

**Jámbori Szilvia¹ – Fejes József Balázs² – Gál Zita³ –
Kasik László⁴ – Szabó Hangya Lilla⁵ – Nagy Krisztina⁶**

¹ SZTE BTK Pszichológiai Intézet

² SZTE Neveléstudományi Intézet

³ SZTE Pszichológiai Intézet

⁴ SZTE Neveléstudományi Intézet

⁵ SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

⁶ SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Célok, tervek és tanulási stratégiák serdülők és fiatal felnőttek körében

Tanulmányunk célja hazai középiskolások és egyetemisták körében néhány olyan változó vizsgálata, amelyek a korábbi kutatások szerint lényeges szerepet töltenek be a fiatalok jövőjének, iskolai karrierjének alakulásában. Munkánkban megvizsgáljuk a fiatalok időperspektíváját, célorientációit, tanulási stratégiáit, valamint a tanulmányokkal összefüggő halogatást.

A jövőre vonatkozó tervek meghatározásában központi szerepet játszik a fiatalok időperspektívája, amely nemcsak azt mutathatja meg, hogy időhorizontjuk középpontjában a múlt, jelen vagy jövő szempontjait helyezik-e előtérbe, hanem hatással lehet arra is, hogy optimista vagy pesszimista szemlélettel viszonyulnak-e jövőjükhöz (pl. Zimbardo és Boyd, 1999). Emellett a jövőről való gondolkodás a halogatással is kapcsolatba hozható (pl. Chen és Chang, 2016), így vélhetően a tanulmányi teljesítményre is hatást gyakorol.

A célorientációs elmülethez kapcsolódó céltípusok, illetve azok kombinációi különböző kognitív, motivációs, viselkedési és társas folyamatokkal, kimenetekkel, többek között tanulási stratégiákkal hozhatók összefüggésbe (pl. Hulleman és Senko, 2010), és vélhetően kapcsolatban állnak a jövőről való gondolkodással is (pl. Lee, McInerney, Liem és Ortiga, 2010).

Az említett területekről a hazai fiatalok körében alig rendelkezünk információkkal, a felsorolt jellemzők együttes mérésére, összefüggésük vizsgálatára nem találunk példát. Úgy véljük, hogy e jellemzők alaposabb megismerése, valamint összefüggéseik feltárása hozzásegíthet ahhoz, hogy pontosabban meghatározhassuk azokat a lehetséges beavatkozási pontokat, amelyeken keresztül a serdülők és fiatal felnőttek jövőképe és iskolai karrierje kedvezően befolyásolható.

Időperspektíva

A jövőre vonatkozó tervek meghatározásában rendkívüli szerepet játszik a fiatalok időperspektívája, amely nemcsak azt mutathatja meg, hogy időhorizontjuk középpontjában a múlt, jelen vagy jövő szempontjait helyezik előtérbe, hanem hatással lehet arra is, hogy optimista vagy pesszimista szemlélettel viszonyulnak a jövőjükhez. Zimbardo és Boyd (1999) szerint az időperspektíva egy olyan tudattalan kognitív folyamat, amely hatással van az emberek gondolkodására, viselkedésére és szerepet játszhat az étellel való elégedettség és a szubjektív jólét megítélésében is (Boniwell és Zimbardo, 2004). Véleményük szerint ebbe a kognitív rendszerbe rak-tározzák el az emberek a személyes tapasztalataikat, mely lehetővé teszi, hogy eddig megélt élményeiket egységes képpé formálják. Zimbardo és Boyd (1999) vizsgálatai alapján hat nagyobb időorientációs dimenziót határoltak el egymástól: (1) pozitív múltorientáció, (2) negatív múltorientáció, (3) hedonista jelenorientáció, (4) fatalista jelenorientáció, (5) jövőorientáció és (6) transzcendentális jövő. Az egyes időperspektívák a gyakorlatban rendszeresen ismétlődő mintázatot mutatnak, amit időperspektíva-profilnak nevezhetünk. Zimbardo és Boyd (1999) szerint mindegyik időperspektívát használjuk életünk során, azonban használatuk gyakorisága jelentős egyéni variációt mutathat. A transzcendentális jövő a vallás, a hit és a jövőorientáció kapcsolatára vonatkozik, amely szorosan nem kapcsolódik a kutatási témánkhoz, emiatt ezzel az idői dimenzióval nem foglalkoztunk.

Kutatásaik alapján az időperspektívák hatást gyakorolnak az egyének társas kapcsolatainak alakulására és konfliktushelyzetekben való megküzdési módjaikra is. Azok az emberek, akiket a pozitív múlt felé irányuló orientáció jellemez, inkább a kellemes emlékeikből merítenek. Múltjukat úgy rekonstruálják, hogy abban főképp a pozitív emlékek dominálnak. Gyakrabban érzik magukat boldognak, magasabb az önértékelésük, mint azoknak, akik negatív múltorientációval rendelkeznek (Zimbardo és Boyd, 1999). Jellemző rájuk, hogy adaptívabb megküzdési mechanizmusokkal rendelkeznek, mivel a legrosszabb helyzetben is erőt tudnak meríteni a pozitív emlékeikből (Boniwell és Zimbardo, 2004). Emellett egészségesebb kilátásokról számolnak be a jövőt illetően is (Zimbardo és Boyd, 1999). Társas kapcsolataikban barátságosak, nagyobb társasági életet élnek, viszont gyakran félénkek, óvatosak.

A negatív múlt felé orientálódó emberek múltbeli tapasztalataikat és emlékeiket negatívan rekonstruálják. Jellemző rájuk a pesszimizmus, hajlamosak a depresszióra, az agresszióra és a szorongásra. Gyakran vallják magukat boldogtalanak és önértékelésük is alacsony. Társas kapcsolataikkal elégedetlenek, kevesebb közeli barátjuk van. Munkájuk iránt érdektelenek, a jövőbeli jutalom sem motiválja őket (Zimbardo és Boyd, 1999).

A hedonista jelen felé orientálódó emberek a jelen eseményeire és a pillanat örömeire koncentrálnak. Élvezik az életet, viszont kevésbé törődnek cselekedeteik következményével. Kedvelik az újdonságokat és jellemzően élménykeresők, ami számos káros szokás előrejelzője is lehet. A kutatások alapján érzelmileg kevésbé stabilak, kevésbé lelkiismeretesek, nincsenek világos terveik, céljaik a jövőt illetően (Zimbardo és Boyd, 1999), inkább a rövid távon elérhető célokra koncentrálnak (Henson, Carey, Carey és Maisto, 2006). Gyakran számolnak be az idő miatti szorongásról. Jövőorientált társaikhoz képest rosszabb megküzdési mechanizmusokkal rendelkeznek (Boniwell és Zimbardo, 2004), emiatt nehezen érik el céljaikat és kevésbé lesznek sikeresek.

A negatív jelen orientációjú fatalista emberek úgy érzik, nincsenek hatással az őket körülvevő eseményekre, és a sors kulcsszerepet játszik az életükben. Szélsőségesen negatívan gondolkoznak a jövőről, és gyakran reménytelennek, illetve tehetetlennek érzik magukat. Hajlamosak a depresszióra, a szorongásra és az agresszióra. Kevésbé

bíznak saját képességeikben, és emiatt gyakran passzivitásba süllyednek, annak ellenére is, ha ösztönző környezet veszi őket körül. Elégedetlenek az életükkel, és úgy gondolják, hogy az nem is fog megváltozni. Cselekedeteik jövőbeli következményeivel és az őket érő pozitív ingerekkel szemben közömbösek, tehát – szemben a hedonistákkal – nem keresik az új élményeket és izgalmas helyzeteket (Zimbardo és Boyd, 2012).

A jövőorientált személyek céljaik elérésére koncentrálnak. Fontos számukra, hogy cselekedeteik milyen következményekkel járhatnak. Jellemzően tudatosan cselekszenek, és törekszenek a pontosságra. Általában elérik céljaikat (Zimbardo és Boyd, 1999), ebből kifolyólag sikeresebbek és magasabb társadalmi státuszt is érnek el. A kutatások alapján az időperspektíva jelentős szerepet játszik a tanulási motivációban is (Peetsma és Veen, 2011). Megfigyelhető, hogy a jövőorientált diákok sokkal elkötelezettebbek tanulmányaik iránt, több energiát is fektetnek azokba (Horstmanshof és Zimitat, 2006). Ambíciózusak, rendszerezettek, előre megtervezik a napjukat. Adaptívabb megküzdési módokkal rendelkeznek (Harber, Zimbardo és Boyd, 2003), emiatt kevésbé hajlamosak a depresszióra és a szorongásra.

