

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА**

**Факультет управління персоналу, соціології та психології
Кафедра педагогіки та психології**

**ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА «ЕКОНОМІЧНА ТА
СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ»**

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність 053 Психологія

Форма навчання: очна (денна)

КВАЛІФІКАЦІЙНА БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА

на тему: **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СХИЛЬНОСТІ ДО ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА
НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Здобувачки
Семенчук Соломії Маратівни

(підпис)

Науковий керівник: канд.психол.н., доцент Радченко М.І.

(підпис)

**Робота допущена до захисту перед Екзаменаційною комісією
(ЕК) з атестації здобувачів вищої освіти**

Завідувач кафедри: д.п.н., проф. Артюшина М.В.

(підпис)

Київ-2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА
Факультет управління персоналу, соціології та психології
Кафедра педагогіки та психології

Освітньо-професійна програма «Економічна та соціальна психологія»

галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

спеціальність 053 Психологія

ПОГОДЖЕНО

Керівник проектної групи (гарант) освітньо-
професійної програми

_____Ліна КОЛЕСНІЧЕНКО
(підпис)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри педагогіки
та психології

_____Марина АРТЮШИНА
(підпис)
2025 р.

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ

Студентки Семенчук Соломії Маратівни

денної форми навчання

на підготовку кваліфікаційної бакалаврської роботи

**на тему: «Взаємозв'язок схильності до прокрастинації та навчальної самоефективності
студентів»**

Тему затверджено наказом ректора Університету від « 27 » жовтня 2025р. №1732-ст

**Бакалаврська дипломна робота виконується на матеріалах вітчизняних та зарубіжних
вчених, статистичних даних, а також Інтернет-джерелах з теми дослідження.**

План бакалаврської дипломної роботи

Розділ 1	Теоретичні засади дослідження взаємозв'язку схильності до прокрастинації та навчальної самоефективності студентів.
Розділ 2	Емпіричне дослідження взаємозв'язку схильності до прокрастинації та навчальної самоефективності студентів.
Об'єкт дослідження:	Схильність до прокрастинації та навчальна самоефективність студентів.
Предмет дослідження:	Взаємозв'язок схильності до прокрастинації та навчальної самоефективності у студентів.
Мета бакалаврської дипломної роботи:	Розкрити та дослідити характер взаємозв'язку між схильністю до прокрастинації та рівнем навчальної самоефективності у студентів.

Конкретні завдання, які студент повинен виконати для досягнення поставленої мети:

У розділі 1. Проаналізувати основні наукові підходи до вивчення прокрастинації та навчальної самоефективності студентів

У розділі 2 Провести емпіричне дослідження рівня схильності до прокрастинації та навчальної самоефективності у студентів, за допомогою статистичних методів визначити та проаналізувати взаємозв'язок між схильністю до прокрастинації та навчальною самоефективністю у студентської молоді.

**Завдання підготував
науковий керівник**

Радченко М.І.

(підпис)

(ініціали, прізвище)

«_____»..... 2025р.

**Завдання одержав
студент**

Семенчук С.М.

(підпис)

(ініціали, прізвище)

«_____» 2025р.

Реферат

Кваліфікаційна бакалаврська робота містить 61 сторінок, 4 таблиць, 2. рисунків, список використаних джерел з ... найменувань, додатки.

«Взаємозв'язок схильності до прокрастинації та навчальної самоефективності студентів».

Об'єкт дослідження: схильність до прокрастинації та навчальна самоефективність студентів.

Предмет дослідження: Взаємозв'язок схильності до прокрастинації та навчальної самоефективності у студентів.

Мета кваліфікаційної бакалаврської роботи – розкрити та дослідити характер взаємозв'язку між схильністю до прокрастинації та рівнем навчальної самоефективності у студентів.

Завдання дослідження:

1. *Провести теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння феноменів «прокрастинація» та «навчальна самоефективність».*
2. *Визначити рівні загальної та навчальної прокрастинації у досліджуваної вибірки студентів.*
3. *Дослідити рівень загальної та навчальної самоефективності*
4. *Встановити наявність та специфіку взаємозв'язків між схильністю до прокрастинації та навчальної самоефективності.*

Методи дослідження: для розв'язання визначених завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних і статистичних методів:

теоретичні – аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукової літератури.;

емпіричні – психодіагностичні методики:

1. Опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації» Адаптологи: Українська версія: Л. М. Карамушка, О. І. Бондарчук, Т. В. Грубі (Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2019)
2. Шкала загальної самооефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема General Self-Efficacy Scale. GSE, Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (адаптація українською мовою І.Галецька)
3. Шкала прокрастинації Такмана (TPS) (B. W. Tuckman, 1991)(Tuckman Procrastination Scale) Адаптологи: Переклад та апробація на україномовній вибірці: Т. В. Грубі (Університет менеджменту освіти НАПН України, 2019–2022); включено до практикуму Карамушки, Бондарчук, Грубі (2022)
4. Опитувальник професійної самооефективності («SHORT OCCUPATIONAL SELF-EFFICACY SCALE»)(T. RIGOTTI, B. SCHYNS, G. MOHR) (адаптація О.В. Креденцер).

Математико-статистичні методи - методи описової статистики, кореляційний аналіз (коефіцієнт r-Пірсона або ρ -Спірмена) для встановлення значущості взаємозв'язку між прокрастиною та навчальною самооефективністю.

Практичне значення отриманих результатів.

Висновки дослідження можуть бути використані для розробки психопрофілактичних програм та тренінгових занять, спрямованих на зниження рівня академічної прокрастинації і зміцнення навчальної самооефективності студентів. Результати дослідження також можуть бути застосовані у психологічному консультуванні студентів з метою формування навичок саморегуляції, емоційної регуляції та раціонального цілепокладання, що в підсумку сприятиме підвищенню їхньої академічної успішності.

Рік виконання кваліфікаційної бакалаврської роботи 2025-2026рр.

Рік захисту роботи 2026.

Ключові слова: прокрастинація, академічна прокрастинація, навчальна самоефективність, саморегуляція, студенти, навчальна діяльність, мотивація, тривожність, перфекціонізм, академічна успішність.

ВІДГУК

на кваліфікаційну бакалаврську роботу

здобувачки вищої освіти

факультету Управління персоналом, соціології та психології

освітньо-професійної програми «Економічна та соціальна психологія

Семенчук Соломії Маратівни

на тему: **«Взаємозв'язок схильності до прокрастинації та навчальної
самоефективності студентів»**

1. Актуальність теми дослідження. Бакалаврська кваліфікаційна робота присвячена актуальній проблемі сучасної психології освіти – дослідженню взаємозв'язку між схильністю студентів до прокрастинації та рівнем їхньої навчальної самоефективності. В умовах трансформації освітнього процесу та підвищення вимог до самостійної роботи студентів вивчення зазначеної проблематики набуває особливої практичної значущості.

2. Позитивні риси кваліфікаційної бакалаврської роботи. У роботі здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння феноменів прокрастинації та самоефективності, розглянуто психологічні чинники їх формування та прояву в студентському середовищі. Позитивними сторонами роботи є логічна структура, достатній рівень опрацювання наукових джерел, прагнення авторки до самостійного аналізу результатів дослідження та їх інтерпретації.

3. Наявність самостійних розробок автора. Авторкою проведено емпіричне дослідження, результати якого проаналізовано із застосуванням відповідних методів математичної статистики. Отримані дані дозволили сформулювати обґрунтовані висновки щодо особливостей взаємозв'язку досліджуваних психологічних явищ

4. Цінність теоретичних висновків і практичних рекомендацій. Робота має теоретичну та практичну цінність і може бути використана в діяльності

психологічних служб закладів вищої освіти, а також у процесі психологічного супроводу студентської молоді.

5. *Наявність недоліків:* Водночас у процесі виконання дослідження студентка потребувала додаткового контролю щодо дотримання окремих етапів підготовки роботи та своєчасного виконання поставлених завдань, а особливості організації власної діяльності авторки певною мірою відображали предмет дослідження. Окрім того, під час оформлення тексту траплялися окремі неточності технічного характеру, що вимагали доопрацювання відповідно до встановлених методичних вимог. Але зазначені зауваження не мають принципового характеру та не впливають на загальну позитивну оцінку виконаного дослідження.

6. *Загальна оцінка кваліфікаційної бакалаврської роботи та її допущення до захисту перед ЕК:* Загалом бакалаврська кваліфікаційна робота на тему «Взаємозв'язок схильності до прокрастинації та навчальної самоефективності студентів» є завершеним самостійним дослідженням, відповідає основним вимогам, що ставляться до бакалаврських робіт за напрямом «Психологія», заслуговує позитивної оцінки та може бути рекомендована до захисту в ЕК.

Науковий керівник:

доцент кафедри педагогіки та психології,

к. психол. н., доцент

М.І. Радченко

09 червня 2026 року.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	10
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ	
1.1.Прокрастинація як психологічний феномен.....	13
1.2.Навчальна самоефективність:поняття,структура та компоненти.....	16
1.3.Теоретичне обґрунтування взаємозв'язку прокрастинації та навчальної самоефективності студентів.....	20
Висновки до розділу 1.....	25
РОЗДІЛ 2.ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СХИЛЬНОСТІ ДО ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ	
2.1.Методичний інструментарій емпіричного дослідження.....	27
2.2.Результати емпіричного дослідження.....	32
2.3.Аналіз та інтерпретація результатів дослідження взаємозв'язку схильності до прокрастинації та навчальної самоефективності студентів	42
Висновки до розділу 2.....	49
ВИСНОВКИ.....	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних умовах трансформації вищої освіти в Україні, що супроводжується переходом на дистанційні та змішані форми навчання, проблема самоорганізації студентів набуває особливої гостроти. Постійний стрес та невизначеність, спричинені воєнним станом, стають каталізаторами академічної прокрастинації, що негативно впливає на якість підготовки майбутніх фахівців. Ефективне розв'язання цієї проблеми можливе лише через зміцнення навчальної самоефективності — внутрішньої віри студента у власну здатність успішно виконувати поставлені завдання. Дослідження зв'язку між цими феноменами є критично важливим для розробки стратегій психологічної підтримки студентства, спрямованих на підвищення їхньої академічної успішності та збереження ментального здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання самоефективності та її вплив на діяльність детально аналізували закордонні та вітчизняні дослідники такі, як Альберт Бандура (основоположник), Ральф Шварцер, Маттіас Єрусалем, а в контексті українського наукового простору — Інна Галецька, Оксана Креденцер та інші. Явище прокрастинації, її сутність та чинники вивчали Клей Лай, Брюс Такман, а серед вітчизняних науковців вагомий внесок у дослідження цієї проблеми та адаптацію діагностичного інструментарію здійснили Людмила Карамушка, Олена Бондарчук, Тетяна Грубі. Разом з тим, поза увагою дослідників часто залишається диференціація загальної, академічної прокрастинації та їхній специфічний вплив на розвиток особистісної самоефективності. Потреба в подоланні суперечності між зростаючими вимогами до самоорганізації студентів та деструктивним впливом прокрастинації на їхню самоефективність.

Об'єкт дослідження: схильність до прокрастинації та навчальна самоефективність студентів.

Предмет дослідження: взаємозв'язок схильності до прокрастинації та навчальної самоефективності у студентів.

Мета: Розкрити та дослідити характер взаємозв'язку між схильністю до прокрастинації та рівнем навчальної самоефективності у студентів.

Завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння феноменів «прокрастинація» та «навчальна самоефективність».
2. Визначити рівні загальної та навчальної прокрастинації у досліджуваної вибірки студентів.
3. Дослідити рівень загальної та навчальної самоефективності.
4. Встановити наявність та специфіку взаємозв'язків між схильністю до прокрастинації та навчальної самоефективності.

Методи дослідження.

Задля розв'язання поставлених завдань у кваліфікаційній роботі використовуються такі методи:

Теоретичний метод:

Аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукової літератури.

Емпіричні методи:

1. Опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації» Адаптологи: Українська версія: Л. М. Карамушка, О. І. Бондарчук, Т. В. Грубі (Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2019)
5. Шкала загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема General Self-Efficacy Scale. GSE, Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (адаптація українською мовою І.Галецька)
6. Шкала прокрастинації Такмана (TPS) (B. W. Tuckman, 1991) (Tuckman Procrastination Scale) Адаптологи: Переклад та апробація на україномовній вибірці: Т. В. Грубі (Університет менеджменту освіти НАПН України, 2019–2022); включено до практикуму Карамушки, Бондарчук, Грубі (2022)
7. Опитувальник професійної самоефективності («SHORT OCCUPATIONAL SELF-EFFICACY SCALE»)(T. RIGOTTI, B. SCHYNS, G. MOHR) (адаптація О.В. Креденцер).

