

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»
Навчально-науковий інститут соціально-гуманітарного менеджменту
Кафедра психології

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня бакалавра
на тему:

**«ДЕЗАДАПТИВНІ МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ ЯК ПРЕДИКТОРИ
АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ»**

Виконала студентка 4 курсу, групи Пс-4
Напряму підготовки 053 «Психологія»
Миронець Олександра Анатоліївна

Керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
Волошина-Нарожна Вікторія Олександрівна

Рецензент:
доктор психологічних наук, доцент
Августюк Марія Миколаївна

Допущено до захисту:

Завідувач кафедри: _____

Оксана МАТЛАСЕВИЧ

Острог, 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕЗАДАПТИВНИХ МЕТАКОГНІТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ЯК ПРЕДИКТОРІВ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ	9
1.1. Теоретичний аналіз проблеми академічної прокрастинації у сучасних психологічних дослідженнях.....	9
1.2. Психологічна характеристика дезадаптивних метакогнітивних стратегій у студентському віці	16
1.3. Теоретична систематизація взаємозв'язку дезадаптивних метакогнітивних стратегій та академічної прокрастинації студентів	23
Висновки до Розділу 1	32
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ ОБІЗНАНОСТІ ТА РЕФЛЕКСИВНИХ СТРАТЕГІЙ ЯК ПРЕДИКТОРІВ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	35
2.1. Обґрунтування психодіагностичного інструментарію та опис процедури емпіричного дослідження	35
2.2. Аналіз результатів дослідження дезадаптивних метакогнітивних стратегій як предикторів академічної прокрастинації студентів.....	47
2.3. Інтерпретація результатів дослідження метакогнітивної обізнаності та рефлексивних стратегій як предикторів академічної прокрастинації.....	77
Висновки до Розділу 2	85
РОЗДІЛ 3 РОЗРОБКА ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЧЕРЕЗ ОПТИМІЗАЦІЮ МЕТАКОГНІТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ...	90
Висновки до Розділу 3	97
ВИСНОВКИ	99
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ	104

ВСТУП

Постановка проблеми. У сучасних умовах навчання студент дедалі частіше має самостійно організовувати власну освітню діяльність. Навчальні завдання передбачають не тільки засвоєння матеріалу, а й уміння планувати час, розподіляти навантаження, працювати з інформацією, контролювати розуміння, виправляти помилки та оцінювати якість виконаної роботи. У такій ситуації академічна прокрастинація стає однією з помітних проблем студентського навчання. Вона проявляється у відкладанні підготовки до занять, несвоєчасному виконанні письмових робіт, перенесенні складних завдань на останній момент, слабкому прогнозуванню часу та труднощах переходу від наміру до дії.

Проблема академічної прокрастинації є актуальною не лише через її поширеність у студентському середовищі, а й через її психологічні наслідки. Відкладання навчальних завдань може супроводжуватися напруженням, тривогою, зниженням якості роботи, незадоволеністю собою та втратою відчуття контролю над навчанням. Студент може розуміти важливість завдання, але все одно не починати його вчасно. Саме тому прокрастинацію доцільно розглядати не як просту неорганізованість або лінощі, а як складну проблему саморегуляції навчальної діяльності. У психологічній літературі академічна прокрастинація пов'язується з труднощами самоконтролю, емоційного регулювання, планування, цілепокладання та навчальної мотивації. П. Стіл розглядає прокрастинацію як саморегуляційну невдачу, за якої людина добровільно відкладає заплановану дію, хоча може усвідомлювати негативні наслідки такого відкладання [49]. К. Лей аналізував прокрастинацію як загальну поведінкову схильність до несвоєчасного виконання справ [36]. Л. Соломон та Е. Ротблум звертали увагу на академічний контекст прокрастинації, зокрема на її зв'язок зі страхом невдачі, тривожністю, труднощами прийняття рішень і негативним ставленням до навчальних завдань [47].

Окреме значення для розуміння цієї проблеми має метакогнітивний підхід. Метакогніція пов'язана з тим, як людина усвідомлює власне мислення, контролює пізнавальну діяльність і регулює процес виконання завдання. Г. Шроу

та Р. Деннісон розглядають метакогнітивну обізнаність через знання про пізнання і регуляцію пізнання [43]. М. Венман, Б. ван Гаут-Волтерс і П. Аффлербах підкреслюють, що метакогніція є важливою для вибору стратегії, моніторингу її ефективності та зміни способу дії відповідно до умов завдання [52]. У студентському навчанні це має пряме значення, оскільки своєчасне виконання завдань потребує не тільки мотивації, а й уміння зрозуміти завдання, спланувати його виконання, контролювати перебіг роботи та оцінити результат.

У працях українських дослідників також простежується інтерес до проблем саморегульованого навчання, метакогнітивного моніторингу, рефлексивної компетентності та навчальної самоорганізації. Для цієї роботи важливими є підходи І. Пасічника, М. Августюк, В. Волошиної-Нарожної, О. Савченко та інших авторів, які розглядали метакогнітивні й рефлексивні механізми навчальної діяльності. Особливе значення має монографія О. Савченко, у якій рефлексивна компетентність аналізується як складне інтегративне утворення, пов'язане з рефлексивним досвідом, способом аналізу задачі, прийняттям рішень і оцінюванням власної діяльності [16].

Незважаючи на наявність значної кількості праць, проблема дезадаптивних метакогнітивних стратегій як предикторів академічної прокрастинації студентів потребує подальшого уточнення. Часто дослідження зосереджуються або на прокрастинації як поведінковому феномені, або на метакогніції як окремій характеристиці навчання. Менш дослідженим залишається питання про те, як саме метакогнітивна обізнаність і рефлексивні стратегії пов'язані з різними проявами академічної прокрастинації. Важливо також з'ясувати, які з цих стратегій мають предикторне значення, тобто можуть пояснювати індивідуальні відмінності у схильності студентів до відкладання навчальних завдань.

Актуальність теми посилюється і практичними потребами закладів вищої освіти. Студенти часто стикаються зі значним навчальним навантаженням, необхідністю самостійної роботи, великою кількістю дедлайнів і потребою самостійно підтримувати навчальну активність. У таких умовах недостатньо просто радити студентам краще планувати час. Потрібно розуміти, які саме

психологічні механізми підтримують відкладання. Саме тому дослідження дезадаптивних метакогнітивних стратегій як предикторів академічної прокрастинації є важливим як у теоретичному, так і в практичному плані.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні дезадаптивних метакогнітивних стратегій як предикторів академічної прокрастинації студентів з тим, щоб розробити практичні рекомендації щодо профілактики та подолання академічної прокрастинації у студентської молоді.

Об'єктом дослідження є академічна прокрастинація студентів

Предметом дослідження є дезадаптивні метакогнітивні стратегії як психологічні предиктори академічної прокрастинації студентів.

Завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми академічної прокрастинації у сучасній психологічній літературі та охарактеризувати психологічні особливості студентського віку
2. Теоретично дослідити зміст та особливості метакогнітивних стратегій, а також систематизувати їх взаємозв'язок з академічною прокрастинацією студентів.
3. Емпірично дослідити взаємозв'язок між дезадаптивними метакогнітивними стратегіями та показниками академічної прокрастинації студентів.
4. За допомогою регресійного аналізу визначити, які метакогнітивні стратегії є найбільш значущими предикторами академічної прокрастинації студентів.
5. Запропонувати практичні рекомендації щодо профілактики та подолання академічної прокрастинації у студентської молоді.

Гіпотези науково-дослідної роботи:

H1. Існує статистично значущий взаємозв'язок між дезадаптивними метакогнітивними стратегіями та рівнем академічної прокрастинації студентів.

H2. Існує оберненопропорційний статистично достовірний взаємозв'язок між показниками метакогнітивної усвідомленості та академічною прокрастинацією

Методологія дослідження: Емпіричну базу нашого дослідження становило 87 студентів Національного університету «Острозька академія» віком від 17 до 25 років, які навчаються за спеціальностями 053 «Психологія», 061 «Журналістика», 256 «Національна безпека» та 022 «Філологія». Опитування тривало протягом лютого 2026 року за допомогою онлайн-опитування з використанням сервісу Google Forms.

Методи дослідження:

1. *Теоретичні методи:* аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення психологічної літератури.
2. *Емпіричні методи:* «Загальна шкала прокрастинації» К. Лея (спрямована на визначення загального рівня прокрастинаційної поведінки особистості); «Шкала академічної прокрастинації» М. Айткена (спрямована на діагностику проявів прокрастинації у навчальній діяльності студентів); «Рефлексивні стратегії розв'язування задач» О. В. Савченко та М. Ю. Макієнко (спрямована на дослідження особливостей рефлексивних стратегій особистості у процесі розв'язування задач, зокрема здатності до аналізу власних дій, оцінки способів вирішення проблемних ситуацій та усвідомлення когнітивних процесів); «Шкала метакогнітивної обізнаності» (MAI) (спрямована на діагностику рівня метакогнітивної обізнаності особистості, зокрема знань про власні когнітивні процеси та здатності до їх регуляції, планування, моніторингу й оцінювання пізнавальної діяльності)
3. *Методи математично-статистичної обробки емпіричних даних:* критерій Колмогорова-Смирнова для перевірки закону нормального розподілу, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена та множинний лінійний регресійний аналіз. Статистична обробка емпіричних даних здійснювалася за допомогою програмного пакета IBM SPSS Statistics.

Структура роботи. Бакалаврська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та літератури і додатків. У

першому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми академічної прокрастинації, охарактеризовано дезадаптивні метакогнітивні стратегії у студентському віці та систематизовано підходи до пояснення їх взаємозв'язку з академічною прокрастинацією. У другому розділі обґрунтовано психодіагностичний інструментарій, описано процедуру емпіричного дослідження, проаналізовано результати кореляційного та регресійного аналізу, а також подано інтерпретацію отриманих даних. У третьому розділі розроблено психологічні рекомендації щодо профілактики та подолання академічної прокрастинації студентів через оптимізацію метакогнітивних стратегій.

Теоретична та практична значущість дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про академічну прокрастинацію студентів як феномен, пов'язаний із особливостями метакогнітивної обізнаності, рефлексивної регуляції та використанням стратегій розв'язування задач. Теоретичне значення роботи полягає в уточненні психологічного змісту взаємозв'язку між показниками академічної, загальної прокрастинації та показниками. Практична значущість дослідження полягає у розробці психологічних рекомендацій щодо профілактики та подолання академічної прокрастинації студентів через оптимізацію метакогнітивних і рефлексивних стратегій навчальної діяльності. Запропоновані рекомендації можуть бути використані студентами, психологами закладів вищої освіти, викладачами та кураторами академічних груп для розвитку навичок планування, моніторингу розуміння, оцінювання результату, реалістичного прогнозування часу та своєчасного переходу від аналізу завдання до його виконання.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше емпірично виокремлено рефлексивні стратегії, які можуть набувати дезадаптивного значення щодо академічної прокрастинації студентів. Зокрема, визначено, що раціональний підхід до пошуку рішення задачі може виступати дезадаптивною стратегією щодо центральної прокрастинації, тоді як нерегламентованість дій, готовність витратити додаткові ресурси та глибинна обробка інформації можуть набувати дезадаптивного значення щодо недостатньої передбачливості.

Уточнено та доповнено наукові уявлення про академічну прокрастинацію студентів як багатокомпонентний феномен, що по-різному пов'язаний із метакогнітивною обізнаністю та рефлексивними стратегіями розв'язування задач. Показано, що центральна прокрастинація, недостатня передбачливість і непунктуальність мають різні психологічні профілі та не можуть пояснюватися єдиним механізмом.

Подальшого розвитку набуло розуміння функціонального значення метакогнітивних і рефлексивних стратегій у структурі академічної прокрастинації. Встановлено, що дезадаптивність стратегії визначається не її назвою чи початковим змістом, а її зв'язком із конкретним проявом академічної прокрастинації та предикторним внеском у його формування. метакогнітивної усвідомленості і рефлексивними стратегіями.

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом представлення основних теоретичних положень та емпіричних результатів на 5-й Міжнародній науково-практичній конференції «Modern Science: Research, Economy and Innovation» (17–19 червня 2026 року, м. Загреб, Хорватія). У межах наукової секції «Психологія» було висвітлено результати дослідження взаємозв'язку між дезадаптивними метакогнітивними стратегіями та академічною прокрастинацією студентів. Представлені результати підтвердили наявність статистично значущих зв'язків між показниками метакогнітивної обізнаності, рефлексивними стратегіями розв'язування задач і різними проявами академічної прокрастинації. Особливу увагу було приділено виявленню рефлексивних стратегій, які можуть набувати дезадаптивного значення щодо центральної прокрастинації та недостатньої передбачливості. Результати дослідження викликали наукову дискусію щодо ролі метакогнітивної регуляції у структурі саморегульованого навчання студентів та перспектив використання отриманих даних у психологічному супроводі освітнього процесу.

Структура роботи зумовлена її метою і завданнями. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕЗАДАПТИВНИХ МЕТАКОГНІТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ЯК ПРЕДИКТОРІВ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ

1.1. Теоретичний аналіз проблеми академічної прокрастинації у сучасних психологічних дослідженнях

Проблема академічної прокрастинації є однією з актуальних у сучасній психології навчальної діяльності, оскільки вона поєднує поведінкові, когнітивні, мотиваційні та емоційні аспекти студентської саморегуляції. У класичному розумінні прокрастинація визначається як добровільне відкладання запланованої дії попри очікування того, що така затримка погіршить становище суб'єкта [49, с. 66]. Це визначення є принципово важливим, адже воно відмежовує прокрастинацію від об'єктивної затримки, спричиненої зовнішніми обставинами, браком ресурсів або необхідністю перегляду планів. К. Лей розглядав прокрастинацію як стійку індивідуальну тенденцію до відтермінування необхідних дій, що може проявлятися в різних життєвих сферах, зокрема у навчанні, повсякденній організації часу та виконанні зобов'язань [36, с. 474–476]. У цьому контексті академічна прокрастинація постає як специфічний різновид загальної прокрастинаційної поведінки, що виявляється у відкладанні підготовки до занять, виконання письмових робіт, підготовки до іспитів, читання навчальної літератури та інших завдань, які мають освітнє значення.

Перші системні емпіричні дослідження академічної прокрастинації пов'язують із працями Л. Соломон та Е. Ротблум, які вивчали частоту відкладання студентами різних навчальних завдань і когнітивно поведінкові кореляти цього явища [47, с. 503–505]. Авторки показали, що академічна прокрастинація не є одиничною помилкою в організації часу, а має комплексні психологічні підстави, серед яких страх невдачі, тривожність, труднощі прийняття рішень, негативне ставлення до завдання та проблеми самоорганізації. Подальша операціоналізація цього феномена була здійснена у дисертаційному

дослідженні М. Айткена, де академічна прокрастинація була пов'язана з особистісним профілем студента, схильного відкладати навчальні обов'язки [20]. Саме ця лінія досліджень дала змогу перейти від загального опису відкладання справ до створення спеціальних психодіагностичних інструментів, орієнтованих на студентську вибірку. У сучасних психологічних дослідженнях прокрастинацію дедалі рідше пояснюють як просту лінощі або недостатню дисциплінованість. Значно переконливішим є підхід, за яким вона розглядається як складна форма саморегуляційної невдачі [49, с. 65–67]. П. Стіл у метааналітичному огляді підкреслює, що прокрастинація пов'язана з імпульсивністю, низькою сумлінністю, слабшим самоконтролем, віддаленістю винагороди та суб'єктивною непривабливістю завдання [49, с. 82–88].

У свою чергу В. ван Еерде на основі метааналізу показала, що найстійкіші зв'язки прокрастинації спостерігаються з нижчою самоефективністю, нижчою сумлінністю, самоперешкоджанням, негативним афектом і нижчими результатами діяльності [51, с. 1409–1414]. Отже, академічна прокрастинація має розглядатися не як ізольована навчальна звичка, а як прояв недостатньої узгодженості між намірами, мотиваційними очікуваннями, контролем дій і здатністю підтримувати зусилля до завершення завдання. Важливим напрямом дослідження є аналіз типології прокрастинаційної поведінки. Дж. Феррарі запропонував розрізняти форми прокрастинації, пов'язані з пошуком збудження та уникненням, що дозволяє врахувати різні психологічні мотиви відкладання дії [28, с. 97–101]. Згодом А. Чу та Дж. Чой запропонували відмінність між пасивною та активною прокрастинацією, зазначаючи, що окремі студенти свідомо відкладають виконання роботи, але здатні завершувати її в умовах дедлайну без суттєвого зниження результативності [23, с. 245–249]. Проте ця позиція залишається дискусійною, оскільки більшість досліджень засвідчує переважно негативні наслідки прокрастинації для академічного функціонування, психологічного добробуту та емоційної стабільності [50, с. 454–458]. Тому в межах дослідження академічної прокрастинації доцільно розмежовувати

ситуативне стратегічне відтермінування і власне прокрастинацію як ірраціональне зволікання, що суперечить усвідомленим цілям студента.

Особливу увагу в сучасних працях приділено емоційному механізму прокрастинації. Д. Тайс і Р. Баумайстер у лонгітюдному дослідженні показали, що прокрастинатори можуть мати нижчий рівень стресу на початку навчального періоду, однак наприкінці семестру вони демонструють вищий стрес, гірше самопочуття і нижчі оцінки [50, с. 454–457]. Це свідчить про короточасну привабливість відкладання, яке тимчасово зменшує напруження, але створює значно більші проблеми в майбутньому. Ф. Сіройс і Т. Пичил обґрунтовують, що прокрастинація часто виконує функцію короткострокового поліпшення настрою, коли людина уникає завдання, пов'язаного з тривогою, нудьгою, соромом або страхом оцінювання [46, с. 115–119]. У такому розумінні академічна прокрастинація є не лише проблемою тайм менеджменту, а передусім проблемою емоційної регуляції, коли поточне психологічне полегшення переважає над довгостроковими навчальними цілями.

З позицій освітньої психології академічна прокрастинація безпосередньо пов'язана з рівнем саморегульованого навчання. К. Волтерс визначав академічну прокрастинацію як неспроможність виконати навчальну дію в бажаному часовому проміжку або як перенесення її до останнього моменту, попри намір завершити завдання [55, с. 179–181]. Це суперечить базовим характеристикам саморегульованого студента, який здатний ставити цілі, обирати стратегії, контролювати хід навчання та оцінювати результат. Б. Циммерман розглядав саморегульоване навчання як циклічний процес, що охоплює постановку цілей, стратегічне планування, самопостереження, самооцінювання та корекцію поведінки [57, с. 65–69]. П. Пінтріч також підкреслював, що ефективне навчання залежить від поєднання мотиваційної, когнітивної та поведінкової регуляції [39, с. 452–457]. У такій логіці академічна прокрастинація може бути інтерпретована як порушення переходу від навчального наміру до реального виконання дії.

Таку ж логіку доцільно доповнити українськими дослідженнями саморегульованого навчання. В. О. Волошина-Нарожна розглядає

саморегульоване навчання як систему навичок і стратегій, за допомогою яких студент керує власним навчанням, думками, емоціями та поведінкою [7, с. 22–27]. Такий підхід важливий для пояснення академічної прокрастинації, оскільки відкладання навчальних завдань часто виникає не через повну відсутність наміру діяти, а через слабку здатність організувати цей намір у конкретні кроки. Студент може розуміти значущість завдання, але не мати достатньо сформованих способів планування, контролю часу, оцінювання власного прогресу та корекції дій. У дослідженні В. О. Волошиної-Нарожної підкреслено, що саморегульоване навчання набуває особливого значення в умовах невизначеності, коли студенту потрібно самостійно визначати навчальні цілі, контролювати власний стан і пристосовувати способи роботи до змінних вимог [7, с. 22–27]. Це положення добре узгоджується з проблемою академічної прокрастинації. У студентському віці навчальна діяльність часто має відкриту структуру, відкладений результат і високий рівень автономії. За таких умов слабкість саморегуляції може проявлятися у перенесенні завдань, недостатньому передбаченні наслідків, нерівномірному розподілі зусиль і труднощах початку роботи.

Мотиваційний аспект академічної прокрастинації розкривається у дослідженні К. Сенекаль, Р. Кестнера та Р. Валлеранда, які показали, що автономна саморегуляція пов'язана з нижчим рівнем академічної прокрастинації, тоді як зовнішня мотивація та амотивація можуть підсилювати відкладання навчальних завдань [45, с. 607–612]. Подібну логіку підтверджують Р. Классен, Л. Кравчук і С. Раджані, які виявили, що низька самоефективність у сфері саморегуляції є одним із важливих предикторів вищої академічної прокрастинації студентів [33, с. 915]. Прокрастинаційна поведінка не завжди виникає через відсутність бажання навчатися. Вона може бути наслідком того, що студент не вірить у власну здатність організувати процес, подолати відволікання, витримати напруження або завершити завдання відповідно до вимог.

Когнітивний і нейропсихологічний вимір академічної прокрастинації пов'язаний із дослідженням виконавчих функцій. Л. Рабін, Дж. Фогел і К. Наттер

Апгем встановили, що прокрастинація студентів асоціюється зі слабшою організацією діяльності, труднощами планування, контролю уваги, гальмування імпульсів і підтримання цілеспрямованої поведінки [40, с. 344–352]. Це важливо для розуміння тих випадків, коли студент усвідомлює значущість завдання, але не здатний структурувати його, визначити послідовність дій або розпочати роботу без зовнішнього тиску. З іншого боку, А. Блант і Т. Пичил показали, що суб'єктивна непривабливість завдання, його нудність, складність або низька особиста значущість підсилюють імовірність відкладання [21, с. 153–160]. У студентській діяльності це проявляється тоді, коли навчальне завдання сприймається як надто об'ємне, нечітке, нецікаве або таке, що не дає швидкого результату. Значущість академічної прокрастинації підтверджується її зв'язком з освітніми результатами. К. Кім та Е. Со у метааналізі 33 досліджень дійшли висновку, що прокрастинація загалом негативно пов'язана з академічною успішністю, хоча сила цього зв'язку залежить від способу вимірювання прокрастинації, типу академічного результату та характеристик вибірки [32, с. 26–31]. Це означає, що прокрастинація не завжди автоматично призводить до академічної неуспішності, але вона створює умови для нерівномірного розподілу зусиль, роботи в умовах дефіциту часу, зниження якості виконання завдань і накопичення навчального стресу. Г. Шроу, Т. Вадкінс і Л. Олафсон на основі якісного дослідження академічної прокрастинації показали, що студенти можуть раціоналізувати відкладання, пояснюючи його потребою у тиску дедлайну, пошуком натхнення або складністю завдання [44, с. 12–20]. Проте такі пояснення не завжди відповідають реальній ефективності діяльності, оскільки часто приховують труднощі самоконтролю й уникнення неприємних переживань.

У якісних дослідженнях студентської прокрастинації акцентується багатофакторність її причин. К. Клінгзік, А. Грунд, С. Шмід і С. Фріс виокремили різні підстави відкладання навчальних завдань, серед яких особистісні чинники, характеристики завдання, навчальний контекст, соціальні впливи та індивідуальне сприйняття вимог [35, с. 397–405]. В іншому огляді К. Клінгзік підкреслює, що прокрастинація має розглядатися через добровільність затримки,

відсутність раціональної користі від неї та очікування негативних наслідків [34, с. 24–28]. Саме ці критерії дозволяють відмежувати академічну прокрастинацію від адаптивного перенесення завдання, коли студент змінює строки виконання з огляду на реальні обставини, пріоритети або ресурсні обмеження. (

Окремий напрям становлять дослідження психологічної допомоги при прокрастинації. А. Розенталь і П. Карлбрінг показують, що ефективна робота з прокрастинацією має включати не лише навчання плануванню часу, а й корекцію ірраціональних переконань, роботу з уникненням, підвищення толерантності до дискомфорту, формування поведінкової активації та навичок самоспостереження [41, с. 1488–1496]. Це особливо важливо для студентів, оскільки академічне середовище поєднує високі вимоги, значну автономію, дедлайни, оцінювання та конкуренцію. Відтак профілактика академічної прокрастинації має бути спрямована не лише на зовнішню організацію навчального графіка, а й на розвиток метакогнітивної обізнаності, рефлексивності, здатності оцінювати власні стратегії та вчасно змінювати неефективні способи дії.

Українські дослідження також підтверджують багатовимірність феномена прокрастинації. М. Дворник розглядає прокрастинацію як повсякденне відтермінування виконання завдань, пов'язане зі спрямованістю особистісного майбутнього [10, с. 2]. Дослідниця виокремлює академічну прокрастинацію як один із найбільш досліджених типів відкладання, що має зв'язок із життєвим плануванням, очікуваннями, суб'єктивними причинами відтермінування та способом конструювання майбутнього [10, с. 39, 62–63]. Н. Назарук підкреслює, що у психології немає єдиного підходу до визначення прокрастинації, адже вона може проявлятися в учнів, студентів, фахівців і в різних сферах життєдіяльності [13, с. 66–68]. В. Дуб також зазначає, що прокрастинація відрізняється від звичайної корекції планів або лінощів, оскільки передбачає постійне відкладання намічених справ і супроводжується негативними переживаннями [11, с. 53–55].

У новіших українських емпіричних працях академічна прокрастинація аналізується в умовах дистанційного навчання, пандемії та воєнного стану. М.

Салюк і М. Друк дослідили особистісні фактори академічної прокрастинації студентів в умовах використання дистанційних технологій та показали її зв'язок із нейротизмом, мотиваційними особливостями, часовою орієнтацією і потенціалом самозмінювання [18, с. 99–108]. О. Столярчук, О. Сергєєнкова та О. Коханова проаналізували динаміку академічної прокрастинації майбутніх психологів у 2019–2021 рр. і звернули увагу на те, що дистанційне навчання змінює не лише рівень прокрастинації, а й її суб'єктивне переживання студентами [19, с. 129–131]. Л. Міщиха та Н. Кобилянська в умовах воєнного стану виявили значення стресу, виснаження, почуття провини, порушення організації навчальної діяльності, зниження мотивації та труднощів самоконтролю як чинників академічної прокрастинації студентів [12, с. 95–99]. Таким чином, український науковий контекст доповнює зарубіжні моделі важливим соціальним виміром, пов'язаним із кризовими умовами навчання, дистанційною формою освіти та зростанням психологічного навантаження на студентів. Отже, сучасні психологічні дослідження дозволяють розглядати академічну прокрастинацію як складний саморегуляційний феномен, що формується на перетині мотиваційних, когнітивних, емоційних, поведінкових і соціально організаційних чинників. Її сутність полягає не лише у факті відкладання навчальних завдань, а й у суперечності між усвідомленим наміром студента діяти та фактичною нездатністю своєчасно розпочати, підтримати або завершити навчальну активність. Узагальнення зарубіжних і українських досліджень свідчить, що академічна прокрастинація пов'язана з низькою самоефективністю саморегуляції, слабким плануванням, емоційним уникненням, суб'єктивною непривабливістю завдання, труднощами виконавчого контролю, зовнішніми освітніми умовами та кризовими соціальними обставинами. Це створює підґрунтя для подальшого аналізу метакогнітивної обізнаності та рефлексивних стратегій розв'язування задач як можливих предикторів академічної прокрастинації студентів.

1.2. Психологічна характеристика дезадаптивних метакогнітивних стратегій у студентському віці

Метакогнітивна проблематика посідає важливе місце у психологічному аналізі навчальної діяльності студентів, оскільки саме в період здобуття вищої освіти особистість переходить від переважно зовнішньо організованого навчання до автономного керування власною пізнавальною активністю. У класичному розумінні метакогніція трактується як знання людини про власні пізнавальні процеси та здатність здійснювати їх моніторинг, контроль і регуляцію [31, с. 906–908]. У цьому сенсі студент не лише засвоює навчальний матеріал, а й оцінює, наскільки він його розуміє, які стратегії використовує, чи достатньо часу виділяє на підготовку, які труднощі виникають у процесі виконання завдань і яким способом їх можна подолати. У моделі Т. Нельсона та Л. Наренса метапізнання описується через взаємодію об'єктного рівня, на якому відбувається безпосереднє виконання завдання, та метарівня, на якому здійснюється оцінка, прогнозування і контроль пізнавальної діяльності [37, с. 125–131].

