

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

СЛЕПОВА ВАСИЛИНА ВЛАДИМИРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АКАДЕМИЧЕСКОЙ
ПРОКРАСТИНАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
23.05.25

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
23.05.25

Обучающийся
Слепова В.В.
23.05.25

Дата защиты
26.06.25

Оценка

Красноярск 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ	7
1.1.Феномен прокрастинации в психологических школа.....	7
1.2.Академическая прокрастинация обучающихся школы	13
1.3.Психолого-педагогические характеристики обучающихся старших классов	17
1.4.Методы психологической профилактики академической прокрастинации обучающихся старших классов	20
Выводы по Главе 1	24
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ.....	27
2.1.Описание эмпирической выборки и методик исследования.....	27
2.2.Результаты исследования академической прокрастинации старшеклассников	32
2.3.Комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленный на психологическую профилактику академической прокрастинации обучающихся старших классов	40
Выводы по Главе 2.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	52
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	57

ВВЕДЕНИЕ

Академическая прокрастинация представляет собой одну из наиболее острых проблем в образовательной среде, так как она оказывает непосредственное влияние на качество усвоения учебного материала, успешность академической деятельности и эмоциональное состояние обучающихся. Проблема приобретает особую актуальность в старших классах, когда уровень учебной нагрузки значительно возрастает, а от обучающихся требуется высокая степень самостоятельности, организованности и ответственности. Растущая учебная нагрузка и требуемая от подростков самостоятельность повышают вероятность откладывания дел. В подобной ситуации возрастает роль психологической профилактики, направленной на предупреждение прокрастинационного поведения и снижение учебного стресса. Подростки, сталкиваясь с необходимостью выполнять большое количество учебных задач в условиях дефицита времени, зачастую склонны откладывать их выполнение, что приводит к снижению академической успеваемости и повышению уровня стресса. Именно профилактические психологическая работа, формирующая саморегуляцию и устойчивость к стрессу, рассматриваются как действенный инструмент преодоления академической прокрастинации.

Актуальность данной работы определяется государственной политикой в области образования, направленной на создание условий для успешного личностного и образовательного развития школьников. В «Концепцией N СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утверждено Министерством просвещения России 18.06.2024, «Планом мероприятий N СК-13/07вн на 2024–2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года» подчёркивается важность

создания условий, обеспечивающих развитие целостной комплексной системы психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений, в особенности обучающимся, позволяющей обеспечить качество и доступность данной помощи [1]. Профилактическая работа одним из важных компонентом комплексной системы психолого-педагогической помощи, саморегуляция, являясь ключевым механизмом управления учебной и повседневной активностью, играет центральную роль в преодолении академической прокрастинации. В связи с этим изучение связи между саморегуляцией и склонностью к прокрастинации становится важным направлением исследования.

Проблема психологической профилактики академической прокрастинации актуальна и в контексте возрастных особенностей старшеклассников. Подростковый возраст характеризуется переходом к новому этапу личностного развития, что сопровождается сложными внутренними изменениями и возрастанием требований к самоконтролю. Старшеклассники сталкиваются с необходимостью выбора будущей профессии, подготовки к выпускным экзаменам, а также совмещения учебной деятельности с личными интересами и социальной активностью. В условиях недостаточной сформированности навыков саморегуляции эти задачи могут становиться серьёзным вызовом, провоцируя откладывание выполнения важных учебных обязанностей. Психологическая профилактика, нацеленная на формирование осознанного планирования и самостоятельности, становится ключевым фактором предупреждения прокрастинации. Таким образом, исследование академической прокрастинации, а также профилактическая работа, направленная на предупреждения повышения уровня прокрастинации, позволяет не только выявить факторы, влияющие на её возникновение, и глубже понять процессы саморегуляции в учебной деятельности подростков, но и помочь обучающимся лучше справляться с учебными задачами.

Исходя из этого, исследование академической прокрастинации старшеклассников позволяет не только осветить данное явление с позиции

теоретического анализа, но и представить его через призму практической значимости, что делает работу актуальной как с научной, так и с образовательной точки зрения.

Таким образом, **целью исследования** является: выявить возможность психологической профилактики академической прокрастинации обучающихся старших классов.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Рассмотреть феномен прокрастинации в психологии.
2. Сделать теоретический анализ академической прокрастинации обучающихся старших классов.
3. Проанализировать возрастные особенности обучающихся старших классов.
4. Сделать анализ методов психологической профилактики академической прокрастинации обучающихся старших классов.
5. Определить уровень академической прокрастинации обучающихся старших классов.
6. Составить комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на психологическую профилактику академической прокрастинации старших классов и проверить его результативность.

Объект исследования: академическая прокрастинация.

Предмет исследования: психологическая профилактика академической прокрастинации обучающихся старших классов.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что уровень академической прокрастинации обучающихся старших классов будет зависеть от уровня развития показателей саморегуляции; составленный комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленный на психологическую профилактику академическую прокрастинацию обучающихся старших классов, будет результативен.

Методы и методики исследования:

Теоретические: анализ, обобщение психолого-педагогической литературы

по проблеме исследования.

Эмпирические: опросный метод.

Методики:

— «Степень выраженности прокрастинации» (СВП) (М.А. Киселева),

— «Стиль саморегуляции поведения—ССП-98» (В.И. Моросанова).

База и выборка исследования: общеобразовательная школа города Красноярск; 32 обучающихся старших классов, 16-17 лет.

Практическая значимость исследования: Практическая значимость исследования заключается в том, что на основе выявленных особенностей взаимосвязи академической прокрастинации и показателей саморегуляции был подобран и реализован комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленный на её профилактику среди обучающихся старших классов. Проведённая работа показала результативность такого подхода в снижении выраженности прокрастинационного поведения и развитии навыков саморегуляции, особенно в аспектах планирования, гибкости и самостоятельности.

Материалы исследования, включая диагностические данные, интерпретацию результатов и содержание реализованного комплекса, могут быть использованы практическими психологами и педагогами в общеобразовательных организациях для выявления обучающихся с выраженными признаками прокрастинации, а также для организации профилактической и коррекционной работы с подростками в условиях повышенной учебной нагрузки. Результаты также могут служить основой для консультативной работы с родителями и педагогами по вопросам формирования учебной мотивации, стрессоустойчивости и саморегуляции старшеклассников.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка, содержащего 51 литературного источника, приложения

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

1.1. Феномен прокрастинации в психологических школах

Изучение феномена прокрастинации последних лет в психологическом сообществе, все чаще становится предметом исследований, так как значительно снижает производительность как учебного, так и производственного процесса.

Исследованиями прокрастинации в 1995 году занялись Феррари, Джонсон и МакКоуэн, чья работа «Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment» стала одной из основополагающих в изучении этого феномена. Эти авторы видят прокрастинацию как систематическое избегание важных действий и обязанностей, что приводит к снижению личной продуктивности и благополучия. Исследователи в данном случае обращают внимание на личностные черты, способствующие прокрастинации, такие как тревожность и низкий уровень самоконтроля. Их подход дополнительно указывает на то, что прокрастинация может проявляться как устойчивая привычка, влияющая на различные аспекты жизни человека [44].

В 1999 году К. Лей и Л. Хоуден вывели более узкое, академическое понимание прокрастинации. Они описали прокрастинацию как склонность откладывать выполнение учебных заданий до последних сроков, несмотря на понимание необходимости их выполнения [8]. Актуальные психолого-педагогические исследования чаще всего опираются на формулировку, предложенную Пирсом Стилом как одним из самых цитируемых авторов в данной области. В своей фундаментальной метааналитической работе «*The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review*» (2007 г.) он определяет прокрастинацию как устойчивую склонность откладывать заранее запланированную деятельность, причём индивид осознаёт, что задержка повлечёт для него неблагоприятные последствия [50]. Указанное определение стало универсальной

исследовательской «точкой отсчёта», поскольку акцентирует центральную характеристику явления—*иррациональный выбор менее значимых или более приятных действий вместо выполнения приоритетных задач.*

О. В. Шемякина предлагает рассматривать феномен прокрастинации в двух взаимодополняющих плоскостях [39]:

1. Как разновидность психологической защиты (механизм избегания). В этом случае промедление выступает неадаптивной стратегией, которая со временем снижает уровень личностной и социальной адаптации, формирует деструктивные модели поведения и способна привести к хроническому стрессу.
2. Как специфическую копинг-стратегию. Здесь прокрастинация трактуется как временно эффективный способ перераспределить ресурсы, выиграть время для обдумывания или поиска оптимального решения. В ряде ситуаций такое отсрочивание может способствовать лучшей самореализации, если сопровождается последующей мобилизацией усилий.

Типология, разработанная Н. Милграмом, Дж. Батори и Д. Моурером, делит прокрастинационное поведение на пять контекстуальных видов [47]:

Бытовая (household procrastination). Оттягивание выполнения повседневных обязанностей от уборки до оплаты счетов. Регулярное накопление мелких дел повышает уровень фрустрации.

Прокрастинация в принятии решений. Человек откладывает выбор между альтернативами (например, смена работы), что усиливает неопределённость и тревожность.

Невротическая прокрастинация. Характерна задержка глобальных жизненных решений (брак, переезд). Она часто сопряжена с высоким уровнем внутреннего конфликта.

Компульсивная прокрастинация. Хроническое, повсеместное промедление как в действиях, так и в решениях. Для неё типично сочетание длительной нерешительности с чувством вины за несделанное.

Академическая прокрастинация. Откладывание выполнения учебных заданий (подготовка к экзаменам, написание проектов), что напрямую

отражается на результатах обучения и эмоциональном состоянии обучающихся.

Дополнительное измерение феномена отражает дихотомия «пассивная» и «активная» прокрастинация. Под пассивной понимается классический вариант: человек тянет время непреднамеренно, испытывает стресс, но так и не приступает к задаче. Активная же прокрастинация предполагает сознательное откладывание старта ради создания «контролируемого дедлайна», который, как полагают сторонники концепции, помогает достигать более высокого качества конечного продукта.

Наконец, целостное понимание прокрастинации требует междисциплинарного подхода. Представители когнитивно-поведенческой школы подчёркивают роль иррациональных убеждений и оценок, психоаналитическое направление концентрируется на бессознательных мотивах избегания, а гуманистическая психология видит ключ к преодолению промедления в осознании личностных ценностей и целей. Такой спектр интерпретаций подчёркивает сложность явления и необходимость его многоуровневого изучения [16].

Феномен прокрастинации важно рассмотреть в контексте интерпретации разных психологических школ. Начать стоит с классической психоаналитической теории. Согласно её традиции Сидни Блатт и Пол Куинлан в 1967 году заявили, что склонные к откладыванию решения задач люди обычно сфокусированы на настоящем моменте и вероятнее всего испытывают трудности в представлении будущего. Сам Фрейд выдвигал мнение о том, что тенденция к откладыванию дел и принятию решений связана с механизмом психологических защит и концепции избегания выполнения задач. Согласно данной концепции, люди создают задачи и сталкиваются с тревогой, связанной тем, что задача может быть не реализована. Такая тревога в свою очередь представляют угрозу для Эго. Эго, признавая данную угрозу, запускает защитный механизм избегания выполнения задач.

Представители психодинамического подхода часто связывают личность человека с его детскими переживаниями. И, следовательно, они понимают

прокрастинацию как следствие детских травм и проблем в отношениях с родителями. В 1963 году Миссилдин ввел понятие «синдром хронической прокрастинации» (см. Ferrari, Johnson, & McCown, 1995) для характеристики тенденции прекращать выполнение заданий или значительно снижать темп своей деятельности. Этот поведенческий паттерн был связан с влиянием чрезмерно требовательных или нереалистичных родительских ожиданий в сочетании с недостаточным вниманием и эмоциональной вовлеченностью в детстве [44].

Парадигма же бихевиоризма подчеркивает, что прокрастинация имеет тенденцию к увеличению, поскольку привычка откладывать выполнение задач часто подкрепляется. Согласно классической теории обучения, поведение развивается естественным образом благодаря подкреплению или отсутствию наказания (Ainslie, 1975). «Прокрастинаторы» часто вспоминают моменты, когда они откладывали выполнение заданий, но все же смогли успешно завершить их незадолго до окончания срока. Такая модель поведения закрепляет их привычку откладывать дела.

В дальнейших исследованиях изучалось поведение избегания, которое заключается в избегании неприятных ситуаций или стимулов [33]. Такое поведение проявляется, когда люди начинают какую-либо деятельность, но затем прекращают ее или бросают (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995). Такие прерывания создают тенденцию оставлять задачи незавершенными, способствуя развитию привычки откладывать работу на потом. Со временем люди, откладывающие работу, прилагают значительные усилия, чтобы закончить ее в последнюю минуту, что усиливает их поведение, склонное к откладыванию, и закрепляет привычку к откладыванию.

Когнитивный подход, хотя и появился относительно недавно, завоевал популярность для объяснения поведения человека и его психологических особенностей, в том числе и прокрастинации. Этот подход выделяет три ключевых фактора, способствующих возникновению прокрастинации: иррациональные убеждения, низкая самооценка и трудности в принятии

самостоятельных решений. Хотя эти факторы различны, они взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга.

В 1977 году Эллис и Кнаус описали прокрастинацию как эмоциональное расстройство, в основе которого лежит иррациональное мышление. Распространенным иррациональным убеждением, которого придерживаются «прокрастинаторы», является мысль: «Я всегда делаю свою работу хорошо», а также чрезмерное внимание к оценке своей работы. Такое мышление может иметь негативные последствия, когда человек не может выполнить задание эффективно или в срок. Такие убеждения часто заставляют людей откладывать важные дела, боясь допустить ошибки в работе [50].

