

**Horányi Virág<sup>1</sup> – Jámbori Szilvia<sup>2</sup>**<sup>1</sup> SZTE Pszichológiai Intézet, Fejlődés- és klinikai gyermekpszichológia MA<sup>2</sup> SZTE Pszichológiai Intézet

# Az iskolai önakadályozást befolyásoló tényezők fiatal felnőttek körében

*A teljesítményhelyzetek előtt megjelenő önakadályozás számos tanulót érintő probléma, melynek gyakran hosszútávú negatív következményei vannak. Tanulmányunkban feltárjuk, hogy a jelenség milyen összefüggést mutat különböző pszichológiai tényezőkkel, mint a mindset, a célorientáció, az énhatékonyság és a társas támogatás.*

## Bevezetés

Életünk minden szakaszában és területén találkozhatunk teljesítményhelyzetekkel. Ezek a helyzetek sokszor veszélyt jelentenek énkünk számára, mivel teljesítményünk határozza meg, mit fognak gondolni mások rólunk, illetve mi saját magunkról. Megjelennek az iskolában, a munkahelyen, de akár versenyeken vagy otthonunk falai között is. Az ilyen fenyegető szituációkban különböző védekezési mechanizmusok nem tudatos használatával óvhatjuk meg énkünket, melyek közül az egyik az önakadályozás.

A fiatal felnőttek körében a nagymértékű nyomás, szorongás és kudarc maladaptív, tanulást hátráltató stratégiákhoz vezethet. Körükben az önakadályozás használata gyakori, mivel az iskola számos elvárást támaszt, ami sokuk számára nehézséget okoz (Nagy és Molnár, 2017).

## Az önakadályozás fogalma, folyamata, elméletei

Az önakadályozás jelensége elsősorban a pedagógiai pszichológia és a kognitív szociálpszichológia attribúciós irodalmához tartozik (Török és mtsai, 2016). Török és munkatársai szerint „önakadályozásnak nevezzük azt a jelenséget, amikor bizonyos körülmények között adott személyiségváltozókkal jellemezhető egyének fontos teljesítményhelyzetek előtt saját maguk által felállított akadályokkal hátráltatják az eredményességüket” (Török és mtsai, 2016. 1.). Az önakadályozást fontos más, hasonló jelentésű fogalmaktól megkülönböztetni. A kifogáskeresés és az énkiszolgáló torzítás abban különbözik, hogy míg az önakadályozás a teljesítményhelyzet előtt történik (*priori*), addig az előbbi két fogalom a teljesítményhelyzet után jelentkezik (*posteriori*). Az énkiszolgáló torzítás célja azonos, azonban a kudarc okát külső, környezeti tényezőkkel magyarázza (Dolinski és mtsai, 1990). A *sandbagging* is hasonló, de különböző fogalom. Ez a módszer egy negatív szelfreprezentációs technika, ahol az egyén célja meggyőzni másokat gyenge képességeit

illetően. Gyengének, ügyetlennek és tehetetlennek próbálják mutatni magukat annak érdekében, hogy alacsonyabb teljesítményt várjanak el tőlük. A legnagyobb különbség, hogy míg az önakadályozás a gyenge képességeket próbálja elkerülni, addig a *sand-bagging* használói szándékosan kinyilvánítják azt (Gibson és Sachau, 2000).

Az önakadályozás előzménye Adler kutatásához köthető, aki leírta, hogy énünk védelme érdekében önmagunk által nem tudatosan generált betegségeket és tüneteket használhatunk (Adler, 1929). Itt azonban még nem definiálták a jelenség nevét, és nem kutatták empirikusan. 1978-ban Jones és Berglas vizsgálták elsőként az önakadályozás jelenségét empirikus kutatásunkban (Berglas és Jones, 1978; Jones és Berglas, 1978). Vizsgálatuk során két csoportra osztották a résztvevőket. Az egyik csoport nagyon könnyű, míg a másik megoldhatatlan feladatokat kapott. Mindkét csoport teljesítményüktől függetlenül jó értékelést kapott. A második mérés előtt a személyek kétfajta gyógyszer bevételéről dönthettek. Az egyik egy teljesítménynövelő (*Actavil*), a másik egy teljesítménycsökkentő (*Pandokrin*) gyógyszer volt. Azt találták, hogy akik korábban a megoldhatatlan feladatot kapták, később a kudarcotól tartva 60%-ban teljesítménygátló gyógyszert választottak. A korábban könnyű feladatot megoldó csoport tagjai ezzel szemben 19%-ban választották ugyanezt a gyógyszert. Az eredmények alapján a szerzőpáros megalkotta az önakadályozás fogalmát, mely szerint az önakadály olyan hátrány, melyet az egyén maga állít fel tudattalanul, sikertelen teljesítményre várva.

Az önakadályozás egy attribúciós kétértelműségi helyzetet állít elő, amely növeli a kudarc externalizálásának (külsővé tétel) és a siker internalizálásának (belsővé tétel) esélyét (Jones és Berglas, 1978; Török, 2021). Ez a helyzet azért előnyös, mert így nem lesz közvetlen kapcsolat teljesítményünk és képességünk között, egy harmadik, akadályozó tényező miatt.

Az önakadályozás használatával végül biztosan nyertesként kerülünk ki a teljesítményhelyzetből, mivel siker és kudarc esetén se sérül énünk, önbecsülésünk és képességeinkbe vetett hitünk. Kudarc esetén az eredményt az akadálnak tudhatjuk be, siker esetén pedig elmondhatjuk, hogy az akadály megléte ellenére is kiválóan teljesítettünk. Ekkor kivételes képességeket tulajdoníthatunk magunknak, például: „Még úgy is ötöstre sikerült a vizsgám, hogy előtte egész éjszaka buliztam.” Amennyiben külső okoknak tulajdonítjuk a gyenge teljesítményt, úgy fenntarthatjuk későbbi motivációnkat és pozitív érzelmeinket a teljesítményhelyzettel kapcsolatban (Weiner, 1985). Az önakadályozás célja kettős, egyszer védeni (*self-protection*), máskor erősíteni (*self-enhacement*) tudjuk pozitív énképünket és társas megítélésünket (Török, 2021).

Az önakadályozás jelensége együtt jár Kelley kovariációs elméletében megfogalmazott leszámítolás és felnagyítás elvével (Jones és Berglas, 1978; Kelley, 1973). A leszámítolás elve azt mondja, hogy egy adott helyzetben fellépő erős ok leszámítolja a kisebb értékű okot. Az önakadályozás esetében a leszámítolás akkor érvényesül, mikor egy sikertelen teljesítmény során az akadály leszámítolja a képesség szerepét. A felnagyítás elve szerint felnagyítunk egy adott okot, ha az általa okozott következmény egy gátló, ellentétesen erős tényező ellenére is fennáll. Az önakadályozás során felnagyítjuk a képességünk szerepét, ha egy akadályozó tényező ellenére is jól teljesítettünk. Például, ha egy diák a számonkérés előtti este sokáig marad fent, és fáradtan megy vizsgázni, akkor kudarc esetén a képességét leszámítoljuk és a körülményeket felnagyítjuk, viszont ha sikeres lesz a vizsga, mind a képességét, mind a körülményeket felnagyítjuk.

Covington énérték(*self-worth*)-elmélete szerint két fő tudattalan motiváció áll az önakadályozó magatartás mögött. Az egyik az énfelnagyítási törekvés, mikor az egyén próbálja maximalizálni sikereit és minimalizálni kudarcait. A másik abból a megállapításból származik, hogy az emberek saját és a mások képességeit elért teljesítményük szerint határozzák meg, melyből végül értékességükre következhetnek. Ez alapján az elért teljesítmény az egyén értékességének mutatójaként szolgál. Ez szoros kapcsolatban áll a

rólunk kialakított képpel és önbecsülésünkkel. Mivel az egyik legfontosabb törekvésünk, hogy pozitív képet alakítsunk ki magunkról, az önakadályozás használata hasznunkra válhat (Covington, 1992).

Covington szerint az iskolai környezetben azt láthatjuk, hogy a tanulóknak nehézséget okoz egy teljesítményhelyzetre való felkészülés. Az énérték elmélete mentén azt lehet mondani, hogy a befektetett erőfeszítésnek nagy kockázata van. A tanulóknak egyszerűen kell nagy erőfeszítést tenniük a felkészülésbe, ha el akarják kerülni a kudarcot, és maximalizálni akarják sikerüket. Ez kockázatos lehet abban az esetben, ha végül kudarcot vallanak, mert akkor az erőfeszítésük ellenére elért rossz eredményt a gyenge képességeiknek fogják tulajdonítani, ami az elmélet szerint megegyezik értékességükkel. Ebben az esetben önértékelésük és pozitív megítélésük is csökkenhet. A tanulóknak tehát két lehetőségük van: vagy nem tesznek erőfeszítést a teljesítményhelyzetet megelőzően, és szembenéznek a következményekkel (rossz érdemjegy, szidás), vagy sok erőfeszítést tesznek, amivel kockáztatják megítélésüket. Ebben az esetben kiútként szolgálhat az önakadályozás, mert ekkor a befektetett energia, a teljesítmény és a képesség között nem lesz közvetlen kapcsolat. Az akadály segítségével tudattalanul megvédehetjük vagy felna-gyíthatjuk önünket (Covington, 1992; Covington és Omelich, 1979).

