

## ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.955:378](477)

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.4.1>

**Воляннюк Н. Ю.**

*доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри психології та педагогіки  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
ORCID: 0000-0001-6945-5984*

**Тішунін Є. О.**

*здобувач другого освітньо-наукового рівня вищої освіти  
спеціальності «Електрична інженерія»  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
ORCID: 0009-0005-4458-5201*

### АНАЛІЗ ВИКЛИКІВ ЗАДОВОЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

### ANALYSIS OF THE CHALLENGES OF MEETING STUDENTS' PSYCHOLOGICAL NEEDS DURING ONLINE LEARNING

У статті здійснено теоретичний аналіз реальних та потенційних викликів задоволення актуальних потреб здобувачів вищої освіти в умовах онлайн-навчання. У роботі розглядаються сутність і взаємозв'язок понять «мотив» та «мотивація». Мотив визначається як внутрішнє спонукання, що формує спрямованість поведінки особистості під впливом зовнішніх факторів. У процесі індивідуального розвитку мотиви стають стійкими оцінювальними диспозиціями, що різняться за змістом, спрямованістю, структурною організацією, глибиною усвідомлення та стабільністю. Окрему увагу приділено аналізу мотивації як складної системи, що складається з взаємопов'язаних елементів. Мотивація має процесуальну динаміку, що проявляється в мотиваційних циклах, станах і послідовностях. Як рушійна сила особистості, вона інтегрована в ширшу систему діяльності, де афективні та когнітивні процеси перебувають у взаємній опосередкованості, формуючи функціональну єдність, яка регулює поведінкову активність, спрямовану на досягнення цілей і реалізацію потреб. Аналітичною рамкою дослідження обрана теорія самодетермінації, відповідно до якої ступінь активності особистості визначається задоволенням трьох базових потреб: автономії, компетентності та афіліації. Результати теоретичного дослідження показали, що онлайн-середовище створює значні виклики для мотиваційної сфери здобувачів освіти. Найбільш уразливою серед психологічних потреб виявляється афіліативна потреба, оскільки обмежені можливості для безпосереднього міжособистісного спілкування, зниження рівня групової взаємодії та глибоких соціальних контактів суттєво ускладнюють формування відчуття приналежності до групи. Широкий рівень автономії в онлайн-навчанні за відсутності належних умінь саморегуляції та контролю власної діяльності, може мати контрпродуктивний ефект. Надмірна свобода без достатнього розвитку самоконтролю часто призводить до хаотичної організації роботи та посилює прокрастинацію. З'ясовано, що відсутність навичок пріоритизації й ефективного тайм-менеджменту веде до неструктурованості в учбовій діяльності; дефіцит самоконтролю ускладнює моніторинг прогресу й корекцію помилок; низька рефлексивність обмежує вибір гнучких стратегій у відповідь на труднощі. Виявлено, що змішаний формат навчання більшою мірою забезпечує задоволення базових психологічних потреб студентів, зокрема автономії, компетентності та соціальної приналежності.

**Ключові слова:** онлайн-навчання, психологічні потреби, теорія самодетермінації, автономія, компетентність, афіліація, змішане навчання.

The article provides a theoretical analysis of the real and potential challenges of meeting the current needs of higher education seekers in the context of online learning. The paper examines the essence and interconnection of the concepts of «motive» and «motivation». A motive is defined as an internal impulse that shapes the direction of an individual's behaviour under the influence of external factors. In the process of individual development, motives become stable evaluative dispositions that differ in content, direction, structural organisation, depth of awareness and stability. Particular attention is paid to the analysis of motivation as a complex system consisting of interrelated components. Motivation has a procedural dynamic that manifests itself in motivational cycles, states, and sequences. As a driving force of personality, it is integrated into a broader system of activity, where affective and cognitive processes are mutually mediated, forming a functional unity that regulates behavioural activity aimed at achieving goals and realising needs. The analytical framework of the study is based on the theory of self-determination, according to which the degree of personality activity is determined by the satisfaction of three basic needs: autonomy, competence, and affiliation. The results of the theoretical study showed that the online environment creates significant challenges for the motivational sphere of students. The most vulnerable of the psychological needs is the need for affiliation, as limited opportunities for direct interpersonal communication, reduced group interaction and deep social contacts significantly complicate the formation of a sense of belonging to a group. A high level of autonomy in online learning, in the absence of adequate self-regulation and control skills, can have a

