

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU

**DIPLOMSKI RAD**

ODGAĐANJE IZVRŠAVANJA OBAVEZA KAO PREDIKTOR  
AKADEMSKOG USPJEHA

Mentor:

dr. Denis Bratko, izv. prof.

Student:

Željka Košanski

Studenj, 2004

## Sažetak

Odgadanje je fenomen koji se istražuje posljednja dva desetljeća. Obrazovanje je jedno od područja u kojem ga se često spominje, jer se smatra da odgađanje doprinosi lošem uspjehu u obrazovanju. Cilj ovog istraživanja je bio ustanoviti u kakvom su odnosu odgađanje i akademski uspjeh. Povezanost kognitivnih sposobnosti i ličnosti s akademskim uspjehom je potvrđena u brojnim istraživanjima, a to je ujedno bio i jedan od problema ovog istraživanja. Također smo ispitali i povezanost kognitivnih sposobnosti i savjesnosti s odgađanjem, te odnos odgađanja i akademskog uspjeha nakon kontrole kognitivnih sposobnosti i savjesnosti. Odgađanje je obuhvaćeno Tucmanovim upitnikom odgađanja i bihevioralnom mjerom odgađanja. Akademski uspjeh je bio prosjek ocjena svih položenih ispita pri upisu na drugu godinu studija. Kognitivne sposobnosti su obuhvaćene Testom neverbalne inteligencije, Testom opće kulture i Testom opće informiranosti. Mjera savjesnosti je dio Golbergovog preliminarnog skupa čestica i sastoji se od šest faceta. Ispitivanje je provedeno na ukupno 235 ispitanika, studenata druge godine Filozofskog fakulteta u Zagrebu, od kojih je u obradu podataka uključeno 177. Rezultati su donekle potvrdili hipoteze. Odgađanje nije povezano s kognitivnim sposobnostima. Savjesnost je visoko negativno povezana s objema mjerama odgađanja, i objašnjava 73.4% varijance Tucmanova upitnika odgađanja, te 38.3% varijance bihevioralne mjere odgađanja. Značajan prediktor upitnika odgađanja su facete disciplina i efikasnost, a bihevioralne mjere odgađanja faceta disciplina. Akademski uspjeh je povezan s kognitivnim sposobnostima, savjesnošću i objema mjerama odgađanja. Regresijskom jednadžbom, u kojoj su kao prediktori korištene kognitivne sposobnosti, savjesnost i mjere odgađanja objašnjeno je 32.3% varijance akademskog uspjeha. Kognitivne sposobnosti i savjesnost objašnjavaju 28.3% varijance kriterija, pri čemu su značajni prediktori Test neverbalne inteligencije, Test opće kulture i faceta postignuće. Bihevioralna mjera odgađanja je također značajan prediktor i objašnjava dodatnih 4% varijance akademskog uspjeha, dok odgađanje mjereno Tucmanovim upitnikom odgađanja nije značajno doprinijelo objašnjenju varijance kriterija.

# SADRŽAJ

1	UVOD .....	4
1.1	ODGAĐANJE.....	4
1.1.1	Istraživanje odgađanja.....	6
1.1.2	Mjerenje odgađanja.....	10
1.2	PETFAKTORSKI MODEL LIČNOSTI.....	11
1.2.1	Petfaktorski model ličnosti i odgađanje .....	14
1.2.2	Petfaktorski model ličnosti i akademski uspjeh .....	15
2	CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA .....	18
3	METODOLOGIJA.....	20
3.1	Postupak i sudionici istraživanja.....	20
3.2	Mjerni instrumenti.....	20
4	REZULTATI.....	24
5	RASPRAVA.....	36
5.1	Povezanost odgađanja s mjerama kognitivnih sposobnosti i savjesnosti.....	36
5.2	Povezanost kognitivnih sposobnosti i savjesnosti s akademskim uspjehom .....	39
5.3	Povezanost odgađanja i akademskog uspjeha.....	40
5.4	Metodološka ograničenja i preporuke za daljnja istraživanja .....	43
6	ZAKLJUČAK .....	44
7	LITERATURA.....	45
8	PRILOZI.....	49

# 1 UVOD

Mnogi ljudi često čekaju zadnji tren da bi obavili neke zadatke, kao što su ugovaranje posjeta doktoru, plaćanje računa, obavljanje kupovine i slično. Takvo ponašanje se naziva *odgađanjem (odlaganjem)*. Ljudi odgađaju donošenje odluka ili obavljanja zadataka za kasnije ili neki drugi dan, usprkos znanju o tome da ih mogu, i trebaju učiniti već danas. U kulturama orijentiranim na postignuće, u kojima se od pojedinaca očekuje ispunjavanje obaveza na vrijeme, odgađanje može biti veliki problem, što se može primijetiti i po rastućem broju knjiga i programa koji pomažu ljudima da nadvladaju odgađanje.

Odgađanje je vrlo raširen pojam u obrazovanju. Najčešći savjet kojeg nastavnici i profesori dijele učenicima i studentima jest taj da se za ispite počnu pripremati na vrijeme i da rade kontinuirano tijekom cijele školske, odnosno akademske godine. No, ujedno često čujemo nastavnike kako govore da učenici ne uče na vrijeme, nego nastoje naučiti gradivo cijele godine u nekoliko dana. Takav način učenja se u žargonu naziva "kampanjskim", a tako naučeno gradivo najčešće nije dobro savladano, kratkog je trajanja i negativno utječe na ocjene. S druge strane, od strane društva postavljaju se sve viši kriteriji postignuća i potrebno je savladati sve veće količine gradiva, u što kraćem roku i sa što boljim ocjenama.

## 1.1 ODGAĐANJE

Odgađanje tipično uključuje nezapočinjanje obavljanja zadatka na vrijeme sve dok osoba ne osjeti nelagodu što nije započela raditi ranije (Senecal, Koestner i Vallerand, 1995). Osoba koja odgađa zna da treba nešto učiniti (npr. napisati seminar), čak i želi to učiniti, ali ipak ne izvede potrebnu aktivnost unutar željenog vremenskog okvira. Fenomen odgađanja se u psihologiji istražuje posljednjih dvadesetak godina. Međutim, nepostojanje nekog teorijskog okvira unutar kojeg bi se odgađanje moglo smjestiti otežava i njegovo razjašnjavanje. Odgađanje je vrlo rašireno u akademskom okruženju. Ellis i Knaus (1977) procjenjuju da 70% studenata povremeno odgađa, dok istraživanje Solomona i Rothbluma upućuje da 50% studenata kontinuirano odgađa (prema Steel, Brothen i Wambach, 2000). Utvrđeno je i da je odgađanje snažan prediktor loših ocjena (Wesley, 1994, Beswick, 1988; Tice, 1997; prema Steel, Brothen i Wambach, 2000). U akademskom kontekstu odgađanje se odnosi na pisanje zadaća i seminara netom prije nego se trebaju predati, vraćanja knjiga u knjižnicu nakon

zadanog roka, odgađanje pisanja disertacija i slično. Rothblum, Solomon i Murakami (prema Senecal, Koestner i Vallerand, 1995) definiraju akademsko odgađanje kao tendenciju da se:

- a) uvijek ili skoro uvijek odgađaju akademski zadaci i
- b) uvijek, ili gotovo uvijek doživi anksioznost koja je povezana s odgađanjem.

No, ova definicija ne obuhvaća velik broj osoba koje također odgađaju, ali koje nisu uznemirene zbog svog ponašanja, niti ga žele promijeniti. Stoga su nastale i neke druge definicije. Lay definira odgađanje kao namjerno odgađanje namjera (Lay, 1986). To znači da odgađači namjeravaju izvršiti neku akciju u određenom trenutku, ali ju ne počnu raditi onog trena kada su planirali, već ju ili odgode, ili uopće ne izvrše. Ovime je odgađanje definirano na ponašajnoj (ne radi se ono što je planirano) i kognitivnoj razini (odgađanje odluka), ali nisu uključeni mogući razlozi takvog ponašanja. Postoji više razloga odgađanja, od kojih neki ne pobuđuju interes istraživača (primjerice bolest, tehnički problemi i slično). Ponekad odgađanje može biti i funkcionalno ili taktično, kao kod odgađanja donošenja važnih odluka ako nam nedostaju neke relevantne informacije, ili ako se posljedice naših odluka odnose i na druge ljude. Međutim, velik broj odgađanja nije koristan i ima negativne posljedice na više aspekata (intelektualnom, financijskom, emocionalnom) te stoga predstavlja problem za pojedinca, ali i za društvo (Jackson i sur., 2003).

Posljednjeg desetljeća je porastao broj studija koje istražuju odgađanje, a istraživane su najmanje četiri vrste odgađanja (Milgram i Tenne, 2000):

- 1) Akademsko odgađanje, koje se definira kao odgađanje akademskih zadataka do posljednjeg trenutka.
- 2) Odgađanje odluka ili nesposobnost donošenja odluka na vrijeme. Te odluke se odnose kako na male, manje važne stvari (na primjer, hoću li skuhati tjesteninu ili rižu za ručak), tako i na stvari velike važnosti (primjerice koji fakultet želim upisati). Odgađanje odluka velike važnosti se naziva i neurotsko odgađanje.
- 3) Kompulzivno odgađanje, koje predstavlja spoj odgađanja odluka i odgađanja zadataka
- 4) Odgađanje svakodnevnih zadataka, koje se očituje u poteškoćama pri planiranju svakodnevnih poslova i njihova obavljanja prema pripremljenom planu.

Neki autori razlikuju samo odgađanje donošenja odluka i odgađanje izvršavanja zadataka (koje se naziva i bihevioralno odgađanje), pri čemu pretpostavljaju da odgađanje zadataka obuhvaća akademsko odgađanje i odgađanje svakodnevnih zadataka. Najveći interes

istraživača je usmjeren na akademsko odgađanje, jer ima velike posljedice na studij, a studenti su ujedno i lako dostupni za istraživanja i tretmane.

Odgađanje se može promatrati kao konzistentno u različitim područjima ponašanja, odnosno kao opća dispozicija ponašanja, ili ga se može promatrati kao seriju dispozicija ponašanja vezanih uz specifična područja ili situacije (Milgram i Tenne, 2000). Situacijski pristup promatra okolnosti pod kojima ljudi odgađaju. Ljudi su skloniji odgađati zadatke koje smatraju neugodnima, teškima ili nametnutima (Milgram i sur., 1988), te je moguće da odgađaju neku kategoriju zadataka (primjerice domaće zadaće koje nisu zanimljive), dok neke druge zadatke obavljaju odmah (na primjer, angažiranje u opuštajućim aktivnostima). Dosadašnja istraživanja idu više u prilog odgađanju kao općoj dispoziciji ponašanja. Smatra se da je odgađanje zadataka općenita sklonost odgađanju stvari kroz akademske aktivnosti i kroz svakodnevne aktivnosti (Milgram i sur., 1998). Odgađanje donošenja odluka se također smatra općom dispozicijom jer je utvrđena povezanost između donošenja odluka o malim, manje bitnim stvarima i donošenja odluka o većim životnim pitanjima (Milgram i Tenne, 2000).

### **1.1.1 Istraživanje odgađanja**

Odgađanje sa sobom nosi brojne averzivne posljedice, no ljudi unatoč tome i dalje odgađaju. Istraživanja odgađanja se mogu ugrubo podijeliti u dvije skupine. Jedna skupina autora pokušava odrediti koji situacijski faktori utječu na odgađanje. Druga, brojnija skupina autora stavlja naglasak na individualne razlike i orijentirana je na procese, motive i osobine koje su u podlozi odgađanja. Uzevši u obzir oba pristupa, odgađanje je promatrano u odnosu na sljedeće aspekte (Eerde, 2003):

#### *a) Demografski podaci i kognitivne sposobnosti*

Može se pretpostaviti da godine, spol ili obrazovanje utječu na odgađanje zbog različitih sustava vrijednosti različitih skupina. Moguće je da ljudi starenjem nadvladaju tendenciju odgađanja, ali može se reći i da ta navika s vremenom postaje jača i teže ju je promijeniti. Vezano uz dob nije objavljeno mnogo istraživanja. Owens i Newbegin (1997) su ustanovili da se odgađačko ponašanje studenata s godinama povećava. Rezultati vezani uz spol i odgađanje

nisu jednoznačni. Neki istraživači nisu našli razliku između žena i muškaraca u odgađanju (Ferrari, Effert, 1989; Roth, 1986; Ferrari i sur., 1995; Ferrari, 2000; prema Haycock, 1998), dok su drugi istraživači utvrdili da su žene veći odgađači od muškaraca (Paludi, 1985; prema Haycock, 1998). Istraživanja inteligencije i odgađanja su malobrojna, a upućuju na to da odgađanje nije povezano s inteligencijom (Ferrari, 1991, prema Ferrari 2000).

#### *b) Motivi i karakteristike zadataka*

Strah od neuspjeha i perfekcionizam su predloženi motivi za izbjegavanje određenih zadataka. Perfekcionizam se uglavnom pokazao značajno povezanim s odgađanjem, posebno komponenta socijalnog perfekcionizma, odnosno percepcija da drugi očekuju savršenost od pojedinca (Frost i sur. 1990; Ferrari, 1992; Flett i sur. 1992; Lay i Schouwenburg, 1993). Strah od neuspjeha također značajno pridonosi izbjegavanju zadataka (Onwuegbuzie, 2001; Senecal, Koestner i Vallerand, 1995). Odgađači se ne žele suočiti s negativnom povratnom informacijom o svojoj izvedbi, što može rezultirati takozvanim samo-hendikepiranjem. Odgađanje je obrambena strategija kojom se loša izvedba ne pripisuje sposobnostima pojedinca, već kašnjenju s početkom rada. U odnosu na osobe koje ne odgađaju, "odgađači" izbjegavaju aktivnosti koje bi mogle otkriti informacije o njihovim sposobnostima, te vole raditi na jednostavnim i neizazovnim zadacima (Ferrari, 1991). Ljudi se procjenjuju sposobnijima uraditi akademske zadatke koji su im ugodni, a manje sposobnima obaviti zadatke koje percipiraju neugodnima. Utvrđeno je da ljudi više odgađaju stvari i zadatke koje ne vole raditi, koji su im dosadni i prema kojima osjećaju odbojnost (Solomon i Rothblum, 1984; Milgram, 1988: prema Lay, 1990). Ovaj rezultat je potvrđen kod odgađanja svakodnevnih, rutinskih poslova, ali i kod odgađanja akademskih zadataka (Milgram i sur., 1988; Hemon i sur., 1991; prema Milgram i Marshevsky, 1995). Studenti koji su iskreno zainteresirani za gradivo, odnosno, čija motivacija za učenjem je intrinzična, odgađaju manje od onih čija motivacija je ekstrinzična i koji uče radi ocjena ili evaluacije od strane drugih ljudi (Senecal, Koestner i Vallerand, 1995).

#### *c) Emocije*

Približavanje zadanog roka može djelovati dvojako. Vremenski pritisak može djelovati pozitivno i stimulirajuće, pogotovo za zadatke koji se smatraju dosadnima (Freedman i Edwards, 1988, prema Eerde, 2003). Ako se osoba ne smatra dovoljno sposobnom da bi se nosila s pritiskom, može razviti osjećaje krivnje, anksioznosti i depresije. Pretpostavljalo se da kod osoba koje odgađaju postoji povišena razina anksioznosti u različitim fazama

angažiranja oko zadatka. Osjećaj anksioznosti je neugodan i u pokušaju da ga izbjegnemo, odgađači će radije raditi neku drugu aktivnost koja neće izazvati anksioznost, čime izbjegavaju i prvotni zadatak (Eerde, 2003). Veza odgađanja i anksioznosti nije jasno utvrđena. Solomon i Roth su utvrdili povezanost, no Lay i suradnici nisu potvrdili povezanost odgađanja niti s anksioznošću kao crtom, niti kao stanjem, što je potvrđeno i u kasnijim istraživanjima (Lay, 1995, Lay, 1997).

