

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра загальної та клінічної психології

Випускна кваліфікаційна робота
на правах рукопису
БОБКО ВЛАДИСЛАВ
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АКАДЕМІЧНОЇ
ПРОКРАСТИНАЦІЇ З МОТИВАЦІЄЮ НАВЧАННЯ
У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Спеціальність: 053 «Психологія»
Освітньо-професійна програма «Клінічна психологія»
Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:
ПРІБ ГЛІБ АНАТОЛІЙОВИЧ,
Доктор медичних наук,
професор кафедри загальної
та клінічної психології

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ
Протокол № _____
засідання кафедри загальної та клінічної психології
від _____ 20____ р.
Завідувач кафедри
_____ (Журавльова О.А.)

ЛУЦЬК – 2025

Анотація

Бобко В. Взаємозв'язок академічної прокрастинації з мотивацією навчання у здобувачів освіти. – Рукопис.

Випускна кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр» за спеціальністю 053 – Психологія. – Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, 2025 р.

У магістерській роботі здійснено теоретичний та емпіричний аналіз феномену академічної прокрастинації у студентської молоді, а також її взаємозв'язку з мотиваційною сферою та рівнем самоорганізації.

Представлено сучасні підходи до трактування поняття «прокрастинація», охарактеризовано її основні типології, чинники формування та прояву, а також особливості академічної форми як специфічного різновиду прокрастинаційної поведінки у студентському середовищі.

Здійснено огляд зарубіжних і вітчизняних досліджень з проблеми, зокрема в контексті навчальної діяльності, особистісної відповідальності, вольової регуляції та внутрішньої мотивації.

В емпіричній частині проведено комплексне дослідження з використанням валідних психодіагностичних методик: шкали загальної прокрастинації (Л. М. Карамушка О. І. Бондарчук Т. В. Грубі), діагностики причин прокрастинації (М. Дворник), діагностики навчальної мотивації (А.А. Реан, В.А. Якуніна, Н.Ц. Бадмаєва; Т.І. Ільїна), а також самоорганізації діяльності (Фішер–Бонд–Мандрикова).

Виявлено статистично значущі зв'язки між рівнем прокрастинації, мотиваційною недостатністю, тривожністю, перфекціонізмом та окремими компонентами самоорганізації.

Результати засвідчують, що низький рівень внутрішньої мотивації та недостатній розвиток навичок саморегуляції є чинниками, що підвищують ймовірність академічної прокрастинації.

Отримані результати можуть бути використані в освітній практиці, психологічному консультуванні та для розробки корекційно-профілактичних програм для студентів.

Ключові слова: прокрастинація, академічна прокрастинація, мотивація навчальної діяльності, мотиваційна недостатність, самоорганізація, студентська молодь, внутрішня мотивація, психодіагностика, тривожність, перфекціонізм.

Abstract

Bobko V. *The Relationship between Academic Procrastination and Learning Motivation in Students.* – Manuscript.

Master's Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Psychology, Specialty 053 – Psychology. – Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, 2025.

This master's thesis presents a theoretical and empirical analysis of the phenomenon of academic procrastination among students, as well as its relationship with the motivational sphere and the level of self-organization. The study outlines contemporary approaches to understanding the concept of «procrastination», describes its main typologies, contributing and maintaining factors, and highlights the specific features of its academic form as a distinct type of procrastinatory behavior among university students.

A review of domestic and international research on the issue is conducted, particularly in the context of learning activities, personal responsibility, volitional regulation, and intrinsic motivation.

The empirical part of the research involved a comprehensive study using validated psychodiagnostic tools: the General Procrastination Scale (L. M. Karamushka, O. I. Bondarchuk, T. V. Grubi), the Questionnaire on Causes of Procrastination (M. Dvornyk), methods for diagnosing learning motivation (A. A. Rean, V. A. Yakunina, N. Ts. Badmaeva; T. I. Ilyina), and the Activity Self-Organization Questionnaire (Fischer–Bond–Mandrykova).

Statistically significant correlations were identified between the level of procrastination and motivational deficiency, anxiety, perfectionism, as well as specific components of self-organization.

The findings indicate that a low level of intrinsic motivation and underdeveloped self-regulation skills are major contributors to academic procrastination.

The obtained results can be applied in educational practice, psychological counseling, and the development of preventive and corrective programs for students.

Keywords: procrastination, academic procrastination, learning motivation, motivational deficiency, self-organization, student youth, intrinsic motivation, psychodiagnostics, anxiety, perfectionism.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ	
1.1. Психологічний апналіз феномену прокрастинації у сучасній психологічній науці.....	11
2.1. Академічна прокрастинація: ознаки та чинники виникнення.....	17
1.3. Взаємозв'язок мотивації та академічної прокрастинації.....	21
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ З МОТИВАЦІЄЮ НАВЧАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ	
2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження.....	30
2.2. Результати емпіричного вивчення взаємозв'язку академічної прокрастинації з мотивацією навчання у здобувачів освіти.....	33
ВИСНОВКИ.....	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	71
ДОДАТКИ.....	81

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах реформування освітньої системи, зростання інформаційного навантаження та підвищення вимог до академічної успішності все більш актуальним стає вивчення психологічних чинників, що впливають на ефективність навчальної діяльності студентів. Одним із таких чинників, що негативно впливає на навчальні досягнення, психоемоційний стан та саморозвиток особистості, є академічна прокрастинація – схильність до хронічного відкладання виконання важливих завдань, яка набуває масштабів психологічної проблеми XXI століття.

Феномен прокрастинації є предметом численних психологічних досліджень. Його когнітивно-особистісні механізми аналізувалися в роботах К. Лей (C. Lay), А. Елісса (A. Ellis), Дж. Соломона і Р. Ротаблума (J. Solomon, R. Rothblum), які розглядали прокрастинацію як наслідок конфлікту між мотивацією до досягнення та страхом невдачі. Вивченню мотиваційних аспектів присвячені праці Д. Декі та Р. Раяна, що розробили теорію самодетермінації. Значний внесок у дослідження прокрастинації та саморегуляції зробили також Ф. Джоу (F. S. Chu), П. Стил (P. Steel), Т. Бурка (T. Burka).

Серед українських і зарубіжних учених варто виокремити роботи С.І. Базеляна, Н.С. Дмитріюк, О.М. Кулік, які вивчали академічну прокрастинацію у студентів в контексті особистісного розвитку, навчальної мотивації та поведінкової саморегуляції. Питанням мотивації та її структурним компонентам приділяли увагу А.А. Реан, В.А. Якуніна, Т.І. Ільїна, а самоорганізаційні процеси аналізувалися в дослідженнях Є. Мандрикової, Н. Фішер, М. Бонда. Науковий інтерес до феномену прокрастинації зростає в останні десятиліття. У працях вітчизняних і зарубіжних дослідників аналізується її структура, типи, механізми формування та психологічні передумови. Проте недостатньо висвітленими

залишаються питання, пов'язані з мотиваційними чинниками та саморегуляційними ресурсами студентів, які впливають на прояви прокрастинаційної поведінки в навчальній діяльності.

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю комплексного дослідження академічної прокрастинації як прояву особистісної та поведінкової дезорганізації студентів, а також потребою в розробці психопрофілактичних і корекційних заходів, спрямованих на підвищення рівня навчальної мотивації та самоорганізації.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні психологічних особливостей взаємозв'язку академічної прокрастинації з мотивацією навчання у здобувачів освіти.

Об'єкт дослідження – академічна прокрастинація особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості взаємозв'язку академічної прокрастинації та мотивації навчання у здобувачів освіти.

Відповідно до мети дослідження нами були поставлені наступні **завдання**:

1. Здійснення аналізу основних теоретичних підходів до дослідження проблеми академічної прокрастинації та її взаємозв'язку мотивацією навчання у здобувачів освіти.

2. Здійснення емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення психологічних особливостей взаємозв'язку академічної прокрастинації з мотивацією навчання у здобувачів освіти.

Теоретико-методологічною базою дослідження є положення: особистісного підходу (С. Л. Рубінштейн, К. Роджерс, А. Маслоу), що передбачає розгляд прокрастинації як індивідуально-особистісного феномену, тісно пов'язаного з особливостями мотиваційної сфери та саморегуляції поведінки; мотиваційної теорії діяльності (Л. І. Божович, О. М. Леонтьєв, А. А. Реан), яка розкриває роль внутрішньої й зовнішньої мотивації у побудові активності суб'єкта, зокрема у навчальній сфері; когнітивно-поведінкового підходу (А. Бек, А. Елліс, Дж. Соломон), що

дозволяє інтерпретувати прокрастинацію як результат ірраціональних переконань, дисфункціональних установок і низького рівня самоконтролю; теорії самодетермінації (Е. Десі, Р. Раян), відповідно до якої поведінка людини регулюється ступенем внутрішньої автономії, що безпосередньо впливає на виникнення або подолання прокрастинаційних тенденцій; теорії самоорганізації діяльності (Н. Ф. Наумова, М. Бонд, Н. Фішер, Є. Мандрикова), що акцентує увагу на вольових якостях, цілепокладанні, самоконтролі та плануванні як механізмах подолання прокрастинації; а також методологічні принципи психологічного дослідження – цілісності, детермінізму, розвитку та активності суб'єкта.

У роботі застосовуються **методи дослідження** – теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення теоретичних та емпіричних розвідок досліджуваної проблематики у науковій літературі) та емпіричні: психодіагностичний інструментарій: опитувальник «Ступінь виразності прокрастинації» (Л. М. Карамушка О. І. Бондарчук Т. В. Грубі); анкета «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» (М.Дворник); методика діагностики навчальної мотивації студентів А.А. Реан та В.А. Якуніна, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої; методика «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т.І. Ільїна); опитувальник самоорганізації діяльності (Н. Фішер, М. Бонд в адаптації Є. Мандрикової) та методи математичної статистики (знаходження середніх величин, кореляційний аналіз (розрахунок коефіцієнтів кореляції Пірсона). Статистично–математичне обчислення здійснено за допомогою стандартних програм для математичної обробки даних комп'ютерних програм Statistika.

База дослідження. Дослідження здійснювалось на базі Волинського національного університету імені Лесі Українки. Кількість досліджуваних – 60 осіб – здобувачів освіти. Вік досліджуваних – 17-22 роки. Серед досліджуваних 37 осіб жіночої статі та 23 особи чоловічої статі.

Теоретичне значення магістерської роботи полягає в поглибленні наукових уявлень про феномен академічної прокрастинації як психологічне утворення, що має складну мотиваційно-особистісну природу. Робота

уточнює понятійно-категоріальний апарат дослідження, узагальнює сучасні підходи до класифікації прокрастинації та її взаємозв'язків з внутрішньою і зовнішньою мотивацією, самоорганізаційними процесами, рівнем саморегуляції та відповідальності.

Практичне значення роботи. Представлені у дослідженні інструменти (комплекс діагностичних методик) можуть бути використані у профілактичній роботі з метою оцінки рівня навчальної мотивації, самоорганізованості та прокрастинаційної схильності студентів. На основі отриманих даних можна розробляти тренінгові програми розвитку внутрішньої мотивації, тайм-менеджменту, саморегуляції та відповідальності як засобів запобігання хронічному відкладанню навчальної діяльності.

Апробація результатів дослідження. Проведене дослідження було апробовано на IV міжнар. наук.-практ. конф. Актуальні проблеми клінічної психології та нейропсихології (5–6 черв. 2025 р., м. Луцьк, Україна).

Публікації:

1. Бобко В. Р., Пріб Г. А. До питання академічної прокрастинації здобувачів освіти / В. Бобко, Г. Пріб // Актуальні проблеми клінічної психології та нейропсихології : зб. тез доп. IV міжнар. наук.-практ. конф. (5–6 черв. 2025 р., м. Луцьк, Україна). – Луцьк : Вежа-Друк, 2025. – С. 5-8.

Структура та обсяг роботи. Робота складається із вступу, двох розділів та висновків, списку використаної літератури (90 найменувань, 25 з них – іноземною мовою). Повний обсяг роботи викладений на 80 сторінках друкованого тексту, ілюстрована 8 таблицями та 10 рисунками.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ

1.2. Психологічний аналіз феномену прокрастинації у сучасній психологічній науці

Починаючи аналіз поняття «прокрастинація», варто зауважити, що, як і чимало інших термінів сучасної науки, воно має іноземне походження. Для глибшого розуміння цього явища доцільно звернутися до визначень, які подаються у міжнародних наукових джерелах. У багатьох зарубіжних словниках «прокрастинація» пояснюється як навмисне відкладання важливих справ на невизначений термін, що зазвичай пов'язане з відсутністю мотивації або елементарною лінню.

У психологічній науці прокрастинація є відносно новою проблематикою, активне дослідження якої розпочалося лише в другій половині ХХ століття. Термін «прокрастинація» вперше був введений у науковий обіг у 1977 році П. Рінгенбахом у його роботі «Прокрастинація в житті людини» [10]. Сам термін походить від англійського слова *procrastination*, що своєю чергою має латинське коріння: *pro* – «уперед», *crastinus* – «завтрашній» [38].

У той же період до вивчення прокрастинації долучилися й інші дослідники, серед яких А. Елліс і В. Кнаус [38; 74]. У 1977 році вони представили працю «Подолання прокрастинації», побудовану на матеріалах клінічних спостережень [76]. У своїй роботі науковці подали когнітивне тлумачення схильності до відтермінування важливих завдань.

Декілька років потому, у 1983 році, вийшла широко відома книга Дж. Бурки та Л. Юена «Прокрастинація: що це таке і як з нею боротися» [69], в якій автори висвітлили власний досвід у консультуванні людей з цією проблемою.

У наступні роки дослідження цього феномену продовжили й інші науковці, зокрема М. Аткин, Л. Манн, У. Мак Коун, Н. Мілгрем, Е. Ротблєм, Л. Соломон, К. Лей та інші [67; 69; 76; 79; 80; 82; 89].

Варто зазначити, що лише з середини 1980-х років вивчення прокрастинації почало набувати системного академічного характеру. Одними з перших учених, які здійснили комплексний аналіз цього явища, були К. Лей (1984) та дует Е. Ротблєм і Л. Соломон (1986) [70; 76].

Саме в цей час також почали з'являтися перші діагностичні інструменти для оцінювання рівня прокрастинації. Зокрема, у 1982 році М. Аткин запропонував один із перших спеціалізованих опитувальників. Надалі подібні методики розробили К. Лей (1986), У. Мак Коун (1987), а також Тукман, який у 1991 році створив власний тест [79; 89].

Із початку 1990-х років у світовій науковій спільноті значно посилюється інтерес до теми прокрастинації. Попри велику кількість досліджень, саме робота Н. Мілграма, оприлюднена у 1992 році, вважається першою глибокою і системною спробою аналізу цього феномену. У своїй праці він розглядав прокрастинацію як соціально зумовлене явище, що виникає як реакція на надмірну кількість зобов'язань та обмеження в часі, які притаманні життю людини в умовах постіндустріального суспільства [80].

Однією з важливих наукових заслуг Н. Мілграма стало формування класифікації прокрастинації за типами. Разом із колегами Дж. Баторі та Д. Моурером він визначив п'ять основних форм цього явища, кожна з яких стосується певної сфери людської активності.

Перша форма – це так звана «побутова» або «рутинна» прокрастинація, що не залежить від віку й може проявлятися упродовж усього життя. Вона характеризується складнощами в організації часу при виконанні щоденних справ – таких, як приготування їжі, прибирання чи походи по магазинах.

Другий різновид прокрастинації пов'язаний із проблемами прийняття рішень. Людина в такому випадку не здатна обрати варіант дії у встановлений строк навіть тоді, коли ситуація не є складною або життєво

важливою. Це може бути пов'язане з нерішучістю особистості, її схильністю до перфекціонізму, сумнівах, боязні зробити помилку.

Третій тип прокрастинації – це невротична форма. Вона характеризується зволіканням при прийнятті важливих рішень. Це сожить бути ситуації пов'язані із вибором професії чи створення сім'ї. людина не може реалізувати свій життєвий план, відбувається затримка професійного та особистого зростання, і відповідно знижується відчуття задоволеності життям та його якість, а внутрішнє напруження посилюється.

Четвертий різновид – компульсивна прокрастинація – поєднує елементи трьох раніше описаних типів. Цей змішаний тип найчастіше проявляється в умовах високого емоційного чи соціального навантаження та має потенціал суттєво погіршувати загальну якість життя людини [80].

П'ята форма, яку виділили Дж. Баторі, Д. Моурер та Н. Мілграм, – це академічна прокрастинація. Вона характеризується постійним відкладанням навчальних завдань на останній момент або повним ігноруванням встановлених термінів виконання, що особливо часто спостерігається серед учнів та студентів.

Згодом Н. Мілграм оновив свою класифікаційну модель, суттєво її спростивши. Він зосередився на двох ключових видах прокрастинації: затягуванні з прийняттям рішень та зволіканні у виконанні завдань [80].

Вагомий внесок у подальший розвиток теорії прокрастинації зробив інший зарубіжний науковець – П. Стіл. У своїх працях він запропонував узагальнене визначення прокрастинації як навмисної затримки реалізації запланованих дій, незважаючи на повне усвідомлення ймовірних негативних наслідків, які можуть настати через таке зволікання [87, с. 72].

На думку П. Стіла, прокрастинація складається з кількох ключових елементів: факту відтермінування дій, наявності конкретних дедлайнів, а також негативних емоцій, що супроводжують цей процес – таких як страх, тривожність, провина чи роздратування. Дослідник підкреслює, що

прокрастинатори зазвичай мають труднощі не лише з початком виконання завдань, але й з їх завершенням у встановлені строки [87; 88].

Інший науковець, Дж. Феррарі, звертає увагу на особистісні чинники, які можуть сприяти формуванню прокрастинаторської поведінки. Зокрема, він зазначає, що схильність до відкладання часто спостерігається в осіб, які демонструють риси негативізму, опір зовнішньому контролю, ворожість або схильність до протестної поведінки. Такі люди нерідко сприймають чітко визначені графіки чи стандарти як загрозу своїй автономії, що викликає внутрішній опір або навіть бунт [89].

У рамках свого дослідження Дж. Феррарі також розробив типологію прокрастинаторів, у якій він ґрунтувався на особистісних рисах та особливостях поведінки. Згідно з його концепцією, усіх осіб, які схильні до прокрастинації, можна умовно поділити на три основні групи: нерішучі (які зволікають через страх помилки), уникаючі (які відкладають справи, щоб уникнути дискомфорту), та ті, хто шукає гострих відчуттів (які свідомо тягнуть час, щоб отримати емоційне піднесення від роботи під тиском) [89].

Схожий підхід до класифікації прокрастинаторів запропонували й дослідники Дж. Чой та А. Чу. Вони виділили дві основні категорії: активних і пасивних прокрастинаторів. Перші навмисно відкладають виконання завдань, переконані, що максимальна продуктивність досягається в умовах часової напруги. Стрес у цьому випадку виступає як стимул до дії. Натомість пасивні прокрастинатори уникають роботи через емоційний дискомфорт, пов'язаний із її виконанням – тривожність, сумніви, страх невдачі. Часто причиною такого уникнення є перфекціоністські установки, які паралізують дію [70].

