

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**AKTIVNO I PASIVNO ODGAĐANJE: POSTOJI LI ADAPTIVAN OBLIK  
AKADEMSKOG ODGAĐANJA?**

Diplomski rad

Marija Brebrić

Mentor: *Doc. dr. sc.* Nina Pavlin-Bernardić

Zagreb, 2015.

## SADRŽAJ

<b>UVOD .....</b>	<b>1</b>
<i>Definiranje akademskog odgađanja .....</i>	<i>1</i>
<i>Uzroci akademskog odgađanja .....</i>	<i>1</i>
<i>Posljedice akademskog odgađanja .....</i>	<i>3</i>
<i>Pasivno i aktivno odgađanje .....</i>	<i>4</i>
<i>Odnos pasivnog i aktivnog odgađanja .....</i>	<i>6</i>
<i>Ciljevi postignuća i odgađanje .....</i>	<i>6</i>
<i>Ispitna anksioznost i odgađanje .....</i>	<i>7</i>
<i>Strah od neuspjeha i odgađanje .....</i>	<i>8</i>
<i>Samoeфикаsnost i odgađanje .....</i>	<i>8</i>
<i>Postignuće i odgađanje .....</i>	<i>9</i>
<b>CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE .....</b>	<b>10</b>
<b>METODOLOGIJA .....</b>	<b>10</b>
<i>Sudionici .....</i>	<i>10</i>
<i>Postupak .....</i>	<i>11</i>
<i>Mjerni instrumenti .....</i>	<i>12</i>
<i>Upitnik pasivnog odgađanja .....</i>	<i>12</i>
<i>Upitnik aktivnog odgađanja .....</i>	<i>12</i>
<i>Upitnik ciljeva postignuća .....</i>	<i>13</i>
<i>Upitnik ispitne anksioznosti .....</i>	<i>14</i>
<i>Upitnik straha od neuspjeha .....</i>	<i>14</i>
<i>Upitnik opće samoeфикаsnosti .....</i>	<i>14</i>
<b>REZULTATI .....</b>	<b>15</b>
<i>Faktorska analiza Upitnika aktivnog odgađanja .....</i>	<i>15</i>
<i>Korelacijska analiza .....</i>	<i>18</i>
<b>RASPRAVA .....</b>	<b>21</b>
<i>Faktorska struktura Upitnika aktivnog odgađanja .....</i>	<i>21</i>
<i>Povezanost rezultata aktivnog i pasivnog odgađanja .....</i>	<i>22</i>
<i>Povezanost aktivnog i pasivnog odgađanja s ostalim varijablama .....</i>	<i>23</i>
<i>Ograničenja, praktične implikacije i preporuke za buduća istraživanja .....</i>	<i>27</i>
<b>ZAKLJUČAK .....</b>	<b>29</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>30</b>
<b>PRILOZI .....</b>	<b>33</b>

## **Aktivno i pasivno odgađanje: postoji li adaptivan oblik akademskog odgađanja? Active and passive procrastination: is there an adaptive form of academic procrastination?**

Marija Brebrić

### **SAŽETAK:**

Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti faktorsku strukturu Upitnika aktivnog odgađanja te utvrditi postoji li razlika između aktivnog i pasivnog akademskog odgađanja i njihovu povezanost s različitim uvjerenjima, ciljevima i akademskim postignućem. Na uzorku od 205 studenata primijenjeni su instrumenti koji mjere aktivno i pasivno odgađanje, ciljeve postignuća, ispitnu anksioznost, strah od neuspjeha i samoefikasnost. Eksploratornom faktorskom analizom dobivena su četiri faktora: *želja za pritiskom, namjerna odluka odgađanja, sposobnost završavanja zadataka na vrijeme i zadovoljstvo s ishodima*. Rezultati korelacijske analize pokazali su da je faktor namjerne odluke odgađanja povezan pozitivno, a sposobnost završavanja zadataka na vrijeme negativno s pasivnim odgađanjem. Želja za pritiskom negativno je povezana sa svim ciljevima postignuća, namjerna odluka odgađanja pozitivno s ciljem ovladavanja putem izbjegavanja, sposobnost završavanja zadataka na vrijeme i zadovoljstvo s ishodima negativno, a pasivno odgađanje pozitivno s ciljevima izbjegavanja. Želja za pritiskom, sposobnost završavanja zadataka na vrijeme i zadovoljstvo s ishodima negativno su povezani s ispitnom anksioznosti i strahom od neuspjeha, a pozitivno sa samoefikasnosti. Namjerna odluka odgađanja i pasivno odgađanje pozitivno su povezani sa strahom od neuspjeha. Pasivno odgađanje je negativno povezano sa samoefikasnosti i s prosjekom ocjena, a pozitivno s ispitnom anksioznosti. Sposobnost završavanja zadataka na vrijeme u pozitivnoj je vezi s prosjekom ocjena.

*Ključne riječi:* želja za pritiskom, namjerna odluka odgađanja, pasivno odgađanje

### **ABSTRACT:**

The aim of this study was to determine the factor structure of the Active Procrastination Scale, to examine the difference between active and passive academic procrastination and to explore their relationships with different variables. 205 students participated in the study. Instruments assessing students' active and passive procrastination, achievement goals, test anxiety, fear of failure and self-efficacy, were used in this study. Exploratory factor analysis revealed existence of four factors: *preference for pressure, intentional decision to delay, ability to meet deadlines* and *outcome satisfaction*. The results of correlation analysis show that factor intentional decision to delay is positively correlated with passive procrastination and ability to meet deadlines negatively. Preference for pressure is negatively correlated with all achievement goals, intentional decision to delay positively with mastery-avoidance goal, ability to meet deadlines and outcome satisfaction negatively with avoidance goals and passive procrastination positively with avoidance goals. Preference for pressure, ability to meet deadlines and outcome satisfaction are negatively correlated with test anxiety and fear of failure and positively with self-efficacy. Intentional decision to delay and passive procrastination are positively correlated with fear of failure. Passive procrastination is negatively correlated with self-efficacy and grade average and positively with test anxiety. Ability to meet deadlines is positively correlated with grade average.

*Keywords:* preference for pressure, intentional decision to delay, passive procrastination

## UVOD

Kada bismo trebali odgovoriti na pitanje koliko je ljudi skloni odgađanju izvršavanja svojih obaveza, to ne bi bio težak zadatak. Nema osobe koja barem jednom u svojem životu nije odugovlačila s nekom aktivnosti, primjerice s plaćanjem računa, obavljanjem kupovine, ugovaranjem sastanka. Takav oblik ponašanja naziva se prokrastinacija. Kada se odgađanje događa u domeni obrazovanja, naziva se akademskim odgađanjem (Hensley, 2013). Učenje za ispite neposredno prije rokova, pisanje seminarskih zadataka dan prije termina predaje, pisanje zadaća u „zadnji čas“ – sve to rade studenti skloni odgađanju. U posljednjih nekoliko desetljeća, prokrastinaciju se povezivalo s neprilagođenim kognicijama, ponašanjem i afektima kod studenata te se razmatrale negativne posljedice tog ponašanja (Gendron, 2011).

### *Definiranje akademskog odgađanja*

Jedna od prepreka s kojom su se dosad susretali istraživači akademskog odgađanja jest da ne postoji jedna univerzalna definicija tog fenomena. Sama riječ prokrastinacija je latinskog porijekla i potječe iz kasnog 16. stoljeća, *pro* znači „naprijed, za“, a *crastinus* „onaj koji pripada sutra“ (Apple, 2005; prema Wilson i Nguyen, 2012). Prema Solomon i Rothblum (1984) prokrastinacija je nepotrebno odlaganje izvršavanja zadataka do točke kada osoba zbog toga osjeća nelagodu. Ono što je zajedničko svim definicijama jest da osoba odgađa ispunjenje nekog akademskog zadatka jer postoji određena neusklađenost između namjere i stvarnog ponašanja koja zatim dovodi do negativnog afekta kod odgađača. Jedan od razloga zašto studenti odgađaju su primjerice primamljivije ili zanimljivije aktivnosti koje im privlače pažnju. Kao što se može zaključiti, većina ovih definicija opisuje akademsko odgađanje kao nešto negativno, što dovodi do loših ishoda. Ono je rašireno kod studenata – prema nekim istraživanjima oko 80 – 95 % studenata prokrastinira (Ellis i Knaus 1997; O'Brien, 2002; prema Steel, 2007).

### *Uzroci akademskog odgađanja*

Prilikom istraživanja uzroka akademskog odgađanja istraživači su se usmjerili na dva glavna pravca. S jedne strane tu su situacijski (kontekstualni) faktori, a s druge strane individualne razlike studenata koje uključuju osobine, motive i procese koji dovode do odgađanja. Neki od situacijskih faktora koji se dovode u vezu s odgađanjem

su *karakteristike zadatka i nastavnika*. Kada je riječ o ovom prvom, osnovna je pretpostavka da ljudi preferiraju neke zadatke nad drugima. Podaci iz meta-analize (Steel, 2007) pokazali su da što više ljudi ne vole određeni zadatak, to će biti i veće odgađanje. Što to znači da ne vole zadatak? Znači da zahtijeva mnogo truda, da je primjerice dosadan ili nezanimljiv te da nije intrinzično ugodan.

Schraw, Wadkins i Olafson (2007) u svom modelu akademskog odgađanja kao uzroke odgađanja navode dvije karakteristike zadataka. Prva se odnosi na to koliko rješavanje zadatka zahtijeva predznanje. Ako zahtijeva malo predznanja, odgađanje je veće, a ako zahtijeva puno, odgađanje je manje. Druga karakteristika zadatka je njegova težina. Teški zadaci, kao što je primjerice pisanje duljih seminarskih radova, smanjili su vjerojatnost odgađanja. Osim karakteristika zadatka, studenti su naveli i da neke *karakteristike nastavnika* promiču odgađanje (Schraw, Wadkins i Olafson, 2007). Tako, nastavnici koji su imali manja očekivanja, koji imaju fleksibilne kriterije ocjenjivanja i voljni su pregovarati oko rokova, promiču odgađanje.

Kada je riječ o individualnim faktorima koji mogu dovesti do odgađanja, to su primjerice *samoregulacija, samohendikepiranje i osobine ličnosti*.

Studenti koji odgađaju, suprotnost su onima koji su uspješni u *samoregulaciji*. Samoregulacija je aktivni, konstruktivni proces u kojem učenici/studenti postavljaju ciljeve koje žele svojim učenjem postići i tada pokušavaju nadgledati, kontrolirati i regulirati svoju kogniciju, motivaciju i ponašanje u smjeru postizanja ciljeva (Pintrich, 2000; prema Won Park, 2008). Odgađanje predstavlja neuspjeh u samoregulaciji (Steel, 2007; Senecal, Koestner i Vallerand, 1995). Studenti skloni odgađanju koriste manje kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja koje dovode do boljeg razumijevanja gradiva i postignuća (Wolters, 2003). Također, istraživanja su pokazala da oni studenti koji su uvjereni u sposobnost svoje samoregulacije učenja i ponašanja, odlažu manje (Tan i sur., 2008; Klassen, Krawchuk i Rajani, 2007).

Odgađanje se, osim kao neuspjeh u samoregulaciji, smatra i *oblikom samohendikepirajuće strategije* (Won Park, 2008). To je izbjegavajuće, defenzivno ponašanje. Student izbjegava situacije i okolnosti u kojima može doživjeti potencijalni neuspjeh tako da unaprijed priprema ispriku za njega, odnosno stvara prepreku. Primjerice, ne ulaže trud u učenje, izlazi van s prijateljima noć prije ispita i slično. Tako, ako padne ispit, to može pripisati tim razlozima i na taj način zaštititi osjećaj

vlastite vrijednosti, a ako prođe, onda mu raste osjećaj vrijednosti jer je uspio unatoč preprekama. Studenti odgađaju kako bi im to bio razlog za očekivani neuspjeh i kako bi na taj način zaštitili osjećaj vlastite vrijednosti. Doista, utvrđena je pozitivna povezanost odgađanja i samohendikepiranja (Eerde, 2003; Steel, 2007).

Razlikuju li se odgađači po svojim *osobinama ličnosti* od neodgađača? Ova veza ispitivana je u okviru petfaktorskog modela ličnosti. Osobina koja je negativno povezana s odgađanjem jest savjesnost, a pozitivno neuroticizam (Van Eerde, 2003). Od pojedinih faceta, dobra organizacija, uspješno nošenje s distrakcijama te samokontrola negativno su povezane s odgađanjem (Steel, 2007). Impulzivnost je pozitivno povezana s odgađanjem, jer impulzivnim pojedincima trenutačne želje okupiraju pažnju i stoga zanemare one zadatke koji će im dugoročno donijeti neku korist.

