

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТЕХНОЛОГІЙ

ННІ/факультет	Навчально-науковий юридичний інститут
Кафедра	Публічного управління та адміністрування
Спеціальність	053 Психологія
Форма навчання	Заочна

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

Тарадуди Алли Станіславівни
(прізвище, ім'я, по батькові здобувача)

на тему Психологічний аналіз особливостей мотивації досягнення
успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних
спеціальностей
(повна назва теми)

за матеріалами Криворізький фаховий коледж Державного
некомерційного підприємства «Державний університет «Київський
авіаційний інститут
(повна назва бази дослідження)

Науковий керівник:	PhD в газузі	
	Психологія	Маєр Ю. В.
	<i>(наук. ступінь, вчене звання)</i>	<i>(підпис) (ініціал, прізвище)</i>

Робота допущена до захисту в ЕК
Протокол засідання кафедри
від 16 січня 2026 р. № 6

Завідувач кафедри _____
(підпис)

к.е.н., доцент Г. ПУРІЙ
Наук. ступінь, вчене звання
Ініціал, прізвище

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТЕХНОЛОГІЙ

ННІ/факультет	Навчально-науковий юридичний інститут
Кафедра	Публічного управління та адміністрування
Спеціальність	053 Психологія
Форма здобуття вищої освіти	Заочна

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Завідувач
кафедри

Г.ПУРІЙ

(підпис)

(ініціал, прізвище)

«19» січня 2026 року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ**

1. Тема роботи **Психологічний аналіз особливостей мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних**

Керівник роботи **Маєр Юлія Володимирівна**

затверджено наказом закладу вищої освіти від «20» жовтня 2025 р. № 720-ст

2. Строк подання здобувачем роботи до «15» січня 2026 р.

3. Зміст кваліфікаційної магістерської роботи, об'єкт, предмет та мета дослідження:

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ

1.1. Психологічна характеристика мотивації досягнення успіху

1.2. Теоретичні підходи до розуміння природи прокрастинації, її типології та причин

1.3. Особливості особистісного розвитку в період ранньої дорослості

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ТА СХИЛЬНОСТІ ДО ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Організація та методологія дослідження особливостей мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей

2.2. Аналіз результатів діагностики мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, схильності до прокрастинації та рівня особистісної і реактивної тривожності у студентів технічних спеціальностей

2.3. Виявлення та інтерпретація взаємозв'язків між мотивацією досягнення

успіху, схильністю до прокрастинації та рівнем особистісної й реактивної тривожності у студентів технічних спеціальностей

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ МОТИВАЦІЇ ДО УСПІХУ ТА СХИЛЬНІСТЮ ДО ПРОКРАСТИНАЦІЇ

3.1. Теоретичне обґрунтування та цілі розвивальної програми для студентів

3.2. Структура розвивальної програми для студентів та методи її реалізації

3.3. Апробація розвивальної програми для студентської молоді та аналіз її ефективності

Об'єкт дослідження: мотиваційно-вольова сфера студентської молоді.

Предмет дослідження: психологічні особливості мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей.

Мета кваліфікаційної магістерської роботи: комплексний психологічний аналіз особливостей мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей, а також в розробці та апробації розвивальної програми, спрямованої на підвищення рівня мотивації до досягнення успіху та зниження рівня прокрастинації.

5. Дата видачі завдання 15 жовтня 2025 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної магістерської роботи	Строк виконання етапів роботи	Відмітка керівника про виконання етапів (дата, підпис)
1	Підготовка розділу 1	15.11.2025	15.11.2025
2	Підготовка розділу 2	08.12.2025	08.12.2025
3	Підготовка розділу 3	29.12.2026	29.12.2026
4	Перевірка кваліфікаційної магістерської роботи на наявність ознак академічного плагіату за допомогою програм UNICHECK / StrikePlagiarism	05.01.2026 – 06.01.2026	05.01.2026 – 06.01.2026
5	Отримання відгуку від наукового керівника	до 16.01.2026	16.01.2026
6	Подання кваліфікаційної роботи на перегляд завідувачу кафедри	до 16.01.2026	16.01.2026
7	Реєстрація завершеної кваліфікаційної роботи	до 16.01.2026	16.01.2026
8	Попередній захист кваліфікаційної роботи на кафедрі	до 17.01.2026	17.01.2026

9	Підготовка до захисту в ЕК	20.01.2026 – 22.01.2026	20.01.2026 – 22.01.2026
---	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Завдання підготував науковий керівник

(підпис) Ю. МАСР
(прізвище та ініціали)

Завдання одержав

(підпис) А. ТАРАДУДА
(прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

кваліфікаційної магістерської роботи

здобувачки спеціальності 053 «Психологія» Тарадуди А.С. «Психологічний аналіз особливостей мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей». – Державний університет економіки і технологій, 2026 р.

Кваліфікаційна магістерська робота містить 67 сторінок, 7 таблиць, 4 рисунки. При підготовці роботи використано 47 джерел.

Мета кваліфікаційної магістерської роботи: комплексний психологічний аналіз особливостей мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей, а також в розробці та апробації розвивальної програми, спрямованої на підвищення рівня мотивації до досягнення успіху та зниження рівня прокрастинації.

Завдання дослідження: проаналізувати теоретичні підходи до вивчення проблеми мотивації досягнення успіху та прокрастинації серед студентів, які навчаються на технічних спеціальностях; визначити психологічні особливості мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей; виявити взаємозв'язки між мотивацією досягнення успіху та прокрастинацією студентів технічних спеціальностей; обґрунтувати, розробити та апробувати психокорекційну програму, спрямовану на підвищення рівня мотивації досягнення успіху та зниження проявів прокрастинації у студентів технічних спеціальностей.

Об'єкт дослідження: мотиваційно-вольова сфера студентської молоді.

Предмет дослідження: психологічні особливості мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей.

Одержані результати (практичне значення): теоретичні і методичні положення, висновки і рекомендації доведені до рівня практичних розробок, а результати дослідження полягають у можливості використання отриманих результатів у процесі психологічного супроводу студентської молоді, розробки та впровадження профілактичних і корекційно-розвивальних програм, спрямованих на зниження рівня тривожності, розвиток самомотивації, формування навичок тайм-менеджменту та конструктивних стратегій подолання навчальних труднощів.

Ключові слова: мотивація досягнення успіху, академічна прокрастинація, студенти технічних спеціальностей, тривожність, саморегуляція, розвивальна програма.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ.....	12
1.1. Психологічна характеристика мотивації досягнення успіху.....	12
1.2. Теоретичні підходи до розуміння природи прокрастинації, її типології та причин.....	18
1.3. Особливості особистісного розвитку в період ранньої дорослості.....	23
Висновки до розділу 1.....	29
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ТА СХИЛЬНОСТІ ДО ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	30
2.1. Організація та методологія дослідження особливостей мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей.....	30
2.2. Аналіз результатів діагностики мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, схильності до прокрастинації та рівня особистісної і реактивної тривожності у студентів технічних спеціальностей.....	33
2.3. Виявлення та інтерпретація взаємозв'язків між мотивацією досягнення успіху, схильністю до прокрастинації та рівнем особистісної й реактивної тривожності у студентів технічних спеціальностей.....	39
Висновки до розділу 2.....	45
РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ МОТИВАЦІЇ ДО УСПІХУ ТА СХИЛЬНІСТЮ ДО ПРОКРАСТИНАЦІЇ.....	47
3.1. Теоретичне обґрунтування та цілі розвивальної програми для студентів....	47

3.2. Структура розвивальної програми для студентів та методи її реалізації.....	49
3.3. Апробація розвивальної програми для студентської молоді та аналіз її ефективності	56
Висновки до розділу 3.....	61
ВИСНОВКИ.....	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	64
ДОДАТКИ.....	69

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку України, який характеризується стрімкими соціальними трансформаціями, діджиталізацією освітнього процесу, високими вимогами до професійної підготовки фахівців, особливо актуальним постає питання ефективної самореалізації особистості молодшої людини. Сфера професійної освіти потребує не лише набуття професійних знань, а й розвитку внутрішніх мотиваційних ресурсів студентів, необхідних для досягнення особистісного й академічного успіху.

Важливим є те, що сучасні студенти часто стикаються з труднощами у внутрішній саморегуляції, прокрастинацією, зниженим рівнем мотивації до успіху та підвищеним рівнем тривожності. Таке протиріччя між високими вимогами до навчальної діяльності та недостатньою сформованістю мотиваційної сфери особистості підвищує інтерес психологів до питань вивчення прокрастинаційної поведінки, її психологічних детермінант і можливостей подолання, а також виявлення особливостей мотивації до успіху та уникнення невдач серед сучасного студентства.

Проблема взаємозв'язку мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації набуває особливого значення в умовах навчання студентів технічних спеціальностей, коли обсяг інформаційного навантаження, жорсткі терміни виконання завдань та потреба в самостійній діяльності вимагають від студентської молоді високого рівня самодисципліни, цілеспрямованості та емоційної стійкості.

Проблема прокрастинації висвітлюється в роботах українських (С. Бабатіної, С. Світенко, О. Грабчак, М. Дворник, К. Дубініної, О. Журавльової, А. Курденко, Т. Мотрук, Д. Стеценко, Ю. Рудоманенко, М. Сандомирського, Є. Татарінова та ін..) та зарубіжних (А. Чу, Дж. Чо, Дж. Феррарі, Н. Мілграм, Р. Тенне, Г. Батори, Д. Моурер, П. Стіл та ін) науковців.

В психологічних дослідженнях мотивація особистості до досягнення успіху привертає увагу А. Бандури, Е. Десі, Р. Раяна, П. Сарразена, Л. Пеллетьє, Р. Віо та ін.. В українській науковій літературі мотивація розглядається з позицій Л. Бондар, Н. Вінник, С. Зязюна, З. Кісіль, Д. Швець, Т. Клибанівської, І. Меліхової, Л. Якименко та ін..

Соціальна значущість, недостатнє теоретичне і практичне висвітлення проблеми в психології зумовили вибір теми нашого магістерського дослідження: «Психологічний аналіз взаємозв'язку мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей».

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Тема магістерської роботи входить до плану науково-дослідної роботи кафедри «Психологічні особливості взаємодії і суб'єктів взаємодії».

Мета дослідження полягає в комплексному психологічному аналізі особливостей мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей, а також в розробці та апробації розвивальної програми, спрямованої на підвищення рівня мотивації до досягнення успіху та зниження рівня прокрастинації.

Відповідно до мети дослідження були окреслені такі завдання:

- проаналізувати теоретичні підходи до вивчення проблеми мотивації досягнення успіху та прокрастинації серед студентів, які навчаються на технічних спеціальностях;
- визначити психологічні особливості мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей;
- виявити взаємозв'язки між мотивацією досягнення успіху та прокрастинацією студентів технічних спеціальностей;
- обґрунтувати, розробити та апробувати психокорекційну програму, спрямовану на підвищення рівня мотивації досягнення успіху та зниження проявів прокрастинації у студентів технічних спеціальностей.

Об'єктом дослідження є мотиваційно-вольова сфера студентської молоді.

Предметом дослідження є психологічні особливості мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей.

Методи дослідження. Відповідно до визначеної мети та сформульованих завдань в дослідженні застосовувався комплекс методів, які охоплюють як теоретичний, так і емпіричний рівень аналізу. До *теоретичних методів* належать: аналіз і систематизація наукових психологічних джерел, порівняльний аналіз підходів до проблеми мотивації досягнення успіху та прокрастинації, узагальнення наукової інформації з метою виявлення теоретико-методологічних основ дослідження. В межах *емпіричного етапу дослідження* застосовувалися методики, спрямовані на вивчення рівня мотивації досягнення успіху, схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей, зокрема: методика діагностики мотивації досягнення успіху та уникнення невдач (за Т. Елерсом); анкета «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» (М. Дворник), а також опитувальник особистісної та реактивної тривожності Спілбергера–Ханіна, що є важливим чинником, який може впливати на мотивацію досягнення успіху та схильність до прокрастинації. Для обробки отриманих результатів використовувались кількісні методи статистичного аналізу, зокрема коефіцієнт кореляції (за Спірменом), що дозволило виявити взаємозв'язки між змінними досліджуваних явищ.

Експериментальна база дослідження. Експериментальна робота проводилась на базі Відокремленого структурного підрозділу «Криворізький фаховий коледж Національного авіаційного університету». Кількість респондентів склала 55 осіб (хлопці) у віці від 16 до 19 років.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

- визначений та апробований психодіагностичний інструментарій може застосовуватись практичними психологами та викладачами вищої та фахової передвищої освіти для виявлення рівня мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентської молоді;

- розроблена розвивальна програма стане в нагоді фахівцям психологічної служби освітніх закладів для профілактики прокрастинаційної поведінки та активізації мотиваційної сфери студентів;

- теоретичні та експериментальні результати дослідження можуть доповнити зміст навчальних курсів із загальної, педагогічної, вікової, мотиваційної та прикладної психології, а також використовуватись в подальших наукових дослідженнях з проблем мотивації, саморегуляції та академічної успішності студентів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорювалися і набули схвалення на конференції: 2 Міжнародна науково-практична конференція «Global Trends in Science: Research, Innovation and Development» 29 вересня – 1 жовтня 2025 Варна, Болгарія.

Публікації. Маєр Ю., Тарадуда А., Тарадуда С. Прокрастинація як психологічний феномен: теоретичний аналіз та практичні перспективи. *Collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Global Trends in Science: Research, Innovation and Development» (September 29 – October 1, 2025, Varna, Bulgaria). European Open Science Space, 2025. С. 140-145.* Режим доступу: https://www.eoss-conf.com/wp-content/uploads/2025/09/Varna_Bulgaria_29.09.25.pdf

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що нараховує 47 найменування (29 українською і 16 англійською мовами), та 7 додатків. Робота викладена на 61 сторінці друкованого тексту, вміщує 7 таблиць та 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ

1.1. Психологічна характеристика мотивації досягнення успіху

Завдання вивчення сутності, природи, структури та методів дослідження мотиваційної сфери є багатограним і вимагає застосування комплексного підходу. Життєва позиція особистості, її відповідальність за прийняття рішень, спрямованість діяльності та соціальна активність значною мірою визначаються рівнем мотивації досягнень. Мотив досягнення розглядається як відносно стійка особистісна риса, що виявляється у прагненні до успіху та бажанні досягати високих результатів.

Важливість вивчення мотивації досягнення успіху зумовлена зростаючими вимогами сучасного суспільства до конкурентоспроможності, професійної мобільності та самореалізації особистості. В соціокультурному та професійному контексті вона виступає ключовим чинником, що визначає здатність індивіда ставити амбітні цілі, долати труднощі, які виникають в процесі їх досягнення та досягати високих результатів.

Феномен мотивації висвітлюється в наукових дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців, де мотивацію досягнення визначають як стійке прагнення особистості досягти очікуваного успіху, орієнтованість на конкретний результат шляхом мобілізації психічних ресурсів та підвищення рівня активності.

Мотиви – це внутрішні або зовнішні чинники, які спонукають індивіда до здійснення певної діяльності. В психологічній науці поняття «мотивація» розглядають у двох основних вимірах: по-перше, як сукупність внутрішніх і зовнішніх детермінант поведінки, що охоплюють цілі, потреби, інтереси, мотиви та наміри; по-друге, як характеристику процесу, який ініціює, регулює та підтримує активність суб'єкта у досягненні поставлених завдань [27, с.186].

В процесі вивчення проблематики мотивів В. Вундт дійшов висновку, що мотиваційна складова вольового акту охоплює як когнітивний, так і емоційний аспекти, тобто уявлення та почуття. На його думку, уявлення виконують стимулюючу функцію, спрямовуючи людину на здійснення певної дії, тоді як почуття здатні виступати чинником, що відволікає або гальмує активність, знижуючи ефективність реалізації намірів. Такий підхід Вундта заклав підґрунтя для подальшого аналізу взаємодії раціональних і емоційних компонентів у структурі мотивації, що згодом стало предметом дослідження багатьох психологів [1, с. 4-5].

Мотивація – це складний психологічний процес свідомого вибору індивідом певного типу поведінки, зумовлений інтегрованим впливом зовнішніх чинників (стимулів) та внутрішніх детермінант (мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій). Вона передбачає не лише визначення напрямку діяльності, але й мобілізацію особистісних ресурсів для досягнення поставлених цілей, що забезпечує цілеспрямовану та стійку активність у різних сферах життєдіяльності [29, с. 115].

Мотивація охоплює як усвідомлені, так і неусвідомлені причини, індивідуальні та колективні спонукання, що стимулюють людину діяти в соціальному середовищі. Вона виступає ключовим інструментом впливу, який дозволяє особистості вийти за межі «зони комфорту», відкривати нові можливості та набувати унікального досвіду. Особливе місце займає і самомотивація, яка є внутрішнім джерелом енергії та впевненості у досягненні бажаного, хоча мотиваційний імпульс можуть забезпечувати й зовнішні фактори – підтримка однолітків, родини, вплив релігійних переконань тощо [1]. При цьому емоційне збудження розглядається як природний фізіологічний процес, регульований механізмами гальмівної системи організму [28].

Поведінка людини була предметом вивчення, як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, які, спираючись на результати власних емпіричних досліджень і теоретичних узагальнень, розробили широкий спектр концепцій і теорій мотивації. Це дає змогу глибше зрозуміти внутрішні механізми регуляції

поведінки, виявити провідні чинники, що спонукають особистість до активної діяльності, а також пояснити індивідуальні відмінності у виборі цілей, способів їх досягнення та інтенсивності зусиль, спрямованих на реалізацію поставлених цілей та завдань.

Теорія самовизначення, запропонована Е. Десі та Р. Райаном у 1985 році [5] і уточнена в подальших дослідженнях [1], пояснює механізми, що спонукають людину до певної діяльності, ґрунтуючись на задоволенні базових психологічних потреб. Відповідно до цієї концепції, кожна особистість прагне до розвитку, підвищення потенціалу та подолання нових викликів.

Виділяють три ключові потреби: у компетентності – відчуття ефективності власних дій і впевненості у досягненні успіху; в автономії – усвідомлення себе джерелом власної поведінки та рішень; у соціальній приналежності – відчуття єдності та зв'язку з іншими [13, с. 277-279].

Для формування стійкої мотивації до успіху важливо створювати умови, що підтримують автономію, компетентність і соціальну інтеграцію, пробуджуючи внутрішнє прагнення до самовизначеності. В межах теорії всі форми мотивації розташовані на континуумі самодетермінації: від внутрішньої мотивації, пов'язаної з добровільною участю у діяльності заради задоволення від процесу, до зовнішньої, зумовленої тиском, винагородами чи страхом покарання, і демотивації – повної відсутності спонукань [5].

