МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА СТРАТЕГІЙ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СТУДЕНТІВ

Виконала: студентка IV курсу,
групи 6.0532-1
спеціальності 053 Психологія
освітньої програми: Психологія
Ольшевська Анастасія Павлівна
Керівник: к.психол.н., доцент
кафедри психології Грандт В. В.
Рецензент: Phd, старший викладач
кафедри психології Коваль Г.В.

Запоріжжя - 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти бакалавр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

В.о. завідувача кафедри психології

к.психол.н., доцент Н.О. Губа

_____

«___» _____ 2026 р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Ольшевській Анастасії Павлівни

1.Тема роботи: Взаємозв'язок академічної прокрастинації та стратегій емоційної саморегуляції у студентів

керівник роботи Грандт В.В., к.психол.н., доцент кафедри психології затверджені наказом ЗНУ від «08» 12 2025 року № 1779-с

2.Термін подання студентом роботи _____

3.Вихідні дані до роботи: аналіз наукової психологічної літератури, результати емпіричного дослідження взаємозв'язку академічної прокрастинації та стратегій емоційної саморегуляції у студентів.

4 Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати теоретичні підходи до розуміння феномену академічної прокрастинації в сучасній психологічній літературі; розкрити психологічний зміст та структуру емоційної саморегуляції особистості як чинника контролю поведінки; теоретично обґрунтувати психологічні особливості студентського віку та специфіку проявів прокрастинації у цей період; проаналізувати результати емпіричного дослідження щодо особливостей вибору стратегій емоційної саморегуляції студентами з різним рівнем академічної прокрастинації; надати рекомендації щодо розробки програм психологічної підтримки та

самодопомоги для студентської молоді з метою мінімізації негативних наслідків прокрастинації через розвиток адаптивних стратегій саморегуляції.

5. Перелік графічного матеріалу: 5 таблиць, 5 рисунків.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада Консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Вступ	Грандт В.В., доцент		
Розділ 1	Грандт В.В., доцент		
Розділ 2	Грандт В.В., доцент		
Висновки	Грандт В.В., доцент		

7. Дата видачі завдання_____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень 2026 р.	Виконано
2	Робота над вступом	лютий 2026 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	лютий 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	березень-квітень 2026 р.	Виконано
5	Написання висновків	квітень 2026 р.	Виконано
6	Передзахист	травень 2026 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	травень 2026 р.	Виконано

Студент _____ А. П. Ольшевська

Керівник роботи _____ В. В. Грандт

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ І. І. Менсітов

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота бакалавра: 43 сторінки, 5 рисунків, 5 таблиць, 36 джерел.

Об’єкт дослідження – емоційна саморегуляція у студентському віці.

Предмет дослідження – взаємозв’язок академічної прокрастинації та стратегій емоційної саморегуляції в студентському віці.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати та експериментально перевірити психологічну залежність між рівнем академічної прокрастинації та вибором конкретних стратегій емоційної саморегуляції.

Гіпотеза дослідження: стратегії емоційної саморегуляції прямо корелюють з проявами академічної прокрастинаціі у студентів.

Методи дослідження: теоретичні — системний аналіз психологічної літератури, порівняння та узагальнення наукових поглядів; емпіричні — «Шкала академічної прокрастинації» К. Лея, «Опитувальник емоційної регуляції» Дж. Гросса та О. Джона; методи математичної статистики (кореляційний аналіз).

Наукова новизна: розширено наукові уявлення про природу прокрастинації крізь призму регуляційних механізмів особистості; визначено конкретні профілі емоційної регуляції, що сприяють або перешкоджають відкладанню академічних завдань у студентів.

Результати дослідження можуть бути використані при розробці практичних програм психологічної підтримки студентської молоді, спрямованих на розвиток адаптивних стратегій саморегуляції та підвищення академічної ефективності.

АКАДЕМІЧНА ПРОКРАСТИНАЦІЯ, ЕМОЦІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ, СТУДЕНТСЬКИЙ ВІК, СТРАТЕГІЇ РЕГУЛЯЦІЇ, КОРЕЛЯЦІЙНИЙ АНАЛІЗ, КОГНІТИВНА ПЕРЕОЦІНКА.

SUMMARY

Olshevska A. P. Psychological Features of the Relationship between Academic Procrastination and Emotional Self-regulation Strategies in Students.

Bachelor'squalification work: 43 pages, 5 tables, 5 figures, 36 sources.

Object of research: emotional self-regulation in student age.

Subject of research: the relationship between academic procrastination and emotional self-regulation strategies in students.

Purpose of the research: to theoretically analyze and experimentally verify the psychological dependence between the level of academic procrastination and the choice of specific emotional self-regulation strategies among students.

Hypothesis of the research: emotional self-regulation strategies directly correlate with manifestations of academic procrastination in students; specifically, adaptive strategies (cognitive reappraisal) correlate with low levels of procrastination, while maladaptive ones (expressive suppression) correlate with high levels.

Research methods: theoretical – systematic analysis of psychological literature, comparison, and generalization of scientific views. Empirical: “C. Lay's Procrastination Scale (PASS)”; “J. Gross and O. John’s Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)”; methods of mathematical statistics (correlation analysis). Data processing methods – quantitative and qualitative analysis.

Scientific novelty: the research expands scientific ideas about the nature of procrastination through the lens of individual regulatory mechanisms; it identifies specific emotional regulation profiles that either facilitate or hinder the postponement of academic tasks in the context of late youth and early adulthood.

Research findings: the results can be used by university psychologists and educators to develop effective strategies for supporting students, improving their self - organization skills, and increasing academic productivity through the development of adaptive self-regulation mechanisms.

Keywords: academic procrastination, emotional self-regulation, student age, regulation strategies, cognitive reappraisal, expressive suppression, adaptation, self-control.

ЗМІСТ

ВСТУП 7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРИТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ 10
1.1. Загальна теорія академічної прокрастинації студентів 10
1.2. Характеристика стратегій емоційної саморегуляції особистості 15
1.3. Теоретичний зв’язок емоційної регуляції та прокрастинації 21
1.4. Характеристика студентського віку як етапу пізньої юності та ранньої дорослості 24
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕНННЯ ВЗАЄМОЗВ’ЯЗКУ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА СТРАТЕГІЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ 30
2.1. Методи та організація дослідження 30
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження 33
2.3. Кореляційний аналіз взаємозв’язку прокрастинації та стратегій саморегуляції 39
ВИСНОВКИ 42
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 44
ДОДАТКИ 48

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному освітньому просторі студенти часто стикаються з дефіцитом часу та високим рівнем емоційного напруження. Феномен академічної прокрастинації, що виявляється у свідомому відкладанні навчальних завдань, стає перепоною для професійного становлення майбутнього фахівця. За даними досліджень, до 95% студентів періодично вдаються до прокрастинації, а для 20-25% вона стає хронічною, що призводить до стресу, тривожності, та зниження якості професійної підготовки. В умовах воєнного стану та дистанційного навчання навантаження на емоційну сферу студентів зростає, шо робить прокрастинацію не просто проблемою тайм-менеджменту, а специфічними механізмом емоційної регуляції. Ключовим ресурсом у подоланні цієї проблеми виступає емоційна саморегуляція. Сучасна психологія доводить, що прокрастинація має насамперед емоційну природу: студенти відкладають завдання через неспроможність впоратися з негативними переживаннями (страхом невдачі, тривожністю). Використання різних стратегій - від адаптивних (когнітивна переоцінка) до дезадаптивних (уникнення, придушення емоцій) - безпосередньо визначає інтенсивність прокрастинації.

Вивчення цієї проблеми спирається на праці українських психологів, зокрема С. Д. Максименка, який досліджує генезис особистості, та О. К. Дусавицького, що фокусується на розвитку суб'єкта навчання. Питаннями саморегуляції в контексті української психологічної школи займалися І. Д. Бех (духовна саморегуляція) та Т. С. Титаренко (психологія життєстійкості). Західна психологічна думка представлена фундаментальними роботами Дж. Гросса (процесуальна модель регуляції емоцій) та Н. Мілграма (концепція прокрастинації). Попри наявність теоретичної бази, взаємозв’язок між конкретними емоційними стратегіями та рівнем затримки навчальних дій у сучасних студентів залишається недостатньо вивченим.

Отже, дослідження взаємозв'язку академічної прокрастинації та стратегій емоційної саморегуляції є актуальним як для розширення наукових уявлень про природу прокрастинації, так і для розробки практичних програм психологічної підтримки студентської молоді.

Об’єкт дослідження – емоційна саморегуляція у студентському віці.

Предмет дослідження – взаємозв’язок академічної прокрастинації та стратегій емоційної саморегуляції в студентському віці.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати та експериментально перевірити психологічну залежність між рівнем академічної прокрастинації та вибором конкретних стратегій емоційної саморегуляції.

Гіпотеза дослідження: стратегії емоційної саморегуляції прямо корелюють з проявами академічної прокрастинаціі у студентів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-психологічний аналіз понять «академічна прокрастинація» та «емоційна саморегуляція» у працях вітчизняних та зарубіжних фахівців.
2. Сформулювати комплекс психодіагностичних методик для емпіричної перевірки гіпотези.
3. Емпірично дослідити профілі емоційної регуляції та інтенсивність прокрастинації у студентів.
4. Виявити та статистично обґрунтувати взаємозв’язок між обраними психологічними показниками за допомогою кореляційного аналізу.

Методи дослідження: Для розв’язання поставлених завдань та перевірки гіпотези було використано комплекс методів.

Теоретичні: системний аналіз психологічної літератури, порівняння та узагальнення наукових поглядів та природу прокрастинації та механізми саморегуляції.

Емпіричні методи: «Шкала академічної прокрастинації» К. Лея, для діагностики прокрастинації, «Опитувальник емоційної регуляції» Дж. Гросса та О. Джона, для діагностики саморегуляції.

Наукова новизна: розширено наукові уявлення про природу прокрастинації крізь призму регуляційних механізмів особистості; визначено конкретні профілі емоційної регуляції, що сприяють або перешкоджають відкладанню академічних завдань у студентів.