#### *Posljedice akademskog odgađanja*

Ako se odgađanje definira kao neuspjeh u samoregulaciji, pa tako dovodi do poteškoća u procesima postavljanja ciljeva, nadgledanja, korištenja strategija i kontrole učenja, tada uslijed problema u tim procesima, dolazi do slabijeg postignuća kod studenata. Veliki broj istraživača proučavao je kakva je veza odgađanja s akademskim i neakademskim ishodima. Pokazalo se kako prokrastinatori imaju niži cjelokupni prosjek ocjena, ocjene na pojedinim akademskim zadacima te prosjeke po pojedinim predmetima od neprokrastinatora (Steel, 2007; Solomon i Rothblum, 1984). Također su anksiozniji tijekom cijelog semestra (Solomon i Rothblum, 1984), a prema meta-analizi koju je proveo Eerde (2003), pokazuju i veću razinu depresivnosti. Studenti izjavljuju da su negativne posljedice njihovog odgađanja osjećaj lijenosti, fizičkog umora i propuštena prilika za boljim razumijevanjem gradiva (Schraw, Wadkins i Olafson, 2007). Naveli su također i osjećaj krivnje, smanjenu kvalitetu života te stres. Ako studenti odgađaju izvršavanje zadataka dulje vrijeme, ti se zadaci počnu gomilati, studentima tada postaje teško obavljati neke nove zadatke ili pak donositi odluke. Ono što se dogodi jest da se javlja osjećaj gubitka kontrole i bespomoćnosti. Tice i Baumeister (1997) su utvrdili da u početku semestra, kada su rokovi još daleko, odgađači imaju nižu razinu stresa i pokazuju manje simptoma bolesti jer se više zabavljaju od studenata koji odmah počinju s radom. Međutim, kako se rok približavao, odgađači su navodili više stresa i simptoma bolesti. Na kraju, odgađači su pod velikim stresom zbog svog odgađanja što može dovesti do samokritičnosti i osuđivanja vlastitog

ponašanja te neugode, koji zatim ponovno dovode do odgađanja (Sirois i Tosti, 2012). Kada su studenti svjesni svog odgađanja, to može dovesti do niza osjećaja kao što su neadekvatnost, napetost, neugoda i panika (Burka i Yuen, 1983; prema Binder, 2000).

### *Pasivno i aktivno odgađanje*

Na temelju prethodnih opisa uzroka i posljedica akademskog odgađanja može se zaključiti kako to nije adaptivno ponašanje. Međutim, neki su istraživači pokazali kako postoje i adaptivni aspekti odgađanja pa čak i definirali različite tipove tog ponašanja. Različite tipove prokrastinatora prvi je puta identificirao Lay (1987; prema Gendron, 2011). On je razlikovao *optimistične i pesimistične* prokrastinatore. Za razliku od pesimističnih, optimistični nisu izjavljivali o anksioznosti ili niskoj samoefikasnosti kao posljedicama svojeg odgađanja. Klassen, Krawchuk i Rajani (2007) su odvojili tzv. *pozitivne i negativne* prokrastinatore na temelju toga koliko je odgađanje negativno utjecalo na njihovo akademsko funkcioniranje. Pokazalo se da su negativni prokrastinatori imali niži prosjek ocjena i nižu samoefikasnost vezanu uz samoregulaciju od pozitivnih. U već spomenutom kvalitativnom istraživanju Schrawa, Wadkinsa i Olafsona (2007), studenti su više govorili o pozitivnim aspektima odgađanja nego o negativnim. Jedan od pozitivnih aspekata je kognitivna efikasnost. To se odnosi na maksimalnu količinu učenja u najmanjoj količini vremena koju su studenti ostvarili na nekoliko načina – neki od njih su strateško planiranje te povećana koncentracija i trud. Svi su smatrali da je odgađanje korisno jer ih oslobađa dosade i omogućava veću radnu efikasnost.

Autori koji su prvi puta uveli podjelu odgađanja na *pasivno i aktivno*, konstrukte na kojima se temelji istraživanje u okviru ovog diplomskog rada, su Chu i Choi (2005). Prema njima, pasivni i aktivni odgađači međusobno se razlikuju na kognitivnim, afektivnim i bihevioralnim dimenzijama. Pasivni odgađači su oni na koje se odnosi definicija u tradicionalnom smislu: oni nemaju namjeru odgađanja, ali često ipak završe tako da odgađaju zadatke i obaveze jer nisu sposobni brzo donijeti odluke i djelovati u skladu s njima. S druge strane, aktivni odgađači mogu na vrijeme reagirati u skladu sa svojim odlukama, oni namjerno odgađaju rješavanje obaveza i usmjeravaju pažnju na druge važne aktivnosti. Kada se bliži rok, pasivni odgađači osjećaju pritisak i postaju pesimistični, posebice oko vlastite sposobnosti postizanja zadovoljavajućih rezultata (Ferrari, Parker i Ware, 1992; prema Chu i Choi, 2005). Sumnja u sebe i osjećaj

neadekvatnosti povećavaju njihovu mogućnost neuspjeha te potiču pojavu osjećaja krivnje (Steel, Brothen i Wambach, 2001; prema Chu i Choi, 2005). Aktivni pak vole raditi pod pritiskom. Kada se uhvate u koštac sa zadacima u zadnji čas, vide ih kao izazov, motivirani su, a sve to ih štiti od neugodnih emocija. Te razlike u kognitivnom i afektivnom smislu utječu i na drugačije ponašanje ovih dviju vrsta prokrastinatora. Dok su aktivni ustrajni i sposobni napraviti zadatke u zadnji čas, kod pasivnih postoji veća mogućnost odustajanja i neuspjeha. Chu i Choi (2005) utvrdili su da se ove dvije skupine odgađača razlikuju na nizu psiholoških varijabli te da dovode do različitih ishoda unatoč tome što im je količina odgađanja jednaka. Naime, dobili su kako su aktivni odgađači ustvari sličniji onim studentima koji ne odgađaju; obje su grupe pokazale višu razinu kontrole vremena i samoefikasnosti od pasivnih te ishoda poput adaptivnih strategija suočavanja sa stresom i akademskog uspjeha. Time su potvrdili početnu pretpostavku da doista postoji adaptivan oblik odgađanja kojem se ne priznaju samo neke kratkoročne dobrobiti, već je i kvalitativno drugačiji tip odgađanja.

Chu i Choi (2005) definirali su aktivno odgađanje kao multidimenzionalni konstrukt koji se sastoji od 4 dimenzije koje ćemo objasniti u nastavku. Na temelju toga konstruirali su i Upitnik aktivnog odgađanja. Nadovezujući se na njihovo istraživanje, Choi i Moran (2009) su dalje proučavali taj konstrukt. Faktorskom analizom Upitnika aktivnog odgađanja potvrdili su postojanje 4 prethodno spomenute dimenzije. Prva je *želja za pritiskom* – aktivni odgađači se osjećaju ugodno i vole raditi pod pritiskom, to im pruža izazov. Tako su motivirani i intrinzičnom potrebom da se suoče s izazovom i vanjskim zahtjevima da završe zadatak na vrijeme (Deci i Ryan, 1985; prema Choi i Moran, 2009). Druga je dimenzija *namjerna odluka odgađanja*. Dok pasivni odgađači skreću s jedne aktivnosti na drugu bez puno planiranja ili organizacije vremena (Bond i Feather, 1988; prema Choi i Moran, 2009), aktivni odgađači planiraju svoje zadatke na organiziran način iako nemaju rigidni raspored ili vremensku strukturu. Dakle, fleksibilni su i promijenit će svoj raspored u zadnji čas kako bi se prilagodili promjenjivim vanjskim uvjetima. Treća je dimenzija *sposobnost završavanja zadataka na vrijeme*. Pasivni odgađači često podcjenjuju količinu vremena koju imaju kako bi obavili zadatak i tako se može javiti veća količina stresa jer ga moraju obaviti neposredno prije roka te su razočarani rezultatima. Aktivni odgađači mogu pravilno procijeniti količinu raspoloživog vremena i „natjerati se“ da efikasno postignu svoje



ciljeve. Konačno, četvrta je *zadovoljstvo s ishodima* – zbog svih ovih prethodno navedenih karakteristika, pojedinci skloni aktivnom odgađanju, obično ostvaruju zadovoljavajuće rezultate unatoč tome što odgađaju. U zadnji trenutak oni učinkovito iskoriste vrijeme i uspješno obave zadatak koji moraju. Pasivni odgađači ne mogu se fokusirati na trenutačni zadatak koji moraju obaviti već se bave aktivnostima koje su ugodne i zadovoljavaju njihove potrebe što je kratkoročno dobro, jer ih oslobađa stresa, međutim naposljetku dovodi do loših ishoda.

#### *Odnos pasivnog i aktivnog odgađanja*

Dosad provedena istraživanja pokazuju da nema značajne povezanosti između aktivnog i pasivnog odgađanja (Chu i Choi, 2005; Choi i Moran, 2009). Preklapanje između mjera tih dvaju oblika odgađanja je malo, kada je riječ o odgađanju na općenitoj akademskoj razini. Takav nalaz govori nam da su ova dva konstrukta nezavisna i različita, odnosno da pojedinac može potencijalno biti sklon i jednoj i drugoj vrsti odgađanja; vjerojatnost da je osoba „pasivni odgađač“ nije povezana s vjerojatnošću da je ona „aktivni odgađač“. Međutim, rezultati nisu konzistentni. Cao (2012) je primjerice dobio pozitivnu povezanost između ove dvije vrste odgađanja.

#### *Ciljevi postignuća i odgađanje*

Ciljevi postignuća odnose se na svrhu uključivanja pojedinca u aktivnosti koje su povezane s postignućem (Ames, 1992). Ta svrha usmjerava kogniciju i ponašanje studenata prema nizu akademskih situacija i određuje kako oni pristupaju i kako se uključuju u aktivnosti povezane s učenjem. Model ciljeva postignuća koji je danas prihvaćen i uvelike se istražuje je onaj Elliota i McGregor (2001), nazvan 2x2 model ciljeva postignuća. Prema tom modelu, postoje četiri takva cilja. Prvi od njih je *cilj ovladavanja putem uključivanja*, a studenti koji imaju takav cilj usmjereni su na ovladavanje zadatkom, na razumijevanje onoga što uče, dakle žele naučiti što više. Drugi je *cilj ovladavanja putem izbjegavanja* - nastojanje studenata da izbjegnu mogućnost da nešto ne nauče, dakle njih brine da neće uspjeti naučiti sve što bi mogli naučiti iz tog kolegija. Treći cilj je *cilj izvedbe putem uključivanja*. Oni studenti koji su vođeni ovim ciljem, usmjereni su na najbolju moguću izvedbu, žele biti bolji od drugih studenata, nadmašiti ih, biti najpametniji. Konačno, posljednji cilj je *cilj izvedbe putem izbjegavanja* – nastojanje da se izbjegne nekompetentnost u usporedbi s drugim

studentima, brine ih da će biti lošiji od drugih. Što se tiče povezanosti s odgađanjem, većina istraživanja razmatrala je povezanost ciljeva postignuća s odgađanjem kao unidimenzionalnim konstruktom (Strunk, Cho, Steele i Bridges, 2013). Tako su ciljevi uključivanja predvidjeli nižu razinu odgađanja, a cilj ovladavanja putem izbjegavanja višu razinu (Howell i Buro, 2009; Howell i Watson, 2007; Seo, 2009; prema Strunk i sur., 2013). Međutim, malo je onih istraživanja koja su proučavala razlike aktivnih i pasivnih odgađača u ciljevima postignuća. Jedno od njih proveli su Corkin i suradnici (2011; prema Hensley, 2013). Prema njima, nastojanje da se izbjegne mogućnost toga da se nešto ne nauči ili pogrešno shvati (cilj ovladavanja putem izbjegavanja) pozitivan je prediktor pasivnog odgađanja. Nadalje, oni studenti koji su vođeni ciljem ovladavanja putem uključivanja ne iskazuju odgađanje, niti pasivno (Howell i Buro, 2009; Howell i Watson, 2007; prema Hensley, 2013), niti aktivno (Corkin i suradnici, 2011; prema Hensley, 2013). Drugim riječima, ni aktivni ni pasivni odgađači nisu usmjereni na poboljšanje svog znanja. Međutim, aktivno odgađanje se razlikuje od pasivnog u terminima ciljeva izbjegavanja. Ti ciljevi su se pokazali negativnim prediktorima aktivnog odgađanja (Corkin i sur, 2011; prema Hensley, 2013).