Отже, метакогнітивні стратегії виконують функцію психологічного механізму, що забезпечує перехід від хаотичного реагування на навчальні вимоги до усвідомленого планування, корекції та оцінювання власних дій. У сучасних дослідженнях метакогнітивні стратегії найчастіше розглядаються як способи організації, контролю та регуляції пізнавальної активності, що допомагають суб'єкту ефективніше досягати навчальних цілей. У структурі метакогнітивної обізнаності Г. Шроу та Р. Деннісон виокремлюють знання про пізнання і регуляцію пізнання. До першого блоку належать декларативні, процедурні та умовні знання, а до другого планування, управління інформацією, моніторинг розуміння, стратегії виправлення помилок і оцінювання результату [43, с. 460–466]. М. Венман, Б. ван Гаут Волтерс і П. Аффлербах наголошують, що метакогніція не є додатковим елементом навчання, оскільки вона забезпечує усвідомлення цілей, вибір способів дії, перевірку проміжних результатів і гнучке пристосування стратегії до конкретного завдання [52, с. 3–8]. А. Ефклідес також

підкреслює, що метакогнітивна регуляція має динамічний характер, бо включає не лише знання про власне мислення, а й переживання труднощів, відчуття впевненості, контроль зусиль і корекцію дій у процесі виконання [27, с. 277–282].

У студентському віці метакогнітивні стратегії набувають особливого значення через ускладнення навчальної діяльності, збільшення обсягу самостійної роботи, зростання відповідальності за результати та зменшення зовнішнього контролю. Б. Циммерман розглядає саморегульованого студента як суб'єкта, який здатний самостійно ставити цілі, добирати стратегії, спостерігати за власним прогресом і оцінювати ефективність виконаних дій [57, с. 64–69]. П. Пінтріч уточнює, що саморегульоване навчання поєднує когнітивні, мотиваційні та поведінкові процеси, а тому недостатня сформованість метакогнітивних стратегій може порушувати не лише розуміння матеріалу, а й здатність підтримувати навчальну мотивацію та долати перешкоди [39, с. 451–457].

Для студентів це особливо актуально, оскільки значна частина навчальних завдань має відкладений результат, нечітко структурований зміст і потребує самостійного розподілу часу. За таких умов метакогнітивна недостатність може проявлятися як переоцінка власної готовності, невміння визначити пріоритети, слабкий контроль за темпом роботи, уникнення складних завдань і несвоєчасне виправлення помилок. Поняття дезадаптивних метакогнітивних стратегій доцільно розглядати не як повну відсутність метакогніції, а як її неефективну, викривлену або надмірно ригідну форму. Дезадаптивність виникає тоді, коли студент формально усвідомлює власні думки, труднощі або навчальні вимоги, але використовує такі способи контролю, які не сприяють виконанню завдання, а підтримують тривогу, уникнення, румінації, надмірну самокритику або нескінченне відкладання дії. У моделі саморегулятивної виконавчої функції А. Веллса і Дж. Метьюза дезадаптивні метакогнітивні переконання підтримують цикли надмірного занепокоєння, фіксації уваги на загрозах і неефективного контролю думок [54, с. 882]. Надалі цей підхід був розвинений у дослідженнях метакогнітивних переконань, де особливе значення надається позитивним переконанням про користь тривожного мислення, негативним переконанням про

неконтрольованість думок, зниженій когнітивній впевненості, потребі контролювати думки та надмірній зосередженості на власному мисленні [22, с. 279; 53, с. 92]. У контексті студентського навчання дезадаптивні метакогнітивні стратегії можуть мати різні прояви. Одним із них є неефективне планування, коли студент створює загальний намір навчатися, але не перетворює його на послідовність конкретних дій. Іншим проявом є помилковий моніторинг, за якого суб'єкт вважає, що добре розуміє матеріал, хоча фактично не здатний відтворити його, застосувати до задачі або пояснити власними словами. М. Августюк описує метакогнітивний моніторинг як структурний компонент метапізнання, що дає змогу відстежувати власну пізнавальну активність і її результати, а тому його неточність може призводити до ілюзії знання та неадекватного розподілу навчальних зусиль [1, с. 3–5]. У практиці студентського навчання це проявляється в тому, що студент відкладає підготовку, бо суб'єктивно переоцінює власну готовність, недооцінює складність матеріалу або не помічає прогалин у розумінні. Е. Балашов також підкреслює, що метакогнітивний моніторинг пов'язаний з оцінюванням поточного стану когнітивної активності та встановленням рівня розуміння опрацьованого матеріалу [5, с. 64–68].

Важливою ознакою дезадаптивних метакогнітивних стратегій є їхній зв'язок із румінативним мисленням і тривожним самоспостереженням. У таких випадках студент не просто аналізує власне навчання, а надмірно фіксується на помилках, можливій невдачі, негативній оцінці викладача або порівнянні себе з іншими. М. Спада, К. Гіу та А. Нікчевич показали, що метакогнітивні переконання пов'язані з прокрастинацією, тривогою, депресивністю і занепокоєнням, оскільки вони можуть підтримувати неефективний цикл уникнення й негативних переживань [48, с. 319–324]. Б. Ферні та співавтори у метакогнітивній моделі прокрастинації довели, що позитивні переконання про відкладання, наприклад уявлення про те, що тиск дедлайну нібито підвищує продуктивність, можуть співіснувати з негативними переконаннями про неконтрольованість прокрастинації, що посилює відчуття безпорадності та

підтримує повторення відкладальної поведінки [29, с. 196–201]. Отже, дезадаптивна метакогніція може одночасно виправдовувати відкладання і підсилювати негативні емоції після нього.

У студентському віці особливо помітною є суперечність між високими навчальними вимогами та недостатньою сформованістю регулятивних стратегій. Студент може мати достатні інтелектуальні можливості, але демонструвати неефективне використання цих можливостей через слабе планування, надмірну залежність від зовнішніх стимулів, уникнення самоперевірки або схильність діяти лише в умовах гострого дефіциту часу. Саме тому метакогнітивна обізнаність розглядається як значущий чинник академічної успішності. К. Отані та Т. Хісака у метааналітичному огляді показали, що метакогніція є вагомим предиктором академічної результативності навіть з урахуванням інтелектуальних показників [38, с. 179–190]. А. Дент і А. Коенка на основі метааналізу зв'язку саморегульованого навчання з академічними досягненнями також підтвердили позитивне значення метакогнітивних процесів для навчальної успішності [26, с. 425–438]. Водночас ці дані свідчать і про зворотний аспект, оскільки дефіцит метакогнітивної регуляції створює передумови для нестійкого темпу навчання, засвоєння матеріалу та прокрастинаційних тенденцій.

Психологічна характеристика дезадаптивних метакогнітивних стратегій передбачає врахування не лише їх когнітивного, а й мотиваційного компонента. Якщо студент не розуміє, для чого застосовує ту чи іншу стратегію, не бачить зв'язку між власними діями та результатом або не здатний оцінити ефективність способу навчання, метакогнітивна регуляція втрачає конструктивний характер. Е. Балашов доводить, що метакогнітивні стратегії пов'язані з мотивацією навчання студентів, а за наявності внутрішньої мотивації навчальна діяльність супроводжується активнішим використанням відповідних метакогнітивних способів дії [4, с. 13–21]. Це положення є важливим для аналізу прокрастинації, оскільки дезадаптивні стратегії часто виникають тоді, коли навчальне завдання сприймається як зовнішньо нав'язане, нецікаве, надмірно складне або таке, що не має особистісного сенсу. У таких умовах студент може не лише відкласти

дію, а й формувати метакогнітивні пояснення, які легітимізують уникнення: переконання про кращу роботу в останній момент, про неможливість почати без натхнення, про марність проміжної перевірки або про нездатність контролювати власну увагу. Окрему роль у характеристиці дезадаптивних метакогнітивних стратегій відіграє рефлексивний компонент.

Рефлексія може бути конструктивною, коли вона допомагає студенту усвідомити умови задачі, перевірити припущення, знайти помилку, переглянути спосіб виконання та уточнити критерії результату. Водночас вона може набувати дезадаптивного характеру, якщо переходить у надмірне самоспостереження, нерішучість, застрягання на помилках або нескінченний аналіз без переходу до дії. У працях О. Савченко рефлексивна компетентність розглядається як важливий чинник організації досвіду особистості, а раціональний підхід до розв'язування задачі пов'язується з ретельним аналізом інформації, формуванням плану та усвідомленим вибором способів дії [16, с. 178].

У вітчизняній психології близьким до цієї проблематики є поняття метакогнітивного моніторингу. І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж і М. М. Августюк розглядають його як регулятивний аспект метапізнання, що дає змогу суб'єкту оцінювати власну пізнавальну активність і результати виконання завдання [15, с. 3–17]. Для студентського навчання це має пряме значення. Якщо студент неточно оцінює рівень власного розуміння, він може передчасно припиняти підготовку, відкладати складні частини завдання або вважати, що зможе виконати роботу швидше, ніж це реально можливо. У такому разі прокрастинація пов'язана не тільки з мотивацією, а й з неточністю самооцінювання навчальної ситуації.

В. О. Волошина-Нарожна виокремлює кілька метакогнітивних механізмів саморегульованого навчання. До них належать метакогнітивне знання, метакогнітивні переконання, метакогнітивний моніторинг, метакогнітивний контроль і метакогнітивні стратегії [8, с. 109–115]. У межах цієї роботи це дозволяє розглядати метакогнітивну обізнаність не як загальну освіченість студента про власне мислення, а як систему способів, що допомагають планувати

навчання, відстежувати розуміння, управляти інформацією, виправляти помилки та оцінювати результат. Якщо ці способи сформовані недостатньо або застосовуються формально, студент може знати про потребу контролювати навчальну діяльність, але не переносити це знання в реальну поведінку.

Окремо потрібно враховувати дезадаптивні метакогнітивні переконання. В. О. Волошина-Нарожна та Г. Б. Гандзілевська розглядають такі переконання у зв'язку з ментальним здоров'ям і суб'єктивним емоційним благополуччям [9, с. 62–64]. Для теми академічної прокрастинації це джерело є важливим не тому, що прямо пояснює відкладання навчальних завдань, а тому, що підтверджує психологічну значущість дезадаптивних метакогнітивних уявлень. У студентів такі уявлення можуть проявлятися у переконанні, що продуктивна робота можлива тільки під тиском дедлайну, що власну увагу неможливо контролювати або що надмірне обмірковування завдання замінює реальне виконання.

М. М. Августюк також наголошує на проблемі точності метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності здобувачів вищої освіти. Авторка пов'язує неточний моніторинг із переоцінюванням або недооцінюванням власних знань, труднощами розрізнення реального й ілюзорного знання, неефективним розподілом часу та уваги [3, с. 4–6]. Це положення допомагає пояснити дезадаптивність окремих метакогнітивних стратегій. Вони можуть не виглядати зовні як повна неорганізованість, але фактично підтримують помилкове відчуття готовності, відкладання початку роботи та недостатній контроль за виконанням навчального завдання.

Для студентського віку це означає, що ефективна рефлексія має забезпечувати розуміння власних дій, а також і їх своєчасну реалізацію. Якщо ж рефлексивність не завершується рішенням, вона може підсилювати академічну нерішучість, тривожність і прокрастинацію. Отож дезадаптивні метакогнітивні стратегії у студентському віці можна розглядати як неефективні способи усвідомлення, контролю та регуляції власної пізнавальної активності, які не сприяють досягненню навчальної мети, а підтримують уникнення, тривожність, румінації, помилкову оцінку готовності, неорганізованість і затримку виконання

завдань. Вони можуть проявлятися як дефіцит планування, поверховий або неточний моніторинг, слабе оцінювання результату, нездатність змінити неефективну стратегію, надмірний контроль думок, низька когнітивна впевненість і переконання в корисності відкладання. Для подальшого емпіричного дослідження це має принципове значення, оскільки академічна прокрастинація студентів може бути пояснена не тільки браком мотивації або дисципліни, а й недостатньою сформованістю метакогнітивної обізнаності та неефективними рефлексивними способами розв'язування навчальних задач.

Узагальнення психологічних підходів до проблеми дезадаптивних метакогнітивних стратегій дає підстави стверджувати, що у студентському віці вони є важливим чинником організації або дезорганізації навчальної діяльності. Їхня специфіка полягає в тому, що студент не просто має певні труднощі з виконанням завдань, а неефективно усвідомлює, оцінює і регулює власну пізнавальну активність. Це може проявлятися у слабкому плануванні, помилковому відчутті готовності, надмірному самоконтролі, румінативному аналізі, низькій упевненості у власних когнітивних можливостях і переконанні, що відкладання є прийнятним або навіть продуктивним способом роботи. У психологічному вимірі такі стратегії не лише знижують якість навчання, а й підтримують емоційну напругу, тривожність, уникнення та втрату відчуття контролю. Саме тому дезадаптивні метакогнітивні стратегії доцільно розглядати як один із механізмів академічної прокрастинації, оскільки вони пояснюють, чому студент може усвідомлювати важливість завдання, але не переходити до своєчасної дії. Для подальшого емпіричного дослідження особливого значення набуває аналіз тих компонентів метакогнітивної обізнаності, які пов'язані з плануванням, моніторингом розуміння, управлінням інформацією, виправленням помилок та оцінюванням результату. Недостатня сформованість цих компонентів може виступати не прямою причиною, а психологічною умовою, що підсилює прокрастинаційну поведінку в ситуаціях високої навчальної автономії, невизначеності вимог і дефіциту зовнішнього контролю.

1.3. Теоретична систематизація взаємозв'язку дезадаптивних метакогнітивних стратегій та академічної прокрастинації студентів

Академічна прокрастинація у сучасних психологічних дослідженнях дедалі частіше розглядається не як окрема поведінкова звичка, а як прояв порушення саморегуляції, що виникає на межі когнітивного контролю, емоційного уникнення, мотиваційної нестійкості та неефективної організації навчальної діяльності. П. Стіл визначає прокрастинацію як добровільне відкладання запланованої дії попри очікування негативних наслідків, а також підкреслює її зв'язок із низькою саморегуляцією, імпульсивністю, віддаленістю винагороди та недостатньою суб'єктивною цінністю завдання [49, с. 65-68]. Для студентського віку це положення має особливе значення, оскільки навчальна діяльність у закладі вищої освіти передбачає значну частку самостійної роботи, автономне планування часу, здатність довго підтримувати зусилля і самостійно контролювати якість виконання завдань. Якщо ці процеси не забезпечені достатнім рівнем метакогнітивної регуляції, студент може усвідомлювати важливість навчального завдання, але не переходити до його виконання.

Пояснення академічної прокрастинації через дезадаптивні метакогнітивні стратегії дає змогу змістити акцент із зовнішнього факту відкладання на внутрішній механізм, який підтримує це відкладання. Ф. Сіройс і Т. Пичил обґрунтовують, що прокрастинація виконує функцію короткострокової регуляції настрою, коли студент уникає завдання, пов'язаного з тривогою, нудьгою, невпевненістю або страхом оцінювання [46, с. 116]. У цьому разі відкладання є способом негайного зниження емоційного дискомфорту, але воно не розв'язує навчальної проблеми і з часом поглиблює напруження. Тому метакогнітивний підхід є продуктивним для аналізу прокрастинації, оскільки він пояснює, як студент оцінює власні думки, контролює навчальні труднощі, інтерпретує помилки, планує дії та приймає рішення про початок або уникнення роботи.

У моделі саморегулятивної виконавчої функції А. Веллса і Дж. Метьюза дезадаптивні метакогнітивні переконання розглядаються як чинники, що підтримують неефективні цикли занепокоєння, фіксації уваги на загрозах і

неадаптивного контролю думок [54, с. 881 до 884]. Для студентів такий механізм може проявлятися в переконанні, що тривожне обмірковування допоможе краще підготуватися, що завдання можна виконати лише за повної впевненості, що помилка є свідченням неспроможності або що власну неуважність неможливо контролювати. У скороченій моделі метакогнітивних переконань А. Веллс і С. Картрайт Гаттон виокремлюють такі компоненти, як позитивні переконання про занепокоєння, негативні переконання про неконтрольованість думок, когнітивна невпевненість, потреба контролювати думки та когнітивна самосвідомість [53, с. 385 до 392]. У навчальному контексті ці компоненти можуть трансформуватися в дезадаптивні стратегії, що не сприяють розв'язанню завдання, а посилюють уникнення і затримку дії. Особливе значення для пояснення академічної прокрастинації мають метакогнітивні переконання про саме відкладання. Б. Ферні, З. Баруча, А. Нікчевич, К. Маріно та М. Спада запропонували метакогнітивну модель прокрастинації, у якій позитивні переконання про користь відкладання поєднуються з негативними переконаннями про його неконтрольованість [29, с. 198]. Студент може вважати, що дедлайн мобілізує його, що робота в останній момент є продуктивнішою, що напруження підвищує якість мислення або що без зовнішнього тиску він не здатний діяти. Водночас після повторення циклу прокрастинації, можуть формуватися негативні переконання про власну нездатність керувати часом, увагою і мотивацією. Така подвійність робить прокрастинацію стійкою, оскільки вона одночасно виправдовує відкладання і підсилює відчуття безпорадності після його наслідків.

Метакогнітивна обізнаність у конструктивному варіанті передбачає знання про власні пізнавальні процеси та здатність планувати, контролювати, коригувати й оцінювати навчальну діяльність. Г. Шроу та Р. Деннісон виокремлюють у її структурі знання про пізнання і регуляцію пізнання, де перший блок охоплює декларативні, процедурні та умовні знання, а другий охоплює планування, управління інформацією, моніторинг розуміння, стратегії виправлення помилок і оцінювання [43, с. 460 до 466]. М. Венман, Б. ван Гаут Волтерс і П. Аффлербах наголошують, що метакогніція забезпечує вибір

стратегії, відстеження її ефективності та адаптацію до умов конкретного завдання [52, с. 3 до 8]. Отже, дезадаптивність метакогнітивних стратегій може виникати як через дефіцит цих компонентів, так і через їх викривлене використання, коли контроль перетворюється на румінацію, планування не переходить у дію, а оцінювання результату замінюється самозвинуваченням.

З позицій теорії саморегульованого навчання академічна прокрастинація є порушенням циклу, який має включати постановку цілей, стратегічне планування, виконання, самоспостереження і самооцінювання. Б. Циммерман описує саморегульованого студента як суб'єкта, який здатний організовувати власне навчання через цілепокладання, вибір стратегій, моніторинг прогресу і корекцію поведінки [57, с. 64 до 69]. П. Пінтріч розглядає саморегуляцію як інтеграцію мотиваційних, когнітивних і поведінкових процесів, що забезпечують контроль над навчальною активністю [39, с. 451 до 457]. У цьому контексті прокрастинація виникає не лише тоді, коли студент не бажає виконувати завдання, а й тоді, коли він не здатний перетворити намір на послідовну систему дій. Саме тут дезадаптивні метакогнітивні стратегії стають психологічним посередником між навчальною вимогою і фактичним відкладанням.

К. Волтерс, аналізуючи прокрастинацію з позиції саморегульованого навчання, показав її зв'язок із недостатньою самоефективністю, неефективними цільовими орієнтаціями та слабшим використанням навчальних стратегій [55, с. 179 до 185]. У студентській діяльності це означає, що прокрастинація може формуватися не лише через високий рівень навантаження, а й через недостатню здатність оцінити обсяг роботи, передбачити труднощі, обрати відповідний спосіб виконання і перевірити проміжний результат. Л. Соломон та Е. Ротблум ще в ранніх емпіричних дослідженнях показали, що академічна прокрастинація пов'язана зі страхом невдачі, тривожністю, труднощами прийняття рішень і негативним ставленням до навчального завдання [47, с. 503 до 507]. Усі ці чинники мають метакогнітивний вимір, оскільки залежать від того, як студент оцінює власну компетентність, складність завдання, наслідки помилки і можливість контролювати процес роботи.

Взаємозв'язок академічної прокрастинації та дезадаптивних метакогнітивних стратегій можна описати через послідовність психологічних ланок. Спочатку студент стикається з навчальним завданням, яке потребує зусиль, часу і когнітивної організації. Далі відбувається метакогнітивна оцінка завдання, власної готовності та можливих наслідків. Якщо ця оцінка є неадекватною, студент може переоцінити наявний час, недооцінити складність роботи або перебільшити загрозу невдачі. Після цього активізується емоційна реакція, найчастіше тривога, напруження, нудьга або невпевненість. У разі недостатньої емоційної регуляції студент обирає уникнення, яке тимчасово знижує дискомфорт, але погіршує умови виконання завдання. Д. Тайс і Р. Баумайстер показали, що прокрастинація може знижувати стрес на ранніх етапах, але згодом пов'язується з гіршим самопочуттям, вищим стресом і нижчими результатами [50]. Це підтверджує циклічний характер зв'язку між уникненням, короткочасним полегшенням і довгостроковими негативними наслідками.

Важливим компонентом цієї системи є самоефективність саморегуляції. Р. Классен, Л. Кравчук і С. Раджані довели, що низька віра студентів у власну здатність організувати навчальну поведінку, підтримувати зусилля і долати відволікання прогнозує вищий рівень академічної прокрастинації [33, с. 915 до 922]. К. Сенекаль, Р. Кестнер і Р. Валлеранд показали, що автономна саморегуляція пов'язана з нижчою академічною прокрастинацією, тоді як зовнішня регуляція та амотивація посилюють схильність до відкладання [45, с. 607 до 614]. Отже, дезадаптивна метакогніція може знижувати самоефективність через постійні сумніви у власній здатності діяти, очікування невдачі, залежність від зовнішнього тиску і відсутність довіри до власних стратегій навчання.

Зв'язок прокрастинації з виконавчими функціями також підтверджує роль метакогнітивної регуляції. Л. Рабін, Дж. Фогел і К. Наттер Апгем встановили, що академічна прокрастинація студентів асоціюється з труднощами планування, організації, контролю уваги, гальмування імпульсів і підтримання цілеспрямованої поведінки [40, с. 344 до 352]. Ці характеристики безпосередньо

співвідносяться з метакогнітивними процесами, оскільки студент має не лише знати, що потрібно виконати завдання, а й уміти розбити його на етапи, визначити критерії проміжного контролю, оцінити власний прогрес і вчасно змінити спосіб дії. Якщо такі стратегії не сформовані або використовуються неефективно, навчальна активність стає залежною від зовнішнього дедлайну, випадкової мотивації або ситуативного емоційного стану.

Емпіричні узагальнення також підтверджують, що прокрастинація негативно пов'язана з академічною результативністю, хоча сила цього зв'язку залежить від типу завдань і способів вимірювання. К. Кім та Е. Со у метааналізі показали, що вищий рівень прокрастинації загалом асоціюється з нижчими навчальними результатами [32, с. 26 до 31]. К. Клінгзік підкреслює, що прокрастинація відрізняється від раціонального перенесення завдання тим, що містить добровільну затримку, очікування негативних наслідків і відсутність достатнього виправдання [34, с. 24 до 28]. Це означає, що студентська прокрастинація не завжди є наслідком об'єктивного перевантаження. Часто вона підтримується саме неефективним способом мислення про завдання, про себе як виконавця і про можливість контролювати власну діяльність.

Психологічна корекція прокрастинації також підтверджує значення метакогнітивного рівня. А. Розенталь і П. Карлбрінг наголошують, що робота з прокрастинацією має включати не лише планування часу, а й зміну ірраціональних переконань, розвиток самоспостереження, поведінкову активацію та подолання уникнення [41, с. 1488 до 1496]. Це положення важливе для побудови теоретичної моделі дослідження, оскільки воно показує, що прокрастинація не усувається лише зовнішнім контролем дедлайнів. Необхідною є зміна способів, за допомогою яких студент усвідомлює завдання, інтерпретує труднощі, оцінює власні ресурси і приймає рішення про дію. У цьому сенсі метакогнітивні стратегії виступають не периферійним чинником, а центральним механізмом підтримання або подолання академічного відкладання.

Дані метааналізів про саморегульоване навчання та метакогніцію підсилюють таке розуміння. А. Дент і А. Коенка підтвердили зв'язок

саморегульованого навчання з академічними досягненнями, зокрема через використання метакогнітивних стратегій [26, с. 425 до 438]. К. Отані та Т. Хісасака показали, що метакогніція є значущим предиктором академічної успішності навіть з урахуванням інтелектуальних чинників [38, с. 179 до 190]. У контексті прокрастинації ці результати дають підстави припускати, що недостатня сформованість планування, моніторингу, управління інформацією, виправлення помилок і оцінювання може бути пов'язана не лише з нижчою успішністю, а й із самим механізмом відкладання навчальних завдань. Студент, який не контролює власне розуміння, не оцінює реальний обсяг роботи і не змінює стратегію після труднощів, має вищий ризик потрапити в цикл відкладання. Окремим аспектом є зв'язок прокрастинації з румінативною та тривожною формою рефлексії. М. Спада, К. Гіу та А. Нікчевич показали, що метакогнітивні переконання пов'язані з прокрастинацією, емоційними станами і занепокоєнням [48, с. 319 до 324]. Б. Ферні та М. Спада виявили, що метакогніції про прокрастинацію можуть підтримувати відкладання через переконання щодо його корисності або неконтрольованості [30, с. 359 до 364]. Отже, рефлексія сама по собі не завжди є адаптивною. Вона сприяє навчанню лише тоді, коли завершується уточненням умов задачі, вибором дії, перевіркою результату і корекцією стратегії. Якщо ж рефлексивний процес перетворюється на повторне обмірковування можливих помилок, порівняння себе з іншими або очікування ідеальної готовності, він може стати частиною прокрастинаційного механізму.

Українські дослідження метакогнітивної регуляції та прокрастинації також дають підстави для інтегрованого аналізу цих явищ. Е. Балашов підкреслює значення метакогнітивних стратегій у мотивації навчання студентів і показує їхній зв'язок із більш усвідомленою організацією навчальної активності [4, с. 13 до 21]. М. Августюк розглядає метакогнітивний моніторинг як складову метапізнання, що забезпечує відстеження власного розуміння і результатів пізнавальної діяльності [1, с. 3 до 7]. М. Дворник аналізує прокрастинацію в контексті конструювання особистісного майбутнього, наголошуючи, що відкладання завдань впливає не лише на поточну продуктивність, а й на спосіб

життєвого планування [10, с. 39, 62 до 63]. Це дає змогу розглядати академічну прокрастинацію як наслідок порушення не лише оперативної регуляції навчальної діяльності, а й ширшого ставлення студента до майбутнього результату. Важливим для цієї роботи є також рефлексивний вимір навчальної діяльності. О. Савченко розглядає рефлексивну компетентність як внутрішню умову організації рефлексивного досвіду, що забезпечує усвідомлення суперечностей, аналіз умов діяльності та розв'язання рефлексивних задач [16].

Для систематизації зв'язку між метакогнітивними стратегіями та академічною прокрастинацією доцільно врахувати також підхід О. В. Савченко до рефлексивної компетентності. Авторка розглядає її як інтегративне утворення, що формується в досвіді людини і забезпечує продуктивність різних форм рефлексивної активності [16]. У структурі рефлексивної компетентності виділяються інформаційний, інструментальний, оцінно-мотиваційний і поведінковий компоненти. Для цієї роботи особливе значення має поведінковий компонент, оскільки він пов'язаний із тим, які стратегії людина застосовує під час розв'язування задач, як аналізує інформацію, чи діє послідовно, чи спирається на інтуїтивне рішення, чи готова перевіряти власні припущення.

У такій логіці рефлексивні стратегії можна розглядати як проміжну ланку між метакогнітивною обізнаністю та реальною навчальною поведінкою. Студент може мати знання про планування, контроль і оцінювання результату, але у конкретній ситуації навчального завдання діяти хаотично, надто довго аналізувати інформацію або переносити виконання через невпевненість у виборі рішення. Саме тому в емпіричному дослідженні важливо оцінювати не тільки рівень метакогнітивної обізнаності, а й ті рефлексивні стратегії, які можуть підтримувати або знижувати академічну прокрастинацію.

Зв'язок між цими явищами можна пояснити через точність метакогнітивного моніторингу. І. Д. Пасічник і М. М. Августюк у роботі, присвяченій тренінговій програмі підвищення точності метакогнітивного моніторингу, показують, що розвиток рефлексивності, метакогнітивної обізнаності та вміння точніше оцінювати власне розуміння може бути предметом

спеціальної психологічної роботи [14, с. 4–13]. Це важливо для інтерпретації академічної прокрастинації, бо її подолання не обмежується закликem раніше починати завдання. Потрібно навчати студента точніше розуміти власний стан, оцінювати складність завдання, бачити помилки планування і переходити від аналізу до дії. Подібну прикладну логіку підтримує М. М. Августюк, яка у методичних порадах до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності описує напрями роботи зі студентами. Серед них виділено врахування особистісних, когнітивних і метакогнітивних характеристик, формування знань про завдання та розвиток навичок точного метакогнітивного моніторингу [3, с. 21–22]. Для теми академічної прокрастинації це означає, що профілактика відкладання має бути спрямована не тільки на зовнішній контроль дедлайнів. Вона має включати розвиток точнішого самооцінювання, планування, перевірки проміжних результатів і вміння завершувати аналіз конкретним рішенням. Отже, теоретичний зв'язок між дезадаптивними метакогнітивними стратегіями та академічною прокрастинацією можна пояснити через порушення саморегуляції навчальної діяльності. Метакогнітивна обізнаність забезпечує знання про власне пізнання та способи його контролю. Рефлексивні стратегії показують, як ці знання реалізуються під час розв'язування задач. Якщо студент неточно оцінює власну готовність, надмірно покладається на інтуїтивні рішення, діє без чіткої послідовності або затримується на аналізі без переходу до виконання, це може підтримувати прокрастинаційну поведінку. Саме тому в емпіричній частині доцільно перевіряти не тільки наявність кореляційних зв'язків, а й предикторну роль окремих рефлексивних стратегій щодо показників академічної прокрастинації.

