



## TANULÁST HÁTRÁLTATÓ, NEM HATÉKONY STRATÉGIÁK ÉS KORRIGÁLÁSI LEHETŐSÉGEIK

**Nagy Zoltán\* és D. Molnár Éva\*\***

\* *Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola*

\*\* *Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék,  
Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

Tanulmányunk a tanulási stratégiákkal foglalkozik, a témán belül specifikusan a nem hatékony (maladaptív) tanulási stratégiákkal (pl. önhátráltatás, halogatás, perfekcionizmus, defenzív pesszimizmus). Bemutatjuk a témában megjelent jelentősebb szakirodalmi megközelítéseket, a fontosabb fogalmakat és összefüggéseiket, majd néhány lehetséges módot a nem adaptív tanulási stratégiák korrigálására.

Sok tanulónak nehézséget okoz megfelelni az iskola által támasztott elvárásoknak. A keletkezett iskolai kudarcok számos esetben nem a problémák hatékony megoldására, hanem a problémák okozta negatív érzelmek kezelésére irányítják a tanulók figyelmét, amire nem mindig adnak adekvát választ. Ide sorolható a maladaptív stratégiák használata is a tanulás során. Hosszú távon számos pozitív hozadéka lenne, ha tudatosítanánk és adaptívvá tehetnénk a tanulást hátráltató stratégiákat, mivel kis változások is elindíthatnak olyan folyamatokat, amelyek végén a tanulók képességeiknek megfelelően teljesíthetnek, illetve kevesebb szorongással vennék a tanulás során fellépő akadályokat. Ennek első lépése a tanulást akadályozó stratégiák elméleti hátterének feltérképezése, a működésükben szerepet játszó okok és tényezők feltárása, valamint összefoglaló bemutatása. Elméleti, szakirodalmi összegzésről lévén szó, tanulmányunk célja az eddigi eredmények szintetizálása és összefoglalása, valamint pedagógiai szempontból releváns részeinek kiemelése.

A nem hatékony tanulási stratégiák ismertetése előtt elhelyezzük témánkat abban a fogalmi keretben, amelyben vizsgáltuk. Elméleti keretként az önszabályozott tanulás modelljét használjuk, két okból is. Egyrészt a hatékony tanulás fogalma mára már összenőtt az önszabályozott tanulással, másrészt a nem hatékony stratégiák működtetését gyakran az önszabályozás hiányával vagy alacsony szintjével magyarázzák (Eckert, Ebert, Lehr, Sieland, & Berking, 2016).

### **A tanulási stratégiák és az önszabályozott tanulás értelmezése**

Az önszabályozott tanulás fogalma és elmélete közel három évtizede van jelen intenzíven a pedagógiai szakirodalomban, aminek értelmezése, megközelítése számos változáson

ment keresztül az évek folyamán (l. D. Molnár, 2013). Az egyik korai, máig alapul vett értelmezés szerint „az önszabályozott tanulás olyan folyamat, amely során a tanuló belső, személyes céljaitól vezérelve szabályozza kognitív és metakognitív folyamatait, motivációját, viselkedését, és amely komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség révén valósul meg” (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988, p. 284). Fontos, hogy a tanulás önszabályozása a tanulótól szándékos aktivitást, tudatos irányítást igényel, amivel a kognitív (pl. tudása, gondolatai), a metakognitív (a folyamat tervezése, monitorozása, értékelése) és a motivációs (pl. céljai, önhatékonysága) területeit szabályozza, és viselkedését ennek megfelelően alakítja.

Az önszabályozott tanulás megvalósításához tanulási stratégiákat alkalmazunk, melyek olyan tanulási tevékenységekre vonatkozó gondolatok, stratégiai lépések, tervek összességékként értelmezhetők, amelyek révén az információ gyűjtését, feldolgozását és előhívását valósítjuk meg (Tóth, 2012). A tanulási stratégiákat típusuk alapján egyes kutatók három, mások négy kategóriába osztották, de a tipizálások közötti különbség elenyésző. Pintrich (1999) felosztásában kognitív, metakognitív és szabályozó, illetve forrásmenedzselési stratégiák szerepelnek, míg más kutatók a forrásmenedzselési stratégiákat tovább bontották motivációs és menedzselő stratégiákra (Boekaerts, 1997; Weinstein & Mayer, 1986). A kognitív stratégiák az információk kiválasztásával, kódolásával és elrendezésével kapcsolatosak (Weinstein, Husman, & Dierking, 2000). A metakognitív és szabályozó stratégiák a tervezésre, a tanulási folyamat monitorozására és értékelésére vonatkoznak (Csíkos, 2007; Winne & Perry, 2000). A forrásmenedzselési stratégiák a külső (pl. környezeti tényezők, idő) és belső (pl. szorgalom, erőfeszítés) erőforrások kezelését foglalják magukban (Pintrich, 2000).

### **A nem adaptív stratégiák értelmezése**

A nem adaptív (a szakirodalomban használatos a maladaptív vagy nem hatékony elnevezés is; a tanulmányban szinonimaként használjuk e kifejezéseket) tanulási stratégiákat a motiváció és a szelf szempontjából közelítjük meg, amihez a „célmegfogalmazások, a különböző motívumfajták, az énrre vonatkozó megítélések, mint az énkép, önbecsülés, önhatékonyság, önbizalom stb., és a különböző kontrolltevékenységek, monitorozás” tartoznak (Molnár, 2002, p. 65). Ezen komponensek a Pintrich-féle (2000) tipizálásban a metakognitív és szabályozó, valamint a forrásmenedzselési stratégiák kategóriájába tartoznak.

A maladaptív stratégiák rendszerezésében és elnevezésében nem található egyértelmű meghatározás. Sem a nemzetközi, sem a hazai szakirodalomban nem lelhető fel olyan elméleti modell, amelyben világosan kategorizálják a nem hatékony tanulási stratégiákat. Azonban találhatunk olyan általános megfogalmazást, amely nem okoz ellentmondást az olvasott szakirodalomban, és érvényesnek tekinthető az összes vonatkozó stratégiára. Urdan és Midgley (2001) értelmezése szerint a maladaptív stratégiák aláássák a teljesítményt. Tanulmányunkban mi is ezt az általános definíciót használjuk, és a nem hatékony tanulási stratégiák közül az önhátráltatás, a halogatás, a védekező pesszimizmus, valamint a perfekcionizmus stratégiákat mutatjuk be.

## Az önhátráltatás értelmezése, felosztása

Az önhátráltatás (self-handicapping)<sup>1</sup> az egyik legismertebb maladaptív stratégia, amit nemcsak a tanulás során, hanem az élet más területein is gyakran alkalmaznak. Az egyik legkorábbi meghatározás szerint az önhátráltatás egy olyan stratégia, amivel a diákok nem tudatosan akadályokat görgetnek a jó teljesítményük elé olyan szituációkban, ahol értékelik teljesítményüket, aminek következtében tanulmányi teljesítményük csökken (Jones & Berglas, 1978 as cited in Murray & Warden, 1992). Egy újabb értelmezés szerint „az önhátráltatás egy önértékelést védő technika, melynek alkalmazásával az önhátráltató személy azzal enyhíti a sikertelenségéből fakadó kellemetlen érzést, hogy annak okát képességei és kompetenciája helyett az önmaga által teremtett akadályokra hárítja” (Martin, Marsh, & Debus, 2001, p. 586). Urdan és Midgley (2001) empirikus adatokkal támasztotta alá, hogy annak a diáknak, akinek fontos volt, hogy milyen színben tűnik fel mások előtt, csökkentette erőfeszítéseit olyan helyzetekben, amikor nem volt lehetősége énképének, önértékelésének fenntartására. A definíciókból kiderül, hogy az önhátráltatás lényege a saját tevékenység (pl. tanulás, feladatbeadás) hátráltatása az én (képességek, énkép, önértékelés) védelme miatt.

