Міністерство освіти і науки України

Бердянський державний педагогічний університет

Кафедра психології

Допущено до захисту

Завідувач кафедрою

_____ Ірина ЧЕРЕЗОВА

«18» листопада 2025 р.

ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Кваліфікаційна робота магістра

Виконавець: здобувачка другого рівня вищої освіти, групи м208П-з
Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки
Спеціальність: 053 Психологія
Освітньо-професійна програма: Психологія тренінгової роботи
ЛИТВИН Дар'я

Керівник: к. психол. н., доцент
Наталія СЕРДЮК
Рецензент: к.пед.наук, доцент кафедри психології
Євгенія КОЧЕРГА

Запоріжжя – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ ПІДЛІТКІВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ.....7

1.1. Теоретичні підходи до визначення сутності тайм-менеджменту особистості.....7

1.2 . Психологічні особливості підліткового віку як періоду самовизначення та саморегуляції.....10

1.3. Вплив дистанційного освітнього середовища на саморегуляцію навчальної діяльності підлітків.....14

1.4. Тренінгові технології в психологічній практиці розвитку тайм-менеджменту.....19

Висновки до першого розділу.....24

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....26

2.1. Організація дослідження та методики діагностики.....26

2.2. Аналіз результатів вивчення особливостей прояву тайм-менеджменту в підлітковому віці.....33

Висновки до другого розділу.....39

РОЗДІЛ 3. АПРОБАЦІЯ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ ПІДЛІТКІВ У ФОРМАТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ.....41

3.1. Обґрунтування необхідності і доцільності використання тренінгових технологій для розвитку тайм-менеджменту в підлітковому віці.....41

3.2. Аналіз ефективності впровадження тренінгової програми розвитку тайм-менеджменту підлітків у форматі дистанційної освіти.....46

Висновки до третього розділу.....52

ВИСНОВОК.....53

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....55

ДОДАТКИ.....60

ВСТУП

У XXI столітті освіта переживає інтенсивну цифрову трансформацію, що супроводжується як технологічними здобутками, так і соціальними потрясіннями. Особливої актуальності це набуло в умовах двох кризових явищ: пандемії COVID-19, яка змусила освітні інституції терміново перейти на дистанційні форми навчання, та повномасштабної військової агресії Російської Федерації проти України, що дестабілізувала систему освіти, змінила умови життя мільйонів дітей та підлітків, породила виклики психологічного, соціального й організаційного характеру.

У цих умовах дистанційна освіта стала вимушеним, але невід'ємним елементом освітнього процесу. Вона потребує не лише технічного забезпечення, а й розвитку низки особистісних умінь, серед яких центральне місце посідає здатність до ефективного управління власним часом. Особливо гостро проблема тайм-менеджменту постає у підлітковому віці, коли особистість лише формує навички саморегуляції, планування, розставляння пріоритетів та дотримання дедлайнів. Переважна більшість учнів у дистанційній формі навчання виявляє труднощі у самоорганізації, зниження концентрації, схильність до прокрастинації, що негативно впливає як на навчальні досягнення, так і на психологічне благополуччя.

Водночас сучасна психологічна наука має у своєму арсеналі ефективні інструменти розвитку життєвих навичок, серед яких особливу роль відіграють тренінгові технології. Перенесення цих технологій у віртуальний простір відкриває нові можливості для масштабованої, доступної й адаптивної підтримки підлітків, але водночас ставить перед науковцями та практиками запитання про специфіку організації, ефективність та умови впровадження таких інтервенцій в онлайн-форматі.

Теоретичні основи дослідження тайм-менеджменту закладені у працях F.W. Taylor, B.J.C. Claessens, W. van Eerde, C.G. Rutte, R.A. Roe, які визначили його як процес саморегуляції, що включає постановку цілей, планування та

самоконтроль. Психологічні механізми саморегульованого навчання досліджували B.J. Zimmerman та D.H. Schunk, проблему прокрастинації вивчав P. Steel. Ефективність тренінгових програм з тайм-менеджменту підтверджена у роботах A. Häfner та A. Stock. Особливості підліткового розвитку та саморегуляції розглядали L. Steinberg, E.A. Crone, R.E. Dahl, S.-J. Blakemore, M.-C. Opdenakker. Вплив дистанційного навчання на саморегуляцію досліджували E. Pelikan, M. Lüftenegger, A. Orben, L. Tomova, L. Bardach. У вітчизняній науці проблематику тайм-менеджменту студентів та організації дистанційного навчання розробляли О.Г. Лялюк, Н. Дашенкова, Т. Суворова, В.М. Кухаренко, В.В. Бондаренко, питання саморегуляції підлітків вивчали О.Й. Фурс, Л. Дзюбко. Теоретичні засади тренінгових технологій представлені у працях В.Л. Зливкова, Є.В. Карпенка, Н.Є. Афанасьєвої. Водночас проблема розвитку тайм-менеджменту саме підлітків в умовах дистанційної освіти засобами тренінгових технологій у вітчизняному науковому контексті залишається недостатньо дослідженою.

Таким чином, зростаюча роль навичок саморегуляції в новій освітній парадигмі; недостатній рівень сформованості тайм-менеджменту у підлітків в умовах дистанційної освіти; необхідність наукового осмислення та адаптації тренінгових психологічних методик до онлайн-формату; соціальний запит на психологічну підтримку підлітків у період війни, стресу та освітньої нестабільності, все це й обумовило вибір теми дослідження: **«Тренінгові технології розвитку тайм-менеджменту підлітків в умовах дистанційної освіти».**

Об’єкт дослідження – процес розвитку тайм-менеджменту у підлітковому віці.

Предмет дослідження – тренінгові технології розвитку тайм-менеджменту підлітків в умовах дистанційної освіти.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості розвитку тайм-менеджменту підлітків, розробити й впровадити

тренінгову програму, яка забезпечить розвиток тайм-менеджменту підлітків в умовах дистанційної освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психологічну літературу з проблеми розвитку тайм-менеджменту у підлітковому віці.
2. Експериментально дослідити особливості прояву тайм-менеджменту у підлітковому віці.
3. Розробити та перевірити ефективність тренінгової програми розвитку тайм-менеджменту підлітків в умовах дистанційної освіти.
4. Сформулювати методичні рекомендації щодо впровадження онлайн-тренінгів у шкільну практику.

Методологічну основу дослідження складають діяльнісний, особистісно орієнтований та когнітивно-поведінковий підходи, що дозволяють цілісно розглядати формування тайм-менеджменту як багатокомпонентну психічну систему.

Для досягнення мети та виконання визначених завдань використано комплекс таких **методів**: загальнонаукові (аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення використовувалися для вивчення праць зарубіжних і вітчизняних науковців з проблеми тайм-менеджменту, саморегуляції та дистанційного навчання); конкретно-наукові (категоріальний аналіз – для розкриття змісту й уточнення дефініцій основних понять «тайм-менеджмент», «саморегуляція», «прокрастинація»; структурно-функціональний аналіз – для з'ясування структурних та змістових особливостей тайм-менеджменту підлітків в умовах дистанційної освіти); емпіричні (опитувальник мотиваційної саморегуляції SRQ-A, авторський опитувальник «Організація часу в дистанційному навчанні», анкета «Причини відкладання завдань у підлітків», педагогічне спостереження, індивідуальні бесіди); кількісні та якісні методи обробки даних (кореляційний аналіз за Пірсоном, описова статистика, контент-аналіз відгуків учасників тренінгу).

Теоретичне значення полягає у поглибленні розуміння психологічних передумов розвитку тайм-менеджменту підлітків в умовах цифрової освіти, систематизації наукових знань про специфіку саморегуляції навчальної діяльності в дистанційному форматі та обґрунтуванні ефективності тренінгових технологій для формування навичок управління часом у підлітковому віці.

Практичне значення – у можливості використання розробленої тренінгової програми «Майстер часу: прокачай свою суперсилу!» у роботі практичних психологів закладів освіти, педагогів, класних керівників, а також у побудові дистанційних програм розвитку життєвих навичок підлітків у кризовому середовищі. Діагностичний інструментарій дослідження може застосовуватися для виявлення проблемних зон у сфері тайм-менеджменту та своєчасної психологічної підтримки учнів.

Базою дослідження став Ліцей № 2 Покровської міської ради Донецької області. У дослідженні взяли участь 60 учнів 8-9 класів (32 дівчини та 28 хлопців) віком 13-15 років, які навчалися у повністю дистанційному форматі. У тренінговій програмі брали участь 16 учнів експериментальної групи.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 59 сторінок (без додатків), містить 8 таблиць, 4 рисунків, 3 додатки. Список використаних джерел налічує 45 найменувань.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ ПІДЛІТКІВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

1.1. Теоретичні підходи до визначення сутності тайм-менеджменту особистості

Питання ефективного використання часу турбувало людство завжди, і саме вміння правильно розподіляти час традиційно вважається важливою складовою успіху. Перші системні спроби визначення цього феномену належать до початку XX століття, коли F.W. Taylor у своїй роботі «The Principles of Scientific Management» обґрунтував принципи раціональної організації праці, спираючись на хронометраж, стандартизацію й усунення непродуктивних витрат часу [17]. Хоча F.W Taylor. аналізував переважно працю людей на фабриках, його ідеї започаткували наукове визначення часу як ресурсу, яким можна і потрібно керувати.

Подальша еволюція концепцій управління часом пов’язана з переходом від зовнішніх форм регламентації діяльності до внутрішніх механізмів саморегуляції. Уже в середині XX століття увага дослідників переходить від адміністративного контролю до особистісної відповідальності за ефективність власних дій. У сучасних умовах динамічного, інформаційно насиченого світу тайм-менеджмент трактується не лише як техніка планування, а як інтегрована система когнітивних, мотиваційних і поведінкових стратегій, спрямованих на досягнення цілей у межах обмеженого часу [11]. Науковці наголошують, що здатність раціонально керувати власним часом є складовою життєвої компетентності, а її формування має розпочинатися ще в шкільному віці, коли закладаються базові патерни організаційної діяльності [19].

Важливо розрізняти поняття саморегуляції та тайм-менеджменту. Саморегуляція є ширшим психологічним утворенням, що охоплює цілепокладання, планування, контроль та корекцію поведінки у різних сферах

життя [22]. Тайм-менеджмент є конкретним проявом саморегуляції у часовому вимірі. З одного боку, ефективне управління часом спирається на здатність до самоконтролю та рефлексії, з іншого – воно саме служить показником розвитку саморегуляції.

Теоретичне узагальнення численних досліджень з тайм-менеджменту подали B.J.C. Claessens, W. van Eerde, C.G. Rutte, R.A. Roe, які визначають його як процес саморегуляції, що включає постановку цілей, планування, моніторинг та самоконтроль [5]. Таке розуміння виводить тайм-менеджмент за межі простих технік планування. Це психологічна система, яка поєднує когнітивні, мотиційні та вольові компоненти, що дозволяють особистості усвідомлювати часову структуру діяльності та гнучко коригувати поведінку залежно від обставин. Дослідження A. Häfner та A. Stock підтвердили, що тренінгові програми з тайм-менеджменту сприяють підвищенню відчуття контролю над часом, зниженню рівня стресу та підвищенню ефективності діяльності [7]. Подальші експериментальні дослідження цих авторів довели, що навіть короткотривалі інтервенції значно знижують рівень прокрастинації та підвищують суб’єктивне відчуття компетентності [8]. Таким чином, здатність ефективно керувати часом не є вродженою рисою особистості, а формується в процесі цілеспрямованого навчання і тренування навичок саморегуляції. Західні дослідження розкривають важливі особливості формування тайм-менеджменту саме у підлітковому віці. Мета-аналіз B. Aeon, A. Faber та A. Panaccio за участю майже 54 000 респондентів виявив несподіваний факт: зв’язок між віком і тайм-менеджментом дуже слабкий [1]. Це означає, що здатність управляти часом залежить не стільки від віку, скільки від навчання та практики. Найсильнішим предиктором виявилася сумлінність, тоді як інтелект не мав значущого впливу. Отже, підліткам потрібно розвивати передусім мотиваційно-вольові якості, а не лише когнітивні навички.

S. Won та Shirley L. Yu досліджували, як батьківська поведінка впливає на тайм-менеджмент підлітків [20]. Виявилося, що підтримка автономії – коли батьки дають можливість підлітку самому приймати рішення – покращує

управління часом і зменшує прокрастинацію. Натомість контроль через провину, тиск або погрози дає протилежний ефект. Механізм такий: автономія формує впевненість у власних силах, а контроль перешкоджає розвитку саморегуляції. Це підкреслює, що тренінги тайм-менеджменту мають залучати не лише підлітків, а й їхніх батьків.

У вітчизняній науці дослідження тайм-менеджменту розвиваються активно, проте переважно зосереджені на студентах. О.Г. Лялюк, А.В. Лялюк та О.В. Поліщук у статті «Використання студентами методів тайм-менеджменту під час самостійного навчання в університеті» представляють результати емпіричного дослідження, проведеного серед студентів Вінницького національного технічного університету [40]. Автори встановили, що лише 68% респондентів розуміють поняття «тайм-менеджмент», а більш ніж третина не використовує його методи у навчанні. Дослідження виявило основні «поглиначі часу» сучасної молоді та запропонувало практичні рекомендації щодо підвищення ефективності самоорганізації студентів, включаючи побудову «колеса життєвого балансу» для визначення пріоритетів.

Актуальне дослідження Н. Дашенкової, Т. Суворової та В. Пліщенка «Тайм-менеджмент в ситуаціях невизначеності: оцінка організації часу українськими студентами» аналізує особливості управління часом в умовах війни на основі опитувань студентів Харківського національного університету радіоелектроніки у 2023-2024 роках [34]. Результати показали, що студенти підкреслюють важливість самодисципліни, наполегливості та організованості для досягнення цілей навіть у складних життєвих обставинах. Питання саморегуляції навчальної діяльності підлітків досліджувалися О.Й. Фурс у навчально-методичному комплексі «Розвиток психічної саморегуляції», де автор розглядає саморегуляцію як систему складних реакцій, що координують поведінку та діяльність особистості [44].

Л. Дзюбко у дослідженні «Особливості структури навчальної мотивації у підлітків з різним рівнем навчальних досягнень» виявила важливі зв’язки між

мотивами учнів та їхньою успішністю в школі, що має важливе значення для розуміння мотиваційних основ тайм-менеджменту підлітків [36].

Проте переважна більшість вітчизняних досліджень стосується студентів, а не підлітків. Ця прогалина особливо відчутна для дистанційної освіти, де підлітки потребують більшої підтримки через нижчий рівень саморегуляції порівняно зі студентами. В. Кухаренко та В. Бондаренко у монографії про екстрене дистанційне навчання підкреслили, що відсутність фізичного контролю вчителів вимагає від здобувачів освіти високої автономності [39]. Багато підлітків виявилися не готовими до такого рівня самоорганізації, адже традиційне шкільне середовище завжди виконувало зовнішню регуляційну функцію. Саме ця недостатня вивченість тайм-менеджменту підлітків у вітчизняному контексті, особливо в умовах онлайн-навчання, робить дане дослідження актуальним.

Отже, тайм-менеджмент у сучасній психологічній науці – це інтегральна компетентність, яка поєднує когнітивні, мотиваційні та вольові компоненти. Він є формою саморегуляції у часовому вимірі та показником особистісної зрілості. Західні дослідження переконливо демонструють, що навички управління часом можна навчити, особливо якщо починати на етапі переходу до середньої школи – критичному моменті, коли формуються стійкі звички. Підлітковий вік унікальний тим, що саме тоді формуються основи самосвідомості та цілепокладання. Психологічні особливості цього етапу, що визначають можливості формування тайм-менеджменту, стануть предметом наступного аналізу.

