

KATARZYNA MARKIEWICZ  orcid.org/0000-0003-2779-5889

Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
Institute of Psychology, Maria Curie Skłodowska University in Lublin
e-mail: katarzyna.markiewicz@poczta.umcs.lublin.pl

Zachowania prokrastynacyjne młodzieży gimnazjalnej, licealnej i studenckiej – analiza porównawcza

Procrastination Behaviors in Students of Junior High School, High School, and University: A Comparative Analysis

Abstract. Procrastination studies have a very short history in Poland, even though the data reveal a significant increase of procrastinators both among the students and the general population.

The results of the present study concern the interrelations between age, gender, and the tendency to procrastinate. Three educational stages (junior high school, high school, and university) were taken into account.

The study was carried out with the use of the PSS questionnaire of Steel (2010) adapted by Stępień and Ciecuch with corrections suggested by Marlena Stępień and Ewa Topolewska (2014).

The highest rates of procrastination were noted in the high school students and the lowest ones in the junior high school students. Moreover, the rate of procrastination behaviors was higher in girls than in boys on both those educational levels. That tendency gets reversed only on the university level and solely in the non-adaptive aspect of procrastination.

Keywords: procrastination, gender, level of education, puberty, developmental change.

Słowa kluczowe: prokrastynacja, płeć, poziom edukacji, dojrzewanie, zmiana rozwojowa.

WPROWADZENIE

Ludzie zwlekają, odkładają, przekładają na potem wiele różnych spraw z wielu różnych powodów. Na przykład dlatego, że widzą uzasadnioną potrzebę zebrania dodatkowych danych, aby poprawić jakość wykonywanego zadania, także z powodu zmęczenia lub przemęczenia i – wcale nierzadko – lenistwa. Zdaniem Wendelien van Eerde (2003) tym, co odróżnia pospolite przekładanie od prokrastynacji, jest czynnik planowania. Autorka uważa, że prokrastynacja to rodzaj zwlekania, które nie jest celowe i planowane, ale opóźnia realizację tego, co zaplanowane zostało („the delay is not purposely planned, but rather postponing the implementation of what was

planned”, s. 1402). Podobne stanowisko prezentują inni akademicy (np. Schouwenburg, 2004; Steel, 2007). Z kolei Katrin Klingsieck (2013) definiuje prokrastynowanie jako „dobrowolne opóźnianie zamierzonego, koniecznego i/lub (osobiście) ważnego działania, pomimo spodziewanych negatywnych konsekwencji opóźnienia, które przeważają nad korzyściami” („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”, s. 26).

Dane z lat siedemdziesiątych XX wieku wskazywały na obecność ok. 10–40% prokrastynatorów wśród młodzieży uczącej się w szkołach średnich i na studiach (Hill, Hill, Chabot,

Barrall, 1978). Jednak z badań Alberta Ellisa i Williama Knausa (1977) wynikało, że prokrastynuje aż 95% młodzieży akademickiej. Zdaniem Normana Milgrama (1987) rozbieżność w szacowaniu danych wynika z różnic operacjonalizacji terminu, ale także odmiennego definiowania zadań, cech studentów (Hill i in., 1978) oraz różnic w ocenie sytuacji, którym zwlekaniu towarzyszy.

W latach osiemdziesiątych XX wieku Laura Solomon i Esther Rothblum (1984) bardziej szczegółowo opisały zachowania prokrastynującej młodzieży, szacując, że 46% zawsze lub prawie zawsze ociągało się z pisaniem prac zaliczeniowych, a 30% odkładało moment uczenia się do egzaminu na ostatnią chwilę. Jednocześnie ponad 60% przyznawało, iż prokrastynowanie stanowi dla nich istotny problem życiowy. W badaniach prowadzonych trzy lata później oszacowano skłonność do prokrastynowania już na około 75% (Potts, 1987, za: Steel, 2007). Zaś potrzebę uzyskania pomocy psychologicznej deklarowało 52% badanych. Obecnie statystyki wskazują na wzrost populacji osób prokrastynujących do ok. 80–95% wśród uczącej się młodzieży (Ferrari, Díaz-Morales, O’Callaghan, Díaz, Argumedo, 2007; Nguyen, Steel, Ferrari, 2013; Steel, Ferrari, 2013) i większość uważa prokrastynowanie za swój poważny problem (Day, Mensink, O’Sullivan, 2000; Onwuegbuzie, 2000). Badania epidemiologiczne prowadzone wśród amerykańskich uczniów pokazują, że zjawisko to dotyczy 9,5 (!) na 10 osób, i niemal połowa z nich ma zaległości polegające na opóźnieniu realizacji czasu zadania o więcej niż 50% (!) (Balkis, Duru, 2007). Okazuje się więc, że prokrastynowanie jest jednym z najczęściej zgłaszanych i jednym z najpoważniejszych obecnie problemów adaptacyjnych wśród uczącej się młodzieży (Steel, Ferrari, 2013). Prokrastynujący przyznają, że najczęściej odkładają zadania obowiązkowe na rzecz podejmowania nieproduktywnych form aktywności. Zachowanie takie nie tylko prowadzi do pogarszania wyników w nauce, lecz także do zaniżonej samooceny. Wielu młodych ludzi wskazuje też na towarzyszące im, z powodu chronicznej postaci zwlekania, poczucie dyskomfortu lub niepokoju (Milgram, Marshevsky, Sadeh, 1995).

Zdaniem niektórych badaczy w redukcji zachowań prokrastynacyjnych istotną rolę odgrywa dojrzewanie kory przedczołowej. Obszar ten tworzy system kontrolno-wykonawczy, regulujący zachowaniami umotywowanymi, adaptacyjnymi, odpowiadający za kontrolę i sterowanie zachowaniami celowymi, umożliwiając adekwatne reagowanie na nowe zadania i koordynujący zachowania (Norman, Shallice, 1980; Pöppel, Edingshaus, 1998). Dojrzałość struktur przedczołowych sprzyja wzrostowi sumienności i samokontroli (Jurado, Rosselli, 2007; Reyna, Farley, 2006; Roberts, Walton, Viechtbauer, 2006). Oznacza to, że naturalny proces rozwojowy powinien prowadzić do redukcji zachowań prokrastynacyjnych wraz z wiekiem (Betel i in., 2016; Ibáñez i in., 2011; Steel, Ferrari, 2013).

