
Nezadovoljni odlašalci: odlašanje pri študentih v povezavi s šolskim in študijskim uspehom ter zadovoljstvom

Asja Videčnik

Odlasjanje (ang. procrastination) je izjemno pogost pojav. Večina izmed nas je kdaj preložila zadolžitev ali odločitev na jutri, četudi smo se zavedali, da bi lahko oz. bi morali to storiti danes. Ocene kažejo, da 80–90 % študentov odlaša s študijskim delom (O'Brien, 2002; v Steel, 2007) in skoraj 50 % odlaša zelo pogosto in jim to povzroča skrbi (Solomon in Rothblum, 1984). Odlasjanje pa ni pogosto le v času študija in med študenti, razširjeno naj bi bilo tudi v splošni populaciji – pogosto odlaša približno 15–20 % odraslih (Harriott in Ferrari, 1996).

Razne študije kažejo, da ljudje, ki pogosteje odlašajo, pogosto funkcionirajo slabše (imajo občutke tesnobe, so nezadovoljni, imajo nižje študijske ocene) (Fritzsche et al., 2003; Schouwenburg in Groenewoud, 2001; Steel et al., 2001) in so dolgoročno manj zadovoljni, doživljajo več stresa in poročajo o več bolezenskih simptomih (Tice in Baumeister, 1997).

Silver (1974; v Ferrari et al., 1995) je poudaril, da je časovna komponenta bistveni koncept odlašanja. Meni, da je *sine qua non* tega vedenja, da človek, ki odlaša, s tem zmanjša verjetnost, da bo naloga opravljena optimalno in uspešno. Potem takem odlašanje ni le izogibanje določenim nalogam (kar je lahko v določenih okoliščinah zelo smiselno dejanje). Odlasalci se ne ogibajo nalogam, temveč jih preložijo preko optimalnega časovnega roka, ki bi se ga morali držati, da bi zagotovili največjo možno uspešnost opravljanja naloge, posledično pa sledi občutje nelagodja (Solomon in Rothblum, 1984).

Akademsko odlašanje

Akademsko odlašanje je odlašanje z nalogami in dejavnostmi, ki so povezane s študijem. Zajema področja, ki so neposredno povezana s študijskim procesom kot usvajanjem znanja, kompetenc in veščin, pa tudi tista, povezana z bolj

administrativnim delom, kot so na primer obiskovanje govorilnih ur, pisanje prošenj, prijavljanje na izpite in podobno.

Pri merjenju akademskega odlašanja so se raziskovalci najprej osredotočali na operacionalne vidike le-tega (Ziesat et al., 1978; v Solomon in Rothblum, 1984). Merili so delovne (študijske) navade študentov (čas, porabljen za učenje), prisotnost na predavanjih, stališča do učenja ipd. A odlašanje vključuje mnogo več kot le pomanjkljivo upravljanje s časom in slabše študijske veščine. Gledano celostno, je namreč odlašanje lahko posledica oz. simptom tesnobe ali nizke samopodobe ali upornosti ipd. Tudi Burka in Yues (1983; v Charlebois, 2007) sta bila med prvimi, ki sta postavila hipotezo, da akademsko odlašanje izvira iz študentovega ranljivega samospoštovanja in z njim povezanega strahu pred neuspehom (*ang. fear of failure*).

B. Fritzsche in sodelavki (2003) navajajo, da je pri študentih akademsko odlašanje povezano s krivdo, nižjim študijskim uspehom, goljufanjem/prepisovanjem, nižjim samospoštovanjem, iracionalnim mišljenjem, z anksioznostjo ter z depresivnostjo. V svoji študiji ugotavljajo, da je samoocena akademskega odlašanja povezana z nižjim študijskim uspehom ($r = -0,19$), s kasnejšim začetkom pisanja naloge za oddajo in z zadovoljstvom z organizacijo lastnega dela ($r = -0,20$).

Odlasjanje in akademski uspeh

V kontekstu akademskega odlašanja se storilnost nanaša na npr. študijski uspeh (ocene), na napredovanje iz letnika v letnik, na upoštevanje rokov za oddajo ... Nekateri poročajo o tem, da jim odlašanje z delom do zadnje minute izboljša učinkovitost, jim da ogromno delovnega elana in da torej dosegajo boljše uspehe (Schraw et al., 2007). A glede na prvotno definicijo odlašanja (Silver, 1974; Solomon in Rothblum, 1984), ki ji sledimo, to niti ni pravo odlašanje, saj je namerno. In celo pri teh posameznikih, ki načrtujejo učenje v zadnjem trenutku, se lahko vprašamo, ali ne bi morda z zgodnejšim delom in trudom dosegli še boljših rezultatov. Tako je mogoče, da si tisti študentje, ki imajo boljše sposobnosti in veščine za učenje, lahko pogostejše privoščijo učenje tik pred izpitom, spet drugi pa s trdim in zgodnjim delom »nadoknadijo« in prav tako dosežejo dober študijski uspeh. Raziskave si tako niso povsem enotne, kako se odlašanje povezuje s študijsko storilnostjo. Milgram in Naaman (1996) predlagata mediatorski model, ki upošteva še disfunkcionalne psihološke posledice odlašanja – zaskrbljenost. Če je namreč posameznik zaskrbljen zaradi dejstva, da odlašča, se morda ne bo popolnoma posvetil nalogi, kar utegne znižati uspeh. A ker niso vsi enako emocionalno obremenjeni zaradi lastnega odlašanja, potem tisti, ki niso obremenjeni, nimajo nujno slabše storilnosti.

Steel in sodelavci (2001) so v svoji raziskavi ugotovili, da je dejansko odlašanje (sámo vedenje) visoko negativno koreliralo z oceno pri predmetu

($r = -0,87$), samoocena odlašanja pa nižje ($r = -0,34$). Druge študije poročajo o korelacijah med samooceno odlašanja in študijskim povprečjem reda velikosti $-0,20$, kar predstavlja nizko povezanost (Howell et al., 2006; Klassen et al., 2008).

Načeloma ni nujno, da ima odlašanje vpliv na izvedbo naloge oz. uspeh, saj četudi je naloga opravljena že veliko pred rokom ali pa tik pred njim, to nima nujno vpliva na samo kakovost. Verjetno se zdi, da odlašanje lahko pripelje do manj vloženga dela, saj posameznik npr. podceni čas, potreben za dokončanje naloge – kdor kasneje začne, morda ne more najti časa, ki bi bil potreben za uspeh. Lahko se vmešajo nepredvidljive spremembe in ovire (npr. težave z računalnikom, dostopnostjo literature ...), ki začasno prekinajo delo. Še en razlog za predvidevanje povezave lahko predstavlja vpliv stresa zaradi dela pod pritiskom in posledično lahko prispeva k slabši kvaliteti dela (Tice in Baumeister, 1997) in oceni. Pri učenju za izpite morda zgodnji začetek dela pripomore k bolj utrjenemu znanju in posledično k boljši oceni. Možno je tudi, da študenti, ki imajo nižje sposobnosti, ocene ali nizko akademsko samopodobo, doživljajo toliko strahu pred neuspehom, da zato odlašajo, kar vodi še do slabših uspehov. Predpostavljamo torej negativne korelacije med odlašanjem in ocenami.

V literaturi je pogosto zaslediti študije, ki poskušajo napovedovati storilnost na podlagi osebnosti. Vestnost (iz modela velikih petih faktorjev osebnosti; John in Srivastava, 1999), ki je močno negativno povezana z odlašanjem (Johnson in Bloom, 1995; Lay et al., 1998; Schouwenburg in Lay, 1995; Watson, 2001), lahko napove akademski uspeh (Furnham et al., 2003), prav tako so poteze, ki predstavljajo razsodnost, samonadzor, dominantnost, perfekcionizem in študijsko discipliniranost ter predanost fakulteti, pomembni napovedniki študijskega povprečja (po Komarraju et al., 2009).

