

УДК 37.015.3:37.018.43

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/96-2-40>**Лариса КОХАН,***orcid.org/0000-0003-0519-3406*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри української філології та міжкультурної комунікації

Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова,

викладач-методист

Комунального закладу «Харківський музичний фаховий коледж

імені Б.М. Лятошинського» Харківської обласної ради

(Харків, Україна) *lara.kokhan@gmail.com***Людмила КОПІЄВСЬКА,***orcid.org/0000-0003-0519-3406*

викладач-методист

Комунального закладу «Харківський музичний фаховий коледж

імені Б.М. Лятошинського» Харківської обласної ради

(Харків, Україна) *kopievskalu@gmail.com*

АКАДЕМІЧНА ПРОКРАСТИНАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: ПРИЧИНИ, НАСЛІДКИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається проблема академічної прокрастинації здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання як актуальний психолого-педагогічний феномен сучасного освітнього середовища. Особливу увагу приділено специфіці її проявів у ситуації тривалих кризових викликів, що вплинули на українську систему освіти, зокрема переходу до онлайн-формату в період пандемії COVID-19 та організації навчального процесу в умовах воєнного стану. Дистанційне навчання, попри розширення технологічних можливостей, підвищило вимоги до саморегуляції, самоорганізації та внутрішньої мотивації здобувачів освіти, що водночас актуалізувало проблему відкладання навчальної діяльності. У статті окреслено основні причини академічної прокрастинації, серед яких визначено дефіцит внутрішньої мотивації, труднощі керування часом, страх помилки, перфекціонізм, низький рівень самоефективності та недостатній досвід переживання успіху. Проаналізовано її типові наслідки, що проявляються у зниженні продуктивності навчальної діяльності, нерівномірності виконання завдань, підвищенні тривожності, формуванні почуття провини та погіршенні психологічного благополуччя молоді. Підкреслено, що в умовах дистанційної освіти послаблення безпосереднього контролю й обмеження особистісної взаємодії між викладачем і здобувачем освіти можуть посилювати прояви прокрастинаційної поведінки. Мета статті полягає в комплексному аналізі причин і наслідків академічної прокрастинації в онлайн-навчанні та обґрунтуванні ефективних психолого-дидактичних шляхів її подолання. На основі узагальнення теоретичних положень і практичного досвіду запропоновано системну модель протидії прокрастинації, що ґрунтується на трьох взаємопов'язаних напрямках: підтримці внутрішньої мотивації, формуванні навичок саморегуляції й тайм-менеджменту та створенні ситуації успіху в навчальному процесі. Узагальнені результати дослідження засвідчують, що ефективно зниження рівня академічної прокрастинації можливе за умови комплексного поєднання психологічних і дидактичних інструментів, а також цілеспрямованої організації цифрового освітнього середовища. Реалізація запропонованої моделі сприяє розвитку відповідальності, навчальної автономії, самоконтролю та готовності здобувачів освіти до самоосвіти, що є важливою передумовою формування конкурентоспроможної, інтелектуально зрілої та професійно орієнтованої особистості в сучасних українських реаліях.

Ключові слова: академічна прокрастинація, дистанційне навчання, онлайн-навчання, внутрішня мотивація, саморегуляція, тайм-менеджмент, навчальна автономія.

Larysa KOKHAN,

orcid.org/0000-0003-0519-3406

*Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Education), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication
O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv,*

Methodologist Lecturer

*B.M. Liatoshynskiy Kharkiv Professional Music College of the Kharkiv Regional Council
(Kharkiv, Ukraine) lara.kokhan@gmail.com*

Liudmyla KOPIEVSKA,

orcid.org/0000-0003-0519-3406

Methodologist Lecturer

*B.M. Liatoshynskiy Kharkiv Professional Music College of the Kharkiv Regional Council
(Kharkiv, Ukraine) kopievska@gmail.com*

ACADEMIC PROCRASTINATION OF STUDENTS: CAUSES, CONSEQUENCES, AND WAYS OF OVERCOMING IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS

The article examines the issue of academic procrastination among students in the context of distance learning as a relevant psychological and pedagogical phenomenon of the contemporary educational environment. Particular attention is paid to the specific features of its manifestation under prolonged crisis conditions that have affected the Ukrainian education system, including the transition to online learning during the COVID-19 pandemic and the organization of the educational process under martial law. Although distance learning has expanded technological opportunities, it has simultaneously increased the demands placed on students' self-regulation, self-organization, and intrinsic motivation, thereby intensifying the problem of postponing academic tasks. The article outlines the main causes of academic procrastination, including a lack of intrinsic motivation, difficulties in time management, fear of failure, perfectionism, low self-efficacy, and insufficient experience of academic success. Its typical consequences are analyzed, manifested in decreased academic productivity, uneven task completion, heightened anxiety, feelings of guilt, and deterioration of students' psychological well-being. It is emphasized that in distance education, reduced direct supervision and limited face-to-face interaction between instructors and students may contribute to the intensification of procrastination behavior. The purpose of the article is to provide a comprehensive analysis of the causes and consequences of academic procrastination in online learning and to substantiate effective psychological and didactic strategies for its prevention and reduction. Based on the generalization of theoretical provisions and practical experience, a systematic model for counteracting procrastination is proposed. The model is grounded in three interconnected components: strengthening intrinsic motivation, developing self-regulation and time-management skills, and creating situations of success within the educational process.

The generalized findings indicate that effective reduction of academic procrastination is possible through the integrated application of psychological and didactic tools, as well as through the purposeful organization of the digital learning environment. The implementation of the proposed model contributes to the development of responsibility, learning autonomy, self-control, and readiness for self-directed learning, which are essential prerequisites for forming a competitive, intellectually mature, and professionally oriented personality in contemporary Ukrainian realities.

Key words: *academic procrastination, distance learning, online learning, intrinsic motivation, self-regulation, time management, learning autonomy.*

Постановка проблеми. Останні роки українська освіта функціонує в умовах тривалих кризових викликів – спершу пандемії COVID-19, що зумовила масовий перехід до дистанційного навчання (UNESCO, 2020), а згодом – повномасштабної війни, яка актуалізувала необхідність забезпечення безперервності освітнього процесу в онлайн-форматі (МОН України, 2023). Сьогодні для багатьох закладів освіти Харкова дистанційне навчання стало єдиною реальною формою організації освітньої діяльності.

Разом із технологічною адаптацією освітнього процесу загострилися психолого-педагогічні проблеми, зокрема посилення академічної прокрастинації серед здобувачів освіти (Milgram,

1991; Solomon, Rothblum, 1984; Klassen et al., 2008). Ослаблення безпосереднього контролю та зростання вимог до саморегуляції сприяють відкладанню складних завдань «на потім», що негативно позначається на результативності навчання й психологічному благополуччі молоді (Lay, 1986; Zimmerman, 2002).

Отже, актуальним стає пошук психолого-дидактичних інструментів запобігання академічній прокрастинації в умовах дистанційного навчання.

Аналіз досліджень. Поняття «прокрастинація» активно розробляється з другої половини ХХ століття. Одним із перших термін використав П. Рінгенбах (Ringebach, 1977). А. Елліс і В. Кнауц роз-

глядали прокрастинацію як форму ірраціональної поведінки, пов'язану з тривожністю та деструктивними переконаннями (Ellis, Knaus, 1977).

Н. Мілграм запропонував класифікацію видів прокрастинації та виокремив академічну її форму (Milgram, 1991). Л. Соломон та Е. Ротблум дослідили когнітивно-поведінкові чинники студентського зволікання (Solomon, Rothblum, 1984). К. Лей розробив психодіагностичний інструментарій вимірювання рівня прокрастинації (Lay, 1986).

Дж. Бурка та Л. Юен пов'язували прокрастинацію зі страхом невдачі й перфекціонізмом (Burka, Yuen, 1983). Р. Классен та ін. довели зв'язок академічної прокрастинації з низькою самоефективністю та труднощами саморегуляції (Klassen et al., 2008).

У межах теорії саморегульованого навчання важливими є праці Б. Циммермана (Zimmerman, 2002), а теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна пояснює значення внутрішньої мотивації у формуванні навчальної автономії (Deci, Ryan, 2000).

В українському науковому просторі питання саморегуляції та мотиваційної сфери досліджували Т. Яценко (2004), О. Саннікова (2003), Л. Орбан-Лембрик (2004), О. Кононенко (2012).