Związek między płcią a skłonnością do zachowań prokrastynacyjnych nie jest jednoznaczny. Z niektórych badań (np. McCown, Roberts, 1994, za: Ferrari, Díaz-Morales, 2007) wynika, że większy odsetek prokrastynujących mężczyzn niż kobiet dotyczy tylko grupy wiekowej poniżej dwudziestego roku życia, a następnie pojawia się po sześćdziesiątym roku życia. W przypadku kobiet największe nasilenie zachowań prokrastynacyjnych przypada na okres wczesnego dojrzewania, a następnie pojawia się ponownie w przedziale między 55–60 roku życia. Jednak Jesse Harriott i Joseph R. Ferrari (1996) uważają, że jest to raczej efekt różnic w sposobie dokonywania pomiarów niż tendencja związana z wiekiem.

PROBLEM

Opierając się na wynikach badań przytoczonych we wprowadzeniu, przewiduje się, że ze względu na właściwości systemu neurokognitywnego (zarządczego, w tym funkcji wykonawczych) zachowania prokrastynacyjne powinny słabnąć wraz z wiekiem, ponieważ wzrasta zdolność sterowania własnymi zachowaniami adekwatnie do sytuacji (Friedman, Miyake, 2004; Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2007) przez podejmowanie, monitorowanie przebiegu działań oraz ich wyhamowywanie (Vohs i in., 2008). Jako

krterium ustalania przedziałów wiekowych przyjęto kolejne etapy edukacji (gimnazjum, liceum, studia). Większość badań z zakresu prokrastynacji dotyczy młodzieży studiującej. Tym bardziej interesujące jest ustalenie tego, czy prokrastynowanie ujawnia się w młodszych grupach wiekowych oraz czy i w jaki sposób zmienia się w kolejnych etapach rozwoju.

Na podstawie publikowanych wyników badań (np. Beutel i in., 2016; Steel, 2007; Steel, Ferrari, 2013) przyjęto również, że skłonność do zachowań prokrastynacyjnych częściej występuje u mężczyzn niż u kobiet. Ponieważ jednak wyniki dotyczące powiązań zmiennej płeć z zachowaniami prokrastynacyjnymi nie są jednoznaczne, stanowi to silną zachętę do dokładniejszego poznania zagadnienia.

W prezentowanych badaniach przyjęto dwa cele:

1. Ustalenie, czy skłonność do prokrastynowania będzie słabła wraz z wiekiem. Zgodnie z teorią rozwoju systemu neurokognitywnego najsilniejsze skłonności do zachowań prokrastynacyjnych powinni ujawniać gimnazjaliści, najsłabsze – studenci.

2. Ustalenie powiązań między zmienną płeć a skłonnością do prokrastynowania, w poszczególnych grupach wiekowych, odpowiadających trzem etapom edukacji: gimnazjalnemu, licealnemu, studiów.

W analizach statystycznych wykorzystano program IBM SPSS Statistics 24 PS IMA-GO 4.0. W celu weryfikacji przyjętych założeń przeprowadzono wieloczynnikową analizę wariancji.

METODA

Grupa badana

Wszystkie osoby zostały poinformowane o anonimowym i dobrowolnym charakterze badań, a także o możliwości zrezygnowania z uczestniczenia w nich w dowolnym momencie. W badaniu wzięły udział 163 osoby: 91 kobiet (55,8%), 72 mężczyzn (44,2%), w wieku 12–24 lata. Byli to uczniowie gimnazjum, liceum oraz studenci. Szczegółową charakterystykę danych demograficznych zestawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy

Poziom eduk.	Płeć				Wiek	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>M</i>	<i>sd</i>
	Kobieta		Mężczyzna			
Gimnazjum (1)	31	58.5	22	41.5	13.74	.86
	Łącznie: 53 (32,5%)					
Liceum (2)	32	58.2	23	41.8	17.47	.998
	Łącznie: 55 (32,5%)					
Studia (3)	28	50.9	27	49.1	21.55	1.12
	Łącznie: 55 (35%)					

Źródło: opracowanie własne.

Narzędzia badawcze

Badania przeprowadzono metodą papier–ołów, wykorzystując do pomiaru prokrastynacji kwestionariusz Pure Procrastination Scale (Steel, 2010; w polskiej adaptacji Marleny Stępień i Jana Ciecuch, 2013, za: Stępień, Topolewska, 2014) z poprawkami zaproponowanymi przez Marlenę

Stępień i Ewę Topolewską (2014, s. 152–154), umożliwiającymi wyodrębnienie w czynniku prokrastynacji ogólnej trzech jej aspektów: decyzyjnego, behawioralnego oraz nieadaptacyjnego. Narzędzie składa się z dwunastu itemów, którym przyporządkowane są oceny od 1 (całkowicie nietrafnie mnie opisuje) do 5 (całkowicie trafnie mnie opisuje). Wynik, który można

uzyskać, wypełniając kwestionariusz, to od 12 (min.) do 60 (max.) punktów, w tym dla aspektu decyzyjnego i nieadaptacyjnego od 3 (min.) do 15 (max.), zaś dla aspektu behawioralnego od 6 (min.) do 30 (max.) punktów. Rzetelność całej skali obliczono metodą alfa Cronbacha. Współczynniki rzetelności wynoszą odpowiednio dla każdej ze skal: prokrastynacja ogólna $\alpha = .89$, aspekt decyzyjny $\alpha = .87$, aspekt behawioralny $\alpha = .82$, aspekt nieadaptacyjny $\alpha = .83$ (Ściepiń, Topolewska, 2014).

WYNIKI

Decyzja dotycząca wyboru modelu testowania hipotez uwzględnia uwagi Barbary Tabachnick i Lindy Fidell (2007, s. 47, 85), dotyczące wielkości i równoliczności grup, homogeniczności wariancji.

Wynik testu χ^2 potwierdza jednorodność porównywanych grup pod względem liczebności na kolejnych etapach edukacji [$\chi^2 (2) = .049, p = .976$] oraz płci [$\chi^2 (1) = .2215, p = .137$; $\chi^2_{OG}(1) = 1.528, p = .216$; $\chi^2_{LO}(1) = 1.463, p = .225$; $\chi^2_{S}(1) = .018, p = .893$].

Wyniki dotyczące średniej dla poszczególnych aspektów prokrastynacji z uwzględnieniem zmiennych etap edukacji i płci zestawiono w tabeli 2.