Американський психолог Вільям Аткинсон зробив вагомий внесок в дослідження мотивації та навчання, зокрема завдяки розробці теорії мотивації досягнення. Згідно з його підходом, рівень мотивації індивіда визначається двома ключовими чинниками: очікуванням результатів та значущістю цих результатів для самої особистості. Чим вищою є впевненість у тому, що досягнення мети призведе до бажаних наслідків, і чим ціннішими є ці наслідки, тим сильніше виражене прагнення досягти поставленої цілі. Науковець підкреслював важливість «внутрішньоособистісного» компонента мотивації, що відображає волю до досягнень та прагнення вдосконалювати власні здібності задля успіху.

Важливою складовою підходу Аткинсона є врахування індивідуальних відмінностей у схильності до досягнень та уникнення невдачі, що зумовлює відмінності у поведінці, стратегічних діях та рівні залученості в діяльність. Теорія також передбачає, що мотиваційна поведінка формується в контексті взаємодії особистісних установок, попереднього досвіду та ситуаційних чинників, які або підсилюють, або послаблюють прагнення діяти. Завдяки цьому підхід Аткинсона використовується не лише у сфері освітньої психології, але й у менеджменті, спорті та професійному консультуванні, адже він допомагає будувати ефективні стратегії розвитку особистості, підвищення продуктивності та досягнення довгострокових цілей [17].

Абрахам Маслоу, видатний американський психолог, автор відомої теорії ієрархії потреб, яка пояснює мотиваційну поведінку людини через п'ять основних рівнів потреб, розташованих у порядку їх пріоритетності:



Рис 1.1. Піраміда потреб А. Маслоу

Перший рівень становлять фізіологічні потреби – харчування, вода, сон та інші умови виживання. Другий – потреби у безпеці, що включають стабільність і захист від загроз. Третій – соціальні потреби, пов'язані з взаємодією, приналежністю до групи, любов'ю та прийняттям. Четвертий – потреби у визнанні та повазі, що сприяють формуванню позитивної самооцінки та авторитету. П'ятий, найвищий рівень, – потреби у самореалізації, які відображають прагнення до самовдосконалення, розкриття потенціалу та досягнення внутрішньої гармонії [34, с.157-159].

Маслоу підкреслював, що перехід до вищих рівнів можливий лише після задоволення базових потреб, а самореалізація є ключовим чинником гармонійного й щасливого життя. Його теорія стала важливим інструментом для розуміння мотиваційних механізмів і психології людської поведінки.

В загальному розумінні мотивація охоплює сукупність чинників, які зумовлюють дії та поведінку особистості в процесі виконання діяльності чи досягнення певної мети. В праці «Мотивація в шкільному контексті» Р. Віо пропонує визначення, адаптоване до студентського середовища, розглядаючи мотивацію як «динамічний стан, що виникає на основі уявлень здобувача освіти про себе та своє оточення, який спонукає його обирати діяльність, займатися нею та наполегливо виконувати для досягнення мети» [16].

Таке трактування підкреслює кілька ключових аспектів. По-перше, поняття «динамічний стан» вказує на те, що рівень мотивації не є сталим і формується під впливом багатьох змінних, які можуть змінюватися залежно від характеристик конкретного завдання (його зміст, різноманітність, можливість виконання індивідуально чи в групі), а також особистісних особливостей здобувача освіти (попередній досвід, емоційний стан, позитивні асоціації з подібними завданнями). По-друге, мотивація виконує не лише пускову, а й підтримувальну функцію – вона забезпечує не тільки початок діяльності, а й збереження наполегливості у її виконанні протягом тривалого часу з метою досягнення поставлених освітніх результатів.

Г. Ескріва-Буллі, Д. Тессьє та П. Сарразіна [6] підкреслюють ключову роль мотиваційного клімату, наголошуючи на важливості підтримки трьох базових потреб – компетентності, автономії та соціальної близькості. Задоволення цих потреб безпосередньо впливає на розвиток автономної мотивації, особливо у здобувачів освіти. Відтак, в процесі організації навчання важливо враховувати чинники, що сприяють їх реалізації, а також ті, які можуть призводити до їх фрустрації.

Серед сучасних українських дослідників, які приділяють значну увагу проблемі мотивації, варто відзначити Т. Клибанівську. Науковиця активно

працює в сфері психології мотивації, досліджуючи її роль в процесі навчання та розвитку особистості. В своїх роботах вона аналізує внутрішню та зовнішню мотивацію, вплив самомотивації на успішність і саморегуляцію навчальної діяльності, а також розробляє й впроваджує педагогічні методики та програми, спрямовані на підвищення мотивації та результативності навчання [30, с.63-66].

Л. Бондар приділяє особливу увагу виявленню та аналізу чинників, які стимулюють навчальну активність здобувачів освіти та впливають на мотивацію. Вона вивчає, яким чином ці чинники впливають на рівень їхніх навчальних досягнень, а також на формування та розвиток умінь саморегуляції, що є важливими для ефективної організації власної навчальної діяльності. Окрему увагу дослідниця приділяє взаємозв'язку між внутрішньою і зовнішньою мотивацією та їх ролі у підтриманні пізнавальної активності й досягненні високих результатів у навчанні [19, с. 67-71].

Також українська дослідниця М. Гриньова спеціалізується на вивченні взаємозв'язку між мотивацією та саморегуляцією навчальної діяльності. Її дослідження охоплюють питання динаміки мотиваційних установок в процесі навчання, впливу різних факторів на навчальну активність та розробку педагогічних стратегій, спрямованих на формування стійкої мотивації та підвищення ефективності освітнього процесу [23, с.159-163].

Отже, мотивація досягнення успіху є складним психологічним феноменом, який поєднує внутрішні та зовнішні чинники, що визначають спрямованість і наполегливість діяльності особистості. Вона формується під впливом базових потреб, індивідуальних особливостей, попереднього досвіду та соціального оточення, виступаючи ключовим детермінантом особистісного та професійного розвитку. Аналіз наукових підходів – від класичних концепцій В. Вундта, А. Маслоу, В. Аткінсона до сучасних теорій самовизначення та вітчизняних досліджень – свідчить, що стійка мотивація досягнення забезпечує здатність ставити амбітні цілі, долати труднощі та досягати високих результатів у різних сферах життєдіяльності. Таким чином, розуміння психологічної

природи мотивації є важливим підґрунтям для розробки ефективних стратегій її формування та підтримання в освітньому й професійному середовищі.

1.2. Теоретичні підходи до розуміння природи прокрастинації, її типології та причин

Прокрастинація є складним психологічним феноменом, який проявляється у відкладанні важливих справ, попри усвідомлення можливих негативних наслідків. Розгляд теоретичних підходів до її природи, типології та причин дозволяє глибше зрозуміти механізми цього явища та визначити шляхи його подолання.

Прокрастинація є багатокомпонентним феноменом, який охоплює навчальну, професійну, соціальну та побутову сфери діяльності людини. Автор теорії тимчасової мотивації П. Стіл визначає серед ключових ознак цього явища факт свідомого відкладання виконання запланованих дій та наявність чітко окреслених термінів. В своїх дослідженнях канадський психолог узагальнив характерні риси прокрастинації, визначивши її як добровільне зволікання з реалізацією запланованих завдань, попри усвідомлення можливих негативних наслідків [15, с.66]. Більшість сучасних концепцій трактують прокрастинацію, по-перше, як відкладання, що завжди передбачає невиконання у визначений час, а по-друге – як відстрочення завдань, пов'язаних із певними дедлайнами. Ці дві ознаки є взаємопов'язаними: прокрастинація неминуче спричиняє негативні наслідки та супроводжується емоційним дискомфортом.

Є. Татарінов розглядає прокрастинацію як ірраціональний тип поведінки, що проявляється у систематичному відкладанні значущих для індивіда справ, попри усвідомлення ним можливих негативних наслідків [45, с. 303]. Згідно з висновками Т. Мотрук та Д. Стеценко, прокрастинація завжди стосується діяльності, що має важливе значення, і неминуче знижує її якість, впливаючи на структуру та організацію виконання завдань; вона має регулярний характер і

поступово перетворюється на стійкий поведінковий патерн особистості [35, 153].

В сучасній науковій психологічній літературі дедалі частіше підкреслюється, що прокрастинація є своєрідною емоційною реакцією на необхідність виконання важливих запланованих завдань, яка супроводжується стресом, емоційним дискомфортом, зниженням продуктивності та викликає невдоволення оточення через невиконання обов'язків. Такий комплекс негативних наслідків може спричиняти подальше зволікання. Прокрастинацію розглядають як явище, близьке до лінощів, хоча й визначає її передусім як схильність до систематичного відкладання справ [21, с. 212]. М. Дворник акцентує, що прокрастинація супроводжується емоційним дискомфортом, який проявляється як у процесі зволікання, так і внаслідок несвоєчасного завершення завдань. Це, своєю чергою, може підвищувати рівень тривожності, провокувати почуття провини та знижувати впевненість у власних силах [24].

Н. Мілграм, Дж. Баторі та Д. Моулер одними з перших запропонували класифікацію, що охоплює п'ять основних типів прокрастинації: побутову (щоденну), прокрастинацію у процесі прийняття навіть незначних рішень, невротичну, нав'язливу та освітню [11, с.489-496]. В подальших дослідженнях Н. Мілграм спільно з Р. Тенне модернізували цю систему, об'єднавши зазначені типи у дві узагальнені категорії: прокрастинація, пов'язана з виконанням завдань, та прокрастинація у прийнятті рішень [10].

Дж. Р. Феррарі розробив типологію прокрастинації, враховуючи особистісні характеристики та поведінкові стратегії індивідів. В межах цієї класифікації виокремлено три основні типи прокрастинаторів: нерішучі, ті, що уникають, та любителі гострих відчуттів [7]. Дослідник виділяє такі форми прокрастинаційної поведінки:

активізуюча прокрастинація – свідоме відкладання важливих завдань з метою переживання сильних емоцій та мобілізації ресурсів в умовах дедлайну;

прокрастинація уникнення – відтермінування виконання неприємних або неперіоритетних завдань;

прокрастинація прийняття рішень – неспроможність своєчасно обрати одну з можливих альтернатив [26, 7].

Дослідники також виокремлюють два фундаментальні типи прокрастинації – «розслаблену» (пасивну) та «напружену» (активну). Перша характеризується тимчасовим зволіканням на користь приємніших занять і розваг, друга – є хронічною та пов'язана з перевантаженням, втратою відчуття часу, невдоволеністю власними результатами, невизначеністю життєвих цілей, нерішучістю та низькою впевненістю у собі [41, с.29-31].

В сучасній психології також поширений поділ прокрастинації на пасивну та активну [3], які, попри подібні зовнішні прояви, мають різні внутрішні регуляторні механізми, що зумовлюють специфіку відкладання виконання необхідних завдань.

Прокрастинацію можна визначити як ірраціональне відкладання важливих рішень, яке супроводжується відчуттям емоційного дискомфорту. Її сутність розкривається через п'ять ключових ознак: ірраціональність, відтермінування, значущість рішень, а також наявність емоційного напруження. Відповідно до цих характеристик, в структурі прокрастинації можна виокремити п'ять основних компонентів: когнітивний, часовий, ціннісний, поведінковий та емоційний [41].

Прокрастинація проявляється в свідомому або напівсвідомому зволіканні з прийняттям важливих рішень чи виконанням значущих завдань, коли людина відкладає необхідну дію, переключаючи увагу на другорядні справи, побутові дрібниці або розваги. Така поведінка часто призводить до виконання завдання в умовах обмеженого часу, що супроводжується підвищеним емоційним і фізичним стресом, почуттям провини та незадоволенням собою через невчасно виконану роботу.

Прокрастинацію можна розглядати як сукупність дій і поведінкових реакцій, серед яких зволікання та відволікання є ключовими. Дослідники виокремлюють два фундаментальні типи прокрастинації – пасивну («розслаблену») та активну («напружену»). Активна форма включає такі

прояви, як перемикання на інші завдання, спроби самомотивації, активний відпочинок, робота в авральному режимі перед дедлайном, пошук ресурсів, нових ідей чи альтернатив, а також протестна поведінка. Пасивна ж форма характеризується схильністю до лінощів, прагненням до швидких задоволень, неуважністю, виправданням витраченого часу, уповільненням темпу діяльності, униканням завдань, запізненням та подібними реакціями [39, с.138-140].

М. Сандомирський наголошує на необхідності чіткого розмежування прокрастинації від близьких за проявами явищ, таких як:

повільність (що зумовлена індивідуальними психофізіологічними особливостями або є захисним поведінковим стереотипом);

апатія (зниження рівня активності та емоційного тону, іноді як симптом депресії);

лінощі (брак або відсутність мотивації та вольового зусилля).

Лінь може мати характер тимчасового стану, стійкої поведінкової моделі або особистісної риси [44].

А. Курденко розглядає лінь і прокрастинацію як захисні механізми психіки, які уберігають людину від стресу, спричиненого, зокрема, очікуваним конфліктом чи необхідністю виконувати діяльність, що сприймається як марна. Обидва стани можуть виникати за умов дефіциту відпочинку та емоційних вражень, при цьому вони передбачають свідоме уникнення неприємних, але важливих завдань, що стає перешкодою для розвитку самоефективності [33].

Порівняльний аналіз психологічних характеристик прокрастинатора та особи, схильної до лінощів, свідчить про наявність спільних рис – зокрема, порушень у регуляторній сфері, імпульсивності та прагнення уникати труднощів. Водночас для людей, схильних до лінощів, типовими є пригніченість, млявість, слабка концентрація уваги та низька емоційна чутливість, тоді як для прокрастинаторів більш характерними є високий рівень тривожності, перфекціонізм та схильність до ургентної поведінки. Відмінними рисами прокрастинації є усвідомленість і активність процесу, зосередженість на

власному «Я», наявність тривоги та напруження, орієнтація на результат і відчуття поспіху [33].

Т. Мотрук, Д. Стеценко пропонують структурне порівняння цих феноменів, виокремлюючи у лінощів: мотиваційний компонент (слабка або відсутня мотивація до діяльності); емоційний компонент (позитивні переживання від уникнення активності); поведінковий компонент (фактичне уникнення діяльності).

Хоча зовнішні прояви лінощів та прокрастинації можуть бути подібними, перші два компоненти не повністю властиві прокрастинаторам, оскільки їх часто характеризує високий рівень мотивації, чіткі цільові орієнтири та зацікавленість у результаті, тоді як емоційна сфера позначена інтенсивним переживанням провини за зволікання [35].

К. Дубініна, здійснивши аналіз наукових джерел, встановила, що серед провідних причин прокрастинації дослідники найчастіше називають спотворену мотивацію та недостатню саморегуляцію поведінки, відсутність навичок тайм-менеджменту, підвищену нервозність, занижену самооцінку, фізичне та емоційне виснаження, неготовність розпочати завдання, стресові стани, різні страхи, перфекціонізм, дефіцит соціальної взаємодії, протестну поведінку, бездіяльність, почуття безпорадності, поганий стан здоров'я, особисті проблеми, вплив зовнішніх чинників, нехтування власними потребами, виконання неприємних або рутинних завдань, не вміння визначати пріоритети, хибні переконання та прагнення працювати в умовах високої напруги [25]. Найбільш значущими предикторами цього явища залишаються брак уміння розставляти пріоритети, несформованість ціннісних орієнтацій і недостатній рівень соціальних контактів [18].

Більшість наукових концепцій сходяться на думці, що прокрастинація тісно пов'язана з низкою особистісних характеристик, серед яких ірраціональність, внутрішні конфлікти, психологічні травми, страхи, дефіцит необхідних умінь, підвищена тривожність, стресове виснаження та розрив між уявленням про себе у теперішньому й майбутньому. Важливу роль відіграє

емоційна сфера особистості, тоді як на соціальному рівні значущим чинником виступає інтенсивний науково-технічний прогрес. До конкретних ситуативних факторів відносять високу складність та відповідальність завдань [38, с. 60-62].

Аналізуючи прокрастинацію крізь призму характеристик самих завдань, дослідники виокремлюють такі її детермінанти, як нав'язаний характер діяльності, віддаленість очікуваних результатів, тривалий термін виконання, значні витрати ресурсів, відсутність новизни чи інтересу, монотонність, надмірна зайнятість іншими справами, а також необхідність відкладеного отримання винагороди чи задоволення [21, 40].

Узагальнюючи, можемо зазначити, що прокрастинація є багатогранним психологічним явищем, яке проявляється в свідомому або напівсвідомому відкладанні виконання значущих завдань попри усвідомлення можливих негативних наслідків. Її природа зумовлена комплексом особистісних, емоційних, когнітивних, поведінкових та ситуативних чинників, а різноманітність типологій відображає багатокomпонентність цього феномену. Усвідомлення механізмів і причин прокрастинації створює підґрунтя для розробки ефективних стратегій її подолання як в навчальній, так і в професійній та особистісній сферах.

1.3. Особливості особистісного розвитку в період ранньої дорослості

Студентський вік є одним із найінтенсивніших періодів життєдіяльності особистості, що характеризується високою пізнавальною та соціальною активністю, активним професійним становленням, а також формуванням стійкої системи цінностей та життєвих пріоритетів. Соціальна ситуація розвитку в цей час зумовлена необхідністю визначення власного життєвого шляху, здійснення професійного та особистісного самовизначення. Навчання в закладі професійної освіти виступає новим етапом життєвого шляху, який супроводжується зміною соціального статусу, розширенням кола соціальних контактів та зростанням вимог до рівня самостійності, відповідальності й

саморегуляції. В контексті вивчення мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації цей період є особливо значущим, оскільки поєднання нових можливостей і зростаючих вимог створює як умови для особистісного зростання, так і ризики виникнення труднощів у регуляції навчальної діяльності.

Студентський період, як правило, охоплює період підліткового та юнацького віку. В цей час завершується фізичне дозрівання організму та досягається рівень духовної зрілості, що забезпечує здатність до самостійного прийняття рішень щодо вибору професії, подальшого освітнього шляху чи участі в трудовій діяльності. Цей вік характеризується інтенсивною активізацією ціннісно-орієнтаційної діяльності: від усвідомлення власних якостей і засвоєння нових знань до побудови взаємин з ровесниками та старшими. В цей період особливо зростає значущість зовнішньої оцінки, а поведінка вибудовується на основі свідомо обраних або інтеріоризованих норм і критеріїв [22, с.24-25].

Студента як представника певного вікового етапу та як особистість доцільно розглядати в трьох взаємопов'язаних вимірах, що мають безпосереднє значення для розуміння особливостей його мотиваційної сфери та схильності до прокрастинації. Психологічний аспект охоплює єдність психічних процесів, станів та властивостей особистості. Ключову роль в цьому контексті відіграють такі характеристики, як спрямованість, темперамент, характер і здібності, які визначають індивідуальний стиль навчальної діяльності, здатність до саморегуляції та ефективність подолання труднощів. Вони впливають на рівень мотивації досягнення успіху та на ймовірність відкладання виконання завдань.