Tudi v pričujoči raziskavi smo želeli preveriti, ali lahko statistično napovemo študijsko povprečje na podlagi odlašanja in uspeha v srednji šoli. Če v okviru napovedovanja študijskega uspeha konkretnije pogledamo odlašanje, je morda smiselno omeniti ugotovitve Paunonena in Ashtona (2001), ki sta pri napovedovanju ocen primerjala vestnost ter odprtost za izkušnje z dvema ožjima osebnostnima potezama – z motivacijo po dosežku in željo po razumevanju. Izkazalo se je, da nižje stopnje merjenja potez (bolj specifični in ožji konstrukti) bolje napovejo uspeh kot pa višje faktorske poteze. Avtorja iz tega in iz drugih empiričnih ugotovitev sklepata, da je združevanje ožjih potez v širše faktorske mere kontraproduktivno, ko gre za napovedovanje konkretnega vedenja in pojasnjevanje le-tega. Tako smo tudi v tej študiji kot napovednike vključili subjektivne ocene – odlašanje s posameznimi področji (odlašanje z učenjem, branjem, pisanjem ...) in objektivne kriterije uspeha (šolski uspeh in študijsko povprečje). Predvidevali smo, da lahko poleg pre-

teklega šolskega uspeha tudi odlašanje s študijem pojasni nekaj dodatne variance študijskega povprečja.

Zadovoljstvo z življenjem in zadovoljstvo s študijem

Zadovoljstvo z življenjem in zadovoljstvo s študijem (kot področno specifično zadovoljstvo) lahko umestimo v koncept subjektivnega emocionalnega blagostanja (Diener in Lucas, 1999), in sicer zadovoljstvo predstavlja kognitivno komponento blagostanja. Zadovoljstvo z življenjem označuje kognitivni ocenjevalni proces. Shin in Johnson (1978; v Diener et al., 1985: 478) definirata zadovoljstvo z življenjem kot »splošno oceno posameznikove kvalitete življenja glede na izbrane kriterije«. Na področju subjektivnega emocionalnega blagostanja je tako v središču posameznikova lastna ocena in ne nek kriterij, ki naj bi bil pomemben po mnenju določenega raziskovalca (Diener, 1984). Če npr. pogledamo zdravje, energijo, materialne dobrine itd., so to lahko zelo zaželeno področja, a jim bo morda določena oseba pripisala različne pomembnosti. Zaradi tega razloga Diener in sodelavci (1985) menijo, da moramo pri merjenju zadovoljstva z življenjem pri posamezniku raje spraševati po celostni oceni življenja, kot da seštevamo zadovoljstvo preko specifičnih področji. Je pa merjenje zadovoljstva po področjih kljub temu smiselno, saj nam prinaša dodatne informacije. Posameznik je lahko namreč splošno zadovoljen, s svojim delom v službi pa ne. Ko na primer preučujemo slednje, nas gotovo zanima to specifično zadovoljstvo.

Področno specifično zadovoljstvo je ocena tega, koliko posameznik meni, da je zadovoljen z neko domeno v svojem življenju; v naši raziskavi smo merili zadovoljstvo s študijem.

Rezultati preteklih raziskav (v Diener in Lucas, 2000) kažejo, da se dimenzije osebnosti, ki so povezane z odlašanjem, povezujejo tudi s posameznikovim zadovoljstvom. Torej lahko pričakujemo določene razlike v zadovoljstvu med tistimi, ki odlašajo, in onimi, ki ne. A tudi življenjski dogodki imajo pri tem nekaj učinka (npr. Suh et al., 1996), saj samo dejanje odlašanja in njegove posledice lahko prispevajo k nižjemu zadovoljstvu, če seveda predpostavljamo, da so odlašanje in njegove posledice negativni dogodki.

Brickman in Coates (1987; v Cantor in Sanderson, 1999) poročata tudi, da posamezniki, ki niso zmožni ohranjati in slediti zadolžitvam, doživljajo odtujitev in anomijo, kar lahko znižuje zadovoljstvo. Če upoštevamo, da se negativni dogodki povezujejo z blagostanjem, potem pričakujemo tudi, da ima odlašanje na splošno, še posebej, če so posamezniki zaradi svojega odlašanja zaskrbljeni, negativen vpliv na njihovo zadovoljstvo. V tej študiji smo preverjali, kako zadovoljni so študenti ter kako se to povezuje z njihovim odlašanjem pri študiju. Glede na povezavo osebnosti (predvsem nevroticizma ter ekstravertnosti) z zadovoljstvom (npr. Diener in Lucas, 2000) ter glede na

povezavo med osebnostjo (predvsem vestnostjo, nevroticizmom) in odlašanjem predpostavljamo, da sta negativno povezana tudi odlašanje in posameznikovo zadovoljstvo. Ne le preko osebnosti, tudi preko vpliva življenjskih dogodkov in vira informacij pri podajanju sodb o zadovoljstvu predpostavljamo, da imajo posamezniki, ki več in pogosteje odlašajo, nižje zadovoljstvo kot tisti, ki ne odlašajo.

Nevroticizem in ekstravertnost (iz petfaktorskega modela), ki sta povezana tudi z odlašanjem (npr. Johnson in Bloom, 1995), sta se izkazala kot možna napovednika pri napovedovanju subjektivnega blagostanja (Diener in Lucas, 1999). Zanima nas, ali je mogoče zadovoljstvo s študijem statistično napovedati na podlagi šolskega/študijskega uspeha ter odlašanja s študijskimi zadolžitvami. Glede na to, da je ocena zadovoljstva oblikovana izključno subjektivno, je pomembno izvedeti, ali lahko več variance te ocene pojasnimo z samimi učnimi dosežki (ocenami – študijskim povprečjem) ali gre večji delež pripisati odlašanju pri študijskih zadolžitvah (učenju, pisanju, obiskovanje govorilnih ur), saj mera odlašanja, ki smo jo uporabili, vključuje tudi oceno tega, koliko odlašanje za študenta predstavlja problem. V naši raziskavi smo predvidevali, da lahko poleg dejanskega študijskega povprečja tudi odlašanje s študijem pojasni nekaj dodatne variance.

Problem, cilj in hipoteze raziskave

Z raziskavo smo želeli nasloviti vprašanje, *koliko in na katerih področjih študentje odlašajo*. Predstaviti smo želeli prevalenco (pojavnost, pogostost) pojava odlašanja po posameznih področjih (odstotke tistih, ki pogosto odlašajo pri pisanju seminarskih, učenju za izpit ...), saj nas zanima, koliko in na katerih področjih je odlašanje še posebej pogosto.

Preverjali smo, kakšna je povezava med učno uspešnostjo in odlašanjem pri študijskih zadolžitvah, kar je v različnih oblikah že bilo raziskovano, rezultati študij pa niso enotni. Želeli smo izvedeti, ali imajo tisti študenti, ki pri učenju za izpite, branju literature, pisanju seminarskih nalog ipd. več odlašajo in jim to predstavlja težavo, tudi nižje študijsko povprečje oz. so imeli slabši šolski uspeh in rezultat na maturi. V prvi hipotezi predpostavljamo, da sta šolski in študijski uspeh negativno povezana z odlašanjem.

Ali se odlašanje povezuje z zadovoljstvom z življenjem in z zadovoljstvom s študijem? V drugi hipotezi predvidevamo, da je odlašanje negativno povezano z mero zadovoljstva z življenjem in z akademskim zadovoljstvom. V tej študiji smo mero akademskega zadovoljstva oblikovali sami, saj ustrezne mere v preteklih študijah nismo našli.

Nadalje smo preverjali, *ali različna področja odlašanja in uspeha v različni meri napovedujejo študijsko povprečje in zadovoljstvo s študijem*. V tretji hipotezi predvidevamo, da lahko poleg preteklega šolskega uspeha tudi od-

lašanje s študijem pojasni nekaj dodatne variance študijskega uspeha ter zadovoljstva s študijem.

Študijski uspeh in zadovoljstvo s študijem se povezujeta z mnogimi dejavniki in v družbi, ki visoko vrednoti uspešnost in zapoveduje užitek ter zadovoljstvo, je smiselno raziskati konstrukte, ki se v študijskem kontekstu povezujejo z ocenami in zadovoljstvom.