У бібліографічних даних і відкритих описах праць дослідниці наголошено, що рефлексивна компетентність пов'язана з організацією рефлексивного досвіду на метакогнітивному рівні, а її діагностика описана у відповідній монографії (. У контексті академічної прокрастинації це означає, що студентська здатність аналізувати умови задачі, співвідносити різні способи її виконання, критично оцінювати результат і коригувати власні дії може виступати чинником зниження

прокрастинації. Натомість ригідність мислення, уникнення аналізу помилок, орієнтація лише на швидке завершення або надмірне застрягання на сумнівах можуть підтримувати відкладання. Теоретична систематизація дає змогу виділити кілька ключових механізмів взаємозв'язку дезадаптивних метакогнітивних стратегій та академічної прокрастинації студентів.

Перший механізм пов'язаний із дефіцитом планування, коли студент не перетворює загальний намір виконати завдання на конкретну послідовність дій. Другий механізм стосується неточного моніторингу, що призводить до ілюзії знання, переоцінки часу або недооцінки складності роботи. Третій механізм пов'язаний із емоційним уникненням, коли відкладання тимчасово знижує напруження, але посилює майбутній стрес. Четвертий механізм полягає в дезадаптивних переконаннях про користь дедлайну, неконтрольованість відкладання або неможливість діяти без повної впевненості. П'ятий механізм відображає порушення рефлексивного аналізу, коли студент або не оцінює власні помилки, або надмірно фіксується на них без переходу до продуктивної дії.

У межах цього дослідження академічну прокрастинацію доцільно розглядати як залежну змінну, а метакогнітивну обізнаність і рефлексивні стратегії розв'язування задач як можливі психологічні предиктори. Така модель узгоджується з логікою попередніх досліджень, у яких прокрастинація описується як саморегуляційна невдача, а метакогнітивні процеси як умова ефективного або неефективного навчання. Зниження показників планування, управління інформацією, моніторингу розуміння, стратегій виправлення помилок та оцінювання може свідчити про дефіцит метакогнітивної саморегуляції, який підвищує ризик відкладання. Водночас окремі рефлексивні стратегії можуть мати як адаптивний, так і дезадаптивний характер залежно від того, чи сприяють вони уточненню задачі й переходу до дії, чи підтримують сумніви, уникнення і відтермінування.

Теоретичний аналіз взаємозв'язку дезадаптивних метакогнітивних стратегій та академічної прокрастинації дає підстави розглядати прокрастинацію

студентів як багаторівневий саморегуляційний феномен. Її основою є не лише небажання виконувати навчальні завдання, а порушення процесів планування, моніторингу, оцінювання, корекції дій та рефлексивного осмислення навчальної ситуації. Дезадаптивні метакогнітивні стратегії пояснюють, чому студент може усвідомлювати важливість завдання, але не розпочинати його своєчасно. Найбільш значущими механізмами такого зв'язку є неточна оцінка складності роботи, переоцінка наявного часу, недостатня впевненість у власній здатності контролювати навчання, тривожне самоспостереження, переконання в продуктивності дедлайну та схильність до емоційного уникнення. У студентському віці ці механізми посилюються через зростання автономії, збільшення частки самостійної роботи, дистанційні або змішані формати навчання, високі вимоги до самоорганізації та потребу самостійно підтримувати навчальну мотивацію. Саме тому академічна прокрастинація має розглядатися як наслідок дефіциту або викривлення метакогнітивної регуляції, а не як проста неорганізованість. Водночас рефлексивні стратегії можуть мати подвійний характер. Конструктивна рефлексія допомагає студентові уточнити умови задачі, оцінити власні ресурси, знайти помилку і змінити спосіб дії. Дезадаптивна рефлексія, навпаки, підтримує сумніви, румінації, страх невдачі та відкладання. Отже, у подальшому емпіричному дослідженні доцільно перевіряти, які саме компоненти метакогнітивної обізнаності та рефлексивних стратегій найбільшою мірою пов'язані з академічною прокрастинацією студентів і можуть виступати її психологічними предикторами.

Висновки до Розділу 1

У першому розділі було здійснено теоретичний аналіз проблеми академічної прокрастинації студентів у сучасних психологічних дослідженнях. Узагальнення наукових підходів дало змогу встановити, що академічна прокрастинація не може бути зведена лише до несвоєчасного виконання навчальних завдань або недостатньої дисциплінованості студента. Її доцільно розглядати як складний саморегуляційний феномен, що виникає внаслідок

порушення узгодженості між навчальним наміром, мотиваційною готовністю, емоційним станом, когнітивним контролем і реальною поведінковою дією. У студентському віці ця проблема набуває особливої актуальності, оскільки навчання у закладі вищої освіти передбачає значну частку самостійної роботи, автономне планування часу, здатність до довготривалого підтримання зусиль і відповідальність за результат власної освітньої діяльності.

Теоретичний аналіз засвідчив, що академічна прокрастинація має багатофакторну природу. Вона пов'язана зі страхом невдачі, тривожністю, низькою самоефективністю, недостатньою сформованістю навичок саморегуляції, імпульсивністю, суб'єктивною непривабливістю навчального завдання, труднощами планування і слабким контролем за перебігом діяльності. Водночас важливою психологічною особливістю прокрастинації є її короткострокова емоційна вигода. Відкладання дає студентові тимчасове зниження напруження, однак у подальшому воно призводить до накопичення стресу, дефіциту часу, зниження якості виконання завдань, посилення провини та формування повторюваного циклу уникнення.

Розгляд метакогнітивної проблематики дав підстави визначити метакогнітивні стратегії як важливий механізм організації навчальної діяльності студентів. Метакогнітивна обізнаність охоплює знання студента про власні пізнавальні можливості, розуміння умов ефективного використання навчальних стратегій, планування дій, моніторинг розуміння, управління інформацією, виправлення помилок та оцінювання результату. У конструктивному варіанті ці компоненти забезпечують усвідомлене і гнучке навчання. У дезадаптивному варіанті вони можуть набувати форми неефективного планування, неточного моніторингу, помилкової оцінки власної готовності, надмірного контролю думок, румінативного аналізу, низької когнітивної впевненості та переконання у продуктивності роботи в останній момент.

Було встановлено, що дезадаптивні метакогнітивні стратегії у студентському віці можуть виступати важливими психологічними умовами академічної прокрастинації. Їхній вплив проявляється в тому, що студент не

завжди здатний адекватно оцінити складність завдання, реальний обсяг необхідної роботи, власний рівень підготовленості та ефективність обраної стратегії. За таких умов навчальне завдання сприймається як надмірно складне, емоційно неприємне або таке, що потребує ідеального моменту для початку. Це сприяє відкладанню дії, особливо тоді, коли студент не має достатньо сформованих навичок самоспостереження, самокорекції та рефлексивного аналізу власної діяльності.

Окрему увагу було приділено рефлексивним стратегіям розв'язування задач, які розглядаються як важливий компонент усвідомленої навчальної активності. Конструктивна рефлексія допомагає студентові аналізувати умови задачі, бачити альтернативні способи її виконання, перевіряти результат, виявляти помилки та змінювати неефективний спосіб дії. Проте рефлексія може набувати і дезадаптивного характеру, якщо вона перетворюється на надмірне обмірковування, самозвинувачення, фіксацію на можливій невдачі або нескінченне очікування повної готовності. У такому випадку рефлексивність не сприяє переходу до дії, а, навпаки, підтримує академічне зволікання.

Отже, у результаті теоретичного аналізу було обґрунтовано, що академічна прокрастинація студентів є наслідком складної взаємодії мотиваційних, емоційних, когнітивних, метакогнітивних і рефлексивних чинників. Найбільш значущими для подальшого емпіричного дослідження є компоненти метакогнітивної обізнаності, пов'язані з плануванням, управлінням інформацією, моніторингом розуміння, стратегіями виправлення помилок та оцінюванням результату, а також особливості рефлексивних стратегій розв'язування задач. Саме ці змінні можуть розглядатися як потенційні психологічні предиктори академічної прокрастинації студентів, що визначає логіку подальшого емпіричного дослідження.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ ОБІЗНАНОСТІ ТА РЕФЛЕКСИВНИХ СТРАТЕГІЙ ЯК ПРЕДИКТОРІВ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ

2.1. Обґрунтування психодіагностичного інструментарію та опис процедури емпіричного дослідження

У попередньому розділі було теоретично обґрунтовано, що академічна прокрастинація студентів пов'язана не лише з часовою організацією навчання, а й із ширшими механізмами саморегуляції: плануванням, моніторингом власного розуміння, оцінюванням результату, корекцією способу дії та рефлексивним аналізом навчальних труднощів. З огляду на це, емпіричний етап дослідження було спрямовано на перевірку зв'язку між академічною прокрастинацією, загальною схильністю до відкладання справ, метакогнітивною обізнаністю та рефлексивними стратегіями розв'язування задач.

Метою емпіричного дослідження є виявлення особливостей взаємозв'язку між показниками академічної прокрастинації студентів, загальної прокрастинації, метакогнітивної обізнаності та рефлексивних стратегій розв'язування задач, а також визначення того, які з метакогнітивних і рефлексивних характеристик можуть виступати статистично значущими предикторами академічної прокрастинації.

Гіпотеза емпіричного дослідження ґрунтується на припущенні, що рівень академічної прокрастинації студентів статистично значуще пов'язаний із особливостями їхньої метакогнітивної сфери. Зокрема, передбачається, що вищі прояви академічної прокрастинації асоціюються з більш вираженим використанням дезадаптивних метакогнітивних стратегій, які ускладнюють ефективну організацію, контроль і регуляцію навчальної діяльності. Водночас очікується оберненопропорційний статистично достовірний зв'язок між академічною прокрастинацією та показниками метакогнітивної усвідомленості: чим вищим є рівень усвідомлення, планування, моніторингу й оцінювання

власної пізнавальної діяльності, тим нижчою має бути схильність студентів до відтермінування виконання академічно значущих завдань. [36, с. 474–476].

Для досягнення мети емпіричного дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик: шкалу академічної прокрастинації М. Айткена, методику «Рефлексивні стратегії розв’язування задач» О. В. Савченко та М. Ю. Макієнко, Шкалу метакогнітивної обізнаності (Metacognitive Awareness Inventory, MAI), а також шкалу загальної прокрастинації К. Лея. Шкалу метакогнітивної обізнаності було перекладено з англійської на українську мову Вікторією Волошиною-Нарожною. Для перевірки надійності українськомовної версії опитувальника було розраховано показник внутрішньої узгодженості шкал за коефіцієнтом Кронбаха. Отримані значення свідчать про достатній та високий рівень надійності методики в межах досліджуваної вибірки: $\alpha_1 = 0,75$; $\alpha_2 = 0,77$; $\alpha_3 = 0,76$; $\alpha_4 = 0,77$; $\alpha_5 = 0,89$; $\alpha_6 = 0,81$; $\alpha_7 = 0,78$; $\alpha_8 = 0,79$; $\alpha_{MAI} = 0,77$. Вибірку дослідження становили 87 студентів Національного університету «Острозька академія» віком від 17 до 25 років, які навчаються за спеціальностями 053 «Психологія», 061 «Журналістика», 256 «Національна безпека» та 035 «Філологія». Емпіричні дані було зібрано дистанційно шляхом онлайн-опитування з використанням сервісу Google Forms.

Участь респондентів у дослідженні передбачала дотримання базових етичних принципів психологічного дослідження: добровільність участі, анонімність відповідей, інформування про загальну мету опитування та використання отриманих даних лише в узагальненому вигляді. Перед початком заповнення методик учасникам надавалася інструкція уважно читати кожне твердження та обирати той варіант відповіді, який найбільшою мірою відповідає їхній типовій поведінці, способу мислення або особливостям виконання навчальних завдань.

Для вимірювання академічної прокрастинації було використано «Шкалу академічної прокрастинації» М. Е. Айткена (Додаток А). Методика орієнтована на студентську вибірку та дає змогу оцінити ті прояви зволікання, які безпосередньо пов’язані з навчальною діяльністю: відкладання початку

виконання завдань, роботу в умовах дефіциту часу, нерегулярність підготовки, труднощі своєчасного завершення академічних обов'язків і недостатню передбачливість у плануванні навчання [20]. Шкала містить 19 тверджень, які розподілені між собою трьома шкалами:

1. Центральна прокрастинація (питання № 1, 2, 3, 4, 5R, 6, 7R, 8, 9R, 10R, 11R, 12, 19) - відображає основні прояви академічного відкладання. Вона пов'язана з труднощами початку навчальної роботи, перенесенням виконання завдань, роботою в останній момент і недостатньою здатністю підтримувати навчальну активність у потрібний час.
2. Недостатня передбачливість (питання № 13R, 14R, 15R, 16R) - характеризує слабкість попереднього планування, невміння заздалегідь підготуватися до важливих строків, недооцінювання часу та складності завдання.
3. Непунктуальність (питання № 17, 18R) - відображає схильність до запізнень і несвоєчасності в організаційних ситуаціях, що супроводжують навчальну діяльність.

Кожне із запропонованих тверджень оцінюється за 5-бальною шкалою від 0 до 4 балів, де:

- 0 - зовсім не відповідає дійсності
- 1 - радше не відповідає дійсності
- 2 - частково відповідає дійсності
- 3 - переважно відповідає дійсності
- 4 - повністю відповідає дійсності

Підрахунок кінцевих значень виконується шляхом додавання балів відповідно з твердженнями до кожної із шкал, окрім тих, до яких застосовується зворотній ключ (R). Вищі значення за цими шкалами свідчать про більшу вираженість відповідних проявів академічної прокрастинації.

Другою методикою було застосовано шкалу загальної прокрастинації К. Лея (Додаток Б). Її використання є доцільним, оскільки вона дає змогу оцінити не лише навчальне зволікання, а й загальну схильність особистості до

відтермінування необхідних дій у різних життєвих ситуаціях. [36, с. 474–495]. Опитувальник містить 20 тверджень, які оцінюються за п'ятибальною шкалою, де:

- 1 - Абсолютно не згоден;
- 2 - Не згоден;
- 3 - Важко визначитися;
- 4 - Згоден;
- 5 - Абсолютно згоден.

Загальний результат може варіюватися від 20 до 100 балів. Низький рівень загальної прокрастинації відповідає діапазону 20–44 бали, середній рівень 45–69 балів, високий рівень 70–100 балів. Вищий результат свідчить про більш виражену загальну схильність до відкладання справ. У межах дослідження цей показник потрібний для зіставлення академічної прокрастинації із загальною прокрастинаційною поведінкою, але основний аналіз зосереджується саме на академічних проявах прокрастинації.

Для дослідження рівня метакогнітивної усвідомленості студентів було використано опитувальник Metacognitive Awareness Inventory (MAI), розроблений Г. Шроу та Р. Деннісоном (Додаток В). Методика спрямована на оцінювання того, наскільки респондент усвідомлює власні пізнавальні процеси, розуміє особливості своєї навчальної діяльності, володіє навчальними стратегіями та здатний планувати, контролювати, коригувати й оцінювати процес засвоєння інформації.

Опитувальник MAI містить 52 твердження, які стосуються поведінки людини в ролі учня або студента. Респонденту пропонується уважно прочитати кожне твердження та визначити, чи відповідає воно його звичному способу навчання. Формат відповідей є дихотомічним: «правда» або «неправда». За відповідь «правда» нараховується 1 бал, за відповідь «неправда» — 0 балів. Отже, максимальний загальний показник за методикою становить 52 бали. Чим вищим є отриманий результат, тим більш вираженою є метакогнітивна усвідомленість респондента.

Структура МАІ охоплює два основні блоки: «Знання про пізнання» та «Регуляція пізнання». Перший блок відображає те, наскільки студент усвідомлює власні пізнавальні можливості, навчальні ресурси, стратегії та умови їх ефективного застосування. Другий блок характеризує здатність студента організовувати, контролювати й оцінювати власну навчально-пізнавальну діяльність.

До блоку знань про пізнання належать:

- Декларативне знання (питання № 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46) - характеризує усвідомлення студентом власних інтелектуальних можливостей, сильних і слабких сторін, здатності до організації інформації, контролю якості навчання та розуміння того, яка інформація є найбільш важливою для засвоєння.
- Процедурне знання (питання № 3, 14, 27, 33) - Ця шкала відображає знання студента про способи й прийоми навчання, які він використовує у процесі засвоєння матеріалу. Йдеться про усвідомлення власних навчальних стратегій, розуміння їхньої мети та здатність застосовувати ефективні способи роботи з інформацією.
- Умовне знання (питання № 15, 18, 26, 29, 35) - характеризує здатність студента розуміти, коли, чому і за яких умов доцільно використовувати певну навчальну стратегію. Ця шкала відображає гнучкість пізнавальної діяльності, уміння добирати відповідний спосіб навчання залежно від складності завдання, рівня власної підготовки, мотивації та навчальної ситуації.

Блок регуляції пізнання включає:

- Планування (питання № 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45) – відображає здатність студента організовувати навчальну діяльність до початку виконання завдання: визначати цілі, розподіляти час, аналізувати вимоги, продумувати послідовність дій і добирати можливі способи розв'язання проблеми.

- Управління інформацією (питання № 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48) - характеризує способи активного опрацювання навчального матеріалу: виділення головного, свідоме зосередження уваги на важливій інформації, створення власних прикладів, використання схем, переформулювання матеріалу своїми словами, встановлення зв'язку між новою та вже відомою інформацією, поділ навчального матеріалу на менші частини.
- Моніторинг розуміння (питання № 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49) - показує, наскільки студент здатний відстежувати власне розуміння під час виконання навчального завдання. Ця шкала пов'язана з умінням ставити собі контрольні запитання, перевіряти досягнення цілей, аналізувати правильність обраної стратегії та своєчасно помічати труднощі у засвоєнні матеріалу.
- Стратегії виправлення помилок (питання № 25, 40, 44, 51, 52) - відображає дії студента у випадку виникнення труднощів, нерозуміння або помилок у процесі навчання. До таких дій належать звернення по допомогу, повторне перечитування незрозумілої інформації, повернення до складного матеріалу, перегляд власних припущень і зміна стратегії навчання.
- Оцінювання результату (питання № 7, 19, 24, 36, 38, 50) - характеризує здатність студента аналізувати якість виконаної роботи після завершення навчального завдання. Ця шкала пов'язана з умінням оцінити, чи було досягнуто поставленої мети, чи достатньо повно засвоєно матеріал, чи можна було виконати завдання ефективніше, а також чи були враховані різні варіанти розв'язання проблеми.

Окремо може визначатися показник за блоком «Знання про пізнання», який дорівнює сумі балів за декларативним, процедурним та умовним знанням і має максимальне значення 17 балів. Показник за блоком «Регуляція пізнання» обчислюється як сума балів за шкалами планування, управління інформацією, моніторингу розуміння, стратегій виправлення помилок та оцінювання результату; його максимальне значення становить 35 балів. Таким чином, методика дозволяє отримати як загальний рівень метакогнітивної

усвідомленості, так і деталізований профіль окремих компонентів метакогнітивної сфери студента.

У дослідженні ми також застосували Методику «Рефлексивні стратегії розв'язування задач» О. В. Савченко та М. Ю. Макієнко (Додаток Г). Застосування цього інструменту є доцільним у межах нашого дослідження, оскільки він дає змогу визначити, якими способами респонденти аналізують проблемні ситуації, приймають рішення, оцінюють результати власної діяльності та використовують наявні когнітивні ресурси під час виконання завдань.

Методика містить 35 тверджень, кожне з яких має два альтернативні варіанти відповіді - «а» або «б». Респонденту необхідно обрати той варіант, який більшою мірою відповідає його типовому способу мислення та поведінки під час розв'язування навчальних, інтелектуальних або життєвих задач. Обробка результатів здійснюється відповідно до ключа методики: кожна відповідь зараховується до певної шкали лише в тому випадку, якщо вона збігається з визначеним у ключі варіантом. За кожен відповідь, що відповідає ключу, нараховується 1 бал. Після цього бали підсумовуються за окремими стратегіями.

У межах методики виокремлено чотири інтегративні рефлексивні стратегії:

- 1) глибинна обробка та критичний аналіз інформації, засновані на раціональному підході;
- 2) некритичність в оцінці інформації, інтуїтивний підхід та орієнтація на внутрішні стандарти;
- 3) глибинна обробка інформації з критичною оцінкою результатів;
- 4) раціональний підхід до розв'язування задачі з орієнтацією на внутрішні стандарти.

Чим вищим є показник за певною стратегією, тим більшою мірою вона властива респонденту як спосіб організації пізнавальної активності.

Перша стратегія - «Глибинна обробка та критичний аналіз інформації, засновані на раціональному підході». Вона відображає здатність респондента

детально аналізувати умови задачі, критично оцінювати отриману інформацію, перевіряти результати та спиратися на логічні, послідовні способи розв'язання.

До цієї стратегії належать такі компоненти:

- Глибинна обробка інформації (8А, 12А, 15А, 23А, 32А, 35А);
- Критичність в аналізі та оцінці інформації (6А, 9А, 16А, 18А, 21А, 26А);
- Використання алгоритмів як прояв раціонального підходу до пошуку рішення (7Б, 10Б, 19Б, 27Б).

Високі показники за цією стратегією можуть свідчити про схильність студента до вдумливого аналізу завдання, усвідомлення причин помилок, ретельної перевірки результатів і використання раніше засвоєних способів дії.

Друга стратегія - «Некритичність в оцінці інформації, інтуїтивний підхід та орієнтація на внутрішні стандарти». Вона характеризує тенденцію респондента покладатися переважно на власні суб'єктивні критерії, інтуїтивні припущення або швидкі рішення без достатнього аналізу альтернатив.

Вона охоплює наступні субшкали:

- Прийняття рішень з орієнтацією на внутрішні стандарти (1Б, 4Б, 11Б, 13Б, 20Б, 28Б)
- Економія ресурсів (6Б, 9Б, 26Б, 30Б)
- Нерегламентованість дій (10А, 17А, 19А, 22А, 27А, 31А)

Така стратегія може проявлятися у прагненні діяти самостійно, не завжди враховувати зовнішні вимоги, скорочувати час на перевірку результатів або обирати рішення на основі першого враження. Високі значення за цією стратегією можуть вказувати на схильність до інтуїтивного способу дії, орієнтацію на власне бачення ситуації, економію зусиль і недостатню увагу до повної перевірки результатів.

Третя стратегія - «Глибинна обробка інформації з критичною оцінкою результатів». Вона відображає орієнтацію на пошук причин труднощів, аналіз альтернативних способів розв'язання проблеми та готовність докладати додаткових зусиль для досягнення якісного результату. Ця стратегія поєднує два основні компоненти:

- Визначення причин виникнення проблеми (2А, 5А, 8А, 25А, 29А, 32А)
- Готовність витратити додаткові ресурси (9А, 16А, 30А, 33А)

Високий рівень її вираженості свідчить про здатність студента не обмежуватися швидким виконанням завдання, а повертатися до складних моментів, уточнювати незрозуміле, перевіряти правильність власних дій і виправляти недоліки. Також це свідчить про здатність до причинного аналізу, критичного перегляду власних дій та готовність інвестувати додатковий час і зусилля у виконання завдання. Низький бал може вказувати на слабшу орієнтацію на аналіз причин труднощів, недостатню готовність до перевірки або доопрацювання результатів.

Четверта стратегія - «Раціональний підхід до розв'язування задачі з орієнтацією на внутрішні стандарти». Вона характеризує поєднання логічного, послідовного аналізу з відносною самостійністю у прийнятті рішень. Вона включає: раціональний підхід до пошуку рішення (3Б, 7Б, 14Б, 27Б, 31Б, 34Б) та самостійність у прийнятті рішень (4Б, 13Б, 24Б, 28Б). Респонденти з високими показниками за цією стратегією схильні спиратися на знання, правила, логіку, попередній досвід і власні критерії оцінки ситуації. Вони можуть демонструвати здатність до структурованого мислення, самостійного планування та впевненого вибору способу дії. Низький рівень може вказувати на меншу схильність до послідовного аналізу, опори на алгоритми або самостійного планування власних дій.

Загальна інтерпретація результатів методики здійснюється шляхом аналізу профілю вираженості кожної з чотирьох стратегій. Оскільки максимальні значення за шкалами відрізняються, під час порівняння доцільно враховувати не лише абсолютні бали, а й їхню відносну вираженість щодо максимально можливого показника. У межах нашого дослідження особлива увага приділяється тим стратегіям, які можуть бути пов'язані з академічною прокрастинацією: з одного боку, конструктивним стратегіям глибинного аналізу, критичної перевірки та раціонального планування; з іншого — стратегіям

економії ресурсів, інтуїтивного прийняття рішень і недостатньої критичності в оцінюванні інформації.

Методика рефлексивних стратегій має особливе значення для предикторної частини дослідження. Якщо студент у складній навчальній ситуації не має чіткої послідовності дій, уникає аналізу помилок, поверхово оцінює інформацію або надто довго залишається на етапі обмірковування, це може підвищувати ризик відкладання. Інші стратегії, зокрема глибинна обробка інформації, критичність, самостійність і раціональний підхід, можуть мати складніший зв'язок із прокрастинацією. Вони можуть допомагати виконанню завдань, але за певних умов надмірний аналіз або затримка на етапі вибору рішення також можуть підтримувати зволікання. Саме тому ці показники потребують не лише кореляційного, а й регресійного аналізу.

Узагальнення психодіагностичного інструментарію емпіричного дослідження подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Узагальнення психодіагностичного інструментарію емпіричного дослідження

Методика	Діагностичне призначення	Кількість пунктів і формат відповіді	Основні показники, використані в дослідженні	Роль у дослідженні
Шкала академічної прокрастинації М. Айткена	Визначення проявів прокрастинації у навчальній діяльності	19 пунктів, шкала 0–4 бали	Центральна прокрастинація, недостатня передбачливість, непунктуальність	Основний блок залежних показників
Шкала загальної прокрастинації К. Лея	Оцінювання загальної схильності до	20 пунктів, п'ятибальна шкала	Загальна прокрастинація	Додатковий показник

	відкладання справ			прокрастинацій ної схильності
Шкала метакогнітивної обізнаності MAI	Визначення рівня знань про пізнання та регуляції пізнання	52 пункти, відповіді «правда» або «неправда»	Декларативні знання, процедурні знання, умовні знання, планування, управління інформацією, моніторинг розуміння, стратегії виправлення помилки, оцінювання результату	Блок показників метакогнітивної обізнаності
Методика «Рефлексивні стратегії розв'язування задач» О. В. Савченко та М. Ю. Макієнко	Дослідження способів аналізу задачі, вибору стратегії, контролю та оцінювання результату	35 пунктів, вибір одного з двох варіантів відповіді	Прийняття рішень з орієнтацією на внутрішні стандарти, економія ресурсів, нерегламентова ність дій, визначення причин проблеми, готовність витрачати додаткові ресурси, раціональний	Основний предикторний блок

			підхід, самостійність, глибинна обробка інформації, критичність, використання алгоритмів	
Критерій Колмогорова- Смирнова	Перевірка відповідності розподілу показників нормальному розподілу	Застосовується до шкальних показників	Рівень статистичної значущості p	Обґрунтування вибору непараметрично го аналізу
Коефіцієнт кореляції Спірмена	Виявлення статистичних зв'язків між показниками	Застосовується до кількісних і рангових даних	Коефіцієнт ρ і рівень значущості p	Перевірка кореляційних гіпотез
Множинний лінійний регресійний аналіз	Визначення предикторів академічної прокрастинації	Залежні та незалежні змінні вводяться в регресійну модель	β , p , R^2 , F	Перевірка предикторної ролі рефлексивних стратегій

Джерело: сформовано самостійно автором на основі власного дослідження

Отже, обраний психодіагностичний інструментарій відповідає меті та гіпотезам дослідження. Шкала академічної прокрастинації М. Айткена дає змогу оцінити специфічні прояви відкладання саме в навчальній діяльності. Шкала загальної прокрастинації К. Лея допомагає врахувати ширшу прокрастинаційну схильність. Шкала метакогнітивної обізнаності МАІ забезпечує діагностику знань про пізнання та регуляції пізнання. Методика О. В. Савченко та М. Ю. Макієнко дає можливість дослідити рефлексивні способи розв'язування задач. Поєднання цих методик створює основу для перевірки припущення про те, що

академічна прокрастинація студентів пов'язана з метакогнітивною обізнаністю та особливостями рефлексивних стратегій.

