

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Психолого-педагогічний факультет
Кафедра практичної психології

«Допущено до захисту»
В.о. завідувача кафедри

Реєстраційний №

_____ Чаркіна О.А.
«_____» _____ 2024 р.

«_____» _____ 2024 р.

ОСОБИСТІСНІ ФАКТОРИ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ
СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Кваліфікаційна робота студентки
групи ЗПП-20
ступінь вищої освіти бакалавр
спеціальності 053 Психологія
Редько Валерії Юріївни

Керівник канд. психол. наук, доцент
Гергель Є.Л.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)


_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, Редько Влерія Юрївна, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

ПІБ Редько В. Ю підпис 

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ФАКТОРІВ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО	9
1.1. Загальна характеристика феномену прокрастинації у працях зарубіжних та вітчизняних вчених	9
1.2. Особливості організації навчання у дистанційному форматі у ЗВО	16
1.3. Особистісні особливості прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання у вузі	20
Висновки до розділу 1	25
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ФАКТОРІВ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО	27
2.1. Мета, задачі та організація емпіричного дослідження	27
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження	35
2.3. Методичні рекомендації щодо подолання академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання	48
Висновки до розділу 2.....	53
ВИСНОВКИ	56
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	59
ДОДАТКИ.....	68

ВСТУП

Актуальність. Період студентства – це не лише час академічних викликів, але і важливий етап формування особистості, професійних уподобань та самоідентифікації. У цей період, молодь не лише зазнає впливу навчальної сфери, але й визначає свій шлях у професійному житті, вчиться приймати рішення та впроваджувати плани для майбутнього.

Навчальні та професійні досягнення в студентському віці стають фундаментом для розвитку віри в себе та власних здібностей. Ці досягнення не лише додають здобувачам освіти впевненості, а й формують основу для подальшої самореалізації в професійному житті.

Перешкодою для таких досягнень може стати прокрастинація, в основі якої визначено відкладання найважливіших, актуальних справ і завдань, а також прийняття рішень до моменту «дедлайну». У той же час, прокрастинація може негативним чином впливати на процес отримання освітніх послуг, знижуючи продуктивність діяльності та показники академічної успішності, що у підсумку призводить до підвищення рівня стресу, тривожності, формування почуття провини чи невдоволення собою у здобувачів освіти під час вже власне складання сесії. Інколи, тривалий процес прокрастинації може призвести й до переривання освітньої діяльності, що обумовлено відрахуванням здобувача освіти із лав студентів, через наявність великої кількості академічних заборгованостей.

У той же час, слід зазначати те, що окрім прокрастинації, сучасна система освіти не позбавлена й таких викликів, як «дистанційне навчання», оскільки впродовж досить короткого проміжку часу, як здобувачам освіти, так і викладачам довелося «перелаштуватися» із безпосередньої «аудиторної» взаємодії під час здійснення освітнього процесу у площину «віддалено», «онлайн», «дистанційно». Означена ситуація обумовлена тим, що отримання освіти у нових «воєнних» умовах потребувало створення такого освітнього середовища, яке є безпечним для здоров'я та доступним як для здобувачів

вищої освіти, так і педагогічних працівників закладу освіти. Тому, у якості альтернативи традиційному, очному навчанню, у закладах вищої освіти України було впроваджено навчання у форматі дистанційно, що у свою чергу призвело до виникнення цілого ряду проблем у процесі отримання освітніх послуг.

Проте, слід зазначити, що наразі у межах психологічної науки проблематика прокрастинація студентів в умовах дистанційного навчання має еkleктичний характер, хоча й представлена чисельними науковими розвідками, що обумовлено розрізненістю напрямків та аспектів означеної проблематики, які розкрито. Малодослідженим також є вектор досліджень, спрямований на виокремлення особистісних детермінант студентів, які сприяють прояву прокрастинації в умовах дистанційного навчання, чим власне й обумовлена актуальність кваліфікаційної роботи.

Мета: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особистісні фактори прокрастинації студентів в умовах використання дистанційних технологій навчання у ЗВО.

Об'єкт дослідження: прокрастинація як психологічний феномен.

Предмет дослідження: особистісні фактори прокрастинації студентів в умовах використання дистанційних технологій навчання.

Досягнення мети дослідження передбачало розв'язання таких **завдань:**

1) Охарактеризувати феномен прокрастинація у працях зарубіжних та вітчизняних вчених.

2) Проаналізувати особливості організації навчання у дистанційному форматі у ЗВО.

3) Розглянути особистісні особливості академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання.

4) Підібрати психодіагностичний інструментарій для проведення емпіричного дослідження.

5) Провести емпіричне дослідження з метою визначення особистісних факторів прокрастинації студентів в умовах використання дистанційних технологій навчання.

6) Проаналізувати отримані результати емпіричного дослідження та визначити його подальші перспективи.

Методи дослідження: для вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів: *теоретичні:* аналіз наукової літератури за темою дослідження; методи логіко-психологічного аналізу (класифікація, систематизація, порівняння, узагальнення) – для розкриття теоретичних основ дослідження прокрастинації та дистанційного навчання; *емпіричні* (психологічне тестування): опитувальник «Ступінь виразності прокрастинації» М. Кисельової, анкета «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» М.С. Дворник, опитувальник самоорганізації діяльності Н. Фішера, М. Бонда, в адаптації Є. Мандрикової, Короткий п'ятифакторний опитувальник особистості ТІРІ (ТІРІ-UKR) в адаптації М. Кліманської, І. Галецької, тест визначення рівня самоефективності Дж. Маддукса, М. Шеєра, в адаптації А. Бояринцевої; анкета «Навчання у дистанційному форматі» (авторська).

Обробка результатів дослідження проведена за допомогою *математико-статистичних методів* для встановлення кореляційного зв'язку між показниками використано ρ -критерій Спірмена. З метою обробки та аналізу даних використано інтегративний пакет аналізу Statistica 10.0. Узагальнення результатів здійснено з використанням *інтерпретаційних методів* (класифікація й узагальнення емпіричних даних).

Теоретично-методологічну основу дослідження становлять дослідження сутності, змісту та класифікацій прокрастинації, що знайшли своє відображення у роботах як зарубіжних М. Айткен, Дж. Бурка і Л. Юен, Л. Манн, У. Мак Коун, Н. Мілгрем, Е. Ротблум і Л. Соломон, К. Лей та ін., так і українських дослідників: Є. Базики, О. Гліченко, О. Грабчак, М. Дворник, К. Дубініна, О. Журавльова, Л. Засєкіна та О. Журавльов, Т. Колтунович та О.

Поліщук, Л. Котляр, Т. Мотрук, Н. Назарук, З. Оніпко, Ю. Рудоманенко, С. Соболева, О. Фролова та ін.

Наукові розвідки, у межах яких розкрито змістовну сутність та особливості впровадження дистанційного навчання у закладах освіти, що представлені роботами таких науковців, як: С. Буленок та Л. Коваленко, А. Застело, О. Малінко, С. Сисоєва, Є. Підчасов, Н. Стеценко та Г. Ткачук. Позитивні та негативні сторони дистанційного навчання описували І. Гура, С. Чуйкова, І. Ліницька, І. Адамова, Т. Головачук, Ю. Іваненко, В. Прибилова

Наукові розвідки, у межах яких розкрито особливості формування та розвитку прокрастинації у умовах дистанційного навчання таких дослідників, як: Д. Анпілова, С. Бабатіна, О. Гліченко, О. Грабчак, Н. Дмитріюк, Н. Кордунова, В. Мілінчук, В. Дуб, Е. Іпполітова, О. Камінська, С. Соболева, О. Столярчук, О. Сергєєнкова, О. Коханова, а також закордонні дослідники С. Стіл, Дж. Феррарі, Дж. Джонсон, В. Маккоун, Х. Шоувенбург, К. Лей, І. Хассіан, С. Султан та ін.

Теоретична значущість роботи полягає у систематизації, узагальненні та розширенні теоретичних відомостей про феномен прокрастинації та дистанційного навчання, а виокремленні особистісних факторів прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання.

Практичне значення роботи полягає в тому, що отримані на основі емпіричного дослідження дані можуть використовуватися у роботі практикуючих психологів для проведення індивідуальних консультацій з студентами або психологічною службою в навчальному процесі студентів, або в процесі викладання навчальних дисциплін «Психологія особистості», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія» та «Психологія особистісного зростання».

Організація і база дослідження. Вибірку досліджуваних склали 60 осіб, студентів 1-2 курсів факультету психології та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара денної форми навчання, з яких 49 дівчат та 11 хлопців.

Структура роботи. складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури та додатків. Загальний обсяг освітньо-кваліфікаційної роботи сягає 67 сторінок, основний текст викладено на 56 сторінках, містить 75 джерел використаної літератури, 16 з яких є іншомовними, 5 рисунків і 4 таблиці.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ФАКТОРІВ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО

1.1. Загальна характеристика феномену прокрастинації у працях зарубіжних та вітчизняних вчених

Звертаючись до розгляду поняття «прокрастинація», насамперед, слід зазначити, що як і переважна більшість наукової термінології, яка наразі активно використовується у межах наукової спільноти, зазначене поняття має зарубіжне походження. Тому, для більш повного та точного усвідомлення означеного терміну, потрібно звернутися до ґрунтовного аналізу цього поняття у закордонних публікаціях. В багатьох зарубіжних словниках поняття «прокрастинація» інтерпретується як усвідомлене відкладання нагальних справ на невизначений термін через відсутність бажання їх виконувати чи власну лінь.

У межах психологічної науки проблематика прокрастинації є відносно «молодою», оскільки набула своєї актуальності лише з другої половини ХХ століття. Вперше у науковий обіг термін «прокрастинація» ввів у 1977 році П. Рінгенбах розкривши даний феномен у своїй книзі «Прокрастинація в житті людини» [10]. Термін «прокрастинація» - англійською procrastination означає відкладання запланованих дій, з латини переводиться «pro» – далі «crastinus» - завтра [32]. У даний період дослідженнями в цій області займалися також дослідники А. Елліс і В. Кнаус [32; 64]. У цьому ж 1977 році була опублікована їх книга «Подолання прокрастинації», в основу якої лягли клінічні спостереження [65]. Вони припускали когнітивістське пояснення феномену відкладання різних справ на потім. Після цих подій з'явилася науково-популярна книга Дж. Бурки і Л. Юена: «Прокрастинація: що це таке і як з нею боротися» 1983 року [61]. І знову в основу цієї книги було покладено великий досвід консультативної практики її авторів. Взагалі у наступні роки над

вивченням феномена прокрастинації працювало багато дослідників: М. Айткен, Дж. Бурка і Л. Юен, Л. Манн, У. Мак Коун, Н. Мілгрем, Е. Ротблум і Л. Соломон, К. Лей, та інші [59; 61; 65; 67; 68; 70; 75].

Треба зазначити, що тільки в середині 1980-х років, нарешті, почав здійснюватися науково-академічний аналіз феномена прокрастинації, вченими: К. Лейем в 1984 та Е. Ротблумом і Л. Соломон в 1986 році [62; 65]. Були розроблені опитувальники для вивчення прокрастинації Айткеном в 1982 році; К. Лейем в 1986; Мак Коуном в 1987, також тест Тукмана в 1991 році [67; 75].

З початку 90-х років інтерес до проблеми прокрастинації за кордоном значно виріс. І незважаючи на обширний обсяг робіт і публікацій зарубіжних вчених, першою фундаментальною працею, в якій було проведено систематичний аналіз феномену прокрастинації, є наукова робота Н. Мілграма (1992). У ході свого дослідження вчений визначив, що прокрастинація уособлює соціальний феномен, сформований унаслідок того, що сучасне життя людини в постіндустріальному суспільстві переповнене безліччю зобов'язань та часових обмежень [68].

До напрацювань Н. Мілграма у сфері дослідження проблематики прокрастинації належить формування класифікації останньої. Спільно з Дж. Баторі та Д. Моурером, Н. Мілграм визначив п'ять видів прокрастинації, кожен з яких проявляється у певній сфері життєдіяльності.

Перший вид прокрастинації іменується як «щоденна або побутова» та проявляється не у певний період онтогенезу особистості, а впродовж усього життєвого циклу. Характеризується означений вид прокрастинації невмінням правильно розподіляти власний час для виконання щоденних справ, пов'язаних із придбанням продуктів харчування, їх приготування; виконання хатніх, домашніх справ.

Наступний вид прокрастинації – прокрастинація в прийнятті рішень (у ситуаціях вибору) може проявлятися в неможливості особистості прийняти рішення в установлені строки, навіть коли це стосується невеликих та

непомітних виборів. Цей аспект прокрастинації позначається на здатності вирішувати навіть найменші питання, що може виникати у будь-якій сфері життя особистості. Така тенденція може бути пов'язана з різними чинниками, такими як перфекціонізм, невизначеність у власних цінностях, або страх перед прийняттям неправильного рішення, що, у свою чергу, може призводити до втрати можливостей, стресу та внутрішньої конфліктності у вирішенні проблем та прийнятті рішень.

Третій вид прокрастинації – «невротична прокрастинація» є явищем, яке проявляється у відкладанні прийняття важливих рішень, пов'язаних із різними етапами життя особистості. Це охоплює такі значущі аспекти як вибір професії та створення сім'ї. У контексті невротичної прокрастинації особа має тенденцію відкладати прийняття ключових рішень, що може виникнути через ряд факторів, таких як психологічні перешкоди, страхи, відсутність впевненості у своїх власних здібностях. Це може впливати на подальший розвиток кар'єри, особистісний розвиток та задоволення від життя, створюючи психологічний дискомфорт та заважаючи досягненню особистих та професійних цілей.