1.2 Психологічні особливості підліткового віку як періоду самовизначення та саморегуляції

Підлітковий вік традиційно розглядається дослідниками як один із найскладніших і найсуперечливіших періодів онтогенезу особистості. Цей етап характеризується глибокими фізіологічними, когнітивними та соціально-

психологічними трансформаціями, які створюють специфічні умови для формування механізмів особистісної саморегуляції та самовизначення.

Водночас сучасна наука про підлітковий вік пропонує перегляд песимістичних стереотипів щодо цього періоду. Як зазначає L. Steinberg, провідний дослідник розвитку підлітків: «Підлітковий вік – це не лише час ризику, а й час величезних можливостей для молодих людей розвиватися в успішних дорослих» [16]. Саме ця подвійна природа підліткового віку – поєднання вразливості та потенціалу – робить його критичним для становлення регуляторних процесів, які визначатимуть подальшу траєкторію особистісного розвитку [30]

Підлітковий період супроводжується інтенсивними нейробіологічними перебудовами, які безпосередньо впливають на формування саморегуляції. За висновками сучасних досліджень [6;4], у цей період відбувається дозрівання префронтальної кори головного мозку – структури, відповідальної за планування, контроль імпульсів, прийняття рішень та рефлексію. Водночас лімбічна система, що регулює емоційні реакції, розвивається швидше, що пояснює характерну для підлітків емоційну нестабільність і схильність до імпульсивних дій. Ця різниця у дозріванні різних мозкових структур створює своєрідне «вікно вразливості», коли підлітки вже прагнуть автономії та самостійності, але ще не володіють повною мірою інструментами довільної саморегуляції.

Гормональні зміни, пов’язані з пубертатним періодом, впливають не лише на фізичний розвиток, а й на емоційну сферу, самосприйняття та соціальну поведінку. Як зазначають О. І. Бедлінський [25] та Ж. Безвершук [26], фізіологічна та психологічна статева ідентифікація стає одним із центральних завдань цього вікового періоду, суттєво впливаючи на процеси самовизначення. Ці нейробіологічні зміни безпосередньо відображаються у психологічному функціонуванні підлітка: посилюється емоційна реактивність, знижується толерантність до фрустрації, виникає потреба в інтенсивних переживаннях, що часто призводить до ризикованої поведінки.

На тлі цих біологічних трансформацій відбувається найбільш фундаментальна психологічна зміна – якісний стрибок у розвитку самосвідомості. Підліток перебуває у стані постійного пошуку відповіді на питання «Хто я?», «Який я?», «Яким я хочу бути?» [30]. Цей процес самопізнання супроводжується інтенсивним розвитком рефлексивних здібностей – уміння аналізувати власні думки, емоції, мотиви та вчинки. Підліток вперше звертається до глибокого самоаналізу, намагаючись зрозуміти причини своїх дій і реакцій, з'являється справжній інтерес до власного внутрішнього світу, до складних емоційних переживань, пов'язаних із міжособистісними відносинами [45].

Розвиток самосвідомості проходить через послідовні етапи: від самоспостереження до самопізнання, самоствердження і, зрештою, до саморегуляції. Як підкреслює М. Й. Боришевський [28], саме в підлітковому віці формуються ключові механізми моральної саморегуляції поведінки, коли підліток починає усвідомлювати моральні норми як внутрішні орієнтири. Паралельно відбувається формування Я-концепції – складної системи уявлень особистості про саму себе, яка включає реальне Я (уявлення про те, яким я є зараз), ідеальне Я (уявлення про те, яким я хочу бути), дзеркальне Я (уявлення про те, яким мене бачать інші). Співвідношення між цими компонентами визначає рівень самооцінки та загальне емоційне самопочуття підлітка [31].

У цей період виникає специфічне відчуття дорослості, яке виявляється у прагненні демонструвати свою значущість, брати участь у прийнятті рішень, хоча зазвичай без готовності приймати відповідальність. Підліток гостро реагує на будь-які спроби обмежити його самостійність, що часто призводить до конфліктів із дорослими [27].

Формування саморегуляції відбувається в контексті складних соціальних відносин. Провідною діяльністю підліткового віку є інтимно-особистісне спілкування з однолітками [29]. Група однолітків стає основним референтним середовищем, визначаючи норми та цінності. Приналежність до групи набуває особливої значущості, часом переважаючи авторитет дорослих. Водночас

конструктивні відносини з дорослими, які поважають прагнення до автономії та надають підтримку, сприяють гармонійному розвитку здатності до саморегуляції [45].

Підлітковий вік характеризується інтенсивним розвитком вольової регуляції та мотиваційної сфери. Підліток поступово опановує здатність свідомо керувати собою, долати перешкоди заради мети. Для ілюстрації центральної ролі саморегуляції у розвитку L. Steinberg [16]. використовує приклад «тесту з зефіром» (marshmallow test), де дитині кажуть, що якщо вона не з'їсть зефір до повернення дорослого, то отримає другий зефір. Цей тест привертає увагу до поняття відкладеного задоволення та самоконтролю. Підлітки зазвичай зосереджуються на негайній винагороді, а не на довгостроковій, що змушує їх, так би мовити, з'їдати зефір у багатьох життєвих ситуаціях. Автор стверджує, що ті, хто виявляє мало самоконтролю у підлітковому віці, зіткнуться з більшою кількістю проблем у житті, наприклад, не закінчать середню школу чи коледж, або не зможуть виконати робоче завдання, що може мати великі наслідки для їхньої кар'єри та соціально-економічного статусу. Саморегуляція виявляється одним із найкращих предикторів майбутнього успіху, а її дефіцит може призводити до психологічних проблем.

Одним із найважливіших аспектів саморегуляції є часова компетентність – здатність усвідомлено сприймати, планувати та ефективно використовувати час. Саме в підлітковому віці відбувається якісний стрибок у розумінні темпоральності власного існування. Цікаві результати отримано в експериментальному дослідженні китайських науковців N. Y. F. Siu, H. H. Y. Lam, J. J. Y. Le, та A. M. Przepiorka. [18], які порівнювали сприйняття часу у двох вікових групах. Виявилося, що підлітки виконували завдання на розпізнавання часових інтервалів та їх відтворення точніше, ніж дорослі. Парадоксальним є той факт, що попри вищу точність сприйняття, підлітки та дорослі роблять протилежні помилки в оцінці тривалості подій: дорослі схильні переоцінювати час (здається, що минуло більше часу, ніж насправді), тоді як

підлітки систематично недооцінюють його (здається, що пройшло менше). Саме ця тенденція до недооцінки пояснює типову для підлітків ситуацію, коли вони не встигають виконати заплановане, бо «здавалося, що часу ще багато».

У сучасному цифровому середовищі розвиток саморегуляції підлітків набуває нових рис. Постійна присутність у віртуальному просторі, швидкий обмін інформацією та розмиття меж між навчанням і відпочинком змінюють спосіб, у який підлітки організовують свій час та діяльність. Цифрова культура створює для них як нові можливості, так і виклики: щоб залишатися ефективними, вони мають вчитися діяти більш усвідомлено, контролювати власну поведінку та зберігати самодисципліну в умовах постійних інформаційних стимулів.

Водночас, як наголошує M.-C. Opdenakker [12], успішність розвитку саморегулятивних механізмів у підлітковому віці безпосередньо залежить від якості соціально-педагогічного середовища. Зокрема, вирішальну роль відіграє підтримувальна позиція дорослих, яка стимулює автономію, відповідальність та впевненість підлітків у власних силах.

1.3. Вплив дистанційного освітнього середовища на саморегуляцію навчальної діяльності підлітків

Масовий перехід шкіл до дистанційного та змішаного навчання був зумовлений не лише пандемією COVID-19, а й повномасштабним вторгненням Російської Федерації в Україну у 2022 році, що радикально змінило умови функціонування системи освіти. Якщо на початковому етапі дистанційний формат розглядався переважно як тимчасова антикризова відповідь на пандемію, то в умовах затяжної війни він став сталою формою організації освітнього процесу для значної частини підлітків. Станом на 2025 рік у більшості прифронтових регіонів шкільна освіта переважно здійснюється в дистанційному форматі, тоді як у відносно безпечніших областях застосовуються змішані моделі навчання (поєднання очної та дистанційної

форм), вибір яких визначається поточною безпековою ситуацією та можливістю забезпечити учням належні умови захисту. В цих умовах здатність підлітків самостійно організовувати й регулювати власну навчальну діяльність перетворюється з бажаної якості на ключову умову збереження освітньої успішності [42].

Для психологів це важливе питання, адже від рівня сформованості саморегуляції залежить не лише успішність, а й емоційне благополуччя учнів у період, коли їхнє життя і так сповнене невизначеності. Тому пошук ефективних способів підтримки підлітків у нових умовах навчання стає одним із ключових завдань сучасної психологічної практики та наукових досліджень.

У дистанційному форматі значна частина зовнішньої структури – розклад, просторове розмежування школа та дім, безпосередня присутність учителя, чергування уроків та перерв – зникає або послаблюється. Відповідальність за організацію навчального дня, розподіл часу між уроками, домашніми завданнями та відпочинком переходить до самого підлітка та його родини. Це означає, що ключовим стає компонент самоорганізації: уміння вибудувати індивідуальний розклад, зафіксувати пріоритети, відстежувати виконання завдань і підтримувати власний навчальний темп [14].

У вітчизняних дослідженнях дистанційне навчання школярів розглядається передусім через призму психофізичного здоров’я, режиму дня, емоційного стану та організації навчального навантаження.

Дослідження С.В. Гозак, О. Т. Єлізарової, А. М. Парац, Н. М. Дюби, Т. В. Станкевич проведене серед учнів 1-11 класів, показало, що запровадження дистанційного формату супроводжувалося зміною режиму дня, збільшенням часу, проведеного за екраном, і зростанням суб’єктивної втоми. Автори описують різні моделі дистанційного навчання (онлайн-уроки, робота із записами, завдання через електронні щоденники) і підкреслюють, що для старших школярів особливо важливими є регулярний контакт з учителем і чітка структуризація завдань Особливо вразливими виявилися учні, які навчалися переважно в асинхронних формах, без регулярного живого контакту з учителем

і класом. Для саморегуляції це означає, що підліток змушений організовувати навчання на тлі емоційного виснаження, тривоги й невизначеності, що закономірно послаблює його здатність до планування, концентрації та вольового контролю [33].

Емпіричні результати на рівні окремих вибірок узгоджуються з висновками загальнонаціональних аналітичних звітів. Зокрема, дані CEDOS показують, що запровадження дистанційного навчання в Україні поглибило вже наявні освітні нерівності: найбільш уразливими виявилися підлітки з родин із низьким соціально-економічним статусом, мешканці сільських територій і ті, хто не мав стабільного доступу до інтернету та технічних засобів [23]. Для цієї групи дистанційне навчання стало середовищем хронічного стресу, перевантаження та постійного браку підтримки, що значно ускладнює розвиток і реалізацію їхньої саморегуляції.

Узагальнюючи результати досліджень, можна виокремити кілька механізмів впливу дистанційного освітнього середовища на саморегуляцію навчальної діяльності підлітків. Ці механізми взаємопов’язані та часто посилюють один одного. Насамперед ідеться про підвищені вимоги до організації часу. Австрійські дослідники Pelikan, Lüftenegger, Holzer та інші вивчали навчання школярів під час локдауну. Вони показали, що саме саморегульоване навчання, внутрішня мотивація та низький рівень прокрастинації пов’язані з вищим відчуттям навчальної компетентності учнів [14].

Для українських підлітків це означає одне: якщо в них не сформовані навички планування і контролю власної роботи, то дистанційний формат легко перетворюється на джерело хаосу. Учні відчувають себе неуспішними. Важливим чинником є зміна соціального контексту.

A. Orben, L. Tomova, S.-J Blakemore провели міждисциплінарний огляд досліджень. Вони описали підлітковий вік як особливо чутливий до соціальної депривації. Обмеження контактів з ровесниками та дорослими може мати довготривалі наслідки для психічного здоров’я та розвитку мозку [13]. Американське дослідження M. F. Hertz та його співавторів підтверджує це. Вони

виявили, що в період COVID-19 формат шкільного навчання був пов'язаний із високим рівнем депресивних і тривожних симптомів у підлітків. Проте цей зв'язок істотно слабшає, коли зберігається відчуття близькості зі школою та сім'єю [10]. Українські дані також свідчать про зростання тривожності й депресивних проявів у школярів у період дистанційного навчання [33]. Це підсилює висновок про те, що емоційний фон стає важливим посередником між освітнім середовищем і можливостями саморегуляції.

Окремої уваги заслуговує якість підтримки з боку дорослих. Лонгітюдні дослідження показують, що траєкторії розвитку саморегульованого навчання в підлітковому віці залежать від поведінки вчителів. L. Bardach, T. Yanagida, T. Goetz та інші виявили, що важлива структурованість, підтримка та орієнтація на автономію, а не контроль і тиск [3]. У дистанційному форматі від педагога очікується не лише передача змісту. Потрібно перенести в цифровий простір зрозумілу структуру, прозорі очікування, регулярний зворотний зв'язок і емоційну залученість. За відсутності такої підтримки підлітки з незрілою саморегуляцією легко губляться у вимогах і завданнях. Це посилює відчуття перевантаження та знижує навчальну активність.

Ще один важливий аспект стосується накладання загальносоціальних стресорів. Пандемія COVID-19, а для України ще й повномасштабна війна, означають для підлітків одночасну дію кількох потужних стресових чинників. Це загрози безпеці, зміни місця проживання, втрати звичних рутин, невизначеність щодо майбутнього. Ці фактори конкурують за увагу до психічних ресурсів з навчанням. У такому контексті дистанційне середовище може діяти по-різному. Воно або посилює відчуття безпорадності, або – за умови належної організації та підтримки – стає відносно стабільним простором. У цьому просторі підліток вчиться відновлювати контроль через розвиток саморегулятивних стратегій.

Отже, дистанційне освітнє середовище в українських реаліях формує для підлітків складну конфігурацію ризиків і можливостей.

З одного боку, воно суттєво підвищує вимоги до саморегуляції. Потрібні навички тайм-менеджменту, самоорганізації, здатність підтримувати мотивацію та долати прокрастинацію за умов несталої зовнішньої структури.

З іншого боку, дистанційне середовище підсилює емоційне навантаження. Воно сприяє соціальній ізоляції та виявляє нерівність доступу до ресурсів. Це особливо болісно відбивається на вразливих групах підлітків. На цьому тлі системна психологічна та педагогічна підтримка розвитку саморегуляції набувають центрального значення. Це вже не додаткове, а основне завдання освіти.

Отже, дистанційне освітнє середовище створює для підлітків специфічні виклики саморегуляції. Від них очікується самостійне структурування навчальної діяльності, управління часом, підтримання мотивації. Також потрібно контролювати численні відволікаючі чинники в умовах високої невизначеності. Ці вимоги є особливо складними з огляду на те, що механізми саморегуляції в підлітковому віці ще перебувають у стадії активного формування. Емпіричні дослідження фіксують освітні втрати та психологічні труднощі, пов’язані з тривалим дистанційним навчанням. Водночас є й потенціал для розвитку автономності за умови цілеспрямованої психологічної та педагогічної підтримки.

Аналіз сучасних досліджень показує, що найбільші труднощі підлітки відчувають саме у сфері управління часом. Саме тайм-менеджмент виступає тією базовою саморегулятивною навичкою, без якої неможливе ефективне застосування інших стратегій навчання. Систематичні огляди інтервенційних досліджень засвідчують, що цілеспрямований розвиток навичок планування та розподілу часу позитивно впливає не лише на академічну успішність, а й на загальне психологічне благополуччя підлітків.

