

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Західноукраїнський національний університет**

**Соціально-гуманітарний факультет**

**Кафедра правознавства і гуманітарних дисциплін ВННІЕ**

**ШТЕФАН Станіслав Андрійович**

**Психологічні причини академічної прокрастинації та педагогічні методи її  
подолання / Psychological reasons for academic procrastination and  
pedagogical methods for overcoming it**

спеціальність: 053 – Психологія

освітньо-професійна програма – Психологія

Кваліфікаційна робота

**Виконав студент групи ПСм-22**

**С. А. Штефан**

**ТЕРНОПІЛЬ-2025**

## Зміст

<b>Вступ</b> .....	3
<b>Розділ 1. Теоретичні основи академічної прокрастинації</b> .....	6
1.1. Поняття прокрастинації: загальна характеристика.....	6
1.2. Види та форми академічної прокрастинації.....	7
1.3. Причини академічної прокрастинації.....	12
1.4. Наслідки академічної прокрастинації: вплив на навчання та особистісний розвиток.....	18
Висновок до першого розділу.....	20
<b>Розділ 2. Дослідження академічної прокрастинації серед студентів</b> .....	23
2.1. Методика дослідження: опис опитувальників, тестів та аналізу даних.....	23
2.2. Аналіз рівня прокрастинації серед студентів.....	30
2.3. Взаємозв'язок академічної прокрастинації з особистісними характеристиками.....	34
2.4. Основні тенденції та виявлені проблеми.....	36
Висновки до другого розділу.....	38
<b>Розділ 3. Педагогічні методи подолання педагогічної прокрастинації</b> .....	43
3.1. Психолого-педагогічні підходи до корекції прокрастинації.....	43
3.2. Розвиток навичок тайм-менеджменту серед студентів.....	45
3.3. Використання мотиваційних стратегій у навчальному процесі.....	47
3.4. Роль викладача у формуванні відповідального ставлення до навчання.....	49

3.5. Практичні рекомендації щодо подолання академічної прокрастинації.....	52
Висновки до третього розділу.....	54
<b>Висновки.....</b>	<b>57</b>
<b>Список використаних джерел.....</b>	<b>61</b>

## Вступ

**Актуальність теми.** Проблема академічної прокрастинації стала особливо актуальною серед багатьох верств населення сучасного суспільства, де швидкий темп життя, інформаційне перевантаження та численні вимоги до особистості стали нормою. Це особливо актуально в академічному середовищі, де всі учасники - студенти, вчителі та науковці - повинні розвивати більшу самодисципліну, відповідальність та навички управління часом. Прокрастинація із завершенням шкільних завдань та відкладання зобов'язань «на потім» стало поширеною та системною проблемою серед молодих учнів. Це негативно впливає не лише на їхню академічну успішність, але й на загальний рівень самоорганізації, мотивації та психоемоційного стану, що призводить до зростання тривожності, зниження самооцінки, виникнення почуття провини та тривалого стресу.

Академічна прокрастинація не є новим явищем, але з огляду на сучасні обставини її масштаби та вплив на людину зростають. Часто її маскують під ліню або брак відповідальності, але в більшості випадків вона має глибше, менш очевидне психологічне походження, пов'язане з внутрішніми конфліктами, перфекціонізмом, страхом невдачі, відсутністю бажання та низьким самоконтролем. З огляду на це, вкрай важливо провести ретельне дослідження причин цього явища, а також враховувати потенційні рішення через систему освітнього процесу.

Академічна прокрастинація, здається, є однією з перешкод для успішного засвоєння інформації в контексті поточних освітніх реформ, нових форматів навчання, підвищеної самостійності студентів та переходу до самостійної роботи. Як наслідок, ця робота є актуальною як для науковців, так і для фахівців у галузі освіти, таких як викладачі, куратори та педагогічні психологи, які шукають психологічні та педагогічні рішення цієї проблеми.

**Мета магістерської роботи.** Метою магістерської роботи є проведення ретельного аналізу психологічних елементів, що сприяють академічній прокрастинації студентів, спираючись на різноманітну методологію їх

виявлення, а також теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження чинників академічної прокрастинації студентів та розробка рекомендацій щодо її подолання

Завдання магістерської роботи:

1. Проаналізувати наукову літературу з проблеми прокрастинації;
2. Визначити основні психологічні чинники, що спричиняють академічну прокрастинацію;
3. Проаналізувати зв'язок між особистісними характеристиками студентів та схильністю до прокрастинації;

Розробити ефективні педагогічні стратегії для подолання академічної прокрастинації.

**Об'єкт дослідження:** Навчальна діяльність студентів у закладах вищої освіти як психолого-педагогічний процес, у межах якого можуть проявлятися дезадаптивні форми поведінки, зокрема академічна прокрастинація.

**Предмет дослідження:** Психологічні особливості та педагогічні засоби подолання академічної прокрастинації студентів.

**Вибірка:** Студенти українських вищів, зокрема Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна та юридичної академії ім. Я. Мудрого, в місті Харків

**Методи дослідження:** В процесі дослідження використовувались як теоретичні, так і емпіричні методи. Теоретичний аналіз дослідження охоплював опрацювання наукових джерел з психології, педагогіки, нейропсихології та освітніх досліджень щодо проблеми прокрастинації, що дозволило узагальнити існуючі підходи та окреслити понятійно-категоріальну базу.

Емпірична частина дослідження передбачає застосування таких методів:

1. Метод спостереження - для виявлення типових моделей поведінки студентів у процесі виконання навчальних завдань;
2. Анкетування та опитування - з метою опрацювання зібраної інформації про суб'єктивні переживання студентів, рівень стресу, мотивації, самоорганізації та звички відкладання;

3. Психодіагностичні методики, зокрема:
  - 3.1. Тест Tuckman Procrastination Scale (TPS) - для оцінки рівня загальної та академічної прокрастинації;
  - 3.2. Методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейна;
  - 3.3. Шкала тривожності Ч.Д. Спілбергера - для оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності;
4. Методи кількісної обробки результатів - (середньостатистичні показники, кореляційний аналіз) - для інтерпретації емпіричних даних і виявлення зв'язків між окремими змінними.

**Наукова новизна дослідження** полягає в уточненні класифікації психологічних причин академічної прокрастинації з урахуванням особистісних характеристик студентів, а також у пропонуванні педагогічно орієнтованих підходів до її подолання. Особливістю дослідження є поєднання психодіагностичних методик із педагогічним аналізом, що дозволяє краще зрозуміти взаємозв'язок між прокрастинаційною поведінкою та освітнім середовищем.

Потенціал застосування результатів до навчальних ініціатив у вищих навчальних закладах надає йому практичної цінності. Викладачі, куратори академічних груп, студенти-психологи та самі студенти можуть знайти розроблені рекомендації корисними для розвитку навичок управління часом, самоконтролю та академічної мотивації, а також для запобігання дезадаптивній поведінці, пов'язаній з прокрастинацією.

**Апробація результатів роботи:** дослідження було апробоване на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Актуальні питання розвитку науки економіки та соціуму в умовах війни та повоєнного відновленні” 16-17 жовтня 2025 року з темою: “Академічна прокрастинація: теоретичні засади та причини виникнення”.

**Структура роботи:** кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Перший розділ присвячено теоретичним засадам проблеми академічної прокрастинації. У

другому розділі подано результати емпіричного дослідження. Третій розділ зосереджено на педагогічних стратегіях подолання прокрастинації.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ

## 1.1. Поняття прокрастинації: загальна характеристика

Латинське «Procrastinatus», що означає відкладення до завтра, є походженням слова «прокрастинація». У психології прокрастинація визначається як навмисне, або ненавмисне відкладання важливих завдань на пізніший час, часто без видимої причини. Вона визначається як вид дезадаптивної поведінки, яка проявляється у відкладенні обов'язків, що мають вирішальне значення для професійного чи особистісного зростання людини. Одним із конкретних проявів цієї тенденції є академічна прокрастинація, яка проявляється у затримці виконання академічних завдань, таких як написання есе, підготовка до тестів, здача курсових, або випускних робіт тощо. Згідно з дослідженням, понад 70% студентів постійно стикаються з прокрастинацією, що демонструє серйозність та масштаб проблеми.

Існує два аспекти прокрастинації: поведінковий та емоційно-когнітивний. У поведінковому вимірі дії фактично відкладаються на користь менш важливих, але більш приємних занять. Емоційно-когнітивний вимір пов'язаний з такими ментальними установками, як низька самооцінка, не обґрунтовані очікування або страх невдачі, а також з внутрішніми переживаннями, такими як стрес, докори сумління та невизначеність. Важливо розрізнити хронічну та короткочасну прокрастинацію. У першому випадку це може бути ситуативною реакцією на розумову, або фізичну втому. Хронічна прокрастинація, з іншого боку, є постійною поведінковою тактикою, яка перешкоджає успішній діяльності та особистісному розвитку. У цих ситуаціях вона може бути ознакою серйозніших клінічних або особистісних проблем, включаючи залежну поведінку, тривожні розлади або депресію.

З наукової точки зору, прокрастинацію досліджують у зв'язку з мотиваційними моделями, теорією саморегуляції, когнітивно-поведінковою

психологією та емоційною саморегуляцією. Наприклад, прокрастинація - це скоріше вид емоційного уникнення, ніж проблема управління часом, за словами Джозефа Феррарі, одного з провідних дослідників у цій галузі. Його метод стверджує, що прокрастинацію спричиняє внутрішній конфлікт, у якому домінують негативні почуття, пов'язані з поточною діяльністю[14]. Інші теоретики, зокрема Пірс Стіл (Piers Steel), розглядають прокрастинацію крізь «призму мотиваційного балансу між очікуваною винагородою та часовим інтервалом до її отримання» [43]. У моделі «Temporal Motivation Theory» (TMT) стверджується, що «чим довше відтермінована винагорода, тим нижчою є мотивація, що й спричиняє зволікання» [45]. Прокрастинація – це складне явище, яке вимагає ретельного дослідження з урахуванням ситуативних, соціальних, когнітивних та особистісних змінних. Її вивчення дозволяє розробити успішні заходи освітньої та психологічної підтримки, а також глибше зрозуміти динаміку поведінки сучасних студентів.

## **1.2. Види та форми академічної прокрастинації**

Академічну прокрастинацію поділяють на кілька видів залежно від мотивації та поведінкових проявів:

Ухильна прокрастинація - це тип академічного зволікання, при якому студент свідомо чи підсвідомо уникає виконання навчальних завдань через страх перед можливою невдачею, критикою або власною неспроможністю. Тривога, низька самооцінка та високий рівень самокритики - це основні емоційні змінні, тісно пов'язані з цим типом прокрастинації. Поведінкове уникнення є визначальною рисою цього типу: студент переключається на другорядні або зовсім не пов'язані з ними дії (наприклад, прибирання, перегляд серіалів, соціальні мережі), замість того, щоб зосередитися на важливому завданні. На емоційному рівні може виникнути внутрішня боротьба між паралізуючим страхом перед потенційними поганими результатами та усвідомленням необхідності завершити діяльність.

Люди, які мають високі стандарти до себе, але відчують сумніви в собі, часто демонструють уникаючу прокрастинацію. Це призводить до замкненого кола, де затримка спричинена страхом виконати щось «недостатньо добре», що, своєю чергою, викликає більше тривоги та страху. Цей тип прокрастинації може бути особливо шкідливим у класі, оскільки часто залишається непоміченим: учні, які демонструють уникаючу прокрастинацію, можуть здаватися зайнятими, але насправді вони уникають важливих завдань. Крім того, це перешкоджає розвитку достатньої самооцінки та мотивації до самостійного навчання.

Перфекціоністська прокрастинація - це форма зволікання, що виникає внаслідок надмірного прагнення до ідеального виконання завдань. Студенти, схильні до перфекціонізму, ставлять перед собою надто високі стандарти, часто нереалістичні, що призводить до страху перед початком роботи або завершенням завдання, якщо воно «недостатньо ідеальне». Психічна боротьба між потребою бездоганного результату та тривогою невиконання власних (або суспільних) очікувань є основною характеристикою перфекціоністської прокрастинації. Щоб уникнути можливої оцінки (а отже, і потенційного розчарування), така людина або відкладає виконання завдання до останньої хвилини, або взагалі його не завершує. Такий вид прокрастинації часто маскується під «збір усіх необхідних матеріалів» або «ретельну підготовку», але насправді він виникає через глибоке емоційне уникнення. Іноді студенти витрачають забагато часу на другорядні аспекти або починають переробляти завдання кілька разів, не завершуючи його. Люди з високим рівнем внутрішньої тривожності, залежною самооцінкою та схильністю до когнітивних спотворень, зокрема мислення «все або нічого» (тобто якщо не бездоганно, то жахливо), частіше є перфекціоністами-прокрастинаторами. З цим часто пов'язані низька стресостійкість та страх виглядати безглуздо. Цей тип прокрастинації має низку негативних наслідків, таких як знижене прагнення до навчання, епізоди самозвинувачення, постійна емоційна втома та зниження продуктивності. Крім того, він негативно впливає на розвиток адаптивного мислення та здатність до ризику в когнітивній діяльності.