Sprawdzona została zgodność wyników z rozkładem normalnym, co stanowi warunek wyboru sposobu testowania statystycznego przyjętych hipotez. Ustalono wartość skośności i kurtozy oraz wykonano test Shapiro-Wilka (W), ze względu na $N < 100$ w badanych grupach. Wyniki zestawiono w tabeli 3.

Analiza danych zestawionych w tabeli 3 pokazuje, iż rozkłady zmiennych są zróżnicowane i częściowo odbiegają od rozkładu normalnego (prokrastynacja decyzyjna – gimnazjum, prokrastynacja nieadaptacyjna we wszystkich grupach), co narzucałoby konieczność wykorzystania testów nieparametrycznych w dalszej analizie danych. Przyjęto jednak (za: Krejtz, Krejtz, Albiński, 2013, s. 25), że testy parametryczne są z reguły odporne na łamanie założeń, co oznacza, że mimo ich niespełnienia statystyki tych testów nie są znacząco błędnie szacowane. Warunkiem koniecznym dla analizy wariancji jest jednak sprawdzenie homogeniczności. Jak podkreślają Tabachnick i Fidell (2007, s. 85): homogeniczność wiąże się z założeniem normalności, ponieważ gdy spełnione są założenia wielowymiarowej normalności, związki między zmiennymi są homogeniczne. W celu sprawdzenia homogeniczności wykonano test Levene'a (Krejtz, Krejtz, Albiński, 2013, s. 40). Wyniki zestawiono w tabeli 4.

Tabela 2. Średnia, odchylenia standardowe dla prokrastynacji w poszczególnych wymiarach z uwzględnieniem poziomu edukacji i płci

Poziom eduk. Prokrastynacja		Płeć											
		Kobieta				Mężczyzna				Ogólne			
		1	2	3	og	1	2	3	og	1	2	3	og
PRO _{OG}	M	31.71	38.09	31.00	33.74	25.54	35.17	33.67	31.67	29.15	36.87	32.31	32.82
	sd	7.06	9.82	9.63	9.39	5.48	10.64	7.68	9.09	7.07	10.18	8.75	9.29
PRO _{DEC}	M	7.48	9.84	8.00	8.47	6.59	8.39	7.78	7.61	7.11	9.24	7.89	8.09
	sd	1.50	2.65	2.97	2.63	1.84	3.49	2.17	2.65	1.69	3.08	2.59	2.66
PRO _{BEH}	M	18.32	19.94	18.25	18.87	14.14	19.17	19.52	17.76	16.58	19.62	18.87	18.38
	sd	4.52	5.37	5.88	5.27	3.37	5.63	4.53	5.16	4.55	5.44	5.25	5.23
PRO _{NAD}	M	5.93	8.31	4.71	6.39	4.82	7.56	6.74	6.42	5.47	8.00	5.71	6.40
	sd	2.84	4.17	2.16	3.51	2.13	2.86	3.91	3.24	2.61	3.67	3.27	3.40

Legenda: 1 – gimnazjum, 2 – liceum, 3 – studia.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Skośność, kurtoza i wynik testu Shapiro-Wilka (W) dla prokrastynacji w poszczególnych aspektach

Prokrastynacja	Poziom eduk.	Skośność	Kurtoza	W (p)
PPS _{OG}	1	.451	.676	.963 (.096)
	2	-.094	-.096	.987 (.793)
	3	.209	.397	.986 (.760)
PPS _{DEC}	1	-.283	-.727	.935 (.006)
	2	-.042	-.417	.961 (.074)
	3	.285	-.460	.972 (.216)
PPS _{BEH}	1	.321	.350	.982 (.596)
	2	-.320	-.149	.969 (.166)
	3	-.434	.059	.975 (.305)
PPS _{N.AD}	1	1.280	2.094	.855 (.000)
	2	1.895	7.532	.851 (.000)
	3	1.505	1.64	.785 (.000)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Wyniki testu jednorodności wariancji oparte na statystyce Levene'a

Prokrastynacja	F (2,160)	p
PPS _{OG}	.462	.631
PPS _{DEC}	2.846	.061
PPS _{BEH}	.029	.972
PPS _{N.AD}	.912	.404

Źródło: opracowanie własne.

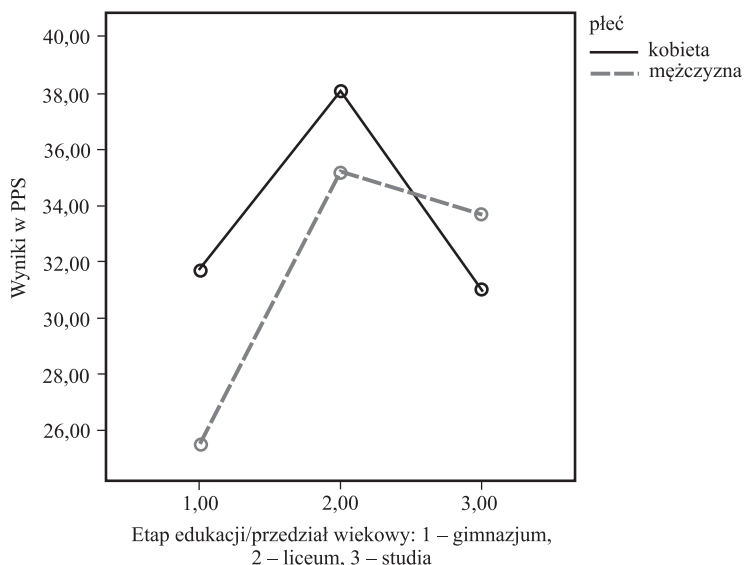
Różnice między wariancjami dla większości aspektów prokrastynacji w porównywanych grupach są nieistotne statystycznie. W aspekcie decyzyjnym istotność jest na poziomie tendencji. Można zatem przyjąć, że wariancje są sobie równe lub przynajmniej zbliżone do siebie, co podtrzymuje możliwość przeprowadzenia wieloczynnikowej analizy wariancji.

