

# A HALOGATÁS ÖSSZEFÜGGÉSÉNEK PILOT VIZSGÁLATA A TANULMÁNYI EREDMÉNYEK- KEL EGYETEMI HALLGATÓKNÁL

JAKUBOVITS, Edit, PhD (KRE-BTK, Pszichológiai Intézet),  
MÉSZÁROS, Veronika, PhD (KRE-BTK, Pszichológiai Intézet)  
SZMETANKÓ, Zsuzsanna (KRE-BTK, Pszichológiai Intézet),  
TANYI, Zsuzsanna, PhD (KRE-BTK, Pszichológiai Intézet),  
KOVÁCS, Dóra, PhD (KRE-BTK, Pszichológiai Intézet),  
SMOHAI, Máté, PhD (KRE-BTK, Pszichológiai Intézet),  
SZILI, Ilona, PhD (KRE-BTK, Pszichológiai Intézet),  
KÖVI, Zsuzsanna, PhD (KRE-BTK, Pszichológiai Intézet),  
Levelező szerző: Jakubovits Edit: jakubovits.edit@kre.hu

## Absztrakt

A halogatás a felsőoktatásban jelentős problémát okoz, és a hallgatók nagy százalékát érinti. Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy a halogatás összefügg-e a tanulmányi eredményekkel, és a felvételi pontszámokkal. Egyetemi hallgatókkal (N=104) töltöttünk ki kényelmi mintavétellel egy kérdés csomagot, amelyben Lay féle halogatás teszt és saját összeállítási kérdések is szerepeltek a felvételi pontszámról, a tanulmányi átlagról, és a félévhalasztás okáról, ha volt ilyen. Eredményeink részben alátámasztják a nemzetközi szakirodalom eredményeit, amennyiben a nagyobb mértékű halogatás és a kedvezőtlenebb tanulmányi átlag összefügg ( $r(82)=-0,335$ ,  $p<0,005$ ). A többi tényező nem mutatott összefüggést a halogatással, amit a kevés elemszámmal magyarázunk. A halogatás mértékét nem tudja szignifikáns módon előre jelezni a félévhalasztás megéléte vagy annak hiánya, viszont az előző féléves átlag eredménye ( $p=0,002$ ) szignifikáns módon együttjárást mutat a halogatással, és a magyarázott variancia-hányad is kellően magas. Konklúzió: a halogatással kapcsolatos vizsgálatot érdemes a jövőben kiegészíteni, és nagyobb elemszámmal folytatni.

**Kulcsszavak:** halogatás ▪ felsőoktatás ▪ félévhalasztás ▪ tanulmányi eredmény

## Abstract

### Pilot study of the relationship between procrastination and academic achievements amongst university students

Procrastination is considered to be one of the main problems in education, affecting the majority of university students. In our research, we wanted to find out if there is a relationship between procrastination and academic achievements and admission scores. Using convenience sampling, university students (N=104) were asked to fill in a questionnaire consisting of a Lay's procrastination test as well as our own questions about admission scores, grade point averages and reasons for semester deferment if there were any. Our outcome confirms the results of the international professional literature in case there is a correlation ( $r(82) -0,335$ ,  $p<0,005$ ) between higher levels of procrastination and lower grade point averages. Other factors did not prove to have a correlation with procrastination, which we explain with the small sample size. The presence of determent or the lack thereof does not predict the level of procrastination in a significant way. On the other hand, the

correlation between the grade point average of the last semester and procrastination is significant at  $p=0,002$  and the variance ratio is also sufficiently high. The conclusion is that the procrastination study is worth exploring further in the future with larger sample sizes.

---

**Keywords:** procrastination ▪ higher education ▪ semester postponed ▪ grade point average

---

## BEVEZETŐ

A racionális és hatékonyan működő felnőtt képes időre elvégezni a feladatait, mégis az emberek jelentős része néha halogat (Tice és Baumeister, 1997). Knaus szerint a halogatás egy „ösi ellenség“, amely nagyjából 2,5 millió éve része az életünknek. A nyugati társadalomban a halogatás az ipari forradalom kirobbanásával lett egyre láthatóbb, hiszen ebben az időben kezdte meghatározni az ember értékét az, hogy mennyire tudja hatékonyan kihasználni az idejét (Knaus, 2000). A kifejezés a latin *procrastinare* szóból származik, amely azt jelenti, hogy „későbbre halasztani“, vagy „elhalasztani holnapig“ (Takács, 2010). Sokszor érezhetjük úgy magunkat, hogy annyi feladatot kellene egyszerre végrehajtunk, hogy inkább nem is érdemes elkezdni őket. Miért éri meg halogatni feladatainkat? A halogatók számára a rövidtávú haszon, vagyis az, hogy nem kell elvégezni (egy ideig) a feladatokat, sokkal kecsesebb annál, hogy feláldozzák őket a hosszútávú nyereség érdekében (Takács, 2010).