Az életkori változások tekintetében kimutatható, hogy fejlődés figyelhető meg a jelen-hedonista időperspektívától a jövőorientált időperspektíva felé. Mello és Worrel (2006) kutatásai alapján megállapítható, hogy serdülőkorban (12-18 éves kor között) az életkor előrehaladtával kezd emelkedni a jövőorientáció mértéke, mivel egyre nő a céltudatosság és az önállóság is.

Dombi (2018) hazai mintán az időperspektívák szerepét az iskolai munka kapcsán elemezte, elsősorban az iskolai családok témakörében. Kutatásai alapján megállapította, hogy a jövőperspektíva negatívan kapcsolódik az iskolai családokhoz, míg a jelenperspektíva pozitív összefüggést mutat vele. Kiemelte még, hogy az időperspektíva átalakulásának jótékony hatása is lehet a tanulók iskolai motivációira, teljesítményére és az iskolai csalásra abban az esetben, ha lehetséges a jelen-hedonizmus csökkentése és a jövőorientáció növelése.

Célok

A tanulási motiváció kutatásában a célorientációs elmélet jelenleg a széles körben használt, empirikusan alátámasztott megközelítések egyike. A célorientációs elmélet keretei között a tanulók motivációs sajátosságait az általuk követett személyes célokkal vagy célorientációkkal jellemzik. A személyes célok a tanulók teljesítményszituációkban

A jövőorientált személyek céljaik elérésére koncentrálnak. Fontos számukra, hogy cselekedeteik milyen következményekkel járhatnak. Jellemzően tudatosan cselekszenek, és törekszenek a pontosságra. Általában elérik céljaikat (Zimbardo és Boyd, 1999), ebből kifolyólag sikeresebbek és magasabb társadalmi státuszt is érnek el. A kutatások alapján az időperspektíva jelentős szerepet játszik a tanulási motivációban is (Peetsma és Veen, 2011). Megfigyelhető, hogy a jövőorientált diákok sokkal elkötelezettebbek tanulmányaik iránt, több energiát is fektetnek azokba (Horstmanshof és Zimitat, 2006). Ambíciózusak, rendszerezettek, előre megtervezik a napjukat. Adaptívabb megküzdési módokkal rendelkeznek (Harber, Zimbardo és Boyd, 2003), emiatt kevésbé hajlamosak a depresszióra és a szorongásra.

jellemző törekvését fejezik ki, és két alaptípusuk azonosítható. Elsajátítási cél alatt új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére irányuló törekvés értendő, míg a viszonyító cél a mások túlteljesítésére, az egyéni képességek kifejezésére irányuló törekvést jelenti. A tanulási folyamat értékelésekor az elsajátítási célt követők viszonyítási pontjai belső normákhoz igazodnak (pl. „Megtanultam?” „Fejlődtem?”), míg a viszonyító célt követők a szociális környezethez (pl. „Jobban teljesítettem, mint az osztálytársaim?” „Mások okosnak tartanak?”) (Urđan és Schoenfelder, 2006).

Mindkét céltípus tovább osztható egy közelítő és egy elkerülő dimenzióra attól függően, hogy az egyén a siker elérésére vagy a kudarc elkerülésére fókuszál. E felosztás először a viszonyító cél esetében jelent meg, majd az elsajátítási célt tekintve is elfogadottá vált, így a célorientációk egy 2x2-es mátrixba rendezhetők (Elliot, 1999; Lindebrink és Pintrich, 2001).

A közelmúltban megjelent a teljesítménycélok egy új, 3x2-es modellje, amely a közelítő-elkerülő dimenziót megtartva a feladatalapú, szelfalapú és társalapú célokat különbözteti meg. A szelf- és társalapú célok az elsajátítás- és viszonyító célokhoz hasonló koncepciót takarnak. A feladatalapú cél esetében az egyén a feladat abszolút követelményeinek fényében értékeli kompetenciáját (Elliot, Murayama és Pekrun, 2011).

Az egyes céltípusok, illetve azok kombinációja eltérő kognitív, motivációs, viselkedési és társas folyamatokkal, kimenetekkel hozható összefüggésbe. Általában kedvező következményekkel kapcsolódik össze az elsajátítási közelítő cél (Harackiewicz, Barron, Tauer és Elliot, 2002; Ryan és Pintrich, 1997; Wolters, 2004), míg az elsajátítási elkerülő és a viszonyító elkerülő kedvezőtlen következményekkel (Baranik, Stanley, Bynum és Lance, 2010; Moller és Elliot, 2006). A viszonyító közelítő cél esetében vegyes eredmények születtek (Senko és Dawson, 2017; Senko és Hulleman, 2013). A célok kombinációjára vonatkozó vizsgálatok szerint esetenként a teljesítmény szempontjából optimálisabbnak bizonyul, ha az elsajátítási és viszonyító közelítő cél együtt jellemezi az egyént (Fülöp, 2017). A 3x2-es modellben alkalmazott céltípusok kapcsán még viszonylag kevés eredménnyel rendelkezünk, ugyanakkor az eddigiek általában megerősítik a szelfalapú közelítő célok előnyös hatását és a feladatalapú közelítő célok esetében is jellemzően előnyös egyéni jellemzőkkel való korrelációkról tudósítanak (pl. Brondino, Raccanello és Pasini, 2014; Méndez-Giménez, Cecchini, Méndez-Alonso, Prieto és Fernández-Rio, 2018).

Tanulási stratégiák

A tanulási stratégiák a tanulás kognitív összetevőiként értelmezhető tanulói jellemzők. Olyan képességnek tekinthetők, amely alapján azonosíthatók azok a kompetens tanulók, akik tanulási céljaik érdekében megfelelően szabályozni tudják tanulási tevékenységüket (Zimmerman és Martinez-Pons, 1990; Brown és Mtsai, 1983). A tanulási stratégiák három nagyobb csoportját különbözteti meg: a kognitív, a metakognitív és a forráskezelő tanulási stratégiákat. Ugyanakkor a stratégiák utóbbi csoportjának vizsgálata messze elmarad a másik két típustól, jellemzően kevés példát találunk mérésükre.

A kognitív stratégiákhoz sorolják a tanulók tanulásával, az információk kezelésével, a tananyag kezelésével és a rögzítéssel kapcsolatos stratégiákat. A tanulási stratégia elnevezés Weinstein nevéhez fűződik, aki a következő kognitív stratégiákat nevezi meg: ismétlés, kidolgozás, megszervezés/elrendezés. A metakognitív tanulási stratégiák elemzését, leírását magához a metakognitívhoz kapcsolódó kutatások helyezték előtérbe. A leggyakoribb értelmezés szerint a metakognitív tanulási stratégiák alatt a tervezés, a nyomon követés és az ellenőrzés/szabályozás folyamatát értjük. A tanulói környezet irányítására vonatkoznak a forráskezelő tanulási stratégiák. Lényegében a tanulói feladatvégzés ideje és környezete

általi hatásgyakorlásról van szó. Ilyen lehet az időfelhasználás, az erő kifejtés, a külső segítség kérése, valamint egyéb külső tényezők figyelembe vétele (D. Molnár, 2013).

A tanulási stratégiák a motiváció és a teljesítmény közötti kapcsolat csatornáiként értelmezhetők. A kedvezőbb motivációs jellemzőkkel bíró tanulók nagyobb valószínűséggel alkalmaznak megfelelő tanulási stratégiákat, a motiváltság miatt erősebb a késztetésük az adaptív tanulási stratégiák használatára, ezáltal a tanulás hatékonyabbá válik (Józsa és Fejes, 2012).

