

Akademická prokrastinace a její negativní dopady na vysokoškolské studenty

Bc. Martina Grunová

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina Grunová**
Osobní číslo: **H13959**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Akademická prokrastinace a její negativní dopady na vysokoškolské studenty**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti prokrastinace a studijní úspěšnosti vysokoškolských studentů.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BURKA, Jane B. and Lenora M. YUEN. Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now. Cambridge: Da Capo Press, 2008. ISBN 978-0-7382-1170-1.

FERRARI, Joseph R. Still Procrastinating: The No-Regrets Guide to Getting It Done.

Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2010. ISBN 978-0-4706-1158-6.

FERRARI, Joseph R., Judith L. JOHNSON and William G. McCOWN. Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment. New York: Plenum Press, 1995. ISBN 978-1-4899-0229-0.

LUDWIG, Petr. Konec prokrastinace: Jak přestat odkládat a začít žít naplno. Brno: Jan Melvil Publishing, 2013. ISBN 978-80-87270-51-6.

PASSING, Kathrin a Sasha LOBO. Odložím to na zítra: Jak si zorganizovat život bez zbytečného organizování. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-666-7.

SCHOUWENBURG, Henri C., Clarry H. LAY, Timothy A. PYCHYL and Joseph R. FERRARI.

Counselling the Procrastinator in Academic Settings. Washington, D.C. : American Psychological Association, 2004. ISBN 978-1-5914-7107-3.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.2. 2015



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá fenoménem akademické prokrastinace a jeho negativními dopady na vysokoškolské studenty, konkrétně na studenty Fakulty humanitních studií ve Zlíně. Diplomová práce je členěna do dvou částí: části teoretické a části praktické. Teoretická část se zaměřuje na popis a charakteristiku prokrastinace s důrazem na její specifickou formu - akademickou prokrastinaci, dále na popis negativních dopadů akademické prokrastinace zaměřené na studium, sociální vztahy a zdraví. Teoretickou část uzavírá nástin možných forem zvládnutí prokrastinace a poradenství v akademickém prostředí. Praktická část se zabývá výzkumem fenoménu prokrastinace v akademickém prostředí, s cílem zjištění vykazované míry akademické prokrastinace a vykazovaných negativních dopadů akademické prokrastinace u respondentů, a to v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví. Průběh a výsledky výzkumu vyhodnocují závěrečné kapitoly praktické části diplomové práce.

Klíčová slova:

Prokrastinace, akademická prokrastinace, dopad, studium, sociální vztahy, zdraví, vysokoškolský student

ABSTRACT

The diploma thesis addresses the phenomenon of academic procrastination and its negative impacts on university students, particularly students of the Faculty of Humanities in Zlín. The diploma thesis is divided into two parts: the theoretical and the practical part. The theoretical part focuses on the description and characteristics of procrastination with the emphasis on its specific form - academic procrastination and a further description of the negative impacts of academic procrastination aimed at studying, social relationships and health. The theoretical part is concluded by the outlined possible forms of procrastination and consultation in the academic environment. The practical part examines the research of the phenomenon of procrastination in the academic environment, with the aim of determining the reported level of academic procrastination and reported negative impacts of academic procrastination among respondents in the areas of study, social relationships and health. The progress and results of the research are outlined in the evaluation in the final chapters of the practical part of the thesis.

Keywords:

Procrastination, Academic Procrastination, Impact, Studies, Social Relationship, Health, University student

Děkuji panu doc. PhDr. Panajotisovi Cakirpaloglu, DrSc. za odborné vedení diplomové práce, panu Mgr. Josefovi Kundrátovi za cenné rady, které mi poskytnul během psaní diplomové práce. Děkuji také své rodině, zejména svému příteli, za podporu při psaní této práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 PROKRASTINACE	14
1.1 VYMEZENÍ PROKRASTINACE.....	15
1.2 HISTORIE PROKRASTINACE.....	17
1.3 PREVALENCE PROKRASTINACE.....	18
1.4 OBECNÁ A AKADEMICKÁ PROKRASTINACE.....	19
1.5 FORMY PROKRASTINACE.....	19
1.5.1 Funkční a dysfunkční prokrastinace.....	20
1.5.2 Situační a rysová prokrastinace.....	21
1.5.3 Osobní a sociální prokrastinace.....	22
1.5.4 Aktivní a pasivní.....	23
1.5.5 Další formy prokrastinace.....	23
1.6 METODY MĚŘENÍ PROKRASTINACE.....	24
1.6.1 Škály obecné prokrastinace.....	24
1.6.2 Škály akademické prokrastinace.....	25
2 AKADEMICKÁ PROKRASTINACE	26
2.1 OSOBNOST PROKRASTINÁTORA.....	27
2.2 PREVALENCE AKADEMICKÉ PROKRASTINACE.....	28
2.3 MOŽNÉ PŘÍČINY AKADEMICKÉ PROKRASTINACE.....	29
2.3.1 Strach z neúspěchu.....	29
2.3.2 Nechuť k úkolu.....	30
2.4 MOŽNÉ DŮSLEDKY AKADEMICKÉ PROKRASTINACE.....	32
2.4.1 Vnitřní důsledky.....	32
2.4.2 Vnější důsledky.....	32
2.5 NEGATIVNÍ DOPADY AKADEMICKÉ PROKRASTINACE.....	33
2.5.1 Dopady na studium.....	34
2.5.2 Dopady na sociální vztahy.....	34
2.5.3 Dopady na duševní a tělesné zdraví.....	35
3 MOŽNOSTI ZVLÁDÁNÍ PROKRASTINACE	36
3.1 POHLEDY NA PROBLÉM PROKRASTINACE.....	37
3.1.1 Prokrastinace jako behaviorální problém.....	37
3.1.2 Prokrastinace jako kognitivní problém.....	38
3.1.3 Prokrastinace jako motivační problém.....	39
3.1.4 Prokrastinace jako závislost.....	39
3.1.5 Prokrastinace jako porucha osobnosti.....	40
3.2 ZPŮSOBY NÁHLEDU NA VLASTNÍ PROKRASTINACI.....	41
3.3 PORADENSKÁ CENTRA.....	42
3.4 IDEÁLNÍ INTERVENČNÍ PROGRAM.....	43
3.4.1 Komponenty.....	43
3.4.2 Identifikace prokrastinátora.....	43
3.4.3 Trvání léčby.....	44

3.4.4	Hodnocení výsledků.....	44
3.5	TECHNIKY ORGANIZACE ČASU PODLE FERRARIHO	45
3.6	TECHNIKY ZVLÁDÁNÍ PROKRASTINACE PODLE BURKY A YUEN	46
3.7	SPECIFICKÁ OBLAST BUDOUCÍHO ZÁJMU	48
II	PRAKTICKÁ ČÁST	50
4	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	51
4.1	TEORETICKÁ VÝCHODISKA	52
4.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	53
4.3	CÍLE VÝZKUMU	54
4.3.1	Dílčí cíle	54
4.4	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	54
4.4.1	Dílčí otázky	55
4.5	FORMULACE HYPOTÉZ.....	56
4.6	VÝZKUMNÝ VZOREK A ZPŮSOB SBĚRU DAT	61
4.7	VÝZKUMNÁ METODA	62
4.7.1	Sebeposuzovací škála pro studenty	63
4.8	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	64
4.9	ANALÝZA DAT.....	65
4.9.1	Třídění 1. stupně.....	65
4.9.2	Analýza škály	76
4.9.3	Ověření hypotéz	82
5	DISKUZE	104
6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	111
	ZÁVĚR	114
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	116
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	122
	SEZNAM TABULEK.....	123
	SEZNAM GRAFŮ	124
	SEZNAM PŘÍLOH.....	127

ÚVOD

„Co můžeš udělat dnes, neodkládej na zítřek.“ Práví jedno moudré české přísloví. Všichni jsme někdy odložili nepříjemné nebo nudné úkoly na později. Každý z nás, v určité době, odložil zahájení nebo dokončení úkolu. To je normální, to je život. Každý z nás do jisté míry prokrastinuje, ale ne každý je prokrastinátor. Pokud nám prokrastinace zabrání v normálním fungování, stává se z ní problém. Prokrastinace je dnes velmi diskutované téma a to mezi odbornou – psychologickou i laickou veřejností. Jedná se o fenomén současné doby, který má významný vliv na naše chování a také výkony ve škole či v práci. Mnozí autoři o prokrastinaci mluví jako o nemoci moderní doby.

Prokrastinace (česky též liknavost nebo otálení) je chorobné odkládání úkolů a rozhodnutí na později, které je doprovázeno nepříjemnými pocity, nejčastěji úzkostí. Prokrastinace ale není synonymum pro lenost – prokrastinátor často sice jeden úkol odsune, ale zatím vykoná spoustu jiné práce, lenoch prostě nedělá nic. Fenomén prokrastinace má úzký vztah s vývojem naší společnosti, která je orientována na výkon.

Chorobné odkládání povinností postihuje nejvíce lidi kolem dvaceti let, a to především vysokoškolské studenty, kteří si studijní povinnosti plánují z velké míry sami (Ferrari et al., 1995). Podle odborníků je to dáno i tím, že se stále zvyšují požadavky na studium a pak také výkonnost práce. V prostředí vysokoškolského studia hovoříme o tzv. akademické prokrastinaci. Vysokoškolský systém je nastaven tak, že poskytuje studentům dostatečný prostor a volnost ve vzdělávání. Přes nesporné výhody však tato forma vzdělávání v sobě nese jistá úskalí. Jedním z nich je i právě prokrastinace. Akademickou prokrastinaci lze definovat jako stav, kdy člověk není schopen v očekávaném nebo stanoveném termínu splnit určitý akademický úkol, jehož podstatu a řešení dobře chápe a možná si úkol i přeje splnit. Je nesporným faktem, že prokrastinace u studentů ovlivňuje nejen jejich studijní povinnosti, ale i samotnou kvalitu jejich života. Zdá se tedy, že je prokrastinace nepříjemným fenoménem. Lidé ji většinou charakterizují jako špatnou, škodlivou a hloupou vlastnost a více než 95 % prokrastinujících lidí by chtělo míru své prokrastinace omezit (O'Brien, 2002). Toto chování lze pozorovat u dospělých, stejně jako u vysokoškolských studentů a může mít negativní dopady nejen na studium, ale také na sociální vztahy a na zdraví. Prokrastinace může vést také k velkým pocitům viny, úzkosti a tak i ke ztrátě produktivity. Můžeme tedy říci, že prokrastinace se může stát destruktivním a dysfunkčním. Právě z tohoto pohledu si prokrastinace zaslouží velkou pozornost.

Předkládaná práce je zaměřena na tzv. akademickou prokrastinaci, tedy prokrastinaci, která je výhradně vázána na studenty a akademické prostředí. Cílem této práce je přinést ucelený pohled na fenomén prokrastinace a souhrn existujících poznatků, bližší seznámení s problematikou prokrastinace u vysokoškolských studentů. Snahou této práce je také podat ucelený pohled na prokrastinaci, předkládaná práce tedy nemá za cíl podrobně vysvětlit všechny příčiny a všechny dopady prokrastinace, ale přiblížit důležitost fenoménu prokrastinace, který má v zahraničí dlouholetou historii. V předkládané práci vycházíme zejména z cizojazyčných publikací od zahraničních autorů, doplněnými cizojazyčnými články z dané problematiky.

Tématem diplomové práce je fenomén akademické prokrastinace a jeho negativní dopady na vysokoškolské studenty. Hlavním činitelem a stimulem pro vznik této práce byla skutečnost osobního zájmu o tuto problematiku, mimo jiné, protože se v mém blízkém okolí setkávám s lidmi, jež sami sebe považují za chronické prokrastinátoři a protože jsem sama studentkou Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Dalším činitelem byla skutečnost rozšíření a doplnění bakalářské práce, jež se zabývala akademickou prokrastinací pouze okrajově, jakožto jedním z možných dopadů závislosti na internetu.

Diplomová práce je složena ze dvou hlavních částí, a to části teoretické a části praktické. Cílem teoretické části je popis a charakteristika prokrastinace a její specifické formy – akademické prokrastinace. V první kapitole je popsán fenomén prokrastinace včetně vymezení jejich specifik z pohledů různých zahraničních autorů a odborníků z oblasti psychologie. Dále pak stručné shrnutí historie prokrastinace, prevalence u obecné populace, dále také základní rozdíly mezi obecnou a akademickou prokrastinací, další formy prokrastinace a v neposlední řadě také zmínění metod měření prokrastinace. Druhá, stěžejní kapitola, má za cíl poukázat na prokrastinaci v podmínkách vysokoškolského prostředí, tj. na akademickou prokrastinaci, kde se pokusíme vystihnout osobnost prokrastinátora v akademickém prostředí. Ukážeme si také dostupná data o prevalenci, která dokazují přítomnost a závažnost prokrastinace v akademických podmínkách. Zaměříme se také na možné příčiny a důsledky tohoto velmi často se vyskytujícího jevu. Pozastavíme se také nad negativními dopady akademické prokrastinace, zaměřené na studium, sociální vztahy a zdraví. Závěrem teoretické části se pokusíme dotknout problematiky možností zvládnutí prokrastinace, kde se zaměříme zejména na poradenství v akademickém prostředí.

V praktické části si klademe za cíl porozumět fenoménu prokrastinace v akademickém prostředí s cílem zjištění prevalence prokrastinace a negativních dopadů akademické prokrastinace na respondenty. Hlavním cílem tedy je identifikovat vykazovanou míru akademické prokrastinace u studentů FHS UTB, tedy zjistit signifikantní rozdíly ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu k pohlaví, věku, studijnímu programu a formě studia. Dalším cílem je identifikovat dopad akademické prokrastinace v oblasti studia, sociálních vztahů a zdraví, tedy zjistit signifikantní rozdíly ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví ve vztahu k pohlaví, věku, studijnímu programu a formě studia. Posledním cílem je zjištění signifikantních rozdílů ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace.

Díličními cíli je zjistit, zda se s počtem strávených let na vysoké škole zvyšuje také míra prokrastinace; zjistit, jaký je podíl studentů, kteří vykazují znaky akademické prokrastinace. Prozkoumat, jaký je podíl studentů, kteří sami sebe považují za prokrastinátora, a současně, jaký je podíl studentů, kteří vnímají své prokrastinační chování jako negativní. Dále se budeme snažit zjistit, jak prokrastinace ovlivňuje plnění studijních povinností, sociální vztahy a zdraví studentů. Vzhledem k tomu, že nás zajímají negativní dopady, budeme se snažit odhalit, jaký je podíl studentů, kteří vykazují negativní dopady akademické prokrastinace v oblasti studia, sociálních vztahů a zdraví. Závěrem si klademe za cíl zjistit, u jakého typu úkolu studenti nejčastěji prokrastinují při svém studiu na vysoké škole a jaké jsou náhradní aktivity u studentů, když odkládají úkol.

Empirická část je založena na kvantitativním šetření jevu akademické prokrastinace na vzorku studentů vysokých škol, konkrétně tedy na vzorku studentech Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, u něhož jsme zvolili dotazníkové šetření, kde mimo jiné využíváme Škálu prokrastinace pro studenty.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROKRASTINACE

V této kapitole se zabýváme prokrastinací jako takovou, definováním pojmu prokrastinace; ve stručnosti přibližujeme historický vývoj fenoménu, prevalenci v obecné populaci, základní rozdělení prokrastinace na obecnou a akademickou; v neposlední řadě zmiňujeme také další formy prokrastinace a závěrem této kapitoly se zabýváme dostupnými metodami měření prokrastinace.

Českými ekvivalenty počeštěného slova prokrastinace jsou liknavost, lhostejnost, laxnost, netečnost, zaostalost nebo zpoždění. Prokrastinace může být ve stručnosti označením pro chorobné odkládání úkolů a rozhodnutí na později.

Problematika prokrastinace se v posledních letech dostává do popředí zájmů českých výzkumů a je skloňována čím dál častěji, na druhé straně je ale třeba podotknout, že dodnes neexistuje jednotná definice prokrastinace. Každý z autorů zabývajících se tímto fenoménem pohlíží na prokrastinaci z jiného úhlu pohledu a vnímá tuto problematiku z jiné perspektivy.

V zahraničí je tento fenomén poměrně rozšířený a má také delší výzkumnou historii, než je tomu u nás. Ačkoliv je tento fenomén dobře znám a často se s ním můžeme ve společnosti setkat, je zde velmi málo publikací, které by o dané problematice pojednávaly. Nejznámějšími českými autory, jež se danou problematikou zabývali ve svých diplomových či disertačních pracích, jsou Roman Gabrhelík a Andrea Sliviaková.

V posledních letech se objevilo několik překladů zahraniční literatury rozebírající téma prokrastinace (např. Passing & Lobo, 2010; Ludwig, 2013). Jde ovšem o knihy koncipované jako příručky a stále zde není dostatek literatury, ať již odborných článků, výzkumů či knih, zabývajících se prokrastinací na odborné úrovni.

Mezi nejvýznamnější zahraniční autory, jež se zabývají problematikou prokrastinace, bychom mohli zmínit např. Josepha Ferrariho a Henriho Schouwenburga, jež jsou také mimo jiné studijními poradci v akademické oblasti.

1.1 Vymezení prokrastinace

DeSimone (1993 In Ferrari et al., 1995, s. 4), který zkoumal problematiku prokrastinace z lingvistického hlediska, uvádí, že termín prokrastinace pochází z latinského slovesa procrastinare, jež je kombinací příslovce „pro” (značící pohyb kupředu) a „crastinus” (s významem „patřící k zítřku”).

V české literatuře lze jen těžce nalézt ekvivalenty výrazu prokrastinace. Ten lze nalézt až od roku 2010 v novějším vydání Velkého psychologického slovníku, jež definuje prokrastinaci (procrastination) jako „*liknavost, váhání; sklon odkládat úkoly a povinnosti, zejména z důvodu lehkomyšlnosti či lenosti.*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 448)

Můžeme říci, že v zahraničí je definicí prokrastinace tolik, jako je lidí, kteří se snažili tímto problémem zabývat.

Širokou a systematickou definici nabízí Milgram (1991), který uvažuje nad prokrastinací více komplexně a definuje ji jako 1) *sekvenci neefektivního chování směřujícího k odkladu; 2) vedoucího k výsledku chování, který pro daného jedince není standardní; 3) týkající se úkolu, jehož splnění je pro prokrastinujícího jedince významné; a 4) výsledek stavu, který vede jedince do negativního emočního stavu* (In Ferrari et al. 1995, s. 11).

Ferrari, Johnson and McCown (1995, s. 12) definují prokrastinaci jako *účelové zpoždění zahájení nebo dokončení úkolu, který vede k subjektivním potížím*. Tato definice nám mimo jiné říká, že proces oddalování je účelový a záměrný a že vede k **subjektivním potížím**. Podle Ferrariho et al. (1995) se jedinec cítí nekomfortně, zažívá emocionální neklid z oddalování, ale stále v něm pokračuje, i když z toho má špatný pocit. Tento názor mimo jiné zastávají také Ferrari (2010), Burka a Yuen (1983), Solomon a Rothblum (1984).

Steel, 2007 (In Ferrari, 2010, s. 17) prokrastinaci definuje jako „*dobrovolné zpoždění zamýšleného postupu jednání navzdory očekávání, že se zpožděním bude hůř.*“ Zde je důležitý aspekt spojený s **dobrovolností**, který mimo jiné sdílejí také Simpson a Pychyl, 2009 In Ferrari, 2010).

Nelogičnost a iracionalita prokrastinace je velmi často považována za její centrální charakteristiku. Iracionální aspekt otálení zdůrazňují například: Ellis a Knaus (1977); Lay (1986); Steel (2007); Burka a Yuen (2008); Solomon a Rothblum (1984). Jinými slovy řečeno,

prokrastinátor o problému povinností ví, uvědomuje si důležitost jeho plnění, ale práci na něm nelogicky odkládá.

Je zcela zřejmé, že jádrem problému prokrastinace je odkládání, zdržování nebo odbývání úkolu nebo rozhodnutí, jediným jednoznačným centrálním prvkem v definicích pojmu prokrastinace je tedy **aspekt spojený s časem**. S tím souhlasí také Silver, 1974 (In Ferrari et al., 1995) a Lay (1994), který hovoří o prokrastinaci, která je vyjádřením nadměrného nesouladu mezi původním záměrem a výsledným jednáním.

Jak jsme již zmínili, většina autorů, jakými jsou např. Milgram či Ferrari, chápou prokrastinaci negativně. Existuje však i prospěšná prokrastinace? Někteří autoři se domnívají, že ano.

Jak uvádějí Chu a Choi (2005), prokrastinace může mít za jistých okolností pozitivní přínos. Několik autorů se o prokrastinaci zmínilo jako o funkčním zpoždění nebo jako o snaze vyhnout se spěchu (např. Ferrari, 1993b In Steel, 2007). Například Bernstein (1998) vysvětlil: *„jakmile začneme jednat, zřikáme se možnosti počkat si na novou informaci, což znamená, že svou hodnotu může mít i stav nedělání. Čím nejistější je výsledek, o to větším přínosem může být prokrastinace.“* (In Steel, 2007, s. 66)

Ačkoliv je prokazatelná existence autorů, jež vnímají prokrastinaci jako pozitivní přínos, podpoříme názor Ferrariho a pro účely naší práce se budeme dívat na prokrastinaci jako na negativní, maladaptivní fenomén.

Shrneme-li výše zmíněné definice, můžeme říci, že prokrastinace může být záměrné, dobrovolné, nelogické odkládání činnosti, jenž vede jedince k prožívání negativních emočních stavů (úzkosti, litování se).

Nabízí se otázka, zda je prokrastinace to stejné jako zpoždění (*delaying*) nebo odkládání (*postponing*). Podle Ferrariho (2010) tomu tak není, protože prokrastinace má aspekt související s časem. Zpoždění a odklad jsou podle něj částí prokrastinace, to znamená, že nejsou to samé jako prokrastinace. Nejen proto se budeme držet návrhu Gabrhelíka (2008) a v textu budeme dále užívat slova prokrastinace, především proto, abychom původními českými ekvivalenty „nezanášeli“ koncept prokrastinace dalšími významovými konotacemi.

1.2 Historie prokrastinace

Milgram a Tenneová (2000) In Gabrhelík (2008, s. 141) uvedli, že „*prokrastinace má dlouhou historii a krátkou badatelskou minulost.*“ Na prokrastinaci lze tedy nahlížet ze dvou historizujících perspektiv; tou první je samotné vnímání tohoto fenoménu v průběhu lidských dějin, tou druhou je snaha o důkladné pojmenování, změření a pochopení, spolu s cílem minimalizovat nežádoucí dopady tohoto specifického fenoménu na jednotlivce a celou společnost.

První skutečná historická analýza prokrastinace byla napsána až Milgramem (1992), který argumentoval, že technologicky vyspělé společnosti jsou zatíženy řadou závazků a termínů, a proto zde dochází k nárůstu prokrastinace. Zároveň poukazuje, že prokrastinace tolik nepostihuje méně rozvinuté zemědělské společnosti. Podobné, i když umírněnější stanovisko zaujali ve své knize také Ferrari, Johnson a McCown (1995). Tvrdí, že prokrastinace existovala již v minulosti, ale označení coby negativní vlastnosti získala až s nástupem průmyslové revoluce (cca 1750).

Předtím bylo na prokrastinace nahlíženo spíše neutrálně a mohla být interpretována jako rozvážnost. Po zralé úvaze může být něco pravdy na poznámce, že prokrastinace je civilizační choroba, kdy se objevuje řada hlášení prokrastinace poukazující, že prokrastinace může narůstat (Kachgal 2001 In Steel, 2007). I přes tento nárůst prokrastinace historické reference ukazují, že vnímání prokrastinace jako takové bylo v průběhu věků více méně konstantní.

Prokrastinace je a byla problémem. Od začátku průmyslové revoluce Samuel Johnson v roce 1751 popsal prokrastinaci jako „*jednu z obecných lidských slabostí, která je - i přes námitky moralistů a rozumový rozbor - ve větší či menší míře zastoupena v každém z nás.*“ (Steel, 2007, s. 66). Tento fakt potvrzuje také Ludwig (2013), který říká, že podíváme-li se do historie, zjistíme, že lidé odkládali své povinnosti od nepaměti.

Ať již byla prokrastinace v průběhu staletí nahlížena jakkoliv, přikláníme se, spolu s dalšími autory (např. Steel, 2003; Ferrari et al. 1995), k myšlence Milgrama (např. 1992), který ve svých dřívějších pracích uvažuje o prokrastinaci jako o nemoci moderní doby.

Vzhledem k takové konzistentnosti názorů, které se vlečou dějinami tisíce let, musí být prokrastinace považována téměř za archetyp lidské slabosti. Je spíše překvapující a ironické, že se věda prokrastinací nezabývala již dříve.

1.3 Prevalence prokrastinace

Prokrastinace je velmi rozšířená. Ba co více, zdá se, že tato procenta dále stoupají. Steel (2007), jež provedl výzkum obecné prokrastinace v letech 1978 a 2002, zjistil, že po 25 letech se prevalence obecné prokrastinace zvýšila čtyř až šestinásobně. Ale jen několik málo studií nám ukazuje, jaká je prevalence v obecné, nestudentské populaci.

Kromě toho, že prokrastinace se objevuje endemicky zejména mezi studenty, prokrastinace je široce rozšířena také mezi obecnou populací, kde chronicky ovlivňuje 15-20% dospělých (Harriot, Ferrari, 1996). Podle Schouwenburga (2004) je prevalence prokrastinace odhadována na 20 %, Elis a Knaus (1977) dokonce udávají až 90 %.

V mnoha studiích Ferrariho (2010) napříč Spojenými státy byly provedeny výzkumy prevalence v obecné populaci. Podle něj 40 % lidí v obecné populaci díky prokrastinaci přišlo v určitém slova smyslu k újmě a přes 20 % lidí trpí chronickou, všeprostupující prokrastinací (Ferrari et al., 1995). Ferrari (2010) dodává, že 20 % průměrných dospělých oznamuje, že je pro ně prokrastinace životním stylem, a doplňuje, že prokrastinací trpí jak muži i ženy; mladší a starší dospělí; svobodní, ženatí, rozvedení dospělí; a lidé s odlišným stupněm vzdělání. Tyhle výsledky mimo jiné potvrzuje také studie prevalence u žen a mužů ze Spojeného království, Austrálie a Spojených států. Napříč všemi třemi zeměmi, míra chronické prokrastinace byla 20 % (Ferrari, O'Callaghan, Newbegin, 2005).

To, že je prokrastinace široce rozšířena, dokazuje také studie s dospělými lidmi, žijícími v Turecku, kde docházíme k obdobným výsledkům, a to v souladu s výše uvedenou studií, že 20 % dospělých se identifikuje jako chronický prokrastinátor (Demir, Özer, Ferrari, 2009). Pro srovnání například výzkum prevalence v Saúdské Arábii také potvrdil již zmíněná data. A to, že mezi více než tisícovkou dospělých mužů a žen, žijících v zemích Středního východu, 20 % z nich trpí prokrastinací (Ferrari, 2010).

Co tohle všechno znamená? To znamená, že ačkoliv každý prokrastinuje, zdá se, že asi jedna pětina mužů a žen může být označována chronickými prokrastinátory. Alespoň ti, kteří žijí ve Spojených státech, Spojeném království, Austrálii, Španělsku, Peru, Venezuele a Turecku a můžeme říci, že je prokrastinace zcela běžná u dospělých obyvatel západních, individualistických, anglicky mluvících zemí (Ferrari et al., 1995).

1.4 Obecná a akademická prokrastinace

Patrně jedním z nejužívanějších dělení prokrastinace je dle populace, kde se sledovaný fenomén vyskytuje, na obecnou prokrastinaci (nebo též prokrastinace u obecné populace) a akademickou prokrastinaci.

Obecná prokrastinace se vyznačuje u obecné populace liknavým chováním, které prostupuje všechny činnosti. Týká se každodenních běžných činností, např. jde o odkládání nákupů, vyplnění daňového přiznání apod. Termín obecná prokrastinace použil Schouwenburg (2004) pro označení prokrastinace, která není blíže specifikovaná.

Akademická prokrastinace se váže na vysokoškolské prostředí a je pozorována u studentů, kteří se pohybují v akademickém prostředí. Akademická prokrastinace je spojena s odkládáním započetí nebo dokončení práce na zprávách, esejích, člancích, studiu na zkoušky a texty, registrování předmětů, domlouvání konzultací s pedagogy či odevzdáváním zadaných úkolů včas nebo dokonce před termínem (Ferrari, 2001b In Gabrhelík, 2008).

Jak se akademická prokrastinace odlišuje, řekněme od chronické, každodenní prokrastinace? Akademická prokrastinace je podle Ferrariho (2010) situačně-specifická. Ačkoliv mnoho studentů říká, že začalo prokrastinovat až ve škole, dodávají také, že obvykle neodkládají zábavné aktivity.

Udávaná vysoká prevalence v akademickém prostředí je také jedním z důvodů, proč se pozornost badatelů soustředí právě tímto směrem, na akademickou prokrastinaci. Dalším důvodem četných výzkumů v akademickém prostředí se jeví fakt, že výzkumník snadno získává výzkumný vzorek, který je ochoten se zúčastnit výzkumu.

Více o akademické prokrastinaci pojednává druhá kapitola.

1.5 Formy prokrastinace

Odborná literatura uvádí různé formy prokrastinace, my se je pokusíme ve stručnosti přiblížit, abychom pochopili rozmanité pohledy autorů na osobnost prokrastinátora. Zmíníme ty nejznámější formy prokrastinace, z pohledu Ferrariho, Schouwenburga, Knause a na závěr si ve stručnosti představíme typologii podle Chu a Choi.

1.5.1 Funkční a dysfunkční prokrastinace

Někteří výzkumníci se pokusili fenomén prokrastinace rozdělit do dvou kategorií, v naději, že nabídnou více srozumitelnou definici. Ferrari a Emmons (1994) dělí prokrastinaci na funkční a dysfunkční, například McCown a Roberts (1994 In Ferrari et al., 1995) nabízí mnohostranný rozdíl mezi dysfunkční a funkční prokrastinací.

Podle McCowna a Robertse (1994 In Ferrari et al, 1995, s. 12) dysfunkční prokrastinace může být definována jako „*v minulosti optimální počáteční bod pro dokončení důležitého úkolu, který má vysokou pravděpodobnost nutnosti dokončení a že nemá nerozumné požadavky osobních nákladů spojených s pokusem o dokončení.*“ Racionální nebo funkční prokrastinace, na druhé straně, je definována jako „*chování vyvolané u akcí, které mají nízkou pravděpodobnost nutnosti dokončení nebo které mají příliš vysoké náklady spojené s osobním dokončením v optimální době.*“

Podle McCowna a Robertse (1994 In Ferrari et al, 1995) lze tedy považovat dysfunkční prokrastinaci za vyhybavé chování, které je důležité k dokončení, zatímco funkční prokrastinace je považována za vyhýbání se chování, které není nezbytné k dokončení. Například nezaplacení daní v termínu či uložení pokuty může být vnímáno jako dysfunkční prokrastinace, zatímco nevynesení odpadkového koše lze považovat za funkční prokrastinaci.

Velmi stručně řečeno, dysfunkční prokrastinace je spojena s vážnými důsledky, zatímco funkční není. Dysfunkční prokrastinace tedy představuje nevhodně zvolenou strategii v nevhodnou dobu a u funkční prokrastinace se jedná o záměrně volenou strategii, proč něco v nejkratší možné době neudělat.

Kromě základního rozdělení na funkční a dysfunkční typ se Ferrari (1992, In Ferrari et al, 1995) domnívá, že existuje více subtypů dysfunkční prokrastinace, proto Ferrari et al. (1995) rozlišují tři typy dysfunkční (chronické) prokrastinace: 1) nabuzující prokrastinace (*arousal procrastination*), 2) vyhybavá prokrastinace (*avoidant procrastination*) a 3) rozhodovací prokrastinace (*decisional procrastination*). Ve stručnosti, první typ je charakterizován vyhledáváním mezních situací, při kterých lze dosáhnout nabuzení v souvislosti s blížícím se termínem splnění úkolu. Druhý typ znamená vyhýbání se takovým úkolům, které by mohly přinést informace o potenciálních slabínách jedince, jehož cílem je ochrana sebeúcty. Třetí typ představuje na rozdíl od předešlých behaviorálních forem kognitivní formu prokrastinace a týká se zpoždění v situacích rozhodování.

1.5.2 Situační a rysová prokrastinace

Dělení prokrastinace na situační (*state procrastination*) a rysovou (*trait procrastination*) rozlišují ve svých výzkumech například Lay (1986) a Schouwenburg (2004, In Schouwenburg, 2004). Schouwenburg (2004, s. 4) říká, že jsou pouze dvě cesty, jak interpretovat prokrastinaci, a to: 1) jako chování, kde užívá termínu liknavé chování (*dilatory behavior*) a 2) jako všeobecný zvyk nebo rys, který společně s Layem (1986) nazývají termínem prokrastinace.

V případě, že popisujeme jednu konkrétní situaci, v níž prokazatelně došlo k neplnění úkolů a upřednostňování jiných – méně důležitých a příjemnějších – úkolů, hovoříme pouze o této jedné, konkrétní situaci, mluvíme o situační prokrastinaci. Situační prokrastinace se tedy váže k liknavému chování a týká se určitého jedince v konkrétní situaci, za specifických podmínek, lze ji tedy časově ohraničit.

V současné době většina výzkumníků a poradců v oblasti prokrastinace považuje prokrastinaci jako osobnostní rys - jako tendenci vykazovat typické reakce v různých situacích. V souladu s tímto názorem Lay (1986 In Schouwenburg, 2004, s. 5) definoval *rys prokrastinace jako tendenci odložit to, co je nezbytné k dosažení nějakého cíle*.

Podle Schouwenburga (2004), když se liknavé chování stane obvyklým nebo chronickým, zpoždění může být interpretováno jako zvyk nebo rys; v tomto případě to je považováno za rysovou prokrastinaci. Rysovou prokrastinaci považují Lay a Ferrari za chronickou (Lay, 1995 In Ferrari et al., 1995). Rysová prokrastinace je tedy typická u jedinců, pro které je příznačné chronické odkládání úkolů na pozdější dobu, opakovaně se u nich objevují podobné behaviorální vzorce a dochází k ní v různých situacích.

Rozdíl mezi situační prokrastinací a rysovou prokrastinací vyjádřili také Schouwenburg a Lay (1995, In Schouwenburg, 2004), a to tak, že liknavé chování (situační prokrastinace) se má k prokrastinačnímu rysu (rysové prokrastinaci) tak, jako úzkostný stav k úzkostnému rysu.

Můžeme ve stručnosti říci, že pojem situační prokrastinace vyjadřuje chování, které se váže na určitou konkrétní situaci a čas. A rysová prokrastinace je, u dotyčného jedince, který odkládá úkoly, charakteristickým rysem jeho osobnosti a projevuje se ve všech jeho aktivitách.

1.5.3 Osobní a sociální prokrastinace

Podle Knause (2000) prokrastinace spadá do dvou širokých a často se překrývajících kategorií, a to sociální prokrastinace a osobní prokrastinace. V závislosti na jedinci, obě, sociální i osobní prokrastinace, zahrnují situační i trvalé rysy.

Jak uvádí Knaus (2000, s. 155) „*prokrastinace představuje sociálně viditelnou formu dysfunkce*“. Lidé, kteří zbytečně odkládají plnění svých sociálních odpovědností, sociálně prokrastinují.

Sociální prokrastinace (*social procrastination*) zahrnuje obvyklé zpoždění u takových aktivit, jako jsou schůzky, placení daní, absolvování skupinového projektu atd. Sociální prokrastinace charakterizuje více viditelné formy prokrastinace, ale ne nutně nejškodlivější (Knaus, 2000).

Osobní prokrastinace (*personal procrastination*) se týká lidí, kteří zbytečně prokrastinují ve věcech, které přímo ovlivňují jejich životy. Osobní prokrastinátoři nacházíme i mezi těmi, kteří odkládají věci, a mají co do činění se sociální fobií. Dále se osobní prokrastinace týká lidí, kteří se nešťastně drží skomírajícího zaměstnání, bez toho, aniž by podnikli kroky, buď změnit situaci, nebo hledat jiné situace; kteří obvykle konzumují nebezpečné látky, nebo opakovaně nachází důvody, proč odkládat pravidelné lékařské a zubní prohlídky (Knaus, 2000).

Z praktického hlediska se tyto dvě kategorie překrývají. Prokrastinování na zprávách, trvalé pozdní příchody na schůzky, a další formy sociální prokrastinace, představují individuální zpoždění jedince v porozumění a jednání s mechanismem, který je základem chování. Když člověk osobně prokrastinuje na zvládnání zdravotních problémů, a když zpoždění ovlivní jeho rodinu, přátele, a společnost, tato osobní prokrastinace splývá se sociální prokrastinací.

Můžeme říci, že pokud mluvíme o odkládání realizace závazků a slibů vůči druhým, mluvíme o sociální prokrastinaci a pokud se bavíme o odkládání realizace závazků vůči sobě, mluvíme o prokrastinaci osobní.

1.5.4 Aktivní a pasivní

Typologie prokrastinace podle Chu a Choie má mezi ostatními zvláštní postavení, usiluje totiž o změnu pohledu na prokrastinaci a snaží se jej vnímat jako přínosné – jako aktivní prokrastinaci, protože podle nich ne všechno prokrastinační chování má negativní účinky a koncepčně rozlišují dva druhy prokrastinátorů: pasivní a aktivní prokrastinátory.

Pasivní prokrastinátoři jsou podle Chu a Choie (2005) prokrastinátoři v tradičním smyslu. Podle nich pasivní prokrastinátoři nemají v úmyslu prokrastinovat, ale často vše končí tím, že odkládají úkoly, kvůli své neschopnosti rozhodovat se včas, a následně i včas jednat. Po uplynutí lhůty, kterou měli na splnění úkolu, se pasivní prokrastinátoři cítí pod tlakem a stávají se pesimistickými ve svém výhledu, zejména ve schopnosti dosáhnout uspokojivých výsledků. Jejich myšlenky o pochybnosti o sobě a nedostatečnosti zvyšují šanci na selhání a vyvolávají pocity viny a deprese.

Aktivní prokrastinátoři jsou schopni jednat o svých rozhodnutích včas a rádi pracují pod tlakem. Při konfrontaci s úkoly na poslední chvíli se cítí být motivovaní, a ten pocit je ochraňuje proti utrpení, běžného u pasivních prokrastinátorů. Nicméně pozastavují své jednání záměrně a zaměřují svou pozornost na jiné důležité úkoly. Na základě výše uvedených okolností, Chu a Choi (2005, s. 247) říkají, že aktivní prokrastinace je mnohostranný jev, který zahrnuje kognitivní (rozhodnutí prokrastinovat), afektivní (preferenci časové tísně) a behaviorální (dokončení úkolu v termínu) komponenty.

Můžeme tedy říci, že aktivní prokrastinátoři jsou vytrvalí a schopní dokončit úkoly na poslední chvíli a na druhé straně, u pasivních prokrastinátorů je více pravděpodobné, že nedokončí úkoly.

1.5.5 Další formy prokrastinace

Ve stručnosti můžeme také zmínit dělení prokrastinace na optimistickou a pesimistickou, jejímiž autory jsou např. Lay (1987), McCown et al., (1989), Milgram et al. (1992 In Ferrari, 1995). Nebo například Milgram et al. (1998) rozlišují pět různých typů prokrastinace: 1) Akademická prokrastinace; 2) Všeobecná prokrastinace; 3) Prokrastinace v rozhodování; 4) Neurotická prokrastinace (týkající se odkladu životních rozhodnutí); 5) Kompulzivní nebo dysfunkční prokrastinace.

