

Branka Ribič Hederih

Dr. Branka Čagran

Učno zavlačevanje pri srednješolcih

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.015.3-057.87

POVZETEK

Zavlačevanje je poteza in/ali oblika vedenja, ki označuje posameznikovo odlašanje z dejavnostjo, ki bi jo moral narediti in se pri tem neprijetno počuti. V raziskavi smo v treh faktorjih učnega zavlačevanja želeli ugotoviti razlike med srednješolci glede na spol, izobraževalni program in učni uspeh prejšnjega šolskega leta. Na vzorcu 284 srednješolcev različnih slovenskih srednjih šol smo ugotovili, da fantje izkazujejo v povprečju statistično značilno več pomanjkanja učne samodiscipline kot dekleta, dekleta pa v povprečju statistično značilno več neugodja kot fantje. Primerjava srednješolcev med programi je pokazala, da gimnazijci v povprečju izkazujejo statistično značilno več učne samodiscipline kot dijaki srednjega strokovnega izobraževanja. V primerjavi različnih končnih učnih uspehov prejšnjega šolskega leta in faktorji zavlačevanja ni bilo statistično značilnih razlik.

Ključne besede: zavlačevanje, učna samodisciplina, neugodje, odpor do učenja, srednješolci

Academic Procrastination of Secondary School Pupils

Original scientific article

UDK: 37.015.3-057.87

ABSTRACT

Procrastination is a trait and/or a form of behavior that denotes an individual's delay in an activity which should be done, and which causes discomfort. In the study we wished to determine the differences between high school students regarding gender, educational programme and learning success of the previous school year in three factors. On a sample of 284 high school students of different Slovenian secondary schools, we found that on average boys show statistically significantly more shortage of learning self-discipline than girls, while girls, on average, significantly more discomfort than boys. Comparison of secondary school students between programmes showed that, on average, *gimnazija* students show significantly more learning self-discipline than students in secondary technical education.

The comparison in relation to different levels of learning success at the end of the previous school year and the factors of procrastination showed, however, no statistically significant differences.

Key words: procrastination, learning self-discipline, discomfort, resistance to learning, secondary school students

Uvod

V zgodnjih osemdesetih letih prejšnjega stoletja sta se s problemom zavlačevanja med prvimi ukvarjali Burka in Yuen (2008). Opozorili sta na kompleksnost opredelitve zavlačevanja in na težave pri zmanjševanju omenjene oblike vedenja pri študentih.

Schouwenburg (2004) navaja objavljene podatke, da je delež študentov, ki zavlačujejo, med 20 % in 70 %, vendar podvomi v točnost podatkov. Meni namreč, da po eni strani vsi kdaj zavlačujemo pri kakšnih dejavnostih, po drugi strani pa zavlačevanje ne pomeni nič delati, ampak to, da dejavnost ni usmerjena k vnaprej določenemu cilju.

V samoocenjevalnih vprašalnikih zavlačevanja zasledimo trditve, ki se nanašajo na učne obveznosti, samournavanje, upravljanje s časom, strah pred neuspehom, motivacijo. Večina raziskav je narejenih na različnih vzorcih študentov, manj pa na srednješolcih.

V naši raziskavi smo se osredotočili na proučevanje razlik med srednješolci glede na spol, izbrani srednješolski program in končni učni uspeh v treh faktorjih zavlačevanja.

Opredelitev zavlačevanja

Čeprav se strokovnjaki s problemom zavlačevanja ukvarjajo zadnjih štirideset let, še vedno poteka akademska razprava o notni definiciji zavlačevanja. Klingsieck (2013) je izpeljala iz Steelove (2007) opredelitve ne preveč enostavno, a smiselno definicijo zavlačevanja, ki je »*prostovoljno odlašanje nameravanih in potrebnih in/ali (za posameznika) pomembnih aktivnosti, navkljub pričakovanim potencialno negativnim posledicam, ki odtehtajo pozitivne posledice odlašanja*« (Klingsieck 2013, 26).