Соціальний аспект відображає систему суспільних відносин і ролей, що формуються в процесі навчання в закладі професійної освіти та взаємодії з однолітками, викладачами і професійним середовищем. Належність студента до певної соціальної групи, академічної спільноти та культурного середовища може як підсилювати його навчальну мотивацію, так і провокувати прокрастинаційні тенденції.

Біологічний аспект включає індивідуальні психофізіологічні характеристики – тип вищої нервової діяльності, особливості сенсорних систем, рівень працездатності та фізичної витривалості. Хоча ця сфера значною мірою зумовлена спадковими задатками, вона зазнає впливу умов життя, режиму навчальної діяльності та відпочинку, що також опосередковано впливає на навчальну продуктивність та контроль над проявами прокрастинації [20].

Дослідження психологічних, соціальних і біологічних характеристик студента дозволяє виявити його індивідуальні можливості, вікові та особистісні особливості. З позиції вікового підходу для студентського періоду характерними є мінімальні показники латентного періоду реакцій на прості, комбіновані та вербальні стимули, оптимальний рівень абсолютної й відносної чутливості сенсорних систем, а також висока пластичність у формуванні складних психомоторних навичок. В порівнянні з іншими віковими етапами цей вік вирізняється максимальною швидкістю оперативної пам'яті, високою здатністю до переключення уваги та ефективним розв'язанням вербально-логічних завдань [42]. Таким чином, студентський вік є періодом досягнення «пікових» результатів, що ґрунтуються на попередньому біологічному, психологічному та соціальному розвитку.

Сучасне становлення особистості студента відбувається в умовах значної складності, зумовленої не лише економічними та політичними чинниками, але й психосоціальними процесами, які впливають на адаптацію та життєві орієнтири молоді. Навчання в закладі професійної освіти в цьому контексті є одним із ключових факторів, що формує професійну спрямованість, систему цінностей і рівень мотивації досягнення успіху [46, с.29].

Формування особистісних якостей студента не можна зводити виключно до засвоєння знань, набуття умінь і навичок. Хоча ці складові є необхідними, вони не є вичерпними. Важливим є також цілеспрямоване формування мотиваційної сфери, розвиток ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, створення сприятливих психоемоційних станів і врахування внутрішніх суперечностей, притаманних цьому віковому етапу [20]. Так, для

першокурсників характерні загострене відчуття власної гідності, максималізм, категоричність і прагнення до однозначності в етичних вимогах, оцінках і судженнях щодо подій та власної поведінки. Молодь цього віку часто вирізняється раціоналізмом і небажанням сприймати інформацію без критичного осмислення, що іноді може проявлятися у надмірній недовірі до старших, зокрема до викладачів. Однозначність суджень, схильність до необґрунтованого нігілізму як форми самоствердження вимагають від педагогів гнучкого підходу у виховному процесі, уміння спрямовувати енергію молоді у конструктивне русло, зберігаючи її прагнення до високих моральних ідеалів та активної життєвої позиції [8, с.13-14].

Студентський вік, попри значний потенціал для досягнення високого рівня морального, інтелектуального та фізичного розвитку, не завжди супроводжується його повною реалізацією у всіх здобувачів освіти. Це зумовлено, зокрема, тим, що у віці 15-18 років ще недостатньо сформовані навички свідомої саморегуляції поведінки, а також поширеним ілюзорним уявленням про безмежність власних ресурсів і відкладену перспективу досягнення бажаних цілей. Як наслідок, у частини студентів спостерігається тенденція до навчання «від сесії до сесії», низька активність в навчальному процесі, відсутність стійкої потреби в самоосвіті та самовдосконаленні, а пріоритети зміщуються у бік переважно гедоністичних інтересів [43, с.137-138].

Період навчання в закладі професійної освіти, що збігається з початком ранньої дорослості, характеризується складними процесами становлення особистісних рис, що знаходить відображення у дослідженнях Б. Ананьєва, І. Кона, В. Лісовського. На цьому етапі відбувається посилення усвідомлених мотивів поведінки, а також закріплення таких важливих якостей, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність та здатність до емоційної саморегуляції. Зростає інтерес до морально-етичних проблем, зокрема питань, пов'язаних із визначенням життєвих цілей, сенсу існування, обов'язку, любові, вірності та особистої відповідальності [43, с.186-188].

Передвища освіта відіграє значну роль у формуванні психіки та становленні особистості. В процесі навчання в закладі освіти, за умови сприятливого освітнього середовища, відбувається розвиток всіх рівнів психічної організації студента. Цей процес визначає інтелектуальну спрямованість індивіда та формує тип мислення, що відображає його професійну орієнтацію [32, с.455]. Для ефективного опанування освітніх програм необхідним є достатньо високий рівень загального інтелектуального розвитку, що охоплює сенсорні процеси, уяву, пам'ять, мислення, увагу, ерудованість, широту пізнавальних інтересів і володіння певним колом логічних операцій.

Водночас інтелектуальний потенціал і успішність навчання значною мірою залежать від мотиваційної сфери студентів, яка визначає спрямованість, інтенсивність та стійкість їх навчальної діяльності. Саме провідні мотиви – пізнавальні, професійні та соціальні – зумовлюють вибір стратегії навчання, рівень залученості в освітній процес і здатність долати труднощі, що робить дослідження цієї сфери ключовим для розуміння особливостей студентської молоді. В студентському віці відбувається завершення формування позитивної «Я-концепції», яка становить ядро особистості, зокрема її соціально-професійного аспекту. Під «Я-концепцією» розуміють складну, динамічну систему уявлень індивіда про самого себе [2, 12]. В контексті підготовки майбутнього фахівця «Я-концепція» охоплює уявлення студента про себе як про особистість і як про суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Таким чином, студентський вік у період ранньої дорослості є важливим етапом формування особистості, коли поєднання професійного самовизначення та розвитку «Я-концепції» створює умови для інтелектуального й морального зростання. Водночас особливості мотиваційної сфери та недостатня сформованість навичок саморегуляції можуть зумовлювати прокрастинаційні тенденції, що потребує цілеспрямованої підтримки з боку освітнього середовища.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз проблеми мотивації досягнення успіху та академічної прокрастинації засвідчив, що обидва феномени є взаємопов'язаними складовими навчальної діяльності студентської молоді та суттєво впливають на ефективність освітнього процесу. Мотивація досягнення успіху постає як інтегрована особистісна характеристика, що зумовлює здатність ставити амбітні цілі, підтримувати високу активність, мобілізувати внутрішні ресурси та долати труднощі на шляху до результату. Її формування та підтримання визначається поєднанням внутрішніх і зовнішніх чинників, серед яких провідними є задоволення базових психологічних потреб (автономії, компетентності, соціальної належності), позитивна «Я-концепція» та наявність сприятливого соціально-психологічного середовища.

Академічна прокрастинація, своєю чергою, розглядається як ірраціональна форма поведінки, що проявляється у відкладанні виконання навчальних завдань, попри усвідомлення можливих негативних наслідків. Її детермінують особистісні (перфекціонізм, тривожність, низький рівень саморегуляції), когнітивні (дефіцит тайм-менеджменту, спотворена оцінка складності завдання), емоційні (страх невдачі, емоційне виснаження) та ситуативні чинники (монотонність завдань, відсутність новизни, надмірне навантаження).

Особливості особистісного розвитку студентів в період ранньої дорослості визначають як рівень мотивації, так і схильність до прокрастинації. Цей етап життєвого шляху характеризується інтенсивним формуванням ціннісних орієнтацій, професійним самовизначенням, розвитком морально-етичних установок і завершенням становлення позитивної «Я-концепції». Водночас недостатня сформованість навичок свідомої саморегуляції, переоцінка власних ресурсів і специфічні соціально-психологічні умови навчання можуть сприяти відкладанню виконання навчальних завдань.

Отже, ефективне формування мотивації досягнення успіху та зменшення прокрастинаційних тенденцій у студентів вимагає комплексного підходу, який поєднує психологічну підтримку, розвиток навичок саморегуляції, створення мотиваційного освітнього середовища та формування позитивної «Я-концепції». Це дозволить не лише підвищити академічну успішність, але й сприятиме гармонійному особистісному та професійному розвитку майбутніх фахівців.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ТА СХИЛЬНОСТІ ДО ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Організація та методологія дослідження особливостей мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей

Організація емпіричного дослідження ґрунтувалась на положеннях вікової, педагогічної та мотиваційної психології, що передбачають врахування вікових і соціально-професійних особливостей студентської молоді. Зважаючи на актуальність проблеми поєднання високих вимог освітнього середовища та недостатньої сформованості мотиваційно-вольової сфери студентів, дослідження було спрямоване на вивчення особливостей та взаємозв'язку між рівнем мотивації досягнення успіху та схильністю до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей.

Мета емпіричного дослідження полягала у виявленні специфіки мотиваційного профілю та прокрастинаційної поведінки студентів технічних спеціальностей, визначенні зв'язків між цими феноменами, а також у розробці та апробації програми психологічного впливу, спрямованої на підвищення рівня мотивації досягнення успіху та зменшення прокрастинаційних тенденцій.

Завдання емпіричного етапу дослідження включали:

- оцінку рівня мотивації досягнення успіху та уникнення невдач у студентів технічних спеціальностей;
- діагностику рівня схильності до прокрастинації та визначення її основних причин;
- визначення рівня особистісної та реактивної тривожності як можливого медіатора взаємозв'язку між мотиваційною сферою та прокрастинаційною поведінкою;

- статистичний аналіз та встановлення кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками.

Емпіричне дослідження проводилось на базі Відокремленого структурного підрозділу «Криворізький фаховий коледж Національного авіаційного університету». Участь у дослідженні взяли 55 студентів віком 16-19 років, які навчаються на спеціальностях технічного спрямування. Вибірка була сформована за принципом доступності та добровільної згоди на участь.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів:

Теоретичні методи – аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел із проблем мотивації досягнення успіху, прокрастинації та особливостей студентського віку; визначення теоретико-методологічних основ дослідження.

Емпіричні методи:

Методика діагностики мотивації досягнення успіху та уникнення невдач (Т. Елерс) – для оцінки провідної мотиваційної спрямованості [31, с.313-316].

1. Методика призначена для виявлення провідної мотиваційної спрямованості особистості: орієнтації на досягнення успіху або уникнення невдач. Тест складається з 41 твердження, на які респондент відповідає «так» або «ні». Високі показники за шкалою мотивації досягнення успіху свідчать про прагнення досягати високих результатів, впевненість у своїх силах та готовність долати труднощі. Високі показники за шкалою уникнення невдач вказують на домінування захисних стратегій, побоювання невдач і уникнення ризику. Обробка результатів передбачає підрахунок кількості позитивних відповідей за кожною шкалою та їх порівняння з нормативними значеннями.

2. Анкета «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» (М. Дворник) – для визначення рівня та типів прокрастинаційної поведінки [24, с.107-111].

Методика дає змогу оцінити рівень прокрастинації та виявити її основні детермінанти. Опитувальник містить 22 твердження, що описують різні прояви відкладання виконання завдань (наприклад, через страх помилки,

перфекціонізм, відсутність мотивації, низьку організованість тощо). Відповіді фіксуються за 5-бальною шкалою Лайкерта («ніколи» – «дуже часто»). Методика дозволяє визначити як загальний індекс прокрастинації, так і профіль причин, що її зумовлюють. Чим вищий інтегральний бал, тим вираженіша схильність до прокрастинації.

3. Опитувальник особистісної та реактивної тривожності (Ч. Д. Спілбергер – Ю. Л. Ханін) – для виявлення рівня тривожності як фактора, що впливає на навчальну активність і прокрастинаційні тенденції [36].

Опитувальник складається з двох частин по 20 тверджень кожна та вимірює два види тривожності:

Реактивна (ситуативна) – емоційний стан у конкретний момент часу, який може змінюватися залежно від ситуації;

Особистісна – відносно стабільна характеристика, що відображає загальну схильність до сприйняття ситуацій як загрозливих.

Респондент оцінює, наскільки кожне твердження відповідає його стану («зовсім ні», «дещо», «помірно», «дуже»). Високі бали вказують на підвищений рівень тривожності, що може впливати на навчальну продуктивність і поведінкові стратегії.

Для аналізу отриманих результатів застосовувались методи описової статистики та коефіцієнт кореляції Спірмена, що дозволило визначити силу та напрямок взаємозв'язків між мотивацією досягнення успіху, прокрастинацією та рівнем тривожності.

Таким чином, організація дослідження забезпечила комплексний підхід до вивчення проблеми, що дозволило не лише описати емпіричні характеристики мотивації досягнення успіху та прокрастинації, але й виявити їх взаємозв'язок у студентів технічних спеціальностей, що створює підґрунтя для подальшої психопрофілактичної та корекційної роботи.

2.2. Аналіз результатів діагностики мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, схильності до прокрастинації та рівня особистісної і реактивної тривожності у студентів технічних спеціальностей

З метою виявлення особливостей мотиваційно-вольової сфери та факторів, що можуть впливати на ефективність навчальної діяльності студентів технічних спеціальностей, було проведено комплексне психодіагностичне обстеження вибірки з 55 осіб віком від 16 до 19 років, всі опитувані студенти – хлопці. Дослідження охоплювало три взаємопов'язані напрями: визначення рівня мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, виявлення ступеня схильності до прокрастинації, а також оцінювання рівня особистісної і реактивної тривожності як психологічного чинника, здатного впливати на навчальну активність і поведінкові стратегії студентів.

Після проведення обробки відповідей респондентів (Додаток А) було отримано розподіл рівнів мотивації досягнення успіху (рис. 2.1.), що дозволяє охарактеризувати провідні тенденції у вибірці студентів технічних спеціальностей:



Рис. 2.1. Рівень мотивації досягнення успіху у студентів технічних спеціальностей

Після проведення обробки відповідей респондентів було отримано розподіл рівнів мотивації досягнення успіху, що дозволяє охарактеризувати провідні тенденції у вибірці студентів технічних спеціальностей.

Отримані результати показали, що найбільш чисельною групою стали студенти з помірно високим рівнем мотивації – 21 особа (38,2%). Це свідчить про виражену спрямованість на досягнення поставлених цілей, готовність до подолання труднощів, прагнення до якісного виконання завдань і наявність достатнього рівня внутрішньої активності для досягнення результату. Такий рівень мотивації, зазвичай, є оптимальним для ефективної навчальної діяльності та сприяє розвитку професійної компетентності.

Середній рівень мотивації виявлено у 14 студентів (25,5%). Представники цієї групи демонструють достатню зацікавленість у досягненні результатів, однак їхня активність може залежати від зовнішніх стимулів, умов навчання чи підтримки з боку викладачів і одногрупників. Для цієї категорії студентів характерним є вибіркове ставлення до завдань, коли значущість та складність роботи можуть впливати на рівень залученості.

Дуже високий рівень мотивації зафіксовано у 12 респондентів (21,8%). Такі студенти часто демонструють високу цілеспрямованість, амбіційність і прагнення бути кращими в групі. Водночас надмірна зосередженість на досягненні цілей може супроводжуватися підвищеною тривожністю, схильністю до емоційного вигорання та труднощами у збереженні балансу між навчанням і відпочинком.

Найменш чисельною групою виявилися студенти з низьким рівнем мотивації – 8 осіб (14,5%). Представники цієї категорії можуть мати знижений рівень навчальної активності, недостатню внутрішню зацікавленість у досягненні результатів і схильність уникати складних завдань. Для цієї групи доцільним є впровадження заходів, спрямованих на розвиток внутрішньої мотивації, формування позитивного ставлення до навчальної діяльності та підвищення впевненості у власних силах.

Загалом отримані результати свідчать про те, що більшість студентів досліджуваної вибірки мають достатній або високий рівень мотивації досягнення успіху, що створює сприятливі передумови для їхньої академічної успішності. Водночас наявність студентів із низькими показниками вказує на необхідність індивідуалізованої психологічної підтримки та мотиваційних інтервенцій у навчальному процесі.

Отримані результати за методикою Т. Елерса дозволили визначити рівень та особливості мотиваційної спрямованості студентів технічних спеціальностей, зокрема співвідношення прагнення до досягнення успіху та уникнення невдач. Виявлені тенденції свідчать про наявність у більшості опитаних достатньо вираженої орієнтації на результат, проте частина респондентів демонструє низький або надмірно високий рівень мотивації, що може впливати на їхню навчальну діяльність і психологічний стан.

Для більш глибокого розуміння чинників, що зумовлюють відмінності у навчальній поведінці студентів, наступним етапом дослідження стало вивчення особистісних причин схильності до відтермінування завдань. З цією метою було використано анкету «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» М. Дворник (Додаток Б), яка дає змогу виокремити провідні психологічні механізми та поведінкові стратегії, що сприяють або перешкоджають своєчасному виконанню завдань:

Таблиця 2.1

«Причини особистісної схильності до відтермінування завдань»

<i>Фактор</i>	<i>Середнє значення (з макс. балу)</i>
Недооцінка готовності	42,00
Подолання страху відповідальності	18,24
Знижений рівень зацікавленості	17,55
Орієнтація на соціальну винагороду	20,75
Схильність до педантизму	24,53

Отримані дані свідчать, що серед студентів технічних спеціальностей найбільш вираженим є фактор «Недооцінка готовності до виконання завдання» (середнє значення – 42,00 бали з максимально можливих 70). Це може

вказувати на схильність респондентів відкладати виконання завдань через їхню суб'єктивну оцінку як надто складних або тривалих, а також через недостатнє усвідомлення власних ресурсів і часу, необхідного для їх виконання. Подібна особливість може бути пов'язана з низьким рівнем навичок планування, нестачею впевненості у власних силах та потребою у зовнішньому контролі чи підтримці.

Досить високий рівень було виявлено за фактором «Схильність до педантизму» (24,53 бали з максимальних 40), що свідчить про тенденцію частини студентів відкладати виконання завдань через надмірну увагу до деталей, прагнення до ідеального результату та неквапливість у прийнятті рішень. Це може як сприяти підвищенню якості виконаних робіт, так і уповільнювати їх своєчасне завершення.

Фактор «Орієнтація на соціальну винагороду» продемонстрував середній рівень вираженості (20,75 бали з максимальних 35), що свідчить про помірну значущість для респондентів зовнішніх стимулів, таких як схвалення з боку оточення, винагороди чи соціальний статус. Водночас цей показник є найнижчим серед усіх виявлених у дослідженні, що може свідчити про більшу орієнтацію студентів на внутрішні мотиви та особисті цінності у виконанні завдань.

Показник за фактором «Подолання страху відповідальності» (18,24 бали з максимальних 30) вказує на помірний рівень тривожності, пов'язаної з виконанням важливих або складних завдань, а також на наявність тенденції уникати нових і незнайомих ситуацій. Це може бути важливим чинником, що впливає на ефективність навчальної діяльності.