2.2. Аналіз результатів дослідження дезадаптивних метакогнітивних стратегій як предикторів академічної прокрастинації студентів

Завдяки підібраним психодіагностичним методикам та сформованій вибірці стало можливим здійснити кількісний аналіз взаємозв'язку між рефлексивними стратегіями, показниками метакогнітивної усвідомленості та рівнем академічної прокрастинації студентів. У дослідженні взяли участь 87 студентів Національного університету «Острозька академія» віком від 17 до 25 років.

Перед проведенням кореляційного та регресійного аналізу було перевірено характер розподілу емпіричних даних. Такий етап є необхідним, оскільки вибір статистичного критерію залежить від того, чи відповідають досліджувані показники закону нормального розподілу. Якщо розподіл даних є близьким до нормального, дослідник може застосовувати параметричні методи аналізу. Якщо ж закон нормального розподілу не підтверджується або підтверджується лише за частиною шкал, доцільніше використовувати непараметричні методи, які є менш залежними від форми розподілу даних. У цьому дослідженні перевірка проводилася за критерієм Колмогорова-Смирнова. До аналізу було включено шкали академічної прокрастинації за методикою М. Айткена, показник загальної прокрастинації за методикою К. Лея, шкали рефлексивних стратегій розв'язування задач та шкали метакогнітивної обізнаності МАІ. Результати перевірки подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати перевірки нормальності розподілу за критерієм Колмогорова-Смирнова

Блок показників	Шкала	p	Висновок щодо розподілу
------------------------	--------------	----------	--------------------------------

Академічна прокрастинація	Центральна прокрастинація	0,02	нормальний розподіл не підтверджено
Академічна прокрастинація	Недостатня передбачливість	< 0,001	нормальний розподіл не підтверджено
Академічна прокрастинація	Непунктуальність	< 0,001	нормальний розподіл не підтверджено
Загальна прокрастинація	Прокрастинація за К. Леєм	< 0,001	нормальний розподіл не підтверджено
Рефлексивні стратегії	Прийняття рішень з орієнтацією на внутрішні стандарти	0,10	нормальний розподіл підтверджено
Рефлексивні стратегії	Економія ресурсів	0,01	нормальний розподіл не підтверджено
Рефлексивні стратегії	Нерегламентованість дій	0,03	нормальний розподіл не підтверджено
Рефлексивні стратегії	Визначення причин виникнення проблеми	0,07	нормальний розподіл підтверджено
Рефлексивні стратегії	Готовність витратити додаткові ресурси	0,01	нормальний розподіл не підтверджено
Рефлексивні стратегії	Раціональний підхід до пошуку рішення задачі	0,05	граничне значення
Рефлексивні стратегії	Самостійність у прийнятті рішень	0,003	нормальний розподіл не підтверджено
Метакогнітивна обізнаність	Декларативні знання	0,01	нормальний розподіл не підтверджено
Метакогнітивна обізнаність	Процедурні знання	0,003	нормальний розподіл не підтверджено
Метакогнітивна обізнаність	Умовні знання	0,05	граничне значення
Метакогнітивна обізнаність	Планування	0,01	нормальний розподіл не підтверджено
Метакогнітивна обізнаність	Стратегії управління інформацією	0,03	нормальний розподіл не підтверджено
Метакогнітивна обізнаність	Моніторинг розуміння	0,06	нормальний розподіл підтверджено

Метакогнітивна обізнаність	Стратегії виправлення помилок	0,02	нормальний розподіл не підтверджено
Метакогнітивна обізнаність	Оцінювання результату	0,05	граничне значення
Метакогнітивна обізнаність	Регуляція пізнання	0,05	граничне значення
Метакогнітивна обізнаність	Знання про пізнання	0,023	нормальний розподіл не підтверджено

Дані таблиці 2.2 показують, що розподіл показників у вибірці є неоднорідним. За частиною шкал закон нормального розподілу підтверджений, проте більшість основних показників, які є важливими для перевірки гіпотез дослідження, не відповідають нормальному розподілу або мають граничні значення. Це стосується всіх трьох шкал академічної прокрастинації за методикою М. Айткена, показника загальної прокрастинації за К. Леєм, більшості шкал рефлексивних стратегій і більшості шкал метакогнітивної обізнаності.

Найперше це помітно за шкалами академічної прокрастинації. У шкалі «Центральна прокрастинація» $p = 0,02$, тому це значення можна вважати таким, що не відповідає закону нормального розподілу. Це означає, що показники за цією шкалою у вибірці розподілені нерівномірно. Частина студентів може мати нижчі прояви відкладання навчальних завдань, а частина вищі, але загальний розподіл не відповідає параметричним вимогам. Для цього дослідження така особливість є суттєвою, оскільки центральна прокрастинація відображає основне ядро академічного зволікання. Саме вона показує труднощі початку роботи, перенесення навчальних завдань і виконання їх ближче до дедлайну.

За шкалою недостатньої передбачливості нормальний розподіл також не підтверджено. Значення $p < 0,001$ вказує на виражене відхилення від стандартного. Ця шкала є важливою, бо вона відображає не стільки сам факт відкладання, скільки слабкість попереднього планування. Йдеться про недостатнє прогнозування часу, труднощі підготовки до майбутніх строків і невміння заздалегідь організувати ресурси для виконання навчальної роботи.

Оскільки саме ця шкала в подальшому аналізі дає низку значущих зв'язків, її ненормальний розподіл додатково підтверджує доцільність використання непараметричного кореляційного аналізу.

Непунктуальність також не відповідає закону нормальному розподілу, оскільки $p < 0,001$. Цей показник описує організаційну сторону академічної прокрастинації, пов'язану із запізненнями, несвоєчасністю та порушенням часових меж у навчальних ситуаціях. На відміну від центральної прокрастинації та недостатньої передбачливості, непунктуальність у подальшому аналізі не виявляє широкої системи значущих зв'язків із метакогнітивними або рефлексивними показниками. Водночас на етапі перевірки розподілу вона також підтверджує загальну тенденцію до відхилення прокрастинаційних шкал від нормального розподілу.

Показник загальної прокрастинації за шкалою К. Лея теж має $p < 0,001$. Це означає, що загальна схильність до відкладання справ у вибірці не відповідає закону нормального розподілу. Такий результат є очікуваним для психологічних показників, які можуть мати різну вираженість залежно від індивідуальних особливостей саморегуляції, навчального навантаження, організації часу та ставлення до обов'язків. У межах цієї роботи шкала К. Лея використовується як додатковий показник, що дозволяє зіставити академічну прокрастинацію із ширшою поведінковою тенденцією до відкладання справ.

У блоці рефлексивних стратегій результати є більш змішаними. Нормальний розподіл підтверджено за шкалою прийняття рішень з орієнтацією на внутрішні стандарти, де $p = 0,10$. Такі результати вказують на те, що показники за цією шкалою є розподіленими достатньо рівномірно. Ця шкала відображає схильність студента орієнтуватися на власні критерії під час вибору способу дії. Вона є важливою для подальшого аналізу, бо показує, наскільки респондент покладається на внутрішні орієнтири при розв'язуванні задач.

Нормальний розподіл також підтверджено за шкалою визначення причин виникнення проблеми, де $p = 0,07$. Цей показник пов'язаний із глибиннішою обробкою проблемної ситуації, пошуком причин труднощів і спробою зрозуміти,

чому завдання викликає ускладнення. У подальшому аналізі ця шкала є важливою, оскільки вона може бути пов'язана з умінням не просто виконувати навчальне завдання, а бачити його структуру, причини помилок і можливі способи корекції.

За шкалою економії ресурсів закон нормального розподілу не підтверджено, оскільки $p = 0,01$. Ця шкала відображає тенденцію до менш витратного способу дії, коли студент може прагнути скоротити зусилля, не заглиблюватися в аналіз або обирати простіший спосіб виконання завдання. Її ненормальний розподіл може вказувати на те, що у вибірці ця стратегія виражена нерівномірно. Частина студентів може часто використовувати економію ресурсів, тоді як інші менш схильні до такого способу роботи.

Нерегламентованість дій також не відповідає нормальному розподілу, оскільки $p = 0,03$. Ця шкала описує інтуїтивний, менш структурований підхід до пошуку рішення задачі. У навчальній діяльності така стратегія може проявлятися як виконання завдання без чіткого плану, без послідовності або з опорою на ситуативне рішення. Для теми академічної прокрастинації цей показник є особливо важливим, бо хаотичність дій може бути пов'язана з труднощами початку роботи, недостатнім плануванням і слабкою передбачливістю.

За шкалою готовності витратити додаткові ресурси $p = 0,01$, тому нормальний розподіл не підтверджено. Змістово ця шкала описує готовність студента вкладати більше часу, уваги та зусиль у виконання завдання. На перший погляд, такий показник може виглядати як позитивна характеристика. Проте в межах дослідження він потребує обережної інтерпретації, оскільки готовність витратити ресурси не завжди означає ефективне планування або своєчасне виконання. Вона може бути пов'язана і з надмірним аналізом, і з затримкою переходу до завершення роботи.

Рациональний підхід до пошуку рішення задачі має граничне значення $p = 0,05$. Формально це значення перебуває на межі статистичного критерію, тому для подальшого аналізу доцільно не розглядати цю шкалу як таку, що стабільно відповідає нормальному розподілу. Змістово шкала описує послідовний,

логічний і обґрунтований підхід до виконання завдання. У подальшому аналізі вона має особливе значення, оскільки входить до регресійних моделей академічної прокрастинації.

За шкалою самостійності у прийнятті рішень нормальний розподіл не підтверджено, оскільки $p = 0,003$. Ця шкала відображає здатність студента діяти без надмірної залежності від зовнішньої підказки, самостійно обирати спосіб виконання завдання і брати відповідальність за рішення. Ненормальний розподіл за цією шкалою показує, що у вибірці рівень самостійності в прийнятті рішень є неоднорідним.

У блоці метакогнітивної обізнаності також переважають шкали, за якими нормальний розподіл не підтверджено або спостерігаються граничні значення. Декларативне знання: $p = 0,01$. Це свідчить про відхилення від нормального розподілу. Декларативні знання відображають усвідомлення студентом власних пізнавальних можливостей, сильних і слабких сторін, а також розуміння того, яка інформація є важливою для навчальної діяльності. Нерівномірний розподіл за цією шкалою може означати, що студенти по-різному оцінюють власні пізнавальні ресурси.

Процедурні знання також не відповідають нормальному розподілу, оскільки $p = 0,003$. Цей показник описує розуміння того, як саме треба застосовувати навчальні стратегії. Для теми академічної прокрастинації процедурні знання є важливими, бо студент може знати про існування певної стратегії, але не завжди розуміти, як практично її використати для виконання завдання. Відхилення від нормального розподілу вказує на неоднакову сформованість цього показника у вибірці.

Умовні знання мають граничне значення $p = 0,05$. Вони відображають здатність визначати, коли і чому певна стратегія є доречною. Для подальшого аналізу цей показник також доцільно розглядати з обережністю, оскільки він перебуває на межі критичного рівня. У студентському навчанні умовні знання мають значення тоді, коли потрібно не просто знати певний спосіб роботи, а

вміти вибрати його відповідно до складності завдання, дедлайну, обсягу матеріалу та власного стану.

Шкала планування має $p = 0,01$, тому нормальний розподіл не підтверджено. Планування є одним із центральних показників для цієї роботи, оскільки академічна прокрастинація часто проявляється саме через труднощі організації дій у часі. Якщо студент не планує послідовність виконання завдання, не визначає проміжні кроки або неточно оцінює потрібний час, ризик відкладання зростає. Ненормальний розподіл цієї шкали показує, що здатність до планування у вибірці має різну вираженість.

Стратегії управління інформацією мають $p = 0,03$, що також не підтверджує нормальний розподіл. Ця шкала відображає вміння добирати, структурувати та опрацьовувати навчальний матеріал. Для студентів це може бути пов'язано з умінням виділяти головне, систематизувати інформацію і не перевантажувати себе зайвими деталями. Відхилення від нормального розподілу вказує на те, що такі способи роботи з інформацією в різних студентів сформовані нерівномірно.

Моніторинг розуміння є єдиною шкалою MAI, за якою закон нормального розподілу підтверджено більш переконливо, оскільки $p = 0,06$. Цей показник відображає здатність студента відстежувати, чи справді він розуміє матеріал у процесі навчальної роботи. Для дослідження прокрастинації це важливо, бо неточний моніторинг може сприяти відкладанню. Студент може помилково вважати, що він готовий до виконання завдання або що встигне завершити його пізніше без втрати якості.

Стратегії виправлення помилок мають $p = 0,02$, тому нормальний розподіл не підтверджено. Ця шкала описує здатність змінювати спосіб дії, коли студент стикається з труднощами або помічає помилку. У зв'язку з академічною прокрастинацією цей показник має значення, оскільки відкладання може посилюватися тоді, коли студент не знає, як виправити проблему, не бачить альтернативного способу виконання або уникає завдання після першої невдачі.

Оцінювання результату має граничне значення $p = 0,05$. Цей показник відображає здатність студента аналізувати якість виконаної роботи після завершення завдання. У навчальній діяльності оцінювання результату допомагає зрозуміти, чи був спосіб роботи вдалим, чи потрібно змінити стратегію, чи достатньо глибоко опрацьовано матеріал. Через граничний характер значення цей показник також доцільно включати до подальшого непараметричного аналізу.

Узагальнений показник стратегії регуляції пізнання також має $p = 0,05$, тобто граничне значення. Вона відображає загальні способи керування пізнавальною діяльністю, зокрема планування, моніторинг, контроль помилок та оцінювання. Для теми дослідження ця шкала є однією з ключових, оскільки вона прямо пов'язана із саморегуляцією навчання. Граничний результат за критерієм Колмогорова-Смирнова не дозволяє впевнено віднести цей показник до нормально розподілених.

Знання про пізнання в загальному мають $p = 0,023$, тому нормальний розподіл не підтверджено. Цей інтегральний показник об'єднує декларативні, процедурні та умовні знання. Його відхилення від нормального розподілу свідчить про неоднорідність метакогнітивної обізнаності студентів у частині знань про власне пізнання. У подальшому аналізі це має значення, оскільки саме ці знання можуть бути пов'язані з тим, як студент оцінює свою готовність до навчальної діяльності і чи здатний обрати відповідну стратегію роботи.

Загальний розподіл шкал за результатами перевірки нормальності подано на рисунку 2.1.

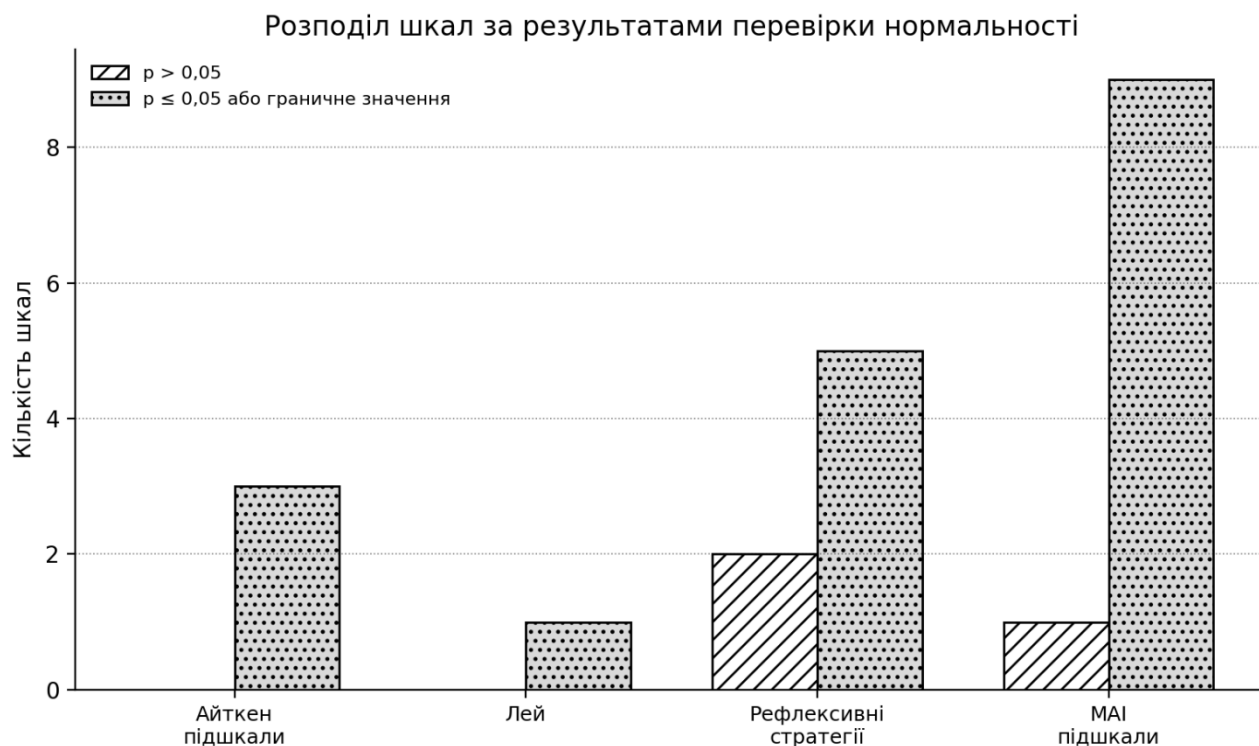


Рис. 2.1. Розподіл шкал за результатами перевірки нормальності розподілу

Побудована діаграма показує, що найбільш однорідним за характером розподілу є блок академічної та загальної прокрастинації, оскільки всі показники цього блоку не відповідають нормальному розподілу. У блоці рефлексивних стратегій нормальність підтверджено лише за двома показниками, тоді як більшість шкал потребує обережного аналізу. У блоці MAI нормальний розподіл достатньо чітко підтверджено лише за шкалою моніторингу розуміння, а інші шкали мають або відхилення, або граничні значення. Це означає, що для всієї сукупності досліджуваних показників використання єдиного параметричного підходу було б недостатньо обґрунтованим.

Окремо було візуалізовано p -значення за шкалами прокрастинації. Дані подано на рисунку 2.2.



Рис. 2.2. p-значення за шкалами прокрастинації

Дані рисунка 2.2 підтверджують, що всі шкали прокрастинації перебувають нижче критичного рівня $p = 0,05$. Це стосується центральної прокрастинації, недостатньої передбачливості, непунктуальності та загальної прокрастинації за К. Леєм. Отже, прокрастинаційні показники у вибірці мають ненормальний розподіл. Саме ці показники є основними для перевірки гіпотез дослідження, тому вибір непараметричного кореляційного аналізу є методично виправданим.

Також було окремо побудовано діаграму p-значень за шкалами метакогнітивної обізнаності МАІ. Дані подано на рисунку 2.3.



Рис. 2.3. р-значення за шкалами метакогнітивної обізнаності МАІ

Рисунок 2.3 показує, що більшість шкал МАІ мають значення p нижче або на межі критичного рівня 0,05. Лише моніторинг розуміння має $p = 0,06$, що дозволяє говорити про підтвердження нормального розподілу за цією шкалою. Інші показники, зокрема декларативні знання, процедурні знання, планування, стратегії управління інформацією, стратегії виправлення помилок і знання про пізнання, мають відхилення від нормального розподілу. Умовні знання, оцінювання результату та регуляція пізнання мають граничні значення. Це також підтверджує доцільність використання непараметричного підходу для аналізу зв'язків між метакогнітивною обізнаністю та прокрастинацією.

Отримані результати стали підставою для застосування коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Цей коефіцієнт дає змогу оцінити силу та напрям статистичного зв'язку між змінними без вимоги нормального розподілу даних. У подальшому аналізі коефіцієнт Спірмена використано для перевірки зв'язків між академічною прокрастинацією, загальною прокрастинацією, метакогнітивною обізнаністю та рефлексивними стратегіями розв'язування задач.

За допомогою рангової кореляції Спірмена було перевірено наявність зв'язку між рефлексивними стратегіями розв'язування задач та проявами академічної прокрастинації студентів. Результати аналізу подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Кореляційні зв'язки між рефлексивними стратегіями розв'язування задач
та показниками прокрастинації**

Рефлексивна стратегія	Центральна прокрастинація	Недостатня передбачливість	Непунктуальність	Загальна прокрастинація за К. Леєм
Прийняття рішень з орієнтацією на внутрішні стандарти	0,608**	-0,573**	-0,162	0,622**
Економія ресурсів	0,557**	-0,617**	-0,037	0,676**
Нерегламентованість дій	-0,597**	0,701**	0,011	-0,626**
Визначення причини виникнення проблеми	-0,658**	0,571**	0,114	-0,640**
Готовність витратити додаткові ресурси	-0,486**	0,552**	-0,041	-0,573**
Раціональний підхід до пошуку рішення задачі	0,568**	-0,660**	0,073	0,574**
Самостійність у прийнятті рішень	0,556**	-0,579**	-0,079	0,538**
Глибинна обробка інформації	-0,640**	0,641**	0,112	-0,621**

Критичність в аналізі інформації	-0,608**	0,638**	0,093	-0,647**
Використання алгоритмів	0,501**	-0,635**	0,006	0,551**

Примітки: статистично значущі при: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Джерело: сформовано самостійно автором на основі власного дослідження

Дані таблиці 2.3, а також рис. 2.4 показують, що між шкалою «Центральна прокрастинація» та шкалою «Прийняття рішень з орієнтацією на внутрішні стандарти» виявлено статистично достовірний позитивний прямопропорційний взаємозв'язок ($R = 0,608$; $p \leq 0,01$). Також встановлено статистично достовірні позитивні прямопропорційні взаємозв'язки між центральною прокрастинацією та економією ресурсів ($R = 0,557$; $p \leq 0,01$), раціональним підходом до пошуку рішення задачі ($R = 0,568$; $p \leq 0,01$), самостійністю у прийнятті рішень ($R = 0,556$; $p \leq 0,01$) та використанням алгоритмів ($R = 0,501$; $p \leq 0,01$).

Це означає, що зі зростанням показників за цими рефлексивними стратегіями зростають і показники центральної академічної прокрастинації. Такий результат можна пояснити тим, що орієнтація на внутрішні стандарти передбачає опору на власні критерії оцінки результату, власне бачення ситуації та самостійне прийняття рішень. Якщо студент надмірно зосереджується на власному уявленні про те, яким має бути результат, він може довше обмірковувати завдання, сумніватися у способі його виконання або відкладати початок роботи до моменту, коли буде впевнений у правильності власного рішення. Економія ресурсів відображає прагнення швидше знайти рішення, не витрачаючи багато часу на перевірку деталей і глибокий аналіз. У навчальній діяльності це може проявлятися як відкладання складного завдання, оскільки його виконання потребує значних зусиль. Раціональний підхід і використання алгоритмів самі по собі є конструктивними стратегіями, однак у контексті центральної прокрастинації їхній позитивний зв'язок може свідчити про те, що частина студентів схильна довго шукати «правильний» спосіб виконання,

орієнтуватися на готові схеми або очікувати чіткого алгоритму, через що перехід до практичної дії може відкладатися. Самостійність у прийнятті рішень також може посилювати прокрастинацію тоді, коли студент не звертається по допомогу, а намагається самостійно розв'язати складність, що збільшує час між наміром виконати завдання і реальним початком роботи.

Водночас між шкалою «Центральна прокрастинація» та шкалою «Нерегламентованість дій» виявлено статистично достовірний негативний оберненопропорційний взаємозв'язок ($R = -0,597$; $p \leq 0,01$). Також статистично достовірні негативні оберненопропорційні взаємозв'язки встановлено між центральною прокрастинацією та визначенням причини виникнення проблеми ($R = -0,658$; $p \leq 0,01$), готовністю витратити додаткові ресурси ($R = -0,486$; $p \leq 0,01$), глибинною обробкою інформації ($R = -0,640$; $p \leq 0,01$) та критичністю в аналізі інформації ($R = -0,608$; $p \leq 0,01$).

Це означає, що зі зростанням показників за цими стратегіями знижуються показники центральної академічної прокрастинації. Стратегія визначення причини виникнення проблеми передбачає здатність аналізувати, чому виникла складність, які чинники заважають виконанню завдання і який спосіб дії буде найбільш доцільним. Тому студент, який краще розуміє причини труднощів, має більше можливостей перейти від уникнення завдання до його виконання. Глибинна обробка інформації пов'язана з уважним аналізом змісту завдання, пошуком зв'язків, розглядом альтернатив і прагненням зрозуміти суть проблеми. Якщо студент глибше розуміє навчальний матеріал, завдання стає менш невизначеним і менш психологічно складним, тому потреба його відкладати знижується. Критичність в аналізі інформації означає готовність перевіряти власні дії, уточнювати вимоги, оцінювати результат і вносити корективи. Така стратегія допомагає студенту краще контролювати процес виконання роботи, тому вона пов'язана зі зниженням центральної прокрастинації. Готовність витратити додаткові ресурси також знижує схильність до відкладання, оскільки студент не уникає завдання через його складність, а готовий докладати додаткових зусиль для його виконання. Нерегламентованість дій у цьому

випадку має негативний зв'язок із центральною прокрастиною, що може свідчити про те, що більш гнучкий, менш жорстко прив'язаний до алгоритмів спосіб дії в окремих студентів полегшує початок роботи і зменшує схильність до відкладання.

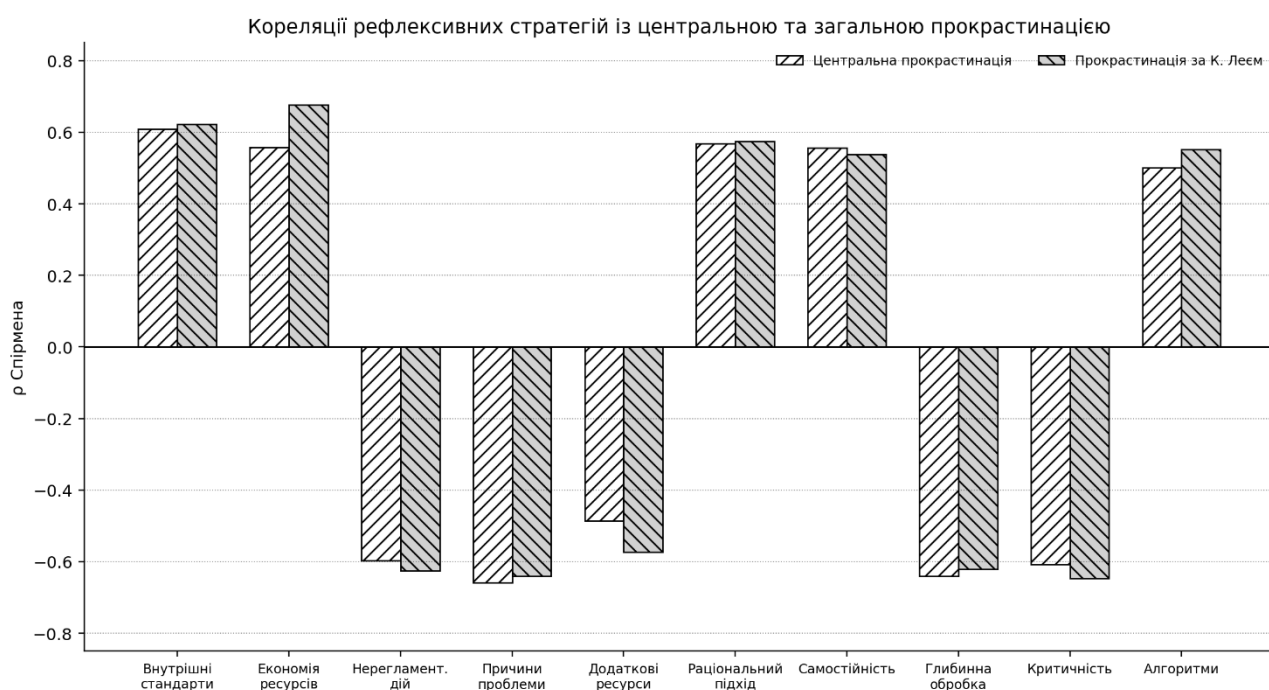


Рис. 2.4. Кореляції рефлексивних стратегій із центральною та загальною прокрастиною К. Лея

Між шкалою «Недостатня передбачливість» (див. рис. 2.5) та шкалою «Нерегламентованість дій» виявлено статистично достовірний позитивний прямопропорційний взаємозв'язок ($R = 0,701$; $p \leq 0,01$). Також встановлено статистично достовірні позитивні прямопропорційні взаємозв'язки між недостатньою передбачливістю та визначенням причини виникнення проблеми ($R = 0,571$; $p \leq 0,01$), готовністю витратити додаткові ресурси ($R = 0,552$; $p \leq 0,01$), глибинною обробкою інформації ($R = 0,641$; $p \leq 0,01$) та критичністю в аналізі інформації ($R = 0,638$; $p \leq 0,01$).