1.6 Metody měření prokrastinace

Pro výzkumné účely jsou k měření prokrastinace používány v rámci testových metod nejčastěji sebeposuzovací škály. Souhrnný přehled škál přinesli jako první Ferrari, Johnson, McCown (1995).

Jak navrhuje Ferrari et al. (1995), pro sebeposuzovací škály lze uplatnit dělení v závislosti na charakteru zkoumané populace, a to buď posuzování akademické prokrastinace a obecné prokrastinace.

Většina z níže uvedených a v zásadě nejvíce používaných sebeposuzujících škál vznikla v anglicky mluvících zemích. V zahraničí se pro výzkumné účely i v poradenské praxi užívá několik validizovaných sebeposuzovacích škál prokrastinace (Ferrari et al., 1995).

1.6.1 Škály obecné prokrastinace

V rámci obecné prokrastinace jsou nejvíce využívány následující škály (In Ferrari, Johnson, McCown, 1995). Jelikož obecná populace není v praktické části naší cílovou skupinou, jde nám pouze o stručné shrnutí dostupných sebeposuzujících škál.

Škála obecné prokrastinace (GP; General Procrastination Scale), jejímž autorem je Lay (1986), patří mezi nejvíce používané sebeposuzovací škály. Jde o dvacetipoložkovou škálu, jednotlivé položky jsou bodově ohodnoceny na pětistupňové Likertově škále.

Škála prokrastinace v rozhodování (DP; Decisional Procrastination Scale). Mannova škála z roku 1982 je určena pro měření prokrastinace v rozhodování o důležitých záležitostech, které jsou hodnoceny na Liknerově škále v rozmezí od „platí pro mě“ – po „neplatí pro mě“.

Inventář prokrastinace pro dospělé (AIP; Adult Inventory of Procrastination), jejímiž autory je McCown a Johnson. Škála z roku 1989 obsahuje 16 položek a je vhodná pro měření vyhýbavé prokrastinace.

Tel-Avivský inventář prokrastinace (Tel-Aviv Procrastination Inventory). Sroffova škála se skládá z 54 položek, které jsou hodnoceny na čtyřbodové škále, z nichž 38 se týká každodenních úkolů (např. mytí nádobí), 10 položek se týká pracovních úkolů (připravování se na schůzku) a 6 položek se týká akademických úkolů (např. být včas na přednášce).

1.6.2 Škály akademické prokrastinace

Speciálně pro výzkum u studentské populace jsou určeny následující škály. Mezi nejznámější patří tyto:

Posuzovací škála prokrastinace pro studenty (PASS; Procrastination Assessment Scale for Students). Škála je z roku 1984, jejímiž autorkami jsou Solomon a Rothblum, je tvořena 44 položkami, ke kterým se respondent vyjadřuje pomocí pětibodové Likertovy škály, kde 1 = vůbec nesouhlasím; 5 = zcela souhlasím. PASS je rozdělena do dvou částí. První část je zaměřena na prevalenci akademické prokrastinace v rámci šesti oblastí (např. psaní písemných úkolů, příprava na zkoušky), druhá část na zjištění jejich příčin (např. strach z hodnocení, perfekcionismus, nechů k úkolu, strach z úspěchu).

Škála prokrastinace pro studentskou populaci (PSS; Procrastination Scale for Student Populations), kterou v roce 1986 vytvořil Lay mírnou modifikací Obecné škály prokrastinace (Lay, 1986). S ohledem na praktickou část diplomové práce, v níž se škálou PSS pracujeme, v kapitole 3.8.1 ji podrobněji popíšeme.

Aitkenové inventář prokrastinace (API; The Aitken Procrastination Inventory) je škála z roku 1982, jejíž autorkou je Aitken, a je používána ke zjišťování aktuální prokrastinace (v průběhu posledního týdne). Škála má 19 položek, které se hodnotí pomocí pětibodové Likertovy škály (1 = nepravda; 5 = pravda).

Tuckmanova škála prokrastinace (TPS; Tuckman Procrastination Scale), kterou v roce 1991 vytvořil Tuckman. Je to 16položková škála, vztahující se k akademickému chování, kde je každá položka hodnocena na čtyřbodové stupnici (1 = nízký až 4 = vysoký). (Ferrari et al., 1995)

Ferrari, Johnson, McCown (1995) uvádějí také mimo jiné nové nástroje měření, mezi které řadí: **Seznam prokrastinovaných studijních úkolů (PCS; The Procrastination Checklist Tasks; Schouwenburg, 1995).** **Inventář akademické situační prokrastinace (APSI; The Academic Procrastination State Inventory; Schouwenburg, 1995).** **Dotazník studijních problémů (SPQ; The Study Problems Questionnaire; Hermans, 1977).**

První tři výše jmenované škály určené pro studenty (PASS, PSS, API), validizovali Gabrhelík et al. (2006) pro českou populaci na souboru českých studentů (týkalo se to studentů vysokých škol v Brně, Olomouci a Praze). Důvodem validizace právě těchto tří škál bylo to, že v zahraničí patří mezi nejpoužívanější nástroje posuzování prokrastinace a také proto, že byly validizovány v anglicky i neanglicky mluvících zemích.

2 AKADEMICKÁ PROKRASTINACE

V této kapitole se zabýváme akademickou prokrastinací, tj. prokrastinací v akademickém prostředí, jejím definováním, charakteristikou osobnosti prokrastinátora v akademickém prostředí. Dále zmiňujeme dostupná data o prevalenci, která dokazují přítomnost a závažnost prokrastinace v akademických podmínkách. Dále zmiňujeme možné příčiny a důsledky tohoto velmi často se vyskytujícího jevu. V neposlední řadě se také zabýváme negativními dopady akademické prokrastinace, zaměřené na studium, sociální vztahy a zdraví. Závěrem této kapitoly se zabýváme možnostmi zvládnání prokrastinace, kde se zaměřujeme zejména na poradenství v akademickém prostředí.

Akademická prokrastinace se váže na vysokoškolské prostředí a je pozorována u studentů, kteří se pohybují v akademickém prostředí. Podle Ferrariho (2001) je akademická prokrastinace spojena s odkládáním započetí nebo dokončení práce na zprávách, esejích, článcích, studiu na zkoušky a texty, registrování předmětů, domlouvání konzultací s pedagogy či odevzdáváním zadaných úkolů. Ferrari (2010) tuto formu zpoždění v akademickém prostředí mimo jiné charakterizuje jako situačně specifickou.

Solomon a Rothblum, 1984 (In Balkis, Duru, 2009, s. 19) definují *akademickou prokrastinaci jako chování ve smyslu dělání domácích úkolů, přípravy na zkoušky, nebo dělání přidělených seminárních prací na konci semestru, na poslední chvíli*. Ferrari (2010) dodává, že akademická prokrastinace je zahalená v tendenci vyhnout se vstřebávání informací.

Prokrastinace je vnímána v akademickém prostředí jako jev nežádoucí. Prokrastinace je také spojována s neuspokojivými výsledky a vyšším stupněm stresu a úzkosti (Ferrari, O'Callaghan, Newbegin, 2005). Podle Schouwenburga (2004, s. 208) „*prokrastinace nedělá radost ani společnosti, ani prokrastinátorovi*“. Podle něj výkonově orientovaná společnost, která klade důraz na úspěch a dodržování termínů, nemůže prokrastinaci vlastních členů tolerovat, stejně tak prokrastinující jedinec ve zvýšené míře zakouší negativní pocity, které vycházejí z podryvaného sebevědomí a které obecně vedou k narušené duševní pohodě.

2.1 Osobnost prokrastinátora

Jak již bylo řečeno, vysokoškolští studenti odkládají učení nebo psaní prací až do nejpozdějšího termínu odevzdání, nebo jen na později.

Charakteristiky akademického prokrastinátora, založené na výzkumu literatury, jsou přezkoumány např. Ferrarim (2004) a zahrnují více či méně strach z neúspěchu, špatnou pracovní morálku, všeobecný nedostatek motivace a dezorganizaci.

Podle Ferrariho (2010, s. 170) akademičtí prokrastinátoři prohlašují, že neovládají sebeúčinnost k dosažení úspěchu ve škole nebo v životě a cítí nedostatek kontroly nejen nad svými akademickými životy, ale také nad svými osobními životy. Dále akademičtí prokrastinátoři říkají, že mají vysoký stupeň těchto osobnostních atributů: sebe znevýhodňující chování, pocity viny, stav (úzkosti ve specifické situaci, ne po celou dobu na každém místě), vzpurnost, nerozhodnost, iracionální myšlení, veřejné sebevědomí, sociální požadavky na dokonalost, rodičovská kritika, očekávání výkonu od rodičů. Dále také prohlašují, že mají nízký stupeň těchto osobnostních atributů: optimismus, sebevědomí v rozhodování, osobní sebevědomí, hrdost a životní spokojenost.

Akademičtí prokrastinátoři, ve srovnání s neprokrastinujícími mohou podle Ferrariho (2010) dosáhnout špatného hodnocení ve škole, protože: 1) jim trvá déle vrátit úkol a odevzdat závěrečnou práci (což platí jak u vysokoškolských studentů, tak i u absolventů); 2) tráví více času pracováním na projektech a studováním; 3) se pravděpodobně zapojují do podvádění a plagiátorství; 4) i když začnou pracovat na projektu, trvá jim dlouho ho dokončit; 5) mají více nedokončených domácích úkolů a seminárních prací.

Osobnost prokrastinátora můžeme tedy charakterizovat jako osobu s nízkým sebevědomím, se strachem z neúspěchu, s nedostatkem motivace a jistou dezorganizací, špatnou morálkou, ale také s mnoha subjektivními potížemi, například se stavy úzkosti.

Je také velmi zajímavé, jak zjistili Ferrari a Patel, 2004 (In Gabrhelík et al., 2006), že prokrastinátoři se při hodnocení druhých prokrastinátorů dopouštějí řady předsudků a chování, které sami mají, ale silně je odsuzují. Naopak dávají přednost lidem, kteří neprokrastinují. Podle autorů tyto výsledky nasvědčují tomu, že jsou prokrastinátoři se svým přístupem nespokojeni.

2.2 Prevalence akademické prokrastinace

Rozšířenost tohoto fenoménu u vysokoškolské populace badatelé odhadují od 50 % až do 70 %, což je v porovnání s obecnou populací přibližně dvojnásobná hodnota. Pokud bychom se na rozšířenost diskutovaného jevu podívali ze statistického hlediska, byla by prokrastinace mezi vysokoškoláky normou a menšinovým by se stalo chování toho, kdo neprokrastinuje - neodkládá.

Rozvoj prokrastinace se datuje do období pozdní adolescence a rané dospělosti (Özer a Demir, 2005 In Özer, Demir a Ferrari, 2009). S tím souhlasí také Ferrari et al. (1995), kteří říkají, že se prokrastinace rozvíjí v období mladé dospělosti, zejména kolem dvaceti let, a potom klesá do šedesátky.

Výzkumy ukazují, že 80-90 % vysokoškolských studentů má zkušenost s prokrastinací (Ellis a Kraus, 1977; O'Brien, 2002), přibližně 75 % studentů si o sobě myslí, že zbytečně odkládají věci na poslední chvíli (Potts, 1987 In Steel, 2007) a pro 50 % z nich je prokrastinace stálým a vážným problémem (Solomon a Rothblum, 1984). U téměř 50 % všech studentů jde o opakované problematické jednání (např. Özer, Demir a Ferrari, 2009; Solomon a Rothblum, 1984). A přibližně 95 % si přeje vlastní prokrastinační tendence omezit (O'Brien, 2002).

Například Briody (1980) uvádí ve své studii, že 20 % studentů sebe prohlásilo za „problémové prokrastinátoři“, což značí to, že jejich tendence odkládat věci na později zasahovala jak na studijní život, tak i na jejich radosti ze života. Aitken (1982) dospěla k závěru, že je prokrastinace problémem pro 25 % vysokoškolských studentů, což souhlasí s daty získanými Briodym.

Ferrari (2010) uvádí, že jeho studie indikovaly, že 70 až 75 % vysokoškolských studentů připouští, že prokrastinují v úkolech, jako jsou studium, registrování předmětů, dokončení úkolů spojené se čtením nebo domlouvání schůzek či konzultace s pedagogy. Dále uvádí, že 70 % doktorských studentů nedokončí svou disertační práci.

Na druhé straně existují také názory, prezentované Schouwenburgem (2004, s. 11), který říká, že prokrastinace dosahuje v rámci studentské populace téměř normálního rozložení a že „téměř všichni do určité míry prokrastinují a že významný objem prokrastinace je v průměru, tudíž normální.“ Tyto výsledky potvrzuje ve své diplomové práci také Sliviaková (2007) a Gabrhelík (2008).

2.3 Možné příčiny akademické prokrastinace

Solomon a Rothblum (1984) v druhé části Škály prokrastinace pro studenty (PASS) se zaměřily na zjišťování příčin prokrastinace. Podle nich jsou škálové příčiny tyto: strach z hodnocení, perfekcionismus, potíže při rozhodování, závislost a vyhledávání pomoci, vyhnutí se úkolu a nízká frustrační tolerance, nedostatek sebevědomí, lenost, nedostatek asertivity, strach z neúspěchu, pocity nezvladatelnosti a špatná organizace času, odmítání autority, vyhledávání vzrušení, vliv vrstevníků.

Gabrhelík et al. (2006) při první (pilotní) studii svého druhu v rámci ČR, po použití explorační faktorové analýzy škály, u výše zmiňované škály PASS, extrahovali čtyři faktory a zjistili, že škála příčin prokrastinace je čtyřdimenzionální a je sycena faktory: 1) Strach z neúspěchu, 2) Nechuť k úkolu, 3) Podstupování rizika, a 4) Závislost (na okolí).

Autorky Solomon a Rothblum (1984) navíc zkoumaly možné příčiny akademické prokrastinace vnímané samotnými studenty. Výsledky naznačují, že strach z neúspěchu a nechuť k úkolu byly hlášeny jako primární motivy. Tyto motivy byly také replikovány s holandskými vysokoškolskými studenty ve výzkumu Schouwenburga, 1992 (In Ferrari, 2010). Dále, jak upozorňují např. Milgram, Bátori a Mowrer (1993 In Gabrhelík, 2008), se mohou příčiny prokrastinace lišit v závislosti na populaci (Česká republika a Spojené státy americké).

Kvůli zaměření a rozsahu této práce se ve stručnosti zaměříme pouze na dva faktory, a to, strach z neúspěchu a nechuť k úkolu.

2.3.1 Strach z neúspěchu

Mezi zastánce strachu z neúspěchu (*fear of failure*) jakožto možné příčiny prokrastinace, patří například Burka a Yuen (1983), které ve své svépomocné knize, založené na pozorování svých klientů, tvrdí, že strach z neúspěchu je hlavní příčinou prokrastinace.

V roce 1984, Solomon a Rothblum publikovaly studii ukazující, že mnoho studentů odkládá důležité akademické úkoly (učení se, psaní, registrace předmětů), protože mají strach z neúspěchu. Na druhé straně, v roce 1992 Schouwenburg řekl, že strach z neúspěchu může způsobit, že studenti prokrastinují na akademických úkolech, ale říká také, že ne všichni prokrastinátoři mají tento motiv. Zjistil, že pouze chroničtí prokrastinátoři mají zkušenosti se strachem z neúspěchu (Ferrari, 2010).

Steel (2007) při výzkumu metaanalýzy prokrastinace našel malou korelaci, nebo vztah mezi strachem z neúspěchu a prokrastinací. Dospěl k závěru, že strach z neúspěchu může způsobit, že někteří lidé prokrastinují, ale že ten stejný strach může způsobit i jiné tendence, ne jenom zrovna prokrastinaci. Pychyl (2009) prezentoval studii zkoumající roli strachu z neúspěchu v prokrastinaci. Ukazuje, že strach z neúspěchu pro prokrastinátoři je mnohorozměrný.

Můžeme tedy říci, že někteří lidé mohou prokrastinovat, protože mají strach z pocitu studu, že jsou jistým způsobem neadekvátní. Jiní lidé prokrastinují ze strachu, že špatný výkon nebo neúspěch může vést k znehodnocení jejich sebeúcty. Ještě další lidé prokrastinují, protože se obávají, že neúspěch by mohl narušit další, který je pro ně důležitý. Samozřejmě nemůžeme také opomenout i další možné příčiny akademické prokrastinace, například, že studenti mohou prokrastinovat z důvodu nechuti k samotnému úkolu.

2.3.2 Nechuť k úkolu

Mnoho výzkumných studií bylo založeno na povaze úkolu jako cesty k porozumění prokrastinace.

Nechuť k úkolu (*task aversiveness*) je téměř samovysvětlující termín. Podle Steela (2007, s. 68) *se nechuť k úkolu odkazuje na jednání, které člověk shledá nepříjemným a jeho vztah je podle něj předvídatelný*. Podle této definice můžeme říci, že se člověk snaží vyhnout nepříjemným podnětům, a v důsledku toho více nepříjemné situaci, tím je pravděpodobnější, že se jí vyhne (např. prokrastinací). Steel (2007, s. 67) dodává, že prokrastinace zahrnuje dobrovolnou volbu jednoho jednání nebo úkolu oproti jiným možnostem, v důsledku toho nelze iracionálně odkládat všechny úkoly, ale jednoduše upřednostňovat některé nad ostatními.

Pokud lidé prokrastinují náhodně, sama povaha úkolu pak musí mít nějaký vliv na jejich rozhodnutí. Tento fakt také potvrzuje Briody (1980 In Steel, 2007), který uvádí, že ve své studii okolo 50 % lidí odpovědělo, že jejich prokrastinace byla kvůli některým vlastnostem úkolů.

Solomon a Rothblum (1984) dospěly také k názoru, že akademická prokrastinace může záviset také na povaze úkolu. Mezi vysokoškolskými studenty v přípravných kurzech psychologie 46 % studentů uvedlo, že prokrastinují, když píšou seminární práci, 30 %, když čtou týdně úkoly, 28 %, když se učí na zkoušky, 23 % na účasti úkolů a 11 % na administrativě úkolu.

Studenti uvádějí, že předmětem prokrastinace se stávají většinou úkoly, které zabírají více než jednu třetinu jejich denních aktivit, kam patří spánek, zábava a televize (Pychyl, Lee, Thibodeau a Blunt, 2000). Ferrari (2010) dodává, že úkoly, na kterých studenti prokrastinují, jsou hlášeny jako ty, které vyžadují více úsilí a způsobují více úzkosti než všechny jiné úkoly během období studia. Ve stručnosti můžeme říci, že úkoly budou studenty dokončeny, pokud k nim budou mít alespoň trochu pozitivní přístup.

I když to, do jaké míry lidé nemají rádi úkol, může být také ovlivněno řadou osobnostních charakteristik (náchylnost k nudě, vnitřní motivace), pokud lidé shledávají úkol nepříjemným, výzkum ukázal, že je skutečně více pravděpodobné, že úkol odloží (Steel, 2007, s. 68). S tím souhlasí i Burka a Yuen (2008), které si myslí, že výzkum povahy úkolu může mít více co do činění s povahou člověka. Podle nich úkol není neodmyslitelně a všeobecně produkující nuda nebo úzkost. Pro prokrastinátory se nechut' / odpor k úkolu stává vyhýbáním se úkolu. Steel (2007) dodává, že samo o sobě to v první řadě předpokládá pouze vyhýbání se úkolů, ne odkládání úkolu.

V akademickém prostředí studenti prokrastinují, když shledají úkol nepříjemným, nudným nebo nezajímavým. Můžeme říci, že čím více se lidem nelíbí úkol, tím více musí vynaložit úsilí, společně s pocitem úzkosti, a tím více prokrastinují. Je třeba ale říci, že averze jednoho člověka může být radostí jiné osoby. Kromě toho je pravda, že mnoho lidí dokončí úkol, i když jsou pro něj úkoly nepříjemné.

Steel (2007) dochází k závěru, že jediný možný důvod, proč studenti prokrastinují, je pouze to, že nalézají více averzních životních prací a povinností. S tím nesouhlasí Burka a Yuen (2008), které jsou na rozdíl od Steelova návrhu přesvědčeny, že to není vůbec jednoduché.

Souhlasíme s názorem Steela (2007) v tom, že bohužel, pro tak rozsáhlý a potenciálně škodlivý fenomén, se musíme ještě mnoho dozvědět o příčinách prokrastinace.

2.4 Možné důsledky akademické prokrastinace

Abychom pochopili akademickou prokrastinaci, je důležité pochopit nejenom příčiny prokrastinace, ale také důsledky spojené s prokrastinací, která se objevuje u vysokoškolských studentů.

Prokrastinace je jev, při kterém člověk zanedbává nezbytnou odpovědnost, jako jsou úkol nebo rozhodnutí, často navzdory jeho dobrým úmyslům, končící nevyhnutelnými negativními a nepříjemnými důsledky. Negativní důsledky prokrastinace naznačují například Ferrari (2004), Knaus (2010), Schouwenburg (2004), jež v tomto případě prokrastinaci vnímají jako dysfunkční a nepřínosný rys, negativně ovlivňující osobní život jedince i jeho okolí. Pro účely naší práce jsme se inspirovali dělením Burky a Yuen (2008), které důsledky prokrastinace dělí na vnitřní a vnější.

2.4.1 Vnitřní důsledky

Burka a Yuen (2008) uvádějí, že studenti, kteří prokrastinují, můžou trpět vnitřními důsledky, pocity, které sahají od podráždění a litování, k intenzivnímu sebeodsuzování a zoufalství. Podle nich, z pohledu pozorovatele a poradce, mnoho z těchto studentů vypadá, že vše dělá správně. Studenti, kteří prokrastinují, se ale uvnitř cítí mizerně. Jsou frustrováni, naštvaní na sebe, protože prokrastinace jim brání v tom všem, co si myslí, že jsou schopni, ačkoliv mohou vypadat, že se jim daří dobře, uvnitř trpí.

Mezi vnitřní důsledky prokrastinace patří například: sebekritika, stud, úzkost, strach, nedostatek koncentrace, pocit viny, neschopnost bavit se o ostatních aktivitách, napětí, psychická bolest, panika, deprese, pocit vzrušení, nebo pocit být izolovaný, odcizený (Burka a Yuen, 2008, s. 166). Uvedené proměnné by se daly shrnout pod jednotný pojem negativní emoce.

2.4.2 Vnější důsledky

Burka a Yuen (2008, s. 166) uvádí, že mezi vnější důsledky prokrastinace patří: snížený prospěch, nedokončení akademického nebo vzdělávacího programu, ztráta příležitostí, hádky se zaměstnavatelem, ztráta zaměstnání, pokles pracovní zodpovědnosti; ztráta přátelství, partnera, napětí v rodině a přátelství, manželské odloučení nebo rozvod, vyhýbání se novým vztahům; nehoda nebo fyzické zranění, nadužívání látek (alkohol, léky na předpis a bez předpisu, ilegální drogy); peněžní ztráty, vládní sankce (např. daňové pokuty, parkovací lístky...).

2.5 Negativní dopady akademické prokrastinace

Prokrastinace je všude přítomná, ovlivňuje mnoho aspektů života (Milgram, Bátori, a Mowrer, 1993). Prokrastinaci lze také popsat jako zbytečné odkládání úkolu, na jehož plnění má člověk maximální zájem a to zvláště v případech, kdy je plnění úkolu spojeno s určitým emočním nepohodlím. Toto chování lze pozorovat u dospělých, stejně jako u vysokoškolských studentů a může mít negativní dopady na studium (Wolters, 2003), sociální oblast a v neposlední řadě dopad na zdraví.

Negativní dopady na prokrastinujícího jedince působí jak v oblasti akademické, tak i v oblasti sociální, kde si s velkou pravděpodobností takto do budoucna buduje ohrožení svého postavení ve společnosti. Což potvrzují Owens a Newbegin (1997), kteří uvádí, že negativní dopady „odkládání“ mohou ovlivňovat oblast kvality výkonu prokrastinátora, jak v oblasti akademické, tak mohou zasahovat i do oblasti sociální. Můžeme říci, že si prokrastinátor může časem vybudovat image nespolehlivého. Nebo u osoby s vysokou mírou prokrastinačních tendencí může také dojít ke ztrátě jeho / její práce, nedokončení studia, nebo může ohrozit jeho / její partnerský, popř. manželský život.

To, že má prokrastinace negativní dopady, dokazuje také on-line výzkum Procrastination Research Group na Carleton University v Kanadě. Celkem 2 700 respondentů odpovědělo na otázku: „Do jaké míry má otálení negativní dopad na vaše štěstí?“ Téměř jedna osoba ze dvou (46 %), odpověděla: „trochu“ nebo „velmi mnoho“, a asi jeden člověk z pěti (18 %) uvedl „extrémně negativní dopad“. Tyto a další výzkumné výsledky podporují tvrzení většiny autorů, o převážné většině negativních dopadů prokrastinačního chování na jedince (Burka a Yuen, 2008).

Pro účely naší práce jsme se zaměřili primárně na vysokoškolské studenty, proto jsme rozdělili možné negativní dopady na tři oblasti – dopady na studium, dopady na sociální vztahy a dopady na duševní a tělesné zdraví.

2.5.1 Dopady na studium

U vysokoškolských studentů může mít prokrastinace negativní dopad na jejich učení a výkony. Prokrastinace může být příčinou neplnění nebo pozdního odevzdání úkolů, neúměrného učení ve snaze dohnat ztracený čas, neklidu v průběhu zkoušek či dokonce předčasného ukončení školy v případě, že se objeví atraktivnější životní alternativa; obecně vede prokrastinace k celkově zhoršeným výkonům u zkoušek či aktivit, které jsou spojeny s výukou (Wolters, 2003).

Fakt, že prokrastinace ovlivňuje jak akademickou reputaci, tak i kompetence ke zvládnutí studia, přijímají a potvrzují i sami studenti (Solomon, Rothblum, 1984).

Příkladem dopadu prokrastinace na studium může být například: pozdní odevzdání zadané práce, absence na seminářích či přednáškách, nesplnění zkoušky kvůli odkládání daného akademického závazku. Všechny tyto studijní záležitosti mohou vést k nesplnění studijních požadavků, tudíž ke sníženému prospěchu nebo k nedokončení předmětu, v nejhorším případě k nedokončení akademického nebo vzdělávacího programu.

2.5.2 Dopady na sociální vztahy

Podle Ferrariho et al. (1995) prokrastinující studenti mohou mít také sníženou sociální podporu, protože jejich neschopnost vyvážit akademické a sociální plány je může dělat nevyrovnanými při plnění jejich povinností s přáteli.

Prokrastinace může mít negativní dopad také na jedincův osobní život a současně také na sociální, mezilidské vztahy, ať už dopad na vztazích s přáteli, s rodinou či s partnerem. Díky tomu, že jedinec odkládá studijní povinnosti, může u něj současně také růst napětí v rodině, partnerství či v přátelství. Jedinec může ztratit sociální vazby, nemusí chtít chodit do společnosti, stýkat se s jinými lidmi, může se stranit ostatním, žít v izolaci od vnějšího světa. V nejhorším možném případě mohou tyto věci vést až ke ztrátě partnera, nebo k manželskému odloučení nebo rozvodu. Je tedy evidentní, že prokrastinace může mít až devalvující dopady na sociální vztahy.

2.5.3 Dopady na duševní a tělesné zdraví

Prokrastinace může mít rovněž vážné dopady na duševní a tělesné zdraví. Podle Wolterse (2003) prokrastinace bývá také spojována s negativními emočními projevy, jako jsou silné deprese, neklid a snížená sebeúcta.

Jak již bylo řečeno, pro většinu lidí není neobvyklé občas odkládat, ale pro některé je prokrastinace chronickým problémem, který způsobuje značné psychické nepohodlí a utrpení. Podle Balkise a Duru (2007) u chronických prokrastinátorů může také dojít k psychickému utrpení spojenému s nedostatkem smyslu pro osobní kontrolou, sebehodnotu a nedostatkem smyslu sebevnímání osobních schopností.

Protože prokrastinátoři ohrožují svou pohodu v mnoha ohledech, prokrastinace má vážné dopady na zdraví. U studentů, kteří odkládají věci, je více pravděpodobné, že jí špatně, spí méně, a pijí více alkoholu, než studenti, kteří nemají tyto tendence (Kandel, 2006 In Burka, Yuen, 2008). U vysokoškolských studentů může mít prokrastinace negativní dopad také na jejich duševní a tělesné zdraví, a to formou psychického vyčerpání, stresu, psychických nemocí, nespavosti, ale také například popřením nebo také pocitem neschopnosti.

Na konci semestru je více pravděpodobné, že studenti – prokrastinátoři chodí k lékařům se stížnostmi na nachlazení, chřipku a žaludeční potíže (Cozolino, 2006). Dále doplňuje, že v obecné populaci prokrastinátoři uvádějí vyšší úroveň stresu, trpí více akutními zdravotními problémy a praktikují méně wellness chování než ti, kteří neprokrastinují. Někteří lidé cítí fyzické potíže, jako jsou sevření žaludku, bolest hlavy nebo napětí v ramenech, krku a zádech (Burka a Yuen, 2008, s. 172).

Sapolsky (1992) dodává, že lidé, kteří jsou méně svědomití, mají větší šanci zapojit se do všech hlavních chování, které vedou k předčasnému úmrtí - menší fyzická aktivita, špatná strava, konzumace alkoholu, tabáku a drog, riskantní jízda a sexuální aktivita, násilí a sebevraždy (In Burka, Yuen, 2008).

3 MOŽNOSTI ZVLÁDÁNÍ PROKRASTINACE

V této kapitole se zabýváme možnostmi zvládnání prokrastinace, zaměřené zejména na poradenství a poradenský proces v akademickém prostředí. Představíme si různé pohledy na problém prokrastinace z pohledu poradce, dále zmíníme způsoby náhledu na vlastní prokrastinaci, pozastavíme se u možností poradenských center pro studenty v České republice a ve stručnosti zmíníme ideální intervenční program podle Schouwenburga. Dále se dotkneme problematiky intervencí, používaných zejména u situačních forem prokrastinace, jimiž jsou techniky organizace času podle Ferrariho a techniky zvládnání prokrastinace podle Burky a Yuen. Závěrem této kapitoly si představíme specifickou oblast budoucího zájmu, a to oblast vývojového a vzdělávacího výzkumu.

Jak již bylo mnohokrát řečeno, prokrastinace je velmi rozšířený problém ve společnosti i na akademické půdě, proto se odborníci zamýšlí nad tím, jaká pomoc by byla pro jedince nejefektivnější.

Odborníci se zaměřují zejména na účinné poradenství než na medicalizaci problému, který zmiňují např. Ferrari et al. (1995), podle nichž by prokrastinace mohla být zařazena do Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch. Tuto myšlenku uvádí také Schouwenburg (2004), který ji zmiňuje ve svém pohledu na prokrastinaci, jako na možnou poruchu osobnosti.

Podle Schouwenburga (2004) ve srovnání s výzkumy jiných psychologických problémů, výzkum prokrastinace začal relativně pozdě, v 80. letech minulého století. Výzkum byl prováděn především na studentech. Později byl názor přijat především výzkumníky se souvislostí se studentským poradenstvím. Jejich cílem bylo vyvinout vědecky založené intervenční metody pro pomoc studentům, překonat prokrastinaci na svých akademických úkolech. Přitom ale narazili na řadu problémů obecnější povahy, které stále dominují ve výzkumech prokrastinace. Gabrhelík (2006) doplňuje, že intervenční metody vznikaly nezávisle na sobě a postupy byly (a do jisté míry stále jsou) diskutovány jen ve velmi omezené míře.

3.1 Pohledy na problém prokrastinace

Schouwenburg (2004) přibližuje vhléd do dané problematiky, z pohledu poradce nahlíží na prokrastinaci z různých úhlů pohledu. Podle něj související výklady o povaze problému prokrastinace se zdají být obsažené v poradenských přístupech navrhovaných v této podkapitole.

Vzhledem k povaze léčby můžeme říci, že taková interpretace může být buď spíše optimistická, nebo více pesimistická. Optimistické pohledy, zdá se, sdílejí přesvědčení, že relativně snadno modifikovatelné vlastnosti, jako chování, poznávání a motivace, leží v základu problému prokrastinace. Relativně pesimistické pohledy, na druhé straně, zdá se, že potvrzují silný odpor ke změně u prokrastinátorů, zdůrazněním závislosti jako aspektu prokrastinace nebo dokonce ponětí o poruše osobnosti jako základu prokrastinace. I tyto hlavní naléhavé pohledy podrobněji popíšeme v této podkapitole.

3.1.1 Prokrastinace jako behaviorální problém

Poradci, kteří se zaměřují na zvládnutí liknavého chování, mohou vnímat prokrastinaci především jako behaviorální problém. V tomto pohledu jsou studenti pozorováni, jak prokrastinují v době, kdy by se měli učit. Výsledkem tohoto přístupu je zaměřit se a zasáhnout jednoduše tak, aby se snížila četnost prokrastinace nebo procentuální čas strávený prokrastinací, a aby se zvýšil čas věnovaný aktivnímu studiu.

Poradci, kteří navrhnou intervence na základě tohoto pohledu, používají standardní nástroje behaviorální terapie, zahrnující a) **instruktáž**, b) **modelování** a c) **podmiňování**.

Podle Schouwenburga (2004) dle tohoto schématu představují hlavní elementy navrhovaných intervencí instrukce ohledně časového managementu a technik plánování a následné modelování. Používají se také metody operantního podmiňování, zejména během krátkých studijních období; klasické podmiňování vychází z umocňování pozitivních asociací během pracovních hodin, které byly věnovány aktivnímu studiu. Podle Schouwenburga (2004) podmiňování tohoto druhu však vyžaduje opakování postupu, proto velmi krátké intervence mohou eventuálně selhat v podmiňování zamýšleného studijního chování.

3.1.2 Prokrastinace jako kognitivní problém

Poradci, kteří prokrastinaci vnímají především jako kognitivní problém, věří, že lidé prokrastinují, protože mají, ohledně své práce, jejích podmínek nebo důsledků, pochybnosti nebo obecně negativní přístup. Burka a Yuen (1983) říkají, že prokrastinující sdílí jistý společný „kód prokrastinátora“, který se sestává ze směsi absolutistických nároků na svou osobu zvládat prakticky cokoli s minimální tolerancí frustrace; dále očekávají, že svěřené úkoly budou zvládnuty hladce a bez velkého úsilí (viz také Ellis a Knaus, 2002). Obecně lze takové přesvědčení jednoduše označit jako nerealistické. Podle Schouwenburga (2004) cílem čistě kognitivních intervencí je pak tento kodex prokrastinátora změnit.

O „kódu prokrastinátora“ se zmiňuje ve svém díle také Ferrari et al. (1995), který říká, že pro léčbu prokrastinace je mimo jiné důležité změnit prokrastinátorův kód. Vzhledem k tomu, že prokrastinátoři hluboce opatrují a vytrvale udržují nereálné soukromé přesvědčení, pokus o změnu v prokrastinátorovu kódů by měl být podle Ferrariho et al. (1995) hlavním cílem léčby akademické prokrastinace.

Jak již bylo naznačeno, Ferrari et al. (1995) kladou zvláštní důraz na oblast kognitivní a na základě svých klinických zkušeností zaznamenali u studentské populace 5 nejčastějších kognitivních zkreslení, které vedou k prohlubování problému prokrastinace, jinak také zvané „Big five“.

- 1) Přeceňování času, zbývajícího ke zdárnému dokončení úkolu.
- 2) Podceňování času nezbytného ke zdárnému dokončení úkolu.
- 3) Přeceňování vlastní motivace k činnosti v budoucnu („Později na to budu mít větší chuť.“)
- 4) Nezdravé spoléhání se na nutnost emocionální shody uspět v úkolu („Lidé by měli studovat, jen když se na to cítí.“)
- 5) Přesvědčení o tom, že práce, na kterou jedinec nemá chuť, není produktivní. („Nemá smysl dělat práci, když nejste motivováni.“) (In Ferrari et al., 1995, s. 197).

A jaký můžeme očekávat výsledek od takového kognitivního přístupu poradce k prokrastinátorovi? Podle Schouwenburga (2004) empiricky tento přístup vykazuje po určitém množství sezení ohledně chorobného odkládání věcí jisté zlepšení. Nicméně, o nějak zásadní či dramatické zlepšení se bohužel nejedná. V žádném případě nelze hovořit o tom, že by tento poradenský přístup k problému prokrastinace vyřešil či dokonce „vyléčil“, a to i přes skutečnost, že tato problematika nebyla dosud řádně zkoumána.

3.1.3 Prokrastinace jako motivační problém

Pohled, že prokrastinace by se měla interpretovat jako motivační problém, vychází z pozorování, že prokrastinující nemusí být zrovna líní či nemotivovaní, ale že se aktivně a s evidentním zájmem věnují činnostem jiným, než jsou svěřené úkoly. Tyto činnosti pak obvykle spadají do volnočasových aktivit, jako jsou styk s přáteli, sledování televize či brouzdání na internetu.

Poradci, kteří se podle Schouwenburga (2004) ztotožňují s tímto vysvětlením, mají sklony problém vnímat v kompletním kontextu s tím spojeného chování. Za tento kontext považují situace, ve kterých má každá volba určitou motivační sílu, na jejímž základě se rozhodujeme. V případě studentů je motivační síla, potřebná k učení, jednoduše slabší než případné alternativy. Pozorovatelným výsledkem je, vzhledem ke studiu, odkládání učení. Tohle vysvětlení v sobě zahrnuje kombinaci teorie sebeovládání s motivační teorií očekávané hodnoty, jak formulovali Schouwenburg a Groenewoud (1997 In Schouwenburg, 2004) a Steel (2003 In Schouwenburg, 2004).

3.1.4 Prokrastinace jako závislost

Poradci, kteří vnímají prokrastinaci jako závislost, se u svých klientů zaměřují na vytrvalost a recidivu závažného odkládání svěřených úkolů (viz West, 1991 In Schouwenburg, 2004). Psychologické teorie závislosti (McMurrana, 1994; Robinson a Berridge, 2003 In Schouwenburg, 2004), toto chování jednoznačně vyhodnocují jako návykové, kdy si postižený racionalizuje, že pozitiva výčtu vstupů a odměn takového návykového chování převažují nad negativy. Podle Schouwenburga (2004) tato racionalizace vede ke snížení kontroly nad chováním a narušení seberegulace a v konečném důsledku také ke snížení nároků na vlastní výkonnost. Očekávání nízkých nároků na výkonnost v kombinaci s navozením a očekáváním pozitivního výsledku může vést u závislých k osvojení obranných mechanismů, jako je nerealistický optimismus ohledně možností toto chování změnit. Zdá se, že tento pohled, který se ve své podstatě shoduje s definicí prokrastinace jako motivačního problému, se týká výhradně prokrastinátorů.

Nahlížíme-li na prokrastinaci jako na závislost, musíme zároveň přijmout skutečnost, že překonat sklony k prokrastinaci bude velmi obtížné. Podle Schouwenburga (2004) poradce, vycházející z tohoto pohledu, se již nebude moci dále zaměřovat na „léčbu“, ale na jistou přijatelnou úroveň kontroly či zvládnutí problému liknavého chování, která se „normálu“ alespoň přiblíží. Případná intervence v sobě kombinuje elementy známé z

různých pomocných technik k potlačení závislosti, jako jsou analýza prostředí, výcvik studentů k větší adaptabilitě, zdůraznění role sociálního vlivu a posílení zodpovědnosti za vlastní chování. Schouwenburg (2004) dodává, že tento typ intervence lze tímto považovat za reprezentativní pro tento pohled na problém prokrastinace.