Практичне значення роботи полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані при розробці практичних програм психологічної підтримки студентської молоді, спрямованих на розвиток адаптивних стратегій саморегуляції та підвищення академічної ефективності.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРИТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

1.1. Загальна теорія академічної прокрастинації студентів

Прокрастинація як об’єкт наукового аналізу почала активно досліджуватися в західній психології у другій половині XX століття. Один із засновників цього напряму Н. Мілграм визначав прокрастинацію як «хворобу сучасності», що має глибоке коріння в когнітивній та емоційній сферах особистості [32]. Дослідник виокремив два основних напрями прокрастинації: відкладання виконання конкретних завдань (behavioral procrastination) та відкладання прийняття рішень (decisional procrastination) [33].

У межах класичного підходу Н. Мілграм також виокремлював п’ять основних видів прокрастинації, що дозволяє диференціювати поведінку студента залежно від контексту: побутова (відкладання рутинних справ), академічна (затримка виконання навчальних робіт), прокрастинація прийняття рішень, невротична (відкладання життєво важливих виборів) та компульсивна. В академічному контексті найнебезпечнішою вважається поєднання академічної та децизивної прокрастинації, оскільки студент не лише не робить завдання, а й не може обрати стратегію його виконання, що призводить до стану «когнітивного ступору».

Подальший розвиток теорії відбувся у працях Дж. Феррарі, Дж. Джонсона та В. Маккауна [31], які у своїй фундаментальній роботі «Procrastination and task avoidance» (1995) розглянули прокрастинацію як складну стратегію уникнення, що тісно пов’язана із самооцінкою та страхом невдачі [22]. Зокрема, сучасні дослідження Ф. Сіруа доводять, що прокрастинація в академічному середовищі є стійким поведінковим

патерном, який корелює з особистісними характеристиками студента та рівнем його тривожності [35].

В українському науковому дискурсі вивчення сутності та причин прокрастинації представлено у роботах Г. В. Чуйко та М. І. Комісарик, які наголошують, що цей феномен є наслідком суперечності між наміром діяти та безпосередньою реалізацією активності [28]. Сучасні вітчизняні дослідники, зокрема Н. В. Назарук, підкреслюють, що прокрастинація є багатогранним психологічним явищем, яке вимагає комплексного підходу до корекції [15].

У сучасній психологічній науці проблема академічної прокрастинації розглядається як багатоаспектний феномен, що полягає у свідомому та добровільному відкладанні виконання навчальних завдань, попри усвідомлення можливих негативних наслідків. Прокрастинація розглядається як порушення саморегуляції навчальної діяльності, що супроводжується негативними емоційними станами (почуттям провини, тривожністю, дискомфортом) та проявляється у ситуаціях, пов'язаних з інтелектуальною напругою. На відміну від звичайних лінощів, прокрастинація є активним процесом: студент замінює пріоритетну діяльність менш важливою, намагаючись уникнути дискомфорту, пов’язаного з навчанням.

Важливо розуміти, що прокрастинація має циклічний характер. Кожен епізод відкладання завдань супроводжується негативними емоційними переживаннями, що можуть посилювати схильність до повторення подібної поведінки. Студент потрапляє у замкнене коло: відкладання викликає почуття провини та тривоги, ці негативні емоції знижують мотивацію до роботи, що призводить до нового епізоду прокрастинації. Цей механізм особливо небезпечний у період сесії, коли накопичений обсяг незавершених завдань створює ефект «психологічного завалу».

Прокрастинація визначається як поведінка відкладання виконання завдань, що супроводжується психологічним дискомфортом та тривогою. В українській психології, зокрема у працях С. Д. Максименка, підкреслюється

роль індивідуалізації навчального процесу: суттєвим у технології є положення про те, що «вектор розвитку» будується від студента до визначення індивідуальних технологій, що сприяють його розвитку [12, 83].

Психологічна структура академічної прокрастинації включає три ключові компоненти:

1. Когнітивний: наявність наміру виконати завдання при постійному перенесенні термінів.
2. Емоційний: відчуття тривоги, провини та психологічного напруження через невиконану роботу.
3. Поведінковий: безпосередня заміна продуктивної діяльності на розважальну або побутову.

Глибший аналіз психологічної структури дозволяє виявити низку ірраціональних когнітивних установок, що живлять цей феномен. Провідне місце серед них посідає перфекціонізм. Студент, прагнучи виконати роботу ідеально, відчуває такий сильний страх не виправдати власних очікувань, що його психіка обирає захисну реакцію - повну відмову від діяльності. Таким чином, прокрастинація стає способом збереження самооцінки: "я не зробив не тому, що не зміг, а тому, що не почав".

Іншим механізмом є феномен тимчасове зниження (temporal discounting). Цей механізм полягає у схильності людської психіки надавати перевагу миттєвому задоволенню (наприклад, перегляду соцмереж) над довгостроковими вигодами (отримання диплома). Для студента з низьким рівнем саморегуляції «приємне зараз» завжди перемагає «корисне потім», оскільки майбутні наслідки сприймаються як абстрактні та віддалені.

Важливо підкреслити, що в сучасних дослідженнях акцент зміщується з когнітивних помилок планування на емоційну дезадаптацію [17]. Академічна прокрастинація розглядається як форма пріоритетності короткострокового настрою. Це означає, що студент, стикаючись із тривогою від складного завдання, несвідомо обирає стратегію негайного емоційного полегшення через відкладання. Таким чином, прокрастинація є не просто

порушенням дедлайнів, а специфічним захисним механізмом, що дозволяє особистості тимчасово уникнути емоційного дискомфорту, жертвуючи при цьому довгостроковими академічними цілями.

Студентський вік є найбільш вразливим до цього явища через зміну формату навчання: перехід від жорсткого шкільного контролю до академічної свободи та збільшення обсягу самостійної роботи. Як зазначає М. Й. Варій, цей період розвитку особистості відзначається глибокою внутрішньою суперечливістю [4]. З одного боку, студент прагне до повної суб'єктивної самостійності, а з іншого - виявляє не сформованість навичок самоорганізації та внутрішньої дисципліни. Такий розрив між бажаним та реальним створює сприятливий ґрунт для виникнення прокрастинації як способу втечі від відповідальності. Таким чином, прокрастинація у студентів є формою емоційної дезадаптації, де відкладання стає способом тимчасового зниження тривожності. Ефективність подолання таких деструкцій залежить від здатності особистості до управління власними станами. Життєстійкість, здатність долати перешкоди, не відмовляючись від своєї мети, є важливою характеристикою людини, і успіх швидше приходить до тих, хто цю здатність у собі цілеспрямовано розвиває [23, 295].

Важливим аспектом теоретичного аналізу є розмежування прокрастинації за її функціональним спрямуванням. Дослідники виокремлюють «пасивну» прокрастинацію, яка супроводжується паралізуючим страхом невдачі, та «активу», коли студент свідомо відкладає роботу до останнього моменту, щоб отримати додаткову мотивацію від дедлайну та працювати в стані стресу. Проте тривале перебування в стані стресу виснажує психологічні ресурси та перешкоджає професійному становленню. В умовах хронічного напруження прокрастинація перетворюється на стійку поведінкову звичку, яка блокує розвиток професійних компетенцій та призводить до психосоматичних розладів.

Окрім функціонального спрямування, доцільно розглянути прокрастинацію крізь призму емоційного паралічу. У ситуації, коли

навчальне завдання сприймається як загроза (через складність або критичність оцінки), активується мигдалеподібне тіло мозку, що відповідає за реакцію «бий або біжи». Оскільки студент не може фізично втекти від іспиту, він обирає «когнітивну втечу» у прокрастинацію. Це пояснює, чому просте планування часу (тайм-менеджмент) часто не допомагає хронічним прокрастинаторам: їхня проблема лежить не в площині логіки, а в площині нездатності впоратися з інтенсивною тривогою [34].

Окрему увагу заслуговує гендерний аспект прокрастинації. Соціалізація чоловіків і жінок накладає відбиток на специфіку емоційного реагування: жінки частіше демонструють вищу чутливість до соціальних очікувань та академічного оцінювання, що може призводити до інтенсивного переживання провини при відкладанні завдань. Серед жінок прокрастинація частіше виникає через перфекціоністські установки та побоювання розчарувати інших людей. У чоловіків це явище нерідко пов'язане зі схильністю до ризикованої поведінки та отриманням адреналіну від роботи в умовах наближеного дедлайну, що підтверджується порівняльними дослідженнями [30]. Незважаючи на такі відмінності в психологічних механізмах, загальна частота прокрастинації серед студентів обох статей є приблизно однаковою, що свідчить про універсальний характер цього психологічного феномену.

Чинники, що зумовлюють виникнення академічної прокрастинації, можна розділити на декілька груп:

— Особистісні чинники: низька самооцінка, перфекціонізм, імпульсивність та низький рівень самодисципліни.

— Ситуативні чинники: нечіткість навчальних завдань, відсутність негайного зворотного зв’язку від викладача та занадто віддалені в часі терміни здач робіт.

— Емоційні чинники: висока особистісна тривожність та нездатність впоратися з фрустрацією, що виникає при зіткненні зі складним матеріалом.

Варто також виділити технологічні чинники, які набувають особливої актуальності у цифрову епоху. Феномен цифрової прокрастинації став типовим проявом сучасності. Як зазначає В. І. Шульгіна, вивчення таких станів потребує аналізу інформативності в когнітивному висвітленні, оскільки цифрові спокуси часто стають інструментами уникання реальних завдань.

Особливе місце посідає «страх оцінювання», який створює надмірне емоційне напруження. Відкладання тут стає захисною реакцією. Отже, академічна прокрастинація - це складна деструктивна стратегія.

Академічна прокрастинація у студентському віці є складним психологічним явищем, яке виходить далеко за межі простого порушення дисципліни. Це деструктивна стратегія поведінки, що базується на дефіциті вольових зусиль та нездатності ефективно обробляти негативні емоції, пов'язані з навчальним процесом. Оскільки ключовим детермінантом прокрастинації виступає саме емоційний дискомфорт, виникає необхідність глибшого вивчення механізмів, які дозволяють студенту керувати своїми станами. Це обумовлює логічний перехід до розгляду стратегій емоційної саморегуляції як чинника, що може модулювати рівень прокрастинації.

