

Academisch uitstelgedrag als voorspeller van studiesucces

Studentnummer:	352062
Opleiding:	Toegepaste Psychologie
Hoofdstroom:	Klinische Psychologie
Afstudeerorganisatie:	Academie Mens en Arbeid
Eerste beoordelaar:	Marco Galindo Farfan
Tweede beoordelaar:	Boy Schreuder-Goedheijt
Periode:	22-12/2017 t/m 1-7-2018
Afstudeercoördinator:	Guido Roemer
Plaats en datum:	Deventer, 1-7-2018

SANDER MULDER

ACADEMIE VAN MENS EN ARBEID

VOORWOORD

Deze scriptie is geschreven in het kader van het afronden van de opleiding door Sander Mulder, student toegepaste psychologie aan Saxion te Deventer. De scriptie is uitgevoerd in opdracht van de Academie Mens en Arbeid van Saxion University of Applied Sciences.

Graag wil ik via deze weg een aantal personen bedanken voor de hulp die ik gekregen heb bij het tot een goed resultaat brengen van dit onderzoek. Ten eerste wil ik Marco Farfan Galindo bedanken voor het voordragen van het onderwerp en de begeleiding tijdens het gehele proces. Ten tweede wil ik Diane Manuhuwa bedanken voor haar begeleiding als SLB'er. Daarnaast wil ik de studenten die eveneens afstudeerden bij het lectoraat bedanken voor hun feedback op mijn stukken en hun mening als het nodig was. Ten slotte wil ik de studenten die meegewerkt hebben aan het onderzoek met de bijbehorende docenten die tijd vrij hebben gemaakt in de lessen bedanken.

Veel leesplezier toegewenst.

Sander Mulder

Deventer

1-7-2018

SAMENVATTING

Studenten lijken de afgelopen tien jaar veel problemen te hebben met studievertraging en -uitval. Zowel overheidsinstanties als hogescholen hebben al tal van maatregelen getroffen voor het beperken van de studie-uitval en het bevorderen van het bachelorrendement. Het Saxion ziet dan ook graag, in lijn met de Strategische Agenda 2012-2016 en de afspraken met het ministerie van Cultuur, Onderwijs en Wetenschap (OCW, 2012), een bevordering in het bachelorrendement en het beperken van de studie-uitval.

Om de studievertraging en -uitval te beperken is binnen het Saxion, de Academie Mens en Arbeid bezig met de ontwikkeling van een screeningsinstrument dat studenten vroegtijdig kan signaleren op risico- en succesfactoren voor studiesucces. Dit instrument beoogt dan ook een positieve bijdrage te leveren aan het succesvol studeren.

Bij de ontwikkeling van dit instrument bleek academisch uitstelgedrag een veelbelovend construct als voorspeller van studiesucces. Correlaties van $-.25$ tot wel $-.44$ werden gevonden in verschillende (sub)schalen van de SBS (Van de Bilt, 2016). Echter, de sterkst correlerende ($-.44$) subschaal bleek bij een nieuwe afname niet reproduceerbaar (Koopmans, 2017). Aangezien dit slechts om één subschaal ging, was het niet mogelijk om de algehele bevindingen te verwerpen. Het was dan wél noodzakelijk om vast te stellen of de overige bevindingen reproduceerbaar bleken. Immers, een screeningsinstrument is pas bruikbaar als zijn componenten voldoende betrouwbaar zijn.

Bruikbaarheid is het kernbegrip voor een screeningsinstrument en daarbij biedt een conceptuele replicatie het antwoord. De resultaten van dit replicatieonderzoek tonen twee schalen van de SBS als bruikbare en betrouwbare voorspellers voor studiesucces. Daarnaast heeft de conceptuele replicatie een zekere vorm van generalisatie laten zien, waardoor meer waarde gehecht kan worden aan de betrouwbaarheid van deze schalen. Deze twee schalen, die bestaan uit 12 items, laten een kort en krachtig instrument zien dat risicofactoren kan signaleren bij studenten. Alhoewel dit veelbelovend lijkt, ligt er een sterke nadruk op de risicofactoren die geassocieerd worden met uitstelgedrag. Daarom wordt er ook aanbevolen om de 12 items die (negatief) voorspellend zijn voor studiesucces, te combineren met facetten van actief uitstelgedrag, die juist positief voorspellend zijn voor uitstelgedrag.

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord.....	2
Samenvatting	3
Verklarende woordenlijst.....	6
Hoofdstuk 1: Inleiding	8
1.1 Aanleiding van het onderzoek	8
1.2 Onderzoeksvraag	9
1.3 Doelstelling.....	10
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	11
2.1 Uitstelgedrag en zijn motieven	11
2.2 Academisch uitstelgedrag	12
2.2.1 Academisch uitstelgedrag en studiesucces.....	13
2.3 Academisch uitstelgedrag vragenlijst (SBS)	13
2.3.1 SBS en studiesucces	13
2.4 Predictieve validiteit	14
2.5 Studiesucces.....	15
2.5.1 Studyspeed	15
2.6 Conceptuele replicatie.....	15
2.7 Aanzet tot onderzoek	16
Hoofdstuk 3: Onderzoeksdesign	16
3.1 Onderzoeksmethode.....	17
3.2 Onderzoeksdoelgroep	17
3.3 Onderzoeksinstrument	17
3.4 Procedure	18
3.5 Analyse	18
Hoofdstuk 4: Onderzoeksresultaten	19
4.1 Deelnemers	19
4.2 Demografische gegevens	20
4.3 Interne consistentie van de SBS.....	20
4.4 Correlaties tussen items van de SBS en studyspeed	21
4.5 Correlatie tussen subschalen van de SBS en studyspeed	22
4.6 Voorspellende waarde van schaalscores op studyspeed	22
Hoofdstuk 5 Conclusie, discussie en aanbevelingen	23
5.1 Conclusie	23
5.1.1 Beantwoording deelvraag 1.....	23
5.1.2 Beantwoording deelvraag 2.....	24
5.1.3 Beantwoording deelvraag 3.....	24
5.1.4 Beantwoording onderzoeksvraag	24
5.2 Discussie	24
5.2.1 Conceptuele replicatie	24
5.2.3 Steekproefomvang, operationele populatie en betrouwbaarheid.....	25

5.2.4 Zelfgerapporteerd uitstelgedrag	26
5.2.5 Taakspecifieke kenmerken steekproef	27
5.2.6 Studyspeed	27
5.3 Aanbevelingen	28
5.3.1 Rol van de TP-professional	29
Literatuur	30
Bijlage 1: Studiegedrag Beoordelingsschaal Studenten	36
Bijlage 2 E-mail	41
Bijlage 3 Aanvullende tabellen en analyses.....	42
Bijlage 4 Aanvulling aanbevelingen.....	47
Bijlage 5 Active procrastination scale (APS)	52
Bijlage 6 Toestemming APS.....	53
Bijlage 7 Eigen werkverklaring	54
Bijlage 8 Stellingen.....	55
Bijlage 9 G*power	56

VERKLARENDE WOORDENLIJST

Academisch uitstelgedrag: Een vorm van uitstelgedrag die gerelateerd is aan schoolse taken, het leren voor een tentamen, het schrijven van een verslag en overige activiteiten die een betrekking hebben op school en worden uitgesteld.

AMA: De Academie mens en Arbeid, een zelfstandige organisatie binnen het Saxion die verschillende opleidingen verzorgt.

Betrouwbaarheid: De mate van herhaalbaarheid van metingen

Bachelorrendement: Het percentage van voltijdstudenten die zich na het eerste studiejaar opnieuw bij dezelfde instelling inschrijven en dat in de nominale studietijd plus één jaar bij dezelfde instelling een bachelordiploma behaalt.

Conceptuele replicatie: Een conceptuele replicatie, is een vorm van replicatieonderzoek waarbij de methode en omstandigheden verschillen ten opzichte van het originele onderzoek

Correlatie: Correlatie is een maat voor samenhang. De maat ligt altijd tussen de -1 en +1. Bij -1 of +1 is er een perfectie relatie. Wanneer de waarde 0 is, is er helemaal geen relatie tussen de variabelen.

Correlatiecoëfficiënt: De mate van correlatie die weergegeven wordt tussen twee variabelen.

Criteriumvaliditeit: Een vorm van validiteit waarmee bepaald wordt in hoeverre een testinstrument niet-testgedrag voorspelt.

ECTS: De studiebelasting van een module of studie, uitgedrukt in het internationale European Credit Transfer System (ECTS), waardoor de waardetoekenning van internationaal verworven vakken vergelijkbaar wordt. In Nederland staat één studiepunt gelijk aan een studiebelasting van 28 studie-uren.

G*Power: Een programma voor het berekenen van statistische krachtanalyses voor verschillende testen zoals: t-tests, F-tests, χ^2 -tests, z-tests en enkele exacte tests. G * Power kan ook worden gebruikt om effectgrootten te berekenen en om de resultaten van vermogensanalyses grafisch weer te geven.

Interne consistentie: De betrouwbaarheid van een schaal die uit verschillende items bestaat.

Replicatieonderzoek: Replicatieonderzoek is het exact kopiëren van een onderzoek dat door anderen is uitgevoerd.

Regressievergelijking: Statistische benaming voor de formule van een rechtlijnig verband (lineair) tussen de afhankelijke variabele (gevolg = Y) en onafhankelijke variabele (oorzaak = X). De sterkte van dit verband wordt uitgedrukt met de richtingscoëfficiënt.

Richtingscoëfficiënt: een maat waarmee de toename (helling) van een lijn wordt aangeduid.

Lineairiteit: rechtlijnig, uit een lijn bestaand, recht evenredig.

OCW: Het Ministerie van Cultuur, Onderwijs en Wetenschap

Switchgedrag: Studenten die zich tijdens, of na het eerste studiejaar inschrijven bij een nieuwe opleiding.

SII-items: De drie items: schrijven van een verslag, leren voor een tentamen en bijhouden van leesopdrachten, gebaseerd op de theorie van Besswick, Rothblum & Mann (1988).

SBS: Studie Beoordelingsschaal Studenten (Van de Bilt, 2014), een zelfrapportagevragenlijst voor het vaststellen van academisch uitstelgedrag onder studenten. Dit is de naar het Nederlands vertaalde versie van de PASS (Solomon & Rothblum, 1984).

Studiepunten: De maat waarmee de zwaarte van een module of opleiding wordt gemeten (zie ECTS).

Studiesucces: De graadmeter voor de beoordeling van hogeronderwijsinstellingen, die gemeten wordt aan de hand van verschillende prestatie-indicatoren zoals: bachelorrendement, studie-uitval en switch-gedrag.

Studie-uitval: Cohort van studenten dat een opleiding vroegtijdig verlaat.

Subschaal: Een samengestelde schaal die bestaat uit een combinatie van items en/of schalen

Studyspeed: Een waarde tussen de 0-30 dat een indicatie geeft van de studiedoorlooptijd van een student. Des te lager de studyspeed is, des te langer de studiedoorlooptijd is.

SPSS: Programma voor het uitvoeren van statistische analyses

Verband (causaal): Een causaal verband is de veronderstelling of theorie dat een gebeurtenis als gevolg van bepaalde andere gebeurtenissen die daaraan voorafgegaan zijn gegaan, wordt veroorzaakt; een oorzaak gaat vooraf aan geen gevolg.

Verband (lineair verband): Het verband tussen (een of meerdere) onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabele, waarbij er een constante toename of afname is. De grafiek van een lineair verband bestaat uit een rechte lijn. Deze lijn wordt ook wel uitgedrukt in de formule: $Y = ax + b$, waarbij Y de afhankelijke variabele is, a de richtingscoëfficiënt en b de constante is (begingetal; $x=0$).

Zelfrapportage: Methode van rapportage in onderzoek, waarbij de respondent die ondervraagd wordt zelf de vragenlijst invult.

HOOFDSTUK 1: INLEIDING

In hoofdstuk 1 wordt de aanleiding van het onderzoek, de onderzoeksvraag, de daaropvolgende deelvragen besproken, daarna wordt de doelstelling van het onderzoek besproken.

1.1 AANLEIDING VAN HET ONDERZOEK

Studenten lijken de afgelopen tien jaar veel problemen te hebben met studie-uitval en studievertraging. Waar één op de zes hoger beroepsonderwijs (hbo) studenten binnen het eerste studiejaar stopt, is de kans dat een hbo-student binnen vier jaar zijn diploma haalt maar 33% (CBS, 2012). Na vijf jaar heeft 53% zijn diploma behaald (Vereniging Hogescholen, 2016). Dit is niet alleen laag, maar daalt ook met jaarlijks gemiddeld 1% (Wartenbergh & Van den Broek, 2017). Daarnaast heeft 39% van de studenten op het hbo een studieachterstand (Studentenmonitor, 2016).

In het afgelopen decennia zijn er tal van maatregelen getroffen voor het bevorderen van het bachelorrendement (OCW, 2008; OCW, 2012; Saxion, 2012), echter blijken zij nog weinig effectief (Wartenbergh & Van den Broek, 2017). Saxion heeft verschillende maatregelen getroffen voor de bevordering van het bachelorrendement. Zo is de studiebelasting verhoogd, zijn er meer contacturen, wordt de studievoortgang gemonitord, is de studieloopbaanbegeleiding (SLB) geïntensifieerd en beoogt het Saxion door middel van alerte signalering (potentiële) langstudeerders te identificeren en intensief te begeleiden (Saxion, 2012; 2016). De bovenstaande maatregelen blijken tot nu toe weinig effectief (Saxion, 2016). Een verklaring hiervoor is, dat potentiële langstudeerders achteraf gesignaleerd en geselecteerd, waardoor zij mogelijk al een dermate grote studieachterstand hebben opgelopen, dat studievertraging vrijwel niet meer is te voorkomen. Vroegtijdige signalering en selectie van deze risicogroep biedt dan ook meer mogelijkheden voor het beperken van studievertraging.

Om dit te realiseren is de Academie Mens en Arbeid (AMA) binnen het Saxion gestart met de onderzoekslijn ‘*Procrastination*’. Daarbij worden verschillende factoren onderzocht op hun relatie met en voorspellende waarde voor studiesucces (bijv. Koopmans, 2017; Van de Bilt, 2016). De verkregen kennis uit deze onderzoeken draagt bij aan de ontwikkeling van een screeningsinstrument dat risicostudenten vroegtijdig kan signaleren op risicofactoren voor studievertraging. Hierdoor kan de studieloopbegeleiding eerder worden ingezet en is het mogelijk om interventies en cursussen in te zetten voor deze risicogroep, wat zal bijdragen aan het terugdringen van studievertraging, het beperken van de studieuitval en de bevordering van studiesucces.

Een van de constructen die onderzocht wordt voor de ontwikkeling van dit screeningsinstrument is uitstelgedrag (Koopmans, 2017; Van de Bilt, 2016). Uitstelgedrag en zijn invloed op studiesucces, is een veel besproken onderwerp dat al sinds de jaren 80 wordt onderzocht (Beswick, Rothblum & Mann, 1988; Wesley, 1994; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986). Uit deze, en meer recentere onderzoeken, komt naar voren dat uitstelgedrag een negatieve invloed heeft op de kwaliteit van leren, cijfers, de kans

op het afronden van een studie, studievertraging en de mentale gesteldheid (Aremu, Williams, & Adesina, 2011; Balkins, 2013; Klassen et al., 2008; Steel & Klingsieck, 2016).

In de zoektocht van de AMA naar de invloed van uitstelgedrag op studiesucces heeft Van de Bilt (2016) onderzoek gedaan naar de relatie tussen academisch uitstelgedrag en studiesucces. Hij wist verschillende (sub)schalen van de Studiegedrag Beoordelingsschaal Studenten (SBS; Van de Bilt, 2014) te identificeren die tussen de $-.25$ en $-.44$ correleerden met studiesucces. Daarnaast bleken deze (sub)schalen tot wel 19% voorspellend te zijn voor het studiesucces van Saxion AMA-studenten.