Узагальнюючи зарубіжний досвід, варто підкреслити, що наразі не існує єдиного визначення терміна «прокрастинація». Це зумовлено значною кількістю різноманітних підходів і трактувань, які відображають складність і багатогранність цього явища.

Слід зауважити, що зарубіжні науковці не лише розробили класифікації форм прояву прокрастинації, але й сформулювали типології осіб, схильних до

цієї поведінки. У значній кількості дослідження вивчається негативний вплив прокрастинації на різні сфери життя людини, на її психічне здоров'я. слід зазначити, що науковцями були розроблені методики, що дають змогу досліджувати рівень і особливості прояву прокрастинації.

Важливо підкреслити, що результати зарубіжних досліджень стали потужним стимулом для зростання наукової зацікавленості прокрастинацією серед українських фахівців. Вітчизняне вивчення цього феномену бере початок наприкінці ХХ століття і представлене працями таких науковців, як Є. Базика, О. Гліченко, О. Грабчак, М. Дворник, К. Дубініна, О. Журавльова та О. Журавльов, Л. Засєкіна, Т. Колтунович і О. Поліщук, Л. Котляр, Т. Мотрук, Н. Назарук, З. Оніпко, Ю. Рудоманенко, С. Соболева, О. Фролова та ін. [4; 7; 8; 10; 15; 19–21; 35; 42; 45; 47; 56; 62].

Так, у своїй роботі М. Дворник досліджувала взаємозв'язок між прокрастинацією та майбутньою спрямованістю особистості [10], тоді як О. Журавльова та О. Журавльов звернулися до нейропсихологічних механізмів формування прокрастинації та провели типологічний аналіз цього явища в середовищі студентської молоді [21; 22]. У свою чергу, Т. Колтунович і О. Поліщук запропонували динамічну концепцію прокрастинації, розглядаючи її як процес, що розвивається у часі [37].

Узагальнюючи наукові доробки, В. Лугова поділяє сучасні українські дослідження у цій сфері на кілька ключових напрямів: аналіз індивідуально-психологічних властивостей прокрастинаторів; вивчення впливу демографічних чинників; дослідження особливостей завдань, що провокують зволікання; а також аналіз негативних наслідків хронічного відтермінування дій [41].

Так, Н. Назарук розглядає прокрастинацію як стабільну рису особистості, що проявляється у повсякденній поведінці у вигляді схильності до систематичного відтермінування важливих справ і обов'язків [47].

У свою чергу, Л. Котляр пропонує авторське трактування цього феномену, визначаючи прокрастинацію як свідомий і регулярний процес

відкладання значущих дій, що зумовлений недостатнім рівнем волевої саморегуляції. Дослідниця акцентує увагу на тому, що така поведінка є реакцією на емоційні переживання, пов'язані з майбутньою діяльністю, і має раціональний характер – тобто рішення про зволікання приймається усвідомлено [35].

О. Гліченко здійснює огляд і узагальнення наукових підходів до визначення прокрастинації, як у вітчизняній, так і у зарубіжній психологічній традиції. Вона описує це явище як своєрідну поведінкову установку, яка полягає в добровільному та усвідомленому відкладанні значущих завдань, попри розуміння можливих негативних наслідків [7].

Крім того, О. Гліченко систематизує чинники, що сприяють розвитку прокрастинаційної поведінки, розділивши їх на кілька основних груп:

Психофізіологічні чинники – темперамент, індивідуальні особливості, рівень нейротизму, які впливають на сприйняття завдань і часових обмежень.

Емоційні – підвищена тривожність, емоційне виснаження, страх перед невдачею, які перешкоджають ініціації або завершенню діяльності.

Мотиваційні – нечіткі або неправильно сформульовані цілі, що знижують мотиваційну залученість.

Поведінкові – низька самодисципліна, труднощі із самоконтролем і регуляцією власної поведінки.

Ресурсні – брак знань, навичок, досвіду або фізичних ресурсів, що зменшують ефективність дій.

Часові – розмиті строки або жорсткий дефіцит часу, що викликають додаткове напруження й посилюють уникнення виконання завдань [7].

Варто згадати й про внесок К. Дубініної, яка, за аналогією із зарубіжними підходами, розробила власну типологію прокрастинації. Вона виокремлює дві основні форми її прояву: «розслаблену» – що супроводжується почуттям тимчасового психологічного полегшення, та «напружену» – пов'язану з високим рівнем тривожності та внутрішнього конфлікту [15].

Так званий «розслаблений» тип прокрастинації має ситуативний характер і виявляється у переключенні уваги з важливих завдань на більш приємні або розважальні заняття. Як зазначає К. Дубініна, така поведінка є реакцією на небажання стикатися з неприємними чи складними завданнями. Основним проявом є бажання уникати емоційного дискомфорту та отримати задоволення. Люди, що мають такий тип прокрастинації прагнуть отримати короткострокове задоволення. Поведінка таких осіб відзначається почуттям розгубленості, тривожності, занепокоєння, втратою орієнтації в часі, нечіткістю та розмитістю цілей.

На відміну від цього, «напружений» тип має хронічну, більш усталену форму прояву. Він характеризується глибоким емоційним напруженням, відчуттям перевантаження та психічного виснаження. Люди з таким типом прокрастинації часто сумніваються у власній спроможності виконати поставлені завдання, що призводить до зниження самооцінки. Навіть необхідність розпочати справу викликає внутрішній опір, тривожність і відчуття психологічного тиску [15].

Отже, аналіз сучасної наукової літератури дає підстави стверджувати, що у психології досі не сформовано єдиного, усталеного визначення поняття «прокрастинація». Це пов'язано з різноплановістю підходів, запропонованих як закордонними, так і українськими вченими, що відображає складність і багатовимірність цього феномену, а також різні акценти у його інтерпретації – від індивідуально-психологічних до соціальних і культурних.

2.1. Академічна прокрастинація: ознаки та чинники виникнення

За результатами різних досліджень, від 15 до 25% людей регулярно зіштовхуються з труднощами у дотриманні термінів під час виконання важливих або термінових справ та досить часто не встигають виконати завдання, відклавши його «на потім».

Слід зазначити, що така поведінка часто проявляється у здобувачів освіти. Студенти прагнуть відкласти «на потім» виконання навчальних

завдань, написання контрольних, курсових та випускних робіт. Часто така поведінка пов'язана із недостатнім рівнем знань здобувачів освіти, власною неорганізованістю, прагненням уникати важких завдань. Така організація роботи негативно позначається на академічній успішності, якості виконаних завдань, накладанню адміністративних покарає – відсутність стипендії, повторне вивчення освітніх компонентів, відрахування.

Зовнішні обставини також сприяють формування прокрстинації. Прагнення відпочивати, розважатися також відволікає здобувачів освіти від реалізації поставлених завдань. Ще однією причиною виникнення прокрстинації є власна некомпетентність, психологічна незрілість, безвідповідальність.

Ще однією найбільш поширеною причиною прокрстинації є низький рівень наявних базових навчальних знань, вмінь, отриманих у школі. Йдеться про навички пошуку та аналізу інформації, ведення структурованих конспектів, а також ефективне планування часу. Часто відволікальними чинниками стають і романтичні стосунки, які можуть зменшити увагу до навчання та гальмувати професійний розвиток [21].

Крім цього, не менш важливим є і характер самих завдань, які ставляться перед здобувачами освіти. Серед ключових дослідників академічної прокрстинації можна назвати Л. Соломона, Е. Растборна, І. Хогтувея, К. Даймона, Дж. Лея, Я. Варваричеву та О. Шемякіну.

Досліджуючи причини виникнення прокрстинації в контексті академічної діяльності, вчені виділяють низку чинників, пов'язаних з особливостями самих навчальних завдань. Серед них – відкладання справ через відсутність миттєвих негативних наслідків; надто довгий або нечітко окреслений термін виконання; затримки у формулюванні завдань; одноманітність або нецікавість матеріалу, а також високі часові чи енергетичні витрати на його опрацювання. До цього переліку додається ще й перевантаженість іншими освітніми обов'язками, неясність інструкцій або

етапів роботи, а також відкладене отримання винагороди за виконане завдання [13; 21].

На основі цього можна зробити кілька важливих висновків. Якщо здобувач освіти переконаний, що не виконає завдання – і це не матиме негайних наслідків, він, імовірно, відкладе його. Схожа ситуація виникає, коли викладач оголошує дуже віддалену дату здачі або не вказує її взагалі, залишаючи формулювання на кшталт: «точний термін повідомлю згодом».

Додатковим фактором, що сприяє прокрастинації, є нечітке визначення змісту завдання до конкретної контрольної дати. Відсутність конкретики часто сприймається студентами як відсутність самого завдання.

Враховуючи сучасні вимоги до якості освіти, викладачам варто формулювати навчальні завдання так, аби вони стимулювали креативність і дослідницький інтерес.

У той же час, складні проєкти, які вимагають багато ресурсів або внутрішньої мотивації, особливо на молодших курсах, нерідко відкладаються студентами через обмежені можливості. Тому, плануючи навчальне навантаження, доцільно враховувати не лише складність завдань, а й різноманітність форм, а також реальні ресурси студентів. Важливо також звертати увагу на те, що студенти одночасно навчаються з кількох важливих дисциплін, і їх перевантаження ускладнює своєчасне виконання завдань. Тому важливим є вміння розподіляти завдання та виконувати їх поступово, а не накопичувати до сесії.

Причинами прокрастинації також можуть бути відсутність чітких та зрозумілих інструкцій для виконання завдань – не розуміючи із здобувач освіти буде відкладати «на потім» їх виконання. Тому, щою завдання були виконані вчасно потрібно ставити чітку мету, надавати інформвцію про дедлайни, подавати інформацію зрозуміло, вказувати на доступні джерела для вивчення освітнього компоненту. Не менш важливим є питання щодо зрозумілості та прозорості оцінювання за кожний вид навчального завдання.

У результаті досліджень, проведених С. Моховою та А. Неврюєвим, виявлено основні причини академічної прокрастинації серед студентів. Найчастіше виявлені такі як проблеми зі здоров'ям, відсутність мотивації досягнення успіху, лінощі, відсутність інтересу, проблеми в міжособистісних стосунках, сім'ї, відсутність підтримки зі сторони близьких, друзів та викладачів, відчуття власної некомпетентності, низький рівень комунікативних навичок, зовнішні чинники, що відволікають увагу від виконання завдань. Усі ці чинники призводять до виникнення академічної прокрастинації та знижують навчальну та особистісну успішність, викликають почуття тривоги, некомпетентності, безсилля, бажання покинут навчання.

Для зменшення рівня академічної прокрастинації викладачам доцільно виявляти більше уваги до потреб і стану студентів, використовувати ефективні методи мотивації, заохочувати до співпраці в академічному середовищі та пропонувати розподілення складних завдань на більш доступні та структуровані етапи.

При аналізі причинно-наслідкових механізмів цього явища науковці наголошують на двох основних напрямках впливу – це індивідуальні особливості студентів і специфіка навчальних завдань.

Таким чином, до основних чинників, що сприяють прокрастинації, можна зарахувати: проблеми фізичного або психічного здоров'я, складні стосунки в родині чи соціальному оточенні, брак інтересу до навчального матеріалу, надмірна самовпевненість, небажання докладати зусиль, слабе керівництво освітнім процесом, відсутність зворотного зв'язку з боку викладачів, труднощі в комунікації, зокрема надмірна опора на онлайн-спілкування, та численні зовнішні подразники.

Результатом таких проявів часто є не лише зниження академічних результатів, а й підвищення психологічного тиску, що у перспективі може призвести до втрати зацікавлення у навчанні загалом.

Для подолання цього явища ефективними є заходи, спрямовані на: підвищення чутливості викладачів до потреб студентів; індивідуалізацію підходів у навчанні; застосування гнучких, мотиваційно орієнтованих методик; створення умов для взаємної підтримки в студентському середовищі; різноманіття навчальних підходів; а також раціональне планування виконання навчальних завдань.

1.3. Взаємозв'язок мотивації та академічної прокрастинації

На сучасному етапі розвитку системи професійної освіти головною метою стає формування кваліфікованих спеціалістів, здатних результативно виконувати професійні функції та робити внесок у розвиток відповідної галузі в Україні. Високий рівень знань тісно пов'язаний із прагненням оволодіти обраною професією, що базується на сформованій системі мотивації. Саме тому під час освітнього процесу необхідно створювати умови, які сприятимуть зацікавленості здобувачів освіти та глибокому засвоєнню як теоретичних знань, так і практичних навичок, які згодом вони зможуть ефективно застосовувати у своїй професійній діяльності.

У сучасних реаліях проблема мотивації до професійного самовизначення набуває особливого значення. Соціальні й економічні кризи призводять до появи нових мотивів, коригування ціннісних орієнтирів та інтересів, що, у свою чергу, впливає на трансформацію особистісних рис і характер соціальної взаємодії.

Слід відзначити, що інтерес до майбутньої професії часто виникає ще до початку навчання у вищому закладі освіти, формуючи підґрунтя для подальшого розвитку професійної мотивації. У процесі навчання це зацікавлення, як правило, переростає в стійкі професійні інтереси й мотиви, які суттєво впливають на світоглядні позиції та систему цінностей особистості.

Точне розуміння професійних інтересів, мотивів і схильностей студентів дозволяє прогнозувати їхню задоволеність обраною сферою

діяльності в майбутньому. Саме ставлення до професії та мотиваційні чинники, що спонукають до її вибору, суттєво впливають на академічну успішність і рівень засвоєння необхідних умінь та навичок.

Питання мотивації діяльності та поведінки традиційно займає центральне місце в психологічних дослідженнях. В українському та міжнародному науковому дискурсі ці аспекти розглядаються у працях таких дослідників, як Л. Божович, Т. Гальцева, В. Дружинін, В.Кириченко, В.Ковальов, С.Микитюк, Г.Пирог. Проблематику навчальної та професійної мотивації аналізували Н.Комусова, Н. Пейсахов, М.Рогов. Ціннісні орієнтації досліджували у своїх роботах Б. Ананьєв, М. Рокіч, В.Ядов. Професійна спрямованість розкривається у працях Е.Іванова, В.Лісовського, А.Гебоса, А.Панасюка, а питання готовності студентів до професійної діяльності висвітлено в дослідженнях Є.Льїна та О.Айгістова.

Сучасні наукові дослідження створюють ґрунтовну базу для методологічного аналізу процесів формування та розвитку професійної мотивації серед здобувачів освіти.

Мотивація трактується як складна теоретична категорія, що охоплює як внутрішні, так і зовнішні чинники, які впливають на виникнення, силу, стійкість і спрямованість поведінки людини [82]. Вона відіграє провідну роль у навчальному процесі та забезпечує результативність діяльності в різних аспектах особистісного і професійного життя [25].

Загалом, мотивацію можна визначити як сукупність рушійних сил, що спонукають індивіда до досягнення конкретних цілей або виконання певних дій [30]. Вона включає як усвідомлені, так і неусвідомлені, особистісні та соціальні чинники, які активізують людину до взаємодії з навколишнім середовищем. Крім того, мотивація виконує важливу управлінську функцію, оскільки підтримує прагнення до самореалізації, досягнення мети, виходу за межі рутинного та відкритості до нових викликів.

Окрему роль відіграє самомотивація – внутрішній стимул, який виявляється у відчутті задоволення або гордості за досягнуті результати.

Проте мотивація може формуватись і під впливом зовнішнього середовища, наприклад, сім'ї, друзів, соціальних інституцій, релігійних переконань тощо.

Варто також звернути увагу на те, що фізіологічна активація – це природна реакція організму, яка контролюється гальмівними процесами нервової системи [31].

У підсумку можна зазначити, що мотивація є визначальним чинником людської активності. Вона активізує поведінку, орієнтує її на досягнення мети й підтримує зусилля на шляху до її реалізації. У контексті професійного навчання мотивація – це не лише засіб досягнення знань і навичок, але й важлива умова для їхнього подальшого ефективного застосування.

Мотиваційні процеси тісно взаємодіють із когнітивними функціями, адже стимулюють інтерес до навчання, яке часто сприймається студентами як обов'язок. Завдання викладача полягає у створенні таких умов, які сприятимуть формуванню зацікавленості, залученню студентів до активної роботи та стимулюванню їхньої наполегливості [25].

Відповідно до теорії самовизначення, запропонованої Е. Десі та Р. Райаном у 1985 році [72], мотивація виникає в результаті реалізації базових психологічних потреб особистості. Подальші дослідження розширили цю концепцію [71], уточнюючи її ключові положення. У центрі теорії – природна потреба людини в особистісному зростанні, подоланні викликів і повному розкритті свого потенціалу. Ця модель передбачає задоволення трьох базових потреб.

Компетентність – впевненість у власній ефективності, здатність контролювати ситуацію та досягати цілей.

Автономія – самостійність у прийнятті рішень, свобода дій без зовнішнього тиску чи внутрішнього конфлікту.

Соціальна залученість – потреба у спілкуванні, прийнятті в колективі, відчутті належності до спільноти [84].

Теорія самовизначення підкреслює: для розвитку сталої внутрішньої мотивації у студентів важливо забезпечити такі умови навчання, які

дозволяють реалізовувати ці базові потреби. Коли освітній процес сприяє автономності, зміцнює почуття компетентності та підтримує соціальну інтеграцію, мотивація стає більш глибокою та стабільною. У такому випадку студент виявляє ініціативу, охоче бере участь у навчальній діяльності та демонструє справжню зацікавленість в особистісному та професійному розвитку.

У межах своїх досліджень Е. Десі та Р. Раян виокремили три ключові типи мотивації, які відрізняються ступенем самодетермінації, тобто тим, наскільки особа сприймає власну діяльність як добровільну, узгоджену з особистими переконаннями та внутрішніми цінностями. Цими формами є: внутрішня мотивація, зовнішня мотивація та демотивація.

Внутрішня мотивація виникає тоді, коли людина займається певною діяльністю не заради зовнішньої винагороди чи під тиском, а тому що вона приносить задоволення або інтерес у процесі виконання. Такий вид мотивації вважається найефективнішим, оскільки пов'язаний з особистим вибором і сприяє глибшому засвоєнню знань. Наприклад, студент, який з ентузіазмом створює текст, бажаючи поділитися своїм баченням, демонструє прояв внутрішньої мотивації.

На противагу цьому, зовнішня мотивація ґрунтується на діях, що виконуються під впливом зовнішнього контролю або очікувань — наприклад, для отримання оцінки, схвалення викладача чи батьків або з метою уникнення покарання. У такому випадку навчання часто сприймається не як вільний вибір, а як обов'язок, що знижує емоційну залученість і довготривалу ефективність.

Концепція «поток», запропонована М. Чиксентмігаї, тісно пов'язана з внутрішньою мотивацією. Вона описує стан, у якому людина повністю занурена в діяльність, отримує задоволення від самого процесу, не зважаючи на зовнішні обставини. Така діяльність – аутотелічна – має внутрішню цінність і виконується задля самого досвіду участі. У стані потоку студент

може настільки зосередитись на завданні, що втрачає відчуття часу, а зусилля здаються легкими й природними.