Такі результати свідчать про те, що зі зростанням показників за цими стратегіями зростають і показники недостатньої передбачливості. Такий результат можна пояснити тим, що недостатня передбачливість пов'язана не лише з відкладанням, а й із труднощами прогнозування часу, необхідного для виконання завдання. Нерегламентованість дій передбачає більшу орієнтацію на

інтуїтивний, менш структурований спосіб розв'язання задачі. Якщо студент діє без чіткого плану, не дотримується послідовності й покладається на ситуативне бачення, йому може бути складніше передбачити, скільки часу потребуватиме виконання навчального завдання. Позитивний зв'язок із глибиною обробкою інформації, критичністю та визначенням причини проблеми може свідчити про те, що частина студентів схильна багато аналізувати завдання, зосереджуватися на деталях, уточнювати причини труднощів і перевіряти якість виконання, однак при цьому не завжди правильно розраховує часові ресурси. Тобто студент може бути здатним до глибокого аналізу, але саме через детальність опрацювання не завжди завчасно прогнозує, скільки часу йому знадобиться. Готовність витратити додаткові ресурси також може бути пов'язана з недостатньою передбачливістю тоді, коли студент компенсує слабке попереднє планування додатковими зусиллями вже після того, як дедлайн наближається.

Також між шкалою «Недостатня передбачливість» та шкалою «Прийняття рішень з орієнтацією на внутрішні стандарти» виявлено статистично достовірний негативний оберненопропорційний взаємозв'язок ($R = -0,573$; $p \leq 0,01$). Статистично достовірні негативні оберненопропорційні взаємозв'язки також встановлено між недостатньою передбачливістю та економією ресурсів ($R = -0,617$; $p \leq 0,01$), раціональним підходом до пошуку рішення задачі ($R = -0,660$; $p \leq 0,01$), самостійністю у прийнятті рішень ($R = -0,579$; $p \leq 0,01$) та використанням алгоритмів ($R = -0,635$; $p \leq 0,01$).

Виявлені взаємозв'язки дають підстави стверджувати, що зі зростанням показників за цими стратегіями знижуються показники недостатньої передбачливості. Раціональний підхід до пошуку рішення задачі передбачає опору на логіку, знання, правила, послідовність і попередньо засвоєні способи дії. Тому студент, який частіше використовує раціональний підхід, краще структурує навчальне завдання, швидше визначає порядок дій і точніше прогнозує, що саме потрібно зробити. Використання алгоритмів також знижує недостатню передбачливість, оскільки наявність зрозумілої схеми виконання допомагає студенту оцінити обсяг роботи та розподілити час. Самостійність у

прийнятті рішень може зменшувати недостатню передбачливість, оскільки студент не очікує постійних зовнішніх підказок, а здатний самотійно визначити план дій. Орієнтація на внутрішні стандарти у цьому випадку також може бути пов'язана з кращим прогнозуванням, якщо студент має сформовані власні критерії якості та розуміє, яким має бути результат. Економія ресурсів має негативний зв'язок із недостатньою передбачливістю, що може означати: студенти, які прагнуть діяти економніше та швидше, іноді краще визначають мінімально необхідний обсяг роботи й тому менш схильні переоцінювати час або розпочинати завдання надто пізно.

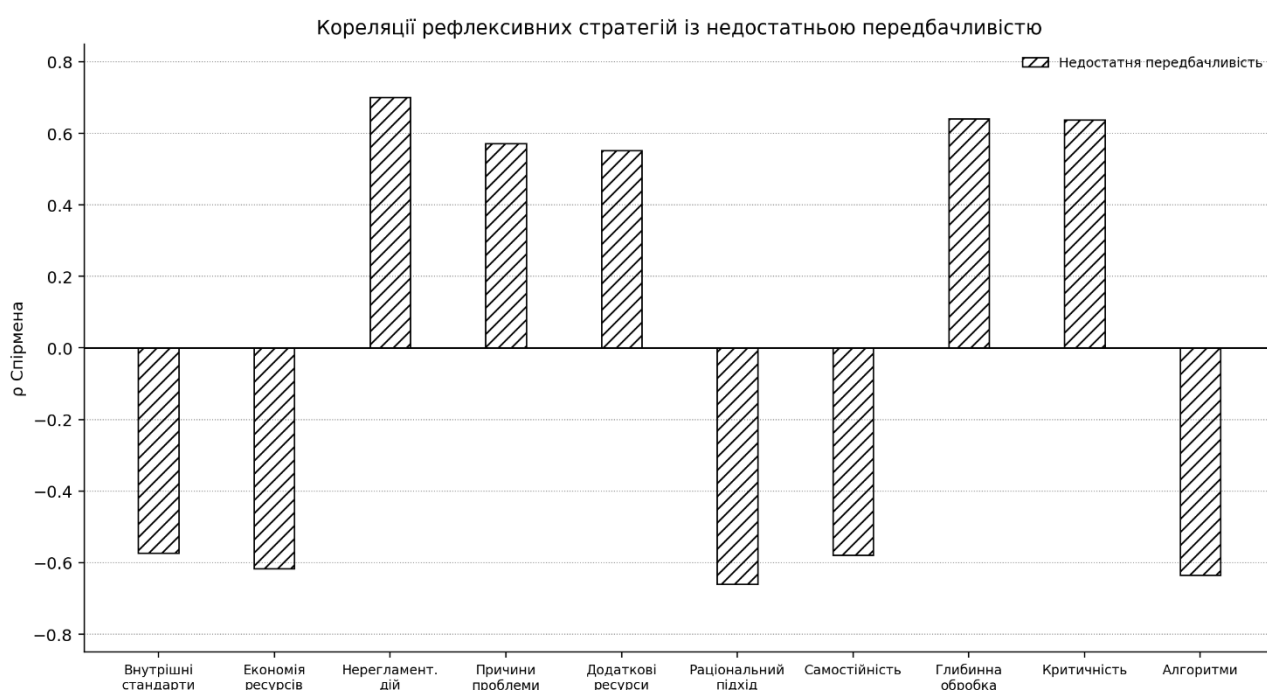


Рис. 2.5. Кореляції рефлексивних стратегій із недостатньою передбачливістю

Між шкалою «Непунктуальність» та рефлексивними стратегіями розв'язування задач статистично достовірних взаємозв'язків не виявлено.

Такий характер зв'язку дозволяє припустити, що у межах досліджуваної вибірки непунктуальність не має статистично достовірного зв'язку з показниками рефлексивних стратегій. Інакше кажучи, запізнення, порушення строків або несвоєчасність дій не пояснюються безпосередньо тим, які саме рефлексивні стратегії студент використовує під час розв'язування задач. Такий результат може свідчити про те, що непунктуальність, ймовірно, більше пов'язана з поведінковими звичками, режимом дня, зовнішніми умовами,

організацією побутового часу або ситуативними чинниками, а не з особливостями аналізу інформації, прийняття рішень чи критичного оцінювання результату.

За шкалою загальної прокрастинації К. Лея було виявлено статистично достовірні позитивні прямопропорційні взаємозв'язки з прийняттям рішень з орієнтацією на внутрішні стандарти ($R = 0,622$; $p \leq 0,01$), економією ресурсів ($R = 0,676$; $p \leq 0,01$), раціональним підходом до пошуку рішення задачі ($R = 0,574$; $p \leq 0,01$), самостійністю у прийнятті рішень ($R = 0,538$; $p \leq 0,01$) та використанням алгоритмів ($R = 0,551$; $p \leq 0,01$).

Такий взаємозв'язок можна пояснити тим, що зі зростанням показників за цими рефлексивними стратегіями зростають і показники загальної прокрастинації. Оскільки загальна прокрастинація відображає схильність відкладати справи не лише в навчанні, а й у ширшому життєвому контексті, ці результати показують, що певні способи прийняття рішень можуть супроводжувати загальну тенденцію до зволікання. Орієнтація на внутрішні стандарти може збільшувати зволікання тоді, коли людина надмірно покладається на власне бачення результату і довго співвідносить завдання зі своїми суб'єктивними критеріями. Економія ресурсів може бути пов'язана з прокрастинацією через прагнення уникнути надмірних зусиль або відкласти складні дії, які потребують напруження. Раціональний підхід і використання алгоритмів можуть супроводжувати зволікання тоді, коли людина очікує чіткої схеми або оптимального способу дії, а без цього відкладає початок виконання. Самостійність у прийнятті рішень може посилювати зволікання в ситуаціях, коли людина не залучає зовнішню підтримку й довше залишається наодинці з проблемою.

Водночас між загальною прокрастинацією та нерегламентованістю дій виявлено статистично достовірний негативний оберненопропорційний взаємозв'язок ($R = -0,626$; $p \leq 0,01$). Також статистично достовірні негативні оберненопропорційні взаємозв'язки встановлено між загальною прокрастинацією та визначенням причини виникнення проблеми ($R = -0,640$; $p \leq$

0,01), готовністю витратити додаткові ресурси ($R = -0,573$; $p \leq 0,01$), глибинною обробкою інформації ($R = -0,621$; $p \leq 0,01$) та критичністю в аналізі інформації ($R = -0,647$; $p \leq 0,01$).

Отримані дані вказують на тенденцію, за якої зі зростанням показників за цими стратегіями знижуються показники загальної прокрастинації. Тобто визначення причини виникнення проблеми допомагає людині краще зрозуміти, що саме заважає виконанню справи, тому замість відкладання вона може перейти до пошуку способу дії. Глибинна обробка інформації знижує загальну прокрастинацію, оскільки краще розуміння завдання зменшує невизначеність і полегшує початок роботи. Критичність в аналізі інформації передбачає перевірку власних рішень, уточнення вимог і оцінювання результатів, що сприяє більш контрольованому виконанню справ. Готовність витратити додаткові ресурси також може знижувати прокрастинацію, оскільки людина не уникає завдання лише через його складність або потребу в додаткових зусиллях. Негативний зв'язок із нерегламентованістю дій може свідчити про те, що певна гнучкість у способах розв'язання задач допомагає людині не застрягати на пошуку ідеального плану й швидше переходити до виконання.

Наступним етапом було проаналізовано зв'язки між шкалами метакогнітивної обізнаності МАІ та показниками прокрастинації. Цей блок аналізу безпосередньо стосується другої гіпотези дослідження. Вона передбачала, що метакогнітивна обізнаність має статистично значущий оберненопропорційний взаємозв'язок з академічною прокрастинацією. До аналізу було включено такі шкали: декларативне знання, процедурне знання, умовне знання, планування, стратегії управління інформацією, моніторинг розуміння, стратегії виправлення помилок та оцінювання результату.

Результати кореляційного аналізу подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Кореляційні зв'язки між метакогнітивною обізнаністю та показниками прокрастинації

Показник прокрастинації	ДЗ	ПЗ	УЗ	План	СУІ	МР	СВП	ОР
Центральна прокрастинація	- 0,749**	- 0,692**	- 0,598**	- 0,612**	- 0,697**	- 0,717**	- 0,640**	- 0,734**
Недостатня передбачливість	0,791**	0,703**	0,687**	0,629**	0,766**	0,732**	0,667**	0,758**
Непунктуальність	0,076	-0,044	-0,098	-0,070	0,093	0,086	0,012	0,099
Загальна прокрастинація за К. Леєм	- 0,805**	- 0,656**	- 0,674**	- 0,720**	- 0,804**	- 0,773**	- 0,669**	- 0,776**

Примітки: статистично значущі при: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

ДЗ – декларативні знання; ПЗ – процедурні знання; УЗ – умовні знання; План – планування; СУІ – стратегії управління інформацією; МР – моніторинг розуміння; СВП – стратегії виправлення помилок; ОР – оцінювання результату; РП – регуляція пізнання.

Джерело: сформовано самостійно автором на основі власного дослідження

Як бачимо з таблиці, аналіз кореляційних зв'язків між показниками метакогнітивної обізнаності та прокрастинації засвідчив наявність низки статистично достовірних взаємозв'язків.

Між шкалою «Центральна прокрастинація» (див. рис. 2.6) та декларативним знанням виявлено статистично достовірний негативний оберненопропорційний взаємозв'язок ($R = -0,749$; $p \leq 0,01$). Також статистично достовірні негативні оберненопропорційні взаємозв'язки встановлено між центральною прокрастинацією та процедурними знаннями ($R = -0,692$; $p \leq 0,01$), умовними знаннями ($R = -0,598$; $p \leq 0,01$), плануванням ($R = -0,612$; $p \leq 0,01$), стратегіями управління інформацією ($R = -0,697$; $p \leq 0,01$), моніторингом розуміння ($R = -0,717$; $p \leq 0,01$), стратегіями виправлення помилок ($R = -0,640$; $p \leq 0,01$) та оцінюванням результату ($R = -0,734$; $p \leq 0,01$).

Отримані результати свідчать про те, що зі зростанням показників метакогнітивної обізнаності знижуються показники центральної академічної прокрастинації. У психологічному змісті це можна пояснити тим, що студенти,

які краще усвідомлюють власні сильні й слабкі сторони в навчанні, знають ефективні способи роботи з матеріалом, уміють добирати стратегії відповідно до ситуації, планувати навчальну діяльність, контролювати розуміння, виправляти помилки та оцінювати результат, менш схильні відкладати виконання академічних завдань. Тобто сформована метакогнітивна обізнаність допомагає студенту краще організовувати навчальну діяльність і своєчасніше переходити від наміру до виконання завдання.

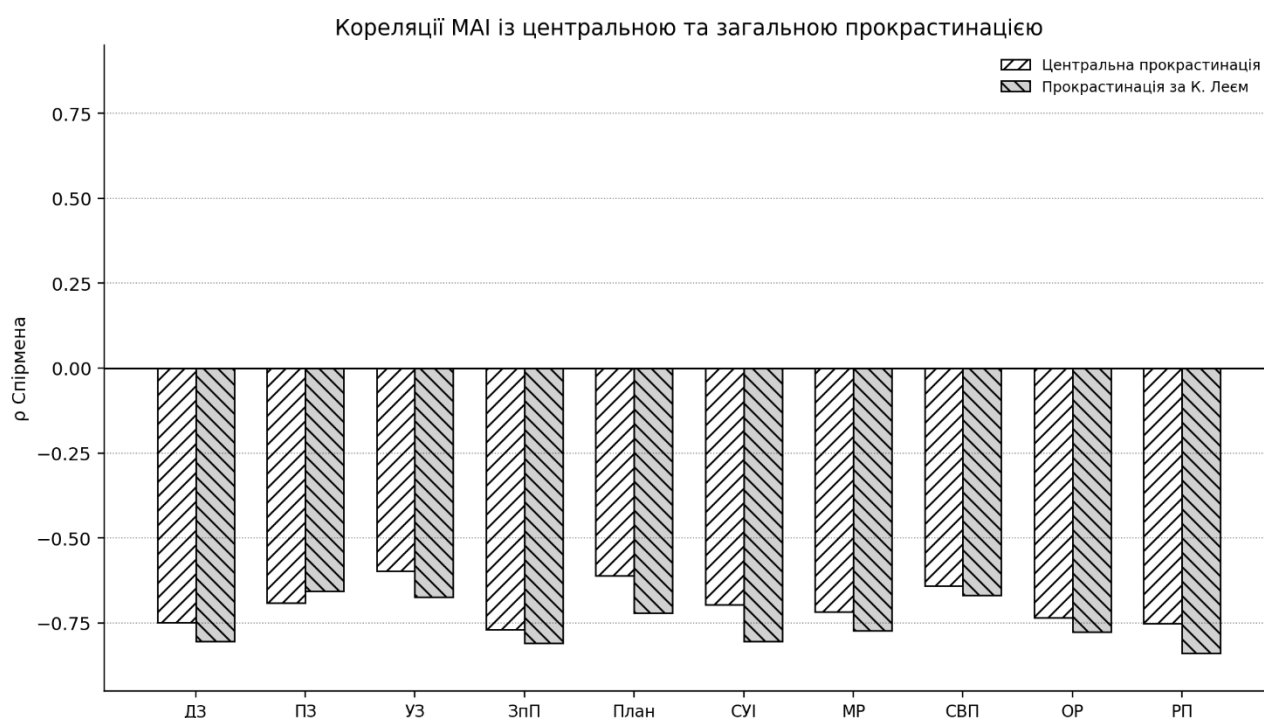


Рис. 2.6. Кореляції шкал MAI із центральною та загальною прокрастиною

Між шкалою «Недостатня передбачливість» (див. рис. 2.7) та декларативним знанням виявлено статистично достовірний позитивний прямопропорційний взаємозв'язок ($R = 0,791$; $p \leq 0,01$). Також статистично достовірні позитивні прямопропорційні взаємозв'язки встановлено між недостатньою передбачливістю та процедурними знаннями ($R = 0,703$; $p \leq 0,01$), умовними знаннями ($R = 0,687$; $p \leq 0,01$), плануванням ($R = 0,629$; $p \leq 0,01$), стратегіями управління інформацією ($R = 0,766$; $p \leq 0,01$), моніторингом розуміння ($R = 0,732$; $p \leq 0,01$), стратегіями виправлення помилок ($R = 0,667$; $p \leq 0,01$) та оцінюванням результату ($R = 0,758$; $p \leq 0,01$).

Такий характер зв'язку вказує на те, що зі зростанням показників метакогнітивної обізнаності зростають і показники недостатньої передбачливості. Цей результат потребує обережної інтерпретації, оскільки він не означає, що метакогнітивна обізнаність безпосередньо спричиняє прокрастинацію. Ймовіріше, студенти з вищим рівнем метакогнітивної обізнаності краще усвідомлюють складність навчальних завдань, більше аналізують власні дії, частіше оцінюють якість виконання роботи та можуть детальніше помічати труднощі у плануванні часу. Тобто вони можуть добре розуміти, як треба організовувати навчання, але це не завжди автоматично переходить у реальну здатність завчасно прогнозувати час і ресурси, необхідні для виконання завдання. У цьому випадку недостатня передбачливість може бути пов'язана не з відсутністю метакогнітивних знань, а з розривом між усвідомленням навчальних стратегій і практичним застосуванням цих стратегій у часовій організації діяльності.

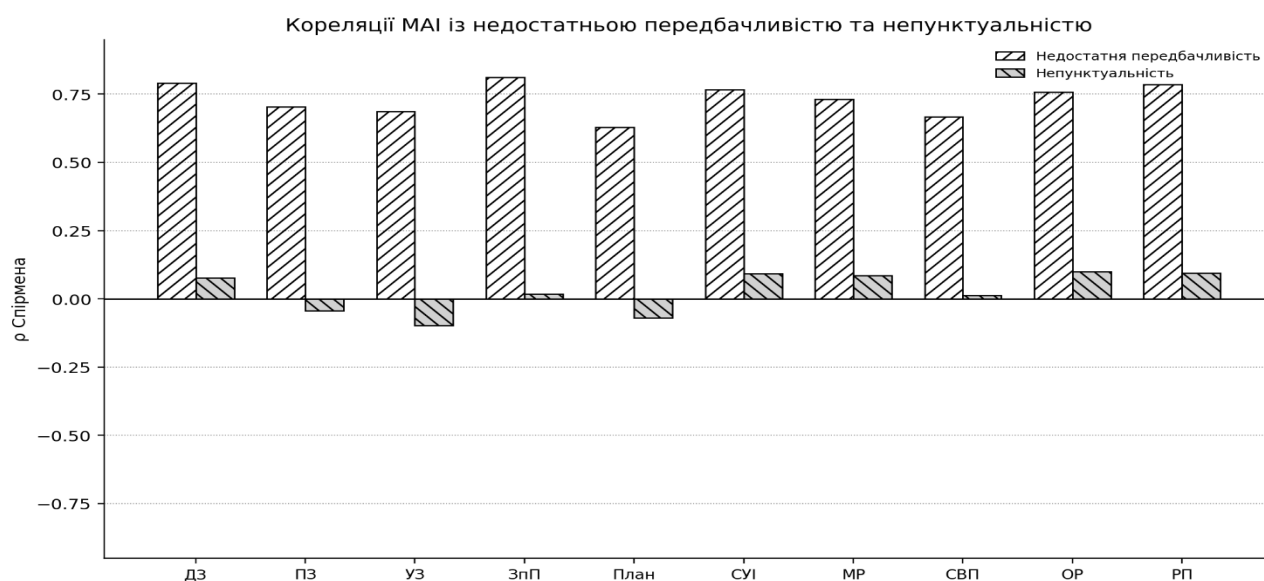


Рис. 2.7. Кореляції шкал MAI із недостатньою передбачливістю та непунктуальністю

Між шкалою «Непунктуальність» та декларативними знаннями не виявлено статистично достовірного взаємозв'язку ($R = 0,076$; $p > 0,05$). Також статистично достовірних взаємозв'язків не встановлено між непунктуальністю та процедурними знаннями ($R = -0,044$; $p > 0,05$), умовними знаннями ($R = -0,098$; $p > 0,05$), плануванням ($R = -0,070$; $p > 0,05$), стратегіями управління інформацією ($R = 0,093$; $p > 0,05$), моніторингом розуміння ($R = 0,086$; $p > 0,05$), стратегіями

виправлення помилок ($R = 0,012$; $p > 0,05$) та оцінюванням результату ($R = 0,099$; $p > 0,05$).

Отримані результати свідчать про те, що непунктуальність у межах цієї вибірки не має статистично достовірного взаємозв'язку з показниками метакогнітивної обізнаності. Це можна пояснити тим, що непунктуальність як прояв прокрастинації може бути більше пов'язана не з особливостями пізнавальної регуляції, а з поведінковими звичками, режимом дня, зовнішніми обставинами, рівнем організованості побутового часу або ситуативними чинниками. Тобто навіть студент із достатнім рівнем метакогнітивної обізнаності може мати труднощі з пунктуальністю, якщо ці труднощі зумовлені не стільки навчальними стратегіями, скільки загальною організацією повсякденної поведінки.

Між шкалою «Загальна прокрастинація за К. Леєм» (див. рис. 2.6) та декларативними знаннями виявлено статистично достовірний негативний оберненопропорційний взаємозв'язок ($R = -0,805$; $p \leq 0,01$). Також статистично достовірні негативні оберненопропорційні взаємозв'язки встановлено між загальною прокрастинацією та процедурними знаннями ($R = -0,656$; $p \leq 0,01$), умовними знаннями ($R = -0,674$; $p \leq 0,01$), плануванням ($R = -0,720$; $p \leq 0,01$), стратегіями управління інформацією ($R = -0,804$; $p \leq 0,01$), моніторингом розуміння ($R = -0,773$; $p \leq 0,01$), стратегіями виправлення помилок ($R = -0,669$; $p \leq 0,01$) та оцінюванням результату ($R = -0,776$; $p \leq 0,01$).

Такий характер зв'язку вказує на те, що зі зростанням показників метакогнітивної обізнаності знижуються показники загальної прокрастинації. Це означає, що студенти, які краще розуміють власні навчальні можливості, знають ефективні стратегії роботи з інформацією, уміють планувати, контролювати розуміння, виправляти помилки та оцінювати результат, менш схильні відкладати справи загалом. Зокрема, декларативні знання допомагають студентів усвідомлювати власні ресурси й обмеження; процедурні знання дають розуміння того, як саме виконувати завдання; умовні знання допомагають обрати відповідну стратегію залежно від ситуації; планування забезпечує

попередню організацію діяльності; управління інформацією полегшує опрацювання матеріалу; моніторинг розуміння дає змогу помічати труднощі в процесі роботи; стратегії виправлення помилок допомагають долати нерозуміння; оцінювання результату сприяє аналізу якості виконаної роботи. Саме тому вищий рівень цих показників пов'язаний із нижчою загальною схильністю до прокрастинації.

Загалом результати кореляційного аналізу свідчать про те, що метакогнітивна обізнаність має статистично достовірний негативний оберненопропорційний взаємозв'язок із центральною академічною прокрастинацією та загальною прокрастинацією. Це підтверджує припущення про те, що вищий рівень усвідомлення та регуляції власної пізнавальної діяльності пов'язаний із нижчою схильністю до відкладання завдань. Водночас статистично достовірний позитивний прямопропорційний взаємозв'язок між показниками MAI та недостатньою передбачливістю свідчить про неоднозначність цього компонента академічної прокрастинації. Недостатня передбачливість може бути пов'язана не лише з низькою метакогнітивною обізнаністю, а й із тим, що студент усвідомлює й аналізує навчальну діяльність, однак не завжди ефективно переносить це усвідомлення у практичне планування часу. Статистично достовірних взаємозв'язків між непунктуальністю та показниками MAI не виявлено.

Після проведення кореляційного аналізу було застосовано множинний лінійний регресійний аналіз, що дав змогу визначити, які саме рефлексивні стратегії розв'язування задач виступають статистично достовірними предикторами окремих показників академічної прокрастинації. На відміну від кореляційного аналізу, який показує лише наявність, напрям і силу взаємозв'язку між змінними, регресійний аналіз дозволив оцінити самостійний внесок кожного предиктора у прогнозування залежної змінної за умови одночасного врахування інших показників.

У першій регресійній моделі (див. табл. 2.5) залежною змінною виступала центральна прокрастинація. Модель прогнозування центральної прокрастинації

на основі рефлексивних стратегій є статистично достовірною ($F(10,76) = 18,13$; $p < 0,001$). Коефіцієнт детермінації становить $R^2 = 0,66$, що свідчить про те, що модель пояснює 66,6% дисперсії показника центральної прокрастинації. Отже, рефлексивні стратегії розв'язування задач мають суттєве значення для пояснення відмінностей у рівні центральної академічної прокрастинації студентів.

Таблиця 2.5

Регресійна модель прогнозування центральної прокрастинації на основі рефлексивних стратегій

Предиктор	β	p	Висновок
Нерегламентованість дій	-0,11	0,35	статистично незначущий предиктор
Визначення причини виникнення проблеми	-0,17	0,07	статистично незначущий предиктор
Готовність витратити додаткові ресурси	-0,10	0,28	статистично незначущий предиктор
Раціональний підхід до пошуку рішення задачі	0,22	0,02	статистично значущий предиктор
Самостійність у прийнятті рішень	0,09	0,35	статистично незначущий предиктор
Глибинна обробка інформації	-0,25	0,01	статистично значущий предиктор

Джерело: сформовано самостійно автором на основі власного дослідження

Серед досліджуваних предикторів статистично достовірним позитивним предиктором центральної прокрастинації виявився раціональний підхід до пошуку рішення задачі ($\beta = 0,22$; $p = 0,02$). Це свідчить про те, що за умови врахування інших рефлексивних стратегій зі зростанням показника

раціонального підходу до пошуку рішення задачі зростає показник центральної прокрастинації. У психологічному змісті такий результат можна пояснити тим, що раціональний підхід передбачає орієнтацію на логічний аналіз, пошук правильного способу дії, опору на знання, правила та алгоритми. У частини студентів така стратегія може супроводжуватися тривалим обмірковуванням способу виконання завдання, очікуванням оптимального рішення або прагненням спочатку повністю зрозуміти алгоритм дії. У такому випадку раціональний аналіз не обов'язково одразу переходить у виконання завдання, а може затримувати початок навчальної діяльності.

Статистично достовірним негативним предиктором центральної прокрастинації виявилася глибинна обробка інформації ($\beta = -0,25$; $p = 0,01$). Це свідчить про те, що за умови врахування інших предикторів зі зростанням показника глибинної обробки інформації знижується показник центральної прокрастинації. Такий результат можна пояснити тим, що глибинна обробка інформації передбачає уважне осмислення змісту завдання, аналіз причин труднощів, пошук зв'язків між елементами інформації та прагнення зрозуміти принцип виконання роботи. Якщо студент краще розуміє зміст навчального завдання, воно стає для нього менш невизначеним і менш психологічно складним. Відповідно, знижується потреба відкладати його виконання.

