

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Київський національний університет імені Тараса Шевченка**  
**Факультет психології**  
**Кафедра загальної психології**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА (ДИПЛОМНА) РОБОТА**  
**«Психологічні особливості взаємозв'язку прокрастинації з різними**  
**рівнями тривожності студентської молоді»**

Освітньо-професійна програма «Психологія»  
Спеціальність 053 «Психологія»

Студентки 4 курсу, 2 групи

ОС «Бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія»

Оздемір Селвер Нур

Науковий керівник:

Асистент кафедри загальної психології

Синельников Роман Юрійович

Допустити до захисту в ДЕК

кафедра загальної психології

Протокол № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

завідувач кафедри:

Кандидат психологічних наук, доцент

Юрчинська Ганна Кирилівна

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1.....	10
ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ВІДКЛАДАННЯ.....	10
1.1.Історичні корені поняття відкладання.....	10
1.2.Визначення поведінки відкладання.....	11
1.3.Причини поведінки відкладання.....	13
1.4. Розміри відкладальної поведінки .....	14
1.5.Наслідки відкладення поведінки .....	16
1.6.Концепції, що описують поведінку відкладання.....	17
1.6.1.Психоаналітичний підхід.....	17
1.6.2.Психодинамічний підхід.....	17
1.6.3.Підхід поведінкістів .....	19
1.6.4.Когнітивно-поведінкові підходи .....	20
1.6.5.Біологічний підхід.....	21
1.7.Академічне відкладання.....	22
1.7.1.Академічна відкладальна поведінка та змінні, пов’язані з нею.....	24
1.8.Тривога.....	26
1.8.1. Фрейд .....	26
1.8.2.К.Хорні.....	28
1.8.3.Салліван .....	29
РОЗДІЛ 2.....	32
МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ .....	32
2.1.Методика дослідження.....	32
2.1.1.Модель дослідження .....	32
2.1.2.Група дослідження.....	32
2.1.3.Засоби збору даних .....	33

2.1.4. Шкала академічного відкладання .....	33
2.1.5. Шкала депресії, тривоги та стресу (DASS) .....	34
2.1.6. Обробка .....	34
2.1.7. Аналіз даних .....	34
2.2. Результати .....	34
2.2.1. Чи різняться середнє значення показників академічного відкладання університетських студентів залежно від рівнів тривоги? .....	34
2.2.2. Чи відрізняються середні значення академічних зволікань у студентів вищого навчального закладу залежно від статі? .....	35
2.2.3. Чи відбувається значуща різниця в середніх значеннях показників академічного відкладання університетських студентів залежно від змінної "клас"? .....	36
2.2.4. Чи існує статистично значима різниця в середніх значеннях оцінок академічного відкладання університетських студентів залежно від змінної "форма проживання"? .....	37
2.2.5. Чи відмінюються середні значення балів академічного відкладання університетських студентів залежно від змінної щодо середньомісячного доходу сімей? .....	37
2.2.6. Чи спостерігається статистично значуща різниця в середніх значеннях балів академічного відкладання університетських студентів залежно від змінної "ситуація зі зміною вчителя"? .....	38
2.2.7. Чи відрізняються середні оцінки академічної відкладання студентів університету в залежності від змін у стані романтичних стосунків? .....	39
РОЗДІЛ 3 .....	40
3.1 ОЦІНКА ДОСЛІДЖЕННЯ .....	40
ВИСНОВКИ .....	44
РЕКОМЕНДАЦІЇ .....	46
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	48

## ВСТУП

Затягування виконання завдань є поширеною проблемою серед багатьох людей. Зазвичай, задачі, які потрібно виконати, відкладаються на наступний день або на останній момент. Особа може відкласти інтерв'ю, яке потрібно провести, проект, який потрібно підготувати, або підготовку до іспиту. Спочатку це звичайна поведінка може приносити задоволення. Проте, невиконані домашні завдання та завдання повертаються до особи у вигляді порушень сну, стресу та тривоги про неможливість виконання завдань у встановлений термін. Іноді люди навіть можуть відмовитися від роботи або виконати її не в повному обсязі через тривогу про невиконання завдань вчасно. Затягування виконання завдань, яке спочатку приносить задоволення, в кінці кінців негативно впливає на наше життя. Незважаючи на обіцянки собі, що більше не будемо затягувати виконання завдань до останнього моменту, цикл затягування постійно повторюється. Цей феномен, який в англійській мові називається "procrastination", означає "відкладання роботи на останній момент", "відстрочка", "затримка" тощо.

Хоча поведінка відкладення роботи до останнього моменту (відкладення або затримка) має довгу історію, потрібен короткий період у 15-20 років, щоб бути дослідженим як наукове дослідження (Milgram, Meu-Tal, & Levinson, 1998).[1]

Хоча відкладання справ на потім є дуже поширеною та серйозною проблемою, а дослідження на цю тему зросли в останні роки, бачимо, що дослідники мають різні погляди на визначення відкладання справ (Феррарі, Джонсон та Маккаун, 1995).[2] Бурка та Юен (1983) визначають поведінку відкладання справ на потім як залишення речей на потім.[3] Щоб відрізнити відкладання справ, яке створює проблеми у людини від відкладання справ, яке не створює проблем, вони стверджують, що основним критерієм є те, чи викликає відкладання страждання у людини. Поведінка відкладання справ є необхідною для досягнення певних цілей.

Характеризується тенденцією до затримки (Лей, 1986).[4] Драйден (2000) визначив поведінку відкладання справ на потім як залишення завдання на завтра, хоча воно було б корисним, якщо виконати його сьогодні, і підкреслив три основні риси відкладання справ:[5]

а) Є щось корисне для нас, щоб зробити,

б) Важливо, щоб ми виконали нашу поведінку протягом певного періоду часу,

в) Цю поведінку залишають на інший час в майбутньому.

Незважаючи на поширеність академічного відкладання справ на потім в житті за відповідними літературними джерелами, академічна програтінація є поширеною поведінкою серед студентів вищих навчальних закладів, а її поширеність коливається між 20% та 95% серед студентів та випускників університетів (Charlebois, 2007).[6] Незважаючи на поширеність академічної програтінації у житті студентів вищих навчальних закладів та її клінічну важливість, особливо в останні роки, не здається можливим повністю зрозуміти чи узгодити феномен програтінації. Однак, в багатьох дослідженнях приймається загальноприйнята концепція, що академічна програтінація має пізнавальні, емоційні та поведінкові аспекти (Аккая, 2007) і що вона полягає в "відкладанні" поточного завдання, роботи чи відповідальностей (Озер, 2005).[7-8]

Слово "тривога" адаптоване з французького слова "anxiété", яке використовується для позначення стану занепокоєння, страху та тривоги без видимої причини. Його корінь базується на латинському слові "anxietas". Корінь "Anx" походить від кореня "angh", що означає "вузький, тісний" у індоєвропейській мові, що перекладається як стиснути, скоротити, задихати (Nişanyan, 2009).[9]

Студенти швидко можуть досвіджувати тривогу у повсякденному житті. Тому, тривога має велике значення в збільшенні або зменшенні поведінки академічної прокрастинації у студентів університетів. Висновуючи, з урахуванням того, що проведені дослідження в Україні щодо поведінки академічної прокрастинації є переважно новими, очікується, що дослідження поведінки прокрастинації університетських студентів з різними рівнями тривоги допоможе пролити світло на теоретичну основу та практичні дослідження. З цієї точки зору, це дослідження має на меті вивчити, чи відрізняються поведінки академічної прокрастинації університетських студентів з різними рівнями тривоги.

**Мета роботи** полягає у визначенні, чи відрізняються рівні академічного відкладання студентів університету за такими змінними, як рівень тривожності, стать, курс, місце проживання, рівень доходу родини, зміна викладача та стан романтичних стосунків.

**Об'єктом дослідження** є прокрастинація особистості.

**Предметом дослідження** є поведінка прокрастинації студентів університету з різними рівнями тривожності.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати зміст психологічного явища прокрастинації та тривожності особистості та специфіку їх взаємозв'язку.
2. Вибір та визначення стратегії і тактики проведення дослідження, розробка та підбір методичного інструментарію.
3. Проведення дослідницької роботи, аналітична та статистична обробка отриманих результатів.

**Методи дослідження:** Для збору даних про академічне відкладання та рівень тривожності у студентів використовують стандартизовані анкети.

Використовуються статистичні методи для встановлення зв'язку між рівнем відкладання та рівнем тривожності, а також впливу інших змінних. Отримані дані узагальнюються, систематизуються та інтерпретуються на підставі наукових джерел.

**Теоретична основа дослідження:** Дослідження літератури проводили та інтерпретували з 100 джерел 3 різними мовами.

**Наукова новизна та теоретична значущість роботи полягає в тому, що вперше:** Академічне відкладання є поширеним звичним заняттям у студентів, і багато з них перетворили цю поведінку на звичку, що перешкоджає виявленню їх основних результатів. Тому це дослідження має важливе значення для психологічної консультації студентам, які не досягають бажаного рівня академічних успіхів через прояв академічного відкладання.

При вивченні досліджень, проведених в Україні та за кордоном, помічено, що теоретична база, яка пояснює академічне відкладання, є обмеженою. Тому вважається, що ця робота внесе теоретичний внесок до кращого розуміння академічного відкладання.

У літературі більшість досліджень з відкладанням виконується серед студентів вищих навчальних закладів, тоді як дослідження серед учнів шкіл є обмеженими. Зокрема, видно, що досліджень, пов'язаних з академічним відкладанням, недостатньо. У цьому контексті це дослідження має важливість для нашої області.

З тих пір, як людство почало існувати, багато філософів, що шукають значення, намагалися відповісти на це питання шляхом постановки запитань. Особливо в давній Греції, паралельно з розвитком філософії, було сформульовано багато течій, вірувань і релігій, які стосуються існування людини, її природи, її майбутнього розвитку та віри у теорії та знання.

Філософські ідеї тривають з давньогрецьких часів і до наших днів, але на початку ХХ століття з'явилася наука психологія, яка досліджує виключно внутрішній світ людини. Психологічна наука створила багато теорій і концепцій щодо природи людини і після певного етапу розвитку багато соціологів заявили, що людина має багатовимірність, яка не обмежується лише фізичним виглядом і поглядом.

Зокрема, суспільства Сходу, які вважаються початком цивілізації, формували психологію навколо комунальної структури, але після того, як психологія отримала свою дисципліну, особливо з психоаналітичною теорією, західні суспільства зменшили психологію до індивідуальної структури, заявивши, що у кожної людини є власний психологічний світ. Особливо в останні роки в Сполучених Штатах індивідуальна психологія набула швидкого розвитку, і це вплинуло на запропоновані теорії та концепції.

Біржиська психологія, що набула популярності в західному світі, привела до відкидання комунальної структури, що спричинило самотність та ізоляцію людей. Індивідуальна психологія, яка ігнорує соціальний аспект людини, стала головним джерелом багатьох проблем, з якими сьогодні стикається людство. Незважаючи на те, що сучасні умови призвели до перенесення багатьох проблем на предмети та матеріальні речі, справжньою причиною є самотність людини та відсутність підтримки та стимулів з оточуючого середовища.

Ми живемо в суспільстві, де особливо у студентів, крім стресу, високий рівень тривоги. Експозиція студентів до стресу та тривожності у всіх негативних ситуаціях негативно впливає на їх академічні досягнення і призводить до низької успішності.



В результаті цього виникає не лише одна психологічна проблема, але й кілька інших. Крім того, це має негативний вплив на освітні та професійні досягнення особи, і спричиняє розвиток кількох психіатричних розладів.

## РОЗДІЛ 1

### ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ВІДКЛАДАННЯ

У цьому розділі послідовно розглядаються історичні корені поняття відкладання, сучасні визначення відкладання, літературні терміни та наукові дослідження.