TESTOWANIE HIPOTEZ

W celu sprawdzenia przyjętego założenia, iż skłonność do prokrastynowania ma związek z etapem edukacji i płcią, przeprowadzono analizę wariancji dla planu międzygrupowego w schemacie 3 (etap edukacji) x 2 (płeć). Analizę istotności różnic między średnimi przeprowadzono z uwzględnieniem poprawki dla

porównań wielokrotnych testem Bonferroniego. Dla uproszczenia zapisów analiz przypisano grupie gimnazjalistów kod 1, licealistom – 2, studentom – 3. W zamyśle przyjęte przedziały wiekowe odpowiadają kolejnym etapom edukacji. Zamiast określenia „przedział wiekowy” posłużono się więc terminem „etap edukacji” i takie nazewnictwo zastosowano.

W przypadku **prokrastynacji ogólnej** efekt główny zmiennej płeć okazał się nieistotny. Uzyskano natomiast istotny efekt główny zmiennej etap edukacji [$F(2,157) = 11.370$, $p = .000$, $\chi^2 = .127$] oraz efekt interakcji zmiennej płeć i etap edukacji [$F(2,157) = 3.60$, $p = .030$, $\chi^2 = .044$]. Analiza istotności różnic między średnimi dla prokrastynacji ogólnej wskazuje, że uczennice liceów w większym stopniu prokrastynują niż gimnazjalistki ($M_{1-2} = -6.38$, $SE = 2.17$, $p = .011$) i studentki ($M_{2-3} = 7.09$, $SE = 2.23$, $p = .005$). Między gimnazjalistkami i studentkami różnica nie jest statystycznie istotna. Natomiast wśród młodzieży męskiej gimnazjaliści ujawniają skłonność do zachowań prokrastynacyjnych w istotnie mniejszym stopniu niż licealiści ($M_{1-2} = -9.63$, $SE = 2.57$, $p = .001$) i studenci ($M_{1-3} = -8.12$, $SE = 2.47$, $p = .004$). Między licealistami i studentami różnica w poziomie prokrastynowania nie była istotna. Wynik zilustrowano na rysunku 1.



Rysunek 1. Efekt interakcyjny zmiennych poziom edukacji i płeć dla prokrastynacji ogólnej

Źródło: opracowanie własne.

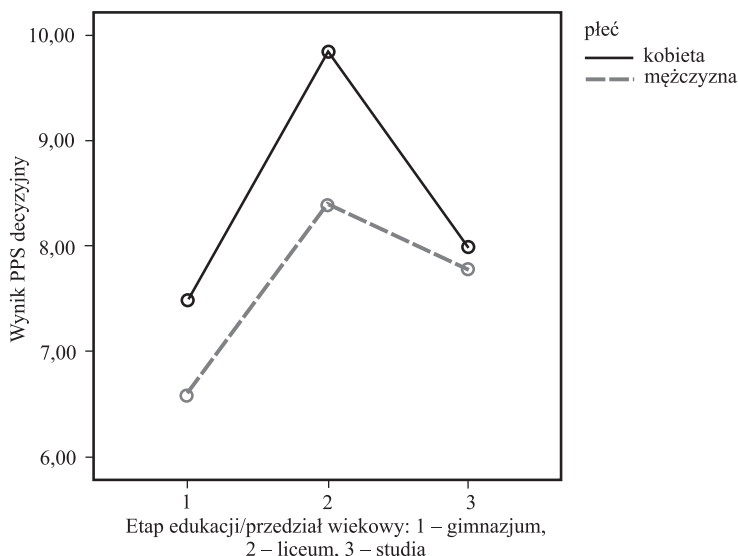
Ponadto stwierdzono, iż jedynie na poziomie gimnazjum pojawiają się istotne różnice w prokrastynowaniu między dziewczętami i chłopcami [$F(1,157) = 6.59, p = .011, \chi^2 = .040$]. Analiza istotności różnic między średnimi pokazuje, że dziewczęta częściej ujawniają skłonność do prokrastynowania niż ich koledzy ($M_{K-M} = 6.16, SE = 2.40, p = .011$). Na poziomie szkoły średniej oraz studiów różnic nie odnotowano.

W przypadku **prokrastynacji decyzyjnej** uzyskano istotność dla efektu głównego zmiennej płeć [$F(1,157) = 4.66, p = .032, \chi^2 = .029$]. Oznacza to, że między badanymi dziewczętami a chłopcami różnica w tym aspekcie prokrastynowania jest istotna bez względu na wiek. Podobny rezultat uzyskano dla efektu głównej zmiennej etap edukacji [$F(2,157) = 9.170, p = .000, \chi^2 = .105$]. Można zatem mówić o występowaniu różnicy między grupami wiekowymi określonymi w niniejszym raporcie poprzez etap edukacji, bez względu na płeć. Natomiast efekt interakcji obu zmiennych okazał się nieistotny. Wynik zilustrowano na rysunku 2.

Warto jednak odnotować, iż różnice między średnimi pokazują częstsze występowanie zachowań prokrastynacyjnych wśród licealistek niż gimnazjalistek ($M_{1-2} = -2.36, SE = .631,$

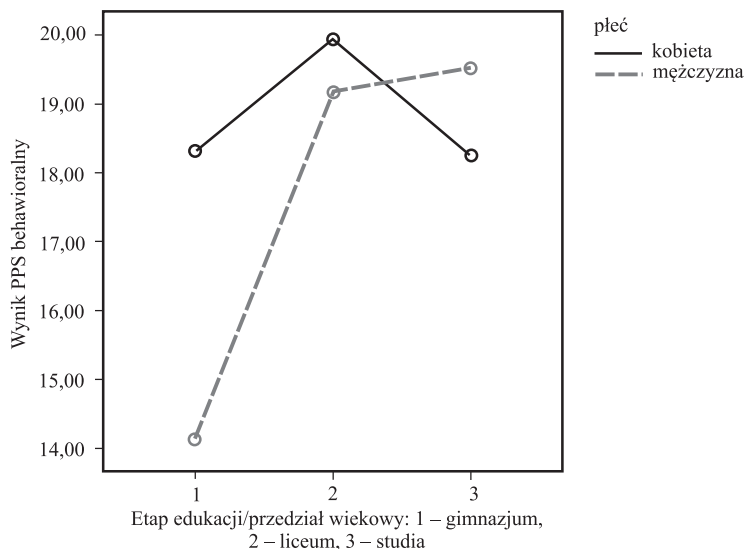
$p = .001$) i studentek ($M_{2-3} = 1.84, SE = .648, p = .015$). Wśród młodzieży męskiej jedyną statystycznie istotną różnicą dotyczyła licealistów, którzy wykazywali silniejszą skłonność do decyzyjnej prokrastynacji niż gimnazjaliści ($M_{1-2} = -1.80, SE = .747, p = .051$). Na poziomie szkoły średniej dziewczęta częściej ujawniają skłonność do prokrastynowania w aspekcie decyzyjnym niż chłopcy ($M_{K-M} = 1.45, SE = .685, p = .036$). Innych istotnych różnic nie stwierdzono.