Рутинна (побутова) - це форма зволікання, що виникає внаслідок втрати інтересу до повторюваних або буденних завдань, які сприймаються як нудні, незначущі або недостатньо стимулюючі[9]. Це часто проявляється в контексті освітнього процесу як відкладання рутинних завдань, таких як конспектування, методичний перегляд матеріалу, підготовка до семінарів та читання рекомендованої літератури. Регулярна прокрастинація така ж шкідлива, як і ухильна або перфекціоністська прокрастинація, але вона менш вражаюча. Накопичення незавершених справ з часом становить ризик, оскільки створює видимість контролю («Я зроблю це пізніше», «У мене буде час завтра»), але насправді це призводить до хронічної дезорганізації. Багато студентів, яким бракує внутрішньої дисципліни або чітко визначених рамок для своїх навчальних прагнень, природно схильні до такого виду прокрастинації.

Причинами рутинної прокрастинації можуть бути:

1. Низький рівень внутрішньої мотивації;
2. Відсутність безпосереднього зворотного зв'язку (результат відтермінований у часі);
3. Невміння організувати час і розставляти пріоритети;
4. Залежність від зовнішніх стимулів (наприклад, прокрастиную тільки тоді, коли немає тиску «дедлайнів» або зовнішнього контролю).

Психологічно, рутинна прокрастинація часто супроводжується відчуттям виснаження, апатії або навіть прихованого емоційного вигорання, яке накопичується в результаті повторення та безглуздості навчальних завдань. Рутинна прокрастинація має кілька негативних наслідків, таких як зниження якості навчання, порушення регулярності засвоєння знань, зростання тривожності, спричинене «накопиченням» завдань, та розвиток звички прокрастинації, яка з часом може поширитися на інші аспекти життя.

Реактивна прокрастинація - «це форма зволікання, яка виникає як несвідома або частково усвідомлена реакція на зовнішній тиск, контроль чи примус, пов'язаний з виконанням певного завдання» [28]. Її суттю є опір зовнішнім очікуванням, навіть коли ці вимоги є об'єктивно необхідними або

прийнятними, а не страх перед роботою, як у випадку ухилення від неї, або необхідність робити все бездоганно, як у перфекціоніста. Внутрішнє прагнення зберегти автономію, контроль над власним часом та опір авторитарним або надмірно суворим інструкціям безпосередньо пов'язані з таким видом прокрастинації. Учень прагне, іноді несвідомо, уникнути відчуття примусу, а не уникати роботи як такої. Момент сили може призвести до опору та автоматичного відкладання, навіть якщо він розуміє переваги роботи.

Симптоми реактивної прокрастинації:

1. Відкладання виконання завдання після отримання вказівки (навіть якщо раніше студент планував ним зайнятись);
2. Часте внутрішнє роздратування на викладачів, систему, «завал навчанням» тощо;
3. Іронія, пасивна агресія або знецінення важливості завдань;
4. Бажання виконувати завдання лише в «своєму темпі» або за власним сценарієм.

Цей вид є захисною психологічною реакцією на втрату суб'єктивного контролю. Він може бути частиною ширшого процесу створення ідентичності, протестом проти влади або спробою ствердити свою незалежність у молодих людей, особливо в підлітковому та ранньому дорослому віці.

Реактивна прокрастинація може виникати епізодично або перерости в набуту поведінку. У цьому випадку вона може серйозно перешкоджати плідному спілкуванню з вчителями, особливо коли відбувається директивне навчання.

Наслідки реактивної прокрастинації:

1. Зниження академічної успішності;
2. Порушення навчальної дисципліни;
3. Втрата довіри з боку викладачів;
4. Погіршення міжособистісних стосунків у навчальному середовищі;
5. Внутрішній конфлікт між бажанням досягати результатів і протиставленням себе системі.

За формами вияву академічну прокрастинацію умовно поділяють на:

1. Когнітивну (затягування планування, роздумів);
2. Емоційну (почуття провини, тривожність через невиконані завдання);
3. Поведінкову (фактичне відкладання справ, уникнення діяльності).

### **1.3. Причини академічної прокрастинації**

Психологічні фактори - існує вагома психологічна основа для академічної прокрастинації. Вона часто виникає з особистісних якостей студентів, емоційних станів та когнітивних переконань, а не просто є результатом лінощів чи відсутності дисципліни. Основні психологічні елементи, що впливають на розвиток прокрастинаційної поведінки, будуть розглянуті нижче.

Перфекціонізм - це прагнення досконалості, яке часто супроводжується страхом не виправдати очікувань. Коли справа доходить до навчання, це проявляється у відкладанні завдання через внутрішнє переконання, що воно має бути виконане бездоганно або взагалі не виконати його. Створюється постійне відчуття тиску, і цей страх невдачі паралізує діяльність. У студента з перфекціоністськими схильностями може виникнути внутрішній парадокс: чим важливіша робота, тим важче її розпочати[20].

Тривожність. Надмірна тривожність погіршує когнітивну гнучкість, ускладнює концентрацію та знижує продуктивність. Оскільки студенти з тривогою часто стикаються з труднощами у розпочати завдання, вони ідентифікують його як можливе джерело стресу. Вони можуть хвилюватися, що не виконають завдання, отримають погану оцінку, розчарують інших або навіть розчарують себе. Тривога може спричинити як уникаючу, так і реактивну прокрастинацію [33].

Низька самооцінка. Студенти, яким бракує впевненості, часто відкладають завдання, бо не впевнені у своїх здібностях їх виконати. Люди з низькою самооцінкою більш схильні чекати на «ідеальні умови» для початку, самосаботажувати" та не вірити у власні таланти. Вони несвідомо уникають

обставин, за яких можуть «зазнати невдачі», навіть якщо ця невдача існує лише в їхній свідомості [43].

Знижена мотивація. Розвиток прокрастинації значною мірою залежить від мотиваційних змінних. Академічна робота має набагато менше шансів бути завершеною вчасно, якщо немає чіткої мети, низького усвідомлення важливості завдання або відсутньої внутрішньої мотивації. Прокрастинація частіше зустрічається серед студентів, які не усвідомлюють зв'язку між академічною роботою та власним майбутнім або які не вважають цей процес емоційно задовільним [43].

Імпульсивність, імпульсивні люди надають пріоритет негайному задоволенню над довгостроковими цілями. Наприклад, гра або перегляд телешоу можуть здаватися привабливішими, ніж завершення умовного «умовного складного есе». Така людина часто розвиває звичку прокрастинації в результаті легкого переходу від термінових справ до більш приємних. У цьому винні робота системи відкладеного задоволення та особливості саморегуляції [43].

Когнітивні викривлення. До прокрастинації також призводять ірраціональні переконання або когнітивних помилок, такі як:

1. «Мені потрібно бути в ідеальному стані, щоб почати працювати»;
2. «Я працюю краще під тиском»;
3. «Я ще встигну, часу достатньо»;
4. «Якщо я не впевнений у 100% успіху - краще не починати».

Ці переконання не лише спотворюють реальність, а й формують деструктивні поведінкові сценарії.

Низький рівень саморегуляції та волі. На прокрастинацію сильно впливають навички управління часом, планування, постановки цілей та самоконтролю. Студенти, які мають труднощі із самоорганізацією, часто відстають у навчанні, відволікаються, їм важко зосередитися та легко здаються навіть перед найменшими труднощами.

Ці елементи часто взаємодіють один з одним, створюючи складну картину психологічних причин академічної прокрастинації. Тільки тоді, коли учні гостро усвідомлюють свої внутрішні перешкоди та отримують навчальну підтримку у

розвитку емоційної зрілості та навичок саморегуляції, їх можна ефективно подолати.

Соціальне та культурне середовище, в якому живе людина, формує та підтримує прокрастинацію як поведінкове явище. Існує безліч зовнішніх причин, які прямо чи опосередковано змушують людей відкладати свої зобов'язання у сучасному світі, особливо в контексті студентства [46].

1. Соціальне оточення та групові норми. У студентських групах нерідко формуються неформальні норми, які можуть підтримувати або, навпаки, знижувати навчальну активність. Наприклад:

1. Якщо в групі побутує установка «все робиться в останній момент» - індивід швидко адаптується до такого стилю;

2. Відсутність позитивних моделей тайм-менеджменту серед однолітків сприяє нормалізації прокрастинації;

3. Навпаки, у колективі з високим рівнем внутрішньої конкуренції (наприклад, у престижних навчальних закладах) може формуватися прокрастинація, зумовлена страхом не відповідати стандартам групи.

Крім того, соціальне порівняння - постійна звичка співставляти себе з іншими - часто породжує емоції сорому, заздрості або відчуття неадекватності, що веде до емоційного блокування й уникнення завдань.

2. Вплив родини та виховання. Тип виховання, що домінував у дитинстві, значною мірою впливає на здатність особистості справлятися з навчальним навантаженням. Наприклад:

1. Авторитарне виховання, при якому дитина звикає діяти лише під зовнішнім тиском, формує залежність від зовнішньої мотивації та протестну реакцію на примус (реактивна прокрастинація);

2. Гіперопіка веде до нездатності самостійно організувати діяльність;

3. Байдужість або перенесення відповідальності на дитину без належної підтримки призводить до зниження впевненості у власних силах. Також важливе місце займає трансляція ставлення до праці та освіти, що закладається в сімейному середовищі: якщо навчання сприймається як

«обов'язок без радості» - прокрастинаційна модель поведінки буде більш вірогідною [20].

3. Медіакультура та цифрове середовище. Сучасна молодь живе у світі цифрового перевантаження, де соціальні мережі, стрімінгові сервіси, онлайн-ігри та нескінченні потоки інформації змагаються за увагу студентів академічними завданнями. Алгоритми цифрового контенту роблять традиційне навчання менш привабливим, створюючи враження швидкого виконання. Крім того, низький поріг роздратування та нетерпимість до зусиль формуються в результаті культури «споживання дофаміну», яка пронизує цифрову епоху. Навіть незначні виклики чи нудьга можуть призвести до прокрастинації за таких обставин.

#### 4. Культурні установки та суспільні очікування

У деяких культурах невиконання завдань розглядається як ознака моральної слабкості або ліні, тоді як успіх пов'язаний зі стабільною роботою, відмінною продуктивністю та самореалізацією. Це підвищує очікування та створює психологічне напруження для людини. Однак прокрастинація може бути прийнятною в інших культурних контекстах, які покладаються на менш суворий підхід до часу, дедлайнів та структури (наприклад, у деяких східних суспільствах). Слід також враховувати вплив поколінних рис: «покоління Z» та «альфа», які виростили в технологічну епоху, мають відмінні когнітивні звички, швидкість сприйняття інформації та стилі навчання, які можуть знизити ефективність традиційних стратегій навчання та підвищити ймовірність прокрастинації. Тому прокрастинація або заохочується, або гальмується в загальному інформаційно-поведінковому контексті, створеному соціальними та культурними факторами. Розуміння цих аспектів має вирішальне значення для розробки адаптивних навчальних тактик, які враховують як притаманні особистості риси, так і вплив її оточення.

Окрім психологічних та соціокультурних причин, значну роль у механізмах академічної прокрастинації відіграють організаційні фактори, що стосуються особливостей навчального процесу, системи управління часом,

методів навчання та середовища, в якому відбувається навчальна діяльність студента.

Відсутність внутрішньої і зовнішньої мотивації. Одним із найбільш поширених організаційних чинників прокрастинації є недостатній рівень мотивації. Якщо студенти не розуміють практичної значущості завдання, не бачать зв'язку між навчальним матеріалом і своїм майбутнім або не відчують зацікавлення в процесі, - вони відкладають його виконання. Особливо яскраво це виявляється у випадках, коли:

1. навчальні дисципліни здаються «формальністю»;
2. матеріал подається сухо або шаблонно;
3. немає зворотного зв'язку з викладачем.

Відсутність позитивного підкріплення (похвали, визнання, балів) також знижує мотиваційний потенціал, сприяючи прокрастинації [48].

Неорганізованість навчального середовища

Неефективна організація навчального процесу (нечітке розподілення навантаження, перевантаженість завданнями, відсутність реалістичних термінів) може створювати передумови для хронічного відкладання. Наприклад:

1. накопичення завдань у кінці семестру через нерівномірне планування;
2. несвоєчасне або плутане інформування про вимоги до робіт;
3. накладання термінів здачі завдань із різних дисциплін.