#### 1.1. Історичні корені поняття відкладання

Мільграм (1992) наголошує на тому, що відкладання є особливою проблемою сучасної епохи. Він зазначає, що поведінка відкладання з'явилася тільки в тих суспільствах, де розвинена технологія та важливість програмованого/планового життя.[10] У тих суспільствах, де розвиток промисловості є вищим, поведінка відкладання також частіше зустрічається. Ця твердження має важливу долю правдивості, але відкладання не є лише проблемою сучасної епохи. ДеСімоні (1993) зазначає, що у доіндустріальних суспільствах не існувало слова, що відповідало поняттю відкладання в сучасному розумінні, але були слова, що нагадували про поняття відкладання (менш негативного значення).[2] Наприклад, відомо, що давні єгиптяни використовували два дієслова, які можуть мати значення відкладання. Перше з них вказує на корисну звичку уникати непотрібних робіт та імпульсивних зусиль. Друге - на шкідливу звичку уникаючи виконання необхідних робіт для життя (за даними Çakıcı, 2003; Ferrari, Johnson та McCown, 1995).[2-11]

Поняття відкладання в англійській мові використовується за допомогою латинського дієслова "procrastinare", що означає відкладення чогось на інший час, відкладання на потім. Термін "procrastination" складається з двох слів: "pro" - прислівника, який вказує на майбутній рух, та "crastinus" - слова, яке означає "завтрашній". У латинських текстах слово відкладання було часто вживане, особливо в військових текстах, де можна

було отримати уявлення про культурні особливості римських військових формувань. Спосіб вживання слова відкладання римлянами відображає розумний і правильний підхід до того, щоб відкладати рішення, наприклад, у вирішенні військових конфліктів, показуючи необхідну терплячість. З цієї точки зору воно було використане для уникнення імпульсивної поведінки у випадках, коли недостатньо знань перед початком виконання роботи. Однак сьогодні відкладення має більш негативні відтінки в порівнянні зі стародавніми використаннями. Оксфордський словник англійської мови зазначає, що слово "відкладення" було широко вживане до початку 1600-х років. Від'ємний контекст слова "відкладення" був виявлений до другої половини XVIII століття. (Феррарі, Джонсон і МакКаун, 1995). [2]

## 1.2. Визначення поведінки відкладання

Соломон та Ротблум описують поведінку відкладання як "поведінку людини, що затримує свої обов'язки без нагальної потреби до такої міри, коли це призводить до дискомфорту" (Solomon and Rothblum, 1984).[12]

Вважати, що людина ніколи не відкладала свої справи, рідко буває можливо. Людина, яка говорить, що вона ніколи не відкладала свої справи, або бреше, або заперечує поведінку відкладання через соціальну бажаність отримати похвалу від спільноти. Поширеність і універсальність відкладання зумовлена людськими слабкостями та уразливими місцями (Senecal, Koestner та Vallerand, 1995).[13]

Поведінка відкладання визначається як невиконання будь-якої задачі вчасно. Це повинно бути під контролем людини, яка відкладає її. У відкладанні людина не може успішно мотивувати себе для виконання завдання із внутрішньої потреби (Ackerman and Gross, 2005).[14]

Кнаус (1998) визначає відкладання як невиконання пріоритетної справи, яку необхідно виконати у певний строк, без будь-якої обов'язкової необхідності. Багато людей, які проявляють поведінку відкладання, знають,

що вони відкладають свої справи, але не можуть повністю зрозуміти механізми, що зумовлюють цю поведінку.[15] Процес відкладання може мати різний ступінь інтенсивності та тривалості, від відчуття дискомфорту до відмови виконувати дії.Кнаус (1998) стверджує, що людина на рівні дискомфорту дещо байдужа до прокрастинації; у випадку тривоги та дискомфорту відкладення завдання шкодить особі, але це можна компенсувати якимось або якоюсь виправданням; У фазі бездіяльності він стверджує, що людина уникає багатьох своїх обов'язків та відповідальностей. [15] Особа відчуває, що не здатна діяти на рівні бездіяльності та проявляє постійну прокрастинаційну поведінку. Кнаус визначає цей тип прокрастинації як хронічну прокрастинацію (Knaus, 1998).[15]

З іншого боку, за словами Сабіні та Сільвера (1982), не кожна дія, відкладена до останнього моменту, вважається прокрастинацією.[16] Оскільки, якщо причини затримки поведінки є обґрунтованими, а особа вірить, що вона зможе виконати роботу, то буде помилкою вважати затримку у цьому випадку прокрастинацією. Тому, щоб назвати поведінку прокрастинацією, людина повинна затримувати роботу, що не має логічного пояснення, і цей процес затримки повинен спричинити значну дискомфорт для людини (як цитується в Blunt, 1998; Sabini, Silver, 1982).[16]

Американський словник Heritage Dictionary, акцентуючи на ірраціональності прокрастинації, визначає її як "дію, коли щось відкладають на пізніше, відкладають або зайва затримка" (Morris, 1978).[17]

Систематичне визначення прокрастинації було зроблено Мільграмом. Воно наголошує на 4 важливих елементах прокрастинації, а також на емоційному та поведінковому компонентах. Ці елементи: 1) затриманий порядок поведінки, 2) недостатній продукт поведінки, 3) завдання, сприйняте як важливе, 4) емоційна збудженість в результаті (Мільграм,1991).[10]

### 1.3. Причини поведінки відкладання

1. Почуття дискомфорту (Dysphoric affect): Цей термін відноситься до негативної емоційної реакції на специфічне завдання, пов'язане з відкладанням вчинення. Тому люди можуть бути незацікавлені у виконанні завдання, або уникають його через незадоволеність (Мільграм, Сролофф та Розенбаум, 1988).[18]

2. Приховане негативне ставлення (Covert Negativizm): Деякі завдання виконуються людьми негайно, оскільки вони добровільні та мають бажання їх виконати. Інші завдання можуть бути відкладені на пізніше, оскільки їх можна покласти на іншу людину. Це ставлення "бажання-примус" визначає рівень відкладання (Мільграм, Сролофф та Розенбаум, 1988)[18]

3. Сприйняття некомпетентності (Perceived incompetence): Деякі завдання виконуються затримкою через те, що особі не вистачає впевненості у своїх здібностях для їх виконання. Віра в те, що вони не мають необхідної компетенції для виконання завдання, може серйозно вплинути на їх рішення та поведінку в житті через страх неуспіху. Звісно, сприйняття некомпетентності не є єдиним фактором, що викликає відкладення завдань, оскільки люди можуть проявляти відкладення навіть на простих завданнях, незважаючи на їх високі здібності, через незручність та негативний настрій (Мілграм, Сролоф та Розенбаум, 1988).[18]

4. Управління часом (Time Management): Вважається, що це пов'язано з тим, чи може людина ефективно керувати своїм часом, встановлювати пріоритети у своїх завданнях, мати звичку ефективно та продуктивно працювати (Балкіс, 2006).[19]

5. Особистісні характеристики (Personality Characteristics): Характеристики особистості, такі як ірраціональне пізнавання, нереалістичні вірування, тривога, депресія, перфекціонізм можуть стати причиною

відкладання повсякденних справ (Феррарі, Джонсон та Маккаун, 1995; Хейкок, 1993).[2-20]

З іншого боку, Емметт (2004) наводить 6 основних причин відкладання робіт. Однією з найбільш очевидних причин відкладання є нелюбов до роботи, яку треба виконати. Однак людина протягом життя може змушена мати справу з багатьма роботами, які вона не любить або вважає їх нудними. Іншою причиною відкладання є недостатня мотивація, оскільки завдання може призвести до результатів у далекому майбутньому, наприклад, підготовка до письмового іспиту за тижні до нього або робота над домашнім завданням, яке треба здати через декілька днів. Перфекціонізм також розглядається як важлива причина відкладання. Перфекціоністи можуть відкладати свої завдання, оскільки хочуть зробити все одночасно, прийняти правильне рішення і не допустити помилок. Люди, які бояться невдачі, вірять, що успіх потягне за собою великі відповідальності, збільшення очікувань до себе та потребуватиме постійної успішності, тому вони можуть відкладати свої завдання. Люди, які бояться змін, можуть відкладати прогрес у своєму житті через страх перед тривалим процесом адаптації до змін. З іншого боку, невідповідність навантаження або рівня складності завдання також може бути важливою причиною відкладання. (Емметт, 2004).[21]

#### 1.4. Розміри відкладальної поведінки

Пізнавальний аспект; полягає у невідповідності між бажаною поведінкою та реальною поведінкою відкладання (Blunt та Ruchyl, 2000; Ferrari, 1994).[22-23] Senecal, Koestner та Vallerand (1995) наголошують на пізнавальному аспекті відкладання, стверджуючи, що відкладання може розглядатися як свідоме відкладання з метою досягнення певної мети.[13] Lau зазначає, що якщо людина віддає перевагу менш важливому завданню перед більш важливим, то це свідчить про його відкладальну поведінку, і він може використовувати затримку виконання важливого завдання як виправдання. Пізнавальний аспект відкладання може бути описаний як

хронічна або звичайна невідповідність, протиріччя між намірами, цілями або пріоритетами людини та її зусиллями щодо виконання завдання (Lay, 1986).

[4] Крім того, багато когнітивних змінних пов'язані з відкладальною поведінкою, такі як нераціональні переконання, зовнішні стилі навантаження та переконання, пов'язані з часом (Hauck, 1993).[20] Ferrari, Johnson та McCown (1995) стверджують, що когнітивні спотворення сприяють академічній відкладальній поведінці.[2] Крім того, через те, що батьки, які підкреслюють надмірну академічну успішність та встановлюють недосяжні цілі для дітей, можуть вирощувати відкладальників у дорослих. Пізнавальний аспект відкладання може бути описаний як хронічна або звичайна невідпов.

Емоційний аспект; Деякі дослідники наголошують на тому, що відкладання на потім повинно мати емоційний аспект. Knaus (1998) стверджує, що люди, які відкладають справи на потім, відчують безпомічність, інтенсивну і тривалу тривогу, депресію, сум і гнів. [15] Дослідники, такі як Knaus (1998), Hauck, McCarthy та Skay (1998), Rothblum, Solomon та Murakami (1986), Senecal, Koestner та Vallerend (1995), Solomon та Rothblum (1984) стверджують, що вони повинні відчувати тривогу, тиск, стрес або дискомфорт, коли не можуть завершити розпочату роботу.[12-13-15-24-25]

Ці дослідники стверджують, що якщо людина не відчуває негативних емоцій, коли вона не завершує завдання вчасно, то це не є "відкладанням на потім". Інший аспект, на який звертають увагу дослідники в афективному аспекті відкладання на потім, - це розмір негативних емоцій. Rothblum, Solomon та Murakami (1986) кажуть, що людина, яка відкладає справи на потім, повинна відчувати "багато тривоги".[25] Інші дослідники натомість підкреслюють, що сприйнятий дискомфорт є індивідуальним або суб'єктивним (Knaus, 1998; Solomon & Rothblum, 1984).[12-15]

Емоційний аспект відкладання на потім можна визначити як почуття внутрішньої напруги, що виникає в результаті хронічної нездатності ініціювати, продовжувати або завершувати роботу, яка повинна бути виконана в певний часовий рамках.

Давальна вимірювання; Давальна вимірювання - це витрачання часу на виконання роботи або прийняття рішень (Senecal Lavoie та Koestner, 1997). [26] Lay (1986) звертає увагу на давальну поведінку, описуючи її як "відкладання необхідного для досягнення певної мети".[4] У давальній поведінці особа відкладає необхідні дії без належної причини та займається улюбленими заняттями, щоб отримати більше задоволення. При описі давальної поведінки деякі дослідники висувають на обговорення питання про початок, продовження та завершення відкладених дій (Birner, 1993; Ferrari, 1992).[27-28] Деякі дослідники стверджують, що визначення давальної поведінки повинно включати не тільки відкладання або завершення дій, але також повільне виконання робіт або відкладання їх виконання (Lay і Silverman, 1996; Lay, 1986).[4-29] Наприклад, відкладання виконання роботи, дивлячись телевізор, може бути прикладом давальної поведінки.