Analiza **behavioralnego aspektu** prokrastynacji wskazuje na brak istotności efektu głównego zmiennej płeć, istotność efektu głównego zmiennej etap edukacji [$F(2,157) = 6.49, p = .002, \chi^2 = .076$] oraz interakcji zmiennych etap edukacji i płeć [$F(2,157) = 4.035, p = .020, \chi^2 = .049$]. Nie stwierdzono istotnych różnic w poziomie prokrastynowania uczestniczek badania, reprezentujących różne etapy edukacji. Natomiast wśród młodzieży męskiej gimnazjaliści okazali się prokrastynować istotnie mniej niż licealiści ($M_{1-2} = -5.038, SE = 1.49, p = .003$) i studenci ($M_{1-3} = -5.382, SE = 1.433, p = .001$). Między licealistami i studentami nie stwierdzono istotnych różnic w prokrastynacji behavioralnej. Wynik zilustrowano na rysunku 3.



Rysunek 2. Efekt interakcyjny zmiennych poziom edukacji i płeć dla prokrastynacji decyzyjnej

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 3. Efekt interakcyjny zmiennych poziom edukacji i płeć dla prokrastynacji behawioralnej

Źródło: opracowanie własne.

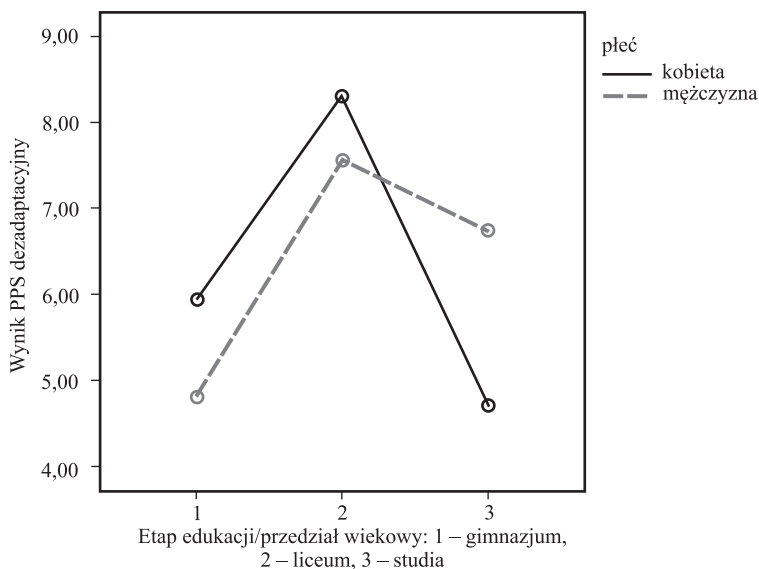
Różnice związane z płcią odnotowano jedynie wśród uczniów gimnazjalnych. Dziewczeta częściej ujawniają skłonność do prokrastynowania niż ich koledzy ($M_{K-M} = 4.19$, $SE = 1.39$,

$p = .003$). Na poziomie szkoły średniej oraz studiów różnice nie były istotne.

Podobnie jak w przypadku aspektu behawioralnego, również analizując **aspekt**

nieadaptacyjny, stwierdzono brak istotności efektu głównego zmiennej płeć, istotność efektu głównego etapu edukacji [$F(2,157) = 10.203, p = .000, \chi^2 = .115$] oraz interakcji zmiennych etap edukacji i płeć [$F(2,157) = 3.962, p = .021, \chi^2 = .048$]. Istotne różnice dotyczą wyższego poziomu prokrastynacji nieadaptacyjnej licealistek niż gimnazjalistek ($M_{1-2} = -2.38, SE = .799, p = .010$)

i studentek ($M_{2-3} = 3.598, SE = .821, p = .000$). Między gimnazjalistkami i studentkami nie stwierdzono istotnych różnic. Natomiast ustalono, że poziom prokrastynacji nieadaptacyjnej jest niższy u chłopców w wieku gimnazjalnym niż u licealistów ($M_{1-2} = -2.75, SE = .946, p = .013$). Nie stwierdzono różnic między studentami a gimnazjalistami oraz licealistami. Wynik zilustrowano na rysunku 4.



Rysunek 4. Efekt interakcyjny zmiennych poziom edukacji i płeć dla prokrastynacji nieadaptacyjnej

Źródło: opracowanie własne.

Stwierdzono również, że studenci mają większą skłonność do prokrastynowania w nieadaptacyjnym aspekcie niż studentki ($M_{K-M} = -2.03, SE = .855, p = .019$). Na poziomie gimnazjów oraz szkoły średniej różnice między kobietami a mężczyznami nie były istotne.

DYSKUSJA

Problem chronicznego, irracjonalnego zwlekania wśród młodzieży uczącej się zgłaszany jest niemal przez wszystkich badaczy analizujących tę problematykę. Piers Steel i Joseph Ferrari (2013) przeprowadzili badania, które

objęły 16 413 osób dorosłych m.in. z USA, Australii, Nowej Zelandii, Kanady, Irlandii, Anglii, Filipin, Rosji. Na podstawie analiz badacze określili „typowego prokrastynatora” jako mężczyznę, w wieku ponadgimnazjalnym lub studenta college’u, mieszkańca dużego miasta, pochodzącego z kraju o niskich tradycjach w zakresie wymagania od obywateli samodyscypliny (także: Lubbers, Van Der Werf, Kuyper, Hendriks, 2010). W badaniu raportowanym w niniejszym artykule zmienne takie jak miejsce zamieszkania oraz uwarunkowania kulturowe nie zostały uwzględnione, są one przedmiotem innych, przygotowywanych do publikacji analiz (Markiewicz, Kaczmarek, Fi-