1.2 Характеристика стратегій емоційної саморегуляції особистості

Теоретичний аналіз проблеми саморегуляції передбачає звернення до її загальних засад як вищої форми психічної активності. У класичній психології саморегуляція розглядається як здатність особистості свідомо керувати власною діяльністю та станами задля досягнення мети. У вітчизняній науковій школі такий процес саморегуляції пов'язують із морально-духовним самобудівництвом особистості [2]. Як зазначають сучасні українські дослідники, вивчення емоційної саморегуляції в юнацькому віці є надзвичайно актуальним, оскільки саме цей період є часом «кристалізації» особистості та формування її ціннісно-смислової сфери [10].

Загальноприйнятим у науці є положення про те, що рівень емоційної саморегуляції безпосередньо відображає рівень особистісної організації юнака, його зрілість та самостійність. Згідно з дослідженнями Ю. А. Короцінської, розвиток саморегуляції в цей період характеризується переходом від зовнішнього контролю до внутрішньої детермінації, що забезпечує здатність оцінювати і коригувати власну поведінку на основі індивідуальних стандартів [11].

Важливо враховувати, що емоційна саморегуляція не є лише механічним стримуванням почуттів. Як вказують результати актуальних досліджень, вона включає здатність суб'єкта до гнучкого реагування на стресогенні чинники через вибір адекватних когнітивних стратегій [14]. Це особливо важливо для професійної стійкості майбутнього фахівця. Розуміння цих загальних психологічних закономірностей дозволяє детально охарактеризувати конкретні стратегії емоційної саморегуляції, які студенти використовують у повсякденній навчальній діяльності.

Для глибшого розуміння природи емоційної саморегуляції необхідно звернутися до концепції «регуляційного ресурсу» або сили волі. Згідно з цією теорією, здатність студента до управління своїми станами є обмеженим енергетичним ресурсом. Кожне вольове зусилля - відмова від відпочинку на користь навчання, стримування роздратування під час підготовки складного проекту - вичерпує цей ресурс. Коли рівень «регуляційної енергії» падає, особистість стає схильною до використання найпростіших, автоматичних стратегій поведінки, серед яких провідне місце посідає уникання (прокрастинація). Таким чином, емоційна саморегуляція виступає не просто як набір стратегій, а як динамічний процес розподілу психічної енергії протягом навчального дня.

Емоційна саморегуляція особистості - це складний психологічний механізм, який дозволяє людині не просто контролювати свої почуття, а свідомо керувати інтенсивністю та тривалістю емоційних реакцій задля досягнення поставлених цілей. У широкому сенсі, це здатність «домовитися»

з власними емоціями так, щоб вони не блокували діяльність, а ставали ресурсом для її виконання.

Особливої ваги цей процес набуває в юнацькому (студентському) віці. Студенти - це особлива соціальна категорія, що перебуває в стані інтенсивного інтелектуального становлення та особистісного самовизначення. Студентське життя насичене емоційними тригерами: дедлайни, іспити, необхідність самостійного планування часу та соціальна конкуренція. Саме тому здатність до саморегуляції стає для них критичною навичкою.

Аналізуючи природу цього процесу, А. О. Шашенкова зазначає: в студентському віці саморегуляція набуває контрольованого, поміркованого та довільного характеру. Проте повноцінно зрілий регуляційний процес можливий лише за умови усвідомлення мети діяльності, а також її раціональної реалізації [29, 60]. Ця думка підкреслює, що студенти вже мають потенціал до зрілого управління собою, але він потребує свідомих зусиль. Стабільність цього процесу безпосередньо залежить від загального психологічного благополуччя молодої людини [3].

Центральне місце в нашому дослідженні посідає процесуальна модель емоційної регуляції Дж. Гросса. Автор пропонує розглядати емоцію не як статичний стан, а як процес, що розгортається у часі. Відповідно, регуляція може відбуватися на різних етапах виникнення емоції:

1. Вибір та модифікація ситуації: На цьому ранньому етапі студент може запобігти виникненню негативних емоцій, свідомо обираючи умови навчання. Наприклад, вибір тиші бібліотеки замість галасливої кімнати в гуртожитку є актом саморегуляції, що знижує потенційну фрустрацію.

2. Розподіл уваги: Якщо ситуацію змінити неможливо, студент керує своєю увагою. Адаптивною стратегією є концентрація на операційних кроках («що я маю написати зараз»), тоді як неадаптивною - фокусування на страху перед оцінкою.

3. Когнітивна переоцінка: Це ключова стратегія, спрямована на зміну смислового значення ситуації ще до того, як емоційна реакція сформувалася повністю. Студент переосмислює іспит не як «катастрофу», а як «досвід подолання труднощів». Це дозволяє знизити рівень стресу без значних когнітивних втрат.

4. Експресивне придушення: Стратегія, що вступає в дію, коли емоція вже виникла. Студент намагається приховати зовнішні вияви тривоги чи паніки. Дослідження Гросса доводять, що ця стратегія є дезадаптивною, адже вона не усуває внутрішню напругу, а лише маскує її, водночас суттєво погіршуючи пам'ять та здатність до обробки інформації.

Для більш детального розуміння когнітивної ціни кожної зі стратегій, доцільно розглянути їх порівняльну характеристику, представлену у таблиці (табл. 1.1). Це дозволяє наочно побачити, чому певні методи регуляції сприяють навчанню, а інші - стають бар’єром для продуктивності.

Таблиця 1.1 – Вплив стратегій саморегуляції на когнітивну продуктивність студента

Параметр порівняння	**Когнітивна переоцінка (адаптивна)**	**Експресивне придушення (дезадаптивна)**
Витрати уваги	Низькі; емоція змінюється на рівні сенсу.	Високі; постійний моніторинг власної міміки.
Обробка інформації	Покращується: студент краще засвоює матеріал.	Погіршується: частина пам’яті витрачається на контроль.
Соціальний вплив	Сприяє довірі та відкритості у групі.	Викликає напруження та відчуження у колег.
Фізіологічний відгук	Зниження серцебиття та рівня стресу.	Зростання тиску при зовнішньому спокої.
Зв’язок із прокрастинацією	Мінімізує бажання уникати завдань.	Посилює втому, провокуючи «втечу» від роботи.

Аналіз наведених даних дозволяє стверджувати, що вибір стратегії регуляції визначає не лише поточний емоційний стан, а й загальний рівень

академічної успішності. Когнітивна переоцінка дозволяє зберегти нейропсихологічний ресурс для інтелектуальної праці, тоді як придушення створює ситуацію «подвійного навантаження»: мозок одночасно намагається вчити матеріал і витрачати величезну кількість енергії на утримання внутрішньої «маски» спокою.

Важливо підкреслити, що постійне використання експресивного придушення створює ефект «емоційного накопичення». Емоції, які не були переосмислені або виражені, трансформуються у хронічну втому. У контексті академічної прокрастинації це проявляється так: студент, який довго придушував свій страх перед складним предметом, зрештою відчуває повну відсутність мотивації («вигорання»), що веде до тотального відкладання будь-якої активності.

Для детального розуміння того, як саме студенти можуть регулювати свої стани, доцільно розглянути основні компоненти та стратегії саморегуляції (табл. 1.2).

Таблиця 1.2 – Структура та характеристики стратегій емоційної саморегуляції особистості

Компонент регуляції	**Психологічний зміст**	**Прояв в академічному середовищі**
Когнітивний	Аналіз причин емоції та переоцінка ситуації.	Сприйняття важкого іспиту як шансу проявити себе, а не як катастрофа.
Вольові	Свідоме зусилля для підтримки активності попри втому чи страх.	Примушення себе почати роботу над складним проектом замість перегляду соцмереж.
Експресивний	Модуляція зовнішнього вияву емоцій.	Здатність зберігати спокій та впевнену міміку під час публічного захисту роботи.
Рефлексивний	Усвідомлення власних типових помилок у поведінці.	Розуміння того, які саме умови (шум, втома) викликають бажання прокрастинувати.
Комунікативний	Отримання підтримки через спілкування.	Обговорення складнощів із колегами або викладачами для зняття напруги.

Окрім моделі Гросса, варто звернути увагу на вміння розрізняти відтінки емоцій. Студенти з високим рівнем саморегуляції здатні чітко розрізняти свої стани: наприклад, відрізнити «втому» від «нудьги» або «тривогу» від «провини». Чим точніше студент ідентифікує емоцію, тим швидше він може обрати адекватну стратегію подолання. Натомість дифузне, незрозуміле відчуття дискомфорту («мені просто погано») частіше за все призводить до імпульсивного уникання діяльності.

Чому саме студенти найчастіше стикаються з проблемами саморегуляції? Відповідь криється у специфіці їхнього віку. Юність - це період «емоційних гойдалок», де прагнення до самостійності часто стикається з відсутністю досвіду. Особливо гостро це проявляється у процесі професійного становлення та формування фахової ідентичності майбутнього спеціаліста [19]. Процес адаптації до умов вищої школи та подолання вікових криз вимагає від студента не лише інтелектуальних зусиль, а й розвиненої рефлексії власних станів [26].

Основними чинниками, що впливають на саморегуляцію студентів, є:

— Високий рівень невизначеності: майбутня кар'єра та соціальний статус ще не зафіксовані.

— Академічний тиск: велика кількість завдань вимагає постійної концентрації та перемикання уваги.

— Формування ідентичності: студент болісно реагує на оцінки, оскільки часто ототожнює їх зі своєю особистісною цінністю.

— Брак прогностичних можливостей: юнаки часто недооцінюють час, необхідний для виконання завдань, що призводить до стресових дедлайнів.

Досліджуючи механізми управління станами, Т. О. Ковалькова [9] стверджує: ефективний розвиток механізмів довільної саморегуляції студентів не може здійснюватися без врахування відображення регулятивної функції емоцій на всіх рівнях її психічної організації, що забезпечують активну взаємодію з обставинами життя і підтримкою необхідного

психічного тонусу [9, 244]. Тобто, емоції не можна просто «вимкнути» - їх треба навчитися використовувати для підтримки енергії.