Інші предиктори у моделі центральної прокрастинації не досягли рівня статистичної достовірності. Зокрема, нерегламентованість дій не є статистично достовірним предиктором центральної прокрастинації ($\beta = -0,11$; $p = 0,35$), визначення причини виникнення проблеми також не є статистично достовірним предиктором ($\beta = -0,17$; $p = 0,07$), готовність витратити додаткові ресурси не має статистично достовірного предикторного внеску ($\beta = -0,10$; $p = 0,28$), а самотійність у прийнятті рішень також не виступає статистично достовірним предиктором центральної прокрастинації ($\beta = 0,09$; $p = 0,35$). Це означає, що після одночасного врахування всіх предикторів саме раціональний підхід до пошуку рішення задачі та глибинна обробка інформації мають самотійне значення для прогнозування центральної академічної прокрастинації.

У другій регресійній моделі (див. табл. 2.6) залежною змінною виступала недостатня передбачливість. Модель прогнозування недостатньої передбачливості на основі рефлексивних стратегій є статистично достовірною ($F(10,76) = 30,12$; $p < 0,001$). Коефіцієнт детермінації становить $R^2 = 0,77$, що свідчить про те, що модель пояснює 77,2% дисперсії показника недостатньої передбачливості. Отже, рефлексивні стратегії мають високу пояснювальну значущість щодо труднощів прогнозування часу, планування майбутніх дій та передбачення наслідків відкладання навчальних завдань.

Таблиця 2.6

Регресійна модель прогнозування недостатньої передбачливості на основі рефлексивних стратегій

Предиктор	β	p	Висновок
Нерегламентованість дій	0,20	0,05	статистично значущий предиктор
Визначення причини виникнення проблеми	0,06	0,43	статистично незначущий предиктор
Готовність витратити додаткові ресурси	0,15	0,04	статистично значущий предиктор
Раціональний підхід до пошуку рішення задачі	-0,25	0,001	статистично значущий предиктор
Самостійність у прийнятті рішень	-0,22	0,01	статистично значущий предиктор
Глибинна обробка інформації	0,24	0,002	статистично значущий предиктор

Джерело: сформовано самостійно автором на основі власного дослідження

Статистично достовірним позитивним предиктором недостатньої передбачливості виявилася нерегламентованість дій ($\beta = 0,20$; $p = 0,05$). Це свідчить про те, що зі зростанням показника нерегламентованості дій зростає показник недостатньої передбачливості. У психологічному змісті це можна

пояснити тим, що нерегламентованість дій пов'язана з менш структурованим, більш інтуїтивним способом розв'язування задачі. Якщо студент діє без чіткої послідовності, не спирається на попередньо визначений план і більше орієнтується на ситуативне бачення, йому складніше завчасно оцінити обсяг роботи, час виконання та можливі труднощі. Саме тому така стратегія може підвищувати недостатню передбачливість.

Також статистично достовірним позитивним предиктором недостатньої передбачливості є готовність витратити додаткові ресурси ($\beta = 0,15$; $p = 0,04$). Це свідчить про те, що зі зростанням показника готовності витратити додаткові ресурси зростає показник недостатньої передбачливості. Такий результат можна пояснити тим, що готовність вкладати більше часу, сил та уваги не завжди пов'язана із завчасним плануванням. У деяких випадках студент може не передбачити складність завдання на початку, але потім намагатися компенсувати це додатковими зусиллями. Тобто ця стратегія може мати компенсаторний характер: студент не обов'язково краще планує майбутні дії, але готовий витратити більше ресурсів тоді, коли труднощі вже виникли.

Статистично достовірним негативним предиктором недостатньої передбачливості виступив раціональний підхід до пошуку рішення задачі ($\beta = -0,25$; $p = 0,001$). Можливо робити висновок про те, що зі зростанням показника раціонального підходу до пошуку рішення задачі знижується показник недостатньої передбачливості. Такий результат є логічним, оскільки раціональний підхід передбачає опору на логічний аналіз, послідовність, правила, знання та попередньо сформовані способи дії. Студент, який використовує раціональний підхід, краще структурує завдання, точніше визначає його етапи та має більше можливостей передбачити, скільки часу й ресурсів потребуватиме його виконання.

Статистично достовірним негативним предиктором недостатньої передбачливості також є самотійність у прийнятті рішень ($\beta = -0,22$; $p = 0,01$). Це свідчить про те, що зі зростанням показника самотійності у прийнятті рішень знижується показник недостатньої передбачливості. У психологічному змісті це

може означати, що студенти, які здатні самотійно приймати рішення, менше залежать від зовнішніх підказок, очікування допомоги або додаткових вказівок. Вони швидше визначають власний план дій і краще орієнтуються у тому, що потрібно зробити для виконання завдання. Саме тому самотійність у прийнятті рішень може знижувати труднощі прогнозування майбутніх навчальних дій.

Статистично достовірним позитивним предиктором недостатньої передбачливості є глибинна обробка інформації ($\beta = 0,24$; $p = 0,002$). Це свідчить про те, що зі зростанням показника глибинної обробки інформації зростає показник недостатньої передбачливості. На перший погляд цей результат може виглядати суперечливим, оскільки глибинна обробка інформації знижує центральну прокрастинацію. Однак щодо недостатньої передбачливості вона може мати інше значення. Студент може детально аналізувати інформацію, зосереджуватися на змісті завдання, шукати зв'язки, уточнювати деталі та прагнути глибоко зрозуміти матеріал, але це не завжди означає, що він правильно прогнозує час виконання роботи. Інакше кажучи, глибина аналізу не завжди переходить у ефективне планування строків. Саме тому глибинна обробка інформації може одночасно знижувати центральну прокрастинацію, але підвищувати недостатню передбачливість.

Визначення причини виникнення проблеми не є статистично достовірним предиктором недостатньої передбачливості ($\beta = 0,06$; $p = 0,43$). Це означає, що за умови врахування інших рефлексивних стратегій цей показник не має самотійного внеску у прогнозування недостатньої передбачливості. Отже, здатність аналізувати причини виникнення труднощів сама по собі не пояснює труднощі прогнозування часу та майбутніх дій, якщо одночасно враховуються інші стратегії, зокрема нерегламентованість дій, раціональний підхід, самотійність і глибинна обробка інформації.

Загалом результати множинного лінійного регресійного аналізу свідчать про те, що різні показники академічної прокрастинації мають різний набір предикторів (Для порівняння стандартизованих коефіцієнтів β у двох моделях побудовано рисунок 2.8.). Центральна прокрастинація прогнозується двома

стратегіями: раціональним підходом до пошуку рішення задачі та глибинною обробкою інформації. При цьому раціональний підхід виступає позитивним предиктором, а глибинна обробка інформації - негативним предиктором. Це означає, що надмірна орієнтація на пошук правильного способу виконання може супроводжуватися зростанням центральної прокрастинації, тоді як глибше осмислення змісту завдання пов'язане зі зниженням цього показника.

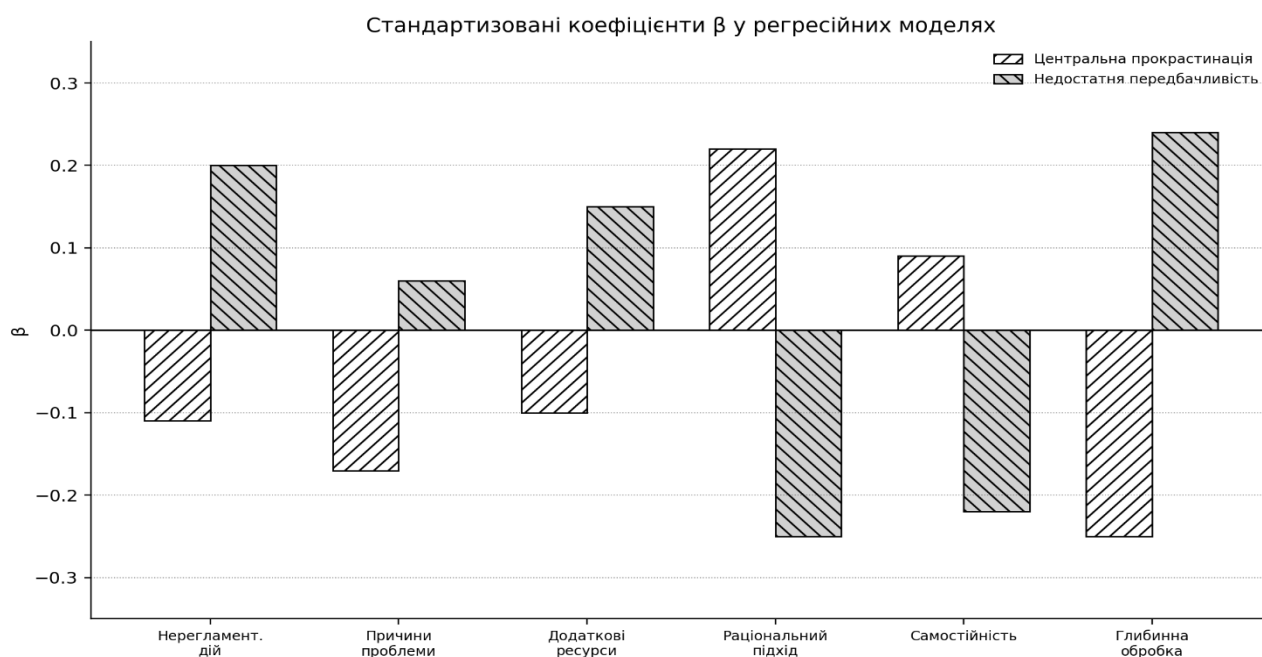


Рис. 2.8. Стандартизовані коефіцієнти β у регресійних моделях

Недостатня передбачливість має складнішу предикторну структуру. Її позитивними предикторами є нерегламентованість дій, готовність витратити додаткові ресурси та глибинна обробка інформації. Це означає, що недостатня передбачливість зростає тоді, коли студент діє менш структуровано, компенсує труднощі додатковими ресурсами або глибоко аналізує інформацію без достатнього прогнозування часу. Негативними предикторами недостатньої передбачливості є раціональний підхід до пошуку рішення задачі та самостійність у прийнятті рішень. Це свідчить про те, що логічна послідовність, опора на алгоритми, самостійне визначення способу дії та здатність структурувати завдання знижують труднощі прогнозування й планування навчальної діяльності.

2.3. Інтерпретація результатів дослідження метакогнітивної обізнаності та рефлексивних стратегій як предикторів академічної прокрастинації

Отримані результати емпіричного дослідження дають змогу не лише встановити характер взаємозв'язків між метакогнітивною обізнаністю, рефлексивними стратегіями та академічною прокрастинацією, а й уточнити психологічний зміст тих стратегій, які можуть набувати дезадаптивного значення у навчальній діяльності студентів. Важливо підкреслити, що у використаних методиках рефлексивні стратегії не поділяються безпосередньо на адаптивні та дезадаптивні. Такий поділ було здійснено на основі емпіричних результатів нашого дослідження, зокрема за напрямом статистично достовірних зв'язків і предикторним внеском окремих стратегій у показники академічної прокрастинації.

Результати кореляційного аналізу показали, що центральна академічна прокрастинація має статистично достовірні негативні оберненопропорційні взаємозв'язки з усіма показниками метакогнітивної обізнаності. Зокрема, зі зростанням декларативних, процедурних та умовних знань, планування, стратегій управління інформацією, моніторингу розуміння, стратегій виправлення помилок та оцінювання результату знижуються показники центральної прокрастинації. Це свідчить про те, що вищий рівень метакогнітивної обізнаності пов'язаний із меншою схильністю студентів до відкладання академічно значущих завдань.

У психологічному змісті такий результат є закономірним. Центральна прокрастинація відображає основну тенденцію до відкладання навчальних завдань, тобто труднощі своєчасного переходу від наміру до виконання. Якщо студент добре усвідомлює власні пізнавальні ресурси, знає ефективні способи навчання, уміє добирати стратегії відповідно до ситуації, контролює розуміння, виправляє помилки та оцінює результат, навчальне завдання стає для нього більш зрозумілим і керованим. Відповідно, знижується рівень невизначеності, напруження та потреби у відкладанні виконання роботи.

Подібна тенденція простежується і щодо загальної прокрастинації за К. Леєм. Загальна прокрастинація має статистично достовірні негативні оберненопропорційні взаємозв'язки з усіма шкалами МАІ. Це свідчить про те, що метакогнітивна обізнаність пов'язана не лише з академічною сферою, а й із ширшою здатністю особистості до саморегуляції. Студенти, які краще планують, контролюють і оцінюють власну діяльність, менш схильні до відкладання справ загалом.

Водночас результати щодо шкали «Недостатня передбачливість» виявилися більш складними. Було встановлено статистично достовірні позитивні прямопропорційні взаємозв'язки між недостатньою передбачливістю та всіма показниками метакогнітивної обізнаності. На перший погляд, це може виглядати суперечливо, оскільки очікувалося, що вищий рівень метакогнітивної обізнаності буде пов'язаний із нижчим рівнем академічної прокрастинації. Однак недостатня передбачливість відображає не стільки саме відкладання навчального завдання, скільки труднощі прогнозування часу, ресурсів і наслідків несвоєчасного початку роботи.

Такий результат можна пояснити тим, що студенти з вищим рівнем метакогнітивної обізнаності можуть краще усвідомлювати складність навчального завдання, більше аналізувати власні дії, контролювати розуміння та прагнути якісного результату. Проте це не завжди означає ефективне планування часу. Студент може добре розуміти, як потрібно організовувати навчання, але водночас недооцінювати тривалість виконання завдання або переоцінювати власну здатність швидко впоратися з ним. Отже, у цьому випадку виявляється розрив між усвідомленням навчальних стратегій і їх практичним застосуванням у часовій організації діяльності.

Особливо важливими для нашого дослідження є результати, отримані за методикою «Когнітивні стратегії розв'язування задач» О. В. Савченко та М. Ю. Макієнко. Кореляційний аналіз показав, що центральна прокрастинація має статистично достовірні позитивні прямопропорційні взаємозв'язки з прийняттям рішень з орієнтацією на внутрішні стандарти, економією ресурсів, раціональним

підходом до пошуку рішення задачі, самостійністю у прийнятті рішень та використанням алгоритмів. Це свідчить про те, що зі зростанням показників за цими стратегіями зростають і показники центральної академічної прокрастинації.

На основі цього можна припустити, що в контексті академічної прокрастинації ці стратегії можуть набувати дезадаптивного значення. Зокрема, орієнтація на внутрішні стандарти передбачає опору на власні критерії оцінки результату, власне бачення ситуації та суб'єктивне розуміння якості виконання завдання. У навчальній діяльності це може призводити до того, що студент довго співвідносить завдання зі своїми внутрішніми вимогами, сумнівається у достатності результату або не починає роботу доти, доки не матиме чіткого внутрішнього відчуття готовності. Таким чином, надмірна орієнтація на власні стандарти може підтримувати відкладання завдання.

Економія ресурсів також може розглядатися як потенційно дезадаптивна стратегія щодо академічної прокрастинації. Вона пов'язана з прагненням зменшити витрати часу, сил і уваги, швидше знайти рішення та не заглиблюватися у додаткову перевірку. Якщо навчальне завдання потребує тривалого зосередження, ретельного аналізу й самоконтролю, студент із вираженою орієнтацією на економію ресурсів може бути схильним відкладати його, оскільки воно сприймається як надто затратне. У такому випадку стратегія економії ресурсів не допомагає ефективно організувати діяльність, а може підтримувати уникнення складних академічних завдань.

Позитивний прямопропорційний взаємозв'язок центральної прокрастинації з раціональним підходом до пошуку рішення задачі та використанням алгоритмів також потребує окремого пояснення. З одного боку, ці стратегії можуть бути корисними для структурування мислення, логічного аналізу й послідовного виконання завдань. З іншого боку, у контексті академічної прокрастинації вони можуть набувати дезадаптивного значення тоді, коли студент надмірно зосереджується на пошуку правильного способу виконання, очікує чіткого алгоритму або відкладає початок роботи через

відсутність повної впевненості у правильності обраної стратегії. У такому випадку раціональний аналіз перетворюється на тривале обмірковування, яке затримує перехід до дії.

Водночас центральна прокрастинація має статистично достовірні негативні оберненопропорційні взаємозв'язки із визначенням причини виникнення проблеми, готовністю витратити додаткові ресурси, глибинною обробкою інформації, критичністю в аналізі інформації та нерегламентованістю дій. Це означає, що зі зростанням показників за цими стратегіями знижуються показники центральної академічної прокрастинації.

У цьому випадку зазначені стратегії можуть розглядатися як функціонально адаптивні щодо центральної прокрастинації. Визначення причини виникнення проблеми допомагає студенту зрозуміти, що саме ускладнює виконання завдання, і перейти від уникнення до пошуку способу дії. Глибинна обробка інформації сприяє кращому розумінню змісту завдання, а критичність в аналізі інформації дає змогу перевіряти власні рішення, уточнювати вимоги та коригувати помилки. Готовність витратити додаткові ресурси також може знижувати центральну прокрастинацію, оскільки студент не уникає завдання лише через його складність, а готовий докладати зусиль для його виконання.

Водночас шкала «Недостатня передбачливість» виявила інший профіль зв'язків. Вона має статистично достовірні позитивні прямопропорційні взаємозв'язки з нерегламентованістю дій, визначенням причини виникнення проблеми, готовністю витратити додаткові ресурси, глибинною обробкою інформації та критичністю в аналізі інформації. Це свідчить про те, що ті стратегії, які знижують центральну прокрастинацію, можуть бути пов'язані зі зростанням недостатньої передбачливості.

Саме цей результат є важливим для формулювання наукової новизни дослідження. Він показує, що рефлексивна стратегія не є адаптивною або дезадаптивною сама по собі. Її функціональне значення залежить від того, з яким компонентом академічної прокрастинації вона пов'язана. Наприклад, глибинна

обробка інформації знижує центральну прокрастинацію, оскільки допомагає краще зрозуміти завдання. Проте вона водночас може підвищувати недостатню передбачливість, якщо студент настільки глибоко занурюється в аналіз змісту, що втрачає реалістичне відчуття часу й недооцінює тривалість виконання роботи.

Подібне пояснення стосується і критичності в аналізі інформації. У контексті центральної прокрастинації критичність може допомагати студентові краще контролювати якість виконання завдання. Проте щодо недостатньої передбачливості надмірна критичність може супроводжуватися додатковими перевітками, постійним уточненням деталей і збільшенням часу, необхідного для завершення роботи. Тобто стратегія, яка є адаптивною для якості виконання завдання, може ставати дезадаптивною для часової організації навчальної діяльності.

Нерегламентованість дій також може бути віднесена до дезадаптивних стратегій щодо недостатньої передбачливості. Вона передбачає менш структурований, більш інтуїтивний спосіб дії, орієнтацію на ситуацію та відсутність чіткого алгоритму. Якщо студент діє без послідовного плану, йому складніше передбачити обсяг роботи, необхідні ресурси та час виконання. Саме тому нерегламентованість дій може підвищувати ризик недостатнього прогнозування навчальної діяльності.

Готовність витратити додаткові ресурси також виявилася позитивно пов'язаною з недостатньою передбачливістю. Це може свідчити про компенсаторний характер цієї стратегії. Студент може не передбачити складність завдання заздалегідь, але потім бути готовим витратити більше часу, сил і уваги для завершення роботи. У такому випадку стратегія додаткових ресурсів не є повністю дезадаптивною, однак вона може вказувати на те, що попереднє планування було недостатньо ефективним.

Регресійний аналіз дав змогу точніше виокремити ті стратегії, які мають самостійний предикторний внесок у показники академічної прокрастинації. Модель прогнозування центральної прокрастинації на основі рефлексивних

стратегій є статистично достовірною та пояснює 66,6% дисперсії цього показника. Статистично достовірним позитивним предиктором центральної прокрастинації виступив раціональний підхід до пошуку рішення задачі. Це означає, що за умови врахування інших стратегій саме раціональний підхід пов'язаний зі зростанням центральної прокрастинації.

Цей результат дозволяє виокремити раціональний підхід до пошуку рішення задачі як дезадаптивну стратегію щодо центральної академічної прокрастинації. Йдеться не про те, що раціональність є негативною характеристикою сама по собі. Дезадаптивного значення вона набуває тоді, коли надмірний аналіз, пошук оптимального способу дії, орієнтація на правильність і потреба в чіткому алгоритмі затримують початок виконання завдання. У такому випадку студент не стільки діє, скільки готується до дії, обмірковує її, оцінює варіанти й відкладає реальне виконання.

Статистично достовірним негативним предиктором центральної прокрастинації виступила глибинна обробка інформації. Це свідчить про те, що глибинна обробка інформації виконує адаптивну або протективну функцію щодо центральної прокрастинації. Вона допомагає студентові краще зрозуміти зміст завдання, усвідомити його структуру, визначити логіку виконання й зменшити невизначеність. Саме тому зі зростанням глибинної обробки інформації знижується схильність до основного академічного відкладання.

Модель прогнозування недостатньої передбачливості також є статистично достовірною та пояснює 77,2% дисперсії цього показника. Статистично достовірними позитивними предикторами недостатньої передбачливості стали нерегламентованість дій, готовність витратити додаткові ресурси та глибинна обробка інформації. Отже, ці стратегії можна розглядати як дезадаптивні саме щодо компонента недостатньої передбачливості.

Нерегламентованість дій як дезадаптивна стратегія проявляється у відсутності чіткої послідовності, недостатній структурованості та орієнтації на ситуативне розв'язання задачі. У навчальній діяльності це може призводити до того, що студент не бачить повного обсягу роботи, не розподіляє її на етапи й не

може реалістично оцінити час виконання. Готовність витратити додаткові ресурси як предиктор недостатньої передбачливості може свідчити про схильність компенсувати слабе попереднє планування додатковими зусиллями вже після того, як труднощі виникли. Глибинна обробка інформації в цьому контексті також може набувати дезадаптивного значення, якщо глибина аналізу не супроводжується реалістичним плануванням часу.

Водночас статистично достовірними негативними предикторами недостатньої передбачливості виступили раціональний підхід до пошуку рішення задачі та самостійність у прийнятті рішень. Це означає, що щодо недостатньої передбачливості ці стратегії виконують адаптивну функцію. Раціональний підхід допомагає структурувати завдання, визначити послідовність дій і краще передбачити часові ресурси. Самостійність у прийнятті рішень дозволяє студентові не очікувати зовнішніх підказок, а самостійно визначати план дій і переходити до виконання.

Таким чином, результати регресійного аналізу дають змогу сформулювати важливий висновок: дезадаптивність рефлексивної стратегії визначається не її назвою чи первинним змістом, а її функціональним внеском у конкретний компонент академічної прокрастинації. Одна й та сама стратегія може мати різне значення залежно від того, який саме прояв прокрастинації аналізується. Раціональний підхід до пошуку рішення задачі є дезадаптивним щодо центральної прокрастинації, оскільки може затримувати початок дії, але адаптивним щодо недостатньої передбачливості, оскільки допомагає краще структурувати і прогнозувати діяльність. Глибинна обробка інформації є адаптивною щодо центральної прокрастинації, але може набувати дезадаптивного значення щодо недостатньої передбачливості, якщо глибокий аналіз не супроводжується ефективним розподілом часу.

Саме це дозволяє говорити про наукову новизну дослідження. У роботі не було механічно перенесено готовий поділ стратегій на адаптивні та дезадаптивні, оскільки такий поділ не заданий у самій методиці. Натомість на основі результатів кореляційного та регресійного аналізу було емпірично виокремлено

функціонально дезадаптивні стратегії щодо академічної прокрастинації студентів. До таких стратегій можна віднести раціональний підхід до пошуку рішення задачі як предиктор центральної прокрастинації; нерегламентованість дій, готовність витратити додаткові ресурси та глибинну обробку інформації як предиктори недостатньої передбачливості. Водночас глибинна обробка інформації щодо центральної прокрастинації, а також раціональний підхід і самостійність у прийнятті рішень щодо недостатньої передбачливості можуть розглядатися як функціонально адаптивні стратегії.

Отримані результати дають підстави частково підтвердити першу гіпотезу дослідження. Було встановлено статистично достовірні взаємозв'язки між рефлексивними стратегіями та показниками академічної прокрастинації, а також визначено стратегії, які мають предикторне значення щодо центральної прокрастинації та недостатньої передбачливості. Водночас непунктуальність не виявила статистично достовірних зв'язків із рефлексивними стратегіями, що свідчить про її відносно окрему психологічну природу.

Друга гіпотеза також підтвердилася частково. Статистично достовірні негативні оберненопропорційні взаємозв'язки між метакогнітивною обізнаністю та центральною академічною прокрастинацією, а також загальною прокрастинацією підтверджують припущення про те, що вищий рівень метакогнітивної обізнаності пов'язаний із нижчою схильністю до відкладання завдань. Водночас позитивні прямопропорційні зв'язки між показниками МАІ та недостатньою передбачливістю свідчать про те, що метакогнітивна обізнаність не завжди автоматично переходить у ефективне прогнозування часу й ресурсів.

Загалом результати дослідження свідчать про те, що академічна прокрастинація студентів має багатокомпонентну структуру. Центральна прокрастинація, недостатня передбачливість і непунктуальність мають різні психологічні профілі та по-різному пов'язані з метакогнітивною обізнаністю і рефлексивними стратегіями. Це означає, що профілактика академічної прокрастинації має бути спрямована не лише на розвиток загальної метакогнітивної обізнаності, а й на формування здатності своєчасно переходити

від аналізу до дії, реалістично прогнозувати часові ресурси, структурувати навчальні завдання та не використовувати рефлексивний аналіз як спосіб відкладання виконання роботи.

Висновки до Розділу 2

У другому розділі було проведено емпіричне дослідження метакогнітивної обізнаності та рефлексивних стратегій як предикторів академічної прокрастинації студентів. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик: шкалу академічної прокрастинації М. Айткена, шкалу загальної прокрастинації К. Лея, Шкалу метакогнітивної обізнаності (Metacognitive Awareness Inventory, MAI), а також методику «Рефлексивні стратегії розв'язування задач» О. В. Савченко та М. Ю. Макієнко. У дослідженні взяли участь 87 студентів Національного університету «Острозька академія» віком від 17 до 25 років. Емпіричні дані було зібрано дистанційно за допомогою Google Forms, а їх статистичну обробку здійснено з використанням IBM SPSS Statistics.

Перед проведенням основного аналізу було перевірено закон нормального розподілу емпіричних даних за критерієм Колмогорова-Смирнова. Було встановлено, що більшість основних показників не відповідає нормальному розподілу або має граничні значення. Це стосувалося шкал академічної прокрастинації, загальної прокрастинації, більшості показників рефлексивних стратегій і більшості шкал метакогнітивної обізнаності MAI. У зв'язку з цим для перевірки взаємозв'язків між досліджуваними змінними було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, а для визначення предикторного внеску рефлексивних стратегій - множинний лінійний регресійний аналіз.

Перша гіпотеза дослідження передбачала наявність статистично значущого взаємозв'язку між дезадаптивними метакогнітивними стратегіями та рівнем академічної прокрастинації студентів. Ця гіпотеза була частково підтверджена. За результатами кореляційного аналізу було виявлено статистично достовірні зв'язки між рефлексивними стратегіями розв'язування

задач і такими проявами прокрастинації, як центральна прокрастинація, недостатня передбачливість та загальна прокрастинація. Водночас непунктуальність не мала статистично достовірних зв'язків із рефлексивними стратегіями, що свідчить про її можливу залежність від поведінкових, організаційних або ситуативних чинників.

Було встановлено, що центральна академічна прокрастинація має прямі позитивні зв'язки з прийняттям рішень з орієнтацією на внутрішні стандарти, економією ресурсів, раціональним підходом до пошуку рішення задачі, самостійністю у прийнятті рішень та використанням алгоритмів. Це свідчить про те, що окремі рефлексивні стратегії, які зовні можуть виглядати конструктивними, за певних умов можуть підтримувати відкладання навчальних завдань. Зокрема, надмірна орієнтація на правильний спосіб дії, пошук оптимального алгоритму, опора лише на власні критерії або прагнення зекономити ресурси можуть затримувати перехід від наміру до виконання завдання.

Водночас центральна прокрастинація мала статистично достовірні оберненопропорційні взаємозв'язки з нерегламентованістю дій, визначенням причини виникнення проблеми, готовністю витратити додаткові ресурси, глибинною обробкою інформації та критичністю в аналізі інформації. Це означає, що здатність аналізувати причини труднощів, глибше опрацьовувати інформацію, критично оцінювати власні дії та бути готовим докладати додаткових зусиль може знижувати схильність до основного академічного відкладання. Отже, не всі рефлексивні стратегії мають дезадаптивне значення: частина з них виконує адаптивну або протективну функцію щодо центральної прокрастинації.