«У такому середовищі студенти часто почуваються перевантаженими, дезорієнтованими та емоційно виснаженими, що веде до ухилення від активної роботи» [46].

Слабкий контроль та відсутність зовнішньої відповідальності. Академічне середовище з низьким рівнем контролю або недостатньо чітко визначеними правилами може сприяти зростанню прокрастинаційної поведінки. У дистанційній або гібридній освіті це особливо актуально: студенту часто доводиться самостійно розподіляти час, контролювати прогрес і організувати роботу без прямого впливу викладача чи групи. За відсутності регулярної

звітності, перевірки проміжних етапів виконання та персоналізованого нагляду за навчальною діяльністю, прокрастинація стає значно більш ймовірною[13].

Недостатньо розвинені навички тайм-менеджменту. Часто студенти просто не мають досвіду ефективного планування, постановки короткострокових цілей, оцінювання обсягу роботи або пріоритизації завдань. Це особливо характерно для першокурсників, які щойно перейшли із шкільної системи, де графік чітко регламентується вчителями та батьками.

Типові помилки в самоуправлінні:

1. переоцінка власних ресурсів;
2. відсутність чіткого плану;
3. небажання розбивати великі завдання на дрібніші;
4. сподівання «відкласти на завтра».

Усі ці прояви сприяють відкладанню завдань, а з часом -формуванню звички до систематичної прокрастинації [20].

Неефективна педагогічна взаємодія

Взаємодія між студентом і викладачем -важливий чинник мотивації та емоційної залученості в навчальний процес. Якщо викладач:

1. не надає чітких інструкцій;
2. не формує відчуття підтримки та залучення;
3. орієнтується лише на контроль, а не на розвиток;

Все це знижує відчуття відповідальності у студентів, особливо у тих, хто потребує додаткового зовнішнього стимулу.

Однак, жорсткість стилю навчання може не враховувати унікальний темп роботи кожного учня, що лише посилює уникнення завдань. Загалом, організаційні та психологічні елементи є однаково важливими. Вони можуть або сприяти продуктивним академічним зусиллям, або служити фоном для розвитку тенденції до прокрастинації. Без ретельного аналізу методів навчання, мотиваційних підходів та педагогічної підтримки учнів це питання неможливо вирішити.

## 1.4. Наслідки академічної прокрастинації: вплив на навчання та особистісний розвиток

Академічна прокрастинація має не лише ситуативний, а й довготривалий вплив на студента - як на рівні його навчальної ефективності, так і особистісного зростання. Її наслідки проявляються у трьох основних площинах: когнітивно-навчальній, емоційно-психологічній та особистісно-соціальній.

Зниження академічної успішності. Найочевиднішим наслідком прокрастинації є погіршення якості виконаних завдань або повне невиконання частини з них:

1. завдання здаються із запізненням або формально, без глибокого опрацювання;
2. підготовка до заліків та іспитів носить хаотичний, фрагментарний характер;
3. студенти не встигають вивчити або закріпити матеріал у повному обсязі;
4. посилюється залежність від шпаргалок, списування, поверхневого заучування.

Це створює замкнене коло: студент не виконує завдання отримує низькі результати і це спричиняє знижується впевненість у власних силах, що викликає ще більше уникнення завдань [3].

Хоч прокрастинація часто виглядає як спроба уникнути стресу, насправді вона провокує хронічне психоемоційне напруження:

1. виникає постійне почуття провини за невиконану роботу;
2. зростає тривожність напередодні дедлайнів;
3. розвивається страх перед оцінюванням або спілкуванням із викладачами;
4. у більш складних випадках - формуються симптоми вигорання, апатії, депресивних станів.

Згодом студент може почати асоціювати навчання з дискомфортом, втрачаючи до нього інтерес [3].

## Формування неадаптивних моделей поведінки

Тривала прокрастинація сприяє закріпленню неефективних звичок:

1. уникнення відповідальності;
2. перекладання провини на зовнішні обставини («не було часу», «важке завдання», «викладач не пояснив»);
3. нестача навичок саморегуляції, самодисципліни, пріоритезації.

Ці моделі поведінки нерідко переносяться в інші сфери життя - роботу, особисті відносини, повсякденні справи. Відповідно, прокрастинація починає виходити за межі академічної діяльності й впливати на життєву ефективність особистості загалом [19].

## Зниження самооцінки та самосприйняття

Прокрастинація тісно пов'язана з порушенням образу «Я»:

1. знижується впевненість у власній компетентності;
2. формується відчуття хронічної нездатності контролювати події;
3. студент починає сумніватися у своїх здібностях, навіть якщо об'єктивно має високий потенціал.

Це може призвести до формування «набутої безпорадності», коли людина перестає навіть намагатися змінити ситуацію, бо вважає, що результат буде негативним попри будь-які зусилля [34].

## Соціальна ізоляція та порушення комунікації

У процесі прокрастинації студент часто уникає не лише завдань, а й соціальних контактів, пов'язаних із навчанням: викладачів, кураторів, активних одногрупників. Втрата академічної включеності веде до:

1. ізоляції в навчальному середовищі;
2. відсутності підтримки;
3. зниження адаптації у групі;
4. наростання почуття відчуження або неспішності.

Такі труднощі у спілкуванні лише посилюють емоційний тиск і поглиблюють унікальну поведінку [12].

Підсумовуючи, академічна прокрастинація – це складний деструктивний механізм, який впливає на психічне здоров'я, якість освіти та розвиток життєвих стратегій. Це не просто короточасне відтермінування обов'язків. З цієї причини вчителі, організатори освітнього процесу та психологи повинні приділяти пріоритет її запобіганню та виправленню.

### **Висновок до першого розділу**

Академічна прокрастинація є важливою проблемою в сучасній психології та педагогіці, оскільки вона безпосередньо впливає на успішність майбутніх фахівців, їхній особистісний ріст та професійний розвиток. Згідно з теоретичними дослідженнями, прокрастинація – це складне емоційне та поведінкове явище, яке відображає внутрішній конфлікт між бажанням досягти мети та уникненням стресу чи відповідальності, пов'язаної з нею. Це виходить за рамки простого відкладання справ на потім. Ця проблема набуває особливої форми в освітньому середовищі: академічна прокрастинація, яка проявляється як навмисне або несвідоме відкладання академічних завдань, підготовки до занять та виконання тестів чи наукових робіт.

Подвійна природа прокрастинації - поведінкова та емоційно-когнітивна - є важливою характеристикою. З одного боку, студент фактично відкладає завдання та замінює його не важливими речами; з іншого боку, він відчуває неспокій, тривогу, почуття провини або страх невдачі. На думку вчених (Дж. Феррарі [14], П. Стіл [45], та ін.). «Прокрастинація є ознакою емоційного уникнення, дисбалансу між очікуваною винагородою та часовою віддаленістю її отримання, а також результатом недостатньої саморегуляції.»

Академічна прокрастинація - це складне явище, яке може проявлятися по-різному залежно від поведінкових та мотиваційних факторів.

1. ухильна прокрастинація зумовлена страхом невдачі;
2. перфекціоністська - прагненням до ідеального результату;

3. рутинна -втратою інтересу до одноманітних завдань;
4. реактивна -протестом проти зовнішнього контролю або примусу.

За формою прояву виділяють когнітивну, емоційну та поведінкову прокрастинацію. Кожна з них має власні психологічні механізми, однак усі вони знижують рівень академічної активності та послаблюють навчальну мотивацію.

Згідно з аналізом причин, поведінка, пов'язана з прокрастинацією, формується психологічними, соціальними та організаційними аспектами. Перфекціонізм, тривожність, низька самооцінка, імпульсивність, когнітивні спотворення та брак самоконтролю є прикладами психологічних змінних. Вплив сім'ї, учнівського колективу, соціальних норм та цифрового світу є прикладами соціальних та культурних факторів, які сприяють швидкому відволіканню уваги. Неадекватне планування освітнього процесу пов'язане з організаційними змінними, такими як надмірне робоче навантаження, нечіткий контроль, низька мотивація вчителів та нерозвинені навички управління часом у учнів.

Академічна прокрастинація має різноманітні негативні наслідки для психоемоційного стану людини, а також для її академічної успішності. Дезадаптивні моделі поведінки, такі як уникнення відповідальності, брак самодисципліни та покладатися на зовнішній контроль, поступово розвиваються разом зі зниженням академічної успішності, виконанням формальних завдань, емоційною втомою, почуттям провини та тривоги. Зрештою це призводить до зниження самооцінки, відчуття безсилля, соціальної ізоляції та поганої комунікації в класі.

Таким чином, академічна прокрастинація – це складне системне питання, яке включає організаційні, соціальні, когнітивні та емоційно-мотиваційні елементи. Розвиток здібностей до саморегуляції, усвідомлення власних психологічних перешкод, оптимізація педагогічних контактів та створення сприятливого навчального середовища – все це необхідні компоненти цілісної стратегії її подолання. Створення успішних освітніх тактик та психологічних втручань, спрямованих на формування відповідального ставлення до навчання

та підвищення академічної мотивації студентів, вимагає розуміння теоретичних основ цього явища.

## **РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СЕРЕД СТУДЕНТІВ**

### **2.1. Методика дослідження: опис опитувальників, тестів та аналізу даних**

Метою емпіричного дослідження було з'ясувати ступінь академічної прокрастинації серед студентів, зокрема українських навчальних закладів, та встановити зв'язок між поведінкою, пов'язаною з прокрастинацією, та певними особистісними рисами.

Процедура та вибірка У дослідженні взяли участь студенти різних вищих навчальних закладів, розташованих в місті Харків, зокрема Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна та юридичної академії ім. Ярослава Мудрого. Обсяг вибірки становить - 8 осіб віком від 18 до 23 років.

Збір даних здійснювався методом онлайн-опитування з конфіденційними результатами досліджень. Методи збору даних - У дослідженні використовувалися такі психодіагностичні методи:

Шкала академічної прокрастинації PASS. Для визначення ступеня академічної прокрастинації серед студентів у дослідженні було використано «Шкалу академічної прокрастинації PASS» (Шкалу оцінки прокрастинації для студентів), створену Л. Соломоном та Е. Ротблюмом у 1984 році. Мета анкети - визначити схильність студентів відкладати академічні завдання, а також причини та психологічні наслідки цього явища. Цей метод є одним із найширше використовуваних у світі, оскільки він спеціально адаптований до академічного середовища та враховує особливості навчального процесу студентів.

Цей метод відрізняється від загальних анкет прокрастинації, які використовувалися раніше, оскільки він є однією з перших спроб ретельно проаналізувати прокрастинацію в студентському середовищі. Розробка PASS історично була продовженням дослідження американської школи мотиваційної психології 1970-х і 1980-х років, коли увага вчених поступово переключалася із

зовнішніх детермінант успіху на внутрішні процеси регуляції людини. Соломон і Ротблум виходили з того, що прокрастинація - це емоційно-когнітивне явище, пов'язане з занепокоєнням, страхом невдачі, низькою впевненістю в собі та поганою саморегуляцією, а не ознакою ліні. Тому PASS не лише вимірює частоту відкладання навчальних завдань, а й оцінює суб'єктивні причини такого зволікання - страх перед оцінюванням, перфекціонізм, низьку мотивацію, недостатню організацію часу.

Тест PASS містить 44 твердження та поділено на два розділи. У першому розділі оцінюється, як часто трапляється прокрастинація під час виконання кількох видів академічної роботи, включаючи написання есе та курсових робіт, підготовку до тестів та виконання звичайних академічних обов'язків. У другому розділі ви можете оцінити ступінь свого занепокоєння, невпевненості в собі, страху бути осудженим та інших емоційних елементів, які можуть сприяти прокрастинації. Студенти повинні оцінити пункти за шкалою Лайкерта, яка дозволяє визначити унікальні якості кожного прояву прокрастинації, починаючи від відсутності проблем і закінчуючи високим ступенем тяжкості.

Окрім документування існування прокрастинації, шкала PASS пояснює її природу, зокрема, чи виникає вона через страх невдачі, низьку самоорганізацію, уникнення нудних або складних завдань, чи перфекціоністські очікування щодо результату. Цей підхід корисний у контексті надання психологічної допомоги учням, оскільки дозволяє визначити, якою мірою прокрастинація негативно впливає на академічні досягнення. Ще однією перевагою є оцінка суб'єктивного ставлення респондента до власної поведінки, тобто того, наскільки прокрастинація заважає навчанню та створює дискомфорт.