Metoda

Udeleženci

V raziskavo je bilo skupno vključenih 181 rednih študentov različnih letnikov, 8-ih različnih študijskih programov Univerze v Ljubljani (Fakulteta za družbene vede, Fakulteta za elektrotehniko, Filozofska fakulteta – Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Oddelek za psihologijo, Fakulteta za socialno delo, Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo in Fakulteta za strojništvo). Vzorčenje je bilo priložnostno, saj smo podatke zbirali konec študijskega leta (maj, junij). Omenjene fakultete smo tako izbrali glede na dostopnost študentov in pripravljenost profesorjev ter asistentov za sodelovanje. Iz vsake fakultete smo zajeli študente enega ali dveh letnikov.

51 je bilo študentov, 130 pa študentk. Stari so od 19 do 32 let, povprečna starost je 21,6 let.

Materiali in pripomočki

Demografska vprašanja zajemajo vprašanja o spolu, starosti, študiju (fakulteta in smer, letnik), podatkih o preteklem šolskem/študijskem uspehu (splošni uspeh v 3. letniku srednje šole, splošni uspeh v 4. letniku srednje šole, število točk na splošni maturi, povprečje študijskih ocen v 1., 2., 3., 4. letniku študija). Pri študijskem povprečju so seveda poročali le za tiste letnike, v katerih so že opravljali kakšen izpit – tudi za tekoče študijsko leto.

Lestvica ocenjevanja odlašanja za študente (Procrastination Assessment Scale-Students – PASS; Solomon in Rothblum, 1984), ki smo jo predhodno prevedli in priredili, je sestavljena iz dveh delov, pri čemer smo uporabili samo prvi del, ki zajema 6 področji akademskega odlašanja : I. Pisanje – vključuje pisanje seminarske naloge oz. poročila z rokom oddaje, II. Učenje – učenje za izpit, III. Branje – sledenje tedenskim bralnim zadolžitvam, IV. Administracija – administrativne naloge na fakulteti, V. Sestanki – konzultacije, govornilne ure, VI. Študijske dejavnosti/naloge na splošno. Na vsakem področju so 3 postavke (npr. »V kolikšni meri odlašaj oz. zavlačuješ pri takšnih nalogah?«), na katere udeleženci odgovarjajo na 5-stopenjski Likertovi lestvici, pri čemer je opis stopenj odvisen od vprašanja (1 – nikoli ne odlašam oz. sploh ni problem oz. ne želim zmanjšati; 5 – vedno odlašam oz. vedno problem oz. vsekakor želim zmanjšati). Ferrari (1989) navaja retestno zane-

sljivost po šestih tednih, ki znaša 0,65–0,74, ter koeficient notranje konsistentnosti – in sicer je alfa 0,70–0,75, na našem vzorcu 0,81.

Lestvica zadovoljstva z življenjem (*Satisfaction With Life Scale – SWLS*; Diener et al., 1985; prevod Avsec, 2000) zajema 5 postavk o splošnem zadovoljstvu z življenjem (npr. »V večini pogledov je moje življenje blizu idealnemu.«). Posameznik se za sodbo odloči na podlagi lastnih kriterijev. Postavke ocenjuje na 7-stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam; 7 – se popolnoma strinjam). Pavot in Diener (1993) navajata koeficiente notranje zanesljivosti $\alpha = 0,79$ do 0,89, na našem vzorcu 0,81.

Lestvica zadovoljstva s študijem (Videčnik, 2009) je bila sestavljena za potrebe študije, in sicer po modelu vprašalnika SWLS. Zajema 3 razvidne splošne postavke (npr. »Zadovoljen/zadovoljna sem z lastnim delom, ki ga vlagam v študij.«), ki se nanašajo na zadovoljstvo z lastnim delom in dosežki pri študiju ter na oceno zadovoljstva bližnjih s študijskim uspehom. Postavke se ocenjujejo na 7-stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam; 7 – se popolnoma strinjam). Koeficient alfa na našem vzorcu znaša 0,87.

Postopek

Po predhodnem dogovoru s profesorji in asistenti različnih fakultet so udeleženci opisane vprašalnike v navedenem zaporedju reševali v sklopu predavanj ali vaj (tj. na začetku ali na koncu) na svoji fakulteti.

Iz izbranih podatkov smo izračunali opisne statistike ter notranje zanesljivosti. Analizirali smo jih s t-testom in z analizami variance ter izvedli korelacijske ter multiple regresijske analize.

Rezultati

Prikaz rezultatov, ki sledi v nadaljevanju, se v začetnem delu nanaša na opisne statistike vključenih lestvic in demografskih podatkov ter na prikaz pojavnosti odlašanja pri študijskih dejavnostih. V nadaljevanju sledi korelacijska matrika lestvic odlašanja, ocen ter mer zadovoljstva, na koncu pa so prikazani rezultati multiplih regresijskih analiz.

Opisne statistike

Po priporočilih avtoric vprašalnika PASS smo skupni rezultat akademskega odlašanja izračunali kot seštevek odgovorov na prvi dve vprašanji (o pogostosti odlašanja in o tem, koliko odlašanje predstavlja težavo) na vsakem od 6-ih področij vprašalnika.

Iz Tabele 1 lahko vidimo, da je večino lestvic v celoti rešila večina udeležencev (najmanj 178), pri demografskih podatkih pa je število udeležencev, ki so izpolnili podatke o svojem šolskem/študijskem uspehu nižje, npr. pri podatkih o maturi ($N = 145$). Kolmogorov-Smirnov z za testiranje odstopa-

nja od normalnosti porazdelitve kaže, da porazdelitve rezultatov večine lestvic odstopajo od normalne (področja akademskega odlašanja, mere zadovoljstva, mere uspeha), hkrati pa asimetrija in sploščenost nista večji od III z izjemo sploščenosti porazdelitve povprečja ocen v 4. letniku študija.

Tabela 1: Opisne statistike lestvic in zbranih demografskih podatkov.

| | N | M | SD | n | Min | Max | Asim. | SE | Spl. | SESpl | K-S p |
|------------------------------------|-----|-------|------|----|------|------|-------|------|-------|-------|-------|
| Akademsko odlašanje | | | | | | | | | | | |
| 1. Pisanje | 181 | 6,47 | 1,59 | 2 | 2 | 10 | -0,07 | 0,18 | -0,06 | 0,36 | 0,00 |
| 2. Učenje | 181 | 6,51 | 1,54 | 2 | 2 | 10 | -0,24 | 0,18 | 0,12 | 0,36 | 0,00 |
| 3. Branje | 179 | 6,56 | 1,64 | 2 | 2 | 10 | 0,00 | 0,18 | 0,05 | 0,36 | 0,00 |
| 4. Administracija | 180 | 4,35 | 2,06 | 2 | 2 | 10 | 0,82 | 0,18 | 0,23 | 0,36 | 0,00 |
| 5. Sestanki | 181 | 5,11 | 1,95 | 2 | 2 | 10 | 0,27 | 0,18 | -0,44 | 0,36 | 0,02 |
| 6. Študijske dejavnosti | 181 | 5,90 | 1,42 | 2 | 2 | 10 | 0,13 | 0,18 | 0,78 | 0,36 | 0,00 |
| 7. Skupni rezultat (PASS) | 178 | 35,01 | 6,78 | 12 | 17 | 56 | 0,38 | 0,18 | 0,42 | 0,36 | 0,13 |
| Meri zadovoljstva | | | | | | | | | | | |
| 8. Zadovoljstvo z življenjem | 180 | 24,05 | 5,69 | 5 | 9 | 35 | -0,46 | 0,18 | -0,40 | 0,36 | 0,02 |
| 9. Zadovoljstvo s študijem | 179 | 15,16 | 4,38 | 3 | 3 | 21 | -0,64 | 0,18 | -0,29 | 0,36 | 0,02 |
| Šolski/študijski uspeh | | | | | | | | | | | |
| 10. Uspeh v 3. letniku SŠ | 176 | 3,91 | 0,83 | | 2 | 5 | -0,13 | 0,18 | -0,92 | 0,36 | 0,00 |
| 11. Uspeh v 4. letniku SŠ | 175 | 4,05 | 0,82 | | 2 | 5 | -0,34 | 0,18 | -0,83 | 0,37 | 0,00 |
| 12. Število točk na maturi | 145 | 22,57 | 5,11 | | 11 | 34 | 0,12 | 0,20 | -0,58 | 0,40 | 0,06 |
| 13. Povprečje ocen (1. letnik) | 153 | 7,97 | 0,85 | | 6,1 | 9,9 | -0,19 | 0,20 | -0,66 | 0,39 | 0,00 |
| 14. Povprečje ocen (2. letnik) | 94 | 8,36 | 0,74 | | 6,5 | 9,8 | -0,01 | 0,25 | -0,64 | 0,49 | 0,00 |
| 15. Povprečje ocen (3. letnik) | 90 | 8,52 | 0,68 | | 6,5 | 9,5 | -0,31 | 0,25 | -0,21 | 0,50 | 0,00 |
| 16. Povprečje ocen (4. letnik) | 34 | 8,44 | 0,73 | | 7,4 | 9,5 | -0,01 | 0,40 | -1,12 | 0,79 | 0,04 |
| 17. Povprečje ocen (vseh letnikov) | 154 | 8,10 | 0,81 | | 6,10 | 9,90 | -0,24 | 0,20 | -0,58 | 0,39 | 0,00 |