Окремий профіль зв'язків було виявлено для недостатньої передбачливості. Цей показник мав позитивні зв'язки з нерегламентованістю дій, визначенням причини виникнення проблеми, готовністю витратити додаткові ресурси, глибинною обробкою інформації та критичністю в аналізі інформації. Це свідчить про те, що глибокий аналіз, критичність і готовність витратити

додаткові ресурси не завжди забезпечують ефективне прогнозування часу. Навпаки, у частини студентів ці стратегії можуть супроводжуватися надмірним зануренням у деталі, додатковими перевітками, уточненнями та слабким розрахунком реальних часових ресурсів. Водночас недостатня передбачливість мала негативні зв'язки з раціональним підходом до пошуку рішення задачі, використанням алгоритмів, самостійністю у прийнятті рішень, економією ресурсів та орієнтацією на внутрішні стандарти. Це означає, що структурованість, послідовність і здатність самостійно визначати план дій можуть знижувати труднощі попереднього планування.

Друга гіпотеза дослідження передбачала оберненопропорційний статистично достовірний взаємозв'язок між показниками метакогнітивної усвідомленості та академічною прокрастинацією. Ця гіпотеза також була частково підтверджена. Було встановлено статистично достовірні негативні зв'язки між усіма шкалами МАІ та центральною академічною прокрастинацією. Зокрема, вищі показники декларативного, процедурного й умовного знання, планування, управління інформацією, моніторингу розуміння, стратегій виправлення помилок та оцінювання результату були пов'язані з нижчим рівнем центральної прокрастинації. Це свідчить про те, що сформована метакогнітивна обізнаність допомагає студентам краще організовувати навчальну діяльність, контролювати розуміння, добирати ефективні стратегії та своєчасніше переходити до виконання академічних завдань.

Аналогічні негативні зв'язки було виявлено між показниками МАІ та загальною прокрастинацією за К. Леєм. Отже, студенти з вищим рівнем метакогнітивної обізнаності менш схильні до відкладання справ не лише у навчальному, а й у ширшому життєвому контексті. Це підтверджує важливість метакогнітивних компонентів - планування, моніторингу, управління інформацією, виправлення помилок і оцінювання результату - для саморегуляції поведінки загалом.

Водночас щодо недостатньої передбачливості було отримано протилежний результат: усі показники МАІ мали з нею статистично достовірні

позитивні зв'язки. Цей результат не означає, що метакогнітивна обізнаність безпосередньо спричиняє прокрастинацію. Його доцільніше тлумачити як свідчення розриву між усвідомленням навчальних стратегій і їх практичним застосуванням у часовій організації діяльності. Студент може добре розуміти власні пізнавальні процеси, аналізувати складність завдання, оцінювати результат і помічати труднощі, але водночас не завжди правильно прогнозувати час, необхідний для виконання роботи. Отже, метакогнітивна обізнаність є важливою, але недостатньою умовою ефективного подолання академічної прокрастинації.

Результати множинного лінійного регресійного аналізу дали змогу визначити предиктори окремих проявів академічної прокрастинації. Модель прогнозування центральної прокрастинації на основі рефлексивних стратегій виявилася статистично достовірною та пояснила 66,6% дисперсії цього показника. Статистично достовірним позитивним предиктором центральної прокрастинації став раціональний підхід до пошуку рішення задачі. Це означає, що надмірна орієнтація на логічний аналіз, пошук правильного способу виконання, очікування чіткого алгоритму або прагнення спочатку повністю зрозуміти спосіб дії можуть затримувати початок навчальної роботи. Натомість глибинна обробка інформації виступила негативним предиктором центральної прокрастинації, тобто виконувала адаптивну функцію, знижуючи невизначеність завдання і полегшуючи перехід до його виконання.

Модель прогнозування недостатньої передбачливості також була статистично достовірною та пояснила 77,2% дисперсії цього показника. Позитивними предикторами недостатньої передбачливості стали нерегламентованість дій, готовність витратити додаткові ресурси та глибинна обробка інформації. Це свідчить про те, що недостатня передбачливість зростає тоді, коли студент діє менш структуровано, компенсує труднощі додатковими зусиллями вже після їх виникнення або надмірно заглиблюється в аналіз інформації без достатнього прогнозування часу. Негативними предикторами недостатньої передбачливості виступили раціональний підхід до пошуку

рішення задачі та самостійність у прийнятті рішень. Отже, логічна послідовність, структурованість і здатність самостійно визначати спосіб дії знижують труднощі прогнозування й планування навчальної діяльності.

Таким чином, результати емпіричного дослідження засвідчили, що академічна прокрастинація студентів має багатокомпонентну структуру. Центральна прокрастинація, недостатня передбачливість і непунктуальність мають різні психологічні профілі та по-різному пов'язані з метакогнітивною обізнаністю і рефлексивними стратегіями. Найбільш значущими для пояснення академічної прокрастинації виявилися не загальні показники відкладання, а конкретні способи аналізу, планування, прийняття рішень і переходу від обмірковування до дії. Деадаптивність рефлексивної стратегії визначається не її назвою чи початковим змістом, а її функціональним внеском у конкретний компонент академічної прокрастинації.

Отримані результати мають практичне значення для подальшої розробки рекомендацій щодо профілактики та подолання академічної прокрастинації студентів. Вони свідчать, що робота з прокрастинацією має бути спрямована не лише на розвиток загальної метакогнітивної обізнаності, а й на формування здатності реалістично прогнозувати часові ресурси, структурувати навчальні завдання, своєчасно переходити від аналізу до практичної дії та не використовувати рефлексивне обмірковування як спосіб відкладання виконання роботи.

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЧЕРЕЗ ОПТИМІЗАЦІЮ МЕТАКОГНІТИВНИХ СТРАТЕГІЙ

Практична частина роботи спрямована на розробку психологічних рекомендацій, які можуть бути використані для профілактики та подолання академічної прокрастинації студентів. Запропоновані рекомендації не є апробованою психологічною програмою і не подаються як завершена система тренінгових занять. Їх доцільно розглядати як практичні орієнтири для студентів, викладачів, кураторів академічних груп і психологів закладів вищої освіти. Вони розроблені з урахуванням теоретичних підходів до розуміння прокрастинації як проблеми саморегуляції [49], особливостей академічного відкладання [47], а також результатів проведеного емпіричного дослідження.

З огляду на те, що академічна прокрастинація пов'язана не лише з браком часу чи недостатньою дисципліною, а й з особливостями планування, самоконтролю, оцінювання результату та переходу від наміру до дії, першочерговим завданням є формування у студентів більш усвідомленого ставлення до власної навчальної поведінки. У межах психоедукаційної роботи варто пояснювати студентам, що прокрастинація не завжди означає небажання вчитися. Вона може виникати тоді, коли завдання здається нечітким, надто складним, емоційно неприємним або таким, що потребує значних зусиль. Таке пояснення допомагає зменшити самозвинувачення й перейти до практичного аналізу: не «я лінивий», а «що саме заважає мені почати виконання завдання».

У роботі зі студентами доцільно використовувати короткі вправи на самоспостереження. Студент може протягом одного-двох тижнів фіксувати завдання, які він відкладає, час фактичного початку роботи, причину відкладання, думки перед початком виконання та те, що допомогло включитися в роботу. Такий прийом узгоджується з розумінням прокрастинації як саморегуляційної проблеми [49] і допомагає побачити конкретний механізм відкладання. Наприклад, один студент може відкладати через страх помилки,

інший - через невизначеність вимог, ще інший- через звичку чекати сильного тиску дедлайну.

Важливо рекомендувати студентам розрізняти реальну складність завдання і власне емоційне ставлення до нього. Якщо завдання викликає напруження, тривогу або небажання, студенту варто не відкладати його автоматично, а уточнити: що саме потрібно зробити; який результат очікується; які матеріали потрібні; що можна виконати вже зараз; яка частина завдання є найменш складною для початку. Така конкретизація зменшує невизначеність і допомагає перевести загальне переживання складності в чітку послідовність дій.

Особливо корисним для зменшення центральної академічної прокрастинації є правило першої дії. Його зміст полягає в тому, що студент має визначити не весь обсяг роботи, а найменший практичний крок, який можна виконати одразу. Наприклад, замість формулювання «написати курсову» доцільніше визначити першу дію: «відкрити документ і записати попередній план», «знайти три джерела», «написати перший абзац», «переглянути вимоги викладача». Такий підхід допомагає знизити бар'єр початку, який часто є центральним у прокрастинації

Оскільки у дослідженнях академічної прокрастинації підкреслюється роль страху невдачі, тривожності щодо оцінювання та уникнення неприємних завдань [47], студентам варто пропонувати техніку «чернеткового виконання». Її суть полягає в тому, що перша версія роботи не повинна бути ідеальною. Студенту дозволяється створити недосконалий варіант тексту, плану або відповіді, який пізніше можна буде відредагувати. Це зменшує страх помилки й допомагає перейти від пасивного очікування до реального виконання завдання.

Для студентів, які схильні довго обмірковувати завдання, доцільно рекомендувати обмеження часу на підготовчий аналіз. Результати емпіричного дослідження показали, що раціональний підхід до пошуку рішення задачі може виступати позитивним предиктором центральної прокрастинації. Отже, у частини студентів раціональний аналіз може перетворюватися на спосіб відкладання. У таких випадках корисно встановити часову межу: наприклад, 15–

20 хвилин на обдумування завдання, після чого обов'язково потрібно виконати конкретну дію. Це дозволяє зберегти користь раціонального підходу, але не допустити його перетворення на нескінченну підготовку.

Доцільним є застосування правила «достатнього рішення». Студенту варто пояснювати, що для початку роботи не завжди потрібен найкращий можливий спосіб виконання. Часто достатньо обрати прийнятний варіант і почати, а вже в процесі роботи уточнювати структуру, формулювання або послідовність дій. Така рекомендація особливо важлива для студентів, які відкладають завдання через очікування ідеального плану або повної впевненості в правильності своїх дій.

Окремої уваги потребує розвиток навичок реалістичного планування. Планування має бути не загальним, а конкретним. Замість запису «підготуватися до семінару» студенту варто формулювати послідовність дій: прочитати текст, виписати основні тези, знайти незрозумілі поняття, сформулювати два запитання, повторити матеріал. Такий спосіб планування відповідає підходу до метакогнітивної регуляції, у якому важливими є постановка цілей, контроль процесу та оцінювання результату [43;; 52].

Для великих завдань доцільно використовувати зворотне планування. Студент починає з кінцевої дати здачі роботи й поступово визначає, що має бути зроблено раніше: коли потрібно завершити редагування, коли підготувати основний текст, коли опрацювати джерела, коли сформулювати план. Такий прийом допомагає побачити реальний обсяг роботи й уникнути ситуації, коли завдання відкладається до останнього моменту через ілюзію наявності достатнього часу.

Корисним є також прийом порівняння очікуваного і фактичного часу виконання. Перед початком завдання студент записує, скільки часу, на його думку, воно займе. Після завершення він фіксує реальний час і порівнює результат. Якщо студент постійно недооцінює тривалість виконання, наступного разу йому варто планувати із запасом. Така практика особливо важлива для

профілактики недостатньої передбачливості, оскільки вона допомагає точніше оцінювати власний темп роботи та складність навчальних завдань.

З метою розвитку моніторингу розуміння студентам можна рекомендувати коротку самоперевірку під час виконання завдання. Після прочитання матеріалу або ознайомлення з інструкцією студент має спробувати пояснити собі зміст завдання власними словами. Якщо пояснення не виходить, це сигнал не до відкладання, а до уточнення матеріалу. Наприклад, студент може поставити собі запитання: «Що саме я маю зробити?», «Який результат очікується?», «Що мені вже зрозуміло?», «Яке питання потрібно уточнити у викладача?».

У роботі з навчальним матеріалом варто рекомендувати студентам використовувати стратегії управління інформацією. За підходом Г. Шроу та Р. Деннісона, управління інформацією є одним із компонентів регуляції пізнання [43]. Практично це може передбачати створення схем, коротких конспектів, таблиць, ментальних карт, списків ключових понять або плану відповіді. Такі прийоми допомагають зменшити хаотичність роботи з великим обсягом матеріалу й створити опору для виконання завдання.

Студентам, які відкладають завдання через велику кількість інформації, можна рекомендувати створення «карти завдання». Вона має містити назву завдання, кінцевий результат, основні джерела, ключові питання, перший крок і приблизний час виконання. Така карта не повинна бути складною. Її завдання полягає в тому, щоб студент швидко побачив структуру роботи й не залишався в стані невизначеності.

Оскільки глибинна обробка інформації у дослідженні мала неоднозначне значення, її варто не зменшувати, а оптимізувати. З одного боку, глибше розуміння матеріалу може знижувати центральну прокрастинацію. З іншого боку, надмірне занурення в аналіз без часових меж може посилювати недостатню передбачливість. Тому студентам доцільно рекомендувати працювати з матеріалом у визначених часових межах: окремий час на пошук джерел, окремий - на аналіз, окремий - на написання, окремий - на редагування. Це допомагає

зберегти якість мислення, але не допустити ситуації, коли аналіз замінює виконання.

Для зменшення нерегламентованості дій студентам варто пропонувати просту послідовність роботи із завданням: уточнити вимоги, визначити очікуваний результат, розділити завдання на частини, обрати перший крок, виконати основну частину, перевірити результат, внести правки. Така структура не є жорсткою програмою, але вона створює орієнтир, до якого студент може повертатися під час роботи. Це особливо важливо для тих, хто схильний діяти хаотично, перескакувати між різними частинами завдання або починати без розуміння загальної логіки роботи.

Враховуючи те, що готовність витратити додаткові ресурси виявилася предиктором недостатньої передбачливості, студентам варто рекомендувати не компенсувати відкладання надмірними зусиллями перед дедлайном, а розподіляти ресурси завчасно. Практично це може виглядати як кілька коротких робочих відрізків у різні дні замість одного тривалого періоду роботи в останній момент. Такий підхід знижує виснаження, зменшує поспіх і дає більше можливостей для перевірки результату.

Для розвитку самостійності у прийнятті рішень корисним є коротке письмове формулювання власного рішення перед початком роботи. Студент може записати: «Зараз я виконую цей крок», «Я починаю саме з цього, тому що...», «Після завершення цього етапу я маю отримати...». Такий прийом допомагає не чекати ідеальної готовності, зовнішньої підказки або додаткового контролю. Самостійність у прийнятті рішень у нашому дослідженні мала захисне значення щодо недостатньої передбачливості, тому її розвиток є важливим практичним завданням.

Після завершення роботи студентам варто рекомендувати коротке оцінювання результату. За методикою МАІ оцінювання є складником регуляції пізнання [43], а у нашому дослідженні воно було пов'язане зі зниженням центральної та загальної прокрастинації. Після виконання завдання студент може відповісти на кілька питань: що було зроблено вчасно; що було відкладено;

що забрало більше часу, ніж очікувалося; яка стратегія допомогла; що потрібно змінити наступного разу. Такий аналіз має бути коротким і практичним, без надмірної самокритики.

У межах індивідуального консультування психологу варто спочатку з'ясувати, який саме механізм прокрастинації є провідним у конкретного студента. Якщо переважає центральна прокрастинація, доцільно працювати з початком дії, страхом помилки, нечіткістю завдання та надмірним обмірковуванням. Якщо більш виражена недостатня передбачливість, варто зосередитися на прогнозуванні часу, поділі роботи на етапи, реалістичному плануванні та структурованості дій. Якщо домінує непунктуальність, потрібно звертати увагу на розклад, режим дня, побутову організацію та зовнішні фактори, оскільки в нашому дослідженні непунктуальність не мала статистично достовірних зв'язків із метакогнітивною обізнаністю та рефлексивними стратегіями.

У психоконсультативній роботі доречними можуть бути елементи когнітивно-поведінкового підходу, оскільки академічна прокрастинація часто пов'язана з автоматичними думками, страхом невдачі, уникненням і завищеними вимогами до результату [47]. Студенту можна запропонувати виявляти типові думки перед відкладанням: «я не встигну», «треба зробити ідеально», «я ще не готовий», «почну, коли матиму більше часу». Після цього варто шукати більш реалістичні формулювання: «я можу почати з чернетки», «мені достатньо зробити перший крок», «я можу уточнити незрозуміле», «результат можна покращити після першої версії».

Для викладачів доцільними є рекомендації щодо зменшення невизначеності навчальних завдань. Варто чітко формулювати вимоги, критерії оцінювання, очікуваний обсяг і кінцевий результат. Якщо завдання велике, доцільно передбачати проміжні етапи: вибір теми, подання плану, список джерел, чернетку, частковий аналіз або попередній варіант роботи. Це допомагає студентам краще розподілити навантаження і не відкладати всю роботу до кінцевого дедлайну.

Кураторам академічних груп і психологам закладів вищої освіти варто проводити короткі психоедукаційні зустрічі або практичні заняття, присвячені академічній прокрастинації. Зміст таких занять може включати обговорення типових причин відкладання, вправи на визначення першої дії, тренування зворотного планування, аналіз прокрастинаційних думок, роботу з чернетковим виконанням і практику оцінювання результату. Такі заняття мають бути орієнтовані не лише на інформування, а на відпрацювання конкретних навичок.

Корисним практичним інструментом може бути пам'ятка для студентів. У ній варто коротко подати алгоритм дій у ситуації відкладання: помітити, що завдання відкладається; назвати причину; уточнити вимоги; визначити найменший перший крок; обмежити час на підготовку; виконати короткий робочий відрізок; перевірити розуміння; після завершення оцінити результат. Така пам'ятка може використовуватися студентом самостійно або в межах роботи з психологом.

Частину рекомендацій можна реалізовувати через освітні матеріали: короткі відео, інфографіки, чек-листи, шаблони планування або електронні нагадування. Вони можуть містити прості інструкції: як почати роботу, як розбити завдання на частини, як оцінити час, як не застрягти на етапі аналізу, як поставити запитання викладачу. Такі матеріали доцільно поширювати через студентські чати, електронні освітні платформи або сторінки психологічної служби.

Оскільки прокрастинація часто підтримується емоційним уникненням, студентам варто рекомендувати короткі техніки стабілізації перед початком роботи. Це можуть бути дихальні вправи, коротке заземлення, підготовка робочого місця, вимкнення зайвих сповіщень, формулювання одного завдання на найближчі 15–20 хвилин. Мета таких дій полягає не в повному усуненні напруження, а в тому, щоб студент міг почати роботу навіть за наявності дискомфорту.

Загалом запропоновані рекомендації мають бути гнучкими й застосовуватися залежно від того, який прояв прокрастинації переважає у

конкретного студента. Для одних студентів найбільш актуальним буде розвиток планування, для інших - зниження страху помилки, для інших - обмеження надмірного аналізу або розвиток структурованості дій. Саме тому робота з академічною прокрастиною не повинна зводитися до універсальної поради «почни раніше». Вона має враховувати індивідуальні метакогнітивні та рефлексивні труднощі студента.

Отже, практичні рекомендації щодо профілактики та подолання академічної прокрастиною мають бути спрямовані на розвиток більш усвідомленої, структурованої та дієвої навчальної поведінки. Їх застосування може допомогти студентам краще розуміти власні труднощі, точніше планувати роботу, своєчасно виявляти нерозуміння, не затримуватися на етапі надмірного аналізу і частіше переходити до конкретного виконання завдання. Практична цінність цих рекомендацій полягає в тому, що вони поєднують роботу з метакогнітивною обізнаністю, рефлексивними стратегіями і конкретними поведінковими діями, необхідними для зменшення академічного відкладання..

Висновки до розділу 3

У третьому розділі було розроблено психологічні рекомендації щодо профілактики та подолання академічної прокрастиною студентів через оптимізацію метакогнітивних стратегій. Запропоновані рекомендації ґрунтуються на теоретичному розумінні академічної прокрастиною як проблеми саморегуляції навчальної діяльності та на результатах емпіричного дослідження, у якому було виявлено зв'язок між показниками прокрастиною, метакогнітивною обізнаністю та рефлексивними стратегіями розв'язування задач. У межах розділу академічну прокрастину розглянуто не як прояв лінощів або недостатньої дисципліни, а як складний психологічний феномен, пов'язаний із труднощами планування, початку дії, моніторингу розуміння, оцінювання результату, прогнозування часу та переходу від наміру до практичного виконання завдання.

Розроблені рекомендації мають практико-орієнтований характер і можуть використовуватися студентами, психологами закладів вищої освіти,

викладачами та кураторами академічних груп. Їх зміст спрямований на формування більш усвідомленої навчальної поведінки, розвиток навичок самоспостереження, конкретизацію навчальних завдань, зниження бар'єру початку роботи, подолання страху помилки, реалістичне планування часу та оптимізацію способів роботи з інформацією. Особливе значення мають прийоми, які допомагають студенту не залишатися на рівні загального наміру, а переходити до конкретної першої дії. До таких прийомів належать правило першої дії, чернеткове виконання, обмеження часу на підготовчий аналіз, правило достатнього рішення, зворотне планування, порівняння очікуваного і фактичного часу виконання, а також коротке оцінювання результату після завершення завдання. У розділі обґрунтовано, що профілактика академічної прокрастинації має враховувати різні її прояви. Центральна прокрастинація потребує роботи з початком дії, страхом помилки, нечіткістю завдання та надмірним обмірковуванням. Недостатня передбачливість пов'язана з потребою розвивати реалістичне прогнозування часу, структурування роботи, поетапне виконання завдань і контроль власних ресурсів. Непунктуальність, на відміну від інших компонентів, може більшою мірою залежати від побутової організації, режиму дня та зовнішніх умов, тому її профілактика має включати не лише метакогнітивні, а й поведінково-організаційні засоби. Такий підхід дає змогу уникнути універсальних і спрощених рекомендацій та враховувати індивідуальні механізми прокрастинаційної поведінки студента.

Окрему увагу приділено тому, що метакогнітивні та рефлексивні стратегії не завжди мають однозначно адаптивне значення. Результати емпіричного дослідження показали, що окремі стратегії можуть набувати дезадаптивного характеру тоді, коли вони затримують перехід від аналізу до дії. Зокрема, раціональний підхід до пошуку рішення може бути корисним для структурування завдання, однак у частини студентів він може перетворюватися на надмірне обдумування і підтримувати центральну прокрастинацію.

ВИСНОВКИ

У бакалаврській роботі було здійснено теоретико-емпіричне дослідження дезадаптивних метакогнітивних стратегій як предикторів академічної прокрастинації студентів. Проведений аналіз дав змогу розглянути академічну прокрастинацію не як звичайну неорганізованість або лінощі, а як складне психологічне явище, пов'язане із саморегуляцією навчальної діяльності, метакогнітивною обізнаністю, рефлексивними стратегіями, плануванням, моніторингом розуміння та переходом від наміру до дії.

У теоретичній частині роботи було проаналізовано сучасні підходи до розуміння академічної прокрастинації. Встановлено, що вона проявляється у відкладанні навчальних завдань, труднощах початку роботи, несвоєчасному виконанні академічних обов'язків, слабкому прогнозуванні часу та роботі в умовах дефіциту часу. Академічна прокрастинація має не лише поведінковий, а й когнітивний та емоційний зміст. Вона може підтримуватися невизначеністю завдання, страхом помилки, труднощами самоконтролю, низькою здатністю до планування і недостатнім умінням регулювати власну навчальну активність.

Було уточнено психологічний зміст метакогнітивної обізнаності у студентському віці. Метакогнітивна обізнаність охоплює знання студента про власне пізнання, розуміння власних сильних і слабких сторін, знання про навчальні стратегії, уміння планувати роботу, контролювати розуміння, виправляти помилки та оцінювати результат. Для студентського навчання ці характеристики мають особливе значення, оскільки значна частина навчальної діяльності потребує самостійного планування, вибору способу роботи та відповідальності за результат.

У роботі також було розглянуто рефлексивні стратегії розв'язування задач. Встановлено, що вони відображають спосіб, у який студент аналізує умови завдання, шукає рішення, використовує алгоритми, оцінює інформацію, приймає рішення і перевіряє результат. Саме через ці стратегії можна пояснювати, як студент переходить від усвідомлення завдання до його виконання. У межах дослідження дезадаптивність стратегій розуміється не як їхня однозначно

негативна природа, а як така функція стратегії, за якої вона підтримує відкладання, надмірне обмірковування, хаотичність дій або слабе прогнозування майбутньої роботи.

Емпіричне дослідження було організовано з використанням шкали академічної прокрастинації М. Айткена, шкали загальної прокрастинації К. Лея, шкали метакогнітивної обізнаності МАІ та методики «Рефлексивні стратегії розв'язування задач» О. В. Савченко та М. Ю. Макієнко. Такий комплекс методик дав змогу дослідити не тільки прояви академічного відкладання, а й загальну прокрастинаційну схильність, окремі складники метакогнітивної обізнаності та рефлексивні способи роботи із завданням.

Перевірка характеру розподілу показників показала, що значна частина шкал не відповідає нормальному розподілу або має граничні значення. Через це для кореляційного аналізу було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Такий вибір статистичного методу дав змогу коректно оцінити силу й напрям зв'язків між академічною прокрастинацією, загальною прокрастинацією, метакогнітивною обізнаністю та рефлексивними стратегіями.

Кореляційний аналіз показав, що центральна прокрастинація має значущі зв'язки з усіма досліджуваними рефлексивними стратегіями. Прямі зв'язки було виявлено з прийняттям рішень з орієнтацією на внутрішні стандарти, економією ресурсів, раціональним підходом до пошуку рішення задачі, самостійністю у прийнятті рішень та використанням алгоритмів. Обернені зв'язки встановлено з нерегламентованістю дій, визначенням причини виникнення проблеми, готовністю витратити додаткові ресурси, глибинною обробкою інформації та критичністю в аналізі інформації. Це свідчить про те, що центральна прокрастинація пов'язана з цілою системою рефлексивних способів роботи із завданням.

Недостатня передбачливість продемонструвала інший профіль зв'язків. Вона прямо пов'язана з нерегламентованістю дій, визначенням причини виникнення проблеми, готовністю витратити додаткові ресурси, глибинною обробкою інформації та критичністю в аналізі інформації. Обернені зв'язки було

виявлено з прийняттям рішень з орієнтацією на внутрішні стандарти, економією ресурсів, раціональним підходом, самостійністю у прийнятті рішень та використанням алгоритмів. Це показує, що недостатня передбачливість має окрему психологічну структуру і більше пов'язана з прогнозуванням, плануванням та завчасною організацією навчальної діяльності.

Непунктуальність не мала статистично значущих зв'язків із рефлексивними стратегіями та шкалами метакогнітивної обізнаності. Це дає підставу вважати, що цей показник у межах дослідженої вибірки має іншу природу порівняно з центральною прокрастинацією та недостатньою передбачливістю. Ймовірно, непунктуальність більше залежить від зовнішньої організації часу, побутових звичок, режиму дня або ситуативних умов, ніж від метакогнітивних і рефлексивних характеристик.

Аналіз зв'язків між метакогнітивною обізнаністю та прокрастинацією показав, що центральна прокрастинація має статистично значущі обернені зв'язки з усіма шкалами МАІ. Найсильніші зв'язки було встановлено зі знанням про пізнання, регуляцією пізнання, декларативними знаннями, оцінюванням результату та моніторингом розуміння. Це означає, що студенти з вищою метакогнітивною обізнаністю менш схильні до основного академічного відкладання. Отриманий результат підтверджує уявлення про прокрастинацію як проблему саморегуляції навчальної діяльності.

Загальна прокрастинація за К. Леєм також мала обернені зв'язки з усіма шкалами метакогнітивної обізнаності. Найбільш виражені зв'язки було виявлено з регуляцією пізнання, знанням про пізнання, декларативними знаннями та стратегіями управління інформацією. Це свідчить про те, що метакогнітивна обізнаність пов'язана не тільки з академічним відкладанням, а й із ширшою схильністю до прокрастинаційної поведінки.

Щодо недостатньої передбачливості було отримано складніший результат. Усі шкали МАІ мали з нею прямі статистично значущі зв'язки. Це означає, що метакогнітивна обізнаність не завжди автоматично переходить у завчасну організацію навчальної поведінки. Студент може знати про власні пізнавальні

особливості, розуміти необхідність планування, моніторингу й оцінювання, але не використовувати ці знання вчасно. Тому недостатня передбачливість може бути пов'язана з розривом між метакогнітивним знанням і реальною поведінковою дією.

Множинний регресійний аналіз уточнив предикторну роль рефлексивних стратегій. Модель прогнозування центральної прокрастинації була статистично значущою і пояснювала 66,6% дисперсії цього показника. Значущими предикторами центральної прокрастинації стали раціональний підхід до пошуку рішення задачі та глибинна обробка інформації. Раціональний підхід мав додатний внесок, а глибинна обробка інформації від'ємний. Це означає, що тривале раціональне обмірковування може супроводжуватися відкладанням початку роботи, тоді як глибше розуміння інформації може знижувати центральну прокрастинацію.