Фактор «Знижений рівень зацікавленості» (17,55 бали з максимальних 30) характеризує помірний рівень мотиваційної залученості до виконання завдань. Це свідчить, що певна частина студентів не завжди демонструє достатній інтерес до поставлених справ, що, у свою чергу, може впливати на виникнення прокрастинаційної поведінки.

Отримані нами результати вказують на те, що ключовими напрямками психологічної підтримки студентів можуть бути розвиток навичок самоменеджменту, підвищення впевненості у власних можливостях та формування ефективних стратегій подолання відкладання завдань.

Для забезпечення комплексного розуміння психологічних чинників, що визначають навчальну діяльність студентів технічних спеціальностей, доцільно доповнити аналіз мотиваційної спрямованості та схильності до прокрастинації дослідженням емоційно-вольової сфери. Зокрема, одним із ключових параметрів, здатних безпосередньо впливати як на рівень мотивації досягнення успіху, так і на прояви прокрастинаційної поведінки, є рівень тривожності.

З огляду на це, наступним етапом дослідження став аналіз результатів (Додаток В), отриманих за опитувальником особистісної та реактивної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна, що дозволяє виявити як ситуативні коливання емоційного стану, так і стабільні особистісні особливості, пов'язані з переживанням тривоги.

Аналіз результатів опитувальника Спілбергера–Ханіна свідчить про домінування високих показників як ситуативної (78,2%), так і особистісної тривожності (69,1%) серед студентів досліджуваної вибірки (рис. 2.2, рис. 2.3). Відсутність респондентів із низьким рівнем тривожності вказує на загальну підвищену емоційну напруженість у навчальному середовищі, що може бути зумовлено високими вимогами до академічної успішності, майбутньою професійною невизначеністю та соціально-психологічними чинниками юнацького віку.

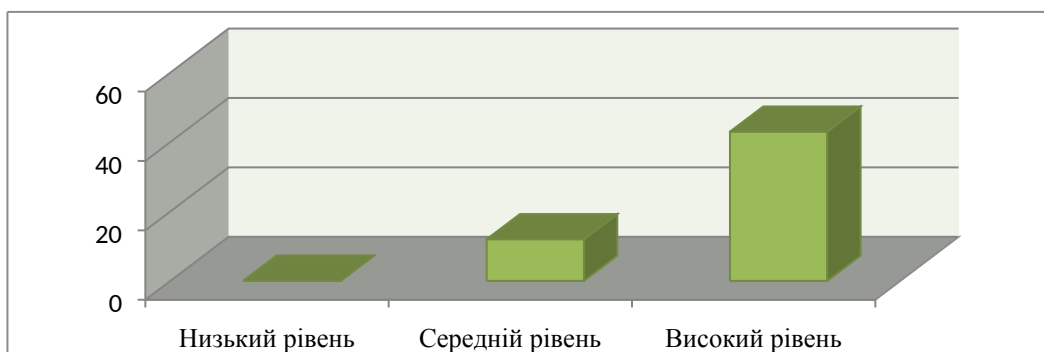


Рис. 2.2. Розподіл рівнів СТ

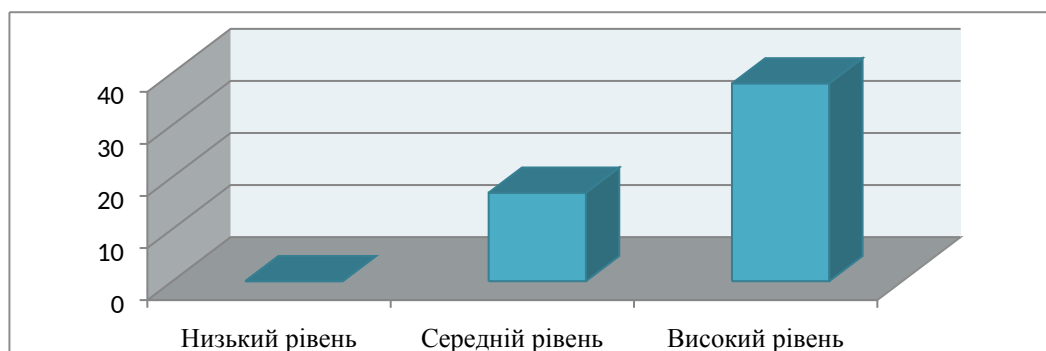


Рис. 2.3. Розподіл рівнів ОТ

Середні значення за шкалами СТ ($M = 48,95$; $SD = 4,19$) та ОТ ($M = 48,02$; $SD = 4,24$) підтверджують, що тривожність є не ситуативним винятком, а відносно стабільною характеристикою досліджуваних. Дещо вищий відсоток високих показників за шкалою особистісної тривожності свідчить про сформовану схильність до підвищеної емоційної реактивності та очікування стресових ситуацій, що може негативно впливати на мотиваційну сферу та підсилювати прояви академічної прокрастинації.

Високий рівень СТ може обмежувати продуктивність студентів у конкретних навчальних ситуаціях через перевантаження когнітивних ресурсів та зниження здатності до ефективної концентрації. Натомість високий рівень ОТ, як відносно стабільної особистісної риси, є прогностично важливим показником, який потребує цілеспрямованих психопрофілактичних і психокорекційних заходів. Доцільним є впровадження програм розвитку навичок емоційної саморегуляції, зниження тривожності через когнітивно-поведінкові методи та навчання ефективному плануванню діяльності.

Отримані дані мають враховуватися у подальшому аналізі взаємозв'язків мотиваційної спрямованості, схильності до прокрастинації та рівня тривожності, оскільки остання може виступати як модератор впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на навчальну успішність студентів технічних спеціальностей.

Підсумовуючи результати комплексного аналізу за використаними методиками, можна зробити висновок, що більшість опитуваних

продемонстрували достатньо високий рівень мотивації досягнення успіху, що є позитивною передумовою для академічної успішності, однак у частини респондентів виявлено як низькі, так і надмірно високі показники мотивації, що потребує індивідуалізованої психологічної підтримки. Дані про домінування факторів «Недооцінка готовності» та «Схильність до педантизму» в структурі причин прокрастинації свідчать про необхідність розвитку у студентів навичок самоменеджменту, раціонального планування та формування гнучких стратегій виконання завдань. Високі показники як ситуативної, так і особистісної тривожності вказують на потребу у впровадженні програм емоційної саморегуляції та зниження тривожності, оскільки вона може бути одним із чинників, який модерує вплив мотиваційних і вольових характеристик на поведінку студентів.

Результати даного етапу дослідження створюють емпіричне підґрунтя для подальшого виявлення та інтерпретації взаємозв'язків між досліджуваними змінними.

2.3. Виявлення та інтерпретація взаємозв'язків між мотивацією досягнення успіху, схильністю до прокрастинації та рівнем особистісної й реактивної тривожності у студентів технічних спеціальностей

З метою глибшого розуміння взаємозв'язків між ключовими психологічними характеристиками студентів технічних спеціальностей було проведено кореляційний аналіз між показниками мотивації досягнення успіху, особистісної схильності до прокрастинації та рівнем тривожності. Такий підхід дозволяє оцінити, якою мірою зміни одного психологічного показника супроводжуються змінами інших, а також виявити потенційні взаємозалежності, що відображають специфіку досліджуваної вибірки. Такий аналіз дозволить виявити основні аспекти взаємозв'язку між досліджуваними

явищами та надасть підґрунтя для створення розвивальної програми для студентів технічних спеціальностей.

Кореляційний аналіз здійснено із застосуванням коефіцієнта Спірмена (r), який є доцільним у випадках, коли досліджувані змінні не обов'язково мають нормальний розподіл. Це забезпечує більш коректну оцінку сили та напрямку зв'язку між показниками. Статистична значущість перевірялась на рівні $p < 0,01$ та $p < 0,05$, що дозволяє визначити, чи є виявлені асоціації випадковими, чи вони відображають стійкі тенденції у вибірці.

Для виявлення можливих взаємозв'язків між мотивацією досягнення успіху та особистісною схильністю до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей було здійснено кореляційний аналіз за методами Т. Елерс та М. Дворник. Перший із них дозволяє кількісно оцінити рівень мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, тоді як другий спрямований на визначення вираженості різних чинників прокрастинації, таких як недооцінка готовності, подолання страху відповідальності, знижений рівень зацікавленості, орієнтація на соціальну винагороду та схильність до педантизму.

Аналіз взаємозв'язку між показниками мотивації досягнення успіху та уникнення невдач (за методикою Т. Елерс) і причинами особистісної схильності до відтермінування завдань (за анкетой М. Дворник) показав наявність як прямих, так і зворотних зв'язків різної сили (табл. 2.2):

Таблиця 2.2.

Кореляційний зв'язок між показниками методика діагностики мотивації досягнення успіху та уникнення невдач та анкети «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань»

№	Причини особистісної схильності до відтермінування завдань	Мотивація досягнення успіху та уникнення невдач
1	Недооцінка готовності	- 0,346
2	Подолання страху відповідальності	- 0,096
3	Знижений рівень зацікавленості	- 0,087
4	Орієнтація на соціальну винагороду	0,051
5	Схильність до педантизму	0,461

Найбільш вираженим є зворотній кореляційний зв'язок між мотивацією досягнення успіху та недооцінкою готовності ($r = -0,346$, при $p < 0,05$), що свідчить про те, що підвищення мотивації супроводжується зменшенням тенденції занижувати оцінку власної готовності до виконання завдань. Так, студенти з вищими показниками мотивації, як правило, більш впевнені у своїх можливостях і рідше схильні недооцінювати рівень власної підготовки.

Показник «схильність до педантизму» має помірний прямий зв'язок із мотивацією ($r = 0,461$, при $p < 0,01$), що свідчить про тенденцію, за якої студенти з високими показниками мотивації досягнення успіху частіше виявляють підвищену ретельність, акуратність і точність в своїй діяльності, а також схильність суворо дотримуватися встановлених норм і процедур. Така особливість може відображати орієнтацію на якісний результат та прагнення мінімізувати ймовірність помилок, що, у свою чергу, є характерною рисою осіб із вираженою цілеспрямованістю та високим рівнем внутрішньої відповідальності за виконання завдань.

Таким чином, серед досліджених причин прокрастинації лише схильність до педантизму виявила помірно виражений прямий зв'язок із мотивацією досягнення успіху, а недооцінка готовності – обернений. Інші показники продемонстрували слабкі або незначні кореляції, що свідчить про відсутність стійких взаємозалежностей.

Наступним етапом нашого дослідження було виявлення кореляційних зв'язків між показниками методики діагностики мотивації досягнення успіху та уникнення невдач (Т. Елерс) та опитувальника «Шкала реактивної і особистісної тривожності» (Спілбергер – Ханін), результати якого представлено в табл. 2.3:

Таблиця 2.3.

**Кореляційний зв'язок між показниками методика діагностики
мотивації досягнення успіху та уникнення невдач та опитувальником
«Шкала реактивної і особистісної тривожності»**

№	Шкала тривожності	Мотивація досягнення успіху та уникнення невдач
1	Ситуативна тривожність	0,333
2	Особистісна тривожність	0,031

Отримані коефіцієнти кореляції свідчать про відмінну природу зв'язків мотивації досягнення успіху та показників тривожності. Позитивна кореляція між мотивацією та ситуативною (реактивною) тривожністю на рівні $r=0,333$, при $p<0,05$, має слабо-помірну силу, що дозволяє говорити про тенденцію: в умовах оцінювання чи виконання значущих завдань вищі мотиваційні настанови супроводжуються підвищенням короткочасним тривожним збудженням. Такий зв'язок може відображати мобілізаційний компонент мотивації – прагнення до результату супроводжується більш вираженою емоційною активацією у ситуаціях, що сприймаються як важливі або ризиковані з точки зору успіху/невдачі. Водночас сам по собі факт позитивного зв'язку не означає причинного впливу: підвищена ситуативна тривога може як бути наслідком високих очікувань і відповідальності, так і відображати особливості переживання ситуації оцінювання у більш мотивованих осіб.

Зв'язок між мотивацією та особистісною тривожністю є практично нульовим ($r=0,031$, при $p<0,05$), що вказує на відсутність суттєвої асоціації між базовою тривожністю, як рисою особистості, та рівнем мотивації досягнення успіху. Можна говорити про те, що мотиваційні орієнтації не пов'язані зі стабільною схильністю до тривожності поза конкретною ситуацією.

Отримані результати вказують, що мотивація більшою мірою пов'язана з тим, як студенти технічних спеціальностей емоційно реагують на конкретну ситуацію, ніж із їхньою стабільною тривожністю, як рисою особистості.

Наступним етапом нашого дослідження було виявлення кореляційних зв'язків між показниками анкети «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» (М. Дворник) та опитувальника «Шкала реактивної і особистісної тривожності» (Спілбергер – Ханін), результати якого представлено в табл. 2.4:

Таблиця 2.4.

Кореляційний зв'язок між показниками анкети «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» та опитувальником «Шкала реактивної і особистісної тривожності»

№		Ситуативна тривожність	Особистісна тривожність
1	Недооцінка готовності	0,047	0,318
2	Подолання страху відповідальності	-0,351	-0,042
3	Знижений рівень зацікавленості	0,116	0,472
4	Орієнтація на соціальну винагороду	-0,057	-0,299
5	Схильність до педантизму	-0,148	-0,222

Показник «подолання страху відповідальності» виявляє обернений кореляційний зв'язок із ситуативною (реактивною) тривожністю ($r = -0,351$, при $p < 0,05$), що за силою можна охарактеризувати як слабо-помірний. Така залежність свідчить про те, що респонденти, які краще оволодівають переживаннями, пов'язаними з відповідальністю за дію та її наслідки, зазвичай мають нижчий рівень короткочасного тривожного збудження у стресових або оцінювальних ситуаціях. Тобто, готовність діяти попри потенційні ризики та взяти на себе наслідки рішень супроводжується менш вираженою емоційною реактивністю «тут-і-зараз». Важливо підкреслити, що кореляція не означає причинності; однак отриманий результат узгоджується з уявленнями про регулятивну роль контрольованих, цілеспрямованих копінг-стратегій у зниженні гострих тривожних проявів.

Щодо особистісної тривожності, зафіксовано три значущі асоціації. По-перше, позитивний зв'язок із «недооцінкою готовності» ($r = 0,318$, при $p < 0,05$)

вказує, що вищі фонові рівні тривожності супроводжуються більшою схильністю систематично занижувати власну готовність до виконання завдань. Це може інтерпретуватись як прояв тривожних когнітивних упереджень (зниження самооцінки компетентності, очікування невдачі), які підтримують уникання або відкладання дій. По-друге, помірний позитивний зв'язок із «зниженим рівнем зацікавленості» ($r=0,472$, при $p<0,01$) свідчить, що підвищена особистісна тривожність асоціюється із втратою інтересу або внутрішньої мотивації, імовірно через посилення унікальних тенденцій, ментальну перевантаженість і зростання витрат емоційної саморегуляції. Це узгоджується з моделями, де тривога «звужує» фокус уваги і знижує залученість до діяльності, що сприймається як потенційно загрозлива. По-третє, обернений зв'язок між особистісною тривожністю та «орієнтацією на соціальну винагороду» ($r= -0,299$, при $p<0,05$) означає: що чим вищою є базова тривожність, тим менше людина прагне схвалення, похвали та підтримки від інших. Можемо припустити, що тривожні люди частіше уникають ситуацій, де їх можуть оцінювати, тому для них соціальні заохочення мають меншу вагу. Можливо, також, що слабша орієнтація на соціальну винагороду може бути своєрідною стратегією захисту, а саме способом зменшити міжособистісні ризики та напругу в спілкуванні.

Отже, мотивація досягнення успіху більше пов'язана з уважністю та акуратністю у виконанні завдань та з меншою схильністю занижувати власну готовність. Інші чинники прокрастинації суттєвих зв'язків із мотивацією майже не мають. Мотивація помірно корелює лише з ситуативною тривожністю, тоді як зі стабільною (особистісною) тривожністю зв'язку майже немає. Натомість особистісна тривожність помітніше пов'язана з відчуттям «неготовності», втратою інтересу та меншим прагненням до соціального схвалення.

Отримані емпіричні дані засвідчують доцільність створення розвивальної програми, спрямованої на підвищення мотивації досягнення успіху у студентів технічних спеціальностей, формування адекватної самооцінки готовності та зниження проявів тривожності та прокрастинації.

Висновки до розділу 2

В емпіричному дослідженні взяли участь 55 студентів 16-19 років. Це дозволило окреслити типові для вибірки поєднання мотиваційних, прокрастинаційних та тривожних характеристик. Розподіл рівнів мотивації свідчить, що більша частина респондентів мають помірно високі показники (38,2%), тоді як дуже високі та низькі рівні трапляються рідше (21,8% і 14,5% відповідно), що вказує на загалом достатню орієнтацію на досягнення в поєднанні з індивідуальними відмінностями інтенсивності цієї спрямованості.

Профіль причин прокрастинації виявив дві провідні тенденції: найвищою є «недооцінка готовності» (схильність занижувати власні ресурси й час), а також помітна «схильність до педантизму» (ретельність, що інколи затягує виконання). «Орієнтація на соціальну винагороду» має помірну вираженість і поступається внутрішнім мотивам, тоді як «подолання страху відповідальності» та «знижений рівень зацікавленості» демонструють середні значення. Сукупно це вказує на те, що відкладання завдань у значної частини студентів більше зумовлене когнітивними оцінками власної готовності та перфекціоністичними стандартами, ніж зовнішнім схваленням чи дефіцитом інтересу.

Рівні тривожності в заданій вибірці загалом підвищені як за ситуативною, так і за особистісною шкалами, що підтверджується кількістю респондентів із високими показниками та середніми значеннями за обома шкалами. Це підкреслює стабільний фон емоційної напруженості, який супроводжує повсякденні навчальні ситуації та може впливати на саморегуляцію й планування діяльності.

Кореляційний аналіз показав низку узгоджених зв'язків. Мотивація досягнення успіху пов'язана з нижчою «недооцінкою готовності» та більшою «схильністю до педантизму». Окремо простежується її слабо-помірний зв'язок із ситуативною тривожністю за відсутності зв'язку з тривожністю як рисою особистості. В межах прокрастинаційних чинників і тривожності більш виразними є асоціації особистісної тривожності з «недооцінкою готовності»

(прямий зв'язок), «зниженим інтересом» (прямий зв'язок) та нижчою «орієнтацією на соціальну винагороду» (обернений зв'язок), а також нижча ситуативна тривожність за більш вираженого «подолання страху відповідальності». Загалом спостерігаються переважно слабкі та помірні ефекти, які відображають тенденції у вибірці та не передбачають причинно-наслідкових висновків.

Отримані нами результати емпіричного дослідження окреслюють практичні напрями подальшої роботи, а саме розвиток навичок реалістичної самооцінки власної готовності та часу, тренування гнучкого планування та «достатньо доброго» стандарту виконання, а також навчання методам емоційної саморегуляції для зниження тривожності. Такі кроки логічно лягають в основу розвивальної програми, яка відповідатиме виявленим закономірностям в даній вибірці студентів технічних спеціальностей.