Halogatás

A tanulmányi halogatással foglalkozó eddigi kutatások (pl. Knaus, 2000; Szabó, 2012) hangsúlyozzák, hogy a halogatás háttérben viselkedési és kognitív komponensek egyaránt azonosíthatók. Kiemelik a tevékenységek elodázását, elkerülését, pótcselekvések végzését, kifogások, felmentések keresését, amelyek az egyéni felelősségre vonás elkerülését célozzák meg. Knaus (2000) szerint a halogatás egy tudatos döntés eredménye, és a halogatás háttérben lévő forgatókönyv feltárása segíthet a halogató magatartás tudatos megváltoztatásában. Choi és Chu (2005) kétféle halogató magatartást különböztettek meg: a passzív halogató személy a hagyományos értelemben szándékosan elodázza feladatai elvégzését, mindenféle tudatos elhatározás és döntés nélkül, míg az aktív halogató személyek számára a halogatás tudatos döntés eredménye, amely segíti őket, hogy energiáikat, figyelmüket egy későbbi időpontban jobban a feladatokra tudják összpontosítani. Serkentő hatással van rájuk a határidők szorítása, bíznak a sikerben, jobban kihasználják az idejüket, és nagyobb határfokkal is dolgoznak (Szabó, 2012). Choi és Moran (2009) kérdőívükkel az aktív halogatás háttérben négyféle dimenziót különböztettek meg: (1) feladat befejezését követő elégedettségérzés, (2) nyomáspreferencia, (3) tudatos döntés a halogatás mellett, (4) határidők szorítása. A vizsgálataik alapján az aktív halogatókra jellemző, hogy időbeosztásuk rugalmas, helyesen becsülik meg a feladatok elvégzéséhez

A tanulmányi halogatással foglalkozó eddigi kutatások (pl. Knaus, 2000; Szabó, 2012) hangsúlyozzák, hogy a halogatás háttérben viselkedési és kognitív komponensek egyaránt azonosíthatók. Kiemelik a tevékenységek elodázását, elkerülését, pótcselekvések végzését, kifogások, felmentések keresését, amelyek az egyéni felelősségre vonás elkerülését célozzák meg. Knaus (2000) szerint a halogatás egy tudatos döntés eredménye, és a halogatás háttérben lévő forgatókönyv feltárása segíthet a halogató magatartás tudatos megváltoztatásában. Choi és Chu (2005) kétféle halogató magatartást különböztettek meg: a passzív halogató személy a hagyományos értelemben szándékosan elodázza feladatai elvégzését, mindenféle tudatos elhatározás és döntés nélkül, míg az aktív halogató személyek számára a halogatás tudatos döntés eredménye, amely segíti őket, hogy energiáikat, figyelmüket egy későbbi időpontban jobban a feladatokra tudják összpontosítani. Serkentő hatással van rájuk a határidők szorítása, bíznak a sikerben, jobban kihasználják az idejüket, és nagyobb határfokkal is dolgoznak (Szabó, 2012).

szükséges minimális időt, stimulálja őket a határidők szorítása, problémaorientált megküzdés jellemzi őket, és kevesebb stresszt is tapasztalnak a feladatvégzésük során.

A vizsgálat részletei

Célok, hipotézisek

Tanulmányunk egy hároméves longitudinális kutatás első mérési pontjának eredményeit mutatja be. Vizsgálatunk célja középiskolások és egyetemisták jövőről való gondolkodásának, tanulási motivációjának és tanulási eredményességének, továbbá ezek összefüggéseinek feltárása volt. Emellett arra voltunk kíváncsiak, hogy a hatékony (tervezés, monitorozás, időgazdálkodás) és kevésbé hatékony (passzív halogatás) tanulási stratégiák milyen arányban jelennek meg a középiskolások és egyetemisták körében. A tanulási stratégiákat a tanulás eredményességének egy lehetséges mutatójaként alkalmaztuk. Vizsgálatunkban a halogatás aktív formáját hatékony tanulási stratégiaként azonosítottuk, míg a passzív halogatást nem hatékony, a tanulmányi sikerességet hátráltató tényezőként vettük figyelembe. Emellett az iskolai sikeresség egy további mutatójaként alkalmaztuk az észlelt tanulmányi eredményességet.

Feltételeztük, hogy a felhasznált eszközök konstruktumvaliditása és megbízhatósága a vizsgált életkori csoportokban megfelelő. Várakozásainkat arra alapozzuk, hogy minden általunk alkalmazott mérőeszközt felvettek már korábbi kutatásokban hazai mintán a vizsgált életkori csoportok legalább egyikében (pl. D. Molnár, 2013; Orosz, Tóth-Király, Dombi és Roland-Lévy, 2015; Szabó, 2012; Urbán, Orosz, Kerepes és Jánvári, 2014).

A részt vevő középiskolások jelentős része gimnáziumban vagy olyan szakgimnáziumban tanul, amely esetében a felsőoktatásban továbbtanulók aránya magas, így a két korcsoport összevetése – a keresztmetszeti vizsgálati elrendezésből adódó hátrányok mellett – az életkori különbségek vizsgálatára korlátozottan, de alkalmas lehet. Hipotézisünk szerint a középiskolások inkább a jelen-hedonista és jelen-fatalista időperspektívát hangsúlyozzák, míg a felsőoktatási hallgatók időszemléletében inkább a jövőorientáció hangsúlyos (Mello és Worel, 2006), mivel a pillanatnyi örömeik előnyben részesítése és a szélsőséges gondolkodás és hangulatingadozás inkább a serdülőkre jellemző (Coleman és Hendry, 2000).

A középiskolásokhoz viszonyítva az egyetemisták körében vélhetően gyengül az adaptív és erősödik a kevésbé adaptív célok követése. A korábbi kutatások szerint az életkor előrehaladtával a kevésbé adaptív célokat követők aránya emelkedik (pl. Schwinger, Steinmayr és Spinath, 2016; Schwinger és Wild, 2012). Ez párhuzamba állítható azzal a nemzetközi szakirodalomban is általánosan tapasztalt jelenséggel, miszerint a tanulók többsége körében a tanulási motivációt mérő konstruktumok – kevés kivételtől eltekintve (pl. Józsa, 2013) – az életkor előrehaladtával általában egyre kedvezőtlenebbé válnak (Józsa és Fejes, 2012). Bár hazai mintán mind középiskolások (Pajor, 2013), mind felsőoktatási hallgatók körében (Urbán, Orosz, Kerepes és Jánvári, 2014) vizsgáltak célorientációkat, az eltérő vizsgálati eszközök és kontextusok miatt ezek összevetése nem lehetséges.

Feltételezzük, hogy a középiskolásokhoz viszonyítva az egyetemisták körében nő a hatékony és csökken a nem hatékony tanulási stratégiák követése (D. Molnár, 2013), ugyanakkor a passzív halogatás esetében fordított a helyzet, mivel az egyetemi évek jelentős szabadságot és kötetlenséget hozhatnak a fiatalok életébe, amely megnyilvánulhat abban, hogy a középiskolában alkalmazott rendszeres tanulást felváltja a vizsgaidőszakra koncentrálnódó készülés. Az egyetemi hallgatók jelentős része, élve a nagyfokú szabadsággal, rendszeresen halogathatja feladatait, amely maladaptív viselkedést eredményezhet (Lay, 1986).

A korábbi kutatások (pl. Elliot és McGregor, 2001; Pintrich, 2000; Wolters, 1999) alapján azt várjuk, hogy az adaptívnek tekintett célok hatékony, míg a maladaptívnek tekintett célok a kevésbé hatékony memorizálás tanulási stratégiával hozható kapcsolatba. Emellett feltételezzük, hogy az adaptívnek tekintett célok adaptív időperspektívával, míg a maladaptívnek tekintett célok maladaptív időperspektívával hozható kapcsolatba (Muenks, Yang és Wigfield, 2018).

Minta

A kutatásban több megye középiskolájából és a Szegedi Tudományegyetem több karáról vettek részt diákok és felsőoktatási hallgatók. Vizsgálatunkba 164 középiskolás tanulót ($N_{\text{fiú}}=59$, $N_{\text{lány}}=105$, Átlagéletkor=14,94 év) és 184 egyetemi hallgatót ($N_{\text{fiú}}=75$, $N_{\text{lány}}=109$, Átlagéletkor= 19,66 év) vontunk be.

Vizsgálati eszközök

Az adatfelvétel során használt kérdőívcsomag a háttéradatakon (pl. életkor, nem, családi állapot, lakhely, szülők iskolai végzettsége, tanulmányi teljesítmény) kívül számos mérőeszközt tartalmazott. Ezek közül jelen tanulmány négy kérdőív bemutatására és elemzésére vállalkozik.