#### *Ispitna anksioznost i odgađanje*

Specifičan oblik anksioznosti koja se javlja u situacijama procjene je ispitna anksioznost. Ona se najčešće određuje kao stanje uzbuđenosti, napetosti, osjećaja neugode i zabrinutosti koja se javlja u ispitnim situacijama, nakon njih i pri njihovom zamišljanju i očekivanju (Arambašić, 1988). Ta anksioznost interferira s uspješnosti, a prema dvokomponentnom modelu ispitne anksioznosti do pada uspjeha u ispitnim situacijama dolazi zbog djelovanja dviju grupa faktora (Liebert i Morris, 1967; prema Vizek Vidović i sur.; 2003). To su neodgovarajući kognitivni procesi – visoko ispitno anksiozni studenti imaju velik broj ometajućih misli koje otežavaju proces dosjećanja i rješavanja problema te povišena pobuđenost autonomnog živčanog sustava – različite fiziološke i emocionalne reakcije na koje usmjeravaju svoju pažnju (primjerice znojenje dlanova, lupanje srca, strah) pa je stoga ne mogu usmjeriti na zadatke koji moraju obaviti. Neki su autori pokazali da oni studenti koji odgađaju, pokazuju i višu razinu ispitne anksioznosti (Rothblum, Solomon i Murakami, 1986; Onwuegbuzie, 2004). Rijetka su ona istraživanja koja su proučavala razlike aktivnih i pasivnih odgađača u ispitnoj anksioznosti. Cao (2012) je dobio da su aktivni odgađači pokazivali veću razinu

ispitne anksioznosti od ne-odgađača, međutim aktivni i pasivni odgađači nisu se međusobno razlikovali u ispitnoj anksioznosti. Do sada smo naveli kako aktivno odgađanje predstavlja adaptivan oblik ponašanja – na temelju njihovih karakteristika koje dovode do toga da oni ne odustaju od zadataka i unatoč odgađanju postižu uspjeh, može se pretpostaviti kako ni neće biti zabrinuti i napeti u iščekivanju ispitnih situacija i tijekom njih, za razliku od pasivnih odgađača kod kojih se može javiti ispitna anksioznost, s obzirom da često odustaju od ispunjenja zadataka, što je popraćeno neugodnim emocijama.

### *Strah od neuspjeha i odgađanje*

Strah od neuspjeha je motivacijska dispozicija u kojoj osoba doživljava iskustvo srama zbog neuspjeha i generalizira neuspjeh na mnogo situacija (McGregor i Elliot, 2005). Oni kod kojih postoji taj strah, naučili su definirati neuspjeh kao neprihvatljiv događaj koji ima negativne posljedice za njihov osjećaj vlastite vrijednosti što ih dovodi do toga da izbjegavaju neuspjeh u situacijama u kojima se vrednuje njihovo postignuće. Veza između odgađanja i straha od neuspjeha pokazala se pozitivnom (Eerde, 2013; Senecal, Koestner i Vallerand, 1995; Solomon i Rothblum, 1984). Oni kod kojih je prisutan taj strah doživljavat će brigu i anksioznost kako se približavaju rokovi; način na koji mogu smanjiti tu anksioznost jest da odgađaju rješavanje tih zadataka - tako se oslobađaju anksioznosti i potkrepljuju svoje odgađanje (Solomon i Rothblum, 1983; prema Rothblum, 1990). Sve ovo može se primijeniti na pasivne odgađače. Za aktivne se odgađače može pretpostaviti da neće imati izražen strah od neuspjeha. Oni ne osjećaju anksioznost kod nadolazećih rokova, niti se brinu da neće uspješno ispuniti svoje obaveze pa to nije razlog njihovog odgađanja; već odgađaju namjerno kako bi efikasnije radili prije samog roka, to ih motivira, pruža im izazov i ugodu. Dakle, kod njih „nema mjesta“ za strah od neuspjeha.

### *Samoeфикаsnost i odgađanje*

Samoeфикаsnost se odnosi na uvjerenje studenata o tome jesu li sposobni uspješno izvršiti određeni zadatak ili aktivnost (Pajares, 1996). Studenti s višom razinom samoeфикаsnosti spremnije se uključuju u ispunjavanje akademskih obaveza, dulje ustraju u njima i imaju veći prosjek ocjena od onih s nižom razinom. Vezu između odgađanja i samoeфикаsnosti prvi je predstavio Bandura, smatrajući ju negativnom

(1986; prema Chu i Choi, 2005). Nakon njega, brojna su istraživanja potvrdila takvu vezu između samoefikasnosti i odgađanja (Steel, 2007; Eerde, 2003; Wolters, 2003).

Kakva je razlika u samoefikasnosti između aktivnih i pasivnih odgađača? Chu i Choi (2005) pretpostavili su da će aktivni odgađači imati veću razinu samoefikasnosti od pasivnih, upravo zato što su oni sigurni u svoje sposobnosti da će stići sve obaviti u roku i pod pritiskom pa zbog toga odgađaju akademske zadatke i svoju pažnju usmjeravaju na one trenutačno važnije. Njihova se pretpostavka i potvrdila te su doista aktivni odgađači imali višu samoefikasnost od pasivnih, a nisu se razlikovali u njoj od onih studenata koji ne odgađaju. Međutim, Cao (2012) nije pronašao nikakve razlike u samoefikasnosti između aktivnih i pasivnih odgađača te neodgađača. No, aktivno odgađanje bilo je pozitivno povezano sa samoefikasnošću te je samoefikasnost kao prediktor objasnila 32% varijance aktivnog odgađanja.

#### *Postignuće i odgađanje*

Kada se proučavaju adaptivne i neadaptivne karakteristike odgađanja, važno je usmjeriti pažnju i na ocjene studenata kao ishod odgađanja. Ocjene predstavljaju mjeru postignuća studenata, bilo na nekom zadatku, kolegiju ili na svim kolegijima, što predstavlja prosjek ocjena (Hensley, 2013). U istraživanju Chu i Choa (2005), pasivni su odgađači imali manji prosjek ocjena i od aktivnih odgađača i od ne-odgađača. Aktivni odgađači odgađaju kako bi poboljšali svoju izvedbu, stoga bi povezanost aktivnog odgađanja i prosjeka ocjena trebala biti pozitivna, u najmanju ruku neutralna. Pozitivnu su vezu dobili Chu i Choi (2005) – mjera postignuća studenata bio je upravo prosjek ocjena. No, ipak su ne-odgađači imali najviši prosjek ocjena. Zanimljivu razliku između subjektivne i objektivne mjere akademskog učinka u svojem su istraživanju pokazali Choi i Moran (2009). Subjektivna mjera bila je samoprocjena vlastitog uspjeha studenata (u odnosu na druge studente), a objektivna je bila prosjek ocjena. U slučaju subjektivne mjere, povezanost s aktivnim odgađanjem bila je pozitivna, a u slučaju objektivne povezanosti nije bila značajna. Dakle, iako aktivni odgađači smatraju da je njihovo odgađanje korisno, njihovo se vjerovanje ne mora očitovati u stvarnom učinku.

## **CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE**

Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti faktorsku strukturu Upitnika aktivnog odgađanja te utvrditi postojanje aktivnih i pasivnih odgađača i njihovu povezanost s različitim uvjerenjima, ciljevima postignuća i akademskim postignućem.

U skladu s ciljem istraživanja, formulirani su sljedeći problemi:

1. Provjeriti faktorsku strukturu Upitnika aktivnog odgađanja na uzorku studenata.
2. Ispitati obrazac povezanosti rezultata na Upitniku pasivnog odgađanja i Upitniku aktivnog odgađanja međusobno i s ciljevima postignuća, ispitnom anksioznosti, strahom od neuspjeha, samoeфикаsnosti te prosjekom ocjena na svim godinama studija.

Pretpostavke o faktorskoj strukturi Upitnika aktivnog odgađanja temeljili smo na nalazima istraživanja koje su proveli Choi i Moran (2009). U skladu s njihovim rezultatima očekujemo da će se faktorskom analizom Upitnika aktivnog odgađanja dobiti četiri faktora, a to su: želja za pritiskom, namjerna odluka odgađanja, sposobnost završavanja zadataka na vrijeme i zadovoljstvo s ishodima. Na temelju nalaza prethodnih istraživanja pretpostavljamo da neće postojati povezanost aktivnog i pasivnog odgađanja te da će aktivno i pasivno odgađanje biti značajno negativno povezani s ciljevima uključivanja; aktivno će biti značajno negativno povezano i s ciljevima izbjegavanja, a pasivno pozitivno. Uzimajući u obzir rezultate istraživanja koje je proveo Cao (2012) pretpostavljamo da neće biti razlike u povezanosti aktivnog i pasivnog odgađanja s ispitnom anksioznosti. Nadalje, nema poznatog istraživanja koje je proučavalo povezanost aktivnog i pasivnog odgađanja sa strahom od neuspjeha. Stoga pretpostavljamo da neće biti razlike u povezanosti aktivnog i pasivnog odgađanja sa strahom od neuspjeha. Aktivno odgađanje bit će pozitivno povezano sa samoeфикаsnosti i prosjekom ocjena, dok će pasivno odgađanje pokazivati značajno obrnut obrazac povezanosti s ovim varijablama.

## **METODOLOGIJA**

### *Sudionici*

U istraživanju koje je provedeno putem *on-line* upitnika sudjelovalo je ukupno 205 studenata, od toga je bilo 172 ženska (83.9%) i 33 muška studenta (16.1%).

Prosječna dob svih sudionika je 22 godine (raspon od 19 do 31). Sudionici su studenti različitih studija i usmjerenja te godina studija. Najveći broj studenata je s Hrvatskih studija u Zagrebu ( $N=95$ ; 46.3%) te s Filozofskog fakulteta u Zagrebu ( $N=69$ ; 33.7%). Smjer kojem pripada najveći broj studenata je psihologija ( $N=131$ ; 63.9%). Struktura uzorka prema godini studija koju sudionici trenutno pohađaju je sljedeća: 1. godina preddiplomskog studija ( $N=21$ ; 10.2%), 2. godina preddiplomskog studija ( $N=89$ ; 43.4%), 3. godina preddiplomskog studija ( $N=31$ ; 15.1%), 1. godina diplomskog studija ( $N=17$ ; 8.3%), 2. godina diplomskog studija ( $N=26$ ; 12.7%), absolventi ( $N=17$ ; 8.3%) i kategorija ostalo ( $N=4$ ; 2.0%).

### *Postupak*

Istraživanje je provedeno *on-line*, a prikupljanje podataka trajalo je od svibnja do rujna 2014. godine. Elektronska verzija upitnika napravljena je pomoću web aplikacije LimeSurvey. Podaci su prikupljeni pomoću metode snježne grude tako da smo putem e-maila prosljedili poveznicu na upitnik prijateljima i poznanicima te ih zamolili da nakon ispunjavanja upitnika, prosljede poveznicu svojem krugu kontakata. Poveznica je postavljena i na društvenu mrežu *Facebook* te na psihologijski portal *Istraži Me*. Također je e-mailom prosljeđena i različitim udrugama studenata koje djeluju na Filozofskom fakultetu i na Hrvatskim studijima te predstavnicima prve i druge godine psihologije Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Sudionicima je u početnoj uputi objašnjeno da je cilj istraživanja ispitati neke navike i ponašanja koji se odnose na njihove svakodnevne akademske obaveze te iskustva njihova akademskog okruženja, također da je ispitivanje u potpunosti dobrovoljno i anonimno, pristup će imati samo istraživač, a podaci će služiti za potrebe izrade diplomskog rada. Navedeno je i okvirno vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika (oko 15 minuta). Prije svakog pojedinačnog upitnika nalazila se uputa s detaljnim informacijama o načinu ispunjavanja upitnika. Sudionici su zamoljeni da na pitanja u upitniku odgovaraju što iskrenije te da provjere jesu li odgovorili na sva pitanja. U početnoj uputi je navedeno i da smiju odustati u bilo kojem trenutku bez ikakvih posljedica te ukoliko imaju bilo kakvih pitanja ili prijedloga, mogu se javiti na određenu e-mail adresu. Konačno, sudionicima se zahvalilo na suradnji.

### *Mjerni instrumenti*

Opći podaci koji su se tražili od sudionika u početnom dijelu elektronskog upitnika su spol, dob, fakultet i smjer, godina studija i prosjek ocjena tijekom dosadašnjeg studija.

#### *Upitnik pasivnog odgađanja*

Pasivno odgađanje mjerilo se *Tuckmanovim upitnikom odgađanja* (1991; Košanski, 2004). Ovaj upitnik izabran je kao mjera pasivnog odgađanja jer sadrži čestice koje se odnose na tendenciju izbjegavanja i to tako da je takvo ponašanje neizbježno (Tuckman, 1991; prema Hensley, 2013). Upitnik je razvio Tuckman, 1991. g. (Košanski, 2004). Postoji dulja i kraća forma upitnika. U ovom istraživanju primijenjena je kraća forma koja se sastoji od 16 čestica koje se odnose isključivo na tendenciju odgađanja, uzaludnog gubljenja vremena i odugovlačenja obavljanja zadataka (primjer čestice: „*Odgađam započeti zadatke koje ne volim raditi*“). Koeficijent unutarnje konzistencije iznosi  $\alpha = .86$  (Tuckman, 1991; prema Košanski, 2004). Svakoju tvrdnju pridružena je skala Likertovog tipa od 5 stupnjeva, pri čemu 1 znači *u potpunosti se ne odnosi na mene*, a 5 *u potpunosti se odnosi na mene*. Ukupan rezultat izražen je kao jednostavna linearna kombinacija označenih vrijednosti, a tvrdnje koje su suprotnog smjera trebaju se prije zbrajanja rekodirati (ukupno su tri takve tvrdnje). Viši rezultat upućuje na veću tendenciju odgađanja, a u slučaju našeg istraživanja, na veću tendenciju pasivnog odgađanja. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije u ovom istraživanju je zadovoljavajuća i iznosi  $\alpha = .89$ .