### 1.5. Наслідки відкладення поведінки

Відкладення поведінки призводить до багатьох небажаних наслідків, і люди часто свідомі ймовірних негативних наслідків. Однак люди все ж продовжують відкладати виконання завдань. Багато досліджень у галузі відкладання поведінки досліджують можливі причини та наслідки цього явища (Sweitzer, 1999).[30] Внаслідок відкладення поведінки можливе академічне відставання у людей. Ці люди не можуть отримувати високі оцінки на іспитах, не можуть вчасно та повністю виконувати домашні завдання, що ускладнює їх можливості для академічного зростання (Semb, Glick та Spencer, 1979).[31]



## 1.6. Концепції, що описують поведінку відкладання

Як було зазначено в інтродукції дослідження, концептуальні підходи до пояснення явища відкладання поведінки відрізняються залежно від теоретичної бази, яку вони використовують. У цьому розділі будуть пояснені загальні та академічні аспекти відкладання поведінки згідно з різними концептуальними підходами.

### 1.6.1. Психодинамічний підхід

Поняття ухилення, зокрема щодо конкретних завдань, є одним з понять, на яких акцентував увагу Фрейд. Фрейд зазначає, що тривога є сигналом для еґо або попереджувальним сигналом. Як тільки еґо виявляє тривогу, воно формує різні захисні механізми. Фрейд наголошує, що інформація про захист та ухилення від завдань може загрожувати еґо, оскільки завдання не виконані до кінця. Фрейд твердить, що завдання, які не виконані чи ухилені від них, насправді мають загрозливий для еґо характер, і тому люди проявляють ухилення (відкладання) поведінки (Феррарі, Джонсон та Маккаун, 1995).[2] За Фрейдом, основним способом життя людини, що проявляє невротичні риси поведінки, є життя, спрямоване не на вирішення повсякденних проблем, а на уникнення їх. У деяких людей фізичні скарги можуть бути представлені як причина невдач. Усі думки та дії є частиною паттерну, який дозволяє уникнути почуття неповноцінності. Однак ці поведінкові ухилення часто заважають розвитку та можуть призвести до посилення існуючих проблем (Гечтан, 2003).[32]

### 1.6.2. Психодинамічний підхід

Психодинамічна теорія пояснює явище відкладання на підставі способу виховання людини в дитинстві. Міссільдайн (1964) стверджує, що дорослі зі схильністю до відкладання були виховані в родині, де батьки встановлювали дуже високі стандарти успіху і досягнення цих стандартів

було умовою отримання любові та схвалення батьків. Дитина, яка виростає в такій родині, відчуває тривогу та почуває себе непотрібною, коли зазнає невдачі (Ferrari, Johnson та McCown, 1995; Kutlesa, 1998; Van der Kolk, 1987). [2-33] Міссільдайн (1964) також вказує, що коли доросла людина зі ставленням до себе стикається з завданням оцінки своєї особистої цінності та здібностей, то вона знову відчуває ті самі емоції, які вона відчувала в дитинстві, і поводить себе так само (Ferrari, Johnson та McCown, 1995; Van der Kolk, 1987).[2]

Бурка та Юен (1983) пояснили поняття відкладання з точки зору психодинамічної теорії. Вони зазначають, що страх невдачі та боязнь неуспіху, що особливо поширені в успішно орієнтованих західних суспільствах, є причиною відкладальної поведінки. Зазначається, що протест проти влади також може призвести до відкладання дій. Бурка та Юен (1983) підкреслюють, що середовище, в якому виростають люди, також має важливий вплив на відкладальну поведінку. Вони наголошують, що особи, які виростають у сім'ях з надмірною орієнтацією на успіх (тобто ті, які ставлять перед своїми дітьми високі цілі або надто високо оцінюють їхні здібності та потенціал), або у сім'ях, які не впевнені у здатності своїх дітей досягати успіху або не віддають перевагу їхній самостійності, мають більшу схильність до відкладальної поведінки. Крім того, зазначається, що особи, які виростають у сім'ях з надмірним контролем над своїми дітьми, також демонструють більшу відкладальну поведінку (Бурка та Юен, 1983).[3]

Дослідження підтверджують роль авторитарної родинної поведінки у поведінці відкладання індивіда. У дослідженні Ferrari та Olivetti (1993) на 84 дівчатах-підлітках було встановлено значущий зв'язок між показниками відкладання участниць та авторитарною поведінкою їх батьків.[34] Дослідники зазначають, що підлітки, які проявляють поведінку відкладання, виховуються авторитарним батьком та матір'ю з непостійною особистістю, і

що відкладання використовуються відкладачами як пасивно-агресивна стратегія протистояння цій родинній ситуації.

### 1.6.3. Підхід поведінкистів

Представники поведінкової школи наголошують на поняттях мотивації, посилення, покарання та винагороди при поясненні відкладення поведінки (Аккая, 2007).[7] Поведінкова теорія стверджує, що відкладення поведінки виникає в результаті її посилення в попередніх життєвих ситуаціях. Тому людина, яка відкладає свої дії, робить це через те, що така поведінка була посилена в її досвіді (Феррарі, Джонсон і Маккаун, 1995).[2] За підходом поведінкистів, можна стверджувати, що у відкладаючих навчання людей, можливо, є позитивний досвід відкладення, який призводив до успішних результатів (Каган, 2010).[35] Іншими словами, відкладаючи дії люди навчилися відкладати свої дії, отримуючи приємний результат, що позитивно підсилює відкладення поведінки.

З двох концепцій класичної теорії навчання - винагорода та покарання - можна скористатися для пояснення відкладеної поведінки. Згідно з теорією, особа, яка відкладає справу на потім, повторює цю поведінку, оскільки вона була винагороджена за це або не була достатньо покарана (Феррарі, Джонсон та Мак-Каун, 1995).[2] Ця гіпотеза була прямо перевірена Мак-Кауном та Феррарі (1995). В дослідженні групі студентів було запитано, яку частину своєї академічної роботи, з терміном виконання, вони успішно завершили в останні моменти. Також було запитано, скільки з цих робіт було провалено в останні моменти. Згідно з результатами дослідження та основним твердженням класичного підходу до навчання, студенти заявили, що, незважаючи на запізнення, вони здійснили успішне виконання більшості робіт, і отримали дуже мало покарань за своє запізнення (Феррарі, Джонсон та Мак-Каун, 1995).[2]

Сучасна теорія навчання може бути розглянута як розширення поглядів класичної теорії навчання на поняття винагороди та покарання, що в результаті призводить до виникнення поведінки відкладання, уникнення (у випадку бігства) або уникнення (у випадку ухилення) (Феррарі, Джонсон і МакКоун, 1995).[2] Організм, який стикається з негативними стимулами, виявляє поведінку бігства або уникнення. У випадку бігства, поведінка, яку проявляє організм після початку негативного стимулу, призводить до його закінчення, оскільки організм не може уникнути початкового етапу негативного стимулу. У випадку уникнення, поведінка затримує початок негативного стимулу або запобігає його виникненню. Отже, уникнення є процесом навчання бажаної поведінки з метою запобігання виникненню неприємних, небажаних ситуацій, які асоціюються з покаранням (згідно з Моррісом, 2002; Рейнольдсом, 1977).[36]

#### 1.6.4. Когнітивно-поведінкові підходи

Дослідження взаємозв'язку між явищем відкладання та когнітивно-поведінковим підходом розпочали Альберт Елліс та Вільям Кнаус у 1971 році у своїй роботі "Перемагаючи тенденцію до відкладання". Згідно з цим підходом, навколишнє середовище впливає на наші емоції та поведінку, але наші когнітивні структури виконують посередницьку роль у цьому процесі (Елліс та Кнаус, 1977).[37]

Кнаус (1998) має важливе значення як перший автор, який пояснив відкладання з когнітивно-поведінкової точки зору. Він вказує на те, що відкладання походить з нереалістичних страхів та самокритики індивіда, головним чином на підставі його клінічного досвіду. Кнаус (1998) пояснює, що відкладачі, зазвичай, не впевнені в своїй здатності до завершення роботи, тому й відкладають початок роботи.[15]

Альберт Елліс (1977) зазначає, що жорсткі вірування в обов'язки, необхідності, "маю зробити, повинен" утворюють основу поведінки відкладання. Елліс стверджує, що основою відкладання є жорсткі прагнення та що інші три нерозумні переконання також виникають з цих прагнень (Драйден, 2000).[5] Ці переконання такі:

1.Суворі вимоги: Особи можуть бути настійливими щодо наявності певних умов перед початком роботи. Якщо не виконуються потрібні умови, робота не починається, і навіть якщо ці умови виконано, можливість відкладення все ще не зникає. (Dryden, 2000).[5]

2.Збільшення: Якщо суворі вимоги не виконуються, люди входять у віру у збільшення. Люди з такою вірою надзвичайно перебільшують наявність умов, які вони вважають необхідними. Віра в збільшення часто виражається словами: "Це жахлива річ", "Це катастрофа", "... якщо цього не станеться, все закінчиться." (Dryden, 2000).[5]

3.Не можу витримати дискомфорт: Особи, коли їх суворі вимоги не виконуються, вважають, що не можуть зносити цю ситуацію. Особа відкладає роботу, яку потрібно зробити, щоб уникнути почуття дискомфорту. (Dryden, 2000).[5]

4.Винуватити: Віра в винуватість може стосуватися особистості, інших людей або загалом життя. Якщо людина має віру в свою винуватість, вона має тенденцію дискредитувати себе, якщо не зможе виконати роботу, яку вона вважає необхідною. У цьому випадку людина хвилюється, що її невдача буде доведена, тому вона віддає перевагу відкладенню роботи, ніж ризикує неуспіхом. (Dryden, 2000).[5]

#### 1.6.5. Біологічний підхід

Ferrari, Johnson та McCown (1995) наголошують на можливості біологічного походження відкладання дій, вказуючи на те, що ця поведінка

може призводити до стресу у людини, а стрес, у свою чергу, може спричиняти деякі гормональні зміни в організмі. Вони також зазначають, що між відкладанням дій та генетичними особливостями можуть бути взаємозв'язки.[2] Однак Strub (1989) пояснює, що деякі пошкодження та ураження у передній та передпередній частині мозку можуть викликати відкладання дій, але мало відомо про нейропсихологію цієї поведінки, тому ці гіпотези повинні розглядатися як спекулятивні (за Yorulmaz, 2003; Strub,1989).[38]

### 1.7. Академічне відкладання

Академічне відкладання - це відмова особистості від вчасного виконання академічних завдань, що призводить до початку виконання цих завдань лише при високому рівні стресу (Senecal, Koestner та Vallerand, 1995).[13] Solomon та Rothblum (1984) простими словами описали академічне відкладання як затримку виконання основних академічних завдань, таких як підготовка до іспитів, написання термінових завдань, різні адміністративні процедури, обов'язкова участь у заняттях тощо, з різних причин.[12]

Відкладання завдань є перешкодою для академічного успіху. Це спричинює значне збільшення стресу та негативних емоцій у студентів, зниження якісного та кількісного показників навчання (Ferrari, Johnson та Mc Cown, 1995; Scher та Osterman, 2002).[2-39]

Академічне відкладання стає шляхом керування академічним стресом. Відкладаючи завдання, студенти-відкладачі страждають від страху невдачі. Деякі студенти відкладають завдання на звичку, але це не стосується всіх, бо деякі з них затримують виконання завдань тільки в окремі періоди свого життя чи в певних предметах. У деяких випадках, відкладання завдань може стати частиною особистісного стану, коли студенти активно відкладають виконання завдань (Ferrari, Johnson та Mc Cown, 1995).[2]

Студенти, які виявляють поведінку академічного відкладання, підлягають під впливом факторів, що лежать в основі відкладання навчання. Повне оволодіння студентами темою, глибоке вивчення за допомогою внутрішніх стимулів включаються в глибоке навчання. Поверхове навчання та вивчене більше відкладається. Але зацікавленість, задоволення та бажання навчитися більше стосовно глибокого вивчення або вивчення матеріалу забезпечують його успішне освоєння.