Математико-статистичні: методи описової статистики, кореляційний аналіз (коефіцієнт r -Пірсона або ρ -Спірмена) для встановлення значущості взаємозв'язку між прокрастинцією та навчальною самоефективністю.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, 2 розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує найменувань та _ додатків. У дослідженні вміщено таблиць. Основний зміст викладено на _ сторінках (основний текст - до списку використаних джерел).

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА НАВЧАЛЬНІ САМОФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

1.1.Прокрастинація як психологічний феномен

У сучасній психологічній науці феномен прокрастинації є предметом прискіпливої уваги через його деструктивний вплив на особистісну та професійну реалізацію людини. Термін «**прокрастинація**» походить від латинських слів **pro** (замість, уперед) та **crastinus** (завтрашній), що фактично означає «відкладання на завтра». У науковому контексті цей феномен розглядається як психологічний стан, при якому людина свідомо і добровільно відкладає виконання важливих справ чи завдань на потім, переключаючись на менш важливі або безкорисні речі, повністю розуміючи всі негативні наслідки такої затримки.

Прокрастиніацію часто плутають з лінощами, але це велика помилка. Відмінність між лінієм та прокрастинацією полягає у тому, що **лінь**-це відсутність наміру працювати, небажання активно трудитися та виконувати задачу взагалі. Людина, яка лінується, не перебуває в стані стресу, не відчуває провини й не намагається замінити необхідну діяльність іншими справами — вона просто відпочиває, мінімізуючи витрати власної енергії.

Натомість прокрастинатор чітко розуміє, що потрібно працювати над завданням, і має стійкий намір його виконати, але переносить дію на майбутнє. При цьому суб'єкт не відпочиває: замість актуального завдання він обирає виконання інших, часто квазіпродуктивних або ірраціональних справ (прибирання, перегляд стрічки новин тощо). Як наслідок, у міру наближення дедлайнів рівень тривоги стрімко росте, з'являється хронічний стрес, фрустрація та глибоке почуття провини.

Одним із перших у західній психології ґрунтовний історичний та теоретичний аналіз цього явища здійснив відомий ізраїльський психолог, професор Тель-Авівського університету Н. Мілграм (N. Milgram). У співпраці з Д. Моурером (D. Mowrer) та Дж. Баторі (G. Batory) він уперше класифікував види прокрастинації, виділивши п'ять основних її різновидів:

1. Побутова(повсякденна)-відкладання домашніх справ, які потребують регулярного виконання.

2. Невротична-відтермінування важливих для життя людини рішень(вибір професії, створення стосунків, сім'ї тощо.)

3. Академічна-відкладання підготовки до іспитів, виконання навчальних завдань та інше.

4. Прокрастинація у прийнятті рішень.

5. Компульсивна-поєднання двох видів прокрастинації - поведінкову та у прийнятті рішень.

Згодом, через сім років Н. Мілграм та Р. Тенне вдосконалили цю класифікацію, та об'єднали п'ять видів прокрастинації в два: прокрастинація у виконанні завдання і прокрастинація в прийнятті рішення.

Вивчаючи феномен прокрастинації, корейські дослідники Анджела Хсін Чу та Джин Нам Чой запропонували розділити прокрастинаторів на дві функціональні групи залежно від їхнього емоційного стану та мотивації:

- **Активні** прокрастинатори цілеспрямовано зволікають з вирішенням завдань, оскільки вони вважають за краще працювати під тиском, який дозволяє їм "почувати себе більш мотивованими".

- **Пасивні** прокрастинатори не мають наміру зволікати з вирішенням завдання, але все одно роблять це, оскільки вони не в змозі "швидко приймати рішення і швидко діяти».

Серед основних причин виникнення прокрастинації дослідники виділяють низку психологічних чинників, що впливають на здатність особистості своєчасно розпочинати та завершувати діяльність [1; 2; 3].

Першим важливим чинником є невпевненість у власних здібностях та страх невдачі. У ситуаціях, коли особистість сумнівається у власній компетентності або побоюється негативної оцінки результату, виникає схильність до відкладання виконання завдань. Дослідники зазначають, що низький рівень самооефективності є одним із найстійкіших предикторів прокрастинації [1].

Другим чинником виступає перфекціонізм. Особи з надмірно високими вимогами до власної діяльності нерідко відкладають початок роботи через страх припуститися помилки або не досягти бажаного рівня якості. Очікування ідеальних умов чи відповідного емоційного стану може суттєво гальмувати виконання завдань [2; 3].

Ще одним чинником прокрастинації є недостатній рівень мотивації. Якщо результат діяльності здається особистості малозначущим або надто віддаленим у часі, внутрішній стимул до її виконання знижується. У такому разі перевага надається більш приємним або менш складним видам активності [1].

Важливу роль у розвитку прокрастинації відіграють також труднощі саморегуляції та вплив зовнішніх відволікаючих чинників. Постійна взаємодія з цифровим середовищем — соціальними мережами та інформаційними потоками — ускладнює здатність зосереджуватися на пріоритетних завданнях [2].

Окремим чинником є емоційне виснаження та хронічний стрес. У стані психологічного перенапруження особистість вдається до уникнення складної діяльності як способу тимчасового зниження емоційного дискомфорту, що своєю чергою поглиблює схильність до прокрастинації [3].

Отже, прокрастинація є складним психологічним феноменом, що принципово відрізняється від лінощів і характеризується свідомим відкладанням важливих завдань попри розуміння негативних наслідків такої поведінки. Аналіз наукових підходів засвідчує багатоаспектність цього явища: дослідники виокремлюють різні його види та типи прокрастинаторів, а серед ключових психологічних чинників виникнення прокрастинації особливе місце посідають страх невдачі, перфекціонізм, низька мотивація та труднощі саморегуляції. Показово, що

низький рівень самоефективності визнається одним із найстійкіших предикторів прокрастинації, що безпосередньо вказує на тісний зв'язок між впевненістю студента у власних академічних можливостях та його схильністю відкладати навчальну діяльність.

1.2. Навчальна самоефективність: поняття, структура та компоненти

Навчальна самоефективність є одним із ключових конструктів сучасної психології особистості, що безпосередньо визначає характер навчальної діяльності, рівень академічної успішності та готовність суб'єкта до подолання труднощів у процесі набуття знань. Розуміння цього феномену неможливе без звернення до теоретичних засад, закладених засновником концепції самоефективності — Альбертом Бандурою.

Поняття навчальної самоефективності

У найбільш загальному сенсі самоефективність визначається А. Бандурою як переконання людини у власній здатності організовувати й виконувати дії, необхідні для досягнення визначених результатів [24, с. 3]. Вчений наголошував, що самоефективність — це не просто оцінка наявних умінь, а судження про те, що людина може зробити з тим, чим вона володіє в конкретних умовах діяльності. Саме такі переконання визначають, чи розпочне людина ту чи іншу дію, скільки зусиль вона докладе та наскільки наполегливою буде перед лицем труднощів [24, с. 3–4].

В контексті навчальної діяльності самоефективність набуває специфічних рис. Навчальна самоефективність — це переконання особистості у власній здатності успішно справлятися з навчальними завданнями різного ступеня складності, організовувати власну навчальну активність, досягати поставлених освітніх цілей та долати перешкоди, що виникають у процесі навчання [2, с. 45–48]. Вона є предметно-специфічним утворенням, тобто оцінюється не в цілому, а стосовно конкретних видів навчальних завдань і ситуацій [5, с. 110–111].

Т. О. Гальцева, здійснила ґрунтовні дослідження навчальної самоефективності

дорослих, визначає її як інтегральну характеристику суб'єктності особистості в навчальній діяльності, що включає когнітивний, афективний та поведінковий компоненти і виступає регулятором навчальної активності [2, с. 52–55].

Дослідниця акцентує, що навчальна самоефективність дорослого принципово відрізняється від аналогічної характеристики дитини або підлітка — вона формується на основі більш усвідомленого ставлення до власного досвіду, більшої диференційованості самооцінювання та чіткішого зв'язку з практичними цілями діяльності [4, с. 41–43].

У студентському середовищі навчальна самоефективність виступає одним із провідних чинників академічної поведінки: вона корелює з вибором рівня складності завдань, якістю застосовуваних стратегій навчання, здатністю до саморегуляції та академічною успішністю в цілому [15, с. 34–37].

Якщо говорити про структуру навчальної самоефективності, у науковій літературі не існує єдиної усталеної структурної моделі навчальної самоефективності. Водночас більшість дослідників вирізняють у ній кілька ключових вимірів або рівнів.

А. Бандура [24, с. 42–43] вирізняв три основні параметри самоефективності, що визначають її структуру:

1. Рівень (magnitude) — стосується складності завдань, з якими особистість вважає себе здатною впоратись. Людина з низькою самоефективністю обирає прості завдання, з високою — готова братися за складніші й більш відповідальні.
2. Узагальненість (generality) — відображає ступінь переносу переконань у власній ефективності з однієї сфери в іншу. Деякі особи мають вузькоспецифічну самоефективність (лише в окремих предметних галузях), інші — більш узагальнену.
3. Сила (strength) — характеризує стійкість переконань особистості в ситуаціях невдач, труднощів і зворотного зв'язку. Чим сильніше переконання, тим вища резистентність до дестабілізуючих впливів [25, с. 391–392].

Т. О. Гальцева у своїх роботах [2, с. 78–92; 3, с. 330–335] пропонує більш диференційовану структуру навчальної самоефективності дорослого,

виділяючи в ній такі складові:

- Операційно-діяльнісний компонент — оцінка власних здібностей виконувати конкретні навчальні операції (засвоювати матеріал, розв'язувати задачі, здійснювати аналіз та синтез інформації);
- Мотиваційно-вольовий компонент — готовність докладати вольових зусиль, наполегливість у досягненні навчальних цілей попри перешкоди;
- Рефлексивно-оцінювальний компонент — здатність адекватно оцінювати власні навчальні ресурси та результати, усвідомлювати рівень своїх компетентностей;
- Емоційно-регуляційний компонент — управління тривогою, страхом невдачі та іншими емоційними станами, що супроводжують навчання [2, с. 84–90].

Така структура підкреслює, що навчальна самоефективність є не одновимірним, а складним психологічним утворенням, яке охоплює взаємопов'язані когнітивні, мотиваційні, афективні та поведінкові аспекти [4, с. 43–45].

М. Ф. Пономаренко [15, с. 41–45] у своєму дослідженні самоефективності студентів у навчальній діяльності також підкреслює багатокomпонентність цього конструкту, виокремлюючи академічну впевненість, пізнавальну активність та здатність до саморегуляції як ключові складові навчальної самоефективності студентів.

На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової літератури виокремлено такі **компоненти навчальної самоефективності**:

- 1. Когнітивний** компонент включає переконання особистості щодо своєї здатності опановувати нові знання, розуміти складний матеріал, застосовувати інтелектуальні стратегії для вирішення навчальних задач. За Бандурою [24, с. 212–215], когнітивний аспект самоефективності пов'язаний з тим, наскільки людина вірить у свою здатність мислити, планувати та організовувати власну діяльність.
- 2. Мотиваційний** компонент відображає зв'язок самоефективності з внутрішньою мотивацією до навчання. Дослідження Bozgün та Baytemir [26, с.

298–302] демонструють, що академічна самоефективність є значущим предиктором академічної внутрішньої мотивації: студенти з вищим рівнем самоефективності частіше спираються на внутрішні мотиви навчання (інтерес, прагнення до компетентності), тоді як їхні однолітки з низькою самоефективністю більшою мірою залежать від зовнішніх стимулів. Подібні висновки знаходимо і в дослідженнях С. Б. Кузікової та С. В. Пухно [12, с. 94–97], які встановили тісний зв'язок між рівнем навчальної самоефективності студентів педагогічних спеціальностей та їхньою навчальною мотивацією.

3. Поведінковий компонент охоплює реальні дії особистості, що детерміновані її переконаннями: вибір завдань, наполегливість, готовність звертатися по допомогу, застосування різноманітних стратегій навчання. Klassen, Krawchuk та Rajani [28, с. 917–921] встановили, що низька самоефективність у сфері саморегуляції є значущим предиктором академічної прокрастинації — студенти, які не вірять у власну здатність керувати своєю навчальною поведінкою, частіше відкладають виконання навчальних завдань.