De subschaal die verantwoordelijk was voor de voorspellende waarde van 19% leek daarom bestemd voor implementatie in het screeningsinstrument. Echter, deze subschaal bleek bij een afname onder een nieuwe steekproef slechts 6% studiesucces te voorspellen (Koopmans, 2017). De bevindingen van Koopmans en Van de Bilt over deze subschaal weergeven relatief grote verschillen. Daarentegen zijn de overige bevindingen van Van de Bilt over de SBS, zijn (sub)schalen en hun relatie met studiesucces niet getoetst op hun samenhang en voorspellende waarde. Dit creëert dan ook een vorm van onzekerheid over de betrouwbaarheid van deze bevindingen. Daarnaast blijkt de specifieke vorm van onderzoek die uitgevoerd is door Van de Bilt te berusten op een kleinschalig onderzoek ($n=109$) waarbij het zwakke verbanden onderzoekt (max. 19%). Ioannidis (2005) omschrijft dat juist dit soort onderzoeken een grote kans hebben om een lage betrouwbaarheid te hebben en dat de significantie van de bevindingen bijna geen enkele garantie geven voor de ‘echtheid’ van het effect. Cohen (1994) en Schmidt (2009) omschrijven dan ook de noodzaak voor het repliceren van het oorspronkelijke onderzoek om vast te stellen of deze bevindingen wel degelijk betrouwbaar zijn.

Dit biedt daarom mogelijkheden voor het uitvoeren van een conceptuele replicatie. Een conceptuele replicatie, is een vorm van replicatieonderzoek waarbij de methode en omstandigheden verschillen ten opzichte van het originele onderzoek (Lakens, Haans & Koole, 2012). Hierdoor kan vastgesteld worden of de voorspellende waarde van de SBS betrouwbaar is. Daarnaast geeft een succesvolle conceptuele replicatie niet alleen de betrouwbaarheid weer, maar is het ook waardevol, omdat het effect te generaliseren is naar andere methoden en omstandigheden. De toegevoegde waarde van een conceptuele replicatie voor de ontwikkeling van het screeningsinstrument is dan ook groot. Immers, een screeningsinstrument is pas bruikbaar als zijn componenten betrouwbaar en valide zijn.

1.2 ONDERZOEKSVRAAG

In de vorige paragraaf is de noodzaak geschetst voor de uitvoering van de conceptuele replicatie van het onderzoek van Van de Bilt (2016). De onderzoeksvraag en de daaropvolgende deelvragen zijn dan ook vergelijkbaar met het oorspronkelijke onderzoek. Gebaseerd op het voorafgaande is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

‘In hoeverre voorspelt de SBS het studiesucces van Saxion TP-studenten?’

Empirisch onderzoek

Voor de beantwoording van de onderzoeksvraag is het noodzakelijk om empirisch onderzoek uit te voeren. Deze kwantitatieve vorm van onderzoek richt zich op de predictieve validiteit van de predictor (SBS) en het criterium (studiesucces). Daarbij wordt de SBS onderzocht op zijn samenhang met studiesucces en zijn voorspellende waarde voor studiesucces. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Welke items van de SBS tonen een significante correlatie met studiesucces?
2. Welke subschalen van de SBS tonen een significante correlatie met studiesucces?
3. Welke subschalen van de SBS hebben de sterkste voorspellende waarde voor studiesucces?

Studiesucces wordt in dit onderzoek gemeten door middel van ‘studyspeed’. Dit is het gemiddelde van het totaal aan behaalde studiepunten, gedeeld door een semester (half jaar), wat een indicatie geeft van de studiedoorlooptijd van een student. De eerste en tweede deelvraag onderzoeken de samenhang tussen de individuele items en schalen van de SBS en studiesucces. De derde deelvraag richt zich op de combinatie van significant correlerende items en schalen die voortvloeien uit deelvraag 1 en 2.

1.3 DOELSTELLING

De Academie Mens en Arbied (AMA) is een zelfstandige academie die het onderwijs verzorgt op hbo- en post-hbo-niveau en bevindt zich binnen Saxion University of Applied Sciences in zowel Deventer als Enschede. Dit onderzoek maakt onderdeel uit van de onderzoekslijn ‘*Procrastination*’, waarbij studenten en docenten van de AMA op zoek gaan naar constructen die studiesucces voorspellen.

Het doel van dit onderzoek is om bij te dragen aan de ontwikkeling van een screeningsinstrument dat vroegtijdig kan signaleren op risico- en succesfactoren voor studievertraging en -uitval bij studenten. Het vroegtijdige signaleren van deze studenten maakt het mogelijk om inzicht te krijgen in de studenten die een risico lopen op studievertraging of studie-uitval. Op basis daarvan kan deze groep studenten begeleiding krijgen of deelnemen aan cursussen of interventies, waarmee beoogd wordt om het succesvol studeren van de studenten te bevorderen.

Academisch uitstelgedrag lijkt een belangrijk construct te zijn om het studiesucces van studenten van Saxion AMA-studenten mee te voorspellen (Van de Bilt, 2016). Echter, het is noodzakelijk om de betrouwbaarheid van deze bevindingen te toetsen, zodat vastgesteld kan worden of de SBS gebruikt kan worden voor het screeningsinstrument. Door middel van een conceptuele replicatie van het onderzoek van Van de Bilt, kan vastgesteld worden of bij het gebruik van een andere methode, criteriummaat en steekproef, de SBS betrouwbaar en geschikt blijkt te zijn als voorspeller van studiesucces. Op basis hiervan kan een advies gegeven worden over de relatie tussen de (sub)schalen van de SBS en studiesucces en de mogelijke implementatie hiervan in het screeningsinstrument.

HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER

Van de Bilt heeft in 2016 onderzocht wat de invloed is van academisch uitstelgedrag van studenten van Saxion AMA op het studiesucces van deze studenten. Daarbij heeft hij met de SBS verschillende (sub)schalen van deze vragenlijst weten te identificeren, die tussen de $-.25$ en $-.44$ correleerden met studiesucces. Daarnaast bleken verschillende subschalen tot wel 19% voorspellende waarde te hebben voor studiesucces. In dit onderzoek is door middel van een conceptuele replicatie, de samenhang en voorspellende waarde van de SBS opnieuw getoetst. In de eerste en tweede paragraaf van dit hoofdstuk wordt uitstelgedrag gedefinieerd en wordt besproken wat academisch uitstelgedrag hiervan onderscheidt. De derde paragraaf bespreekt de SBS, die academisch uitstelgedrag meet en ingaat op de relatie van de SBS met studiesucces. In paragraaf vier wordt de predictieve validiteit beschreven, waarna in paragraaf vijf de operationalisatie van studiesucces wordt omschreven. Tot slot omschrijft paragraaf zes het type replicatie van dit onderzoek.

2.1 UITSTELGEDRAG EN ZIJN MOTIEVEN

Wanneer gekeken wordt naar de verschillende definiëringen van uitstelgedrag, komen twee hoofdcomponenten naar voren, namelijk het uitstellen zelf en de mate van ongemak die daardoor wordt ervaren (Freund & Krause, 2014). Steel (2007) beschrijft uitstelgedrag als ‘het vrijwillig uitstellen van een taak, waarbij het individu zich bewust is dat het door het uitstellen van de taak, een lagere kans heeft om dit succesvol te voltooien’. Opvallend is dat de definiëring van uitstelgedrag weinig zegt over de motieven om uitstelgedrag te vertonen.

Klingsieck (2013) beschrijft de belangrijkste motieven die de mate van uitstelgedrag bepalen aan de hand van vier perspectieven. Ten eerste wordt uitstelgedrag gezien als de expressie van een persoonlijkheidstrekk, waarbij het gekoppeld wordt aan andere persoonlijkheidstrekken (neuroticisme, consciëntieusheid) of variabelen die op persoonlijkheidstrekken lijken (perfectionisme, zelfvertrouwen, optimisme, intelligentie). Ten tweede kan uitstelgedrag volgens haar gezien worden in het kader van het motivationele aspect, dat opgedeeld kan worden in motivatie (intrinsieke en extrinsieke motivatie, zelfdeterminatie, flow, locus of control, self-efficacy) en wilskracht (zelfregulatie, actiecontrole, algemene wilskrachtproblemen, leerstrategieën en tijdmanagement). Ten derde meent zij dat uitstelgedrag vanuit een klinisch perspectief bekeken kan worden, waarbij factoren zoals (faal)angst, depressie, stress en persoonlijkheidsstoornissen een rol spelen. Tot slot noemt zij het situationele perspectief, dat de nadruk legt op situationele en contextuele aspecten zoals de eigenschappen van een taak of van een leraar. De combinatie van deze motieven bepalen de mate waarin een individu een activiteit uitstelt, óf juist niet uitstelt.

Los van de cognitieve, affectieve en gedragsmatige componenten die een rol spelen bij uitstelgedrag, zijn er ook demografische moderatoren die de mate van uitstelgedrag beïnvloeden. Geslacht blijkt een zwakke voorspeller, waarbij mannen meer ($r=-.08$) uitstellen dan vrouwen (Steel, 2007). Leeftijd

wordt ook beschouwd als een voorspeller van uitstelgedrag, want naarmate iemand ouder wordt, vertoont diegene minder uitstelgedrag (Beutel al., 2016).

Daarnaast zijn de gevolgen van uitstelgedrag uiteenlopend. Zo wordt uitstelgedrag geassocieerd met gevoelens van depressie, schuld, angst en een laag gevoel van zelfvertrouwen (Ferrari, 1991, 2000; Pychyl, Lee, Thibodeau & Blunt, 2000; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Solomon & Rothblum, 1984). Daarnaast zorgt het uitstellen voor tijdsnood, wat leidt tot een lagere nauwkeurigheid bij het uitvoeren van een taak (Ferrari, 2001). Echter, uitstelgedrag hoeft niet altijd tot negatieve gevolgen te leiden. Zo kunnen sommige uitstellers dit in hun voordeel gebruiken. Zij zijn vaak erg gemotiveerd en kunnen door de ervaren tijdsdruk in een 'flow' raken (Ferrari, 1991; Schraw, 2007) waardoor zij soms zelfs beter presteren dan niet-uitstellers (Chu & Moran, 2009).

2.2 ACADEMISCH UITSTELGEDRAG

Solomon en Rothblum (1984) beschrijven academisch uitstelgedrag als het opzettelijk uitstellen van schoolgerelateerde taken, zoals het schrijven van een verslag, het leren voor een examen of het maken van huiswerk (Ferrari & Scher, 2000). Een andere definitie wordt door Ellis en Knaus (1977) geformuleerd, namelijk het uitstellen van academische doelen tot het punt, dat het optimaal presteren van de student hoogst onwaarschijnlijk wordt. Oftewel, academisch uitstelgedrag is niks anders dan uitstelgedrag, alleen heeft het betrekking op taken die zijn gerelateerd aan school.

Academisch uitstelgedrag kan geconceptualiseerd worden aan de hand van drie factoren, namelijk: faalangst, taakaversie en luiheid (Blunt & Pychyl, 2000; Ferrari & Tice, 2000; Wolters, 2003). Faalangst wordt beschreven als een belangrijk indicator voor academisch uitstelgedrag (Solomon & Rothblum, 1984). Schouwenburg (1992) bevestigt deze bevindingen van Solomon en Rothblum, waarin faalangst de grootst verklarende factor is voor het vertonen van uitstelgedrag.

Naast faalangst wordt taakaversie gezien als een van de indicatoren voor uitstelgedrag (Ferrari & Scher, 2000; Steel, 2007). Steel (2010) beschrijft dat taakaversie wordt beïnvloed door de subjectieve onplezierigheid van de desbetreffende taak. Des te onplezieriger de taak is die uitgevoerd moet worden, des te groter is de kans dat taakaversie een indicator is voor uitstelgedrag. Solomon en Rothblum (1984) stellen dat taakaversie dan ook een van de grootste redenen is om uitstelgedrag te vertonen. Desondanks is taakaversie niet een opzichzelfstaande, cognitieve factor, maar kan het ook deels verklaard worden vanuit het motivationele aspect zoals beschreven is door Klingsieck (2013).

Tot slot is luiheid een combinatie van verschillende factoren zoals: discipline, motivatie, en de subjectieve beleving van een taak. Studenten geven aan dat de bovengenoemde factoren een rol spelen bij de mate van uitstelgedrag die zij vertonen, maar dat dit simpelweg een waarborging is van hun persoonlijke leven. (Solomon & Rothblum, 1984; Tice & Baumeister, 1997; Schraw, 2007).

2.2.1 ACADEMISCH UITSTELGEDRAG EN STUDIESUCCES

De relatie tussen academisch uitstelgedrag en studiesucces is een veel onderzocht onderwerp. Verschillende grootschalige meta-analyses geven een negatieve correlatie weer tussen academisch uitstelgedrag en studiesucces (Kim & Seo, 2015; Richardson & Bond, 2012). Alhoewel de relatie tussen academisch uitstelgedrag en studiesucces is vastgesteld, is er geen eenduidigheid over de wijze waarop het criterium studiesucces wordt vastgesteld. Zo beschrijven Tice en Roy (1998) dat de correlatie tussen academisch uitstelgedrag en studiesucces varieert van $-.26$ tot $-.66$, afhankelijk van de wijze waarop het criterium studiesucces is vastgesteld. Deze bevindingen worden bevestigd in de meta-analyse van Kim & Seo (2015). Hieruit kan opgemaakt worden dat de wijze waarop het criterium studiesucces wordt vastgesteld van significante invloed is op de gevonden samenhang. (Bijlage 3. Tabel B.5)

2.3 ACADEMISCH UITSTELGEDRAG VRAGENLIJST (SBS)

In 2014 is de Studiegedrag Beoordelingsschaal Studenten (SBS; Van de Bilt) ontwikkeld, wat de naar het Nederlands vertaalde versie is van de Procrastination Assessment Scale for Students (PASS; Solomon & Rothblum, 1984). Uit voorgaand onderzoek blijkt de SBS een voldoende betrouwbare en valide vragenlijst te zijn, waarbij de constructen voldoende afhankelijk zijn (Van de Bilt, 2016).

De SBS is een zelfrapportagevragenlijst die ontwikkeld is om de zelfgerapporteerde prevalentie van academisch uitstelgedrag en de cognitieve en gedragsmatige motieven van uitstelgedrag vast te stellen bij studenten. De SBS bestaat uit drie delen, waarbij in het eerste onderdeel de frequentie van uitstelgedrag, de mate waarin dit uitstelgedrag als probleem wordt beschouwd en de geneigdheid om dit te verminderen worden gevraagd. Het tweede onderdeel bestaat uit 26 vragen die bestaan uit de cognitieve en gedragsmatige antecedenten (faalangst, perfectionisme, testangst, laag zelfvertrouwen, taakaversie, luiheid, tijdmanagement en moeite met het maken van keuzes). Door middel van een factoranalyse is de onderliggende factorstructuur van het tweede onderdeel van de vragenlijst vastgesteld. Hieruit bleken drie factoren ‘*faalangst*’, ‘*afhankelijkheid/passiviteit*’ en ‘*hekel hebben aan...*’ samen 58% van de variantie in ‘*redenen tot uitstel*’ te verklaren (Van de Bilt, 2016).

2.3.1 SBS EN STUDIESUCCES

Tot nu toe is er slechts één onderzoek uitgevoerd naar de relatie tussen de SBS en studiesucces. Door middel van samenhanganalyses heeft Van de Bilt (2016) verschillende items en schalen en van de SBS weten te identificeren die een significante negatieve samenhang hebben met studiesucces.

Van de Bilt (2016) heeft zes items weten te identificeren die individueel significant samenhangen met de behaalde studiepunten over twee studiejaar. Daarnaast zijn er vier schalen van de SBS geïdentificeerd die een correlatie van tussen de $-.247$ en $-.366$ tonen met de behaalde studiepunten over twee studiejaar.

Tabel 2.1

Significante correlaties tussen items en schalen van de SBS en behaalde studiepunten over twee studie jaren (n=119)

Items	<i>r</i>	Schalen	<i>r</i>
Frequentie Verslag	-.266**	Frequentie van uitstelgedrag	-.366**
Frequentie Administratie	-.236*	Zelfgerapporteerd uitstelgedrag (1A+1B)	-.282**
Frequentie afspraken	-.207**	Zelfgerapporteerd uitstelgedrag (sll-items)	-.247**
Item 20	-.237*	Frequentie van uitstelgedrag (sll-items)	-.258**
Item 25	-.224*		
Item 26	-.223*		

Noot: Gegevens overgenomen uit Van de Bilt, 2016 Item 20. Je had er een hekel aan als er een deadline voor je gesteld werd. Item 25. Je voelde je gewoon te lui om een verslag te schrijven. Item 26. Je vrienden leidden je af om andere dingen te doen. De sll-items zijn: schrijven van een verslag, leren voor tentamens en het bijhouden van wekelijkse leesopdrachten. * significant op $p < .05$. **Significant op $p < .01$

Door middel van enkelvoudige regressieanalyses wist Van de Bilt (2016) verschillende subschalen van de SBS te identificeren die de behaalde studiepunten voorspellen. Een subschaal van zeven items bleek in staat studiesucces voor 18.9% te voorspellen ($r = -.435$, $p = .003$, $n = 103$). Echter, diezelfde items wisten maar 6% voorspellend te zijn ($r = -.25$, $p < .01$, $n = 344$) bij een afname onder een nieuwe steekproef (2017). De ambivalente bevindingen indiceren een lage betrouwbaarheid voor de 7-item tellende subschaal.

