



doi:10.5559/di.24.1.03

ODREDNICE ODUGOVLAČENJA U AKADEMSKOM KONTEKSTU

Ivanka ŽIVČIĆ-BEĆIREVIĆ, Sanja SMOJVER-AŽIĆ,
Tamara MARTINAC DORČIĆ
Filozofski fakultet, Rijeka

UDK: 159.923-057.875
378.091.212.6

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 25. 9. 2014.

Ovaj rad je sufinanciralo Sveučilište u Rijeci projektom broj 13.04.1.3.15.

Akademsko odugovlačenje jedan je od čestih problema studenata, a osim negativnih efekata na akademska dostignuća, može se odraziti i na druge aspekte njihova funkcioniranja. Usprkos mnogim istraživanjima, još uvijek nije potpuno objašnjeno koji sve čimbenici sudjeluju u akademskom odugovlačenju. Ovim se radom provjeravao odnos akademskog odugovlačenja i raznih aspekata prilagodbe i akademskog uspjeha studenata, kao i doprinos ispitne anksioznosti, atribucija akademskog uspjeha i ciljnih orijentacija objašnjenju sklonosti odugovlačenju nakon kontrole doprinosa crta ličnosti. Reprezentativan uzorak od 240 studenata Sveučilišta u Rijeci (162 djevojke i 78 mladića) ispitan je tijekom prvog i četvrtog semestra studija. Na prvoj godini primijenjen je Upitnik petofaktorskoga modela ličnosti, a na drugoj Ljestvica odugovlačenja, Upitnik ispitne anksioznosti, Ljestvica ciljnih orijentacija i Beckova ljestvica depresivnosti. Rezultati su potvrdili povezanost akademskog odugovlačenja sa svim aspektima prilagodbe studenata u očekivanom smjeru. Provedenom hijerarhijskom regresijskom analizom utvrđeno je da su, nakon kontrole crta ličnosti (od kojih je samo savjesnost značajan negativan prediktor), ispitna anksioznost i ciljna orijentacija na izbjegavanje truda značajni pozitivni prediktori odugovlačenja, dok je atribucija akademskog uspjeha trudu značajan negativan prediktor. Dobiveni rezultati daju smjernice za buduća istraživanja kao i preporuke za planiranje intervencijskih programa za studente.

Ključne riječi: odugovlačenje, atribucije uspjeha, ciljne orijentacije, crte ličnosti, psihološka prilagodba studenata



Ivanka Živčić-Bećirević, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za psihologiju, Sveučilišna avenija 4, 51 000 Rijeka, Hrvatska.
E-mail: izivcic@ffri.hr

UVOD

Studenti se tijekom studija suočavaju s mnogim zadacima koje treba izvršiti u zadanom vremenu, dok je istodobno njihovo vrijeme manje strukturirano nego što je to bilo u srednjoj školi. Budući da odgađanje obveza može imati ozbiljne negativne posljedice, mnoga su se istraživanja usmjerila na identificiranje čimbenika koji potiču i održavaju akademsko odugovlačenje, kako bi se na temelju toga razvile efikasne intervencije za njegovo prevladavanje (Ferrari i Tice, 2000; Steel, 2007). S obzirom na još uvijek relativno rijetka istraživanja kod nas, u hrvatskom jeziku rabe se razni termini za opis ovoga ponašanja, kao što su prokrastinacija, odugovlačenje ili odgađanje.

Premda nema jedinstveno prihvaćene definicije, odugovlačenje se obično definira kao voljno, iracionalno odgađanje planiranih aktivnosti usprkos spoznaji da će ono imati negativne posljedice za pojedinca (Lay, 1986; Steel, 2007). Akademsko se odugovlačenje obično opisuje ovim tipičnim ponašanjima: kao odgađanje trenutka kada osoba namjerava početi učiti, odgađanje trenutka kada učenje stvarno započne, kao nesklad između namjere učenja i stvarnoga ponašanja, ili kad osoba radi druge stvari umjesto planiranog učenja (Schouwenburg i Lay, 1995; Schouwenburg, 2004). Ono često rezultira podcjenjivanjem vremena koje je potrebno za pripremu za ispite, propuštanjem rokova za završavanje zadataka, sniženim ocjenama i odustajanjem od ispita, pa čak i od studija.

U svojoj metaanalizi Steel (2007) ističe kako istraživači i praktičari već dugo smatraju da odugovlačenje znači neuspjeh u samoregulaciji i disfunkcionalno samohendikepirajuće ponašanje sa značajnim negativnim posljedicama na proces učenja i na uspjeh. Usprkos znatnim naporima u opisivanju štetnih posljedica te pokušajima smanjenja ovoga ponašanja, prevalencija odugovlačenja kod studenata i dalje je u porastu (Kachgal, Hansen i Nutter, 2001; Klassen i sur., 2010), a prema navodima raznih autora kreće se između 30 i 60% (Janssen i Carton, 1999; Kachgal i sur., 2001; Onwuegbuzie, 2004; Solomon i Rothblum, 1984). Ovi podaci upućuju na relativno velik broj onih koji odugovlače u obavljanju svojih akademskih obveza (npr. pisanju seminara, učenju za ispit ili redovitim čitanju zadane literature), tako da Balkis (2013) ističe kako akademska prokrastinacija predstavlja problem epidemioloških razmjera među studentima. Na osnovi istraživanja provedenog s više od 2000 američkih studenata koje nalazi normalnu distribuciju rezultata na mjeri odugovlačenja Schouwenburg (2004) zaključuje da je takvo ponašanje relativno uobičajeno, odnosno da je ono prosječno, pa time i normalno. Nasuprot tome, premda u svojoj metaanalizi nalazi da između 85% i 90%

studenata odgađa svoje akademske obveze, Steel (2007) smatra kako je takvo ponašanje problematično, jer oko 50% njih redovito doživljava negativne posljedice odugovlačenja.

Zanimljivo je da velik broj studenata koji sebe smatra prokrastinatorima nikad ne pokušava promijeniti takvo ponašanje, iako ih ono na neki način muči. S druge strane, postoje i studenti koje takvo ponašanje ne smeta, ne izaziva im veću emocionalnu nelagodu te zbog njega ne doživljavaju nikakve negativne posljedice (Patrzek, Grunschel i Fries, 2012).

U ranim 1990-ima nekoliko je istraživača počelo ispitivati adaptivne vrijednosti odugovlačenja, pa tako nalaze da odugovlačenje nužno ne narušava kvalitetu akademskih dostignuća (Ferrari, 1992; Ferrari, 1993; Tice i Baumeister, 1997). Studenti izvještavaju da im je sadržaj predmeta manje dosadan kad odugovlače, učenje im postaje zanimljivije i više ih angažira (Schraw, Wadkins i Olafson, 2007). Među ostalim dobitima odugovlačenja navode dobivanje vremena za druge aktivnosti, koncentriraniji rad s manje ometanja i više doživljava sličnih *flow* iskustvu (Schraw i sur., 2007). Takvi rezultati sugeriraju da nisu sva ponašanja odugovlačenja posljedica deficita u samoregulaciji. Moguće je da neki pojedinci biraju odgađanje zadataka zbog adaptivnih dobiti.