Az önhátráltatás kialakulásában több tényező is fontos szerepet játszik. A tanulók akkor választják rendszeresen ezt a stratégiát, ha a múltban már segített egy nehéz szituációt megoldani, azaz hatékony megküzdési stratégiaként működött. Egy nehéz szituáció megoldása esetén, különösen kiskorban, a megküzdés ezen módja sikerként raktározódik el, ezért felnőttkorban is megmarad annak ellenére, hogy akkor már védekező mechanizmusként működik és hatékonyabb stratégiák is rendelkezésre állhatnak az önhátráltatás helyett (Karner-Huțuleac, 2014).

Számos módon kísérelték meg az önhátráltató stratégiák kategorizálását. A legszélesebb körben elterjedt csoportosítás Learytől és Shepperdtől (1986) származik, akik különbséget tettek a viselkedéses (*behavioral*) és az állított (*claimed*) önhátráltatás között (Leary & Shepperd, 1986). Viselkedéses önhátráltatásnak definiáltak mindent, ami tényleges akadályt jelent, és a tanulók önmaguk generálják (pl. erőfeszítés csökkentése egy nehéz vizsga előtt, a tanulása „feladása”). Ezzel szemben az állított önhátráltatás kifogás-keresés, mikor a személy azt állítja, hogy valamilyen nehézségbe ütközött (pl. rossz közérzet, halaszthatatlan teendők), viszont ez a tanulmányi teljesítményt nem feltétlen befolyásolja (Leary & Shepperd, 1986).

Kérdőívek válaszaiból leszűrhető, hogy az önhátráltató tanulók többsége az állított és a viselkedéses önhátráltatási stratégiát is szokta alkalmazni, de nem mindig ugyanabban a helyzetben (Ferradás, Freire, Núñez, Piñeiro, & Rosário 2017). Az önhátráltatást több kutató területspecifikus stratégiának tartja, ami megmagyarázza, miért kezdenek tanulók bizonyos feladatok előtt viselkedéses önhátráltatásba, míg más esetekben csak kifogásokat keresnek (Schwinger, 2013).

---

<sup>1</sup> Magyar nyelven önakadályoztatásnak, önsorsrontásnak is fordították (I. Török, Szabó, & Boda-Ujlaky, 2016). Mi az önhátráltatás kifejezést használjuk, mivel úgy gondoljuk, hogy ez a fogalom jobban kifejezi a stratégia lényegét: azt a folyamatot, amikor valaki nehezíti saját helyzetét, de nem akadályozza meg véglegesen, hogy véghez vigyen egy feladatot.

Arkin és Baumgardner (1985) klasszifikációjában a jó teljesítmény akadályai lehetnek külső tényezők, mint egy túl nehéz teszt vagy az időhiány, és belsők, mint a halogatás, a gyakorlás vagy a tanulás mellőzése (esetleg teljes hiánya), valamint a cél elérése érdekében tett erőfeszítések és a diák önmagával szembeni elvárásainak szisztematikus csökkentése. Ahogy Murray és Warden (1992) hivatkozik más szerzőkre, önhátráltató stratégiának számít a számonkérés közben fellépő feszültség, stressz, a droghasználat, a szociális szorongás és a hipochondria is.

Leonardi és Gonida (2007) megközelítése Leary és Shepperd (1986) tipológiájához áll közelebb. Bár abban egyetértenek velük, hogy a viselkedéses önhátráltatás a tanulók döntéseiből eredeztethető, viszont a fogalom párjának a szerzett (*acquired*) önhátráltatást választották. Ez a fogalom olyan tényezőket takar, amelyeket a tanulók nem tudnak befolyásolni, ilyen például a szorongás vagy a vizsgafeszültség (Leonardi & Gonida, 2007). A szerzett és az állított önhátráltatás között az a különbség, hogy utóbbi nem befolyásolja a teljesítményt, míg például a szerzett önhátráltatás következtében fellépő szorongás a teljesítményt a diák akaratán kívül akadályozza. Ha egy nem megfelelően felkészült (vagy felkészült, de ennek ellenére is szorongó) diáknak fáj a feje, az sikertelenség esetén megfelelő indokként szolgálhat a kudarcra, míg siker esetén még kompetensebbnek fogja érezni magát, mivel az akadályok ellenére is jól tudott teljesíteni (Karner-Huțuleac, 2014).

Mivel az önhátráltatás egyik legfontosabb célja az önértékelés, az önmagáról kialakított kép megvédése és fenntartása, nem meglepő, hogy szoros összefüggést fedeztek fel ezen maladaptív stratégia és a tanulók énképe között. Abban az erős versenyhelyzetben, amit a közép- és a felsőoktatás jelent, és ahol a diákokat rendszeresen a szorgalmuk és képességeik alapján értékelik, különösen fontos, hogy a tanulók milyennek látják magukat, ugyanis énképük nagymértékben befolyásolja eredményeiket. Azoknak a diákoknak, akiknek alacsony az önértékelése, fenyegetőnek érzik az oktatás támasztotta magas elvárásokat, és énképük védelme érdekében az önhátráltatást fogják választani, ami végül alááshatja iskolai sikerességüket (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011). Bár ezen összefüggés alapján szinte egyértelműen következne, hogy főként az alacsony önbecsülésű diákok használják az önhátráltatás stratégiáját, a témában megoszlik a kutatók véleménye. Egyesek szerint az alacsony önértékeléssel rendelkező tanulók jobban rá vannak szorulva az önhátráltatásra, mivel jobban megviseli őket a kudarc, viszont a magas önbecsülésű<sup>2</sup> tanulóknak több a védenivalójuk. Ennek tükrében a jelenlegi álláspont az, hogy az előbbi kategóriába tartozó diákok önvédelemre használják az önhátráltató stratégiákat, míg utóbbiak arra, hogy még jobb színben tüntessék fel magukat (Ferradás, Freire, Núñez, Regueiro, & Vallejo, 2016). Bár vizsgálatok szerint az alacsony önbecsülésű diákoknak kevésbé volt fájó szembesülni szegényes teljesítményükkel önhátráltató stratégiák alkalmazását követően, fordított helyzetben a személyes és szociális sikerekből fakadó sikerélményük nem volt olyan erős, mint az önhátráltatást nem alkalmazóknál (Murray & Warden, 1992).

A szociális sikerélmény csorbulásán túl a kutatások eredményeiből az is kirajzolódik, hogy az önhátráltatóknak még ha sikerül is környezetük véleményét tetszésük szerint befolyásolni, önmagukat továbbra is lustának tartják (Urđan & Midgley, 2001). Az időhúzás

---

<sup>2</sup> Az önértékelés és önbecsülés fogalmát szinonimaként használjuk.

és pótcselekvés rombolja a tanulók önmagukba vetett hitét, különösen akkor, amikor valamilyen fontos feladat rovására történik. Ez ördögi körhöz vezethet, hiszen később egyre hamarabb hagyják abba teendőiket és kezdenek újra pótcselekvésbe, aminek következtében önbizalmukat (önmagukba vetett hitüket) további önhátráltatással és kifogásokkal kényszerülnek menteni (Karner-Huțuleac, 2014).