A *Zimbardo-féle Rövidített Időperspektíva Kérdőív* (Orosz, Tóth-Király, Dombi és Roland-Lévy, 2015) annak feltárását célozza, hogy az egyén miként viszonyul a múlt, jelen, jövő kategóriákhoz. A kérdőív 17 állítást tartalmaz, amelyet a vizsgálati személyeknek egy ötfokozatú Likert-skálán kellett értékelnük attól függően, hogy mennyire érezték önmagukra jellemzőnek az adott állítást (1 = egyáltalán nem jellemző, 5 = nagyon jellemző). A kérdőív öt időfaktort különböztet meg: a múlt-negatív dimenziót (4 állítás, pl.: „Túl sok olyan kellemetlen emlékem van, amelyekre nem szívesen gondolok vissza.”), a múlt-pozitív dimenziót (3 állítás, pl.: „Gyakran beugranak a régi szép idők boldog emlékei.”), a jelen-hedonista dimenziót (3 állítás, pl.: „Azért kockáztatok, hogy ne váljon unalmassá az életem.”), a jelen-fatalista dimenziót (3 állítás, pl.: „Nem igazán lehet tervezni a jövőbe, mert a dolgok sokat változnak.”), valamint a jövőorientált dimenziót (4 állítás, pl.: „Képes vagyok ellenállni a kísértéseknek, ha tudom, hogy be kell fejeznem egy munkát/feladatot.”).

Az *Aktív-Passzív Halogatás Kérdőív* (Choi és Moran, 2009; magyarul: Szabó, 2012) a halogatás adaptív, aktív és a hagyományos értelemben vett passzív formáját tárja fel. A kérdőív 22 állítást tartalmaz, amely közül 16 az aktív, 6 a passzív halogatást méri. A vizsgálati személyeknek egy hétfokozatú Likert-skálán kellett megjelölniük egyetértésük mértékét (1 = egyáltalán nem ért egyet, 7 = teljes mértékben egyetért). Az aktív halogatás dimenziójához négy skála tartozik. Ezek egyike a feladat befejezését követő elégedettségérzés (4 állítás, pl.: „A teljesítményem csökken, mikor versenyt futok a határidővel.”). A nyomáspreferencia a határidők szorítása miatt érzett feszültségre, kellemetlen érzésre vonatkozik (4 állítás, pl.: „Feszültnek érzem magam és nem tudok összpontosítani, mikor túlságosan szorít az idő.”). A szándékos döntés a halogatás mellett annak érdekében, hogy adaptívabb legyen a feladatmegoldás (4 állítás, pl.: „Szándékosan halasztok el néhány feladatot, hogy hatékonyabban használjam ki az időmet.”). A határidők betartásának képessége (4 állítás, pl.: „Ha egyszer belefogok valamibe, akkor azt nehezen tudom befejezni.”). A passzív halogatás a hétköznapi értelemben vett halogatással azonosítható (6 állítás, pl.: „Miután meghoztam egy döntést, halogatom, hogy nekekezdjek.”).

A *3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív* (Elliot, Murayama és Pekrun, 2011; magyarul: Urbán, Orosz, Kerepes és Jánvári, 2014) a tanulással összefüggő teljesítményszituációkban jellemző törekvésekről kínál információt. A kérdőív hat céltípust különböztet meg,

célonként három-három, összesen 18 állítást tartalmaz. A vizsgálati személyeknek ötfokozatú Likert-skálán kellett megjelölniük egyetértésük mértékét (1 = nem igaz rám, 5 = rendkívül igaz rám). A közelítő feladat-célokat követőkre az abszolút standardokhoz való igazodás jellemző pozitív kimenet elérésére fókuszálás mellett, vagyis aki ezzel a céltípussal rendelkezik, szeretne jól teljesíteni oly módon, hogy megfelel a feladat követelményeinek (pl.: „A céloom sok kérdésre helyes választ adni számonkéréseknél.”). A kerülő feladat-céloknaál az abszolút standardok negatív kimenetek mellett szerepelnek, tehát az ezt követők az inkompetencia elkerülését célozzák a feladat követelményeihez viszonyítva (pl.: „A céloom elkerülni azt, hogy sok kérdést kelljen válasz nélkül hagyni a számonkéréseknél.”). A közelítő self-céloknaál intraperszonális standardokhoz való igazodás és pozitív kimenetre való fókuszálás jellemző, vagyis a saját, múltbeli teljesítményekhez, valamint a jövőbeni, potenciális teljesítményekhez mérten szeretne jobban teljesíteni egy szituációban az egyén (pl.: „A céloom jobban teljesíteni a számonkéréseknél, mint jellemzően ilyen típusú helyzetekben szoktam.”). Az elkerülő self-célokat követő egyén intraperszonális standardokhoz igazodik negatív kimenetre fókuszálás mellett, tehát a saját potenciálvesztését szeretné elkerülni (pl.: „A céloom elkerülni, hogy a szokásos szintem alatt teljesítsek számonkéréseknél.”). A közelítő társ-célok esetében normatív standardok jellemzők pozitív kimenetre fókuszálás mellett, az e célt követő jobban szeretne teljesíteni, mint az átlag (pl.: „A céloom jobban teljesíteni a számonkéréseknél, mint a többi diák.”). A kerülő társ-célok arra vonatkoznak, hogy a teljesítmény ne legyen rosszabb egy adott feladatban, mint a viszonyítási pontként alkalmazott társaké (pl.: „A céloom elkerülni, hogy társaimhoz képest gyengén teljesítsek a számonkéréseknél.”). A *Tanulási Stratégiák Kérdőív* a Pintrich és munkatársai (1991) által kidolgozott, D. Molnár (2013) által adaptált MSLQ-kérdőív (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) tanulási stratégiákra vonatkozó skáláit tartalmazza. A nyolc skála összesen 25, az időgazdálkodás (4 állítás) kivételével skálánként három-három állítást tartalmaz. A vizsgálati személyeknek ötfokozatú Likert-skálán kellett megjelölniük egyetértésük mértékét (1 = nem jellemző rám, 5 = teljesen jellemző rám). Memorizálás: a fogalmak, a tananyag ismételtetése révén való tanulás (pl.: „A tananyagot többször ismételtetve tanulom meg.”). Megszervezés/elrendezés: a tananyag elrendezése (ábra, diagram) olyan formában, ami könnyebbé teszi a megjegyzést (pl.: „Amikor dolgozatírára készülsz, vázlatot készítesz, hogy jobban el tudjam rendezni a gondolataimat.”). Tervezés: a tanulási idő és a tanulási folyamat megtervezése, a tananyag felosztása (pl.: „Tanulás előtt végiggondolom, hogy miket kell elvégeznem.”). Monitorozás: a tanulási folyamat nyomon követése, a problémák észlelése (pl.: „Olvasás, tanulás közben gyakran elkalandoznak a gondolataim.”). Időgazdálkodás: a tanulásra szánt idő hatékony felhasználása (pl.: „Teljesen kitöltöm azt az időt, amit a tanulásra terveztem.”). Erőfeszítés-kontroll: saját erőfeszítés kontrollálása a fellépő negatív érzelmek (pl. unalom, fáradtság) ellenére, a tanulás folytatása érdekében (pl.: „Akkor is befejezem a feladataimat, ha már nagyon fáradt vagyok vagy unom.”). Segítségkérés: segítség kérése (tanártól, szülőtől vagy osztálytársától) elakadás vagy probléma esetén (pl.: „Ha valamit nem tudok megoldani, megkérek valakit, hogy segítsen.”). Halogatás: a tanulás és beadandók halogatása, utolsó pillanatra tolésa (pl.: „Mindig az utolsó pillanatra halasztom a feladataimat.”).

Adatfelvétel

A középiskolások esetében az adatok felvételére igazgatói és szülői engedélyt egyaránt kaptunk. A diákok két tanítási óra alatt töltötték ki a kérdőíveket, munkájukat a pedagógusok felügyelték. Az egyetemisták önként vehettek részt a kutatásban, és egyetlen előadás keretében töltötték ki a kérdőíveket. A vizsgálatot a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága (EPKEB) hagyta jóvá (etikai engedély száma: 2017/125).

Eredmények

A mérőeszközök működése

Feltételezéseinknek megfelelően minden kérdőív esetében mindkét korcsoportban kirajzolódtott a várt faktorstruktúra. A Kaiser-Meyer-Olkin mutató mindkét korcsoportban, minden vizsgált kérdőív esetében meghaladta a 0,75-os értéket, vagyis általában a megfelelő kategóriába esett, vagy alig maradt el attól (Kaiser, 1974, idézi Ketskemény és Izsó, 1996). Az egyes skálák megbízhatósága általában ugyancsak megfelelő volt. A középiskolás korcsoportban, főként egyes tanulási stratégiák és a halogatás skálái esetében tapasztaltunk alacsonyabb értékeket, ugyanakkor a 0,60-os értéket ezek is meghaladták. A vizsgálatban használt kérdőívek leíró statisztikai adatait és megbízhatóságát az 1. táblázat közli.