#### *d) Osobine ličnosti*

Razlikuju li se ljudi koji imaju sklonost odgađanju po osobinama ličnosti od onih koji tu sklonost nemaju? Postoje brojna istraživanja povezanosti odgađanja i osobina ličnosti. Jedna od istraživanih osobina je optimizam/pesimizam. Istraživanja iz ovog područja su dala različite rezultate, što može ukazivati na različite tipove odgađača, pri čemu bi različite varijable bile različito povezane s različitim tipovima. Primjerice, Lay smatra da je optimizam značajan za određenje tipova odgađača, a pokazala se razlika u brzini i pristupu izvršavanja akademskih i svakodnevnih zadataka (Lay, 1987, 1988; prema Milgram i sur., 1988). Optimisti podcjenjuju vrijeme potrebno za izvršenje zadatka, te će ga i započeti rješavati kasnije, što je različito od pesimista. No, najčešće su pri istraživanju osobina ličnosti primjenjivani trofaktorski (Eysenck & Eysenck, 1985) i petfaktorski (Costa i McCrae, 1985) model ličnosti. Nalazi uglavnom ukazuju na to da odgađači postižu niske rezultate na faktoru savjesnosti, i visoke na faktoru neuroticizma, no veza neuroticizma i odgađanja nije jednoznačna. Detaljniji opis ovog odnosa stoji dalje u tekstu.

Ferrari i sur. (1997) su utvrdili da se odgađači od ne-odgađača razlikuju po vremenu u danu kada su aktivni (jutro ili večer). Prema autorima, odgađači su "noćne osobe" – najbudniji i najaktivniji su tijekom poslijepodnevni i večernjih sati. S time je povezana i tendencija osobe za strukturiranjem vremena, koja smanjuje vjerojatnost odgađačkog ponašanja (Vodanovich i Seib, 1997; prema Hess i sur., 2000). Watts (1981) je utvrdio da je strukturiranje vremena povezano s biološkim ritmovima (Hess i sur., 2000). "Jutarnji tipovi" studenata ranije dovršavaju upitnike od ostalih studenata, imaju negativne stavove prema gubitku vremena i visoke rezultate na mjerama tendencije za postignućem.

#### *e) Slika o sebi*

Prva istraživanja odgađanja su potekla iz savjetodavne prakse, te se u početku smatralo da je jedan od glavnih uzroka odgađanja nisko samopoštovanje. Burka i Yuen (1982) smatraju da odgađači procjenjuju svoju vrijednost na osnovi sposobnosti da riješe određeni zadatak



(Ferrari, 1992). Odugovlačenje rješavanja zadatka koči i prosudbu izvedbe zadatka, odnosno evaluaciju svojih pravih sposobnosti. Iako neki autori nisu potvrdili povezanost samopoštovanja i odgađanja (Lay, 1986; Beswick, 1988; prema Haycock, 1998), istraživanja uglavnom ukazuju na umjerenu povezanost odgađanja i samopoštovanja (Ferrari, 1991, 1997). Primijećeno je i da odgađači sa sniženim samopoštovanjem više koriste druge autodestruktivne strategije (na primjer, uče u bučnom okruženju), te izbjegavaju zadatke koji pružaju relevantne informacije o njima samima. Promatrana je i samoeфикаsnost – percipirana sposobnost čovjeka da se nosi sa zahtjevima specifične situacije. Veza odgađanja i samoeфикаsnosti je uključivala globalne i situacijski specifične mjere samoeфикаsnosti. Osobe s jakim osjećajem globalne samoeфикаsnosti izvještavaju o manjem odgađanju akademskih zadataka (Ferrari i sur., 1992; prema Tuckman, 1991), a potvrđena je i veza odgađanja i specifičnih mjera samoeфикаsnosti (Haycock, 1998).

#### *f) Učinak*

Vremenski pritisak uzrokovan odgađanjem može smanjiti točnost izvedbe. Težina zadatka ima važnu ulogu: povećavanje vremenskog pritiska vodi do smanjenja kvalitete i točnosti izvedbe, ali ju može povećati kod izvođenja lakih zadataka. Odgađanje može imati pozitivan efekt i ukoliko dodatne informacije mogu poboljšati kvalitetu izvedbe ili odluke (Milgram i Tenne, 2000). Treba uzeti u obzir kolika je općenita sklonost osobe odgađanju. Povremeno odgađanje, u specifičnom kontekstu ne mora biti disfunkcionalno, ali odgađanje koje je vrlo općenito i javlja se u svakom zadatku može djelovati negativno na učinak. Osobe koje odgađaju zadatke do zadnjeg trena imaju manje vremena za pripremu, što bi trebalo djelovati na njihov učinak u suprotnom smjeru. Većina istraživanja se odnosi na akademsko odgađanje, a mjere učinka uključuju prosjeke ocjena, propuštanje rokova izvršavanje zadataka i vrijeme provedeno u rješavanju zadataka. Ni u ovom području rezultati nisu ujednačeni. Nekoliko istraživača je našlo nikakvu ili slabu povezanost (prema Steel, Brothen i Wambach, 2000), ali većina je utvrdila umjerenu ili snažnu negativnu povezanost (Beswick, 1988; Wesley 1994 i Tice, 1997; prema Steel, Brothen i Wambach, 2000).

#### *g) Zdravlje*

Osobe koje odgađaju su uglavnom svjesne toga da nešto trebaju učiniti, ali tek nakon duljeg vremena i brojnih nagovještaja da će nešto učiniti, to doista i učine. Ukoliko se radi o manjim stvarima o kojima se razmišlja brzo i često, i koje za sobom ne vuku dugoročne nepoželjne posljedice, kronično odgađanje donošenja odluka može imati velike posljedice –

brojne sitnice koje su već odavno trebala biti učinjene se gomilaju i ometaju obavljanje novih zadataka ili donošenja odluka. Takvo ponašanje može biti vrlo stresno i osoba se može osjećati kao da gubi kontrolu nad životom, a posljedice se osjećaju na tjelesnom i mentalnom zdravlju. Kronično neodlučni ljudi mogu postati depresivni jer se ne mogu odlučiti da promijene svoje navike, ili teško provode neku odluku u akciju jer se ne mogu odlučiti kada da ju provedu (Milgram i Tenne, 2000). Tice (1997) je utvrdila da su se odgađači u odnosu na neodgađače na početku semestra osjećali bolje i više su se zabavljali. No, na kraju semestra odgađači su kasnije predali radove, pri čemu su dobili i lošije ocjene, a više puta su posjećivali ambulantu i izvještavali o glavoboljama i bolovima u trbuhu nego ne-odgađači (Milgram i Marshevsky, 1995).

Brojnost faktora koji uzrokuju i pridonose odgađanju upućuje na to da je odgađanje složena, multifaktorska pojava, koja se može u potpunosti razumjeti jedino ako ju se sagleda s različitih strana.

### **1.1.2 Mjerenje odgađanja**

Odgađanje se može mjeriti direktno i indirektno. Direktna mjerenja uključuju izravna opažanja ponašanja, pri čemu se mjeri vrijeme potrebno za obavljanje nekog zadatka. Izravno opažanje ponašanja je objektivno, ali često teško izvedivo zbog brojnosti ponašanja koja bi se mogla opažati. Opažanje svakodnevnih zadataka bi stoga zahtijevalo veliku količinu truda i vremena. U istraživanju odgađanja najčešće se koriste različiti upitnici i skale odgađanja u kojima ispitanici izvještavaju o svom ponašanju.

Odgađači se od ne-odgađača ne razlikuju po namjeri da neki posao urade, ali se razlikuju po vremenu početka rada na zadatku. Stoga pri konstruiranju upitnika treba voditi računa o tome "kako" i "kada" se zadatak obavlja. Ako netko kasnije započinje raditi na zadatku, ali započinje raditi na njemu onda kada je planirao i dovršava ga na vrijeme, mogli bismo ga proglasiti odgađačem jer smo promatrali samo kada je započeo raditi. Iz tog razloga se u upitnike uvrštavaju pitanja koja se odnose na način kojim ljudi obavljaju zadatke, odnosno kako stvaraju planove i da li ih se pridržavaju. Korištenje neprimjerenih mjera odgađanja može rezultirati krivim zaključcima i tako podržavati ili odbacivati hipoteze.

Razvijeno je nekoliko upitnika odgađanja koji se razlikuju obzirom na vrstu odgađanja koju ispituju, specifičnost, odnosno globalnost ponašanja, broj čestica i mjerne karakteristike. Upitnici su se pokazali valjanima – neovisna istraživanja su utvrdila značajnu pozitivnu povezanost upitnika sa stvarnim, bihevioralnim mjerama odgađanja (Beswick, Rothblum i Mann, 1988; Rothblum i sur., 1986; Solomon & Rothblum, 1984; prema Senecal, Koestner i Vallerand, 1995). Pri ispitivanju odgađanja odluka koriste se Mannova skala odgađanja odluka (1982) i Tenneova skala donošenja bitnih odluka i skala donošenja svakodnevnih odluka. U području bihevioralnog odgađanja koristi se mnogo više upitnika, npr. Aitkenova skala odgađanja (1982), Skala odgađanja za studente (Solomon i Rothblum, 1984), Skala akademskog odgađanja (Milgram, 1998), Tuckmanova skala odgađanja i td.

## **1.2 PETFAKTORSKI MODEL LIČNOSTI**

Razvoj petfaktorskog modela je usko vezan s istraživanjem leksičke hipoteze. Početnu hipotezu je postavio Francis Galton 1884. godine, a Goldberg je dao njenu najpoznatiju definiciju: "One individualne razlike koje su najistaknutije i socijalno relevantne u životima ljudi će postati kodirane u njihovu jeziku. Što je neka razlika važnija, to je vjerojatnije da će biti izražena zasebnom riječju" (prema John i sur., 1988). Dakle, vokabular ličnosti sadržan u rječniku nekog jezika pruža širok i konačan set atributa koje ljudi koji govore taj jezik smatraju važnima i korisnima u svakodnevnoj komunikaciji (prema John, 1990). Polazišna točka istraživanja leksičke hipoteze je stoga ekstrakcija i analiza svih pojmova relevantnih za ličnost, a koji se nalaze u rječniku.

Prvi psiholozi koji su radili takve analize rječnika bili su Klages (1926) i Baumgarten (1933). Slijedeći Baumgartenov rad u Njemačkoj, Allport i Odbert (1936) su proveli analizu Websterovog rječnika engleskog jezika, koja je postala osnovom za razvoj petfaktorskog modela ličnosti (John, 1990). Izdvojili su skoro 18,000 termina po kojima se ponašanja ljudi razlikuju. Te termine su zatim klasificirali u četiri kategorije:

- 1) Termini koji se odnose na potencijalne osobine ličnosti
- 2) Termini koji označavaju privremena stanja, raspoloženja i aktivnosti
- 3) Termini koji opisuju socijalne i karakterne sudove o osobnom ponašanju
- 4) Metaforički i dvojbeni termini koji uključuju tjelesne osobine, mogućnosti i talente, te termine koji se u slaboj mjeri odnose na ličnost

Da bi taksonomija bila korisna, mora pružiti sistematični okvir za razlikovanje, razvrstavanje i imenovanje individualnih razlika u ljudskom ponašanju i iskustvu (prema John, 1990). Tako je Cattellov (1943), ujedno i prvi takav pokušaj sistematizacije Allportove i Odbertove liste rezultirao reduciranjem liste na 4,500 termina. Zatim ih je faktorsko-analitičkim tehnikama smanjio na 35 varijabli, iz kojih je ekstrahirao 12 faktora. Međutim, Fiske (1949) je na osnovu Cattellove 22 varijable ekstrahirao pet faktora (John, 1990). Tupes i Christal (1961) su reanalizirali korelacijske matrice iz osam različitih uzoraka (uključujući i Cattellov), te su našli pet jakih faktora. U istraživanjima Normana (1963), Borgatta (1964) i Digmana i Takemoto-Chucka (1981) također je potvrđena pet-faktorska struktura (John, 1990).

Faktori koje su našli Tupes i Christal (1961) su kasnije nazvani "Big five" ili "velikih pet", kako bi se naglasilo da svaki od njih predstavlja široku dimenziju i obuhvaća velik broj specifičnih i odvojenih karakteristika ličnosti. Pet faktora je potvrđeno i u različitim zemljama (SAD, Njemačka, Nizozemska, Češka, Poljska i td.) Uvriježeno je da su faktori označeni brojevima od I do V, pri čemu redoslijed označava veličinu faktora, odnosno količinu objašnjene varijance. Najprihvaćeniji nazivi faktora su: *ekstraverzija*, *ugodnost*, *savjesnost*, *neuroticizam* i *otvorenost* (faktori su poredani po veličini).

Osim leksičke hipoteze, razvoju petfaktorskog modela je doprinijela i upitnička tradicija. 1980-ih godina su Costa i McCrae započeli razvoj NEO Personality Inventory, kako bi izmjerili tri dimenzije ličnosti (neuroticizam, ekstraverzija i otvorenost k iskustvu). Kasnije je utvrđeno da njihov NEO sistem slični trima faktorima petfaktorskog modela, te su proširili svoj model sa skalama koje mjere preostala dva faktora (ugodnost i savjesnost). Izdali su Revidirani NEO inventar ličnosti (NEO-PI-R), koji omogućuje razlikovanje svake dimenzije sa šest faceta po faktoru. Osim toga, utvrdili su da je taj model potvrđen u brojnim instrumentima za ispitivanje ličnosti (primjerice, u Eysenckovom upitniku ličnosti, MMPI upitniku, Myers-Briggsovom indikatoru tipova; prema Digman, 1990).

*Ekstraverzija* se odnosi na pristup socijalnom svijetu. Ektraverti su osobe koje postižu visok rezultat na ovom faktoru, a opisuju ih pridjevi poput društveni, asertivni, razgovorljivi, energični, optimistični i imaju visoku potrebu za stimulacijom. Osobe nisko na ovom faktoru se opisuju kao introverte – povučeni, mirni, nezavisni i vole samoću.

*Ugodnost* se također odnosi na interpersonalnu orijentaciju. Karakteristični pridjevi su ljubazan, povjerljiv, prijateljski, blag i slično. Suprotan pol ove dimenzije je antagonizam, a

uključuje karakteristike poput nepovjerljivosti, tvrdoglavosti, grubosti i nekooperativnosti. Ugodnost se obično smatra poželjnom i adaptivnom, ali i antagonizam je u određenoj mjeri nužan za svakodnevno funkcioniranje. Ekstremno visoka ili niska ugodnost može upućivati i na neprilagođeno ponašanje i patologiju (McCrae i Costa, 1987).

*Savjesnost* se ponegdje naziva i Snaga volje, Usmjerenost ili Želja za životom. Taj faktor opisuje čestice koje se odnose na ponašanja orijentirana na zadatak, slijeđenje pravila i normi, planiranje, organiziranje te prepoznavanje prioriteta. Savjesne osobe su usmjerene na zadatak, dobro organizirane, samodisciplinirane, točne, pouzdane i svrhovite. Njihova suprotnost su osobe koje postižu niske rezultate na ovom faktoru, a opisuje ih se kao neodgovorne, površne, nepouzdate, neorganizirane i lijene.