Важливо також враховувати кризові моменти, в яких опиняється сучасний студент (війна, дистанційне навчання, соціальна нестабільність). У матеріалах конференції «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» підкреслюється, що саме у кризовій ситуації людина швидше і глибше усвідомлює свій досвід переживання - цього вимагає необхідність подолання невідкладних проблем буття [20, 112]. Для сучасного українського студента саморегуляція набуває рис «психологічної стійкості». Вона включає здатність зберігати продуктивність в умовах високої загрози, що вимагає постійної мобілізації вольових зусиль. Проте, якщо така мобілізація не змінюється періодом відновлення, виникає «регуляційний збій», який проявляється у формі хронічної прокрастинації.

Характеристика стратегій емоційної саморегуляції показує, що це не вроджена здатність, а навичка, яка активно формується саме в студентські роки. Використання адаптивних стратегій (планування, когнітивна переоцінка, вольова мобілізація) дозволяє студенту долати схильність до прокрастинації. Натомість брак навичок саморегуляції веде до того, що емоційна напруга стає некерованою, змушуючи особистість обирати шлях уникання та відкладання важливих справ «на потім».

1.3. Теоретичний зв’язок емоційної регуляції та прокрастинації

Теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що прокрастинація та емоційна саморегуляція перебувають у стані прямої функціональної залежності. У сучасній психології прокрастинація все частіше розглядається не як вада тайм-менеджменту, а як специфічна, хоч і деструктивна, стратегія регуляції емоційного стану. Коли студент стикається із завданням, що викликає нудьгу, страх невдачі або невпевненість, він використовує відкладання як інструмент миттєвого позбавлення від дискомфорту.

Як зазначає А. А. Наклюцька, цей процес не є лінійним, адже важливу роль відіграють когнітивні установки й емоційні стани, які спонукають уникати діяльності, пов’язаної з дискомфортом чи загрозою для самооцінки [16, 34]. Таким чином, прокрастинація стає механізмом «емоційного знеболення», де короткострокова вигода (спокій зараз) переважає над довгостроковими цілями (успішне навчання).

Зв’язок між цими феноменами можна представити через дефіцит суб’єктивного контролю та вольових зусиль. Як підкреслював В. В. Клименко [5], саме психологія активності та вольовий механізм дозволяють людині переходити від наміру до реальної дії. Коли цей механізм дає збій, виникає прокрастинація як форма самозахисту. Зокрема, В. О. Заворотюк зазначає: людина свідомо відкладає виконання завдань, щоб мати виправдання у разі невдачі, зберігаючи таким чином позитивну самооцінку [6, 14]. Тобто, якщо студент провалив іспит, до якого готувався лише одну ніч, він може пояснити це нестачею часу, а не браком здібностей, що є викривленим способом регуляції власного самосприйняття.

Для систематизації теоретичного зв'язку розглянемо ключові точки дотику регуляції та прокрастинації (табл. 1.3):

Таблиця 1.3 – Механізми взаємозв'язку емоційної саморегуляції та прокрастинації

Складова регуляції	Вплив на прокрастинацію	Наслідок для студента
Усвідомлення емоцій	Нездатність зрозуміти причину тривоги веде до неусвідомленого уникання.	Студент «залипає» в соцмережах, не розуміючи, що просто боїться почати.
Когнітивна гнучкість	Брак навичок переоцінки труднощів робить завдання «непереборним».	Завдання сприймається як загроза, що активує реакцію втечі.
Вольовий контроль	Слабкість вольової компоненти не дозволяє перейти від наміру до дії.	Наявність плану при повній відсутності реальних кроків до його виконання.

Продовження таблиці 1.3

Толерантність до дискомфорту	Низька здатність витримувати негативні емоції штовхає до швидких задоволень.	Вибір гри чи перегляду фільму замість написання курсової.

Теоретичний зв'язок між досліджуваними нами явищами базується на енергетичній вартості саморегуляції. Психологічні особливості подолання стресових ситуацій та формування копінг-стратегій у юнацькому віці детально проаналізовані у роботах Л. В. Співак [25]. Якщо студент не володіє навичками конструктивної переробки емоційної напруги, він обирає шлях уникання діяльності. У такому разі прокрастинація стає «фінальною ланкою» у ланцюжку невдалої регуляції: загроза викликає напругу - напруга не переосмислюється, а придушується - придушення виснажує волю - настає етап відмови від діяльності. Це пояснює, чому низька здатність до переоцінки, яку ми спостерігаємо в емпіричній частині роботи, є прямим предиктором зростання рівня академічного відкладання.

Особливе значення має рівень особистісної зрілості в юнацькому віці, здатність до підтримки внутрішньої рівноваги є маркером успішної соціалізації. Юнаки, які чітко усвідомлюють власні емоції та життєві цілі, вміють долати труднощі та підтримувати рівновагу власного емоційного простору, мають значну перевагу на цьому етапі соціалізації [18, 68]. Високий рівень саморегуляції автоматично знижує ризик хронічної прокрастинації. Натомість розвиток вольових якостей та здатність до самокорекції поведінки є ключовими умовами успішного навчання, що підтверджують дослідження професійного становлення особистості [27].

Більше того, саморегуляція може бути розглянута через призму соціально-когнітивної теорії. А. Бандура визначає саморегуляцію як когнітивну характеристику людини, яка забезпечує здатність оцінювати і коригувати власну поведінку на основі внутрішніх індивідуальних стандартів [13, 127]. Прокрастинація в цьому контексті виникає тоді, коли

внутрішні стандарти студента (наприклад, перфекціонізм) занадто високі, а інструментів для їх досягнення або коригування емоційного напруження не вистачає.

Основні чинники, що пов’язують ці два явища:

— Імпульсивність: нездатність протистояти миттєвим спокусам через слабку регуляцію.

— Емоційна вразливість: гостра реакція на критику, що змушує відкладати роботу через страх бути оціненим.

— Дефіцит самомотивації: нездатність самостійно створити позитивний емоційний фон для рутинної діяльності.

Таким чином, теоретичний аналіз підтверджує, що академічна прокрастинація є прямим наслідком невдалої емоційної саморегуляції. Це не просто лінощі, а спроба впоратися з емоційним тиском за допомогою уникання. Відповідно, розвиток адаптивних стратегій регуляції (усвідомленості, когнітивної переоцінки та вольової витривалості) є єдиним дієвим шляхом до подолання прокрастинації у студентському віці.

1.4. Характеристика студентського віку як етапу пізньої юності та ранньої дорослості

Студентський вік є унікальним періодом у житті людини, що характеризується особливим поєднанням біологічної зрілості та активного соціального становлення. Цей етап не є просто хронологічним відрізком життя; він виступає як специфічна соціально-психологічна фаза, під час якої відбувається остаточне формування цілісної особистості. Згідно з визначенням А. С. Коваль, студентство - це мобільна група, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальній і духовній сферах [8, 176]. Такий підхід підкреслює, що головним змістом життя студента стає системна підготовка до функціонування у дорослому світі.

Цей період охоплює межу двох важливих етапів онтогенезу: пізньої юності та ранньої дорослості. У сучасній психології даний перехід часто описують через концепцію «кризи чверті життя» (quarter-life crisis). Студент стикається з необхідністю прийняття доленосних рішень у ситуації хронічної невизначеності. Це створює специфічне емоційне навантаження: страх зробити помилковий вибір призводить до когнітивного заціпеніння. В такому стані прокрастинація виступає не як вияв лінощів, а як спосіб поставити життя «на паузу», щоб уникнути тиску відповідальності.

Особливої уваги потребує аналіз соціальних очікувань. Студентська молодь перебуває під подвійним тиском: з одного боку - батьківські установки на успіх, з іншого - стандарти «ідеального життя», що транслюються через соціальні мережі. Розрив між реальним «Я» студента та цим ідеальним образом породжує глибоке почуття провини, яке є головним паливом для академічного відкладання. Таким чином, вік 18-22 років - це період високої психологічної вразливості до деструктивних поведінкових патернів.

Необхідно також враховувати специфічний контекст навчання сучасного українського студентства. Тривале перебування в умовах хронічного стресу та дистанційний формат освіти суттєво деформують регуляційні механізми особистості. Дистанційне навчання вимагає від студента значно вищого рівня автономності. Відсутність прямого соціального контролю призводить до ерозії зовнішніх рамок діяльності. У таких умовах виникає явище «цифрової фрагментації уваги»: студент постійно перебуває в інформаційному потоці, де навчальні завдання межують із тривожними новинами. Це виснажує когнітивний ресурс префронтальної кори мозку, через що прокрастинація стає механізмом захисту від перевтоми.

З погляду нейропсихології, студентський вік - це період завершується розвиток центрів самоконтролю в головному мозку. Саме ці зони відповідають за вміння планувати час та стримувати миттєві бажання..

Несформованість цих структур на молодших курсах пояснює схильність студентів до імпульсивної прокрастинації. Емоційна сфера в цей час характеризується високою реактивністю: дрібні навчальні невдачі можуть сприйматися як життєві катастрофи. Встановлено, що здатність до саморегуляції прямо залежить від рівня емоційного інтелекту. Студенти з низьким рівнем емоційної компетентності використовують прокрастинацію як «емоційне знеболювальне». Відкладання дозволяє миттєво знизити рівень кортизолу, що виникає при думці про роботу. Проте цей механізм має адиктивну природу: мозок запам’ятовує легкий шлях позбавлення від дискомфорту, що з часом формує стійку поведінкову звичку.

Ця подвійність визначає внутрішню суперечливість психологічного вигляду студента. Пізня юність (17-20 років, 1-2 курси) характеризується завершенням фізіологічного дозрівання та активним формуванням світогляду. Тут домінує пошук ідентичності та «проба сил» у дорослих ролях. Натомість рання дорослість (21-25 років, 3-4 курси) знаменує собою реалізацію обраного шляху. Фокус зміщується з пошуку «Хто я?» на питання «Як я реалізую себе у світі?». Якщо для юності характерна романтизація майбутнього, то рання дорослість вимагає прагматизму та побудови стійких соціальних зв'язків.

Для більш детального аналізу трансформацій, що відбуваються у цей період, доцільно систематизувати ключові відмінності між зазначеними етапами онтогенезу (табл. 1.4).

