МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему: ОСОБЛИВОСТІ САМООРГАНІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Виконав: студент IV курсу,
групи 6.0532-2
спеціальності 053 Психологія
освітньої програми: Психологія
Фєтісов Олексій Олегович
Керівник: Околович О. С., доктор Phd,
викладач кафедри психології
Рецензент: Phd, доцент викладач кафедри
психології Коваль Г.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 СТУДЕНТУ

Фєтісову Олексію Олеговичу

1. Тема роботи: Особливості самоорганізації здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання

керівник роботи Околович О. С., доктор Phd, викладач кафедри психології

затверджена наказом ЗНУ від «08» грудня 2025 року № 1779-с

2. Термін подання студентом роботи: _____

3. Вихідні дані до роботи: аналіз наукових джерел, матеріали практик

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити: теоретично проаналізувати психологічну сутність та структуру поняття «самоорганізація»; розкрити психологічні особливості здобувачів освіти як суб'єктів навчання та специфіку їхньої діяльності в умовах дистанційного середовища; емпірично дослідити особливості самоорганізації здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання; обґрунтувати та систематизувати шляхи й методи сприяння розвитку навичок самоорганізації в цифровому освітньому середовищі.

5. Перелік графічного матеріалу: 3 рисунка, 7 таблиць.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Околович О. С., викладач		
Розділ 1	Околович О. С., викладач		
Розділ 2	Околович О. С., викладач		
Висновки	Околович О. С., викладач		

7. 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	лютий 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим 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 _____ О. О. Фєтісов

Керівник роботи _____ О. С. Околович

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І. І. Менсітов

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота бакалавра: 75 сторінок, 3 рисунка, 7 таблиць, 62 джерела, 3 додатки.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості самоорганізації здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання.

Об’єкт дослідження – самоорганізація здобувачів освіти.

Предмет дослідження – психологічні особливості самоорганізації здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання.

Гіпотеза дослідження: особливості самоорганізації здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання виявляються у взаємозв’язку рівнів їхньої вольової саморегуляції, навчальної мотивації та сформованості навичок планування часу.

Методи дослідження: теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та порівняння наукової літератури з проблеми дослідження; емпіричні методи: опитувальник самоорганізації діяльності, опитувальник каузальних орієнтацій» Е. Десі та Р. Райана (в адаптації), методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ; методи математично-статистичної обробки даних: кількісний аналіз даних та кореляційний аналіз.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, педагогів, кураторів академічних груп та інших фахівців системи освіти з метою розвитку навичок самоорганізації здобувачів освіти, підвищення ефективності дистанційного навчання та попередження труднощів навчальної адаптації.

САМООРГАНІЗАЦІЯ, САМОУПРАВЛІННЯ, САМОРЕГУЛЯЦІЯ, ЗДОБУВАЧІ ОСВІТИ, ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ, ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ, ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ, ПСИХОЛОГІЧНІ БАР’ЄРИ.

SUMMARY

Fietisov O. O. Peculiarities of Self-Organization of Education Seekers in the Conditions of Distance Learning.

The qualifying work consists of Iintroduction, 2 Chapters, Conclusion, References (62 items, 9 of foreign origin), 3 appendixes. The qualifying work volume is 92 pages long, 75 of them – main text. There are 7 tables and 3 illustrations.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and empirically investigate the features of self-organization of education seekers in distance learning.

The research tasks:

- theoretically analyze the psychological essence and structure of the concept of “self-organization”;
- reveal the psychological characteristics of students as subjects of learning and the specifics of their activities in a distance environment;
- empirically investigate the features of self-organization of students in distance learning;
- substantiate and systematize ways and methods of promoting the development of self-organization skills in a digital educational environment.

The object of the study is the self-organization of education seekers.

The subject of the study is the psychological features of the self-organization of education seekers in distance learning conditions.

Research hypothesis: the features of the self-organization of education seekers in distance learning conditions are revealed in the relationship between the levels of their volitional self-regulation, learning motivation and the formation of time planning skills.

Chapter 1 “Theoretical analysis of the problem of self-organization of education seekers in distance learning conditions” the psychological essence and structure of the concept of “self-organization” are revealed, the psychological

characteristics of education seekers as subjects of educational activity are determined, the specifics of distance learning as a factor in the transformation of the educational environment are revealed.

Part 2 “Empirical study of the features of self-organization of education seekers in distance learning” a psychological analysis of the results of a study of self-organization levels in education seekers was conducted, and ways and methods of promoting the development of self-organization skills in a digital educational environment were identified.

The practical significance of the study lies in the possibility of using the obtained results in the activities of practical psychologists, teachers, curators of academic groups and other specialists of the education system in order to develop self-organization skills of education seekers, increase the effectiveness of distance learning and prevent difficulties in educational adaptation. The developed ways and methods (self-management algorithms, exercises for a willful pause and recommendations for structuring courses in Google Classroom or Moodle) can be used by teachers to create an autonomous and stimulating architecture of digital learning.

Key words: self-organization, self-management, self-regulation, students, distance learning, professional development, educational environment, psychological barriers.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМООРГАНІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 12
1.1. Психологічна сутність та структура поняття «самоорганізація» 12
1.2. Психологічні особливості здобувачів освіти як суб'єктів навчальної діяльності. 22
1.3. Специфіка дистанційного навчання як чинника трансформації навчального середовища. 33
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМООРГАНІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПРИ ДИСТАНЦІЙНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ 44
2.1. Організація та методичний інструментарій дослідження самоорганізації здобувачів освіти. 44
2.2. Психологічний аналіз результатів дослідження рівнів самоорганізації у здобувачів освіти. 51
2.3. Шляхи та методи сприяння розвитку навичок самоорганізації в цифровому освітньому середовищі 63
ВИСНОВКИ 73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 76
ДОДАТКИ 84

ВСТУП

Сучасний розвиток системи освіти супроводжується активним упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Однією з провідних тенденцій сьогодення стало поширення дистанційного навчання, яке забезпечує можливість здобуття освіти незалежно від місця перебування здобувачів освіти та створює нові умови організації освітнього процесу. Особливої актуальності дистанційне навчання набуло в умовах пандемії COVID-19 та війни в Україні, коли заклади освіти були змушені оперативно переходити до онлайн-формату взаємодії. Такі зміни суттєво трансформували традиційні підходи до навчання, змістили акцент із безпосереднього педагогічного контролю на самостійну діяльність здобувачів освіти та актуалізували проблему їхньої самоорганізації.

Умови дистанційного навчання потребують від здобувачів освіти високого рівня самостійності, відповідальності, уміння планувати власну діяльність, ефективно розподіляти час, дотримуватися навчальної дисципліни та підтримувати мотивацію до навчання. На відміну від традиційної форми навчання, дистанційна освіта значною мірою покладає відповідальність за організацію освітнього процесу саме на особистість здобувача освіти. Відтак рівень сформованості навичок самоорганізації стає одним із визначальних чинників успішності навчальної діяльності.

Самоорганізація розглядається як складне інтегративне утворення особистості, що охоплює здатність до саморегуляції, планування, цілепокладання, контролю та оцінювання власної діяльності. Вона забезпечує продуктивне виконання навчальних завдань, сприяє розвитку відповідальності, дисциплінованості та автономності особистості. У психологічному аспекті самоорганізація є важливим механізмом адаптації людини до нових умов діяльності та ефективного функціонування в ситуаціях підвищеної невизначеності.

Особливого значення проблема самоорганізації набуває саме в умовах дистанційного навчання, оскільки здобувачі освіти часто стикаються з труднощами у підтриманні навчальної мотивації, концентрації уваги, дотриманні режиму дня та контролі за виконанням навчальних завдань. Відсутність безпосереднього контакту з викладачем і навчальним колективом, збільшення обсягу самостійної роботи, інформаційне перевантаження та психоемоційна напруга можуть негативно впливати на ефективність навчальної діяльності. Недостатній рівень самоорганізації нерідко призводить до прокрастинації, зниження успішності, підвищення тривожності та емоційного виснаження.

Проблема дослідження специфічних особливостей самоорганізації здобувачів освіти є об’єктом уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців у зв'язку з трансформацією навчання в цифровому просторі. Теоретико-методологічні основи функціонування самоорганізаційних систем у межах філософських та синергетичних підходів ґрунтовно досліджено В. Андрущенком, О. Вознюком, В. Кременем, Р. Бен-Ішай та І. Такатоші. Психологічну специфіку прояву та розвитку самоорганізаційних якостей особистості як здатності до автономного регулювання діяльності розкрито в роботах Е. Балашова, Л. Калініної, М. Савчина, А. Телецької та ін.

Питання професійної підготовки здобувачів на засадах самоорганізації висвітлено у працях В. Арешонкова, Ж. Вірної, Н. Дуднік, О. Малихіна, Н. Мачинської, Н. Мирончук та В. Наумчука. Механізми навчальної самостійності та регуляції в цифровому середовищі проаналізовано зарубіжними фахівцями (А. Бейном, Р. Болманом, Дж. Яннсеном, А. Рейдом, Р. Копером, П. Петочем, Р. С. Піннером, К. Таттерсоллом, Б. Ван Ден Бергом та В. Чжаном). Водночас функціональні компоненти вмінь самоорганізації та самостійної роботи в умовах цифровізації розглядаються у розвідках А. Голіцина, Г. Горбань, Л. Журавської, С. Лавриненко, О. Плахотнюка та ін. Водночас проблема особливостей самоорганізації здобувачів освіти саме в умовах дистанційного навчання потребує подальшого наукового аналізу,

оскільки сучасні освітні умови висувають нові вимоги до особистості здобувача освіти та його психологічної готовності до самостійного навчання.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість, а також потреба у визначенні структурних компонентів та психологічного змісту самоорганізаційної діяльності в межах онлайн-навчання зумовили вибір теми бакалаврської роботи: «Особливості самоорганізації здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання».

Об’єкт дослідження – самоорганізація здобувачів освіти.

Предмет дослідження – психологічні особливості самоорганізації здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості самоорганізації здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання.

Гіпотеза дослідження: особливості самоорганізації здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання виявляються у взаємозв’язку рівнів їхньої вольової саморегуляції, навчальної мотивації та сформованості навичок планування часу.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. Теоретично проаналізувати психологічну сутність та структуру поняття «самоорганізація».

2. Розкрити психологічні особливості здобувачів освіти як суб’єктів навчання та специфіку їхньої діяльності в умовах дистанційного середовища.

3. Емпірично дослідити особливості самоорганізації здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання.

4. Обґрунтувати та систематизувати шляхи й методи сприяння розвитку навичок самоорганізації в цифровому освітньому середовищі.

Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань дослідження було використано комплекс взаємопов’язаних методів дослідження:

– теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та порівняння наукової літератури з проблеми дослідження;

– емпіричні методи: опитувальник самоорганізації діяльності (ОСД), опитувальник каузальних орієнтацій» Е. Десі та Р. Райана (в адаптації), методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ;

– методи математично-статистичної обробки даних: кількісний аналіз даних (визначення середніх значень, стандартного відхилення) та кореляційний аналіз (коефіцієнт лінійної кореляції r-Пірсона).

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про психологічні особливості самоорганізації здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання, а також у систематизації наукових підходів до вивчення самоорганізації особистості.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, педагогів, кураторів академічних груп та інших фахівців системи освіти з метою розвитку навичок самоорганізації здобувачів освіти, підвищення ефективності дистанційного навчання та попередження труднощів навчальної адаптації. Розроблені шляхи та методи (алгоритми селф-менеджменту, вправи на вольову паузу та рекомендації щодо структурування курсів у Google Classroom чи Moodle) можуть бути використані викладачами для створення автономної та стимулюючої архітектури цифрового навчання.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМООРГАНІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1 Психологічна сутність та структура поняття «самоорганізація»

У межах сучасної психологічної науки дослідження самоорганізації набуває особливої гостроти через зміну освітніх пріоритетів, де центр відповідальності за результат навчання зміщується з педагога на самого здобувача освіти. Особливо виразно ця тенденція виявляється в умовах трансформації навчального середовища, де традиційні механізми зовнішнього управління поступаються місцем внутрішнім процесам саморегуляції та свідомого конструювання власної діяльності. Теоретичний інтерес до цієї проблеми зумовлений тим, що самоорганізація виступає не просто як технічний інструмент упорядкування часу, а як багатогранне психологічне явище, що відображає рівень зрілості суб’єкта та його здатність ефективно функціонувати в умовах невизначеності. Розгляд самоорганізації в такому контексті дозволяє глибше охарактеризувати внутрішні механізми, які забезпечують цілісність та продуктивність особистості у складних соціальних і технічних системах.

У сучасному науковому дискурсі проблема самоорганізації посідає центральне місце, що зумовлено переходом до нової освітньої парадигми, де акцент зміщується з трансляції готових знань на розвиток здатності особистості до автономного навчання. Актуальність цього питання підкреслює В. Андрущенко, зазначаючи, що сучасна освіта має бути спрямована на формування «людини самоорганізованої», здатної до самостійного вибору життєвих стратегій та ефективного управління власними ресурсами в умовах динамічних суспільних змін [1].

Такий підхід вимагає від наукової спільноти переосмислення традиційних моделей навчання, оскільки самоорганізація перестає бути лише

допоміжним інструментом і стає базовою компетенцією, що визначає успішність професійного та особистісного становлення майбутнього фахівця. У зв’язку з цим, вивчення механізмів саморегуляції та цілепокладання набуває особливої гостроти, адже саме вони складають основу життєстійкості особистості в інформаційному суспільстві.

Розглядаючи самоорганізацію через призму синергетики, яка вивчає закони самочинного впорядкування складних систем, К. Майнцер визначає її як процес спонтанного виникнення нових структур за рахунок внутрішніх ресурсів та нелінійної взаємодії елементів [58]. У контексті вищої освіти А. Бейн та Л. Зунданс-Фрейзер розвивають цю ідею, стверджуючи, що самоорганізований університет має проектувати таке середовище, де організаційна структура не тисне на здобувача, а навпаки – спонукає його до автономної активності та самостійного пошуку знань [54]. Таким чином, самоорганізація постає як системна характеристика діяльності, що поєднує в собі як здатність до адаптації, так і здатність до самостійного створення нових алгоритмів роботи.

Натомість поняття «саморегуляція» у психології традиційно трактується як вужчий, динамічний процес підтримання стабільності та рівноваги. Е. Балашов розглядає саморегуляцію як інструмент моніторингу когнітивних операцій у поточному моменті [6]. На відміну від самоорганізації, яка має на меті довгострокову побудову життєвого та навчального простору, саморегуляція фокусується на оперативних актах поведінки, дозволяючи особистості зберігати працездатність у поточному моменті, особливо в умовах стресогенного дистанційного навчання [53].

Поняття «самоуправління» вносить у науковий аналіз чіткий управлінський та стратегічний акцент. В. Кремень розглядає його як здатність особистості до цілепокладання та свідомого вибору засобів досягнення результату, що є критично важливим для особистісного розвитку в інноваційному суспільстві [28]. Самоуправління передбачає високий рівень свідомого менеджменту власних ресурсів, тоді як самоорганізація, згідно з

поглядами І. Такатоші, може проявлятися і як стихійна, майже інтуїтивна реакція системи на складність зовнішнього середовища, спрямована на пошук найбільш раціонального режиму функціонування [60].

Для чіткого розмежування специфіки самоорганізації та її співвідношення з категоріями саморегуляції та самоуправління, що часто вживаються як синоніми, представимо їх порівняльну характеристику у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1 – Порівняльна характеристика самоорганізації та суміжних категорій

Категорія	Ключовий аспект (фокус)	Функціональне призначення	Рівень прояву
Саморегуляція	Стан та процес	Підтримання стабільності та рівноваги системи «тут і зараз».	Оперативний (короткостроковий)
Самоуправління	Стратегія та менеджмент	Свідоме цілепокладання, вибір засобів та адміністрування ресурсів.	Тактичний (середньостроковий)
Самоорганізація	Система та суб'єктність	Внутрішнє впорядкування діяльності, створення нових алгоритмів роботи в умовах хаосу.	Стратегічний (довгостроковий)

Сучасний вимір самоорганізації неможливо розглядати поза межами цифрового простору. С. Анісімова та В. Марценюк пов’язують цей феномен з інформаційною культурою, розглядаючи самоорганізацію як здатність користувача до етичної модерації та структурування хаотичних потоків даних у віртуальних громадах [2]. Цю думку доповнює О. Бойко, яка вводить термін «цифровий мінімалізм» як важливу складову самоорганізації сучасного філолога та дослідника. Вона стверджує, що вміння свідомо обмежувати інформаційне навантаження та впорядковувати цифрове середовище є необхідною умовою для глибокої академічної роботи [9].

Зарубіжна психологічна школа, представлена роботами С. Чжана та Ф. Хофманна, акцентує увагу на концепції «саморегульованого навчання». Дослідники доводять, що в умовах дистанційної освіти межа між технічною самоорганізацією та психологічною саморегуляцією майже зникає, оскільки здобувач змушений одночасно керувати і своїм часом, і своїм емоційним станом [62]. Успішність цього процесу значною мірою залежить від того, наскільки навчальний дизайн, за словами Р. Копера, враховує автономію студента та надає йому інструменти для самостійного конструювання знань [57].

Вітчизняний дослідник В. Арешонков розглядає педагогічну самоорганізацію як цілісну компетентність, що формується в процесі безперервної освіти. Він зауважує, що якщо саморегуляція може бути лише тимчасовим станом мобілізації зусиль, то самоорганізація – це стійка характеристика особистості, яка проявляється в індивідуальному стилі діяльності [4]. Це цілком узгоджується з позицією Н. Мирончук, яка пропонує використовувати ергономічний підхід до аналізу самоорганізації, розглядаючи її як мистецтво найбільш економної та ефективної побудови науково-дослідницького процесу [35].

Психологічний вимір самоорганізації як прояву відповідальності та волі найбільш повно розкрито у працях М. Савчина. Науковець переконує, що самоорганізація – це не механічне виконання графіку, а глибинний акт волевиявлення, через який особистість бере на себе відповідальність за власну долю та якість свого навчання [43]. У такому розумінні самоорганізація стає ціннісно-смисловим конструктом, що відрізняє її від суто функціонального «самоуправління», оскільки вона завжди підкріплена внутрішніми смислами та життєвими цілями [15].

Глибоке розуміння цього феномену пропонує Г. Горбань, яка визначає самоорганізацію як сформовану здатність планувати власну діяльність на підґрунті свідомого цілепокладання, суб’єктної активності та внутрішньої мотивації до ухвалення рішень. Авторка трактує цей процес як поетапне

структурування суб’єктом своєї активності через систему самостійних дій, де кожна має своє функціональне навантаження. Така специфіка самоорганізації виявляється в тому, що її формування можливе лише в актуальній освітній ситуації, де здобувач освіти через самоусвідомлення та саморозвиток фіксує найбільш продуктивні прийоми реалізації навчальних завдань [21].

Підсумовуючи термінологічний аналіз, варто звернутися до концепції А. Тесленкова, який розглядає самоорганізацію як ключовий інструмент гармонізації внутрішнього потенціалу майбутнього фахівця з вимогами професійного середовища. Дослідник наголошує, що якщо саморегуляція забезпечує «технічну» успішність конкретної дії, то самоорганізація визначає глобальну стратегію життя та навчання [61]. Саме такий цілісний підхід дозволяє трактувати самоорганізацію як інтегративну здатність, що поєднує вольову саморегуляцію, мотивацію та навички планування часу для досягнення успіху в умовах дистанційної освіти.