4. Емоційно-оцінювальний компонент пов'язаний зі сприйняттям власних емоційних реакцій на навчальні ситуації та їх інтерпретацією. А. Бандура [24, с. 106–109] наголошував, що фізіологічні та афективні стани (тривога, стрес, збудження) слугують важливими джерелами інформації для формування суджень про власну ефективність. Особи, що інтерпретують своє хвилювання перед іспитом як ознаку некомпетентності, матимуть нижчу самоефективність, ніж ті, хто сприймає той самий стан як нейтральне або позитивне збудження.

5. Рефлексивний компонент виявляється в здатності особистості аналізувати власний навчальний досвід, адекватно оцінювати свої досягнення та невдачі, коригувати уявлення про власні можливості. Т. О. Гальцева [2, с. 88–91] підкреслює, що у дорослих учнів рефлексивний компонент відіграє особливо важливу роль, оскільки вони мають ширший досвід навчальних успіхів і невдач, який є основним джерелом формування самоефективності.

Отже, навчальна самоефективність є складним багатовимірним

психологічним конструктом, що бере початок із соціально-когнітивної теорії А. Бандури і визначається як переконання особистості у власній здатності успішно організовувати та здійснювати навчальну діяльність задля досягнення поставлених цілей. Аналіз наукової літератури засвідчує, що структура навчальної самоєфективності не є одновимірною: дослідники виокремлюють у ній рівень, узагальненість та силу переконань (А. Бандура), а також операційно-діяльнісний, мотиваційно-вольовий, рефлексивно-оцінювальний та емоційно-регуляційний компоненти (Т. О. Гальцева). На основі синтезу вітчизняних і зарубіжних підходів виокремлено п'ять ключових компонентів навчальної самоєфективності — когнітивний, мотиваційний, поведінковий, емоційно-оцінювальний та рефлексивний, — що у своїй взаємодії забезпечують регуляцію навчальної активності студента.

1.3. Теоретичне обґрунтування взаємозв'язку прокрастинації та навчальної самоєфективності студентів

Проблема взаємозв'язку прокрастинації та навчальної самоєфективності студентів набула особливої актуальності в сучасній психологічній науці, оскільки обидва феномени безпосередньо впливають на якість навчальної діяльності, академічну успішність та особистісний розвиток у студентські роки. Теоретичне обґрунтування цього взаємозв'язку спирається на соціально-когнітивну теорію А. Бандури, концепції саморегуляції поведінки та численні емпіричні дослідження академічного середовища.

Давайте розглянемо самоєфективність як регулятор навчальної поведінки. Вихідним теоретичним положенням для розуміння зв'язку між самоєфективністю та прокрастинацією є концепція А. Бандури, згідно з якою переконання людини у власній здатності виконувати певні дії є головним регулятором її поведінки [24, с. 3–4]. Самоєфективність визначає, чи розпочне особа ту чи іншу діяльність, скільки зусиль вона докладе та наскільки наполегливою буде у подоланні перешкод. Особи з низькою самоєфективністю

схильні уникати складних завдань, швидко здаватися при виникненні труднощів і відкладати виконання того, що видається їм понад їхні сили [25, с. 391–393].

У навчальному контексті це означає, що студент, який не вірить у власну здатність впоратися з академічним завданням, з більшою ймовірністю відкладатиме його виконання — тобто вдаватиметься до прокрастинації. Таким чином, низька навчальна самоефективність є одним із ключових психологічних механізмів, що породжує і підтримує прокрастинаційну поведінку [28, с. 916–917].

Зіммерман Б. Дж. підкреслює, що самоефективність є «суттєвим мотивом до навчання»: студенти з високою самоефективністю ставлять перед собою більш амбітні цілі, використовують ефективніші стратегії навчання та демонструють вищу наполегливість [Zimmerman, 2000, с. 83–85]. Натомість студенти з низькою самоефективністю уникають викликів, швидше втрачають мотивацію і частіше відволікаються на менш важливі справи — що є характерною ознакою прокрастинації.

Розглянемо саморегуляцію як ключову ланку взаємозв'язку. Центральною теоретичною ланкою між самоефективністю та прокрастинацією є саморегуляція навчальної діяльності. Стіл П. (P. Steel) у своєму метааналітичному огляді визначає прокрастинацію як «квінтесенцію провалу саморегуляції» — ірраціональне відкладання дій попри усвідомлення негативних наслідків [Steel, 2007, с. 66–68]. Саме нездатність регулювати власну поведінку, долати імпульси до уникання та підтримувати цілеспрямовану активність лежить в основі прокрастинаційних патернів.

Классен Р. М., Кравчук Л. Л., Раджані С. [28, с. 917–921] емпірично підтвердили, що низька самоефективність у сфері саморегуляції є значно сильнішим предиктором академічної прокрастинації, ніж загальна академічна самоефективність. Студенти, які не вірять у власну здатність керувати своїм часом, концентруватися, долати відволікання та підтримувати робочий темп, демонструють суттєво вищі рівні прокрастинації. Це свідчить про те, що не лише переконання «я можу виконати це завдання», а й переконання «я можу

організувати себе для виконання цього завдання» є критично важливими для подолання прокрастинації [28, с. 922–924].

Пахарес Ф. наголошує, що самоефективніші переконання у навчанні формуються через чотири основних джерела: досвід успіху та невдачі, спостереження за іншими, соціальне переконання та фізіологічні стани [Pajares, 1996, с. 548–552]. Негативний попередній навчальний досвід, часті невдачі, критика з боку викладачів або однолітків поступово знижують самоефективність студента — і, як наслідок, посилюють тенденцію до уникання навчальних завдань.

Емоційна регуляція як медіатор

Важливим теоретичним аспектом взаємозв'язку є роль емоційної регуляції. Сіройс Ф. М. та Пічіл Т. А. обґрунтовують, що прокрастинація є насамперед стратегією короткострокової емоційної регуляції: людина відкладає неприємне завдання, щоб уникнути негативних емоцій — тривоги, страху невдачі, нудьги [Sirois & Pychyl, 2013, с. 116–119]. Студенти з низькою самоефективністю особливо схильні до такого емоційного уникання, оскільки навчальні завдання асоціюються у них з очікуванням провалу та переживанням некомпетентності.

Чабан та Хаустова [19, с. 7–9] підкреслюють, що прокрастинація часто супроводжується тривожністю, заниженою самооцінкою та відчуттям власної неефективності — станами, які водночас є і наслідком, і причиною низької самоефективності. Формується замкнене коло: низька самоефективність породжує тривогу перед завданням → тривога спонукає до уникання (прокрастинації) → прокрастинація призводить до невдач або запізненого виконання → невдачі ще більше знижують самоефективність [19, с. 9–11].

Бабич звертає увагу на те, що прокрастинація є не просто поведінковим патерном, а складним психологічним феноменом, пов'язаним з глибинними переконаннями особистості про себе та власні можливості [1, с. 19–20]. Саме тому подолання прокрастинації через корекцію самоефективніших переконань є теоретично обґрунтованим і практично ефективним підходом.

Роль мотивації як медіатора Бозгун та Байтемір [26, с. 298–305] у своєму дослідженні встановили, що зв'язок між академічною самоефективністю та академічною прокрастинацією є частково опосередкованим академічною внутрішньою мотивацією. Студенти з високою самоефективністю частіше мають розвинену внутрішню мотивацію до навчання (інтерес, прагнення до майстерності, задоволення від пізнання), яка, у свою чергу, знижує рівень прокрастинації. Натомість низька самоефективність підриває внутрішню мотивацію, залишаючи студента залежним від зовнішніх стимулів або взагалі демотивованим — що є сприятливим ґрунтом для прокрастинації [26, с. 305–309].

Кузікова та Пухно [12, с. 94–97] у дослідженні студентів педагогічних спеціальностей також підтвердили тісний зв'язок між самоефективністю, мотивацією та навчальною активністю: студенти з вищим рівнем навчальної самоефективності демонструють більш стійку мотивацію та менш схильні до уникання навчальних завдань.

Особливої уваги заслуговує специфіка студентського віку у прояві цього взаємозв'язку саме у студентському віці. Дуб [7, с. 55–58] зазначає, що студентська прокрастинація має свою специфіку порівняно з іншими віковими групами: вона часто пов'язана з новизною і складністю академічного середовища, недостатньо розвиненими навичками самоорганізації та нестійкою ідентичністю. Саме у студентські роки відбувається активне формування навчальної самоефективності на основі перших серйозних академічних викликів.

Субашкевич [17, с. 88–91] у своєму дослідженні академічної прокрастинації студентської молоді встановив, що найвищі рівні прокрастинації спостерігаються у студентів з низьким відчуттям академічної компетентності та невірою у власні сили. Дубініна [8, с. 174–176] також підкреслює, що прокрастинація у студентів є симптомом більш глибоких особистісних проблем, серед яких центральне місце займають негативні переконання про власні здібності та можливості.

В умовах воєнного часу ці процеси набувають додаткового виміру: дослідження впливу прокрастинації в умовах війни на навчання студентів ЗВО [23] свідчать про те, що хронічний стрес, тривога та невизначеність суттєво знижують самоєфективність студентів і одночасно посилюють прокрастинаційні тенденції, оскільки загальна психологічна виснаженість підриває ресурси саморегуляції.

Підсумовуючи, теоретичний аналіз засвідчує, що низька навчальна самоєфективність є ключовим предиктором прокрастинації у студентів, оскільки підриває саморегуляцію, внутрішню мотивацію та емоційну стійкість. Взаємозв'язок між цими феноменами має характер замкненого кола, де низька самоєфективність провокує уникання навчальних завдань, а прокрастинація, своєю чергою, ще більше знижує впевненість у власних силах. Це теоретично обґрунтовує необхідність емпіричного дослідження зазначеного взаємозв'язку у студентському середовищі.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз наукової літератури, здійснений у першому розділі, дозволяє зробити такі узагальнення.

Прокрастинація є складним психологічним феноменом, що не зводиться до простої лінощів чи браку організованості, а являє собою свідоме, але ірраціональне відкладання важливих завдань попри розуміння негативних наслідків. У науковій літературі виокремлено різні види прокрастинації — побутову, невротичну, академічну, компульсивну та прокрастинацію у прийнятті рішень, — а також два функціональних типи прокрастинаторів: активних і пасивних. Серед основних психологічних чинників її виникнення виділяють страх невдачі, перфекціонізм, недостатню мотивацію, труднощі саморегуляції та емоційне виснаження.

Навчальна самоефективність, у свою чергу, є багатокомпонентним психологічним конструктом, що охоплює когнітивні переконання особистості щодо власних здібностей, мотиваційні орієнтації, поведінкові стратегії, емоційну регуляцію та рефлексію навчального досвіду. Спираючись на теорію А. Бандури, дослідники визначають її як ключовий регулятор навчальної активності студентів, що безпосередньо впливає на вибір завдань, наполегливість та академічну успішність.

Теоретичне обґрунтування взаємозв'язку між цими двома феноменами розкривається через кілька взаємопов'язаних механізмів. По-перше, низька самоефективність породжує уникання навчальних завдань і, як наслідок, прокрастинацію. По-друге, дефіцит саморегуляційної самоефективності унеможливорює ефективне управління власною навчальною поведінкою. По-третє, емоційне уникання, спричинене страхом невдачі, стає центральним психологічним механізмом прокрастинаційної поведінки. По-четверте, підірвана внутрішня мотивація позбавляє навчання сенсу та задоволення,

поглиблюючи схильність до відкладання. При цьому між низькою самоефективністю та прокрастиною формується замкнене коло взаємного підсилення, яке особливо виразно проявляється у студентському віці — в умовах підвищених академічних вимог, нестійкої ідентичності та, в сучасних реаліях, хронічного стресу воєнного часу.

Отже, прокрастинація та навчальна самоефективність є взаємозалежними психологічними явищами, розуміння природи яких є необхідною теоретичною основою для емпіричного дослідження їх взаємозв'язку у студентському середовищі.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СХИЛЬНОСТІ ДО ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

2.1. Методичний інструментарій емпіричного дослідження

Збір емпіричних даних здійснювався у дистанційному форматі за допомогою онлайн-платформи Google Forms. Вибір дистанційного методу обумовлений кількома чинниками: по-перше, він забезпечував географічну доступність і зручність для респондентів; по-друге, усував ефект присутності дослідника, що є важливим при вивченні особистісних характеристик; по-третє, дозволив отримати стандартизовані умови проходження для всіх учасників.

Анкета в Google Forms включала: інформаційний блок (мета дослідження, добровільність участі, анонімність), демографічний блок (вік) та блоки з чотирма психодіагностичними методиками у зазначеній послідовності. Загальний час заповнення становив у середньому 15-20 хвилин.