Тренінгові технології, що поєднують активні методи навчання з систематичною практикою нових поведінкових патернів, розглядаються як один із найбільш ефективних інструментів формування саморегулятивних навичок у підлітковому віці. Це обґрунтовує необхідність детального розгляду можли-

востей і специфіки застосування тренінгових технологій для розвитку тайм-менеджменту підлітків в умовах дистанційної освіти.

1.4. Тренінгові технології в психологічній практиці розвитку тайм-менеджменту

Сучасна психологічна практика характеризується активним використанням інтерактивних методів навчання та розвитку особистості, серед яких особливе місце посідають тренінгові технології. У контексті розвитку компетенцій тайм-менеджменту психологічний тренінг виступає як комплексний інструмент формування навичок ефективного управління часом через активну групову взаємодію, експериментальне навчання та систематичну рефлексію власного досвіду.

Концептуальні засади застосування тренінгових методів у психологічній практиці вперше було закладено в роботах К. Левіна (1890-1947), який у 1946 році провів новаторський семінар у штаті Коннектикут, що став основою для розвитку *методу тренінгу сенситивності*. Після несподіваної смерті Левіна в лютому 1947 року його учні та колеги - Л. Бредфорд, Р. Ліппітт та К. Бенн - заснували Національну лабораторію тренінгу (National Training Laboratory) у Бетелі, штат Мен, продовживши його роботу з групової динаміки [24]. Левін обґрунтував ідею про те, що найбільш ефективні зміни у поведінці та установках людей відбуваються в груповому контексті. Дослідник стверджував, що тренінгова група створює унікальні умови для усвідомлення власних патернів поведінки, отримання зворотного зв’язку та експериментування з новими способами діяльності.

У контексті тайм-менеджменту тренінгові технології набувають специфічного змісту, поєднуючи елементи навчального тренінгу, спрямованого на систематичне набуття знань та умінь, із психокорекційними компонентами, орієнтованими на трансформацію глибинних настановлень щодо часу та

особистісної ефективності [38]. Як зазначає В. Л. Зливков, сучасні тренінгові програми базуються на інтеграції різних теоретичних підходів, що дозволяє комплексно впливати на когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти компетентності в управлінні часом [37].

Психологічний механізм впливу тренінгу з тайм-менеджменту полягає у створенні безпечного середовища для експериментування, де учасники можуть аналізувати власні часові стратегії, виявляти дисфункціональні патерни використання часу та апробовувати нові підходи до планування і самоорганізації. Дослідження показують, що групова форма роботи посилює мотивацію до змін через механізми групової динаміки, соціального порівняння та взаємної підтримки учасників [32].

Ефективність *тренінгової програми з розвитку навичок управління часом* визначається комплексним поєднанням теоретичних блоків, практичних вправ та рефлексивних процедур. Структурно тренінг з тайм-менеджменту включає кілька ключових етапів, кожен з яких виконує специфічні функції у процесі формування компетентності.

Діагностичний етап передбачає оцінку актуального рівня розвитку навичок тайм-менеджменту учасників, виявлення індивідуальних проблемних зон та встановлення персоналізованих цілей навчання. На цьому етапі застосовуються методи самоаудиту часу, діагностичні опитувальники, аналіз хронофагів (поглиначів часу) та рефлексивні техніки усвідомлення власних часових стратегій [43].

Інформаційно-навчальний блок орієнтований на засвоєння теоретичних основ тайм-менеджменту та ознайомлення з конкретними технологіями планування і організації діяльності. Серед базових концепцій, що розглядаються у тренінгових програмах, виділяють:

- матрицю Ейзенхауера для встановлення пріоритетів;
- принципи цілепокладання за технологією SMART;
- методологію Getting Things Done Девіда Аллена;
- техніку Pomodoro для управління концентрацією уваги; [9]

– стратегії тайм-блокування;
– пакетування завдань [2].

Практико-орієнтований компонент тренінгу реалізується через систему інтерактивних вправ, рольових ігор, кейс-методів та групових дискусій.

Особливу цінність мають ситуаційні завдання, що моделюють реальні проблемні ситуації учасників та дозволяють відпрацювати застосування конкретних інструментів тайм-менеджменту. Наприклад, вправи на планування робочого тижня з урахуванням непередбачуваних подій, техніки делегування та відмови від непріоритетних завдань, методи боротьби з прокрастинацією [41].

Рефлексивно-інтегративний етап забезпечує усвідомлення учасниками набутого досвіду, інтеграцію нових знань та навичок у власну систему діяльності, формування індивідуального плану впровадження принципів тайм-менеджменту в повсякденну практику. Застосовуються техніки групової рефлексії, індивідуальне консультування, складання персональних стратегій оптимізації часового ресурсу.

Методичний арсенал тренера з тайм-менеджменту включає широкий спектр активних методів навчання, кожен з яких виконує специфічні функції у процесі формування компетентності управління часом.

Метод кейс-стаді передбачає аналіз реальних або модельованих ситуацій неефективного використання часу, виявлення причин проблем та розробку стратегій оптимізації. Учасники працюють у малих групах над вирішенням конкретних кейсів, що відображають типові проблеми тайм-менеджменту: перевантаження завданнями, неадекватне делегування, хронічні запізнення, прокрастинація при виконанні важливих проектів. Аналіз кейсів дозволяє розвинути аналітичне мислення, здатність до системного бачення проблем управління часом та генерування альтернативних рішень.

Рольові ігри та симуляції створюють умови для практичного відпрацювання навичок планування, пріоритизації та організації діяльності в ситуаціях, наближених до реальності. Наприклад, симуляція робочого дня з необхідністю оперативного реагування на непередбачувані події, рольова гра

«Переговори про терміни виконання проєкту», моделювання ситуацій конфлікту пріоритетів. Такі вправи розвивають гнучкість мислення, швидкість прийняття рішень у часових обмеженнях, навички асертивної комунікації при встановленні меж та відмові від нереалістичних вимог.

Техніки самоспостереження та самомоніторингу включають ведення часових щоденників, аудит використання часу протягом робочого тижня, аналіз структури витрат часу за різними категоріями діяльності. Систематичне самоспостереження підвищує усвідомленість щодо власних часових патернів, виявляє приховані резерви часу та зони неефективності.

Метод групової дискусії використовується для обговорення досвіду застосування різних технік тайм-менеджменту, обміну успішними практиками, аналізу бар'єрів впровадження нових стратегій організації часу. Групова дискусія актуалізує різноманіття підходів до вирішення однієї проблеми, стимулює критичне мислення та рефлексію власного досвіду через призму досвіду інших учасників.

Психогімнастичні вправи та техніки майндфулнес інтегруються у тренінгові програми для розвитку навичок саморегуляції, управління стресом при дефіциті часу, підвищення концентрації уваги та присутності «тут і зараз». Дослідження демонструють позитивний вплив практик усвідомленості на редукцію прокрастинації та підвищення фокусу уваги при виконанні завдань.

Цифрова трансформація освітнього простору зумовила активний розвиток дистанційних форм психологічного тренінгу, що набуває особливої актуальності в умовах глобалізації та потреби у гнучких форматах професійного розвитку.

Онлайн-тренінги з тайм-менеджменту мають низку специфічних характеристик, переваг та обмежень порівняно з традиційними очними форматами. Онлайн-тренінг реалізується через платформи відеоконференцій (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet) та передбачає проведення групових сесій у режимі реального часу з можливістю безпосередньої взаємодії між тренером та учасниками. Онлайн-тренінги дозволяють зберегти ключові елементи

групової динаміки, забезпечити оперативний зворотний звязок та емоційну підтримку учасників. Методичний інструментарій синхронних онлайн-програм включає інтерактивні презентації, роботу в брейкаут-кімнатах для групових вправ, використання віртуальних дошок для спільної роботи, онлайн-опитування та тести для оцінки прогресу.

Специфічні переваги онлайн-форматів тренінгів з тайм-менеджменту включають: доступність для географічно віддалених учасників, можливість навчання без відриву від основної діяльності, зниження часових та фінансових витрат на логістику, можливість запису сесій для повторного перегляду, використання спеціалізованих цифрових інструментів планування та контролю часу (додатки Trello, Todoist, RescueTime) безпосередньо у процесі навчання.

Водночас *онлайн-формат має певні обмеження, зокрема*: зниження інтенсивності емоційного контакту між учасниками, технічні проблеми зв’язку, ризик відволікання уваги на сторонні цифрові стимули, складність створення атмосфери психологічної безпеки та довіри у віртуальному просторі. Для подолання цих обмежень розробляються спеціальні методики фасилітації онлайн-груп, техніки активізації участі, стратегії підтримання мотивації та залученості учасників.

Сучасні дослідження ефективності онлайн-тренінгів з тайм-менеджменту демонструють позитивні результати за умови дотримання принципів інтерактивності, систематичності, персоналізації навчання та забезпечення супроводу учасників у процесі впровадження навичок у реальну практику. Особливу увагу дослідники акцентують на необхідності розробки методик оцінки довгострокових ефектів тренінгових програм, оскільки формування стійких навичок тайм-менеджменту потребує тривалого періоду практики та підтримки.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз проблеми розвитку тайм-менеджменту підлітків в умовах дистанційної освіти дозволяє визначити тайм-менеджмент як інтегральну компетентність, що є конкретним проявом саморегуляції у часовому вимірі та поєднує когнітивні, мотиваційні та вольові компоненти особистості. Ця компетентність не є вродженою характеристикою, а формується через цілеспрямоване навчання та систематичну практику, що підтверджується результатами західних інтервенційних досліджень. Водночас у вітчизняній психологічній науці проблематика тайм-менеджменту досліджується переважно у контексті студентської молоді, тоді як підлітковий віковий період залишається недостатньо вивченим.

Підлітковий вік характеризується інтенсивними нейробіологічними перебудовами, що безпосередньо впливають на формування механізмів саморегуляції. Асинхронність дозрівання префронтальної кори та лімбічної системи пояснює характерну для підлітків емоційну нестабільність, імпульсивність та специфіку сприйняття часу. Водночас саме в цей період відбувається якісний стрибок у розвитку самосвідомості, рефлексивних здібностей та часової компетентності, формується здатність до усвідомленого цілепокладання та планування майбутнього. Проте ці механізми перебувають у стадії активного становлення і потребують зовнішньої психологічної та педагогічної підтримки для свого повноцінного розвитку.

Дистанційне освітнє середовище створює для підлітків подвійний виклик: з одного боку, воно висуває підвищені вимоги до саморегуляції через відсутність зовнішньої структури, яку традиційно забезпечує класне середовище, з іншого – обмежує доступ до соціальної підтримки з боку вчителів та однолітків, що є критично важливою для розвитку регуляторних механізмів у цьому віці. Узагальнення емпіричних досліджень засвідчує, що найбільш проблемною зоною саморегуляції в онлайн-навчанні є управління часом, а дефіцит навичок тайм-менеджменту виступає основною причиною

академічних труднощів та психологічного дискомфорту підлітків у дистанційному форматі. Для української освіти ця проблематика набуває особливої актуальності в умовах тривалого функціонування шкіл у змішаному та дистанційному режимах через воєнний стан.

Тренінгові технології розглядаються як ефективний інструмент розвитку навичок тайм-менеджменту, оскільки створюють безпечне середовище для аналізу власних часових стратегій, виявлення дисфункціональних патернів та апробації нових підходів до планування і самоорганізації. Групова форма роботи посилює мотивацію до змін через механізми групової динаміки та взаємної підтримки учасників. Онлайн-тренінги мають специфічні переваги, зокрема доступність для географічно віддалених учасників та можливість інтеграції цифрових інструментів планування безпосередньо у процес навчання, проте потребують особливих методичних рішень для підтримання групової динаміки, психологічної безпеки та мотивації у віртуальному просторі.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив недостатню вивченість проблеми розвитку тайм-менеджменту саме підлітків в умовах дистанційного навчання у вітчизняному науковому контексті та відсутність емпірично обґрунтованих тренінгових програм, адаптованих до специфіки онлайн-формату та психологічних особливостей підліткового віку, що обумовлює необхідність проведення емпіричного дослідження актуального рівня сформованості навичок тайм-менеджменту в українських підлітків та розробки спеціалізованої тренінгової програми для їх цілеспрямованого розвитку.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

2.1. Організація дослідження та методики діагностики

Проблема управління часом набуває особливої актуальності для підлітків, які навчаються дистанційно, оскільки умови онлайн-освіти вимагають від них високого рівня самоорганізації та відповідальності. Воєнний стан в Україні суттєво вплинув на організацію навчального процесу, змусивши багатьох школярів перейти на повністю дистанційний формат навчання. Реалізоване нами теоретичне дослідження проблеми тайм-менеджменту підлітків дало змогу визначити коло емпіричних пошуків, спрямованих на експериментальне вивчення особливостей прояву тайм-менеджменту у підлітковому віці в умовах дистанційної освіти.

Метою емпіричного дослідження стало експериментальне вивчення особливостей прояву тайм-менеджменту у підлітковому віці для розробки та перевірки ефективності тренінгової програми, що забезпечить розвиток тайм-менеджменту підлітків в умовах дистанційної освіти.

Експериментальне дослідження особливостей прояву тайм-менеджменту у підлітковому віці в умовах дистанційного навчання здійснювалося на базі Ліцею № 2 Покровської міської ради Донецької області протягом 2024–2025 навчального року. Особливістю освітнього процесу у закладі є функціонування повністю дистанційної форми навчання з використанням платформи Microsoft Teams, що зумовлено безпековими ризиками, пов'язаними з перебуванням території у прифронтовій зоні. Такий формат забезпечив реалістичні умови для вивчення специфіки тайм-менеджменту підлітків саме в онлайн-середовищі.

У дослідженні взяли участь 60 учнів 8-9 класів (підлітки віком 13-15 років), з них 32 дівчини та 28 хлопців, які навчалися у дистанційному форматі.

Для дослідження особливостей тайм-менеджменту підлітків використано комплекс психодіагностичних методик:

- опитувальник мотиваційної саморегуляції SRQ-A (адаптований варіант Self-Regulation Questionnaire);
- авторський опитувальник «Організація часу в дистанційному навчанні»;
- анкета «Причини відкладання завдань у підлітків» (адаптована версія М.С. Дворник) [35];
- спостереження та бесіди з учнями, класними керівниками, шкільним психологом.

Опитувальник мотиваційної саморегуляції SRQ-A є адаптованим варіантом методики Self-Regulation Questionnaire, розробленої Ryan R. та Connell J. (1989) у рамках теорії самодетермінації. Україномовна адаптація здійснена з урахуванням специфіки дистанційного навчання. Методика призначена для діагностики типів мотиваційної регуляції навчальної діяльності підлітків та дозволяє визначити, якою мірою учні керуються внутрішньою мотивацією, усвідомленим вибором чи зовнішнім тиском при виконанні навчальних завдань (див. Додаток А).

Опитувальник містить 40 тверджень, які об'єднані у 5 блоків відповідно до типових навчальних ситуацій: виконання домашніх та онлайн-завдань (блок A), робота на уроці/онлайн-уроці (блок B), відповіді на складні запитання (блок C), прагнення добре навчатися (блок D), участь в онлайн-навчанні (блок E). Кожне твердження оцінюється за 4-бальною шкалою Лайкерта, де 1 бал означає «зовсім не схоже на мене», а 4 бали – «дуже схоже на мене». Час виконання методики становить 15-20 хвилин.