3.1.5 Prokrastinace jako porucha osobnosti

Zdá se, že má prokrastinace také jistou souvislost s osobností člověka, ať již v akademickém či jiném prostředí, kterou lze charakterizovat jako necílevědomost, nespolehlivost, lenost, nezáměr, laxnost, nedbalost a pohodlnost. Prokrastinující mohou tyto vlastnosti sdílet s lidmi, které vnímáme jako impulzivní (McCown, Johnson a Shure, 1993 In Schouwenburg, 2004). Empiricky vzato, Ferrari et al. (1995) našel silnou souvislost mezi prokrastinací a impulzivitou.

Poruchy osobnosti jsou jen těžko ovladatelné lidské vlastnosti, které jsou příčinou snížené schopnosti adaptovat se na změnu podmínek, což vede k velkým a recidivním problémům ve vztazích, práci a sociálním fungování (Americká psychiatrická asociace, 2000). Nicméně poruchy osobnosti nespádají čistě do psychopatologie, ale mělo by se na ně pohlížet jako na abnormální projevy standardních lidských vlastností (Milton, 1994 In Schouwenburg, 2004). I když to Diagnostická a statistická příručka duševních poruch (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV-TR*) nedefinuje přesně, podle Schouwenburga (2004) lze na chronickou prokrastinaci pohlížet jako na osobnostní poruchu projevující se abnormální úrovní vlastnosti prokrastinace, popř. jako na snížené uvědomění.

Léčba poruch osobnosti je, stejně jako psychoterapie, velmi komplexní záležitostí. Znamená to, že během procesu léčby je třeba vzít v potaz a zvážit celou řadu aspektů; každého pacienta je nutno vnímat jako osobnostní celek s jedinečnou silou, originalitou, problémy i případnými dysfunkcemi (Sanderson a Clarkin, 1994 In Schouwenburg). Moderní léčba duševních poruch se zaměřuje na specifické aspekty poruchy a výběr specifické techniky záleží na povaze problému a síle reakce daného pacienta.

3.2 Způsoby náhledu na vlastní prokrastinaci

Typologie, jejímž autorem je Ferrari et al. (1995) rozlišuje prokrastinátory podle způsobu náhledu na vlastní prokrastinaci, a to prokrastinátory „s náhledem“ na vlastní prokrastinaci a na prokrastinátory „bez náhledu“ na své prokrastinační chování.

Prokrastinátoři „s náhledem“ na své vlastní chování (*self-referred*), jsou podle Ferrariho et al. (1995) motivováni hledat pomoc, protože oni samotní, nebo možná jejich rodina a přátelé, si uvědomují, že se nechovají podle svých schopností. Na studenty může být ale také formálně nahlíženo jako na prokrastinátory, týká se to těch studentů, kteří se setkali s problémy kvůli svým špatným studijním výsledkům, nedochvilnosti v hodinách, nebo v některých jiných případech kvůli neschopnosti platit školné nebo vrátit včas knihy do knihovny. Ti jsou označováni jako prokrastinátoři „bez náhledu“ na vlastní prokrastinaci (*other-referred*).

Podle Ferrariho et al. (1995) studenti „s náhledem“ na svůj problém s prokrastinací jsou o něco bystřejší než průměrní studenti a můžeme je považovat za lenochy, což ukazuje rozpor mezi jejich schopnostmi a jejich studijními výsledky. Podle Ferrariho et al. (1995) bystřejší studenti mají tendenci čekat déle, než požádají o pomoc a to pravděpodobně proto, že jsou zběhlí učit se na poslední chvíli a dokončit úkoly. Až když tito studenti zjistí, že úsilí na poslední chvíli již není účinné, vyhledávají léčbu. U studentů, kteří jsou „bez náhledu“ na své chování, by se dalo očekávat, že reprezentují ještě závažnější klinický obraz. Tito studenti jsou poněkud mladší a mají menší schopnosti, než studenti „s náhledem“ na své chování (Ferrari et al, 1995).

Když studenti dobrovolně vyhledají odbornou konzultaci ohledně prokrastinace, toto hledání pomoci obvykle značí jejich přijetí tohoto vážného problému. Tito studenti si uvědomují, že obvyklé odkládání věcí na později má negativní vliv na jejich akademický a osobní život. Podle Ferrariho et al. (1995) v době, kdy se tito studenti zapojují do procesu systémového poradenství, mají často problémy i v jiných oblastech života.

Podle Ferrariho et al. (1995) se občas u některých studentů ukáže velmi nesprávné vnímání času, které je nezbytné, aby uspokojivě dokončili daný úkol. Tito studenti mohou být často léčeni rychle a velmi úspěšně, jakmile se naučí, co se od nich očekává v univerzitním prostředí. Studijní poradci si ale samozřejmě přejí, aby mohli testovat studenty pro prokrastinaci na počátku jejich akademické kariéry.

3.3 Poradenská centra

Na univerzitách v západní Evropě či Severní Americe mají studenti již řadu let k dispozici univerzitní poradenská centra, která se specializují na problémy prokrastinujících studentů. Toto poradenství je poskytováno ve dvou formách. Jako primární zdroj informací slouží poradenství poskytovaná online na internetových stránkách poradenských center a dále je možné využít prezenční formy poradenství. Ta může být individuální nebo skupinová (Ferrari et al., 1995). Na zahraničních univerzitách se tedy s prokrastinací v poradenském procesu běžně pracuje, v České republice tomu tak zatím není.

Čeští studenti mají od roku 2011 možnost využít pomoc Adiktologické ambulance v Praze, která byla vytvořena pod záštitou Centra adiktologie Psychiatrické kliniky 1. LF a VFN UK v Praze. Na webových stránkách poradny si studenti mohou přečíst informace týkající se problematiky prokrastinace a v online poradně se anonymně zeptat na vhodné řešení svého problému. Je zde také možné nechat se otestovat, k ověření prokrastinačních tendencí je zde k dispozici online přístupná Layova škála akademické prokrastinace, která ověří míru prokrastinace, a na základě výsledků je také možnost se přihlásit k online svépomocnému intervenčnímu programu pro osoby, které mají problém s prokrastinačními tendencemi.

Tento intervenční program je rozdělen do tří, na sebe logicky navazujících, základních částí, a to: motivační fáze, fáze změny a fáze prevence relapsu. V motivační fázi si jedinec může podrobněji zmapovat problematiku prokrastinace. Cílem této fáze je to, aby jedinec více porozuměl svému prokrastinačnímu chování, více si uvědomil stinné stránky prokrastinačního chování, a tak získal větší motivaci pro změnu tohoto chování. Na motivační fázi navazuje fáze změny, ve které si jedinec může naplánovat plnění pracovních či studijních úkolů, a pak prostřednictvím deníčku a opakovaného přihlašování se do online programu sledovat, jakým způsobem se mu daří své cíle naplnit a případně porozumět důvodům, které mu komplikují dosažení změny. V závěrečné fázi prevence relapsu je seznámen s pojmem relaps (neboli recidiva, návrat ke dřívějšímu závislému chování) i s okolnostmi, díky kterým k němu dochází, aby byl více ostražitý a dařilo se mu předejít návratu k prokrastinačním tendencím, a udržet si tak co nejdéle změnu, pro kterou se sám rozhodl (Klinika adiktologie, 2012).

3.4 Ideální intervenční program

Ačkoliv intervenční programy často ukazují nějaký účinek, může se tento účinek výrazně zvýšit, pokud je intervence silněji zaměřena na hlavní příčiny akademické prokrastinace, jak bylo znázorněno na motivačním pohledu na podstatu problému prokrastinace.

To znamená, jak uvádí Schouwenburg (2004, s. 204), že ideální intervenční program by se měl úzce připojit jak k teorii, tak i k výsledkům výzkumu, dokazující: 1) relativně nízkou hodnotu dlouhodobého úkolu, 2) relativně nízké očekávání u jedinců k dokončení daného úkolu úspěšně, 3) poměrně dlouhou prodlevu při získávání odměny za dokončení tohoto úkolu, a 4) prokrastinátorovu relativně vysokou citlivost k účinku tohoto zpoždění.

Dále bychom chtěli ve stručnosti nastínit komponenty takového „ideálního“ poradenského programu, jakož i souvisejících otázek, jako jsou identifikace klienta, trvání léčby a hodnocení výsledků.

3.4.1 Komponenty

Podle Steela (2003 In Schouwenburg, 2004, s. 204) intervence založená na rozšířených motivačních pohledech by měla být zaměřena na: (a) **zlepšování sebeovládání studenta** (stanovení cílů, sledování pokroku a lepší organizace času), (b) **zvýšení sebeúčinnosti** (podpora úspěšné zkušenosti, zpochybnění nereálné domněnky) a c) **prevenci rušivých podnětů**, které mohou nepříznivě ovlivňovat samotný proces práce na úkolu. Výsledky Steellovy meta analýzy mimo jiné ukazují silnou podporu pro tyto zásahy.

3.4.2 Identifikace prokrastinátora

I když prokrastinace může být u jedinců s příliš nízkým osobnostním faktorem Svědomitosti (známý z tzv. Big Five), je to pouze velmi obecný způsob, jak pohlížet na tuto problematiku. Podle Schouwenburga (2004) za prvé, motivační problémy jsou vždy složité, protože kdykoliv během dne, je zde několik „motivací“ nebo tendencí jednat, současně přítomno; každá z těchto motivací má svou vlastní hodnotu, očekávání úspěchu, a zpoždění. Za druhé, Svědomitost, hlavní osobnostní faktor, který určuje náchylnost ke zpoždění, je pouze jedním z pěti dimenzí osobnosti. To vše znamená, že nízká svědomitost se může projevit ve spojení s dalšími nesouvisejícími osobnostními faktory, z nichž každý může mít svou vlastní extrémní nebo patologickou formu.

3.4.3 Trvání léčby

Pokud prokrastinace v akademickém prostředí je jen zvláštní případ obecné prokrastinace, a pokud prokrastinace silně zahrnuje něčí osobnost, poradenské přístupy se zdají být příliš krátké na to dosáhnout dramatické úrovně zlepšení. Je třeba však poznamenat, že většina z těchto přístupů má za cíl být víc, než jen výchozím bodem pro zlepšení. Nicméně, podle Schouwenburga (2004) může být výchozím bodem efektivnější způsob jak zavést pokusy o změnu chování, než přemýšlet o prokrastinaci jako o otázce osobnosti.

3.4.4 Hodnocení výsledků

Schouwenburg (2004) uvádí, že ideálním měřítkem je jeho Inventář akademické situační prokrastinace (APSI) z roku 1995. Dalším vhodným měřítkem je podle něj Layova Škála prokrastinace z roku 1986 a Tuckmannova škála z roku 1991. Schouwenburg (2004) ale dodává, že poslední dvě zmiňované nejsou velmi citlivé na změnu. V důsledku toho by měly být použity pouze v dlouhodobém srovnání. Schouwenburg (2004) dodává, že pro identifikaci změn v krátkodobém horizontu by intervenční programy měly používat již zmiňovanou škálu APSI, která je určena pro hodnocení týden po týdnu.

Stručně můžeme říci, že i když většina z poradců se snaží prokázat, že jejich přístupy k poradenství prokrastinátorů v akademickém prostředí jsou účinné, účinky ale nejsou podle Schouwenburga (2004) příliš velké, protože je jen málo důkazů o dlouhodobém nebo stabilním vlivu na chování. Podle něj se celkově toto zlepšení zdá být pouze částečné, protože prokrastinace není dosud hodnocena s metodami, které dosahují přísné akademické standardy. Vzhledem k dosavadnímu začátku poradenských postupů pro prokrastinátory, pro nejmodernější výsledek výzkumu, to je zjevně příliš brzy.

Schouwenburg (2004) navrhuje, aby si poradci kladli za cíl, aby nebyli nerealističtí o celkovém cíli poradenské intervence pro prokrastinátory. Vzhledem k trvalé povaze rysů může tento cíl vyžadovat mnoho času, a protože většina intervenčních metod je krátká, jejich účinnost při léčbě prokrastinace jako poruchy osobnosti proto může být omezena. Schouwenburg (2004) na závěr dodává, že prokrastinační poradenství by nemělo být cíleno na léčbu, ale spíše na normalizaci, protože prokrastinaci nelze zcela vyléčit, neboť každý do jisté míry prokrastinuje.

3.5 Techniky organizace času podle Ferrariho

Techniky organizace času jsou nejčastější formou intervence prokrastinace. Používají se většinou při léčbě situačních forem prokrastinace. Těchto technik organizace času (*time management techniques*), můžeme najít nespočet. Ale bohužel mnohé z nich nejsou podloženy empirickým výzkumem, proto se dá polemizovat o jejich funkčnosti. Správná aplikace těchto technik, podle některých autorů, často vede ke snížení míry prokrastinace.

Ferrari (2010, s. 179-180, vlastní překlad) nabízí několik efektivních strategií pro akademické prokrastinátoři, které mají pomoci lépe si zorganizovat svůj čas:

1. **Být realista.** Abyste zvládli dokončit úkol, je třeba si určit přiměřenou dobu na dokončení. Dopřejte si raději trochu více času, než méně. Mějte pár minut navíc, abyste se zbytečně nestresovali.
2. **Přidat si čas navíc.** Například se může stát situace, že si nemusíte být vědomi toho, že v kazetě tiskárny dochází inkoust. Takže, když začnete na poslední chvíli tisknout a potřebujete vytisknout třicet stran závěrečné práce, tiskárna se zastaví na straně osmnáct. Dejte si proto více času, v tomto případě, na dokončení tisku. Netiskněte práci večer před odevzdáním, zkuste to, o dva dny dříve. To vám dává čas na případný nákup nové kazety.
3. **Plánovat.** Když si zorganizujete informace, které potřebujete, před tím, než se vidíte například s referentkou na studijním oddělení, budete více úspěšní, než když jen řeknete „Pomozte mi vybrat si předmět“. Začněte tím, že si naplánujete své pevné časové závazky - práci, školu, dojíždění, a tak dále.
4. **Být flexibilní.** Různá přerušení v životě jsou běžná. Je důležité neplánovat si čas pevně, protože s tím přicházíte o možnost manévrovacího prostoru, když se něco náhle přihodí.
5. **Rozvrhnout si čas na zábavu.** Plán zábavné aktivity je třeba asi naplánovat pečlivě, jak se začátkem, tak i s koncem, to zajistí nevybočení mimo plán.
6. **Dělat nejdůležitější práci jako první.** Je velmi důležité dělat obtížné věci jako první a ty jednoduché později. Dále je třeba dělat obávané úkoly, když jste svěží a odpočinutí, bude více pravděpodobné, že je rychleji dokončíte.
7. **Využít dobu.** Ve smyslu, když někde na něco čekáte. Je třeba si psát poznámky u obtížných úkolů, třeba do poznámkového bloku, například když čekáte u lékaře.

8. **Být si vědom svého nejlepšího času během dne.** Každý pracuje lépe v jiných časových obdobích dne. Jakmile zjistíte, kdy je váš „vrchol periody“, pak můžete v tomto čase pracovat efektivněji.
9. **Zvolit pravidelné pracovní místo.** Behaviorální psychologové už dlouho říkají, že je možné použít stejné uspořádání tak, aby se sdružovalo s určitými věcmi. Jinými slovy, studium v téže oblasti po celou dobu si pak budete spojovat s místem, kde děláte vaše domácí úkoly, a budete motivováni dělat je dobře. Nedělejte si z postele vaši studijní oblast, protože tohle místo by mělo být spojeno pouze se spánkem.
10. **Dohodnout se.** Studijní partneři jsou skvělým nápadem. S partnerem můžeme diskutovat o prioritách dopředu a rozhodnout, kdo je ochoten udělat jakou práci. Nastavte si do svého plánu také flexibilitu, pro případ nouze, když někdo bude něco potřebovat a vy budete nuceni něco zrušit. Jde o to, najít partnera, který chce pracovat, a ne partnera, který si chce jen povídat.
11. **Naučit se říkat ne.** Uvědomte si, že pokud nechcete říkat ne v některých věcech, nemusíte také nikdy dosáhnout vašich cílů. Je zcela v pořádku občas říci ne. Je také v pořádku být někdy trochu orientován na úkol namísto na lidi.

Je třeba, aby se akademičtí prokrastinátoři zaměřili na úkol na dosah ruky - to, co potřebují, je udělat to hned a začít. Problém nikam neuteče, úkol zde bude pořád. Jak uvádí Ferrari (2010, s. 181): „*Get it done, just do it now.*“

3.6 Techniky zvládání prokrastinace podle Burky a Yuen

Stejně jako Ferrari (2010), tak i Burka a Yuen (2008), nabízí několik technik, pomáhajících zvládat prokrastinaci. Tito autoři, jelikož pracují mimo jiné jako studijní poradci, jsou si vědomi toho, že velká část prokrastinátorů se nikdy nepřihlásí do intervenčního programu cíleného na prokrastinaci. Mnohé techniky se překrývají, jinak tomu není ani zde, techniky organizace času doporučené Ferrarim, jsou si v mnohém podobné s technikami zvládání prokrastinace podle Burky a Yuen.

Burka a Yuen (2008, s. 289-291, vlastní překlad) ve své svépomocné knize uvádí krátký seznam technik pro zvládání prokrastinace, jimiž jsou:

1. **Určit behaviorální cíl.** Každý cíl, který si vytyčíme, by měl být pozorovatelný, specifický a konkrétní. Naproti tomu, cíle nejasné a globální nejsou vhodné.

2. **Cíl musí být realistický.** Je důležité myslet v malém, spíše než velkém měřítku, a vybrat si minimálně přijatelný cíl spíše než idealistický cíl. Je třeba se zaměřit na jeden (a pouze jeden!) cíl v té době.
3. **Rozdělit cíl na několik menších, specifických částí.** Každý cíl by měl být rozložitelný na menší, protože každý specifický úkol je jednodušeji dosažitelný než velký.
4. **Být realistický v odhadování času.** Prokrastinátor by se měl sám sebe zeptat, kolik mu daný úkol skutečně zabere času a kolik času vlastně na úkol potřebuje.
5. **Jen začít!** Jedinec by neměl čekat na chvíli, kdy se mu bude chtít na daném úkolu pracovat. Důležité je si určit čas a jednoduše začít, i když se mu zrovna nechce.
6. **Využít následujících 15 minut.** Během 15 minut se toho dá hodně stihnout. Jedinec by se měl naučit využívat těchto krátkých intervalů pro dokončení práce.
7. **Očekávat překážky a problémy.** Je třeba se nevzdávat, jakmile člověk narazí na první (nebo druhou nebo třetí) překážku. Překážka je jen problém, který máme vyřešit, nikoli odraz naší hodnoty nebo kompetence.
8. **Když je to možné, delegovat úkoly.** Každý by si měl uvědomit, že není v jeho schopnostech dělat veškeré záležitosti, například spojené s úklidem domova, proto je důležité naučit se delegovat některé povinnosti či úkoly na jiné osoby.
9. **Chránit si svůj čas.** Je třeba se naučit říkat ne. Nepřijímat další projekty, pokud to není nezbytně nutné. Dále je důležité si říci, co je naléhavé, aby bylo možné starat se o to, co je důležité.
10. **Pozor na výmluvy.** Prokrastinátoři jsou velice zdatní ve vytváření omluv, proto je třeba si omluvy hlídat a automaticky se nevymlouvat.
11. **Odměnit svůj pokrok na cestě.** Zaměřit se na úsilí, ne na výsledek. Je důležité si dávat pozor na myšlení typu „všechno, nebo nic“ - pohár může být poloplný stejně jako poloprázdný.
12. **Používat prokrastinaci jako signál.** Je důležité se naučit, co prokrastinace vlastně říká, používat ji jako signál k sebereflexi.

Autorky na závěr uvádí, že je třeba si pamatovat, že každý z nás má šanci. Říkají, že buď můžeme odkládat své povinnosti, nebo můžeme jednat. Můžeme jednat, i když se mnohdy cítíme nekomfortně. Můžeme mít také radost z učení, z osobnostního růstu a z toho, že to pro nás může být také velmi podnětné.

3.7 Specifická oblast budoucího zájmu

V této podkapitole se zabýváme možnostmi dalšího budoucího zájmu v oblasti prokrastinace ve specifické oblasti, a to v oblasti vývojového a vzdělávacího výzkumu.

I když některé informace známe o vztahu mezi výchovným stylem a prokrastinací (Ferrari et al., 1995), mnoho toho ještě neznáme o závažnosti prokrastinace u dětí a mladistvých. V českých podmínkách zde můžeme zmínit disertační práci Sliviakové (2011), jež se zabývala prokrastinací v adolescenci a mladé dospělosti, ale stále v českých podmínkách chybí výzkum zaměřený na prokrastinaci v dětství. I když učitelé, rodiče a školní psychologové hlásí neoficiální zprávy o prokrastinaci u dětí od raného věku (Shure, 1994 In Ferrari et al., 1995), žádné oficiální studie neukazují existenci významnosti tohoto behaviorálního syndromu u dětí. Někteří autoři uvádí, že toto včasné rozpoznání dysfunkčního chování může výrazně pomoci studentovi nebo dospělému později v životě.

Podle Ferrariho et al. (1995) cílem vývojového výzkumu je poskytovat různé úrovně **prevence**, které jsou vhodné k závažnosti problému. V ideálním případě si vývojoví výzkumníci přejí, aby se více naučili o metodách, jak předcházet problematickému chování, jak jen to je možné, a to prostřednictvím buď primární prevence (tj. obecná a široce zaměřená), nebo sekundární prevence (tj. u osob s vysokým rizikem). Podle Ferrariho (1995) aplikovaný vývojový výzkum již produkoval vynikající metodiky, které mají pomoci rodičům léčit děti s poruchami chování. Nicméně, většina z těchto intervencí spadá do kategorie terciární prevence nebo jinak také léčby osob, které již prokázaly problémy s chováním. Zvýšené úsilí je nyní tedy zaměřeno na primární a sekundární prevenci různých poruch v dětství.

Zvláštním zájmem jsou strategie, jejichž cílem je zabránit úzkosti a impulzivnosti u dětí, protože ty zřejmě úzce souvisí s prokrastinací (Touchet, Shure a McCown, 1993 In Ferrari et al., 1995). Podle nich většina z těchto strategií jsou na bázi třídy a jsou ekonomicky realizovatelné. Předpokládá se, že zásahy brzy využití intervence na bázi třídy, jsou určeny pro primární prevenci prokrastinace, která by měla začít na základní škole.

Podle Ferrariho et al. (1995) klinické zkušenosti ukazují, že i děti ve věku 9 nebo 10 let mohou těžit z tréninku řízení času. Data jasně naznačují, že adolescenti mohou těžit z různých rozhodovacích schopností (Baron a Brown, 1991 In Ferrari et al., 1995). Výuka podobných dovedností důležitých pro stanovení cílů a splnění úkolů může být tedy neocenitelná v primární prevenci prokrastinace.

Dalším cílem je širší sekundární prevence, dříve než jedinec dosáhne univerzitní let, kdy se prokrastinace pravděpodobněji může stát problematickou a může se dokonce i zvýšit. Úspěšná sekundární intervence by měla podle Ferrariho et al. (1995) zahrnovat včasnou identifikaci vysoce rizikových dětí a mladistvých, a to buď prostřednictvím specifického chování, nebo prostřednictvím jiných metod, jakými jsou například subjektivní výpovědi o vlastní osobě.

Nicméně, sekundární prevence předpokládá několik aplikací psychologických poznatků, které nejsou v současné době dostupné. Podle Ferrariho et al. (1995) bude třeba vyvinout metody pro identifikaci dětí s vysokým rizikem, před tím, než se prokrastinační chování stane problematictější. Dále bude nutné vytvořit a následně otestovat vhodné intervenční strategie. Za třetí, bude nezbytné určit vhodné osoby, které by mohly těžit z těchto raných intervencí.

Možná, že největší význam bude mít přesná identifikace negativního a pozitivního upevňování při udržování prokrastinace. Je tedy třeba říci, že podle některých autorů realizace kroků ke splnění cíle sekundární prevence pro prokrastinaci zaostává daleko za dostupnými strategiemi pro jiné poruchy chování.

Domníváme se, že slibnou oblastí pro budoucí výzkum prokrastinace je právě oblast vývojová a edukační, poznatky by mohly být užitečné nejen pro rodiče, učitele, ale samozřejmě pro školní psychology. Je velmi důležité se v budoucnu zaměřit zejména na prevenci prokrastinačního chování, a to zejména prostřednictvím primární či sekundární prevence, protože osvěta v této, prozatím ne moc probádané oblasti, je velmi důležitá, jelikož důležitost včasného rozpoznání dysfunkčního chování může jedinci později výrazně pomoci v životě.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V této kapitole se zabýváme charakteristikou výzkumu, obsahem této kapitoly je tedy stručná zmínka o teoretických východiscích, dále stanovení výzkumného problému, stanovení cíle výzkumu, dílčích cílů, výzkumných otázek, dílčích otázek; dále formulace hypotéz; určení výzkumného vzorku a způsobu sběru dat; vytyčení výzkumné metody, kde podrobněji popisujeme sebesposuzovací škálu pro studenty, jež je součástí výzkumu. Závěrem této kapitoly se zabýváme způsobem zpracování dat a analýzou dat.

Fenomén prokrastinace je jevem rozporuplným, jak ze stran lékařů, tak i psychologů, existuje mnoho odborníků, kteří považují prokrastinaci za závažný problém dnešní společnosti, se kterým souvisí specifické dopady na život jedince. Výzkumy ukazují, že prokrastinace existuje, laická veřejnost ji sama pocítuje, přesto prokrastinace stále nemá vlastní diagnostickou kategorii. Fenomén akademické prokrastinace je v českých podmínkách poměrně novou, nedostatečně probádanou oblastí, která si jistě zaslouží pozornost. Vzhledem k tomu, že v tomto případě mluvíme o maladaptivním fenoménu (Ferrari, 2010), může mít prokrastinace negativní dopad jak na oblast studijní (Wolters, 2003), tak i na mezilidské vztahy a v neposlední řadě také na psychické a tělesné zdraví.

V rámci již provedených výzkumů se ukázalo, že mezi rizikové skupiny, které jsou ohroženy prokrastinací, patří vysokoškolští studenti, na které se zaměřujeme. Cílovou skupinou předkládaného výzkumu jsou tedy vysokoškolští studenti, konkrétně tedy studenti Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Pomocí dotazníkového šetření a jeho následné analýzy se pokusíme porozumět skutečností, které souvisí s problematikou akademické prokrastinace, cílem vědeckého zájmu o daný fenomén je tedy zkoumání negativního dopadu prokrastinace.

4.1 Teoretická východiska

Jak jsme již ukázali v předešlých kapitolách, udávaná vysoká prevalence prokrastinace v akademickém prostředí dokazuje přítomnost a také závažnost tohoto jevu a je také jedním z důvodů, proč se pozornost výzkumníků soustředí právě na akademickou prokrastinaci. Pokusíme se ve stručnosti zmínit teoretická východiska, týkající se zejména dostupné prevalence, které mají přímou souvislost s předkládaným výzkumem.

Co se týče rozdílů v míře prokrastinace v rámci obou pohlaví, výsledky metaanalýzy dosavadních výzkumných studií nevypovídají o statisticky významných rozdílech (Steel, 2007). Byl nalezen jen slabý vztah mezi pohlavím a prokrastinací, muži prokrastinují jen o něco více než ženy. Ferrari (2010) říká, že prokrastinací trpí jak muži i ženy. S tímto názorem se také ztotožňuje Passing a Lobo (2010). Ferrari a Steel (2012) přezkoumali tyto výsledky a potvrdili hypotézu, že muži prokrastinují více než ženy.

A co rozdíl mezi věkem ve vztahu k prokrastinaci? Steel (2007) předpokládá, by měli lidé prokrastinovat méně, čím že stárnou a učí se; první výsledky jeho metaanalýzy ukazují, že skutečně prokrastinace klesá s věkem, výsledky však nebyly významné. Podle Ferrariho (2010) prokrastinací trpí stejně mladší i starší lidé. Poslední výzkum Ferrariho a Steela (2012) zabývající se vztahem prokrastinace a věku, dokazuje, že mladší prokrastinují více než starší.

Co se týče počtu let studia na vysoké škole, podle některých autorů (např. Aitken, 1982) se prokrastinační tendence s počtem let strávených na vysoké škole zvyšují. Sliviaková (2007) zachytila slabý pozitivní vztah mezi délkou studia a mírou prokrastinace, což podle ní znamená to, že existuje slabá tendence ke zvyšování prokrastinace v průběhu studia na vysoké škole.

Jak již bylo v předchozích kapitolách řečeno, vykazovanou míru prokrastinace u vysokoškolských studentů badatelé odhadují od 50 % až do 70 %. Aitkien (1982) dospěla k závěru, že je prokrastinace problémem pro 25 % vysokoškolských studentů, což souhlasí s daty získanými Briodym (Ferrari et al., 1995). Jak uvádí Passing a Lobo (2010) 75-95 % všech studentů v průzkumech udává, že při nejmenším tu a tam prokrastinují, téměř 50 % z nich své úkoly odkládá pravidelně. Na druhé straně existují také názory, prezentované Schouwenburgem (2004), Sliviakovou (2007) a Gabrhelíkem (2008), kteří říkají, že prokrastinace dosahuje v rámci studentské populace téměř normálního rozložení.

Podle Adiktologické ambulance (2012) přibližně 75 % studentů si o sobě myslí, že zbytečně odkládá věci na poslední chvíli a pro 50 % z nich je prokrastinace stálým a vážným problémem (Solomon a Rothblum, 1984). Například McCown a Johnson, 1989a (In Ferrari et al., 1995) zjistili, že okolo 25 % z celkového počtu 146 respondentů uvedlo, že je pro ně prokrastinace „signifikantním problémem“ v jejich životě.

Ohledně dopadů na respondenta neexistuje mnoho výzkumů, jež by se tímto pohledem zabývaly. Klassen et al. (2009) provedl výzkum v Kanadě a Singapuru a zjistil, že u 28 % kanadských studentů prokrastinace negativně ovlivňuje jejich studijní fungování a 72 % studentů prokrastinace nijak neovlivňuje. A mezi singapurskými studenty byly výsledky následující: 44 % respondentů prokrastinace negativně ovlivňuje jejich studijní fungování a 46 % respondentů prokrastinace neovlivňuje.

A u jakého typu úkolu studenti nejčastěji prokrastinují? Podle Solomon a Rothblum (1984) 46 % studentů uvádí, že prokrastinují, když píšou seminární práci, 30 %, když čtou týdně úkoly, 28 %, když se učí na zkoušky, 23 % na účasti úkolů a 11 % na administrativě úkolu. Podle Klassena et al. (2009) studenti v Kanadě a Singapuru nejčastěji odkládají psaní úkolu, dále pak odkládají čtení, studium, výzkum; komunikace s vyučujícími byla podle něj nejméně pravděpodobnou situací, kdy studenti prokrastinují.

4.2 Výzkumný problém

Výzkumným problémem identifikace vykazované míry akademické prokrastinace a identifikace jejích negativních dopadů u vysokoškolských studentů, studujících na Fakultě humanitních studií ve Zlíně.

4.3 Cíle výzkumu

Hlavním cílem je identifikovat **vykazovanou míru** akademické prokrastinace u studentů FHS UTB, tedy zjistit signifikantní rozdíly ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu k pohlaví, věku, studijnímu programu, formě studia a celkovému počtu let na vysoké škole. Dalším cílem je identifikovat **dopad akademické** prokrastinace v oblasti studia, sociálních vztahů a zdraví, tedy zjistit signifikantní rozdíly ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví ve vztahu k pohlaví, věku, studijnímu programu a formě studia. Posledním cílem je zjištění signifikantních rozdílů ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace.

4.3.1 Dílčí cíle

Pro účely této práce jsme stanovili celkem osm dílčích cílů.

1. Zjistit, jaký je podíl studentů, kteří vykazují znaky akademické prokrastinace.
2. Zjistit, jaký je podíl studentů, kteří sami sebe považují za prokrastinátora.
3. Zjistit, jaký je podíl studentů, kteří vnímají svou prokrastinaci jako stálý problém.
4. Zjistit, jak prokrastinace negativním způsobem ovlivňuje plnění studijních povinností studentů.
5. Zjistit, jak prokrastinace negativním způsobem ovlivňuje sociální vztahy studentů.
6. Zjistit, jak prokrastinace negativním způsobem ovlivňuje zdraví studentů.
7. Zjistit, u jakého typu úkolu studenti nejčastěji prokrastinují.
8. Zjistit, jaké jsou náhradní aktivity u studentů, když odkládají úkol.

4.4 Výzkumné otázky

Pro účely výzkumu jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

1. Existují rozdíly ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu k pohlaví?
2. Existují rozdíly ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu k věku?
3. Existují rozdíly ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu ke studijnímu programu?

4. Existují rozdíly ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu k formě studia?
5. Existují rozdíly ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu k počtu let na vysoké škole?
6. Existují rozdíly ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví ve vztahu k pohlaví?
7. Existují rozdíly ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví ve vztahu k věku?
8. Existují rozdíly ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví ve vztahu ke studijnímu programu?
9. Existují rozdíly ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví ve vztahu k formě studia?
10. Existují rozdíly ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace?

4.4.1 Dílčí otázky

1. Jaký je podíl studentů, kteří vykazují znaky akademické prokrastinace? (otázka č. 7 v dotazníku)
2. Jaký je podíl studentů, kteří sami sebe považují za prokrastinátora? (otázka č. 8 v dotazníku)
3. Jaký je podíl studentů, kteří vnímají svou prokrastinaci jako stálý problém? (otázka č. 9 v dotazníku)
4. Jak prokrastinace ovlivňuje plnění studijních povinností studentů? (otázka č. 10 v dotazníku)
5. Jak prokrastinace ovlivňuje sociální vztahy studentů? (otázka č. 11 v dotazníku)
6. Jak prokrastinace ovlivňuje zdraví studentů? (otázka č. 12 v dotazníku)
7. U jakého typu úkolu studenti nejčastěji prokrastinují? (otázka č. 13 v dotazníku)
8. Jaké jsou náhradní aktivity u studentů, když odkládají úkol? (otázka č. 14 v dotazníku)

4.5 Formulace hypotéz

Pro tento výzkum jsme zformulovali celkem dvacet hypotéz:

- 1) Rozdíl mezi pohlavím ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.
- 2) Rozdíl mezi věkem ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.
- 3) Rozdíl mezi studijním programem ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.
- 4) Rozdíl mezi formou studia ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.
- 5) Rozdíl mezi počtem strávených let na vysoké škole a vykazované míře akademické prokrastinace.
- 6) Rozdíl mezi pohlavím ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium.
- 7) Rozdíl mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium.
- 8) Rozdíl mezi formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium.
- 9) Rozdíl mezi studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium.
- 10) Rozdíl mezi dopady akademické prokrastinace na studium ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.
- 11) Rozdíl mezi pohlavím ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy.
- 12) Rozdíl mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy.
- 13) Rozdíl mezi formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy.
- 14) Rozdíl mezi studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy.
- 15) Rozdíl mezi dopady akademické prokrastinace na sociální vztahy ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.
- 16) Rozdíl mezi pohlavím ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví.
- 17) Rozdíl mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví.

- 18) Rozdíl mezi formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví.
- 19) Rozdíl mezi studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví.
- 20) Rozdíl mezi dopady akademické prokrastinace na zdraví ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

H1: Rozdíl mezi pohlavím ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

H1_A: Mezi ženami a muži ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace je signifikantní rozdíl.

H1₀: Mezi ženami a muži ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace není signifikantní rozdíl.

H2: Rozdíl mezi věkem respondenta ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

H2_A: Mezi věkem ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace je signifikantní rozdíl.

H2₀: Mezi věkem ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace není signifikantní rozdíl.

H3: Rozdíl mezi studijním programem ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

H3_A: Mezi bakalářským studijním programem a magisterským studijním programem ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace je signifikantní rozdíl.

H3₀: Mezi bakalářským studijním programem a magisterským studijním programem ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace není signifikantní rozdíl.

H4: Rozdíl mezi formou studia ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

H4_A: Mezi prezenční formou studia a kombinovanou formou studia ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace je signifikantní rozdíl.

H4₀: Mezi prezenční formou studia a kombinovanou formou studia ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace není signifikantní rozdíl.

H5: Vztah mezi počtem strávených let na vysoké škole ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

H5_A: Mezi počtem strávených let na vysoké škole ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace je signifikantní rozdíl.

H5₀: Mezi počtem strávených let na vysoké škole ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace není signifikantní rozdíl.

H6: Rozdíl mezi pohlavím ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium.

H6_A: Mezi ženami a muži ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium je signifikantní rozdíl.

H6₀: Mezi ženami a muži ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium není signifikantní rozdíl.

H7: Rozdíl mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium.

H7_A: Mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium je signifikantní rozdíl.

H7₀: Mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium není signifikantní rozdíl.

H8: Rozdíl mezi formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium.

H8_A: Mezi prezenční formou studia a kombinovanou formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium je signifikantní rozdíl.

H8₀: Mezi prezenční formou studia a kombinovanou formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium není signifikantní rozdíl.

H9: Rozdíl mezi studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium.

H9_A: Mezi bakalářským studijním programem a magisterským studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium je signifikantní rozdíl.

H9₀: Mezi bakalářským studijním programem a magisterským studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium není signifikantní rozdíl.

H10: Rozdíl mezi dopady akademické prokrastinace na studium ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

H10_A: Mezi dopady na studium ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace je signifikantní rozdíl.

H10₀: Mezi dopady na studium ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace není signifikantní rozdíl.

H11: Rozdíl mezi pohlavím ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy.

H11_A: Mezi ženami a muži ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy je signifikantní rozdíl.

H11₀: Mezi ženami a muži ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy není signifikantní rozdíl.

H12: Rozdíl mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy.

H12_A: Mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy je signifikantní rozdíl.

H12₀: Mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy není signifikantní rozdíl.

H13: Rozdíl mezi formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium.

H13_A: Mezi prezenční formou studia a kombinovanou formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy je signifikantní rozdíl.

H13₀: Mezi prezenční formou studia a kombinovanou formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy není signifikantní rozdíl.

H14: Rozdíl mezi studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy.

H14_A: Mezi bakalářským studijním programem a magisterským studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy je signifikantní rozdíl.

H14₀: Mezi bakalářským studijním programem a magisterským studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy není signifikantní rozdíl.

H15: Rozdíl mezi dopady akademické prokrastinace na sociální vztahy ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

H15_A: Mezi dopady na sociální vztahy ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace je signifikantní rozdíl.

H15₀: Mezi dopady na sociální vztahy ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace není signifikantní rozdíl.

H16: Rozdíl mezi pohlavím ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví.

H16_A: Mezi ženami a muži ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví je signifikantní rozdíl.

H16₀: Mezi ženami a muži ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví není signifikantní rozdíl.

H17: Rozdíl věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví.

H17_A: Mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví je signifikantní rozdíl.

H17₀: Mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví není signifikantní rozdíl.

H18: Rozdíl mezi formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví.

H18_A: Mezi prezenční formou studia a kombinovanou formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví je signifikantní rozdíl.

H18₀: Mezi prezenční formou studia a kombinovanou formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví není signifikantní rozdíl.

H19: Rozdíl mezi studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví.

H19_A: Mezi bakalářským studijním programem a magisterským studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví je signifikantní rozdíl.

H19₀: Mezi bakalářským studijním programem a magisterským studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví není signifikantní rozdíl.

H20: Rozdíl mezi dopady akademické prokrastinace na zdraví ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

H20_A: Mezi dopady na zdraví ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace je signifikantní rozdíl.