Torej, kadar težko ocenimo, katero delo je od vseh opravil najbolj pomembno, koliko časa bomo potrebovali za določeno aktivnost in kako bomo določeno nalogo izvedli, če jo sploh bomo, zavlačujemo (Milgram et al. 1988).

Schouwenburg (2004, 4) ugotavlja, da razumevanje več definicij zavlačevanja vodi v dve različni opredelitvi: zavlačevanje kot »*vedenje*« ali zavlačevanje kot »*posplošena navada ali poteza*«. Lay (1986, v Schouwenburg 2004, 5) potezo zavlačevanje definira »*kot tendenco k prelaganju, kadar je nujno doseči neki cilj*«. Da bi se izognil zmedi v konceptu zavlačevanja, je Schouwenburg sledil Layu (1986, v Schouwenburg 2004, 5) in vedenje opredelil kot »*zakasnelo*«

vedenje (angl. dilatory behavior), potezo pa kot zavlačevanje. Ferrari (2010, 14) zavlačevanje uvršča med »navado, ki je naučena in podkrepljena«.

Zavlačevanje je nekonstruktivna oblika vedenja (Ferrari 2010; Pychyl 2009; Steel 2012). Chu in Choi (2005) sta predstavila rezultate raziskave, v kateri uporabljata izraz aktivno zavlačevanje (angl. active procrastination) kot funkcionalno obliko vedenja. Ko sta Choi in Moran (2009) izdelala lestvico za merjenje aktivnega zavlačevanja in ga uvrstila med konstruktivno obliko vedenja, sta se odzvala Pychyl (2009) in Ferrari (2010). Pychyl (2009) opozarja na ločevanje pojmov odlašanje (angl. delay) in zavlačevanje (angl. procrastination). Oba poudarjata, da je zavlačevanje negativno in nikoli pozitivno. Ferrari (2010) razlikuje med angleškima izrazoma *procrastination* (npr. *Učenec, ki piše referat zadnji hip, z izdelkom ni zadovoljen, saj ugotovi, da zmore napisati boljše, a ni več časa.* ali *Študent se začne prepozno učiti za izpit, zato se odjavi od izpita.*) in *delaying* (npr. *Učenec odlašča s pisanjem referata, saj čaka na ustrezno knjigo.*). Pychyl (2009) za lažje razumevanje dodaja, da je vsako zavlačevanje (angl. procrastination) tudi odlašanje (angl. delay), vsako odlašanje pa ni zavlačevanje.

Učno zavlačevanje

Schouwenburg (2004) z učnim zavlačevanjem označuje tisto zakasnelo vedenje, ki je povezano z učnimi (akadetskimi, šolskimi) aktivnostmi, npr. s pripravljanjem na izpit, pisanjem domačih nalog, referatov, seminarских nalog. Čeprav zavlačevanje vključuje časovno komponento, vsako odlašanje z učenjem za izpit ali preložitve izpita ni zavlačevanje. Milgram et al. (1988) opozarjajo na pomen različnih osebnostnih značilnosti, ki vplivajo na to, kakšen je posameznikov odnos do dojetanja časa in kako poteka izdelovanje določene naloge.

Učno zavlačevanje se v raziskavah najpogosteje pojavlja v povezavi z različnimi demografskimi spremenljivkami, osebnostnimi lastnostmi in motivacijo – toda nazadnje lahko povzamemo, da je razlag zavlačevanja skoraj toliko različnih, kot je avtorjev (Ferrari, 2010). Nekatere študije (Milgram et al. 1993; Solomon in Rothblum 1984, v Ferrari et al. 1998) nakazujejo, da strah pred neuspehom in neprijetnost nalog lahko spodbujata zavlačevanje, Lay in Schouwenburg (1993, v Steel 2007) pa tega ne potrjujeta. Ferrari (2010) je v raziskavi študente ločil na tiste, ki zavlačujejo, in tiste, ki ne zavlačujejo. Prva skupina je dosegla nižje rezultate pri določenih predmetih in končnih izdelkih. Zakaj? Avtor raziskave predvideva, da porabijo veliko časa za izdelovanje nalog, za izdelovanje konkretne naloge, študiranje, zaključevanje nalog, vračanje izdelkov, da imajo nedokončane naloge ter se zapletajo v goljufanje in plagiatorstvo. Beck (1985, v Ferrari et al. 1998) ugotavlja, da 60 % študentov uporablja izgovore, da bi se izognili načrtovanim testom ali oddaji nalog v dogovorjenem času. Učno zavlačevanje lahko povezujemo tudi s pomanjkanjem samokontrole, pomanjkanjem samoregulacije (Schouwenburg 2004; Senécal et al. 1995).