Для розкриття багатогранності підходів до вивчення самоорганізації простежимо еволюцію поглядів: від класичних уявлень про дисципліну до сучасних психологічних концепцій, що розглядають цей феномен як складну метакогнітивну здатність.

У класичній психолого-педагогічній спадщині підвалини розуміння самоорганізації закладалися через категорію «самодисципліни» та «культури праці». Зокрема, О. Скрипченко та О. Падалка наголошували на тому, що успішність навчання безпосередньо залежить від здатності здобувача до вольового зусилля та раціонального структурування навчального матеріалу [44]. У межах цього підходу головний акцент робився на методичності та послідовності дій, де самоорганізація виступала як технічна навичка, що забезпечує перехід від зовнішнього педагогічного керівництва до внутрішньої самостійності суб'єкта.

Подальший розвиток наукової думки, представлений у працях М. Савчина, змістив фокус із суто технічного планування на ціннісно-мотиваційну сферу особистості. Науковець розглядає самоорганізацію в

межах психології відповідальної поведінки, стверджуючи, що здатність до впорядкування власного життя є виявом моральної зрілості людини [42]. Згідно з цим підходом, самоорганізація неможлива без усвідомлення особистісних смислів діяльності, де кожна самостійна дія здобувача стає актом самоствердження та професійного становлення.

Сучасна українська психологічна школа пропонує розглядати самоорганізацію через призму метакогнітивізму. Е. Балашов обґрунтовує концепцію саморегульованого навчання, де самоорганізація виступає як вища психічна функція, що дозволяє здобувачу освіти не лише планувати час, а й здійснювати постійний моніторинг власних пізнавальних стратегій [6]. У такому контексті самоорганізація інтегрує в собі знання про власні інтелектуальні ресурси та вміння гнучко змінювати тактику навчання залежно від складності завдань.

Важливий внесок у розуміння організаційних аспектів самостійної роботи зробив О. Малихін. Він деталізував систему умінь самоорганізації, розділивши їх на прогностичні, організаційні та контрольно-оцінні компоненти. Автор підкреслює, що для здобувача вищої освіти критично важливим є перехід від стихійної активності до усвідомленого структурування навчальної діяльності, що вимагає специфічної підготовки та формування відповідної психологічної готовності [30]. Цей підхід є фундаментальним для розуміння того, як внутрішні структури особистості трансформуються у зовнішні результати праці.

У роботах М. Смульсон проблема самоорганізації розкривається в контексті проектування віртуальних навчальних середовищ. Авторка доводить, що дистанційний простір висуває до особистості якісно нові вимоги, де самоорганізація стає чинником саморозвитку та інтелектуальної ініціативи [46]. Згідно з цим підходом, цифрові інструменти навчання не лише потребують самоорганізації, а й стають середовищем для її визрівання, оскільки змушують здобувача постійно приймати рішення в умовах відкритого доступу до інформації та відсутності жорстких часових рамок аудиторних занять.

Синергетичний підхід у вітчизняній науці розвивають В. Арешонков та С. Ганаба, розглядаючи самоорганізацію як ключову компетентність XXI століття. Вони наголошують, що в епоху цифровізації самоорганізація перестає бути лише навчальною навичкою, перетворюючись на здатність особистості до самопобудови в нестабільному світі [3]. С. Ганаба акцентує увагу на тому, що самоорганізація є відповіддю на виклики складного суспільства, де здатність до самостійного впорядкування власного освітнього простору стає ознакою професійної елітарності та інтелектуальної свободи [17].

Підсумовуючи розгляд підходів сучасників, варто звернутися до ідей Н. Мирончук, яка об'єднує педагогічні та акмеологічні аспекти проблеми. Дослідниця трактує самоорганізацію як основу професійної майстерності майбутнього викладача, що базується на вмінні раціонально використовувати власні психофізіологічні та часові ресурси [34]. Таке бачення дозволяє стверджувати, що самоорганізація є не статичною властивістю, а динамічним процесом постійного вдосконалення внутрішніх інструментів управління діяльністю, що забезпечує життєву стійкість особистості в умовах сучасних криз.

Аналіз структурної побудови самоорганізації дозволяє перейти від загальних теоретичних підходів до конкретного психологічного змісту цього феномену. Більшість дослідників (Е. Балашов, Г. Горбань, О. Малихін та ін.) розглядають її як відкриту систему, ефективність якої залежить від гармонійної взаємодії цільового, мотиваційного, когнітивного та вольового складників.

Цільовий компонент виступає як пусковий механізм і смисловий фундамент усієї структури самоорганізації. Він передбачає здатність особистості до свідомого цілепокладання – складного вміння трансформувати загальні, часто абстрактні навчальні вимоги програми у конкретні, вимірювані та особистісно значущі цілі. Без чітко сформованої мети діяльність здобувача втрачає свою векторну спрямованість,

перетворюючись на хаотичне реагування на випадкові зовнішні стимули [33]. В умовах дистанційного навчання, де межа між особистим і навчальним простором розмита, відсутність навичок цілепокладання призводить до дезорієнтації та швидкої втрати академічних орієнтирів [28]. Цей компонент включає не лише вибір кінцевого результату, а й здатність до декомпозиції великих завдань на менші підцілі, що робить процес досягнення успіху психологічно осяжним.

Наступним важливим складником, що забезпечує енергетику діяльності, є мотиваційний компонент. Він дає відповідь на ключове запитання: «Навіщо мені це потрібно?». Цей компонент охоплює складну ієрархію внутрішніх (пізнавальний інтерес, прагнення до самоактуалізації) та зовнішніх спонукань, що підтримують активність здобувача протягом тривалого часу. Саме «мотиваційна синергія» дозволяє особистості долати психологічну втому та цифрову нудьгу, які неминуче супроводжують тривалу самостійну роботу за комп'ютером [55]. Внутрішня мотивація в структурі самоорганізації забезпечує глибоке сенсове наповнення кожного етапу планування, перетворюючи навчання з формальної повинності на невід'ємну частину процесу особистісного та професійного зростання.

Когнітивний складник у сучасних умовах обов'язково інтегрує високий рівень цифрової грамотності, що стає фундаментом для інтелектуального моделювання діяльності. За М. Смульсон, це виявляється у вмінні суб’єкта самостійно впорядковувати складні файлові системи, ефективно використовувати хмарні сервіси для планування та професійно фільтрувати інформаційний шум у віртуальному просторі. Такі навички дозволяють здобувачу створювати цілісні ментальні карти робочого процесу, що суттєво знижує когнітивне навантаження на робочу пам’ять та запобігає стану ментального перевантаження. Це перетворює цифрові інструменти з джерел відволікання на засоби раціоналізації інтелектуальних ресурсів [45].

Вольовий компонент посідає ключове регулююче місце в архітектурі самоорганізації, виступаючи головним механізмом реалізації намірів. Це

фундаментальна здатність особистості свідомо підтримувати обраний курс дій попри тиск потужних зовнішніх дистракторів (соціальні мережі, побутові подразники) або внутрішнього опору у вигляді когнітивної втоми та академічної прокрастинації. М. Савчин акцентує, що саме воля є тією динамічною силою, яка трансформує ідеальний план у реальний результат, забезпечуючи внутрішній «стрижень» усієї системи [43]. В умовах дистанційного навчання вольова сфера суб'єкта зазнає особливого навантаження, оскільки вимагає постійного самопримусу за відсутності звичних атрибутів академічного контролю. Вольова регуляція тут виявляється у вмінні суб'єкта самостійно ініціювати діяльність, розподіляти зусилля та проявляти наполегливість у досягненні відтермінованих у часі цілей [29]. Таким чином, вольовий компонент не просто супроводжує процес самоорганізації, а виконує функцію «фінального фільтра», який визначає, чи перетвориться теоретичне планування на продуктивну інтелектуальну дію.

Взаємодія цих компонентів створює цілісну динамічну систему, де слабкість навіть одного елемента здатна дестабілізувати всю структуру. Наприклад, висока внутрішня мотивація за відсутності когнітивних навичок планування неминуче призводить до швидкого «емоційного вигорання», оскільки психічна енергія здобувача витрачається нераціонально на подолання організаційного хаосу. Навпаки, наявність детального, технічно бездоганного плану без вольової підтримки перетворює процес самоорганізації на пасивне «фантазування про успіх», яке ніколи не завершується продуктивною дією.

У контексті підготовки фахівців соціономічного профілю Н. Мирончук виокремлює також рефлексивний підкомпонент, який пронизує всю структуру самоорганізації від етапу задуму до етапу контролю. Рефлексія дозволяє здобувачу об'єктивно аналізувати ефективність власного цілепокладання, оцінювати адекватність обраних часових планів та істинну силу своїх вольових зусиль. Це створює замкнений цикл безперервного самовдосконалення, де кожна наступна ітерація самоорганізації стає більш

досконалою та економічною на основі критичного аналізу попереднього досвіду [34].

Важливо також враховувати емоційну та психофізіологічну забарвленість кожного компонента. Мотивація та воля перебувають у тісному зв'язку з емоційною стійкістю та загальним тонусом особистості: позитивне емоційне ставлення до процесу структурування власної діяльності суттєво полегшує включення вольових механізмів та знижує рівень суб’єктивного відчуття зусилля. Таким чином, самоорганізація постає перед нами не як «сухий» логічний алгоритм, а як живий, глибоко індивідуалізований психологічний процес, у якому інтелект, воля та емоційна сфера працюють на єдину стратегічну мету.

Для сучасних здобувачів вищої освіти, які перебувають у епіцентрі цифрової трансформації, структура самоорганізації доповнюється специфічними вміннями роботи у високотехнологічному віртуальному середовищі. М. Смульсон зазначає, що сьогодні когнітивний складник обов'язково включає високий рівень «цифрової грамотності» – вміння самостійно впорядковувати складні файлові системи, ефективно використовувати хмарні сервіси та мобільні додатки для планування, а також професійно фільтрувати інформаційний шум [47]. Це робить структуру самоорганізації надзвичайно динамічною та здатною адаптуватися до постійних технологічних викликів сучасності.

Отже, самоорганізація є багатовимірним психологічним конструктом, де кожен елемент виконує свою унікальну роль. Цільовий і мотиваційний компоненти відповідають за стратегічне планування життя і навчання, когнітивний – за його тактичне втілення, а вольовий – забезпечує реальну виконавчу дію та доведення справи до логічного завершення. Лише системна та гармонійна інтеграція цих чотирьох складників дозволяє здобувачу освіти перетворитися на справжнього суб'єкта власного навчання, здатного до високоефективної самореалізації в будь-яких, навіть найбільш складних і невизначених умовах сучасного світу.

Завершуючи теоретичний аналіз сутності та структури досліджуваного феномену зазначимо, що самоорганізація не є статичною, вродженою рисою характеру чи напередоддю заданим талантом, доступним лише обмеженому колу осіб. Навпаки, сучасна психологічна наука розглядає її як динамічну інтегративну навичку, складну метакомпетентність, яка піддається цілеспрямованому формуванню та вдосконаленню протягом усього життя. Розвиток цієї здатності відбувається лише в процесі актуальної діяльності, де здобувач освіти свідомо опановує інструменти керування власними ресурсами, поступово перетворюючи зовнішні вимоги на внутрішню потребу в упорядкованості.

Отже, самоорганізація постає як гнучкий механізм адаптації особистості до мінливих умов середовища, зокрема до викликів цифрової освіти. Її розвиток вимагає не лише засвоєння технічних прийомів тайм-менеджменту, а й глибокої внутрішньої роботи над мотиваційною та вольовою сферами. Усвідомлення того, що самоорганізація є навичкою, яку можна розвинути, відкриває перед здобувачами освіти широкі перспективи для самоздійснення: через системне тренування цілепокладання, планування та самоконтролю кожен здатний вийти на рівень суб’єкта власного життя, здатного ефективно діяти в умовах будь-якої складності та невизначеності.

1.2 Психологічні особливості здобувачів освіти як суб’єктів навчальної діяльності

Дослідження феномену самоорганізації втрачає свій практичний сенс без глибокого аналізу психологічного портрета її головного суб’єкта – здобувача освіти. Актуальність вивчення особистісних особливостей цієї категорії зумовлена тим, що період активного навчання є сензитивним для формування автономності, інтелектуальної зрілості та навичок самодетермінації. У сучасних реаліях, де навчальний процес інтегрований у складне інформаційне середовище, здобувач постає не як пасивний

отримувач знань, а як активний «архітектор» власної пізнавальної діяльності. Це вимагає від нього особливої психологічної готовності до самостійного прийняття рішень, здатності долати когнітивні труднощі та зберігати внутрішню стійкість в умовах високої інтенсивності навчального навантаження. Таким чином, розуміння психологічних рис сучасного здобувача освіти дозволяє не лише описати стан його самоорганізації, а й визначити внутрішні ресурси, що забезпечують успішність його саморозвитку в освітньому просторі.

У межах психологічного аналізу суб'єктність здобувача освіти постає не просто як здатність до виконання навчальних завдань, а як фундаментальна якість особистості, що характеризується усвідомленою ініціативністю та здатністю до самодетермінації. Бути суб'єктом означає перехід від позиції об'єкта педагогічного впливу до ролі активного учасника, який самостійно конструює траєкторію власного розвитку. Суб'єктна позиція здобувача є вихідною точкою для формування ефективної самоорганізації, оскільки вона перетворює процес навчання із зовнішньої потреби на внутрішній акт самоактуалізації.

Важливим аспектом суб'єктності є психологічна самоефективність, яку Т. Гальцева розглядає як віру здобувача у власну здатність успішно організовувати та здійснювати дії, необхідні для досягнення навчальних цілей. Суб'єкт, що володіє високим рівнем самоефективності, виявляє більшу витривалість перед труднощами та здатний самостійно генерувати нові когнітивні стратегії в умовах невизначеності [16]. Це підкріплюється тезою В. Висотченко та І. Зайцевої, які наголошують, що сучасне навчання вимагає від суб'єкта не лише інтелектуальної, а й особистісної готовності до самостійної побудови смислових зв'язків у навчальному матеріалі [14].

Суб'єктність здобувача у цифровому просторі набуває специфічних рис через зміну архітектури взаємодії. Ю. Фальштинська вказує на те, що дистанційне навчання актуалізує потребу в самосвідомості суб'єкта, оскільки технічне середовище виступає лише посередником, тоді як ініціатива щодо

глибини засвоєння контенту повністю залишається за здобувачем [50]. У цьому контексті О. Гнатюк зауважує, що суб'єктність в умовах воєнного стану та кризових ситуацій трансформується у здатність до життєстійкості, де самоорганізація стає способом збереження психічного здоров'я та академічної стабільності [20].

Процес ініціації навчання суб'єктом нерозривно пов'язаний із подоланням психологічних бар'єрів. А. Массанов та Н. Сопілко доводять, що суб'єктна активність часто гальмується внутрішніми страхами перед помилкою або несформованістю навичок саморегуляції. Здобувач як суб'єкт має бути здатним до рефлексивного аналізу цих бар'єрів, трансформуючи їх із перешкод у точки власного росту [32; 48]. Таким чином, контроль над навчанням передбачає не лише зовнішній менеджмент часу, а й внутрішню роботу над емоційною стійкістю.

Синергетичний підхід до суб'єктності, запропонований Р. Піннером, дозволяє розглядати активність здобувача як результат «мотиваційної синергії». Коли здобувач ідентифікує себе як автора своєї діяльності, його соціальна аутентичність зростає, що сприяє глибшому залученню до освітнього процесу [59]. Цю ідею доповнює С. Клепко, підкреслюючи інтегративний потенціал суб'єкта, який у процесі роботи з інформаційними технологіями здатний синтезувати розрізнені знання у цілісну професійну картину світу [56].

Особливості самоорганізації суб'єкта як вияву професійної зрілості досліджував М. Дубінка, стверджуючи, що здатність до ініціювання власної діяльності є проявом педагогічних та психологічних обдарувань особистості. Суб'єктність тут трактується як вихід за межі нормативної діяльності та прагнення до самовдосконалення, що перевищує формальні вимоги програми [26]. У цьому ж напрямі працюють Т. Дерека та В. Ляшенко, які пов'язують суб'єктну активність із успішністю професійної адаптації, де вміння контролювати власну траєкторію навчання стає базовим ресурсом фахівця [25].

Соціально-психологічний аспект суб'єктності в період юності розкривають І. Гоян та Ю. Бохонкова, наголошуючи, що для молодої людини навчання стає майданчиком для самоствердження. Здобувач як суб'єкт використовує самоорганізацію для мінімізації стресу, викликаного соціальною адаптацією до умов закладу освіти [10; 22]. Це особливо важливо для першокурсників, у яких формування суб'єктної позиції є запорукою запобігання академічній дезадаптації.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що суб'єктність здобувача освіти – це інтегративна властивість, що дозволяє йому бути автономним, відповідальним та ініціативним у навчанні. Тільки через усвідомлення власної суб'єктності здобувач здатний перетворити дистанційне або самостійне навчання з виклику на інструмент професійного тріумфу, де внутрішня активність виступає гарантом якості отриманої. Суб'єктний контроль робить дизайн навчання адаптивним до потреб людини, дозволяючи їй залишатися господарем власного інтелектуального розвитку.

Для розкриття психологічних особливостей здобувачів освіти проаналізуємо період їхнього навчання не просто як лінійний часовий проміжок, а як багатогранний етап особистісного становлення, що має власні вікові межі та специфічну соціальну ситуацію розвитку. Цей період, який зазвичай охоплює перехід від пізнього підліткового віку до ранньої дорослості, характеризується докорінною зміною системи стосунків із навколишнім світом та внутрішньою перебудовою ціннісних орієнтацій. Навчання у цей час стає унікальним розвивальним простором, де відбувається не лише накопичення знань, а й інтенсивне дозрівання вищих психічних функцій, необхідних для повноцінного переходу до самостійного професійного життя та соціальної відповідальності.

Соціальна ситуація розвитку здобувача освіти у цей період визначається зміною вектора суспільних відносин: звичний статус «учня», який значною мірою координується ззовні, трансформується у статус «дослідника» або «майбутнього фахівця». В. Андрущенко наголошує, що в

епоху радикальних суспільних трансформацій саме соціальна ситуація розвитку вимагає від особистості утвердження власної суб'єктності як способу збереження цілісності [1]. Цей перехід вимагає від особистості високого рівня внутрішньої готовності до автономії, оскільки контроль з боку педагогів стає все більш опосередкованим, а повна відповідальність за результати та наслідки діяльності перекладається на самого здобувача. Така детермінація створює об'єктивні психологічні передумови для прискореного формування самоорганізації як головного інструменту подолання соціальної невизначеності.

Центральним психологічним новоутворенням, що виникає на перетині навчання та дорослішання, є особистісне та професійне самовизначення. Як стверджує М. Савчин, саме в цей період здобувач здійснює глибокий ревізійний аналіз власних життєвих смислів та вибудовує ієрархію цінностей, яка визначатиме його майбутній життєвий шлях [42]. Це новоутворення не є пасивним процесом; воно виникає як результат інтенсивної рефлексії над власним досвідом та активного пошуку свого місця в соціумі. Пошук смислів безпосередньо корелює з мотивацією до самовдосконалення: чим чіткіше здобувач усвідомлює свою мету, тим ефективніше він упорядковує свій життєвий та навчальний простір [43].