Четвертий вид прокрастинації – «компульсивна», яка уособлює одночасне поєднання у собі та прояв трьох вищезазначених видів прокрастинації [68].

Останній, виокремлений Дж. Баторі, Д. Моурером та Н. Мілграмом вид прокрастинації – академічна, що передбачає відкладання виконання навчальних завдань до кінцевої дати здачі або взагалі порушення останніх. Дещо пізніше, Н. Мілграм переглянув сформовану класифікацію видів прокрастинації, скоротивши її двох: прокрастинації у сфері прийняття рішень та прокрастинації у сфері виконання завдань [68].

Ще один зарубіжних дослідник – П. Стіл надає наступне визначення поняття прокрастинація, зазначаючи, що це «добровільне відкладання суб'єктом запланованих справ, незважаючи на очікувані негативні наслідки через затримку» [73, с. 72].

В цілому, науковець зазначає, що складовими компонентами прокрастинації є «відкладання», «наявність чітких термінів», які є тісно взаємопов'язаними між собою та супроводжуються емоційним спектром негативного характеру (страх, гнів, почуття провини, тривога). Також П. Стіл зауважує, що прокрастинатор може відкладати не лише початок виконання необхідного завдання, але й здебільшого не може завершити його, порушуючи встановлені терміни [73; 74].

У свою чергу Дж. Феррарі зазначає, що відкладання поточних справ може виникати на основі різних акцентуацій характеру, представляючи собою спротив введеним графікам, стандартам та очікуванням. Особливо властивою, як зауважує науковець, прокрастинація є для тих, у кого виражені риси бунтарства, ворожості та негативізму; для тих, кому досить складно слідувати розкладам та графікам, що можуть сприйматися як неприємні [75].

Також Дж. Феррарі сформував класифікацію видів прокрастинаторів, в основі якої зосереджено особистісні особливості та стратегії поведінки останніх. Ґрунтуючись на основі міркувань Дж. Феррарі, усіх прокрастинаторів можна поділити на три різних типи, враховуючи їх індивідуальні риси: «нерішучі люди», «уникаючі люди» та «шукачі гострих відчуттів» [75].

Дещо подібну класифікацію прокрастинаторів розроблено науковцями Дж. Чой та А. Чу. Зокрема таких тип прокрастинаторів, як «активні прокрастинатори» перегукується із типом, який зазначив Дж. Феррарі. Дж. Чой та А. Чу зазначає, що активні прокрастинатори усвідомлено відкладають виконання необхідного завдання, оскільки відчувають себе комфортно та більш продуктивно працюють у досить стресовій ситуації. Для «пасивних прокрастинаторів» у більшій мірі характерно відкладання виконання нагальних справ у зв'язку з можливими негативними емоціями, які можуть супроводжувати процес його виконання: внутрішній дискомфорт (тривога), негативний емоційний фон (страх) та відсутність результату (хворобливий перфекціонізм) [62].

Отже, можна відмітити, що у межах зарубіжної психології відсутнє узагальнене визначення поняття «прокрастинація», що обумовлено розгалуженістю поглядів науковців на зміст та сутність останнього. Також, слід зазначити, що зарубіжними психологами розроблено класифікації як видів прокрастинації, так власне і самих прокрастинаторів, виокремлено особливості прокрастинації у різних сферах життєдіяльності особистості та вплив, який вона здійснює, акцентуючи увагу здебільшого на негативному характері такого впливу; розроблено психодіагностичний інструментарій, спрямований на визначення як загального показниками прокрастинації, так і його складових компонентів. У той же час, розробки, здійснені зарубіжними психологами, сформували плідне підґрунтя для підвищення інтересу наукової спільноти до подальшого дослідження та розвитку проблематики прокрастинації, що знайшло позитивний відгук серед українських науковців.

Дослідження прокрастинації на теренах української психології беруть свій початок також з кінця ХХ століття та представлені науковими роботами таких дослідників, як Є. Базика, О. Гліченко, О. Грабчак, М. Дворник, К. Дубініна, О. Журавльова, Л. Засекіна та О. Журавльов, Т. Колтунович та 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; 30; 36; 38; 40; 48; 54].

Так, М. Дворник обґрунтувала зв'язок прокрастинації зі спрямованістю особистісного майбутнього [10], О. Журавльов та О. Журавльова описали нейропсихологічні механізми розвитку прокрастинації та типологічні її прояви у студентів [21; 22], Т. Колтунович та О. Поліщук розробили динамічну модель прокрастинації, розглянувши її як процес [31].

Усі сучасні дослідження прокрастинації В. Лугова розділяє на ті, що з'ясовують індивідуальні особливості прокрастинаторів, їх демографічні відмінності, характеристики задач, які сприяють появі прокрастинації, а також наслідки відтермінування [35].

Зокрема Н. Назарук звертається до розгляду прокрастинації у якості особистісної риси, що проявляється в процесі повсякденної життєдіяльності у формі відкладання на потім виконання значущих справ [40].

Л. Котляр висуває власне розуміння прокрастинації, розглядаючи її як постійний, свідомий акт відкладання виконання важливих завдань через недостатність вольової саморегуляції особистості. Водночас, дослідниця вказує, що прокрастинація може бути виражена як емоційна реакція на плановані або обов'язкові дії. Такий підхід підкреслює, що відкладання справ відбувається на рівні свідомого рішення та може виникнути як наслідок емоційного стану особистості [30].

О. Гліченко проводить узагальнення родових та видових характеристик визначень прокрастинації, представлених в працях вітчизняних і зарубіжних вчених та визначає прокрастинацію як специфічну поведінкову тенденцію до зволікання і «відкладання на потім», що, у свою чергу, відображає свідомий та добровільний характер відкладання важливої діяльності, ігноруючи потенційні наслідки [7].

Також, О. Гліченко визначає різноманітні причини прокрастинації, розподілені на кілька категорій:

- психофізіологічні: темперамент, що може визначати індивідуальність та особистісні риси, які впливають на ставлення до завдань і термінів; а також нейротизм;

- емоційні: тривожність, емоційне вигорання та страх, оскільки негативні емоції можуть стати перешкодою для виконання завдань, сприяючи прокрастинації;

- мотиваційні: відсутність чіткої мети чи невірне розуміння цілей може призвести до відкладання справ;

- поведінкові: відсутність самодисципліни вважається однією з основних причин прокрастинації; недостатня здатність контролювати свою поведінку може призвести до відтермінування справ;

- ресурсні: недостатній рівень знань чи фізичне невдоволення можуть впливати на ефективність та бажання виконати завдання;

- часові: розмиті терміни виконання та дефіцит часу також розглядаються як фактори, що призводять до прокрастинації; невизначеність термінів або відчуття нестачі часу можуть створювати стрес та сприяти відкладанню справ [7].

К. Дубініна, подібно до своїх закордонних колег намагалася виокремити типи прокрастинації, зазначаючи, що здебільшого остання має дві основні форми прояву – розслаблену та напружену [15].

Зокрема «розслаблена» прокрастинація, на думку дослідниці, уособлює тип прокрастинації, що передбачає не тривалий прояв та характеризується перенесенням фокусу уваги з виконання нагальних справ на інші форми діяльності або розваги. Науковиця пояснює, що це може бути обумовлено тим, що у такий спосіб особистість орієнтована на отримання позитивних емоцій та уникнення напруги, пов'язаної з виконанням завдання, яке вона сприймає як неприємне або нецікаве, але важливе. Для цього типу характерні тривожність, занепокоєння, почуття провини, викликані загальним перевантаженням, втратою відчуття часу, невдоволенням власними досягненнями та невизначеними життєвими цілями. Отже, «розслаблений прокрастинатор» віддає перевагу лише тим справам, які приносять задоволення у конкретний момент часу, тимчасом як інші, можливо, більш важливі завдання відкладаються.

Другий тип «напружена прокрастинація» має хронічну форму прояву та характеризується виснаженням, перевантаженням, невірою в власні сили та здатність ефективно виконувати завдання, що викликає значну нервово-психічну напругу, навіть при мисленні про необхідність виконання завдання [15].

Таким чином, можна зробити висновок, що наразі у межах психологічної науки відсутнє узагальнене визначення поняття «прокрастинація», що

обумовлено розгалуженість поглядів як вітчизняних, так і зарубіжних науковців на його зміст та сутність.

1.2. Особливості організації навчання у дистанційному форматі у ЗВО

Використання дистанційних технологій для навчання практикується вже не один рік, оскільки має свої переваги, проте це стало гострою необхідністю внаслідок спочатку поширення COVID-19 та введення в Україні карантинних обмежень, коли всі навчальні заклади змушені були терміново перейти на дистанційну форму навчання. І з введенням воєнного стану в Україні через повномасштабне вторгнення росії, дистанційний формат став єдиною можливою формою реалізації освітнього процесу та підтримки певної стабільності життя для учнів.

Слід зазначити, що дистанційна форма отримання освіти в Україні набула поширення впродовж ще 2000-2014 років, що закріплено на законодавчому рівні. Якщо, звернутися до Закону України «Про вищу освіту» №1556-VII від 01.07.2014 року (зі змінами від 27.12.2023 року), то у розділі IX, що іменується «Організація освітнього процесу» у статті 49, пункті 2 зазначено, що наразі у межах країни освіту можна здобути за такими формами, як: «очна (денна)», «очна (вечірня)», «заочна», «мережева», «дуальна» та «дистанційна». Зокрема остання визначається у якості «індивідуалізованого процесу здобуття освіти, що відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [22].

Наукові праці щодо дистанційного навчання почали з'являтися з кінця 90-х років. За цей час було розглянуто різні його аспекти. Принципи організації та реалізації вивчали В. Биков, В. Демкін, Г. Можаяєва, О. Воронкін, Ю. Лахмотова, А. Цапко, В. Шкраб'юк, М. Чумак. Дистанційне навчання для

студентів з особливими потребами розглядав Л. Волошко. Психологічні особливості цього явища досліджували С. Буленок та Л. Коваленко, А. Застело, О. Малінко, С. Сисоєва, Є. Підчасов, Н. Стеценко та Г. Ткачук. Позитивні та негативні сторони дистанційного навчання описували І. Гура, С. Чуйкова, І. Ліницька, І. Адамова, Т. Головачук, Ю. Іванеко, В. Прибилова [6; 23; 33; 43; 49; 52; 56].

В даний час у науковій літературі проблеми організації дистанційного навчання розглядаються в межах таких напрямків як 1) аналіз його форм, технологій, моделей, інструментів, програмних засобів, опис їх переваг та проблем реалізації; 2) визначення особливостей організації дистанційного навчання та виявлення відмінностей в реалізації дистанційного навчання на відміну від очного; 3) виявлення недоліків та проблем дистанційного навчання і визначення можливостей їх подолання; 4) визначення перспектив розвитку системи освіти у напрямі дистанційного навчання (впровадження освітніх платформ та відповідних форм навчання); 5) аналіз якості освіти, пізнавального та особистісного розвитку молоді у процесі дистанційного навчання. Крім того, дистанційні освітні технології розглядаються як одна із інноваційних форм організації навчального процесу, досліджуються інформаційно-комунікаційні технології освіти, реформи освіти в Україні, зокрема проект реформи стосовно заочної форми навчання у вищій освіті, а також безпосередньо інноваційні освітні технології, які можуть використовуватися на постійній основі та підвищення якості та ефективності освітнього процесу [6; 43; 49; 52; 56].

В контексті дистанційного формату навчання, аналізуючи роботи С. Буленок та Л. Коваленко, Ю. Іванеко, Ю. Лахмотової, А. Цапко та В. Шкраб'юк, В. Прибилової, Н. Стеценко та Г. Ткачук, М. Чумака та ін., можна виділити основні три групи труднощів в його реалізації [6; 23; 33; 43; 49; 52; 56]. У першу групу входять технічні проблеми та обмеження, пов'язані з 1) відволікаючими факторами (чат, слабе інтернет-з'єднання та переривання зв'язку); 2) відсутністю матеріально-технічної бази для відвідування

студентами онлайн-занять (апаратно-технічні, програмні, комунікаційні засоби, комп'ютери, ноутбуки, планшети та високошвидкісні канали зв'язку) та 3) відсутністю налагодженої та комплексної системи навігації (студенти змушені шукати самостійно ресурси, або навчитися орієнтуватися по різних каналах та групах, відсутність довгий час зворотного зв'язку для вирішення проблем у процесі роботи над навчальними задачами та ін. Так і досі не всі викладачі мають належне матеріально-технічне забезпечення для проведення занять, не завжди компетентно можуть представити матеріал дисципліни у вигляді наочності. І багато студентів для участі у заняттях використовують телефони, за допомогою яких не зовсім зручно бути включеним повноцінно в навчальний процес. Зокрема, Н. Стеценко виділяє такі труднощі в організації дистанційного навчання як недостатній рівень володіння технологіями, потреба підтримки адміністрації ЗВО, відсутність чітких рекомендацій МОН, проблема технічного забезпечення, проблема доступу до мережі Інтернет, брак часу на підготовку до онлайн-занять, брак якісного україномовного відеоконтенту, відсутність єдиної платформи організації дистанційного навчання [49].

