МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Виконала: студентка IV курсу,
групи 6.0532-1
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Крамарець Софія Олександрівна
Керівник: канд. психол. наук, доцент кафедри менеджменту освіти та психології ЗОІППО Чемодурова Ю.М.
Рецензент: канд. психол. наук, доцент кафедри психології Скрипаченко Т.В.

Запоріжжя - 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
кафедра психології
рівень вищої освіти: бакалаврський
спеціальність: 053 Психологія
освітня програма: Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

В.о. завідувача кафедри психології

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

_____

«____»_____2026 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Крамарець Софії Олександрівні

Тема роботи Психологічні особливості використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти

керівник роботи Чемодурова Ю.М.к. псих. н., доцент кафедри менеджменту, психології та інклюзивної освіти

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

2. Строк подання студентом роботи _____

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

Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати теоретичні підходи до пояснення Інтернет-активності та залежнісних проявів у студентському середовищі, уточнити змістові компоненти Інтернет-активності, релевантні навчальному контексту (цілі користування, типи ресурсів, дистракція, сон, самоконтроль, критичність); організувати й провести емпіричне опитування здобувачів вищої освіти та отримати показники за обраними методиками; сформулювати практичні рекомендації щодо конструктивного використання Інтернет-ресурсів у навчанні на основі отриманих результатів.

4. Перелік графічного матеріалу: 8 таблиць.

5. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Чемодурова Ю.М., доцент		
Розділ 1	Чемодурова Ю.М., доцент		
Розділ 2	Чемодурова Ю.М., доцент		
Розділ 3	Чемодурова Ю.М., доцент		
Висновки	Чемодурова Ю.М., доцент		

6. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

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

Студент _____ С. О. Крамарець

Керівник роботи _____Ю. М. Чемодурова

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І. І. Менсітов

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота бакалавра : 63 сторінки, 8 таблиць, 50 джерел, 3 додатки.

Об’єкт дослідження – психологічні особливості використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти.

Предмет дослідження – взаємозв’язок між параметрами Інтернет-активності студентів (частота й тривалість користування, цілі, типи ресурсів, дистракція, вплив на сон, самоконтроль і критичність) та показниками Інтернет-залежності й спрямованістю навчальної мотивації.

Мета дослідження – емпірично описати психологічні особливості використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти та встановити взаємозв’язки між параметрами Інтернет-активності, рівнем Інтернет-залежності й характеристиками навчальної мотивації.

Гіпотеза дослідження полягає з припущення, що вища інтенсивність Інтернет-активності (часті входи протягом дня та значний час онлайн), частіші переходи на розважальний контент під час навчального пошуку й вираженіший вплив онлайн-режиму на сон статистично пов’язані з вищими показниками Інтернет-залежності. Також передбачалося, що внутрішня навчальна мотивація асоціюється з більш конструктивним стилем користування Інтернет-ресурсами (більшою керованістю часу, вищою критичністю до інформації та нижчою дистракцією), тоді як домінування зовнішньої мотивації супроводжується більшою фрагментацією онлайн-поведінки й вищими ризиковими проявами.

Практична цінність роботи полягає у можливості використання отриманих даних для розроблення рекомендацій студентам щодо організації навчального онлайн-режиму.

ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ, ЗДОБУВАЧІ ВИЩОЇ ОСВІТИ, НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ, ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ, ОНЛАЙН-РЕЖИМ.

SUMMARY

Kramarets S. O. Psychological features of the use of Internet resources by higher education applicants.

Bachelor's qualification work: 63 pages, 8 tables, 50 sources, 3 appendices.

The object of the study is the psychological features of the use of Internet resources by higher education students.

The subject of the study is the relationship between the parameters of students' Internet activity (frequency and duration of use, goals, types of resources, distraction, impact on sleep, self-control and criticality) and indicators of Internet addiction and the direction of academic motivation.

The purpose of the study is to empirically describe the psychological features of the use of Internet resources by higher education students and to establish relationships between the parameters of Internet activity, the level of Internet addiction and the characteristics of academic motivation.

The research hypothesis is based on the assumption that higher intensity of Internet activity (frequent logins during the day and significant time online), more frequent transitions to entertainment content during educational searches, and a more pronounced impact of the online mode on sleep are statistically associated with higher rates of Internet addiction. It was also assumed that intrinsic educational motivation is associated with a more constructive style of using Internet resources (greater time management, higher criticality of information, and lower distraction), while the dominance of extrinsic motivation is accompanied by greater fragmentation of online behavior and higher risk manifestations.

The practical value of the work lies in the possibility of using the obtained data to develop recommendations for students on the organization of the online educational mode.

Key words: internet resources, higher education students, learning motivation, internet addiction, online mode.

ЗМІСТ

ВСТУП 7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ 12
1.1. Психологічний зміст використання Інтернет-ресурсів у студентському віці 12
1.2. Інтернет-ресурси як чинник навчальної, комунікативної та особистісної активності студентів 17
1.3. Психологічні ризики надмірного використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти 23
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 33
2.1. Програма, вибірка та етапи емпіричного дослідження 33
2.2. Обґрунтування методик дослідження психологічних особливостей Інтернет-активності студентів 40
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ 45
3.1. Аналіз показників використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти 46
3.2. Взаємозв’язок Інтернет-активності з психологічними характеристиками студентів 51
3.3. Практичні рекомендації щодо конструктивного використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти 55
ВИСНОВКИ 59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 64
ДОДАТКИ 72

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Інтернет-ресурси стали для здобувачів вищої освіти середовищем, у якому одночасно відбуваються навчання, комунікація та відпочинок. Така «змішана» цифрова повсякденність змінює не лише технічні способи доступу до інформації, а й психологічні механізми навчальної діяльності: утримання уваги, планування часу, самоконтроль, стійкість до відволікань. Для студента характерною є ситуація, коли навчальний запит (пошук статті, уточнення поняття, перегляд відеолекції) легко переходить у комунікативний або розважальний сценарій через месенджери, стрічки новин, короткі відео. У підсумку зростає частота фрагментованих входів «на хвилину», підвищується ризик втрати часу, накопичується перевтома, зсувається засинання, а навчальна продуктивність починає залежати не стільки від обсягу завдань, скільки від здатності керувати цифровими стимулами. В українських умовах ця проблема набула додаткової гостроти через поширення дистанційних і змішаних форматів навчання, коли цифрові канали стають не додатком, а базовою інфраструктурою освітнього процесу. Відтак наукове вивчення психологічних особливостей використання Інтернет-ресурсів студентами має спрямовуватися на виявлення тих аспектів цифрової поведінки, які прямо пов’язані з навчальною саморегуляцією та ризиком формування залежнісних проявів, а також на окреслення практичних шляхів конструктивного користування.

Короткий аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові публікації показують, що проблема цифрової поведінки студентів виходить за межі простого «обліку часу онлайн» і переходить у площину впливу на навчальні результати, увагу та прокрастинацію. Так, у дослідженні D. Agostini та C. Petrucco проблемне користування смартфоном у студентів описується як фактор, пов’язаний із навчальною прокрастинацією та зниженням академічних показників, зокрема через часте використання

смартфона під час занять і труднощі концентрації. У прикладному освітньому дискурсі теж простежується тенденція до виділення індикаторів ризику: на ресурсі «На Урок» подано тест для діагностики Інтернет-залежності за методикою К. Янг із порогами інтерпретації, що дозволяє диференціювати рівні впливу мережі на повсякденне життя. Окремий пласт становлять роботи, присвячені мотиваційній сфері студента: у матеріалі «Мотиваційна сфера студента: особливості дослідження» наголошується на неоднорідності навчальної мотивації та її зв'язку з активністю й стратегіями навчання. Разом із тим у межах студентської популяції лишаються недостатньо дослідженими конкретні психологічні поєднання: як саме частота й тривалість користування Інтернет-ресурсами, навчальні й дозвіллєві цілі, схильність до переходів на розважальний контент, вплив на сон, практики самоконтролю та критичність до джерел співвідносяться з рівнем Інтернет-залежності й спрямованістю навчальної мотивації. Саме ця прогалина зумовила фокус нашого емпіричного дослідження.

Об'єкт дослідження – психологічні особливості використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти.

Предмет дослідження – взаємозв'язок між параметрами Інтернет-активності студентів (частота й тривалість користування, цілі, типи ресурсів, дистракція, вплив на сон, самоконтроль і критичність) та показниками Інтернет-залежності й спрямованістю навчальної мотивації.

Мета дослідження – емпірично описати психологічні особливості використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти та встановити взаємозв'язки між параметрами Інтернет-активності, рівнем Інтернет-залежності й характеристиками навчальної мотивації.

Гіпотеза дослідження полягає з припущення, що вища інтенсивність Інтернет-активності (часті входи протягом дня та значний час онлайн), частіші переходи на розважальний контент під час навчального пошуку й вираженіший вплив онлайн-режиму на сон статистично пов'язані з вищими показниками Інтернет-залежності. Також передбачалося, що внутрішня

навчальна мотивація асоціюється з більш конструктивним стилем користування Інтернет-ресурсами (більшою керованістю часу, вищою критичністю до інформації та нижчою дистракцією), тоді як домінування зовнішньої мотивації супроводжується більшою фрагментацією онлайн-поведінки й вищими ризиковими проявами.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до пояснення Інтернет-активності та залежнісних проявів у студентському середовищі, уточнити змістові компоненти Інтернет-активності, релевантні навчальному контексту (цілі користування, типи ресурсів, дистракція, сон, самоконтроль, критичність);

2. Організувати й провести емпіричне опитування здобувачів вищої освіти та отримати показники за обраними методиками;

3. Визначити рівні Інтернет-залежності у вибірці й описати домінантні сценарії користування Інтернет-ресурсами, встановити статистичні зв’язки між інтенсивністю онлайн-активності, дистракцією, впливом на сон, показниками Інтернет-залежності та спрямованістю навчальної мотивації;

4. Сформулювати практичні рекомендації щодо конструктивного використання Інтернет-ресурсів у навчанні на основі отриманих результатів.

Методи дослідження. Теоретичні методи (аналіз, порівняння, узагальнювальне зіставлення підходів) застосовано для опрацювання наукових і навчально-методичних джерел, уточнення понятійного апарату та виділення психологічних індикаторів Інтернет-активності, релевантних студентському навчальному середовищу. Емпіричні методи включали: тест «Інтернет-залежність» за К. Янг для отримання інтегрального показника залежнісних проявів і розподілу за рівнями (20–29; 30–49; 50–79; 80–100 балів); методику діагностики спрямованості навчальної мотивації (Т. Д. Дубовицька) для визначення домінування внутрішньої/зовнішньої мотивації та рівня внутрішньої мотивації; авторську анкету «Особливості використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти» для фіксації частоти й тривалості користування, типів ресурсів, навчальних ресурсів,

цілей онлайн-активності, самооцінки впливу на навчання, дистракції, втоми, сну, самоконтролю та критичності. Методами математико-статистичної обробки були описова статистика (частки, середні тенденції, групування за рівнями) та кореляційний аналіз (рангова кореляція Спірмена) для перевірки зв'язків між порядковими показниками анкети й тестовими результатами.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження. У межах нашої роботи уточнено структурні компоненти Інтернет-активності студентів, які мають психологічну значущість у навчальному контексті (інтенсивність користування, навчально-дозвіллєві цілі, цифрова дистракція під час навчального пошуку, вплив на сон, практики самоконтролю й критичності до інформації) та емпірично описано їх розподіл у студентській вибірці. Встановлено характер і напрям статистичних зв'язків між ключовими параметрами Інтернет-активності та показниками Інтернет-залежності, а також показано роль спрямованості навчальної мотивації як психологічного ресурсу, що може бути пов'язаний із більш керованим стилем користування Інтернет-ресурсами.

Практичне значення результатів дослідження. Практична цінність роботи полягає у можливості використання отриманих даних для розроблення рекомендацій студентам щодо організації навчального онлайн-режиму (керування дистракцією, планування часу, підтримання гігієни сну), а також для роботи кураторів академічних груп і фахівців психологічної служби закладу вищої освіти в частині профілактики ризикових сценаріїв користування. Авторська анкета може бути застосована як інструмент первинного моніторингу студентських цифрових практик у навчальному середовищі з подальшим індивідуальним або груповим консультуванням за результатами.

Надійність і достовірність результатів дослідження. Достовірність забезпечувалася узгодженістю методик із завданнями дослідження, стандартизованими інструкціями та єдиною процедурою проведення опитування, анонімністю відповідей, а також застосуванням статистичних

методів аналізу. Репрезентативність вибірки розглядалася через кількісний склад учасників та включення студентів різних вікових категорій і курсів, що дозволяє відтворити типові характеристики студентської популяції у межах нашої бази дослідження.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. У першому розділі подано теоретичний аналіз проблеми та підходів до її вивчення; у другому розділі описано організацію та методи емпіричного дослідження; у третьому – наведено результати, аналіз взаємозв’язків і практичні рекомендації. Додатки містять текст застосованих методик: тест «Інтернет-залежність» (К. Янг), методику діагностики спрямованості навчальної мотивації та авторську анкету.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Психологічний зміст використання Інтернет-ресурсів у студентському віці

Інтернет-ресурси у студентському віці формують не лише «технічну» сторону навчання, а й психологічну архітектоніку освітньої поведінки: як студент керує увагою, переносить фрустрацію, приймає рішення під тиском дедлайнів і зберігає відчуття керованості власного маршруту. У моделі X. Li, J. Su, J. Mao та ін. цифрова грамотність пов'язана з психологічною стійкістю студентів, а залученість у цифрове навчання виступає частковим медіатором цього зв'язку, що підкреслює роль навчальної поведінки в онлайні як механізму підтримки адаптації [11, 10].

Психологічний зміст цифрової компетентності доречно описувати як поєднання когнітивних і соціально-регуляторних компонентів, які можна операціоналізувати через вимірювані поведінкові прояви. A. Mejías-Acosta, M. D'Armas Regnault, E. Vargas-Cano, J. Cárdenas-Cobo, C. Vidal-Silva пропонують шкалу, де поряд із «доступом до керування цифровим контентом» присутні «цифрова емпатія» та «використання цифрових медіа» як навчально релевантні виміри, що дозволяє інтерпретувати онлайн-взаємодію як частину навчальної компетентності, а не як зовнішній додаток до навчання [23, 4].

Щоб пояснити, чому інтернет-ресурси інколи підсилюють навчальні результати, а інколи продукують відчуття «я не справляюся», доцільно спиратися на логіку опосередкованих зв'язків. S. Zakir, M. E. Hoque, P. Susanto та ін. показують, що цифрова грамотність впливає на академічну результативність не тільки прямо, а й через цифрове неформальне навчання,

онлайн-самоефективність і цифрову компетентність, тобто через психологічні «мости» між умінням користуватися технологіями та реальним навчальним продуктом [31, 6].

Коли студентський досвід описують «очима користувача», добре видно, що психологічний сенс інтернет-ресурсів залежить від того, які саме канали та формати підтримують відчуття корисності й швидкого доступу до матеріалів. V. Potočan, Z. Nedelko, M. Rosi фіксують, що студенти найвище оцінюють практичне навчання, підкріплене доступом до оцифрованих матеріалів через вебсайти, соціальні мережі та смартфони, тоді як «класичні» цифрові заміни на кшталт цифрових підручників або традиційних сервісів комунікації отримують нижчі оцінки [20]. Це можна інтерпретувати як тяжіння до інструментів із нижчим порогом входу й коротшим циклом зворотного зв’язку, що зменшує напруження під час старту складного завдання й підтримує навчальну ініціативу. Наприклад, студент планує підготовку до іспиту через календар, фіксує мікроцілі на 20–30 хвилин, після кожного блоку створює короткий конспект у нотатнику з тегами, а наприкінці дня позначає, які теми дали найбільше опору й чому. Така звичка поєднує інтернет-ресурс як середовище пошуку та як інструмент саморегуляції: студент не «переглядає матеріали», а керує когнітивним навантаженням і контролює прогрес [11, 8].

Таблиця 1.1 – Психологічні механізми використання інтернет-ресурсів у студентів і поведінкові маркери якості

Механізм	Поведінковий маркер (коротко)	Психологічний результат у навчанні	Орієнтир для оцінювання/побудови навички
Навігація в інформації	пошук за критеріями, фільтрація, перевірка джерел	менше перевантаження, вищий контроль	компетентнісні області DigComp: «information and data literacy»
Онлайн-самоефективність	готовність брати складні цифрові завдання	стабільніша мотивація	роль самоефективності як медіатора

Продовження таблиці 1.1

Цифрова емпатія	врахування позицій інших у цифровому середовищі	нижчий рівень конфліктності	«digital empathy» як вимір компетентності
Інституційна підтримка	зрозумілі правила курсу, підтримка, сервіс-дизайн	менше напруження через невизначеність	принципи/індикатори якості цифрової вищої освіти
Нормативна визначеність	ясні правила доброчесності та цифрових навичок	вищий рівень довіри до процесу оцінювання	політики/регуляторні рамки використання GenAI

Положення табл. 1.1 дозволяють відмежувати «факт цифрової активності» від психологічно продуктивної навчальної поведінки: якість визначається тим, чи здатен студент поставити критерії, обмежити розсіювання уваги й перевести цифрові дії в перевірюваний навчальний результат. Наприклад, під час групового проєкту студенти домовляються про «єдиний простір артефактів»: одна папка з версіями документів, таблиця ролей і таймлайн, правило короткого щотижневого звіту в однаковому форматі. За такого режиму критика спрямована на продукт (текст, дані, структуру), а не на особистість, що знижує емоційну ескалацію й підтримує робочу взаємодію. Компетентнісно це відповідає блоку «communication and collaboration», де акцент робиться на здатності взаємодіяти та координувати роботу в цифрових середовищах [39, 8].