Структурно опитувальник вимірює чотири типи регуляції навчальної поведінки. Шкала зовнішньої регуляції (12 пунктів) діагностує навчання під впливом зовнішнього тиску, покарань, винагород чи контролю з боку дорослих. Високі показники за цією шкалою свідчать про те, що підліток виконує завдання переважно через страх покарання або очікування винагороди, а не через власний інтерес чи розуміння цінності навчання. Шкала інтроектованої регуля-

ції (10 пунктів) вимірює навчання через внутрішній тиск, почуття обов'язку, прагнення уникнути почуття провини або підтримати самооцінку. Підлітки з високими показниками за цією шкалою навчаються, щоб не відчувати себе «поганими учнями» або не розчаровувати значущих дорослих. Шкала ідентифікованої регуляції (9 пунктів) відображає усвідомлене прийняття цінності навчання, розуміння його особистої значущості та корисності для майбутнього. Високі бали свідчать про те, що підліток навчається, бо розуміє важливість знань для досягнення власних цілей. Шкала внутрішньої мотивації (9 пунктів) діагностує навчання заради задоволення від самого процесу пізнання, інтересу до предмета, радості від подолання складних завдань.

Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку середніх балів за кожною шкалою та обчислення Індексу відносної автономії (Relative Autonomy Index, RAI) за формулою: RAI = (2 × Внутрішня мотивація) + Ідентифікована регуляція − Інтроектована регуляція − (2 × Зовнішня регуляція). Значення RAI може коливатися від −10 до +15. Високий позитивний індекс (+15 і вище) свідчить про високу автономність, самостійність та стійку мотивацію. Індекс у діапазоні від +5 до +14 вказує на переважно автономну мотивацію. Змішана мотивація характеризується діапазоном від 0 до +4. Індекс від −1 до −9 свідчить про залежність від зовнішнього контролю. Низький або негативний RAI (−10 і нижче) вказує на повністю зовнішню, нав'язану мотивацію, що є несприятливим фактором для формування самостійності в управлінні часом та навчальною діяльністю.

Авторський опитувальник «Організація часу в дистанційному навчанні» був розроблений на основі теоретичних моделей тайм-менеджменту B.J.C. Claessens, van Eerde W., C.G. Rutte, R.A. Roe (2007) та концепції саморегульованого навчання B.J. Zimmerman (2008) з урахуванням специфіки дистанційної освіти. Методика спрямована на виявлення рівня сформованості конкретних навичок управління часом у підлітків, які навчаються онлайн (див. Додаток Б).

Опитувальник складається з 30 тверджень, організованих у 4 тематичні блоки, кожне з яких оцінюється за 5-бальною шкалою Лайкерта (від 1 – «ніколи» до 5 – «завжди»). Час виконання методики становить 10-15 хвилин.

Блок «Планування навчального дня» (10 пунктів) діагностує здатність підлітка структурувати свій навчальний день, складати розклад занять, встановлювати пріоритети між завданнями та визначати реалістичні терміни їх виконання. Максимальний бал за цим блоком – 50. Високі показники (36-50 балів) свідчать про сформовані навички планування, уміння передбачати часові витрати та розподіляти завдання протягом дня. Середні показники (21-35 балів) вказують на епізодичне планування, коли підліток іноді складає плани, але не завжди їх дотримується. Низькі показники (10-20 балів) характеризують хаотичну організацію навчання без чіткого розуміння пріоритетів.

Блок «Організація робочого простору» (8 пунктів) вимірює здатність створювати та підтримувати організоване навчальне середовище вдома, мінімізувати фізичні відволікаючі чинники та забезпечувати технічну готовність до онлайн-занять. Максимальний бал – 40. Високі показники (29-40 балів) характеризують підлітків, які мають облаштоване робоче місце, підтримують порядок у навчальних матеріалах та завчасно готують необхідні ресурси для занять. Середні показники (17-28 балів) свідчать про періодичні проблеми з організацією простору. Низькі показники (8-16 балів) вказують на відсутність спеціально організованого навчального місця та систематичні труднощі з пошуком необхідних матеріалів.

Блок «Контроль дистракторів» (7 пунктів) оцінює здатність протистояти цифровим спокусам (соціальні мережі, ігри, месенджери) та підтримувати концентрацію уваги під час навчальних завдань. Максимальний бал – 35. Високі показники (25-35 балів) демонструють розвинену здатність до вольової регуляції, уміння відкладати задоволення та зберігати фокус на навчанні. Середні показники (15-24 бали) характеризують підлітків, які усвідомлюють проблему відволікань, але не завжди можуть їм протистояти. Низькі показники (7-14

балів) свідчать про слабкий самоконтроль та схильність до імпульсивного перемикання уваги на розважальний контент.

Блок «Рефлексія часу» (5 пунктів) діагностує здатність усвідомлювати фактичні витрати часу, аналізувати причини неефективного його використання та коригувати власну поведінку на основі рефлексії. Максимальний бал – 25. Високі показники (18-25 балів) характеризують розвинену здатність до самоаналізу та адаптивної корекції часових стратегій. Середні показники (11-17 балів) свідчать про епізодичну рефлексію без систематичних висновків. Низькі показники (5-10 балів) вказують на відсутність усвідомленого аналізу власного використання часу.

Загальний показник управління часом обчислюється як сума балів за всіма чотирма блоками і може коливатися від 30 до 150 балів. Інтерпретація здійснюється за трьома рівнями: високий рівень (91-150 балів) свідчить про добре розвинені навички планування, ефективну організацію робочого простору, успішний контроль цифрових відволікань та розвинену рефлексію використання часу; середній рівень (61-90 балів) характеризує базові навички планування, які сформовані, але не завжди використовуються систематично, можуть виникати періодичні труднощі з дотриманням розкладу та концентрацією; низький рівень (30-60 балів) вказує на значні труднощі з організацією часу, відсутність систематичного планування, слабкий контроль відволікань, потребу в цілеспрямованій роботі з розвитку навичок тайм-менеджменту.

Анкета «Причини відкладання завдань у підлітків» є адаптованою версією опитувальника академічної прокрастинації, розробленого М.С. Дворник (2018) на основі психологічних моделей прокрастинації P. Steel (2007) та H.C. Schouwenburg (2004). Методика дозволяє виявити специфічні психологічні механізми, що лежать в основі систематичного відкладання навчальних завдань у підлітків (див. Додаток В).

Анкета містить 42 твердження, які оцінюються за 5-бальною шкалою Лайкерта (від 1 – «зовсім не про мене» до 5 – «дуже схоже на мене»). Час виконання методики становить 15-20 хвилин. Структурно методика включає п'ять

шкал, кожна з яких відображає окремий психологічний механізм прокрастинації.

Шкала «Недооцінка готовності до виконання завдання» (13 пунктів) діагностує тенденцію підлітка відкладати завдання через сумніви у власних здібностях, страх невдачі або переконання, що потрібно ще більше підготуватися перед початком роботи. Максимальний бал – 65. Високі показники (44-65 балів) свідчать про виражену невпевненість у собі, перфекціонізм та паралізуючий страх зробити щось недостатньо добре. Середні показники характеризують епізодичні сумніви, які іноді заважають своєчасно розпочати роботу. Низькі показники вказують на адекватну самооцінку та відсутність парализуючих страхів щодо виконання завдань.

Шкала «Страх відповідальності» (6 пунктів) вимірює схильність уникати завдань через побоювання негативної оцінки з боку вчителів, батьків чи однолітків. Максимальний бал – 30. Високі показники (21-30 балів) характеризують підлітків, для яких страх осуду є основним мотивом відкладання. Середні показники свідчать про помірну чутливість до критики. Низькі показники вказують на емоційну стійкість до зовнішніх оцінок.

Шкала «Знижений рівень зацікавленості» (6 пунктів) діагностує відкладання через відсутність внутрішньої мотивації, нудьгу або невміння знайти особистий сенс у навчальних завданнях. Максимальний бал – 30. Високі показники (21-30 балів) свідчать про глибоку амотивацію та відсутність зв'язку між навчанням та особистими цілями підлітка. Середні показники характеризують вибіркову мотивацію залежно від предмета чи типу завдання. Низькі показники вказують на здатність знаходити інтерес навіть у рутинних завданнях.

Шкала «Орієнтація на соціальну винагороду» (7 пунктів) вимірює тенденцію відкладати індивідуальні завдання на користь соціальної взаємодії, розваг чи активностей, що приносять негайне емоційне задоволення. Максимальний бал – 35. Високі показники (25-35 балів) характеризують імпульсивність, орієнтацію на негайне задоволення та труднощі з відкладанням

винагороди. Середні показники свідчать про баланс між соціальними потребами та навчальними обов'язками. Низькі показники вказують на здатність керувати імпульсами та пріоритизувати довгострокові цілі.

Шкала «Схильність до педантизму» (9 пунктів) діагностує відкладання через надмірну увагу до деталей, нереалістичні стандарти якості роботи та страх зробити щось недосконало. Максимальний бал – 45. Високі показники (31-45 балів) свідчать про дисфункціональний перфекціонізм, який паралізує діяльність. Середні показники характеризують здорове прагнення до якості з періодичною надмірною вимогливістю. Низькі показники вказують на гнучкі стандарти та здатність приймати «достатньо хороші» рішення.

Загальний показник прокрастинації обчислюється як сума балів за всіма п'ятьма шкалами і може коливатися від 41 до 205 балів. Інтерпретація здійснюється за трьома рівнями: низький рівень прокрастинації (41-82 бали) характеризує підлітків, які переважно своєчасно виконують завдання та мають ефективні стратегії подолання відкладання; середній рівень (83-143 бали) свідчить про періодичне відкладання завдань, коли підліток іноді має труднощі з організацією часу, може відкладати неприємні або складні завдання; високий рівень (144-205 балів) вказує на систематичне відкладання завдань, що суттєво знижує навчальну ефективність та потребує психологічної інтервенції.

Окрім стандартизованих опитувальників, у дослідженні використовувалися методи спостереження та бесід. Спостереження здійснювалося під час онлайн-уроків у Microsoft Teams протягом двох тижнів з фіксацією поведінкових проявів саморегуляції: своєчасність підключення до уроків, підготовленість матеріалів, активність участі, здатність зберігати увагу впродовж заняття. Індивідуальні бесіди проводилися з учнями, класними керівниками та шкільним психологом для уточнення контекстуальних факторів, що впливають на організацію навчання підлітків удома.

Обраний комплекс методик дозволив отримати багатовимірну характеристику особливостей тайм-менеджменту підлітків в умовах дистанційного навчання, охопивши мотиваційні, когнітивні та поведінкові аспекти саморегуляції

часу. Валідні психометричні властивості методик та їхня адаптованість до українського контексту забезпечили надійність отриманих даних для подальшого аналізу та розробки тренінгової програми розвитку навичок управління часом у підлітків.

2.2. Аналіз результатів вивчення особливостей прояву тайм-менеджменту в підлітковому віці.

На першому етапі емпіричного дослідження ми намагалися з'ясувати, наскільки підлітки здатні до автономної саморегуляції навчальної діяльності в умовах дистанційного навчання, чи керуються вони внутрішньою мотивацією та усвідомленим вибором при виконанні завдань, або ж їхня навчальна активність залежить переважно від зовнішнього тиску та контролю. Розуміння мотиваційного профілю учнів є критично важливим, оскільки саме тип мотивації визначає здатність підлітка самостійно організовувати власний навчальний час без постійного нагляду дорослих. З цією метою ми використали опитувальник мотиваційної саморегуляції SRQ-A, який дозволяє діагностувати чотири типи регуляції навчальної поведінки: зовнішню, інтроектовану, ідентифіковану та внутрішню мотивацію.

Результати діагностики мотиваційної саморегуляції навчальної діяльності

Першим етапом аналізу стало вивчення типів мотиваційної регуляції навчальної діяльності підлітків за методикою SRQ-A. Результати опитування за чотирма шкалами регуляції представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Розподіл середніх балів за типами мотиваційної регуляції навчальної діяльності (n=60)

Тип регуляції	Середній бал	Стандартне відхилення	Мінімум	Максимум
Зовнішня регуляція	2,78	0,54	1,67	3,92
Інтроектована регуляція	2,64	0,62	1,30	3,80
Ідентифікована регуляція	2,35	0,58	1,22	3,56
Внутрішня мотивація	2,18	0,71	1,11	3,78

Примітка. Шкала оцінювання від 1 до 4 балів.

На рис. 2.1 графічно представлено співвідношення середніх значень за шкалами мотиваційної регуляції.

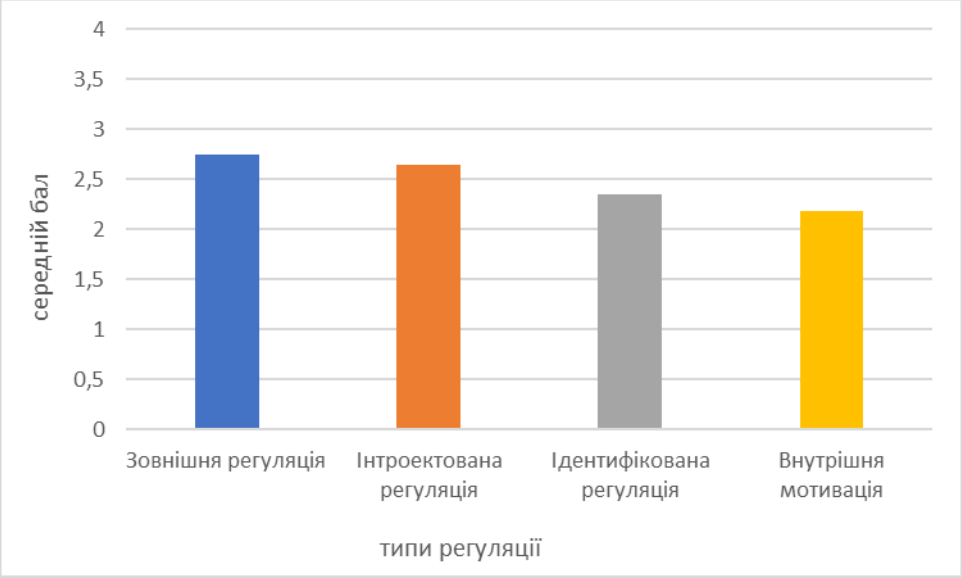

Рис. 2.1. Середні значення типів мотиваційної регуляції

Отримані результати свідчать про тривожну тенденцію: найвищі середні показники зафіксовані саме за шкалою зовнішньої регуляції (M=2,78), тоді як внутрішня мотивація демонструє найнижчі значення (M=2,18). Розподіл учнів за рівнями RAI представлений у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Розподіл підлітків за рівнями Індексу відносної автономії (n=60)

Рівень RAI	Діапазон значень	Кількість учнів	%	Характеристика
Дуже низький	від -10 до -7	9	15,0%	Повністю зовнішня
Низький	від -6 до -1	18	30,0%	Зовнішній контроль
Змішаний	від 0 до +4	21	35,0%	Змішана мотивація
Помірно автономний	від +5 до +9	10	16,7%	Переважно автономна
Високий	від +10 до +15	2	3,3%	Висока автономність

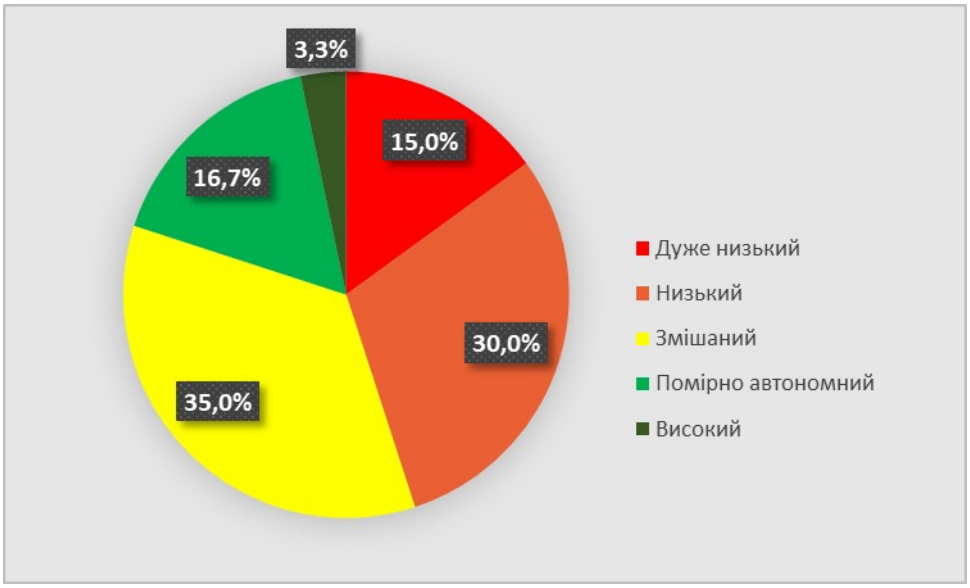

Рис. 2.2 .Розподіл підлітків за рівнями RAI

Лише 3,3% учнів мають високий рівень автономної мотивації, тоді як 45% демонструють низький або дуже низький RAI.