Эти убеждения считаются иррациональными, поскольку завышенные стандарты, которые они навязывают, изначально предполагают возможность ошибок. Откладывание работы и отсрочка ее завершения служат психологической цели: любые ошибки можно впоследствии списать на нехватку времени или лень. Это оправдание совпадает с иррациональным убеждением: «Я всегда делаю свою работу хорошо», что позволяет «прокрастинаторам» избежать столкновения с собственными ограничениями или недостатком знаний, сохраняя иллюзию совершенства.

Второй аспект прокрастинации в когнитивном подходе—низкая самооценка. Бурка и Юэн в 1983 году подчеркнули важность прокрастинации как защитной стратегии человека против низкой самооценки. Основная идея их теории заключается в том, что откладывание и замедление выполнения дел—это способ защиты уязвимых чувств «прокрастинаторов»: «Если я откладываю работу, то и оценка моей работы тоже откладывается» [42].

В 1977 году Яннис и Манн предложили теорию, связывающую прокрастинацию с трудностями в принятии решений с помощью концепции конфликта в принятии решений. Согласно их теории, прокрастинация возникает как неэффективный способ справиться с трудными задачами. Она рассматривается как часть процесса принятия решений, происходящего в конфликтной среде, где люди придерживаются пессимистических убеждений

относительно своей способности добиться успеха.

В этом контексте «прокрастинаторы» часто сомневаются в том, что выполнение задачи принесет им чувство удовлетворения или самореализации. Эта неуверенность и отсутствие уверенности создают цикл колебаний и отсрочек, усиливая откладывание как реакцию на предполагаемую неудачу или неудовлетворенность.

Одним из самых влиятельных последних исследований, посвященных проблеме прокрастинации, является масштабный метаанализ, проведенный Пирсом Стилом из Университета Калгари и опубликованный в журнале *Psychological Bulletin* в 2007 году. Теория Стила представляет собой первую комплексную попытку синтезировать все существующие взгляды на природу прокрастинации [50].

Эта работа опирается на фундамент теории временной мотивации, корни которой уходят в 1992 год, когда Эйнсли и Хаслам ввели понятие «пикоекономики» или гиперболического дисконтирования. Их теория была направлена на объяснение процессов принятия решений и поведения людей. Теория временной мотивации предполагает, что люди естественным образом склонны выбирать те виды деятельности, которые, по их мнению, приносят наибольшую выгоду, особенно если учесть время, необходимое для этой деятельности [29].

С практической точки зрения, эта теория объясняет прокрастинацию как склонность откладывать выполнение задач, когда люди считают, что вознаграждение или выгода от завершения той или иной деятельности не будут значительными. Такая точка зрения помогает связать прокрастинацию с тем, как люди оценивают и расставляют приоритеты в выполнении задач, основываясь на ожидаемых результатах с течением времени.

Феномен прокрастинации изучался в рамках различных психологических школ, каждая из которых предлагает уникальные взгляды на его причины и механизмы. С точки зрения поведенческого подхода, прокрастинация формируется стратегиями подкрепления и избегания, в то время как

когнитивный подход подчеркивает роль иррациональных убеждений, проблем с самооценкой и трудностей с принятием решений. Теория временной мотивации еще больше объединяет эти взгляды, связывая прокрастинацию с процессами принятия решений под влиянием воспринимаемого вознаграждения и соображений времени. В совокупности эти подходы обеспечивают комплексное понимание прокрастинации как сложного и многогранного явления, которое влияет на людей в различных контекстах. Эта теоретическая база закладывает основу для изучения конкретной формы прокрастинации: академической прокрастинации, среди обучающихся старших классов.

1.2 Академическая прокрастинация обучающихся школы

Возвращаясь к академической прокрастинации, исходя из её определения и определений остальных видов прокрастинаций, мы можем выделить её основные отличия. Академическая прокрастинация отличается специфическим контекстом—она возникает именно в учебной сфере, где необходимо соблюдать временные рамки и демонстрировать академическую дисциплину. В отличие от, например, бытовой прокрастинации, академическая чаще всего связана с эмоциональным стрессом, который сопровождает процесс обучения, а также с особенностями самоорганизации и временного планирования у обучающихся старших классов.

В научной литературе выделяют несколько подходов к интерпретации феномена академической прокрастинации:

Академическая прокрастинация как результат нарушений саморегуляции. В какой-то момент, особенно переходя в старшие классы, обучающиеся, сталкиваются с тем, что контроль за выполнением их академических задач ослабевает, они получают некоторую свободу. И из-за не достаточного уровня сформированности саморегуляции, они начинают откладывать выполнения учебных задач. Молодые люди часто недостаточно

подготовлены к самостоятельному управлению временем. В условиях ограниченной внешней поддержки со стороны учебного заведения это может привести к проявлению академической прокрастинации [51].

Академическая прокрастинация как способ эмоциональной разрядки. В данном подходе прокрастинация рассматривается как средство регуляции эмоционального состояния, применяемое для краткосрочного избавления от стресса. Таким образом, откладывание задач становится стратегией борьбы с негативными эмоциями [43].

Академическая прокрастинация как черта личности. Исследователи, занимающиеся дифференциальной психологией, воспринимают прокрастинацию как личностную характеристику, связывая её с другими чертами, такими как тревожность, импульсивность, невротизм, стремление к совершенству, а также низкий уровень сознательности [45]. Однако, согласно исследованию, проведённому с участием 125 респондентов, связи между академической прокрастинацией и перфекционизмом обнаружено не было.

Академическая прокрастинация как средство продуктивной работы в условиях дефицита времени. Сторонники данного подхода утверждают, что некоторые обучающиеся сознательно откладывают выполнение учебных заданий до крайнего срока, чтобы активизировать свои когнитивные способности, успеть выполнить сразу несколько задач в кратчайшие сроки и при этом испытать положительные эмоции. Для них прокрастинация выступает инструментом более эффективного управления временем, способом избежать рутины и создать условия для максимально продуктивной работы. С точки зрения этого подхода, академическая прокрастинация может обладать адаптивными аспектами [48]. Однако оппоненты данной концепции считают, что прокрастинация, по определению, несовместима с высокой академической успеваемостью. Тем не менее, упоминаются случаи, когда давление, возникающее при прокрастинации, способствовало улучшению академических результатов [46].

В научном мире разворачиваются активные дискуссии для

классификации причин и предикторов прокрастинации. Выдвинутая нами гипотеза предполагает рассматривать академическую прокрастинацию как недостаточный уровень развития саморегуляции. Так же очень важно рассмотреть, как проявляется академическая прокрастинация у обучающихся старшей школы в научной литературе и современных исследованиях.

Переходя в старшие классы, обучающиеся сталкиваются с увеличением нагрузки- увеличивается количество уроков, домашних заданий, появляются факультативы, подготовка к выпускным экзаменам. Это становится своеобразной проверкой их саморегуляции и распределения времени. Так же важным в подростковом возрасте является и общения со сверстниками, посвящения времени своим хобби.

Недостаточный уровень саморегуляции поведения подростков обусловлен кризисом подросткового возраста, а негативные изменения в самосознании четко проявляются в манерах поведения. Объединив социальные, внешние и внутренние психологические процессы, можем наблюдать за развитием личности в подростковом возрасте. Специфика личностных качеств будет выражена новообразованием подростков, личностной саморегуляцией поведения, потребностью в самоуважении, признании и самоутверждении. Соответственно процессы овладения и становления саморегуляции поведения личности предоставит возможность самостоятельно принимать решения, устанавливать общественно-значимые ценности, выбирать пути самоутверждения, ставить перед собой цели и определять средства их достижения. Так же недостаточный уровень саморегуляции психологических механизмов поведения может стать серьёзной детерминантой поведенческой девиации подростков. А это в свою очередь выявляется следующими проявлениями: отсутствием положительных, нравственных положений; низкой самооценкой; и как следствие появлением академической прокрастинации [15]. Высокий уровень прокрастинации связывают с недостаточно развитыми механизмами саморегуляции, такими как планирование и целеполагание. Гибкость как регуляторно-личностный компонент саморегуляции также

снижает вероятность прокрастинации: способность менять программу действий в непредвиденных ситуациях, производить переоценку значимых условий и выявлять рассогласование полученных результатов с поставленной целью повышают вероятность выполнения дел в указанный срок. Некоторые исследователи считают прокрастинацию видом нарушения самоконтроля, когда человек откладывает выполнение задач без видимых причин, даже зная, что это может привести к неприятным последствиям [19].

Сильная склонность к прокрастинации обычно связана с недостаточной способностью планировать и ставить цели. Гибкость, как важное качество, помогает избежать прокрастинации: умение менять свои действия в неожиданных ситуациях, пересматривать важные условия и замечать отклонения от цели. Всё это увеличивает шансы выполнить задачи вовремя.

Академическая прокрастинация представляет собой значимую проблему в учебной деятельности старшеклассников, которая во многом обусловлена недостаточной сформированностью механизмов саморегуляции. В условиях повышенной учебной нагрузки, требующей самостоятельного планирования, целеполагания и гибкости, многие обучающиеся испытывают трудности в эффективной организации своей деятельности, что приводит к откладыванию выполнения заданий. Недостаточный уровень саморегуляции поведения усугубляет проявления прокрастинации, делая её типичным явлением среди старшеклассников.

Особенности академической прокрастинации старшеклассников тесно связаны с кризисом подросткового возраста, когда активизируются процессы самосознания, стремление к самоутверждению и автономии. Повышенная потребность в признании и уважении, а также сложность совмещения учебных требований с личными интересами требуют развития навыков саморегуляции. Несформированность данных механизмов может выступать одной из ключевых причин академической прокрастинации, что отражает необходимость её профилактики с учётом возрастных и личностных особенностей подростков [15].

1.3. Психолого-педагогические характеристики обучающихся старших классов

Период старших классов школы играет ключевую роль в формировании личности, так как именно в это время подростки сталкиваются с множеством вызовов, связанных с социальным, личностным и интеллектуальным развитием. Особенности этого возраста можно рассмотреть через призму периодизации возрастного развития, предложенной Д.Б. Элькониным. Исходя из её структуры, мы считаем, что понимание возрастных характеристик старшеклассников позволяет более точно интерпретировать их поведение, а также определить пути поддержки их успешной адаптации в условиях учебной деятельности.

Согласно концепции Д.Б. Эльконина, старший школьный возраст относится к периоду ранней юности (14–18 лет). В этот период ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная, которая во многом определяет развитие личности. Однако, как показывают исследования и наш анализ, подростки ещё не всегда обладают достаточной готовностью к самостоятельному выполнению академических задач, что, в свою очередь, может способствовать академической прокрастинации [41].

Интеллектуальная сфера подростков в старших классах проходит интенсивное развитие. В это время активно формируются способности к абстрактному, гипотетическому и критическому мышлению. Старшеклассники начинают выстраивать сложные причинно-следственные связи, формулировать гипотезы, анализировать события и делать выводы. Исходя из этого, мы считаем, что данный этап открывает новые возможности для самостоятельного обучения, но вместе с тем требует от подростков высокого уровня самоорганизации.

Однако в реальности нередко встречается обратное: старшеклассники, обладая высоким потенциалом, испытывают трудности с постановкой целей, планированием и распределением времени. Мы полагаем, что эта проблема

связана с переходным характером возраста, когда подростки ещё только начинают осваивать навыки саморегуляции, что создаёт предпосылки для академической прокрастинации.

Эмоциональная сфера старшеклассников в значительной степени связана с процессом формирования их самосознания. Подростки начинают активно размышлять о своём месте в обществе, своих ценностях, целях и планах на будущее. Эльконин указывал, что данный возрастной этап сопровождается повышенной рефлексией и стремлением к самостоятельности. На наш взгляд, это ключевой момент, который определяет, как подростки справляются с учебными задачами и вызовами, стоящими перед ними [40].

Высокий уровень саморефлексии нередко сопровождается тревожностью и сомнениями в собственных силах. Мы считаем, что эти эмоциональные трудности часто становятся причиной избегания задач, которые кажутся подросткам сложными или неприятными. Академическая прокрастинация в этом случае становится своего рода защитным механизмом, позволяющим временно избежать стресса. Также важно учитывать, что подростки часто испытывают давление со стороны родителей и учителей, что усиливает их внутренний конфликт и может ещё больше снизить мотивацию к учёбе.

Одним из центральных аспектов старшего школьного возраста является кризис идентичности, который, по Эльконину, связан с формированием социального самосознания. Подростки начинают задумываться о своём будущем, искать своё место в мире и принимать важные жизненные решения. Мы полагаем, что этот процесс, с одной стороны, стимулирует их личностное развитие, а с другой—создаёт серьёзные эмоциональные и когнитивные нагрузки. Например, необходимость выбора профессии в условиях высокой неопределённости нередко вызывает чувство беспомощности и фрустрацию.

Общение со сверстниками становится для старшеклассников особенно значимым. Исходя из этого, мы считаем, что социальная среда играет как поддерживающую, так и отвлекающую роль. С одной стороны, подростки получают поддержку и одобрение со стороны сверстников, что помогает им

справляться со сложными ситуациями. С другой стороны, общение и социальная активность иногда конкурируют с учебной деятельностью, что также может способствовать развитию академической прокрастинации.

Особое внимание в периодизации Эльконина уделяется развитию саморегуляции—способности управлять своим поведением, эмоциями и деятельностью. Исходя из нашего анализа, мы считаем, что именно недостаточная сформированность навыков саморегуляции является ключевым фактором, способствующим академической прокрастинации. Старшеклассники часто не готовы к самостоятельному планированию времени, что связано как с особенностями их когнитивного развития, так и с недостаточным опытом. Гибкость как компонент саморегуляции играет важную роль в преодолении академической прокрастинации. Умение корректировать свои действия в зависимости от ситуации, пересматривать планы и осознавать отклонения от поставленных целей повышает вероятность выполнения задач вовремя. Мы полагаем, что развитие данных навыков должно стать одним из приоритетов в образовательной практике для старшеклассников [41].