Таблиця 1.4 – Порівняльна характеристика етапів становлення особистості студента

Критерій порівняння	Пізня юність (1-2 курс)	Рання дорослість (3-4 курс)
Провідна задача	Пошук ідентичності, самовизначення.	Реалізація обраного шляху, професіоналізація.
Сприйняття часу	Час як безкінечний ресурс («все ще попереду»).	Час як обмежений ресурс (наближення дедлайнів, випуску).

Продовження таблиці 1.4

Тип саморегуляції	Переважно зовнішня (залежність від вимог).	Прагнення до внутрішньої автономії та самоконтролю.
Причина прокрастинації	Страх перед складністю нових ролей, дезорганізація.	Страх перед професійною відповідальністю, вигорання.
Ставлення до помилок	Емоційне сприйняття невдач як особистої катастрофи.	Більш прагматичний аналіз помилок як професійного досвіду.

Дані, наведені у таблиці, свідчать про те, що динаміка студентського віку полягає у поступовому зміщенні вектору відповідальності з навколишнього середовища на внутрішні структури особистості. Якщо на етапі пізньої юності прокрастинація часто спровокована невідповідністю між шкільними звичками та університетськими вимогами, то в період ранньої дорослості вона набуває рис екзистенційного вибору, де відкладання справ стає реакцією на усвідомлення складності майбутнього професійного шляху.

Важливо враховувати, що перехід від пізньої юності до ранньої дорослості супроводжується перебудовою всієї системи саморегуляції. На етапі пізньої юності студент ще часто покладається на зовнішні стимули та контроль (за звичкою зі школи). Проте вже на етапі ранньої дорослості особистість стикається з необхідністю внутрішнього самокерування. У цей час прокрастинація набуває іншого сенсу - вона стає формою захисту від страху перед реальною відповідальністю.

Важливим детермінантом поведінки стає когнітивна гнучкість. У період ранньої дорослості відбувається перехід до постформального мислення, що дозволяє особистості усвідомлювати відносність знань. Однак цей же механізм може стати пасткою: надмірний аналіз альтернатив (параліч аналізу) часто призводить до відкладання старту роботи. Студент, намагаючись знайти «ідеальний» шлях виконання завдання, витрачає весь ресурс на планування, не переходячи до дії. Додатковим чинником виступає феномен «соціального порівняння». В умовах цифрового простору студенти

спостерігають за успіхами однолітків, що часто сприймається як загроза власній самооцінці. Це породжує «прокрастинацію уникання»: щоб не програти у конкуренції, студент підсвідомо обирає не брати участі у діяльності взагалі.

Наукові дослідження Ю. В. Александрова доводять, що вік 18-20 років - це період оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських та професійно-трудових [1, 511]. Проте центральною суперечністю залишається розбіжність між прагненням до автономії та об’єктивною залежністю від освітнього середовища. Як зазначає Я. С. Камишнікова, у цей період люди прагнуть зрозуміти себе, починаючи більш критично ставитись до себе та інших [7, 170]. Така критичність часто стає джерелом внутрішніх конфліктів: студент висуває до себе надвисокі вимоги («я маю бути ідеальним фахівцем»), але за дефіциту ресурсів це створює підґрунтя для прокрастинації.

Психологічна специфіка студента також полягає у його перехідному статусі: він уже не дитина, але ще не повноцінний професіонер. Ця проміжна позиція породжує страх перед майбутньою діяльністю, що часто виражається у постійних сумнівах щодо своєї професійності - підсвідомому переконанні у власній некомпетентності. У такому контексті емоційна саморегуляція має стати інструментом побудови професійної ідентичності, а успішне подолання уникання через когнітивну переоцінку свідчить про перехід до зрілої стадії дорослості.

Окремо варто виділити проблему «помилки планування» (planning fallacy). Перехід до академічної свободи вищої школи створює ілюзію надлишку часу. Відсутність щоденних перевірок призводить до того, що студенти схильні переоцінювати свої майбутні можливості. Це явище тісно пов'язане з низькою толерантністю до фрустрації - нездатністю витримувати поточне напруження заради майбутнього результату. Прокрастинація в цьому контексті виступає як результат перемоги короткострокових гедоністичних потреб над довгостроковими професійними цілями.

Особливе значення має структурування внутрішнього світу. О. Є. Фальова, спираючись на концепцію С. Саарі, виділяє головні завдання віку: формування реалістичної перспективи на майбутнє, ієрархії мотивів та стабільного власного «Я» [24, 138]. Коли ці завдання виконуються успішно, студент демонструє високу самоорганізацію. Проте у ситуації кризи ідентичності перспективний план стає розмитим, а мотивація знижується.

Психологічна портретизація була б неповною без врахування емоційної вразливості. Висока рефлексивність веде до самопізнання, але може провокувати виснаження. Студент змушений самостійно вибудовувати графік роботи, і коли саморегуляція є недостатньою, прокрастинація стає «тимчасовим прихистком» від тиску. Цей етап є періодом балансування між свободою та відповідальністю, де успіх залежить від здатності трансформувати зовнішні вимоги у внутрішні потреби саморозвитку.

Важливим аспектом є зміна часової перспективи. В юності час сприймається як безкінечний ресурс, що провокує легковажність. Студент відчуває, що «все ще попереду», і це стає когнітивною пасткою. Ближче до завершення навчання виникає «тривога досягнення»: усвідомлення, що час спливає, а обсяг завдань накопичується. Пізня юність також є часом когнітивного егоцентризму, коли власні труднощі здаються нездоланними. Рання дорослість приносить децентрацію - здатність оцінювати себе за критеріями професійної спільноти. Якщо студент не навчився справлятися з фрустрацією на ранніх етапах, він ризикує закріпити прокрастинацію як основну стратегію уникання стресу.

Таким чином, розгляд студентства крізь призму пізньої юності та ранньої дорослості дозволяє побачити динаміку розвитку особистості: від емоційної нестабільності до формування стійкого соціального «Я», здатного до свідомого управління власною діяльністю та емоціями.

РОЗДІЛ 2.
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕНННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА СТРАТЕГІЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ

2.1. Методи та організація дослідження

Емпіричне дослідження взаємозв'язку академічної прокрастинації та стратегій емоційної саморегуляції студентів було організовано як цілісну процедуру, що включає декілька послідовних етапів: підготовчий, діагностичний та аналітичний. Головною метою цього етапу роботи є практична перевірка теоретичних припущень про детермінованість відкладання навчальних завдань рівнем розвитку емоційного контролю особистості.

1. Підготовчо-теоретичний етап.

На цьому етапі було здійснено аналіз наукових джерел за темою дослідження, визначено об'єкт, предмет, мету та завдання емпіричної частини роботи. Було сформовано робочу гіпотезу та підібрано відповідний психодіагностичний інструментарій, що відповідає критеріям валідності, надійності та репрезентативності.

2. Підготовчо-теоретичний етап.

На цьому етапі було здійснено аналіз наукових джерел за темою дослідження, визначено об'єкт, предмет, мету та завдання емпіричної частини роботи. Було сформовано робочу гіпотезу та підібрано відповідний психодіагностичний інструментарій, що відповідає критеріям валідності, надійності та репрезентативності.

3. Організаційно-діагностичний етап.

Цей етап передбачав безпосередню взаємодію з респондентами. Було сформовано емпіричну вибірку, проведено інструктаж учасників щодо правил заповнення опитувальників та здійснено процедуру тестування з

використанням дистанційних технологій (Google Forms). Особлива увага приділялася дотриманню етичних норм психологічного дослідження, зокрема анонімності та добровільності.

4. Аналітико-статистичний етап.

Завершальний етап включав первинну обробку отриманих даних, кількісний та якісний аналіз результатів, проведення кореляційного аналізу за К. Пірсоном та змістовну інтерпретацію встановлених закономірностей.

Об’єкт дослідження – емоційна саморегуляція у студентському віці. Саме цей віковий етап характеризується переходом до самостійної навчальної діяльності, яка вимагає високого рівня самоорганізації. Емпіричну вибірку склали 60 осіб - студенти закладів вищої освіти України (бакалаврат, 1-4 курси). Віковий діапазон респондентів (18-22 роки) охоплює період ранньої дорослості. Згідно з віковими особливостями, студентський період є етапом активного розвитку емоційної сфери та становлення механізмів вольової саморегуляції. Вибір саме такої вікової категорії в нашому дослідженні обумовлений тим, що в студентські роки академічна прокрастинація проявляється найбільш гостро. Це пов’язано зі зміною освітнього середовища: переходом від зовнішнього контролю з боку вчителів та батьків до повної академічної свободи. Як показує практика, далеко не всі студенти виявляються психологічно готовими до такої автономії, що робить їх вразливими до ірраціонального відкладання навчальних завдань через невміння організувати власний час та опанувати пов'язаний із цим стрес.

Для діагностики обраних психологічних конструктів було використано наступні методики:

— «Шкала академічної прокрастинації» К. Лея (Додаток А) - для кількісного вимірювання схильності студентів до затримки виконання навчальних обов'язків [33].

— «Опитувальник емоційної регуляції» (ERQ) Дж. Гросса та О. Джона (Додаток Б) - для визначення індивідуального профілю стратегій управління емоційними станами [34, 36].

«Шкала академічної прокрастинації» К. Лея, розроблена у 1986 році, є класичним інструментом у сфері освітньої психології. Лей розробив цей опитувальник для вимірювання тенденції відкладати навчальні завдання «на потім», незважаючи на усвідомлення негативних наслідків. Методика складається з 20 тверджень, що відображають щоденні аспекти життя студента. Методика містить 10 прямих та 10 зворотних питань, що дозволяє уникнути встановлення автоматичних відповідей респондентами. Загальний бал (від 20 до 100) свідчить про рівень сформованості прокрастинації як стійкої поведінкової характеристики. Респондент має оцінити свою згоду з кожним пунктом за 5-бальною шкалою (від «зовсім не про мене» до «точно про мене»). Підрахунок сумарного бала дає можливість класифікувати респондентів за трьома рівнями: низьким, середнім та високим. Особливість цієї шкали є те, що вона фіксує не лише факт затримки виконання завдань, а й суб'єктивне переживання стресу, пов'язаного з цим процесом. При обробці результатів було виявлено що, високі результати корелюють із низькою сумлінністю та схильністю до імпульсивності. Для глибшого аналізу, я розділила вибірку за трьома рівнями:

— Низький рівень (до 45 балів) – свідчить про високу адаптивність та вольову мобілізацію.