Результати діагностики навичок організації часу в дистанційному навчанні

Виявлені особливості мотиваційної регуляції поставили перед нами питання: чи володіють підлітки конкретними практичними навичками управління часом? Результати представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Середні показники за блоками опитувальника «Організація часу в дистанційному навчанні» (n=60)

Блок	Max балів	Середній бал	% від макс.	Рівень
Планування навчального дня	50	26,4	52,8%	Середній
Організація робочого простору	40	23,8	59,5%	Середній
Контроль дистракторів	35	16,2	46,3%	Нижче середн.
Рефлексія часу	25	11,6	46,4%	Нижче середн.
Загальний показник	**150**	**78,0**	**52,0%**	**Середній**

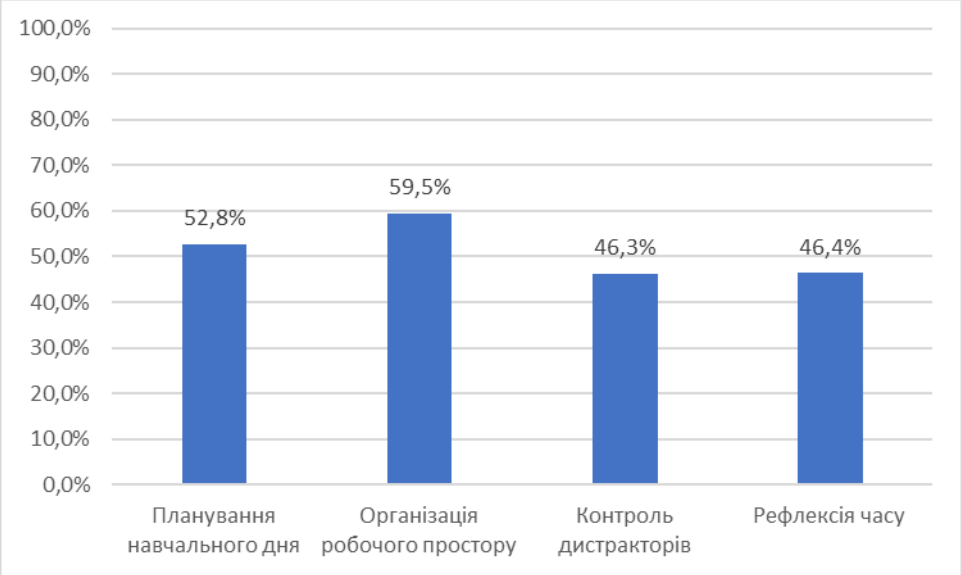

Рис. 2.3. Середні показники за блоками тайм-менеджменту

Отримані результати вказують на критичні проблеми у контролі відволікань (46,3%) та рефлексії часу (46,4%). Розподіл за рівнями представлений у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Розподіл підлітків за рівнями сформованості навичок управління часом (n=60)

Рівень	Діапазон балів	Кількість учнів (%)
Високий	91-150	5 (8,3%)
Середній	61-90	38 (63,4%)
Низький	30-60	17 (28,3%)

Лише 8,3% підлітків мають добре розвинені навички планування та організації часу.

Результати діагностики академічної прокрастинації.

Виявлені труднощі логічно підводили до питання: які психологічні механізми лежать в основі цих проблем? Результати представлені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Середні показники за шкалами анкети академічної прокрастинації (n=60)

Шкала	Мах балів	Середній бал	% від макс. (Рівень)
Недооцінка готовності	65	38,6	59,4% (Серед.-вищий)
Страх відповідальності	30	17,8	59,3% (Серед.-вищий)
Знижений рівень зацікавленості	30	19,4	64,7% (Вищий)
Орієнтація на соціальну винагороду	35	22,1	63,1% (Серед.-вищий)
Схильність до педантизму	45	24,3	54,0% (Середній)
Загальний рівень	**205**	**122,2**	**59,6% (Серед.-вищий)**

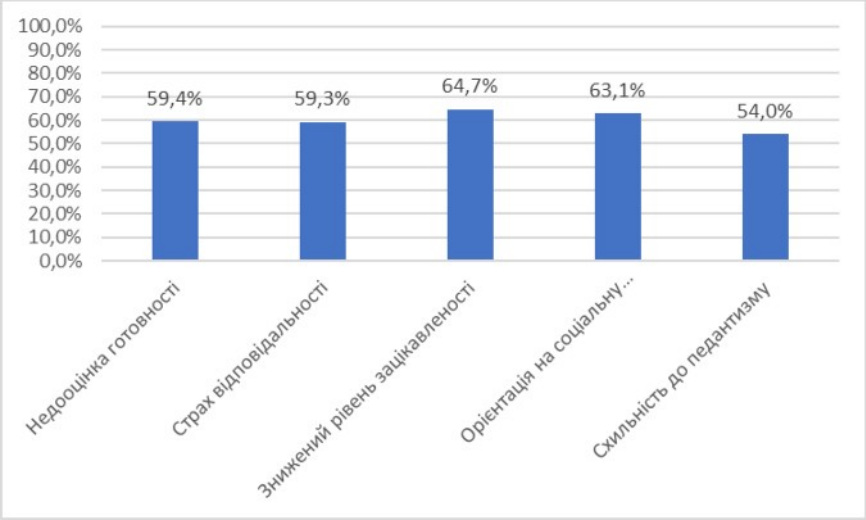

Рис. 2.5.Профіль академічної прокрастинації за шкалами

Найвищі показники спостерігаються за шкалою «Знижений рівень зацікавленості» (64,7%). Розподіл за рівнями у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Розподіл підлітків за рівнями академічної прокрастинації (n=60)

Рівень прокрастинації	Діапазон балів	Кількість учнів (%)
Низький	41-82	7 (11,7%)
Середній	83-143	44 (73,3%)
Високий	144-205	9 (15,0%)

Переважна більшість підлітків (73,3%) мають середній рівень прокрастинації.

Кореляційний та порівняльний аналіз результатів дослідження

Для виявлення взаємозв'язків між досліджуваними параметрами був проведений кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона). Результати представлені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Кореляційні зв'язки між показниками мотивації, тайм-менеджменту та прокрастинації (n=60)

Показники	Коефіцієнт кореляції (r)	Рівень значущості (p)
RAI ↔ Загальний тайм-менеджмент	+0,58	p<0,001
RAI ↔ Загальна прокрастинація	-0,62	p<0,001
Тайм-менеджмент ↔ Прокрастинація	-0,71	p<0,001
Внутрішня мотивація ↔ Рефлексія часу	+0,54	p<0,001
Контроль дистракторів ↔ Орієнтація на соціальну винагороду	-0,66	p<0,001

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі зв'язки між усіма основними показниками дослідження. Особливо сильний негативний зв'язок виявлено між загальним рівнем навичок тайм-менеджменту та загальним рівнем прокрастинації (r=-0,71, p<0,001).

Отримані результати дослідження переконливо свідчать про гостру необхідність розробки та впровадження спеціалізованої тренінгової програми, спрямованої на розвиток навичок тайм-менеджменту у підлітків в умовах дистанційного навчання. Така програма має бути комплексною та охоплювати всі виявлені проблемні зони: формування внутрішньої мотивації до навчання, розвиток навичок планування та цілепокладання, тренування вольової регуляції та контролю цифрових відволікань, подолання прокрастинації через роботу зі страхами та невпевненістю, розвиток рефлексивних навичок.

Висновки до другого розділу

Експериментальне дослідження особливостей прояву тайм-менеджменту в підлітковому віці в умовах дистанційного навчання за участю 60 учнів 8-9 класів Ліцею № 2 Покровської міської ради виявило системну проблему на трьох взаємопов'язаних рівнях. Діагностика мотиваційної структури за

опитувальником SRQ-A засвідчила критичне домінування зовнішніх форм регуляції (M=2,78) над внутрішньою мотивацією (M=2,18), при цьому 45% підлітків мають низький або дуже низький Індекс відносної автономії, що свідчить про залежність від зовнішнього контролю. Дослідження навичок організації часу виявило найбільш проблемні зони: контроль цифрових дистракторів (46,3% від максимуму) та рефлексію власного використання часу (46,4%), при цьому лише 8,3% учнів володіють добре розвиненими навичками тайм-менеджменту. Діагностика академічної прокрастинації показала, що 73,3% підлітків мають середній рівень відкладання завдань, а найбільш вираженим механізмом є знижений рівень зацікавленості (64,7% від максимуму).

Кореляційний аналіз підтвердив системний характер виявлених проблем, встановивши статистично значущі взаємозв'язки між усіма основними показниками: найсильніший негативний зв'язок виявлено між навичками тайм-менеджменту та прокрастинацією ($r=-0,71$, $p<0,001$), високий позитивний зв'язок між Індексом відносної автономії та навичками управління часом ($r=+0,58$, $p<0,001$), а також сильний негативний зв'язок між здатністю контролювати цифрові відволікання та орієнтацією на соціальну винагороду ($r=-0,66$, $p<0,001$). Отримані результати переконливо свідчать про необхідність розробки та впровадження комплексної тренінгової програми, яка має охоплювати формування внутрішньої мотивації до навчання, розвиток конкретних навичок планування та цілепокладання, тренування вольової регуляції та контролю цифрових відволікань, подолання прокрастинації через роботу з її психологічними механізмами, а також розвиток рефлексивних навичок усвідомлення власного використання часу.

РОЗДІЛ 3. АПРОБАЦІЯ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ ПІДЛІТКІВ У ФОРМАТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

3.1. Обґрунтування необхідності і доцільності використання тренінгових технологій для розвитку тайм-менеджменту в підлітковому віці

На основі проведеного емпіричного дослідження та отриманих результатів було розроблено тренінгову програму «Майстер часу: прокачай свою суперсилу!», спрямовану на розвиток навичок ефективного управління часом у підлітків в умовах дистанційної освіти. Результати констатувального етапу експерименту переконливо засвідчили критичну необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи з формування тайм-менеджменту підлітків, оскільки виявлені проблеми набули системного характеру та суттєво знижують навчальну ефективність здобувачів освіти.

Вибір саме тренінгової форми роботи зумовлений специфікою вікових особливостей підлітків та характером завдань, які необхідно вирішити. Підлітковий вік характеризується домінуванням спілкування як провідної діяльності, прагненням до самостійності та потребою в активних формах взаємодії, що робить тренінг найбільш ефективною технологією для даної вікової категорії.

Мета тренінгової програми: формування у підлітків навичок усвідомленого управління часом та подолання прокрастинації через інтерактивні техніки самоорганізації та особистісного розвитку в умовах дистанційного навчання.

Основні завдання програми:

1. Розвинути здатність підлітків до самоаналізу власних часових витрат та усвідомлення індивідуальних паттернів неефективного використання часу.

2. Сформувати практичні навички планування завдань з урахуванням реалістичної оцінки часових витрат.
3. Навчити ідентифікувати психологічні механізми прокрастинації та опанувати практичні стратегії подолання відкладання завдань.
4. Підвищити внутрішню мотивацію до продуктивної діяльності через усвідомлення зв'язку між ефективним управлінням часом та досягненням особистісно значущих цілей.
5. Ознайомити підлітків з цифровими інструментами для тайм-менеджменту та сформувати навички їх використання.
6. Розвинути рефлексивні навички усвідомлення фактичних витрат часу та корекції власних часових стратегій.

Програма розрахована на формат одноразового тренінгу тривалістю 60 хвилин. Заняття проводиться в дистанційному форматі на платформі Microsoft Teams. Програма передбачає роботу з групою 16 осіб віком 13-15 років (8-9 класи).

Тематичний план тренінгової програми наведено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Структура тренінгової програми «Майстер часу: прокачай свою суперсилу!»

№ блоку	Назва блоку	Мета	Зміст	Час (хв.)
1	Організаційний момент	Налаштування на роботу, перевірка технічної готовності	Вітання учасників, перевірка підключення, налаштування мікрофонів та камер	3
2	Годинник настрою	Емоційне налаштування,	Вправа «Годинник настрою»	5

№ блоку	Назва блоку	Мета	Зміст	Час (хв.)
		створення позитивної атмосфери	(представлення правил тренінгу, емоційне налаштування через жести)	
3	Знайомство з героями тренінгу	Формування мотивації до участі, представлення концепції	Представлення Майстра Часу та Лиходійки Прокрастинації, розповідь про прокрастинацію, пояснення мети тренінгу	7
4	Спіймай Прокрастинацію	Усвідомлення власних звичок прокрастинації	Інтерактивна вправа: голосування за найпоширеніші виправдання відкладання завдань, обговорення результатів	5-7
5	Техніка Pomodoro	Формування навичок структурування робочого часу, контролю цифрових відволікань	Пояснення методики Pomodoro, групова робота (поділ на мікро-групи по 4 особи), робота з	10-12

№ блоку	Назва блоку	Мета	Зміст	Час (хв.)
			онлайн-дошкою, обговорення результатів	
6	З'їж жабу	Розвиток навичок встановлення пріоритетів, подолання складних завдань	Техніка подолання складних завдань, індивідуальна робота на онлайн-дошці (планування пріоритетних завдань), обговорення стратегій	10-12
7	Онлайн-інструменти планування	Ознайомлення з цифровими інструментами тайм-менеджменту	Презентація додатку xTiles, демонстрація можливостей планування, поради з використання онлайн-інструментів	5-7
8	Рефлексія «Суперсили, які я відкрив»	Усвідомлення та закріплення отриманого досвіду	Створення хмари слів у Mentimeter, учасники діляться враженнями, підведення підсумків тренінгу	5
9	Заключне слово	Мотивація до подальшого	Мотивація від психолога,	5

№ блоку	Назва блоку	Мета	Зміст	Час (хв.)
		застосування навичок	прощання та подяка учасникам	
Разом:				**60**

Структура тренінгу логічно вибудована відповідно до принципів групової роботи та специфіки онлайн-формату. Вступна частина (блоки 1-3, 15 хвилин) виконує критично важливі функції налаштування групи на роботу, створення позитивної атмосфери та формування мотивації до участі.

Основна частина (блоки 4-7, 35 хвилин) побудована за принципом наростання складності та послідовного опрацювання ключових навичок. Інтерактивна вправа «Спіймай Прокрастинацію» виконує діагностичну функцію, допомагаючи учасникам усвідомити власні паттерни відкладання важливих справ. Техніка «Pomodoro» є центральною вправою тренінгу, яка дає підліткам конкретний практичний інструмент для структурування робочого часу та контролю відволікань.

Підсумкова частина (блоки 8-9, 10 хвилин) виконує функцію закріплення отриманого досвіду та мотивації до подальшого застосування навичок. Рефлексія «Суперсили, які я відкрив» через створення хмари слів у Mentimeter дозволяє кожному учаснику сформулювати власні інсайти та побачити, які навички були найбільш значущими для групи в цілому.

Таким чином, розроблена тренінгова програма є методично обґрунтованою формою роботи з розвитку навичок тайм-менеджменту у підлітків в умовах дистанційного навчання. Вона поєднує сучасні психологічні знання про механізми саморегуляції, вікові особливості підлітків, специфіку онлайн-середовища та практичні техніки управління часом у цілісну систему, яка відповідає реальним потребам сучасних школярів.