*Neuroticizam* označava sklonost proživljavanju psihološkog stresa, te kognitivnim i bihevioralnim stilovima koji proizlaze iz te sklonosti. Neurotične osobe doživljavaju kronične negativne emocije, poput ljutnje, tuge, krivnje i straha, imaju slabu kontrolu impulsa i sklone su razvoju raznih psihijatrijskih poremećaja. Osobe koje postižu visok rezultat na skali neuroticizma su napete, nesigurne, anksiozne i nestrpljive, za razliku od emocionalno stabilnih, mirnih, opuštenih i strpljivih osoba čiji rezultat na ovoj skali je nizak.

*Otvorenost* je faktor oko kojeg se autori najmanje slažu. Pristaše leksičkog pristupa ga nazivaju Intelektom (prema John, 1990), dok Costa i McCrae koriste naziv Otvorenost ka iskustvima, smatrajući da se radi o široj dimenziji nego što pretpostavljaju pristaše leksičkog pristupa. Povremeno se javljaju i nazivi Inteligencija i Kultura. Ovaj faktor obuhvaća kreativnost, intelektualni i umjetnički interes, potrebu za promjenama te nekonvencionalne vrijednosti (prema McCrae i John, 1992). Visok rezultat na ovoj skali označava znatiželjne, maštovite, nekonvencionalne osobe, okrenute novim socijalnim, etičkim i političkim idejama. Suprotno tome, nizak rezultat upućuje na osobe sklone konvencionalnom ponašanju, uskih interesa, konzervativnih pogleda na svijet i tome slično.

Svaki faktor petfaktorskog modela se smatra multifacetnim konstruktom, odnosno obuhvaća dvije ili više faceta nižeg reda (prema Digman, 1990). Svaka faceta se može konceptualno razlikovati i samostalno mjeriti, iako mogu biti logički i empirijske povezane. Obzirom da se ličnost smatra strukturiranom na nekoliko nivoa, pri čemu su na najvišoj razini osobine ličnosti, a na najnižoj specifične reakcije, upotreba različitih razina dovodi i do različitih informacija. Više razine su povoljne za početna gruba razlikovanja, dok su pri predviđanju specifičnog ponašanja osobe korisnije facete pojedinog faktora.

Za mjerenje velikih pet faktora ličnosti su konstruirani brojni mjerni instrumenti. Među najviše upotrebljavanima je NEO-PI-R upitnik ličnosti Coste i McCrae-a (1992), u kojem svaki faktor ima šest faceta. Često se koristi i Five Factor Personality Inventory (FFPI), Hendriksa, Hofstee-a i De Raada (1999), te Goldbergovi pridjevski markeri nastali na osnovu leksičke hipoteze. Među rezultatima dobivenim na tim instrumentima postoji velik stupanj podudaranja. Goldberg je utvrdio visoku povezanost njegovih markera s rezultatima dobivenim na NEO-PI-R-u (Digman, 1990).

### 1.2.1 Petfaktorski model ličnosti i odgađanje

Petfaktorski model ličnosti se posljednjih godina pokazao obuhvatnim i razumljivim okvirom za istraživanje različitih korelata ličnosti. Pretpostavilo se da se i odgađanje može smjestiti unutar petfaktorskog modela. Obzirom da taj model pretpostavlja hijerarhijski organiziranu strukturu ličnosti, odgađanje bi bilo smješteno na razini crta ličnosti, a pojedina odgađačka ponašanja jednu razinu niže, odnosno na razini specifičnih ponašanja.

Predviđalo se da postoje male povezanosti odgađanja i ekstraverzije, otvorenosti k iskustvu i ugodnosti, a takvo predviđanje je u nekim istraživanjima i potvrđeno. Kod faktora ekstraverzije je upitan smjer povezanosti s odgađanjem – introverti se smatraju savjesnijima i radišnijima, dok ekstroverti imaju visoko samopoštovanje, što je u suprotnosti s odgađačima. Schouwenburg i McCown (prema Schouwenburg, 1995) su utvrdili povezanost ekstraverzije s odgađanjem odluka i zadataka, pri čemu ekstroverti manje odgađaju, posebno u stvarima male važnosti. Faktor otvorenosti k iskustvu se povezuje s karakteristikama kao što su originalnost i maštovitost, što se ne povezuje s izvršavanjem obaveza na vrijeme. Zadaci u akademskom okruženju nisu uvijek kreativni, zanimljivi, testovi obuhvaćaju znanje činjenica stečeno s puno truda, te se može pretpostaviti negativna povezanost ovog faktora s odgađanjem. No, istraživanja ovu vezu ne potvrđuju, a od svih faceta otvorenosti k iskustvu, jedino je faceta fantazije imala veću povezanost s odgađanjem ( $r = .29$ ). S faktorom ugodnosti je također pronađena mala povezanost s odgađanjem, prvenstveno radi povezanosti facete izravnosti (Schouwenburg i Lay, 1995).

Unutar petfaktorskog modela odgađanje se ponajviše povezuje s niskom savjesnošću i s neuroticizmom. Neka ponašanja koja opisuju faktor savjesnosti izgledaju povezana s odgađačkim ponašanjem (npr. "odmah počinjem izvršavati zadatke", "činim planove u zadnji tren"). Visoka veza odgađanja i savjesnosti je potvrđena u nekoliko istraživanja (Johnson i Bloom, 1993; prema Schouwenburg 1995; Lay, 1997; Watson, 2000). Lay, Kovacs i Danto (1998) su utvrdili povezanost između niske savjesnosti i odgađanja kod školske djece u dobi od 7-11 godina, što upućuje na to da je odgađanje obrazac ponašanja koji se usvaja rano u akademskoj karijeri. Neki autori su nastojali utvrditi i kakav je odnos između faceta petfaktorskog modela i odgađanja. Na nivou faceta savjesnosti je pronađena slična povezanost kao sa cijelim faktorom, pri čemu se korelacije sa odgađanjem kreću od  $r = -.40$  do  $r = -.55$ . Johnson i Bloom (1995) su utvrdili da je svih 6 faceta savjesnosti bilo negativno povezano s odgađanjem, a najveći prediktor odgađanja je bila samodisciplina. Slične rezultate su dobili i Schouwenburg i Lay (1995). Kod njih je nizak rezultat svih 6 faceta negativno povezan s odgađanjem, pri čemu su samodisciplina i težnja za postignućem bili najsnažniji prediktori odgađanja.

Istraživanja povezanosti odgađanja i neuroticizma nisu dala jednoznačne rezultate. McCown (1987) je utvrdio nelinearnu povezanost odgađanja i neuroticizma (prema Johnson i Bloom, 1994), u kojoj su više i niže neurotične osobe više odgađale. Schouwenburg je utvrdio povezanost odgađanja i neuroticizma u linearnom obliku, ali puno manju od povezanosti sa savjesnošću i od one utvrđene kod McCowna (Schouwenburg, 1995). Slične rezultate je dobio i Watson (2000). Johnson i Bloom su utvrdili da je od svih pet faktora jedino savjesnost bila značajan prediktor odgađanja, a niti Steel, Brothen i Wambach (2000) nisu utvrdili značajnu povezanost neuroticizma i odgađanja. Milgram i Tenne (2000) su utvrdili da neuroticizam objašnjava većinu objašnjene varijance odgađanja odluka male i velike važnosti, dok savjesnost objašnjava većinu objašnjene varijance akademskog i svakodnevnog odgađanja, te iz navedenih razloga neuroticizam nije uvršten u ovo istraživanje.

## **1.2.2 Petfaktorski model ličnosti i akademski uspjeh**

Akademsko postignuće se više povezuje s kognitivnim sposobnostima nego s ličnošću. Neki autori čak smatraju da ličnost nije od velike važnosti za akademski uspjeh (primjerice Dollinger i Orf, 1991, Allik i Realo, 1997; prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003). Literatura koja upućuje na povezanost kognitivnih sposobnosti i akademskog uspjeha je



opsežna (Brody, 2000; Gottfredson, 2002; Gottfredson, 2003; Jensen, 1980; Kuncel i sur., 2001; Wolf, 1972; Zeidner i Matthews, 2000; Wolfe i Johnson, 1995; prema Furnham i sur., 2003). Međutim, postoje brojna istraživanja koja upućuju na to da su i kognitivne sposobnosti i osobine ličnosti važni prediktori akademskog uspjeha jer je ustanovljeno da su oboje povezani s učenjem (primjerice Busato i sur., 1999; Furnham, 1992, Bratko, Chamorro-Premuzic i Saks, u tisku). Kognitivne sposobnosti omogućavaju razumijevanje i učenje – odnose se na to *što* osoba može učiniti, dok osobine ličnosti mogu poboljšati ili naškoditi korištenju tih sposobnosti, a odnose se na to *kako* će osoba nešto učiniti. Stoga korištenje osobina ličnosti kao prediktora može doprinijeti objašnjenju varijance akademskog uspjeha, posebno u višem obrazovanju, gdje je utvrđeno da je veza između kognitivnih sposobnosti i uspjeha nešto manja nego na nižim stupnjevima obrazovanja (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003). Petfaktorski model ličnosti poslužio je kao okvir za istraživanje osobina ličnosti povezanih s akademskim uspjehom. Istraživanja se uglavnom slažu oko osobina ličnosti koje pridonose akademskom uspjehu. No, malo je istraživanja koja ispituju koje su to facete osobina ličnosti koje najviše pridonose toj povezanosti.

Između neuroticizma i akademskog uspjeha je utvrđena negativna povezanost (Sanchez-Marin i sur., 2001; Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003), koja se najčešće tumači anksioznošću i stresnim uvjetima kao što su ispiti. Neuroticizam se povezuje i s neredovitim dolazanjem na predavanja te negativnim simptomima kao što su lupanje srca, znojenje, gastrološke smetnje i mišićna napetost, koji mogu doprinijeti lošem akademskom uspjehu tako što onemogućavaju učenje i prisustvovanje predavanjima i ispitima (Matthews i sur., 2000; prema Furnham i Chamorro-Premuzic, 2003). Međutim, u istraživanju Chamorro-Premuzica i Furnhama (2003) nije potvrđena povezanost na nivou faktora, dok su se od faceta neuroticizma značajnima pokazale jedino anksioznost, i u nešto manjoj mjeri impulzivnost. Neurotični studenti teže odolijevaju nekim impulsima što djeluje negativno na disciplinu pri učenju, što se pak može povezati s nekim facetama faktora savjesnosti (npr. samodisciplina).

U odnosu ekstraverzije i akademskog uspjeha nekoliko varijabli određuje prirodu tog odnosa, kao što su godine i razina obrazovanja. Pozitivna povezanost ekstraverzije i akademskog uspjeha u osnovnoj školi se mijenja u negativnu u srednjoj školi i na fakultetu (Furnham i Chamorro-Premuzic, 2003). Ta promjena se objašnjava time što više obrazovanje uključuje analitičke, formalne i kompleksnije zadatke nego niži stupnjevi obrazovanja. Takvi zadaci zahtijevaju individualnu pripremu, što daje prednost introvertima. U odnosu na introverte, koji imaju prednost na pismenim ispitima, ekstroverti bi mogli imati više koristi na usmenim ispitima (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003). Općenito je prihvaćena



pretpostavka da su introverti manje distraktibilni, bolje utvrđuju naučeno i imaju bolje navike učenja od ekstroverata koji puno više vremena provode u socijalnim aktivnostima (Sanchez-Marín i sur., 2001). To se posebno očituje na višim stupnjevima obrazovanja gdje je atmosfera kompetitivnija i formalnija od one na nižim stupnjevima obrazovanja.

Otvorenost k iskustvu je povezana s uspjehom u školi i na fakultetu, i to na dodiplomskom i poslijediplomskom studiju (Shuerger i Kuma, 1987; De Fruyt i Mervielde, 1996; prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003). Ova povezanost se često objašnjava time što ova osobina ličnosti korelira s kristaliziranom inteligencijom. No, otvorenost k iskustvu nije pokazala dosljednu prediktivnu vrijednost za akademski uspjeh u svim istraživanjima (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003).

O značajnoj povezanosti između faktora ugodnosti i akademskog uspjeha ne postoje empirijski dokazi. Autori koji su ispitivali odnos petfaktorskog modela i akademskog uspjeha nisu utvrdili faktor ugodnosti prediktivnim za akademski uspjeh (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003). Nije utvrđena niti povezanost između ugodnosti i inteligencije (Zeidner i Matthews, prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003a).

Osobina ličnosti koja je najveći i najvažniji korelat akademskog uspjeha je savjesnost. Povezanost postoji kako u školi, tako i na dodiplomskom i poslijediplomskom studiju (Wolfe i Johnson, 1995; Hirschberg i Itkin, 1978; prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003). Bratko i sur. (u tisku) su proveli istraživanje na našem području u kojem su ispitivali odnos između petfaktorskog modela ličnosti u formi samoprocjene i procjene od strane drugih ljudi, inteligencije i školskog uspjeha. Sa školskim uspjehom su, uz kontrolu inteligencije, bili povezani savjesnost, ekstraverzija i neuroticizam u formi samoprocjene, te savjesnost, ekstraverzija i autonomija u formi procjene od strane drugih ljudi. Međutim, kada su navedene varijable uvrštene u hijerarhijsku regresijsku jednadžbu, značajni prediktori školskog uspjeha su bili inteligencija i savjesnost u obje forme procjena. Neki autori smatraju da savjesnost može utjecati na akademski uspjeh više nego kognitivne sposobnosti. Štoviše, čak smatraju da se savjesnošću mogu nadoknaditi slabe kognitivne sposobnosti. Pozitivna povezanost akademskog postignuća i savjesnosti se može pripisati marljivoj, organiziranoj i ambicioznoj prirodi visoko savjesnih pojedinaca. Svaka faceta faktora savjesnosti se teoretski može povezati s akademskim postignućem, a visoka značajnost je potvrđena za facete težnje za postignućem, samodiscipline i odgovornosti (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2002).

## 2 CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Testovi sposobnosti su se pokazali korisnim prediktorima akademskog uspjeha (Donlin, 1984; Halpin, Halpin, & Schaer, 1981; Mouw & Khanna, 1993; Sibert & Ayers, 1989; prema Jackson i sur., 2003). Osim kognitivnih sposobnosti, osobine ličnosti također pridonose akademskom uspjehu, a najveći doprinos među njima ima osobina savjesnosti (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2002; De Fruyt i Mervielde, 1996; Furnham i sur., 2003). Međutim, testovi sposobnosti i ličnosti ne objašnjavaju u potpunosti uspješnost i efikasnost studenata u nošenju s akademskim zadacima. Stoga je porastao broj istraživanja koja nastoje ustanoviti koje su to dodatne varijable koje pridonose individualnim razlikama u akademskom uratku. Jedan od potencijalnih prediktora akademskog uspjeha, koji je pridobio pažnju istraživača jest odgađanje. Pojam odgađanja nije sustavno istraživan na našem području, iako je u svakodnevnom govoru često korišten pojam, jer studenti produljuju trajanje studiranja više nego što je predviđeno. Upitno je koliko odgađanje ometa ispunjavanje akademskih obaveza, i da li odgađanje donosi nove informacije u odnosu na to što se do sada zna o povezanosti kognitivnih sposobnosti, ličnosti i akademskog uspjeha. Stoga je cilj ovog istraživanja utvrditi u kakvom su odnosu odgađanje i akademski uspjeh.