1. táblázat. A vizsgálatban használt kérdőívek leíró statisztikai adatai és megbízhatósága

Kérdőív/skálák	Állítások száma	Átlag	Szórás	Cronbach-alpha
Időperspektíva				
Múlt-negatív	4	2,69	1,07	0,82
Múlt-pozitív	3	3,50	0,98	0,72
Jelen-hedonista	3	3,09	1,02	0,79
Jelen-fatalista	3	2,80	0,93	0,67
Jövőorientált	4	3,41	0,83	0,76
3 x 2 Teljesítés-Cél Kérdőív				
Közelítő feladat-cél	3	3,84	0,88	0,81
Elkerülő feladat-cél	3	3,82	0,93	0,70
Közelítő szelf-cél	3	3,62	0,88	0,81
Elkerülő szelf-cél	3	3,68	0,95	0,77
Közelítő társ-cél	3	3,16	1,03	0,82
Elkerülő társ-cél	3	3,61	1,05	0,80
Tanulási stratégiák				
Memorizálás	3	3,57	1,03	0,81
Megszervezés/kidolgozás	3	2,63	1,20	0,83
Tervezés	3	3,16	1,01	0,69
Monitorozás	3	3,05	1,04	0,75
Időgazdálkodás	4	2,91	0,97	0,79
Erőfeszítés kontroll	3	2,89	1,00	0,76
Segítségkérés	3	3,17	1,05	0,84
Halogatás	3	2,52	1,00	0,76
Aktív-passzív halogatás				
Feladat befejezését követő elégedettségérzés (aktív)	4	3,82	1,29	0,69
Nyomáspreferencia (aktív)	4	4,03	1,56	0,87
Határidők betartásának képessége (aktív)	4	4,39	1,41	0,68
Szándékos döntés (aktív)	11	4,07	1,14	0,86
Passzív halogatás	6	3,71	1,33	0,82

Korcsoport szerinti különbségek

Kétmintás t-próba segítségével megvizsgáltuk, hogy milyen szignifikáns különbségek mutathatók ki a két életkori csoport között az időperspektíva szerint. A statisztikai elemzések eredményei szinte minden idődimenzióban szignifikáns különbséget mutattak az életkor alapján. Az eredmények azt tükrözték, hogy a középiskolások körében szignifikánsan gyakrabban megfigyelhető a jelen-hedonista és a jelen-fatalista időperspektíva, míg az egyetemisták esetén a múlt-pozitív és a jövőorientált idődimenziók jelentek meg határozottabban. A statisztikai elemzések eredményeit a 2. táblázat közli.

2. táblázat. Középiskolások és felsőoktatási hallgatók közötti különbségek az időperspektíva szerint

Skálák	Középiskola		Felsőoktatás		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
Múlt-pozitív	3,30	0,96	3,68	0,98	0,17	0,68	-3,65	0,00
Múlt-negatív	2,57	1,10	2,81	1,05	1,05	0,31	-2,09	0,04
Jelen-hedonista	3,27	1,06	2,94	0,97	0,69	0,41	3,02	0,00
Jelen-fatalista	3,01	0,93	2,63	0,91	0,05	0,83	3,91	0,00
Jövőorientált	3,10	0,82	3,68	0,74	0,02	0,89	-6,98	0,00

A középiskolások és felsőoktatási hallgatók közötti különbségek a célok erőssége szerint a 3. táblázatban láthatók. Eredményeink szerint az általában előnyösnek tekinthető közelítő célok mindegyike erősebb a felsőoktatásban tanulók körében. Az egyértelműen kedvezőtlen célként számon tartott elkerülő társ-célok követése esetében nem mutatkozott szignifikáns különbség a korcsoportok között. A további céltípusok esetén ugyancsak szignifikánsak a különbségek, azonban e célok megítélése nagyban függ attól, hogy milyen kombinációban fordulnak elő, illetve milyen változóval összefüggésben vizsgáljuk. Ehhez még hozzátehetjük, hogy az elkerülő feladat-célok kapcsán alig rendelkezünk eredményekkel. Ugyanakkor az mindenképpen kiemelhető, hogy a mások túlteljesítésére való törekvést kifejező közelítő társ-cél ha nem is jelentősen, de a hallgatók között összességében gyengébb.

3. táblázat. Középiskolások és felsőoktatási hallgatók közötti különbségek a célok szerint

Skálák	Középiskola		Felsőoktatás		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
Közelítő feladat-cél	3,84	0,88	4,29	0,68	8,91	0,00	-5,38	0,00
Elkerülő feladat-cél	3,82	0,93	4,27	0,59	26,86	0,00	-5,25	0,00
Közelítő szelf-cél	3,62	0,88	3,84	0,82	0,06	0,81	-2,44	0,02
Elkerülő szelf-cél	3,68	0,95	4,14	0,69	15,69	0,00	-5,12	0,00
Közelítő társ-cél	3,16	1,03	2,89	1,01	0,20	0,65	2,48	0,01
Elkerülő társ-cél	3,61	1,05	3,57	1,05	0,14	0,71	0,41	0,69

A tanulási stratégiák szerinti életkori különbségeket a 4. táblázat közli. A monitorozás és halogatás skálájának kivételével minden felmért tanulási stratégia tekintetében szignifikáns eltéréseket mutatnak eredményeink a középiskolások és felsőoktatási hallgatók

között. Minden esetben a felsőoktatási hallgatók körében kaptunk magasabb értékeket, ugyanakkor ez a memorizálás skálájára is igaz, amely egyértelműen a nem adaptív tanulási stratégiák közé tartozik.

4. táblázat. Középiskolások és felsőoktatási hallgatók közötti különbségek a tanulási stratégiák szerint

Skálák	Középiskola		Felsőoktatás		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
Memorizálás	3,57	1,03	3,88	0,78	10,16	0,00	-3,05	0,00
Megszervezés/kidolgozás	2,63	1,20	3,37	1,13	1,36	0,24	-5,90	0,00
Tervezés	3,16	1,01	3,80	0,77	10,59	0,00	-6,49	0,00
Monitorozás	3,05	1,04	3,07	0,98	0,29	0,59	-0,19	0,85
Időgazdálkodás	2,91	0,97	3,41	0,82	3,93	0,05	-5,16	0,00
Erőfeszítés-kontroll	2,89	1,00	3,62	0,79	11,10	0,00	-7,44	0,00
Segítségkérés	3,17	1,04	3,72	0,84	5,60	0,02	-5,34	0,00
Halogatás	2,52	1,00	2,34	0,96	0,20	0,66	1,69	0,09

Az aktív és passzív halogatás életkori különbségeit vizsgálva csak a határidők betartásának képessége tekintetében figyelhettünk meg szignifikáns különbséget a csoportok között, miszerint az egyetemisták szignifikánsan gyakrabban használják az aktív halogatásnak ezt a formáját, összehasonlítva a középiskolásokkal (lásd 5. táblázat).

5. táblázat. Középiskolások és felsőoktatási hallgatók közötti különbségek a halogatás szerint

Skálák	Középiskola		Felsőoktatás		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
Feladat befejezését követő elégedettségérzés (aktív)	3,77	1,32	3,87	1,27	0,05	0,83	-0,70	0,48
Nyomáspreferencia (aktív)	3,91	1,47	4,14	1,64	4,48	0,04	-1,40	0,16
Határidők betartásának képessége (aktív)	4,13	1,36	4,62	1,43	0,33	0,57	-3,27	0,00
Szándékos döntés (aktív)	3,69	1,02	3,80	0,92	4,96	0,03	-1,09	0,28
Passzív halogatás	3,81	1,26	3,63	1,40	4,17	0,04	1,21	0,23

Összefüggés-vizsgálatok

A célok és a tanulási stratégiák korrelációit a 6. táblázat közli. A legerősebb összefüggéseket a feladat-célok esetében kaptuk, mind a közelítő, mind az elkerülő feladat-cél a tervezés és erőfeszítés kontroll skáláival mutatott pozitív gyenge-közepes összefüggést. Néhány gyenge összefüggést találtunk ugyancsak az említett célok és az időgazdálkodás, valamint a segítségkérés skálái között. Néhány további gyenge kapcsolat adódott a közelítő és elkerülő szelf-cél esetében a tanulási stratégiák nagyjából azon skálái esetében, amelyek a feladat-céloknál is megjelentek. Összességében azt láthatjuk, hogy a célok közelítő és elkerülő dimenziói közel azonos erősséggel korrelálnak a stratégiák egyes skáláival.

