

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

NAGY-SZABÓ ZOLTÁN

A PERFEKCIONIZMUS HÁTTERE ÉS VETÜLETEI AZ
ISKOLÁBAN

PhD értekezés

Témavezető:

D. Molnár Éva

habilitált egyetemi docens



Szeged, 2023

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS.....	5
1. ELMÉLETI HÁTTÉR.....	9
1.1. A perfekcionizmus fogalma	9
1.2. A perfekcionizmus elméleti modelljei.....	11
1.2.1. Frost és munkatársai (1990) többdimenziós perfekcionizmus modellje	11
1.2.2. A Hewitt és Flett (1991) féle többdimenziós perfekcionizmus modell	12
1.2.3. Slaney és munkatársai (2001) modellje.....	13
1.2.4. Stoeber és Otto (2006) hármass felosztású modellje	15
1.2.5. Gaudreau és Thompson (2010) 2x2-es modellje.....	16
1.2.6. Smith és munkatársai (2016) modellje	17
1.3. A perfekcionizmus kialakulását meghatározó tényezők	19
1.3.1. A szülők szerepe a perfekcionizmus kialakulásában.....	19
1.3.2. A tanárok, kortársak, a közösségi média és a kulturális háttér szerepe a perfekcionizmus kialakulásában és fenntartásában.....	21
1.4. A perfekcionista énbemutató fogalma	23
1.5. A dolgozatban tárgyalt, iskolai kontextushoz köthető fogalmak ismertetése.....	25
1.5.1. Az önszabályozott tanulás és az önhátráltatás fogalmai.....	25
1.5.2. A szülői nevelési stílus fogalma	28
1.5.3. Az önértékelés, az önbecsülés, a jóllét és az affektus fogalmai	29
1.6. A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató összefüggései néhány családi és demográfiai változóval	32
1.6.1. A szülői nevelési stílus, a perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató kapcsolata ...	32
1.6.2. A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató összefüggései az életkorral és nemmel	34
1.7. Perfekcionizmus az iskolában	36
1.7.1. A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató tanulmányi összefüggései.....	36
1.7.2. A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató összefüggései az önértékeléssel, jólléttel és egyéb affektív tényezőkkel	40
1.8. Az önszabályozott tanulás, az önhátráltatás, az önértékelés és a jóllét összefüggései	43
1.8.1. Az önszabályozott tanulás, az önhátráltatás, az önértékelés és a jóllét összefüggései a nemmel és az életkorral	43
1.8.2. Az önértékelés és jóllét összefüggései és tanulmányi vonzatai.....	44
1.9. A szülői nevelési stílus összefüggései.....	47
1.10. A szakirodalom alapján létrehozott elméleti modell	48
2. A BIG THREE PERFECTIONISM SCALE ADAPTÁLÁSA: AZ ELSŐ PILOTVIZSGÁLAT ...	52
2.1. Az első pilot kutatás céljai és módszerei.....	52
2.1.1. A pilot kutatás célja.....	52
2.1.2. A kutatás hipotézisei.....	53

2.1.3. A kutatás felépítése és módszerei.....	53
2.1.4. Minta	54
2.1.5. Eszközök	54
2.1.6. Adatelemzési eljárások.....	55
2.2. Az első pilot kutatás eredményei.....	56
2.2.1. A feltáró faktorelemzés eredményei.....	56
2.2.2. A megerősítő faktorelemzés eredményei	56
2.2.3. A kéthetes különbséggel felvett kérdőív időbeli megbízhatóságának eredményei	59
2.3. Az első pilotmérés nemi és életkori összefüggései	61
2.3.1. A BTPS-H dimenzióinak összefüggései.....	61
2.3.2. BTPS-H nem és életkor szerinti sajátosságai	64
2.4. Az első pilotmérés összegzése.....	66
2.5. Az első pilotmérés korlátai.....	67
3. A PERFEKCIONISTA ÉNBEMUTATÁS, AZ ÖNHÁTRÁLTATÁS, A TÁRSAS ÖNÉRTÉKELÉS ÉS A SZÜLŐI NEVELÉSI STÍLUS KÉRDŐÍVEK ADAPTÁLÁSA: A MÁSODIK PILOTVIZSGÁLAT	69
3.1. A kutatás céljai és módszerei	69
3.1.1. A kutatás céljai és a vizsgált területek rövid ismertetése	69
3.1.2. A vizsgálat hipotézisei.....	70
3.1.3. A kérdőívcsomag létrehozásának folyamata	71
3.1.4. Adatgyűjtés és minta	72
3.1.5. Mérőeszközök	72
2.1.6. Adatelemzési eljárások.....	75
3.2. A kérdőívek működésének vizsgálata	75
3.2.1. A PPSP-Jr-H (A perfekcionista énbemutató kérdőív – Ifjúsági változat - Magyar változat) működése és jóságmutatói.....	75
3.2.2. A PAQ-H (A szülői nevelési stílus kérdőív - Magyar változat) működése és jóságmutatói.....	79
3.2.3. A SSES-H (A társas önértékelés kérdőív - Magyar változat) és az ASHS-H (Iskolai Önhátráltatás Kérdőív - Magyar változat) működése és jóságmutatói.....	82
3.2.4. A vizsgálatok összegzése	83
3.3. A pilotmérés változóinak összefüggései	84
3.3.1. A háttérváltozók összefüggései	84
3.3.2. A háttérváltozók összefüggései a perfekcionista énbemutatóval, az önhátráltatással, a társas önértékeléssel és a szülői nevelési stílussal.....	87
3.3.3. A háttérváltozók összefüggéseinek összegzése.....	90
3.2.4. A perfekcionista énbemutató, a társas önértékelés, az önhátráltatás és a szülői nevelési stílus összefüggései	91
3.2.5. A perfekcionista énbemutató, a társas önértékelés, az önhátráltatás és a szülői nevelési stílus összefüggéseinek összegzése	93

3.3. Megbeszélés	94
3.3.1. A háttérváltozók összefüggései	94
3.3.2. A perfekcionista énbemutató és a társas önértékelés összefüggései	96
3.3.3. A perfekcionista énbemutató és az önhátráltató kapcsolata.....	97
3.3.4. A társas önértékelés összefüggései.....	99
3.3.5. A szülői nevelési stílus összefüggései.....	99
3.4. Összegzés	100
3.5. Limitációk	102
4. A PERFEKCIONIZMUS HÁTTERÉNEK ÉS VETÜLETEINEK NAGYMINTÁS MÉRÉSE...	103
4.1. A mérés céljai és előkészítése	103
4.1.1. A mérőeszköz-csomag összeállítása.....	103
4.1.2. A felmérés körülményei	105
4.1.3. A mérés hipotézisei	105
4.1.4. Minta	107
4.1.5. Mérőeszközök	107
4.1.6. Adatelemzési eljárások.....	111
4.2. Eredmények.....	111
4.2.1. A konfirmatív faktorelemzés és a reliabilitásvizsgálatok eredményei	112
4.2.2. A perfekcionizmus tanulmányi vonzatai – eredmények.....	117
4.2.3. A perfekcionizmus társas vonzatai – eredmények	126
4.2.4. A perfekcionizmus, a jóllét és tanulmányi attitűdök összefüggései.....	129
4.2.5. A szülői nevelési stílus és a szülők perfekcionizmusának szerepe.....	133
4.3. A hipotéziseink ellenőrzése.....	140
4.4. Az elméleti modellünk empirikus igazolása.....	145
5. MEGBESZÉLÉS.....	152
6. ÖSSZEGZÉS.....	158
FELHASZNÁLT IRODALOM	160
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	177
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	178
ÁBRÁK JEGYZÉKE	179
MELLÉKLETEK	180
1. Etikai engedély a kutatásunkhoz	180
2. Szülői beleegyezési nyilatkozat.....	181
3. A Big Three Perfectionism Scale fordításához használt táblázat.	182
4. Az első pilotmérés során használt kérdőívünk	185
5. A második pilotmérés során használt kérdőívünk.....	187

BEVEZETÉS

A tanulókat számos elvárás veszi körül: a szüleik, a tanáraik, a társaik, és saját maguk is elvárásokat támasztanak. Ezekre természetesen szükség van, hiszen akinek nincs önmaga felé semmiféle elvárása, nem fog erőfeszítéseket tenni és valószínűleg alul fog teljesíteni. Ugyanakkor, törekedni arra, hogy a legjobbat hozzuk ki magunkból, nem egyenlő a perfekcionizmussal (Smith & Swinson, 2009). Az egészséges, teljesíthető elvárásokkal ellentétben a perfekcionizmust az egyén lehetőségeitől és erőforrásaitól nem elvárható mértékű elvárások jellemzik, ami pozitív helyett negatív befolyással van életükre (Burns, 1980).

A legtöbb ember életében a perfekcionizmus valamilyen formában jelen van. A szülőknél, a gyakorlati szakembereken keresztül, a témával foglalkozó kutatókig, mindenki kapcsolódni tud a témához. Ennek ellenére a szakirodalom neves kutatói között sincs megállapodás abban, hogy a perfekcionizmus személyiségstílus, vonás vagy diszpozíció (Stoeber, 2018). Mivel munkánkban Stoeber eredményeire gyakran hivatkozunk, így az ő definícióhasználatát vettük alapul (Stoeber, 2018), melyben a perfekcionizmus diszpozícióját a tökéletesség hajszolása, indokolatlanul magas elvárások, valamint túlzóan kritikus és önkritikus szemléletmód jellemzik.

Napjaink oktatásában is egyre növekszik e fogalom relevanciája, az utóbbi 30 évben a tanulók egyre perfekcionistabbak (Curran & Hill, 2019). Ezt a kutatói közösség már hazánkban is felismerte, az utóbbi években egyre többször végeztek perfekcionizmust vizsgáló kutatásokat (Fehér & Kasik, 2018; Pikó & Dobos, 2016; Reinhardt, Drubina és Kökönyei, 2023). A jelen dolgozat csatlakozik ehhez az irányhoz azáltal, hogy korábban nem vizsgált komplexitásában közelíti meg a perfekcionizmust a magyar tanulók körében. Dolgozatunk fő célkitűzése a multidimenzionális perfekcionizmus tanulmányi, társas és affektív vetületeinek, az iskolában releváns összefüggéseinek komplex vizsgálata.

Magyarázatot igényel, hogy miért a vetületei kifejezés szerepel a dolgozat címében, az annál kézenfekvőbb összefüggései szó helyett, ugyanis utóbbi is ugyanolyan mértékben helyes és alkalmas lenne. A vetületei szó kiválasztásának oka abból ered, hogy a perfekcionizmusból fakadó gondolkodási sémák, attitűdök (Flett, Hewitt, Blankstein & Gray, 1998) és viselkedésformák (Hewitt, Flett, Sherry, Habke & Parkin, 2003) átszövik az emberi élet minden aspektusát, így egy olyan szót kerestünk, mely kifejezi a perfekcionizmus mindenre „rávetülő” jellegét. Bár a dolgozatban túlnyomó többségében összefüggésvizsgálatokat alkalmaztunk, a cél az volt, hogy az összefüggések alapján átfogó képet kapjunk arról, miképp jelenik meg a perfekcionizmus a tanulók iskolai életében.

E cél elérése érdekében megfelelő eszközöket kellett találnunk. Hazánkban jelenleg több perfekcionizmust mérő kérdőív is használatban van magyar nyelven, mint a Majdnem Tökéletes Skála rövid változata (Reinhardt és mtsai, 2023), Frost és munkatársai (1990) multidimenzionális perfekcionizmus kérdőíve (Pikó & Dobos, 2016, Fehér & Kasik, 2018), vagy Hewitt és Flett (1991) multidimenzionális perfekcionizmus kérdőívének magyar változatai (Olajos et al., 2021). A kutatásunk egyik nagy vállalása volt, hogy egy teljesen új perfekcionizmust mérő kérdőívet, a Big Three Perfectionism Scale-t (BTPS, Smith et al., 2016) adaptáljunk. Így egyike lehettünk azoknak az országoknak Irán (Besharat & Atari, 2017) és Olaszország (DiFabio et al., 2018) mellett, ahol több (10) dimenzió mentén vizsgálták a perfekcionizmust, mint azt a kilencvenes évek mérőeszközei lehetővé tették. Továbbá adaptáltuk, majd alkalmaztuk a perfekcionizmus viselkedésbéli megnyilvánulásait megragadó Perfekcionista Énbemutató kérdőívet is, mely a perfekcionizmus személyközi aspektusait méri, ezzel részletesebb képet adva számunkra a tanulók perfekcionizmusáról, mintha csak a perfekcionizmust, mint diszpozíciót mérnénk. Részben e kérdőívek adta vizsgálati lehetőségekben rejlik a dolgozat összetettsége és újszerűsége is.

Hazánkban egyelőre még nem vizsgálták a perfekcionizmust a BTPS mérőeszközzel, se a perfekcionista énbemutatót, így eredményeink újdonságként hatnak a magyar szakirodalomban. Azonban, nemzetközi szinten már évtizedek óta újabb és újabb vizsgálatokat és azokat összefoglaló meta-elemzéseket publikálnak (Madigan, 2019; Smith et al., 2018; Smith et al., 2019), így kifejezetten nehéz teljesen feltáratlan területeket találni. A kutatásunk újdonsága ugyanakkor az, hogy a korábbi vizsgálatok egy-egy kiválasztott területével szemben, átfogó összefüggéseiben vizsgáltuk a perfekcionizmust, annak tíz dimenzióját, a perfekcionista énbemutatót, az önszabályozott tanulást, az iskolai önhátráltatást, a tanulók jóllétét, valamint a szülői háttérét.

A dolgozat egyik fontos célkitűzése, hogy a szakirodalomban fellelhető összefüggések alapján felállítsunk egy elméleti modellt, melyet a nagymintás mérés eredményei alapján megerősítünk vagy módosítunk. Ez a modell egyszerre tartalmazza a szülői nevelést és a szülők perfekcionizmusát, mint a perfekcionizmus elsődleges forrásait, valamint a perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató az önszabályozott tanulásban, az önhátráltatásban, a társas önértékelésben és a jóllétben megjelenő következményeit. A modell relevanciája, hogy lehetőséget ad arra, hogy az együttjáráson túlmutató mélységben ellenőrizhessük azt a hatásrendszert, melyre a szakirodalom és az összefüggésvizsgálataink eredményei alapján következtetni tudunk.

A perfekcionizmus átfogó megismeréséhez az első fontos lépés a szakirodalom részletes áttekintése volt. A dolgozat törzsszövege ennek összefoglalásával kezdődik és tíz alfejezeten keresztül tárgyal négy nagyobb gondolati egységet. Az első maga a perfekcionizmus fogalmának bemutatása, annak fontosabb elméleti felosztásaival és kialakulásának lehetséges okaival (Nagy, 2019). Szintén ide sorolható a perfekcionista énbemutató elméletének és működésének ismertetése. A második nagyobb átfogó részt a dolgozatban vizsgált további fogalmak bemutatása alkotja. Ezek az önszabályozott tanulás, az önhátráltatás, a szülői nevelési stílus, az önértékelés, az önbecsülés, a jóllét és az affektus (Nagy & D. Molnár, 2017). Ezt követi a szakirodalmi áttekintő leghosszabb része, melyben a megelőző részekben ismertett fogalmak összefüggéseit mutatjuk be egymással, valamint olyan háttérváltozókkal, mint a nem, az életkor vagy a szülői háttér. Végül az összefüggések összegzésén keresztül bemutatjuk az elméleti modellünket, mely segít keretet adni az eredményeink értelmezésének.

A dolgozat további egységét a méréseinket ismertető három empirikus fejezet alkotja, melyből az első kettő a pilotméréseinket, a harmadik pedig a nagymintás mérésünket írja le. A két pilotmérés közül az elsőben a perfekcionizmus mérésére használt Big Three Perfectionism Scale (2016) kérdőívet, míg a másodikban a perfekcionista énbemutató kérdőív ifjúsági változatát (PSPS-Jr, Hewitt et al., 2011), az iskolai önhátráltatás kérdőívet (ASHS, Urdan & Midgley, 2001), a társas önértékelés kérdőívet (SSES, Kerla & Repisti, 2013) és a szülői nevelési stílus kérdőívet (PAQ, Buri, 1991) adaptáltuk magyar nyelvre.

A pilotméréseket tárgyaló fejezetekben végigvesszük a mérőeszközök létrehozásának folyamatát, az adaptáláshoz szükséges faktor- és reliabilitásvizsgálatok eredményeit, valamint néhány összefüggésvizsgálat tanulságát, melyet még a pilotmérést követően végeztünk. A pilotmérésben adaptált kérdőíveket felhasználva összeállítottuk a nagymintás mérőeszközcsomagunkat, mely a tanulókat tanulmányi, társas és érzelmi szempontok mentén is mérni tudta. A tanulmányi területek az önszabályozott tanulásban, a becsült tanulmányi sikerességben és az önhátráltatásban jelentek meg. A társas aspektust a társas önértékelés és a perfekcionista énbemutató jelentették, az érzelmit pedig a jóllét és a tanulmányi attitűdök. A nagymintás mérést tárgyaló fejezet a kérdőívcsomag összeállításának, valamint a mérés körülményeinek és mintájának leírásával kezdődik, majd az általunk használt mérőeszközök jóságmutatóinak ellenőrzésével folytatódik. Ezt követi az összefüggésvizsgálatok részletes tárgyalása és a hipotéziseink, valamint az elméleti modellünk ellenőrzése.

A megbeszélésben részletesen kifejtjük a három mérés legfontosabb eredményeit és megkíséreljük értelmezni azokat a nemzetközi szakirodalom tükrében. A következtetéseink átfogó és részletes képet adnak a perfekcionizmus iskolai működéséről, és hasznosak lesznek

oktatóknak és kutatóknak egyaránt. Ezen felül további iránymutatást adhat a kutatóközösség számára az összegzés fejezetben megemlített jövőbeni kutatási kérdések és területek kijelölése.

1. ELMÉLETI HÁTTÉR

1.1. A perfekcionizmus fogalma

A perfekcionizmusnak a mai napig nem született általánosan elfogadott definíciója, mivel az évek során alkotott modellek más-más szempontokból közelítették meg a fogalmat (Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991). Egy korábbi megfogalmazás szerint a perfekcionista sorozatosan vereséget mérnek önmagukra azzal, hogy ésszerűtlenül magas elvárásokat támasztanak magukkal szemben, valamint önbecsülésük az elért vagy el nem ért sikerek függvényében ingadozik (Burns, 1980). Viselkedésük abból fakad, hogy értéktelennek érzik önmagukat, és életük során kialakult bennük, hogy a tökéletesség elérésével kivívhatják mások megbecsülését és elfogadását (Hamachek, 1978). Ezen korai megfogalmazás hiányossága, hogy még nem vette figyelembe, hogy a perfekcionizmus bizonyos elemei akár kedvezőek is lehetnek az perfekcionista nézőpontra nézve. A kilencvenes évek többdimenziós modelljei azért jöttek létre, hogy ezt a hiányosságot kiküszöböljék.

Az első, máig is meghatározó jelentőségű többdimenziós modell szerzői, Frost és munkatársai (1990) megemlítik, hogy a perfekcionizmust, annak sokrétűsége miatt, még a kilencvenes években sem volt egyszerű definiálni. Szerintük saját magas elvárásaink hajszolása még nem feltétlen tesz minket perfekcionistaivá, így csak akkor beszélhetünk perfekcionizmusról, ha túlzó elvárások gyakori és aránytalanul szigorú, a viselkedésre vagy a teljesítményre irányuló önkritikával párosulnak (Frost et al., 1990).

Az eddig említett megfogalmazások mind a perfekcionizmus személyes, avagy intraperszonális vonatkozásait ragadták meg. Hewitt és Flett (1991) a fogalom társas vonatkozásait is számításba véve, a perfekcionizmust egy személyes és társas komponenseket is magába foglaló többdimenziós személyiségstílusként (personality style) definiálták. Megállapításuk szerint a perfekcionistaakra általánosan jellemző, hogy magasak az önmagukkal és társaikkal szemben támasztott elvárásaik, kerülnek a hibázás lehetőségét, valamint úgy érzik, önmaguk mellett környezetüknek is meg kell felelniük (Hewitt & Flett, 1991).

Hewitt és munkatársai (2003) későbbi kutatásaik során már nem személyiségstílusként, hanem vonásként (trait) kezdték értelmezni a perfekcionizmust. A személyiségvonás viszonylag állandó gondolkodási, érzelmi és viselkedési mintákat jelent (McCrae, 2004), melyek fiatal felnőttkorban rögzülnek, utána nehezen megváltoztathatók. A vonásoknak van

örökletes és neuro-biológiai alapja is, így azok meglehetősen stabilak az emberek élete során (Stoeber, 2018), még az helyzetfüggő, hogy milyen mértékben befolyásolják az egyének viselkedését egy adott pillanatban (Corvin & Gill, 2012). A perfekcionizmus vonásalapú megközelítése széles körben elterjedt (Smith et al., 2018, Kljajic et al., 2017, Taylor et al., 2016, Besharat & Atari, 2017).

A perfekcionizmus egy másik megfogalmazása szerint egy olyan személyiségdiszpozíció, melynek központi eleme a tökéletesség eszméjének és a saját magunk által támasztott túlzó elvárásoknak a hajszolása. Ez gyakran vonja maga után, hogy túl sokat és túl kritikusan gondolkodunk saját viselkedésünkről és teljesítményünkről (Stoeber et al., 2015). Mindez különösen igaz az élet olyan kompetitív területeire, mint a munka vagy a tanulmányok. A perfekcionizmus ezen felül hatással van az énképre, a megjelenésre, sőt az interperszonális kapcsolatokra is (Stoeber & Stoeber, 2009).

A vonás és a diszpozíció fogalmi között is nehéz különbséget tenni, ugyanis a személyiségvonás az APA online értelmező szótára szerint egy „viszonylag stabil és állandó belső sajátosság, melyre viselkedésmintázatokból, attitűdökből, érzésekből és szokásokból következtethetünk” (APA, 2023), míg a diszpozíció egy „ismétlődő viselkedési, kognitív vagy érzelmi tendencia, mely megkülönböztet egy egyént társaitól” (APA, 2023). Arra, hogy a perfekcionizmus melyik lenne, az APA nem utal, mivel úgy definiálja, mint „tendencia arra, hogy önmagunktól vagy másoktól extrém mértékű, az adott helyzetben indokoltnál jóval magasabb teljesítményt várjunk el” (APA, 2023). A személyiségstílus fogalma nem szerepel az APA szótárában.

A szakirodalomban jelenleg még nincs egyetértés azt illetően, hogy a perfekcionizmus vonás vagy diszpozíció lenne, ugyanis egyes kutatások az előbbiként (Sherry, Hewitt, Flett, Lee-Bagglely & Hall, 2007), más kutatások pedig az utóbbiként (Stoeber, 2018) hivatkoznak rá. A vonásalapú megközelítést támogatja, hogy az énorientált perfekcionizmus a perfekcionista életében nem korlátozódik kizárólag egy területre, hanem különböző kontextusokban mérve is megjelenik (Stoeber & Stoeber, 2009), így ha valakinek magasak az elvárásai önmaga felé, az élete több területén is meg fog jelenni. Továbbá a perfekcionizmus dimenziói közötti eltérések részben örökletes tényezőkkel is magyarázhatóak (Tozzi et al., 2004) ami alapján a *Big Five modellben* alacsonyabb rendű vonásnak (lower-order traitnek) számítanak (Hill, 2017). Stoeber (2018) szerint azért megfelelőbb a vonás helyett a diszpozíció elnevezés, mivel annak ellenére, hogy perfekcionizmus kialakulásának feltételezhetően vannak biológiai tényezői, elsősorban mégis a gyerekkorban a szülők által támasztott elvárások jellegéből és mértékéből fakad. A szülői értékelés, vagy a serdülőkor során szerzett élmények, tapasztalatok formáló

hatása mind-mind fontosabbak, mint a genetikai háttér (Stoeber, 2018). Továbbá annak ellenére, hogy a perfekcionista életük több területén is a maximumot várják el önmaguktól, például egy csúcseredményekért küzdő élsportoló nem feltétlen akar a lehető legjobban teljesíteni az iskolában, de egy megszállott kutatót sem feltétlen zavar, ha a hétvégi teniszedzésein alig-alig tudja visszaadni partnerei szerváit (Levine & Milyavskaya, 2018). Mivel a személyiségfejlődés elméleteiben a tanulható és környezet által formálható egyéni különbségeket diszpozícióknak nevezik, így a perfekcionizmusra is megfelelőbb elnevezés összességében, mint a vonás (Stoeber, 2018). Mivel munkánkban gyakran támaszkodunk Stoeber munkásságára, és konkrét kontextusban, az iskolában vizsgáljuk a perfekcionizmust, így a dolgozat során diszpozícióként fogunk hivatkozni a perfekcionizmusra. Amikor mégis perfekcionizmusról, mint vonásról van szó, annak oka, hogy az adott tanulmány így definiálta.

1.2. A perfekcionizmus elméleti modelljei

1.2.1. Frost és munkatársai (1990) többdimenziós perfekcionizmus modellje

A nyolcvanas éveket követően a perfekcionizmus értelmezésének összetettsége bővült, a kutatók új, többdimenziós modelleket alkottak. Frost és munkatársai (1990) a szelfre fókuszálva határozták meg a perfekcionizmust, kialakulásának előzményeit és következményeit. Hat dimenzió mentén határozták meg a fogalmat, melyből kettő, a szülői elvárások (parental expectations) és a szülői kritika (parental criticism) a perfekcionizmus kialakulásának gyökereit hivatottak feltérképezni. Frost és munkatársai (1990) szerint, ha a szülők feltételekhez kötik támogatásukat vagy szeretetüket, gyermekük úgy fogja érezni, tökéletesnek kell lennie és tökéletesen kell teljesítenie ahhoz, hogy elfogadják és szeressék őt. Mindemellett megjelenik bennük a kudartól való félelem is, mivel számukra a kudarc összefonódik az elutasítással, a szeretet megvonásával (Frost et al., 1990).

Frost és munkatársai (1990) modelljének négy további dimenziója azt ragadja meg, milyen jellemző gondolkodás és viselkedésbeli mintákat mutatnak a perfekcionista. A perfekcionista legmeghatározóbb jellemzője, hogy a) saját magukkal szemben támasztott elvárásaik magasak (personal standards). Viszont minél magasabb egy elvárás, annál nehezebb annak megfelelni, így a perfekcionista jellemzően b) félnek a hibázástól (concern over mistakes), valamint c) folyamatosan kételkednek abban, teljesítményük és döntéseik megfelelőek-e (doubts about actions), továbbá különösen nagy igényük van e) a rendre, rendszerezettségre (organization). A rendszerezettség dimenziójának sajátossága, hogy a

modell alapján készült kérdőív értékelése során a perfekcionizmus összesített pontszámának kiszámításából ki kell hagyni, valamint az elemzésekben önálló, a többi dimenzióival csak gyengébb szálakon összefüggő faktort alkot, ami nagy valószínűséggel annak köszönhető, hogy nem kell feltétlenül perfekcionista lenni ahhoz, hogy valaki igényelje a rendezett, átlátható környezetet (Frost et al., 1990).

A modelljük alapján létrehozott mérőeszköz, a Frost-Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS, Frost et al., 1990) számos későbbi mérőeszköz megalkotásában fontos szerepet játszott. A létrehozása óta eltelt majdnem 30 év eredményei alapján a magas személyes elvárások a perfekcionizmus azon dimenziójaként értelmezhetők, melyet a mérések az egyén szempontjából adaptív kimenetekkel hoznak összefüggésbe, míg a túlzott aggodalom és kétségek a perfekcionizmus maladaptív dimenziói. Ez azt jelenti, hogy önmagában az, hogy magas elvárásokat támasztunk magunk felé, nem feltétlen káros, mivel, ha sikeresen véghez tudjuk vinni terveinket, valószínűleg az elégedettséggel és sikerességgel társul. Sőt, a magas minőségű munka igénye, ha megfelelő motivációval és rendszerezettséggel párosul, kiemelkedő teljesítményt fog eredményezni (Burnam et al., 2014). Ha viszont folyton azon aggódunk, helyesen cselekszünk-e, valamint félünk a hibázás gondolatától is, nagyobb eséllyel fogjuk kerülni azokat a helyzeteket, ahol megmérettetnek képességeink, és ezáltal számos fejlődési lehetőségtől esünk el. Mindez hosszú távon az önbizalom csökkenéséhez vezet, ami hatására egyre többet fogjuk halogatni a nehéznek vagy bonyolultnak ítélt előttünk álló feladatainkat (Park et al., 2009). A korábbi egydimenziós modellekhez képest így Frost és munkatársainak (1990) modellje abban hozott újdonságot, hogy feltárták dimenzióitól függően a perfekcionizmus akár előnyös is lehet az egyénre nézve.

1.2.2. A Hewitt és Flett (1991) féle többdimenziós perfekcionizmus modell

Hewitt és Flett (1991) a perfekcionizmust nemcsak a szelf szempontjából vizsgálta, hanem figyelembe vette a társas környezet szerepét is, viszont elhagyták modelljükből a perfekcionizmus előzményeit és következményeit. Helyettük inkább azt próbálták megvizsgálni, milyen tényezők motiválják a perfekcionistaikat, kitől erednek és kire irányulnak túlzó elvárásaik (Hewitt & Flett, 1991).

Hewitt és Flett (1991) modelljükben három dimenziót különböztettek meg az elvárások forrása és tárgya alapján: ha valaki saját belső késztetéséből fakadóan törekszik a tökéletességre, továbbá gondolkodásmódja, valamint saját teljesítményéről és elvárásairól alkotott képe rugalmatlan és sarkos, a) énorientált (self-oriented perfectionism, SOP)

perfekcionizmusról beszélhetünk. b) A külső elvárások perfekcionizmus (socially prescribed perfectionism, SPP) a perfekcionizmus irodalmának talán legtöbbet kutatott interperszonális dimenziója. Akik magas értéket mutatnak a perfekcionizmus ezen dimenzióján, úgy érzik, a környezetük, különösen a hozzájuk közel állók, túlzó elvárásokat támasztanak feléjük, túlságosan szigorúan értékelve őket. Mivel szerintük sosem tudnak elég tökéletesek lenni ahhoz, hogy kivívják környezetük elismerését, kialakul bennük az értékeléstől való erős félelem, és idővel könnyen depresszióssá válhatnak (Hewitt & Flett, 1991).

A külső elvárások perfekcionizmus konceptuális ellentettjéről, c) a másokra irányuló perfekcionizmusról (other-oriented perfectionism, OOP) akkor beszélhetünk, ha a perfekcionista azt várják embertársaiktól, hogy tökéletesek legyenek. Amint alulteljesítik elvárásaikat, éles kritikát és elítélést kapnak válaszul. Szintén e dimenzióhoz tartozik mások hibáztatása, valamint a környezetükkel szembeni általános bizalmatlanság és ellenségesség, mely gyakran cinizmussal párosul és számos személyközi probléma forrásává válik (Hewitt & Flett, 1991).

Hewitt és Flett (1991) modellje szerint a perfekcionistaiban mindhárom bemutatott dimenzió egyszerre van jelen, viszont egyénileg eltérő, hogy mire, melyik és milyen mértékben jellemző, így dimenzióprofiljuk függvényében egész különböző érzelmek vagy viselkedésminták megjelenését várhatjuk tőlük (Hewitt & Flett, 1991).

Az adaptivitás és maladaptivitás kérdését tekintve Hewitt és Flett (1991) modelljében a perfekcionizmus énoorientált dimenziója jelenti a fogalom adaptív oldalát, míg a külső elvárások perfekcionizmus a maladaptív. Előbbinek semleges vagy pozitív hatásait mutatták ki a tanulók életére nézve (Kljajic et al., 2017), míg utóbbi inkább káros (Smith et al., 2017; Kljajic et al., 2017; Burnam et al., 2014). A másokra irányuló perfekcionizmus összefüggései már kevésbé egyértelműek, gyakran ki is marad a perfekcionizmust vizsgáló kutatások változói közül. Ennek oka, hogy gyakran nem mutat szignifikáns összefüggést tanulmányi változókkal, klinikai vizsgálatokban pedig a pszichés zavarokkal, így az, hogy mennyire adaptív vagy maladaptív, nehezebben körülhatárolható (Stoeber, 2014).

1.2.3. Slaney és munkatársai (2001) modellje

Míg az eddig bemutatott modellek központi kérdése a perfekcionizmus egyes dimenzióinak és azok összefüggéseinek vizsgálata, valamint azok hatásainak feltárása az egyénekre nézve, Slaney és munkatársai (2001) munkájának központi kérdései nem a perfekcionizmus fogalmának összefüggései voltak, hanem olyan kérdőívet fejlesztettek, mely segítségével

magukat a perfekcionista személyeket próbálták kategóriákba sorolni. A kérdőívet kitöltők eredményeik alapján az adaptív, maladaptív vagy a nem perfekcionista csoportokba kerülnek (Slaney et al., 2001).

Slaney és munkatársai (2001) modellje alapján azt, hogy mi alapján számít valaki adaptív, maladaptív vagy nem perfekcionista, három dimenzió mentén határozhatjuk meg. Ez a három dimenzió a a) személyes elvárások (personal standards), a b) diszkrepancia, (discrepancy) és a c) rend (order). A személyes elvárások, hasonlóan Frost és mtsai (1990) modelljének azonos elnevezésű dimenziójához, a perfekcionista önmagukkal szemben támasztott elvárásainak mértékét hivatottak kifejezni. A második dimenzió, a diszkrepancia, két tényező egymáshoz való viszonyából származtatható. A perfekcionistaknak határozott elképzelése van arról, milyennek kellene lenniük, hogyan kellene teljesíteniük. Ha a vágyott teljesítményük színvonala messze esik attól, amilyenek az adott pillanatban látják magukat, erős diszkrepanciát éreznek. A vágyott és a vélt teljesítmény közötti szakadék miatt úgy érzik, sosem lehetnek elég jók, és ezt a kellemetlen érzést jellemzően érzelmeik elnyomásával igyekeznek orvosolni, mely idővel nyomot hagy érzelmi jóllétükön is. Ez alapján nem meglepő, hogy a diszkrepancia pozitív összefüggéseket mutat a szorongással, depresszióval, személyközi problémákkal, általános elégedetlenséggel és a stresszel is (Rice et al., 2014).

Végül a rend dimenziója a rendszerezettség és rendezettség személyes igényét fejezi ki Slaney és munkatársai (2001) modelljében. Bár az empirikus kutatások eredményei alapján a személyes elvárásoktól és a diszkrepanciától határozottan elkülönülő dimenzióról van szó, mivel összefüggései egyéb változókkal nem segítette elő a perfekcionizmus mélyebb megértését, így hamar elhagyhatónak ítélték, csakúgy, mint a Frost és munkatársai (1990) féle mérőeszköz rendszerezettség dimenzióját (Frost et al., 1990, Stoeber & Otto, 2006).

Slaney és munkatársai (2001) modellje szerint a személyes elvárások dimenziója határozza meg, hogy perfekcionista vagy nem perfekcionista személyekről beszélhetünk, a diszkrepancia pedig azt, hogy a perfekcionizmus inkább előnyös vagy káros az egyénre nézve. A perfekcionista három típusát különböztették meg: az adaptív perfekcionistaikat (magas elvárások, de alacsony diszkrepancia), maladaptív perfekcionistaikat (magas elvárások és magas diszkrepancia), valamint nem perfekcionistaikat (alacsony elvárások, alacsony diszkrepancia).

Slaney és munkatársai (2001) modellje alapján készült kérdőív, az Almost Perfect Scale – Revised (Slaney et al., 2001), valamint annak rövidített változata (APS-R Short Version, Rice, Richardson & Tueller, 2014) a leggyakrabban használt mérőeszközök között vannak a perfekcionizmus irodalmában a Frost és munkatársai (1990) és a Hewitt és Flett (1991) által kidolgozott kérdőívek mellett (Stoeber & Otto, 2006).

1.2.4. Stoeber és Otto (2006) hármás felosztású modellje

Nem sokkal a Frost és munkatársai (1990) és a Hewitt és Flett (1991) mérőeszközeit alkalmazó kutatások elterjedése után feltűnővé vált, hogy a két modell adaptív és maladaptív dimenziói nagyon hasonló összefüggéseket mutattak. E két legnépszerűbb mérőeszköz kombinálásával, majd faktorelemzés alkalmazásával a perfekcionizmusnak két jól elkülöníthető, általános dimenzióját sikerült feltárni, melyet pozitív teljesítményre törekvésnek (positive achievement strivings) és maladaptív értékelési aggodalmaknak (maladaptive evaluation concerns) neveztek el (Frost et al., 1993). Előbbi egyesítette a perfekcionizmus hagyományosan adaptívnek vélt elemeit, mint a magas személyes elvárások, rendszerezettség, énorientált perfekcionizmus és a másokra irányuló perfekcionizmus, míg a maladaptív értékelési aggodalmak a társas környezet felől érkező perfekcionizmust, a hibákon való aggodást, a tettekkel kapcsolatos kétségeket, valamint a magas szülői elvárásokat és túlzó kritikát foglalta magába (Frost et al., 1993).