Az énérték-elmélettel kapcsolatban érdemes megemlíteni az önakadályozó emberek külső megítélésére vonatkozó kutatásokat. A kutatások többsége arra jutott, hogy az önhátráltatás valóban eléri célját, miszerint a megfigyelők kudarc esetén kevésbé kötik össze a rossz teljesítményt a cselekvő képességével, azonban mégis azt találták, hogy az önakadályozás negatív megítéléshez vezet. Rhodewalt és munkatársai kutatásában a vizsgálati személyek feladata az volt, hogy ítéljék meg mások teszten elért eredményeit. Az eredmények mindenkinél azonosak voltak, mégis az önakadályozó személyek teljesítményét negatívabban ítélték meg, mint aki nem élt akadályokkal. Továbbá az önakadályozó személyek motiválatlannak és kevésbé felelősségteljesnek tűntek másoknak (Rhodewalt és mtsai, 1994).

### Az önakadályozás fajtái

Az önakadályozás legismertebb csoportosítása Leary és Shepperd írásából származik. Ők elkülönítették az önakadályozás viselkedéses (*behavioral self-handicapping*) és mondott (*claimed self-handicapping*) formáját. Az előbbi típus önakadályozó cselekvéseket foglal magába, az utóbbi pedig verbális kijelentéseket az akadály meglétéről teljesítményhelyzet előtt (Leary és Shepperd, 1986). Mondott akadályokkal gyakrabban élünk, mivel ezek kevesebb kockázattal járnak, mint a viselkedésesek. Például kevesebb rizikóval jár egy vizsga előtt azt mondani, hogy rosszul érezzük magunkat, mint előző este ténylegesen sok alkoholt fogyasztani.

A viselkedéses önakadályozáshoz sorolható minden, ami tényleges akadály. Például tudatmódosító szerek használata, tanulás vagy gyakorlás megtagadása, elérhetetlen célok kitűzése. Ezzel szemben a mondott akadályok nem valóságosak, gyakran csak kifogások, indokok a közelgő kudarccal szemben. Ilyen lehet a mondott betegség, a rossz közérzet vagy stressz. A két típus közötti legnagyobb különbség, hogy míg a viselkedéses akadály befolyással van, addig a mondott akadály nincs befolyással a teljesítményre (Nagy és Molnár, 2017).

A korai kutatásokban kizárólag a cselekvéses önakadályozást vizsgálták valamilyen akadályozó szer használatával (Jones és Berglas, 1978), később viszont már a kijelentéses önakadályozásra is kiterjedtek a kutatások (Baumgardner és mtsai, 1985).

Diákok körében a viselkedéses akadályok leggyakoribb formája az erőfeszítés és gyakorlás hiánya teljesítményhelyzetek előtt. Ezt a formát többnyire az alacsony

énhatékonysággal rendelkező diákok szokták használni, akik meg vannak győződve a kudarc közeledtéről. Azok a diákok, akik mondott akadályokkal élnek, az előbbivel szemben nem számítanak kudarcra (Török, 2021). A leggyakoribb kijelentéses akadály a szorongás, a rossz lelkiállapot és testi közérzet közlése (Smith és mtsai, 1982).

A szakirodalomban két nézet uralkodik az önakadályozás megítélésével kapcsolatban. Az egyik, hogy az önakadályozás vonásszinten értelmezhető, a másik, hogy az önakadályozás megjelenése csupán szituációtól függ. Berglas és Jones már a kezdeti kutatásukban is úgy gondolták, hogy vannak olyan emberek, akik hajlamosabbak önakadályozni, mint mások (Jones és Berglas, 1978). Rhodewalt és az őt követő kutatók kezdték mélyebben is kutatni, hogy az önakadályozás milyen vonásokkal van kapcsolatban (Rhodewalt és mtsai, 1984). A NEO-PI-R személyiségteszt (Costa és McCrae, 1992) alapján mért neurocitással pozitív, míg a lelkiismeretesség skálával negatív kapcsolatot találtak (Bobo és mtsai, 2013). Továbbá azt találták, hogy a kudarcból való félelem, a szégyen iráni fokozott érzékenység és a kudarc utáni szégyenérzés kapcsolatban áll az önakadályozás használatával (Chen és mtsai, 2009; Elliot és Church, 2003). Ezzel szemben a szituációtól függő, állapotként értelmezett önakadályozás nézete szerint a szituáció és a kontextus határozza meg, hogy egy személy milyen valószínűséggel fog tudattalanul önakadályozni (Shepperd és Arkin, 1989).

### Az önakadályozást befolyásoló tényezők és következményeik

Sok tényező van hatással arra, hogy mikor használunk nem tudatos védekezési mechanizmust, mint az önakadályozás. Hat rá mind a teljesítményhelyzet jellege, a feladat típusa, a kontextus, az egyéni jellemzők és a hangulat.

A feladatok szempontjából azt mondhatjuk, hogy akkor élünk leginkább az önakadályozással, amikor az fontos és fenyegető számunkra, és az eredménye információval szolgál képességünkről (Török, 2021). Az elért teljesítményre hatással van, hogy közben egyedül vagy másokkal vagyunk. Kolditz és Arkin arra a kérdésre keresték a választ, hogy az önakadályozást a privát vagy a szociális szelf védelmében tesszük. Módosították Berglas és Jones eredeti kutatását úgy, hogy az egyik csoport kísérletvezető jelenlétében, a másik csoport egyedül döntött a gyógyszer fajtájának bevételéről. Azt találták, hogy a kísérletvezető jelenlétében többen választottak teljesítménygátló gyógyszert, mint egyedül (Kolditz és Arkin, 1982). A kísérletből látszik, hogy a személyek inkább a szociális szelf védelmében cselekedtek a kedvezőbb kép kialakítása érdekében.

A szituatív okok közül a hangulat is befolyásolja az önakadályozás megjelenését. Alter és Forgas kutatásukban azt találták, hogy azok a személyek, akik magasabb boldogságérzetet mutattak, szignifikánsan gyakrabban éltek az önakadályozás lehetőségével, mint akik alacsonyabb szintű boldogságot mutattak. Eredményüket a pozitív hangulat fenntartásával magyarázták, amely összefüggésbe hozható a kudarc kockázatának alacsony szintjével (Alter és Forgas, 2007).

Személyes jellemzőkkel kapcsolatban azt láthatjuk, hogy azok a személyek, akik kicsi, vagy semennyi esélyt nem látnak a sikerre, kevesebb erőfeszítést tesznek a közeli feladatok teljesítésébe, és több akadályt állítanak tudattalanul maguk elé. Ilyen maladaptív megküzdési formák leginkább bizonytalan szituációban jelennek meg, ahol nem vagyunk biztosak képességeinkben (Coudevylle és mtsai, 2008). Azok, akiknek az önakadályozás korábban már segített egy szituációt megoldani, később máskor is előnybe fogják részesíteni. Amennyiben ez a maladaptív stratégia kiskorban hatékonyak bizonyul, felnőttkorban nagyobb eséllyel fog újra megjelenni (Karner-Hutuleac, 2014).

Az önakadályozás pozitív hozadéka, hogy megvéd minket az ego fenyegető teljesítményhelyzetektől, mivel az akadály leszámítolja a képesség szerepét, siker esetén pedig

felnagyítja azt. További pozitívum, hogy az önakadályozásnak szorongást csökkentő hatása is van, melyet „az esélytelenek nyugalmának” is hívunk a köznyelvben (Török, 2021). Egy másik kutatásban azt találták, hogy csökkenti az önértékelési aggodalmat, amely végül magasabb szintű teljesítéshez vezethet (Snyder és Higgins, 1988). Az önakadályozást többször használják a boldog, jó közérzetű emberek, mivel hozzájárul a pozitív hangulat fenntartásához, így érzelmszabályozó hatással is rendelkezik (Drexler és mtsai, 1995).

Az önakadályozás egyértelműen több negatívummal rendelkezik, mint pozitívummal. Akik gyakran használják ezt a maladaptív stratégiát, azok gyakran rossz alkalmazkodással jellemezhetők, ami újabb önakadályozáshoz fog vezetni, ördögi kört kialakítva. Ezen túl azt is láthatjuk, hogy hosszútávon motiválatlanságot, negatív hangulatot eredményez, amely csökkent jólléthez és egészséghez vezet. Az önakadályozók többször használják tagadást, és többször fordulnak el a realitástól (Zuckerman és mtsai, 1998). Az iskolai önakadályozás hátránya, hogy habár rövidtávon segít a kudarc elkerülésében, hosszútávon a diák nem fogja tudni a számonkért ismereteket, és nem lesz információja valódi képességeit illetően, ami újabb önakadályozó magatartáshoz fog vezetni.