counterproductive effect. Excessive freedom without sufficient self-control often leads to chaotic work organisation and increases procrastination. It has been found that a lack of prioritisation and effective time management skills leads to unstructured learning activities; a lack of self-control complicates progress monitoring and error correction; low reflectivity limits the choice of flexible strategies in response to difficulties. It has been found that a blended learning format better meets the basic psychological needs of students, in particular autonomy, competence and social belonging.

**Key words:** online learning, psychological needs, self-determination theory, autonomy, competence, affiliation, blended learning.

**Постановка проблеми.** Неможливість забезпечення безпечних умов для учасників освітнього процесу (у зв'язку з пандемією COVID-19 та військовими діями) стала потужним каталізатором глибоких трансформацій у вищій освіті, що спричинило стрімкий перехід до онлайн-формату навчання і за ситуативно сприятливих умов впровадження змішаних форм навчання та суттєву перебудову традиційних освітніх практик. Нова освітня реальність, в якій онлайн- та змішані форми навчання стали невід'ємною частиною вищої освіти породжує специфічні виклики: відсутність безпосередньої міжособистісної взаємодії, дефіцит невербальної комунікації, соціальну ізоляцію та потребу в ресоціалізації, які разом спричиняють якісні зміни у мотиваційній сфері здобувачів освіти.

Аналіз наукового доробку за останній період демонструє фундаментальний зсув у розумінні факторів впливу на мотивацію до навчання [1; 4; 5; 15; 19; 21]. Дослідження, проведені українськими соціологами та психологами, засвідчують наявність якісних змін у мотиваційній сфері здобувачів освіти. З одного боку, повномасштабна війна виступає потужним зовнішнім демотиватором: безпекові ризики, постійний стрес, вимушена міграція та втрати значно знижують когнітивні ресурси й здатність студентів до концентрації та саморегуляції, що підтверджується даними соціологічних опитувань та прицільних досліджень. З іншого боку, екстремальні умови активували раніше латентні внутрішні мотиви, зокрема зростання екзистенційної та просоціальної мотивації: для значної частини студентів навчання набуло нового сенсу стало формою особистого спротиву, внеску в перемогу та інвестицією в повоєнну відбудову України [5].

Дослідження викликів задоволення психологічних потреб здобувачів вищої освіти у дистанційному форматі є актуальною науковою проблемою, оскільки ідентифікація обмежень і бар'єрів відкриває можливості для виявлення резервів оптимізації освітнього процесу.

**Метою статті** є теоретичний аналіз викликів задоволення психологічних потреб здобувачів вищої освіти у форматі онлайн навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Для глибокого розуміння мотиваційних викликів, з якими стикаються здобувачі вищої освіти в умовах онлайн-навчання, слід спершу уточнити сутність понять «мотив» і «мотивація».

Теоретичний аналіз спеціальної літератури дозволяє зробити висновок, що мотив розглядається як внутрішнє спонукання, яке формує спрямованість поведінки особистості під впливом предметів і явищ зовнішнього світу та стимулює її до конкретних дій

або вчинків, виступаючи рушійною силою діяльності. Мотиви формуються в процесі індивідуального розвитку як стійкі оцінювальні диспозиції, що відрізняються за змістом, спрямованістю, структурною організацією, глибиною усвідомлення та стабільністю. Загальним положенням більшості наукових досліджень з проблеми мотивації є класифікація мотивів на прості, складні та випадкові [2].