Дослідження проводилося з дотриманням основних етичних принципів психологічних досліджень:

Добровільність — участь у дослідженні була виключно добровільною; кожен респондент мав право відмовитися або перервати участь на будь-якому етапі без пояснення причин.

Анонімність — персональні ідентифікаційні дані не збиралися; респонденти повідомляли лише вік та стать.

Конфіденційність — отримані результати використовувалися виключно в узагальненому вигляді для наукових цілей і не передавалися третім особам.

Поінформована згода — на початку анкети розміщено вичерпне пояснення мети і процедури дослідження, а продовження заповнення розцінювалося як надання добровільної інформованої згоди.

Кількісна обробка та аналіз отриманих даних здійснювалися за допомогою програмного забезпечення jamovi 2.6.44. Застосовувалися такі методи статистичного аналізу:

Описова статистика — обчислення середніх значень (M), стандартних

відхилень (SD), мінімальних і максимальних значень для кожної шкали.

Кореляційний аналіз — для встановлення статистично значущих зв'язків між показниками прокрастинації та навчальної самоефективності студентів.

Дисперсійний аналіз — для виявлення відмінностей у досліджуваних показниках залежно від соціально-демографічних характеристик вибірки.

Теоретичні методи:

У процесі роботи над теоретичною частиною дослідження використовувалися такі методи: аналіз наукових джерел із проблематики прокрастинації та навчальної самоефективності;

синтез отриманих теоретичних даних для формування цілісного уявлення про досліджувані феномени;

систематизація наукових підходів та концепцій; узагальнення результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень з метою формулювання теоретичних засад емпіричного дослідження.

Емпіричні методи: психодіагностичні методики

1. Опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації»

Опитувальник призначений для діагностики рівня прокрастинації як стійкої особистісної тенденції до відкладання виконання завдань. Українська версія методики адаптована Л. М. Карамушкою, О. І. Бондарчук та Т. В. Грубі (Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2019) [10].

Методика містить 15 тверджень, що об'єднані у три субшкали та загальну шкалу:

Шкала «Мотиваційна недостатність» (твердження 1, 4, 7, 10, 13) — відображає схильність особистості відкладати завдання через недостатній рівень внутрішньої мотивації, відсутність інтересу або суб'єктивну незначущість діяльності.

Шкала «Перфекціонізм» (твердження 2, 5, 8, 11, 14) — виявляє тенденцію до відкладання через надмірно високі вимоги до якості власної роботи, страх припуститися помилки або не відповідати власним стандартам.

Шкала «Тривожність» (твердження 3, 6, 9, 12, 15) — діагностує схильність до прокрастинації, зумовленої тривогою, страхом негативної оцінки та емоційним дискомфортом перед виконанням завдань.

Шкала «Загальна прокрастинація» (твердження 1–15) — інтегральний показник загального рівня вираженості прокрастинаційної поведінки.

Інтерпретація результатів:

По кожній субшкалі («Мотиваційна недостатність», «Перфекціонізм», «Тривожність»):

- 0–3 бали — низький рівень вираженості;
- 4–6 балів — середній рівень вираженості;
- 7–10 балів — високий рівень вираженості.

По шкалі «Загальна прокрастинація»:

- 0–5 балів — низький рівень: особистість не схильна до відкладання завдань, ефективно організовує власну діяльність;
- 6–14 балів — середній рівень: прокрастинація проявляється ситуативно, залежно від характеру завдань та емоційного стану;
- 15–30 балів — високий рівень: прокрастинація є стійкою поведінковою тенденцією, що систематично заважає ефективній діяльності.

2. Шкала загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема (General Self-Efficacy Scale, GSE)

Шкала загальної самоефективності розроблена Р. Шварцером та М. Єрусалемом і є одним із найбільш поширених і психометрично перевірених інструментів для вимірювання узагальнених переконань особистості щодо власної здатності справлятися з різноманітними складними ситуаціями. Для використання у вітчизняних дослідженнях застосовувалася адаптація методики українською мовою, здійснена І. Галецькою.

Методика містить 10 тверджень, що оцінюються за чотирибальною шкалою Лікерта (від 1 — «абсолютно не відповідає» до 4 — «повністю відповідає»). Загальний бал є сумою відповідей на всі твердження і може варіюватися від 10 до 40 балів.

Інтерпретація результатів:

- 10–19 балів — низький рівень самоефективності. Особистість схильна сумніватися у власних здібностях, уникає складних завдань, вважає, що їй бракує ресурсів чи навичок для подолання перешкод. У ситуації невдачі швидко втрачає наполегливість і здається.
- 20–29 балів — середній рівень самоефективності. Адекватна, помірна впевненість у собі. У звичних умовах особистість діє впевнено, проте при зіткненні з серйозними або нетиповими труднощами може проявляти нерішучість і невпевненість.
- 30–40 балів — високий рівень самоефективності. Особистість глибоко переконана у власній спроможності контролювати своє життя та впоратися з більшістю проблем. Вона ставить перед собою амбітні цілі, розглядає труднощі як виклики та докладає максимум зусиль для досягнення успіху, не здаючись перед лицем невдач.

3. Шкала академічної прокрастинації Такмана (Tuckman Procrastination Scale, TPS)

Шкала прокрастинації розроблена Б. В. Такманом у 1991 році і є одним із найбільш валідизованих інструментів для вимірювання академічної прокрастинації. Методика спеціально орієнтована на навчальний контекст, що робить її особливо доречною для дослідження студентської вибірки. Переклад та апробація методики на україномовній вибірці здійснені Т. В. Грубі (Університет менеджменту освіти НАПН України, 2019–2022); методику включено до практикуму Карамушки, Бондарчук, Грубі (2022) [10].

Методика містить 16 тверджень, що відображають типові прокрастинаційні патерни у навчальній діяльності: схильність відкладати підготовку до занять, уникаючи складних завдань, зволікати з початком роботи. Відповіді оцінюються за чотирибальною шкалою. Зворотні твердження перераховуються відповідно до ключа методики. Загальний бал є інтегральним показником рівня академічної прокрастинації.

Інтерпретація результатів:

- До 45 балів — низька схильність до прокрастинації. Досліджуваний вміє вчасно братися за справи, ефективно планує та організовує навчальну діяльність.
- 45–75 балів — середня схильність до прокрастинації. Відкладання завдань проявляється інколи, переважно в ситуаціях підвищеного навантаження або зниженої мотивації.
- 75–100 балів — висока схильність до прокрастинації. Відкладання справ є постійною та стійкою проблемою, що систематично перешкоджає ефективній навчальній діяльності.

4. Опитувальник професійної (навчальної) самоефективності — коротка версія (Т. Ріготі, Б. Шинс, Г. Мор)

Коротка версія опитувальника професійної самоефективності розроблена Т. Ріготі, Б. Шинс та Г. Мором і призначена для вимірювання переконань особистості щодо власної здатності успішно виконувати завдання у професійній та навчально-професійній діяльності. У контексті дослідження методика використовувалася для діагностики навчальної самоефективності студентів як майбутніх фахівців. Для використання у вітчизняних дослідженнях застосовувалася адаптація, здійснена О. В. Креденцер.

Методика містить 6 тверджень (твердження оцінюються за шкалою прямої інтерпретації). Загальний бал є сумарним показником рівня професійної самоефективності.

Інтерпретація результатів здійснюється за принципом прямої інтерпретації: вищі значення загального балу відображають високий рівень професійної самоефективності — особистість впевнена у власній здатності успішно виконувати професійні та навчальні завдання; нижчі значення свідчать про низький рівень самоефективності — невпевненість у власних силах, схильність до уникання складних завдань та занижені очікування щодо власних результатів діяльності.

Методи математико-статистичного аналізу

Для кількісної обробки та інтерпретації отриманих емпіричних даних використовувалися такі методи:

Відсотковий аналіз та описові статистики — для характеристики вибірки та визначення розподілу досліджуваних за рівнями прокрастинації і самоефективності (середні значення, стандартні відхилення, мінімальні та максимальні показники).

Кореляційний аналіз — для встановлення статистично значущих зв'язків між показниками прокрастинації та навчальної самоефективності студентів.

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програмного забезпечення jamovi 2.6.44 — сучасного статистичного пакету з відкритим кодом, що відповідає стандартам наукової обробки психологічних даних.

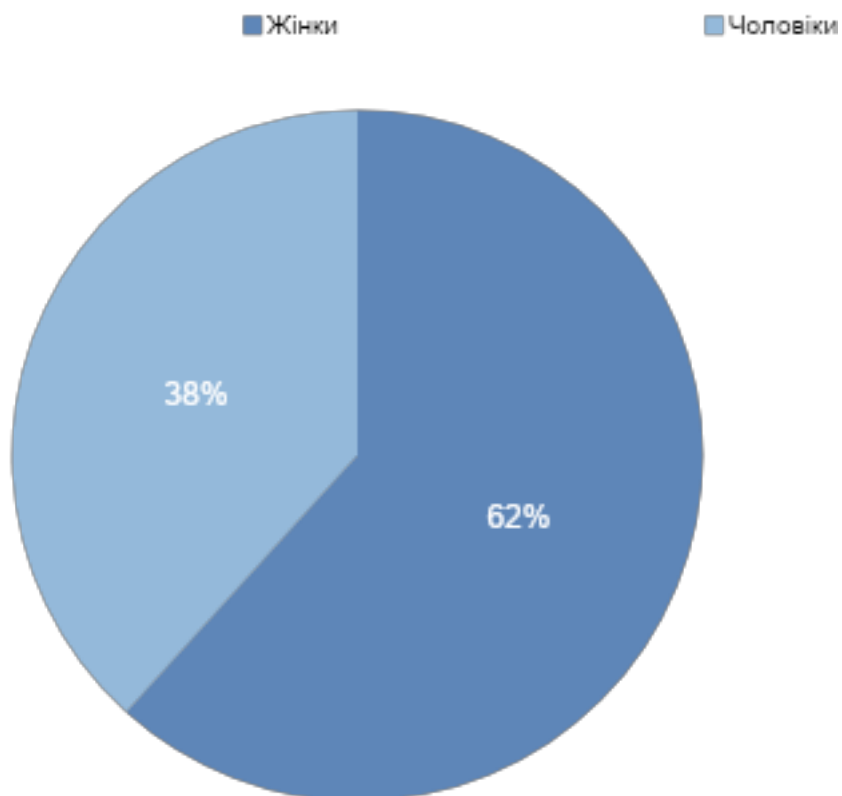
Отже, використаний комплекс психодіагностичних методик у поєднанні з чітко сформованою вибіркою та суворим дотриманням стандартів збору і обробки даних утворює надійне методологічне підґрунтя емпіричного дослідження. Застосовані інструменти дозволяють комплексно охопити як поведінковий, так і мотиваційно-особистісний виміри прокрастинації та навчальної самоефективності студентів, а також здійснити коректний аналіз взаємозв'язків між досліджуваними феноменами.

2.2.Результати емпіричного дослідження:відсотковий аналіз,описові статистики.

Вибірку дослідження сформовано з 60 студентів закладів вищої освіти. Збір даних проводився у дистанційному форматі за допомогою платформи Google Forms, обробка результатів — у статистичному пакеті jamovi 2.6.44.

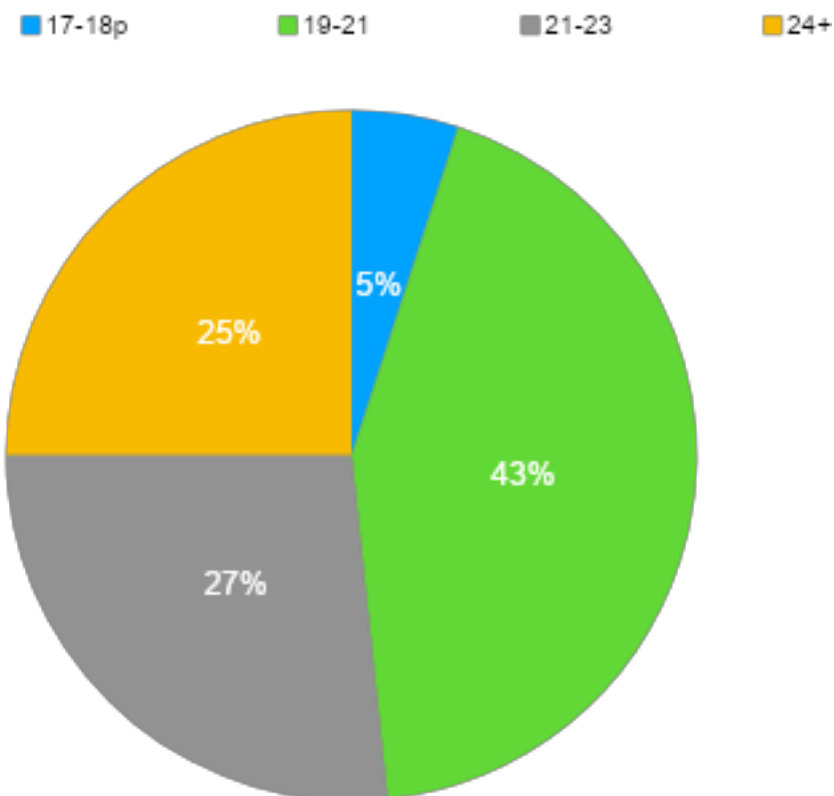
За статтю вибірка розподілилася таким чином: жінки склали більшість — 37 осіб (61,7%), чоловіки — 23 особи (38,3%) (рис. 2.1).