3.2. Аналіз ефективності впровадження тренінгової програми розвитку тайм-менеджменту підлітків у форматі дистанційної освіти

Оцінка ефективності тренінгової програми здійснювалася за чотирма основними маркерами: реакції учасників, засвоєння знань, зміни в поведінці та досягнуті результати. Для отримання максимально повної картини було проведено опитування учасників безпосередньо після завершення тренінгу (післятренінгова оцінка) та через два тижні після його проведення (відстрочена оцінка), що дозволило простежити не лише безпосередні емоційні враження, але й реальне застосування отриманих навичок у повсякденному житті.

Безпосередньо після завершення тренінгу було проведено усне опитування учасників щодо їхніх вражень від заняття. Емоційна оцінка виявилася переважно позитивною: 14 з 16 учасників (87,5%) відзначили, що тренінг їм сподобався, 2 учасники (12,5%) дали нейтральну оцінку («нормально, але не в захваті»). Негативних відгуків не було.

Щодо окремих елементів тренінгу учасники висловилися наступним чином. Найбільше сподобалася геймфікація через образи Майстра Часу та Лиходійки Прокрастинації – 13 учасників (81,3%) відзначили, що така подача матеріалу зробила тренінг цікавим та нескучним.».

Практичну частину – виконання завдань за технікою Pomodoro – позитивно оцінили 12 учасників (75%). Їм сподобалося, що можна було одразу спробувати техніку на практиці, а не просто послухати про неї.

Вправу «З'їж жабу» високо оцінили 10 учасників (62,5%). Декілька підлітків відзначили, що саме цей принцип здався їм найбільш корисним для застосування в житті.

Презентація додатку xTiles зацікавила 9 учасників (56,3%), які відразу після тренінгу почали його встановлювати та досліджувати можливості. Решта учасників відзначили, що поки що віддають перевагу паперовим записам або вбудованим календарям у телефонах, але тепер принаймні знають про існування таких інструментів.

Щодо організації тренінгу всі учасники відзначили зручність онлайн-формату, оскільки він відповідає їхньому звичному режиму навчання. Технічних проблем під час заняття не виникло. Тривалість 60 хвилин оцінена як оптимальна – більшість учасників зазначили, що це достатньо, щоб не втомитися, але й отримати повноцінні знання.

Серед рекомендацій щодо поліпшення тренінгу учасники найчастіше називали: збільшення кількості практичних вправ (5 осіб), додавання більше часу на обговорення особистого досвіду (4 особи), проведення повторної зустрічі через деякий час для обміну результатами застосування технік (11 осіб). Троє учасників висловили побажання отримати роздатковий матеріал з описом усіх технік, щоб можна було повернутися до них пізніше.

Для оцінки ступеня зрозумілості та засвоєння інформації наприкінці тренінгу учасникам було запропоновано коротке усне опитування щодо ключових понять та технік. Всі 16 учасників (100%) змогли правильно пояснити суть техніки Pomodoro та назвати основні кроки її застосування (25 хвилин роботи, 5 хвилин перерви). П'ятнадцять учасників (93,8%) правильно сформулювали принцип «З'їж жабу» – починати день з найскладнішого завдання. Чотирнадцять учасників (87,5%) змогли пояснити, що таке прокрастинація і які її основні причини.

Корисність отриманої інформації для повсякденного життя високо оцінили 14 учасників (87,5%). Вони відзначили, що раніше не замислювалися про управління часом систематично, а тренінг дав їм конкретні інструменти, які можна застосовувати одразу.

Два учасники (12,5%) оцінили корисність як середню, пояснивши, що їм потрібно спочатку спробувати застосувати техніки на практиці, щоб зрозуміти, чи підходять вони їм особисто. Це адекватна позиція, яка свідчить про критичне мислення підлітків.

Через два тижні після проведення тренінгу було здійснено відстрочену оцінку ефективності через індивідуальні онлайн-бесіди з учасниками та

спостереження під час дистанційних уроків. Мета полягала у з'ясуванні, чи змінилася поведінка учасників щодо організації свого навчального часу.

Дванадцять з шістнадцяти учасників (75%) повідомили, що почали використовувати принаймні одну з вивчених технік у своєму повсякденному житті. Найпопулярнішою виявилася техніка Pomodoro – її застосовують 11 осіб (68,8%), переважно для виконання домашніх завдань, які вимагають тривалої концентрації.

Принцип «З'їж жабу» застосовують 9 учасників (56,3%). Вони повідомили, що почали визначати щоранку найскладніше завдання і намагаються виконувати його першим.

Цифрові інструменти для планування (xTiles або інші додатки) почали використовувати 7 учасників (43,8%). Характерно, що до тренінгу лише один учасник користувався подібними інструментами.

Спостереження під час онлайн-уроків протягом двох тижнів після тренінгу виявили помітні зміни в поведінці учасників. Систематичні запізнення на уроки зменшилися: якщо раніше в середньому 5 з 16 учасників (31,3%) регулярно приєднувалися до уроку із запізненням на 3-5 хвилин, то після тренінгу цей показник знизився до 2 осіб (12,5%). Класний керівник відзначив, що учасники тренінгу стали частіше мати підготовлені матеріали на початку заняття, менше відволікатися під час пояснення нового матеріалу.

Водночас чотири учасники (25%) повідомили, що намагалися застосовувати техніки, але зіткнулися з труднощами систематичного використання. Основними перешкодами вони назвали: відсутність зовнішнього контролю («ніхто не перевіряє, чи я використовую техніку»), складність формування нової звички («забуваю про таймер»), опір з боку старих звичок («іноді просто хочеться зробити по-старому»). Це вказує на необхідність додаткової підтримки для частини учасників.

Для оцінки досягнутих результатів було проведено повторне анкетування учасників через два тижні після тренінгу за тими самими опитувальниками, що використовувалися на початковому етапі дослідження.

Результати показали позитивну динаміку за всіма ключовими показниками. За опитувальником мотиваційної саморегуляції відзначено зростання показників внутрішньої мотивації та зниження зовнішньої регуляції, що свідчить про формування більш автономних форм мотивації до навчання. Особливо показовою є динаміка Індексу відносної автономії (RAI): якщо до тренінгу середній показник у групі становив -1,2 (що вказує на переважання контрольованої мотивації), то після тренінгу він зріс до +2,8 (змішаний тип з тенденцією до автономності).

За опитувальником «Організація часу в дистанційному навчанні» найбільш виражені покращення зафіксовано за блоками «Контроль дистракторів» (приріст на 46,2%) та «Рефлексія часу» (приріст на 46,4%). Це узгоджується з основними акцентами тренінгу, де особлива увага приділялася техніці Pomodoro для контролю цифрових відволікань та рефлексивним вправам для усвідомлення власних паттернів використання часу. Загальний показник навичок управління часом зріс у середньому на 33,7%, що означає перехід від низького до середнього рівня сформованості цих навичок.

За анкетою академічної прокрастинації виявлено зниження загального рівня відкладання завдань на 16,8%. Найбільше знизилися показники за шкалою «Знижена зацікавленість» (на 23,2%), що вказує на позитивний вплив геймфікації тренінгу на формування інтересу до навчальних завдань. Також суттєво знизилися показники за шкалою «Орієнтація на соціальну винагороду» (на 21,4%), що свідчить про розвиток здатності відкладати негайне задоволення заради довгострокових цілей.

Важливим результатом, який відзначили одинадцять учасників (68,8%), стало зниження рівня тривожності, пов'язаної з навчальним навантаженням.

Класні керівники відзначили покращення успішності у 10 учасників тренінгу (62,5%), особливо з предметів, які вимагають систематичної підготовки (математика, іноземні мови). Водночас слід зазначити, що двотижневий період є надто коротким для повноцінної оцінки впливу на академічну успішність.

Згуртованість групи учасників тренінгу помітно зросла. Під час фінальної рефлексії більшість учасників відзначили, що відчули підтримку однолітків, дізналися, що інші стикаються з подібними проблемами управління часом, обмінялися корисними порадами. Декілька учасників самостійно створили групу в месенджері для обміну досвідом застосування технік тайм-менеджменту.

Ступінь виконання програми становив 100% – всі заплановані блоки тренінгу були реалізовані відповідно до тематичного плану. Незначні відхилення від графіка (на 2-3 хвилини) у блоках «Спіймай Прокрастинацію» та «З'їж жабу» були компенсовані за рахунок більш стислого організаційного моменту.

Включеність та активність учасників оцінюється як висока. Усі 16 учасників були присутні на тренінгу з увімкненими камерами, що дозволило підтримувати візуальний контакт. Активно брали участь в обговореннях 14 учасників (87,5%), двоє учасників були більш пасивними, але виконували всі практичні завдання. Під час роботи в мікро-групах всі учасники були залучені до діяльності.

Якість зворотного зв'язку оцінюється як достатня. Учасники відкрито ділилися власним досвідом відкладання завдань, задавали уточнюючі питання щодо застосування технік, пропонували власні ідеї. Особливо продуктивним було обговорення після вправи «Спіймай Прокрастинацію», коли підлітки активно голосували та коментували найпоширеніші виправдання для відкладання справ.

Що було зроблено добре: геймфікація через образи супергероїв виявилася ефективним засобом залучення підлітків; практичне виконання завдання за технікою Pomodoro дало учасникам безпосередній досвід ефективності методу; робота в малих групах забезпечила активність кожного учасника; використання онлайн-дошки для фіксації результатів роботи створило відчуття спільної діяльності; фінальна рефлексія через створення хмари слів у Mentimeter дозволила кожному висловитися та побачити загальну картину.

Зони розвитку: не вистачало часу для більш глибокого обговорення індивідуальних труднощів кожного учасника; можна було додати більше часу на практичне відпрацювання техніки «З'їж жабу»; доцільно передбачити повторну зустріч через 2-3 тижні для обміну досвідом застосування навичок.

Рекомендації щодо вдосконалення програми: розширити тренінг до двох занять по 60 хвилин, що дозволить більше часу приділити практичним вправам; додати блок про створення особистого розкладу на тиждень з використанням цифрових інструментів; включити техніку «Матриця Ейзенхауера» для визначення пріоритетів; передбачити створення груп взаємопідтримки в месенджері для обміну досвідом; підготувати електронний посібник з описом усіх технік та посиланнями на корисні додатки.

Для повноцінної оцінки довгострокової ефективності тренінгової програми рекомендується провести повторну діагностику через 2-3 місяці після завершення тренінгу. Такий термін дозволить учасникам продемонструвати на практиці застосування отриманих навичок та оцінити їх стійкість. Також доцільно організувати повторну зустріч через місяць після основного тренінгу для підтримки мотивації учасників, обміну досвідом та корекції індивідуальних стратегій управління часом.

Для підвищення ефективності впровадження програми рекомендується: залучити батьків через короткий інформаційний захід про техніки тайм-менеджменту, які вивчали їхні діти; створити систему нагадувань та підтримки через класних керівників; організувати групу взаємопідтримки учасників у месенджері; інтегрувати елементи тайм-менеджменту в регулярні класні години.

Таким чином, апробація тренінгової програми «Майстер часу: прокачай свою суперсилу!» підтвердила її ефективність для розвитку навичок управління часом у підлітків в умовах дистанційного навчання. Позитивні зміни за всіма ключовими маркерами (реакції, знання, поведінка, результати) свідчать про практичну цінність розробленої програми та доцільність її впровадження в практику психологічної служби закладів освіти.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі представлено розроблену тренінгову програму «Майстер часу: прокачай свою суперсилу!» та результати її апробації. Програма тривалістю 60 хвилин включає вступну частину (15 хв), основну частину з відпрацюванням технік Pomodoro та «З'їж жабу» (35 хв) і підсумкову рефлексію (10 хв). Особливістю програми є використання геймфікації через образи Майстра Часу та Лиходійки Прокрастинації, що робить навчання емоційно привабливим для підлітків, та адаптація до онлайн-формату через інтерактивні цифрові інструменти.

Апробація тренінгу за участю 16 учнів 8-9 класів підтвердила його ефективність. Реакції учасників були переважно позитивними (87,5%), засвоєння ключових понять досягло високого рівня (100% розуміють техніку Pomodoro), 75% учасників почали систематично застосовувати вивчені техніки. Повторне анкетування через два тижні виявило статистично значущі позитивні зміни: Індекс відносної автономії зріс з -1,2 до +2,8, навички організації часу покращилися на 33,7% (з найбільшим приростом за блоками «Контроль дистракторів» +46,2% та «Рефлексія часу» +46,4%), рівень академічної прокрастинації знизився на 16,8%. Важливим результатом стало зниження тривожності у 68,8% учасників.

Таким чином, розроблена тренінгова програма є ефективним інструментом для розвитку навичок управління часом у підлітків в умовах дистанційної освіти та може бути рекомендована до впровадження в практику психологічної служби закладів освіти.

ВИСНОВОК

У магістерській роботі здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та емпіричну перевірку ефективності тренінгових технологій розвитку тайм-менеджменту підлітків в умовах дистанційної освіти.

1. Теоретичний аналіз засвідчив, що тайм-менеджмент є інтегральною компетентністю, яка поєднує когнітивні, мотиваційні та вольові компоненти особистості. Встановлено, що підлітковий вік є критичним періодом для її розвитку через інтенсивні нейробіологічні перебудови префронтальної кори та якісний стрибок у розвитку самосвідомості. Виявлено прогалину у вітчизняних дослідженнях, які зосереджені переважно на студентській молоді, тоді як проблематика тайм-менеджменту підлітків в умовах дистанційної освіти залишається недостатньо вивченою.

2. Експериментальне дослідження за участю 60 учнів 8-9 класів у дистанційному форматі виявило системну проблему: а) критичне домінування зовнішніх форм регуляції над внутрішньою мотивацією, 45% підлітків мають низький Індекс відносної автономії; б) лише 8,3% володіють добре розвиненими навичками планування та організації часу, найбільш проблемні зони – контроль цифрових дистракторів (46,3%) та рефлексія часу (46,4%); в) 73,3% підлітків мають середній рівень прокрастинації з домінуванням механізму зниженої зацікавленості. Кореляційний аналіз підтвердив сильний негативний зв'язок між навичками тайм-менеджменту та прокрастинацією ($r=-0,71$, $p<0,001$).

3. Розроблено та апробовано тренінгову програму «Майстер часу: прокачай свою суперсилу!» тривалістю 60 хвилин з використанням геймфікації та цифрових інструментів. Апробація за участю 16 учнів підтвердила ефективність: а) 87,5% позитивна оцінка; б) 100% засвоїли техніку Pomodoro; в) 75% почали систематично застосовувати техніки, запізнення зменшилися з 31,3% до 12,5%; г) Індекс відносної автономії зріс з -1,2 до +2,8, навички організації часу покращилися на 33,7%, контроль дистракторів на 46,2%,

рефлексія часу на 46,4%, прокрастинація знизилася на 16,8%, тривожність знизилася у 68,8% учасників.

4. Сформульовано методичні рекомендації: розширення до двох занять, додавання блоку про розклад на тиждень, включення Матриці Ейзенхауера, організація повторної зустрічі, залучення батьків, створення системи підтримки, проведення повторної діагностики через 2-3 місяці.

Новизна дослідження полягає у комплексному підході до діагностики тайм-менеджменту підлітків, розробці авторського опитувальника для онлайн-навчання, створенні тренінгової програми з геймфікацією та емпіричному підтвердженні ефективності короткотривалої інтервенції.

Перспективи вбачаємо у вивченні довгострокових ефектів, порівняльному аналізі онлайн та офлайн форматів, розробці диференційованих програм для різних вікових груп, дослідженні ролі батьківської підтримки.