Прості мотиви виступають як елементарні спонуки, що виникають на основі базових потреб і характеризуються прямим причинно-наслідковим зв'язком між потребою та дією. Вони короточасні, ситуативні та часто проявляються у вигляді імпульсивних реакцій на зовнішні або внутрішні подразники [12].

Складні мотиви постають як інтегровані утворення, у яких поєднуються кілька простих спонук, узгоджених зі свідомо поставленою метою, системною цінністю та життєвою позицією особистості. Вони забезпечують високий рівень саморегуляції, когнітивного та емоційного опосередкування дій, орієнтованої особистість не лише на результат, а й на осмислення власних дій, що робить їх ключовими для тривалої та соціально значущої діяльності [17].

Випадкові мотиви є тимчасовими, нестійкими та слабо інтегрованими в систему цінностей особистості. Їх поява обумовлена актуальною конфігурацією силового поля, емоційним станом або зовнішніми подіями. Активність, породжена випадковим мотивом, зазвичай припиняється одразу після зміни силового поля [10].

Мотивація з позицій психології особистості трактується як потяг до здійснення дії під впливом певного мотиву. З погляду фахівців психології мотивації та когнітивної психології, мотивація визначається як процес, що пояснює актуальну поведінку з урахуванням індивідуальних особливостей особистості [3, с. 46]. На думку О. О. Кривської, дослідження мотивації є ключем до глибокого розуміння особистості та її індивідуальних відмінностей, а також характеру прагнень до цільового стану та підкріплення, що виникають у очікуванні раніше пережитих змін у афективно значущих ситуаціях, де проявляються різні види емоцій. Аналіз літератури показав, що виділяють такі властивості мотивації: по-перше, мотивація є структурованою системою, що складається з взаємопов'язаних компонентів; по-друге, вона має процесуальну динаміку, яка проявляється у мотиваційних циклах, станах та послідовностях; по-третє, мотивація інтегрована у ширшу систему діяльності, і аналіз її функцій дозволяє розкрити її сутність; по-четверте, афективні та когнітивні процеси перебувають у взаємній опосередкованості, формуючи функціональну єдність; по-п'яте, мотива-

ція є психічною системою процесів, що регулюють поведінкову активність [3].

Особливе місце у дослідженні мотиваційної сфери посідає теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT) Р. Райана та Е. Десі, яка підкреслює роль трьох фундаментальних психологічних потреб – автономії, компетентності та афіліації [17]. Саме задоволення цих потреб визначає, наскільки особистість активно та цілеспрямовано долучається до діяльності, формує внутрішню мотивацію та спрямовує поведінку на досягнення значущих результатів. Потреба в автономії відображає прагнення людини відчувати власну самостійність, свободу вибору та узгодженість дій зі своїми цінностями й переконаннями. Йдеться не лише про можливість приймати рішення, а й про переживання внутрішньої згоди з тим, що робить особистість, про відчуття, що її поведінка є добровільною, усвідомленою та такою, що відповідає власним цілям і внутрішнім переконанням. Як зазначають автори теорії самодетермінації, автономія не тотожна ізольованості і водночас не виключає соціальної взаємодії, підтримки чи співпраці. Іншими словами, автономія передбачає здатність діяти у взаємодії з іншими, одночасно зберігаючи внутрішній вибір, самоповагу та відчуття автентичності. Автономна дія відображає узгодженість вчинків із власним «Я», а не підпорядкування зовнішнім вимогам чи тиску. Саме задоволення потреби в автономії створює основу для формування та підтримки внутрішньої мотивації.

Потреба в компетентності характеризується прагненням людини відчувати власну ефективність у взаємодії з навколишнім середовищем та здатність впливати на перебіг подій через власні дії. Вона включає переживання успіху та прогресу, а також усвідомлення того, що докладені зусилля приводять до прогнозованих результатів.

Задоволення цієї потреби суттєво впливає на формування внутрішньої мотивації. Особистість тяжіє до діяльності, що дає змогу відчувати зростання власних можливостей: розвиватися, долати труднощі, набувати нових знань і навичок. Саме тому особистість зазвичай обирає завдання оптимального рівня складності – достатньо складні для стимулювання розвитку, але водночас досяжні, щоб успіх був реалістичним і відчутним.