U skladu s ciljem istraživanja, postavljeni su sljedeći problemi:

- 1) Ispitati povezanost odgađanja s mjerama kognitivnih sposobnosti i savjesnosti mjerenim u sklopu petfaktorskog modela ličnosti.

Pretpostavljamo da su odgađanje i kognitivne sposobnosti međusobno nezavisne i da među njima postoji nulta povezanost. Na to upućuje istraživanje Ferrarija (1991), u kojem nije utvrđena značajna povezanost odgađanja s kognitivnim sposobnostima.

Pregled dostupne literature upućuje na negativnu povezanost savjesnosti s odgađanjem (Johnson i Bloom, 1994; Schouwenburg i Lay, 1994; Watson, 2000). Očekujemo da će se takva povezanost potvrditi i u ovom istraživanju.

2) Ispitati povezanost kognitivnih sposobnosti i savjesnosti s akademskim uspjehom.

Predviđamo da su savjesnost i kognitivne sposobnosti pozitivno povezane s akademskim uspjehom. Savjesni studenti su organizirani, odgovorni i teže za postignućem, zbog čega se može očekivati da će postići visoki akademski uspjeh, što je potvrđeno u istraživanjima Chamorro-Premuzica i Furnhama (2003), te De Raada i Schouwenburga, (1996).

Kognitivne sposobnosti su se pokazale značajnim prediktorima akademskog uspjeha u mnogim istraživanjima (prema Furnham i sur., 2003), te očekujemo da će se taj rezultat potvrditi i u ovom istraživanju.

3) Ispitati povezanost odgađanja i akademskog uspjeha te doprinos odgađanja objašnjenju akademskog uspjeha u odnosu na prediktivnu vrijednost savjesnosti i kognitivnih sposobnosti.

U skladu s istraživanjima Wesley-a (1994) te Steel, Brothen i Wambacha (2002) očekujemo da će odgađanje biti negativno povezano s akademskim uspjehom.

Dosadašnja istraživanja nisu još utvrdila doprinosi li odgađanje akademskom uspjehu uz kontrolu savjesnosti i kognitivnih sposobnosti, ali pretpostavljamo da će taj doprinos biti značajan.

## **3 METODOLOGIJA**

### **3.1 Postupak i sudionici istraživanja**

Ispitivanje je provedeno krajem svibnja i početkom lipnja 2004. godine na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Sudjelovalo je ukupno 235 studenata druge godine studija, od kojih je 210 bilo ženskog, a 25 muškog spola. Sudionici su studenti engleskog, njemačkog, talijanskog i francuskog jezika. Testiranje je provedeno grupno, na početku ili krajem predavanja ili vježbi koje studenti moraju obavezno pohađati. Svi sudionici su ispunili niz od tri upitnika, a prije ispunjavanja im je rečeno da će se dobiveni podaci koristiti samo za potrebe ovog istraživanja. Ispunjavanje upitnika je trajalo između 15 i 20 minuta, a studentima su ponuđeni slatkiši kao nagrada za sudjelovanje.

Testiranje kognitivnih sposobnosti je provedeno grupno prilikom razredbenog upisa na Filozofski fakultet u srpnju 2002. godine. Za 19 sudionika nisu postojali podaci o kognitivnim sposobnostima, te njihovi rezultati nisu uključeni u obradu podataka. Od toga broja, devet sudionika koji su sudjelovali na natjecanjima u srednjoj školi na kojima su ostvarili zapažene rezultate, nisu morali pristupiti prijemnom ispitu. 18 sudionika nije upisano redovno u drugu godinu studija jer nisu položili sve potrebne ispite. Za njih nije postojao podatak o prosjeku ocjena, te također nisu uključeni u obradu podataka, kao ni troje ispitanika koji se nisu potpisali. Nakon izostavljanja tih sudionika, uzorak se sastojao od 177 studentica i 21 studenta. Zbog velikog nerazmjera muških i ženskih sudionika, u obradu podataka su uvrštene samo ženske sudionice.

Konačni uzorak se sastojao od 177 studentica Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Sve sudionice su studentice druge godine fakulteta. Dob sudionica se kretala u rasponu od 19 do 27 godina, a prosjek godina iznosi 20.49 ( $\delta = 1.34$ ).

### **3.2 Mjerni instrumenti**

*Upitnik odgađanja* je razvio Tucman 1991. godine. Sastoji se od 35 čestica koje mjere tendenciju da se aktivnosti odgode ili potpuno izbjegnu. Razvijen je tako da su početne 72 čestice podvrgnute faktorskoj analizi glavnih komponenata. Čestice su se odnosile ili na opći

opis sebe kao odgađača, ili na eksternalizaciju krivnje, ili na opis poteškoća pri obavljanju neugodnih zadataka te na pokušaje njihovog izbjegavanja. Nakon ortogonalne rotacije rezultati su pokazali postojanje dva faktora s karakterističnim korijenima većim od 1. Prvi faktor je uključivao čestice opisa sebe kao odgađača i čestice izbjegavanja neugodnih zadataka, a objašnjavao je 25% varijance. Drugi faktor je uključivao čestice eksternalizacije krivnje i objašnjavao je 11% varijance. U konačnu verziju upitnika su uvrštene čestice koje su imale faktorska zasićenja veća od .45. Od tih 35 odabranih čestica tri četvrtine njih su činile prvi faktor, a jedna četvrtina drugi faktor. Upitnik od 35 čestica je zatim primijenjen na novom uzorku i provedena je ista faktorska analiza. Rezultati nove faktorske analize su pokazali postojanje samo jednog faktora s karakterističnim korijenom većim od 1, koji je objašnjavao 30% varijance upitnika odgađanja. Koristi se i kraća verzija upitnika koja sadrži 16 čestica, izabranih na temelju njihovog faktorskog zasićenja ( $>0.4$ ). Pouzdanost za dulju verziju iznosi .90, a za kraću .86. Pojedinoj tvrdnji je pridružena Likertova skala od 5 stupnjeva, gdje 1 znači potpuno neslaganje s tvrdnjom dok 5 znači potpuno slaganje s tvrdnjom. Tvrdnje koje su suprotnog smjera (ukupno njih 10) se moraju prije zbrajanja rekodirati. Rezultati za svakog ispitanika se dobivaju zbrajanjem rezultata na svim česticama. Minimalni broj bodova iznosi 35, a maksimalni 175. Veći rezultat znači i veću tendenciju odgađanja. Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti dulje verzije upitnika u ovom istraživanju iznosi .92. Provedena je i faktorska analiza upitnika i nalazi se u prilogu 2, a Tucmanov upitnik odgađanja se nalazi u prilogu 4.

*Bihevioralna mjera odgađanja* je bila u formi upitnika koji sadrži 6 čestica. Ispitanici trebaju označiti frekvenciju kojom stupaju u pojedine aktivnosti koje predstavljaju odgađanje pri učenju. Bihevioralnu mjeru odgađanja su razvili Strong, Wambach i Lopez (1979), a korištena je u istraživanjima Schouwenburga (1992), te Laya i Schouwenburga (1993). Svakoj čestici je pridružena Likertova skala od 5 stupnjeva, gdje 1 znači nikada, a 5 stalno. Jedna čestica suprotnog smjera se prije zbrajanja mora rekodirati, a ukupan rezultat, dobiven zbrojem svih čestica, predstavlja bihevioralnu mjeru odgađanja. Izračunat je Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti u ovom istraživanju koji iznosi .81. U prijašnjim istraživanjima se ova skala pokazala slično pouzdana (.74 – .83). Za bihevioralnu mjeru odgađanja je također provedena analiza glavnih komponenata kako bi utvrdili faktorsku strukturu. Dobiven je jedan faktor s karakterističnim korijenom većim od jedan, koji iznosi 3.2 i objašnjava

53.35% varijance mjere odgađačkog ponašanja. Bihevioralna mjera odgađanja se nalazi u prilogu 4.

*Mjera savjesnosti*, korištena u ovom istraživanju, dio je Goldbergovog preliminarnog skupa čestica koje zahvaćaju 30 faceta podudarnih sa Five Factor Modelom Coste i McCrae-a (1992). U skladu s problemima izdvojene su čestice koje sačinjavaju faktor savjesnosti, koji se sastoji od 6 faceta sa po 10 čestica. Te facete su: efikasnost, red, odgovornost, želja za postignućem, oprez i disciplina. U upitniku kojeg su ispunjavali studenti redosljed čestica je bio izmiješan. Upitnik se sastoji od 60 samoopisnih tvrdnji. Zadatak ispitanika je da na skali od 1 do 5 procijeni u kojoj se mjeri ta tvrdnja odnosi na njega, pri čemu 1 znači da se tvrdnja uopće ne odnosi na njega, a 5 da se u potpunosti odnosi na njega. 29 čestica upitnika je okrenuto u negativnom smjeru. Mogući raspon odgovora za svaku facetu kreće se između 10 i 50, a za cijeli faktor od 60 do 350. Pouzdanosti pojedinih faceta u engleskoj verziji su zadovoljavajuće. U tablici su navedeni Cronbachovi alpha koeficijenti pouzdanosti za faktor i facete savjesnosti dobiveni u ovom istraživanju.

**Tablica 1:** Koeficijenti pouzdanosti za faktor i facete savjesnosti petfaktorskog modela ličnosti dobiveni u ovom istraživanju.

	$\alpha$
Ukupna savjesnost	.93
Efikasnost	.76
Red	.86
Odgovornost	.68
Postignuće	.82
Disciplina	.84
Oprez	.74

*Akademski uspjeh* je mjeren kao prosjek ocjena svih položenih ispita prve godine studija. Podaci o prosjeku se prikupljaju pri upisu na drugu godinu studija.

*Kognitivne sposobnosti* su obuhvaćene s Testom neverbalne inteligencije, Testom opće kulture i Testom opće obaviještenosti. Sva tri testa su sastavljena za potrebe razredbenog ispita na Filozofski fakultet za akademsku godinu 2002/2003. *Test neverbalne inteligencije* je sastavio prof. dr. sc. Alija Kulenović. Sastoji se od 40 zadataka nizova, matrica i struktura. Napravljen je u četiri ekvivalentne forme, s ciljem procjene apstraktnog mišljenja. *Test opće kulture* je sastavio prof. dr. sc. Benjamin Čulig. Sastoji se od 100 zadataka. Prvih 20 zadataka ispituje poznavanje pojmova, što je ispitivano kroz sinonime, a ostalih 80 zadataka predstavlja test znanja iz svih školskih predmeta po programu iz gimnazije, s naglaskom na društveno-humanističkim predmetima. Autor Testa opće obaviještenosti je prof. dr.sc. Predrag Zarevski. Sastoji se od 60 zadataka koji se odnose na aktualnu i opću obaviještenost u svim vidovima života (politika, umjetnost, glazba i td.).

## 4 REZULTATI

Prije same analize, Kolmogorov-Smirnovljevim testom je provjeren normalitet distribucija svih korištenih varijabli, te je ustanovljeno da ne odstupaju statistički značajno od normalne distribucije, čime su zahtjevi za korištenjem Pearsonovih koeficijenata korelacije i ostalih parametrijskih postupaka zadovoljeni. Izračunata je deskriptivna statistika rezultata sudionika na korištenim varijablama i nalazi se u Prilogu 1.

### a) Povezanost kognitivnih sposobnosti, savjesnosti i odgađanja

Kako bi se odgovorilo na pitanje povezanosti odgađanja s mjerama kognitivnih sposobnosti i savjesnosti, izračunati su koeficijenti korelacije između mjera odgađanja i mjera kognitivnih sposobnosti i savjesnosti.

**Tablica 2:** Vrijednosti Pearsonovih koeficijenata korelacije između rezultata na mjerama kognitivnih sposobnosti, savjesnosti i mjera odgađanja

	tni	tok	too	savjesnost	upitnik odgađanja	mjera odgađanja
tni	1	.12	.04	-.02	.08	.13
tok		1	.43**	.07	-.05	-.05
too			1	-.03	.00	.12
savjesnost				1	-.75**	-.57**
upitnik odgađanja					1	.71**
mjera odgađanja						1

Legenda: \*\*  $p < 0.01$

tni = Test neverbalne inteligencije

tok = Test opće kulture

too = Test opće obaviještenosti



Iz Tablice 2 je vidljivo da između mjera odgađanja i mjera kognitivnih sposobnosti ne postoji značajna povezanost. Od mjera kognitivnih sposobnosti, Test opće kulture je u pozitivnoj korelaciji s Testom opće obaviještenosti ( $r = .43, p < 0.01$ ). Ti testovi predstavljaju mjeru kristalizirane inteligencije, dok Test neverbalne inteligencije predstavlja mjeru fluidne inteligencije. Vidljiva je značajna povezanost rezultata na upitniku odgađanja s ukupnim rezultatom na faktoru savjesnosti ( $r = -.75; p < 0.01$ ). Značajna povezanost postoji i između bihevioralne mjere odgađanja i faktora savjesnosti ( $r = -.57; p < 0.01$ ). Upitnik odgađanja i bihevioralna mjera odgađanja su u pozitivnoj korelaciji ( $r = .71, p < 0.01$ ).

Kako bi dobili precizniju sliku o povezanosti savjesnosti i mjera odgađanja, izračunate su korelacije pojedinih faceta savjesnosti s mjerama odgađanja.

**Tablica 3:** Korelacije faceta savjesnosti s pojedinim mjerama odgađanja

	efikasnost	red	odgovornost	postignuće	disciplina	oprez
upitnik odgađanja	-.54**	-.39**	-.44**	-.67**	-.84**	-.35**
bihevioralna mjera odgađanja	-.33**	-.36**	-.31**	-.50**	-.62**	-.27**

N = 177, \*\*  $p < 0.01$

Tablica 3 pokazuje značajnu povezanost svih faceta savjesnosti s odgađanjem kao crtom ličnosti. Pritom najveća povezanost postoji s facetom discipline. Zatim slijede faceta postignuća, efikasnosti, odgovornosti, reda i opreza.

S bihevioralnom mjerom odgađanja su sve facete savjesnosti također značajno povezane. Redoslijed veličina povezanosti faceta savjesnosti i mjere odgađačkog ponašanja je sljedeći: disciplina, postignuće, red, efikasnost, odgovornost te oprez.

U nastavku obrade rezultata provedene su regresijske analize, s ciljem da ispitamo koliki je samostalni doprinos kognitivnih sposobnosti i savjesnosti, odnosno, da li, i u kojoj mjeri objašnjavaju odgađanje mjereno kao crta ličnosti i bihevioralnom mjerom odgađanja. Rezultati su prikazani u tablicama 4 i 5.

**Tablica 4:** Regresijska analiza rezultata na mjerama kognitivnih sposobnosti za kriterijsku varijablu – odgađanje kao crta ličnosti

	<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>sažetak</i>
Test neverbalne inteligencije	.079	1.046	Model: <u>kognitivne sposobnosti</u> R = .098; Korigirani R <sup>2</sup> = -.008 F (3,173) = .556, p > 0.05
Test opće kulture	-.065	-.770	
Test opće obaviještenosti	.029	.341	

Iz tablice se može vidjeti da niti jedna mjera kognitivnih sposobnosti ne pridonosi značajno objašnjenju varijance kriterija odgađanja mjerenog upitnikom odgađanja.