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ МОТИВАЦІЇ ДО УСПІХУ ТА СХИЛЬНІСТЮ ДО ПРОКРАСТИНАЦІЇ

3.1. Теоретичне обґрунтування та цілі розвивальної програми для студентів

Результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження продемонстрували, що мотивація досягнення успіху і прокрастинаційна поведінка студентів технічних спеціальностей тісно взаємопов'язані між собою. Виявлено, що низький рівень самомотивації, слабка сформованість навичок саморегуляції та підвищений рівень особистісної і реактивної тривожності сприяють закріпленню прокрастинаційних тенденцій. Це призводить до зниження навчальної продуктивності, виникнення емоційного виснаження, відчуття провини та зниження віри у власні можливості [15, 7].

Згідно з теорією самовизначення Е. Десі та Р. Раяна, мотивація досягнення успіху формується на основі задоволення базових психологічних потреб в автономії, компетентності та соціальній належності [5]. Коли ці потреби блокуються, підвищується імовірність унікаючої поведінки, зокрема прокрастинації. Подібні висновки підтверджуються і вітчизняними дослідженнями, де встановлено, що недостатня сформованість цілеспрямованості та навичок саморегуляції студентів є одним із чинників їх академічної дезадаптації [30, 23].

Прокрастинація також пов'язана з високим рівнем тривожності та перфекціонізму, що знижує ефективність діяльності. За даними експериментальних досліджень, тривожність в навчальних ситуаціях виступає значущим модератором успішності, оскільки відволікає когнітивні ресурси студента від виконання завдання на емоційні переживання [14]. Тому ефективна розвивальна програма має включати компоненти, спрямовані на зниження рівня тривожності, навчання методам релаксації та самоконтролю.

Отже, потреба у створенні програми для студентів з низьким рівнем мотивації досягнення успіху та схильністю до прокрастинації зумовлена:

- актуальністю проблеми прокрастинації в студентському середовищі;
- виявленими кореляційними зв'язками між низькою мотивацією, прокрастинацією та підвищеною тривожністю (за результатами представленого нами емпіричного дослідження);
- необхідністю розвитку навичок самомотивації та тайм-менеджменту як факторів, які сприяють академічній успішності та особистісному зростанню.

Мета розвивальної програми – підвищення рівня мотивації досягнення успіху та зниження проявів прокрастинації у студентів технічних спеціальностей шляхом розвитку самомотивації, формування навичок саморегуляції та зниження рівня тривожності.

Завдання розвивальної програми:

Сприяти усвідомленню студентами власних прокрастинаційних стратегій та їх впливу на навчальну діяльність.

Розвивати навички самомотивації та цілеспрямованості.

Формувати вміння планування, пріоритезації та організації часу (тайм-менеджмент).

Ознайомити студентів з методами саморегуляції та зниження тривожності (релаксаційні техніки, дихальні вправи, когнітивно-поведінкові стратегії).

Сприяти формуванню позитивної «Я-концепції» та впевненості у власних можливостях.

Підвищувати відповідальність і внутрішню дисципліну як умови успішного професійного становлення.

Таким чином, розвивальна програма «Формування цілеспрямованості та самомотивації як засіб подолання прокрастинації» спрямована на комплексний вплив, що передбачає цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери, зменшення прокрастинаційних проявів та формування психологічних ресурсів, необхідних для гармонійного особистісного й професійного розвитку студентів. Її реалізація базується на інтеграції когнітивно-поведінкових технік,

тренінгових методів та елементів психоедукації, що дозволяє не лише підвищити рівень самомотивації, а й сформувати стійкі навички саморегуляції поведінки та емоційних станів. Застосування активних форм групової роботи сприятиме розвитку соціальної компетентності, вмінню ефективно взаємодіяти з однолітками, долати комунікативні бар'єри та розширювати спектр конструктивних копінг-стратегій.

В межах розробленої розвивальної програми передбачається поступове формування у студентів здатності до свідомого планування власної діяльності, ефективного використання часу та ресурсів, що безпосередньо впливає на зниження прокрастинаційної поведінки. Паралельно здійснюється розвиток позитивної «Я-концепції» та впевненості у власних можливостях, що є важливим чинником становлення особистісної зрілості й професійної ідентичності.

Очікуваним результатом впровадження програми є зростання академічної успішності, підвищення рівня відповідальності та цілеспрямованості, а також формування психологічної готовності до подолання труднощів у навчальній та майбутній професійній діяльності студентів технічних спеціальностей.

3.2. Структура розвивальної програми для студентів та методи її реалізації

Розроблена нами розвивальна програма «Формування цілеспрямованості та самомотивації як засіб подолання прокрастинації» (Додаток Г) спрямована на підвищення рівня мотивації досягнення успіху, зниження прокрастинаційної поведінки та розвиток навичок саморегуляції у студентів технічних спеціальностей. Програма ґрунтується на інтеграції положень теорії самовизначення (автономія, компетентність, пов'язаність), теорії цілей і самоефективності, когнітивно-поведінкових підходів до зміни поведінки, тимчасової мотивації та сучасних підходів до емоційної регуляції.

Програма складається з п'яти блоків, що реалізуються послідовно: діагностично-мотиваційного, формування навичок, самомотивації, подолання тривожності та заключного блоку. Запропонована нами структура дозволяє забезпечити цілісний вплив на ключові чинники академічної прокрастинації: низький рівень саморегуляції, дефіцит тайм-менеджменту, знижену самомотивацію, підвищену тривожність та негативні переконання щодо власної ефективності.

Діагностично-мотиваційний блок розвивальної програми відіграє ключову роль у створенні підґрунтя для подальшої роботи, оскільки саме на цьому етапі відбувається усвідомлення студентами власних стратегій прокрастинації, актуалізація внутрішньої мотивації до змін та формування безпечного простору для групової взаємодії. Учасники отримують можливість не лише ознайомитися зі структурою, цілями та очікуваними результатами програми, але й визначити власні потреби та очікування від участі в ній. Первинна діагностика, яка проводиться на цьому етапі за допомогою психодіагностичних методик (наведено в Розділі 2 магістерського дослідження), спрямована на виявлення рівня прокрастинації, показників тривожності та мотивації досягнення. Це дозволяє як тренеру, так і самим студентам чіткіше усвідомити індивідуальні особливості учасників та визначити зони, що потребують найбільшої уваги в процесі корекційно-розвивальної роботи.

Важливим завданням діагностично-мотиваційного блоку є підвищення усвідомленості студентів щодо власних прокрастинаційних стратегій, які проявляються у схильності відкладати важливі завдання, уникати відповідальності або замінювати складну діяльність другорядними справами. За допомогою групових дискусій, інтерактивних вправ та індивідуальної рефлексії учасники вчаться ідентифікувати власні «звички відкладання» та аналізувати їхні наслідки для навчальної діяльності, професійного становлення і загального психологічного благополуччя. Особливе місце відводиться формуванню позитивної установки на подолання прокрастинації, адже готовність до змін і

внутрішня мотивація є необхідними передумовами ефективності наступних етапів програми.

Методи, використані у межах цього блоку, передбачають поєднання психодіагностики та інтерактивних форм роботи. Зокрема, застосовуються стандартизовані опитувальники та тести, що дають можливість отримати об'єктивні дані щодо рівня прокрастинації та супутніх психологічних характеристик. Для створення атмосфери відкритості та довіри проводяться групові вправи на знайомство і згуртування, які сприяють формуванню відчуття безпеки та належності до групи. Використання мозкового штурму за темою «Чому я відкладаю?» дозволяє актуалізувати різні причини прокрастинації та забезпечує колективне напрацювання ідей щодо можливих шляхів її подолання. Індивідуальна вправа-рефлексія «Мій досвід прокрастинації» сприяє глибшому усвідомленню власних поведінкових патернів, тоді як вироблення групових правил взаємодії створює умови для ефективної та дисциплінованої роботи протягом усієї програми.

Таким чином, діагностично-мотиваційний блок забезпечує не лише первинне виявлення психологічних проблем, пов'язаних із прокрастинацією, але й формує у студентів готовність до активної участі у подальшій роботі, створюючи міцний фундамент для наступних етапів розвивальної програми.

Блок формування навичок в структурі розвивальної програми є одним із центральних етапів, оскільки він безпосередньо спрямований на розвиток практичних умінь та навичок, які дозволяють студентам знизити рівень прокрастинації та підвищити власну ефективність.

Мета даного блоку полягає у формуванні здатності до ефективного планування навчальної та особистої діяльності, постановки чітких і досяжних цілей, а також раціональної організації часу. Учасники мають оволодіти конкретними стратегіями управління завданнями та навчитися контролювати власну поведінку в умовах численних відволікаючих чинників.

До завдань блоку належать: розвиток вміння формулювати конкретні, реалістичні й вимірювані цілі з опорою на підхід SMART; засвоєння технік

пріоритизації справ, що дозволяють розрізняти важливе та другорядне; оволодіння базовими прийомами тайм-менеджменту та формування навичок боротьби з прокрастинаційними відволіканнями.

В межах реалізації цього етапу застосовуються сучасні тренінгові методики та інтерактивні вправи. Зокрема, вправа «Мое ідеальне планування» допомагає студентам уявити й проаналізувати власний оптимальний розподіл часу; робота з матрицею Ейзенхауера розвиває навички класифікації завдань за критеріями важливості та терміновості; техніка Pomodoro дозволяє відпрацювати здатність до концентрації уваги та чергування робочих і відновлювальних періодів; складання індивідуального «тайм-плану тижня» сприяє інтеграції отриманих знань у реальне життя студентів. Групові дискусії та аналіз навчальних кейсів дають можливість обмінятися досвідом і виробити колективні стратегії подолання прокрастинації.

Завдяки комплексному поєднанню цих методів учасники поступово формують нові поведінкові патерни, які сприяють зниженню відкладання справ «на потім» та підвищенню продуктивності у навчанні й особистісному розвитку.

Блок самотивації розвивальної програми є ключовим етапом, оскільки саме він спрямований на активізацію внутрішніх ресурсів студентів, формування позитивної «Я-концепції» та вироблення здатності підтримувати власну мотивацію до навчання навіть у складних або рутинних умовах.

Мета цього блоку полягає у розвитку внутрішньої стійкості та впевненості у власних силах, підвищенні рівня академічної самоефективності, а також у створенні таких особистісних установок, які дозволяють студентам бачити у навчанні цінність і перспективу особистісного й професійного зростання.

Відповідно до поставленої мети, завдання блоку передбачають кілька взаємопов'язаних напрямів роботи. По-перше, це посилення впевненості у власних можливостях та академічних компетенціях, що сприяє формуванню почуття контролю над навчальною діяльністю. По-друге, важливим завданням є

формування позитивного ставлення до власних досягнень і навіть до помилок, які розглядаються не як свідчення невдачі, а як джерело досвіду та навчання. По-третє, робота спрямована на розвиток внутрішньої мотивації – тобто здатності навчатися не лише заради зовнішніх стимулів (оцінок, вимог викладачів чи очікувань батьків), а насамперед через усвідомлення особистісної цінності й значущості освіти.

Для досягнення зазначених завдань застосовується комплекс методів, що поєднують когнітивні, емоційні та поведінкові підходи. Так, вправи «Мої досягнення» та «Колесо ресурсів» допомагають студентам усвідомити власні сильні сторони, актуалізувати вже наявні ресурси та побачити власний потенціал. Техніка позитивної самопрезентації сприяє розвитку впевненості та вміння представляти себе у навчальному й професійному середовищі. Використання елементів когнітивно-поведінкової терапії дозволяє працювати з негативними переконаннями та самознеціненням, замінюючи їх більш конструктивними і підтримувальними установками. Групові дискусії на тему «Що мене підтримує у навчанні?» створюють простір для обміну досвідом та формування колективного ресурсу, що посилює відчуття належності до групи та підтримки з боку однолітків.

Таким чином, блок самомотивації виступає важливою складовою програми, адже він не лише сприяє формуванню позитивного ставлення студентів до власного навчання, а й забезпечує стійке підґрунтя для зменшення проявів прокрастинації та розвитку цілеспрямованості у професійній і життєвій діяльності.

Блок подолання тривожності посідає центральне місце у розвивальній програмі, оскільки високий рівень тривожності та пов'язані з ним емоційні напруження нерідко стають одними з основних чинників прокрастинаційної поведінки студентів. Саме тому важливо навчити учасників програми ефективних стратегій зниження психоемоційного напруження, оволодіння техніками саморегуляції та профілактики емоційного виснаження, що безпосередньо впливає на успішність навчальної діяльності.

Мета цього блоку полягає у зниженні рівня реактивної тривожності, розвитку навичок емоційної саморегуляції та формуванні вмінь конструктивно долати стресові й навчальні труднощі.

Відповідно до поставленої мети, робота блоку передбачає виконання кількох завдань. По-перше, це навчання учасників технік релаксації та управління стресом, що дозволяють зменшити фізіологічні прояви напруження і водночас сформувати усвідомлене ставлення до власних емоцій. По-друге, акцент робиться на розвитку здатності контролювати емоційні стани, які безпосередньо провокують відкладання важливих справ і знижують ефективність навчання. По-третє, важливим завданням є формування стратегій конструктивного подолання навчальних труднощів і стресових ситуацій, що забезпечує підвищення психологічної стійкості та стійкої мотивації до діяльності.

Для досягнення зазначених завдань використовуються спеціально підібрані методи, які довели свою ефективність у психологічній практиці. Серед них – дихальні вправи, що сприяють швидкому зниженню рівня тривожності за рахунок нормалізації фізіологічних процесів; прогресивна м'язова релаксація, яка дозволяє знімати напруження у тілі та відновлювати внутрішню рівновагу; майндфулнес-практики, спрямовані на розвиток усвідомленості й зосередження на теперішньому моменті, що зменшує схильність до руйнівних переживань; техніка візуалізації «Стан спокою», яка формує позитивний внутрішній образ, асоційований із врівноваженістю та впевненістю; рольові вправи, що моделюють типові тривожні ситуації у навчальному процесі й допомагають студентам відпрацьовувати нові адаптивні моделі поведінки.

Таким чином, блок подолання тривожності створює для студентів умови не лише для тимчасового зниження емоційного напруження, а й для формування стійких навичок керування власним психоемоційним станом. Це, у свою чергу, знижує ймовірність прокрастинаційних проявів, підвищує

ефективність навчальної діяльності та сприяє збереженню психологічного здоров'я у довгостроковій перспективі.

Заключний блок розвивальної програми є підсумковим і виконує функцію інтеграції отриманого досвіду, осмислення індивідуальних досягнень та закріплення нових навичок у системі особистісних цінностей учасників. Його метою є допомогти студентам усвідомити власні зміни, отримані внаслідок проходження програми, сформувати стійку мотивацію до подальшого саморозвитку та розробити індивідуальний план, який стане орієнтиром у подоланні прокрастинації та забезпеченні гармонійного особистісного й професійного зростання.

В процесі роботи цього блоку учасники мають змогу здійснити рефлексію пройденого досвіду, підвести підсумки своєї участі у програмі та оцінити ті трансформації, що відбулися у сфері мотивації, організації часу, здатності до саморегуляції та зниження рівня тривожності. Важливим завданням виступає усвідомлення особистих змін і фіксація досягнень, адже саме це сприяє формуванню відчуття прогресу й підсилює внутрішню впевненість у власних силах.

Не менш важливим є завдання збереження й перенесення позитивного досвіду групової взаємодії у повсякденне життя. Учасники відзначають значущість підтримки, яку вони отримали в групі, та усвідомлюють можливість створення аналогічного середовища у власному навчальному чи професійному просторі. Це сприяє розвитку навичок конструктивної комунікації та формує відчуття психологічної безпеки й згуртованості, що є потужним ресурсом у подоланні прокрастинації.

Таким чином, *заключний блок* забезпечує не лише рефлексію та інтеграцію набутого досвіду, а й створює умови для стійкого перенесення отриманих знань і навичок у реальне життя студентів. Він завершує логіку програми, закріплюючи позитивні зміни, посилюючи готовність до самостійної роботи над собою та формуючи основу для подальшого особистісного й академічного розвитку.

Так, можемо зробити висновок про те, що розвивальна програма «Формування цілеспрямованості та самомотивації як засіб подолання прокрастинації» має цілісну й науково обґрунтовану структуру. Така побудова дозволяє комплексно впливати на основні психологічні чинники прокрастинації, сприяючи підвищенню рівня саморегуляції, розвитку внутрішньої мотивації, формуванню ефективних стратегій тайм-менеджменту та зниженню рівня тривожності у студентів технічних спеціальностей. Програма не лише надає учасникам інструменти подолання відкладання справ, але й формує стійкі особистісні ресурси для подальшого академічного та професійного зростання, забезпечуючи тим самим гармонійний розвиток і підвищення психологічної адаптивності в умовах сучасної освітньої та соціальної дійсності.

3.3. Апробація розвивальної програми для студентської молоді та аналіз її ефективності

Для перевірки результативності впровадженої розвивальної програми та виявлення значущості досягнутих змін було повторно застосовано психодіагностичні методики, які використовувалися на констатувальному етапі дослідження, зокрема: методика діагностики мотивації досягнення успіху та уникнення невдач (Т. Елерс), анкета «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» (М. Дворник), опитувальник особистісної та реактивної тривожності (Ч. Д. Спілбергер – Ю. Л. Ханін).

Після апробації розвивальної програми «Формування цілеспрямованості та самомотивації як засіб подолання прокрастинації» нами були зафіксовані певні позитивні зміни за результатами повторної діагностики (Додаток Д) за методикою діагностики мотивації досягнення успіху та уникнення невдач (табл. 3.1):

Таблиця 3.1.

Порівняльна таблиця рівнів мотивації досягнення успіху (до та після впровадження розвивальної програми)

<i>Рівень мотивації</i>	<i>До програми</i>	<i>Після програми</i>	<i>Динаміка</i>
<i>Низький</i>	8 осіб (14,5%)	0 осіб (0%)	зникла група
<i>Середній</i>	14 осіб (25,5%)	16 осіб (29,1%)	+ 3,6%
<i>Помірно високий</i>	21 осіб (38,2%)	20 осіб (36,4%)	– 1,8%
<i>Дуже високий</i>	12 осіб (21,8%)	19 осіб (34,5%)	+ 12,7%

Результати повторної діагностики засвідчили позитивну динаміку в структурі мотивації досягнення успіху серед студентів технічних спеціальностей після впровадження розвивальної програми. Передусім, повністю зникла категорія студентів із низьким рівнем мотивації (14,5% на початковому етапі), що вказує на ефективність заходів, спрямованих на активізацію внутрішніх ресурсів та підвищення особистісної залученості у навчальну діяльність.