### **Az önakadályozás kapcsolata más pszichológiai változókkal: énhatékonyság, önértékelés, célorientáció, mindset és a társas támogatás**

#### *Az énhatékonyság és az önértékelés*

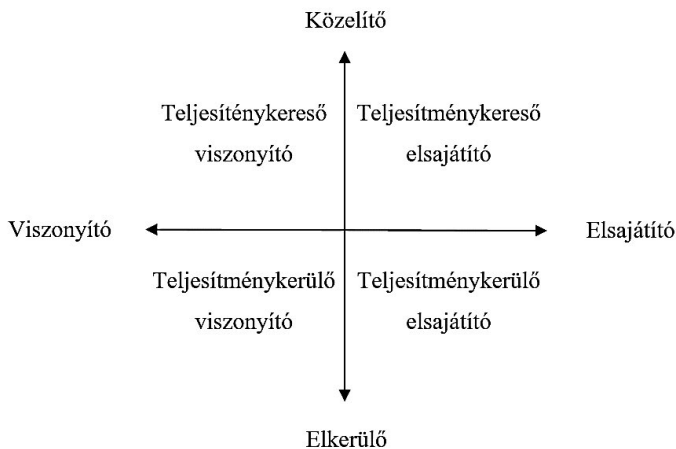
Az önakadályozás nem tudatos használata és az alacsony énhatékonyság, valamint önértékelés között pozitív összefüggést találtak a kutatók (Coudevylle és mtsai, 2008). Ez nem meglepő, mivel azok a diákok, akik kevés esélyt éreznek a sikerre és többet a kudarcra, gyakrabban akadályozzák tudattalanul önmagukat. Az iskolai elvárások fenyegetik a diákok énképét, önértékelését és másokban kialakított képüket is. Az alacsony önértékelésű diákok kevesebb erőfeszítést tesznek a feladatba, és gyakrabban hátráltatják magukat énjük védelmében. A szakirodalom szerint azonban az önakadályozást nem csak az alacsony, de a magas önértékeléssel rendelkező diákok is használják. Ennek az az oka, hogy kudarc esetén ők is sokat kockáztatnak, mivel veszíthetnek pozitív megítélésükből. Az alacsony önértékeléssel rendelkezők a pozitív énkép kialakítása miatt, míg a magas önértékelésű diákok énvédelmük miatt használják az önakadályozást (Ferradás és mtsai, 2016).

#### *Célorientáció*

A célorientáció kutatásának kezdete Atkinson (1964) munkájához köthető, aki elméletében elkülönítette a kudarcckerülő és a sikerorientált személyeket. Szerinte a kudarcckerülő emberekre jellemző, hogy elkerülő stratégiákat használnak, ha a kudarc esélyét észlelik. A sikerorientált személyek motiváltak, érdeklődők és hatékony stratégiákat használnak. Kutatásában azt találta, hogy a magasán sikerorientált személyek közepesen nehéz, míg a magas kudarcckerüléssel rendelkező emberek inkább nagyon könnyű, vagy nagyon nehéz feladatot választottak (Atkinson, 1957). Eszerint a kudarcckerülő emberek próbálják kerülni azokat a helyzeteket, melyek diagnosztikus információval rendelkeznek képességeiket illetően (Atkinson, 1964).

Dweck később megalkotta célorientációs elméletét, melyben tovább vizsgálta Atkinson eredményeit (Dweck, 1986). Ő is két célt különböztetett meg, melyek kapcsolatban állnak az önakadályozás használatával (Fejes, 2011). Az elsajátítási cél arra vonatkozik, hogy egy személy minél több tudást és képességet sajátítson el, míg a viszonyító célknál

mások túlteljesítésén és a pozitív benyomás keltésén van a hangsúly. Az elsajátítási célok esetében a tanulás általi fejlődés a fontos, mely során fejlődésünket saját, korábbi eredményeinkhez viszonyítjuk. A viszonyító célokkal rendelkezők gyakrabban használnak önakadályozást, mint az elsajátító célokkal rendelkezők, mivel nekik a végcél és az eredmény a fontos, nem a meglévő tudásuk gyarapítása (Fejes, 2011). Később Elliot és Church (1997) kibővítette Dweck elméletét, és a meglévő célokhoz még két dimenziót csatoltak. Az elsajátító és viszonyító célokhoz közelítő és elkerülő irányt rendeltek az alapján, hogy az egyén hogyan viselkedik teljesítményhelyzetekben. Ez alapján négy dimenziót alkottak (1. ábra).



1. ábra. A célorientációs elmélet ábrázolása Linnenbrink és Pintrich (2001. 254.) alapján

A teljesítménykereső elsajátítási célok esetében a cél az egyén fejlődése, tudásának gyarapítása. Belsőleg motiváltak, saját magukhoz hasonlítják teljesítményüket és mindent megtesznek a legjobb teljesítésért. A teljesítménykerülő elsajátítási céloknál szintén az egyén van a központban, ahol saját eredményeihez méri teljesítményét, azonban itt a cél a hiányos ismeretek és kudarc érzésének elkerülése. A teljesítménykereső viszonyító célok esetében az egyén már másokhoz méri a tudását, itt a legfőbb cél másoknál jobban teljesíteni. Végül pedig a teljesítménykerülő viszonyító céloknál a legfontosabb a másoknál rosszabb teljesítmény elkerülése. A témában készült kutatások alapján azt mondhatjuk, hogy az önakadályozás használata leginkább a teljesítménykerülő viszonyító célokkal van kapcsolatban. Minél erősebb a kudarcból való félelem, annál inkább akadályozza magát az egyén (Elliot és mtsai, 2006; Urdan és Midgley, 2001). Ezzel szemben teljesítménykereső elsajátítási dimenzióban negatív kapcsolatot találtak az önakadályozás megjelenésével (Chen és mtsai, 2009). Akiknek tudásuk gyarapítása a cél, azok nagyobb erőfeszítést fognak tenni, és mindent megpróbálnak a tananyag elsajátítása érdekében.

#### *Mindset implicit képességelmélet*

Dweck és Leggett megalkotta a mindset elméletét, melyben kétféle képességről szóló vélekedést különítettek el. Vannak, akik úgy vélik, hogy intelligenciájuk és képességeik veleszületettek és megváltoztathatatlanok, amit *fixed mindset* néven, azaz rögzült gondolkodásmódként neveztek el. Ezzel szemben vannak, akik úgy vélik, hogy képességeik javíthatóak, változtathatóak, amit *growth mindset*, vagyis fejlődési gondolkodásmódnak

neveztek el (Dweck és Leggett, 1988). Empirikus kutatások szerint azok a tanulók, akik úgy gondolják, hogy képességeik nem fejleszthetők, kevesebb erőfeszítést fognak tenni és több önakadályozással fognak élni, mint azok, akik úgy gondolják, hogy képesek fejlődni. A rögzült gondolkodásmódú csoport esetében az a cél, hogy minél jobb színben tüntessék fel magukat, míg a fejlődési gondolkodásmódú csoportnál a tanuláson lesz a hangsúly (Rhodewalt, 1994; Ommundsen, 2001).

#### *Társas támogatás*

A társas támogatás mértéke is meghatározza az önakadályozás megjelenését. A társas környezetünk támogatása csökkenti az önakadályozás esélyét, mivel az ad nekünk visszajelzést saját magunkat illetően. Akik megkapják a megfelelő támogatást, kisebb mértékű félelmet élnek át a teljesítményhelyzetek előtt, mivel nekik nincs szükségük képességeik elrejtésére. Jellemző rájuk az önbizalom, tudják értékeiket és erősségeiket (Török, 2021). Mind az iskolai környezet, mind a sport területén negatív összefüggést találtak az önakadályozás és a társas támogatás jelenléte között (Kalyon és mtsai, 2016; Wezyk 2011).

*Dweck és Leggett megalkotta a mindset elméletét, melyben kétféle képességről szóló vélekedést különítettek el. Vannak, akik úgy vélik, hogy intelligenciájuk és képességeik veleszületettek és megváltoztathatatlanok, amit fixed mindset néven, azaz rögzült gondolkodásmódként neveztek el. Ezzel szemben vannak, akik úgy vélik, hogy képességeik javíthatóak, változtathatóak, amit growth mindset, vagyis fejlődési gondolkodásmódnak neveztek el. Empirikus kutatások szerint azok a tanulók, akik úgy gondolják, hogy képességeik nem fejleszthetők, kevesebb erőfeszítést fognak tenni és több önakadályozással fognak élni, mint azok, akik úgy gondolják, hogy képesek fejlődni.*

## **A vizsgálat részletei**

### *Célok és hipotézisek*

Kutatásunk során az iskolai önakadályozást vizsgáltuk fiatal felnőttek körében az énhatékonyság, a célorientáció, a mindset és a társas támogatás viszonyában. A magyar szociálpszichológiai és pedagógiai pszichológiai szakirodalomban elhanyagolt témának számít az önakadályozás vizsgálata. Korábban nem volt egységes fogalomhasználat: az önkárosítás, önbénítés, önhátráltatás és önakadályoztatás szavakat egyaránt használtak (Török, 2021). A külföldi szakirodalomban számtalan publikáció foglalkozik az önakadályozás témájával, így indokolt és fontos a magyar nyelvű kutatások elvégzése.

Kutatásunk során a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1. Korábbi kutatások rávilágítottak arra, hogy a rögzült, vagyis *fixed mindsettel* rendelkező személyek gyakrabban használják az önakadályozás nem tudatos védekezési mechanizmusát, mivel nem gondolják, hogy képességeik fejleszthetőek (Rhodewalt, 1994; Ommundsen, 2001). Ez alapján első hipotézisünk, hogy a Mindset kérdőív által mért rögzült mindsettel rendelkező magyar tanulók magasabb eredményt fognak

elérni az SHS-H magyar nyelvű Önakadályozás skálán, mint a fejlődési mindsettel rendelkezők (Török, 2021; Jagodics és mtsai, 2022).