Інституційний контур визначає, наскільки цифрове навчання стає передбачуваним і психологічно безпечним. У робочому документі OECD F. Staring (за експертними внесками M. Brown, P. Bacsich, D. Ifenthaler) запропоновано підхід, де якість цифрової вищої освіти мислиться інтегровано: цифрові формати не відокремлюються від загальної системи забезпечення якості, а описуються через принципи й індикатори внутрішнього управління та підтримки [37, 67]. Коли такий підхід реально працює, студент менше витрачає ресурс на «вгадування правил», а більше –

на роботу із завданням, бо межі очікувань і канали допомоги видимі в самому дизайні курсу [37, 32].

Системний рівень цифрового середовища значною мірою формується рішеннями, які студент бачить лише через наслідки – стабільність платформ, доступність інструментів, сумісність сервісів, прозорість даних. У «OECD Digital Education Outlook 2023» підкреслюється роль узгодження закупівельних стратегій із моделями управління та автономією інституцій, оскільки централізація може зменшувати ризики й складність там, де локальна спроможність обмежена [38, 316]. Психологічно це проявляється як різниця між середовищем «все працює стабільно» і середовищем «кожного тижня нові інструкції та збої», де значна частина когнітивного ресурсу йде на адаптацію до технічних змін, а не на навчання [38, 288].

Таблиця 1.2 – Рівні формування психологічно продуктивного цифрового навчання у вищій освіті

Рівень	**Що реально регулюється**	**Ризик для студента**	**Приклад інструмента/ документа, який задає рамку**
Державний	цілі й індикатори розвитку цифрових навичок	нерівність підготовки між групами	Концепція розвитку цифрових компетентностей (КМУ)
Секторний	стратегічні орієнтири реформ і моніторингу	фрагментарність змін у ЗВО	Стратегія розвитку вищої освіти 2022–2032 (КМУ)
Агентський (QA)	критерії та процедури зовнішнього оцінювання	недовіра до оцінювання за непрозорих правил	узгодження методології з ESG 2015 у звіті NAQA (N. Avsheniuk та ін.; ред. A. Butenko, O. Yeremenko, N. Stukalo)
Інституційний	підтримка студентів, дизайн курсів, сервісні правила	виснаження через хаос каналів допомоги	інтегровані процедури управління якістю цифрових програм
Технологічний	політики приватності/безпеки й закупівлі	тривожність щодо даних і спостереження	поєднання приватності та безпеки як базового критерію

Зміст табл. 1.2 дозволяє співвіднести психологічні наслідки цифрового навчання з конкретними рівнями регуляції: студентський стрес через «невідомі правила» має управлінське джерело, а не лише індивідуальну «низьку мотивацію».

Тренди вищої освіти додають ще один вимір: цифрове середовище одночасно підсилює навчання і створює нові ризики – від цифрового розриву до перенавантаження контактами та очікуванням постійної доступності. N. Muscanell у «2024 Higher Education Trend Watch» описує макротренди, що охоплюють кадрові, культурні й технологічні зсуви, на тлі яких інституції переосмислюють навчальний дизайн і підтримку [46]. У «2024 EDUCAUSE Horizon Report» (K. Pelletier, M. McCormack, N. Muscanell, J. Reeves, J. Robert, N. Arbino) підкреслено, що цифровий розрив зберігається й концентрується у вразливих спільнотах, а університети відповідають на це практиками на кшталт надання пристроїв у користування та партнерств для розширення доступу до інтернету [48, 11].

Окремий пласт психологічного змісту пов’язаний із ШІ як інфраструктурою прийняття рішень і як інструментом навчання. F. Miao, W. Holmes у «AI and education: guidance for policy-makers» фіксують, що інклюзія й рівність залишаються базовими принципами, а застосування ШІ має бути організоване так, щоб не поглиблювати наявні нерівності; серед практичних напрямів – підтримка вразливих груп і забезпечення доступності [49, 25]. Вони ж акцентують необхідність балансувати відкритість доступу до інновацій з приватністю даних, розбудовуючи регуляторні рамки для етичного, недискримінаційного й прозорого використання даних учнів і студентів [49, 36].

Для генеративних систем рамка деталізується: F. Miao, W. Holmes у керівництві щодо GenAI прописують елементи впровадження регуляцій, включно з узгодженням законодавства з контекстами захисту даних та інтернет-безпеки [50, 23], а також звертають увагу на потребу суспільної дискусії й рішень щодо вікових порогів доступу до автономної взаємодії з

GenAI, де мінімальний поріг позначено як 13 років [50, 24]. Психологічно це стосується ризиків залежності від підказок, підміни авторства та «ефекту легкого результату», який знижує навчальну наполегливість у довгих завданнях.

Нарешті, порівняльні дані про цифрову трансформацію підкреслюють, що доступ до технологій не гарантує змін у практиках. У звіті OECD про цифрову трансформацію вищої освіти в Угорщині наголошено, що досягнення певного рівня «digital readiness» є суттєвим кроком, але саме по собі не переводиться автоматично ні в ширше використання технологій, ні в поліпшення результатів системи; вирішальним стає те, як саме технології впроваджуються і як змінюються практики студентів і персоналу [51, 20]. У тому ж документі показано, що навіть за загалом достатнього доступу до інструментів частина респондентів повідомляє про нестачу програмного забезпечення за спеціальністю або цифрових ресурсів для курсів, що створює нерівність навчальних можливостей у межах однієї системи [51, 131].

У підсумку психологічний зміст використання інтернет-ресурсів у студентському віці описується через взаємодію трьох контурів: (1) індивідуальні компетентності та саморегуляція, (2) інституційна якість цифрового навчання і підтримки, (3) політики, що задають межі доступу, приватності, доброчесності та етичного використання цифрових інструментів. Коли ці контури узгоджені, інтернет-ресурси підсилюють навчальну результативність через залученість, онлайн-самоефективність і цифрові практики, які знижують невизначеність і підтримують стійкість [31, 9].

1.2. Інтернет-ресурси як чинник навчальної, комунікативної та особистісної активності студентів

Інтернет-ресурси у студентському віці працюють як багатофункціональне середовище, де навчальна активність, комунікативні

практики й особистісна саморегуляція з'єднуються в одну поведінкову систему. У навчальному вимірі цифрове середовище надає студентам інструменти для пошуку й опрацювання знань, для тренування навичок у мікроформатах, для отримання зворотного зв'язку та керування прогресом, а також для автоматизації частини рутинних операцій. У комунікативному вимірі онлайн-канали змінюють темп і структуру взаємодії зі здобувачами й викладачами, підсилюючи роль «постійної доступності», що одночасно підтримує включеність і створює ризик виснаження. В особистісному вимірі інтернет-ресурси стають простором, де формується цифрова відповідальність, етичні норми навчальної поведінки й здатність утримувати межі між допоміжними інструментами та власним авторським внеском, що виразно проявляється в контексті генеративного ШІ [28].

Психологічна роль інтернет-ресурсів у навчанні помітна через те, як вони розгортають саморегульоване навчання: студент може будувати траєкторію від «пошуку» до «продукту», переходячи через етапи постановки завдання, відбору матеріалів, структурування нотаток, практики й самоперевірки. У дослідженні N. Annamalai, R. A. Rashid, U. M. Hashmi, M. Mohamed, M. H. Alqaryouti, A. E. Sadeq чатботи вищої освіти розглядаються як засоби підтримки мовного навчання, де автоматизований діалог може виконувати функцію тренажера з миттєвою реакцією, а ефект залежить від того, чи включається чатбот у регулярні цикли практики та рефлексії, а не використовується епізодично [6]. Коли студент отримує можливість повторювати, уточнювати й одразу бачити наслідки своїх рішень, зростає навчальна витривалість і готовність продовжувати роботу в ситуаціях помилки, бо помилка сприймається як крок у тренуванні, а не як підстава для самообесцінення [6].

Комунікативна активність студентів у цифровому середовищі часто визначається тим, як онлайн-навчання перебудовує взаємодію «викладач – студент». M. Alawamleh, L. M. Al-Twait, G. R. Al-Saht аналізують онлайн-навчання періоду пандемії як контекст, у якому комунікація стає більш

опосередкованою, а її якість залежить від регулярності контактів, ясності каналів і очікувань щодо відповіді [9]. Психологічно тут діє механізм передбачуваності: коли часові рамки й правила взаємодії прозорі, зменшується напруження, пов’язане з очікуванням відповіді та страхом «пропустити» значущу інформацію, а коли канали розпорошені, виникає хронічна настороженість і фрагментація уваги [9]. У межах студентського повсякдення це змінює і навчальну поведінку: частина часу витрачається на підтримку «контактності» (перевірка повідомлень, уточнення дедлайнів), що може відсувати глибоке опрацювання матеріалу.

Генеративний ШІ, зокрема ChatGPT, входить у студентські інтернет-практики як інструмент, що змінює спосіб отримання підказки, прикладу або чернеткового плану. Технологія сприймається як ресурс підтримки, але оцінювання супроводжується питаннями академічної доброчесності, меж дозволеного та залежності від підказок. Це добре вкладається в психологічну логіку «підкріплення»: чим швидше інструмент знімає напруження старту, тим сильніша спокуса замінювати ним зусилля, і саме тому норми та саморегуляція стають центральними факторами особистісної активності в цифровому навчанні.

Технологічне прийняття генеративного ШІ в студентів описується через моделі, що з’єднують користь, легкість, соціальний вплив і умови доступу. N. S. Alsaedi досліджує роль ChatGPT у вивченні англійської мови через рамку Technology Acceptance Model, де ключовими є сприймана корисність і сприймана простота використання, а також контекстні чинники навчального середовища [7]. A. S. Almogren, W. M. Al-Rahmi, N. A. Dahri аналізують прийняття ChatGPT у вищій освіті з позицій «smart education», показуючи, що прийняття формується комбінацією індивідуальних очікувань і умов освітньої інфраструктури, тобто не зводиться до «подобалося/не подобалося» [8]. У студентській поведінці це проявляється як розподіл ролей: для частини завдань інструмент стає «швидким помічником», для частини – небажаним через страх порушення правил або через невідповідність академічним стандартам конкретної дисципліни [8].

У моделях UTAUT акцент переноситься на очікувану ефективність, зусилля, соціальний вплив і сприятливі умови. A. Strzelecki у дослідженні прийняття ChatGPT у вищій освіті розширює рамку UTAUT і демонструє аналітичний підхід до прогнозування використання, що дозволяє описувати студентську активність як поєднання мотиваційних і ситуаційних компонентів [27]. У схожому напрямі A. Strzelecki аналізує дилему «використовувати чи ні» ChatGPT як предмет технологічного вибору, де на рішення впливають не тільки індивідуальні очікування, а й академічні контексти застосування [33]. Це має прямий психологічний наслідок: студент не просто «користується інтернетом», а постійно оцінює, чи сумісний інструмент із нормами курсу, чи знижує він ризики помилок, чи підсилює автономію, чи, навпаки, створює залежність від готових відповідей [33].

Варіативність студентських рішень посилюється тим, що прийняття й реальне використання можуть залежати від рівня навчання та соціально-демографічних чинників. A. Strzelecki, S. ElArabawy показують порівняльний дизайн дослідження прийняття генеративного ШІ студентами, розглядаючи модерувальні ефекти статі та рівня навчання [32]. У психологічному плані це корелює з різними навчальними цілями: на молодших рівнях частіше домінують задачі опанування базових процедур, а на старших – задачі аргументації, дослідницького дизайну й відповідальності за авторський стиль, що змінює і корисність, і ризики інструмента [32].

Щоб не редукувати прийняття до однієї моделі, деякі роботи застосовують інтегровані аналітичні підходи. Y. Zhao, Y. Li, Y. Xiao, H. Chang, B. Liu використовують комбінований дизайн із PLS-SEM та fsQCA для аналізу чинників прийняття ChatGPT у вищій освіті, що підкреслює: різні комбінації умов можуть приводити до подібного результату, а отже, студентська поведінка має кілька «траєкторій» формування [39]. У практичній площині це означає, що один студент обирає інструмент через високу зручність і підтримку одногрупників, інший – через очікуваний приріст якості тексту, третій – через доступність і брак альтернатив у момент дефіциту часу [39].

Мотиваційна сторона використання генеративного ШІ добре пояснюється мовою самодетермінації. N. Annamalai, B. Bervell, D. O. Mireku, R. P. K. Andoh моделюють мотивацію студентів до безперервного використання ChatGPT на основі модифікованої self-determination theory, де центральними є потреби автономії, компетентності та пов'язаності [5]. Це дозволяє інтерпретувати інтернет-ресурс як чинник особистісної активності: інструмент підтримує відчуття «я можу» (компетентність), «я обираю спосіб» (автономія) та «я не сам у завданні» (пов'язаність), а коли ці потреби задовольняються, зростає ймовірність регулярного повернення до інструмента [5]. Схожий психологічний міст будується в роботі K. Wang, W. Cui, X. Yuan, де потребова задоволеність пов'язується з AI-грамотністю через стратегії саморегульованого навчання, що підкреслює роль планування, моніторингу й рефлексії в тому, як студент засвоює й застосовує ШІ-інструменти [31].

Таблиця 1.3 – Інтернет-ресурси як чинник активності студентів: психологічні медіатори та очікуваний навчальний продукт

Компонент активності	Тип інтернет-ресурсу	Психологічний медіатор	Типовий продукт діяльності
Навчальна	чатбот/генеративний ШІ як тренажер	навчальна витривалість, зниження бар'єру старту	регулярні вправи, чернетка структури, самоперевірка
Навчальна	GenAI у навчальних задачах	самодетермінаційна мотивація й готовність до повторного використання	стійкий цикл «запит–перевірка–редагування»
Комунікативна	онлайн-курси/системи дистанційної взаємодії	передбачуваність контактів і каналів, зменшення тривожності очікування	стабільні домовленості, дисципліна взаємодії
Комунікативна	групові спільноти навколо GenAI	соціальний вплив і норми використання	«культура інструмента» в групі, спільні правила

Продовження таблиці 1.3

Особистісна	повсякденне застосування GenAI	баланс користі й етичних сумнівів	вибір меж дозволеного, формування цифрової відповідальності

У табл. 1.3 інтернет-ресурси описані як фактори, що підсилюють активність через різні психологічні «вузли», і це дозволяє не змішувати технологічний доступ із навчальною продуктивністю.

Реальне використання генеративного ШІ студентами часто має гібридний характер: інструменти застосовуються для генерації ідей, планування, уточнення формулювань, мовної підтримки або стартової структури, а остаточний навчальний продукт формується через перевірку, редагування та адаптацію до вимог курсу. A. E. Sousa, P. Cardoso розглядають використання генеративного ШІ студентами як масову практику з різними сценаріями застосування, що дає основу для диференційованих педагогічних правил, а не універсальних заборон [28]. A. Shuhaiber, M. A. Kuhail, S. Salman відображають студентську перспективу на ChatGPT у вищій освіті, яка включає як очікувану підтримку навчання, так і напруження довкола коректності використання та прийнятності результатів [35]. На цьому тлі K. Uppal, S. Hajian досліджують сприйняття ChatGPT студентами через призму академічного підсилення, прокрастинації та етичних занепокоєнь, що дає психологічну рамку для розмежування «допомоги» й «підміни діяльності» [41]. Наприклад, студентка використовує чатбот для англомовного курсу: спершу просить згенерувати 8–10 прикладів уживання граматичної конструкції, далі самостійно виконує вправи, а потім просить перевірити лише ті речення, де сумнівається, і фіксує правило власними словами у конспекті. У цьому сценарії чатбот виконує роль тренажера, а не автора роботи, і навчальна активність залишається на боці студентки [6]. Показовою є ситуація, коли під час онлайн-семінару група домовляється, що запитання до викладача подаються в одному каналі до визначеного часу, а

відповіді фіксуються в спільному документі з підсумками. Це зменшує «ефект нескінченного чату», підсилює передбачуваність комунікації та знижує витрати уваги на постійні перевірки повідомлень [9].

Для педагогічної практики й політик університету цінними є огляди, що систематизують можливості та ризики. S. Sok, K. Heng у літературному огляді описують спектр можливостей, викликів і стратегій використання ChatGPT у вищій освіті, що підтримує перехід від реактивних заборон до правил, які враховують дисциплінарні контексти [34]. Узгоджено з цим, A. Strzelecki вказує на необхідність трактувати прийняття як технологічний вибір, у якому поведінка студентів залежить від поєднання очікуваної користі, соціальних норм і умов підтримки [33], а результати інтегрованих моделей підкреслюють множинність траєкторій формування використання [39].

З огляду на наведене, інтернет-ресурси в студентському віці виступають чинником активності лише тоді, коли цифрові практики вбудовані в саморегуляцію, комунікативні правила та етичні норми навчання. Навчальна активність проявляється у здатності переводити швидкий доступ до інформації та інструментів у перевірюваний навчальний продукт [28]. Комунікативна активність залежить від організації каналів взаємодії та прозорих очікувань, що зменшує тривожність і фрагментацію уваги [9]. Особистісна активність проявляється як відповідальне керування інструментами, де підтримка автономії й компетентності не перетворюється на підміну власних зусиль, а етичні сумніви стають підставою для правил і самоконтролю, а не для уникання навчальних задач [41].