Opombe: N – število udeležencev; M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; n – število postavk; Min – najnižja vrednost; Max – najvišja vrednost; Asim. – asimetrija; Spl. – sploščenost; SE – standardna napaka; K-S p – Kolmogorov-Smirnov p za test normalnosti porazdelitve; SŠ – srednja šola; PASS – Procrastination Assessment Scale-Students.

Razlik med spoloma pri odlašanju t -test ni potrdil ($t = 0,68$; $p = 0,50$). Preverili smo tudi morebiten obstoj razlik v odlašanju glede na smer študija, in sicer je analiza variance pokazala, da ni pomembnih razlik pri akademskem odlašanju ($F_{(7,168)} = 0,34$; $p = 0,93$). Tudi razlik med različnimi letniki študija z analizo variance nismo našli ($F_{(4,171)} = 0,93$; $p = 0,45$).

Tabela 2: Odstotki udeležencev, ki so na postavkah PASS (Lestvica ocenjevanja odlašanja za študente) odgovorili z oceno 4 ali 5 (da skoraj vedno ali vedno odlašajo, da jim to predstavlja težavo ali da želijo odlašanje na posameznem področju zmanjšati).

| | Pogostost akad. odlašanja | Predstavlja težavo | Želja po zmanjšanju |
|-------------------------|---------------------------|--------------------|---------------------|
| 1. Pisanje | 49,2 | 28,2 | 48,0 |
| 2. Učenje | 39,8 | 39,2 | 56,9 |
| 3. Branje | 59,6 | 23,2 | 37,0 |
| 4. Administracija | 15,4 | 9,9 | 21,6 |
| 5. Sestanki | 26,0 | 12,7 | 21,5 |
| 6. Študijske dejavnosti | 31,0 | 12,7 | 32,0 |

Tabela 2 prikazuje odstotke pojavnosti odlašanja v našem vzorcu. Tabela vključujemo zaradi pregleda pojavnosti fenomena. Vidimo lahko, da največji delež študentov vedno ali skoraj vedno odlašajo pri sprotnem branju, sledi pa pogosto odlašanje pri pisanju seminarских nalog in učenju za izpit. Največ študentom odlašanje vedno ali skoraj vedno predstavlja težavo pri učenju, najmanj pri administraciji, največ si jih želi odlašanje vsekakor zmanjšati na področju učenja, sledi pa pisanje.

Korelacijska matrika

Tabela 3: Pearsonovi koeficienti korelacije med merami odlašanja, merami zadovoljstva in šolskim/študijskim uspehom.

| | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|-------------------------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|--------|---------|---------|---------|
| Akademsko odlašanje | | | | | | | | | | |
| 1. Pisanje | -0,20** | -0,20** | -0,14 | -0,08 | -0,13 | -0,09 | -0,16 | -0,11 | -0,17* | -0,31** |
| 2. Učenje | -0,11 | -0,13* | -0,12 | -0,20** | -0,19* | -0,23* | -0,36* | -0,22* | -0,25** | -0,42** |
| 3. Branje | -0,16* | -0,18* | -0,14* | -0,19* | -0,08 | -0,06 | 0,04 | -0,22** | -0,16* | -0,36** |
| 4. Administracija | 0,09 | 0,04 | 0,04 | -0,13 | -0,28** | -0,20* | -0,34* | -0,14* | -0,10 | -0,19** |
| 5. Sestanki | 0,02 | -0,02 | 0,11 | -0,08 | -0,09 | -0,05 | -0,10 | -0,09 | -0,12 | -0,22** |
| 6. Študijske dejavnosti | -0,14* | -0,16* | -0,05 | -0,10 | -0,16 | -0,12 | 0,10 | -0,12 | -0,10 | -0,35** |

ŠOLSKO POLJE, LETNIK XXII, ŠTEVILKA 1–2

| | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|------------------------------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|
| Akademsko odlašanje | | | | | | | | | | |
| 7. Skupni rezultat (PASS) | -0,09 | -0,14* | -0,06 | -0,18* | -0,20* | -0,17 | -0,22 | -0,21** | -0,22** | -0,45** |
| Šolski/studijski uspeh | | | | | | | | | | |
| 8. Uspeh v 3. letniku SŠ | | 0,82** | 0,68** | 0,47** | 0,25** | 0,35** | -0,03 | 0,49** | 0,28** | 0,41** |
| 9. Uspeh v 4. letniku SŠ | | | 0,71** | 0,54** | 0,29** | 0,30** | 0,04 | 0,54** | 0,30** | 0,45** |
| 10. Število točk na maturi | | | | 0,54** | 0,39** | 0,53** | 0,22 | 0,58** | 0,15* | 0,40** |
| 11. Povprečje ocen (1. letnik) | | | | | 0,80** | 0,57** | 0,55** | 0,94** | 0,19* | 0,56** |
| 12. Povprečje ocen (2. letnik) | | | | | | 0,57** | 0,59** | 0,88** | 0,25** | 0,53** |
| 13. Povprečje ocen (3. letnik) | | | | | | | 0,72** | 0,82** | 0,24* | 0,45** |
| 14. Povprečje ocen (4. letnik) | | | | | | | | 0,82** | -0,01 | 0,37* |
| 15. Povprečje ocen (vseh letnikov) | | | | | | | | | 0,22** | 0,61** |
| Meri zadovoljstva | | | | | | | | | | |
| 16. Zadovoljstvo z življenjem | | | | | | | | | | 0,40** |
| 17. Zadovoljstvo s študijem | | | | | | | | | | |

Opombe: SŠ – srednja šola; PASS – Procrastination Assessment Scale-Students. Korelacije so rezultati enosmerne testiranja; *p < 0,05; ** p < 0,01.

Tabela 3 prikazuje nekatere korelacije med lestvicami in šolskim/studijskim uspehom. Število točk na maturi ne korelira z nobeno mero odlašanja, šibka negativna korelacija je le s področjem »branje«. Povprečje študijskih ocen v vseh letnikih študija negativno korelira z nekaterimi področji akademskega odlašanja (učenje, branje in administracija) ter s skupno mero akademskega odlašanja. Zadovoljstvo z življenjem pomembno negativno ko-

relira z nekaterimi področji odlašanja ter pozitivno z merami uspeha. Zado-
voljstvo s študijem pa je pomembno povezano s prav vsako izmed mer odla-
šanja ter učnega uspeha.