A kettő leggyakrabban használt mérőeszközt ötvözve létrehozott, két átfogó dimenziót alkotó elméleti keret meghatározóvá vált a perfekcionizmus kutatásában, még ha idővel végeztek is rajtuk apró finomításokat. Azóta Stoeber és Otto (2006) modelljében a perfekcionizmus adaptív dimenziói közt már nem szerepel a rendszerezettség és a másokra irányuló perfekcionizmus. Előbbi azért, mert a rendszerezettség igénye nem feltétlenül utal perfekcionizmusra, utóbbi pedig azért, mert nem a szelfre irányul. A maladaptív dimenziók közül a szülői elvárások és szülői kritika kerültek eltávolításra, mivel úgy ítélték meg, ezek nem központi komponensei a perfekcionizmusnak, hanem annak kialakulását hivatottak feltérképezni. Helyüket átvette a Slaney és munkatársai (2001) modelljéből ismert diszkrepancia dimenziója. Az így létrejött átfogó faktorok a perfekcionista törekvések (PS, perfectionistic strivings) és a perfekcionista aggodalmak (PC, perfectionistic concerns) nevet kapták (Stoeber & Otto, 2006).

Stoeber és Otto (2006) fogalomhasználatában egészséges perfekcionistaáknak hívják azokat, akik törekszenek a tökéletességre (magas perfekcionista törekvések), viszont nem rettegnek a hibázástól, nincsenek kétségeik saját értékeiket illetően, nem másoknak, hanem maguknak akarnak megfelelni, valamint nem érznek diszkrepanciát (alacsony perfekcionista aggodalmak). Velük szemben az egészségtelen perfekcionistaáknak a tökéletességre törekvés magas fokú aggodalommal és diszkrepanciával párosul, így ritkán, vagy akár sosem érzik magukat elég jónak, valamint gyakran rágódnak azon, milyenné válhattak volna, vagy miket tudtak volna elérni, ha másképp alakítják életüket (Stoeber & Otto, 2006). Hármás felosztású

modelljük utolsó csoportját a nem perfekcionista alkotják, akikre nem jellemző a tökéletesség hajszolása. Azok, akik nem hajszolják a tökéletességet, nem számítanak perfekcionistaak, mivel a perfekcionizmus alapfeltétele a tökéletességre törekvés, így ha diszkrepanciát is éreznek, annak okai másban keresendők.

1.2.5. Gaudreau és Thompson (2010) 2x2-es modellje

Gaudreau és Thompson (2010) 2x2-es modellje Stoeber és Otto (2006) munkájának felülvizsgált, korrigált változataként értelmezhető. Hangsúlyozták, hogy a perfekcionizmus jobb megértése érdekében vizsgálni kell a dimenziók egyéni belüli kölcsönhatásait is, és több fogalomhasználattal kapcsolatos javaslatot is tettek Stoeber és Otto (2006) modelljének jobbá tételére. Először is, bár ugyanarra a konstrukciónak vonatkoznak, a perfekcionista törekvések helyett a a) személyes elvárások perfekcionizmus (PSP, personal standards perfectionism), a perfekcionista aggodalmak helyett pedig az b) értékelési aggodalmak perfekcionizmus (ECP, evaluative concerns perfectionism) kifejezéseket használták a két globális faktor megnevezéseként. Továbbá úgy gondolták, nem célszerű adaptív és maladaptív perfekcionistaokról beszélni, ugyanis nincs teljes konszenzus a perfekcionizmus szakirodalmában arra vonatkozóan, hogy a magas személyes elvárások és az énorientált perfekcionizmus minden összefüggésükben adaptívak-e (Gaudreau & Thompson, 2010).

A fogalomhasználaton túl a legfontosabb konceptuális különbség a két modellek között, hogy az alacsony elvárások mellett magas értékelési aggodalmakkal rendelkezők csoportjának relevanciáját Stoeber és Otto (2006) elvetették, mivel úgy vélték, nem beszélhetünk perfekcionizmusról magas elvárások hiányában (Stoeber & Otto, 2006). Gaudreau és Thompson (2010) szerint viszont lehetséges, hogy valaki csak külső nyomás és kényszer, esetleg feltételes jutalmak vagy büntetés hatására tanuljon vagy cselekedjen, anélkül, hogy számára mindez fontos lenne, vagy értéként elfogadná környezet elvárásait. Kutatásukban ez a csoport rendelkezett a legalacsonyabb tanulmányi elégedettséggel, teljesítménnyel és általános affektussal, mivel a perfekcionizmus pozitív dimenzióját jelentő magas személyes elvárások hiányában az értékelési aggodalmak negatív hatásai ellensúlyok nélkül érvényesültek (Gaudreau & Thompson, 2010).

Hasonló eredményekre jutottak Gaudreauval és Thompsonnal Boone és munkatársai (2010), akik a Frost és munkatársai (1990) által létrehozott mérőeszközzel végzett vizsgálatukban azonosítottak egy csoportot, akik aggódtak a tökéletlenségeik miatt, pedig válaszaik alapján nem is törekedtek tökéletességre. Bár nem értékelték a magukkal szembeni

elvárásaikat magasnak, mégsem érezték elegendőnek teljesítményüket és rágódtak hibáikon. Ezen csoport létezését azzal magyarázták, hogy vannak, akik be sem látják vagy tagadják, hogy túl magasak lennének az elvárásaik.

1.2.6. Smith és munkatársai (2016) modellje

Ahogy a kutatások előrehaladtával a perfekcionizmus fogalmának újabb komponenseit sikerült feltárni, úgy merült fel az igény e fogalom egy még átfogóbb megközelítésmódjára is. Smith és munkatársai (2016) a korábbi elméleti modellek és vizsgálati eredmények alapján alkották meg a perfekcionizmus egy újszerű többdimenziós megközelítését, melyben a fogalmat tíz dimenzióra osztották, melyek három magasabb rendű, átfogó faktorba rendeződnek, melyek a I. merev, az II. önkritikus és a III. nárcisztikus perfekcionizmus (Smith et al., 2016). A korábban ismertetett modellek közül megjelenik benne a Frost és munkatársai (1990) modelljének hat dimenziójából kettő (aggódás a hibákon, tettekkel kapcsolatos kétségek), valamint Hewitt és Flett (1991) modelljéből az énoorientált, a külső elvárások és a másokra irányuló perfekcionizmus. A modell alapján létrehozott kérdőív, a *Big Three Perfectionism Scale (2016)* a jelenleg használt legkomplexebb eszköz a perfekcionizmus mérésére.

A továbbiakban a magasabb rendű, átfogó faktorok szerkezetét tárgyaljuk. A merev perfekcionizmus a vizsgált konstruktum rugalmatlan, sarkos gondolkodásmódját hivatott megragadni, és az a) énoorientált perfekcionizmus mellett megjelenik benne a perfekcionistaakra általánosan jellemző b) feltételes önbecsülés is, mely azt jelenti, hogy saját értékünkről alkotott elképzeléseinket különböző inter- és intraperszonális tényezők teljesüléséről vagy nem teljesüléséről tesszük függővé (Deci & Ryan, 1995). A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy például egy feltételes önbecsülésű diák egy jól sikerült dolgozatot követően kiemelkedően okosnak gondolhatja magát, míg később egy sikertelen felelést követően véleménye könnyen a visszájára fordulhat, és úgy érzi, tehetségtelen és erőfeszítései hiábavalók.

A második átfogó faktor, az önkritikus perfekcionizmus, Dunkley és munkatársai (2003) modelljén alapul, melyet korábbi struktúrák elemeiből hozták létre. Szerintük az önkritikus perfekcionista állandónak és megváltoztathatatlanak vélik képességeiket és tulajdonságaikat, sikertelenségeiket jellemzően tehetségtelenségüknek tulajdonítják. Erényeik helyett a hiányosságaikra figyelnek, és gyakran hiányzik belőlük a motiváció a hatékony megküzdési stratégiák alkalmazásához, ami miatt inkább kerülnek a kihívásokat (Dunkley et al., 2003). A kérdőívünkben az önkritikus perfekcionizmust négy alskála alkotja: a) külső elvárások perfekcionizmus, az b) önbírálat, a c) tettekkel kapcsolatos kétségek és az d) aggódás a hibákon.

A harmadik, korábbi modelleket nem alkotó faktor, a nárcisztikus perfekcionizmus. Bár korábbi mérőeszközöknek nem volt része, a nárcizmus és a perfekcionizmus kapcsolatának vizsgálata nem újkeletű. Köznapi értelemben véve nárcizmus az, amikor egy személy gondolatainak nagy része saját maga körül forog (Foster & Trimm, 2008). Általánosan jellemző a nárcisztikus személyekre, hogy kompetitívek és törekszenek a tökéletességre, vagy legalább arra, hogy jobbak legyenek másoknál (Hart et al., 2017), így nem meglepő, hogy a nárcisztikus személyiség típus számos hasonlóságot mutat a perfekcionizmussal, különösen annak másokra irányuló formájával. Azok a nárcisztikus személyek, akik magukat mások felett állónak, vagy tökéletesnek látják, feljogosítva érezhetik magukat arra, hogy társaik munkáját minősítsék, kritizálják.

Fontos különbséget tenni azonban a nárcisztikus perfekcionizmus és a nárcisztikus személyiségzavar között. A nárcizmus egy személyiségzavar, melynek központi eleme az empátia hiánya, a perfekcionizmus, mások csodálatának kivívása akár mások eltaposása és manipulálása árán is, valamint a törekeny önértékelés, mely a túlzó magabiztosság és az értéktelenség érzése között ingadozik (Stinson et al., 2008). A nárcisztikus személyiségzavarra szintén jellemző a perfekcionizmus, melynek szerepe van a nárcisztikus személyeknél a rend és kontroll fenntartásában, valamint a magas státusz és hatalom hajszolásában (Smith et al., 2016). Annak ellenére, hogy a nárcizmushoz hozzátartozik a perfekcionizmus, mint annak egy koncepcionális eleme, nem elégséges feltétele annak.

A nárcisztikus perfekcionizmus ezzel szemben nem személyiségzavar, hanem a perfekcionizmus egy faktora, melyet empirikus kutatások eredményei alapján határoztak meg (Nealis et al., 2016). A legfontosabb különbség az, hogy a nárcisztikus perfekcionizmus kérdőív (Nealis et al., 2016), valamint a BTPS (2016) nem pszichológiai vagy pszichiátriai diagnosztikai eszközök, így céljuk nem annak megállapítása, hogy valaki nárcisztikus vagy sem, hanem elvont fogalmak működésének feltárása.

A nárcisztikus perfekcionizmus átfogó faktorának újdonsága, hogy a Hewitt és Flett (1991) másokra irányuló perfekcionizmus fogalmánál árnyaltabban kívánja megragadni a perfekcionizmus másokat lenéző és kritizáló tendenciáit. A másokra irányuló perfekcionizmusnak ezenfelül fontos szerepe is lehet a nárcisztikus emberek énképének fenntartásában is, például egy nárcisztikus szülő grandiózus fantáziájának beteljesülése lehet látni gyermekének sikereit profi sportban vagy zenében, mely élmény hatására később is el fogja várni tőle a tökéletességet, mivel a gyerek sikertelensége az ő tökéletességét is veszélyeztetné. Ha ezek az elvárások nem teljesülnek, akit korábban idealizáltak, hamar kegyvesztett lesz, a nárcisztikus személy dühvel és agresszióval válaszol (Nealis et al., 2016).

1.3. A perfekcionizmus kialakulását meghatározó tényezők

1.3.1. A szülők szerepe a perfekcionizmus kialakulásában

Már az egydimenziós modellek kidolgozása során is vizsgálták a perfekcionizmus kialakulásának okát, melyet Burns (1980) a szülő-gyerek kapcsolatból eredeztetett. Moore és Koestner (2017) eredményei alapján a perfekcionizmus már nyolcéves korban is kimutatható. Kialakulásának négy legnépszerűbb elméletét Flett és munkatársai (2002) határozták meg. Ezek a társas elvárások elmélete, a társas tanulás elmélete, a társas ellenreakció elmélete és a szorongásos nevelés elmélete. Az elméletek nem kizárólagosak, mindegyiket alátámasztották már empirikus kutatások (Flett et al., 2002, Smith et al., 2022).

A társas elvárások elmélete (Kamins & Dweck, 1999) szerint a túlzottan magas szülői elvárások elérésére való merev törekvés egyfajta megküzdési mechanizmus az elutasítás és a kudarc okozta szégyen elkerülése érdekében. Ez a különösen tehetséges vagy intelligens gyerekek esetén van jelen, akiket a pedagógusok és a szülők gyakran túl sokat dicsérnek, és ez a dicséret sokszor nem erőfeszítéseikre irányul, hanem adottságaikra, mint például, hogy ők „okosak”. A gyakori dicsérgetés hatására kialakulhat bennük a kontingens, avagy feltételes önbecsülés, mely lényege, hogy akik az önbecsülés e fajtájával rendelkeznek, úgy érzik, hogy személyes értékük az intelligenciájuk vagy teljesítményük függvénye, és ha kudarcot vallanak, értéktelenné válnak (Kamins & Dweck, 1999).

Szintén a társas elvárások elméletének jogosultságát támasztja alá, hogy más kutatók is erős összefüggést találtak a szülői elvárások szintje és serdülőkorú diákok külső elvárások perfekcionizmusa között (Damian et al., 2013). Azokban a gyerekekben, akik úgy érezték, szüleik sokat várnak tőlük, és ezen elvárásokkal nekik is sikerült azonosulni, már gyerekkorban kialakulhat az énoorientált perfekcionizmus, mely következtében kimutathatóan jobban teljesítettek az iskolában. Ezzel szemben azok esetén, akiknek nem sikerült elfogadniuk szüleik magas elvárásait, túlságosan irányítónak és kritikusnak ítélték szüleiket, ami miatt teljesítményük romlik, és összességében rosszabbul érzik magukat a mindennapokban. Ezek a gyerekek úgy érzik, szüleik folyton csalódnak bennük, aminek hatására később ők is hasonlóan csalódtak lesznek saját magukban (Harvey et al., 2017). A feltételes önbecsülés kialakulása szintén fontos szerepet játszik a perfekcionizmus kialakulásában (Smith et al., 2016), amely a feltételes szülői szeretetből származik, melynek lényege, hogy a szülők az érzelmekre hatva (például szégyenérzetre vagy büntudatra) próbálnak meg valamilyen viselkedéses választ elérni

gyerektől, mellyel akarva-akaratlan összekötik gyermekük önbecsülését a szülői elvárások elérésével (Barber, 1996; Rogers, 1951). Mindebből következik, ha a szülők feltételekhez kötik szeretetüket, nagy eséllyel fognak perfekcionista gyermeket felnevelni, mivel megtanulják a gyerekek, hogy a szeretet és elismerés kivívásának feltétele a tökéletes teljesítmény, kudarc esetén pedig a dicséret elmarad (Curran et al., 2017).

A társas tanulás elmélete alapján a perfekcionista gyerekek szülei is perfekcionista, és a szocializáció folyamata során „átadják” gyermeküknek a perfekcionizmust (Flett et al., 2002). Az elmélet relevanciájára diákok saját bevallású válaszai alapján tudunk következtetni, akik kifejezték, hogy magas elvárásaikat és környezetüknek való megfelelési kényszerüket szüleikhez hasonló viselkedésének tulajdonítják (Neumeister, 2004, idézi Stoeber, 2018).

A perfekcionizmust nem csak átfogóan, hanem kifejezetten egyes dimenzióira irányulóan is el tudják sajátítani a gyerekek az utánzás során. Azokban a gyerekekben, akik otthon azt látták, hogy szüleik mások elvárásai szerint szervezik életüket, kialakulhat a külső elvárások perfekcionizmus. A tisztán énorientált perfekcionista gyerekekben szintén az énorientált perfekcionizmus válhat dominánssá, nem pedig a külső elvárások vagy a mások felé irányuló perfekcionizmus. A hatás különösen az ugyanolyan nemű szülők esetében volt jelentős, ami azt jelenti, hogy a fiúk az apáktól, a lányok pedig az anyáktól sajátíthatják el leginkább a perfekcionista viselkedést. A társas tanulás elmélete mellett továbbá a társas elvárások elméletét is alátámasztani látszik, hogy a magas elvárású, megkövetelő szülők gyermekeiben különösen magas szintet mutatott a külső elvárások perfekcionizmus, ami azt jelenti, hogy a szülői nyomás hatására a gyerekekben kialakul a megfelelési kényszer szüleik felé (Flett & Hewitt, 2002; Smith et al., 2022).

A társas ellenreakció elmélete szerint a perfekcionizmust a büntető, rideg szülői magatartás eredményezi, mely következtében a gyerekek a tökéletességre fognak törekedni szüleik bántó kritikájának elkerülése érdekében (Flett et al., 2002). A büntető közeg jelenthet fizikai és érzelmi értelemben vett bántalmazást, szeretetmegvonást vagy a megszégyenítést. A bántalmazáson kívül a perfekcionizmust, mint megküzdési stratégia elsajátítását, a kaotikus családi környezet is kiválthatja, amikor a perfekcionista gyerek megpróbál kontrollt és kiszámíthatóságot teremteni magának egy kiszámíthatatlan közegben (Flett & Hewitt, 2002). Azoknak a diákoknak, akikben magas a külső elvárások perfekcionizmus, meggyőződésük volt, ha nem sikerül tökéletesen teljesíteniük, szüleik kiabálni fognak velük, vagy megfenyegetik, kigúnyolják, vagy megalázzák őket (Neumeister et al., 2009). Más kutatás (Stoeber & Rambow, 2007) is már megerősítette, hogy a szülők felől észlelt nyomás és túl magas elvárások együttese

pszichológiai problémákat, szomatikus panaszokat és depressziós tüneteket okoztak hatodik osztályos és főiskolás diákoknál egyaránt.

Végül a szorongásos nevelés megközelítése szerint a szorongó, túlféltő szülők gyermekei válnak perfekcionistaivá, mivel túlságosan irányító légkörben nevelik őket, külsőleg minimálisra csökkentve annak az esélyét, hogy a gyermek hibázzon (Flett et al., 2002). Ennek következtében a gyermek nem lesz képes segítség nélkül leküzdeni akadályokat, kompetenciái csorbulhatnak, és kialakulhat bennük, hogy minden lehetséges hibára fel kell készülni, és bármi áron elkerülni azokat (Flett et al., 2002). Összességében a szorongásos, túlféltő nevelés a cselekvés öröme helyett a hibák negatív következményeire helyezi a hangsúlyt, és egy olyan világképet ad át, amiben a nehézségek áthidalhatatlanok (Affrunti & Woodruff-Borden, 2018).

1.3.2. A tanárok, kortársak, a közösségi média és a kulturális háttér szerepe a perfekcionizmus kialakulásában és fenntartásában

Bár a perfekcionizmus kialakulásának okait jellemzően a szülői nevelésben keresik, ez még nem jelenti azt, hogy a tanároknak, osztálytársaknak, az iskolai környezetnek ne lenne hatása rá. Továbbá napjainkban a közösségi média is hozzájárul a perfekcionizmus felerősítéséhez és fenntartásához. Így a továbbiakban ezeket a tényezőket tekintjük át.

Csakúgy, ahogy a szülők irányából túlzónak észlelt elvárások érzelmileg túlterhelhetnek egy gyereket, erősítve perfekcionizmus aladaptív dimenzióit, keresztmetszeti vizsgálatok eredményei szerint a tanárok elvárásai is hasonló hatást váltanak ki (Stoeber & Eismann, 2007). Ezzel szemben, azokat a diákokat, akik bizalommal fordulnak tanáraik felé, mivel ők is barátián és segítően viszonyulnak hozzájuk, kevésbé fogja aggasztani a hibázás gondolata, mivel úgy érzik, nem kell tökéletesnek lenniük, hogy elfogadják és szeressék őket (Domocus & Damian, 2018). A támogató osztálytermi légkörnek így fontos szerepe van abban, hogy a perfekcionista diákok is képesek legyenek egészségesebb elvárásokat kialakítani önmaguk felé.

A tágabb kulturális háttér szerepe a perfekcionizmus kialakulásában nem egyértelmű. Egy matematika kurzus tanulói közül például az ázsiai tanulók felülreprezentáltak voltak a perfekcionistaik között (Lin & Muenks, 2022). Ennek oka abban is keresendő, hogy az ázsiai szülők autoriterebb, keményebb nevelési módszereket alkalmaznak (Kawamura, 1999), de nehéz kizárólag a szülőkre leszűkíteni a kulturális háttér relevanciáját. Azonban nem minden kutatás szerint olyan jelentősek a kulturális különbségek. Egy vizsgálatban (Smith et al., 2015) kanadaiak és kínaiak perfekcionizmusát hasonlították össze, és mindkét almintát a saját anyanyelvén a saját hazájában töltötte ki a különböző perfekcionizmust mérő kérdőíveket. Az

eredmények szerint a két populáció között nem volt szignifikáns különbség, a kínai tanulók nem számoltak be magasabb értékelési aggodalomról, így nem tartottak jobban a hibázástól, mint kanadai társaik (Smith et al., 2015). Bár a perfekcionizmus működése sok szempontból egyetemes összefüggéseket mutat, teljes egyenlőségjelet azonban nem lehet a különböző kultúrák között tanulók közé tenni. A kínai tanulók perfekcionista törekvései alacsonyabbak voltak, mint kanadai társaiké, ami akár azt is jelentheti, hogy kollektivista társadalmakban az egyén személyes tökéletességének az elérése vélhetőleg kevésbé releváns, mint nyugaton (Smith et al., 2015).

A fiatalok baráti köre és a média együtt is hozzájárulhat a perfekcionista gondolatok és viselkedések felerősödéséhez. Az erre irányuló kutatások (Nanu & Scheau, 2012; McComb & Mills, 2021; Simon et al., 2022) jellemzően nem azt vizsgálják, hogy nem perfekcionista perfekcionista-vá válhatnak-e pusztán kortársi behatások vagy médiareprezentációk hatására, hanem azt, hogyan változik viselkedésük különböző szituációkban. A perfekcionizmus és a média hatásait feltáró kutatásokban jellemzően lányok vettek részt (Nanu & Scheau, 2012; McComb & Mills, 2021; Simon et al., 2022), ezért általánosíthatóságuk kétséges. Általánosságban elmondható, hogy a társas összehasonlítás fontos szerepet játszik a perfekcionizmus működésében. Például, azoknak az egyetemista hallgató lányoknak a magabiztossága és elégedettsége testükkel jelentősen alacsonyabb volt, akiket a kérdőív kitöltése előtt megkértek arra, hogy hasonlítsák össze testüket egy modellével, így a perfekcionista lányok körében még jelentősebb volt az elégedetlenség, és az önbizalom esése (McComb & Mills, 2021). Az Instagram (és napjainkban a TikTok) szerepe különösen fontos a média perfekcionizmusra gyakorolt hatásait illetően, ugyanis az Instagram-függők többet aggódnak testük tökéletlenségein, önértékelésük csorbul (Simon et al., 2022) és ezért jobban ki vannak téve a testképzavar kialakulásának veszélyének (McComb & Mills, 2021). A közösségi médián kívül a társas környezet elvárásai is fontos szerepet játszanak az énképben, ugyanis azok a lányok, akik kevésbé tudnak ellenállni a kortársi csoportnyomásnak, nagyobb eséllyel próbálják elrejteni hibáikat, gyengeségeiket azért, hogy tökéletesnek tűnjenek. Továbbá ezen lányok számára fontosabb, hogy vékonyak legyenek, mint azoknak, akik ellenállóbbak a konformitással szemben (Nanu & Scheau, 2012). Mivel a kutatások valamilyen mértékben perfekcionista résztvevőket céloztak, így az eredmények tükrében túlzás lenne azt állítani, hogy pusztán a közösségi média vagy a kortárs csoportok hatására az egyénben kialakulhat perfekcionizmus. Ebben a kérdésben az elsődleges szocializációs közeg, a szülők szerepe a domináns. Azonban az látszik, hogy a közösségi média világában különösen nehéz a perfekcionista lányoknak megfelelni önmaguknak.

1.4. A perfekcionista énbemutatás fogalma

A perfekcionista énbemutatás (perfectionistic self-presentation, PSP) a perfekcionizmus irodalmában külön figyelmet igényel, mivel a perfekcionizmus személyközi aspektusait ragadja meg, konkrét viselkedési mintázatok mentén. Míg a vonások és diszpozíciók a személyiség kontextusban és időben stabil elemei, a perfekcionista énbemutatás egy védekező kognitív és viselkedési stratégia, amelyet a perfekcionista személyek sajátítanak el annak érdekében, hogy tökéletes képet alakítsanak ki a környezetük, különös tekintettel a számukra fontos személyek felé (Mackinnon et al., 2011). Mindebből következik, hogy a perfekcionista énbemutatás leginkább társas helyzetekben aktiválódik, és szituációról-szituációra változhat (Hewitt et al., 2003).

Egyes perfekcionista személyekre jellemző, hogy környezetük felé tudatosan egy idealizált képet vetítenek magukról, meggyőzve társaikat önmaguk tökéletességükről. Továbbá különösen ügyelnek rá, hogy mások ne lássák őket hibázni, vagy ne szerezzenek tudomást hiányosságaikról. E konstrukció kutatásának relevanciája, hogy részletesebb és árnyaltabb képet képes adni a perfekcionizmusról, ugyanis hiába mutat két perfekcionista hasonló értékeket az egyes mérőeszközökre adott válaszainak elemzése alapján, könnyen lehet, hogy diszpozíciójuk egész más viselkedési formákat fog belőlük kiváltani társas helyzetekben (Hewitt & Flett, 1993). Egy gyakorlati példát említve, a munkatársak vagy tanárok felől érkező szorongató elvárások hatására valaki ingerültté és ellenségessé válik, míg mások csöndben igyekeznek mindent megtenni annak érdekében, hogy megfeleljenek környezetüknek.

A perfekcionista énbemutatás konstrukcióját a kétezres évek elején kezdték vizsgálni három dimenzió mentén (Hewitt et al., 2003). Az első dimenzió a perfekcionista énbemutatás (perfectionistic self-promotion, PSP), mely magában foglalja azokat a viselkedési formákat, amelyek révén a perfekcionista személyek kiemelkedő tudásukról, képességeikről és tehetségükről próbálnak meggyőzni másokat, amivel környezetük elismerését kívánják elnyerni a belső bizonytalanságuk enyhítése érdekében (Hewitt et al., 2008). Az énbemutatás általános jelenség grandiózus nárcisztikus személyek körében. Az ilyen személyiséggel rendelkezők ugyanis úgy érzik, különleges bánásmódot érdemelnek, túlzóan pozitív énképük miatt pedig meg vannak arról győződve, hogy joguk van arrogánsan és kizsákmányolóan viselkedniük másokkal (Finkel et al., 2006). Esetükben ezért nem a belső bizonytalanság leplezése a cél, hanem megerősítést szeretnének kapni másoktól abban, hogy valóban olyan tökéletesek, mint amennyire képzelik magukat (Smith et al., 2016), valamint náluk a stratégia használatának funkciója elsősorban felerősíteni és fenntartani felnagyított énképüket (Sherry et al., 2007).

A második dimenziót, a hibák elrejtését (non-display of imperfections), olyan helyzetekben alkalmazzák a perfekcionista, amikor képességeik megmérettetnek. Azok számára, akikben magas a hibák elrejtésének igénye, különösen fontos, hogy mások ne lássák őket hibázni, mivel félnek attól, hogy gúny tárgyává válnak, vagy mások rossz véleménnyel lesznek róluk. Ezért gyakran tudatosan kerülni is fogják azokat a szituációkat, ahol hiányosságaikra fény derülhet. Számukra a nem tökéletes viselkedés összeférhetetlen a magukról mutatott idealizált képpel (Hewitt et al., 2003). Például, ha egy tanuló inkább nem megy iskolába, mert nem szeretné, hogy az osztálytársai lássák, hogy pattanása van, akkor meglehet, hogy épp a perfekcionista énbemutatás ezen dimenzióját alkalmazza. Bár racionálisan átgondolva elég valószínűtlen, hogy egy ideiglenes apró testi tökéletlenség miatt bárki elveszítse a barátait, vagy nyilvánosan kicsúfolják, mások kritikájának a gondolata is elég lehet ahhoz, hogy az érintett perfekcionista inkább az elzárkózást válassza.

A hibák elrejtéséhez nagyban hasonlatos az énbemutatás harmadik dimenziója, a hibák elhallgatása (non-disclosure of imperfections), melyet szintén a társas elutasítás félelme motivál, viszont szavakban, avagy inkább a szavak hiányában testesül meg. Lényege, hogy a perfekcionista nem tudja másokkal, ha hibázik, vagy ha nem megy neki valami tökéletesen (Hewitt et al., 2003). Ez azzal a következménnyel járhat, hogy társai, mivel nem tudnak problémáiról, nem fognak neki segítséget nyújtani, amikor szüksége lenne rá, így egyedül maradhat nehézségeivel (Kawamura & Frost, 2004).

A perfekcionista énbemutatás az iskolában változatos módokon jelenhet meg. Azok a tanulók, akik saját elvárásaiknak akarnak megfelelni, jellemzően a hibák elrejtésének stratégiáját alkalmazzák, tehát igyekeznek elkerülni azokat a helyzeteket, ahol fény derülhet hiányosságaikra. Például nem állnak be kosárlabdázni, ha tisztában vannak azzal, hogy ügyetlenek benne, vagy társaiktól elvonulva öltöznék át, ha nem elégedettek testükkel. Akik viszont nem magukért tanulnak, hanem azért, hogy szüleik és tanáraik elégedettségét kivívják, inkább verbális úton próbálják mindezt megvalósítani azáltal, hogy a számukra túlságosan nagy kihívást jelentő feladatok esetén magányosan őrlődnek, mivel szerintük segítséget kérni egyenlő a gyengeség elismerésével (Stoeber & Roche, 2014). Ha valaki úgy érzi, nem tud szülei, tanárai vagy kortársai elvárásainak megfelelni, esetleg arra számít, hogy kritikusak vagy bántók lesznek vele, ha nem teljesít elég jól, mindent meg fog tenni annak érdekében, hogy hibáit, gyengeségeit eltitkolja (Hewitt et al., 2003).

Általánosságban elmondható, hogy mivel a perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutatás hasonló fogalmak, a perfekcionista énbemutatás három dimenziója egymással, valamint a három dimenzió a Hewitt és Flett (1991) által feltárt énorientált, külső elvárások és

másokra irányuló perfekcionizmussal is szignifikánsan korrelál (Hewitt et al., 2003), a *Perfectionistic Self-Presentation Scale (PSPS)* felnőtteknek és gyerekeknek szóló változatában egyaránt (Hewitt et al., 2011). Azonban nem minden korreláció ugyanolyan mértékű: az énreklámozás és a hibák elrejtése erősen korrelálnak az énorientált és külső elvárások perfekcionizmussal, továbbá a hibák elhallgatása a külső elvárások perfekcionizmussal. Utóbbi azt jelenti, hogy akik környezetüket túl kritikusként érzik, nehézségeiket és hibáikat inkább megtartják maguknak, félve az ítélektől (Hewitt et al., 2003).

Az erős együttjárás ellenére a perfekcionizmus mint vonás és a perfekcionista énbemutató jól elkülöníthető összefüggéseket mutat számos területen. Például nőknél a csak a külső elvárások perfekcionizmus és a hibák elrejtése dimenziók voltak a depresszió szignifikáns prediktorai, a többi nem (Besser et al., 2010). Egy feladatmegoldási orientációt vizsgáló kutatásban (Besser et al., 2010) is arra a következtetésre jutottak, hogy egyértelműen elkülönül a perfekcionista énbemutató és a perfekcionizmus, mint diszpozíció dimenziói. Az énreklámozás, a hibák elhallgatása, a hibák elrejtése és a külső elvárások perfekcionizmus mind szignifikánsan összefüggtek a negatív problémamegoldási orientációval, mely kapcsolat viszont nem volt igaz az énorientált és másokra irányuló perfekcionizmussal. Ez arra enged következtetni, hogy azok, akik félnek attól, hogy mások számára kiderülnek hiányosságaik, kevesebb hajlandóságot mutatnak proaktívan viselkedni olyan konfliktushelyzetekben, melyben gúny tárgyává válhatnak (Besser et al., 2010).

1.5. A dolgozatban tárgyalt, iskolai kontextushoz köthető fogalmak ismertetése

1.5.1. Az önszabályozott tanulás és az önhátráltatás fogalmai

Az önszabályozott tanulás egy „olyan komplex képességrendszer által megnyilvánuló folyamat, amelyben a tanulók képesek aktívan szabályozni kogníciójukat, motivációjukat, emóciójukat és viselkedésüket, a különböző szabályozó stratégiákon keresztül (tervezés, nyomon követés, ellenőrzés, reflexiók) a kitűzött cél elérése érdekében” (D. Molnár, 2013, 81.o.). Az önszabályozott tanúláshoz két terület sikeres együttműködése szükséges, melyek a rekogníció és a motiváció (Linnenbrink & Pintrich, 2000). Előbbibe kognitív folyamatok, problémamegoldási technikák és tanulási stratégiák tartoznak, beleértve olyan alapvető kognitív stratégiákat, mint az ismétlés vagy ábrakészítés. Szintén ide tartoznak a metakognitív stratégiák, például a figyelem tudatos fenntartása, sőt a forráskezelést is, melynek lényege egy

olyan tanulási környezet létrehozása, melyben a lehető legideálisabban tud folyni a tanulás (D. Molnár, 2013).

A tanulási motiváció szerteágazó témakörének elméleteit nehéz lenne mind felsorolni, így a tanuláshoz köthető motivációs elméleteket emelnénk ki. Az egyik az énhatékonyság fogalma, mely „a tanulók meggyőződését jelenti arra nézve, hogy képesek lesznek az általuk kitűzött célokat elérni, vagy képesek az adott feladatot elvégezni (Pintrich-De Groot, 1990; Stock-Cervone, 1990; idézi D. Molnár, 2013, pp. 98). Az énhatékonyság meghatározó fontosságú az önértékelés megszilárdításában, a tanulás elkezdésében és a sikeresség megjósolásában. A másik motivációs megközelítés a célorientáció elmélete, mely azt írja le, hogy a tanulók milyen célokat szeretnének elérni erőfeszítéseik által (Józsa & Fejes, 2012). A célorientációnak két formája és két célja van. Formái a megközelítés és az elkerülés, céljai pedig az elsajátítás és a teljesítménycél. Egy megközelítő elsajátítási céllal tanuló diák a mélyebb megértésért és önmaguk fejlesztéséért tanul, míg a megközelítő teljesítménycél mások legyőzésére, tiszteletük kivívására irányul. Az elkerülő elsajátítási célok által motivált tanuló menekül azoktól a helyzetektől, ahol sikertelennek érzi magát, míg az elkerülő teljesítménycélúak fókuszuk környezetükre irányul, nem szeretnének rossz jegyet kapni és butának tűnni (Linnenbrink & Pintrich, 2000).

Az elkerülési célokkal erősen összefüggő, az önszabályozott tanulás kudarcaként is értelmezhető konstrukció az önhátráltatás (self-handicapping), mely az egyik legismertebb maladaptív stratégia. Az önhátráltatást nem csak a tanulás során, hanem az élet más területein is gyakran alkalmazzák. Az egyik legkorábbi meghatározás szerint az önhátráltatás egy olyan stratégia, amivel a diákok akadályokat görgetnek a jó teljesítmény elé olyan szituációkban, ahol értékelik vagy figyelik őket, melynek következtében teljesítményük csökken (Berglas & Jones, 1978). Egy újabb értelmezés szerint „az önhátráltatás egy önértékelést védő technika, melynek alkalmazásával az önhátráltató azzal enyhíti a sikertelenségéből fakadó kellemetlen érzést, hogy annak okát képességei és kompetenciája helyett az önmaga által teremtett akadályokra hárítja” (Martin et al., 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, ez a fajta megküzdés sikerként raktározódik el, ezért felnőttkorban is megmarad annak ellenére, hogy akkor már védekező mechanizmusként működik és hatékonyabb stratégiák is rendelkezésre állhatnának az önhátráltatás helyett (Karner-Huțuleac, 2014).

Számos módon kísérelték meg az önhátráltató stratégiák kategorizálását. A legszélesebb körben elterjedt csoportosítás Learytól és Shepperdtől (1986) származik, akik különbséget tettek a viselkedéses (behavioral) és az állított (claimed) önhátráltatás között (Leary & Shepperd, 1986). Viselkedéses önhátráltatásnak definiáltak a tényleges akadályt jelentő tényezőket, melyket 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), ami a tanulmányi teljesítményt nem feltétlen befolyásolja (Leary & Shepperd, 1986).

Kérdőíves vizsgálatok eredményei alapján megállapítható, hogy az önhátráltató tanulók többsége az állított és a viselkedéses önhátráltatási stratégiát is szokta alkalmazni, de nem mindig ugyanabban a helyzetben (Ferradás et al. 2018). Az önhátráltatást Schwinger és munkatársai (2014) területspecifikus stratégiának tartják, ami megmagyarázza, miért kezdenek tanulók bizonyos feladatok előtt viselkedéses önhátráltatásba, míg más esetekben csak kifogásokat keresnek.

Baumgardner és Arkin (1985) klasszifikációjában a jó teljesítmény akadályai lehetnek külső tényezők, mint például 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. Önhátráltató stratégiának számít a számonkérés közben fellépő feszültség, stressz, a droghasználat, a szociális szorongás és a hipochondria is (Murray & Warden, 1992)

Leonardi és Gonida (2007) megközelítése Leary és Shepperd (1986) tipológiájához áll közelebb. Bár abban egyeznek, hogy a viselkedéses önhátráltatás a tanulók döntéseiből eredeztethető, viszont a fogalompárjának a szerzett (acquired) önhátráltatást választották. Ez a konstrukció 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 például egy nem megfelelően felkészült (vagy felkészült, de ennek ellenére is

szorongó) diáknak fáj a feje, az sikertelenség esetén meg-felelő indokként szolgálhat a kudarcra, míg siker esetén még kompetensebbnek fogja érezni magát, mivel az akadályok ellenére is jól tudott teljesíteni (Karner-Huțuleac, 2014).