Az Amerikai Egyesült Államokban a normál populáció 20%-a jellemzi krónikus halogatónak magát (Harriott és Ferrari, 1996). A kutatások számának növekedése is mutatja, hogy a halogatás nem csupán az időmenedzsment problémája, hanem egy összetett folyamat, amelynek affektív, kognitív és viselkedéses komponensei is vannak (Fee és Tangney, 2000). A halogatókkal kapcsolatos vizsgálatok az utóbbi évtizedben különösen népszerűvé váltak, így különböző megközelítések, meghatározások és mérési kísérletek is születtek időközben ezzel kapcsolatban. A halogatás különösen nagy szerepet játszik az egyetemi hallgatók körében, hiszen ez a populáció gyakran szembesül a határidőkre történő feladatkészítéssel (Chu és Choi, 2005). A korábbi kutatások szerint a felsőoktatásban tanulóknak nagyjából 80-95%-ára jellemző a halogatás (Tan, Ang, Huan, Klassen, Tan, Wong és Yeo, 2008).

## ELMÉLETI HÁTTÉR

### *A halogatókról általában*

Lay tendenciaként határozta meg a halogatót, egy bizonyos feladat elkezdésével vagy befejezésével kapcsolatban (Lay, 1986). A halogatók számos jelenségre

van hatással. Nemcsak a teljesítményt érinti, hanem többek között az érzelmeinket is, mint például az önutálat, a stressz, a depresszió vagy a büntudat (Takács, 2010).

A halogatók és a nem halogatók között számos különbség van, hiszen a krónikus halogatók gyakrabban védik önbecsülésüket azzal, hogy bizonyos környezeti akadályokra hivatkoznak, amelyek meggátolják a feladatok elvégzésében őket (Ferrari és Tice, 2000). Emellett általában rosszabb az egészségi állapotuk is (Lay és Schouwenburg, 1993; Tice és Baumeister, 1997; Sirois & Kitner, 2015), hiszen a határidőkhöz közeledve egyre keményebben és stresszesebben kell dolgozniuk úgy, hogy nem hisznek a teljesítmény sikerében. Ahogy a határidő közeledik, úgy a halogatók egyre nagyobb nyomást éreznek és a kilátásaikkal kapcsolatban egyre pesszimistábbak lesznek, emellett a saját magukkal szembeni kétségek növelik az esélyt a hibázásra, illetve a büntudat és a depresszió érzésére is (Steel, Brothen és Wambach, 2001).

Számos további olyan tényező is megállapítható, amelyben a krónikus halogatók különböznek a nem halogatóktól, így összességében kijelenthetjük, hogy a „halogatás” egy konkrét pszichológiai változónak fogható fel és bizonyos személyekre ez jobban jellemző, ők gyakrabban folyamodnak a halogatáshoz (Ferrari, 2001). A halogatók kevésbé képesek az idejüket strukturálni, és jellemző rájuk az is, hogy egyik tevékenységből a másikba csaponganak céltalanul (Bond és Feather, 1988). A kutatások szerint a krónikus halogatók kevesebb időt töltenek el azzal, hogy egy bizonyos feladatra felkészüljenek, ha úgy ítélik meg, hogy sikeresen tudják majd elvégezni a feladatot (Lay, 1990) és így alábecsülik a rendelkezésükre álló időt, amely szerintük szükséges a feladathoz, emiatt kevesebb időt töltenek el azzal, hogy információkat keressenek a feladat elvégzésével kapcsolatban (Ferrari és Dovidio, 2000).

Dryden megkülönböztet speciális és általános halogatókat. A speciális krónikus halogatók esetében mindig csak ugyanazokat a feladatokat érinti a halogatás, míg az általános krónikus halogatók életük összes fontos feladatának elvégzését halogatják (Dryden, 2000, idézi Takács, 2010). Fontos megkülönböztetni a krónikus halogatást a késés jelenségétől, hiszen a halogatás esetében a késleltetés nem egy előre eltervezett cselekedet, hanem inkább a döntések folyamatos későbbre halasztása miatt történik (Takács, 2010). Demográfiai szempontokat figyelembe véve a halogatás gyakrabban jellemző a fiatalabb korosztályra, valamint inkább a férfiakra jellemző, mint a nőkre (Takács, 2010).

Chu és Choi megkülönböztetnek passzív és aktív halogatókat. A passzív halogatók közé azok tartoznak, akiket hagyományos módon halogatóknak nevezünk, akik leblokkolnak egy feladat elvégzése előtt és képtelenek arra, hogy egy munkát határidőre befejezzenek, míg ezzel szemben beszélhetünk aktív halogatókról, akik jobban szeretnek nyomás alatt teljesíteni és ők saját döntésükből halogatják feladataikat a végsőkig (Chu és Choi, 2005). Az aktív és a passzív halogatók közötti különbséget Seo is kimutatta, szerinte az aktív halogatás

motivációként is felfogható és így érdemes elkülöníteni a halogatás passzív formájától (Seo, 2013). Az aktív és a passzív halogatók különböznek a kognitív és affektív válaszokban is, hiszen az aktív halogatók kitartóak és a határidő közeledtével képesek hatékonyan elvégezni a feladataikat, míg a passzív halogatókra inkább az jellemző, hogy feladják és végül nem képesek elvégezni a feladatot (Chu és Choi, 2005).