До другої групи входять обмеження, пов'язані з неможливістю формування студентської соціального середовища у віртуальному просторі, яке не тільки сприяє спілкуванню та створенню робочої атмосфери, але й допомагає молоді ставати більш впевненими у собі, незалежними, а також допомагає їм оптимально розподіляти свій час, здобувати навички роботи в команді. Також сюди можна віднести складнощі, пов'язані зі звуженням кола спілкування студентів (неможливість підтримки соціальних контактів зі студентами не з власної студентської малої групи). Так, багато вчених зазначають, що у ході дистанційного навчання гостро постає проблема соціалізації молоді. Спілкування характеризується знеособленістю, поверховістю, страждає його емоційний компонент, людині стає важко проявляти свою індивідуальність у діяльності. Більшість студентів

відмовчуються на заняттях і так само не включається не тільки в опанування матеріалом, а і в міжособистісну взаємодію з одногрупниками [33; 52].

Третя група – це особливості дистанційного навчання, що впливають безпосередньо на процес викладання: 1) неможливість використання багатьох прийомів спілкування для привернення уваги аудиторії, які в дистанційному форматі не мають того ефекту як в очному форматі спілкування; 2) неактивність студентів на заняттях, або активність лише певної частини аудиторії; 3) несформованість навичок самостійної роботи у студентів особливо молодших курсів, низький рівень мотивації в індивідуальній інтелектуальній, дослідній, пошуковій діяльності; 4) неможливість перевірки самостійності виконання індивідуальних завдань та об'єктивності оцінювання діяльності студентів викладачами, що вимагає додаткових зусиль при створенні завдань для студентів такими, щоб їх було неможливо легко списати; 5) відсутність можливості організації повноцінних навчальних, виробничих та дослідницьких практик, лабораторних занять для певних спеціальностей. Так, М. Чумак визначає основною особливістю дистанційного навчання саме збільшення самостійності студентів, та зменшення контролю за ними викладачів. Невміння планувати власну навчальну діяльність викликає труднощі наприкінці семестру, коли студенти намагаються екстрено доробити накопичені завдання. Ю. Дмитрієва також вважає, що для ефективного навчання необхідне свідоме ставлення до нього та психологічна готовність до самостійної роботи, які є передумовою для становлення сформованої суб'єктивної позиції студента [56].

Всі проблемні питання актуалізуються з новим змістом в умовах війни, яка відображається на якості життя кожного українця і безумовно має свій вплив на ефективність навчального процесу, зокрема і у вищій школі. До всіх особливостей організації дистанційного навчання додалися постійні переживання загрози життю та втрат як матеріальних і фізичних, так і символічних. Вчені зазначають, що єдиною можливістю зберегти навчальний процес є дистанційний формат, але перебуваючи у постійному стресі і

інтенсивних переживаннях тривоги, болю, страху, ненависті переважна більшість студентів відзначають труднощі у зосередженні на навчання. Студенти відзначають уповільнення інтелектуальних процесів та труднощі концентрації уваги на навчальному процесі, збільшення часу на виконання навчальних завдань. Тому освітня система стикнулася з новою проблемою в межах оптимального забезпечення освітнього процесу на тлі колективної травми, де в центрі вже не тільки надання якісних освітніх послуг, а й психологічний супровід здобувачів освіти з метою подолання негативних емоційних станів і підтримки відчуття психологічного благополуччя [11; 34; 37; 39].

При цьому слід зазначити, що дистанційне навчання має і суттєві переваги, зокрема дозволяє розширити можливості здобуття освіти для людей з обмеженими можливостями і дає більшу варіативність вибору для тих, хто не може бути присутнім на заняттях очно. Це більш економний варіант навчання порівняно з традиційною освітою, а також дистанційне навчання дозволяє студентам та викладачам вибудовувати нові форми неформальної взаємодії, використовувати більше наочності та сучасні методи навчання.

1.3. Особистісні особливості прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання у вузі

Аналіз публікацій з особливостей прояву прокрастинації доводить, що саме академічна прокрастинація є найбільш розповсюдженою, оскільки студенти знаходяться в умовах довготривалої психологічної напруги через необхідність виконання навчальних завдань в обмежений час, складання заліків та іспитів, прийняття життєво важливих рішень (наприклад, створення сім'ї) та пошуку шляхів самореалізації (у тому числі й професійної). Це явище визначають як «всепроникаюче та постійне бажання з боку учня відкласти академічну діяльність, яке майже завжди супроводжується занепокоєнням» [48, с. 192]. Більший науковий інтерес саме до академічної, ніж побутової,

невротичної чи прокрастинації прийняття рішень, зумовлюється її поширеністю серед студентів, яка оцінюється у 80% [58]. Дослідження А. Кабанцевої виявило прояви академічної прокрастинації на середньому та високому рівні у 82% опитуваних студентів [26]. За різними даними до відкладання навчальних завдань схильні до 95% здобувачів освіти [20-21; 26; 35], що пояснює актуальність дослідження академічної прокрастинації. Даний феномен в академічному середовищі студентів також вивчали Д. Анпілова, С. Бабатіна, О. Гліченко, О. Грабчак, Н. Дмитріюк, Н. Кордунова, В. Мілінчук, В. Дуб, Е. Іпполітова, О. Камінська, С. Соболева, О. Столярчук, О. Сергєєнкова, О. Коханова, а також закордонні дослідники С. Стіл, Дж. Феррарі, Дж. Джонсон, В. Маккоун, Х. Шоувенбург, К. Лей, І. Хассіан, С. Султан та ін [1; 2; 7; 8; 13; 14; 25; 27; 48; 50; 59; 60; 65; 67; 70].

У дослідженні Н. Дмитріюк, Н. Кордунової, В. Мілінчук були визначені чотири форми академічної прокрастинації, залежно від її причин, та два «фактори захисту». Перша форма прокрастинації – перфекціонізм та соціальна тривожність, яка передбачає, що причиною прокрастинації виступає страх поганого результату та низьких оцінок з боку викладачів та студентів. Друга форма – «ургентна залежність», за якої прокрастинація обумовлена звичкою працювати в умовах дефіциту часу, що покращує продуктивність. Наступна форма – відсутність інтересу до справи, при цьому прокрастинація зумовлюється пріоритетністю інших справ та недостатньою залученістю до навчальних завдань. Остання форма – імпульсивність, за якої до прокрастинації призводить легке відволікання та переключення на інші справи. До «факторів захисту» дослідники віднесли самоконтроль (планування повсякденних справ на основі пріоритетності навчальних завдань над іншими) та письмове планування (використання записів у якості самоконтролю діяльності) [13].

М. Дворник виділила два основні підходи до трактування прокрастинації відповідно до причин її появи. Перший з них – індивідуально-особистісний, за яким відтермінування завдань пояснюється органічними

(наприклад, низька активність або пошкодження префронтальної кори) та психопатологічними (абулія, апраксія) причинами, формально-динамічними (аергічність: нерішучість, необов'язковість, неспроможність долати перешкоди, відмова виконувати складні завдання) та характерологічними (ананкастний тип акцентуації) особливостями соціокультурною належністю, тривожністю, перфекціонізмом. Другий підхід, ситуативно-комунікативний, об'єднує такі фактори прокрастинації: особливості завдань (непривабливість: складність, монотонність, безглуздість, нецікавість, новизна, надмірна важливість), рівень вмотивованості, наявність стресових станів, бажання маніпулювати оточенням, сфера поширення відтермінування (різні чинники залежно від типу прокрастинації). Також у ході дослідження М. Дворник виокремила суб'єктивні причини відтермінування у студентському середовищі, серед яких нестача сумлінності, уваги до планування, виваженості, структурованості, нездатність зосереджуватися на справі, незацікавленість в успішному виконанні завдань, страхи невдачі та успіху [10].

В. Лугова розділила чинники академічної прокрастинації на два види:

- 1) зовнішні (тривалий термін виконання та його нечіткі межі, відстроченість винагороди та наслідків, висока зайнятість іншими справами);
- 2) внутрішні (тривожність, перфекціонізм, мотивація, локус контролю, ціннісні орієнтації, емоційно-вольова сфера) [36].

У свою чергу А. Шиліна сформулила профілі студентів з різними ступенями сформованості та прояву прокрастинації, а також копінг-стратегіями. Науковиця зазначає, що для студентів із високим рівнем сформованості та прояву прокрастинації в більшій мірі властивими є неадаптивні копінг-стратегії, наприклад, прояв такої, як уникнення проблем, що передбачає низький ступінь сформованості навичок активного вирішення проблеми, яка виникла; також високі показники очікування негативного ставлення з боку оточуючих, негативного самосприйняття; та низькі показники самоуправління [57].

Низький рівень сформованості та прояву прокрастинації є характерним для студентів, які орієнтовані на використання конструктивних копінг-стратегій, зокрема такої, як копінг-стратегія, орієнтована на вирішення проблеми; демонструють високі показники самоповаги, самоуправління та саморозуміння [57].

Актуальність дослідження особливостей прояву академічної прокрастинації набуває нового значення в умовах дистанційного навчання. Так, О. Глінченко зазначає, що така форма навчання як «дистанційна» передбачає не лише доступність вищої освіти для різних верств населення, але й створює певні передумови для збільшення прояву академічної прокрастинації серед студентів вищих навчальних закладів, які вона пов'язує зі збільшенням їх відповідальності за вчасне виконання завдань. Здобувачі освіти не спираються на навчальний план, а самостійно розподіляють час і подекуди не дуже раціонально, залишаючи виконання переважної більшості завдань на останній момент. Також дослідниця стверджує, що в умовах дистанційного навчання, через вільний доступ до великої кількості інформації, викладачі в межах навчальних завдань висувають великі вимоги до студентів, що також спричиняє прояви прокрастинації [7].

С. Буленок та Л. Коваленко вказують на те, що в межах дистанційного навчання, перед студентами постав ряд проблем: брак спілкування та ефективної взаємодії з викладачами та один з одним у режими віддаленого доступу, новий формат навчання, страх, тривожність, невпевненість, нестача самоорганізації та дисципліни. Усе перераховане може такж створювати сприятливі умови для прояву прокрастинації [6].

Проблему прокрастинації у зв'язку з дистанційним навчанням вивчали Т. Мостова, Ю. Лахмотова, А. Цапко, В. Шкраб'юк, Ю. Рудоманенко, В. Шостка, А. Зозуля та ін [39; 33; 45; 46]. За результатами дослідження вони виокремили декілька факторів відтермінування діяльності: негативні новини щодо ситуації (дослідження проведено в умовах пандемії та карантинних обмежень, але ми можемо припустити, що новини будуть

демотивувати і в умовах війни також); навчання через соціальну мережу, що сприяє відволіканню та зниженню навчальної мотивації; нестачу спілкування та пов'язаний з цим емоційний і психологічний дискомфорт.

Дослідження академічної прокрастинації в умовах дистанційного навчання провели також О. А. Столярчук, О. П. Сергеєнкова та О. П. Коханова. У дослідженні взяли участь студенти першого та третього курсу, у яких у результаті було виявлено середній рівень прокрастинації. Студенти підтвердили наявність проблеми та її негативних наслідків, серед яких тривога, послаблення навчального інтересу, зниження академічної успішності, докори сумління та погіршення емоційного стану. Більшість респондентів визнала посилення академічної прокрастинації при переході до дистанційного формату навчання. Чинником прокрастинації першокурсники назвали стрес через обмеження спілкування та важке сприйняття умов дистанційного навчання, а третьокурсники – реакцію протесту на навчальне навантаження та надмірну вимогливість викладачів, також обидва курси вбачають причину у власних лінощах та недостатній вольовій регуляції [50].

Ю. Рудоманенко, наголошуючи на важливості самоорганізації та самоуправління під час дистанційного навчання, провела дослідження щодо виявлення відмінностей у здібностях до самоуправління у студентів з різними рівнями академічної прокрастинації. Було з'ясовано, що у студентів з високим рівнем прокрастинації здібність до самоуправління (на всіх її етапах) знаходиться на нижчому рівні, ніж у студентів з низьким рівнем прокрастинації [45-46].

Можемо зробити висновок, що в умовах дистанційного навчання рівень академічної прокрастинації підвищується, що має негативні наслідки для студентів. Визначення особистісних факторів академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання дозволить розробити профілактичні засоби у майбутньому.

Висновки до розділу 1

1. У ході теоретичного аналізу наукової літератури було визначено, що:

- у межах зарубіжної психології відсутнє узагальнене визначення поняття «прокрастинація», що обумовлено розгалуженістю поглядів науковців на зміст та сутність останнього;

- зарубіжними психологами розроблено класифікації як видів прокрастинації, так власне і самих прокрастинаторів, виокремлено особливості прокрастинації у різних сферах життєдіяльності особистості та вплив, який вона здійснює, акцентуючи увагу здебільшого на негативному характері такого впливу;

- розроблено психодіагностичний інструментарій, спрямований на визначення як загального показниками прокрастинації, так і його складових компонентів;

- розробки, здійснені зарубіжними психологами, сформували плідне підґрунтя для підвищення інтересу наукової спільноти до подальшого дослідження та розвитку проблематики прокрастинації, що знайшло позитивний відгук серед науковців України.

2. Визначено, що у науковому співтоваристві спостерігається взаємозамінність первинного терміну «прокрастинація» (англ. «procrastination»), який має англійське походження, словами синонімічного ряду, такими як «зволікання», «ухиляння», «відкладання», або його ототожнення з лінню, що у підсумку призвело до еkleктичного характеру поглядів на цю проблематику і в українському науковому дискурсі.