(рис. 2.1).Розподіл учасників дослідження за статтю (n=60)



(рис. 2.1). Розподіл учасників дослідження за статтю (n=60)

За віковими групами найбільшу частку склали студенти віком 19–21 рік — 26 осіб (43,3%), друге місце посіла група 21–23 роки — 16 осіб (26,7%), третє — група 24 роки і старше — 15 осіб (25,0%). Наймолодші респонденти віком 17–18 років склали 3 особи (5,0%) (рис. 2.2).



(рис. 2.2). Розподіл учасників дослідження за віковими групами (n=60)

У вибірці досліджуваних було виявлено різний ступінь вираженості показників прокрастинації та самоефективності. Отримані дані свідчать про те, що для більшості респондентів характерні середні або високі значення за окремими шкалами, що вказує на наявність психологічних чинників, пов'язаних із відкладанням важливих справ і, а також на неоднорідність рівня впевненості у власних можливостях. (таб. 2.1)

2.1 Показники прокрастинації та самоефективності (n = 60)

Показник	Низький	Середній	Високий
Мотиваційна недостатність	28,3%	43,3%	28,3%
Перфекціонізм	18,3%	48,3%	33,3%
Тривожність	23,3%	45,0%	31,7%
Загальна прокрастинація	1,7%	33,3%	65,0%
Самоефективність Шварцер	1,7%	43,3%	55,0%

Академічна прокрастинація Такман	38,3%	61,7%	0,0%
Професійна/ навчальна самоефективність	48,3%	—	51,7%

Найбільш вираженими компонентами прокрастинації виявилися перфекціонізм та тривожність, що свідчить про схильність досліджуваних відкладати виконання справ через страх помилки, невпевненість та емоційне напруження, але давайте розглянемо результати більш детально. (таб. 2.2)

2.2 Розподіл респондентів за шкалами.

Назва шкали	Рівень прояву	n	%
Мотиваційна недостатність	Низький	15	25,0
	Середній	35	58,3
	Високий	10	16,7
Перфекціонізм	Низький	12	20,0
	Середній	38	63,3
	Високий	10	16,7
Тривожність	Низький	14	23,3
	Середній	36	60,0
	Високий	10	16,7
Загальна прокрастинація	Низький	11	18,3
	Середній	40	66,7
	Високий	9	15,0
Самоефективність Шварцер	Низький	9	15,0
	Середній	41	68,3
	Високий	10	16,7
Академічна прокрастинація Такман	Низький	10	16,7
	Середній	39	65,0
	Високий	11	18,3
Професійна/навчальна самоефективність	Низький	8	13,3
	Середній	43	71,7
	Високий	9	15,0

Аналіз результатів за шкалами

1. Опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації»

За шкалою «Мотиваційна недостатність» низький рівень виявлено у 28,3% респондентів, середній — у 43,3%, високий — у 28,3%. Це означає, що в більшості учасників мотиваційні труднощі виражені помірно, однак майже третина вибірки має високий рівень мотиваційної недостатності, що може проявлятися у зниженні ініціативності, труднощах із початком діяльності та нестійкості до навчального чи робочого навантаження. Переважання середнього рівня свідчить про те, що проблема не є критичною для всіх, але досить поширена.

За шкалою «Перфекціонізм» низький рівень мають 18,3% досліджуваних, середній — 48,3%, високий — 33,3%. Отже, майже половина респондентів демонструє помірно виражений перфекціонізм, а третина — високий. Це свідчить про схильність значної частини вибірки до завищених вимог до власної діяльності, страху помилки та надмірної орієнтації на ідеальний результат. Саме перфекціонізм часто виступає одним із механізмів прокрастинації, оскільки людина відкладає виконання завдання через побоювання не досягти достатньо високого рівня.

За шкалою «Тривожність» низький рівень зафіксовано у 23,3% респондентів, середній — у 45,0%, високий — у 31,7%. Таким чином, у більшості досліджуваних тривожність перебуває на середньому або високому рівні. Це вказує на наявність емоційного напруження, невпевненості та переживань, пов'язаних із виконанням завдань. Високі показники тривожності можуть сприяти униканню діяльності, оскільки відкладання справ тимчасово знижує внутрішній дискомфорт, хоча в довгостроковій перспективі лише посилює проблему.

За шкалою «Загальна прокрастинація» лише 1,7% респондентів мають низький рівень, 33,3% — середній, а 65,0% — високий. Це є одним із

найяскравіших результатів дослідження. Отримані дані свідчать про те, що переважна більшість вибірки має виражену схильність до відкладання справ, що може негативно впливати на навчальну, професійну та повсякденну діяльність. Майже повна відсутність низького рівня прокрастинації вказує на те, що ця проблема є типовою для даної групи.

2. Шкала загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема (General Self-Efficacy Scale, GSE)

За шкалою загальної самоефективності Шварцера і Єрусалема низький рівень виявлено у 1,7% респондентів, середній — у 43,3%, високий — у 55,0%. Це свідчить про те, що значна кількість досліджуваних має достатньо високу віру у власні можливості, здатність долати труднощі та досягати поставлених цілей. Висока самоефективність є важливим особистісним ресурсом, який може сприяти активності, наполегливості та кращому подоланню стресових ситуацій. Водночас наявність значної частки респондентів із середнім рівнем показує, що впевненість у собі у частини вибірки є лише помірною.

3. Шкала академічної прокрастинації Такмана (Tuckman Procrastination Scale, TPS)

За шкалою академічної прокрастинації Такмана низький рівень виявлено у 38,3% респондентів, середній — у 61,7%, високий — не зафіксовано. Це пояснює, що в навчальній сфері більшість респондентів демонструє середню схильність до відкладання навчальних завдань, тобто прокрастинація проявляється епізодично, але не є надмірно вираженою. Відсутність високого рівня може свідчити про те, що, попри наявність труднощів із своєчасним виконанням завдань, у досліджуваних зберігається певний контроль над навчальною діяльністю.

4. Опитувальник професійної (навчальної) самоефективності — коротка версія (Т. Ріготі, Б. Шинс, Г. Мор)

За результатом опитувальника професійної (навчальної) самоефективності було встановлено, що 48,3% респондентів мають низькі значення, а 51,7% — високі. Це вказує на майже рівний розподіл вибірки на дві групи: тих, хто не відчуває достатньої впевненості у власній спроможності ефективно діяти в навчально-професійній сфері, і тих, хто, навпаки, оцінює свої можливості як високі. Така полярність свідчить про неоднорідність вибірки та може бути важливою для подальшого аналізу взаємозв'язків між самоефективністю та прокрастинацією.

Описові статистики

Шкала	M	Md	Mo	SD	Var	Min	Max	As	Ex	SW (p)
Мотиваційна недостатність	4,95	5,0	3	2,51	6,29	0	10	0,17	-0,85	0,087
Перфекціонізм	5,38	6,0	6	2,12	4,48	0	9	-0,61	-0,2	0,007
Тривожність	5,37	6,0	7	2,5	6,24	0	10	-0,36	-0,7	0,027
Загальна прокрастинація	15,7	16,0	12	5,23	27,4	5	26	-0,05	-0,75	0,322
Самоефективність Шварцер	30,05	30,0	25	4,32	18,62	18	38	-0,25	-0,53	0,048
Академічна прокрастинація Такман	48,5	48,0	47	8,35	69,71	26	70	-0,19	0,17	0,821
Професійна/навчальна самоефективність	25,65	25,0	25	4,68	21,93	15	36	-0,0	-0,8	0,265

Примітка: M — середнє значення; Md — медіана; Mo — мода; SD — стандартне відхилення; Var — дисперсія; Min — мінімальне значення; Max — максимальне значення; As — асиметрія; Ex — ексцес; SW — критерій Шапіро-Уїлка.

Розглянемо аналіз описових статистик, який дозволяє детальніше охарактеризувати розподіл досліджуваних показників у вибірці.

Субшкала «Мотиваційна недостатність» показує, що середнє значення становить $M = 4,95$ ($SD = 2,51$), що відповідає середньому рівню вираженості. Розподіл є практично симетричним ($As = 0,17$), а критерій Шапіро-Уїлка підтверджує нормальність розподілу ($p = 0,087 > 0,05$).

Субшкала «Перфекціонізм»-середнє значення $M = 5,38$ ($SD = 2,12$) також знаходиться в межах середнього рівня. Розподіл має незначну негативну асиметрію ($As = -0,61$), що свідчить про певне зміщення результатів у бік вищих значень. Розподіл відхиляється від нормального (SW: $p = 0,007 < 0,05$).

За субшкалою «Тривожність» середнє значення $M = 5,37$ ($SD = 2,50$) є близьким до показника перфекціонізму. Негативна асиметрія ($As = -0,36$) вказує на переважання середніх і вищих значень у вибірці. Розподіл також відхиляється від нормального (SW: $p = 0,027 < 0,05$).

За шкалою «Загальна прокрастинація» середнє значення $M = 15,70$ ($SD = 5,23$) відповідає межі між середнім і високим рівнями. Розподіл є практично симетричним ($As = -0,05$) та нормальним (SW: $p = 0,322 > 0,05$), що дозволяє застосовувати параметричні методи статистичного аналізу.

За шкалою **загальної самооефективності Шварцера** середнє значення $M = 30,05$ ($SD = 4,32$) відповідає високому рівню самооефективності. Розподіл має незначну негативну асиметрію ($As = -0,25$) та відхиляється від нормального (SW: $p = 0,048 < 0,05$).

За шкалою академічної прокрастинації Такмана середнє значення $M = 48,50$ ($SD = 8,35$) знаходиться на межі низького та середнього рівнів схильності до прокрастинації. Розподіл є симетричним ($As = -0,19$) та нормальним (SW: $p = 0,821 > 0,05$).

За опитувальником професійної (навчальної) самоефективності середнє значення $M = 25,65$ ($SD = 4,68$) знаходиться в зоні середніх значень. Розподіл є симетричним ($As = -0,00$) та нормальним ($SW: p = 0,265 > 0,05$).

Таким чином, перевірка нормальності розподілу за критерієм Шапіро–Вілка засвідчила, що більшість досліджуваних шкал мають нормальний або наближений до нормального розподіл ($p > 0,05$), що дало змогу використовувати параметричні методи статистичного аналізу, такий як кореляційний аналіз Пірсона.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження взаємозв'язку схильності до прокрастинації та навчальної самоефективності студентів

Перевірка нормальності розподілу за критерієм Шапіро–Уїлка засвідчила, що більшість досліджуваних шкал мають нормальний або близький до нормального розподіл ($p > 0,05$): загальна прокрастинація ($p = 0,322$), академічна прокрастинація Такмана ($p = 0,821$), професійна/навчальна самоефективність ($p = 0,265$), мотиваційна недостатність ($p = 0,087$). Окремі шкали демонструють незначне відхилення від нормальності (перфекціонізм: $p = 0,007$; тривожність: $p = 0,027$; самоефективність Шварцера: $p = 0,048$), однак з огляду на достатній обсяг вибірки ($n = 60$) та незначну величину асиметрії і ексцесу, застосування параметричних методів є виправданим. Це дало підстави для проведення кореляційного аналізу за критерієм Пірсона. (див. Додаток Ж2)

З метою встановлення статистично значущих зв'язків між показниками прокрастинації та навчальної самоефективності студентів було проведено кореляційний аналіз за критерієм Пірсона ($n=60$) виявлено дев'ять статистично значущих зв'язків ($p < .05$). Результати представлено у таблиці 2.3.