U skladu s ovakvim stajalištem, Chu i Choi (2005) opisuju dva tipa osoba koje odugovlače. Aktivno odugovlačenje odnosi se na one koji namjerno odugovlače, motivira ih rad pod pritiskom i uspijevaju završiti zadatke i postići zadovoljavajući uspjeh, što se smatra "pozitivnim" tipom odugovlačenja, dok je pasivno odugovlačenje odugovlačenje u tradicionalnom smislu. Bui (2007) upozorava na to da promoviranje ideje o korisnim efektima odgađanja izvršenja zadataka može biti problematično, s obzirom na to da ne postoje čvrsti znanstveni dokazi o postojanju aktivnih prokrastinatora, a pogotovo nema jasnih dokaza o korisnosti odugovlačenja za učenje i dobrobit studenata. Ono što razlikuje problematično odugovlačenje od odluke da se aktivnost odgodi za kasnije jest prateća subjektivna nelagoda, koja se manifestira kroz anksioznost, iritaciju, žaljenje, očaj ili samooptuživanje (Rabin, Fogel i Nutter-Upham, 2011).

Premda akademsko odugovlačenje može imati i pozitivne posljedice (uklanjanje stresa, uživanje u studentskom životu, više vremena za druženje), negativne su posljedice brojnije i odražavaju se na razne aspekte psihičkoga i tjelesnoga zdravlja, psihološke prilagodbe, akademskog uspjeha i života studenata. Kao najčešći problemi zbog odugovlačenja navode se gubitak vremena, nezadovoljavajuća dostignuća i pad samopoštovanja (Jiao, DaRos-Voseles, Collins i Onwuegbuzie, 2011). Studenti koji odugovlače sa svojim obvezama na studiju češ-

će su nezadovoljni životom (Çapan, 2010; Özer i Saçkes, 2011), skloni dosađivanju (Blunt i Pychyl, 1998), imaju smanjenu opću samoefikasnost i samoregulaciju u raznim domenama i metodama učenja (Klassen, Krawchuk i Rajani, 2008), slabiji učinak na studiju te općenito osjećaju više žaljenja u raznim segmentima svojega života (Ferrari, Barnes i Steel, 2009). Kronično akademsko odugovlačenje pridonosi povećanim zdravstvenim rizicima i napetosti u odnosima s drugima (Moon i Illingworth, 2005; Tice i Baumeister, 1997). Negativne posljedice odugovlačenja na psihičko zdravlje najčešće se odražavaju kao anksiozni i depresivni simptomi (Sirois, 2004).

Nije pronađena povezanost odugovlačenja s etničkom pripadnosti ili inteligencijom (Rabin i sur., 2011), a analize povezanosti spola i dobi s odugovlačenjem ne daju jednoznačne rezultate. Premda neki autori nalaze da muškarci češće odugovlače, većina studija ne potvrđuje spolne razlike (Steel, 2007). Isto tako, dok neke studije nalaze da se sklonost odugovlačenju smanjuje s dobi (Prohaska, Morrill, Atilas i Perez, 2000; van Eerde, 2003), većina ne potvrđuje tu povezanost (Steel, 2007), a ima podataka i da su studenti viših godina skloniji odugovlačenju od bruoša (Rosário i sur., 2009).

Ranija istraživanja usmjeravala su se na prirodu, odrednice, etiologiju i posljedice akademskog odugovlačenja (Jiao i sur., 2011; Steel, 2007), dok su se novija istraživanja preusmjerila s tretiranja akademske prokrastinacije kao samoporažavajuće "pogreške" ličnosti prema gledištu da je to nedostatak samoregulirajućega ponašanja, koje uključuje kognitivne, afektivne i ponašajne komponente (Cao, 2012a).

Sve je više podataka o tome da prokrastinacija uključuje probleme u samoregulaciji, odnosno da pojedinci skloni odugovlačenju teže odolijevaju socijalnim izazovima, ugodnim aktivnostima, kao i neposrednim nagradama, dok su dobiti od akademskog rada odgođene (Ainslie, 2010). Rabin i sur. (2011) smatraju da pojedinci skloni odugovlačenju ne uspijevaju iskoristiti unutrašnje i vanjske znakove koji bi im pomogli u određivanju kada treba započeti, održati ili završiti aktivnosti usmjerene prema odabranom cilju. Kao prateće karakteristike navode smanjenu aktivnost, dezorganizaciju, slabu emocionalnu kontrolu i kontrolu impulsa, neadekvatno planiranje i postavljanje ciljeva, ograničenu upotrebu meta-kognitivnih vještina i praćenje te kontroliranje ponašanja učenja, distraktibilnost, nedovoljnu ustrajnost na zadatke, deficite organizacije vremena i rada te rascjep između namjere i akcije.

Mnoga istraživanja ispitivala su kognitivne, emocionalne i varijable ličnosti kao moguće prediktore odugovlačenja. Najčešći kognitivni i emocionalni korelati odugovlačenja jesu ten-

dencija samohendikepiranju, nisko samopoštovanje, niska akademska samoefikasnost, strah od neuspjeha, kao i iskrivljene percepcije o raspoloživom vremenu i onom koje je potrebno za završavanje zadatka, te anksioznost, depresija i zabrinutost (Antony, Purdon, Huta i Swinson, 1998; Sirois, 2004; Stöber i Joormann, 2001; van Eerde, 2003).

U okviru ispitivanja aspekata ličnosti, niz istraživanja dosljedno potvrđuje povezanost niske savjesnosti i, u nešto manjoj mjeri, povišenoga neuroticizma s odgađanjem kao crtom (Lee, Kelly i Edwards, 2006; Milgram i Tenne, 2000; Schouwenburg i Lay, 1995; van Eerde, 2003; Watson, 2001). Korelacije između savjesnosti i odugovlačenja često su toliko visoke da navode na pretpostavku kako je odugovlačenje samo jedna od faceta savjesnosti (van Eerde, 2003). Usprkos relativno visokim negativnim korelacijama između savjesnosti i prokrastinacije, istraživači su se složili u tome da je riječ o dva odvojena konstrukta, pri čemu je savjesnost faktor višeg reda i objašnjava 24% varijance odugovlačenja (Lee i sur., 2006).