Učno zavlačevanje se najpogosteje meri s samoocenjevalnimi lestvicami ali vprašalniki. Schouwenburg (2004) se je osredotočil na merjenje posameznikovega

vedenja v prejšnjem tednu v povezavi z učnimi obveznostmi. Zanimalo ga je, ali učenec začne z aktivnostmi, kot jih je načrtoval, ali se uči načrtovanih vsebin, kaj vse ga zmoti, ali prekine z učenjem in podobno.

Opredelitev problema empirične raziskave

V empirični raziskavi nas zanimajo razlike med srednješolci glede na spol, program in učni uspeh prejšnjega šolskega leta v treh faktorjih zavlačevanja, ki so:

- pomanjkanje učne samodiscipline,
- neugodje,
- odpor do učenja.

Hipoteze

1. Hipoteze, vezane na učinke programa
 - H1.1 Dijaki gimnazijskega programa imajo več učne samodiscipline kot dijaki srednjega strokovnega programa.
 - H1.2 Dijaki gimnazijskega programa doživljajo manj neugodja kot dijaki srednjega strokovnega programa.
 - H1.3 Dijaki srednjega strokovnega programa imajo več odpora do učenja kot gimnazijci.
2. Hipoteze, vezane na učinke spola
 - H2.1 Dijakinje imajo več učne samodiscipline kot dijaki.
 - H2.2 Dijakinje doživljajo več neugodja kot dijaki.
 - H2.3 Dijaki imajo več odpora do učenja kot dijakinje.
3. Hipoteze, vezane na učinke učnega uspeha
 - H3.1 Odličnjaki imajo več učne samodiscipline kot drugi dijaki.
 - H3.2 Zadostni dijaki doživljajo več neugodja kot drugi dijaki.
 - H3.3 Odličnjaki imajo najmanj odpora do učenja.

Metoda

Udeleženci

Raziskava je bila narejena na priložnostnem vzorcu 284 dijakov tretjega letnika različnih srednjih šol v Sloveniji. Zastopane so naslednje regije: Jugovzhodna Slovenija, Osrednjeslovenska, Podravska, Pomurska in Savinjska regija.

V vzorcu je 46,5 % dijakov gimnazijskega programa in 53,5 % dijakov različnih smeri srednjega strokovnega programa (strojni tehnik, predšolska vzgoja, ekonomski tehnik, aranžerski tehnik). V raziskavi je sodelovalo 63,0 % deklet in 37,0 % fantov. Razmerje dijakov glede na učni uspeh prejšnjega letnika (podatek za šolsko leto 2010/11) je: zadostnih je 7,8 %, dobrih je 50,7 %, prav dobrih je 31,3 % in odličnih 10,2 %.

Merski pripomoček

Vprašani so reševali Schouwenburgov (1995, 88) vprašalnik APSI – Academic Procrastination State Inventory (Lestvica samoocenjevanja stanja akademskega zavlačevanja). Vprašalnik sta v slovenščino ločeno prevedli psihologinja in

profesorica angleščine, pedagoginja, ki je tudi profesorica angleščine, pa prevedenega iz slovenščine v angleščino. Prevod smo primerjali z originalno angleško verzijo in ugotavljali ustreznost vsebine trditvev. Vprašalnik je bil pred definitivno uporabo sondažno uporabljen in s tem empirično validiran.