Подводя итог, можно сказать, что возрастные особенности старшеклассников, описанные Д.Б. Элькониным, позволяют глубже понять их склонность к академической прокрастинации. Интеллектуальная незрелость в сфере самоорганизации, эмоциональная нестабильность, социальное давление и поиск идентичности создают значительные вызовы для подростков. Исходя из этого, мы считаем, что работа педагогов и родителей должна быть направлена на создание условий для формирования навыков саморегуляции, поддержки эмоциональной стабильности и развития уверенности в себе. Только комплексный подход позволит подросткам преодолеть трудности этого возрастного этапа и успешно адаптироваться к условиям учебной деятельности и взрослой жизни. Всё вышеописанное органично вписывается в контекст исследования академической прокрастинации данного возрастного периода. Его особенности нужно учитывать при выстраивании работы с феноменом

академической прокрастинации (развитии саморегуляции и коррекции прокрастинации) [34].

1.4. Методы психологической профилактики академической прокрастинации обучающихся старших классов

Психологическая профилактика, направленная на предупреждение психических расстройств и поддержание психического здоровья, имеет глубокие исторические корни. Её истоки можно проследить в трудах западноевропейских философов XVII–XVIII веков, таких как Томас Гоббс, Джон Локк, Жан-Жак Руссо и Бенедикт Спиноза, которые рассматривали вопросы психологической безопасности личности [28].

В России значительный вклад в развитие психогигиены и психологической профилактики внесли учёные начала XX века. Лев Маркович Розенштейн (1884–1934) активно развивал идеи психогигиены, направленные на сохранение и укрепление психического здоровья населения.

Александр Фёдорович Лазурский (1874–1917) также внёс вклад в развитие психологической науки в России, занимаясь исследованиями в области психологии личности и характерологии.

В Советском Союзе в 1920–1930-х годах активно развивалась психогигиена как направление, ориентированное на профилактику психических заболеваний и улучшение психического здоровья населения.

В зарубежной науке значительный вклад в развитие концепции психологической профилактики внесли такие учёные, как Клиффорд Безрс, основавший в начале XX века движение за психогигиену в США, и Эмиль Крепелин, немецкий психиатр, исследовавший вопросы профилактики психических заболеваний.

Таким образом, концепция психологической профилактики формировалась на протяжении веков, объединяя усилия философов, психологов и психиатров как в России, так и за рубежом, с целью

предупреждения психических расстройств и поддержания психического благополучия общества.

На современном этапе развития психологической службы в системе образования психопрофилактическое направление находится в центре повышенного внимания специалистов. Тем не менее именно эта сфера остаётся наиболее дискуссионной и наименее представленной как в прикладных изданиях, так и в практической деятельности школьных психологов. В то время как прочие формы работы практического психолога получили достаточно чёткие методические стандарты и набор проверенных инструментов, психопрофилактика до сих пор вызывает наибольшее число споров, и это в полной мере относится к системе образования.

По мнению большинства исследователей, психопрофилактика является ключевым компонентом психологической службы образования. Ряд научных школ и профессиональных объединений психологов считает обоснованным трактовать школьную психологическую службу прежде всего как службу профилактики психического здоровья: школа располагает длительным, регулярным доступом к значительному числу детей, а значит, у педагогов и школьных психологов есть весомые ресурсы для влияния на их социальное и эмоциональное развитие [8;40].

В настоящее время, по оценке Е. П. Никольской, профилактическая работа лишь частично ориентирована на раннее выявление и своевременное лечение скрытых нервно-психических расстройств (это соответствует 2-му и 3-му уровням классификации ВОЗ). Её основная цель—предупреждение возникновения подобных нарушений. Чтобы реализовать такие меры, подчёркивает исследователь, необходимы масштабные исследования популяции нормы с вниманием не только к симптомам и синдромам, но и к индивидуально-психологическим характеристикам личности [21].

В. Р. Пахальян отмечает, что о превентивной работе как о повседневной практике пока можно говорить лишь эпизодически и с серьёзными оговорками. Чаще всего её упоминают лишь в контексте детской делинквентности и

нарушений развития. Между тем опыт смежных с образованием медицинских и социально-педагогических сфер убедительно показывает: без масштабной и системно организованной профилактической стратегии невозможно добиться высокой эффективности в решении подобных задач [29].

Психопрофилактическая работа включает в себя: адаптацию детей к детскому саду, рекомендации родителям или лицам, их заменяющим, по оказанию помощи детям в адаптационный период; обследование детей при переходе из старшей группы в подготовительную в плане их готовности к обучению, подготовка для родителей или лиц, их заменяющих, и воспитателей рекомендаций по ликвидации возможных отставаний и пробелов в подготовке к школе; определение психологической готовности к обучению в школе для оптимального выбора учебного заведения, раннего выявления способностей, отклонений в развитии и их коррекции; подготовка совместно с учителем программы индивидуальной работы с теми детьми, которые в этом нуждаются; проведение психологического обследования детей при поступлении в учреждение интернатного типа с целью создания максимально благоприятных условий для развития детей и социально-психологической реабилитации; предупреждение у детей психологической перегрузки и невротических срывов, вызванных условиями их жизни, обучения и воспитания; создание благоприятного психологического микроклимата в учебно-воспитательном учреждении через оптимизацию форм общения педагогов с детьми, педагогов с коллегами и родителями, консультирование работников учреждения по широкому кругу проблем [6].

Существует несколько уровней психопрофилактики. Первый уровень — так называемая первичная профилактика. Первичная психопрофилактика заключается прежде всего в просвещении населения о причинах психических расстройств, отклонений в психическом развитии и адаптации, что позволяет людям организовать здоровый образ жизни и своевременно обращаться к специалистам за консультацией в ситуациях, создающих повышенный риск заболеваний. Можно выделить несколько видов первичной психологической

профилактики: воспитание у населения психологической грамотности; просветительская работа, которая касается вопросов стрессовых ситуаций, их последствий, методов профилактики и способов противостоять им; коррекция деструктивных межличностных отношений; обучение приемам саморегуляции; освоение навыков освобождения от девиантного поведения и вредных привычек. Психолог работает с детьми, имеющими незначительные эмоциональные, поведенческие и учебные расстройства и осуществляет заботу о психологическом здоровье и психологических ресурсах практически всех детей.

Вторичная психопрофилактика — это комплекс мероприятий, направленных на ликвидацию таких факторов риска, которые при наличии определенных условий приводят к рецидиву или обострению заболевания. Вторичная профилактика направлена на так называемую «группу риска», т.е. на тех детей, у которых проблемы уже начались. Вторичная профилактика подразумевает раннее выявление у детей трудностей в учении и поведении. Основная ее задача — преодолеть эти трудности до того, как дети станут социально или эмоционально неуправляемыми.

Третичная психопрофилактика — это система мероприятий, целью которых является предотвращение формирования психических отклонений и инвалидизации при хронических расстройствах. Меры направлены на реабилитацию больных, которые лишились полноценной жизнедеятельности. При третичной психопрофилактике особая роль отводится приемам, которые направлены на сохранение работоспособности. Для этого обычно проводятся следующие мероприятия. Поиск путей для самоактуализации — человек должен осознать собственные возможности, чтобы пополнить свои ресурсы роста и развития [17]. Профессиональная реабилитация — это поиск возможностей карьерного роста, новых ресурсов для деятельности или смена профессии. Социальная адаптация — при возвращении больного человека в привычную среду должны быть созданы максимально благоприятные условия. На третьем уровне психологической профилактики внимание психолога концентрируется

на детях с ярко выраженными учебными или поведенческими проблемами, его основная задача — коррекция или преодоление серьезных психологических трудностей и проблем.

Выводы по Главе 1

Выводы по теоретической части исследования позволяют нам более глубоко понять многогранность феномена академической прокрастинации. Проведенный анализ литературы выявил широкий спектр подходов к изучению этого явления, начиная от классических теорий и заканчивая современными концепциями, что способствует формированию целостного представления о его причинах и механизмах.

Работы Феррари, Джонсона и МакКоуэна, заложившие основы исследования прокрастинации, подчёркивают её систематический и негативный характер, особенно в контексте личной продуктивности. Их взгляд на связь прокрастинации с такими личностными чертами, как тревожность и недостаток самоконтроля, стал ключевым для понимания её проявлений среди старшеклассников. Теория Пирса Стила, основанная на концепции временной мотивации, обеспечивает универсальное понимание прокрастинации как предпочтения краткосрочных выгод, несмотря на осознание негативных последствий. Это определение кажется особенно значимым в контексте академической среды, где обучающиеся сталкиваются с необходимостью соблюдения строгих временных рамок [44;50].

Академическая прокрастинация, как было установлено, отличается своим специфическим контекстом. Она чаще всего связана с эмоциональным стрессом, недостаточной сформированностью навыков самоорганизации и временного планирования. Рассмотрение прокрастинации как следствия нарушений саморегуляции или как способа временного эмоционального облегчения подчеркивает важность дифференцированного подхода к её профилактике. Эти выводы имеют значительное значение для понимания повседневных трудностей старшеклассников в учебной деятельности.

Исследования возрастных аспектов академической прокрастинации, основанные на концепции Д.Б. Эльконина, показывают, что старший школьный возраст является переходным этапом, когда обучающиеся начинают осваивать более сложные формы саморегуляции. В условиях увеличения учебной нагрузки и необходимости принятия самостоятельных решений старшеклассники часто сталкиваются с трудностями в постановке целей и распределении времени. Эти аспекты подчёркивают важность поддержки обучающихся в их стремлении к автономии и самореализации.

На современном этапе развития психологической службы в системе образования психопрофилактическое направление находится в центре повышенного внимания специалистов. Тем не менее именно эта сфера остаётся наиболее дискуссионной и наименее представленной как в прикладных изданиях, так и в практической деятельности школьных психологов. В то время как прочие формы работы практического психолога получили достаточно чёткие методические стандарты и набор проверенных инструментов, психопрофилактика до сих пор вызывает наибольшее число споров, и это в полной мере относится к системе образования.

Эмоциональная нестабильность подростков также играет важную роль в развитии академической прокрастинации. Высокий уровень рефлексии, стремление к самостоятельности и давление со стороны социальной среды могут провоцировать избегание сложных задач. Недостаточная сформированность навыков саморегуляции усиливает риск развития прокрастинации. Данный вывод позволяет глубже понять причины академической прокрастинации и акцентировать внимание на необходимости её профилактики.

Психологическая профилактика в школе включает в себя три уровня. На первом уровне в центре внимания находятся все обучающиеся школы, как «нормальные», так и с проблемами (т.е. 10 из 10 обучающихся). На втором уровне психолог работает уже не со всеми детьми, а примерно с 3 из 10. Вторичная профилактика включает консультацию с родителями и учителями,

обучение их стратегии для преодоления различного рода трудностей и т.д. На третьем уровне психолог работает с отдельными обучающимися (примерно с 1 из 10), направленными к нему для специального изучения.

Таким образом, теоретический анализ подтвердил актуальность и важность изучения психологической профилактики академической прокрастинации у старшеклассников. Изученная информация позволяет заложить основу для второй главы работы, где будет проведено эмпирическое исследование, направленное на проверку выдвинутой гипотезы. Кроме того, в практической части будут представлены комплекс мероприятий, направленный на психопрофилактику академической прокрастинации, и результаты повторной диагностики по итогам проведенного комплекса мероприятий.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

2.1 Описание эмпирической выборки и методик исследования

Для достижения цели исследования (выявить возможность психологической профилактики академической прокрастинации обучающихся старших классов) необходимо было провести эмпирическое исследование. Эмпирическое исследование было проведено в МОУСОШ № XX г Красноярск, название которой в целях конфиденциальности было зашифровано. В эксперименте участвовало 32 обучающихся в возрасте 16 – 17 лет.

В эмпирическую часть мы закладываем решение следующих задач:

- выявить уровень (степень) академической прокрастинации обучающихся старших классов, а также их показатели саморегуляции поведения;
- произвести анализ полученных результатов через сопоставление процентных долей и математические методы обработки – корреляционный анализ, критерий r-Спирмена, для установления особенностей взаимосвязи уровня прокрастинации и показателей стилей саморегуляции поведения обучающихся старших классов.
- разработать комплекс профилактических мероприятий, направленных на снижение уровня прокрастинации и развития саморегуляции поведения.

Для реализации психодиагностики в качестве измерительного материала были выбраны следующие методики, описание которых представлено ниже.

Для изучения показателей были использованы следующие методики.

Опросник «Степень выраженности прокрастинации» был разработан М.А. Киселевой для диагностики уровня академической прокрастинации у старшеклассников. Методика направлена на выявление склонности обучающихся к откладыванию выполнения учебных заданий, а также на

определение влияния прокрастинации на их учебную деятельность, способность к самоорганизации и эмоциональное состояние. Опросник позволяет не только оценить степень выраженности прокрастинации, но и выявить факторы, способствующие её развитию, что даёт возможность глубже понять причины откладывания выполнения задач в учебной среде [14].

Опросник состоит из 30 утверждений, которые респонденты оценивают по 5-балльной шкале Лайкерта, где 1 — «совсем не согласен», 5 — «полностью согласен». Это даёт возможность детально оценить уровень прокрастинации и выявить её ключевые характеристики. На основе ответов анализируются такие факторы, как склонность откладывать выполнение задач, избегание сложных или неприятных заданий, способность к самоорганизации, влияние перфекционизма на выполнение работы и эмоциональная устойчивость.