Motivacija ima važnu ulogu u akademskoj prokrastinaciji (Brownlow i Reasinger, 2000). Pokazuje se da su manje autonomni oblici motivacije povezani s višim razinama prokrastinacije. Studenti koji imaju intrinzične razloge da ustraju na studiju manje će odugovlačiti od studenata s ekstrinzičnim razlozima. Carden, Bryant i Moss (2004) nalaze da su studenti s internalnim atribucijama manje skloni odugovlačenju, ispitnoj anksioznosti te postižu bolje akademske uspjehe. Isto tako studenti koji nisu motivirani ili se osjećaju nemoćno u regulaciji svojega ponašanja u vezi s učenjem vjerojatnije će odustati u svojim naporima čim naiđu na zapreku i više će odugovlačiti (Pychyl, Morin i Salmon, 2000; Steel, 2007). Ulaganje truda važno je za akademski uspjeh, jer ne samo da upućuje na posvećenost cilju nego i regulira upotrebu strategija učenja (Rakes i Dunn, 2010).

Studenti mogu odugovlačiti iz raznih razloga. Jedni se na taj način suočavaju sa stresom jer se boje neuspjeha ili su nesigurni u postizanje uspjeha. Kao mogući razlog odugovlačenju Kennedy i Tuckman (2013) navode i strah studenata od socijalnog isključenja i potrebu da se vrijeme provodi s vršnjacima (umjesto u izvršavanju akademskih zadataka), kako bi bili što bolje prihvaćeni.

Shvaćanje prokrastinacije kao specifičnoga samohendikepirajućeg ponašanja podržavaju nalazi istraživanja o ciljnim orijentacijama. Tako je potvrđeno da je orijentacija prema dostignuću negativno povezana sa samohendikepiranjem i prokrastinacijom, dok je orijentacija prema izvedbi pozitivno povezana sa samohendikepiranjem i prokrastinacijom (Cao, 2012a).

Visoka učestalost odugovlačenja, a posebno njegov porast o kojem izvještavaju mnoge studije (Steel, 2007), upućuju na činjenicu da to ponašanje nije potpuno objašnjeno te da još uvijek nisu pronađeni načini za njegovo uspješno prevladavanje.

CILJ I HIPOTEZE

Cilj istraživanja bio je utvrditi povezanost odugovlačenja s nekim aspektima prilagodbe studenata te provjeriti razlike u sklonosti odugovlačenju između onih koji su na vrijeme završili studij i onih koji su ponavljali godinu. Osim toga, željelo se provjeriti u kojoj mjeri ciljne orijentacije kao motivacijski, ispitna anksioznost kao emocionalni i atribucije akademskog uspjeha kao kognitivni čimbenik objašnjavaju sklonost odugovlačenju kod studenata nakon kontrole doprinosa crta ličnosti.

Pretpostavljalo se da će odugovlačenje biti negativno povezano sa svim pozitivnim mjerama prilagodbe, a pozitivno sa znakovima poteškoća u prilagodbi, te da će studenti koji su usporili studiranje biti skloniji odugovlačenju od onih koji su ga završili u roku. Na osnovi dosadašnjih rezultata očekivalo se da će od crta ličnosti jedino savjesnost i, moguće u manjoj mjeri, neuroticizam biti značajni prediktori odugovlačenja. Nadalje, pretpostavljalo se da će, nakon kontrole efekata ličnosti, ispitna anksioznost, ciljne orijentacije i atribucije akademskog uspjeha imati značajan doprinos objašnjenju varijance odugovlačenja.

METODA

Sudionici i postupak

Ispitivanje je provedeno u sklopu širega longitudinalnog istraživanja, u koje je uključen reprezentativan uzorak studenata raznih studija Sveučilišta u Rijeci određen metodom slučajnih brojeva na temelju popisa studenata upisanih na 1. godinu. U ovom su radu analizirani podaci 240 studenata, od čega 162 djevojke i 78 mladića, koji su sudjelovali u prva dva ispitivanja. Tijekom 1. semestra primijenjen je upitnik kojim su ispitane crte ličnosti, dok su svi ostali upitnici primijenjeni tijekom 4. semestra. Podaci o uspjehu studenata prikupljeni su nakon 5 godina studiranja od studentskih službi, s obzirom na nalaze istraživanja koji pokazuju da samoizvještaji o prosječnoj ocjeni na studiju nisu pouzdana mjera (Coutinho, 2007). Kako bi se omogućila usporedba podataka višestrukog ispitivanja tijekom tri godine, kao i usporedba s podacima dobivenim od studentske službe, studenti su na listove za odgovaranje upisivali svoj jedinstveni matični broj akademskoga građanina, dok se ime i prezime studenta nije nigdje upisiva-

lo. Studenti su bili informirani o svrsi i načinu prikupljanja podataka te su dobrovoljno sudjelovali u istraživanju, a u svakom su trenutku mogli od njega odustati bez ikakvih posljedica.

Instrumentarij

Ljestvica odugovlačenja

Ljestvica odugovlačenja (*Procrastination Scale*, Tuckman, 1991) mjeri tendenciju odgađanja i izbjegavanja obveza, gubljenja vremena, kao i tendenciju poteškoća u izvođenju, a po mogućnosti i izbjegavanja neugodnih aktivnosti. Jedna je od čestih mjera odugovlačenja, a kreirana je specifično za primjenu sa studentima. Primijenjena je od autora skraćena i homogenija verzija skale od 16 čestica (u odnosu na originalnu verziju od 35 čestica), koja ima jednofaktorsku strukturu. Zadatak je sudionika da procijene stupanj slaganja sa svakom česticom na ljestvici procjene Likertova tipa od 5 stupnjeva (1 – uopće se ne odnosi na mene, 5 – potpuno se odnosi na mene). Čestice se rekodiraju tako da veći rezultat na ukupnoj skali odražava veću sklonost odugovlačenju.

Autor navodi značajnu povezanost između rezultata na ljestvici i ponašajnih mjera odugovlačenja (Tuckman, 1991), a dobivena je i visoka stabilnost konstrukta odugovlačenja u tri točke mjerenja, što upućuje na to da je riječ o dispozicijskoj crti ličnosti (Rice, Richardson i Clark, 2012). Skala je prevedena na hrvatski jezik i provedena je faktorska analiza na zajedničke faktore. Izdvojena su tri faktora sa sljedećim *Eigen* vrijednostima 6,59, 0,66, 0,46, pri čemu prvi faktor objašnjava 41,20% varijance (raspon saturacija od 0,15 do 0,71). Time je potvrđena jednofaktorska struktura skale, uz pouzdanost Cronbach-alpha 0,91.

Upitnik ispitne anksioznosti

Upotrijebljen je hrvatski prijevod Upitnika ispitne anksioznosti (Juretić, 2008), koji je skraćena verzija originalnoga Spielbergerovog *Test Anxiety Inventory* (Taylor, 2002), a mjeri individualne razlike u ispitnoj anksioznosti kao situacijsko-specifičnoj crti ličnosti. Sastoji se od 20 čestica na kojima ispitanici procjenjuju koliko su često osjećali određenu manifestaciju ispitne anksioznosti na ljestvici Likertova tipa od 4 stupnja (0 – nikad se tako ne osjećam, 3 – jako često se tako osjećam). Uzeta je jednofaktorska struktura skale, uz visoku pouzdanost (Cronbach-alpha 0,95). Veći rezultat označuje izraženije simptome ispitne anksioznosti.