H20₀: Mezi dopady na zdraví ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace není signifikantní rozdíl.

4.6 Výzkumný vzorek a způsob sběru dat

Co se týče výzkumného vzorku, jako základní soubor jsme si zvolili vysokoškolské studenty v ČR a jako výběrový soubor jsme zvolili studenty Fakulty humanitních studií ve Zlíně. Výzkumný vzorek tedy tvoří studenti Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (dále jen FHS UTB).

Studenti byli vybráni metodou příležitostného výběru, výzkumu se zúčastnili dobrovolně, vyplněním dotazníku v jeho písemné podobě. Výběr všech studentů nebyl znáhodněn a závisel na ochotě daného studenta zúčastnit se šetření.

Dotazníkový sběr dat proběhl od 9. 3. do 13. 3. 2015. V průzkumu byly osloveny studenti FHS UTB, studující buď bakalářský, nebo magisterský studijní obor, prezenční či kombinované formy studia.

Respondenti vyplňovali dotazník anonymně, uváděli pouze, zda studují na FHS UTB ve Zlíně, uváděli dále pohlaví, věk, studijní program a formu studia. Dotazník vyplňoval každý respondent sám, pod nepřímým dohledem tazatele. Z důvodů zjištění co nejpravdivějších a nejobjektivnějších odpovědí byl zvolen dotazník anonymní.

Při výzkumu byla získána data od 202 studentů, z nichž 200 odpovědělo, že studuje na FHS UTB ve Zlíně, s nimiž jsme dále ve výzkumu pracovali. Zbylí 2 respondenti odpověděli, že nejsou studenty FHS UTB. S tímto 1 % jsme dále v diplomové práci nepracovali.

4.7 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili dotazníkové šetření. Dotazník jsme následně rozdělili do pěti částí.

Část I. – otázky 1 až 6 v dotazníku se týkají demografických údajů, kde zjišťujeme, zda je respondent studentem/studentkou FHS UTB ve Zlíně, jaké je pohlaví a věk respondenta, jaký studijní program studuje a jakou formu studia navštěvuje. Dále zjišťujeme, kolik let celkově respondent studuje na vysoké škole. Každá otázka má vždy pouze jednu možnost výběru, pouze otázka č. 3 (Kolik je Vám let?) a otázka č. 6 v dotazníku (Kolik let celkově studujete na vysoké škole?) má otevřenou formu odpovědi, s tím, že respondent odpověď doplní číslem či slovem.

Část II. – otázka č. 7. v dotazníku se týká zjišťování vykazované míry akademické prokrastinace pomocí sebesuzovací škály prokrastinace pro studenty. Jedná se o 20položkovou škálu prokrastinace pro studenty, kde jsou otázky stanoveny pomocí škálování, kde škála jde od hodnocení VELMI NETYPICKÉ, kde výrok respondenta nevystihuje až po VELMI TYPICKÉ, kde výrok respondenta vystihuje. NEUTRÁLNÍ, kde výrok není pro respondenta ani odpovídající, ani neodpovídající. Více podrobností o škále pojednává podkapitola 4.7.1.

Část III. – otázky č. 8 a 9 v dotazníku se věnují zjišťování sebevnímání prokrastinace samotnými respondenty, kde se snažíme zjistit, zda si o sobě respondenti myslí, že zbytečně odkládají důležité věci na poslední chvíli a zda si o sobě myslí, že je pro ně odkládání důležitých věcí stálým problémem. Na otázky je vždy kladná a záporná odpověď (ano-ne).

Část IV. – otázky 10 až 12 v dotazníku se týkají negativních dopadů prokrastinace na respondenty, kde zjišťujeme, jak moc prokrastinace negativním způsobem ovlivňuje plnění studijních povinností (např. snížený prospěch, nedokončení studia), sociální vztahy (např. zhoršující se vztah s partnerem, přáteli, rodinou) a zdraví (např. stres, žaludeční potíže) u respondenta. Inspirovali jsme se výzkumem Klassena et al. (2009), jež zkoumal negativní dopady prokrastinace na studijní fungování u studentů v Kanadě a Singapuru. Odpovědi na otázky jsou Velmi moc, Docela hodně, Ne příliš moc a Vůbec. Pokud respondent odpoví Velmi moc nebo Docela hodně, klasifikujeme dopad prokrastinace jako negativní. Pokud respondent odpoví Ne příliš moc nebo Vůbec, považujeme u něj dopad prokrastinace za neutrální.

Poslední část, část V. – otázka č. 13 a 14 v dotazníku jsou doplňkovými otázkami ve výzkumu, jež mají za cíl zjistit, jaký typ úkolu studenti nejčastěji odkládají na později a jaké náhradní aktivity dělají, když odkládají akademický úkol. Respondenti mají na otevřenou možnost odpovědi, kde mohou odpovědět vlastními slovy.

4.7.1 Sebeuposuzovací škála pro studenty

Škála prokrastinace pro studentskou populaci (PSS; Procrastination Scale for Student Populations) je přepracovaná Škála obecné prokrastinace (GP; General Procrastination Scale), jejímž autorem je Lay (1986), která je jednou z nejvíce užívaných sebeuposuzovacích škál prokrastinace, kterou upravil Gabrhelík (2005) a vytvořil českou verzi sebeuposuzovací škály prokrastinace pro studenty, kterou jsme se v předkládané práci inspirovali.

Od škály obecné prokrastinace se verze škály pro akademickou populaci liší v položkách: 2) „Nedělám úkoly, dokud není těsně před odevzdáním.“; 3) „Když dočtu knihu, která je vypůjčena z knihovny, ihned ji vrátím, bez ohledu na datum, dokdy má být vrácena.“; 10) „Obvykle musím spěchat, abych dokončil úkol v termínu.“; 13) „Raději odcházím na schůzku s předstihem.“; 14) „Často začínám na úkolu pracovat krátce po jeho zadání.“; 15) „Často mám úkol splněn dříve, než je potřeba.“

Škála je složena z 20 položek, respondent odpovídá na 5bodové Likertově škále, kde 1 bod znamená, že je dané tvrzení pro něj VELMI NETYPICKÉ, 2 body znamenají, že je dané tvrzení SPÍŠE NETYPICKÉ, 3 body – tvrzení je pro něj NEUTRÁLNÍ, 4 body – SPÍŠE TYPICKÉ až 5 bodů – daný výrok je pro respondenta VELMI TYPICKÝ. Tohle skórování platí u otázek 1, 2, 5, 7, 9, 10, 12, 16, 17 a 19.

Škála obsahuje 10 opačně skórovaných položek, jedná se o položky s pořadovým číslem 3, 4, 6, 8, 11, 13, 14, 15, 18, 20, kde 5 bodů – VELMI NETYPICKÉ, 4 – SPÍŠE NETYPICKÉ, 3 – NEUTRÁLNÍ, 2 – SPÍŠE TYPICKÉ, 1 – VELMI TYPICKÉ.

Možným odpovědím jsou tedy přiděleny bodové hodnoty. Ty pak jednoduše sečteme u studentem uvedených odpovědí a podle Gabrhelíka (2005 In *Klinika adiktologie*, 2011), rozdělujeme respondenty takto: 1) **Neprokrastinující** s rozpětím 20-28; 2) **Lehčí prokrastinátoři** s rozpětím 29-52; 3) **Střední prokrastinátoři** s rozpětím 53-63; 4) **Těžcí prokrastinátoři** s rozpětím 64 a výše.

Jak již bylo řečeno, Škála prokrastinace pro studenty byla přeložena do českého jazyka, kde byly mimo jiné provedeny jazykové korektury a nástroj byl validován Gabrhelíkem et al. (2006) pro české prostředí.

Pro účely této práce jsme oproti Gabrhelíkovi (2006) upravili formulaci (u celkem čtyř položek, a to: 3) „Po přečtení vypůjčené knihy (např. z knihovny nebo od kamaráda) ji ihned vrátím.“; 5) „Poté, co dopíšeš dopis (e-mail), tak ten může několik dní ležet, než jej odešlu.“; 12) „I těsně před odevzdáním úkolu mám tendence se věnovat jiným věcem než úkolu samotnému.“; 16) „Stává se mi, že vánoční dárky nakupuji na poslední chvíli.“

4.8 Způsob zpracování dat

Při zpracování výsledků výzkumu byly realizovány následující kroky:

- Uspořádání dat a sestavení tabulek četností s doplněním relativních četností, které poskytují zprávu o tom, jak obsáhlá část z celkového počtu hodnot připadá na danou hodnotu.
- Grafické znázornění naměřených dat v programu Microsoft Excel, k názornému vyobrazení struktury vybraného souboru byly vybrány výsečové grafy, v případě ověřování hypotéz sloupcové grafy.
- Pro charakteristiku polohy hodnot jsme využili u metrických dat výpočtu aritmetického průměru; u dat ordinálních mediánu a u dat nominálních modu.
- Pro charakteristiku rozptýlení jsme využili směrodatnou odchylku, která nám říká, jak moc jsou hodnoty rozptýleny či odchýleny od průměru hodnot.
- Pro zjištění míry vnitřní konzistence a reliability sebeposuzovací škály jsme využili statistickou metodu Cronbachovo alfu.

- Pro testování hypotéz byly zvoleny statistické metody pro analýzu nominálních dat byl zvolen test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.
- Všechna data byla analyzována a prezentována, a následně interpretována v diskuzi.

4.9 Analýza dat

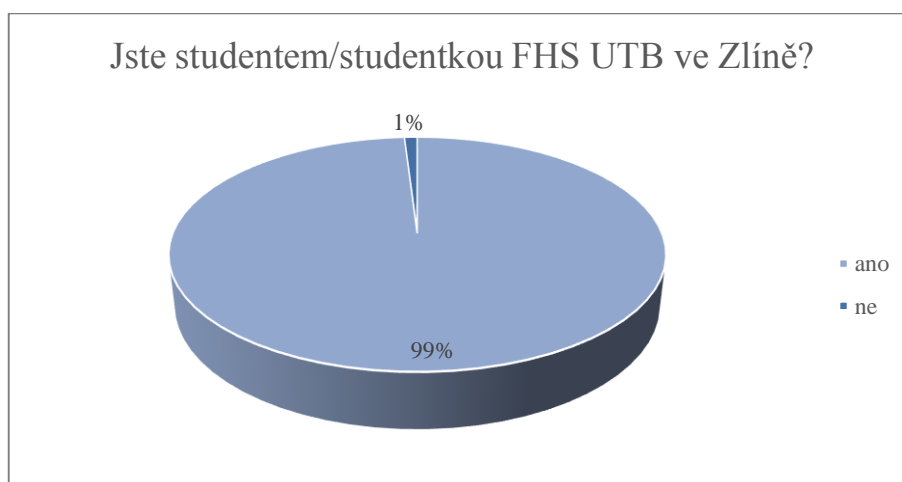
V následujících tabulkách a grafech uvádíme výsledky dotazníkového šetření získané od respondentů.

4.9.1 Třídění 1. stupně

V následující podkapitole budeme prezentovat výsledky dotazníkového šetření prostřednictvím grafů.

Část I. – otázky 1 až 6 v dotazníku se týkají demografických údajů.

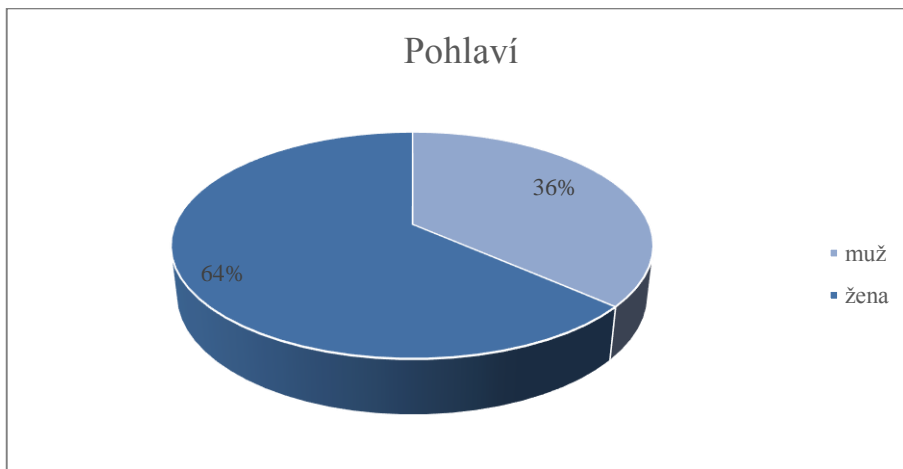
Otázka č. 1: Jste studentem/studentkou Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně?



Graf č. 1: Jste studentem/studentkou Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně?

Výzkumu se zúčastnilo celkem 202 respondentů, z nichž 200 (99 %) odpovědělo kladně a zbylí 2 respondenti (1 %) odpověděli, že nejsou studentem/studentkou FHS. S tímto 1 % jsme dále v diplomové práci nepracovali.

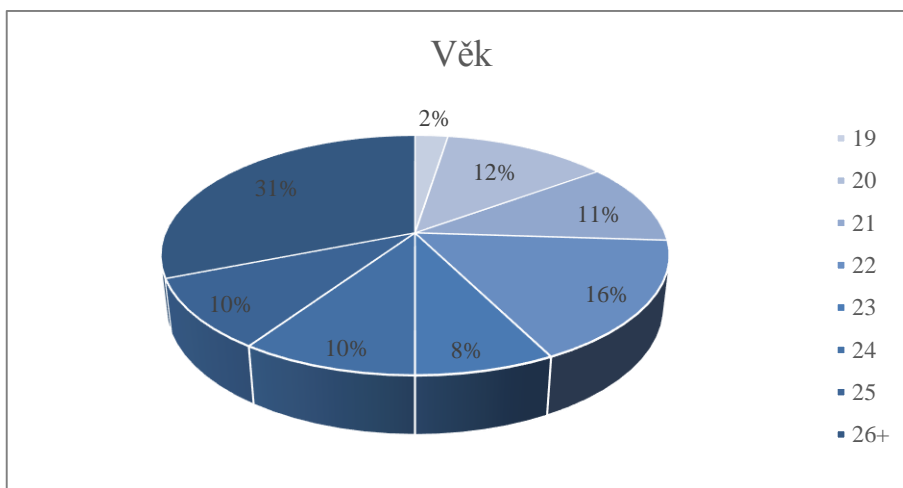
Otázka č. 2: Jaké je Vaše pohlaví?



Graf č. 2: Pohlaví

Z dotázaných 200 respondentů bylo celkem 73 (36 %) mužů a 127 (64 %) žen. Vyšší zastoupení žen v souboru odpovídá zastoupení mezi studenty s humanitním zaměřením.

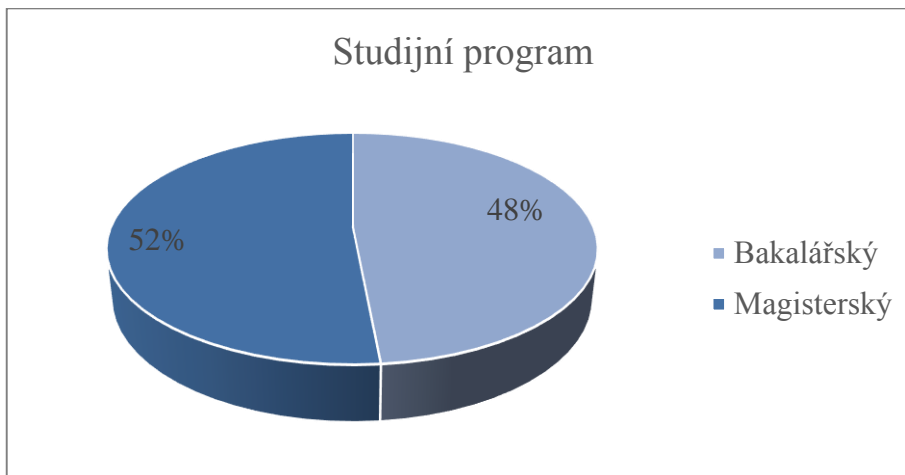
Otázka č. 3: Kolik je Vám let?



Graf č. 3: Věk

V souboru bylo zastoupeno nejméně respondentů ve věku 19 let, a to 2,5 % (N=5), nejsilněji byli zastoupeni respondenti ve věku 26+ (31 %), poté ve věku 22 let (16,5 %). Průměrný věk respondentů byl 25,42 let. Nejčastějším věkem (modus) byl věk 22 let, směrodatná odchylka byla 6,318.

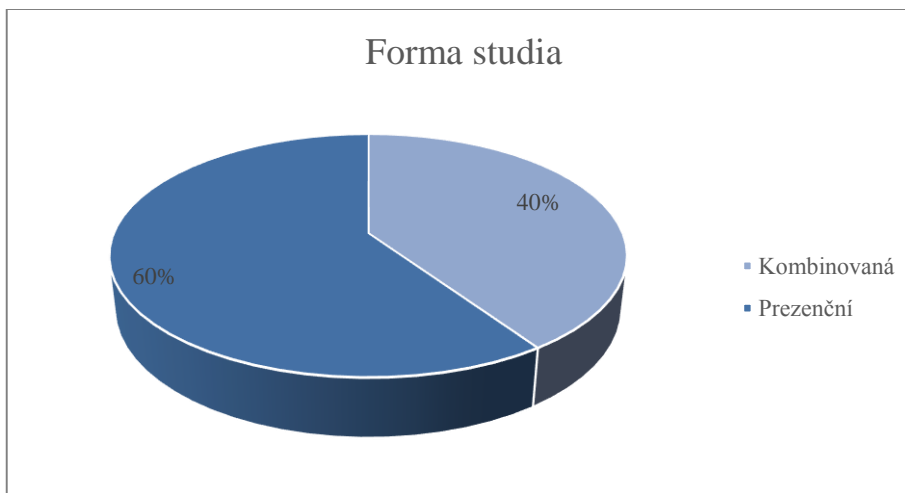
Otázka č. 4: Jaký studujete program?



Graf č. 4: Studijní program.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 97 respondentů (48 %) studujících bakalářský studijní program a 103 respondentů (52 %) studujících magisterský studijní program.

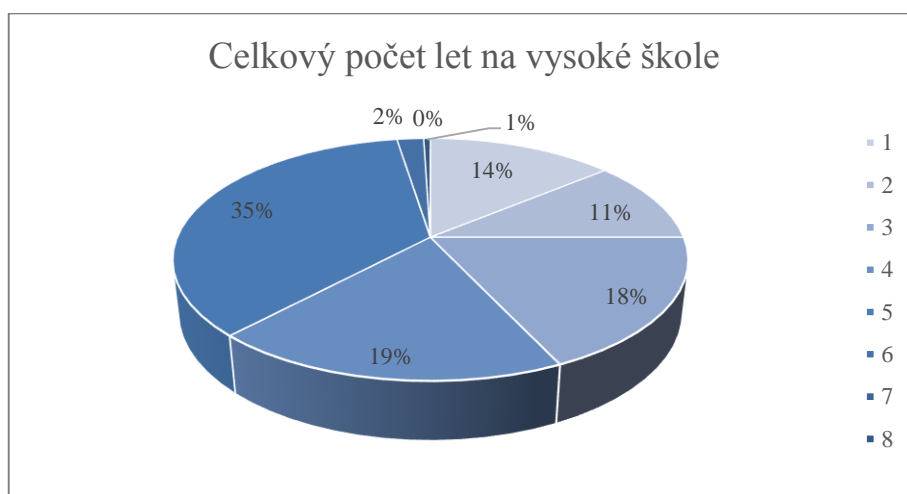
Otázka č. 5: Jakou formu studia navštěvujete?



Graf č. 5: Forma studia.

Výzkumu se celkem zúčastnilo 200 respondentů, z nichž 40 % respondentů bylo studenty kombinované formy studia a 60 % prezenční formy studia.

Otázka č. 6: Kolik let celkově studujete na vysoké škole?



Graf č. 6: Celkový počet let na vysoké škole.

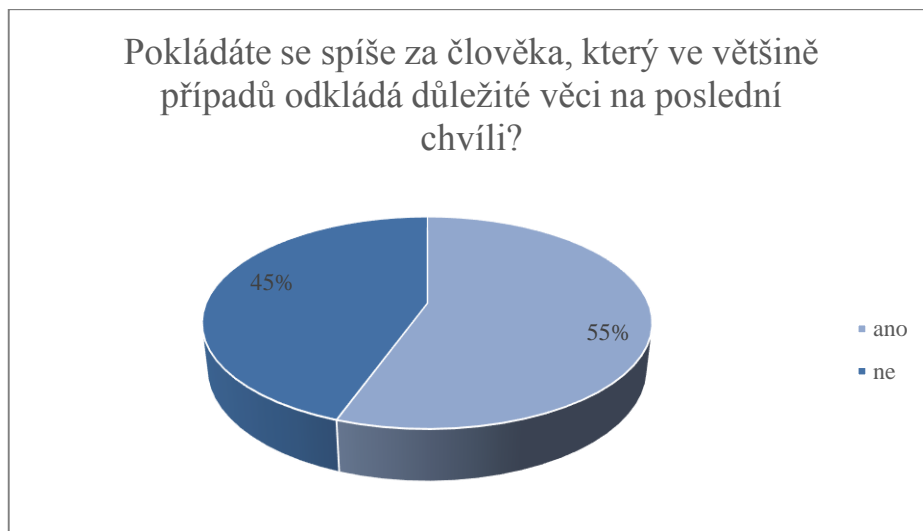
Jak můžeme vidět podle grafu, nejvíce byli zastoupeni respondenti studující celkově na vysoké škole 5 let (35 %). Nejméně byli zastoupeni respondenti studující na vysoké škole 8 let (1 %), poté 6 let (2 %). Průměrný celkový počet let strávený studenty na vysoké škole byl 3,6 let, nejčastější hodnotou bylo 5 let, prostřední hodnota byla 4 roky.

Část II. – otázky č. 7-26 se vážou k dílčí výzkumné otázce č. 1: Jaký je podíl studentů, kteří vykazují znaky akademické prokrastinace? (otázka č. 7 v dotazníku).

Výsledky dotazníkového šetření těchto otázek uvádíme na konci práce v příloze PIII, a to prostřednictvím grafů (č. 39-58) s následnou prezentací získaných dat.

Část III. – otázka č. 27 se váže k dílčí výzkumné otázce č. 2: Jaký je podíl studentů, kteří sami sebe považují za prokrastinátora? (otázka č. 8 v dotazníku)

Otázka č. 27: Pokládáte se spíše za člověka, který ve většině případů odkládá důležité věci na poslední chvíli?

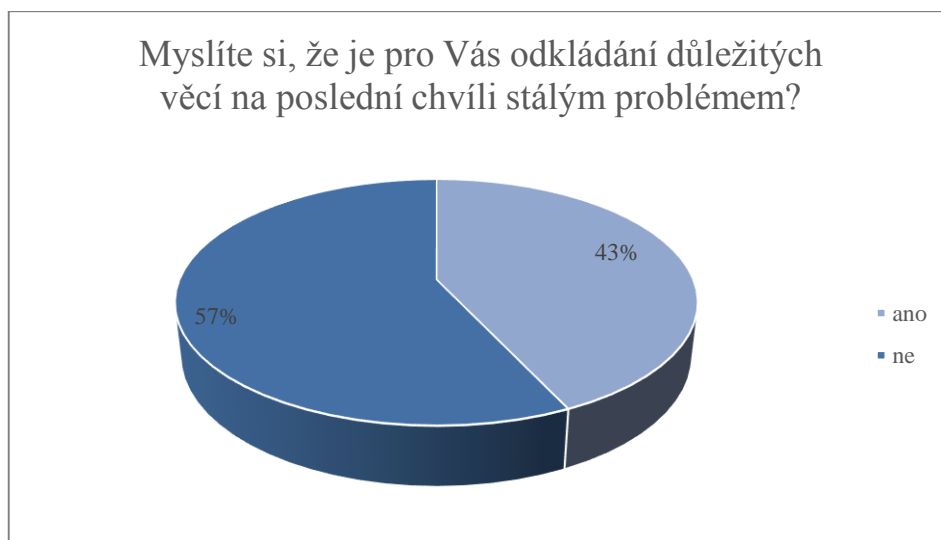


Graf č. 7: Pokládáte se spíše za člověka, který ve většině případů odkládá důležité věci na poslední chvíli?

Z 200 respondentů 55 % respondentů se pokládá spíše za člověka, který ve většině případů odkládá důležité věci na poslední chvíli a 45 % respondentů se nepokládá spíše za člověka, který ve většině případů odkládá důležité věci na poslední chvíli. Můžeme říci, že nadpoloviční většina respondentů se pokládá za prokrastinátora.

Část III. – otázka č. 28 se váže k dílčí výzkumné otázce č. 3: Jaký je podíl studentů, kteří vnímají svou prokrastinaci jako stálý problém?

Otázka č. 28: Myslíte si, že je pro Vás odkládání důležitých věcí na poslední chvíli stálým problémem?

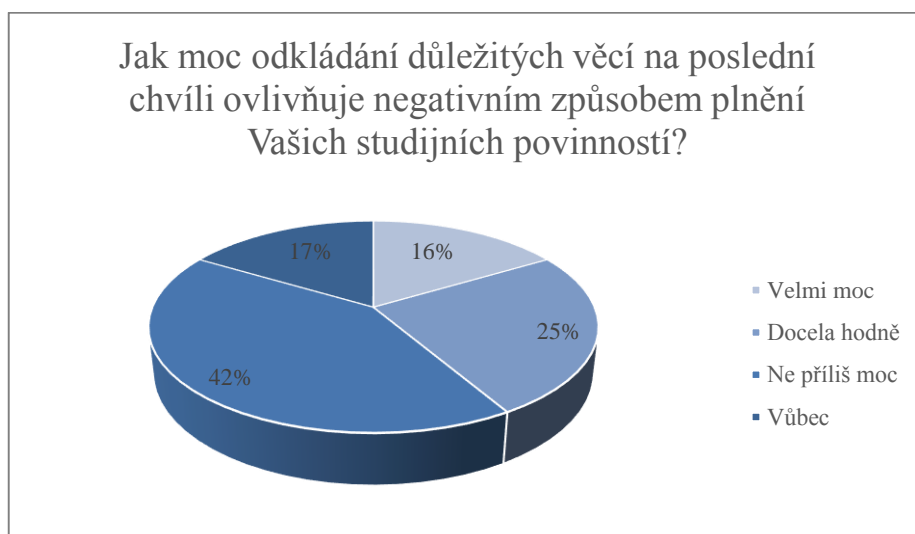


Graf č. 8: Myslíte si, že je pro Vás odkládání důležitých věcí na poslední chvíli stálým problémem?

Pro 43 % je odkládání důležitých věcí na poslední chvíli stálým problémem a pro 57 % respondentů je odkládání důležitých věcí na poslední chvíli stálým problémem. Můžeme říci, že nadpoloviční většina si o sobě nemyslí, že je pro ně prokrastinace stálým problémem.

Část IV. – otázka č. 29 se váže k dílčí výzkumné otázce č. 4: Jak prokrastinace ovlivňuje negativním způsobem plnění studijních povinností studentů? (otázka č. 10 v dotazníku)

Otázka č. 29: Jak moc odkládání důležitých věcí na poslední chvíli ovlivňuje negativním způsobem plnění Vašich studijních povinností?

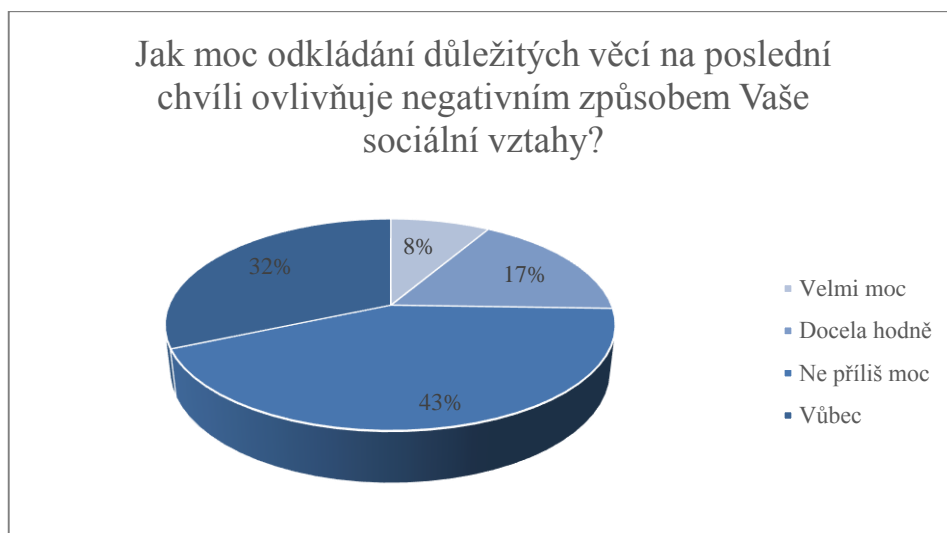


Graf č. 9: Jak moc odkládání důležitých věcí na poslední chvíli ovlivňuje negativním způsobem plnění Vašich studijních povinností?

Z 200 respondentů 42 % respondentů odpovědělo Ne příliš moc, 25 % Docela hodně, 17 % Vůbec a 16 % Velmi moc. Můžeme říci, že prokrastinace ovlivňuje negativním způsobem plnění studijních povinností u 41 % respondentů a neovlivňuje u 59 %.

Část IV. – otázka č. 30 se váže k dílčí výzkumné otázce č. 5: Jak prokrastinace ovlivňuje negativním způsobem sociální vztahy studentů? (otázka č. 11 v dotazníku)

Otázka č. 30: Jak moc odkládání důležitých věcí na poslední chvíli ovlivňuje negativním způsobem Vaše sociální vztahy?

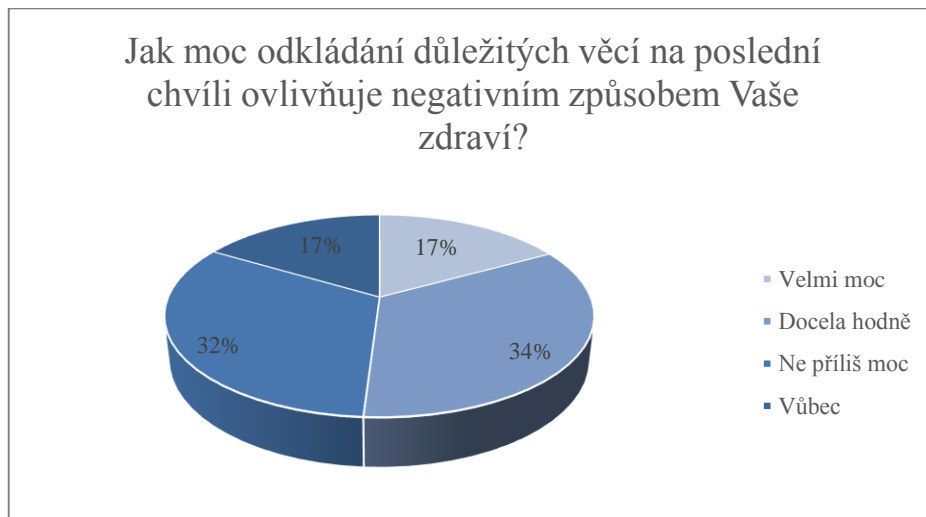


Graf č. 10: Jak moc odkládání důležitých věcí na poslední chvíli ovlivňuje negativním způsobem Vaše sociální vztahy?

Z 200 respondentů 43 % respondentů odpovědělo Ne příliš moc, 32 % Vůbec, 17 % Docela hodně a 8 % Velmi moc. Můžeme říci, že prokrastinace ovlivňuje negativním způsobem sociální vztahy u 25 % respondentů a neovlivňuje u 75 %. U nadpoloviční většiny respondentů prokrastinace neovlivňuje negativním způsobem sociální vztahy.

Část IV. – otázka č. 31 se váže k dílčí výzkumné otázce č. 6: Jak prokrastinace ovlivňuje zdraví studentů? (otázka č. 12 v dotazníku)

Otázka č. 31: Jak moc odkládání důležitých věcí na poslední chvíli ovlivňuje negativním způsobem Vaše zdraví?

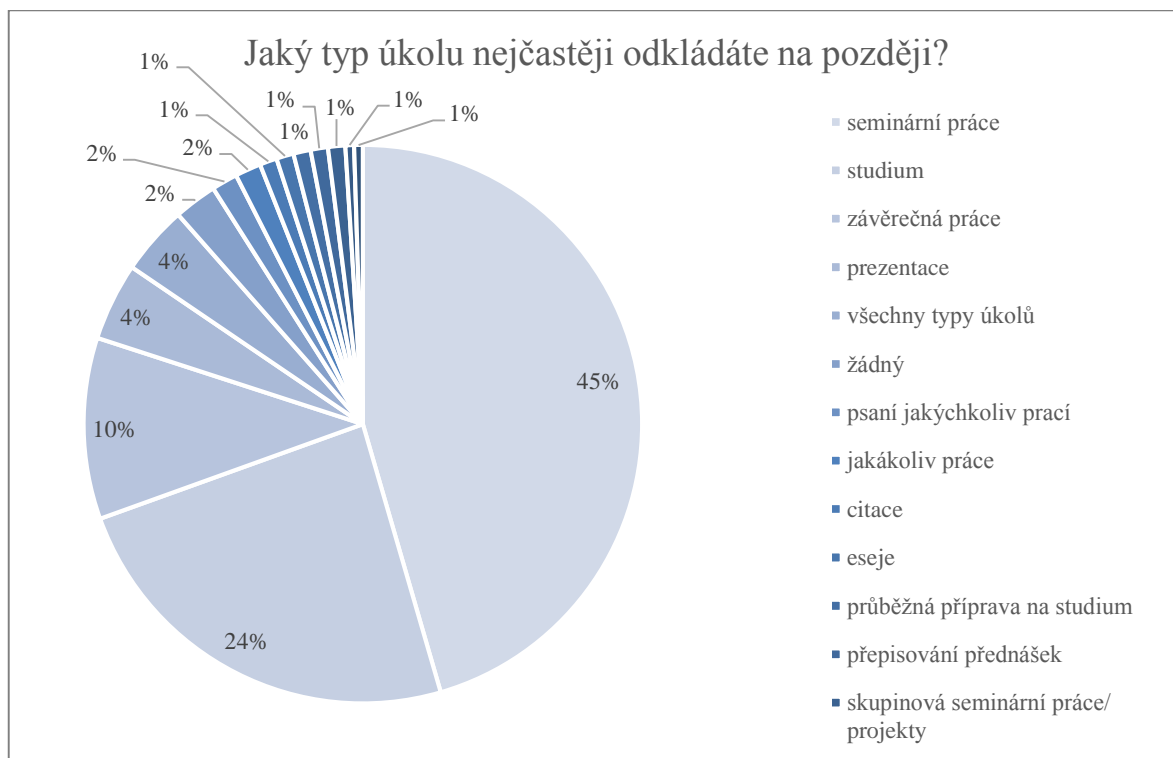


Graf č. 11: Jak moc odkládání důležitých věcí na poslední chvíli ovlivňuje negativním způsobem Vaše zdraví?

Z 200 respondentů 34 % respondentů odpovědělo Ne příliš moc, 34 % Docela hodně, 17 % Vůbec a 17 % Velmi moc. Můžeme říci, že prokrastinace ovlivňuje negativním způsobem zdraví u 51 % respondentů a neovlivňuje u 49 %.

Část V. – otázka č. 32 se váže k dílčí výzkumné otázce č. 7: U jakého typu úkolu studenti nejčastěji prokrastinují? (otázka č. 13 v dotazníku)

Otázka č. 32: Jaký typ akademického úkolu nejčastěji odkládáte na později?

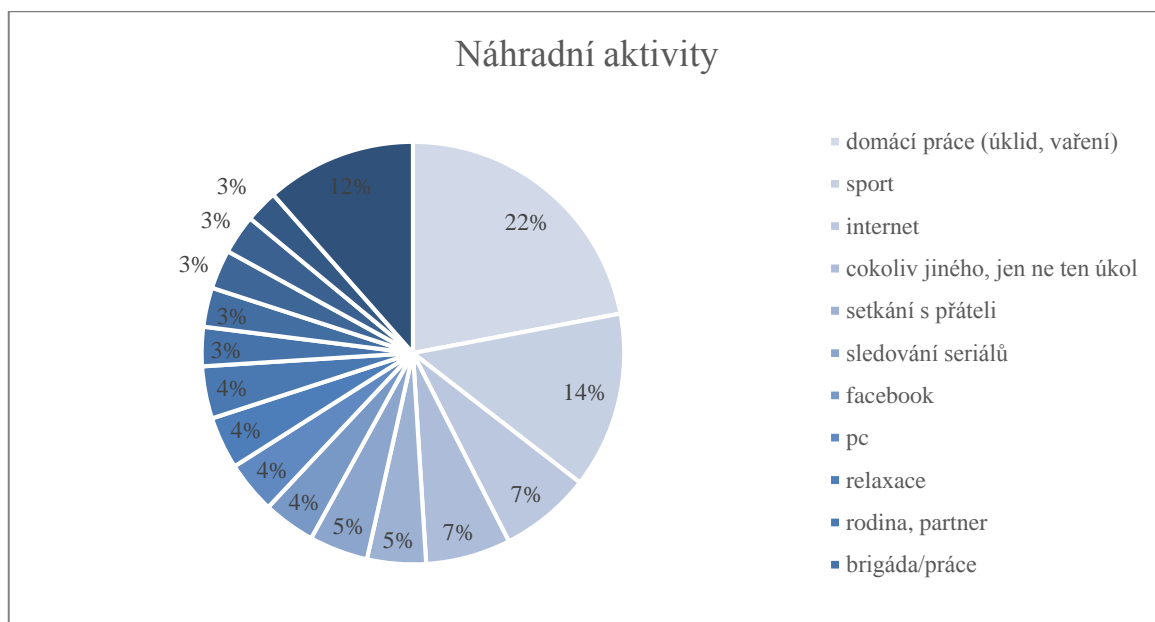


Graf č. 12: Jaký typ úkolu nejčastěji odkládáte na později?

U této otázky měli respondenti možnost otevřené odpovědi. Respondenti nejčastěji prokrastinují u psaní seminární práce (45 %), dále u studia (24 %), u závěrečné práce (10 %), dále u prezentace (4 %), u všech typu úkolů (4 %), u žádného (2 %). Dále spíše jednotlivě odpovídali, že prokrastinují u jakékoliv práce (2 %), s důrazem na psanou formu práce (2 %); u citací, u eseje, u průběžné přípravy na studium (vše 1 %) – jedna respondentka například uvedla: „Nejčastěji prokrastinuji u průběžné přípravy na studium, například u učení se slovíček do angličtiny.“ Dále respondenti odpověděli, že nejčastěji prokrastinují u přepisování přednášek, u skupinové práce, u skupinových projektů, někteří nejčastěji odkládají docházku na přednášku a psaní recenze (vše 1 %).

Část V. – otázka č. 33 se váže k dílčí výzkumné otázce č. 8: Jaké jsou náhradní aktivity u studentů, když odkládají úkol? (otázka č. 14 v dotazníku)

Otázka č. 33: Jaké náhradní aktivity děláte, když odkládáte akademický úkol?