**Tablica 5:** Regresijska analiza rezultata na mjerama faceta savjesnosti za kriterijsku varijablu – odgađanje kao crta ličnosti

	<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>sažetak</i>
efikasnost	-.152	-3.110*	Model: <u>facete savjesnosti</u> R = .862; Korigirani R <sup>2</sup> = .734 F (6,170) = 81.791**
red	.047	.957	
odgovornost	-.014	-.289	
postignuće	-.106	-1.863	
disciplina	-.706	-11.725**	
oprez	-.019	-.406	

N = 177, \*\* p<0.01, \* p<0.05

Facete savjesnosti značajno koreliraju s kriterijem, te objašnjavaju 73.4% varijance odgađanja prema korigiranoj procjeni. Statistička značajnost regresijskih koeficijenata ukazuje na to da su od svih faceta savjesnosti disciplina i efikasnost značajni prediktori odgađanja kao crte ličnosti. Veličina i smjer standardiziranih beta-koeficijenata govore da osobe koje postižu visoke rezultate na upitniku odgađanja su manje efikasne i manje su disciplinirane.

**Tablica 6:** Regresijska analiza rezultata na mjerama kognitivnih sposobnosti za kriterijsku varijablu – bihevioralna mjera odgađanja

	<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>sažetak</i>
Test neverbalne inteligencije	.139	1.872	Model: <u>kognitivne sposobnosti</u> R = .218; Korigirani R <sup>2</sup> = .031 F (3,173) = 2.877, p > 0.05
Test opće kulture	-.128	-1.563	
Test opće obaviještenosti	.183	2.226	

Tablica 6 ukazuje na to da niti s bihevioralnom mjerom odgađanja nije povezana niti jedna mjera kognitivnih sposobnosti.

**Tablica 7:** Regresijska analiza rezultata na mjerama faceta savjesnosti za kriterijsku varijablu – bihevioralna mjera odgađanja

	<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>sažetak</i>
efikasnost	-.015	-.197	Model: <u>facete savjesnosti</u> R = .636; Korigirani R <sup>2</sup> = .383 F (6,170) = 19.214**
red	-.089	-1.187	
odgovornost	.014	.187	
postignuće	-.134	-1.546	
disciplina	-.490	-5.347**	
oprez	.010	.138	

N = 177, \*\* p<0.01

Koeficijent multiple korelacije bihevioralne mjere odgađanja i faceta savjesnosti je značajan, te upućuje na to da facete savjesnosti objašnjavaju 38.3% varijance odgađačkog ponašanja prema korigiranoj procjeni. Standardizirani beta-koeficijenti upućuju na to da je jedino faceta discipline statistički značajan prediktor odgađačkog ponašanja i govori da osobe koje više manifestiraju odgađačka ponašanja nisu disciplinirane.

Obzirom da kognitivne sposobnosti ne doprinose značajno objašnjenju varijance obje mjere odgađanja, nije bilo potrebno raditi hijerarhijske regresijske analize u kojima bi kognitivne sposobnosti zajedno sa savjesnošću bili prediktori odgađanja.

b) Povezanost kognitivnih sposobnosti, savjesnosti i akademskog uspjeha

Kao odgovor na drugi problem istraživanja bilo je potrebno utvrditi povezanost između kognitivnih sposobnosti, savjesnosti i akademskog postignuća. Korelacije navedenih varijabli nalaze se u Tablici 8.

**Tablica 8:** Vrijednosti Pearsonovih koeficijenata korelacije između rezultata na mjerama kognitivnih sposobnosti, savjesnosti i akademskog uspjeha

		Akademski uspjeh
Test neverbalne inteligencije		.27**
Test opće kulture		.26**
Test opće obaviještenosti		.04
Savjesnost		.17*
f	efikasnost	.21**
a	red	-.03
c	odgovornost	.00
e	postignuće	.39**
t	disciplina	.15*
e	oprez	-.05

N = 177, \*\* p<0.01, \* p<0.05

Dakle, iz tablice je vidljivo da s akademskim uspjehom pozitivno i značajno koreliraju Test neverbalne inteligencije, Test opće kulture i savjesnost. Pojedine facete faktora savjesnosti su različito povezane s akademskim uspjehom, odnosno, s akademskim uspjehom su pozitivno i značajno povezane facete postignuće, efikasnost i disciplina.

Kako bi utvrdili doprinos kognitivnih sposobnosti i savjesnosti akademskom postignuću, provedene su regresijske analize čiji rezultati su prikazani u Tablicama 9 i 10.

**Tablica 9:** Regresijska analiza rezultata na mjerama kognitivnih sposobnosti za kriterijsku varijablu – akademski uspjeh

	<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>sažetak</i>
Test neverbalne inteligencije	.269	3.825**	Model: <u>kognitivne sposobnosti</u> R = .383; Korigirani R <sup>2</sup> = .132 F (3,173) = 9.889**
Test opće kulture	.295	3.793**	
Test opće obaviještenosti	-.079	-1.016	

N = 177, \*\* p<0.01

Iz ove tablice je vidljivo da su kognitivne sposobnosti, odnosno Test neverbalne inteligencije i Test opće kulture, značajni prediktori kriterija i da objašnjavaju 13.2% varijance akademskog postignuća.

**Tablica 10:** Regresijska analiza rezultata faceta savjesnosti za kriterijsku varijablu – akademski uspjeh.

	<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>sažetak</i>
efikasnost	.064	.739	Model: <u>facete savjesnosti</u> R = .454; Korigirani R <sup>2</sup> = .178 F (6,170) =7.374**
red	-.128	-1.472	
odgovornost	-.140	-1.590	
postignuće	.536	5.338**	
disciplina	-.149	-1.414	
oprez	.069	.822	

N = 177, \*\* p<0.01

Dakle, facete savjesnosti značajno doprinose objašnjenju varijance kriterija, odnosno, objašnjavaju 17.8% varijance akademskog uspjeha prema korigiranoj procjeni. No, uvidom u standardizirane beta-koeficijente se pokazuje da od svih faceta savjesnosti, jedino faceta postignuća ima značajan doprinos akademskom uspjehu, odnosno, osobe s visokim motivom za postignućem postižu bolji akademski uspjeh.

U sljedećem koraku su provedene dvije hijerarhijske regresijske analize. Takvom analizom se želi ustanoviti da li dodavanje jednog ili više prediktora u postojeću regresijsku jednadžbu značajno povećava prediktivnost kriterija, odnosno njegovu objašnjenu varijancu. Kognitivne sposobnosti i facete savjesnosti smo tretirali prediktorskim varijablama, dok je kriterijska varijabla bila akademski uspjeh. Redoslijed unošenja prediktorskih varijabli je rotiran zbog njihove eventualne povezanosti.

**Tablica 11:** Hijerarhijske regresijske analize rezultata na mjerama kognitivnih sposobnosti i savjesnosti za kriterijsku varijablu – akademski uspjeh

	<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>sažetak</i>
Test neverbalne inteligencije	.237	3.619**	<u>Model:</u> <u>1. korak – kognitivne sposobnosti</u> Korigirani $R^2 = .132$ $F(3,173) = 9.889^{**}$
Test opće kulture	.268	3.756**	
Test opće obaviještenosti	-.056	-.778	<u>2. korak – kognitivne sposobnosti, savjesnost</u> Korigirani $R^2 = .283$ $F(6,167) = 7.084^{**}$
Efikasnost	.024	.287	<u>Promjena <math>R^2(\Delta R)</math></u> kognitivne sposobnosti – $\Delta R = .132^{**}$ savjesnost $\Delta R = .151^{**}$
Red	-.077	-.942	<u>Model:</u> <u>1. korak – savjesnost</u> Korigirani $R^2 = .178$ $F(6,170) = 7.374^{**}$
Odgovornost	-.143	-1.726	
Postignuće	.504	5.320**	<u>2. korak – savjesnost, kognitivne sposobnosti</u> Korigirani $R^2 = .283$ $F(3,167) = 9.250^{**}$
Disciplina	-.106	-1.058	<u>Promjena <math>R^2(\Delta R)</math></u> savjesnost $\Delta R = .178^{**}$ kognitivne sposobnosti – $\Delta R = .105^{**}$
Oprez	.012	.145	

N = 177, \*\* p<0.01

Iz tablice se vidi da oba redoslijeda unošenja prediktorskih varijabli rezultiraju istim korigiranim koeficijentom multiple korelacije koji objašnjava 28.3% varijance akademskog uspjeha. I kognitivne sposobnosti i facete savjesnosti značajno doprinose akademskom uspjehu bez obzira na redoslijed unošenja u jednadžbu, iako se njihov samostalni doprinos ovisno o redoslijedu unošenja donekle mijenja. Značajni prediktori akademskog uspjeha su Test neverbalne inteligencije, Test opće kulture i faceta postignuće.

c) Povezanost odgađanja i akademskog uspjeha

Kako bi odgovorili na pitanje povezanosti odgađanja i akademskog uspjeha, izračunati su koeficijenti korelacije između navedenih varijabli. Sljedeći korak je bio ispitati doprinos odgađanja akademskom uspjehu uz kontrolu kognitivnih sposobnosti i savjesnosti.

*Tablica 12: Vrijednosti Pearsonovih koeficijenata korelacije između rezultata na mjerama odgađanja i akademskog uspjeha.*

	Odgađanje kao crta ličnosti	Biheviorna mjera odgađanja
Akademski uspjeh	-.19**	-.27**

N = 177, \*\* p<0.01

Iz Tablice 12 se vidi da su obje mjere odgađanja značajno negativno povezane s akademskim uspjehom, odnosno da osobe koje su veći odgađači postižu slabiji akademski uspjeh.

Daljnji odgovor na treći problem se sastoji od nekoliko koraka. Najprije smo utvrdili da li obje mjere odgađanja značajno doprinose akademskom uspjehu uz zasebno kognitivne sposobnosti, i facete savjesnosti. Rezultati su prikazani u Tablicama 13 i 15. Zatim smo sve varijable uvrstili u hijerarhijsku regresijsku jednadžbu gdje su kognitivne sposobnosti i savjesnost tretirane kao prediktorske varijable u prvom koraku, jer smo iz Tablice 11 uvidjeli da obje značajno doprinose akademskom uspjehu u podjednakoj mjeri bez obzira na redoslijed unošenja u regresijsku jednadžbu. U drugom koraku hijerarhijske regresijske jednadžbe su unošene različite mjere odgađanja. Ovakvim pristupom smo htjeli utvrditi doprinosi li odgađanje objašnjenju varijance akademskog uspjeha uz kontrolu kognitivnih sposobnosti i savjesnosti. Sumarni rezultati su prikazani u Tablicama 14 i 16.

**Tablica 13:** Regresijska analiza rezultata na mjerama kognitivnih sposobnosti, savjesnosti i odgađanja kao crte ličnosti za kriterijsku varijablu – akademski uspjeh

	<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>sažetak</i>
Test neverbalne inteligencije	.285	4.127**	Model: <u>kognitivne sposobnosti,</u> <u>odgađanje kao crta ličnosti</u> Korigirani $R^2 = .168$ $F(4,172) = 9.878^{**}$
Test opće kulture	.282	3.697**	
Test opće obaviještenosti	-.073	-.962	
Odgađanje kao crta ličnosti	-.202	-2.924**	
Efikasnost	.055	.621	Model: <u>savjesnost, odgađanje kao</u> <u>crta ličnosti</u> Korigirani $R^2 = .174$ $F(7,169) = 6.314^{**}$
Red	-.125	-1.434	
Odgovornost	-.141	1.595	
Postignuće	.530	5.213**	
Disciplina	-.189	-1.325	
Oprez	.068	.807	
Odgađanje kao crta ličnosti	-.056	-.413	

N = 177, \*\* p<0.01

Uz kognitivne sposobnosti odgađanje kao crta ličnosti značajno doprinosi objašnjenju akademskog uspjeha. Ovaj skup prediktora objašnjava 16.8% varijance akademskog uspjeha, pri čemu su značajni prediktori Test neverbalne inteligencije, Test opće kulture i odgađanje kao crta ličnosti. Skup prediktora koji uključuje facete savjesnosti i odgađanje također značajno doprinosi objašnjenju varijance akademskog uspjeha, odnosno objašnjava 17.4% varijance kriterija. Međutim, značajnost standardiziranih beta-koeficijenata upućuje na to da je iz tog seta prediktora jedini značajan prediktor akademskog uspjeha faceta postignuće, a osobe koje imaju visoku težnju za postignućem postižu bolji akademski uspjeh. Odgovor na pitanje da li odgađanje kao crta ličnosti značajno doprinosi akademskom uspjehu uz kontrolu kognitivnih sposobnosti i savjesnosti se nalazi u Tablici 14.



**Tablica 14:** Hijerarhijska regresijska analiza rezultata na mjerama kognitivnih sposobnosti, savjesnosti i odgađanja kao crte ličnosti za kriterijsku varijablu – akademski uspjeh

	<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>Sažetak</i>
1. korak			
Test neverbalne inteligencije	.241	3.660**	<u>Model:</u> <u>1. korak - kognitivne sposobnosti</u> <u>i savjesnost</u> Korigirani $R^2 = .283$ $F(9,167) = 8.715^{**}$  <u>2. korak - kognitivne sposobnosti</u> <u>i savjesnost, odgađanje kao crta</u> <u>ličnosti</u> Korigirani $R^2 = .282$ $F(1,166) = .681$ <u>Promjena <math>R^2(\Delta R)</math></u>
Test opće kulture	.270	3.785**	
Test opće obaviještenosti	-.058	-.803	
Efikasnost	.008	.089	
Red	-.072	-.872	
Odgovornost	-.144	-1.744	
Postignuće	.492	5.133**	
Disciplina	-.179	-1.339	
Oprez	.009	.112	
2. korak			1. korak – $\Delta R = .283^{**}$ 2. korak – $\Delta R = .001$
Odgađanje kao crta ličnosti	-.104	-.825	

N = 177, \*\* p<0.01

Prema rezultatima iz tablice vidi se da kognitivne sposobnosti i savjesnost objašnjavaju 28.3% varijance akademskog uspjeha prema korigiranoj procjeni. Uvidom u značajnost standardiziranih beta-koeficijenata može se uočiti da su značajni prediktori akademskog uspjeha Test neverbalne inteligencije, Test opće kulture i faceta postignuće. Unošenjem odgađanja kao crte ličnosti u drugom koraku ne dolazi do značajne promjene koeficijenta multiple korelacije, što znači da uz kontrolu kognitivnih sposobnosti i savjesnosti odgađanje kao crta ličnosti ne doprinosi značajno objašnjenju varijance akademskog uspjeha.

**Tablica 15:** Regresijska analiza rezultata na mjerama kognitivnih sposobnosti, savjesnosti i bihevioralne mjere odgađanja za kriterijsku varijablu – akademski uspjeh

	<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>sažetak</i>
Test neverbalne inteligencije	.310	4.575**	Model: <u>kognitivne sposobnosti, bihevioralna mjera odgađanja</u> R = .478, Korigirani R <sup>2</sup> = .211 F (4,172) = 12.735**
Test opće kulture	.257	3.445**	
Test opće obaviještenosti	-.025	-.337	
Bihevioralna mjera odgađanja	-.294	-4.278**	
Efikasnost	.060	.712	Model: <u>savjesnost, bihevioralna mjera odgađanja</u> R = .491, Korigirani R <sup>2</sup> = .210 F (7,169) = 7.674**
Red	-.149	-1.747	
Odgovornost	-.137	-1.581	
Postignuće	.503	5.077**	
Disciplina	-.268	-2.389	
Oprez	.072	.868	
Bihevioralna mjera odgađanja	-.241	-2.780**	

N = 177, \*\* p<0.01

Uz kognitivne sposobnosti bihevioralna mjera odgađanja značajno doprinosi objašnjenju akademskog uspjeha. Ovaj skup prediktora objašnjava 21.1% varijance akademskog uspjeha, pri čemu su značajni prediktori Test neverbalne inteligencije, Test opće kulture i bihevioralna mjera odgađanja. Skup prediktora koji uključuje facete savjesnosti i odgađanje također značajno doprinosi objašnjenju varijance akademskog uspjeha, odnosno objašnjava 21% varijance kriterija. Iz ovog seta prediktora značajni prediktori akademskog uspjeha su faceta postignuće i bihevioralna mjera odgađanja. U Tablici 16 su navedeni sumarni rezultati hijerarhijske regresijske analize kojoj smo nastojali utvrditi doprinos bihevioralne mjere odgađanja akademskom uspjehu uz kontrolu kognitivnih sposobnosti i savjesnosti.