Multiple regresijske analize

V nadaljevanju sledijo rezultati multiplih regresijskih analiz, in sicer za
napovedovanje akademskega uspeha ter zadovoljstva s študijem. Za multi-
plo regresijo smo se odločili, ker upošteva vsako povezavo in hkrati poveza-
ve med napovedniki. Izbrali smo analizo »po korakih« (*stepwise*), kriterij za
vključitev v model je bil 0,05, za izključitev pa 0,10.

S pomočjo analize »po korakih« se je za pomembnega izkazal model,
ki pojasni 41,7 % variance: $F_{(4,116)} = 22,43$; $p < 0,000$. V Tabeli 3 so podatki
o napovednih spremenljivkah za napovedovanje študijskega povprečja, ki so
vključene v model. Odlaganje na področjih branje, administracija, sestanki
in študijske dejavnosti ter šolski uspeh v 3. letniku so bili izključeni.

Tabela 4: Multipla regresijska analiza s šolskim uspehom (uspeh v 3. in 4.
letniku ter število točk na maturi) in področji akademskega odlašanja kot
napovedniki študijskega povprečja.

| Odvisna spremenljivka | Napovedniki | B | SEB | β |
|--------------------------------------|--|-------|------|---------|
| Študijski uspeh | | | | |
| Povprečje ocen vseh letnikov študija | | | | |
| | Matura | 0,06 | 0,02 | 0,39** |
| | Odlaganje z učenjem za izpit | -0,14 | 0,04 | -0,26** |
| | Uspeh v 4. letniku srednje šole | 0,27 | 0,10 | 0,27** |
| | Odlaganje s pisanjem sem. nalog oz. poročil | 0,08 | 0,04 | 0,15* |

Opombe: B – nestandardiziran regresijski nagib; SEB – standardna napaka
B; β – standardiziran regresijski nagib; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Tabela 4 prikazuje rezultate multiple regresijske analize pri napovedo-
vanju študijskega povprečja ocen. Standardizirani regresijski koeficient je
največji za napovednik matura, zadnji napovednik, vključen v model, pa je
odlaganje s pisanjem. Vsi vključeni napovedniki z izjemo odlašanja z uče-
njem imajo pozitivne regresijske nagibe. Porazdelitev odvisne spremenljivke
po kriteriju testa Kolmogorov-Smirnov odstopa od normalne.

Multipla regresijska analiza za napoved zadovoljstva s študijem pa kaže
nekoliko drugačno sliko. S pomočjo analize »po korakih« se je za pomemb-
nega izkazal model, ki pojasni 52,3 % variance: $F_{(4,116)} = 33,89$; $p < 0,000$. V
Tabeli 4 so podatki o napovednih spremenljivkah, ki so vključene v model.

Odlaganje na področjih branje, administracija, sestanki in študijske dejavnosti ter šolski uspeh v 3. letniku in uspeh na maturi so bili izključeni.

Tabela 5: Multipla regresijska analiza s šolskim uspehom (uspeh v 3. in 4. letniku ter število točk na maturi), študijskim uspehom in področji akademskega odlaganja kot napovedniki zadovoljstva s študijem.

| Odvisna spremenljivka | Napovedniki | B | SEB | β |
|-------------------------|---|-------|------|---------|
| Zadovoljstvo s študijem | | | | |
| | Študijsko povprečje (vseh letnikov) | 2,43 | 0,42 | 0,45** |
| | Odlaganje z učenjem za izpit | -0,64 | 0,20 | -0,23** |
| | Uspeh v 4. letniku srednje šole | 0,97 | 0,41 | 0,18* |
| | Odlaganje s pisanjem sem. nalog oz. poročil | -0,45 | 0,19 | -0,17* |

Opombe: B – nestandardiziran regresijski nagib; SEB – standardna napaka B; β – standardiziran regresijski nagib; *p < 0,05; ** p < 0,01.

V Tabeli 5 vidimo rezultate multiple regresijske analize pri napovedovanju zadovoljstva s študijem. Standardizirani regresijski koeficient je največji za napovednik študijsko povprečje, zadnji napovednik, vključen v model, pa je odlaganje s pisanjem. Koeficienta za študijsko povprečje ter uspeh v 4. letniku sta pozitivna, oba nagiba za področji odlaganja pa negativna. Porazdelitev odvisne spremenljivke po kriteriju testa Kolmogorov-Smirnov odstopa od normalne.

Razprava

V skladu s cilji in hipotezami v razpravi opisujemo in poskušamo pojasniti nekatere rezultate, ki smo jih v okviru te raziskave zbrali in analizirali.

Pojavnost akademskega odlaganja

Cilj te raziskave je bil med drugim preveriti pojavnost odlaganja pri študentih določenih fakultet Univerze v Ljubljani. V Tabeli 2 lahko za orientacijo pogledamo podatke za naš vzorec in vidimo, da skoraj polovica študentov v vzorcu vedno ali skoraj vedno odlaša s pisanjem seminarskih nalog ali poročil, skoraj 30 % to predstavlja težavo in skoraj polovica bi odlaganje želela ali vsekakor želela zmanjšati. Ko gre za učenje za izpite, jih odlaša skoraj 40 %, prav tako 40 % študentov poroča o tem, da je to za njih težava, skoraj 57 % pa bi želelo odlaganje pri učenju zmanjšati. Pisanje seminarskih nalog z rokom oddaje in učenje za izpit sta tudi področji, kjer jih precej odlaša, to odlaganje jim tudi predstavlja težavo in imajo željo, da bi ga zmanjšali. Zgolj za kontekst in primerjavo, čeprav sta vzorca zelo drugačna, naj omenimo študijo avtoric vprašalnika (Solomon in Rothblum, 1984), ki prav tako

poročata najvišjo pojavnost odlašanja na področjih pisanja (46 %), učenja (27,6 %) in branja (30,1 %).

Morda lahko v luči teh rezultatov le omenimo odstotke v desnem stolpcu Tabele 2, ki kažejo delež tistih, ki želijo odlašanje pri akademskih zadolžitvah zmanjšati. Morda so to še najbolj zanimivi podatki, saj visoki odstotki kažejo na problematičnost odlašanja, nižji pa po drugi strani na to, da bodisi odlašanje vseeno ne prinaša tako hudih negativnih posledic bodisi je posameznikom vseeno ali pa sprejemljivo, da z določenimi zadolžitvami odlašajo. Tudi avtorici navajata najvišje odstotke prav v tej kategoriji želje po zmanjšanju odlašanja. Pri izvorni študiji avtoric tudi do 65 % študentov trdi, da bi želeli odlašanje pri pisanju seminarskih zmanjšati.

Morda torej dejstvo, da posameznik odlaša, in niti, da mu to predstavlja težavo, ni dovolj, da bi svoje odlašanje želel zmanjšati. Je pa tu vseeno zaдрžek, saj je pri prvih dveh vprašanjih na vsakem področju (o pogostosti in težavnosti odlašanja) mogoče odgovoriti na 5-stopenjski lestvici, pri čemer je nad vsako posamezno stopnjo tudi opis (npr. »nikoli ne odlašam«, »skoraj nikoli«, »občasno«, »skoraj vedno«, »vedno odlašam«), medtem ko je pri tretjem vprašanju na vsakem področju mogoče odgovoriti na enaki 5-stopenjski lestvici, le da so opisno definirane le skrajni in srednja stopnja (»ne želim zmanjšati«, »nekoliko« in »vsekakor želim zmanjšati«). Po pregledu surovih rezultatov na teh vprašanjih se izkaže, da so večinoma odgovarjali le z ocenami 1, 3 ali 5 (ki so opisno definirane), oceni 2 in 4 pa imata opazno nižje frekvence. To bi morda lahko kazalo na dejstvo, da so odstotki podcenjeni, torej da je takšnih študentov, ki bi svoje odlašanje želeli zmanjšati, več.