APSI vsebuje 23 trditvev, ki se nanašajo na dejavnosti vprašanih v prejšnjem tednu. Udeleženec raziskave odgovarja na petstopenjski lestvici, pri čemer je 1 – sploh ne, 2 – malokrat, 3 – nekajkrat, 4 – velikokrat, 5 – vedno. Trditvev 2 ima obratno vrednotenje. Celoten vprašalnik meri stopnjo prisotnosti zavlačevalnega vedenja v prejšnjem tednu. Avtor je s pomočjo faktorске analize (faktorška matrika pravokotne rotacije) izločil tri faktorje, pri čemer vsi faktorji pojasnjujejo 54 % variance (prvi faktor *zavlačevanje* 33 %, drugi *strah pred neuspehom* 12 % in tretji *pomanjkanje motivacije* 9 %). Zanesljivost je izračunana s Cronbachovim alfa koeficientom za vsak faktor (za prvi faktor je 0,90, za drugi 0,85 in za tretji 0,79). Prvi faktor vključuje trditvev od 1 do 13, drugi faktor trditvev od 14 do 19 in tretji faktor trditvev od 20 do 23. Tudi naša raziskava je izločila tri faktorje, vendar ne s povsem identičnimi trditvami. Prvi faktor *pomanjkanje učne samodiscipline* pojasnjuje 29 % variance (Cronbachov alfa je 0,81). Drugi faktor *neugodje* pojasnjuje 12,9 % variance (Cronbachov alfa je 0,80). Tretji faktor *odpor do učenja* pojasnjuje 6 % variance (Cronbachov alfa je 0,75). Skupaj je pojasnjene 48 % variance. Prvi faktor vključuje trditvev od 1 do 13 in trditvev 17, drugi faktor vključuje trditvev, 14, 15, 16, 18 in 19. Tretji faktor vključuje trditvev od 20 do 23.

Postopek zbiranja podatkov

Vprašalniki so bili dijakom posredovani zadnji teden maja ali prvi teden junija 2012. Za raziskavo je pomembno, da so bili zaključni dnevi šolskega leta, saj smo želeli izvedeti, koliko dijaki zavlačujejo v obdobju, ko se zaključujejo ocene in se bliža konec šolskega leta. Vprašalnike so prejeli psihologi, ki so zaposleni na šolah. Reševanje je potekalo skupinsko v razredih ob prisotnosti psihologa ali učitelja. Za reševanje so dijaki potrebovali približno 15 minut. Vprašalniki, ki so bili pomanjkljivo izpolnjeni ali dvomljivih rezultatov (vse ocene so obkrožene kot ekstremne), so bili izločeni iz nadaljnje obdelave.

Postopki obdelave podatkov

Za obdelavo podatkov smo uporabili računalniški program SPSS, v okviru tega pa naslednje postopke: faktorško analizo za ekstrakcijo faktorjev zavlačevanja, t-preizkus za analizo razlik glede na program, spol in analizo variance za analizo razlik glede na učni uspeh. Za preverjanje enakosti varianc smo uporabili Levenov F-preizkus.

Rezultati in interpretacija

a) Učinki izbranega srednješolskega programa

Preglednica 1: Izid t-preizkusa razlik v faktorjih zavlačevanja glede na program

Faktorji	Program	n	Aritmetična sredina \bar{x}	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
Pomanjkanje učne samodiscipline	Gimnazijski	132	-0,165	1,011	0,025	0,874	-2,611	0,010
	SSI	152	0,143	0,971				
Neugodje	Gimnazijski	132	0,008	1,084	7,489	0,007	0,127 (aproximacija)	0,899
	SSI	152	-0,007	0,924				
Odpor do učenja	Gimnazijski	132	-0,198	1,050	0,584	0,445	-0,311	0,756
	SSI	152	0,172	0,958				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena pri dveh faktorjih (*pomanjkanje učne samodiscipline* in *odpor do učenja*) in s tem tudi upravičena raba splošnega t-preizkusa. V primeru faktorja *neugodje* predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena, zato se sklicujemo na aproksimativno metodo t-preizkusa.