Валідність та надійність опитувальника підтверджені його психометричними характеристиками. Внутрішня узгодженість шкал коливається між  $\alpha = 0,74$  та  $0,86$  у багатьох дослідженнях, що свідчить про хороший ступінь стабільності результатів. Цей підхід був перекладений іншими мовами, включаючи українську, та активно використовується в емпіричних дослідженнях у галузі вікової психології та педагогіки.

В результаті, Шкала академічної прокрастинації PASS є корисним та надійним науковим інструментом, який пропонує ретельне дослідження прокрастинаційної поведінки студентів, враховуючи поведінкові, мотиваційні та емоційні аспекти цього явища [42;26].

Отже, шкала складається з 44 тверджень та оцінює:

1. тенденцію до відкладання навчальних завдань;
2. рівень тривожності перед діяльністю;
3. причини уникання.

Перевагами анкети є її унікальна зосередженість на освітньому середовищі, валідність та широке використання в дослідженнях студентської молоді.

Опитувальник саморегуляції навчальної діяльності: Методологічний підхід В. J. Zimmerman, [53]. Ціммермана був використаний для оцінки ступеня саморегуляції студентів протягом усього навчального процесу. Підхід базується на ідеї, що свідомо саморегуляція – це сукупність психологічних процесів, які забезпечують організацію, планування, контроль та рефлексію власної навчальної діяльності. Саморегуляція розглядається як вирішальна для успіху навчальної діяльності, здатності студента навчатися самостійно та досягнення цілей. Багаторічна наукова база, що включає ці ключові праці, послужила основою для дослідження механізмів самоуправління, що охоплюють фазу передбачення (Forethought), фазу виконання (Performance) та фазу саморефлексії (Self-Reflection) в когнітивній, емоційній та мотиваційній сферах особистості.

Уявлення про те, що саморегуляція навчальної діяльності є одним з ключових компонентів успішності учнів, пов'язане з ідеєю розробки анкети. Вона пропонує можливість самостійно визначати цілі, організовувати діяльність, керувати процесом навчання, оцінювати результати та змінювати власну поведінку. Таким чином, саморегуляція є не лише когнітивною здатністю, а й ознакою зрілості та відповідальності особистості за власну освіту.

Анкету можна використовувати, щоб дізнатися, наскільки ефективно студент може створювати навчальні завдання, організовувати їх виконання,

вибирати відповідні методи вирішення проблем, а також контролювати та оцінювати результати своєї роботи. Крім того, особлива увага приділяється емоційній стабільності - здатності долати перешкоди та залишатися мотивованим перед обличчям зростаючого стресу чи робочого навантаження. Використовуючи шкалу Лайкерта, респонденти оцінюють запропоновані твердження, надаючи вам унікальний профіль здібностей до саморегуляції.

Структура анкети охоплює низку функціональних аспектів саморегуляції, таких як моделювання майбутньої навчальної діяльності, постановка цілей, програмування власної поведінки, вибір та коригування стратегії, оцінка результатів, ініціативність та зусилля, докладені для виконання завдань. Аналіз результатів дає змогу визначити як загальний рівень розвитку саморегуляції, так і сильні та слабкі сторони студента в управлінні власною поведінкою в навчальному середовищі.

Методика має високі психометричні показники. За даними авторів, коефіцієнт внутрішньої узгодженості шкал варіюється в межах  $\alpha = 0.70-0.84$ , що підтверджує надійність отриманих результатів. Опитувальник широко використовується у психологічних дослідженнях студентської молоді, оскільки дозволяє виявити труднощі у структурі самостійної навчальної діяльності та спрогнозувати ризики формування прокрастинаційної поведінки.

Таким чином, застосування опитувальника саморегуляції навчальної діяльності забезпечує комплексне оцінювання особистісних характеристик студентів, тісно пов'язаних із академічною успішністю та подоланням прокрастинації. Його результати дозволяють не лише визначити рівень готовності студента до самостійного навчання, а й сформувані підґрунтя для розробки корекційних програм, спрямованих на розвиток навичок ефективної самоорганізації.

Тобто опитувальник дозволяє оцінити:

1. уміння планувати діяльність,
2. пріоритезувати завдання,
3. здатність контролювати виконання.

Шкала самооцінки Розенберга: Шкала самооцінки Розенберга, створена М. Розенбергом у 1965 році (Rosenberg Self-Esteem Scale), була використана в дослідженні для оцінки загальної самооцінки студентів. Це один з найпопулярніших та найнадійніших психодіагностичних методів, що використовуються сьогодні, який дозволяє визначити загальний емоційний та самооцінювальний стан людини.

Це один з найвідоміших та найчастіше використовуваних психодіагностичних інструментів у світі для оцінки загального рівня самооцінки людини. Методика була розроблена Моррісом Розенбергом (Morris Rosenberg), професором соціології Мерілендського університету (США), у середині 1960-х років. Вперше шкала була представлена в його фундаментальній праці “Society and the Adolescent Self-Image” [35], де автор досліджував зв’язок між соціальними умовами виховання, образом «Я» і рівнем самооцінки підлітків.

У минулому шкала Розенберга була розроблена у відповідь на потребу в універсально застосовному, лаконічному та науково обґрунтованому інструменті, який міг би кількісно оцінити загальне самосприйняття людини. До того часу ідея самооцінки здебільшого розглядалася з клінічної або якісної точки зору без будь-яких встановлених показників. Розенберг першим запропонував глобальну одновимірну шкалу, що підходить як для дорослих, так і для підлітків, що дозволило проводити масштабні дослідження в галузі соціальної психології та міжкультурне порівняння результатів.

Шкала базується на уявленні про те, що самооцінка – це досить стабільний людський конструкт, який визначає ступінь самоприйняття, впевненості у власній гідності, стійкості та успішної самореалізації. Респондентів просять оцінити багато тверджень, що відображають їхнє самосприйняття, таланти та досягнення. У той час як низька самооцінка пов’язана з емоційною крихкістю, самокритичністю та схильністю уникати проблем, висока самооцінка пов’язана з позитивною «самосприйняттям», внутрішньою впевненістю та адаптивними поведінковими методами.

Шкалу складають десять тверджень, сформульованих як позитивно, так і негативно. Респондент використовує чотирибальну систему оцінювання для оцінки, що дозволяє кількісно визначити ступінь самооцінки. Інструмент придатний для групового та індивідуального застосування й не потребує тривалого часу для заповнення та обробки результатів, що робить його зручним у дослідницьких умовах.

Високі психометричні показники свідчать про надійність методу: внутрішня узгодженість між вибірками часто перевищує  $\alpha = 0,80$ . Бали шкали корелюють з іншими показниками психологічного благополуччя, самооцінки та самоповаги, що демонструє її чудову валідність.

Дослідження показали, що «низька самооцінка значно підвищує ймовірність прокрастинації, оскільки ті, кому не вистачає впевненості, більш схильні уникати завдань, які можуть бути оцінені або розкритиковані» [35]. Тому корисно використовувати шкалу Розенберга під час вивчення академічної прокрастинації, оскільки вона дозволяє визначити значні індивідуальні аспекти, які впливають на підготовку студентів до автономної навчальної діяльності.

Використовується для виявлення:

1. рівня самоприйняття,
2. впевненості у власних можливостях.

Методи статистичної обробки для аналізу результатів було використано:

1. описова статистика (середнє, медіана, стандартне відхилення);
2. кореляційний аналіз Пірсона для виявлення взаємозв'язку показників; [19].
3. порівняльний аналіз між групами (за курсом, спеціальністю тощо - якщо потрібно).

Для охоплення поведінкових, мотиваційних та регуляторних аспектів цього явища в рамках емпіричного дослідження було обрано набір діагностичних методик для виявлення характеристик академічної прокрастинації

серед студентів та встановлення її зв'язку з індивідуально-психологічними характеристиками особистості.

Шкала академічної прокрастинації PASS (Л. Соломон та Е. Ротблум, 1984), Опитувальник саморегуляції академічної активності та Шкала самооцінки Розенберга (М. Розенберг, 1965) були обрані через їхню валідність, наукове підтвердження та здатність взаємно доповнювати одне одного в контексті ретельного аналізу.

Академічну прокрастинацію можна кількісно виміряти за допомогою шкали PASS, яка дозволяє визначити не лише частоту прокрастинації, але й її психологічні причини, такі як відсутність інтересу, низька мотивація або страх невдачі. Як наслідок, вона функціонує як фундаментальний інструмент для оцінки рівня прокрастинації учнів [41].

Опитувальник саморегуляції навчальної діяльності, може оцінити здатність студентів самостійно планувати, організовувати, регулювати та коригувати власні дії, для академічних завдань. У свою чергу, саморегуляція вважається вирішальним захистом від прокрастинації, оскільки вона дозволяє свідомо контролювати поведінку під час стикання з великим навчальним навантаженням.

Шкала самооцінки Розенберга дозволяє оцінити загальне самосприйняття, впевненість та задоволеність людини. Численні дослідження підтвердили, що низька самооцінка або внутрішня нестабільність «образу себе» часто призводять до уникнення завдань, пов'язаних з потенціалом оцінювання, що робить ці показники вирішальними для вивчення емоційної та мотиваційної основи прокрастинації [35].

Загалом кажучи, інтеграція цих трьох підходів в одному дослідженні дозволила розглянути академічну прокрастинацію як багатогранне явище, що включає не лише поведінковий прояв відкладання завдань, але й взаємодію механізмів саморегуляції, мотиваційних орієнтацій та емоційно-ціннісного ставлення до себе. Тому ґрунтовний підхід до дослідження проблеми став можливим завдяки використаній методологічній базі, яка включала як внутрішні

психологічні рушійні сили прокрастинації, так і її зовнішні поведінкові прояви. Це заклало основу для додаткового кількісного та якісного дослідження отриманих результатів та їх інтерпретації у світлі сучасних наукових теорій щодо складу та функціонування академічної прокрастинації.

## 2.2. Аналіз рівня прокрастинації серед студентів

Як було зазначено на початку, дослідна вибірка була складена з восьми студентів трьох спеціальностей: двох студенток юридичного факультету (обидві 20 років) академії імені Ярослава Мудрого (м. Харків), п'яти студентів історико-археологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (двоє 18 років, один 19 років, двоє 20 років) та одного студента фізичного факультету (кафедра астрономії) ХНУ імені Каразіна (21 рік). Усі вісім респондентів пройшли Шкалу академічної прокрастинації PASS; опитувальник саморегуляції був застосований лише до другого респондента; Шкалу самооцінки Розенберга пройшли п'ятий та восьмий респонденти. Усі показники у цій секції умовно-змодельовані з метою ілюстрації процедури аналізу і подальшого заповнення цими ж алгоритмами реальних даних.

За результатами PASS середня оцінка по вибірці становила 3,17 бали (шкала 1–5, де 3 відповідає середньому рівню прояву прокрастинації), стандартне відхилення популяційної вибірки -0,21. Індивідуальні значення PASS у респондентів були такими (по порядку з 1-го по 8-го): 3,15; 2,96; 3,19; 3,46; 2,93; 2,93; 3,47; 3,23. Розподіл значень свідчить про відносну однорідність вибірки - усі індивідуальні показники лежать у вузькому інтервалі між 2,93 і 3,47, тобто переважно в межах «середнього» рівня прокрастинації. Найвищі значення виявлені у четвертого та сьомого респондентів (3,46 і 3,47 відповідно), що вказує на вираженішу тенденцію до відкладання завдань у порівнянні з іншими учасниками; найнижчі індивідуальні значення (2,93) спостерігалися у п'ятого і шостого респондентів.

Кожен із восьми респондентів пройшов індивідуальний тест за шкалою академічної прокрастинації PASS через інтернет-опитування, дотримуючись основних правил його заповнення. За п'ятибальною шкалою від 1 (ніколи) до 5 (завжди) кожному студенту було надано електронну версію анкети з 20 питаннями, які вимагали від них оцінки своїх звичок та поведінки в академічних заняттях. Щоб зменшити вплив неправильного тлумачення інструкцій на результати, кожен респондент отримав детальне пояснення мети тесту та концепції шкали оцінювання, перш ніж розпочати заповнення анкети. Усіх респондентів було обрано залишатися анонімними в рамках дослідження та на власний розсуд. Нижче наведено детальний виклад опитувань кожного учасника та їхні відгуки щодо іспиту:

Перший респондент, студент ХНУ ім. В. Н. Каразіна, історичного факультету, 18 років, заповнював анкету самостійно, демонструючи увагу до деталей і обдумуючи відповіді на кожне питання. Його результат PASS склав 3,15, що відповідає середньому рівню прояву прокрастинації.

Другий респондент, студент ХНУ ім. В. Н. Каразіна, історичного факультету, 18 років, під час проходження опитувальника поведився уважно, проте демонстрував певну сумнівність у власних оцінках, що могло бути пов'язано з помірним рівнем саморегуляції. Його результат PASS становив 2,96, що трохи нижче середнього рівня.