Az önhátráltatók magas teljesítménykerülő és alacsony elsajátítási motivációról számoltak be (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011). Mivel az önhátráltatás célja a szelf védelme és a társas környezet értékítéleteinek manipulálása azáltal, hogy az önhátráltató a sikertelenségét rajta kívülálló tényezőkre hárítja, összefüggése a teljesítménykerüléssel evidens (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011). Az önhátráltatás mérséklésének egyik lehetséges tényezője is pont a megfelelő motivációs irányultság: a megközelítő elsajátítási motiváció védelmet nyújt az önhátráltatás ellen, ugyanis akit a megismerés érdekessége és az elsajátítás öröme hajt, nem fogja az önértékelésére olyan fenyegetőnek érezni a potenciális kudarcot, hogy önhátráltatáshoz folyamodjon (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011).

1.5.2. A szülői nevelési stílus fogalma

A szülői nevelési stílus azt írja le, hogy a szülők hogyan és milyen helyzetekben szabályozzák gyermekeik viselkedését, milyen célokat és elvárásokat fogalmazznak meg velük szemben, hogyan reagálnak igényeikre, és hogyan szankcionálják az engedetlenséget. Ezen felül kifejezi azt az érzelmi közeget is, melyben a szülői viselkedés megnyilvánul, az értékeket, melyeket a szülők a gyerekek felé kommunikálnak, a módszereket, melyekkel a szülők a nekik kívánt viselkedéseket próbálják elérni, valamint a szülők attitűdjét a szülő-gyerek kapcsolat minőségét illetően (Darling & Steinberg, 1993).

A széles körben legismertebb tipológiája a szülői nevelési stílusnak Baumrindtól (1971) származik, aki három szülői stílust különböztetett meg: demokratikus (vagy flexibilis/autoritativ), tekintélyelvű (autoriter) és engedékeny (vagy permisszív). A demokratikus szülők támogatók és szeretetteljesek gyermekeikkel szemben, és érvelésre és magyarázatokra támaszkodnak, amikor szabályokat állítanak fel. Az engedékeny szülők szintén gondoskodók, azonban hajlamosak arra, hogy hagyják, hogy a gyermekek saját akaratukat érvényesítsék, és kevés vagy semennyi szabályt nem állítanak fel a családban. Az autoriter szülők pedig szigorú engedelmisséget várnak el, anélkül hogy engednék tekintélyüket vagy szabályaikat megkérdőjelezni. Bár erősen támaszkodnak a szülői státuszra, de hiányzik belőlük az első két stílust jellemző szeretetteljes melegség (Baumrind, 1971). Később e fogalomnak további felosztásai is születtek. Például később két dimenzióra osztották az engedékeny szülői stílust azáltal, hogy elkülönítették az elhanyagoló szülői stílustól. Míg előbbi esetén a szabályok

és elvárások hiánya mellé legalább törődés és szeretet társul, utóbbinál se elvárások, se törődés nincs, az elhanyagoló családokban a gyerek igényei nincsenek figyelembe véve (Maccoby & Martin, 1983). Fontos megjegyezni, hogy a szülői nevelési stílus megítélése a gyerekek szemszögéből egy nagyon komplex és kulturális kontextusfüggő kérdés, amit nem szerencsés a jó és a rossz dichotómiájára leegyszerűsíteni (Ang & Goh, 2016). Egy autoriter családban nevelkedett gyermek is vélheti úgy felnőttként, hogy a lehető legjobb neveltetést kapta, mert megtanulta, mit jelent az tisztelet és fegyelem, és szülőként könnyen lehet, hogy ő is hasonló stílusban fogja majd nevelni gyermekét.

A szocioökonómiai háttér számos módon befolyásolja azt, hogy a szülők miképp bánnak gyermekeikkel (Roubinov & Boyce, 2018). Az, hogy milyen források állnak rendelkezésükre, milyen fejlődéslelektani vagy egyéb tudományos ismeretekkel bírnak, valamint ők maguk is milyen érzelmi és mentális állapotban vannak, mind befolyásolják azt, hogy szülőként hogyan fognak viselkedni. A szülői viselkedés azonban komplexebb annál, hogy teljes mértékben le lehessen írni a szocioökonómiai háttér egyenes következményeként. Mindennek ellenére, valamiféle általános tendencia kirajzolódik a téma szakirodalmában. Például az alacsony szocioökonómiai státusz kétségkívül megnehezíti a nevelést. Ha a családtagok egymásra vannak utalva, kevesebb a tér az autonómia kibontakoztatására, és az anyagi források hiányában gyakran nincs pénz és idő családépítő programokra (Roubinov & Boyce, 2018).

A szocioökonómiai háttér és a nevelési stílus összefüggéseit tekintve a demokratikus stílus gyakoribb a társadalom felsőbb, mint alsóbb rétegeiben. Ezzel szemben az engedékeny nevelés az alacsonyabb anyagi helyzet felé haladva egyre gyakoribb (Chan & Koo, 2010). Az autoriter nevelés esetén egyes kutatásokban nincs összefüggés a szocioökonómiai háttérrel (Chan & Koo, 2010), mások szerint a demokratikus stílus után a második legiskolázottabb csoportot alkotják az autoriter szülők (Kashahu et al., 2014). Az eredményeket magyarázhatják kulturális különbségek is, ugyanis előbbi kutatás az Egyesült Királyságban, utóbbi pedig Albániában zajlott.

1.5.3. Az önértékelés, az önbecsülés, a jóllét és az affektus fogalmi

Ebben az alfejezetben négy pszichológiai kulcsfogalmat fogunk definiálni, melyek számos alkalommal említésre kerülnek a perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutatók összefüggéseinek tárgyalása során, valamint relevánsak a nagymintás mérés szempontjából is. Ezek az önértékelés, az önbecsülés, a jóllét, valamint az affektus.

Az önértékelés a személyiségkutatás egyik központi fogalma. Azokat a saját magunkról alkotott érzéseinket és gondolatainkat fejezi ki, melyeket az adott pillanatokban érzünk és gondolunk önmagunkról (Rosenberg, 1979). Ezek a gondolatokat nem egyfajta kognitív értékvetésként kell elképzelni, ami során az adott személy számba vételezi erősségeit és gyengeségeit, hogy ítéletet alkosson a végén. Sokkal inkább az ember önmaga felé érzett szeretetét jelenti (Brown, 1993). Az alacsony önértékelésű személynek több negatív gondolata van önmagát illetően, a magas önértékeléssel rendelkező sikeresnek és kiválónak értékeli önmagát (Rosenberg, 1979). Az általános vélekedés az, hogy minél magasabb valaki önértékelése, annál jobbnak ítéli meg saját életét, viszont ez nem minden esetben igaz, ugyanis a túlzóan magas önértékelés akár személyközi problémák okozója is lehet, mivel nem veszi észre hibáit, és úgy érezheti, az ő véleménye fontosabb, mint bárki másé (Baumeister et al., 2003). Abban, hogy az önértékelés szintjének függvényében milyen kimenetelre számíthat valaki az életben, nincs teljes egyetértés. Általánosságban elmondható, hogy az alacsony önértékelésű emberek is ugyanolyan sikeresek lehetnek, mint a magas önértékelésűek. A legmarkánsabb különbség abban rejlik, hogy mennyire érzik magukat boldognak életük során. A magas önértékelésű emberek boldogabbak, mint az alacsony önértékelésűek, és kevésbé szenvednek szorongástól, depressziótól és étkezési zavaroktól (Baumeister et al., 2003).

Önértékelésünket meghatározza, hogy környezetünk milyen visszajelzéseket küld felénk, milyen feladatokkal kell megbirkózni és ebben mennyire vagyunk sikeresek, valamint a társas összehasonlítás is befolyásolja. Például, akár egy sikertelen vizsgát vagy egy magánéleti törést követően is alacsonyra zuhanhat, de pillanatnyi ingadozásai ellenére azonban nagyjából állandó életünk során, visszatér alapállapotába (Blascovich & Tomaka, 1991). Azt, hogy mennyire hajlamos önértékelésünk a kilengésekre, a stabilitás fogalma fejezi ki. Például a magas, de változékony önértékelés utalhat narcizmusra, és az előző fejezetben tárgyalt önhátráltatás melegágya is (Rhodewalt & Tragakis, 2003).

Az önértékelésnek általános mutatóján túl számos kontextusspecifikus megnyilvánulása is létezik. Például a társas önértékelés a társadalom egészében, valamint a szűkebb értelemben vett társas kapcsolatokban megélt magabiztosságot, népszerűséget és jóllétet jelenti (Lawson, 1979). Mivel a társas önértékelés az önértékelés egy dimenziója, így a kettő között szoros korreláció van.

Fontos különbséget tenni az önértékelés és az önbecsülés fogalma között, melyet a hétköznapi nyelvben gyakran szinonimaként használjuk, azonban két külön pszichológiai konstruktumot takar. Az önbecsülést fel lehet fogni az önértékelés általános, stabilabb formájaként, melynek középpontjában a saját emberi értékünkről alkotott elképzeléseink

állnak. Mivel saját magunk értékességébe és szerethetőségébe vetett hitünket alapjaiban nem tudja megingatni egy-egy kudarc, így az önértékelésnél állandóbb. A magas és stabil önbecsülésű emberek feltétel nélkül szeretik önmagukat, és úgy érzik, megérdemlik mások tiszteletét és szeretetét, valamint nem félnek a hibázástól, mert hisznek benne, hogy a kudarcok nem befolyásolják azt, hogy milyen értékű emberek ők valójában (Pelham & Swann, 1989, Crocker et al., 2006). A stabil önbecsülés ellentettje a perfekcionizmus kialakulásánál is tárgyalt kontingens, avagy feltételes önbecsülés, mely lényege, hogy teljesítménye függvényében a kontingens önbecsülésű személynek nemcsak önértékelése esik egy kudarcot követően, hanem teljes emberi értékében és mivoltában kételkedni kezd (Crocker & Wolfe, 2001).

A jóllét egy többdimenziós fogalom, melynek egészségügyi, anyagi, pszichológiai, szociális és spirituális tényezői vannak (Hascher, 2004, D. Nagy, 2020). Akinek pozitív a jólléte, az saját bevallása szerint jól érzi magát, elégedett életével, és minden adott boldogságához. A boldogság feltételei számosak lehetnek, például a nehéz anyagi helyzet befolyásolja a jóllétet még akkor is, ha egy, a társas kapcsolataiban sikeres személyről van szó, és igaz ez fordítva is: hiába adott valakinek az anyagi biztonság, ha tartós családi problémák jelentkeznek életében, jólléte csorbulni fog. A pozitív jóllét feltétele, hogy az egyénnek tartósan több pozitív, mint negatív érzése legyen (Bradburn, 1969). Iskolai kontextusban vizsgálva a tanulói jóllét a tanulók szubjektívan értékelt jóllétét takarja. A hazai pedagógiai vizsgálatokban jelenleg is fontos tényező és részét képezi iskolai programoknak, modelleknek (Józsa & Fejes, 2012; Nagy et al., 2019).

A jólléthez szorosan kapcsolódó, azt befolyásoló fogalom az affektus, amely gyakori változó a perfekcionizmus kutatásában. Míg a szubjektív jóllét azt fejezi ki, hogy az emberek milyenek értékelik életüket és boldogságukat, az affektus a mindennapokban megélt érzelmek összességét jelenti. Az affektus egyike a jóllétet meghatározó legfontosabb tényezőknek, ugyanis aki gyakran érez örömet, hálát vagy lelkesedést, annak jólléte is magasabb lesz, mint azoké, akikben a düh vagy a szomorúság dominál (Diener et al., 2002). Két fő kategóriáját különböztetjük meg: a) a pozitív affektust, melyet olyan kellemes érzelmek halmazája alkotja, mint az öröm és lelkesedés, valamint a b) negatív affektust, mely érzelmek, mint a düh vagy szégyenérzet, elkerülésre készítetik az egyént (Watson & Tellegen, 1985).

1.6. A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató összefüggései néhány családi és demográfiai változóval

A következőkben kitérünk a perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató legfontosabb összefüggéseire. Mivel iskolai kontextusban vizsgáljuk a perfekcionizmust, így különösen fontosak kutatásunkban azok a tényezők, melyek az iskolai életre jelentékeny hatással vannak. Ilyen változók a nem, az életkor, valamint a szülői háttér, és azon belül is a szülők nevelési stílusa.

1.6.1. A szülői nevelési stílus, a perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató kapcsolata

A perfekcionizmus kialakulását tárgyaló fejezetben kifejtett összefüggéseket elmélyítve, számos kutatás kísérelte már meg a perfekcionizmus dimenzióinak és a szülői nevelés különböző változóinak vizsgálatát (Smith et al., 2022). Az irodalom teljes áttekintése túl nagy feladat lenne, mivel többek között a perfekcionizmus és a szülők érzelmi intelligencia összefüggéseinek feltárásán át (Lin et al., 2022), a büntető szülői gyakorlatok hatásainak vizsgálatáig (Ying et al., 2021) számtalan szempontból foglalkoztak a témával. Ezért ebben a fejezetben, a dolgozat szempontjából releváns, a szülői nevelési stílus és perfekcionizmus összefüggéseit fogjuk kifejteni.

Általánosan elmondható, hogy a perfekcionista életminőségének szempontjából legadaptívabb hatása a demokratikus nevelési stílusnak van, míg a leghátrányosabb az autoriter nevelés. A tekintélyelvű családokban nevelkedett perfekcionista körében magasabb énorientált, külső elvárások és másokra irányuló perfekcionizmust mértek, ami azt jelenti, hogy minden téren magasabb perfekcionizmusról számoltak be (Besharat et al., 2011). Ez alátámasztja a társas ellenreakció elméletét, miszerint a sokat követelő, teljesítménycentrikus nevelés hatására a gyerekek megtanulják, hogy a szeretet kivívásának és a büntetés elkerülésének leghatékonyabb módja a tökéletesség elérése. Az autoriter családok gyermekei jobban félnek a hibázástól, valamint több kétségük van tetteiket illetően, miközben magas személyes elvárásaik nem is feltétlenül azonosultak szüleikével, gyakran úgy érzik, csak rájuk erőltetik azokat (Kawamura et al., 2001; Hibbard & Walton, 2014). Abban, hogy a szülői nevelés miképp hat a gyerekek perfekcionizmusára, szerepe van a nemnek is, még ha a hatása nem is teljesen egyértelmű. Az autoriter stílus és a külső elvárások perfekcionizmus összefüggése csak fiúk esetén volt szignifikáns, lányoknál nem. Az ő esetükben az engedékeny apai nevelés váltotta ki erősebben a környezetnek való megfelelés kényszerét (Flett et al., 1995).

A demokratikus nevelési stílus hatásai kevésbé egyértelműek a perfekcionizmusra nézve, a szakirodalomban kutatásonként eltérő eredményeket mutat. Egyes vizsgálatokban összefüggést mutat az adaptív perfekcionizmussal (Flett et al., 1995) azáltal, hogy pozitívan korrelál az énorientált perfekcionizmus dimenziójával (Aunola et al., 2000; Dornbusch et al., 1987). Azonban nem mindenki talált az adaptív perfekcionizmus és a demokratikus nevelés között jelentékeny kapcsolatot, ami a felhasznált kérdőívnek is betudható, ugyanis nem a Hewitt és Flett (1991) féle kérdőív énorientált perfekcionizmus dimenziójával, hanem a Frost és mtsai (1990) kérdőív személyes elvárásokéval vetették össze.

Az ellentmondás az adaptív perfekcionizmus különböző értelmezéseiből és különböző mérési módjaiból fakadhat. Az énorientált perfekcionizmus fő motívuma a belülről fakadó magas teljesítmény elérése, és olyan megfogalmazású itemekkel mérik, mint „Célom, hogy tökéletes legyek mindenben, amibe belefogok” vagy „Nem várok a tökéletesnél kevesebbet magamtól”. Ezzel szemben a magas elvárások mérésében nem feltétlenül jelenik meg az egyén belső igénye („Ügyes vagyok az erőfeszítéseim összpontosításában, ha egy célt el akarok érni”), vagy akár negatív felhanggal vegyül („Ha nem a lehető legmagasabb elvárásokat támasztom magam felé, valószínűleg közepszerű személy leszek belőlem”).

Még ha mérőeszköztől függően az adaptív perfekcionizmussal nem is mindig függ össze a demokratikus szülői nevelés, Hibbard és Walton (2014) szerint protektív funkciói mindenképp vannak, ugyanis negatív kapcsolatban áll a tettekkel kapcsolatos kétségekkel, a hibázástól való félelemmel és a külső elvárások perfekcionizmussal is. Ennek oka, hogy a demokratikus családokban bár vannak elvárások és szabályok, a gyerekeknek van választási lehetősége és autonómiája az előre meghatározott kereten belül, és az elvárások teljesüléseitől függetlenül is támogató szeretettel fordulnak feléjük.

Az engedékeny nevelési stílust tekintve a szakirodalom kevésbé kiterjedt, mint a demokratikus és az autoriter nevelés esetében, ugyanis az irodalomban jelentős kutatások is gyakorta kihagyják a szülői nevelési stílus kérdőív ezen alsó részét (Kawamura et al., 2001; Soysa & Weiss, 2014). Ennek oka minden bizonnyal az, hogy a demokratikus és autoriter stílusoknak markánsabb összefüggései vannak a perfekcionizmussal, ugyanis kutatástól függően van, hogy az engedékeny stílus és a perfekcionizmus egyik dimenziója között sem találnak összefüggést (Patock-Peckham & Corbin, 2019). Ugyanakkor Carmo és munkatársai (2021) 10-14 éves spanyol tanulók körében végzett kutatásukban azonban találtak kapcsolatot a külső elvárások perfekcionizmus és az engedékeny nevelés között, mely összefüggés különösen hangsúlyos volt a lányok esetében. Megállapították azt is, hogy az anyák szülői stílusa jelentősen nagyobb hatással volt a tanulókra mindkét nemnél.

Más vizsgálatokban pedig pozitív hatásokat tulajdonítanak a szülői nevelési stílusnak, az engedékeny családban nevelkedett gyerekek kevésbé féltek a hibázástól és szüleik kevésbé kritikusak velük szemben (Hibbard & Walton, 2014). Mivel az engedékeny családok gyermekeinek önkontrollja és iskolai teljesítménye gyengébb (Lamborn et al., 1991), így lehetséges, hogy a háttérben az áll, hogy a szabályok és elvárások hiányában a gyerekek feljogosítva érzik magukat, hogy minden úgy történjen, ahogy ők akarják. Mint ahogyan az önértékelés fogalmát tárgyaló alfejezetben említettük, a túl magas önértékelés meggátolja, hogy az egyén észrevegye hibáit (Baumeister et al., 2003), és előfordulhat, hogy az engedékeny családokban felnőtt „elkényeztetett” gyerekek kritikán felülinek gondolják magukat, és ezért félnek kevésbé a hibázástól, és nem veszik magukra szüleik kritikáját.

Bár a perfekcionizmus irodalmában gyakori a szülői háttér vizsgálata, a perfekcionista énbemutatásra vonatkozóan nem találtunk olyan kutatást, mely annak előzményeit vizsgálta volna. Így a disszertációban bemutatott kutatásban vizsgáljuk először, hogy a szülői nevelési stílusnak a perfekcionizmusra, mint diszpozícióra gyakorolt hatásain túl vannak-e egyedi összefüggései a perfekcionista énbemutatással.

1.6.2. A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutatás összefüggései az életkorral és nemmel

Jelenleg nincs általánosan konszenzus azt illetően, pontosan hogyan függ össze a perfekcionizmus az életkorral. Társadalmi szinten elmondható, hogy a perfekcionizmus az utóbbi évtizedekben egyre inkább relevánssá vált, ami minden bizonnyal a nyugati társadalom individualizmus felerősödésének, és a felnőttkori boldoguláshoz szükséges egyre élesedő versenynek köszönhető (Curran & Hill, 2017). A perfekcionizmus az egyének életkorának előrehaladtával nem növekvő, hanem csökkenő tendenciát mutat, a felnőttkorra mérséklődik (Smith et al., 2019). Ennek oka, hogy a fiatalok kikerülnek a feljükk elvárásokat támasztó szülők környezetéből, és bár a szülői kritika későbbi életükben is elkísérheti őket, jellemzően olyan területeken, mint a gyereknevelés, az évek során szerzett élettapasztalatnak köszönhetően megtanultak alkalmazkodni a nehéz helyzetekhez, az akadályok leküzdésével sikeresebb megküzdési stratégiákat tesznek magukévá (Landa & Bybee, 2007).

A perfekcionizmus mérséklődésére vonatkozó megállapítások azonban, kifejezetten a fiatal felnőttekre vonatkoznak, a gyerekek és a serdülők fejlődése már nem ennyire lineáris. Például, Sand és munkatársai (2021) keresztmetszeti vizsgálatában nem találtak életkori különbségeket a különböző életkori kohorszokban. Damian és munkatársai (2013) azonban

longitudinális vizsgálatokban feltártak olyan trendeket, melyek a perfekcionizmus egyéni belüli erősödésére utalnak, és megállapították, hogy azoknál a 15 éves serdülőknél, akik magukévá tették a szüleik magas elvárásait, a teszt-reteszt közötti 9 hónap végére növekedést mértek a külső elvárások perfekcionizmusban. Endleman és munkatársai (2021) a perfekcionizmus és tanulmányi teljesítmény összefüggéseit vizsgáló longitudinális kutatásukban megállapították, hogy nem az énorientált perfekcionizmus miatt lesz jobb a tanulók tanulmányi átlaga, hanem fordítva, a tanulmányi sikerek hatnak ösztönzően a tanulókra, akik magasabbra teszik személyes elvárásaikat. Ez különösen releváns az általános iskola-középiskola átmenet időszakában, ahol a korábban jól teljesítők még magasabbra teszik elvárásaikat, és a legjobbat hozzák ki magukból az új környezetben, még ha ez az igyekvés később, a beilleszkedést követően alább is hagy. Ennek következtében az általános iskolából a középiskolába való átmenet egyes tanulóknál a perfekcionizmus növekedését eredményezheti.

A perfekcionista énbemutató életkori sajátosságai akár ugyanazon kutatássorozat (Hewitt és mtsai, 2011) különböző mintáin is eltérést mutatnak. A kérdőív serdülőknél szánt változatát először használó kutatássorozat első almintájában nem volt összefüggés az énbemutató dimenziói és az életkor között, a másodikban azonban az énbemutató az életkor előrehaladtával kis mértékben nőtt. A rendelkezésre álló szakirodalom alapján nehéz megjósolni, hogy a mérésünkben milyen összefüggést fogunk találni az életkor és a perfekcionizmus között. Véleményünk szerint az egymásnak ellentmondó összefüggés arra utalhat, hogy ez a kapcsolat komplexebb annál, minthogy az életkor és a perfekcionizmus között egy irányba mutató egyenes összefüggést tudjunk tenni. Az általános és középiskola egy változásokkal teli közeg, melyben az egyes korcsoportok mind sajátos kihívásokkal kell, hogy megküzdjenek, és egy-egy osztályon vagy tanulói csoportokon belül is egyedi módon hathatnak a tanulók perfekcionizmusára.

A biológiai nem és a perfekcionizmus kapcsolata, mint az életkor esetében, ellentmondásokkal teli, és a különböző életkorokban felvett kérdőívek más-más összefüggéseket mutatnak. Egy 164 vizsgálatot és több, mint 40 000 résztvevőt felölelő meta-elemzés nem talált minden életkorra általánosítható különbségeket (Stoeber, Lalova, Lumney, 2020). Azok a vizsgálatok (Sand et al., 2021; Pikó és Dobos, 2016) viszont, melyek kifejezetten általános és középiskolákat céloznak, gyakrabban találnak szignifikáns nemi különbségeket. Az általános iskolás lányok jellemzően perfekcionistaibbak, mint a fiúk, még ha ez a különbség mérséklődik, majd el is tűnik serdülőkorban. Továbbá a korai serdülőkorban szignifikánsabb nagyobb a lányok aránya az erősen perfekcionistaik között (a legmagasabb értékeket elérők felső 10 százalékában; Sand et al., 2021). Pikó és Dobos (2016) kutatásában szintén a lányok voltak

azok, akik jelentősebb hibázás miatti aggodalmakat mutattak, míg Kasik és Fehér (2018) vizsgálatában ezzel szemben a 12 éves fiúk aggódtak többet a hibákon.

A perfekcionista énbemutató és a nem összefüggéseit tekintve sincs általános konszenzus a dimenziók összefüggéseit illetően. Egyes kutatások szerint a férfiak gyakrabban alkalmazzák az énreklámozást és a hibák elhallgatását (Craciun & Dudau, 2014). Más kutatásban csak a hibák elhallgatása dimenziói mutatott szignifikáns összefüggést (Hewitt & mtsai, 2003). Egy serdülők körében zajlott mérés (Flett, Coulter, Hewitt, 2012) azonban se a perfekcionizmusban, mint vonásban, se a perfekcionista énbemutató dimenzióiban nem talált nemi különbségeket, ami ellentmond annak, hogy a magyar kutatásokban pont, hogy a serdülők körében végzett kutatások találtak nemi különbségeket (Pikó & Dobos, 2016, Kasik & Fehér, 2018).

1.7. Perfekcionizmus az iskolában

Ebben az alfejezetben bemutatjuk azokat, a kutatásunk szempontjából releváns összefüggéseket, melyek alapján fel tudjuk állítani hipotéziseinket a perfekcionizmus tanulmányi, affektív és társas vetületeire vonatkozóan az iskola kontextusában. Mindehhez sorba vesszük a perfekcionizmus és perfekcionista énbemutató összefüggéseit a tanulmányi sikerességgel, az önszabályozott tanulóval, az önhátráltatással, az önértékeléssel, a jólléttel, valamint különböző attitűdökkel.

1.7.1. A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató tanulmányi összefüggései

A perfekcionizmus legkiterjedtebb szakirodalmi, a klinikai megközelítésű vizsgálatok mellett, egyértelműen az iskola világához köthető. A Frost és munkatársai (1990) által készített többdimenziós mérőeszköz validálása egyetemisták részvételével zajlott, és többek között a halogatás és a perfekcionizmus összefüggéseit vizsgálta (Frost et al., 1990). Azóta számos kutatás tűzte már ki céljává, hogy feltárja a perfekcionizmus kapcsolatát olyan tanulmányi szempontból fontos konstrukciókkal, mint az önhátráltatás, az önszabályozott tanulás, az önszabályozott tanulás témakörébe tartozó a tanulási stratégiahasználat (beleértve a maladaptív tanulási stratégiákat is, mint az önhátráltatás vagy a halogatás) és a tanulmányi sikeresség (Stoeber & Rambow, 2007; Sironic & Reeve, 2015; Smith et al., 2017).

A perfekcionizmus és a tanulmányi átlag kapcsolatát vizsgáló kutatások eredményei jellemzően vegyesek. Rice és munkatársai (2012) főiskolások tanulmányi teljesítményét

vizsgálva megállapította, hogy a perfekcionizmus csak gyengén korrelál a tanulmányi átlaggal. A kutatásban két szemeszteren keresztül rendszeresen mérték a hallgatókat, és bár úgy találták, hogy a maladaptív perfekcionista tanulók alacsony önhatékonyságról számoltak be, elégedetlenek voltak jegyeikkel, és úgy érezték, nehezen tudnak csak megfelelni a velük szemben támasztott elvárásoknak. Ez azonban nem jelentkezett érdemjegyeikben szignifikánsan, nem teljesítettek gyengébben. Kljajic és munkatársai (2017) ezzel szemben, szintén egyetemisták körében azt találták, hogy a maladaptív perfekcionizmus szignifikánsan összefüggött a diákok szemeszter végi érdemjegyeivel, negatívan befolyásolva azokat. E vegyes eredmények egyik lehetséges oka, hogy a perfekcionizmus különböző dimenziói egészen különböző összefüggéseket mutatnak, így ha csak egy perfekcionizmus kérdőív összesített eredményeit vizsgáljuk, a sok, gyakran ellentétes implikációjú dimenzió hatásai kiolthatják egymást (Stoeber & Gaudreau, 2017). Bár a perfekcionistaakra általánosan jellemző, hogy magasabbra teszik a léceket önmaguknak teljesítményhelyzetekben, csak a konstruktum adaptív dimenziói mutattak tényleges pozitív összefüggést a teszteredményekkel. Bieling és munkatársai (2003) teszteredményeket vizsgáló kutatása rávilágított arra is, miért nincs teljes egyetértés azt illetően, hogy a perfekcionizmus adaptív dimenziói tényleg csak pozitív hatással vannak a perfekcionista életére (Bieling et al., 2003). Meglátásuk szerint, a nem-perfekcionista osztálytársaikhoz képest a perfekcionista tanulók összességében kevésbé elégedettek tanulmányi eredményeikkel, mivel jelentősen magasabb pontszámokat vagy egyéb eredményeket tűznek ki maguk elé társaiknál, és magasabb elvárásaik miatt nagyobb diszkrepanciát éreztek az általuk vágyott, és a teszten ténylegesen elért eredmény között. Ellentmondásos módon, annak ellenére, hogy jellemzően nem teljesítettek úgy, mint maguktól várták volna, a további megmérettetésekre sem voltak hajlandók átértékelni, majd a realitásokhoz igazítani elvárásaikat. Ez jól szemlélteti a perfekcionizmus merevségét, valamint magyarázza, hogy miért mutatnak a perfekcionizmus dimenziói összefüggést a negatív affektussal (Bieling et al., 2003).

A tanulmányi eredmény mellett a motiváció is gyakori tárgya a perfekcionizmus iskolai összefüggéseit célzó vizsgálatoknak. Csak úgy, mint a tanulmányi eredmény esetén, az egyes dimenziók előfordulásának függvényében sokféleképp megnyilvánulhat a perfekcionizmus hatása. A magas énorientált perfekcionizmust mutató egyetemistákat tanulmányi sikereik elismerése hatja, nagyon foglalkoztatja őket társaik véleménye munkáikról és ötleteikről, saját sikerességüket mások teljesítményéhez viszonyítva mérik fel, továbbá arra törekednek, hogy számukra megfelelő érdemjegyeket szerezzenek (Appleton et al., 2010). Mindez abból eredeztethető, hogy különösen fontos számukra, hogy megbizonyosodjanak személyes értékük

kimagasló voltáról (Mills & Blankstein, 2000). Azáltal, hogy másoknak akarnak bizonyítani, külsőleg szabályozott célokat tűznek ki maguk elé, melyek nem is feltétlen érdeklik őket igazán, ami még tovább rombolja elkötelezettségüket ezen célok elérésében (Stahlberg, 2015).

A perfekcionizmus és a célorientáció összefüggései gyakran vizsgált változók a fogalmak iskolai kontextusában végzett kutatások körében. Nehéz a perfekcionista motivációjáról általánosságban beszélni, ugyanis attól függően, hogy a perfekcionizmus melyik dimenziói dominálnak bennük, merőben más motivációs céljaik vannak (Hanchon, 2010). Az adaptív perfekcionistaakra főként a teljesítménykereső célorientáció jellemző, és elsajátítási és viszonyítási célok is hajtják őket (Neumeister & Finch, 2006). Ezek adaptív motívumoknak számítanak, mivel megjelenik bennük a mély megértés igénye és a versenyszellem is, melyek hozzájárulnak a hosszútávú motiváció fenntartásához (Pintrich, 2000). A maladaptív perfekcionistaakra viszont az elsajátítási célok nem jellemzőek, hanem esetükben a teljesítménykereső és teljesítménykerülő viszonyítási célok dominálnak (Neumeister & Finch, 2006). Számukra adaptív perfekcionista és nem perfekcionista társaiknál sokkal fontosabb, hogy környezetüknek demonstrálhassák képességeiket, és ezáltal elnyerjék mások elismerését, valamint mindenképp el akarják kerülni, hogy társaik inkompetensnek gondolják őket. Az adaptív és maladaptív perfekcionista motivációjában közös pont a teljesítménykerülő viszonyítási célok jelenléte, viszont míg a maladaptív csoportban domináns motívumként, az adaptív perfekcionista körében sokkal kevésbé van jelen (Neumeister & Finch, 2006).

A perfekcionista különböző csoportjai nem csak más célok által vezérelve, hanem egészen más hatékonysággal is tanulnak. Stratégiahasználatukat tekintve az adaptív perfekcionistaokról elmondható, hogy gyakrabban használnak adaptív tanulási stratégiákat, mint például a problémák kritikus megközelítése, vagy a metakognitív és forrás-, valamint motiváció-menedzselő stratégiák, a hatékonyabb stratégiahasználat pedig jobb tanulmányi sikerességet eredményez (Mills & Blankstein, 2000). Ez azt jelenti, hogy képesek hatékonyabban beosztani a tanulásra fordított idejüket, valamint az esetleges nehézségek ellenére is fenntartani érdeklődésüket, kontrollálni viselkedésüket. Ennek ellenére az adaptívnek nevezett perfekcionizmusnak nem csak pozitív következményei vannak: e konstrukció ambivalens jellegét mutatja, hogy hiába tartják az énorientált perfekcionistaakat adaptívnek, nagyobb eséllyel önhátráltatnak, mint nem perfekcionista társaik, még ha az önhátráltatást nem is arculatvédezésre, hanem az önértékelésüket veszélyeztető kudarcok elkerülésére használják (Hobden & Pliner, 1995).

Akiket saját céljaik elérése helyett környezetük elismerésének kivívása hajt, kevésbé hatékony stratégiákat alkalmaznak, és nem kitartók unalmas vagy nehéz feladatok esetén, mely

komoly hátrányt jelenthet az iskolában, ugyanis az ilyen kihívások szinte mindennaposak az oktatásban. Ezen jelenségre az adhat magyarázatot, hogy a szülők vagy más fontosnak ítélt személyek felől észlelt nyomás kialakítja a tanulóknban, hogy az elvárások teljesítése és nem a tanulás öröme miatt kell tanulni (Mills & Blankstein, 2000).

A perfekcionista énbemutató tanulásban betöltött szerepe jelenleg feltérképezésre szorul. Ami bebizonyosodott Hewitt és munkatársai vizsgálata (2003) alapján, hogy a perfekcionista énbemutató és az önhátráltatás között erős a korreláció. Hasonlóságai, hogy mindkettő célja, hogy az egyén pozitív színben tűnjön fel mások szemében, és megvédje magát mások negatív értékítéleteitől. További hasonlóság, hogy eredeti céljukkal ellentétben, ezek a viselkedésformák gyakran épp ellenkező hatást váltanak ki: az önhátráltatókat lustának tartják és teljesítményük csökken, az énbemutató pedig személyközi problémák okozója (Hewitt & Mtsai, 2003). A jelenleg fellelhető szakirodalomban nem találtunk olyan kutatást, mely az önszabályozott tanulás és a perfekcionista énbemutató kapcsolatát vizsgálná. Ha az önhátráltatásra az önszabályozott tanulás kudarcaként tekintünk, akkor feltételezhetően a konstruktumok közötti összefüggés negatív lesz.

A perfekcionizmus kutatásának relevanciáját az oktatásban ezen felül az is mutatja, hogy dimenziói egyértelműen összefüggnek az önhatékonysággal, mely az emberek értékítéletei, vélekedései saját képességeiket és azt illetően, hogy mennyire képesek erőforrásaikat megszerezni és végrehajtani egy adott cél érdekében (Bandura, 1986). Az önhatékonyság megközelítése alapján nem számít, hogy az adott személy ténylegesen rendelkezik-e a szükséges képességekkel, a lényegi eleme, hogy elegendőnek ítéli-e azt a feladat végrehajtására (Bandura, 1986). A maladaptív perfekcionizmus szignifikánsan előjelezte az alacsony önhatékonyságot, valamint az önhátráltatást is, amit a perfekcionizmus ezen fajtájára jellemző irreális (vagy annak érzékelt) célok és elvárások generálnak (Gadbois & Sturgeon, 2011). Ez azt jelenti, hogy amikor a rájuk nehezedő nyomás miatt tehetetlennek érezzük magunkat, nagyobb eséllyel fogunk önhátráltató stratégiákat használni, mintha bízánk erőfeszítéseink sikerességében. A valóságos és a vágyott énkép közötti diszkrepancia következtében a perfekcionista ritkán elégedettek önmagukkal, folyton úgy érzik, jobbnak kellene lenniük. A folytonos elégedetlenség érzése bénítóan nehezedik rájuk, ami nagyban hozzájárul maladaptív stratégiahasználatukhoz, mint a halogatás vagy önhátráltatás (Smith, és Mtsai, 2017).

Az önhátráltatás nem csak a perfekcionizmussal mutat összefüggést, hanem a perfekcionista énbemutatóval is. Hewitt és munkatársai (2003) erős korrelációt találtak az énbemutató mindhárom dimenziója és az önhátráltatás között. Feltételezzük, hogy a

perfekcionista énbemutatás és az önhátráltatás mögött hasonló szándékok húzódnak, mivel mindkettő célja a szelf védelme a környezet megítélésének befolyásolása által. Azt, hogy a kettő közötti erős összefüggés önmagában elég erős-e ahhoz, hogy a perfekcionista énbemutatás a tanulmányi sikerességet csorbítsa, még nem vizsgálták kutatások.

