

OSOBNOSTNÉ A SOCIÁLNE FAKTORY PROKRASTINÁCIE U ŠTUDENTOV PERSONAL AND SOCIAL FACTORS OF STUDENT'S PROCRASTINATION

Jana Uhláriková, Miriam Križmová,

Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, UKF Nitra

Abstrakt: Cieľom príspevku je zistiť vzťah medzi osobnostnými a sociálnymi faktormi a akademickou prokrastináciou u študentov stredných škôl. Výskumnú vzorku tvorilo 100 respondentov vo veku 15 až 19 rokov ($M=17,08$). Boli využité nasledovné metodiky: NEO päťfaktorový osobnostný inventár (Costa a McCrae, 1992), Dotazník rodičovskej autority (Buri, 1991), Škála prokrastinácie pre študentskú populáciu (Lay, 1986) a školský prospech. Štatisticky významný vzťah s akademickou prokrastináciou sme zistili vo faktoroch svedomitost' a extravertzia.

Kľúčové slová: Faktory osobnosti. Školský prospech. Výchovný štýl. Akademická prokrastinácia.

Abstract: The aim of the paper is to find out the relationship between personal and social factors and academic procrastination in secondary school students. The research sample consisted of 100 respondents aged 15 to 19 years ($M = 17,08$). The following methods were used: NEO Five-Factor Personality Inventory (Costa and McCrae, 1992), Parental Authority Questionnaire (Buri, 1991), Procrastination Scale for Student Population (Lay, 1986) and School achievement. We found a statistically significant relationship between academic procrastination and factors of conscientiousness and extraversion.

Key words: Personality factors. School achievement. Parenting style. Academic procrastination.

ÚVOD

Akademická prokrastinácia je bežný problém, ktorý sa objavuje v akademickom prostredí, kedy má jednotlivец tendenciu odkladať akademické úlohy alebo aktivity. Môže sa vyskytnúť medzi študentmi vo všetkých stupňoch vzdelávania, od základnej až po vysokú školu (Swaraswati Winarno & Goeritno, 2017). Akademická prokrastinácia je definovaná ako iracionálne odkladanie úloh, ktoré je nahradené zbytočným výberom ďalších aktivít, ktoré sú zaujímavejšie, než plnenie úloh. Študenti vykazujú averzívnuosť pri plnení úloh, takže nemôžu dokončiť akademické aktivity podľa plánu. Akademické aktivity sa vzťahujú na návyky vo vzdelávaní, ktoré sú pravidelne založené na učebných osnovách, ako sú skúšky, úlohy, domáce úlohy, prezentácie a cvičenia (Swaraswati et al., 2017).

Prokrastinácia neznamena nečinnosť, jedinec ktorý prokrastinuje síce nerobí úlohy, ktoré by mal, ale má mnoho iných aktivít, ktoré vyplňajú jeho čas (Schouwenburg, 2004, in Rosário et al., 2009). Prokrastinátor je vlastne veľmi aktívna osoba, avšak táto aktivita je vždy na úkor úlohy, ktorá je oveľa dôležitejšia a na ktorej mal jedinec pôvodne pracovať (Van Eerde, 2003). Prokrastinácia je väčšinou považovaná za dysfunkčný návyk, ktorý nie je potrebný, ale skôr škodlivý (VanEerde, 2003). Medzi dôsledky alebo výsledky prokrastinácie môžeme zaradiť náladu. Na jednej strane nálada môže byť dôsledkom prokrastinácie, na

strane druhej môže prokrastináciu vytvárať. Spočiatku sa prokrastinácia spája s dobrou náladou, no s blížiacim sa termínom dokončenia úlohy sa zvykne nálada zhoršovať (Bujnovská & Greifová, 2010). Rovnako ako náladu sem zaraďujeme aj výkon, prokrastinácia ho môže znížiť, ale aj zvýšiť. Tice a Baumsteier (1997) poukazujú na to, že prokrastinácia vedie k horšiemu výkonu na jednej strane, no na druhej môže u jedinca zmobilizovať všetky sily a motivovať ho k vyššiemu výkonu.