### *A halogatás és a teljesítmény*

Az egyetemi teljesítményt egyéni szinten befolyásolja a lelkiismeretesség, a neuroticizmus, a tanulás intenzitása, a motiváció, a szorongás, a pszichológiai jóllét és a viselkedési stratégiák is (Trucchia, Lucchese, Enders és Fernández, 2013), de jelentős a társas kapcsolatok minősége is (Kassarnig, Mones, Bjerre-Nielsen, Sapiiezynski, Lassen és Lehmann, 2018). A vizsgálatok alapján az énhatékonyság és az önbecsülés pozitív hatással van a tananyag alapos feldolgozására (Phan, 2010). Az egyetemi teljesítmény emellett függ a tanulási stílustól is, amelyet pedig az otthoni környezet képes befolyásolni (Shahzadi és Ahmaf, 2011). Az önszabályozó és a természetes tanulás kutatásainak eredményei szerint a tanulási folyamat hatékony kivitelezéséhez sokkal inkább az olyan személyes tényezők szerepe döntő, amelyek a tanulási tevékenységbe való maximális bevonódásért felelősek, mintsem a kognitív képességek (Molnár, 2003). Bizonyos emberek folyamatosan képesek arra, hogy fenntartsanak egy olyan ösztönző erőt, amely újra és újra képes lendületet adni a munkájuknak, míg másoknak nehezükre esik az, hogy folyamatosan motiváltak maradjanak és ezek a különbségek befolyásolhatják a teljesítményt is (Urbán, Orosz, Kerepes és Jánvári, 2014). Ahhoz, hogy teljesítményt megfelelően tudjuk szabályozni, meg kell találnunk az egyensúlyt a feladat minél gyorsabb és minél pontosabb elvégzése között (Vohs és Heatherton, 2000). Howell és Watson a halogatás és a teljesítés-célok kapcsolatát vizsgálva kimutatták, hogy míg a halogatás a megközelítő feladat-célokkal negatív, az elkerülő feladat-célokkal pozitív kapcsolatban állt (Howell és Watson, 2007).

A halogatásnak nem kellene szükségszerűen negatív (vagy pozitív) hatással lennie a teljesítményre, hiszen a tény, hogy egy munka jóval a határidő előtt készül el, vagy éppen, hogy csak elkészül időre, még nem befolyásolja feltétlenül a munka minőségét (Tice és Baumeister, 1997). A negatív hatás azonban eredhet abból, amit már fentebb is megemlítettünk, hogy a halogatók nem becsülik fel jól a munkához szükséges időt és így nem tudják megfelelően ellátni a feladataikat, sőt, ha még a megbecsült idő pontos is, akkor negatív hatással lehet a későbbi kezdés a munkára, mert a halogatók szembesülhetnek korábban nem figyelembe vett akadályokkal, amelyek vonatkozhatnak a környezetre (például meghibásodik a számítógép), vagy egyéb, be nem jósolható problémákra (például magánéleti problémák).

*Halogatás a felsőoktatásban*

Özer szerint a halogatás tekinthető a legnagyobb veszélynek a teljesítményre, amellyel az egyetemi hallgatók szembesülhetnek (Özer, 2011). Már külön pedagógiai problémának számít az egyetemi halogatás, aminek során valamilyen tanulmányi feladat nem készül el az elvárt időre, annak ellenére, hogy minden lehetőség adott az elvégzéshez. Vagyis eltérés van a szándék és a cselekedet között, amely negatív következményeket okoz a halogató számára (Binder, 2000). Felfogható a túl nehéznek ítélt feladat, vagy a megítéltetéstől való félelem elleni védekező stratégiának, vagy egy impulzív cselekedetnek, amikor a rövidebb távú örömforrás eltéríti a tanulót a távolabbi célhoz szükséges erőfeszítéstől (D. Molnár és Gál, 2019). A halogatás jelensége a felsőoktatásban tanulóknál különösen fontos szerepet kap, mert egy teljesítményorientált közegben, mint amilyen az iskola is, különösen fontos az egyensúly megtalálása a kihívás és a készség között (Moneta és Csíkszentmihályi, 1996).

Senecal, Koestner és Vallerand azt találták, hogy azok a hallgatók, akikre jellemző volt a halogatás a tanulásban és a tananyag elolvasásában, azokra kevésbé hatékony önszabályozás volt jellemző (Senecal, Koestner és Vallerand, 1995). A halogatás és az önszabályozás kapcsolatának hátterében az is állhat, hogy azok az egyének, akik elegendő önbizalommal rendelkezve bíznak a képességeikben, kihívásként tekintenek a feladatokra, míg akik bizonytalanok, a feladatokat fenyegetőnek ítélik meg, így motivációjuk sem elegendő ahhoz, hogy elvégezzék az adott feladatot, hanem inkább az utolsó pillanatig halogatják azt (Schunk, 2000). A halogatás és az önszabályozás negatív kapcsolatát más kutatások is igazolták, emellett a vizsgálatok azt is igazolják, hogy a főiskola vagy az egyetem típusa nem befolyásolta azt, hogy a hallgatókra mennyire volt jellemző a halogatás (AlQudah, Alsubhien és Heilat, 2014).