3. Проаналізовано особливості навчання студентів у дистанційному форматі:

- виявлено, що здобувачі зіштовхуються головним чином зі значним збільшенням самостійної роботи, що вимагає високого рівня організованості та самодисципліни, та обмеженням соціальних контактів як з викладачами, так і іншими студентами;

- складнощі у сфері навчальної мотивації, високі вимоги до особистості здобувача освіти спричинюють підвищення рівня академічної прокрастинації, що підтверджується нещодавніми дослідженнями;

- визначено поняття академічної прокрастинації як явища відтермінування справ, пов'язаних з навчальною діяльністю. З'ясували, що саме такий вид прокрастинації є найрозповсюдженішим, оскільки за різними даними охоплює до 95% студентів;

- надано класифікації прокрастинаторів та самого явища, описані його рівні та специфіку прояву;

- визначено наслідки відтермінування, серед яких зниження рівня успішності, нервова напруга, стрес, почуття провини та сорому, погіршення відносин з оточуючими та ін.

4. Зазначено, що прояви академічної прокрастинації в умовах дистанційного навчання значно поширюються, тому визначення визначення особистісних факторів академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання дозволить розробити профілактичні та корекційні програми з метою попередження та зменшення проявів прокрастинації у майбутньому.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ФАКТОРІВ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО

2.1. Мета, задачі та організація емпіричного дослідження

Проведений теоретичний аналіз дозволив спланувати емпіричне дослідження, *метою* якого було виявлення особистісних факторів прокрастинації студентів в умовах використання дистанційних технологій навчання у ЗВО. Основною *гіпотезою* дослідження виступало припущення, що чим вище у студентів рівень емоційної стабільності, сумлінності та відкритості новому досвіду, самоорганізації та самоефективності, тим меншими у них будуть прояви прокрастинації та відтермінування завдань.

Згідно з метою та гіпотезою в дослідженні нами були поставлені наступні *завдання*:

- підібрати методики дослідження адекватні визначеній меті;
- сформулювати вибірку для проведення дослідження;
- провести психологічну діагностику з метою виявлення особливостей прояву учбової мотивації майбутніх практичних психологів в умовах тривалого дистанційного навчання;
- проаналізувати отримані емпіричні дані та сформулювати на їх основі тренінгову програму з метою підвищення мотивації до навчання;
- окреслити перспективи подальших досліджень учбової мотивації студентів-психологів в умовах тривалого дистанційного навчання.

В нашому дослідженні ми використовували якісні та кількісні методи дослідження, а саме опитування (авторська анкета «Навчання у дистанційному форматі») та тестування (опитувальник «Ступінь виразності прокрастинації» М. Кисельової, анкета «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» М. Дворник, опитувальник самоорганізації діяльності Н. Фішера, М. Бонда, в адаптації Є. Мандрикової, Короткий п'ятифакторний

опитувальник особистості ТІРІ (ТІРІ-UKR) в адаптації М. Кліманської, І. Галецької, тест визначення рівня самоефективності Дж. Маддукса, М. Шеєра, в адаптації А. Бояринцевої).

Для виявлення схильності до прокрастинації нами були використані дві методики:

1. *Опитувальник «Ступінь виразності прокрастинації» М. Кисельової*, дозволяє визначити загальний показник прояву прокрастинації, а також таких її показників як «мотиваційна недостатність», «перфекціонізм» та «тривожність».

Шкала «Мотиваційна недостатність» надає змогу визначити відчуття браку мотивації, необхідної для виконання завдання чи вирішення певної проблеми, що, у свою чергу, може бути обумовлено відсутністю інтересу чи низькою самодисципліною.

Шкала «Перфекціонізм» надає змогу визначити ступінь сформованості здатності особистості до встановлення по відношенню самої до себе завищених стандартів та відкладання виконання необхідного завдання через страх, що результат буде недосконалим.

Шкала «Тривожність» відбиває ступінь розвитку такого психічного стану, який характеризується внутрішньою напругою, нервовістю та постійним станом тривоги. Тривожність може бути причиною відкладання завдань через страх невдачі або переживання високого рівня стресу.

Шкала «Загальний показник прокрастинації» об'єднує показники вищезазначених шкал і надає змогу визначити загальну оцінку ступеня прокрастинації.

Опитувальник складається з 15 тверджень, ступінь згоди чи незгоди з якими можна висловити за допомогою трьох варіантів відповідей – «не погоджуюсь», «важко сказати» та «погоджуюсь». Обробка отриманих результатів відбувається відповідно до ключа опитувальника і за кожним показником дозволяє виявити низький, середній або високий рівень його сформованості.

Також слід зазначити, що даний опитувальник розроблений дослідницею пострадянського простору та представлений у межах наукової спільноти російською мовою. У ході роботи було використано бланк опитувальника, перекладений українською мовою, адаптований та валідизований групою українських психологів-науковців. Зокрема таких, як Л. Карамушка, О. Бондарчук, Т. Грубі [28].

2. Анкета «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» М.С. Дворник дозволяє визначити поведінкові патерни здобувачів вищої освіти у ході виконанні завдань, які перед ними ставлять. В структурі анкети визначені п'ять шкал, що і зумовлюють схильність до відтермінування завдань:

- шкала «Недооцінка готовності до виконання завдання» надає змогу визначити схильність особистості до відкладання виконання нагальних справ через ідентифікацію останніх у якості «складних», «тривалих» чи «неважливих»;

- шкала «Страх відповідальності» надає змогу визначити тривожну поведінку уникнення важливих, складних, незнайомих завдань, що супроводжується пошуком специфічного стану для їх виконання;

- шкала «Знижений рівень зацікавленості» надає змогу визначити рівень загальної незацікавленості особистості справами та завданнями, які потребують нагального вирішення;

- шкала «Орієнтація на соціальну винагороду» надає змогу визначити ступінь зацікавленості особистості отримання матеріальної винагороди чи суспільного визнання за виконання необхідних завдань;

- шкала «Схильність до педантизму» надає змогу визначити ступінь схильності особистості до відтермінування нагальних справ через власну неквапливість, нерішучість та схильність до унормованості.

Бланк анкети складається із 41 твердження, ступінь згоди чи незгоди з якими досліджувані могли висловити за допомогою п'яти варіантів

відповідей: «однозначно ні», «радше ні», «можливо, так, можливо, ні», «радше так», «однозначно так», які оцінювались відповідно за 5-ти бальною шкалою. Обробка отриманих результатів відбувається відповідно до ключа анкети і за підсумком дозволяє визначити за кожною шкалою низький, середній та високий рівні прояву [10].

Для визначення особистісних детермінант були використані три методики:

1. Опитувальник самоорганізації діяльності Н. Фішера, М. Бонда, в адаптації Є. Мандрикової дозволяє визначити сформованість у здобувачів освіти навичок тактичного планування та стратегічного цілепокладання, особливостей структурування діяльності самоорганізації.

Структура методики складається з шести шкал:

- шкала «Планомірність» вимірює ступінь залученості суб'єкта в тактичне щоденне планування за певними принципами;
- шкала «Цілеспрямованість» вимірює здатність суб'єкта сконцентруватися на цілі;
- шкала «Наполегливість» вимірює схильність суб'єкта до додатка вольових зусиль для завершення розпочатої справи і впорядкування активності;
- шкала «Фіксація» вимірює схильність суб'єкта до фіксації на заздалегідь запланованій структурі організації подій у часі, його прихильність до чіткого розкладу, ригідність щодо планування;
- шкала «Самоорганізація» вимірює схильність суб'єкта до використання зовнішніх засобів організації діяльності;
- шкала «Орієнтація на сьогодні» вимірює тимчасову орієнтацію на сьогодні.

І відповідно «Загальний показник самоорганізації діяльності» демонструє здатність особи ефективно організувати та керувати своєю діяльністю для досягнення конкретних цілей чи завдань.

Методика складається з 25 тверджень, ступінь згоди чи не згоди з якими

можна висловити за допомогою шкали оцінювання, що передбачає сім варіантів відповідей: «повністю не погоджуюсь», «не погоджуюсь у певній мірі», «скоріше не погоджуюсь», «складно сказати», «скоріше погоджують», «погоджуюсь у певній мірі», «повністю погоджуюсь», які мають відповідно 7-бальну шкалу оцінювання.

Обробка отриманих результатів відбувається відповідно до ключа методики, який передбачає нарахування певної кількості балів за кожен наданий досліджуваним варіант відповіді і у підсумку визначає низький, середній та високий рівень прояву за кожною шкалою.

Також слід зазначити, що дана методика розроблена зарубіжними науковцями, але представлена в україномовній адаптації в публікації О. Євдокимова та Н. Кобилко [17].

2. Короткий п'ятифакторний опитувальник особистості TIPI (TIPI-UKR) в адаптації М. Кліманської, І. Галецької, яка дозволяє виявити глибинні психологічні риси особистості. Визначені п'ять факторів як екстраверсія, дружелюбність, сумлінність, емоційна стабільність та відкритість новому досвіду характеризуються універсальністю, надкультуральністю та наддемографічністю, і відображають найбільш загальні особистісні характеристики.

Екстраверсія (vs інтроверсія) проявляється у схильності до соціальної взаємодії, енергійності, активності, а також переживання позитивних емоцій. Високий рівень екстраверсії характеризується активністю, оптимізмом, товариськістю і балакучістю, низький відповідно сором'язливістю, песимістичністю, наданням переваги самотності та уникненням соціальної активності.

Дружелюбність або доброзичливість виявляє вираженість у людини чутливості та зацікавленості щодо інших, альтруїстичні, дружні та емпатійні якості на протигагу відсутності довіри та прояву нездатності до співчуття. Високий рівень виявляє рівень готовності до співчуття, лагідності, скромності та прихильності до інших і готовності допомогти, низький відповідно виявляє

рівень егоцентризму, конкурентності, сухості та жорсткості у стосунках з іншими.

Добросовісність або сумлінність виявляє рівень мотивації та наполегливості у ставленні людини до цілей та дій. Високий рівень свідчить про прояви відповідальності, розсудливості та надійності, водночас трудоголізму, схильності до порядку і перфекціонізм. Низький рівень добросовісності визначає недостатність у конкретизації життєвих цілей та мотивації досягнень, а також схильність до гедонізму, імпульсивності у прийнятті рішень, а також спонтанності у діях.

Емоційна стабільність або нейротизм характеризується здатністю до емоційної адаптації та ресурсами подолання стресу, врівноваженістю та саморегуляцією при переживанні негативних емоцій, таких як страх, гнів, провина, незадоволення, розгубленість тощо. Високий рівень емоційної стабільності характеризується здатністю контролювати і долати стрес, не відчуваючи напругу, дратівливість або страх, низький свідчить про наявність високого нейротизму, меншої здатності до емоційної саморегуляції, схильністю до хвилювання, сором'язливості та розгубленості у присутності інших, переживання страху і напруги.

Відкритість новому досвіду характеризується пізнавальною цікавістю та толерантністю до нового, схильністю до пошуку, а також позитивно оцінювати новий життєвий досвід. Високий рівень відкритості досвіду характеризується наявністю цікавості та допитливості до усього, креативністю, розвиненістю уяви, нетрадиційністю та незалежністю суджень. Низький рівень відкритості до досвіду характеризується консервативністю, наданням переваги традиційним цінностям, прагматичністю інтересів та оюю нового [28].

Опитувальник складається з 10 тверджень, кожне з яких досліджуваний має оцінити за 7-бальною шкалою від 1 (абсолютно не згоден) до 7 (абсолютно згоден). Відповідно до ключа, який містить прямі та повернуті питання, дозволяє визначити низький, середній та високий рівень прояву за кожним

особистісним фактором.

3. Тест визначення рівня самоефективності Дж. Маддукса, М. Шеєра, в адаптації А. Бояринцевої), використано з метою визначення рівня самоефективності здобувачів освіти у сфері предметної діяльності та сфері міжособистісного спілкування.

Структура тесту складається з двох шкал:

- Шкала самоефективності особистості у сфері предметної діяльності уособлює інструмент вимірювання рівня віри в свою здатність ефективно впоратися з конкретними завданнями чи в сфері предметної діяльності. Ця шкала дозволяє визначити, наскільки особа вірить у свої власні можливості досягти успіху в певній області і як ефективно вона може впоратися із завданнями чи викликами.

- Шкала самоефективності особистості у сфері міжособистісного спілкування визначає рівень віри особистості в свою здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, будувати відносини та вирішувати міжособистісні ситуації.

Бланк тесту складається з 23 тверджень, ступінь згоди чи незгоди з якими можна висловити за допомогою одинадцятиступінчатої шкали, діапазон балів якої варіюється від -5 до +5, де показник «-5» уособлює максимальний показник незгоди, а показник «+5» навпаки відображає повну згоду. Також слід відмінити, що варіант відповіді «0» відбиває складність відповіді на поставлене питання або ж відсутність необхідного варіанту відповіді у переліку запропонованих.

Обробка результатів здійснюється відповідно до ключа тесту, який передбачає підрахунок значень у прямих чи зворотних значеннях за кожною шкалою окремо та у підсумку дозволяє визначити низький, середній та високий рівень прояву за кожною шкалою.

Також слід зазначити, що дана методика розроблена зарубіжними науковцями та широко використовується українськими дослідниками.

Додатково була розроблена авторська анкета «Навчання у дистанційному форматі» з метою визначення особливостей впровадження навчання у дистанційному форматі у закладах освіти, ставлення здобувачів до останнього та його впливу на академічну успішність.

