

# De invloed van intrapersonlijke factoren op studieresultaten van eerstejaars pabostudenten en de mediërende rol van academisch uitstelgedrag<sup>1 2 3</sup>

L.B. Visser, F.A.J. Korthagen en J. Schoonenboom

## Samenvatting

Uitstelgedrag, het uitstellen van studieactiviteiten, is onder studenten in het hoger onderwijs een groot probleem. Dit kwantitatieve onderzoek onder 238 studenten richt zich op de vraag hoe academische attributiestijl, dispositioneel optimisme, self-efficacy en zelfwaardering van invloed zijn op de studieresultaten van eerstejaars pabostudenten, en wat daarbij de mediërende rol is van academisch uitstelgedrag (opgevat als een combinatie van de constructen motivatiegebrek, faalangst en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag). De eerstejaars studenten vulden drie keer verschillende vragenlijsten in. Een structureel model laat, anders dan verwacht, zien dat zelfwaardering een directe negatieve invloed heeft op daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag en een directe invloed op studieresultaten. Academische attributiestijl en self-efficacy hebben via motivatiegebrek en faalangst een indirecte invloed op daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag en daarmee eveneens een indirecte invloed op de studieresultaten. De uitkomsten laten de impact zien van de invloed van de intrapersonlijke factoren en daadwerkelijk uitstelgedrag op studieresultaten lopende het jaar. Ook tonen de uitkomsten dat bij het herkennen van en het ontwikkelen van een aanpak gericht op het verbeteren van studieresultaten door het remediëren van academisch uitstelgedrag, aandacht voor de intrapersonlijke factoren van de student van groot belang is.

**Kernwoorden:** academisch uitstelgedrag, zelfregulatie, studieresultaten, academische attributiestijl, self-efficacy, zelfwaardering

## 1 Inleiding

Wereldwijd zijn (lage) rendementen van opleidingen en de (grote) uitval van

studenten in het hoger onderwijs een bron van zorg (Hovdhaugen, 2009; Schneider, 2010). Jaarlijks beginnen veel studenten met hun opleiding in het hoger onderwijs, maar niet bij alle studenten verloopt het eerste jaar succesvol. Studieresultaten blijven achter en een aantal studenten krijgt te maken met studie-uitval en stopt tijdens of aan het einde van het eerste jaar met de opleiding. Voor onderwijsinstellingen heeft dit financiële consequenties, evenals voor de studenten zelf. Daarnaast kan het achterblijven van studieresultaten en - in het ergste geval het voortijdig stoppen van een studie - een persoonlijk drama betekenen voor de student.

Het is bekend dat de meerderheid van de studenten die niet succesvol zijn in het hoger onderwijs, het al niet goed doen in hun eerste studiejaar (Arulampalam, Naylor, & Smith, 2004; Bruinsma & Jansen, 2009; Schneider, 2010). Onderzoek naar het achterblijven van studieresultaten en de oorzaken daarvan is daarom van groot belang voor studenten, onderwijsinstellingen en de maatschappij. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de vraag hoe *intrapersonlijke factoren* van studenten *academisch uitstelgedrag* en *studieresultaten* beïnvloeden. De vraag die in dit onderzoek centraal staat is: Hoe zijn de intrapersonlijke factoren *academische attributiestijl*, *dispositioneel optimisme*, *self-efficacy* en *zelfwaardering* van invloed op de *studieresultaten* van eerstejaars pabostudenten, en wat is daarbij de mediërende rol van *academisch uitstelgedrag*, opgevat als een combinatie van *motivatiegebrek*, *faalangst* en *daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag* (Schouwenburg, 1994)? Dergelijk onderzoek naar de invloed van intrapersonlijke factoren en academisch uitstelgedrag op studieresultaten gedurende het eerste jaar, is niet eerder uitgevoerd.

## 1.1 Studieresultaten van eerstejaars pabostudenten

We kozen in deze studie voor eerstejaars studenten omdat we verwachtten dat na het eerste jaar een gedeelte van de studenten met *academisch uitstelgedrag* de opleiding inmiddels (gedwongen) heeft verlaten en dus niet of nauwelijks bereikbaar is voor onderzoek. De reden voor de keuze voor pabostudenten is dat de uitval onder eerstejaars pabostudenten hoger ligt dan het landelijke gemiddelde van uitval van eerstejaars studenten in het hoger onderwijs, terwijl het tegelijkertijd maatschappelijk belangrijk is dat er meer en beter opgeleide basisschoolleerkrachten komen. Het is daarom wenselijk dat er op pabo's minder uitval is en dat pabostudenten optimale leerprestaties behalen. De meest recente beschikbare cijfers over uitval onder eerstejaars studenten in het hoger beroepsonderwijs (Vereniging Hogescholen, 2014) laten zien dat in de jaren 2010-2012 gemiddeld 16.4% van studenten in het hoger beroepsonderwijs in Nederland in het eerste jaar van hun opleiding uitvalt. Voor de opleiding tot leraar basisonderwijs (pabo) is dit een hoger percentage, namelijk 18.5%. In de internationale literatuur over studieresultaten, studiesucces en studie-uitval is veel onderzoek gedaan naar de rol van academisch uitstelgedrag (McCloskey, 2012; Schouwenburg, 1995; Steel, 2007; Wesley, 1994). Hieruit blijkt dat academisch uitstelgedrag een belangrijke invloed heeft op studieresultaten, studiesucces en studie-uitval. Eerdere onderzoeken naar de rol van academisch uitstelgedrag zijn voornamelijk uitgevoerd onder universitaire studenten (buiten Nederland). De populatie van pabostudenten (in Nederland) is een wezenlijk andere populatie die niet vergelijkbaar is met de populatie uit deze eerdere onderzoeken.

## 1.2 Academisch uitstelgedrag

Uitstelgedrag is het herhaaldelijk uitstellen van activiteiten ondanks de consequenties die dit heeft (Van Eerde, 2003). In het geval van *academisch uitstelgedrag* gaat het om het uitstellen van studieactiviteiten. Uitstelgedrag kan opgevat worden als een verschil tussen intentie en gedrag. Hierdoor lukt het de

student niet om de studieactiviteiten binnen de daarvoor gestelde termijn af te ronden, met als consequentie suboptimaal presteren, lage cijfers bij tentamens en eindexamens (Steel, Brothen, & Wambach, 2000) en een verhoogd risico op uitval (Wesley, 1994). Studenten met academisch uitstelgedrag hebben vaak last van negatieve emoties (Lay & Schouwenburg, 1993). Academisch uitstelgedrag is een wijdverspreid probleem waar meer dan 70% van de universitaire studenten regelmatig last van heeft (Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007). Academisch uitstelgedrag is een 'moderne ziekte' en een probleem onder studenten dat waarschijnlijk toeneemt (Kachgal, Hansen, & Nutter, 2001) en waarvan de redenen nog steeds niet voldoende worden begrepen (Katz, Eilot, & Nevo, 2014). Wel is duidelijk dat studenten vandaag de dag leven in een digitale wereld met mobiele telefoons, iPads, Whatsapp en Facebook en veel sociale contacten hebben. De combinatie van multimedia en sociale contacten is een gemakkelijke afleider wanneer studenten bezig zijn of aan de slag moeten met hun studie. Wij vermoeden dat de kans op academisch uitstelgedrag hierdoor groter is geworden.

In dit onderzoek naar de invloed van intrapersoonlijke factoren op studieresultaten houden wij rekening met de mediërende werking van academisch uitstelgedrag. Hierbij beschouwen we, in navolging van Schouwenburg (1994) en andere onderzoekers (Ossebaard, Korthagen, Oost, Stavenga-De Jong, & Vasalos, 2013; Van Essen, Van den Heuvel, & Ossebaard, 2004) academisch uitstelgedrag, als een combinatie van motivatiegebrek, faalangst en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag. Wanneer wij alleen daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag als mediërend construct tussen intrapersoonlijke factoren en studieresultaten zouden nemen, kan het zijn dat bepaalde (indirecte) verbanden niet zichtbaar worden. Het belang van het rekening houden met mediërende constructen bij onderzoek naar academisch uitstelgedrag wordt ondersteund door onderzoek van Katz et al. (2014). Uit hun studie blijkt onder andere dat motivatie een mediërende werking heeft op de invloed van self-efficacy op academisch uitstelgedrag.