Odlašanje in akademski uspeh

V naši prvi hipotezi smo predpostavili, da se šolski in študijski uspeh negativno povezujeta z odlašanjem. Rezultati v Tabeli 3 te hipoteze ne podprejo. Večina povezav ne dosega statistične pomembnosti. Skupni rezultat na lestvici akademskega odlašanja se pomembno negativno, a šibko povezuje s splošnim uspehom v četrtem letniku srednje šole, s povprečji študijskih ocen v prvem in drugem letniku študija ter s povprečjem povprečnih ocen v vseh letnikih študija. Nekatera področja akademskega odlašanja se prav tako negativno povezujejo z nekaterimi merami uspeha, pri čemer je velika večina povezav šibka. Odlašanje z učenjem je negativno povezano z uspehom v 4. letniku srednje šole in tudi s povprečji ocen na fakulteti. Zanimive so tudi negativne povezave med ocenami pri študiju, saj se povprečje v vseh letnikih študija negativno povezuje z odlašanjem pri administrativnih nalogah – torej študenti, ki odlašajo z oddajanjem prošelj pri študiju, s prijavi na izpit, z vpisom ocen ipd., dosegajo pri študiju slabše rezultate, kar zadeva višino ocen. Seveda velja tudi obratno – torej tisti z nižjimi dosežki bolj odlašajo

z administrativnimi obveznostmi. Morda ravno opravljanje teh nalog odseva neke komponente motivacije oz. odnos in resnost pri študiju. Schouwenburg in Groenewoud (2001) sta v svoji raziskavi preučevala motivacijo študentov in odlašanje. Motivi študentov, da bi dosegli svoj cilj (končati študij), so tisti, ki jih ženejo, da se vsak dan odločajo, kako bodo ravnali, da se bodo pomaknili bližje cilju. Če pa premik zahteva tudi opravljanje nalog, ki niso neposredno povezane s predmetom njihovega zanimanja, je lahko v tem primeru prelaganje takšnih obveznosti pogostejše. Četudi so nujne administrativne obveznosti pogoj za doseg cilja, jih manj študijsko uspešni študenti pogosto prelagajo. McCown (1994; v Ferrari et al., 1995) je raziskoval motivacijo za dosežke in na vzorcu študentov odkril srednje močno povezavo med odlašanjem ter potrebo po dosežkih, kar je lahko tudi posredni vzrok za nižje dosežke pri tistih, ki odlašajo, oz. tisti, ki so manj motivirani, odlašajo in hkrati dosegajo slabše rezultate. Večina korelacije pa ne doseže statistične pomembnosti, tako se na primer število točk na maturi ne povezuje z nobeno mero odlašanja, z izjemo zelo nizke negativne korelacije z branjem. Odlašanje na področju sestanki (sestanki, obiski govornilnih ur ipd.) se prav tako ne povezuje z nobeno mero učne uspešnosti v srednji šoli, tudi odlašanje s študijskimi dejavnostmi na splošno ni povezano z uspehom, le uspeh v srednji šoli nizko negativno korelira s tem področjem.

Ti rezultati torej kažejo mešano sliko in glede na nekatere izjemno nizke korelacije hipoteze ne moremo potrditi. B. Fritzsche in sodelavke (2003) podobno kot v naši študiji navajajo negativne korelacije z nekaterimi merami uspeha, predvsem na področjih odlašanja z branjem, pisanjem in učenjem za izpit, medtem ko prav tako ni veliko povezav med odlašanjem z administracijo, sestanki ter na splošno s študijskimi zadolžitvami. Tudi Steel in sodelavci (2001) so na primer našli negativno povezavo med odlašanjem in delno oceno pri predmetu, ne pa tudi povezave med odlašanjem in zaključnim izpitom.

Rezultati nakazujejo, da se nekateri pokazatelji uspeha šibko negativno povezujejo z odlašanjem, korelacije pa so, če so statistično pomembne, večinoma šibke, zato ne moremo zaključevati o soodvisnosti storilnosti in dimenzije odlašanja. Pri interpretaciji teh rezultatov je potrebno upoštevati lastnosti lestvice akademskega odlašanja, ki je osnovana na definiciji, da odlašanje vključuje odlagalno vedenje in prinaša negativne posledice za posameznika. Rezultat na področjih in skupni lestvici je seštevek samoocene pogostosti vedenja in ocene, koliko to odlašanje za posameznika predstavlja težavo.

Šibke povezave med ocenami in odlašanjem pa morda lahko pojasnimo z ugotovitvijo, ki so jo podali Steel in sodelavci (2001) ter tudi Schouwenburg in Groenewoud (2001), in sicer naj bi se tisti, ki odlašajo, od tistih, ki

ne, razlikovali predvsem po vedenju in ne v namenih. Pogosto samoocene vključujejo prav slednje – torej posameznikov namen ali idejo. Steel in sodelavci (2001) poročajo o visoki korelaciji med dejansko mero odlagalnega vedenja in študijskimi ocenami ter o zmerni korelaciji med samooceno odlašanja in študijskimi ocenami. V naši raziskavi je kot ocena posameznikovega odlašanja služila le samoocena, saj je vprašalniški tip merjenja še vedno med najbolj ekonomičnimi.

Poskusimo razložiti dobljene rezultate še v luči mediatorske vloge kognitivnih sposobnosti/inteligenčnosti med uspehom in odlašanjem, kot to predlagajo Ferrari in sodelavci (1995). Če poenostavimo in je akademski uspeh rezultat vloženega truda/pridnosti in sposobnosti/inteligenčnosti, potem so tisti študenti, ki so inteligentni in hkrati vlagajo veliko truda v svoje študijske obveznosti, tisti, ki dosegajo boljše rezultate pri študiju, velja pa tudi obratno. Če se odlašanje navezuje na vloženi trud in pridnost, je mogoče, da si nekateri zelo inteligentni študenti lažje privoščijo delo v zadnjem trenutku (odlašajo) in še vedno dosegajo dobre rezultate, prav tako pa tudi nekateri manj inteligentni, ki v svoje obveznosti vlagajo veliko dela, se učijo sproti, so organizirani in v naprej skrbno planirajo svoje delo, dosegajo dobre rezultate. Potemtakem se obe skupini ne razlikujeta veliko v svojih končnih dosežkih (študijskih ocenah), se pa razlikujeta v količini in problematičnosti odlašanja. Steel in sodelavci (2001) so raziskovali tudi dejansko vedenje študentov skozi semester in ugotovili, da odlašalci v začetku leta naredijo manj – torej ne berejo sproti, ne začnejo se ukvarjati s projekti ipd. (četudi imajo namen). Tu gre za fenomen »razkorak namen-akcija« (*ang. intention-action gap*) (Silver in Sabini, 1981; v Steel, 2007). A ti posamezniki, ki odlagajo, so tisti, ki na koncu leta, tik preden se roki iztečejo, delajo največ. Torej nekako nadoknadijo zamujene vložke truda in uspejo stvari oddati v dogovorjenem roku oz. opravijo izpit. Žal ne moremo dostopati do podatkov o tem, kakšne rezultate bi dosegali ti študenti, če bi časovno bolj enakomerno razporejali študijske obremenitve.

Še ena razlaga, ki bi lahko pojasnila šibke ali ničelne korelacije med akademsko storilnostjo in odlašanjem, pa je bolj metrične narave. Vzorec, ki ga zajemamo v naši študiji, je glede na nekatere značilnosti selekcioniran. Na splošno je študentska populacija rezultat predhodne selekcije – vsi so morali uspešno zaključiti srednjo šolo in opraviti splošno maturo, pri študijih, ki imajo omejitve vpisa, pa so sprejeti študenti načeloma tisti, ki so imeli boljši uspeh in več točk na maturi. Prav mogoče je torej, da smo s tem, ko smo zajeli vzorec rednih študentov, zajeli del populacije, ki nekoliko manj odlašaja in dosega nekoliko boljše rezultate. Ko imamo torej opraviti s selekcionirano populacijo, ki ima tako omejeno variabilnost, pa so korelacije posledično šibkejše (Sočan, 2004). Morda tu ni odveč niti komentar, da je število tistih,

ki so poročali o študijskem uspehu v višjih letnikih študija, vedno manjše (saj tisti, ki obiskujejo npr. 2. letnik študija, seveda niso mogli poročati o študijskem povprečju v višjih letnikih). Moč za statistično pomembnost s tem pada, hkrati pa je variabilnost najverjetneje vedno manjša. Ne nazadnje lahko omenimo še dejstvo, da smo akademsko storilnost merili s poročanjem; obstaja torej možnost, da so bili odgovori socialno zaželeni – manj odlašanja in hkrati višje ocene.