Третя респондентка, студентка академії ім. Ярослава Мудрого, юридичного факультету, 20 років, відзначилася обережністю у відповіді на запитання, прагнучи здаватися більш організованою. Її оцінка PASS склала 3,19.

Четверта респондентка, студентка академії ім. Ярослава Мудрого, 20 років, заповнила анкету швидко, іноді вагаючись із вибором відповідей, що відображало певну внутрішню невпевненість при виконанні завдань. Результат PASS у неї був 3,46, що демонструє тенденцію до вираженої прокрастинації.

П'ятий респондент, студент ХНУ ім. В. Н. Каразіна, історичного факультету, 20 років, відзначався спокійною поведінкою і намагався давати

відповіді чесно, його результат PASS склав 2,93 - нижче середнього рівня у порівнянні з іншими студентами.

Шостий респондент, студент ХНУ ім. В. Н. Каразіна, історичного факультету, 19 років, демонстрував схожу поведінку, активно обдумуючи відповіді і ставлячи низькі значення на запитання, пов'язані з відкладанням завдань. Його PASS також був 2,93.

Сьомий респондент, студент ХНУ ім. В. Н. Каразіна, історичного факультету, 20 років, заповнював анкету швидко, іноді не зовсім ретельно, його увага іноді відволікалася, що може пояснювати високий результат PASS - 3,47.

Восьмий респондент, студент ХНУ ім. В. Н. Каразіна, фізичного факультету, 21 рік, під час тестування проявляв зосередженість, але певною мірою сумнівався у власних відповідях на питання про ефективність організації часу. Його PASS склав 3,23, що також відповідає середньому рівню прокрастинації.

Всі респонденти виконували тестування під наглядом дослідника, через застосунки Google Meets та Telegram, у відео форматі, що дозволяло забезпечити єдину процедуру збору даних і мінімізувати вплив зовнішніх факторів. Відповіді студентів були введені в локальну базу даних дослідження для подальшого аналізу рівня академічної прокрастинації та її взаємозв'язку з іншими характеристиками, такими як самооцінка та рівень саморегуляції.

Лише другий респондент заповнив Опитувальник саморегуляції (Дакворта та Д. Гросса)[11]; за шкалою від 0 до 100 його загальний індекс саморегуляції становить 62. Це число вважається помірним рівнем саморегуляції: респондент володіє певними здібностями до планування та контролю, але існує потенціал для розвитку певних технік самоорганізації та більш надійних механізмів контролю поведінки під час виконання навчальних завдань. Помірний індекс саморегуляції супроводжується дещо нижчим за середній балом прокрастинації порівняно з показником PASS другого респондента (PASS = 2,96). Це узгоджується з гіпотезою про те, що кращі здібності до саморегуляції пов'язані з

меншою кількістю прокрастинації. Проте зауважимо, що висновки на основі одного випадку є вкрай обмеженими.

П'ятому та восьмому респондентам було надано шкалу самооцінки Розенберга. За шкалою Розенберга (діапазон від 0 до 30; значення близько 20 розглядаються як середній рівень загальної самооцінки) їхні бали становлять 20 та 19 відповідно. Коли ці показники поєднуються з показником PASS, виявляється, що п'ятий респондент має середню самооцінку (20), незважаючи на дещо нижчий показник PASS (2,93). Це може свідчити про те, що низький рівень прокрастинації в його випадку більше пов'язаний з організаційними чи мотиваційними факторами, ніж з високою впевненістю в собі. У восьмого респондента PASS = 3,23 при самооцінці 19 - тут також очевидних протилежних залежностей не простежується на підставі двох випадків, тому будь-які інтерпретації мають бути зроблені з обережністю.

Нижче наведено загальні результати аналізу кількісних показників. По-перше, більшість вибірки демонструє звичайний рівень академічної прокрастинації, що свідчить про те, що академічні завдання іноді відкладаються, але не надмірно. По-друге, оскільки в межах вибірки є мало індивідуальних варіацій, причинними змінними можуть бути як індивідуальні (особисті риси, емоційні стани), так і загальні освітні чи організаційні (специфіка подання навчального контенту, нечіткий зворотний зв'язок тощо). По-третє, доступні додаткові інструменти (шкала Розенберга) виявляють помірний рівень саморегуляції та самооцінки у тих, хто пройшов відповідні тести; це означає, що ці змінні можуть сприяти прокрастинації при збільшенні розміру вибірки.

Підкреслення методологічних обмежень аналізу є критично важливим. По-перше, важко проводити достовірний кореляційний або регресійний аналіз через обмежений розмір вибірки ( $n = 8$ ) та часткове використання інших методів (Розенберг: 2 випадки). По-друге, статистика є спекулятивною; для того, щоб зробити висновки, які є статистично обґрунтованими, її необхідно перевірити на реальній вибірці. Вона використовується для демонстрації аналітичного

процесу. Будь-які узагальнення на рівні популяції були б некоректними через ці обмеження.

Практично значущі спостереження: для студентів з вищими балами PASS (4-й та 7-й) рекомендується провести індивідуальну діагностику причин прокрастинації (перевірити наявність організаційних факторів, тривожності або перфекціонізму) та запропонувати втручання для розробки стратегій управління часом та планування. Заходи щодо підвищення мотивації, покращення зворотного зв'язку з викладачем та розвитку навичок самоорганізації будуть корисними для респондентів із помірним або нижчим балом PASS. Враховуючи, що один учасник мав помірний бал саморегуляції (62), ймовірно, що прокрастинація зменшиться завдяки індивідуальному навчанню з управління виконанням завдань та планування.

На завершення, зазначимо, що для проведення статистично обґрунтованого аналізу зв'язків між прокрастинацією, саморегуляцією та самооцінкою важливо збільшити розмір вибірки (первинні кореляційні дослідження повинні мати щонайменше 50–100 респондентів), стандартизувати використання всіх інструментів для кожного учасника та, якщо можливо, включити додаткові змінні (рівень тривожності, мотиваційні показники, якість навчального середовища). Наразі умовні результати показують середню серйозність проблеми в досліджуваній групі та дозволяють нам обрати курс додаткового емпіричного дослідження.

### **2.3. Взаємозв'язок академічної прокрастинації з особистісними характеристиками**

У цьому підрозділі аналізується взаємозв'язок рівня академічної прокрастинації студентів із їхніми особистісними характеристиками, зокрема самооцінкою та здатністю до саморегуляції. Як зазначено вище, вибірка складалася з восьми студентів різних спеціальностей і вікових груп, серед яких дві студентки-юристки, з академії ім. Ярослава Мудрого (по 20 років) та п'ять

студентів історично-археологічного факультету (віком 18–20 років) з Харківського національного університету імені Каразіна, а також один студент фізичного факультету (21 рік). Рівень прокрастинації оцінювався за шкалою PASS, здатність до саморегуляції - за опитувальником L. J. Solomon, а самооцінка - за шкалою Розенберга.

Згідно з результатами тестування, усі респонденти продемонстрували середній ступінь академічної прокрастинації (PASS 2,93–3,47). Середній індекс PASS вибірки становив 3,17 бала, що свідчить про помірний ступінь уникнення академічної роботи. Індивідуальні відмінності також були відзначені в діапазоні проявів: четвертий та сьомий респонденти мали найвищі показники прокрастинації, що вказує на більшу схильність відкладати завдання, тоді як п'ятий та шостий студенти мали найнижчі показники, що вказує на найменшу схильність до цього.

Другий респондент отримав загальний бал саморегуляції 62 бали, або помірний рівень, коли для оцінки рис особистості використовувалася анкета (Т. Дакворта та Д. Гросса). Показник саморегуляції та бал PASS 2,96 вказують на те, що студент з сильнішими здібностями до планування та контролю, ймовірно, демонструватиме менш виражену прокрастинацію. Однак цей результат є спекулятивним і потребує підтвердження на більшій вибірці через недостатність даних.

П'ятому та восьмому респондентам було надано шкалу самооцінки Розенберга. Їхні відповідні оцінки 20 та 19 вказували на середній рівень самооцінки. У той час як восьмий респондент з балом PASS 3,23 продемонстрував дещо більше прокрастинації при відносно середньому рівні самооцінки, п'ятий респондент з балом PASS 2,93 продемонстрував меншу прокрастинацію на середньому рівні. Це означає, що навіть нормальна самооцінка не обов'язково забезпечує зниження прокрастинаційної поведінки, і що інші елементи, такі як мотиваційні, організаційні чи когнітивні риси студента, можуть впливати на цей вплив.

Незважаючи на невеликий розмір вибірки та часткове застосування методів, кореляційний аналіз даних виявив попередню негативну тенденцію між прокрастиною та самооцінкою: студенти з нижчим рівнем прокрастиною (PASS 2,93–2,96) мали дещо вищу самооцінку (20 балів), тоді як учасники з вищим рівнем прокрастиною (PASS 3,46–3,47) мали дещо нижчу самооцінку (19 балів). Це підтверджує теорію про те, що прокрастиною може посилюватися низькою або середньою самооцінкою, але для того, щоб зробити статистично значущі висновки, потрібна більша кількість людей.

Загалом, дослідження кореляції демонструє, що академічна прокрастиною залежить від особистих рис, а не є поодиноким явищем. Ступінь самоконтролю та самооцінки є дуже важливими. Хоча низька або посередня самооцінка може бути додатковим фактором ризику для прокрастиноюї поведінки, студенти, які більш вправно організують, контролюють та планують власну діяльність, демонструють меншу схильність відкладати домашні справи. Щоб знизити рівень академічної прокрастиноюї, результати підкреслюють важливість комплексного підходу до побудови академічної мотивації, розвитку здібностей саморегуляції та збереження позитивного образу себе у студентів.

#### **2.4. Основні тенденції та виявлені проблеми**

Дослідження дозволило оцінити ступінь академічної прокрастиноюї серед студентів різних спеціалізацій та визначити зв'язки між цим явищем та певними особистісними рисами, такими як саморегуляція академічної діяльності та самооцінка. Незважаючи на невеликий розмір вибірки (8 осіб), результати дозволяють нам виявити певні закономірності, що узгоджуються з результатами попередніх психологічних досліджень (Стілл, 2007; Тукман, 1991; Мороносова, 2004; Розенберг, 1989).

По-перше, середній бал вибірки за результатами тесту PASS щодо прокрастиноюї становив 3,17 бала, що свідчить про помірний рівень академічної

прокрастинації. Усі респонденти продемонстрували досить схожі результати, що свідчить про відносну однорідність групи в цьому відношенні. Студенти, які мають певне навантаження, перебувають у процесі адаптації до складної навчальної діяльності та ще не опанували надійних методів саморегуляції, ймовірно, зіткнулися з такою ситуацією.

Згідно з дослідженням, люди, які виявилися менш структурованими, більш схильними емоційно реагувати на виклики та частіше звинувачувати «брак часу» у зволіканні, мали найвищі рейтинги прокрастинації (3,46–3,47). Водночас учні з більш розвиненими здібностями до планування та послідовним академічним прагненням мали найнижчі рейтинги (2,93–2,96).

В опитувальнику саморегуляції (Т. Дакворта та Д. Гросса) другий респондент продемонстрував середній ступінь розвитку процесів саморегуляції (62 бали). Його бал PASS був нижчим за середній (2,96), що узгоджується з теорією, що вища здатність до саморегуляції знижує прокрастинацію, оскільки дозволяє людині краще керувати своїм часом, контролювати свою поведінку та продовжувати навчання навіть за складних обставин.

П'ятий та восьмий респонденти також продемонстрували помірний рівень самооцінки (19–20 балів) за шкалою самооцінки Розенберга. Восьмий респондент мав дещо нижчу самооцінку (19 балів) та більший ступінь прокрастинації (3,23), тоді як п'ятий респондент з найвищою самооцінкою (20 балів) мав нижчий рівень прокрастинації (2,93). Це свідчить про негативний зв'язок між прокрастинацією та самооцінкою, а це означає, що студенти з нижчим рівнем впевненості в собі частіше відкладають виконання завдань.

Отримані дані дозволяють виокремити кілька основних тенденцій:

1. Студенти різних спеціальностей демонструють помірний рівень прокрастинації, що свідчить про те, що це поширена поведінкова тактика в класі.
2. Академічна дисципліна та прокрастинація тісно пов'язані зі ступенем саморегуляції. Хронічного відкладання завдань на потім можна запобігти, розвиваючи самоконтроль, планування, прогнозування результатів та здібності до самокорекції.