Зовнішня мотивація, навпаки, передбачає активність, що спрямована не на сам процес, а на результат – винагороду, уникнення санкцій чи соціальне визнання. Стимули можуть бути як зовнішніми (наказ, контроль), так і внутрішніми (відчуття провини, прагнення відповідати очікуванням), проте вони не виникають із самої діяльності.

Демотивація розуміється як стан повного браку спонукань. Вона виникає, коли студент не усвідомлює мети завдання, сумнівається у власному впливі на результат або втрачає інтерес до діяльності. Такий стан часто супроводжується апатією, байдужістю та відчуженням від навчального процесу.

Важливо зазначити, що згідно з теорією самовизначення, внутрішня й зовнішня мотивація не є протилежними, а розміщені на континуумі самодетермінації, що відображає поступовий перехід від повністю контрольованих до повністю автономних форм поведінки [72]. Це означає, що різні типи мотивації мають різний ступінь автономності.

Ця теоретична модель стала підґрунтям для численних досліджень, присвячених вивченню мотиваційних механізмів у сфері освіти.

Слід зазначити, що автономні форми мотивації забезпечують найбільш успішні результати в когнітивній, емоційній та поведінковій сферах. Така мотивація позитивно впливає на якість навчання, успішність засвоєння знань та розуміння матеріалу, академічні успіхи загалом. Тому важливо враховувати мотиваційні характеристики та адаптувати освітні тенденції до індивідуальних потреб здобувачів освіти, що в цілому підвищить рівень освітнього процесу.

Мотивація відзначається як сукупність як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, що заохочують людину до виконання певної діяльності та здійснюють вплив на поведінку людей.

Слід зазначити, що мотивація є явищем динамічним та формується під впливом багатьох чинників. Її визначають і емоційний стан людини, її спомочуття, особливості характеру та темпераменту, наявність знань і умінь, наявний особистісний та професійний досвід, різні ситуативні чинники.

Важливо, що мотивація повинна бути не лише спонукою до дії, але і супроводжувати весь процес здійснення діяльності. Тобто важливо не лише зацікавити здобувача на старті, але й забезпечити сталість зусиль і зацікавленість до завершення поставлених навчальних цілей. Саме стійка й довготривала мотивація є фундаментом результативного навчання.

У межах розгляду мотиваційних чинників у навчальному процесі Г. Ескріва-Буллі, Д. Тессьє та П. Сарразін [75] наголошують на вирішальному значенні мотиваційного клімату, який створюється педагогом. На думку цих авторів, ефективне освітнє середовище має відповідати трьом ключовим психологічним потребам: потребі в компетентності, автономії та соціальній інтеграції. Тільки за умови задоволення цих потреб можлива поява автономної мотивації, що вважається найбільш стабільною та продуктивною в освітньому контексті.

Таким чином, важливим є комплексне дослідження чинників, які можуть як підтримувати, так і перешкоджати реалізації зазначених потреб. Це включає не лише аналіз змісту навчальних завдань, а й оцінку стилю педагогічної взаємодії, характеру наданого зворотного зв'язку, а також рівня включення здобувачів освіти у процес ухвалення рішень.

У сучасній психології значна увага приділяється дослідженню мотивації до професійної діяльності. Це зумовлено тим, що не лише результат, а й сам процес набуття знань та формування практичних умінь безпосередньо залежать від зацікавленості й активної участі здобувача у навчанні [36].

Згідно з деякими підходами, професійна мотивація визначається як сукупність зовнішніх і внутрішніх стимулів, які спрямовують особистість на цілеспрямовану діяльність, пов'язану з реалізацією професійних завдань і

досягненням кар'єрних цілей [43]. Її основою є усвідомлення цінності та змістовного наповнення професійної діяльності, зокрема прагнення до здобуття освіти, самопізнання, професійного самоствердження та досягнення особистісно значущих цілей. Виконання відповідних навчальних завдань є необхідною умовою задоволення цих прагнень, що, у свою чергу, поглиблює усвідомлення обраного професійного шляху [50].

Окремі науковці пропонують структурно-рівневий підхід до аналізу професійної мотивації, у межах якого виділяють п'ять рівнів:

Метасистемний – мотивація як вияв особистісного розвитку;

Системний – організація мотиваційної діяльності в межах цілісної структури;

Субсистемний – взаємодія окремих мотиваційних компонентів;

Компонентний – аналіз окремих мотивів;

Елементний – дослідження структурних елементів мотиваційних утворень [25; 36].

Слід зазначити, що питання про джерела мотивації часто виникають у ситуаціях невизначеності або за обмежених можливостей вибору, коли особливого значення набувають саме ціннісні орієнтири. Тому важливим є дослідження зв'язку між особливостями мотивації здобувачів освіти та змістом їх діяльності. Аналіз наукових праць вчених [25; 36; 50; 32;77; 91] дав можливість класифікувати методи стимуляції та підтримки рівня мотивації у освітній та професійній сферах, що сприяють розвитку внутрішньої мотивації особистості.

Тому успішність освітнього процесу в значній мірі залежить як від рівня наявної мотивації, так і від особистісних якостей здобувачів освіти. Доведено, що між цими складовими існують складні взаємозв'язки, які за сприятливих умов можуть активувати компенсаторні механізми. Таким чином, навіть за умови посередніх інтелектуальних здібностей, високий рівень мотивації може підвищити ефективність у навчанні. Під час навчальної діяльності особа постійно стикається з необхідністю вибору, який

обумовлений не лише навчальними вимогами, а й реальними обставинами – матеріальними, соціальними чи моральними. Водночас важливу роль відіграє моральна свідомість, яка спирається на внутрішні орієнтири, переконання та зразки поведінки.

У ситуації прийняття рішень індивід усвідомлює власну відповідальність за вчинки, що, у свою чергу, посилює зв'язок між його діями та соціально значущими цінностями. Відтак, мотивація в умовах вибору значною мірою зумовлена сформованими ціннісними орієнтирами, які визначаються соціокультурним середовищем.

У рамках аналізу мотиваційних установок щодо професійної діяльності деякі вчені [2] виокремлюють чотири базові типи мотиваційної активності, що дозволяє глибше досліджувати індивідуальний мотиваційний профіль здобувача.

Головною метою освітнього процесу виступає не лише засвоєння професійних знань і навичок, а й формування зрілої, відповідальної особистості – суб'єкта, здатного до саморозвитку, свідомого вибору професійного шляху, саморегуляції та активної участі у суспільному житті.

Формування мотивації до навчання залежить від низки чинників: внутрішньої та зовнішньої мотивації, орієнтації на досягнення, емоційного задоволення від навчального процесу, а також усвідомлення його важливості для особистого та професійного зростання.

Сучасні підходи до розуміння мотивації значною мірою базуються на теорії самоефективності, згідно з якою ключове значення має віра індивіда у власну здатність успішно впоратись із поставленими завданнями.

Згідно з теорією самовизначення (Е. Десі та Р. Раян), високий рівень внутрішньої мотивації знижує ймовірність прокрастинаційної поведінки.

Натомість домінування зовнішньої мотивації (наприклад, прагнення отримати оцінку чи уникнути покарання) або демотивації (відсутність інтересу, невіра у власні сили) істотно підвищує ризик прокрастинації. Невизначені цілі, неусвідомлення особистої значущості завдання, брак

зворотного зв'язку та підтримки з боку викладача – усе це підриває мотиваційний ресурс і спонукає до уникнення діяльності.

Додатковим фактором виступає віра у власну ефективність. Згідно з теорією А. Бандури, високий рівень самомотивації пов'язаний із впевненістю у здатності досягати поставлених цілей, навіть попри труднощі. Натомість низька самооцінка або попередній негативний досвід виконання навчальних завдань формують у студентів установку на невдачу, що підсилює прокрастинаційні тенденції.

Отже, академічна прокрастинація часто є не просто проявом неорганізованості або лінощів, а наслідком глибших мотиваційних проблем. Важливим завданням педагогів і психологів є створення освітнього середовища, яке б сприяло розвитку автономної мотивації, формуванню відчуття компетентності, забезпеченню емоційної підтримки та зміцненню віри здобувачів освіти у власні можливості.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ
АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ
З МОТИВАЦІЄЮ НАВЧАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження

Емпіричне дослідження взаємозв'язку академічної прокрастинації з мотивацією у здобувачів освіти проводилося у три етапи.

На першому етапі було здійснено теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психологічної літератури, що дозволило визначити основні підходи до розуміння академічної прокрастинації, її типологію, чинники виникнення, а також взаємозв'язки з мотиваційною та особистісною сферами.

На другому етапі здійснено підбір валідного психодіагностичного інструментарію, що дозволив комплексно вивчити досліджувані явища. Психодіагностика проводилася за допомогою Google-форми, яка включала такі методики:

Шкала загальної прокрастинації Л. М. Карамушки, О. І. Бондарчук, Т. В. Грубі – дозволяє визначити рівень схильності особистості до хронічного відкладання виконання справ. Вона містить 20 тверджень, що відображають різні прояви прокрастинаційної поведінки (зволікання, відкладання рішень, уникнення виконання обов'язків). Респонденти оцінюють частоту кожної поведінки за п'ятибальною шкалою: від 1 («майже ніколи») до 5 («майже завжди»). Підрахунок загального балу дозволяє розподілити респондентів за рівнем прокрастинації: низький, середній, високий. Методика характеризується високою внутрішньою узгодженістю та апробована в українських вибірках.

Опитувальник причин прокрастинації М. Дворник – діагностує основні психологічні чинники, що зумовлюють прокрастинацію (тривожність, страх перед невдачею, перфекціонізм, відсутність мотивації тощо).

Опитувальник створювався на основі теоретичного аналізу проблеми походження відтермінування і вихідним пунктом було припущення про те, що час від часу будь-яка особистість може демонструвати ознаки прокрастинації. Анкету розроблено в межах дисертаційного дослідження «Соціально-психологічні практики відтермінування в конструюванні особистістю власного майбутнього» М. С. Дворник. Вибірку склали 99 студентів останніх курсів мистецьких та медичних спеціальностей. Остаточний варіант розробленої анкети містить 41 твердження, які нерівномірно розподілені за основними чинниками відтермінування: «Недооцінка готовності до виконання завдання», «Страх відповідальності», «Знижений рівень зацікавленості», «Орієнтація на соціальну винагороду», «Педантичні схильності».

Методика діагностики мотивації до навчання (А. А. Реан, В. А. Якуніна, Н. Ц. Бадмаєва) – визначає провідні мотиви навчальної діяльності: пізнавальні, професійні, комунікативні, соціальні, престижу, уникнення, творчої самореалізації.

Методика дозволяє визначити, які мотиви є домінантними в навчальній діяльності студента. Респонденти відповідають «так», «ні» або «не знаю». Підрахунок відбувається окремо за кожним мотивом, що дозволяє побудувати індивідуальний профіль мотивації.

Методика «Мотивація навчання студентів» (Т. І. Ільїна) – оцінює структуру та спрямованість навчальної мотивації студентів: внутрішню, зовнішню позитивну та зовнішню негативну мотивацію.

Методика дозволяє вивчити структуру мотивації навчання у виші. Диференціація відповідей здійснюється за трьома шкалами: «Набуття знань» (прагнення набути нові знання, вияв допитливості); «Оволодіння професією» (бажання суб'єкта оволодіти знаннями за професією, прагнення набути професійно значущих якостей); «Отримання диплома» (бажання отримати диплом як результат, який підтверджує про засвоєння набутих знань та навичок).

Опитувальник самоорганізації діяльності (Ф. Бонд, Н. Фішер, Є. Мандрикова) – дозволяє оцінити рівень сформованості вольових, регулятивних, цільовизначальних якостей особистості, здатність до планування, тайм-менеджменту, самоконтролю, відповідальності.

Шкала «Планомірність» відображає здатність особистості діяти послідовно, реалізуючи поставлені завдання. Високі показники за цією шкалою свідчать про наявність сформованих навичок тактичного планування.

Шкала «Цілеспрямованість» визначає орієнтацію особистості на досягнення поставленої мети, мотиваційні тенденції, рішучість та стійкість реалізації прагнень.

Шкала «Наполегливість» визначає особливості вольової сфери, здатність до самоорганізації, прагнення довести справу до кінця, використавши всі наявні можливості.

Шкала «Фіксація» описує ступінь відповідальності, внутрішню організованість та особистісну відповідальність

Шкала «Самоорганізація» вказує на здатність до самостійного планування та організації діяльності із використанням зовнішніх допоміжних засобів (таких як планери, щоденники, технології тайм-менеджменту).

Шкала «Орієнтація на теперішнє» відображає фокус особистості на теперішньому моменті. Високі значення вказують на схильність жити в моменті, зосереджуючи увагу на поточних подіях і переживаннях.

Загальний показник ОСД (Опитувальника самоорганізації діяльності) інтегрує результати всіх шкал і характеризує загальний рівень організованості, здатність до постановки цілей, стратегічного планування та їх реалізації. Особи з високими значеннями відрізняються структурованістю, відповідальністю та ефективністю, хоча можуть проявляти меншу гнучкість у змінних умовах.

Методика використовується для вивчення організаційної та особистісної структури діяльності в академічному середовищі.

На третьому етапі було проведено безпосереднє дослідження, обробку отриманих даних з використанням кількісних методів математичної статистики (визначення рівнів, середніх значень, порівняльний аналіз за статтю, кореляційний аналіз Пірсона), інтерпретацію результатів та формування узагальнених висновків.

Вибірку дослідження склали здобувачі освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки. У дослідженні взяло участь 60 осіб (37 – жіночої статі 23- чоловічої статі) віком від 18 до 22 років. Середній вік досліджуваних – 19,7 років.

2.2. Результати емпіричного вивчення взаємозв'язку академічної прокрастинації з мотивацією навчання у здобувачів освіти

Розглянемо отримані результати дослідження. Для вивчення вираженості прокрастинаційної поведінки було використано методику Л. М. Карамушки, О. І. Бондарчук, Т. В. Грубі «Ступінь виразності прокрастинації», яка передбачає оцінювання за трьома шкалами: мотиваційна недостатність, перфекціонізм, тривожність, а також інтегральним показником загальної прокрастинації. Кожна шкала інтерпретується за трирівневою системою: низький, середній і високий рівень вираженості. Отримані результати представлені на Рис.2.1.

У результаті обробки отриманих даних встановлено такі середні значення:

За шкалою «Мотиваційна недостатність» – $\Sigma=5,67$ бала (середній рівень);

За шкалою «Перфекціонізм» – $\Sigma=5,50$ бала (середній рівень);

За шкалою «Тривожність» – $\Sigma=5,62$ бала (середній рівень);

Загальний рівень прокрастинації – $\Sigma=16,43$ бала (високий рівень).

Таким чином, показники засвідчили наявність середнього рівня, що свідчить про недостатній рівень сформованості мотиваційних тенденцій та наявність деяких проблем щодо розвитку внутрішньої мотивації. Середній

рівень мотиваційної недостатності свідчить про наявність деяких труднощів у внутрішній мотивації студентів, зокрема у здатності ініціювати та підтримувати зусилля при виконанні завдань.

Середній рівень перфекціонізму вказує на схильність до надмірних вимог до себе, що може стати перешкодою для своєчасного завершення справ. Такі результати говорять про те, що наявний рівень перфекціонізму може провокувати виникнення прокрастинації через страх виконати завдання неідеально.

Середній рівень тривожності відображає помірні емоційні труднощі, які не досягають клінічного рівня, проте можуть впливати на ефективність діяльності. Тривожні стани можуть знижувати концентрацію уваги, спричиняти ухилення від складних або важливих завдань.

Високий загальний рівень прокрастинації свідчить про наявність стійкої тенденції до відкладання справ. Це є несприятливим показником, оскільки прокрастинація у високому ступені асоціюється з академічними труднощами, зниженням ефективності навчальної діяльності, почуттям провини та емоційним виснаженням.

На основі результатів можна стверджувати, що хоча окремі детермінанти прокрастинаційної поведінки (мотиваційна недостатність, перфекціонізм, тривожність) виражені помірно, загальна прокрастинація знаходиться на високому рівні, що свідчить про її багатофакторний характер і потребу у комплексних психокорекційних заходах.

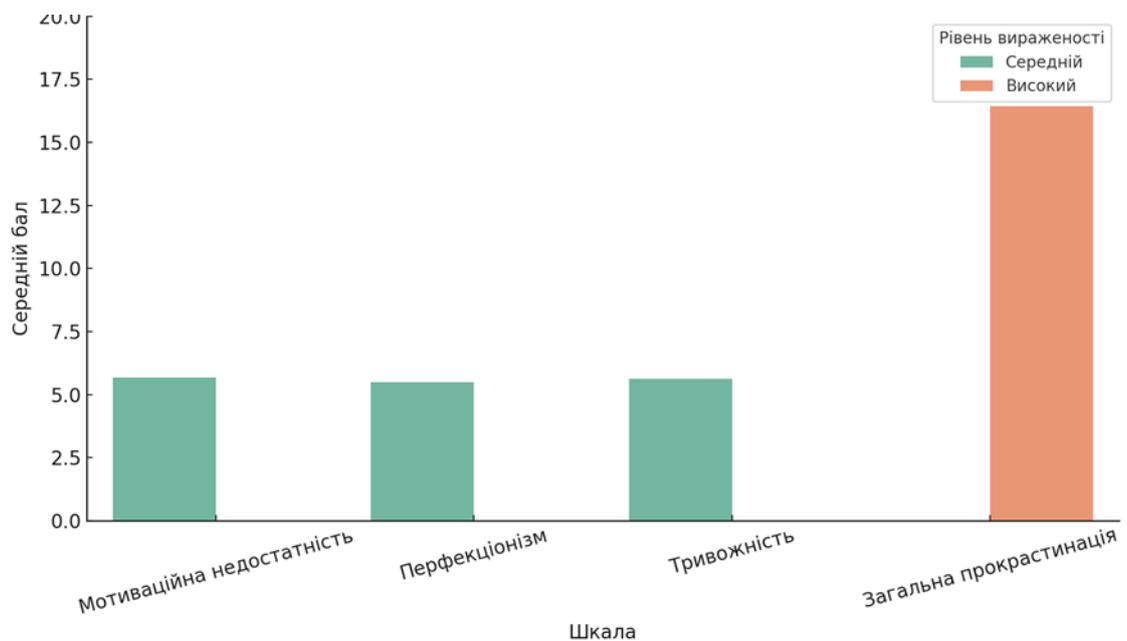


Рис. 2.1. Середньогрупові результати за методикою Л. М. Карамушки О. І. Бондарчук Т. В. Грубі

Проаналізуємо результати дослідження, отримані за анкетною «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» (М.Дворник) (Рис.2.2.).

У процесі дослідження було отримано чисельні значення середніх балів за п'ятьма шкалами, які відображають основні психологічні передумови прокрастинаційної поведінки. Кожна з них розкриває окрему сторону мотиваційно-вольової та емоційно-когнітивної регуляції особистості.