### 1.3 Zelfregulatie

Academisch uitstelgedrag is een veel voorkomende vorm van een gebrek aan zelfregulatie (Steel, 2007). Zelfregulatie is het proces waarbij de lerende bepaalde gedachten, gevoelens en gedrag activeert en volhoudt, en deze inzet om persoonlijke doelen te bereiken (Zimmerman & Schunk, 2011). Het verschil in zelfregulatie tussen studenten is een belangrijke oorzaak van verschillen in studieprestaties tussen studenten (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Wanneer een student voor zijn of haar studie een activiteit moet uitvoeren, zoals bijvoorbeeld het bestuderen van de stof voor een tentamen, zijn er drie verschillende fasen in het zelfregulatieproces (Pintrich & Zusho, 2002; Schunk & Ertmer, 2000). De eerste fase is de fase voorafgaand aan de leeractiviteit. Dit is de fase van vooruitdenken en plannen. In deze fase plant de student zijn studieactiviteit waarbij verschillende gedachten met betrekking tot motivatie, waarden en doelen actief zijn. In de tweede fase is de student met zijn of haar studieactiviteit begonnen. Hij of zij monitort zijn of haar prestaties en motivatie tijdens de studieactiviteit en probeert zijn of haar motivatie en het studieresultaat te sturen. Tijdens de studieactiviteit kan de student bijvoorbeeld besluiten om de gebruikte leerstrategie te veranderen omdat die niet het gewenste effect heeft. De derde fase is de fase na het afronden van de studieactiviteit. Dit is de fase van reflectie op het resultaat. Tijdens deze reflectiefase probeert de student te begrijpen waarom het resultaat is zoals het is, en gaat op zijn of haar manier om met emoties die het gevolg zijn van het behaalde studieresultaat.

In dit onderzoek zochten we naar intrapersonlijke factoren waarvan is gebleken dat zij een belangrijke rol spelen in het proces van zelfregulatie en/of *academisch uitstelgedrag* en het behalen van studieresultaten. We kozen hierbij voor *academische attributiestijl* (Buchanan & Seligman, 1995), *dispositioneel optimisme* (Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010), *self-efficacy* (Ferrari, Parker, & Ware, 1992; Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008) en *zelfwaardering* (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003; Ferrari, 1994). In de referenties waarnaar we hiervoor verwijzen is

van één of een combinatie van twee van deze factoren de invloed op academisch uitstelgedrag of studieresultaten onderzocht. Omdat deze factoren in de praktijk in combinatie met elkaar voorkomen, zijn wij in deze studie geïnteresseerd hoe deze combinatie van factoren van invloed is op (de subvariabelen van) academisch uitstelgedrag en de studieresultaten. Door het onderzoeken van de invloed van deze combinatie van intrapersonlijke factoren op de studieresultaten van de verschillende perioden en de rol hierbij van academisch uitstelgedrag (opgevat als een combinatie van faalangst, motivatiegebrek en daadwerkelijk uitstelgedrag), vullen wij een leemte op in de onderzoeksliteratuur op dit gebied.

Binnen deze studie gaan wij na hoe deze variabelen, zoals gemeten in de eerste helft van het studiejaar, het academisch uitstelgedrag en de behaalde studieresultaten van die periode en later in het jaar beïnvloeden. Meer inzicht hierin is van belang met het oog op het tijdig kunnen aanbieden van mogelijke ondersteuning aan eerstejaars studenten met academisch uitstelgedrag. Hoewel het denkbaar is dat academische attributiestijl, dispositioneel optimisme, self-efficacy en zelfwaardering in de loop van het studiejaar kunnen veranderen, gelden deze in het algemeen als eigenschappen die zonder een gerichte interventie, doorgaans redelijk constant blijven.

We maakten een keuze voor intrapersonlijke factoren uit alle zelfregulatiefasen, met daarbij de nadruk op intrapersonlijke factoren die vallen binnen de zelfregulatiefase van vooruitdenken en plannen, omdat het academisch uitstelgedrag daar voor het eerst zichtbaar wordt. Studenten binnen dit onderzoek begonnen aan een voor hen nieuwe opleiding waarbij een groot beroep wordt gedaan op vooruitdenken en plannen. Na de start van de opleiding hadden zij pas na acht weken tentamens en was deadline voor het inleveren van opdrachten 11 weken na de start van de opleiding. Na circa 11 weken kregen zij de behaalde cijfers van de tentamens en drie weken later de resultaten van de opdrachten. In vergelijking met de situatie van het voortgezet onderwijs, waarin leerlingen veel regelmatiger overhoringen en toetsen hebben, is dit een groot verschil. Wij verwachten daarom

Tabel 1

Overzicht van de fasen van het zelfregulatieproces bij studieactiviteiten en de gekozen variabelen binnen deze studie

Fase in zelfregulatieproces	Vooruitdenken en plannen	Monitoren van prestaties en motivatie	Reflectie op het studieresultaat (studiegedrag en studieresultaat)
Zelfregulatieactiviteit	Plannen van studieactiviteit Gedachten m.b.t. motivatie, waarden en doelen.	Omgaan met gevoel van twijfel, motivatiegebrek en neiging tot uitstelgedrag tijdens de studieactiviteit.	Verklaringen geven waardoor studieactiviteit succesvol was of niet.
Relevante variabelen binnen deze studie	Dispositioneel optimisme Self-efficacy Zelfwaardering.	Academisch uitstelgedrag (opgevat als combinatie van faalangst, motivatiegebrek en daadwerkelijk uitstelgedrag).	Academische attributiestijl.

dat de lange tijdsspanne van het toewerken naar het maken van tentamens, het inleveren van opdrachten en het wachten op resultaten, vooral een beroep doet op de eerste fase van het zelfregulatieproces. Zie Tabel 1 voor een overzicht van de fasen van het zelfregulatieproces en de binnen dit onderzoek relevante variabelen.

#### 1.4 Intrapersoonlijke factoren

##### *Dispositioneel optimisme*

Als het gaat om de positieve of negatieve verwachtingen die iemand van tevoren over gebeurtenissen in zijn of haar leven heeft, met andere woorden om het optimistisch of pessimistisch in het leven staan, wordt het begrip *dispositioneel optimisme* gehanteerd. Personen die optimistisch zijn, kunnen doordat zij gebeurtenissen positiever zien, beter omgaan met stressvolle omstandigheden (Jackson, Weiss, & Lundquist, 2000). Optimistische personen hebben effectieve manieren om met tegenslag om te gaan. Pessimistische personen zijn twijfelachtig over de toekomst en vertrouwen op strategieën die gebaseerd zijn op vermijden en vluchten. Wanneer mensen positieve verwachtingen over hun toekomst hebben, zien ze hun doelen vaker als haalbaar en volharden zij in het bereiken van deze doelen. Mensen die minder optimistisch zijn zien hun doelen vaker als onbereikbaar en geven sneller op

(Peters, Rius-Ottenheim, & Giltay, 2013). Optimisme wordt in verband gebracht met betere studieresultaten (Carver et al., 2010).

##### *Self-efficacy*

*Self-efficacy* is het geloof in de eigen mogelijkheden om activiteiten uit te voeren die nodig zijn om een taak succesvol uit te voeren. Het gaat om de gedachte “ik kan het” of “ik kan het niet” die een persoon ten opzichte van een specifieke taak heeft. Ook gaat het om het vertrouwen dat zijn of haar acties verantwoordelijk zijn voor succesvolle uitkomsten en hoe de persoon de mate van controle ervaart over uitdagende eisen die de omgeving stelt. Iemands geloof in eigen kunnen heeft een sterke invloed op de keuze van taken, niveau van uitkomsten, doorzettingsvermogen, veerkracht en op hoe iemand functioneert (Bandura, 1997). Self-efficacy blijkt sterk te correleren met studiesucces (Ferrari et al., 1992; Tuckman, 1991). Een lage self-efficacy is een voorspeller van academisch uitstelgedrag (Klassen et al., 2008; Wolters, 2003). Een belangrijke vraag hierbij is wel of self-efficacy direct van invloed is op academisch uitstelgedrag of dat er sprake is van een mediërend construct waardoor de invloed van self-efficacy op academisch uitstelgedrag wordt verklaard (Katz, et al., 2014).

### *Zelfwaardering*

*Zelfwaardering* verwijst naar hoe waardevol iemand zichzelf als persoon over het algemeen ervaart (Branden, 1994; Rosenberg, 1979). Als iemand zichzelf ziet als waardevol, is er sprake van een hoge *zelfwaardering*, ongeacht of zijn of haar zelf-evaluatie wordt onderschreven door andere personen of criteria (Donnellan, Trzesniewski, & Robins, 2011). *Zelfwaardering* is een belangrijk aspect van iemands sociale en cognitieve ontwikkeling (Berndt, 2002). *Zelfwaardering* wordt beschouwd als een voorspeller van studiesucces (Baumeister et al., 2003) omdat studenten met een lage *zelfwaardering* minder moeite doen tijdens studieactiviteiten en sneller opgeven. Een lage *zelfwaardering* is hiermee een voorspeller van academisch uitstelgedrag (Ferrari, 1994).