Студенти відчувають незадоволення, коли навчаються поверхово. Вони не отримують задоволення від цього процесу (Orpen, 1998).[40]

Деякі дослідження показують, що академічне відкладання є типовим явищем, специфічним для ситуації або дії, а не загальною особливістю. Засновуючись на різних функціональних визначеннях академічного відкладання та різних теоретичних підходах, було виявлено, що відкладання пов'язане з багатьма змінними, а не просто з проблемами ефективного управління часом (за акт: Kandemir, 2010; Puchyl, Lee, Thibodeau, and Beck, 2000).[41-42]

Академічна відкладальна поведінка призводить до негативних результатів, таких як академічна неуспішність у осіб, що відкладають виконання завдань (Burka та Yuen, 1983; Ferrari, Johnson та McCown, 1995; Knaus, 1998)[2-3-15], відставання в навчанні з важких предметів (Rothblum, Solomon та Murakami, 1986) [25], збільшення кількості пропущених днів в школі та зниження інтересу до навчання (Knaus, 1998).[15] Згідно з літературою, багато академічних досліджень вказують на те, що академічна відкладальна поведінка має негативний вплив на академічну успішність (McCown, 1986; Rothblum, Solomon та Murakami, 1986; Tice та Baumeister, 1997; Wesley, 1994).[25-43-44-45]

У дослідженні, проведеному Rothblum, Solomon та Mukarami (1986), щодо пізнання когнітивних, поведінкових та емоційних відмінностей між студентами, що демонструють академічну відкладальну поведінку та тими, що її не проявляють, дослідники також розглянули кореляцію між академічною відкладальною поведінкою та середнім балом на кінець семестру. Вони виявили негативну статистично значиму залежність між академічною відкладальною поведінкою та середнім балом ( $r = -.22, p < .001$ ). Середні бали студентів, які демонстрували відкладальну поведінку, були відносно нижчими порівняно зі студентами, що не проявляли її.[25]

#### 1.7.1. Академічна відкладальна поведінка та змінні, пов'язані з нею

При дослідженні літератури можна знайти багато змінних, які пов'язані з відкладальною поведінкою та академічною відкладальною поведінкою. Наприклад, щодо загальної відкладальної поведінки, Flett, Blankstein, Hewitt та Koledin (1992) визначили позитивну кореляцію між перфекціонізмом та відкладальною поведінкою в дослідженні, проведеному на студентах університету.[46]

За дослідженням, зі зростанням рівня перфекціонізму студентів університету зростає їхня відкладальна поведінка. Ferrari, Harriott, Evans, Lecik-Michna та Wenger (1998) повідомили, що невтішність завдання та страх невдачі збільшують відкладальну поведінку студентів університету. [47]

Senecal та Guay (2000) також повідомили, що зі зростанням рівня відчайу студентів університету збільшується їхня тенденція до відкладальної поведінки.[48] Крім того, Beck, Koons та Milgrim (2000) та Ferrari (2000; 1994) виявили від'ємну кореляцію між самооцінкою та відкладальною поведінкою в дослідженнях, проведених зі студентами університету, зазначивши, що зі зростанням рівня самооцінки студентів загальна відкладальна поведінка зменшується.[49-50]



При дослідженні поведінки академічного відкладання були розглянуті дослідження Bridges та Roig (1997), які стверджують, що зі збільшенням нерациональних думок у студентів університету також зростає академічна поведінка відкладання.[51]

Klassen, Krawchuk та Rajani (2007), Tuckman (1991) та Beswick, Rothblum та Mann (1988) виявили, що зі зниженням рівня самооцінки у студентів університету збільшується поведінка відкладання академічних справ. [52-53-54]

Owens та Newbegin (1997) провели подібне дослідження серед учнів середньої школи та прийшли до висновку, що зі зростанням академічної поведінки відкладання знижується рівень самооцінки учнів середньої школи.[55]

У своїх дослідженнях Saddler та Sacks (1993) та Flett, Blankstein, Hewitt та Koledin (1992) показали, що зі зростанням рівня перфекціонізму у студентів університету зменшується поведінка відкладання академічних справ, а Onwuegbuzie (2000) виявив, що зі зростанням рівня перфекціонізму у випускників університету зменшується поведінка відкладання академічних справ. [46-56-57]

McKean (1990; 1994) зазначив, що існує позитивна залежність між навчанням безнадії та поведінкою відкладання академічних справ у студентів університету. [58-59]

Milgram, Marshevsky та Sadeh (1995) досліджували слабкість управління часом у студентів університету та встановили, що такі студенти виявляють більше поведінки відкладання академічних справ.[10]

Onwuegbuzie (2004) та Burns, Dittmann, Nguyen & Mitchelson (2000) заявляють, що студенти університетів, які використовують механізми уникнення захисту, мають більшу тенденцію до відкладання. [60-61]

Нарешті, Onwuegbuzie (2004); Schouwenburg (1992) та Solomon та Rothblum (1984) досліджували зв'язок між страхом невдачі студентів та академічною поведінкою відкладання. Згідно з результатами цих досліджень, зазначається, що між тенденцією до академічного відкладання та страхом невдачі існує негативний істотний зв'язок.[12-60-62]

У дослідженні Акбая (2009) розглядаються змінні академічного стимулювання, академічної самоефективності та стилю навчання, які вважаються взаємозв'язаними та можуть передбачати академічну поведінку відкладання.

## 1.8. Тривога

Тривога - це почуття стурбованості та страху з очікуванням небезпеки, яка може виникнути зсередини або ззовні (згідно з Кючюк, 2006; Кючюк, 2001). [63]

У найбільш загальному розумінні, тривогу можна визначити як тривогу, незатишшя або ірраціональний страх, що виникає внаслідок страху або очікування небезпеки або нещастя (згідно з Деніз і Сюмер, 2010; Будак, 2005).[64]

### 1.8.1. Фрейд

За Фрейдом, тривога сприяє попередженню індивіда про фізичні або соціальні небезпеки, забезпечує необхідну адаптацію і сприяє здатності жити. Однак, якщо тривога, така як "невротична тривога", стає нереалістичною і протирічить логіці, то вона втрачає свою корисну функцію адаптації і стає причиною ненормальної поведінки.

За Фрейдом, нормальна людина відрізняється від невротичної тривоги не тільки за її інтенсивністю, але й за її характером. В повсякденному житті кожен періодично відчуває "реалістичну" тривогу, що виникає від реальних предметів зовнішнього світу і співвідноситься з почуттям "страху".

Реалістична тривога відрізняється від невротичної тривоги своєю логічністю та зрозумілістю. Цей вид тривоги є реакцією на очікувану або наближаючу зовнішню небезпеку, і вона може бути вважати проявом інстинктів виживання та захисту.

З іншого боку, невротична тривога у формі реакції на безпідставний або безшкідливий об'єкт завжди нелогічна. Її коріння походить з дитинства, а не з дорослого життя. У перші дні психоаналізу Фрейд трактував нереалістичну тривогу як непрямий прояв невикористаної психічної енергії. Іншими словами, якщо внутрішні інстинкти не можуть знайти прямого виразу, то їх енергія змінює напрямок і перетворюється на тривогу.

За допомогою системи сприйняття его встановлює часову структуру відносин особистості зі світом. Шляхом проходження різних психологічних процесів через перевірку реальності визначає, чи вони відповідають ситуації та часу. Розміщуючи процес між підсилювачем та дією, забезпечує відстрочення вивільнення імпульсу за потреби. Як результат, розвивається его, який, уникнувши примусу інстинктів, схильний до компромісу з ними та здатний контролювати більшість внутрішніх інстинктів" (Гечтан, 2006).[32]

"Его стикається з трьома видами небезпек: 1.Перешкоди та атаки зовнішнього світу, 2.Внутрішні інстинктивні та нереальні бажання Ід, 3.Покарання від Супер-Его. Оскільки тривога є виразом шляхів уникнення небезпек, для кожної з цих трьох небезпек розвивається тривога:

1.Тривога Реальності: Виникає, коли існує об'єкт або стан, необхідні для продовження життя. Це страшний стан, що виникає зі сприйняття небезпеки в зовнішньому світі.

2.Тривога Моралі: Виникає, коли совість вважає ситуацію небезпечною. Її основою є реальний страх, що символізується

дисциплінарними батьками з дитинства. Его створює відчуття провини або сорому.

3. Невротична тривога: виникає при сприйнятті загрози, що впливає з інстинктів. Причина невротичної тривоги не може бути свідомо зрозуміла. Вона проявляється у трьох різних формах:

а. Беззв'язкова тривога: це стан тривоги, готовий зв'язати будь-яку ситуацію, яка може виникнути в той момент. Особа завжди тривожна, навіть якщо речі йдуть добре. Особа живе в страху перед постійною небезпекою, помилками, невдачами тощо.

б. Фобічна тривога: це постійний страх перед певним предметом або ситуацією.

с. Панічна тривога: це стан тривоги, коли немає зв'язку між станом, що викликає страх, та реакцією на нього. Невідомо звідки виникає страх, відчувається стан, що наближає до смерті, і фізіологічні симптоми.

Коли его зіткнеться з ситуацією, що викликає тривогу, воно повинне створити нову логічну конструкцію для збереження існуючого порядку. Якщо розумні методи не допомагають справитися з тривогою, воно вдається до механізмів захисту" (Алтинташ та Гюльтекін, 2005).[65]

### 1.8.2. К.Хорні

"Карен Хорні внесла один з найважливіших внесків у розуміння поняття тривоги. В своїх написах вона часто використовувала терміни "страх" і "тривога" як синоніми, намагаючись підкреслити близькість між цими поняттями. Насправді обидва ці емоції є емоційними реакціями, розробленими на випадок небезпеки. Обом емоціям супроводжуються фізичні прояви, такі як тремтіння, піт, швидкий серцевий ритм, які можуть створювати страх перед смертю, проте між ними є важлива відмінність. Якщо мати занепокоєна тим, що її дитина має висипання або насморк і може

померти, це є проявом тривоги. Натомість, якщо дитина перебуває важкою хворобою, страх матері буде реальним. Отже, між цими двома емоціями можна зробити чітке розрізнення. Страх є емоцією, пропорційною до небезпеки, з якою зіткнувся людина. Тоді як у випадку тривоги, йдеться про реакцію на уявлену, навіть імагінарну небезпеку "(Гечтан, 2006).[32]

Згідно з теорією Горні, невротичні реакції є поведінкою, що відхиляється від шаблонів, що прийняті більшістю в певній культурі та епохі. Тому поняття аномальності змінюється від культури до культури. Найбільш очевидна типова ознака невротичних тенденцій полягає у їх напруженій структурі, яка виявляється у двох основних способах. По-перше, ці тенденції дотримуються своїх цілей незалежно від умов, стану та обставин. Другим показником є реакція тривоги, спричинена їхньою блокуванням. Ці типові ознаки мають велике значення. Невротична людина є закріпленою, не продуктивною та неуспішною. Невротичний процес змушує людину стати одним з агресивних, покірливих або замкнених типів. Перехід від підліткового віку до дорослості змушує людину створювати свою ідентичність.

Невротичним особам не важливі бажання індивіда під час формування цієї ідентичності. Єдине завдання полягає в тому, щоб захистити себе. Це призводить до відчуття безпорадності, гніву та відчуження. Розв'язання цих емоцій включає "намагання досягнути величі", що є продуктом уяви людини, і людина організовує всі свої функції життя в цьому контексті "(Альтінташ та Гюльтекін, 2005).[65]

### 1.8.3. Салліван

"Тривога - це емоція, яка виникає у людини, коли вона зіткнулася з реальною або уявною загрозою своєї безпеки. Зі збільшенням її інтенсивності зменшується ефективність задоволення потреб, стикається з проблемами у стосунках і порушується логіка мислення. Інтенсивність тривоги залежить

від значимості небезпеки та ефективності оборонних механізмів людини. Сильна тривога залишає людину здивованою та беззахисною, іноді причина її появи залишається незрозумілою. З іншого боку, слабка тривога допомагає людині оцінити себе та оточуючий світ, надає інформацію про те, які зміни потрібно внести у життя. Тому Салліван говорив про те, що тривога має навчальний вплив на життя людини.