**Tablica 16:** Hijerarhijska regresijska analiza rezultata na mjerama kognitivnih sposobnosti, savjesnosti i bihevioralne mjere odgađanja za kriterijsku varijablu – akademski uspjeh

	<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>sažetak</i>
1. korak			
Test neverbalne inteligencije	.263	4.090**	Model: <u>1. korak: kognitivne sposobnosti i savjesnost</u> Korigirani $R^2 = .283$ $F(9,167) = 8.715^{**}$  <u>2. korak: kognitivne sposobnosti i savjesnost, bihevioralna mjera odgađanja</u> Korigirani $R^2 = .323$ $F(1,166) = 10.763^{**}$ <u>Promjena <math>R^2(\Delta R)</math></u> 1. korak – $\Delta R = .283^{**}$ 2. korak – $\Delta R = .040^{**}$
Test opće kulture	.249	3.583**	
Test opće obaviještenosti	-.020	-.281	
Efikasnost	.010	.131	
Red	-.097	-1.217	
Odgovornost	-.136	-1.697	
Postignuće	.470	5.069**	
Disciplina	-.231	-2.212	
Oprez	.010	.124	
2. korak			
Bihevioralna mjera odgađanja	-.269	-3.281**	

N = 177, \*\* p<0.01

Prvi korak regresijske jednadžbe, koji uključuje kognitivne sposobnosti i facete savjesnosti, značajno doprinosi objašnjenju varijance akademskog uspjeha, odnosno, objašnjava 28.3% varijance kriterija prema korigiranoj procjeni. Pritom, značajni prediktori akademskog uspjeha su Test neverbalne inteligencije, Test opće kulture i faceta postignuće. Unošenje bihevioralne mjere odgađanja u drugom koraku objašnjava dodatnih 4% varijance kriterija, a to povećanje je značajno. Odgađačko ponašanje objašnjava dio do sad neobjašnjenog dijela varijance kriterija, te ukazuje na to da osobe čije ponašanje je u većoj mjeri odgađačko postižu slabiji akademski uspjeh.

## 5 RASPRAVA

### 5.1 *Povezanost odgađanja s mjerama kognitivnih sposobnosti i savjesnosti*

Možemo se najprije osvrnuti na to kolika je izraženost odgađanja u ovom istraživanju. Deskriptivna statistika korištenih varijabli nalazi se u prilogu 1. Podjelom aritmetičke sredine upitnika odgađanja s brojem čestica, dobiva se broj 2.89. Sličan broj se dobiva i za bihevioralnu mjeru odgađanja (2.92). Broj 3 u upitniku odgađanja i u bihevioralnoj mjeri odgađanja označava tvrdnju "niti se ne odnosi niti se odnosi na mene", što upućuje na to da su studenti koji su sudjelovali u ovom istraživanju umjereno skloni odgađanju.

Prvi problem ovog istraživanja odnosio se na ispitivanje povezanosti odgađanja s kognitivnim sposobnostima i savjesnošću. Odgovor su pokazali rezultati korelacijske analize, prema kojima nije dobivena značajna povezanost odgađanja, mjerenim preko upitnika odgađanja i bihevioralne mjere odgađanja, s kognitivnim sposobnostima. Takav rezultat je bio i očekivan. Naime, razni autori koji su proučavali odgađanje su rijetko uključivali kognitivne sposobnosti u istraživanje. Testovi inteligencije predstavljaju mjeru sposobnosti, dok je odgađanje ponašanje koje proizlazi iz ličnosti, te se može i pretpostaviti da su te dvije varijable međusobno nezavisne. Malobrojni autori koji su nastojali utvrditi taj odnos su ustanovili da kognitivne sposobnosti nisu povezane s odgađanjem, pri čemu su se koristili samo testovima neverbalne inteligencije (Ferrari, 2000).

Na osnovu podataka iz literature očekivana je visoka negativna povezanost odgađanja sa savjesnošću (Lay i Schouwenburg, 1995). Ova pretpostavka je i potvrđena – povezanost upitnika odgađanja sa savjesnošću iznosi  $r = -.75$ . No, dobivena visoka korelacija faktora savjesnosti i odgađanja se djelomično može pripisati i tome što se neke čestice u obje mjere preklapaju (na primjer "izvršavam svoje planove" ili "trošim vrijeme uzalud"). Kada bi te čestice izbacili, povezanost bi se vjerojatno smanjila. Primjerice, povezanost odgađanja sa savjesnošću u istraživanju Laya i Schouwenburga (1995) se sa početne vrijednosti  $r = -.72$  smanjila na  $r = -.67$  kada su izbacili čestice koje su se preklapale.

Sve facete savjesnosti su također visoko negativno povezane s upitnikom odgađanja, pri čemu najveću korelaciju imaju facete discipline i postignuća, a zatim slijede facete efikasnosti, odgovornosti, reda i opreza. Veličina i poredak korelacija pojedinih faceta savjesnosti s upitnikom odgađanja se uglavnom poklapa s korelacijama odgađanja i faceta savjesnosti mjerenima preko NEO-PI-R-a dobivenima u istraživanju Laya i Schouwenburga

(1995). Poredak veličina korelacija pojedinih faceta s odgađanjem se donekle razlikuje od istraživanja do istraživanja. Međutim, faceta discipline se dosljedno javlja među prve tri facete koje imaju najveću povezanost s odgađanjem. U istraživanju Watsona (2000) je upravo disciplina bila najbolji prediktor odgađanja. Čestice facete discipline obuhvaćaju ponašanja koja su u suprotnosti s odgađanjem – disciplinirane osobe se odmah prihvaćaju posla, ne odgađaju donošenje odluka i td. Iz tog razloga je negativna povezanost odgađanja i discipline visoka. Međutim, upravo faceta discipline sadrži čestice najsličnije česticama odgađanja, što je vjerojatno utjecalo na visinu njihove povezanosti ( $r = -.84$ ).

Kako bi uvidjeli koliki je doprinos navedenih varijabli objašnjenju varijance odgađanja, provedene su regresijske analize, u kojoj su kognitivne sposobnosti i facete savjesnosti tretirane kao prediktorske varijable, a odgađanje kao kriterijska. Tako smo mogli uvidjeti koje facete savjesnosti i u kojoj mjeri objašnjavaju odgađanje, dok za kognitivne sposobnosti nije očekivano da će pridonijeti predikciji odgađanja.

Rezultati pokazuju da kognitivne sposobnosti ne pridonose objašnjenju varijance kriterija, dok facete savjesnosti objašnjavaju 73.4% varijance odgađanja kao crte ličnosti. Pri tome, značajni prediktori su facete efikasnosti i discipline. Standardizirani  $\beta$ -koeficijenti govore da su osobe koje se smatraju efikasnim i discipliniranim manje sklone odgađanju. Te osobe zadatke obavljaju na vrijeme, drže se pripremljenih planova i smatraju se sposobnim, te se za njih može predvidjeti da se neće izjasniti kao odgađači.

Kod druge mjere odgađanja, odnosno kompozita od šest čestica koje mjere specifična ponašanja iskazana tijekom protekle godine, dobivena je slična struktura povezanosti. Veličina povezanosti mjere odgađačkog ponašanja s faktorom savjesnosti ( $r = -.57$ ) nešto je niža nego s odgađanjem mjerenim Tucmanovim upitnikom odgađanja. Sve facete savjesnosti su također povezane s mjerom odgađanja, ali je redoslijed nešto drukčiji nego kod upitnika odgađanja. Najveća korelacija odgađačkog ponašanja je s facetom discipline ( $r = -.62$ ) i postignuća ( $r = -.50$ ), ali zatim slijede red, efikasnost, odgovornost i oprez. Savjesne, disciplinirane osobe, s visokom željom za postignućem će manje vremena provoditi u aktivnostima koje nisu u skladu s planom učenja. Regresijskom analizom utvrđeno je da kognitivne sposobnosti nisu značajno povezane niti s odgađačkim ponašanjem, dok facete savjesnosti objašnjavaju 38.3% varijance odgađačkog ponašanja, pri čemu se jedinim značajnim prediktorom pokazala faceta discipline.

Ovako visoka i jasna povezanost odgađanja sa savjesnošću može upućivati na to da je odgađanje zapravo nedostatak savjesnosti. Dobiveni rezultati prate trend istraživanja posljednjih godina u kojima se dobiva visoka povezanost odgađanja i faktora savjesnosti, od kojeg se ističe faceta discipline kao značajan prediktor odgađanja (Johnson i Bloom, 1995; Schouwenburg, 1995, Lay, 1997; Milgram i Tenne, 2000). U tim istraživanjima su korištene različite mjere odgađanja – akademsko odgađanje, odgađanje svakodnevnih zadataka, odgađanje kao crta ličnosti i odgađanje odluka. No, u svim tim istraživanjima je dobivena podjednaka povezanost odgađanja sa savjesnošću. Brojni faktori koji se inače povezuju s odgađanjem se ovakvim rezultatima reduciraju na manji broj. Svaki novi koncept koji bi se mogao povezati s odgađanjem bi trebao uključivati neki element nedostatka savjesnosti (Schouwenburg i Lay, 1995). Međutim, rezultate ovog istraživanja treba interpretirati s oprezom. Naime, osipanje ispitanika u ovom istraživanju je selektivno – u obradu podataka nisu uključeni studenti koji su postigli zapažen uspjeh u srednjoj školi, kao ni studenti koji nisu na vrijeme položili potrebne ispite za upis u višu godinu studija iz nepoznatih razloga. Njihovo uključivanje u obradu bi možda promijenilo dobivene rezultate.

Savjesnost je bitan faktor u obavljanju poslova i zadataka različitih vrsta, pa tako i akademskih. U provedenom istraživanju savjesnost se pokazala kao faktor koji velikim dijelom objašnjava varijancu akademskog odgađanja. Takav rezultat je sukladan Milgramovom istraživanju (2000), u kojem je utvrdio da su za objašnjenje varijance odgađanja odluka najbolji prediktori neuroticizam i ekstraverzija, dok je za akademsko i svakodnevno odgađanje značajna savjesnost. Savjesne osobe su orijentirane ka visokom postignuću, racionalne, sposobne, samodisciplinirane i visoko organizirane (McCrae i John, 1987), a te karakteristike im pomažu da budu uspješne u poslu kojeg rade. U istraživanju Ljetne psihologijske škole studenata i nastavnika odsjeka za psihologiju (1999) ustanovljeno je da se mlađi i stariji sudionici razlikuju na faktoru savjesnosti, odnosno, starije osobe su savjesnije od mlađih. Od faceta savjesnosti, disciplina je u ovom istraživanju u visokoj negativnoj korelaciji s objema mjerama odgađanja, što ukazuje jednim dijelom na to da odgađači ne koriste efikasno svoje vrijeme. Dolaskom na fakultet trebaju naučiti odgovorno se odnositi prema planiranju i provođenju učenja i ostalih akademskih obaveza. Moguće je stoga da bi s godinama odgađanje moglo opadati. Međutim, Onwuegbuzie (2001) je pregledom nekoliko istraživanja ustanovio da su stariji studenti skloniji odgađanju od mlađih studenata. Na našem području prosjek godina studiranja nerijetko prelazi pet ili više godina, pri čemu nakon odslušane zadnje godine studija studenti imaju potpunu slobodu pri

određivanju kada i koje ispite će polagati, te bi se u nekom budućem istraživanju mogao nastojati utvrditi trend odgađanja. Na uspjeh na studiju donekle utječu i ograničenja i zahtjevi obrazovnih situacija, a u vrlo opuštenom obrazovnom okruženju tendencije za odgađanjem mogu postati ozbiljna prijetnja učenju (Schouwenburg i Lay, 1995).

## **5.2 Povezanost kognitivnih sposobnosti i savjesnosti s akademskim uspjehom**

Kognitivne sposobnosti su obuhvaćene s tri testa – dok Test neverbalne inteligencije predstavlja mjeru fluidne inteligencije, Test opće kulture i Test opće obaviještenosti predstavljaju mjeru kristalizirane inteligencije. Obje vrste inteligencije mogu biti važne u obrazovanju. Fluidna inteligencija pomaže pri učenju novih ili neobičnih metoda ili sadržaja, a kristalizirana inteligencija organizira formalno obrazovno iskustvo u funkcionalne kognitivne sisteme koji se prenose u različita obrazovna područja (Snow i Yalow, 1982). Može se smatrati da verbalne kristalizirane sposobnosti više pridonose postignuću u relativno konvencionalnom, poznatom obrazovnom okruženju, kao što su predavanja, čitanje, diskusije, dok fluidna inteligencija više pridonosi postignuću kod rješavanja novih problema ili prilagodbe nepoznatim metodama i materijalima (Snow, 1981, prema Snow i Yalow, 1982). Osim specifičnog znanja, i vještine učenja predstavljaju u određenoj mjeri kristaliziranu inteligenciju, koje se koriste kada su novi uvjeti učenja slični onima u kojima su se postojeća znanja i vještine pokazali korisnima u prošlosti (Snow i Yalow, 1982).

Korelacije testova kognitivnih sposobnosti, koji uključuju i mjeru fluidne i mjeru kristalizirane inteligencije, s akademskim postignućem se obično kreću od .30 do .40, a nešto su veće u srednjoj i osnovnoj školi (Jensen, 1980, prema Snow i Yalow, 1982). Iz tog razloga je bilo očekivano da će slične korelacije biti dobivene u ovom istraživanju. Ovo očekivanje je donekle potvrđeno. Test opće inteligencije korelira s akademskim uspjehom  $r = .27$ . Korelacija Testa opće kulture s akademskim uspjehom iznosi  $r = .26$ . Dakle, i fluidna i kristalizirana inteligencija (mjerena Testom opće kulture) su podjednako povezane s akademskim uspjehom. Iako Test opće obaviještenosti nije povezan s akademskim uspjehom, značajno je povezan s Testom opće kulture. Testom opće kulture su donekle obuhvaćena znanja koja se ispituju Testom opće obaviještenosti, što objašnjava njihovu međusobnu povezanost. No, za razliku od Testa opće kulture, Test opće obaviještenosti ne sadrži zadatke

ispitivanja pojmova, koji predstavljaju mjeru kristalizirane inteligencije, što pak vjerojatno doprinosi tome da korelacija Testa opće obaviještenosti i akademskog uspjeha nije značajna.