Graf č. 13: Náhradní aktivity

Z 200 dotázaných respondentů 22 % odpovědělo, že nejčastější náhradní aktivitou, když odkládají akademický úkol, jsou domácí práce (např. úklid, vaření), např. „Pořád kontroluji, jestli mám uklizeno, mám tendenci vytírat podlahu.“; „Uklizený byt, umytá okna, umyté auto, uvařené, upečené.“; „Umývám troubu, mikrovlnku, luxuju, vařím.“. Dalšími nejčastějšími odpověďmi byl sport (14 %) a internet (7 %), čtvrtou nejčastější odpovědí bylo „cokoliv jiného, jen ne ten úkol“ (7 %), např. „Vše možné, jen ne to, co musím.“; „Cokoliv zábavnějšího než škola.“; na druhou stranu 2 % respondentů odpověděly, že nedělají žádné náhradní aktivity, např. („Snažím se dělat věci s předstihem, náhradní aktivity nedělám.“; nebo „Snažím se nic neodkládat a dělám vše načas, jinak bych toho měla tolik, že bych nestíhala vůbec nic.“

Zajímavostí je, že po součtu odpovědí týkajících se využívání komunikačních médií jako náhradní aktivity (odpovědi Internet, Facebook/Instagram, Počítač, Hry na počítači, Sledování televize, YouTube), se dozvíme, že 20 % respondentů jako náhradní aktivitu při odkládání akademického úkolu dělá právě aktivity týkající se komunikačních médií. Dalšími zajímavými náhradními aktivitami u jednotlivců byly tyto: „Dělám příjemnější úkoly“, „Studuji to, co mě baví.“; „Dělám úkoly pro mě důležitější.“ Což vypovídá o nechuti k úkolu jako možné příčině prokrastinace.

4.9.2 Analýza škály

Abychom mohli pracovat se škálou PSS, museli jsme nejprve ověřit její reliabilitu. Zjištěné hodnoty jsme porovnali s jinými výzkumy z jiných univerzit v ČR. Jedná se o škálu o dvaceti položkách s rozpětím 20-100.

V tabulce č. 34 uvádíme srovnání hodnot s výzkumem provedeným Gabrhelíkem et al. (2006) na vzorku 447 vysokoškolských studentů humanitních oborů z Brna, Olomouce a Prahy (74 % žen a 26 % mužů), jejichž průměrný věk byl 22,3 let (In Gabrhelík, 2008).

Statistické testy	Grunová (2015)	Gabrhelík (2006)
Cronbachovo alfa	0,86	0,86
Průměr	59,23	60,29
Směrodatná odchylka	12,98	12,62
Medián	59,00	61,00
Minimum	28	29
Maximum	94	88
Počet respondentů	200	293

Tabulka č. 1: Výsledky testů reliability a porovnání s údaji Gabrhelíkovy disertační práce (2008).

Rozložení míry prokrastinace ve vzorku bylo zjišťováno pomocí škály PSS. Průměrná hodnota celkového skóru byla 59,23. Směrodatná odchylka, která určuje, jak moc jsou hodnoty rozptýleny či odchýleny od průměru hodnot, byla 12,98. Prostřední hodnota a současně také nejčastěji se vyskytující hodnota skóru byla 59, minimální hodnota skóru byla 28 bodů, maximální hodnota skóru byla 94 bodů.

Pro porovnání reliabilit škál zjišťujeme tzv. Cronbachovo alfa, což je statistický údaj posuzující vnitřní konzistenci zvolené škály jako výzkumného nástroje. Důležitým zjištěním je, že ani drobné úpravy (viz kapitola 4.7.1), které jsme na škále udělali oproti Gabrhelíkovi, nezmenšily tuto hodnotu a zůstala stejná jako v jeho případě 0,86, což znamená, že hodnota Cronbachovo alfa v obou případech poukazuje na vysokou vnitřní konzistenci škály. Jak je patrné z tabulky, průměrná hodnota celkového skóru je v našem vzorku o něco nižší, než ve vzorku z roku 2006, což znamená, že studenti z našeho vzorku se považují za méně prokrastinující. Můžeme říci, že průměr naměřených hodnot a medián oproti Gabrhelíkovým výsledkům se snížily, naopak směrodatná odchylka vzrostla. Avšak nelze přesně říci, zda je to způsobeno úpravami měřícího nástroje nebo rozdíly mezi oběma zkoumanými populacemi.

Pro úplné srovnání, zjištěné hodnoty jsme porovnali také s výsledky výzkumu Slivíkové (2006, s. 48), týkající se studentů FSS MU, a s výsledky Procházkové (2013, s. 20), týkající se studentů FHS UK. Rozdíly výzkumů předvádí názorně následující tabulka č. 1.

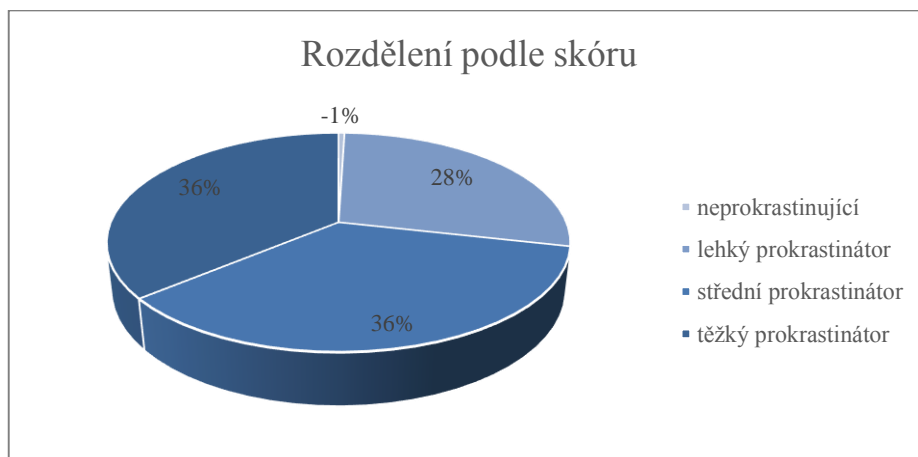
Výzkum	Průměr	Směrodatná odchylka	Cronbachova alfa	N platných
r. 2007 (výzkum Slivíkové) FSS MU	58,38	11,21	0,81	160
r. 2013 (výzkum Procházkové) FHS UK	63,71	13,04	0,86	556
r. 2015 (předkládaná studie) FHS UTB	59,23	12,98	0,86	200

Tabulka č. 2: Srovnání výzkumů

Podle dosaženého skóre jsme podle Gabrhelíka et al. (2005 In Klinika adiktologie, 2011) rozdělili respondenty na čtyři skupiny: na neprokrastinující (20-28 bodů), lehké prokrastinátory (29-52 bodů), střední prokrastinátory (53-63 bodů) a těžké prokrastinátory (64 a více bodů). Výsledky ukazuje tabulka č. 3.

ROZDĚLENÍ PODLE SKÓRU	Absolutní četnost	Relativní četnost
Neprokrastinující	1	0,5 %
Lehký prokrastinátor	56	28,0 %
Střední prokrastinátor	71	35,5 %
Těžký prokrastinátor	72	36,0 %
celkem	200	100,0 %

Tabulka č. 3: Rozdělení respondentů podle skóru



Graf č. 14: Rozdělení respondentů podle skóru

Ze vzorku 200 respondentů pouhého 1 respondent (0,5 %) řadíme podle dosaženého skóre mezi neprokrastinující, 56 (28 %) řadíme mezi lehké prokrastinátoře, 71 z nich (35,5 %) řadíme podle dosaženého skóre mezi střední prokrastinátoře a 72 respondentů (36 %) řadíme mezi těžké prokrastinátoře.

Následující tabulka a graf se přímo vážou k dílčí výzkumné otázce č. 1: Jaký je podíl studentů, kteří vykazují znaky akademické prokrastinace?

Pro účely této práce jsou respondenti, kteří vykazují znaky akademické prokrastinace ti, kteří jsou klasifikováni jako těžcí prokrastinátoři.

VYKAZOVANÉ ZNAKY AP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	72	36 %
Ne	128	64 %
Celkem	200	100 %

Tabulka č. 4: Vykazované znaky akademické prokrastinace



Graf č. 15: Vykazované znaky akademické prokrastinace

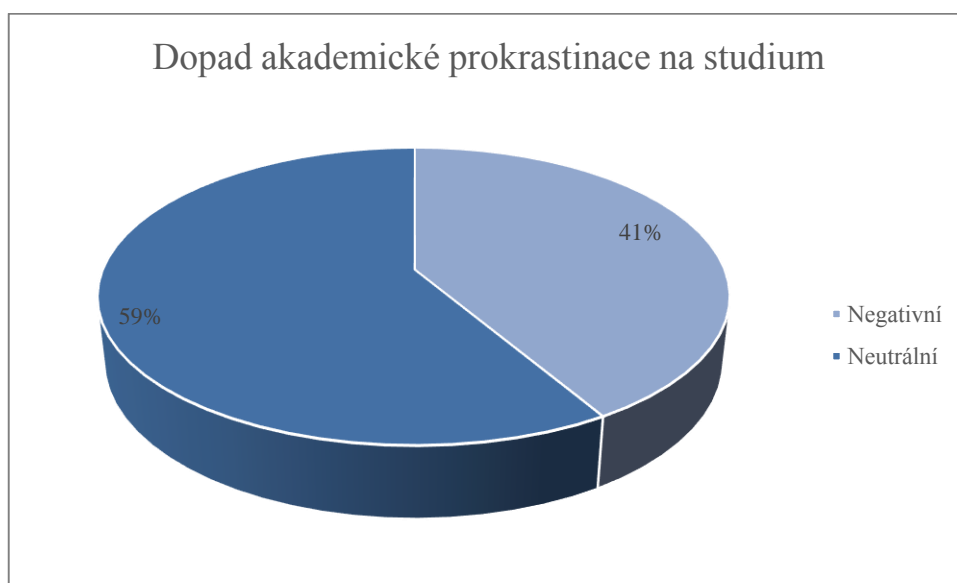
Můžeme tedy říci, že 36 % respondentů vyazuje znaky akademické prokrastinace a 64 % znaky akademické prokrastinace nevyazuje.

Následující tabulka a graf se vážou k dílčí výzkumné otázce č. 4: **Jak prokrastinace ovlivňuje negativním způsobem plnění studijních povinností studentů? (otázka č. 10 v dotazníku)**

Co se týče vyhodnocení dopadů akademické prokrastinace, pokud respondenti odpověděli Velmi moc nebo Docela hodně, dopad akademické prokrastinace byl klasifikován jako negativní; pokud respondenti odpověděli Ne příliš moc nebo Vůbec, dopad prokrastinace byl klasifikován jako neutrální. Výsledky byly následující.

DOPAD - STUDIUM	Absolutní četnost	Relativní četnost
Negativní	83	41,5 %
Neutrální	117	58,5 %
Celkem	200	100,0 %

Tabulka č. 5: Dopad akademické prokrastinace na studium



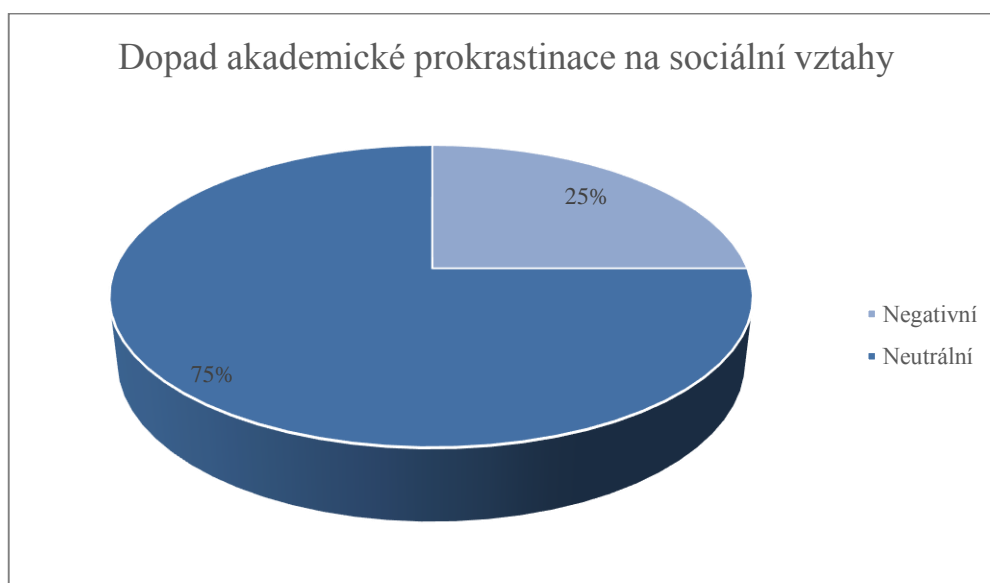
Graf č. 16: Dopad akademické prokrastinace na studium

Z celkového počtu 200 respondentů u 83 (41 %) respondentů klasifikujeme dopad akademické prokrastinace na plnění studijních povinností jako negativní, u zbylých 117 (59 %) respondentů klasifikujeme dopad akademické prokrastinace na plnění studijních povinností jako neutrální.

Následující tabulka a graf se vážou k dílčí výzkumné otázce č. 5: Jak prokrastinace ovlivňuje negativním způsobem sociální vztahy studentů? (otázka č. 11 v dotazníku)

DOPAD - VZTAHY	Absolutní četnost	Relativní četnost
Negativní	50	25,0 %
Neutrální	150	75,0 %
Celkem	200	100,0 %

Tabulka č. 6: Dopad akademické prokrastinace na sociální vztahy



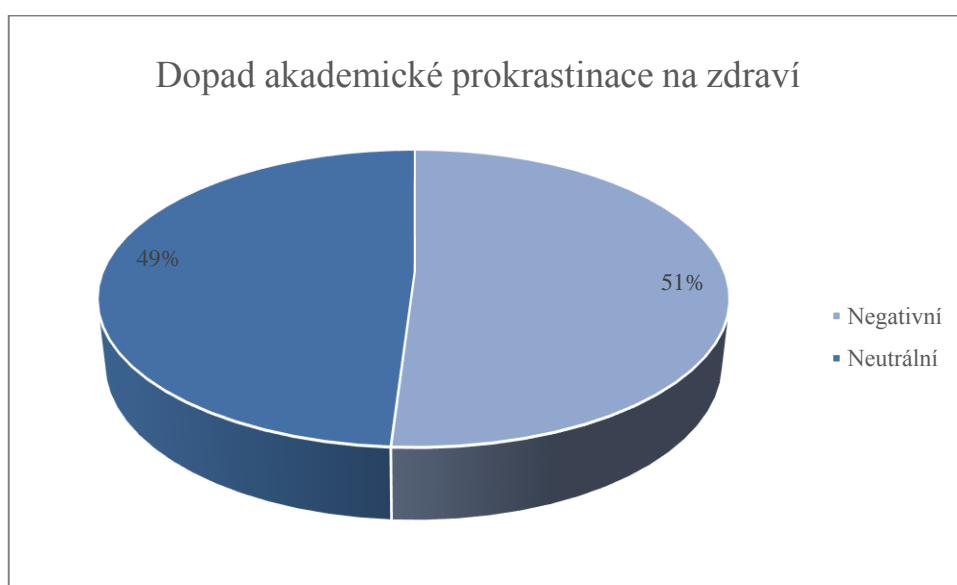
Graf č. 17: Dopad akademické prokrastinace na sociální vztahy

Z celkového počtu 200 respondentů u 50 (25 %) respondentů klasifikujeme dopad akademické prokrastinace na sociální vztahy jako negativní, u 150 (75 %) respondentů klasifikujeme dopad akademické prokrastinace na sociální vztahy jako neutrální. Můžeme říci, že jedna čtvrtina dotázaných respondentů vykazuje negativní dopad akademické prokrastinace na sociální vztahy, zbývající tři čtvrtiny vykazují neutrální dopad akademické prokrastinace na sociální vztahy.

Následující tabulka a graf se vážou k dílčí výzkumné otázce č. č. 6: Jak prokrastinace ovlivňuje zdraví studentů? (otázka č. 12 v dotazníku)

DOPAD - ZDRAVÍ	Absolutní četnost	Relativní četnost
Negativní	102	51,0 %
Neutrální	98	49,0 %
Celkem	200	100,0 %

Tabulka č. 7: Dopad akademické prokrastinace na zdraví



Graf č. 18: Dopad akademické prokrastinace na zdraví

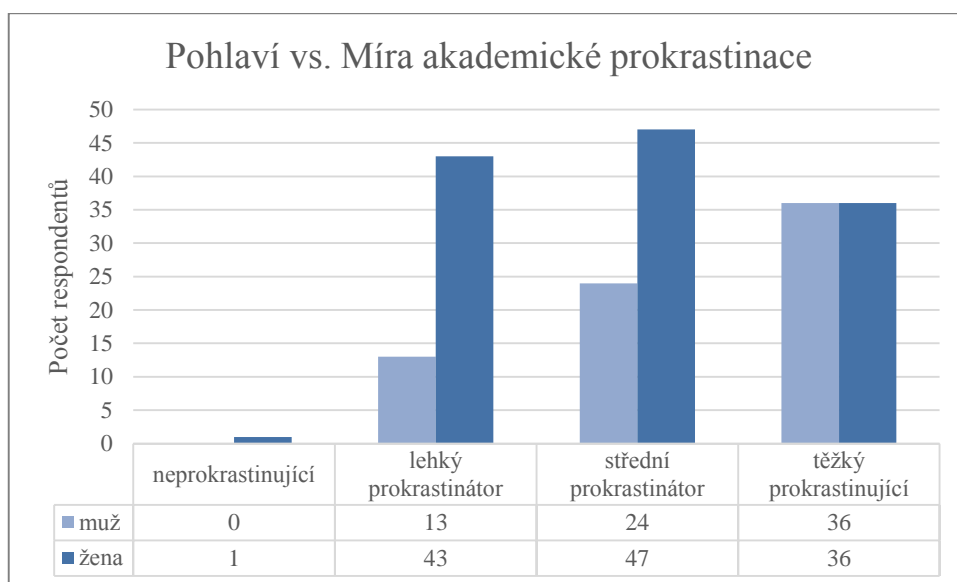
Z celkového počtu 200 respondentů u 102 (51 %) respondentů klasifikujeme dopad akademické prokrastinace na zdraví jako negativní, u zbylých 98 (49 %) respondentů klasifikujeme dopad akademické prokrastinace na zdraví jako neutrální. Dopady akademické prokrastinace na zdraví jsou ve vzorku téměř stejně zastoupeny.

4.9.3 Ověření hypotéz

H1: Rozdíl mezi pohlavím ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

MÍRA PROKRASTINACE	POHLAVÍ		
	muž	žena	celkem
neprokrastinující	0	1	1
lehký prokrastinátor	13	43	56
střední prokrastinátor	24	47	71
těžký prokrastinující	36	36	72
celkem	73	127	200

Tabulka č. 8: Hypotéza č. 1



Graf č. 19: Hypotéza č. 1

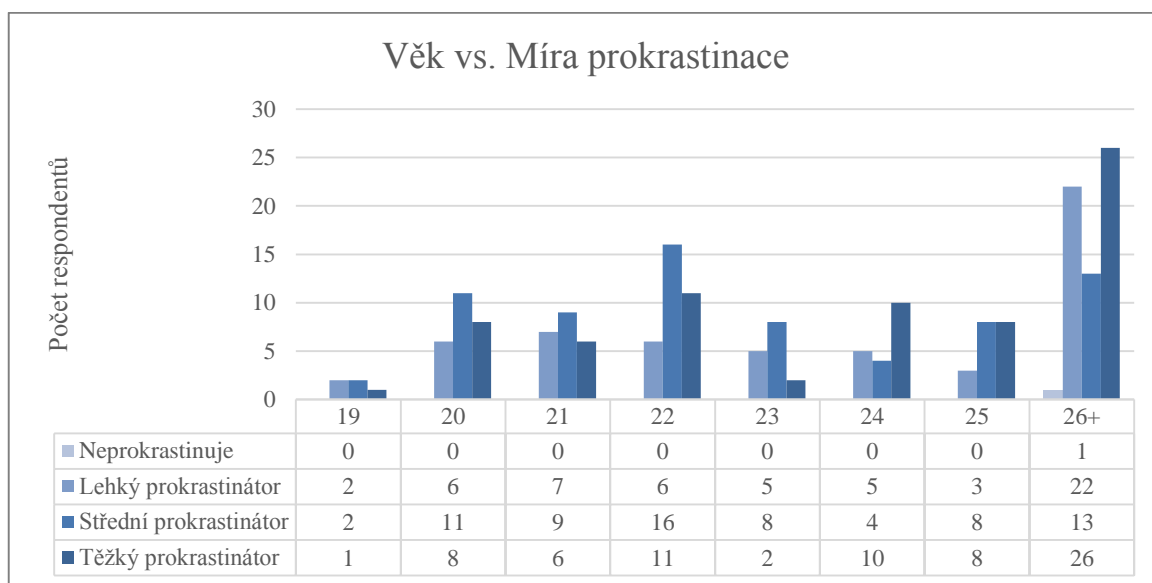
Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 10,723906$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu: **H1A: Mezi ženami a muži ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace je signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanou mírou akademické prokrastinace ve vztahu k pohlaví.

Téměř polovina (49 %) mužů vykazuje znaky akademické prokrastinace, tj. jsou klasifikováni jako těžcí prokrastinátoři a 28 % žen vykazuje znaky akademické prokrastinace, tj. jsou klasifikovány jako těžcí prokrastinátoři.

H2: Rozdíl mezi věkem ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

MÍRA PROKRASTINACE	VĚK								Celkem
	19	20	21	22	23	24	25	26+	
neprokrastinující	0	0	0	0	0	0	0	1	1
lehký prokrastinátor	2	6	7	6	5	5	3	22	56
střední prokrastinátor	2	11	9	16	8	4	8	13	71
těžký prokrastinátor	1	8	6	11	2	10	8	26	72
Celkem	5	5	22	33	15	19	19	62	200

Tabulka č. 9: Hypotéza č. 2



Graf č. 20: Hypotéza č. 2

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 20,3701$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(21) = 32,671$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla menší než hodnota kritická, přijali jsme nulovou hypotézu: **H2₀: Mezi věkem ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace není signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanou mírou akademické prokrastinace ve vztahu k věku.

Nejvyšší zastoupení těžkých prokrastinátorů bylo ve věku 24 let (53 %), poté ve věku 25 a 25 let (42 %). Ve věku 22 let to bylo 33 %, ve věku 20 let (32 %), ve věku 21 let (27 %), ve věku 19 let (20 %). Nejnižší zastoupení těžkých prokrastinátorů bylo ve věku 23 let (13 %).

VĚK	Počet	MÍRA PROKRASTINACE	
		Průměr	Směrodatná odchylka
19	5	55,00	8,390
20	25	60,41	12,178
21	22	56,00	12,265
22	33	59,72	12,996
23	15	55,67	9,513
24	19	62,79	10,066
25	19	62,84	11,900
26+	62	58,65	14,716
Celkem	200	59,23	12,945

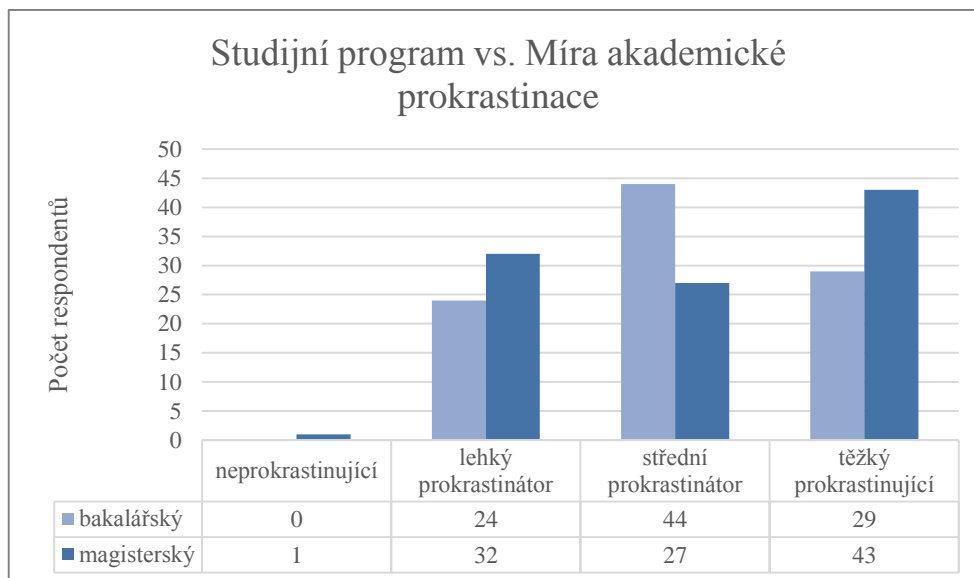
Tabulka č. 10: Věk vs. Míra prokrastinace

Jak je vidět na srovnání průměrů, není vztah věku a míry prokrastinace lineární. Od devatenácti do dvaceti let respondenta míra prokrastinace postupně stoupá a poté mírně klesá a od 24 let míra prokrastinace rychle stoupá, nejvyššího vrcholu dosahuje ve věku 25 let, pak opět klesá. Průměrné nejnižší hodnoty dosaženého skóre jsou na počátku studia (v 19 letech), poté ve 23 letech a ve věkové kategorii 22 let. Průměrné nejvyšší hodnoty jsou ve věku 25 let, 24 let a 20 let.

H3: Rozdíl mezi studijním programem ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

MÍRA PROKRASTINACE	STUDIJNÍ PROGRAM		
	bakalářský	magisterský	celkem
neprokrastinující	0	1	1
lehký prokrastinátor	24	32	56
střední prokrastinátor	44	27	71
těžký prokrastinující	29	43	72
Celkem	97	103	200

Tabulka č. 11: Hypotéza č. 3



Graf č. 21: Hypotéza č. 3

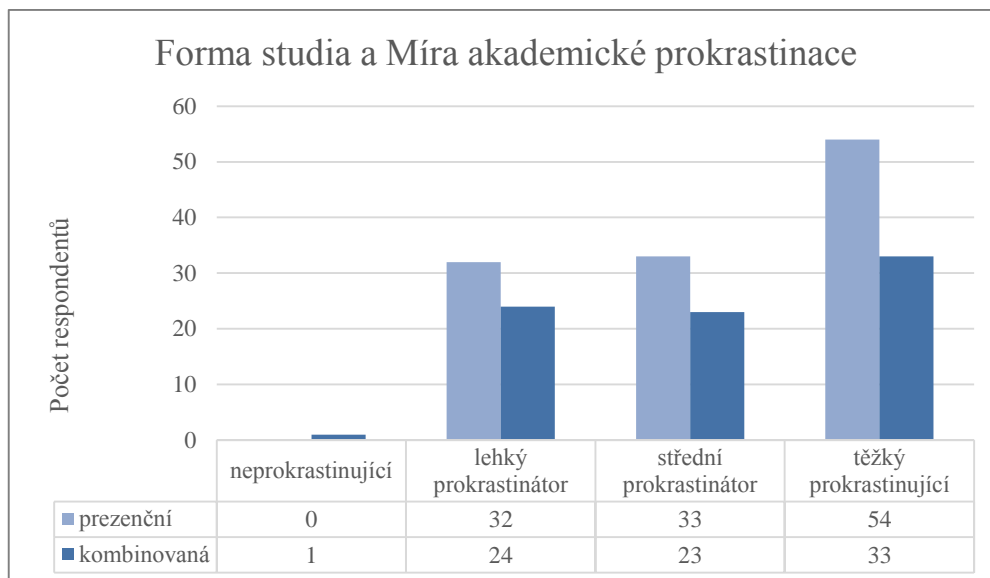
Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 8,763$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu: **H3A: Mezi bakalářským studijním programem a magisterským studijním programem ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace je signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanou mírou akademické prokrastinace ve vztahu ke studijnímu programu.

Zastoupení těžkých prokrastinátorů je v magisterském studijním programu 42 %, u bakalářského studijního programu je zastoupení těžkých prokrastinátorů 30 %.

H4: Rozdíl mezi formou studia ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

MÍRA PROKRASTINACE	FORMA STUDIA		
	prezenční	kombinovaná	celkem
Neprokrastinující	0	1	1
lehký prokrastinátor	32	24	56
střední prokrastinátor	33	23	56
těžký prokrastinující	54	33	87
Celkem	119	81	200

Tabulka č. 12: Hypotéza č. 4



Graf č. 22: Hypotéza č. 4

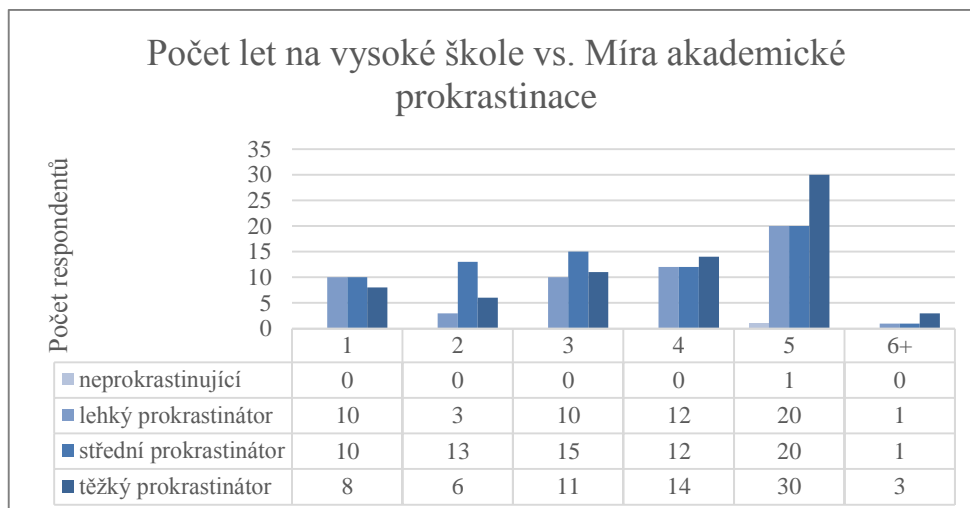
Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 1,844$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla menší než hodnota kritická, přijali jsme nulovou hypotézu: **H4₀: Mezi prezenční formou studia a kombinovanou formou studia ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace není signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanou mírou akademické prokrastinace ve vztahu k formě studia.

Zastoupení těžkých prokrastinátorů je v prezenční formě studia 45 %, u kombinované formy studia je zastoupení těžkých prokrastinátorů 40 %.

H5: Rozdíl mezi počtem strávených let na vysoké škole ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

Rozdělení prokrastinátorů	Celkový počet let na vysoké škole						Celkem
	1	2	3	4	5	6+	
neprokrastinující	0	0	0	0	1	0	1
lehký prokrastinátor	10	3	10	12	20	1	56
střední prokrastinátor	10	13	15	12	20	1	71
těžký prokrastinátor	8	6	11	14	30	3	72
Celkem	28	22	36	38	71	5	200

Tabulka č. 13: Hypotéza č. 5



Graf č. 23: Hypotéza č. 5

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 12,517$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(15) = 24,996$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla menší než hodnota kritická, přijali jsme nulovou hypotézu: **H5₀: Mezi počtem strávených let na vysoké škole ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace není signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanou mírou akademické prokrastinace ve vztahu k počtu strávených let na vysoké škole.

Nejvyšší zastoupení těžkých prokrastinátorů je u studentů, kteří celkově studují na vysoké škole 6+ let (60 %), ale je třeba upozornit, že je zde malý počet vzorku (N=5). Zastoupení těžkých prokrastinátorů u studentů, kteří studují na vysoké škole 5 let, je 42 %; těch, kteří studují na vysoké škole 4 roky, je 37 %. U studentů studujících celkem 3 roky je podíl těžkých prokrastinátorů 27 %, což je zároveň nejnižší zastoupení těžkých prokrastinátorů ve vzorku. Co se týče studentů, kteří studují na vysoké škole celkem 1 rok, je podíl těžkých prokrastinátorů 29 %.

Počet let na vysoké škole	Počet	Míra prokrastinace	
		Průměr	Směrodatná odchylka
1	28	57,89	14,042
2	22	60,32	8,973
3	36	58,42	12,783
4	38	58,86	12,401
5	71	59,89	13,840
6+	5	66,80	15,106
Celkem	200	59,23	12,997

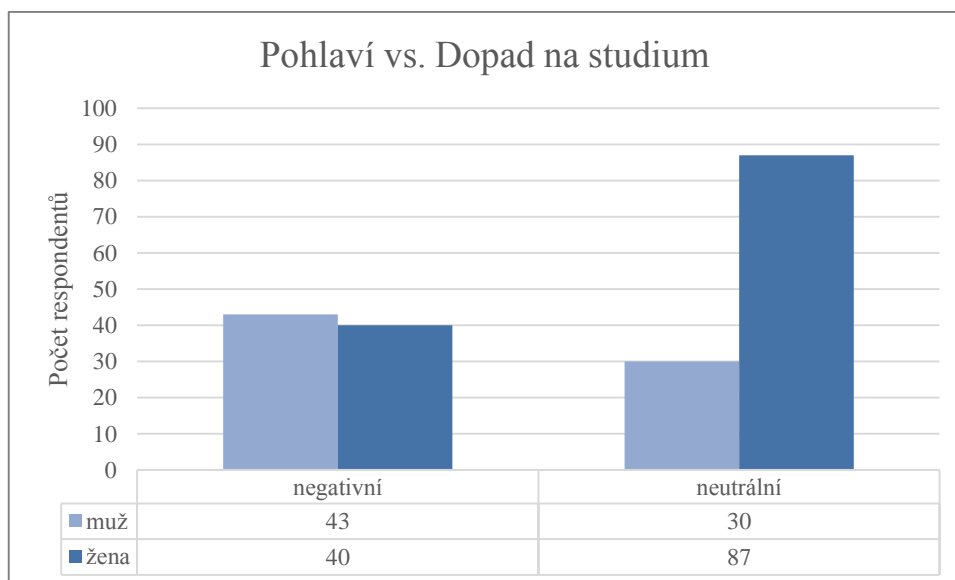
Tabulka č. 14: Počet let na vysoké škole vs. Míra prokrastinace

Jak můžeme vidět z tabulky na srovnání průměrů, vztah počtu let na vysoké škole a míry prokrastinace není lineární, díky studentům, kteří studují na vysoké škole celkem dva roky. Od prvního roku na vysoké škole do druhého roku na vysoké škole míra prokrastinace prudce stoupá a od dvou do tří let na vysoké škole opět mírně klesá a od tří let na vysoké škole opět mírně stoupá, můžeme říci, že od tří let na vysoké škole je vztah počtu let na vysoké škole a míry prokrastinace lineární. Nejvyššího vrcholu dosahuje míra prokrastinace u studentů, kteří studují na vysoké škole 6+ let, avšak jak již bylo řečeno, je zde vzorek studentů nízký (N=5).

H6: Rozdíl mezi pohlavím ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium.

DOPAD - STUDIUM	POHLAVÍ		
	muž	Žena	celkem
negativní	43	40	83
neutrální	30	87	117
celkem	73	127	200

Tabulka č. 15: Hypotéza č. 6



Graf č. 24: Hypotéza č. 6

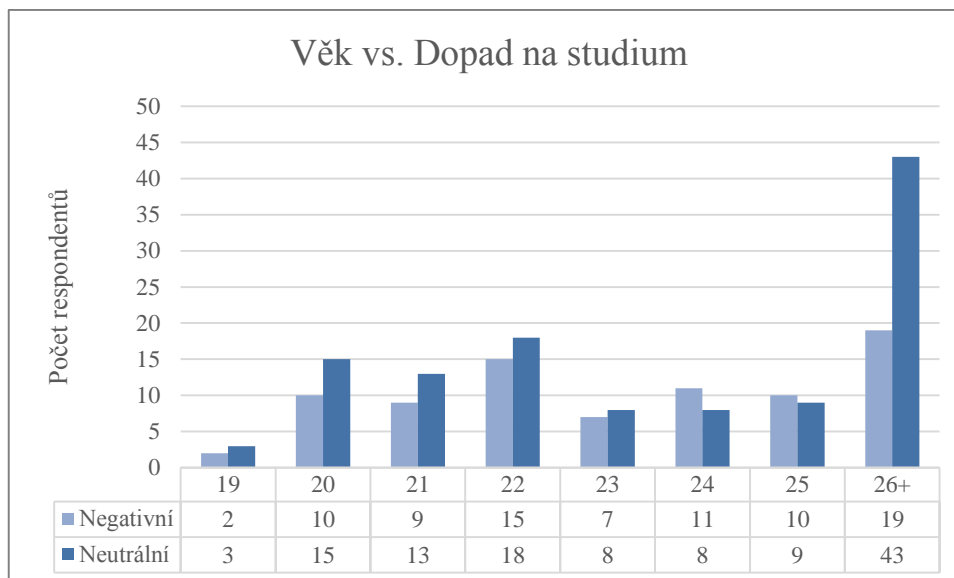
Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 14,343$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu: **H6A: Mezi ženami a muži ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium je signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanými dopady akademické prokrastinace ve vztahu k pohlaví.

Podíl mužů, kteří vykazují negativní dopad akademické prokrastinace na plnění studijních povinností, je 59 %; podíl žen, které vykazují negativní dopad akademické prokrastinace na plnění studijních povinností, činí 31 %.

H7: Rozdíl mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium.

VĚK	DOPAD - STUDIUM		
	Negativní	Neutrální	Celkem
19	2	3	5
20	10	15	25
21	9	13	22
22	15	18	33
23	7	8	15
24	11	8	19
25	10	9	19
26+	19	43	62
Celkem	83	117	200

Tabulka č. 16: Hypotéza č. 7



Graf č. 25: Hypotéza č. 7

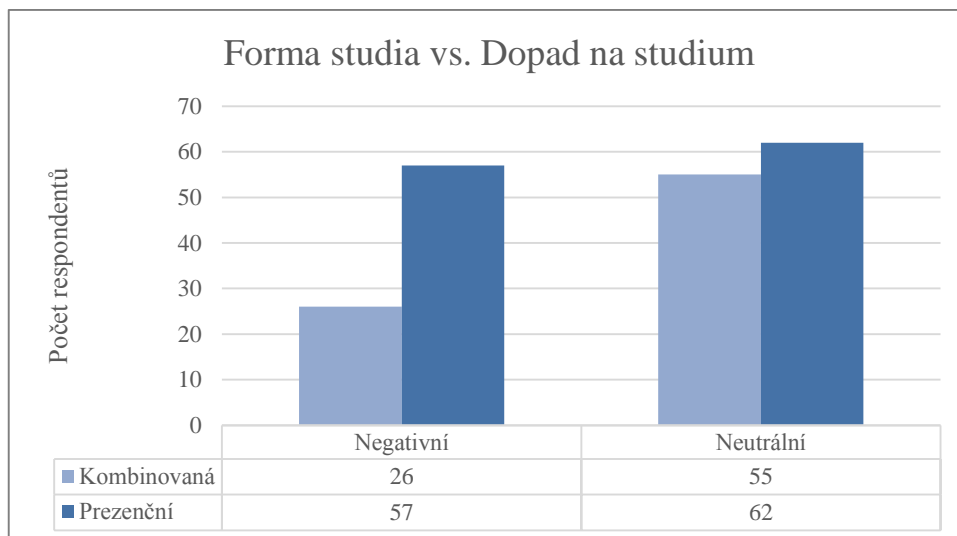
Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 14,067$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(7) = 14,067$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla menší než hodnota kritická, přijali jsme nulovou hypotézu: **H7₀: Mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium není signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanými dopady akademické prokrastinace na studium ve vztahu k věku.

Nejvyšší podíl studentů s negativním dopadem akademické prokrastinace na plnění studijních povinností je ve věku 24 let (58 %). Dále ve věku 25 let (53 %), ve věku 23 let (47 %), ve věku 21 let (41 %), ve věku 19 a 20 let je to 40 %. Nejnižší podíl studentů, jež vykazují negativní dopad akademické prokrastinace na plnění studijních povinností, je ve věku 26+ (31 %).

H8: Rozdíl mezi formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium.