Потреба в афіліації відображає прагнення особистості бути частиною соціальної спільноти, підтримувати значущі взаємини та відчувати емоційний контакт із іншими. Вона охоплює переживання приязнтя, взаємної підтримки та взаємодії, що забезпечують відчуття соціальної включеності та психологічної безпеки.

Згідно з теорією самодетермінації, мотивацію можна поділити на два основні типи – внутрішню та зовнішню. Внутрішня мотивація спрямовує особистість до діяльності через цікавість, задоволення від самого процесу та прагнення до самореалізації, тоді як зовнішня мотивація формується під впливом прагнення досягти певного результату, отримати винагороду або уникнути покарання. При цьому зовнішні

стимули можуть поступово перетворюватися на внутрішні через процес інтеріоризації, коли зовнішні цілі та вимоги стають значущими та узгоджуються з власними цінностями особистості. Теорія описує континуум зовнішньої мотивації, що включає кілька рівнів: зовнішню регуляцію, коли поведінка контролюється винагородами або покаранням; інтроєкційну регуляцію, пов'язану з внутрішнім тиском, соромом або обов'язком; ідентифіковану регуляцію, що передбачає усвідомлення цінності завдання для власного розвитку; та інтегровану регуляцію, коли зовнішні цілі повністю узгоджуються з особистими цінностями, наближаючи зовнішню мотивацію до внутрішньої [17].

В межах теорії самодетермінації розглядається також континуум мотивації, що охоплює весь спектр від повної демотивації, коли мотивація відсутня, до високого рівня внутрішньої мотивації, коли діяльність виконується з повним зануренням та задоволенням. Такий підхід дозволяє пояснити, яким чином зовнішні стимули, наприклад оцінки, дедлайни або вимоги викладачів, можуть поступово інтегруватися у власні цінності та трансформуватися на внутрішні рушійні сили навчальної діяльності [3; 17].

Беззаперечним є те, що будь-яка діяльність, зокрема й учбова, ґрунтується на взаємодії зовнішньої та внутрішньої мотивації. Внутрішня мотивація формується на основі особистого інтересу та усвідомлення цінності здобутих знань, що спонукає особистість до активної участі в навчальному процесі та саморозвитку [2].

Класична аудиторна форма навчання створює сприятливі умови для підтримки мотивації, оскільки живе спілкування в академічній спільноті, дискусії на семінарах та активні обговорення з одногрупниками постійно стимулюють внутрішній інтерес особистості. У онлайн-формі організації навчання вплив соціальних зовнішніх чинників значно зменшується, і мотивація стає майже повністю залежною від внутрішніх ресурсів особистості. На перший план виходить самоефективність, тобто віра у власну здатність успішно виконувати завдання. Якщо ця віра недостатньо сформована, відсутність безпосередньої підтримки, невербального схвалення та соціальної взаємодії, характерних для класичної аудиторної форми навчання, може суттєво знизити рівень мотивації та навчальної активності. Крім того, важливе значення має цінність, яку студент надає конкретній діяльності, що підтверджується положеннями теорії очікувань-цінності. Без усвідомлення мети виконання завдання та відповіді на питання «навіщо я це роблю?» ізоляція онлайн-формату навчання здатна значно швидше знижувати інтерес до навчання [19].

Успіх у онлайн-навчанні значною мірою залежить від здатності здобувача вищої освіти до саморегуляції, що компенсує дефіцит зовнішніх стимулів [4]. Найбільш кардинальні трансформації зазнають саме зовнішні мотиваційні драйвери. В офлайн-формі навчання такими драйверами є сама організаційна структура: фіксований розклад і необхідність фізичної присутності створюють зовнішній каркас, що

підтримує дисципліну. В онлайн-формі відсутність соціальної взаємодії вимагає, щоб функцію мотиваційної підтримки виконувала продумана структура навчального процесу [8].