6. táblázat. A célok és a tanulási stratégiák korrelációi

Skálák	Közelítő feladat-cél	Elkerülő feladat-cél	Közelítő szelf-cél	Elkerülő szelf-cél	Közelítő társ-cél	Elkerülő társ-cél
Memorizálás	,197**	,161**	,193**	,181**	,113*	,144**
Megszervezés	,185**	,164**	,192**	,176**	0,06	,110*
Tervezés	,315**	,301**	,214**	,228**	,109*	,200**
Monitorozás	0,07	0,03	-0,01	0,02	-0,06	0,04
Időgazdálkodás	,260**	,237**	,177**	,157**	0,09	,149**
Erőfeszítés kontroll	,355**	,329**	,265**	,247**	,129*	,215**
Segítségkérés	,232**	,246**	,209**	,217**	0,07	,119*
Halogatás	-,146**	-0,10	-0,02	-0,05	-0,02	-0,02

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Az időperspektíva és a teljesítménycélok között összességében mindössze két közepes erősségű és két gyenge kapcsolatot találtunk (7. táblázat). A jövőorientált időperspektíva szignifikáns pozitív összefüggést mutatott mind a közelítő, mind az elkerülő feladat-céllal, és gyenge, de szignifikáns kapcsolat volt azonosítható az elkerülő és közelítő szelf-célokkal.

7. táblázat. A célok és az időperspektíva korrelációi

Skálák	Közelítő feladat-cél	Elkerülő feladat-cél	Közelítő szelf-cél	Elkerülő szelf-cél	Közelítő társ-cél	Elkerülő társ-cél
Múlt-pozitív	,108*	,128*	,163**	,175**	0,06	,116*
Múlt-negatív	-0,03	-0,05	-0,01	-0,06	-0,06	-0,05
Jelen-hedonista	-0,10	-,130*	-0,01	-0,10	0,02	-0,05
Jelen-fatalista	-0,09	-,153**	-0,07	-,114*	-0,02	-0,04
Jövőorientált	,342**	,370**	,244**	,241**	0,10	,194**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Az időperspektívák hangsúlyos szerepét bizonyította, hogy a jövőorientált időperspektíva szignifikáns közepes erősségű pozitív összefüggést mutatott az aktív halogatás, határidők betartásának képessége alfaktorával, illetve szignifikáns közepes erősségű, de negatív együtt járást azonosíthatunk a passzív halogatás dimenziójával (8. táblázat).

8. táblázat. Az időperspektíva és a halogatás korrelációi

Skálák	Múlt-pozitív	Múlt-negatív	Jelen-hedonista	Jelen-fatalista	Jövőorientált
Feladat befejezését követő elégedettségérzés (aktív)	-0,08	-0,07	0,08	-0,09	-,122*
Nyomáspreferencia (aktív)	-0,02	-,215**	0,03	-,142**	0,07
Határidők betartásának képessége (aktív)	0,10	-,240**	-,148**	-,274**	,406**
Szándékos döntés (aktív)	0,07	0,00	0,06	0,00	,225**
Passzív halogatás	-0,04	,232**	,151**	,263**	-,422**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Néhány különbség az aktív és passzív halogató hallgatók között

Az *Aktív-passzív halogatók kérdőívén* elért pontszámok alapján csoportokat képeztünk az átlagponttól való egy szórásnyi eltérés alapján. A számításoknak alapján „Aktív halogató” és „Passzív halogató” almintákat képeztünk a középiskolások és egyetemisták körében egyaránt (9. táblázat).

9. táblázat. *Passzív és aktív halogató diákok megoszlása a mintában*

Korcsoportok	Passzív halogatók	Aktív halogatók
Középiskolások	24 (6 férfi, 18 nő)	21 (11 férfi, 10 nő)
Egyetemista	34 (16 férfi, 18 nő)	40 (24 férfi, 16 nő)

A halogatók alapján képzett csoportok között szignifikáns különbségek mutathatók ki mind a középiskolások, mind az egyetemisták között az időperspektívák alapján. Az elemzések azt mutatták, hogy a középiskolások esetén a passzív halogató diákok szignifikánsan magasabb értéket mutattak a múlt-negatív ($t = -4,03$; $p=0,00$) és a jelen-fatalista ($t = -4,40$; $p=0,00$) idődimenzióban. Ezzel egyidőben a jövőorientált ($t = 7,58$; $p=0,00$) idődimenzióban szignifikánsan alacsonyabb érték jelent meg náluk, mint a kevésbé halogató diákok esetében. Az egyetemista mintában szintén azonosíthatók voltak jelentős különbségek a passzív halogató és aktív halogató diákok között. A passzív halogatók esetében szintén magasabb átlagértéket kaptunk a múlt-pozitív ($t = -4,13$; $p=0,00$), jelen-fatalista ($t = -3,33$; $p=0,00$) és jelen-hedonista ($t = -4,43$; $p=0,00$) idődimenzióban, míg a jövőorientált ($t = 7,53$; $p=0,00$) dimenzióban a kevésbé halogató diákok mutattak szignifikánsan magasabb értékeket (lásd 10. táblázat).

10. táblázat. *A passzív halogató és az aktív halogató diákok jellemzői az időperspektíva kapcsán*

Skálák	Középiskolások				Felsőoktatási hallgatók			
	Passzív halogató		Aktív halogató		Passzív halogató		Aktív halogató	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Múlt-pozitív	3,18	0,89	3,01	0,97	3,42	0,88	2,97	0,98
Múlt-negatív	3,12	1,14	2,32	1,06	3,18	0,92	3,24	0,91
Jelen-hedonista	3,23	0,91	3,20	0,89	3,67	0,92	2,89	0,96
Jelen-fatalista	3,15	0,93	2,39	0,99	3,34	0,97	2,56	0,95
Jövőorientált	2,98	0,73	4,02	0,80	2,97	0,76	4,01	0,84

Az elemzéseink azt is bebizonyították, hogy a passzív halogató és kevésbé halogató diákok a különböző tanulási stratégiákat is más súllyal használják. A statisztikai elemzések alapján kimutatható volt, hogy a passzív halogató középiskolások diákok a hatékony tanulási stratégiákat – monitorozás ($F=26,26$; $p=0,00$), erőfeszítés-kontroll ($F=11,91$; $p=0,00$), időgazdálkodás ($F=15,87$; $p=0,00$) – kevésbé gyakran használják, mint kevésbé halogató társaik. Az egyetemisták esetén szintén megfigyelhettük, hogy a passzív halogató diákok szignifikánsan kevésbé gyakran alkalmazzák a tervezést ($F=16,87$; $p=0,00$), monitorozást ($F=40,86$; $p=0,00$), időgazdálkodást ($F=118,26$; $p=0,00$) és a segítségkérést ($F=8,36$; $p=0,00$), mint a kevésbé halogató társaik. A statisztikai elemzések eredményeit a 11. táblázat mutatja.

11. táblázat. A passzív halogató és az aktív halogató diákok jellemzői a tanulási stratégiák kapcsán

Skálák	Középiskolások				Felsőoktatási hallgatók			
	Passzív halogató		Aktív halogató		Passzív halogató		Aktív halogató	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Memorizálás	3,32	0,97	3,23	0,87	3,45	0,88	3,49	0,78
Megszervezés	2,95	0,96	2,98	0,98	3,12	0,87	3,11	0,76
Tervezés	2,84	0,98	2,98	0,99	3,49	0,76	4,16	0,67
Monitorozás	2,45	0,97	3,93	0,97	2,20	0,94	3,44	0,79
Időgazdálkodás	2,38	0,88	3,56	1,20	2,56	0,54	4,10	0,64
Erőfeszítés-kontroll	2,43	1,14	3,45	1,17	3,17	0,76	3,94	0,84
Segítségkérés	3,01	1,11	3,10	1,12	3,42	0,73	3,93	0,86
Halogatás	3,57	0,98	3,59	0,96	3,45	0,85	3,32	0,87

Az észlelt tanulmányi eredményesség szerepe

Az iskolai eredményesség megítélése nem feltétlen mérhető az érdemjegyekben, ezért fontosnak tartottuk a diákok szubjektív ítéleteinek a felmérését is. Az iskolai teljesítményükkel való elégedettség megítélése két változó vizsgálatával történt. Felmértük egy ötfokú skálán, hogy mennyire elégedettek a diákok az iskolai teljesítményükkel, illetve átlagosnak, átlag alattinak vagy átlag felettinek ítélik-e meg az iskolai eredményességüket. Az elemzések alapján többnyire átlagosnak ítélik meg magukat a diákok, illetve közepes mértékben elégedettek iskolai teljesítményükkel (átlag=3,10, szórás= 0,93).