Спостерігається зростання частки студентів із дуже високим рівнем мотивації (з 21,8% до 34,5%), що свідчить про формування більш вираженої цілеспрямованості, прагнення досягати результатів та готовності долати труднощі. Водночас кількість студентів із середнім рівнем мотивації зросла (з 25,5% до 29,1%), що може свідчити про певну стабілізацію мотиваційної структури та зниження поляризації показників.

Помірно високий рівень мотивації залишився найбільш чисельним, хоча й дещо зменшився (з 38,2% до 36,4%), що пояснюється переходом частини студентів у групу з дуже високим рівнем.

Отримані дані підтверджують, що розроблена програма сприяла зниженню ризику демотивації, підвищенню впевненості у власних силах та формуванню стійких орієнтацій на досягнення успіху. Зникнення низького рівня та зростання високих показників є науково обґрунтованим свідченням її результативності.

З метою перевірки ефективності впливу запропонованих заходів було проведено повторну діагностику за методикою М. Дворник «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» (Додаток Е). Отримані результати дали змогу простежити динаміку змін, визначити сильні сторони програми. Саме ці дані стали основою для порівняльного аналізу, який дозволяє оцінити ефективність впровадженої програми та її вплив на подолання прокрастинації (табл. 3.2):

Таблиця 3.2.

Порівняльна таблиця причин особистісної схильності до відтермінування завдань (до та після впровадження розвивальної програми)

<i>Показник</i>	<i>До програми</i>	<i>Після програми</i>
<i>Недооцінка готовності</i>	41	37
<i>Подолання страху відповідальності</i>	18	22
<i>Знижений рівень зацікавленості</i>	17	14
<i>Орієнтація на соціальну винагороду</i>	21	18
<i>Схильність до педантизму</i>	25	22

Отримані результати повторної діагностики засвідчують наявність чітко вираженої позитивної динаміки у студентів після впровадження розвивальної програми. Зокрема, спостерігається зниження рівня таких показників, як недооцінка власної готовності, знижений рівень зацікавленості, орієнтація на зовнішні винагороди та схильність до педантизму. Це свідчить про формування більшої внутрішньої автономії студентів у навчальній діяльності, зростання їхньої здатності до самостійного визначення пріоритетів та підвищення гнучкості у вирішенні академічних завдань.

Особливо показовим є суттєве зростання показника подолання страху відповідальності, що відображає підвищення впевненості студентів у власних можливостях, готовності брати на себе відповідальність за результати діяльності та формування більш зрілої позиції щодо навчальних і професійних

обов'язків. Це вказує на зменшення психологічних бар'єрів, які раніше сприяли униканню складних завдань та підкріплювали прокрастинаційні стратегії.

Таким чином, впроваджена та апробована розвивальна програма «Формування цілеспрямованості та самомотивації як засіб подолання прокрастинації» продемонструвала свою ефективність як у зниженні проявів прокрастинації, так і у формуванні конструктивних навчальних стратегій, орієнтованих на досягнення та саморозвиток. Її результати підтверджують доцільність використання комплексного підходу, що поєднує розвиток навичок саморегуляції, підвищення рівня самомотивації та зниження тривожності, у роботі зі студентською молоддю. Отримані дані можуть слугувати підґрунтям для подальшого удосконалення програм психолого-педагогічного супроводу студентів, спрямованих на профілактику прокрастинації та підвищення академічної успішності.

Задля визначення ефективності реалізованої розвивальної програми нами було проведено повторну діагностику рівнів ситуативної та особистісної тривожності за методикою Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна (Додаток Є). Отримані результати дозволяють не лише зафіксувати індивідуальні зміни у кожного студента, а і виявити загальні тенденції у вибірці, порівнявши дані до та після впровадження програми (табл. 3.3):

Таблиця 3.3.

Порівняльна таблиця визначення ситуативної та особистісної тривожності (до та після впровадження розвивальної програми)

<i>Рівень тривожності</i>	<i>До програми</i>	<i>Після програми</i>
<i>Високий рівень СТ</i>	65%	40%
<i>Середній рівень СТ</i>	35%	60%
<i>Високий рівень ОТ</i>	70%	55%
<i>Середній рівень ОТ</i>	30%	45%

Отримані результати повторної діагностики демонструють позитивну динаміку у зниженні рівня ситуативної та особистісної тривожності серед студентів технічних спеціальностей. Хоча частка респондентів із високими

показниками тривожності залишається значною, проте простежується стійка тенденція до збільшення кількості студентів із середнім рівнем, що свідчить про поступове зниження емоційної напруженості. Це є індикатором того, що учасники програми почали активніше застосовувати набуті техніки саморегуляції та управління стресом у навчальному процесі.

Зменшення проявів особистісної тривожності у частини респондентів відображає формування більш зрілих і адаптивних стратегій поведінки, що дозволяє їм конструктивніше долати навчальні труднощі та знижує ризик розвитку емоційного виснаження. Водночас утримання високих значень у деяких студентів свідчить про необхідність подальшої цілеспрямованої психологічної підтримки, індивідуалізації інтервенцій та посилення блоку роботи з емоційною сферою.

Отже, можемо говорити про те, що розвивальна програма довела свою ефективність у напрямку оптимізації емоційного стану студентів, зниження рівня їхньої тривожності та підвищення здатності до саморегуляції. Це, в свою чергу, створює сприятливі умови для підвищення академічної успішності, розвитку впевненості у власних силах та формування більш збалансованого ставлення до навчальної діяльності.

Таким чином, результати апробації розробленої нами розвивальної програми «Формування цілеспрямованості та самомотивації як засіб подолання прокрастинації» підтвердили її ефективність в різних аспектах навчально-психологічної діяльності студентів. Порівняльний аналіз даних до та після впровадження заходів показав істотне підвищення рівня мотивації досягнення успіху, зменшення прокрастинаційних проявів та зниження ситуативної і особистісної тривожності. Це свідчить про те, що у студентів відбулось зміцнення внутрішніх ресурсів, розвиток навичок саморегуляції та формування більш адаптивних стратегій поведінки. В сукупності ці зміни створюють передумови для підвищення академічної успішності, розвитку професійної компетентності та формування стійкої готовності до подолання труднощів у майбутній фаховій діяльності.

Висновки до розділу 3

Результати апробації розвивальної програми «Формування цілеспрямованості та самомотивації як засіб подолання прокрастинації» підтвердили її ефективність у роботі зі студентською молоддю технічних спеціальностей. Проведена повторна діагностика за використаними психодіагностичними методиками виявила позитивні зміни у мотиваційній, емоційно-вольовій та поведінковій сферах учасників.

Зокрема, у структурі мотивації досягнення успіху повністю зникла група студентів із низьким рівнем мотивації, натомість зросла частка респондентів із дуже високим рівнем цілеспрямованості, що свідчить про підвищення їхньої активності та готовності долати труднощі.

Також спостерігалось зниження показників недооцінки власної готовності, орієнтації на соціальні винагороди, схильності до педантизму та зниженого рівня зацікавленості, що вказує на посилення внутрішньої автономії та формування більшої навчальної гнучкості. Особливо важливим є зростання рівня подолання страху відповідальності, адже це свідчить про підвищення впевненості студентів у власних силах та готовність брати на себе відповідальність за результати навчальної діяльності.

Окрім того, результати повторної діагностики ситуативної та особистісної тривожності засвідчили зменшення частки студентів із високим рівнем тривожності та збільшення кількості респондентів із середніми показниками, що вказує на поступове зниження емоційної напруженості, розвиток навичок саморегуляції та більш адаптивних стратегій подолання труднощів.

Загалом, впроваджена програма довела свою результативність, сприяючи зниженню проявів прокрастинації, підвищенню самомотивації та формуванню конструктивних навчальних стратегій. Це створює підґрунтя для підвищення академічної успішності та професійної готовності студентської молоді, а також підтверджує доцільність використання подібних психолого-педагогічних програм у практиці вищої школи.

ВИСНОВКИ

В магістерській роботі було здійснено комплексне теоретичне та емпіричне дослідження взаємозв'язку рівня тривожності та академічної прокрастинації у студентів технічних спеціальностей. Проведений аналіз наукової літератури дозволив окреслити основні підходи до визначення понять «тривожність» та «прокрастинація», а також виявити ключові чинники, що впливають на їх прояв у студентському середовищі.

В ході дослідження було доведено, що тривожність є одним із провідних психологічних предикторів прокрастинаційної поведінки. Високий рівень реактивної та особистісної тривожності безпосередньо корелює з тенденцією відкладати навчальні завдання, що, у свою чергу, негативно позначається на ефективності освітньої діяльності студентів. Встановлено, що підвищений рівень академічної прокрастинації проявляється у труднощах планування часу, зниженні самомотивації, униканні складних завдань та схильності переключатися на другорядні види активності.

Результати емпіричної частини дослідження підтвердили статистично значущий взаємозв'язок між показниками тривожності та академічної прокрастинації. Було виявлено, що студенти з високим рівнем тривожності більшою мірою схильні відкладати виконання навчальних завдань, уникаючи ситуацій, які можуть викликати страх невдачі, критику чи оцінювання. Натомість студенти з нижчим рівнем тривожності демонструють більш розвинені навички саморегуляції, цілеспрямованості та відповідальності у навчанні.

Практична значущість роботи полягає у можливості використання отриманих результатів у процесі психологічного супроводу студентської молоді, розробки та впровадження профілактичних і корекційно-розвивальних програм, спрямованих на зниження рівня тривожності, розвиток самомотивації, формування навичок тайм-менеджменту та конструктивних стратегій подолання навчальних труднощів. Запропонована у роботі розвивальна

програма «Формування цілеспрямованості та самомотивації як засіб подолання прокрастинації» підтвердила свою ефективність у підвищенні здатності студентів контролювати власну поведінку, раціонально організовувати час та знижувати прояви прокрастинації.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у поглибленому аналізі специфіки взаємозв'язку тривожності та академічної прокрастинації саме у студентів технічних спеціальностей, для яких характерними є високі навчальні навантаження, необхідність виконання складних завдань та тиск часових дедлайнів. Робота також розширює уявлення про роль емоційних чинників у навчальній діяльності та створює підґрунтя для подальших досліджень у цій сфері.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, оскільки залишаються питання, пов'язані з впливом індивідуально-типологічних особливостей особистості, соціальної підтримки, стилів навчання та культурних чинників на формування прокрастинаційної поведінки. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є вивчення гендерних відмінностей у проявах тривожності та прокрастинації, дослідження взаємозв'язку з академічною успішністю та адаптацією студентів, а також розробка цілісних психолого-педагогічних програм профілактики прокрастинації у різних освітніх закладах.

Таким чином, результати магістерської роботи підтвердили висунуту гіпотезу про наявність значущого взаємозв'язку між рівнем тривожності та схильністю до академічної прокрастинації у студентів технічних спеціальностей. Отримані дані не лише поглиблюють наукове розуміння досліджуваного феномену, а й мають вагомe практичне значення для організації психологічної допомоги студентам, оптимізації освітнього процесу та підвищення його ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 1982. №37. P.122-147.
2. Burns, R. The Self-Concept: Theory, Research and Applications. Routledge, 1979. 488 p.
3. Chu A.H.C., Cho J.N. Rethinking procrastination: Positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 2005. №14. P.245-264.
4. Deci E. L., Rya R. M. Handbook of Self-Determination Research. University of Rochester Press. New York: Rochester, 2002. 258 c.
5. Deci L. E., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior. New York, London : Plenum Press, 1985.
6. Escriva-Boulley G., Tessier D., Sarrazin, P. Laposengagement de l'apostelève en EPS, la motivation autodeterminée: https://cardie.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2018-09/Escriva_boulley_Tessier_%26_Sarrazin-2018-Engagement%20et%20motivation.pdf
7. Ferrari J.R. Psychometric Validation of Two Procrastination Inventories for Adults: Arousal and Avoidance Measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 1992. №14(2). P.97-110.
8. Hrytsiuk, I., Magdysyuk, L., Zamelyuk, M., & Podoliak, I. Peculiarities of professional culture development in modern youth in Ukraine. *Youth Voice Journal*. Great Britain, 2021. Vol. 11. P. 1-19.
9. Li Z., Yang Y., Zhang X., & Lyu Z. Impact of future work self on employee workplace wellbeing: A self-determination perspective. *Frontiers in Psychology*, 2021. № 12. 1–11.
10. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*. 2000. №14. P.141-156.
11. Milgram N.A., Batori G., Mowrer D. Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 1993. №31. P.487-500.

12. Rogers, C. R. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science. Formulations of the person and the social context*, 1959. Vol. 3. P. 184-256.
13. Sarrazin P., Pelletier L., Deci, Ryan R. Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination, 2011. C. 275-310.
<https://www.researchgate.net/publication/256089059>
14. Spielberger C. D. Manual for the state-trait-anxiety inventory / C. D. Spielberger, R. L. Gorsuch, R. E. Lushene. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, 1970. 10 p.
15. 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.
16. Vio R. Terms of respect for stimulating students' motivation.
<http://elbassair.net/downloads/tarbawaiyate/G10/05.pdf>
17. Аткинсон В. Закон тяжіння та сила думки. Київ: Софія, 2017. 128 с.
18. Бабатіна С.І., Світенко С.В. Вивчення особистісних чинників схильності до прокрастинації осіб юнацького віку URL:
<https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/857064.pdf>
19. Бондар Л. В. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. *Проблеми вікової та педагогічної психології. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*, 2020. № 11. С. 67-71.
20. Вінник Н. Дослідження особистісної зрілості студентів як умови успішної професійної самореалізації. *Педагогічний процес: теорія і практика*. № 3. 2018. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/509508.pdf>

21. Грабчак О. Особливості академічної прокрастинації студентівпершокурсників. *Соціальна педагогіка і соціальна робота. Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2016. №4. С.210-218.
22. Гранкіна-Сазонова Н. В. Психологічне благополуччя та життєстійкість студентів-психологів як важливі чинники освоєння професії. *Psychological journal*, 2018. № 7. С. 23-42.
23. Гриньова М. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності молоді. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2013. № 8, ч. 2. С.159-163
24. Дворник М. С. Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього: монографія. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 120с.
25. Дубініна К.В. Прокрастинація як проблема психології особистості студента. *Серія 12: Психологічні науки*, 2018. Вип.7(52). С.172-179.
26. Журавльова О Психологія прокрастинації особистості студента. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук. Острог, 2020. 465с. https://www.oa.edu.ua/doc/dis/zhuravliova_dis.pdf
27. Занюк С. С. Психологія мотивації. Київ: Ельга-Н; Ніка-Центр, 2002. 502 с.
28. Кириченко В. В. Психологічні основи професійної адаптації та вибору професії : навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 110 с.
29. Кісіль З. Р., Швець Д. В. Мотивація діяльності людини: навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях. Одеса: Видавництво ОДУВС, 2023. 154 с.
30. Клибанівська Т. М. Мотивація як детермінанта навчальної діяльності студентів вищих закладів освіти. *Наука і освіта*, 2015. № 10. С. 61-67.
31. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Герасименко М.В., Ткаченко В.В. Збірник методик діагностики лідерських

якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: Методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.

32. Кордунова Н. О. Визначення структури і генезису професійного образу студентів-психологів. *Актуальні проблеми психології: Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство»*. Том Х. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, 2014. Вип. 26. С. 454-467.

33. Курденко А.Н. Прокрастинація і лінх: психологічний зміст понять, *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*. 2019. №1. С.128-136.

34. Меліхова І. О. Вплив мотивації на навчання студентів в педагогічному ВНЗ. *Наука і освіта*, 2009. № 8. С. 155-161.

35. Мотрук Т.О. Стеценко Д.В. Прокрастинація як інгібітор розвитку успішної особистості. *Актуальні питання сучасної психології: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2014. С.292-297.

36. Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності Методика Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна. URL: <https://studfile.net/preview/7267649/page:4/>

37. Поляк О. Мотивація навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогіка*, 2018. №1(7). С. 57-59.

38. Рудоманенко Ю. Особистісні фактори прокрастинації людини. *Збірник IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Сучасні проблеми забезпечення якості життя в глобалізованому світі». Improving the Life Quality: View of Scientists. Volume of Scientific Papers. The Academy of Management and Administration in Opole*, 2019. p.59-64.

39. Рудоманенко Ю. Прокрастинація: співвідношення її структурних показників та наслідків для особистості. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 2022. Вип.13. С.137-142. <https://doi.org/10.30970/PS.2022.13.17>

40. Рудоманенко Ю. Сутність прокрастинації та її представленість у свідомості особистості. *Збірник наукових праць Національної академії*

Державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки / гол. ред. Волобуєва О.Ф., Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2019. № 2(13). С.213-231. DOI: <https://doi.org/10.32453/5.v13i2.176>

41. Рудоманенко Ю.В. Структура прокрастинації особистості. Проблеми сучасної психології: науковий журнал. Запоріжжя: Видавничий дім 227 «Гельветика», 2020. № 3(19). С. 28-38. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-3-3>

42. Рябко Ю. В. Зрілість особистісна, психологічна, соціальна. URL: <http://psyh.kiev.ua>

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

44. Сандомирський М.Є. Синдром інтернет-прокрастинації. Теорія і практика психотерапії, 2015. №4(8) С.52-53.

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

46. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості. *Практична психологія та соціальна робота*, 2004. № 2. С. 26-33.