Voordat er enige waarde gehecht kan worden aan de bevindingen van Van de Bilt, moet allereerst bepaald worden of zij betrouwbaar zijn. Een betrouwbaar onderzoek is herhaalbaar en geeft elke keer vrijwel identieke resultaten. Door middel van een conceptuele replicatie kan de relatie van de SBS met studiesucces opnieuw worden getoetst, waardoor vastgesteld kan worden in hoeverre de beschreven correlaties en voorspellende waarden betrouwbaar zijn.

2.4 PREDICTIEVE VALIDITEIT

De predictieve validiteit, ofwel voorspellende waarde, is de mate waarin een test in staat is om niet-testgedrag te voorspellen. Met andere woorden: de predictieve validiteit is een vorm van validiteit waarmee aangegeven wordt in hoeverre een predictor (academisch uitstelgedrag) een criterium (studiesucces) kan voorspellen. De correlatiecoëfficiënt is de waarde die aangeeft in hoeverre de predictor samenhangt met het criterium. Een hoger coëfficiënt weergeeft een grotere samenhang tussen de predictor en het criterium, wat betekent dat de test in staat is om het criterium beter te voorspellen. Een correlatiecoëfficiënt van .40 wordt bij psychologische begrippen als relatief hoog gezien, terwijl bij bepaalde medische diagnoses dit tussen de .81 en .97 ligt (Evers, Lucassen, Meijer & Sijtsma, 2010). Naast de correlatiecoëfficiënt, kan de voorspellende waarde ook vastgesteld worden door middel van een rechtlijnig

verband ($y = ax + b$). De waarde van de richtingscoëfficiënt (a) voorspelt hoeveel studyspeed (y) iemand zal krijgen, gebaseerd op de regressievergelijking.

2.5 STUDIESUCCESS

Studiesucces is in het onderzoek van Van de Bilt (2016) vastgesteld door gebruik te maken van ‘de behaalde studiepunten over twee jaren’ (prospectief). Bij het gebruik van een prospectief criterium, kan de predictor (academisch uitstelgedrag) alleen voorspellingen doen over de studiepunten die nog behaald zullen worden. Alhoewel dit criterium voor het onderzoek van Van de Bilt praktisch bruikbaar was, is dit echter niet het geval wanneer een replicatie van dit onderzoek wordt uitgevoerd. Wanneer deze bevindingen gebruikt zouden worden in het screeningsinstrument, zou het screeningsinstrument hetzelfde criterium moeten hanteren. Dit is praktisch niet haalbaar. Immers, het zou dan twee jaar duren voordat er een voorspelling kan worden gedaan over de behaalde studiepunten. Daar staat tegenover dat een retrospectief criterium een voorspelling maakt over de resultaten die al behaald zijn. Wanneer het onderzoek van Van de Bilt (2016) wordt gerepliceerd, is het vanwege de praktische haalbaarheid dan ook noodzakelijk om een retrospectief criterium te hanteren.

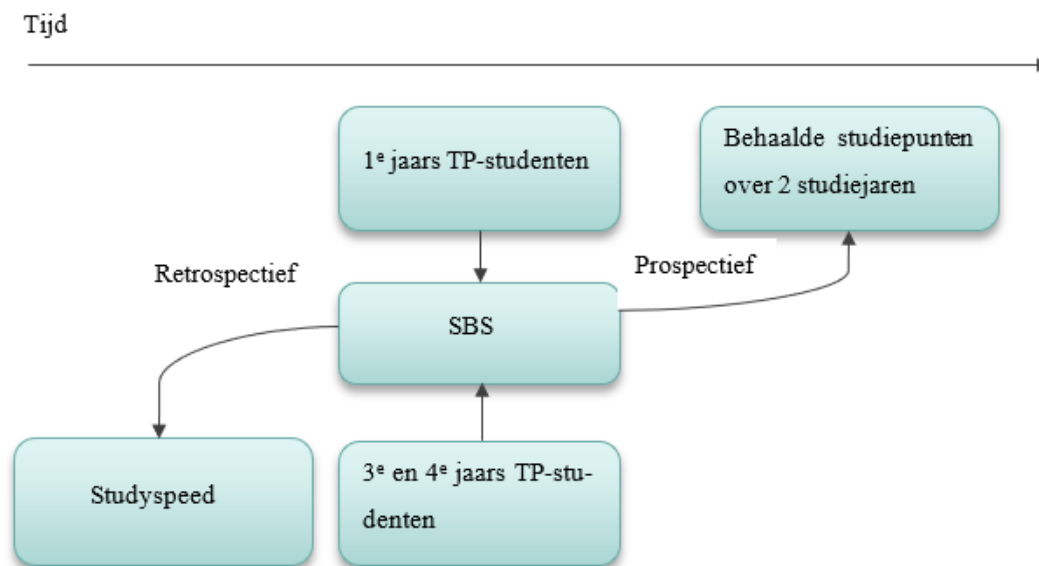
2.5.1 STUDYSPEED

Voor het bepalen van een retrospectief criterium wordt ‘studyspeed’ gehanteerd. Studyspeed is het gemiddelde van het totaal aantal behaalde studiepunten, gedeeld door een semester (half jaar). Dit zorgt ervoor dat er een criteriummaat wordt gehanteerd die eenzelfde waarde geeft voor studenten die zich in verschillende studie jaren bevinden. Indien een student één studie volgt, zijn er maximaal 60 studiepunten te verkrijgen per studiejaar. Hierdoor zal de studyspeed een waarde hebben van tussen de 0 en 30. Dit getal geeft een indicatie van de studiedoorlooptijd: des te lager de studyspeed is, des te langer zal de studiedoorlooptijd zijn.

2.6 CONCEPTUELE REPLICATIE

Bij een replicatieonderzoek doet een onderzoeker een bestaand onderzoek zo goed mogelijk na, met als doel de reproduceerbaarheid van het bestaande onderzoek te toetsen. Een conceptuele replicatie is in de termen van Radder (1992) ‘het reproduceren van het theoretisch geïnterpreteerde resultaat van het experimentele proces, door middel van processen (designs) die (soms totaal) verschillen van die in het oorspronkelijke experiment’. Met andere woorden, een conceptuele replicatie is een replicatieonderzoek, waarbij de omstandigheden en de methodiek verschillen van het oorspronkelijke onderzoek (Lakens, Haans & Koole, 2012). Een succesvolle, conceptuele replicatie geeft dan ook niet alleen de betrouwbaarheid weer, maar is ook waardevol, omdat het weergeeft dat het effect te generaliseren is naar andere methoden en omstandigheden. Daarentegen weergeeft een niet succesvolle conceptuele replicatie geen enkel uitsluit over de vraag of de bevindingen van het oorspronkelijke onderzoek betrouwbaar zijn.

Waar Van de Bilt (2016) de SBS heeft afgenomen bij eerstejaars TP-studenten, om twee jaar later een voorspelling te doen over de behaalde studiepunten aan de hand van de scores op de SBS, zal in dit onderzoek de SBS afgenomen bij derde- en vierdejaars TP-studenten om op retrospectieve wijze de studyspeed van deze studenten te voorspellen. In figuur 2.1 wordt het verschil tussen deze prospectieve en retrospectieve vorm van onderzoek weergegeven.



Figuur 1. Retrospectief en prospectief onderzoeksdesign

2.7 AANZET TOT ONDERZOEK

“Eén onderzoek is geen onderzoek” (Lakens, Haans & Koole, 2012, p. 1). Een betrouwbaar onderzoek is een onderzoek met bevindingen die reproduceerbaar zijn. In het onderzoek van Van de Bilt (2016) zijn verschillende (sub)schalen van de SBS geïdentificeerd, die een voorspelling konden doen over de studiepunten die eerstejaars TP-studenten over een periode van twee jaar hebben behaald. Alhoewel dit onderzoek inzicht kan bieden in de rol die academisch uitstelgedrag speelt bij zowel studievertraging- als uitval, is het noodzakelijk om te toetsen of deze bevindingen ook toepasbaar zijn voor studenten die zich in hogere studiejaren bevinden. Wanneer dit namelijk succesvol blijkt te zijn, kan er met een zekere mate van betrouwbaarheid vastgesteld worden, dat de SBS op zowel prospectieve, als retrospectieve wijze, het studiesucces van TP-studenten over verschillende studiejaren kan voorspellen. Dit alles, draagt bij aan de ontwikkeling van het screeningsinstrument.

HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSDESIGN

Hoofdstuk drie beschrijft de methode van het onderzoek. Daarbij zal er gekeken worden naar de onderzoeksdoelgroep, het onderzoeksinstrument, de procedure van het onderzoek en de wijze van analyseren.

3.1 ONDERZOEKSMETHODE

‘In hoeverre voorspelt de SBS het studiesucces van TP-studenten?’

Om een antwoord te krijgen op deze onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen, heeft er een kwantitatieve dataverzameling plaatsgevonden. Hierbij is gebruikgemaakt van een surveyonderzoek, wat een structurele wijze van dataverzameling is. In dit geval bestaat de survey uit de vragenlijst SBS, dat academisch uitstelgedrag meet onder studenten. Surveyonderzoek is in staat om veel respondenten te bereiken en is geschikt om causale relaties in kaart te brengen. Echter, surveyonderzoek is minder geschikt om de beweegredenen van studenten omtrent academisch uitstelgedrag in kaart te brengen. De SBS heeft in het tweede onderdeel daarom 26 items die de beweegredenen voor academisch uitstelgedrag vaststellen. Om het studiesucces te onderzoeken, is de cijferdatabase van Saxion ‘Bison’ geraadpleegd, waarbij de studievoortgangsgegevens zijn omgezet in het criterium ‘studyspeed’. Op basis van de verkregen gegevens van de vragenlijst en de studyspeed, is de relatie tussen academisch uitstelgedrag en studiesucces onderzocht.

3.2 ONDERZOEKSDOELGROEP

De operationele populatie van dit onderzoek bestaat uit derde- en vierdejaars Saxion TP-studenten. Eerste- en tweedejaars studenten zijn uitgesloten van dit onderzoek, omdat zij al onderworpen worden aan vragenlijsten die identieke items bezitten die ook in dit onderzoek gebruikt worden. Een selecte steekproef is uitgevoerd; in het geval van dit onderzoek gaat het om een praktisch bruikbare steekproef.

3.3 ONDERZOEKSINSTRUMENT

Het construct academisch uitstelgedrag wordt gemeten aan de hand van de vragenlijst Studiegedrag Beoordelingsschaal Studenten. Deze zelfrapportagevragenlijst bestaat uit drie onderdelen, die zijn weergegeven in Tabel 3.1.

Tabel 3.1
Onderdelen SBS

	Gedeelte	Aantal Items
Frequentie van uitstel (1A)	1	6
Uitstel ervaren als probleem (1B)		6
Zelfgerapporteerd uitstelgedrag (1A+1B)		1
Neiging van uitstel verminderen (1C)		6
Redenen om uit te stellen (2)	2	26
Bereidheid om iets aan uitstel te doen	3	5

Het eerste onderdeel van de vragenlijst meet de frequentie van uitstelgedrag, de mate waarin dit als probleem wordt beschouwd en de neiging die ervaren wordt om het uitstelgedrag te verminderen. Elke

schaal in dit onderdeel bevat zes terugkomende vragen over specifieke studiegebieden. Drie hiervan zijn: het schrijven van een verslag, leren voor een tentamen en het bijhouden van leesopdrachten (sli-items). De eerste twaalf vragen bestaan uit zelfgerapporteerd uitstelgedrag, deze twaalf vragen worden ook als een aparte schaal beschouwd, genaamd 'zelfgerapporteerd uitstelgedrag'. De vragen worden beantwoord aan de hand van een 5-punts Likertschaal (1=nooit, 5= altijd).

In het tweede onderdeel van de zelfrapportagevragenlijst worden 26 redenen gegeven om een activiteit uit te stellen, dit wordt beantwoord aan de hand van een 5-punts Likertschaal (1 = helemaal niet de reden van mijn uitstelgedrag, 5 = beslist de reden van mijn uitstelgedrag). Het derde onderdeel bestaat uit zes vragen die inventariseren in welke mate een student geïnteresseerd en geneigd is om zijn of haar uitstelgedrag te veranderen. Dit onderdeel is echter niet gebruikt bij het onderzoek van Van de Bilt (2016), dus zal daarom in dit onderzoek ook niet gebruikt worden.

Naast de vragen omtrent uitstelgedrag, bevat de vragenlijst enkele vragen naar geslacht, vooropleiding, leeftijd, studentnummer, schooljaar en met welk onderdeel van de studie de student op dit moment bezig is. Deze gegevens kunnen meer inzicht geven in demografische factoren die een rol spelen bij academisch uitstelgedrag. Tot slot is op de laatste pagina van de vragenlijst een toestemmingsverklaring toegevoegd, conform de AVG-wetgeving (Autoriteit Persoonsgegevens, 2018, Bijlage 1).

3.4 PROCEDURE

De gegevens van dit onderzoek zijn gebaseerd op een steekproef van de 134 respondenten en hun bijbehorende studievoortgangsgegevens. Om de relatie tussen uitstelgedrag en studiesucces te onderzoeken is een data-analyse verricht. De vragenlijsten zijn zowel analoog als digitaal afgenomen. De studenten zijn geselecteerd op basis van klassen en of zij in kwartiel vier hoor- of werkcolleges volgden. De digitale afname (gebruikmakend van Qualtrics) is per e-mail verstuurd naar de studenten die niet te bereiken waren in hoor- of werkcolleges. De studenten kregen bij benadering een toelichting van de doelstelling van het onderzoek en hierbij lag de nadruk op de toestemmingsverklaring met betrekking tot het gebruik van de gegevens van de vragenlijst en de koppeling met de studievoortgangsgegevens. De toelichting van het onderzoek en de toestemmingverklaring zijn te vinden in Bijlage 1 en 2. In Bijlage 2 is zowel de e-mail te vinden met de toelichting van de vragenlijst, als de toelichting die aan de klassen werd gegeven tijdens hoor- of werkcolleges. De studievoortgangsgegevens zijn door middel van Bison verkregen. Deze gegevens zijn aangeleverd in verschillende Exceldocumenten. Op basis van deze documenten zijn de relevante gegevens verplaatst naar SPSS.

3.5 ANALYSE

Het is noodzakelijk om de betrouwbaarheid van de bevindingen uit het originele onderzoek te toetsen, waarbij het van belang is dat identieke analyses uitgevoerd worden, omdat het onderzoek bestaat uit conceptuele replicatie van Van de Bilt (2016). Daarnaast zijn aanvullende analyses toegepast die meer inzicht bieden in de relatie tussen academisch uitstelgedrag en studiesucces.

Door middel van SPSS zijn er verschillende analyses getoetst. Allereerst zijn de eigenschappen van de SBS per schaal onderzocht met een betrouwbaarheidsanalyse (interne consistentie), waarna frequentieanalyses zijn toegepast. Daarna zijn de gegevens uit de frequentieanalyses gebruikt om verschilanalyses toe te passen op de verschillen in groepsgemiddelden van derde- en vierdejaars studenten. Voor het vaststellen van de significante correlaties tussen de items en subsschalen van de SBS en studyspeed zijn samenhanganalyses uitgevoerd. Ten slotte is de voorspellende waarde en de lineairiteit van de subsschalen bepaald door middel van enkelvoudige regressieanalyses. Daarbij is de voorspellende waarde bepaald aan de hand van de richtingscoëfficiënt van de regressievergelijking.

Als aanvulling op eerder beschreven analyses, zijn er verschillende verdiepende analyses toegepast die worden weergegeven in Bijlage 3. Door middel van een factoranalyse is onderzocht welke onderliggende factoren uit het tweede onderdeel '*redenen tot uitstel*' naar voren kwamen. Daarnaast zijn nieuwe subsschalen samengesteld, die getoetst op hun lineairiteit en voorspellende waarde met studyspeed. Ten slotte zijn verschillende subsschalen van de SBS onderzocht op hun sensitiviteit voor studyspeed.