lipek, Ferrari, w druku). Efekty zaprezentowane w niniejszym doniesieniu wykazują częściową zbieżność z wynikami innych badań. Najwyższe wskaźniki skłonności do zwlekania odnotowano wśród licealistów. Można to tłumaczyć zbyt słabo jeszcze ukształtowanymi na tym etapie rozwojowym umiejętnościami w zakresie samoregulacji. W procesie rozwoju samoregulacji równie ważna jak dojrzewanie struktur ośrodkowego układu nerwowego jest internalizacja norm i oczekiwań (Klein, 1954; Mischel, 1973; Santostefano, 1980). Towarzyszą temu stopniowa reorganizacja struktur poznawczych (Flavell, 1977; McCall, 1979) i umiejętność ich wykorzystywania do celowego kontrolowania zachowań zgodnie z oczekiwaniami społecznymi i kierowania nimi, także mimo braku bezpośredniej kontroli zewnętrznej (Klein, 1954; Mischel, 1973; Santostefano, 1980). Z drugiej jednak strony najniższe wskaźniki prokrastynowania odnotowane wśród gimnazjalistów zachęcają, by w kolejnych badaniach, realizowanych na większej próbie uczestników, sprawdzić, czy wynik taki nie jest efektem udziału rodziców w realizacji obowiązków szkolnych przez ich dzieci. Wszak na tym etapie mają oni wciąż duży wpływ na postępy w nauce, sprawdzają poprawność odrabiania prac domowych i niejednokrotnie pomagają. Utrzymują też częstsze niż na następnych etapach edukacji kontakty z wychowawcą i nauczycielami poszczególnych przedmiotów.

W przypadku licealistów, u których odnotowano wyższy niż u gimnazjalistów i zbliżony do studentów poziom zwlekania, można zastanowić się, czy nie jest to efekt przeciążenia dodatkowymi (pozaszkolnymi) zajęciami lub koncentracji przede wszystkim na przedmiotach, które ważne są w perspektywie przyszłościowej w związku z wyborem kierunku studiów. Kontynuując badania, warto również dokonać oceny skuteczności, a być może również atrakcyjności systemów nauczania na wyższych poziomach edukacji, gdzie nauczyciele i rodzice tracą status autorytetu, tak silnie zaznaczony w oddziaływaniach wychowawczych na wcześniejszych etapach rozwoju.

Uzyskany wynik może także wskazywać na obserwowaną wśród adolescentów skłonność do odraczania realizacji ról związanych z wkracza-

niem w dorosłe życie (Czerwińska-Jasiewicz, 2015; Liberska, 2004). Młodzi ludzie nie potrafiąc skutecznie poradzić sobie z wyzwaniami dorosłości, odczuwają zagrożenie, które wymusza na nich konieczność weryfikowania własnych celów i planów (Senejko, 2010). Nie radząc sobie z problemami, mogą próbować stosować strategie odraczania, a prokrastynowanie jest jedną z nich.

W prezentowanym raporcie analizom poddano dwie zmienne: etap edukacji (w znaczeniu przedział wiekowy) i płeć, oraz ich interakcje. Okazało się, że na poziomie edukacji gimnazjalnej (prokrastynacja ogólna i behawioralna) i licealnej (prokrastynacja decyzyjna) wyższy wskaźnik zachowań prokrastynacyjnych odnotowano wśród dziewcząt niż chłopców! Dopiero na poziomie studiów i wyłącznie odniesieniu do nieadaptacyjnego aspektu prokrastynacji tendencja jest odwrotna. Związek między płcią a skłonnością do zachowań prokrastynacyjnych nie jest jednoznaczny. Z niektórych badań wynika, że jest on silny (Gröpel, Steel, 2008; Strüber, Lück, Roth, 2008). Istnieją jednak i takie raporty, których autorzy (Ferrari, O'Callaghan, Newbegin, 2005; Schouwenburg, 2004) nie potwierdzają, jakoby płeć stanowiła zmienną istotnie różnicującą prokrastynatorów. Niektórzy badacze (np. Lubbers i in., 2010; Noftle, Robins, 2007) uważają, że czynnikami sprzyjającymi prokrastynacji są wysoka impulsywność oraz niska samokontrola, samoregulacja i samodyscyplina – cechy częściej obserwowane u mężczyzn. Zachowania kobiet kojarzone są z sumiennością, zorganizowaniem a także potrzebą osiągnięć, zwłaszcza edukacyjnych (np. potrzeba osiągania dobrych ocen w szkole) (Milgram, Marshevsky, Sadeh, 1995; Özer, Demir, Ferrari, 2009). Metaanalizy przeprowadzone przez Daniela Voyera i Susan D. Voyer (2014) potwierdzają ambicjonalne podejście dziewcząt, jednak tylko w zakresie kursów językowych, szczególnie czytania ze zrozumieniem. Natomiast w zakresie kursu matematycznego i ogólnych osiągnięć szkolnych różnic takich nie stwierdzono (także np. Else-Quest, Hyde, Linn, 2010; Lindberg, Hyde, Petersen, Linn, 2010). Stosunkowo niewiele jest natomiast takich raportów, które pokazy-

wałyby, że kobiety częściej prokrastynują lub są bardziej narażone na zwlekanie (np. Doyle, Paludi, 1998). Fakt, że w badanych przez nas grupach dziewczęta wykazywały się co najmniej równą (studia), jeśli nie silniejszą (gimnazjum, liceum) prokrastynacją, jest nieco zaskakujący. Nie można wykluczyć, że prokrastynacja wśród dziewcząt i/lub kobiet młodego pokolenia jest formą sprzeciwu wobec tradycyjnych wzorców zachowań i obowiązków przypisywanych kobietom. Zaprezentowane wyniki nie dają wyjaśnienia tych kwestii. Stanowią jednak inspirację dla kontynuowania kierunku poszukiwań badawczych.

OGRANICZENIA BADAŃ

Jak zaznaczono w dyskusji, nie są jednoznaczne wyniki badań związane z próbą wyjaśnienia zachowań prokrastynacyjnych w kontekście czynnika płci. W prezentowanym raporcie efekt główny dla tej zmiennej w zasadzie nie został odnotowany (wyjątek stanowi decyzyjny aspekt prokrastynowania). Uzyskano natomiast interesujące efekty interakcji ze zmienną etap edukacji. Są one nieco zaskakujące, dlatego warto kontynuować podjęty kierunek badań, z uwzględnieniem próby zweryfikowania – czy rzeczywiście, oraz wyjaśnienia – dlaczego na poziomie gimnazjalnym i licealnym zachowania związane ze zwlekaniem w większym stopniu ujawniane są przez dziewczęta.