Rezultati ovog istraživanja podržavaju pretpostavku o povezanosti savjesnosti s akademskim uspjehom ( $r = .17$ ). Takav rezultat je sukladan s brojnim istraživanjima (primjerice, Wolfe i Johnson, 1995; Chamorro-Premuzic i Furnham, 2002). Facete savjesnosti daju jasniju sliku ove povezanosti. Naime, osim s faktorom savjesnosti, povezanost postoji i na nivou faceta, pri čemu su s akademskim uspjehom povezane facete postignuća ( $r = .39$ ), efikasnosti ( $r = .21$ ) i discipline ( $r = .15$ ). Dakle, u akademskom kontekstu bolje rezultate postižu oni studenti koji streme visokim ciljevima, a zadatke i obaveze obavljaju kvalitetno, i na vrijeme. Istraživanja povezanosti faceta savjesnosti i akademskog postignuća su malobrojna. No, dobiveni rezultati se donekle slažu s istraživanjima. Primjerice, Chamorro-Premuzic i Furnham (2002) su ustanovili da su od faceta savjesnosti s akademskim uspjehom povezane facete odgovornosti, težnje za postignućem i discipline. Akademsko obrazovanje je dugotrajno i zahtijeva kontinuiran rad i odricanje, za što je potreban discipliniran i odgovoran pristup akademskim zadacima.

U sklopu odgovora na drugi problem provedene su regresijske analize kako bi utvrdili koliki dio varijance akademskog uspjeha se može objasniti kognitivnim sposobnostima i savjesnošću. Obje mjere značajno pridonose objašnjenju varijance akademskog uspjeha, pri čemu kognitivne sposobnosti objašnjavaju 13.2% varijance, a savjesnost 17.8% varijance akademskog uspjeha. Ovi postoci se u hijerarhijskoj regresijskoj jednadžbi, ovisno o redoslijedu unošenja prediktorskih varijabli, nešto mijenjaju, ali ne mnogo. Kognitivnim sposobnostima i savjesnošću se može objasniti 28.3% varijance akademskog uspjeha, pri čemu su značajni prediktori Test neverbalne inteligencije, Test opće kulture i faceta postignuća.

### **5.3 Povezanost odgađanja i akademskog uspjeha**

Odgađanje kao crta ličnosti je značajno i negativno povezano s akademskim uspjehom ( $r = -.19$ ), kao i bihevioralna mjera odgađanja ( $r = -.27$ ), što potvrđuje naša očekivanja. Odgađanje, mjereno direktno ili indirektno, je u literaturi uglavnom dosljedan i snažan prediktor slabijeg akademskog uspjeha (Beswick, 1988; Wesley 1994 i Tice, 1997; prema Steel, Brothen i Wambach, 2000). Rothblum, Solomon i Murakami (1986) su utvrdili



korelaciju odgađanja i prosjeka ocjena od  $r = -.22$ , dok je u istraživanju Schouwenburga (1995) ona iznosila  $r = -.30$  (prema Schouwenburg, 1995). U istraživanju Wesley-a (1994), odgađanje je značajno doprinijelo objašnjenju varijance prosjeka ocjena na studiju nakon kontroliranja kognitivnih sposobnosti i ocjena iz srednje škole. Istraživanje Steela i sur. (2000) je pokazalo da je učinke odgađanja u određenoj mjeri moguće nadoknaditi napornim radom netom prije rokova. U tom istraživanju odgađanje je mjereno tako što su promatrali kada su studenti započeli s radom i kada su ga dovršili, te su ustanovili da su samo oni studenti koji su dovršili zadatke unutar zadanog roka donekle poništili negativne učinke odgađanja.

Pitanje koje smo postavili u ovom istraživanju se odnosilo na to doprinosi li odgađanje objašnjenju akademskog uspjeha kada se kontroliraju kognitivne sposobnosti i savjesnost. Predviđali smo da će odgađanje, uz kontrolu kognitivnih sposobnosti i savjesnosti, značajno doprinijeti objašnjenju varijance akademskog uspjeha. Ova pretpostavka je djelomično potvrđena.

Regresijskim analizama smo najprije utvrdili da li je odgađanje kao crta ličnosti značajan prediktor akademskog uspjeha kada je u bloku prediktora koji uključuju kognitivne sposobnosti, te kada je u bloku prediktora koji uključuju facete savjesnosti. Dobiveni rezultati ukazuju na to da je odgađanje kao crta ličnosti značajan prediktor u bloku kognitivnih sposobnosti, uz Test neverbalne inteligencije i Test opće kulture, a ovim blokom prediktora je objašnjeno 16.8% kriterija. U bloku odgađanja kao crte ličnosti i faceta savjesnosti, kojim je objašnjeno 17.4% varijance kriterija, jedini značajan prediktor akademskog uspjeha je faceta postignuće. Idući korak je bio uvrstiti sve navedene varijable u hijerarhijsku regresijsku analizu, gdje su kognitivne sposobnosti i savjesnost uvrštene u prvom koraku, a odgađanje kao crta ličnosti u drugom. Kognitivne sposobnosti i savjesnost zajedno objašnjavaju 28.3% varijance akademskog uspjeha, a unošenje odgađanja kao crte ličnosti nije značajno doprinijelo dodatnom objašnjenju varijance. Značajnim prediktorima akademskog uspjeha su se pokazali Test neverbalne inteligencije, Test opće kulture i faceta postignuće.

Isti postupak je primijenjen i za bihevioralnu mjeru odgađanja, a dobiveni su nešto drukčiji rezultati. U bloku prediktora bihevioralne mjere odgađanja s kognitivnim sposobnostima objašnjeno je 21.1% varijance kriterija, a značajni prediktori su Test neverbalne inteligencije, Test opće kulture i mjera odgađanja. Bihevioralna mjera odgađanja s facetama savjesnosti objašnjava 21% varijance kriterija. Značajni prediktori akademskog uspjeha su faceta postignuće i mjera odgađanja. Hijerarhijskom regresijskom analizom smo

mogli utvrditi doprinosi li bihevioralna mjera odgađanja akademskom uspjehu uz kontrolu kognitivnih sposobnosti i savjesnosti. Iako je taj doprinos mali (4%), značajan je.

Dakle, odgađanje mjereno Tucmanovim upitnikom odgađanja ne doprinosi značajno objašnjenju varijance akademskog uspjeha uz kontrolu kognitivnih sposobnosti i savjesnosti, za razliku od bihevioralne mjere odgađanja. Ovakvi rezultati se djelomično mogu pripisati tome da su čestice upitnika u velikoj mjeri neodređene, što može predstavljati problem. Naime, Tucmanov upitnik odgađanja sadrži općenita pitanja o navikama i ponašanju vezanom uz odgađanje, te o emocijama koje se povremeno uz njega javljaju. Međutim, premda se ovaj upitnik odgađanja smatra upitnikom akademskog odgađanja (prema Milgram, 2000), čestice nisu strogo akademskog sadržaja ("odgađam započeti stvari koje ne volim raditi"). Većina autora smatra da će se kod primjene upitnika na studentskoj populaciji nespecifični termini promatrati kao da se odnose na akademski kontekst iz dva razloga. Kao prvo, autori smatraju da studenti nespecifične čestice upitnika automatski smatraju akademskima, jer se upitnik primjenjuje u akademskom okruženju. Drugi razlog je pretpostavka da su akademsko odgađanje i nespecifično, opće odgađanje u visokoj korelaciji da ih je za praktične svrhe teško razlikovati (prema Milgram, 1998). Također, varijanca samog upitnika odgađanja je uvelike objašnjena savjesnošću. Bihevioralna mjera odgađanja je specifična i sadrži čestice koje se odnose na konkretna ponašanja (slušanje glazbe, telefoniranje i slično). Kod bihevioralne mjere odgađanja sudionici indirektno odgovaraju o svojim radnim navikama, odnosno o navikama učenja.

Tuckmanov upitnik odgađanja i mjera odgađačkog ponašanja su u visokoj pozitivnoj korelaciji ( $r = .71$ ), što upućuje na to da imaju donekle isti predmet mjerenja. Moguće je da su akademske situacijski-specifične mjere tendencije za odgađanjem u većoj mjeri u negativnom odnosu s akademskim postignućem nego što su to opće mjere pojma odgađanja. Akademski uspjeh predstavlja u određenoj mjeri ishod ponašanja, te postoji mogućnost da bi konkretne mjere ponašanja bile bolji prediktor akademskog uspjeha od općenitijih mjera. Također, treba uzeti u obzir i podatak da sudionici u upitnicima daju evaluirane ishode ponašanja, odnosno, skloniji su uljepšavanju rezultata, što nije toliko izraženo u konkretnijim mjerama u kojima se dobiva realnija procjena ponašanja.

#### **5.4 Metodološka ograničenja i preporuke za daljnja istraživanja**

U našem istraživanju postoji nekoliko metodoloških ograničenja koja su mogla utjecati na dobivene rezultate, a time i na mogućnost donošenja zaključaka na temelju njih.

Ono što je najviše moglo utjecati na rezultate jest selektivno osipanje ispitanika. Nadalje, kriterijska varijabla je uzeta kao prosjek ocjena svih položenih ispita pri upisu na drugu godinu studija. Međutim, sudionici su bili studenti različitih studijskih grupa, te su broj položenih ispita, kao i sami ispiti, različiti za svaku studijsku grupu. Iz tih razloga je sve dobivene rezultate potrebno uzeti sa zadržkom.

Odgovori sudionika u upitnicima odgađanja ovise o sjećanju, odnosno o njihovoj percepciji ponašanja. Kod mjere odgađačkog ponašanja je dana uputa koja se odnosi na velik period dosjećanja vlastitog ponašanja (tijekom cijele akademske godine). Moguće je stoga da su dobiveni odgovori više pod utjecajem interpretacije ponašanja, a ne stvarnog ponašanja. Period dosjećanja je ostavljen dulji, i nije se odnosio na konkretne akademske zadatke i ispite jer su sudionici bili studenti različitih grupa te stoga niti nemaju iste zadatke. Rezultati bi vjerojatno bili drukčiji da je kao kriterij uzeta konkretna mjera odgađačkog ponašanja, kao što je vrijeme potrebno za dovršetak nekog seminara.

Nadalje, u istraživanju nije korišteno svih pet dimenzija petfaktorskog modela ličnosti. Uključivanje svih dimenzija bi dalo jasniju sliku njihove povezanosti s akademskim uspjehom, pogotovo jer su u različitim istraživanjima dobivane različite povezanosti tih varijabli. Korištenje faceta savjesnosti značajno pojašnjava odnos savjesnosti i akademskog postignuća, stoga bi se i u budućim istraživanjima predviđanje akademskog uspjeha moglo poboljšati korištenjem faceta umjesto faktora.

Sudionici ovog istraživanja su bili studenti, i to isključivo ženskog spola. Sličan uzorak je uglavnom i u drugim istraživanjima (Lay, 1997; Schouwenburg, 1995). Da li će se ovakvi rezultati ponoviti na isključivo muškim ispitanicima, na drugim studentskim grupama ili na drugim populacijama osim studentske bi moglo biti predmetom nekog drugog istraživanja. Također, podaci o povezanosti dobi s odgađanjem su malobrojni, te bi se mogao ispitati i taj odnos.

## 6 ZAKLJUČAK

U skladu s postavljenim problemima provedena je obrada rezultata koja je pokazala sljedeće:

Ispitivanje povezanosti odgađanja s mjerama kognitivnih sposobnosti je pokazalo da ne postoji povezanost između mjera kognitivnih sposobnosti i odgađanja, mjerenim Tucmanovim upitnikom odgađanja i bihevioralnom mjerom odgađanja.

Između mjera odgađanja i faktora savjesnosti potvrđena je značajna negativna povezanost. S ukupnim rezultatom na upitniku odgađanja negativno su povezane sve facete savjesnosti, i to redoslijedom: disciplina, postignuće, efikasnost, odgovornost, red i oprez. Regresijskom analizom je utvrđeno da su značajni prediktori odgađanja kao crte ličnosti facete efikasnost i disciplina. S bihevioralnom mjerom odgađanja su također sve facete savjesnosti negativno povezane. Najveća povezanost je s facetom discipline, a zatim slijede facete postignuće, red, efikasnost, odgovornost te oprez. Značajan prediktor bihevioralne mjere odgađanja je faceta discipline.

S akademskim uspjehom su, od mjera kognitivnih sposobnosti, pozitivno povezani Test neverbalne inteligencije i Test opće kulture, te savjesnost. Od faceta savjesnosti s akademskim uspjehom pozitivno koreliraju facete postignuće, efikasnost i disciplina. Kognitivne sposobnosti i savjesnost objašnjavaju 28.3% varijance akademskog uspjeha, pri čemu su značajni prediktori Test neverbalne inteligencije, Test opće kulture i faceta postignuće.

Obje mjere odgađanja su negativno povezane s akademskim uspjehom. Rezultati regresijske analize pokazuju da odgađanje kao crta ličnosti ne doprinosi značajno objašnjenju varijance akademskog uspjeha uz kontrolu kognitivnih sposobnosti i savjesnosti. Bihevioralna mjera odgađanja, uz kontrolu kognitivnih sposobnosti i savjesnosti, objašnjava dodatnih 4% varijance akademskog uspjeha.

## 7 LITERATURA

Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T. i Saks, Z. (u tisku). Incremental validity of self and peer-rated personality traits (over intelligence) in the prediction of school performance. *European Journal of Personality*.

Brownlow, S., Reisinger, R.D. (2001). Putting off until tomorrow what is better done today: academic procrastination as a function of motivation toward college work, *Journal of Social Behaviour & Personality*, 16,

Chamorro-Premuzic, T., i Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance, *European Journal of Personality*, 17, 237-250.

Chamorro-Premuzic, T., i Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university sample, *Journal of Research in Personality*, 37, 319-339.

De Raad i Schouweburg (1996). Personality in learning and education: A Review, *European Journal of Personality*, 10, 303-336.

Digman, J. (1997). Personality structure: Emergence of the five-factor model, *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.

Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination, *Personality & Individual Differences*, 35, 1401-1418.

Ferrari, J.R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: protecting self-esteem, social esteem or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.

Ferrari, J.R. (1992). Procrastinators and perfect behaviour: An explanatory analysis of self-presentation, self awareness and self handicapping components, *Journal of Research in Personality*, 12, 527-589.

Ferrari, J.R. (1997). Some experimental assessments of indecisives: Support for a non cognitive failure hypothesis, *Journal of Social Behaviour & Personality*, 12, 527-589.

Ferrari, J.R. (2000). Procrastination and attention: factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies, *Journal of Social Behaviour & Personality*, 15, 185-197.

Ferrari, J.R., Harriot, J.S., Evans, L., Lecik-Michna, D.M. i Wenger, J.M. (1997). Exploring the time preferences of procrastinators: night or day, which is the one? *European Journal of Personality*, 11, 18-196.

Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. (2003). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades, *Personality & Individual Differences*, 37, 943-957.

Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., McDougall, F. (2002). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance, *Learning & Individual Differences*, 14, 47-65.

Haycock, L., McCarthy, P. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety, *Journal of Counseling & Development*, 76.

Hess, B., Sherman, M.F., & Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: the mediating role of neuroticism, *Journal of Social Behaviour & Personality*, 15, 61-74.

Jackson, T., Weiss, K.E., Lundquist, J.J., Hooper, D. (2003). The impact of hope, procrastination, and social activity on academic performance of midwestern college students, *Education*, 124, 310-321.

John, O.P. (1990). The big five factor taxonomy: dimensions of personality in the natural language and questionnaires, u knjizi Pervin, L.A. (ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York, Guilford Press.

Johnson, J.L. i Bloom, M.A. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination, *Personality & Individual Differences*, 18, 127-133.

Lay, C.H. (1997). Explaining lower-order traits through higher-order factors: the case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma, *European Journal of Personality*, 11, 267-278.

Lay, C.H. Kovacs, A., Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big five factor – conscientiousness – an assessment with the primary junior school children based on self-report scales, *Personality & Individual Differences*, 25, 187-193.