Тривога також має "паралізуючий" ефект на інші поведінкові реакції людини. Вона обмежує сприйняття, порушує ефективність когнітивних процесів і загалом впливає на реакційність людини. Як зазначав Салліван, тривога схожа на удар, який спрямовується проти людини" (Гечтан, 2006).[32]

Соломон та Ротблум (1984: 503-509) визначили два важливі фактори, які призводять до відкладання студентами навчальних завдань: страх невдачі (включаючи оцінювальну тривогу, перфекціонізм та низьку самодовіру) та нехтуванням завданням.[12]

Феррарі (1992: 75-84) в своїй роботі зазначає, що причини відкладання студентами завдань полягають у загальній тривозі та фокусуванні на власних думках. У багатьох дослідженнях відкладання, здається, існує розбіжність у цих факторах, іншими словами, не спостерігається повна згода (див. Çetin, 2009; Solomon, Rothblum, 84 і Ferrari, 92).[12-28-66]

Середній рівень стресу та тривоги може збільшувати творчість та розвиток студентів, але коли стрес є надмірним, зі збільшенням тривоги знижується увага, зосередженість та навчання, можуть виникати помилки в роботі, погіршуватися міжособистісні відносини та знижуватися продуктивність роботи (акт: Карс, 2012; Оджактан, Кеклік та Чёл, 2002). [67]

Між відкладанням та тривогою існує позитивний зв'язок. Неприємні справи відкладаються, і тривога зникає принаймні на короткий час. Страх оцінки та критики з боку інших може стати причиною відкладання завдань (акт: Каган, 2009; Робертс, 2000). [68]

Відкладання може допомогти зняти тривогу до певної межі. У дослідженнях з університетськими студентами було встановлено значущий та позитивний зв'язок між академічною поведінкою відкладання та тривогою (акт: Каган, 2009; Ейткен, 1982; Соломон та Ротблум, 1984; Сенекаль, Коестнер та Валлеранд, 1995). [12-13-68]

У дослідженнях про академічну тривогу студентів виявлено, що тривога зростає особливо близько до дати здачі домашнього завдання (акт: Каган, 2009; Мак-Гаун та Джонсон, 1989; Сайерс, 2003).[68]

Інші дослідження показують, що академічна поведінка відкладання пов'язана з розумінням комунікації, неефективними стратегіями навчання, низьким середнім балом, нудьгуванням, складними завданнями, непланомірною працею, нереалістичними виправданнями, тривогою, страхом невдачі, депресією, нераціональним мисленням, низькою самооцінкою, низькою самоєфективністю, низьким контролем та неспроможністю відкладати задоволення (Balkis, Duru, 2007; Chissom, & Iran-Nejad, 1992; Ferrari, Johnson, & McCown, 1995; Ferrari, & Beck, 1998; Haycock, McCarthy, & Skay, 1998; Lay, 1986; Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995).[2-4-13-24-47-69]

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ

#### 2.1. Методика дослідження

У цьому розділі наведено інформацію про модель дослідження, дослідницьку групу, засоби збору даних та аналіз отриманих даних.

##### 2.1.1. Модель дослідження

Це дослідження здійснювалося за допомогою Моделі Сканування. Модель Сканування є підходом до дослідження, який має на меті описати існуючу або діючу ситуацію так, як вона є. Об'єктом дослідження є індивід або об'єкт, який намагається описати свій стан у власному контексті та таким, яким він є. Взаємозв'язкова модель сканування, що досліджує наявність або ступінь спільної залежності між двома або більше змінними, використовується для проведення дослідження (Karasar, 1998).[70]

##### 2.1.2. Група дослідження

Вибірку цього дослідження складають студенти, які навчаються в різних університетах України, Польщі та Туреччини. Загалом, у дослідженні взяло участь 56 студентів, з них 44 дівчини та 12 хлопців. Віковий діапазон студентів становить від 17 до 23 років, з середнім віком 19,69. Описова статистика щодо інших характеристик дослідницької групи наведена в Таблиці 1.

Таблиця 1: Розподіл студентів, які складають дослідницьку групу, за статтю та класом

Стать	Клас				
	1	2	3	4	Загалом
Дівчата	13	12	13	6	44



Хлопці	3	5	3	1	<b>12</b>
<b>Загалом</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>56</b>

### 2.1.3. Засоби збору даних

Для збору даних у дослідженні використовувалися такі інструменти:

1. Форма персональних відомостей, підготовлена дослідником.
2. Шкала академічного відкладання.
3. Шкала депресії, тривоги та стресу.

### 2.1.4. Шкала академічного відкладання

Шкала академічного відкладання, розроблена Чакичи (2003), складається з 19 висловлювань, які охоплюють завдання, за які студенти відповідають у своєму навчальному досвіді (наприклад, вивчення уроків, підготовка до іспитів, підготовка проєктів). З них 12 є негативними, а 7 – позитивними. Реакції на ці висловлювання оцінюються за п'ятибальною Лікертівською шкалою: "це взагалі не характерно для мене", "це дуже мало характерно для мене", "це трохи характерно для мене", "це в основному характерно для мене", "це повністю характерно для мене". Коефіцієнт  $\alpha$  Кронбаха надійності шкали академічного відкладання складає .92. Для 1-го фактору розрахований коефіцієнт  $\alpha$  Кронбаха становить .89, для 2-го фактору – .84. Надійність двох півтестів Спірмена-Брауна становить .87 для першої півшкали з 10 запитань та .86 для другої півшкали з 9 запитань, загальна надійність становить .85. Коефіцієнт кореляції між тестом і повторним тестуванням, проведеним з інтервалом в 17 днів у 65 учнів середніх шкіл, склав .89. Надійність тест-повтор тесту для 1-го фактору складає .80, для 2-го фактору – .82. Найвищий бал, який можна отримати зі шкали, – 95, найнижчий бал – 19. Високий бал на шкалі свідчить про те, що студенти мають тенденцію до академічного відкладання (Çakıcı, 2003).[71]

### 2.1.5. Шкала депресії, тривоги та стресу (DASS):

Шкала депресії, тривоги та стресу (DASS), розроблена Сід Ловібондом і Пітер Ловібондом (1995), складається з 42 запитань, з яких 14 стосуються депресії, 14 – тривоги, а 14 – стресу. Шкала має чотирибальну Лікертівську шкалу: "0 – зовсім не підходить мені", "1 – трохи підходить мені", "2 – загалом підходить мені" та "3 – повністю підходить мені". Високі бали, отримані з цього тесту, свідчать про те, що особа має відповідну проблему. Загальні бали шкали без зворотних питань варіюються від 0 до 42 для кожної підшкали. Під час дослідження надійності шкали було отримано наступні результати: надійність тест-повтор тесту  $r = .99$ , надійність двох півтестів  $r = .96$ , а кореляції між запитаннями та тестом становлять від  $.51$  до  $.75$ . [72]

### 2.1.6. Обробка

Рівень тривоги та стресу у студентів університету був перетворений на незалежну змінну з низьким, середнім та високим рівнями. Середнє значення балів тривоги студентів склало 10.32, а стандартне відхилення дорівнювало 6.69. У такому разі, бали 4 або менше вважалися низькими, бали від 5 до 16 - середніми, а бали 17 або більше - високими рівнями тривоги.

### 2.1.7. Аналіз даних

Після збору даних для дослідження були проведені статистичні аналізи. Для залежно від змінних використовувалися t-тест і однофакторний аналіз дисперсії. На основі результатів аналізу дисперсії, отриманих значущих результатів, застосовувався тест LSD для визначення джерел відмінностей у даних.

## 2.2. Результати

Нижче наведені результати, отримані відповідно до підпроблем дослідження.

### 2.2.1. Чи різняться середнє значення показників академічного відкладання університетських студентів залежно від рівнів тривоги?

Для визначення того, чи різняться показники академічного відкладання університетських студентів залежно від рівнів тривоги, було застосовано

аналіз дисперсії. У випадку виявлення відмінностей, щодо їх джерела проводилася аналіз за допомогою тесту LSD. Результати аналізу наведені у таблиці 2.

Таблиця 2: Аналіз дисперсії та результати тесту LSD щодо академічної відкладання університетських студентів залежно від рівнів тривоги

Залежна змінна	Тривога	N	$\bar{x}$	Ss	F	Результати тесту LSD
Академічне відкладання	Низький (1)	11	10.89	3.77	4.004***	3-1, 3-2
	Середній (2)	36	13.40	4.62		
	Високий (3)	9	21.04	5.55		

\*\*\* $p < .001$

За даними таблиці 2, можна бачити, що академічні зволікання у студентів вищого навчального закладу відрізняються на значущому рівні в залежності від рівнів тривоги ( $F=4.004$ ,  $p < .001$ ). Середні значення академічних зволікань у студентів з високим рівнем тривоги значущо вищі, ніж у студентів з низьким і середнім рівнями тривоги. З цих результатів можна зробити висновок, що рівень тривоги має вплив на академічні зволікання.

2.2.2. Чи відрізняються середні значення академічних зволікань у студентів вищого навчального закладу залежно від статі?

Для визначення, чи відрізняються академічні зволікання у студентів вищого навчального закладу залежно від статі, був застосований t-тест, і результати наведені в таблиці 3.

Таблиця 3: Результати t-тесту для академічного відкладання студентів університету за змінною статі

Залежна змінна	Стать	n	$\bar{x}$	Ss	Значення t	Значення p

<b>Академічне відкладання</b>	Дівчата	44	10.56	3.21	-1.89***	0.066
	Хлопці	12	12.12	3.58		

\*\*\* $p < .001$

Як видно з Таблиці 3, серед університетських студентів рівень академічного відкладання відрізняється на значущому рівні залежно від статевої змінної ( $t = -1,89$ ,  $p < 0,001$ ). Середні значення показників академічного відкладання у чоловіків виявилися значущо вищими, ніж у жінок.

2.2.3. Чи відбувається значуща різниця в середніх значеннях показників академічного відкладання університетських студентів залежно від змінної "клас"?

Для визначення того, чи існує статистично значуща різниця в академічному відкладанні студентів університету залежно від змінної "клас", був застосований аналіз дисперсії. У випадку виявлення різниці, що має статистичне значення, проводився тест LSD для визначення джерела цієї різниці. Результати аналізу наведені у Таблиці 4.

Таблиця 4: Аналіз дисперсії та результати тесту LSD щодо академічної відкладання університетських студентів залежно від змінної "клас"

Залежна змінна	Клас	N	$\bar{X}$	Ss	F	Результати тесту LSD
<b>Академічне відкладання</b>	1	16	11.93	14.82	6.949***	2-1, 2-3, 2-4
	2	17	18.45	15.39		
	3	16	13.03	14.37		
	4	7	12.06	13.52		

\*\*\* $p < .001$

Виявлено, що серед університетських студентів існує значна різниця в середніх показниках академічного відкладання залежно від змінної "клас" ( $F = 6.949$ ,  $p < .001$ ). Як видно з Таблиці 4, середні показники академічного відкладання у студентів 2-го курсу значно вищі, ніж у студентів 1-го, 3-го та 4-го курсів.

2.2.4. Чи існує статистично значима різниця в середніх значеннях оцінок академічного відкладання університетських студентів залежно від змінної "форма проживання"?

Академічне відкладання університетських студентів було протестовано залежно від змінної "форма проживання" за допомогою аналізу дисперсії. У випадку виявлення різниці, для визначення джерела відмінностей було застосовано тест LSD. Результати аналізу наведено у таблиці 5.

Таблиця 5: Аналіз дисперсії та результати тесту LSD щодо академічного відкладання університетських студентів залежно від змінної "форма проживання"

Залежна змінна	Проживання	N	$\bar{X}$	Ss	F	Результати тесту LSD
Академічне відкладання	Біля сім'ї	18	13.55	5.41	4.276*	3-1, 3-2
	У гуртожитку або пансіоні	22	12.76	5.18		
	З другом/подругою вдома	16	17.11	3.73		

\* $p < .05$

Встановлено, що серед університетських студентів існує значуще відмінність у середніх значеннях балів академічного відкладання залежно від змінної проживання ( $F=4.276$ ,  $p < .001$ ). Як видно з Таблиці 5, серед студентів, які проживають з друзями вдома, середні значення балів академічного відкладання виявилися значущо вищими, ніж у студентів, які проживають біля родини або у гуртожитку або пансіоні.

2.2.5. Чи відмінюються середні значення балів академічного відкладання університетських студентів залежно від змінної щодо середньомісячного доходу сімей?

Аналізовано, чи відмінюються середні значення балів академічного відкладання університетських студентів залежно від змінної щодо середньомісячного доходу сімей. Аналізовані результати наведені в Таблиці 6.