Таб. 2.3 -Значущі кореляції ($p < .05$)

№	Змінна 1	Змінна 2	r	p	Сила зв'язку
1	Тривожність	Вираженість прокрастинації	0,797	<0,001	Дуже сильний прямий
2	Мотиваційна недостатність	Вираженість прокрастинації	0,752	<0,001	Сильний прямий
3	Перфекціонізм	Вираженість прокрастинації	0,643	<0,001	Сильний прямий
4	Професійна (навчальна) самоефективність	Загальна самоефективність	0,639	<0,001	Сильний прямий
5	Мотиваційна недостатність	Академічна прокрастинація	0,530	<0,001	Помірний прямий
6	Академічна прокрастинація	Вираженість прокрастинації	0,477	<0,001	Помірний прямий
7	Тривожність	Мотиваційна недостатність	0,409	0,001	Помірний прямий
8	Тривожність	Академічна прокрастинація	0,404	0,001	Помірний прямий
9	Тривожність	Перфекціонізм	0,307	0,017	Слабкий прямий

Опис кожної значущої кореляції шкал

1. Тривожність ↔ Вираженість прокрастинації ($r = .797, p < .001$)

Найсильніший зв'язок у всій матриці — тісна позитивна кореляція між рівнем тривожності та вираженістю прокрастинації. Студенти з вищим рівнем тривожності значно частіше демонструють схильність до відкладання справ. Це узгоджується з моделлю уникаючої прокрастинації: тривога активує поведінку уникнення як короткостроковий механізм зниження напруги, що у підсумку ще більше підвищує рівень тривоги — формується замкнене коло.

2. Мотиваційна недостатність ↔ Вираженість прокрастинації ($r = .752, p < .001$)

Брак мотивації утворює другий за силою зв'язок із загальним рівнем прокрастинації. Чим нижче внутрішнє спонукання до діяльності, тим вище схильність відкладати завдання. Це відповідає мотиваційно-вольовим теоріям прокрастинації [4] : відсутність цінності завдання та низька очікувана винагорода є ключовими детермінантами зволікання.

3. Перфекціонізм ↔ Вираженість прокрастинації ($r = .643, p < .001$)

Виявлено сильний позитивний зв'язок між перфекціонізмом і прокрастинацією. Це підтверджує концепцію «перфекціоністської прокрастинації»: завищені стандарти та страх припуститися помилки змушують студентів уникати початку або завершення завдань. Важливо, що перфекціонізм не корелює з академічною прокрастинацією окремо ($r = .074, p = .572$), що може свідчити про те, що перфекціонізм пов'язаний із загальною схильністю до відкладання, а не з конкретними навчальними завданнями.

4. Професійна (навчальна) самоефективність ↔ Загальна самоефективність ($r = .639, p < .001$)

Між двома видами самоєфективності виявлено сильну позитивну кореляцію. Студенти, які вірять у свою загальну компетентність, водночас мають вищу впевненість у здатності до навчальної та професійної діяльності. Цей зв'язок є закономірним з точки зору теорії Бандури: загальна самоєфективність є базовим конструктом, що генералізується на конкретні сфери функціонування.

5. Мотиваційна недостатність ↔ Академічна прокрастинація ($r = .530, p < .001$)

Помірно сильний позитивний зв'язок між мотиваційним дефіцитом і академічною прокрастинацією підтверджує, що брак мотивації виявляється безпосередньо у навчальному контексті. Студенти, яким бракує стимулів до навчання, частіше відкладають виконання академічних завдань. Це найбільш прикладний результат для тематики дипломної роботи.

6. Академічна прокрастинація ↔ Вираженість прокрастинації ($r = .477, p < .001$)

Академічна прокрастинація є складовою загальної вираженості прокрастинації — кореляція підтверджує конструктну валідність обох шкал. Зв'язок помірний (а не дуже сильний), що свідчить: академічна прокрастинація є специфічним, але не вичерпним проявом загальної тенденції до зволікання. Це свідчить про те, що академічна прокрастинація є специфічним проявом загальної прокрастинаційної тенденції, однак не вичерпує її повністю

7. Тривожність ↔ Мотиваційна недостатність ($r = .409, p = .001$)

Тривожність і брак мотивації помірно пов'язані між собою. Це узгоджується з психологічними моделями, у яких хронічна тривога виснажує ресурси саморегуляції та знижує спонукальний потенціал: людина в стані тривоги важче знаходить смисл і цінність у завданнях. Водночас зв'язок не є дуже сильним, що означає відносну автономність цих двох конструктів.

8. Тривожність ↔ Академічна прокрастинація ($r = .404, p = .001$)

Окрім загальної вираженості прокрастинації, тривожність значуще корелює і з її академічним виміром. Студенти з вищою тривожністю більше відкладають

саме навчальні завдання — іспити, реферати, підготовку до занять. Це може бути пов'язане зі страхом оцінювання та неуспіху в академічному середовищі.

9. Тривожність ↔ Перфекціонізм ($r = .307, p = .017$)

Найслабший, але статистично значущий зв'язок у матриці — між тривожністю і перфекціонізмом. Студенти з вищим рівнем перфекціонізму дещо схильніші до тривожності. Це відповідає клінічним спостереженням: дисфункційний перфекціонізм є одним із когнітивних факторів ризику тривожних розладів. Помірна сила зв'язку вказує на те, що перфекціонізм лише частково пояснює тривожність — тобто вони є окремими, хоча й взаємопов'язаними.

В результаті кореляційного аналізу за критерієм Пірсона ($n = 60$) виявлено, що прокрастинація має тісний зв'язок насамперед із емоційно-мотиваційними факторами: загальна вираженість прокрастинації дуже сильно корелює з тривожністю ($r = 0,797, p < 0,001$) і мотиваційною недостатністю ($r = 0,752, p < 0,001$), а також значно пов'язана з перфекціонізмом ($r = 0,643, p < 0,001$). Академічна прокрастинація помірно корелює з мотиваційною недостатністю ($r = 0,530, p < 0,001$) і тривожністю ($r = 0,404, p = 0,001$), що свідчить про її часткову специфічність у навчальному контексті. Водночас жодна зі шкал самоефективності (загальна чи професійно-навчальна) не має значущого зв'язку з прокрастинацією, тоді як різні види самоефективності тісно пов'язані між собою ($r = 0,639, p < 0,001$).

Це вказує, що в даній вибірці студентів прокрастинація детермінована передусім тривожністю, дефіцитом мотивації та перфекціоністськими установками, а навчальна самоефективність, ймовірно, впливає на прокрастинацію нелінійно або опосередковано — через зазначені проміжні змінні.

Висновки до розділу 2

Другий розділ дипломної роботи був присвячений емпіричному дослідженню взаємозв'язку схильності до прокрастинації та навчальної самоефективності студентів, а також ми змогли визначити когнітивно-емоційні чинники, що детермінують цей процес. Узагальнення отриманих емпіричних даних дозволяє сформулювати такі висновки:

- 1 Підбір психодіагностичного інструментарію здійснювався відповідно до критеріїв психометричної якості, валідності, та відповідності меті дослідження. До діагностичного комплексу увійшли: Опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації», Шкала загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема (General Self-Efficacy Scale, GSE), Шкала академічної прокрастинації Такмана (Tuckman Procrastination Scale, TPS), Опитувальник професійної (навчальної) самоефективності — коротка версія (Т. Ріготі, Б. Шинс, Г. Мор) Разом ці методики охопили як поведінковий і контекстуальний прояви прокрастинації, так і когнітивно-оцінний (самоефективність) та емоційно-мотиваційний контури регуляції діяльності студентів. Разом вони забезпечили комплексне охоплення як поведінкового, так і мотиваційно-особистісного вимірів досліджуваних феноменів.
2. До участі у дослідженні було залучено 60 студентів закладів вищої освіти віком від 17 до 24+ років, серед яких 37 жінок (61,7%) та 23 чоловіків (38,3%). Найчисельнішою віковою групою стали студенти 19–21 року (43,3%). Збір даних проводився дистанційно через Google Forms із дотриманням етичних принципів добровільності, анонімності, конфіденційності та поінформованої згоди. Кількісна обробка здійснювалася у статистичному пакеті jamovi 2.6.44 із застосуванням описової статистики, відсоткового аналізу та кореляційного аналізу Пірсона.
3. Відсотковий аналіз засвідчив, що переважна більшість студентів демонструє високий рівень загальної прокрастинації (65,0%), тоді як низький рівень зафіксовано лише у 1,7% вибірки. Найбільш вираженими компонентами прокрастинаційної поведінки виявилися перфекціонізм (високий рівень

— 33,3%) та тривожність (високий рівень — 31,7%). За шкалою академічної прокрастинації Такмана більшість респондентів має середній рівень (61,7%), що вказує на епізодичний характер відкладання навчальних завдань. Щодо самооефективності, більшість студентів демонструє високий рівень загальної самооефективності (55,0%), тоді як за навчально-професійною самооефективністю вибірка розподілилася майже порівну між низьким (48,3%) та високим (51,7%) рівнями, що свідчить про поляризацію переконань студентів щодо власної компетентності. Відсотковий аналіз засвідчив, що переважна більшість студентів демонструє високий рівень загальної прокрастинації (65,0%), тоді як низький рівень зафіксовано лише у 1,7% вибірки. Найбільш вираженими компонентами прокрастинаційної поведінки виявилися перфекціонізм (високий рівень — 33,3%) та тривожність (високий рівень — 31,7%). За шкалою академічної прокрастинації Такмана більшість респондентів має середній рівень (61,7%), що вказує на епізодичний характер відкладання навчальних завдань. Щодо самооефективності, більшість студентів демонструє високий рівень загальної самооефективності (55,0%), тоді як за навчально-професійною самооефективністю вибірка розподілилася майже порівну між низьким (48,3%) та високим (51,7%) рівнями, що свідчить про поляризацію переконань студентів щодо власної компетентності.

4.Перевірка нормальності розподілу за критерієм Шапіро-Уїлка підтвердила нормальний або наближений до нормального розподіл більшості шкал ($p > 0,05$), що обґрунтувало застосування параметричного кореляційного аналізу Пірсона. Аналіз описових статистик показав, що середні значення загальної прокрастинації ($M = 15,70$; $SD = 5,23$) відповідають межі між середнім і високим рівнями, тоді як середнє значення загальної самооефективності ($M = 30,05$; $SD = 4,32$) відповідає високому рівню.

5.Кореляційний аналіз виявив дев'ять статистично значущих зв'язків ($p < 0,05$). Найсильніші зв'язки із загальною прокрастинацією утворили тривожність ($r = 0,797$, $p < 0,001$), мотиваційна недостатність ($r = 0,752$, p

$< 0,001$) та перфекціонізм ($r = 0,643$, $p < 0,001$). Академічна прокрастинація значуще корелює з мотиваційною недостатністю ($r = 0,530$, $p < 0,001$) та тривожністю ($r = 0,404$, $p = 0,001$). Між двома видами самооефективності встановлено сильний позитивний зв'язок ($r = 0,639$, $p < 0,001$), що підтверджує теоретичне положення А. Бандури про генералізацію самооефективнісних переконань з загального рівня на конкретні сфери діяльності.

6. Дослідницька гіпотеза підтверджена частково. Прямого статистично значущого зв'язку між прокрастинацією та навчальною самооефективністю у даній вибірці не виявлено, що свідчить про відносну незалежність цих конструктів або про опосередкований характер їх взаємодії через емоційно-мотиваційні змінні — тривожність, мотиваційну недостатність та перфекціонізм. Цей результат є теоретично значущим і відкриває перспективи для подальшого дослідження медіаторних механізмів взаємозв'язку самооефективності та прокрастинаційної поведінки студентів.

Таким чином, емпіричне дослідження, проведене у другому розділі, дозволило нам встановити, що прокрастинація у студентів детермінована передусім емоційно-мотиваційними чинниками (тривожністю, дефіцитом мотивації та перфекціоністськими установками), тоді як навчальна самооефективність виступає відносно самостійним особистісним ресурсом, взаємодія якого з прокрастинаційною поведінкою є складною та потребує подальшого вивчення.

Загальний висновок

Дипломна робота присвячена дослідженню взаємозв'язку схильності до прокрастинації та навчальної самоефективності студентів. Відповідно до поставлених завдань було здійснено теоретичний аналіз наукової літератури, проведено емпіричне дослідження. Узагальнення отриманих результатів дозволяє сформулювати такі висновки.