Bár nemek tekintetében nem találtak jelentős eltéréseket az önhátráltatás alkalmazásának gyakoriságában, azok módjai nem azonosak. Képességek alapján történő értékelés előtt és közben mind a férfiak, mind a nők gyakran hivatkoznak olyan testi vagy lelki hátráltató tényezőkre, mint a betegség, szédülés, fáradtság, koncentrációhiány, idegesség vagy pánikroham (Karner-Huțuleac, 2014). A megmérettetés előtti alkohol- vagy drogfogyasztás, a tanulás vagy a gyakorlás kihagyása inkább a férfiakra jellemző (Onwuegbuzie, 2004 as cited in Karner-Huțuleac, 2014). Egy ausztrál kutatás szerint a középiskolás lányok fokozott teljesítményt igénylő terhelés alatt magasabb stresszt mutattak és erősebben szorongtak, mint a fiúk, viszont ezeket a kihívásokat célorientáltan közelítették meg, és az elvárások teljesítésére fókuszáltak. A fiúk ezzel szemben önhátráltató stratégiákhoz folyamodtak a stressz csökkentése érdekében, ami egyben magyarázatként szolgálhat arra, miért érnek el a lányok általában jobb eredményeket a köz- és a felsőoktatásban egyaránt (Smith, Sinclair, & Chapman, 2002).

### A halogatás értelmezése

Vannak, akik a halogatást az egyik leggyakoribb önhátráltató stratégiaként értelmezik, és gyakran a halogatás méréséből vonnak le következtetéseket az önhátráltatásra vonatkozóan (Clarke & MacCann, 2016). A halogatás leginkább elfogadott, tanulással kapcsolatos jelentése szerint „olyan maladaptív megküzdési stratégia, mely során a tanuló egy feladat elvégzését későbbre halasztja, ami stresszt, érzelmi diszkomfortot és büntudatot von maga után” (Kim & Seo, 2015, p. 27), továbbá járhat álmatlan éjszakákkal és pánikkal is (Jadidi, Mohammadkhanib, & Tajrish, 2011).

Egyes kutatók szerint a halogatás nem más, mint az érzelmi önszabályozás és az önszabályozott tanulás kudarca, ami során a tanulók az erőfeszítést igénylő, így kellemetlen érzésekkel járó feladatok helyett rövid távú és kellemes foglalatosságokba kezdenek (Tice & Bratslavsky, 2000). Ez a hosszú távú gyarapodás rovására történik, és a folyamat végeredménye éppen ellentétes a céljával, ugyanis a tanulók az elkerülő stratégiák következtében büntudatot éreznek (Eckert et al., 2016).

A halogatásra Sherry, Stoeber és Ramasubbu (2016) önlegyőző viselkedésként (*self-defeating behaviors*) utal, ezen belül az önhátráltatás fogalomkörébe tartozóként veszi. Henlsey (2014) is önlegyőző viselkedésként definiálja, viszont nem sorolja az önhátráltatás kategóriájába, csak azzal összefüggőként kezeli. Más kutatók korábbi munkáikban maladaptív megküzdési stratégiaként említették (Ferrari, 1992). Ehhez kapcsolhatók azon megközelítések is, amelyek a halogatást az érzelmelek szabályozása felől közelítették meg, és kiemelték, hogy a halogatás negatív megerősítésként működik, mivel a halogató elnapolja az averzív ingerek forrásainak megoldását, és nem alakul ki ezek elviselésének képessége (Eckert et al., 2016).

A halogatásnak egyéntől függően számos oka lehet, de jellemzően nem racionális döntés eredménye (Corkin, Yu, & Lindt, 2011). Ha egy feladat túlságosan bonyolult, vagy a diák nem képes prioritásokat felállítani, könnyen halogatásba kezdhet. A kihívások okozta szorongás lehet a halogatás oka, de következménye is egyaránt; mérések eredményei alapján a halogatás erősen korrelál a szorongással és más neurotikus jellemzőkkel (Sherman, 1981). Ugyanakkor a halogatók gyakran önállótlank, mivel kialakult bennük a szokás, hogy mások megoldják helyettük a problémákat, így a cselekvés idejét addig halasztják, amíg ez meg nem történik (Sherman, 1981). Leggyakrabban azoknál a tanulóknál fordul elő, akik nem az elsajátítás céljából tanulnak és önszabályozott tanuláskuk gyengén működik, amit azon mérések is alátámasztanak, amelyek negatív korrelációt találtak a halogatás és az időmenedzsment, a rendszerezés, a tanulásba fektetett erőforrások, valamint a kognitív és a metakognitív stratégiák használata között (Howell & Watson, 2007).

Korosztályt tekintve, a halogatás főként az egyetemista diákok körében nagyon gyakori, a megkérdezettek fele halogat rendszeresen oly módon, hogy abból problémái származnak (Eckert et al., 2016). Bár sokan azzal érvelnek, hogy azért hagyják a felkészülést az utolsó pillanatra, mert jobban tudnak nyomás alatt dolgozni, általában csak nem látnak magukban elég potenciált a feladat sikeres teljesítésére, ami szorongást és halogatást szül. Több kutató is arra a következtetésre jutott, hogy amennyiben feszültek vagy szomorúak vagyunk, valamint, ha úgy érezzük, nem vagyunk urai a feszültséget okozó szituációnak, többet halogatunk (Eckert et al., 2016). Szintén egyre gyakrabban azonosítható jelenség, hogy az egyetemisták azért kezdenek újabb diplomák megszerzéséhez, mert félnek a munkába állástól és az önálló felnőtt élet megkezdésétől (Gadbois & Sturgeon, 2011).

A halogatás alkalmazásának számos negatív következménye lehet. Egyetemistákkal végzett vizsgálatokból kiderült, hogy az önhátráltató diákoknak negatívabb az énképe, problémát jelent számukra az önszabályozás, alacsonyabb az önhatékonyságuk, valamint több felületes tanulási stratégiát alkalmaznak (Gadbois & Sturgeon, 2011). Bár a halogatás minden szempontból maladaptívnek tűnhet, már egyre több kutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy létezik egy adaptív formája is, ami nem okoz szorongást és nem korrelál negatívan a tanulmányi eredményekkel (Jadidi et al., 2011). Több kutató úgy ítélte meg, a halogatás mérésére használt általános kérdőívek nem fedik le elégségesen a fogalom összes komponensét, így elválasztották egymástól a maladaptív és az adaptív halogatást (Corkin et al., 2011). Utóbbi az aktív halogatás (*active delay*) nevet kapta. Bár a magyar nyelvben ez a különbség nem jelenik meg, az angol nyelvű szakirodalomban a halogatásként fordítandó *procrastination* szót *delay*-re cserélték. A változtatás oka, hogy az aktív halogatás (*active delay*) fogalma a halogatásával (*procrastination*) több ponton nem összeegyeztethető. A halogatással ellentétben az aktív halogatás szándékos döntés eredménye, ami azt jelenti, hogy nem irracionális és nem az önszabályozás kudarca, mint maladaptív változata esetén, továbbá nem okoz szorongást és büntudatot (Corkin et al., 2011).

Aktív halogatás esetén egy diák egy feladat elvégzését elhalasztja, mivel később megfelelőbb körülmények között végezheti munkáját. Ferrari (1992) szerint ide tartoznak azok a halogatók is, akik „szándékosan az utolsó pillanatra hagyják feladataikat, mivel úgy érzik, a határidő okozta izgalom elősegíti a hatékony munkavégzésüket.” (Ferrari, 1992 as cited in Corkin et al., 2011, p. 603). Egy 206 főiskolás részvételével végzett mérés alapján

az aktív halogatás pozitívan korrelál a tanulmányi teljesítménnyel, az önhatékonysággal és az önszabályozással, így az aktívan halogató tanulók közelebb állnak a nem halogatók csoportjához, mint a maladaptív halogatóékhoz (Corkin et al., 2011). Mindezen pozitív tulajdonságok ellenére az aktív halogatás és a halogatás között hasonlóság is van, mégpedig az, hogy negatívan korrelálnak az elsajátítási céllal, ami arra enged következtetni, hogy ezen stratégiákat a teljesítményorientált tanulók preferálják (Corkin et al., 2011).