#### *Upitnik aktivnog odgađanja*

Za ispitivanje aktivnog odgađanja korišten je *Upitnik aktivnog odgađanja* koji su konstruirali Choi i Moran (2009). Uzimajući u obzir različite kognitivne, afektivne i bihevioralne mehanizme koji čine četiri pretpostavljene dimenzije aktivnog odgađanja, autori su prvotno definirali 40 čestica upitnika. Nakon provedene eksploratorne faktorske analize, u konačnici je preostalo 16 čestica koje su činile 4 faktora. Svaki faktor uključuje 4 čestice. Primjeri čestica koje čine pojedini faktor i njihove pouzdanosti su (Choi i Moran, 2009): faktor želje za pritiskom („*Osjećam napetost i ne mogu se koncentrirati ako trebam raditi pod pritiskom.*“;  $\alpha = .82$ ), namjerna odluka odgađanja („*Kako bih učinkovitije iskoristio/la vrijeme, namjerno odgađam neke*

zadatke.“;  $\alpha = .70$ ), sposobnost završavanja zadataka na vrijeme („*Jednom kad započnem sa obavljanjem zadataka, teško mi ih je dovršiti.*“;  $\alpha = .70$ ) i faktor zadovoljstvo s ishodima („*Ako moram žuriti pri obavljanju zadatka, ne postizem dobar rezultat.*“;  $\alpha = .83$ ). Pouzdanost cijelog upitnika je  $\alpha = .80$  (Choi i Moran, 2009).

Za potrebe ovog istraživanja korištena je prevedena verzija upitnika. Kao i u istraživanju Choia i Moran (2009) sastoji se od 16 tvrdnji, a zadatak sudionika bio je označiti na skali Likertovog tipa u kojoj mjeri se slažu s pojedinom tvrdnjom od 1 (*uopće se ne slažem*) do 7 (*u potpunosti se slažem*). Ukupni rezultat računao se kao zbroj označenih vrijednosti, a veći rezultat znači i veću sklonost aktivnom odgađanju. 12 je tvrdnji koje se prije zbrajanja trebaju rekodirati s obzirom da su suprotnog značenja.

#### *Upitnik ciljeva postignuća*

Ciljevi postignuća ispitani su prilagođenim *Upitnikom ciljeva postignuća* (*Achievement Goal Questionnaire*; Elliot i McGregor, 2001). Originalni upitnik konstruiran je tako da ispituje ciljeve postignuća prema 2x2 modelu u kontekstu određenog kolegija (Npr. „*Važno mi je da budem bolji od drugih studenata u ovom kolegiju*“). Prilagođenu verziju upitnika napravile su Jakšić i Vizek-Vidović (2008), a mi smo koristili tu verziju s česticama koje ispituju ciljeve postignuća u općem akademskom kontekstu, na razini cjelokupnog studija (primjer čestice: „*Želim naučiti najviše što mogu iz pojedinih kolegija*“.) Upitnik se sastoji od 12 čestica pridruženih skali Likertovog tipa od 7 stupnjeva, a zadatak ispitanika je procijeniti svoje slaganje s tvrdnjom, od 1 - *uopće se ne slažem* do 7 - *u potpunosti se slažem*. Svaki od četiri cilja postignuća predstavljaju 3 čestice, a ukupan rezultat za pojedini cilj formira se kao prosjek vrijednosti dobivenih na odgovarajuće tri čestice. U originalnom istraživanju (Elliot i McGregor, 2001), dobiveni faktori zajednički su objasnili 81.5% ukupne varijance. Pojedinačni koeficijenti unutarnje konzistencije kretali su se od  $\alpha = .83$  do  $\alpha = .92$ . U ovom istraživanju pojedinačni koeficijenti unutarnje pouzdanosti iznose: za cilj ovladavanja putem uključivanja  $\alpha = .81$ , za cilj ovladavanja putem izbjegavanja  $\alpha = .79$ , za cilj izvedbe putem uključivanja  $\alpha = .91$  i za cilj izvedbe putem izbjegavanja  $\alpha = .66$ .



### *Upitnik ispitne anksioznosti*

*Upitnik ispitne anksioznosti* (MSLQ-TA) dio je Upitnika motiviranih strategija za učenje (MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia i McKeachie, 1991). MSLQ ispituje motivacijske orijentacije studenata i njihovo korištenje različitih strategija učenja za određeni kolegij. Sastoji se od dva dijela – motivacijskog kojeg čini 6 skala i onog za procjenu strategija učenja kojeg čini 9 skala. Skala ispitne anksioznosti dio je motivacijskog dijela upitnika, a sastoji se od 5 čestica koje se odnose na kognitivni i emocionalni aspekt. Kognitivni se odnosi na negativne misli i brigu koje utječu na loš uradak u testu (primjer čestice: „*Dok pišem test mislim o tome kako loše napredujem u odnosu na druge studente*“), a emocionalni se odnosi na afektivnu i fiziološku pobuđenost prilikom rješavanja testa (primjer čestice: „*Tijekom testa osjećam nelagodu, pobuđenost*“). Zadatak ispitanika je procijeniti svoj stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom, pritom 1 znači „*uopće se ne slažem*“, a 7 „*u potpunosti se slažem*“. Ukupni rezultat izražava se kao aritmetička sredina odgovora na 5 čestica, pri čemu veći rezultat predstavlja višu ispitnu anksioznost. Pintrich i sur. (1991) utvrdili su da pouzdanost tipa unutarnje konzistencije ove skale iznosi  $\alpha = .80$ , a u ovom istraživanju ona iznosi  $\alpha = .85$ .

### *Upitnik straha od neuspjeha*

*Upitnik straha od neuspjeha* (Kolić, 1988) ima 15 čestica (koeficijent unutarnje konzistencije iznosi  $\alpha = .87$ ) i sastoji se od dvije subskale ispitne anksioznosti koja sadrži 7 čestica (primjer čestice: „*Čini mi se da što je važniji ispit to su lošiji moji rezultati*“;  $\alpha = .81$ ) i subskale nesigurnosti koja sadrži 8 čestica (primjer čestice: „*Lako me je omesti dok rješavam neki test.*“;  $\alpha = .78$ ). U ovom istraživanju koeficijent unutarnje konzistencije čitave skale iznosi  $\alpha = .91$ . Uz svaku česticu nalazi se skala od 5 stupnjeva, a ispitanici su trebali procijeniti u kojem stupnju se sadržaj tvrdnje odnosi na njih osobno (pritom 1 znači „*u potpunosti se ne odnosi na mene*“, a 5 „*u potpunosti se odnosi na mene*“). Ukupan rezultat računa se kao zbroj označenih vrijednosti, a veći rezultat predstavlja i viši strah od neuspjeha.

### *Upitnik opće samoefikasnosti*

*Upitnik opće (generalizirane) samoefikasnosti* sastavili su Jerusalem i Schwarzer 1979. godine (Scholz, Doña, Sud i Schwarzer, 2002). Namijenjen je za procjenu percipiranog osjećaja samoefikasnosti za uspješno nošenje sa svakodnevnim

poteškoćama i adaptacije na stresne životne događaje. Nakon originalne verzije koja se sastojala od 20 čestica, skala je 1981. g. reducirana na 10 čestica (Scholz, Doña, Sud i Schwarzer, 2002). Skala se koristila u brojnim istraživanjima, a koeficijenti unutarnje konzistencije kreću su se između  $\alpha = .75$  i  $.91$  (Scholz, Doña, Sud i Schwarzer, 2002); u našem istraživanju je  $\alpha = .89$ . Primjer čestice je: „*Uvjeren/a sam da bih se mogao uspješno nositi s neočekivanim događajima*“. Svakoju tvrdnju ove skale pridružena je ljestvica od 4 stupnja, a zadatak sudionika je da procijeni u kojoj mjeri se svaka tvrdnja odnosi na njega, pritom 1 znači „*uopće nije točno*“, a 4 znači „*potpuno točno*“. Ukupan rezultat izražava se kao jednostavna linearna kombinacija označenih vrijednosti na pojedinoj tvrdnji, a veći rezultat predstavlja i veći osjećaj opće samoefikasnosti.

## **REZULTATI**

Podaci prikupljeni u ovom istraživanju obrađeni su pomoću računalnog programa SPSSv20.

### *Faktorska analiza Upitnika aktivnog odgađanja*

Kako bismo odgovorili na prvi problem u istraživanju, proveli smo faktorsku analizu Upitnika aktivnog odgađanja. Prije provedbe faktorske analize potrebno je provjeriti pogodnost cjelokupne korelacijske matrice, odnosno prikladnost podataka za njihovu primjenu. Kako bi se to ispitalo, provedeni su Bartlettov test sfericiteta i Kaiser – Meyer – Olkinov (KMO) test. Bartlettov test sfericiteta koristi se za testiranje hipoteze da je korelacijska matrica (R) identična matrici identiteta (I) i to tako da testira značajnost razlike između njih. Što je veća dobivena vrijednost hi-kvadrata, to je manja vjerojatnost da je opažena korelacijska matrica jednaka matrici identiteta. Bartlettov test pokazao je statistički značajno odstupanje korelacijske matrice od matrice identiteta ( $p < .001$ ) što znači da je opravdano koristiti faktorsku analizu. KMO test pokazuje koliko manifestne varijable psihometrijski pripadaju zajedno, tj. je li korelacijska matrica pogodna za faktorizaciju. Vrijednosti tog indeksa mogu varirati između 0 i 1, pri čemu se vrijednosti od  $.80$  smatraju vrlo dobrim, a one od  $.90$  odličnim. KMO indeksi dobiveni u ovom istraživanju iznose  $.846$  što također opravdava korištenje faktorske analize.

Kako bi se utvrdila faktorska struktura Upitnika aktivnog odgađanja korištena je eksploratorna faktorska analiza prema modelu zajedničkih faktora. Cilj eksploratorne

faktorske analize je utvrditi temeljne faktore ili izvore varijacija i kovarijacija među promatranim varijablama, odnosno da se na nekom području istraživanja utvrde bazni faktori i tako dobije uvid u temeljne uzroke ili izvore različitih manifestacija na promatranom području. Modelom zajedničkih faktora analizira se zajednička varijanca manifestnih varijabli, dakle onaj dio varijance koji svaka varijabla dijeli s ostalim varijablama i koji se naziva zajednička varijanca ili komunalitet. Na temelju dosadašnjih istraživanja (Chu i Choi, 2005; Choi i Moran, 2009) očekuje se međusobna povezanost faktora. Stoga smo koristili kosokutnu rotaciju – *direct oblimin* kako bismo mogli smislenije interpretirati ekstrahirane faktore. Pri utvrđivanju značajnosti faktora korišten je Kaiser-Guttmanov kriterij prema kojemu su značajni oni faktori čija je vrijednost karakterističnog korijena veća od 1, te Catellov *scree test*, koji predstavlja grafički prikaz ekstrahiranih faktora i omogućuje praćenje trenda opadanja vrijednosti karakterističnih korijena. Broj zadržanih faktora određuje se na temelju prekida i diskontinuiteta na dobivenoj krivulji. Dakle, na dijagramu se pronalazi točka u kojoj se oblik krivulje mijenja i ona prelazi u horizontalu (Pallant, 2011). Posljednji kriterij za odabir broja značajnih faktora je kriterij interpretabilnosti - konačan odabir faktora mora biti smislen i razumljiv radi njihove jednostavnije i lakše interpretacije.