- H2. A szakirodalomban megjelent kutatások szerint a teljesítménykerülő viszonyító célokkal rendelkező személyek használják leginkább az önakadályozást, mivel legfőbb céljuk a kudarc elkerülése és a jó benyomás keltése. Ezzel szemben a teljesítménykereső elsajátító célokkal jellemezhetőek kevésbé használják az önakadályozást, mivel nekik a fejlődés és a tanulás a fő céljuk (Elliot és mtsai, 2006; Urdan és Midgley, 2001; Chen és mtsai, 2009). A második hipotézisünk, hogy a magyar nyelvű Célorientációs kérdőívben a teljesítménykerülő viszonyító dimenzióban elért pontszám pozitív, míg a teljesítménykereső elsajátító dimenzióban elért pontszám negatív összefüggést mutatnak az SHS-H Önakadályozás skálán elért eredményekkel (Pajor, 2013; Török, 2021).
- H3. Coudevyille és munkatársai (2008) kutatásukban azt találták, hogy az alacsony énhatékonysággal jellemezhető személyek gyakrabban élnek az önakadályozás lehetőségével, mint azok, akik bíznak képességeikben és esélyt látnak a siker elérésére. Harmadik hipotézisünk, hogy a magyar nyelvű Énhatékonyság kérdőívben elért és az SHS-H Önakadályozás skálán elért pontszám között negatív összefüggés látható a magyar diákok körében (Kopp és mtsai, 1993; Török, 2021).
- H4. Az élet több területén is negatív összefüggést találtak a társas támogatás mértéke és az önakadályozás nem tudatos használata között (Kalyon és mtsai, 2016; Wezyk 2011). Negyedik hipotézisünk, hogy a Társas Támogatás kérdőívben elért magas pontszám negatív kapcsolatot mutat az SHS-H Önakadályozás skálán elért pontszámmal a magyar fiatal felnőttek körében (Papp-Zipernovszky és mtsai, 2017; Török, 2021).

### *Minta*

Kutatásunkban 18 és 30 év közötti magyar fiatal felnőtteket vizsgáltunk kényelmi mintavételi módszerrel. A vizsgálatban azok a személyek vehettek részt, akik a kérdőív kitöltésének időpontjában tanulmányokat folytattak. A kérdőívet 2022 novembere és 2023 márciusa között 120 személy töltötte ki, akik mind megfeleltek az előzetes kritériumoknak, így senkit nem kellett kizárnunk a vizsgálatból. 91 nő (75,8%), 28 férfi (23,3%) és 1 „egyéb” (0,8%) megjelölésű személy töltötte ki. Életkor szempontjából azt láthatjuk, hogy a személyek 18 és 28 éves kor között helyezkednek el. A medián 21, az átlag 21,82 és a szórás 2,05 életév volt. A résztvevők 53,3%-a (64 fő) kizárólag tanul, míg 46,7 %-a (56 fő) tanul és dolgozik is egyszerre. A kitöltők mindegyike egyetemen vagy főiskolán végzi tanulmányait. A résztvevők 53,3%-nak van párkapcsolata (64 fő) és 0,8%-nak van gyermeke (1 fő).

### *Vizsgálati eszközök*

Az önakadályozás jelenségét négy változó viszonyában a következő kérdőívekkel vizsgáltuk.

#### SHS-H Önakadályozás skála

Az első az SHS-H magyar nyelvű lefordított és validált Önakadályozás skála volt (Török, 2021). Ez a kérdőív 15 tételt tartalmaz, melyre a vizsgálati személyeknek egy 1-től 6-ig terjedő skálán kell pontot adniuk, aszerint, hogy az adott állítás mennyire



jellemző rájuk (pl.: „Próbálok nem túlságosan bevonódni versengő tevékenységekbe, így nem bánt annyira, ha veszítek vagy gyengén teljesítek.”). A skálán a 4. és a 14. tétel fordított pontozású. A kapható maximális pontszám 90 pont, mely az önakadályozás használatának mértékét és gyakoriságát mutatja.

#### Mindset kérdőív

A második teszt a magyar nyelvű Mindset kérdőív volt, melyet az SZTE Pszichológiai Intézet munkatársai készítettek (Jagodics és mtsai, 2022). Ez egy nyolc tételes kérdőív, mely arra keresi a választ, hogy a kitöltő személy fejlődési vagy rögzült mindsettel rendelkezik. A kitöltők feladata egy 1-től 7-ig terjedő skálán pontozni az állításokat aszerint, hogy az mennyire jellemző rájuk. Az 1., 2., 3. és 8. tétel a rögzült, míg a 4., 5., 6., 7. tétel a fejlődési mindsetet méri. A fejlődési alskálát például a „Ha akarunk és teszünk érte, bármiben tudunk fejlődni.”, míg a rögzült alskálát az „Az emberi személyiség alapvetően genetikai adottság, amin nem lehet változtatni.” tételek mérik. A 4-4 tételekre adott pontszám összeadásával megkapjuk, hogy az illetőre mennyire jellemző a rögzült, valamint a fejlődési gondolkodásmód. Amelyiken több pontot ér el, az lesz a jellemzőbb rá.

#### Célorientációs kérdőív

A harmadik teszt a 2×2-es magyar nyelven validált Célorientációs kérdőívet volt (Pajor, 2013). Ez egy 20 tételes, 1-től 5-ig terjedő skálán értékelhető kérdőív. A skála négy dimenzióban 5-5 állítással méri a személy négyféle célorientációját. A teljesítménykereső elsajátító dimenzió egyik tétele például, hogy „Azért tanulok, hogy fejlődjek.”, a teljesítménykereső viszonyító céloké például, hogy „Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.”. A teljesítménykerülő elsajátítási célokat például a „Kellemetlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.”, a teljesítménykerülő viszonyító célokat pedig például az „El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.” tétel méri. Mind a négy dimenziót egy összesített pontszámmal lehet értékelni, aminek maximális értéke 25 lehet. A kapott értékekkel meg lehet vizsgálni, hogy mire milyen célorientáció és mekkora mértékben jellemző.

#### Énhatékonyság kérdőív

A 10 tételes Énhatékonyság kérdőívben egy 1-től 4-ig terjedő skálán kell értékelni az állításokat aszerint, hogy mennyire jellemző a kitöltőre (Kopp és mtsai, 1993). Ilyen tétel például, hogy „Megfelelő erőfeszítéssel majdnem minden problémára találok megoldást.”. A tételekre adott pontszámokat összeadva megkapjuk, hogy milyen mértékű énhatékonyság jellemez minket. Nincs fordított érték, minél nagyobb az összpontszám, annál nagyobb az énhatékonyságunk.

#### Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás kérdőív

A magyar nyelvű Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás kérdőív (Papp-Zipernovszky és mtsai, 2017) 10 tételből áll, és egy 1-5-ig terjedő skálán mérhető a családból, iskolából és a jelentős másoktól észlelhető társas támogatás mértéke. A családi alfaktort például a „Tudok a problémáimról beszélni a családommal.”, a baráti alfaktort például a „Számíthatok a barátaimra, amikor a dolgok rosszra fordulnak.”, valamint a jelentős mások alfaktort például a „Van legalább egy fontos személy a környezetemben, akivel meg tudom osztani az örömeimet és a bánatomat.” tételek mérik.

## Adatfelvétel

A vizsgálat az SZTE BTK Pszichológiai Intézet által előírt etikai szabályok alapján történt. A vizsgálati személyek az informált beleegyezési nyilatkozat tudomásul vétele után vehettek részt a kutatásban. A vizsgálat online formában zajlott egy Google Kérdőív kitöltésével. A kérdőívet az internetes közösségimédia-platformokon osztottuk meg (Facebook, Instagram).

A kitöltendő kérdőívcsomag elején a vizsgálat módját, célját, időhosszát, valamint az elérhetőségeket tüntettük fel. Ezután a résztvevők egy „Következő” gomb megnyomásával kezdhettek bele a kitöltésébe. Ez körülbelül 15-20 percet vett igénybe. Az első oldalon különböző demográfiai adatokra kérdeztünk rá, mint az életkor, a nem, tanulmányok végzésének helye és a párkapcsolati státusz. Ezután történt a kérdőívcsomag kitöltése. A kérdőívcsomagot abban az esetben lehetett beküldeni, amennyiben minden kérdést megválaszolt a kitöltő személy. A kérdőívet bármikor abba lehetett hagyni, azonban ekkor az nem lett beküldve. A kitöltőket előzetesen biztosítottuk, hogy anonim módon lesznek kezelve és elemezve válaszaik.

## Eredmények

### *Az alkalmazott kérdőívek leíró statisztikája és a mérőeszközök működése*

Az adatokat a Jamovi nevű statisztikai program segítségével elemeztük. Első lépésben a teszteken elért pontszámokat vizsgáltuk. Az SHS-H Önakadályozás skálán 0 és 90 pont közötti pontszámot lehetett elérni. Az  $N = 120$  fős mintán a pontszámok minimuma 26, maximuma 75 volt. A Shapiro–Wilk normalitásvizsgálat alapján teljesült az értékek normál eloszlása (Shapiro–Wilk = 0,566). A kérdőív átlagértéke  $M = 51,17$ ; mediánja  $Me = 52$ ; szórása pedig  $SD = 10,63$  volt (1. táblázat).