Dôvodov, prečo študent prokrastinuje môže byť mnoho. Napr. Zeenath a Orcullo (2012) zistili, že vysokoškolskí študenti sa zapájajú do akademickej prokrastinácie kvôli osobnostným charakteristikám, ako aj ďalším faktorom, ako napríklad štýl vyučovania, problémy v riadení času, nedostatočná motivácia a vzájomný vplyv študentov. Zakeri, Esfahani a Razmjoe (2013) zistili významný vzťah medzi výchovnými štýlmi rodičov a akademickou prokrastináciou. Okrem toho mnohé štúdie zamerané na akademickú prokrastináciu tiež ukázali, že nízka sebestačnosť, nízka úzkosť, nízka svedomitosť, perfekcionizmus a neurotizmus predikujú výskyt prokrastinácie (Steel, 2007; VanEerde, 2003; Di Fabio, 2006). Problémy tak môžu byť ovplyvnené nielen vonkajšími faktormi, ale aj osobnými faktormi, ako sú kognitívne, emocionálne a osobnostné aspekty jednotlivých osôb (Steel, 2007; VanEerde, 2003). Predchádzajúce štúdie tiež preukázali, že prokrastinácia ovplyvňuje nepriaznivý akademický výkon (Joubert, 2015; Klassen et al., 2010; Karatas, 2015)

Cieľom nášho príspevku je zistiť či a v akej miere ovplyvňujú osobnostné (osobnosť podľa modelu Big Five), školské (školský prospech) a rodinné premenné (výchovný štýl rodičov) akademickú prokrastináciu u študentov strednej školy.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumnú vzorku tvorilo 100 respondentov (64 žien a 36 mužov). Zamerali sme sa na žiakov stredných škôl vo veku od 15 do 19 rokov ($M=17,08$, $SD = 1,06$). Zber dát sa uskutočnil v marci 2019 prostredníctvom online zberu na sociálnych sieťach a príležitostným výberom formou ceruzka- papier u žiakov strednej odbornej školy v Nitrianskom kraji. Dáta sme zbierali skupinovo, v rámci jednotlivých tried u žiakov 1. – 4. ročníka. Pred administráciou dotazníkov žiakom sme získali súhlas od rodičov aj riaditeľky školy. Respondenti boli ubezpečení o tom, že vyplnenie dotazníka je dobrovoľné a anonymné

MERACIE NÁSTROJE

NEO päťfaktorový osobnostný inventár (Costa a McCrae, 1992, slovenský preklad Ruisel, Halama, 2007)- dotazník meria 5 faktorov osobnosti (neurotizmus, extravézia, otvorenosť, prívetivosť a svedomitosť). Obsahuje 60 položiek, 12 pre každý faktor. Respondent odpovedá na päťbodovej Likertovej škále od 0 – vôbec nevystihuje po 4 – úplne vystihuje. Hodnota Cronbachovej alfy sa pohybovala v rozpätí 0,60-0,91.

Dotazník rodičovskej autority (Buri, 1991)- dotazník obsahuje 30 položiek, ktoré opisujú vzťah dieťaťa s rodičom - matkou a otcom: (napr.: „Myslí si, že v rodine majú mať deti rovnaké právo vyjadriť svoj názor ako rodičia.“; „Keď mi prikáže niečo spraviť, očakáva, že to spravím hneď a bez akýchkoľvek otázok.“). Respondent odpovedá na päť bodovej škále od 1 - vôbec nesúhlasím až po 5 - úplne súhlasím. Dotazník určuje tri typy výchovných štýlov (zhovievavý, autoritársky a autoritatívne vzájomný). Hodnota Cronbachovej alfy sa pohybovala v rozpätí 0,74- 0,87.