### A perfekcionizmus értelmezése

A perfekcionizmus (*perfectionism*) az önhátráltatással gyakran kapcsolatba hozott stratégia, számtalan tanulmány vizsgálja a két fogalom kapcsolatát, általában egyéb faktorokkal kiegészítve. A kutatók korábban kizárólag negatív tulajdonságnak tartották, általában kényszeres világlátásként tekintettek rá, melyben a feladatokon túlmutató, kimagasló teljesítményen kívül más nem elfogadható (Lo & Abbot, 2013). Ez a felfogás később finomodott, mivel akkori formájában nem nyújtott elégséges magyarázatot több viselkedésformára. A fogalom multidimenzióssá bővült, feltárták a fogalom intra- és interperszonális elemeit, valamint megállapították, hogy a perfekcionizmus nem minden esetben káros az egyénre nézve, így elkülönítették egymástól az adaptív (normál) és a maladaptív (neurotikus) formáit is (Lo & Abbot, 2013).

Adaptív perfekcionizmus esetén az egyéneknek magas elvárásaik vannak önmagukkal szemben, viszont megengedőbbek saját magukkal, és ha sikerül elérniük adott céljaikat, elégedettséget éreznek (Lo & Abbot, 2013). Ezen elvárásokat aktív megküzdéssel abszolválják, így megszüntetve az elvárások okozta terhet (Gong, Fletcher, & Bolin, 2015). Az adaptív perfekcionizmus mérései során azt találták, hogy magas önhatékonysággal, önbecsüléssel és elégedettséggel jár (Lo & Abbot, 2013). Az adaptív perfekcionista tanulmányi munkájuk elismerése motiválja, érdekli őket mások véleménye a gondolataikat és munkájukat illetően, de másokhoz viszonyítják sikerességüket. Gyakrabban használnak adaptív tanulási stratégiákat: a problémák kritikus megközelítését, a metakognitív, a forrás-, valamint a motivációmenedzselő stratégiákat. Bár ezen összefüggések előnyösek lehetnek a tanulmányi átlag szempontjából, extrinzik motiváció hajtja őket olyannyira, hogy nem találtak összefüggést az adaptív perfekcionizmus és az intrinzik motiváció között (Mills & Blankstein, 2000).

Ezzel szemben a maladaptív perfekcionista tanulót a kudarcától való félelem hajtja (Turner & Turner, 2011). Míg az adaptív perfekcionista tudnak örülni sikereiknek, belőlük hiányzik az elégedettség, mivel céljaik nem realizáltak, és nem tudják tolerálni hibáikat (Lo & Abbot, 2013), sőt a félelmük forrása maga a hibázás, ami esetén felnagyítják a hibák jelentőségét és az átlagosnál csalódottabbá, sőt dühössé teszi őket. A teljesítménycentrikusságukból adódóan ellentmondásos, hogy bár sok dologgal foglalkoznak egyszerre, nem sok eredményt tudnak felmutatni, mivel nem akarnak semmit kiadni a kezükből, amíg nem tökéletes. Mivel félnek környezetük bírálataitól, sokat is halogatnak (Sherman, 1981).

A tanulmányban a perfekcionizmus alatt a maladaptív perfekcionizmusra fókuszálunk, ami a felhasznált szakirodalom alapján (Gong et al., 2015; Lo & Abbot, 2013) mint túlzott önkritikusság és teljesítménycentrikusság definiálható, aminek következtében a tanulókat

túlságosan érzékenyen érintik saját és/vagy mások hibái. A perfekcionista gyakran a végletek emberei, akik számára csak teljesen jó vagy teljesen rossz megoldások léteznek, valamint úgy érzik, sosem elég jó, amit csinálnak, mivel magukkal szemben támasztott elvárásaik túlzóak. A lehetetlen elvárásokból fakadó feszültséget önhátráltató stratégiákkal próbálják csökkenteni, amiket a teljesítménykerülő cél hajt (Gong et al., 2015; Lo & Abbot, 2013). A maladaptív perfekcionista kevesebb hatékony tanulási stratégiát alkalmaznak és nem kitartóak unalmas vagy nehéz feladatok esetén. Ez gyakran abból fakad, hogy nyomást éreznek a szülők vagy más fontosnak ítélt személyek felől, és kialakul bennük, hogy a környezetük elvárásainak való megfelelés, nem pedig a tanulás öröme miatt kell tanulni (Mills & Blankstein, 2000).

A maladaptív perfekcionizmus mindezen összefüggései ellenére egy főiskolások részvételével végzett vizsgálat eredménye szerint a perfekcionizmus csak gyenge szálakon függ össze a tanulmányi átlaggal. A kutatás két szemeszteren keresztül követte a tanulókat, és bár azt találták, hogy a maladaptív perfekcionista tanulók alacsony önhatékonyságról számoltak be, elégedetlenek voltak jegyeikkel, és úgy érezték, nehezen tudnak megfelelni a velük szemben támasztott elvárásoknak, ez nem jelentkezett jelentős mértékben érdemjegyekben (Rice, Lopez, Richardson, & Stinson, 2013). Más kutatások ezzel szemben egyetemisták körében azt találták, hogy a perfekcionizmus szignifikánsan összefüggött a szemeszter végi érdemjegyeikkel, negatívan befolyásolva azokat (Kljajic, Gaudreau, & Franche, 2017). Azt figyelembe véve, hogy a maladaptív perfekcionizmus összefügg a depresszióval és a kiégéssel (Kljajic, Gaudreau, & Franche, 2017), az érzelmek elnyomásával (Tran & Rimes, 2017), az elkerüléssel és a töprengéssel (Van der Kaap-Deeder et al., 2016), valamint a társas szorongással (Laurenti, Bruch, & Haase, 2008), valószínűsíthető, hogy hosszabb idő szükséges ahhoz, hogy hatása szignifikánsan megjelenjen az érdemjegyekben.

### A védekező pesszimizmus

A védekező pesszimizmus (*self-defensive pessimism*) az önhátráltatással gyakran együtt említett fogalom, ugyanis mindkét stratégia az önértékelést hivatott megvédeni. Egyéb tényezőikben is sok hasonlóság mutatkozik a két fogalom között. A következőkben a fogalmat és az eddig ismertetett stratégiákkal való összefüggéseit mutatjuk be. A fogalomra – akárcsak az önhátráltatásra – önvédő stratégiaként hivatkozik a szakirodalom nagy része (Schwinger, 2013; Hirt, Eyink, Hendrix, & Galante, 2016), ugyanakkor a stratégia szó szinonimájaként használják a viselkedést és a mechanizmust is. A tanulmányban a leginkább elterjedt stratégia kifejezést használjuk.