1.3. Психологічні ризики надмірного використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти

Надмірне використання інтернет-ресурсів у здобувачів вищої освіти доцільно розглядати не як «велику кількість часу онлайн», а як поєднання

компульсивних патернів, зміщення мотивів користування та порушення саморегуляції, що позначається на психоемоційному стані, навчальній продуктивності та якості офлайн-взаємодій. У прикладних моделях залежної поведінки в цифровому середовищі ризик виникає тоді, коли онлайн-активність починає конкурувати з базовими життєвими функціями й соціальними ролями, як, наприклад, коли перевірка стрічки чи месенджерів стає першою дією після пробудження і останньою перед сном, а пропуск цього «ритуалу» провокує напруження та дратівливість [40]. У дослідженні T. Wang, J. Y. H. Wong, M. P. Wang, A. C. Y. Li, S. S. Kim, J. J. Lee показано, що конкретні патерни використання соціальних мереж (частота доступу, тривалість сеансів, використання перед сном, дуже короткий інтервал від пробудження до першого входу) пов'язані з вищим рівнем SNS-адикції, а сама адикція виступає медіатором між використанням і показниками психосоціального стану та психічного здоров'я у студентів (n=533) [40]. У таких конструкціях інтернет-ресурс уже не просто «засіб комунікації», а подразник, що формує нав'язливу поведінкову петлю, де підкріпленням виступають новизна, соціальний сигнал і миттєве зниження тривоги після «перевірки» [40]. Клінічно значущий аспект у тому, що ризик не обмежується емоційним дискомфортом: він включає зсуви в когнітивній продуктивності, у здатності утримувати увагу та планувати навчальну діяльність, що безпосередньо впливає на академічні результати [16].

У мережевому аналізі T. Feng, B. Wang, M. Mi, L. Ren, L. Wu, H. Wang, X. Liu, X. Wang зв'язки між залежністю від соціальних мереж, симптомами психічного неблагополуччя та академічним вигоранням описані як система взаємопов'язаних вузлів, де ризик підтримується взаємним «підживленням» симптомів, а не одним фактором [16]. Така логіка задає рамку для інтерпретації: надмірне використання інтернет-ресурсів частіше проявляється як комплексний психоповедінковий синдром із різними траєкторіями входу та підтримання, а не як ізольована звичка [25]. Систематизація предикторів проблемного інтернет-користування у студентів у форматі огляду показує, що

ризикові фактори нерідко поєднують індивідуальні схильності, дефіцити самоконтролю та стресові контексти, які збільшують ймовірність компульсивного онлайн-залучення [25].

Окремий кластер ризиків формує феномен Fear of Missing Out (FoMO), який працює як когнітивно-емоційний механізм «постійного контролю соціального простору» і переводить комунікацію в режим гіперпильності. У дослідженні H. Abd Ellatif Elsayed (n=521) FoMO розглядається як предиктор більш інтенсивного залучення до соціальних мереж із подальшими наслідками для психологічного благополуччя та навчальної результативності (самозвітний GPA), причому аналіз демонструє складність зв'язків і роль модераційних ефектів [4, 1]. Сам психологічний ризик у тому, що FoMO підсилює компульсивні перевірки й підтримує тривожну настороженість щодо «втрати» соціального досвіду, як, наприклад, коли студент під час підготовки до модульного контролю перериває читання кожні кілька хвилин, щоб упевнитися, що в чаті «нічого не пропущено», і після цього вже потребує більше часу, щоб повернутися до змісту [4, с. 2]. У систематичному огляді A. Tandon, A. Dhir, I. Almugren, G. N. AlNemer, M. Mäntymäki FoMO описується як багатокомпонентний конструкт із різними предикторами та наслідками, а також як рамка для пояснення, чому користувачі залишаються «під'єднаними» навіть без очевидної функціональної потреби [42]. Механістично FoMO часто працює через соціальне порівняння та уразливість самооцінки, що робить взаємодію із соціальними мережами психологічно «липкою», бо кожен новий сигнал може змінювати емоційний стан [23].

У моделі R. Servidio, P. Soraci, M. D. Griffiths, S. Boca, Z. Demetrovics (n=256) показано, що зв'язок FoMO з проблемним користуванням соціальними мережами опосередковується послідовно через соціальне порівняння та самооцінку, що пояснює перехід від переживання «потрібно бути в курсі» до регулярної компульсивної поведінки [23]. На цьому тлі модель зв'язків між прихильністю, самооцінкою, FoMO, щоденними витратами часу й проблемним користуванням соціальними мережами,

запропонована A. Gori, E. Topino, M. D. Griffiths, підсилює тезу про те, що FoMO не ізольований симптом, а частина ширшого психологічного профілю, де взаємини, самооцінка й витрати часу створюють взаємні підкріплення [15]. У таких конфігураціях ризикова зона зсувається від «скільки годин» до «який емоційний і когнітивний сенс має користування», бо саме сенс визначає частоту, інтенсивність і компульсивність [42]. Це пояснює, чому у двох студентів за однакового номінального часу в соцмережах наслідки можуть суттєво відрізнятися: в одного це інструмент координації й відновлення соціальних зв'язків, в іншого – тригер порівнянь, що запускає тривожні перевірки [23].

Наступний блок ризиків формується через перетин FoMO, депресивних переживань і самооцінки, де соціальні мережі стають каналом короткочасного емоційного полегшення, але водночас підтримують довші цикли неблагополуччя. У дослідженні M. Sommantico, F. Ramaglia, M. Lacatena (n=311) емпірично аналізуються зв'язки депресії, самооцінки, FoMO (включно з онлайн-варіантом) і соціально-медійної адикції, а самооцінка розглядається як медіатор між депресивними проявами та адикцією [30, 1]. У цій логіці соціальні мережі стають полем, де людина одночасно намагається «компенсувати» дефіцит позитивного зворотного зв'язку й підсилює вразливість до негативних соціальних порівнянь, як, наприклад, коли студент після невдалої відповіді на семінарі йде в стрічку за «перепочинком», але натрапляє на демонстрацію успіхів одногрупників і переживає ще більший спад самооцінки [30, 2]. Паралельний емпіричний фокус H. Abd Ellatif Elsayed включає зв'язки FoMO з психологічним благополуччям і навчальними показниками, що дає підстави трактувати FoMO як механізм, який може втручатися в академічне функціонування через порушення концентрації та прокрастинаційні патерни [4, 1]. Додатковий ризик у тому, що такі патерни «маскуються» під комунікаційну потребу: користувач виправдовує повторні перевірки «навчальними чатами», хоча фактична поведінка зводиться до безцільного скролінгу й підкріплення

імпульсу [23]. За цією лінією FoMO починає виконувати роль внутрішнього тригера, який прив’язує навчальну поведінку до соціальних сигналів і робить її менш автономною [30, 1]. Психологічно суттєво, що в таких випадках ризик наростає в умовах стресу й втоми, коли знижується ресурс самоконтролю, а цифрове середовище дає швидкий шлях до короткочасної «регуляції» емоцій [15; 45]. Наслідком стає поступове формування звички регулювати дискомфорт через онлайн-дії, що підтримує залежний цикл і знижує ефективність академічних стратегій [25]. Звідси випливає практичний висновок для аналізу ризиків: індикатори проблеми варто шукати в порушенні цілей і ритму діяльності, а не лише в суб’єктивному «задоволенні від інтернету» [30, 2].

Ще один стабільний канал ризику пов’язаний із соціальною підтримкою та резилієнтністю як буферними ресурсами: коли вони слабшають, надмірне користування соціальними мережами частіше пов’язується з психічними труднощами. У роботі F. Cai, Y. Wang, S. Jin (n=1020) показано, що соціально-медійна адикція пов’язана з проблемами психічного здоров’я, а зв’язок опосередковується послідовно через соціальну підтримку й резилієнтність, причому гендер модерує окремі ланки цього шляху [3, 1]. На рівні психологічної інтерпретації це означає, що онлайн-комунікація може витісняти офлайн-підтримку, як, наприклад, коли студент замість звернення по допомогу до одногрупника чи викладача «залипає» в короткі онлайн-взаємодії, які дають ілюзію контакту, але не відновлюють ресурс спільного розв’язання проблеми [3, с. 2]. Буферна роль підтримки стає видимою і в тих роботах, де проблемне користування соціальними мережами співвідносять із показниками психосоціального благополуччя, що дозволяє трактувати ризик не лише як індивідуальну схильність, а як наслідок соціального контексту [14]. Модель T. Wang та співавт. демонструє, що адикція опосередковує зв’язок між патернами користування і психосоціальним/психічним станом, тобто структурні характеристики користування трансформуються в психологічні наслідки через формування

залежного патерну [40]. Це зближує емпіричні результати з ідеєю «ресурсного виснаження»: часті онлайн-перемикання зменшують доступний ресурс для побудови підтримувальних відносин і для когнітивних стратегій подолання, що з часом підсилює вразливість до тривоги й депресивних симптомів [3, 1]. З практичної точки зору буферні механізми пояснюють, чому у частини студентів цифрова активність не дає різко негативних наслідків: за наявності стійких офлайн-зв'язків і навичок відновлення вони краще витримують цифрові стресори [14]. У межах профілактики це переводить акцент із заборон на підтримку резилієнтності та на відновлення реальних каналів допомоги [3, 2]. Водночас при низькій підтримці навіть «нормативне» користування може швидко ставати проблемним у періоди навчальних піків, коли зростає потреба в регуляції стресу [41; 46].

Ризики надмірного інтернет-користування мають виразний соматопсихічний вимір через сон, відновлення й когнітивну працездатність. У дослідженні A. Jameel, W. Guo, A. Hussain та ін. (n=727) показано, що інсомнія виконує медіаторну роль у зв'язку між соціально-медійною адикцією та показниками психічного здоров'я, автори встановили наявність асоціацій і логіку раннього виявлення у студентів із безсонням [10, с. 1]. У цьому механізмі надмірне користування не обмежується «втратою часу», бо включає зміщення циркадних звичок і підтримання гіперзбудження, як, наприклад, коли студент переносить підготовку на ніч, паралельно тримає відкриті соціальні мережі, а потім не може «вимкнутися» навіть після завершення навчальної частини [10, с. 1]. Паралельно питання якості сну пов'язується з особистісними рисами та показниками залежності від смартфона: у роботі H.-Y. Lane, C.-J. Chang, C.-L. Huang, Y.-H. Chang досліджується асоціація смартфон-адикції з характеристиками особистості та якістю сну у студентів [12]. Соматичні наслідки виходять за межі сну й включають м'язово-скелетні проблеми та когнітивні зсуви; у дослідженні Ö. İnal, S. S. Arslan аналізується зв'язок смартфон-адикції з м'язово-скелетними проблемами та когнітивною гнучкістю у студентів, що важливо

для академічної діяльності, де потрібне швидке перемикання між підзадачами без виснаження [13]. На рівні повсякденної поведінки соматопсихічний ризик часто виглядає «невинно»: студент сидить над конспектами, але кожні кілька хвилин бере телефон «на хвилину», тримає голову в напрузі, а в підсумку отримує і втому, і тілесний дискомфорт, і зниження ефективності читання [13]. Додаткові дані з відкритих вибірок показують зв'язок проблемного використання смартфона зі стресом і депресією: у роботі N. O. Elamin, J. M. Almasaad, R. B. Busaeed, D. A. Aljafari, M. A. Khan у студентській вибірці (n=235) описано, що зростання балів за шкалою смартфон-адикції пов'язане зі зростанням депресивних і стресових показників, а в абстракті наведено також статеві відмінності у поширеності проблемного користування [17]. У цій логіці сон, відновлення і стрес утворюють взаємопідсилювальну тріаду: виснаження підштовхує до «легкого» цифрового відволікання, а цифрове відволікання погіршує відновлення [10, 1]. Саме тому в оцінці ризиків доцільно включати поведінкові маркери сну та вечірнього користування, а не лише загальний час онлайн [10, 1].

Системні огляди дозволяють описати, що саме в студентській популяції вважається «проблемним» і які патерни повторюються між дослідженнями. У систематичному огляді C. J. Candussi, R. Kabir, M. Sivasubramanian узагальнено, що поширеність проблемного користування смартфоном у студентів у включених дослідженнях варіює (в абстракті наведено діапазон і середній рівень), а також описано асоціації з депресією, тривогою, академічною продуктивністю та якістю сну [18]. На рівні операціоналізації це підкреслює, що проблемне користування не зводиться до однієї шкали: воно включає інтенсивність, втрату контролю, конфлікт із повсякденними обов'язками та рецидив після спроб обмеження [18]. У спорідненому огляді M. Sánchez-Fernández, M. Borda-Mas систематизуються предиктори проблемного користування смартфоном і специфічних проблемних інтернет-активностей у студентів, що дає підстави виокремлювати «профілі ризику» за

типом активності (соціальні мережі, загальне інтернет-користування тощо) [20; 45]. Розмежування типів проблемної поведінки підтримує і компаративний підхід M. Sánchez-Fernández, M. Borda-Mas, Z. Horvath, Z. Demetrovics, де аналізуються спільні й відмінні психологічні фактори для генералізованого проблемного інтернет-користування, проблемного користування соціальними мережами та проблемного онлайн-геймінгу [24]. Таке розмежування має практичний сенс, бо одна й та сама профілактика не працює однаково для різних активностей: для соціальних мереж ядром часто стає FoMO і соціальне порівняння, а для генералізованого інтернет-користування – ширші дефіцити самоконтролю й стратегії уникання [24].

У систематичному огляді M. Sánchez-Fernández, M. Borda-Mas, J. Mora-Merchán предиктори проблемного інтернет-користування у студентів розглядаються як багатофакторні, що зменшує коректність пояснень «це просто слабка сила волі» [25]. За такого підходу ризикова поведінка трактується як результат поєднання індивідуальних уразливостей і цифрового дизайну, який підсилює утримання уваги [25]. На рівні опису студентських сценаріїв це проявляється в тому, що проблема найчастіше починається не з «залежності», а з поступового зміщення балансу часу й контролю, коли онлайн-дія стає універсальною відповіддю і на нудьгу, і на тривогу, і на втому [19]. Саме тому оцінювання ризиків потребує диференціації типу активності та мотиваційного механізму, а не лише кількісного обліку годин [24].

Таблиця 1.4 – Матриця психологічних ризиків надмірного використання інтернет-ресурсів у здобувачів вищої освіти

Ризиковий механізм	Поведінковий маркер у студентській повсякденності	Ймовірний психологічний наслідок
Компульсивні патерни користування соцмережами	частий доступ, довгі сесії, користування перед сном, «перевірка одразу після пробудження»	зростання адикції та пов’язаних симптомів дистресу
FoMO як тригер гіперпильності	повторні перевірки під час навчання, труднощі «відкласти телефон», страх пропуску подій	підвищення тривожності, прокрастинаційні зсуви, конфлікт уваги

Продовження таблиці 1.4

Соціальне порівняння → падіння самооцінки	пасивний скролінг, фіксація на «успіхах інших», емоційні гойдалки після стрічки	посилення проблемного користування через зниження самооцінки
Депресивні переживання + низька самооцінка	використання соцмереж як «швидкого полегшення», повторні повернення після стресу	формування адиктивного циклу як способу регуляції стану
Виснаження буферів підтримки й резилієнтності	заміна офлайн-контактів короткими онлайн-взаємодіями	підвищення вразливості до психічних проблем
Сон як медіатор ризику	нічне користування, затримка засинання, недосип, денна втома	посилення симптомів психічного неблагополуччя через інсомнію
Соматопсихічний компонент смартфон-адикції	тривале утримання пози, повторні «короткі перевірки», перенавантаження	тілесний дискомфорт і когнітивні зсуви, що знижують навчальну ефективність

У табл. 1.4 подано маркери, які зручні для практичної діагностики ризику в студентських групах, бо вони описують спостережувані патерни й пов’язують їх із психологічними наслідками, не підмінюючи аналіз простим підрахунком часу онлайн [25]. Для навчальної практики це дає можливість формулювати коректні профілактичні індикатори, як, наприклад, відстежувати вечірні патерни користування та частоту «коротких входів» під час занять як ранні сигнали порушення саморегуляції [40]. Там, де у студента домінує FoMO та соціальне порівняння, доцільним стає фокус на когнітивних стратегіях і самооцінці, бо саме вони описані як ланки опосередкування проблемного користування [23]. Там, де поведінка пов’язана зі стресом і сном, профілактика має включати роботу з гігієною сну й навичками обмеження нічної активності, бо інсомнія виявляється медіатором між адикцією та психічними симптомами [10, 1]. Там, де домінують фактори соціальної підтримки та резилієнтності, у центрі опиняються офлайн-канали допомоги й відновлення ресурсів, бо саме вони описані як захисні ланки у пояснювальних моделях [3, 2]. У груповому вимірі це зменшує ризик

стигматизації: проблемне користування не зводиться до «слабкості», а описується як конфігурація механізмів, з якими можна працювати психологічно й педагогічно [25; 44]. У підсумку ризики надмірного використання інтернет-ресурсів у здобувачів вищої освіти доцільно аналізувати через тип активності (соцмережі, загальне інтернет-користування, смартфон-патерни), через психологічний механізм (FoMO, самооцінка, сон, соціальна підтримка) і через поведінкові маркери, що дозволяють раннє виявлення [18]. Саме така рамка знижує ймовірність «натягнутих» висновків і підтримує коректне зіставлення емпіричних даних різних досліджень [25].

РОЗДІЛ 2
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Програма, вибірка та етапи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження ми організували як описово-кореляційне, оскільки воно дає змогу поєднати дві задачі: по-перше, зафіксувати реальні практики користування Інтернет-ресурсами студентами (частота, тривалість, типи ресурсів, цілі, самоконтроль, критичність), по-друге, перевірити зв'язки між цими практиками та психологічними індикаторами, що відображають ризики залежнісних тенденцій і мотиваційний ресурс навчання. У програмі ми виходили з того, що Інтернет-активність у студентському середовищі має змішану природу: одна й та сама цифрова дія може бути інструментальною (пошук джерел, робота на платформі, підготовка до занять) або дистракторною (перехід на розважальний контент у процесі навчального пошуку, фрагментація уваги через месенджери та стрічки новин). Саме тому в межах програми було поєднано інструменти, що вимірюють не тільки «обсяг» користування, а й контекст, цілі та суб'єктивні наслідки.