Prawidłowości przedstawione w niniejszym raporcie zachęcają też do kontynuowania badań nad zjawiskiem prokrastynowania w wymiarze rozwojowym. W kolejnych etapach edukacji, a zatem także wraz z wiekiem, wydają się wskazywać na uzasadnione poszukiwanie rozwiązań prewencyjnych w stosunku do młodzieży licealnej, która ujawniła najwyższy poziom skłonności do prokrastynowania w porównaniu do pozostałych badanych grup, tj. gimnazjalistów i studentów.

Badane grupy można uznać za wystarczające pod względem liczebności uczestników w badaniu o charakterze pilotażu. Stwierdzone tendencje zachęcają do kontynuowania badań w grupach zdecydowanie większych.

WNIOSKI

1. Uzyskane wyniki wskazują na możliwość występowania bardziej znaczących powiązań między zachowaniami prokrastynacyjnymi a wiekiem reprezentowanym w niniejszym badaniu przez etap edukacji niż płeć. Efekt główny zmiennej etap edukacji okazał się istotny dla wszystkich aspektów prokrastynowania, natomiast zmiennej płeć był istotny jedynie w przypadku decyzyjnego aspektu prokrastynowania. Jednocześnie dla tego aspektu nie stwierdzono efektu interakcyjnego obu analizowanych zmiennych. Dla ogólnego, behawioralnego i nieadaptacyjnego aspektu prokrastynacji efekt interakcji analizowanych zmiennych był znaczący, co wskazuje na „współdziałanie” tych czynników. Można oczekiwać, że płeć i poziom edukacji rozpatrywane łącznie rzucają inne światło na zachowania prokrastynacyjne niż przy działaniu każdej z tych zmiennych osobno.
2. Porównanie istotności różnic między średnimi wynikami wskazuje na następujące prawidłowości:
 - a. Najniższy poziom zachowań prokrastynacyjnych (we wszystkich aspektach) zarejestrowano w grupie gimnazjalistów, natomiast grupą najsilniej prokrastynującą okazali się być licealiści.
 - b. Uczennice liceów wykazywały istotnie wyższą skłonność do zachowań prokrastynacyjnych w wymiarze ogólnym, decyzyjnym i nieadaptacyjnym niż gimnazjalistki i studentki. W przypadku prokrastynacji ogólnej i decyzyjnej nie stwierdzono różnic między gimnazjalistkami a studentkami, zaś w przypadku aspektu nieadaptacyjnego nie stwierdzono różnic między licealistkami a studentkami. Analiza aspektu behawioralnego nie wskazuje na istotne różnice między uczestniczkami badania reprezentującymi poszczególne etapy edukacji.
 - c. Wśród młodzieży męskiej gimnazjaliści ujawniają skłonność do zachowań prokrastynacyjnych w aspekcie ogólnym

i behawioralnym w istotnie mniejszym stopniu niż licealiści i studenci. Między licealistami a studentami nie stwierdzono znaczącej różnicy. W aspekcie decyzyjnym gimnazjaliści mniej prokrastynowali niż licealiści. Innych istotnych różnic nie odnotowano. Poziom prokrastynacji nieadaptacyjnej niższy jest u gimnazjalistów niż licealistów. Między studentami a gimnazjalistami oraz licealistami istotnych różnic nie odnotowano.

- d. Wyższy poziom zachowań prokrastynacyjnych u dziewcząt niż u chłopców:
 - w wieku gimnazjalnym, w zakresie prokrastynacji ogólnej i behawioralnej;
 - wśród młodzieży licealnej w zakresie prokrastynacji decyzyjnej;
- e. W grupie młodzieży studenckiej poziom prokrastynacji kobiet i mężczyzn był podobny. Jedynie w przypadku nieadaptacyjnego aspektu prokrastynowania silniej prokrastynowali mężczyźni.

BIBLIOGRAFIA

- Balkis M., Duru E. (2007), The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7, 1, 376–385.
- Beutel M.E., Klein E.M., Aufenanger S., Brähler E., Dreier M., Muller K.W., Quiring O., Reinecke L., Schmutzer G., Stark B., Wölfling K. (2016), Procrastination, distress and life satisfaction across the age range – A German representative community study. *PLoS ONE*, 11, 2, e0148054, doi:0.1371/journal.pone.0148054. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4752450/> (dostęp: 21.12.2017).
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2015), *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Day V., Mensink D., O’Sullivan M. (2000), Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 2, 120–134, doi:10.1080/10790195.2000.10850090.
- Doyle J.A., Paludi M.A. (1998), *Sex and Gender: The Human Experience*. San Francisco: McGraw-Hill.
- Ellis A., Knaus W.J. (1977), *Overcoming Procrastination*. New York: Signet Books.
- Else-Quest N.M., Hyde J.S., Linn M.C. (2010), Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136, 103–127, doi:10.1037/a0018053.
- Ferrari J.R., Diaz-Morales J.F. (2007), Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*, 41, 707–714, doi:10.1016/j.jrp.2006.06.006.
- Ferrari J.R., Diaz-Morales J.F., O’Callaghan J., Diaz K., Argumendo D. (2007), Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 4, 458–464, doi:10.1177/0022022107302314.
- Ferrari J.R., O’Callaghan J., Newbegin I. (2005), Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1, 1–6, https://www.researchgate.net/publication/276354186_Prevalence_of_Procrastination_in_the_United_States_United_Kingdom_and_Australia_Arousal_and_Avoidance_Delays_among_Adults (dostęp: 10.11.2017).
- Flavell J.H. (1977), *Cognitive Development*. Englewood Cliffs–New Jersey: Prentice-Hall.
- Friedman N.P., Miyake A. (2004), The relations among inhibition and interference control functions: A latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology*, 133, 1, 101–135, doi:10.1037/0096-3445.133.1.101.
- Gröpel P., Steel P. (2008), A mega-trial investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45, 406–411, doi:10.1016/j.paid.2008.05.015.
- Harriott J.S., Ferrari J.R. (1996), Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 2, 611–616, doi:10.2466/pr0.1996.78.2.611.
- Hill M.B., Hill D.A., Chabot A.E., Barrall J.F. (1978), A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12, 3, 256–262.