Паралельно з особистісним самовизначенням відбувається інтенсивний розвиток теоретичного, абстрактно-логічного та критичного мислення. С. Клепко акцентує увагу на інтегративному потенціалі цього етапу, підкреслюючи, що сучасна освіта спонукає здобувача не просто до репродукування інформації, а до оперування складними категоріями та самостійного структурування значних масивів даних [56]. Таке інтелектуальне зростання стає когнітивним фундаментом самоорганізації: суб'єкт опановує вміння аналізувати власні мисленнєві стратегії, що дозволяє йому не лише накопичувати факти, а й трансформувати їх у дієві алгоритми для вирішення складних професійних завдань.

Процес переходу до повної самостійності як ключове новоутворення неможливий без остаточного становлення механізмів вольової саморегуляції. О. Прядко зауважує, що в умовах дистанційної та автономної форми навчання здобувачі неминуче стикаються з викликами академічної прокрастинації, інформаційного перевантаження та емоційної втоми [39]. Успішне формування здатності до тривалої вольової мобілізації та самоконтролю свідчить про якісний стрибок у розвитку особистості: від підліткової імпульсивності та залежності від миттєвих емоцій до зрілої дисциплінованості, що стає гарантом життєвої стійкості в кризових умовах.

Важливим аспектом соціальної ситуації розвитку стає також психологічна готовність до складних форм партнерської взаємодії та кооперації. Н. Павленко та колеги підкреслюють, що в процесі групової самостійної роботи та цифрової комунікації здобувач освіти не лише засвоює знання, а й опановує нові етичні норми та способи суб’єкт-суб’єктної взаємодії [36]. Це новоутворення відображає зрілість комунікативної сфери, де самоорганізація виступає вже не як індивідуальна навичка, а як чинник, що забезпечує продуктивний та відповідальний діалог у професійному середовищі.

Завершальним етапом вікових трансформацій є формування цілісної «Я-концепції» та стійкої впевненості у власній самоефективності. Здобувачі, які мають сформоване уявлення про свої інтелектуальні ресурси та особистісні обмеження, демонструють значно вищий рівень навчальної автономії. Усвідомлення власної спроможності реально впливати на перебіг та результати навчання стає тим внутрішнім психологічним стрижнем, навколо якого кристалізується вся система самоорганізації особистості.

Специфіка вікових меж у сучасних умовах нерозривно пов’язана з цифровою трансформацією життєвого світу людини. М. Смульсон зазначає, що соціальна ситуація розвитку сучасного здобувача обов'язково включає «цифрову суб’єктність» – здатність до саморозвитку у віртуальних середовищах [46]. Це розширює психологічні межі самостійності: здобувач

має самостійно адаптуватися до нових форм присутності, де відсутність фізичного контролю вимагає максимальної внутрішньої впорядкованості та інтелектуальної ініціативи для збереження пізнавального інтересу.

Варто наголосити, що успішність визрівання всіх згаданих новоутворень значною мірою залежить від того, наскільки освітнє середовище стимулює активність суб’єкта. Лише та організаційна модель, яка базується на принципах самоорганізації, створює умови для швидкого переходу здобувача від об’єктної, залежної позиції до ролі автономного, зрілого суб’єкта. Таким чином, вікові особливості створюють лише потенційне поле можливостей, тоді як їхня реальна трансформація у стійкі риси характеру залежить від вольових зусиль самого здобувача.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що період навчання є унікальним онтогенетичним етапом, у якому складним чином переплітаються процеси біологічного дозрівання та інтенсивної професійної соціалізації. Психологічні новоутворення цього періоду – від усвідомленого професійного самовизначення до досконалих навичок самоорганізації – утворюють той фундамент, на якому базується вся подальша успішна життєдіяльність людини. Саме перехід до цілісної, внутрішньо детермінованої самостійності стає головним психологічним підсумком цього етапу, що перетворює здобувача освіти на зрілу особистість, готову до викликів сучасного світу.

Важливим аспектом аналізу психологічного профілю здобувача є вивчення чинників, що деструктивно впливають на процес самовпорядкування діяльності. Психологічні бар’єри самоорганізації постають як складні внутрішні перепони, що виникають внаслідок неузгодженості між вимогами освітнього середовища та наявними ресурсами особистості. Як зазначає А. Массанов, такі бар'єри не є статичними; вони динамічно змінюються залежно від здатності суб'єкта до рефлексії та вольової мобілізації, часто стаючи причиною академічної дезадаптації [32].

Одним із найпотужніших деструктивних факторів є особистісна та ситуативна тривожність. Надмірне емоційне напруження паралізує

когнітивні функції здобувача, унеможливлюючи раціональне планування та адекватну оцінку часових ресурсів. Тривожний суб’єкт зосереджується не на способі вирішення завдання, а на страху перед потенційною невдачею, що призводить до дезорганізації поведінки та втрати контролю над навчальним процесом.

Брак або криза навчальної мотивації виступає іншим фундаментальним бар’єром, який нівелює будь-які спроби самоорганізації. Без стійкої смислової регуляції самоорганізація перетворюється на порожню форму, позбавлену внутрішнього енергетичного ресурсу. Коли зовнішні стимули (оцінки, вимоги) переважають над внутрішніми пізнавальними інтересами, здобувач демонструє реактивну поведінку, яка швидко виснажується при перших же інтелектуальних труднощах [23].

Специфічним бар’єром у сучасних умовах постає академічна прокрастинація, яку О. Прядко пов’язує з несформованістю навичок саморегуляції в умовах надлишкового інформаційного вибору. Постійне відкладання справ «на потім» є не просто ознакою лінощів, а психологічним захисним механізмом суб’єкта перед складними або емоційно неприємними завданнями. Це створює замкнене коло: накопичення невиконаних робіт посилює тривогу, яка, у свою чергу, ще сильніше блокує здатність до продуктивної праці [40].

Досліджуючи бар'єри в контексті дистанційного навчання, Ю. Фальштинська виокремлює фактор соціальної ізоляції та дефіциту безпосереднього зворотного зв’язку. Відсутність чітких зовнішніх меж навчального дня, притаманна віртуальному середовищу, стає непереборною перешкодою для здобувачів із низьким рівнем самодисципліни. Психологічний дискомфорт від розмивання меж між «домашнім» та «робочим» простором вимагає від суб’єкта надмірних зусиль для утримання уваги, що часто призводить до емоційного вигорання [50]. Це зумовлює необхідність формування нових регуляторних механізмів, які б дозволили особистості автономно маркувати часові та просторові зони власної активності для збереження психологічного добробуту.

Когнітивні бар’єри також відіграють значну роль у гальмуванні самоорганізації. Несформованість метакогнітивного моніторингу – вміння «думати про своє мислення» – заважає здобувачу вчасно помітити неефективність обраної стратегії навчання. Суб’єкт продовжує використовувати застарілі алгоритми роботи, не усвідомлюючи, що саме вони є причиною низької результативності, що зрештою призводить до когнітивної фрустрації та відмови від подальших зусиль. Самоорганізація в такому разі має спиратися на розвиток рефлексії для гнучкого коригування пізнавальних дій.

В умовах воєнного стану та тривалої травматизації, на що звертає увагу Т. Титаренко, психологічні бар’єри набувають екзистенційного характеру. Хронічний стрес виснажує адаптаційний потенціал особистості, звужуючи горизонт планування до мінімуму. В таких умовах здатність до самоорганізації потребує не лише технічних навичок тайм-менеджменту, а й глибокої психологічної роботи над відновленням внутрішніх опор та пошуком нових життєвих смислів, що дозволяють продовжувати навчання попри зовнішні загрози [49].

Отже, подолання психологічних бар’єрів є невід’ємною частиною становлення суб’єктності здобувача. Ефективна самоорганізація починається з усвідомлення та рефлексії цих перешкод. Тільки через інтеграцію вольових зусиль, стабілізацію емоційної сфери та розвиток внутрішньої мотивації здобувач отримує можливість перетворити бар’єри на точки особистісного зростання, забезпечуючи собі успішність у складному та динамічному освітньому просторі.

Для системного розуміння взаємозв’язку між особистісними якостями та процесом самовпорядкування діяльності, узагальнимо ключові психологічні особливості здобувача освіти в таблиці 1.2

Таблиця 1.2 – Вплив психологічних особливостей здобувача на процес навчальної самоорганізації

Психологічний чинник	Прояв у навчальній діяльності	Вплив на самоорганізацію
Суб’єктність	Перехід від ролі «виконавця» до ролі «автора» навчання.	Забезпечує внутрішню ініціативу та самодетермінацію цілей.
Самоефективність	Віра у власну спроможність подолати когнітивні труднощі.	Підвищує вольову стійкість та готовність до складних завдань.
Метакогнітивний моніторинг	Здатність рефлексувати та коригувати стратегії мислення.	Дозволяє оперативно змінювати неефективні алгоритми роботи.
Внутрішня мотивація	Пошук особистісних смислів у вивченні дисциплін.	Створює стійкий енергетичний ресурс для тривалої активності.
Вольова саморегуляція	Здатність до мобілізації зусиль попри втому чи нудьгу.	Мінімізує прояви академічної прокрастинації.
Емоційна стійкість	Контроль над рівнем тривожності (особливо в кризових умовах).	Зберігає когнітивну працездатність під час планування та виконання.

Аналіз даних таблиці дозволяє стверджувати, що самоорганізація здобувача не є ізольованою технічною навичкою, а безпосередньо випливає з його психологічного профілю. Зокрема, такі когнітивні чинники, як метакогнітивний моніторинг та самоефективність, відповідають за інструментальну сторону процесу – вибір стратегій та оцінку ресурсів [6]. Водночас мотиваційні та вольові компоненти (суб’єктність, внутрішня мотивація) виконують роль енергетичного двигуна, який підтримує самоорганізацію в довготривалій перспективі.

Важливо зауважити, що дефіцит хоча б одного з наведених елементів (наприклад, низька емоційна стійкість при високій мотивації) може призвести до дезорганізації діяльності навіть за умови знання методик тайм-менеджменту. Таким чином, успішна самоорганізація постає як результат синергії інтелектуальної гнучкості, емоційного самоконтролю та глибокої суб’єктної залученості здобувача в освітній процес.

Завершальним акцентом аналізу психологічного профілю здобувача є обґрунтування того, чому здатність до самоорганізації виступає не просто додатковою навичкою, а фундаментальною умовою успішності особистості як суб'єкта навчальної діяльності [5]. У сучасній освітній парадигмі успішність не обмежується лише високими академічними балами; вона визначається здатністю людини до безперервного саморозвитку та адаптивності. Самоорганізований здобувач трансформує процес навчання з виконання зовнішніх інструкцій у свідому стратегію власного професійного становлення, що дозволяє йому залишатися продуктивним незалежно від формату навчання.

Здатність до самоорганізації є ключовим маркером суб'єктності, оскільки саме вона забезпечує перехід від пасивного накопичення знань до активного управління власним інтелектуальним капіталом. Для того, щоб вважатися успішним суб'єктом, здобувач має володіти високим рівнем внутрішньої впорядкованості, яка дозволяє мінімізувати вплив деструктивних факторів, таких як тривожність або прокрастинація. Дослідження українських науковців підтверджують, що успішні здобувачі відрізняються розвиненим метакогнітивним моніторингом, який дозволяє їм виступати повноцінними «менеджерами» власних пізнавальних процесів [22].

Особлива значущість самоорганізації виявляється в умовах цифрової трансформації та соціальної нестабільності, де здобувач освіти змушений самостійно структурувати свій час та освітній простір. В. Арешонков наголошує на тому, що суб'єктність у цифрову епоху неможлива без високого рівня самодисципліни та критичного відбору інформації [5]. Отже, успішний суб'єкт – це той, хто здатен зберігати цілепокладання в умовах інформаційного шуму, перетворюючи технологічні виклики на інструменти для особистісного зростання.

Таким чином, самоорганізація виступає тим інтегральним психологічним механізмом, який поєднує внутрішню активність здобувача з

вимогами професійного середовища. Лише через свідоме впорядкування своєї діяльності здобувач освіти набуває рис автономної, відповідальної та конкурентоспроможної особистості. Самоорганізація є вищим виявом суб'єктності, оскільки вона дозволяє людині не просто адаптуватися до умов навчання, а активно творити себе як фахівця, закладаючи фундамент для майбутнього життєвого успіху.

1.3 Специфіка дистанційного навчання як чинника трансформації навчального середовища

У сучасних умовах трансформації освітніх систем дистанційне навчання перестало бути лише альтернативною формою здобуття знань, перетворившись на домінантний чинник, що докорінно змінює архітектуру навчального середовища. Актуальність дослідження цього феномену зумовлена тим, що перехід у віртуальний простір вимагає від здобувача не просто технічної грамотності, а глибокої психологічної перебудови – зміни способів сприйняття інформації, управління часом та підтримки внутрішньої мотивації за відсутності безпосереднього зовнішнього контролю. Дистанційний формат виступає своєрідним «каталізатором» суб'єктності: він або стимулює розвиток високого рівня самоорганізації, або оголює внутрішні психологічні бар'єри особистості. Специфіка такого середовища полягає у зміщенні акцентів із процесу викладання на процес самостійного учіння, де технологічне опосередкування стає новим виміром взаємодії, що вимагає від здобувача здатності бути повноцінним менеджером власного інтелектуального та особистісного зростання.

Фундамент для впровадження дистанційних технологій в Україні закладався протягом десятиліть через послідовну державну політику в галузі інформатизації. Стратегічний вектор розвитку був визначений низкою засадничих нормативно-правових актів, серед яких Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), що окреслила перехід до нових

освітніх парадигм. Подальша легітимізація процесу відбулася завдяки Закону України «Про Національну програму інформатизації» та «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні», які створили правове поле для функціонування віртуальних навчальних просторів [20].

Особливого значення цифрова трансформація набула із затвердженням «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», що дозволило гнучко реагувати на виклики сучасності [38]. Державна політика спрямована на створення безбар'єрного доступу до якісних знань, незалежно від географічного розташування здобувача. Це заклало основу для формування стійкої освітньої екосистеми, здатної функціонувати в екстремальних умовах, де дистанційне навчання виступає не просто доповненням, а ключовим інструментом забезпечення безперервності навчання.

Дистанційне навчання можна визначити як форму організації освітнього процесу, що базується на використанні спеціалізованих інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують опосередковану взаємодію між суб'єктами навчання в умовах їхньої територіальної роз'єднаності. За словами В. Бикова, таке навчання базується на принципах відкритості та гнучкості, де технологічне середовище моделює умови для ефективного самостійного учіння [8]. Воно передбачає створення персоналізованої траєкторії розвитку, де здобувач набуває статусу активного суб’єкта управління власними пізнавальними ресурсами.

Повномасштабна війна в Україні стала критичним випробуванням для освітньої системи, перетворивши дистанційний формат на єдиний спосіб збереження життя та прав здобувачів на розвиток. У цей період навчальне середовище вийшло за межі цифрових платформ, інтегрувавшись у контекст безпекових вимог. Як зазначає Н. Федорчук, дистанційна робота в умовах воєнного стану трансформувалася у засіб соціальної та психологічної підтримки, дозволяючи учасникам освітнього процесу зберігати відчуття стабільності та приналежності до спільноти попри зовнішні загрози [52].

Досліджуючи структуру цього формату, Я. Мар'янко та М. Огреніч виокремлюють його ключові переваги, зокрема технологічність та безпрецедентну доступність навчальних матеріалів у будь-який час. Автори підкреслюють, що використання сучасних інформаційних інструментів дозволяє знімати бар'єри, які раніше диктувалися фізичною присутністю в аудиторії. Проте вони також акцентують на зміні сприйняття традиційних бонусів: під час примусової ізоляції такі чинники, як гнучкий графік чи економія коштів, відійшли на другий план перед складністю психологічного навантаження [31].

Процес адаптації до навчання під час аварійних ситуацій – повітряних тривог, відключень електроенергії чи втрати зв'язку – став серйозним випробуванням для емоційної сфери всіх учасників. Психологічна напруга, викликана необхідністю миттєво переривати діяльність та переходити в укриття, нівелювала комфорт, який зазвичай асоціюється із домашнім навчанням. У таких умовах дистанційний формат вимагає від здобувача не лише знань, а й надзвичайного рівня стресостійкості та здатності до швидкої мобілізації внутрішніх ресурсів для відновлення пізнавальної активності.

У контексті вищої та фахової підготовки А. Рахманіна й О. Кучай доводять, що дистанційне навчання в умовах війни є не просто актуальним, а безальтернативним фактором життєздатності закладів освіти. Гнучкість освітнього процесу стає головним механізмом адаптації до непередбачуваності сучасного світу. Можливість асинхронного навчання дозволяє здобувачам продовжувати інтелектуальний розвиток навіть за умов нестабільного доступу до мережі, що підкреслює високу адаптивність цифрового середовища до потреб суб'єкта [41].

Якість освіти в умовах воєнного стану безпосередньо залежить від здатності долати специфічні бар'єри дистанційної взаємодії. Дослідження М. Федорів вказують на те, що поряд із технічними проблемами та психологічним стресом, цей формат відкриває нові вікна можливостей. Гнучкість середовища дозволяє інтегрувати у навчання інноваційні

методики, які за звичайних умов впроваджувалися б значно довше [51]. Таким чином, криза стає поштовхом до розвитку нових компетенцій – від цифрової грамотності до навичок самоменеджменту в умовах невизначеності.

Трансформація середовища вказує на те, що дистанційне навчання вимагає від здобувача зміни ролі: з пасивного отримувача інформації на свідомого «архітектора» знань. У віртуальному просторі значно слабшає зовнішній контроль, тому успішність навчання починає прямо залежати від рівня самоорганізації особистості. Це середовище стає лакмусовим папірцем, який виявляє здатність людини до самостійного цілепокладання та вольової регуляції діяльності без стимулювання з боку педагога.

Для системного розуміння глибини цих змін та виокремлення ключових викликів, що постають перед суб’єктом, доцільно порівняти характеристики традиційного та дистанційного форматів (табл. 1.3).

Таблиця 1.3 – Порівняльна характеристика традиційного та дистанційного навчального середовища в контексті вимог до самоорганізації

Параметр порівняння	Традиційне середовище	Дистанційне середовище	Вимога до здобувача
Локація	Навчальна аудиторія (зовнішньо структурована)	Домашній простір (змішання побутового та навчального)	Здатність до просторового самовпорядкування
Часовий регламент	Жорсткий розклад, контроль присутніх	Гнучкий графік, орієнтація на дедлайни	Навички тайм-менеджменту та самодисципліни
Комунікація	Безпосередня (вербальна та невербальна)	Опосередкована гаджетами (екранний бар'єр)	Вміння підтримувати цифрову етику та ініціативність
Контроль	Зовнішній (викладач, адміністрація)	Переважно внутрішній (самоконтроль суб'єкта)	Високий рівень відповідальності та суб’єктності
Доступ до ресурсів	Обмежений бібліотекою та кабінетом	Необмежений (глобальні мережі, цифрові бази)	Навички критичного відбору та фільтрації інформації

Аналіз даних, наведених у таблиці свідчить, що перехід до дистанційного навчання фактично означає демонтаж зовнішніх «опор» діяльності, які раніше забезпечувала освітня установа. Якщо традиційне середовище бере на себе функцію структурування часу та простору, то дистанційний формат делегує ці завдання безпосередньо здобувачу. Особливої ваги набуває здатність особистості до самодетермінації: у віртуальному просторі успішність залежить не від суворості викладача, а від сформованості внутрішнього локусу контролю та вміння самостійно створювати робочий контекст у неструктурованих умовах.