Структура анкети, окрім безпосередньо загальних анкетних питань щодо визначення особистих даних, складається з двох блоків. Перший блок анкети називається «Навчання у дистанційному форматі» та спрямований на визначення тривалості отримання освітніх послуг у дистанційному форматі, особливостей впровадження дистанційного навчання у закладах навчання, ставлення до останнього з боку здобувачів освіти та динаміки академічної успішності за період навчання у дистанційному форматі. Другий блок – «Прокрастинація в умовах дистанційного навчання» передбачає визначення особливостей навчального процесу та прояву прокрастинації у здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання.

Вибірку досліджуваних складала 60 осіб, студентів 1-2 курсів факультету психології та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара денної форми навчання, з яких 49 дівчат та 11 хлопців. Нами свідомо була підібрана вибірка студентів саме 1 та 2 курсів, тому що вони вступили на навчання в умовах воєнного стану і весь процес їх навчання в університеті проходив у дистанційному форматі (тому як в ДНУ імені Олеся Гончара не було досі змішаного формату, як в деяких ЗВО України). При цьому до вступу до університету вони протягом старшої школи також навчались в дистанційному форматі в період карантинних обмежень через COVID-19. Дослідження проводилось через гугл-опитування протягом лютого-березня 2024 року з дотриманням принципів добровільної участі та конфіденційності.

Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою непараметричного критерію ρ -Спірмена (для виявлення зв'язку особистісних показників та рівнями прояву прокрастинації у студентів).

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Перший етап обробки отриманих результатів передбачав здійснення якісного аналізу середніх показників числових значень за шкалами двох методик на визначення схильності до прокрастинації.

Зокрема вивчення сформованості прокрастинації студентів та ступеню прояву її складових компонентів – мотиваційної недостатності, перфекціонізму та тривожності, здійснено за допомогою опитувальника «Ступінь виразності прокрастинації» М. Кисельової. Отримані середні числові показники представлено на рисунку 2.1.

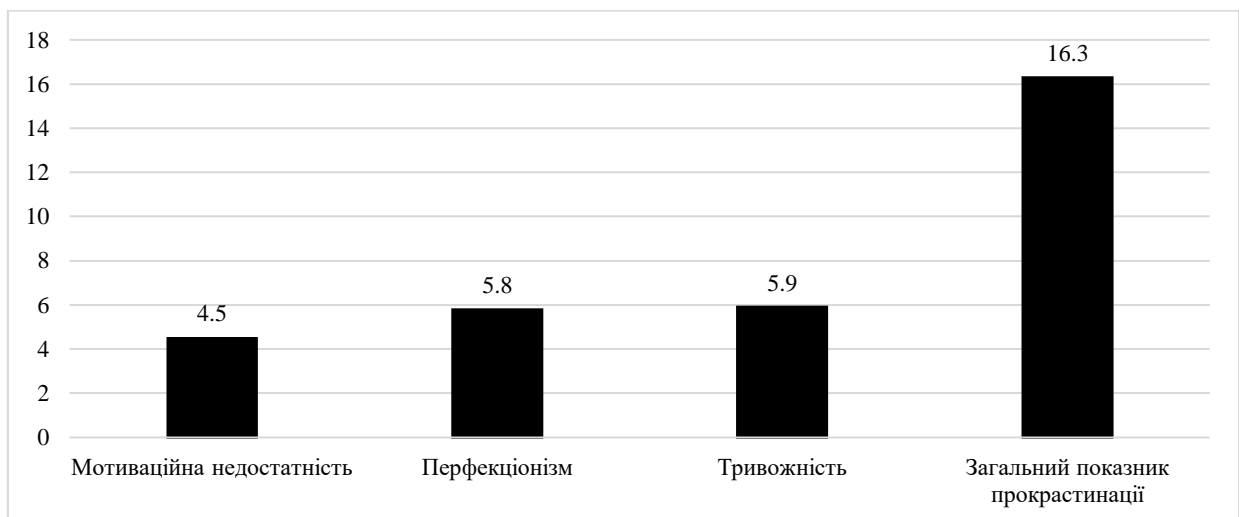


Рис. 2.1. Показники прокрастинації студентів та її складових компонентів.

Отримані у результаті вимірювання рівня виразності прокрастинації показники засвідчують, що у досліджуваній групі студентів складові компоненти прокрастинації відповідають середньому рівню, оскільки входять у діапазон показників від 4 до 6. У той же час, слід відмітити, що найбільш високі показники спостерігаються у показниках перфекціонізму та тривожності, що передбачають відкладання виконання справ на потім через страх невдачі або не досить досконалий результат. Сам власне загальний показник прокрастинації відповідає високому ступеню сформованості та прояву, оскільки входить у числовий діапазон від 15 до 30 балів.

Схильність до відтермінування завдань студентами вивчалася за анкетною «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» М. Дворник. Зокрема визначено, що однією з приваблюючих особистісних причин до відтермінування виконання нагальних завдань є їх недооцінка. У даному контексті мається на увазі, що отримуючи певне академічне завдання студенти можуть ідентифікувати його як складне, нудне, неважливе, а тому можуть неправильно визначати час, необхідний для його виконання чи власні ресурси. Решта показників за шкалами відповідають середньому ступеню сформованості та прояву. Розподіл середніх числових показників схильності до відтермінування завдань студентами представлено на рисунку 2.2.

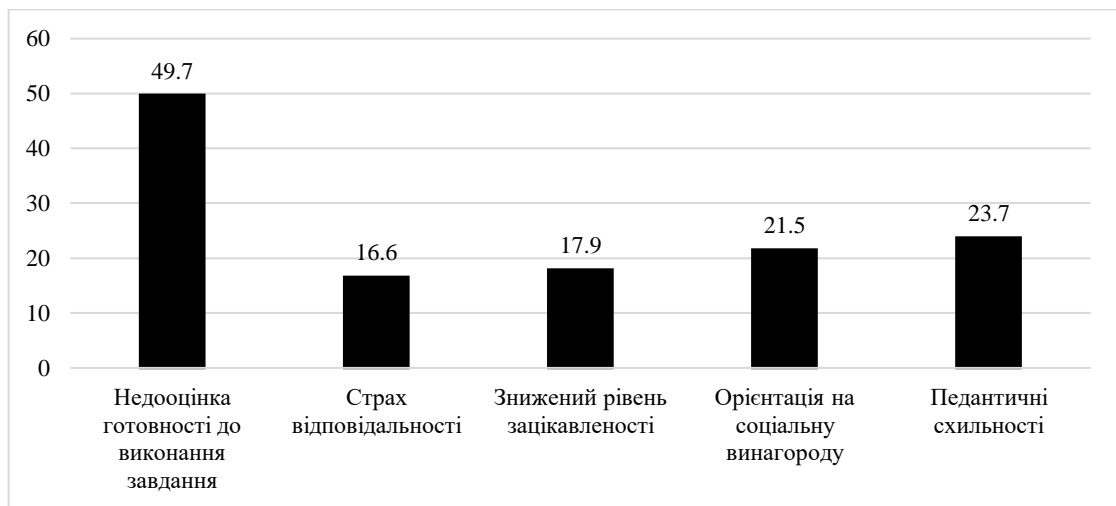


Рис. 2.2. Показники особистісної схильності студентів до відтермінування завдань.

Визначення особливостей впровадження навчання у дистанційному форматі у закладах освіти, ставлення здобувачів до останнього та його впливу на академічну успішність здійснено за допомогою розробленої авторської анкети «Навчання у дистанційному форматі».

Зокрема у ході обробки результатів саме і було встановлено, що тривалість отримання освітніх послуг у форматі дистанційного навчання є еквівалентною загальній тривалості навчання у закладі вищої освіти. Усі досліджувані зазначили, що попередньо також отримували освітні послуги у

дистанційному форматі у період навчання у школах з 2019 року, що було обумовлено пандемією та карантинними обмеженнями, які були повністю впровадженні у старшій школі. Наразі освітній процес у Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара організований та здійснюється у дистанційному форматі за допомогою платформи «Microsoft Teams».

Переважає кількість досліджуваних студентів (60%, 36 осіб) відмітили позитивне ставлення по навчання, яке здійснюється за допомогою технологій дистанційного навчання. Серед переваг такого формату навчання студенти зазначили наступне:

- збільшення вільного часу, який не потрібно витратити на проїзд до університету та назад;
- можливість більш оптимально організувати свої справи та керувати власним часом;
- постійний доступ до навчальних матеріалів (лекції або практичні заняття у записі);
- можливість перебороти сором'язливість у публічних виступах;
- легкість сприйняття навчальної інформації;
- збільшення кількості часу для підготовки до занять та виконання домашніх завдань;
- легше отримувати оцінки та складати сесію;
- не треба витратити гроші на оренду кімнати у гуртожитку;
- безпека та відсутність можливості захворіти.

Разом з тим 21,7% (13 осіб) досліджуваних студентів зазначили, що навчання, організоване у дистанційному форматі їм не подобається, аргументуючи свою відповідь наступними аспектами:

- дистанційне навчання нудне та викликає певні труднощі у підтримці комунікації з викладачами, отриманні зворотного зв'язку або у процесі отримання додаткових консультацій у поза навчальний час;

- дистанційне навчання викликає складнощі у підтримці комунікації та взаємодії з одногрупниками, оскільки спілкування обмежується здебільшого месенджерами та сприяє ізоляваності;

- під час блекаутів складно готуватися до занять, у результаті чого зменшуються дедлайни здачі та академічні заборгованості.

Також слід зазначити, що 18,3% досліджуваних студентів (11 осіб) складно сформулювати своє ставлення до навчання у дистанційному форматі, оскільки воно має як ряд переваг, так і ряд недоліків.

Отримані відсоткові показники ставлення студентів до дистанційного навчання представлено на рисунку 2.3.

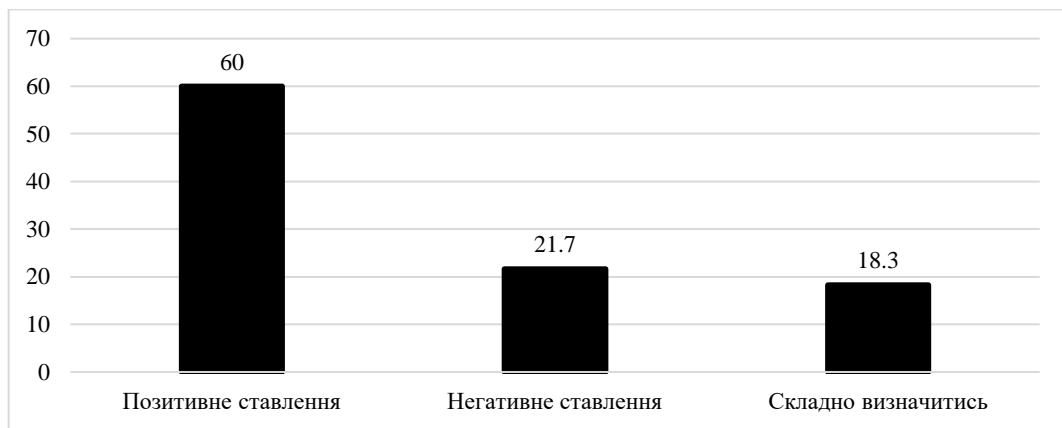


Рис. 2.3. Показники ставлення студентів до дистанційного навчання (у %).

Аналізуючи відповіді студентів щодо визначення впливу дистанційного навчання на процес отримання та засвоєння знань було встановлено, що майже половина досліджуваних вважають, що дистанційне навчання полегшує процес отримання освітніх послуг (можна навчатися у зручний час, є багато наочних матеріалів для опанування інформацією, не витрачається час на конспектування і вкладачі ініціюють багато дискусій та обговорень, проводять швидкі опитування на практичних і лекційних заняттях та ін., але при цьому деякі зазначали, що все залежить від викладача і рівня розробленості курсу).

Натомість 31,7% студентів зауважили, що навчання у дистанційному форматі ускладнює процес засвоєння навчальної інформації, зокрема важко готуватися до практичних занять, не завжди легко знайти якісну інформацію,

викладачі формулюють завдання таким чином, що інформацію треба суттєво опрацювати і витрати часу значно збільшуються; спостерігається розсіювання уваги та погіршується її концентрація (на нашу думку це ще пов'язано не скільки з дистанційним форматом навчання, скільки з умовами війни, де велика кількість тривоги, занепокоєння і хвилювання через обстріли, розірваність навчання через переривання занять і т.д.), інколи студентам складно приймати активну участь у дискусіях та обговореннях через сором'язливість та нерішучість, або через технічні проблеми, тому вони обмежуються тільки виконанням письмових занять і виникає формальне ставлення до навчання.

Решта студентів (21,6%) відмітили, що їм досить складно визначити вплив дистанційного навчання на процес отримання та засвоєння знань. Отримані відсоткові показники визначення студентами впливу дистанційного навчання на процес отримання та засвоєння знань представлено на рисунку 2.4.