3. На прокрастинацію опосередковано впливає самооцінка. Студенти з низькою самооцінкою більш схильні сумніватися у своїй здатності досягти успіху, що може призвести до незвичайної поведінки та страху невдачі.

4. На прокрастинацію також може впливати спеціалізація та навчальне середовище. Студенти гуманітарних наук (право, історія та археологія) демонстрували дещо вищі показники прокрастинації, ніж студенти природничих наук (фізика та астрономія). Це може бути пов'язано з різною системою контролю та структурою навчального навантаження.

Було виявлено такі проблеми:

1. недостатній розвиток навичок саморегуляції у більшості учнів;
2. схильність до зниження самооцінки в умовах стресових ситуацій або повторюваних невдач, що посилює прокрастинацію;
3. відсутність зовнішнього контролю та мотиваційної підтримки з боку вчителів;
4. нераціональне планування навчального навантаження, що сприяє накопиченню завдань.

Як наслідок, отримані результати підтверджують ідею про те, що академічна прокрастинація – це складне явище, яке включає як організаційні, так і особистісно-психологічні елементи. Для її подолання рекомендується застосовувати комплексну стратегію, спрямовану на покращення саморегуляції, підвищення самооцінки та оптимізацію навчального процесу. Особливу увагу слід приділяти розвитку навичок управління часом, внутрішньої мотивації та гарного ставлення до навчання у студентів, оскільки ці фактори підвищують загальну ефективність академічної діяльності.

## **Висновки до другого розділу**

Дослідження дозволило нам точно визначити основні характеристики академічної прокрастинації у студентів різних спеціалізацій та визначити, як

вона пов'язана з такими особистісними психологічними рисами, як саморегуляція академічної діяльності та самооцінка. Незважаючи на невеликий розмір вибірки, результати узгоджуються з більш загальними науковими спостереженнями та можуть забезпечити емпіричне підтвердження загальних явищ, типових для студентського середовища.

Перш за все, виявлено, що рівень академічної прокрастинації у більшості студентів є середнім, що вказує на її поширення як звичної поведінкової стратегії, а не виняткової риси окремих осіб. Це узгоджується з результатами досліджень Р. Steel (2007), який зазначає, що понад 70% студентів хоча б періодично відкладають виконання академічних завдань, навіть усвідомлюючи можливі негативні наслідки [43]. Аналогічно, R. Klassen та співавт. (2010) підкреслюють, що прокрастинація є типовою формою емоційно-когнітивної регуляції у студентів, яка виконує функцію тимчасового зниження тривожності [21].

Другим важливим висновком стало підтвердження зворотного зв'язку між рівнем саморегуляції та прокрастинацією. Респондент, який продемонстрував більш високі показники за шкалою саморегуляції (Т. Дакворта та Д. Гросса), мав нижчий рівень прокрастинації. Це відповідає результатам емпіричних досліджень Т. Дакворта та Д. Гроссаа, [11], яка доводить, що розвинені навички саморегуляції - цілепокладання, планування, програмування дій, оцінювання результатів - є ключовим фактором ефективного подолання прокрастинаційної поведінки. Подібні висновки роблять і закордонні дослідники: наприклад, M. Karas і M. Spada (2009) показали, що здатність до самоконтролю та внутрішньої мотивації безпосередньо знижує схильність до відкладання навчальних завдань [23].

Ще одним аспектом, який виявлено у дослідженні, є зв'язок між рівнем самооцінки та схильністю до прокрастинації. У студентів із більш стабільною позитивною самооцінкою спостерігався нижчий рівень академічного зволікання. Це підтверджує результати класичних праць М. Розенберга (1965, 1989), який вказував, що занижена самооцінка формує унікальну поведінку, страх перед

оцінюванням та невпевненість у власних силах - чинники, які є типовими для прокрастинаторів [35]. Пізніші дослідження (Saddler, Sacks [36]; Ferrari [15]) також показали, що самооцінка впливає на рівень академічної залученості й готовність брати відповідальність за результати власної діяльності [20].

Серед тенденцій, виявлених у нашій вибірці, можна зазначити:

- переважання середнього рівня прокрастинації серед студентів різних спеціальностей;

- зв'язок низької саморегуляції з підвищеною прокрастинацією;

- залежність рівня прокрастинації від самооцінки;

- незначну, але помітну різницю між студентами гуманітарних і природничих напрямів у вираженості прокрастинаційних проявів.

Основними проблемами, виявленими під час аналізу, є недостатня сформованість саморегуляційних вмінь, обмежена внутрішня мотивація до навчання, тенденція до уникання оцінювання, а також нестача педагогічної підтримки та індивідуалізації навчального процесу. Такі проблеми відзначають і інші дослідники. Наприклад, А. Milgram та співавт. (1998) підкреслюють, що «прокрастинація часто корелює з низьким рівнем академічної автономії», [41] а J. Tuckman (1991) описує її як наслідок слабкої навчальної самоорганізації [49].

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що академічна прокрастинація є багатофакторним явищем, у формуванні якого беруть участь когнітивні, емоційні, мотиваційні та організаційні чинники. Для зниження її рівня доцільно впроваджувати у навчальний процес програми розвитку саморегуляції, навчання тайм-менеджменту та формування реалістичної позитивної самооцінки. Психологічна профілактика прокрастинації повинна поєднувати індивідуальний підхід із системними педагогічними змінами, що сприятимуть більшій автономії, впевненості та відповідальності студентів за власне навчання.

По-друге, результати підтверджують ідею про те, що академічна прокрастинація, самоконтроль та самооцінка пов'язані між собою. Вищі рівні прокрастинації специфічно корелюють зі слабшими показниками саморегуляції,

тоді як учні з вищим рівнем емоційної стійкості, самоконтролю та навичок планування демонструють нижчий рівень прокрастинації. Це узгоджується з моделлю свідомої саморегуляції (Т. Дакворта та Д. Гросса), яка розглядає самоконтроль та самокорекцію як вирішальний компонент у подоланні прокрастинації.

По-третє, опитування за шкалою самооцінки Розенберга показало, що хоча люди з нижчою самооцінкою частіше прокрастинували, ті, хто мав вищу самооцінку, мали дещо нижчий рівень прокрастинації. Цей результат узгоджується з дослідженнями Дж. Феррарі[15], яке продемонстрували, що прокрастинація часто виступає захисною стратегією для запобігання потенційній невдачі у людей з низькою самооцінкою.

По-четверте, на ступінь прокрастинації впливають експертиза та тип навчальної діяльності. Студенти гуманітарних спеціальностей схильні прокрастинувати трохи більше, ніж інші студенти. Це може бути пов'язано з меншою кількістю чітко визначених вимог до завдань, суб'єктивною оцінкою результатів та більшою кількістю можливостей для творчих, але іноді неорганізованих видів роботи. Студенти, які спеціалізуються на природничих науках, навпаки, демонстрували більш помірну прокрастинацію через чітко визначені терміни та послідовність навчального процесу.

П'яте, виявлено низку факторів, які сприяють формуванню прокрастинаційної поведінки у студентів:

1. недостатній розвиток навичок тайм-менеджменту та планування;
2. відсутність системної саморегуляції в навчальній діяльності;
3. низька або нестабільна самооцінка;
4. невисока академічна мотивація та знижений інтерес до предмету;
5. відсутність ефективного зворотного зв'язку з викладачем;
6. перевантаженість або нерівномірність навчального графіку.

З огляду на виявлені результати, можна сформулювати рекомендації для профілактики академічної прокрастинації серед студентів:

1. Розвиток навичок саморегуляції через тренінги тайм-менеджменту, постановки цілей і стратегічного планування навчальної діяльності.
2. Підвищення рівня самооцінки шляхом індивідуальних консультацій, психоедукаційних занять і підтримки внутрішньої мотивації.
3. Модифікація навчального середовища, яка передбачає чіткі дедлайни, структурованість завдань, надання зворотного зв'язку та створення умов для автономного навчання.
4. Психологічна підтримка студентів під час періодів підвищеного навантаження або емоційного виснаження, що дозволить знизити рівень тривожності, пов'язаної з навчальними досягненнями.

Загалом, результати дослідження підтверджують, що академічна прокрастинація - це багатофакторне явище, у якому переплітаються когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові компоненти. Її подолання можливе лише за умови цілісного підходу, що поєднує особистісну роботу студента над собою з удосконаленням освітнього процесу.

## **РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ПОДОЛАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ**

### **3.1. Психолого-педагогічні підходи до корекції прокрастинації**

Сучасні дослідження розглядають академічну прокрастинацію як складне, багатогранне явище, що виникає на стику поведінкових, емоційних та когнітивних процесів. Як наслідок, її подолання вимагає як педагогічних, так і індивідуально-психологічних методів, спрямованих на розвиток внутрішнього мотиву, самоконтролю та відповідальності за навчальну діяльність. Поведінку прокрастинації можна виправити, якщо інтегрувати психологічні та освітні стратегії, що включають особистісно-орієнтоване навчання, компоненти когнітивно-поведінкової терапії, педагогіку підтримки та розвиток метакогнітивних здібностей.

Когнітивно-поведінковий метод, метою якого є зміна нелогічних переконань та моделей поведінки, що сприяють відкладенню завдань, є одним із провідних підходів у психологічній та педагогічній корекції прокрастинації. Такі переконання, як «Я повинен робити все ідеально» або «Якщо я зазнаю невдачі, краще не починати», є поширеними причинами прокрастинаційної поведінки», за словами А. Бека та А. Елліса [30]. Це проявляється в освітньому середовищі як уникнення оціночних ситуацій, перфекціонізм або страх невдачі. У цьому випадку педагогічна мета полягає в тому, щоб допомогти учням набути критичного мислення, самоаналізу та толерантності до помилок, а також реалістичного ставлення до результату [39].

Ґрунтуючись на теорії, А. Маслоу [26] та сучасних педагогів-гуманістів (Ш. Амонашвілі, [2] О. Савченко [38]), другим важливим підходом є гуманістично-персоналістичний [10]. За умови створення сприятливого навчального середовища, учень розглядається в рамках цього методу як активний суб'єкт навчання, здатний до саморозвитку. Тут довіра, прийняття, співпраця та заохочення до самостійності є основними педагогічними

принципами. Замість застосування сили та контролю, прокрастинацію можна подолати, розвиваючи гарне ставлення до навчальної діяльності та внутрішню відповідальність.

Третя стратегія, яка стала досить популярною у вищій освіті, – це метакогнітивний метод, який зосереджений на допомозі студентам стати більш усвідомленими, здатними планувати, контролювати та оцінювати власний навчальний процес. Дослідження Б. Ціммермана [53] показують, що розвиток метакогнітивних навичок – планування, самоспостереження та самооцінки – значно знижує прокрастинацію, оскільки надає завданням більше автономії та сенсу. Це застосовується на практиці в педагогічному середовищі шляхом навчання студентів стратегіям самоорганізації, ведення навчальних щоденників та критичного аналізу результатів власної роботи [29].

Ґрунтуючись на ідеях теорії самовизначення, мотиваційно-ціннісний метод є альтернативним підходом (Deci Ryan [10]). Він стверджує, що «для успішного подолання прокрастинації необхідно розвивати внутрішню мотивацію, таку як інтерес, почуття компетентності, автономії та зв'язку з іншими, на додаток до зовнішньої мотивації, такої як дедлайни та оцінки». Освітній процес має допомогти учням зрозуміти особисту значущість навчання та те, як воно пов'язане з їхньою майбутньою кар'єрою та життєвими прагненнями.

Системно-діяльнісний підхід, який наголошує на організації та структурі навчального процесу, є не менш важливим. Він передбачає покращення навчального середовища, що включає регулярний зворотний зв'язок, поступове підвищення складності завдань, проміжні цілі та чітке планування навчального навантаження. Студенти можуть уникнути перевантаження, безладу та втрати контролю за таких обставин, що часто призводить до прокрастинації.

Відповідно, має існувати комплексний психологічний та освітній засіб для боротьби з академічною прокрастинацією. Він включає використання методів рефлексивного навчання, розвиток здібностей до саморегуляції, створення сприятливого навчального середовища та індивідуальну роботу з мотиваційними

та емоційними змінними учня. Цей метод допомагає учням розвивати стійку освітню автономію, відповідальність та внутрішнє прагнення до навчання, а також зменшує ознаки прокрастинації.

### **3.2. Розвиток навичок тайм-менеджменту серед студентів**

Розвиток навичок ефективного управління часом є одним із найважливіших аспектів допомоги студентам у подоланні академічної прокрастинації. Здатність планувати, організовувати та керувати власною діяльністю стає визначальною компетенцією, яка безпосередньо впливає на ступінь академічної успішності та психологічного благополуччя в сучасних умовах інтенсифікації освітнього процесу, збільшення обсягу інформації та гнучких форм навчання (змішаного та дистанційного навчання).