Це підтверджує думку про те, що дистанційне навчання виступає не лише технологічним оновленням, а й потужним стимулом для розвитку суб’єктності. Здобувач стає повноправним менеджером власного освітнього процесу, де навички самоорганізації є головним інструментом подолання екранного бар'єру та дефіциту зовнішньої регламентації.

Отже, дистанційне навчання в сучасній Україні – це складна соціально-психологічна система, яка поєднує нормативні здобутки минулого та виклики воєнного сьогодення. Воно виступає потужним чинником трансформації навчального середовища, перетворюючи його на простір високої особистої відповідальності. Попри технічні та емоційні труднощі, цей формат закладає фундамент для формування нового типу здобувача – автономного, технологічного та здатного до саморозвитку в будь-яких умовах.

Становлення такого автономного суб’єкта відбувається паралельно з докорінною зміною матеріально-технічних умов його діяльності. Якщо раніше психологічна стійкість здобувача підтримувалася стабільністю фізичного оточення, то сьогодні вона випробується пластичністю віртуальних інтерфейсів. Це зумовлює необхідність детальнішого аналізу того, як саме технічне переформатування впливає на повсякденну практику навчання.

Реконструювання архітектури навчального простору в умовах дистанційного навчання полягає у фундаментальному переході від фізичної

статичності до цифрової динамічності. Традиційний навчальний кабінет, який десятиліттями слугував закритим середовищем із жорстко визначеними межами, замінюється багатокомпонентною екосистемою. Сучасні моделі систем відкритої освіти базуються на створенні інформаційно-комунікаційного простору, який не обмежений стінами закладу, а інтегрований у глобальну мережу, що дозволяє здобувачу взаємодіяти з контентом у будь-якій точці світу [8].

Технічне ядро цієї нової архітектури складають системи управління навчанням (LMS), такі як Moodle та Google Classroom. Вони виконують роль віртуального фундаменту, де структурується весь навчальний матеріал, графіки дедлайнів та засоби контролю. Сучасний дизайн навчання у таких системах дозволяє створювати складні сценарії взаємодії, де кожна цифрова активність здобувача спрямована на досягнення конкретного результату [27]. Це перетворює навчання на технологічний процес, де навігація по платформі стає аналогом орієнтації у фізичному корпусі закладу.

Синхронна комунікація, представлена інструментами Zoom, Microsoft Teams та Google Meet, додає цій архітектурі виміру «живої» взаємодії, проте зі значними змінами у сприйнятті простору. На відміну від аудиторії, де увага фокусується на загальному полі зору, віртуальна кімната фрагментує простір на множину окремих екранів. Це вимагає від суб’єкта додаткових зусиль для утримання концентрації, оскільки цифрова присутність є більш втомливою для психіки, ніж фізична.

Важливою відмінністю цифрового середовища є те, що воно більше не «дається» здобувачу в готовому вигляді. У традиційному кабінеті ергономіка, освітлення та порядок підтримуються адміністрацією, тоді як у дистанційному форматі здобувач сам стає архітектором свого простору. Проектування дистанційного середовища саморозвитку починається з усвідомлення суб’єктом необхідності створення власного «місця сили», де домашній побут не конфліктуватиме з інтелектуальною діяльністю [24].

Процес побудови цього простору включає не лише фізичне облаштування робочого місця, а й цифрову організацію інструментарію. Менеджмент вкладок у браузері, структурування папок із матеріалами на хмарних сховищах та налаштування сповіщень стають новими формами навчальної активності. В таких умовах цифровий мінімалізм виступає захисним механізмом, який дозволяє уникнути когнітивного перевантаження та зберегти фокус на головному завданні [9].

Така «розпорошеність» навчального середовища вимагає від здобувача вищого рівня технологічної самоорганізації. Якщо раніше забутий зошит був приводом для зауваження, то сьогодні технічна непідготовленість (незавантажені оновлення, відсутність структурованих посилань) стає бар'єром, який повністю блокує доступ до знань. Дистанційне середовище трансформує саму суть самостійної роботи, де вміння керувати своїм цифровим інструментарієм стає базовою професійною компетенцією.

Отже, архітектура сучасного навчання – це гібридне утворення, де віртуальні платформи та персональні зусилля суб'єкта зливаються в єдиний простір. Успішність у такому середовищі визначається здатністю здобувача перетворити хаотичний потік інформації на впорядковану систему. Це ще раз підкреслює роль самоорганізації як головного ресурсу, що дозволяє суб'єкту не просто «бути присутнім» в онлайні, а ефективно конструювати власний шлях до знань у високотехнологічному світі.

Важливим аспектом функціонування дистанційного формату є домінування асинхронного режиму, який стає справжнім випробуванням для вольової сфери особистості. На відміну від синхронних занять, де взаємодія відбувається в реальному часі, асинхронне навчання передбачає роботу із записами лекцій, самостійне опрацювання електронних курсів та виконання тестів у зручний для здобувача період. Як зазначає В. Биков, така модель забезпечує максимальну гнучкість, проте вона перекладає функцію структурування навчального часу з освітньої установи безпосередньо на самого суб'єкта [7].

У традиційному навчальному середовищі часовий ритм діяльності чітко регламентований зовнішніми чинниками: шкільним або академічним дзвоником, розкладом занять та фізичною присутністю викладача. Ці атрибути виконують роль зовнішнього вольового каркаса, який підтримує дисципліну навіть за умови низької внутрішньої мотивації. Дистанційне ж середовище руйнує цю звичну циклічність, залишаючи здобувача у ситуації, де він сам має визначати моменти початку, інтенсивності та завершення роботи.

Відсутність жорсткого зовнішнього регламенту часто створює так звану «пастку свободи». Здобувач, отримуючи право самостійно керувати своїм графіком, опиняється перед викликом надлишкового вибору. Без належного рівня самоорганізації ця свобода трансформується у фактор дезорганізації, де навчальні завдання постійно відкладаються через відсутність негайного зовнішнього тиску [37]. Саме в асинхронному режимі прояви академічної прокрастинації досягають свого піка, оскільки ілюзія необмеженого часу заважає об’єктивному плануванню зусиль.

Психологічна специфіка асинхронного навчання полягає у необхідності переходу від реактивної поведінки (відповідь на вимогу вчителя тут і зараз) до проактивної. Суб’єкт має самостійно ініціювати вольове зусилля для входу в робочий стан у домашніх умовах, які зазвичай асоціюються з відпочинком, а не з напруженою працею. Як зазначає Н. Васильєва, успішність цього процесу прямо залежить від сформованості внутрішніх механізмів самодетермінації, які дозволяють підтримувати активність без зовнішнього фасилітатора [12].

Опрацювання складних тестів чи перегляд тривалих відеолекцій наодинці вимагає від здобувача здатності до тривалої концентрації уваги в умовах множинних дистракторів (соціальні мережі, побутові справи). За відсутності групової динаміки, яка в аудиторії допомагає утримувати спільний темп, індивідуальна воля стає єдиним інструментом подолання втоми чи нудьги. О. Брик підкреслює, що самоефективність у таких умовах

виявляється через здатність суб'єкта до самомотивації та віру у свою спроможність завершити розпочате автономно [11].

Асинхронний формат також змінює характер контролю: він стає відтермінованим. Це створює психологічну дистанцію між дією та її результатом, що може знижувати відчуття відповідальності. Для того щоб не піддатися деструктивному впливу «розмитих дедлайнів», здобувач має опанувати навички метакогнітивного моніторингу. Лише ті здобувачі, які вміють самостійно оцінювати складність завдань та співвідносити їх із власними часовими ресурсами, уникають академічної дезадаптації в асинхронному середовищі.

Ситуація «самотності перед екраном» висуває особливі вимоги до емоційно-вольової стійкості. В умовах воєнного стану синхронне навчання може бути як рятівним (можливість вчитися, коли є світло та безпека), так і виснажливим через постійну потребу в самопримусі в стані стресу [49]. Воля здобувача в цьому контексті працює на межі можливостей, намагаючись інтегрувати навчальний процес у зруйновану повсякденність.

Таким чином, асинхронний режим дистанційного навчання виступає потужним чинником особистісної перебудови. Він змушує здобувача освіти дорослішати психологічно, замінюючи зовнішній контроль внутрішньою дисципліною. Специфіка такого середовища доводить: без розвиненої самоорганізації технологічні переваги асинхронності втрачають свій потенціал, перетворюючись із інструменту свободи на причину академічної неуспішності та дезорганізації діяльності.

Важливим компонентом цифрового оновлення навчального середовища є поява «цифрового сліду» – об'єктивної фіксації кожного кроку здобувача у віртуальному просторі. На відміну від традиційного навчання, де значна частина пізнавальної активності залишається невидимою для викладача та самого студента до моменту підсумкового контролю, цифрові платформи дозволяють здійснювати безперервний моніторинг діяльності. Як зазначає В. Арешонков, цифровізація освіти надає інструменти для створення

прозорої системи оцінювання, де кожен результат фіксується автоматично, формуючи базу для подальшої рефлексії [5].

Електронні щоденники та цифрові журнали стають ключовими елементами самоконтролю, дозволяючи здобувачу бачити динаміку власної успішності в режимі реального часу. Це перетворює середовище на дзеркало, у якому суб'єкт може об'єктивно оцінити свої досягнення та прогалини. О. Глазунова підкреслює, що проектування такого інформаційно-освітнього середовища має на меті не лише накопичення оцінок, а й візуалізацію прогресу, що стимулює здобувача до свідомого коригування свого навчального шляху [19].

Інтеграція дедлайнів у персональні цифрові календарі та системи сповіщень виконує функцію зовнішнього регулятора, який структурує навчальний хаос. Автоматичні нагадування стають частиною архітектури середовища, яка «підказує» здобувачу пріоритетність завдань. Такі технологічні рішення допомагають керувати навчальним навантаженням, проте їх ефективність прямо залежить від здатності суб'єкта інтегрувати ці сигнали у свою внутрішню систему самоорганізації.

Особливу роль у трансформації самоконтролю відіграють автоматичні фідбеки в онлайн-тестах та тренажерах. Можливість миттєво отримати результат після виконання завдання дозволяє здобувачу оперативно виправляти помилки, не чекаючи на перевірку викладачем. Такий негайний зворотний зв'язок є основою метакогнітивного моніторингу, адже він активує процеси самооцінювання та підвищує впевненість у власних силах – самоефективність [6].

Проте надлишок «цифрових слідів» та автоматизованого контролю може мати й зворотний ефект, створюючи психологічний тиск на здобувача. Постійне спостереження системи за часом виконання завдань чи кількістю спроб іноді провокує тривожність. Віртуальне середовище має бути збалансованим: воно повинно надавати інструменти самодопомоги, але не перетворюватися на інструмент тотального зовнішнього нагляду, який пригнічує ініціативу суб'єкта.

Отже, трансформація навчального середовища через впровадження інструментів фіксації цифрового сліду докорінно змінює механізми самоконтролю. Сучасні LMS-платформи надають здобувачу фактичні дані для аналізу власної діяльності, перетворюючи самоперевірку з епізодичного явища на неперервний процес. Це закладає фундамент для формування високого рівня відповідальності, де здобувач вчиться керувати власним розвитком, спираючись на об’єктивні показники технологічного середовища.

Модернізація середовища висвітлила недієвість «старих» методів навчання, що базувалися на фронтальному викладанні та безпосередньому нагляді. У традиційній системі викладач виступав головним джерелом вольового імпульсу, «тримаючи» увагу аудиторії своєю фізичною присутністю. У дистанційних умовах цей механізм руйнується: екранний бар’єр та можливість анонімної присутності (вимкнені камери, мікрофони) нівелюють роль зовнішнього примусу. Інформаційне середовище потребує не «навченого» виконавця, а інтелектуально автономного суб’єкта, який здатен самостійно відфільтровувати сенси в умовах надлишковості контенту [13].

Самоорганізація перетворюється з бажаної м’якої навички (soft skill) на базову умову «виживання» в освітньому просторі. Без сформованої здатності до самоконтролю здобувач опиняється в ситуації когнітивного перевантаження, де неможливість впорядкувати власну діяльність призводить до академічного вигорання та втрати освітньої траєкторії. Специфіка дистанційного формату диктує нову ієрархію цінностей: володіння знаннями стає вторинним щодо вміння ці знання здобувати, структурувати та інтегрувати в умовах повної автономії.

Отже, криза звичних форм навчання в дистанційному середовищі свідчить про зміну освітньої антропології. Успішний здобувач сьогодні – це не той, хто краще відтворює матеріал, а той, хто здатен ефективно сконструювати власний графік, робоче місце та систему мотивації. Саме тому самоорганізація виступає не просто чинником якості освіти, а фундаментом, на якому тримається вся архітектура сучасної дистанційної взаємодії.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМООРГАНІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПРИ ДИСТАНЦІЙНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ

2.1 Організація та методичний інструментарій дослідження самоорганізації здобувачів освіти

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення психологічних особливостей самоорганізації здобувачів освіти, які навчаються за дистанційною формою, а також у визначенні специфічних труднощів, що виникають у процесі самостійного впорядкування навчальної діяльності у віртуальному середовищі.

Реалізація дослідження передбачала вирішення таких завдань:

1. Сформувати комплекс діагностичних методик, спрямованих на вимірювання показників вольової саморегуляції, структури навчальної мотивації та рівнів самоорганізації діяльності студентів.
2. Визначити кількісні та якісні характеристики компонентів самоорганізації (планування, наполегливості, цілеспрямованості) у вибірці здобувачів освіти та здійснити їх розподіл за рівнями.
3. Здійснити кореляційний аналіз для підтвердження взаємозв’язку між вольовою саморегуляцією, мотиваційними чинниками та вмінням структурувати час у віртуальному освітньому середовищі.
4. Проаналізувати специфіку вияву самоорганізації залежно від переважаючого типу мотивації та рівня вольових зусиль студентів-психологів.

Дослідження особливостей самоорганізації проводилося на базі Запорізького національного університету на факультеті соціальної педагогіки та психології. Вибірка дослідження сформована зі студентів 2-го курсу

спеціальності 053 «Психологія» денної форми навчання у загальній кількості 38 осіб. Вибір цієї категорії респондентів зумовлений тим, що другокурсники вже подолали етап первинної адаптації до вимог вищої школи та перебувають у процесі активного формування індивідуального стилю навчальної діяльності. За гендерним складом група є переважно жіночою, а віковий діапазон учасників (18–22 роки) відповідає періоду інтенсивного професійного самовизначення та становлення особистісної зрілості майбутніх фахівців.

Ключовою характеристикою вибірки є стабільний досвід навчання у дистанційному форматі із застосуванням платформ Zoom та Google Meet, що зумовлено безпековою ситуацією в регіоні. Оскільки респонденти здобувають фах психолога, вони мають вищий рівень схильності до рефлексії власних станів, що підвищує валідність результатів при аналізі внутрішніх механізмів самоорганізації. Дослідження проводилося на засадах добровільності та анонімності через цифрові сервіси, що забезпечило відповідність етичним нормам психологічного дослідження та дозволило зафіксувати реальний стан адаптованості студентів до умов віртуального освітнього простору.

Організація дослідження базувалася на принципах системності та об’єктивності, що дозволило забезпечити високу валідність отриманих даних. Емпірична робота здійснювалася послідовно та передбачала проходження трьох ключових етапів, спрямованих на комплексне вивчення самоорганізації студентів у специфічних умовах віртуального освітнього простору:

Підготовчий етап. На цьому етапі було проведено теоретичний аналіз проблеми самоорганізації, на основі якого сформульовано гіпотезу дослідження. Здійснено підбір діагностичного інструментарію, що відповідає меті роботи та специфіці дистанційного навчання. Було розроблено цифрову форму опитування (на базі Google Forms), яка інтегрувала вибрані методики для зручного дистанційного доступу респондентів. Також на цьому етапі

було досягнуто домовленості зі студентами щодо їхньої участі в дослідженні та проведено інструктаж про анонімність і правила заповнення тестів.

Етап проведення тестування (діагностичний). Безпосередній збір емпіричних даних відбувався у дистанційному форматі. Респонденти отримували посилання на діагностичний комплекс, який містив методики на виявлення рівнів самоорганізації, вольової саморегуляції та навчальної мотивації. Процес збору даних тривав протягом двох тижнів, що дозволило студентам обрати зручний час для вдумливого заповнення опитувальників в умовах їхнього звичного домашнього середовища навчання.

Етап обробки та інтерпретації результатів. На заключному етапі було проведено кількісний та якісний аналіз отриманих відповідей. Кількісна обробка включала підрахунок балів за кожною шкалою та розподіл респондентів за рівнями сформованості досліджуваних якостей. Для підтвердження гіпотези було застосовано методи математичної статистики, що дозволило встановити взаємозв’язок між компонентами самоорганізації.

З метою всебічного вивчення структурних компонентів самоорганізації здобувачів освіти був сформований діагностичний комплекс, побудований на принципах системності, валідності та взаємодоповнюваності показників. Вибір методів зумовлений необхідністю переходу від загальної оцінки феномену до детального аналізу його внутрішньої архітектури, що включає вольові зусилля, ціннісно-мотиваційну спрямованість та безпосередні навички керування часовим ресурсом. Такий підхід дозволяє не лише констатувати рівень сформованості самоорганізації, а й виявити внутрішні психологічні чинники, що забезпечують ефективність навчальної діяльності у специфічних умовах віртуального освітнього простору.

Кожна з обраних методик спрямована на об’єктивізацію конкретного аспекту досліджуваного явища, забезпечуючи багатовимірність отриманих даних та створюючи підґрунтя для подальшого статистичного аналізу взаємозв’язків між ними:

1. Опитувальник самоорганізації діяльності (ОСД) (Додаток А).

Дана методика виступає базовим інструментарієм дослідження, оскільки він дозволяє перейти від загальної оцінки самоорганізації до детального аналізу її внутрішньої структури через систему шкал. Методика базується на розумінні самоорганізації як динамічної системи та включає шість діагностичних шкал, ключовою з яких є інтегральна шкала «Самоорганізація». Вона відображає загальний рівень сформованості навичок раціонального структурування діяльності та дозволяє оцінити загальний вольовий і регуляторний потенціал особистості.. Через шкали «Планомірність» та «Фіксація» інструментарій дозволяє операціоналізувати навички планування часу, вимірюючи здатність студента використовувати зовнішні засоби організації діяльності та його прихильність до заздалегідь визначеного порядку дій. Це дає змогу оцінити, наскільки здобувач освіти готовий до самостійного структурування навчального процесу в умовах відсутності прямого зовнішнього контролю, притаманного дистанційному формату.