HOOFDSTUK 4: ONDERZOEKSRESULTATEN

In dit hoofdstuk zijn de resultaten beschreven. Als eerste, in paragraaf 4.1, is de steekproef beschreven, inclusief representativiteit. In paragraaf 4.2 staan demografische gegevens van de steekproef weergegeven. Daarna is, voordat de deelvragen zijn beantwoord, in paragraaf 4.3 gekeken naar de interne consistentie van de SBS. Dit is een belangrijke stap vooraf aan het bepalen van de associaties tussen de SBS en studyspeed, omdat op die manier bepaald kan worden of de verschillende subsschalen van de SBS consistent meten wat ze beogen te meten. Indien dit niet het geval zou zijn - wanneer iemand bijvoorbeeld hoog scoort op conceptueel tegenovergestelde subsschalen - zouden er onterechte conclusies en interpretaties aan de resultaten kunnen worden toegekend. Dat is problematisch wanneer dergelijke subsschalen gebruikt worden om bijvoorbeeld op individueel niveau een profiel te schetsen van verbeterpunten als het gaat om studievoortgang. Dus, een lage interne consistentie van de SBS zou betekenen dat de samenhang tussen de SBS en studiesucces al op voorhand niet eenduidig te interpreteren is. Na het vaststellen van de interne consistentie is overgegaan op het beantwoorden van de vier deelvragen, in paragrafen 4.4, 4.5 en 4.6.

4.1 DEELNEMERS

De enquête is afgenomen in de periode van 7 mei 2018 t/m 18 mei 2018. In totaal zijn 134 select benaderde TP-studenten bereid gevonden de SBS in te vullen. 59 Respondenten hebben de analoge vragenlijst ingevuld en 75 studenten hebben de digitale vragenlijst ingevuld. Ten slotte hebben alle studenten de toestemmingsverklaring ondertekend voor de analyse van de vragenlijst. Vier studenten hebben hun studentnummer niet ingevuld en 10 studenten hebben een onvolledige vragenlijst ingevuld.

Hierdoor was het niet mogelijk was om hun resultaten van de vragenlijst te koppelen aan de studievoortganggegevens. De uiteindelijke steekproef voor analyse bestond daarom uit circa 120 TP-studenten. Om de representativiteit van de steekproef retrospectief te berekenen is het programma G*Power gebruikt (Faul, Edfelder, Lang & Buchner, 2007). Hierbij is, in lijn met de deelvragen, uitgegaan van een correlatieanalyse met een enkele groep. Er is tevens uitgegaan van een verwacht effect ρ van 0.3, wat volgens Cohen (1988) gelijk staat aan een effect van gemiddelde grootte. Dit onderzoek heeft een power van 96.24% bereikt om een effect van $\rho = 0.3$ aan te tonen, wanneer $p < 0.05$ gezien wordt als significant. Deze krachtanalyse laat zien dat de steekproefomvang toereikend is (zie Bijlage 9).

4.2 DEMOGRAFISCHE GEGEVENS

In Tabel 4.1 is de steekproefverdeling over de verschillende leerjaren te zien. Hierbij is het geslacht, de vooropleiding, de gemiddelde leeftijd en de gemiddelde studyspeed vermeld. In dit onderzoek bestaat 10% van de respondenten uit mannen. Daarentegen is 28% van alle derde- en vierdejaars TP-studenten man (Saxion, 2018), wat aanduidt dat mannen ondervertegenwoordigd zijn in de steekproef. Daarnaast hebben meer vierdejaars studenten deelgenomen dan derdejaars.

Tabel 4.1

Steekproefomvang naar leerjaar, geslacht en studyspeed

Leerjaar	Man	Vrouw	Totaal resp.	Leeftijd ($\bar{x}$)	Leeftijd (SD)	Studyspeed ($\bar{x}$)
3 ^e	5	48	53	21.75	2.39	26.56
4 ^e	9	72	81	22.71	2.94	23.34
Totaal	14	120	134	22.64	2.76	24.53

Noot: Studyspeed betreft een waarde tussen de 0 en 30, dit geeft de gemiddelde studiedoorlooptijd weer

Uit de verschilanalyses blijkt dat er een significant verschil zit ($t=2.964$, $p=.004$) tussen het studyspeed gemiddelde van derde- en vierdejaars studenten waarbij derdejaars TP-studenten een gemiddeld hogere studyspeed ($\Delta 3.22$) bezitten dan vierdejaars TP-studenten.

4.3 INTERNE CONSISTENTIE VAN DE SBS

Voor het gebruikte instrument SBS is in Tabel 4.2 de interne consistentie met behulp van Cronbach's alfa geanalyseerd. De betrouwbaarheid van de SBS is ruim voldoende tot goed (0.68 tot 0.86). De schalen 'Faalangst' en 'Taakaversie' zijn bepaald aan de hand van de oorspronkelijke vragenlijst (PASS; Solomon & Rothblum, 1984).

Tabel 4.2

Eigenschappen SBS per subschaal

Subschalen vragenlijst	α	$\bar{x}$	SD	Aantal items	<i>n</i> (uitgesloten)*
Frequentie van uitstelgedrag (1A)	.689	2.78	.57	6	130 (4)
Uitstel als probleem zien (1B)	.800	2.72	.87	6	129 (5)
Neiging uitstel te verminderen (1C)	.825	2.70	.94	6	130 (4)
Zelfgerapporteerd uitstelgedrag (1A+1B)	.753	2.75	.56	12	128 (6)
Uitstelgedrag (1A+1B+1C)	.861	2.73	.62	18	127 (7)
Faalangst items (2)	.842	2.09	1.02	5	128 (6)
Taakaversie items (2)	.679	2.63	1.00	3	128 (6)
Redenen tot uitstel (2)	.855	2.19	.59	26	126 (8)

*Voor een aantal vragenlijstonderdelen kwamen ontbrekende waarden bij deelnemers voor, waardoor deze deelnemers niet zijn meegenomen in de betrouwbaarheidsanalyse

4.4 CORRELATIES TUSSEN ITEMS VAN DE SBS EN STUDYSPEED

De onderzoeksresultaten uit deze paragraaf betreffen deelvraag 1: ‘Welke items van de SBS tonen een significante correlatie met studiesucces?’. In Tabel 4.3 zijn de correlatiecoëfficiënten weergegeven van de items die significant samenhangen met studyspeed.

Tabel 4.3

Significante correlatiecoëfficiënten items SBS en studyspeed (n=119)

Items	Studyspeed
	<i>r</i>
Administratieve taken ¹	-.201*
Schoolactiviteiten in het algemeen ¹	-.274**
Item 25 ‘Je voelde je gewoon te lui om een verslag te schrijven’	-.193*
Item 26 ‘Je vrienden leidden je af om andere dingen te doen’	-.248**

Noot: *significant op $p < .05$ **significant op $p < .01$, ¹weergeeft de items uit de schaal ‘frequentie van uitstelgedrag’

Vier items uit de SBS correleerden significant met studyspeed. Uit het eerste onderdeel van de vragenlijst correleerden twee items van de subschaal ‘frequentie van uitstelgedrag’ (administratieve

taken en schoolactiviteiten in het algemeen) negatief met studyspeed. In het tweede onderdeel van de vragenlijst ‘redenen tot uitstel’ correleerden item 25 (‘Je voelde je gewoon te lui om een verslag te schrijven’) en item 26 (‘Je vrienden leidden je af om andere dingen te doen’) negatief met studyspeed. Alle significante correlaties bestaan uit een zwakke negatieve correlatie met studyspeed. In Bijlage 3 zijn alle correlatiecoëfficiënten tussen de individuele items van de SBS en studyspeed weergegeven per studiejaar (3^e en 4^e).

4.5 CORRELATIE TUSSEN SUBSCHALEN VAN DE SBS EN STUDYSPEED

De onderzoeksresultaten die gerapporteerd zijn in deze paragraaf betreffen deelvraag 2: ‘Welke subschalen van de SBS tonen een significante correlatie met studiesucces?’. Om de samenhang vast te stellen tussen de schalen van de SBS en studyspeed, zijn in Tabel 4.4 de correlatiecoëfficiënten weergegeven van de schalen die significant correleren met studyspeed.

Tabel 4.4

*Significante correlatiecoëfficiënten schalen SBS en studyspeed
(n=119)*

Schalen	Studyspeed
	<i>r</i>
Frequentie van uitstelgedrag (sll-items)	-.193*
Frequentie van uitstelgedrag	-.293**
Zelfgerapporteerd uitstelgedrag (1A + 1B)	-.245**
Uitstelgedrag (1A+1B+1C)	-.224*

*Noot: *significant op $p < .05$ **significant op $p < .01$, sll-items= het schrijven van een verslag, leren voor een tentamen en het bijhouden van leesopdrachten*

‘Frequentie van uitstelgedrag’ is de sterkst correlerende schaal uit Tabel 4.4, daarnaast vertoont de schaal ‘Zelfgerapporteerd uitstelgedrag’ een vergelijkbare negatieve samenhang. Dit betekent dat, des te hoger er op deze schalen wordt gescoord, des te lager de studyspeed is.

4.6 VOORSPELLENDE WAARDE VAN SCHAALSCORES OP STUDYSPEED

De onderzoeksresultaten uit deze paragraaf betreffen deelvraag 3. ‘Welke subschalen van de SBS hebben de sterkste voorspellende waarde voor studiesucces? Alhoewel correlatiecoëfficiënten een indicatie geven over de samenhang tussen subschalen en de studyspeed, zijn zij niet in staat om de studyspeed te voorspellen op basis van de schaalcores. Om dit te analyseren zijn enkelvoudige regressieanalyses uitgevoerd. De betacoëfficiënten die verkregen zijn uit deze regressieanalyses, zijn in staat om op basis van schaalcores een voorspelling te doen over de behaalde studyspeed.

Aangezien de vragenlijst gebruik heeft gemaakt van een 5-punts Likertschaal, kan op elke schaal een score tussen de 1 en 5 behaald worden. De richtingscoëfficiënt van Schaal 1 ‘*Frequentie van uitstelgedrag (sll-items)*’ ($B_1 = -1.580$) geeft aan dat wanneer de schaalscore met 1 punt toeneemt, de studyspeed met 1.580 zal dalen. Als een student uit de steekproef een schaalscore heeft van 3 op deze subschaal, zal de studyspeed gemiddeld 4.74 lager uitvallen ($3 \cdot -1.580$). Aangezien alle schalen een negatieve B_1 -waarde bezitten, zal bij elke een toename in de schaalscore de studyspeed lager uitvallen (zie Tabel 4.5).

Tabel 4.5

Betacoëfficiënten subschalen SBS voor studyspeed (n=119)

Subschalen SBS	B_1	p
1.Frequentie van uitstelgedrag (sll-items)	-1.580	.035
2.Frequentie van uitstelgedrag (1A)	-3.096	.001
3.Zelfgerapporteerd uitstelgedrag (1A+1B)	-2.507	.007
4.Uitstelgedrag (1A+1B+1C)	-2.045	.014

Noot: indien $p < .05$ is de lineaire regressie significant.

De sterkste voorspellende waarde komt uit Schaal 2 ‘*frequentie van uitstelgedrag*’ (-3.096). Dit houdt dus in dat de mate waarin studenten aangeven uit te stellen, de sterkste voorspeller is van studyspeed binnen deze steekproef. Gemiddeld genomen geldt: des te meer uitstelgedrag studenten rapporteren, des te lager de studyspeed uitvalt en vice versa. Daarnaast wordt in Bijlage 3 Tabel B.6 aanvullende informatie gegeven over de subschalen en hun voorspellende waarde.

HOOFDSTUK 5 CONCLUSIE, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

In paragraaf 5.1 van dit hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag ‘*In hoeverre voorspelt de SBS het studiesucces van TP-studenten?*’ beantwoord op basis van de resultaten uit hoofdstuk 4. Daarna zal de interpretatie en tekortkomingen van dit onderzoek in paragraaf 5.2 worden besproken. Ten slotte worden in paragraaf 5.3 aanbevelingen gedaan, op basis van de bevindingen in paragraaf 5.1 en 5.2.

5.1 CONCLUSIE

Voor de beantwoording van de onderzoeksvraag worden de deelvragen achtereenvolgend beantwoord, waarmee een antwoord wordt gegeven op de onderzoeksvraag.

5.1.1 BEANTWOORDING DEELVRAAG 1

‘*Welke items van de SBS tonen een significante correlatie met studiesucces?*’. Op basis van de resultaten uit Tabel 4.3 kan vastgesteld worden dat vier items uit de SBS significant samenhangen met studiesucces. Uit het eerste onderdeel van de vragenlijst hebben de twee items ‘*administratieve taken*’

en ‘schoolactiviteiten in het algemeen’ uit de subschaal ‘*frequentie van uitstelgedrag*’ een zwakke negatieve correlatie met studiesucces. De overige twee items komen uit het tweede onderdeel van de vragenlijst ‘*redenen tot uitstel*’ waar item 25 ‘*je voelde je gewoon te lui om een verslag te schrijven*’ en item 26 ‘*je vrienden leidden je af om andere dingen te doen*’ zwak negatief correleren met studiesucces.

5.1.2 BEANTWOORDING DEELVRAAG 2

‘*Welke subschalen van de SBS tonen een significante correlatie met studiesucces?*’. Op basis van de resultaten uit Tabel 4.4 kan vastgesteld worden dat vier subschalen zijn geïdentificeerd die significant samenhangen met studiesucces: ‘*frequentie van uitstelgedrag*’, ‘*frequentie van uitstelgedrag (sll-items)*’, ‘*zelfgerapporteerd uitstelgedrag*’ en het gehele eerste onderdeel van de vragenlijst ‘*uitstelgedrag*’. Alle subschalen die significant correleren bestaan uit een zwakke negatieve correlatie met studiesucces.

5.1.3 BEANTWOORDING DEELVRAAG 3

‘*Welke subschalen van de SBS hebben de sterkst voorspellende waarde voor studiesucces?*’. Op basis van Tabel 4.5 kan vastgesteld worden dat er vier subschalen zijn geïdentificeerd die in staat zijn om studiesucces te voorspellen. De subschaal ‘*frequentie van uitstelgedrag*’ is daarbij de sterkste voorspeller van studiesucces. De subschaal ‘*zelfgerapporteerd uitstelgedrag*’ geeft een vergelijkbare, iets lagere voorspellende waarde weer. De schaal ‘*Uitstelgedrag*’ en subschaal ‘*frequentie van uitstelgedrag (sll-items)*’ zijn tevens in staat om studiesucces te voorspellen, echter hebben zij een lagere voorspellende waarde.

5.1.4 BEANTWOORDING ONDERZOEKSVRAAG

‘*In hoeverre voorspelt de SBS het studiesucces van TP-studenten?*’. Op basis van de conclusies uit de voorgaande deelvragen kan geconcludeerd worden dat de items en subschalen SBS negatief samenhangen met studiesucces en dat de subschalen van de SBS een negatieve voorspellende waarde hebben op het studiesucces van TP-studenten. Daarbij is de mate waarin een subschaal studyspeed voorspelt, sterk afhankelijk van de subschaal die wordt gekozen als voorspeller.

5.2 DISCUSSIE

5.2.1 CONCEPTUELE REPLICATIE

Wanneer de bevindingen uit dit onderzoeken worden vergeleken met het oorspronkelijke onderzoek, kan vastgesteld worden dat de betrouwbaarheid op itemniveau laag is. Van de Bilt (2016) vond zes items in de SBS die significant correleerden met studiesucces (zie Tabel 2.2). Op basis van de resultaten uit Tabel 4.3 kan vastgesteld worden dat twee van deze zes items reproduceerbaar bleken te zijn, namelijk item 25 ‘*je voelde je gewoon te lui om een verslag te schrijven*’ en item 26 ‘*je vrienden*

leidden je af om andere dingen te doen'. De lage betrouwbaarheid op itemniveau is dan ook een mogelijke verklaring voor de ambivalentie in de bevindingen van Koopmans (2017) en Van de Bilt (2016) met betrekking tot de zeven items die studiesucces voor 6% of 19% lijken te voorspellen.