*1. táblázat. A résztvevők SHS-H Önakadályozás skálán elért eredményei*

Kérdőív neve	Min.	Max.	Shapiro–Wilk	Átlag	Medián	Szórás
Önakadályozás skála	26	75	0,566	51,17	52	10,63

A Mindset kérdőíven mért eredmények alapján megállapítható, hogy egy adott személy inkább rögzült vagy fejlődési mindsettel rendelkezik. A két gondolkodásmódot mérő tételekre összesen 28-28 pontot lehetett kapni. Az eredményekből azt láthatjuk, hogy az  $N = 120$  fős mintán a rögzült mindsetet mérő tételekre 5 és 28 pont között, a fejlődési mindsetet mérő tételekre 11 és 28 pont között érkeztek válaszok. A rögzült tételek átlagértéke  $M = 11,42$ , szórása  $SD = 4,28$  volt. A normál eloszlás nem teljesült, a Shapiro–Wilk-vizsgálat eredménye  $p < 0,001$  lett. A fejlődési mindset tételeinek átlagértéke ennél magasabb,  $M = 21,67$  lett, szórása pedig  $SD = 3,47$  volt. Az eredmények itt sem voltak normál eloszlásúak,  $p = 0,018$  (2. táblázat). A pontszámok összesítése után azt láthatjuk, hogy az  $N = 120$  kitöltő közül 5 főre jellemző a rögzült mindset, ők a rögzült mindsetet mérő tételekre több pontot kaptak, mint a fejlődést mérőkre ( $n_r = 5$ ). 115 fő esetében a fejlődési mindset volt a jellemző, ők a fejlődési gondolkodásmódot mérő tételeken kaptak magasabb pontszámot, mint a rögzült gondolkodásmódot mérőkön ( $n_f = 115$ ).

## 2. táblázat. Mindset kérdőív alskáláin elért eredmények összefoglalása

Alskála neve	Min.	Max.	Shapiro–Wilk	Átlag	Medián	Szórás
Rögzült mindset	5	28	< 0,001	11,42	11	4,23
Fejlődési mindset	11	28	0,018	21,67	22	3,47

A Célorientációs kérdőív négy céltípust mér 5-5 tétel segítségével. Ez alapján minden típusban maximum 25 pontot lehetett szerezni. Egyik típus esetében sem teljesült a normál eloszlás, a  $p$  érték minden esetben 0,05-nél kisebb volt. A teljesítménykereső elsajátító dimenzióban a vizsgálati személyek pontszáma 8 és 25 között volt;  $M = 19,02$  és  $SD = 3,31$  pontszámot kaptak. A teljesítménykereső viszonyító dimenzióban a minimum 5, a maximum 25 pont,  $M = 17,3$  és  $SD = 4,35$  volt. A teljesítménykerülő elsajátító céloknál a pontok 8 és 25 között mozogtak,  $M = 21,41$ ;  $SD = 3,51$  volt. A teljesítménykerülő viszonyító céloknál 5 és 25 pont között voltak a válaszok,  $M = 18,6$  és  $SD = 5,17$  volt. Azt láthatjuk, hogy az  $N = 120$  fő egyetemi hallgató közül a legtöbb pontot a teljesítménykerülő elsajátító dimenzióban, a legkevesebbet a teljesítménykereső viszonyító dimenzióban adták (3. táblázat).

## 3. táblázat. A Célorientáció kérdőív alskáláin elért eredmények összefoglalása

Alskálák neve	Min.	Max.	Shapiro–Wilk	Átlag	Medián	Szórás
Teljesítménykereső elsajátító	8	25	0,020	19,02	19	3,31
Teljesítménykereső viszonyító	5	25	0,006	17,30	18	4,35
Teljesítménykerülő elsajátító	8	25	< 0,001	21,41	22	3,51
Teljesítménykerülő viszonyító	5	25	< 0,001	18,60	20	5,17

Az Énhatékonyság kérdőíven a maximálisan szerezhető pont 40 volt. A Shapiro–Wilk-próba eredménye  $p = 0,111$  lett, vagyis normál eloszlásúak voltak az adatok. A pontszámok minimuma 15 és maximuma 40 pont volt. Az átlag  $M = 30,13$ , a szórás  $SD = 5,08$  volt (4. táblázat).

## 4. táblázat. Az Énhatékonyság kérdőíven elért eredmények összefoglalása

Kérdőív neve	Min.	Max.	Shapiro–Wilk	Átlag	Medián	Szórás
Énhatékonyság kérdőív	15	40	0,111	30,13	30	5,08

A Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás kérdőíven kapható maximális összpontszám 50 pont lehetett. A családi alskálánál az átlagolt értékek 1 és 5 pont között helyezkedtek el,  $M = 4,39$  és  $SD = 0,7$  volt. A baráti alskála esetében az értékek szintén 1 és 5 pont között voltak,  $M = 2,15$  és  $SD = 0,38$  volt. A jelentős mások alskála átlagolt összpontszáma 1,25 és 3,75 pont között volt,  $M = 3,34$  és  $SD = 0,53$  értékkel (5. táblázat). Az eredményekből látszik, hogy a legtöbb pontot a jelentős mások alskálára, míg a legkevesebb pontot a barátok támogatásának alskálájára adták a résztvevők.

5. táblázat. A Társas Támogatás kérdőív összpontszámának, valamint az alskálák átlagolt pontszámainak összefoglalása

Kérdőív és alskálák neve	Min.	Max.	Shapiro–Wilk	Átlag	Medián	Szórás
Társas támogatás kérdőív	17	50	< 0,001	44,36	46	5,99
Család alskála	1	5	< 0,001	4,39	4,5	0,71
Barátok alskála	1,33	3,33	< 0,001	2,86	3,0	0,52
Jelentős mások alskála	1,67	5	< 0,001	4,45	4,66	0,70

## A mérőeszközök működése

A tesztek, valamint a tesztek alskáláinak megbízhatóságát a Cronbach-alfa mutató kiszámításával vizsgáltuk. A vizsgálatban használt kérdőívek megbízhatóságát a 6. táblázat közli.

6. táblázat: A vizsgálatban használt kérdőívek leíró statisztikai adatai és megbízhatósága

Kérdőív neve	Alskála neve	Tételek száma	Cronbach-alfa mutató	Megbízhatóság
Önakkadályozás skála		15	0,67	Elégséges
Mindset kérdőív	Rögzült mindset	4	0,72	Elfogadható
	Fejlődési mindset	4	0,66	Elégséges
Célorientációs kérdőív	Teljesítménykereső elsajátító	5	0,72	Elfogadható
	Teljesítménykerülő elsajátító	5	0,78	Elfogadható
	Teljesítménykereső viszonyító	5	0,81	Jó
	Teljesítménykerülő viszonyító	5	0,87	Jó
Énhatékonyság kérdőív		10	0,85	Jó
Multidimenziós Észlelt Társas Támogatás kérdőív	Család	4	0,9	Kiváló
	Barátok	3	0,86	Jó
	Jelentős mások	3	0,72	Elfogadható

Megvizsgáltuk továbbá a Mindset kérdőívet (Jagodics és mtsai, 2022). Feltáró faktoranalízissel ellenőriztük a mérőeszköz mért faktorait. Feltételezéseinknek megfelelően kirajzolódott a várt faktorstruktúra. A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató meghaladta a 0,6-es értéket, vagyis általában a megfelelő kategóriába esett. A tételek a Bartlett-teszt során  $p < 0,001$  szignifikáns eredményt értek el, az összesített KMO értékünk pedig 0,67 lett. Az elemzés során két faktort igazoltunk, melyek tétélei megegyeznek az eredeti kérdőív skáláinak tétéleivel. A Mindset kérdőívben az 1., 2., 3. és 8. tétel a rögzült, míg a 4., 5., 6., 7. tétel a fejlődési mindsetet méri. A 7. táblázatban látható a kapott eredmény.

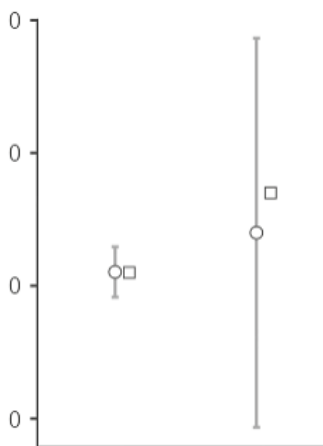
7. táblázat. A Mindset kérdőív feltáró faktorelemzése a faktortöltésekkel és a KMO mutatókkal

Tétel	Kétfaktoros szerkezet	
	1 (rögzült)	2 (fejlődési)
MS1	0,75	
MS2	0,56	
MS3	0,51	
MS4		0,61
MS5		0,50
MS6		0,58
MS7		0,54
MS8	0,65	

Tétel	KMO mutató
Összes tétel	0,67
MS1	0,69
MS2	0,70
MS3	0,77
MS4	0,59
MS5	0,61
MS6	0,65
MS7	0,71
MS8	0,61

### Hipotézisvizsgáló statisztikai próbák

Első hipotézisünk szerint a Mindset kérdőív által mért rögzült mindsettel rendelkező magyar tanulók magasabb eredményt érnek el az SHS-H magyar nyelvű Önakadályozás skálán, mint a fejlődési mindsettel rendelkezők. A Student's független mintás t-próba alapján a mindset és az önakadályozás használata között nincs látható szignifikáns különbség,  $t(118) = -0,607$ ,  $p = 0,545$  (2. ábra).