Таким чином, повністю досягнуто мети дослідження та виконано всі чотири завдання. Результати мають практичну цінність для психологічної служби закладів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Aeon, B. Does time management work? A meta-analysis / B. Aeon, A. Faber, A. Panaccio // PLOS ONE. – 2021. – Vol. 16, № 1. – e0245066.
2. Allen D. Getting Things Done: The Art of Stress-Free Productivity. New York : Penguin Books, 2015. 352 p.
3. Bardach L., Yanagida T., Goetz T., Jach H., Pekrun R. Self-regulated and externally regulated learning in adolescence: Developmental trajectories and relations with teacher behavior, parent behavior, and academic achievement // Developmental Psychology. – 2023. – Vol. 59, No. 7. – P. 1327–1345. – DOI: 10.1037/dev0001537.
4. Blakemore, S.-J. Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? / S.-J. Blakemore, K. L. Mills // Annual Review of Psychology. – 2014. – Vol. 65. – P. 187–207.
5. Claessens, B. J. C. A review of the time management literature / B. J. C. Claessens, W. van Eerde, C. G. Rutte, R. A. Roe // Personnel Review. – 2007. – Vol. 36, № 2. – P. 255–276.
6. Crone, E. A. Understanding adolescence as a period of social–affective engagement and goal flexibility / E. A. Crone, R. E. Dahl // Nature Reviews Neuroscience. – 2012. – Vol. 13, № 9. – P. 636–650.
7. Häfner A., Stock A. Time Management Training and Perceived Control of Time at Work. The Journal of Psychology. 2010. Vol. 144. No. 5. P. 429–447.
8. Häfner, A., Stock, A., & Oberst, V. (2014). Avoiding procrastination through time management: An experimental intervention study. Educational Studies, 40(3), 352-360. https://doi.org/10.1080/03055698.2014.899487.
9. Happy Monday. Помодоро таймер Moody [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://happymonday.ua/moody (дата звернення: 01.09.2024).
10. Hertz M. F., Kilmer G., Verlenden J., Liddon N., Rasberry C. N., Barrios L. C., Ethier K. A. Adolescent Mental Health, Connectedness, and Mode of School

Instruction During COVID-19 // Journal of Adolescent Health. – 2022. – Vol. 70, No. 1. – P. 57–63. – DOI: 10.1016/j.jadohealth.2021.10.021.

11. Kumar, P. M., & Aithal, P. S. (2019). Importance of Time as Resource in Managing Organizations. Proceedings of National Conference on Recent Advances in Technological Innovations in IT, Management, Education & Social Sciences, ISBN No: 978-81- 941751-6-2, October 2019, 45-52.
12. Opdenakker, M.-C. (2022). Developments in early adolescents' self-regulation: The importance of teachers' supportive vs. undermining behavior. Frontiers in Psychology, 13, 1021904. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1021904.
13. Orben A., Tomova L., Blakemore S.-J. The effects of social deprivation on adolescent development and mental health // The Lancet Child & Adolescent Health. – 2020. – Vol. 4, No. 8. – P. 634–640. – DOI: 10.1016/S2352-4642(20)30186-3.
14. Pelikan E., Lüftenegger M., Holzer J., Korlat S., Spiel C., Schober B. Learning during COVID-19: The Role of Self-Regulated Learning, Motivation and Procrastination for Perceived Competence // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – 2021. – Vol. 24, No. 2. – P. 393–418. – DOI: 10.1007/s11618-021-01002-x.
15. Ryan, R. M., & Connell, J. P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 57. – P. 749–761.
16. Steinberg L. Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence / L. Steinberg. – Boston : Houghton Mifflin Harcourt, 2014. – 306 p.
17. Taylor F.W. The Principles of Scientific Management. New York: Harper & Brothers, 1911. 144 p.
18. Time perception and time perspective differences between adolescents and adults / N. Y. F. Siu, H. H. Y. Lam, J. J. Y. Le, A. M. Przepiorka // Acta Psychologica. – 2014. – Vol. 151. – P. 222–229.
19. Valle, A., Regueiro, B., Núnez, J. C., Rodríguez, S., Pineiro, I., & Rosário, P. (2016). Academic Goals, Student Homework Engagement, and Academic

Achievement in Elementary School. Frontiers in Psychology, 7, 463. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463.

20. Won, S. Relations among parental autonomy support and control, adolescents' goal orientations, and academic time management and procrastination / S. Won, S. L. Yu // Learning and Individual Differences. – 2018. – Vol. 61. – P. 205–215.
21. xTiles – онлайн-планувальник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://xtiles.app/ (дата звернення: 10.09.2024).
22. Zimmerman, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective / B. J. Zimmerman // Handbook of self-regulation. – 2000. – P. 13–39.
23. Аналітичний центр CEDOS. Освіта в умовах пандемії у 2020/2021 році: аналіз проблем і наслідків: аналітичний звіт. Київ, 2021. URL: https://cedos.org.ua/researches/osvita-v-umovah-pandemiyi-analiz-problem-i-naslidkiv/ (дата звернення: 10.08.2025)
24. Афанасьєва Н.Є., Перелигіна Л.А. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу : навч. посіб. Харків : НУЦЗУ, 2017. 239 с.
25. Бедлінський, О. І. Проблема періодизації підліткового віку в сучасному суспільстві / О. І. Бедлінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 2. – С. 49–54.
26. Безвершук, Ж. Природа підліткової конфліктності / Ж. Безвершук // Вища школа. – 2018. – № 11. – С. 79–92.
27. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. вид. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
28. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33
29. Боришевський, М. Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості : понятійний апарат / М. Й. Боришевський. – Київ, 1993. – 23 с.

30. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія / І. С. Булах. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 340 с.
31. Бушай, І. М. Теоретичні підходи до проблеми формування «Я-образу» в підлітковому віці / І. М. Бушай // Психологія. – 1998. – Вип. 1. – С. 147–151.
32. Волкова Н. П., Олійник І. В. Соціально-психологічний тренінг як метод інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх психологів до соціально-психологічної підтримки громадян в умовах війни. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. № 16. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.15101894 (дата звернення 08.07.2025)
33. Гозак С. В., Єлізарова О. Т., Парац А. М., Дюба Н. М., Станкевич Т. В. Особливості дистанційного навчання школярів 1–11 класів під час пандемії COVID-19 // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогічні науки. – 2020. – Вип. 3. – С. 14–22. – DOI: 10.31651/2524-2660-2020-3-14-22.
34. Дашенкова Н., Суворова Т., Пліщенко В. Тайм-менеджмент в ситуаціях невизначеності: оцінка організації часу українськими студентами. 9th ISPC «Current Issues and Prospects for The Development of Scientific Research». 2024. No. 46(205). URL: https://archives.interconf.center/index.php/2709-4685/article/view/308 (дата звернення 25.08.2025)
35. Дворник, М. С. Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього : монографія / М. С. Дворник. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. – 239 с.
36. Дзюбко Л. Особливості структури навчальної мотивації у підлітків з різним рівнем навчальних досягнень. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2019. № 14. URL: http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/160806 (дата звернення 06.07.2025)

37. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Теорія та практика психологічних тренінгів : навч. посіб. Київ : ІІТЗН НАПН України, 2019. 214 с.
38. Карпенко Є. В. Основи психотренінгу : навч. посіб. Дрогобич : Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. Івана Франка, 2015. 210 с.
39. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
40. Лялюк, О. Г., Лялюк, А. В., Поліщук, О. В. Використання студентами методів тайм-менеджменту під час самостійного навчання в університеті // Вісник Вінницького національного технічного університету. – 2020. – № 8.
41. Методологія проведення тренінгів : курс лекцій / укл. Т. І. Скрипник. Київ : Державний університет інформаційно-комунікаційних технологій, 2019. 160 с.
42. Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні : наказ Міністерства освіти і науки України від 28.03.2022 № 274 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України.

URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v0274729-22 (дата звернення: 16.09.2025).

43. Ратушняк О. Г., Лялюк О. Г., Подолянчук К. В. Методи тайм-менеджменту в житті сучасної молоді. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Економічні науки. 2021. № 43. С. 80–84.
44. Фурс О.Й. Розвиток психічної саморегуляції: електронний навчально-методичний комплекс. Біла Церква: Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741011 (дата звернення 16.07.2025)
45. Чижма, Д. М. Психологічні особливості особистісної саморегуляції у підлітковому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Д. М. Чижма ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2011. – 267 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

ОПИТУВАЛЬНИК МОТИВАЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ (Адаптований SRQ-A)

(за Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 749-761.; адаптовано українською мовою та під умови онлайн-навчання)

ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ РЕСПОНДЕНТА

Перед тобою твердження, які стосуються причин, з яких ти навчаєшся, виконуєш завдання або працюєш під час уроків – як у класі, так і онлайн. Будь ласка, уважно прочитай кожне твердження та обери один варіант відповіді.

ОБЕРИ ОДИН ВАРІАНТ ДЛЯ КОЖНОГО ТВЕРДЖЕННЯ:

4 - Дуже схоже на мене

3 - Скоріше схоже на мене

2 - Скоріше не схоже на мене

1 - Зовсім не схоже на мене

Відповідей «правильних» чи «неправильних» немає. Головне - чесно зазначити, як це є саме у тебе.

ОПИТУВАЛЬНИК

А. Чому я виконую домашні та онлайн-завдання?

1. Бо хочу, щоб учитель(ка) вважав(ла) мене відповідальним учнем.
2. Бо матиму неприємності, якщо не зроблю завдання.
3. Бо мені цікаво виконувати такі завдання.
4. Бо почуватимусь погано, якщо не виконаю роботу.
5. Бо хочу розуміти предмет.
6. Бо це те, що я повинен(на) робити.
7. Бо мені подобається виконувати завдання (у зошиті або онлайн).
8. Бо для мене важливо виконувати навчальні завдання вчасно.

В. Чому я працюю на уроці / онлайн-уроці?

9. Щоб учитель(ка) не зробив(ла) зауваження чи не знизив(ла) бал.
10. Бо хочу, щоб учитель(ка) добре про мене думав(ла).
11. Бо хочу дізнаватися щось нове.
12. Бо почуватимусь погано, якщо не працюватиму.
13. Бо цікаво працювати на уроці, навіть онлайн.
14. Бо так потрібно за правилами навчання.
15. Бо мені подобається активно працювати на уроках.
16. Бо для мене важливо бути активним(ою) під час навчання.

C. Чому я відповідаю на складні запитання (у класі або на онлайн-уроках)?

17. Бо хочу, щоб однокласники думали, що я розумний(а).
18. Бо мені соромно, якщо я навіть не спробую відповісти.
19. Бо мені подобається відповідати на складні запитання.
20. Бо це моя відповідальність як учня.
21. Бо хочу дізнатися, чи правильно я думаю.
22. Бо це цікаво й захопливо.
23. Бо для мене важливо пробувати відповідати на складні питання.
24. Бо хочу, щоб учитель(ка) похвалив(ла) мене.

D. Чому я хочу добре навчатися?

25. Бо це мій обов’язок як учня.
26. Бо хочу, щоб учителі вважали мене гарним учнем.
27. Бо мені подобається виконувати навчальні завдання якісно.
28. Бо матиму проблеми, якщо не вчитимусь добре.
29. Бо почуватимусь дуже погано, якщо матиму низькі результати.
30. Бо для мене важливо добре вчитися.
31. Бо почуватимусь гордим(ою) із себе, якщо матиму хороші результати.
32. Бо можу отримати винагороду (похвалу, бонусні бали тощо).

E. ДОДАТКОВИЙ БЛОК: Чому я беру участь в онлайн-навчанні?

(Адаптовано для дистанційної та змішаної освіти)

33. Бо вчителі перевіряють присутність, і я не хочу мати проблем.
34. Бо для мене важливо не відставати від класу під час онлайн-навчання.
35. Бо мені подобається працювати в онлайн-форматі.

36. Бо почуватимусь винним(ою), якщо пропускатиму онлайн-уроки.
37. Бо хочу розібратися в темі, навіть якщо вивчаємо її дистанційно.
38. Бо мені цікаво виконувати тести, завдання та проєкти на онлайн-платформах.
39. Бо хочу, щоб учителі бачили, що я відповідально вчуся навіть дистанційно.
40. Бо для мене важливо не втратити свої оцінки через онлайн-навчання.

ШКАЛА ВІДПОВІДЕЙ

Бал	Значення
4	Дуже схоже на мене
3	Скоріше схоже на мене
2	Скоріше не схоже на мене
1	Зовсім не схоже на мене

КЛЮЧ ДО ОПИТУВАЛЬНИКА

Підшкали:

1. Зовнішня регуляція (External Regulation):

2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32, 33, 39, 40

Зовнішня регуляція - це **найменш автономний тип мотивації**, коли учень виконує навчальні завдання винятково під дією **зовнішнього тиску, контролю або вимог дорослих**.

Підліток працює, тому що:

- боїться покарання;
- боїться низьких балів;
- боїться конфлікту з учителем/батьками;
- боїться ганьби у класі;
- прагне уникнути проблем у щоденнику, журналі, Google Classroom/Moodle.

Високі значення означають:

- мотивація «ззовні»;
- домінує страх покарання або негативних наслідків;
- низька внутрішня включеність;
- підліток навчається «тому що треба»;

- у дистанційній формі часто спостерігається:
    - ✓ формальне входження у Zoom/Meet,
    - ✓ пасивність на уроці,
    - ✓ виконання завдань «для галочки».

Низькі значення означають:

- учень не залежить від зовнішнього контролю;
- може бути більш самостійним і автономним;
- навчання менш пов’язане зі страхом чи примусом.

2. Інтроектована регуляція (Introjected Regulation):

1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31, 36

Інтроектована регуляція - це внутрішній тиск.

Підліток виконує завдання, тому що:

- «буде соромно»,
- «подумають, що я дурний/лінуюсь»,
- «я боюся розчарувати вчителя/батьків»,
- «відчую провину»,
- «я маю бути хорошим/розумним».

Це вже внутрішній процес, але НЕ автономний.

Високі значення означають:

- сильне почуття провини / сорому;
- залежність від чужої думки;
- можливі прояви:
    - ✓ перфекціонізму,
    - ✓ тривожності,
    - ✓ самозвинувачення;
- навчання пов’язане з емоційним напруженням;
- у дистанційній формі учні часто бояться:
    - ✓ писати в чат,
    - ✓ вмикати камеру,
    - ✓ давати неправильну відповідь.

Низькі значення означають:

- підліток не керується соромом чи страхом осуду;
- менше внутрішнього тиску;
- більша емоційна стійкість у навчальному процесі.

3. Ідентифікована регуляція (Identified Regulation):

5, 8, 11, 16, 21, 23, 30, 34, 37

Це раціонально усвідомлена мотивація. Підліток розуміє сенс навчання та цінує його.

Працює, тому що:

- це важливо для майбутнього;
- хоче зрозуміти матеріал;
- хоче бути компетентним;
- хоче знати правильні відповіді;
- не хоче відставати від класу (онлайн).

Високі значення означають:

- внутрішнє прийняття цінності навчання;
- «дорослий» тип мотивації;
- учень не просто вчиться - він **усвідомлює, навіщо**;
- високий потенціал до самоорганізації;
- ефективне виконання домашніх і онлайн-завдань;
- готовність самостійно планувати навчання.

Низькі значення означають:

- учень не бачить сенсу у навчанні;
- відсутність зв’язку між навчанням та власними цілями;
- низька відповідальність;
- ризик зниження навчальної активності на онлайн-уроках.

4. Внутрішня мотивація (Intrinsic Motivation):

3, 7, 13, 15, 19, 22, 27, 35, 38

Внутрішня мотивація - найвищий рівень автономності.