Škála prokrastinácie pre študentskú populáciu (Lay, 1986)- obsahuje 20 položiek, ktoré sa vzťahujú na odkladanie úloh súvisiacich so školskými povinnosťami (napr.: „Často sa pristihnem pri tom, že robím úlohy, ktoré som zamýšľal robiť už pred niekoľkými dňami.“), ale aj na tie z bežného života (napr.: „Často zmeškám koncerty, športové podujatia a podobné akcie, pretože sa nedostanem k tomu, aby som kúpil lístky včas.“). Respondent hodnotí sám seba na 5-bodovej Likertovej škále, kde 1 môžeme označiť ako veľmi netypické a 5 ako veľmi typické, obvyklé. Škála obsahuje 10 opačne skórovaných položiek, ktoré je treba rekódovať.

Okrem vyššie spomenutých dotazníkov sme využili aj anamnestický dotazník na zistenie demografických údajov- vek, pohlavie a školský prospech.

VÝSLEDKY

Na úvod uvádzame deskriptívnu tabuľku (tabuľka 1) s priemernými získanými hodnotami v jednotlivých dotazníkoch (NEO päťfaktorového osobnostného inventára, školského prospechu, dimenzií Dotazníka rodičovskej kontroly a Škály prokrastinácie pre študentskú populáciu). Ako metódy štatistickej deskripcie sme použili počet, priemer, štandardnú odchýlku, minimum, maximum, koeficient šikmosti a strmosti. Na základe koeficientov sme zistili normálne rozloženie dát.

Tabuľka 1: Deskriptívna analýza NEO päťfaktorového osobnostného inventára, školského prospechu, Dotazníka rodičovskej autority, Škály prokrastinácie pre študentskú populáciu

Faktor		n	M	SD	min	max	skew	kurt
Osobnosť	Svedomitosť	100	27,12	5,2	15,0	35,0	-0,399	-0,551
	Extraverzia	100	30,34	7,74	15,0	43,0	-0,199	-0,905
	Neurotizmus	100	26,56	10,29	5,0	46,0	-0,319	-0,565
	Prívetivosť	100	28,94	6,49	17,0	42,0	0,327	-0,636
	Otvorenosť	100	29,89	5,88	20,0	41,0	0,179	-1,030
Školský prospech		100	1,65	0,58	1,0	3,5	1,097	0,852
Výchovný štýl- matka	Zhovievavý	100	31,48	4,89	16,0	41,0	-0,975	1,679
	Autoritársky	100	31,72	5,40	20,0	50,0	0,691	1,248
	Autoritatívne vzájomný	100	37,58	6,53	20,0	49,0	-0,594	0,025
Výchovný štýl otec	Zhovievavý	100	28,82	3,75	20,0	37,0	-0,093	-0,154
	Autoritársky	100	32,83	4,95	22,0	42,0	0,178	-0,396
	Autoritatívne vzájomný	100	33,24	7,03	18,0	45,0	-0,383	-1,027
Akademick.pr okrastin		100	62,28	9,44	44,0	98,0	0,330	0,725

n = počet respondentov, *M* = priemer; *SD* = štandardná odchýlka; *Min* = minimum; *Max* = maximum; *Skew* = koeficient šikmosti; *Kurt* = koeficient strmosti

Na základe minimálnej hodnoty v akademickej prokrastinácii (*Min* = 44,0) môžeme povedať, že všetci respondenti v našom výskume prokrastinujú, aj keď v rôznej miere. Gabrhelík (2008) totiž uvádza, že iba jedincov, ktorých skóre je v rozmedzí 20-28 bodov môžeme označiť ako neprokrastinujúcich.

Následne sme sa zamerali na korelačnú analýzu vzťahu medzi jednotlivými osobnostnými a sociálnymi premennými a prokrastináciou u študentov (tabuľka 2). Na základe normálneho rozloženia dát sme využili parametrický test pre koreláciu Pearsonov koeficient súčinovej korelácie.