A korábbi vizsgálatok magas negatív korrelációt találtak a halogatás illetve a lelkiismeretesség és az énhatékonyság között (Takács, 2010), amelyet tovább gondolva feltételezhetjük, hogy a halogatás kedvezőtlen hatással lehet a teljesítményre (Stajkovic és Luthans, 1998). Tice és Baumeister előbb említett vizsgálata, amelyben a halogatás pozitívan függött össze a magasabb szintű stressz állapottal és a rosszabb egészségi állapottal, szintén egyetemisták között végezték, kimutatva, hogy a halogatás gyengébb érdemjegyeket is eredményezett (Tice és Baumeister, 1997). Egy indiai kutatás, amely fogorvos hallgatókat vizsgált, azt mutatta ki, hogy a halogatás megléte bejósolta az átlag alatti teljesítményt (Lakshminarayan, Potdar és Reddy, 2013). Kim és Seo 2013-ban egy 273 fős egyetemi mintán mért eredményekkel, majd 2015-ben egy metaanalízis elemzésével támasztották alá, hogy a halogatás negatívan függ össze az iskolai teljesítménnyel, habár ez az aktív halogatásnál nem jellemző. Az aktív és passzív halogatók az iskolai eredmények terén látványosan eltérnek, az aktívak sokkal jobban teljesítenek (Kim, Fernandez, Terrier, 2017).

D. Molnár Éva és Gál Zita vizsgálatuk során a tanulmányaikat egyetemen megkezdő fiatalok tanulási mintázatát és tanulói profilját mérték fel, és alkottak egy több szempontú modellt, ami jobban megmutathatja azt, hogyan lehet megelőzni a tanulmányok végleges elhalasztását, vagyis a lemorzsolódást (2019). Az 1359 fő részvételével zajló felmérés során a tanulmányi teljesítményt befolyásoló számos tényezőre kérdeztek rá. Többek között a tanulási attitűd, a motiváltság, a szorongás a szóbeli feleletektől, a tanulási stratégiák, az erőforrások, a tanulási folyamat kontrollja, szervezése, és az időgazdálkodás is szerepelt a kérdőívben. A halogatással kapcsolatban megállapították, hogy a hallgatók nagy része, közel 80%-a vallja magát közepesen vagy erősen halogatónak. A kutatóknak lehetősége volt a felvételi pontokkal is összevetni a kapott eredményeket. A felvételi pontszámok összefüggtek a magas önhatékonysággal, a megértés és fejlődés iránti motivációval, akinek ezek a tulajdonságai erősebbek voltak, magasabb pontszámot értek el a felvételin (D. Molnár és Gál, 2019). Mivel a halogatás és az önhatékonyság között magas a korreláció (Takács, 2010), feltételeztük, hogy aki halogat, alacsonyabb felvételi pontszámmal kerül be az egyetemre, és tanulmányi eredményük is gyengébb lesz, mivel a tanulmányi motiváltságban megjelenik az érdemjegyekért való tanulás (D. Molnár és Gál, 2019), illetve a halogatás összefügg a gyengébb tanulmányi teljesítménnyel (Tice és Baumeister, 1997, Özer, 2011, Lakshminarayan, Potdar és Reddy, 2013).

Dinyáné és munkatársai 2019-es tanulmányukban rámutatnak arra, hogy az egyetemi évek első időszakában a magyar orvostanhallgatók lemorzsolódásának esélyét növelte a kredit gyűjtés lelassulása, és a passzíváltatás, főleg azok körében, akik költségtérítéssel képzésre kerültek (Dinyáné, Pusztai, Szemerszki, 2019). A halasztással kapcsolatosan arra is kíváncsiak voltunk, hogy a halogatás szubjektív megélése és a valós halasztás mennyire függenek össze. Az önbevalláson alapuló becslés és az operatív mérés között vannak, akik pozitív összefüggést mutattak ki (Lay, 1986; Howell, Watson, Powell, Buro, 2006; Gerhát, Balázs, Szemán-Nagy, 2017), mások szerint azonban a halogatás mértékét túlbecsülik a személyek (Kim, Fernandez, Terrier, 2017).

## HIPOTÉZISEK

A fentebb áttekintett szakirodalomra támaszkodva azokat a hipotéziseket fogalmaztuk meg, hogy a halogatásra való hajlam és bizonyos, a teljesítménnyel összefüggésben álló tényezők összefüggenek egymással. Összességében azt feltételezzük, hogy a halogatás és a teljesítmény negatív kapcsolatban állnak egymással, vagyis azok a személyek, akikre jellemző a halogatás, azok több szempontot vizsgálva is gyengébb teljesítményt nyújtanak a felsőoktatásban.

Az vizsgált konkrét szempontokat tekintve a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

Hipotézis 1.: a halogatás és a felvételi pontszám között negatív korreláció mutatkozik,

Hipotézis 2.: a halogatás és a tanulmányi eredmény között negatív korreláció mutatkozik,

Hipotézis 3.: a halogatás magasabb mértékű azon személyek körében, akiknek már kellett félévet halasztania a tanulmányai alatt,

Hipotézis 4.: a halogatás mértéke különbözik a félév halasztásának szempontjából úgy, hogy a hallgatók tanulmányi és felvételi eredményét kontroll alatt tartjuk.