A védekező pesszimizmus fogalmat Norem és Cantor (1986) vezette be. Szerintük akkor van szó védekező pesszimizmusról, amikor az indokoltnál alacsonyabbak a magunk felé támasztott elvárásaink, és a megmérettetés előtt több lehetséges kimenetelt is átgondolunk annak érdekében, hogy felkészítsük magunkat az esetleges rossz teljesítmény következményeinek elviselésére (Norem & Cantor, 1986). Martin és munkatársai (2001) a védekező pesszimizmust két, egymástól jól elkülöníthető komponense osztozták, a reflektivitásra (*reflectivity*) és a védekező elvárásokra (*defensive expectations*). Jelen eset-



ben az elvárás nemcsak a saját magunk felé állított értékeket jelenti, hanem magában foglalja a várható eredményt is. Egy dolgozat esetén ez azt jelenti, hogy nem mindegy, hogy egy tanuló tart a bukástól, ezért minden lehetséges buktatót átgondol, vagy ténylegesen arra számít, hogy meg fog bukni. Előbbi komponenst nevezik reflektivitásnak, utóbbit védekező elvárásnak (Norem & Illingworth, 1993). Bár mindkettő a kudarc elkerülésére irányuló stratégia, a reflektivitás, a védekező elvárásokkal ellentétben, sikerorientált megközelítés. Ha a diáknak van elegendő erőforrása arra, hogy minden lehetséges buktatóra felkészüljön, a reflektivitás stratégiája enyhíti a szorongást, és adaptív védekező stratégiaként funkcionál (Martin et al., 2001). Ha a védekező pesszimizmusból hiányzik a sikerorientáltság, és a diák meg van győződve arról, hogy rosszul fog teljesíteni, kevesebb energiát fog fektetni a felkészülésre, és önbeteljesítő jóslatként olyan döntések sorozata felé tereli önmagát, mellyel ténylegesen csökkenti a siker esélyét. A védekező elvárások stratégiáját alkalmazó diákok nem a kudarcot védik meg magukat, hanem a szerintük biztosan bekövetkező kudarc okozta következményektől (Martin et al., 2001).

A védekező pesszimizmust, akár csak az önhátráltatást, egy nehéz szituáció vagy egy megoldásra váró feladat váltja ki. Közös bennük, hogy mindkettő a megmérettetés előtt történik, leginkább olyanoknál, akiknek vagy alapvetően alacsony az önbecsülésük, vagy egy adott szituációban nem érzik saját képességeiket elégnek, így kontrollt vesztenek. Mindkettő elkerülő megküzdési stratégia, hosszú távon gyengébb tanulmányi teljesítménnyel és szorongással jár (Ferradás et al., 2017). A védekező pesszimisták és az önhátráltatók is a negatív oldaluk felől közelítik meg a kihívásokat (Ross, Canada, & Rausch, 2002). A védekező pesszimizmus reflektív típusát alkalmazó diákok ezt a helyzetet úgy próbálják meg kezelni, hogy mindenre felkészülnek, ezzel csökkentve a kudarc lehetőségét, a védekező elvárásokat alkalmazók beletörődnek a gyengébb teljesítménybe és csökkentik elvárásaikat, az önhátráltatók pedig úgy kísérlik meg környezetük befolyásolását, hogy a kudarcot ne képességeiknek, hanem külső tényezőknek tulajdonítsák.

Az önvédő stratégiákban fontos szerepet játszik az önbecsülés. Az önhátráltatás esetén minél alacsonyabb egy diák önbecsülése, annál alacsonyabb az önhátráltatást kiváltó ingerküszöb. Egy szemléletes hasonlattal élve Rhodewalt (1994) az önbecsülést egy averzív ingereket mérő barométernek nevezte, melyen az önbecsülés jelöli ki a biztonságérzet intervallumát. Ha a feladat okozta inger a biztonságérzet zónáján kívül esik, a diákok – nagy valószínűséggel – vagy önhátráltató stratégiákhoz folyamodnak, vagy halogatni kezdenek. Bár még a kutatók nem fogalmazták meg, az eddigi tudományos eredmények alapján valószínűsíthető, hogy a védekező pesszimizmus is hasonlóan működik. A jövőben egy lehetséges kutatási irány lehet a védekező pesszimizmus alkalmazási körülményeinek részletesebb feltárása.

### **Néhány megoldási javaslat a maladaptív tanulási stratégiák korrigálására**

Az elméleti háttér bemutatása után a szakirodalomban eddig megjelent néhány korrigálási törekvést ismertettünk. Az önhátráltatás korrigálási megoldásait a halogatásé, majd a

perfekcionizmusé követi. A védekező pesszimizmus mérséklését célzó intervenciókat nem találtunk, ami abból fakadhat, hogy amennyiben a védekező pesszimizmusként van idejük felkészülni a kihívások lehetséges buktatóival való megküzdésre, akkor szorongásuk csökken, és a felkészülésbe fektetett idő javítja teljesítményüket (Martin et al., 2001). A maladaptív stratégiák korrigálását több szempontból is megközelítették már, bemutattunk tanárok által is alkalmazható, óratervezéssel kapcsolatos irányelveket (Urden, Midgley, & Anderman, 1998), valamint a kognitív viselkedésterápiához tartozó intervenciókat is (Gong et al., 2015).

### **Az önhátráltatás korrigálási lehetőségei**

Az önhátráltatás korrigálásában az egyik kiemelt megközelítés a hatékony, önszabályozó tanulási stratégiák megtanítását célozza. Az önszabályozott tanulás jobb tanulmányi átlaggal és nagyobb önhatékonysággal jár (Zimmerman & Kitsantas, 2005), ami magával vonhatja az erősebb kontrollképességet és ez csökkentheti az önhátráltatást (Gadbois & Sturgeon, 2011). Bár az önszabályozott tanulás eléréséhez hosszú idő szükséges, a fogalommal összefüggő egyéb tényezők fejlesztése hatékonyan bizonyulhat az önhátráltatás ellen.

Az egyik ilyen önszabályozott tanuláshoz köthető fogalom az elsajátítási cél és annak fejlesztése (Pintrich, 2000). A magas elsajátítási céllal rendelkező tanulók kevésbé érzik rosszul magukat kudarc esetén, mivel a kudarcot nem adottságaiknak, hanem szorgalmuknak tulajdonítják, valamint önbecsülésük nem a teljesítménytől függ, hanem a befektetett erőfeszítéstől. Mivel az önhátráltatók legfőbb félelme, hogy képességeik alapján ítélik meg őket kudarc esetén, ha ezen elképzeléseiket sikerül az elsajátítási orientáció segítségével úgy megváltoztatni, hogy azt a befektetett munka hiányának tulajdonítsák, maga után vonhatja az önhátráltatás csökkenését (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011).

Az elsajátítási cél elérése abból a szempontból is ígéretes, hogy nem befolyásolja, valamint nem befolyásolt a szelfvel kapcsolatos tényezők által, így alacsony és magas önbecsülésű, valamint kudarcra érzékeny diákok esetén is azonos mértékben hatékony. Mérések során úgy találták, a teljesítménykerülő cél kevésbé korrelált az önhátráltatással, ha az elsajátítási cél jelen volt, ami alapján védőfunkciót tulajdonítanak neki (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011).