A minta egészéből (N=348) 202 diák átlagos, 63 diák átlag alatti, 83 diák átlag feletti kategóriába sorolta magát. A korrelációs vizsgálatok eredménye szerint gyenge, de szignifikáns pozitív összefüggés mutatható ki az iskolai teljesítménnyel való elégedettség és a jövőorientált időperspektíva ($r=0,25$, $p=0,01$), a megközelítő feladat-célok ($r=0,27$, $p=0,01$) és az elkerülő feladat-célok ($r=0,23$, $p=0,01$) között. A passzív halogatás vonatkozásában gyenge, de szignifikáns negatív korrelációt ($r=-0,22$, $p=0,01$) figyelhattunk meg.

Összegzés, következtetések

A középiskolai és felsőoktatási sikeresség szempontjából lényeges tényező a fiatalok jövőre vonatkozó gondolkodásának, valamint az ezzel összefüggésben álló tényezőknek a megismerése. Vizsgálatunk célja középiskolások és egyetemisták időperspektíváinak, célorientációinak, tanulási stratégiáinak és halogatásának összehasonlítása, továbbá ezek összefüggéseinek, valamint az eredményességgel való kapcsolatuknak a feltárása volt.

Várakozásainknak megfelelően a mérőeszközök konstruktumvaliditása és reliabilitása mindkét vizsgált életkori csoportban megfelelő volt. A középiskolások és felsőoktatási hallgatók jellemző időperspektíváira vonatkozó hipotéziseinket megerősítették az eredmények: a középiskolások körében gyakrabban megfigyelhető a jelen-hedonista és a jelen-fatalista időperspektíva, míg az egyetemisták esetén a jövőorientált idődimenzió jelent meg határozottabban. Ugyanakkor nem várt eredményként említhető, hogy a múlt-pozitív orientáció is markánsan megjelent a felsőoktatási hallgatók körében.

A korábbi kutatások alapján azt feltételeztük, hogy a középiskolásokhoz viszonyítva az egyetemisták körében gyengül az adaptív és erősödik a kevésbé adaptív célok követése. Eredményeink ezt a hipotézisünket cáfolták. Az egyértelműen maladaptívként számon tartott elkerülő társ-cél esetében nem találtunk különbséget a két korosztály között. Emellett a jellemzően előnyösnek tekintett célok követése a felsőoktatási hallgatók körében szignifikánsan erősebb volt. A csak bizonyos esetekben, illetve célkombinációkban előnyös mások túlteljesítésére való törekvést kifejező közelítő társ-cél kapcsán is eltért a két korcsoport, e cél a középiskolások körében volt erősebb. Ennek az egyik magyarázata az lehet, hogy a társas összehasonlításra eleve kevesebb lehetőség adódik a felsőoktatásban, mint a középiskolában.

A tanulási stratégiák életkori különbségeire vonatkozó várakozásaink közül igazolást nyert, hogy a hatékony tanulási stratégiák követése jellemzőbb a felsőoktatásban tanulókra, ugyanakkor a nem hatékony memorizálás kapcsán is magasabb értékeket kaptunk a hallgatók körében. Az egyéni jellemzők negatív irányú változásának magyarázataként a hazai felsőoktatás jellemző értékelési gyakorlatának szerepe is felvethető – későbbi vizsgálatokban érdemes lehet a tanulási környezet e jellemzőit is bevonni az adatgyűjtésbe.

A célok és tanulási stratégiák összefüggésének vizsgálatából kirajzolódó kép szerint a változók közötti kapcsolatok nagyon gyengék, egyedül a feladat-céloknak a tervezéssel, valamint az erőfeszítés-kontrollal való korrelációs együtthatója haladta meg a 0,3-es értéket. A feladat-célok kapcsán viszonylag kevés információval rendelkezünk a korábbi kutatásokból e cél újszerűsége miatt, így munkánk e tekintetben is bővíti tudásunk. Elemzéseink szerint a feladat-célok erősebb összefüggéseket mutatnak a tanulással kapcsolatba hozható vizsgált egyéni jellemzőkkel, így például a tanulási stratégiák egyes skáláival vagy a teljesítménnyel való elégedettséggel. A célok és az időperspektívák kapcsolatának vizsgálata ugyancsak megerősítette, hogy a feladat-célok adaptívabbnak tűnnek a szelf-céloknál, mivel az előbbieket erősebb összefüggést mutattak az egyértelműen pozitív jellemzőként számon tartott jövőorientációval. Ez további

Elemzéseink szerint a feladat-célok erősebb összefüggéseket mutatnak a tanulással kapcsolatba hozható vizsgált egyéni jellemzőkkel, így például a tanulási stratégiák egyes skáláival vagy a teljesítménnyel való elégedettséggel. A célok és az időperspektívák kapcsolatának vizsgálata ugyancsak megerősítette, hogy a feladat-célok adaptívabbnak tűnnek a szelf-céloknál, mivel az előbbieket erősebb összefüggést mutattak az egyértelműen pozitív jellemzőként számon tartott jövőorientációval. Ez további adalék arra vonatkozóan, hogy az eddig leginkább kedvezőnek tartott közelítő szelf-cél megítélése revízióra szorul. Néhány korábbi kutatás rámutatott arra (pl. Diseth, 2015; Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada, Fernández-Río, Mendez-Alonso és José-Antonio Prieto-Saborit, 2017), hogy a feladat-célok a tanulással összefüggésben hatékonyabbnak tűnnek, mint a szelf-célok. E felmérésekben nem amerikai diákokat vizsgáltak, így a jelenség egy lehetséges magyarázatként a kulturális különbségek szerepe is felvethető.

adalek arra vonatkozóan, hogy az eddig leginkább kedvezőnek tartott közelítő szelf-cél megítélése revízióra szorul. Néhány korábbi kutatás rámutatott arra (pl. Diseth, 2015; Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada, Fernández-Río, Mendez-Alonso és José-Antonio Prieto-Saborit, 2017), hogy a feladat-célok a tanulással összefüggésben hatékonyabbnak tűnnek, mint a szelf-célok. E felmérésekben nem amerikai diákokat vizsgáltak, így a jelenség egy lehetséges magyarázatként a kulturális különbségek szerepe is felvethető. Emellett említésre érdemes, hogy a közelítő és elkerülő dimenziók kapcsolata a vizsgált egyéb jellemzőkkel hasonló erősségű kapcsolatot mutatott.

Támogatás

A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 azonosítójú,
EU társfinanszírozású projekt támogatta.
A tanulmány elkészítése során Fejes József Balázs
Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- Baranik, L. E., Stanley, L. J., Bynum, B. H., & Lance, C. E. (2010). Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, 23(3), 265-282. DOI: [10.1080/08959285.2010.488463](https://doi.org/10.1080/08959285.2010.488463)
- Bolotova, A. K., & Hachaturova, M. R. (2013). The role of time perspective in coping behavior. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(3), 120-131.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. In Linely, A. P., Joseph S. (eds). *Positive Psychology in Practice*. Wiley, New Jersey, 165-181.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering and understanding. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development*. New York: Wiley. 77-166.
- Chen, B. B., & Chang, L. (2016). Procrastination as a fast life history strategy. *Evolutionary Psychology*, 14(1), 1-5. DOI: [10.1177/1474704916630314](https://doi.org/10.1177/1474704916630314)
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (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](https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.195-212)
- Chu, A. H. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. DOI: [10.3200/SOCP.145.3.245-264](https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264)
- D. Molnár Éva (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Diseth, Å (2015). The advantages of task-based and other-based achievement goals as standards of competence. *International Journal of Educational Research*, 72, 59-69. DOI: [10.1016/j.ijer.2015.04.011](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.011)
- Dombi Edina (2018). Az időperspektíva hazai mérése, személyiségvonásokkal való összefüggéseinek vizsgálata és egy új jövő-orientációs mérőeszköz kidolgozása. *PhD-értekezés*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology*, 80(3) 501-519.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 149-169. DOI: [10.1207/s15326985Sep3403_3](https://doi.org/10.1207/s15326985Sep3403_3)
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. DOI: [10.1037/t41942-000](https://doi.org/10.1037/t41942-000)
- Erikson, E. (1991). *A fiatal Luther és más írások*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fülöp Márta (2017). *A motiváló iskola*. In Hunyady György, Csapó Benő, Pusztai Gabriella & Szivák Judit (szerk.), *Az oktatás korproblémái*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 104-129.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2) 316-330. DOI: [10.1037/0022-0663.92.2.316](https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316)
- Harber, K. D., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2003). Participant Self-Selection Biases as a Function of Individual Differences in Time Perspective. *Basic and Applied Social Psychology*, 25(3) 255-264. DOI: [10.1207/S15324834BASP2503_08](https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2503_08)