Tabuľka 2: Korelácia vybraných faktorov (osobnosť, školský prospech, výchovný štýl rodičov) s akademickou prokrastináciou

	prokrastinácia		
	n	r	p
Svedomitosť	100	-0,475	0,000
Extraverzia	100	-0,288	0,004
Neurotizmus	100	-0,129	0,200
Prívetivosť	100	0,149	0,139
Otvorenosť	100	0,132	0,190
Školský prospech	100	-0,022	0,827
Zhovievavý M	100	0,028	0,785
Autoritársky M	100	0,017	0,867
Autoritatívne vzájomný M	100	0,007	0,944
Zhovievavý O	100	0,060	0,556
Autoritársky O	100	-0,035	0,726
Autoritatívne vzájomný O	100	0,191	0,057

n = počet respondentov; *r* = Pearsonov koeficient súčinovej korelácie; *p* = hladina významnosti, M= mama, O= otec

Rozhodli sme sa tiež urobiť viacnásobnú regresnú analýzu, aby sme zistili, ktorá premenná sa v najväčšej miere podieľala na výške akademickej prokrastinácie. Vytvorili sme si regresný model, ktorý dosiahol úroveň štatistickej významnosti. Výsledky nám hovoria, že u respondentov môžeme 54,7% variability akademickej prokrastinácie vysvetliť na základe osobnostných, školských a rodinných premenných.

Tabuľka 3: Adekvátnosť regresného modelu pre oblasť akademickej prokrastinácie

<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>p</i>
,739	,547	6,751	,000

R = koeficient viacnásobnej korelácie; *R*² = % variability závislej premennej vysvetliteľné nezávislými premennými; *F* = výsledok *F*-testu; *p* = hladina významnosti

Následne sme pokračovali k nezávislým premenným a k ich predikcii výskytu akademickej prokrastinácie. Podľa získaných hodnôt regresných koeficientov pre jednotlivé nezávislé premenné sme zistili, že na variabilite výskytu akademickej prokrastinácie sa významne podieľa faktor Svedomitosť a Extraverzia. Svedomitosť aj Extraverzia sú negatívnym faktorom akademickej prokrastinácie a hodnoty beta koeficientu naznačujú, že sú v stredne silnom vzťahu k akademickej prokrastinácii. Podľa hodnoty beta a hladiny významnosti môžeme povedať, že najsilnejším faktorom akademickej prokrastinácie v našom výskume je faktor osobnosti Svedomitosť.

Tabuľka 4: Hodnoty regresných koeficientov a ich hladina významnosti pre nezávislé premenné vo vzťahu k akademickej prokrastinácii

	<i>B</i>	<i>SD</i>	beta	<i>t</i>	<i>p</i>
extraverzia	-,451	,135	-,370	-3,335	,001
svedomitosť	-,957	,153	-,527	-6,234	,000

B = neštandardizovaný regresný koeficient; *SD* = štandardná odchýlka; *Beta* = štandardizovaný regresný koeficient; *t* = hodnota *t*-testu; *p* = hladina významnosti

DISKUSIA

V príspevku sme sa zamerali na to, či osobnostné, školské a rodinné premenné súvisia s výskytom akademickej prokrastinácie u študentov. Pri osobnostných premenných sme vychádzali z modelu Big Five, ktorý v sebe zahŕňa päť faktorov osobnosti: svedomitosť, extraverzia, neurotizmus, prívetivosť a otvorenosť. Pri školských premenných sme vychádzali zo školského prospechu študentov. Z rodinných premenných sme sa zamerali na výchovný štýl rodičov.

Podľa zistených výsledkov sa ako štatisticky významný ukázal vzťah medzi akademicou prokrastináciou a faktormi osobnosti svedomitosť a extraverzia. Oba tieto faktory sú v negatívnom vzťahu s akademicou prokrastináciou. Zvyšné tri faktory neurotizmus, prívetivosť a otvorenosť sa ukázali ako štatisticky nevýznamné. Výsledky ukázali, že ani medzi školským prospechom a akademicou prokrastináciou nie je štatisticky

významný vzťah. Výhovný štýl rodičov sa rovnako ukázal ako štatisticky nevýznamný faktor.