Психологічна діагностика за допомогою ОСД також охоплює компоненти, що відповідають за стійкість діяльності: шкали «Цілеспрямованість» та «Наполегливість» спрямовані на виявлення вольового потенціалу та здатності утримувати фокус на пріоритетних завданнях, попри зовнішні відволікаючі чинники цифрового середовища. Водночас шкала «Орієнтація на теперішнє» виступає індикатором ситуативності поведінки, що дозволяє зафіксувати схильність респондентів до прокрастинації або спонтанного прийняття рішень. Використання повного спектра шкал опитувальника забезпечує отримання цілісного психологічного профілю кожного досліджуваного.

2. Опитувальник каузальних орієнтацій» Е. Десі та Р. Райана (в адаптації).

Дана методика обрана для діагностики вольового компонента самоорганізації, оскільки вона дозволяє оцінити рівень суб’єктності та особливості каузального сприйняття особистістю власної діяльності.

Теоретичним підґрунтям інструментарію є теорія самодетермінації, згідно з якою ефективна самоорганізація можлива лише за умови відчуття людиною власної свободи та відповідальності за свої дії. У межах нашого дослідження цей інструмент дозволяє диференціювати три ключові типи орієнтацій, що визначають характер регуляції поведінки студента:

Автономна орієнтація – відображає здатність студента ініціювати дії на основі власних інтересів та інтегрованих цінностей, що є критично важливим для успішного навчання в дистанційному форматі, де зовнішні спонукальні чинники мінімізовані.

Підконтрольна орієнтація – фіксує схильність особистості орієнтуватися на зовнішні вимоги, дедлайни та систему винагород (оцінок), що робить самоорганізацію залежною від наявності зовнішнього контролю.

Безособова орієнтація – вказує на переконання у непередбачуваності подій та брак власної ефективності, що корелює з низьким рівнем вольових зусиль та схильністю до прокрастинації.

Опитувальник містить систему тверджень, що дозволяють виявити, наскільки досліджуваний відчуває себе «автором» своєї навчальної діяльності, чи, навпаки, сприймає навчання як вимушений процес під тиском обставин. Результати за цими шкалами у поєднанні з даними ОСД дозволяють встановити, чи виступає внутрішня автономність особистості психологічним фундаментом для розвитку високого рівня самоорганізації у віртуальному освітньому просторі.

3. Методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ.

Дана методика обрана для діагностики ціннісно-смислового компонента самоорганізації, оскільки вона дозволяє диференціювати внутрішні пізнавальні мотиви від зовнішніх прагматичних стимулів. Опитувальник базується на трикомпонентній структурі мотивації, що включає шкали «Набуття знань» (прагнення до опанування нової інформації, допитливість), «Оволодіння професією» (орієнтація на формування професійно важливих якостей та майстерності) та «Отримання диплома»

(прагнення до формального статусу та уникнення санкцій за неуспішність). У межах нашого дослідження особлива увага приділяється першим двом шкалам, які відображають внутрішню спрямованість особистості. Ми припускаємо, що саме ці показники виступають психологічним фундаментом для високої самоорганізації, оскільки глибокий інтерес до навчання стимулює студента до самостійного пошуку методів керування часом у цифровому середовищі.

Методика складається з 50 тверджень, частина з яких є «буферними», що підвищує об’єктивність та достовірність відповідей респондентів. Результати за шкалою «Отримання диплома» дозволяють виявити групу студентів із переважанням зовнішньої мотивації, для яких дистанційне навчання може стати фактором зниження академічної успішності через відсутність внутрішньої потреби у структуруванні діяльності.

4. Методи математико-статистичної обробки даних.

Для забезпечення об’єктивності та статистичної значущості отриманих результатів було застосовано комплекс методів математичної обробки даних. Процес обробки здійснювався за допомогою пакету статистичних програм та включав такі етапи:

1) Методи описової статистики. Використовувалися для визначення центральної тенденції та міри розсіювання даних. Основними показниками виступили:

Середнє арифметичне (M), що розраховувалося за формулою:

$$M = \frac{\sum x_i}{n}$$

де $\sum x_i$ – сума значень усіх показників, n – кількість респондентів у вибірці (n=38). Це дозволило встановити типовий рівень самоорганізації та мотивації для всієї групи.

Стандартне відхилення (SD), яке характеризує ступінь відхилення індивідуальних результатів від середнього значення:

$$SD = \sqrt{\frac{\sum(\mathrm{x_i} - \mathrm{M})^2}{n - 1}}$$

Високе значення SD вказує на неоднорідність студентів за певними психологічними характеристиками.

2) Кореляційний аналіз (коефіцієнт лінійної кореляції r-Пірсона). Даний метод використано для перевірки гіпотези про взаємозв'язок вольових, мотиваційних чинників та навичок планування часу. Коефіцієнт розраховувався за формулою:

$$r_{xy} = \frac{\sum(x_i - M_x)\left(\mathrm{y_i} - M_y\right)}{\sqrt{\sum(\mathrm{x_i} - M_x)^2 \sum\left(y_\mathrm{i} - \mathrm{M}_y\right)^2}}$$

де $\mathrm{x_i}$ та $\mathrm{y_i}$ – значення двох порівнюваних змінних (наприклад, рівень волі та рівень планування). Значення коефіцієнта в межах від +1 (прямий зв'язок) до -1 (зворотний зв'язок) дозволило математично обґрунтувати силу впливу внутрішніх ресурсів особистості на її самоорганізацію.

Критерії статистичної значущості (p). Для підтвердження достовірності виявлених зв'язків та мінімізації помилок першого роду (прийняття хибної гіпотези) використовувався розрахунок рівня значущості. Ми орієнтувалися на критичні значення $p \leq 0{,}05$ (ймовірність помилки менше 5%) та $p \leq 0{,}01$ (ймовірність помилки менше 1%). Це дозволяє стверджувати, що виявлені закономірності не є випадковими флуктуаціями, а відображають реальні психологічні особливості студентів-психологів.

Таким чином, сформований комплекс діагностичних методів дозволяє здійснити багатовимірне вивчення самоорганізації студентів-психологів у єдності її регуляторних, вольових та ціннісних компонентів. Організація дослідження на базі Запорізького національного університету із застосуванням сучасних цифрових сервісів забезпечила валідність збору даних у специфічних умовах дистанційного навчання. Використання методів описової статистики та кореляційного аналізу створює надійне підґрунтя для перевірки гіпотези про взаємозв'язок між внутрішніми психологічними

ресурсами особистості та її здатністю до ефективного планування часу, що дозволяє перейти до кількісного та якісного аналізу отриманих результатів у наступному етапі дослідження.

2.2 Психологічний аналіз результатів дослідження рівнів самоорганізації у здобувачів освіти

1. Аналіз особливостей самоорганізації студентів-психологів розпочався з визначення загальних показників за методикою ОСД. Отримані дані дозволили встановити, як саме розподілилися рівні здатності до впорядкування власної діяльності у вибірці з 38 осіб в умовах дистанційного навчання. На основі розрахованих середніх значень та стандартного відхилення було сформовано загальну картину сформованості компонентів самоорганізації (табл. 2.1).

Таблиця 2.1 – Середньогрупові показники компонентів самоорганізації студентів

Шкали методики ОСД	Середнє значення	Стандартне відхилення	Рівень вираженості
Планомірність	18.4	4.2	Середній
Цілеспрямованість	22.1	3.8	Високий / Середній
Наполегливість	19.5	4.5	Середній
Фіксація	14.2	3.1	Низький / Середній
Самоорганізація (загальна)	92.6	12.4	Середній
Орієнтація на теперішнє	16.8	3.9	Середній

Аналіз результатів, представлених у таблиці 2.1, свідчить, що інтегральний показник за шкалою «Самоорганізація» у більшості респондентів знаходиться в межах середніх значень (M = 92,6; D = 12,4). Це вказує на те, що студенти другого курсу в цілому адаптувалися до загальних вимог вищої школи, проте їхня здатність до систематичного впорядкування навчального процесу в умовах дистанційного навчання все ще перебуває у

стані динамічного формування. Середній рівень самоорганізації відображає перехідний етап: студенти вже відійшли від шкільної моделі зовнішнього контролю, але ще не повною мірою оволоділи інструментарієм автономного тайм-менеджменту, що робить їхню продуктивність чутливою до ситуативних чинників.

Найвищі бали у структурі самоорганізації зафіксовано за шкалою «Цілеспрямованість» (M = 22,1; SD = 3,8), що можна пояснити специфікою професійного вибору респондентів. Студенти-психологи, як правило, характеризуються вищим рівнем рефлексії та усвідомленістю життєвих пріоритетів, що дозволяє їм чітко бачити кінцеву мету своєї освіти навіть у кризових умовах. Проте показники за шкалою «Планомірність» (M = 18,4; SD = 4,2) мають лише помірний характер. Це підтверджує психологічний феномен «розриву між інтенцією та дією»: наявність усвідомленої мети не гарантує автоматичного опанування операційних навичок її досягнення. В умовах дистанційної освіти, де межі між академічним та домашнім простором розмиті, студенти відчувають труднощі саме з декомпозицією великих завдань на щоденні алгоритми дій.

Показник за шкалою «Наполегливість» (M = 19,5; SD = 4,5) також відповідає середньому рівню, що свідчить про достатній, але нестабільний вольовий потенціал вибірки. Значне стандартне відхилення за цією шкалою вказує на неоднорідність групи: частина студентів здатна до тривалого утримання зусиль, тоді як інші швидко втрачають робочий темп за відсутності візуального контакту з викладачем.

Особливої уваги заслуговують результати за шкалою «Фіксація», які мають виражену тенденцію до нижчих значень (M = 14,2; SD = 3,1). У контексті самоорганізації це свідчить про високу пластичність планування, яка, проте, межує з низькою дисциплінованістю. Студентам бракує «жорсткої» фіксації на графіку, що в цифровому середовищі з великою кількістю відволікаючих чинників (соціальні мережі, побутові подразники) неминуче призводить до посилення прокрастинації. Низька фіксація у

поєднанні з помірною наполегливістю створює ризик «відкладеного навчання», коли основний обсяг роботи переноситься на кінець семестру.

Виявлена орієнтація на «Теперішнє» (M = 16,8; SD = 3,9) на середньому рівні вказує на те, що значна частина вибірки схильна фокусуватися на актуальних емоційних станах та короткострокових задачах. Це може бути захисною реакцією психіки на загальну ситуативну невизначеність у регіоні, проте в довгостроковій перспективі такий підхід знижує ефективність стратегічного планування.

Для глибшого розуміння специфіки самоорганізації у вибірці було проведено розподіл здобувачів освіти за рівнями сформованості цієї якості (рис. 2.1).

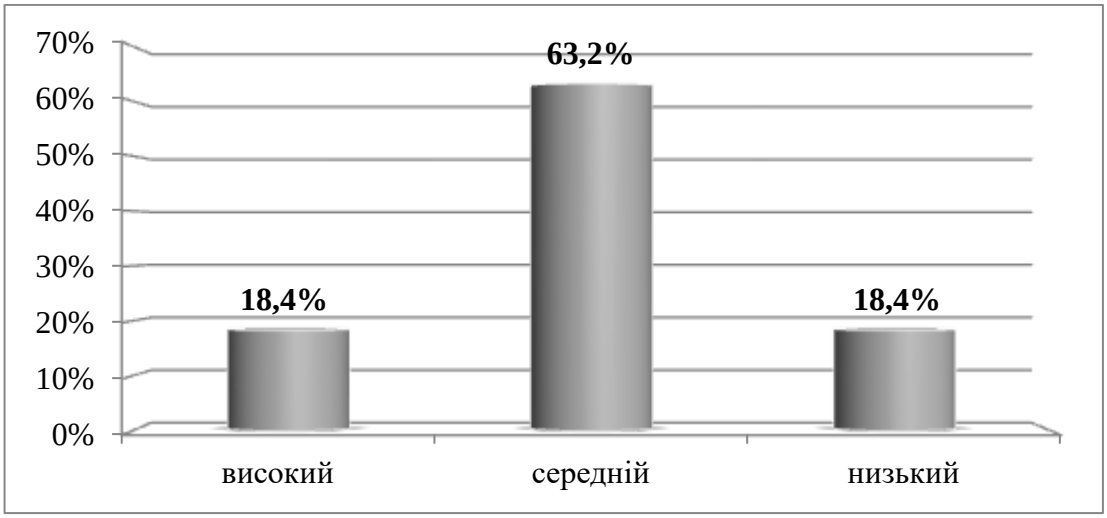


Рисунок 2.1 – Розподіл студентів за рівнями загальної самоорганізації

Високий рівень – 18,4% (7 осіб). Студенти цієї групи демонструють розвинену здатність до самостійного структурування часу. Вони ефективно використовують інструменти планування, мають чіткі цілі та виявляють високу наполегливість у їх досягненні, що дозволяє їм бути успішними в автономних умовах дистанційного навчання.

Середній рівень – 63,2% (24 особи). Дана категорія респондентів складає переважну більшість вибірки. Студенти володіють базовими навичками планування, проте їхня самоорганізація часто має ситуативний характер. У звичних умовах вони справляються з навантаженням, але при

збільшенні обсягу завдань або посиленні відволікаючих чинників віртуального середовища їхня ефективність може знижуватися.

Низький рівень – 18,4% (7 осіб). Для цих студентів характерна відсутність чіткої системи планування та схильність до прокрастинації. Вони часто покладаються на зовнішній контроль з боку викладачів, а в умовах дистанційної освіти стикаються із суттєвими труднощами в розподілі власних ресурсів, що негативно позначається на їхньому психологічному стані та успішності.

Як бачимо, більшість другокурсників (63,2\%) знаходяться на етапі становлення індивідуального стилю самоорганізації. Рівна кількість респондентів із високим та низьким рівнями (18,4\%) вказує на значну поляризацію вибірки за ознакою вольової регуляції, що робить актуальним подальший аналіз взаємозв’язку цих показників із рівнем самодетермінації та мотивації.

2. Наступним кроком емпіричного аналізу стало вивчення вольового компонента самоорганізації за допомогою «Опитувальника каузальних орієнтацій» Е. Десі та Р. Райана. Отримані дані дозволили розкрити внутрішні механізми, які спонукають студентів до структурування власної діяльності, та визначити ступінь їхньої автономності в умовах дистанційного навчання. Середньогрупові показники за трьома типами каузальних орієнтацій представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Показники каузальних орієнтацій студентів-психологів

Шкали (типи орієнтацій)	Середнє значення	Стандартне відхилення	Рівень вираженості
Автономна орієнтація	28.6	5.1	Середній
Підконтрольна орієнтація	31.4	4.8	Високий
Безособова орієнтація	18.2	6.2	Низький / Середній

Аналіз результатів свідчить, що домінуючим типом у вибірці є підконтрольна орієнтація (M = 31,4; SD = 4,8). Це вказує на те, що для більшості студентів-психологів характерна зовнішня детермінація поведінки. Їхня самоорганізація значною мірою залежить від зовнішніх стимулів: жорстких дедлайнів, системи оцінювання та контролю з боку викладачів. У контексті дистанційного навчання це є зоною ризику, оскільки за відсутності безпосереднього моніторингу в аудиторії такі студенти схильні втрачати робочий ритм, сприймаючи відсутність зовнішнього тиску як можливість для відтермінування завдань.

Показник за шкалою автономної орієнтації (M = 28,6; SD = 5,1) перебуває на середньому рівні. Це підтверджує, що студенти мають потенціал до самодетермінації та здатні ініціювати навчання, виходячи з внутрішнього інтересу до професії. Проте цей ресурс не є провідним, що пояснює «ситуативність» їхньої самоорганізації, зафіксовану раніше за методикою ОСД. Студенти хочуть бути суб’єктами своєї діяльності, але часто потребують «зовнішнього поштовху» для переходу від планування до конкретних дій.

Найвищу варіативність показників продемонструвала шкала безособової орієнтації (M = 18,2; SD = 6,2). Таке високе значення стандартного відхилення вказує на суттєву поляризацію групи. Респонденти з високими балами за цією шкалою (21,0%) відчувають брак контролю над власним життям та навчальним процесом. Для них характерна «навчена безпорадність», коли труднощі з самоорганізацією у віртуальному середовищі (наприклад, складність самостійного опрацювання матеріалу) сприймаються як непереборні обставини, що не залежать від їхніх зусиль.

Якісний розподіл студентів за домінуючим типом каузальної орієнтації дозволив виділити специфічні особливості їхньої навчальної поведінки:

Автономний тип (23,7%) представлений студентами, які демонструють найвищу кореляцію з високими показниками планомірності та наполегливості. Для цієї групи характерна внутрішня локусу-контролю: вони

сприймають дистанційне навчання не як обмеження, а як простір для самостійного вибору темпу та методів роботи. Такі студенти мінімально залежать від нагадувань викладача, оскільки їхня активність живиться особистими професійними інтересами, що робить їх найбільш адаптованими до віртуального освітнього середовища.

Підконтрольний тип (55,3%) складає ядро досліджуваної вибірки. Ці студенти демонструють середній рівень самоорганізації, який є досить хитким і нестабільним. Їхня ефективність безпосередньо залежить від чіткості зовнішнього графіку: за наявності регулярних онлайн-зустрічей та жорстких дедлайнів вони виконують завдання вчасно. Проте в ситуаціях повної автономії (самостійне опрацювання великих блоків матеріалу) вони схильні втрачати фокус, оскільки орієнтовані на зовнішнє схвалення або уникнення санкцій, а не на сам процес пізнання.

Безособовий тип (21,0%) є найбільш вразливою категорією. Такі студенти часто відчувають безпорадність перед технічними чи організаційними вимогами дистанційної освіти. Будь-яка перешкода (наприклад, збій у мережі чи складне завдання) сприймається ними як доказ власної некомпетентності або непереборності обставин. Вони потребують не лише навчання методам тайм-менеджменту, а й розробки спеціальних рекомендацій щодо зміцнення віри у власну ефективність, підвищення вольової саморегуляції та подолання хронічної прокрастинації (рис. 2.2).

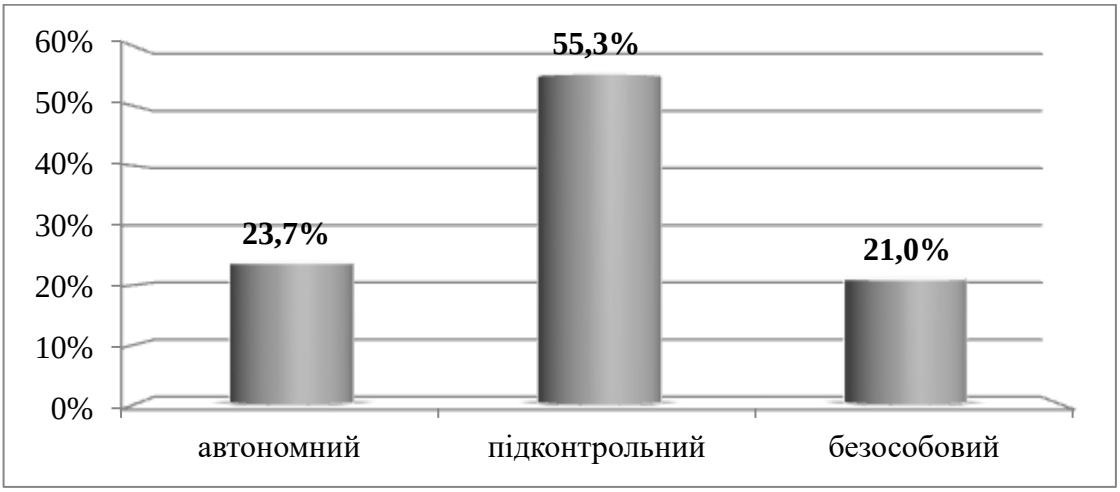


Рисунок 2.2 – Розподіл студентів за домінуючим типом каузальної орієнтації

Таким чином, результати за цією методикою вказують на те, що переважання зовнішньої підконтрольності є стримуючим чинником для розвитку глибокої самоорганізації. Це пояснює нерівномірність академічної активності студентів-психологів у віртуальному освітньому просторі та актуалізує необхідність пошуку додаткових мотиваційних опор для підтримки їхньої самостійності.