1.7.2. A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutatás összefüggései az önértékeléssel, jólléttel és egyéb affektív tényezőkkel

Attól függően, hogy az adott személyben a perfekcionizmus melyik dimenziója dominál, érzelmeik és gondolataik számos különböző formát ölthetnek. Azonban minden perfekcionistaóról összességében elmondható, hogy ha rosszul teljesítenek, könnyen eluralkodik rajtuk az önsajnálát, valamint több aggodást okoznak nekik azok a feladatok, amelyek során értékelik, minősítik őket (Frost et al., 1997), még ha ez csak a maladaptív perfekcionista esetén okoz ténylegesen teljesítménygátló tesztzorongást (Eum & Rice, 2011). Szintén jellemző rájuk – függetlenül attól, hogy inkább az adaptív vagy maladaptív csoportba tartoznak –, hogy teszthelyzetekben kevésbé érzik felkészültnek magukat, mint nem perfekcionista társaik, még akkor is, ha ugyanannyi órát töltöttek felkészüléssel, mint ők (Bieling et al., 2003).

Az adaptív és maladaptív perfekcionizmus összefüggései az önértékeléssel jellemzően egy irányba mutatnak (Cockley et al., 2018; Taylor et al., 2016; Luo et al., 2016). Az adaptív perfekcionistaórak önértékelése magasabb, mint nem perfekcionista társaiké, míg a maladaptív perfekcionistaóraké a legalacsonyabb, a kevert perfekcionizmusú csoport önértékelése a kettő között helyezkedik el, de a nem perfekcionista csoportjánál alacsonyabban (Taylor et al., 2016).

A perfekcionizmus az önértékelésre gyakorolt hatásain keresztül számos módon befolyásolja a tanulók érzelmi életét. Például a vágyott és az aktuálisnak vélt teljesítmény miatt érzett diszkrepancia direkt és az önértékelésen keresztül indirekt módon is összefügg az imposztor szindrómával, ami azt jelenti, hogy a tanulók még ha sikereket is érnek el, nem hiszik el, hogy azt valóban tudásukból és felkészültségükből fakadóan megérdemelték (Cockley et al., 2018). Továbbá a diszkrepancia érzése nagyban hozzájárul az iskolai kiégéshez is. Ennek oka, hogy ha valaki folyamatosan úgy érzi, hogy nem annyira jó a teljesítménye, mint kellene, érzelmileg elfárad a kilátástalan próbálkozásban. A maladaptív perfekcionistaórak mindent megtesznek, hogy elkerüljék a sikertelenséget, és ha úgy érzik, hogy ez rendszeresen nem sikerül, kiégnek (Luo et al., 2016). Az adaptív perfekcionistaórak ezzel szemben képesek realiztikus célokat megfogalmazni, és ha nehézségekbe ütköznek, képesek azokkal megküzdni, sőt a sikerek miatt önértékelésük javul, önszabályozásuk fejlődik. Ezáltal

maladaptív perfekcionista társaikhoz képest könnyebben be tudnak illeszkedni és jobb társas támogatásra számíthatnak (Lee et al., 2020). Azonban fontos megemlíteni, hogy a perfekcionizmus összértékének növekedésével megkerülhetetlenül a maladaptív dimenziók is magasabbá válnak (Stoeber et al., 2018).

Az önértékelési problémák kulcstényezők a perfekcionista énbemutatás fenntartásában. Ahogy a perfekcionizmusnak mint diszpozíciónak is központi eleme a feltételes önbecsülés, a perfekcionista énbemutatásban is fontos szerepet játszik (Stoeber et al., 2021). Egyénfüggő, hogy ki, élete melyik területén perfekcionista, és ezáltal milyen sikereknek vagy kudarcoknak tulajdonít akkora jelentőséget, hogy feltételes önbecsülését megingassa. Ha valaki számára központi kérdés, milyennek látják mások, könnyen lehet, hogy önbecsülése alapjául a társas népszerűséget választja, mivel az énbemutatást társas előnyök kivívása hívja életre: mások elfogadásának, szeretetének és tiszteletének megszerzése (Baumeister & Leary, 1995). Ezért erős az összefüggés az alacsony önértékelés és a magas perfekcionista énbemutatás között, és ez a kapcsolat különösen igaz az önértékelés társas aspektusaira, valamint a hibák elrejtésére és elhallgatására (Hewitt et al., 2003). Míg a magas önértékeléssel rendelkezők nem szorulnak külső megerősítésre, az alacsony önértékelésűek a perfekcionista énbemutatással próbálják elérni, hogy olyan visszajelzéseket kapjanak, melyek a pozitív visszacsatolást kaphatnak (Baumgardner et al., 1989). Sajnos a perfekcionista énbemutatással pont ellentétes hatást érnek el: a túlzó megfelelési kényszer olyan negatív következményekkel jár, mint az elutasítástól való félelem, a túlérzékenység vagy akár az ellenséges attitűd, ami az énbemutatás eredeti céljával ellentétben társas elszigetelődést és népszerűtlenséget eredményez (Flett et al., 2012).

A perfekcionizmus dimenziói nem csak az önértékeléssel, hanem a jólléttel is összefüggést mutatnak. Az összefüggésben a kutatások szerint különösen fontos szerepe van az önmagukkal való együttérzésnek (self-compassion), mely a személyesen megélt nehézségeinkkel és szenvedésünkkel kapcsolatos ítéletmentes hozzáállást jelenti (Gilbert & Irons, 2005). Az önegyüttérzésben fontos, hogy őszinte, nem pedig a szelf védelmére irányuló technika, és segítségével megérthetjük szenvedéseink okát és enyhíthetjük őket azáltal, hogy elfogadjuk magunkat és megéljük, hogy hibáink emberi mivoltunk részét képezik (Braehler & Neff, 2020).

A perfekcionizmus, a mások és magunk felé tanúsított együttérzés és a jóllét kapcsolatát Stoeber és munkatársai (2019) empirikus modellje vizsgálta eddig legmélyebb összefüggéseiben. Eredményeik szerint a jóllétet két tényező kölcsönhatása határozza meg: az hogy mennyire tudjuk elfogadni és szeretni magunkat és másokat. Az énorientált

perfekcionizmus pozitív kapcsolatban áll mások elfogadásával, viszont negatív összefüggésben az önegyüttérzéssel. A másokra irányuló perfekcionizmus nincs kapcsolatban az önegyüttérzéssel, viszont a másokkal való együttérzéssel erős negatív korrelációt mutat. A külső elvárások perfekcionizmus pedig az együttérzés mindkét formájával negatív kapcsolatban áll. A másokra irányuló és a külső elvárások perfekcionizmus az együttérzés hiánya miatt rombolja a jóllétet, és a fogalmak antiszociális tendenciáira is rávilágít (Stoeber et al., 2017). A másokat kritizáló és elfogadni képtelen perfekcionista ráadásul direkt módon is ártanak saját jóllétüknek, mivel a proszociális viselkedésformák hiánya miatt kevésbé népszerűek társaik körében, elszigetelődnek (Stoeber, 2014). Stoeber és munkatársai (2019) modelljében az énoorientált perfekcionizmus szerepe ambivalens volt a jóllét szempontjából, ugyanis mások elfogadása pozitívan hatott a jóllétjükre, az önegyüttérzés hiánya viszont negatívan. Ez magyarázhatja, hogy a vizsgálatok jellemzően miért nem találtak korrelációt a jóllét és az adaptív perfekcionizmus között (Stoeber & Stoeber, 2009).

A perfekcionizmus jóllétre káros tendenciái a perfekcionista énbemutatásra is igazak. Az énbemutatás mindhárom dimenziója negatív összefüggést mutat az affektussal, különös tekintettel a hibák eltitkolásának és elrejtésének szándékával. Erős az összefüggés a depresszió, és a hibák elhallgatása és elrejtése között. Az összefüggés a perfekcionista énbemutatást fenntartó szorongásból eredeztethető. Aki szorong annak gondolatától, hogy környezete folyamatosan hibákat keres küllemében vagy viselkedésében, és megalázzák, ha hibázni látják, az hajlamosabb lesz kerülni a társas helyzeteket, és inkább bezárkózik (Hewitt et al., 2003).

A keresztmetszeti vizsgálatok mellett a longitudinális megközelítés tovább árnyalja azt, hogy az énbemutatás milyen konkrét viselkedésformák következtében romlik a perfekcionista jólléte. A kétségek és hibázástól való félelem és a jóllét közötti negatív kapcsolatban fontos szerepe volt a perfekcionista énbemutatásnak. A perfekcionizmus, mint diszpozíció intraperszonális tényezői olyan interperszonális viselkedésekre készítetik a perfekcionistaikat, melyek kimenetelei rontják a szubjektív jóllétet (Mackinnon & Sherry, 2012). Ezt Hill és munkatársainak (2019) zeneiskolás tanulókat vizsgáló felmérése is alátámasztani látszik, melyben a résztvevők a tanév elején, közepén és végén beszámoltak perfekcionizmusukról, perfekcionista énbemutatásukról, és pozitív és negatív iskolai élményeikről. Az év eleji önreklámozás a tanév közepére, az évközi hibák elhallgatása, pedig a tanév végére szignifikáns előrejelzője volt a pozitív élmények hiányának. Továbbá, az év közepén megélt negatív élmények magasabb hibák elhallgatásával jártak év végén (Hill et al., 2019).

1.8. Az önszabályozott tanulás, az önhátráltatás, az önértékelés és a jóllét összefüggései

1.8.1. Az önszabályozott tanulás, az önhátráltatás, az önértékelés és a jóllét összefüggései a nemmel és az életkorral

Az önszabályozott tanulás a hazai eredmények alapján a magyar közoktatásban csökkenő tendenciát mutat a tanulók életének előrehaladtával. Ahogy idősödnek, úgy csökken a diákok önszabályozott tanulása. Az alsós általános iskolások több tanulási stratégiát használnak és gyakrabban, a magasabb évfolyamokon ugyanezen mutatók ritkábbak. Ugyanakkor a kilencedikesek voltak a legkitartóbbak a teljes mintán, és stratégiahasználatuk, a tizenegyedik osztályosokhoz hasonlatosan, homogénebb, kiegyensúlyozottabb. Ez azt jelenti, hogy míg az alsóbb évfolyamokon az ismétlés stratégiája egyértelműen dominál, a középiskolásoknál már az ismétléshez közelít a kooperatív tanulás és a környezet szervezésének népszerűsége (D. Molnár, 2013).

A tanulók motivációját tekintve is csökkenő tendenciáról beszélhetünk, mely csak az egyetemen kezd újra felfelé ívelni. Minden korosztályról elmondható, hogy a szorgalmat tekinti a legfontosabb tényezőnek a sikerhez vezető úton, így különösen fájó a motiváció folyamatos csökkenése. A legmeghatározóbb tanulási motívumok a tananyag mély megértésére törekvés, melyet második helyen a teljesítménymotívum követ (D. Molnár, 2013). Ez azt jelenti, hogy a megértés igénye mellett fontos a diákok számára az is, hogy társaikhoz képest jól szerepeljenek, és elismerjék, ha valamit jól csinálnak.

A stratégiák és motívumok többsége nem különbözik szignifikánsan a fiúk és lányok között. Néhány kisebb különbséget azért fellelhető, például a lányok körében központibb fontosságú a tanulási környezetük megfelelő megszervezése, míg a fiúknál ez kevésbé fontos, ők inkább a tanulásukat s annak változásait monitorozzák, hogy annak sikeressége alapján finomhangolják. A fiúk ezen kívül szignifikánsan jobbak idejük beosztásukban, mint a lányok, és önhatékonyaságuk is magasabb (D. Molnár, 2013). Azonban fontos, hogy ezek az eredmények önbevalláson alapuló kérdőívekből származnak, és nem feltétlenül jelenti, hogy a fiúk a gyakorlatban, kísérleti körülmények között vizsgálva is ügyesebbek az időbeosztásban. A fiúk önértékelése és perfekcionista énreklámozása például jellemzően magasabb, mint a lányoké (Kling et al., 1999; Craciun & Dudau, 2014), így könnyen lehet egy önbevalláson alapuló mérésen a reálisnál pozitívabb színben tüntetik fel magukat.

Bár mindkét nemre jellemző a megmérettetés előtti szédülés, fáradtság, koncentrációhiány, idegesség vagy pánikroham, a megmérettetés előtti alkohol- vagy

drogfogyasztás, a tanulás vagy a gyakorlás kihagyása inkább a férfiak sajátossága (Karner-Huțuleac, 2014). A lányok hozzájuk képest a kihívásokat célorientáltan közelítik meg és a feléjük támasztott elvárások teljesítésére fókuszálnak, annak ellenére is, hogy erősebben szoronganak közben, mint a fiúk. Mindez magyarázatot adhat arra, hogy miért érnek el a lányok általában jobb eredményeket a köz- és a felsőoktatásban egyaránt (Smith et al., 2002). Az életkor és az önhátráltatás kapcsolata még feltérképezésre vár. Jelenleg úgy tűnik, hogy a lányok esetében nő 12 és 15 éves kor között, viszont az, hogy a fiúk esetében ez a kapcsolat miért nem volt szignifikáns, kérdéses (Greaven et al., 2000).

Az életkor és az önértékelés összefüggéseit nagyban befolyásolja a vizsgált korosztály, mivel az önértékelés szintje nem állandó az emberi élet során. Gyermekkorban jellemzően magas, viszont a serdülőkorban visszább esik, hogy a felnőttkorban újra növekedésnek induljon (Robins et al., 2002). A serdülőkori visszaesés oka az azzal járó konfliktusok és identitáskeresésnek tudható be. Arról, hogy a serdülőkort követő növekedés az élet teljes hosszáig kitart-e, megoszlanak a vélemények, McMullin és Cairney (2003) szerint az idősök önértékelése alacsonyabb, mint a középkorú felnőtteké. Az önértékelés szintje mellett annak stabilitását is fontos számba venni, mivel a gyerekeknek hiába magas általánosságban tekintve az önértékelése, stabilitása törékeny, és csak serdülő és fiatal felnőttkorban szilárdul meg. Az idősök önértékelésének stabilitása pedig, hasonlóan a gyerekekéhez, alacsonyabb (McCullin és Cairney, 2003).

Az önértékelés nemi összefüggéseiben egyetértést mutat a szakirodalom: a jelenlegi tudományos konszenzus, hogy a nőknek általában véve alacsonyabb az önértékelése (Kling et al., 1999). Az összefüggést egy majdnem 100 000 résztvevővel végzett metaelemzés is alátámasztja, mely bár nem túl erős, mégis szignifikáns különbséget talált a két nem önértékelésében. Ez a különbség ráadásul az általunk vizsgált korosztályban, kései serdülőkorban volt a legjelentősebb (Kling et al., 1999).

1.8.2. Az önértékelés és a jóllét összefüggései, ezek hatásai a tanulmányi kimenetelre

A magas önértékelés nem csak a magasabb szintű jólléthez járulhat hozzá, hanem a mentális egészséghez általában véve is, továbbá a tanulmányi sikerekhez és az adaptív megküzdéshez (Pinquart & Gerge, 2021). Egy megélt boldogságot vizsgáló kutatásban végzett útelemzés (Dogan et al., 2013) feltárta a jóllét, az affektus, az önhatékonyság és az önértékelés összefüggéseit. Bár a konstruktumok korreláltak egymással is, az, hogy miképp befolyásolták a boldogságot, különböző volt. A jóllét és az affektus hatása közvetlen volt, míg az

önhatékonyság az önértékelésre gyakorolt hatásán keresztül volt meghatározó a boldogságban (Dogan et al., 2013). Egy 16 éves finn iskolásokat vizsgáló kutatásban a szubjektív jóllétben meghatározó tényező volt az önértékelés, valamint az önértékelés mellett a szülők anyagi helyzete, és az iskolában tapasztalt nehézségek mértéke (Holopainen et al., 2020). Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy azoknak, akik úgy érzik, képesek felülkerekedni a nehézségeken, és saját erőforrásaikat tudják mozgósítani feladataik megoldásához, a sikerekből származó sikerélmény hatására önértékelésük fejlődik, megszilárdul. A szilárd önértékelés pedig lehetővé teszi számukra, hogy olyan döntéseket hozzanak, és olyan szociális környezetet alakítsanak ki maguk köré, mely hosszútávon boldogabbá teszi őket.

Az önértékelés nagyon fontos szerepet tölt be az önszabályozott tanulásban (D. Molnár, 2013). Tanulás, de munka vagy bármilyen egyéb szabadidős tevékenység közben is gyakori, hogy haladásunkat saját céljaink vagy az elérni kívánt külső kritériumok függvényében monitorozzuk, és az általunk észlelt eredményesség valamilyen érzelmi reakciót váltson ki belőlünk, mely hatására következtetéseket vonunk le saját sikerességünket illetően. Az önértékelésünk védelme érdekében például folyamodhatunk olyan kognitív vagy metakognitív stratégiákhoz, melyek énképünk fenntartásában szerepet játszanak (mint az önhátráltatás), valamint a tanulási folyamatból levont következtetéseink beépülnek az önértékelésünkbe az önreflexión keresztül. Így az önértékelés az önszabályozás egyik befolyásoló tényezője és eredménye is egyszerre (Rodewalt & Tragakis, 2003). Ahhoz, hogy az önszabályozott tanulás sikeres legyen, a tanulóknak maguknak is úgy kell érezniük, hogy ők a folyamat irányítói, valamint rendelkeznek azokkal a képességekkel és forrásokkal, melyek a feladat sikeres elvégzéséhez szükségesek. Ha még magukról se hiszik el, hogy képesek a sikerre, esélyeik romlanak (McCombs, 1986).

Az önszabályozott tanulóvá válás pozitív hatással van a tanulók jóllétére, iskolai elégedettségére is. A hatékony érzelem és viselkedésszabályozás elsajátítása olyan képességek birtokába juttatja őket, melyek segítségével adaptívabb válaszokat tudnak adni környezetük kihívásaira (Ryan & Deci, 2020). Ha sikerül olyan célokat kitűzni maguk elé, melyek számukra is fontosak és relevánsak, motivációjuk nőhet, az elért sikerek pedig pozitív hatással lehetnek az jóllétükre. Mindemellett az elért sikerek magabiztosabbá tehetik őket, autonómiájuk fejlődhet. Ezzel szemben a rosszul működő önszabályozás romboló hatással lehet a jóllétre, és később hajlamosítja a tanulókat mentális problémákra, szorongásos zavarokra, depresszióra (Ryan & Deci, 2020).

Az önszabályozás nem megfelelő működése teret ad az önhátráltatásnak, mellyel szintén erős összefüggéseket mutat az önértékelés (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011). Ennek oka, hogy az önhátráltatás célja az önmagunkról kialakított kép megvédése és fenntartása. 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).

Az önértékelés szintje mellett központi kérdés annak stabilitása is, ugyanis azok körében a leggyakoribb az önhátráltatás, akiknek önértékelése nem stabil, így egy tanulónak hiába magas az önértékelése, ha könnyen kileng (Newman & Wadas, 1997). Sőt, az önhátráltatás azok számára is vonzó stratégia, akik a kompetenciát és képességeket állandónak és megváltoztathatatatlannak tartják, nem pedig fejleszhetőnek (Rhodewalt, 1994). Bár az önhátráltatás csak a tanulók kevesebb, mint felét érinti, az önhátráltatók messze legnépesebb csoportját azok alkotják, akiknek önértékelése magas, és csak mérsékelt gyakorisággal önhátráltatnak. Az igazán magas önhátráltatást mutató tanulók kevesebben voltak, és az alacsony önértékelésű klaszterekből származtak (Ferradás et al., 2018).

Az önhátráltatás az alacsony és magas önértékelésű tanulók körében is jelen van. Az előbbi kategóriába tartozó diákok önvédelemre használják az önhátráltató stratégiákat, míg utóbbiak arra, hogy még jobb színben tüntessék fel magukat (Ferradás et al., 2016). Bár az alacsony önértékelésű diákoknak kevésbé fájó szembesülni rossz teljesítményükkel önhátráltató stratégiák alkalmazását követően, fordított helyzetben a személyes és szociális sikerekből fakadó sikerélményük nem olyan erős, mint az önhátráltatást nem alkalmazóknál (Murray & Waden, 1992).

Az önhátráltatóknak még ha sikerül is környezetük véleményét tetszésük szerint befolyásolni, önmagukat továbbra is lustának tartják (Urdan & Midgley, 2001). Az időhúzás 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). Az önhátráltatás így számos módon károsítja a jóllétet. Az önhátráltatók idővel alacsonyabb jóllétről számolnak be, továbbá negatív affektusról, kevesebb

sikerélményről, fokozott szerhasználatról és az intrinzik motiváció hiányáról. Az összefüggések iróniája, hogy az önhátráltatás célja pont a szelf védelme lenne (Zuckerman & Tsai, 2005).

1.9. A szülői nevelési stílus összefüggései

Már pusztán az is pozitívan hat a gyerekek tanulására, ha a szülők aktívan belefolynak az iskolai életbe, megnézik az iskolai műsorokat, rendszeresen kommunikálnak a tanárokkal vagy önkénteskednek rendezvényeken (Daniel et al., 2016). Konkrét változókat nézve a nevelési stílussal és az önszabályozott tanulással is már több vizsgálat foglalkozott, melyek eredményei szerint a demokratikus és engedékeny szülői háttérből érkezők gyakrabban alkalmaztak kognitív és metakognitív stratégiákat, mint az autoriter és elhanyagoló szülők, önszabályozott tanulásuk hatékonyabban működött (Erden & Uredi, 2008; Cerezo et al., 2011). Emellett magasabb énhatékonyságról számoltak be (Tur-Porcar et al., 2019) és alacsonyabb teljesítménnyel és tanulással kapcsolatos diszstresszről (Cerezo et al., 2011). Ez rávilágít a meleg, szerető szülői viszonyulás fontosságára, és arra, hogy a túlzott szigor és elvárások nem feltétlen szolgálják a gyerek érdekét, sőt, csak szorongást szülnek, kézzelfogható teljesítmény vagy önszabályozásuk fejlődése nélkül (Fuentes et al., 2019).

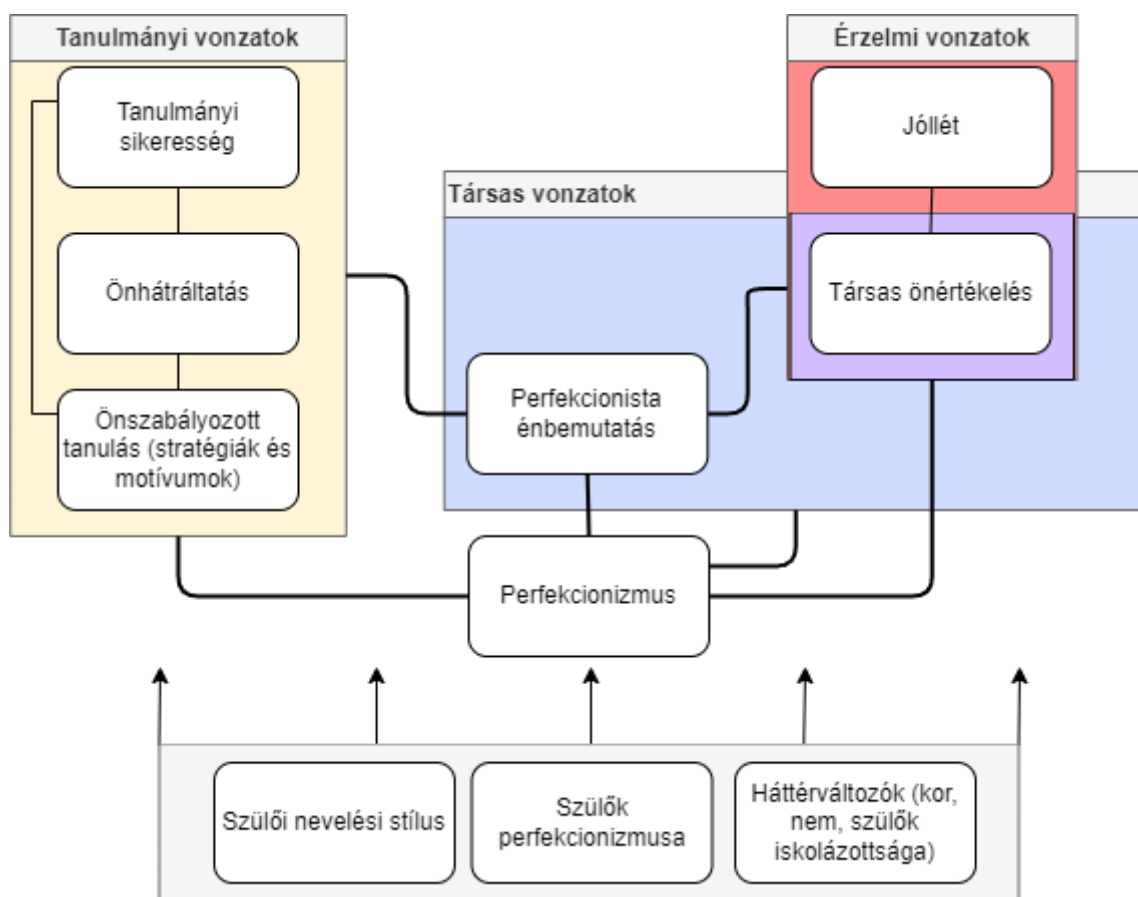
A következők szülői visszajelzések és dicsérek bizonytalanságot szülnek az önhátráltatásban: a dicséretektől énképük pozitív lesz, viszont mivel ködös, hogy mi miatt kapják őket, így énképük instabil lesz (Rodewalt & Tragakis, 2003). Továbbá a szülői szeretet hiánya is fontos szerepet játszik: lányok esetén direkt, fiúk esetén indirekt hatása volt az önhátráltatásra. Azok a serdülők, akik anyukájukat törődőbbnek és odaadóbbnak értékelték, alacsonyabb önhátráltatásról számoltak be (Greaven et al., 2000). Konkrét nevelési stílusokat tekintve a demokratikus nevelési stílusban nevelkedők ritkábban, az autoriter családokban nevelkedők pedig gyakrabban önhátráltatnak (Edalatjoo et al., 2019).

A családi háttér és a szülői nevelési stílus egyaránt meghatározó az önértékelés kialakulásában. Az alacsony szocioökonómiai státuszú serdülők körében alacsonyabb önértékelést mértek, melynek hátterében a kutatók szerint az állt, hogy a szerényebb anyagi háttérből érkezők többet szorongtak és kevésbé voltak érzelmileg stabilak, a depresszió és a szorongás pedig erős negatív kapcsolatban áll az önértékeléssel (Veselska et al., 2010). Ezt az eredményt azonban nem minden kutatás támasztja alá, egyesek szerint a társadalmi osztály fontossága csak felnőttkorban válik fontossá, fiatalok körében nem meghatározó. Abban azonban egyetértenek, hogy az alacsonyabb társadalmi rétegnek a legalacsonyabb az önértékelése (McMullin & Cairney, 2003).

Az önértékelés és a szülői nevelési stílus összefüggése hasonló a korábban tárgyalt összefüggésekhez: a demokratikus nevelés hatása a legpozitívabbak, míg az autoriter nevelés a legkevésbé az. Az engedékeny stílus is pozitív hatással van az önértékelés fejlődésére, feltéve ha melegséggel és szeretettel társul, nem pedig elhanyagolással. Mivel az önértékelést népszerű kutatási téma, így már nagy elemszámú metaelemzések is megerősítették a szülői nevelési stílus ezen összefüggéseit (Pinquart & Gerke, 2021). Az összefüggések okai abban keresendők, hogy a szülő elismerés hatására a demokratikus és engedékeny szülők gyermekei megtanulják elfogadni magukat. A demokratikus nevelés további pozitívuma, hogy a gyerekek felé támasztott elvárások mellé a szülők autonómiát is biztosítanak, így van terük kompetenssé válni és megélni a sikert (Yeung et al., 2016; Steinberg, 2001). Végül, az autoriter szülő önkényes és tekintélyelvű elvárásaival szemben, a demokratikus modell szabályai mögött észérvek vannak és vita tárgyát képezhetik (Baumrind, 2013).

1.10. A szakirodalom alapján létrehozott elméleti modell

A szakirodalmi áttekintésben ismertetett összefüggések alapján létrehoztunk egy elméleti modellt, melyet az *1. ábra* szemléltet. A disszertációban betöltött szerepe azért fontos, mert segít ellenőrizni eredményeinket, és közvetlen és közvetett hatásokkal kiegészíteni az egyszerű összefüggésemérvizsgálatok korrelációit. A pilotmérés fejezeteiben ismertetett kérdőívek magyar nyelvű adaptálása, valamint az összefüggések vizsgálata mind azt a globális célt szolgálják, hogy a perfekcionizmus hátterét és vetületeit egy átfogó keretben tudjuk értelmezni. Ezen átfogó keret megerősítése a modell feladata, mely egyúttel több éves tudományos munkánk legnagyobb hozadéka lehet.



1. ábra: *A perfekcionizmus összefüggéseiről alkotott elméleti modell*

A modellben a perfekcionizmus hátterét a szülők perfekcionizmusa, a szülői nevelési stílus és iskolázottság, valamint a kor és a nem jelentik. Ezek mind olyan változók, melyek a tanulók életében adottak, egy köznyelvi fordulattal élve “otthonról hozzák” őket. Szintén közös bennük, hogy szignifikáns tényezők a tanulók önszabályozott tanulásában (Erden & Uredi, 2008; Cerazo et al., 2011), perfekcionizmusában (Flett et al., 2002, Smith et al., 2022), önértékelésében (Pinquart & Gerke, 2021) és jóllétében (Chan & Koo, 2010; Francis et al., 2019).

A perfekcionizmus, mint a személyiség egyik meghatározó fontosságú diszpozíciója, a tanulók iskolai teljesítményére, tanulására, érzelmeire és társas kapcsolataira is kihat. A modell ezeket jeleníti meg tanulmányi (sárga), társas (kék) és érzelmi (piros) vetületekként. A társas önértékelést lilával ábrázoltuk, ugyanis egyszerre fontos az érzelmeiben és a társas kapcsolatokban is.

A perfekcionizmus tanulmányi vonzatát az önszabályozott tanulás, az önhátráltatás és a tanulmányi sikeresség jelentik. A perfekcionizmussal járó magas személyes elvárások és értékelési aggodalmak meghatározóak abban, hogy milyen célok által vezérelve tanulnak a diákok, mennyire hisznek saját erőfeszítéseik sikerességében (Neumeister & Finch, 2006;

Pintrich, 2000), és hogy ezek a tanulási célok segítik vagy hátráltatják az önszabályozott tanulás fenntartását, valamint javítják vagy rontják a teljesítményt (D. Molnár, 2013).

A modell társas aspektusai a társas önértékelésben és a perfekcionista énbemutatásban jelennek meg. Az önértékelést és a perfekcionizmust tekintve nem egyértelmű a kettő összefüggése, ugyanis a perfekcionista önértékelése társaiknál magasabb és alacsonyabb is lehet annak függvényében, hogy a konstruktum melyik dimenziója dominál bennük (Taylor et al., 2016). A perfekcionista énbemutatás a perfekcionizmus diszpozíciójához képest egyértelműbben kapcsolódik a társas önértékeléshez, ugyanis az önértékelés problémái és a feltételes önbecsülés motiválja (Stoeber et al., 2021), valamint olyan viselkedésformákat eredményez, melyek további elszigetelődéshez és népszerűtlenséghez vezetnek, ezáltal tovább rontva az önértékelést (Mackinnon & Sherry, 2012; Flett et al., 1997).

A jóllét és a társas önértékelés együtt jelentik a perfekcionizmus érzelmi vetületeit. A perfekcionista jóllétében fontos szerepet játszik a mások és saját maguk felé érzett elfogadás és empátia (Stoeber et al., 2019). Ennek oka, hogyha megtanulnak türelemmel és megértéssel fordulni önmagukkal, kevésbé fogja őket zavarni egy-egy esetleges, nem szándékos hiba (Nagy, D. Molnár, 2017). Az önértékelés és a jóllét erős összefüggése már bizonyított (Holopainen et al., 2020), azonban magyarázatra szorul, hogy miért nem tettünk összefüggést a társas önértékelés és a tanulmányi teljesítmény között. Még ha az iskolának célja is, hogy a tanulók jól érezzék magukat tanulmányi éveik alatt, az intézmények és tanárok hatása sokkal jelentősebb a tanulmányi sikerességre, mint a jóllétre (Opdenakker & Van Damme, 2000). Bár a teljesítmény és a jóllét között van szignifikáns kapcsolat, ez a kapcsolat nem különösen erős: a rosszul teljesítő tanulók nem feltétlen érzik magukat rosszul, a jó tanulók jólléte pedig nem automatikusan magas (Bücker et al., 2018).

Az általunk felállított modellben közvetlen kapcsolatot feltételeztünk az önszabályozott tanulás és a társas önértékelés között. Ennek oka, hogy a hatékony önszabályozás egyik feltétele, hogy a tanuló úgy érezze, hogy aktív befolyásolója saját tanulásának és rendelkezik az eszköztárral, amivel sikeresen véghez tudja vinni feladatait. A tanulmányi sikerek pedig visszahatnak az önértékelésre, és megerősítik a tanuló abban, hogy érdemes tanulni (McCombs, 1984). A nagymintás mérésünkben mi az önértékelésnek csak a társas oldalát mértük, de az előbb ismertetett összefüggések alapján számítunk, hogy igazolni tudjuk ezt a tendenciát.

Az önszabályozott tanulás és az önhátráltatás között jelentős negatív korreláció van (Kiran et al., 2021), mert ha egy tanuló magabiztosan tudja, milyen feladattal miképp kell megbirkóznia, és ezért bízik is sikerében, nem szorul önhátráltatásra. Az önszabályozott tanulás így megvédheti a tanulókat az önhátráltatás tanulmányi sikerességre káros hatásaitól (Riggs,

1992; Midgley et al., 1996), másfelől pedig a fejlett önszabályozott tanulást jellemző metakognitív és ismétlési stratégiahasználat, valamint elsajátítási motívum közvetlen pozitív hatással van a tanulmányi eredményességre (D. Molnár, 2013).

2. A BIG THREE PERFECTIONISM SCALE ADAPTÁLÁSA: AZ ELSŐ PILOTVIZSGÁLAT

2.1. Az első pilot kutatás céljai és módszerei

2.1.1. A pilot kutatás célja

Kutatásunk elsődleges célja az volt, hogy a magyar tanulók körében mérhetővé tegyük a perfekcionizmust, és ehhez egy olyan eszközt adaptáljunk, mely a konstruktum lehető legtöbb összetevőjét képes mérni. A döntésünk a *Big Three Perfectionism Scale-re* (BTPS) (Smith et al., 2016) esett, mely a nemzetközi irodalomban leggyakrabban használt korábbi mérőeszközök dimenzióinak többségét egyszerre tartalmazza: A Frost és munkatársai (1990) által készített mérőeszközből az *aggódás a hibákon és tettekkel kapcsolatos készségek dimenzióit*, a Hewitt és Flett (1991) multidimenzionális perfekcionizmus kérdőívéből pedig az *én-orientált perfekcionizmus, a külső elvárások perfekcionizmus és a másokra irányuló perfekcionizmus* dimenzióit. A nárcisztikus perfekcionizmus modelljéből (Nealis et al., 2015) a *hiperkritikusság, a különleges bánásmód és a kivételességtudat* dimenzióit is tartalmazza a kérdőív, valamint a másokra irányuló perfekcionizmust, mely Hewitt és Flett (1991) kérdőívének is részét képezi. A *feltételes önbecsülés* dimenzióját a BTPS szerzői DiBartolo és munkatársai (2004) kutatása alapján építették a mérőeszközbe, az *önkritikusság* dimenziója pedig Dunkley és munkatársai (2003) önkritikus perfekcionizmus konstruktumát fedi le. A számos alskálával rendelkező, komplex eszköz előnye, hogy több szempontból lehet vele vizsgálni a perfekcionizmus komponenseit és összefüggéseit, mintha egy, kettő vagy három alskálát tartalmazó mérőeszközt adaptáltunk volna.

Az első pilotkutatás fókusza a BTPS-H (Big Three Perfectionism Scale – Hungarian) magyar változatának kidolgozása és működésének vizsgálata volt, aminek struktúráját faktorelemzéssel, az egyes alskálák egymással, valamint a nemmel és az életkorral való összefüggéseinek vizsgálatát korrelációs számítással, valamint T-próbákkal ellenőriztük. Egy kisebb részmintával két külön időpontban is felvettük a kérdőívet, ami a kérdőív időbeli stabilitásának a vizsgálatát is lehetővé tette.

2.1.2. A kutatás hipotézisei

A BTPS adaptálására vonatkozóan egy hipotézist fogalmaztunk meg:

H1: A BTPS-H fő- és alskáláinak struktúrája megegyezik az eredeti kérdőívével, valamint pszichometriai mutatói alapján alkalmas arra, hogy alkalmazzuk a nagymintás mérésünkben.

A BTPS nemi és életkori összefüggésére vonatkozó hipotéziseink:

H2: A lányok az önkritikus perfekcionizmus dimenzión magasabb átlagot érnek el, mint a fiúk (Sand et al., 2021; Pikó & Dobos, 2016).

H3: A felső 10% legmagasabb perfekcionizmussal rendelkező tanulók körében a lányoknak magasabb az aránya (Sand et al., 2021; Pikó & Dobos, 2016).

H4: A fiúk magasabb értékeket érnek el a nárcisztikus perfekcionizmus dimenzióin (Grijalva et al., 2015).

H5: A kilencedik osztályos (14-15 éves) résztvevők magasabb értékeket érnek el a perfekcionizmus mutatóin, mint a többiek (Fehér & Kasik, 2018).

2.1.3. A kutatás felépítése és módszerei

A kérdőív adaptálásának folyamatát először az eredeti, angol nyelvű kérdőív magyarra fordításával kezdtünk. A kérdőívet az eredeti szerzők szabadon felhasználhatóvá tették, eredményeinket pedig megosztottuk velük. Az itemek megfogalmazásában a neveléstudomány területén dolgozó, angoltanári előképzettséggel rendelkező fiatal kutató és két neveléstudományi senior kutató vett részt.