Таблиця 6: Аналіз дисперсії щодо академічного відкладання університетських студентів залежно від змінної щодо щомісячного доходу сімей.

Залежна змінна	Доходу сімей	N	$\bar{X}$	Ss	F
<b>Академічне відкладання</b>	0-1000 євро	14	12.43	5.37	1.403
	1001-1500	12	15.20	3.95	
	1501-2000	11	13.35	5.24	
	2001-2500	10	16.73	3.89	
	2501-більше	9	14.28	6.20	

При дослідженні таблиці 6 було встановлено, що середні значення балів академічного відкладання студентів університету не відрізняються відповідно до змінної щодо щомісячного доходу їх сімей ( $F=1.403$ ,  $p>.05$ ).

2.2.6. Чи спостерігається статистично значуща різниця в середніх значеннях балів академічного відкладання університетських студентів залежно від змінної "ситуація зі зміною вчителя"?

Для визначення того, чи відрізняються середні бали студентів вищих навчальних закладів щодо академічної прокрастинації залежно від змінної "зміна вчителя", застосовувався t-тест, результати наведені в таблиці 7.

Таблиця 7: Результати тесту t щодо впливу змінної "зміна вчителя" на академічну прокрастинацію студентів університету

Залежна змінна	Зміна вчителя	n	$\bar{X}$	Ss	Значення t	Значення p

<b>Академічне відкладання</b>	Так	39	14.42	4.52	0.434	0.665
	Ні	17	13.81	5.92		

Як видно з Таблиці 7, середні оцінки академічної відкладання студентів університету не різняться відчутно залежно від зміни вчителя ( $t = 0,434$ ,  $p > .05$ ). Зміна вчителя не має впливу на академічну відкладання студентів.

2.2.7. Чи відрізняються середні оцінки академічної відкладання студентів університету в залежності від змін у стані романтичних стосунків?

Для визначення, чи є статистично значуща різниця у середніх оцінках академічної відкладання студентів в залежності від стану романтичних стосунків, було застосовано t-тест, а результати наведені в Таблиці 8.

Таблиця 8: Результати t-тесту залежності академічного відкладання студентів університету від стану романтичних стосунків

<b>Залежна змінна</b>	<b>Романтичний відносини</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Значення t</b>	<b>Значення p</b>
<b>Академічне відкладання</b>	Так	16	15.75	4.87	1.560	0.120
	Ні	40	13.61	4.97		

Після аналізу таблиці 8, виявлено, що середні значення оцінок академічної прокрастинації студентів університету не відрізняються на значущому рівні залежно від наявності романтичних відносин ( $t=1.560$ ,  $p > .05$ ). Наявність або відсутність романтичних відносин не впливає на академічну прокрастинацію студентів.

## РОЗДІЛ 3

### 3.1 ОЦІНКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Академічна прокрастинація є поширеною серед студентів, але вона може мати кілька причин.

Метою цього дослідження є визначення, чи відрізняються рівні тривожності, стать, клас, місце проживання, дохід сім'ї, зміна викладача та стан романтичних стосунків студентів університету з точки зору академічної прокрастинації.

За результатами цього дослідження можна сказати, що рівні тривожності у студентів впливають на академічну прокрастинацію. Дослідники, які пояснюють прокрастинацію, акцентують увагу на тому, що тривога є однією з провідних причин прокрастинації (Ferrari, Jonhson та McCown, 1995; Scher та Osterman, 2002). [2]

Дослідження також показують складність кореляції між тривогою і прокрастинацією. Owens і Newbegin (1997) та Хаусос, McCarthy і Skay (1998) виявили позитивну кореляцію між тривогою та академічною прокрастинацією. [24-55]

У дослідженні Lay та Silverman (1996) встановили, що тривога є важливим прогнозуючим фактором для хронічних прокрастинаціоністів як перед екзаменами, так і в день екзамену.[29]

У своєму дослідженні, проведеному Deniz, Traş та Aydoğan (2007), щодо пояснення академічної прокрастинації та фокусу контролю студентів університету на основі їхніх емоційних інтелектуальних здібностей, вони використали "Шкалу академічної прокрастинації", розроблену Çakıcı (2003).[73]

За результатами дослідження, підвимири емоційного інтелекту, такі як відповідність та стресоустойчивість, значущим чином передбачають академічну прокрастинацію. Крім того, інше відкриття дослідження



показало, що між академічною прокрастинацією студентів університету та підвимирами емоційного інтелекту, такими як особисті навички, відповідність, стресоустойчивість та загальний настрій, існує негативний статистично значущий зв'язок.

Аккауа (2008), з свого боку, провів дослідження з метою вивчення ролі статі, віку, академічного успіху, перфекціонізму та депресії в академічній прокрастинації. У дослідженні взяли участь 368 студентів факультету освіти. За результатами дослідження встановлено, що самоорієнтація на перфекціонізм, орієнтація на перфекціонізм відносно інших, депресія та академічний успіх є передбачувальними змінними для дівчат, тоді як для хлопців єдиним передбачувальним фактором прокрастинації є самоорієнтація на перфекціонізм.[7]

У дослідженні щодо змінної статі, було встановлено, що середні значення показників академічної прокрастинації у чоловіків студентів були вищими, ніж у жінок студентів. Можна сказати, що чоловіки проявляють більше академічної прокрастинації. Відомо, що стать є однією з важливих змінних, яка розглядається у багатьох дослідженнях. Подібно до цього, в літературі існує багато досліджень, що стосуються зв'язку між академічною прокрастинацією та статтю. В цих дослідженнях, проведених на різних вибіркових групах, були представлені протилежні результати. Наприклад, деякі дослідження стверджують, що жіночі студентки мають меншу тенденцію до академічної прокрастинації, ніж чоловічі студенти (Özer, 2007; Balkıs та ін., 2006; Senecal, Julien та Guay, 2003; Van Eerde, 2003; Prohaska Morrill, Atilas та Perez, 2000), тоді як інші дослідження показують, що навпаки, чоловіки мають меншу тенденцію до прокрастинації, порівняно з жінками (Washington, 2004; Paludi та Frankell-Hauser, 1986; Solomon та Rothblum, 1984). Çakıcı (2003) з'ясував, що чоловічі студенти, які навчаються в школі, проявляють більше як академічної, так і загальної прокрастинації, ніж дівчата.

Деякі з проведених досліджень показали, що не існує значної різниці за статтю щодо будь-якої сфери академічної прокрастинації (Ferrari, 1992, 2000; Kachgal, Hansen та Nutter, 2001; Onwuegbuzic, 2004; Solomon та Rothblum, 1984).

Згідно з дослідженням Sarıoğlu (2011), отримані результати показали, що чоловічі студенти більше особистісно ставляться до своїх помилок, мають більше сумнівів щодо своїх дій, більше усвідомлюють критику з боку сім'ї, встановлюють високі стандарти для себе та більше прокрастинують у виконанні академічних завдань, порівняно з жіночими студентками.

Özer (2005), досліджував зв'язок між академічною прокрастинацією та статтю студентів ОДТУ. Згідно з результатами дослідження, встановлено, що чоловіки проявляють більше прокрастинаційної поведінки, ніж жінки. Серед причин прокрастинації студентів вказано страх невдачі, ризиковану поведінку, лінь та протистояння контролю.

"Також є дослідження, які наголошують, що між академічною прокрастинацією та статтю не існує значного зв'язку. Іншими словами, ці дослідження, проведені серед університетських студентів, показують, що не існує різниці між хлопцями та дівчатами у схильності до прокрастинації" (Evin Akbay, 2009).

З точки зору змінної "клас", встановлено, що серед студентів університету середні оцінки академічної прокрастинації значимо відрізняються. Середні оцінки академічної прокрастинації для студентів 2 курсу вищі, ніж для студентів 1, 3 та 4 курсів. Іншими словами, досягнуто висновку, що студенти 2 курсу більш схильні до академічної прокрастинації, ніж студенти 1, 3 та 4 курсів. McCown та Roberts (1984) досліджували частоту схильності до прокрастинації серед 1543 студентів університету за класами. Згідно з результатами, 23% першокурсників, 27% другокурсників, 32% третьокурсників і 37% четвертокурсників мають схильність до прокрастинації. У дослідженні Sarıoğlu (2011) виявлено зниження сприйняття сімейної критики і персональних стандартів серед студентів четвертого

курсу. Виявлено, що студенти з низьким академічним досягненням схильні більше прокрастинувати, бути більше критикованими своїми сім'ями, не розглядати себе організованими людьми і не встановлювати високі цілі.

З точки зору змінної "місце проживання", встановлено, що серед студентів університету середні оцінки академічної прокрастинації для студентів, які живуть з друзями вдома, виявилися вищими, ніж для студентів, які живуть з родиною або в гуртожитку.

Виявлено, що серед університетських студентів середні оцінки академічної прокрастинації за змінною "місячний дохід сім'ї" не сильно відрізнялися одна від одної.

При дослідженні академічної прокрастинації студентів університету за змінною "зміна вчителя", встановлено, що зміна вчителя не має впливу на академічну прокрастинацію студентів.

При дослідженні академічної прокрастинації студентів університету за змінною "статус романтичних відносин", встановлено, що наявність або відсутність романтичних відносин не має впливу на академічну прокрастинацію студентів.

## ВИСНОВКИ

У роботі здійснено узагальнення теоретичних та емпіричних результатів дослідження явища прокрастинації та її взаємозв'язок із рівнем тривожності у студентської молоді.

В результаті теоретичного аналізу проаналізовано основні підходи до вивчення проблеми прокрастинації і тривожності особистості та специфіку їх взаємозв'язку. Явище прокрастинації ми визначали як схильність людини відкладати неприємні завдання на потім, тяжіння до справ, що приносять більше задоволення або швидший результат. Тривожність – індивідуальна властивість особистості, яка проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на думку особи, неприємностями, невдачами тощо.

В ході дослідження була сформована стратегія і тактика емпіричного дослідження та підібраний відповідний методичний інструментарій. Для збору даних у дослідженні використовувалися такі інструменти: форма персональних відомостей; шкала академічної прокрастинації; шкала депресії, тривоги та стресу.

Було досліджено зв'язок між академічною прокрастинацією та різними факторами, такими як рівень тривоги, стать, рік навчання, місце проживання, сімейний дохід, зміна викладача та статус романтичних відносин серед студентів університету.

У результаті емпіричного дослідження встановлено, що студенти з високим рівнем тривожності, не можуть повністю сконцентруватися на когнітивних процесах та академічних завданнях. Зі зростанням рівня тривожності зростає й академічна прокрастинація.

Середні значення академічної прокрастинації студентів чоловічої статі значно вищі, ніж у студентів жіночої статі.

Студенти, які живуть разом з друзями, почуваються більш вільними, відводять більше часу на позаурочні заняття, що призводить до більшої академічної прокрастинації. Середні оцінки студентів за рівнем прокрастинації значно різняться залежно від курсу. Середні оцінки академічної прокрастинації 2-го курсу вищі, ніж у студентів інших курсів.

Крім того, дослідження виявило негативну кореляцію між розмірами емоційного інтелекту, такими як саморегуляція та стресостійкість, і академічною прокрастинацією.

Статистично значимих відмінностей між групами з різним рівнем прокрастинації в залежності від наявності романтичних стосунків, зміни вчителя, щомісячного доходу сімей респондентів не виявлено.

## РЕКОМЕНДАЦІЇ

1.Рівень тривоги є важливою змінною для академічної прокрастинації, і дослідження цих змінних на різних вікових групах в Україні може внести теоретичний внесок у майбутні дослідження.

2.Можна проводити дослідження з іншими поняттями, які можуть бути пов'язані з академічною прокрастинацією (страх неуспіху, тривога, сприйняття недостатності, управління часом, перфекціонізм і т. д.).

3.Дослідження проводилося на 56 студентах з України, Туреччини та Польщі. Воно може бути проведене в різних університетах і факультетах.

4.Для студентів з високим рівнем тривоги, які схильні до академічної прокрастинації, можна організувати програми, спрямовані на зниження цих емоційних станів, що допоможе підвищити свідомість студентів та знизити рівень академічної прокрастинації.