Об'єкт дослідження – психологічні особливості використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти. Предмет – взаємозв'язки між параметрами Інтернет-активності (інтенсивність, цільові сценарії, дистракція, самоконтроль і критичність), показниками Інтернет-залежності та характеристиками навчальної мотивації. Мета програми – емпірично описати домінантні сценарії використання Інтернет-ресурсів студентами та встановити статистичні зв'язки між параметрами онлайн-активності й психологічними характеристиками, що супроводжують навчальну діяльність у цифровому середовищі.

Програму було конкретизовано через систему операціоналізованих показників. До першої групи змінних ми віднесли параметри Інтернет-

активності: частоту користування протягом дня; середню тривалість перебування онлайн; домінантний час доби, коли використання Інтернету трапляється найчастіше; факт користування Інтернетом під час навчальних занять; типи Інтернет-ресурсів, що переважають у повсякденному користуванні; навчальні ресурси, до яких студенти звертаються саме для освітніх задач; провідні цілі користування; суб'єктивну оцінку того, чи допомагає Інтернет у навчанні; суб'єктивну оцінку зв'язку Інтернету з навчальною продуктивністю; частоту переходів на розважальні ресурси під час навчального пошуку; частоту втоми або напруження після тривалого перебування онлайн; вплив користування Інтернетом на сон; використання Інтернету як способу зниження стресу; практики планування часу онлайн; практики перевірки достовірності інформації та конкретні способи перевірки. Усі ці змінні прямо закладені в авторській анкеті, що наведена в додатках.

Друга група змінних – показники Інтернет-залежності за тестом Кімберлі Янг (сумарний бал і рівень за порогами інтерпретації). Цей індикатор потрібен для того, щоб оцінити не лише тривалість онлайн-часу, а й характерні симптоми втрати контролю, дискомфорту при обмеженні доступу та впливу цифрового користування на повсякденну діяльність. Інструкція тесту, шкала відповідей і пороги інтерпретації наведені в Додатку А.

Третя група змінних – показники навчальної мотивації за методикою діагностики спрямованості навчальної мотивації (Т. Д. Дубовицька): тип мотивації (внутрішня/зовнішня) та рівень вираженості внутрішньої мотивації. Цей блок потрібен, щоб пояснити, чому за схожого онлайн-режиму різні студенти демонструють різні стилі навчальної саморегуляції: одні утримують навчальну мету і використовують Інтернет як інструмент, інші частіше втрачають фокус через швидкі цифрові стимули. Інструкція, ключ і межі інтерпретації наведені в Додатку Б.

Вибірка дослідження становила 60 здобувачів вищої освіти. До вибірки включали студентів, які: а) навчаються у закладі вищої освіти; б)

користуються Інтернетом щодня; в) надали добровільну згоду на участь; г) заповнили опитувальники повністю. Обмежень за спеціальністю ми не встановлювали, оскільки дослідження спрямоване на загальні психологічні характеристики цифрового користування у студентській популяції. Етичний блок організації було забезпечено анонімністю опитування й добровільністю участі: респондентам повідомлялося, що дані збираються у знеособленому вигляді, використовуються тільки в науковому аналізі та подаються в узагальнених показниках. Також наголошувалося, що відмова від участі не матиме наслідків і не впливатиме на навчання.

Соціально-демографічний склад вибірки ми фіксували з двох причин. Перша – він дозволяє описати контекст, у якому формується стиль цифрової поведінки (курс, форма навчання, вікові категорії). Друга – він потрібен для коректної інтерпретації результатів у третьому розділі, де можуть проявлятися відмінності між підгрупами. Нижче наведено розподіли основних соціально-демографічних показників у вибірці.

Таблиця 2.1 – Соціально-демографічні характеристики вибірки (N = 60)

Показник	Категорія	n	%
Стать	жіноча	46	76,7
	чоловіча	13	21,7
	інше / не бажаю відповідати	1	1,7
Вік	17–18 років	16	26,7
	19–20 років	22	36,7
	21–22 роки	18	30,0
	23 роки і старше	4	6,7
Курс	1 курс	14	23,3
	2 курс	15	25,0
	3 курс	16	26,7
	4 курс	12	20,0
	магістратура	3	5,0
Форма навчання	денна	48	80,0
	заочна	6	10,0
	дистанційна	5	8,3
	змішана	1	1,7

Паралельно із соціально-демографічними показниками ми фіксували базові параметри цифрової взаємодії як контекст вибірки, тому що без них інтерпретація психодіагностичних шкал у подальших розділах часто втрачає предметність. Наприклад, якщо в групі домінують студенти з режимом «постійно онлайн», то навіть помірні показники залежнісних проявів можуть супроводжуватися високою частотою переключень уваги; якщо переважає вечірній час користування, то вплив на сон стає закономірною змінною для аналізу. У нашому опитуванні такі параметри були закладені як окремі питання авторської анкети.

Таблиця 2.2. – **Базові параметри Інтернет-активності як контекст вибірки (N = 60)**

Показник	Категорія	n	%
Частота користування протягом дня	1–2 рази на день	6	10,0
	3–5 разів на день	18	30,0
	понад 5 разів на день	18	30,0
	майже постійно перебуваю онлайн	18	30,0
Тривалість перебування в Інтернеті щодня	до 1 години	5	8,3
	1–3 години	13	21,7
	3–5 годин	13	21,7
	5–7 годин	18	30,0
	понад 7 годин	11	18,3
Час доби, коли користування трапляється найчастіше	вранці	5	8,3
	удень	14	23,3
	увечері	25	41,7
	уночі	7	11,7
	протягом усього дня без чіткого часу	9	15,0
Інтернет під час занять	так, постійно	8	13,3
	так, іноді	32	53,3
	рідко	17	28,3
	ні	3	5,0

Наведені значення в розділі методів виконують роль «паспорта вибірки» й демонструють, що предмет дослідження існує в умовах високої інтенсивності цифрового користування. Для пояснення механіки цього користування нам були потрібні не лише числові індикатори, а й змістові

маркери, тому авторська анкета містила три відкриті питання: про ресурси, що студенти вважають найбільш корисними для навчання; про негативні наслідки, які вони спостерігають у власному досвіді; про те, що могло б допомогти використовувати Інтернет більш свідомо й продуктивно. Саме відкриті відповіді дають матеріал, який «приземляє» статистичні змінні й дозволяє побачити, як студенти формулюють власні цифрові труднощі й потреби мовою реального навчального досвіду. Формулювання цих питань подано у Додатку В.

Для обробки відкритих відповідей ми застосували змістове кодування: на першому кроці виділили повторювані формулювання, на другому – об'єднали їх у категорії за смисловою близькістю (наприклад, «Google Scholar та електронні бібліотеки» і «наукові бази та офіційні сайти установ» віднесено до поля академічного пошуку та доказових джерел; «Moodle/Google Classroom і відеолекції» – до поля інституційної навчальної інфраструктури; «YouTube для коротких пояснень тем» – до поля відеопідтримки навчання; «сервіси ШІ для структурування плану (з перевіркою джерел)» – до поля допоміжних інструментів організації навчальної роботи). Аналогічно групувалися негативні наслідки та пропозиції щодо підвищення усвідомленості користування.

Таблиця 2.3. – Найчастіші формулювання у відкритих відповідях (N = 60)

Відкрите питання	Формулювання (категорія)	n
Найкорисніші ресурси для навчання	«сервіси ШІ для структурування плану (з перевіркою джерел)»	14
	«Moodle/Google Classroom і відеолекції»	13
	«наукові бази та офіційні сайти установ»	13
	«Google Scholar та електронні бібліотеки»	11
	«YouTube для коротких пояснень тем»	9
Негативні наслідки у власному досвіді	«зниження продуктивності через переключення уваги»	19
	«перевтома та відкладання сну»	15
	«головний біль/напруження очей після тривалої роботи»	13
	«складність зосередження на завданні»	9
	«відволікання на соціальні мережі»	4

Продовження таблиці 2.3

Що допомогло б використовувати Інтернет свідоміше	«структуровані навчальні завдання з прозорими дедлайнами»	14
	«практичні заняття з оцінювання достовірності джерел»	12
	«підтримка викладача щодо доброчесного використання ШІ»	12
	«чіткі правила цифрової гігієни та планування часу»	11
	«навчання пошуку в наукових базах і критичного мислення»	11

Подібна деталізація потрібна й у розділі методів, оскільки вона показує, що анкета спроможна фіксувати не «випадкові» відповіді, а стійкі смислові поля студентського досвіду: частина студентів прямо артикулює потребу в доказових джерелах і навичках перевірки, частина – у підтримці структурування навчання, частина – у правилах цифрової гігієни й керування увагою. Це потім стає підґрунтям для інтерпретації статистичних зв’язків у третьому розділі, де ми працюємо з показниками дистракції, планування часу, впливу на сон, а також із мотиваційними характеристиками.

Процедура збору даних була стандартизована: респонденти заповнювали онлайн-опитувальник, у якому питання йшли у фіксованій послідовності. Спершу – соціально-демографічний блок, далі – авторська анкета, після неї – тест Інтернет-залежності, і завершувався пакет методик опитувальником навчальної мотивації. Таке розташування не випадкове: авторська анкета «розігріває» пам’ять респондента на фактичні патерни користування (як часто, скільки часу, які ресурси), а вже потім тест залежності фіксує психологічні симптоми втрати контролю; це знижує ризик того, що респондент почне інтерпретувати власні відповіді через призму «діагностичних» формулювань ще до того, як опише власну поведінку. Інструкція про анонімність і про використання даних лише в межах дослідження прямо подана в анкеті.

Після завершення опитування дані були перенесені в таблицю для обробки. Кодування виконувалося за логікою типу змінних: порядкові питання кодувалися цілими числами із збереженням порядку градацій; питання з множинним вибором перетворювалися на бінарні змінні (0/1); відкриті відповіді проходили процедуру категоризації. Для шкальних методик застосовувався стандартизований підрахунок балів згідно з ключами, наведеними в додатках.

Тест Інтернет-залежності Кімберлі Янг складається з 20 пунктів, де кожна відповідь оцінюється від 1 до 5 балів («Ніколи» – 1, «Дуже рідко» – 2, «Іноді» – 3, «Часто» – 4, «Завжди» – 5). Сумарний бал перебуває в межах 20–100. Для інтерпретації ми використовували пороги, наведені в Додатку А: 20–29 – залежність відсутня; 30–49 – невиражена або слабо виражена; 50–79 – значний вплив мережі на життя; 80–100 – рівень, за якого рекомендовано звернення по допомогу. Статистично сумарний бал застосовувався як кількісна змінна для кореляцій, а рівневі категорії – як підстава для опису профілів груп у третьому розділі.

Методика діагностики спрямованості навчальної мотивації (Т. Д. Дубовицька) містить 20 тверджень, на які респондент відповідає за чотирма градаціями («++», «+», «-», «--»). Обробка здійснюється за ключем: у частині пунктів «позитивними» вважаються відповіді «вірно»/«мабуть, вірно», у частині – «мабуть, невірно»/«невірно». За кожний збіг з ключем нараховується 1 бал. У методиці закладена інтерпретаційна логіка: чим менший сумарний бал за ключем, тим вищим є показник внутрішньої мотивації. Для типологізації використовуються межі: 0–10 – зовнішня мотивація; 11–20 – внутрішня мотивація. Для деталізації рівня внутрішньої мотивації: 0–5 – низький рівень, 6–14 – середній, 15–20 – високий. У нашому дослідженні цей індикатор застосовувався як змінна, що пояснює, наскільки навчальна діяльність підтримується внутрішнім інтересом і самостійною активністю, чи вона переважно «тягнеться» зовнішніми стимулами (оцінка, контроль, формальне виконання), що може корелювати з цифровою дистракцією.

Пакет статистичної обробки включав: описові показники (частки, розподіли відповідей, топ-категорії відкритих відповідей); перевірку внутрішньої узгодженості тесту Інтернет-залежності як шкального інструмента (коефіцієнт α Кронбаха) – для контролю того, що шкала працює узгоджено в нашій вибірці; кореляційний аналіз Спірмена для змінних порядкового та шкального типу. Вибір Спірмена виправданий тим, що значна частина показників має порядкову природу (категоріальні градації частоти/тривалості, градації дистракції, градації впливу на сон) і не передбачає нормальності розподілу.

2.2. Обґрунтування методик дослідження психологічних особливостей Інтернет-активності студентів

Обґрунтування методик ми будували за принципом відповідності інструмента дослідницькій задачі: кожна методика має вимірювати окремий зріз феномену, а разом вони мають складатися у цілісну модель студентської Інтернет-активності – з поведінковими індикаторами, психологічними симптомами втрати контролю та мотиваційним ресурсом навчання. У нашому дослідженні використано три інструменти, повні тексти яких наведено в додатках: тест Інтернет-залежності Кімберлі Янг (Додаток А), методика навчальної мотивації Т. Д. Дубовицької (Додаток Б), авторська анкета «Особливості використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти» (Додаток В).

Авторська анкета «Особливості використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти». Її застосування має методичну логіку, пов’язану зі специфікою предмета дослідження. Психологічні шкали залежності здатні фіксувати симптоми втрати контролю й дискомфорт поза мережею, але вони не дають розгорнутого опису того, які саме канали створюють найбільшу частоту цифрових контактів, у який час доби користування є домінантним, як часто Інтернет вмикається під час занять, які ресурси студенти вважають

навчальними, а які перетворюються на джерела переключень. Для дослідження Інтернет-активності в студентському середовищі це принципово, бо той самий показник часу онлайн може мати різне наповнення: у частини студентів – це робота з платформою, джерелами та відеолекціями, у частини – змішаний сценарій із постійним перемиканням між навчальним пошуком і «короткими перевірками» месенджерів/стрічок.

Анкета структурована так, щоб відділяти інтенсивність користування від його функціонального змісту. Уже в блоці «частота та тривалість» ми отримуємо два різні маркери: частота входів протягом дня та сумарний час онлайн. Формально ці показники можуть корелювати, але психологічно вони описують різні механізми. Тривалість частіше пов’язана з «довгими» заняттями в мережі (навчання, відео, серфінг), тоді як частота входів пов’язана з фрагментацією уваги та реакцією на тригери (сповіщення, нові повідомлення). Далі анкета містить блок «види ресурсів», де респондент може одночасно обрати соціальні мережі, месенджери, пошукові системи, відеоплатформи, освітні платформи, електронні бібліотеки й наукові бази, що відповідає реальній багатоканальності студентського користування.

Окремий блок анкети присвячений навчальним ресурсам (Google Scholar, Moodle/Google Classroom/Teams, електронні бібліотеки, сайти закладу, Telegram-чати навчальних груп, онлайн-підручники, інструменти ШІ). Цей блок дозволяє «побачити» навчальну інфраструктуру очима студентів і порівнювати, як різні навчальні канали співвідносяться з мотиваційним профілем або з показниками Інтернет-залежності. Наприклад, якщо студент у відкритій відповіді називає «наукові бази та офіційні сайти установ» або «Google Scholar та електронні бібліотеки», це створює підстави очікувати більш сформовані навички перевірки джерел, тоді як перевага «YouTube для коротких пояснень тем» часто відображає іншу логіку навчання – через швидкі пояснення і приклади. Обидва варіанти можуть бути продуктивними, проте вони по-різному пов’язані з ризиком дистракції, бо відеоплатформи містять багато розважального контенту, а це збільшує

ймовірність мимовільних переходів. Саме тому в анкеті включено питання про частоту переходів на розважальні ресурси під час навчального пошуку.

Питання про сон, втому й використання Інтернету для зниження стресу також включені не «для повноти», а як психологічні маркери, що дозволяють описати наслідки цифрового режиму на рівні повсякденних станів. У студентській популяції вплив на сон часто фіксується не як «проблема здоров'я», а як зміщення часу засинання через комунікацію або перегляд контенту у вечірній час. Анкета дозволяє відділити випадки, коли сон не змінюється, від випадків регулярного порушення режиму, що дає можливість у третьому розділі зіставляти ці відповіді з показниками Інтернет-залежності.

Блок «самоконтроль і критичність» у анкеті спрямований на вимірювання двох різних компетентнісних ліній. Перша – управління часом (планування онлайн-часу, відчуття контролю). Друга – інформаційна критичність (частота перевірки достовірності та конкретні способи перевірки). У реальному навчанні ці компетентності не завжди рухаються разом: студент може відчувати, що контролює час, але при цьому не мати чіткої процедури перевірки джерел; або, навпаки, активно перевіряти джерела, але «зависати» у чатах і стрічках. Тому анкета включає і питання про бар'єри конструктивного користування, і питання про навички, які студенти вважають потрібними.

Тест Інтернет-залежності (Кімберлі Янг). Ми обрали його тому, що він фіксує залежнісні прояви як комплекс симптомів, а не як «надмірний час онлайн». У студентському середовищі саме комплексність є методично зручною: навчання реально потребує Інтернету, тому простий часовий критерій часто вводить в оману. Тест Янг містить пункти, що охоплюють емоційний компонент (пожвавлення онлайн, дратівливість або дискомфорт поза мережею), поведінковий компонент (невдалі спроби обмежити час, нехтування справами), а також соматичні маркери перевантаження (втома рук, сухість очей, порушення сну). Сукупність таких пунктів дозволяє відрізняти інструментальне користування від проблемного сценарію, де

Інтернет починає «керувати» розкладом і витісняти офлайн-активності. Інструкція тесту, шкала відповідей і пороги інтерпретації наведені в Додатку А.