De significante schalen uit dit onderzoek, in vergelijking met het oorspronkelijke onderzoek, geven weer dat de betrouwbaarheid op schaalniveau hoog is. Van de Bilt (2016) vond vier schalen die significant correleerden met studiesucces. Op basis van de resultaten in Tabel 4.4 blijken drie van de vier schalen reproduceerbaar. De schaal '*frequentie van uitstelgedrag*' bleek in zowel dit onderzoek, als bij Van de Bilt (2016) de sterkste samenhang met studiesucces te tonen, met correlatiecoëfficiënten van respectievelijk $-.293$, ($p < .002$) en $-.366$, ($p < .01$). Daarnaast geeft de schaal '*zelfgerapporteerd uitstelgedrag*' vergelijkbare correlatiecoëfficiënten ($r = -.245$, $p = .007$; $r = -.282$, $p < .01$) weer. Op basis hiervan kan vastgesteld worden dat twee schalen '*frequentie van uitstelgedrag*' en '*zelfgerapporteerd uitstelgedrag*' een hoge mate van betrouwbaarheid hebben wat betreft hun samenhang met studiesucces.

Voor de totstandkoming van de voorspellende waarde heeft Van de Bilt (2016) correlatiecoëfficiënten gebruikt om dit vast te stellen, terwijl in dit onderzoek gebruikgemaakt is van regressievergelijkingen als voorspellende waarde. De voorspellende waarden van tot wel 19% berusten op determinatiecoëfficiënten (Van de Bilt, 2016) en het is onduidelijk of de analyses van dat onderzoek betrouwbaar zijn. Van de Bilt heeft willekeurige combinaties van items getest op hun lineaire regressie, waarbij het onduidelijk is of zij als een schaal zijn getoetst of als een combinatie van losstaande items. Daarnaast heeft Van de Bilt niet de 'adjusted r-square' omschreven in zijn onderzoek, wat de onbetrouwbaarheid van deze subschalen verhoogd.

Vastgesteld kan worden dat de conceptuele replicatie heeft bijgedragen aan de betrouwbaarheid van de schalen de '*frequentie van uitstelgedrag*' en '*zelfgerapporteerd uitstelgedrag*'. Op basis van de bevindingen in dit onderzoek en die van Van de Bilt, kan worden vastgesteld dat het prospectieve en retrospectieve criterium allebei in staat zijn om de eerder beschreven subschalen te toetsen op hun samenhang met studiesucces. Daarnaast lijken deze schalen zowel geschikt als voorspeller van studiesucces voor eerstejaars Saxion AMA-studenten, als voor derde- en vierdejaars TP-studenten.

5.2.3 STEEKPROEFOMVANG, OPERATIONELE POPULATIE EN BETROUWBAARHEID

De steekproef ($n=134$) bleek van voldoende omvang voor het vaststellen van significante correlaties en lineaire regressies. Echter, om de resultaten van dit onderzoek statistisch te generaliseren naar de populatie is het noodzakelijk om een steekproefomvang te hebben die voldoet aan het 95% betrouwbaarheidsinterval. Wanneer deze resultaten wel gegeneraliseerd worden, is de kans dat de resultaten op toeval berusten groter.

De operationele populatie in dit onderzoek bestaat uit derde- en vierdejaars studenten. Deze groep studenten studeert al langer dan eerste- of tweedejaars studenten, waardoor zij een grotere kans hebben op een lagere studyspeed. Deze gedachte wordt bevestigd door de uitgevoerde verschilanalyse. Vanwege

het homogene karakter van de steekproef wat betreft studyspeed, kan de verkregen samenhang een vertekend beeld geven wanneer dit vergeleken wordt met andere, meer heterogene groepen. De correlaties en voorspellende waarden in dit onderzoek tonen daardoor dus slechts een indicatie van de invloed van academisch uitstelgedrag op studyspeed.

De gebruikte vragenlijst is op zichzelf voldoende betrouwbaar, zoals blijkt uit de toegepaste analyses en de corresponderende waarden hiervan in vergelijking met eerder uitgevoerd onderzoek (Van de Bilt, 2016). Weliswaar is de vragenlijst op zichzelf voldoende betrouwbaar, maar opvallend is dat de vraag *'schoolactiviteiten in het algemeen'* de hoogste significante correlatie vertoont met studyspeed. Deze vraag is breed en niet tastbaar, terwijl de overige vragen uit dit onderdeel wel een specifieke betrekking hebben op schoolactiviteiten. Hiervoor zijn verschillende verklaringen mogelijk. Allereerst kan een student die uitstelt zich mogelijk eerder identificeren met een globale beschrijving van uitstellen, dan met specifieke taakgerichte beschrijvingen. Een andere verklaring is, dat de bias van de respondent en de betrouwbaarheid van het zelfgerapporteerd uitstelgedrag, de betrouwbaarheid van het zelfgerapporteerd uitstelgedrag beïnvloedt en dus mogelijk een vertekend beeld geeft.

5.2.4 ZELFGERAPPORTEERD UITSTELGEDRAG

Verschillende studies hebben aangetoond dat zelfgerapporteerd uitstelgedrag een inaccuraat en vertekend beeld geeft van academisch uitstelgedrag (Kim & Seo, 2015; Rotenstein et al., 2009; Steel et al., 2001). Daarnaast beïnvloedt zelfgerapporteerd uitstelgedrag niet alleen de betrouwbaarheid en validiteit van het construct academisch uitstelgedrag, maar ook de gevonden samenhang tussen academisch uitstelgedrag en studiesucces.

Uitstelgedrag is een ontzettend complex construct, dat door vele factoren beïnvloed wordt. De vraag is of het moment waarop zelfgerapporteerd uitstelgedrag afgenomen wordt, van invloed is op de prevalentie die de respondenten weergeven. Zo kan er een zekere discrepantie zitten tussen het daadwerkelijke uitstelgedrag en het zelfgerapporteerd uitstelgedrag. Daarnaast speelt de bias van een respondent en de factoren die zorgen voor uitstelgedrag een rol bij het zelfgerapporteerd uitstelgedrag (Caldwell, Zimmerman, & Bernat, 2002).

Naast de bias die een student heeft over zijn uitstelgedrag, kan er ook gehypothetiseerd worden dat de mate van uitstelgedrag in het begin van het kwartiel als 'lager' wordt ervaren dan wanneer de deadlines van de tentamens en verslagen dichtbij zijn. Zo beschrijft Schouwenburg (2001) dat de studiemotivatie van een student hoger wordt, naarmate een deadline van een tentamen of verslag dichterbij komt. Tevens blijken studenten die dicht bij een deadline zijn ook in staat om (vooral sociaal) studieontwijkend gedrag te weerstaan. Opvallend is dat item 25 *'je voelde je gewoon te lui om een verslag te schrijven'* en item 26 *'je vrienden leidden je af om andere dingen te doen'* de enige items zijn van *'redenen tot uitstel'* die significant correleren met studyspeed. Deze twee items lijken dan ook verdacht veel op studieontwijkend gedrag en zijn daardoor onderhevig aan het moment wanneer zij worden af-

genomen. Alhoewel deze items ook significante correlaties weergeven bij het oorspronkelijke onderzoek, moet er rekening gehouden worden met de invloed van de zojuist omschreven hypothese en haar mogelijke invloed op de prevalentie van zelfgerapporteerd uitstelgedrag en de beweegredenen om uit te stellen.

Verder lijkt zelfgerapporteerd uitstelgedrag geen onderscheid te maken tussen actieve (adaptieve) en passieve (maladaptieve) uitstellers. Actieve uitstellers vertonen dezelfde prevalentie in zelfgerapporteerd uitstelgedrag als passieve uitstellers. Echter, hierdoor worden de studieprestaties van actieve uitstellers niet negatief beïnvloed en presteren zij soms zelfs beter dan niet-uitstellers. Actieve uitstellers worden gekenmerkt door een hoge mate van cognitieve efficiëntie, zelfregulatie, leerstrategieën, tijdmanagement en intrinsieke motivatie (Schraw, 2007; Choi & Moran, 2009; Steel, 2001). Daarentegen worden passieve uitstellers gekenmerkt door een lage mate van zelfregulatie (Wang, Sperling & Haspel, 2015) een lage mate van tijdmanagement en een lage mate van zowel intrinsieke als extrinsieke ‘goal orientation’ (Bond & Feather, 1988; Motie & Heidari, 2012). Bij deze vorm van uitstellers kan het uitstelgedrag beschouwd worden als problematisch, waarbij de consequenties van deze vorm van uitstelgedrag negatief zijn. Alhoewel dit een beknopte omschrijving is van de karakteristieken van actieve en passieve uitstellers, is wel duidelijk dat een hoge mate van zelfgerapporteerd uitstelgedrag niet per definitie betekent dat het uitstelgedrag problematisch is.

5.2.5 TAAKSPECIFIEKE KENMERKEN STEEKPROEF

Het is van belang om een verschil tussen derde- en vierdejaars studenten te benoemen. Waar maar twee derdejaars studenten bezig zijn met een scriptie of een stage, is het overgrote deel van de vierdejaars studenten bezig met een stage. De taakkenmerken van de vragenlijst zijn gericht op schoolgerelateerde activiteiten, terwijl studenten die stage lopen met vrijwel geheel andere taken bezig zijn. Dit beïnvloedt dan ook de betrouwbaarheid van de vragenlijst voor vierdejaars studenten die een stage lopen.

5.2.6 STUDYSPEED

Voor het bepalen van de studyspeed zijn verschillende Excel-documenten gebruikt, waarbij het soms noodzakelijk was om de studyspeed handmatig te berekenen. De schaal beoogde een cijfer te verkrijgen tussen de 0 en 30, maar dit bleek niet bij elke student van toepassing te zijn. Hier zijn verschillende verklaringen voor te vinden. Allereerst is het mogelijk dat studenten verschillende studies volgen waardoor zij meer dan 30 studiepunten per semester kunnen krijgen. Een andere verklaring is dat het moment waarop de cijferdatabase is geraadpleegd, midden in een semester plaatsvond. Hierdoor kan het gemiddeld aantal studiepunten per semester voor sommige studenten hoger liggen dan 30, dit komt, omdat studyspeed per semester wordt berekend en niet per kwartiel. Hierdoor kan de betrouwbaarheid van studyspeed lager uitvallen. Tevens verklaart dit waarom de B constant in de regressievergelijking

hoger uitvalt dan 30 (Bijlage 3, Tabel B.6). Wanneer de studyspeed geen waarden heeft boven de 30, is het voor de *B* constant ook niet mogelijk om een waarde hoger te hebben dan 30.

5.3 AANBEVELINGEN

De eerste aanbeveling is om onderzoek te doen naar de betrouwbaarheid van de schalen '*frequentie van uitstelgedrag*' en '*zelfgerapporteerd uitstelgedrag*' door gebruik te maken van het nieuw ontwikkelde instrument: SBS-S, wat bestaat uit de 12 items die verantwoordelijk zijn voor de eerder beschreven schalen. Daarbij zal de betrouwbaarheid van de correlaties getoetst moeten worden door het Pearson's correlatiecoëfficiënt. De voorspellende waarde zal vastgesteld moeten worden door middel van de betacoëfficiënten verkregen uit de regressieanalyses. Alhoewel het tweede onderdeel '*redenen tot uitstel*' inzicht geeft in de beweegredenen van uitstelgedrag, lijken zij bij het bepalen van de voorspellende waarde van studiesucces een beperkende factor te zijn. In zowel dit onderzoek, als het oorspronkelijke onderzoek, blijkt de reproduceerbaarheid op itemniveau laag. Daarnaast blijkt het selectief kiezen van items die sterk correleren met studiesucces een inadequate strategie om een goed voorspellend instrument te creëren. Dit wordt niet alleen bevestigd door Koopmans (2017), maar blijkt in dit onderzoek ook het geval te zijn.

Daarnaast zijn er een paar voorwaarden waar dit onderzoek aan moet voldoen. Allereerst is het van belang dat de studenten uit elk studiejaar worden vertegenwoordigd. Hierdoor kan vastgesteld worden of de bevindingen uit dit onderzoek toepasbaar zijn op elk studiejaar van de opleiding Toegepaste Psychologie. Als tweede is het belangrijk dat de steekproefomvang groot genoeg is om te spreken van een betrouwbaarheidsinterval van 95%. Dit is van fundamenteel belang, aangezien de correlaties en voorspellende waarden berusten op een steekproefomvang van circa $n=110$ en slechts bestaan uit zwakke verbanden. Ten slotte moet de wijze waarop het criterium studiesucces wordt vastgelegd, consequent worden nageleefd. Studyspeed is een bruikbare indicator van de studiedoorlooptijd van studenten in zowel dit onderzoek, als vergelijkbaar voorgaand onderzoek (Koopmans, 2017). Daarnaast wordt geadviseerd om het 'Grade Point Average' (GPA) te gebruiken als secundair criterium voor studiesucces. Alhoewel studyspeed een bruikbaar criterium lijkt te zijn, is er simpelweg te weinig onderzoek gedaan om de betrouwbaarheid hiervan vast te stellen. Daarentegen is het GPA een veel onderzocht criterium voor studiesucces wat voldoende betrouwbaar is (Kappe, 2012; Kim & Seo, 2015).

Indien vanwege praktische overwegingen het niet mogelijk is om een steekproefomvang te verkrijgen die voldoet aan het betrouwbaarheidsinterval van 95%, wordt dan ook streng afgeraden om de eerste aanbeveling op te volgen. Daarom is er een tweede advies opgesteld, wat zowel kan dienen als een alternatief voor de eerste aanbeveling, als een opzichzelfstaand onderzoek, afhankelijk van de wijze waarop het onderzoek wordt uitgevoerd.

De tweede aanbeveling bestaat uit twee onderdelen. Het eerste onderdeel is gericht op het identificeren van actieve uitstellers, het zelfgerapporteerde uitstelgedrag dat zij weergeven en de samenhang

hiervan met studiesucces. Het tweede onderdeel toetst de samenhang en voorspellende waarde van de SBS-S en studiesucces. In Bijlage 4 wordt deze aanbeveling uitgewerkt en verantwoord.

5.3.1 ROL VAN DE TP-PROFESSIONAL

Een Toegepast Psycholoog is geschikt om de aanbevelingen die zojuist zijn beschreven uit te voeren. De TP-er heeft kennis opgedaan over het construct academisch uitstelgedrag en zijn relatie met studiesucces. Daarnaast is de TP-er in staat om verschillende theorieën te interpreteren, om op basis daarvan een eigen onderzoeksopzet op te stellen. De brede kennis die een TP-student heeft en zijn analytische en wetenschappelijke manier van nadenken, heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van een screeningsinstrument. Daarnaast zou met dit screeningsinstrument, TP-studenten met een expertise in preventie-interventie kunnen inspelen op de risicogroepen die worden vastgesteld met het screeningsinstrument.

LITERATUUR

- Aremu, A. O., Williams, T. M., & Adesina, F. T. (2011). Influence of academic procrastination and personality types on academic achievement and efficacy of in-school adolescents. *in Ibadan. IFE Psychologia*, 19, 93–113. doi:<http://dx.doi.org/10.4314/ife.v19i1>
- Autoriteit Persoonsgegevens. (2018, Mei 25). *Mag u persoonsgegevens verwerken?* Opgehaald van Autoriteit Persoonsgegevens: <https://autoriteitpersoonsgegevens.nl/nl/onderwerpen/avg-nieuwe-europese-privacywetgeving/mag-u-persoonsgegevens-verwerken#wanneer-mag-u-zich-baseren-op-de-grondslag-toestemming-6331>
- Balkins, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student. *Australian Psychologist* 23 (2), 207-217. doi:<https://doi.org/10.1080/00050068808255605>
- Beutel, M., Klein, E., Aufenanger, S., Brähler, E., Dreier, M., & Müller, K. (2016). Procrastination, Distress and Life Satisfaction across the Age Range – A German Representative Community Study. *PLoS ONE* 11(2): e0148054. doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148054>
- Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153-167. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00091-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4)
- Bond, M. J., & Feather, N. T. (1988). Some Correlates of Structure and Purpose in the Use of Time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 321-329. doi:10.1037/0022-3514.55.2.321
- Caldwell, C., Zimmerman, M. A., & Bernat, D. H. (2002). Racial identity, maternal support, and psychological distress among African American adolescents. *Child development*, 73(4):1322-36. doi:PMID: 12146750
- Centraal Bureau voor de Statistiek . (2012). *Hoger beroepsonderwijs, studievoortgang vanaf startjaar 1995*. Opgehaald van <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=71200ned&D1=0-6&D2=a&D3=0&D4=a&D5=0&D6=0&D7=10-15&VW=T>
- Choi, N., & Moran, S. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-211. doi:10.3200/SOCP.149.2.195-212
- Chu, A.H, & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. . New York, NY: : Routledge Academic.
- Cohen, J. (1994). The earth is round (p <.05). *American Psychologist*, 49, 997-1003.

- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- 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.). In *Counseling the procrastinator in academic setting* (pp. 59-73)). Washington D.C: APA.
- Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R., & Sijtsma, K. (2010). *COTAN-Beoordelingssysteem*. Opgehaald van COTAN: <https://www.psynip.nl/wp-content/uploads/2016/07/COTAN-Beoordelingssysteem-2010.pdf>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- Ferrari. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, socialesteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245–261. doi:[https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90018-L](https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90018-L)
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, socialesteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245–261. doi:10.1016/0092-6566(91)90018-L
- Ferrari, J. R., & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools* 37 (4), 359-366. doi:[https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200007\)37:4<367::AID-PITS7>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200007)37:4<367::AID-PITS7>3.0.CO;2-Y)
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting. *Journal of Research in Personality* 34 (1), 73-83. doi:<https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261>
- Ferrari, J., & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools* 37 (4), 359-366. doi:[https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200007\)37:4<367::AID-PITS7>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200007)37:4<367::AID-PITS7>3.0.CO;2-Y)
- Hensley, L. (2014). Reconsidering active procrastination: Relations to motivation and achievement in college anatomy. *Learning and Individual Differences*, 36, 157-164. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.012>
- Howell, J., & Watson, C. (2007). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponementAcademic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.023>
- Ioannidis, J. P. (2005). Why most published research findings are false. *PLoS medicine*, 2: e214. doi:[doi:10.1371/journal.pmed.0020124](https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0020124).
- Kappe, R. (2012). Predicting academic success in higher education: what's more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education*, 605-619. Opgehaald van <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-011-0099-9>

- Kim, K. R., & Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences* 82, 26-33. doi:DOI: 10.1016/j.paid.2015.02.038
- Kim, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021
- Klassen, M., 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.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come. *European Psychologist*, 18, 24–34. doi:doi:10.1027/1016-9040/a000138
- Koopmans, T. (2017). *Academisch uitstelgedrag: Toetsend onderzoek, literatuuronderzoek & kwanitatieve effectmeting*. Deventer, Nederland: Saxion University of Applied Sciences.
- Krause, K., & Freund, A. (2014). How to Beat Procrastination The Role of Goal Focus. *European Psychologist*, 132-144. doi:10.1027/1016-9040/a000153.
- Lakens, D., Haans, A., & Koole, S. L. (2012). Één onderzoek is géén onderzoek : het belang van replicaties voor de psychologische wetenschap. *De Psycholoog : Maandblad van het Nederlands Instituut van Psychologen*, 10-18. Opgehaald van <https://research.tue.nl/nl/publications/%C3%A9%C3%A9n-onderzoek-is-g%C3%A9%C3%A9n-onderzoek-het-belang-van-replicaties-voor-d>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2011). *Kwaliteit in verscheidenheid - Strategische Agenda Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2008). *Hoger onderwijs voor*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Kwaliteit in verscheidenheid - Strategische Agenda Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2012). *Trends in beeld. Zicht op Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*.
- Motie, H., & Heidari, M. (2012). Predicting Academic Procrastination during Self-Regulated Learning in Iranian first Grade High School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2299-2308. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.02.023
- Prohaska, V., Morril, P., Atilas, I., & Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior & Personality* 15(5), 125-134.
- Pychyl, T. A., Lee, M. L., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five Days of Emotion: An Experience Sampling Study of Undergraduate Student Procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality* 15 (5), 239-254.

- Radder, H. (1992). Experimental Reproducibility and the Experimenters' Regress. *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association*, 63-73. Opgehaald van <https://www.jstor.org/stable/192744>
- Richardson, M., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 353-387. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>
- Rotenstein, A., Davis, Z., & Tatum, L. (2009). Early Birds versus Just-in-Timers: The effect of procrastination on academic performance of accounting students. *Journal of Accounting Education* 27 (4), 22-3-232.
- Rothblum, E. D., Solomon, J. L., & Marukami, J. (1986). Affective, Cognitive, and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators. *Journal of Counseling Psychology* 33(4), 387-394 doi:10.1037/0022-0167.33.4.387.
- Saxion. (2018, Mei). *Studievoortgangsgegevens*. Opgehaald van Bison.
- Saxion University of Applied Sciences. (2012). Strategische Agenda 2012-2016. Opgehaald van https://saxion.nl/wps/wcm/connect/2b052a44-fba7-4d95-92e8-2a8ee9ef5ae7/Strategische+Agenda+Saxion+2012-2016_nw.pdf?MOD=AJPERES
- Saxion University of Applied Sciences. (2014). *Saxion Jaarverslag*. Opgehaald van <https://saxion.nl/wps/wcm/connect/fa7a478e-9fa0-435e-a20c-4619abf22072/Jaarverslag+Saxion+2014.pdf?MOD=AJPERES>
- Saxion University of Applied Sciences. (2016). *Saxion Jaarverslag*. Opgehaald van Saxion: <https://publish.folders.eu/fixed/1058753?token=74859ca6cf922a8837107c3fa33641ab&pageMode=single>
- Saxion University of Applied Sciences. (2018). *Feiten en cijfers*. Opgehaald van <https://saxion.nl/over/organisatie/feiten/>
- Schmidt, S. (2009). Shall we really do it again? The powerful concept of replication is neglected in the social sciences. *Review of General Psychology*, 13, 90-100. doi:10.1037/a0015108.
- Schouwenburg. (1992). Procrastinators and fear of failure: an exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality* 6 (3), 225-236. doi:<https://doi.org/10.1002/per.2410060305>
- Schouwenburg, H. C. (2001). Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 229-240.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135 (5), 607-619.

- Solomon, L., & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, & Klingsieck. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist* 51 (1), 36-46. doi:<https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, Vol 133(1), 65-94.
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*, 926-934. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.025>
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30 (1) 95-106. doi:10.1016/S0191-8869(00)00013-1
- Studentenmonitor. (2016). *Tabel 02.07.06 - Percentage studenten dat een (studie)achterstand heeft naar type hoger onderwijs*. Opgehaald van Studentenmonitor: <http://www.studentenmonitor.nl/tabellen/>
- Tice, D. M., & Roy, F. B. (1998). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>.
- Tice, D., & Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.
- Van de Bilt, R. (2014). *Surveyonderzoek naar uitstelgedrag (niet gepubliceerde pilotstudie)*. Deventer, Nederland: Saxion University of Applied Sciences.
- Van de Bilt, R. (2016). *Academisch uitstelgedrag: Literatuuronderzoek & Kwantitatieve effectmeting*. Deventer, Nederland: Saxion University of Applied Sciences.
- Vereniging Hogescholen. (2016, April). *Feiten en Cijfers Afgestudeerd en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*. Opgehaald van http://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/538/original/Factsheet_Uitval_en_Rendement_2016_def.pdf?1461314326
- Wang, J., Sperling, R. A., & Haspel, P. (2015). Patterns of Procrastination, Motivation, and Strategy Use across Class Contexts and Students' Abilities. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 3(2), 61-73. doi:10.15640/jpbs.v3n2a8
- Wartenbergh, F., & Van den Broek, A. (2017). *Monitor Beleidsmaatregelen 2016-2017*. Nijmegen: ResearchNed.
- Wartenbergh, F., & Van den Broek, A. (2017). *Monitor Beleidsmaatregelen 2016-2017*. Nijmegen: ResearchNed.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis. *Personality and Individual Differences* 30, 149-158 doi:10.1016/S0191-8869(00)00019-2.

- Wesley, J. C. (1994). Effect of Ability, High School Achievement and Procrastinatory Behavior on College Performance. *Educational and Psychological Measurement* 54, 404-408 doi:10.1177/0013164494054002014.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 179-187. doi:10.1037/0022-0663.95.1.179

BIJLAGE 1: STUDIEGEDRAG BEOORDELINGSSCHAAL STUDENTEN

Studiegedrag Beoordelingsschaal voor Studenten (SBS)

Beste Toegepaste Psychologie student,

Hier volgt een vragenlijst die studiegedrag inventariseert. Het doel van deze vragenlijst is een beeld krijgen van dit gedrag onder studenten. Hiervoor willen wij jullie vragen deze vragenlijst zorgvuldig in te vullen. Met de vragenlijst beogen wij toekomstige ondersteunende interventies beter af te kunnen stemmen op de studenten.

De gegevens uit dit onderzoek zullen zeer zorgvuldig beheerd worden en jullie privacy zal gewaarborgd blijven.

Het onderzoek blijft anoniem. Dit betekent dat jullie namen nooit gekoppeld worden aan het onderzoek.

Alvast bedankt voor jullie medewerking!

Voor de vragenlijst van start gaat willen we enige gegevens van je vragen. Deze gegevens worden gebruikt om algemene uitspraken te kunnen doen, namen zullen nooit worden gebruikt.

Leeftijd jaar

Geslacht ☐ man ☐ vrouw

Studentnummer

Schooljaar ☐ Derde schooljaar
 ☐ Vierde schooljaar
 ☐ Anders, namelijk:

Ik ben op dit moment bezig met mijn:

☐ Hoofdstroom, namelijk:

☐ Scriptie

☐ Stage

☐ Minor

☐ Anders, namelijk:

Vooropleiding ☐ MBO
 ☐ Havo
 ☐ Atheneum
 ☐ Gymnasium
 ☐ Anders, namelijk:

Aan het einde van de vragenlijst is ruimte voor eventuele opmerkingen of onduidelijkheden.

Ga naar de volgende pagina om te starten met de vragenlijst.

Gebieden van studiegedrag

Geef bij alle onderstaande activiteiten aan, in hoeverre deze door jou vertraagd worden. Kies bij elk item één antwoord op onderstaande schaal, afhankelijk van hoe vaak je tot het laatst wacht met het uitvoeren van de betreffende activiteit. Geef daarna op dezelfde schaal aan in hoeverre je het uitstellen van de betreffende activiteit als een probleem ziet. Geef ten slotte op de laatste schaal (volgende bladzijde) bij elke activiteit aan in hoeverre je jouw neiging tot het uitstellen van deze activiteiten zou willen verminderen.

In hoeverre stel je de volgende activiteiten uit?

1	Nooit
2	Bijna nooit
3	Soms
4	Bijna altijd
5	Altijd

	1	2	3	4	5
Schrijven van een verslag	☐	☐	☐	☐	☐
Studeren voor tentamens	☐	☐	☐	☐	☐
Wekelijkse leesopdrachten bijhouden	☐	☐	☐	☐	☐
Administratieve taken bijv. invullen van formulieren, registreren in cursussen op blackboard of inschrijven voor de toetsen.	☐	☐	☐	☐	☐
Nakomen van afspraken of het maken van een afspraak met een docent/begeleider	☐	☐	☐	☐	☐
Schoolactiviteiten in het algemeen	☐	☐	☐	☐	☐

In hoeverre zie je het uitstellen van deze activiteiten als een probleem?

1	Nooit
2	Bijna nooit
3	Soms
4	Bijna altijd
5	Altijd

	1	2	3	4	5
Schrijven van een verslag	☐	☐	☐	☐	☐
Studeren voor tentamens	☐	☐	☐	☐	☐
Wekelijkse leesopdrachten bijhouden	☐	☐	☐	☐	☐
Administratieve taken bijv. invullen van formulieren, registreren in cursussen op blackboard of inschrijven voor de toetsen.	☐	☐	☐	☐	☐
Nakomen van afspraken of het maken van een afspraak met een docent/begeleider	☐	☐	☐	☐	☐
Schoolactiviteiten in het algemeen	☐	☐	☐	☐	☐

In hoeverre zou je jouw geneigdheid tot uitstellen willen verminderen bij de volgende activiteiten? (2 en 4 zitten ertussenin).

1	Niet
2	
3	Enigszins
4	
5	Beslist

	1	2	3	4	5
Schrijven van een verslag	☐	☐	☐	☐	☐
Studeren voor tentamens	☐	☐	☐	☐	☐
Wekelijkse leesopdrachten bijhouden	☐	☐	☐	☐	☐
Administratieve taken bijv. invullen van formulieren, registreren in cursussen op blackboard of inschrijven voor de toetsen.	☐	☐	☐	☐	☐
Nakomen van afspraken of het maken van een afspraak met een docent/begeleider	☐	☐	☐	☐	☐
Schoolactiviteiten in het algemeen	☐	☐	☐	☐	☐

Redenen om een activiteit uit te stellen

Denk aan de laatste keer dat de volgende situatie voorkwam. Het einde van het kwartiel is in zicht. De opdracht die in het begin van het kwartiel is opgegeven, moet je binnenkort inleveren. Het ging om het schrijven van een verslag. Hiervoor moest je zelf een onderwerp kiezen. Je bent nog niet begonnen met de opdracht. Er zijn redenen waarom je het maken van deze taak uitgesteld hebt.

Geef bij elke van de onderstaande redenen aan in hoeverre dit overeenkomt met de reden dat je nog niet begonnen bent met de opdracht. Kies voor elke stelling een antwoord op de schaal.

In hoeverre reflecteren de volgende stellingen de reden dat je uitstelde? (2 en 4 zitten ertussenin)

1	Helemaal niet de reden van mijn uitstelgedrag
2	
3	Enigszins de reden van mijn uitstelgedrag
4	
5	Beslist de reden van mijn uitstelgedrag

	1	2	3	4	5
1. Je was bang dat je docent je werk niet goed vond.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Je wachtte tot je klasgenoot zijn/haar opdracht had gedaan zodat hij of zij je advies zou kunnen geven.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Je vond het moeilijk om te weten wat er in een verslag moet staan en wat niet.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Je had teveel andere dingen te doen.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Je had de docent nodig om iets uit te leggen maar je voelde je niet op je gemak om hem/haar te benaderen.	☐	☐	☐	☐	☐

6. Je maakte je zorgen over de mogelijkheid een slecht cijfer te halen.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Je had er een hekel aan als je dingen moest doen die anderen je hebben opgedragen.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Je dacht niet dat je genoeg wist om het verslag te schrijven.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Je had echt een hekel aan het schrijven van verslagen.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Je voelde je overdonderd door de taak.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Je vond het moeilijk om informatie bij andere mensen op te vragen.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Je keek uit naar de spanning wanneer je deze taak op het laatst pas uit zou voeren.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Je kon niet tussen alle onderwerpen kiezen.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Je was bang dat als je het goed zou doen, je klasgenoten je dit kwalijk zouden nemen.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Je had er geen vertrouwen in dat je het goed zou doen.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Je had niet genoeg energie om te beginnen met de taak.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Je had het gevoel dat het gewoonweg te lang zou duren om een verslag te schrijven.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Je hield van de uitdaging tot de deadline te wachten.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Je wist dat je klasgenoten ook nog niet met het verslag begonnen waren.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Je had er een hekel aan als er een deadline voor je gesteld werd.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Je was bang dat je niet aan je eigen verwachtingen zou voldoen.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Je was bang dat als je een goed cijfer zou halen, mensen in de toekomst hogere verwachtingen van je zouden hebben.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Je wachtte af of je docent nog meer informatie over de opdracht zou geven.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Je stelde hoge eisen aan jezelf en je was bang dat je niet aan deze eisen zou voldoen.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Je voelde je gewoon te lui om een verslag te schrijven.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Je vrienden leidden je af om andere dingen te doen.	☐	☐	☐	☐	☐

Interesse in het veranderen van je uitstelgedrag

27. Zou je geïnteresseerd zijn in het overwinnen van je uitstelgedrag met een bepaald programma als dit volgend kwartiel zou worden aangeboden?

☐ Ja → ga door naar de volgende vraag ☐ Nee → sla vraag 28 t/m 31 over

28. Ben je bereid tijd te steken in het veranderen van je uitstelgedrag?

☐ Ja → ga door naar de volgende vraag ☐ Nee → sla vraag 29 t/m 31 over

29. In hoeverre ben je er bereid tijd in te steken?

☐ Eenmalig ☐ gedurende enkele weken

30. Hoeveel tijd per week zie je als een acceptabele investering? uur per week.

31. Waar heb je volgens jou op dit moment het meeste aan? (bij voorkeur één antwoord)

☐ Een college met tips van een deskundige ☐ Een digitaal programma met opdrachten
☐ Een dun boekje met tips ☐ Een live cursus van 4 tot 6 dagdelen

Toestemmingsverklaring – Student

Ik stem in met deelname aan het onderzoeksproject “Uitstelgedrag bij studenten” van het Lectoraat Brain en Technology. Dit onderzoek loopt in de periode van 22-12-17 tot 22-12-18

“Ik ben geïnformeerd over het onderzoek, welke gegevens van mij daarbij gebruikt worden en heb daarover (voldoende/ en specifiek) mondeling of schriftelijk informatie ontvangen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om zowel mondeling als schriftelijk vragen over het onderzoek te stellen en heb na kunnen denken over mijn deelname. Mijn informatie zal vertrouwelijk worden verwerkt en zal uitsluitend voor onderzoeksdoeleinden worden gebruikt. Ik behoud het recht om deze instemming in te trekken of op ieder gewenst moment te stoppen met het onderzoek.”