### *Academische attributiestijl*

*Academische attributiestijl* verwijst naar de manier waarop een student een verklaring geeft voor gebeurtenissen die plaatsvinden tijdens zijn of haar studie. Onder attributie wordt verstaan: 'de door de persoon waargenomen oorzaak van uitkomsten' (Boyer, 2006). De attributiestijlbenadering berust op de aanname dat toekomstige verwachtingen gebaseerd zijn op attributies die zijn toegekend aan gebeurtenissen in het verleden (Boman, Furlong, Shochet, Lilles, & Jones, 2009; Peters et al., 2013). Wanneer een student bijvoorbeeld een onvoldoende voor een tentamen heeft gehaald, kan hij of zij hiervoor achteraf verschillende verklaringen hebben. Een student met een pessimistische academische attributiestijl zal het niet halen van het tentamen toeschrijven aan interne, blijvende, en universele oorzaken: "Ik ben gewoon dom en daarom heb ik het niet gehaald, zo ben ik nou eenmaal, ik kan dat niet veranderen." Een student met een optimistische academische attributiestijl zal het niet halen van het tentamen toeschrijven aan tijdelijke, externe en specifieke factoren, bijvoorbeeld door te denken: "De vragen in het tentamen waren gewoon niet duidelijk. Het is een kwestie van pech hebben." Uit een aantal onderzoeken blijkt dat studenten met een optimistische attributiestijl succesvoller

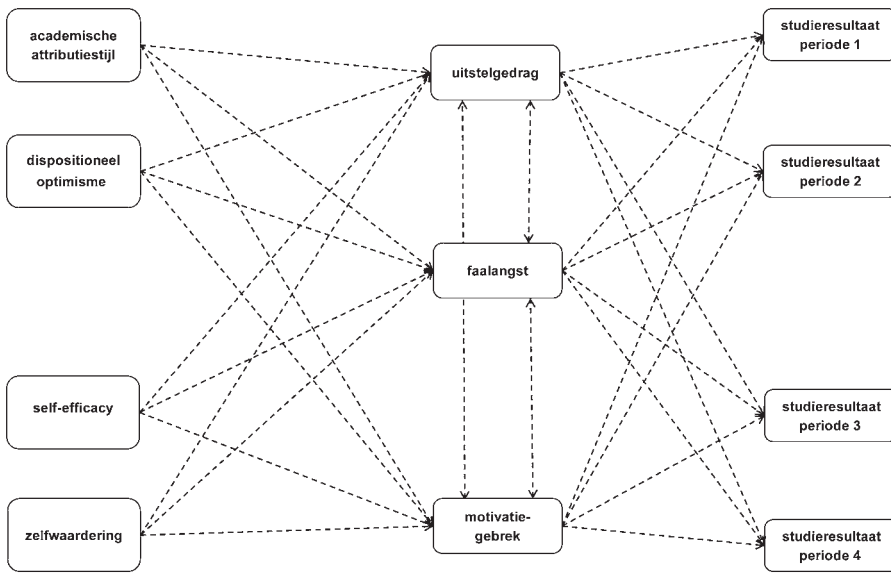
zijn in hun studie (Buchanan & Seligman, 1995; Peterson & Barrett, 1987). Uit andere onderzoeken blijkt deze invloed echter niet. (McKean, 1990; Schulman, 1995). Het is niet duidelijk waarom attributiestijl in het ene onderzoek wel als voorspeller wordt gevonden, terwijl dit in andere onderzoeken niet het geval is (Buchanan & Seligman, 1995).

### **1.5 Onderzoeksvraag**

Veel van de genoemde onderzoeken hebben één of meerdere van de intrapersonlijke factoren als beïnvloedend construct genomen en de invloed geanalyseerd van die construct(en) op *studie-uitstelgedrag* en/of *studieresultaten* over een heel collegejaar. Omdat deze intrapersonlijke factoren in de praktijk gezamenlijk voorkomen, onderzoeken we in deze studie de invloed van de vier besproken intrapersonlijke factoren in combinatie met elkaar. Hierbij kijken we hoe de invloed op de studieresultaten gedurende het jaar verloopt. Door de keuze van deze combinatie van intrapersonlijke factoren en het kijken naar de invloed op studieresultaten op verschillende momenten van het jaar en de mediërende rol van academisch uitstelgedrag, dragen we met dit onderzoek bij aan het vergroten van de wetenschappelijke kennis en praktische inzicht op dit gebied. Kortom: we willen onderzoeken hoe *academische attributiestijl*, *dispositioneel optimisme*, *self-efficacy* en *zelfwaardering* via *academisch uitstelgedrag* (opgevat als een combinatie van de constructen *motivatiegebrek*, *faalangst* en *daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag*) gedurende het collegejaar van invloed zijn op *studieresultaten* (zie de onderzoeksvraag in de inleiding). Onze onderzoeksvraag valt uiteen in drie deelvragen:

(1) Wat is de invloed van de intrapersonlijke factoren, academische attributiestijl, dispositioneel optimisme, self-efficacy en zelfwaardering van eerstejaars pabostudenten op academisch uitstelgedrag (opgevat als een combinatie van *motivatiegebrek*, *faalangst* en *daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag*)?

(2) Wat is de invloed van academisch uitstelgedrag (opgevat als een combinatie van *motivatiegebrek*, *faalangst* en *daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag*) van eerstejaars



Figuur 1.  
Conceptueel model.

pabostudenten op studieresultaten?

(3) Wat is daarbij de interne structuur van academisch uitstelgedrag (de relaties tussen motivatiegebrek, faalangst en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag)?

Zie Figuur 1 voor het conceptueel model van de verwachte relaties.

## 2 Methode

### 2.1 Onderzoeksgroep

In deze kwantitatieve studie onderzochten we alle eerstejaars pabostudenten ( $N=238$ ) van Driestar hogeschool (40 mannen, 198 vrouwen; leeftijd tussen 16 en 47; gemiddelde leeftijd 18.48 jaar). Driestar hogeschool is een kleine zelfstandige christelijke hogeschool met circa 1500 studenten.

### 2.2 Dataverzameling

#### *Intrapersoonlijke factoren*

Na toestemming van het hogeschoolmanagement zijn de vragenlijsten voor het meten van (de subvariabelen van) academisch uitstelgedrag en de intrapersoonlijke factoren te weten academische attributiestijl, dispositioneel

optimisme, self-efficacy en zelfwaardering van eerstejaars studenten op drie momenten afgenomen gedurende de eerste twee periodes van het eerste jaar. Zie Tabel 2 voor een overzicht van de gebruikte meetinstrumenten en afnamemomenten. Een collegejaar op Driestar hogeschool is opgedeeld in vier even lange periodes waarin de studenten zes weken college hebben, gevolgd door een tentamenweek en daarna twee weken stage. Om te voorkomen dat de studenten te veel vragen in één keer moesten beantwoorden en de meting hiermee beïnvloed werd, zijn de verschillende vragenlijsten op drie afzonderlijke momenten afgenomen. We hebben bij het plannen van de afname van de vragenlijsten ook rekening gehouden met de vraag of ervaring met het volgen van de colleges en inhoudelijke kennis over de collegestof noodzakelijk was. Omdat de vragenlijsten voor het meten van zelfwaardering en dispositioneel optimisme niet specifiek zijn gericht op de academische context, zijn deze als eerste afgenomen, in de eerste week tijdens een kennismakingsbijeenkomst van de studenten met hun nieuwe klas. Omdat bij het meten van academische attributiestijl

Tabel 2  
 Overzicht gebruikte meetinstrumenten en moment van afname

Te meten begrip	Meetinstrument	Moment van afname
<i>Zelfwaardering</i>	Nederlandstalige versie van de Rosenberg Self-Esteem Scale Revised (RSESR) (Franck, De Raedt, Barbez, & Rosseel, 2008). $\alpha = .86$	Start collegejaar
<i>Dispositioneel optimisme</i>	Dutch Life Orientation Test-Revised (DLOTR) (Ten Klooster et al., 2010), een vertaling van de LOTR (Scheier, Carver, & Bridges, 1994). $\alpha = .78$	Start collegejaar
<i>Academische attributiestijl</i>	Eigen vertaling van de Academic Attributional Scale Questionnaire (AASQ) (Peterson & Barrett, 1987). $\alpha = .84$	Halverwege periode 2
<i>General self-efficacy</i>	Nederlandstalige versie van de General Self-Efficacy Scale (GSES) (Teeuw, Schwarzer, & Jerusalem, 1994). $\alpha = .85$	Eind periode 2
<i>Academisch uitstelgedrag</i>	Vragenlijst Procrastinatie Als Toestand bij Studietaken (PATS) (Schouwenburg, 1994). Totaalschaal $\alpha = .94$ , subschaal faalangst $\alpha = .85$ , subschaal motivatiegebrek $\alpha = .83$ , subschaal daadwerkelijk uitstelgedrag $\alpha = .91$ .	Eind periode 2
<i>Studieresultaten</i>	Aantal behaalde ECTS-credits volgens het digitale studentvolgsysteem.	Laatste dag van de eerste-, tweede- en derde periode en op laatste dag van het collegejaar.

Noot. De weergegeven  $\alpha$  is de oorspronkelijke betrouwbaarheidscoëfficiënt in de genoemde literatuur.

gevraagd wordt hoe studenten zouden reageren op bepaalde negatieve gebeurtenissen die kunnen voorkomen tijdens hun studie is ervaring met de studie vereist om hierover een inschatting te kunnen maken. Deze vragenlijst is daarom halverwege periode 2 bij alle studenten afgenomen, in dezelfde week en na afloop van een willekeurig college. Als laatste zijn de vragenlijsten afgenomen om self-efficacy te meten, alsmede de subvariabelen van academisch uitstelgedrag, namelijk motivatiegebrek, faalangst en daadwerkelijk vertoond gedrag. Dit gebeurde tijdens de eerste twee dagen van de tentamenweek aan het einde van periode 2. Wanneer studenten het tentamen afgerond hadden, werd gevraagd of zij de vragenlijst wilden invullen voordat zij het lokaal verlieten. Alle vragenlijsten zijn ingevuld in het klaslokaal, waarbij de studenten niet met elkaar mochten praten om beïnvloeding van elkaar te voorkomen. De rol van de aanwezige docenten of surveillanten was beperkt tot het uitdelen en innemen van de vragenlijsten.