## MÓDSZER

### *Vizsgálati személyek*

A kérdőívet 104, a felsőoktatásban hallgató személy töltötte ki. A nemek megoszlását tekintve a nők voltak túlnyomó többségben a mintában, mivel a mintában 95 nő (a minta 91,3%-a) és 9 férfi (a minta 8,65 %-a) szerepelt. A mintában szereplő személyek életkorát vizsgálva, a legfiatalabb személy 18 éves volt, míg a legidősebb 45 éves, az átlagéletkor 23,41 volt (SD:  $\pm 5,692$ ). A személyek családi állapotát tekintve, a kitöltők közül 34 fő (a minta 32,7%-a) egyedülálló, 61 fő (a minta 58,7%-a) kapcsolatban van, míg 8 fő (a minta 7,7%-a) házas.

A résztvevők önkéntes alapon vettek részt a kutatásban, semmilyen ösztönzöt nem kaptak a részvételért.

### *Eljárás*

Az adatfelvétel a „Tanulás, stresszkezelés, egészség, spiritualitás a felsőoktatásban” című kutatás keretein belül 2018 őszén valósult meg, a kutatást az Intézeti Etikai Bizottság hagyta jóvá (az etikai engedély száma: 312/2018/P). A mintavétel kényelmi alapon történt, a kérdőívsomag egy online felületen volt elérhető. A kérdőívsomag elején a válaszadók egy tájékoztatót olvashattak el a vizsgálatról, amely tartalmazta, hogy mivel foglalkozik a kutatás, valamint, hogy a kérdőív kitöltése önkéntes és anonim, a válaszadók azonosítására később sem lesz lehetőség, továbbá, hogy a kérdőív kitöltése bármelyik ponton megszakítható. A tájékoztató elolvasása után a válaszadók elkezdheték a kérdőív kitöltését, amely nagyjából 15-20 percet vett igénybe.

### *Eszközök*

A kérdőívcsomag néhány nemre, életkorra, családi állapotra vonatkozó kérdéssel kezdődött hogy így a válaszadókról pontosabb képet kaphassunk. A demográfiai kérdéseken kívül a kérdőívben kérdések szerepeltek a személyek teljesítményére vonatkozóan. Ezek a kérdések a következők voltak: a személy előző féléves átlaga, felvételi pontszáma, halasztott-e félévet a tanulmányai során és ha igen, akkor milyen okból.

E kérdéseken kívül az összeállított kérdőívcsomag egy még nem validált kérdőívet, a Lay-féle halogatás kérdőívet tartalmazta.

Lay-féle **általános** halogatás kérdőív diákok számára (Procrastination Scale For Student Form G (General), Lay, 1986)

A halogatás vizsgálatára a Lay-féle halogatás kérdőívet használtuk fel. A kérdőív a krónikus halogatást méri húsz itemmel, amelyek mindennapi tevékenységekre kérdeznek rá, a mérőeszköz olyan tételeket használ, mint például „*Általában késve kezdek olyan munkákhoz, amelyeket meg kell csinálnom*”. A mérőeszköznek van egy olyan része, amely tanulók számára készült, emellett van egy olyan változata is, amely nem tanulók számára készült - jelen dolgozat a tanulók számára készült változattal dolgozik. A válaszadóknak egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kell megállapítaniuk, hogy az adott állítás milyen mértékben igaz rájuk, ahol az 1 azt jelenti, hogy egyáltalán nem jellemző, az 5 pedig azt, hogy nagyon jellemző. A tételekből 10 item fordított tétel. A kérdőívet magyar nyelven ugyan többen használták (Takács, 2010, Gerhát 2017), de még nincs validálva. A nemzetközi eredeti mintát 110 kanadai pszichológushallgató alkotta. 80%-ban nők. Az átlag 9,4 (SD±4,4), Cronbach-alfa=0,82 volt. A 2010-es magyar mintán (N=203, M=56,5 (átlag:2,82) SD±12,39).

### *Statisztikai eljárás*

Elemzésünk során a leíró statisztika megmutatta a folytonos változók átlagait, amelyek között Pearson korrelációt végeztünk, a halogatás mértékének különbségét a halasztások szempontjából egymintás t-próbával vizsgáltuk, amikor felvételi pontszámot és a tanulmányi eredményeket kontroll alatt tartottuk, akkor kovariancia analízist végeztünk.

Az elemzéseket az IBM SPSS Statistics 22. Version programcsomaggal végeztük (IBM Corporation, USA). Szignifikáns eredménynek a  $p < 0,05$  értéket tekintettünk. Az elemzéseket (Takács, 2012, illetve Takács, 2016) alapján végeztük el.



## EREDMÉNYEK

*Normalitás elemzés*

Elsőként a használt változók normalitását elemeztük a mintánkon. A Kolmogorov-Szmirnov próba eredménye a felvételi pontok esetében  $p=0,2$ ; a tanulmányi átlagok esetében  $p=0,087$ ; a halogatás esetében  $p=0,097$ , vagyis az adatok nem különböznek a normálistól szignifikánsan.

*Leíró statisztikai eredmények*

A **felvételi pontszámra** vonatkozó kérdésre csak 28 személy válaszolt. Az átlagos felvételi pontszám 387,29 pont volt (SD:  $\pm 37,30$ ), a legalacsonyabb felvételi pontszám 301, míg a legmagasabb 456 volt.