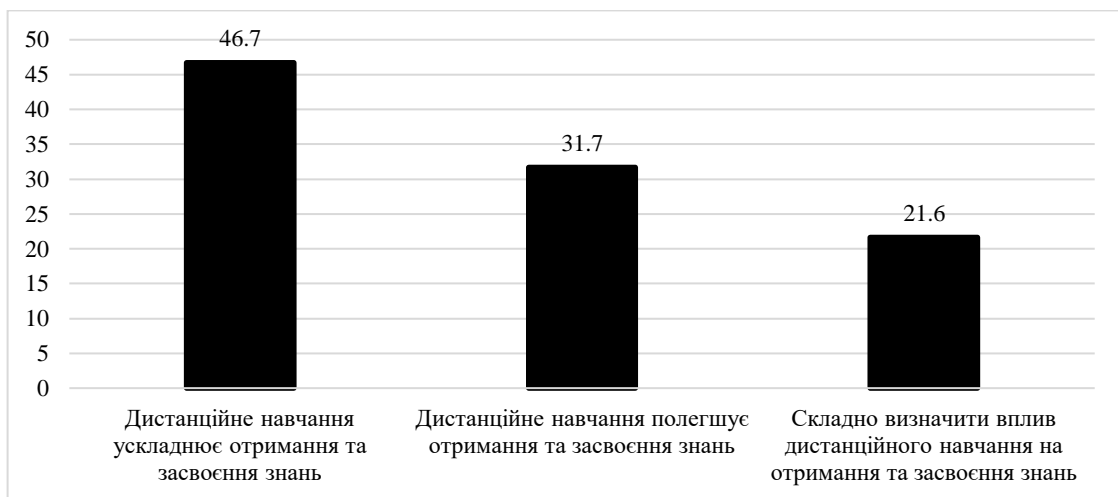


Рис. 2.4. Показники визначення студентами впливу дистанційного навчання на процес отримання та засвоєння знань (у %).

У ході визначення впливу дистанційного навчання на показники академічної успішності студентів було встановлено, що у 35% (21 особа) досліджуваних академічна успішність за період навчання у дистанційному форматі підвищилась, що, на думку самих власне студентів, обумовлено більш

вільним доступом до мережі Інтернет, яка надає змогу швидко знаходити інформацію для відповідей як під час занять, так і під час складання сесії (інакше кажучи списуванню). Натомість 26,7% (16 осіб) зазначили, що навчання у дистанційному форматі ніяким чином не вплинуло на їх академічну успішність. Решта досліджуваних студентів – 23,3% (14 осіб) студентів зазначили, що показники академічної успішності в умовах дистанційного навчання знизилися, що обумовлено наступними аспектами:

- тривалим етапом адаптації до нової платформи, на базі якої реалізується власне процес отримання освітніх послуг;
- перебоями у роботі мережі Інтернет та вимкнення світла;
- зниженням рівня концентрації уваги, самодисципліни та мотивації;
- лінощами під час виконання академічних завдань, відкладання виконання справ на потім.

Насамкінець, 15% (9 осіб) досліджуваних зазначили, що їм складно відмітити динаміку академічної успішності за період навчання у дистанційному форматі, оскільки вони так навчаються впродовж останніх 4 років, а змінюються лише платформи, на основі яких воно реалізується.

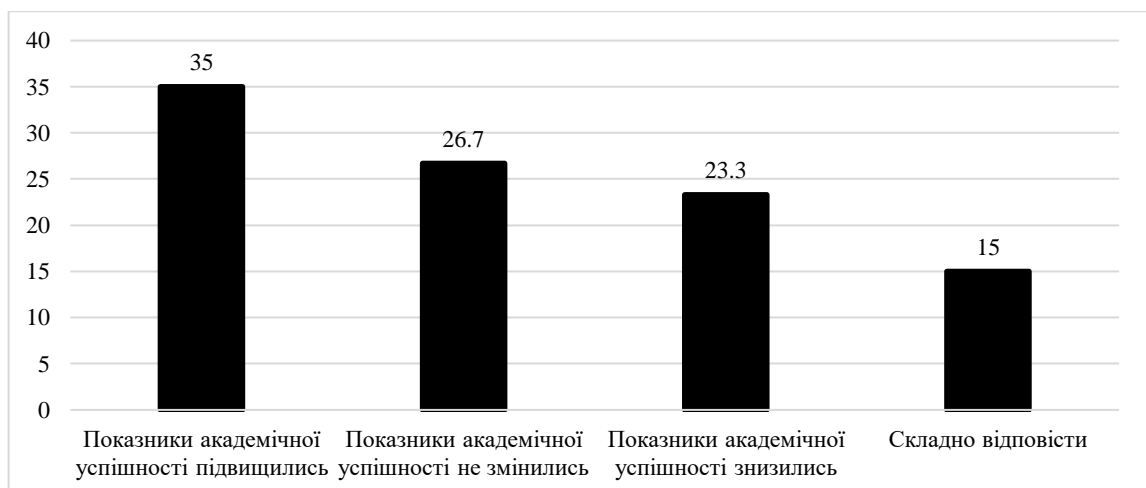


Рис. 2.5. Показники визначення впливу дистанційного навчання на показники академічної успішності студентів (у %).

У ході визначення думок студентів щодо впливу дистанційного навчання на якість отримання освітніх послуг було встановлено, що переважна

більшість досліджуваних (73,3%, 44 особи) вважають, що такий формат навчання негативним чином впливає на якість отримання освітніх послуг, аргументуючи це зниженням її якості; «розслабленням» викладачів, які читають навчальний матеріал з презентації, інколи ігнорують додаткові запитання у чаті в поза навчальний час, слабо контролюють виконання завдань чи залученість аудиторії під час занять різного типу; «закривання сесії» не власним розумом, а за допомогою мережі Інтернет.

Студенти зазначають, що дистанційне навчання може бути тимчасовим інструментом реалізації процесу отримання освітніх послуг, що обумовлено певними обставинами (зокрема військовими діями, які відбуваються наразі на території України) у якості безпечного формату, однак не варто впроваджувати його на постійній основі. У той же час 18,4% досліджуваних студентів (11 осіб) зазначили, що форма організації освіти не є перепорою для осіб, які прагнуть навчатися та отримувати освіту. 8,3% досліджуваним студентам складно було визначити ступінь впливу дистанційного навчання на якість отримання освітніх послуг.

У ході дослідження студенти також висловили свою думку щодо кількості часу, який останні витрачають на підготовку до занять у межах дистанційного навчання. Було з'ясовано, що половина опитаних (50%, 30 осіб) почали витрачати більший обсяг часу для підготовки до занять, що, на їх думку, може бути обумовлено збільшенням кількості часу на самоопрацювання інформації, яку надають викладачі. Натомість 35% (21 особа) студентів відмітити, що час підготовки до занять залишився таким же. Решта студентів – 10% (6 осіб) відмітити, що їм складно визначити кількість часу, яка витрачається на підготовку до занять. У той же час, 5% (3 особи) зауважили, що саме в умовах дистанційного навчання, час на підготовку до занять суттєво знизився. Але на нашу думку це питання дискусійне, тому що досліджувані протягом старшої школи та навчання в університеті вже були в дистанційному форматі навчання, а завдання середньої школи і заглибленість учнів у навчання є дещо іншою. Усвідомлене ставлення до навчання

переважно саме і виявляється у старшій школі з актуалізацією потреби у професійному самовизначенні і підготовкою до ЗНО або НМТ для вступу у ЗВО.

Отже, можна зробити висновок, що студенти впродовж тривалого проміжку часу отримують освітні послуги у дистанційному форматі, що реалізується за допомогою різного типу платформ, веб-сервісів, месенджерів, соціальних мереж. Переважна більшість досліджуваних висловили задоволення від отримання освітніх послуг саме у форматі дистанційного навчання, яке позитивним чином впливає на академічну успішність (зокрема складання сесії та відповідей на лекціях та семінарах шляхом використання ресурсів мережі Інтернет). Також досліджувані відмітили, що дистанційне навчання негативним чином впливає на якість освіти, сприяючи її зниженню, збільшенню часу для підготовки до занять.

Визначення особливостей прокрастинації в умовах дистанційного навчання надало змогу з'ясувати, що переважна більшість досліджуваних (68,3%, 41 особа) студентів під час освітнього процесу практикували «імітування» фактичної присутності під час проведення лекційних занять, щоб уникнути відмінки відсутності у журналі відвідування та не відпрацьовувати «прогул» у майбутньому. У цей час досліджувані у більшості випадків займалися своїми справами. Зокрема такими, як прослуховування музики, читання художньої літератури, прибирання помешкання, приготування їжі, відвідування лікарні чи інших державних структур. У той же час, 31,7% досліджуваних (19 осіб) зазначили, що ніколи не вдавалися до прогулів лекцій та семінарів без поважних причин (наприклад, хвороба).

Також, переважна кількість досліджуваних студентів (78,3%, 47 осіб) зазначили, що ніколи не пропускали заняття, навіть коли були не готовими до них. У свою чергу 21,7% (13 осіб) не з'являлися на заняттях через недостатню підготовку.

До «імпровізації» під час відповідей на заняттях через власну ліню та невідповідність вдавалися 56,7% (34 особи) студентів. Натомість 43,3% (26

осіб) відмітили, що не вдавалися до імпровізованої відповіді, оскільки відчувають тривожність у разі виникнення такої ситуації та намагаються готуватися до занять завчасно.

Під час виконання академічних завдань будь-якого характеру (семінарські завдання, індивідуальні завдання, лабораторні роботи) 35% (21 особа) студентів зазначили, що зверталися за допомогою до друзів, оскільки не могли самостійно зрозуміти алгоритм їх виконання. Також слід зазначити, що із означеної кількості досліджуваних, 5 осіб зверталися до спеціалізованих організацій, які займаються виконанням студентських робіт за матеріальну винагороду. Решта – 65% опитаних воліють виконувати домашні завдання самостійно та не допомагають іншим з цим, аргументуючи означене здоровою рівноправною конкуренцією за академічний рейтинг успішності.

Значна кількість досліджуваних студентів (75%, 45 осіб) повідомили, що у процесі навчання як у школі, так і у межах закладу вищої освіти списували, обґрунтовуючи свою поведінку відсутністю бажання готуватися до контрольної, тесту чи іспиту; наявністю такої можливості та відсутністю відповідного рівня контролю з боку викладачів; наявністю бажання отримати гарну оцінку, яка впливала на отримання академічної стипендії; відсутністю бажання поглибленого вивчення предметів, які на думку студентів, не є важливими; складністю матеріалу, який опанувати самостійно не вдалося; невпевненістю у власних знаннях. Разом з тим, 25% (15 осіб) досліджуваних студентів зазначили, що ніколи не вдавалися до списування.

У ході роботи також з'ясовано, що для переважної кількості досліджуваних студентів (77,7%, 46 осіб) характерним є систематичне відкладання виконання академічних завдань майже до кінцевого терміну, у той час як 23,3% виконують поставлені завдання вчасно.

Насамкінець досліджувані студенти (55%, 33 особи) повідомили, що в умовах дистанційного навчання бажання відкладати виконання академічних завдань на потім збільшилось. Таку тенденцію студенти обґрунтовують тим, що в умовах дистанційного навчання своє відтягування можна виправдати

перед викладачами відсутністю світла чи стабільного Інтернет-з'єднання. У той же час, 45% (27 осіб) не фіксують у себе ніяких змін щодо відкладання виконання завдань.

Отже, можна відмітити, що переважна більшість досліджуваних студентів практикували формальну присутність на заняттях, паралельно займаючись власними справами (читали художню літературу, займалися хатніми справами), а у ситуації виклику до відповіді (з боку викладача) вдавалися до імпровізації, оскільки напередодні лінувалися підготуватися відповідним чином. Також, значна кількість студентів воліють самостійно виконувати академічні завдання різних типів (хоча й відтягують майже до кінцевого терміну), однак вдаються до списування під час академічного контролю через невпевненість у власних знаннях та бажанням отримувати академічну стипендію.

Другий етап обробки отриманих результатів передбачав здійснення кореляційного аналізу для виявлення зв'язку між особистісними характеристиками та проявами прокрастинації у студентів в умовах дистанційного навчання.

Наступним етапом обробки даних емпіричного дослідження було виявлення та аналіз кореляційних зв'язків між показниками особистісної схильності до відтермінування завдань студентів та загальним показником прокрастинації, що представлені у таблиці 2.1.

Грунтуючись на даних дослідження, можна відмітити, що позитивний статистично значущий кореляційних зв'язок було встановлено між такими показниками особистісної схильності до відтермінування, як: «недооцінка готовності до виконання завдання» ($\rho=0,404$, $p=0,001$), «страх відповідальності» ($\rho=0,636$, $p=0,000$), «знижений рівень зацікавленості» ($\rho=0,265$, $p=0,041$) та загальним показником прокрастинації.

Таблиця 2.1

Показники кореляційного зв'язку між проявами особистісної схильності до відтермінування завдань та прокрастинацією студентів

Причини особистісної схильності до відтермінування завдань (за анкетною М.С. Дворник)	Загальний показник прокрастинації (за опитувальником М.А. Кисельової)
Недооцінка готовності до виконання завдання	0,404**
Страх відповідальності	0,636**
Знижений рівень зацікавленості	0,265*
Орієнтація на соціальну винагороду	0,121
Педантичні схильності	0,217

Примітка. * – статистично значуща кореляція на рівні $p \leq 0,05$

** – статистично значуща кореляція на рівні $p \leq 0,01$

Отже, можна відмітити, що чим більш вираженими будуть показники схильності до відкладання чи уникнення виконання нагальних справ через ідентифікацію останніх у якості «складних», «тривалих», «неважливих», «незнайомих», «не цікавих», що може супроводжуватися пошуком специфічного стану для їх виконання, тим вищими будуть, тим більш вираженими у студентів будуть показники прокрастинації. Таким чином, можна зробити висновок, що високий рівень показників особистісної схильності до відтермінування завдань пов'язаний з високим рівнем показників прокрастинації студентів.

В таблиці 2.2 представлені кореляційні зв'язки між рівнем самооефективності та загальним показником прокрастинації.