Опросник «Степень выраженности прокрастинации» предназначен для использования среди старшеклассников в возрасте от 14 до 18 лет, что соответствует возрастной группе, в которой прокрастинация чаще всего проявляется в учебной деятельности. Время, необходимое для выполнения опросника, составляет от 10 до 15 минут, что делает его удобным для использования в рамках учебных или исследовательских мероприятий. Ответы анализируются по каждой из шкал, что позволяет получить комплексную картину прокрастинации и выделить те аспекты, которые требуют коррекции [14].

Опросник «Стили саморегуляции поведения» (ССП) В.И. Моросановой предназначен для диагностики различных стилей саморегуляции у подростков и взрослых. Методика оценивает, как человек управляет своим поведением, эмоциями и действиями при решении задач, а также как он адаптируется к меняющимся условиям и оценивает результаты своей деятельности [24].

Основной целью опросника является диагностика стилей саморегуляции у индивидов, выявление их способности к планированию, самоорганизации, а также способности гибко реагировать на изменения внешней среды. Методика позволяет получить информацию о том, насколько эффективно человек

управляет своей деятельностью, контролирует свои эмоции и действия, оценивает результаты своей работы и принимает решения. Опросник помогает в оценке общего уровня саморегуляции, а также выявляет сильные и слабые стороны в поведении респондента.

Опросник предназначен для использования в возрасте от 16 до 35 лет, что охватывает как подростков, так и взрослых людей. Он подходит для применения в образовательной, профессиональной и психологической практике, а также может быть использован в рамках научных исследований для анализа стилей саморегуляции у разных возрастных групп.

Опросник состоит из 46 утверждений, которые респонденты оценивают по 5-балльной шкале Лайкерта:

- 1 — совсем не согласен
- 2 — скорее не согласен
- 3 — не могу сказать
- 4 — скорее согласен
- 5 — полностью согласен

Каждое утверждение описывает конкретную ситуацию или поведенческую реакцию, с которой респондент должен согласиться или не согласиться в зависимости от своего отношения к заданному утверждению.

Опросник включает 7 шкал, каждая из которых оценивает отдельный аспект саморегуляции. Шкала «Планирование» оценивает способность респондента планировать свою деятельность, ставить цели и составлять планы для их достижения. Люди с высокими баллами на этой шкале склонны к тому, чтобы заранее продумывать порядок действий, организовывать свое время и следовать установленным планам. Это один из ключевых элементов саморегуляции, особенно важный для выполнения долгосрочных целей.

Шкала «Оценивание результатов» направлена на оценку способности индивида анализировать достигнутые результаты, выявлять свои ошибки и успехи. Респонденты с высокими баллами на этой шкале часто оценивают свои действия, анализируют, что пошло не так, и на основе полученной информации

корректируют свою дальнейшую деятельность.

Шкала «Моделирование» оценивает способность создавать мысленные модели для решения проблем, предсказывать последствия тех или иных действий. Индивиды с высокими баллами на этой шкале часто используют различные гипотезы и сценарии для прогноза результатов своих действий, что помогает им принимать более обоснованные решения.

Шкала «Гибкость» направлена на измерение способности человека адаптироваться к изменениям, быстро менять стратегию в зависимости от обстоятельств. Респонденты с высокими баллами на этой шкале показывают умение быстро реагировать на изменения, не теряя при этом уверенности и эффективности в выполнении задачи.

Шкала «Программирование» оценивает способность индивида заранее продумать последовательность шагов для решения задачи, а также его умение ставить приоритеты и координировать действия. Высокие баллы на этой шкале указывают на высокую степень саморегуляции, что позволяет человеку чётко и последовательно выполнять свои задачи.

Шкала «Самостоятельность» направлена на оценку уровня независимости респондента в принятии решений и выполнении задач. Респонденты с высокими баллами на этой шкале склонны полагаться на свои собственные силы и решения, не зависят от внешних указаний или помощи.

Шкала «Общий уровень саморегуляции» - сводная шкала, которая позволяет оценить общий уровень саморегуляции респондента, объединяя данные по всем остальным шкалам. Высокие баллы на этой шкале свидетельствуют о развитой способности управлять своим поведением, эмоциями и действиями, а также о способности к адаптации и организации своей деятельности в различных жизненных ситуациях.

Опросник занимает от 15 до 20 минут для выполнения, что позволяет использовать его в групповых исследованиях, а также в рамках индивидуальных консультаций. Благодаря компактности методика удобна для применения в школьных и университетских психологических центрах, а также

в профессиональной сфере.

Результаты опросника анализируются по каждой шкале. Для каждой шкалы вычисляется средний балл, который отражает степень выраженности того или иного стиля саморегуляции. Высокие баллы на шкале «Планирование» и «Программирование» указывают на склонность к тщательной подготовке и организации, в то время как высокие баллы на шкале «Гибкость» отражают способность адаптироваться к меняющимся условиям. Анализ шкалы «Оценивание результатов» позволяет оценить, насколько эффективно человек использует опыт для улучшения своей деятельности, а шкала «Самостоятельность» показывает степень независимости респондента в принятии решений.

Опросник «Стили саморегуляции поведения» В.И. Моросановой может быть использован в образовательных учреждениях, в рамках психологической диагностики, а также в научных исследованиях для изучения саморегуляции поведения. Он позволяет выявить сильные и слабые стороны саморегуляции у различных групп людей, а также разработать рекомендации по улучшению самоконтроля и адаптации в учебной и профессиональной деятельности [25].

Завершающий этап предполагает качественную и количественную обработку результатов: производилось это через сопоставление процентных долей и математических методов обработки данных, применялся критерий корреляции r -Спирмена. Такой критерий выбран на основе нескольких факторов: критерий относится к типу непараметрических и не требует, чтобы данные имели нормальное распределение; представленность показателей в порядковой шкале; меньшая чувствительность к точкам выброса, что в ином случае существенно бы исказило результат.

После анализа результатов нами были подобран и реализован комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленный на профилактику академической прокрастинации обучающихся старших классов.

2.2. Результаты исследования академической прокрастинации старшеклассников

Было проведено исследование, чтобы понять особенности взаимосвязи академической прокрастинации и саморегуляции у обучающихся старших классов. Для нас важно было не только выявить уровень прокрастинации, но и определить, какие именно показатели саморегуляции оказываются в дефиците у школьников. В нашей работе мы использовали два диагностического инструмента: шкалу академической прокрастинации (М.А. Киселева) и опросник саморегуляции (В.И. Моросанова). Это позволило нам получить детальную картину текущей ситуации.

Полученные результаты дают нам возможность понять, какие трудности испытывают обучающиеся в планировании, гибкости, самостоятельности и других компонентах саморегуляции, а также выявить их взаимосвязь с уровнем прокрастинации.

В ходе диагностики были получены следующие результаты рис. 1,2.

Для измерения уровня академической прокрастинации мы использовали опросник, разработанный М.А.Киселевой, который включает вопросы, направленные на оценку склонности обучающихся к откладыванию учебной деятельности. Результаты диагностирования позволили нам выделить три уровня прокрастинации: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень прокрастинации был выявлен у 9% обучающихся. Эти респонденты отличаются высокой ответственностью и организованностью в выполнении учебных задач. Для них прокрастинация является редким и ситуативным явлением. На построенной нами гистограмме ниже наглядно показано распределение уровней по каждому показателю данной диагностики.

Средний уровень прокрастинации характерен для 56% респондентов, что является значительной частью от общего количества всех респондентов. Старшеклассники из этой группы не проявляют ярко выраженных тенденций к прокрастинации, однако периодически сталкиваются с трудностями в управлении временем, особенно в период интенсивной учебной нагрузки.

Высокий уровень прокрастинации был обнаружен у 34% обучающихся. Это свидетельствует о том, что некоторая часть старшеклассников сталкивается с серьёзными трудностями в организации учебной деятельности, что приводит к систематическому откладыванию выполнения задач. Эти обучающиеся часто демонстрируют низкую мотивацию и высокий уровень тревожности, что усиливает их склонность к прокрастинации.

Анализ полученных данных показывает, что высокий уровень прокрастинации менее распространён среди обучающихся старших классов, но играет значительную роль в их академической успеваемости. Это связано с увеличением учебной нагрузки, неопределённостью будущего и слабым развитием навыков саморегуляции.

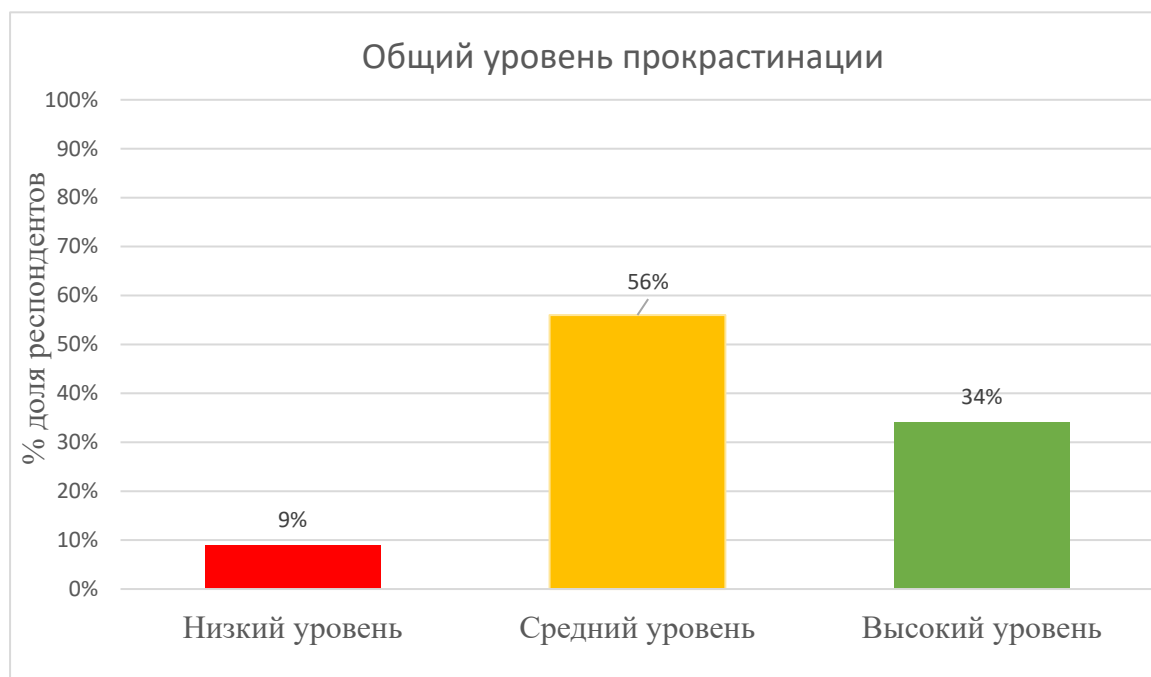


Рис. 1. Результаты общего уровня прокрастинации обучающихся старших классов (по методике «Общий уровень прокрастинации», М.А. Киселева)

Для диагностики уровня саморегуляции мы использовали опросник Моросановой, который включает шесть шкал: планирование, моделирование, программирование, гибкость, самостоятельность и оценивание результатов. Каждая шкала оценивает отдельный аспект саморегуляции, что позволило нам детально изучить слабые стороны старшеклассников в управлении своей

учебной деятельностью. На рис.2 наглядно представлено процентное распределение результатов диагностики «Стили саморегуляции поведения» (ССП) (В.И. Моросанова).

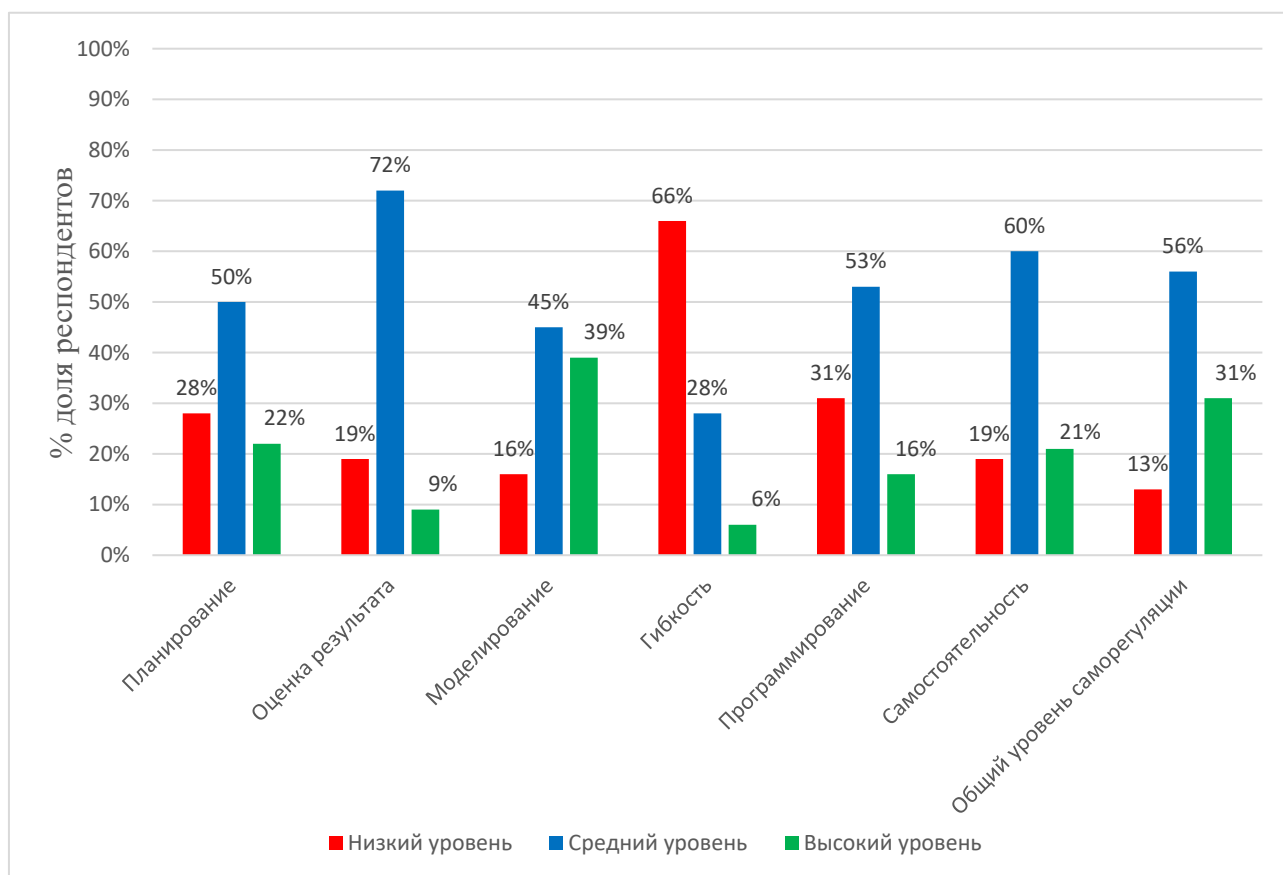


Рис. 2. Результаты показателей саморегуляции обучающихся старших классов (по методике «Стили саморегуляции поведения» - (ССП-98), В.И. Моросанова)

Шкала «Планирование»

Низкий уровень планирования наблюдается у 28% человек. Эти школьники испытывают трудности в постановке задач, что препятствует выполнению учебных целей.