Handtekening:

.....

Hartelijk dank voor jullie medewerking!

Eventuele vragen over het onderzoek kunnen gericht worden aan Sander Mulder via 352062 @student.saxion.nl

Opmerkingen:

BIJLAGE 2 E-MAIL

Beste medestudenten,

Mijn naam is Sander Mulder. Ik ben net zoals jullie een student op de opleiding Toegepaste Psychologie. Voor mijn scriptie voer ik een onderzoek uit voor het Lectoraat Brain & Technologie. Dit Lectoraat is gevestigd bij de Academie Mens en Arbeid op Saxion te Deventer. Waar jullie studeren! Het onderzoek gaat over uitstelgedrag en studievertraging onder studenten. Dit komt regelmatig voor, zelf heb ik er ook mee te maken.

Doel

Het doel is om een instrument te ontwikkelen dat slb'ers kunnen gebruiken bij studenten om hen vroegtijdig te kunnen signaleren op risicofactoren voor studievertraging en/of studie-uitval. Op deze manier kan er betere begeleiding geboden worden aan de student, waardoor hij/zij geen vertraging hoeft op te lopen binnen de studie. Dit doel wordt behaald wanneer er aan twee criteria wordt voldaan. Is het instrument in staat om studiesucces te voorspellen en is het instrument bruikbaar?

Gegevens

Om dit te kunnen onderzoeken is het belangrijk dat ik gebruik mag maken van jullie gegevens. Hier hebben ik jullie toestemming voor nodig zodat ik volgens de Wet rechtsgeldig te werk ga. De analyses die worden uitgevoerd aan de hand van jullie gegevens zullen enkel op groepsniveau plaats vinden. De volgende gegevens zullen gebruikt worden:

- Demografische gegevens zoals leeftijd, geslacht en hoogst voltooide opleiding om verschillen tussen groepen te kunnen analyseren.
- De uitkomst op het instrument gekoppeld aan jouw studieresultaten. Daarmee kan de **voorspellende waarde** van het instrument onderzocht worden. Nogmaals, de analyses worden uitgevoerd op groepsniveau, we zullen geen analyse maken enkel tussen jouw uitkomst op het instrument en jouw studieresultaten.

Vragenlijst

De vragenlijst die gebruikt wordt meet uitstelgedrag onder studenten. De frequentie, de mate waarin jij het als probleem beschouwd, in hoeverre je wat aan je uitstelgedrag wil veranderen en de redenen om uit te stellen worden in deze vragenlijst gemeten aan de hand van de scores die jij geeft. Deze scores worden gekoppeld aan jou studiepunten, waardoor de relatie tussen uitstelgedrag en studiepunten onderzocht kan worden. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten.

Terugtrekken

Mocht je je later bedenken en toch liever niet meer mee willen werken aan het onderzoek dan kan je jouw toestemming altijd intrekken. Dit doe je door mij (Sander Mulder) een mailtje te sturen 352062@student.saxion.nl

De link naar de vragenlijst: https://saxion.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_6qZpz8sVbmPgUU5

Alvast bedankt voor je deelname! Als je vragen of opmerking hebt mag je me altijd mailen.

Met vriendelijke groet,

Sander Mulder

BIJLAGE 3 AANVULLENDE TABELLEN EN ANALYSES

Factoranalyse

Een principal components analyse is toegepast op de 26 items van het onderdeel ‘*redenen tot uitstel*’ met een varimax rotation. De Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) toets weergeeft een waarde van .80 en toont op individueel itemniveau een waarde van $>.69$ aan, wat ver boven de minimale waarde van 0.5 zit. Uit de Barlett’s test of sphericity komt $p=.000$. De zojuist benoemde waarden geven aan dat de data geschikt is om gebruikt te worden voor een factoranalyse. Op basis van de steekproefgrootte ($n=120$) is een cutoffscore van 0.5 vastgesteld (Hair et al., 1998) Hieruit kwamen 8 factoren naar voren met een eigenwaarde van >1 , die samen voor 67,6% de redenen om uit te stellen verklaren. De drie grootste factoren zijn weergegeven in tabel B.8

Tabel B.8

Factoranalyse redenen van uitstel (n= 130)

Factoren	Verklaarde variantie
Faalangst	24,0%
Taakaversie	13,6%
Laag zelfvertrouwen	6,3%

Noot: Faalangst (item 1,5,6,15,21,24); Taakaversie (item 7,9,16,19,25,26); Laag zelfvertrouwen (item: 2,3,8,11)

De factor ‘*Faalangst*’ bestaat uit 6 items, waarvan 5 items ook naar voren kwamen in de factoranalyses die uitgevoerd is door Van de Bilt (2016). Hierbij kwam Item 5 ‘*Je had de docent nodig om iets uit te leggen maar je voelde je niet op je gemak om hem/ haar te benadere*’ alleen in deze factoranalyse naar voren als onderdeel van ‘*Faalangst*’. De factoren ‘*Taakaversie*’ en ‘*Laag zelfvertrouwen*’ en de bijbehorende items kwamen niet voor in het onderzoek van Van de Bilt.

Studyspeed sensitiviteit

Door de bestaande subschalen te clusteren op groepsniveau, wordt een onderscheid gemaakt tussen hoog- en laagscorders, weergegeven met $\bar{x}^1$, $\bar{x}^2$ en $\bar{x}^3$. Eta² toont de verklarende variantie aan in de verschillen tussen de groepsgemiddelden van studyspeed. Daarnaast zijn er subschalen gecreëerd die bestaan uit een combinatie van het eerste en tweede onderdeel van de vragenlijst. Wanneer de geclusterde groepen geanalyseerd worden op hun verschil in studyspeed, wordt beoogd om vast te stellen welke subschalen sensitief zijn voor studyspeed. Dit is weergegeven in Tabel B.7.

Tabel B.7

Verschilanalyses van geclusterde (subschalen)

Geclusterde schalen	$\bar{x}^1$	$\bar{x}^2$	$\bar{x}^3$	t	f	Sig	Eta ²
Frequentie van uitstelgedrag (1A)	3.09	2.13		-2.211		.029	.047
Zelfgerapporteerd uitstelgedrag (1A+1B)	3.10	2.22		-2.697		.008	.059
Uitstelgedrag (1A+1B+1C)	2.86	2.08	3.72		2.557	.082	.042
Taakaversie	1.97	3.47		-1.456		.148	
Frequentie + Taakaversie	3.13	2.12		-2.335		.020	.045
Selectie ¹ Zelfgerapporteerd uitstelgedrag	3.01	2.27	3.69		3.310	.040	.054
Selectie ² Frequentie + Taakaversie	3.25	2.23		-2.648		.011	.072
Selectie ³ Frequentie + Probleem + Taakaversie	3.18	2.30		-2.218		.030	.062

Noot: $\bar{x}^1$, $\bar{x}^2$ en $\bar{x}^3$ geven de groepsgemiddelden van de clusters weer, bij Selectie^{1,2,3} is item 5 verwijderd uit 'frequentie van uitstelgedrag' en/of 'uitstel als probleem zien'.

Met uitzondering van de schaal 'Uitstelgedrag' en 'Taakaversie' vertonen alle cluster gemiddelden een significant verschil met studyspeed. De schaal 'Selectie² Frequentie + Taakaversie' kan 7.2% van de variantie verklaren in de verschillen tussen de groepsgemiddeldes van studyspeed, wat aangeeft dat deze schaal de sterkste sensitiviteit weergeeft in deze steekproef.

Tabel B.1

Overzicht steekproefomvang geslacht verdeeld over vooropleiding

Vooropleiding	Geslacht		Totaal resp.
	Man	Vrouw	
Havo	12	86	98
Mbo	2	27	29
Atheneum	0	6	6
Totaal	14	113	133

Noot: Een paar respondenten zijn vergeten één van deze vragen in te vullen

Tabel B.2

Correlatiecoëfficiënten items SBS en studiesucces per studiejaar

	Studyspeed 3 ^e jaars (n=45)			Studyspeed 4 ^e jaars (n=76)		
	<i>r</i>	<i>r</i> ²	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>r</i> ²	<i>p</i>
Administratieve taken	-.197	.039	.201	-.191	.040	.100
Schoolactiviteiten in het algemeen	-.278	.077	.068	-.264*	.075	.022
Geneigdheid1_13	-.435**	.189	.003	.032	.007	.032
Item 25	-.333**	.111	.027	-.129	.037	.279
Item 26	-.197	.039	.201	-.232*	.061	.050

Noot: *significant op $p < .05$ **significant op $p < .01$,

Tabel B.3

Samenhang subschalen SBS verdeeld over studiejaar

Subschalen	3 ^e studiejaar Studyspeed (<i>r</i>) (n=44)	4 ^e studiejaar Studyspeed (<i>r</i>) (n=75)
Frequentie van uitstelgedrag	-.347*	-.247*
Frequentie van uitstelgedrag (ssl-items)	-.266	-.149
Zelfgerapporteerd uitstelgedrag (1A + 1B)	-.308*	-.204
Zelfgerapporteerd uitstelgedrag (1A+1B+1C)	-.331*	-.181
Taakaversie	-.211	-.145

Noot: *significant op $p < .05$ **significant op $p < .01$,

Tabel B.4

Samenhang tussen subschalen SBS en studyspeed (n=119)

Subschalen	Studyspeed (r)
Frequentie van uitstelgedrag	-.293**
Uitstel ervaren als probleem	-.135
Neiging uitstel verminderen	-.159
Frequentie van uitstelgedrag (sll-items)	-.193*
Uitstel ervaren als probleem (sll-items)	-.094
Neiging uitstel verminderen (sll-items)	-.091
Zelfgerapporteerd uitstelgedrag (1A + 1B)	-.245**
Zelfgerapporteerd uitstelgedrag (1A+1B+1C)	-.224*
Zelfgerapporteerd uitstelgedrag (1A + 1B) (sll)	-.170
Zelfgerapporteerd uitstelgedrag (1A+1B+1C) (sll)	-.144
Faalangst	-.015
Taakaversie	-.183*
Afhankelijkheid	.265

Noot: *significant op $p < .05$ **significant op $p < .01$,

Tabel B.5

*Correlaties tussen academisch uitstelgedrag en studiesucces**

Studiesucces	r
GPA	-.12
Cijfer voor een verslag	-,64
Quiz	-,29
Cijfer voor een module	-,24
Studiepunten (ECTS)	-,17**
Huiswerk	.15

*(Kim & Seo, 2015) ** (Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić, Martinac-Dorčić, Juretić; Jakovčić, 2015)

Tabel B.6

Betacoëfficiënten (samengestelde) schalen

	<i>B₀</i>	<i>B constant</i>	<i>SE B</i>	<i>B₁</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>SE/B</i>
Subschalen SBS							
1. Zelf gerapporteerd uitstelgedrag (1A+1B)	-2.507	31.308	.917	-.245	-2.735	.007	2.73
2. Frequentie van uitstelgedrag (1A)	-3.096	33.046	.935	-.293	-3.313	.001	3.31
3. Uitstelgedrag (1A+1B+1C)	-2.045	29.993	.823	-.224	-2.487	.014	2.48
4. Frequentie van uitstelgedrag (sll-items)	-1.580	29.898	.741	-.193	-2.133	.035	2.13
5. Taakaversie	-1.194	27.396	.600	-.183	-1.990	.049	1.99
Samengestelde schalen							
5. Selectie ² Frequentie + Taakaversie	-2.884	32.887	.894	-.286	-3.227	.002	3.23
6. Frequentie + Taakaversie	-2.425	30.843	.845	-.256	-2.780	.005	2.87
7. Selectie ³ Frequentie + Probleem + Taakaversie	-2.461	31.401	.917	-.241	-2.685	.008	2.68
8. Frequentie 4,6; Redenen tot uitstel 25,26	-2.194	29.990	.626	-.308	-3.505	.001	3.50
9. Frequentie 4,6; Redenen tot uitstel 26	-2.815	31.287	.709	-.345	-3.971	.000	3.97

Noot: 'Frequentie' geeft de schaal 'frequentie van uitstelgedrag' weer, 'Probleem' geeft de schaal 'uitstel zien als probleem' weer. Bij Selectie^{2,3} is item 5 verwijderd uit 'frequentie van uitstelgedrag' en/of 'uitstel als probleem zien'

BIJLAGE 4 AANVULLING AANBEVELINGEN

Het tweede advies heeft als doel om een instrument te creëren dat zowel risico-, als successtudenten kan identificeren op basis van uitstelgedrag. Waar zelfgerapporteerd uitstelgedrag (SBS-S) een negatieve samenhang en voorspellende waarde weergeeft voor studiesucces, toont actief uitstelgedrag (APS; Choi & Moran, 2009) een positieve samenhang tussen uitstelgedrag en studiesucces (Kim, 2017; Kim & Seo, 2015).

Zelf gerapporteerd uitstelgedrag lijkt geen onderscheid te maken tussen actieve (adaptieve) en passieve (maladaptieve) uitstellers (Choi & Moran, 2009). Actieve uitstellers weergeven dezelfde prevalentie in zelf gerapporteerd uitstelgedrag als passieve uitstellers, echter worden de studieprestaties bij actieve uitstellers niet negatief beïnvloed hierdoor en presteren zij soms zelfs beter dan niet-uitstellers

Alhoewel uitstelgedrag vaak wordt geassocieerd met de negatieve invloed die het heeft op de kwaliteit van leren, cijfers, de kans op het afronden van een studie, studievertraging, (faal)angst en stress (Aremu, Williams, & Adesina, 2011; Balkins, 2013; Klassen et al., 2008; Steel & Klingsieck, 2016) hebben Chu & Choi (2005) het construct ‘actief uitstelgedrag’ ontwikkeld wat zich weet te onderscheiden van ‘normaal’ uitstelgedrag. Actief uitstelgedrag wordt beschouwd als ‘functioneel uitstellen waarbij het individu bewust uitstelt en hier profijt uit haalt’ (Alexander & Onwuegbuzie, 2007; Howel & Watson, 2007). Uitstelgedrag wordt beschouwd als ‘het vrijwillig uitstellen van een taak, waarbij het individu bewust is dat het door het uitstellen van de taak, een lagere kans heeft om dit succesvol te voltooien’ (Steel, 2007)

Actieve uitstellers lijken dan ook motivationele en gedragsmatige kenmerken te bezitten die leiden tot de gewenste resultaten, in tegenstelling tot ‘normale’ uitstellers. Deze vorm van uitstelgedrag is dan ook doelgericht, gepland en gereguleerd. Chu, Choi & Moran (2005;2009) suggereren dat actieve uitstellers verschillen ten opzichte van normale uitstellers op drie motivationele zelf-regulatie aspecten. Gedragmatig, zijn actieve uitstellers in staat om een taak voor de deadline af te ronden, daarbij geloven ze niet dat het eerder beginnen aan een taak zal resulteren in een kwalitatief beter ‘product’. Cognitief, zijn actieve uitstellers in staat om te handelen naar hun beslissingen, hierbij maken ze een bewuste keuze om een taak uit te stellen zodat zij de benodigheden voor het uitvoeren van een taak kunnen maximaliseren. Door de ervaren tijdsdruk kunnen zij bijvoorbeeld in een ‘flow’ raken (Ferrari, 1992; Schraw, 2007) waardoor zij soms zelfs beter presteren dan niet-uitstellers (Chu & Moran, 2009). Affectief, ervaren actieve uitstellers weinig tot geen mate van ongemak bij het uitstellen, daarnaast worden zij juist gemotiveerd wanneer zij onder tijdsdruk moeten presteren.