A magyar nyersfordítást ezután egy neveléstudomány területén is jártas, hivatásos szakfordító az eredeti kérdőív ismerete nélkül angolra fordította. Az angolról magyarra fordítás sikerességét jelezte, hogy szinte mindegyik állítás megfelelt az eredetinek. Azoknál az angolra újrafordított itemeknél, ahol a jelentés nem tükrözte teljes egészében az eredeti angol változatot, megvizsgáltuk, hogy a magyar változat melyik gondolati elemei okozhatják az eltérést. Ezeket az itemeket átfogalmaztuk, majd további finomításokat eszközöltünk.

A kérdőív véglegesített magyar fordításával keresztmetszeti vizsgálatunkhoz online és papír alapú mérőeszközöket készítettünk, az adatgyűjtés pedig 2018 szeptemberében vette kezdetét és 2019 februárjáig tartott. A papír alapú kérdőív terjedelme 1 db A4-es oldal lett, az online változat pedig a Google Forms felületén készült, melyet a résztvevők a link birtokában továbboszthattak. A vizsgálat etikusságának biztosítása érdekében a 18 évnél fiatalabb középiskolás résztvevők számára szülői beleegyezési nyilatkozatot küldtünk (2. melléklet),

melyet minden szülő elfogadott. A kérdőív online változatát egy közösségi háló felületén is megosztottuk egyetemi és középiskolás csoportokban, amit a résztvevők a tájékozott beleegyezés alapján töltöttek ki.

2.1.4. Minta

A vizsgálat kényelmi mintavétellel valósult meg, személyes ismertségeken keresztül. Összesen 350 résztvevőből állt (109 férfi és 237 nő). Közülük 121-en papíralapon, 229-en pedig online módon töltötték ki a kérdőívet. A papír alapon megkérdezett résztvevők a Szegedi Tudományegyetem hallgatói és egy szakgimnázium 9–12. osztályos tanulói voltak. Az online résztvevők életkori összetétele vegyes volt, mivel a kérdőív közösségi médiafelületeken terjedt, így nem volt teljes ráhatásunk arra, ki tölti ki. Ennek köszönhetően 60 éves kitöltőnk is volt, és összesen 13 résztvevő életkora alakult 32 és 60 év között. A mintaválasztás során nem volt szempont annak reprezentativitása.

A kérdőívet két hét különbséggel egy 21 fős részmintával másodszor is felvettük, hogy a két alkalom átlagait összehasonlítva az időbeli megbízhatóságot ellenőrizzük. Ehhez a tanulók egy kódot generáltak maguknak, melyet a papírjukra írtak, hogy az adatelemzés során megtaláljuk az első alkalom párjait. A kódot valamelyik szülőjük és saját nevük betűi alapján hozták létre, mely alapján nem volt lehetséges beazonosítani a résztvevőket. Így az adatfelvétel az online és a papíralapú mérés esetében is teljesen anonim volt.

2.1.5. Eszközök

A Big Three Perfectionism Scale – magyar változat (BTPS-H)

Minden résztvevő kitöltötte a BTPS magyar nyelvre adaptált változatát, mely 45 itemből áll (Smith et al., 2016). Az állításokat egy 5-fokú Likert skálán értékelték a résztvevők 1-től (egyáltalán nem értek egyet) 5-ig (teljes mértékben egyetértek). Az egyes skálák értékelése az itemeken elért pontszámok összeadásával történik, a magasabb pontszám magasabb perfekcionizmus-szintet jelent.

A kérdőív három főskálát tartalmaz, melyek a merev, az önkritikus és a nárcisztikus perfekcionizmus. A három főskála tíz további alskála alkotja, melyek a következők:

I. Merev perfekcionizmus (*rigid perfectionism*)

1. énorientált perfekcionizmus (*self-oriented perfectionism, SOP*, „Töreksem rá, hogy a lehető legtökéletesebb legyek.”)

2. feltételes önbecsülés (*self-worth contingencies, SWC*, „Csak akkor vagyok értékes, ha tökéletes vagyok.”)

II. Önkritikus perfekcionizmus (*self-critical perfectionism*)

3. aggódás a hibákon (*concern over mistakes, COM*, „Nagyon aggaszt a hibázás lehetőségének gondolata.”)

4. tettekkel kapcsolatos készségek (*doubts about actions, DAA*, „Sosem vagyok benne biztos, hogy jól csinálom-e a dolgaim.”)

5. külső elvárások perfekcionizmus (*socially-prescribed perfectionism, SPP*, „Mindenkinek azt várja tőlem, hogy tökéletes legyek.”)

6. önkritikusság (*self-criticism, SC*, „Élesen kritizálom magam, amikor valamit nem teljesen tökéletesen csinálok.”)

III. Nárcisztikus perfekcionizmus (*narcissistic perfectionism*)

7. másokra irányuló perfekcionizmus (*other-oriented perfectionism, OOP*, „Gyakran elégedetlen vagyok másokkal, még akkor is, ha tudom, hogy mindent megpróbáltak.”)

8. hiperkritikusság (*hypercriticism, HC*, „Gond nélkül felhívom mások figyelmét hibáikra.”)

9. különleges bánásmód (*entitlement, ENT*, „Elvárom, hogy az emberek kivételt tegyenek velem.”)

10. kivételességtudat (*grandiosity, GRAN*, „Az embereknek túl magas elvárásaik vannak felém.”)

A háttérkérdések

A BTPS mellett két háttérkérdést tettünk fel a résztvevőknek, egyet az életkorukra, egyet pedig a nemükre vonatkozóan.

2.1.6. Adatelemzési eljárások

Az általános leíró statisztika mellett a feltáró, később pedig megerősítő faktorelemzést végeztünk. A megerősítő faktorelemzés eredményeképp keletkezett alskálák jóságmutatóit reliabilitásvizsgálattal ellenőriztük. Az időbeli megbízhatóság vizsgálatához a részminta két hét különbséggel felvett kérdőíveinek eredményei között korrelációt számítottunk, a faktorelemzés eredményei alapján létrehozott változók átlagait összehasonlítottuk. A nem és életkor szerinti különbségek feltárásához t-próbákat alkalmaztunk. Az elemzéseket az IBM-SPSS 26.0 és a Jamovi 2.3.2 statisztikai programcsomagokkal végeztük. A kérdőívek belső

megbízhatóságának becslésére Cronbach-alfa mutatót számítottunk, az egyes változók közötti együttjárás kimutatására Pearson-féle korrelációs együtthatót.

2.2. Az első pilot kutatás eredményei

2.2.1. A feltáró faktorelemzés eredményei

A feltáró faktorelemzés eredményei egy, az eredeti kérdőívétől különböző faktorstruktúrát mutattak. Az eredeti kérdőív struktúráját követő tízes faktorszámot alkalmazva az elméleti struktúrával nem megegyező faktorokat kaptunk, melyek közül több csak egy-két itemet tartalmazott. Több faktorszám kipróbálását követően egy olyan ötfaktoros struktúrát találtunk (KMO = 0.942, teljes megmagyarázott variancia = 58.84%), amelyben bár az alsókálák értelmezhetőek voltak a nemzetközi szakirodalom tükrében, de elrendezésében nem illeszkedett az eredeti kérdőívhez, ezért elvetettük ezt a megközelítést.

Bár a feltáró faktorelemzés által körülhatárolt modell is logikusan rendezett volt, mivel az eredeti kérdőív más nyelvre történő adaptálása az eredeti struktúrát eredményezte (Besharat & Atari, 2017), javaslatokat kértünk az eredeti kérdőív első szerzőjétől. Ő azt tanácsolta, hogy végezzünk megerősítő faktorelemzést is, mely következtében minden bizonnyal az elméleti stuktúrának megfelelő faktorokat kapunk. A feltáró elemzést követően a konfirmatív faktorelemzés alátámasztotta az eredeti struktúrát, melyben 10 alsókála 3 főskálába rendeződik.

2.2.2. A megerősítő faktorelemzés eredményei

A megerősítő faktorelemzés, mint ahogy a kérdőív szerzője ajánlotta, az eredeti stuktúrával megegyező faktorstruktúrát eredményezett, melynek FIT-mutatóit az 1. táblázat összegezi. Az egyes főskálákba tartozó alsókálák mutatóit pedig a 2; 3; és 4. táblázat írja le. A megerősítő faktorelemzés eredményei a kutatási hipotéziseinknek megfelelően illeszkedtek, és jó FIT mutatókkal rendelkeztek. A khi négyzet/szabadságfok (χ^2/df) értéke 2,5 alatt van, az RMSEA (root meansquare error of approximation) és SRMR (standardized root meansquare residual) értékei megfelelőek (0,08, valamint 0,05 alattiak), a CFI (comparative fit index) és TLI (Tucker-Lewis fit index) magasak (0,9 feletti) voltak, a faktorok a várt struktúra szerint rendeződtek el.

1. táblázat.

A BTPS megerősítő faktorelemzésének jóságmutatói

Főskálák	Alskála (itémszám)	RMSEA	SRMR	CFI	TLI	χ^2	df
Merev perfekcionizmus	SOP – Énorientált perfekcionizmus (4)	0,068	0,032	0,974	0,964	68,3	26
	SWC – Feltételes önbecsülés (5)						
Önkritikus perfekcionizmus	COM – Aggódás a hibákon (5)	0,068	0,052	0,946	0,935	298	113
	DAA – Kétség a tettekben (5)						
	SPP – Külső elvárások perfekcionizmus (3)						
	SC – Önbírálat (4)						
Narcisztikus perfekcionizmus	OOP – Másokra irányuló perfekcionizmus (3)	0,078	0,046	0,933	0,911	183	59
	HC – Hiperkritikusság (3)						
	ENT – Különleges bánásmód (4)						
	GRAN – Kivételességtudat (3)						

Megj. SOP (self-oriented perfectionism), SWC (self-worth contingencies), COM (concerns over mistakes), DAA (doubts about actions), SPP (socially-prescribed perfectionism) SC (self-criticism), OOP (other-oriented perfectionism), HC (hypercriticism), ENT (entitlement) GRAN (grandiosity)

Mint az 1. táblázat mutatja, az egyes itemek a megfelelő alskálákba, az egyes alskálák pedig a megfelelő főskálákhoz kerültek, úgy, ahogy az eredeti struktúrában is szerepeltek. Egyes változókat a modell FIT-értékeinek javítása érdekében kivettünk a modellből. Ezek a következők voltak: a merev perfekcionizmus faktorból a SOP1 (*Töreksem rá, hogy a lehető legtökéletesebb legyek.*), az önkritikus perfekcionizmusból az SPP5 (*Ha nem csinálom meg valamit tökéletesen, mások csalódnak bennem.*) és a nárcisztikus perfekcionizmus faktorból pedig a HC7 (*Gond nélkül felhívom mások figyelmét hibáikra.*), a Gran4 (*Mások is észreveszik kiemelkedő képességeim.*), az OOP36 (*Mások gyakran panaszkodnak, hogy túl sokat várok tőlük.*), és az OOP12 voltak (*Fontos számomra, hogy mindenki tökéletesen végezze a dolgát.*). Az önkritikus perfekcionizmus faktorából nem vettünk ki itemet.

Ezt követően az egyes alskálák reliabilitását is megvizsgáltuk, a FIT-értékek javítása miatt kivett itemek nélkül. A reliabilitásvizsgálat eredményeit a 2. táblázat foglalja össze. Az eredmények szerint a skálák egy kivétellel megfelelően működtek. Az eredetileg öt itemet tartozó tettekkel kapcsolatos kételyek alskála esetében a DAA25 (*Bizonytalannak érzem magam a legtöbb tettemet illetően.*) item okozta az alacsony Cronbach-alfát. Törlésével az alskála Cronbach-alfa értéke 0,89 lett (az alskála átlaga 11,43, szórása 4,35).

2. táblázat

A reliabilitásvizsgálatok eredményei a BTPS alskálára vonatkozóan

Alskála (itemek száma)	Min.-Max.	Átlag	Szórás	Cronbach Alfa
Énorientált perf. (4)	4-20	12,16	3,96	0,80
Feltételes önbecsülés (5)	5-25	12,73	5,23	0,87
Aggódás a hibákon (5)	5-25	14,05	5,18	0,85
Kétség a tettekben (5)	5-25	19,91	76,32	0,00
Kétség a tettekben (4)	4-20	11,43	4,35	0,89
Külső elvárások perf. (3)	3-15	7,65	3,25	0,83
Önkritikusság (4)	4-20	12,47	4,14	0,86
Másokra irányuló perf. (3)	3-15	5,37	2,59	0,82
Hiperkritikusság (3)	3-15	7,25	2,71	0,67
Különleges bánásmód (4)	4-20	8,09	3,27	0,77
Kivételességtudat (3)	3-15	5,62	2,65	0,74

A problémás item kihagyásával, a megerősítő faktorelemzés eredményei és a reliabilitásvizsgálatok alapján a kérdőív alkalmas arra, hogy a magyar mintán alkalmazzuk és összefüggésvizsgálatoknak vessük alá.

2.2.3. A kéthetes különbséggel felvett kérdőív időbeli megbízhatóságának eredményei

A kéthetes eltéréssel felvett kérdőív különbségeit korrelációelemzéssel vizsgáltuk meg. A kódok alapján azonosítottuk az egybetartozó kitöltőket és a második alkalom eredményeit külön változókként hozzáadtuk az első felvétel eredményeihez. Ezt követően az előző fejezetben tárgyalt struktúra itemjeivel összeadtuk az egyes alskálák és főskálák összegeit. Az korrelációs számítás eredményeit a 3. táblázat foglalja össze.

Mint látszik, a korreláció majdnem minden esetben erősen szignifikáns volt az első és második alkalom között, ami az időbeli stabilitást támasztja alá. Csak a másokra irányuló

perfekcionizmus esetében kaptunk gyengébb összefüggést, ami nem szignifikáns, vagyis alacsony az időbeli konzisztencia. Lehetséges, hogy a perfekcionizmus ezen aspektusa kontextusspecifikusabb, ezért időben kevésbé stabil. Az első és második adatfelvétel erős korreláció, a konfirmatív faktorelemzés megfelelő illeszkedése és a reliabilitásvizsgálat magas Cronbach-alfa értékei alapján elmondható, hogy a kérdőív jól működik a magyar mintán, alkalmas további elemzésekre. Így H1-et elfogadhatjuk.

3. táblázat:

Az al minta (N=21) első és második adatfelvételi értékeinek korrelációja az első pilotmérésünkben

Skála	1. adatfelvétel		2. adatfelvétel		r (Pearson)	P
	átlag	szórás	átlag	szórás		
Merev p.	24,76	5,92	25,38	4,86	0,84	<0,001
Önkritikus p.	48,09	12,11	41,90	11,37	0,87	<0,001
Nárcisztikus p.	22,80	6,19	22,80	5,37	0,71	<0,001
SOP	11,52	3,20	11,00	3,30	0,84	<0,001
SWC	10,14	2,57	10,52	3,06	0,60	<0,001
COM	12,29	4,10	10,76	4,32	0,84	<0,001
DAA	10,95	4,04	10,71	4,28	0,83	<0,001
SPP	7,57	2,68	7,43	2,54	0,77	<0,001
SC	12,24	3,90	10,52	3,19	0,83	<0,001
OOP	4,30	1,45	4,86	1,49	0,41	0,07
HC	6,33	2,24	6,19	2,06	0,50	0,02
ENT	7,25	2,12	6,76	2,05	0,86	<0,001
GRAN	4,95	1,96	5,00	1,58	0,67	<0,001

Megj. SOP=énorientált perfekcionizmus, SWC=feltételes önbecsülés, COM=aggódás a hibákon, DAA=tettekkel kapcsolatos kétségek, SPP=külső elvárások perfekcionizmus, SC=önkritikusság, OOP=másokra irányuló perfekcionizmus, HC=hiperkritikusság, ENT=különleges bánásmód, GRAN=kivételeségtudat

2.3. Az első pilotmérés nemi és életkori összefüggései

A kérdőív validálását követően megkezdjük a BTPS-H összefüggéseinek feltárását. Első lépésként összevetettük a mérőeszköz egyes alskáláinak korrelációit egymással, és megvizsgáltuk, mennyiben illeszkednek az eredeti kérdőívstuktúrához. Az eredeti kérdőívben az alskálák többsége szignifikáns korrelációban áll egymással, ez alól kivételek voltak az önkritikus perfekcionizmus egyes dimenziói. A dimenziók egymással való összefüggéseinek vizsgálatát követően nemi és életkori különbségeket vizsgáltunk, először T-próbák segítségével, majd korrelációs számítással.

2.3.1. A BTPS-H dimenzióinak összefüggései

Hogy megvizsgáljuk az egyes alskálák összefüggéseit egymással, korrelációelemzést végeztünk, melynek eredményeit a 4. táblázat foglalja össze. Eredményeinket összevetettük a cikk szerzőinek eredményeivel (Smith et al., 2016). Az általunk talált összefüggések szinte teljesen megegyeznek az övéikkel, ami alapján bizakodók lehetünk azt illetően, hogy a magyar változat az eredetihez hasonlóan működik.

4. táblázat

A BTPS-H dimenzióinak korrelációi

	SOP	SWC	COM	DAA	SPP	SC	OOP	ENT	GRAN	HC	Mer.	Önk.
SOP	-											
SWC	,72**	-										
COM	,49**	,73****	-									
DAA	,11*	,37**	,58**	-								
SPP	,31**	,47**	,48**	,32**	-							
SC	,65**	,75**	,78**	,44**	,48**	-						
OOP	,45**	,51**	,37**	n.s.	,29**	,34**	-					
ENT	,42**	,41**	,24**	n.s.	,31**	,28**	,50**	-				
GRAN	,35**	,25**	n.s.	-	,16**	,16**	,43**	,70**	-			
HC	,35**	,40**	,26**	n.s.	,21**	,29**	,69**	,46**	,37**	-		
Mer.	,91**	,93**	,66**	,27**	,43**	,77**	,52**	,44**	,32**	,40**	-	
Önk.	,48**	,73**	,90**	,74**	,69**	,84**	,33**	,25**	n.s.	,24**	,67**	-
Nár.	,49**	,44**	,27**	n.s.	,30**	,31**	,31**	,80**	,84**	,77**	,53**	,25**

Megj. ** $p \leq 0,01$, * $p < 0,05$, SOP: énorientált perfekcionizmus, SWC: feltételes önbecsülés, COM: aggodás a hibákon, DAA: tettekkel kapcsolatos kétségek, SC: önkritikusság, SPP: külső elvárások perfekcionizmus, OOP: másokra irányuló perfekcionizmus, HC: hiperkritikusság, ENT: különleges bánásmód, GRAN: kivételességtudat, Mer: merev perfekcionizmus, Önk: önkritikus perfekcionizmus, Nár: narcisztikus perfekcionizmus

A két mérés módszereit összehasonlítva, a hazai mérésben 350 résztvevő szerepelt, melyből 109 fiú/férfi (32%) és 239 lány/nő (68%) volt, vegyesen középiskolások, egyetemisták, és néhány feltételezhetően dolgozó felnőtt. Smith és munkatársai (2016) vizsgálatában 290 egyetemista vett részt, 88 fiú (30%) és 202 (69%) lány. A két vizsgálat életkori összetétele és nemi aránya így közel esik egymáshoz, remek alapot ad az összehasonlításhoz.

Csak úgy, mint az eredeti vizsgálat esetében, kutatásunkban sem volt szignifikáns összefüggés a következő dimenziók között: a) aggodás a hibákon és kivételességtudat, b) tettekkel kapcsolatos kétségek és másokra irányuló perfekcionizmus, c) tettekkel kapcsolatos

kétségek és különleges bánásmód, d) tettekkel kapcsolatos kétségek és nárcisztikus perfekcionizmus főskála. A két mérés korrelációi között három különbség volt: 1) a tettekkel kapcsolatos kétségek alskála nálunk negatív korrelációt mutatott a kivételességtudattal, miközben az eredeti kérdőívben nem volt korreláció a két dimenzió között, 2) a tettekkel kapcsolatos kétségek és a hiperkritikusság között nem találtunk szignifikáns összefüggést, míg az eredeti kérdőívben volt korreláció, bár gyenge ($r=0,14$, $p<0,05$), és 3) a tettekkel kapcsolatos kétségek és az önkritikus perfekcionizmus főskála között nem találtunk szignifikáns összefüggést, míg az eredeti vizsgálatban gyengén, de szignifikáns volt a kettő kapcsolata ($r=0,13$, $p<0,05$).

Összefoglalva az eredményeket, a tettekkel kapcsolatos kétségek és az aggodás a hibákon alskálák jellemzően nem állnak szignifikáns kapcsolatban a nárcisztikus perfekcionizmus alskáláival. A két vizsgálat eredménye közötti különbség, hogy míg Smith és munkatársai (2016) kutatásában a tettekkel kapcsolatos kétségek alskála a nárcisztikus perfekcionizmus főskálával és annak négyből három alskáláival nem függött össze szignifikánsan, a vizsgálatunkban ugyanezen alskála a nárcisztikus perfekcionizmus főskálával és annak három alskálájával nem, egyel pedig negatívan korrelált. Illetve mérésünkben a kivételességtudat alskálája és az önkritikus perfekcionizmus főskála között sem volt szignifikáns kapcsolat. Ez azt jelzi, hogy a mérésünkben az eredetinél határozottabb volt a két konstruktum közötti különbség. Ennek számos oka lehet, de ezen okok feltárása túlmutat a pilot mérés eszköztárán és korlátjain. Lehetséges, hogy a minták kulturális különbségei okozzák az eltérést, ugyanis a mintánk kulturális szempontból homogén volt, míg Smith és munkatársai (2016) vizsgálatában nagy számban voltak kínai, dél-ázsiai, koreai és arab kitöltők is. A különbségek továbbá az életkorra is visszavezethetők lehetnek, mivel a vizsgálatunkban középiskolások is szerepeltek, míg az eredeti vizsgálatban kizárólag egyetemisták. Ennek ellenére az általunk kapott összefüggések logikusnak tűnnek. A DAA és a GRAN negatív korrelációja eredményeink sajátossága volt, de magyarázható azzal, hogy akik mélyen meg van győződve saját kivételességükről és tökéletességükről, minden bizonnyal nem kételkednek folyton abban, hogy megfelelően cselekednek-e vagy jó-e teljesítményük.

2.3.2. BTPS-H nem és életkor szerinti sajátosságai

A nemi különbségek vizsgálatát T-próbával kezdtük. Az fő- és alsókálakon elért eredményeket az 5. táblázat foglalja össze.

5. táblázat

A BTPS-H főskáláinak és alsókáláinak nemek szerinti különbségei, a független mintás t-próba eredményei

Skála	Min -Max	Fiúk átlag (SD)	Lányok átlag (SD)	t	p
Merev perfekcionizmus	9-45	25,27 (8,13)	24,71 (8,82)	0,57	0,57
Önkritikus perfekcionizmus	17-85	42,87 (12,35)	46,94 (13,89)	-2,67	0,01
Narcisztikus perfekcionizmus	13-65	28,37 (9,01)	25,47 (8,95)	2,76	0,00
Énorientált perfekcionizmus	4-20	12,58 (3,82)	11,94 (3,97)	1,41	0,16
Feltételes önbecsülés	5-25	12,73 (4,99)	12,71 (5,35)	0,03	0,97
Aggódás a hibákon	5-25	13,09 (4,71)	14,42 (5,33)	-2,30	0,02
Tettekkel kapcsolatos kétségek	5-25	10,71 (4,27)	11,82 (4,41)	-2,84	0,00
Külső elvárások perfekcionizmus	3-15	7,23 (3,15)	7,89 (3,28)	-1,77	0,08
Önkritikusság	4-20	11,94 (3,87)	12,71(4,22)	-1,66	0,10
Másokra irányuló perfekcionizmus	3-15	5,81 (2,51)	5,18 (2,61)	2,12	0,03
Hiperkritikusság	3-15	7,86 (2,71)	6,97 (2,69)	2,80	0,00
Különleges bánásmód	4-20	8,40 (3,23)	7,98 (3,30)	1,09	0,27
Kivételességtudat	3-15	6,34 (3,13)	5,32 (2,34)	3,01	0,00

A független mintás t-próba számos skála esetén mutatott szignifikáns különbséget. A fiúk körében jelentősen magasabb a narcisztikus perfekcionizmus, azon belül is a másokra irányuló perfekcionizmus, hiperkritikusság és kivételességtudat alsókálái. Esetükben a skálán elért

összpontszám átlaga 28,37 volt, míg a lányoké 25,42. Ez azt jelenti, hogy a fiúknak jelentősen magasabbak elvárásaik mások felé, társaikkal kritikusabbak.

A lányok szignifikánsan magasabb önkritikus perfekcionizmusról számoltak be. Az önkritikus perfekcionizmus főskaáláján belül négyből három alskaála esetén volt szignifikáns a különbség. A lányokat jobban aggasztja a hibázás gondolata, valamint több kétségük van afelől, hogy megfelelő döntéseket hoznak-e. Ez az összefüggés ellentétes Fehér és Kasik (2018) eredményeivel, akik úgy találták, hogy a fiúkat jobban aggasztja a hibázás. A különbség oka valószínűleg abban keresendő, hogy az ő kutatásuk 12 éveseket vizsgált, jelen pilotmérés résztvevői pedig 14 és 19 éves kor között voltak többségében. Azt, hogy az aggodás a hibákon alskaála szignifikáns nemi különbségei akkor is megmaradnak-e, ha a mintánknak csak a fiatalabb, 14 éves résztvevőivel számoltunk, sajnos nem tudtuk ellenőrizni, mivel a teljes elemszám nagyon alacsony volt és sokkal több lányt tartalmazott, mint fiút. Pikó és Dobos, (2016) vizsgálatában a lányok szignifikánsan többet aggodtak a hibázáson, mely egybevág eredményeinkkel. Az ő mintájuk életkor tekintetében sokkal jobban hasonlított a miénkre, 15-35 évesek vettek részt benne.

Sand és munkatársai (2021) vizsgálatában a legmagasabb perfekcionizmus értékeket elérők felső tíz százalékában jelentősen nagyobb arányban képviseltették magukat a lányok, és ez a tendencia a vizsgálatunkban is igaznak bizonyult. Sorba rendeztük a mintánkat a teljes mérőeszközön elért pontszámok szerint, és megnéztük a legmagasabb értéket elérő tanulók nemét. A 10 legmagasabb pontszámú diák közül 9 lány és 1 fiú volt, az első 20-ban 17 lány és 3 fiú szerepelt, valamint a vizsgálatunk 10%-át jelentő 35 legperfekcionistább tanulóból 24 volt lány, és 9 fiú (2 nem válaszolt a kérdésre). Az arányokból kirajzolódik, hogy minél inkább a legmagasabb pontszámú perfekcionisták felé közelítünk, annál kevesebb a fiú, és annál több a lány.

A nem után a perfekcionizmus életkorbeli különbségeit vizsgáltuk, először a középiskolások körében. 15 és 18 évesekre futattunk először elemzéseket, mivel Fehér és Kasik (2018) vizsgálatában a 15 évesek, minden bizonnyal a középiskola megkezdése okozta bizonytalanságoknak köszönhetően, magasabb értékeket mutattak a perfekcionizmus aggodás a hibákon, valamint a tettekkel kapcsolatos kétségek alskaáláin, mint idősebb társaik (Fehér & Kasik, 2018). Mérésünkben ez a különbség nem jelentkezett konkrétan a 15 és 18 évesek között, viszont miután különböző korcsoportokkal próbálkoztunk, találtunk egy határozott tendencia felé mutató, szignifikáns különbségeket középiskolások között.

A számításhoz első lépésben beállítottuk, hogy a mintának csak a 19 év alatti tagjaival számoljon az SPSS, ezzel kiszűrve azokat a résztvevőket, akik nem középiskolások. Ezt

követően több vágási pontot is kipróbáltunk független mintás T-próbához, de legjobban a 14-15 évesek (N=48) és a 16-18 évesek (N=155) két csoportja működött. Az idősebb korcsoport szignifikánsan magasabb átlagot ért el a nárcisztikus perfekcionizmus átfogó skáláján (M₁₆₋₁₈=26,70 és M₁₅=23,29, SD₁₆₋₁₈=9,50 és SD₁₅=7,87, t=2,14, p=0,25), és a nárcisztikus perfekcionizmushoz tartozó kivételességtudat alszkáláján is (M₁₆₋₁₈=8,58 és M₁₅=6,69, SD₁₆₋₁₈=3,41 és SD₁₅=2,46, t=2,01, p=0,00). Eszerint a 16-18 éves középiskolások körében gyakoribbak azok a perfekcionistaik, akik úgy elvárják, hogy kivételes figyelemmel és csodálattal bánjanak velük. Az eredmények abba az irányba mutatnak, hogy az idősebb tanulók kevésbé nyitottak a kritikára és hajlamosabbak kihasználni másokat, illetve dühösek, ha nem teljesülnek elvárásaik.

Az idősebb és fiatalabb korosztály vizsgálatához a független mintás t-próbában 26 éves kornál húztuk meg a választóvonalat (más esetben nem találtunk szignifikáns különbséget): 49 résztvevőnk volt 26 évnél idősebb, és 287 volt 26 évnél fiatalabb. A korcsoportok közötti különbség legmarkánsabban a merev perfekcionizmus főskálán jelentkezett, az idősebb résztvevők átlaga 28,78 volt, (SD=8,75) míg a fiatalabbaké 24,29 (SD=8,41, t=3,27, p=0,00). A nárcisztikus perfekcionizmus szintén magasabb volt a 26 év feletti résztvevők esetén, átlaguk 29,38 (SD=9,02) volt a fiatalabbak 25,90 (SD=9,00) pontjával szemben (t=2,49, p=0,01). A nárcisztikus perfekcionizmus különbségei a másokra irányuló perfekcionizmusnak és a hiperkritikusság alszkáláknak köszönhetőek, ami azt jelenti, hogy az idősebb korosztály tagjainak elvárásai magasabbak mások felé, valamint hajlamosabbak másokat kritizálni.

2.4. Az első pilotmérés összegzése

Összességében elmondható, hogy a BTPS adaptálási folyamata sikeres volt. A kérdőív konfirmatív faktorelemzése jól illeszkedett, és az eredményei alapján létrehozott fő- és alszkálák Cronbach-alfa értékei is megfelelően magasak voltak. A jelen mérésben két háttérkérdést tettünk fel az életkorra és a nemre vonatkozóan, melyekre vonatkozóan négy hipotézist fogalmaztunk meg. Az elsőt, miszerint a lányok az önkritikus perfekcionizmus dimenzióin a fiúknál magasabb értékeket érnek el, elfogadtuk. A különbség a főskálán, valamint négy alszkálájából három esetében is szignifikánsnak bizonyult. Második hipotézisünk szintén a lányok perfekcionizmusára irányult, és elfogadhatjuk, ugyanis a legmagasabb perfekcionizmussal rendelkező résztvevők túlnyomó részt lányok voltak. Mindebből az szűrhető le, hogy a perfekcionizmus leginkább maladaptív dimenziói a lányok körében a legerősebbek. Félnék attól, hogy mi történik, ha hibáznak, és alapjaiba véve is

bizonytalanabbak, mint a fiúk. A bizonytalanság és félelem következményeképp valószínűleg gyakrabban is szoronganak, valamint az eredmények részben magyarázatot adhatnak arra, hogy miért gyakoribbak az iskolában a lányok körében a szomatikus panaszok (Jakab, 2011).

Az utolsó nemre irányuló hipotézisünk is elfogadhattuk, mivel a fiúk körében jóval relevánsabb volt a nárcisztikus perfekcionizmus. Minderre az alapján következtettünk, hogy maga a nárcizmus is jelentősen gyakoribb férfiak körében, mint a nőknél (Grijalva et al., 2015). Míg a lányok a perfekcionizmus kétségekkel és aggodással teli oldalát tapasztálják meg, a fiúknál ez pont ellenkezőleg van: jellemzőbb, hogy tökéletesnek lássák önmagukat, és ezért feljogosítva érezzék magukat arra, hogy kritizálják társaikat. A merev perfekcionizmuson és annak két alsóskáláján azonban nem találtunk nemi különbségeket, ami azt mutatja, hogy bár a fiúk mások felé jelentősen magasabb elvárásokat támasztanak, ez a saját magukra irányuló elvárásokban, avagy az énorientált perfekcionizmusban már nem jelenik meg.

A perfekcionizmus életkori különbségeire vonatkozó hipotézisünket azonban el kellett vetnünk, ugyanis bármilyen kohorszokkal is számoltunk, az eredményeink abba az irányba mutattak, hogy az idősebb tanulók körében jóval relevánsabb a merev és nárcisztikus perfekcionizmus is. Ez ellentmond annak, hogy a 15 évesek perfekcionistaibbak lennének (Fehér & Kasik, 2018), valamint annak a kutatásnak is, melyben egyik iskolás korcsoport között sem volt szignifikáns különbség 16 és 19 évesek között (Sand et al., 2021).

2.5. Az első pilotmérés korlátai

A vizsgálatunknak két fő limitációja volt. Az első a mintavétellel kapcsolatos, ugyanis a kényelmi mintavétel miatt nem beszélhetünk reprezentatív kutatásról. A kényelmi mintavétel ellenére a minta nagysága statisztikai szempontból megfelelő volt a felmérés céljának elérésére, így alkalmas volt arra, hogy a BTPS-H kérdőív működését ellenőrizzük a magyar mintán. Szintén a kényelmi mintavételből fakadóan az egyes életkori kohorszok elemszámai nem voltak egyenletesek, a 14–15 és a 16–18 éves tanulók összehasonlításánál utóbbi korcsoport háromszor annyi tanulók tartalmazott. Ezenfelül az online felületről olyanok is kitöltötték a kérdőívet, akiről nem tudhattuk, hogy tanulók-e még. Érdeemes lett volna egy intézménytípusra vonatkozó kérdést mellékelni a háttéradatokhoz. További limitáció, hogy az elemszám megtartása miatt az idősebb résztvevőket is benne hagytuk a mintában, ami torzíthatja az eredményeket.

A második limitáció a kérdőívünkben alkalmazott változókkal kapcsolatos. A pilot mérés háttérkérdései csupán a nemre és az életkorra irányultak, más változókat vagy

háttérkérdéseket nem alkalmaztunk. Ennek oka, hogy így egy oldalas, könnyen átlátható és kitölthető kérdőívet kaptunk, viszont felvet validitási problémát, ugyanis nem volt lehetőségünk konvergens validitást ellenőrizni.

3. A PERFEKCIONISTA ÉNBEMUTATÁS, AZ ÖNHÁTRÁLTATÁS, A TÁRSAS ÖNÉRTÉKELÉS ÉS A SZÜLŐI NEVELÉSI STÍLUS KÉRDŐÍVEK ADAPTÁLÁSA: A MÁSODIK PILOTVIZSGÁLAT

3.1. A kutatás céljai és módszerei

3.1.1. A kutatás céljai és a vizsgált területek rövid ismertetése

Csak úgy, mint az első pilotmérés esetén, a kutatás elsődleges célja a nagymintás méréshez használni tervezett kérdőívek sikeres adaptálása volt. A nagymintás mérés komplexitása nem teszi lehetővé, hogy minden kérdőívet teljes hosszában megjelenítsen, így további fontos cél volt az adaptált kérdőívek legjobban működő itemjeinek meghatározása, és ezáltal rövidítése. További célunk volt a perfekcionista énbemutató, a társas önértékelés, a szülői nevelési stílus és az iskolai önhátráltatás összefüggéseinek vizsgálata a háttérváltozóinkkal és egymással. Ez lehetővé teszi, hogy a nagymintás mérésben megerősítsük vagy megcáfoljuk a jelen pilotmérésben talált összefüggéseket.

A perfekcionizmus gyökereként már az első elterjedt többdimenziós modell is a szülői kritikát és magas elvárásokat azonosította (Frost et al., 1990). A nevelési stílusok perfekcionizmusra gyakorolt hatásáról röviden elmondható, hogy a perfekcionista életére a legpozitívabb hatással a demokratikus nevelés van (Flett et al., 1995), míg a perfekcionizmus maladaptív dimenzióit (aggódás a hibákon, tettekkel kapcsolatos kétségek, diszkrepancia) az autoriter nevelés erősíti meg (Besharat et al., 2011). Az engedékeny nevelési stílus összefüggései a szakirodalomban ellentmondásosak, egyes vizsgálatokban nem mutat összefüggéseket (Patock-Peckham & Corbin, 2019), más kutatásokban pedig vegyesek a pozitív (Hibbard & Walton, 2014) és negatív (Carmo et al., 2021) hatásai.

A perfekcionista énbemutató kizárólag a diszpozíció mérésénél részletesebb képet tud adni a tanulókról azáltal, hogy nem csak személyiségjegyeiket határozza meg, hanem konkrét társas helyzeteken keresztül mutatja meg viselkedésüket. Az énbemutató mérése iskolai kontextusban azért lehet hasznos, mert segíthet azonosítani olyan tanulókat, akiknek több odafigyelésre van szüksége. Ez az odafigyelés akkor válik különösen hasznossá, ha segít a nekik felismerni saját viselkedési mintázataikat, és olyan adaptívabb viselkedésformákkal helyettesíteni, melyek következtében megtanulják elfogadni önmagukat, és ennek

következtében csökken a stresszszintjük és jobban be tudnak illeszkedni a közösségbe (Craciun & Dudau, 2014).