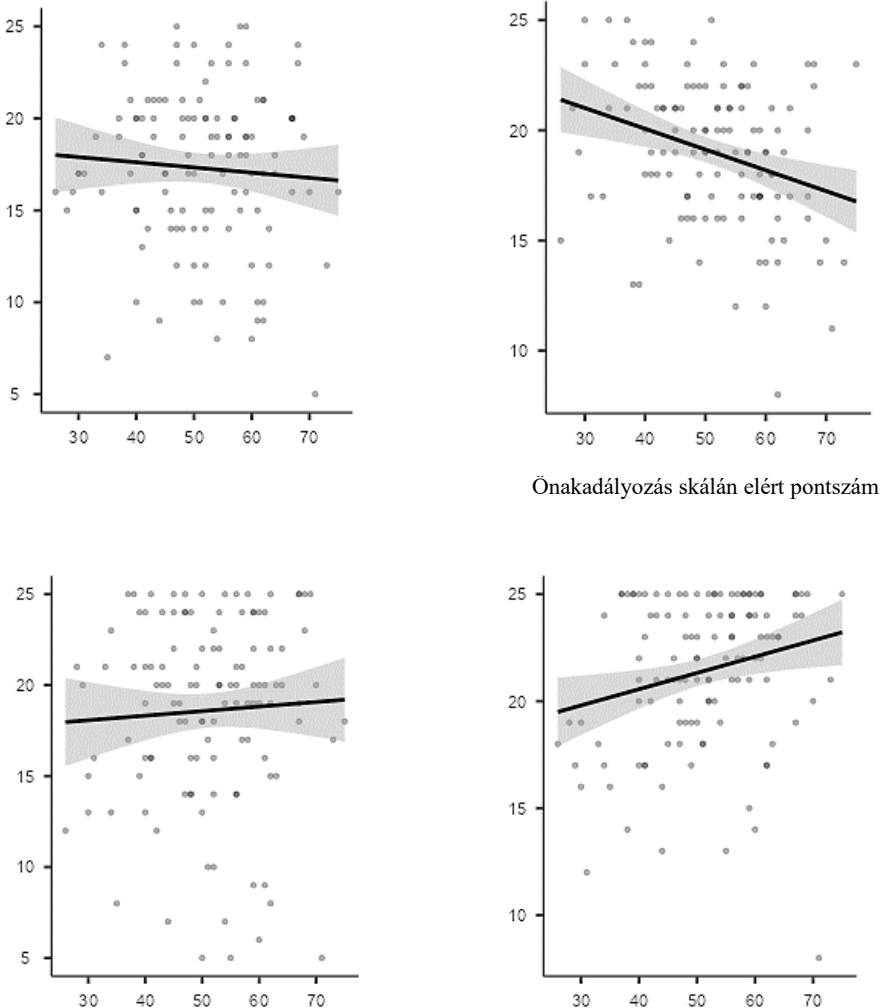


Fejlődési mindset Rögzült mindset

2. ábra. Az Önakadályozás és a Mindset kérdőíven elért pontszámok összefüggése

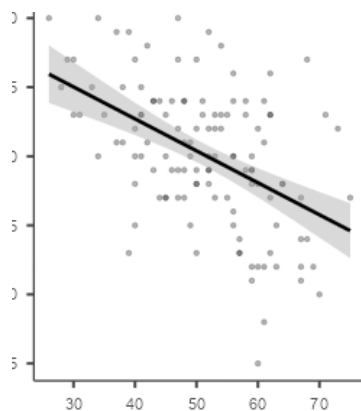
Második hipotézisünk szerint a teljesítménykerülő viszonyító dimenzióban jellemezhető célorientáció pozitív, a teljesítménykereső elsajátító dimenzió negatív összefüggést mutat az SHS-H önakadályozás skálán elért pontszámokkal. A hipotézisünk első része nem igazolódott, nem látható szignifikáns pozitív kapcsolat a teljesítménykerülő viszonyító dimenzió és az önakadályozás használata között,  $r(118) = 0,052$ ,  $p = 0,576$ . Hipotézisünk második része azonban igazolódott, valóban szignifikánsan negatív kapcsolat van

a teljesítménykereső elsajátító dimenzió és az önakadályozás között,  $r(118) = -0,303$ ,  $p < 0,001$ . Ez az eredmény közepes erősségű, negatív korrelációt mutat. A másik két dimenzió esetében azt láthatjuk, hogy míg a teljesítménykereső viszonyító céloknál nem látható szignifikáns összefüggés ( $r[118] = -0,069$ ,  $p = 0,455$ ), addig a teljesítménykerülő elsajátító célok szignifikánsan pozitív összefüggést mutatnak az önakadályozással,  $r(118) = 0,229$ ,  $p = 0,012$ . A korrelációs együttható kis erősségű pozitív irányú kapcsolatot mutat. Az eredmények szerint a teljesítménykereső elsajátító célok meglete csökkenti, a teljesítménykerülő elsajátítási célok meglete pedig növeli az önakadályozás használatának előfordulását (3. ábra).



3. ábra. Az Önakadályozás és a Célorientációs kérdőív alskáláin elért pontszámok összefüggése

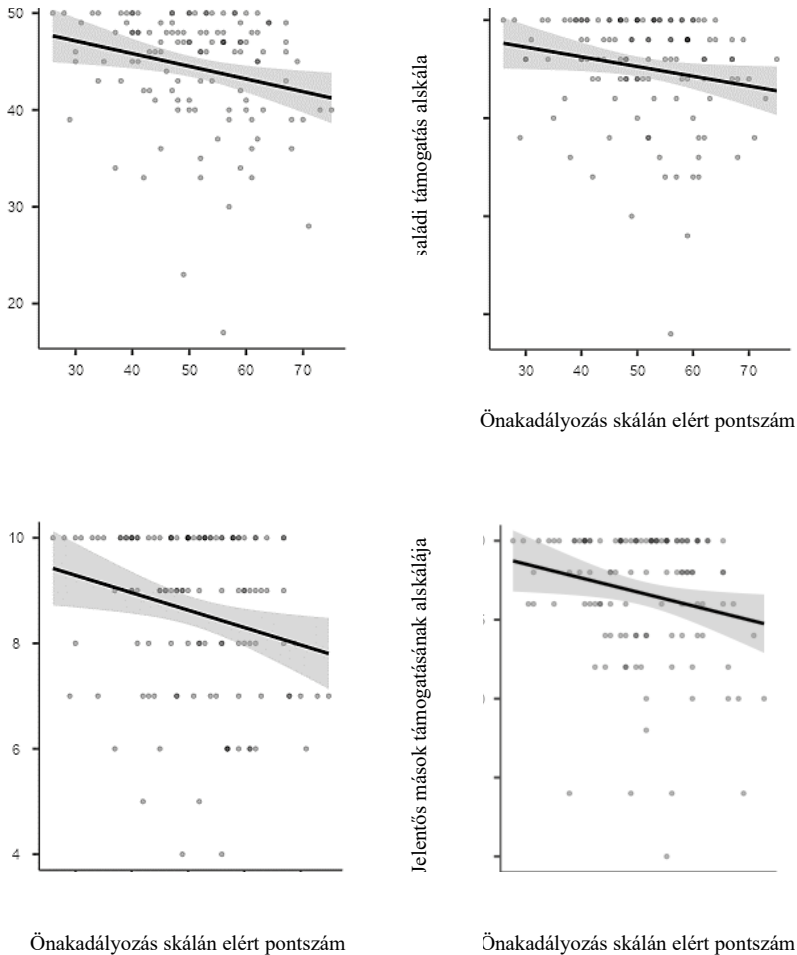
Harmadik hipotézisünk szerint a magyar nyelvű Énhatékonyság kérdőíven elért és az SHS-H önakadályozás skálán elért pontszámok között negatív összefüggés látható a magyar diákok körében. A korrelációs elemzés szerint hipotézisünk igazolódott, fordított arányosság van az énhatékonyság és az önakadályozás között,  $r(118) = -0,484$ ,  $p < 0,001$ . Erős negatív irányú kapcsolat látható, azaz minél nagyobb az énhatékonyság mértéke, annál kevésbé használ önakadályozást (4. ábra).



Önakadályozás skálán elért pontszám

4. ábra. Az Önakadályozás és az Énhatékonyság skálán elért pontszámok összefüggése

Utolsó hipotézisünk szerint a Társas Támogatás kérdőíven elért pontszám negatív kapcsolatot mutat az SHS-H önakadályozás skálán elért pontszámmal. Mivel magas mérési szintűek a változók, így ezt is Pearson korrelációval vizsgáltuk. Eredményül  $r(118) = -0,233$ ,  $p = 0,011$  értéket kaptunk, így ez a hipotézisünk is teljesült. Szignifikánsan negatív kapcsolat van köztük, így elmondható, hogy akik több társas támogatásban részesülnek, azok kevésbé élnek az önakadályozás lehetőségével (5. ábra). A Társas Támogatás kérdőív három alskálája a család, a barátok és a jelentős mások támogatását méri. A család alskála  $r(118) = -0,187$ ,  $p = 0,041$ ; a barátok alskála  $r(118) = -0,227$ ,  $p = 0,013$  és a jelentős mások alskála  $r(118) = -0,204$ ,  $p = 0,025$  értéket kapott az önakadályozás skálán elért pontszámokkal összefüggésben. Mindhárom alskála esetében kis erősségű és negatív irányú korreláció látható. Ez alapján az látható, hogy mind a három alskála összpontszáma szignifikánsan negatív kapcsolatot mutat az önakadályozás használatával (5. ábra).