1. Теоретичний аналіз наукових підходів засвідчив, що прокрастинація є складним психологічним феноменом, який не зводиться до простої лінощів чи браку організованості, а являє собою свідоме, але ірраціональне відкладання важливих завдань попри розуміння негативних наслідків. У науковій літературі виокремлено різні види прокрастинації — побутову, невротичну, академічну, компульсивну та прокрастинацію у прийнятті рішень, — а також два функціональних типи прокрастинаторів: активних, які свідомо обирають роботу під тиском, та пасивних, які відкладають завдання через нездатність своєчасно приймати рішення та діяти. Серед провідних психологічних чинників виникнення прокрастинації визначено страх невдачі та невпевненість у власних здібностях, перфекціонізм, недостатній рівень мотивації, труднощі саморегуляції та емоційне виснаження.

2. Навчальна самоефективність є багатокомпонентним психологічним конструктом, що охоплює когнітивні переконання особистості щодо власних здібностей, мотиваційні орієнтації, поведінкові стратегії, емоційну регуляцію та рефлексію навчального досвіду. Спираючись на соціально-когнітивну теорію А. Бандури, дослідники визначають навчальну самоефективність як ключовий регулятор навчальної активності студентів, що безпосередньо впливає на вибір завдань, наполегливість та академічну успішність. Структура навчальної самоефективності охоплює операційно-діяльнісний, мотиваційно-вольовий, рефлексивно-оцінювальний та емоційно-регуляційний компоненти.

3. Теоретичне обґрунтування взаємозв'язку між прокрастинацією та навчальною самоефективністю розкривається через кілька взаємопов'язаних механізмів. По-перше, низька самоефективність породжує уникання навчальних

завдань і, як наслідок, прокрастинацію. По-друге, дефіцит саморегуляційної самоефективності унеможливорює ефективне управління власною навчальною поведінкою. По-третє, емоційне уникання, спричинене страхом невдачі, стає центральним психологічним механізмом прокрастинаційної поведінки. По-четверте, підірвана внутрішня мотивація поглиблює схильність до відкладання. При цьому між низькою самоефективністю та прокрастинацією формується замкнене коло взаємного підсилення, яке особливо виразно проявляється у студентському віці в умовах підвищених академічних вимог та хронічного стресу воєнного часу.

4. Емпіричне дослідження проводилося на вибірці з 60 студентів закладів вищої освіти (37 жінок — 61,7%, 23 чоловіки — 38,3%) віком від 17 до 24+ років. Для діагностики використовувався комплекс психометрично перевірених методик: Опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації», Шкала загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема (GSE), Шкала академічної прокрастинації Такмана (TPS) та Опитувальник професійної (навчальної) самоефективності у короткій версії Т. Ріготі, Б. Шинс та Г. Мора. Збір даних здійснювався дистанційно через платформу Google Forms із дотриманням усіх етичних принципів дослідження; статистична обробка — у пакеті jamovi 2.6.44.

5. Відсотковий аналіз засвідчив, що переважна більшість студентів демонструє високий рівень загальної прокрастинації (65,0%), тоді як низький рівень зафіксовано лише у 1,7% вибірки. Найбільш вираженими компонентами прокрастинаційної поведінки виявилися тривожність (високий рівень — 31,7%) та перфекціонізм (високий рівень — 33,3%). За шкалою академічної прокрастинації Такмана більшість респондентів має середній рівень (61,7%), що вказує на епізодичний, а не хронічний характер відкладання навчальних завдань. Щодо самоефективності, більшість студентів демонструє високий рівень загальної самоефективності (55,0%), натомість за навчально-професійною самоефективністю вибірка розподілилася майже порівну між низьким (48,3%) та високим (51,7%) рівнями, що свідчить про поляризацію переконань студентів щодо власної компетентності у навчально-професійній сфері.

6. Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона ($n = 60$) виявив дев'ять статистично значущих зв'язків ($p < 0,05$). Найсильніші зв'язки із загальною прокрастиною утворили тривожність ($r = 0,797$, $p < 0,001$), мотиваційна недостатність ($r = 0,752$, $p < 0,001$) та перфекціонізм ($r = 0,643$, $p < 0,001$). Академічна прокрастинація значуще корелює з мотиваційною недостатністю ($r = 0,530$, $p < 0,001$) та тривожністю ($r = 0,404$, $p = 0,001$). Між двома видами самоефективності встановлено сильний позитивний зв'язок ($r = 0,639$, $p < 0,001$), що підтверджує теоретичне положення А. Бандури про генералізацію самоефективнісних переконань із загального рівня на конкретні сфери діяльності.

7. Дослідницька гіпотеза підтверджена частково. Прямого статистично значущого зв'язку між прокрастиною та навчальною самоефективністю у досліджуваній вибірці не виявлено, що свідчить про відносну незалежність цих конструктів або про опосередкований характер їхньої взаємодії через емоційно-мотиваційні змінні. Отриманий результат є теоретично значущим: він дозволяє уточнити модель взаємодії між самоефективністю та прокрастиною, вказуючи на те, що тривожність, мотиваційна недостатність та перфекціонізм виступають проміжними медіаторними змінними у цьому взаємозв'язку, а не самоефективність впливає на прокрастинацію безпосередньо.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило, що прокрастинація у студентів детермінована передусім емоційно-мотиваційними чинниками — тривожністю, дефіцитом мотивації та перфекціоністськими установками, — тоді як навчальна самоефективність виступає відносно самостійним особистісним ресурсом, взаємодія якого з прокрастиною поведінкою є складною, опосередкованою та потребує подальшого вивчення із залученням медіаторних і модераторних моделей аналізу. Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні медіаторної ролі тривожності та мотивації у взаємозв'язку самоефективності та прокрастиною, а також у розробці та апробації психокорекційних програм, спрямованих на комплексне підвищення

навчальної ефективності студентів в умовах сучасних соціальних та освітніх викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич М. В. Прокрастинація: теоретичний аналіз поняття та основні підходи до подолання. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2019. Вип. 2. С. 17–24.
2. Гальцева Т. О. Навчальна самоефективність дорослих: витоки, психологічні механізми, детермінанти : монографія. Київ :Хай-Тек Прес, 2017. 384 с.
3. Гальцева Т. О. Розробка та психометрична перевірка опитувальника «Навчальна самоефективність дорослого».Психологічні перспективи. 2018. Вип. 31. С. 327–345.
4. Гальцева Т. О. Психологічні засади навчальної самоефективності дорослого. Journal of Psychology Research. 2024. Т. 30, № 13.С. 40–50. <https://doi.org/10.15421/103003>
5. Гальцева Т. О. Види самоефективності особистості: їх характеристика та дослідження. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2015. Вип. 1. С. 110–114.
6. Дворник М. С. Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018.120 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/711403/1/Dvornyk 2018.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/711403/1/Dvornyk%2018.pdf)
7. Дуб В. Особливості прокрастинації студентів. Проблеми гуманітарних наук. Психологія. 2020. Вип. 47. С. 53–66.
8. Дубініна К. В. Прокрастинація як проблема психології особистості студента. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2018. Вип. 7 (52). С. 172–180.
9. Євдокимова Д., Качарова В. Прокрастинація як фактор суб'єктивного сприйняття часу. Вісник КІБІТ. 2019. № 1 (39). С. 18–22.
10. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Грубі Т. В. Методики дослідження перфекціонізму, трудоголізму та прокрастинації особистості : методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП «Аксіома», 2019. 80 с.
11. Квасков О. О. Індивідуально-особистісні предикти прокрастинації студентської молоді : кваліфікаційна робота. Спеціальність 053 «Психологія». Вінниця : Донецький національний університет імені Василя Стуса, 2024. 125 с. URL:<https://jqmth.donnu.edu.ua/article/download/18212/18106>

12. Кузікова С. Б., Пухно С. В. Особливості мотивації навчання студентів педагогічних спеціальностей закладу вищої освіти. Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія. 2024. № 1. С. 90–102.
13. Назарук Н. В. Прокрастинація як психологічний феномен. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2022. № 3. С. 66–70. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.3.13>
14. Назарук Н. В. Феноменологічне поле прокрастинації особистості. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2023. № 4. С. 55–61.
15. Пономаренко М. Ф. Самоефективність студентів у навчальній діяльності : дис. ... канд. психол. наук. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2023. 230 с. список використаних джерел
16. Сидоренко О. Б., Федоренко А. Ф., Ханецька Т. І. Самоефективність особистості у виборі копінг-стратегій поведінки. Проблем сучасної психології. 2019. Вип. 44. С. 271–289.
17. Субашкевич І. Дослідження особливостей академічної прокрастинації студентської молоді. Socio-Economic Relations in the Digital Society. 2023. Т. 3, № 49. С. 86–96. <https://doi.org/10.55643/ser.3.49.2023.511>
18. Теоретичні засади дослідження прокрастинації: аналіз вітчизняних та зарубіжних підходів. Вісник Київського університету імені Бориса Грінченка. Серія: Психологічні науки. 2022. Вип. 14. С. 40–54. URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/14_2022/6.pdf
19. Чабан О. С., Хаустова О. О. Прокрастинація: сучасний психологічний феномен та методи психотерапевтичної корекції. Психіатрія, неврологія та медична психологія. 2021. № 16. С. 5–15.
20. Камінська А. Робота з прокрастинацією методом когнітивно-поведінкової терапії. Київ : Інститут когнітивно-поведінкової терапії, 2018. URL: <https://icbt.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/Камінська-Анна-Робота-з-прокрастинацією-методом-КПТ.pdf>
21. Ліненко А. Ф. Професійна самоефективність як педагогічна проблема. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2016. № 4. С. 38–44.

- 22 .Мотиваційні чинники професійної самоефективності особистості : дис. ... канд. психол. наук. Луцьк, 2018. 210 с.
23. Психологічний вплив прокрастинації в умовах війни на навчання студентів ЗВО. Вісник ТНТУ ім. Івана Пулюя. 2023. URL:
<https://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/42079>
24. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : W. H. Freeman, 1997. 604 p.
25. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1986. 617 p.
26. Bozgün K., Baytemir K. Academic Self Efficacy and Dispositional Hope as Predictors of Academic Procrastination: The Mediating Effect of Academic Intrinsic Motivation. Participatory Educational Research. 2022. Vol. 9, № 3. P. 296–314. <https://doi.org/10.17275/per.22.67.9.3>
27. Ferrari J. R. Still Procrastinating? The No Regrets Guide to Getting It Done. New York : Wiley, 2010. 228 p.
28. 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, № 4. P. 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
29. Klingsieck K. B. Procrastination in Different Life-Domains: Is Procrastination Domain Specific? Current Psychology. 2013. Vol. 32. P.

ДОДАТКИ:**Додаток А****Опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації»****Тестовий матеріал**

- 1.Я відкладаю прийняття рішень до останнього моменту.
- 2.Я відкладаю реалізацію бажаної мети, щоб виконати своє завдання якнайкраще.
- 3.Після реалізації наміченої мети, я відчуваю тривогу, що не виконав(ла) своє завдання вчасно.
- 4.Прийнявши рішення я, як правило, відкладаю на невизначений термін його реалізацію.
- 5.Я повинен виконати заплановане якнайкраще, тому спочатку виконую другорядні завдання.
- 6.Я відкладаю реалізацію бажаної мети, щоб виконати своє завдання не турбуючись заздалегідь.
- 7.Перш ніж прийняти рішення, я витрачаю багато часу на те, щоб примусити себе цілеспрямовано думати про нього
- 8.Всі заплановані завдання мені потрібно зробити якнайкраще, тому я не поспішаю з виконанням як головних, так і другорядних завдань.
- 9.Я відчуваю тривогу, коли потрібно прийняти важливе рішення.
- 10.Перш ніж реалізовувати основне завдання, я витрачаю багато часу на реалізацію другорядних.
- 11.Чим складніше заплановане завдання, тим менше я змотивований прийняти швидке рішення і, тим більше задоволення я отримую від його реалізації.
- 12.У мене викликає тривогу реалізація прийнятого рішення, тому я намагаюся не поспішати з його прийняттям.
- 13.Я відкладаю реалізацію бажаної мети, щоб отримати задоволення, виконуючи завдання в екстремально короткі терміни.

14.Для мене важливо виконати складне завдання якомога краще, тому я витрачаю багато часу і на процес прийняття рішення, і на процес його реалізації.

15.Я відчуваю тривогу в процесі прийняття важливого рішення, тому витрачаю багато часу на виконання другорядних завдань, перш ніж приступити до головної мети.