*Tablica 1*

Vrijednosti inicijalnih i ekstrahiranih vrijednosti karakterističnih korijena te postoci i kumulativni postoci objašnjene varijance za četiri faktora na Upitniku aktivnog odgađanja na uzorku studenata

Faktori	Inicijalno			Ekstrahirano		
	Karakteristični korijen	Postotak objašnjene varijance	Kumulativni postotak objašnjene varijance	Karakteristični korijen	Postotak objašnjene varijance	Kumulativni postotak objašnjene varijance
<b>1</b>	5.032	31.452	31.452	4.678	29.238	29.238
<b>2</b>	3.321	20.755	52.206	2.914	18.212	47.450
<b>3</b>	1.574	9.836	62.042	1.204	7.525	54.975
<b>4</b>	1.096	6.850	68.892	.795	4.968	59.943

Prema podacima iz *tablice 1* vidljivo je da se uz poštivanje Kaiser-Guttmanovog kriterija dobiju četiri faktora koji zajednički objašnjavaju oko 69% zajedničke varijance. Ekstrakcijom faktora, prema istom ovom kriteriju četvrti faktor bismo trebali odbaciti. Međutim, ako uzmemo u obzir teorijske pretpostavke i rezultate istraživanja na kojemu se temelji ovaj rad, činjenicu da četvrti faktor doprinosi objašnjenju ukupne varijance kao i to da će, ukoliko ga zadržimo omogućiti jednostavniju i smisleniju interpretaciju faktora, odlučili smo uključiti i taj faktor u daljnju analizu. Nakon ekstrakcije faktora,

postotak objašnjene varijance je oko 60%, pritom postoji velika razlika u postotku objašnjene varijance kod pojedinačnih faktora. Tako se može uočiti da prvi faktor samostalno objašnjava 29% varijance, drugi 18% dok je u slučaju trećeg i četvrtog faktora taj postotak manji od 10%. To bi moglo upućivati i na prikladnost dvofaktorskog rješenja. Na temelju drugog kriterija koji smo uzeli u obzir prilikom donošenja odluke o konačnom broju faktora, *scree plot* (prilog 1), može se uočiti kako bi četverofaktorska struktura mogla biti prikladna unatoč tome što je vrijednost karakterističnog korijena četvrtog faktora tek neznatno veća od 1.

Na temelju ovih podataka, kao i činjenice da faktorska struktura koju čine četiri faktora omogućava da se jednostavnije objasni sama struktura Upitnika aktivnog odgađanja, odlučili smo se za četiri – faktorsko rješenje. Rezultati ovakve faktorske strukture prikazani su u matrici faktorskog obrasca (prilog 2) i matrici faktorske strukture (prilog 3). Matrica faktorskog obrasca sadrži faktorske koeficijente (faktorska zasićenja) svih analiziranih čestica s uvrđenim faktorima; ona zasićenja koja iznose najmanje .30 se smatraju značajnima (Hair, Tatham, Anderson i Black, 1998). Stoga su u ovoj matrici faktorskog obrasca isključena ona koja ne zadovoljavaju taj uvjet. Matrica faktorske strukture sadrži koeficijente korelacija svake analizirane čestice i faktora. Uzimajući u obzir veličinu uzorka u ovom istraživanju ( $N=205$ ), korelacije čestice i faktora trebale bi biti minimalno .40 da bi se smatrale značajnima (Hair i sur., 1998). Čestice 9, 10, 11 i 12 značajno su korelirale samo s drugim, a čestice 13, 14, 15 i 16 s trećim faktorom. Prvih osam čestica koreliralo je značajno i s prvim i s četvrtim faktorom pa smo ih pridružili pripadajućim faktorima s obzirom na veličinu korelacija. Konačno, na temelju rezultata koji se uočavaju u matrici faktorskog obrasca i matrici faktorske strukture, izdvojili smo četiri faktora sa pripadajućim česticama. Te grupirane čestice, osim po faktorskim zasićenjima i obrascima povezanosti s faktorima, teorijski i sadržajno pripadaju odgovarajućem faktoru. Stoga, ta četiri faktora su: faktor 1 - želja za pritiskom, *ŽZP* (čestice 5, 6, 7 i 8), faktor 2 - namjerna odluka odgađanja, *NOO* (čestice 9, 10, 11 i 12), faktor 3 - sposobnost završavanja zadataka na vrijeme, *SZZV* (čestice 13, 14, 15 i 16) i faktor 4 - zadovoljstvo s ishodima, *ZSI* (1, 2, 3 i 4).

Tablica 2

Korelacije između četiri ekstrahirana faktora Upitnika aktivnog odgađanja na uzorku studenata

Ekstrahirani faktori	Želja za pritiskom	Namjerna odluka odgađanja	Sposobnost završavanja zadataka na vrijeme	Zadovoljstvo s ishodima
Želja za pritiskom	--			
Namjerna odluka odgađanja	.09	--		
Sposobnost završavanja zadataka na vrijeme	.23	-.34	--	
Zadovoljstvo s ishodima	-.61	-.14	-.18	--

U tablici 2 prikazane su korelacije između ova četiri faktora. Uviđa se kako faktori ŽPP i NOO pokazuju malu pozitivnu povezanost, dok je povezanost ŽPP i SZZV nešto veća i pozitivna. Također postoje negativne povezanosti između faktora ŽPP i ZSI, zatim između NOO i SZZV te NOO i ZSI; također između SZZV i ZSI. Ovakav obrazac korelacija između faktora mogao bi ukazivati na to da, s obzirom na nedostatak međusobne pozitivne povezanosti između svih faktora, oni zajednički ne čine jedan konstrukt koji bi bio aktivno odgađanje. Stoga, nije opravdano koristiti ukupan rezultat na Upitniku aktivnog odgađanja (koji bi se izrazio kao linearna kombinacija svih 16 čestica) kao mjeru povezanosti s ostalim varijablama, s ciljem odgovaranja na drugi problem. Zbog toga su kao mjere korišteni svaki od četiri faktora zasebno, a rezultat na njima formiran je kao jednostavna linearna kombinacija pripadajućih čestica. U prilogu 4 prikazana je deskriptivna statistika faktora. Dobivene pouzdanosti unutarnje konzistencije četiri faktora su zadovoljavajuće, a kreću se od  $\alpha = .79$  do  $\alpha = .85$ .

#### Korelacijska analiza

Normalitet distribucija dobivenih rezultata testiran je Kolmogorov – Smirnovljevim neparametrijskim testom. Rezultati pokazuju da distribucije faktora namjerne odluke odgađanja i mjere pasivnog odgađanja ne odstupaju značajno od normalne krivulje, dok distribucije preostala tri faktora Upitnika aktivnog odgađanja, mjera ciljeva postignuća, ispitne anksioznosti, straha od neuspjeha, samoeфикаsnosti i prosjeka ocjena odstupaju (prilog 5).

Pretpostavljamo da ovakva odstupanja neće imati utjecaj na rezultate statističkih postupaka koji zahtijevaju normalitet distribucija. Naime, korištenje parametrijske statistike dopušteno je i na distribucijama koje odstupaju od normalne ako ta odstupanja

nisu ekstremna (Aron i Aron, 1994). Također, Petz (1997) smatra da je uvjet za korištenje parametrijske statistike da su distribucije pravilne, odnosno da nisu bimodalne ili u obliku U-krivulje. S obzirom da su ovi uvjeti zadovoljeni, u daljnjim analizama korišteni su parametrijski postupci.

*Tablica 3*

Deskriptivni podaci za rezultate ispitanika na faktorima Upitnika aktivnog odgađanja te na upitnicima pasivnog odgađanja, ciljeva postignuća, ispitne anksioznosti, straha od neuspjeha i samoefikasnosti te prosjeku ocjena

<b>Varijable</b>	<b>N</b>	<b>Mogući raspon</b>	<b>Opaženi raspon</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Pasivno odgađanje	205	16-80	22-72	48.73	11.24
Želja za pritiskom	205	4-28	4-28	14.92	5.72
Namjerna odluka odgađanja	205	4-28	4-27	14.23	5.04
Sposobnost završavanja zadataka na vrijeme	205	4-28	5-28	20.02	5.06
Zadovoljstvo s ishodima	205	4-28	4-28	16.41	5.24
Cilj ovladavanja putem uključivanja	205	1-7	2-7	5.44	1.04
Cilj ovladavanja putem izbjegavanja	205	1-7	1-7	4.23	1.44
Cilj izvedbe putem uključivanja	205	1-7	1-7	3.96	1.68
Cilj izvedbe putem izbjegavanja	205	1-7	1-7	4.51	1.31
Ispitna anksioznost	205	1-7	1-6.80	3.03	1.34
Strah od neuspjeha	205	15-75	15-67	35.39	11.93
Samoefikasnost	205	10-40	15-40	31.42	5.45
Prosjek ocjena	203	1-5	2-5	4.03	.57

U *tablici 3* prikazani su deskriptivni podaci sudionika na ispitivanim varijablama. Uočavamo kako sudionici pokazuju višu sposobnost završavanja zadataka na vrijeme, višu samoefikasnost te ciljeve ovladavanja putem uključivanja i putem izbjegavanja, cilj izvedbe putem izbjegavanja i viši prosjek ocjena (distribucije su negativno asimetrične). Također, sudionici iskazuju manju želju za pritiskom, manje straha od neuspjeha te ispitne anksioznosti od prosjeka (pozitivno asimetrične distribucije).

Kako bismo odgovorili na drugi problem, izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije.

Tablica 4

Koeficijenti povezanosti (Pearsonov  $r$ ) rezultata ispitanika na pojedinim faktorima Upitnika aktivnog odgađanja te ukupnih rezultata na upitnicima pasivnog odgađanja, ciljeva postignuća, ispitne anksioznosti, straha od neuspjeha, samoefikasnosti i prosjeka ocjena

Varijabela	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. ŽZP	--											
2. NOO	.06	--										
3. SZZV	.25**	-.30**	--									
4. ZSI	.62**	.15*	.21**	--								
5. PO	-.01	.45**	-.63**	.10	--							
6. Cilj O/U	-.13**	.01	.08	-0.1	-.09	--						
7. Cilj O/I	-.32**	.15*	-.26**	-.16*	.25**	.40**	--					
8. Cilj I/U	-.17*	-0.1	.01	-0.09	-.11	.30**	.34**	--				
9. Cilj I/I	-.32**	.11	-.18**	-.23**	.15*	.23**	.49**	.44**	--			
10. IA	-.33**	.08	-.46**	-.14*	.34**	-.03	.36**	.15*	.39**	--		
11. SON	-.44**	.18**	-.51**	-.24**	.42**	-.10	.35**	.09	.34**	.71**	--	
12. SE	.35**	.02	.31**	.18**	-.26**	.22**	-.17*	-.05	-.12	-.35**	-.50**	--
13. P.O	-.02	-.10	.22**	.01	-.24**	.18**	.09	.44**	.09	-.14*	-.11	.03

Legenda: ŽZP-želja za pritiskom; NOO-namjerna odluka odgađanja; SZZV-sposobnost završavanja zadataka na vrijeme; ZSI-zadovoljstvo s ishodima; PO-pasivno odgađanje; cilj O/U-cilj ovladavanja putem uključivanja; cilj O/I-cilj ovladavanja putem izbjegavanja; cilj I/U—cilj izvedbe putem uključivanja; cilj I/I-cilj izvedbe putem izbjegavanja; IA-ispitna anksioznost; SON-strah od neuspjeha; SE-samoefikasnost; P.O-prosjek ocjena; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

U tablici 4 prikazane su veličine, smjer i značajnost tih povezanosti. Na temelju prikazanih podataka može se uočiti kako četiri faktora aktivnog odgađanja pokazuju različit obrazac povezanosti s pasivnim odgađanjem. Dok ŽZP i ZSI nisu značajno povezani s pasivnim odgađanjem, NOO je značajno pozitivno, a SZZV značajno negativno povezana s pasivnim odgađanjem. ŽZP je značajno negativno povezana sa sva četiri cilja postignuća. NOO pokazuje značajnu povezanost jedino s ciljem ovladavanja putem izbjegavanja, i to pozitivnu, dok je SZZV s tim ciljem značajno negativno povezana; potonji faktor je također negativno povezan s ciljem izvedbe putem izbjegavanja. ZSI je značajno negativno povezano s ciljevima izbjegavanja. Pasivno odgađanje jedinu povezanost pokazuje s ciljevima izbjegavanja – ona je pozitivna i s ciljem ovladavanja i s ciljem izvedbe. Nadalje, ŽZP, SZZV i ZSI su značajno negativno povezani s ispitnom anksioznošću i strahom od neuspjeha, a pozitivno sa samoefikasnosti. NOO je značajno pozitivno povezana sa strahom od neuspjeha. Pasivno odgađanje značajno je pozitivno povezano s ispitnom anksioznošću i sa strahom od neuspjeha te negativno sa samoefikasnošću. Od četiri faktora, jedino je SZZV značajno povezana s prosjekom ocjena, i to pozitivno. Pasivno odgađanje je značajno negativno povezano s prosjekom ocjena.