47. Якименко Л. Ю. Мотивація-основа управління людськими ресурсами: навч.-практ. посібник. Київ: Центр навч. літ., 2018. 144 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

***Результати діагностики мотивації досягнення успіху та уникнення невдач
(Т. Елерс)***

№ студента	Кількість балів	Рівень мотивації
1	12	Середній рівень мотивації
2	16	Середній рівень мотивації
3	17	Помірно високий рівень
4	15	Середній рівень мотивації
5	24	Дуже високий рівень мотивації
6	10	Низька мотивація
7	11	Середній рівень мотивації
8	18	Помірно високий рівень
9	16	Середній рівень мотивації
10	20	Помірно високий рівень
11	20	Помірно високий рівень
12	23	Дуже високий рівень мотивації
13	9	Низька мотивація
14	17	Помірно високий рівень
15	23	Дуже високий рівень мотивації
16	9	Низька мотивація
17	22	Дуже високий рівень мотивації
18	8	Низька мотивація
19	15	Середній рівень мотивації
20	21	Дуже високий рівень мотивації
21	18	Помірно високий рівень
22	18	Помірно високий рівень
23	17	Помірно високий рівень
24	18	Помірно високий рівень
25	13	Середній рівень мотивації
26	17	Помірно високий рівень
27	15	Середній рівень мотивації
28	20	Помірно високий рівень

29	10	Низька мотивація
30	19	Помірно високий рівень
31	13	Середній рівень мотивації
32	10	Низька мотивація
33	18	Помірно високий рівень
34	18	Помірно високий рівень
35	17	Помірно високий рівень
36	9	Низька мотивація
37	17	Помірно високий рівень
38	13	Середній рівень мотивації
39	22	Дуже високий рівень мотивації
40	14	Середній рівень мотивації
41	20	Помірно високий рівень
42	24	Дуже високий рівень мотивації
43	14	Середній рівень мотивації
44	23	Дуже високий рівень мотивації
45	21	Дуже високий рівень мотивації
46	12	Середній рівень мотивації
47	22	Дуже високий рівень мотивації
48	17	Помірно високий рівень
49	21	Дуже високий рівень мотивації
50	23	Дуже високий рівень мотивації
51	20	Помірно високий рівень
52	15	Середній рівень мотивації
53	19	Помірно високий рівень
54	18	Помірно високий рівень
55	10	Низька мотивація

Додаток Б

Результати за анкетною «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» (М. Дворник)

№ студента	Недооцінка готовності	Подолання страху відповідальності	Знижений рівень зацікавленості	Орієнтація на соціальну винагороду	Схильність до педантизму
1	42	18	17	21	25
2	40	19	18	20	24
3	41	17	17	21	25
4	43	18	16	20	24
5	39	18	18	21	25
6	44	17	17	20	24
7	40	19	16	21	25
8	42	18	18	20	24
9	41	17	17	21	25
10	43	18	16	20	24
11	40	19	17	21	25
12	42	18	18	20	24
13	41	17	17	21	25
14	44	18	16	20	24
15	39	18	18	21	25
16	42	19	17	20	24
17	40	17	16	21	25
18	41	18	18	20	24
19	43	18	17	21	25
20	39	17	16	20	24
21	44	19	17	21	25
22	40	18	18	20	24
23	42	17	17	21	25
24	41	18	16	20	24
25	43	18	18	21	25
26	40	19	17	20	24
27	42	18	16	21	25
28	41	17	18	20	24
29	44	18	17	21	25
30	39	18	16	20	24
31	42	19	17	21	25
32	40	17	18	20	24
33	41	18	17	21	25
34	43	18	16	20	24

35	39	17	18	21	25
36	44	19	17	20	24
37	40	18	16	21	25
38	42	17	18	20	24
39	41	18	17	21	25
40	43	18	16	20	24
41	40	19	17	21	25
42	42	18	18	20	24
43	41	17	17	21	25
44	44	18	16	20	24
45	39	18	18	21	25
46	42	19	17	20	24
47	40	17	16	21	25
48	41	18	18	20	24
49	43	18	17	21	25
50	39	17	16	20	24
51	44	19	17	21	25
52	40	18	18	20	24
53	42	17	17	21	25
54	41	18	16	20	24
55	43	18	18	21	25

Додаток В

Результати за опитувальником «Шкала реактивної і особистісної тривожності» Спілбергера - Ханіна

№ студента	СТ (ситуативна), бал	Рівень СТ	ОТ (особистісна), бал	Рівень ОТ
1	43	середній	48	високий
2	49	високий	49	високий
3	48	високий	49	високий
4	48	високий	44	середній
5	50	високий	48	високий
6	52	високий	46	високий
7	54	високий	47	високий
8	52	високий	49	високий
9	48	високий	55	високий
10	50	високий	55	високий
11	48	високий	42	середній
12	53	високий	50	високий
13	47	високий	47	високий
14	48	високий	49	високий
15	47	високий	55	високий
16	42	середній	52	високий
17	52	високий	44	середній
18	45	середній	53	високий
19	52	високий	51	високий
20	40	середній	43	середній
21	58	високий	40	середній
22	53	високий	46	високий
23	56	високий	42	середній
24	52	високий	53	високий
25	40	середній	51	високий
26	43	середній	47	високий
27	52	високий	45	середній
28	54	високий	59	високий
29	50	високий	44	середній
30	46	високий	43	середній

31	44	середній	48	високий
32	55	високий	45	середній
33	56	високий	47	високий
34	44	середній	57	високий
35	46	високий	49	високий
36	47	високий	44	середній
37	47	високий	49	високий
38	53	високий	44	середній
39	44	середній	48	високий
40	50	високий	52	високий
41	47	високий	43	середній
42	54	високий	54	високий
43	55	високий	49	високий
44	51	високий	49	високий
45	50	високий	45	середній
46	45	середній	47	високий
47	49	високий	42	середній
48	52	високий	50	високий
49	42	середній	49	високий
50	49	високий	43	середній
51	48	високий	46	високий
52	49	високий	51	високий
53	50	високий	53	високий
54	48	високий	49	високий
55	45	середній	42	середній

Додаток Г

РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА

«ФОРМУВАННЯ ЦІЛЕСПРЯМОВАНOSTІ ТА САМОМОТИВАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ»

Розвивальна програма «Формування цілеспрямованості та самомотивації як засіб подолання прокрастинації» має на меті підвищення рівня внутрішньої мотивації та усвідомленості студентської молоді, розвиток навичок саморегуляції, планування та ефективного використання часу, зниження проявів академічної прокрастинації та пов'язаних із нею негативних психологічних станів (тривожності, почуття провини, емоційного виснаження). Програма спрямована на формування у студентів більш конструктивних стратегій навчальної діяльності, розвиток відповідальності за власний вибір і результати, а також на створення умов для підвищення академічної успішності та особистісного благополуччя.

Завдання розвивальної програми:

Сприяти усвідомленню студентами власних прокрастинаційних стратегій та їх впливу на навчальну діяльність.

Розвивати навички самомотивації та цілеспрямованості.

Формувати вміння планування, пріоритезації та організації часу (тайм-менеджмент).

Ознайомити студентів з методами саморегуляції та зниження тривожності (релаксаційні техніки, дихальні вправи, когнітивно-поведінкові стратегії).

Сприяти формуванню позитивної «Я-концепції» та впевненості у власних можливостях.

Підвищувати відповідальність і внутрішню дисципліну як умови успішного професійного становлення.

ЗАНЯТТЯ 1. СТАРТОВЕ. ДІАГНОСТИКА ТА ЗНАЙОМСТВО

Метою заняття є ознайомлення студентів із основними цілями та завданнями програми, що дозволяє їм усвідомити її значення для власного особистісного та академічного розвитку. Важливим завданням на цьому етапі є створення атмосфери взаємної довіри, згуртованості й психологічної безпеки, яка забезпечує відкритість до спільної роботи та сприяє ефективній груповій взаємодії. Крім того, під час заняття проводиться первинна психодіагностика рівня прокрастинації, особливостей мотивації та показників ситуативної й особистісної тривожності, що дає змогу отримати об'єктивні дані про індивідуальні особливості кожного учасника та визначити напрями подальшої розвивальної роботи.

1. Вступна частина (10 хв)

Тренер: «Доброго дня! Сьогодні ми розпочинаємо нашу програму, яка допоможе вам краще зрозуміти власні труднощі, пов'язані з відкладанням завдань, навчитися долати прокрастинацію, підвищити мотивацію та впевненість в собі. Ми будемо працювати як у форматі групових вправ, так і в індивідуальному режимі. Важливо, щоб у цій групі кожен почувався безпечно і вільно висловлював свої думки».

Запитання для обговорення:

- Чи часто ви відчуваєте, що відкладаєте важливі справи?
- Які емоції це у вас викликає?
- Чого ви очікуєте від цієї програми?

2. Вправа «Коло очікувань» (10 хв)

Мета: зібрати очікування учасників, показати, що їхні цілі важливі.

Хід вправи: кожен учасник завершує речення:

- «Від цієї програми я очікую...»

Тренер фіксує відповіді на фліпчарті.

3. Вироблення правил групи (10 хв)

Мозковий штурм «Наші правила» Учасники пропонують правила, тренер записує на ватмані.

Приклади: повага до думки інших, конфіденційність, право відмови, дотримання часу.

В кінці всі підписують ватман – символічна «угода».

4. Проведення діагностики (50 хв)

Мета: отримати вихідні дані для подальшого порівняння.

– Методика Т. Елерса (15 хв).

– Анкета М. Дворник (15 хв).

– Опитувальник Спілбергера–Ханіна (20 хв).

Учасники працюють індивідуально, тренер пояснює порядок виконання.

5. Рефлексія «Мій перший крок» (5 хв)

Кожен завершує фразу: «Для мене сьогодні було важливо...»

6. Завершальна вправа «Аплодисменти один одному» (5 хв)

Учасники по черзі виходять в центр кола та називають одну якість, яка допоможе їм працювати в програмі («Я відповідальний», «Я хочу змінюватися»). Після цього група аплодує.

Підсумкова рефлексія:

– Які враження від першого заняття?

– Чи відчуваєте ви себе частиною групи?

Очікуваний результат: Студенти ознайомлені з програмою, є базові дані діагностики, створено атмосферу довіри та безпеки.

ЗАНЯТТЯ 2. МОТИВАЦІЯ ДО ЗМІН. УСВІДОМЛЕННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ.

Метою заняття є актуалізація проблеми прокрастинації як значущого психологічного бар'єра на шляху до ефективного навчання та особистісного розвитку. Важливим завданням виступає сприяння усвідомленню студентами власних стратегій відкладання важливих справ, що дозволяє їм побачити зв'язок між прокрастинаційною поведінкою та її негативними наслідками для успішності та самореалізації. Крім того, даний етап спрямований на формування початкової внутрішньої мотивації до змін, яка стане фундаментом для подальшої активної участі в програмі та вироблення конструктивних способів подолання схильності до відтермінування завдань.

1. Вступна бесіда (5 хв)

Тренер: «Минулого разу ми провели діагностику і дізнались більше про ваші індивідуальні особливості. Сьогодні ми зосередимося на тому, щоб зрозуміти, чому ми відкладаємо справи, і що це нам дає чи забирає».

2. Вправа «Асоціації з прокрастинацією» (10 хв)

Мета: зібрати асоціативне поле. Учасники по колу називають одне слово-асоціацію до слова «прокрастинація». Тренер записує на дошці. Питання для обговорення: «Які з цих асоціацій найчастіше зустрічаються у вашому житті?»

3. Міні-лекція з дискусією (15 хв)

Тренер розповідає:

– Причини прокрастинації (страх невдачі, низька мотивація, тривожність, пошук легших справ).

– Наслідки (стрес, почуття провини, зниження успішності).

Після кожного блоку тренер ставить питання: «Чи впізнаєте ви себе?»

4. Вправа-рефлексія «Мій досвід прокрастинації» (15 хв)

Учасники письмово описують ситуацію, коли вони відклали важливу справу, і відповідають:

- Чому я відклав?
- Які емоції відчував?
- Який результат отримав?

Потім в парах обговорюють свої приклади.

5. Групова дискусія «Що заважає, а що допомагає?» (15 хв)

На фліпчарті два стовпчики: «Перешкоди» і «Ресурси». Учасники пропонують приклади, тренер записує.

6. Вправа «Крок до змін» (15 хв)

Кожен учасник формулює одну особисту ціль: «Що я хочу змінити у своїй поведінці, щоб менше відкладати?» Озвучують у групі.

7. Підсумкова рефлексія (5 хв)

Питання від тренера:

- Що нового ви сьогодні зрозуміли про себе?
- Що вас мотивує рухатися далі?

Домашнє завдання: «Щоденник відкладань» – записувати випадки прокрастинації протягом тижня.

Очікуваний результат: Студенти усвідомлюють власні патерни прокрастинації, бачать як перешкоди, так і ресурси, формують внутрішню мотивацію до змін.

ЗАНЯТТЯ 3. ПОСТАНОВКА ЦІЛЕЙ І РОЗВИТОК ЦІЛЕСПРЯМОВАНOSTІ

Метою заняття є формування вміння студентів ставити конкретні та реалістичні цілі, що дозволяє зменшити відчуття хаотичності у навчальній та особистій діяльності. Важливим завданням на цьому етапі є усвідомлення учасниками власних прагнень і цінностей, оволодіння технікою SMART як універсальним інструментом цілепокладання, а також створення початкової мотивації до руху в напрямі досягнень.

1. Вступна частина (10 хв)

Тренер: «Сьогодні ми будемо говорити про те, як правильно ставити цілі. Дуже часто прокрастинація виникає тоді, коли ми не знаємо, з чого почати, або коли мета здається надто розмитою. Чітко сформульована ціль допомагає подолати відкладання і рухатися маленькими, але впевненими кроками». Запитання для обговорення: – Чи траплялося вам відкладати справи, бо ви не розуміли, з чого почати? – Які найбільші цілі у навчанні чи житті ви ставите перед собою зараз?

2. Вправа «Моє ідеальне досягнення» (15 хв)

Мета: актуалізувати внутрішні цінності та мотивацію.

Хід вправи: кожен студент індивідуально записує одну важливу мету для себе. Потім у парах обговорює:

- Чому ця мета для нього важлива?
- Що може заважати її досягненню?

3. Міні-лекція «SMART-цілі» (10 хв)

Тренер пояснює техніку SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound), наводить приклади навчальних і особистих цілей у форматі SMART.

4. Практична вправа «Перетвори мету на SMART» (20 хв)

Мета: навчитися формулювати конкретні завдання.

Хід: кожен студент бере свою мету з попередньої вправи та переписує її у форматі SMART. Після цього кілька учасників презентують свої формулювання групі. Обговорення: група ставить уточнюючі питання.

5. Рефлексія «Моя перша SMART-ціль» (5 хв)

Кожен завершує фразу: «Сьогодні я зрозумів(ла), що моя ціль має бути...»

6. Завершальна вправа «Оплески підтримки» (5 хв)

Учасники по черзі зачитують одну свою SMART-ціль. Після кожного виступу група аплодує, підкреслюючи важливість підтримки.

Очікуваний результат: студенти усвідомлюють значення чітко сформульованих цілей, оволодівають технікою SMART і мають власну реалістичну ціль як стартовий орієнтир для подальшої роботи.

ЗАНЯТТЯ 4. ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ І ПОДОЛАННЯ ВІДВОЛКАЮЧИХ ЧИННИКІВ

Метою заняття є формування у студентів умінь раціонально організовувати власний час, пріоритезувати завдання та долати фактори, що спричиняють прокрастинацію. Особлива увага приділяється відпрацюванню конкретних інструментів – матриці Ейзенхауера та техніки Pomodoro, які допомагають ефективно розподіляти час та підтримувати концентрацію.

1. Вступна частина (10 хв)

Тренер: «Одна з головних причин прокрастинації – неправильне використання часу. Ми часто витрачаємо години на дрібниці, уникаючи

справжніх пріоритетів. Сьогодні ми навчимося відрізнати важливе від другорядного та спробуємо техніки, які допомагають краще керувати власним часом».

Запитання для обговорення:

- Що найбільше відволікає вас під час навчання?
- Як ви зазвичай плануєте свій день?

2. Вправа «Моя доба» (15 хв)

Мета: усвідомлення власного розподілу часу. *Хід:* учасники малюють «коло доби» та позначають, скільки часу витрачають на навчання, відпочинок, соцмережі тощо. Потім обговорюють: «Що забирає найбільше часу? Що хотілося б змінити?»

3. Міні-лекція «Матриця Ейзенхауера» (10 хв)

Тренер демонструє чотири квадранти (важливе/неважливе, термінове/нетермінове). Пояснює, чому продуктивні люди працюють з важливим, а прокрастинатори витрачають сили на дрібниці.

4. Практична вправа «Розклади свої завдання» (15 хв)

Мета: навчитися визначати пріоритети.

Хід: студенти записують 6–8 завдань на тиждень і розкладають їх у матрицю Ейзенхауера. У парах обговорюють: «Що я роблю першим? Що можна відкласти чи делегувати?»

5. Вправа «Pomodoro» (15 хв)

Мета: навчитися концентрації й відпочинку. *Хід:* група пробує виконати коротке завдання у режимі 10 хв роботи + 2 хв відпочинку.

Після цього обговорюють відчуття:

- Чи легше було зосередитися?
- Чи відчули різницю у продуктивності?

6. Рефлексія «Мій головний інструмент» (5 хв)

Кожен завершує фразу: «Найкориснішим для мене сьогодні стало...»

7. Завершальна вправа «Коло підтримки» (5 хв)

Учасники стають у коло та по черзі називають один спосіб, який вони планують застосувати вже завтра для кращого використання часу. Група реагує оплесками.

Очікуваний результат: студенти засвоюють інструменти планування та організації часу, усвідомлюють власні «пастки прокрастинації» та отримують конкретні методи для їх подолання.

ЗАНЯТТЯ 5. МОЇ ДОСЯГНЕННЯ ТА СИЛЬНІ СТОРОНИ

Метою заняття є допомогти студентам усвідомити власні досягнення й сильні сторони, актуалізувати внутрішні ресурси, що сприяють подоланню невпевненості та підтримують самомотивацію. Важливим завданням є формування позитивного ставлення до себе, переосмислення минулих помилок як досвіду, а також створення внутрішньої опори для подальшого розвитку.

1. Вступна частина (10 хв)

Тренер: «Часто ми схильні більше помічати свої невдачі, ніж перемоги. Це підточує нашу впевненість і заважає рухатися вперед. Сьогодні ми зосередимось на власних досягненнях і сильних сторонах, які вже є нашими ресурсами. Це допоможе вам не лише краще пізнати себе, але й знайти внутрішні джерела мотивації для навчання».

Запитання для обговорення:

- Чи легко вам згадати свої успіхи?
- Які якості ви цінуєте в собі найбільше?

2. Вправа «Мої три досягнення» (15 хв)

Мета: актуалізувати відчуття власної компетентності.

Хід: кожен учасник записує три свої досягнення (у навчанні, особистому житті чи хобі). Потім ділиться одним із них у групі. Тренер звертає увагу, що навіть невеликі успіхи є важливими для формування впевненості.

3. Вправа «Комплімент-сюрприз» (15 хв)

Мета: формування позитивного образу себе через зовнішнє відображення.

Хід: кожен пише своє ім'я на аркуші, передає по колу. Інші учасники дописують по одній позитивній якості чи здібності, яку помічають у цій людині. Наприкінці кожен отримує свій аркуш і зачитує вголос.

4. Міні-лекція «Помилка як ресурс» (10 хв)

Тренер пояснює, що помилки не є ознакою слабкості, а є джерелом навчання та розвитку. Наводяться приклади відомих особистостей, які перетворювали невдачі на досвід.

5. Вправа «Рамка успіху» (15 хв)

Мета: навчити переосмислювати помилки.

Хід: студенти в парах обговорюють ситуацію, де щось пішло «не так». Потім відповідають на запитання:

- Чого мене навчила ця ситуація?
- Як цей досвід може допомогти в майбутньому?

6. Рефлексія «Мій ресурс сьогодні» (5 хв)

Кожен завершує фразу: «Я зрозумів(ла), що моя сильна сторона — це...»

7. Завершальна вправа «Оплески за досягнення» (5 хв)

Учасники по черзі називають одне своє досягнення, яке сьогодні згадали. Група аплодує після кожного виступу.