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень та узагальнення практичного досвіду онлайн-навчання розкрити сутність академічної прокрастинації здобувачів освіти, з'ясувати чинники її посилення в дистанційному форматі, охарактеризувати типові наслідки для навчальної діяльності та психологічного стану молоді й окреслити систему ефективних шляхів її подолання.

У межах мети передбачено:

розкрити сутність, типові причини й наслідки академічної прокрастинації;

визначити специфічні чинники її посилення під час дистанційного навчання;

узагальнити й систематизувати ефективні психологічні та дидактичні інструменти протидії цьому явищу;

показати практичні напрями роботи викладача, спрямовані на розвиток самоорганізації, самоконтролю та навчальної автономії здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Академічна прокрастинація в умовах дистанційної форми навчання посилюється через підвищені вимоги до самостійності та зниження зовнішнього контролю (Klassen et al., 2008; Zimmerman, 2002).

У дистанційному форматі освітній процес значною мірою спирається на самостійну пізнавальну діяльність здобувачів освіти. Для частини студентів, особливо молодших курсів, це виявляється проблемним: уміння планувати, розподіляти час,

тримати навчальні цілі «в полі уваги» й доводити справу до завершення сформовані недостатньо. Відтак зволікання набуває масового характеру: завдання відкладаються до дедлайнів, готуються поспіхом, а навчання стає нерівномірним і стресогенним.

Поведінкові маркери академічної прокрастинації включають контрпродуктивність, втрату часу та відтермінування діяльності (Milgram, 1991; Lay, 1986):

контрпродуктивність – дії не наближають до результату, хоча зовні створюють ілюзію зайнятості; *втрата часу* – перевага дрібних справ і «швидких» активностей замість важливих;

відтермінування – перенесення основної роботи на невизначене «потім» або на «останній момент».

Аналіз педагогічних спостережень й узагальнених наукових підходів дозволяє виділити широкий спектр причин: від слабкої мотивації та невміння організувати діяльність до тривожності, страху невдачі, перфекціонізму, сімейних та соціальних проблем. Проте в освітній практиці найбільш керованими й водночас найпоширенішими виявляються три блоки:

дефіцит внутрішньої мотивації (навчання «заради диплома», нечітке бачення професійної перспективи);

проблеми з керуванням часом (відсутність планування, заниження / завищення оцінки власних ресурсів);

нестача досвіду успіху (невпевненість у собі, страх помилки, очікування негативної оцінки).

Саме ці чинники доцільно розглядати як «точки прикладання» психолого-дидактичної роботи викладача в дистанційному форматі: вони найчастіше проявляються в навчанні та піддаються системному педагогічному впливу.

Ефективною в умовах дистанційної освіти є комплексна модель подолання прокрастинації, що спирається на таке:

підтримання внутрішньої мотивації – чітке цілевизначення, зворотний зв'язок, диференціація (Deci, Ryan, 2000);

розвиток навичок саморегуляції та тайм-менеджменту – поетапність завдань, міні-дедлайни (Zimmerman, 2002);

створення ситуації успіху – підвищення самоефективності через поступове ускладнення завдань (Klassen et al., 2008).

Практика показує: академічна прокрастинація рідко має одну-єдину причину, тому результат дає застосування не поодинокого прийому, а продуманої системи. Її доцільно вибудовувати за трьома

взаємопов'язаними напрямками: 1) підтримання мотивації, 2) формування навичок керування часом, 3) створення ситуації успіху. Така послідовність є логічною: спершу здобувач освіти має розуміти «навіщо» працювати, далі – знати «як організувати» роботу, і, зрештою, – відчувати «що виходить», щоб закріпити продуктивну поведінку.

У дистанційному навчанні вирішальне значення має *внутрішня (когнітивна) мотивація* – усвідомлене прагнення до знань як ресурсу саморозвитку та майбутнього професійного зростання. Її не можна сформувати наказом або лише оцінками; натомість вона посилюється через якісну організацію навчального середовища. Практика доводить ефективність таких прийомів:

чітке формулювання цілей і очікуваних результатів уже на початку курсу / теми;

прозорі критерії оцінювання для кожного виду робіт з метою уникнення непорозумінь у відтермінованій онлайн-комунікації;

повага до особистості здобувача освіти й позитивне підкріплення (особливо адресна похвала із конкретизацією сильних сторін роботи);

оперативний і коректний зворотний зв'язок: не просто констатація помилки, а пояснення «де / чому / як виправити»;

диференціація завдань за складністю та надання права вибору (тема, формат, рівень);

інтерактивні форми роботи (групові завдання, мініпроекти, навчальні дискусії, елементи гри / змагання);

залучення до конкурсів і творчих ініціатив, що підтримують самореалізацію та соціальне визнання результату.