A társas önértékelés a társas kapcsolatok és a személyiség érzelmi vetületeit egyszerre ragadja meg. A perfekcionizmusban és a perfekcionista énbemutatásban is fontos az önértékelés szerepe, mivel központi kérdés számukra, hogy miképp látják őket mások, és miképp vélekednek önmagukról (Stoeber et al., 2021). Annak oka, hogy kifejezetten a társas önértékelést vontuk be mérésünkbe az, hogy a globális önértékelés sokrétűségéből fakadóan több itemet igényelt volna, a társas önértékelést mérő rövidített kérdőív pedig mindössze kilenc állítást tartalmaz (Kerla & Repisti, 2013), így rövidebb mérőeszköz mellett koncentráltabban tudtuk a fogalom társas aspektusait megragadni.

Végül jelen pilotmérés tanulmányi aspektusát az önhátráltatás fogalma jelentette. A perfekcionista irreális elvárásai miatti nyomás gyakran önhátráltatást eredményez (Gadbois & Sturgeon, 2011). Az önhátráltatás és a perfekcionista énbemutatás erős az összefüggés, mivel mindkettő célja a szelf védelme a környezet megítélésének befolyásolása által (Hewitt et al., 2003). Így a fogalmi hasonlóság miatt indokoltnak éreztük bevonását a vizsgálatunkba.

3.1.2. A vizsgálat hipotézisei

Vizsgálatunk hipotézisei egyrészt a nemzetközi szakirodalomban fellelhető tendenciák ellenőrzésére vonatkoztak, amit hivatkozással támasztottunk alá, másrészt pedig magyar mintán még nem ellenőrzött összefüggések feltárására irányultak. Ez utóbbiak éppen ezért feltáró jellegűek.

I. A kérdőívek működésére irányuló hipotéziseink:

H1: A perfekcionista énbemutatás kérdőív ifjúsági, magyar változatának struktúrája megegyezik az eredeti kérdőívével, valamint pszichometriai mutatói alapján alkalmas arra, hogy alkalmazzuk a nagymintás mérésünkben.

H2: A társas önértékelés kérdőív magyar változatának struktúrája megegyezik az eredeti kérdőívével, valamint pszichometriai mutatói alapján alkalmas arra, hogy alkalmazzuk a nagymintás mérésünkben.

H3: Az iskolai önhátráltatás kérdőív magyar változatának struktúrája megegyezik az eredeti kérdőívével, valamint pszichometriai mutatói alapján alkalmas arra, hogy alkalmazzuk a nagymintás mérésünkben.

H4: A szülői nevelési stílus kérdőív magyar változatának struktúrája megegyezik az eredeti kérdőívével, valamint pszichometriai mutatói alapján alkalmas arra, hogy alkalmazzuk a nagymintás mérésünkben.

II. A háttérváltozóink összefüggéseire irányuló hipotéziseink:

H5: A fiúk körében magasabb a perfekcionista énbemutató, az önhátráltatás és a társas önértékelés (Craciun & Dudau, 2014; Karner-Hutuleac, 2014; Kling et al., 1999; Craciun & Dudau, 2014).

H6: Az életkor előrehaladtával nő az önhátráltatás és a perfekcionista énbemutató mértéke (Hewitt & mtsai, 2011; Geaven et al., 2000; D. Molnár, 2013).

H7: Az életkor előrehaladtával csökkennek az iskolával kapcsolatos pozitív attitűdök (D. Molnár, 2013).

H8: A társas önértékelés pozitív, az önhátráltatás és a perfekcionista énbemutató negatív összefüggést mutat az iskolával kapcsolatos attitűdökkel.

H9: Az autoriter családok gyermekeinek negatívabb, a demokratikus családok gyermekeinek pedig pozitívabbak az iskolával kapcsolatos attitűdjei.

H10: A főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkező szülők körében gyakoribb a demokratikus nevelés (Chan & Koo, 2010).

III. A perfekcionista énbemutatóra, a társas önértékelésre, az önhátráltatásra és a szülői nevelési stílusra irányuló hipotéziseink:

H11: A perfekcionista énbemutató pozitív korrelációban van az önhátráltatással és negatívban a társas önértékeléssel (Hewitt et al., 2003).

H12: Az autoriter nevelési stílus magas perfekcionista énbemutatóval, önhátráltatással és alacsonyabb társas önértékeléssel jár együtt (Flett et al., 1995; Edalatjoo et al., 2019; Pinquart & Gerke, 2019; Yeung et al., 2016; Steinberg, 2001).

H13: A demokratikus nevelési stílus alacsonyabb önhátráltatással és perfekcionista énbemutatóval, valamint magasabb társas önértékeléssel jár együtt (Greaven et al., 2000, Pinquart & Gerke, 2019).

H14: Az engedékeny nevelési stílus alacsonyabb önhátráltatással, perfekcionista énbemutatóval, és magasabb társas önértékeléssel jár együtt (Greaven et al., 2000).

3.1.3. A kérdőívcsomag létrehozásának folyamata

A kérdőívcsomag összeállításának folyamata, az első pilotméréshez hasonlóan, a választott kérdőívek magyar nyelvre adaptálásával kezdődött. Mivel az első vizsgálathoz képest

jelentősen nagyobb számú itemmel kellett számolnunk, így a szakfordítói magyarról-angolra visszafordítás lépését jelen esetben kihagytuk, és egy körülbelül egy hónapot igénylő fordítási műhelymunka eredményeképp születettek meg a magyar nyelvű kérdőívek. A folyamat az SZTE Neveléstudományi Intézet több oktatójával közösen zajlott. A kérdőív papíralapú változata végül négy oldal terjedelmű lett. Az első pilotméréshez hasonlóan online változatot is készítettünk a Google Forms felületén, melyet tanulói csoportokban és egyetemi hallgatói oldalakon osztottunk meg. A kérdőívcsomag papíralapú változatához mellékelten (1. melléklet) készítettünk egy szülői beleegyezési nyilatkozatot is, melyet a tizennyolc év alatti résztvevőknek lehetősége volt hazavinni a mérés előtti napokban. A kutatásunk az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának Etikai Bizottsága hagyta jóvá a 24/2019-es ügyiratszám alatt.

3.1.4. Adatgyűjtés és minta

Az adatgyűjtésünk 2019 szeptemberétől 2020 elejéig tartott, szegedi középiskolákban, valamint online, a Google Forms felületén kényelmi mintavétellel. A kutatásban összesen 192-en vettek részt, akik közül 68-an (35,4%) papíralapon töltötték ki a kérdőívcsomagot, 124-en (64,5%) pedig online. A kutatásban részt vevők nemek szerinti eloszlása viszonylag kiegyensúlyozott volt, 88 (45,8%) fiú és 103 (53,6%) lány vett töltötte ki a kérdőívet (1 résztvevőnél hiányzó válasz). Életkor tekintetében résztvevőink többsége 14 és 18 év közötti volt (N=159), míg az online változat résztvevői között idősebbek is szerepeltek, 19 és 21 év között (N=33). Legnagyobb számban a 16 (N=45), valamint a 18 (N=42) évesek alkották a mintát.

3.1.5. Méréseszközök

Kutatásunk során egy olyan mérőeszköz-csomagot használtunk, amelyben négy adaptált kérdőív és egy háttérváltozókra vonatkozó kérdéssor szerepelt.

1) A perfekcionista énbemutató kérdőív – Ifjúsági változat (The Perfectionistic Self-Presentation Scale – Junior Form, PSPS-Jr, Hewitt et al., 2011)

A kérdőív a perfekcionista énbemutató három dimenzióját méri három alskála mentén. Ezek az Énreklámozás („Azt akarom, hogy mások is tudjanak róla, ha valamit ügyesen csinálok”), a Hibák elrejtése („Rosszabb hibázni, ha mások is látják”), és a Hibák elhallgatása („Nem mondom el másoknak, ha valamiben kudarcot vallok”). A kérdőív 18 állítást tartalmaz,

melyeket egytől ötig (1 – egyáltalán nem jellemző, 5- teljesen jellemző) terjedő Likert skálán értékelnek a kitöltők. Mivel a kutatásunk leginkább középiskolai tanulókat mért, így a PSPS gyerekeknek és serdülőknek szóló változatát (PSPS-Jr) alkalmaztuk. A magasabb pontszám a perfekcionista énbemutatás magasabb megnyilvánulását jelenti.

2) *Az iskolai önhátráltatás kérdőív (The Academic Self-Handicapping Scale, ASHS, Urdan & Midgley, 2001)*

Az önhátráltatás mérésére az ASHS általunk magyar nyelvű változatát használtuk. A kérdőív állításai egyszerre irányulnak az önhátráltatásra mint viselkedésre (a gyakorlásra fordított idő csökkentése), a viselkedés okaira (hogy az idő hiánya kifogásként szolgálhasson az alacsony teljesítményre), valamint az önhátráltatás alkalmazásának idejére (aminek a teljesítményhelyzet előtt kell létrejönnie, megkülönböztetve az önhátráltatást az utólagos kifogáskereséstől). Például: „*Vannak olyan tanulók, akik hagyják, hogy társaik elvonják a figyelmüket órán vagy házi feladat készítése közben. Ha ezt követően nem sikerül olyan jól teljesíteniük, mint remélték, vagy nem készítették el a feladatukat, azt mondják, a többiek akadályozták őket a felkészülésben. Mennyire igaz ez rád?*” A kérdőív 6 itemet tartalmaz, melyeket egytől ötig terjedő (1 – egyáltalán nem igaz, 5- teljesen igaz) Likert skálán értékelnek a kitöltők. A magasabb pontszám az önhátráltatás magasabb alkalmazását jelenti.

3) *A társas önértékelés kérdőív (The Social-Esteem Scale, SSES, Kerla & Repisti, 2013)*

A SSES (2013) Lawson (1979) 30 itemes Social Self-Esteem Inventory (SSSI) kérdőívének rövidített változata, mely 9 állítást tartalmaz. A kérdőív egy faktor mentén méri a társas önértékelést, nem operál alszkalákkal. Az értékelt állítások arra vonatkozóan nyújtanak információt, hogy a kitöltő miképp látja saját sikerességét társas helyzetekben („*El tudom érni, hogy a környezetemben lévők jól érezzék magukat.*”), valamint hogyan vélekedik saját tulajdonságairól („*Barátságos vagyok.*”). A magasabb pontszám a pozitív társas önértékelést jelenti. Az eredeti kérdőív állításait hat pontos Likert-skálán kell értékelni (1 – totally disagree, 2 – mostly disagree, 3 – somewhat disagree, 4 – somewhat agree, 5 – mostly agree, 6 – totally agree), melyet a magyar változatban ötpontosra (1= egyáltalán nem igaz, 2=inkább nem igaz, 3= igaz is, meg nem is, 4= inkább igaz, 5= teljesen igaz) változtattunk a kérdőívcsomag egységessége érdekében. Úgy véltük, hogy annak ellenére, hogy a középső két skálaértéket összevonjuk, a skála nem veszít a tartalmi mondanivalójából, mivel egy értékkel is ki lehet fejezni az „*egyet is ért, és nem is*” kategóriáját. Bár a kutatásunkban a társas önértékelést

mértük, viszont mivel a kutatások jellemzően a teljes skálát alkalmazzák, így az összefüggések kifejtésénél az önértékelésre, mint általános változóra is hivatkozunk.

4) *A szülői nevelési stílus kérdőív (Parental Authority Questionnaire, PAQ, Buri, 1991)*

A szülői nevelési stílus kérdőív eredeti változata Baumrindtól (1971) származik, melynek egy rövidített, 30 ítemes változatát alkalmaztuk (Buri, 1991). A kérdőív 30 állítást tartalmaz, melyeket a kitöltők egytől ötig terjedő Likert-skálán értékelnek (1 – egyáltalán nem igaz, 5- teljes mértékben igaz). Az állítások értékelése során a kitöltőknek többek között arra kell visszagondolnia, hogy családjukban miképp történt a döntéshozás, a szülők milyen attitűdöket mutattak a gyermeknevelés felé, vagy mennyi önállóságot adtak a gyermekeknek (*Gyerekkoromban lehetővé tette számomra, hogy önálló véleményt formáljak a családom ügyeiről, és általában megengedte, hogy én döntssek az engem érintő kérdésekkel kapcsolatban*). A 30 ítem alapján a kérdőív három nevelési stílust különböztet meg, az autoriter, a demokratikus (vagy autoritatív, esetleg flexibilis) és az engedékeny stílusokat. A kérdőívet fel lehet venni csak az egyik szülőre vonatkozóan is, viszont mi az állítások mögött két oszlopot hagytunk, egyet az apának (nevelőapának), egyet az anyának (nevelőanyának). Mivel nem minden résztvevő esetében volt mindkét szülő jelen az életében, a mérőeszköz ismertetésekor elmondtuk a kitöltőknek, hogy aki csak egy szülőre vonatkozóan tudja kitölteni a kérdőívet, nyugodtan hagyja üresen az adott oszlopot. A kérdőíven elért magasabb pontszám azt jelzi, hogy az adott résztvevő emlékei szerint a szülei melyik nevelési stílust alkalmazták leginkább.

5) *Háttérkérdőív*

Kérdőívcsomagunk 11 háttérkérdést tartalmazott, melyek a következőkre vonatkoztak: nem (1- fiú, 2- lány) és életkor, szülők (anya és apa) iskolai végzettsége (1 – nyolc általános, 5 – egyetem), testvérek száma (0/1/2/3/4/több), születési sorrend (1- első, 4 – negyedik vagy annál több), iskolába járás szeretete (1 – egyáltalán nem, 5- nagyon szeretek), elégedettség a saját iskolai teljesítménnyel (1 – egyáltalán nem, 5 – teljesen), továbbtanulási szándék egyetemre érettségi után (*“Szeretnéd-e érettségi után egyetemen folytatni a tanulmányaid?”* 1 – egyáltalán nem, 5 – mindenképp). Szintén megkérdeztük, hogy mennyire tartják fontosnak azt, hogy milyen érdemjegyeket kapnak (1 – egyáltalán nem, 5- nagyon fontos), valamint szerintük a szüleik számára mennyire fontos az, hogy ők milyen jegyeket kapnak az iskolában (1 – egyáltalán nem, 5- nagyon fontos).

3.1.6. Adatelemzési eljárások

A kérdőívcsomagban használt kérdőívek eredeti struktúráját konfirmatív és exploratív faktorelemzéssel terveztük ellenőrizni. A kérdőívek belső megbízhatóságának becslésére Cronbach-alfa-mutatót számítottunk, a nemi és életkori különbségek feltárásához T-próbát, az egyes változók összefüggéseinek vizsgálatához pedig korrelációelemzéseket számoltunk. Az elemzéseket az IBM-SPSS 22 és Jamovi 2.3.21. statisztikai programcsomagokkal végeztük.

3.2. A kérdőívek működésének vizsgálata

3.2.1. A PPSP-Jr-H (A perfekcionista énbemutató kérdőív – Ifjúsági változat - Magyar változat) működése és jóságmutatói

Először exploratív faktorelemzést alkalmaztunk, hogy azonosíthassuk azokat az elemeket, amelyek nem a megfelelő faktorokban helyezkednek el. Az exploratív faktorelemzések eredményei a 6. táblázatban találhatóak. A KMO érték 0,885 volt, míg a megmagyarázott variancia 66,23.

6. táblázat

Az PSPS-Jr-H exploratív faktorelemzésének eredményei

Eredeti dimenzió	Item sorszáma	Faktor 1 (énreklámozás)	Faktor 2 (hibák elhallgatása)	Faktor 3 (hibák elrejtése)
Énreklámozás	5	0,899		
Énreklámozás	7	0,874		
Énreklámozás	17	0,808		
Énreklámozás	18	0,785		
Énreklámozás	2	0,749		
Énreklámozás	15	0,714		
Énreklámozás	4	0,061		
Énreklámozás	13	0,613		
Hibák elrejtése	14	0,519	0,410	
Hibák elrejtése	9	0,467		
Hibák elhallgatása	8		0,818	
Hibák elhallgatása	10		0,775	
Hibák elhallgatása	12		0,677	
Hibák elhallgatása	3		0,586	
Hibák elrejtése	6			0,864
Hibák elrejtése	11			0,762
Hibák elrejtése	1			0,683
Hibák elrejtése	6	0,438		0,526

A 9. és 14. item a hibák elhallgatása dimenzióból nem a kérdőív eredeti struktúrájának megfelelő faktorokba kerültek. A 9. item esetén vagy az eredeti item megfogalmazásában vagy a mérőeszközhöz tartozó értékelési útmutatóban található ellentmondás, ugyanis az *“I want others to know about it when I do something well”* (magyar fordításában *Azt akarom, hogy mások is tudjanak róla, ha valamit ügyesen csinálok*), az értékelési útmutató szerint a hibák elrejtése dimenzióba tartozik, miközben jelentésében nem rejtegetésről és nem hibákról van szó, hanem inkább a jó teljesítmény reklámozásáról. Furcsa számunkra, hogy a kérdőív szerzői nem az énreklámozás alszálájába sorolták. Mindenesetre a feltáró faktorelemzés elvégzésével azonosítottuk, hogy az énreklámozással közelebbi kapcsolatban van. Szintén a hibák

elrejtéséhez tartozó, de végül az énreklámozásra vonatkozó itemekhez került 14. item esetében a fordítás nem volt megfelelő, az eredeti angol változatban ugyanis *“I do not want my friends to see even one of my bad points”* (magyar fordításában *Nem akarom, hogy a barátaim akár csak egy hiányosságomról is tudjanak.*) megjelenik a *see*, avagy *lát*ni ige, ami a magyar változathoz hiányzik, mivel az általános *tudni* szóval fogalmazzuk meg. Ezen két itemet leszámítva, ahogy a táblázatból is látszik, az egy alsókálába tartozók itemek a szándékozott jelentésüknek megfelelően kerültek a faktorokba.

Ezt követően konfirmatív faktorelemzést végeztünk (7. táblázat) Az exploratív faktorelemzésben nem megfelelően illeszkedett 9. és 14. item a konfirmatív elemzés modelljébe sem került be. A modell fit értékének javítása és a kérdőív rövidítése érdekében kivettünk összesen 6 itemet az eredeti kérdőívhez képest, figyelve arra, hogy megfelelő illeszkedést mutasson az új modell. A végleges struktúra a teljes 18 item helyett 12 itemet tartalmaz. A kérdőívben kivett itemek a következők voltak: az énreklámozás alsókálából az 5. (*Mindig tökéletesen kell kinéznem*), a 13. (*A többiek jobban fognak szeretni, ha tökéletesnek látnak.*) a 15. (*Fontos, hogy úgy tűnjön, mindent tökéletesen csinálok.*) és 17. (*Sok energiát fektetek abba, hogy tökéletesnek tűnjek mások előtt.*) itemek, valamint a hibák elrejtése alsókálából a 9. (*Azt akarom, hogy mások is tudjanak róla, ha valamit ügyesen csinálok.*) és 14. itemek (*Nem akarom, hogy a barátaim akár csak egy hiányosságomról is tudjanak.*) A rövidített kérdőív így alsókálánként egyenlő számú, 4-4 itemet tartalmaz. Az így kapott modell megfelelő FIT-mutatókkal rendelkezett: $\chi^2=99,5$, $df=51$, $p\leq 0,00$, CFI=0,95, TLI=0,93, SRMR=0,06, RMSEA=0,07.

7. táblázat

A konfirmatív faktorelemzés eredményei – PSPS-Jr.-H

Skálák	Itemek	Estimate	SE	Z	p
Hibák elrejtése	1	0,693	0,089	7,75	<0,001
	6	1,042	0,079	13,10	<0,001
	11	0,088	0,080	10,97	<0,001
	16	0,759	0,097	7,79	<0,001
Énreklámozás	4	1,174	0,070	16,73	<0,001
	7	1,114	0,068	16,29	<0,001
	18	0,954	0,086	10,98	<0,001
Hibák elhallgatása	2	0,844	0,071	11,87	<0,001
	3	0,570	0,080	7,11	<0,001
	8	1,112	0,080	13,76	<0,001
	10	0,846	0,080	10,54	<0,001
	12	0,451	0,076	5,91	<0,001

A konfirmatív faktorelemzés után reliabilitásvizsgálatot végeztünk az így kapott alskálákon (8. táblázat). Az eredményekből az látszik, hogy a perfekcionista énbemutató főskála, valamint a három alskála is megfelelő megbízhatósággal rendelkezik.

8. táblázat

A reliabilitásvizsgálat eredménye - PSPS-Jr.-H

Skála	Itemek száma	Min.- Max.	Átlag	Szórás	Cronbach-alfa
Perf. énbemutató	12	12-60	37,92	8,29	0,80
Énreklámozás	4	4-20	13,78	14,47	0,75
Hibák elrejtése	4	4-20	11,88	3,91	0,81
Hibák elhallgatása	4	4-20	12,25	3,40	0,74

3.2.2. A PAQ-H (A szülői nevelési stílus kérdőív - Magyar változat) működése és jóságmutatói

Bár a szülői nevelési stílus általunk használt mérőeszköze, a perfekcionista énbemutatóhoz hasonlóan, mindössze három alskálát tartalmaz, az adaptált változat végső struktúrájának megállapítása mégis jóval nehezebb volt, mint az énbemutató kérdőív esetében. Ennek oka, hogy külön le kellett futtatni minden elemzést a két szülőre is külön. További nehézség volt, hogy a kérdőív rövidítéséhez olyan itemeket kellett találni, melyek mindkét szülőre megfelelően működnek a konfirmatív faktorelemzés szerint.

Az exploratív faktorelemzés eredményeképp a demokratikus nevelési stílus esetén 8, az autoriter stílus esetén 9, az engedékeny esetében pedig 7 item került ki úgy, hogy egyértelműen egy faktorba kerültek az eredeti kérdőívben egy dimenzióba tartozók. Ezen itemeket a 9. táblázat gyűjti össze.

9. táblázat

A szülői nevelési stílus kérdőív reliabilitása az alskálánkénti itemek függvényében

Skála	Itemek száma	Cronbach-Alfa	
		Apa	Anya
Demokratikus	8	0,87	0,83
Demokratikus	4	0,80	0,76
Autoriter	9	0,83	0,84
Autoriter	4	0,73	0,79
Engedékeny	7	0,67	0,75
Engedékeny	5	0,63	0,71
Engedékeny	4	0,58	0,65

Ezt követően konfirmatív faktorelemzést végeztünk. Először az anyákra vonatkozóan vizsgáltuk meg a három alskálát, mely megfelelő értékeket eredményezett: $X^2=81,8$ $df=51$, $p \leq 0,00$, $CFI=0,95$, $TLI=0,94$, $SRMR=0,05$, $RMSEA=0,05$. Az egyes itemek illeszkedése a 10. táblázatban található.

10. táblázat

Az anyák nevelési stílusára futtatott konfirmatív faktorelemzés eredményei

Faktor	Item	Estimate	SE	Z	p
Faktor 1	Permissive6Anya	0,787	0,096	8,16	<0,001
	Permissive19Anya	0,863	0,082	10,48	<0,001
	Permissive24Anya	0,919	0,080	11,40	<0,001
	Permissive17Anya	0,462	0,095	4,85	<0,001
Faktor 2	Autoriter7Anya	0,855	0,088	9,69	<0,001
	Autoriter9Anya	1,079	0,089	12,12	<0,001
	Autoriter18Anya	0,908	0,087	10,36	<0,001
	Autoriter25Anya	0,867	0,094	9,22	<0,001
Faktor 3	Flexible4Anya	0,911	0,094	9,59	<0,001
	Flexible11Anya	0,951	0,092	10,30	<0,001
	Flexible30Anya	0,879	0,091	9,60	<0,001
	Flexible15Anya	0,603	0,075	8,03	<0,001

Ugyanezen vizsgálatnak vetettük alá az apákra vonatkozóan is a három nevelési stílus faktorait (11. táblázat). A FIT értékek szintén, mint az anyák esetében, megfelelőek voltak: $X^2=82,3$ $df=51$, $p \leq 0,00$, $CFI=0,94$, $TLI=0,93$, $SRMR=0,05$, $RMSEA=0,05$. A konfirmatív faktorelemzések befejezése után mindkét szülő esetén megvizsgáltuk a skálák reliabilitását. Az adaptálás végére megfelelően magas megbízhatósági értékkel rendelkezett a szülői nevelési stílus kérdőív magyar változata, így a folyamat sikeresnek mondható.

11. táblázat

Az apák nevelési stílusára futtatott konfirmatív faktorelemzés eredményei

Faktor	Item	Estimate	SE	Z	p
Faktor 1	Permissive6Apa	0,536	0,099	5,37	<0,001
	Permissive19Apa	0,727	0,090	8,01	<0,001
	Permissive24Apa	0,942	0,092	10,24	<0,001
	Permissive17Apa	0,470	0,094	4,95	<0,001
Faktor 2	Autoriter7Apa	0,780	0,099	7,83	<0,001
	Autoriter9Apa	1,035	0,098	10,50	<0,001
	Autoriter18Apa	0,742	0,096	7,68	<0,001
	Autoriter25Apa	0,781	0,097	8,05	<0,001
Faktor 3	Flexible4Apa	1,061	0,095	11,14	<0,001
	Flexible11Apa	0,900	0,091	9,82	<0,001
	Flexible15Apa	0,866	0,077	11,20	<0,001
	Flexible30Apa	0,900	0,090	9,97	<0,001

12. táblázat

A rövidített PAQ-H skálareliabilitásvizsgálatának eredményei mindkét szülőre vonatkozóan

Skála	Min.-Max.	Átlag	Szórás	Cronbach-Alfa
Demokratikus Apa	4-20	13,76	4,11	0,82
Demokratikus Anya	4-20	14,95	3,80	0,77
Autoriter Apa	4-20	11,33	3,86	0,75
Autoriter Anya	4-20	11,03	4,13	0,80
Engedékeny Apa	4-20	12,20	3,33	0,65
Engedékeny Anya	4-20	12,27	3,56	0,72

3.2.3. A SSES-H (A társas önértékelés kérdőív - Magyar változat) és az ASHS-H (Iskolai Önhátráltatás Kérdőív - Magyar változat) működése és jóságmutatói

A társas önértékelés és az önhátráltatás kérdőívek esetében nem volt szükségünk feltárási faktorelemzésre, ugyanis mindkét kérdőív csak egy-egy skálát tartalmaz, a konstruktum nem oszlik további dimenziókra. A mérőeszközökön először konfirmatív faktorelemzést végeztünk, majd a reliabilitásvizsgálatot. Mint a 13. táblázatból is látszik, az önhátráltatást mérő kérdőívünk is jó FIT-értékekkel bír ($X^2=18,0$ df=9, $p=0,03$, CFI=0,97, TLI=0,95, SRMR=0,03, RMSEA=0,07). A megfelelő működést a reliabilitásvizsgálatunk is alátámasztja, mely 0,80 Cronbach-alfa értéket eredményezett (M=10,27, SD=4,04).

13. táblázat

Az ASHS-H konfirmatív faktorelemzésének eredményei

Faktor	Item	Estimate	SE	Z	p
Faktor 1	SH1halasztja	0,714	0,086	8,29	<0,001
	SH2tarsaik	0,543	0,064	8,42	<0,001
	SH3nemerofeszit	0,459	0,059	7,69	<0,001
	SH4sokdolog	0,651	0,066	9,84	<0,001
	SH5idoveszteget	0,629	0,058	10,76	<0,001
	SH6kifogasok	0,631	0,067	9,33	<0,001

Az egydimenziós társas önértékelés kérdőívet két külön faktorra bontotta a konfirmatív faktorelemzés. Ezeket a faktorokat, a faktorelemzés eredményeivel együtt, a 14. táblázat foglalja össze. A megfelelő illeszkedés érdekében egy itemet kivettünk a modelltől (2. Szeretetre méltó vagyok). A legjobb magyarázat arra, hogy az egy skálával rendelkező kérdőív miért bomlott két alskálára a mintánkban, talán az lehet, hogy az első faktorba tartozó 1. (Magabiztosnak érzem magam társas helyzetekben) 3. (Könnyen barátkozom) 4. (Népszerű vagyok társaim körében) és 7. (Barátságos vagyok) itemek fókuszában mind a szelf van, amiről a kitöltők értékítéletet mondanak. Ezzel szemben az 5. (Szeretem, ha szerepem lehet egy közösségben) 6. (El tudom érni, hogy a környezetemben lévők jól érezzék magukat) 8. (Jól fenn tudom tartani mások érdeklődését és figyelmét) és 9. (A többiek jól szórkaoznak a jelenlétemben) itemek inkább a közösségről szólnak és a közösségben betöltött szerepeket ragadják meg. Az elemzések végére a FIT értékek a következőképp alakultak: $X^2=39,9$ df=19, $p<0,00$, CFI=0,96, TLI=0,94, SRMR=0,04, RMSEA=0,07).

14. táblázat

A SSE-H konfirmatív faktorelemzésének eredményei

Faktor	Item	Estimate	SE	Z	p
Faktor 1	SSE1magabiztostarsas	0,712	0,069	10,30	<0,001
	SSE3konnyenb	0,808	0,075	10,74	<0,001
	SSE4nepszeru	0,806	0,069	11,54	<0,001
	SSE7baratsagosv	0,447	0,064	6,91	<0,001
Faktor 2	SSE6jolerzikmaguk	0,677	0,057	11,70	<0,001
	SSE8erdeklodesfennt	0,688	0,060	11,45	<0,001
	SSE9szorakoznak	0,626	0,051	12,18	<0,001
	SSE5szerepem	0,436	0,088	4,93	<0,001

A konfirmatív faktorelemzések után, csak úgy, mint a többi korábban ismertett mérőeszköz esetében, kiszámoltuk a skálák reliabilitását. A teljes kérdőív kiváló reliabilitásértékekkel rendelkezett (Cronbach-alfa: 0,84, M=29,78, SD=5,39), ami alapján alkalmas a nagymintás mérésben való alkalmazásra. Külön lefuttatva a reliabilitásvizsgálatot a konfirmatív faktorelemzésben kapott két faktorra, a reliabilitások az első (Cronbach-alfa: 0,77, M=14,56, SD=3,14) és a második faktor (Cronbach-alfa: 0,72, M=15,19, SD=2,81) esetében is megfelelően alakultak, bár nem voltak annyira magasak, mint a teljes kérdőív esetében.

3.2.4. A vizsgálatok összegzése

A CFI és TLI értékek minden vizsgált kérdőív esetében 0,90 fölött voltak, ami azt jelzi, hogy elvethetjük a nullhipotézist, miszerint a vizsgált változók itemjei között nincs kapcsolat. Az SRMR és RMSEA értékek is minden esetben 0,08 alatt alakultak, a modell pontosan reprodukálja az empirikus adatokat. Az X^2/df arány 3 alatt volt a kérdőívek mindegyikénél, mely szintén a modell megfelelő illeszkedésére enged következtetni. A skálák megbízhatóságát tekintve az apák engedékeny nevelési stílusát mérő skála megbízhatósága alacsony volt, de még elfogadható, 0,65 Cronbach-alfa. A többi dimenzió jelentősen jobban működött, többségük 0,75 és 0,85 Cronbach-alfa között alakult. Ezek alapján mindegyik alkalmas arra, hogy ebben a formájukban, immár rövidítve, a nagymintás mérésünkben alkalmazni tudjuk őket, és elfogadjuk kérdőívek adaptálására vonatkozó négy hipotézünket, miszerint a perfekcionista

énbemutatás, a társas önértékelés, a szülői nevelési stílus és az iskolai önhátráltatás kérdőívek magyar változatai megfelelő illeszkedéssel és jóságmutatókkal rendelkeznek (*H1-H4*). Mivel a mérőeszközünknek készült online és papír alapú változata is, így a fontos lépés volt megnézni, hogy a két változatot kitöltők válaszai között találunk-e szignifikáns különbséget. Független mintás t-próbát végeztünk a két csoport között, mely egyik kérdőív esetén se mutatott jelentékeny különbségeket, ami azt mutatja, hogy a médiának nincs befolyásoló hatása a mérőeszközök működésére.

3.3. A pilotmérés változóinak összefüggései

3.3.1. A háttérváltozók összefüggései

Az első lépés a háttérváltozók vizsgálatakor a nemek szerinti különbségek megállapítása volt, melynek eredményeit a *15. táblázat* tartalmazza. Szignifikáns nemi különbséget három háttérváltozó esetében találtunk. Ezek az iskola szeretete, az érdemjegyek fontossága és az egyetemi továbbtanulási szándék voltak. Mindhárom esetében a lányok szignifikánsan magasabb értékeket értek el, ami azt jelenti, hogy jobban szeretnek iskolába járni, fontosabbnak tartják, hogy jó jegyeket szerezzenek, valamint sokkal inkább az egyetemen képzelik el jövőjüket, mint a fiúk.

15. táblázat

A háttérváltozók nemek szerinti különbségei

Változó	Nem	N	Min.- Max.	Átlag	Szórás	Kétmintás t- próba	
						t	p
Iskola szeretete	Fiú	89	1-5	2,97	0,84	-1,99	0,04
	Lány	103	1-5	3,22	0,92		
Elégedettség az érdemjegyekkel	Fiú	89	1-5	3,30	1,05	0,22	0,82
	Lány	102	1-5	3,26	0,98		
Érdemjegy mennyire fontos?	Fiú	89	1-5	3,87	0,75	-3,16	<0,001
	Lány	103	1-5	4,21	0,76		
Érdemjegy szülőknek mennyire fontos?	Fiú	89	1-5	4,04	0,78	-0,03	0,97
	Lány	103	1-5	4,05	0,80		
Egyetemi továbbtanulás	Fiú	89	1-5	3,30	1,45	-4,32	<0,001
	Lány	103	1-5	4,15	1,24		

A vizsgált tanulók életkora is meghatározó volt abban, hogyan viszonyulnak az iskolához. Az életkori sajátosságokat a 16. táblázat foglalja össze. A táblázatból látszik, hogy az életkor előrehaladtával folyamatosan csökken az iskola szeretete, az elégedettség, a jó jegyek fontossága valamint az egyetemi végzettség megszerzésre irányuló szándék is. A független mintás t-próba eredményei szerint a 14 évesek mutatói szignifikánsan pozitívabbak voltak az iskola és tanulás felé, mint a 18 éveseké. Fontosabb volt számukra, hogy jó jegyet szerezzenek ($M=4,55$ és $M=3,98$, $F=0,54$, $t=2,28$, $p=0,02$), valamint sokkal inkább az egyetemen képzelték el a jövőjüket ($M=4,91$ és $M=3,43$, $F=33,16$, $t=3,16$, $p=0,00$), annak ellenére is, hogy pont a 18 évesek azok, akik közelebb vannak korban a felsőoktatáshoz.

16. táblázat

A háttérváltozók életkori különbségei

Életkor	N	Min.- Max.	1	2	3	4	5
			Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)
14	11	1-5	3,73 (0,64)	3,73 (0,46)	4,55 (0,52)	4,18 (0,75)	4,91 (0,30)
15	24	1-5	3,50 (0,83)	3,25 (1,18)	4,24 (0,60)	4,08 (0,58)	4,46 (0,88)
16	45	1-5	3,27 (0,86)	3,49 (0,84)	4,14 (0,78)	4,13 (0,72)	3,89 (1,26)
17	37	1-5	3,00 (0,81)	3,05 (0,94)	4,08 (0,79)	4,35 (0,78)	3,86 (1,37)
18	42	1-5	3,00 (0,82)	3,17 (0,89)	3,98 (0,78)	3,90 (0,89)	3,43 (1,53)

Megjegyzés: 1– Iskolába járás szeretete; 2 - Iskolai teljesítménnyel való elégedettség; 3- Fontos a jó jegy; 4 – Egyetemi végzettség megszerzése

Ezt követően korrelációelemzéssel megvizsgáltuk az egyes háttérkérdések közötti kapcsolatokat, hogy a teljes összefüggésrendszert feltárjuk. Az életkor számos negatív korrelációt mutatott, melyek az iskola szeretete ($r=-0,26$ $p=0,00$), a jó jegyek fontossága ($r=-0,21$, $p=0,00$), és az egyetemi továbbtanulás ($r=-0,28$, $p=0,00$) voltak, valamint az, hogy a szülőknek mennyire fontos, hogy gyerekük jó jegyet szerezzen ($r=-0,13$, $p=0,02$).

Az anyák iskolai végzettsége erősen korrelált az apák iskolai végzettségével ($r=0,58$, $p=0,00$), valamint az iskola szeretetével ($r=0,19$ $p=0,00$), az iskolai elégedettséggel ($r=0,18$, $p=0,00$) és az egyetemi továbbtanulással ($r=0,26$ $p=0,00$). Ugyanezen változók összefüggései igazak voltak az apák iskolai végzettségére is, sőt, esetükben a jó jegyek fontosságával is kiegészült ($r=0,15$ $p=0,01$). A születési sorrend negatív korrelációban állt azzal, hogy a szülőknek mennyire fontos a jó jegy ($r=-0,16$, $p=0,00$), utóbbi összefüggést t-tesztel megvizsgálva azonban nem találtunk szignifikáns különbséget az elsőszülöttek ($N=86$, $M=4,16$, $SD=0,73$) és a többi résztvevő ($N=106$, $M=3,95$, $SD=0,83$) között ($t=-1,83$, $p=0,69$).

Az iskolába járás szeretete számos pozitív összefüggéssel rendelkezik: magasabb elégedettség a jegyekkel ($r=0,25$ $p=0,00$), jó jegyek fontossága ($r=0,28$ $p=0,00$) és a felsőoktatási továbbtanulás ($r=0,34$ $p=0,00$). A jó jegyek fontossága pedig pozitív korrelációban áll a továbbtanulási szándékkal ($r=0,39$ $p=0,00$), és azzal is, hogy a szülők számára mennyire fontos, hogy gyerekük jó jegyeket szerezzen ($r=0,25$ $p=0,00$). Utóbbi kettő között viszont nem volt szignifikáns összefüggés, ami azt sugallja, hogy a szülők elvárásai önmagukban nem elegendőek ahhoz, hogy egy tanuló az egyetemet válassza.