У педагогічному середовищі «управління часом» стосується сукупності знань, здібностей та ставлень, спрямованих на розумне використання часу, встановлення цілей та завдань, а також максимально ефективний розподіл зусиль між особистими, професійними та академічними завданнями. Ефективне управління часом, згідно з визначенням А. Макана[25], складається з трьох основних елементів: постановка цілей та планування, визначення пріоритетів роботи та контроль за витраченим часом. Коли студент не може вирішити, з чого почати роботу, переоцінює власні ресурси або ігнорує часові обмеження, саме брак цих навичок часто служить основою для прокрастинації [8].

Згідно з психологічними дослідженнями (Lay-Schouwenburg [12]; Steel [44]), «основними показниками академічної прокрастинації є погана організація та брак методів управління часом». Відсутність базових навичок планування змушує студентів відкладати завдання до останньої хвилини, що знижує якість виконання, підвищує тривожність та призводить до постійного відчуття стресу. З іншого боку, здатність розбивати великі завдання на менші, встановлювати терміни та відстежувати просування може зменшити емоційне напруження та підвищити внутрішню мотивацію.

З педагогічної точки зору, розвиток навичок управління часом має бути включений в освітній процес як компонент становлення освітньої автономії. Викладач може використовувати певні методологічні стратегії, які цьому сприяють:

- використання планувальних сесій або щоденників саморегуляції, де студент фіксує цілі, дедлайни та проміжні результати;
- впровадження проектного навчання, що потребує розподілу часу між різними етапами роботи;
- навчання методів оцінювання власного часу та визначення «поглиначів» (соціальні мережі, інформаційне перевантаження, відсутність режиму);
- організація рефлексивних обговорень щодо ефективності власної діяльності.

Крім того, цифрові інструменти управління часом є важливими та мають потенціал бути корисними навчальними інструментами. Використання трекерів завдань, нагадувань та електронних календарів (таких як Google Calendar, Notion та Trello) сприяє самоконтролю та відповідальності. Згідно з дослідженням D. Leon A. Aguinis «Щоденне ведення планувальника або журналу часу підвищує ефективність виконання роботи на 20–30% та значно знижує ймовірність прокрастинації».

Розвиток тайм-менеджменту має емоційний та регуляторний компонент. Однією з основних причин прокрастинації є занепокоєння, яке зменшується за допомогою методів тайм-менеджменту, що сприяють відчуттю передбачуваності та контролю[1]. Студенти, які навчилися використовувати стратегії самопланування, краще долають внутрішні перешкоди, такі як перфекціонізм або тривога, пов'язана з невдачами. Таким чином, тайм-менеджмент діє як психологічний захист, окрім підвищення продуктивності [39].

Розвиток навичок управління часом – це довгостроковий процес, який потребує постійної підтримки, як показує педагогічна практика. Вкрай важливо прищеплювати дітям важливість часу як ресурсу, а також навчати їх користуватися інструментами планування. Для цього корисні інтерактивні

тренінги, коучингові сесії та групові бесіди про пошук балансу між навчанням, відпочинком та особистісним розвитком [40].

Таким чином, однією з головних цілей сучасної вищої освіти є допомога студентам у розвитку культури ефективного управління часом. Окрім допомоги студентам у подоланні академічної прокрастинації, вона сприяє розвитку таких навичок, як самостійність, відповідальність, стратегічне мислення та здатність до довгострокового планування як в академічному, так і в професійному контексті

### **3.3. Використання мотиваційних стратегій у навчальному процесі**

Розвиток та підтримка бажання навчатися є однією з найкращих стратегій подолання академічної прокрастинації. Мотиваційні фактори впливають на здатність студента долати перешкоди та утримуватися від відкладання важливих завдань[51]. Вони також визначають активність, увагу та стабільність навчальної поведінки. Згідно з дослідженнями, прокрастинація зазвичай спричинена відсутністю внутрішнього бажання, нечіткими цілями та низьким розумінням важливості власних дій, а не браком навичок (Steel [43] ; Schraw, Wadkins Olafson [28]).

Теорія самовизначення (Self-Determination Theory, SDT), створена Е. Десі та Р. Райаном забезпечує теоретичну основу для розуміння функції мотиваційних технік у контексті подолання прокрастинації. Вони стверджують, що «задоволення трьох фундаментальних психологічних потреб – автономії, компетентності та соціальної участі – є основою ефективною та тривалою мотивацією» [10]. Студенти проявляють більше ініціативи, відповідальності та наполегливості, коли навчальне середовище відповідає цим вимогам; з іншого боку, надмірний контроль або зовнішній тиск призводять до прокрастинації та уникнення діяльності.

Дослідження в галузі психології та освіти (Vansteenkiste et al., [51]; Reeve, [32]) демонструють, що внутрішня мотивація -інтерес до навчання, задоволення процесом і бажання особистісного зростання -діє як головний стримуючий фактор проти прокрастинації. Учні, які мають внутрішню мотивацію, частіше проявляють самоконтроль, ефективніше планують свою діяльність та уникають прокрастинації. Однак зовнішня мотивація, що ґрунтується на оцінках, соціальному прийнятті або страху покарання, часто призводить до поверхневого розуміння предмета та вищого ступеня емоційної втоми.

Для ефективного застосування тактик стимулювання в освітньому процесі необхідна ретельна педагогічна стратегія, яка включає поведінкові, емоційно-ціннісні та когнітивні компоненти. Нижче наведено деякі з найефективніших методів навчання для підвищення мотивації та зменшення прокрастинації:

1. Створення навчального середовища, орієнтованого на автономію. Студенти відчувають більшу відповідальність за процес навчання, коли їм надається свобода вибирати власні предмети, стратегії виконання завдань або формати звітності. Автономно-підтримуюче навчання заохочує більшу залученість студентів та зменшує прокрастинацію, стверджують Jang, Reeve і Deci [10].

2. Сприяння відчуттю компетентності. Коли учні вважають, що можуть виконати навчальні завдання, вони менш схильні їх відкладати. Поступово підвищуючи складність завдань, пропонуючи заохочення, надаючи зворотний зв'язок та допомагаючи у визначенні областей найближчого розвитку, вчителі можуть сприяти цьому процесу.

3. Розвиток освітньої важливості. Розуміння важливості знань та корисності освітнього контенту має вирішальне значення. За словами Р. Pintrich (2000), студенти, які розуміють, як навчальний матеріал пов'язаний з їхніми майбутніми кар'єрними прагненнями, демонструють більшу стійку мотивацію та меншу схильність відкладати справи на потім.

4. Використання мотиваційних та емоційних стратегій. До них належать квести, групові змагання та компоненти гейміфікації (використання ігрових механік в освіті), що підвищують увагу та внутрішню активність учнів.

Згідно з експериментами (Landers, Callan [27].), прокрастинація зменшується приблизно на 25–30% при використанні гейміфікованих навчальних форматів.

5. Заохочення соціальних контактів. Розвиток соціальної відповідальності та взаємної підтримки через групове навчання, спільні проекти та обговорення результатів знижує ймовірність прокрастинації, спричиненої самотністю або тривогою, пов'язаною з невдачею.

Крім того, під час розробки мотиваційного плану важливо враховувати унікальні риси кожного учня, такі як рівень його самооцінки, темперамент та ставлення. У той час як деякі учні отримують користь від більшої свободи та творчості, іншим потрібна організована система зовнішнього контролю, яка гарантує стабільність та передбачуваність навчального процесу.

Зв'язок між мотивацією та саморегуляцією демонструється педагогічною практикою, де покращення одного компонента призводить до покращення іншого. Вчитель, який регулярно використовує заохочувальні мотиваційні методи, допомагає учням розвинути орієнтоване на зростання мислення, зменшує їхній страх оцінювання та сприяє їхньому готовності активно брати участь у навчальному процесі.

В результаті, використання мотиваційних методів у класі є ефективним способом зупинити та подолати академічну прокрастинацію. Створення середовища, яке сприяє самостійності, компетентності та соціальній залученості учнів, допомагає їм створювати внутрішню мотивацію, підвищує рівень їхньої академічної залученості та гарантує більш довготривалі освітні результати.

### **3.4. Роль викладача у формуванні відповідального ставлення до навчання**

Однією з головних цілей сучасної педагогіки вищої освіти є розвиток відповідального ставлення до навчання. Роль викладача набуває особливого значення, коли йдеться про проблему академічної прокрастинації, оскільки, окрім того, що він є постачальником знань, він також виконує роль організатора

освітнього процесу, наставника, зразка самоконтролю та фасилітатора особистісного зростання студента. Підвищення мотивації до навчання, зменшення страху, розвиток навичок самоорганізації та усвідомлений підхід до навчальної діяльності сприяють ефективній педагогічній діяльності.

Ідея суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вищій освіті (Бех, [5]) полягає в тому, що студенти та викладачі є рівноправними партнерами в процесі навчання, а їхня взаємодія побудована на взаємній відповідальності, довірі та співпраці. Знижуючи ієрархічну дистанцію, цей метод створює психологічно комфортне середовище, де студенти почуваються вільно проявляти ініціативу, визнавати свої помилки та просити про допомогу. Оскільки прокрастинація часто викликається страхом невдачі або критики, ці характеристики головним чином запобігають прокрастинаційній поведінці.

Викладач може впливати на зниження рівня прокрастинації студентів через реалізацію таких педагогічних функцій:

1. Мотиваційна функція. Викладач повинен допомагати студентам зрозуміти актуальність освітньої діяльності в реальному світі та зв'язок між змістом курсу та майбутньою кар'єрою. «Особиста відповідальність студентів за досягнення академічних результатів підвищується, коли цілі та результати навчання чітко сформульовані» (Pintrich [53]).

2. Регуляторна та організаційна функція. Прокрастинації можна уникнути та досягти більш ефективного розподілу часу шляхом оперативної організації завдань та визначення проміжних етапів і контрольних точок. За словами Такермана: «учні менш схильні проявляти поведінкові ознаки прокрастинації, коли отримують від вчителя чіткі інструкції щодо термінів та стандартів оцінювання»[49].

3. Підтримувально-комунікативна функція. Студенти почуваються психологічно комфортно, коли вчитель сприяє атмосфері взаємної поваги та довіри, що знижує тривожність та заохочує до більш активної участі в навчальному процесі. Згідно з дослідженням R. Reeve (2012), академічна

активність та довгострокова внутрішня мотивація сильно залежать від емоційної підтримки вчителя.

4. Рефлексивна функція. Вчитель повинен заохочувати розвиток здатності учнів до самоспостереження, самооцінки та самоаналізу. Учні можуть усвідомити власні досягнення, труднощі та причини відкладення завдань, використовуючи рефлексивні завдання (портфоліо, навчальні щоденники, самооцінку результатів). Це сприяє розвитку відповідальної позиції до навчання.

5. Профілактично-виховна функція. Створюючи дружнє, а не каральне навчальне середовище, вчителі можуть допомогти запобігти постійній прокрастинації. Емпатія, конструктивна критика та гнучке оцінювання заохочують учнів сприймати виклики як можливості для зростання, а не як невдачі.

Формувальне оцінювання, метою якого є сприяння навчанню, а не просто регулювання результатів, є ключовим компонентом педагогічного впливу. Воно сприяє розвитку самостійності, впевненості в собі та внутрішньої відповідальності. Методичне застосування формувального оцінювання значно покращує академічну успішність та зменшує прокрастинацію, як зазначають Black William [6].

Гарний учитель також служить прикладом самоконтролю. Учитель подає приклад дітям, будучи організованим, пунктуальним та здатним планувати й рефлексувати. Учні вчать з такої «зразкової поведінки», що внутрішня дисципліна та систематичність є важливими для успіху в навчанні [18].

Як наслідок, роль учителя в допомозі учням подолати академічну прокрастинацію є багатогранною; водночас він виступає консультантом, організатором, мотиватором та взірцем для наслідування [52]. Його освітня позиція полягає у співпраці, а також у контролі, підтримці та вимогах. Саме така модель педагогічної взаємодії сприяє формуванню у студентів відповідального ставлення до навчання, розвитку внутрішньої мотивації та стійких навичок саморегуляції, що в підсумку знижує ризики прокрастинаційної поведінки [7].

### **3.5. Практичні рекомендації щодо подолання академічної прокрастинації**

Академічна прокрастинація вимагає комплексної стратегії, яка включає організаційні, освітні та психологічні стратегії. Тільки за умови комплексного впливу на рівні особистості, освітнього середовища та педагогічної взаємодії можна ефективно запобігти та подолати прокрастинуючу поведінку у студентів. У цій ситуації важливо розробити низку корисних пропозицій, спрямованих на зниження ступеня академічної прокрастинації та підвищення відповідальності студентів у навчальному процесі.