Az előző félév **tanulmányi** átlagára vonatkozó kérdésre csak 86 személy válaszolt, mivel voltak elsős hallgatók is a mintában. 4 hallgató 5,0-nél nagyobb értéket írt be, ezeket az adatokat kivettük, mivel feltehetőleg nem az egyszerű átlagot írták be, hanem a kumulatív átlagot, habár a kérdés így szólt: "Mennyi volt az előző félévi átlaga?" A megmaradt 82 diák előző félévi tanulmányi eredményének átlaga így 4,29 (SD:  $\pm 0,49$ ), a legalacsonyabb előző félévi átlag 2,6, míg a legmagasabb 5,0 volt.

Azoknak a száma, akik kitöltötték mind a felvételi pont értékét, mind az előző félévi tanulmányi átlag értékét, 12 fő volt, így e két adat között nem számoltunk összefüggést.

A vizsgált mintában 11 személy **halasztott félévet** tanulmányai során, míg 93 személy nem halasztott félévet. A félévhalasztás okaként a következőket jelelték meg: 1 fő tanulási nehézség, 2 fő átjelentkezés, szakirányváltás, 4 fő időbeosztási nehézség, 1 fő betegség, 1 fő családi ok, 1 fő külföldi önkéntes munka, 1 fő nehéz anyagi helyzet miatti kényszerült munkavállalásra.

A **Lay-féle halogatás kérdőív**en a kitöltők átlagosan 56,38 pontot értek el (SD:  $\pm 13,46$ ), a legalacsonyabb elért pontszám 27, míg a legmagasabb 86 pont volt.

*Hipotézisvizsgálatok*

**Hipotézis 1.:** Pearson-féle korrelációs együtthatót számítva a halogatás és a felvételi pontszám értékek között nincs korreláció:  $r(28)=-0,004$ ,  $p = 0,984$ .

**1. táblázat.** A mért adatok leíró statisztikai eredményei és az összefüggések eredményei

	Elem- szám	Átlag (min-max)	Szórás (SD)	Normalitás (Kolmogorov- Smirnov Z)	Pearson-féle korrelációs együttható		
					Halogatás	Felvételi pont	Tanulmányi átlag
Halogatás	<b>104</b>	56,38 (27-86)	13,46	0,08	-	-0,004	-0,335**
Felvételi pont	<b>28</b>	387,29 (301-456)	37,3	0,116		-	-
Előző féléves tanulmányi átlag	<b>82</b>	4,29 (2,6-5)	0,49	0,091		-	-

**Hipotézis 2.:** Pearson-féle korrelációs együtthatót számítva a halogatás és a felvételi pontszám értékek között negatív, közepes szignifikáns korrelációt találtunk.:  $r(82) = -0,335$ ,  $p = 0,002$ .

**Hipotézis 3.:** Független mintás t-próbával teszteltük a félévet halogatók és nem halogatók közötti különbséget. A Levene teszt nem szignifikáns ( $p=0,143$ ), de a két vizsgált csoport elemszáma meglehetősen különbözik egymástól (a valaha már félévet halasztók ( $N=11$ ), illetve nem halasztók ( $N=93$ )).

Az elvégzett próba eredménye:  $t(102) = 0,170$ ,  $p = 0,865$ . Azok a személyek, akik halasztottak már félévet tanulmányaik során, átlagosan 55,73 pontot érnek el a Lay-féle halogatás kérdőíven (SD:  $\pm 16,94$ ), míg azok a személyek, akik nem halasztottak félévet tanulmányaik során, átlagosan 56,46 pontot érnek el (SD:  $\pm 13,1$ ).

**Hipotézis 4.:**a halogatás mértéke különbözik a félév halasztásának szempontjából úgy, hogy a hallgatók tanulmányi és felvételi eredményét kontroll alatt tartjuk. Egyszempontos, független mintás kovariancia analízist alkalmaztunk, ahol a független változó a halasztás (igen/nem), a kovariáns változónk a tanulmányi teljesítmény. A függő változó a halogatás mértéke. Akik halasztottak, azok halasztás-összege 55,73 volt, míg a nem halogatóknál 55,17 A szóráshomogenitás nem sérült ( $F(1,80)=0,239$ ,  $p=0,627$  a Levene-próba alapján). A halogatás mértékét nem tudja szignifikáns módon előre jelezni a halasztás megléte vagy annak hiánya ( $F(1,79)=0,006$ ,  $p=0,941$ ), viszont az előző féléves átlag eredménye ( $F(1,79)=9,995$ ,  $p=0,002$ ) szignifikáns módon együttjárást mutat a halogatással – és a magyarázott variancia-hányad is kellően magas (0,112, tehát 11,2%) ahhoz, hogy érdemben, ekkora minta esetében legalábbis, jelzés értékűnek tekintsük.

## DISZKUSSZIÓ

Összefoglalva elmondható, hogy előzetes hipotéziseink részben igazolódtak.

A teljesítmény kapcsán felállított első hipotézisünk, miszerint a halogatás és a felvételi pontszám negatívan korrelálnak egymással, nem nyert alátámasztást.