Obstoj statistično značilne razlike smo potrdili pri faktorju *pomanjkanje učne samodiscipline* – gimnazijci izkazujejo več učne samodiscipline kot dijaki drugih programov. Na tej osnovi potrjujemo zastavljeno raziskovalno hipotezo H1.1.

Statistično značilnih razlik med dijaki različnih programov v drugih dveh faktorjih, *neugodje* in *odpor do učenja*, rezultati ne potrjujejo. Hipotezi H1.2 in H1.3 zavrnamo. Torej, dijaki gimnazijskega programa ne izkazujejo statistično značilno manj neugodja kot dijaki strokovnega programa. Prav tako smo dokazali, da dijaki srednjega strokovnega programa ne izkazujejo statistično značilno več odpora do učenja kot gimnazijci.

Rezultatov s tega področja raziskovanja v literaturi ni zaslediti, primerjava s tujimi izsledki pa bi bila problematična že zaradi različnih šolskih sistemov. Ferrari et al. (1998) poročajo o rezultatih raziskave med študenti z omejitvijo vpisa in brez omejitve vpisa: zavlačevanje je višje pri študentih z omejitvijo vpisa. Primerjava je sporna najprej zaradi razlike v starosti, poleg tega pa se v gimnazijske programe in v srednje strokovne programe v Sloveniji učenci lahko vpišejo z omejitvijo ali brez (odvisno od šole in generacije). V naš vzorec so zajeti dijaki različnih šol in različnih programov. Rezultati naše raziskave kažejo, da gimnazijci izkazujejo statistično značilno manj pomanjkanja učne samodiscipline. Razlogi so lahko različni: mogoče je, da gimnazijci boljše upravljajo s časom, vedo, kdaj pristopiti k delu, kako se osredotočiti (razlaga sledi postavkam v instrumentu), so bolj usmerjeni v »narediti«; mogoče je, da se dijaki srednjega strokovnega izobraževanja ne obremenjujejo s šolskimi obveznostmi; mogoče je rezultat povezan z načrti v zvezi z nadaljnjim študijem; več učne samodiscipline pri gimnazijcih bi lahko bilo povezano s poklicno odločitvijo, ki ob koncu tretjega letnika še ni dokončno

oblikovana, zato je potrebno zadržati učni tempo (kar posledično morda vpliva tudi na ocene). Rezultate je potrebno razlagati s pridržki tudi v tem izračunu, saj na splošno ne vemo, kakšno je učno vedenje učencev med šolskim letom in koliko so sami s svojim uspehom zadovoljni.

b) Učinki spola

Preglednica 2: Izid t-preizkusa razlik v faktorjih zavlačevanja glede na spol

Faktorji	Spol	n	Aritmetična sredina \bar{x}	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					\bar{x}	P	t	P
Pomanjkanje učne samodiscipline	moški	105	0,332	1,017	0,830	0,363	4,429	0,000
	ženski	179	-0,195	0,939				
Neugodje	moški	105	-0,438	0,887	1,610	0,206	-5,987	0,000
	ženski	179	0,257	0,975				
Odpor do učenja	moški	105	0,046	1,046	0,343	0,559	0,594	0,553
	ženski	179	-0,027	0,974				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena pri vseh faktorjih in s tem upravičena raba splošnega t-preizkusa. Obstoj statistično značilne razlike smo potrdili pri faktorjih *pomanjkanje učne samodiscipline* in *neugodje*. Rezultati kažejo, da dijakinje izkazujejo več učne samodiscipline kot dijaki in več neprijetnega počutja kot dijaki. Na tej osnovi potrjujemo zastavljeni hipotezi H2.1 in H2.2. Statistično značilne razlike med dijaki in dijakinjami v tretjem faktorju *odpor do učenja* nismo dokazali, to pomeni, da se dijaki in dijakinje po tem pomembno ne razlikujejo. Na podlagi rezultatov zavrnilo H2.3.