Чітка організація модулів, зрозумілі інструкції та прозорі критерії оцінювання є необхідними для збереження мотивації студентів. Технологічні інструменти можуть додатково стимулювати інтерес, зокрема через гейміфікацію, що підвищує зацікавленість у рутинних завданнях [13; 19]. Гнучкість онлайн-формату, особливо для студентів, які поєднують навчання з роботою, виступає важливим стимулом для ефективного навчання [14]. Водночас аналіз літератури свідчить, що переваги онлайн-навчання можуть значно знижуватися, якщо освітній компонент організований неефективно, що призводить до відчуття браку підтримки у студентів [6; 7]. За таких умов критичною стає якість та своєчасність зворотного зв'язку. Персоналізовані коментарі викладача відіграють ключову роль у визнанні зусиль студента та підтримці його впевненості у власних силах [16].

Результатом детального аналізу стало усвідомлення того, як онлайн- та офлайн-форма навчання по-різному впливають на задоволення трьох базових психологічних потреб, що складають ядро внутрішньої мотивації відповідно до теорії самодетермінації.

Онлайн-форма організації навчання надає здобувачу вищої освіти практично повну свободу вибору щодо часу, місця та темпу навчання, що, безсумнівно, може посилювати відчуття контролю над власним життям. Разом із тим існує так званий «парадокс автономії»: надмірна свобода без сформованих навичок саморегуляції часто призводить до розгубленості та прокрастинації [14]. Навпаки, офлайн-навчання, хоча й обмежує студента фіксованим розкладом, забезпечує ширшу когнітивну автономію, даючи змогу ініціювати дискусії, ставити непередбачувані запитання та реально впливати на хід заняття.

Задоволення потреби в компетентності, тобто прагнення особистості відчувати себе здатною досягати бажаних результатів, у рамках онлайн-навчання стає значно складнішим [11; 16]. В офлайн-форматі відчуття компетентності підтримується постійним потоком зворотного зв'язку, що включає не лише прямі коментарі викладача, а й невербальні сигнали – кивок, зацікавлений погляд або загальну реакцію аудиторії. В онлайн-навчанні відчуття компетентності проявляється менш виразно, оскільки складніше забезпечити чіткість завдань і оперативний зворотний зв'язок. Через це досягнення стану «поток», коли особистість повністю занурюється в діяльність і відчуває високу ефективність, у віртуальному середовищі стає значно складнішим [14].

В онлайн-формі навчання афіліативна потреба виявляється найбільш вразливою. Аудиторна форма навчання створює міцну соціальну мережу через неформальне спілкування на перервах, спільну під-

готовку до іспитів та активну участь у житті університету. У онлайн-форматі ці соціальні зв'язки часто слабшають або взагалі зникають. Дослідження, проведені під час пандемії, показали, що почуття соціальної ізоляції стало одним із головних бар'єрів для підтримки мотивації [6; 7; 21]. Відсутність живого контакту може призводити до емоційного вигорання та втоми від постійного перебування в дистанційному режимі.

Організацію соціальної взаємодії необхідно цілеспрямовано проектувати через групові проекти, онлайн-форуми та неформальні зустрічі. Особливе значення має «безпосередня присутність» викладача, його здатність передавати власну особистість і емпатію через цифрові канали, що створює у студента відчуття приналежності до спільноти, а не просто роль пасивного споживача контенту [16].

Сучасні дослідження активно інтегрують знання з нейронаук для пояснення феномену «цифрової втоми», який виступає вагомим демотиватором для студентів. Встановлено, що онлайн-взаємодія створює підвищене когнітивне навантаження на мозок. На відміну від живого спілкування, де людина автоматично зчитує численні невербальні сигнали, у відеоконференціях цей потік інформації обмежений, що змушує мозок докладати додаткових зусиль для «добудови» соціального контексту [18; 20].