Шкала «Недооцінка готовності до виконання завдання» ($\Sigma = 50,3$): цей показник є найвищим серед усіх шкал. Він відображає тенденцію учасників оцінювати завдання як занадто складні, непосильні або неважливі. Часто така оцінка супроводжується низьким рівнем впевненості у власних силах, недостатнім усвідомленням власних ресурсів, невмінням розподіляти час. Це сприяє уникненню активності та призводить до стійкого відкладання діяльності.

Шкала «Схильність до педантизму» ($\Sigma = 31,0$): надмірна схильність до порядку, структурованості, прагнення довести справу до досконалості може стати бар'єром до початку або завершення завдань. Очікування ідеальних

умов і страх припуститися помилки підсилюють прокрастинаційну поведінку.

Шкала «Орієнтація на соціальну винагороду» ($\Sigma = 26,9$): високий рівень за цією шкалою свідчить про залежність від зовнішніх оцінок, потребу у соціальному схваленні або вигоді. У разі відсутності зовнішніх стимулів особа відкладає виконання завдань.

Шкала «Подолання страху відповідальності» ($\Sigma = 20,6$): цей показник вказує на тривожну реакцію, пов'язану з відповідальністю, складністю або новизною завдання. Такі результати засвідчують, що особа може уникати прийняття вчасних рішень, очікуючи на більш вдалий час.

Шкала «Знижений рівень зацікавленості» ($\Sigma = 17,8$): свідчить про відсутність внутрішньої мотивації, байдужість або втрату інтересу до виконання справ. Це знижує емоційне залучення до діяльності та підтримує відкладання завдань.

Отримані результати свідчать, що найбільш значущими детермінантами прокрастинації є когнітивно-емоційні фактори, зокрема: занижена впевненість у власних ресурсах та можливостях (недооцінка готовності); емоційна нестабільність у відповідальних ситуаціях (страх відповідальності); залежність від зовнішнього підкріплення (орієнтація на нагороду); прагнення до досконалості (педантизм).

Менш вираженим, але все ж важливим, є фактор зниження інтересу до діяльності, що вказує на дефіцит внутрішньої мотивації.

Загалом, результати дослідження вказують на те, що прокрастинація в учасників має багатофакторну природу з переважанням когнітивно-мотиваційних бар'єрів. Для її подолання доцільно використовувати психокорекційні програми, спрямовані на розвиток самоорганізації, реалістичну оцінку власних можливостей, зниження залежності від зовнішніх оцінок та підвищення внутрішньої мотивації.



Рис. 2.2. Середньогрупові результати за методикою анкета «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» (М.Дворник)

Здійнимо аналіз особливостей навчальної мотивації здобувачів освіти за методикою А.А. Реана, В.А. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої (Реан, Якунін, Бадмаєва) (Рис. 2.3.)

Результати дослідження навчальної мотивації свідчать про різний ступінь вираженості мотиваційних чинників у студентської молоді.

Найвищі показники отримано за шкалами соціальних ($\Sigma = 4,1$), професійних ($\Sigma = 3,9$) та комунікативних мотивів ($\Sigma = 3,8$), що вказує на домінування зовнішньо-орієнтованих мотиваційних стимулів у навчальній діяльності. Такі здобувачі освіти орієнтовані на суспільні очікування, майбутню професійну реалізацію та соціальну взаємодію в освітньому середовищі.

Мотиви престижу ($\Sigma = 3,7$), творчої самореалізації ($\Sigma = 3,7$) і навчально-пізнавальні мотиви ($\Sigma = 3,7$) мають середні значення, що свідчить про помірний рівень внутрішньої мотивації. Це вказує на те, що певна частина здобувачів освіти керується прагненням до саморозвитку та задоволення інтересу до знань.

Мотив уникнення ($\Sigma = 2,8$) виявився найменш вираженим, що є позитивною ознакою, оскільки свідчить про відсутність страху невдачі, покарання чи тиску в навчальному процесі.

Загалом структура навчальної мотивації у студентів є збалансованою, з домінуванням соціальних та професійних орієнтацій, але при цьому підтримується інтерес до пізнання та самовираження у навчальній діяльності.

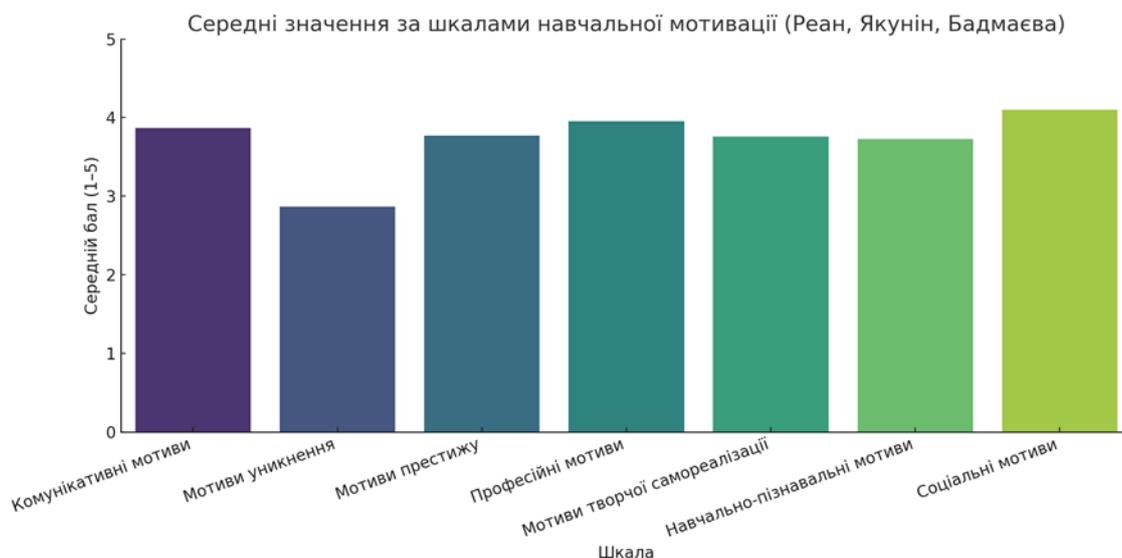


Рис. 2.3. Середньогрупові результати за методикою діагностики навчальної мотивації студентів А.А. Реан та В.А. Якуніна, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої

Розглянемо отримані результати дослідження за методикою «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т.І. Ільїна) (Рис. 2.4.). Методика дає змогу виявити структуру навчальної мотивації студента у вищому навчальному закладі та визначити її домінуючий тип. Вона ґрунтується на аналізі трьох основних напрямів мотивацій: пізнавальної, професійної та статусної (формальної).

Показник «Набуття знань» ($\Sigma = 6$) демонструє помірно виражений інтерес до самого процесу навчання, що вказує на наявність інтелектуальної складової мотивації. Проте часткова реалізація потенціалу свідчить про необхідність подальшого розвитку пізнавальної активності здобувачів освіти.

Показник «Оволодіння професією» ($\Sigma = 5,4$) має найвищий відносний показник, що свідчить про усвідомлену орієнтацію на здобуття фахових знань і формування професійних умінь.

Показник «Мотивація до отримання диплому» ($\Sigma = 5,1$) є найнижчою, що підтверджує відсутність домінування статусної мотивації, і вказує на орієнтацію здобувачів освіти на змістовні аспекти навчання, а не лише на формальний результат.

Порівняння двох шкал («Набуття знань» + «Оволодіння професією») з «Отриманням диплому» свідчить про перевагу внутрішніх та професійно-орієнтованих мотивів над формально-статусними ($11,49 > 5,18$). Це вказує на адекватність вибору професії та задоволеність студентів своєю спеціальністю.

Загалом, мотиваційна структура є збалансованою і потенційно сприятливою для ефективного навчання, особистісного розвитку та професійної ідентичності студентів.

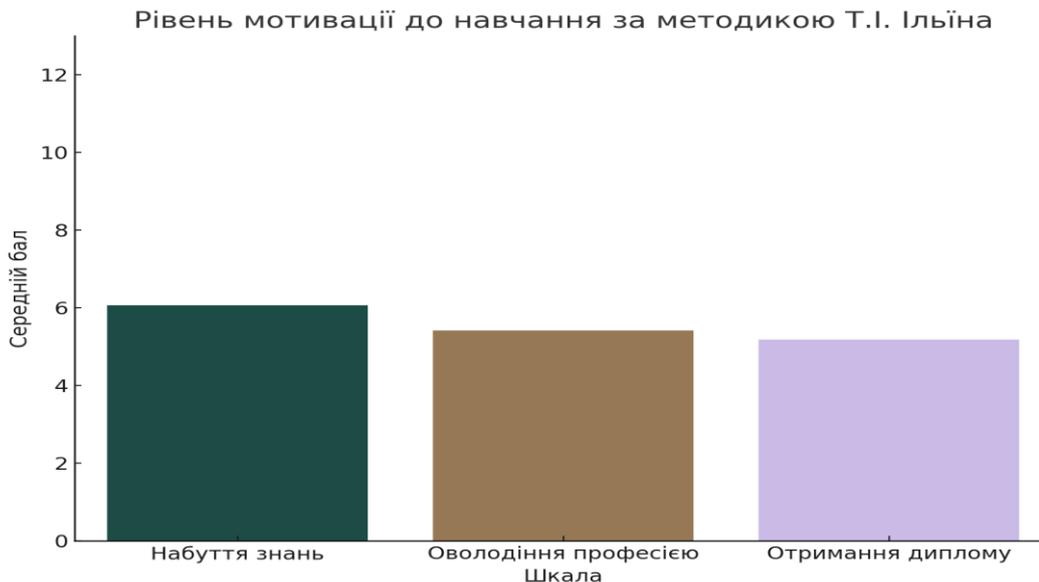


Рис. 2.4. Середньогрупові результати за методикою «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т.І. Ільїна)

Представимо результати отримані за методикою «Опитувальник самоорганізації діяльності» (Н. Фішер, М. Бонд в адаптації Є. Мандрикової) (Рис. 2.5.).

Опитувальник дозволяє дослідити рівень сформованості ключових навичок планування, структурованості діяльності та цілепокладання у здобувачів освіти.

Шкала «Планомірність» (послідовне тактичне планування) ($\Sigma = 13,7$) – результат на межі між низьким і середнім рівнем, що може свідчити про ситуативний характер планування та потребу у розвитку поетапного виконання завдань.

Шкала «Цілеспрямованість» (орієнтація на досягнення цілей) ($\Sigma = 31$) свідчить про середній рівень, що вказує на здатність визначати цілі та підтримувати мотивацію до їх досягнення.

Шкала «Наполегливість» (вольова організація дій) ($\Sigma = 22,6$) свідчить про середній рівень, що показує наявність достатнього рівня розвитку вольової регуляції та здібність закінчувати справи.

Шкала «Фіксація (на структуруванні діяльності) (відповідальність, завершення справ) ($\Sigma = 18,2$) свідчить про середній рівень прояву, та оцінює стремління довершувати справи, відповідальність.

Шкала «Самоорганізація із використання зовнішніх засобів» ($\Sigma = 11,8$) демонструє середній рівень, що вказує на готовність до організації діяльності за допомогою щоденників, планінгу тощо.

Шкала «Орієнтація на теперішнє» (фокус на «тут-і-зараз») ($\Sigma = 10,5$) засвідчує середній рівень прояву, що свідчить про здатність зосереджуватися на поточних подіях.

Шкала «Загальний показник самоорганізації діяльності» ($\Sigma = 10,5$) демонструє середній рівень розвитку загальної структури самоорганізації діяльності.

Загалом, профіль здобувачів освіти свідчить про сформовану, але не максимальну систему самоорганізації, з домінуванням цілеспрямованості та наполегливості.

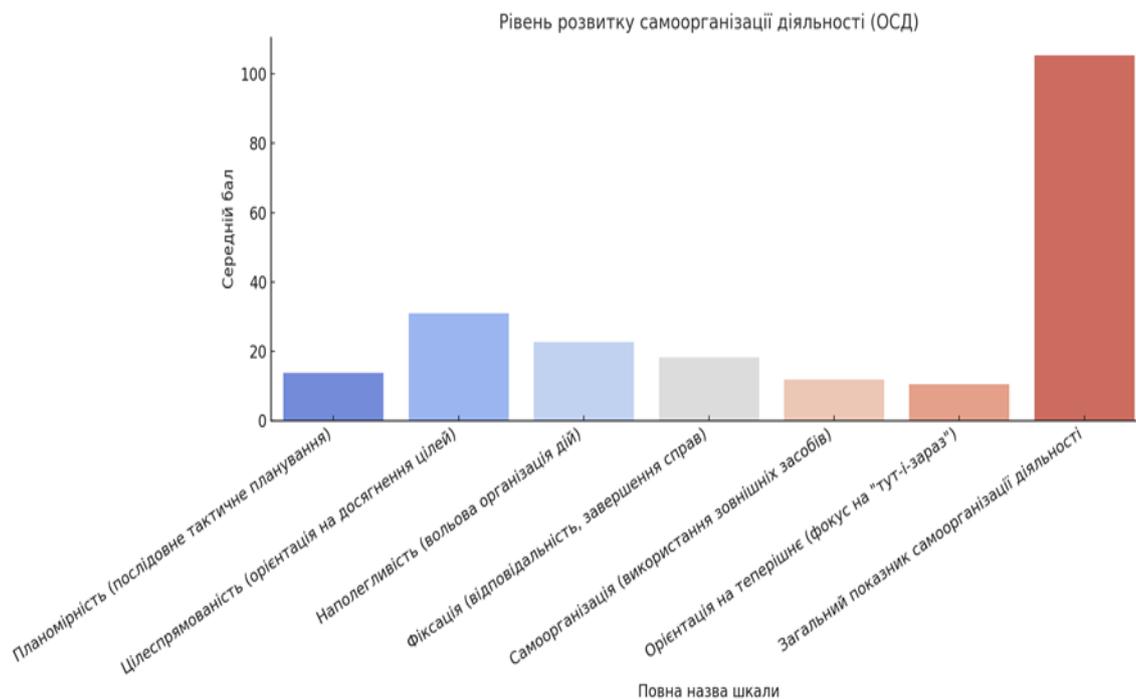


Рис. 2.5. Середньогрупові результати за методикою «Опитувальник самоорганізації діяльності» (Н. Фішер, М. Бонд в адаптації Є. Мандрикової)

У результаті комплексного дослідження психологічних особливостей студентів було проаналізовано рівень прокрастинації, структуру навчальної мотивації та сформованість навичок самоорганізації діяльності.

Прокрастинаційна поведінка студентів виявилася вираженою на високому рівні, попри те, що окремі детермінанти (мотиваційна недостатність, перфекціонізм, тривожність) мають середню інтенсивність. Це свідчить про багатофакторну природу академічної прокрастинації, в якій ключову роль відіграють як внутрішні бар'єри, так і емоційно-когнітивні труднощі, зокрема низька впевненість у собі, емоційна нестабільність у

ситуаціях відповідальності, орієнтація на соціальне схвалення та недостатній інтерес до діяльності.

Аналіз причин прокрастинації (методика М. Дворнікової) показав, що найбільш значущими факторами є: недооцінка власної готовності; схильність до педантизму; орієнтація на соціальну винагороду; страх відповідальності.

Менш вираженою, але все ж важливою є знижена зацікавленість у виконанні завдань. Отже, проблема прокрастинації в студентів має як мотиваційне, так і емоційно-регуляторне підґрунтя, що вимагає психологічної підтримки й розвитку адаптивних стратегій.

Навчальна мотивація студентів (за методиками Реана – Якуніна – Бадмаєвої та Т.І. Ільїна) є переважно внутрішньо орієнтованою, із вираженою соціальною та професійною складовими. Високі показники за шкалами соціальних мотивів, професійної реалізації та комунікативної взаємодії свідчать про наявність змістовних мотивів навчання. Низький рівень мотиву уникнення та статусної мотивації (орієнтація виключно на отримання диплому) вказує на зрілість мотиваційної структури, націленої на розвиток знань, компетентностей і професійної самореалізації.

Рівень самоорганізації діяльності у здобувачів освіти (за методикою Н. Фішер, М. Бонд, адаптація Є. Мандрикової) є середнім, із помітним домінуванням таких характеристик, як: цілеспрямованість; наполегливість; готовність до використання зовнішніх засобів планування. Натомість планомірність та структурність дій потребують подальшого розвитку. У цілому, студенти демонструють здатність до організації своєї діяльності, проте існує потенціал для вдосконалення планування, управління часом та підвищення гнучкості у виконанні завдань.

Таким чином, згідно отриманих результатів дослідження характеризуються збалансованим, але не оптимальним поєднанням мотиваційно-вольових якостей. Поряд з достатньою внутрішньою мотивацією і здатністю до цілеспрямованої діяльності, виявлено високий рівень прокрастинації, що обумовлений емоційною напруженістю, нестачею

самовпевненості, залежністю від зовнішніх стимулів і нестачею саморегуляції.

Для більш детального аналізу отриманих результатів здійснено відсотковий аналіз розподілу даних.

Розподіл рівнів прояву за методикою Л. М. Карамушки, О. І. Бондарчук Т. В. Грубі представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Відсотковий розподіл рівнів прояву прокрастинації за
опитувальником «Ступінь виразності прокрастинації»
(Л. М. Карамушки, О. І. Бондарчук, Т. В. Грубі)**

Шкала	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
<i>Мотиваційна недостатність</i>	31.7%	55.0%	13.3%
<i>Перфекціонізм</i>	26.7%	61.7%	11.7%
<i>Тривожність</i>	30.0%	53.3%	16.7%
<i>Загальна прокрастинація</i>	15.0%	61.7%	23.3%

Таким чином, низький рівень мотиваційної недостатності виявлено у третини респондентів свідчить про їх достатню внутрішню мотивацію. Такі особи, як правило, здатні самостійно ініціювати діяльність, демонструють відповідальність у навчанні, проявляють ініціативу та схильні доводити справи до завершення без значного зовнішнього впливу.

Водночас, понад половина досліджуваних мають середній рівень мотиваційної недостатності. Це означає, що внутрішня мотивація не є сталою чи стійкою – вона може проявлятися вибірково (в залежності від типу завдання або контексту), і при виникненні труднощів такі особи частіше втрачають ентузіазм або відкладають виконання завдань.

У 13.3% зафіксовано високий рівень мотиваційної недостатності, що є критичним чинником виникнення прокрастинації. Це свідчить про глибокий дефіцит мотиваційної сфери: така молодь схильна уникати навіть базових

вимог навчального процесу, проявляє індивідуальність, швидко втрачає інтерес до справи, потребує зовнішнього контролю та стимулів.

Середній рівень перфекціонізму виявлено у більшості респондентів. Такі показники засвідчують наявність здатності до самоконтролю, відповідальності, але безвисокого рівня перфекціонізму. Такі риси, можуть бути чинниками успішності особистості. Однак високий рівень перфекціонізму у 11.7% осіб вказує на наявність деструктивних проявів: нав'язливе прагнення до безпомилковості, страх критики, уникнення складних завдань через побоювання не відповідати високим внутрішнім стандартам. Це – типова когнітивна пастка, що блокує старт або завершення діяльності.