Lay, C.H. i Schouwenburg, H.C. (1993). Trait procrastination, time-management and academic behaviour, *Journal of Social Behaviour & Personality*, 8, 647-662.

Lay, C.H. i Schouwenburg, H.C. (1995). Trait procrastination and the big five factors of personality, *Journal of Social Behaviour & Personality*, 18, 481-490.

Ljetna psihologijska škola studenata i nastavnika Odsjeka za psihologiju (1999). Generacijske razlike u osobinama ličnosti i mjerama psihološkog zdravlja, Filozofski fakultet u Zagrebu.

- McCown, W. i Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period, *Personality & Individual Differences*, 12, 413-415.
- McMrae, R.R., John, O.P. (1987). An introduction to the five factor model, *Journal of Personality*, 60, 175-216.
- Milgram, N., Marshevsky (1995). Correlates of academic procrastination: discomfort, task-aversiveness and task capability, *Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 129, 145-155.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., Levinson, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents, *Personality & Individual Difference*, 25, 297-316.
- Milgram, N. Sroloff, B. i Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life, *Journal of Research in Personality*, 22, 197-212.
- Milgram, N. i Tenne, R.(2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination, *European journal of personality*; 14, 141-156.
- Onwuegbuzie, A.J. (2001). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students, *Journal of Social Behaviour & Personality*, 16. 103-110.
- Owens, A.M. i Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: a causal structural model, *Journal of Social Behaviour and Personality*, 12, 869-887.
- Punonen, S.V., Ashton, M.C (2001). Big five predictors of academic achievement, *Journal of Research in Personality*, 35, 78-90.
- Sanchez-Marin, M., Rejano-Infante, E., i Rodriguez-Troyano, Y. (2001). Personality and academic productivity in university student, *Journal of Social Behaviour and Personality*, 29, 299-306.
- Schouwenburg, H.C. i Lay, C.H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality, *Personality & Individual Differences*, 18, 481-490.
- Senecal, C., Koestner, R., Vallerand, R.J. (1995). Self-regulation and academic procrastination, *Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Snow, R.E. i Yalow, E (1982). *Education and intelligence*, u knjizi Sternberg, R.J. (ed.). Handbook of human intelligence, Cambridge Univerisity Press, 493-585.
- Steel, P., Brothen, T. i Wambach, C. (2000). Procrastination and personality, performance and mood, *Personality & Individual Differences*, 30, 95-106.

Tucman, B.W. (1991). The developmet and concurrent validity of the procrastination scale, *Educational & Psychological Measurement*, 51, 473-451.

Watson, D.C. (2000). Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis, *Personality & Individual Differences*, 30, 149-158.

Wesley, J.C. (1994). Effects of ability, high school achievement and procrastinatory behaviour on college performance, *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404-408.



## 8 PRILOZI

Prilog 1: Deskriptivna statistika varijabli korištenih u istraživanju

Prilog 2: Analiza faktorske strukture Tucmanova upitnika odgađanja

Prilog 3: Matrica komponenata bihevioralne mjere odgađanja

Prilog 4: Tucmanov upitnik odgađanja i mjera odgađačkog ponašanja

Prilog 5: Upitnik faktora savjesnosti

**PRILOG 1:** *Deskriptivni podaci rezultata 177 ispitanika na mjerama kognitivnih sposobnosti, faktora savjesnosti, mjerama odgađanja i akademskog uspjeha*

	M	$\delta$	Min	Max
Test neverbalne inteligencije	54.67	8.46	21.97	72.51
Test opće kulture	59.76	7.42	37.18	77.29
Test opće obaviještenosti	54.74	8.40	36.17	78.25
Savjesnost	209.38	25.20	153.00	278.00
Efikasnost	36.95	4.66	27.00	48.00
Red	34.44	7.67	16.00	50.00
Odgovornost	39.90	4.37	26.00	50.00
Postignuće	34.76	6.02	20.00	49.00
Disciplina	29.85	6.50	13.00	47.00
Oprez	34.04	5.42	19.00	48.00
Tucmanov upitnik odgađanja	101.18	19.96	48.00	154.00
Bihevioralna mjera odgađanja	17.51	4.26	7.00	29.00
Akademski uspjeh	3.75	0.55	2.33	5.00

Legenda: M – aritmetička sredina

$\delta$  – standardna devijacija

Min – minimalni zabilježeni rezultat

Max – maksimalni zabilježeni rezultat

## PRILOG 2: Analiza faktorske strukture Tucmanova upitnika odgađanja

Faktorskom analizom dobiveno je devet komponenata s karakterističnim korijenom većim od jedan. No, činjenica da se samo jedan faktor izdvaja (karakterističan korijen prvog faktora iznosi 11.368 i objašnjava 32.48% varijance upitnika, a karakterističan korijen idućeg faktora iznosi 2.379 i objašnjava 6.797% varijance upitnika) te Cattellov scree plot dijagram govore u prilog zadržavanju jednofaktorskog rješenja

**Tablica 17: Zasićenja pojedinih varijabli glavnom komponentom**

Broj pitanja	KOMPONENTE
1.	.793
2.	.721
3.	.739
4.	.615
5.	.709
6.	.199
7.	.660
8.	.681
9.	.791
10.	.596
11.	.705
12.	.312
13.	.471
14.	.209
15.	.232
16.	.166
17.	.489
18.	.688
19.	-.208
20.	-.014
21.	.448
22.	.729
23.	.606
24.	.808
25.	.708
26.	.600
27.	.401
28.	.575
29.	.637
30.	.441
31.	.287
32.	.805
33.	.105
34.	.791
35.	.327

**PRILOG 3:** Matrica komponenata bihevioralne mjere odgađanja

	KOMPONENTE
	1
1.	.552
2.	.741
3.	.623
4.	.832
5.	.818
6.	.773

## PRILOG 4: Tucmanov upitnik odgađanja i bihevioralna mjera odgađanja

### UO

Molimo Vas da procijenite koliko se svaka od slijedećih tvrdnji odnosi na Vas, zaokružujući samo jedan od pet brojeva na skali.

- 1 – u potpunosti se ne odnosi na mene**  
**2 – uglavnom se ne odnosi na mene**  
**3 – niti se ne odnosi niti odnosi na mene**  
**4 – uglavnom se odnosi na mene**  
**5 – u potpunosti se odnosi na mene**

1	Bespotrebno odlažem završavanje poslova čak i kad su važni.	1	2	3	4	5
2	Odgađam započeti stvari koje ne volim raditi.	1	2	3	4	5
3	Stvari koje moram obaviti u određenom roku ostavljam za posljednju minutu.	1	2	3	4	5
4	Odugovlačim s donošenjem teških odluka.	1	2	3	4	5
5	Zavlačim sa započinjanjem novih akcija.	1	2	3	4	5
6	Na sastanke dolazim na vrijeme.	1	2	3	4	5
7	Neprestano izbjegavam popraviti svoje radne navike.	1	2	3	4	5
8	Odmah započinjem s poslom, pa čak i kad se radi o neugodnim obavezama.	1	2	3	4	5
9	Uvijek uspijevam pronaći neki izgovor da nešto ne napravim.	1	2	3	4	5
10	Izbjegavam raditi one poslove za koje unaprijed očekujem da ću ih loše napraviti.	1	2	3	4	5
11	Ostavljam uvijek dovoljno vremena da napravim neki zadatak, pa tako i za one dosadne zadatke, poput učenja.	1	2	3	4	5
12	Kad me neki neugodni posao zadatak dosadi ili me umori, prestanem ga raditi.	1	2	3	4	5
13	Vjerujem u marljiv i postojan rad.	1	2	3	4	5
14	Kad nešto nije vrijedno truda, prekidam s tim.	1	2	3	4	5
15	Smatram da stvari koje ne volim raditi ne bi trebale postojati.	1	2	3	4	5
16	Mislim da su ljudi, koji mi zadaju teške i nepravedne zadatke, pokvareni.	1	2	3	4	5
17	Kad je bitno da nešto naučim, uspijevam uživati čak i u učenju.	1	2	3	4	5
18	Trošim uzalud svoje vrijeme.	1	2	3	4	5
19	Mislim da je moje apsolutno pravo da me drugi tretiraju pošteno.	1	2	3	4	5
20	Mislim da mi drugi ljudi nemaju pravo zadavati rokove za obavljanje posla.	1	2	3	4	5
21	Kad učim osjećam se veoma nesretno.	1	2	3	4	5
22	Znam da gubim vrijeme, ali nikako to ne uspijevam promijeniti.	1	2	3	4	5

23	Kad je nešto preteško za napraviti, smatram da bi se to trebalo odgoditi.	1	2	3	4	5
24	Obećam sam sebi da ću nešto učiniti, ali onda to razvlačim.	1	2	3	4	5
25	Kadgod napravim plan rada, držim ga se.	1	2	3	4	5
26	Volio bih naći jednostavan način da se pokrenem.	1	2	3	4	5
27	Kad imam problema sa zadatkom, to je uglavnom moja krivnja.	1	2	3	4	5
28	Niti to što mrzim samoga sebe, što nisam započeo neki posao, ne pokreće me da ga započnem.	1	2	3	4	5
29	Uvijek završim važne zadatke i prije vremena.	1	2	3	4	5
30	Kad obavim posao, provjerim da li je sve u redu.	1	2	3	4	5
31	Tražim slabu točku ili prečac da mi olakša obavljanje teškog posla.	1	2	3	4	5
32	Iako znam koliko je bitno da započnem s poslom, ne mogu se pomaknuti s mjesta.	1	2	3	4	5
33	Nikada se nisam susreo s poslom kojeg nisam mogao savladati.	1	2	3	4	5
34	Odgadanje stvari do sutra nije moj način rada.	1	2	3	4	5
35	Često osjećam da me posao iscrpljuje.	1	2	3	4	5

#### Bihevioralna mjera odgađanja

Molimo Vas da se prisjetite ove studentske godine i svih akademskih zadataka koje ste radili do sada. Dok ste se pripremali za njih, koliko često ste radili slijedeće aktivnosti

**1 – nikada 2 – rijetko 3 – ponekad 4 – često 5 – uvijek**

1	Nazvao sam ili posjetio prijatelja u vrijeme kada sam trebao učiti.	1	2	3	4	5
2	Ranije sam prekinuo s učenjem kako bih mogao raditi ugodnije stvari.	1	2	3	4	5
3	Učio sam gradivo po prije isplaniranom planu.	1	2	3	4	5
4	U vrijeme predviđeno za učenje gledao sam TV ili slušao glazbu.	1	2	3	4	5
5	Pripremao sam se učiti u neko vrijeme, ali nisam to proveo u djelo.	1	2	3	4	5
6	Radio sam puno drugih stvari pa nije bilo dovoljno vremena ostalo za učenje.	1	2	3	4	5

## PRILOG 4: Upitnik faktora savjesnosti

### C upitnik

Pred Vama se nalazi niz tvrdnji koje se odnose na različite oblike doživljavanja i ponašanja ljudi. Molimo Vas da ih pažljivo pročitate te da procijenite koliko se svaka od njih odnosi na Vas, zaokružujući jedan od brojeva na skali. Odgovarajte brzo i bez puno razmišljanja – procjene dajte na osnovi prvog dojma ne vodeći računa o prethodnim procjenama. Molimo Vas da ne preskačete pitanja.

- 1 – u potpunosti se ne odnosi na mene**
- 2 – uglavnom se ne odnosi na mene**
- 3 – niti se ne odnosi niti odnosi na mene**
- 4 – uglavnom se odnosi na mene**
- 5 – u potpunosti se odnosi na mene**

1	Kršim svoja obećanja.	1	2	3	4	5
2	Ističem se u poslu.	1	2	3	4	5
3	Trošim vrijeme uzalud.	1	2	3	4	5
4	Pažljivo biram riječi.	1	2	3	4	5
5	Ostavljam svoje stvari posvuda.	1	2	3	4	5
6	Idem ravno prema cilju.	1	2	3	4	5
7	Uspješno završavam zadatke.	1	2	3	4	5
8	Volim pospremati.	1	2	3	4	5
9	Zahtijevam kvalitetu.	1	2	3	4	5
10	Pokušavam se ponašati u skladu s pravilima.	1	2	3	4	5
11	Držim se izabranog puta.	1	2	3	4	5
12	Izvršavam svoje planove.	1	2	3	4	5
13	Bez muke obavljam zadatke.	1	2	3	4	5
14	Izbjegavam pogreške.	1	2	3	4	5
15	Želim da sve bude kako treba biti.	1	2	3	4	5
16	Odgađam odluke.	1	2	3	4	5
17	Radim upravo toliko koliko je potrebno da se provučem.	1	2	3	4	5
18	Uvijek sam pripremljen.	1	2	3	4	5
19	Djelujem bez razmišljanja.	1	2	3	4	5
20	Malo mogu pridonijeti.	1	2	3	4	5
21	Svim srcem se prihvaćam posla.	1	2	3	4	5
22	Govorim istinu.	1	2	3	4	5

23	Ne smetaju me neuredni ljudi.	1	2	3	4	5
24	Kršim pravila.	1	2	3	4	5
25	Volim red i pravilnost.	1	2	3	4	5
26	Pronalazim dobra rješenja.	1	2	3	4	5
27	Odmah obavljam kućne poslove.	1	2	3	4	5
28	Nisam jako motiviran za uspjeh.	1	2	3	4	5
29	Često stvaram planove u zadnji čas.	1	2	3	4	5
30	Vrijedno radim.	1	2	3	4	5
31	Prenagljujem.	1	2	3	4	5
32	Slušam svoju savjest.	1	2	3	4	5
33	Često zaboravim vratiti stvari na svoje mjesto.	1	2	3	4	5
34	Ne uviđam posljedice stvari.	1	2	3	4	5
35	Odmah se prihvaćam posla.	1	2	3	4	5
36	Znam kako obaviti posao.	1	2	3	4	5
37	Volim reagirati impulzivno.	1	2	3	4	5
38	Treba mi poticaj kako bih nešto započeo.	1	2	3	4	5
39	Volim red.	1	2	3	4	5
40	Pretvaram planove u akcije.	1	2	3	4	5
41	Prebacujem svoje dužnosti na druge.	1	2	3	4	5
42	Odmah počinjem izvršavati zadatke.	1	2	3	4	5
43	Iskrivljavam činjenice.	1	2	3	4	5
44	Sebi i drugima postavljam visoke standarde.	1	2	3	4	5
45	Krivo procjenjujem situacije.	1	2	3	4	5
46	Činim lude stvari.	1	2	3	4	5
47	Ostavljam nered u svojoj sobi.	1	2	3	4	5
48	Plaćam račune na vrijeme.	1	2	3	4	5
49	Ulažem malo vremena i truda u svoj posao.	1	2	3	4	5
50	Siguran sam u svoje sposobnosti.	1	2	3	4	5
51	Radim stvari po planu.	1	2	3	4	5
52	Imam problema sa započinjanjem posla.	1	2	3	4	5
53	Ulijećem u stvari bez razmišljanja.	1	2	3	4	5
54	Radim više nego što se od mene očekuje.	1	2	3	4	5
55	Donosim nagle odluke.	1	2	3	4	5
56	Ne smeta me nered.	1	2	3	4	5
57	Ispunjavam obećanja.	1	2	3	4	5
58	Teško mi je prihvatiti se posla.	1	2	3	4	5
59	Ne razumijem stvari.	1	2	3	4	5
60	Radim suprotno od onog što se traži.	1	2	3	4	5