Kvantitativna analiza je pokazala, da obstajajo statistično značilne razlike med dijakinjami in dijaki v pomanjkanju učne samodiscipline in neugodju. Raziskava Solomon in Rothblum (1984) kaže na razlike med spoloma v strahu pred neuspehom, ne pa v nalogah, ki jih študentje doživljajo kot neprijetne. V medkulturni študiji kanadskih in singapurskih mladostnikov so fantje ocenili višjo stopnjo zavlačevanja in pozitivne samopodobe kot dekleta (Klassen et al. 2009). Videčnik (2009) na vzorcu slovenskih študentov ne ugotavlja razlik v akademskem odlašanju glede na spol. Steel (2007) dokazuje, da so razlike med rezultati različnih raziskav zaradi vzorca. Hammer in Ferrari (2002, v Ferrari 2010) sta izvedla raziskavo med odraslimi Američani in ugotovila, da med moškimi in ženskami v zavlačevanju ni statistično pomembnih razlik. Tudi v kasnejših raziskavah ni potrjena razlika v zavlačevanju po spolih, vsaj ne statistično značilna (Ferrari 2010).

c) Učinki končnega učnega uspeha

Preglednica 3: Izid enosmerne analize variance v faktorjih zavlačevanja glede na končni učni uspeh

Faktorji	Uspeh ob koncu šolskega leta	n	Aritmetična sredina \bar{x}	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Pomanjkanje učne samodiscipline	zadosten	22	0,106	0,741	2,350	0,073	0,662	0,576
	dober	144	0,036	0,948				
	prav dober	89	-0,118	1,107				
	odličen	29	0,104	1,089				
Neugodje	zadosten	22	0,247	1,005	0,335	0,800	1,943	0,123
	dober	144	0,094	1,039				
	prav dober	89	-0,146	0,929				
	odličen	29	-0,208	0,961				
Odpor do učenja	zadosten	22	-0,160	0,797	1,377	0,250	0,333	0,801
	dober	144	0,045	1,038				
	prav dober	89	-0,010	1,052				
	odličen	29	-0,071	0,784				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena pri vseh treh faktorjih in s tem tudi upravičena raba analize variance. Statistično značilnih razlik med srednješolci z različnim končnim učnim uspehom prejšnjega šolskega leta nismo potrdili, zato hipoteze H3.1, H3.2 in H3.3 zavrnemo.

V naši raziskavi torej nismo odkrili statistično značilnih razlik med učenci z različnim učnim uspehom v pomanjkanju učne samodiscipline, je pa iz rezultatov mogoče razbrati, da prav dobri učenci v povprečju najmanj izkazujejo pomanjkanje učne samodiscipline. Brez nadaljnjih analiz je težko razložiti, zakaj je stopnja pomanjkanja učne samodiscipline najnižja prav pri dijakih tretjih letnikov s prav dobrim uspehom. Mogoče imajo občutek, da bi z malo več truda lahko bili odlični, odličen uspeh pa odpre vrata zelenemu študiju. Nekatere raziskave navajajo negativno korelacijo med zavlačevanjem in ocenami (Rothblum et al. 1986). Owens in Newbegin (2000, v Klassen et al. 2009) ugotavljata, da mladostniki, ki zavlačujejo, pri matematiki ali angleščini kažejo statistično pomembno nižjo samopodobo od tistih, ki ne zavlačujejo. Videčnik (2009, 65) v svoji raziskavi ugotovi, da »skupni rezultat na lestvici akademskega odlašanja se pomembno negativno, a šibko povezuje s splošnim uspehom v četrtem letniku srednje šole, s povprečji študijskih ocen v prvem in drugem letniku študija ter s povprečjem povprečnih ocen v vseh letnikih študija«. Wesley (1994, v Ferrari et al. 1998) ugotavlja, da je več zavlačevanja med študenti, ki imajo nižja srednješolska povprečja in imajo nižje rezultate na testih nadarjenosti. Nekatere raziskave kažejo na negativno povezanost med zavlačevanjem in končnimi ocenami ter ocenami seminarskih nalog (Tice in Baumeister 1997).