Ljestvica ciljnih orijentacija

Za procjenu ciljnih orijentacija studenata uzeta je ljestvica ciljnih orijentacija preuzeta iz upitnika Komponente samoreguliranog učenja (*The Components of Self-Regulated Learning* –

CSRL; Niemivirta, 1996; 1998) s ukupno 15 čestica koje čine 3 dimenzije. *Orijentacija na izvedbu* opisuje želju za demonstriranjem svojih visokih sposobnosti i dobivanjem pozitivnih procjena od strane drugih ljudi i učenje radi vanjskih priznanja. *Orijentacija na učenje* odnosi se na zadovoljstvo pojedinca zbog učenja novih stvari i stjecanje novih znanja, želju za unapređivanjem vlastitih sposobnosti i razumijevanje gradiva. Usmjerenost na izvođenje zadatka što je prije moguće s ulaganjem minimalnoga napora karakterizira *orijentaciju na izbjegavanje truda*. Sudionici trebaju procijeniti stupanj slaganja sa svakom česticom na ljestvici Likertova tipa od 5 stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem*, 5 – *potpuno se slažem*). Pouzdanosti dobivene u ovom istraživanju zadovoljavajuće su za sve faktore (Cronbach-alpha kreće se od 0,76 do 0,85). Veći rezultat označava izraženiju određenu ciljnu orijentaciju.

Upitnik petofaktorskoga modela ličnosti

Primijenjen je *Big Five Inventory* autora Johna, Donahuea i Kentlea (John i Srivastava, 1999), koji se sastoji od 44 čestice u obliku kratkih verbalnih fraza. Zadatak je sudionika da procijene vide li sebe kao osobu koja ima svaku od navedenih osobina. Odgovori sudionika boduju se na ljestvici Likertova tipa od 5 stupnjeva (0 – *uopće se ne slažem* do 4 – *potpuno se slažem*). Struktura ovog upitnika na hrvatskom jeziku provjeren je upotrebom konfirmatorne faktorske analize, a dobiveni indeksi pogodnosti upućuju na zadovoljavajuću adekvatnost predviđene petofaktorske strukture i zadovoljavajuću pouzdanost (Kardum, Gračanin i Hudek-Knežević, 2006). U ovom su istraživanju upotrijebljene samo ljestvice savjesnost i neuroticizam (Cronbach-alpha 0,83 i 0,80).

Atribucije akademskog uspjeha

Na ljestvici procjene Likertova tipa od 4 stupnja (0 – *uopće ne*, 3 – *jako*) studenti su trebali procijeniti u kojoj mjeri smatraju da na njihov uspjeh u studiju utječu sljedeća 4 čimbenika: sposobnosti, trud (napor koji ulažu u učenje), sreća i okolnosti (profesori, sadržaj i težina gradiva i sl.).

Akademski uspjeh

Akademski uspjeh studenata promatran je kroz dva kriterija. Jedan je prosječna ocjena tijekom studija. Prema drugom kriteriju studenti su podijeljeni u dvije skupine s obzirom na to jesu li na vrijeme završili studij ili su ga usporili jer su ponavljali jednu godinu ili više njih.

Beckova ljestvica depresivnosti

Kao mjera samoprocjene kognitivnih, motivacijskih, emocionalnih i tjelesnih simptoma depresije kod studenata uzeta je Beckova ljestvica (*Beck Depression Inventory* – BDI II; Beck,

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 24 (2015), BR. 1,
STR. 47-67

ŽIVČIĆ-BEČIJEVIĆ, I.,
SMOJVER-AŽIĆ, Š.,
MARTINAC ĐORČIĆ, T.:
ODREDNICE...

Steer i Brown, 1996). Za svaki simptom depresivnoga poremećaja konstruirane su grupe tvrdnji koje stupnjuju intenzitet prisutnosti simptoma od 0 (*nije prisutan simptom*) do 3 (*jako prisutan*). Iz svake od 21 grupe tvrdnji ispitanici moraju zaokružiti jednu koja opisuje kako su se osjećali u protekla dva tjedna, uključujući i dan ispunjavanja upitnika. Ukupni rezultat predstavlja zbroj svih čestica, pri čemu veći rezultat označuje veću zastupljenost depresivnih simptoma. Autori izvještavaju o visokim koeficijentima pouzdanosti skale, što je potvrđeno i u ovom istraživanju ($\alpha = 0,93$).

Zadovoljstvo životom

Zadovoljstvo životom mjereno je jednom česticom. Ispitanici su na ljestvici od 8 stupnjeva procjenjivali koliko su trenutno zadovoljni svojim životom (0 – *uopće nisam zadovoljan* do 7 – *jako sam zadovoljan*).

Zadovoljstvo sobom kao studentom

Zadovoljstvo sobom kao studentom također je ispitivano jednom česticom. Ispitanici su procjenjivali koliko su zadovoljni sobom kao studentom na ljestvici od 5 stupnjeva (1 – *potpuno sam nezadovoljan*, 5 – *potpuno sam zadovoljan*).

REZULTATI

● **TABLICA 1**
Deskriptivni podaci
za mjere prilagodbe
i njihovi koeficijenti
korelacija s
odugovlačenjem

S ciljem odgovora na postavljene probleme, provedene su analize varijance te korelacijske i regresijske analize. U Tablici 1 i 3 prikazani su deskriptivni podaci za sve varijable upotrijebljene u ovom istraživanju.

Korelacije između odugovlačenja i promatranih mjera prilagodbe prikazane su u Tablici 1.

	M	SD	Korelacija s odugovlačenjem (<i>r</i>)
Depresivnost	8,52	9,01	0,31**
Zadovoljstvo životom	5,14	1,37	-0,18**
Zadovoljstvo sobom kao studentom	3,66	0,89	-0,43**
Prosječna ocjena	3,51	0,79	-0,26**

** $p < 0,01$

Utvrđeno je da je sklonost odugovlačenju značajno povezana sa svim aspektima prilagodbe studenata. Pozitivno je povezana s izraženosti depresivnih simptoma, dok je negativno povezana sa zadovoljstvom životom i zadovoljstvom sobom kao studentom te prosječnom ocjenom tijekom studija.

Kako bi se provjerila razlika u izraženosti odugovlačenja između skupine studenata koji su uspješno završili studij nakon 5 godina i onih koji su ponavljali jednu godinu ili više njih, provedena je jednosmjerna analiza varijance. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

	Studenti koji su usporili studiranje (N = 70)		Studenti koji su na vrijeme završili studij (N = 141)		df	F	η^2
	M	SD	M	SD			
Odugovlačenje	49,93	12,05	44,26	11,06	209	11,58**	0,053

** $p < 0,01$

● TABLICA 2
Razlike u odugovlačenju između studenata koji su na vrijeme završili studij i onih koji su ga usporili

Studenti koji su na vrijeme završili studij pokazuju manju sklonost odugovlačenju.