- Ibáñez A., Petroni A., Urquina H., Torrente F., Torralva T., Hurtado E., Guex R., Blenkmann A., Beltrachini L., Muravchik C., Baez S., Cetkovich M., Sigman M., Lischinsky A., Manes F. (2011), Cortical deficits of emotional face processing in adults with ADHD: Its relation to social cognition and executive function. *Social Neuroscience*, 6, 5–6, 1–18, <http://dx.doi.org/10.1080/17470919.2011.620769>; www.psypress.com/socialneuroscience (dostęp: 12.02.2017).
- Jurado M., Rosselli M. (2007), The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17, 3, 213–233, doi:10.1007/s11065-007-9040-z.
- Klein G.S. (1954), Need and regulation. W: M.R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, t. 2, 224–274. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Klingsieck K. (2013), Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18, 1, 24–34, doi:10.1027/1016-9040/a000138.
- Krejtz K., Krejtz I., Albiński R. (2013), Wieloczynnikowa analiza wariancji w planie międzygrupowym. W: S. Bedyńska, M. Cypriańska (red.), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczne wprowadzenie do analizy wariancji*, 30–62. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno, Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej.
- Liberska H. (2004), *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lindberg S.M., Hyde J.S., Petersen J.L., Linn M.C. (2010), New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136, 6, 1123–1135, doi:10.1037/a0021276.
- Lubbers M.J., Van Der Werf M.P., Kuyper H., Hendriks A. (2010), Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? *Learning and Individual Differences*, 20, 3, 203–208, doi:10.1016/j.lindif.2010.01.005.
- Markiewicz K., Kaczmarek B., Filipiak S., Ferrari J. (w druku), Cultural predictors of procrastination of middle and high school students. *Cross-Cultural Research*.
- McCall R.B. (1979), Toward an epigenetic conception of mental development in the first three years of life. W: M. Lewis (ed.), *Origins of Intelligence: Infancy and Early Childhood*, 97–122. New York: Plenum Press.
- McCown W., Roberts R. (1994), A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to the college version of an indirect measure of impulsive behavior. *Integra Technical Paper*, 94–28. Radnot: Integra, Inc.
- Milgram N.A. (1987), *The Many Faces of Procrastination: Implications and Recommendations for Counselors*. Reports: Speeches/Conference Papers. <https://eric.ed.gov/?id=ED290103> (dostęp: 11.02.2017).
- Milgram N., Marshevsky S., Sadeh C. (1995), Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129, 2, 145–155, doi:10.1080/00223980.1995.9914954.
- Mischel W. (1973), Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 4, 252–283, doi:10.1037/h0035002.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2007), *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Academica, Wydawnictwo SWPS, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nguyen B., Steel P., Ferrari J.R. (2013), Procrastination's impact in the workplace and the workplace's impact on procrastination. *International Journal of Selection and Assessment*, 21, 4, 388–399, doi:10.1111/ijsa.12048.
- Noftle E., Robins R. (2007), Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 1, 116–130, doi:10.1037/0022-3514.93.1.116.
- Norman D.A., Shallice T. (1980), *Attention to Action: Willed and Automatic Control of Behavior*. San Diego: Center for Human Information Processing, University of California.
- Onwuegbuzie A.J. (2000), Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15, 5, 103–109, <http://docshare04.docshare.tips/files/5708/57082565.pdf> (dostęp: 22.06.2017).
- Özer B.U., Demir A., Ferrari J.R. (2009), Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology*, 149, 2, 241–257, doi:10.3200/SOCP.149.2.241-257.
- Pöppel R., Edingshaus A.L. (1998), *Mózg – tajemniczy kosmos*. Warszawa: PIW.
- Potts T.J. (1987), Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures. *Dissertation Abstracts International*, 48 (5-B), 1543.

- Reyna V.F., Farley F. (2006), Risk and rationality in adolescent decision making: Implications for theory, practice, and public policy. *Psychological Science in the Public Interest*, 7, 1, 1–44. DOI:10.1111/j.1529-1006.2006.00026.x.
- Roberts B.W., Walton K.E., Viechtbauer W. (2006), Patterns of mean-level change in personality traits across the course: A metaanalysis of longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 132, 1, 1–25. DOI:10.1037/0033-2909.132.1.1.
- Santostefano S. (1980), Cognition in personality and the treatment process. *Psychoanalytic Study of the Child*, 35, 1, 41–66. DOI: 10.1080/00797308.1980.11823104.
- Schouwenburg H.C. (2004), Procrastination in academic settings: General introduction. W: H.C. Schouwenburg, C.H. Lay, T.A. Pynchyl, J.R. Ferrari (eds.), *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*, 3–17. Washington: American Psychological Association, doi:10.1037/10808-001.
- Senejko A. (2010), *Obrona psychologiczna jako narzędzie rozwoju. Na przykładzie adolescencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Solomon L.J., Rothblum E.D. (1984), Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 4, 503–509, doi:10.1037/0022-0167.31.4.503.
- Steel P. (2007), The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 1, 65–94, doi:10.1037/0033-2909.133.1.65.
- Steel P. (2010), Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*, 48, 8, 926–934, doi:10.1016/j.paid.2010.02.025.
- Steel P., Ferrari J. (2013), Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27, 1, 51–58, doi:10.1002/per.1851.
- Stępień M., Ciecuch J. (2013), *Polska adaptacja Pure Procrastination Scale* (praca nieopublikowana), <http://personalitas.pl/methods/metody-pomiaru#c> (dostęp: 20.06.2017).
- Stępień M., Topolewska E. (2014), Style tożsamości w ujęciu Berzonsky'ego a prokrastynacja. W: E. Topolewska, E. Skimina, S. Skrzek (red.), *Młoda psychologia*, t. 2, 145–160. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów.
- Strüber D., Lück M., Roth G. (2008), Sex, aggression and impulse control: An integrative account. *Neurocase: The Neural Basis of Cognition*, 14, 1, 93–121, doi:10.1080/13554790801992743.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Van Eerde W. (2003), A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 6, 1401–1418, doi:10.1016/S0191-8869(02)00358-6.
- Vohs K.D., Baumeister R.F., Schmeichel B.J., Twenge J.M., Nelson N.M., Tice D.M. (2008), Making choices impairs subsequent self-control: A limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 5, 883–898, doi:10.1037/0022-3514.94.5.883.
- Voyer D., Voyer S.D. (2014), Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 4, 174–204, doi:10.1037/a0036620.