Аналізуючі ці дані, можна відмітити, що від'ємний статистично значущий кореляційних зв'язок було встановлено між рівнями самооефективності у сфері предметної діяльності ($\rho = -0,455$, $p = 0,000$), у сфері міжособистісного спілкування ($\rho = -0,403$, $p = 0,001$) та загальним показником прокрастинації.

Таблиця 2.2

Показники кореляційного зв'язку між рівнем самоефективності у різних сферах життєдіяльності та проявами прокрастинації студентів

Показники самоефективності (за тестом Дж. Маддукса, М. Шеєра, в адаптації А.В. Бояринцевої)	Загальний показник прокрастинації (за опитувальником М.А. Кисельової)
Самоефективність у сфері предметної діяльності	-0,455**
Самоефективність у сфері міжособистісного спілкування	-0,403**

Примітка. * – статистично значуща кореляція на рівні $p \leq 0,05$

** – статистично значуща кореляція на рівні $p \leq 0,01$

Отже, можна відмітити, що чим нижчими будуть показники віри студентів у здатність досягти успіху в певній області, шляхом ефективного виконання завдань чи переборення певних викликів; здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, будувати відносини та вирішувати міжособистісні ситуації, тим вищими будуть показники прокрастинації. Таким чином, можна зробити висновок, що низький рівень показників самоефективності у різних сферах життєдіяльності відповідає високому рівню показників прокрастинації студентів.

В таблиці 2.3 представлені кореляційні зв'язки між складовими самоорганізації діяльності та загальним показником прокрастинації студентів.

Аналізуючи дані табл дослідження, можна відмітити, що від'ємний статистично значущий кореляційних зв'язок було встановлено між такими показниками самоорганізації діяльності, як цілеспрямованість ($\rho=-0,301$, $p=0,020$), наполегливість ($\rho=-0,462$, $p=0,000$) та загальним показником прокрастинації. Отже, можна відмітити, що чим нижчими будуть показники здатності суб'єкта сконцентруватися на цілі та схильності до докладання вольових зусиль для завершення розпочатої справи і впорядкування активності, тим вищими будуть показники прокрастинації.

Таблиця 2.3.

Показники кореляційного зв'язку між складовими самоорганізації діяльності та прокрастинацією студентів

Показники самоорганізації діяльності (за опитувальником Н. Фішера, М. Бонда, в адаптації Є.Ю. Мандрикової)	Загальний показник прокрастинації (за опитувальником М.А. Кисельової)
Планомірність	0,105
Цілеспрямованість	-0,301*
Наполегливість	-0,462**
Фіксація	0,243
Самоорганізація	0,188
Орієнтація на теперішнє	-0,065
Загальний показник самоорганізації діяльності	-0,130

Примітка. * – статистично значуща кореляція на рівні $p \leq 0,05$

** – статистично значуща кореляція на рівні $p \leq 0,01$

В таблиці 2.4 представлені кореляційні зв'язки між показниками особистісних рис та загальним показником прокрастинації.

Таблиця 2.4.

Показники кореляційного зв'язку між рінвями прояву особистісних рис та прокрастинацією студентів

Показники навчання у дистанційному форматі	Загальний показник прокрастинації (за опитувальником М.А. Кисельової)
Екстраверсія	-0,297*
Емоційна стабільність	0,131
Доброзичливість	-0,176
Сумлінність	-0,314*
Відкритість новому досвіду	-0,198

Примітка. * – статистично значуща кореляція на рівні $p \leq 0,05$

** – статистично значуща кореляція на рівні $p \leq 0,01$

Аналізуючи отримані результати, можна відмітити наявність статистично значущих негативних кореляційних зв'язків між показниками

екстраверсії ($\rho=-0,297$, $p=0,021$) і сумлінності ($\rho=-0,314$, $p=0,018$) та загальним показником прокрастинації. Отже можна говорити, що чим більше студенти є екстравертованими, є спрямованими на зовнішній світ, активними та оптимістичними, відповідальними та розсудливими, тим менше вони схильні до прокрастинації.

Таким чином підсумовуючи в межах сформованої на початку дослідження гіпотези можна стверджувати, що припущення чим вище у студентів рівень емоційної стабільності, сумлінності та відкритості новому досвіду, самоорганізації та самоефективності, тим більше в менших у них будуть прояви прокрастинації та відтермінування завдань в цілому підтвердилась.

2.3. Методичні рекомендації щодо подолання академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання

В умовах, що склалися, під час пандемії та карантинних обмежень, коли виникла нагальна потреба переходу до дистанційного формату навчання, студенти зіткнувшись з новим форматом навчання, проблемою нестачі спілкування, ефективної взаємодії з викладачем та однокурсниками в режимі віддаленого доступу, відчули тривожність, страх, невпевненість, зіткнулися з проблемами самоорганізації та дисципліни. Безумовно всі ці переживання загострилися в умовах воєнного стану, що додало невпевненості, переживання тривожності та страху, що ще більше позначилось на можливостях самоорганізації студентів.

Відкладання навчальних завдань на пізніший термін призводить до постійних боргів за минулими заняттями, спроб наздогнати своїх одногрупників, незадоволеності навчальним процесом у вузі, небажанням навчатися, академічною неуспішністю та ін. У подальшому цей негативний досвід закріплюється у студентів, орієнтованих на отримання отримання результатів, не пов'язаних безпосередньо з отриманням знань та процесом

навчання. Можна спостерігати певний розрив, що відбувається між тим, що треба засвоїти знання і потрібно здати певні завдання. Студенти все частіше переносять момент початку виконання роботи на більш пізні терміни, відповідно виконання у короткі строки негативно відображається на якості навчання та результативності засвоєння знань.

Проаналізовані дослідження вчених підтверджують той факт, що прокрастинація заважає студентам досягати поставленої мети; проявляти себе у навчальній та позанавчальній діяльності; змушує відчувати дискомфорт, тривогу та занепокоєння; знижує концентрацію пам'яті та уваги; порушує самооцінку; формує у людини почуття неповноцінності та безпорадності. Люди, які схильні до прокрастинації, зазвичай намагаються приховати свої задатки та здібності, воліючи виконувати нескладну, рутинну роботу, часто фокусуються на минулому і рідко втілюють свої наміри в реальність.

Різні причини прокрастинації зумовили появу й різних методів вирішення цієї важливої проблеми, серед яких заняття та курси з тайм-менеджменту, організація та планування своєї діяльності, консультування з питань підвищення самооцінки та мотивації, подолання страхів та тривоги й ін.

Як було виявлено в нашому дослідженні, суттєвими причинами виникнення високого рівня академічної прокрастинації можна вважати:

- 1) труднощі із самоорганізацією процесу навчання у період дистанційного навчання;
- 2) психологічна нестабільність та високий рівень тривоги у зв'язку з напруженою ситуацією в умовах воєнного стану;
- 3) низький рівень самоефективності студентів як у діяльності, так і у спілкуванні ;
- 4) особливості особистості, зокрема сором'язливість та замкнутість, страх перед невдачею, страх перед відповідальністю та низький рівень сумлінності;

5) різке підвищення обсягу та складності роботи через підвищення очікувань та вимог до студентів з боку викладачів.

Засоби зниження та подолання проявів прокрастинації у дистанційному навчання – це передусім має бути комплекс сформованих у студентів методів самоорганізації та роботи над власною поведінкою. Профілактика цього явища необхідна тому, що прокрастинація є серйозним бар'єром на шляху здобуття знань, а також саморозвитку молодих людей. Подолання цього бар'єру дозволить студенту підвищити свою продуктивність, а згодом призведе до підвищення рівня загальної його освіченості. Робота з подолання проявів прокрастинації також може бути хорошим засобом розвитку та підкріплення сили волі та відповідальності.

Нажаль, на даний момент відсутні повноцінні програми допомоги, спрямовані на зниження академічної прокрастинації, точніше подолання відкладання зазвичай є проблемою студента, тому і вирішувати її йому потрібно самостійно. Хоча більш ефективними і результативними були б заходи застосовані безпосередньо у межах навчальної діяльності.

Для подолання проявів академічної прокрастинації можна визначити декілька важливих кроків:

- по-перше, психологічною службою ЗВО має бути здійснено діагностику рівня виразності академічної прокрастинації і причин відтермінування завдань, а також здійснено діагностику ризиків депресії та тривожних розладів (зрозуміло, що подібний моніторинг може здійснюватись виключно за добровільною згодою студентів). За результатами дослідження, студентам, які мають тривожні та афективні розлади має бути рекомендовано отримати психологічну допомогу у межах індивідуальної чи групової роботи;

- по-друге, студенти з високим та середнім рівнем прокрастинації можуть за бажанням пройти групові заняття з розвитку навичок подолання стресу, саморегуляції та управління часом. Сьогодні присутньо достатньо програм тренінгової роботи в межах стрес-менеджменту та тайм-менеджменту. Це можуть бути інформативні лекції для студентів щодо

розуміння перебігу стресу, причин, що його зумовлюють, наслідків переживання стресу, а також практика застосування різних методів керування часом як таблиця визначення пріоритетності справ Ейзенхауєра, методика планування Франкліна, техніка АБВ аналізу, застосування правила Парето та багато інших;

- по-третє, викладачі повинні мати розгорнуті рекомендації щодо зниження виразності академічної прокрастинації, засновані на даних емпіричних досліджень.

Аналізуючи роботи вчених та враховуючи результати нашого дослідження можна запропонувати наступні рекомендації для вчителів з метою подолання проявів прокрастинації у студентів:

1. Формування завдань у формі конкретних короткострокових цілей, які спонукають студентів приступити до дії, є цікавими та практико-орієнтованими (коли вони усвідомлюють, де та як вони можуть застосувати ці знання), при цьому самі цілі мають бути досяжними;

2. Сприяння у складанні та виборі студентами конкретної стратегії навчання чи виконання того чи іншого завдання. Викладач може попросити їх озвучити план реалізації завдання, який може бути підкорегований сумісно із іншими студентами. Така тактика дозволяє чітко для себе сформулювати кроки реалізації завдань, і відповідно мотивуватися вже на етапі складання плану. Коли студенти вже розпочнуть його виконання, необхідно попросити їх відзначати успіхи та залежно від поточних справ та можливих змін міняти наступні кроки, обов'язково це озвучуючи та визначаючи доцільність змін;

3. Необхідно проводити порівняння успішності студентами з поставленими ним раніше цілями, при цьому не порівнювати його з успішністю інших студентів. Важливо зауважити, що порівняння успіхів студентів може підвищити самоефективність тих, чия успішність вища за решту, але значно знизити самоефективність та мотивацію інших учнів;

4. Співвіднесення матеріалів курсу та інтересів самих студентів: наводити на їх основі приклади при поясненні нової теми. Для розвитку

важливо підбрати завдання зі складністю трохи вище за поточний рівень здібностей студентів. Взагалі більше застосувати проблемно-орієнтованих завдань, які допомагають уникнути можливості знаходити чіткі відповіді в інтернеті;

5. Додавання до курсу частини, де студенти зможуть виявляти самостійність у виборі: вибір завдання, самостійне встановлення дедлайнів задачі завдання, що створює відчуття контролю та значущості власних рішень;

6. Створення безпечного середовища на заняттях, в якому студенти не боятимуться ставити питання та приймати участь у дискусіях і обговорення, коли вони відчувають напругу чи сумніваються у засвоєнні матеріалу;

7. Допомога студентам у розумінні того, що невдачі відбуваються не тому, що вони не в змозі все зробити правильно, а тому що вони не дотримувалися інструкцій або витратили мало часу вивчення матеріалу, що сприятиме підвищенню рівня їх самоефективності, віри у власну спроможність виконувати завдання.

Окремо слід зазначити, що викладачі, у яких добре розвинене почуття власної ефективності, можуть краще мотивувати своїх студентів та покращувати їх когнітивний розвиток, тому що вони самі можуть поратися з невдачами і з великим бажанням експериментують з новими методиками та ідеями у роботі зі студентами, викликаючи їх інтерес та підвищуючи мотивацію до навчання.

Виходячи з результатів дослідження, можна зробити висновок про те, що прокрастинація присутня у житті студентів і суттєво впливає на їхню діяльність. Безумовно загальна ситуація в нашій країні має сильний вплив на людину та додатково до особливостей організації дистанційного навчання створює простір для проявів прокрастинації у процесі навчання студентів. Тому, проблематика вивчення особливостей прояву прокрастинації та відтермінування завдань з часом все більше набуває своєї значущості та потребує пошуку можливих шляхів її вирішення.

Висновки до розділу 2

1. На основі проведеного теоретичного аналізу було сплановано емпіричне дослідження з метою виявлення особистісних факторів прокрастинації студентів в умовах використання дистанційних технологій навчання у ЗВО. Основною гіпотезою дослідження виступало припущення, що чим вище у студентів рівень емоційної стабільності, сумлінності та відкритості новому досвіду, самоорганізації та самоєфективності, тим меншими у них будуть прояви прокрастинації та відтермінування завдань.

2. На основі опитування за методиками визначення рівня прокрастинації було виявлено, що у досліджуваній групі студентів складові компоненти прокрастинації відповідають середньому рівню. Найбільш високі показники спостерігаються у показниках перфекціонізму та тривожності, що передбачають відкладання виконання справ на потім через страх невдачі або не досить досконалий результат. Також визначено, що однією з приваблюючих особистісних причин до відтермінування виконання нагальних завдань є їх недооцінка. Тобто, отримуючи певне академічне завдання студенти можуть ідентифікувати його як складне, нудне, неважливе, а тому можуть неправильно визначати час, необхідний для його виконання чи власні ресурси. Решта показників за шкалами відповідають середньому ступеню сформованості та прояву.