Навчання в цифровому (особливо дистанційному) форматі часто призводить до швидкого виснаження префронтальної кори та втрати довготривалої мотивації, що проявляється у прокрастинації й апатії студентів. Традиційно ці симптоми пояснювали надлишком «зайвого» когнітивного навантаження [20], яке за класичною теорією потрібно максимально усувати.

Проте новітні дослідження, зокрема великий мета-аналіз О. Скулмовскі та К. М. Сюй радикально переглядають цей підхід: у інтерактивних і емоційно насичених цифрових середовищах навмисне збільшення зовнішнього когнітивного навантаження (через інтерактивність, VR-занурення, реалістичні образи, емоційний дизайн чи навіть штучне ускладнення) не погіршує, а навпаки – значно підвищує мотивацію, залученість і реальні навчальні результати. Те, що раніше вважалося виключно шкідливим перевантаженням і причиною когнітивного виснаження, за правильного дозування й відповідного формату перевірки знань перетворюється на потужний інструмент глибокого й стійкого навчання [18].

У відповідь на виклики сучасної освіти, пов'язані з перевантаженням цифровими інструментами та зниженням мотивації студентів, дослідження демонструють переваги змішаних моделей навчання (blended learning) та мікронавчання (microlearning). Такі підходи не лише знижують когнітивне навантаження, а й посилюють відчуття автономії та компетентності, оскільки надають студентам більший контроль над власним навчальним процесом [9; 13].

Емпіричні дані підтверджують цю тенденцію. Зокрема, у дослідженні [15] з участю 211 студентів природничо-наукових спеціальностей (фізика, хімія) встановлено, що 38% студентів позитивно ставляться до дистанційної освіти та вбачають у ній значні можливості для реалізації. Водночас лише 22,75% студентів вважають дистанційне навчання найкращим варіантом організації освітнього процесу, а 21,8% виступають за виключно очну форму. Переважна більшість студентів (55,45%) визнала змішану модель навчання найефективнішою. Понад половина опитаних за останні два роки усвідомила, що дистанційні технології створюють багато можливостей, які не можна ігнорувати [15, с. 209]. Як слушно зазначає Н. В. Підбуцька разом зі співавторами, нинішній етап розвитку вищої освіти вимагає не часткового повернення до очного формату, а створення принципово нової, гнучкої екосистеми навчання, у якій дистанційні та гібридні технології стануть максимально ефективними завдяки глибокій персоналізації й урахуванню індивідуальних мотиваційних, когнітивних та життєвих особливостей кожного учасника освітнього процесу [15]. Цей

підхід має стати стратегічним пріоритетом університетів, адже саме він дозволить не просто зберегти досягнення, а перетворити їх на стійку конкурентну перевагу сучасної вищої освіти.