## RASPRAVA

### *Faktorska struktura Upitnika aktivnog odgađanja*

Kako bismo ispitali prvi problem, proveli smo eksploratornu analizu Upitnika aktivnog odgađanja. Na temelju određenih kriterija, kao i podataka matrice faktorskog obrasca i faktorske strukture izdvojili smo četiri faktora s pripadajućim česticama što je potvrdilo početnu hipotezu i u skladu je s prijašnjim istraživanjima (Chu i Choi, 2005; Choi i Moran, 2009). Čestice 9, 10, 11 i 12 imale su značajna zasićenja samo s drugim faktorom, kao i čestice 13, 14, 15 i 16 s trećim. Situacija nije bila takva s prvih 8 čestica koje su se projicirale i na prvom i na četvrtom faktoru, stoga smo ih pridružili faktorima uzevši u obzir veličinu zasićenja te interpretabilnost faktora. Dakle, kao što je već spomenuto, utvrdili smo postojanje četiri faktora koji čine Upitnik aktivnog odgađanja. Čestice koje njima pripadaju su uglavnom visoko zasićene faktorima kojima pripadaju te sadržajno odgovaraju karakteristikama tih faktora koje su opisane u istraživanjima (Chu i Choi, 2005; Choi i Moran, 2009). Prvi je *želja za pritiskom (ŽZP)*, preferencija za radom kada postoji neposredni pritisak za obavljanje zadataka što također pruža i izazov. Hensley (2013) je u svojem proučavanju dnevnika učenja studenata i provedbi intervjua sa studentima koji su se odnosili na njihovu sklonost odgađanju, pokazala da je upravo želja za pritiskom važna komponenta aktivnog odgađanja – studenti su preferirali pritisak jer im je to pomoglo da se koncentriraju i da se oslobode distraktora. Sličan nalaz dobili su i Schraw, Wadkins i Olafson (2007), u čijem su istraživanju studenti izjavili kako im je potreban taj pritisak da rade na optimalnoj razini i bili su ponosni što uslijed pritiska ipak mogu uspješno raditi. Drugi je faktor *namjerna odluka odgađanja (NOO)* - namjerno odgađanje zadataka kako bi se učinkovitije iskoristilo vrijeme i dosegao maksimum motivacije što također minimizira vrijeme uloženo u rad (Schraw, Wadkins i Olafson, 2007). Odluka o odgađanju kod studenata uključena je u njihovo akademsko planiranje i oni su svjesni prednosti koje odgađanje donosi, primjerice, slobodno vrijeme za druge aktivnosti (Hensley, 2013). *Sposobnost završavanja zadataka na vrijeme (SZZV)* treći je faktor, a *zadovoljstvo s ishodom (ZSI)* četvrti. Uspješno završavanje zadataka i postizanje ciljeva na vrijeme te ostvarivanje ishoda i rezultata s kojima su zadovoljni čine studente koji aktivno odgađaju.

Faktorskom analizom smo utvrdili određene veličine i smjer povezanosti među faktorima koje nisu u skladu s nalazima na kojima smo temeljili te pretpostavke (Choi i



Moran, 2009). Naime, korelacije koje smo dobili se kreću od vrlo malih (između ŽZP i SZZV), zatim gotovo nultih (između ŽZP i NOO) pa sve do umjereno visokih i negativnih (između ŽZP i ZSI). Takav obrazac korelacija ne upućuje na to da ovi faktori, odnosno subskale zajednički predstavljaju kompozitnu skalu aktivnog odgađanja što su pokazali Choi i Moran (2009). U njihovoj analizi, faktori su međusobno pokazali pozitivnu povezanost što upućuje na to da se aktivno odgađanje smatra jedinstvenim konstruktom, a rezultat na upitniku računa kao linearna kombinacija svih 16 čestica koje ga čine. Međutim, korelacije između faktora na to ne upućuju, a sličan nalaz dobiven je i u istraživanju koje je provela Hensley (2013). Ona je dobila trofaktorsku strukturu Upitnika aktivnog odgađanja. Također, faktor NOO je pokazivao negativnu povezanost s preostala dva faktora. S obzirom na dobivenu povezanost faktora u našem istraživanju, ne može se sa sigurnošću tvrditi da oni zajednički čine konstrukt aktivnog odgađanja. Jer primjerice, neke od povezanosti bi značile da, što je izraženije namjerno odgađanje zadataka kod studenata, time je teže završiti zadatke na vrijeme i postići zadovoljavajuće rezultate. Takve povezanosti u svojoj suštini ne odgovaraju karakteristikama aktivnih odgađača, adaptivnom obliku odgađanja. U konačnici stoga nije bilo opravdano koristiti ukupan rezultat kao zbroj označenih vrijednosti na svim česticama kao mjeru aktivnog odgađanja. Umjesto toga koristili smo ukupne rezultate izračunate pojedinačno za svaki od četiri faktora. Na taj način smo utvrdili da se neke od subskala više odnose na koncept aktivnog odgađanja, a neke manje. O tim rezultatima će riječi biti više u nastavku.

#### *Povezanost rezultata aktivnog i pasivnog odgađanja*

Da bismo utvrdili je li doista konstrukt aktivnog odgađanja neovisan od pasivnog, izračunali smo povezanost rezultata na faktorima aktivnog odgađanja s ukupnim rezultatima na upitniku pasivnog odgađanja. Povezanost ŽZP i ZSI s pasivnim odgađanjem nije značajna, povezanost NOO i pasivnog odgađanja je značajna i pozitivna, dok je povezanost SZZV i pasivnog odgađanja značajna i negativna. Ovakav rezultat nas upućuje na to da možda postoje određene karakteristike aktivnog odgađanja koje su sadržajno sličnije pasivnom odgađanju nego što smo pretpostavljali. Faktor NOO, po svojem sadržaju znači da studenti namjerno odgađaju izvršavanje svojih obaveza, prilagođavaju se situaciji i zapravo, na neki način planiraju tu odgodu jer trenutačno ima važnijih stvari kojima se trebaju baviti. S druge strane, kod pasivnih

odgađača ne postoji taj element „namjere“, oni ne žele odgađati, ali ipak na kraju odgađaju. Kada se pobliže pogleda sadržaj čestica koje čine taj faktor, iako one govore o „namjeri“, čini se da ona nije bila dovoljno naglašena. Tako da ne možemo tvrditi da su sudionici doista taj koncept tako i shvatili, jer nisu velike razlike između tih čestica i onih koje čine pasivno odgađanje. Odgađanje je odgađanje, stoga im možda, ta riječ „namjerno“ nije činila neku razliku. Možda bi u taj koncept trebalo uključiti i riječ „planirano“, jer bi to onda moglo činiti neku razliku aktivnog koje je ustvari isplanirano i pasivnog, koje bi bilo „bespotrebno“ i nikako planirano.

Subskale koje bi mogle upućivati na konstrukt aktivnog odgađanja, nezavisnog u odnosu na pasivno, su ŽZP i ZSI. Studenti koji su se definirali kao pasivni odgađači ujedno, po ove dvije karakteristike mogu biti i aktivni, preferirati pritisak i izazov te ostvarivati zadovoljavajuće rezultate.

Na temelju svih ovih povezanosti, ne možemo tvrditi da je konstrukt aktivnog odgađanja uistinu nezavisan i da nema nikakvih doticaja s pasivnim odgađanjem. To je bila izvorna pretpostavka, i možda bi vrijedila u slučaju kada bi se kao mjera aktivnog odgađanja uzeo ukupan rezultat na tom upitniku (što su autori i učinili). Choi i Moran (2009) utvrdili su sličnu povezanost između subskala upitnika aktivnog odgađanja i pasivnog odgađanja, međutim te rezultate nisu komentirali. Stoga, potrebno je još mnogo definiranja i redefiniranja karakteristika aktivnog odgađanja, razmatranja sadržaja čestica i validacije tog upitnika, da bi se, ukoliko je to konačan cilj, moglo reći da se on uistinu konceptualno razlikuje od pasivnog odgađanja.

#### *Povezanost aktivnog i pasivnog odgađanja s ostalim varijablama*

Rezultati korelacijske analize koji se odnose na povezanost ciljeva postignuća s faktorima aktivnog i pasivnog odgađanja pokazuju nam da su studenti koji vole raditi na zadacima u kratkom vremenu prije roka, motivirani pritiskom (ŽZP), koji su ustrajni i ne odustaju od tih zadataka (SZZV) i pritom su zadovoljni svojom izvedbom (ZSI), manje orijentirani na ciljeve koji se odnose na izbjegavanje. To je i u skladu s našom početnom pretpostavkom – aktivne odgađače ne brine to da na nekom kolegiju neće uspjeti naučiti sve što bi mogli, niti ih brine da će se pokazati lošijima u odnosu na druge studente ili da će zaboraviti ono što su naučili. S druge strane, za rezultate na pasivnom odgađanju se pokazalo da su pozitivno povezani s ciljevima izbjegavanja. Takav nalaz ne iznenađuje, jer su i istraživanja pokazala da je usmjerenost na tu

orijentaciju može dovesti do niza negativnih ishoda i posljedica, među kojima su i manja angažiranost u zadacima, loše postignuće, odgađanje (pasivno) i neugodnih emocija, kao što su briga i anksioznost (Elliot, 1999). Aktivni odgađači, prema svojim karakteristikama, ovome ne pripadaju. Pasivni odgađači koji su usvojili cilj izvedbe putem izbjegavanja možda koriste ovu strategiju odgađanja kako bi izbjegli negativna iskustva kao što su strah od neuspjeha ili „prikrili“ svoj nedostatak sposobnosti. Što se tiče rezultata povezanosti odgađanja s ciljevima koji se odnose na uključivanje, konkretnije usmjerenosti na učenje, ovladavanje materijalom, pokazivanje superiornosti u odnosu na druge, u slučaju faktora jedina je povezanost nađena s ŽZP i to negativna; s pasivnim odgađanjem nije bilo povezanosti. Očekivali smo da će ta veza biti negativna, jer su i jedna i druga skupina, bez obzira na svoje različite karakteristike, ipak skloni odgađanju svojih obaveza, a to bi na neki način bilo kontradiktorno sa usvajanjem znanja ili poboljšanjem vlastitih sposobnosti i vještina (odgađanje ih neće dovesti do toga). Konačno, treba napomenuti i činjenicu da su rezultati na faktoru NOO bili u pozitivnoj vezi s ciljem ovladavanja putem izbjegavanja (isti je smjer povezanosti i pasivnog odgađanja s tim ciljem). Taj podatak bi mogao ići u prilog činjenici da ovaj faktor „balansira“ između svoje pripadnosti aktivnom i pasivnom odgađanju pa je stoga potrebno njegovo daljnje razmatranje.

Pretpostavili smo da se aktivno i pasivno odgađanje neće razlikovati u svojoj povezanosti s ispitnom anksioznošću. Nalaz koji smo dobili nije potvrdio ovu početnu pretpostavku. Naime, rezultati na faktorima ŽZP, SZZV i ZSI negativno su povezani s rezultatima na ispitnoj anksioznošću, a to bi značilo da što su studenti skloniji toj, na neki način, pozitivnoj tendenciji odgađačkog ponašanja - to će manje biti zabrinuti, napeti ili pobuđeni tijekom ispitne situacije. Za razliku od njih, što je veća sklonost pasivnom odgađanju, to je i veći osjećaj anksioznosti prilikom pisanja testa. Taj rezultat je i u skladu s drugim istraživanjima (Solomon, Rothblum i Murakami, 1986). Ispitna anksioznost se javlja u situacijama kada je student izložen nekoj procjeni i to percipira kao prijetnju, primjerice svojem socijalnom statusu (Lunsford, 2009). Ako je student svjestan toga da nije dovoljno učio, možemo očekivati da će se on bojati ishoda nadolazećeg ispita. Ta svijest o nedovoljnom učenju bi se na neki način mogla povezati s pasivnim odgađačima – oni znaju da bi trebali učiti, da ne bi smjeli odgađati, što je rok bliži, to su oni sve nervozniji, dok naposljetku, barem većina njih i ne odustane od

učenja. Rezultat toga - veća anksioznost za vrijeme pisanja testa. Aktivni odgađači ne bi se trebali „boriti“ s tim negativnim mislima, jer ipak je njihovo odgađanje voljno i s razlogom, oni žele odgađati pa stoga ne bi trebali u ispitnoj situaciji misliti da nisu dovoljno naučili. Rezultati na faktoru NOO nisu bili povezani s rezultatima ispitne anksioznosti, ponovno potvrđujući njegovo konceptualno razlikovanje od ostalih faktora i moguće ne pripadanje konstruktivnom aktivnog odgađanja.