S ciljem provjere doprinosa ispitne anksioznosti, atribucija akademskog uspjeha i ciljnih orijentacija objašnjenju odugovlačenja studenata, a nakon kontrole doprinosa crta ličnosti, provedena je hijerarhijska regresijska analiza. U prvom koraku unesene su savjesnost i neuroticizam kao stabilne crte ličnosti, u drugom koraku ispitna anksioznost kao situacijski specifična crta ličnosti, u trećem atribucije akademskog uspjeha, a u zadnjem koraku dimenzije ciljne orijentacije s obzirom na to da nas je zanimao njihov doprinos nakon kontrole relativno stabilnih crta ličnosti. U Tablici 3 prikazane su korelacije između prediktorskih i kriterijske varijable, a u Tablici 4 rezultati hijerarhijske regresijske analize za odugovlačenje kao kriterij.

● TABLICA 3
Deskriptivni podaci i koeficijenti korelacije između prediktorskih i kriterijske varijable

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
(1) odugovlačenje	-										
(2) savjesnost	-0,56**	-									
(3) neuroticizam	0,25**	-0,31**	-								
(4) atribucija sreća	0,13	-0,12	0,01	-							
(5) atribucija sposobnosti	-0,22**	0,16*	-0,19**	0,11	-						
(6) atribucija truda	-0,47**	0,38**	-0,01	-0,18**	0,01	-					
(7) atribucija okolnost	0,21**	-0,21**	0,05	0,38**	0,03	-0,19**	-				
(8) orijentacija na izvedbu	0,01	0,01	0,14*	-0,10	-0,06	0,11	-0,02	-			
(9) orijentacija na izbjegavanje truda	0,53**	-0,28**	-0,00	0,19**	-0,06	-0,34**	0,13*	-0,01	-		
(10) orijentacija na učenje	-0,32**	0,25**	-0,03	-0,22**	0,06	0,34**	-0,07	0,37**	-0,36**	-	
(11) ispitna anksioznost	0,22**	-0,03	0,42**	0,02	-0,17**	0,08	0,13*	0,20**	-0,03	0,07	-
M	46,57	22,42	11,91	1,31	2,17	2,00	1,48	15,87	17,88	18,83	23,69
SD	11,76	5,72	5,25	0,83	0,72	0,83	0,83	3,96	4,00	3,61	12,37

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Rezultati su pokazali da sve skupine varijabli značajno pridonose objašnjenju odugovlačenja te da zajedno objašnjavaju 51% varijance odugovlačenja. Utvrđeno je da su u zadnjem koraku značajna četiri pojedinačna prediktora, a to su savjesnost i atribucija ulaganja truda kao negativan prediktor te ispitna anksioznost i orijentacija na izbjegavanje truda kao pozitivan prediktor odugovlačenja. Manje odugovlače savje-

● TABLICA 4
Crte ličnosti, ispitna
anksioznost, atribucija
akademskog uspjeha i
ciljne orijentacije kao
prediktori odugovla-
čenja kod studenata

sniji studenti, kao i oni koji vjeruju da na njihov akademski uspjeh utječe ulaganje truda i napora. S druge strane, studenti koji imaju izraženiju ispitnu anksioznost i koji su orijentirani prije svega prema izbjegavanju truda na studiju odugovlače više.

Odugovlačenje: prediktorske varijable	β u zadnjem koraku	ΔR^2	R^2
1. korak (crte ličnosti) Savjesnost	-0,30**	0,29**	0,29**
2. korak (ispitna anksioznost)	0,19**	0,03**	0,32**
3. korak (atribucije) Trud	-0,22**	0,10**	0,42**
4. korak (ciljne orijentacije) Izbjegavanje truda	0,32**	0,09**	0,51**

ΔR^2 – doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenj varijanci;

R^2 – ukupni doprinos objašnjenj varijanci;

** $p < 0,01$

RASPRAVA

Slično nalazima na velikom uzorku američkih studenata (Schouwenburg, 2004), i rezultati naših studenata govore o odugovlačenju kao relativno uobičajenom i prosječnom ponašanju među studentima.

Dobiveni rezultati potpuno potvrđuju postavljene hipoteze o povezanosti ponašanja odugovlačenja s aspektima funkcioniranja studenata. Sklonost odugovlačenju značajno je povezana sa svim aspektima prilagodbe studenata u očekivanom smjeru. Studenti skloni odugovlačenju doživljavaju više razine depresivnosti, što je u skladu s rezultatima drugih autora koji potvrđuju štetne efekte odugovlačenja na akademsko i drugo funkcioniranje studenata (Çapan, 2010; Jiao i sur., 2011; Moon i Illingworth, 2005; Özer i Saçkes, 2011). Međutim, dobiveni podaci o povezanosti sklonosti odugovlačenja i raznih aspekata prilagodbe ne dopuštaju zaključke o njihovoj uzročno-posljedičnoj povezanosti. U svojoj metaanalizi Steel (2007) nalazi da su samoeфикаsnost i samopoštovanje značajni prediktori odugovlačenja, dok van Erde (2003) zaključuje da loše raspoloženje može biti i uzrok i posljedica odugovlačenja. Odugovlačenje može dovesti do pada efikasnosti, a time i do smanjenja samopoštovanja, što može ponovno rezultirati odugovlačenjem. U skladu s njegovim nalazima, i naši rezultati upućuju na umjerenu povezanost odugovlačenja s depresivnosti.

Osim dobivene povezanosti s negativnim aspektom prilagodbe, dobivena je negativna povezanost i s nekim pokazateljima dobrobiti. Studenti koji su skloni odugovlačenju akademskih obveza manje su zadovoljni životom općenito, što nalaze i drugi autori (Çapan, 2010; Özer i Saçkes, 2011), a pogotovo sobom kao studentom. Ovi su nalazi u skladu s mišljenjem o upitnim pozitivnim posljedicama odugovlačenja (Bui, 2007), premda se ne može isključiti mogućnost da su one kod nekih studenata prisutne. Mogući pozitivni efekti odugovlačenja trebaju se ispitati u odnosu na razloge za odugovlačenje, vodeći računa o raznim pokazateljima akademske uspješnosti.

Potvrđena je hipoteza da studenti koji ponavljaju godinu imaju veću sklonost odugovlačenju od studenata koji na vrijeme završavaju studij, a sklonost odugovlačenju značajno je povezana i s nižom prosječnom ocjenom nakon pet godina studiranja. Ovo je u skladu s istraživanjima koja nalaze nisku, ali dosljedno negativnu, povezanost između odugovlačenja i akademskog uspjeha, bez obzira na upotrebu raznih indikatora uspjeha, uz prosječnu korelaciju od -0,19 (npr. Tice i Baumester, 1997).

Rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazuju da crte ličnosti objašnjavaju najveći dio varijance odugovlačenja (29%), pri čemu je savjesnost jedini značajan specifični prediktor. I drugi autori nalaze da je savjesnost jedina crta petofaktorskoga modela koja značajno pridonosi objašnjenju odugovlačenja (npr. Schouwenburg i Lay, 1995). Usprikoš relativno visokoj negativnoj korelaciji između savjesnosti i odugovlačenja, naši rezultati o obrascima njihove povezanosti s drugim varijablama idu u prilog ideji da su to ipak odvojeni konstrukti (Lee i sur., 2006).

Premda se neuroticizam, uz savjesnost, često navodi kao crta ličnosti koja povećava sklonost odugovlačenju, u našem se istraživanju nije pokazao značajnim prediktorom, unatoč dobivenoj značajnoj pozitivnoj korelaciji s odugovlačenjem. Ovo je u skladu s nalazima Rabin i sur. (2011), kao i podacima metaanalize Steela (2007), koji sugeriraju da neuroticizam nema jedinstveni doprinos objašnjenju odugovlačenja nakon savjesnosti, a njihova je povezanost prije svega posljedica impulzivnosti. S druge strane, Milgram i Tenne (2000) sugeriraju da neuroticizam vjerojatno vodi nižoj savjesnosti.

Ispitna anksioznost objašnjava dodatnih 3% varijance odugovlačenja i ostaje značajan specifičan prediktor i nakon unosa atribucija i ciljnih orijentacija. Ovaj je nalaz u skladu s objašnjenjima koja sugeriraju da je odugovlačenje potaknuto strahom i zabrinutošću, odnosno potrebom da se izbjegne stres izazvan odbojnošću zadataka koje trebaju izvršiti, a za koja se smatra da više pridonose poteškoćama u započinjanju

nego poteškoćama u završavanju zadataka (Ackerman i Gross, 2007; Blunt i Pychyl, 2000). Pychyl, Lee, Thibodeau i Blunt (2000) sugeriraju da studenti odugovlače zato što traže privremeno olakšanje od negativnih emocija povezanih s neugodnim akademskim zadacima, dok je mogući i obrnuti slijed, prema kojem akademsko odugovlačenje vodi do ispitne anksioznosti (Carden i sur., 2004; Wang i Englander, 2010). Isto tako, dok neki studenti ističu odbojnost zadatka, drugi to ponašanje pripisuju strahu od neuspjeha i od osude vršnjaka (Ferrari, Keane, Wolfe i Beck, 1998).

U skladu s očekivanjima, atribucije akademskog uspjeha imaju značajan doprinos nakon kontrole ličnosti i ispitne anksioznosti, objašnjavajući dodatnih 10% varijance odugovlačenja. Jedini specifičan, i to negativan, prediktor u zadnjem koraku jest pripisivanje uspjeha trudu. Što manje studenti vjeruju da će njihovo ulaganje truda u pripremu za ispit dovesti do željenih rezultata, to su skloniji odgađanju svojih akademskih obveza. Ovi bi se rezultati mogli povezati s nalazima Ackermana i Grossa (2005) o tome da su studenti skloniji odugovlačiti zadatke koje percipiraju teškima ili za koje procjenjuju da zahtijevaju mnogo vremena, dok pritisak zbog kratkih rokova nije imao značajan efekt na odugovlačenje. Može biti da ti studenti također zaključuju da ulaganje napora nema previše smisla i neće dovesti do željenih rezultata. Brownlow i Reasinger (2000) također nalaze kako je pripisivanje uspjeha trudu najmanje izraženo kod studenata sklonijih odugovlačenju.

Ciljne orijentacije koje su u regresijsku analizu unesene u zadnjem koraku objašnjavaju dodatnih 9% varijance odugovlačenja, a jedini značajan specifični prediktor jest orijentacija prema izbjegavanju truda. U skladu s očekivanjima, studenti koji su primarno motivirani da sa što manje osobnog investiranja dođu do rezultata imaju veću sklonost akademskom odugovlačenju. Druga istraživanja pokazuju da studenti više odugovlače i doživljavaju intenzivniju ispitnu anksioznost u uvjetima koji potiču orijentaciju prema izbjegavanju (Howell i Buro, 2009; Wang i Englander, 2010).

Premda naši rezultati ne upućuju na značajan doprinos ciljnih orijentacija na izvedbu u objašnjenju odugovlačenja, kao ni na njihovu međusobnu povezanost, Covington (2000) smatra da ona u pravilu potiče neposredno ulaganje napora prema dugoročnim projektima jer potiče realnije procjene o vremenu potrebnom za izvršavanje zadatka.

Dobiveni rezultati podržavaju ideju da je akademsko odugovlačenje motivacijski problem koji zahvaća znatno šire komponente od samo slabih vještina upravljanja vremenom ili crte lijenosti (Cao, 2012b). Rezultati upućuju na to da naši studenti ne odugovlače zbog nezainteresiranosti nego da do

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 24 (2015), BR. 1,
STR. 47-67

ŽIVČIĆ-BEČIJEVIĆ, I.,
SMOJVER-AŽIĆ, Š.,
MARTINAC DORČIĆ, T.:
ODREDNICE...

uspjeha žele doći uz što manje ulaganje napora. Motivacija za izbjegavanje truda može biti posljedica njihova vjerovanja da ulaganje napora ne pridonosi akademskom uspjehu, o čemu svjedoči dobivena značajna negativna korelacija između tih dviju mjera.

Ispitna anksioznost, kao situacijski specifična crta ličnosti, značajno pridonosi objašnjenju odugovlačenja, što navodi na pretpostavku da je, barem kod nekih studenata, upravo anksioznost čimbenik koji ih koči u redovitom izvršavanju planiranih aktivnosti.

Istraživanja koja pokazuju da studenti koji odgađaju obveze na studiju ne odgađaju nužno i svakodnevne zadatke (Milgram, Batori i Mowrer, 1993) upućuju na značenje konteksta u kojem se javlja ponašanje odgađanja.

Iako mnogi studenti navode da svjesno i namjerno odgađaju početak učenja jer su efikasniji kad rade pod pritiskom, to i dalje može biti nepoželjno ponašanje. Simpson i Pychyl (2009) smatraju da navođenje takvih razloga može biti "dobra isprika". Naime, s ciljem ublažavanja kognitivne disonance nastale kad vide da njihovo ponašanje nije u skladu s osobno postavljenim ciljevima, mijenjaju svoje misli kojima objašnjavaju psihološku nelagodu koristeći se logičnim i socijalno prihvatljivim razlozima za odgađanje obveza. Autori smatraju da odgađanje rada do zadnjega časa može poboljšati njihovu motivaciju za rad na neprivlačnom zadatku, ali ne i vremenske uvjete za rad kao ni njihov konačni učinak.