Az elsajátítási cél fejlesztésében a tanároknak fontos szerep jut, ugyanis számos módon működésbe hozható tanórai keretek között. A tanulási környezet és a tanórai légkör szerepét többen kutatták, és arra jutottak, hogy az ideális feltételek kialakítása csökkenti az önhátráltatás esélyét (Gadbois & Sturgeon, 2011). Urden, Midgley és Anderman (1998) megkülönbözteti a feladatcélú (*task goal structure*) és a képességalapú (*ability goal structure*) tanórákat. Előbbi esetén a fejlődés és a ráfordított munka a hangsúlyos, míg a képességalapú tanórák középpontjában a versengés és a képességek értékelése áll. Egy képességalapú óra során gyakori téma a tanulók érdemjegyei és teljesítménye, amit a tanárok gyakran összehasonlítanak, ezzel is hangsúlyozva a diákok hierarchiában elfoglalt helyét. Amikor a csoportban elfoglalt pozíció fontos, a tanulók nagyobb valószínűséggel élnek önhátráltató stratégiákkal annak érdekében, hogy kudarc esetén megvédjék önbe-

csülésüket, illetve befolyásolják a róluk alkotott képet, ezzel védve helyüket az osztályteremben (Urđan et al., 1998). Ezzel szemben egy feladatorientált óra során nem az eredményeket, hanem a fejlődést és a munkát értékelik, a feladatok kreatívak és élvezetesek, valamint a hibákat tolerálják, mivel a tanulás folyamatának természetes részeként tekintenek rá. A képességalapú órákhoz képest az elsajátítás és a részvétel számít, így a tanulóknak kevésbé van szükségük önvédő stratégiák alkalmazására (Urđan et al., 1998).

A feladatorientált tanóra megteremtése támogatja az adaptív tanulási stratégiák alkalmazását is, melynek következtében a gyengébb képességű diákok is hatékonyabban tanulhatnak (Plant, Ericsson, Hill, & Asberg, 2005). A kitűzött célok és a számonkérés jellemzői is nagyban befolyásolják a tanulók hozzáállását; a rendszeres és fejlesztő számonkérések pedig hangsúlyozzák, hogy a tanulás egy folyamat, nem egy végcél. Mindez alacsonyabb szorongási szintet eredményez (mint amikor például csak egy témazáró dolgozaton múlik az év végi érdemjegy), és mint már korábban említettük, az önhátráltató stratégiák akkor jelentkeznek leginkább, amikor a tanulók egy feladatnak túl nagy jelentőséget tulajdonítanak (Gadbois & Sturgeon, 2011). Az imént említett számonkérési megközelítés a formatív értékelés folyamataira utal. A formatív értékelésen túl a tanulók szorongása még tovább csökkenthető, ha a fontos dolgozatok előtt a tanárok lehetőséget adnak a megfelelő gyakorlásra hasonló gyakorlótesztekkel vagy a feldolgozást segítő tudásellenőrző kérdésekkel (Gadbois & Sturgeon, 2011).

### **A halogatás leküzdésének lehetőségei**

A halogatás összefügg több, az önszabályozás kategóriájába tartozó kognitív és metakognitív stratégiáival, mint a cél elérése érdekében tett erőfeszítések szabályozása, a tananyag ismétlése vagy a tanulási folyamat megszervezése. Az ilyen stratégiákat használó diákok bizonyítottan kevesebbet halogatnak (Kandemir & Palanci, 2014). Grunschel, Schwinger, Steinmayr és Fries (2016) a motivációt szabályozó stratégiákkal hozták összefüggésbe a halogatást, és eredményeik alapján minden általuk vizsgált motivációs stratégia negatívan korrelál a halogatással. Ebből következik, hogy az adaptív tanulási stratégiák fejlesztésével pozitív eredményeket lehet elérni a halogatás legyőzésében.

Az önszabályozott tanuláson belül a forrásmenedzselési stratégiákhoz tartozó motivációt szabályozó stratégiák „olyan tanulási stratégiák, melyek a tanulási motivációt hivatottak növelni” (Grunschel et al., 2016, p. 163). Ide tartozik a feladatok játékosá tétele, a környezet szabályozása, azaz a figyelemelvonó tényezők tudatos kiiktatása tanulás előtt, az önjutalmazás, az elsajátítási vagy teljesítményorientált belső beszéd (*self-talk*) és a célok kisebb részcélokra bontása. A felsoroltak közül különösen az utóbbi kettő bizonyult hatékonyabbnak a halogatás ellen, mivel a belső beszéd csökkenti a szorongást, a részcélok pedig könnyebben, rövid időn belül teljesíthetők, jobban átláthatók, és teljesítésük sikerélményt okoz, ami pozitív önhatékonyaságot eredményez (Grunschel et al., 2016).

Ha az érzelmi önszabályozás funkciózavaraként tekintünk a halogatásra, az egyik legkézenfekvőbb megoldási lehetőség az adaptív megküzdési stratégiák (olyan megküzdési stratégiák, melyek az érzelemalapú, ebből fakadóan nem hatékony stratégiák helyett problémaszempontú, a hatékony megoldásra fókuszáló stratégiák) alkalmazása (Eckert et al., 2016). Az érzelmi önszabályozás növeléséhez fejleszteni szükséges az averzív érzelmek

tolerálását, mivel ennek hiányában a tanuló idő előtt abbahagyja az unalmas vagy averzív feladatokat. Ezeket olyan érzelemfelismerő és -szabályozó stratégiákkal lehet edzeni, amelyek az érzelemszabályozás képességét is fejlesztik (Eckert et al., 2016). Az első szükséges lépés, hogy a halogató felismerje, éppen milyen érzelmmel áll szemben, majd tudatosan tolerálni próbálja azt. Ezután képes olyan adaptív érzelmi választ adni, ami segítségével lesz tevékenységének befejezésében és a halogatás leküzdésében. Egy webalapú intervenció program eredményei alapján az érzelemszabályozás fejlesztésének hatására a résztvevők halogatása ténylegesen csökkent, és nagyobb hatékonysággal tudták tolerálni az őket érő averzív ingereket (Eckert et al., 2016).

Más kutatók is az érzelmek szempontjából közelítették meg a halogatás leküzdését. Hall és Fincham (2005) az önmegbocsátást helyezik elméletük középpontjába, aminek következtében az önostorozás csökken, és az elkerülés helyett a kereső orientáció valósulhat meg. Wohl, Pychyl és Bennett (2010) szerint az önmegbocsátás egyike a halogatás leküzdésére alkalmas kevés hatékony stratégiának, és szükséges a tanulmányi teljesítmény hosszabb távú javításához. Ez a folyamat azért tud ilyen sikeres lenni, mert a megbocsátás hatására a halogató maga mögött hagyja a tanulást akadályozó maladaptív viselkedését, és adaptívabb módszereket alkalmaz a következő tanulási szituációban. Mivel az önmegbocsátás segít túllépni a múlt negatív élményein, ez javítja a közérzetet, és a rövid távú, jó érzést előidéző pótcselekvések alkalmazására már kevésbé van szükség (Wohl et al., 2010).

### **A perfekcionizmus feloldásának lehetőségei**

Mivel a perfekcionizmus a halogatást jelentősen befolyásoló tényező, kiküszöbölésével az önhátráltatás mértéke is csökkenthető. Barnett és Sharp (2016) bár nem a tanulást szempontjából közelítették meg a perfekcionizmus leküzdését, következtetéseik a tanulmányunk szempontjából is releváns. Azt vizsgálták, hogy a nők mennyire elégedettek saját testükkel, elégedettségüket mennyiben befolyásolja a maladaptív perfekcionizmus. A kérdőíves vizsgálat több mint ötszáz 18 és 30 év közötti egyetemista lány részvételével valósult meg, és egyértelműen kimutatta, hogy a perfekcionizmus alacsony önfogadással, elégedetlen testképpel jár együtt (Barnett & Sharp, 2016).