### Studieresultaten

De variabele studieresultaten is vastgesteld door middel van het aantal ECTS-credits die de student op de peildatums heeft behaald. De reden dat wij kozen voor het aantal ECTS-credits is dat dit volgens ons het meest objectieve beeld geeft van het studieresultaat van de student op een bepaald moment in het jaar. Het aantal te behalen studiepunten is evenredig over het jaar verdeeld, waardoor elke student op de meetmomenten een gelijk aantal studiepunten kan hebben. Het aantal behaalde ECTS-credits in de perioden 1, 2 en 3 is gepeild op de laatste dag voor de tentamenperiode van de desbetreffende periode. Het aantal ECTS-credits dat behaald is tot en met periode 4, is gepeild op de laatste dag van het collegejaar. De ECTS-credits zijn, met toestemming van de student, opgevraagd in het digitale studievorderingenprogramma Traject Planner.



### 2.3 Gebruikte instrumenten

De in deze studie gebruikte meetinstrumenten zijn bestaande vragenlijsten (zie Tabel 2) die voldoen aan de eisen van interne betrouwbaarheid en validiteit. Wanneer er geen (goede) Nederlandstalige versie van de vragenlijst beschikbaar was (dit was het geval bij de AASQ) hebben we de Engelstalige vragenlijst vertaald in het Nederlands. De eerste auteur vertaalde de vragenlijst waarna deze ter controle werd voorgelegd aan de andere auteurs. Zij vertaalden de vragenlijst dan vanuit het Nederlands terug naar het Engels om zo de correctheid van de vertaling na te gaan. Indien nodig werd in overleg met de eerste auteur de vertaling aangepast. Details over de vragenlijsten zijn te vinden in Appendix 1.

#### *Academische attributiestijl*

We gebruikten de door Peterson en Barrett (1987) ontwikkelde Academic Attributional Style Questionnaire (AASQ) om de academische attributiestijl van de studenten te meten. We hebben de vragenlijst vertaald in het Nederlands en een aantal uitspraken aangepast aan de context van het eerste jaar van de opleiding tot leraar basisonderwijs. De AASQ bestaat uit 12 negatief geformuleerde uitspraken die gaan over situaties die studenten tijdens hun studie kunnen meemaken. Over elke uitspraak worden vier vragen gesteld. De eerste vraag richt zich op de oorzaak van de negatieve gebeurtenis. Deze vraag is alleen bedoeld om de student te laten nadenken over een mogelijke verklaring. Bij het verwerken van de data wordt met deze vraag niets gedaan. Op een zevenpunts Likertschaal (1-7) geeft de student vervolgens aan of: Vraag b: de oorzaak van de gebeurtenis volgens de student te wijten is aan factoren buiten zichzelf of factoren in zichzelf. Vraag c: de oorzaak permanent of tijdelijk is. Vraag d: de oorzaak alleen betrekking heeft op deze specifieke gebeurtenis of bij meer gebeurtenissen zal voorkomen. Om de academische attributiestijl te bepalen, worden de scores op de vragen b, c en d bij elkaar opgeteld.

#### *Self-efficacy*

De variabele self-efficacy is gemeten met de Dutch General Self-Efficacy Scale. Dit is een

Nederlandse vertaling van de oorspronkelijke General Self-Efficacy Scale, ontwikkeld door Schwarzer & Jerusalem (1995). Deze vragenlijst meet hoe iemand in het algemeen omgaat met stressoren/moeilijke situaties in zijn of haar leven. De respondent wordt gevraagd om te reageren op 10 stellingen (optimistische 'self-beliefs') die vragen naar hoe de respondent in het algemeen denkt en doet. Op een vierpunts Likertschaal van volledig onjuist (1) tot volledig juist (4) geeft de respondent aan in welke mate de stelling voor hem of haar op dat moment van toepassing is.

#### *Dispositioneel optimisme*

Om de mate van dispositioneel optimisme te bepalen, is de Dutch Life Orientation Test-Revised (DLOTR) (Ten Klooster et al., 2010) gebruikt. Dit is een Nederlandse vertaling van de Engelstalige Life Orientation Test-Revised (Scheier et al., 1994). Dispositioneel optimisme wordt gemeten door aan de respondenten te vragen of ze positieve of negatieve verwachtingen hebben over hun toekomst. De vragenlijst bestaat uit 10 vragen. De vragen worden gescoord op een vijfpunts Likertschaal van helemaal mee oneens (0) tot helemaal mee eens (4).

#### *Zelfwaardering*

De variabele zelfwaardering is gemeten met de Nederlandse vertaling van de Rosenberg Self-Esteem Scale (RSESR) (Franck et al., 2008). De Rosenberg Self-Esteem vragenlijst omvat vijf negatief gestelde items en vijf positief gestelde items, die gescoord kunnen worden op een vierpunts Likertschaal van helemaal mee oneens (1) tot helemaal mee eens (4).

#### *Academisch uitstelgedrag*

De mate van academisch uitstelgedrag is gemeten met de van oorsprong Nederlandstalige vragenlijst Procrastinatie als Toestand bij Studietaken (PATS) (Schouwenburg, 1994). De somscore van de PATS wordt verkregen door optelling van de scores op de drie subschalen: motivatiegebrek, faalangst en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag. Door middel van 31 items wordt de student bevrraagd over zijn of haar studiegedrag van de week



voorafgaand aan het moment dat de vragenlijst wordt ingevuld. Elke item begint met de vraag “hoe vaak heb of ben je afgelopen week...”? Op een vijfpunts Likertschaal van niet (1) tot steeds (5) geeft de student zijn of haar inschatting op de vraag hoe vaak iets is voorgekomen.

## 2.4 Analyses

Een confirmatieve factoranalyse bevestigde de structuur van de genoemde schalen en van de drie subschalen van de PATS, met voor de gestandaardiseerde factorladingen van vrijwel alle items van alle schalen een p-waarde < .001. Een uitzondering vormde de AASQ-vragenlijst. De b-, c-, en d-vragen van deze vragenlijst bleken ieder op zich een betrouwbare subschaal van 12 items te vormen, waarbij voor de subschalen van de d- en c-vragen voor alle items respectievelijk alle items minus 1 een p-waarde < .001 gold. De subschaal van de b-vragen kende twee items met een p-waarde van respectievelijk .138 en .053. Voor de AASQ-schaal als geheel bleken echter de p-waarden van 12 van de 36 items niet-significant (>.05).

De data van de vragenlijsten AASQ, GSES, DLOTR, RSESR en PATS en de behaalde studieresultaten zijn in Mplus versie 7 geanalyseerd. Een structureel model

werd opgezet met de behaalde ECTS-credits in de vier perioden als afhankelijke variabelen, academische attributiestijl, dispositioneel optimisme, self-efficacy en zelfwaardering, als onafhankelijke variabelen en de drie subschalen van de PATS (faalangst, motivatiegebrek en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag) als mediërende variabelen. In het model werden mogelijke correlaties tussen de afhankelijke variabelen opgenomen. Correlaties tussen onafhankelijke variabelen werden niet in het model opgenomen. Voor een dergelijk complex model was onze onderzochte groep niet groot genoeg. Niet-significante regressiecoëfficiënten werden één voor één verwijderd. Daarnaast werden de in Mplus gegeven Modification Indices gebruikt voor verandering van het model. Een verandering van het model werd als verbetering gezien als hiermee de Akaike's Information Criterion (AIC) daalde met ten minste twee punten (Akaike, 1974).