5.За результатами дослідження виявлено, що академічна прокрастинація студентів може бути пояснена рівнем тривоги, статевою приналежністю, класовим становищем та типом проживання. З цього контексту видно, що академічна прокрастинація студентів може бути пояснена взаємозв'язком причинно-наслідкових зв'язків між рівнем тривоги, статевою приналежністю, класовим становищем та типом проживання. Таким чином, це дослідження може сприяти зменшенню академічної прокрастинації студентів шляхом усунення причин. Для досягнення цього мети, важливо підвищити свідомість студентів, викладачів, батьків та інших осіб, зацікавлених у освіті, щодо причинно-наслідкових зв'язків, що допоможе краще зрозуміти академічну прокрастинацію та сприятиме зменшенню цього поведінкового фактору у студентів.

6.Дослідження проводилося протягом другого семестру навчального року. У цьому контексті проведення дослідження в різні періоди часу та порівняння результатів двох досліджень можуть бути важливими для кращого розуміння причин академічної прокрастинації.

7.Можливо провести дослідження з академічною прокрастинацією студентів у приватних та державних школах, університетах-фондах та державних університетах, щоб визначити наявність різниці в академічній прокрастинації між цими групами.

8. Проведення тривалого дослідження для вивчення змін академічної прокрастинації та пов'язаних факторів з плином часу може надати цінні уявлення про стійкість та динаміку цього поведінкового фактору. Відстежування тенденцій прокрастинації студентів протягом всього навчального процесу та аналіз факторів, що сприяють прокрастинації на різних етапах, можуть сприяти більш глибокому розумінню академічної прокрастинації.

9. Дослідити роль культурних факторів у академічній прокрастинації, порівнявши студентів з різних культурних середовищ. Вивчення того, як культурні цінності, норми та очікування впливають на ставлення студентів до прокрастинації та їх здатність ефективно управляти часом, може забезпечити міжкультурні підходи до розуміння цього явища.

10. Дослідити вплив використання технологій та цифрових відволікаючих факторів на академічну прокрастинацію. З урахуванням все більшої поширеності смартфонів, соціальних мереж та онлайн-платформ, вивчення того, як ці технологічні відволікаючі фактори впливають на здатність студентів уважно працювати та дотримуватися дедлайнів, може пролити світло на сучасні виклики академічної прокрастинації.

11. Розглянути роль академічної самоефективності та мотивації у контексті академічної прокрастинації. Вивчення переконань студентів у власних можливостях успішно завершувати завдання та їх рівня мотивації щодо академічних цілей може допомогти глибше розуміти психологічні фактори, що сприяють прокрастинації.

12. Дослідити ефективність втручань та стратегій, спрямованих на зменшення академічної прокрастинації. Проведення експериментальних досліджень або реалізація програм втручання, спрямованих на конкретні фактори, пов'язані з прокрастинацією, такі як навички управління часом, методи постановки цілей та стратегії стресового менеджменту, може допомогти визначити ефективні підходи до подолання цього поведінкового фактору.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levinson, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.  
[https://www.academia.edu/3832098/Procrastination\\_generalized\\_or\\_specific\\_in\\_college\\_students\\_and\\_their\\_parents](https://www.academia.edu/3832098/Procrastination_generalized_or_specific_in_college_students_and_their_parents)
2. Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment*. New York: Plenum.
3. Burka, J. B. & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. New York: Addison-Wesley.
4. Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
5. Dryden, W. (2000). *Ertelemek Yaşamı Kaçırmaktır*. İstanbul: Rota Yayın.
- Eerde-Van, W. (2003). *Procrastination at Work and Time Management Training*.
6. Charlebois, K. J. (2007). *Doing tomorrow what could be done today: an investigation of academic procrastination*. Unpublished Doctoral Dissertation. Boston College Boston, USA.
7. Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: the role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.  
<https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/17388/index.pdf>
8. Özer, B. U. (2005). *Academic procrastination: Prevalance, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.  
<https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/15238/index.pdf>
9. Nişanyan, S. (2009). *Sözlerin Soyağacı: Çağdaş Türkçenin Etimolojik Sözlüğü*. İstanbul: Everest Yayınları.
10. Milgram, N.N., & Marshevsky, S. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness and task capability. *Journal of Psychology*, 129, 145-155. <https://psycnet.apa.org/record/1995-42088-001>



11. Çakıcı, D.,Ç.(2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara  
<https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/lise-ve-universite-ogrencileri-icin-genel-erteleme-olcegi-geo-toad.pdf>
12. Solomon, L. J., ve Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.  
[https://www.researchgate.net/publication/232500904\\_Academic\\_procrastination\\_Frequency\\_and\\_cognitive-behavioral\\_correlates](https://www.researchgate.net/publication/232500904_Academic_procrastination_Frequency_and_cognitive-behavioral_correlates)
13. Senecal, C., Koestner, R. and Vallerand, J., (1995). *Self-Regulation and Academic Procrastination*, *The Journal of Social Psychology*, 135 (5), 607-619.  
[https://www.researchgate.net/publication/241740727\\_Self-Regulation\\_and\\_Academic\\_Procrastination](https://www.researchgate.net/publication/241740727_Self-Regulation_and_Academic_Procrastination)
14. Ackerman, D. S. and Gross, B. L. (2005). *My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics of Procrastination*. *Journal of Marketing Education*. 27 (1), 5-13.  
[https://www.researchgate.net/publication/247753031\\_My\\_Instructor\\_Made\\_Me\\_Do\\_It\\_Task\\_Characteristics\\_of\\_Procrastination](https://www.researchgate.net/publication/247753031_My_Instructor_Made_Me_Do_It_Task_Characteristics_of_Procrastination)
15. Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit* (Second edition). New York: John Wiley & Sons, Inc.
16. Blunt, A. (1998). *Task Aversiveness and Procrastination: A Multi-Dimensional Approach to Task Aversiveness Across Stages of Personal Projects*. Unpublished Master's Thesis. Carleton University, Ottawa, USA.  
<https://curve.carleton.ca/08b910d1-bd7d-4c1a-961a-169f3066195f>
17. Morris, W. (Ed.). (1978). *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Boston: Houghton Mifflin.
18. Milgram, N. A., Sroloff, B. and Rosenbaum, M. (1988). *The Procrastination of Everyday Life*. *Journal of Research in Personality*, (22),197-212.  
<https://psycnet.apa.org/record/1989-08448-001>
19. Balkıs, M. (2006).*Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları İle İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114723>

20. Haycock, L. A. (1993). The Cognitive Mediation of Procrastination. An Investigation of The Relationship Between Procrastination and Self Efficiency Beliefs. Unpublished doct.
21. Emmett, R. (2004). *Ağustos böceği ile karınca*. (Çev. Sara Çaçkurlu). İstanbul: Kariyer Yayınları.
22. Blunt, A. and Pychyl, T. A. (2000). Task Aversiveness and Procrastination: a Multidimensional Approach to Task Aversiveness Across Stages of Personal Projects. *Personality and Individual Differences*, 28, 153-167.  
[https://www.researchgate.net/publication/223865269\\_Task\\_aversiveness\\_and\\_procrastination\\_A\\_multi-dimensional\\_approach\\_to\\_task\\_aversiveness\\_across\\_stages\\_of\\_personal\\_projects](https://www.researchgate.net/publication/223865269_Task_aversiveness_and_procrastination_A_multi-dimensional_approach_to_task_aversiveness_across_stages_of_personal_projects)
23. Ferrari, J. R. (1994). *Dysfunctional Procrastination and its Relationship with Self Esteem, interpersonal Dependency and Self-Defeating Behaviors*. *Personal Individual Differences*. 17 (5), 673-679.
24. Haycock, L. A., McCarthy, P. and Skay, C. L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324. oral dissertation, University of Minnesota at Twin Cities.
25. Rothblum, E. D., Solomon, L. J., ve Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and Behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.  
[https://www.researchgate.net/publication/232596718\\_Affective\\_Cognitive\\_and\\_Behavioral\\_Differences\\_Between\\_High\\_and\\_Low\\_Procrastinators](https://www.researchgate.net/publication/232596718_Affective_Cognitive_and_Behavioral_Differences_Between_High_and_Low_Procrastinators)
26. Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interaction model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 889-903. <https://psycnet.apa.org/record/1997-38871-004>
27. Birner, L. (1993). Procrastination: Its role in transference and countertransference. *Psychoanalytic Review*, 80, 541-558.  
<https://psycnet.apa.org/record/1994-26574-001>
28. Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75-84.  
[https://www.researchgate.net/publication/222742015\\_Procrastinators\\_and\\_perfect\\_behavior\\_An\\_exploratory\\_factor\\_analysis\\_of\\_self-presentation\\_self-awareness\\_and\\_self-handicapping\\_components](https://www.researchgate.net/publication/222742015_Procrastinators_and_perfect_behavior_An_exploratory_factor_analysis_of_self-presentation_self-awareness_and_self-handicapping_components)

29. Lay, C., & Silverman, S. (1996). Trait Procrastination, Anxiety, and Dilatory Behavior. *Personality and Individual Differences*, 21 (1), 61-67
30. Sweitzer, N. G. (1999). *Fiddle-dee-dee, ill think about it tomorrow: Overcoming academic procrastination in higher education*. Unpublished Master's Thesis. Biola University, Southern California, USA. Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458. <https://eric.ed.gov/?id=ED438763>
31. Semb, G., Glick, D. M., ve Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, 6 (1), 23-25. [https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1207/s15328023top0601\\_8](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1207/s15328023top0601_8)
32. Geçtan, E. (2006). *Psikanaliz ve Sonrası, İstanbul: Metis Yayınları*.
33. Kutlesa, N. (1998). Effects of group counseling with university students who complain of procrastination. Unpublished master's thesis, The University of Western Ontario, Ontario. [https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=MQ30727&op=pdf&app=Library&oclc\\_number=46576104](https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=MQ30727&op=pdf&app=Library&oclc_number=46576104)
34. Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1993). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28, 87-100.
35. Kagan, M. (2010). *Akılcı Duygusal Davranışsal Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1403703>
36. Morris, C.G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak*. Çev. Edt. H. Belgin Ayvaşık ve Melike Sayıl. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
37. Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
38. Yorulmaz, A. (2003). *Erteleme Davranışının Çeşitli Psikolojik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
39. Scher, J.S. and Osterman, N.M. (2002). *Procrastination, Conscientiousness, Anxiety, And Goals: Exploring The Measurement and Correlates of Procrastination Among School-Aged Children*. *Psychology in the Schools*, 39 (4), 385-398. <https://core.ac.uk/download/pdf/154516145.pdf>

- 40.Orpen, C. (1998). *The Causes and Consequences of Academic Procrastination:A Research note*. Westmister Studies in Education,21. Owens, A. M. and Newbegin, I. (2000). *Academic Procrastination Of Adolescents In English And Mathematics: Gender and Personality Variations*. Journal of Social Behavior & Personality, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 111-125.
- 41.Kandemir,M.(2010).*Akademik Erteleme Davranışını açıklayıcı Bir Model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Ankara. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209597>
- 42.Pychyl, T. A., Morin, R. W., ve Salmon, B. R. (2000). Procrastination and the planning fallacy: An examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 135-152.  
[https://www.researchgate.net/publication/288481604\\_Procrastination\\_and\\_the\\_Planning\\_Fallacy\\_An\\_Examination\\_of\\_the\\_Study\\_Habits\\_of\\_University\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/288481604_Procrastination_and_the_Planning_Fallacy_An_Examination_of_the_Study_Habits_of_University_Students)
- 43.McCown, W. (1986). An empirical investigation of the behaviors of procrastinators. *Social and Behavioral Science Documents*, 16, 1-89.
- 44.Tice, D.M. and Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health: The Costs and Benefits of Dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.  
[https://www.researchgate.net/publication/240286119\\_Longitudinal\\_Study\\_of\\_Procrastination\\_Performance\\_Stress\\_and\\_Health\\_The\\_Costs\\_and\\_Benefits\\_of\\_Dawdling](https://www.researchgate.net/publication/240286119_Longitudinal_Study_of_Procrastination_Performance_Stress_and_Health_The_Costs_and_Benefits_of_Dawdling)
- 45.Wesley, J. (1994). Effects of ability, high school achievement, and personality behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404 – 408.
- 46.Flett, G. L. Blankstein, K. R., Hewitt, P. L. ve Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination. *Social Behavior and Personality*, 20 (2), 85-94. <https://psycnet.apa.org/record/1993-05604-001>
- 47.Ferrari, J. R., Harriott, J. S., Evans, L., Lecik-Michna, D. M., ve Wenger, J. M. (1998). Exploring the time preferences of procrastinators: Night or day, which is the one?. *European Journal of Personality*, 11 (3), 187-196.
- 48.Senecal, C., ve Guay, F. (2000). Procrastination in job-seeking: An analysis of motivational processes and feelings of hopelessness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 267-283.  
[https://www.researchgate.net/publication/279717784\\_Procrastination\\_in\\_Job-Seeking\\_An\\_Analysis\\_of\\_Motivational\\_Processes\\_and\\_Feelings\\_of\\_Hopelessness](https://www.researchgate.net/publication/279717784_Procrastination_in_Job-Seeking_An_Analysis_of_Motivational_Processes_and_Feelings_of_Hopelessness)