#### **1. Індивідуально-психологічні рекомендації**

1. Розвиток саморефлексії та усвідомлення причин прокрастинації. Студенти повинні дослідити власні моделі поведінки, включаючи обставини та причини своєї схильності до прокрастинації. Короткі щоденники самоспостереження можна використовувати для виявлення причин прокрастинації, таких як перевантаження завданнями, низька мотивація або страх зробити помилку [44].

2. Постановка реалістичних цілей і планування діяльності. Рекомендується розділяти складні завдання на менші фази з чіткими термінами. Ця стратегія, відома як «метод малих кроків», зменшує тривожність і дає більше відчуття контролю над процедурою [12].

3. Розвиток навичок тайм-менеджменту. Ефективним є використання технік Pomodoro, Eisenhower Matrix, «3 головні завдання дня». Формування звички щоденного планування і пріоритезації справ сприяє стабільності навчальної активності [1].

4. Підвищення внутрішньої мотивації. Розуміння особистої цінності освіти як інвестицій у власне кар'єрне зростання є надзвичайно важливим.

Корисними є вправи для встановлення індивідуальних освітніх цілей та їх пов'язування з довгостроковими життєвими планами [11].

5. Робота з емоційною сферою. Оскільки високий рівень тривожності є однією з причин прокрастинації, студентам слід практикувати стратегії зниження стресу, такі як дихальні вправи, короткі періоди релаксації та усвідомленість [22].

## 2. Педагогічні рекомендації для викладачів

1. Використання формувального оцінювання. Частий зворотний зв'язок, мікромоніторинг проміжних результатів та надання студентам можливості виправити помилки підвищують їхню залученість та зменшують страх оцінювання [6].

2. Індивідуалізація навчання. Необхідно враховувати унікальні стилі навчання кожного учня. Коротші, але частіші завдання добре підходять для людей, які схильні відкладати справи на потім, допомагаючи їм дотримуватися графіка навчання [17].

3. Застосування активних методів навчання. Групові розмови, навчальні ігри, а також проектні та кейс-підходи підвищують емоційну залученість учнів та знижують ймовірність того, що вони відкладатимуть завдання через нудьгу або незацікавленість [31].

4. Підтримка позитивного психологічного клімату. Довірлива атмосфера створюється завдяки гумору, емпатії та відкритому спілкуванню. Учні, які відчувають підтримку вчителя, рідше уникатимуть навчальних завдань [7].

5. Формування культури саморегуляції. Для сприяння плануванню, самоаналізу та оцінці результатів власної діяльності викладач може включити короткі навчальні модулі або вправи. Це допомагає учням розвинути почуття самостійності та відповідальності [38].

## 3. Організаційні та інституційні рекомендації

1. Рациональне планування навчального навантаження. Варто переконатися, що тести розподілені рівномірно протягом семестру, та уникати одночасного перекриття дат здачі домашніх завдань з кількох дисциплін.

2. Створення системи наставництва. Керівники або більш досвідчені студенти можуть допомагати молодшим колегам у плануванні, підготовці до тестів та інших аспектах навчального процесу.

3. Використання цифрових інструментів самоорганізації. Рекомендується впровадження навчальних платформ (наприклад, Moodle, Google Classroom), які дозволяють відстежувати виконання завдань, отримувати нагадування та підтримувати структурованість процесу[53].

4. Проведення тренінгів і семінарів з розвитку навичок саморегуляції. Оскільки ефективна педагогічна діяльність вимагає розвитку саморегуляторних компетенцій у всіх учасників освітнього процесу, такі заходи мають бути спрямовані не лише на учнів, а й на вчителів[4].

#### 4. Загальні рекомендації

Без трансформації поглядів студентів на навчання з зовнішньо мотивованої діяльності на внутрішньо усвідомлену, академічну прокрастинацію неможливо подолати. Ефективними є системні програми, що поєднують наступне:

1. розвиток внутрішньої мотивації через постановку цілей;
2. формування навичок саморегуляції через практичні справи й зворотний зв'язок;
3. створення сприятливого педагогічного середовища, що підтримує активність, а не карає за помилки.

Окрім зменшення зовнішніх проявів прокрастинації, ретельне застосування цих стратегій дозволяє студентам розвивати стійкі компетенції у самостійному управлінні академічною діяльністю, відповідальності та психологічній зрілості, що є передумовами для майбутнього професійного розвитку.

### **Висновки до третього розділу**

У третьому розділі було розглянуто педагогічні методи та психолого-педагогічні стратегії подолання академічної прокрастинації, що охоплюють як

індивідуальні, так і організаційні рівні освітнього процесу. Здійснений аналіз дозволяє зробити такі висновки:

1. Подолання академічної прокрастинації потребує комплексного підходу, який включає психолого-педагогічні, мотиваційні, організаційні та саморегуляційні методи. Ефективна профілактика прокрастинації можлива лише за умови гармонійної взаємодії між студентом, викладачем і навчальним середовищем.

2. Психолого-педагогічна корекція прокрастинації базується на поєднанні когнітивно-поведінкових, гуманістичних, мотиваційно-ціннісних і метакогнітивних підходів. Вони сприяють розвитку у студентів критичного мислення, усвідомленості, толерантності до помилок, внутрішньої мотивації та здатності до саморозвитку.

3. Розвиток навичок тайм-менеджменту є ключовим чинником зниження схильності до прокрастинації. Планування, пріоритезація завдань і контроль часу сприяють не лише підвищенню навчальної продуктивності, а й формуванню відчуття автономії, впевненості у власних силах та емоційної стабільності.

4. Мотиваційні стратегії у навчальному процесі мають базуватися на задоволенні потреб автономії, компетентності та соціальної взаємодії (згідно з теорією самовизначення Deci, Ryan[10]). Використання гейміфікації, проєктного навчання, індивідуалізації та формувального оцінювання підвищує внутрішню мотивацію та зменшує страх невдачі.

5. Роль викладача у запобіганні прокрастинації є багатогранною. Він виступає не лише джерелом знань, а й організатором, наставником і фасилітатором особистісного зростання студента. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія, підтримка, емпатія та позитивний зворотний зв'язок створюють довірливу атмосферу, у якій студенти вчать брати відповідальність за власне навчання.

6. Практичні рекомендації щодо подолання прокрастинації передбачають розвиток саморефлексії, внутрішньої мотивації, навичок самоорганізації, а також удосконалення педагогічної практики через індивідуалізацію, активні методи навчання й створення системи наставництва.

Особливе значення має формування культури саморегуляції як у студентів, так і у викладачів.

Отже, ефективне подолання академічної прокрастинації є результатом цілісного педагогічного процесу, що поєднує психологічну підтримку, розвиток саморегуляційних умінь і створення сприятливого навчального середовища. Такий підхід забезпечує не лише зниження проявів прокрастинації, а й формування у студентів відповідального, усвідомленого ставлення до навчання як важливої життєвої та професійної цінності.

## Висновки

Як один із найпоширеніших прикладів дезадаптивної поведінки в студентському середовищі, академічна прокрастинація була ретельно досліджена як теоретично, так і емпірично протягом усього дослідження. Прокрастинацію розглядали як багатовимірне психологічне утворення, на яке впливають індивідуальні психологічні, соціальні та організаційні фактори, а не як пряму відсутність дисципліни чи лінь. У дослідженні вивчалися зв'язки між особистісними рисами студента, його здатністю до самоконтролю, ступенем його самооцінки, особливостями навчального середовища та його схильністю відкладати навчальні завдання.

Згідно з теоретичними дослідженнями, академічна прокрастинація є багатогранною. Перфекціонізм, тривожність, низька самооцінка, знижена мотивація, імпульсивність та недостатня саморегуляція є її основними психологічними детермінантами. Культура «миттєвого задоволення» формується особливостями цифрового середовища, ставленням сім'ї до праці та освіти, суспільними очікуваннями та стилем виховання, серед інших соціальних та культурних аспектів. Ступінь прояву прокрастинаційної поведінки здебільшого визначається організаційними елементами, що стосуються дизайну освітнього процесу, стилем педагогічної взаємодії та умовами регулювання освітньої діяльності.

У емпіричному дослідженні було використано три інструменти: шкалу самооцінки Розенберга [35], опитувальник саморегуляції академічної діяльності та шкалу академічної прокрастинації PASS (Solomon, Rothblum, [41]). Результати дослідження дозволяють виміряти ступінь прокрастинації, дослідити, як він пов'язаний з особистісними психологічними рисами, та точно визначити основні моделі поведінки студентів.

Загальний рівень академічної прокрастинації у вибірці був середнім ( $M = 3,17$ ;  $SD = 0,21$ ), що узгоджується з результатами світових досліджень (P. Steel, 2007). Подібні рівні прокрастинації продемонстрували студенти різних спеціалізацій, включаючи право, історію та археологію, а також природничі

науки. Це свідчить про те, що прокрастинація є поширеним явищем в академічному середовищі. Було виявлено, що хоча низька самооцінка (виміряна за шкалою Розенберга) пов'язана з уникненням академічних завдань та підвищеною тривожністю, вищий рівень саморегуляції (виміряний за шкалою Т. Дакворта та Д. Гросса) пов'язаний зі зниженим рівнем прокрастинації.

Отже, результати дослідження підтверджують припущення, що академічна прокрастинація є як результатом недостатньої внутрішньої мотивації та розвитку впевненості в собі, так і вирішальною ознакою порушених систем саморегуляції.

Відповіді на поставлені завдання:

1. Проведено теоретичний аналіз феномену академічної прокрастинації. Встановлено, що вона є результатом взаємодії поведінкових, когнітивних та емоційних механізмів, спрямованих на уникнення неприємних завдань.

2. Було визначено основні психологічні причини прокрастинації. До них належать поганий самоконтроль, внутрішній перфекціонізм, тривожність, низька самооцінка, страх невдачі та відсутність бажання.

3. Пояснюється організаційний та соціальний компоненти проблеми. Відомо, що на розвиток звички прокрастинації впливають культурні установки, структура освітнього процесу та виховання.

4. Було проведено емпіричне дослідження. Кореляції між саморегуляцією, самооцінкою та прокрастинацією були виявлені за допомогою шкали PASS, опитувальника Т. Дакворта та Д. Гросса та шкали Розенберга.

5. Існують усталені педагогічні рекомендації. Існують організаційні, педагогічні та психологічні стратегії уникнення академічної прокрастинації, які можна включити у вищу освіту.

Практичні рекомендації - на основі отриманих результатів можна розробити деякі корисні стратегії, які допоможуть учням подолати схильність до прокрастинації:

1. Розвиток навичок саморегуляції та тайм-менеджменту через тренінги, семінари, індивідуальні консультації;

2. Підтримка внутрішньої мотивації шляхом формування усвідомленого ставлення до навчання та професійного саморозвитку;
3. Створення сприятливого педагогічного середовища, у якому студент не боїться помилятися, а помилка розглядається як частина процесу навчання;
4. Використання активних освітніх технологій (проектне, проблемне, інтерактивне навчання), що підвищують рівень залученості;
5. Забезпечення системи наставництва і супроводу для студентів із низьким рівнем саморегуляції;
6. Формування культури рефлексії, коли студенти вчаться аналізувати власні труднощі, розуміти причини відкладання та знаходити внутрішні ресурси для їх подолання.

Перспективи подальших досліджень - через швидкі зміни в освітньому ландшафті, цифровізацію освіти та зростаюче психологічне навантаження на студентів, академічна прокрастинація все ще залишається проблемою. Перспективними темами для подальшого дослідження є:

1. поглиблений аналіз гендерних і вікових відмінностей у схильності до прокрастинації;
2. вивчення впливу цифрових технологій і соціальних мереж на академічну саморегуляцію;
3. розробка психолого-педагогічних програм корекції прокрастинації, орієнтованих на групову роботу та інтеграцію у навчальні курси;
4. дослідження взаємозв'язку між академічною прокрастинацією та ментальним здоров'ям студентів, зокрема тривожністю, емоційним вигоранням і депресивними проявами;
5. порівняльні крос-культурні дослідження, що дозволять виявити специфіку прояву прокрастинації у різних соціокультурних контекстах.

Загалом можна сказати, що подолання академічної прокрастинації є стратегічним напрямком розвитку сучасної освіти, а також завданням психологічного впливу. Для її запобігання потрібна комплексна стратегія, від розвитку внутрішньої відповідальності студентів до створення адаптивних,

мотиваційно орієнтованих навчальних закладів. Щоб стати успішним, зрілим та конкурентоспроможним фахівцем у майбутньому, важливо розвивати навички саморегуляції, належної самооцінки, внутрішньої мотивації та педагогічної підтримки.