— Середній рівень (45-75 балів) – вказує на ситуативну прокрастинацію, залежну від зовнішніх обставин.

— Високий рівень (понад 76 балів) – відображає стійку поведінкову патологію відкладання, що потребує психологічної корекції.

Для вивчення механізмів саморегуляції було обрано «Опитувальник емоційної регуляції» Дж. Гросса. Дана методика грунтується на концепції, згідно з якою емоційна регуляція може здійснюватися двома принципово різними способами:

— Когнітивна переоцінка (6 питань): Це стратегія, спрямована на випереджальну зміну емоційної реакції через інтелектуальну обробку ситуації. Студент, який використовує цей метод, намагається знайти

позитивні сторони в складному завданні або сприймати його як виклик своїм здібностям, а не як загрозу. Вважається, що цей шлях є найбільш енергоефективним та здоровим.

— Експресивне придушення (4 питання): Ця стратегія реалізується вже після виникнення емоції. Особистість свідомо придушує міміку, жести та голос, намагаючись не демонструвати внутрішній дискомфорт. Проте, як зазначають автори методики, придушення не знижує інтенсивність переживання, а лише маскує його, створюючи «ефект стиснутої пружини», що в результаті веде до емоційного вигорання та паралічу діяльності (прокрастинації).

Процедура дослідження передбачала проведення анонімного онлайн-опитування, що забезпечило етичність збору даних. Математична обробка даних здійснювалася з використанням методів математичної статистики. Для перевірки гіпотези про зв’язок між академічною прокрастинацією та стратегіями саморегуляції було обрано коефіцієнт кореляції Пірсона (r). Цей метод дозволяє встановити силу та напрямок лінійного зв'язку між змінними.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Для данного дослідження було важливо залучити саме студентську молодь, оскільки цей життєвий етап характеризується високою інтенсивністю навчання, постійними дедлайнами та необхідністю самостійного планування часу. Саме в таких умовах академічна прокрастинація проявляється найяскравіше, стаючи вагомим чинником, що впливає на ефективність освітнього процесу.

Загалом було опитано 60 респондентів. Перш ніж переходити до аналізу результатів за конкретними методиками, ми систематизували дані за гендерною ознакою. Як демонструє (рис. 2.1), кількісне співвідношення дівчат та хлопців у нашому дослідженні є досить збалансованим.

У вибірку увійшли 34 дівчини (56,7% від загальної кількості) та 26 хлопців (43,3%).

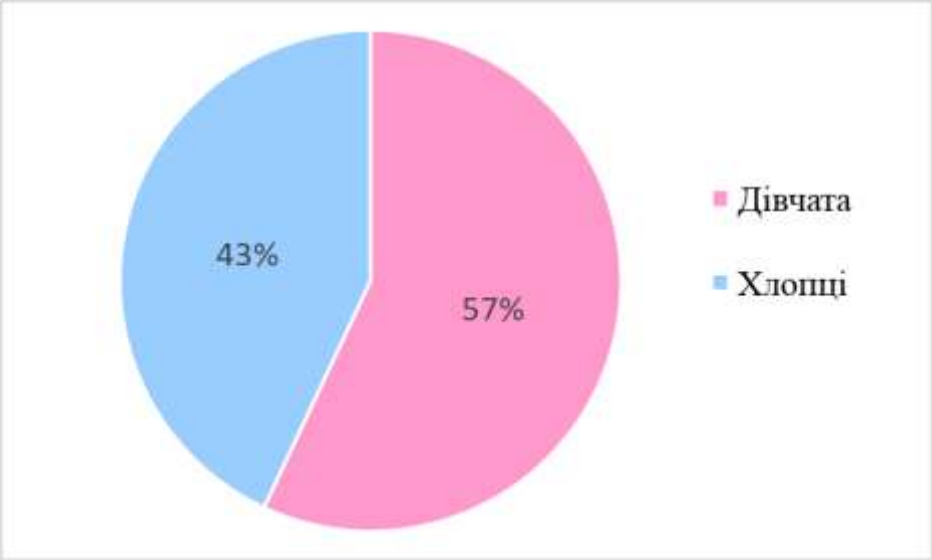


Рисунок 2.1 – Розділ респондентів за статтю

Важливим аспектом аналізу структури вибірки є розподіл респондентів за роками навчання (рис. 2.2). Найбільшу групу в нашому дослідженні склали студенти 4-го курсу - 38 осіб (63,3%), тоді як студенти 1-3 курсів склали 36,7% (22 особи).

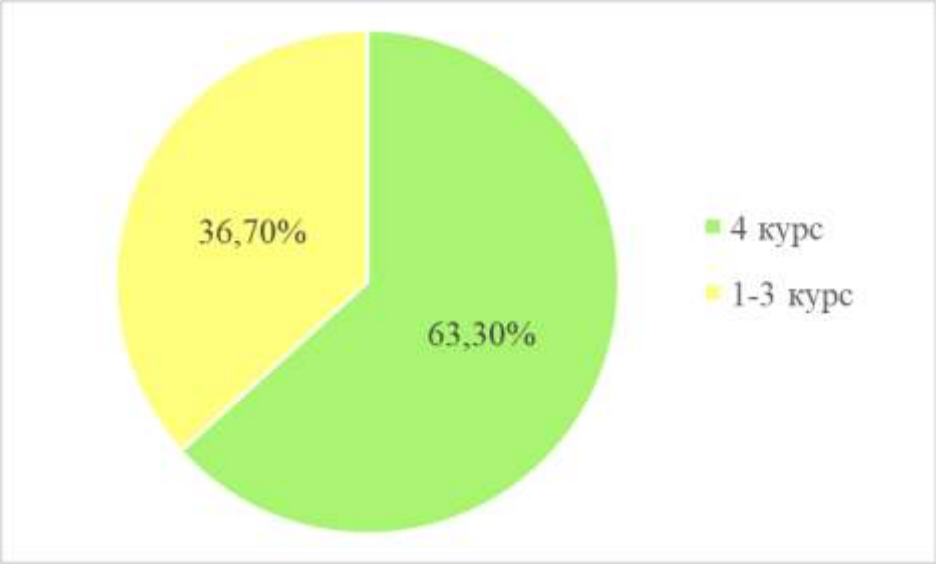


Рисунок 2.2 – Співвідношення курсів

Такий акцент на випускному курсі є свідомим кроком, зумовленим специфікою навчальної діяльності:

— Обґрунтування вибору: Студенти 4-го курсу перебувають на етапі завершення бакалаврату, що характеризується піковим когнітивним та

емоційним навантаженням (підготовка кваліфікаційних робіт, складання державних іспитів). Саме в цей період потреба в ефективній емоційній саморегуляції є найвищою, а ризик деструктивної прокрастинації - найбільш критичним для майбутньої кар'єри.

— Порівняльний аспект: Хоча студенти 1-3 курсів також демонструють схильність до відкладання завдань, якісний аналіз показує, що у них цей процес частіше пов’язаний із труднощами адаптації та пошуком власного ритму роботи. Натомість у четвертокурсників прокрастинація набуває характеру «захисного уникання» перед високою відповідальністю.

— Відсутність різких розбіжностей: Попри різницю в навчальному досвіді, кількісні показники за обома групами (молодші та старші курси) виявилися відносно однорідними. Це дозволяє нам стверджувати, що прокрастинація є стійким психологічним феноменом, характерним для студентського середовища в цілому, незалежно від конкретного року навчання, проте її мотиви стають більш «тривожними» ближче до випуску.

Щодо напрямів підготовки, то нами було залучено студентів різних спеціалізацій, переважно гуманітарного профілю. Така перевага гуманітарного вектору дозволила сформувати відносно однорідну вибірку за характером навчального навантаження. Оскільки професійна спрямованість респондентів є досить різноманітною, ми вирішили не проводити порівняльний аналіз між окремими факультетами. Натомість основну увагу ми зосередили на виявленні загальних психологічних особливостей, що притаманні сучасному студентству як єдиній соціальній групі, яка стикається з ідентичними викликами в організації навчальної діяльності та саморегуляції. Якісний аналіз підтверджує, що незалежно від спеціальності, прокрастинація виступає універсальною копінг-стратегією у відповідь на академічний стрес.

Наступним кроком стало вивчення рівнів вираженості академічної прокрастинації за допомогою «Шкали» К. Лея. Отримані кількісні дані дозволили розподілити респондентів за трьома групами, що наочно представлено на (рис. 2.3).

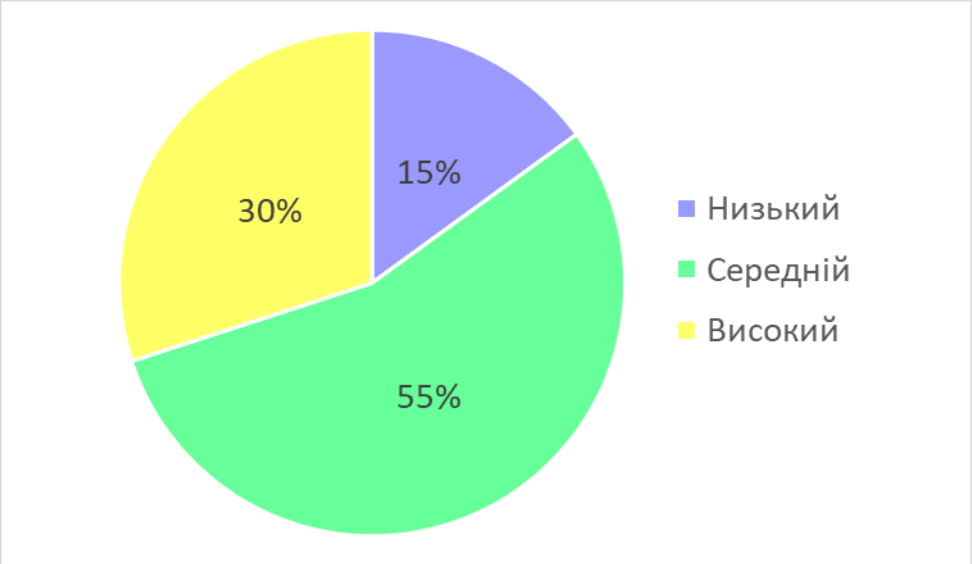


Рисунок 2.3 – Рівні прокрастинації за К. Леєм

Аналізуючи результати, ми встановили, що високий рівень прокрастинації притаманний 30% опитаних. Це та група респондентів, для яких відкладання справ є стійкою звичкою, що негативно впливає на якість навчання та викликає постійний психологічний дискомфорт.