## 3 Resultaten

### 3.1 Beschrijvende gegevens

238 studenten vulden één of meerdere vragenlijsten in. De gemiddelde respons was met 90% hoog (respons afname 1: 96%, respons afname 2: 86%, respons afname 3:

Tabel 3  
Beschrijvende statistieken van de afgenomen vragenlijsten en studieresultaten

Variabelen	M	SD	Min	Max
<i>Academische attributiestijl</i>	153.06	19.54	95.00	207.00
<i>General self-efficacy</i>	28.03	3.56	17.00	37.00
<i>Dispositioneel optimisme</i>	15.00	2.84	6.00	24.00
<i>Zelfwaardering</i>	20.00	3.22	11.00	29.00
<i>Academisch uitstelgedrag: faalangst</i>	26.37	7.63	10.00	47.00
<i>Academisch uitstelgedrag: motivatiegebrek</i>	16.82	4.54	8.00	30.00
<i>Academisch uitstelgedrag: daadwerkelijk uitstelgedrag</i>	38.20	11.47	18.00	71.00
<i>Studieresultaat periode 1</i>	4.01	2.72	.00	11.50
<i>Studieresultaat periode 2</i>	11.70	5.99	.00	24.75
<i>Studieresultaat periode 3</i>	22.41	11.43	.00	48.00
<i>Studieresultaat periode 4</i>	40.84	20.38	.00	60.00

Tabel 4  
Correlaties tussen de verschillende variabelen

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Academische attributiestijl											
2. General self-efficacy	-.20*										
3. Dispositioneel optimisme	-.21*	.47**									
4. Zelfwaardering	-.15	.47**	.55**								
5. Ac. Uitstelgedrag: Faalangst	.27**	-.58**	-.41**	-.40**							
6. Ac. Uitstelgedrag: Motivatiegebrek	.37**	-.20**	-.15	-.12	.43**						
7. Ac. Uitstelgedrag: Daadwerkelijk uitstelgedrag	.25**	-.18**	-.09	.03	.39**	.63**					
8. Studieresultaat periode 1	-.01	.06	-.03	-.10	-.13	-.22**	-.26**				
9. Studieresultaat periode 2	-.20**	.14*	-.06	-.11	-.18*	-.33**	-.39**	.63**			
10. Studieresultaat periode 3	-.19*	.14	.02	-.08	-.21**	-.36**	-.44**	.53**	.81**		
11. Studieresultaat periode 4	-.18*	.17*	.03	-.08	-.25**	-.38**	-.43**	.52**	.81**	.89**	

Noot. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

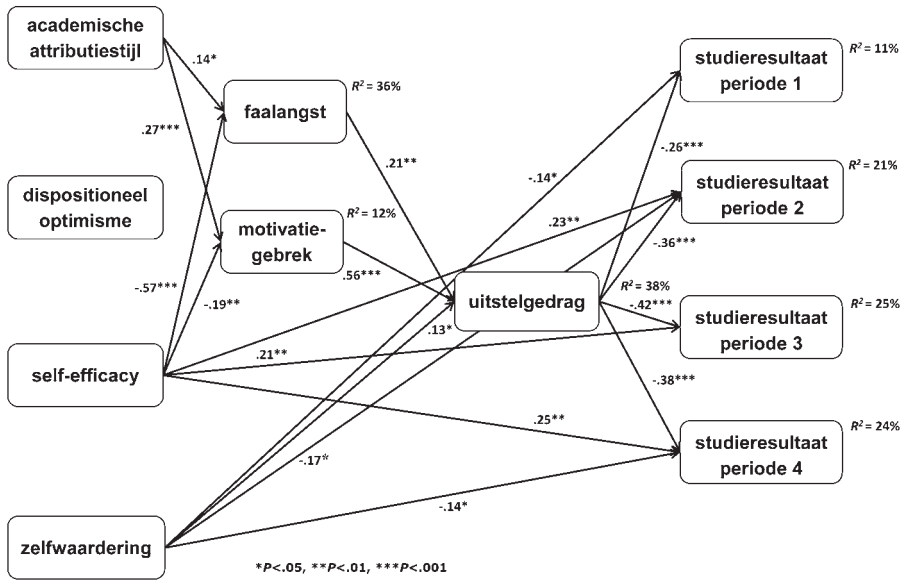
89%). Bij 75 van de 238 respondenten (32%) ontbraken één of meerdere items van de vragenlijsten. In het totaal ontbrak 14.8% van de scores. De missende scores werden geïmputeerd met gebruikmaking van informatie uit alle overige vragenlijsten in SPSS versie 20 volgens de methode van de multiële imputatie. In totaal werden 20 imputatiesets gecreëerd. De met SPSS berekende betrouwbaarheden (gestandaardiseerde Cronbach's alfa) van de vragenlijsten AASQ ( $\alpha = .78$ ), GSES ( $\alpha = .75$ ), RSES ( $\alpha = .82$ ), PATS ( $\alpha = .93$ ) alsmede die van de subvariabelen van de vragenlijst PATS, namelijk faalangst ( $\alpha = .86$ ), motivatiegebrek ( $\alpha = .79$ ) en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag ( $\alpha = .93$ ) waren acceptabel tot uitstekend. De betrouwbaarheid van de vragenlijst DLOTR bleek laag ( $\alpha = .62$ ) te zijn. Zie Tabel 3 voor de beschrijvende statistieken van de afgenomen vragenlijsten en studieresultaten. Zie Tabel 4 voor een overzicht van de correlaties tussen de verschillende variabelen.

### 3.2 Beantwoording van onderzoeksvraag

In Figuur 2 wordt het uiteindelijke structurele model weergegeven.

#### *Invloed van de intrapersoonlijke factoren op de subvariabelen van academisch uitstelgedrag*

Ten aanzien van de invloed van de intrapersoonlijke factoren op de subvariabelen van academisch uitstelgedrag (faalangst, motivatiegebrek en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag), zien we dat academische attributiestijl een positieve invloed heeft op faalangst ( $b = 0.06$ ,  $p = .016$ ,  $b = .14$ ) en motivatiegebrek ( $b = 0.07$ ,  $p < .001$ ,  $b = .27$ ). De invloed van academische attributiestijl op motivatiegebrek is, in vergelijking met de invloed op faalangst, het sterkst. Bij self-efficacy zien we een negatieve invloed op zowel faalangst ( $b = -1.17$ ,  $p < .001$ ,  $b = -.57$ ) als motivatiegebrek ( $b = -0.23$ ,  $p = .003$ ,  $b = -.19$ ), waarbij de invloed op faalangst het sterkst is. Zelfwaardering heeft als enige intrapersoonlijke factor een directe invloed op daadwerkelijk vertoond



Figuur 2.

Invloed van de intrapersoonlijke factoren op (de subvariabelen van) academisch uitstelgedrag en studieresultaten; weergegeven zijn de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. CFI = .98; RMSEA = .07; SRMR = .05.  $\chi^2(17) = 34.98$ ;  $p = .006$ .

uitstelgedrag ( $b = 0.40$ ,  $p = .038$ ,  $b = .13$ ). Dispositioneel optimisme heeft op geen van de variabelen invloed.

#### Invloed van de subvariabelen van academisch uitstelgedrag op studieresultaten

Ten aanzien van de subvariabelen van academisch uitstelgedrag zien we dat alleen daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag een negatieve invloed heeft op het studieresultaat van elke periode. Tot periode 3 wordt de invloed van daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag sterker. In periode 4 is de invloed minder. (Periode 1:  $b = -0.07$ ,  $p < .001$ ,  $b = -.26$ ; Periode 2:  $b = -0.20$ ,  $p < .001$ ,  $b = -.36$ ; Periode 3:  $b = -0.44$ ,  $p < .001$ ,  $b = -.42$ ; Periode 4:  $b = -0.70$ ,  $p < .001$ ,  $b = -.38$ ). De invloed van faalangst en motivatiegebrek op studieresultaten verloopt indirect via daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag.

Interne structuur van academisch uitstelgedrag, de relaties tussen motivatiegebrek, faalangst en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag

Ten aanzien van de onderlinge relaties van de subschalen motivatiegebrek, faalangst en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag van de totaalschaal academisch uitstelgedrag, zien we dat zowel faalangst als motivatiegebrek van invloed zijn op daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag. De invloed van motivatiegebrek ( $b = 1.39$ ,  $p < .001$ ,  $b = .56$ ) is hierbij in vergelijking met de invloed van faalangst ( $b = 0.30$ ,  $p = .001$ ,  $b = .21$ ) het sterkst.

## 4 Conclusie en discussie

In deze bijdrage zijn de invloeden gerapporteerd van de intrapersoonlijke factoren, academische attributiestijl, dispositioneel optimisme, self-efficacy en zelfwaardering van eerstejaars pabostudenten op studieresultaten. Hierbij is ook de mediërende rol van academisch uitstelgedrag (opgevat als een combinatie van motivatiegebrek, faalangst en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag) geanalyseerd.

*Invloeden van de intrapersonlijke factoren op (de subvariabelen van) academisch uitstelgedrag*

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat de intrapersonlijke factoren academische attributiestijl en self-efficacy via faalangst en motivatiegebrek een indirecte invloed hebben op het daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag van studenten. Ten aanzien van academische attributiestijl kunnen we concluderen dat studenten met een pessimistische academische attributiestijl meer faalangst en motivatiegebrek ervaren en daarmee een grotere kans hebben op daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag. De mediërende werking van faalangst is vanuit de literatuur over attributiestijlen (Buchanan & Seligman, 1995) te verklaren. Vanuit de theorie over academische attributiestijl verwachten we dat de student door zijn of haar pessimistische academische attributiestijl de negatieve gebeurtenis van het niet goed verlopen of mislukken van studieactiviteiten op dat moment en in de toekomst wijt aan zichzelf. In zijn of haar beleving is deze oorzaak van blijvende aard en zal de oorzaak in de toekomst op meerdere gebeurtenissen tijdens de studie van invloed zijn. Om deze gevoelens van faalangst en onzekerheid te voorkomen worden studieactiviteiten vermeden en is academisch uitstelgedrag een feit. Het is opvallend dat we deze resultaten wisten te verkrijgen, ondanks dat onze confirmatieve factoranalyse had laten zien dat voor onze steekproef de drie subschalen van de AASQ-vragenlijst niet tezamen één schaal vormden.