3. Наступним етапом аналізу стало вивчення мотиваційної сфери студентів-психологів за методикою вивчення мотивації навчання у ВНЗ. Оскільки самоорганізація є цілеспрямованим процесом, важливо визначити, які саме мотиви спонукають студентів до опанування навичок тайм-менеджменту в умовах дистанційного навчання.

Середньогрупові показники за трьома шкалами методики представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3 – Показники мотивації навчання студентів-психологів

Шкали методики	Середнє значення	Стандартне відхилення	Рівень вираженості
Набуття знань	6.8	1.9	Середній
Оволодіння професією	5.2	2.1	Середній / Низький
Отримання диплома	7.4	1.8	Високий / Середній

Аналіз отриманих даних свідчить про певну диспропорцію у мотиваційній структурі другокурсників. Найвищий бал зафіксовано за шкалою «Отримання диплома» (M=7,4; SD=1,8). Це вказує на те, що для значної частини вибірки формальний статус та успішне завершення навчання є сильнішими стимулами, ніж безпосередній зміст освіти. У контексті самоорганізації така прагматична орієнтація пояснює раніше виявлену «підконтрольну каузальність»: студенти планують свій час переважно для того, щоб вчасно скласти сесію та уникнути проблем із академічною заборгованістю.

Показник за шкалою «Набуття знань» (M=6,8; SD=1,9) перебуває на середньому рівні. Це свідчить про наявність пізнавального інтересу, проте він не завжди є достатньо стабільним, щоб виступати самостійним двигуном самоорганізації. Студенти виявляють допитливість, але в умовах дистанційного навчання їм важко підтримувати високий рівень зусиль без зовнішньої підтримки або цікавого контенту.

Найнижчий показник виявлено за шкалою «Оволодіння професією» (M=5,2; SD=2,1). Це може бути пов’язано з тим, що на другому курсі студенти ще не повністю занурені у практичну психологічну діяльність, і майбутня професія сприймається ними дещо абстрактно. Високе стандартне відхилення (2,1) вказує на те, що у групі є невелике ядро студентів з високою професійною спрямованістю, проте для більшості професійна ідентичність ще перебуває на стадії становлення.

Для глибшого розуміння мотиваційного профілю групи було проведено аналіз відсоткового розподілу респондентів за домінуючим мотивом (рис. 2.3).

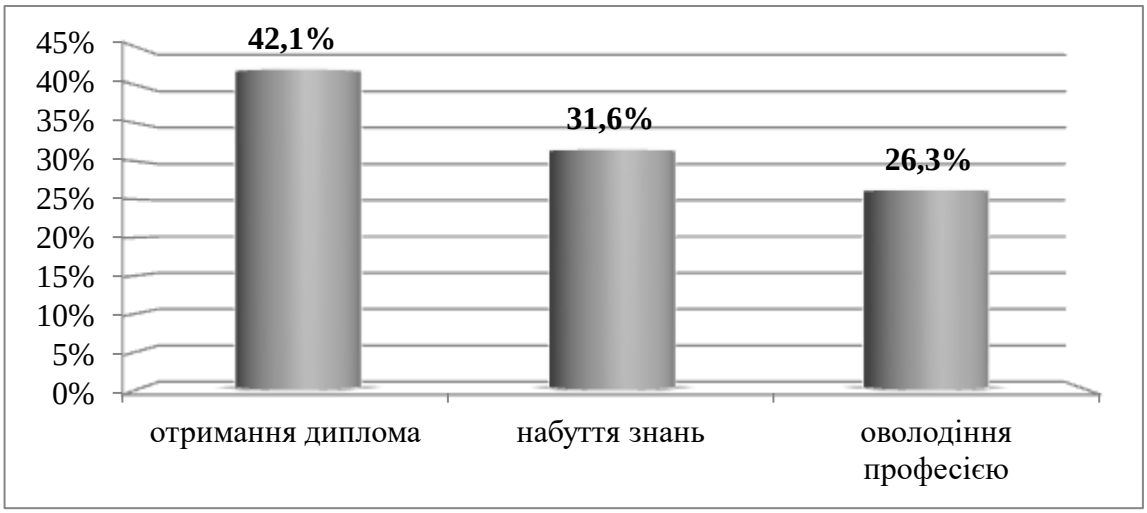


Рисунок 2.3 – Домінуючі мотиви навчальної діяльності студентів-психологів

Розподіл студентів за домінуючим мотивом навчання:

Отримання диплома – 42,1% (16 осіб). Ця категорія є найчисельнішою. Для таких студентів характерна «прагматична» самоорганізація: вони

активізують свої вольові зусилля лише тоді, коли виникає пряма загроза успішності. Їхнє планування часу має короткостроковий характер і спрямоване на формальне виконання вимог, що корелює з низькими показниками за шкалою «Фіксація» (ОСД).

Набуття знань – 31,6% (12 осіб). Студенти цієї групи орієнтовані на змістовний аспект навчання. Вони демонструють вищий рівень пізнавальної активності, проте їхня самоорганізація може бути хаотичною через надмірну концентрацію на цікавих темах на шкоду загальному навчальному графіку.

Оволодіння професією – 26,3% (10 осіб). Дана група демонструє найбільш збалансовані показники. Для цих респондентів самоорганізація є інструментом професійного зростання. Вони мають найвищі бали за шкалами «Цілеспрямованість» та «Наполегливість», оскільки бачать особистий сенс у кожному навчальному завданні.

Порівняльний аналіз отриманих результатів свідчить, що майже для половини вибірки (42,1%) самоорганізація не є внутрішньою потребою, а виступає лише засобом досягнення формального результату. Це пояснює високий рівень підконтрольної орієнтації та вказує на те, що розвиток навичок тайм-менеджменту у студентів-психологів має відбуватися через посилення професійної ідентифікації.

Таким чином, результати вивчення мотивації доповнюють загальну картину: дефіцит внутрішньої професійної спрямованості у значної частини студентів-психологів є фактором, що перешкоджає формуванню стійких навичок самоорганізації. Це підтверджує необхідність переходу до кореляційного аналізу, щоб встановити математичну залежність між цими показниками.

4. Кореляційний аналіз взаємозв’язку показників самоорганізації, каузальних орієнтацій та навчальної мотивації.

Для математичного підтвердження взаємозалежності вольових, мотиваційних чинників та навичок планування часу було проведено кореляційний аналіз за методом r-Пірсона. Встановлені зв’язки дозволяють

глибше зрозуміти внутрішню структуру діяльності студентів-психологів (табл. 2.4).

Таблиця 2.4 – Кореляційна матриця показників самоорганізації та внутрішніх ресурсів особистості

Показники	Планомірність	Цілеспрямованість	Наполегливість	Фіксація	Орієнтація на дійсність	Самоорганізація
Автономна орієнтація	0.54**	0.61**	0.48**	-0.12	0.39*	0.58**
Підконтрольна орієнтація	0.14	0.32*	0.21	0.45**	-0.05	0.28
Безособова орієнтація	-0.42**	-0.38*	-0.51**	0.08	-0.44	-0.46**
Набуття знань	0.36*	0.44**	0.31*	-0.05	0.29	0.41**
Оволодіння професією	0.49**	0.58**	0.52**	-0.18	0.42*	0.55**
Отримання диплома	-0.11	0.24	-0.15	0.38*	-0.22	0.12

Примітки: * – значущість зв’язку при $p \leq 0,05$; ** – значущість зв’язку при $p \leq 0,01$

Математико-статистична обробка даних дозволила не просто встановити наявність зв’язків, а й виявити внутрішню архітектуру самоорганізації студентів-психологів. Отримані результати повністю підтверджують гіпотезу дослідження, доводячи, що успішне впорядкування навчальної діяльності в умовах дистанційного навчання є інтегральним результатом взаємодії вольової саморегуляції, специфічної мотивації та операційних навичок планування.

1) Вольова саморегуляція як фундамент цілепокладання та планомірності.

Аналіз підтвердив, що автономна каузальна орієнтація є ключовим вольовим предиктором самоорганізації. Високі позитивні кореляції автономії з цілеспрямованістю ($r=0,61$) та планомірністю ($r=0,54$) свідчать про те, що здатність студента ініціювати дії на основі власних переконань є першоосновою для створення структури діяльності. В умовах відсутності

зовнішнього аудиторного контролю саме внутрішня вольова автономія дозволяє студенту трансформувати абстрактне бажання вчитися у конкретний операційний план. Статистично доведено: чим вищий рівень суб'єктності (автономності), тим чіткіше студент формулює цілі та тим детальніше розробляє алгоритми їх досягнення.

2) Навчальна мотивація як енергетичний ресурс наполегливості.

Гіпотеза про роль мотиваційного чинника знайшла своє підтвердження через сильні зв'язки шкали «Оволодіння професією» з наполегливістю (r=0,52) та загальним рівнем самоорганізації (r=0,55). Це пояснює психологічний механізм «вольового зусилля»: студент виявляє здатність до тривалого утримання уваги та подолання труднощів (втоми від монітора, технічних негараздів) лише тоді, коли навчальна діяльність має глибокий особистісний сенс. Натомість орієнтація виключно на «Отримання диплома» демонструє відсутність значущих зв'язків із планомірністю, що доводить: зовнішня прагматична мотивація не здатна забезпечити стійку самоорганізацію в довгостроковій перспективі.

3) «Орієнтація на дійсність» як когнітивний регулятор планування

Встановлені кореляції шкали «Орієнтація на дійсність» з автономією (r=0,39) та професійною мотивацією (r=0,42) розкривають когнітивний аспект самоорганізації. Це доводить, що адекватне сприйняття реального стану справ (наявного часу, складності завдань) є наслідком поєднання вольової зрілості та професійного інтересу. Студенти з високим рівнем цих показників не схильні до ілюзорного планування; вони тверезо оцінюють свої ресурси «тут і зараз», що робить їхню самоорганізацію максимально адаптивною до кризових умов дистанційного навчання.

4) Психологічні механізми дезорганізації діяльності.

Важливим підтвердженням гіпотези є виявлені негативні зв'язки безособової орієнтації з наполегливістю (r=−0,51) та орієнтацією на дійсність (r=−0,44). Математично обґрунтовано, що відчуття безпорадності та зовнішньої детермінації подій («від мене нічого не залежить») виступає

головним деструктором самоорганізації. Це блокує вольову регуляцію, призводить до викривленого сприйняття реальності та зумовлює низький рівень сформованості навичок планування часу.

5. Феномен «фіксації» та зовнішнього контролю

Специфічний зв’язок підконтрольної орієнтації із фіксацією (r=0,45) підтверджує гіпотетичне припущення про існування «зовнішньої» моделі самоорганізації. Вона базується не на внутрішній волі, а на прагненні відповідати вимогам. Така модель забезпечує лише жорстке дотримання графіку (фіксацію), проте не сприяє розвиненості планомірності чи цілеспрямованості. Це пояснює, чому за відсутності тиску викладача у таких студентів спостерігається миттєвий розпад структури діяльності.

Таким чином, результати комплексного емпіричного дослідження та статистичної обробки даних дозволяють констатувати повне підтвердження гіпотези. Встановлено, що ефективна самоорганізація студентів-психологів у цифровому освітньому просторі не є ізольованою навичкою, а виступає складним симптомокомплексом, де:

- вольова саморегуляція (через автономну орієнтацію) виконує роль фундаменту, що забезпечує перехід від наміру до дії, формуючи стратегічне планування та стійку цілеспрямованість;

- внутрішня навчальна мотивація (професійний інтерес) виступає основним енергетичним ресурсом, який підтримує вольове зусилля та наполегливість у ситуаціях високої невизначеності та відсутності візуального контролю;

- сформованість операційних навичок планування є необхідним інструментарієм, що дозволяє реалізувати внутрішній потенціал особистості в конкретних академічних результатах.

Водночас результати дослідження виявили критичні точки ризику, що полягають у домінуванні безособової орієнтації та суто зовнішньої мотивації (орієнтація на диплом), які створюють лише ілюзію самоорганізації через механічну «фіксацію» на графіку, що миттєво руйнується за найменших

організаційних змін або дефіциту зовнішнього контролю. Поляризація вибірки підкреслює, що для 18,4% студентів дистанційний формат навчання став дезорганізуючим фактором саме через дефіцит автономності, що доводить: формування стійкої самоорганізації майбутніх психологів потребує зміщення акценту з технічного опанування інструментів тайм-менеджменту на розвиток внутрішньої суб'єктності та професійної ідентифікації як єдиного надійного фундаменту адаптивності в сучасному освітньому середовищі.

2.3 Шляхи та методи сприяння розвитку навичок самоорганізації в цифровому освітньому середовищі

Результати проведеного емпіричного дослідження свідчать, що розвиток самоорганізації студентів-психологів у дистанційному форматі потребує системного підходу, який виходить за межі суто технічного навчання тайм-менеджменту. Оскільки кореляційний аналіз підтвердив провідну роль автономії та професійної мотивації, представлені нижче шляхи та методи спрямовані на трансформацію цифрового середовища з чинника дезорганізації на простір свідомої суб'єктної активності.

1. Стратегії індивідуального селф-менеджменту в цифровому просторі.

В умовах дистанційного навчання психологічною основою самоорганізації стає управління не стільки фізичним часом, скільки обмеженим когнітивним ресурсом уваги. Методологія індивідуального селф-менеджменту базується на свідомому переході від ілюзорної багатозадачності, яка дефрагментує мислення, до стратегії «монозадачного планування». Це дозволяє мінімізувати виснаження вольової сфери, оскільки кожне перемикання між вкладками браузера або сповіщеннями гаджета створює «залишковий когнітивний прес», що знижує продуктивність на 20–40%. Студент, який фокусується на одній операції, зберігає інтелектуальну витривалість, необхідну для глибокого засвоєння складного психологічного матеріалу.

Для подолання прокрастинації, яка в цифровому середовищі часто набуває форми «цифрового уникнення» (несвідомого втечі від складних завдань у перегляд легкого контенту), застосовується метод сенсорного обмеження робочого простору. Використання спеціалізованих програмних блокувальників дистракторів на період інтенсивної когнітивної праці дозволяє радикально знизити когнітивний опір на старті діяльності. З погляду нейропсихології, це звільняє префронтальну кору від постійної потреби пригнічувати імпульсивні реакції на зовнішні подразники, спрямовуючи весь енергетичний потенціал особистості на розв'язання актуальних навчальних завдань.

Фундаментальним інструментом логічного структурування діяльності виступає Матриця Ейзенхауера, яка в умовах дистанційної освіти потребує адаптації під специфіку «цифрового шуму». Вона дозволяє студенту чітко диференціювати завдання за критеріями об'єктивної важливості та суб'єктивної терміновості, що є критичним для уникнення «пастки реактивності». Психологічно цей метод допомагає подолати стан постійної напруги від нескінченних повідомлень у навчальних чатах, які часто створюють хибне відчуття терміновості, підміняючи собою роботу над фундаментальними академічними проєктами та курсовими дослідженнями.

Для безпосереднього виконання трудомістких завдань за монітором найбільш ефективною визнана техніка «Помодоро», проте в контексті постійної взаємодії з гаджетами вона потребує суворої «цифрової корекції». Під час обов'язкової 5-хвилинної перерви студент має повністю виключити будь-яке зорове навантаження (особливо взаємодію зі смартфоном), застосовуючи методи фізичного розвантаження або дихальні вправи. Таке короткочасне перемикання модальності сприйняття дозволяє нервовій системі відновити ресурс вольової регуляції та запобігти передчасному інтелектуальному перевтомленню, спричиненому постійним впливом синього спектра світла екранів.

Наступним психологічним методом є техніка «атомарного планування», яка базується на принципі декомпозиції надскладних цілей. Дроблення масштабного академічного завдання на мікрооперації, тривалість яких не перевищує 15–20 хвилин, дозволяє створити ситуацію «швидкого успіху» та регулярного отримання позитивного підкріплення. Це активує дофамінергічну систему внутрішньої винагороди, що є життєво необхідним для підтримки стійкої навчальної мотивації в умовах соціальної ізоляції та дефіциту безпосереднього схвалення з боку викладацького складу.

Ефективним способом подолання явища «когнітивної в'язкості» (труднощів із початком роботи) є метод «двох хвилин». Цей прийом дозволяє штучно занизити поріг входу в складну діяльність, знімаючи підсвідомий страх перед обсягом праці. Психологічний механізм методу полягає в тому, що як тільки індивід долає інерцію і починає діяти, зусилля з «вольового самопримусу» природним чином заміщуються процесуальним інтересом. Це значно знижує рівень навчального стресу та сприяє входженню в стан «потоку», навіть у несприятливому домашньому середовищі.

Важливу роль у збереженні цілісності професійного мислення відіграє метод «контейнерування комунікацій». Він передбачає суворе виділення обмежених часових вікон для перевірки пошти та навчальних платформ, що дозволяє студенту вийти з режиму постійної «цифрової готовності». Формування такої психологічної стійкості до інформаційного шуму запобігає виникненню кліпового мислення та виховує культуру глибокої зосередженості, яка є професійно значущою якістю для майбутнього психолога-дослідника.

Завершальним етапом індивідуального селф-менеджменту виступає рефлексивний моніторинг, що виконує функцію зворотного зв'язку в системі саморегуляції. Щоденний психологічний аналіз чинників, які сприяли або перешкоджали виконанню плану (емоційний стан, рівень тривоги чи технічні перепони), дозволяє студенту коригувати свої майбутні алгоритми дій. Це перетворює самоорганізацію з механічного виконання графіків на гнучкий

процес свідомого саморозвитку та особистісного зростання, забезпечуючи перехід від зовнішнього контролю до повної внутрішньої автономії..

2. Психологічні методи самодопомоги: вольова регуляція та мотивація.

Зміцнення вольового імунітету в умовах соціальної та просторової ізоляції найефективніше здійснюється через «Метод малих перемог», який базується на принципах поведінкової активації. Фіксація уваги на успішному виконанні елементарних побутових справ (наприклад, структурування робочого місця або дотримання ранкових ритуалів) одразу після пробудження дозволяє «перезавантажити» виконавчі функції мозку. Психологічний зміст методу полягає у створенні первинного нейронного імпульсу успіху, який формує когнітивну установку на контроль над власною активністю протягом усього дня. Це допомагає студенту подолати ранкову апатію та створює фундамент для переходу до складніших академічних завдань, дефіцит вольового ресурсу для яких часто відчувається саме через відсутність ритмізації побуту.