Найбільшу частку у нашій вибірці склали студенти із середнім рівнем - 55%. На нашу думку, це вказує на те, що більшість студентів вдаються до прокрастинації ситуативно. Вони можуть вчасно виконувати поточні завдання, проте схильні затягувати з роботою, яка здається їм занадто об’ємною або викликає нудьгу.

Низький рівень виявлено лише у 15% респондентів. Це студенти, які демонструють високу дисциплінованість та здатність до ефективного тайм-менеджменту.

Зіставивши ці дані з характеристиками вибірки, ми помітили, що саме серед студентів 4-го курсу показники високої прокрастинації зустрічаються найчастіше. Ми пов’язуємо це зі зростанням рівня відповідальності та тривоги перед випускними іспитами, про що зазначає у своїх працях О. В. Савицька: намагаючись уникнути емоційного напруження від складних завдань, випускники несвідомо відкладають їх на потім, що лише посилює стресову ситуацію [21].

Також ми звернули увагу на гендерний аспект. Хоча загальні бали у хлопців та дівчат є подібними, ми припускаємо, що мотиви відкладання справ у них дещо різняться: дівчата частіше прокрастинують через страх не зробити роботу ідеально (перфекціонізм), тоді як хлопці - через недооцінку часу, необхідного для виконання завдання.

Наступним етапом нашої практичної роботи стало вивчення того, як саме студенти керують своїми емоційними станами в умовах навчального стресу. Для цього ми використали опитувальник емоційного інтелекту Дж. Гросса, який дозволяє виокремити дві ключові стратегії саморегуляції: когнітивну переоцінку та експресивне придушення. Для проведення якісного аналізу отриманих результатів ми розділили показники респондентів на три рівні: низький, середній та високий. В основу цього поділу нами було покладено стандартні кількісні норми, що визначені авторами використаних методик.

Зокрема, низький рівень відображає мінімальну вираженість ознаки (нижче середнього по групі), середній рівень відповідає статистичній нормі для студентського віку, а високий рівень вказує на акцентовану схильність до прокрастинації або використання конкретної стратегії саморегуляції. Такий підхід дозволив нам не просто оперувати цифрами, а наочно продемонструвати відсоткову частку студентів із різними типами поведінки. Отримані нами результати (рис. 2.4) вказують на розбіжність між адаптивними та дезадаптивними способами керування емоціями.



Рисунок 2.4 – Показники стратегій Гросса

Аналізуючи показники за шкалою «Когнітивна переоцінка», ми бачимо, що лише 20% респондентів мають високий рівень розвитку цієї стратегії. Водночас найбільша частка студентів - 50% демонструє середній рівень, а 30% - низький. Це вказує на те, що для більшості опитаних нами студентів зміна ставлення до стресової ситуації не є пріоритетним або звичним способом реагування. Вони мають труднощі з тим, щоб побачити у важкому навчальному завданні позитивні сторони або можливість для особистісного зростання.

Натомість результати за шкалою «Експресивне придушення» мають зовсім інший характер. Тут високий рівень зафіксовано у 40% респондентів, що вдвічі перевищує аналогічний показник за попередньою шкалою. Середній рівень придушення виявлено у 45% студентів, і лише 15% мають низькі бали.

Як видно з гістограми, показники експресивного придушення суттєво переважають показники когнітивної переоцінки саме на високих рівнях. Ми вважаємо, що такий патерн саморегуляції є енергозатратним для особистості. Коли студент постійно стримує свої переживання, не намагаючись їх переосмислити, він витрачає значні внутрішні ресурси, які могли б бути спрямовані на інтелектуальну діяльність.

Особливо тривожним є той факт, що 40% студентів схильні «тримати все в собі». На нашу думку, саме це створює те саме «джерело напруги», про яке ми згадували раніше. Студент відчуває тиск через дедлайни або складність матеріалу, але замість того, щоб обговорити це або змінити погляд на проблему, він просто пригнічує емоцію. Врешті-решт, це накопичене незадоволення призводить до того, що людина підсвідомо уникає виконання завдання, тобто вдається до прокрастинації.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що виявлена нами схильність до придушення емоцій (40%) та недостатня здатність до їх переоцінки (лише 20% високого рівня) є ключовими факторами, що провокують затримку в реалізації навчальних планів.

2.3. Кореляційний аналіз взаємозв'язку прокрастинації та стратегій саморегуляції

Заключним етапом емпіричного дослідження став математичний аналіз, спрямований на встановлення статистично значущих зв'язків між схильністю до академічної прокрастинації та переважними стратегіями емоційної саморегуляції студентів. Для математичного обґрунтування висунутих гіпотез було використано коефіцієнт лінійної кореляції К. Пірсона, що дозволило визначити силу та спрямованість досліджуваних взаємозалежностей. Результати розрахунків у (табл. 2.5).

Таблиця 2.5. – Кореляційні зв'язки між показниками прокрастинації та стратегіями саморегуляції (n=60)

Показники	Когнітивна переоцінка	Експресивне придушення
Академічна прокрастинація	- 0,42	0,38

Аналізуючи дані таблиці 2.5, ми можемо чітко довести наступні факти:

— Зв'язок із когнітивною переоцінкою (r = -0,42): Виявлено статистично значущий від'ємний (зворотний) зв'язок. Це математично доводить: чим нижчою є здатність студента до переосмислення стресових ситуацій, тим вищим є рівень його академічної прокрастинації. Оскільки за нашими даними (Рис. 2.4) лише 20% студентів мають високу здатність до переоцінки, це безпосередньо підтверджує причину високих показників відкладання справ у вибірці.

— Зв'язок із експресивним придушенням (r = 0,38): Встановлено прямий позитивний зв'язок. Це означає, що схильність приховувати та пригнічувати емоції (яка виявлена у 40% нашої вибірки) безпосередньо сприяє зростанню прокрастинації. Студент, який витрачає ресурс на придушення тривоги, не має достатньо сил для активної навчальної діяльності, що й призводить до ірраціонального затягування термінів.

Візуалізація результатів у формі порівняльної гістограми (рис. 2.6) дозволяє наочно підтвердити дані кореляційного аналізу.

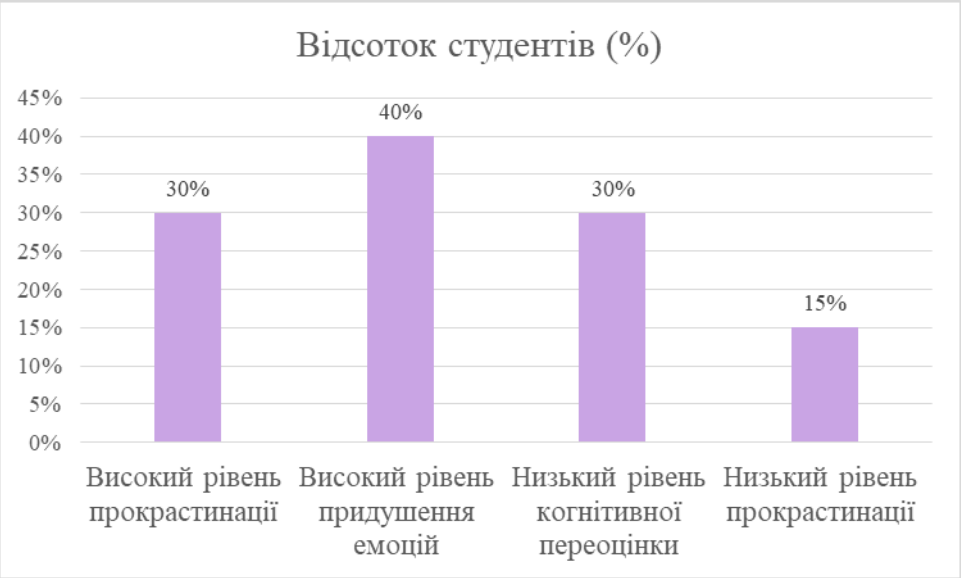


Рисунок 2.5 – Порівняльний аналіз проявів прокрастинації та стратегій емоційної саморегуляції

Ми спостерігаємо чітку кількісну відповідність: група студентів із високим рівнем академічної прокрастинації (30%) фактично збігається з тими респондентами, які демонструють високі показники придушення емоцій (40%) та дефіцит навичок когнітивної переоцінки. Це свідчить про те, що прокрастинація у студентів виступає не як наслідок лінощів, а як результат «захисного відкладання» через неможливість впоратися з емоційною напругою. Натомість респонденти з низьким рівнем прокрастинації (15%) мають краще розвинені навички переосмислення стресових ситуацій.

Таким чином, на основі проведеного математичного та графічного аналізу ми можемо стверджувати, що висунута нами гіпотеза знайшла своє повне емпіричне підтвердження. Академічна прокрастинація студентів прямо залежить від обраних ними стратегій емоційної саморегуляції: схильність до придушення емоцій посилює відкладання справ, тоді як здатність до когнітивної переоцінки – мінімізує його.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що математично підтверджений зв’язок між показниками академічної прокрастинації та

стратегіями емоційної саморегуляції свідчить про глибоку інтегрованість цих процесів у структуру навчальної діяльності. Домінування стратегії експресивного придушення у поєднанні з низьким рівнем когнітивної переоцінки виступає головним психологічним предиктором відкладання навчальних завдань. Результати нашого дослідження вказують на необхідність впровадження спеціальних психологічних тренінгів, спрямованих на розвиток навичок когнітивного переосмислення стресових ситуацій як засобу подолання прокрастинації в академічному середовищі.