Svedomitosť sa v našom výskume ukázala ako najsilnejší faktor akademickej prokrastinácie a zistili sme, že je medzi nimi negatívny vzťah. To naznačuje, že u študentov s vysokou svedomitosťou je menej pravdepodobné, že budú prokrastinovať, pretože sú viac orientovaní na plnenie úloh, na úspech, sú spoľahliví a majú vysokú sebadisciplínu. Naopak nízka svedomitosť sa prejavuje bezcieľnosťou, lenivosťou, nedbanlivosťou, neopatrnosťou, slabosťou a hedonizmom. Preto sú prokrastinátori identifikovaní ako neorganizovaní, málo motivovaní, leniví a menej úspešní. Vyplýva z toho to, že ľudia, ktorí sú menej svedomití budú náchylnejší k prokrastinácii (Swaraswati et al., 2017). Tento výsledok podporujú aj práce ďalších autorov ako napr. Bujnovská a Greifová (2010), Swaraswati et al. (2017), Karatas (2015). Johnson a Bloom (1995) uvádzajú, že zistenia z ich výskumu ukázali, že väčšinu jedinečných rozptylov v skóre prokrastinácie predpovedal práve faktor svedomitosť. Môžeme teda povedať, že ľudia, ktorí sú svedomití, dbajú na plnenie svojich úloh, svoju prácu sa snažia urobiť čo najlepšie a nemajú potrebu prácu na úlohách odkladať. Watson (2001) zistil, že prokrastinácia významne korelovala s nízkymi aspektmi spôsobilosti, poriadku, poslušnosti, úsilia o dosiahnutie úspechu, sebadisciplíny a uvažovania.

Extraverzia je tiež negatívnym a štatisticky významným faktorom akademickej prokrastinácie. Môžeme to vysvetliť tým, že extraverti sa prejavujú vyššími úrovňami sebahodnotenia, čo im uľahčuje proces rozhodovania a dokončenie úloh, ako aj vyššiu úroveň sociálnych kompetencií, vďaka ktorej majú extraverti väčšiu dostupnosť a možnosť využiť požadovanú sociálnu podporu (Joubert, 2015). Tento výsledok je v zhode s prácami Joubertovej (2015), Bujnovskej a Greifovej (2010), Di Fabiovej (2006) a Karatasa (2015). V protiklade s našimi zisteniami sú výskumy, v ktorých sa ukázal pozitívny vzťah medzi extravertiou a akademickou prokrastináciou (Swaraswati et al., 2017). Toto zistenie je pripisované extravertom, ktorí sú menej schopní udržať si pozornosť a koncentráciu, a tým sú náchylnejší k prokrastinácii (Joubert, 2015). Extraverzia sa týka všeobecného sklonu jednotlivcov angažovať sa v sociálnych situáciách. Študenti, ktorí majú vysoké skóre v tejto vlastnosti by mohli prokrastinovať, pretože môžu byť často rušení pri plnení akademických úloh. Extraverti sú viac orientovaní na sociálne aspekty (napr. vytváranie nových priateľstiev a hľadanie zábavných situácií), takže majú tendenciu vyžadovať viac stimulácie zo sociálneho prostredia a preferujú pohodlie pred tým, než aby sa venovali akademickým úlohám. V dôsledku toho často nedokončia úlohy včas (Swaraswati et al., 2017). Na základe nášho výsledku sa prikláňame k názoru, že extraverti majú nízku úroveň akademickej prokrastinácie vďaka širokým sociálnym kontaktom. V prípade potreby pri plnení úloh hľadajú pomoc u priateľov a blízkych.