Odlašanje in zadovoljstvo

V drugi hipotezi predpostavljamo povezavo med odlašanjem in zadovoljstvom. Ne le preko povezave z osebnostjo temveč tudi preko vpliva življenjskih dogodkov in vira informacij pri podajanju sodb pričakujemo, da se odlašanje negativno povezuje z zadovoljstvom z življenjem ter z zadovoljstvom s študijem (akademskega zadovoljstva).

V Tabeli 3 lahko vidimo, da so korelacije med mero odlašanja in zadovoljstvom s študijem negativne in statistično pomembne, enako velja za korelacije med zadovoljstvom z življenjem in odlašanjem na nekaterih področjih (pisanje, učenje, branje in skupno). Ti rezultati delno potrjujejo našo drugo hipotezo.

Zadovoljstvo z življenjem se negativno in statistično pomembno povezuje z mero odlašanja, je pa moč povezave precej šibka ($r = -0,22$). Predhodne raziskave kažejo, da je mera zadovoljstva z življenjem, ki smo jo uporabili, stabilna v času (v Pavot in Diener, 1993), a ugotavljajo tudi, da trenutno razpoloženje lahko služi kot vir informacij, glede na kar posameznik poda oceno o svojem splošnem zadovoljstvu, saj je podajanje tako splošne ocene kompleksen proces (Schwarz in Strack, 1999). To je morda pomembno v kontekstu obdobja zajemanja podatkov – vprašalnike smo na študentih aplicirali tik pred ali v izpitnem obdobju (maj/junij), kar bi lahko vplivalo na rezultate. Če so v tem obdobju udeleženci čutili časovni pritisk pred prihajajočim izpitnim obdobjem in so to razpoloženje (nehote) upoštevali pri splošni oceni zadovoljstva, je le-ta lahko nižja, kot bi jo dobili v kakšnih drugih (časovnih) okoliščinah.

V luči vpliva trenutnega razpoloženja je mogoče tudi, da je vrstni red izpolnjevanja vprašalnikov vplival na rezultate splošnega zadovoljstva. Vprašalnik SWLS (Lestvica zadovoljstva z življenjem) je namreč sledil vprašalniku o odlašanju. Če je odgovarjanje na vprašalnik o odlašanju imelo kakšen vpliv na trenutno razpoloženje udeležencev, potem bi lahko bila povezava med odlašanjem in splošnim zadovoljstvom močnejša. Vprašalniku splošnega zadovoljstva pa je sledila lestvica akademskega zadovoljstva (zadovoljstva s študijem), katere reševanje je, kot menita Schwarz in Strack (1999), bolj pod vplivom primerjave s sabo in/ali z drugimi. Če so ob reševanju vprašalnikov

o odlašanju udeleženci priklicali spomine na odlagalno vedenje sebe in svojih študijskih kolegov, je prav tako mogoče, da je to imelo vpliv na ocene področno specifičnega zadovoljstva. Vrstnega reda vprašalnikov nismo manipulirali, zato je velikost efekta nemogoče oceniti.

Pri rezultatih o zadovoljstvu s študijem je povezava z odlašanjem močnejša, predvsem sta višji korelaciji med odlašanjem z učenjem in zadovoljstvom s študijem ter med skupno mero odlašanja in zadovoljstvom s študijem (Tabela 3). Tisti, ki več odlašajo, so s svojimi študijskimi dosežki manj zadovoljni in obratno. To potrjuje del naše druge hipoteze.

Sklepamo, da tisti, ki so pri študiju bolj zadovoljni, manj odlašajo, so bolj temeljiti, natančni, zanesljivi in vztrajni pri svojem delu ali obratno – da tisti, ki manj odlašajo in so vestni, poročajo o večjem zadovoljstvu s študijem. Tu naj zopet izpostavimo dejstvo, da rezultati mere akademskega odlašanja že vsebujejo tudi mero tega, koliko odlašanje posamezniku predstavlja težavo, in morda gre del skupne variance pripisati prav temu.

Naj tu še omenimo, da je porazdelitev rezultatov na lestvici zadovoljstva s študijem levo asimetrična, korelacije so tako podcenjene – obstaja torej možnost, da so te povezave v resnici še tesnejše.

Napovedovanje študijskega uspeha in zadovoljstva s študijem

Steel in sodelavci (2001) pa ne pravijo le, da je odlašanje povezano s slabšo akademsko storilnostjo, temveč, da jo uspe celo napovedati. V prvem delu tretje hipoteze predpostavljamo, da lahko na podlagi dosežkov v srednji šoli napovemo tudi dosežke pri študiju, osrednjega pomena pri predpostavki je to, da želimo raziskati, če lahko odlašanje s posameznimi študijskimi obveznostmi tudi pojasni del variance študijskega uspeha.

Rezultati multiple regresijske analize v Tabeli 4 kažejo, da izmed vseh vnesenih napovednikov v modelu ostanejo štirje napovedniki in sicer dosežek na maturi, odlašanje z učenjem za izpit, uspeh v 4. letniku srednje šole in odlašanje s pisanjem seminarских nalog. Skupaj napovedniki pojasnijo 41,7 % variance študijskega povprečja. Matura in uspeh v 4. letniku imata kot kazalca preteklega uspeha pozitiven regresijski nagib – višji, kot je bil uspeh v preteklosti, višji uspeh pri študiju lahko z modelom napovemo. Nagib odlašanja z učenjem je po pričakovanjih negativen; torej, več kot študent odlašaja, nižje povprečje ocen mu napovemo. Presenetljivo pa je dejstvo, da ima odlašanje s pisanjem seminarских nalog ali poročil pozitiven regresijski nagib. Sprememba deleža pojasnjene variance je statistično pomembna, sicer pa zelo majhna – doda namreč 1,5 %. Ugibanja o tem, zakaj to odlašanje zvišuje študijsko povprečje, so zato morda odveč, v razmislek pa morda, da v času, ki ga namenijo prelaganju pisanja poročil ali seminarских nalog, študentje

porabijo čas za kakšne druge obveznosti, npr. za učenje ali branje, lahko pa zgolj v tem času pridobijo več informacij, izkušnje od sošolcev, ki so se tega lotili prej, ipd.

Ti rezultati delno potrjujejo prvi del tretje hipoteze, saj se odlašanje izkaže kot statistično pomemben napovednik, ki lahko objektivnemu kazalniku uspeha (maturi) pomaga pojasniti še nekaj več variance študijskih ocen.

V drugem delu tretje hipoteze pa smo preverjali, katera kombinacija napovednikov bo najbolje pojasnila varianco zadovoljstva pri študiju. Tudi tu smo vnesli kazalnike uspeha (tako v srednji šoli kot tudi uspeh v vseh letnikih študija) in odlašanje po področjih. Z multiplo regresijsko analizo »po korakih« so v modelu ostali štirje napovedniki – povprečje vseh letnikov študija, odlašanje z učenjem, uspeh v 4. letniku srednje šole ter odlašanje s pisanjem seminarskih nalog. Skupaj uspejo pojasniti 52,3 % variance zadovoljstva pri študiju. V tem modelu imata oba kazalnika ocen pozitiven regresijski nagib, obe meri odlašanja pa negativnega, kar pomeni, da tistim študentom, ki imajo višje ocene, napovemo višje zadovoljstvo z dosežki in delom pri študiju, ter nižje zadovoljstvo, če študentje odlašajo z učenjem in pisanjem. Ti rezultati potrdijo naša predvidevanja in drugi del tretje hipoteze ter dodatno podprejo predpostavko, da je odlašanje pomemben dejavnik pri nižjem zadovoljstvu.