3.3.2. A háttérváltozók összefüggései a perfekcionista énbemutatással, az önhátráltatással, a társas önértékeléssel és a szülői nevelési stílussal

A háttérváltozók és változók kapcsolatának leíró statisztikai összefüggéseit nemek szerinti bontásban a 17. táblázat foglalja össze. Az átlagok közötti különbségek nem szignifikánsak. A nagymintás mérés során ezt az eredményt újra ellenőrizni fogjuk, mivel lehetséges, hogy a nagyobb mintaszám hatására a szignifikancia alsó határához közel eső hibák elrejtése alskála szignifikáns lesz.

17. táblázat

Nemek szerinti eredmények és különbségek

Skálák/alskálák	Nem	N	Min.-Max.	Átlag	Szórás	Kétmintás t-próba	
						t	p
Énreklámozás	Fiú	85	4-20	7,65	3,35	-1,55	0,12
	Lány	102		8,41	3,38		
Hibák elhallgatása	Fiú	89	4-20	9,62	2,45	0,47	0,63
	Lány	103		9,43	3,01		
Hibák elrejtése	Fiú	88	4-20	9,92	2,95	-1,82	0,07
	Lány	103		10,71	3,13		
Társas önértékelés	Fiú	88	8-40	30,57	5,60	1,19	0,23
	Lány	101		29,61	5,49		
Önhátráltatás	Fiú	89	6-30	10,92	4,15	0,61	0,53
	Lány	102		10,55	3,96		

A nemi különbségek után az életkori különbségek feltárásával folytattuk. Szignifikáns különbséget találtunk e háttérváltozó mentén az énreklámozásban ($F=2,52$, $p=0,02$). Míg a fiatalabb életkorban magasabb, az idősebbeknél alacsonyabb értékeket mutatott a Tukey-B próba alapján ($\{14,15,16,17\} > \{18,19,20\}$). A hibák elrejtése a 14 éveseknek a legfontosabb, míg a 20 éveseknek a legkevésbé fontos ($\{14\} \{15,16,17, 18,19\} > \{15,16,17, 18,19\} \{20\}$).

A háttérváltozók és a vizsgált területek közötti összefüggések alapvetően alacsony vagy közepes szignifikáns kapcsolatot eredményeztek (18. táblázat). Az eredmények könnyebb

átláthatósága érdekében kiemeltük a szignifikáns összefüggéseket, míg a nem szignifikánsokat világosszürke háttérrel üresen hagytuk. A későbbi táblázatok esetében is eképp jártunk el. Az anyák iskolai végzettsége negatív kapcsolatban áll az önhátráltatással. A perfekcionista énbemutatós énreklámozás alsóskálája a születési sorrenddel, a jó jegy fontosságával, valamint az egyetemi végzettség megszerzésével mutatott szignifikáns kapcsolatot. A hibák elrejtése csak a jó jegy fontosságával pozitív, míg a hibák elhallgatása csak az iskolába járás szeretetével mutat negatív előjelű együttjárást. A társas önértékelés az iskolába járás szeretetével és az iskolai teljesítmény elégedettségével jelez pozitív együttjárást. Azonban a társas önértékelés és az egyetemi tanulmányok igénye között nem találtunk pozitív kapcsolatot. Az önhátráltatás minden vizsgált háttértényezővel szignifikáns negatív kapcsolatban áll.

A háttérváltozók és a szülői nevelési stílus között jellemzően nem volt szignifikáns összefüggés, leszámítva négy esetet. Az anyák esetében a demokratikus nevelési stílus pozitív összefüggésben volt az iskolai végzettségükkel, valamint negatívban a születési sorrenddel. A tanulmányi jegyek fontossága pedig pozitív összefüggést mutatott az autoriter, és negatív összefüggést az engedékeny stílussal az anyáknál. Az egyetemi továbbtanulás és a szülői nevelési stílus között nem találtunk összefüggést. Független mintás T-próbával ellenőriztük, hogy van-e szignifikáns különbség e téren az erősen demokratikusnak és a nem demokratikusnak ítélt családok között, viszont az eredmények minden esetben inszignifikánsak voltak. A korrelációelemzés eredményei alapján a szülői végzettség összefüggött a demokratikus nevelési stílussal, a magasabb iskolázottság demokratikusabb stílussal járt együtt. Az engedékeny és az autoriter nevelési stílus esetében nem találtunk jelentős összefüggést.

Az összefüggések háttérét Tukey B próbával ellenőriztük. Az anya iskolai végzettsége alapján, az általános iskolát végzett anyák gyerekei szignifikánsan magasabb értéket értek el az önhátráltatás terén ($M=0,14$, $SD=4,14$), mint azok, akiknek édesanyja egyetemi végzettséggel rendelkezik ($M=9,31$, $SD=4,10$, $p < 0,05$). A születési sorrend alapján mutatott különbség azt tükrözi, hogy azok a gyerekek, akik negyedik vagy annál későbbiek a születési sorban, magasabb értékeket kaptak az önhátráltatás terén, mint sorban az előző testvérek ($4 > \{1,2,3\}$). Az önhátráltatás összefüggéseit megvizsgálva, azok a tanulók, akik nagyon szeretnek iskolába járni, szignifikánsan alacsonyabb értéket mutatnak az önhátráltatás terén ($M_{szeret}=8,33$, $SD=2,58$), mint azok, akik egyáltalán nem vagy nem szeretnek iskolába járni ($M_{nemszeret}=12,77$, $SD=5,26$; $p < 0,05$), illetve a társas önértékelés (SSE) terén hasonló tendenciát mutatnak ($M_{szeret}=38,83$, $SD=4,83$; $M_{nemszeret}=30,62$, $SD=9,40$; $p < 0,05$).

18. táblázat

A háttérváltozók és a vizsgált tényezők összefüggései

r (Pearson)	Anyai iskolai végzettsége	Születési sorrend	Iskolába járás szeretete	Elégedettség teljesítménnyel	Jó jegy fontossága	Egyetemi továbbtanulás
Énreklámozás	n.s.	-0,19**	n.s.	n.s.	0,24**	0,15*
Hibák elrejtése	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,20**	n.s.
Hibák elhallgatása	n.s.	n.s.	-0,16*	n.s.	n.s.	n.s.
Társas önértékelés	n.s.	n.s.	0,21**	0,17*	n.s.	n.s.
Önhátráltatás	-0,26***	0,15*	-0,25***	-0,30***	-0,20***	-0,18***
Autoriter apa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Demokratikus apa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Engedékeny apa	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Autoriter anya	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,17*	n.s.
Demokratikus anya	0,25**	-0,16*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Engedékeny anya	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-0,15*	n.s.

Megjegyzés: * p<0,05; ** p< 0,01; *** p<0,001

Az összefüggések háttérét Tukey B próbával ellenőriztük. Az anya iskolai végzettsége alapján, az általános iskolát végzett anyák gyerekei szignifikánsan magasabb értéket értek el az önhátráltatás terén ($M=0,14$, $SD=4,14$), mint azok, akiknek édesanyja egyetemi végzettséggel rendelkezik ($M=9,31$, $SD=4,10$, $p < 0,05$). A születési sorrend alapján mutatott különbség azt tükrözi, hogy azok a gyerekek, akik negyedik vagy annál későbbiek a születési sorban, magasabb értékeket kaptak az önhátráltatás terén, mint sorban az előző testvérek ($4 > \{1,2,3\}$). Az önhátráltatás összefüggéseit megvizsgálva, azok a tanulók, akik nagyon szeretnek iskolába járni, szignifikánsan alacsonyabb értéket mutatnak az önhátráltatás terén ($M_{szeret}=8,33$, $SD=2,58$), mint azok, akik egyáltalán nem vagy nem szeretnek iskolába járni ($M_{nemszeret}=12,77$, $SD=5,26$; $p < 0,05$), illetve a társas önértékelés (SSE) terén hasonló tendenciát mutatnak ($M_{szeret}=38,83$, $SD=4,83$; $M_{nemszeret}=30,62$, $SD=9,40$; $p < 0,05$).

Az iskolai teljesítménnyel való elégedettség alapján, akik nagyon elégedettek saját teljesítményükkel, alacsonyabbra értékelték önhátráltatásukat ($M_{elégedett}=8,37$, $SD=2,36$), és magasabbra a társas önértékelésüket ($M_{elégedett}=35,42$, $SD=4,92$), mint azok, akik egyáltalán nem elégedettek ($M_{nemelégedett}=12,77$, $SD=5,32$; $M_{nemelégedett}=30,36$, $SD=8,75$; $p < 0,05$). Azok a tanulók, akiknek nagyon fontos a jó jegy megszerzése, azok magasabb értéket értek el az énreklámozás terén ($M_{fontos}=23,90$, $SD=8,34$), mint azok, akiknek nem fontos ($M_{nemfontos}=15,50$, $SD=4,66$; $p < 0,05$).

3.3.3. A háttérváltozók összefüggéseinek összefoglalása

A hipotéziseink nagyobbik részét részben vagy egészben el tudtuk fogadni. Az életkor előrehaladtával a tanulók iskolával kapcsolatos attitűdjei egyértelműen csökkennek (H7): egyre kevésbé szeretnek iskolába járni, és kevésbé érdekli őket, hogy milyen jegyeket kapnak. Mindezzel párhuzamosan az önhátráltatás relevanciája is növekszik körükben, minden bizonnyal a romló hozzáállásuknak köszönhetően (H6). A nagymintás mérésben meg fogjuk vizsgálni, hogy milyen szerepe van ebben az önszabályozott tanulásnak.

Az önhátráltatáson kívül a perfekcionista énbemutató hibák elhallgatása alskálája is negatív korrelációban állt az iskolába járás szeretetével, amiből arra következtetünk, hogy a nyíltabb tanulók, akik mernek beszélni nehézségeikről, jobban be tudnak illeszkedni a közösségbe és ezért jobban érzik magukat az iskola falain belül. Ez megjelenik társas önértékelésükben is, ugyanis akik szeretnek iskolába járni, magasabb társas önértékelésről számoltak be (H8).

Végül részben elfogadhattuk azt a hipotézisünket, miszerint a demokratikus nevelési stílus népszerűbb a magasan iskolázott szülők körében (H10), ugyanis az anyák esetén pozitív korrelációt találtunk a demokratikus stílus és az iskolázottság között, viszont az apáknál ez az összefüggés nem volt szignifikáns. Továbbá a T-próbák nem mutattak jelentékeny különbségeket, így úgy tűnik, az iskolázottság szerepe a nevelési stílusban limitált.

Néhány hipotézisünket részben vagy egészben el kellett vetnünk. A nemek között egyik vizsgált változóban se találtunk különbséget, pedig arra számítottunk, hogy a fiúk körében magasabb lesz a perfekcionista énbemutató, az önhátráltatás és a társas önértékelés is (H5). Az életkor előrehaladtával nem nőtt a perfekcionista énbemutató (H6) sem, sőt, kifejezetten a középiskola elején volt legrelevánsabb. Az eredményeink szerint az iskolával kapcsolatos attitűdök kialakulásában a szülői nevelési stílus szerepe limitáltabb, mint feltételeztük, így elvetettük H9-et. Az autoriter szülők gyerekeinek fontosabb volt, hogy jó érdemjegyeket szerezzenek, az engedékeny szülők gyerekeinek pedig kevésbé, viszont az iskolába járás szeretetével és az elégedettséggel nem találtunk összefüggést egyik stílus esetén sem.

3.3.4. A perfekcionista énbemutató, a társas önértékelés, az önhátráltatás és a szülői nevelési stílus összefüggései

A skálák és alszálák közötti összefüggések elemzése azt mutatja, hogy a perfekcionista énbemutató mindhárom alszálája közepesen erős korrelációban áll egymással (19. táblázat). Az énbemutató továbbá pozitív korrelációt mutatott az önhátráltatással és a hibák elrejtésével, de az önhátráltatásnak más szignifikáns összefüggése nem volt. Bár arra számítottunk, hogy az önhátráltatás és a társas önértékelés között erős negatív korreláció lesz, az elemzéseink nem ezt mutatták. Hogy mindezt ellenőrizzük, független mintás T-próbákat végeztünk, de nem volt különbség a medián alatti és fölötti tanulók esetében, se a tíz legalacsonyabb és legmagasabb társas önértékkel rendelkező tanuló között. A hibák elrejtése és elhallgatása negatív társas önértékeléssel járt együtt. Az, hogy az énbemutató esetében nem jelent meg az összefüggés, arra utal, hogy a perfekcionista énbemutató ezen dimenziója kevésbé maladaptív, mint a hibák elhallgatása és elrejtése.

19. táblázat

A mérésünkben vizsgált területek együttjárásai

r (Pearson)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Énreklámozás	-									
2. Hibák elrejtése	0,40**	-								
3. Hibák elhallgatása	0,16*	0,34***	-							
4. Társas önértékelés	n.s.	-0,30**	-0,29**	-						
5. Önhátráltatás	0,23**	0,14*	n.s.	n.s.	-					
6. Autoriter apa	n.s.	0,20**	n.s.	n.s.	n.s.	-				
7. Autoriter anya	n.s.	n.s.	0,16*	n.s.	n.s.	0,35**	-			
8. Demokratikus apa	n.s.	-0,20**	-0,16*	0,18*	n.s.	-0,14*	n.s.	-		
9. Demokratikus anya	n.s.	n.s.	-0,15*	0,15*	n.s.	n.s.	-0,13**	0,37**	-	
10. Engedékeny apa	n.s.	n.s.	n.s.	0,28**	n.s.	-0,10*	n.s.	0,28**	n.s.	-
11. Engedékeny anya	n.s.	n.s.	n.s.	0,14	n.s.	n.s.	-0,12	0,12*	0,15***	0,48**

Megj. * p <0,05; ** p <0,01; *** p <0,001

Az apák és anyák nevelési stílusa minden esetben erősen szignifikánsan összefüggött, ami arra enged következtetni, hogy a szülők vagy megtanultak következetesen együttműködni a nevelésben, és/vagy alapvetően hasonló partner választanak maguk mellé. Az autoriter stílus mindkét szülőnél negatív kapcsolatban áll az engedékeny és demokratikus neveléssel,

miközben az utóbbi kettő között jelentékeny pozitív összefüggés van. Ez alapján arra következtethetünk, hogy az engedékeny és a demokratikus stílusok közelebb esnek egymáshoz fogalmilag, mint az autoriter stílus bármelyik kettővel.

Az autoriter nevelési stílusnak voltak a tanulókra leginkább negatív összefüggései. Az autoriternek ítélt apával rendelkezők magasabb hibák elrejtéséről számoltak be, míg az anyák esetén az összefüggés a hibák elhallgatásával volt szignifikáns. Mivel a perfekcionista énbemutató alacsonyabb társas önértékeléssel és magasabb önhátráltatással korrelált, arra számítottunk, hogy az autoriter családokra jellemző magasabb énbemutató a tanulók önértékelésében és önhátráltatásában is meg fog jelenni, viszont ezen két változó esetében nem volt szignifikáns az összefüggés az autoriter stílussal. A demokratikus stílus összefüggései az autoriterhez képest pozitívabbak voltak: ez a stílus negatív korrelációban áll a hibák elrejtésével és elhallgatásával, és pozitívban a társas önértékeléssel.

3.3.5. A perfekcionista énbemutató, a társas önértékelés, az önhátráltatás és a szülői nevelési stílus összefüggéseinek összegzése

Az egyértelműen látszik, hogy a perfekcionista énbemutató, az önhátráltatás és a társas önértékelés között jelentős fogalmi hasonlóság van. A második pilotmérésben a korrelációk és T-próbák szintjén vizsgáltuk a fogalmakat, egyelőre mellőzve az messzemenő ok-okozati megállapításokat. A társas önértékelés hipotézisünknek megfelelően negatív kapcsolatban volt a perfekcionista énbemutatóval és az önhátráltatással (H11). A szülők szerepe ezen konstrukciók működésében viszont gyengébben jelentek meg a vártnál. Csak részben tudjuk elfogadni H12-t, miszerint az autoriter nevelés magasabb önhátráltatással és perfekcionista énbemutatóval, valamint alacsonyabb társas önértékeléssel jár. Az autoriter szülői stílus bár pozitívan korrelált a perfekcionista énbemutató hibák elrejtése és hibák elhallgatása dimenzióival, nem állt kapcsolatban a társas önértékeléssel és az önhátráltatással. A negatív korreláció hiánya ellenére az autoriter családokban nevelkedett tanulók társas önértékelése azonban mégis alacsonyabb társaiknál, ugyanis a demokratikus és engedékeny stílusok pozitív összefüggésben álltak a társas önértékeléssel, az autoriter stílus viszont nem.

A demokratikus nevelési stílus esetében több, a tanulókra pozitív hatást gyakorló együttjárást feltételeztünk, így H13-at csak részben tudjuk elfogadni. Bár a demokratikus családokban nevelkedett tanulók társas önértékelése magasabb volt, perfekcionista énbemutatója pedig alacsonyabb, a demokratikus stílus nem járt alacsonyabb önhátráltatással. A szülői stílusok közül az engedékeny nevelés járt a legmagasabb társas önértékeléssel, ebben

különösen az apák szerepe volt jelentős. A magas önértékeléssel való kapcsolata ellenére viszont az engedékeny nevelés nem járt alacsonyabb perfekcionista énbemutatással és önhátráltatással, így H14-et csak részben fogadhatjuk el.

3.4. Megbeszélés

3.4.1. A háttérváltozók összefüggései

A szülők iskolázottsága számos módon befolyásolja gyermekük karrierjét. Az egyetemet végzett szülők gyerekei jobban szeretnek iskolába járni, elégedettek iskolai teljesítményükkel, és nagyobb arányban szeretnék folytatni tanulmányaikat is a középiskolát követően. Továbbá fontosabb számukra, hogy jobb jegyeket szerezzenek, mint az egyetemet nem végzett szülők gyerekei. Más kutatás szerint is egyértelműen alátámasztották már a magas szülői iskolázottság előnyeit: a magasan képzett szülők gyerekeinek társaiknál jobbak az angol és matematika eredményei, szívesebben tanultak szabadidőjükben is önszántukból, valamint fejlettebb társas készségekkel rendelkeztek, miközben általánosan kevesebb stresszről számoltak be (Wang, 2004).

A középiskolás korú tanulók az közoktatásban töltött évek múltjával egyre kevésbé szeretnek iskolába járni, egyre kevésbé elégedettek teljesítményükkel, valamint úgy érzik, hogy se szüleik, se saját számukra nem fontos jó jegyeket szerezni. Ami szintén különös, hogy az 14-15 évesekhez képest a 17-18 éveseknek sokkal kevésbé áll szándékában egyetemi végzettséget szerezni, ami elgondolkodtató annak tükrében, hogy pont ők állnak életkor tekintetében az egyetem kapujában. D. Molnár (2013) hasonló tendenciát talált vizsgálatában, melyben általános iskolától a középiskola végéig vizsgálta iskolások önszabályozott tanulását. Az önszabályozott tanulás, csak úgy, mint vizsgálatunkban az iskola szeretete, a tanulók pályafutásának előrehaladtával egyenletesen csökkent.

Ami kifejezetten elgondolkodtató, hogy nem volt kapcsolat a továbbtanulás igénye és a között, hogy a szülők számára mennyire fontos, hogy gyerekük jó jegyeket szerezzen az iskolában. Ez egyfelől jelentheti azt, hogy a továbbtanulás belső igényből fakad és elsősorban nem a szülők teljesítménnyel kapcsolatos elvárásai mozgatják. Másfelől viszont könnyen lehet, hogy ezek a belső igények is a szülői elvárások internalizálásából születnek, hasonlóan a perfekcionizmus magas elvárásainak kialakulásához (Harvey et al., 2017).

A szocioökonómiai státusz Magyarországon a legfontosabb háttérváltozók egyike, mely nagyban befolyásolja az iskolai teljesítményt, tanulást (Csapó et al., 2009). Ezek közül is

különösen fontos az anyák iskolai végzettsége, mely jelen vizsgálatunkban is fontos befolyással bírt. Az általunk vizsgált változók közül kifejezetten a tanulással, tanulmányi sikerességgel kapcsolatos az önhátráltatás volt, mellyel az anyák iskolázottsága negatív kapcsolatban állt. Ezen kívül pozitív kapcsolatot találtunk az anyák iskolázottsága és a demokratikus nevelési stílus között. Arra számítottunk, hogy a demokratikus stílus és az önhátráltatás között is negatív összefüggést fogunk találni, és bár kapcsolatuk negatív előjelű volt, nem volt elég erős ahhoz, hogy szignifikáns legyen.

A demokratikus stílus és az iskolai végzettség összefüggése megfelel a szakirodalomnak: feltételezhetően azok döntenek tanulmányaik folytatása mellett, akik hatékonyak érzik magukat a tanulásban, az énhatékonyság pedig a nevelésükben is megjelenik később (Teti & Candelaria, 2002). A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei, bár nem minden korcsoportban, de jobban szerepelnek az önszabályozott tanulás terén, különösen a metakognitív stratégiákban, emellett kevesebbet is szoronganak (D. Molnár, 2013), ami magyarázza, hogy miért alacsonyabb körökben az önhátráltatás.

Bár a magasabb szülői végzettségnek számos pozitív hatása van a gyermekek tanulmányaira nézve, a társas önértékelés és a szülők iskolai végzettség között nem találtunk korrelációt, valamint független mintás T-próbák se mutattak szignifikáns különbséget egyik csoport között sem. Ez alapján az alacsonyabb végzettségű szülők gyerekei is népszerűek tudnak lenni társaik körében, az iskolai végzettség és a társadalmi státusz közé nem mindig lehet egyenlőséget tenni. A diákok feltételezhetően hozzájuk hasonló barátokat szereznek, és az adott csoporton belül betöltött szerepük az elsődleges a társas önértékelésük alakulásában.

A születési sorrend összefüggése az önhátráltatással megfelelnek annak, amit a szakirodalom alapján várhatunk. Jellemzően a tanulással, kognitív és nem kognitív képességekkel kapcsolatos mutatókon az elsőszülöttek szoktak a legjobban szerepelni (Jánosy, 2022). Ennek megfelelően a születési sorrend a vizsgálatunkban pozitív összefüggést mutatott az önhátráltatással, ami azt jelenti, hogy minél későbbi a rangsorban egy gyerek, annál nagyobb eséllyel fog önhátráltatni. Az énreklámozás és a születési sorrend összefüggése azonban meglepő, ugyanis arra számítottunk, hogy az elsőszülöttek és az egykék, mivel jellemzően több erőforrást és figyelmet kapnak, kevésbé szorúlnak arra, hogy pozitív megerősítés reményében tökéletes képet sugározzanak magukról környezetük felé. Azt is lehetségesnek tartjuk, hogy az elsőszülöttek és egykék a kiemelt figyelem és törődés hatására fontosabbnak és jobbnak érzik magukat másoknál, és ezt nem félnek éreztetni másokkal, azonban ezt nem támasztja alá az, hogy a társas önértékelésük eredményeink szerint nem magasabb.

Az iskolába járás szeretetével kapcsolatos összefüggéseink viszonylag könnyen értelmezhetők. Akik jobban szeretnek iskolába járni, azok kevesebbet önhátráltatnak és magasabb az önértékelésük. Az önhátráltatás esetében az ok-okozati viszony mindkét irányban logikusnak hangzik: egyfelől akik nem önhátráltatnak, jobb eredményeket érnek és ezért pozitívabb élmény számukra az iskola. Másfelől akik szeretnek iskolába járni, és összességében pozitív élmény nekik a tanulás, azok nem érzik úgy, hogy önhátráltatásra van szükségük. A társas önértékelés magasabb szintje azzal magyarázható, hogy a magabiztos, társas környezetben jól boldogulók számára az iskolai lét egy jelentősen pozitívabb élmény, mint azoknak, akik nem érzik magukat népszerűnek.

A háttérváltozók közül a legváltozatosabb összefüggést a jó érdemjegyek fontossága mutatta. Akiknek fontos a jó jegy, több énreklámozást alkalmaznak és több energiát fektetnek abba, hogy hibáikat palástolják. Ez fakadhat akár abból is, hogy a jó érdemjegyek megszerzése (vagy a rossz jegyek elkerülése) a teljesítménycélokhoz tartozik, és a tanulás szeretetével ellentétben nem intrinzik, hanem extrinzik motiváció hajtja (Pintrich, 2000). Ha egy tanuló számára különösen fontosak ezek a külső, számszerűsített célok, lehet, hogy az is fontos számukra, jó eredményeikről tudjanak a társaik vagy szüleik is, nehézségeikről viszont nem. Az érdemjegyek szülői nevelési stílusokkal való összefüggései is ebbe az irányba mutatnak, ugyanis az autoriter családokban nagy hangsúly van a jó teljesítmény elérésén, és a rossz elkerülésén, mely általában büntetést von maga után (Baumrind, 1971). Ezzel szemben az engedékeny családokban ez a tendencia pont ellentétes, az engedékeny anyák gyermekei számára kevésbé fontosak az érdemjegyek, ami fakadhat abból, hogy teljesítménytől függetlenül feltétlen szeretetet kapnak, de abból is, hogy egyszerűen nem foglalkoznak a szülők azzal, hogy tanul a gyerek.

3.4.2. A perfekcionista énbemutatás és a társas önértékelés összefüggései

A perfekcionista énbemutatás a 14–15 éves tanulók körében volt a leggyakoribb. Lehetséges, hogy a középiskola elkezdésével a tanulók kiszakadnak a korábban megszokott közösségükből, és egy új környezetbe érkeznek, ahol a csoportalakulás szakaszában kell elfoglalniuk a számukra legoptimálisabb helyet a hierarchiában. Ilyenkor a diákok különösen jó benyomást akarnak kelteni, hangsúlyozva legkedvezőbb tulajdonságaikat (énreklámozás), párhuzamosan elfedve hiányosságaikat, hibáikat (hibák elrejtése, Forgas, 1989). A perfekcionista énbemutatás iskolai attitűdökkel és társas önértékeléssel való összefüggése vizsgálatunkban is

megmutatkozott: azok a tanulók, akik mernek beszélni nehézségeikről, kevésbé érzik magukat magabiztosnak társaik körében és kevésbé szeretnek iskolába járni.

Az énbemutatás dimenziói és az önértékelés közötti összefüggések vizsgálatától függően eltérő tendenciákat mutatnak. Bár általánosan elmondható, hogy a hibák elrejtése és elhallgatása minden esetben negatív korrelációt mutat az önértékelés különböző formáival (Hewitt et al., 1995), az énreklámozás működése kevésbé egzakt, akár egy tanulmányon belüli almintákon is különböző mértékben korrelál (Hewitt et al., 2003). Ennek oka, hogy az énreklámozás önmagában akár pozitív viselkedésformákat is magában foglalhat, viszont mivel erősen összefügg az énbemutatás másik két dimenziójával, a magas énreklámozás megnövekedett elhallgatást és elrejtést von maga után.

A narcisztikus személyiségjegyekkel rendelkező kitöltők miatt is mutathat a reálisnál kedvezőbb képet az énreklámozás és az önértékelés kapcsolata, ugyanis ők különösen magas énreklámozással és felnagyított önértékeléssel rendelkeznek (Hewitt et al., 2003). Vizsgálatunkban a társas önértékelés csak a hibák elrejtésével és a hibák elhallgatásával mutatott negatív előjelű együttjárást, az énreklámozással nem. Ez azt mutatja, hogy minél jobban törekszik valaki hibái elrejtésére és elhallgatására, annál kevésbé elégedett önmagával társas helyzetekben, és ez fordítva is igaz: minél elégedetlenebb társas önértékeléssel rendelkezik valaki, annál inkább hajlamos hiányosságait rejtegetni és elhallgatni.

3.4.3. A perfekcionista énbemutatás és az önhátráltatás kapcsolata

Mintánkon csak a hibák elrejtése és az énreklámozás dimenziói korreláltak az önhátráltatással, a hibák elhallgatása nem. Ennek számos oka lehet, feloldása azonban további vizsgálatokat igényel. Először is adódhat a két vizsgálat célcsoportjának különbségeiből. Míg Hewitt és munkatársainak (2003) vizsgálatában 23,63 év volt az átlagéletkor, és ebből fakadóan a perfekcionista énbemutatás kérdőív felnőtteknek szóló változatát töltötték ki a résztvevők, kutatásunkban az átlagéletkor 17 év volt, és a gyermekeknek és serdülőknek szánt változatot alkalmaztuk. Előfordulhat, hogy a két kérdőívváltozat másképp mér, vagy a középiskolás korosztály sajátosan viszonyul a hibák elhallgatásához. Másodsorban, az önhátráltatást mérő kérdőívek közötti különbség is magyarázhatja az eredményt. A vizsgálatunkban használt kérdőívben az itemek leírása konkrétan megnevezi a teljesítményt hátráltató tényezőt, mely kifogásként szolgál az önhátráltató számára (*pl. Vannak tanulók, akik a dolgozatírás előtti este elvesztegetik az idejüket azért, hogyha rossz eredményt érnek el, azt tudják mondani, nem tanultak eleget. Mennyire igaz ez rád?*) Mivel egyszerre szerepel bennük egy tényleges

akadályozó tényező, valamint ezen tényező kifogásnak használása, így az önhátráltatáshoz nem társul elhallgatni-, vagy tagadni-való.

A kifejezetten önhátráltatásra vonatkozó eredményeink a fogalom működésével és a nemzetközi szakirodalom eredményeivel összhangban volt. Az iskolába járás szeretete, valamint az iskolai eredményekkel való elégedettség mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok úgy érezzék, nincs szükségük egy olyan, önértékelésükre és teljesítményükre is káros védekező stratégiát alkalmazni, mint az önhátráltatás. Az alacsony iskolai elégedettség és az önhátráltatás kapcsolatát egy ördögi körként lehetne jellemezni, mely hosszútávon is újratemti önmagát: az elégedetlenség hatására a tanulók többet önhátráltatnak, mely következtében tanulmányi problémáik halmozódnak, tovább rombolva iskolai elégedettségüket (Eronen et al., 1998). Ez lehet az oka annak is, hogy eredményeink alapján az önhátráltatók kevésbé tervezik, hogy egyetemen folytatják tanulmányaikat a középiskolát követően. Ha valaki sikertelennek érzi magát tanulmányaiban, nem feltétlen akarja kitenni magát még sok év iskolának.

Míg az iskolai jegyekkel való elégedetlenség és az iskola szeretetének alacsony szintje magas önhátráltatást és alacsony társas önértékelést vont maga után, magyarázatra szorul, hogy az önhátráltatás és a társas önértékelés között miért nem találtunk korrelációt. Az önhátráltatásnak kettős célja van, és nem csak az alacsony önértékelésű, „rossz” tanulók alkalmazzák. A jó képességű, eminens tanulók nagyobb nyomást éreznek arra, hogy az önmagukról kialakított tökéletes képet megőrizték, mint alacsonyabb önértékelésű társaik (Ferradás et al., 2016). Továbbá eszközként szolgálhat az önhátráltatás számukra, hogy még okosabbnak és tehetségesebbnek mutathassák magukat. Mivel korábbi tapasztalataikból fakadóan magabiztosak abban, hogy jól szerepelnek teljesítményhelyzetekben, úgy érzik, megengedhetik maguknak, hogy kevesebbet készüljenek (Tice & Baumeister, 1990). Ha az önhátráltatás ellenére is jól teljesítenek, akkor társaik szemében megerősítik magukról azt a képet, hogy nekik tanulniuk sem kell a sikerhez, erőfeszítés nélkül is kiemelkedők tudnak lenni (Ferradás et al., 2016). Velük szemben az alacsony önértékelésű tanulók azért folyamodnak az önhátráltatáshoz, mert úgy érzik, nem tudnak megfelelni a rájuk nehezedő elvárásoknak (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011), és inkább olyan helyzeteket teremtenek, amik lehetővé teszik, hogy külső okokra hárítsák a sikertelenségeik forrását (Murray & Waden, 1992).

3.4.4. A társas önértékelés összefüggései

Azok a tanulók, kik magabiztosnak érzik magukat társas helyzetekben, elégedettek iskolai teljesítményükkel, valamint kevésbé érzik szükségét annak, hogy rejtegetsék társaik elől hibáikat, hiányosságaikat. Pilotmérésünk eredményei nagyrésztben egybevágóak azzal, amire a szakirodalom alapján számítottunk. Csak azért nagyrésztben, mert arra számítottunk, hogy a perfekcionista énbemutató minden dimenziója negatív korrelációban fog állni a társas önértékeléssel, viszont a kapcsolat az énreklámozás dimenziója esetén nem volt szignifikáns, csak a hibák elhallgatása és hibák elrejtése alkálánál. A perfekcionista énbemutató igénye mások elismerésének, tiszteletének és szeretetének kivívásában gyökerezik, így aki úgy érzi, hogy rászorul, minden bizonnyal hiányt szenved ezekből. A stabil és magas önértékelést nincs szükség társas viselkedési technikákkal fenntartani, ellentétben az alacsonnyal (Hewitt et al., 2003). Magának a perfekcionizmusnak is egyik központi eleme a sikerek vagy kudarcok függvényében ingadozó, instabil önbecsülés, és ez a perfekcionista énbemutató viselkedésformáira is igaz (Stoeber et al., 2021).

3.4.5. A szülői nevelési stílus összefüggései

A perfekcionizmus kialakulásában fontos szerepe van a szülői elvárások és visszajelzések minőségének, így szinte biztosak voltunk benne, hogy a szülői nevelési stílus és a perfekcionista énbemutató között szignifikáns összefüggéseket fogunk találni. Már számtalan nemzetközi kutatás témája volt a perfekcionizmus és a szülői nevelés kapcsolata (Frost et al., 1990; Flett et al., 1995), viszont a perfekcionista énbemutatóval való kapcsolatát még nem vizsgálták korábban.

A perfekcionizmus maladaptív oldalát hagyományosan a külső elvárások perfekcionizmus dimenziója jelenti, mely összefügg az autoriter neveléssel (Flett et al., 1995). A perfekcionista énbemutató, különös tekintettel a hibák elrejtésére és elhallgatására, egy maladaptív viselkedésforma, így arra számítottunk, hogy szignifikáns összefüggésben lesz az autoriter neveléssel. Ez a feltételezésünk beigazolódt. A magyarázata mindennek az lehet, hogy egy olyan háztartásban, ahol a szülők büntetően reagálnak a hibákra, a gyerekek megtanulják, hogy jobb titokban tartani, ha valami nem sikerült nekik. Az autoriter neveléssel pontosan ellentétes összefüggései voltak a demokratikus nevelésnek. Az autoriter családokkal ellentétben a demokratikus légkörben meghallgatják a gyerekek véleményét is, így nem a titkolózást, hanem az őszinteséget tanulják meg. Ha tudják, hogy szüleik akkor is ugyanúgy

szeretni fogják őket, ha kudarcot vallanak, akkor nem fognak attól szorongani, hogy hibázni látják őket, valamint mernek beszélni nehézségeikről. Ez a tendencia azonban nem csak a demokratikus, hanem az engedékeny szülői nevelésre is igaz volt. Az engedékeny és a demokratikus nevelésnek is egyaránt jellemzője a feltétel nélküli szeretet, mely védelmet nyújt a gyerekeknek a feltételes önbecsüléstől (Otterpohl et al., 2021).

A két szülői stílus okozta társas önértékelésbeli különbség között azonban szerintünk nem feltétlen érdemes egyenlőségjelet tenni. A demokratikus nevelés melegsége érzelmi biztonságot nyújt a gyerekeknek, az ésszerű szabályok között működő autonómia pedig lehetővé teszi nekik, hogy gyakorolják, hogyan lehet pozitív és koruknak megfelelő döntéseket hozni (Yeung et al., 2016). Ennek következtében új kompetenciákra tesznek szert és felelősséget tanulnak (Milevsky et al., 2007). Az engedékeny szülői stílus is autonómiát és függetlenséget ad a gyerekeknek, viszont a határok hiánya következtében lehet, hogy túl nagy hatalmat kapnak a családban, és akkor is jutalmazták őket, amikor nem indokolt, valamint nem szankcionálják a kihágásokat úgy, mint egy demokratikus családban. Ennek veszélye, hogy önértékelésük, és abban a hitben nőnek fel, hogy jobbak másoknál, mely következtében nem ismerik el az autoritást (Baumeister et al., 2003), végeredményében pedig nárcisztikus személyiségjegyek fognak bennük kialakulni. Jelen felmérésben nem tudtuk teljes bizonyossággal mindezt megcáfolni vagy megerősíteni, viszont a nagymintás mérésünkben már alkalmazni fogunk olyan mérőeszközt, mely lehetővé teszi, hogy megvizsgáljuk, az engedékeny szülők gyermekeinek valóban a nárcisztikus perfekcionizmus következtében olyan magas-e az önértékelése, mint demokratikus környezetben nevelkedett társaiknak.