Limitom príspevku je sebavýpovedový charakter použitých metodík, čo mohlo spôsobiť skreslenie výsledkov. Rovnako tiež výskumný štýl rodičov bol zisťovaný od študentov a nie od rodičov, čo mohlo ovplyvniť získané výsledky. Do budúcnosti je tiež potrebné rozšíriť výskumnú vzorku. Nakoľko výskum Zakeri, et al (2013) ukázal, že existuje významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v akademickej prokrastinácii, pričom chlapci vykazovali viac akademickej prokrastinácie ako dievčatá či výskum Pychyla, Coplana

a Reida (2002), ktorí skúmali vzťah medzi akademickou prokrastináciou a výchovným štýlom rodičov zvlášť u chlapcov a dievčat. Ukázalo sa, že výskyt akademickej prokrastinácie závisí nielen od výchovného štýlu a pohlavia rodiča, ale aj od pohlavia dieťaťa. Myslíme si preto, že by bolo vhodné zopakovať náš výskum, ale už v podskupine chlapcov a dievčat.

LITERATÚRA

- Bujnovská, T., & Greifová, J. (2010). *Prokrastinácia: prevalencia, príčiny a vzťah k osobnostným rysom v rámci Big Five modelu osobnosti*. In 6. Študentská vedecká konferencia. Zborník príspevkov. Prešov : Prešovská univerzita, 2010. s. 875-904. ISBN 978-80-555-0300-4.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110–119. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_13
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders*. In *Journal of Personality Disorders*, 1992. roč. 6, č. 4, s. 343-359.
- Di Fabio, A. (2006). *Decisional procrastination correlates: personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure?* In *The International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2006. roč. 6, s. 109-122
- Gabrhelík, R. (2008). *Akademická prokrastinace: Ověření sebaopisovací škály, prevalence a příčiny prokrastinace* : dizertačná práca. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 144 s.
- Johnson, J. L. & Bloom, A. M. (1995). *An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination*. In *Personality and Individual Differences*, 1995. roč. 18, č. 1, s. 127-133.
- Joubert, C. P. (2015). *The relationship between procrastination and academic achievement of high school learners in North West province, South Africa*. University of South Africa. 112 s.
- Karatas, H. (2015). *Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement*. In *Anthropologist*, 2015. roč. 20, č.1-2, s. 243-255.
- Klassen, R. M. et al. (2010). *Academic Procrastination in Two Settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore*. In *Applied Psychology: An International Review*, 2010. roč. 59, č. 3, s. 361-379.
- Lay, C. H. (1986). *At last, my research article on procrastination*. In *Journal of Research in Personality*, 1986. roč. 20, s. 474-495.
- Pychyl, A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. M. (2002). *Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence*. In *Personality and Individual Differences*, 2002. roč. 33, s. 271-285.

- Rosário, P. et al. (2009). *Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables*. In *The Spanish Journal of Psychology*, 2009. roč. 12, č. 1, s. 118-127.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). *Procrastination and personality, performance, and mood*. In *Personality and Individual Differences*, 2001. roč. 30, č. 1, s. 90-106.
- Swaraswati, Y. Winarno, A.R.D, & Goeritno, G. (2017). *Academic Procrastination of Undergraduate Students: The Role of Academic Self-efficacy and The Big Five Personality Traits*. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2017. roč. 118, s. 735-740. ISSN 2352-5398.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). *Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health: The Costs and Benefits of Dawdling*. In *Psychological Science*, 1997. Roč. 8, č. 6, s. 454-458.
- Van Eerde, W. (2003). *A meta-analytically derived nomological network of procrastination*. In *Personality and Individual Differences*, 2003. roč. 35, č. 6, s. 1401-1418.
- Watson, D. C. (2001). *Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis*. In *Personality and Individual Differences*, 2001. roč. 30, č. 1, s. 149-158.
- Zakeri, H. Esfahani, B.N & Razmjoe, M (2013). *Parenting Styles And Academic Procrastination*. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013. roč. 84, s. 57-60.
- Zeenath, S., & Orcullo, D. J. C. (2012). *Exploring academic procrastination among undergraduates*. In *Interantional Proceesings of Economics Development & Research*, 2012. roč. 47, s. 42-46.

Mgr. Jana Uhláriková, PhD

Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva

Kraskova 1

94901 Nitra

juhlarikova@ukf.sk