Модель прогнозування недостатньої передбачливості також була статистично значущою і пояснювала 77,2% дисперсії. Значущими предикторами стали нерегламентованість дій, готовність витратити додаткові ресурси, раціональний підхід до пошуку рішення задачі, самостійність у прийнятті рішень і глибинна обробка інформації. Отримані дані показують, що недостатня передбачливість особливо тісно пов'язана зі структурованістю дій, здатністю прогнозувати майбутні кроки, самостійністю і способом використання рефлексивного аналізу в навчальній діяльності.

Гіпотези дослідження підтвердилися частково. Припущення про наявність статистично значущого зв'язку між рефлексивними стратегіями та академічною прокрастинацією підтвердилося щодо центральної прокрастинації, недостатньої передбачливості та загальної прокрастинації, але не підтвердилося щодо непунктуальності. Припущення про обернений зв'язок між метакогнітивною обізнаністю та академічною прокрастинацією підтвердилося щодо центральної прокрастинації та загальної прокрастинації за К. Леєм. Щодо недостатньої передбачливості було отримано прямі зв'язки, а щодо непунктуальності значущих зв'язків не виявлено.

Практична частина роботи була спрямована на розробку психологічних рекомендацій щодо профілактики та подолання академічної прокрастинації студентів через оптимізацію метакогнітивних стратегій. Рекомендації не подано як апробовану програму, оскільки така апробація не проводилася. Вони мають прикладний характер і можуть бути використані студентами, викладачами, кураторами академічних груп і психологами закладів вищої освіти.

Запропоновані рекомендації спрямовані на розвиток метакогнітивної обізнаності, реалістичного планування, точнішого моніторингу розуміння, оцінювання результату, структурованості навчальних дій і здатності переходити від аналізу до виконання. Особливе значення має робота з розривом між знанням і реальною поведінкою. Студенту недостатньо знати, що потрібно планувати або контролювати роботу. Важливо навчитися переводити це знання у конкретні дії: визначати перший крок, обмежувати час на підготовче обмірковування, працювати короткими відрізками, перевіряти розуміння і робити післядіяльний аналіз.

Загалом результати дослідження підтвердили, що академічна прокрастинація студентів є багатокомпонентним психологічним явищем. Її неможливо повністю пояснити лише браком мотивації або слабкою дисципліною. Вона пов'язана з особливостями метакогнітивної обізнаності, рефлексивного аналізу, планування, контролю розуміння, оцінювання результату і здатності переходити до дії. Саме тому профілактика академічної прокрастинації має бути спрямована не лише на тайм-менеджмент, а й на розвиток більш усвідомленої, структурованої та дієвої навчальної поведінки студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як складова метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка.* 2014. Вип. 30. С. 3–7. URL: https://psj.oa.edu.ua/articles/2014/n30-ua/Avhustiuk_NZ_Vyp_30.pdf (дата звернення: 07.06.2026).
2. Августюк М. М. Цілеспрямований педагогічний супровід в оптимізації метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Психологія особистості.* 2017. № 1. С. 82–88. URL: <https://doi.org/10.15330/ps.9.1.82-88> (дата звернення: 07.06.2026).
3. Августюк М. М. *Методичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти.* Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2022. 132 с. URL: <https://doi.org/10.25264/20.09.2022/2> (дата звернення: 07.06.2026).
4. Балашов Е. Д. Метакогнітивні стратегії в мотивації навчання студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія.* 2023. № 16. С. 13–21. URL: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2023-16-13-21> (дата звернення: 07.06.2026).
5. Балашов Е. М. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2019. № 4. С. 64–71. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-4-8> (дата звернення: 07.06.2026).
6. Ватан Ю. П. Структура та сутність метакогнітивної активності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* 2021. № 3. С. 10–14. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.2> (дата звернення: 07.06.2026).
7. Волошина-Нарожна В. О. До проблеми саморегульованого навчання в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал.* Острог : Вид-

- во НаУОА, 2023. № 16. С. 22–27. URL: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2023-16-22-27> (дата звернення: 07.06.2026).
8. Волошина-Нарожна В. О. Метакогнітивні механізми саморегульованого навчання та їх роль в успішності навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 18. С. 109–115. URL: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-109-115> (дата звернення: 07.06.2026).
 9. Волошина-Нарожна В. О., Гандзілевська Г. Б. Дезадаптивні метакогнітивні переконання та суб'єктивне емоційне благополуччя як предиктори ментального здоров'я. *Психологічне здоров'я особистості в контексті процесів глобалізації: методологія дослідження, реалії та перспективи* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 29 березня 2024 р. Острог, 2024. С. 62–64. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/9274/> (дата звернення: 07.06.2026).
 10. Дворник М. С. *Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього* : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 120 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711403/1/Dvornyk_Mon_2018.pdf (дата звернення: 07.06.2026).
 11. Дуб В. Особливості прокрастинації студентів. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія*. 2020. Вип. 47. С. 53–66. URL: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229345> (дата звернення: 07.06.2026).
 12. Міщиха Л. П., Кобилянська Н. М. Особливості академічної прокрастинації студентів в умовах воєнного стану. *Психологічні студії*. 2023. № 3. С. 95–101. URL: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2023.3.14> (дата звернення: 07.06.2026).
 13. Назарук Н. В. Прокрастинація як психологічний феномен. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 3. С. 66–70. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.3.13> (дата звернення: 07.06.2026).

14. Пасічник І. Д., Августюк М. М. Основні аспектні характеристики тренінгової програми «Підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів засобами емоційного інтелекту». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2022. № 15. С. 4–13. URL: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2022-15-4-13> (дата звернення: 07.06.2026).
15. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип. 28. С. 3–17. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/3652/> (дата звернення: 07.06.2026).
16. Савченко О. В. *Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики* : монографія. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2016. 286 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/387512828_REFLEKSIVNA_KOMPE_TENTNIST_METODI_TA_PROCEDURI_DIAGNOSTIKI (дата звернення: 07.06.2026).
17. Савченко О. В. *Рефлексивна компетентність особистості* : монографія. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2016. 583 с.
18. Салюк М. А., Друк М. С. Особистісні фактори академічної прокрастинації студентів в умовах використання дистанційних технологій навчання. *Journal of Psychology Research*. 2022. Vol. 28, No. 11. С. 99–111. URL: <https://doi.org/10.15421/102207> (дата звернення: 07.06.2026).
19. Столярчук О. А., Сергєєнкова О. П., Коханова О. П. Динаміка академічної прокрастинації студентів. *Габітус*. 2021. Вип. 26. С. 127–132. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.23> (дата звернення: 07.06.2026).
20. Aitken M. E. *A personality profile of the college student procrastinator* : doctoral dissertation. Pittsburgh : University of Pittsburgh, 1982. 288 p. URL: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/personality-profile-college-student/docview/303242158/se-2> (дата звернення: 07.06.2026).

21. Blunt A. K., Pychyl T. A. Task aversiveness and procrastination: a multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*. 2000. Vol. 28, No. 1. P. 153–167. URL: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4) (дата звернення: 07.06.2026).
22. Cartwright-Hatton S., Wells A. Beliefs about worry and intrusions: the Meta-Cognitions Questionnaire and its correlates. *Journal of Anxiety Disorders*. 1997. Vol. 11, No. 3. P. 279–296. URL: [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(97\)00011-X](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(97)00011-X) (дата звернення: 07.06.2026).
23. Chu A. H. C., Choi J. N. Rethinking procrastination: positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*. 2005. Vol. 145, No. 3. P. 245–264. URL: <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264> (дата звернення: 07.06.2026).
24. Cohen J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1988. 567 p.
25. Cronbach L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 1951. Vol. 16, No. 3. P. 297–334. URL: <https://doi.org/10.1007/BF02310555> (дата звернення: 07.06.2026).
26. Dent A. L., Koenka A. C. The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2016. Vol. 28. P. 425–474. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8> (дата звернення: 07.06.2026).
27. Efklides A. Metacognition: defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*. 2008. Vol. 13, No. 4. P. 277–287. URL: <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277> (дата звернення: 07.06.2026).
28. Ferrari J. R. Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 1992. Vol. 14, No. 2. P. 97–110. URL: <https://doi.org/10.1007/BF00965170> (дата звернення: 07.06.2026).

29. Fernie B. A., Bharucha Z., Nikčević A. V., Marino C., Spada M. M. A metacognitive model of procrastination. *Journal of Affective Disorders*. 2017. Vol. 210. P. 196–203. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.12.042> (дата звернення: 07.06.2026).
30. Fernie B. A., Spada M. M. Metacognitions about procrastination: a preliminary investigation. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*. 2008. Vol. 36, No. 3. P. 359–364. URL: <https://doi.org/10.1017/S135246580800413X> (дата звернення: 07.06.2026).
31. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906–911. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906> (дата звернення: 07.06.2026).
32. Kim K. R., Seo E. H. The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 82. P. 26–33. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038> (дата звернення: 07.06.2026).
33. Klassen R. M., Krawchuk L. L., Rajani S. Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*. 2008. Vol. 33, No. 4. P. 915–931. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001> (дата звернення: 07.06.2026).
34. Klingsieck K. B. Procrastination: when good things don't come to those who wait. *European Psychologist*. 2013. Vol. 18, No. 1. P. 24–34. URL: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138> (дата звернення: 07.06.2026).
35. Klingsieck K. B., Grund A., Schmid S., Fries S. Why students procrastinate: a qualitative approach. *Journal of College Student Development*. 2013. Vol. 54, No. 4. P. 397–412. URL: <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0060> (дата звернення: 07.06.2026).

36. Lay C. H. At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*. 1986. Vol. 20, No. 4. P. 474–495. URL: [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3) (дата звернення: 07.06.2026).
37. Nelson T. O., Narens L. Metamemory: a theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*. 1990. Vol. 26. P. 125–173. URL: [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60053-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5) (дата звернення: 07.06.2026).
38. Ohtani K., Hisasaka T. Beyond intelligence: a meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition and Learning*. 2018. Vol. 13. P. 179–212. URL: <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9183-8> (дата звернення: 07.06.2026).
39. Pintrich P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation* / ed. by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. San Diego : Academic Press, 2000. P. 451–502. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3> (дата звернення: 07.06.2026).
40. Rabin L. A., Fogel J., Nutter-Upham K. E. Academic procrastination in college students: the role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*. 2011. Vol. 33, No. 3. P. 344–357. URL: <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597> (дата звернення: 07.06.2026).
41. Rozental A., Carlbring P. Understanding and treating procrastination: a review of a common self-regulatory failure. *Psychology*. 2014. Vol. 5, No. 13. P. 1488–1502. URL: <https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160> (дата звернення: 07.06.2026).
42. Schraw G. Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*. 1998. Vol. 26. P. 113–125. URL: <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033> (дата звернення: 07.06.2026).
43. Schraw G., Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19, No. 4. P. 460–475. URL: <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033> (дата звернення: 07.06.2026).
44. Schraw G., Wadkins T., Olafson L. Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99, No.

1. P. 12–25. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12> (дата звернення: 07.06.2026).
45. Sénécal C., Koestner R., Vallerand R. J. Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*. 1995. Vol. 135, No. 5. P. 607–619. URL: <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234> (дата звернення: 07.06.2026).
46. Sirois F. M., Pychyl T. A. Procrastination and the priority of short-term mood regulation: consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*. 2013. Vol. 7, No. 2. P. 115–127. URL: <https://doi.org/10.1111/spc3.12011> (дата звернення: 07.06.2026).
47. Solomon L. J., Rothblum E. D. Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*. 1984. Vol. 31, No. 4. P. 503–509. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503> (дата звернення: 07.06.2026).
48. Spada M. M., Hiou K., Nikčević A. V. Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*. 2006. Vol. 20, No. 3. P. 319–326. URL: <https://doi.org/10.1891/jcop.20.3.319> (дата звернення: 07.06.2026).
49. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 2007. Vol. 133, No. 1. P. 65–94. URL: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65> (дата звернення: 07.06.2026).
50. Tice D. M., Baumeister R. F. Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: the costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*. 1997. Vol. 8, No. 6. P. 454–458. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x> (дата звернення: 07.06.2026).
51. Van Eerde W. A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*. 2003. Vol. 35, No. 6. P. 1401–1418. URL: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6) (дата звернення: 07.06.2026).
52. Veenman M. V. J., Van Hout-Wolters B. H. A. M., Afflerbach P. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and*

- Learning*. 2006. Vol. 1. P. 3–14. URL: <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0> (дата звернення: 07.06.2026).
53. Wells A., Cartwright-Hatton S. A short form of the Metacognitions Questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*. 2004. Vol. 42, No. 4. P. 385–396. URL: [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00147-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00147-5) (дата звернення: 07.06.2026).
54. Wells A., Matthews G. Modelling cognition in emotional disorder: the S-REF model. *Behaviour Research and Therapy*. 1996. Vol. 34, No. 11–12. P. 881–888. URL: [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(96\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(96)00050-2) (дата звернення: 07.06.2026).
55. Wolters C. A. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*. 2003. Vol. 95, No. 1. P. 179–187. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179> (дата звернення: 07.06.2026).
56. Young A., Fry J. D. Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2008. Vol. 8, No. 2. P. 1–10. URL: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/1696> (дата звернення: 07.06.2026).
57. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41, No. 2. P. 64–70. URL: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 (дата звернення: 07.06.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала академічної прокрастинації (Aitken. Procrastination Inventory)

Прізвище та ім'я: _____ Вік: _____ Стать: _____
 Спеціальність: _____ Курс: _____
 Дата: _____

Інструкція: Прочитайте, будь ласка, уважно кожне з наведених нижче пропозицій і оберіть відповідь, яка Вам найбільше відгукується. Деякі твердження сформульовані в НЕГАТИВНІЙ ФОРМІ. Будь ласка, звертайте на це увагу під час відповідей.

Варіанти відповіді:

- 0 - зовсім не відповідає дійсності
- 1 - радше не відповідає дійсності
- 2 - частково відповідає дійсності
- 3 - переважно відповідає дійсності
- 4 - повністю відповідає дійсності

Текст опитувальника:

1. Я відкладаю початок виконання завдань до останньої хвилини.
2. Мені часто потрібно дуже багато часу, щоб розпочати якусь справу.
3. Навіть коли я знаю, що завдання обов'язково потрібно виконати, мені важко змусити себе почати відразу.
4. Я відкладаю початок роботи настільки довго, що не встигаю завершити її вчасно.
5. Я берусь за справи, які обов'язково потрібно зробити, негайно.
6. Мені часто доводиться страшенно поспішати, щоб встигнути завершити справи вчасно.
7. Якщо постає важлива проблема, я починаю займатися нею якомога швидше.
8. Якби існував курс, який допоміг би мені подолати труднощі з початком роботи, я б його відвідав(ла).
9. Я не відкладаю роботу, якщо знаю, що її обов'язково потрібно виконати.
10. Я часто завершую свою роботу раніше, ніж це необхідно.
11. Я регулярно виконую свої завдання щодня, щоб не відставати від навчального навантаження.
12. Коли наближається іспит, я часто ще зайнятий(а) іншими справами, які потрібно терміново завершити.
13. Щодо важливих термінів в університеті я завжди закладаю достатній запас часу.
14. Я використовую вільні проміжки між заняттями, щоб хоча б розпочати виконання домашніх навчальних завдань.
15. Якщо в мене запланована важлива зустріч, я дбаю про те, щоб усі необхідні речі були підготовлені ще з вечора.
16. Я уважно стежу за тим, щоб повертати позичені книги до бібліотеки вчасно.
17. Я часто запізнююсь на зустрічі та домовленості.
18. Загалом я приходжу на заняття вчасно.
19. Я схильний(а) переоцінювати обсяг роботи, який можу виконати за певний час.

Шкала загальної прокрастинації К. Лея (General Procrastination Scale, GPS)

Прізвище та ім'я: _____ Вік: _____ Стать: _____

Спеціальність: _____ Курс: _____

Дата: _____

Інструкція: Оцініть, будь ласка, кожне із запропонованих тверджень, обвівши варіант, який відповідає мірі Вашої згоди/незгоди з цим твердженням. Ці твердження пов'язані з тим, що Ви думаєте про різні ситуації. Двох однакових тверджень не існує, тому будьте уважними, при оцінці кожного. **УВАГА!** Поставте позначку, обведіть, або впишіть варіант відповіді в залежності від типу запитання.

Варіанти відповіді:

- 1 – абсолютно не згоден
- 2 – не згоден
- 3 – важко визначитися
- 4 - згоден
- 5 – абсолютно згоден

Текст опитувальника:

- 1. Я часто виконую завдання, які мав(ла) намір зробити ще кілька днів раніше.
- 2. Я досить часто пропускаю концерти, спортивні матчі або подібні заходи, бо не вдається придбати білети завчасно.
- 3. Плануючи свято/вечірку, я завчасно роблю необхідні організаційні приготування.
- 4. Зранку найчастіше я встаю у потрібний час.
- 5. Написаний мною лист може лежати протягом декількох днів, доки я відправлю його.
- 6. Я швидко відповідаю на пропущені телефонні дзвінки.
- 7. Я не виконую швидко навіть ту роботу, яка вимагає просто сидіти та робити її.
- 8. Я намагаюся приймати рішення якомога раніше.
- 9. Я маю звичку відкладати початок роботи, яку необхідно зробити.
- 10. Подорожуючи, я зазвичай повинен поспішати, аби дістатися вокзалу/станції вчасно.
- 11. Готуючись до виходу з дому, я рідко роблю щось в останню хвилину.
- 12. Я часто витрачаю час на інші справи, чекаючи до дедлайну.
- 13. Якщо приходить рахунок на невелику суму, я одразу сплачую його.
- 14. Після отримання запиту з підписом «Дайте, будь ласка, відповідь», я відповідаю одразу.
- 15. Я часто завершую завдання раніше, ніж потрібно.
- 16. Здається, ніби я завжди готую подарунки до днів народжень/свят в останню хвилину.
- 17. Навіть найважливішу річ я, зазвичай, купую в останню хвилину.
- 18. Я звик(ла) виконувати заплановані справи за один день, не розтягуючи їх на тиждень.
- 19. Я помічаю, що постійно кажу собі або іншим: «Я зроблю це завтра».
- 20. Зазвичай, я закінчую усі справи до того, як прийти додому та розслабитися.

Опитувальник метакогнітивної усвідомленості (Metacognitive Awareness Inventory (MAI)) у
перекладі Волошиної-Нарожної В. О.

Прізвище та ім'я: _____ Вік: _____ Стать: _____
 Спеціальність: _____ Курс: _____
 Дата: _____

Інструкція: Уважно прочитайте кожне твердження. Подумайте, чи є це твердження істинним чи хибним, оскільки воно зазвичай стосується вас, коли ви перебуваєте в ролі студента (відвідуєте заняття тощо).

Варіанти відповіді:

0 – неправда

1 – правда

Текст опитувальника:

1. Я періодично запитую себе, чи досягаю я своїх цілей.
2. Перш ніж відповісти, я розглядаю кілька альтернатив вирішення проблеми.
3. Я намагаюся використовувати стратегії, які були ефективними в минулому.
4. Під час навчання я вибираю такий темп, щоб мати достатньо часу.
5. Я розумію свої інтелектуальні сильні та слабкі сторони.
6. Я думаю про те, чого мені справді потрібно навчитися, перш ніж почати завдання.
7. Я знаю, наскільки добре я впорався, коли закінчую тест.
8. Я ставлю конкретні цілі перед тим, як розпочати завдання.
9. Я сповільнююсь, коли стикаюся з важливою інформацією.
10. Я знаю, яка інформація є найважливішою для вивчення.
11. Я запитую себе, чи розглянув я всі альтернативи під час вирішення проблеми.
12. Я добре вмію систематизувати інформацію.
13. Я свідомо зосереджую свою увагу на важливій інформації.
14. У мене є конкретна мета для кожної стратегії, яку я використовую.
15. Я вчуся найкраще, коли знаю щось по темі.
16. Я знаю, чого викладач очікує від мене.
17. Я добре запам'ятовую інформацію.
18. Я використовую різні стратегії навчання залежно від ситуації.
19. Після виконання завдання я запитую себе, чи був легший спосіб зробити його.
20. Я контролюю те, наскільки добре я навчаюся.
21. Я періодично переосмислюю завдання, щоб зрозуміти важливі зв'язки.
22. Я ставлю собі запитання щодо матеріалу перед тим, як почати його вивчати.
23. Я думаю про кілька способів вирішення проблеми і вибираю найкращий.
24. Я підсумовую те, чого я навчився після виконання завдання.
25. Я прошу інших про допомогу, коли я чогось не розумію.
26. Я можу мотивувати себе вчитися, коли мені це потрібно.
27. Я знаю, які стратегії я використовую під час навчання.
28. Під час навчання я аналізую корисність стратегій.
29. Я використовую свої інтелектуальні сили, щоб компенсувати свої недоліки.
30. Я акцентую увагу на значенні нової інформації.
31. Я створюю власні приклади, щоб зробити інформацію більш значущою.
32. Я знаю, наскільки добре я щось розумію.

33. Я вважаю, що автоматично використовую корисні стратегії навчання.
34. Я регулярно зупиняюся, щоб перевірити своє розуміння.
35. Я знаю, коли кожна стратегія, яку я використовую, буде найбільш ефективною.
36. Закінчивши завдання, я запитую себе, наскільки добре я досяг своїх цілей.
37. Я малюю малюнки або схеми, щоб зрозуміти матеріал краще.
38. Після вирішення проблеми я запитую себе, чи розглянув я всі варіанти рішень.
39. Я намагаюся сформулювати нову інформацію своїми словами.
40. Я змінюю стратегію навчання, коли не розумію матеріал.
41. Для навчання я організовую інформацію.
42. Я уважно читаю інструкції, перш ніж почати виконувати завдання.
43. Я запитую себе, чи пов'язане те, що я читаю, з тим, що я вже знаю.
44. Я переглядаю свої припущення, коли заплутаюся.
45. Я організую свій час так, щоб якнайкраще досягати своїх цілей.
46. Я дізнаюся більше, якщо мене цікавить тема.
47. Я намагаюся розбити навчання на менші кроки.
48. Я зосереджуюсь на загальному значенні, а не на деталях.
49. Я задаю собі питання про те, наскільки добре я все розумію, коли вивчаю щось нове.
50. Я запитую себе, чи навчився я стільки, скільки міг, після того, як закінчив завдання.
51. Я зупиняюся і повертаюся до нової незрозумілої інформації.
52. Я зупиняюся і перечитую, коли заплутався.

Методика «Когнітивні стратегії розв'язування задач» (О. В. Савченко, М. Ю. Макієнко)

Прізвище та ім'я: _____ Вік: _____ Стать: _____

Спеціальність: _____ Курс: _____

Дата: _____

Інструкція: Вам пропонується 35 тверджень, кожне з яких містить 2 варіанта відповіді. Виберіть той варіант, який найкраще описує Вашу поведінку.

Варіанти відповіді:

0 – неправда

1 – правда

Текст опитувальника:

1. При вирішенні завдання, я більше зосереджую увагу на: а) аналізі умов і вимог задачі; б) на усвідомленні власних думок і відчуттів.
2. Коли потрібно виконати завдання, мені важливо:
а) знайти кілька способів вирішення задачі та вибрати найбільш оптимальний; б) досить швидко знайти правильне рішення.
3. Якщо при розв'язуванні з'являються труднощі, я:
а) намагаюся відволіктися, очікую, коли нова ідея «прийде мені в голову»; б) продовжую ретельно аналізувати інформацію.
4. Після закінчення роботи для мене важливо:
а) щоб роботу позитивно оцінили оточуючі; б) щоб я отримав задоволення.
5. При вирішенні складних проблем, я:
а) намагаюся розглянути кілька варіантів рішення;
б) концентрую свої зусилля на пошуку одного правильного варіанту.
6. Написавши висновки до лабораторної або практичної роботи, я: а) обов'язково перечитую їх, вношу корективи;
б) не витрачаю час на перевірку.
7. У вирішенні проблемних ситуацій, я більше довіряю:
а) своїм інтуїтивним передчуттям;
б) інтелектуальним умінням і знанням.
8. При невдачі для мене важливо:
а) усвідомити причини своїх помилок; б) швидше знайти правильне рішення.
9. Якщо при виконанні роботи були зроблені чисельні виправлення, що призвели до неохайного вигляду, то я:
а) готовий переробляти її кілька разів;
б) для мене більш важливий зміст, а не форма.
10. Я комфортно себе почуваю, коли мій день:
а) не регламентований;
б) розписаний по годинах.
11. При оцінці своєї роботи для мене найбільш важливим критерієм є: а) правильність рішення;

б) власне задоволення.

12. При виконанні завдань, отриманих від викладача, я:

а) намагаюся їх виконувати на максимально високому рівні;

б) роблю рівно стільки, щоб отримати потрібну оцінку.

13. Допустивши в роботі помилку, я:

а) бачу її, коли мені на це вкаже інша людина; б) відчуваю дискомфорт та шукаю її сам.

14. Я вважаю, що більшість проблем у людей виникає через те, що вони: а) не довіряють своїм передчуттям;

б) ігнорують факти.

15. При виконанні нестандартного творчого завдання я намагаюся:

а) виконати більше, ніж було потрібно в завданні, демонструючи свою неординарність;

б) швидко виконати завдання до кінця.

16. Я намагаюся:

а) будь-яку роботу виконувати якісно заради задовільного результату;

б) розділяти роботу на ту, яку треба просто виконати, і ту, яку треба виконати якісно.

17. Сильною стороною мого мислення є:

а) вміння генерувати нові ідеї;

б) вміння ретельно аналізувати інформацію.

18. Я отримую задоволення від роботи:

а) коли мені подобається якість виконання всіх її частин;

б) коли вона завершена і отримано продуктивний результат.

19. Я впевнено себе почуваю, коли в процесі вирішення:

а) маю ідеї щодо напряму пошуку рішення; б) знаю алгоритм вирішення задачі.

20. При вирішенні складного завдання для мене найбільш важливо: а) знайти рішення, яке б відповідало вимогам задачі;

б) показати своє бачення даного питання.

21. Отримавши результат задачі, я:

а) критично оцінюю його за різними критеріями (правдоподібність, відповідність умовам);

б) впевнено записую відповідь і переходжу до нових завдань.

22. Я більше отримую задоволення від розв'язування:

а) творчих задач, у яких немає чіткого алгоритму; б) задач, у яких я знаю алгоритм рішення.

23. Я можу довго думати над невирішеним завданням, мені складно відволіктися від нього, тому що:

а) мені важливо зрозуміти принцип рішення; б) мені дуже цікава правильна відповідь.

24. При плануванні своїх дій я:

а) розраховую на допомогу інших; б) покладаюся тільки на себе.

25. У важкій ситуації я:

а) звертаю увагу на причини її появи;

б) займаюсь пошуком певного способу розв'язання проблеми.

26. Коли нам задають певне завдання для підготовки до семінару, то я: а) уточнюю завдання, поки не зрозумію всі вимоги;

б) намагаюся вловити загальний зміст сказаного.

27. У несподіваних ситуаціях я:

а) покладаюся на інтуїцію, осяяння;

б) покладаюся на свої знання та вміння.

28. При виникненні проблемної ситуації, я:

а) обговорюю обставини з іншими, оскільки вони можуть показати новий підхід до вирішення;

б) обмірковую все сам, без допомоги інших.

29. При сварці з близькою людиною для мене важливо: а) зрозуміти, через що почався конфлікт;

б) вирішити конфлікт, знайшовши ефективну тактику.

30. При відчутті втоми або нестачі часу, я :

а) витрачаю час на аналіз та оцінку різних варіантів вирішення проблеми; б) реалізую першу гіпотезу (ідею), яка прийшла в голову.

31. Мене вважають людиною, яка:

а) творчо підходить до роботи;

б) виконує роботу ретельно, враховуючи дрібниці.

32. Найчастіше я:

а) ретельно аналізую всі варіанти вибору;

б) швидко знаходжу одне рішення проблеми і дію.

33. Якщо мені на лекції щось незрозуміло, то швидше за все я: а) перепитаю, уточню, щоб стало зрозуміліше;

б) буду сподіватися, що з часом усе проясниться.

34. Для мене характерно:

а) відкладати проблеми на деякий час, обмірковуючи рішення; б) вирішувати проблеми по мірі їх надходження, не затягуючи.

35. При перегляді фільму я найчастіше:

а) аналізую його, намагаючись зрозуміти прихований сенс; б) стежу за розвитком сюжету.