ВИСНОВКИ

У ході проведеного дослідження було здійснено комплексний аналіз психологічних особливостей взаємозв’язку емоційної саморегуляції та феномену академічної прокрастинації. Теоретичний огляд проблеми засвідчив, що прокрастинація у студентському середовищі є не лише порушенням часової дисципліни, а виступає складною формою емоційної дезадаптації. Встановлено, що відкладання навчальних завдань часто виконує функцію психологічного захисту, дозволяючи особистості тимчасово уникнути когнітивної та емоційної напруги. У цьому контексті емоційна саморегуляція визначена як ключовий ресурс, що забезпечує здатність студента конструктивно опрацьовувати стресові чинники та підтримувати стабільну продуктивність.

Емпіричне вивчення рівнів прокрастинації за допомогою методики К. Лея дозволило виявити значну поширеність цього явища серед студентської молоді. Лише незначна частина вибірки демонструє високу здатність до вольової мобілізації без зволікання. Більшість респондентів виявляють схильність до ситуативного або хронічного відкладання справ, що особливо загострюється на випускному курсі. Обґрунтовано, що для четвертокурсників прокрастинація стає реакцією на пікові навчальні навантаження та екзистенційну тривогу перед завершенням навчання, що вимагає від них мобілізації всіх внутрішніх регулятивних ресурсів.

Дослідження стратегій емоційної саморегуляції за моделлю Дж. Гросса виявило суттєвий дисбаланс між адаптивними та дезадаптивними способами керування станами. Отримані дані свідчать про те, що значна частка студентів схильна до експресивного придушення емоцій, тобто свідомого стримування їхніх зовнішніх проявів. Водночас лише кожний п'ятий респондент володіє розвиненою навичкою когнітивної переоцінки - здатності змінювати ставлення до ситуації задля зниження напруги. Якісна інтерпретація цих результатів дозволяє стверджувати, що стратегія «тримати

все в собі» є енерговитратною та створює внутрішнє «джерело напруги», яке блокує активну навчальну діяльність.

Статистичне обґрунтування взаємозв’язку між обраними показниками дозволило повністю підтвердити висунуту гіпотезу. Математично встановлено, що здатність до когнітивного переосмислення труднощів виступає потужним антидотом до прокрастинації, оскільки дозволяє бачити у складних завданнях можливості для зростання, а не загрози. Навпаки, схильність до придушення емоцій безпосередньо сприяє зростанню рівнів прокрастинації. Таким чином, було доведено, що ірраціональне затягування термінів виконання робіт є прямим наслідком вибору неефективних стратегій саморегуляції, які виснажують вольовий потенціал особистості.

Узагальнюючи результати роботи, можна зробити висновок, що подолання академічної прокрастинації потребує не лише розвитку навичок планування, а насамперед формування емоційної компетентності. Психологічна підтримка студентів має бути спрямована на заміну деструктивного придушення емоцій навичками позитивного рефреймінгу та конструктивної переробки стресу. Отримані дані підкреслюють необхідність впровадження спеціальних психологічних тренінгів та консультацій, що допоможуть студентам адаптуватися до академічних викликів без шкоди для їхнього емоційного благополуччя та професійного становлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александров Ю. В. Соціально-психологічні особливості студентського віку. *Modern directions of scientific research development* : proceedings of the 5th International scientific and practical conference. Chicago, USA : BoScience Publisher, 2021. P. 508-512.

2. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ ; Чернівці : Букрек, 2018. 320 с.

3. Блінов О. А. Вплив емоційного інтелекту на академічну успішність майбутніх психологів. *Актуальні проблеми психології*. 2024. Т. 5. Вип. 22. С. 12–19.

4. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник. 3-тє вид. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.

5. Дмитріюк Н. С., Кордунова Н. О., Мілінчук В. І. Зв’язок академічної прокрастинації з організацією навчальної діяльності студентів. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2019. Т. 1. Вип. 53. С. 62–67.

6. Заворотюк В. О. Особливості прокрастинації студентів з різним рівнем суб'єктивного контролю. *Психологічні перспективи*. 2025. Вип. 45.

7. Камишнікова Я. С. Соціологічні, психологічні та соціокультурні особливості студентського віку. *Редакційна колегія.* 2013. С. 169-171.

8. Коваль А. С. Фізіологічні, психологічні та соціокультурні особливості студентського віку. 2016. 180 с.

9. Ковалькова Т. О. Розвиток емоційної та вольової регуляції студентів. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2021. № 1 (61). С. 242–250.

10. Короцінська Ю. А. До проблеми дослідження емоційної саморегуляції в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. 7. С. 124–135.

11. Короцінська Ю. А. Структурна модель емоційної саморегуляції в юнацькому віці. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. Вип. 2. С. 68–72.

12. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник / за заг. ред. С. Д. Максименка. 4-те вид., переробл. і доп. Том 1. Київ : Людмила, 2025. 568 с.

13. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. 448 с.

14. Малахова А., Рудська Г. Роль емоційної саморегуляції у подоланні академічної прокрастинації студентів. *Габітус*. 2024. Вип. 67. С. 68–73.

15. Назарук Н. В. Прокрастинація як психологічний феномен. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія : Психологія. 2022. № 3. С. 66–70.

16. Наклюцька А. А. Соціально-психологічні чинники й передумови прокрастинації студентської молоді : дис. ... канд. психол. наук : 053 Психологія. Тернопіль : ЗУНУ, 2025.

17. Павлюк М. М. Психологічні особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Психологічний часопис*. 2023. Вип. 9. № 4. С. 45–56.

18. Психологія професійного самовизначення особистості : монографія / М. С. Корольчук, Ю. В. Дроздова, В. М. Корольчук, В. І. Осьодло, А. М. Сипливий. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. 280 с.

19. Психологія саморегуляції : програма та навч.-метод. матеріали до курсу / уклад. О. В. Радько. Харків : ХДАК, 2025. 24 с.

20. Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 5 груд. 2024 р.). Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2024. 248 с.

21. Савицька О. В. Саморегуляція психоемоційних станів студентів в ситуації іспиту : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2022. 72 с.

22. Терлецька Л. Г. Психологія саморегуляції особистості : навч. посіб. Київ : Слово, 2020. 216 с.

23. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалого стресу : монографія. Київ : КВІЦ, 2023. 212 с.

24. Фальова О. Є. Психологічні проблеми та кризи в розвитку особистості студента. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. проблеми*. 2008. № 7. С. 138-141.

25. Харченко С. В. Академічна прокрастинація в умовах змішаного навчання: психологічний аспект. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2023. № 2 (65). С. 115–122.

26. Черепєхіна О. А., Буланов А. В. Академічна прокрастинація українських студентів як прояв феномену вимушеного онлайн-навчання. *Modern ways of solving the problems of science in the world* : materials of the VI International Scientific and Practical Conference (Warsaw, 13–15 February 2024). Warsaw, 2024. P. 342–345.

27. Черничко Н. О. Прокрастинація як питання психології. *Інженерні та освітні технології*. 2017. № 4. С. 20–26.

28. Чуйко Г. В., Комісарик М. І. Прокрастинація: сутність і причини. *International scientific innovations in human life* : proceedings of the 1st International scientific and practical conference (Manchester, 28–30 July 2021). Manchester : Cognum Publishing House, 2021. P. 408–416.

29. Шашенкова А. О. Соціо-емоційна компетентність як чинник розвитку саморегуляції студентів : дис. ... канд. психол. наук : 053 Психологія. Київ, 2023. 215 с.

30. Яремко Н., Купецька О. Особливості академічної прокрастинації у студентів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.* Серія психологічна. 2024. Вип. 1. С. 91–98.

31. Ferrari J. R., Johnson J. L., McCown W. G. Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York : Plenum Press, 1995. 268 p.

32. Milgram N. A. Procrastination: A malady of modern time. *Boletin de Psicologia*. 1992. Vol. 35. P. 83–102.

33. Milgram N. A., Batory G., Mowrer D. Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*. 1993. Vol. 31. P. 487–500.

34. Pychyl T. A., Sirois F. M. Procrastination, emotion regulation, and well-being. *Procrastination, health, and well-being*. Academic Press, 2016. P. 163–188.

35. Sirois F. M. Procrastination and stress: A conceptual review of why context matters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023. Vol. 20, No. 6. P. 5031.

36. Wang Y. et al. Academic procrastination in college students: The role of self-leadership. *Personality and Individual Differences*. 2021. Vol. 178.

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала академічної прокрастинації (К. Лей)

Інструкція для учасників дослідження: Оцініть, будь ласка, кожне із запропонованих тверджень, обвівши цифру, яка 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. Використовуйте наступну шкалу для відповідей:

1 - Абсолютно не згоден

2 - Не згоден

3 - Важко визначитися

4 - Згоден

5 - Абсолютно згоден

№	Твердження	1	2	3	4	5
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,					

№	Твердження	1	2	3	4	5
	аби дістатися вокзалу/станції вчасно.					
11	Готуючись до виходу з дому, я рідко роблю щось у 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.					

Додаток Б

Опитувальник емоційної регуляції (ERQ) (Дж. Гросс, О. Джон)

Інструкція для учасників дослідження: Прочитайте кожне твердження та оцініть, вказавши, наскільки воно відповідає вашому звичайному способу дії. Використовуйте наступну шкалу для відповідей:

1 - Категорично не згоден

2 - Не згоден

3 - Швидше не згоден

4 - Важко відповісти

5 - Швидше згоден

6 - Згоден

7 - Цілком згоден

№	Твердження	1	2	3	4	5	6	7
1	Я намагаюся змінити свій погляд на обставини, аби покращити свій настрій.							
2	Щоб контролювати мої почуття, я намагаюся не показувати їх назовні.							
3	У ситуаціях, сповнених стресом, я намагаюся переглянути своє ставлення до них, щоб залишатися в спокої.							
4	Я змінюю своє ставлення до того, що відбувається навколо, щоб краще впоратися з моїми емоціями.							
5	Щоб підняти дух чи відчувати радість, я перемикаю свої думки на щось інше.							
6	Якщо я відчуваю позитивні емоції, я йду за тим, щоб не демонструвати їх відкрито.							
7	Для подолання негативних емоцій я перетворюю своє сприйняття ситуації.							
8	Я схильний утримувати свої емоційні переживання у собі.							
9	При відчутті негативних почуттів намагаюся зробити все можливе, щоб вони залишалися непомітними.							
10	Для боротьби з негативними емоціями, такими як смуток чи гнів, я звертаю увагу на альтернативні думки.							