Средний уровень показали 50% респондентов, что говорит о том, что большинство школьников имеет базовые навыки планирования, но иногда сталкиваются с трудностями в конкретизации целей.

Высокий уровень планирования был обнаружен у 22% респондентов. Эти обучающиеся способны чётко ставить цели и определять последовательность действий для их достижения.

Шкала «Оценивание результатов».

Низкий уровень был выявлен у 19% респондентов, что свидетельствует о недостатке навыков анализа достигнутого.

Средний уровень характерен для 72% человек. Школьники из этой группы оценивают свои результаты недостаточно объективно.

Высокий уровень оценивания результатов продемонстрировали 9% обучающихся. Они могут критически анализировать свои действия и достигнутые результаты.

Шкала «Моделирование».

Низкий уровень продемонстрировали 16% старшеклассников, что указывает на недостаток навыков анализа предстоящей деятельности.

Средний уровень характерен для 45% респондентов. У этих обучающихся наблюдаются умеренные способности к прогнозированию, однако их эффективность в нестандартных ситуациях снижается.

Высокий уровень моделирования выявлен у 39% респондентов. Они успешно прогнозируют возможные трудности и строят стратегии их преодоления.

Шкала «Гибкость».

Низкий уровень был характерен для 66% респондентов. Это свидетельствует о том, что такие обучающиеся затрудняются адаптироваться к изменениям и часто теряют контроль над ситуацией

Средний уровень продемонстрировали 28% обучающихся, что говорит об ограниченной способности к адаптации.

Высокий уровень гибкости обнаружен у 6% респондентов, что свидетельствует о способности адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам.

Шкала «Программирование».

Низкий уровень был выявлен у 31%, что указывает на трудности в управлении последовательностью своих действий.

Средний уровень показали большинство респондентов, что составляет

53%. Это говорит о том, что большинство обучающихся способны в целом придерживаться плана, однако периодически отвлекаются или допускают ошибки.

Высокий уровень программирования был отмечен у 16% опрошенных. Они могут чётко выстраивать последовательность действий и придерживаться плана.

Шкала «Самостоятельность».

Низкий уровень самостоятельности выявлен у 19% принимавших участие в диагностике, что указывает на сильную зависимость от внешней помощи.

Средний уровень показали большинство респондентов 60%. Они частично способны самостоятельно справляться с задачами, но нуждаются в поддержке. Высокий уровень самостоятельности был обнаружен у 21% обучающихся. Эти старшеклассники способны принимать решения и действовать без посторонней помощи.

Шкала «Общий уровень саморегуляции».

Низкий уровень выявлен у 13% обучающихся, что свидетельствует, что только у незначительного процента всех респондентов все показатели саморегуляции имеют высокие результаты.

Средний уровень показали чуть больше половины респондентов у 56%, эти обучающиеся имеют трудности в нескольких показателях саморегуляции и в основном средний результат по большинству других показателей.

У 31% был выявлен высокий уровень общей саморегуляции, эти обучающиеся успешны в большинстве показателей.

Далее для наглядного представления нами была составлена сводная таблица взаимосвязей между высоким уровнем прокрастинации и низкими показателями саморегуляции (см. ПРИЛОЖЕНИЕ А). Мы объединили данные по уровням прокрастинации и выделили категории саморегуляции, в которых наблюдаются наиболее низкие показатели.

Наиболее частой комбинацией низких показателей оказалось «Планирование и оценивание результатов». Эти аспекты являются очень

важными для организации учебной деятельности, и их недостаток напрямую связан с результатами среднего и низкого уровня прокрастинацией.

Вторая по распространённости комбинация — «Гибкость и самостоятельность», что указывает на сложность адаптации обучающихся и их зависимость от внешней поддержки.

Третья значимая комбинация — «Программирование и моделирование», что демонстрирует недостаток навыков прогнозирования и выстраивания последовательности действий.

На основе полученных данных мы можем заключить, что высокий уровень академической прокрастинации связан с низкими показателями саморегуляции, особенно такие показатели как планирование и гибкость.

Составленная нами сводная таблица (см. Приложение А) позволяет выделить ключевые взаимосвязи между уровнем прокрастинации и показателями саморегуляции.

Низкие уровни ключевых категорий саморегуляции. У всех респондентов с высоким уровнем прокрастинации наблюдаются низкие значения по одной или нескольким категориям саморегуляции. Наиболее частые низкие показатели:

Планирование — недостаточность навыка эффективно распределять ресурсы и определять порядок действий.

Гибкость — неспособность адаптироваться к изменениям или находить альтернативные пути достижения цели.

Оценивание результатов — отсутствие навыка объективно оценивать достигнутые результаты и корректировать свои действия.

Самостоятельность — слабая способность принимать решения без внешнего контроля или подсказок.

Уровень прокрастинации имеет обратную связь с дефицитами в саморегуляции. Например, респонденты с высоким уровнем прокрастинации чаще имеют большее количество низких показателей саморегуляции, чем респонденты с уровнем прокрастинации - средним. Это указывает на общую

закономерность: недостатки в ключевых аспектах саморегуляции (особенно в планировании и гибкости) выступают основой для развития прокрастинации.

Различия между средним и высоким уровнями прокрастинации. У респондентов с уровнем прокрастинации «средний» количество низких показателей саморегуляции меньше, что указывает на возможность частичной компенсации дефицитов за счёт более сильных сторон.

Для установления взаимосвязи между показателями саморегуляции и уровнем прокрастинации был проведен математический статистический расчет с применением корреляционного анализа. Применялся критерий корреляции r-Спирмена. При расчетах была выдвинута статистическая гипотеза о том, что существует обратная взаимосвязь между показателями саморегуляции поведения и уровнем прокрастинации у обучающихся старших классов, а именно: чем выше уровень прокрастинации, тем ниже уровень развития компонентов саморегуляции.

Для наглядного представления результатов сравниваемые критерии и уровень значимости отражены в таблице 1. В примечания вынесена особенность взаимосвязи. А в Приложение Б представлены расчёты корреляционной взаимосвязи.

Таблица 1

Корреляционные взаимосвязи между показателями саморегуляции и
уровня прокрастинации

Шкала саморегуляции	Уровень общей прокрастинации (средний и высокий уровень)
Планирование	-0.763***
Оценивание результатов	-0.479**
Моделирование	-0.574**
Гибкость	-0.488**
Программирование	-0.252*
Самостоятельность	-0.723***
Общий уровень саморегуляции	-0.931***

Примечания: *- связь между исследуемыми признаками - обратная, теснота (сила) связи – слабая; ** связь между исследуемыми признаками - обратная, теснота (сила) связи – умеренная; *** связь между исследуемыми признаками- обратная, теснота связи (сила) – сильная.

В таблице отражены особенности взаимосвязи. Так, установлено, что между уровнем прокрастинации и показателем саморегуляции, таким как программирование существует обратная, слабая взаимосвязь. Уровень статистической значимости $p < 0,05$.

Связь между шкалами уровнем прокрастинации и показателями саморегуляции, такими как: планирование, самостоятельность, общий уровень саморегуляции существует обратная, сильная взаимосвязь на уровне статистической значимости $p < 0,01$.

Установлено, что наиболее выражена связь между показателями саморегуляции: планирование, самостоятельность, общий уровень саморегуляции и уровнем прокрастинации, что может говорить о том, что респонденты с высоким уровнем прокрастинации низкой способностью к планированию, имеют трудности с самостоятельным выполнением учебных задач, сталкиваются с трудностями, связанными с общим уровнем саморегуляции.

Данные подтверждают наличие обратной взаимосвязи между прокрастинацией и саморегуляцией: чем ниже уровень саморегуляции (в частности, такие аспекты как планирование, гибкость, самостоятельность), тем выше склонность к прокрастинации. Это соответствует теоретическим положениям о том, что академическая прокрастинация формируется на основе недостаточной способности управлять своим поведением в условиях сложных или стрессовых задач.

Применение диагностических методик и расчёт взаимосвязи с помощью метода r-Спирмена в данном исследовании позволило, выявить конкретные аспекты саморегуляции, влияющие на склонность к прокрастинации. Определить, что наиболее значимыми предикторами академической

прокрастинации являются дефициты в планировании, гибкости и самостоятельности.

Для психологической профилактики академической прокрастинации нами был разработан и апробирован комплекс мероприятий. Развитие навыков планирования, самостоятельности и оценки результатов позволит снизить уровень прокрастинации и повысить академическую успешность.

2.3. Комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленный на психологическую профилактику академической прокрастинации обучающихся старших классов

Анализ результатов диагностики уровня академической прокрастинации и особенностей саморегуляции показал, что значительная часть обучающихся старших классов сталкивается с трудностями, связанными с низким развитием таких ключевых компонентов саморегуляции, как планирование, моделирование, гибкость и самостоятельность. Эти дефициты проявляются наиболее ярко у старшеклассников с высоким и средним уровнем прокрастинации, что существенно влияет на их учебную успеваемость и общее эмоциональное состояние. Наша работа направлена на осуществление именно второго уровня профилактической работы. Вторичная психопрофилактика – это комплекс мероприятий, направленных на ликвидацию таких факторов риска, которые при наличии определенных условий приводят к рецидиву или обострению. Вторичная профилактика направлена на так называемую «группу риска», т.е. на тех детей, у которых проблемы уже начались. Вторичная профилактика подразумевает раннее выявление у детей трудностей в обучении и поведении. Основная ее задача – преодолеть эти трудности до того, как дети станут социально или эмоционально неуправляемыми.

В основу комплекса положены **методы активного обучения** (дискуссии-кейсы, ролевые и деловые игры), **когнитивно-поведенческие техники** (SMART (Specific (конкретный), measurable (измеримый), achievable

(достижимый), realistic (реалистичный), time related (связанный со временем)-цели, «АВС (Категория-А самые важные ресурсы, категория-В средне важные ресурсы, категория С-наименее важные ресурсы)-анализ» убеждений), **проектная деятельность** и **майндфулнесс-практики**. Эти формы органично дополняют друг друга: в каждой скрыта проблема своевременного выполнения учебных задач, которую школьники совместно обнаруживают и решают. Такое взаимодействие требует конструктивного общения, развивает саморегуляцию и помогают в учебной деятельности, — тем самым уменьшая академическую прокрастинацию.

Цель комплекса психолого-педагогических мероприятий: снизить уровень академической прокрастинации десятиклассников через развитие навыков планирования, гибкости, самостоятельности и самоконтроля.

Задачи:

1. Формировать ценность ответственности за личные учебные результаты.
2. Развивать навыки планирования, самоконтроля и гибкой перестройки действий.
3. Научить объективно оценивать собственные достижения и ошибки.

Целевая аудитория:

Обучающиеся 10 класса (16-17 лет) с средним и высоким уровнем академической прокрастинации.

Продолжительность:

8 занятий, 1 раз в неделю по 40-45 минут.

Форма работы:

Групповая (8-12 человек).

Материалы и оборудование:

Флипчарт, маркеры, таймеры Pomodoro, стикеры, ноутбук/проектор, анкеты самооценки, чек-листы SMART, карточки кейсов, дыхательные аудиотреки.