DOPAD - STUDIUM	FORMA STUDIA		
	Kombinovaná	Prezenční	Celkem
Negativní	26	57	83
Neutrální	55	62	117
Celkem	81	119	200

Tabulka č. 17: Hypotéza č. 8



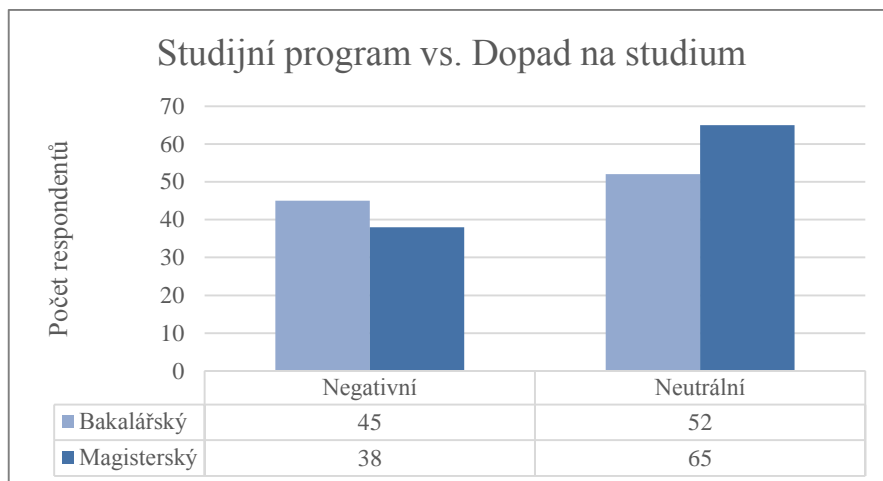
Graf č. 26: Hypotéza č. 8

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 4,956$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu: **H8_A: Mezi prezenční formou studia a kombinovanou formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium je signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi vykazovaným dopadem akademické prokrastinace na studium ve vztahu k formě studia. Podíl studentů navštěvujících kombinovanou formu studia, vykazující negativní dopady akademické prokrastinace na studium je 32 %; podíl studentů navštěvujících prezenční formu studia a vykazující negativní dopady akademické prokrastinace na studium je 48 %.

H9: Rozdíl mezi studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium.

DOPAD - STUDIUM	STUDIJNÍ PROGRAM		
	Bakalářský	Magisterský	Celkem
Negativní	45	38	83
Neutrální	52	65	117
Celkem	97	103	200

Tabulka č. 18: Hypotéza č. 9



Graf č. 27: Hypotéza č. 9

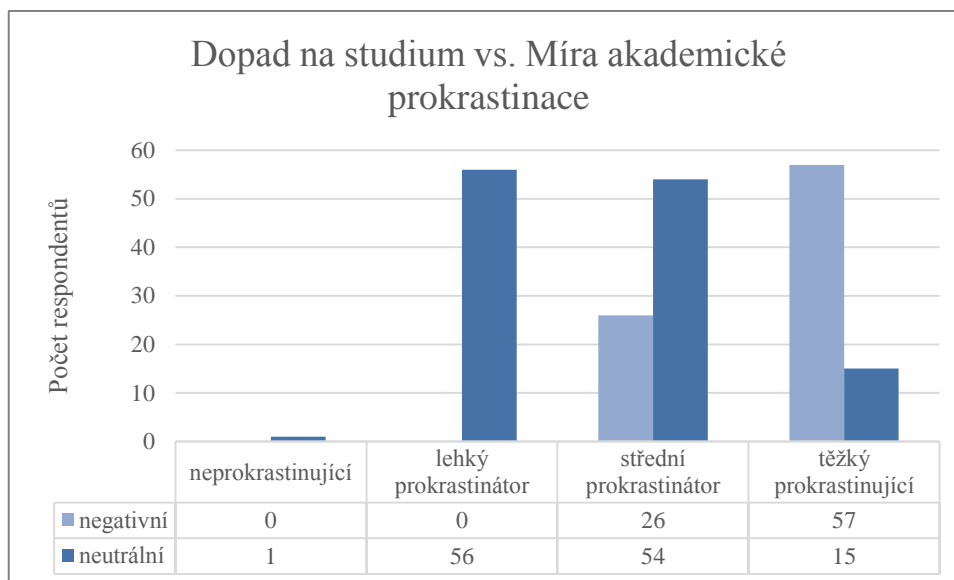
Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 5,728$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu: **H9_A: Mezi bakalářským studijním programem a magisterským studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na studium je signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanými dopady akademické prokrastinace na studium ve vztahu ke studijnímu programu.

Podíl studentů, kteří studují bakalářský studijní program a vykazující negativní dopady akademické prokrastinace na studium je 46 %; podíl studentů studující magisterský studijní program a vykazující negativní dopady akademické prokrastinace na studium je 37 %.

H10: Rozdíl mezi dopady akademické prokrastinace na studium ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

MÍRA PROKRASTINACE	DOPAD NA STUDIUM		
	negativní	neutrální	Celkem
neprokrastinující	0	1	1
lehký prokrastinátor	0	56	56
střední prokrastinátor	26	54	80
těžký prokrastinující	57	15	72
celkem	83	126	200

Tabulka č. 19: Hypotéza č. 10



Graf č. 28: Hypotéza č. 10

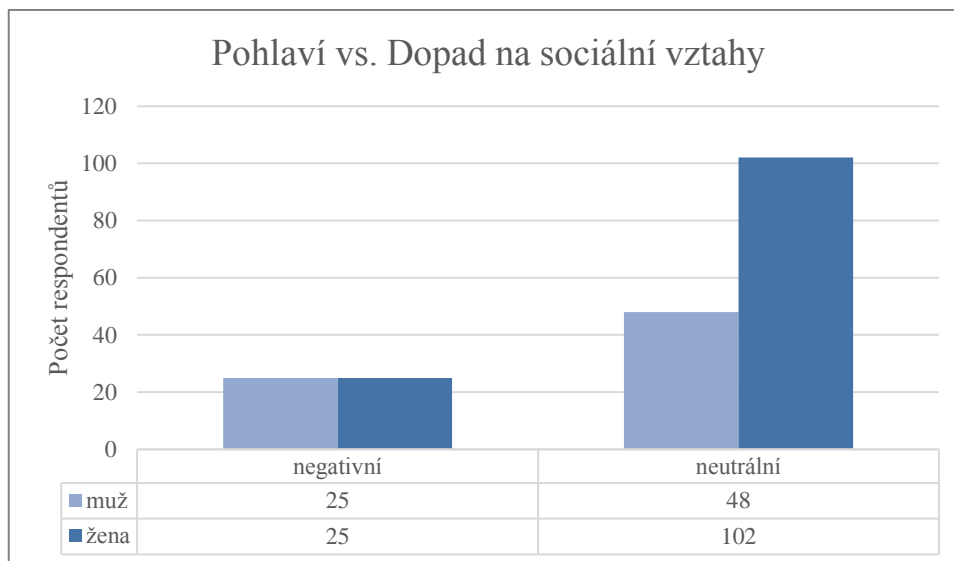
Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 82,795$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu: **H10A: Mezi dopady na studium ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace je signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanou mírou akademické prokrastinace ve vztahu k dopadům akademické prokrastinace na studium.

Podíl těžkých prokrastinátorů, kteří vykazují negativní dopad na studium, je 80 %; podíl těžkých prokrastinátorů vykazujících neutrální dopad na studium je pouze 20 %.

H11: Rozdíl mezi pohlavím ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy.

DOPAD - VZTAHY	POHLAVÍ		
	muž	žena	Celkem
negativní	25	25	50
neutrální	48	102	150
celkem	73	127	200

Tabulka č. 20: Hypotéza č. 11



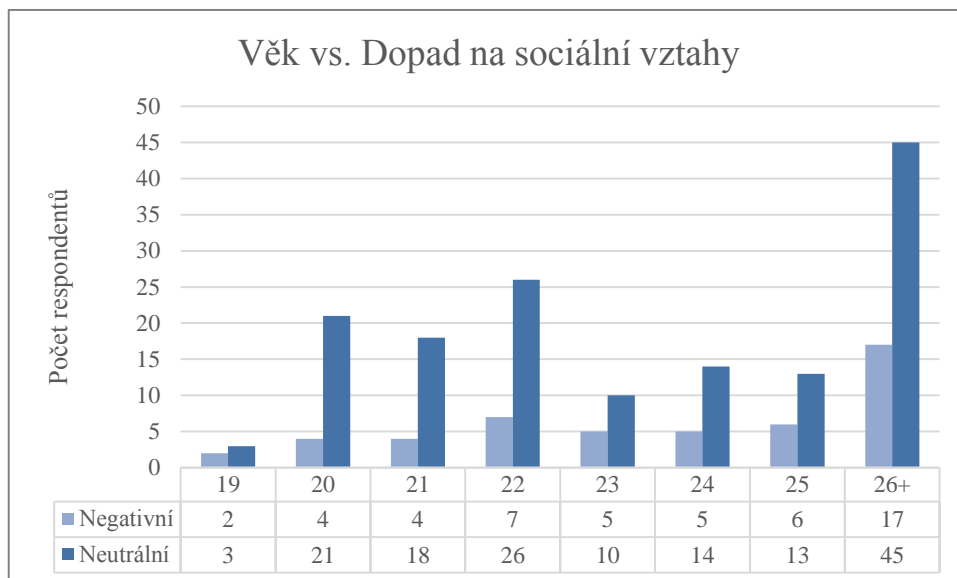
Graf č. 29: Hypotéza č. 11

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 5,242$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu: **H11A: Mezi ženami a muži ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy je signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanými dopady akademické prokrastinace na sociální vztahy ve vztahu k pohlaví. Podíl mužů, kteří vykazují negativní dopad akademické prokrastinace na sociální vztahy, je 34 %; podíl žen, které vykazují negativní dopady akademické prokrastinace na plnění studijních povinností, činí 20 %.

H12: Rozdíl mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy.

VĚK	DOPAD - VZTAHY		
	Negativní	Neutrální	Celkem
19	2	3	5
20	4	21	25
21	4	18	22
22	7	26	33
23	5	10	15
24	5	14	19
25	6	13	19
26+	17	45	62
Celkem	50	150	200

Tabulka č. 21: Hypotéza č. 12



Graf č. 30: Hypotéza č. 12

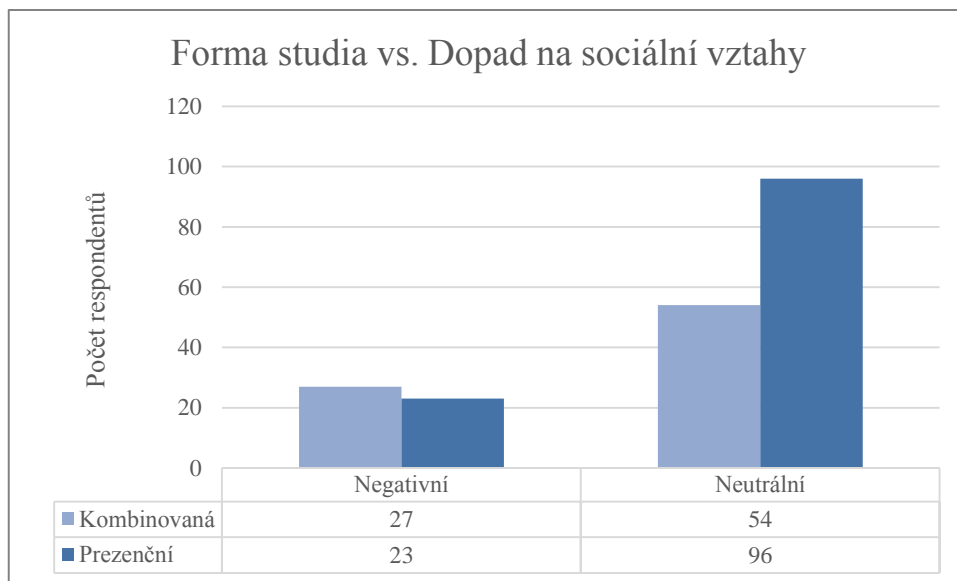
Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 3,683$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(7) = 14,067$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla menší než hodnota kritická, přijali jsme nulovou hypotézu: **H12₀: Mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy není signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanými dopady akademické prokrastinace na sociální vztahy ve vztahu k věku.

Nejvyšší podíl studentů s negativním dopadem akademické prokrastinace na sociální vztahy je ve věku 19 let (40 %), s tím, že je v tomto věku nejméně respondentů (N=5). Dále ve věku 23 let (33 %), ve věku 25 let (32 %), ve věku 26+ let (27 %), ve věku 22 (21 %) a ve věku 21 let je to 18 %. Nejnižší podíl studentů, jež vykazují negativní dopad akademické prokrastinace na sociální vztahy je ve věku 20 let (16 %).

H13: Rozdíl mezi formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy.

DOPAD - VZTAHY	FORMA STUDIA		
	Kombinovaná	Prezenční	Celkem
Negativní	27	23	50
Neutrální	54	96	150
Celkem	81	119	200

Tabulka č. 22: Hypotéza č. 13



Graf č. 31: Hypotéza č. 13

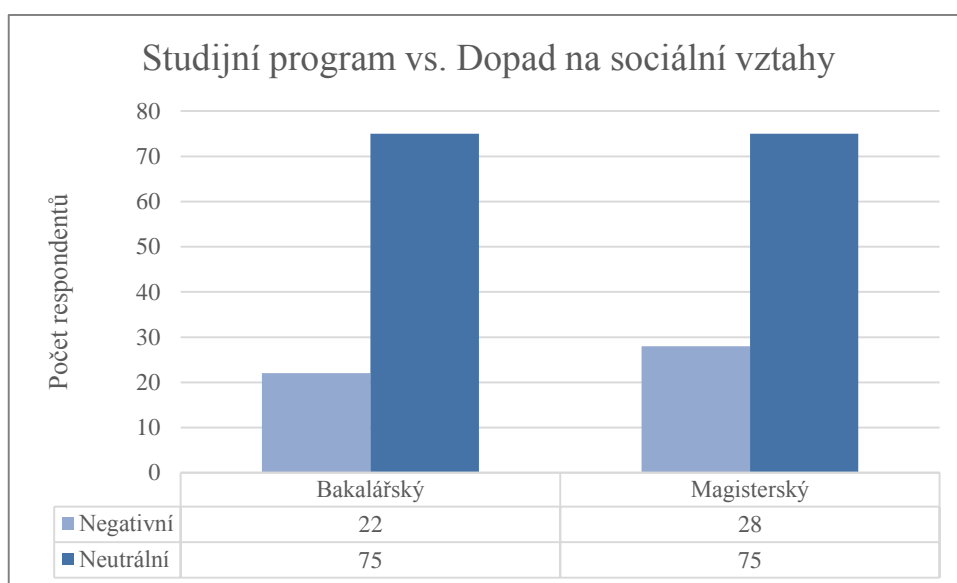
Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 5,042$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu: **H13A: Mezi prezenční formou studia a kombinovanou formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy je signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanými dopady akademické prokrastinace na sociální vztahy ve vztahu k formě studia.

Podíl studentů navštěvujících kombinovanou formu studia, vykazující negativní dopady akademické prokrastinace na sociální vztahy je 33 %; podíl studentů navštěvujících prezenční formu studia a vykazující negativní dopady akademické prokrastinace na studium je 19 %.

H14: Rozdíl mezi studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy.

DOPAD - VZTAHY	STUDIJNÍ PROGRAM		
	Bakalářský	Magisterský	Celkem
Negativní	22	28	50
Neutrální	75	75	150
Celkem	97	103	200

Tabulka č. 23: Hypotéza č. 14



Graf č. 32: Hypotéza č. 14

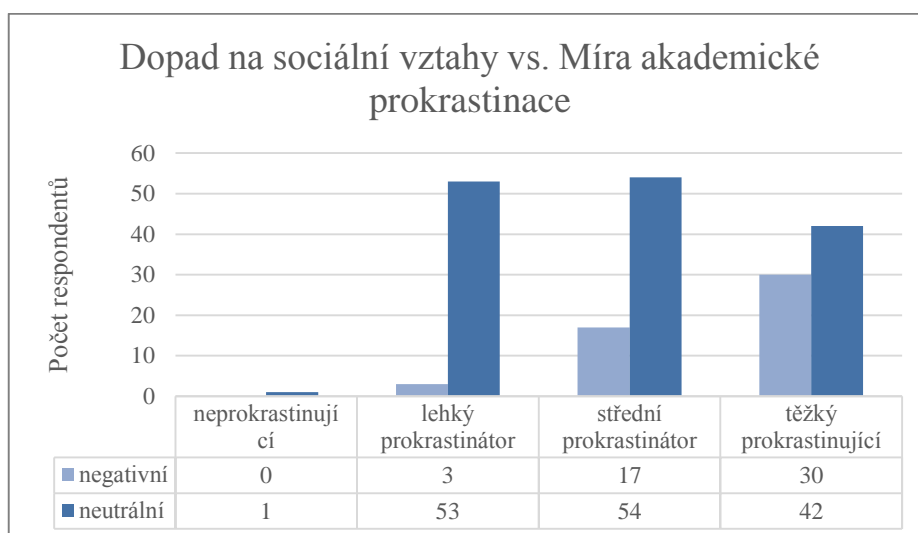
Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 0,541$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla menší než hodnota kritická, přijali jsme nulovou hypotézu: **H14₀: Mezi bakalářským studijním programem a magisterským studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy není signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanými dopady akademické prokrastinace na sociální vztahy ve vztahu ke studijnímu programu.

Podíl studentů, kteří studují bakalářský studijní program a vykazující negativní dopady akademické prokrastinace na studium je 23%; podíl studentů studující magisterský studijní program a vykazující negativní dopady akademické prokrastinace na studium, je 27 %.

H15: Rozdíl mezi dopady akademické prokrastinace na sociální vztahy ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

MÍRA PROKRASTINACE	DOPAD - VZTAHY		
	negativní	neutrální	celkem
neprokrastinující	0	1	1
lehký prokrastinátor	3	53	56
střední prokrastinátor	17	54	71
těžký prokrastinující	30	42	72
celkem	50	150	200

Tabulka č. 24: Hypotéza č. 15



Graf č. 33: Hypotéza č. 15

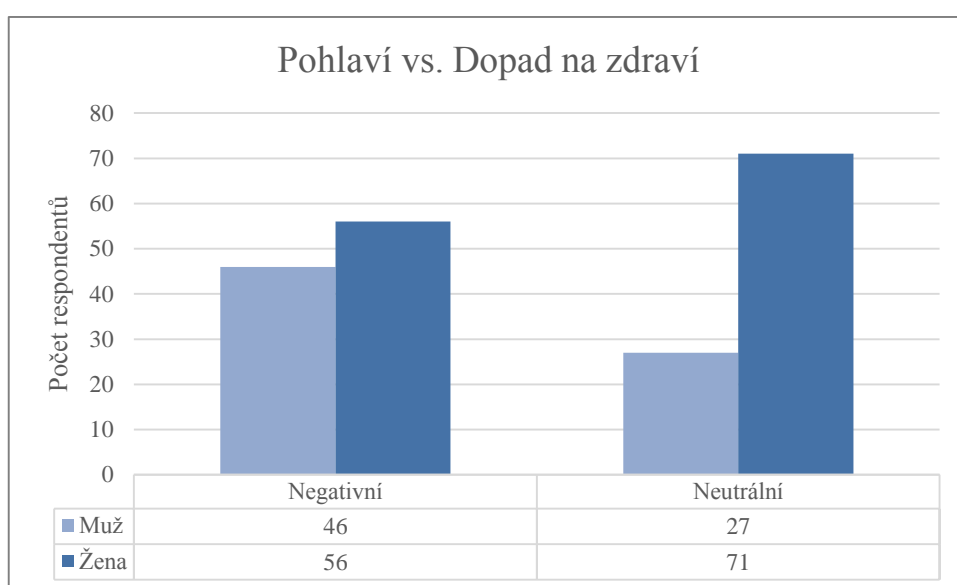
Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 22,566$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu: **H15A: Mezi dopady na sociální vztahy ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace je signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanou mírou akademické prokrastinace ve vztahu k dopadům akademické prokrastinace na sociální vztahy.

Podíl těžkých prokrastinátorů, kteří vykazují současně negativní dopad na studium, je 42 %; podíl těžkých prokrastinátorů, vykazujících současně neutrální dopad na studium, je pouze 58 %.

H16: Rozdíl mezi pohlavím ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví.

DOPAD - ZDRAVÍ	POHLAVÍ		
	Muž	Žena	Celkem
Negativní	46	56	102
Neutrální	27	71	98
Celkem	73	127	200

Tabulka č. 25: Hypotéza č. 16



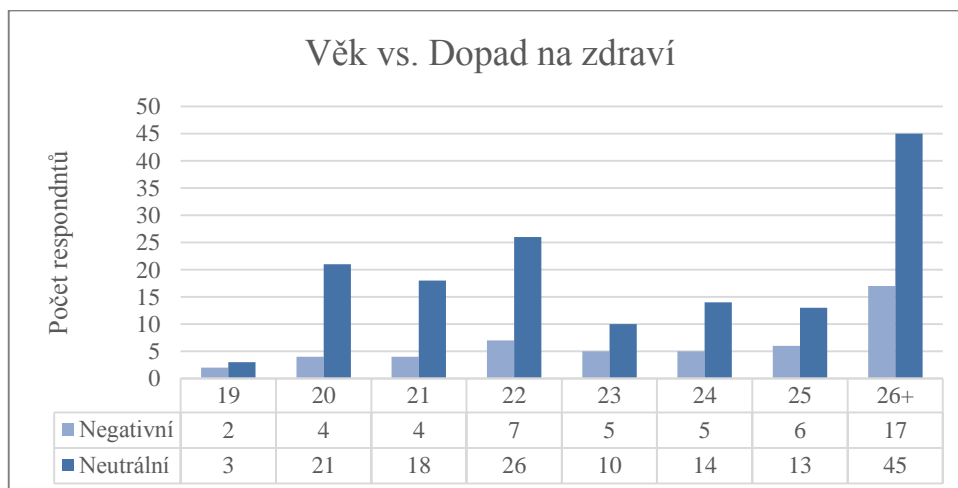
Graf č. 34: Hypotéza č. 16

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 6,6395$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu: **H16A: Mezi ženami a muži ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví je signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanými dopady akademické prokrastinace na zdraví ve vztahu k pohlaví. Mimo jiné 63 % mužů vykazuje negativní dopad akademické prokrastinace na zdraví a 44 % žen vykazuje negativní dopad prokrastinace na zdraví.

H17: Rozdíl mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví.

VĚK	DOPAD - ZDRAVÍ		
	Negativní	Neutrální	Celkem
19	2	3	5
20	4	21	25
21	4	18	22
22	7	26	33
23	5	10	15
24	5	14	19
25	6	13	19
26+	17	45	62
Celkem	50	150	200

Tabulka č. 26: Hypotéza č. 17



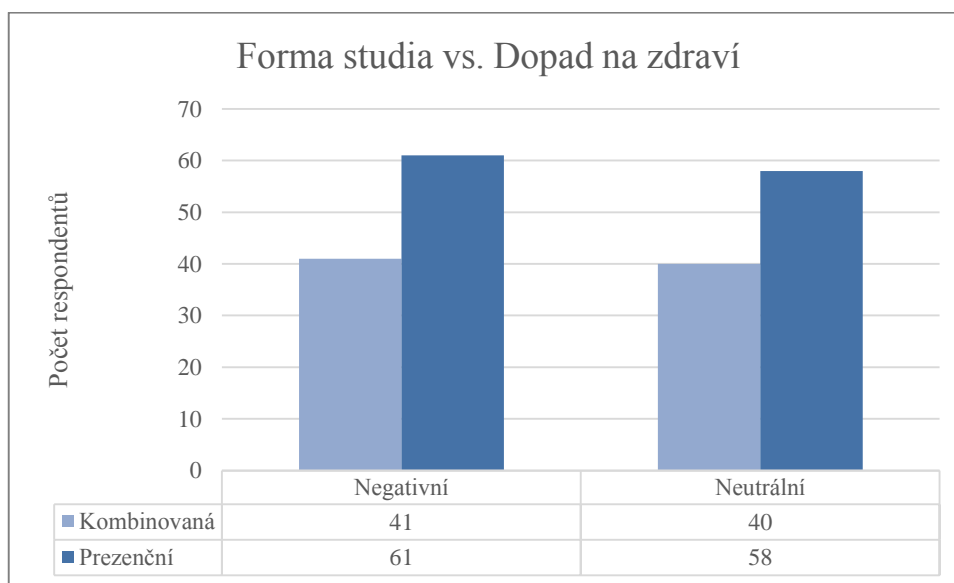
Graf č. 35: Hypotéza č. 17

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 3,683$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(7) = 14,067$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla menší než hodnota kritická, přijali jsme nulovou hypotézu: **H17₀: Mezi věkem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví není signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanými dopady akademické prokrastinace na sociální vztahy ve vztahu k věku. Nejvyšší podíl studentů s negativním dopadem na sociální vztahy je ve věku 19 let (40 %), s tím, že je ale v tomto věku nejméně respondentů (N=5). Dále ve věku 23 let (33 %), ve věku 25 let (32 %), ve věku 26+ let (27 %), ve věku 22 (21 %) a ve věku 21 let je to 18 %. Nejnižší podíl studentů, jež vykazují negativní dopad akademické prokrastinace na sociální vztahy, je ve věku 20 let (16 %).

H18: Rozdíl mezi formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví.

DOPAD - ZDRAVÍ	FORMA STUDIA		
	Kombinovaná	Prezenční	Celkem
Negativní	41	61	102
Neutrální	40	58	98
Celkem	81	119	200

Tabulka č. 27: Hypotéza č. 18



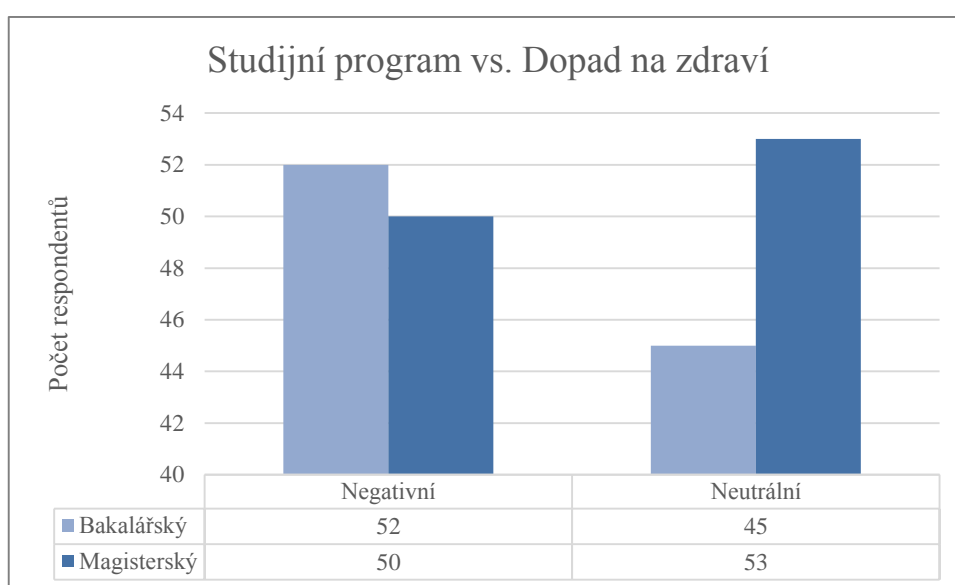
Graf č. 36: Hypotéza č. 18

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 0,008$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05(1)} = 3,841$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla menší než hodnota kritická, přijali jsme nulovou hypotézu: **H18₀: Mezi prezenční formou studia a kombinovanou formou studia ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví není signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanými dopady akademické prokrastinace na zdraví ve vztahu k formě studia. Podíl studentů navštěvujících kombinovanou formu studia a vykazujících negativní dopady akademické prokrastinace na sociální vztahy, je 51 %; podíl studentů navštěvujících prezenční formu studia a vykazujících negativní dopady akademické prokrastinace na studium, je taktéž 51 %.

H19: Rozdíl mezi studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví.

DOPAD - ZDRAVÍ	STUDIJNÍ PROGRAM		
	Bakalářský	Magisterský	Celkem
Negativní	52	50	102
Neutrální	45	53	98
Celkem	97	103	200

Tabulka č. 28: Hypotéza č. 19



Graf č. 37: Hypotéza č. 19

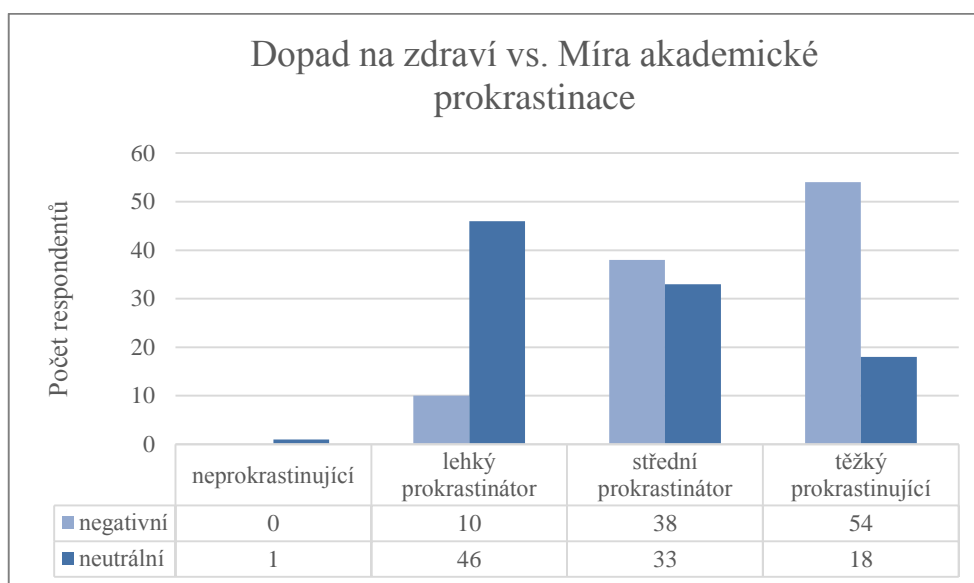
Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 0,513$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla menší než hodnota kritická, přijali jsme nulovou hypotézu: **H19₀: Mezi bakalářským studijním programem a magisterským studijním programem ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace na zdraví není signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanými dopady akademické prokrastinace na zdraví ve vztahu ke studijnímu programu.

Podíl studentů, kteří studují bakalářský studijní program a vykazují negativní dopad akademické prokrastinace na studium, je 54 %; podíl studentů studujících magisterský studijní program a vykazujících negativní dopad prokrastinace na studium, je 49 %.

H20: Rozdíl mezi dopady akademické prokrastinace na zdraví ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace.

VYKAZOVANÁ MÍRA AP	DOPAD NA ZDRAVÍ		
	negativní	neutrální	Celkem
neprokrastinující	0	1	1
lehký prokrastinátor	10	46	56
střední prokrastinátor	38	33	71
těžký prokrastinující	54	18	72
celkem	102	98	200

Tabulka č. 29: Hypotéza č. 20



Graf č. 38: Hypotéza č. 20

Z pozorovaných a očekávaných četností byla vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O = 42,432$, srovnali jsme vypočítanou hodnotu χ^2 s kritickou hodnotou $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2 byla větší než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu: **H20_A: Mezi dopady na zdraví ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace je signifikantní rozdíl.** Můžeme tedy říci, že existují statisticky významné rozdíly mezi vykazovanou mírou akademické prokrastinace ve vztahu k dopadům akademické prokrastinace na zdraví.

Podíl těžkých prokrastinátorů, kteří vykazují současně negativní dopad na zdraví, je 75 %; podíl těžkých prokrastinátorů, vykazujících současně neutrální dopad na zdraví, je pouze 25 %.

5 DISKUZE

Hlavním cílem praktické části bylo identifikovat **vykazovanou míru akademické prokrastinace** u studentů FHS UTB, tedy zjistit signifikantní rozdíly ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu k pohlaví, věku, studijnímu programu, formě studia a počtu let na vysoké škole.

Ke zjištění rozložené míry prokrastinace ve vzorku jsme využili sebeposuzovací škálu PSS. Abychom s touto škálou mohli pracovat, museli jsme nejprve ověřit její reliabilitu. Zjistili jsme následující poznatky: Pro zjištění reliabilit škál jsme zjišťovali tzv. Cronbachovo alfa, který činil 0,86, což znamená, že hodnota poukazuje na vysokou vnitřní konzistenci škály. Výsledky škály byly tyto: Průměrná hodnota celkového skóru byla 59,23. Směrodatná odchylka byla 12,98. Prostřední hodnota a současně také nejčastěji se vyskytující hodnota skóru byla 59, minimální hodnota skóru byla 28 bodů, maximální hodnota skóru byla 94 bodů.

K identifikaci vykazované míry jsme hodnoty dosaženého skóru převedli na čtyři kategorie: na neprokrastinující (20-28 bodů), lehké prokrastinátory (29-52 bodů), střední prokrastinátory (53-63 bodů) a těžké prokrastinátory (64 a více bodů). Výsledky byly tyto: ze vzorku 200 respondentů jsme pouhého 1 respondenta (0,5 %) zařadili podle dosaženého skóre mezi neprokrastinující, 56 (28 %) jsme zařadili mezi lehké prokrastinátory, 71 z nich (35,5 %) jsme zařadili podle dosaženého skóre mezi střední prokrastinátory a 72 respondentů (36 %) mezi těžké prokrastinátory. Nejvyšší podíl (36 %) byl současně jak u středních, tak i u těžkých prokrastinátorů, kde se počet lišil pouze o jednoho respondenta. Můžeme tedy říci, že 36 % respondentů vykazuje znaky akademické prokrastinace a 64 % znaky akademické prokrastinace nevykazuje.

V porovnání vykazované míry prokrastinace u vysokoškolských studentů, kdy badatelé odhadují výskyt od 50 % až do 70 %, výskyt v našem vzorku byl o něco málo optimističtější, pokud bychom brali fakt, že badatelé na výskyt prokrastinace nahlíželi z pohledu klasifikace studentů na těžké prokrastinátory, tedy ty nejproblematictější, kterých je v našem vzorku 36 %. Pokud bychom ale sečetli respondenty, jež jsme klasifikovali jako střední a těžké prokrastinátory, podíl studentů, trpících prokrastinací by byl 72 %, což by spadalo do intervalu odhadovaného výskytu badatelů v této oblasti. V extrémním případě, pokud bychom nahlíželi na výskyt prokrastinace jak u lehkých, středních, tak i těžkých prokrastinátorů, výskyt prokrastinace by byl v našem vzorku téměř 100 % (z 200 dotázaných

pouze 1 respondent neprokrastinuje), což by znamenalo, že je prokrastinace mezi studenty FHS normou a menšinovým by se stalo chování toho, kdo neprokrastinuje.

Můžeme také říci, že jsme dosáhli stanovených cílů se zjištěním signifikantních rozdílů ve vykazované míře akademické prokrastinace u studentů FHS UTB ve vztahu k pohlaví a ve vztahu ke studijnímu programu.

Co se týče pohlaví, téměř polovina respondentů (49 %) mužů byla klasifikována jako těžcí prokrastinátoři a 28 % žen bylo klasifikováno jako těžcí prokrastinátoři. Ferrari a Steel (2012), kteří přezkoumali výsledky Steelovy (2007) metaanalýzy, potvrdili hypotézu, že rozdíly v míře prokrastinace v rámci obou pohlaví vypovídají o statisticky významných rozdílech, tedy že muži prokrastinují více než ženy. Ve srovnání s nejnovějším dosavadním zahraničním výzkumem byla potvrzena tato hypotéza.

Ohledně zjištěných signifikantních rozdílů mezi vykazovanou mírou akademické prokrastinace ve vztahu ke studijnímu programu zastoupení těžkých prokrastinátorů bylo v magisterském studijním programu 42 %, u bakalářského studijního programu je zastoupení těžkých prokrastinátorů 30 %. Bohužel nemůžeme využít komparace s dosavadními výzkumy, protože, pokud je nám známo, nejsou dostupná relevantní data zkoumání vztahu akademické prokrastinace se studijním programem.

Ve vztahu k věku, formě studia a počtu strávených let na vysoké škole nebyly prokázány statisticky významné rozdíly. Pokud jde o věk, nejvyšší zastoupení těžkých prokrastinátorů bylo ve věku 24 let (53 %) a nejnižší zastoupení těžkých prokrastinátorů bylo ve věku 23 let (13 %). V porovnání s posledním výzkumem Ferrariho a Steela (2012) zabývajících se vztahem prokrastinace a věku, kdy dokázali, že mladší prokrastinují více než starší, se nám nepotvrdily signifikantní rozdíly. Ohledně formy studia, tady bychom jen pro informaci zmínili, že zastoupení těžkých prokrastinátorů bylo v prezenční formě studia 45 %, u kombinované formy studia bylo zastoupení těžkých prokrastinátorů 40 %.

Co se týče počtu let studia na vysoké škole, podle některých autorů (např. Aitken, 1982) se prokrastinační tendence s počtem let strávených na vysoké škole zvyšují. Sliviaková (2007) zachytila slabý pozitivní vztah mezi délkou studia a mírou prokrastinace. V našem případě jsme nenašli žádný statisticky významný rozdíl mezi počtem strávených let na vysoké škole ve vztahu k vykazované míře AP. Nejvyšší zastoupení těžkých prokrastinátorů bylo u studentů, studujících na vysoké škole 6+ let (60 %) a nejnižší

zastoupení těžkých prokrastinátorů ve vzorku bylo u studentů studujících celkem 3 roky, a to 27 %.

Dalším hlavním cílem bylo identifikovat **dopad** akademické prokrastinace v oblasti studia, sociálních vztahů a zdraví, tedy zjistit signifikantní rozdíly ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví ve vztahu k pohlaví, věku, studijnímu programu a formě studia.

Nejprve jsme zjišťovali, jaký je podíl studentů, kteří vykazují negativní dopady akademické prokrastinace v oblasti studia, sociálních vztahů a zdraví. Co se týče vyhodnocení dopadů akademické prokrastinace, pokud respondenti odpověděli Velmi moc nebo Docela hodně, dopad akademické prokrastinace byl klasifikován jako negativní; pokud respondenti odpověděli Ne příliš moc nebo Vůbec, dopad byl klasifikován jako neutrální.

V oblasti **studia** jsme u 41 % respondentů klasifikovali dopad akademické prokrastinace na plnění studijních povinností jako negativní; v oblasti **sociálních vztahů** u 25 % respondentů jsme klasifikovali dopad akademické prokrastinace jako negativní; můžeme tedy říci, že jedna čtvrtina dotázaných respondentů vykazuje negativní dopad akademické prokrastinace na sociální vztahy. A v oblasti **zdraví** byl u téměř poloviny (51 %) respondentů dopad akademické prokrastinace klasifikován jako negativní.

Tyto výsledky (pouze z oblasti dopadů na studium) můžeme srovnat pouze s výzkumem Klassena et al. (2009), který zatím jako jediný provedl výzkum zabývající se dopady prokrastinace u studentů v Kanadě a Singapuru, kde zjistil, že u 28 % kanadských studentů prokrastinace negativně ovlivňuje jejich studijní fungování a 72 % studentů prokrastinace nijak neovlivňuje. A mezi singapurskými studenty byly výsledky následující: 44 % respondentů prokrastinace negativně ovlivňuje jejich studijní fungování a 46 % respondentů prokrastinace neovlivňuje. V porovnání s naším výzkumem se hodnoty nejvíce podobají výsledkům u singapurských studentů – negativní dopad je v našem vzorku u 41 % respondentů a u singapurských studentů 44 %.