Для дисциплін мовно-літературного циклу мотиваційний потенціал посилюється тоді, коли здобувач освіти бачить: знання мови й літератури – це не «набір правил», а інструмент мислення, комунікації, професійної презентації себе та культурної самоідентифікації.

Навіть за наявності мотивації труднощі часто виникають на етапі організації діяльності: без сформованих навичок планування здобувачі освіти легко «губляться» між дедлайнами, тому наступним важливим кроком є цілеспрямоване формування вмінь керувати часом і знижувати відтермінування. Для цього практично виправданим є застосування таких психолого-дидактичних прийомів:

поділ великих завдань на короткі етапи з проміжними мінідедлайнами;

робота короткими інтервалами з обов'язковими перервами (щоб уникати перерв томи та «втєчі» від справи);

обмеження відволікачів (режим «не турбувати», відкладені сповіщення, правила взаємодії з телефоном);

візуалізація кінцевої мети й самозаохочення за вчасно виконані кроки;

використання планера / нотатника (паперового або електронного) для фіксації завдань і дедлайнів.

Доцільною є й коротка пам'ятка для здобувачів освіти: вести щоденник справ; дрібні завдання виконувати одразу, а великі – розписувати на етапи; щовечора планувати наступний день; вчитися відмовлятися від «поглиначів часу»; не забувати про відпочинок як умову продуктивності.

Однак навіть організованість не завжди гарантує стабільну роботу: якщо здобувач освіти боїться помилки, сумнівається у власних силах або має досвід частих невдач, то відкладання стає способом уникнення емоційної напруги. Тому третій напрям – створення психологічно підтримувального середовища, де з'являється досвід подолання труднощів і відчуття «я можу». Атмосфера успіху зменшує тривожність, послаблює страх оцінювання й поступово підвищує самооцінку. З цього погляду ефективним є впровадження до освітньої практики таких психолого-дидактичних прийомів:

завдання з керованою складністю, щоб здобувачі освіти могли відчувати реальний прогрес;

самооцінювання та взаємооцінювання за зрозумілими критеріями (розвиток рефлексії й відповідальності);

підкреслення динаміки («було — стало»), а не лише підсумкового балу;

візуалізація та мультимедійність, які відповідають способам сприймання інформації сучасного «цифрового» покоління.

Для здобувачів освіти інтернет-покоління особливо продуктивними є візуальні та інтерактивні формати: презентації, схеми, короткі тематичні блоки, відеофрагменти, онлайн-вікторини, буктрейлери, навчальні тести. На заняттях з української літератури доречним є поєднання тексту з музикою, фільмами, аудіозаписами – це допомагає глибше пережити художній світ твору. У мовній підготовці ефективною альтернативою традиційній дошці стають структуровані презентації та текстові матеріали з чіткою графічною організацією: таблиці, алгоритми, опорні конспекти, структурно-логічні схеми.

Комплексний ефект посилюється тоді, коли дистанційний курс має кілька взаємодоповнювальних компонентів (наприклад: теорія у презентації + текстові вправи + відеопояснення + підсумкове інтерактивне тестування). Така багатоканальна

подача знижує бар'єр входження в тему, підтримує регулярність навчальної праці й, відповідно, зменшує ризик «відкладання до останнього».

Висновки. Підсумовуючи все викладене вище, зазначимо, що академічна прокрастинація в умовах дистанційного навчання набуває особливої гостроти через послаблення поточного контролю, зменшення безпосередньої взаємодії та підвищені вимоги до саморегуляції здобувачів освіти. Її типовими наслідками є стрес, почуття провини, зниження продуктивності та погіршення якості навчальних результатів.

Академічна прокрастинація в дистанційному навчанні є комплексним психолого-педагогічним феноменом, пов'язаним із рівнем саморегуляції, внутрішньої мотивації та переживанням успіху (Klassen et al., 2008; Zimmerman, 2002; Deci, Ryan, 2000). Її подолання можливе через системну організацію навчального процесу, що поєднує психологічні й дидактичні механізми впливу.