A szerzők az önfogadás fejlesztését szorgalmazzák, ami önbírálatok helyett saját fájdalmaink és hibáink értékítéletek nélküli megközelítését jelenti. Nyugtató hatású, és olyan biztosságot képes adni, amely megszünteti a kihívások okozta szorongást, ezzel javítva a perfekcionista kritikus önértékelésén. Sorozatos önmegerősítések során kialakulhat egy elfogadóbb énkép, melyben a túl magas elvárások okozta feszültség alacsonyabb, és ebből következően kevesebb szükség van önhátráltató stratégiákra is (Barnett & Sharp, 2016).

Mivel a perfekcionizmus az élet minden területét áthatja, kiküszöbölése komplexebb fejlesztést igényel, gyakran csak a kognitív viselkedésterápia révén valósulhat meg, amit csak a megfelelő szakképzettséggel rendelkező szakember végezhet (Gong et al., 2015). A terápia során először segítenek az egyénnel felismertetni, hogy problémával áll szemben, majd különböző célokat fogalmaznak meg (pl. az önértékelés megváltoztatása). Ezt tesztek követik, mely során megállapítják, hogy a személyiség mely komponensei szorulnak leginkább célzott segítségre. Végül különböző technikákkal megkísérlik a kognitív

problémák (pl. a végtelen, csak fekete-fehér gondolkodás) működésének módosítását. A módszer egyik korlátozó tényezője, hogy a nem klinikai súlyosságú eseteken kívül még nincs kiterjedt szakirodalma a módszernek, és nem lehet egyértelműen bizonyítani működési határfokát (Gong et al., 2015). Iskolai környezetben a pedagógus más szakemberrel (pl. iskolapszichológussal) együttműködve nyújthat segítséget.

## Összegzés

Tanulmányunkban rövid áttekintést nyújtottunk a nem adaptív tanulási stratégiákról, a korrigálásukhoz szükséges elméleti háttérrel, valamint néhány gyakorlati lehetőségről. A bemutatott szakirodalom alapján kirajzolódik, hogy a különböző maladaptív stratégiák háttérben meghúzódó tényezők között nagy az átfedés, még ha nem is minden stratégia célja egyező. Közös a nem adaptív stratégiákat alkalmazó tanulóknál, hogy problémás a kapcsolatuk a teljesítményhelyzetekkel: az önhátráltatók elhárítják a kudarc okait képességeikről saját maguk által kreált valós vagy valótlan akadályozó tényezőkre, a halogatók a fontosnak ítélt feladatokat irracionális okokból az utolsó pillanatra halasztják vagy el sem végzik, a perfekcionista rosszul érzik magukat, ha nem a saját irreálisan magas elvárásaik szerint teljesítenek, a védekező pesszimisták pedig félnek a kudarctól, ezért mindig a lehető legrosszabbra készülnek. Tulajdonságaikat tekintve gyakran alacsony vagy ingadozó az önbecsülésük, szoronganak, hiányosságaik vannak az önszabályozott tanulás terén, valamint céljaik fókuszában a tananyag mély megértése és feldolgozása helyett a teljesítmény áll, azon belül a kudarc elkerülése.

A tanulmány végén bemutatott módszerek ezen tényezők valamelyikét hivatottak fejleszteni. Az önmagáért való tanulást támogató osztálytermi légkör kialakítására és az értékelésre vonatkozó gyakorlatias, a tanárok pedagógiai megvalósítását igénylő módszereken túl nagyobbik részük az önhátráltató tanulók célzott erőfeszítéseit igényli, tekintve, hogy önfejlesztő jellegűek és céljuk az önhátráltatást kiváltó érzelmek tolerálása vagy feloldása. Ez viszont nem jelenti azt, hogy a pedagógusok számára az általunk bemutatott módszerek ismerete haszontalan lenne, ugyanis ha képesek felismerni a maladaptív tanulási stratégiákat alkalmazó diákokat, útmutatást nyújthatnak nekik ezek leküzdésére.

Mivel nem találtunk célzottan a maladaptív tanulási stratégiákkal foglalkozó magyar nyelvű szakirodalmat, így az elméleti háttér összefoglalása hasznos kiindulási pont lehet a téma iránt érdeklődőknek. Hosszából adódóan a téma több aspektusáról csak érintőlegesen írtunk, a jövőbeli fejlődésnek két iránya rajzolódik ki. Egyfelől szükséges a fogalmak részletesebb kifejtése és komplexebb rendszerezése, ehhez kapcsolódóan egy komplex mérőeszköz-csomag kidolgozása, valamint több, a tanári munkában használható gyakorlati módszer kidolgozása és kipróbálása.

### *Köszönetnyilvánítás*

A tanulmány megírása alatt D. Molnár Éva Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

## Irodalom

- Arkin, R. M., & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In J. H. Harvey & G. W. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (pp. 169–202). Orlando, FL: Academic Press.
- Barnett, M., & Sharp, K. (2016). Maladaptive perfectionism, body image satisfaction, and disordered eating behaviors among U.S. college women: The mediating role of self-compassion. *Personality and Individual Differences, 99*, 225–234. doi: [10.1016/j.paid.2016.05.004](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.004)
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction, 7*(2), 161–186. doi: [10.1016/s0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(96)00015-1)
- Clarke, I., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences, 100*, 6–11. doi: [10.1016/j.paid.2016.03.080](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.080)
- Corkin, D., Yu, S., & Lindt, S. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences, 21*(5), 602–606. doi: [10.1016/j.lindif.2011.07.005](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.005)
- Csikós, Cs. (2007). *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Eckert, M., Ebert, D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences, 52*, 10–18. doi: [10.1016/j.lindif.2016.10.001](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001)
- Ferradás, M., Freire, C., Núñez, J., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2017). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning and Individual Differences, 56*, 128–135. doi: [10.1016/j.lindif.2016.10.018](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.018)
- 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)
- Ferrari, J. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality, 26*(1), 75–84. doi: [10.1016/0092-6566\(92\)90060-h](https://doi.org/10.1016/0092-6566(92)90060-h)
- Gadbois, S., & Sturgeon, R. (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)
- Gong, X., Fletcher, K., & Bolin, J. (2015). Dimensions of perfectionism mediate the relationship between parenting styles and coping. *Journal of Counseling & Development, 93*(3), 259–268. doi: [10.1002/jcad.12024](https://doi.org/10.1002/jcad.12024)
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences, 49*, 162–170. doi: [10.1016/j.lindif.2016.06.008](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008)
- Hall, J. H., & Fincham, F. D. (2005). Self-forgiveness: The stepchild of forgiveness research. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(5), 621–637. doi: [10.1521/jscp.2005.24.5.621](https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.5.621)
- Hensley, L. (2014). Reconsidering active procrastination: Relations to motivation and achievement in college anatomy. *Learning and Individual Differences, 36*, 157–164. doi: [10.1016/j.lindif.2014.10.012](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.012)
- Hirt, E. R., Eyink, J., R., Hendrix, K. S., & Galante, E. (2016). Circadian variations in claimed self-handicapping: Exploring the strategic use of stress as an excuse. *Journal of Experimental Social Psychology, 69*, 102–103. doi: [10.1016/j.jesp.2016.07.010](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.07.010)