Dále jsme zjišťovali, zda existují rozdíly ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví ve vztahu k pohlaví. Nalezení signifikantních rozdílů mezi pohlavím ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace byl prokázán ve všech oblastech (studia, sociálních vztahů a zdraví).

V oblasti **studia** byl podíl mužů, vykazujících negativní dopad akademické prokrastinace 59 %; podíl žen činil 31 %. V oblasti **sociálních vztahů** byl podíl mužů, vykazujících negativní dopad akademické prokrastinace 34 %; podíl žen činil 20 %. A

v oblasti **zdraví** byl podíl mužů, vykazujících negativní dopad akademické prokrastinace 63 % a u žen tomu bylo 44 %. Jak můžeme vidět, ve všech třech oblastech byl podíl mužů, vykazujících negativní dopady, vyšší než u žen. Tyto výsledky nemůžeme srovnat s dosavadními výzkumy, protože nejsou známy žádné zahraniční výzkumy, jež by se zabývaly zkoumáním těchto vztahů.

Dále jsme zjišťovali, zda existují signifikantní rozdíly ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví ve vztahu k věku. V žádné oblasti jsme ale nepřišli na statisticky významné rozdíly. Jen pro zajímavost zmíníme, že v oblasti **studia** byl nejvyšší podíl studentů s negativním dopadem akademické prokrastinace na plnění studijních povinností ve věku 24 let (58 %), naopak nejnižší podíl studentů, vykazujících negativní dopad akademické prokrastinace na plnění studijních povinností, byl ve věku 26+ (31 %). V oblasti **sociálních vztahů** a v oblasti **zdraví** byly výsledky totožné, tj. nejvyšší podíl studentů s negativním dopadem akademické prokrastinace ve věku 19 let (40 %), naopak nejnižší podíl studentů byl ve věku 20 let (16 %).

Poté jsme zjišťovali, zda existují signifikantní rozdíly ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví ve vztahu ke studijnímu programu. Můžeme říci, že pouze mezi vykazovanými dopady v oblasti studia ve vztahu ke studijnímu programu jsme našli statisticky významné rozdíly.

V oblasti **studia** byl podíl studentů, studujících bakalářský studijní program s negativním dopadem akademické prokrastinace 46 %; a u studentů studujících magisterský studijní program s vykazovanými negativními dopady akademické prokrastinace podíl činil 37 %. Můžeme tedy vidět, že v oblasti studia byl podíl studentů bakalářského studijního programu, vykazujících negativní dopady, vyšší než u studentů magisterského studijního programu. V oblastech **sociálních vztahů** ve vztahu k vykazovaným dopadům AP nebyl nalezen signifikantní rozdíl. Ale v oblasti sociálních vztahů byl podíl studentů bakalářského studijního programu, vykazujících negativní dopady, nižší než u studentů magisterského studijního programu (23 % a 27 %). V oblasti **zdraví** byl podíl studentů bakalářského studijního programu, vykazujících negativní dopady, vyšší než u studentů magisterského studijního programu (54 % a 49 %).

Co se týče rozdílů ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví ve vztahu k formě studia, jsme zjistili signifikantní rozdíly v oblastech studia a sociálních vztahů.

V oblasti **studia** byl podíl studentů navštěvujících kombinovanou formu studia, vykazujících negativní dopad akademické prokrastinace 32 %; podíl studentů navštěvujících prezenční formu studia a vykazujících negativní dopady akademické prokrastinace na studium byl 48 %. V oblasti studia je tedy podíl studentů prezenční formy studia, vykazujících negativní dopady, vyšší než u studentů kombinované formy studia. V oblasti **sociálních vztahů** byl podíl studentů navštěvujících kombinovanou formu studia a vykazujících negativní dopady akademické prokrastinace 33 % a podíl studentů navštěvujících prezenční formu studia a vykazujících negativní dopady akademické prokrastinace na studium, byl 19 %. V tomto případě můžeme vidět, že v oblasti sociálních vztahů je tedy podíl studentů kombinované formy studia, vykazujících negativní dopady, vyšší než u studentů prezenční formy studia.

Posledním hlavním cílem bylo zjištění signifikantních rozdílů ve **vykazované míře akademické prokrastinace** ve vztahu k **vykazovaným dopadům akademické prokrastinace** a to v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví. Ve všech oblastech jsme zjistili signifikantní rozdíly ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace. Výsledky byly následující:

Podíl těžkých prokrastinátorů, vykazujících negativní dopad na **studium**, byl 80 %, podíl těžkých prokrastinátorů, vykazujících neutrální dopad na studium, byl pouze 20 %. Je tedy znatelné, že vysoké procento těžkých prokrastinátorů současně vykazuje také negativní dopad prokrastinace na studium.

V oblasti **sociálních vztahů** byl podíl těžkých prokrastinátorů, vykazujících současně negativní dopad, byl 42 % a podíl těžkých prokrastinátorů vykazujících současně neutrální dopad na studium, byl 58 %. V této oblasti jsme dospěli k opačným výsledkům, a to, že podíl těžkých prokrastinátorů, vykazujících neutrální dopad AP na sociální vztahy, byl vyšší než negativní dopad.

V oblasti zdraví byl podíl těžkých prokrastinátorů, vykazujících současně negativní dopad na **zdraví** 75 %; podíl těžkých prokrastinátorů vykazujících současně neutrální dopad na zdraví byl pouze 25 %. Můžeme tedy zkonstatovat, že tři čtvrtiny těžkých prokrastinátorů současně vykazuje negativní dopad na zdraví. Pokud výše zmíněné informace shrneme,

nejvyšší podíl těžkých prokrastinátorů vykazujících negativní dopad, byl zjištěn v oblasti studia (80 %) a poté v oblasti zdraví (75 %).

Dalšími dílčími cíli bylo zjistit, jaký je podíl studentů, kteří sami sebe považují za člověka, který ve většině případů odkládá důležité věci na poslední chvíli a jaký je podíl studentů, kteří vnímají svou prokrastinaci jako stálý problém. Výsledky byly následující: 55 % respondentů se pokládá spíše za člověka, který ve většině případů odkládá důležité věci na poslední chvíli a 45 % se za něj nepokládá. A celkem 43 % respondentů si o sobě myslí, že je pro ně odkládání důležitých věcí na poslední chvíli stálým problémem. Ve srovnání s výsledky výzkumu Solomon a Rothblum (1984), které zjistily, že přibližně 75 % studentů si o sobě myslí, že zbytečně odkládá věci na poslední chvíli a pro 50 % z nich je prokrastinace stálým a vážným problémem, v našem vzorku nacházíme optimističtější zjištění, a to, že podíl studentů, kteří si myslí, že zbytečně odkládají, je „jen“ 55 % a pro 43 % je prokrastinace stálým problémem.

Mimo stanovené výzkumné cíle jsme došli k zajímavému poznatku, a to, že 84 % respondentů, které klasifikujeme jako těžké prokrastinátory, se považuje za prokrastinátory, můžeme říci, že silná nadpoloviční většina těžkých prokrastinátorů se tedy současně považuje za prokrastinátora. Dále jsme zjistili, že 78 % těžkých prokrastinátorů si myslí, že je pro ně odkládání důležitých věcí na poslední chvíli stálým problémem. Můžeme říci, že silná nadpoloviční většina těžkých prokrastinátorů se tedy současně považuje za prokrastinátora a současně myslí, že je pro ně prokrastinace stálým problémem.

Dále jsme zjišťovali, jak prokrastinace negativně ovlivňuje plnění studijních povinností studentů, jejich sociální vztahy a zdraví. Nejprve jsme zjišťovali, jak prokrastinace negativním způsobem ovlivňuje v oblasti **studia**. Podobné výsledky byly nalezeny v oblastech studia a sociálních vztahů, a to, že nejvyšší podíl respondentů, které prokrastinace negativním způsobem ne příliš moc ovlivňuje, byl podíl oblasti studia 45 %, v oblasti sociálních vztahů byl podíl 43 %. U zdraví byly výsledky lehce odlišné, nejvyšší podíl respondentů, které prokrastinace negativním způsobem ne příliš moc ovlivňuje, byl 32, nejvyšší podíl studentů (34 %) prokrastinace docela hodně ovlivňuje. Můžeme tedy říci, že nejvíce prokrastinace negativním způsobem ovlivňuje zdraví, a to odpovědí docela hodně. V ostatních oblastech negativním způsobem prokrastinace ne příliš moc ovlivňuje studenty.

Dalším dílčím cílem bylo zjistit, u jakého typu úkolu studenti nejčastěji prokrastinují. U této otázky měli respondenti možnost otevřené odpovědi. Výsledky byly takové, že respondenti nejčastěji prokrastinují u psaní seminární práce (45 %), dále u studia (24 %), u závěrečné práce (10 %), dále u prezentace (4 %), u všech typů úkolů (4 %). Jelikož se výzkumu účastnili také studenti závěrečných ročníků, je pochopitelné, že je v danou chvíli ovlivňovalo psaní závěrečné práce. Námi získaná data se téměř shodují s výzkumem Solomon a Rothblum (1984), které zjistily, že 46 % studentů prokrastinuje, když píše seminární práci a 28 %, když se učí na zkoušky. A shodují se i s výzkumem Klassena et al. (2009), podle něhož studenti v Kanadě a Singapuru nejčastěji odkládají psaní úkolu, což můžeme charakterizovat jako psaní seminární práce.

Posledním dílčím cílem bylo zjistit, jaké jsou náhradní aktivity u studentů, když odkládají úkol a zjistili jsme, že pro 22 % respondentů jsou nejčastější náhradní aktivitou, když odkládají akademický úkol, domácí práce (např. úklid, vaření). Dalšími nejčastějšími odpověďmi byl sport (14 %) a internet (7 %), čtvrtou nejčastější odpovědí bylo „cokoliv jiného, jen ne ten úkol“ (7 %), a 2 % respondentů odpověděla, že nedělají žádné náhradní aktivity. Zajímavostí je, že po součtu odpovědi týkajících se využívání komunikačních médií jako náhradní aktivity (odpovědi Internet, Facebook/Instagram, Počítač, Hry na počítači, Sledování televize, YouTube), se dozvíme, že 20 % respondentů jako náhradní aktivitu při odkládání akademického úkolu dělá právě aktivity týkající se komunikačních médií. Je třeba připomenout, že využívání komunikačních médií může mít také patologickou formu a tou je závislost na komunikačních médiích. Akademická prokrastinace může být tedy také možným dopadem závislosti na komunikačních médiích (Grunová, 2012). Dalšími zajímavými poznatky byly tyto: „Dělám příjemnější úkoly“, „Studuji to, co mě baví.“; „Dělám úkoly pro mě důležitější.“ Což vypovídá o nechuti k úkolu jako možné příčině prokrastinace.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V rámci primární prevence by mohlo být zajímavým a užitečným doporučením pro praxi zakomponování tématu akademické prokrastinace mezi dílčí cíle na **adaptačním kurzu**, který je určen zejména pro studenty 1. ročníků FHS UTB ve Zlíně, který je zaměřen na utváření dobrých vztahů mezi studenty, spolupráci, realizaci společných sportovních, psychologických a herních aktivit. Pokusili bychom se prostřednictvím příběhů účastníků (například příběhy ze studia na střední škole) uvést problematiku prokrastinace, účastníky bychom v rámci aktivit seznámili s problematikou prokrastinace v akademickém prostředí, upozornili je na úskalí tohoto novodobého fenoménu s ohledem na možné negativní dopady. Cílem by tedy bylo zejména seznámení studentů s danou problematikou a dobrovolné otestování sebesposuzovací škálou, kterou si studenti sami vyhodnotí. Obsahem by bylo seznámení s pojmy prokrastinace, akademická prokrastinace, otestování se sebesposuzovací škálou, představení metod a technik zvládnutí prokrastinace, zaměřené zejména na zmínění základních time-management tipů. Závěrem by bylo zamyšlení nad problematikou prokrastinace. Využity by byly zejména metody slovní: monologické (vysvětlování, vyprávění), dialogické (diskuze) a metoda názorně-demonstrační (instruktáž), aktivizující (simulace, hry, dramatizace).

Další možností, jak uvést problematiku prokrastinace do praxe prostřednictvím primární prevence, by mohla být **přednáška** „Prokrastinace jako novodobý fenomén“, která by byla určena primárně pro studenty UTB a pedagogické pracovníky UTB. Cílem by bylo seznámení se s problematikou prokrastinace, zmínění příčin a důsledků chronického odkládání úkolů a ukázka základních technik, jak prokrastinaci zamezit. Obsah: V úvodu by se účastníci seznámili s tím, co prokrastinace vůbec znamená a co všechno se pod tímto pojmem skrývá. Následovaly by rady, jak mohou lidé prokrastinaci čelit, jak si mají lépe naplánovat a zorganizovat čas a efektivněji zvládat zadané úkoly. Závěrem by nemělo chybět zodpovězení konkrétních dotazů. Využita by byla zejména metoda slovní – monologická (přednáška), metoda projekce (statická, dynamická).

V rámci sekundární prevence, která se již týká osob s vysokým rizikem, by mohla být realizována **přednáška či seminář** (pro menší počet osob) a mohla by se jmenovat „Jak vyžrát nad prokrastinací“, která by již byla určena zejména rizikovým studentům, kteří již zažívají negativní pocity z neustálého odkládání důležitých věcí, kteří nestíhají termíny, jsou ve stresu, hledají výmluvy a důvody, proč to udělat „až někdy jindy“. Dále by byla přednáška

určena studentům, kteří jsou již se základními pojmy z problematiky prokrastinace již seznámeni a chtěli by se naučit s prokrastinací bojovat v praxi, prostřednictvím metod a technik zvládnání prokrastinace. Cílem by bylo naučit účastníky přednášky praktické zvládnání prokrastinace prostřednictvím metod zvládnání prokrastinace, dále také představit dostupná poradenská centra v ČR, určená zejména pro ty jedince, jejichž prokrastinační chování je stálým a vážným problémem. Obsahem by byly zejména možnosti zvládnání prokrastinace v praxi – pohledy na problém prokrastinace, techniky organizace času a techniky zvládnání prokrastinace a možnost pro jednotlivce dobrovolně se otestovat sebeposuzovací škálou prokrastinace pro studenty s následným vyhodnocením samotnými účastníky. Závěrem by byla zmíněna doporučení na již existující poradenská centra. Byly by použity metody slovní – monologické (přednáška), dialogické (diskuze) a metody názorně-demonstrační (instruktáž).

Dále by mohlo být zajímavým doporučením pro praxi vytvoření **vyučovacího předmětu**, který by byl nepovinným předmětem na UTB, vyučovaným napříč všemi fakultami, zaměřeným zejména na základní principy time-managementu, jež je základem zvládnání prokrastinace u situačních forem prokrastinace. Předmět by byl určen všem studentům UTB s hlubším zájmem o tuto problematiku. Cílem by bylo seznámení studentů s pojmy z problematiky prokrastinace, diskuze se studenty o problematice, zejména o prokrastinaci v akademickém prostředí se zaměřením na zvládnutí technik efektivního učení a osvojením zásad time-managementu. Obsahem by bylo definování pojmu „prokrastinace“, její charakteristika, zmínění specifické formy prokrastinace v akademickém prostředí – akademické prokrastinace, možné příčiny vzniku prokrastinace a možné dopady prokrastinace, zejména v oblasti studia, sociálních vztahů či v oblasti duševního a tělesného zdraví; možnosti zvládnání prokrastinace a techniky řešení s konkrétními postupy. Metody výuky: Předmět by byl vyučován prostřednictvím semináře či přednášky, byl by interaktivní, účastníci by mohli být zapojeni do procesu výuky. Byly by použity metody monologické (výklad, přednáška, instruktáž), dialogické (diskuze, rozhovor, brainstorming), metoda projekce (statická, dynamická) a metody práce s textovým materiálem.

Dalším doporučením pro praxi je informovanost studentů prostřednictvím vytvořeného **posteru** – „**Tipy, jak se vyhnout prokrastinaci**“ (viz Příloha PII), se základními technikami zvládnání prokrastinace, který je určen zejména pro lehké prokrastinátoři, tj. pro studenty, kteří se již s prokrastinací setkali, odkládají akademické úkoly na poslední chvíli, ale prokrastinace pro ně nemá negativní dopad. Jak jsme již ukázali

v poslední kapitole teoretické části (3.3. Možnosti zvládnání prokrastinace), techniky organizace času jsou nejčastější formou intervence prokrastinace, používají se většinou při léčbě situačních forem prokrastinace. Správná aplikace těchto technik, podle některých autorů, často vede ke snížení míry prokrastinace. Jak již bylo řečeno, podle Burky a Yuen (2008) velká část prokrastinátorů se nikdy nepřihlásí do intervenčního programu cíleného na prokrastinaci, proto si myslíme, že by byl vytvořený poster pro studenty užitečný. Nejen proto navrhujeme, aby byl poster vytisknut a rozdán studentům napříč fakultami.

Posledním doporučením pro praxi je zřízení **poradny**. Jelikož jsou v zahraničí zcela běžné poradny na univerzitách, jak jsme naznačili v kapitole (3.3 Poradenská centra), v ČR se zatím s těmito poradnami nesetkáváme. Do budoucna by se mohla zřídit poradna pro studenty UTB, která by poskytovala prezenční základní služby poradenství, která by se mimo jiné zaměřovala na proces zvládnání prokrastinace, určeného zejména pro těžké prokrastinátory, tj. studenty, pro které je odkládání důležitých věcí stálým a vážným problémem a jež vykazují negativní dopad prokrastinace v oblastech studia, vztahů či zdraví. Poradenství by mohlo být poskytováno také online na internetových stránkách.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala fenoménu akademické prokrastinace a jejích negativních dopadů na vysokoškolské studenty, konkrétně na studenty Fakulty humanitních studií. Cílem předkládané práce, která byla zaměřena na tzv. akademickou prokrastinaci, tedy prokrastinaci, která je výhradně vázána na studenty a akademické prostředí, bylo přinést ucelený pohled na fenomén prokrastinace, bližší seznámení s problematikou prokrastinace u vysokoškolských studentů. Snahou této práce také bylo podat souhrn dosavadních poznatků z problematiky prokrastinace a tím ukázat důležitost fenoménu prokrastinace, který má v zahraničí dlouholetou historii.

Cílem teoretické části byl popis a charakteristika prokrastinace s důrazem na její specifickou formu - akademickou prokrastinaci, dále popis možných příčin a důsledků prokrastinace a také negativních dopadů akademické prokrastinace zaměřené na studium, sociální vztahy a zdraví. Závěrem jsme si kladli za cíl také nastínit možnosti zvládnutí prokrastinace prostřednictvím poradenství v akademickém prostředí. Praktická část se zabývala výzkumem fenoménu prokrastinace v akademickém prostředí, s cílem identifikace vykazované míry akademické prokrastinace a vykazovaných negativních dopadů akademické prokrastinace u respondentů, a to v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví. Cílem empirické části tedy bylo zjištění signifikantních rozdílů ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu k pohlaví, věku, studijnímu programu a formě studia a dále zjištění signifikantních rozdílů ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace ve vztahu k pohlaví, věku, studijnímu programu a formě studia. Posledním cílem bylo zjištění signifikantních rozdílů ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace. Pro zjištění těchto poznatků bylo použito dotazníkového šetření, mimo jiné s využitím škály prokrastinace pro studenty.

Stimulem a činitelem, proč jsme se tématem zabývali, bylo poukázat na závažnost jevu, který se hojně vyskytuje u vysokoškolských studentů a který si zaslouží velkou pozornost. Udávaná vysoká prevalence prokrastinace ve vysokoškolském prostředí byla také jedním z důvodů, proč se práce soustředila právě na akademickou prokrastinaci. Jak je známo, v zahraničí je tento fenomén poměrně rozšířený a má také delší výzkumnou historii, než je tomu u nás. Ačkoliv je tento fenomén dobře znám a často se s ním můžeme ve společnosti setkat, je zde velmi málo publikací, které by o dané problematice pojednávaly.

Myslíme si, že předkládaná práce obohatila dosavadní poznání jistě v souhrnu existujících poznatků, jež z velké části vychází z překladů cizojazyčných knih či článků, v rámci teoretické části jsme koncepčně přinesli podrobnou analýzu. Ačkoliv se v posledních letech objevilo několik překladů zahraniční literatury rozebírající téma prokrastinace, jde pouze o populární knihy a stále zde není dostatek literatury, ať již odborných článků, výzkumů či knih, zabývajících se prokrastinací na odborné úrovni. Mimo jiné proto, že žádný podobný výzkum, ukazující prevalenci prokrastinace, se dosud na Univerzitě Tomáše Bati nerealizoval, předpokládáme, že může být předkládaná práce užitečná pro další studium a výzkum tohoto novodobého fenoménu, který ještě není zcela probádán. Co se týče oblasti negativních dopadů, nebyla v ČR doposud vytvořena práce, jež by zkoumala dopady akademické prokrastinace a nejsou známy ani cizojazyčné knihy, jež by se negativními dopady např. v oblastech sociálních vztahů zabývaly. Je tedy velmi důležité, aby se tato velmi široká problematika stala podnětem zájmů dalších výzkumníků a dosavadní poznání se v této problematice rozšiřovalo.

Jak navrhuje v doporučení pro praxi, bylo by velmi podnětné, kdyby se prokrastinace stále více dostávala do povědomí studentů, kteří mohou být ohroženi akademickou prokrastinací, např. prostřednictvím adaptačního kurzu či přednášek, zřízením nepovinného předmětu pro studenty všech fakult, nebo informovaností o možnostech zvládnutí prokrastinace prostřednictvím posteru, jež je zaměřený na tipy, jak se vyhnout odkládání důležitých akademických úkolů nebo popřípadě také zřízení poradenského centra pro studenty UTB, protože pro práci s chronickými prokrastinátoři jsou metody v rámci „organizace času“ bez dalších podpůrných kroků považovány za zcela nedostačující, avšak nakolik jsou různé formy léčby účinné, nezná dosud klinický výzkum odpověď.

Závěrem bychom chtěli říci, že je třeba opět zdůraznit fakt, že pokud se prokrastinace stane zvykem nebo chronickým chováním, může se stát maladaptivním životním stylem, který může mít až fatální dopady v různých oblastech jedincova života a i přes rostoucí množství zjištění o tom, co to prokrastinace je a jaký má dopad na jednotlivce i celou společnost, je třeba neustále zdůrazňovat potřebu dalších výzkumů. Domníváme se, že jak samo povědomí o fenoménu prokrastinace, tak i znalost praktických kroků, které vedou k minimalizaci vlivu prokrastinace, může vést ke zvyšování úrovně, nejen výuky na českých vysokých školách, ale také kvality života studentů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AITKEN, Margareth, E. A personality Profile of the College Student Procrastinator. *Dissertation Abstracts International*. 1982, 43(3-A), 722-723. ISSN: 0419-4217.
- [2] BALKIS, Murat a Erdinç DURU. Prevalence of Academic Procrastination Behavior among Pre-service Teachers, and its Relationship with Demographic and Individual Preferences. *Journal of Theory and Practise in Education*. 2009, 5 (1), 19-32. ISSN 1304-8496.
- [3] BERNSTEIN, Peter, L. *Against the gods: The remarkable story of risk*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1998. 393 s. ISBN: 978-0-471-29563-1
- [4] BRIODY, Robert. *An explaratory study of procrastination*. ProQuest, UMI Dissertations Publishing [online]. 1980, 154 s. ID: 302974271. [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://search.proquest.com.proxy.k.utb.cz/docview/302974271?accountid=15518>
- [5] BURKA, Jane B. a Lenora M. YUEN. *Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now*. MA: Addison Wesley, 1983. 240 s. ISBN 978-0-2015-5089-4.
- [6] BURKA, Jane B. a Lenora M. YUEN. *Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now*. Cambridge: Da Capo Press, 2008. 322 p. ISBN 978-0-7382-1170-1.
- [7] COZOLINO, Louis. *The Neuroscience of Human Relationships: Attachment and the Developing Social Brain*. Norton: 2006. 447 s. ISBN: 978-0-3937-0454-9.
- [8] DEMIR, Ayhan, Joseph J. FERARRI a Bilge ÖZER. Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. *The Journal of Social Psychology*. 2009, 149 (2), 241-257. ISSN: 0022-4545.
- [9] DEMIR, Ayhan, Bilge ÖZER a Joseph J. FERRARI. Chronic Procrastination among Tuskish Adults: Exploring Decisional, Avoidant and Arousal Procrastination Styles. *The Journal of Social Psychology*. 2009, vol. 149(3), 402-407. ISSN: 0022-4545.
- [10] ELLIS, Albert a William J. KNAUS. *Overcoming Procrastination: Or how to Think and Act Rationally in Spite of Life's Inevitable Hassles*. New American Library, 1977. 180 s. ISBN: 978-0-4511-5931-1.

- [11] FERRARI, Joseph R. a Robert A. EMMONS. Procrastination as revenge: Do people report using delays as a strategy for vengeance? *Personality and Individual Differences* [online]. 1994, vol. 17, issue 4, s. 539-544 [cit. 2014-11-04]. ISSN: 0191-8869. DOI: 10.1016/0191-8869(94)90090-6.
- [12] FERRARI, Joseph R. a Tina PATEL. Social comparisons by procrastinators: Rating peers with similar and dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences* [online]. 2004, 37(7), s. 1493-1501 [cit. 2015-03-04]. ISSN: 0191-8869. DOI: 10.1016/j.paid.2004.02.006.
- [13] FERRARI, Joseph R. *Still Procrastinating: The No-Regrets Guide to Getting It Done*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2010. 256 p. ISBN 978-0-4706-1158-6.
- [14] FERRARI, Joseph R., Jean O'CALLAGHAN a Ian NEWBEGIN. Prevalence of Procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and Avoidance Delays among Adults. *North American Journal of Psychology* [online]. 2005, vol. 7, issue 1, s. 2-7 [cit. 2014-12-04]. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=19&sid=ea94883c-3fc5-412f-b8e8-16e6256be1ac%40sessionmgr4003&hid=4109>.
- [15] FERRARI, Joseph R., Judith L. JOHNSON a William G. McCOWN. *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. New York: Plenum Press, 1995. 268 s. ISBN 978-1-4899-0229-0.
- [16] FERRARI, Joseph, R. Christmas and procrastination: Explaining lack of diligence at a "real-world" task deadline. *Personality and Individual Differences* [online]. 1993, vol. 14, s. 25-33 [cit. 2015-03-02]. ISSN: 0191-8869. DOI: 10.1016/0191-8869(93)90171-X.
- [17] FERRARI, Joseph. Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality* [online]. 2001, vol. 15, issue 5, 391-406. [cit. 2015-01-04]. DOI: 10.1002/per.413
- [18] GABRHELÍK, Roman, Jaroslav VACEK a Michal MIOVSKÝ. Prokrastinace: Validizace sebesposuzovací škály na populaci studentů vysokých škol. *Československá psychologie* [online]. 2006, 50(4), 361-371. [cit. 2014-11-21]. Dostupné z: <http://cspych.psu.cas.cz/result.php?from=481&to=481>.

- [19] GABRHELÍK, Roman. *Akademická prokrastinace: Ověření sebeposuzovací škály, prevalence a příčiny prokrastinace*. Praha, 2008. 145 s. Disertační práce. Masarykova univerzita, Brno, Česká republika.
- [20] GABRHELÍK, Roman. Od zítřka se začnu učit. *Psychologie Dnes*. [online]. Portál, 2006, Ročník 2006, č. 2 [cit. 2014-10-21]. ISSN 1211-5886. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=8766>
- [21] GRUNOVÁ, Martina. *Fenomén závislosti na komunikačních médiích a jeho negativní dopady na vysokoškolské studenty*. Zlín, 2012. 88 s. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati, Česká republika.
- [22] HARRIOT, Jesse and Joseph J. FERRARI. Prevalence of Procrastination among samples of adults. *Psychological Reports* [online]. 1996, vol. 78, issue 2, s. 611-616 [cit. 2014-11-04]. ISSN: 0033-2941. DOI: 10.2466/pr0.1996.78.2.611.
- [23] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [24] CHU, Angela Hsin Chun a Jin Nam CHOI. Rethinking procrastination: Positive effects Active“ Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology* [online]. 2005, 145(3), 245-264. [cit. 2015-02-04]. Dostupné z: <http://www.motivationalmagic.com/library/ebooks/motivation/motivation%20-%20An%20article%20on%20procrastination.pdf>
- [25] KLASSEN, Robert M., Rebecca P. ANG, Wan Har CHONG, Lindsey L. KRAWCHUK, Vivien S. HUAN, Isabella Y.F. WONG a Lay See YEO. Academic Procrastination in Two Settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology: An International Review* [online]. 2010, vol. 59, issue 3, s. 361-379 [cit. 2014-11-06]. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2009.00394.x.
- [26] KLINGSIECK, Katrin B., Stefan FRIES, Claudia HORZ a Manfred HOFER. Procrastination in a distance university setting. *Distance Education* [online]. 2012, vol. 33, issue 3, s. 295-310 [cit. 2015-01-04]. DOI: 10.1080/01587919.2012.723165.
- [27] KNAUS, William D. *End Procrastination Now! Get it Done with a Proven Psychological Approach*. Mc Graw Hill Professional, 2010. 256 s. ISBN: 978-0-0716-6805-7.

- [28] KNAUS, William J. Procrastination, Blame, and Change. *Journal of Social Behavior* [online]. 2000, vol. 15, issue 5, s. 153-166 [cit. 2014-11-30]. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=37&sid=ea94883c-3fc5-412f-b8e8-16e6256be1ac%40sessionmgr4003&hid=4109>
- [29] LAY, Clarry H. A modal profile analysis of procrastinators: A search for types. *Personality and Individual Differences*. 1987, vol. 8, s. 705-714. DOI: 10.1016/0191-8869(87)90069-9.
- [30] LAY, Clarry H. At last, My Research Article on Procrastination. *Journal of Research in Personality*. 1986, 20(4), 474-495. ISSN: 0092-6566.
- [31] LAY, Clarry H. Trait procrastination and affective experiences: Describing past study behavior and its relation to agitation and dejection. *Motivation and Emotion* [online]. 1994, 18(3), 269–284. ISSN: 0146-7239.
- [32] LUDWIG, Petr. *Konec prokrastinace: Jak přestat odkládat a začít žít naplno*. 1. Vyd. Brno: Jan Melvil Publishing, 2013. 271 s. ISBN 978-80-87270-51-6.
- [33] McCOWN, William, Judith L. JOHNSON a Thomas PETZEL. Procrastination, a principal components analysis. *Personality and Individual Differences* [online]. 1989, vol. 10, p. 197–202. [cit. 2015-01-30]. ISBN: 0191-886. DOI: 10.1016/0191-8869(89)90204-3.
- [34] MILGRAM, Norman, Gila BÁTORY a Doron MOWRER. Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*. 1993, 31, s. 487-500. ISSN: 0022-4405.
- [35] MILGRAM, Norman. Procrastination, Generalized of Specific, in College Students and Their Parents. *Personality and Individual Differences*. 1998, vol. 25, no. 2, s. 297-316. ISSN: 0191-8869.
- [36] O'BRIAN, William K. Applying the transtheoretical model to academic procrastination. *Dissertation Abstracts International*. 2002, vol. 62(11-B), s. 5359. ISSN: 0419-4217.
- [37] OWENS, Anthony a Ian NEWBEGIN. Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality* [online]. 1997. 12(4), s. 869–887. [cit. 2014-11-24]. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=ea94883c-3fc5-412f-b8e8-16e6256be1ac%40sessionmgr4003&hid=4109>

- [38] PASSING, Kathrin a Sasha LOBO. *Odložím to na zítra: Jak si zorganizovat život bez zbytečného organizování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 192 s. ISBN 978-80-7367-666-7.
- [39] Prokrastinace. *Klinika adiktologie* [online]. 2012. [cit. 2014-11-21]. Dostupné z: <http://poradna.adiktologie.cz/zavislosti/z-prokrastinace/>
- [40] PYCHYL, Timothy. Ending Procrastination-Right Now. *Psychology Today* [online]. 2009, vol. 42, no. 579. p. 79. [cit. 2014-11-13]. ISSN: 0033-3107.
- [41] SAPOLSKY, Robert. Growing Up in a Hurry: The Onset of Puberty May Be an Individual Decision. *Discover*. 1992, vol. 13, no. 640. ISSN: 0274-7529.
- [42] SCHOUWENBURG, Henri C. a Clarry H. LAY. Trait Procrastination and the Big-five Factors of Personality. *Personality and Individual Difference*. 1995, vol. 18, no. 4, s. 481-490. ISSN: 0191-8869.
- [43] SCHOUWENBURG, Henri C., Clarry H. LAY, Timothy A. PYCHYL a Joseph R. FERRARI. *Counselling the Procrastinator in Academic Settings*. Washington: American Psychological Association, 2004. 250 s. ISBN 978-1-5914-7107-3.
- [44] SLIVIAKOVÁ, Andrea. *Akademická prokrastinace ve vztahu k perfekcionismu*. Brno, 2007. 97 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
- [45] SLIVIAKOVÁ, Andrea. *Prokrastinace v adolescenci a mladé dospělosti*. Brno, 2011. 191 s. Disertační práce. Masarykova univerzita.
- [46] SOLOMON, Laura, J. a Esther D. ROTHBLUM. Academic procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counselling Psychology* [online]. 1984, Vol. 31, Issue 4, s. 503-509 [cit. 2014-11-04]. Dostupné z: http://www-rohan.sdsu.edu/~rothblum/doc_pdf/procrastination/AcademicProcrastinationFrequency.pdf
- [47] STEEL, Piers a Joseph FERRARI. Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from a Global Sample. *European Journal of Personality*. 2012, vol. 27, issue 1, s. 51-58. ISSN: 0890-2070.
- [48] STEEL, Piers. Arousal, Avoidant and Decisional Procrastinators: Do They exist? *Personality and Individual Differences* [online]. 2010, 48(8), s. 926-934 [cit. 2014-11-05]. ISSN: 0191-8869. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/files/attachments/49705/arousal-avoidant-and-decisional-procrastinators-do-they-exist.pdf>

[49] STEEL, Piers. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin* [online]. 2007, vol. 133, issue 1, s. 65-94 [cit. 2014-11-04]. ISSN: 0033-2909. Dostupné z: http://studiemetro.au.dk/fileadmin/www.studiemetro.au.dk/Procrastination_2.pdf

[50] WOLTERS, Christopher A. Understanding Procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology* [online]. Washington: American Psychological Association. 2003, vol. 95, s. 179-187 [cit. 2014-11-01]. ISSN: 00220663. Dostupné z: <http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/Wolters-Understanding-procrastination-from-a-self-regulated-learning-perspective.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AIP	Adult Inventory of Procrastination.
Aj.	A jiné.
AP	Akademická prokrastinace.
API	The Aitken Procrastination Inventory.
Apod.	A podobně.
APSI	The Academic Procrastination Inventory.
Atd.	A tak dále.
ČR	Česká republika.
DP	Decisional Procrastination Scale
FHS	Fakulta Humanitních studií.
FSS	Fakulta Sociálních studií.
GP	General Procrastination Scale.
MU	Masarykova univerzita.
Např.	Například.
PASS	Procrastination Assesment Scale for Students.
PCS	The Procrastination Checklist Tasks.
PSS	Procrastination Scale for Students Populations.
SPQ	The Study Problems Questionnaire.
Tj.	To je.
TPS	Tuckman Procrastination Scale.
Tzv.	Takzvané.
UK	Univerzita Karlova.
UTB	Univerzita Tomáše Bati.
Viz.	Vizte, odkaz na jinou stranu.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Výsledky testů reliability a porovnání s údaji Gabrhelíkovy disertační práce (2008).....	76
Tabulka č. 2: Srovnání výzkumů	77
Tabulka č. 3: Rozdělení respondentů podle skóru	77
Tabulka č. 4: Vykazované znaky akademické prokrastinace	78
Tabulka č. 5: Dopad akademické prokrastinace na studium	79
Tabulka č. 6: Dopad akademické prokrastinace na sociální vztahy	80
Tabulka č. 7: Dopad akademické prokrastinace na zdraví	81
Tabulka č. 8: Hypotéza č. 1	82
Tabulka č. 9: Hypotéza č. 2	83
Tabulka č. 10: Věk vs. Míra prokrastinace	84
Tabulka č. 11: Hypotéza č. 3	84
Tabulka č. 12: Hypotéza č. 4	85
Tabulka č. 13: Hypotéza č. 5	86
Tabulka č. 14: Počet let na vysoké škole vs. Míra prokrastinace	87
Tabulka č. 15: Hypotéza č. 6	88
Tabulka č. 16: Hypotéza č. 7	89
Tabulka č. 17: Hypotéza č. 8	90
Tabulka č. 18: Hypotéza č. 9	91
Tabulka č. 19: Hypotéza č. 10	92
Tabulka č. 20: Hypotéza č. 11	93
Tabulka č. 21: Hypotéza č. 12	94
Tabulka č. 22: Hypotéza č. 13	95
Tabulka č. 23: Hypotéza č. 14	97
Tabulka č. 24: Hypotéza č. 15	98
Tabulka č. 25: Hypotéza č. 16	99
Tabulka č. 26: Hypotéza č. 17	100
Tabulka č. 27: Hypotéza č. 18	101
Tabulka č. 28: Hypotéza č. 19	102
Tabulka č. 29: Hypotéza č. 20	103

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Jste studentem/studentkou Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně?	65
Graf č. 2: Pohlaví	66
Graf č. 3: Věk	66
Graf č. 4: Studijní program	67
Graf č. 5: Forma studia	67
Graf č. 6: Celkový počet let na vysoké škole	68
Graf č. 7: Pokládáte se spíše za člověka, který ve většině případů odkládá důležité věci na poslední chvíli?	69
Graf č. 8: Myslíte si, že je pro Vás odkládání důležitých věcí na poslední chvíli stálým problémem?	70
Graf č. 9: Jak moc odkládání důležitých věcí na poslední chvíli ovlivňuje negativním způsobem plnění Vašich studijních povinností?	71
Graf č. 10: Jak moc odkládání důležitých věcí na poslední chvíli ovlivňuje negativním způsobem Vaše sociální vztahy?	72
Graf č. 11: Jak moc odkládání důležitých věcí na poslední chvíli ovlivňuje negativním způsobem Vaše zdraví?	73
Graf č. 12: Jaký typ úkolu nejčastěji odkládáte na později?	74
Graf č. 13: Náhradní aktivity	75
Graf č. 14: Rozdělení respondentů podle skóru	77
Graf č. 15: Vykazované znaky akademické prokrastinace	78
Graf č. 16: Dopad akademické prokrastinace na studium	79
Graf č. 17: Dopad akademické prokrastinace na sociální vztahy	80
Graf č. 18: Dopad akademické prokrastinace na zdraví	81
Graf č. 19: Hypotéza č. 1	82
Graf č. 20: Hypotéza č. 2	83
Graf č. 21: Hypotéza č. 3	85
Graf č. 22: Hypotéza č. 4	86
Graf č. 23: Hypotéza č. 5	87
Graf č. 24: Hypotéza č. 6	88
Graf č. 25: Hypotéza č. 7	90
Graf č. 26: Hypotéza č. 8	91
Graf č. 27: Hypotéza č. 9	92

Graf č. 28: Hypotéza č. 10	93
Graf č. 29: Hypotéza č. 11	94
Graf č. 30: Hypotéza č. 12	95
Graf č. 31: Hypotéza č. 13	96
Graf č. 32: Hypotéza č. 14	97
Graf č. 33: Hypotéza č. 15	98
Graf č. 34: Hypotéza č. 16	99
Graf č. 35: Hypotéza č. 17	100
Graf č. 36: Hypotéza č. 18	101
Graf č. 37: Hypotéza č. 19	102
Graf č. 38: Hypotéza č. 20	103
Graf č. 39: Často se přistihnu při tom, že dělám úkoly, které jsem zamýšlel/a dělat před několika dny.	134
Graf č. 40: Nedělám úkoly, dokud není těsně před odevzdáním.	135
Graf č. 41: Po přečtení vypůjčené knihy (např. z knihovny nebo od kamaráda) ji ihned vrátím.	135
Graf č. 42: Když je čas ráno vstávat, nejčastěji ihned vstávám z postele.	136
Graf č. 43: Poté, co dopíše dopis (e-mail), tak ten může několik dní ležet, než jej odešlu.	136
Graf č. 44: Obecně odpovídám na (zmeškané) telefonáty okamžitě.	137
Graf č. 45: I úkoly, které vyžadují krátké sezení u stolu a práci na nich, dělám dny.	137
Graf č. 46: Obvykle se rozhoduji, co nejrychleji je to možné.	138
Graf č. 47: Obecně naberu zpoždění před tím, než začnu dělat práci, kterou dělat musím.	138
Graf č. 48: Obvykle musím spěchat, abych dokončil/a úkol v termínu.	139
Graf č. 49: Když se chystám ven, zřídka kdy zjistím, že musím ještě něco na poslední chvilí dělat.	139
Graf č. 50: I těsně před odevzdáním úkolu mám tendence se věnovat jiným věcem, než úkolu samotnému.	140
Graf č. 51: Raději odcházím na schůzku s předstihem.	141
Graf č. 52: Často začínám na úkolu pracovat krátce po jeho zadání.	141
Graf č. 53: Často mám úkol splněn dříve, než je potřeba.	142

Graf č. 54: Stává se mi, že vánoční dárky nakupuji na poslední chvíli.	142
Graf č. 55: Obvykle kupuji i tu nejpodstatnější věc na poslední chvíli.	143
Graf č. 56: Obvykle dokončím všechny úkoly, které jsem si na ten den naplánoval/a.....	143
Graf č. 57: Opakovaně říkám „udělám to zítra“.	144
Graf č. 58: Obvykle se postarám o to, abych měl/a všechny úkoly hotové před tím, než se večer uklidním a relaxuji.	144

SEZNAM PŘÍLOH

PI: DOTAZNÍK

PII: POSTER – TIPY, JAK SE VYHNOUT PROKRASTINACI

PIII: TRŽDĚNÍ 1. STUPNĚ – OTÁZKY Č. 7-26

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Martina Grunová, jsem studentkou Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde studuji sociální pedagogiku.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce, zaměřené na zkoumání fenoménu akademické prokrastinace a jeho negativního dopadu na vysokoškolské studenty.