Dok Klassen i sur. (2010) ističu da su ipak strah od neuspjeha i odbojnost zadatka dva glavna razloga za odugovlačenje studenata, naši rezultati upućuju na značenje kognitivnih i motivacijskih čimbenika. Odugovlačenju su skloniji studenti koji ne vjeruju da svojim trudom mogu utjecati na svoj uspjeh, kao i oni koji žele doći do uspjeha uz ulaganje što manje napora.

Korelacijski nacrt ovog istraživanja ne omogućuje zaključivanje o uzročno-posljedičnim odnosima između ispitanih varijabli. Premda metaanalize (Steel, 2007; van Eerde, 2003) dosljedno potvrđuju negativan odnos između percepcije samoefikasnosti i odugovlačenja, nema jasnih dokaza o tome što prethodi u tom odnosu. Neka istraživanja sugeriraju da odugovlačenje ne mora nužno biti posljedica niske samoefikasnosti nego može prethoditi i utjecati na razvoj samoefikasnosti (Kennedy i Tuckman, 2013). Moguće je da studenti razvijaju sklonost izbjegavanju ulaganja truda te doživljavaju sniženu samoefikasnost tek nakon ponavljanih epizoda odugovlačenja i neuspjeha na ispitima (Cao, 2012a). Odugovlačenje može biti posljedica ili pak utjecati na vjerovanja, motivaciju i strategije učenja kod studenata.

Rezultati ovog istraživanja sugeriraju niz praktičnih implikacija. S obzirom na uobičajenost ponašanja odugovlačenja u akademskom okruženju i potvrđene negativne efekte na razne aspekte prilagodbe studenata, bilo bi korisno da studentska savjetovaništa razviju preventivne programe za razvoj samokontrole i sprečavanje dugotrajnog odugovlačenja. Budući da studenti najčešće traže pomoć kada doživljavaju jaču emocionalnu nelagodu, studentska bi savjetovaništa trebala proaktivno djelovati i poticati spremnost na promjenu.

Naši rezultati ističu potrebu za povećanjem vjerovanja da ulaganje truda ima smisla te da može dovesti do postavljenih i željenih ciljeva. Aktualno akademsko i društveno okruženje nije dovoljno poticajno za naše studente te su mnogi od njih slabije motivirani za rad i orijentirani na to da do cilja dođu uz minimalno osobno ulaganje. Nedovoljna usmjerenost na stjecanje znanja i nedovoljna spremnost za ulaganje truda primjećuje se već na nižim razinama obrazovanja. Premda bi rad na podizanju motivacije mladih trebao započeti mnogo ranije, informiranje sveučilišnih nastavnika o ovim spoznajama, kao i poučavanje o načinu motiviranja studenata, moglo bi dati osjetan doprinos u tom smjeru.

Zbog niza neugodnih emocija koje mogu pratiti ponašanje odugovlačenja, korisno je studentima pomoći da najprije postanu svjesniji tih emocija i njihove uloge u ometanju postizanja osobnih ciljeva. To se posebno odnosi na problematiku ispitne anksioznosti i njezina umanjivanja, što se u konačnici može odraziti i na smanjenje ponašanja odugovlačenja.

ZAKLJUČAK

Ovim smo istraživanjem potvrdili da je odugovlačenje relativno uobičajena pojava i kod naših studenata.

Potvrđeni su neposredni negativni efekti odugovlačenja (više razine depresivnosti i manje zadovoljstvo životom i sobom kao studentom), a rezultati upućuju i na odgođeni negativni ishod odugovlačenja kroz slabiji prosječni uspjeh i duže studiranje praćeno u pet godina.

Unatoč visokoj povezanosti odugovlačenja i savjesnosti, rezultati istraživanja sugeriraju da odugovlačenje nije samo izraz niske savjesnosti nego se može povezati i s određenim motivacijskim i kognitivnim čimbenicima te je vjerojatnije kod studenata koji imaju izraženiju ispitnu anksioznost. Studenti koji odugovlače manje su skloni uspjeh pripisivati trudu, a i njihova motivacija za izbjegavanje truda može biti posljedica vjerovanja da ulaganje napora nedovoljno pridonosi uspjehu.

Realno je pretpostaviti da će sklonost odugovlačenju i dalje ostati vrlo izražena među studentima, pa su nužna daljnja istraživanja kojima će se povećati razumijevanje čimbenika

koji pridonose takvu ponašanju i razviti efikasnije strategije za njegovo smanjivanje i ublažavanje negativnih efekata na akademska dostignuća i općenitu kvalitetu života studenata.

LITERATURA

Ackerman, D. S. i Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5–13. doi:10.1177/0273475304273842

Ackerman, D. S. i Gross, B. L. (2007). I can start the JME manuscript next week, can't I? The task characteristics behind why faculty procrastinate. *Journal of Marketing Education*, 29(2), 97–110. doi:10.1177/0273475307302012

Ainslie, G. (2010). Procrastination: The basis impulse: U C. Andreou i M. D. White (Ur.), *The thief of time: Philosophical essays on procrastination* (str. 11–27). New York, NY: Oxford University Press.

Antony, M. M., Purdon, C. L., Huta, V. i Swinson, R. P. (1998). Dimensions of perfectionism across the anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 36(12), 1143–1154. doi:10.1016/S0005-7967(98)00083-7

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement. The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57–74.

Beck, A. T., Steer, R. A. i Brown, G. K. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Blunt, A. K. i Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of university students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences*, 24(6), 837–846. doi:10.1016/S0191-8869(98)00018-X

Blunt, A. K. i Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153–167. doi:10.1016/S0191-8869(99)00091-4

Brownlow, S. i Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15–34.

Bui, N. H. (2007). Effect of evaluation threat on procrastination behavior. *The Journal of Social Psychology*, 147(3), 197–209. doi:10.3200/SOCP147.3.197-209

Cao, L. (2012a). Examining 'active' procrastination from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*, 32(4), 515–545. doi:10.1080/01443410.2012.663722

Cao, L. (2012b). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39–64.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 24 (2015), BR. 1,
STR. 47-67

ŽIVČIĆ-BEĆIREVIĆ, I.,
SMOJVER-AŽIĆ, Š.,
MARTINAC DORČIĆ, T.:
ODREDNICE...

Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665–1671. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.342

Carden, R., Bryant, C. i Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports*, 95(2), 581–582. doi:10.2466/pr0.95.2.581-582

Chu, A. H. C. i Choi, J. N (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264. doi:10.3200/SOCP.145.3.245-264

Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39–47.

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171–200. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.171

Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two Procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14(2), 97–110. doi:10.1007/BF00965170

Ferrari, J. R. (1993). Procrastination and impulsiveness: Two sides of coin? U W. G. McCown, J. L. Johnson i M. B. Shure (Ur.), *The impulsive client: Theory, research, and treatment* (str. 265–276). Washington, DC: American Psychological Association.

Ferrari, J. R., Barnes, K. L. i Steel, P. (2009). Life regrets by avoidant and arousal procrastinators: Why put off today what you will regret tomorrow? *Journal of Individual Differences*, 30(3), 163–168. doi:10.1027/1614-0001.30.3.163

Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N. i Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*, 39(2), 199–215. doi:10.1023/A:1018768715586

Ferrari, J. R. i Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Psychology*, 34(1), 73–83.