Таблица 2

Календарно-тематическое планирование мероприятий

№	Тема	Цель занятия	Содержание	Дата проведения
1	2	3	4	5
1	«Время под контролем»	Повысить осознанность использования времени; познакомить с тайм-аудитом	Приветствие, мини-лекция «Принцип Парето и тайм-аудит», практикум: заполнение матрицы Эйзенхауэра для домашнего задания, обсуждение, рефлексия, прощание	Март
2	«SMART-цель = быстрая цель»	Научить формулировать конкретные и достижимые учебные цели	Приветствие, беседа «Почему цели «сделать всё» не работают», упражнение «Перепиши цель по SMART», парная обратная связь, чтение мотивационной истории («Марш моржей»), рефлексия	Март
3	«Съешь лягушку!»	Освоить стратегию приоритетного выполнения неприятных задач	Приветствие, ролевая игра «Совет класса»: распределяем «жабы» (самые трудные дела), выбор личной «лягушки» на неделю, составление плана-календаря, релаксационное упражнение «10 глотков воздуха»	Март
4	«Дедлайн - союзник, а не враг»	Развить навык дробить большую задачу и устанавливать микро-дедлайны	Приветствие, кейс «Проект в последний вечер», работа в группах: декомпозиция сочинения ЕГЭ на этапы + установка промежуточных сроков, презентация планов, рефлексия	Март

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
5	«План Б за 5 минут»	Тренировать гибкость и способность быстро перестраиваться	Приветствие, упражнение «Что, если...?» (карточки форс-мажора: отключился интернет, заболел напарник), команда за 5 минут генерирует альтернативный план, обсуждение навыков гибкости, дыхательная техника «4-7-8»	Март
6	«Стоп-мысль: побеждаем прокрастинацию в голове»	Распознать иррациональные убеждения, усиливающие откладывание, и заменить их адаптивными	Приветствие, мини-лекция ABC-модели (А. Ellis), работа в триадах: ищем свои «прокрастинационные мысли», формулируем замены, групповая дискуссия «Что помогает начать сейчас?», рефлексия	Апрель
7	«Путь героя: моя прогресс-кривая»	Научить объективно оценивать результаты и корректировать действия	Приветствие, творческая работа: график «Мой уровень усилий-результатов» за месяц, обмен «критическим другом», разработка корректировок, медитация благодарности за достигнутое	Апрель
8	«Фестиваль достижений»	Подкрепить внутреннюю мотивацию, закрепить новые привычки	Приветствие, выставка мини-проектов/графиков, каждая команда презентует основной вывод, коллективное планирование следующего квартала («доска целей-2025»), 1 финальная рефлексия, вручение сертификатов «Анти-прокрастинатор»	Апрель

Ожидаемый результат: после завершения цикла обучающиеся демонстрируют повышение баллов по шкалам *Планирование*, *Гибкость*,

Самостоятельность, Общий уровень саморегуляции и снижение общего уровня прокрастинации.

После завершения восьминедельного цикла профилактических занятий, в 10 классе общеобразовательной школе города Красноярск № XX направленных на развитие саморегуляции и снижение академической прокрастинации, был проведён повторный психодиагностический срез теми же методиками, что использовались на констатирующем этапе: «Степень выраженности прокрастинации» М. А. Киселёвой и «Стили саморегуляции поведения» В. И. Моросановой. К повторной проверке привлекли всех тридцать два десятиклассника, участвовавших в первичном тестировании, что позволило сопоставить индивидуальные траектории и оценить реальный вклад комплекса мероприятий.

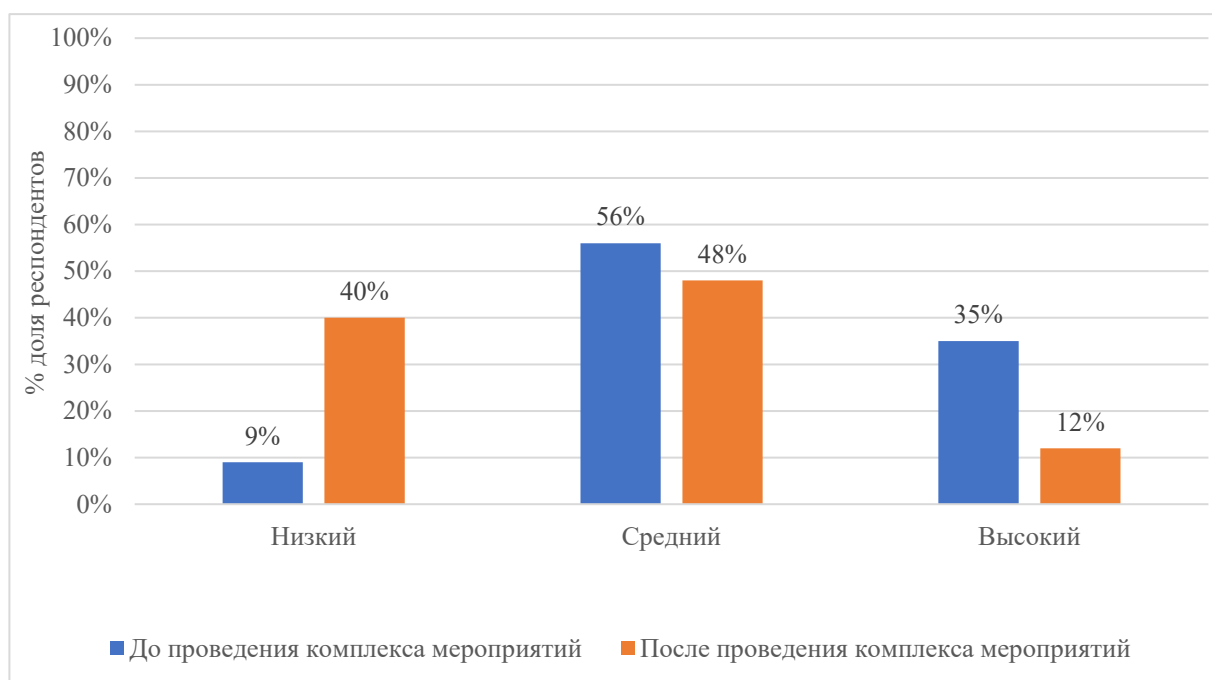


Рис. 3. Уровень прокрастинации обучающихся до и после проведения комплекса мероприятий (по методике «Общий уровень прокрастинации» (М.А. Киселева))

Для оценки динамики по шкале СВП учитывался групповой средний балл, а также распределение испытуемых по трём диагностическим уровням— высокому, среднему и низкому. Первоначально преобладали средние значения,

причём треть выборки демонстрировала высокую, неблагоприятную степень прокрастинации. Повторная диагностика показала резкое сокращение этой категории: удельный вес «критических» прокрастинаторов снизился более чем вдвое. Параллельно существенно выросла доля обучающихся, перешедших в зону низких значений, что свидетельствует о формировании устойчивых, психологически благоприятных учебных привычек. На Рис. 3. наглядно представлены изменения общего уровня прокрастинации.

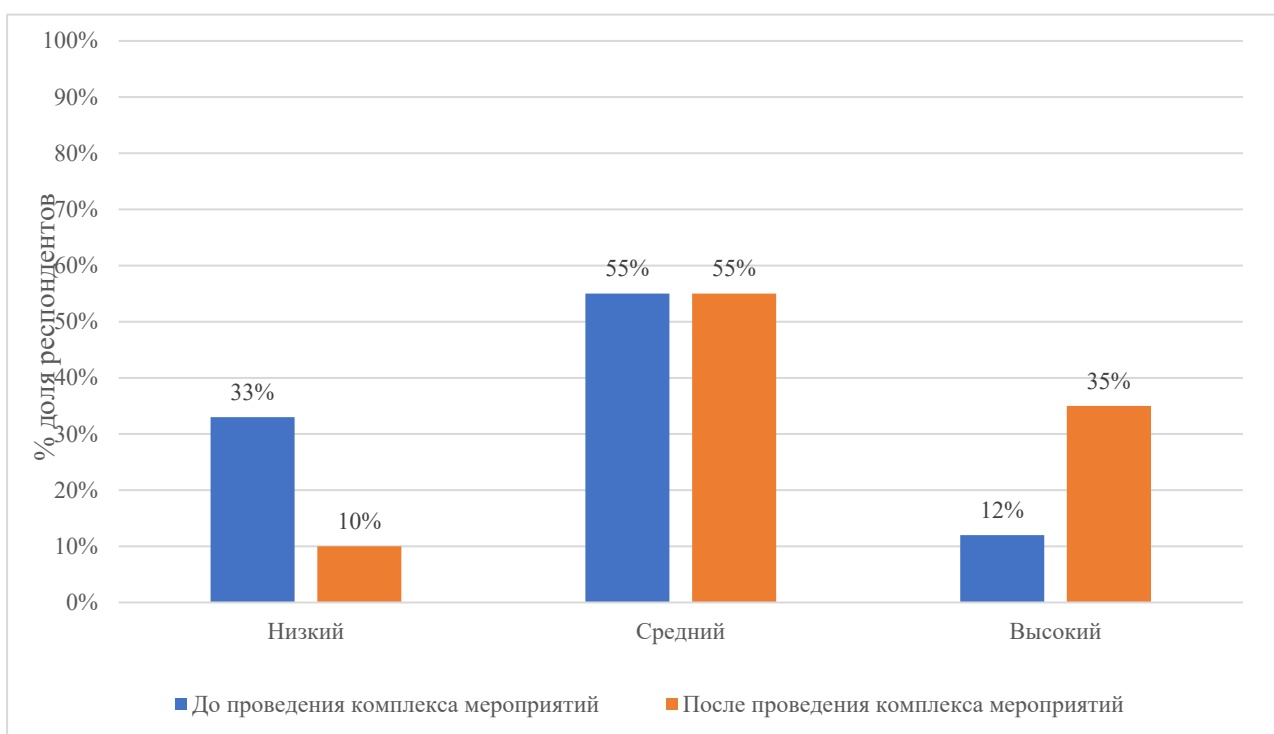


Рис. 4. Общий уровень саморегуляции обучающихся до и после проведения комплекса мероприятий (по методике «Стили саморегуляции поведения» (ССП) (В.И. Моросанова))

Обучающихся имеющих высокий уровень снизилось с 34% до 12%, тех кто имел средний уровень прокрастинации стало с 56% до 48. Также обучающиеся, что имели низкий уровень прокрастинации, увеличилось с 9% до 40%.

Не менее показательной оказалась динамика по опроснику ССП-98. По шкале Общий уровень саморегуляции значительные изменения показали низкие и высокие результаты, низкие показатели изменились с 33% до 10, а высокие с 12% до 35%, что говорит о результативности мероприятий, которые

повысили показатели данной шкалы, что наглядно отображено на рис 4. В первичном срезе основные дефициты фиксировались по планированию, гибкости и самостоятельности. После проведения комплекса профилактических мероприятий именно эти шкалы продемонстрировали максимальный прирост среднего балла и резкое сокращение доли «низких» результатов, на рис 5 наглядно представлены результаты. Повышение гибкости особенно важно: ранее две трети участников оказывались в нижней зоне, а теперь показатель «низкий» сохранился лишь у трети выборки, что указывает на заметно возросшую способность адаптироваться к неожиданным изменениям учебной ситуации.

В каждом столбце диаграммы видно, что смещение из нежелательной низкой зоны идёт в пользу как среднего, так и высокого уровня, однако главное качество изменений проявляется в накоплении именно высоких значений, то есть устойчивых, надёжно сформированных регуляторных навыков.

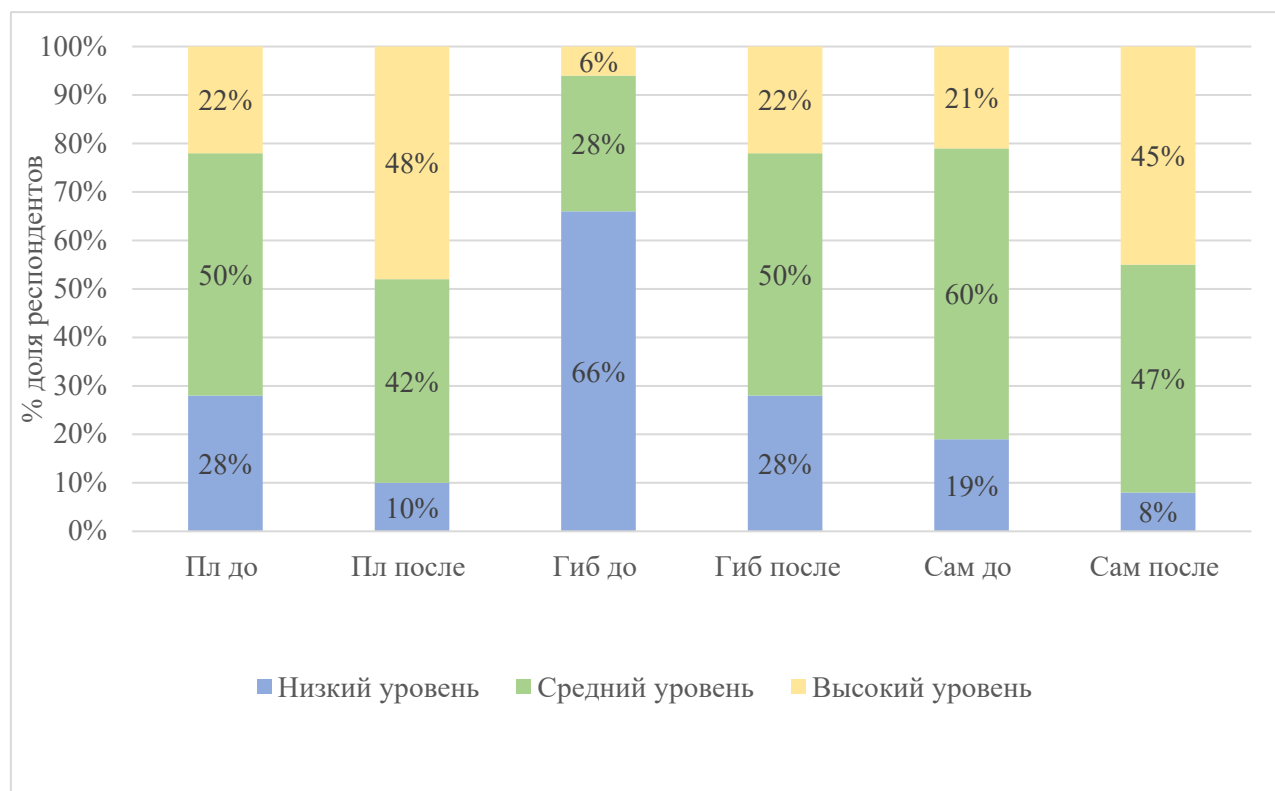


Рис. 5. Показатели саморегуляции обучающихся до и после проведения комплекса мероприятий (по методике «Стили саморегуляции поведения» (ССП) (В.И. Моросанова))

Примечание: Пл до – Планирование до, Пл после – Планирование после, Гиб до – Гибкость до, Гиб после – Гибкость после, Сам до – Самостоятельность до, Сам после – Самостоятельность после

Качественные данные анкет обратной связи согласуются с цифрами. Старшеклассники сообщали, что выполняют домашние задания в среднем на сорок минут быстрее, чем до начала программы, реже испытывают острый стресс перед дедлайнами и чаще используют техники дробления задач и микро-дедлайнов.