49. Beck, B. L. , Koons, S. R. and Milgrim, D. L. (2000). Correlates And Consequences of Behavioral Procrastination: The Effects of Academic Procrastination, Self-Consciousness, Self-Esteem and Self-Handicapping. *Journal of Social Behavior & Personality, Special Issue 15 (5)*, 3-13.  
[https://www.researchgate.net/publication/298879673\\_Correlates\\_and\\_consequences\\_of\\_behavioral\\_procrastination\\_The\\_effects\\_of\\_academic\\_procrastination\\_self-consciousness\\_self-esteem\\_and\\_self-handicapping](https://www.researchgate.net/publication/298879673_Correlates_and_consequences_of_behavioral_procrastination_The_effects_of_academic_procrastination_self-consciousness_self-esteem_and_self-handicapping)
50. Ferrari, J. R. (2000). Procrastination And Attention : Factor Analysis of Attention Deficit, Boredomness, Intelligence, Self-Esteem, and Task Delay Frequencies. *Journal of Social Behavior & Personality, 2000 Special Issue, 15(5)*, 185-196.  
[https://www.researchgate.net/publication/232555351\\_Procrastination\\_and\\_Attention\\_on\\_Factor\\_Analysis\\_of\\_Attention\\_Deficit\\_Boredomness\\_Intelligence\\_Self-Esteem\\_and\\_Task\\_Delay\\_Frequencies](https://www.researchgate.net/publication/232555351_Procrastination_and_Attention_on_Factor_Analysis_of_Attention_Deficit_Boredomness_Intelligence_Self-Esteem_and_Task_Delay_Frequencies)
51. Bridges, K. R. & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: a re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences, 22, (6)*, 941-944.
52. Klassen, R., Krawchuk, L. & Rajani, S. ( 2007 ). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X07000264>
53. Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Education and Psychological Measurement, 51*, 473–480.  
<https://psycnet.apa.org/record/1991-32090-001>
54. Beswick, G., Rothblum, E. D., and Mann, L. (1988). Psychological Antecedents of Student Procrastination. *Australian Psychologist, 23*, 207-217. ( April 1988).  
[https://www.researchgate.net/publication/227768228\\_Psychological\\_antecedents\\_of\\_student\\_procrastination](https://www.researchgate.net/publication/227768228_Psychological_antecedents_of_student_procrastination)
55. Owens, A. M. and Newbegin, I. (1997). *Procrastination in High School Achievement: A Causal Structural Model. Journal of Social Behavior and Personality. 12(4)*, 869-887.  
<https://psycnet.apa.org/record/1997-38871-003>
56. Sadler, C. D., & Sacks, L.A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: relationships with depression in university students. *Psychological Reports, 73*, 863-871. <https://psycnet.apa.org/record/1994-23383-001>

57. Onwuegbuzie, A. J. (2000). Procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 103–109.  
[https://www.researchgate.net/publication/291767868\\_Academic\\_Procrastinators\\_and\\_Perfectionistic\\_Tendencies\\_among\\_Graduate\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/291767868_Academic_Procrastinators_and_Perfectionistic_Tendencies_among_Graduate_Students)
58. McKean, K. J. (1990). An investigation of academic procrastination as a behavioral manifestation of learned helplessness. Unpublished Doctoral Dissertation. Seton Hall University, New Jersey, USA.
59. McKean, K. J. (1994). Academic helplessness: Applying learned helplessness theory to undergraduates who give up when faced with academic setbacks. *College Student Journal*, 28, 456-462. <https://psycnet.apa.org/record/1995-27114-001>
60. Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic Procrastination and Statistics Anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 29, No. 1, 3-19 (February 2004).
61. Burns, L. R., Dittmann, K., Nguyen, N.-L., & Mitchelson, J. K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 35-46.  
[https://www.researchgate.net/publication/232568353\\_Academic\\_Procrastination\\_Perfectionism\\_and\\_Control\\_Associations\\_with\\_Vigilant\\_and\\_Avoidant\\_Coping](https://www.researchgate.net/publication/232568353_Academic_Procrastination_Perfectionism_and_Control_Associations_with_Vigilant_and_Avoidant_Coping)
62. Schouwneburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear failure: an exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, Vol. 6 (3)225-236.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/per.2410060305>
63. Küçük, A. (2006). *Yaş ve anksiyetenin öğrenme ve hafıza üzerine etkilerinin sıçanlar üzerinde araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.  
[https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/549978/yokAcikBilim\\_149042.pdf?sequence=-1&isAllowed=y](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/549978/yokAcikBilim_149042.pdf?sequence=-1&isAllowed=y)
64. Deniz, M.E., Sümer, A.S., (2010) Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 35 (158):1-11.  
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/350/225>
65. Altıntaş, E., Gültekin, M. (2005). *Psikolojik Danışma Kuramları*, İstanbul: Aktüel Yayınları.

66.Çetin, Ş. (2009) Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi(25):1-7

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296437>

67.Kars, V.(2012). *Meslek seçiminde öğrencinin karşılaştığı sorunlar ve farkındalık*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Yüzüncü yıl Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Ana Bilim Dalı.Van.

[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=agXS7CVG\\_R8VpusJRr5FQQ&no=gprnCXyHPHLAMIf-TPrYw](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=agXS7CVG_R8VpusJRr5FQQ&no=gprnCXyHPHLAMIf-TPrYw)

68.Kagan, M. (2009). Determining the Variables Which Explain the Behavior of Academic Procrastination in University Students. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences (2):113-128.

[https://www.researchgate.net/publication/265290788\\_Determining\\_the\\_Variables\\_Which\\_Explains\\_the\\_Behavior\\_of\\_Academic\\_Procrastination\\_in\\_University\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/265290788_Determining_the_Variables_Which_Explains_the_Behavior_of_Academic_Procrastination_in_University_Students)

69.Balkıs, M., Duru, E. (2007) Erteleme Davranışı ile İlişkili Temel Karakteristik ve Boyutların Psikolojik Danışma ve Rehberlik Çerçevesinde İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice 7 (1) : 349- 385. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/71683/>

70.Karasar, N.(2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara:Nobel akademik yayıncılık.

71.Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

<https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/lise-ve-universite-ogrencileri-icin-genel-erteleme-olcegi-geo-toad.pdf>

72.Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). Depression Anxiety Stress Scales (DASS--21, DASS--42)

<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F01004-000>

73.Deniz, M. E., Traş, Z., Aydoğan, D. (2007). Akademik Erteleme ve Denetim Odağının Duygusal Zeka Yeteneklerine Göre İncelenmesi. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi,17-19 Ekim. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Akçay, G.(1989). *Ergen kız ve yetişkin kadınlarda bilişsel ve algısal açıdan depresyonun karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı. Ankara.

- Aydoğan, D.(2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209691>
- Aysan, F.(1993) *Strese İlişkin Farklı Açıklama Modelleri*. Eğitim bilimleri dergisi (4)82- 83.
- Baltaş,A., Baltaş,Z.(2010). *Stres ve Başa Çıkma yolları*, İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş. Basım,N., Güler, M. ve Hisli Şahin, N.(2009) A Tipi Kişilik Örüntüsünde Bilişsel ve Duygusal Zekanın Stresle Başa Çıkma ve Stres Belirtileri ile İlişkisi. Türk Psikiyatri Dergisi 20(3):243-254.
- Bozkurt, N. (1998).*Lise Öğrencilerinin Okul Başarısızlıklarının Altında Yatan Depresyonla İlişkili Otomatik Düşünce Kalıpları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.  
<https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/12472/072887.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cüceloğlu, D.(2005). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Deniz, M.E., Yılmaz, E.(2005) Duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 3 (25) 17-26. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200211>
- Evin Akbay, S. (2009). *Cinsiyetlerine Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stilllerinin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160762>
- Farran, B. (2004). Predictors of Academic Procrastination in College Students. Unpublished doctoral dissertation. Fordham University, New York.  
<https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI3125010/>
- Geçtan, E. (1993). *Psikanaliz ve Sonrası*,. Ankara: Metis Yayınları.
- Güler, D.(2006). *Mastalji, Yaşam Kalitesi ve Depresyon*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Aile Hekimliği. İstanbul.[http://www.istanbul saglik.gov.tr/w/tez/pdf/aile\\_hekimligi/dr\\_diler\\_guler.pdf](http://www.istanbul saglik.gov.tr/w/tez/pdf/aile_hekimligi/dr_diler_guler.pdf)



- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin isleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.  
[https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/33150/cevriye\\_gulebaglan.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/33150/cevriye_gulebaglan.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Güner, D. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gür, A.(1996). Ergenlerde Depresyon ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.  
[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=J5MvMo\\_oEaYUWQeElIhxPA&no=J5MvMo\\_oEaYUWQeElIhxPA](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=J5MvMo_oEaYUWQeElIhxPA&no=J5MvMo_oEaYUWQeElIhxPA)
- Hisli, N.,(1989) Beck Depresyon Envanterinin Üniversite Öğrencileri İçin Geçerliliği ve Güvenirliği. Psikoloji Dergisi( 23) :3-13.  
<https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443319890000m000366.pdf>
- Kachgal, Mera M., Hansen, L. Sunny and Nutter, Kevin J. (2001). Academic Procrastination Prevention Intervention: Strategies and Recommendations. Journal of Developmental Education,25,1,14-24.
- Kahraman, S.(1995). *Cinsiyetleri,yalnızlık, başarı ve sınıf düzeyleri farklı yatılı olan ve olmayan meslek lisesi öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kıratlı, D. (2001). *Depremzede olan ve olmayan gençlerin kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.  
[https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/33439/deniz\\_kiratli.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/33439/deniz_kiratli.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Korkut,F.(2006). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lay, C. H., & Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. Journal of Social Behavior and Personality, 6, 605-617.  
[https://www.researchgate.net/publication/272827806\\_Intentions\\_and\\_behavior\\_in](https://www.researchgate.net/publication/272827806_Intentions_and_behavior_in)

[studying for an examination The role of trait procrastination and its interaction with optimism](#)

- Öztürk, N.( 1995). *İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıladıkları ile gerilim ( stres) düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.  
<https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/12031/041288.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perkins AM, Corr PJ (2006). Cognitive Ability As a Buffer To Neuroticism: Churchill's Secret Weapon? *Personality and Individual Differences*, 40: 39-51.
- Prohaska, V., Morrill, P., Atilas, I., ve Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 125-135.
- Sarıoğlu, A.F.,(2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=63uIwR4jRbpmpIDHaL5IsA&no= bx8CICOTNACWJ438abtMg>
- Sayar, K.(2006). *Ruh Hali*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Selye, H. (1976 ).*The Stress Of Life*,( Rev.Ed.) New York: Mc Graw-Hill.
- Sümer,A.S.(2008). *Farklı öz-anlayış (self-compassion) düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon anksiyete ve stresin değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.  
<http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/378/ADEM%20SERKAN%20SUMER-TEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Академічна прокрастинація.docx  
<https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/%D0%90%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F.docx?id=3b6fd422-fd0a-4e53-8cb2-5cc9c0183215>