- Henson, J.M., Carey, M.P., Carey, K.B., & Maisto, S.A. (2006). Associations among health behaviors and time perspective in young adults: Model testing with bootstrapping replication. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(2) 127–137. DOI: [10.1007/s10865-005-9027-2](https://doi.org/10.1007/s10865-005-9027-2)
- Holman, E. A., & Zimbardo, P. G. (2009). The social language of time: the time perspective-social network connection. *Basic and Applied Social Psychology*, 31(2), 136–147. DOI: [10.1080/01973530902880415](https://doi.org/10.1080/01973530902880415)
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2006). A matter of time: Temporal influences on engagement of first year university students. <http://www.researchgate.net/publication/49249174>. Utolsó letöltés: 2018. október 19.
- Hulleman, C. S. & Senko, C. (2010). Up around the bend. Forecasts for achievement goal theory and research in 2020. In Urdan, T. & Karabenick, S. A. (Eds), *Advances in Motivation and Achievement. The Decade Ahead. Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald, Bingley, U.K. 71–104.
- Józsa Krisztián & Fejes József Balázs (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó Benő (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Józsa Krisztián (2013). Az elsajátítási motiváció életkori változása egy longitudinális vizsgálat tükrében. In Molnár Gyöngyvér & Korom Erzsébet (szerk.). *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. 85–104.
- Ketskeméty László & Izsó Lajos (1996). *Az SPSS for Windows programrendszer alapjai. Felhasználói útmutató és oktatási segédlet*. Budapest: SPSS Partner Bt.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 153–166.
- Lay, H. C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474–495. DOI: [10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Lee, J.Q., McInerney, D.M., Liem, G.A.D., & Ortiga, Y.P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations. An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264–279. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2010.04.004](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.04.004)
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts. The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In Volet, S. & Järvelä, S. (Eds.), *Motivation in learning contexts. Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 251–269.
- Mello, Z. R., & Worrel, F. C. (2006). The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3) 271–364. DOI: [10.1177/016235320602900302](https://doi.org/10.1177/016235320602900302)
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J-A., Fernández-Río, J., Prieto Saborit, J. A., & Méndez-Alonso, D. (2017). 3x2 Classroom goal structures, motivational regulations, self-concept, and affectivity in secondary school. *The Spanish Journal of Psychology*, 20. eXX. DOI: [10.1017/sjp.2017.37](https://doi.org/10.1017/sjp.2017.37)
- Moller, A. C. & Elliot, A. J. (2006). The 2 x 2 achievement goal framework. An overview of empirical research. In Mittel, A. (Ed.), *Focus on educational psychology*. Nova Science Publishers, New York. 307–326.
- Muenks, K., Yang, J. S., & Wigfield, A. (2018). Associations between grit, motivation, and achievement in high school students. *Motivation Science*, 4(2), 158–176. DOI: [10.1037/mot0000076](https://doi.org/10.1037/mot0000076)
- Orosz, G., Dombi, E., Tóth-Király, I. & Roland-Lévy, C. (2015). The Less is More. The 17-Item Zimbardo Time Perspective Inventory. *Current Psychology*, 36(1) 39–47. DOI: [10.1007/s12144-015-9382-2](https://doi.org/10.1007/s12144-015-9382-2)
- Pajor Gabriella (2015). *Gyorsabban, magasabban, bátrabban – de hogyan? Teljesítménymotiváció az iskolai környezetben*. Iskolapszichológiai Füzetek, 34. Budapest: ELTE.
- Peetsma, T., & van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21(3), 481–494. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2010.08.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.001)
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways. The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3) 544–555.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Suite 2400 School of Education Building, Ann Arbor, Michigan.
- Raccanello, D. Brondino, M., and Pasini, M., (2014). Achievement emotions in technology enhanced learning. Development and validation of self-report instruments in the Italian context. *Interaction Design and Architecture(s) Journal – IxD&A*, 23, 68–81.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). „Should I ask for help?” The role of motivation and attitudes in adolescents’ help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329–341. DOI: [10.1037/0022-0663.89.2.329](https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.329)
- Schwinger, M., & Wild, E. (2012). Prevalence, stability, and functionality of achievement goal profiles in mathematics from third to seventh grade. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 1–13. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2011.08.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.08.001)
- Schwinger, M., Steinmayr, R. & Spinath, B. (2016). Achievement goal profiles in elementary school. Antecedents, consequences, and longitudinal trajectories. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 164–179. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2016.05.006](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.006)

- Senko, C., & Dawson, B. (2017). Performance–approach goal effects depend on how they are defined. Meta-analytic evidence from multiple educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 574–598. DOI: [10.1037/edu0000160](https://doi.org/10.1037/edu0000160)
- Senko, C., & Hulleman, C. S. (2013). The role of goal attainment expectancies in achievement goal pursuit. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 504–521. DOI: [10.1037/a0031136](https://doi.org/10.1037/a0031136)
- Szabó Laura (2012). Az aktív és passzív halogatás háttértényezői egyetemi hallgatók körében. In Szabó Éva & Fülöp Márta (szerk.). *A pszichológia mint társadalomtudomány. A 70 éves Hunyady György tiszteletére*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 523–532.
- Urbán Gábor, Orosz Gábor, Kerepes Leila & Jánvári Miriam Ivett (2014). A 3x2 Teljesítés–Cél Kérdőív magyar nyelvű adaptációja. *Pszichológia*, 34(1), 73–97. DOI: [10.1556/pszicho.34.2014.1.4](https://doi.org/10.1556/pszicho.34.2014.1.4)
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation. Goal. structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331–349. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.04.003](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003)
- Wolters, C. A. (1999). The relationship between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 3(3) 281–299. DOI: [10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory. using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250. DOI: [10.1037/0022-0663.96.2.236](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236)
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. DOI: [10.1007/978-3-319-07368-2_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_2)
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2012). *Időparadoxon*. Budapest: HVG Kiadó.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning. Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59. DOI: [10.1037/0022-0663.82.1.51](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51)

Absztrakt

A középiskolai és felsőoktatási sikeresség szempontjából lényeges tényező a fiatalok jövőre vonatkozó gondolkodásának, valamint az ezzel összefüggésben álló tényezőknek a megismerése. Vizsgálatunk célja középiskolások és egyetemisták időperspektíváinak, célorientációinak, tanulási stratégiáinak és halogatásának összehasonlítása, továbbá ezek összefüggéseinek, valamint az eredményességgel való kapcsolatuknak a feltárása volt. Kutatásunkban a Zimbardo-féle Rövidített Időperspektíva Kérdőívet (Zimbardo és Boyd, 1999, 2012, magyarul Orosz és mtsai, 2015), az Aktív-passzív halogatás kérdőívet (Choi és Moran, 2009, magyarul Szabó, 2012), a 3×2 Teljesítés–Cél Kérdőívet (Elliot és mtsai, 2011, magyarul Urbán és mtsai, 2014) és a Tanulási stratégiák kérdőívet (Pintrich és mtsai, 1991, magyarul D. Molnár, 2013) használtuk. A mérőeszközök megfelelő pszichometriai jellemzőkkel rendelkeznek mindkét korcsoportban. A középiskolások körében gyakrabban megfigyelhető a jelen-hedonista és a jelen-fatalista időperspektíva, míg az egyetemisták esetén a jövőorientált és múlt-pozitív orientációjú idődimenzió jelent meg határozottabban. Az adaptív célok és tanulási stratégiák követése jellemzőbb a hallgatók körében, ugyanakkor a kevésbé hatékony memorizáló tanulási stratégia követése is erősebb. Elemzéseink szerint a feladat-célok függenek össze a legszorosabban a tanulással kapcsolatba hozható vizsgált egyéni jellemzőkkel, így a tanulási stratégiák egyes skáláival vagy a teljesítménnyel való elégedettséggel. Emellett a célok és az időperspektívák kapcsolatának vizsgálata ugyancsak megerősítette, hogy a feladat-célok adaptívabbak a self-céloknál, mivel az előbbieket erősebb összefüggést mutattak az egyértelműen pozitív jellemzőként számon tartott jövőorientációval.