Для підтримки стійкої навчальної мотивації в ситуації відсутності «живого» професійного середовища застосовується техніка «Професійного майбутнього Я». Вона передбачає усвідомлену візуалізацію себе як компетентного фахівця, який ефективно використовує саме ті знання, що здобуваються в поточний момент, для вирішення реальних клінічних чи діагностичних кейсів. Такий когнітивний прийом дозволяє змістити акцент із зовнішньої підконтрольності («треба виконати завдання, щоб отримати бал») на внутрішню автономію («я опановую цей інструмент для своєї майбутньої ідентичності»). Це створює надійну базу для наполегливості, оскільки навчальна діяльність набуває екзистенційного сенсу, що, згідно з нашим дослідженням, є критично важливим для подолання академічного вигорання.

Критично важливою для подолання цифрової адикції є вправа на тренування «вольової паузи», спрямована на розвиток навичок інгібіторного контролю. При виникненні раптового, імпульсивного бажання відволіктися на гаджет під час лекції чи самопідготовки, студент виконує коротку

дихальну вправу, паралельно ідентифікуючи свій актуальний психоемоційний стан. Психологічна цінність цієї паузи полягає у здатності особистості диференціювати реальну потребу у відпочинку від механічної реакції на втому, нудьгу чи когнітивний опір складним матеріалом. Це перериває автоматизм деструктивної поведінки та повертає студенту відчуття суб’єктності у керуванні власним часом.

Для профілактики психоемоційного виснаження впроваджується техніка «сенсорного заземлення», яка компенсує гіперстимуляцію зорового та слухового каналів сприйняття. Оскільки цифрова освіта створює ефект «дефіциту тілесності», що призводить до швидкої втомлюваності, щоденне залучення тактильних відчуттів, фізичного руху чи ароматерапії без використання електронних пристроїв дозволяє психіці відновити енергетичний ресурс. Повернення фокусу уваги на тілесні сенсації знижує рівень тривожності та дозволяє «заземлити» когнітивну систему, що є необхідною умовою для подальшої продуктивної інтелектуальної праці та збереження концентрації протягом тривалого часу.

Метод «контрастного планування» базується на чергуванні інтелектуального навантаження з блоками «гарантованого задоволення», які інтегровані у щоденний графік як обов'язкові елементи. Такий підхід підтримує почуття автономії та легітимізує право студента на відновлення, знімаючи підсвідомий страх перед навчальним процесом як перед обтяжливою повинністю або формою «ізоляційного покарання». Психологічно це створює умови для формування позитивного ставлення до самоорганізації, оскільки вона починає сприйматися не як засіб самообмеження, а як інструмент збалансованого розподілу ресурсів між обов’язками та особистими потребами.

Рефлексивний «діалог з внутрішнім критиком» виступає потужним засобом подолання проявів безособової орієнтації та «навченої безпорадності». Свідомий перехід від деструктивного самозвинувачення за невиконані обсяги роботи до конструктивного аналізу причин дезорганізації

дозволяє студенту зберегти позитивну самооцінку навіть у кризових ситуаціях. Цей метод навчає майбутнього психолога ставитися до власних помилок у плануванні як до діагностичного матеріалу для корекції стратегій діяльності, що сприяє зміцненню віри у власну самоефективність та стимулює подальші спроби впорядкування навчального життя.

3. Психолого-педагогічні методи структурування цифрового курсу.

З боку викладацького складу сприяння розвитку самоорганізації має відбуватися не через посилення санкцій, а через проектування архітектури курсу в LMS (Google Classroom, Moodle) на принципах «підштовхування» (nudging). Цей метод передбачає створення такого цифрового середовища, де сама структура інтерфейсу та послідовність викладу матеріалу «м'яко» спрямовують студента до продуктивних дій. Психологічний ефект «підштовхування» полягає в мінімізації зусиль на вибір наступного кроку: коли навчальна траєкторія візуально зрозуміла та логічно структурована, студент витрачає менше вольової енергії на орієнтування в системі, спрямовуючи її безпосередньо на засвоєння контенту.

Впровадження системи проміжних етапів із регулярним автоматизованим або персоналізованим зворотним зв'язком створює необхідну ритмічність навчання, що є критичним для студентів із підконтрольною орієнтацією. Замість одного масштабного дедлайну наприкінці семестру, курс має бути поділений на щотижневі контрольні точки. Це допомагає студенту адаптувати власні темпи до загального графіка, запобігаючи ефекту «академічного штурму». З погляду психології, наявність проміжного фідбеку виконує роль зовнішньої опори для внутрішньої саморегуляції, дозволяючи студенту вчасно коригувати свою активність та бачити реальний прогрес у навчанні.

Ефективною стратегією подолання когнітивного перевантаження є впровадження моделі мікро-навчання. Розбиття об'ємного лекційного матеріалу на короткі, завершені за змістом модулі (відеофрагменти до 10-12 хвилин, структуровані інфографіки, мікро-тести) відповідає сучасним

особливостям цифрового сприйняття та концентрації уваги. Психологічна перевага такого підходу полягає в тому, що короткі завдання сприймаються мозком як легші для виконання, що знижує рівень тривожності та схильність до прокрастинації. Це дозволяє студенту легше інтегрувати навчання у свій щоденний динамічний графік, підтримуючи високу інтенсивність залученості без відчуття інтелектуального виснаження.

Важливим методом стимулювання автономії є використання диференційованих за складністю завдань із правом вибору форми звітності. Надання студенту можливості самому визначати формат виконання (наприклад, письмове есе, створення ментальної карти або запис відеокоментаря) активує внутрішню професійну мотивацію. Психологічно це перетворює студента з пасивного виконавця на суб'єкта освітнього процесу, що, як показав наш аналіз, є ключовим предиктором високої наполегливості. Свідомий вибір форми діяльності зміцнює почуття професійної ідентичності та підвищує рівень відповідальності за кінцевий результат.

Проектування рефлексивних пауз у структурі цифрового курсу дозволяє розвивати метакогнітивні навички студентів. Викладач може інтегрувати у систему навчання короткі анкети самооцінювання після завершення кожного тематичного блоку («що мені вдалося найкраще?», «які організаційні труднощі виникли?»). Це стимулює розвиток орієнтації на дійсність та допомагає студенту вибудовувати більш реалістичні плани на наступні етапи навчання. Такий підхід формує культуру самоаналізу, яка є професійно значущою для психолога та забезпечує довгострокову стабільність навичок самоорганізації за межами конкретного курсу.

Нарешті, створення інформаційної прозорості та навігаційної чіткості курсу виступає засобом профілактики безособової орієнтації. Чітке структурування навчальних матеріалів у хмарних сховищах, наявність детальних інструкцій до кожного завдання та візуалізація загального прогресу групи знижують почуття безпорадності в цифровому просторі. Психологічно відчуття «керованості середовища» підвищує

самоефективність студента: коли він чітко розуміє, де знайти ресурс і як оцінити свій успіх, його тривога трансформується в конструктивну дію, що є фундаментом успішної самоорганізації в умовах відсутності фізичного контакту з викладачем.

4. Цифрові інструменти як засоби структурування діяльності.

Для переходу від хаотичного до системного планування в умовах дистанційної освіти стратегічно важливим є впровадження таск-менеджерів, таких як Trello або Notion, що базуються на методології Канбан. Психологічна цінність цих інструментів полягає у візуалізації інтелектуальних процесів та перетворенні абстрактних завдань на конкретні об’єкти маніпулювання («Зробити» – «У процесі» – «Готово»). Це сприяє розвитку навичок планомірності та дозволяє студенту бачити динаміку власної продуктивності в реальному часі. Використання таких платформ виконує роль зовнішнього регулятора діяльності, що знижує когнітивне навантаження на робочу пам'ять та дозволяє фокусуватися на змісті навчання, а не на утриманні в голові нескінченних переліків справ.

Окреме місце у структурі самоорганізації посідають сервіси контролю дистракцій, зокрема StayFocusd, Freedom або ігрові додатки типу Forest. Їхнє використання спрямоване на примусове створення «чистого» цифрового простору шляхом тимчасового блокування доступу до розважального контенту та соціальних мереж. З погляду психології волі, ці сервіси виступають «екзоскелетом» для префронтальної кори студента: вони беруть на себе функцію гальмування імпульсивних реакцій, що забезпечує стабільність вольового зусилля без надмірного енерговиснаження. Це особливо актуально для студентів із низьким рівнем наполегливості, оскільки дозволяє поступово формувати звичку до глибокої зосередженості в агресивному інформаційному середовищі.

Систематизація навчальних ресурсів за допомогою хмарних систем (Google Drive, OneDrive) виступає потужним засобом оптимізації інтелектуальної праці. Логічне структурування матеріалів за категоріями,

семестрами та пріоритетністю значно знижує «інформаційний хаос», який є одним із головних чинників тривожності в умовах дистанційного навчання. Психологічно впорядкована структура файлів створює відчуття контролю над ситуацією та підвищує загальну продуктивність, оскільки студент витрачає мінімум часу на пошукові операції. Це сприяє зміцненню орієнтації на дійсність, оскільки реальні обсяги навчальної інформації стають озорими та доступними для планомірного опрацювання.

Використання інструментів для побудови ментальних карт (XMind, MindMeister) дозволяє студентам-психологам візуалізувати логічні зв’язки між складними теоретичними концептами. В контексті самоорганізації ментальні карти допомагають у стратегічному плануванні великих проєктів, таких як написання наукових робіт або підготовка до іспитів. Цей метод задіює асоціативне мислення та дозволяє побачити «цілісну картину» курсу, що запобігає фрагментарності знань. Психологічний ефект полягає у переході від лінійного, обмеженого сприйняття завдань до системного бачення власної освітньої траєкторії, що значно підвищує рівень цілеспрямованості та професійної мотивації.

Нарешті, інтеграція цифрових інструментів для автоматичного трекінгу часу (Toggle, RescueTime) дозволяє реалізувати функцію об'єктивного самомоніторингу. Отримання статистичних даних про те, на що насправді витрачаються години за комп’ютером, допомагає студенту подолати когнітивні викривлення щодо власної зайнятості. Психологічно це стимулює розвиток рефлексії та чесності перед собою: бачачи реальні цифри «цифрового поглинання», студент отримує потужний імпульс до корекції своєї поведінки. Отже, цифрові інструменти стають не просто технічними помічниками, а активними суб’єктами формування професійної культури самоорганізації, що відповідає викликам сучасного інформаційного суспільства.

Таким чином, запропонований комплекс шляхів та методів дозволяє ефективно компенсувати дефіцит зовнішнього адміністративного контролю

через розвиток глибинних внутрішніх регуляторних механізмів особистості студента. Впровадження описаних стратегій селф-менеджменту, психологічних вправ та цифрових інструментів сприяє поступовому переходу від реактивної поведінки, зумовленої зовнішніми стимулами, до проактивної самодетермінації, що є фундаментальною умовою професійного становлення майбутнього психолога. Системне поєднання індивідуальних зусиль студента з психолого-педагогічною підтримкою архітектури навчального курсу створює передумови для подолання «розриву між інтенцією та дією», перетворюючи навички планування з формальної вимоги на внутрішню потребу особистості. Зрештою, це не лише підвищує академічну успішність у віртуальному середовищі, а й формує загальну психологічну стійкість та готовність до автономної професійної діяльності, де здатність самостійно структурувати власні ресурси стає ключовою компетенцією фахівця.

ВИСНОВКИ

У роботі здійснено теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження психологічних особливостей самоорганізації здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання, що дозволило сформулювати такі висновки:

1. На основі теоретичного аналізу наукових підходів встановлено, що самоорганізація є складним інтегративним утворенням особистості, яке забезпечує здатність людини свідомо організовувати власну діяльність, визначати цілі, планувати способи їх досягнення, контролювати результати та коригувати поведінку відповідно до поставлених завдань. У психологічній науці самоорганізація розглядається як важлива умова ефективної діяльності особистості, її саморозвитку та адаптації до змінних умов середовища. Самоорганізація тісно пов’язана з процесами саморегуляції, самоконтролю, відповідальності та цілеспрямованості особистості.

З’ясовано, що структура самоорганізації є багатокомпонентною та включає мотиваційний, цільовий, когнітивний і вольовий аспекти. Ефективність цього процесу безпосередньо залежить від здатності здобувача диференціювати пріоритети, підтримувати стабільну внутрішню мотивацію та здійснювати рефлексивний моніторинг результатів діяльності. Таким чином, розвинена самоорганізація виступає необхідною передумовою успішної навчальної діяльності та цілісного професійного становлення здобувачів освіти.

2. З’ясовано, що психологічні особливості здобувачів освіти як суб’єктів навчання визначаються їхньою здатністю до активного, усвідомленого та відповідального ставлення до освітнього процесу. Як суб’єкт діяльності, здобувач характеризується високим рівнем автономності, цілеспрямованості та здатністю до рефлексії власних навчальних досягнень. У цей період провідну роль відіграє становлення професійної ідентичності та розвиток інтелектуальної ініціативи, що вимагає від особистості не лише засвоєння готових знань, а й формування внутрішньої готовності до

саморозвитку, вольової саморегуляції та суб'єктивного відчуття контролю над перебігом власного навчання.

Специфіка діяльності здобувачів в умовах дистанційного середовища полягає у докорінній трансформації освітнього простору, де нівелюється безпосередній зовнішній контроль з боку викладача та посилюється роль самостійної роботи. Цифрове середовище висуває жорсткі вимоги до здатності особистості протистояти інформаційному шуму, долати цифрову прокрастинацію та самостійно структурувати часові ресурси. У таких умовах навчання перетворюється на процес високого ступеня автономності, де успішність результату безпосередньо залежить від сформованості навичок селф-менеджменту та вміння суб’єкта підтримувати стабільну мотивацію в умовах соціальної ізоляції та опосередкованої комунікації..

3. На основі проведеного емпіричного дослідження, у якому взяли участь 38 студентів спеціальності «Психологія», встановлено, що більшість досліджуваних демонструють середній рівень сформованості навичок самоорганізації, що вказує на потенційну вразливість перед викликами дистанційного формату. Виявлено значущі кореляційні зв’язки між автономним типом каузальної орієнтації та показниками планомірності й наполегливості. Студенти, орієнтовані на «оволодіння професією» та «набуття знань», виявляють значно вищу здатність до вольової саморегуляції, що вказує на провідну роль внутрішньої мотивації у процесах самоорганізації діяльності.

Водночас зафіксовано, що студенти з підконтрольною орієнтацією та домінуванням мотиву «отримання диплома» частіше стикаються з проблемою академічної прокрастинації та дезорганізації діяльності в онлайн-просторі. Емпірично доведено, що дефіцит вольової регуляції та орієнтація на зовнішні стимули (оцінки, схвалення) ускладнюють процес самостійного планування та призводять до фрагментарності засвоєння знань. Отримані результати повністю підтверджують гіпотезу дослідження, доводячи, що особливості самоорганізації в умовах дистанційного навчання виявляються

саме у тісному взаємозв’язку рівнів вольової саморегуляції, навчальної мотивації та сформованості навичок планування часу.

4. Обґрунтовано комплексний підхід до сприяння самоорганізації, що поєднує індивідуальні стратегії селф-менеджменту та психолого-педагогічні методи структурування цифрового середовища. Індивідуальний рівень передбачає опанування технік «атомарного планування», «вольової паузи» та методів сенсорного заземлення для відновлення когнітивного ресурсу. Педагогічний рівень базується на впровадженні принципів мікро-навчання та «підштовхування» (nudging), що дозволяє викладачам створювати автономну архітектуру курсів, яка стимулює ритмічну та продуктивну діяльність здобувачів освіти.

Роль цифрових інструментів (таск-менеджерів, хмарних систем, блокувальників дистракторів) у цій системі розглядається як засіб зовнішнього опосередкування вольової активності особистості. Ефективне поєднання технічних засобів із рефлексивним моніторингом власних станів дозволяє здобувачу трансформувати цифровий простір з чинника дезорганізації на інструмент професійного саморозвитку. Запропонована система методів спрямована на поступове зміцнення внутрішніх регуляторних механізмів, що забезпечує стабільність освітньої траєкторії та формування готовності до майбутньої автономної професійної діяльності.

Таким чином, мета дослідження досягнута, завдання виконані, гіпотеза повністю підтвердилася.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть : досвід соціально-філософського аналізу. Київ : ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2005. 498 с.

2. Анісімова О., Марценюк В. Самоорганізація та етична модерація у віртуальних громадах як прояв інформаційної культури користувача. *Інформація і соціум* : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 06 черв. 2025 р.). Вінниця, 2025. С. 11-15. URL : https://jias.donnu.edu.ua/article/view/18820/18719.

3. Арешонков В. Ю. Модель удосконалення педагогічної самоорганізації вчителів на основі компетентнісного підходу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. Вип. 25. С. 106-108.

4. Арешонков В. Ю. Педагогічна самоорганізація в системі безперервної освіти : термінологічно понятійний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. № 32. С. 30-35.

5. Арешонков В. Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник НАПН України*. 2020. № 2 (2). С. 1-6.

6. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : дис. … д-ра псих. наук : 19.00.07. Острог, 2020. 504 с.

7. Биков В. Ю. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології* : колективна монографія. Київ : Атіка, 2005. С. 77-92.

8. Биков В. Ю. Моделі систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.

9. Бойко О. Самоорганізація і цифровий мінімалізм як академічне середовище філолога. *Вісник Одеського національного університету*. 2025. № 1 (31). DOI : https://doi.org/10.18524/2307-8332.2025.1(31).347982.

10. Бохонкова Ю. О. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов вищих навчальних закладів : дис. … канд. психол. наук : 19.00.05. Луганськ, 2005. 207 с.

11. Брик О. М. Психологічні особливості ведення онлайн-занять в умовах воєнного стану. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 22 квіт. 2022 р.). Київ, 2022. С. 16-19.

12. Васильєва Н. Шляхи підвищення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання. *Молодь і ринок*. 2020. № 3-4. С. 115-121. DOI : 10.24919/2308-4634.2020.216725.

13. Вискушенко С. А., Вискушенко Д. А., Никитюк Ю. А., Андрійчук Т. В. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій закладами вищої освіти України в контексті дистанційного навчання. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 8. С. 117-128. URL : http://perspectives.pp.ua/index.php/sni/article/view/17390/17456.

14. Висотченко С. В., Зайцева І. В. Психологічні особливості навчання студентів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 44. С. 56-59.

15. Вірна Ж. Життєво-стильовий концепт мотиваційно-смислової регуляції: професійна методологія і практика. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 191-201.

16. Гальцева Т. О. Психологічні особливості навчальної самоефективності суб'єкта навчальної діяльності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2018. Вип. 1. С. 114-124. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2018_1_15.

17. Ганаба С. Самоорганізація як компетентність: поворот до особистісно-орієнтованої освіти. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України*. 2021. № 1 (24). С. 30-42.

18. Гаян І. Специфіка самоорганізації молоді: соціально-психологічний аспект. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. 2021. № 3 (56), т. 2. С. 42-53. DOI : https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-56-3-2-42-53.

19. Глазунова О. Г. Проектування інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу. *Електронні засоби та дистанційні технології для навчання протягом життя* : матеріали VIII Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Суми, 15-16 листоп. 2012 р.). Суми, 2012. С. 31-32.

20. Гнатюк О. В. Особливості дистанційного навчання учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*. 2022. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732434/.