5. ábra. Az Önbecézés és a Társas Támogatás skálán elért pontszámok összefüggése

### Megvitatás

Kutatásunk célja az önbecézés jelenségének vizsgálata volt tanulmányokat folytató magyar fiatal felnőttek körében. Az önbecézés négy változó viszonyában vizsgáltuk a szakirodalmi előzmények alapján. A statisztikai próbák során kapott eredmények csak részben igazolták hipotéziseinket. A négy hipotézisből kettő teljesen, egy félig és egy nem teljesült.

Első hipotézisünkben a mindset és az önbecézés összefüggését feltételeztük, azonban ez nem teljesült. Sem a fejlődési, sem a rögzült mindset esetében nem volt tapasztalható szignifikáns eredmény. Ez nem cseng egybe a korábbi empirikus kutatásokkal, ahol a fejlődési mindset esetén negatív, a rögzült mindset esetén pozitív kapcsolatot találtak (Rhodewalt, 1994; Ommundsen, 2001). Ennek oka a kutatásunk során fennálló limitációk között kereshető. A mintában található vizsgálati személyek 95,83%-ára (115 fő)



a fejlődési gondolkodásmód, 4,17%-ára (5 fő) a rögzült gondolkodásmód volt jellemző. Valószínűsíthető, hogy az eredményt befolyásolta a résztvevők jelentős aránytalan megoszlása a két csoport között. Továbbá a rögzült mindsettel rendelkező kitöltők között nagyobb volt a szórás, mint a fejlődési mindsettel rendelkezőknél, amit a 2. ábra is szemléltet. Ezen kívül mindkét esetben sérült az eredmények normál eloszlása.

Második hipotézisünk, mely a célorientáció négy típusa és az önakadályozás közötti összefüggéseket írta le, csak részben teljesült. A korábbi elméletek alapján azt feltételeztük, hogy a teljesítménykereső elsajátító dimenzióban negatív, a teljesítménykerülő viszonyító dimenzióban pozitív, míg a másik két dimenzió esetében nem találunk szignifikáns kapcsolatot az önakadályozással. Ennek első része igazolódott, miszerint azon személyek, akiknek legfőbb célja tudásuk gyarapítása és az új ismeretek megszerzése, kevésbé fognak akadályokat használni, mivel az hátráltatja őket a tanulásban. Ez megegyezik Chen és munkatársai (2009) eredményével. Második feltételezésünk nem teljesült, mivel nem találtunk szignifikánsan pozitív kapcsolatot az önakadályozás és a teljesítménykerülő viszonyító célok esetében. Ezzel szemben a teljesítménykerülő elsajátító céloknál szignifikáns pozitív kapcsolat mutatkozott. Az ilyen célokkal jellemezhető személyeknél a fő hangsúly a hiányos tudás és kudarc érzésének elkerülésén van. Mivel alapvetően a teljesítménykerülő személyekre igaz a kudarc és hibázás miatti szorongás és félelem, ezért ez az eredmény nem meglepő. Ahogy azt a korábbi eredmények is alátámasztották, a kudarcból való félelem,

a szégyen iránti fokozott érzékenység bejósolja az önakadályozás használatát (Chen és mtsai, 2009; Elliot és Church, 2003). A negyedik, teljesítménykereső viszonyító dimenzió és az önakadályozás között nem volt szignifikáns kapcsolat. Ezzel kapcsolatban eltérő empirikus eredmények születettek. Van olyan kutatás, ami szerint pozitív (Chen és mtsai, 2009), van, ami szerint negatív (Ommundsen, 2001) és van, ami szerint nincs összefüggés közöttük (Urduan és Midgey, 2001). A kutatások nem egyeznek abban, hogy ezen dimenzióban inkább adaptív vagy maladaptív stratégiákat használnak a személyek.

A harmadik és az ötödik hipotézisünk teljesült, melyben az énhatékonyságot és a társas támogatást vizsgáltuk az önakadályozás használatával kapcsolatban. A kapott adatokból látható, hogy minél nagyobb egy személy énhatékonysága és társas támogatása, annál kevésbé használ önakadályozást. Ez az eredmény kapcsolódik a Coudeville és munkatársai által leírt megállapításokhoz, miszerint a magabiztos személyek, akik esélyt látnak

*Második hipotézisünk, mely a célorientáció négy típusa és az önakadályozás közötti összefüggéseket írta le, csak részben teljesült. A korábbi elméletek alapján azt feltételeztük, hogy a teljesítménykereső elsajátító dimenzióban negatív, a teljesítménykerülő viszonyító dimenzióban pozitív, míg a másik két dimenzió esetében nem találtunk szignifikáns kapcsolatot az önakadályozással. Ennek első része igazolódott, miszerint azon személyek, akiknek legfőbb célja tudásuk gyarapítása és az új ismeretek megszerzése, kevésbé fognak akadályokat használni, mivel az hátráltatja őket a tanulásban. Ez megegyezik Chen és munkatársai (2009) eredményével. Második feltételezésünk nem teljesült, mivel nem találtunk szignifikánsan pozitív kapcsolatot az önakadályozás és a teljesítménykerülő viszonyító célok esetében.*

a sikerre, adaptív megküzdési stratégiákat választanak, és kevesebb önakadályozással élnek (Coudevylle és mtsai, 2008). A család, barátok és jelentős mások támogatása is segít a teljesítményhelyzet okozta szorongások csökkentésében, ezzel kevesebb önakadályozáshoz vezetve.

### Limitációk

Kutatásunk limitációjaként fontos kiemelni, hogy a vizsgálati minta nem volt reprezentatív sem a kor, sem a nemek tekintetében. Mivel a tanulmányokat folytató fiatal felnőttek csoportját vizsgáltuk 18 és 30 év között, ezért az adatokat nem szabad általánosítani a teljes populációra nézve. Nemek arányában is eltér a minta a célpopulációtól, mivel jóval több nő (75,8%) töltötte ki a kérdőívet, mint férfi. A kényelmi mintavétel és az önbevallásos kérdőívek is számos kérdést vetnek fel az eredményeket illetően. A vizsgálati személyek ezeket a tesztek saját megítélésük alapján töltötték ki, ami sokszor hibás választ eredményez. A tesztek felvételére online került sor, ami szintén egy limitáció lehet. Továbbá a statisztikai elemzések során láthattuk, hogy több változónál sem érvényesült a normál eloszlás. A kérdőívek alskáláinak megbízhatósága legtöbb esetben jó volt, az Önakadályozás skála, valamint a fejlődési mindset alskála esetében volt alacsonyabb, elégséges szintű a Cronbach-alfa értéke. Érdeemes még kiemelni, hogy kutatásunk különbözőségeket és együttjárásokat feltételezett és vizsgált, így a későbbiekben érdemes lenne oksági kapcsolatokra vonatkozó feltevéseket is kutatni. Ezen tényezők együttesen hatással lehetnek a kapott eredményekre, így a fentebb említett limitációkkal együtt érdemes vizsgálni a kutatás eredményeit.

### Összefoglalás

Mivel az önakadályozás alapvetően nem tudatos maladaptív megküzdési stratégia, így használata hosszútávon negatív hatással van az önakadályozó személyre. Ilyen hosszútávú negatív következmény például a rossz alkalmazkodás, a maladaptív tanulási stratégiák használata és az ismeretszerzés mellőzése, melyek újabb önakadályozáshoz vezetnek. Mind a tanulónak, mind a pedagógusoknak érdemes tudni a különböző preventív módszerekről, melyekkel megelőzhető vagy csökkenthető az önakadályozás használata. Pedagógusként alkalmazhatunk a feladatok előtt nyelvi primingot és taníthatunk a tanulóknak különböző hatékony tanulási módszereket ((McCrea és Flamm 2012; Zimmerman és Kitsantas, 2005). Ezenkívül fontos, hogy a tanulást fejlődési lehetőségként értelmezzék a diákok, és a hangsúly a tanulás folyamatán legyen, ne csak az eredményen. Az elsajátítási célok a feladatcélú tanórákkal (*task goal*) is fejleszthető, ahol a tanár a tanulás folyamatát és a befektetett energiát is értékeli (Urdan és mtsai, 1998; Nagy és Molnár, 2017). Továbbá a rendszeres, kis mennyiségű anyagrészt felölelő számonkérések csökkenthetik a diákok szorongását, ami kevesebb önakadályozást eredményez (Gadbois és Sturgeon, 2011).