Ефективною є комплексна модель «мотивація – час – успіх», яка передбачає:

розвиток внутрішньої (когнітивної) мотивації через цілевизначення, прозорі критерії, повагу до здобувача освіти, зворотний зв'язок, диференціацію й інтерактивність;

формування навичок самоорганізації через поетапність завдань, мінідедлайни, ефективне планування, обмеження відволікачів;

створення атмосфери успіху через підтримку, керувану складність, рефлексію та використання медіа- й візуальних інструментів, близьких сучасному поколінню здобувачів освіти.

Отже, застосування психологічних і дидактичних прийомів, поєднаних із можливостями цифрового середовища, дозволяє не лише зменшити прояви академічної прокрастинації, а й сприяє формуванню ключових компетентностей здобувачів освіти: відповідальності, самоконтролю, навчальної автономії та готовності до самоосвіти. У сучасних українських реаліях це стає важливою умовою виховання інтелектуальної, творчої, цілеспрямованої особистості, здатної до розвитку й професійного успіху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Burka J., Yuen L. Procrastination: Why You Do It, What to Do About It. Reading, MA : Addison-Wesley, 1983. 261 p.
2. Deci E. L., Ryan R. M. The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, no. 4. P. 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
3. Ellis A., Knaus W. J. Overcoming Procrastination. New York : Institute for Rational Living, 1977. 221 p.
4. Klassen R. M., Krawchuk L. L., Rajani S. Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*. 2008. Vol. 33, no. 4. P. 915–931. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
5. Lay C. H. At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*. 1986. Vol. 20, no. 4. P. 474–495. DOI: [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
6. Milgram N. Procrastination. In: Dulbecco R. (ed.). *Encyclopedia of Human Biology*. New York : Academic Press, 1991. P. 149–155.
7. Ringenbach P. Procrastination: A Bibliographic Essay. 1977. 45 p.
8. Solomon L. J., Rothblum E. D. Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*. 1984. Vol. 31, no. 4. P. 503–509. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
9. UNESCO. Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action. Paris : UNESCO, 2020. 25 p.
10. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*. 2002. Vol. 41, no. 2. P. 64–70. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
11. Яценко Т. С. Психологічні основи саморегуляції особистості. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 312 с.
12. Саннікова О. П. Психологія особистості. Одеса : Астропринт, 2003. 368 с.
13. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Київ : Академвидав, 2004. 448 с.
14. Кононенко О. І. Саморегуляція в навчальній діяльності. *Проблеми сучасної психології*. 2012. № 18. С. 112–120.
15. Організація освітнього процесу в умовах воєнного стану : лист-роз'яснення від 03.11.2023 р. №1/17310-23. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2023. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/90390/

REFERENCES

1. Burka, J., & Yuen, L. (1983). Procrastination: Why You Do It, What to Do About It. Reading, MA: Addison-Wesley. 261 p.
2. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
3. Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). Overcoming Procrastination. New York: Institute for Rational Living. 221 p.
4. Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>

5. Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474–495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
6. Milgram, N. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of Human Biology*. New York: Academic Press. 149–155
7. Ringenbach, P. (1977). *Procrastination: A Bibliographic Essay*. 45 p.
8. Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
9. UNESCO. (2020). *Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action*. Paris: UNESCO. 25 p.
10. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
11. Yatsenko, T. S. (2004). *Psykhologichni osnovy samorehuliatcii osobystosti* [Psychological foundations of personality self-regulation]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova. 312 s. [in Ukrainian].
12. Sannikova, O. P. (2003). *Psykhologhiia osobystosti* [Psychology of personality]. Odesa: Astroprint. 368 s. [in Ukrainian].
13. Orban-Lembryk, L. E. (2004). *Sotsialna psykhologhiia* [Social psychology]. Kyiv: Akademvydav. 448 s. [in Ukrainian].
14. Kononenko, O. I. (2012). Samorehuliatciiia v navchalnii diialnosti [Self-regulation in learning activity]. *Problemy suchasnoi psykhologii* [Problems of contemporary psychology], 18, 112–120. [in Ukrainian].
15. Orhanizatsiia osvithnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu : lyst-roziasnennia. [Organization of the educational process under martial law: explanatory letter, dated 03.11.2023 No. 1/17310-23] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Kyiv, 2022. [in Ukrainian]. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/90390/

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