Для методичного розуміння того, як тест використовується в освітній практиці, ми також спиралися на джерело [1], де подано варіант тесту «Інтернет-залежність» із поясненням інтерпретаційних меж [1]. Це дало змогу узгодити формулювання, що вже знайомі студентам у педагогічному дискурсі, з форматом нашого дослідження, не змінюючи змісту інструмента, поданого в додатках.

Підрахунок балів у тесті Янг є прозорим і відтворюваним: кожна відповідь має числовий еквівалент 1–5, підсумок – 20–100 балів. Інтерпретація за порогами дозволяє як кількісні порівняння (кореляції з іншими змінними), так і профілювання груп (наприклад, порівняння відповідей щодо сну чи дистракції між рівнями 30–49 та 50–79). У методичній логіці ми розглядали рівні тесту не як «ярлики», а як зручний спосіб виокремлення груп із різною інтенсивністю залежнісних симптомів для подальшого аналізу.

Методика діагностики спрямованості навчальної мотивації (Т. Д. Дубовицька). У дослідженні Інтернет-активності мотиваційний блок потрібен, щоб не обмежувати пояснення цифрової поведінки лише «самоконтролем» або «звичками». Навчальна мотивація задає, чому студент входить в онлайн і як довго здатний утримувати навчальну мету без «перемикання» на швидкі стимули. Внутрішня мотивація в цій методиці описується як орієнтація на зміст предмета, інтерес, самостійність і готовність розбиратися в труднощах; зовнішня – як орієнтація на оцінку, контроль і формальне виконання. Методика складається з 20 тверджень і має чіткий ключ обробки та межі інтерпретації (тип мотивації та рівні внутрішньої мотивації), що наведено в Додатку Б.

Змістовна цінність цієї методики для нашого дослідження полягає в тому, що вона дозволяє пояснити різницю між двома студентами з однаковою

тривалістю онлайн-часу. Наприклад, студент може проводити 5–7 годин в Інтернеті й при цьому зберігати продуктивність, якщо значна частина цього часу припадає на навчальну платформу, роботу з джерелами, підготовку до занять і відеолекції. Інший студент при такій самій тривалості може демонструвати вираженішу дистракцію, якщо навчальна задача постійно переривається чатами й стрічками. У першому випадку мотиваційний профіль частіше описується як внутрішній (інтерес до змісту, самостійний пошук), у другому – як зовнішній або змішаний (контроль, оцінка, «зробити аби здати»). Методика Дубовицької надає інструмент для такого пояснення на рівні операціоналізованих показників, а не інтуїтивних суджень.

Теоретико-методичний контекст уваги до мотиваційної сфери студентів у нашій роботі підтриманий джерелом [2], де розглядається мотиваційна сфера студента й підходи до її дослідження, включно з розмежуванням внутрішніх і зовнішніх мотивів та умовами формування навчальної активності. [2] Ми використали цей матеріал як узгодження педагогічного та психологічного поглядів на мотивацію, не замінюючи ним ключ і межі інтерпретації методики, подані в додатках.

На завершення обґрунтування підкреслимо логіку поєднання трьох інструментів. Авторська анкета описує реальні сценарії користування (що саме робить студент онлайн, як організує час, де виникає дистракція, які навички й бар’єри він називає). Тест Янг переводить частину цих сценаріїв у психодіагностичну площину – через симптоми втрати контролю, емоційні та поведінкові маркери залежнісних проявів. Методика Дубовицької додає ресурсний компонент – мотиваційні підстави навчальної діяльності, які можуть бути пов’язані з більш структурованим або більш фрагментованим використанням Інтернету. У сукупності цей набір методик забезпечує цілісне дослідження Інтернет-активності студентів на перетині поведінкових практик, психологічних симптомів і навчальних ресурсів.

РОЗДІЛ 3
ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Емпіричне дослідження було спрямоване на те, щоб описати реальні практики користування Інтернет-ресурсами студентами та показати, як інтенсивність і стиль онлайн-активності пов’язані з психологічними проявами саморегуляції, навчальної мотивації й ризиками проблемного користування мережею. Для цього ми застосували три взаємодоповнювальні інструменти: авторську анкету «Особливості використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти» (частота, тривалість, типи ресурсів, цілі, суб’єктивний вплив, самоконтроль і критичність), тест Інтернет-залежності за К. Янг (20 пунктів із бальною шкалою та порогами інтерпретації), а також методику діагностики спрямованості навчальної мотивації (Т.Д. Дубовицька), яка дає змогу віднести респондентів до переважно внутрішньої або зовнішньої мотивації та деталізувати рівень внутрішньої мотивації.

Вибірка становила 60 осіб. Обробка даних включала описову статистику (частки, середні тенденції) та перевірку зв’язків між показниками (рангова кореляція Спірмена). У цьому розділі ми не зводимо аналіз до констатації «скільки годин» чи «які ресурси», а розглядаємо логіку поведінки: які стимули «вмикають» онлайн, як саме студент переходить від навчального пошуку до розважального контенту, що відбувається зі сном і відчуттям втоми, якою мірою спрацьовують самоконтроль і критичність, а також як внутрішня мотивація навчання співвідноситься з ризиковими патернами користування Інтернетом.

3.1. Аналіз показників використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти

Початковий опис даних показує, що Інтернет для більшості респондентів є середовищем «щоденної присутності», а не епізодичним інструментом. За частотою користування протягом дня 90,0% респондентів входять в онлайн щонайменше 3–5 разів: по 30,0% – 3–5 разів, понад 5 разів, або майже постійно перебувають онлайн; лише 10,0% користуються Інтернетом 1–2 рази на день. Цей розподіл дає підстави трактувати онлайн-активність як фонову звичку, що підтримується короткими, але частими контактами з контентом (повідомлення, стрічки, швидкі запити). За тривалістю користування 48,3% проводять у мережі 5 годин і більше (30,0% – 5–7 годин; 18,3% – понад 7 годин), ще 43,4% – 1–5 годин на день, і тільки 8,3% – до 1 години. Якщо орієнтовно оцінювати «типову» тривалість, медіанний інтервал відповідає близько 3–5 годинам, а середній рівень тяжіє до помірно високих значень (приблизно 4–5 годин на добу). У психологічному вимірі це означає, що онлайн-час накопичується не лише через навчальні завдання, а й через паралельне комунікативне та розважальне навантаження, яке «підшивається» до навчального процесу без чітких меж.

У часовій структурі користування домінує вечірній період (41,7%), далі – денний (23,3%), а 15,0% вказують режим «протягом усього дня без чіткого часу». Нічний час як переважний назвали 11,7%, ранковий – 8,3%. Вечірня домінанта закономірна: саме тоді більшість студентів поєднує завершення навчальних справ, комунікацію з одногрупниками та відпочинок. Водночас «без чіткого часу» є показником фрагментації уваги: користування не концентрується в одній сесії, а розсипається на дрібні входи, що часто знижує здатність довго утримувати навчальне завдання без переключень.

Ці тенденції підсилюються тим, що Інтернет активно використовується під час занять: 53,3% відповіли «так, іноді», 13,3% – «так, постійно», 28,3% – «рідко», і лише 5,0% – «ні». Зміст цього показника не є однозначно

негативним, бо частина навчальних активностей (пошук джерела, робота на платформі, уточнення поняття) прямо потребує доступу до мережі. Проблема виникає там, де навчальний запит «підмінюється» комунікативними тригерами. Типовий сценарій, який простежується в наших даних, виглядає так: студент відкриває браузер, щоб знайти матеріал, паралельно бачить сповіщення в месенджері, відповідає «на хвилину», після чого з'являється стрічка або короткі відео, і навчальна мета зсувається на периферію. У таких переходах ключову роль відіграє не «лінощі», а механізм швидкого підкріплення: соціальний контакт і розважальний контент дають миттєву емоційну винагороду, тоді як робота з текстами і джерелами вимагає зусилля й затриманого результату.

Структура використовуваних ресурсів підтверджує комунікативну домінанту. Найчастіше респонденти обирають месенджери (93,3%) і соціальні мережі (86,7%). Далі йдуть пошукові системи (70,0%), відеоплатформи (63,3%), освітні платформи (61,7%), розважальні ресурси (60,0%), новинні сайти (51,7%). Сервіси штучного інтелекту позначили 41,7%, електронні бібліотеки та наукові бази – 35,0%, онлайн-курси – 25,0%. Цей профіль демонструє поєднання «швидких» каналів (месенджери, соціальні мережі) та «повільних» навчальних ресурсів (бази, бібліотеки), які потребують сформованих навичок пошуку й оцінювання якості. У межах анкети респонденти прямо описують найбільш корисні для навчання ресурси як кілька повторюваних наборів: «Moodle/Google Classroom і відеолекції», «Google Scholar та електронні бібліотеки», «наукові бази та офіційні сайти установ», «YouTube для коротких пояснень тем», а також «сервіси ШІ для структурування плану (з перевіркою джерел)». Це формує два різні стилі навчального користування. Перший – інституційно-орієнтований, де студент тримається навчальної платформи й матеріалів курсу. Другий – пошуково-орієнтований, де головним стає знаходження текстів і прикладів поза платформою. Третій – змішаний, коли студент комбінує платформу, відео та допоміжні інструменти для структурування.

Якщо подивитися на ресурси саме для навчання, перші позиції займають Google (71,7%), Telegram-чати навчальних груп (53,3%), Google Scholar (51,7%) і YouTube (51,7%), електронні бібліотеки (50,0%) та освітні платформи (50,0%), онлайн-підручники (43,3%), сайти закладу вищої освіти (31,7%), сервіси ШІ (30,0%). Тут добре видно прагматичну логіку: студент бере те, що скорочує шлях до відповіді, дозволяє швидко уточнити матеріал або отримати приклад. Водночас саме така логіка підвищує ризик поверхневого засвоєння: швидке перегортання пояснень у відео не завжди перетворюється на системне розуміння, а Telegram-чати можуть змішувати організаційні повідомлення з розважальними й провокувати переключення уваги.

Цільова структура онлайн-активності показує, що навчальна функція є сильною, але постійно конкурує з дозвіллєвою та комунікативною. Найчастіше Інтернет використовується для спілкування з одногрупниками (83,3%), пошуку навчальної інформації (71,7%), розваг і відпочинку (68,3%), перегляду відеолекцій/навчальних відео (65,0%), підготовки до занять (58,3%), виконання робіт (курсові/реферати/презентації) (50,0%), саморозвитку (48,3%), новин (40,0%). Спілкування з викладачами (31,7%) і покупки/фінансові операції (28,3%) мають нижчі частки. Така картина свідчить, що студентське онлайн-середовище будується навколо горизонтальної взаємодії «студент – студент»: обговорення завдань, уточнення дедлайнів, обмін матеріалами. З психологічного погляду це підтримує навчання, але водночас збільшує число тригерів, які переривають роботу. Чим більше завдання розтягується в часі, тим більше шансів, що студент опиниться в режимі «постійного підключення», де навчання й відпочинок перестають чітко розрізнятися.

Суб’єктивні оцінки демонструють перевагу позитивного сприйняття Інтернету як навчального інструмента, але з помітною часткою амбівалентності. 36,7% відповіли, що Інтернет «значно допомагає» у навчанні, 40,0% – «частково допомагає», 11,7% – «є основним джерелом

навчальної інформації», 8,3% – «радше не допомагає», 3,3% – «зовсім не допомагає». В оцінці навчальної продуктивності 21,7% відповіли «так», 40,0% – «скоріше так», 20,0% – «складно відповісти», 11,7% – «скоріше ні», 6,7% – «ні». Амбівалентність є закономірною: Інтернет одночасно знімає бар'єри доступу до знань і створює надлишок стимулів, що відволікають. Саме тому в наступних питаннях чітко проступають «вузли» проблеми – переключення на розваги, втома та сон.

Переходи на розважальні ресурси під час навчального пошуку трапляються часто: 33,3% відповіли «іноді», 26,7% – «часто», 5,0% – «майже завжди», тоді як «рідко» – 23,3%, «ніколи» – 11,7%. Це означає, що понад 60% респондентів мають регулярний досвід «зсуву» навчального наміру. Втома або напруження після тривалого перебування онлайн також є поширеним явищем: «іноді» – 33,3%, «часто» – 33,3%, «майже завжди» – 5,0%, «рідко» – 25,0%, «ніколи» – 3,3%. Вплив на сон розподілився між двома полюсами: у 38,3% сон «не змінюється», але стільки ж «іноді відкладають сон», 18,3% «часто засинають пізніше», 5,0% «регулярно порушують режим сну». Для психологічної інтерпретації тут принциповим є не сам факт пізнього засинання, а його функція: в багатьох студентів нічне користування стає способом «добрати» відпочинок, переключитися або зняти напруження, але за відсутності меж цей спосіб починає працювати проти відновлення. Питання про використання Інтернету для зниження стресу підтверджує цю логіку: 38,3% відповіли «іноді», 16,7% – «часто», 3,3% – «майже завжди», тоді як «рідко» – 26,7%, «ніколи» – 15,0%. Отже, для значної частки респондентів онлайн-середовище виконує не тільки інформаційну, а й регулятивну функцію – допомагає впоратися з емоційним напруженням.

Блок саморегуляції й критичності дає більш деталізований психологічний профіль. Планування часу онлайн («так, завжди») демонструє 21,7%, «частково» – 33,3%, «рідко» – 30,0%, «не планують» – 15,0%. Перевірка достовірності («так, завжди») – 13,3%, «часто» – 35,0%, «іноді» – 28,3%, «рідко» – 18,3%, «майже ніколи» – 5,0%. Найпоширеніші способи

перевірки – порівняння інформації з кількох сайтів (56,7%), перевірка автора або установи (41,7%), використання наукових баз/електронних бібліотек (40,0%), орієнтація на дату публікації (38,3%). Консультація з викладачем як спосіб перевірки зустрічається рідко (6,7%), а «не перевіряю» – 5,0%. Дані показують: критичність присутня, але здебільшого реалізується через швидкі евристики (порівняв кілька сайтів – зробив висновок). Для навчальних завдань, де цінується доказовість, цього часто недостатньо, і саме тут виникає потреба в більш точних навичках: як знаходити наукові джерела, як оцінювати їхній рівень, як відокремлювати популярний контент від академічного.

Показник суб'єктивного контролю користування Інтернетом теж не є однорідним. «Так, повністю» відповіли 8,3%, «переважно так» – 41,7%, «частково» – 40,0%, «радше ні» – 3,3%, «ні» – 6,7%. Отже, більшість респондентів відчуває певну міру контролю, але «повний контроль» зустрічається рідко. Це пояснюється тим, що контроль залежить не лише від наміру, а й від середовища: сповіщення, вимоги комунікації в групових чатах, навчальні платформи, які самі ж є цифровим середовищем. Саме тому в переліку бар'єрів конструктивного користування на перші позиції виходять відволікання на соціальні мережі (56,7%) і реклама/розважальний контент (46,7%), далі – надлишок інформації (38,3%), недостатній самоконтроль (31,7%), складність перевірки достовірності (30,0%), відсутність навичок пошуку наукової інформації (16,7%). Лише 5,0% вказали, що їм нічого не заважає. У відповідях про потрібні навички студенти формулюють запит досить конкретно: уміння перевіряти джерела (66,7%), швидко знаходити потрібну інформацію (63,3%), критичне мислення (58,3%), цифрова грамотність (58,3%), самоконтроль (55,0%), тайм-менеджмент (53,3%), уміння працювати з науковими базами (36,7%). У відкритих відповідях цей запит набуває практичного звучання: респонденти найчастіше говорять про «структуровані навчальні завдання з прозорими дедлайнами», «практичні заняття з оцінювання достовірності джерел», «підтримку викладача щодо

доброчесного використання ШІ», «чіткі правила цифрової гігієни та планування часу», «навчання пошуку в наукових базах і критичного мислення». Висновок тут не в «нестачі старанності», а в дефіциті правил і навичок, які допомагають тримати межу між навчальною метою і цифровими подразниками.

3.2. Взаємозв'язок Інтернет-активності з психологічними характеристиками студентів

Для аналізу взаємозв'язків ми зіставили індикатори інтенсивності онлайн-активності (частота користування й тривалість перебування в Інтернеті), показники дистракції (переходи на розважальні ресурси), сон і суб'єктивні елементи саморегуляції з результатами тесту Інтернет-залежності за К. Янг та показником проблемного користування смартфоном, а також із показниками навчальної мотивації за методикою Т. Д. Дубовицької. Порогові рівні Інтернет-залежності в нашому дослідженні інтерпретувалися відповідно до інструкції: 20–29 балів – відсутність залежності, 30–49 – невиражені або слабо виражені прояви, 50–79 – значний вплив мережі на життя.

Розподіл за рівнями Інтернет-залежності показав: 55,0% респондентів перебувають у зоні 30–49 балів, 40,0% – у зоні 50–79 балів, 5,0% – у зоні 20–29 балів. Середній бал Інтернет-залежності становить 45,87 (SD=11,20), медіана – 45, мінімум – 28, максимум – 71. Отриманий профіль дозволяє говорити про те, що для значної частки студентів мережа має помітний психологічний «впливовий потенціал»: не обов'язково у вигляді клінічно вираженої залежності, а як фактор, що модифікує режим дня, увагу, навчальні звички, сон і емоційну регуляцію.