Низький рівень перфекціонізму демонструє більш гнучке ставлення до якості результату: така молодь менш схильна до самозвинувачення, більш практично підходить до навчання, але в деяких випадках це може свідчити і про знижені стандарти.

Тривожність як емоційна складова прокрастинації проявляється в ухилянні від дій через страх невдачі, осуду, складності завдання. Понад половина респондентів мають середній рівень тривожності, що вказує на наявність ситуативної емоційної нестабільності: у моменти стресу чи перевантаження така молодь може уникати вирішення завдань.

Високий рівень тривожності виявлено у 1/6 досліджуваних – це свідчить про тривожну готовність, порушення уваги, нерішучість, внутрішню напругу. У таких студентів навіть прості завдання можуть провокувати емоційний дискомфорт, що запускає механізми уникання.

Низький рівень тривожності притаманний третині вибірки – ці респонденти, ймовірно, володіють високою емоційною стійкістю, сприймають виклики спокійно, не схильні до надмірного хвилювання.

Середній рівень загальної прокрастинації, зафіксований у більшості студентів, вказує на періодичні епізоди відтермінування, які, однак, ще не мають стійкого або деструктивного характеру. Це свідчить про наявність

прокрастинації, яка може бути пов'язана із неконструктивною організацією часу, нестійкою мотивацією чи занадто великим завантаженням справами.

Високий рівень прокрастинації виявлено у значній частині досліджуваних. Такі особи схильні до систематичного відкладання справ «на потім», що значно погіршує академічні успіхи та негативно впливає на психічне здоров'я еспондентів.

Низький рівень виявлено лише у 15% – це позитивна група, яка демонструє високу організованість, стійку мотивацію та емоційну врівноваженість.

Таким чином, переважання середнього рівня за всіма шкалами свідчить про потенційно регульовану прокрастинацію. Однак комбінація помірної мотиваційної недостатності, високої перфекціоністської установки та епізодів тривожності формує підґрунтя для виникнення поведінки відкладання. При цьому 23.3% студентів мають високий рівень загальної прокрастинації, що є критичним показником і потребує цілеспрямованого психологічного супроводу.

Розподіл рівнів прояву причин прокрастинації за методикою за методикою М. Дворнікової представлено у таблиці 2.

Шкала «Недооцінка готовності до виконання завдання». Цей результат свідчить про те, що абсолютна більшість респондентів схильні недооцінювати власну готовність до виконання завдань. Такий високий показник є маркером когнітивної дезадаптації, що проявляється у сприйнятті завдань як складних або непосильних. Це створює емоційне напруження, знижує самооцінку і провокує прокрастинацію як механізм уникнення. Тобто учасники, скоріш за все, демонструють нестачу віри у власні ресурси, не вміють реалістично оцінювати свою підготовленість або бояться невдачі.

Шкала «Подолання страху відповідальності». Результати свідчать про помірну вираженість тривожності, пов'язаної з відповідальністю. Середній рівень у більшості досліджуваних вказує на те, що відповідальні завдання або ситуації викликають у них певне емоційне напруження, однак не критичне.

Водночас майже половина студентів (низький рівень) мають незначну або слабо усвідомлену реакцію уникнення відповідальності, що може свідчити про невисоку особистісну залученість або знижену усвідомленість власної ролі в досягненні цілей.

Шкала «Знижений рівень зацікавленості». Більшість учасників мають низький рівень зацікавленості у діяльності, що є тривожним сигналом. Це демонструє знижений рівень автономної мотивації та низьку зацікавленість до виконання завдань. У таких умовах знижується здатність до мобілізації зусиль та підвищується ризик виникнення відтермінування виконання. Середній рівень у частини вибірки вказує на часткове збереження інтересу до справ, але без достатньої сили для подолання труднощів чи активної залученості.

Шкала «Орієнтація на соціальну винагороду». Отримані результати засвідчують, що значна частина респондентів в значній мірі орієнтована на зовнішн. Підкрвплення – позитивна оцінка, визнання, винагорода тощо. Тому існує ризик, що без зовнішнього підкріплення знизиться активність здобувачів освіти. Така стратегія поведінки є залежною і підвищує ризик прокрастинації при відсутності стимулюючого середовища. Середній рівень може бути адаптивним, якщо поєднується з внутрішніми мотивами. Низький рівень вказує на автономну мотивацію, але потребує додаткової перевірки на кореляцію з іншими шкалами.

Шкала «Схильність до педантизму». Більшість учасників дослідження виявили високий рівень педантизму, що може бути джерелом нераціональної витрати часу на деталі, прагнення до надмірної точності або страху зробити помилку. Це може призводити до виникнення прокрастинації – особа відкладає справу, очікуючи ідеальних умов або невпевнена в «ідеальному» результаті. Середній рівень педантизму дозволяє організовувати діяльність на достатньо ефективному рівні, тоді як низький – може свідчити про недостатню структурованість або хаотичність дій.

**Відсотковий розподіл рівнів прояву причин прокрастинації
за анкетною «Причини особистісної схильності до відтермінування
завдань» (М.Дворник)**

Шкала	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
<i>Недооцінка до виконання завдання</i>	0%	3,3%	96,7%
<i>Подолання страху відповідальності</i>	46,7%	53,3%	0%
<i>Знижений рівень зацікавленості</i>	60%	40%	0%
<i>Орієнтація на соціальну винагороду</i>	15%	60%	25%
<i>Схильність до педантизму</i>	6,7%	40%	53,3%

Таким чином, аналіз результатів анкети свідчить про переважання когнітивно-емоційних детермінантів прокрастинаційної поведінки серед студентів. Найбільш яскраво виражені бар'єри – це недооцінка власних можливостей (що тісно пов'язане з низькою самооцінкою та страхом невдачі) і схильність до перфекціонізму. Також спостерігається переважання зовнішньої мотивації над внутрішньою, що є несприятливим фактором для самостійної активності. У сукупності ці чинники формують складне психологічне поле, що сприяє виникненню прокрастинації.

Відсотковий розподіл мотивів навчальної мотивації студентів за методикою А.А. Реана та В.А. Якуніної, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої представлено у таблиці 3.

У результаті обробки даних було здійснено відсотковий аналіз рівнів прояву семи мотиваційних факторів. Було виділено три рівні прояву кожного мотиву: низький, середній та високий. Нижче подано узагальнену таблицю розподілу респондентів за рівнями кожного з вивчених мотивів.

**Відсотковий розподіл рівнів прояву навчальної мотивації студентів
(за методикою А.А. Реана та В.А. Якуніної,
модифікація Н.Ц. Бадмаєвої)**

Мотив	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
<i>Комунікативні мотиви</i>	3%	35%	22%
<i>Мотиви уникнення</i>	13%	38%	9%
<i>Мотиви престижу</i>	8%	32%	20%
<i>Професійні мотиви</i>	3%	37%	20%
<i>Мотиви творчої самореалізації</i>	3%	26%	31%
<i>Навчально-пізнавальні мотиви</i>	3%	30%	27%
<i>Соціальні мотиви</i>	2%	28%	30%

Отримані результати свідчать про домінування високого рівня прояву таких мотивів, як навчально-пізнавальні, творчої самореалізації, соціальні та професійні. Зокрема, 54% опитаних мають високий рівень соціальних мотивів, що свідчить про їхнє прагнення бути корисними суспільству, працювати в команді та реалізовувати себе в соціальних контекстах.

Мотиви творчої самореалізації також посідають значне місце у структурі мотивації студентів (62% – високий рівень), що свідчить про наявність у них прагнення до самовираження, новаторства та особистісного розвитку.

Професійні мотиви, як важливий компонент академічної мотивації, на високому рівні виявлені у 40% студентів, що демонструє орієнтацію на майбутню професійну діяльність та усвідомлене ставлення до навчання.

Натомість мотиви уникнення (лише 18% – високий рівень) та мотиви престижу (40%) мають менш виражену представленість, що може свідчити про зниження ролі зовнішніх чинників (уникнення невдачі, бажання отримати соціальне схвалення) у формуванні навчальної мотивації. Це є

позитивним показником, адже орієнтація на зовнішні чинники часто не забезпечує стабільної мотивації до навчання у довготривалій перспективі.

Комунікативні мотиви, пов'язані з потребою у взаємодії, також виявилися достатньо вираженими – 44% студентів мають високий рівень. Це свідчить про значення міжособистісної взаємодії як одного з чинників, що стимулює пізнавальну активність.

Згідно з результатами дослідження за методикою «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т.І. Ільїна) було здійснено аналіз трьох ключових складників навчальної мотивації студентів: мотивації до набуття знань, оволодіння професією та отримання диплому. Кожна з цих складових оцінювалася за відповідною шкалою, а отримані бали було розподілено за трьома рівнями: високий, середній та низький (Таблиця 4).

Таблиця 4

**Відсотковий розподіл рівнів прояву мотивів навчання у виші
(за методикою Т.І. Ільїна)**

Рівень	<i>Набуття знань</i>	<i>Оволодіння професією</i>	<i>Отримання диплому</i>
Високий	25.0%	20.0%	23.3%
Середній	41.7%	35.0%	33.3%
Низький	33.3%	45.0%	43.3%

За шкалою «Мотивація до набуття знань» високий рівень продемонстрували 25,0% опитаних здобувачів освіти; середній рівень – 41,7% респондентів та низький рівень виявлено у 33,3% досліджуваних. Ці дані свідчать про те, що найбільша частка студентів має помірну орієнтацію на процес здобуття знань, однак майже третина респондентів демонструє недостатню навчально-пізнавальну мотивацію, що може бути чинником ризику зниження навчальної успішності чи детермінувати виникнення академічної прокрастинації.

За шкалою «Мотивація до оволодіння професією» високий рівень мотивації зафіксовано у 20,0% здобувачів освіти; середній рівень мають 35,0% опитаних, а низький рівень зафіксовано у 45,0% досліджуваних.

Отримані результати засвідчують переважання низької орієнтації на професійне становлення у значної частини студентів. Це може свідчити про недостатнє усвідомлення майбутньої професійної ролі або про формальне ставлення до навчання як до обов'язкової стадії, не пов'язаної з подальшою професійною реалізацією.

За шкалою «Мотивація до отримання диплому» високий рівень продемонстрували 23,3% здобувачів освіти; середній рівень виявлено у 33,3% опитаних, а низький рівень мають 43,3% респондентів. Майже половина студентів не виявляє високої мотивації до отримання диплому як формального підтвердження завершення освіти. Це може вказувати на критичне ставлення до цінності диплому або ж на те, що формальні атрибути навчання не є основним мотиватором для більшості.

Згідно з результатами дослідження за методикою «Опитувальник самоорганізації діяльності (Н. Фішер, М. Бонд в адаптації Є. Мандрикової)» виявлено три рівні прояву кожної характеристики: низький, середній і високий.

Таблиця 5

**Відсотковий розподіл показників самоорганізації діяльності
(за методикою (Н. Фішер, М. Бонд в адаптації Є. Мандрикової))**

Шкала	Високий	Низький	Середній
<i>Планомірність</i>	0.0%	51.7%	48.3%
<i>Цілеспрямованість</i>	16.7%	33.3%	50.0%
<i>Наполегливість</i>	30.0%	11.7%	58.3%
<i>Фіксація</i>	21.7%	28.3%	50.0%
<i>Самоорганізація</i>	20.0%	6.7%	73.3%
<i>Орієнтація</i>	48.3%	0.0%	51.7%
<i>Загальний ОСД</i>	25.0%	30.0%	45.0%

За шкалою «Планомірність» низький рівень продемонстрували 51,7% здобувачів освіти, середній рівень – 48,3%, а високий рівень не виявлено. Це свідчить про недостатню сформованість навичок тактичного планування у більшості студентів. Відсутність високого рівня планомірності може вказувати на труднощі з організацією послідовної діяльності.

За шкалою «Цілеспрямованість» високий рівень виявлено у 16,7% здобувачів освіти; середній рівень – 50,0%, а низький рівень – 33,3%. Більшість студентів мають достатній рівень спрямованості на досягнення цілей, проте майже третина демонструє нестійку мотивацію щодо досягнення запланованих результатів.

За шкалою «Наполегливість» високий рівень виявлено у 30,0% респондентів; середній рівень – 58,3%, а низький – 11,7%. Цей показник є одним із найрозвиненіших серед усіх досліджуваних. Він вказує на доволі високий рівень волюватої регуляції та здатності доводити справи до завершення у значній частині студентів.

За шкалою «Фіксація на структурованій діяльності» високий рівень виявлено у 21,7% респондентів; середній рівень – 50,0%, а низький рівень – 28,3%. Половина опитаних демонструє відповідальне ставлення до виконання завдань, тоді як близько третини потребують розвитку навичок завершення розпочатих справ та покращення внутрішньої організації.

За шкалою «Самоорганізація із використанням зовнішніх засобів» високий рівень – 20,0% досліджуваних; середній рівень – 73,3%, а низький рівень – 6,7%. Респонденти в основному використовують зовнішні засоби (щоденники, планери тощо) для організації своєї діяльності, однак для більшості ці навички є ще не автоматизованими.

За шкалою «Орієнтація на теперішній час» високий рівень виявлено у 48,3% досліджуваних; середній рівень – 51,7%, низький рівень не виявлено. Всі здобувачі освіти орієнтовані на події «тут-і-зараз», що відповідає сучасним уявленням про гнучке реагування на зміни та адаптацію до поточних умов.

За шкалою «Загальний показник ОСД» високий рівень виявлено у 25,0% вибірки; середній рівень – 45,0%, а низький рівень – 30,0%. Таким чином, більшість здобувачів освіти мають достатній рівень сформованості навичок самоорганізації, хоча третина демонструє низькі показники, що потребує подальшої діагностики та корекції.

Для більш детального вивчення та інтерпретації отриманих результатів здійсними порівняльний аналіз за критерієм статі.

За методикою «Ступінь виразності прокрастинації» (Л. М. Карамушка, О. І. Бондарчук, Т. В. Грубі) виявлено (Рис. 2.6.), що за шкалою «Мотиваційна недостатність» у чоловіків середнє значення становить $\Sigma=6,2$, у жінок – $\Sigma=5,3$. Це свідчить про вищий рівень мотиваційної недостатності у чоловіків, тобто більшу схильність до зниження навчальної мотивації.

За шкалою «Перфекціонізм» чоловіки також демонструють вищий рівень перфекціонізму ($\Sigma=5,8$ проти $\Sigma=5,2$). Це може вказувати на підвищені внутрішні вимоги до себе, що характерно для чоловічої частини вибірки.

За шкалою «Тривожність» жінки мають вищий рівень тривожності ($\Sigma=6$), ніж чоловіки ($\Sigma=4,8$). Цей результат узгоджується з попередніми психологічними дослідженнями, які часто фіксують емоційну вразливість та підвищену тривожність у жінок.

За шкалою «Загальна прокрастинація» у чоловіків середній рівень прокрастинації становить $\Sigma=17,6$, що вищий, ніж у жінок $\Sigma=15,7$. Це свідчить про більшу схильність чоловіків до відкладання справ, що може бути пов'язано із вищою мотиваційною недостатністю.

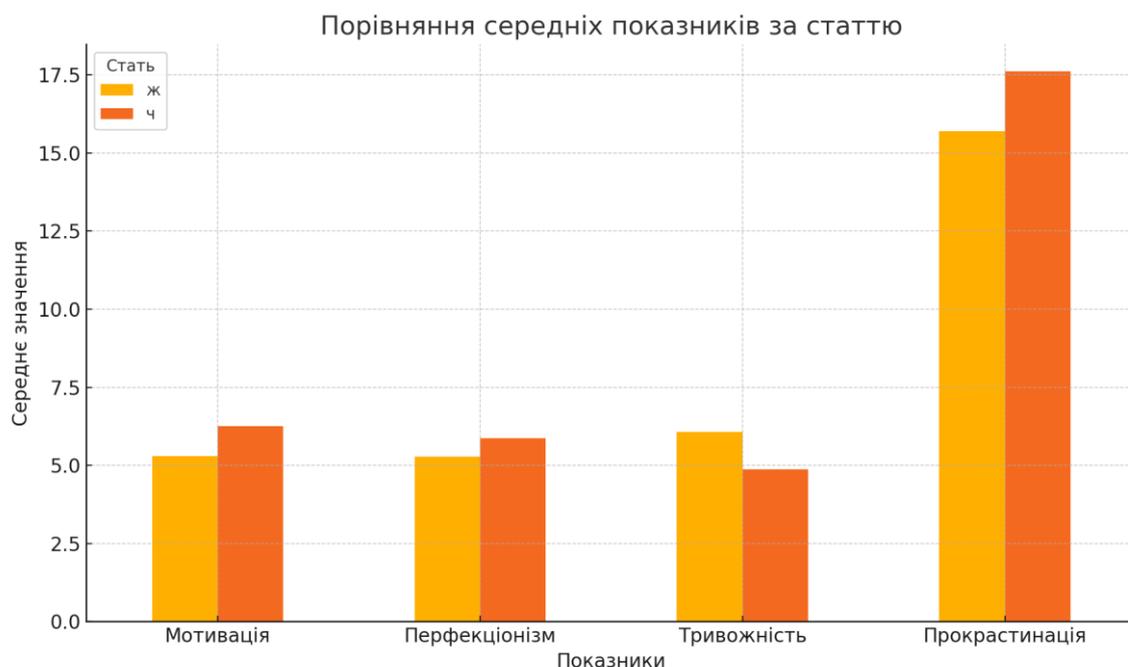


Рис. 2.6. Середньогрупові результати за методикою Л. М. Карамушки, О. І. Бондарчук, Т. В. Грубі (за критерієм статі)

Розглянемо результати, отримані у вибірках чоловіків і жінок за анкетною «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» (М.Дворник) (Рис. 2.7.).

За шкалою «Недооцінка готовності до виконання завдання» у вибірці жінок середній показник становить $\Sigma=50,1$ балів, у вибірці чоловіків – $\Sigma=50,2$ бали. Це означає, що обидві групи мають тенденцію недооцінювати власну здатність до виконання завдань.

За шкалою «Подолання страху відповідальності» у вибірці жінок середній показник становить $\Sigma=21,3$ бали, у вибірці чоловіків – $\Sigma=19,6$ балів. Жінки дещо краще справляються зі страхом відповідальності, що може свідчити про більшу внутрішню впевненість або адаптивні механізми подолання тривожності.

За шкалою «Знижений рівень зацікавленості» у вибірці жінок і вибірці чоловіків середній показник становить $\Sigma=17,8$ балів – рівень зацікавленості в обох груп приблизно однаковий. Це вказує на схожий емоційний фон у ставленні до завдань.

За шкалою «Орієнтація на соціальну винагороду» у вибірці жінок середній показник становить $\Sigma=26,6$ балів, у вибірці чоловіків – $\Sigma=27,5$ балів. Чоловіки трохи більше орієнтовані на соціальне схвалення, нагороди, визнання. Це може бути пов'язано з зовнішньою мотивацією.