3. За результатами анкетування було виявлено, що студенти впродовж тривалого проміжку часу отримують освітні послуги у дистанційному форматі, що реалізується за допомогою різного типу платформ, веб-сервісів, месенджерів, соціальних мереж. Переважна більшість досліджуваних висловили вдовolenня від отримання освітніх послуг саме у форматі дистанційного навчання, яке позитивним чином впливає на академічну успішність (зокрема складання сесії та відповідей на лекціях та семінарах шляхом використання ресурсів мережі Інтернет). Також досліджувані

відмітили, що дистанційне навчання негативним чином впливає на якість освіти, сприяючи її зниженню, збільшенню часу для підготовки до занять.

Також, переважна більшість досліджуваних студентів практикували формальну присутність на заняттях, паралельно займаючись власними справами (читали художню літературу, займалися хатніми справами), а у ситуації виклику до відповіді (з боку викладача) вдавалися до імпровізації, оскільки напередодні лінувалися підготуватися відповідним чином. Також, значна кількість студентів воліють самостійно виконувати академічні завдання різних типів (хоча й відтягують майже до кінцевого терміну), однак вдаються до списування під час академічного контролю через невпевненість у власних знаннях та бажанням отримувати академічну стипендію.

4. За результатами кореляційного аналізу було виявлено, що:

- чим більш вираженими будуть показники схильності до відкладання чи уникнення виконання нагальних справ через ідентифікацію останніх у якості «складних», «тривалих», «неважливих», «незнайомих», «не цікавих», що може супроводжуватися пошуком специфічного стану для їх виконання, тим вищими будуть, тим більш вираженими у студентів будуть показники прокрастинації;

- чим нижчими будуть показники віри студентів у здатність досягти успіху в певній області, шляхом ефективного виконання завдань чи переборення певних викликів; здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, будувати відносини та вирішувати міжособистісні ситуації, тим вищими будуть показники прокрастинації;

- чим нижчими будуть показники здатності суб'єкта сконцентруватися на цілі та схильності до докладання вольових зусиль для завершення розпочатої справи і впорядкування активності, тим вищими будуть показники прокрастинації;

- чим більше студенти є екстравертованими, є спрямованими на зовнішній світ, активними та оптимістичними, відповідальними та розсудливими, тим менше вони схильні до прокрастинації.

На основі отриманих результатів були сформовані методичні рекомендації щодо подолання академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання, які спрямовані на розвиток навичок розподілу часу для студентів, та рекомендації для вчителів як більш ефективно проводити навчання у дистанційному форматі.

ВИСНОВКИ

1. В ході теоретичного аналізу визначено:

– поняття прокрастинації, як постійний, свідомий акт відкладання виконання важливих завдань через недостатність вольової саморегуляції особистості;

– поняття академічної прокрастинації, як явища відтермінування справ, пов'язаних з навчальною діяльністю;

– надано класифікації прокрастинаторів та самого явища, описані його рівні та специфіку прояву;

– визначено наслідки відтермінування, серед яких зниження рівня успішності, нервова напруга, стрес, почуття провини та сорому, погіршення відносин з оточуючими та ін.;

– зазначено, що прояви академічної прокрастинації в умовах дистанційного навчання значно поширюються, тому визначення особистісних факторів академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання дозволить розробити профілактичні та корекційні програми з метою попередження та зменшення проявів прокрастинації у майбутньому.

2. Проаналізовано особливості навчання студентів у дистанційному форматі:

– виявлено, що здобувачі зіштовхуються головним чином зі значним збільшенням самостійної роботи, що вимагає високого рівня організованості та самодисципліни, та обмеженням соціальних контактів як з викладачами, так і іншими студентами;

– складнощі у сфері навчальної мотивації, високі вимоги до особистості здобувача освіти спричиняють підвищення рівня академічної прокрастинації.

3. На основі проведеного теоретичного аналізу було сплановано емпіричне дослідження з метою виявлення особистісних факторів

прокрастинації студентів в умовах використання дистанційних технологій навчання у ЗВО. Основною гіпотезою дослідження виступало припущення, що чим вище у студентів рівень емоційної стабільності, сумлінності та відкритості новому досвіду, самоорганізації та самоефективності, тим меншими у них будуть прояви прокрастинації та відтермінування завдань.

4. Виявлено, що у досліджуваній групі студентів складові компоненти прокрастинації відповідають середньому рівню. Найбільш високі показники спостерігаються у показниках перфекціонізму та тривожності, що передбачають відкладання виконання справ на потім через страх невдачі або не досить досконалий результат. Однією з приваблюючих особистісних причин до відтермінування виконання нагальних завдань є їх недооцінка. Тобто, отримуючи певне академічне завдання студенти можуть ідентифікувати його як складне, нудне, неважливе, а тому можуть неправильно визначати час, необхідний для його виконання чи власні ресурси. Решта показників за шкалами відповідають середньому ступеню сформованості та прояву.

5. Виявлено, що переважна більшість досліджуваних висловили задоволення від отримання освітніх послуг саме у форматі дистанційного навчання, яке позитивним чином впливає на академічну успішність, але разом з тим, на якість освіти дистанційне навчання впливає негативним чином, сприяючи її зниженню, збільшенню часу для підготовки до занять.

6. Переважна більшість досліджуваних студентів практикували формальну присутність на заняттях, паралельно займаючись власними справами, а у ситуації виклику до відповіді (з боку викладача) вдавалися до імпровізації, оскільки напередодні лінувалися підготуватися відповідним чином.

7. Значна кількість студентів воліють самостійно виконувати академічні завдання різних типів, хоча й відтягують майже до кінцевого терміну, однак вдаються до списування під час академічного контролю.

8. За результатами кореляційного аналізу було виявлено, що:

– чим більш вираженими будуть показники схильності до відкладання чи уникнення виконання нагальних справ, тим більш вираженими у студентів будуть показники прокрастинації;

– чим нижчими будуть показники віри студентів у здатність досягти успіху в певній області, шляхом ефективного виконання завдань, тим вищими будуть показники прокрастинації;

– чим нижчими будуть показники здатності суб'єкта сконцентруватися на цілі та схильності до докладання вольових зусиль для завершення розпочатої справи і впорядкування активності, тим вищими будуть показники прокрастинації;

– чим більше студенти є екстравертованими, є спрямованими на зовнішній світ, активними та оптимістичними, відповідальними та розсудливими, тим менше вони схильні до прокрастинації.

9. На основі отриманих результатів були сформовані методичні рекомендації щодо подолання академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання, які спрямовані на розвиток навичок розподілу часу для студентів, та рекомендації для вчителів як більш ефективно проводити навчання у дистанційному форматі.

10. Перспективами подальшої розробки обраної проблематики дослідження можна визначити виявлення особливостей прояву академічної прокрастинації у студентів різних спеціальностей, зокрема порівнянні рівнів прокрастинації у студентів гуманітарних та технічних спеціальностей, а також виявлення динаміки прояву показників прокрастинації протягом навчання у бакалавраті та магістратурі. Цікавим було б визначення особливостей прояву прокрастинації залежно від рівня усвідомленого ставлення до навчання студентів, які вступили на навчання після школи, та тих, хто отримує другу освіту або вступив на навчання отримавши досвід роботи у відповідній сфері.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

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 28.03.2024 р.)
2. Бабатіна С. І. Синдром академічної прокрастинації і соціальна відповідальність 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 27.03.2024 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-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. Джеджеря 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 28.03.2024 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 15.04.2024)
23. Іванко 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 Х науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (11-12 квітня). Львів, 2013. С. 24-26.
25. Іпполітова Е. А. Особливості часової перспективи студентів з високим рівнем навчальної прокрастинації. *Молодий вчений*. 2013. № 11. С. 762–765.
26. Кабанцева А.В., Омельченко Т.Г. Феномен прокрастинації серед студентів вищих навчальних закладів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 6 (2). С. 65-70.
27. Камінська О. В. Психологічні особливості прокрастинації здобувачів вищої освіти. Точка доступу: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2021/8.pdf (дата звернення 25.03.2024 р.)

28. 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
28. 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
29. Колтунович Т. А., Поліщук О.М. Прокрастинація – конфлікт між «важливим» і «приємним». *Молодий вчений*. 2017. № 5 (45). С. 211-218
30. Котляр Л. І. Страх як фактор прокрастинації у професійній діяльності державних службовців. Точка доступу: <http://www.pag-journal.iei.od.ua/archives/2020/15-2020/13.pdf> (дата звернення 25.03.2024 р.)
31. 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
32. 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.
33. 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.
34. 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.

35. Лугова В.М. Прокрастинація: основні причини, наслідки та шляхи подолання. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2018. № 4 (36), Ч. 2. С. 59-65.

36. 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 28.03.2024 р.)

37. Москалюк М, Москалюк Н. Підвищення мотивації студентів в умовах дистанційного навчання під час військових дій. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2022, №60. С. 117-127.

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

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

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

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

42. 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.)

43. Прибилова В. М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*. Київ, 2017. 36с.
44. Прокрастинація. Вільний тлумачний словник, 2013. Точка доступу: <http://sum.in.ua/f/prokrastynacija>. (дата звернення 28.03.2024 р.)
45. Рудоманенко Ю. Прокрастинація: співвідношення її структурних показників та наслідків для особистості. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Випуск 13. С. 137-142.
46. Рудоманенко Ю. В. Структура прокрастинації особистості. *Проблеми сучасної психології: науковий журнал*. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2020. № 3 (19). С. 28-38.
47. Рудь Г.В. Дослідження феномену прокрастинації в юнацькому віці. *Збірник наукових праць РДГУ. Психологія: реальність та перспективи*. 2019. Вип. 12. С. 190 - 196.
48. 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.
49. 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 29.03.2024 р.)
50. Столярчук О. А., Сергєєнкова О. П., Коханова О.П. Динаміка академічної прокрастинації студентів. *Habitus*. 2021. № 26. С. 127-132.
51. Татарінов Є.В. Теоретичні підходи до визначення психологічного змісту феномену прокрастинації. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. 2015. № 3 (46). С.299 - 304.

52. Ткачук Л.В. Психологічні особливості дистанційного навчання як перспективної освітньої технології. Точка доступу: http://www.zippo.net.ua/data/files/KafPsihol/NavchRobota/1vtkachuk_02.pdf

(дата звернення 28.03.2024 р.)

53. 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 26.03.2024 р.)

54. Фролова О. Прокрастинація як соціально-психологічне явище. Точка доступу: <http://iqholding.com.ua/articles/prokrastinatsiya-yak-sotsialno-psikhologichneyavishche>. (дата звернення 27.03.2024 р.)

55. 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%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf> (дата звернення 29.03.2024 р.)

56. 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

57. 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.

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

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

60. 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.
61. Burka J., Yuen L. Procrastination: Why you do it, what to do about it. MA: Addison-Wesley, 1983. P.87-95
62. 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.
63. 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.
64. Ellis A., Knaus W.J. Overcoming procrastination. N.Y.: Signet Books, 1977. 75 p.
65. Eun Hee Seo Gramming. Active Procrastination, And Academic Achievement. *Social Behavior and Personality*, 2012. № 40 (8). P. 1330-1340.
66. 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>
67. Lay C.H. At last, my research article on procrastination. *J. of Research in Personality*. 1986. Vol. 20. №4. P. 474-495.
68. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*. 2000. № 14. P. 141-156.
69. 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.

70. 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.
71. 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
72. 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.
73. 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.
74. Steel P., Klingsieck K.B. Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*. 2016. № 51. P. 36-46.
75. 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.

ДОДАТКИ

Авторська анкета «Навчання у дистанційному форматі»

1. Вкажіть будь ласка в якому вигляді зараз ви отримуєте освітні послуги (навчаєтесь)?

- в очному форматі;
- в дистанційному форматі;
- в змішаному форматі.

2. Вкажіть з якого часу ваше навчання відбувалось в дистанційному форматі?

3. Чи були періоди очного чи змішаного форматів навчання? Якщо так, то як довго? _____

4. Ваше ставлення до навчання у дистанційному форматі?

- позитивне;
- негативне;
- складно визначити;
- ваша відповідь

5. Вкажіть, які на ваш погляд є переваги дистанційного формату навчання?

6. Вкажіть, які на вашу думку є недоліки дистанційного формату навчання?

7. На вашу думку, чи впливає дистанційний формат навчання на процес отримання та засвоєння знань? _____

8. На вашу думку, чи впливає дистанційний формат навчання на показники вашої академічної успішності? І чому? _____

9. Чи хотіли б ви, щоб навчання завжди було в дистанційному форматі? Чи для вас це все ж таки тимчасова міра у зв'язку із обставинами? _____

10. На вашу думку, чи збільшилися витрати часу на підготовку до занять в умовах дистанційного формату навчання? І чому? _____

11. Зазвичай, коли ви доєднуєтесь до занять ви:

- повністю занурені у заняття і приймаєте активну участь,
- інколи відволікаєтесь, але контролюєте, що відбувається на занятті;
- формально присутні, щоб не було пропусків занять, але займаєтесь своїми справами.

12. Чи часто ви пропускаєте заняття через неготовність? _____

13. Часто буває, що ви не розумієте матеріал, що викладається на заняттях і звертаєтесь до друзів за допомогою? _____

14. Чи допомагаєте ви, коли до вас звертаються одногрупники за допомогою? _____

15. Чи помічаєте ви, що відкладаєте до останнього виконання завдань в межах різних дисциплін, інколи виконуючи їх навіть по завершенню строку _____