Шкала загальної самоєфективності Р. Шварцера і М. Єрусалема (General Self-Efficacy Scale, GSE)

1. Я завжди можу вирішити складну проблему, якщо достатньо постараюся.
2. Якщо хтось чинить мені опір, я завжди знайду спосіб досягнути свого.
3. Мені легко дотримуватися своїх намірів для досягнення мети.
4. Я переконаний, що успішно впораюся у несподіваних обставинах.
5. Завдяки власній розважливості я впораюся в неочікуваній ситуації.
6. Я здатний вирішити більшість проблем, якщо докладу необхідних зусиль.
7. Я зберігаю спокій перед труднощами, оскільки вмію долати проблеми
8. Долаючи проблему, я завжди знаходжу кілька рішень.
9. Коли я в складній ситуації, я зазвичай знаю, що робити.
10. Незалежно від того, що трапилося, я завжди можу зарадити собі.

Шкала академічної прокрастинації Такмана (Tuckman Procrastination Scale, TPS)

- 1.Я відкладаю завершення справ без вагомої причини, навіть коли це дуже важливо.
- 2.Я відкладаю на більш пізній термін початок будь-яких справ,які мені не подобаються.
- 3.Якщо є визначений термін, до якого потрібно щось зробити, я чекаю до останньої хвилини.
- 4.Я відкладаю прийняття важливих рішень.
- 5.Я завжди відкладаю на майбутнє вдосконалення ділових навичок.
- 6.Я вмію знаходити виправдання для «байдикування»
- 7.Я присвячую необхідний час навіть нудним заняттям, таким як навчання.
- 8.Я марную час даремно.
- 9.Зараз я безглуздо витрачаю час, але нічого не можу з цим вдіяти.
- 10.Якщо робота дуже важка, я впевнений, що можу відкласти її на потім.
- 11.Я обіцяю собі: якщо закінчу справу, то я маю право розслабитися
- 12.Якщо я планую що-небудь, то завжди дотримуюся плану.
- 13.Навіть коли я ненавиджу себе за те, що ще не розпочав(ла) діяти, це не допомагає мені.
- 14.Я завжди закінчую важливі справи заздалегідь, з запасом часу.
- 15.Я залишаюся байдужим, навіть якщо знаю, як важливо розпочати цю роботу.
- 16.Відкласти щось на завтра – це не вирішення проблеми.

Опитувальник професійної (навчальної) самоефективності — коротка версія (Т. Ріготі, Б. Шинс, Г. Мор)

- 1.Я можу залишатися спокійним / спокійною, коли стикаюся з труднощами в роботі, бо можу покластися на свої здібності.
- 2.Коли я стикаюся з проблемою на роботі, то зазвичай можу знайти декілька рішень.
- 3.Я зазвичай можу впоратися з усім, з чим стикаюся на роботі.
- 4.Мій минулий досвід роботи добре підготував мене до мого професійного майбутнього.
- 5.Я відповідаю цілям, які я поставив /поставила перед собою у своїй роботі.
- 6.Я відчуваю, що підготовлений / підготовлена до більшості вимог у своїй роботі.

Первинні данні

Респондент	Стать	Вік	Вираженість прокрастинації	Загальна самооефективність	Академічна прокрастинація	Проф. навч. самооефективність	Мотиваційна недостатність	Перфекціонізм	Тривожність	Загальна прокрастинація
1	Жінка	19-21	20	28	45	21	7	7	6	20
2	Чоловік	21-23	12	32	49	28	3	7	2	12
3	Чоловік	21-23	12	32	49	28	3	7	2	12
4	Жінка	19-21	10	30	41	27	4	2	4	10
5	Жінка	21-23	6	30	37	36	3	2	1	6
6	Жінка	21-23	15	33	41	33	3	8	4	15
7	Чоловік	19-21	12	25	49	18	3	5	4	12
8	Чоловік	19-21	26	24	60	25	10	6	10	26
9	Жінка	19-21	16	32	34	31	2	6	8	16
10	Жінка	21-23	7	36	43	19	5	1	1	7
11	Чоловік	21-23	18	26	43	20	7	4	7	18
12	Чоловік	24+	17	31	56	23	6	4	7	17
13	Чоловік	21-23	20	26	44	23	6	8	6	20
14	Жінка	19-21	17	26	53	23	4	6	7	17
15	Чоловік	19-21	15	32	52	27	6	5	4	15
16	Чоловік	21-23	13	29	48	20	5	5	3	13
17	Жінка	21-23	17	24	57	20	5	4	8	17
18	Жінка	19-21	18	25	46	20	7	5	6	18
19	Жінка	19-21	18	26	55	22	5	7	6	18
20	Чоловік	24+	9	33	53	31	2	5	2	9
21	Жінка	19-21	14	26	48	25	5	5	4	14
22	Жінка	21-23	11	35	30	30	1	6	4	11
23	Жінка	24+	8	35	39	33	3	5	0	8
24	Чоловік	19-21	12	32	34	24	2	6	4	12
25	Жінка	19-21	13	31	44	27	1	6	6	13
26	Жінка	24+	11	30	47	30	4	2	5	11
27	Жінка	24+	21	36	48	29	5	7	9	21
28	Чоловік	19-21	14	24	55	20	5	3	6	14
29	Жінка	21-23	22	30	51	24	5	8	9	22
30	Жінка	19-21	11	32	47	25	3	0	8	11
31	Жінка	24+	15	31	42	25	1	7	7	15
32	Жінка	19-21	20	31	55	31	8	6	6	20
33	Чоловік	24+	11	38	43	33	0	8	3	11
34	Чоловік	21-23	13	25	39	15	3	4	6	13
35	Чоловік	19-21	23	36	46	27	9	7	7	23
36	Жінка	19-21	23	28	56	27	9	6	8	23
37	Жінка	19-21	5	34	26	31	2	3	0	5
38	Чоловік	17-18	12	24	62	20	2	6	4	12

Респондент	Стать	Вік	Вираженість прокрастинації	Загальна самоефективність	Академічна прокрастинація	Проф. навч. самоефективність	Мотиваційна недостатність	Перфекціонізм	Тривожність	Загальна прокрастинація
39	Жінка	19-21	12	26	48	21	2	3	7	12
40	Жінка	17-18	23	29	47	21	7	9	7	23
41	Жінка	19-21	19	25	46	18	7	7	5	19
42	Жінка	19-21	21	25	70	25	6	6	9	21
43	Жінка	24+	16	25	43	29	2	6	8	16
44	Чоловік	24+	22	37	59	31	10	6	6	22
45	Жінка	19-21	17	30	47	25	7	6	4	17
46	Жінка	24+	16	27	58	21	4	5	7	16
47	Жінка	19-21	24	32	57	28	9	8	7	24
48	Чоловік	19-21	23	33	53	25	8	8	7	23
49	Жінка	21-23	23	35	51	31	9	7	7	23
50	Жінка	24+	6	35	42	28	3	1	2	6
51	Жінка	21-23	16	34	56	27	6	7	3	16
52	Чоловік	21-23	7	18	51	24	3	3	1	7
53	Чоловік	21-23	22	35	58	31	8	5	9	22
54	Жінка	24+	18	33	37	30	4	9	5	18
55	Чоловік	19-21	15	25	47	26	5	5	5	15
56	Жінка	17-18	18	29	44	21	6	5	7	18
57	Чоловік	24+	15	30	60	22	5	3	7	15
58	Жінка	24+	16	30	50	22	6	6	4	16
59	Жінка	24+	11	37	59	33	8	1	2	11
60	Чоловік	19-21	25	35	60	29	8	8	9	25

[illegible]

	Пр оф. нав ч. са мо еф ект ив ніс т	Pea rso n's r	-0. 111	0.6 39* **	-0. 166	—													
		df	58	58	58	—													
		p- val ue	.39 9	<.0 01	.20 4	—													
	Мо тив нед ост тат ніс ть	Pea rso n's r	0.7 52* **	0.0 46	0.5 30* **	-0. 068	—												
		df	58	58	58	58	—												
		p- val ue	<.0 01	.72 9	<.0 01	.60 6	—												
	Пе рфі кц.	Pea rso n's r	0.6 43* **	0.0 85	0.0 74	0.0 74	0.1 92	—											
		df	58	58	58	58	58	—											
		p- val ue	<.0 01	.51 8	.57 2	.57 6	.14 1	—											
	Тр иво жні сть	Pea rso n's r	0.7 97* **	-0. 198	0.4 04* *	-0. 227	0.4 09* *	0.3 07*	—										
		df	58	58	58	58	58	58	—										
		p- val ue	<.0 01	.12 9	.00 1	.08 2	.00 1	.01 7	—										
	Заг аль на пр окр аст ін аці я	Pea rso n's r	1.0 00* **	-0. 038	0.4 77* **	-0. 111	0.7 52* **	0.6 43* **	0.7 97* **	—									
		df	58	58	58	58	58	58	58	—									
		p- val ue	<.0 01	.77 1	<.0 01	.39 9	<.0 01	<.0 01	<.0 01	—									
	Ви ра же ніс ть пр окр аст ін аці ї	Pea rso n's r	1.0 00* **	-0. 038	0.4 77* **	-0. 111	0.7 52* **	0.6 43* **	0.7 97* **	1.0 00* **	—								
		df	58	58	58	58	58	58	58	58	—								
		p- val ue	<.0 01	.77 1	<.0 01	.39 9	<.0 01	<.0 01	<.0 01	<.0 01	—								
	Заг аль на са м	Pea rso n's r	-0. 038	1.0 00* **	-0. 201	0.6 39* **	0.0 46	0.0 85	-0. 198	-0. 038	-0. 038	—							

	мо еф ект		df	58	58	58	58	58	58	58	58	—						
	ив ніс ть (2)		p- val ue	.77 1	<.0 01	.12 3	<.0 01	.72 9	.51 8	.12 9	.77 1	.77 1	—					
	Ак аде міч на пр окр	Pea rso n's r	0.4 77* **	-0. 201	1.0 00* **	-0. 166	0.5 30* **	0.0 74	0.4 04* *	0.4 77* **	0.4 77* **	-0. 201	—					
	аст		df	58	58	58	58	58	58	58	58	58	—					
	ин аці я (2)		p- val ue	<.0 01	.12 3	<.0 01	.20 4	<.0 01	.57 2	.00 1	<.0 01	<.0 01	.12 3	—				
	Пр оф. нав ч.	Pea rso n's r	-0. 111	0.6 39* **	-0. 166	1.0 00* **	-0. 068	0.0 74	-0. 227	-0. 111	-0. 111	0.6 39* **	-0. 166	—				
	са мо еф		df	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	—				
	ект ив ніс ть (2)		p- val ue	.39 9	<.0 01	.20 4	<.0 01	.60 6	.57 6	.08 2	.39 9	.39 9	<.0 01	.20 4	—			
	Мо тив нед ост	Pea rso n's r	0.7 52* **	0.0 46	0.5 30* **	-0. 068	1.0 00* **	0.1 92	0.4 09* *	0.7 52* **	0.7 52* **	0.0 46	0.5 30* **	-0. 068	—			
	ат ніс ть (2)		df	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	—			
			p- val ue	<.0 01	.72 9	<.0 01	.60 6	<.0 01	.14 1	.00 1	<.0 01	<.0 01	.72 9	<.0 01	.60 6	—		
	Пе рфі кц. (2)	Pea rso n's r	0.6 43* **	0.0 85	0.0 74	0.0 74	0.1 92	1.0 00* **	0.3 07* *	0.6 43* **	0.6 43* **	0.0 85	0.0 74	0.0 74	0.1 92	—		
			df	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	—		
			p- val ue	<.0 01	.51 8	.57 2	.57 6	.14 1	<.0 01	.01 7	<.0 01	<.0 01	.51 8	.57 2	.57 6	.14 1	—	
	Тр иво жні сть (2)	Pea rso n's r	0.7 97* **	-0. 198	0.4 04* *	-0. 227	0.4 09* *	0.3 07* *	1.0 00* **	0.7 97* **	0.7 97* **	-0. 198	0.4 04* *	-0. 227	0.4 09* *	0.3 07* *	—	
			df	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	—	
			p- val ue	<.0 01	.12 9	.00 1	.08 2	.00 1	.01 7	<.0 01	<.0 01	<.0 01	.12 9	.00 1	.08 2	.00 1	.01 7	—
	Заг аль на пр окр	Pea rso n's r	1.0 00* **	-0. 038	0.4 77* **	-0. 111	0.7 52* **	0.6 43* **	0.7 97* **	1.0 00* **	1.0 00* **	-0. 038	0.4 77* **	-0. 111	0.7 52* **	0.6 43* **	0.7 97* **	—
	аст		df	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	—
	аці я (2)		p- val ue	<.0 01	.77 1	<.0 01	.39 9	<.0 01	<.0 01	<.0 01	<.0 01	.77 1	<.0 01	.39 9	<.0 01	<.0 01	<.0 01	—