Sklep

Raziskovali smo razlike med srednješolci glede na spol, izbrani srednješolski program in končni učni uspeh prejšnjega šolskega leta v treh faktorjih zavlačevanja.

V raziskavi smo ugotovili naslednje statistično značilne razlike: gimnazijci izkazujejo več učne samodiscipline kot srednješolci strokovnega programa; fantje izkazujejo več pomanjkanja učne samodiscipline kot dekleta; dekleta izkazujejo več neugodja kot fantje. Merjenje zavlačevanja spremlja tudi metodološki problem, saj se običajno uporabljajo samoocenjevalni vprašalniki. Rezultati so pridobljeni v času pridobivanja ocen, zaključevanja ocen, skratka v dveh tednih, ki sta nasičena s šolskimi aktivnostmi v povezavi z zaključevanjem ocen. Rezultatov ne moremo posplošiti, saj ne gre za reprezentativni vzorec. Raziskav v povezavi z zavlačevanjem, ki bi bile izvedene na slovenskih srednješolcih, avtorici prispevka nisva našli, zato direktnih primerjav ni. Rezultate lahko primerjamo z izsledki tujih raziskav, a z velikim pridržkom. Pripombo je razumeti v kontekstu sociokulturnih dejavnikov, ki naj bi vplivali na zavlačevalno vedenje (Burka in Yuen 2008; Ferrari 2010; Klingsieck 2013; Steel 2012).

Da je mogoče uspešno vplivati na premagovanje zavlačevanja s sistematičnim učenjem učnih strategij, kjer študentje med drugim izboljšajo tudi ocene, kaže Tuckmannova in Kennedyjeva (2011) raziskava.

Glede na določene izkušnje slovenskih učiteljev bi veljalo bolj natančno proučiti zavlačevanje v slovenskem prostoru. Tudi v naših šolah se dogaja, da učenci potrebujejo le še en dan in bi znali (torej, kaj če bi prestavili »kontrolko« na drugič). Če jim ugodimo, se pri učencih sprosti trenutno neugodje, zmanjša strah, stres. Vendar, ali tisti drugič res prinaša več znanja in boljše rezultate, več zadovoljstva za večino udeležencev ali pa učitelj zgolj dovoli, da se učencu podaljša »agonija priprave na kontrolno nalogo« do drugič, ko bi bilo zopet najbolje, da bi bilo drugič?

Branka Ribič Hederih
Branka Čagran, PhD

Academic Procrastination of Secondary School Pupils

Klingsieck (2013, 26) defined procrastination as *»the voluntary delay of an intended and necessary and/or (personally) important activity, despite expecting potential negative consequences that outweigh the positive consequences of the delay.«* Schouwenburg (2004, 4) claims that different definitions lead to two possible ways of interpreting procrastination: a) *»as a behaviour«* and b) *»as a generalized habit or trait.«* The research at hand is focused on academic procrastination of third year's secondary school pupils. The results were obtained during two weeks, filled with academic activities such as final exams and grading. Schouwenburg (1995, 88) APSI - Academic Procrastination State Inventory test consisting of 23 items was used. The whole test is designed to measure the level of dilatory behaviour present in the week prior to testing. The author used factor analysis (varimax rotated principal components) to exclude three factors; therefore explaining 54 % variance. Similarly, our research excluded three factors, however, not through identical items. The first factor, the lack of academic self-discipline, explains 29 % variance (Cronbach's alpha is 0,81). The second factor, i.e. the discomfort, explains 12,9 % variance (Cronbach's alpha is 0,80). The third factor is resistance towards studying and it explains 6 % variance (Cronbach's alpha is 0,75). Summing those three, 48 % variance is explained. The first factor includes items 1-13 and 17, the second one 14, 15, 16, 18 and 19 and the third 20-23.