Таким образом, повторная диагностика убедительно демонстрирует, что комплекс мероприятий оказал адресное влияние на те компоненты саморегуляции, недостаток которых первоначально поддерживал высокую склонность к откладываниям учебных задач. Полученный эффект выражается не только в статистически значимых показателях опросников, но и в реально ощутимом снижении учебного стресса и росте ответственности за собственный результат, что делает разработанный нами комплекс мероприятий результативным инструментом в профилактике прокрастинации в старших классах.

Выводы по Главе 2

Эмпирическое исследование, проведённое в рамках данной работы, позволило выявить особенности проявления академической прокрастинации у обучающихся старших классов, а также установить значимые взаимосвязи между её уровнем и степенью сформированности компонентов саморегуляции поведения.

Результаты диагностики академической прокрастинации (по методике М.А. Киселевой) продемонстрировали, что большая часть старшеклассников проявляет средний и высокий уровни склонности к откладыванию выполнения учебных заданий. Это свидетельствует о том, что прокрастинационное поведение является достаточно распространённым среди обучающихся

старшего школьного возраста и представляет собой существенный фактор, влияющий на успешность учебной деятельности. В свою очередь, низкий уровень прокрастинации был зафиксирован лишь у незначительной части выборки, что подчёркивает необходимость профилактической работы по снижению выраженности данного явления.

Анализ показателей саморегуляции поведения, проведённый с использованием опросника В.И. Моросановой (ССП-98), позволил определить, что обучающиеся с высоким уровнем прокрастинации в наибольшей степени испытывают затруднения в таких регуляторных компонентах, как планирование, гибкость, самостоятельность и оценивание результатов. Выраженность дефицитов в данных сферах подтверждает гипотезу о том, что академическая прокрастинация тесно связана с недостаточным уровнем сформированности механизмов произвольной саморегуляции поведения.

Корреляционный анализ, выполненный с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, выявил статистически значимые обратные связи между уровнем академической прокрастинации и основными шкалами саморегуляции. Наиболее тесная связь наблюдалась по показателям «общий уровень саморегуляции» ($r = -0.931$, $p < 0.01$), «планирование» ($r = -0.763$, $p < 0.01$) и «самостоятельность» ($r = -0.723$, $p < 0.01$). Данные результаты указывают на то, что снижение уровня саморегуляции сопряжено с усилением прокрастинационного поведения, в частности — с неспособностью обучающихся к чёткому целеполаганию, адаптивному поведению в изменяющихся условиях и самостоятельному принятию решений.

На основе полученных диагностических данных был подобран и реализован комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленный на профилактику академической прокрастинации. Программа включала элементы когнитивно-поведенческого подхода, развитие навыков планирования, целеполагания и саморегуляции, а также формирование устойчивости к учебному стрессу. Занятия были ориентированы на обучающихся с выявленным средним и высоким уровнем прокрастинации, что

позволило адресно воздействовать на наиболее уязвимую группу обучающихся.

Итоговая диагностика после проведения комплекса мероприятий показала положительную динамику: отмечено снижение уровня академической прокрастинации и рост значений по ключевым шкалам саморегуляции. Это указывает на эффективность реализованной профилактической работы, направленной на формирование регуляторных механизмов и повышение учебной мотивации у обучающихся старших классов.

Таким образом, данные эмпирического исследования подтверждают, что академическая прокрастинация у старшеклассников обусловлена дефицитом регуляторных компонентов поведения, прежде всего, планирования, гибкости и самостоятельности. Психологическая профилактика, основанная на развитии указанных компонентов, представляет собой эффективное средство снижения выраженности прокрастинации и повышения адаптивных возможностей обучающихся в условиях учебной деятельности. Полученные результаты могут быть использованы в практике школьной психологической службы для проектирования адресных профилактических программ, направленных на повышение академической успешности и формирование навыков саморегуляции у подростков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема академической прокрастинации в условиях современной школы представляет собой значительный вызов как для самих обучающихся, так и для педагогической и психологической практики. Учитывая нарастание учебной нагрузки, высокие требования к самоуправлению и подготовке к профессиональному самоопределению, старшеклассники оказываются в уязвимом положении: при недостаточной сформированности регуляторных механизмов они чаще прибегают к откладыванию учебных задач, что снижает качество образования и повышает уровень дезадаптации. В этих условиях возрастает значение психологической профилактики как системной и научно обоснованной формы сопровождения обучающихся.

В ходе проведённого теоретического анализа был охарактеризован феномен прокрастинации в контексте различных психологических подходов, раскрыта специфика академической прокрастинации и её связь с личностными и поведенческими характеристиками старших школьников. Было установлено, что ключевыми показателями академической прокрастинации выступают дефициты саморегуляции, в особенности в таких компонентах, как планирование, гибкость поведения, самостоятельность и способность к оцениванию результатов деятельности.

Эмпирическое исследование, охватившее обучающихся старших классов одной из школ города Красноярска, позволило не только зафиксировать высокий и средний уровни академической прокрастинации у большинства респондентов, но и выявить закономерные связи между уровнем прокрастинации и характеристиками саморегуляции. Проведённый корреляционный анализ показал статистически значимые обратные взаимосвязи между академической прокрастинацией и показателями саморегуляции, что эмпирически подтвердило выдвинутую гипотезу.

На основе полученных данных был подобран и реализован комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на развитие регуляторных навыков, снижение выраженности прокрастинационного

поведения и повышение способности к самостоятельному и осознанному планированию учебной деятельности. По результатам повторной диагностики была зафиксирована положительная динамика в развитии саморегуляции и снижении склонности к прокрастинации, что указывает на высокую эффективность выбранного направления профилактической работы.

Полученные результаты позволяют сделать обоснованные выводы о необходимости ранней и системной профилактики академической прокрастинации в образовательной среде, особенно на этапе старшей школы, когда обучающимся предстоит справляться с возрастающей учебной и эмоциональной нагрузкой. Предложенные подходы могут быть использованы школьными психологами, педагогами-наставниками и специалистами служб психолого-педагогического сопровождения для диагностики, консультирования и реализации адресных программ профилактики.

В целом проведённое исследование подтвердило, что академическая прокрастинация не является индивидуальной трудностью лишь части обучающихся, а представляет собой закономерный результат недостаточной сформированности личностных регуляторных механизмов. Эффективная профилактика данного явления требует не только учёта возрастных и психологических особенностей старшеклассников, но и интеграции методов психологической поддержки в структуру образовательного процесса, с опорой на данные эмпирической диагностики и современные методические разработки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Концепция N СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года: утв. Минпросвещения России 18.06.2024. URL: <https://pravo.ppt.ru/kontseptsiya/299332> (дата обращения: 08.12.2025).
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. М.: Академический Проект, 2001. 702 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2000. 376 с.
4. Аксенова Г.Н. Психологические аспекты учебной мотивации у старшеклассников // Психологические исследования. 2015. № 12(50). С. 45–52.
5. Бейсембаев А., Боталова О. Саморегуляция как способ преодоления прокрастинации школьников // «Білім-Образование». 2024. Т. 111. № 4. С. 181–200.
6. Бессчетнова О.В. Профилактика прокрастинации среди молодёжи // Роль прокрастинации в процессе самоопределения молодёжи: сб. науч. ст. 2015. С. 106–110.
7. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121–131.
8. Виндекер О.С., Сморкалова Т.А., Лебедев А.А. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С.Н. Lay (на примере студенческой выборки) // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 1(30). С. 116–126.
9. Гребенюк Е.В. Психология мотивации: влияние прокрастинации на образовательные результаты // Психология и образование. 2015. № 3. С. 89–96.
10. Гришаева Е.С. Проблемный подход к обучению как условие преодоления академической прокрастинации у подростков // Проблемный и ноосферный подходы к формированию культуры мышления.... 2020. С. 13–15.
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2001. 384 с.

12. Иванова С.В., Николаева М.В. Влияние перфекционизма на учебную прокрастинацию // Современные исследования в психологии. 2018. № 2. С. 72–80.
13. Киселёва М.А. Опросник «Степень выраженности прокрастинации» // Психологическая диагностика. 2016. № 1. С. 35–39.
14. Киселёва М.А. Особенности проявления прокрастинации личности // Роль прокрастинации...: сб. науч. ст. Саратов: Саратовский источник, 2015. С. 31–34.
15. Киселёва М.А., Шустова Н.Е., Карина О.В. Проблема влияния прокрастинации на процесс самоопределения личности // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2014. № 20. С. 22–27.
16. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. № 2. С. 22–41.
17. Колесникова Г.И. Основы психопрофилактики и психокоррекции. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 97 с.
18. Коновалова А.В. Обзор современных психологических программ преодоления академической прокрастинации студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Познание. 2020. № 10. С. 45–50.
19. Лебедева А.В. Особенности учебной мотивации у старшеклассников с разным уровнем прокрастинации // Образование и наука. 2016. № 8. С. 114–123.
20. Лапуцко В.М. Прокрастинация в юношеском возрасте // Человек и природа. 2020. С. 129–130.
21. Малышев И.В. Профилактические рекомендации по снижению риска возникновения прокрастинации личности // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. Т. 10. № 6. С. 32–38.
22. Микляева А.В., Реброва О.Н., Савинская И.В. Психологические аспекты академической прокрастинации // Современная психология. 2017. № 4. С. 88–95.

23. Митина Л.М., Митин Г.В. Психологический анализ проблемы маргинализма, прокрастинации и выученной беспомощности // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 3. С. 90–100.
24. Моросанова В.И. Саморегуляция поведения и индивидуальность. М.: Ин-т психологии РАН, 2010. 324 с.
25. Моросанова В.И., Конопкин О.А. Саморегуляция произвольной активности человека. М.: Наука, 2011. 250 с.
26. Моторная С.Е. Особенности сформированности академической прокрастинации будущего выпускника университета // Концепт. 2024. № 4. С. 205–218.
27. Обозная М.В., Бондаренко Е.А. Прокрастинация как предиктор формирования нового типа идентичности у школьников // Социальная онтология России: сб. докл. XV Копыловских чтений. 2021. С. 253.
28. Петрова С.С., Краснянская Д.С. Профилактика склонности к академической прокрастинации студентов // Молодой учёный. 2020. № 50. С. 435–437.
29. Пирогов Б.А. Особенности поведения прокрастинаторов // Психологический журнал. 2020. № 1. С. 55–63.
30. Ребетез М.М.Л. и др. Procrastination as Self-Regulation Failure: The Role of Impulsivity and Obsessive Thoughts // Psychological Reports. 2018. Vol. 121(1). P. 26–41.
31. Рызова С.В. Влияние прокрастинации на психологическую адаптацию учащейся молодёжи: когнитивно-поведенческая психотерапия. М., 2019. 24 с.
32. Слученкова К.А. Социально-психологические детерминанты прокрастинации у подростков // Высшее образование сегодня. 2019. № 11. С. 43–48.
33. Соломон Л.Д., Ротблум Е.Д. Академическая прокрастинация: когнитивно-поведенческие корреляты // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 503–509.

34. Тарасова С.Ю. Психологические риски подростков при повышенной учебной нагрузке // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2023. № 1. С. 280–302.
35. Халилова А.С.-А. Особенности прокрастинации современных школьников разного пола // Студент и наука. 2021. С. 1333–1337.
36. Халилова А.С.-А., Халилов О.С., Залата О.А. Проблема прокрастинации среди школьников и студентов // Мотивационные аспекты физической активности. 2021. С. 90–96.
37. Хухлаева О.В. Школьная психология. М.: Просвещение, 2005. 240 с.
38. Шадриков В.Д. Психология активности человека. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. 420 с.
39. Шемякина О.В. Академическая прокрастинация как личностная характеристика // Психология обучения. 2013. № 2. С. 77–84.
40. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие. М.: Академия, 2007. 144 с.
41. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
42. Яшкова А.Н., Рогулина П.А. Прокрастинация обучающихся школьного и студенческого возраста: сравнительный аспект // Современные наукоёмкие технологии. 2024. № 8. С. 213–218.
43. Burka J.B., Yuen L.M. Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now. New York: Da Capo Press, 2008. 240 p.
44. Ferrari J.R. Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment. New York: Springer, 1995. 324 p.
45. Fiore N. The Now Habit: A Strategic Program for Overcoming Procrastination and Enjoying Guilt-Free Play. New York: Penguin, 2013. 224 p.
46. Kim S., Seo E.H. The Relationship Between Procrastination and Academic Performance: A Meta-Analysis // Personality and Individual Differences. 2013. Vol. 55(7). P. 65–76.