De verklaring voor motivatiegebrek als mediërend construct tussen academische attributiestijl en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag ligt mogelijk ook hier in de pessimistische academische attributiestijl van de student bij het verklaren van negatieve gebeurtenissen tijdens de studie. De negatieve studiegebeurtenis, zoals bijvoorbeeld het niet behalen van een tentamen, ligt volgens de student aan zichzelf en is nauwelijks te beïnvloeden. Dit heeft tot gevolg heeft dat de student weinig moeite zal doen om hier verandering in te brengen en de gedachte accepteert dat hij of zij het gewoon niet kan, waarmee de student de regie over het behalen

van zijn of haar studieresultaten buiten zichzelf legt. Studeren heeft volgens de student dan ook weinig zin. Ook kan het volgens Lay (1992) voor een student met motivatiegebrek veiliger zijn om niet met de studietaken aan de slag te gaan, zodat het achterblijven van studiesucces geweten kan worden aan motivatiegebrek en niet aan een gebrek aan intellect. Een relevante vraag is waardoor motivatiegebrek veroorzaakt wordt. Oorzaken kunnen negatieve gebeurtenissen zijn zoals tegenvallende studieresultaten of een lage self-efficacy. Echter, vanuit het perspectief van de theorie over academische attributiestijl kunnen dergelijke oorzaken pas in de loop van het jaar een rol spelen, omdat pas dan de eerste ervaringen met de studie opgedaan zijn. Aan het begin van de studie zou echter het gebrek aan intrinsieke motivatie een rol kunnen spelen. De vraag is dan of de student echt gemotiveerd is voor de opleiding en het toekomstig beroep van leraar en of de student van daaruit het nut en de betekenis van alle opdrachten en tentamens inziet. Van belang kan ook zijn of de keuze voor de pabo-opleiding is gemaakt vanuit een ideaal van de student (bijvoorbeeld: "ik wil meester worden om iets te kunnen betekenen voor kinderen") of dat de keuze voor de opleiding verder weg staat van de student (bijvoorbeeld: "de opleiding lijkt me wel leuk"). Deze rol van intrinsieke motivatie en idealen bij academisch uitstelgedrag zou in vervolgonderzoek nader onderzocht kunnen worden.

Ten aanzien van self-efficacy verloopt de invloed op daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag via de mediërende constructen faalangst en motivatiegebrek. Dit betekent dat studenten met een positieve self-efficacy minder faalangst en motivatiegebrek hebben en daardoor minder kans hebben op daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag. De verklaring hiervoor is dat zij minder snel studieactiviteiten uitstellen of opgeven doordat zij geloven in zichzelf en in hun eigen mogelijkheden om de studieactiviteiten succesvol uit te voeren. Volgens Bandura (1997) hebben zij in lastige (studie)situaties meer veerkracht en doorzettingsvermogen. Studenten met een lagere self-efficacy zullen voorafgaand en tijdens het uitvoeren van studietaken eerder

last hebben van faalangstige gedachten. Zij geloven minder in hun eigen mogelijkheden waardoor negatieve gedachten zoals “ik kan het niet” of “het lukt mij toch niet”, eerder aanwezig kunnen zijn, wat van invloed kan zijn op motivatiegebrek en/of faalangst. Als gevolg daarvan zullen zij eerder academisch uitstelgedrag kunnen vertonen. De mediërende rol van faalangst en motivatiegebrek op de relatie tussen self-efficacy en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag, komt overeen met onderzoek van Katz et al. (2014). In hun studie tonen zij aan dat motivatie, naast een direct effect van self-efficacy op academisch uitstelgedrag, een mediërend effect heeft op de relatie self-efficacy en academisch uitstelgedrag.

Dispositioneel optimisme bleek in ons onderzoek geen invloed te hebben op de subvariabelen van academisch uitstelgedrag en/of studieresultaten. Dit in tegenstelling tot eerder onderzoek (Carver et al., 2010) waarbij dispositioneel optimisme een positieve invloed bleek te hebben op studieresultaten. Ondanks dat de gebruikte vragenlijst DLOTR in eerder onderzoek een valide en betrouwbaar meetinstrument is gebleken (Ten Klooster et al., 2010), bleek in dit onderzoek de betrouwbaarheid van de vragenlijst DLOTR voor het meten van dispositioneel optimisme laag ( $\alpha = .62$ ). Dat betekent dat in deze studie dispositioneel optimisme onvoldoende nauwkeurig gemeten is voor het vaststellen van effecten.

We zien dat zelfwaardering als enige intrapersonlijke factor een directe invloed heeft op daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag. Dit is opvallend, omdat het betekent dat hoe positiever de student zichzelf ziet, des te meer kans hij of zij heeft op daadwerkelijk uitstelgedrag. Dit is een verrassende uitkomst, omdat uit onderzoek (Steel, 2007) blijkt dat studenten met een hoge zelfwaardering minder last hebben van academisch uitstelgedrag. Wanneer er sprake is van een positieve zelfwaardering, ziet de student zichzelf als waardevol en respecteert en accepteert hij of zij zichzelf. Te verwachten was dat studenten met een lage zelfwaardering eerder de neiging hebben om academisch uitstelgedrag te vertonen, omdat zij zichzelf negatief waarden, afwijzen en minachten. Hierdoor

zullen zij minder moeite doen en eerder opgeven (Baumeister et al., 2003). Omdat het gaat om een studenten met een positief zelfbeeld is het te verklaren dat de invloed van zelfwaardering op daadwerkelijke vertoond uitstelgedrag, anders dan de invloed van academische attributiestijl en self-efficacy, direct verloopt en dat faalangst en motivatiegebrek hierbij geen mediërende rol spelen. Een verklaring voor de gevonden invloed van zelfwaardering kan zijn dat studenten met een positieve zelfwaardering meer sociale contacten hebben (Berndt, 2002) en hier veel tijd aan besteden, waardoor er minder tijd is om te studeren. Een mogelijke verklaring kan ook zijn dat studenten met een hoge zelfwaardering bij het aangaan van moeilijke situaties hun zelfwaardering in stand willen houden door deze situaties te vermijden (Lupien, Seery, & Almonte, 2010). Deze vermijdingsstrategie wordt self-handicapping genoemd.

#### *Invloeden op studieresultaten*

De invloed van academische attributiestijl op studieresultaten verloopt indirect via faalangst en motivatiegebrek. Deze beide factoren beïnvloeden daadwerkelijke vertoond uitstelgedrag. Deze mediërende werking van faalangst en motivatiegebrek via daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag op studieresultaten kan een mogelijke verklaring zijn voor de bevinding uit eerder onderzoek (Buchanan & Seligman, 1995) dat attributiestijl geen directe voorspeller van studieresultaat is.

Zowel self-efficacy als zelfwaardering bleken in dit onderzoek in drie van de vier onderzochte periodes een direct effect te hebben op studieresultaten. Ook hier is sprake van een negatief effect van zelfwaardering. Met andere woorden: hoe positiever het zelfbeeld, hoe lager het studieresultaat. We kunnen hieruit concluderen dat zelfwaardering door zowel de indirecte werking via daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag op studieresultaten als de directe werking van grote invloed is op studieresultaten. Vervolgonderzoek naar de negatieve invloed van een hoge zelfwaardering op daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag en studieresultaten kan mogelijk meer duidelijkheid geven over de gevonden resultaten. Bij daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag

zien we elke periode een directe invloed op studieresultaat.

Vanuit de verklaarde variantie van de studieresultaten is te zien dat alle intrapersoonlijke factoren en de subvariabelen van academisch uitstelgedrag aan het begin van het studiejaar het minst van invloed zijn. De geringe verklaarde variantie van 11% aan het begin van het jaar kan er mogelijk op wijzen dat er sprake is van een periode waarin de studenten moeten wennen aan de studie en de gang van zaken binnen de opleiding. Na deze gewenningsperiode is er bij studieresultaat sprake van een verdubbeling van de verklaarde variantie en worden de intrapersoonlijke factoren en academisch uitstelgedrag bepalend voor de studieresultaten.