Če povzamemo rezultate obeh regresijskih analiz, morda lahko pogledamo smernice, ki kažejo, da je tako pri napovedovanju objektivnega kriterija (študijskega povprečja), kot tudi povsem subjektivnega (zadovoljstva s študijem) mogoče v ozadju odkriti, da varianci pojasnjujejo tako objektivni napovedniki (uspeh) kot tudi vedenjski vzorci oz. osebnostne poteze (odlašanje), pri čemer so slednji napovedniki šibkejši. Kot že omenjeno, je zanimiva povezava odlašanja s pisanjem seminarskih nalog oz. poročil z rokom oddaje, saj je v primeru napovedovanja povprečja njegov vpliv pozitiven, v primeru zadovoljstva s študijem pa negativen. Oba odstotka dodane pojasnjene variance sta sicer majhna, a morda lahko rečemo, da četudi ima lahko odlašanje s pisanjem celo pozitivne povezave z dosežki (ocenami), pa znižuje zadovoljstvo z njimi.

Zaključki, pomanjkljivosti študije in možne navezave

V pričujoči raziskavi se je izkazalo, da na nekaterih področjih študijskih zadolžitev velik odstotek študentov v našem vzorcu s temi zadolžitvami pogosto ali zelo pogosto odlaša, jim to odlašanje predstavlja težavo, predvsem na področjih učenja za izpit ter pisanja seminarskih nalog pa bi si to vsekakor želeli zmanjšati.

Ugotovili smo, da se nekateri kazalniki šolskega ali študijskega uspeha negativno povezujejo z odlašanjem pri študiju, prav tako se z odlašanjem ne-

gativno povezuje splošno zadovoljstvo z življenjem, še bolj pa zadovoljstvo s študijem.

Ko smo poskušali statistično napovedati študijski uspeh in zadovoljstvo s študijem, se je pri obeh modelih kot najboljša izkazala rešitev kombinacije nekaterih objektivnih pokazateljev uspeha (ocen) ter odlašanja.

Praktična navezava rezultatov študije se lahko nanaša na ugotavljanje, kateri študenti si še posebej želijo svoje odlašanje pri študiju zmanjšati. Morda bi pripomogla že večja strukturiranost študijskega programa, pomoč pri sprotne delu, v primeru, da študent pri sebi zazna tveganje za odlašanje. Ta pomoč je smiselna ne le iz vidika večje uspešnosti in doseganja rezultatov, temveč tudi z vidika zadovoljstva in psihološkega blagostanja, ki je pri odlašalcih lahko nižje. Pri študentih, ki pogosteje odlašajo, se to ne odraža nujno na njihovih ocenah, poročajo pa o pomembno nižjem zadovoljstvu s študijem. In prav ta ugotovitev je bistvena. Le redke pretekle študije so preučevale odlašanje v povezavi z vidiki blagostanja oz. zadovoljstva, doprinos te študije je prav povezava s specifično domeno zadovoljstva (s študijem).

Kot največjo pomanjkljivost raziskave izpostavljam vzorčenje. Vzorec ni reprezentativen niti za študente Univerze v Ljubljani, iz katere izhaja. Velika pomanjkljivost študije je predvsem vzorec študentov različnih letnikov fakultet, zaradi česar je mera akademskega uspeha pri udeležencih zelo različna. Ker število podatkov o akademskem uspehu med udeleženci ni konstantno, je zelo težko na podlagi tega podajati kakšne resnejše zaključke.

Druga pomanjkljivost, za katero se zdi, da na njo pogosto pozabimo, je samoocenjevalna narava podatkov. Ne le zaradi vpliva odgovornih setov in morebitne nagnjenosti k socialno zaželenim odgovorom, temveč tudi zaradi specifičnosti odlašanja. Nekatere predhodne raziskave so pokazale zmerno povezavo med samoocenami odlašanja ter dejanskim vedenjem, spet druge pa navajajo velike razlike med povezavami drugih konstruktov z odlašanjem, glede na to, ali je le-to merjeno s samooceno ali z mero vedenja.

Postavi se torej vprašanje, ki se nanaša predvsem na to, kakšen razkorak obstaja med nameni in dejanskim vedenjem, ko govorimo o odlašanju. V nadaljnjih raziskavah bi mera odlašanja morala vključevati neko vedenjsko mero le-tega in morda bi tam lahko našli povezave med odlašanjem in storilnostjo (uspehom pri študiju).

Drugi predlog prihodnjih raziskav na temo odlašanja in študijskih dosežkov se nanaša na merjenje sposobnosti – inteligentnosti, ki se lahko izkaže za velik mediator, saj ostaja narava odnosa med odlašanjem in storilnostjo še vedno nejasna. Imajo torej tisti, ki pogosteje odlašajo, boljše ali slabše kognitivne sposobnosti in kako se odlašanje, inteligentnost in študijske ocene oz. dosežki povezujejo?

Literatura

- Avsec, A. (2000). *Področja samopodobe in njihova povezanost z realno in želeno spolno shemo*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Cantor, N., Sanderson, C. A. (1999). Life Task Participation and Well-Being: The Importance of Taking Part in Daily Life. V: Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N. (ur.). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, New York: The Russeell Sage Foundation, 230–243.
- Charlebois, K. (2007). *Doing tomorrow what could be done today: An investigation of academic procrastination*. Doctoral thesis, Boston: Boston college.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality* 40, 339–346.
- Diener, E., Lucas, R. E. (1999). Personality and Subjective Well-Being. V: Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N. (ur.). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, New York: The Russeell Sage Foundation, 213–229.
- Diener, E., Lucas, R. E. (2000). Subjective Emotional Well-Being. V: Lewis, M., Haviland, J. M. (ur.). *Handbook of Emotions*, New York: Guilford, 325–337.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin* 95, 542–575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment* 49, 71–75.
- Ferrari, J. R. (1989). Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports* 64, 1057–1058.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*, New York: Plenum Press.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences* 35, 1549–1557.
- Harriott, J., Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports* 78, 611–616.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences* 40, 1519–1530.
- John, O. P., Srivastava, S. (1999). The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. V: Pervin, L. A., John, O. P. (ur.). *Handbook of Personality: Theory and Research*, New York: The Guilford Press, 102–138.

- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology* 33, 915–931.
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences* 19, 47–52.
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality* 7, 483–494.
- Lay, C. H., Kovacs, A., Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: An assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences* 25, 187–193.
- Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. M., Gibson, L. W. (2003). Intelligence, "Big Five" personality traits, and work drive as predictors of course grade. *Personality and Individual Differences* 35, 1231–1239.
- Milgram, N., Naaman, N. (1996). Typology in procrastination. *Personality and Individual Differences* 20, 679–683.
- Paunonen, S. V., Ashton, M. C. (2001). Big Five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality* 35, 78–90.
- Pavot, W., Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment* 5 (2), 164–172.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology* 33, 387–394.
- Schouwenburg, H. C., Groenewoud, J. T. (2001). Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences* 30, 229–240.
- Schouwenburg, H. C., Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big Five factors of personality. *Personality and Individual Differences* 18, 481–490.
- Schraw, G., Wadkins, T., Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology* 99, 12–25.
- Schwarz, N., Strack, F. (1999). Reports of Subjective Well-Being: Judgmental Processes and Their Methodological Implications. V: Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N. (ur.). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, New York: The Russell Sage Foundation, 61–84.
- Sočan, G. (2004). *Postopki klasične testne teorije*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

- Solomon, L. J., Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology* 31, 503–509.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination. A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin* 133, 65–94.
- Steel, P., Brothen, T., Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences* 30, 95–106.
- Suh, E. M., Diener, E., Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology* 70, 1091–1102.
- Tice, D. M., Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science* 8, 454–458.
- Videčnik, A. (2009). *Bom jutri: Odlašanje in njegov vpliv na subjektivno blagostanje*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences* 30, 149–158.