За шкалою «Схильність до педантизму» у вибірці жінок середній показник становить $\Sigma=31,6$ балів, у вибірці чоловіків – $\Sigma=29,9$ балів. Жінки дещо більше схильні до педантизму, що може свідчити про уважність до деталей, відповідальність або ж перфекціоністські установки.

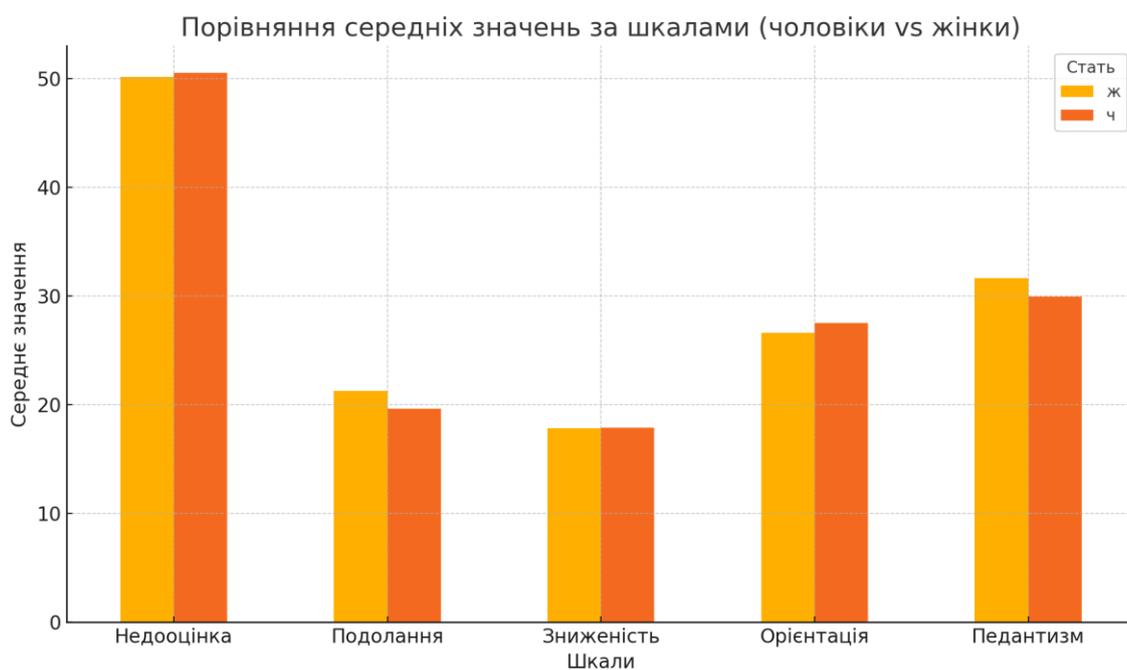


Рис. 2.7. Середньогрупові результати за методикою анкета «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» (М.Дворник) (за критерієм статі)

Розглянемо результати, отримані у вибірках чоловіків і жінок за методикою «Діагностика навчальної мотивації студентів» А.А. Реан та В.А. Якуніна, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої (Рис. 2.8.).

Отримані результати свідчать про наявність як спільних, так і диференційованих тенденцій у мотиваційній сфері представників обох статей.

Шкала «Комунікативні мотиви». Жінки продемонстрували вищі середні показники $\Sigma = 3,9$ балів порівняно з чоловіками $\Sigma = 3,6$ балів, що вказує на більшу значущість спілкування, групової взаємодії та потреби бути соціально включеними у навчальний процес. Це може пояснюватися вищою орієнтацією жінок на міжособистісні стосунки та підтримку у навчальному середовищі.

Шкала «Мотиви уникнення». Показники були майже однаковими: $\Sigma = 2,9$ балів у жінок та $\Sigma = 2,8$ балів у чоловіків. Це свідчить про близьку за інтенсивністю тенденцію уникати труднощів або невдач у навчанні. Така мотивація є захисною і зазвичай не сприяє глибокому залученню у навчальний процес.

Шкала «Мотиви престижу». Жінки мають вищі значення $\Sigma = 3,9$ балів порівняно з чоловіками $\Sigma = 3,5$ балів, що свідчить про більш яскраво виражене прагнення до визнання, статусу, високих оцінок та успіху у навчанні як соціально значущої цінності.

Шкала «Професійні мотиви». Обидві статі демонструють подібно високі показники (жінки – $\Sigma = 3,9$ балів, чоловіки – $\Sigma = 3,9$ балів), що засвідчує усвідомлення обома групами зв'язку між навчальною діяльністю та майбутньою професійною реалізацією.

Шкала «Мотиви творчої самореалізації». Чоловіки виявили вищу орієнтацію на можливість розкриття власного творчого потенціалу в межах навчального процесу ($\Sigma = 4,1$ бал проти $\Sigma = 3,5$ балів у жінок). Це може свідчити про бажання реалізовувати індивідуальні здібності, креативність, нестандартне мислення через навчання.

Шкала «Навчально-пізнавальні мотиви». Чоловіки також показали вищі середні значення $\Sigma = 3,9$ балів у порівнянні з жінками $\Sigma = 3,5$ балів, що свідчить про більшу пізнавальну зацікавленість, орієнтацію на сам процес здобуття знань, дослідження, вирішення навчальних завдань.

Шкала «Соціальні мотиви». Жінки мають вищий рівень соціальних мотивів $\Sigma = 4,2$ бали порівняно з чоловіками $\Sigma = 3,8$ балів. Це свідчить про їх

більшу орієнтацію на суспільні очікування, підтримку значущих осіб, адаптацію до соціального контексту навчання.

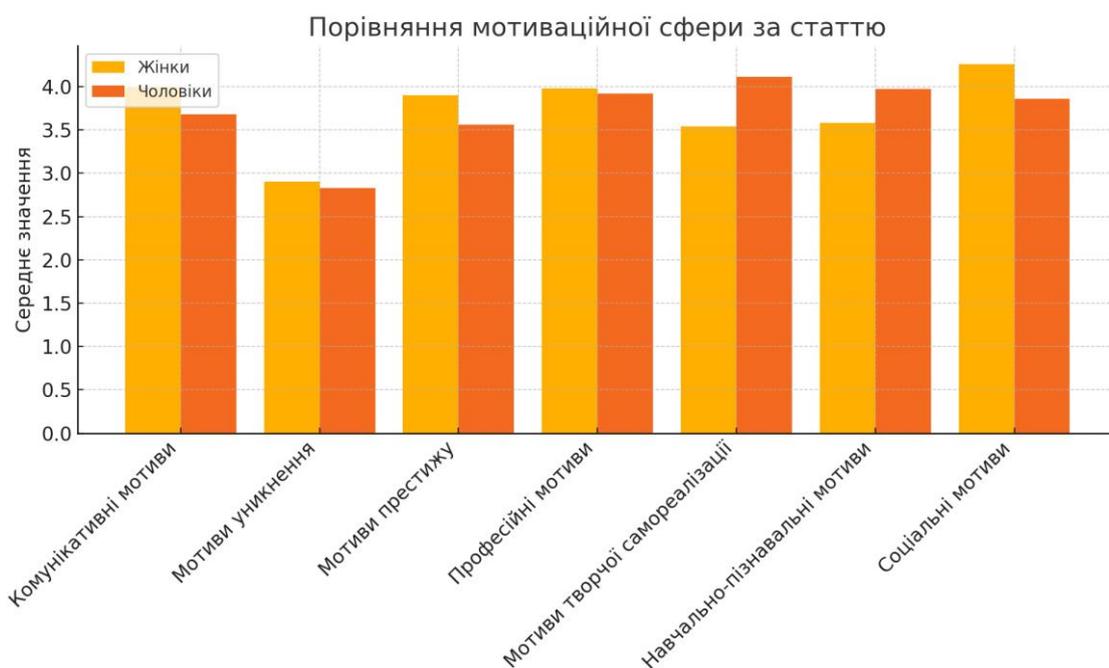


Рис. 2.8. Середньогрупові результати за методикою діагностики навчальної мотивації студентів А.А. Реан та В.А. Якуніна, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої (за критерієм статі)

Розглянемо результати, отримані у вибірках чоловіків і жінок за методикою «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т.І. Ільїна). (Рис. 2.9.).

За шкалою «Набуття знань» середні значення у жінок становлять $\Sigma=5,9$ балів, у чоловіків – $\Sigma=6,2$ бали. Обидві групи демонструють високий рівень мотивації до пізнання як цінності навчання. Проте чоловіки дещо переважають жінок за цим показником, що свідчить про більш виражену орієнтацію на сам процес засвоєння нових знань, а не лише на результати навчання. Це може означати прагнення до глибшого розуміння матеріалу, самостійного дослідження та пізнавальної активності.

За шкалою «Оволодіння професією» середні значення у жінок становлять $\Sigma=5,5$ балів, у чоловіків – $\Sigma=5,2$ бали. У жінок спостерігається вищий рівень професійної мотивації, що вказує на орієнтацію не лише на

отримання знань, а й на подальше їх застосування у професійній діяльності. Вони більшою мірою пов'язують навчання із практичною підготовкою до майбутньої роботи, зважають на соціальну реалізацію, потребу в компетентності.

За шкалою «Отримання диплому» середні значення у жінок становлять $\Sigma=5$ балів, у чоловіків – $\Sigma=5,8$ балів. Чоловіки значно більше орієнтовані на формальний результат – отримання диплому як документального підтвердження завершення навчання. Це може свідчити про прагматичний підхід до освіти: важливість статусу, кваліфікаційного рівня, можливостей працевлаштування.

Таким чином, жінки мають більш інтегровану професійну мотивацію, яка поєднує бажання оволодіти фахом із потребою реалізувати себе у сфері професійної діяльності. Чоловіки схильні більше цінувати пізнавальну складову навчання та формальні результати, такі як диплом. Вони можуть сприймати освіту як засіб досягнення зовнішніх цілей, включно з соціальним статусом чи працевлаштуванням.

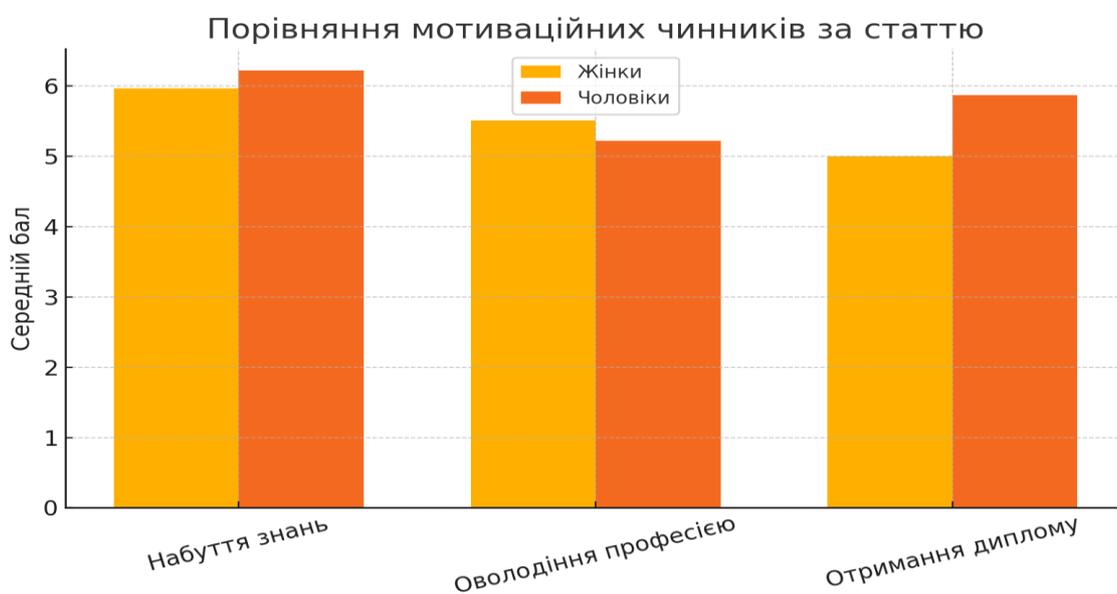


Рис. 2.9. Середньогрупові результати за методикою «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т.І. Львіна) (за критерієм статі)

Розглянемо результати, отримані у вибірках чоловіків і жінок за методикою «Опитувальник самоорганізації діяльності» (Н. Фішер, М. Бонд в адаптації Є. Мандрикової). (Рис. 2.10.).

За шкалою «Планомірність» середні значення у жінок становлять $\Sigma=14,8$ балів, у чоловіків – $\Sigma=13,9$ балів, що свідчить про більш стабільну здатність до попереднього планування своєї навчальної діяльності.

За шкалою «Цілеспрямованість» середні значення у жінок становлять $\Sigma=29,1$ бали, у чоловіків – $\Sigma=30,2$ балів, що може вказувати на більшу зосередженість чоловіків на кінцевих цілях.

За шкалою «Наполегливість» обидві вибірки демонструють порівнянний рівень наполегливості (жінки – $\Sigma=22,6$ балів; чоловіки – $\Sigma=22,9$ балів), що свідчить про рівнозначну здатність долати труднощі.

За шкалою «Фіксація на структуруванні діяльності» жінки ($\Sigma=20,9$ балів) мають перевагу над чоловіками ($\Sigma=16,7$ балів), що говорить про їхню більшу схильність до систематизації діяльності, чіткого дотримання структури.

За шкалою «Самоорганізація із використанням зовнішніх засобів» виявлено, що чоловіки ($\Sigma=12,6$ балів) трохи частіше використовують зовнішні ресурси (щоденники, планери, нагадування) для організації своєї діяльності, ніж жінки ($\Sigma=11,9$ балів).

За шкалою «Орієнтація на теперішній час» середні значення у чоловіків ($\Sigma=10,6$ балів) лише трохи вище, ніж у жінок ($\Sigma=10,3$ бали), що свідчить про практично однакову здатність фокусуватися на поточних завданнях.

За шкалою «Загальний показник ОСД» середній загальний рівень організованості самостійної діяльності у жінок становить – $\Sigma=117,9$, балів а у чоловіків – $\Sigma=117$ балів, що говорить про відсутність суттєвих відмінностей у загальному рівні ОСД між групами.

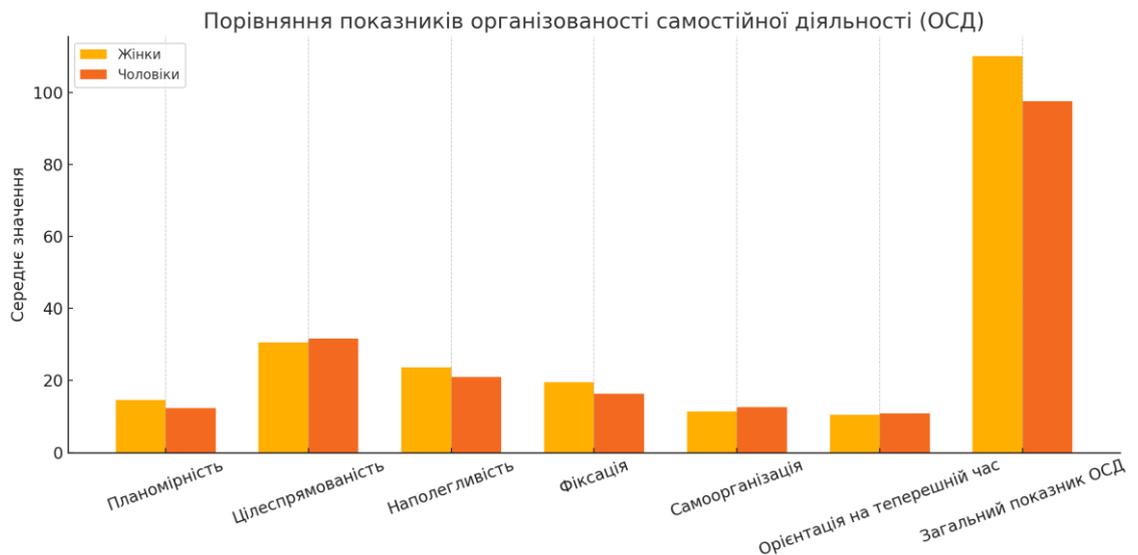


Рис. 2.10. Середньогрупові результати за методикою «Опитувальник самоорганізації діяльності» (Н. Фішер, М. Бонд в адаптації Є. Мандрикової) (за критерієм статі)

З метою подальшого опрацювання результатів було проаналізовано показники та використано використано метод кореляційного аналізу Пірсона. Розглянемо отримані результати.

Найбільш значущі кореляційні зв'язки представлені у таблиці 6.

Таким чином, можемо зазначити, що показник «Загальна прокрастинація» має пряму позитивний зв'язок із показниками «Мотиваційна недостатність» ($r = 0.63, p < 0.001$) та «Тривожність» ($r = 0.56, p < 0.001$). Цей зв'язок вказує на те, що чим вищий рівень мотиваційної недостатності у респондентів, тим вищий рівень загальної прокрастинації вони демонструють. Іншими словами, особи, які відчувають брак внутрішньої мотивації до діяльності, частіше відкладають виконання завдань. Це підтверджує думку про те, що низький рівень мотивації є одним із ключових чинників, що сприяють прокрастинаційній поведінці. Зростання рівня тривожності супроводжується збільшенням прокрастинаційної поведінки. Індивіди з високим рівнем тривоги схильні уникати ситуацій, які сприймаються як потенційно загрозливі або стресові, що унеможливує

вчасне виконання завдань. Цей зв'язок демонструє важливість емоційного стану у виникненні прокрастинації.

Таблиця 6

Найбільш значущі кореляційні зв'язки між показниками

Змінні	r	p	Тип зв'язку
«Загальна прокрастинація» & «Мотиваційна недостатність»	0.63	<0.001	сильний прямий
«Недооцінка готовності до виконання завдання» & «Загальна прокрастинація»	0.62	<0.001	сильний прямий
«Загальна прокрастинація» & «Тривожність»	0.56	<0.001	сильний прямий
«Недооцінка готовності до виконання завдання» & «Мотиваційна недостатність»	0.55	<0.001	сильний прямий
«Подолання страху відповідальності» & «Недооцінка готовності до виконання завдання»	0.54	<0.001	сильний прямий
«Фіксація (на структуруванні діяльності)» & «Планомірність»	0.51	<0.001	сильний прямий
«Фіксація (на структуруванні діяльності)» & «Наполегливість»	0,51	<0,001	сильний прямий

Показник «Недооцінка готовності до виконання завдання» позитивно корелює із показниками «Загальна прокрастинація» ($r = 0.62, p < 0.001$) та «Мотиваційна недостатність» ($r = 0.55, p < 0.001$). Особи, які недооцінюють свою готовність до виконання завдань, частіше відкладають їх. Цей зв'язок відображає самосумнів і знижену впевненість у власних здібностях як провідний чинник прокрастинації. Невпевненість у тому, що завдання буде виконане належним чином, провокує уникнення дій. Недооцінка власної готовності до виконання завдання часто поєднується з браком мотивації. Такий зв'язок свідчить про те, що сумнів у своїй спроможності досягти результатів негативно впливає на мотивацію до дії. У дослідженні це може трактуватись як взаємне підсилення прокрастинаційних передумов: відсутність мотивації і низька самооцінка можливостей.