Nadalje, oni studenti koji vole raditi pod pritiskom nadolazećih rokova, mogu napraviti zadatke u zadnji čas i imati zadovoljavajuće rezultate unatoč odgađanju, ujedno navode i manji strah od neuspjeha. Studenti koji se više vide kao pasivni odgađači, iskazuju i veći strah od neuspjeha. Ovakvi rezultati nisu bili očekivani, s obzirom da smo pretpostavili da neće biti razlike u povezanosti aktivnog i pasivnog odgađanja sa strahom od neuspjeha. Jedino je faktor NOO pokazivao jednaku povezanost sa strahom od neuspjeha kao i pasivno odgađanje - pozitivnu. Ukoliko se strah od neuspjeha smatra uzrokom odgađanja, on kod studenata može dovesti do većeg osjećaja napetosti i zabrinutosti kako se bliže rokovi, što rezultira izbjegavanjem učenja i zadataka, a naposljetku i njihovim ne-ispunjavanjem i ponovnim odgađanjem u novoj situaciji (Solomon i Rothblum, 1983; prema Rothblum, 1990). Odgađači su, u ovom slučaju, pasivni. Kod aktivnih se to (u slučaju tri faktora) nije pokazalo kao rezultat. Mogući razlog tome se može pronaći upravo u samoj konceptualizaciji tog odgađanja – jedan od mnogih jest da oni odgađaju kako bi “postigli maksimum svoje motivacije“, a ne da bi izbjegli pojavu neugodnih osjećaja. Također, možda je strah od neuspjeha kod njih ustvari motivator ponašanja (Schraw, Wadkins i Olafson, 2007). Studenti su navodili više pozitivnih ishoda odgađanja nego negativnih i većina njih je izjavila kako ih taj strah da će „pasti ispit“ više motivira na rad (Schraw, Wadkins i Olafson, 2007).

Studenti kod kojih su prisutni veća ŽZP, SZZV i ZSI imaju višu samoefikasnost jer su sigurni u svoje sposobnosti završavanja zadataka na vrijeme, unatoč pritisku koji je prisutan. Nadalje, što je veća izraženost pasivnog odgađanja, samoefikasnost je manja. Moguće je da studenti kojima rad neposredno prije roka ne predstavlja ništa negativno, već ih motivira, riješe zadatke na vrijeme i pritom ne dožive neuspjeh – da upravo takvi studenti imaju i dobar osjećaj samoefikasnosti, da su uvjereni da oni to mogu učiniti uspješno, inače se, vjerojatno u to ne bi niti upuštali. Dolazi do produktivnosti i postaju sigurni u to da je njihovo odgađanje korisno, što će dovesti do

daljnjeg odgađanja (Schraw, Wadkins i Olafson, 2007). Studenti koji se opisuju kao pasivni odgađači nisu uvjereni u svoje sposobnosti efikasne izvedbe, što je i u skladu s nalazima dobivenima s opisima u intervjuima koje oni sami daju (Schraw, Wadkins i Olafson, 2007). Nizak osjećaj samoefikasnosti dakle, dovodi do manjeg ulaganja truda u zadatak, a u konačnici i do negativnih osjećaja, kao što je krivnja. NOO nije značajno povezana sa samoefikasnosti. Ako uzmemo u obzir ostale rezultate, ovaj podatak nije iznenađujući; s obzirom na njegovu povezanost s pasivnim odgađanjem ne možemo ni očekivati da će, kao i ostali faktori, biti pozitivno povezan sa samoefikasnosti. Za namjerno odgađanje zadataka kako bi se postigla bolja motivacija ili učinkovitije iskoristilo vrijeme možda nije važno ima li student visoku ili nisku samoefikasnost te hoće li biti uspješan u izvedbi, već samo da uspije svoje zadatke na vrijeme obaviti. Na temelju ovih nalaza, moglo bi se (barem u slučaju određenih karakteristika) reći da doista, u terminima samoefikasnosti, kao jedne od motivacijskih tendencija, aktivno odgađanje ima koristi.

Povezanost pasivnog odgađanja i postignuća studenata, izraženog kao ukupni prosjek ocjena, je negativna. Takva se povezanost pokazala i u drugim istraživanjima (Chu i Choi, 2005; Steel, 2007; Hensley, 2013). S obzirom da pasivni odgađači nenamjerno odgađaju svoje obaveze, javlja se pritisak, oni sumnjaju u svoje mogućnosti uspješnog rješavanja zadataka, javljaju se neugodne emocije, a i iz svega toga proizlazi odustajanje i akademski neuspjeh. Vezu između tog odgađanja i postignuća može se objasniti i činjenicom da su studenti skloni odgađanju manje savjesni i niža im je samoefikasnost (Eerde, 2003; Steel, 2007). Što se tiče aktivnog odgađanja, jedini faktor koji je bio povezan s prosjekom ocjena je SZZV i to pozitivno – nalaz koji je dobila i Gendron (2011). Objašnjenje koje stoji iza toga jest da aktivni odgađači mogu procijeniti koliko im je vremena ostalo da završe svoje zadatke, pod pritiskom ne osjećaju takav stres (kao što pasivni osjećaju), ne odustaju od tih zadataka i stoga u konačnici, ostvaruju uspješne rezultate. Kod preostala tri faktora nije pronađena povezanost s prosjekom ocjena. Razlog ove dobivene neznačajnosti može biti taj, što se varijabla prosjeka ocjena nije normalno distribuirala, odnosno većina studenata je imala viši prosjek ocjena (većinom oko 4). Zato nismo mogli dobiti informaciju o tome kakva je povezanost faktora aktivnog odgađanja s ocjenama kod studenata koji imaju izrazito nizak prosjek ocjena, ili pak izrazito visok. Postignuće izraženo kao prosjek ocjena

možda nije precizna mjera postignuća studenata, studenti ga možda precjenjuju i ono nije dobar odraz sposobnosti, ustrajnosti i uspjeha studenata (Kuncel, Credé i Thomas, 2005).

#### *Ograničenja, praktične implikacije i preporuke za buduća istraživanja*

Jedan od nedostataka ovog istraživanja jest da je ono korelacijsko, stoga ne možemo donositi zaključke o uzročno-posljedičnim vezama između varijabli. Nadalje, podatke u ovom istraživanju prikupili smo pomoću *on-line* ankete koja ima svojih prednosti i nedostataka. Neke su prednosti da omogućava prikupljanje velikog broja podataka uz male troškove i u relativno kratkom periodu. Na taj način smo u našem istraživanju nastojali obuhvatiti studente različitih fakulteta i usmjerenja što je bilo jednostavnije učiniti ovim putem nego grupnom primjenom upitnika tipa papir-olovka, odlaskom na pojedine fakultete. Nedostaci koji se vežu uz ovu metodu je prvenstveno nemogućnost interakcije sa sudionicima pa im stoga ne možemo pojasniti eventualne nejasnoće koje imaju vezano uz upitnike, a i motiviranje je svedeno na kratak tekst pozdravne poruke na početku i poruke e-maila kojim se pozivaju na sudjelovanje u istraživanju. Također, nije moguće nadgledati uvjete ispunjavanja, tako da oni nisu bili jednaki za sve sudionike. Unatoč prednostima ove metode, u našem istraživanju smo uspjeli obuhvatiti većinom studente Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Hrvatskih studija te studente smjera psihologije. Također, naš uzorak su činile većinom studentice. Takav uzorak nije reprezentativan i stoga rezultate ne možemo generalizirati na ostatak studentske populacije. Reprezentativnost uzorka umanjuje i činjenica da su u istraživanju sudjelovali studenti koji su aktivni na društvenim mrežama, kao i oni koji koriste Internet i služe se e-mailom. U ovom istraživanju rezultati sudionika na svim ispitivanim varijablama predstavljali su samoprocjene, a uz takvu se mjeru uvijek vežu pitanja iskrenosti, odnosno vjerodostojnosti danih odgovora.

Od početka proučavanja odgađanja, ono se smatralo neadaptivnim ponašanjem i povezivalo se s negativnim posljedicama. Razmatranje aktivnog odgađanja dovelo je u pitanje činjenicu da je odgađanje nužno loše. Ovo istraživanje, oslanjajući se na prethodna koja su se bavila ovom temom, pokazalo je da u terminima povezanosti s određenim varijablama, doista možemo uzeti u obzir postojanje pasivnog (neadaptivnog) i aktivnog (adaptivnog) odgađanja. Ujedno, pobliže smo, osim provedene korelacijske analize, i provođenjem faktorske analize razmotrili Upitnik

aktivnog odgađanja, po prvi puta primijenjen na uzorku studenata naše zemlje. Što bi to značilo u praktičnom smislu? Prije svega, da se ne bi trebalo govoriti o odgađanju isključivo s negativnom konotacijom, u smislu neproduktivnog ponašanja, stoga savjeti studentima oko toga kako poboljšati uspjeh na studiju ne bi trebali u potpunosti isključiti odgađanje. Ako se na odgađanje gleda na jedan prihvatljiv način, studenti od njega mogu imati koristi, jer im može pomoći da bolje razumiju kako maksimizirati efikasnost svojeg učenja i pritom minimizirati negativne afekte koji se povezuju s njim (osjećaj krivnje ili srama). Aktivno odgađanje može biti korisno onim pojedincima koji rade u visoko zahtjevnim, nepredvidivim i promijenjivim okolinama (Chu i Choi, 2005). U takvim uvjetima, oni mogu efikasnije funkcionirati, upravo zato što nisu ograničeni prethodno uspostavljenim planovima i stoga su sposobni spontano se nositi s neočekivanim promjenama. To bi se moglo primijeniti na poslove menadžera, profesora ili inženjera (Choi i Moran, 2009). Mogli bismo to primijeniti i na studente koji imaju mnogo obaveza, koje se često mijenjaju i mogu ujedno biti i nepredvidive te zahtjevne. Ovim smo istraživanjem otvorili mnoga pitanja oko konstrukta aktivnog odgađanja pa stoga, da bi se on doista mogao u konačnici potvrditi, potrebna su još mnoga buduća istraživanja, teorijska razmatranja i validacije samog upitnika koji ga mjeri. Buduća bi istraživanja mogla biti kvalitativna, usmjeriti se na podatke intervjua ili fokusnih grupa kako bi se na temelju izravnih opisa vlastitog odgađanja studenata, moglo unaprijediti znanje o aktivnom odgađanju. Također, trebalo bi proširiti istraživanje i na druge populacije, ne samo na studente. Bilo bi zanimljivo proučavati i kako se skupine aktivnih odgađača razlikuju od pasivnih po nizu različitih varijabli, kao što su osobine ličnosti, motivacija, kognitivne i metakognitivne strategije učenja; ali i kako se one razlikuju od skupina onih studenata koji ne odgađaju. Kako bi se ispitalo koliko je određen oblik odgađanja doista adaptivan za učenje, moglo bi se identificirati one odgađače koji su uspješni u upravljanju svojim procesima učenja i koji postižu odlične akademske rezultate pa proučavati razlike u vjerovanju i ponašanju tih uspješnih i neuspješnih odgađača i ne-odgađača. Ako se pokaže da se ove dvije vrste odgađanja razlikuju te da aktivno odgađanje može biti korisno za neke studente, neće se više moći tvrditi da je svako odgađanje štetno pa će nastavnici i studenti biti skloniji njegovom prihvaćanju.

## ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti faktorsku strukturu Upitnika aktivnog odgađanja te utvrditi obrazac povezanosti rezultata na upitnicima aktivnog i pasivnog odgađanja, kao i povezanost rezultata na upitnicima aktivnog i pasivnog odgađanja s rezultatima na upitnicima ciljeva postignuća, ispitne anksioznosti, straha od neuspjeha, samoefikasnosti i s prosjekom ocjena kod studenata. Faktorska analiza rezultirala je ekstrakcijom četiri faktora koji međusobno pokazuju različite veličine i smjerove povezanosti, a to su *želja za pritiskom*, *namjerna odluka odgađanja*, *spособnost završavanja zadataka na vrijeme i zadovoljstvo s ishodima*. Kada je riječ o povezanosti rezultata aktivnog i pasivnog odgađanja, rezultati su pokazali pozitivnu povezanost faktora namjerne odluke odgađanja i pasivnog odgađanja, a negativnu sposobnosti završavanja zadataka na vrijeme i pasivnog odgađanja. *Želja za pritiskom* negativno je povezana sa svim ciljevima postignuća, sposobnost završavanja zadataka na vrijeme i zadovoljstvo s ishodima negativno s ciljevima ovladavanja i izvedbe putem izbjegavanja, dok je namjerna odluka odgađanja pozitivno povezana s ciljem ovladavanja putem izbjegavanja. Pasivno odgađanje povezano je pozitivno s ciljevima koji se odnose na izbjegavanje. Nadalje, *želja za pritiskom*, sposobnost završavanja zadataka na vrijeme i zadovoljstvo s ishodima pokazuju isti smjer povezanosti s ispitnom anksioznosti - negativnu, strahom od neuspjeha - također negativnu i sa samoefikasnosti - pozitivnu. Namjerna odluka odgađanja, kada je riječ o ove tri varijable, pokazuje značajnu povezanost jedino sa strahom od neuspjeha, i to pozitivnu. Pasivno odgađanje pozitivno je povezano s ispitnom anksioznosti i strahom od neuspjeha, a negativno sa samoefikasnosti. Konačno, jedini faktor koji pokazuje povezanost s prosjekom ocjena je sposobnost završavanja zadataka na vrijeme i ona je pozitivna, dok je u slučaju pasivnog odgađanja ta povezanost negativna.