Research at hand is focused on differences between genders, school programmes and past year's grades whilst taking into account aforementioned three factors of academic procrastination. Given the sample of 284 Slovene secondary school pupils (students aged between 15 and 19 years) it has been established that the factor of lacking the self-discipline to study is on average significantly higher in boys than girls, whereas the factor of discomfort is higher in girls than boys. The comparison between secondary school programmes showed that the factor of lacking the self-discipline to study is significantly lower with students in general secondary education than with students in technical secondary education. Calculations regarding pupils' past grades showed no significant differences.

Since the sample is not representative, the data cannot be generalized. Other research studies on the topic of academic procrastination tested on Slovene secondary school pupils were not found; therefore no direct comparisons could be made. At best, the results could be compared to findings of foreign researches; however this should be done very restrictively. Said remark is to be understood in the context of socio-cultural factors that affect procrastinating behaviour (Burka in Yuen 2008; Ferrari 2010; Klingsieck 2013; Steel 2012).

LITERATURA

- Brace, Nicola, Kemp, Richard, Snelgar, Rosemary. 2012. *SPSS for Psychologists*. UK: Palgrave Macmillan.
- Burka, Jane B., Yuen, Lenora M. 2008. *Procrastination. Why you do it, what to do about it now*. Cambridge: Da Capo Press.
- Choi, Jin Nam, Moran, Sarah V. 2009. Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*. 149 (2): 195–211.
- Chu, Angela Hsin Chun, Choi, Jin Nam. 2005. Rethinking procrastination: Positive effects of »Active« procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*. 145 (3): 245–263.
- Ferrari, Joseph R., Keane, Sabrina M., Wolfe, Raymond N., Beck, Brett L. 1998. The antecedents and consequences of academic excuse making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*. 39 (2): 199–215.
- Ferrari, Joseph R. 2010. *Still Procrastinating?* New Jersey: John Wiley&Sons.
- Klassen, Robert M., Ang, Rebecca P., Chong, Wan Har, Krawchuk Lindsey L., Huan, Vivien S., Wong, Isabella, Y. F., Yeo, Lay See. 2009. A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence*. 19 (4): 799–811.
- Klingsieck, Katrin B. 2013. Procrastination. When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*. 18 (1): 24–34.
- Milgram, Norman A., Sroloff, Barry, Rosenbaum, Michael. 1988. The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*. 22: 197–212.
- Pychyl, Timothy A. 2009. *Active procrastination: Thoughts on oxymorons*. Pridobljeno 28. 11. 2011. <http://www.psychologytoday.com>.
- Rothblum, Esther D., Solomon, Laura J., Murakami, Janice. 1986. Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*. 33 (4): 387–394.
- Schouwenburg, Henri C. 2004. Procrastination in academic settings: General introduction. V *Counseling the procrastinator in academic settings*, (ur.) Henri C. Schouwenburg, Clarry H. Lay, Timothy A. Pychyl, Joseph R. Ferrari, 3–17. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schouwenburg, Henri C. 1995. Academic procrastination. Theoretical notions, measurement, and research. V *Procrastination and task avoidance: Theory, Research, and Treatment*, (ur.) Joseph R. Ferrari, Judith L. Johnson, William G. McCown, 71–96. New York: Plenum Press.
- Senécal, Caroline, Koestner, Richard, Vallerand, Robert J. 1995. Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*. 135 (5): 607–619.
- Solomon, Laura J., Rothblum, Esther D. 1984. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*. 31 (4): 503–509.
- Steel, Piers. 2007. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 133 (1): 65–94.
- Steel, Piers. 2012. *The Procrastination Equation*. Harlow: Pearson.

Tice, Dianne M., Baumeister, Roy F. 1997. Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*. 8 (6): 454–458.

Tuckmann, Bruce W., Kennedy, Gary J. 2011. Teaching Learning Strategies to Increase Success of First-Term College Students. *The Journal of Experimental Education*. 79 (4): 478–504.

Videčnik, Asja. 2009. *Bom jutri: Odlaganje in njegov vpliv na subjektivno blagostanje*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Oddelek za psihologijo.

*Branka Ribič Hederih, univ. dipl. psih., Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše,
branka.ribic.hederih@gmail.com*

*Dr. Branka Čagran, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
branka.cagran@um.si*