Очікуваний результат: студенти усвідомлюють власні ресурси, отримують позитивне підкріплення від групи, формують конструктивне ставлення до помилок і відчуття впевненості у власних силах.

ЗАНЯТТЯ 6. МОЇ ДЖЕРЕЛА МОТИВАЦІЇ

Метою заняття є допомогти студентам усвідомити внутрішні та зовнішні джерела своєї мотивації, навчитися підтримувати інтерес до навчання навіть у рутинних умовах, а також сформувати навички позитивного самонавіювання та внутрішньої підтримки.

1. Вступна частина (10 хв)

Тренер: «Кожному з нас буває важко змусити себе сісти за навчання. Але якщо ми знаємо, що саме нас надихає, ми можемо підтримувати свій запал навіть у складних умовах. Сьогодні ми будемо шукати ваші внутрішні джерела енергії та сили».

Запитання для обговорення:

- Що зазвичай мотивує вас працювати?
- Чи змінюється ваша мотивація залежно від обставин?

2. Вправа «Колесо ресурсів» (20 хв)

Мета: усвідомлення різних джерел мотивації.

Хід: на аркуші малюється коло, яке ділиться на сектори: «Сім'я», «Друзі», «Хобі», «Особисті цілі», «Матеріальні стимули», «Власний розвиток» тощо. Учасники заповнюють коло, відмічаючи, які ресурси їх підтримують найбільше. Потім діляться з групою.

3. Вправа «Моя внутрішня цитата» (15 хв)

Мета: розвиток самопідтримки через слова.

Хід: студенти створюють власну фразу-афірмацію чи мотиваційний девіз, який допомагатиме їм у навчанні. Приклади: «Я можу з цим впоратися», «Кожен крок веде мене до мети». Після цього учасники презентують свою цитату групі.

4. Міні-лекція «Внутрішня і зовнішня мотивація» (10 хв)

Тренер розповідає про різницю між внутрішньою (інтерес, розвиток, цінність знань) і зовнішньою (оцінки, похвала, вимоги). Робиться акцент на важливості балансу, але з пріоритетом внутрішньої мотивації.

5. Групова дискусія «Що мене підтримує?» (15 хв)

Студенти обговорюють:

- Які фактори допомагають мені не здаватися?
- Що мене надихає в інших людях?
- Як я можу використовувати ці джерела щодня?

6. Рефлексія «Мій мотиватор» (5 хв)

Кожен завершує фразу: «Сьогодні я зрозумів(ла), що найбільше мене мотивує...»

7. Завершальна вправа «Коло енергії» (5 хв)

Учасники стають у коло, беруться за руки та по черзі вимовляють свою афірмацію чи ресурсне слово. Енергія «проходить» по колу, завершується спільним оплеском.

Очікуваний результат: студенти ідентифікують власні ресурси мотивації, формують позитивні самопідтримувальні установки, створюють особисті девізи й відчують групову підтримку.

ЗАНЯТТЯ 7. ВМІННЯ КОНТРОЛЮВАТИ СТАН ТА ЗНИЖУВАТИ ТРИВОЖНІСТЬ

Метою заняття є ознайомлення студентів із природою тривожності та її впливом на навчальну діяльність, розвиток початкових навичок усвідомленого контролю за власним психоемоційним станом. Важливим завданням є формування вміння розпізнавати сигнали тривоги у своєму тілі та емоціях і знаходити способи їхнього регулювання за допомогою простих дихальних технік.

1. Вступна частина (10 хв)

Тренер: «Тривожність – це природна емоція, яка сигналізує нам про небезпеку чи виклики. Проте іноді вона стає надмірною і заважає діяти. Сьогодні ми будемо вчитися помічати прояви тривожності та керувати ними. Це важливий крок у подоланні прокрастинації, адже часто ми відкладаємо справи саме через внутрішню напругу і страх».

Запитання для обговорення:

- Як ви відчуваєте тривогу у своєму тілі?
- Що зазвичай допомагає вам заспокоїтися?

2. Міні-лекція «Що таке тривога і як вона впливає на прокрастинацію» (10 хв)

Тренер пояснює різницю між ситуативною та особистісною тривожністю, показує механізм «заморожування» (avoidance), який часто провокує відкладання справ.

3. Вправа «Сканування тіла» (15 хв)

Мета: навчитися усвідомлювати фізіологічні прояви тривоги. Хід: учасники зручно сідають, заплющують очі. Тренер повільно веде їх увагу від

голови до ніг, пропонуючи відзначати напружені ділянки. Після вправи кожен ділиться, де найбільше відчував напругу.

4. Практика «Дихання 4–7–8» (15 хв)

Мета: опанування базової техніки самозаспокоєння. Хід: тренер навчає техніки: вдих на 4 рахунки, затримка на 7, видих на 8. Учасники практикують декілька циклів, після чого обговорюють відчуття.

5. Вправа «Моє безпечне місце» (15 хв)

Мета: використання візуалізації для зниження рівня тривоги.

Хід: учасники із заплющеними очима уявляють місце, де їм добре і безпечно. Тренер супроводжує словами («уявіть колір, запахи, звуки цього місця»). Потім кожен коротко описує свій образ.

6. Рефлексія «Що я відчуваю зараз?» (5 хв)

Кожен завершує фразу: «Після вправ я відчуваю...»

7. Завершальна вправа «Камінчик спокою» (5 хв)

Тренер роздає невеликі камінці чи предмети. Завдання – міцно стиснути його в долоні, уявляючи, що тривога виходить у предмет, а спокій залишається в тілі. Камінчик можна залишити собі як символ внутрішнього ресурсу.

Очікуваний результат: студенти навчилися усвідомлювати тілесні прояви тривоги, опанували базові дихальні та візуалізаційні техніки, отримали інструменти для самозаспокоєння у навчальних ситуаціях.

ЗАНЯТТЯ 8. ТЕХНІКИ СТРЕС-МЕНЕДЖМЕНТУ ТА ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Метою заняття є розвиток навичок ефективного управління стресом та оволодіння техніками розслаблення, що допомагають знизити рівень тривожності й підтримати психологічну стійкість у навчальних ситуаціях. Особлива увага приділяється формуванню уміння конструктивно діяти в умовах емоційного напруження.

1. Вступна частина (10 хв)

Тренер: «Кожен із нас стикається зі стресом. Іноді саме він стає причиною того, що ми відкладаємо завдання – здається, що їх занадто багато, і ми не впораємось. Сьогодні ми навчимося прийомів, які допомагають швидко знімати напруження й відновлювати сили».

Запитання для обговорення:

- Як ви зазвичай реагуєте на сильний стрес?
- Чи були випадки, коли тривога заважала вам виконати навчальне завдання?

2. Міні-лекція «Стрес: ворог чи союзник?» (10 хв)

Тренер пояснює різницю між «корисним» стресом (евстресом) і дистресом, який виснажує. Робиться акцент на важливості контролю, а не повному уникненні стресу.

3. Вправа «Прогресивна м'язова релаксація» (20 хв)

Мета: навчитися знімати фізичне напруження. Хід: учасники послідовно напружують і розслабляють різні групи м'язів (кулаки, плечі, обличчя, спина, ноги). Після вправи обговорюється, які відчуття змінилися.

4. Майндфулнес-практика «Дихання тут і тепер» (15 хв)

Мета: розвиток усвідомленості, зменшення тривожних думок.

Хід: учасники зосереджуються на диханні, спостерігають за його ритмом, помічають відволікаючі думки та повертають увагу до процесу.

5. Рольова вправа «Стресова ситуація у навчанні» (15 хв)

Мета: відпрацювання конструктивних моделей поведінки.

Хід: група моделює ситуацію (наприклад, студент забув підготуватися до семінару). Учасники розігрують кілька варіантів реакцій: паніка, уникання, конструктивне вирішення. Потім обговорюють, який варіант найбільш ефективний.

6. Рефлексія «Мій спосіб зняти напругу» (5 хв)

Кожен завершує фразу: «Тепер я знаю, що можу заспокоїти себе, якщо...»

7. Завершальна вправа «Коло підтримки» (5 хв)

Учасники стають у коло й по черзі говорять одне слово, яке асоціюється з внутрішньою силою («спокій», «надія», «впевненість»). Разом промовляють: «Ми можемо впоратися!»

Очікуваний результат: студенти освоюють техніки зниження стресу, вчаться застосовувати їх у навчальних ситуаціях, формують відчуття контролю над емоціями та відновлюють впевненість у власних силах.

ЗАНЯТТЯ 9. ПІДСУМКОВЕ. ІНТЕГРАЦІЯ ДОСВІДУ ТА ПЛАНИ НА МАЙБУТНЄ

Метою заняття є інтеграція отриманих знань і навичок, рефлексія особистих змін, що відбулися під час участі у програмі, та формування індивідуального плану подальшої роботи над подоланням прокрастинації й розвитком самомотивації. Важливим завданням є створення позитивного завершального емоційного досвіду, що підсилить впевненість студентів у

власних силах та сприятиме закріпленню нових поведінкових стратегій у повсякденному житті.

1. Вступна частина (10 хв)

Тренер: «Ми з вами пройшли важливий шлях: від усвідомлення проблеми прокрастинації до оволодіння конкретними стратегіями планування, самомотивації та подолання тривожності. Сьогодні ми підсумуємо цей досвід, поділимося власними відкриттями та визначимо кроки, які допоможуть вам і надалі залишатися цілеспрямованими й продуктивними». Запитання для групи: – Що найбільше запам'яталося з програми? – Які відкриття про себе ви зробили?

2. Вправа «Мої досягнення» (15 хв)

Мета: усвідомлення особистих змін і результатів.

Хід: учасники отримують аркуш із фігурою «Сходи успіху». На кожній сходинці вони записують те, чого навчилися або досягли в програмі (нові знання, навички, зміни у ставленні). Потім діляться у парах чи малих групах.

3. Групова дискусія «Що допомагає мені долати прокрастинацію?» (15 хв)

Мета: колективна інтеграція досвіду.

Хід: тренер пропонує учасникам поділитися найефективнішими стратегіями, які вони застосовували. Із відповідей складається спільний «Список ресурсів групи» на фліпчарті.

4. Вправа «Мій індивідуальний план» (25 хв)

Мета: формування особистісного орієнтира для подальшого розвитку.

Хід: кожен отримує бланк із питаннями:

- Яку звичку я хочу закріпити?
- Які три конкретні кроки я зроблю протягом наступного місяця?

– Які ресурси мені допоможуть?

– Як я перевірю свій прогрес?

Учасники працюють індивідуально, потім – обмін у парах.

5. Вправа «Лист самому собі» (15 хв)

Мета: підсилити мотивацію на майбутнє.

Хід: учасники пишуть лист із підтримкою й порадами для себе «на майбутнє», як нагадування про власну силу та ресурси. Листи можна запечатати в конверти, які тренер відправить через 1–2 місяці.

6. Рефлексія «Моє головне відкриття» (5 хв)

Кожен завершує фразу: «З цієї програми я беру з собою...»

7. Завершальна вправа «Коло вдячності» (10 хв)

Учасники стають у коло. По черзі висловлюють слова вдячності групі чи конкретним людям («Я вдячний за підтримку», «Я вдячна за щирість»). Група завершує спільними оплесками.

Очікуваний результат: студенти усвідомили власні досягнення, інтегрували отримані знання, склали індивідуальні плани подальшої роботи над подоланням прокрастинації, пережили позитивний досвід завершення програми та відчували підтримку групи як ресурсу для майбутнього.

Додаток Д

***Результати повторної діагностики мотивації досягнення успіху та
уникнення невдач (Т. Елерс)***

№ студента	Кількість балів	Рівень мотивації
1	15	Середній рівень мотивації
2	17	Помірно високий рівень
3	18	Помірно високий рівень
4	18	Помірно високий рівень
5	24	Дуже високий рівень мотивації
6	13	Середній рівень мотивації
7	15	Середній рівень мотивації
8	20	Помірно високий рівень
9	19	Помірно високий рівень
10	21	Дуже високий рівень мотивації
11	22	Дуже високий рівень мотивації
12	23	Дуже високий рівень мотивації
13	13	Середній рівень мотивації
14	18	Помірно високий рівень
15	14	Середній рівень мотивації
16	13	Середній рівень мотивації
17	22	Дуже високий рівень мотивації
18	14	Середній рівень мотивації
19	18	Помірно високий рівень
20	24	Дуже високий рівень мотивації
21	19	Помірно високий рівень
22	21	Дуже високий рівень мотивації
23	19	Помірно високий рівень
24	19	Помірно високий рівень
25	16	Середній рівень мотивації
26	19	Помірно високий рівень
27	19	Помірно високий рівень
28	22	Дуже високий рівень мотивації
29	14	Середній рівень мотивації
30	21	Дуже високий рівень мотивації
31	16	Середній рівень мотивації

32	15	Середній рівень мотивації
33	21	Дуже високий рівень мотивації
34	22	Дуже високий рівень мотивації
35	18	Помірно високий рівень
36	13	Середній рівень мотивації
37	19	Помірно високий рівень
38	15	Середній рівень мотивації
39	23	Дуже високий рівень мотивації
40	17	Помірно високий рівень
41	21	Дуже високий рівень мотивації
42	24	Дуже високий рівень мотивації
43	15	Середній рівень мотивації
44	24	Дуже високий рівень мотивації
45	21	Дуже високий рівень мотивації
46	14	Середній рівень мотивації
47	22	Дуже високий рівень мотивації
48	19	Помірно високий рівень
49	22	Дуже високий рівень мотивації
50	23	Дуже високий рівень мотивації
51	20	Помірно високий рі
52	17	Помірно високий рівень
53	19	Помірно високий рівень
54	18	Помірно високий рівень
55	14	Середній рівень мотивації

Додаток Е

Результати повторної діагностики за анкетною «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» (М. Дворник)

№ студента	Недооцінка готовності	Подолання страху відповідальності	Знижений рівень зацікавленості	Орієнтація на соціальну винагороду	Схильність до педантизму
1	35	20	13	18	21
2	36	21	13	18	21
3	34	23	13	19	21
4	36	23	15	18	22
5	36	22	13	18	22
6	33	23	13	19	21
7	34	22	13	18	21
8	34	23	15	19	22
9	34	20	13	19	21
10	36	23	13	19	21
11	35	22	15	18	21
12	34	22	15	18	22
13	37	21	15	18	22
14	36	20	13	18	22
15	33	23	15	18	21
16	35	21	15	18	21
17	37	23	13	18	22
18	37	23	15	19	22
19	33	21	13	18	22
20	35	21	14	19	22
21	36	21	15	18	21
22	32	21	14	18	22
23	35	21	13	18	21
24	33	23	15	19	22
25	37	21	13	19	21
26	36	20	14	19	22
27	35	22	13	19	22
28	32	21	15	18	22
29	32	21	15	19	22
30	34	23	14	18	21
31	34	21	13	18	22
32	33	21	15	19	21

33	35	21	14	19	21
34	35	23	15	19	21
35	37	21	15	19	21
36	37	22	13	19	22
37	37	23	15	19	21
38	34	22	13	19	21
39	35	23	15	19	21
40	35	21	14	18	22
41	32	22	15	19	22
42	34	23	13	19	22
43	36	20	13	18	22
44	34	21	14	19	21
45	36	23	15	18	21
46	32	20	15	18	22
47	33	23	14	19	21
48	35	20	15	18	21
49	32	21	15	18	21
50	35	22	13	18	22
51	37	20	15	18	22
52	33	23	15	19	21
53	33	21	14	18	22
54	32	20	14	19	22
55	33	23	13	18	22

Додаток Є

**Результати повторної діагностики за опитувальником «Шкала реактивної
і особистісної тривожності» Спілбергера – Ханіна**

№ студента	СТ (ситуативна), бал	Рівень СТ	ОТ (особистісна), бал	Рівень ОТ
1	43	середній	48	високий
2	49	високий	49	високий
3	48	високий	49	високий
4	48	високий	44	середній
5	50	високий	48	високий
6	52	високий	46	високий
7	54	високий	47	високий
8	52	високий	49	високий
9	48	високий	55	високий
10	50	високий	55	високий
11	48	високий	42	середній
12	53	високий	50	високий
13	47	високий	47	високий
14	48	високий	49	високий
15	47	високий	55	високий
16	42	середній	52	високий
17	52	високий	44	середній
18	45	середній	53	високий
19	52	високий	51	високий
20	40	середній	43	середній
21	58	високий	40	середній
22	53	високий	46	високий
23	56	високий	42	середній
24	52	високий	53	високий
25	40	середній	51	високий
26	43	середній	47	високий
27	52	високий	45	середній
28	54	високий	59	високий
29	50	високий	44	середній
30	46	високий	43	середній
31	44	середній	48	високий
32	55	високий	45	середній
33	56	високий	47	високий
34	44	середній	57	високий
35	46	високий	49	високий

36	47	високий	44	середній
37	47	високий	49	високий
38	53	високий	44	середній
39	44	середній	48	високий
40	50	високий	52	високий
41	47	високий	43	середній
42	54	високий	54	високий
43	55	високий	49	високий
44	51	високий	49	високий
45	50	високий	45	середній
46	45	середній	47	високий
47	49	високий	42	середній
48	52	високий	50	високий
49	42	середній	49	високий
50	49	високий	43	середній
51	48	високий	46	високий
52	49	високий	51	високий
53	50	високий	53	високий
54	48	високий	49	високий
55	45	середній	42	середній

ЗГОДА здобувача(чки) освіти Державного університету економіки і технологій
про перевірку кваліфікаційної роботи на прояви академічного плагіату
та розміщення в Репозитарії ДУЕТ

Я, Тарадуда Алла Станіславівна, підтримую політику Державного університету економіки і технологій з академічної доброчесності і відкритого доступу. Стверджую, що кваліфікаційна магістерська (бакалаврська) робота «Психологічний аналіз особливостей мотивації досягнення успіху та схильності до прокрастинації у студентів технічних спеціальностей» виконана самостійно та не містить академічного плагіату. Я не надавав(ла) і не одержував(ла) 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 Державного університету економіки і технологій ознайомлений(а). Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення норм академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

Також я поінформований(на), що відповідно до пункту 5.8 «Положення про Репозитарій (електронну базу даних) Державного університету економіки і технологій» згадана робота буде розміщена в Електронному архіві Університету (Репозитарії ДУЕТ) та ознайомлений(на) з умовами такого розміщення.

05.01. 2026

Підпис



Декларація
про дотримання академічної доброчесності під час написання
кваліфікаційної магістерської роботи
здобувачем вищої освіти
Державного університету економіки і технологій

я, Парадуда Ана Станіславівна
студент(ка) ____ курсу, групи ЗП-24и Державного університету економіки і технологій
розумію і підтримую політику закладу із академічної доброчесності. Я не надавав(ла) і не
одержував(ла) заборонену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.


(підпис)

05.01.2026
(дата)

Ана Парадуда
(Ініціал, ПРІЗВИЩЕ)