Howell, A. J. i Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 151–154. doi:10.1016/j.lindif.2008.08.006

Janssen, T. i Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 436–442. doi:10.1080/00221329909595557

Jiao, Q. G., DaRos-Voseles, D. A., Collins, K. M. T. i Onwuegbuzie, A. J. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 119–138.

John, O. P. i Srivastava, S. (1999). The big five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. U L. A. Pervin i O. P. John (Ur.), *Handbook of Personality* (str. 102–138). New York: The Guilford Press.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 24 (2015), BR. 1,
STR. 47-67

ŽIVČIĆ-BEČIJEVIĆ, I.,
SMOJVER-AŽIĆ, Š.,
MARTINAC DORČIĆ, T.:
ODREDNICE...

Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samo-efikasnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psiholgijske teme*, 17(1), 15–36.

Kachgal, M. M., Hansen, S. L. i Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 14–24.

Kardum, I., Gračanin, A. i Hudek-Knežević, J. (2006). Odnos crta ličnosti i stilova privrženosti s različitim aspektima seksualnosti kod žena i muškaraca. *Psiholgijske teme*, 15(1), 101–128.

Kennedy, G. J. i Tuckman, B. W. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance. *Social Psychology and Education*, 16(3), 435–470. doi:10.1007/s11218-013-9220-z

Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F i Yeo, L. S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology: An International Review*, 59(3), 361–379. doi:10.1111/j.1464-0597.2009.00394.x

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. i Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.07.001

Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474–495. doi:10.1016/0092-6566(86)90127-3

Lee, D. G., Kelly, K. R. i Edwards, J. K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 40(1), 27–37. doi:10.1016/j.paid.2005.05.010

Milgram, N. A., Batori, G. i Mowrer, D. (1994). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31(4), 487–500. doi:10.1016/0022-4405(93)90033-F

Milgram, N. i Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14(2), 141–156. doi:10.1002/(SICI)1099-0984(200003/04)14:2<141::AID-PER369>3.0.CO;2-V

Moon, S. M. i Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 297–309. doi:10.1016/j.paid.2004.04.009

Niemivirta, M. (1996). *Motivational-cognitive components in self-regulated learning*. Izlaganje sa skupa, 5th International Conference on Motivation, Landau, Germany.

Niemivirta, M. (1998). Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self-regulated learning: A pattern-oriented approach. U P. Nenninger, R. S. Jäger, A. Frey i M. Woznitza (Ur.), *Advances in motivation* (str. 23–42). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 24 (2015), BR. 1,
STR. 47-67

ŽIVČIĆ-BEČIJEVIĆ, I.,
SMOJVER-AŽIĆ, Š.,
MARTINAC DORČIĆ, T.:
ODREDNICE...

Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3–19. doi:10.1080/0260293042000160384

Özer, B. U. i Saçkes, M. (2011). International conference on education and educational psychology (ICEEPSY 2010) effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 512–519. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.063

Patrzek, J., Grunschel, C. i Fries, S. (2012). Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(3), 185–201. doi:10.1007/s10447-012-9150-z

Prohaska, V., Morrill, P., Atilas, I. i Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 125–134.

Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R. i Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 239–254.

Pychyl, T. A., Morin, R. W. i Salmon, B. R. (2000). Procrastination and the planning fallacy: An examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 135–150.

Rabin, L. A., Fogel, J. i Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344–357. doi:10.1080/13803395.2010.518597

Rakes, G. C. i Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78–93.

Rice, K. G., Richardson, C. M. E. i Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 288–302. doi: 10.1037/a0026643. doi:10.1037/a0026643

Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P. i Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118–127. doi:10.1017/S1138741600001530

Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. U H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl i J. R. Ferrari (Ur.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (str. 3–17). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/10808-000

Schouwenburg, H. C. i Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481–490. doi:10.1016/0191-8869(94)00176-S

Schraw, G., Wadkins, T. i Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25. doi:10.1037/0022-0663.99.1.12

Simpson, W. K. i Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 906–911. doi:10.1016/j.paid.2009.07.013

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 24 (2015), BR. 1,
STR. 47-67

ŽIVČIĆ-BEČIREVIĆ, I.,
SMOJVER-AŽIĆ, Š.,
MARTINAC DORČIĆ, T.:
ODREDNICE...

Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115–128. doi:10.1016/j.paid.2003.08.005

Solomon, L. J. i Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. doi:10.1037/0022-0167.31.4.503

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65

Stöber, J. i Joormann, J. (2001). Worry, procrastination and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49–60. doi:10.1023/A:1026474715384

Taylor, J. (2002). Development of a short form of the Test Anxiety Inventory-TAI – Statistical Data Included. *Journal of General Psychology*. Dostupno na http://findarticles.com/p/articles/mi_m2405/is_2_129/ai_90107918

Tice, D. M. i Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458. doi:10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473–480. doi:10.1177/0013164491512022

Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1401–1418. doi:10.1016/S0191-8869(02)00358-6

Wang, Z. i Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics: What is the relative impact of procrastination? *College Student Journal*, 44(2), 458–471.

Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 149–158. doi:10.1016/S0191-8869(00)00019-2

Determinants of Procrastination in Academic Settings

Ivanka ŽIVČIĆ-BEČIREVIĆ, Sanja SMOJVER-AŽIĆ,
Tamara MARTINAC DORČIĆ
Faculty of Humanities and Social Sciences, Rijeka

Academic procrastination is one of the common problems among university students. Besides negative effects on academic achievement, it might influence other aspects of student functioning. It is still not clear what factors contribute to academic procrastination. This research aims to

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 24 (2015), BR. 1,
STR. 47-67

ŽIVČIĆ-BEČIJEVIĆ, I.,
SMOJVER-AŽIĆ, Š.,
MARTINAC DORČIĆ, T.:
ODREDNICE...

investigate the relationship of academic procrastination with several aspects of student adjustment and their academic success, as well as the contribution of test anxiety, attribution of academic success and goal orientation to procrastination, after controlling for personality traits. A representative sample of 240 students at the University of Rijeka (162 females and 78 males) have filled out a set of questionnaires during their first and the fourth semesters. The Big Five Inventory was applied in the first year and Procrastination Inventory, Test Anxiety Inventory, Goal Orientation (CSRL) and Beck Depression Inventory were applied in the second year. The correlation between academic procrastination and all aspects of student adjustment was confirmed. After controlling for personality traits, test anxiety and goal orientation toward avoiding effort are significant positive predictors of procrastination, while attribution of academic success to putting in effort is a significant negative predictor of procrastination. Among personality traits, conscientiousness is the only significant, and negative, predictor of procrastination. The results are helpful for designing future research and for planning intervention programs with college students.

Keywords: procrastination, attribution of success, goal orientation, personality traits, student adjustment to college