A második hipotézis vizsgálata a tanulmányi eredmény és a halogatás között közepesen erős, negatív és szignifikáns korrelációt tárt fel. Minél inkább halogató valaki, annál gyengébb a teljesítménye. Tapasztalataink alátámasztják a nemzetközi szakirodalom eredményeit, amennyiben a halogatás és a teljesítmény egymással negatív korrelációban állnak (Tice és Baumeister, 1997; Stajkovic és Luthans, 1998; Vohs és Heatherton, 2000; Özer, 2011; Lakshminarayan, Potdas és Reddy, 2013).

Harmadik hipotézisünk, ami arra vonatkozott, hogy a halogatás és a félévhalasztás pozitívan korrelálnak egymással, szintén nem nyert alátámasztást, bár itt az elemszám az érdemi konzekvenciák levonásához kevés volt. Habár nem sikerült igazolni összefüggést az operatív és a szubjektív halogatás között sem számszerűen, mégis érdemes megemlíteni, hogy a 11 félévhalasztásból 7 a tanulmányokkal hozható összefüggésbe, ami közül 4 a halogatás definíciójaként felfogható időbeosztási nehézség miatt következett be, a szakirányváltás pedig a választott szak iránti motivátlanságot jelzi. Még ebben a kevés számú esetben is megjelent az anyagi nehézség, ahogy az orvostanhallgatóknál végzett felmérésben is (Dinyáné Szabó, Pusztai, Szemerszki, 2019), és a betegség, amihez a halogatáshoz fűződő szorongás is hozzájárulhat (Lay és Schouwenburg, 1993; Tice és Baumeister, 1997; Sirois & Kitner, 2015).

Negyedik hipotézisünk részben igazolódott, a halogatás mértéke különbözik a félév halasztásának szempontjából úgy, hogy a hallgatók tanulmányi és felvételi eredményét kontroll alatt tartjuk, ugyan a halogatás mértékét nem tudja szignifikáns módon előre jelezni a halasztás megléte vagy annak hiánya, de az előző féléves átlag eredménye szignifikáns módon együttjárást mutat a halogatással.

A tanulmány legfontosabb korlátja a kevés elemszám, különösen a félévhalasztással kapcsolatosan. Érdekes, hogy a felvételi pontszámokat és a félév végi átlagokat is milyen sokan nem tudták, illetve a vizsgálatok folytatásakor nagyobb figyelmet kell szentelni az átlagok definíciójának is, mert már nemcsak a számtani átlag létezik, hanem másként számolt átlagok is. Hasznos lenne, ha nem önbevallás útján nyerhetnénk adatot a tanulmányi átlagról.

A tanulmányi teljesítményre is több egyéni, személyiségbeli és érzelmi illetve társas tényező hat (Trucchia, Lucchese, Enders és Fernández, 2013; Kassarnig, Mones, Bjerre-Nielsen, Sapiezynski, Lassen és Lehmann, 2018), így valószínűleg a teljesítmény mérése sem mentes ezektől. Függhet egy tárgy nehézségétől, vagy a tanár nevelési szándékától, a diákkal való kapcsolatától, vagyis nemcsak a valóban elsajátított tudásanyagot mérjük. A jövőben a teljesítmény szubjektív

megítélését is célszerű lesz mérni, annak ellenére, hogy a halogatás és a teljesítmény közötti negatív összefüggést a mi eredményeink is alátámasztják.

A vizsgálati eredményeinknél fontos megemlíteni azt a korlátot is, hogy a minta nagyobb hányada női válaszoló. A Big Five kérdőívben találtak eltérést a nemek között a halogatás néhány fontos összetevőjével kapcsolatban, mint a neuroticizmus és a lelkiismeretesség (Weisberg, DeYoung, és Hirsh, 2011), ezért egyezkedni kell a jövőben kiegyenlítettebb mintával dolgozni.

## ÖSSZEGZÉS, KITEKINTÉS

Dolgozatunkban a halogatás és a teljesítmény összefüggését vizsgáltuk magyar felsőoktatásban részt vevő hallgatók körében végzett kérdőíves kutatás eredményei alapján, a teljesítménnyel összefüggő többféle változót vizsgálva. Előzetes hipotéziseink arra vonatkoztak, hogy a halogatás és a tanulmányi teljesítmény negatívan korrelálnak egymással, ami részben teljesült. A jövőben egy megfelelő méretű, és nemi szempontból kiegyenlített mintával szeretnénk kibővíteni a kérdéseinket a teljesítmény szubjektív élményével és a káros negatív gondolatok csökkentésének lehetőségével. Egy gyengébb képességű diáknak az is nagy teljesítmény lehet, hogy képes a minimumot teljesíteni.

Mindezekon túl érdemes lehet elkülönítve vizsgálni az aktív és passzív halogatókat a halogatás és a teljesítmény összefüggése kapcsán, mely szintén pontosabb következtetések levonását tenné lehetővé.

A szerzők a tanulmány írását és az alapjául szolgáló kutatást a „Személy- és család-orientált egészség tudomány” kutatócsoport 20643B800 témaszámú, a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara által finanszírozott pályázat keretében végezték.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Alqudah, M. F., Alsubhien, A. M. & Heilat, M. Q. (2014). The Relationship between the academic procrastination and self-efficacy among sample of King Saud Universtiy Students. *Journal of Education and Practice*, 16, 101-111.
- Binder, K. (2000). *The effect of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. Unpublished MA, Carleton University, Canada.
- Bond, M. J. & Feather, N. T. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 321-329.
- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12, 39-64.