47. Milgram N., Batori G., Mowrer D. Types of Procrastination // Journal of Educational Psychology. 1993. Vol. 85(1). P. 123–133.
48. Schraw G., Wadkins T., Olafson L. Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination // Journal of Educational Psychology. 2007. Vol. 99(1). P. 12–25.
49. Sirois F.M., Pychyl T.A. Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation // Social and Personality Psychology Compass. 2013. Vol. 7(2). P. 115–127.
50. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review // Psychological Bulletin. 2007. Vol. 133(1). P. 65–94.
51. Zimmerman B.J. Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy // American Educational Research Journal. 2008. Vol. 45(1). P. 166–183.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 3

Соотношение уровня прокрастинации и низких показателей
саморегуляции обучающихся старших классов

Респондент	Уровень прокрастинации	Показатели саморегуляции (их низкий и средний уровень)
Б. Г.	Высокий	Планирование, гибкость, самостоятельность
Д. М.	Высокий	Планирование, моделирование, программирование
К. Д.	Высокий	Гибкость, самостоятельность
К. Е.	Средний	Планирование, оценивание результатов
Л. У.	Средний	Гибкость, программирование, оценивание результатов
М. Ю.	Средний	Самостоятельность, гибкость
Ф. Д.	Средний	Планирование, гибкость
Ш. М.	Средний	Программирование, оценивание результатов
Ч. Р.	Средний	Планирование, гибкость, самостоятельность
Ф. М.	Средний	Оценивание результатов, программирование
Т. К.	Средний	Планирование, гибкость, оценивание результатов
И. К.	Средний	Планирование, самостоятельность
А. А.	Средний	Программирование
К. В.	Средний	Гибкость, программирование, самостоятельность
С. А.	Средний	Планирование, моделирование
П. К.	Средний	Оценивание результатов, самостоятельность
В. Г.	Средний	Планирование, самостоятельность, гибкость
П. С.	Средний	Гибкость, планирование
Б. В.	Средний	Самостоятельность, гибкость,
К. Ш.	Средний	Самостоятельность, моделирование
Н. У.	Средний	Планирование, оценивание результатов.
Ф. А.	Средний	Моделирование, планирование.
Х. И.	Средний	Оценивание результатов, планирование.
В. В.	Средний	Самостоятельность
У. П.	Средний	Общий уровень саморегуляции, самостоятельность

Сценарии комплекса психолого-педагогических мероприятий

Занятие 1. «Время под контролем»

Цель: повысить осознанность использования времени, познакомить с понятием таймаудита и матрицей Эйзенхауэра.

Сценарий занятия:

1. Приветствие (2 мин): *Ведущий:* «Добрый день, ребята. Сегодня мы поговорим о времени. Не в смысле часов, а в смысле — как мы им распоряжаемся. Часто ли вы говорите себе: “Я бы сделал, но не успел”?»

2. Мини-лекция (5 мин): *Ведущий:* «Слышали ли вы про “Принцип Парето” или “80/20”? Он гласит, что 20 % наших усилий дают 80 % результата. Если это так, то какие 20 % дел стоит делать в первую очередь? Для этого существует таймаудит — метод, позволяющий понять, куда реально уходит ваше время.»

3. Практикум с матрицей Эйзенхауэра (20 мин): *Ведущий:* «Сейчас каждый из вас получит лист с матрицей Эйзенхауэра. Задача: вписать в каждую из 4-х зон текущие домашние задания и дела. Постарайтесь быть честными. Затем обсудим.»

Матрица Эйзенхауэра:

- Важно-Срочно
- Важно-Не срочно
- Не важно-Срочно
- Не важно-Не срочно

4. Обсуждение в мини-группах (10 мин): *Вопросы для обсуждения:*

- «Что вас удивило?»
- «Какие дела вы могли бы исключить совсем?»
- «Что оказалось важнее, чем вы думали?»

5. Рефлексия (5 мин): *Ведущий:* «Запишите одну вещь, которую вы хотите изменить в своей организации времени уже с завтрашнего дня.»

6. Завершение: *Ведущий:* «Спасибо за активность. Следующий раз мы

поговорим о целях — как их ставить так, чтобы они действительно работали на вас.»

Занятие 2. «SMART-цель = быстрая цель»

Цель: научить формулировать конкретные, реалистичные и достижимые цели.

Сценарий занятия:

1. Приветствие (2 мин): Ведущий: «Привет! Сегодня мы разберёмся, почему “сделать всё” — это плохая цель и как цели можно улучшить с помощью SMART.»

2. Мини-беседа (5 мин): Ведущий: «Почему не работают цели вроде “начать учиться”, “постараться” или “стать лучше”? Потому что они не конкретны. Модель SMART помогает сделать цели конкретными, измеримыми, достижимыми, релевантными и ограниченными по времени.»

3. Упражнение «Перепиши цель» (15 мин): Ведущий: «Каждому из вас я сейчас раздам карточку с одной “расплывчатой” целью. Ваша задача — переформулировать её по SMART. Потом поделитесь с соседом и дайте друг другу обратную связь.»

Примеры целей:

- «Больше заниматься» → «Учить биологию 30 минут каждый вечер с понедельника по четверг».
- «Сдать экзамен хорошо» → «Сдать математику на не ниже 80 баллов, решая 3 задания из второй части через день до 15 апреля».

4. История «Марш моржей» (5 мин): Ведущий читает короткую притчу: «...Когда моржи плыли к цели, они не знали, сколько времени это займёт. Но у них была мотивация: не вернуться назад. Главная мысль — конкретная цель сильнее желания “сделать хоть что-то”.»

5. Рефлексия (5 мин): Ведущий: «Запишите одну SMART-цель, которую вы готовы начать реализовывать уже на этой неделе.»

Занятие 3. «Съешь лягушку!»

Цель: Развитие навыков структурирования учебной деятельности и

составления реалистичных планов.

Сценарий занятия:

1. Вступление (3 мин): *Ведущий:* «Всем привет. Сегодня поговорим о планах. Как вы думаете, что хуже — не делать или делать всё в хаосе? План — это способ успокоить мозг и направить энергию туда, где она действительно нужна.»

2. Диагностика «Ваш тип планирования» (5 мин): *Ведущий раздаёт бланки мини-теста (например, 6 вопросов по шкале):* «Ответьте на вопросы, чтобы понять, насколько структурированно вы подходите к задачам.»

3. Интерактив: сбор плана (15 мин): *Ведущий:* «Представим: у вас на неделе контрольные по истории и алгебре, сочинение по русскому и подготовка к олимпиаде. Разбейте всё это на шаги и распределите по дням. Можете использовать шаблон “планера” — он у вас на столах.»

4. Ошибки планирования — разбор кейсов (10 мин): *Ведущий показывает карточки с типичными ошибками:* – «Слишком мало времени на сложное»

– «Никаких “запасов” времени»– «Без учёта отдыха»– «Слишком общий план: “готовиться к математике”»

5. Рефлексия (5 мин): *Ведущий:* «Сколько вы обычно планируете в день? А сколько реально делаете? Запишите, как вы хотите пересобрать свой стиль планирования.»

Занятие 4. «Дедлайн — союзник, а не враг»

Цель: повысить уровень осознанности, ответственности и самостоятельности в учебной деятельности.

Сценарий занятия:

1. Разогрев (3 мин): *Ведущий:* «Сколько раз вы думали: “Сделал бы, но учитель не объяснил”, “Не было настроения”, “Слишком поздно начали” ...? Сегодня узнаем, как вернуть себе контроль над своими действиями.»

2. Упражнение «Зона влияния» (10 мин): *на листе — два круга: «Контроль» и «Беспокойство». Ведущий:* «Впишите всё, что вас тревожит

перед экзаменами. Затем разделите: что вы можете контролировать, а что — нет. Это упражнение помогает отличать зоны, где вы действительно влияете, от зон, где нужно принять ситуацию.»

3. Дискуссия (10 мин): *Вопросы:* — «Что вы чаще всего пытаетесь контролировать, но не можете?»— «Где вы могли бы взять на себя больше ответственности?»

4. Упражнение «Три шага к автономии» (10 мин): *Ведущий:* «Сейчас вы напишете три действия, которые сможете выполнить в ближайшие 2 дня, не ожидая напоминаний. Это может быть: “Сам сделать конспект”, “Подготовить шпаргалку честно — только для себя”, “Установить будильник и проснуться без мамы”.»

5. Подведение итогов (5 мин): *Ведущий:* «Самостоятельность — это не про то, чтобы всё знать. Это про то, чтобы понимать: всё, что я не делаю — тоже мой выбор.»

Занятие 5. «План Б за 5 минут»

Цель: сформировать навыки концентрации и снижения отвлекающих факторов.

Сценарий занятия:

1. Вступление (2 мин): *Ведущий:* «Почему вы не можете сосредоточиться? Почему иногда дела тянутся вечность? Сегодня мы научимся брать внимание в свои руки.»

2. Микроупражнение «Зашумленный мозг» (5 мин): *Инструкция:* «Сядьте. Закройте глаза. Сконцентрируйтесь на звуках. Потом мысленно считайте до 20. Вспомните, сколько раз вы отвлеклись. Это и есть “шум” — внешне вас никто не трогал, но внутри — как на базаре.»

3. Метод «Помодоро» (10 мин): *Ведущий:* «Метод фокусировки: 25 минут работаем, 5 — перерыв. Потом — снова. Простые таймеры, режим “не беспокоить”, без соцсетей — и мозг входит в поток.»

4. Практика: «Фокус-таблица» (15 мин): *раздаются таблицы, где ученики записывают:* — Задание— Время работы— Что отвлекало— Как вернуть

внимание

5. Подведение итогов (5 мин): *Ведущий:* «Невозможно не отвлекаться. Но можно учиться замечать, когда вы “вылетели” и возвращаться. Это и есть самоконтроль.»

Занятие 6. «Стоп мысль побеждаем прокрастинацию в голове»

Цель: осознать причины откладывания и научиться использовать техники преодоления прокрастинации.

Сценарий занятия:

1. Вступление (2 мин): *Ведущий:* «Вы говорили себе: “Сейчас рано”, “Я не в настроении”, “Надо бы начать, но...” — и в итоге ничего не делали? Сегодня разберёмся, почему мозг так любит откладывать — и что с этим делать.»

2. Мини-лекция: механизм прокрастинации (5 мин): *Ведущий показывает слайд или пишет на доске:* – Мозг → неприятное задание → стресс → избегание → временное облегчение → чувство вины → усиление прокрастинации. *Комментарий:* «Это замкнутый круг. Чтобы его прервать — нужно “вмешаться” в этот цикл.»

3. Техника «5 минут» (10 мин): *Ведущий:* «Один из способов “обмануть” прокрастинацию — это правило пяти минут: “Я сделаю это всего 5 минут, и если захочу — остановлюсь”. В 90 % случаев вы не остановитесь — потому что уже начали. Попробуем? Возьмите одно ваше задание на сегодня — и сейчас начните его писать/чертить/решать. Только 5 минут.»

4. Упражнение «Я-ловушки» (10 мин): *Участники получают карточки с фразами-прокрастинаторами:*– «Я сделаю это завтра»– «Я лучше почищу рабочий стол»– «Сначала поем»– «Мне нужно вдохновение» *Задание:* переписать каждую фразу в продуктивную форму, например:– «Я сделаю это завтра» → «Я начну это сегодня на 15 минут».

5. Рефлексия (5 мин) *Вопрос:* «Какая из техник показалась вам наиболее рабочей — “5 минут”, переформулировка мыслей или что-то другое?»

6. Завершение: *Ведущий:* «Прокрастинация не лень. Это — стратегия

бегства от дискомфорта. Но теперь у вас есть способы её ловить и прерывать.»

Занятие 7. «Путь героя: моя прогресс-кривая»

Цель: развить понимание своих ресурсов (физических, эмоциональных, когнитивных) и научить управлять ними для повышения устойчивости и работоспособности.

Сценарий занятия:

1. Введение (2 мин): *Ведущий:* «Сегодня мы посмотрим, как энергия — не мифическая “мотивация”, а конкретная вещь — влияет на продуктивность. И как с ней быть, когда “ничего не хочется”.»

2. Упражнение «Аккумулятор» (10 мин): *раздаётся шаблон с рисунком батареи. Задание:* — «Заполните батарею: что “заряжает” вас (сон, музыка, друзья, прогулки)? Что “разряжает” (гаджеты, конфликты, недосып)?»
Обсуждение в парах.

3. Метод «Энергетический календарь» (10 мин): *Ведущий:* «На неделе бывают пики и спады энергии. Когда вы “живые”, а когда — “никакие”? Нарисуйте шкалу понедельник–воскресенье, отметьте, где вы наиболее активны и где нужна поддержка или отдых.»

4. Майндфулнес-практика (5 мин): *Ведущий проводит короткую практику:* «Закройте глаза. Сфокусируйтесь на дыхании. Вдох — прохлада, выдох — тепло. Заметьте, где в теле есть напряжение. Мысленно выдохните туда. Это перезагрузка — простая и мощная.»

5. Рефлексия (5 мин): *Вопрос:* «Что вы уже делаете, чтобы восстанавливаться? Что добавите? Запишите один шаг по заботе о своей энергии на ближайшую неделю.»

Занятие 8. «Фестиваль достижений» (завершающее)

Цель: подвести итоги, закрепить изменения и сформулировать личную стратегию профилактики прокрастинации.

Сценарий занятия:

1. Вступление (2 мин): *Ведущий:* «Сегодня завершающее занятие. Мы не

просто говорим “прощай”, мы подводим итоги и смотрим: а что изменилось?»

2. Упражнение «Моя карта изменений» (15 мин): *Участники получают шаблон с четырьмя полями: – Я узнал...– Я попробовал...– Мне помогло...– Я буду продолжать...*

Заполнение, затем работа в мини-группах: участники делятся итогами, обсуждают, какие стратегии оказались для них самыми рабочими.

3. Практика выбора (10 мин): *Ведущий:* «Перед вами карточки с утверждениями. Выберите те, которые хотите оставить как свои “внутренние опоры” на будущее.» *Примеры:* – «Я умею начать с 5 минут»– «Я планирую — и не виню себя за передвижения»– «Я могу сам»– «Я знаю, что мне помогает»

4. Итоговая круглая рефлексия (8 мин): *Вопрос:* «С какой мыслью или чувством вы уходите с этого курса?»

5. Завершение: *Ведущий:* «Спасибо за вашу включённость, честность и смелость. Помните: вы теперь не “боретесь с прокрастинацией” — вы управляете собой. Это и есть взрослая позиция.»