**Висновки.** Узагальнюючи результати теоретичного пошуку, можна стверджувати, що онлайн-середовище створює певні виклики для мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти. Найбільш уразливою серед психологічних потреб виявляється афіліативна потреба. Широкий рівень автономії в онлайн-навчанні за відсутності належних умінь саморегуляції та самоконтролю може мати контрпродуктивний ефект. Задоволення потреби в компетентності також ускладнюється. Надмірний обсяг теоретичної інформації або недостатня її структурованість, несвочасний зворотний зв'язок від викладачів, а також технічні проблеми значно обмежують відчуття особистісного прогресу у навчанні. Виявлено, що змішані моделі навчання та мікронавчання можуть розглядатися як перспективні форми організації до подолання сучасних викликів освіти, пов'язаних із цифровим перевантаженням і зниженням мотивації студентів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дробот О. В. Мотивація студентів до дистанційного навчання в умовах пандемії. *Психологія та соціальна робота*. 2020. Вип. 1 (51). С. 69–85.
2. Кісіль З.Р., Швець Д.В. Мотивація діяльності людини: Навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях. Одеса: Видавництво ОДУВС, 2023. 154 с.
3. Кревська О. О. Мотиваційні чинники професійної самоефективності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ольга Олександрівна Кревська. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк. 2018. 213 с. Режим доступу: <https://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/07/Krevska-O.O.-dysertatsiya.pdf>
4. Руденко А. І., Антонова З. О., Петяк О.В. Особливості саморегуляції студентів під час дистанційного навчання. *Вчені записки ТНУ ім. В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72), № 2. С. 166–171. DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/27>
5. Українське суспільство в умовах війни. Рік 2024: Колективна монографія / С. Дембіцький, О. Злобіна, Н. Костенко та ін.; за ред. член.кор. НАН України, д. філос. н. Є. Головахи, член.-кор. НАН України, д. соц. н. С. Дембіцького. Київ: Інститут соціології НАН України, 2024. 450 с. Режим доступу: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Avtorskyi\\_kolektyv/Ukrainske\\_suspilstvo\\_v\\_umovakh\\_viiny\\_Rik\\_2024.pdf?PHPSESSID=8qhnu3ttaq5r7p2pra18b7uou3](https://shron1.chtyvo.org.ua/Avtorskyi_kolektyv/Ukrainske_suspilstvo_v_umovakh_viiny_Rik_2024.pdf?PHPSESSID=8qhnu3ttaq5r7p2pra18b7uou3)
6. Cho M. H., Heron M. L. Motivating Students in Online Learning Environments. *Journal of Educational Technology & Society*. 2015. 36 (1). P. 80–99.
7. Hamidah N. Factors affecting students' motivation in online class. *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*. 2022. 14(2). 355–368. <https://doi.org/10.21274/ls.2022.14.2.355-368>
8. Hartnett M. Motivation in Online Education. Springer. 2016. 149 p. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0700-2>
9. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., & Bond A. The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. 2020. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
10. Lewin K. Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1947. 1(1), 5–41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
11. Martin F., & Bolliger D. U. Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*. 2018. 22(1), 205–222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
12. Maslow A. H. *Toward a psychology of being* (2nd ed.). D. Van Nostrand. 1968. [https://archive.org/details/towardpsychology00masl\\_](https://archive.org/details/towardpsychology00masl_)
13. Mayer R. E. Cognitive Theory of Multimedia Learning. In *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 57–72, 3rd ed.). Cambridge University Press. 2022. <https://doi.org/10.1017/9781108894333.008>
14. Ojo A. O., Ravichander S., Tan C. N., Anthonysamy L., & Arasanmi C. N. Investigating student's motivation and online learning engagement through the lens of self-determination theory. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2024. 16(5), 2185–2198. <https://doi.org/10.1108/JARHE-09-2023-0445>
15. Pidbutska N., Knysh A., Chebakova Y., Shtuchenko I., & Babchuk O. Motivation behind the preference of distance education of higher education students. *Journal of Education Culture and Society*. 2022. 13(1). 201–210. <https://doi.org/10.15503/jecs2022.1.201.210>
16. Richardson J. C., & Swan K. Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Online Learning*. 2019. 7(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v7i1.1864>
17. Ryan R. M., & Deci E. L. «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being» *American Psychologist*. 2000. 55 (1): 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
18. Skulmowski A., & Xu K. M. Understanding cognitive load in digital and online learning: A new perspective on extraneous cognitive load. *Educational Psychology Review*. 2022. 34(1), 171–196. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09638-9>

19. Sun J. C.-Y., & Rueda R. Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *Journal of Educational Computing Research*. 2012. 46(2), 191–211. <https://doi.org/10.2190/EC.46.2.d>

20. Sweller J. Cognitive load theory and individual differences. *Learn Individ Differ*. 2024; 110:102423. doi: 10.1016/j.lindif.2024.102423

21. Teodorescu D., Aivaz K.-A., & Amalfi A. Factors affecting motivation in online courses during the COVID-19 pandemic: The experiences of students at a Romanian public university. *European Journal of Higher Education*. 2021. 12(4), 1–18. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1972024>

Дата першого надходження рукопису до видання: 13.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 09.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025