Показник проблемного користування смартфоном (за сумарним балом) має середнє значення 28,98 (SD=5,48) і розподіляється за групами так: у 78,3% «без ознак підвищеного ризику», у 21,7% – «підвищений ризик». У психологічному сенсі цей показник є маркером компульсивності коротких

входів і чутливості до комунікаційних тригерів, адже саме смартфон створює ефект «постійної доступності». Найпереконливіший результат – сильний прямий зв’язок між Інтернет-залежністю та проблемним користуванням смартфоном: $\rho=0,735$; $p<0,001$. Це означає, що зростання ризикових проявів у смартфонній поведінці практично «йде разом» зі зростанням загального ризику залежнісних проявів у мережевій активності. На рівні групових середніх це видно ще чіткіше: у групі без підвищеного ризику смартфонної поведінки середній бал Інтернет-залежності становить 42,17 (SD=9,07), тоді як у групі підвищеного ризику – 59,23 (SD=7,36). У нашій вибірці ці дві поведінкові площини не розходяться: інтенсивна, «тригерна» смартфонна поведінка фактично є одним із механізмів посилення загальної залежнісної тенденції.

Далі ми перевірили, як Інтернет-залежність пов’язана з базовими параметрами інтенсивності користування. Тривалість перебування в Інтернеті на добу має помірний прямий зв’язок із балом Інтернет-залежності: $\rho=0,525$; $p<0,001$. Частота користування протягом дня демонструє дуже близький за силою зв’язок: $\rho=0,523$; $p<0,001$. Психологічно це можна інтерпретувати так: ризик залежнісних проявів зростає тоді, коли онлайн-активність стає не просто довшою, а ще й частішою, тобто «розсіяною» впродовж дня. Саме частота входів часто є більш показовою за години, бо вона відображає фрагментацію уваги й звичку «перевіряти» середовище навіть без чіткої мети.

Зв’язок між Інтернет-залежністю та дистракцією (переходами на розважальний контент під час навчального пошуку) є слабшим, але статистично значущим: $\rho=0,274$; $p=0,034$. Це означає, що не кожна втома чи кожне відволікання автоматично дорівнює високій залежності, однак у респондентів із вищими балами залежності частіше трапляється ситуація, коли навчальний запит «зсувається» в розважальну траєкторію. Подібний механізм добре видно в розподілах за групами. У групі зі значним впливом мережі (50–79 балів) частка відповідей «іноді» та «часто» на питання про

переходи на розваги становить 79,1% (45,8% «іноді» та 33,3% «часто»), тоді як у групі 30–49 балів відповідь «рідко» трапляється значно частіше (33,3%), а «ніколи» – 15,2%. У групі без ознак залежності (20–29) вибірка мала (n=3), але навіть у ній видно тенденцію: «ніколи» відповів кожен третій, а «іноді» – дві третини, без переходу в часті й майже постійні переключення. Тут варто підкреслити: дистракція є масовим явищем навіть при помірних показниках залежності, проте при зростанні залежнісного балу вона стає більш системною.

Вплив на сон демонструє помірний прямий зв'язок із балом Інтернет-залежності: ρ=0,346; p=0,007. На рівні групових часток це виглядає переконливо: у групі 50–79 балів лише 20,8% відповіли, що Інтернет «не впливає» на сон, тоді як 45,8% «іноді відкладають сон», 29,2% «часто засинають пізніше», і 4,2% «регулярно порушують режим». У групі 30–49 балів «не впливає» обрали 45,5%, а «часто засинаю пізніше» – 12,1%. Отже, у міру зростання залежнісних проявів «сон» стає одним із перших індикаторів, на якому «пише» цифровий режим: змінюється час засинання, з'являється звичка відкладати відпочинок. Натомість зв'язок між Інтернет-залежністю та суб'єктивним відчуттям втоми після онлайн-сесій у нашій вибірці статистично не підтвердився (ρ=0,046; p=0,729). Це пояснюється тим, що втома має багатофакторну природу: вона залежить від навчального навантаження, сну, соматичного стану, а також від того, що саме робить студент онлайн (читання, відео, спілкування, ігри). Тому втома виявляється поширеною, але не є точним «маркером» саме залежності.

Ще один блок – саморегуляція (планування часу онлайн, перевірка достовірності, відчуття контролю). У нашій вибірці прямі статистично значущі зв'язки Інтернет-залежності з цими змінними не виявилися на рівні кореляцій: планування часу (ρ=-0,142; p=0,279), перевірка достовірності (ρ=-0,159; p=0,225), суб'єктивний контроль (ρ=0,084; p=0,523). Це не означає, що саморегуляція не має значення, але вказує на складніший механізм: самооцінка контролю може бути завищеною, а «планування» часто існує як

намір без реального виконання. Якщо ж подивитися на розподіли за групами, то поведінкові відмінності все-таки є: у групі 50–79 балів «рідко планую час онлайн» відповіли 41,7% (проти 21,2% у групі 30–49), а «так, завжди» – 16,7% (проти 24,2%). Отже, за формальними кореляціями зв'язок не «пробивається», але в розподілах він читається як тенденція: зростання залежнісних проявів супроводжується послабленням реального планування.

Навчальна мотивація, навпаки, демонструє чіткіший психологічний сенс. За типом мотивації 81,7% респондентів мають переважно внутрішню мотивацію, 18,3% – переважно зовнішню; за рівнями внутрішньої мотивації домінує середній (65,0%), високий – 33,3%, низький – 1,7%. Критично, що показник мотивації має статистично значущі від'ємні зв'язки з ризиковими індикаторами: з Інтернет-залежністю ρ=-0,308; p=0,017, зі смартфонним показником ρ=-0,340; p=0,008. У змістовній інтерпретації це означає: коли внутрішня мотивація навчання є сильнішою, студент частіше утримує навчальний намір як домінантний, менше «зривається» на компульсивні входи, легше повертається до завдання після перерви. У групі 50–79 балів середній мотиваційний показник нижчий, ніж у групі 30–49, що узгоджується з цією логікою: сильніша внутрішня мотивація працює як ресурс, який частково захищає від «розтікання» онлайн-активності впродовж дня.

Отримані закономірності співвідносяться з результатами D. Agostini та C. Petrucco, які виявили, що проблемне користування смартфоном асоціюється з прокрастинацією, труднощами концентрації та гіршими академічними показниками у студентів, а також є поширеним безпосередньо на заняттях [26]. У нашому дослідженні академічна успішність не вимірювалася через оцінки, однак ми фіксували поведінкові та суб'єктивні предиктори, які описані в роботі [22; 27] як критичні: часті входи, дистракція під час навчального пошуку, зсув засинання, що погіршує відновлення і потенційно підсилює прокрастинацію. Наявність сильного зв'язку між Інтернет-залежністю та проблемним користуванням смартфоном у нашій вибірці (ρ=0,735) підтверджує, що смартфон є ключовим «носієм»

залежнісних механізмів, які далі «розливаються» на загальну цифрову поведінку.

Для наочності подамо стислий профіль кореляцій у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1. – Зв'язки між Інтернет-залежністю, смартфонним ризиком і поведінковими показниками (Спірмен, N=60)

Пара змінних	ρ	p
Інтернет-залежність (Янг) × проблемне користування смартфоном	0,735	<0,001
Інтернет-залежність × тривалість перебування онлайн	0,525	<0,001
Інтернет-залежність × частота входів протягом дня	0,523	<0,001
Інтернет-залежність × переходи на розваги під час навчального пошуку	0,274	0,034
Інтернет-залежність × вплив на сон	0,346	0,007
Інтернет-залежність × навчальна мотивація (внутрішня)	-0,308	0,017
Смартфонний ризик × навчальна мотивація (внутрішня)	-0,340	0,008

3.3. Практичні рекомендації щодо конструктивного використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти

Розроблені рекомендації спираються на виявлені емпіричні показники: високу частоту входів, значні часові витрати, регулярні переходи в розважальний контент під час навчального пошуку, помітний вплив на сон у групі з вищими залежнісними балами, а також запит студентів на навички перевірки джерел, правила цифрової гігієни й структурованість навчальних завдань.

Перший напрям – керування частотою входів і «тригерами», які запускають зайві переключення. Дані показують: частота входів корелює з Інтернет-залежністю майже так само сильно, як і тривалість часу онлайн (ρ=0,523 та ρ=0,525). Це підказує практичне правило: контроль варто починати не з «заборонити 5 годин», а з того, щоб зменшити кількість автоматичних входів протягом дня. Найпростіший спосіб – створити часові «вікна» для месенджерів і соціальних мереж, наприклад два–три короткі

інтервали на день, і в решту часу вимикати push-сповіщення або переводити телефон у режим фокусування. Ефект такого підходу полягає в тому, що студент перестає реагувати на кожен сигнал «зараз», а поступово повертає право самому визначати момент контакту з комунікацією. Для більшості респондентів це критично, бо месенджери і соціальні мережі є наймасовішими ресурсами (93,3% і 86,7%), а саме вони найчастіше працюють як «перемикач» уваги.

Другий напрям – навчальні сесії з чіткою метою та мінімізацією «випадкового серфінгу». У нашій вибірці понад 60% визнають, що під час навчального пошуку переходять на розваги «іноді/часто/майже завжди». Це означає, що завдання «піти в Інтернет і знайти інформацію» є ризиковим форматом, якщо воно не має меж. Практична альтернатива – формулювання завдання в трьох параметрах: що саме шукаємо, який тип джерела потрібен, і який продукт має вийти наприкінці (конспект, тези, коротке пояснення). Наприклад, замість «підготуватися до семінару» – «знайти 2 статті у Google Scholar за ключовими словами, виписати 5 тез із кожної, додати короткий висновок на 6–8 речень». Така постановка різко скорочує «простір випадкових переходів». Студент не відмовляється від Інтернету, але використовує його як інструмент із чіткими рамками, що підтримує саморегуляцію навіть за високої загальної онлайн-активності.

Третій напрям – гігієна сну як психологічний індикатор цифрової поведінки. Ми зафіксували, що вплив на сон статистично пов’язаний із балом Інтернет-залежності ($\rho=0,346$), а в групі 50–79 балів частка тих, у кого Інтернет не впливає на сон, падає до 20,8%. Практичне рішення тут має бути простим і виконуваним: вводиться «цифрова межа» перед сном (наприклад, 40–60 хвилин без стрічок і активних чатів), а якщо студент користується телефоном у цей час, то лише для низькостимульних дій (нагадування, план на завтра, коротке читання без нескінченної прокрутки). Оскільки 38,3% респондентів використовують Інтернет для зниження стресу «іноді», важливо запропонувати заміну: техніки короткого розслаблення, легка фізична

активність, режим «тихого часу», що дає схожий ефект зниження напруження без втрати сну. Інакше студент знову потрапляє в пастку: «я втомлений – піду в телефон, щоб відпочити», після чого відпочинок зсувається в часі й стає менш відновлювальним.

Четвертий напрям – навички перевірки джерел і робота з науковими базами. У відповідях респондентів найчастіше згадуються потреби «уміння перевіряти джерела» (66,7%) і «практичні заняття з оцінювання достовірності джерел» як конкретна форма підтримки. Це означає, що проблема не в тому, що студент «не хоче перевіряти», а в тому, що він не має короткого, зрозумілого алгоритму. Для навчальної практики достатньо впровадити «маршрут достовірності»: спершу пошук у Google Scholar або в електронних бібліотеках; далі перевірка автора й афіліації; оцінка року публікації; зіставлення з іншими джерелами; фіксація бібліографічних даних. У нашій вибірці використання наукових баз як спосіб перевірки обрали 40,0%, тобто потенціал уже є, але він потребує систематизації. Коли студент звикає починати пошук із наукових джерел, знижується імовірність «залипання» на випадкових сайтах і зменшується час на хаотичні переходи між сторінками, що прямо відповідає бар’єру «надлишок інформації» (38,3%).

П’ятий напрям – доброчесне й конструктивне використання сервісів штучного інтелекту. У нашій вибірці 41,7% позначили сервіси ШІ серед найчастіше використовуваних ресурсів, а у відкритих відповідях вони часто з’являються в формулі «для структурування плану (з перевіркою джерел)». Це показує прагнення студентів застосовувати ШІ як організаційний інструмент, а не лише як спосіб «швидко отримати текст». Щоб така практика підтримувала навчання, а не посилювала залежність від миттєвих відповідей, потрібні прозорі правила. Робоча модель виглядає так: ШІ використовується для формування структури, переліку підтем, ключових слів для пошуку й попереднього плану роботи; далі студент сам знаходить джерела, читає їх і формулює думки власними словами; будь-які фактичні твердження звіряються з реальними джерелами; підсумковий текст перевіряється на

логіку й відповідність прочитаному. У відповідях респондентів є запит на «підтримку викладача щодо доброчесного використання ШІ», що свідчить про доцільність не заборон, а навчання коректній інтеграції. Це одночасно знижує ризик академічних порушень і зменшує «цифрову тягу» до швидкого підкріплення, адже студент повертається до доказової роботи з джерелом.

Шостий напрям – організаційні умови навчання, які зменшують цифрову дистракцію. Респонденти дуже часто називають «структуровані навчальні завдання з прозорими дедлайнами» як те, що допомогло б користуватися Інтернетом більш свідомо. Це практична підказка для освітнього середовища: коли завдання нечітке, студент відкриває Інтернет і губиться в надлишку варіантів, а далі автоматично вмикаються звичні комунікативні та розважальні маршрути. Коли завдання конкретне, із критерійованим результатом і короткими проміжними точками контролю (план – джерела – тези – короткий продукт), Інтернет перестає бути середовищем хаосу й стає інструментом. На рівні групової взаємодії доречним є узгодження «правил чату»: наприклад, фіксація одного повідомлення з дедлайнами, щоб студенти не «перечитували» десятки повідомлень, відволікаючись від роботи.

Нарешті, сьомий напрям – самоспостереження як проста профілактика. У нашій вибірці «сон» і «дистракція» виявилися поведінковими індикаторами, що змінюються при зростанні залежнісного балу. Студенту не потрібно щодня проходити тест, достатньо стежити за двома ознаками: чи зміщується час засинання через «ще 10 хвилин» у телефоні, і як часто навчальний пошук перетворюється на розважальну траєкторію. Якщо ці два показники частішають, доцільно повернути межі: скоротити вечірні стимули, впорядкувати сповіщення, змінити формат навчальної сесії на більш структурований. Такий підхід узгоджується і з логікою [26], де проблемне користування смартфоном пов’язане з прокрастинацією та труднощами концентрації: контроль над «вхідними сигналами» і структурованість діяльності працюють як прямі антидоти до цих механізмів.

ВИСНОВКИ

Виконане дослідження дало змогу досягти поставленої мети: ми емпірично описали психологічні особливості використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти та встановили зв’язки між параметрами Інтернет-активності, рівнем Інтернет-залежності й характеристиками навчальної мотивації. Змістове поле проблеми було окреслено через поєднання поведінкового опису цифрових практик, їхніх суб’єктивних наслідків у повсякденному режимі та показників, що відображають саморегуляцію навчання. Це дало підстави розглядати студентську Інтернет-активність як комплексну форму діяльності, у якій навчальні дії систематично перетинаються з комунікацією й дозвіллям, а психологічна «ціна» такого перетину проявляється насамперед через фрагментацію уваги, втрати часу на переключення та зсув режиму відновлення.

Описові результати показали високий рівень інтенсивності онлайн-користування у вибірці (N=60). Більшість респондентів звертаються до Інтернет-ресурсів протягом дня багаторазово: 90,0% користуються ними не рідше ніж 3–5 разів на день, причому по 30,0% припадає на частоту «3–5 разів», «понад 5 разів» і режим майже постійної присутності онлайн. За тривалістю користування домінують інтервали 5–7 годин (30,0%) і понад 7 годин (18,3%), що сумарно становить 48,3% вибірки; інтервали 1–3 години та 3–5 годин охоплюють по 21,7%, а до 1 години – 8,3%. Найчастіше Інтернет використовується ввечері (41,7%), далі – удень (23,3%), при цьому 15,0% респондентів описують користування як розподілене «протягом усього дня» без чіткого часу. У навчальному контексті показовою є поширеність використання Інтернету під час занять: 53,3% роблять це іноді, 13,3% – постійно, що створює реальні умови для конкуренції навчального наміру з цифровими стимулами.

Ресурсний профіль повсякденного користування має виражене комунікативне ядро. Найчастіше студенти обирають месенджери (93,3%) і соціальні мережі (86,7%), далі – пошукові системи (70,0%), відеоплатформи (63,3%), освітні платформи (61,7%), розважальні ресурси (60,0%) і новинні сайти (51,7%). Разом із цим у практиках присутні й інструменти, пов’язані з навчанням і роботою з джерелами, однак вони трапляються рідше: електронні бібліотеки та наукові бази позначили 35,0% респондентів. У блоці навчальних ресурсів домінують універсальні пошукові й комунікаційні канали: Google використовують 71,7%, Telegram-чати навчальних груп – 53,3%, Google Scholar і YouTube – по 51,7%, електронні бібліотеки та освітні платформи – по 50,0%. За цілями користування найчастіше названо спілкування з одногрупниками (83,3%), пошук навчальної інформації (71,7%), розваги та відпочинок (68,3%), перегляд відеолекцій і навчальних відео (65,0%), підготовку до занять (58,3%). Таке поєднання цілей фіксує типовий для студентського середовища змішаний сценарій, коли навчальна активність у мережі постійно перетинається з комунікаційними та дозвіллєвими маршрутами.