Op basis van de bestaande literatuur en de samenhang tussen zelfgerapporteerd uitstelgedrag, actief uitstelgedrag en studiesucces (Hensley, 2014; Kim & Terrier, 2017; Kim & Seo, 2015) wordt beoogd een instrument te ontwikkelen dat bijdraagt aan de ontwikkelen van een screeningsinstrument dat in staat is om studenten vroegtijdig te signaleren op zowel risico-, als succesfactoren voor studiesucces.

Actief uitstelgedrag (APS)

Uit een meta-analyse blijkt de Active Procrastination Scale (APS; Chu & Moran, 2009) een positieve samenhang weer te geven met studiesucces ($r=.25$; $n=1505$; Kim & Seo, 2015). De APS is een 16 item tellende vragenlijst dat bestaat uit vier schalen: ‘preference for pressure’, ‘intentional decision to procrastinate’, ‘ability to meet deadlines’ en ‘outcome satisfaction’. De betrouwbaarheid voor deze vier schalen is ruim voldoende (0.77-0.86) en valide (Kim & Terrier, 2017; Choi & Moran, 2009).

Alhoewel deze vragenlijst geschikt lijkt als instrument, is het van belang dat de vragenlijst vertaald wordt naar het Nederlands. Door op systematische wijze deze vragenlijst te vertalen, wordt de betrouwbaarheid behouden. Tsang (2017) beschrijft verschillende methodes voor het vertalen van een vragenlijst. Gezien het kader waarin het instrument gebruikt wordt en de praktische haalbaarheid van het vertalen, lijken de methoden ‘Forward translation’ en ‘Backward Translation’ het meest geschikt. In Bijlage 5 wordt de APS weergegeven en in Bijlage 6 staat de toestemming van de auteur voor het vertalen en gebruiken van de APS.

SBS

Voor het beantwoorden van de tweede deelvraag wordt de SBS-S gebruikt als instrument voor het voorspellen van uitstelgedrag. De SBS-S is een 12 item tellende schaal dat zelfgerapporteerd uitstelgedrag meet onder studenten. Uit dit onderzoek toonde de SBS-S een correlatie van tussen de $-.245$ en $-.293$ met studiesucces. De SBS-S is gebaseerd op de eerste twaalf items van de SBS en bestaan uit de subschalen ‘*zelfgerapporteerd uitstelgedrag*’ en ‘*frequentie van uitstelgedrag*’.

Doelstelling

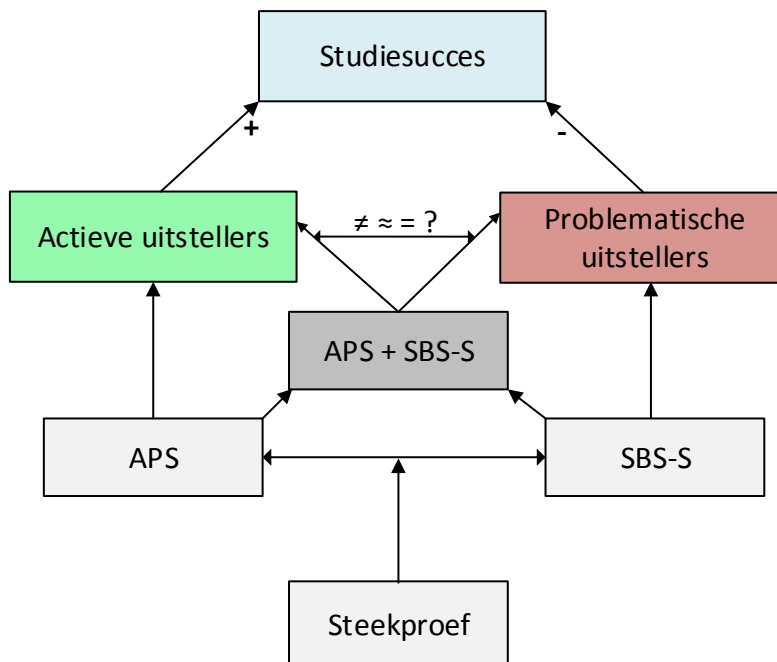
1. Vaststellen of actief uitstelgedrag een positief voorspellende waarde heeft voor studiesucces
2. Vaststellen of de SBS-S een negatief voorspellende waarde heeft voor studiesucces

Onderzoeksvraag

Is het mogelijk om een instrument te ontwikkelen waarbij uitstelgedrag zowel een positief als negatief voorspellend is voor studiesucces?

De volgende deelvragen zijn opgesteld voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag:

1. Wat is de voorspellende waarde van de SBS-S?
2. Wat is de voorspellende waarde van de APS?
3. Wat is het verschil tussen actieve en problematische uitstellers?



Figuur 1. Onderzoeksdesign

Onderzoeksmethode

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag moet kwantitatief onderzoek worden uitgevoerd. Daarbij zal er surveyonderzoek uitgevoerd worden, gebruik makend van de APS en de SBS-S. Voor het vaststellen van studiesucces worden de criteria ‘studyspeed’ en ‘GPA’ gehanteerd. De vragenlijsten worden individueel afgenomen bij een homogene steekproef. Op basis van scores van de instrumenten: SBS-S, APS-S en de criteria ‘studyspeed’ en ‘GPA’ kan de relatie onderzocht worden tussen deze instrumenten en studiesucces. De afname van de onderzoeksmethode kan op twee manieren plaatsvinden, afhankelijk van de voorkeur van de opdrachtgever.

1. De APS en SBS-S worden los van elkaar afgenomen bij een homogene (of dezelfde) steekproef
2. Het combinatie instrument 'APS+SBS-S' wordt afgenomen als één instrument.

Studiesucces

Studyspeed: De gemiddelde studiedoorlooptijd van studenten, gemeten door middel van ‘studyspeed’. Dit is het gemiddelde van de totaal aantal behaalde studiepunten per semester, wat een indicatie geeft voor de studiedoorlooptijd van een student.

GPA: Voor het berekenen van GPA moeten er drie stappen worden doorlopen. Ten eerste moet het cijfer van een vak vermenigvuldigd worden met de hoeveelheid studiepunten (ECTS) die voor dat vak behaald kunnen worden. Het resultaat wat hieruit komt wordt ook wel ‘Quality Points’ (QP) genoemd.

Ten tweede moet het totaal aantal behaalde QP gedeeld worden door het totaal aantal behaalde studiepunten, hiermee krijg je het gemiddelde tentamen resultaat. Als laatste moet je het gemiddelde tentamen resultaat. In tabel 6.1 is een voorbeeld opgesteld van het berekenen van het GPA.

Tabel 6.1

Het bereken van het GPA

Vak	Cijfer	ECTS	Cijfer x ECTS	GPA
Vak X	8	3	24	8
Vak Y	7	3	21	7
Formule GPA: Totaal ECTS/Totaal QP			Totaal GPA:	15

Voorspellende waarde

De predictieve validiteit, ofwel voorspellende waarde is de mate waarin een test in staat is criterium te voorspellen. Met andere woorden: de predictieve validiteit is een vorm van validiteit waarmee aangegeven wordt in hoeverre een predictor (academisch uitstelgedrag) een criterium (studiesucces) kan voorspellen. De correlatiecoëfficiënt is de waarde die aangeeft in hoeverre de predictor samenhangt tussen de predictor en het criterium. Naast de correlatiecoëfficiënt, wordt de voorspellende waarde ook vastgesteld worden door middel van de richtingscoëfficiënt van een regressievergelijking. De richtingscoëfficiënt komt tot stand door middel van een regressievergelijking en kan een voorspelling over het studiesucces binnen de steekproef.

Analyses

1. Betrouwbaarheids- en frequentieanalyses toepassen op schalen
2. Vaststellen van mogelijke groepsverschillen per instrument
3. Samenhanganalyses toepassen op de items en schalen van de SBS-S en APS
4. Clusteranalyses toepassen de schalen en de gehele vragenlijsten
5. Regressieanalyses toepassen op zowel de schalen als de gehele vragenlijsten

Literatuur

- Alexandera, E., & Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 13011310. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.008>
- Aremu, A. O., Williams, T. M., & Adesina, F. T. (2011). Influence of academic procrastination and personality types on academic achievement and efficacy of in-school adolescents. *in Ibadan. IFE Psychologia*, 19, 93–113. doi:<http://dx.doi.org/10.4314/ifep.v19i1>

- Balkins, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Choi, N., & Moran, S. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-211. doi:10.3200/SOCP.149.2.195-212
- Chu, A.H, & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Ferrari. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem. *Journal of Research in Personality* 25, 245–261. doi:https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90018-L
- Hensley, L. (2014). Reconsidering active procrastination: Relations to motivation and achievement in college anatomy. *Learning and Individual Differences*, 36, 157-164. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.012
- Howell, J., & Watson, C. (2007). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530. doi:https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.023
- Kim, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021
- Klassen, M., 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.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12
- Steel, & Klingsieck. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist* 51 (1), 36-46. doi:https://doi.org/10.1111/ap.12173
- Tsang, S., Royse, C., & Terkawi, A. (2017). Guidelines for developing, translating, and validating a questionnaire in perioperative and pain medicine. *Saudi Journal of Anaesthesia*, 80-99. doi:10.4103/sja.SJA_203_17

BIJLAGE 5 ACTIVE PROCRASTINATION SCALE (APS)

Student ID:	Strongly Disagree							Strongly Agree						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
1. My performance tends to suffer when I have to race against deadlines.														
2. I don't do well if I have to rush through a task.														
3. If I put things off until the last moment, I'm not satisfied with their outcomes.														
4. I achieve better results if I complete a task at a slower pace, well ahead of a deadline.														
5. It's really a pain for me to work under upcoming deadlines.														
6. I'm upset and reluctant to act when I'm forced to work under pressure.														
7. I feel tense and cannot concentrate when there's too much time pressure on me.														
8. I'm frustrated when I have to rush to meet deadlines.														
9. To use my time more efficiently, I deliberately postpone some tasks.														
10. I intentionally put off work to maximize my motivation.														
11. In order to make better use of my time, I intentionally put off some tasks.														
12. I finish most of my assignments right before deadlines because I choose to do so.														
13. I often start things at the last minute and find it difficult to complete them on time.														
14. I often fail to accomplish goals that I set for myself.														
15. I'm often running late when getting things done.														
16. I have difficulty finishing activities once I start them.														

Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *Journal of Social Psychology, 149*, 195–211.

BIJLAGE 6 TOESTEMMING APS

Dear Sander,
Thanks for your interest in my work.
You have my approval for translating and using APS in your research.
Attached please find several documents that contain APS.
When you use this scale, please be careful with the reverse coded items as indicated in Table 1 of the attached 2009 JSP article.
I wish the best of luck to your thesis!
Best regards,

Jin Nam Choi, Ph.D.
Professor of Organizational Behavior
Graduate School of Business
Seoul National University
1 Gwanak-ro, Gwanak-gu
Seoul, 08826, South Korea
Office: 82-2-880-2527
Email: jnchoi@snu.kr
URL: <http://jnchoi.snu.ac.kr/>

BIJLAGE 7 EIGEN WERKVERKLARING

Ondergetekende:

Sander Mulder

verklaart ondubbelzinnig dat:

- 1) dit werkstuk eigen werk is en daarom geen inbreuk maakt op het auteursrecht van een ander,
- 2) alle gebruikte bronnen (waaronder internetpagina's) zijn voorzien van bronvermelding,
- 3) het verslag voor niet meer dan 5 % aan overgenomen passages uit 'werk van anderen' bevat.
- 4) dit verslag ook digitaal is ingeleverd via Safe Assign (Blackboard).

Plaats: Deventer

Datum: 30-6-2018

Handtekening:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'S. Mulder', with a stylized, looped structure.

N.B. Schending van bovengenoemde 'Eigen werkverklaring' wordt als fraude aangemerkt als bedoeld in Art. 19 OER.

BIJLAGE 8 STELLINGEN

FORMULIER AANLEVEREN VIJF STELLINGEN

N.B. Je levert vijf uitdagende stellingen aan, je hoeft het hier niet persé mee eens te zijn

Studentnummer : 352062

Naam student : Sander Mulder

Onderwerp scriptie : Academisch uitstelgedrag als voorspeller van studiesucces

Stelling 1: Academisch uitstelgedrag is hetzelfde als uitstelgedrag alleen heeft het te maken met taken die gerelateerd zijn aan school.

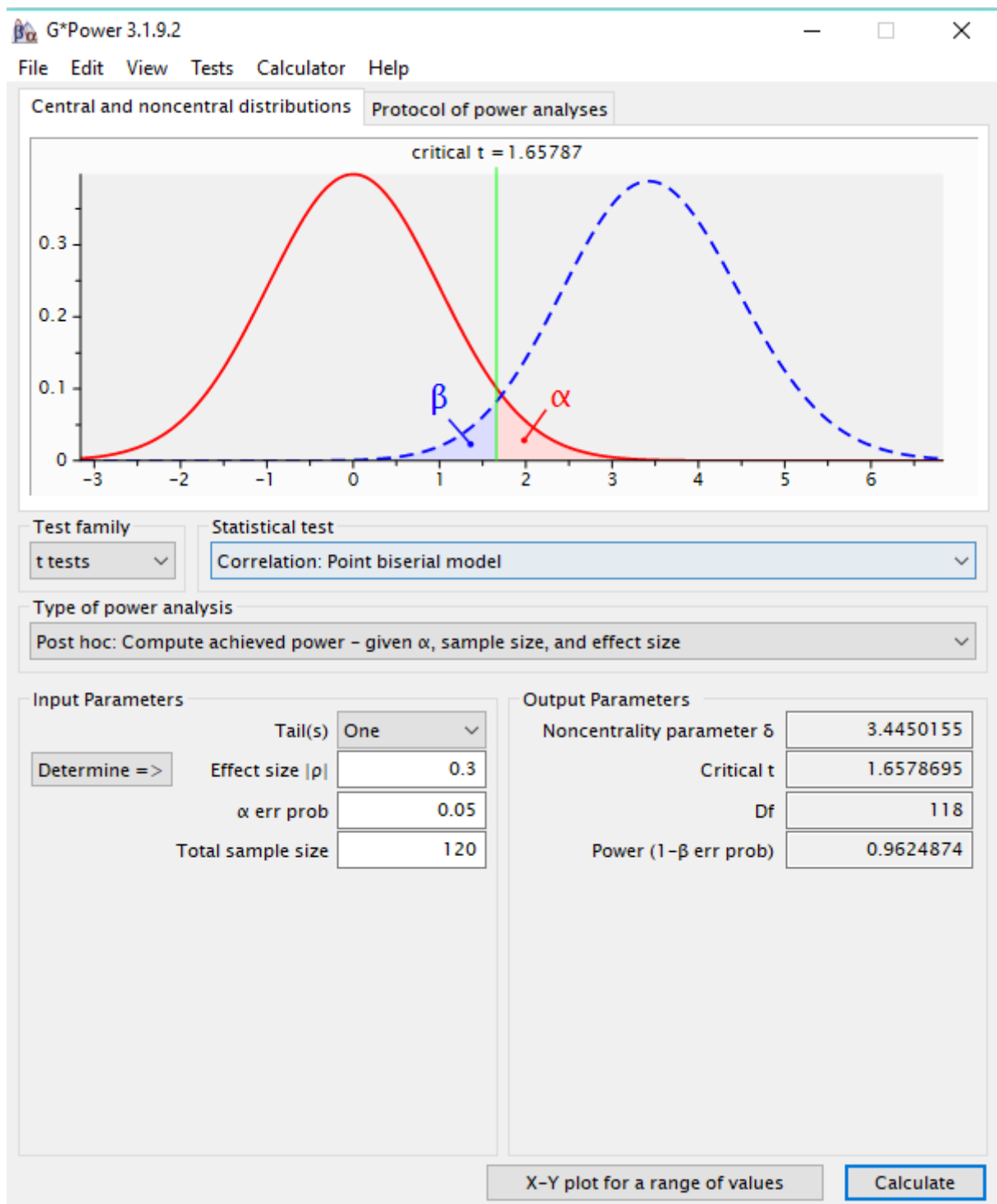
Stelling 2: Studenten die actief uitstellen behalen slechtere studieprestaties dan studenten die problematische uitstellers

Stelling 3: Zelfgerapporteerd uitstelgedrag weergeeft geen betrouwbare indicatie van de prevalentie van uitstelgedrag

Stelling 4: Studenten die chronisch uitstellen hebben meer moeite met het schrijven van een scriptie

Stelling 5: Uitstelgedrag is een aangeboren eigenschap.

BIJLAGE 9 G*POWER



Figuur B.1 G*Power krachtanalyse