Підліток навчається, тому що:

- йому **цікаво**;
- він отримує **задоволення** від навчання;

- подобається матеріал, діяльність, онлайн-формат, платформи;
- подобається відповідати, досліджувати, читати, розбиратися.

Високі значення означають:

- учень навчається з інтересу;
- стабільна, стійка навчальна мотивація;
- високий рівень самостійності;
- здатність до тривалої концентрації;
- високі шанси на успіх у дистанційному навчанні;
- розвиток творчості, ініціативності.

Низькі значення означають:

- відсутність інтересу до навчання;
- швидка втомлюваність;
- низька включеність;
- ризик емоційного вигорання;
- у дистанційному навчанні:
    - ✓ пасивність,
    - ✓ «вхід без участі»,
    - ✓ виконання мінімуму.

ФОРМУЛА ДЛЯ ІНДЕКСУ АВТОНОМІЇ (RAI)

RAI = **(2 × Внутрішня мотивація)** + **(Ідентифікована регуляція)** − **(Інтроектована регуляція)** − **(2 × Зовнішня регуляція)**

Чим вищий RAI, тим більша автономність саморегуляції.

Значення	Що означає
+15 і вище	Висока автономність, самостійність, стійка мотивація
+5…+14	Переважно автономна мотивація
0…+4	Змішана мотивація, перехідний рівень
–1…–9	Залежність від зовнішнього контролю
–10 і нижче	Повністю зовнішня, нав’язана мотивація

Додаток Б

АВТОРСЬКИЙ ОПИТУВАЛЬНИК
«ОРГАНІЗАЦІЯ ЧАСУ В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ»

(розроблено на основі: Claessens et al., 2007; Zimmerman, 2008; Лялюк, 2022; Третяк, Дзюбко, 2021)

ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ РЕСПОНДЕНТА

Перед тобою твердження про те, як ти організовуєш свій час під час навчання онлайн. Будь ласка, уважно прочитай кожне твердження та обери один варіант відповіді, який найбільше відповідає твоїй реальній поведінці.

Правильних чи неправильних відповідей немає. Головне - чесно відповісти, як це відбувається у тебе.

ШКАЛА ОЦІНЮВАННЯ:

Бал	Значення
5	Завжди (майже щодня або постійно)
4	Часто (декілька разів на тиждень)
3	Іноді (приблизно половину часу)
2	Рідко (один-два рази на місяць)
1	Ніколи (майже ніколи не роблю так)

БЛОК 1. ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДНЯ В ОНЛАЙН-ФОРМАТІ

1. Щодня (або щотижня) я складаю план своїх справ і завдань.
2. Перед початком навчального дня я знаю, які завдання мені потрібно виконати.
3. Я визначаю, які завдання найважливіші, і роблю їх у першу чергу.
4. Я заздалегідь планую, скільки часу мені знадобиться на домашні завдання.
5. Я розподіляю час між онлайн-уроками та виконанням домашніх завдань.
6. Я встигаю виконувати заплановані завдання в той час, який собі призначив(ла).
7. Якщо завдання велике, я розбиваю його на менші частини і роблю поетапно.
8. Я залишаю в своєму розкладі час для непередбачених справ або відпочинку.

9. Увечері або вранці я переглядаю свій план на наступний день.
10. Я дотримуюся свого розкладу навчальних і домашніх справ.

БЛОК 2. ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОЧОГО ПРОСТОРУ ВДОМА

11. У мене є спеціальне місце вдома, де я навчаюсь онлайн та виконую завдання.
12. Моє робоче місце облаштоване так, щоб мені було зручно працювати (стіл, стілець, освітлення).
13. Під час онлайн-уроків я сиджу за робочим столом, а не на ліжку чи дивані.
14. Я прибираю зі столу зайві речі, які можуть мене відволікати (іграшки, телефон, їжу).
15. Я домовляюся з рідними, щоб вони не заважали мені під час онлайн-уроків.
16. Я вимикаю телевізор і музику, коли потрібно зосередитися на навчанні.
17. На моєму робочому місці всі необхідні навчальні матеріали (зошити, підручники, ручки) завжди під рукою.
18. Я можу зосередитися на навчанні вдома так само добре, як у звичайній школі.

БЛОК 3. КОНТРОЛЬ ЦИФРОВИХ ДИСТРАКТОРІВ

19. Під час виконання домашніх завдань я вимикаю сповіщення в месенджерах та соціальних мережах.
20. Я не перевіряю соціальні мережі (Instagram, TikTok, Telegram) під час навчання.
21. Якщо мене щось відволікає онлайн (відео, гра, повідомлення), я можу швидко повернутися до навчання.
22. Я встановлюю собі правила, скільки часу можна витрачати на розваги в інтернеті після навчання.
23. Під час онлайн-уроків я не відкриваю інші вкладки браузера для розваг.
24. Я використовую телефон для навчання (перегляд матеріалів, завдань), а не для ігор чи TikTok.
25. Я чітко розмежовую час для навчання і час для розваг в інтернеті.

БЛОК 4. РЕФЛЕКСІЯ ВИКОРИСТАННЯ ЧАСУ

26. Наприкінці дня я аналізую, скільки часу витратив(ла) на різні справи.
27. Я усвідомлюю, коли витрачаю час неефективно (затягую з завданням, відволікаюся).
28. Я помічаю, коли мій план дня не спрацьовує, і намагаюся зрозуміти чому.
29. Якщо я бачу, що щось займає більше часу, ніж планував(ла), я коригую свій розклад.
30. Я регулярно думаю про те, як можу краще організувати свій час у навчанні.

КЛЮЧ ДО ОБРОБКИ РЕЗУЛЬТАТІВ

Підрахунок балів здійснюється шляхом сумування відповідей респондента за кожним блоком окремо та загалом по всьому опитувальнику.

Блок	Номери питань	Максимальний бал
Блок 1. Планування навчального дня	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	50
Блок 2. Організація робочого простору	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	40
Блок 3. Контроль цифрових дистракторів	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	35
Блок 4. Рефлексія використання часу	26, 27, 28, 29, 30	25
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК	**Сума всіх блоків**	**150**

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Рівні організації часу (загальний показник 30-150 балів):

Діапазон балів	Інтерпретація
30-60 балів (НИЗЬКИЙ РІВЕНЬ)	Значні труднощі з організацією часу. Відсутність систематичного планування. Слабкий контроль цифрових відволікань. Необхідна цілеспрямована робота з розвитку навичок тайм-менеджменту.
61-90 балів (СЕРЕДНІЙ РІВЕНЬ)	Базові навички планування сформовані, але не завжди використовуються систематично. Періодичні труднощі з дотриманням розкладу. Можуть виникати проблеми з концентрацією. Потрібне вдосконалення окремих аспектів.
91-150 балів (ВИСОКИЙ РІВЕНЬ)	Добре розвинені навички планування. Ефективна організація робочого простору. Успішний контроль цифрових відволікань. Розвинена рефлексія використання часу.

Інтерпретація за окремими блоками:

Блок 1. Планування навчального дня (максимум 50 балів):

10-20 балів: відсутність систематичного планування

21-35 балів: епізодичне планування, потребує розвитку

36-50 балів: добре розвинені навички планування

Блок 2. Організація робочого простору (максимум 40 балів):

8-16 балів: неорганізоване робоче місце, багато відволікань

17-28 балів: частково організований простір

29-40 балів: добре організоване робоче середовище

Блок 3. Контроль цифрових дистракторів (максимум 35 балів):

7-14 балів: слабкий контроль, постійні відволікання

15-24 балів: помірний контроль, періодичні труднощі

25-35 балів: ефективне управління цифровими відволіканнями

Блок 4. Рефлексія використання часу (максимум 25 балів):

5-10 балів: низька усвідомленість використання часу

11-17 балів: епізодична рефлексія

18-25 балів: систематичний аналіз власної ефективності

Додаток В

АНКЕТА

«ПРИЧИНИ ВІДКЛАДАННЯ ЗАВДАНЬ У ПІДЛІТКІВ»

(адаптована версія анкети М. С. Дворник для підлітків, які навчаються дистанційно)

Оригінальна методика: Дворник М. С. (2018). Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

ІНСТРУКЦІЯ

Перед тобою твердження про те, чому ти іноді відкладаєш виконання домашніх завдань або інших справ. Уважно прочитай кожне твердження та обери, наскільки воно відповідає твоїй поведінці.

Немає правильних чи неправильних відповідей. Головне - чесно відповісти, як це відбувається у тебе.

ШКАЛА ОЦІНЮВАННЯ:

Бал	Значення
1	Однозначно ні (зовсім не про мене)
2	Радше ні (рідко буває так)
3	Можливо так, можливо ні (іноді)
4	Радше так (часто буває так)
5	Однозначно так (дуже схоже на мене)

ОПИТУВАЛЬНИК

1. Мені важко прийняти рішення (наприклад, з якого завдання почати), навіть коли все зрозуміло.
2. Перед тим як почати виконувати завдання, я намагаюся продумати все до найменших деталей.
3. Я часто виправляю та удосконалюю те, над чим працюю (наприклад, переписую роботу кілька разів).
4. Мені важливо виконати свої справи якомога краще, ідеально.
5. Я не можу одразу почати робити завдання, якщо не розумію, навіщо воно потрібне.
6. Я недооцінюю, скільки часу насправді потрібно для виконання домашнього завдання.

7. Я не приділяю достатньо уваги плануванню своїх справ та завдань.
8. Я відкладаю справи через те, що мені не вистачає організованості та дисципліни.
9. Я зазвичай швидко, імпульсивно беруся виконувати завдання, не подумавши.
10. Мені важливіше зараз погортати TikTok/Instagram, ніж потім отримати гарну оцінку.
11. Я вважаю, що краще б виконував(ла) завдання, якби мене хтось контролював.
12. Моя невпевненість у власних силах заважає мені почати виконувати завдання.
13. Я не можу робити домашні завдання, коли мені сумно або я чимось стривожений(а).
14. Я боюся розчарувати себе або інших (батьків, вчителів), якщо не впораюся із завданням.
15. Мене може засмутити те, що після успішно виконаного завдання я стану центром уваги.
17. Я переживаю, що якщо зроблю завдання добре, то вчителі та батьки очікуватимуть від мене ще більше.
18. Я часто замість того, щоб виконувати завдання, витрачаю час на переживання про його результат.
19. Мені хочеться уникнути виконання завдання, яке є дуже важливим.
20. Я часто уникаю нових і незнайомих завдань.
21. Мені не потрібні чіткі правила та інструкції для виконання завдань.
22. Я дуже рідко виконую завдання раніше встановленого терміну (дедлайну).
23. Я не маю звички одразу, як тільки отримав(ла) завдання онлайн, обмірковувати, як його виконуватиму.
24. Мені легше прийняти рішення або почати виконувати завдання, якщо мене хтось підтримує.

25. Я не можу продуктивно виконувати групове завдання з тим, хто мені не подобається.
26. Я зазвичай не виконую завдання, якщо не згоден(на) з ним.
27. Цілком ймовірно, що я не виконаю певне завдання, якщо вважаю його неважливим.
28. Я не буду виконувати завдання, якщо знатиму, що не отримаю за це винагороди (оцінки, похвали).
29. Я швидше візьмусь за просте завдання, ніж за більш складне.
30. Мене приваблюють завдання, які можна легко і швидко виконати, отримавши моментальне задоволення.
31. Я довго відкладаю виконання завдання, яке мене не цікавить.
32. Я не можу стабільно працювати над складним та нудним завданням.
33. Мені зазвичай не вистачає натхнення, щоб переключитися з відпочинку (TikTok, ігор) на виконання завдання.
34. Я схильний(а) відкладати на потім ті справи, які треба повторювати досить часто.
35. Мені подобається, коли мої завдання виконує хтось інший (наприклад, однокласник допомагає).
36. Я більше ціную час, проведений з друзями або в інтернеті, ніж витрачений на виконання запланованих справ.
37. Я часто відкладаю виконання завдань до останнього моменту, щоб відчути азарт в умовах дефіциту часу.
38. Я краще виконую завдання, коли розумію, що всі терміни вже минули і час "тисне".
39. Я часто переоцінюю свої можливості щодо виконання складних завдань.
40. Я зазвичай відкладаю виконання завдання до того часу, коли, на мою думку, з'явиться слушна нагода.
41. Я зазвичай впевнений(а), що виконаю завдання вчасно, навіть якщо ще не почав(ла) нічого робити.

42. Я вірю в те, що якщо відкладати завдання до останнього, то потім буду краще зосереджуватися.

КЛЮЧ ДО ОБРОБКИ РЕЗУЛЬТАТІВ

Підрахунок балів здійснюється шляхом сумування відповідей респондента за кожною шкалою окремо. Анкета містить 5 шкал, які відображають різні причини відкладання завдань.

Шкала	Номери питань	Кількість питань	Макс. бал
Шкала 1. Недооцінка готовності до виконання завдання	6, 11, 12, 13, 21, 23, 26, 28, 29, 30, 32, 34, 40	13	65
Шкала 2. Страх відповідальності	17, 18, 19, 36, 38, 39	6	30
Шкала 3. Знижений рівень зацікавленості	5, 7, 8, 22, 33, 37	6	30
Шкала 4. Орієнтація на соціальну винагороду	10, 14, 16, 24, 25, 27, 31	7	35
Шкала 5. Схильність до педантизму	1, 2, 3, 4, 9, 15, 20, 35, 41	9	45

Загальний показник прокрастинації: сума балів за всіма шкалами (максимум 205 балів).

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Загальний рівень схильності до прокрастинації:

Діапазон балів	Інтерпретація
41-82 бали (НИЗЬКИЙ)	Відкладання завдань відбувається рідко. Підліток здатний самостійно організовувати свою навчальну діяльність, дотримуватися термінів.
83-143 бали (СЕРЕДНІЙ)	Періодичне відкладання завдань. Підліток іноді має труднощі з організацією часу, може відкладати неприємні або складні завдання.
144-205 балів (ВИСОКИЙ)	Систематичне відкладання завдань. Підліток має значні труднощі з організацією навчальної діяльності, часто відкладає справи до останнього моменту.

Інтерпретація за окремими шкалами:

Шкала 1. Недооцінка готовності до виконання завдання (максимум 65 балів)

Високі показники (44-65 балів) свідчать про схильність підлітка відкладати завдання через оцінку їх як складних, тривалих, неважливих. Характерна особистісна нестабільність, потреба в зовнішньому контролі та підтримці, недооцінка часу та власних ресурсів для виконання справи. У дистанційному навчанні ці підлітки особливо потребують структурованості та підтримки дорослих.

Шкала 2. Страх відповідальності (максимум 30 балів)

Високі показники (21-30 балів) вказують на тривожну поведінку уникнення важливих, складних, незнайомих завдань. Підліток шукає специфічні умови для їхнього виконання ("зроблю, коли настрій буде"), може відкладати до останнього моменту для отримання гострих відчуттів в умовах дефіциту часу.

Шкала 3. Знижений рівень зацікавленості (максимум 30 балів)

Високі показники (21-30 балів) демонструють загальну незацікавленість підлітка щодо навчальних завдань. Відсутність внутрішньої мотивації, нерозуміння сенсу навчання, схильність працювати лише під тиском дедлайнів.

Шкала 4. Орієнтація на соціальну винагороду (максимум 35 балів)

Високі показники (25-35 балів) характеризують підлітків, які потребують зовнішньої мотивації: оцінок, похвали, соціального схвалення. Відсутність винагороди знижує готовність виконувати завдання. Важливість негайної винагороди (TikTok, ігри) переважає над відкладеними результатами (гарні оцінки).

Шкала 5. Схильність до педантизму (максимум 45 балів)

Високі показники (31-45 балів) свідчать про те, що підліток відкладає справи через особистісну нерішучість, неквапливість, прагнення до ідеального виконання (перфекціонізм). Надмірна увага до деталей заважає почати або завершити завдання вчасно.