## Irodalom

- Adler, A. (1929). *Problems of neurosis: A book of case histories*. Kegan Paul and Co., Ltd. DOI: [10.4324/9781315010250](https://doi.org/10.4324/9781315010250)
- Alter, A. L. & Forgas, J. P. (2007). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, *43*(6), 947–954. DOI: [10.1016/j.jesp.2006.07.009](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.07.009)
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, *64*(6), 359–372. DOI: [10.1037/h0043445](https://doi.org/10.1037/h0043445)
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Van Nostrand.
- Baumgardner, A. H., Lake, E. A. & Arkin, R. M. (1985). Claiming mood as a self-handicap: The influence of spoiled and unspoiled public identities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *11*(4), 349–357. DOI: [10.1177/0146167285114001](https://doi.org/10.1177/0146167285114001)
- Berglas, S. & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non-contingent success. *Journal of personality and social psychology*, *36*(4), 405. DOI: [10.1037/0022-3514.36.4.405](https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405)
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C. & Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, *55*(5), 619–621. DOI: [10.1016/j.paid.2013.04.010](https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.010)
- Chen, L. H., Chen, M. Y., Lin, M. S., Kee, Y. H. & Shui, S. H. (2009). Fear of failure and self-handicapping in college physical education. *Psychological Reports*, *105*(3), 707–713. DOI: [10.2466/PRO.105.3.707-713](https://doi.org/10.2466/PRO.105.3.707-713)
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological assessment*, *4*(1), 5. DOI: [10.1037/1040-3590.4.1.5](https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5)
- Coudevylle, G. R., Martin Ginis, K. A. & Famose, J.-P. (2008). Determinants of selfhandicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality*, *36*(3), 391–398. DOI: [10.2224/sbp.2008.36.3.391](https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.391)
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9781139173582](https://doi.org/10.1017/CBO9781139173582)
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of educational psychology*, *71*(2), 169. DOI: [10.1037/0022-0663.71.2.169](https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.2.169)
- Doliński, D., Szmajke, A. & Gromski, W. (1990). On the defensive function of own weaknesses: Self-handicapping strategy or excuses after failure? *Polish Psychological Bulletin*, *21*(2), 157–165.
- Drexler, L. P., Ahrens, A. H. & Haaga, D. A. (1995). The affective consequences of selfhandicapping. *Journal of Social Behavior & Personality*, *10*(4), 861–870.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, *41*(10), 1040. DOI: [10.1037/0003-066X.41.10.1040](https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040)
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, *95*(2), 256. DOI: [10.1037/0033-295X.95.2.256](https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256)
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, *72*(1), 218. DOI: [10.1037/0022-3514.72.1.218](https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218)
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and selfhandicapping. *Journal of Personality*, *71*(3), 369–396. DOI: [10.1111/1467-6494.7103005](https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005)
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W. & Huguet, P. (2006). Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment: a mediational analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *28*(3), 344–361. DOI: [10.1123/jsep.28.3.344](https://doi.org/10.1123/jsep.28.3.344)
- Fejes, J. B. (2011). A tanulási motiváció új kutatási iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, *111*(1), 25–51.
- Ferradás, M., Freire, C., Valle, A., Núñez, J., Regueiro, B. & Vallejo, G. (2016). The relationship between self-esteem and self-worth protection strategies in university students. *Personality and Individual Differences*, *88*, 236–241. DOI: [10.1016/j.paid.2015.09.029](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.029)
- Gadbois, S. A. & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 207–222. DOI: [10.1348/000709910X522186](https://doi.org/10.1348/000709910X522186)
- Gibson, B. & Sachau, D. (2000). Sandbagging as a self-presentational strategy: Claiming to be less than you are. *Personality and social psychology bulletin*, *26*(1), 56–70. DOI: [10.1177/0146167200261006](https://doi.org/10.1177/0146167200261006)
- Jagodics, B., Kóródi, K. & Szabó, É. (2022). *Mindset kérdőív*. Belső munkanyag.
- Jones, E. E. & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *4*(2), 200–206. DOI: [10.1177/014616727800400205](https://doi.org/10.1177/014616727800400205)
- Kalyon, A. Y. Ş. E., Dadandı, I. & Yazıcı, H. (2016). The relationships between self-handicapping tendency and narcissistic personality traits, anxiety sensitivity, social support, academic achievement. *Dusunen*

- Adam—*Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 29(3). DOI: [10.5350/DAJPN2016290305](https://doi.org/10.5350/DAJPN2016290305)
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American psychologist*, 28(2), 107. DOI: [10.1037/h0034225](https://doi.org/10.1037/h0034225)
- Kolditz, T. A. & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of personality and social psychology*, 43(3), 492. DOI: [10.1037/0022-3514.43.3.492](https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.492)
- Kopp, M. S., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1993): *Hungarian Questionnaire in Psychometric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research*. Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin.
- Leary, M. R. & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265. DOI: [10.1037/0022-3514.51.6.1265](https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1265)
- 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. (szerk.), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier. 251–269.
- McCrea, S. M. & Flamm, A. (2012). Dysfunctional anticipatory thoughts and the selfhandicapping strategy. *European Journal of Social Psychology*, 42(1), 72–81. DOI: [10.1002/ejsp.845](https://doi.org/10.1002/ejsp.845)
- Nagy, Z. & D. Molnár, É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363. DOI: [10.17670/MPed.2017.4.347](https://doi.org/10.17670/MPed.2017.4.347)
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2(3), 139–156. DOI: [10.1016/S1469-0292\(00\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(00)00019-4)
- Pajor, G. (2013): Serdülők teljesítménymotivációja a Célorientációs Elmélet tükrében. *PhD-értekezés*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Papp-Zipernovszky, O., Kékesi, M. Z. & Jám-bori, Sz. (2017). A Multidimenzióanalízis Észlelt Társas Támogatás Kérdőív magyar nyelvű validálása = Validation of the Hungarian version of Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 18(3), 230–262. DOI: [10.1556/0406.18.2017.011](https://doi.org/10.1556/0406.18.2017.011)
- Pulford, B. D., Johnson, A. & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 727–737. DOI: [10.1016/j.paid.2005.02.008](https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.008)
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of personality*, 62(1), 67–85. DOI: [10.1111/j.1467-6494.1994.tb00795.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00795.x)
- Rhodewalt, F., Saltzman, A. T. & Wittmer, J. (1984). Self-handicapping among competitive athletes: The role of practice in self-esteem protection. *Basic and Applied Social Psychology*, 5(3), 197–209. DOI: [10.1207/s15324834basp0503\\_3](https://doi.org/10.1207/s15324834basp0503_3)
- Shepperd, J. A. & Arkin, R. M. (1989). Self-handicapping: The moderating roles of public self-consciousness and task importance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(2), 252–265. DOI: [10.1177/0146167289152012](https://doi.org/10.1177/0146167289152012)
- Smith, T. W., Snyder, C. R. & Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test Anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 314–321. DOI: [10.1037/0022-3514.42.2.314](https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.2.314)
- Snyder, C. R. & Higgins, R. L. (1988). Excuses: Their effective role in the negotiation of reality. *Psychological bulletin*, 104(1), 23. DOI: [10.1037/0033-2909.104.1.23](https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.1.23)
- Török, L., Szabó, Zs. P. & Boda-Ujlaky, J. (2016). Az önakadályozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71 (3). DOI: [10.1556/0016.2016.71.3.6](https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.3.6)
- Török, L. (2021). Az önakadályozás okainak, illetve a kapcsolódó torzítások feltérképezése kérdőíves és kísérletes módszertannal. *PhD-értekezés*. PTE Szociálpszichológia Doktori Program, Pécs.
- Urdu, T., Midgley, C. & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101–122. DOI: [10.3102/00028312035001101](https://doi.org/10.3102/00028312035001101)
- Urdu, T. & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115–138. DOI: [10.1023/A:1009061303214](https://doi.org/10.1023/A:1009061303214)
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548. DOI: [10.1037/0033-295X.92.4.548](https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548)
- Wezyk, A. (2011). Relationships between Competitive Anxiety, Social Support and Self-Handicapping in Youth Sport. *Biomedical human kinetics*, 3, 72–77. DOI: [10.2478/v10101-011-0016-3](https://doi.org/10.2478/v10101-011-0016-3)
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In Elliott, A. J. & Dweck, C. S. (szerk.), *Handbook of competence and motivation*. Guilford Publications. 509–526.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C. & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1619. DOI: [10.1037/0022-3514.74.6.1619](https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1619)

### **Absztrakt**

Az önakadályozás egy olyan nem tudatos védekezési mechanizmus, melyet teljesítményhelyzetek előtt használhatunk. Megvédi énkünket és társas megítélésünket azáltal, hogy elhomályosítja a teljesítményünk és a képességeink közötti kapcsolatot. Kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az iskolai önakadályozás milyen összefüggést mutat a mindset, az énhatékonyság, a célorientáció és a társas támogatás mértékével a magyar fiatal felnőttek körében. A vizsgálatban összesen 120 fő vett részt a 18 és 28 év közötti korosztályból ( $M = 21,82$ ,  $SD = 2,05$  év). A vizsgálati személyek öt kérdőívet töltöttek ki online, kényelmi mintavételi módszerrel. Ezek az SHS-H Önakadályozás skála, a Mindset kérdőív, a Célorientációs kérdőív, az Énhatékonyság kérdőív és a Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás kérdőívek voltak. Eredményeink azt mutatták, hogy a társas támogatás, az énhatékonyság és a teljesítménykereső elsajátítási célok megléte szignifikánsan negatív kapcsolatot mutat az önakadályozás használatával. Ezzel szemben a teljesítménykerülő elsajátítási célok szignifikánsan pozitív összefüggést mutattak az önakadályozással. A célorientáció másik két típusa, valamint a fejlődési és az rögzült mindset esetében nem volt látható szignifikáns összefüggés.

**Kulcsszavak:** önakadályozás, mindset, énhatékonyság, célorientáció, társas támogatás