- Chu, A. H. C. & Choi, J. N. (2010). Rethinking Procrastination: Positive Effects of „Active“ Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology, 145*, 245-264.
- Dinyáné Szabó, M., Pusztai, G., & Szemerszki, M. (2019). Lemorzsolódási kockázat az orvostanhallgatók körében. *Orvosi Hetilap, 160*(21), 829-834.
- Dryden, W. (2000). *Overcoming Procrastination*. Sheldon Press, London.
- Fee, R.L. & Tangney, J.P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? (*Special issue*) *Journal of Social Behaviour and Personality, 15*, 167-184.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as Self-regulation Failure of Performance: Effects of Cognitive Load, Self-awareness, and Time Limits on „Working Best Under Pressure“. *European Journal of Personality, 15*, 391-406.
- Ferrari, J. R., & Dovidio, J. F. (2000). Examining behavioral processes in indecision: Decisional procrastination and decision-making style. *Journal of Research in Personality, 34*, 127-137.
- Ferrari, J. R. & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting. *Journal of Research in Personality, 34*, 73-83.
- Gerhát, R., Balázs, K., & Szemán-Nagy, A. (2017). „Jobb későn, mint soha“. A halogató magatartás vizsgálata egyetemisták körében. *Psychiatria Hungarica, 32*(2), 158-167.
- Harriott, J. S. & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of Procrastination among Samples of Adults. *Psychological Reports, 78*, 611-616.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167-178.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1519-1530.
- Kassarnig, V., Mones, E., Bjerre-Nielsen, A., Sapiezynski P., Lassen, D. D. & Lehmann, S. (2018). Academic Performance and Behavioral Patterns. *EPJ Data Science, 7*, 1-16.
- Kim, E., & Seo, E. H. (2013). The relationship of flow and self-regulated learning to active procrastination. *Social Behavior and Personality: an international journal, 41*(7), 1099-1113.
- Kim, K. R., and Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Pers. Individ. Dif., 82*, 26-33.
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences, 108*, 154-157.
- Knaus, W. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior & Personality, 15*, 153-166.
- Lakshminarayan, N., Potdar, S. & Reddy, S. G. (2013). Relationship Between Procrastination and Academic Performance Among a Group of Undergraduate Dental Students in India. *Journal of Dental Education, 77*, 524-528.
- Lay, C. H. (1986): At last my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*, 474-495.
- Lay, C. H. (1990). Working to schedule on personal projects: An assessment of person-project characteristics and trait procrastination. *Journal of Social Behavior & Personality, 5*, 91-103.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait Procrastination, Time Management. *Journal of social Behavior and personality, 8*(4), 647-662.

- Molnár É. (2003). Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, 103(2), 155-175.
- Moneta, G. B. & Csikszentmihályi M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64, 275-310.
- Özer, B. U. (2011). A Cross Sectional Study on Procrastination: Who Procrastinate More? *2011 International Conference on Education, Research and Innovation, IPEDR*, 18, 34-37., Madrid, the 16<sup>th</sup> of November 2011
- Phan, H. P. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: an integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology*, 30, 297-322.
- Senecal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Shahzadi, E. & Ahmad, Z. (2011). A study on academic performance of university students. *8th International Conference on Recent Advances in Statistics*, 255-268. Lahore, Pakistan, the 8-9<sup>th</sup> of February 2011
- Schunk, D. H. (2000). "Motivation for achievement: Past, present, and future". *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 6, 161-165.
- Seo, E. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 41, 777-786.
- Sirois, F. M., & Kitner, R. (2015). Less adaptive or more maladaptive? A meta-analytic investigation of procrastination and coping. *European Journal of Personality*, 29(4), 433-444.
- Stajkovic, A. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Steel, P., Brothen, T. & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Takács I. (2010). *A halogatás jellemzői a felsőoktatásban*. Doktori disszertáció, Budapest, ELTE.
- Takács, Sz. (2012). Érzékenységvizsgálatok a statisztikai eljárásokban, *Alkalmazott Matematikai Lapok*, 29, 67-100.
- Takács, Sz. (2016). *Bevezetés a matematikai statisztikába - elmélet és gyakorlat*, Budapest, Antraráz Kiadó.
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y. F., Huan, V. S. & Chong, W. H. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current psychology-Research & reviews*, 27, 135-144.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress and health: The Costs and Benefits of Dawdling. *American Psychological Society*, 8, 454-458.
- Trucchia, S. M., Lucchese, M. S. Enders, J. E. & Fernández, A. R. (2013). Relationship between academic performance, psychological well-being, and coping strategies in medical students. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas, Córdoba, Argetina* 70, 144-152.
- Vohs, K. D. & Heatherton, T. F. (2000). Self-regulatory failure: a resource-depletion approach. *Psychological Science*, 11, 249-254.
- Weisberg, Y. J., DeYoung, C. G., & Hirsh, J. B. (2011). Gender differences in personality across the ten aspects of the Big Five. *Frontiers in psychology*, 2, 178.