Показник «Подолання страху відповідальності» має прямий позитивний зв'язок із показником «Недооцінка готовності до виконання завдання» ($r = 0.54, p < 0.001$). Таким чином, ті особи, які недооцінюють свою готовність, часто також стикаються зі страхом брати на себе відповідальність. Це свідчить про те, що внутрішній сумнів у власній компетентності пов'язаний з уникненням відповідальності. Подолання цього страху є важливою умовою ефективної діяльності, інакше такі особи можуть уникати не лише завдань, а й життєвих рішень.

Показник «Фіксація на структуруванні діяльності» позитивно корелює із показниками «Планомірність» ($r = 0.51, p < 0.001$) та «Наполегливість» ($r = 0.50, p < 0.001$). Таким чином, особи, що фіксуються на структурованому виконанні діяльності мають схильність до планомірності. Цей зв'язок, що показує тенденцію до організованості, системності та вправності улаштувати свій час. Така взаємозалежність розуміється як позитивна характеристика, що сприяє подоланню прокрастинації. Особи, які здатні чітко структурувати свій час та діяльність є більш успішними та наполегливими у виконання якоїсь діяльності. Це акцентує увагу на доцільності розвитку організаційних якостей особистості. Наполегливість

особистості допомагає подолати прокрастинаційні тенденції та є певним чинником, що запобігає її розвитку.

Усі зазначені сильні зв'язки свідчать про те, що прокрастинаційна поведінка має комплексний характер, де ключову роль відіграють: внутрішня мотивація та її дефіцит, емоційний стан (тривожність), упевненість у власній готовності, готовність брати на себе відповідальність, а також вольові й організаційні якості, як-от планомірність, структурованість та наполегливість.

Помірно значущі кореляційні зв'язки представлені у таблиці 7.

Показник «Мотиваційна недостатність» має прямий позитивний зв'язок із показником «Тривожність» ($r = 0.46, p < 0.001$). Зв'язок свідчить про те, що вищий рівень тривожності асоціюється з вищим рівнем мотиваційної недостатності. Інакше кажучи, тривожні особи частіше відчують відсутність внутрішнього спонукання до дії. Це може бути пов'язано з тим, що тривога виснажує внутрішні ресурси, заважає зосередженості та ініціативності, знижуючи мотивацію до продуктивної діяльності.

Показник «Перфекціонізм» має прямий позитивний зв'язок із показником «Педантизм» ($r = 0.44, p < 0.001$). Перфекціонізм – це прагнення до ідеалу, а педантизм – схильність до надмірної точності та уваги до деталей. Така взаємозалежність може бути як ресурсом (у діяльностях, що потребують точності), так і ризиком (через прокрастинацію, викликану страхом зробити помилку).

Показник «Планомірність» має прямий позитивний зв'язок із показником «Цілеспрямованість» ($r = 0.42, p < 0.001$). Індивіди, які здатні планувати свою діяльність, зазвичай мають і чітку орієнтацію на досягнення мети. Планомірність забезпечує послідовність дій, а цілеспрямованість надає цим діям вектор. Цей зв'язок підкреслює важливість синергії між організаційною структурою та особистісною вмотивованістю для досягнення результатів.

Показник «Цілеспрямованість» має прямий позитивний зв'язок із показником «Наполегливість» ($r = 0.39$, $p < 0.005$). Особи, які мають чіткі цілі, демонструють і більшу наполегливість у їх досягненні. Наполегливість тут виступає як засіб реалізації цілеспрямованості. У психологічному контексті це означає, що цілісність особистості й вольові зусилля є взаємозалежними складовими ефективної діяльності.

Показник «Наполегливість» має прямий позитивний зв'язок із показником «Професійні мотиви» ($r = 0.35$, $p = 0.005$). Ті, хто демонструє більшу наполегливість, мають вираженіші професійні мотиви. Наполегливість допомагає подолати труднощі на шляху до професійної самореалізації. Цей зв'язок вказує на важливість вольових якостей для професійного зростання та стійкості до перешкод.

«Фіксація (на структуруванні діяльності)» має прямий позитивний зв'язок із показником «Цілеспрямованість» ($r = 0.34$, $p = 0.005$). Схильність до структурування діяльності позитивно пов'язана з наявністю чітких цілей. Така взаємодія підказує, що для досягнення цілей особа не лише має їх усвідомлювати, але й вміти організовувати власну діяльність у відповідності до них. Це особливо важливо для подолання прокрастинаційної поведінки.

Показник «Навчально-пізнавальні мотиви» має прямий позитивний зв'язок із показником «Комунікативні мотиви» ($r = 0.32$, $p = 0.005$). Зв'язок між пізнавальними і комунікативними мотивами свідчить про те, що у багатьох студентів пізнання тісно пов'язане з бажанням спілкуватися, ділитися знаннями, брати участь у дискусіях. Це відображає соціальну природу навчальної мотивації та важливість середовища для її формування й підтримки.

Таким чином, помірні кореляційні зв'язки вказують на функціональні зв'язки між особистісними рисами, мотивацією та когнітивно-вольовими характеристиками. Вони менш інтенсивні, ніж сильні, але не менш важливі для розуміння механізмів, що формують прокрастинаційну поведінку, навчальну ефективність та професійне становлення.

Таблиця 7

Помірно значущі кореляційні зв'язки між показниками

Змінні	r	p	Тип зв'язку
«Мотиваційна недостатність» & «Тривожність»	0.46	<0.005	помірний прямий
«Перфекціонізм» & «Педантизм»	0.44	<0.005	помірний прямий
«Планомірність» & «Цілеспрямованість»	0.42	<0.005	помірний прямий
«Цілеспрямованість» & «Наполегливість»	0.39	<0.005	помірний прямий
«Наполегливість» & «Професійні мотиви»	0.35	0.005	помірний прямий
«Фіксація» & «Цілеспрямованість»	0.34	0.005	помірний прямий
«Навчально-пізнавальні мотиви» & «Комунікативні мотиви»	0.32	0.005	помірний прямий

Зворотні (негативні) кореляції представлені у таблиці 8.

Таблиця 8

Зворотні (негативні) кореляції

Змінні	r	p	Тип зв'язку
«Орієнтація на соц. винагороду» & «Професійні мотиви»	-0.36	0.005	помірний зворотній
«Мотиваційна недостатність» & «Навчально-пізнавальні»	-0.34	0.005	помірний зворотній
«Загальна прокрастинація» & «Соціальні мотиви»	-0.30	0.005	помірний зворотній

Показник «Орієнтація на соціальну винагороду» має негативний зв'язок з показником «Професійні мотиви» ($r = -0.36$, $p = 0.005$). Цей зв'язок

свідчить про те, що чим більше людина орієнтована на зовнішнє схвалення, похвалу, визнання (соціальну винагороду), тим менше вона керується внутрішніми професійними мотивами – такими як інтерес до професії, прагнення до фахового вдосконалення, професійної реалізації.

Це може означати, що зовнішня мотивація витісняє внутрішню, роблячи професійну активність залежною від зовнішнього зворотного зв'язку. Така залежність може ускладнювати стабільне професійне зростання.

Показник «Мотиваційна недостатність» має негативний зв'язок з показником «Навчально-пізнавальні мотиви» ($r = -0.34$, $p = 0.005$). Зростання мотиваційної недостатності (внутрішнього дефіциту бажання щось робити, в тому числі в навчанні) супроводжується зниженням навчально-пізнавальної мотивації – бажання здобувати нові знання, розширювати кругозір, розуміти навчальний матеріал.

Цей взаємозв'язок засвідчує, що зниження мотивації значно впливає на академічну успішність. Тому, особа, навіть не зважаючи на значні інтелектуальні та когнітивні здібності особистість, може уникати виконання якогось завдання в ситуації сильного виснаження та втоми.

Показник «Загальна прокрастинація» негативно корелює з показником «Соціальні мотиви» ($r = -0.30$, $p = 0.005$). Таким чином, чим вищим є рівень прокрастинації в особі, тим менше її діяльність будуть визначають соціальні мотиви (бажання допомагати іншим, виконувати різні доручення чи спрохання, долучатися до виконання спільної діяльності).

Таким чином, особи, що мають високий рівень прокрастинації, значно будуть уникати виконувати завдання, що мають соціальне значення, вони більш схильні не брати на себе відповідальність та приймати рішення.

Отримані результати дослідження дозволили виявити стійкі і статистично значущі зв'язки між рівнем прокрастинації та показниками мотиваційної сфери. Тому можемо зазначити, що мотивація особистості значно впливає на розвиток та виникнення прокрастинації.

Проведений кореляційний аналіз дав змогу виділити чинники, що провокують та підсилюють прокрастинацію та чинники, що запобігають її формуванню.

Чинники, що сприяють виникненню прокрастинації:

- Мотиваційна недостатність – чинник, що пов'язаний із виникненням прокрастинації.. відсутність внутрішнього спонукання може призводити до відкладання справ «на потім».

- Недооцінка особистого бажання діяти – побоювання зробити помилку, сумніви щодо можливості виконати завдання значною мірою примножують імовірність відкладання справ «на потім». Недооцінка особистого бажання діяти поєднується з мотиваційною недостатністю.

- Підвищений рівень тривожності – афективна напруга, боязнь не впоратись або осуд спиняє активну поведінку особистості. Тому, натомість щоб діяти, особа уникає виконання завдання, що призводить до формування прокрастинації.

- Боязнь приймати рішення та нести відповідальність – особи, що є безвідповідальними часто відкладають у часі прийняття важливих рішень.

- Орієнтація на соціальну винагороду – зовнішня мотивація витісняє внутрішню, знижуючи стабільність активності. Такі люди менш автономні, а отже – більш схильні до зволікань.

Чинники, що запобігають прокрастинації:

- Професійні мотиви – стержень внутрішньої мотивації.

Зосередження на виконанні професійних завдань значно знижує ризик відкладання справ «на потім».

- Навчально-пізнавальні мотиви – особи, які отримують задоволення від самого процесу навчання, менше схильні уникати завдань, пов'язаних із пізнанням.

- Планомірність, цілеспрямованість і наполегливість – вольові якості та вміння організовувати свою діяльність позитивно впливають на ефективність дій і знижують схильність до прокрастинації.

- Фіксація на структуруванні діяльності – дозволяє особі систематизувати роботу, правильно визначати пріоритети, що сприяє розвитку поведінки без ознак прокрастинації.

- Комунікативні мотиви – прагнення спілкування, соціальна взаємодія, соціальна активність превентивно запобігають соціальній ізоляції, яка, в свою чергу, провокує виникнення прокрастинації.

Отже, прокрастинація – це багатофакторне явище, що формується на стику емоційної, мотиваційної та вольової сфер.

Основними ризик-факторами є: мотиваційна недостатність, тривожність, невпевненість у собі, зовнішня мотивація (орієнтація на соціальну винагороду).

Натомість захисними чинниками від прокрастинації виступають: наявність внутрішньої мотивації (особливо професійної та пізнавальної), сформованість організаційно-вольових характеристик (планомірність, цілеспрямованість, наполегливість), здатність до структурування діяльності та соціальна залученість.

Таким чином, отримані результати емпіричного дослідження можуть бути корисними у створенні корекційних та профілактичних програм по подоланню прокрастинації.

ВИСНОВКИ

У висновках підводяться підсумки проведеного теоретичного аналізу та емпіричного дослідження особливостей взаємозв'язку академічної прокрастинації з мотивацією навчання у здобувачів освіти, окреслюються шляхи подальшого вивчення проблеми.

1. Поняття прокрастинації у сучасній психологічній науці трактується як цілеспрямоване або неусвідомлене відкладання виконання запланованої діяльності, що супроводжується внутрішнім конфліктом, зниженням емоційного фону та зростанням тривоги. Явище прокрастинації має складну природу, тісно пов'язане із такими феноменами як лень, перфекціонізм, низький рівень мотивації, особистісна некомпетентність, завчена безпорадність, емоційна та мотиваційна нестійкість та стах невдачі.

У сучасних дослідженнях науковці виокремлюють різні форми прокрастинації – загальну, ситуаційну, академічну, ділову, нейропсихологічну, особистісну тощо. Однак, в останні роки актуальними залишаються дослідження, присвячені вивченню академічної прокрастинації.

Академічна прокрастинація є комплексним багатofакторним явищем, що потребує подальшого вивчення як з точки зору фундаментальної психології, так і в прикладному аспекті, зокрема у розробці профілактичних та корекційних програм для студентської молоді.

2. У процесі емпіричного дослідження було здійснено комплексний аналіз взаємозв'язку між академічною прокрастинацією, навчальною мотивацією та рівнем самоорганізації студентів. Залучення валідних психодіагностичних методик дозволило виявити особливості прояву зазначених психологічних характеристик у вибірці здобувачів вищої освіти.

Рівень загальної прокрастинації (за методикою Л. М. Карамушки, О. І. Бондарчук, Т. В. Грубі) виявився високим, що свідчить про наявність вираженої тенденції до хронічного відкладання виконання навчальних завдань.

Основні психологічні причини прокрастинації (за методикою М. Дворник) полягають у недооцінці власної готовності до виконання завдань, схильності до педантизму та орієнтації на соціальну винагороду. Ці фактори поєднують у собі когнітивні (занижена впевненість у собі) та мотиваційно-емоційні бар'єри, які перешкоджають ефективній навчальній діяльності.

Структура навчальної мотивації студентів (методики А.А. Реана – В.А. Якуніна – Н.Ц. Бадмаєвої та Т.І. Льїна) характеризується переважанням внутрішніх і змістовних мотивів: соціальних, творчої самореалізації, професійних та навчально-пізнавальних. Мотив уникнення та орієнтація на отримання диплому мають найнижчі показники, що є позитивним показником. Разом з тим, низький рівень професійної мотивації у значної кількості здобувачів освіти може свідчити про неусвідомленість фахового вибору або байдужість до навчального змісту.

Рівень самоорганізації діяльності студентів (за методикою Н. Фішер, М. Бонд, адаптація Є. Мандрикової) є переважно середнім. Найкраще розвинені характеристики – наполегливість, орієнтація на теперішнє, цілеспрямованість; водночас, планомірність і структурованість виявилися слабшими. Це свідчить про фрагментарну реалізацію навичок саморегуляції, що у поєднанні з мотиваційним дефіцитом підвищує ризик прокрастинаційної поведінки.

Проведений кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих взаємозв'язків між ключовими змінними дослідження. Зокрема: загальна прокрастинація має сильні прямі зв'язки з мотиваційною недостатністю, тривожністю та недооцінкою готовності до дії.

Мотиваційна недостатність обернено пов'язана з навчально-пізнавальними мотивами, а орієнтація на соціальну винагороду – з професійними мотивами, що вказує на суперечність між зовнішньою та внутрішньою мотивацією.

Виявлені значущі кореляційні зв'язки між структурними елементами самоорганізації (планомірність, цілеспрямованість, фіксація, наполегливість)

засвідчують, що розвиток означених якостей може слугувати профілактикою формування прокрастинації.

Проведений аналіз засвідчив, що чоловіки мають вищі показники у таких факторах як мотиваційна недостатність, перфекціонізм та загальна прокрастинація; у жінок виявлені вищі рівні прояву тривожності, комунікативних та соціальних мотивів, а також вищі показники за шкалою структурованої діяльності (фіксація на завданнях).

Таким чином, можна зазначити, що академічна прокрастинація тримані здобувачів освіти визначається сукупністю мотиваційних, емоційних та організаційних факторів.

Перспективи подальших досліджень окреслюються проведенням емпіричних досліджень на більш репрезентативній вибірці, зокрема вивченням особливостей прояву академічної прокрастинації у здобувачів освіти різних спеціальностей та курсів. Цікавим напрямком дослідження академічної прокрастинації є лонгітюдні дослідження прояву зазначеного феномену.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анпілова Д.В. Характеристика навчальних завдань як передумова академічної прокрастинації. Точка доступу: http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/osvitniy_dosvid/Anpilova.pdf. (дата звернення 28.05.2025 р.)
2. Бабатіна С. І. Синдром академічної прокрастинації і соціальноповідальність у студентському віці. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2013. № 2. С. 24 - 25.
3. Багрій В. Психологічні детермінанти «синдрому відкладеного життя». Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Львів, 23 жовтня 2020 року / уклад. З.Р. Кісіль. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ. 2020. С. 10 -14.
4. Базика Є. Л. Стан прокрастинації як чинник, який пригнічує формування успішної особистості студента: результати дослідження. Практична психологія та соціальна робота. 2014. № 5. С. 23-30.
5. Берегова Н.П., Підганюк В.В. Дослідження «прокрастинації» як психологічного феномену. Точка доступу: http://pedagogyviv.org.ua/zhurnaly/april_2020.pdf#page=10. (дата звернення 27.03.2025 р.)
6. Буленок С.М., Коваленко Л. В. Психологічні та педагогічні особливості дистанційного навчання. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2021. («Дистанційне навчання в глобалізованому світі»). С. 11-13.
7. Гліченко О. О. Детермінанти академічної прокрастинації здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2020. № 2 (333). Ч. I. С. 78 - 83.
8. Грабчак О.В. Особливості академічної прокрастинації студентів і першокурсників. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2016. № 4. С. 210-218.

9. Гривнак І. Психологічні особливості студентів, схильних до прокрастинації. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Львів, 23 жовтня 2020 року / уклад. З.Р. Кісіль. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ. 2020. С. 47-50.

10. Дворник М. С. Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 120 с.

11. Джеджерера О. Емоційна стійкість здобувачів освіти в умовах війни як проблема вищої школи. Психологія: реальність і перспективи, 2022, №18. С. 73-80.

12. Джейн Б. Бурка, Ленора М. Юен. Прокрастинація. Львів : Видавництво Старого Лева, 2019. 400 с.

13. Дмитріюк Н. С., Кордунова Н. О., Мілінчук В. І. Зв'язок академічної прокрастинації з організацією навчальної діяльності студентів. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2019. Том I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 53. С. 62-67.

14. Дуб В. Особливості прокрастинації студентів. Проблеми гуманітарних наук. Психологія. 2020. № 47. С. 53-66.

15. Дубініна К.В. Прокрастинація як проблема психології особистості студента. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені

М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2018. Вип. 7 (52). С. 172-180.

16. Енциклопедія практичної психології. Точка доступу: <http://psychologis.com.ua/irracionalnoe.htm> (дата звернення 28.05.2025 р.)

17. Євдокімова О. О., Кобилко Н. А. Психодіагностичні матеріали. В допомогу псих психологу поліції : методичний посібник. Частина 1. Харків : Факт, 2023. 136 с.

18. Євдокимова Д., Качарова В. Прокрастинація як фактор суб'єктивного сприйняття часу. "Вісник". 2019. № 1 (39). С. 18 - 22.