### *Beperkingen*

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. De eerste beperking is dat de intrapersoonlijke factoren en (de subvariabelen van) academisch uitstelgedrag gemeten zijn op verschillende momenten in de eerste helft van het collegejaar. Uit onze studie wordt niet duidelijk of studieresultaten omgekeerd ook van invloed zijn op (de subvariabelen van) academisch uitstelgedrag en/of de intrapersoonlijke factoren. In vervolgonderzoek zou nagegaan kunnen worden hoe academische attributiestijl, dispositioneel optimisme, self-efficacy, zelfwaardering en (de subvariabelen van) academisch uitstelgedrag in de loop van het studiejaar veranderen, in samenhang met veranderingen in behaalde studieresultaten. Uit het model in Figuur 2 blijkt dat de invloed van het uitstelgedrag aan het begin van het jaar maar liefst een kwart verklaart van de variantie in studieresultaten voor de periode 2 – 4. Wanneer academische attributiestijl, dispositioneel optimisme, self-efficacy, zelfwaardering en (de subvariabelen van) academisch uitstelgedrag substantieel zouden veranderen gedurende het studiejaar, zou men verwachten dat het effect van de betreffende scores aan het begin een in de tijd afnemende invloed heeft op studieresultaten. Dit blijkt echter niet het geval. Daarnaast is het de vraag hoe de onderzochte variabelen zich ontwikkelen in de vervolgjaren van de studie. Vervolgonderzoek over meerdere

jaren kan hier antwoord op geven. Een tweede beperking is dat wij een klein aantal intrapersoonlijke factoren hebben onderzocht. Het is aannemelijk dat een andere combinatie van intrapersoonlijke factoren aanvullende inzichten geeft op de invloed van die factoren op academisch uitstelgedrag en studieresultaten. Een derde beperking is dat dit onderzoek is uitgevoerd onder pabostudenten, waarvan de meeste vrouw zijn. Hierdoor zijn de uitkomsten mogelijk niet zomaar te generaliseren naar studenten van andere opleidingen. Daarom is vervolgonderzoek onder studenten van andere opleidingen gewenst.

### *Wetenschappelijke relevantie*

Dit onderzoek is wetenschappelijk relevant omdat soortgelijk onderzoek waarbij gekeken is naar een combinatie van intrapersoonlijke factoren, academisch uitstelgedrag (opgevat als een combinatie van faalangst, motivatiegebrek en daadwerkelijk uitstelgedrag) en studieresultaten van verschillende periodes, binnen het hoger (beroeps)onderwijs niet eerder is uitgevoerd. Veel recent onderzoek naar studiesucces in het hoger onderwijs richt zich op algemene karakteristieken zoals studentkenmerken en/of de vraag hoe studierendement is te beïnvloeden door maatregelen die een instelling kan nemen in termen van rendement, zoals bijvoorbeeld het instellen van nominaal studeren (Baars, Godor, Hermus, & Wolff, 2013). Ons onderzoek sluit aan bij de benadering uit de jaren '80 en '90 van de vorige eeuw, waarin veel onderzoek is gedaan naar academisch uitstelgedrag, en vult een leemte op in de recente wetenschappelijke kennis, omdat tot nu toe vooral vanuit een rendementsbenadering gekeken wordt naar studieresultaten. Ons onderzoek laat zien dat een psychologische focus meer inzicht kan geven op de vraag waardoor studiegedrag en -uitkomsten van studenten worden bepaald.

Wetenschappelijk van belang is verder dat ons onderzoek zicht geeft op de grootte van de invloed die intrapersoonlijke factoren en academisch uitstelgedrag (opgevat als een combinatie van faalangst, motivatiegebrek en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag) hebben op studieresultaten en hiermee het belang van intrapersoonlijke factoren. Relevant is

dat deze studie laat zien dat bij onderzoek naar de invloed van intrapersonlijke factoren op academisch uitstelgedrag rekening gehouden moet worden met de werking van mediërende constructen en dat het samenspel van constructen wordt onderzocht. Zo wordt de invloed van de intrapersonlijke factoren academische attributiestijl en self-efficacy op daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag alleen zichtbaar door de mediërende werking van faalangst en motivatiegebrek. Het belang van de mediërende constructen geldt ook voor het verkrijgen van inzicht in de invloed van academisch uitstelgedrag op studieresultaten, waarbij alleen daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag direct van invloed is op studieresultaten. Dit onderzoek onderstreept dat academisch uitstelgedrag niet een opzichzelfstaand fenomeen is, maar een gevolg van de invloed van de intrapersonlijke factoren academische attributiestijl en self-efficacy, die leiden tot faalangst en motivatiegebrek. Faalangst en motivatiegebrek kunnen dus beschouwd worden als belangrijke veroorzakers van daadwerkelijk uitstelgedrag. Hoe het proces van de directe negatieve invloed van zelfwaardering op daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag verloopt, is door dit onderzoek niet duidelijk geworden. Vervolgonderzoek naar één of meer mediërende constructen lijkt belangrijk.

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek ligt ook in de vaststelling van de impact op studieresultaten die de intrapersonlijke factoren en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag lopende het jaar hebben. Het begin van het jaar lijkt een soort gewinningsfase, maar na verloop van tijd wordt meer dan 20% van de studieresultaten beïnvloed door intrapersonlijke factoren academische attributiestijl, self-efficacy en zelfwaardering en/of academisch uitstelgedrag.

#### *Praktische relevantie*

Dit onderzoek is praktisch relevant omdat studie-uitval in het hoger beroepsonderwijs een belangrijk thema is, zeker voor pabo's omdat de uitval daar relatief hoog is in vergelijking met andere sectoren in het hoger onderwijs. Dit onderzoek maakt duidelijk dat wanneer onderwijsinstellingen studieresultaten willen

beïnvloeden, een vroegtijdige aanpak gericht op de intrapersonlijke factoren en de subvariabelen van academisch uitstelgedrag belangrijk is. De verklaarde variantie van 36% bij faalangst laat zien dat academische attributiestijl en self-efficacy grote invloed hebben op faalangst. Het lijkt daarom belangrijk dat studenten leren hoe zij met deze factoren kunnen omgaan. Als een student meer de regie over zichzelf kan nemen, verwachten we een positief effect op de intrapersonlijke factoren en daardoor ook op het studiegedrag van de student. Dit kan alleen door een persoonsgerichte benadering in een setting waarin de student zich veilig voelt en uitgedaagd wordt om zijn (negatieve) gedachtepatronen te onderzoeken en leert om daarmee om te gaan. Toekomstig onderzoek naar het effect van zo'n aanpak is van groot belang, zeker in deze tijd waarin veel studenten de dreiging van een groter wordende studieschuld willen voorkomen.

## Noten

- <sup>1</sup> Onze dank gaat uit naar alle eerstejaars studenten van Driestar hogeschool die de vragenlijsten voor dit onderzoek hebben ingevuld en naar Evert Jan Keuter voor zijn hulp bij de verspreiding en inname van de vragenlijsten.
- <sup>2</sup> We zijn de reviewers van Pedagogische Studiën erkentelijk voor hun feedback op het manuscript van dit artikel.
- <sup>3</sup> Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO): Promotiebeurs voor leraren, project 023-002-026.

## Literatuur

- Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. *IEEE Transactions on Automatic Control*, 19, 716-723.
- Arulampalam, W., Naylor, R. A., & Smith, J. P. (2004). A hazard model of the probability of medical school drop-out in the UK. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 167, 157-178.



- Baars, G. J. A., Godor, B., Hermus, P., & Wolff, R. (2013). *Uitgebreide Pilot "Nominaal = Normaal" aan de Erasmus Universiteit Rotterdam: Tussenrapportage onderzoek* (februari 2013). Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam/Risbo.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10.
- Boman, P., Furlong, M. J., Shochet, I., Lilles, E., & Jones, C. (2009). Optimism and the school context. In R. Gilman, E.S. Huebner, & M.J. Furlong, *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 51-64). New York, NY: Routledge.
- Boyer, W. (2006). Accentuate the positive. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 53-63.
- Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. New York, NY: Bantam Books.
- Bruinsma, M. & Jansen, E. P. W. A. (2009). When will I succeed in my first-year diploma? Survival analysis in Dutch higher Education. *Higher Education Research & Development*, 28, 99-114.
- Buchanan, G., & Seligman, M. (1995). *Explanatory style*. New York, NY: Routledge.
- Carver, C., Scheier, M., & Segerstrom, S. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879-889.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2011). Self-esteem: Enduring issues and controversies. In T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, & S. von Stumm (Eds.), *Handbook of individual differences* (pp. 718-746). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17, 673-679.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T., & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 995-502.
- Franck, E., De Raedt, R., Barbez, C., & Rosseel, Y. (2008). Psychometric properties of the Dutch Rosenberg Self-Esteem Scale. *Psychologica Belgica*, 48, 25-35.
- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: Different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 4, 1-17.
- Jackson, T., Weiss, K. E., & Lundquist J.J. (2000). Does procrastination mediate the relationship between optimism and subsequent stress? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 203-212.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K.J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25, 14-24.
- Katz, I., Eilot, K., & Nevo, N. (2014). I'll do it later: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38, 111-119.
- Klassen, R., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 483-494.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662.
- Lupien, S. P., Seery, M. D., & Almonte, J. L. (2010). Discrepant and congruent high self-esteem: Behavioral self-handicapping as a preemptive defensive strategy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1105-1108.
- McCloskey, J. (2012). *Academic procrastination: The development of a scale*. Saarbrücken, Duitsland: LAMBERT Academic Publishing.
- McKean, J. J. (1990). *An investigation of academic procrastination as a behavioral manifestation of learned helplessness*. Unpublished doctoral dissertation. South Orange, NJ, Seton Hall University.