- Howell, A., & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*(1), 167–178. doi: [10.1016/j.paid.2006.11.017](https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017)
- Jadidi, F., Mohammadkhani, S., & Tajrishi, K. (2011). Perfectionism and academic procrastination. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 30*, 534–537. doi: [10.1016/j.sbspro.2011.10.104](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.104)
- Kandemir, M., & Palanci, M. (2014). Academic functional procrastination: Validity and reliability study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 152*, 194–198. doi: [10.1016/j.sbspro.2014.09.180](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.180)
- Karner-Huțuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 142*, 434–438. doi: [10.1016/j.sbspro.2014.07.699](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.699)
- Kim, K., & Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 82*, 26–33. doi: [10.1016/j.paid.2015.02.038](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038)
- Kljajic, K., Gaudreau, P., & Franche, V. (2017). An investigation of the 2×2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 57*, 103–113. doi: [10.1016/j.lindif.2017.06.004](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.004)
- Laurenti, H., Bruch, M., & Haase, R. (2008). Social anxiety and socially prescribed perfectionism: Unique and interactive relationships with maladaptive appraisal of interpersonal situations. *Personality and Individual Differences, 45*(1), 55–61. doi: [10.1016/j.paid.2008.02.018](https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.02.018)
- Leary, M., & Shepperd, J. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1265–1268. doi: [10.1037//0022-3514.51.6.1265](https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1265)
- Leonardi, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 595–611. doi: [10.1348/000709906x128396](https://doi.org/10.1348/000709906x128396)
- Lo, A., & Abbott, M. (2013). Review of the theoretical, empirical, and clinical status of adaptive and maladaptive perfectionism. *Behaviour Change, 30*(2), 96–116. doi: [10.1017/bec.2013.9](https://doi.org/10.1017/bec.2013.9)
- Martin, A., Marsh, H., & Debus, R. (2001). A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism. *American Educational Research Journal, 38*(3), 583–610. doi: [10.3102/00028312038003583](https://doi.org/10.3102/00028312038003583)
- Mills, J., & Blankstein, K. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: a multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences, 29*(6), 1191–1204. doi: [10.1016/s0191-8869\(00\)00003-9](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00003-9)
- Molnár, É. (2002). Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia, 102*(1), 63–77.
- Murray, C., & Warden, M. (1992). Implications of self-handicapping strategies for academic achievement: A reconceptualization. *The Journal of Social Psychology, 132*(1), 23–37. doi: [10.1080/00224545.1992.9924685](https://doi.org/10.1080/00224545.1992.9924685)
- Norem, J. K., & Illingworth, K. S. S. (1993). Strategy-dependant effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(4), 822–835. doi: [10.1037//0022-3514.65.4.822](https://doi.org/10.1037//0022-3514.65.4.822)
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of personality and social psychology, 51*(6), 1208–1217. doi: [10.1037//0022-3514.51.6.1208](https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1208)
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459–469. doi: [10.1016/s0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452–503). Orlando, FL: Academic Press. doi: [10.1016/b978-012109890-2/50043-3](https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3)

- Plant, A., Ericsson, K. A., Hill, L., & Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 96–116. doi: [10.1016/j.cedpsych.2004.06.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.06.001)
- 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*, 67–85. doi: [10.1111/j.1467-6494.1994.tb00795.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00795.x)
- Rice, K. G., Lopez, F. G., Richardson, C. M., & Stinson, J. M. (2013). Perfectionism moderates stereotype threat effects on STEM majors' academic performance. *Journal of Counseling Psychology, 60*(2), 287–293. doi: [10.1037/a0032052](https://doi.org/10.1037/a0032052)
- Ross, S., Canada, K., & Rausch, M. (2002). Self-handicapping and the Five Factor Model of personality: Mediation between neuroticism and conscientiousness. *Personality and Individual Differences, 32*(7), 1173–1184. doi: [10.1016/s0191-8869\(01\)00079-4](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(01)00079-4)
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping – Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences, 27*, 134–143. doi: [10.1016/j.lindif.2013.07.009](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009)
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping – The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences, 21*(6), 699–709. doi: [10.1016/j.lindif.2011.09.004](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.004)
- Sherman, J. R. (1981). *Stop procrastinating – Do it!* Budapest: Bagolyvár Könyvkiadó.
- Sherry, S., Stoeber, J., & Ramasubbu, C. (2016). Perfectionism explains variance in self-defeating behaviors beyond self-criticism: Evidence from a cross-national sample. *Personality and Individual Differences, 95*, 196–199. doi: [10.1016/j.paid.2016.02.059](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.059)
- Smith, L., Sinclair, K., & Chapman, E. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology, 27*(3), 471–485. doi: [10.1006/ceps.2001.1105](https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1105)
- Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry, 11*(3), 149–159. doi: [10.1207/s15327965pli1103\\_03](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1103_03)
- Török, L., Szabó, Zs. P., & Boda-Ujlaky, J. (2016). Az önakadályozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle, 71*(3–6), 513–540. doi: [10.1556/0016.2016.71.3.6](https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.3.6)
- Tóth, L. (2012). Tanulási stratégiák. *Tehetség, 20*(1), 3–4.
- Tran, L., & Rimes, K. (2017). Unhealthy perfectionism, negative beliefs about emotions, emotional suppression, and depression in students: A mediational analysis. *Personality and Individual Differences, 110*, 144–147. doi: [10.1016/j.paid.2017.01.042](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.042)
- Turner, L., & Turner, P. (2011). The relation of behavioral inhibition and perceived parenting to maladaptive perfectionism in college students. *Personality and Individual Differences, 50*(6), 840–844. doi: [10.1016/j.paid.2011.01.006](https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.006)
- Urdu, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what is more to learn. *Educational Psychology, 13*(2), 115–138. doi: [10.1006/ceps.2000.1041](https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041)
- Urdu, T., Midgley, C., & Anderman, E. (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)
- Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Boone, L., Vandenkerckhove, B., Stengée, E., & Vansteenkiste, M. (2016). Evaluative concerns perfectionism and coping with failure: Effects on rumination, avoidance, and acceptance. *Personality and Individual Differences, 101*, 114–119. doi: [10.1016/j.paid.2016.05.063](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.063)
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). New York: Macmillan.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus in learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727–747). Orlando, FL: Academic Press. doi: [10.1016/b978-012109890-2/50051-2](https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50051-2)



- Winne, P., & Perry, N. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). Orlando, FL: Academic Press.  
doi: [10.1016/b978-012109890-2/50045-7](https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50045-7)
- Wohl, M., Pychyl, T., & Bennett, S. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences*, *48*(7), 803–808.  
doi: [10.1016/j.paid.2010.01.029](https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.029)
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practice and academic achievement. The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, *30*, 397–417.  
doi: [10.1016/j.cedpsych.2005.05.003](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003)
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 284–290.  
doi: [10.1037//0022-0663.80.3.284](https://doi.org/10.1037//0022-0663.80.3.284)

## ABSTRACT

### MALADAPTIVE LEARNING STRATEGIES AND OPPORTUNITIES FOR IMPROVEMENT

Zoltán Nagy & Éva D. Molnár

The current study discusses learning strategies with a focus on maladaptive learning strategies, such as self-handicapping, procrastination, perfectionism and defensive pessimism. The most prominent approaches in the literature are presented, including relevant definitions and correlations. Then, possible interventions and practical implications are considered. It seems apparent that despite the various outcomes of maladaptive strategy use, there are similar tendencies among the underlying causes. Students who employ these strategies often have deficits in self-regulated learning, low or fluctuating self-esteem, and a problematic relationship with situations in which their competences are tested. The effects of maladaptive strategies are most often improved by changing the goals of the classroom or by employing cognitive behaviour therapy aimed at modifying students' strategy use. By synthesizing these interventions, we aim to provide guidelines that can help teachers recognize maladaptive strategy use and develop an appropriate method to assist students in need.

Magyar Pedagógia, 117(4). 347–363. (2017)  
DOI: [10.17670/MPed.2017.4.347](https://doi.org/10.17670/MPed.2017.4.347)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Nagy Zoltán, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.

D. Molnár Éva, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoport, H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.