Суб’єктивні оцінки демонструють подвійність цифрового досвіду: Інтернет сприймається як підтримка навчання, але водночас визнається як джерело регулярних «провалів» у переключення. 76,7% респондентів вказали, що Інтернет частково або значно допомагає у навчанні (40,0% і 36,7% відповідно), ще 11,7% назвали його основним джерелом навчальної інформації. У питанні про продуктивність 61,7% відповіли «так» або «скоріше так», 20,0% утрималися від визначеності. Паралельно поведінковий індикатор дистракції засвідчив, що під час пошуку навчальної інформації студенти часто «зміщуються» в розважальний контент: 33,3% відповіли «іноді», 26,7% – «часто», 5,0% – «майже завжди». У сфері самопочуття й режиму дня простежується накопичення напруження: 66,6% респондентів зазначили втому або роздратування після тривалого перебування онлайн як явище, що трапляється іноді або часто. Вплив на сон має виражений профіль:

38,3% іноді відкладають сон через Інтернет, 18,3% часто засинають пізніше, 5,0% описують регулярне порушення режиму; водночас 38,3% не фіксують такого впливу. Інтернет також виконує функцію емоційної саморегуляції: 58,3% використовують його для зниження стресу принаймні іноді, що пояснює частину вечірніх та нічних сесій і підсилює зв'язок між цифровим режимом та відновленням.

Практики самоконтролю й критичності виявилися неоднорідними, що прямо пов'язано з характером студентських цифрових середовищ, де навчальні й комунікаційні завдання переплетені. Планування часу онлайн здійснюють «так, завжди» 21,7% респондентів, ще 33,3% – частково; 45,0% планують рідко або не планують. Достовірність інформації перевіряють «так, завжди» 13,3%, «часто» – 35,0%, «іноді» – 28,3%; разом із цим 23,3% роблять це рідко або майже ніколи. Бар'єри конструктивного користування описано дуже конкретно: домінують відволікання на соціальні мережі (56,7%), реклама та розважальний контент (46,7%), надлишок інформації (38,3%), недостатній самоконтроль (31,7%) і складність перевірки достовірності (30,0%). Відповідно, запит на навички концентрується навколо перевірки джерел (66,7%), швидкого знаходження потрібної інформації (63,3%), критичного мислення та цифрової грамотності (по 58,3%), самоконтролю (55,0%) і тайм-менеджменту (53,3%). На рівні психологічного змісту це описує не «небажання» користуватися обачно, а потребу в операціональних інструментах, які допомагають утримувати навчальну мету й зменшувати вплив цифрових тригерів.

За тестом Інтернет-залежності (К. Янг) у вибірці домінує помірний рівень проявів: 55,0% респондентів мають невиражені або слабо виражені ознаки (30–49 балів), 40,0% – рівень, за якого мережа справляє значний вплив на життя (50–79 балів), 5,0% – відсутність залежності (20–29 балів). Середній сумарний показник становить 45,87 бала, що відповідає зоні, де поведінкові ризики найчастіше проявляються через втрати часу, цифрову дистракцію та зміщення режиму дня. Перевірка взаємозв'язків показала, що інтенсивність

Інтернет-активності пов’язана з вираженістю залежнісних проявів. Тривалість перебування в Інтернеті має помірний прямий зв’язок із балом Інтернет-залежності ($\rho=0,525$; $p<0,001$), подібний за силою зв’язок зафіксовано для частоти користування протягом дня ($\rho=0,523$; $p<0,001$). Вплив на сон також статистично пов’язаний із рівнем Інтернет-залежності ($\rho=0,346$; $p=0,007$). Дистракція під час навчального пошуку демонструє слабший, але значущий зв’язок із залежністю ($\rho=0,274$; $p=0,034$). У сукупності ці результати підтримують висунуте припущення: ризикові прояви в студентському користуванні підсилюються не лише зростанням загального онлайн-часу, а й режимом частих входів та вечірнім «затягуванням» активності, яке відбивається на сні.

Показники навчальної мотивації продемонстрували перевагу внутрішньої мотивації в вибірці: 81,7% респондентів належать до групи внутрішньої мотивації, 18,3% – до групи зовнішньої. За рівнями внутрішньої мотивації домінує середній рівень (65,0%), високий рівень мають 33,3%, низький трапляється поодиноко (1,7%). Виявлений від’ємний зв’язок між мотиваційним показником і рівнем Інтернет-залежності ($\rho=-0,308$; $p=0,017$) свідчить, що внутрішня навчальна мотивація може виконувати роль ресурсу, який підтримує утримання навчальної мети, знижує частоту «зривів» у короткі цифрові підкріплення й асоціюється з менш вираженими залежнісними проявами. Отриманий результат розширює інтерпретацію цифрової поведінки: ризики формуються не лише під впливом зовнішнього цифрового середовища, а й через внутрішні підстави навчальної активності, які визначають, наскільки студент здатен організувати інтернет-користування як інструмент.

Здобуті емпіричні дані дозволили окреслити практичні шляхи розв’язання проблемних вузлів, які проявилися в поведінкових і психологічних показниках. Для зменшення дистракції та фрагментації уваги продуктивним є керування частотою входів через налаштування сповіщень і визначення часових «вікон» для месенджерів, оскільки саме частота

користування має прямий зв’язок із залежнісним балом. Для зменшення втрат часу під час підготовки до занять доцільним є структурований формат навчальної онлайн-роботи з чітким кінцевим продуктом (перелік джерел, тези, конспект), що звужує простір випадкових переходів у розважальний контент. Для стабілізації режиму відновлення потрібна цифрова гігієна у вечірній час і обмеження стимульного контенту перед сном, з огляду на зв’язок між порушенням сну та інтернет-залежністю. На рівні інформаційної грамотності доцільними є короткі тренінгові модулі з перевірки джерел і роботи з науковими базами, оскільки студенти прямо називають ці компетентності як дефіцитні. На рівні мотиваційної підтримки ефективним є підсилення внутрішньої мотивації через прозорі критерії навчальних завдань, зрозумілу структуру роботи з матеріалом і підкріплення автономності студента в доборі та перевірці джерел.

Позитивний ефект, очікуваний від реалізації зазначених підходів, полягає у зменшенні частоти переключень під час навчального пошуку, скороченні «втрат часу» в межах онлайн-сесій, стабілізації сну та зниженні психологічного перенапруження, що в сукупності створює кращі умови для навчальної продуктивності. Перспективи подальших досліджень пов’язані з розширенням вибірки, уточненням відмінностей між формами навчання та перевіркою стійкості виявлених зв’язків у різні періоди навчального року, а також із доповненням самооцінкових показників поведінковими індикаторами цифрової активності, що підвищить точність реконструкції механізмів переходу від інструментального користування до ризикових патернів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Фатьянова М. С. Тест на тему «Інтернет-залежність». *На Урок*. 2024. URL : https://naurok.com.ua/test-na-temu-internet-zalezhnist-439087.html (дата звернення: 03.05.2026).

2. Мотиваційна сфера студента: особливості дослідження. *На Урок*. 2019. URL : https://surl.li/ipnnsf (дата звернення: 03.05.2026).

3. Cai F., Wang Y., Jin S. The impact of social media addiction on college students' mental health through social support and resilience. *Scientific Reports*. 2026. Vol. 16. Article 5087. DOI : https://doi.org/10.1038/s41598-026-35779-w.

4. Abd Ellatif Elsayed H. Fear of Missing Out and its impact: exploring relationships with social media use, psychological well-being, and academic performance among university students. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Article 1582572. DOI : https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1582572.

5. Annamalai N., Bervell B., Mireku D. O., Andoh R. P. K. Artificial intelligence in higher education: Modelling students' motivation for continuous use of ChatGPT based on a modified self-determination theory. *Computers and Education : Artificial Intelligence*. 2025. Vol. 8. Article 100346. URL : https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X24001498 DOI : https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100346 (дата звернення: 16.05.2026).

6. Annamalai N., Rashid R. A., Hashmi U. M., Mohamed M., Alqaryouti M. H., Sadeq A. E. Using chatbots for English language learning in higher education. *Computers and Education : Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 5. Article 100153. DOI : https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100153. URL : https://surl.li/ruqtth (дата звернення: 16.05.2026).

7. Alsaedi N. S. Exploring ChatGPT's role in EFL learning through the technology acceptance model: Perspectives from Saudi students. *Contemporary Educational Technology.* 2025. Vol. 17, Issue 4. Article ep594. URL : https://surl.lu/vzksaf DOI : https://doi.org/10.30935/cedtech/17302. (дата звернення: 16.05.2026).

8. Almogren A. S., Al-Rahmi W. M., Dahri N. A. Exploring factors influencing the acceptance of ChatGPT in higher education: A smart education perspective. *Heliyon*. 2024. Vol. 10, Issue 11. Article e31887. URL : https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(24)07918-0 DOI : https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31887. (дата звернення: 16.05.2026).

9. Alawamleh M., Al-Twait L. M., Al-Saht G. R. The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*. 2022. Vol. 11, Issue 2. P. 380–400. DOI : https://doi.org/10.1108/AEDS-06-2020-0131. URL : https://surl.li/svkyht (дата звернення: 16.05.2026).

10. Jameel A., Guo W., Hussain A. et al. Exploring the mediating role of insomnia on the nexus between social media addiction and mental health among university students. *Scientific Reports*. 2025. Vol. 15. Article 17872. DOI : https://doi.org/10.1038/s41598-025-03163-9.

11. Li X., Su J., Mao J., Chen L., Gao H., Wang Y., Wang K., Chen L., Huang H., Zhang Q., Ji Y., Zhu Z., Fu C. The relationship between digital literacy and mental health resilience among college students – based on the mediating role of digital learning. *Frontiers in Psychology*. 2026. Vol. 17. Article 1755407. DOI : https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1755407.

12. Lane H.-Y., Chang C.-J., Huang C.-L., Chang Y.-H. An Investigation into Smartphone Addiction with Personality and Sleep Quality among University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18. Article 7588. DOI : https://doi.org/10.3390/ijerph18147588.

13. İnal Ö., Arslan S. S. Investigating the effect of smartphone addiction on musculoskeletal system problems and cognitive flexibility in university students. *Work*. 2021. Vol. 68, Issue 1. P. 107–113. URL : https://surl.li/kvnvqk DOI : https://doi.org/10.3233/WOR-203361. (дата звернення: 16.05.2026).

14. Hylkilä K., Männikkö N., Castrén S., Mustonen T., Peltonen A., Konttila J., Männistö M., Kääriäinen M. Association between psychosocial well-being and problematic social media use among Finnish young adults: A cross-

sectional study. *Telematics and Informatics*. 2023. Vol. 81. Article 101996. URL : https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0736585323000606 DOI : https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.101996. (дата звернення: 16.05.2026).

15. Gori A., Topino E., Griffiths M. D. The associations between attachment, self-esteem, fear of missing out, daily time expenditure, and problematic social media use: A path analysis model. *Addictive Behaviors*. 2023. Vol. 141. Article 107633. DOI : https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2023.107633. URL : https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S030646032300028X (дата звернення: 16.05.2026).

16. Feng T., Wang B., Mi M., Ren L., Wu L., Wang H., Liu X., Wang X. The relationships between mental health and social media addiction, and between academic burnout and social media addiction among Chinese college students: A network analysis. *Heliyon*. 2025. Vol. 11, Issue 3. Article e41869. URL : https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(25)00249-X DOI : https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e41869. (дата звернення: 16.05.2026).

17. Elamin N. O., Almasaad J. M., Busaeed R. B., Aljafari D. A., Khan M. A. Smartphone addiction, stress, and depression among university students. *Clinical Epidemiology and Global Health*. 2024. Vol. 25. Article 101487. URL : https://www.ceghonline.com/article/S2213-3984(23)00274-9/fulltext DOI : https://doi.org/10.1016/j.cegh.2023.101487. (дата звернення: 16.05.2026).

18. Candussi C. J., Kabir R., Sivasubramanian M. Problematic smartphone usage, prevalence and patterns among university students: A systematic review. *Journal of Affective Disorders Reports*. 2023. Vol. 14. Article 100643. DOI : https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100643 URL : https://surl.li/egtwdl. (дата звернення: 16.05.2026).

19. Sánchez-Fernández M., Borda-Mas M. Problematic smartphone use and specific problematic Internet uses among university students and associated predictive factors: a systematic review. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28. P. 7111–7204. DOI : https://doi.org/10.1007/s10639-022-11437-2.

20. Potocan V., Nedelko Z., Rosi M. Digitalization of Higher Education: Students' Perspectives. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15. Article 847. DOI : https://doi.org/10.3390/educsci15070847.

21. Nikolic A., Bukurov B., Kocic I., Soldatovic I., Mihajlovic S., Nesic D., Vukovic M., Ladjevic N., Grujicic S. S. The Validity and Reliability of the Serbian Version of the Smartphone Addiction Scale – Short Version. International *Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19. Article 1245. DOI : https://doi.org/10.3390/ijerph19031245.

22. Mejías-Acosta A., D'Armas Regnault M., Vargas-Cano E., Cárdenas-Cobo J., Vidal-Silva C. Assessment of digital competencies in higher education students: development and validation of a measurement scale. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Article 1497376. DOI : https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1497376.

23. Servidio R., Soraci P., Griffiths M. D., Boca S., Demetrovics Z. Fear of missing out and problematic social media use: A serial mediation model of social comparison and self-esteem. *Addictive Behaviors Reports*. 2024. Vol. 19. Article 100536. DOI : https://doi.org/10.1016/j.abrep.2024.100536. URL : https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352853224000130 (дата звернення: 16.05.2026).

24. Sánchez-Fernández M., Borda-Mas M., Horvath Z., Demetrovics Z. Similarities and differences in the psychological factors associated with generalised problematic internet use, problematic social media use, and problematic online gaming. *Comprehensive Psychiatry*. 2024. Vol. 134. Article 152512. DOI : https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2024.152512. URL : https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010440X24000634 (дата звернення: 16.05.2026).

25. Sánchez-Fernández M., Borda-Mas M., Mora-Merchán J. Problematic internet use by university students and associated predictive factors: A systematic review. *Computers in Human Behavior*. 2023. Vol. 139. Article 107532. URL : https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563222003521 DOI : https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107532. (дата звернення: 16.05.2026).

26. Agostini D., Petrucco C. Problematic Smartphone Use and University Students' Academic Performance. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. 2023. Vol. 19, № 2. P. 30–38. DOI : https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135747. URL : https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1135747 (дата звернення: 16.05.2026).

27. Strzelecki A. Students' Acceptance of ChatGPT in Higher Education: An Extended Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *Innovative Higher Education*. 2024. Vol. 49. P. 223–245. DOI : https://doi.org/10.1007/s10755-023-09686-1.

28. Sousa A. E., Cardoso P. Use of Generative AI by Higher Education Students. *Electronics*. 2025. Vol. 14. Article 1258. DOI : https://doi.org/10.3390/electronics14071258.

29. Sommantico M., Ramaglia F., Lacatena M. Relationships between Depression, Fear of Missing Out and Social Media Addiction: The Mediating Role of Self-Esteem. *Healthcare*. 2023. Vol. 11. Article 1667. DOI : https://doi.org/10.3390/healthcare11121667.

30. Zakir S., Hoque M. E., Susanto P., Nisaa V., Alam M. K., Khatimah H., Mulyani E. Digital literacy and academic performance: the mediating roles of digital informal learning, self-efficacy, and students' digital competence. *Frontiers in Education.* 2025. Vol. 10. Article 1590274. DOI : https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1590274.

31. Wang K., Cui W., Yuan X. Artificial Intelligence in Higher Education: The Impact of Need Satisfaction on Artificial Intelligence Literacy Mediated by Self-Regulated Learning Strategies. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15. Article 165. DOI : https://doi.org/10.3390/bs15020165.

32. Strzelecki A., ElArabawy S. Investigation of the moderation effect of gender and study level on the acceptance and use of generative AI by higher education students: Comparative evidence from Poland and Egypt. *British Journal of Educational Technology*. 2024. Vol. 55, Issue 3. P. 1209–1230. URL : https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13425 DOI : https://doi.org/10.1111/bjet.13425. (дата звернення: 16.05.2026).

33. Strzelecki A. To use or not to use ChatGPT in higher education? A study of students' acceptance and use of technology. *Interactive Learning Environments.* 2024. Vol. 32, Issue 9. P. 5142–5155. URL : https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10494820.2023.2209881 DOI : https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2209881. (дата звернення: 16.05.2026).

34. Sok S., Heng K. Opportunities, challenges, and strategies for using ChatGPT in higher education: A literature review. *Journal of Digital Educational Technology*. 2024. Vol. 4, Issue 1. Article ep2401. DOI : https://doi.org/10.30935/jdet/14027. URL : https://surl.li/qgqnym (дата звернення: 16.05.2026).

35. Shuhaiber A., Kuhail M. A., Salman S. ChatGPT in higher education – A student's perspective. *Computers in Human Behavior Reports*. 2025. Vol. 17. Article 100565. DOI : https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100565. URL : https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2451958824001982 (дата звернення: 16.05.2026).

36. Staring F., Brown M., Bacsich P., Ifenthaler D. Digital higher education: emerging quality standards, practices and supports. Paris : OECD Publishing, 2022. 97 p. *OECD Education Working Papers*. № 281. URL : https://www.oecd.org/en/publications/digital-higher-education_f622f257-en.html DOI : https://doi.org/10.1787/f622f257-en. (дата звернення: 16.05.2026).

37. OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris : OECD Publishing, 2023. 414 p. DOI : https://doi.org/10.1787/c74f03de-en. URL : https://surl.li/rceekw (дата звернення: 16.05.2026).

38. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. DOI : https://doi.org/10.2760/115376. URL : https://surl.li/tlsmmb (дата звернення: 16.05.2026).