19. Журавлева О.В. Теоретичний аналіз сутності поняття прокрастинації в межах психоаналітичного підходу. Теорія та практика сучасної психології. 2018. №4. С. 12 -15.

20. Журавльова О., Журавльов О. Нейропсихологічні механізми розвитку прокрастинації. Психологія: реальність і перспективи. 2020. № 14. С. 73-83.

21. Журавльова О., Журавльов О. Типологічні особливості прояву прокрастинації у студентів. Психологічні перспективи. 2020. Вип. 36. С. 86-99.

22. Закон України «Про вищу освіту» №1556-VII від 01.07.2014 року (зі змінами від 27.12.2023 року). Точка доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 15.04.2025)

23. Іваненко Ю. Дистанційне навчання як засіб розвитку самоорганізації студентів. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2020. Вип. 49. С. 60-63.

24. Іванух В. А. Психологічні чинники прокрастинації. Психологічні проблеми сучасності: тези X науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (11-12 квітня). Львів, 2013. С. 24-26.

25. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви. Серія: (Сходи психології). Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2013. 512 с.

26. Іпполітова Е. А. Особливості часової перспективи студентів з високим рівнем навчальної прокрастинації. Молодий вчений. 2013. № 11. С. 762–765.

27. Кабанцева А.В., Омельченко Т.Г. Феномен прокрастинації серед студентів вищих навчальних закладів. Теорія і практика сучасної психології. 2019. № 6 (2). С. 65-70.

28. Камінська О. В. Психологічні особливості прокрастинації здобувачів вищої освіти. Точка

доступу:https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2021/8.pdf (дата звернення 25.06.2025 р.)

29. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Грубі Т. В. Методики дослідження перфекціонізму, трудоголізму та прокрастинації особистості: методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП «Аксиома», 2019. 80 с

30. Кириченко В. В. Формування картини світу особистості у сучасному інформаційному суспільстві : дис.... доктора психол. наук : 19.00.01 / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, 2021. 44 с.

31. Кириченко В. В. Психологічні основи професійної адаптації та вибору професії : навчальний посібник. Жито-мир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 110 с.

32. Кириченко В. В. Особистість у сучасному інформаційному суспільстві : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 245 с.

33. Кокун О.М., Мороз В.М., Лозінська Н.С., Пішко І.О. Збірник психодіагностичних методик для професійно-психологічного відбору кандидатів на військову службу за контрактом у Збройних Силах України : метод. посіб. К. : Видавничий дім "Освіта України", ФОП Маслаков Руслан Олексійович, 2021. 74 с

34. Колтунович Т. А., Поліщук О.М. Прокрастинація – конфлікт між «важливим» і «приємним». Молодий вчений. 2017. № 5 (45). С. 211-218

35. Котляр Л. І. Страх як фактор прокрастинації у професійній діяльності державних службовців. Точка доступу: <http://www.pagjournal.iei.od.ua/archives/2020/15-2020/13.pdf> (дата звернення 25.05.2025 р.)

36. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів : навчаль-ний посібник. Харків, 2011. 40 с.

37. Крейдун Н. П., Невоєнна О. А., Поліванова С. П. Особливості особистості студентів, схильних до ліні та прокрастинації. Проблеми

сучасної освіти : збірник науково-методичних праць. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. № 4. С. 6-13

38. Куріцина А. В., Оверчук В. А. Теоретичні підходи до визначення психологічного змісту феномену прокрастинації. Актуальні проблеми психології. 2015. Т. XI. Вип 19. С. 208 - 224.

39. Лахмотова Ю., Цапко А., Шкраб'юк В. Мотивація до дистанційного навчання студентів вищих закладів освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 55. Т. 2. 2022. С. 195-200.

40. Левченко М., Феденько С., Форостян А. Особливості соціальної адаптації здобувачів вищої освіти до освітнього процесу в умовах воєнного стану. Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. Дрогобич, 2022. Вип. 52, Том 2. С. 185-192.

41. Лугова В.М. Прокрастинація: основні причини, наслідки та шляхи подолання. Актуальні наукові дослідження в сучасному світі. Переяслав-Хмельницький, 2018. № 4 (36), Ч. 2. С. 59-65.

42. Лугова В.М., Луговий Б. В. Прокрастинація та шляхи її подолання. Точка доступу:
http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/29214/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%9B%D1%83%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%9B%D1%83%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B9.pdf. (дата звернення 28.03.2025 р.)

43. Микитюк С. О., Микитюк С. С. Мотивація начальної діяльності як ресурс освітнього процесу. Збірник науко-вих праць Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого. 2021. No 76, Т.2. С. 121–126.

44. Москалюк М, Москалюк Н. Підвищення мотивації студентів в умовах дистанційного навчання під час військових дій. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. 2022, №60. С. 117-

45. Мотрук Т. О., Стеценко Д. В. Прокрастинація як інгібітор розвитку успішної особистості. Актуальні питання сучасної психології. 2014. С. 292-297.

46. Мостова Т. Психологічні чинники адаптації студентів до навчання в умовах війни. Наукові перспективи. №11 (29), 2022. С. 473-479.

47. Назарук Н. Проблема вивчення прокрастинації у психології. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2022. Вип. 14. С. 48-54.

48. Онішко З. Феномен прокрастинації в сучасній психології: теоретичні засади дослідження. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 2020. № 2(20). С. 66 - 71.

49. Оніщук М.О. Прокрастинація як соціально-психологічна проблема сучасної молоді. Точка доступу: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/mn/mn2020/paper/viewFile/10319/8643> .(дата звернення 25.03.2024 р.)

50. Петренко В.В., Василенко О.М. Професійна спрямованість та чинники, що впливають на вибір професії студентами закладів вищої освіти. Актуальні питання соціальної роботи: надбання, проблеми, перспективи: збірник наукових праць студентів та викладачів. Хмельницький, 2020. Вип. 1. С. 90-93.

51. Прибилова В. М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. Проблеми сучасної освіти. Київ, 2017. 36с.

52. Прокрастинація. Вільний тлумачний словник, 2013. Точка доступу: <http://sum.in.ua/f/prokrastynacija>. (дата звернення 28.03.2024 р.)

53. Рудоманенко Ю. Прокрастинація: співвідношення її структурних показників та наслідків для особистості. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2022. Випуск 13. С. 137-142.

54. Рудоманенко Ю. В. Структура прокрастинації особистості. Проблеми сучасної психології: науковий журнал. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2020. № 3 (19). С. 28-38.

55. Рудь Г.В. Дослідження феномену прокрастинації в юнацькому віці. Збірник наукових праць РДГУ. Психологія: реальність та перспективи. 2019. Вип. 12. С. 190 - 196.

56. Соболева С. Академічна прокрастинація як психолого-педагогічна проблема. Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2014. Вип. 34. С. 190-197.

57. Стеценко Н.М., Ткачук Г.В. Особливості організації технологій дистанційного навчання в усіх ланках системи освіти. Точка доступу: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/3682/1/Osoblivosti.pdf> (дата звернення 29.04.2025 р.)

58. Столярчук О. А., Сергєєнкова О. П., Коханова О.П. Динаміка академічної прокрастинації студентів. *Habitus*. 2021. № 26. С. 127-132.

59. Татарінов Є.В. Теоретичні підходи до визначення психологічного змісту феномену прокрастинації. Вісник Національного університету оборони України. Питання психології. 2015. № 3 (46). С.299 - 304.

60. Ткачук Л.В. Психологічні особливості дистанційного навчання як перспективної освітньої технології. Точка доступу: http://www.zippo.net.ua/data/files/KafPsihol/NavchRobota/lvtkachuk_02.pdf(дата звернення 28.04.2025 р.)

61. Філоненко Л.В. Особливості прокрастинації у викладачів та здобувачів в умовах війни. Точка доступу: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11\(29\)-390-399](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11(29)-390-399) (дата звернення 26.04.2025 р.)

62. Фролова О. Прокрастинація як соціально-психологічне явище. Точка доступу: <http://iqholding.com.ua/articles/prokrastinatsiya-yak-sotsialno-psikhologichneyavishche>. (дата звернення 27.05.2025 р.)

63. Чуйко Г.В., Комісарик М.І. Прокрастинація: сутність та причини. Точка доступу: <https://archer.chnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1219/1/%D0%A7%D1%83>

%D0%B9%D0%BA%D0%BE%2C%20%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D1%96
%D1%81%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BA%2C%20%D1%81%D1%82%D
0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf (дата звернення 29.05.2025 р.)

64. Чумак М.М. Проблеми дистанційної освіти. Сучасна наука: стан, проблеми перспективи: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Старобільськ, 14 – 15 квітня 2020 року). Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2020. С.91-93

65. Шиліна А.А. Особливості та взаємозв'язок копінг-стратегій студентів з різним рівнем прокрастинації. Вісник Харків. нац. пед. ун-ту. Серія Психологічні науки. 2012. № 43. С. 243-249.

66. Abbasi I.S. Procrastination Behaviors in General, Academic, and Work Setting. International Journal of Psychological Studies. 2015. Vol. 7, № 1. P. 59-

67. Aitken M. A. Personality profile of the college student procrastinator. - doctoral dissertation. University of Pittsburgh, 1982. 210 p.

68. Brownlow S., Reasinger R.D. Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. Journal of Social Behavior & Personality. 2000. № 15 (5). P. 15-34.

69. Burka J., Yuen L. Procrastination: Why you do it, what to do about it. MA: Addison-Wesley, 1983. P.87-95

70. Chu A. H. C., Choi J. N. Rethinking procrastination: Positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance. Journal of Social Psychology. 2005. № 14. P. 245-264.

71. Deci E. L., Rya R. M. Handbook of Self-Determination Research. University of Rochester Press. New York : Rochester, 2002.

72. Deci L. E., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior. New York, London : Plenum Press, 1985.

73. Gustavson D. E., Miyake, A., Hewitt J. K., & Friedman N. P. Understanding the Cognitive and Genetic Underpinnings of Procrastination: Evidence for Shared Genetic Influences with Goal Management and Executive Function Abilities. Journal of Experimental Psychology. General. 2015. V.

144(6).P. 1063-1079. <http://doi.org/10.1037/xge0000110>Klingsieck K. B. Procrastination When Good Things Don't Come to Those Who Wait. *European Psychologist*. 2013. V. 18(1). P. 24-34.

74. Ellis A., Knaus W.J. *Overcoming procrastination*. N.Y.: Signet Books, 1977. 75 p.

75. Escriva-Boulley G., Tessier D., Sarrazin, P. L'engagement de l'élève en EPS, la motivation autodéterminée : https://cardie.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2018-09/Escriva-boulley_Tessier_%26_Sarrazin-2018-Engagement%20et%20motivation.pdf

76. Eun Hee Seo Gramming. Active Procrastination, And Academic Achievement. *Social Behavior and Personality*, 2012. № 40 (8). P. 1330-1340.

77. Karsenti T: 32 stratégies pour agir sur la motivation scolaires des jeunes : <http://www.karsenti.ca/32aqisep.pdf>

78. Kroese, F. M., De Ridder, D. T. D., Evers, C., & Adriaanse, M. A. Bedtime procrastination: introducing a new area of procrastination. *Frontiers in Psychology*. 2014. № 5. P. 611. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00611>

79. Lay C.H. At last, my research article on procrastination. *J. of Research in Personality*. 1986. Vol. 20. №4. P. 474-495.

80. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*. 2000. № 14. P. 141-156.

81. Nguyen B, Steel P, Ferrari JR. Procrastination's Impact in the Workplace and the Workplace's Impact on Procrastination. *International Journal of Selection and Assessment*. 2013. V. 21(4). P. 388 - 399.

82. Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prediction des absences scolaires et l'intention de décrocher / Blanchard C., Pelletier L., Ois N., Sharp E. *Revue des sciences de l'éducation*, 2004. Vol. 30 No 1. P. 105–123. doi.org/10.7202/011772ar

83. Rothblum E.D., Solomon L.J. Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 1984. Vol. 31, no.4, P. 503-509.

84. Sarrazin P., Pelletier L., Deci, Ryan R. Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. 2011. https://www.researchgate.net/publication/256089059_Nourrir_une_motivation_autonome_et_des_consequences_positives_dans_différents_milieux_de_vie_les_apports_de_la_theorie_de_l'autodetermination

85. Svartdal F., Pfuhl G., Nordby K., Foschi G., Klingsieck K. B. On the Measurement of Procrastination: Comparing Two Scales in Six European Countries. *Personality and Social Psychology*, a section of the journal *Frontiers in Psychology*, 2016. № 7. P. 1-11

86. Stead R., Shanahan MJ, Neufeld RWJ. "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*. 2010. V. 49(3). P.175 - 180.

87. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*. 2007. № 133(1). P. 65-94.

88. Steel P., Klingsieck K.B. Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*. 2016. № 51. P. 36-46.

89. Ferrari J. R., Johnson J. L., McCown W. G. Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York, NY, USA: Plenum Press, 1995. P. 22-45.

90. Vio R. Terms of respect for stimulating students' motivation. <http://elbassair.net/downloads/tarbawaiyate/G10/05.pdf>

91. Viau R. La motivation en contexte scolaire / 2e édition. De Boeck, 2015.

Додаток А

	вік	стать	їйна недо	рфекціон	ривожніст	на прокра	ості до	вграку від	рівень зац	соціальні	ть до	едікативні	миви уникні	иви прес	ейсїні	мрчої сам	-пїзнавал	альні мо	буття зна	їння про	манья дї	аномїрні	спрямова	полеглив	руктурува	користан	на теле	ерий показ
вік	1																											
стать	-0,03198	1																										
їйна недо	-0,12795	-0,28222	1																									
рфекціон	-0,12587	-0,16965	0,128604	1																								
ривожніст	0,085352	0,349752	-0,23051	0,020166	1																							
на прокра	0,156204	-0,21538	0,062228	0,06766	0,236828	1																						
юсті до ви	0,235819	-0,01227	0,010574	-0,00477	0,088168	0,354961	1																					
вграку від	0,129655	0,131456	-0,03575	-0,25676	0,031444	-0,23322	0,007692	1																				
рівень зац	0,014322	-0,00028	-0,00956	0,037365	0,115464	0,122918	0,144965	0,245082	1																			
соціальні	0,108902	-0,07285	-0,33314	-0,16571	-0,01764	0,207046	-0,09091	-0,13978	-0,06116	1																		
ть до пед	0,115544	0,107108	-0,26404	-0,09854	0,021902	-0,02622	0,207636	0,290992	0,123168	-0,02793	1																	
ікативні	0,137327	0,191317	-0,18385	-0,17623	0,313075	0,006148	0,023294	0,090471	0,040051	-0,04489	-0,07297	1																
иви уникні	0,046111	0,032782	-0,11313	-0,03951	-0,02052	-0,10864	0,207448	0,177918	0,017759	0,009398	0,166002	-0,1418	1															
иви прес	0,184972	0,206192	-0,34961	-0,13423	0,058298	-0,26895	0,072454	0,1075	-0,16727	-0,19351	0,086142	0,111779	-0,0104	1														
есїїні мо	-0,14094	0,041597	0,045071	0,116389	0,125847	0,016139	-0,03872	-0,03458	-0,08468	-0,01382	-0,17137	0,073627	-0,22361	0,108877	1													
рчої сам	0,210425	-0,28355	-0,10031	0,109068	0,130446	-0,00364	-0,02708	0,051641	-0,11163	0,039809	0,101785	0,185086	-0,11882	0,077876	0,074338	1												
-пїзнавал	0,064082	-0,18146	0,211356	0,130576	-0,17065	-0,14767	-0,19749	-0,275	-0,15261	0,014808	-0,14314	-0,16735	-0,20191	0,041549	-0,11911	0,093094	1											
альні мо	0,07517	0,240137	-0,23335	0,038319	-0,10165	-0,21361	-0,10954	0,11921	-0,11873	0,198039	0,106571	0,22955	-0,13133	0,278532	0,399005	-0,01165	-0,2531	1										
буття зна	0,294845	-0,04109	0,105318	0,167783	-0,04951	-0,01974	-0,13766	0,013577	-0,19649	0,062383	0,003001	-0,11678	-0,1576	0,069455	0,049159	0,122857	0,158397	0,073875	1									
їння про	-0,03025	0,06321	0,198053	0,012484	-0,00212	-0,01163	0,090019	0,027251	0,081318	-0,39976	0,014515	0,084853	-0,07999	0,073507	0,132647	-0,09999	-0,03173	-0,10778	-0,16806	1								
манья дї	0,019534	-0,26042	0,177197	-0,1518	0,039138	0,446047	0,170484	-0,24567	0,06623	-0,02866	-0,08042	-0,04724	-0,10307	-0,11434	-0,02594	0,066356	0,029527	-0,2726	-0,06029	-0,04369	1							
аномїрні	-0,01275	0,198888	-0,09255	-0,04736	0,000179	-0,17448	-0,01176	0,100504	0,0339	-0,00688	0,093732	-0,05224	0,086311	-0,01237	-0,03005	0,182283	-0,16592	0,255242	-0,25397	-0,05503	-0,05901	1						
спрямова	0,011499	-0,06062	0,06468	0,085806	0,295026	-2,1E-17	0,050848	0,010381	-0,01098	-0,04336	0,069072	-0,04675	0,154892	0,096122	0,036623	0,014479	-0,15301	0,031697	0,065526	0,035752	-0,17734	-0,07877	1					
полеглив	-0,0584	0,176867	-0,06304	0,09669	0,082128	0,084281	0,077016	0,035893	-0,07635	0,059971	0,016289	-0,10593	-0,02546	0,083599	-0,16078	-0,08967	0,103618	-0,03964	-0,04988	0,175599	-0,26674	0,213734	0,128745	1				
руктурува	-0,10002	0,190833	-0,20269	0,087374	0,171052	-0,03389	-0,16552	0,071739	0,421101	0,056545	0,242746	-0,15105	0,007942	0,046554	0,095514	0,143632	0,004487	0,132037	-0,13014	-0,10438	-0,1444	0,280088	-0,02571	0,151076	1			
користан	0,112414	-0,12216	-0,07856	0,083001	0,210962	0,128938	-0,10567	-0,2688	-0,14715	0,105738	-0,02676	0,024326	-0,07	0,162948	0,017441	0,102376	-0,09862	0,12492	0,423815	-0,35969	0,092288	-0,21512	0,451469	-0,01403	-0,05207	1		
на теле	-0,00484	-0,08163	-0,02271	-0,07745	-0,13415	0,114808	-0,0155	0,06158	0,290425	0,078271	0,110839	-0,23764	0,1582	0,038481	-0,38694	-0,11254	-0,01463	-0,05182	0,047689	0,102111	0,079289	-0,0214	-0,10839	0,197555	0,193561	0,061744	1	
ий показ	0,140889	0,181718	-0,1623	-0,10459	-0,18206	-0,12834	0,100561	0,008742	-0,0505	-0,16072	0,133163	-0,02637	-0,03305	0,198978	-0,06107	-0,14722	-0,02828	0,069189	0,147163	0,123958	-0,11509	0,21799	-0,04695	0,12978	0,166197	-0,20236	0,014088	1