Dotazník je určen pro vysokoškolské studenty, studující na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a je zcela anonymní. Veškeré informace v něm budou použity pouze pro účely mé práce. Předem Vám děkuji za Váš čas a ochotu zapojit se do výzkumné činnosti.

I.

1) Jste studentem/studentkou Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně?

Ano

Ne

2) Jaké je Vaše pohlaví?

Muž

Žena

3) Kolik je Vám let?

4) Jaký studujete program?

Bakalářský

Magisterský

5) Jakou formu studia navštěvujete?

Prezenční

Kombinovaná

6) Kolik let **celkově** studujete na vysoké škole? (včetně případného předchozího studia na jiné VŠ)

II.

- 7) Rozhodněte, který výrok Vás vystihuje či nikoli. Prosím, zaškrtněte políčko ke každému výroku, a to i přesto, že si nejste zcela jistí Vaší odpovědí.

Škála jde od hodnocení VELMI NETYPICKÉ = výrok Vás nevystihuje až po VELMI TYPICKÉ = výrok Vás vystihuje. NEUTRÁLNÍ = výrok není pro Vás ani odpovídající, ani neodpovídající.	VELMI NETYPICKÉ	SPÍŠE NETYPICKÉ	NEUTRÁLNÍ	SPÍŠE TYPICKÉ	VELMI TYPICKÉ
Často se přistihnu při tom, že dělám úkoly, které jsem zamýšlel/a dělat před několika dny.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nedělám úkoly, dokud není těsně před odevzdáním.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Po přečtení vypůjčené knihy (např. z knihovny nebo od kamaráda) ji ihned vrátím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Když je čas ráno vstávat, nejčastěji ihned vstávám z postele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poté, co dopíši dopis (e-mail), tak ten může několik dní ležet, než jej odešlu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obecně odpovídám na (zmeškané) telefonáty okamžitě.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I úkoly, které vyžadují krátké sezení u stolu a práci na nich, dělám dny.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obvykle se rozhoduji, co nejrychleji je to možné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obecně naberu zpoždění před tím, než začnu dělat práci, kterou dělat musím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Škála jde od hodnocení VELMI NETYPICKÉ = výrok Vás nevystihuje až po VELMI TYPICKÉ = výrok Vás vystihuje. NEUTRÁLNÍ = výrok není pro Vás ani odpovídající, ani neodpovídající.	VELMI NETYPICKÉ	SPÍŠE NETYPICKÉ	NEUTRÁLNÍ	SPÍŠE TYPICKÉ	VELMI TYPICKÉ
Obvykle musím spěchat, abych dokončil/a úkol v termínu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Když se chystám ven, zřídka kdy zjistím, že musím něco na poslední chvíli dělat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I těsně před odevzdáním úkolu mám tendence se věnovat jiným věcem než úkolu samotnému.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raději odcházím na schůzku s předstihem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často začínám na úkolu pracovat krátce po jeho zadání.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často mám úkol splněn dříve, než je potřeba.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stává se mi, že vánoční dárky nakupuji na poslední chvíli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obvykle kupuji i tu nejpodstatnější věc na poslední chvíli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obvykle dokončím všechny úkoly, které jsem si na ten den naplánoval/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opakovaně říkám „udělám to zítra“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obvykle se postarám o to, abych měl/a všechny úkoly hotové před tím, než se večer uklidním a relaxuji	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III.

8) Pokládáte se spíše za člověka, který ve většině případů odkládá důležité věci na poslední chvíli?

Ano

Ne

9) Myslíte si, že je pro Vás odkládání důležitých věcí na poslední chvíli stálým problémem?

Ano

Ne

IV.

10) Jak moc odkládání důležitých věcí na poslední chvíli ovlivňuje negativním způsobem plnění Vašich **studijních povinností** (např. snížený prospěch, nedokončení studia)?

Velmi moc

Docela hodně

Ne příliš moc

Vůbec

11) Jak moc odkládání důležitých věcí na poslední chvíli ovlivňuje negativním způsobem Vaše **sociální vztahy** (např. zhoršující se vztah s partnerem, přáteli, rodinou)?

Velmi moc

Docela hodně

Ne příliš moc

Vůbec

12) Jak moc odkládání důležitých věcí na poslední chvíli ovlivňuje negativním způsobem Vaše **zdraví** (např. stres, žaludeční potíže)?

- Velmi moc
- Docela hodně
- Ne příliš moc
- Vůbec

V.

13) Jaký typ akademického úkolu nejčastěji odkládáte na později? (psaní seminární práce, studium atd.)

14) Jaké náhradní aktivity děláte, když odkládáte akademický úkol? (odpovězte vlastními slovy)

PŘÍLOHA P II: POSTER – TIPY, JAK SE VYHNOUT PROKRASTINACI

Odkládáš důležité úkoly na poslední chvíli?

Píšeš seminární práci těsně před termínem odevzdání?

Stává se ti, že se učíš na zkoušku na poslední chvíli?

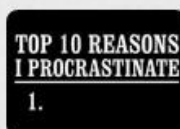
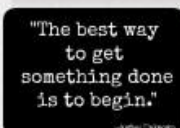
Znáš ten pocit, když se ti nechce začít pracovat na zadaném úkolu?

Pokud ano, tak právě pro Tebe je určen tento poster, který je zaměřen na tipy, jak se můžeš vyhnout odkládání důležitých akademických úkolů, tj. akademické prokrastinaci.



- **BUĎ REALISTA!** Buď realista v odhadování času a v odhadování svých sil k dokončení akademického úkolu.
- **STANOV SI PRIORITY!** Udělej si seznam priorit. Ne všechny úkoly jsou nezbytné, některé úkoly mohou počkat, některé úkoly mohou být odloženy, ale některé úkoly nepočkají.
- **STANOV SI CÍL!** Soustřeď se na to, čeho chceš dosáhnout. Cíl rozděl na několik menších, specifických částí. Stanov si cíle krátkodobé i dlouhodobé. Neodkládej malé úkoly (pocit z vykonané práce je dobrý).
- **PLÁNUJ!** První zjisti, jak dlouho budou úkoly trvat. Zvaž, zda všechny činnosti lze kombinovat a zjisti, zda velké úkoly mohou být rozděleny do menších, více zvládnutelných úkolů, které mohou být snadněji naplánovány (např. návštěva knihovny jako součást úkolu psaní seminární práce).
- **POZNEJ SÁM SEBE!** Víš, jestli jsi ranní ptáče nebo noční sova? Uvědom si svůj nejlepší čas během dne, kdy je čas Tvého vrcholu energie. Pokud jsi ranní ptáče, nesnaž se pracovat na úkolech v noci a naopak.
- **ORGANIZUJ!** Najdi si vhodné studijní prostředí. Měj organizované pracoviště - neztrácej čas neustálým hledáním dokumentů. Používej diář, kalendář, poznámkový blok. Dělej si jak krátkodobé seznamy (pro každý den), tak dlouhodobé seznamy (na týden).
- **BUĎ FLEXIBILNÍ!** Dospělý student potřebuje flexibilní myšlení a flexibilní plán. Očekávej nepředvídané překážky a problémy. Může se stát něco neočekávaného (např. dojde barva v tiskárně hodinu před odevzdáním seminární práce, nemoc, atd.), proto je třeba být schopen flexibilně uspořádat svůj rozvrh v případě potřeby.
- **ODPOČÍVEJ!** Zahřiň do svého plánu také čas na odpočinek, relaxaci, spánek, stravování, cvičení. Stres snižuje výkon, stejně jako nedostatek spánku. Dělej si krátké přestávky mezi vzdělávacími činnostmi, dělej činnosti, které pomáhají vyčistit mysl a připravit ji na nové informace, např. běh na procházku, protáhni se, poslouchej hudbu, prostě vše, co Tě osvěží, uvolní, posílí a sníží vysokoškolský stres.
- **BUĎ NA SEBE HRDÝ!** Oslav úspěšně dokončené úkoly, abys sám sobě potvrdil dobře odvedenou práci a odměň svůj pokrok na své cestě studiem! Buď hrdý na svou dokončenou práci a tvrdou práci, která za ní stála.
- **MĚJ VIZI!** Proč to všechno dělám? Pomohou mi tyto aktivity dosáhnout mých cílů? Je důležité mít a sledovat osobní poslání (osobní a kariéru) a vědět, co je pro Tebe důležité a hlavně mít pozitivní postoj ke studiu! Uvědom si postup směrem k vysněnému titulu.

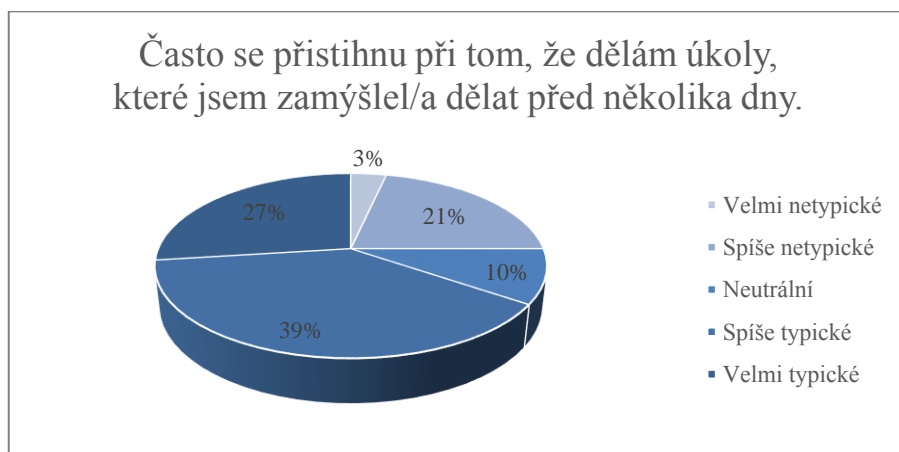
Pamatuj, že problém nikam neuteče, úkol zde bude pořád. To, co potřebuješ, je udělat to hned a začít! Teď už je jen na Tobě, jakou cestu si vybereš...



PŘÍLOHA P III: TŘÍDĚNÍ 1. STUPNĚ – OTÁZKY Č. 7-26

Následující data se týkají vyhodnocení dat v části II. v dotazníku – otázky č. 7-26 se vážou k dílčí výzkumné otázce č. 1: Jaký je podíl studentů, kteří vykazují znaky akademické prokrastinace? (otázka č. 7 v dotazníku).

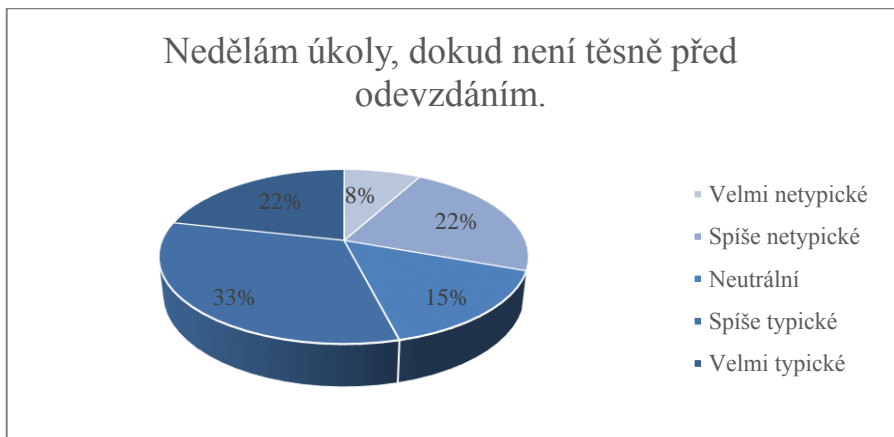
Otázka č. 7: Často se přistihnu při tom, že dělám úkoly, které jsem zamýšlel/a dělat před několika dny.



Graf č. 39: Často se přistihnu při tom, že dělám úkoly, které jsem zamýšlel/a dělat před několika dny.

Z 200 respondentů 24 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi netypické a Spíše netypické); 66 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi typické a Spíše typické); pro 10 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše typické (39 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi netypické (3 %).

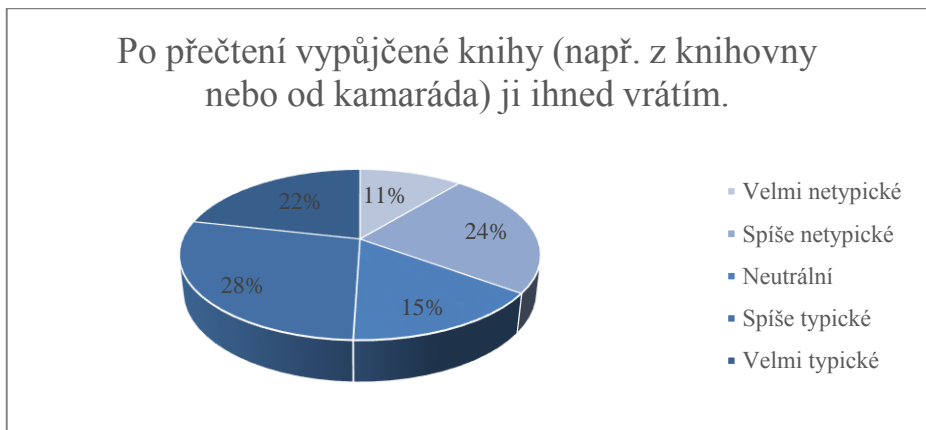
Otázka č. 8: Nedělám úkoly, dokud není těsně před odevzdáním.



Graf č. 40: Nedělám úkoly, dokud není těsně před odevzdáním.

Z 200 respondentů 30 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi netypické a Spíše netypické); 55 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi typické a Spíše typické); pro 15 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše typické (33 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi netypické (8 %).

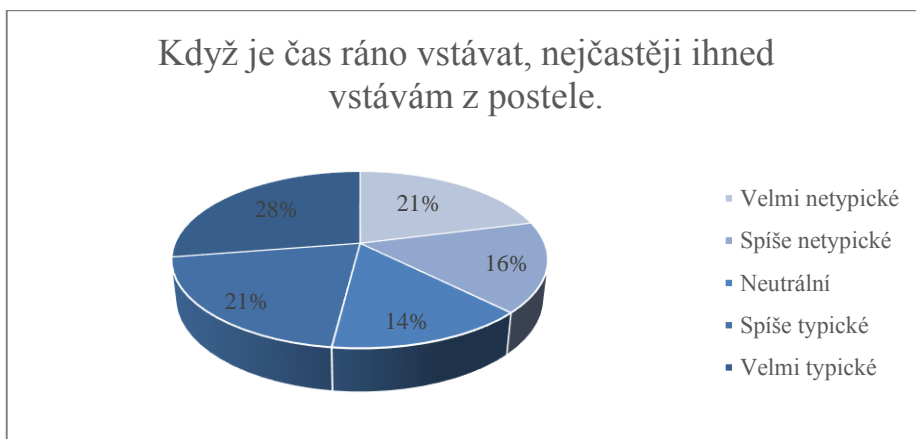
Otázka č. 9: Po přečtení vypůjčené knihy (např. z knihovny nebo od kamaráda) ji ihned vrátím.



Graf č. 41: Po přečtení vypůjčené knihy (např. z knihovny nebo od kamaráda) ji ihned vrátím.

Z 200 respondentů 35 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi netypické a Spíše netypické); 50 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi typické a Spíše typické); pro 15 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše typické (28 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi netypické (11 %).

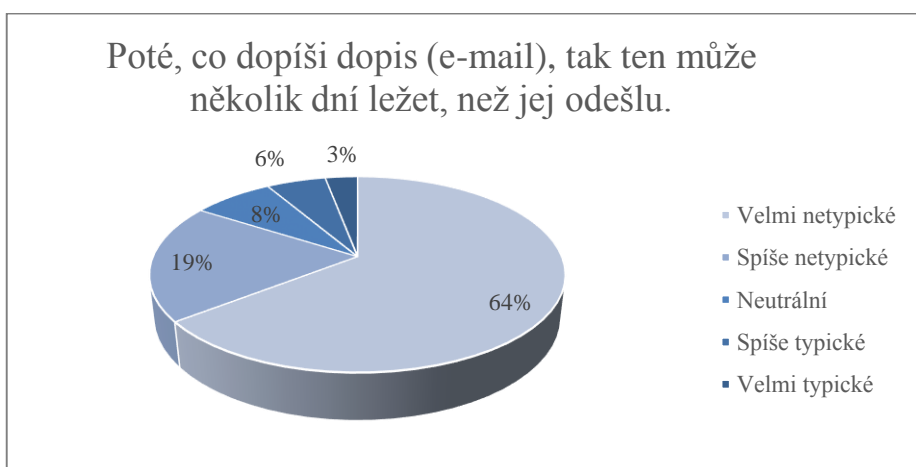
Otázka č. 10: Když je čas ráno vstávat, nejčastěji ihned vstávám z postele.



Graf č. 42: Když je čas ráno vstávat, nejčastěji ihned vstávám z postele.

Z 200 respondentů 37 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi a Spíše netypické); 49 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 14 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Velmi typické (28 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Neutrální (14 %).

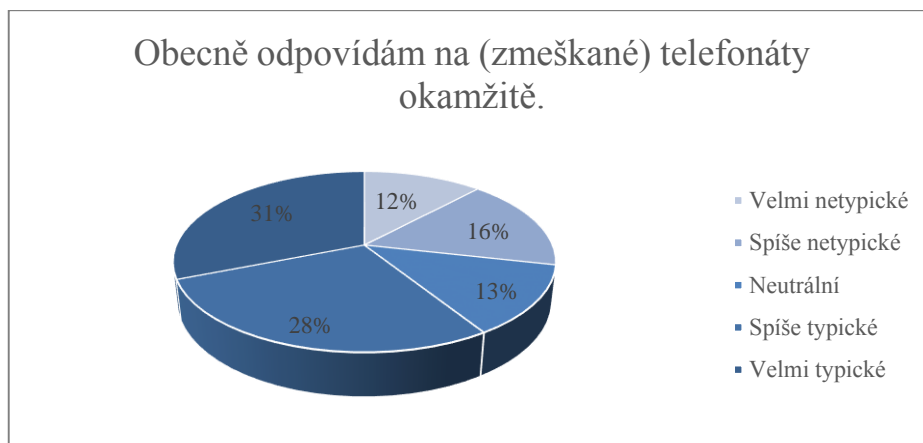
Otázka č. 11: Poté, co dopíšeš dopis (e-mail), tak ten může několik dní ležet, než jej odešlu.



Graf č. 43: Poté, co dopíšeš dopis (e-mail), tak ten může několik dní ležet, než jej odešlu.

Z 200 respondentů 83 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi a Spíše netypické); 9 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 8 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Velmi netypické (64 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi typické (3 %).

Otázka č. 12: Obecně odpovídám na (zmeškané) telefonáty okamžitě.



Graf č. 44: Obecně odpovídám na (zmeškané) telefonáty okamžitě.

Z 200 respondentů 28 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi a Spíše netypické); 59 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 13 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Velmi typické (31 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi netypické (12 %).

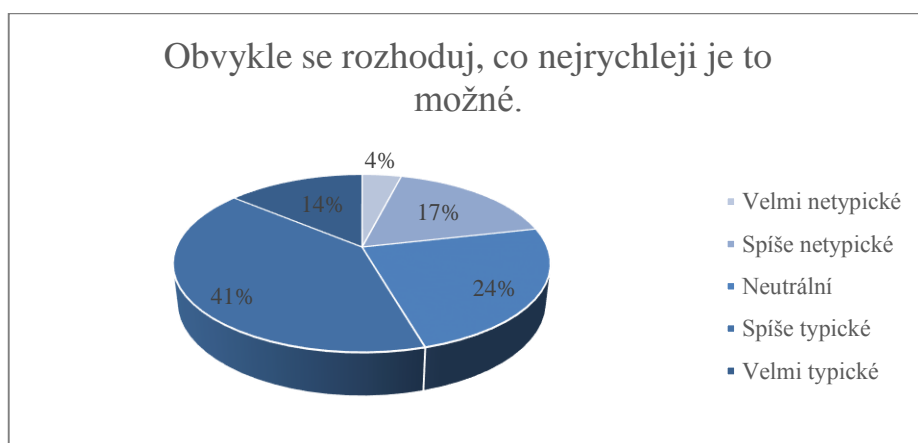
Otázka č. 13: I úkoly, které vyžadují krátké sezení u stolu a práci na nich, dělám dny.



Graf č. 45: I úkoly, které vyžadují krátké sezení u stolu a práci na nich, dělám dny.

Z 200 respondentů 58 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi a Spíše netypické); 25 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 17 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše netypické (39 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi typické (8 %).

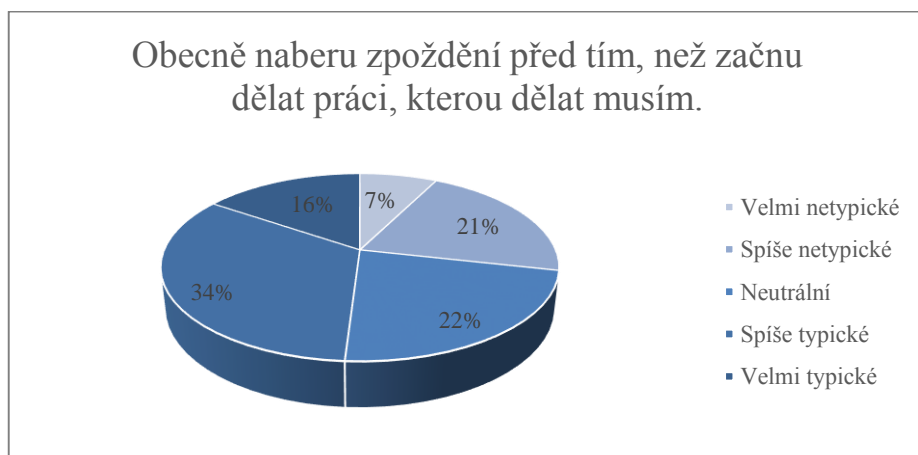
Otázka č. 14: Obvykle se rozhoduji, co nejrychleji je to možné.



Graf č. 46: Obvykle se rozhoduji, co nejrychleji je to možné.

Z 200 respondentů 21 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi a Spíše netypické); 45 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 24 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše typické (41 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi netypické (4 %).

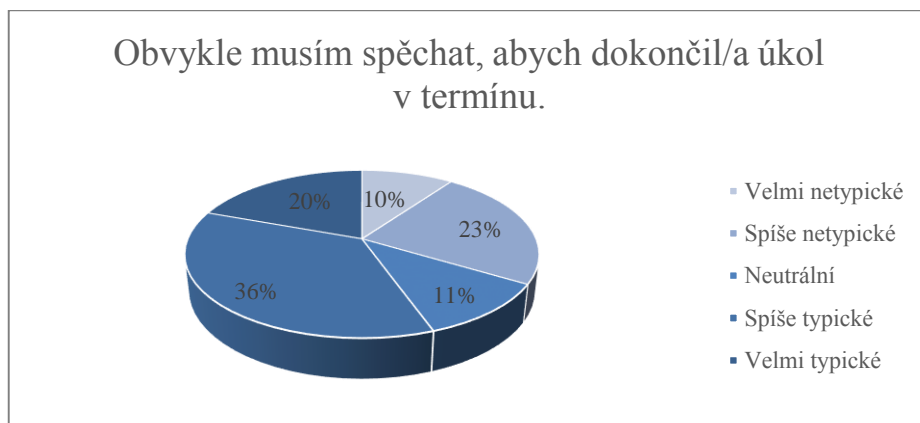
Otázka č. 15: Obecně naberu zpoždění před tím, než začnu dělat práci, kterou dělat musím.



Graf č. 47: Obecně naberu zpoždění před tím, než začnu dělat práci, kterou dělat musím.

Z 200 respondentů 28 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi a Spíše netypické); 50 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 22 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše typické (34 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi netypické (7 %).

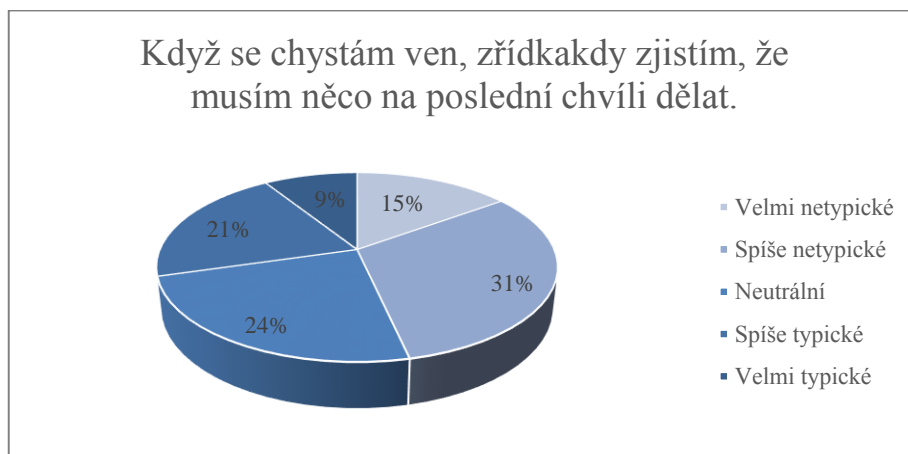
Otázka č. 16: Obvykle musím spěchat, abych dokončil/a úkol v termínu.



Graf č. 48: Obvykle musím spěchat, abych dokončil/a úkol v termínu.

Z 200 respondentů 33 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi a Spíše netypické); 56 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 11 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše typické (36 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi netypické (10 %).

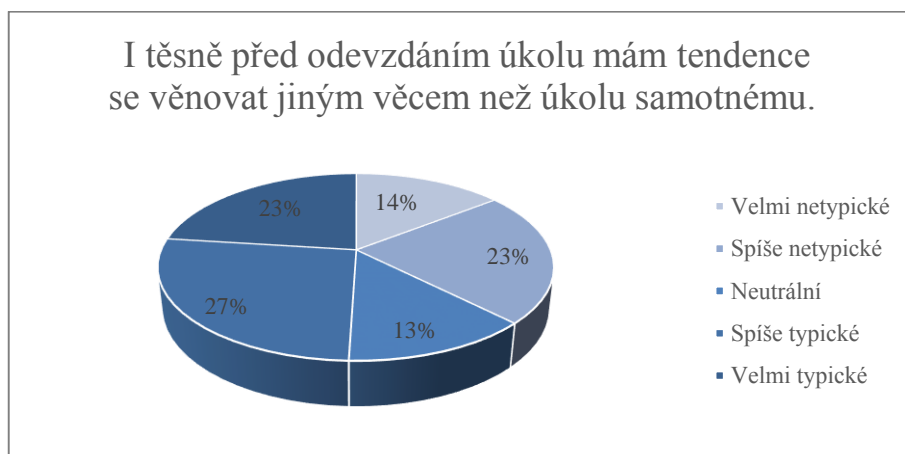
Otázka č. 17: Když se chystám ven, zřídka kdy zjistím, že musím ještě něco na poslední chvíli dělat.



Graf č. 49: Když se chystám ven, zřídka kdy zjistím, že musím ještě něco na poslední chvíli dělat.

Z 200 respondentů 46 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi a Spíše netypické); 30 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 24 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše netypické (31 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi typické (9 %).

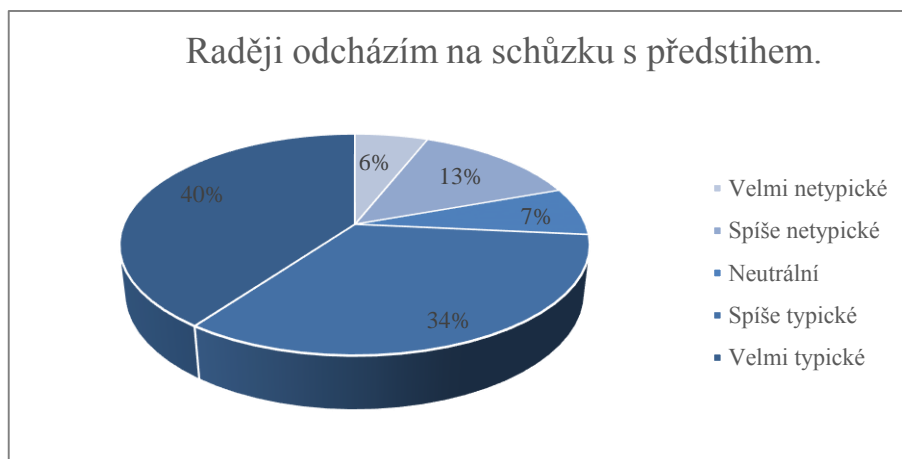
Otázka č. 18: I těsně před odevzdáním úkolu mám tendence se věnovat jiným věcem, než úkolu samotnému.



Graf č. 50: I těsně před odevzdáním úkolu mám tendence se věnovat jiným věcem, než úkolu samotnému.

Toto tvrzení 37 % respondentů nevystihuje (odpověď Velmi netypické a Spíše netypické); 50 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi typické a Spíše typické); pro 13 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše typické (27 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Neutrální (13 %).

Otázka č. 19: Raději odcházím na schůzku s předstihem.



Graf č. 51: Raději odcházím na schůzku s předstihem.

Z 200 respondentů 19 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi netypické a Spíše netypické); 74 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi typické a Spíše typické); pro 7 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Velmi typické (40 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi netypické (6 %).

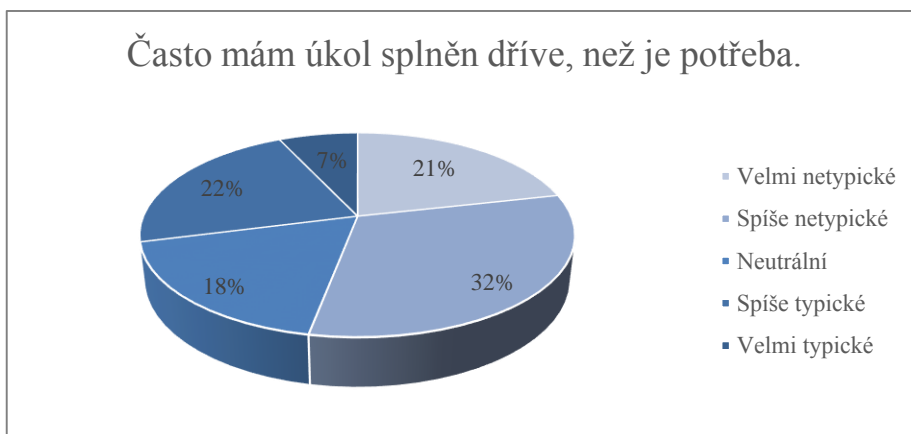
Otázka č. 20: Často začínám na úkolu pracovat krátce po jeho zadání.



Graf č. 52: Často začínám na úkolu pracovat krátce po jeho zadání.

Z 200 respondentů 57 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi a Spíše netypické); 25 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 18 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše netypické (32 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi typické (5 %).

Otázka č. 21: Často mám úkol splněn dříve, než je potřeba.



Graf č. 53: Často mám úkol splněn dříve, než je potřeba.

Z 200 respondentů 53 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi na Spíše netypické); 29 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 18 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše netypické (32 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi typické (7 %).

Otázka č. 22: Stává se mi, že vánoční dárky nakupuji na poslední chvíli.



Graf č. 54: Stává se mi, že vánoční dárky nakupuji na poslední chvíli.

Z 200 respondentů 44 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi a Spíše netypické); 40 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 16 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše netypické (27 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Neutrální (16 %).

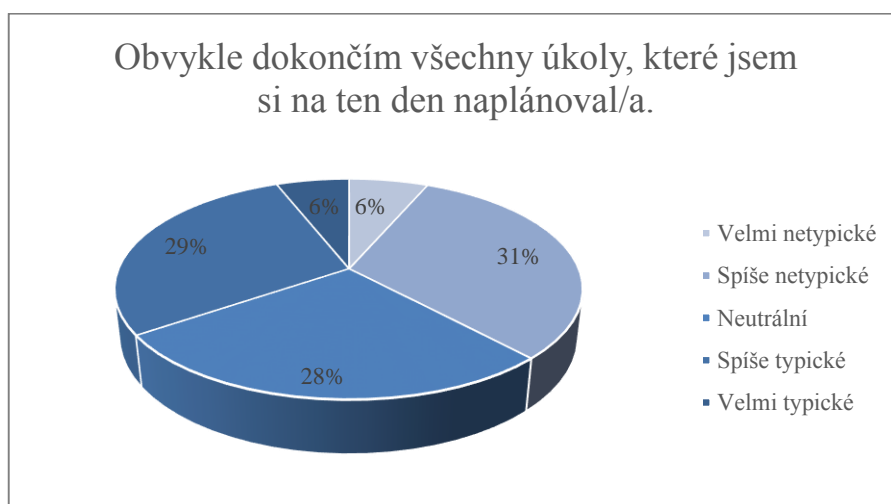
Otázka č. 23: Obvykle kupuji i tu nejpodstatnější věc na poslední chvíli.



Graf č. 55: Obvykle kupuji i tu nejpodstatnější věc na poslední chvíli.

Z 200 respondentů 54 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi a Spíše netypické); 25 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 21 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo při tom Spíše netypické (35 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi typické (8 %).

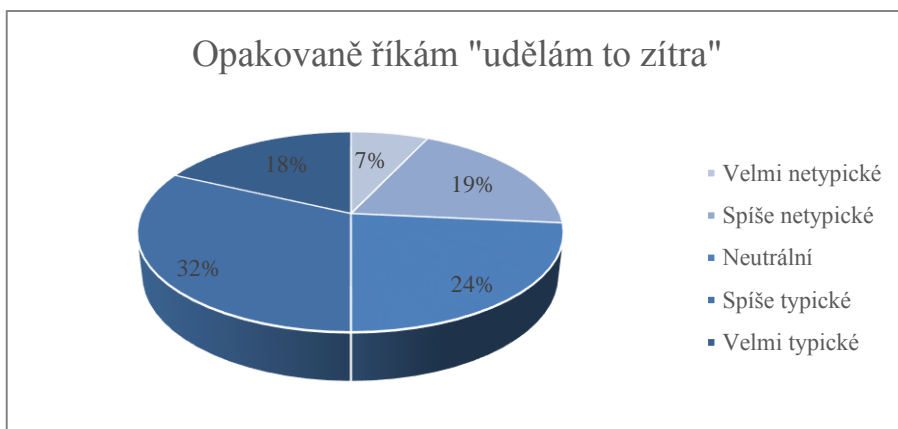
Otázka č. 24: Obvykle dokončím všechny úkoly, které jsem si na ten den naplánoval/a.



Graf č. 56: Obvykle dokončím všechny úkoly, které jsem si na ten den naplánoval/a.

Z 200 respondentů 37 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi a Spíše netypické); 35 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 28 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše netypické (31 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi typické (6 %).

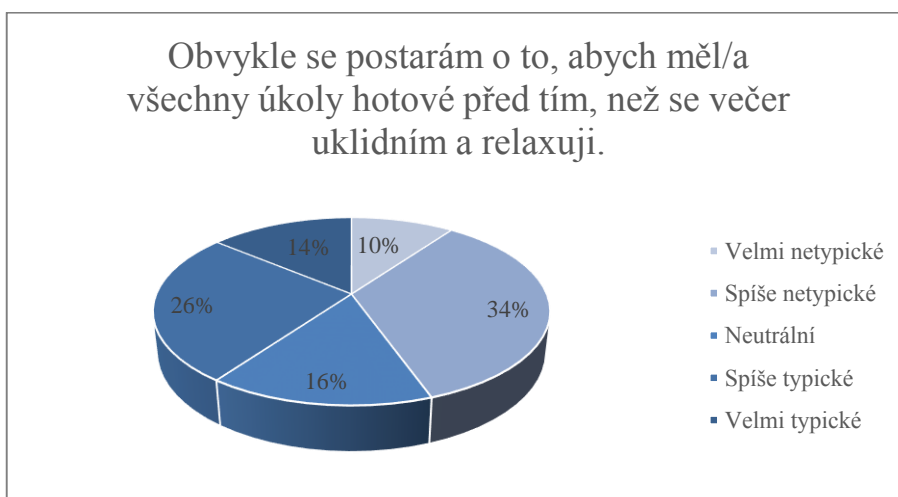
Otázka č. 25: Opakovaně říkám „udělám to zítra“.



Graf č. 57: Opakovaně říkám „udělám to zítra“.

Z 200 respondentů 26 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi a Spíše netypické); 40 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 24 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše typické (32 %), naopak nejméně častou odpovědí bylo Velmi netypické (7 %).

Otázka č. 26: Obvykle se postarám o to, abych měl/a všechny úkoly hotové před tím, než se večer uklidním a relaxuji.



Graf č. 58: Obvykle se postarám o to, abych měl/a všechny úkoly hotové před tím, než se večer uklidním a relaxuji.

Z 200 respondentů 44 % tvrzení nevystihuje (odpověď Velmi a Spíše netypické); 40 % respondentů tvrzení vystihuje (odpověď Velmi a Spíše typické); pro 16 % respondentů výrok není ani odpovídající, ani neodpovídající (odpověď Neutrální). Nejčastější odpovědí bylo Spíše netypické (34 %), nejméně častou odpovědí bylo Velmi netypické (10 %).