21. Горбань Г. О. Навчальна самоорганізація і самостійна робота здобувача освіти: освітньо-професійна програма «Психологія» : навчальний посібник для здобувачів вищої освіти першого бакалаврського і другого магістерського рівнів. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2025. 300 с.

22. Гоян І. М. Специфіка самоорганізації молоді: соціально-психологічний аспект. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи.* 2021. № 3 (56). DOI : https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-56-3-2-42-53.

23. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астрая, 2021. 384 с.

24. Грузинська І., Воробей Х. Психолого-педагогічні умови ефективності дистанційного навчання в умовах воєнного часу. *Вісник Львівського університету*. 2024. Вип. 22. С. 21-29.

25. Дерека Т., Ляшенко В., Туманова В., Гацко О. Психологічні особливості навчально-професійної діяльності. *Педагогічний процес : теорія і практика.* 2018. № 3 (62). С. 7-15.

26. Дубінка М. М. Самоорганізація майбутніх викладачів закладів вищої освіти як прояв педагогічних здатностей : теоретичний аспект. *Методика професійної освіти*. 2023. № 101. DOI : https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-7.

27. Коломієць Т. Дистанційне навчання та система самоосвіти в умовах воєнного стану: суспільно-політичні виклики *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Політичні науки та методики викладання соціально-політичних дисциплін.* 2025. Т. 22, № 38. DOI : https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series22.2025.38.05.

28. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Розвиток. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.

29. Курта Т. А. Самоорганізація і самодисципліна - необхідні якості для студентів на дистанційному навчанні. *На урок.* 2026. URL : https://surl.li/uucvzx.

30. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.

31. Мар'янко Я. Г., Огреніч М. А. Особливості дистанційної освіти в умовах війни. *Наукові записки.* 2022. № 208. С. 171-176. DOI : https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-171-176.

32. Массанов А. В. Психологічні бар'єри в самовизначенні особистості. Одеса : Видавець М. П. Черкасов. 2010. 371 с.

33. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навч.-метод. посіб. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.

34. Мирончук Н. М. Основи самоорганізації у професійній діяльності : навч.-метод. посіб. Житомир : Житомирський державний університет ім. І. Франка, 2020. 133 с.

35. Мирончук Н. М. Формування умінь самоорганізації науково-дослідницької діяльності магістрантів на засадах ергономічного підходу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. № 4 (95). С. 103-107.

36. Павленко С. А., Павленкова О. В., Сидорова А. І., Ткаченко І. М. Питання самоорганізації самостійної роботи здобувачів освіти ЗВО. *Сучасні тренди розвитку медичної освіти: перспективи і здобутки.* URL : https://surl.lu/qkywuh.

37. Полещук О. Ю. Самодисципліна, самоорганізація і самоконтроль здобувача освіти під час навчання в воєнний стан. *Бібліотека методичних матеріалів*. 2025. URL : https://surl.li/xpzmfq.

38. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 р. № 1115. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text.

39. Прядко О. Особливості організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія.* 2023. Т. 11, № 3. С. 81-91. DOI : https://doi.org/10.31548/hspedagog14(3).2023.81-91.

40. Прядко О. Сучасний стан самостійної роботи студентів зво в умовах дистанційного навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. № 68. С. 32-38. DOI : https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-68-32-38.

41. Рахманіна А. С, Кучай О. В. Організація дистанційного навчання у ЗВО в умовах війни. *Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників (до 200-річчя К. Ушинського)* : матеріали всеукр. студент.-учнів. наук.-практ. онлайн-конф.. (м. Київ, 15 трав. 2023 р.). Київ, 2023. URL : https://nubip.edu.ua/sites/default/□les/u278/zbirnik_tez_2023.pdf#page=163.

42. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 424 с.

43. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франковськ : Місто НВ, 2008. 280 с.

44. Скрипченко О. В., Падалка О. С., Скрипченко Л. О. Психолого-педагогічні основи навчання : навч. посіб. Київ : Український центр духовної культури, 2005. 712 с.

45. Смульсон М. Л. Психологічна характеристика віртуального освітнього простору. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С.10-15.

46. Смульсон М. Л., Машбиць Ю. І., Жалдак М. І. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 2012. 240 с.

47. Смульсон М. Л. Проектування дистанційних середовищ саморозвитку в умовах новітніх комп'ютерних технологій. *Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія*. 2010. Т. 8, вип. 7. С. 215-225.

48. Сопілко Н. В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький. 2008. 268 с.

49. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький : Імекс, 2018. 159 с.

50. Фальштинська Ю. В. Методологічні та психологічні проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій у дистанційному навчанні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Серія : Педагогічні науки. 2016. № 3 (85). С. 142-147.

51. Федорів М. Л. Дистанційне навчання в умовах воєнного стану: виклики і можливості. *Science and innovation of modern world* : 9th International scientific and practical conference (May 18-20, 2023) Cognum Publishing House, London, United Kingdom. 2023. С. 369-378. URL : https://surl.li/hwsjst.

52. Федорчук Н. А. Організація самостійної роботи здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання. *Третій рівень освіти в Україні : становлення та тенденції*. 2023. DOI : 10.36059/978-966-397-331-9-20.

53. Фурс О. Розвиток психічної саморегуляції як чинник успішної навчальної діяльності здобувачів освіти : електронний навчальний курс. Біла Церква : БІНПО, 2023. 39 с.

54. Bain A., Zundans-Fraser L. The Self-organizing University : Designing the Higher Education Organization for Quality Learning and Teaching. Singapore : Springer, 2017. 192 p.

55. Ben-Yshai R. Organizational Synergy – A Practical Guide: Recalibrate Interactions to Achieve Peak Engagement, Productivity & Profit. N. p. : Synergy Center, 2018. 184 p.

56. Klepko S. Integrative Potential of Informatics and Computer Science in the Educational Process. *Pedagogy and psychology of professional education*. 1998. № 2. P. 35-43.

57. Koper R. Current Research in Learning Design. *Educational Technology & Society*. 2006. № 9 (1). P. 13-22.

58. Mainzer K. Complexity and self-organization. The emergence of a new science and culture at the turn of the century. Synergetic paradigm. *Variety of searches and approaches*. 2000. P. 48-61.

59. Pinner R. Social Authentication and Motivational Synergy: A narrative of language teaching. London-New Youk : Routledge Taylor & Francis Group, 2019. 326 p.

60. Takatoshi I. Self-Organization and Society. Japan, Tokyo : Springer, 2008. 223 p.

61. Teslenkov A.Yu. Self-organization in activity of future teacher. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences, "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH*. Vienna. January–February. Vol. 1, 2014. P. 240-244.

62. Zhang C., Hofmann F., Kamran F., Gläser-Zikuda M. Self-Regulated Learning of Pre-Service Teachers in Digital Learning Environments. *Self-Regulated Learning – Insights and Innovations*. 2024. DOI : https://doi.org/10.5772/intechopen.1006330.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест-опитувальник самоорганізації діяльності (ОСД)

Мета: діагностика сформованості навичок тактичного планування і стратегічного цілепокладання, особливостей структурування самоорганізації діяльності.

Інструкція: Вам пропонується ряд тверджень. Обведіть на шкалі ту цифру, що найбільшою мірою характеризує Вас і відображає Вашу точку зору (1 – повну незгоду, 7 – повну згоду з цим твердженням, 4 – середина шкали, інші цифри - проміжні значення).

1.	Мені потрібно багато часу, щоб «розгойдатися» і почати діяти	1 2 3 4 5 6 7
2.	Я планую мої справи щодня	1 2 3 4 5 6 7
3.	Мене виводять з себе і вибивають із звичного графіка непередбачені справи	1 2 3 4 5 6 7
4.	Зазвичай я намічаю програму на день і намагаюся її виконати	1 2 3 4 5 6 7
5.	Мені буває важко завершити розпочате	1 2 3 4 5 6 7
6.	Я не можу відмовитися від розпочатої справи, навіть якщо вона мені «не по зубах»	1 2 3 4 5 6 7
7.	Я знаю, чого хочу, і роблю все, щоб цього домогтися	1 2 3 4 5 6 7
8.	Я заздалегідь вибудовую план майбутнього дня	1 2 3 4 5 6 7
9.	Мені важливіше те, що я роблю і переживаю в цей момент, а не те, що буде або було	1 2 3 4 5 6 7
10.	Я можу почати робити кілька справ і жодну з них не закінчити	1 2 3 4 5 6 7
11.	Я планую мої повсякденні справи згідно з визначеними принципами	1 2 3 4 5 6 7
12.	Я вважаю себе людиною, що живе «тут і зараз»	1 2 3 4 5 6 7
13.	Я не можу перейти до іншої справі, якщо не завершив попередньої	1 2 3 4 5 6 7
14.	Я вважаю себе цілеспрямованою людиною	1 2 3 4 5 6 7
15.	Замість того, щоб займатися справами, я часто даремно витрачаю час	1 2 3 4 5 6 7
16.	Мені подобається вести щоденник і фіксувати в ньому те, що відбувається зі мною	1 2 3 4 5 6 7
17.	Іноді я навіть не можу заснути, згадавши про недороблені справи	1 2 3 4 5 6 7
18.	У мене є до чого прагнути	1 2 3 4 5 6 7
19.	Мені подобається користуватися щоденником та іншими засобами планування часу	1 2 3 4 5 6 7
20.	Моє життя спрямоване на досягнення певних результатів	1 2 3 4 5 6 7
21.	У мене бувають труднощі з упорядкуванням моїх справ	1 2 3 4 5 6 7
22.	Мені подобається писати звіти за підсумками роботи	1 2 3 4 5 6 7
23.	Я ні до чого не прагну	1 2 3 4 5 6 7
24.	Якщо я не закінчив якусь справу, то це не виходить у мене з голови	1 2 3 4 5 6 7
25.	У мене є головна мета в житті	1 2 3 4 5 6 7

Обробка результатів. За кожним фактором підраховуються результати кожного пункту, що входить до цього фактору. Результати за «зворотними» пунктам, зазначеним знаком «-», підраховуються наступним чином: 1 бал замінюється на 7 балів, 2 бали – на 6 балів і т. ін.

Ключ до тесту-опитувальника ОСД

Шкала «Планомірність» (пункти 2, 4, 8, 11) відображає рівень сформованості навичок планування та використання зовнішніх засобів організації діяльності.

Шкала «Цілеспрямованість» (пункти 7, 14, 18, 20, 23(-), 25) характеризує здатність суб'єкта утримувати фокус на поставлених завданнях та свідомо регулювати власну активність відповідно до пріоритетів навчального процесу.

Шкала «Наполегливість» (пункти l(-),5(-),10(-),15(-),21(-))вимірює вольовий компонент самоорганізації, а саме здатність до тривалого утримання зусиль для завершення розпочатої справи, попри внутрішні чи зовнішні перешкоди.

Шкала «Фіксація» (пункти 3, 6, 13, 17, 24) демонструє схильність респондента до жорсткого структурування власного часу та прихильність до заздалегідь визначеного порядку дій.

Шкала «Самоорганізація» (пункти 16, 19, 22) вимірює схильність суб’єкта до використання зовнішніх засобів організації діяльності.

Шкала «Орієнтація на дійсність» (пункти 9, 12) вимірює тимчасову орієнтацію на сьогодення.

Інтерпретація результатів:

Високий загальний сумарний бал (більше 125) характеризує людину, якій властиве бачити і ставити цілі, планувати свою діяльність, в тому числі за допомогою зовнішніх засобів, і, проявляючи вольові якості і

наполегливість, йти до її досягнення, що іноді може призводити до негнучкості.

Середній загальний сумарний бал (95-125 балів) характеризує людину, яка здатна поєднувати структурований підхід до організації часу свого життя зі спонтанністю і гнучкістю, вміє цінувати всі складові власного психологічного часу і знаходити для себе цінний досвід у багатоплановості свого життя.

Низький загальний сумарний бал (менш ніж 95) характеризує людину, для якої майбутнє досить туманно, їй не властиво планувати свою щоденну активність і докладати вольові зусилля для завершення розпочатих справ. У той же час це дозволяє їй досить швидко перебудовуватися на нову діяльність, але вона «застряє» на структурованості і на поточних відчуттях.

Додаток Б

Опитувальник каузальних орієнтацій»

Е. Десі та Р. Райана (в адаптації)

Інструкція: Нижче наведено твердження, які стосуються Вашого ставлення до життя та діяльності. Прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки воно відповідає Вашій дійсності, використовуючи шкалу від 1 до 5, де:

1 – зовсім не відповідає;

2 – скоріше не відповідає;

3 – важко сказати;

4 – скоріше відповідає;

5 – повністю відповідає.

Текст опитувальника:

1. Я відчуваю, що моє життя перебуває під моїм власним контролем.
2. Мені часто доводиться робити те, чого я насправді не хочу.
3. Я сам обираю, чим мені займатися у вільний час.
4. Багато речей у моєму житті відбуваються самі собою, незалежно від моєї волі.
5. Я відчуваю, що мої рішення є по-справжньому моїми власними.
6. Я часто відчуваю тиск з боку інших людей, які змушують мене діяти певним чином.
7. Навіть коли я зайнятий важкою роботою, я відчуваю, що це мій вибір.
8. Я часто роблю щось лише тому, що «так треба» або «так прийнято».
9. Мені легко приймати рішення самостійно.
10. Я часто відчуваю, що не можу бути самим собою через обставини.
11. Моя навчальна діяльність приносить мені задоволення, бо я сам її організовую.

12. Я часто відчуваю себе «пішаком» у грі, якою керує хтось інший.

13. Я відчуваю вільним себе у вираженні своїх думок та почуттів.

14. Мені здається, що я живу за чужим сценарієм.

15. Я беру на себе повну відповідальність за наслідки своїх вчинків.

Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку балів за трьома шкалами, що відповідають основним типам каузальних орієнтацій особистості.

Ключ до шкал:

Шкала «Автономна орієнтація»: відображає здатність студента виступати ініціатором власних дій, орієнтуючись на внутрішні інтереси та цінності. Прямі запитання: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15.

Шкала «Підконтрольна орієнтація»: відображає схильність до регуляції поведінки через зовнішні стимули (оцінки, дедлайни, тиск обставин). Запитання: 2, 6, 8, 14.

Шкала «Безособова орієнтація»: вказує на відчуття непідконтрольності подій та власної неефективності. Запитання: 4, 10, 12..

Інтерпретація результатів:

Високі бали за автономною орієнтацією: свідчать про високий рівень самодетермінації, здатність до свідомого вольового контролю та ефективної самоорганізації. Студент є автономним суб'єктом, який самостійно впорядковує навчальну діяльність у цифровому середовищі.

Високі бали за підконтрольною орієнтацією: вказують на зовнішню керованість. Самоорганізація студента є високою лише за умови жорсткого зовнішнього контролю; у віртуальному просторі такий студент схильний до втрати темпу роботи без стимуляції з боку викладача.

Високі бали за безособовою орієнтацією (низька самодетермінація): свідчать про відчуття безпорадності перед обставинами, низький рівень відповідальності (екстернальність) та високу ймовірність повної дезорганізації діяльності в умовах дистанційного навчання.

Додаток В

Методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ

Інструкція: Відзначте вашу згоду знаком «+» або незгода - знаком «-» до нижченаведених твердженнями.

1. Краща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань.

2 . Зазвичай я працюю з великою напругою.

3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей.

4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.

5. Яке з притаманних вам якостей ви вище всього цінуєте? Напишіть відповідь поруч.

6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.

7. Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті важких проблем.

8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми робимо у вузі.

9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.

10. Я вельми середній студент, ніколи не буду цілком хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля , щоб стати краще.

11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.

12. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.

13. Від яких з притаманних вам якостей ви хотіли б позбутися? Напишіть відповідь поруч.

14. При слушній нагоді я використовую на іспитах допоміжні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи , формули).

15. Саме чудове час життя - студентські роки.

16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.

17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.

18. При можливості я вчинив би в інший вуз.

19. Я звичайно спочатку беруся за більш легкі завдання, а більш важкі залишаю на кінець.

20. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній з них.

21 . Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.

22. Я твердо впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток в житті.

23. Мені здається , що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.

24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.

25. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший вуз.

26. У мене достатньо сили волі, щоб вчитися без нагадування адміністрації.

27. Життя для мене майже завжди пов'язана з надзвичайним напруженням.

28. Іспити потрібно здавати, витрачаючи мінімум зусиль.

29. Є багато вузів, в яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.

30. Яке з притаманних вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь поруч.

31. Я дуже захоплюється людина, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.

32. Занепокоєння про іспит або роботі, яка не виконано в строк, часто заважає мені спати.

33. Висока зарплата після закінчення вузу для мене не головне.

34. Мені потрібно бути в хорошому настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.

35. Я змушений був вступити до вузу, щоб зайняти бажане положення в суспільстві, уникнути служби в армії.

36. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.

37. Мої батьки хороші професіонали, і я хочу бути на них схожим.

38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.

39. Яке з ваших якостей допомагає вам вчитися? Напишіть відповідь поруч.

40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, прямо не відносяться до моєї майбутньої спеціальності.

41. Мене вельми непокоять можливі невдачі.

42. Краще все я займаюся, коли мене періодично стимулюють, підстьобують.

43. Мій вибір даного вузу остаточний.

44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.

45. Щоб переконати в чому-небудь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.

46. У мене зазвичай рівне і гарний настрій.

47. Мене приваблюють зручність, чистота, легкість майбутньої професії.

48. До вступу до вузу я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.

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

50. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору даного вузу

Обробка даних здійснюється шляхом підрахунку балів за кожною з трьох шкал. Відповіді респондентів оцінюються за принципом: за кожну відповідь «так» на пряме запитання або «ні» на зворотне нараховується 1 бал. У методиці використовуються також «нейтральні» (буферні) питання, які не враховуються при підрахунку, але слугують для маскування мети дослідження.

Ключ до шкал:

Шкала «Набуття знань». Сумуються бали за питаннями: 4, 10, 14, 15, 23, 26, 27, 33, 35, 41, 42, 45. Максимальна сума – 12 балів.

Шкала «Оволодіння професією». Сумуються бали за питаннями: 1, 2, 3, 5, 11, 12, 16, 21, 22, 28. Максимальна сума – 10 балів.

Шкала «Отримання диплома». Сумуються бали за питаннями: 6, 7, 8, 9, 13, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44. Максимальна сума – 23 бали.

Інтерпретація результатів.

Результати аналізуються на основі переважання однієї з мотиваційних тенденцій:

Переважання за шкалами «Набуття знань» та «Оволодіння професією» свідчить про домінування внутрішньої мотивації. Це вказує на щирий інтерес студента до майбутньої спеціальності та прагнення до саморозвитку. У межах нашого дослідження такі студенти демонструють вищу схильність до свідомої самоорганізації та ефективного планування часу, оскільки навчання сприймається ними як особисто значуща цінність.

Переважання за шкалою «Отримання диплома» свідчить про домінування зовнішньої прагматичної мотивації. Навчання для такого студента є лише засобом отримання формального статусу або уникнення неприємностей. Такі респонденти часто мають нижчі показники за шкалами «Планомірність» та «Вольова саморегуляція», особливо в умовах дистанційного навчання, де відсутній прямий контроль з боку викладачів.

Рівномірний розподіл балів може вказувати на перехідний стан мотиваційної сфери або на ситуативність вибору професії.