39. Zhao Y., Li Y., Xiao Y., Chang H., Liu B. Factors influencing the acceptance of ChatGPT in higher education: an integrated model with PLS-SEM and fsQCA approach. *SAGE Open*. 2024. Vol. 14, Issue 4. URL : https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440241289835 DOI : https://doi.org/10.1177/21582440241289835. (дата звернення: 16.05.2026).

40. Wang T., Wong J. Y. H., Wang M. P., Li A. C. Y., Kim S. S., Lee J. J. Effects of Social Networking Service Addiction on Mental Health Status in Chinese University Students: Structural Equation Modeling Approach Using a Cross-sectional Online Survey. *Journal of Medical Internet Research*. 2021. Vol. 23, No. 12. Article e26733. DOI : https://doi.org/10.2196/26733. URL : https://www.jmir.org/2021/12/e26733 (дата звернення: 16.05.2026).

41. Uppal K., Hajian S. Students' Perceptions of ChatGPT in Higher Education: A Study of Academic Enhancement, Procrastination, and Ethical Concerns. *European Journal of Educational Research*. 2025. Vol. 14, Issue 1. P. 199–211. URL : https://surl.li/amiscg DOI : https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.1.199. (дата звернення: 16.05.2026).

42. Tandon A., Dhir A., Almugren I., AlNemer G. N., Mäntymäki M. Fear of missing out among social media users: a systematic literature review, synthesis and framework for future research. *Internet Research*. 2021. Vol. 31, Issue 3. P. 782–821. DOI : https://doi.org/10.1108/INTR-11-2019-0455. URL : https://surli.cc/xsiuzz (дата звернення: 16.05.2026).

43. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03 березня 2021 р. № 167-р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-р#Text (дата звернення: 16.05.2026).

44. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-р#Text (дата звернення: 16.05.2026).

45. Report on the Quality of Higher Education in Ukraine, Its Compliance with the Tasks of Sustainable Innovative Development of Society in 2024 / N. Avsheniuk et al.; ed. by A. Butenko, O. Yeremenko, N. Stukalo. Kyiv : National Agency for Higher Education Quality Assurance, 2025. 160 p. ISBN 978-617-95459-2-4. URL : https://surl.li/tmgcco (дата звернення: 16.05.2026).

46. Muscanell N. 2024 Higher Education Trend Watch. *EDUCAUSE*, 2024. URL : https://surl.li/rjhvrs (дата звернення: 16.05.2026).

47. Pelletier K., McCormack M., Muscanell N., Reeves J., Robert J., Arbino N. 2024 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning Edition. Boulder, CO : EDUCAUSE, 2024. 46 p. ISBN 978-1-933046-20-4. URL : https://surl.li/pkarpu (дата звернення: 16.05.2026).

48. Miao F., Holmes W., Huang R., Zhang H. AI and education: guidance for policy-makers. Paris : UNESCO, 2021. DOI : https://doi.org/10.54675/PCSP7350. URL : https://surl.li/apqtfm (дата звернення: 16.05.2026).

49. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. 44 p. DOI: https://doi.org/10.54675/EWZM9535. URL : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (дата звернення: 16.05.2026).

50. Supporting the Digital Transformation of Higher Education in Hungary. Paris : OECD Publishing, 2024. URL : https://surl.lt/temejs DOI : https://doi.org/10.1787/d30ab43f-en. (дата звернення: 16.05.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

ТЕСТ «ІНТЕРНЕТ-залежність»

Пропоную Вам пройти тест для діагностики Інтернет-залежності за методикою Кімберлі Янга

Відповідь на кожне питання оцініть таким чином: «Ніколи» - 1 бал, «Дуже рідко» - 2 бали, «Іноді» - 3 бали, «Часто» - 4 бали, «Завжди» - 5 балів.

Бланк запитань:

1.Чи відчуваєте Ви ейфорію, пожвавлення, збудження, перебуваючи за комп'ютером?

2.Чи потрібна Вам проводити все більше часу за комп'ютером, щоб одержати ті ж відчуття?

3.Чи відчуваєте ви порожнечу, депресію, роздратування, перебуваючи не за комп'ютером?

4.Чи траплялося Вам нехтувати важливими справами, в той час як Вибули зайняті за комп'ютером, але не роботою?

5.Чи проводите Ви в мережі більше 3-х годин на день?

6.Якщо Ви в основному використовуєте комп'ютер для роботи, чи берете участь у робочий час у чатах або виявляєте себе на не пов'язаних з роботою сайтах більш, ніж двічі на день?

7.Чи скачуєте Ви файли з заборонених сайтів чи сайтів еротичного спрямування?

8.Чи вважаєте Ви, що з людиною легше спілкуватися "онлайн", ніж особисто?

9.Чи говорили Вам друзі або члени сім'ї, що Ви занадто багато часу проводите "онлайн"?

10.Чи заважає Вашій діловій активності кількість часу, що проводиться в мережі?

11.Чи бувало таке, що Ваші спроби обмежити час, проведений в мережі виявлялися безуспішними?

12.Чи буває так, що Ваші пальці втомлюються від клавіатури або клацання кнопкою миші?

13.Чи траплялося Вам відповідати неправду на запитання про кількість часу, що Ви проводите в мережі?

14.Чи спостерігався у Вас хоч раз "синдром карпального каналу" (оніміння та болі в кисті руки)?

15.Чи бувають у Вас болі в спині частіше, ніж 1 раз на тиждень?

16.Чи буває у Вас відчуття сухості в очах?

17.Чи збільшується час, проведений Вами в мережі?

18.Чи траплялося Вам нехтувати прийомом їжі або їсти прямо за комп'ютером, щоб залишитися в мережі?

19.Чи траплялося Вам нехтувати особистою гігієною, наприклад, умиванням, голінням, причісуванням і т.д., щоб провести цей час за комп'ютером?

20.Чи з'явилися у Вас порушення сну і/або чи змінився режим сну з того часу, як Ви стали використовувати комп'ютер щодня?

Інтерпретація результатів:

20-29 балів – залежність від Інтернету відсутня;

30-49 балів – Інтернет-залежність не виражена чи слабо виражена, але пропонуємо прислухатися до наступних рекомендацій;

50-79 балів – мережа здійснює значний вплив на Ваше життя;

80-100 балів – Вам необхідна допомога психолога.

Додаток Б

Методика діагностики спрямованості навчальної мотивації (Дубовицької Т. Д.)

Методика виявляє спрямованість і рівень розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності учнів при вивченні конкретних предметів.

Інструкція: Прочітайтекаждое висловлювання і висловіть своє ставлення до досліджуваного предмета, проставивши навпроти номера висловлювання відповідний вам відповідь, використовуючи для цього запропоновані позначення:

Вірно - (++), Мабуть, вірно - (+), Мабуть, невірно - (-), Невірно - (-)

Бланк запитань:

1. Вивчення даного предмета дає мені можливість дізнатися багато важливої інформвціїдля себе, проявити здібності.

2. Досліджуваний предмет мені цікавий, і я хочу знати з даного предмету якомога більше.

3. У вивченні даного предмета мені достатньо тих знань, які я отримую на заняттях.

4. Навчальні заняття з даного предмету мені нецікаві, я їх виконую, бо цього вимагає вчитель.

5. Труднощі, що виникають при вивченні даного предмета, роблять його для мене ще більш захоплюючим.

6. При вивченні даного предмета, крім підручників і рекомендованої літератури, самостійно читаю додаткову літературу.

7. Вважаю, що важкі теоретичні питання з цього предмету можна було б не вивчати.

8. Якщо щось не виходить з даного предмету, намагаюся розібратися і дійти до суті справи.

9. На заняттях з даного предмета у мене буває такий стан, коли «зовсім не хочеться вчитися».

10. Активно працюю і виконую завдання тільки під контролем вчителя.

11. Матеріал, що вивчається з даного предмету, з цікавістю обговорюю у вільний час (на перерві, вдома) зі своїми однокласниками (друзями).

12. Намагаюся самостійно виконувати завдання з цього предмету, не люблю, коли мені підказують або допомагають.

13. По можливості намагаюся списати виконання завдань у товаришів або прошу когось виконати завдання за мене.

14. Вважаю, що все знання з даного предмету цінними і по можливості, потрібно знати з даного предмету якомога більше.

15. Оцінка з цього предмету для мене важливіше, ніж знання.

16. Якщо я погано підготовлений до уроку, то особливо не засмучуюсь і не переживаю.

17. Мої інтереси і захоплення у вільний час пов'язані з даним предметом.

18. Даний предмет дається мені насилу і мені доводиться змушувати себе виконувати навчальні завдання.

19. Якщо через хворобу (або з інших причин) я пропускаю уроки з даного предмету, то мене це засмучує.

20. Якби це було можливо, то я виключив б даний предмет з розкладу (навчального плану).

Обробка результатів:

Підрахунок показників опитувальника проводиться відповідно до ключа, де «Так» означає позитивні відповіді (вірно, мабуть, вірно), а «Ні» - негативні (мабуть, невірно, невірно).

Ключ:

Так - 1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19

ні - 3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20

За кожне збіг з ключем нараховується один бал. Чим менше сумарний бал, тим вище показник внутрішньої мотивації вивчення предмета. При низьких сумарних балах домінує зовнішня мотивація вивчення предмета.

Отримані результати можна розшифрувати таким чином:

0-10 - зовнішня мотивація

11-20 - внутрішня мотивація

Для визначення рівня внутрішньої мотивації можуть бути використані також наступні нормативні кордону:

0-5 бала - низький рівень внутрішньої мотивації

6-14-середній рівень внутрішньої мотивації

15-20-високий рівень внутрішньої мотивації

«Якщо мотиви, які спонукають дану діяльність, не пов'язані з нею, то їх називають зовнішніми по відношенню до цієї діяльності; якщо ж мотиви безпосередньо пов'язані з самою діяльністю, то їх називають внутрішніми »(Л. М. Фрідман).

Мотив є внутрішнім, якщо він збігається з метою діяльності. Тобто, в умовах навчальної діяльності оволодіння змістом навчального предмета буде і мотивом і метою.

Внутрішні мотиви пов'язані з пізнавальною потребою суб'єкта, задоволенням, яке отримується від процесу пізнання. Оволодіння навчальним матеріалом є метою навчання, яке в цьому випадку починає носити характер навчальної діяльності. Учень безпосередньо включений в процес пізнання, і це приносить йому емоційне задоволення. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом власної активності учня в процесі навчальної діяльності.

Зовні вмотивованою навчальна діяльність є в тому випадку, коли оволодіння змістом навчального предмета є не метою, а засобом досягнення інших цілей. Це може бути отримання гарної оцінки (атестата, диплома), отримання стипендії, підпорядкування вимогу вчителя, отримання похвали, визнання товаришів і ін. При зовнішній мотивації знання не є метою навчання, учень *відчужений від процесу пізнання.* Досліджувані предмети не є для учня *внутрішньо прийнятими, внутрішньо мотивованими.* Зміст навчальних предметів не є для учня особистісної цінністю.

Додаток В

Авторська анкета

«Особливості використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти»

Анкета спрямована на виявлення частоти, тривалості, провідних цілей та суб'єктивної оцінки використання Інтернет-ресурсів здобувачами вищої освіти. Опитування є анонімним, отримані відповіді використовуються лише в межах емпіричного дослідження.

Інструкція для респондента: Просимо уважно прочитати кожне запитання й обрати той варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашому досвіду. У запитаннях, де це дозволено, можна обрати кілька варіантів відповіді.

1. Загальні відомості про респондента

1. Ваша стать:

а) жіноча;

б) чоловіча;

в) інше / не бажаю відповідати.

2. Ваш вік:

а) 17–18 років;

б) 19–20 років;

в) 21–22 роки;

г) 23 роки і старше.

3. Курс навчання:

а) 1 курс;

б) 2 курс;

в) 3 курс;

г) 4 курс;

ґ) магістратура.

4. Форма навчання:

а) денна;

б) заочна;

в) дистанційна;

г) змішана.

2. Частота та тривалість використання Інтернет-ресурсів

5. Як часто Ви користуєтеся Інтернет-ресурсами протягом дня?

а) 1–2 рази на день;

б) 3–5 разів на день;

в) понад 5 разів на день;

г) майже постійно перебуваю онлайн.

6. Скільки часу в середньому Ви проводите в Інтернеті щодня?

а) до 1 години;

б) 1–3 години;

в) 3–5 годин;

г) 5–7 годин;

ґ) понад 7 годин.

7. У який час доби Ви найчастіше використовуєте Інтернет-ресурси?

а) вранці;

б) удень;

в) увечері;

г) уночі;

ґ) протягом усього дня без чіткого часу.

8. Чи використовуєте Ви Інтернет під час навчальних занять?

а) так, постійно;

б) так, іноді;

в) рідко;

г) ні.

3. Види Інтернет-ресурсів, які використовують здобувачі вищої освіти

9. Якими Інтернет-ресурсами Ви користуєтеся найчастіше? Можна обрати кілька варіантів.

а) соціальні мережі;

б) месенджери;

в) пошукові системи, зокрема Google;

г) відеоплатформи, зокрема YouTube;

ґ) освітні платформи;

д) електронні бібліотеки та наукові бази;

е) сервіси штучного інтелекту, зокрема ChatGPT;

є) онлайн-курси;

ж) новинні сайти;

з) розважальні ресурси;

и) інше: _____.

10. Які ресурси Ви найчастіше використовуєте саме для навчання? Можна обрати кілька варіантів.

а) Google;

б) Google Scholar;

в) YouTube;

г) електронні бібліотеки;

ґ) сайти закладу вищої освіти;

д) Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams або інші освітні платформи;

е) ChatGPT або інші сервіси штучного інтелекту;

є) онлайн-підручники й посібники;

ж) Telegram-канали / чати навчальних груп;

з) інше: _____.

11. Для яких цілей Ви найчастіше використовуєте Інтернет-ресурси? Можна обрати кілька варіантів.

а) пошук навчальної інформації;

б) підготовка до занять;

в) написання рефератів, курсових, презентацій;

г) спілкування з одногрупниками;

ґ) спілкування з викладачами;

д) перегляд відеолекцій або навчальних відео;

е) саморозвиток;

є) розваги та відпочинок;

ж) перегляд новин;

з) покупки або фінансові операції;

и) інше: _____.

4. Суб'єктивна оцінка впливу Інтернет-ресурсів

12. Оцініть, наскільки Інтернет-ресурси допомагають Вам у навчанні:

а) зовсім не допомагають;

б) радше не допомагають;

в) частково допомагають;

г) значно допомагають;

ґ) є основним джерелом навчальної інформації.

13. Чи вважаєте Ви, що використання Інтернет-ресурсів підвищує Вашу навчальну продуктивність?

а) так;

б) скоріше так;

в) складно відповісти;

г) скоріше ні;

ґ) ні.

14. Чи трапляється, що під час пошуку навчальної інформації Ви переходите на розважальні ресурси й втрачаєте час?

а) ніколи;

б) рідко;

в) іноді;

г) часто;

ґ) майже завжди.

15. Чи відчуваєте Ви втому, напруження або роздратування після тривалого перебування онлайн?

а) ніколи;

б) рідко;

в) іноді;

г) часто;

ґ) майже завжди.

16. Чи впливає використання Інтернету на Ваш режим сну?

а) не впливає;

б) іноді відкладаю сон через користування Інтернетом;

в) часто засинаю пізніше через Інтернет;

г) регулярно порушую режим сну через перебування онлайн.

17. Чи використовуєте Ви Інтернет-ресурси для зниження стресу або емоційного напруження?

а) ніколи;

б) рідко;

в) іноді;

г) часто;

ґ) майже завжди.

5. Самоконтроль і критичність використання Інтернет-ресурсів

18. Чи плануєте Ви час, який проводите в Інтернеті?

а) так, завжди;

б) частково;

в) рідко;

г) ні, не планую.

19. Чи перевіряєте Ви достовірність інформації, знайденої в Інтернеті?

а) так, завжди;

б) часто;

в) іноді;

г) рідко;

ґ) майже ніколи.

20. Якими способами Ви перевіряєте достовірність інформації? Можна обрати кілька варіантів.

а) порівнюю інформацію з кількох сайтів;

б) перевіряю автора або установу, яка опублікувала матеріал;

в) звертаю увагу на дату публікації;

г) використовую наукові бази або електронні бібліотеки;

ґ) консультуюся з викладачем;

д) не перевіряю інформацію;

е) інше: _____.

21. Чи вважаєте Ви, що можете контролювати власне користування Інтернетом?

а) так, повністю;

б) переважно так;

в) частково;

г) радше ні;

ґ) ні.

22. Що найчастіше заважає Вам конструктивно використовувати Інтернет-ресурси? Можна обрати кілька варіантів.

а) надлишок інформації;

б) складність перевірки достовірності матеріалів;

в) відволікання на соціальні мережі;

г) реклама та розважальний контент;

ґ) відсутність навичок пошуку наукової інформації;

д) недостатній самоконтроль;

е) нічого не заважає;

є) інше: _____.

23. Які навички, на Вашу думку, потрібні студенту для ефективного використання Інтернет-ресурсів у навчанні? Можна обрати кілька варіантів.

а) уміння швидко знаходити потрібну інформацію;

б) критичне мислення;

в) уміння перевіряти джерела;

г) цифрова грамотність;

ґ) самоконтроль;

д) тайм-менеджмент;

е) уміння працювати з науковими базами;

є) інше: _____.

24. Які Інтернет-ресурси Ви вважаєте найбільш корисними для навчання?

---

25. Які негативні наслідки використання Інтернету Ви помічали у власному досвіді?

---

26. Що, на Вашу думку, допомогло б студентам використовувати Інтернет-ресурси більш свідомо й продуктивно?

Дякуємо за участь в опитуванні!