## LITERATURA

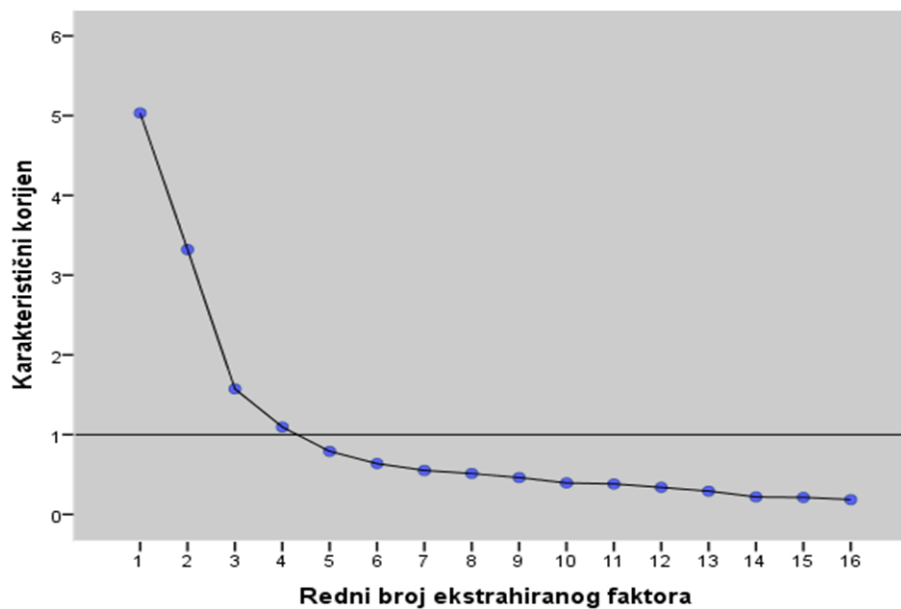
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271
- Arambašić, L. (1988). Anksioznost u ispitnim situacijama - pregled istraživanja. *Revija za psihologiju*, 18, 91-113
- Aron, A. i Aron, E. N. (1994). *Statistics for psychology*. New York: Prentice Hall
- Binder, K. (2000). *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. Master Thesis. Ottawa, Ontario: The faculty of Graduate Studies and Research, Carleton University
- Cao, L. (2012). Examining 'active' procrastination from a self-regulated learning perspective. *Educational psychology*, 32(4), 515-545
- Choi, J. N. i Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-211
- Chu, A. H. C. i Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264
- Eerde, W. V. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189
- Elliot, A. J. i McGregor H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519
- Gendron, A. (2011). *Active procrastination, self-regulated learning and academic achievement in university undergraduates*. Master Thesis. Victoria: Department of Educational Psychology and Leadership Studies, University of Victoria
- Hair, J. F., Anderson, R., E., Tatham, R. L., i Black, W. (1998). *Multivariate data analysis, 5th edition*. New York: Prentice Hall
- Hensley, L. C. (2013). *The fine points of working under pressure: active and passive procrastination among college students*. Dissertation. Ohio: Graduate Program in Education, Ohio State University
- Jakšić, M. i Vizek-Vidović, V. (2008). Ciljevi postignuća, percepcija kompetentnosti, spol i strategije učenja u općem akademskom kontekstu. *Suvremena psihologija*, 11(1), 7-24
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. i Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher level of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931

- Kolić, S. (1988). *Strah od uspjeha i strah od neuspjeha – provjera konstrukta*. Magistarski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu
- Košanski, Ž. (2004). *Odgadanje izvršavanja obaveza kao prediktor akademskog uspjeha*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu
- Kuncel, N. R., Credé, M. i Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks and test scores: a meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(1), 63-82
- Lunsford, G. D. (2009). *Multiple approaches to the validation of the scores from the study anxiety inventory*. Dissertation. South Florida: Department of Educational Measurement and Research College of Education, University of South Florida
- McGregor, H. A. i Elliot, A. J. (2005). The shame of failure: examining the link between fear of failure and shame. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 218-231
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578
- Pallant, J. (2011). *SPSS: priručnik za preživljavanje, prevod 4. izdanja*. Preveli s engleskog jezika Šućur, M. i Milanko, O. (2011). Beograd: Mikro knjiga
- Petz, B. (1997). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. i McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, Michigan: National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning.
- Rothblum, E. (1990). Fear of failure: the psychodynamic, need achievement, fear of success, and procrastination models. U: Leitenberg, H. (Ur.), *Handbook of Social and Evaluation Anxiety* (str. 497-537). New York: Plenum Press
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. i Murakami, J. (1986). Affective, cognitive and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S. i Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251
- Schraw, G., Wadkins, T. i Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25

- Senecal, C., Koestner, R. i Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619
- Sirois, F. M. i Tosti N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness and well-being. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248
- Solomon, L. J. i Rothblum E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive – behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94
- Strunk, K. K., Cho, Y., Steele, M. R. i Bridges, S. L. (2013). Development and validation of a 2x2 model of time-related academic behavior: procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Differences*, 25(1), 35-44
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong Y. F., Huan, V., S. i Chong W. H. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27, 135-144
- Tice, D. M. i Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: the costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458
- Wilson, B. A. i Nguyen, T. D. (2012). Belonging to tomorrow: an overview of procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 4(1), 211-217
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187
- Won Park, S. (2008). *Self-regulation of academic procrastinators: a mixed methods study*. Master Thesis. Pennsylvania: Department of Educational and School Psychology and Special Education, The Pennsylvania State University

## PRILOZI

Prilog 1. Grafički prikaz *scatter plot* dijagrama ekstrahiranih faktora Upitnika aktivnog odgađanja



Slika 1. Grafički prikaz vrijednosti karakterističnih korijena za 16 sukcesivno ekstrahiranih faktora (metoda zajedničkih faktora) dobivenih primjenom Upitnika aktivnog odgađanja na uzorku studenata

Prilog 2. Tablica matrice faktorskog obrasca Upitnika aktivnog odgađanja

Tablica 5

Rotirana matrica faktorskog obrasca dobivena primjenom faktorske analize (metode zajedničkih faktora) na rezultatima Upitnika aktivnog odgađanja na uzorku studenata

Čestice Upitnika aktivnog odgađanja	Faktori			
	1	2	3	4
1. Kada zadatke obavljam u zadnji čas prije roka, moja izvedba je loša.				<b>-.960</b>
2. Ako moram žuriti pri obavljanju zadatka, ne postizem dobar rezultat.				<b>-.755</b>
3. Ako odgađam obavljanje zadataka do zadnjeg trenutka, nisam zadovoljan/a s njihovim ishodom.				<b>-.694</b>
4. Postizem bolje rezultate kada zadatak obavim mnogo prije zadanog roka.				<b>-.423</b>
5. Kada radim zadatak neposredno prije nadolazećeg roka, osjećam izrazitu neugodu.	<b>.636</b>			
6. Kada trebam raditi pod pritiskom, uzrujan/a sam i radim protiv svoje volje.	<b>.868</b>			
7. Osjećam napetost i ne mogu se koncentrirati ako trebam raditi pod pritiskom.	<b>.866</b>			
8. Frustriran/a sam kada se trebam žuriti da bih došao/la u korak s rokovima.	<b>.617</b>			
9. Kako bih učinkovitije iskoristio/la vrijeme, namjerno odgađam neke zadatke.		<b>.796</b>		
10. Namjerno odgađam rad na zadacima kako bih dostigao/la maksimum svoje motivacije.		<b>.594</b>		
11. Kako bih bolje iskoristio/la svoje vrijeme, namjerno odgađam neke zadatke.		<b>.947</b>		
12. Namjerno odabirem izvršiti većinu svojih zadataka neposredno prije zadanog roka.		<b>.471</b>		
13. Često započinjem s obavljanjem zadataka u posljednji trenutak i teško mi je završiti ih na vrijeme.			<b>.684</b>	
14. Teško mi je postići ciljeve koje sam si postavio/la.			<b>.819</b>	
15. Često kasnim s obavljanjem zadataka.			<b>.813</b>	
16. Jednom kad započnem sa obavljanjem zadataka, teško mi ih je dovršiti.			<b>.594</b>	

Prilog 3. Tablica matrice faktorske strukture Upitnika aktivnog odgađanja

Tablica 6

Rotirana matrica faktorske strukture dobivena primjenom faktorske analize (metoda zajedničkih faktora) na rezultatima Upitnika aktivnog odgađanja na uzorku studenata

Čestice Upitnika aktivnog odgađanja	Faktori			
	1	2	3	4
1. Kada zadatke obavljam u zadnji čas prije roka, moja izvedba je loša.	.480	.074	.228	<b>-.894</b>
2. Ako moram žuriti pri obavljanju zadatka, ne postizem dobar rezultat.	.597	.083	.180	<b>-.833</b>
3. Ako odgađam obavljanje zadataka do zadnjeg trenutka, nisam zadovoljan/a s njihovim ishodom.	.586	.154	.250	<b>-.806</b>
4. Postizem bolje rezultate kada zadatak obavim mnogo prije zadanog roka.	.497	.207	.019	<b>-.573</b>
5. Kada radim zadatak neposredno prije nadolazećeg roka, osjećam izrazitu neugodu.	<b>.677</b>	.108	.127	-.461
6. Kada trebam raditi pod pritiskom, uzrujan/a sam i radim protiv svoje volje.	<b>.846</b>	.052	.304	-.471
7. Osjećam napetost i ne mogu se koncentrirati ako trebam raditi pod pritiskom.	<b>.881</b>	.106	.168	-.560
8. Frustriran/a sam kada se trebam žuriti da bih došao/la u korak s rokovima.	<b>.700</b>	-.048	.204	-.513
9. Kako bih učinkovitije iskoristio/la vrijeme, namjerno odgađam neke zadatke.	-.112	<b>.782</b>	-.344	.071
10. Namjerno odgađam rad na zadacima kako bih dostigao/la maksimum svoje motivacije.	.176	<b>.657</b>	-.255	-.280
11. Kako bih bolje iskoristio/la svoje vrijeme, namjerno odgađam neke zadatke.	.004	<b>.908</b>	-.268	-.053
12. Namjerno odabirem izvršiti većinu svojih zadataka neposredno prije zadanog roka.	.188	<b>.496</b>	-.144	-.189
13. Često započinjem s obavljanjem zadataka u posljednji trenutak i teško mi je završiti ih na vrijeme.	.183	-.356	<b>.745</b>	-.197
14. Teško mi je postići ciljeve koje sam si postavio/la.	.211	-.197	<b>.800</b>	-.196
15. Često kasnim s obavljanjem zadataka.	.146	-.226	<b>.787</b>	-.143
16. Jednom kad započnem sa obavljanjem zadataka, teško mi ih je dovršiti.	.255	-.268	<b>.645</b>	-.137

Prilog 4. Tablica deskriptivne statistike i pouzdanosti faktora Upitnika aktivnog odgađanja

*Tablica 7*

Mogući i opaženi raspon rezultata, aritmetička sredina i standardna devijacija te pouzdanosti (unutarnje konzistencije) četiri faktora dobivena na Upitniku aktivnog odgađanja na uzorku studenata ( $N=205$ )

<b>Faktori</b>	<b>Mogući raspon</b>	<b>Opaženi raspon</b>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbach <math>\alpha</math></i>
Želja za pritiskom	4-28	4-28	14.92	5.72	.85
Namjerna odluka odgađanja	4-28	4-27	14.23	5.04	.79
Sposobnost završavanja zadataka na vrijeme	4-28	5-28	20.02	5.06	.83
Zadovoljstvo s ishodima	4-28	4-28	16.41	5.24	.85

Prilog 5. Tablica s prikazom Kolmogorov – Smirnovljevih (K-Z-S) testova za ispitivane varijable

*Tablica 8*

Vrijednosti i značajnosti Kolmogorov – Smirnovljevih (K-Z-S) testova za pasivno odgađanje, faktore Upitnika aktivnog odgađanja, ciljeve postignuća, ispitnu anksioznost, strah od neuspjeha, samoefikasnost i prosjek ocjena

<b>Varijable</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Z</b>
Pasivno odgađanje	48.73	11.24	.053
Želja za pritiskom	14.92	5.72	.067*
Namjerna odluka odgađanja	14.23	5.04	.062
Sposobnost završavanja zadataka na vrijeme	20.02	5.06	.091**
Zadovoljstvo s ishodima	16.41	5.24	.074**
Cilj ovladavanja putem uključivanja	5.44	1.04	.099**
Cilj ovladavanja putem izbjegavanja	4.23	1.44	.101**
Cilj izvedbe putem uključivanja	3.96	1.68	.074*
Cilj izvedbe putem izbjegavanja	4.51	1.31	.098**
Ispitna anksioznost	3.03	1.34	.110**
Strah od neuspjeha	35.39	11.93	.086*
Samoefikasnost	31.42	5.45	.082*
Prosjek ocjena	4.03	.57	.101**

Legenda: *M*-aritmetička sredina; *SD*-standardna devijacija; *Z*-Kolmogorov-Smirnovljev test; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$