- Ossebaard, M. E., Korthagen, F. A. J., Oost, H., Stavenga-De Jong & Vasalos, A. (2013). A core reflection approach to reducing study procrastination. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim & W. L. Green, *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education* (pp. 148-161). New York/Londen: Routledge.
- Peters, M. L., Rius-Ottenheim, M., & Giltay, J. (2013). Optimisme. In E. Bohlmeijer, L. Bolier, G. Westerhof, & J. A. Walburg, *Handboek positieve psychologie* (pp. 153-168). Amsterdam: Boom.
- Peterson, C., & Barrett, L. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshman. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 603-607.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*, (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books.
- Scheier, M., Carver, C., & Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neurotism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Schneider, M. (2010). *Finishing the first lap: The cost of first year student attrition in America's four year colleges and universities*. Washington DC: American Institutes for Research.
- Schouwenburg, H. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In Ferrari, J., Johnson, J.L., McCown, W.G. *Procrastination and task avoidance: Theory research and treatment* (pp. 71-96). New York, NY: Plenum Press.
- Schouwenburg, H.C. (1994). *Uitstelgedrag bij studenten*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Groningen.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99, 12-25.
- Schulman, P. (1995). Explanatory style and achievement in school and work. In G.M. Buchanan, G. M. & M. E. P. Seligman, M. E. P. (Eds.), *Explanatory style* (pp. 159-171). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In S. Weinman, & M. Johnson, *Measures in health psychology* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2000). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Teeuw, B., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1994). *Dutch adaptation of the general Self-Efficacy Scale*. Opgemaakt op 6 oktober 2012 van <http://userpage.fu-berlin.de/~health/dutch.htm>
- Ten Klooster, P., Weekers, A., Eggelmeijer, F., Woerkom van, J., Drosseart, C., Taal, E., & Rasker, J. (2010). Optimisme en/of pessimisme: Factorstructuur van de Nederlandse life orientation test-revised. *Psychologie & Gezondheid*, 38, 89-100.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validation of the Procrastination Scale. *Educational & Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1408.
- Van Essen, T., Van den Heuvel, S., & Ossebaard, M. (2004). A student course on self-management for procrastinators. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp.59-73). Washington, DC: American Psychological Association.
- Vereniging Hogescholen. (2014). *Uitvalcijfers hbo na 1 jaar*. Opgemaakt op 17 september 2014 van [http://cijfers.hbo-raad.nl/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=4\\_Uitval.qvw&host=QVS@cloudbox10232&anonymous=true](http://cijfers.hbo-raad.nl/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=4_Uitval.qvw&host=QVS@cloudbox10232&anonymous=true)

- Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404-408.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York: Routledge.

## Auteurs

**Lennart Visser** is werkzaam als studieleider Master Leren en innoveren en promovendus aan Driestar hogeschool Gouda.

**Fred Korthagen** is emeritus hoogleraar onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht.

**Judith Schoonenboom** is hoogleraar empirische pedagogiek aan de Universiteit Wenen.

*Correspondentieadres:* Lennart Visser, Driestar hogeschool, Postbus 368, 2800 AJ Gouda. Email: L.B.Visser@Driestar-educatief.nl

## Abstract

### **Influences on and consequences of academic procrastination of first-year student teachers**

Academic procrastination is a serious problem among students in higher education. This quantitative study among 238 students focused on the question of how academic attributional style, dispositional optimism, self-efficacy, and self-esteem influence the study results of first-year students in teacher education, and on the mediating role of academic procrastination, understood as a combination of lack of motivation, fear of failure, and dilatory study behavior. Contrary to our expectation, a structural model showed that self-esteem has a direct positive influence on dilatory study behavior and a direct negative influence on study results. Academic

attributional style and self-efficacy have an indirect influence on dilatory study behavior through fear of failure and lack of motivation, and thus also an indirect influence on study results. The outcomes of this study clarify important factors influencing academic procrastination and offer building blocks for an approach aimed at remediating academic procrastination.

## Appendix 1

### *Vragenlijst academische attributiestijl*

De Academic Attributional Style Questionnaire bestaat uit 12 negatief geformuleerde uitspraken die gaan over situaties die studenten tijdens hun studie kunnen meemaken. Voorbeeldvraag: Situatie 2: Je zakt voor de herkansing van een tentamen. Vraag 2a: Schrijf de volgens jou belangrijkste oorzaak op. Vraag 2b: Heeft deze oorzaak iets met jou te maken of iets met andere mensen of omstandigheden? Op een zevenpunts Likertschaal (1 = ligt volledig aan anderen of omstandigheden, 7 = ligt helemaal aan mezelf) wordt aangegeven waar de oorzaak ligt. Vraag 2c: Zal deze oorzaak in de toekomst opnieuw aanwezig zijn? Op een zevenpunts Likertschaal (1 = zal nooit meer aanwezig zijn, 7 = zal altijd aanwezig zijn) wordt aangegeven of de oorzaak in de toekomst aanwezig zal zijn. Vraag 2d: Heeft deze oorzaak alleen invloed op deze gebeurtenis of beïnvloedt die ook andere gebeurtenissen in jouw leven? Op een zevenpunts Likertschaal (1 = alleen deze gebeurtenis, 7 = alle gebeurtenissen) wordt aangegeven of de oorzaak invloed heeft op andere gebeurtenissen.

### *Vragenlijst self-efficacy*

De Dutch General Self-Efficacy Scale bestaat uit 10 stellingen (optimistische 'self-beliefs'). Voorbeeldvragen: Vraag 1: Het lukt me altijd moeilijke problemen op te lossen als ik er genoeg moeite voor doe. Vraag 3: Het is voor mij makkelijk om vast te houden aan mijn plannen en mijn doel te bereiken. Op een vierpunts Likertschaal van volledig onjuist (1) tot volledig juist (4) geeft de respondent aan in welke mate de stelling voor hem of haar op dat moment van toepassing is.

### *Vragenlijst dispositioneel optimisme*

De Dutch Life Orientation Test-Revised bestaat uit 10 vragen. De respondent wordt gevraagd of ze positieve of negatieve verwachtingen hebben over hun toekomst. Drie vragen zijn positief geformuleerd. Drie vragen zijn negatief geformuleerd en vier vragen zijn zogenaamde 'filler' items, die het doel van de test voor de respondent enigszins verbergen. De negatief gestelde vragen worden bij de verwerking van de resultaten gespiegeld. De filler items worden niet gebruikt bij het verwerken van de vragenlijst. Voorbeeldvragen: Vraag 4: Ik ben altijd optimistisch over mijn eigen toekomst. Vraag 7: Ik verwacht eigenlijk nooit dat de dingen zullen lopen zoals ik graag zou willen dat ze lopen. Op een vijf-punts Likertschaal van helemaal mee oneens (0) tot helemaal mee eens (4), geeft de respondent aan in welke mate de stelling voor hem of haar van toepassing is.

### *Zelfwaardering*

De Rosenberg Self-Esteem Scale bestaat uit vijf negatief gestelde vragen en vijf positief gestelde vragen. De negatief gestelde vragen worden bij de verwerking van de resultaten gespiegeld. Voorbeeldvragen: Vraag 1: Over het geheel genomen ben ik tevreden over mijzelf. Vraag 2: Soms denk ik dat ik nergens goed voor ben. Op een vierpunts Likertschaal van helemaal mee oneens (1) tot helemaal mee eens (4) geeft de respondent aan in welke mate de stelling voor hem of haar van toepassing is.

### *Academisch uitstelgedrag*

De vragenlijst Procrastinatie als Toestand bij Studietaken bevraagt de student door middel van 31 vragen over zijn of haar studiegedrag van de week voorafgaand aan het moment dat de vragenlijst wordt ingevuld. Elke item begint met de vraag "hoe vaak heb of ben je afgelopen week..."? Op een vijf-punts Likertschaal van niet (1) tot steeds (5) geeft de student zijn of haar inschatting op de vraag hoe vaak iets is voorgekomen. De 15 vragen van de subschaal uitstelgedrag meten daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag. Voorbeeldvragen: Vraag 2: Hoe vaak heb je de afgelopen week niet de stof bestudeerd

die je van plan was te doen? Vraag 25: Hoe vaak heb je afgelopen week zoveel andere dingen gedaan dat je te weinig tijd voor studeren overhield? De 10 vragen van de subschaal faalangst, zijn gericht op emoties. Voorbeeldvragen: Vraag 5: Hoe vaak heb je de afgelopen week tijdens het studeren een gevoel van paniek gehad? Vraag 27: Hoe vaak heb je de afgelopen week je gespannen gevoeld tijdens het studeren? De zes vragen van de subschaal motivatiegebrek, zijn gericht op motivatie. Voorbeeldvragen: Vraag 10: Hoe vaak heb je de afgelopen week tijdens het studeren het gevoel gehad dat de stof je tegenstond? Vraag 22: Hoe vaak heb je de afgelopen week liever iets anders gedaan dan studeren? De somscore van academisch uitstelgedrag wordt verkregen door optelling van de scores op de subschalen motivatiegebrek, faalangst en daadwerkelijk vertoond uitstelgedrag.