3.5. Összegzés

Második pilotmérésünket online és papíralapú kérdőív kitöltésével végeztük 192 tanuló résztvevővel. A résztvevők többsége tizenégy és tizennyolc év közötti volt, továbbá néhányan tizennyolc és huszonegy év között is kitöltötték a kérdőív online változatát. A felméréshez tizenegy háttérkérdést és négy kérdőívet használtunk, melyek a perfekcionista énbemutatást, a szülői nevelési stílust, az iskolai önhátráltatást és a társas önértékelést vizsgálták. A vizsgálat elsődleges célja a négy kérdőív adaptálása volt magyar nyelvre. A konfirmatív faktorelemzés eredményeképp a megbízhatóság megtartása mellett rövidítettünk a kérdőíveken, hogy a nagymintás mérésünkhöz használt kérdőívcsomag ne legyen túl hosszú ahhoz, hogy a résztvevők ne tudják egy 45 perces tanóra keretein belül kitölteni. Az adaptáláson túl egyszerűbb összefüggéseket is feltártunk, melyhez korrelációelemzést és T-próbákat

alkalmaztunk. Az adatelemzés során ellenőriztük a papíralapú és az online változat összefüggéseit, és úgy találtuk, egységesen működtek, a kitöltők eredményei között nem volt szignifikáns különbség.

Az adaptálási folyamat sikeresnek mondható, ugyanis a kérdőíveink megfelelő jóságmutatókkal rendelkeztek az adaptálási folyamat végére. Az egyetlen alskála, mely épp csak elérte a reliabilitás elfogadható határát, az az engedékeny apai nevelési stílus volt, a nagymintás mérésben remélhetőleg a mintaszám növekedésével az alskála is jobb értékeket fog mutatni. Az eredetileg 18 itemmel rendelkező Perfekcionista énbemutató kérdőívet 12 itemesre rövidítettük, mely alskálánként 4-4 állítást tartalmaz. A Szülői Nevelési Stílus kérdőív 30 itemjéből végül 12-t tartottunk meg, amely az egyes stílusokat 4-4 itemmel fedi le. Az Iskolai Önhátráltatás kérdőív mind a 6 itemét megtartottuk, mivel az adaptált változat megfelelő jóságmutatókkal rendelkezett eredeti felépítésében is, és a mérőeszköz rövidségéből fakadóan nem volt szükségszerű a rövidítés. A Társas Önértékelés kérdőív eredeti 9 iteméből egyet kivettünk, mivel nem illeszkedett megfelelően a konfirmatív faktorelemzés által megerősített modellbe.

A változóink összefüggéseire irányuló hipotéziseink egy részét elvetettük. Az elvetett hipotézisek jellemzően olyan kapcsolatokra irányultak, melyekben a szakirodalom alapján jelenleg nincs teljes egyetértés. Ilyen például az, hogy az önhátráltatás esetén vannak-e szignifikáns nemi különbségek, és gyakrabban alkalmazzák-e az alacsony társas önértékelésű tanulók. Az eredményeink viszont igazolták a demokratikus nevelés pozitív hatásait a tanulásra és az önértékelésre nézve, alátámasztva az elméletet, miszerint az autoriter családokban a gyerekek megtanulják, hogy a hibákat és problémákat el kell titkolni, feltételezhetően a büntetés elkerülése érdekében. Az engedékeny szülői nevelés kevés jelentékeny kapcsolatot mutatott változóinkkal, mely a konstruktum ambivalens jellegét mutatja.

A perfekcionista énbemutató pozitív összefüggése az önhátráltatással és negatív összefüggése a társas önértékeléssel megerősíti Hewitt és munkatársainak (2003) eredményeit, miszerint a perfekcionista énbemutatóban fontos szerepet játszanak az önértékelési problémák, és célja, az önhátráltatáshoz hasonlóan, a társas környezet megítélésének befolyásolása.

3.6. Limitációk

A vizsgálatunk nem volt limitációk nélküli. Az első a vizsgálat keresztmetszeti jellegéből adódott: mivel nem vettük fel a kérdőívet különböző időpontokkal ugyanazon mintán, így időbeli stabilitást nem tudtuk számolni. Egyes összefüggések iránya alapján arra számítottunk, hogy szignifikáns összefüggéseket fogunk kapni, viszont ezen kapcsolatok nem mindig lettek statisztikailag jelentősek. A nagymintás mérés jó lehetőséget biztosít ahhoz, hogy ezeket az összefüggéseket újra megnézhessük egy nagyobb mintán, és ellenőrizhessük, hogy valóban nincs-e együttjárás a változók között, vagy csak magasabb mintaelemszámmal kellett volna dolgozni. Szintén a mintára vonatkozóan, érdemes lett volna kiszűrni a nem középiskolás korú résztvevőket.

Szintén érdemes lett volna a kérdőívek fordításának folyamatába bevonni egy külsős fordítót, aki, úgy mint a BTPS-H adaptálási folyamata során, visszafordítja angolra a magyarra fordított változatot. Lehet, hogy egyes ítemek megfogalmazásának különbségei más benyomást keltettek volna a kitöltőkben a vizsgálatban használt változathoz képest. Ha más válaszok születtek volna, lehetséges, hogy az elemzések végére is a jelenlegitől különböző itemjeink maradtak volna a nagymintás mérésre a konfirmatív faktorelemzés eredményeképp.

4. A PERFEKCIONIZMUS HÁTTERÉNEK ÉS VETÜLETEINEK NAGYMINTÁS MÉRÉSE

4.1. A mérés céljai és előkészítése

A dolgozat ezen fejezetében ismertetjük a nagymintás mérésünk folyamatát, melyet közvetlenül a 2021-es tanév vége előtt, május végén és júniusban, végeztünk. Először ismertetjük kérdőívcsomagunk létrehozásának folyamatát, valamint a közben felmerült nehézségeket és kihívásokat. Ezt követi a hipotéziseink bemutatása, melyek egy része feltáró jellegű volt, így nem szerepel mellettük hivatkozás. Röviden bemutatjuk a kérdőívcsomagban használt mérőeszközöket, melyek egy része már ismert a korábbi pilotmérések fejezeteiből. Az eredmények részénél először a konfirmatív faktorelemzés során kapott értékeket mutatjuk be, ezt követi a perfekcionizmus tanulmányi, társas és érzelmi összefüggéseinek vizsgálata. A tanulmányi összefüggések részben ismertetjük a perfekcionizmus kapcsolatát az önszabályozott tanulással és az önhátráltatással, valamint az iskolai teljesítménnyel, a teljesítménnyel való elégedettséggel és az iskola szeretetével kapcsolatos háttérkérdésekkel. A perfekcionizmus társas vetületeit a perfekcionista énbemutatással és a társas önértékeléssel kapcsolatos összefüggések mentén mutatjuk be. Az érzelmi vonzatai alfejezet pedig a perfekcionizmus és a jóllét összefüggéseiről szól. A tanulmányi, társas és érzelmi vetületeket követően feltárjuk a perfekcionizmus hátterét a szülői nevelési stílussal és a szülők perfekcionizmusára vonatkozó itemeken keresztül.

4.1.1. A mérőeszköz-csomag összeállítása

Ebben az alfejezetben a mérőeszközcsomag papír alapú és online változatának összeállítását ismertetjük. A csomag összeállítása a 2019/2020-es év második félévben kezdődött. A papír alapú változat tartalmazza az első két pilot vizsgálat kérdőíveit (a BTPS, a PAQ, a SSES, az ASHS és a PSPS-Jr magyar változatát). Az előző fejezetekben ismertetett kérdőíveket további változókkal egészítettük ki. Ezek az 46 itemes Önszabályozott tanulás kérdőív (D. Molnár, 2013), az öt itemes szubjektív jóllétet mérő WHO kérdőívet, valamint négy digitális és jelenléti oktatásra vonatkozó item, valamint a BTPS alapján létrehozott, szülők perfekcionizmusát mérő hat item voltak (lásd részletesen később).

A pilotmérés eredményeként azért volt szükség a kérdőívek rövidítésére, mert egy több mint 20 itemes háttérkérdőívvel kiegészített és hat teljes hosszúságú kérdőívet tartalmazó

mérőeszközcsoomag sem a középiskolások, sem az egyetemi hallgatók számára nem lett volna kitölthető 45 perc alatt. A kérdőívcsomag összesen 175 itemet tartalmaz, mely a következő részekből állt össze: a) 12 háttérkérdés az életkorra, nemre, iskolára, évfolyamra, a szülők iskolai végzettségére, az iskolai elégedettségre, a humán és természettudományos tantárgyak érdemjegyeire vonatkozóan, b) 4 item a Covid-19 érzelmi és tanulmányi hatásaira irányuló háttérkérdés, c) 8 item a szociális önértékelésre, d) 45 item a perfekcionizmusra, mint diszpozícióra, e) 12 item a perfekcionista énbemutatásra, f) 25 item a tanulási stratégiákra, g) 21 item a tanulási motívumokra, h) 6 item az önhátráltatásra, i) 5 item a jóllétre, j) 12 item szülőnként a szülői nevelési stílusra, k) 7 item a szülők perfekcionizmusára. Kezdetben arra számítottunk, hogy a 45 perces órák túl rövidek lesznek egy ilyen hosszúságú kérdőívhez, de kiderült, hogy a legtöbb tanuló időben be tudja fejezni, egyes kitöltők pedig fél óra alatt végeztek.

Az online változathoz úgy éreztük, hogy a lehető legrövidebbre kell redukálnunk az eszközt. A tollal és papírral végzett méréssel ellentétben az online kitöltéseknél nincs jelen felügyelőtanár, így a formalitás hiánya, valamint az internet potenciális elterelő ingerei miatt a csomagot egy jóval rövidebb tanulói figyelemhez kellett igazítanunk. Az online változathoz kihagytuk a jóllétet, társas önértékelés, önhátráltatást mérő kérdéseket, valamint az önszabályozott tanulás 46 itemjéből 16-ot tartottunk meg, 8-at a tanulási stratégiákra, 8-at a tanulási motívumokra irányulóan. A végeredmény egy 130 itemes online mérőeszköz lett, ami bár igyekezeteink ellenére is hosszú, könnyebben kitölthető, mint a 175 itemes papír alapú változat. Azért döntöttünk úgy, hogy az társas önértékeléssel, a jóllétel és az iskolai önhátráltatással kapcsolatos itemeket hagytuk ki az online változathoz, mert mind alacsony elemszámmal működnek és egy dimenzió mentén mérnek. Minél hosszabb és komplexebb egy kérdőív, annál több résztvevőre van szükség a megbízható méréshez. Mivel a papíralapú változat már lefedte a fent említett változókat, úgy ítéltük meg, hogy nem volt döntő fontosságú, hogy az online változatban is szerepeljenek, mivel a skálák alacsony tételszáma miatt a papíralapú változat eredményei elegendő megbízhatóságot biztosítanak. Az önszabályozott tanulás kérdőív rövidítésének szintén gyakorlati okai voltak, csak azokat az itemeket hagytuk benne, ami az előző felmérések (D. Molnár, 2013; D. Molnár, 2016) tapasztalatai alapján megbízhatóan megőrizte az eredeti struktúrát.

4.1.2. A felmérés körülményei

Bár a kérdőív összeállítása már 2019–2020-ban megtörtént, maga a mérés a 2021 tavaszi félévére tolódott. A Covid-19 járvány demoralizáló időszaka, valamint az oktatást körülszövő bizonytalanság, a tervezhetőség hiányával társulva, megnehezítette, hogy segítséget kapjunk az iskoláktól a mérés lebonyolításához. A visszaállás a jelenléti oktatásra 2021. május tizedikén kezdődött, egy hónappal a tanév vége előtt. A tanév végi hirtelen átállás nagy adminisztratív és logisztikai terhet rótt az általános és középiskolákra, így nem a legideálisabb időpontban kértünk tőlük időt és energiát ahhoz, hogy beengedjenek az órákra mérni. A legtöbb személyesen, telefonon és e-mailben felkeresett iskola nem is válaszolt megkeresésünkre, szintén nagy hányaduk pedig nemleges választ adott. Végül összesen négy szegedi iskola egyezett bele, hogy részt vegyen a kutatásunkban, a legtöbbjük egy feltétellel. Mivel érdekesnek találták a kutatás témáját, arra kérték minket, hogy az adatelemzés elvégzése után adjunk nekik visszajelzést, és osszuk meg az iskolájukra vonatkozó információkat, amit meg is ígértünk, az eredmények visszajelzése folyamatban van.

4.1.3. A mérés hipotézisei

I. A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató tanulmányi összefüggéseire vonatkozó hipotéziseink:

H1: A merev perfekcionizmus pozitív összefüggést mutat az önszabályozott tanulással és a becsült tanulmányi sikerességgel (Stoeber & Rambow, 2007; Sironic & Reeve, 2015).

H2: Az önkritikus perfekcionizmus dimenziói negatív összefüggést mutatnak az önszabályozott tanulással, a becsült tanulmányi és pozitívát az önhátráltatással. (Stoeber & Rambow, 2007; Sironic & Reeve, 2015).

H3: A nárcisztikus perfekcionizmus dimenziói vagy nem, vagy gyenge összefüggéseket mutat az önszabályozott tanulással és a becsült tanulmányi sikerességgel.

H4: A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató minden dimenziója pozitív összefüggést mutat a teljesítménykereső és kerülő célokkal (Neumeister & Finch, 2006).

H5: A perfekcionista énbemutató negatív összefüggést mutat az önszabályozott tanulási motívumok segítségkérés dimenziójával, és pozitívát a szorongás dimenziójával (Hewitt et al., 2003; Flett et al., 2012).

H6: Az önhátráltatás erős pozitív összefüggést mutat a perfekcionista énbemutatóval, a teljesítménykereső és kerülő célokkal, a szorongással és a halogatással (Hewitt et al., 2003).

II. A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató társas összefüggéseire vonatkozó hipotéziseink:

H7: A perfekcionizmus dimenziói erős korrelációt mutatnak a perfekcionista énbemutatóval. Az összefüggés erőssége különösen erős a külső elvárások perfekcionizmus és a narcisztikus perfekcionizmus dimenziói esetében (Hewitt & Flett, 1993; Hewitt et al., 2003).

H8: A merev perfekcionizmus és a társas önértékelés között nincs szignifikáns kapcsolat.

H9: Az önkritikus perfekcionizmus és a társas önértékelés között negatív előjelű kapcsolat van (Cockley et al., 2018; Taylor et al., 2016).

H10: A narcisztikus perfekcionizmus és a társas önértékelés között pozitív előjelű a kapcsolat (Stinson et al., 2008; Nealis et al., 2016).

H11: A perfekcionista énbemutató és a társas önértékelés között negatív előjelű a kapcsolat, különösen a hibák elhallgatása és elrejtése dimenziók esetében (Hewitt et al., 2003; Hewitt et al., 2008).

III. A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató jóllétre és tanulmányi attitűdökre vonatkozó hipotézisei:

H12: A merev perfekcionizmus dimenziói pozitív összefüggést mutatnak a tanulmányi attitűddel, de nincsenek összefüggésben a jólléttel (Stoeber & Stoeber, 2009; Cockley et al., 2018; Taylor et al., 2016; Luo et al., 2016).

H13: Az önkritikus perfekcionizmus dimenziói negatív összefüggést mutatnak a jólléttel és a tanulmányi attitűddel (Dunkley & Zuroff, 2003; Fekih-Romdhane et al., 2023).

H13: A narcisztikus perfekcionizmus dimenziói negatív összefüggést mutatnak a jólléttel és a tanulmányi attitűdökkel (Robins & Beer, 2001).

H14: A perfekcionista énbemutató dimenziói negatív összefüggést mutatnak a jólléttel és a tanulmányi attitűddel (Hewitt et al., 2003).

IV. A szülői nevelési stílus összefüggéseire vonatkozó hipotéziseink:

H15: A szülők perfekcionizmusa pozitív összefüggést mutat a tanulók perfekcionizmusával (Smith et al., 2022).

H16: A demokratikus nevelés nem, vagy gyenge összefüggéseket mutat a perfekcionizmussal.

H17: Az autoriter nevelés pozitív összefüggéseket mutat a perfekcionizmussal és a perfekcionista énbemutatóval (Besharat et al., 2011; Kawamura et al., 2001).

H18: Az engedékeny nevelés pozitív összefüggést mutat a narcisztikus perfekcionizmus dimenzióival és a perfekcionista énbemutatóval.

H19: A demokratikus nevelési stílus, a társas önértékelés, az önszabályozott tanulás és a tanulmányi attitűdök kapcsolata pozitív (Erden & Uredi, 2008; Cerezo et al., 2011).

H20: Az autoriter nevelési stílus, a társas önértékelés, az önszabályozott tanulás és a tanulmányi attitűdök kapcsolata negatív (Edalatjoo et al., 2019; Baumrind, 2013).

H21: Az engedékeny nevelési stílus nem vagy gyenge kapcsolatban van az önszabályozott tanulással és a tanulmányi attitűdökkel, viszont pozitív szignifikáns korrelációt mutat a társas önértékeléssel (Greaven et al., 2000; Rodewalt & Tragakis, 2003).

4.1.4. Minta

A résztvevők száma összesen 497 volt, papíralapon 258, online pedig 239 tanuló/hallgató töltötte ki a kérdőívet. A nemek szerinti eloszlás tekintetében 235 férfi és 260 nő töltötte ki a kérdőívcsomagunkat, ami meglehetősen kiegyensúlyozottnak mondható. A résztvevők életkora 14 és 24 év között mozgott, de a legtöbben a két véglet között helyezkedett el, 86,2%-uk 15, 16 vagy 17 éves volt. Kutatásunkban mindössze hat egyetemi hallgató vett részt, mindannyian a kérdőív online változatát töltötték ki. Szerettünk volna több egyetemi hallgatót is bevonni a kutatásunkba, azonban akkoriban nem volt lehetőség személyesen tanórákat látogatni az egyetemen, online pedig kevesen vállalkoztak erre.

4.1.5. Méréseszközök

1) A The Big Three Perfectionism Scale magyar változata (BTPS-H)

Az online és papír alapú változat is tartalmazta a BTPS-H teljes 45 itemét. Bár az első pilotmérésben a jobb FIT mutatók érdekében kivettünk 6 itemet, ezeket a nagymintás mérésen bennehagytuk, hogy ellenőrizni tudjuk az első mérés eredményeit. A BTPS-H három főskála (merev, önkritikus és nárcisztikus perfekcionizmus) mentén mér tíz dimenziót, melyek a merev főskálánál az énoorientált perfekcionizmus (SOP) és a feltételes önbecsülés (SWC), az önkritikus főskálánál az aggódás a hibákon (COM), a tettekkel kapcsolatos készségek (DAA), a külső elvárások perfekcionizmus,(SPP) az önkritikusság (SC), a nárcisztikus perfekcionizmus főskálánál pedig a másokra irányuló perfekcionizmus (OOP), a hiperkritikusság (HC) a különleges bánásmód (ENT) és a kivételességtudat (GRAN). Az itemeket értékelése 5-fokú Likert skálán történik, melynek értékei 1-től (*egyáltalán nem értek egyet*) 5-ig (*teljes mértékben egyetértek*) terjednek. A magasabb pontszám magasabb értéket jelent a perfekcionizmus adott dimenzióján. Fordított itemet nem tartalmaz a kérdőív (Smith et al., 2016).

2) *A Perfectionistic Self-Presentation Scale Jr. magyar, rövidített változata (PSPS-Jr.-H-R)*

A második pilotmérésben a PSPS-Jr. (Hewitt et al., 2011) kérdőív magyar változata esetén a konfirmatív faktorelemzés alapján az eredeti 18 itemből 6-ot kivettünk, így 12 item maradt a nagymintás mérésben használt változatunkban. Mindez 4-4 kérdést jelent az énreklámozás, a hibák elhallgatása és a hibák elrejtése alskálákon. Az állításokat egytől ötig (*1=egyáltalán nem jellemző, 5=teljesen jellemző*) értékeli a résztvevők, a magasabb pontszám magasabb perfekcionista énbemutatást jelent.

3) *A Social Self-Esteem Scale magyar, rövidített változata (SSE-H-R)*

A Társas önértékelés kérdőívet (Kerla & Repisti, 2013) szintén a második pilotmérés során adaptáltuk. A mérőeszköz eredetileg kilencitemes, melyből egyet a jobb FIT-mutatók érdekében kivettünk. A Társas önértékelés kérdőívet csak papíralapon mértünk, az online mérőeszközcsomagban nem szerepelt. A kérdőív nem tartalmaz fordított itemeket, az állításokat 1-től (*egyáltalán nem igaz*) 5-ig (*teljesen igaz*) értékelték a résztvevők az alapján, hogy mennyire érzik azokat igaznak magukra és kapcsolataikra nézve.

4) *Az Academic Self-Handicapping Scale magyar változata (ASHS-H)*

Az iskolai önhátráltatás mérésére a *The Academic Self-Handicapping Scale* (Urda & Midgley, 2001) magyar változatát alkalmaztuk, mely 6 item mentén méri a konstruktumot, és a második pilotmérésünkben adaptáltuk. A mérőeszköz az online csomagunkban nem szerepelt. Az állításokat az alapján értékelik 1-5-ig terjedő Likert skálán a résztvevők, hogy mennyire érzik igazakat azokat magukra vonatkozóan (*1=nem, 5=teljesen*).

5) *A Parental Authority Questionnaire magyar, rövidített változata (PAQ-H-R)*

A szülői nevelési stílust a PAQ (Buri, 1991) magyar változatával mértük. A második pilotmérés során jelentősen lerövidítettük az eredeti 30 itemet konfirmatív faktorelemzés segítségével, így 12 item maradt a nagymintás mérésünkre. A változatunk alskálánként 4 itemmel méri a demokratikus, autoriter és engedékeny szülői stílusokat. Az állításokat mindkét szülőre (vagy nevelőszülőre) vonatkozóan 1-5-ig terjedő Likert skálán értékeli (*1=egyáltalán nem igaz rá, 5=teljes mértékben igaz rá*).

6) A szülők perfekcionizmusára és elvárásaira vonatkozó háttérkérdések

A szülői nevelési stíluson kívül hét háttérkérdésünk vonatkozott a szülőkre. Ezek közül hatot a BTPS-H itemjei alapján készítettünk, E/3-ra átalakítva azok állításait, valamint a második pilotból a *(Fontos számára, hogy jó jegyeket szerezzek az iskolában)* háttértem is a mérőeszközcsomag ezen részébe került az egységesség érdekében. A hat item az a) énorientált perfekcionizmust *(Fontos számára, hogy tökéletesen csináljon mindent, amibe belefog.)* a b) hibákon való aggódást *(Még egy kis hiba is el tudja szomorítani.)*, a c) külső elvárások perfekcionizmust *(Úgy érzi, túl sokat várnak tőle az emberek.)*, az d) önkritikusságot *(Nehezen bocsátja meg magának, amikor nem teljesít tökéletesen.)*, a e) másokra irányuló perfekcionizmust *(A barátaitól, családjától és munkatársaitól is elvárja a tökéletességet.)* és a f) hiperkritikusságot *(Gyakran kritizál másokat)* mérik a szülőkre vonatkozóan a kitöltő véleménye szerint. A kérdéseket 1–5-ig értékelik a résztvevők az alapján, hogy mennyire érzik igaznak azokat szüleikre vonatkozóan *(1=egyáltalán nem igaz rá, 5=teljes mértékben igaz rá)*. Az, hogy ezeket az itemeket és dimenziókat választottuk, annak okai a következők: először is, a perfekcionizmus mérésben leggyakrabban használt Hewitt és Flett (1991) kérdőív alapján készült három dimenziót *(a, c, és e)* fontosnak tartottuk a kérdőívbe tenni, mint alapvető perfekcionizmus itemek. Ezenfelül a szülők önmagukra és másokra irányuló kritikusságát is vizsgálni szeretnénk volna *(d, és f)*, hogy összevethessük a tanulók dimenzióival. Ezen kívül egy, a Frost és Mtsai (1990) kérdőív alapján alkotott maladaptív dimenziót terveztük integrálni a szülői perfekcionizmus részbe, így rákérdeztünk a *hibázással kapcsolatos aggodalmakra* is.

7) Az önszabályozott tanulás kérdőív (D. Molnár, 2013)

Az önszabályozott tanulás mérésére D. Molnár (2013) Önszabályozott tanulás kérdőívét használtuk. A kérdőív tanulási stratégiákat és tanulási motívumokat mér, előbbit 25 item, utóbbit 21 item segítségével. A tanulási stratégiák 8-féle stratégiát fed le, melyek: a) tervezés *(Ha új információt hallok, próbálom mindig kötni valamihez, amit már tudok.)*, b) memorizálás *(A tananyagot többször ismételve tanulom meg.)*, c) megszervezés/kidolgozás *(Tanulásom során egyszerű ábrákba vagy táblázatokba rendezem a fontosabb fogalmakat.)*, d) erőfeszítés kontroll *(Akkor is befejezem a feladataimat, ha már nagyon fáradt vagyok vagy unom.)*, f) monitorozás *(Egyes előadásokon gyakran azon kapom magam, hogy máshol járnak a gondolataim)*, g) halogatás *(Mindig az utolsó pillanatra halasztom a feladataimat.)*, h) időgazdálkodás *[Beosztom az időmet (tanulásra, szórakozásra, pihenésre)]* és i) segítségkérés *(Ha valamit nem tudok megoldani, megkérek valakit, hogy segítsen)*.

A tanulási motívumokhoz 6 dimenzió tartozik: a) az elsajátítási motívum (*Tanulásom során arra törekszem, hogy minél jobban megértsem a tananyagot*), b) a szorongás (*Amikor felszólítanak előadáson, torkomban dobog a szívem*), c) a negatív önhatékonyság (*Képtelen vagyok megjegyezni az új dolgokat*), d) a pozitív önhatékonyság (*Általában minden feladatot meg tudok oldani*), e) a teljesítménykereső motívum (*Szeretem, ha bebizonyíthatom mások előtt a tudásom*), és a teljesítménykerülő motívum (*Azért tanulok szorgalmasan, mert nem szeretnék mások előtt „leégni”*) tartoznak. Az online mérőeszközcsomagunkba a tömörség érdekében kevesebb itemet tettünk (8-8 állítás), figyelembe véve a tartalmi struktúra és a mérőeszköz megbízhatóságának megtartását. A mérőeszköz állításait egytől ötig terjedő ötfokú Likert skálán értékelték a kitöltők (*1=nem jellemző, 5=teljesen jellemző*). A magasabb pontszám gyakoribb stratégiahasználatot és magasabb motiváltságot jelent.

8) A WHO-5 Well-being Index (WHO-5-WBI, 1998) - H

A jóllét mérésére a World Health Organization 5 itemes, szabadon felhasználható mérőeszközét használtuk (WHO, 1998), annak is a magyar nyelvre adaptált változatát (Susánszky et al., 2006). A kérdőív a szubjektív jóllétet méri a kitöltést megelőző kéthetes periódusban (*Az elmúlt két hét során érezted-e magad... vidámnak és jókedvűnek*). A mérőeszközt Magyarországon már többször sikeresen alkalmazták a közoktatásban (Szabó, 2016; Nagy, 2021). Az értékelés a magyarországon validált változatban (Susánszky et al., 2006) 4-fokú Likert skálán történik (*0=egyáltalán nem jellemző, 1=alig jellemző, 2=jellemző, 3=teljesen jellemző*). Az egységesség miatt a 0-3 értékeket 1-4-re módosítottuk, az egyes értékek jelentésének megtartása mellett.

9) A Covid-19 tanulmányi hatásaival kapcsolatos háttérkérdések

A Covid-19 okozta digitális átállással, majd visszaállással kapcsolatos nehézségekre vonatkozóan négy háttérkérdést fogalmaztunk meg. Olyan állításokat szerettünk volna alkotni, melyek megragadják azt, hogy a digitális átállás serkentő vagy gátló hatással van a tanuló produktivitására (*Produktívabbnak érzem magam, amikor otthon önállóan kell tanulnom.*), és hogy ez a fokozott elvárás az önállóságra nézve rontott vagy javított az iskolai teljesítményen (*A digitális oktatás hatására romlott az iskolai teljesítményem.*). Emellett kíváncsiak voltunk a tanulókat érintő érzelmi nehézségekre (*A korlátozások és a digitális oktatás teljesen kimerített érzelmileg.*), és hogy vannak-e a jövővel kapcsolatos félelmeik a koronavírus hatásai miatt (*Aggódok azon, hogy a COVID-19 negatívan fogja befolyásolni jövőbeni tanulmányaim.*). A

kitöltők az egyes itemeket 1-5-ig terjedő Likert-skálán értékelték (1=egyáltalán nem igaz, 2=inkább nem igaz, 3=semleges/nem változott, 4=inkább igaz, 5=teljesen igaz).

10) Egyéb háttérkérdések

Az előzőekben ismertetett kérdések mellett további 12 háttérkérdés szerepelt a mérőeszköz-csomagunkban. Ezek megegyeztek a második pilotban alkalmazottakkal (nem, életkor, szülők iskolai végzettsége, testvérek száma, születési sorrend, iskolába járás szeretete, elégedettség a saját iskolai teljesítménnyel, továbbtanulási szándék, érdemjegyek fontossága, érdemjegyek fontossága a szülőknek), továbbá kiegészítettük egy új kérdéspárral, melyek a tanulmányi teljesítményre irányultak: *Jellemzően milyen érdemjegyeket szoktál szerezni... reál tantárgyakból (pl. matematika, fizika)* és ugyanezen kérdés humán tantárgyakra vonatkozó változata. A válaszadáshoz a megfelelő 1–5-ig terjedő érdemjegyet kellett bekarikázni.

4.1.6. Adatelemzési eljárások

Az elemzéseket a kérdőívek FIT értékeinek ellenőrzésével kezdtük, melyhez konfirmatív faktorelemzést alkalmaztunk, majd reliabilitásvizsgálattal ellenőriztünk. Ezt követően a leíró statisztikai számításokat, korrelációkat és T-próbákat használtunk a háttérváltozóink és változóink összefüggéseinek feltárásához. Az elméleti modellünk ellenőrzéséhez mediációs modellt és SEM-elemzést alkalmaztunk. Az elemzéseket az IBM-SPSS 26.0 és a Jamovi 2.3.2 statisztikai programcsomagokkal végeztük.

4.2. Eredmények

Ebben a fejezetben ismertetjük a faktorelemzések eredményeit, a változók és háttérváltozók közötti összefüggéseket és különbségeket. A változóink és háttérváltozóink kapcsolatát a perfekcionizmussal való összefüggéseik alapján rendeztük alfejezetekbe: a perfekcionizmus tanulmányi vonzatai résznél ismertetjük a fogalom összefüggéseit a tanulók iskolai érdemjegyeivel, tanulási stratégiahasználatával, tanulási motívumjaival és önhátráltatásával. A társas vonzatok alfejezet a perfekcionizmus, a perfekcionista énbemutatással és a társas önértékelés kapcsolatát tárgyalja, míg az érzelmi vonzatok rész a jólléttel, az iskola szeretetével és a Covid-19 hatásaival való összefüggéseit. Ezt követően bemutatjuk a szülői nevelési stílus és a szülők perfekcionizmusának gyerekekre gyakorolt hatásait.

4.2.1. A konfirmatív faktorelemzés és a reliabilitásvizsgálatok eredményei

Ahhoz, hogy összefüggés elemzéseink megbízhatóak legyenek, csak úgy, mint a két pilotkutatás esetében, először konfirmatív faktorelemzést hajtottunk végre az általunk vizsgált kérdőíveken, majd reliabilitásvizsgálatot. Ezek eredményeit nagyságrendileg hasonló terjedelmű táblázatokban mutatjuk be, a sok alskálával operáló mérőeszközöket külön, a rövidebbeket pedig összevonva.

A jóllétre, a perfekcionista énbemutatóra és az önhátráltatásra vonatkozó eredményeinket alapvetően kedvezők voltak, azonban annak ellenére, hogy a WHO 5 itemes jóllétet mérő kérdőívet már hazánkban validálták (Susánszky et al., 2006), nálunk az 5 item együttesének nem voltak megfelelőek a FIT értékei ($X^2=22,5$, $df=5$, $p\leq 0,01$, $CFI=0,942$, $TLI=0,883$, $SRMR=0,038$, $RMSEA=0,117$), hanem 3 itemmel működött megfelelően (21. táblázat).

20. táblázat

A konfirmatív faktorelemzés eredményei a perfekcionista énbemutató mérőeszközén

Főskála	Faktor	Itemek száma	Törölt item	X^2	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Merev	SOP	5	1	97,8	26	<0,001	0,97	0,969	0,030	0,074
	SWC	5	-							
	COM	5	-							
Önkritikus	DAA	5	-	403	129	<0,001	0,94	0,940	0,498	0,058
	SC	4	-							
	SPP	4	-							
Narcisztikus	OOP	5	1	259	71	<0,001	0,94	0,931	0,036	0,073
	HC	4	1							
	ENT	4	-							
	GRAN	4	1							

A jóllét és a társas önértékelés skálákból két-két itemet kivettünk a jobb FIT mutatók érdekében, így előbbiben három, utóbbiban hat item maradt. A jóllét esetében a következő itemeket hagytuk ki: (2. *Az elmúlt két hét során érezted-e magad nyugodtnak és ellazultnak?*) és (5. *A napjaid tele voltak számodra érdekes dolgokkal?*). A társas önértékelés két kivett állítása a (6. *Barátságos vagyok.*) és a (8. *A többiek jól szórakoznak a jelenlétemben.*) voltak. Az így kapott skálákat reliabilitásvizsgálatnak vetettük alá (21. táblázat), mindegyik skála és alskála megbízhatóan működik, megfelelően magas Cronbach-Alfa értékekkel.

21. táblázat

Az az önhátráltatás, jóllét, társas önértékelés és perfekcionista énbemutatás skálareliabilitás értékei

Skála	Itemek száma	Törölt item	Min.-Max.	Átlag	Szórás	Cronbach-alfa
Önhátráltatás	6	-	6-30	11,40	4,72	0,80
Jóllét	3	2	3-12	7,71	2,56	0,71
Társas önértékelés	7	-	7-35	21,40	4,93	0,85
Perf. énbemutatás	12	-	12-60	37,21	10,49	0,88
Énreklámozás	4	-	4-20	11,80	4,78	0,91
Hibák elrejtése	4	-	4-20	13,32	4,55	0,85
Hibák elhallgatása	4	-	4-20	12,06	3,95	0,76

Az önszabályozott tanulás mérését két dimenzió mentén végeztük, melyek a tanulási stratégiák és a tanulási motívumok voltak (22. táblázat). A 25 ítemes tanulási stratégiák kérdőívől mindössze 1 ítem volt, mely nem illeszkedett megfelelően, a halogatás dimenziójából (20. *Az utolsó pillanatban végzem el a rám bízott feladatokat*). A 21 ítemes tanulási motívumokból kettő ítemet távolítottunk el a jobb FIT értékek érdekében. Ezek a *Hiányzó* oszlopban találhatóak, és a következők voltak: 2. *Szeretem azokat a helyzeteket, amikor bebizonyíthatom, hogy képes vagyok megoldani egy feladatot* és 5. *Hiába tanulok szorgalmasan, nem vagyok képes jobb eredményt elérni*.

A reliabilitásvizsgálatok a dimenziók többségénél megfelelő értékeket eredményeztek, azonban a tervezés ($\alpha=0,62$), az időgazdálkodás ($\alpha=0,15$) és a teljesítménykerülő motívumok ($\alpha=0,59$) esetében túlságosan alacsonyak voltak. Így ezekből az alskálákból egy-egy ítemet töröltünk a jobb megbízhatóság érdekében (23. táblázat). A tervezés esetében ez a 19. ítem (*Ha új információt hallok, próbálok mindig kötni valamihez, amit már tudok.*), az időgazdálkodásnál a 14. ítem (*Mindig időben elkészülök a rám bízott feladatokkal.*) a teljesítménykerülő motívum esetén pedig a 4. ítem (*Azért tanulok, mert nem szeretnék lemaradni a barátaimtól*) kerültek kihagyásra. A skála reliabilitásvizsgálatok alapján végrehajtott finomítások ellenére is lett pár olyan alskálánk, melynek Cronbach-alfa értéke épp csak elfogadható lett, a halogatás ($\alpha=0,60$), a teljesítménykerülő motívum ($\alpha=0,62$), a teljesítménykereső motívum ($\alpha=0,67$) és a negatív önhatékonyság ($\alpha=0,67$).

22. táblázat

A SRL-R kérdőív konfirmatív faktorelemzésének eredményei

Faktor	Itemszám	Törölt item	X ²	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Memorizálás	3	-							
Megszervezés	3	-							
Tervezés	3	-							
Monitorozás	3	-							
Időgazdálkodás	4	-	399	244	<0,001	0,940	0,926	0,050	0,039
Erőfeszítés kontroll	3	-							
Segítségkérés	3	-							
Halogatás	2	1							
Elsajátítási motívum	4	-							
Teljesítménykereső motívum	3	1							
Teljesítménykerülő motívum	3	-	201	137	<0,001	0,944	0,931	0,069	0,035
Szorongás	3	-							
Pozitív önhatékonyság	3	-							
Negatív önhatékonyság	3	1							

23. táblázat

A SRL-R kérdőív reliabilitásvizsgálatának eredményei

Skála	Itemek száma	Törölt item	Min.-Max.	Átlag	Szórás	Cronbach-Alfa
Memorizálás	3	-	3-15	10,92	2,96	0,79
Megszervezés	3	-	3-15	7,51	3,55	0,82
Tervezés	2	1	2-10	5,99	2,25	0,72
Monitorozás	3	-	3-15	8,84	3,16	0,78
Időgazdálkodás	3	1	3-15	8,20	3,07	0,74
Erőfeszítés kontroll	3	-	3-15	8,95	3,01	0,76
Segítségkérés	3	-	3-15	9,70	3,10	0,77
Halogatás	2	-	2-10	5,40	2,22	0,60
Elsajátítási motívum	4	-	4-20	12,78	3,35	0,77
Teljesítménykereső m.	3	-	3-15	8,65	2,84	0,67
Teljesítménykerülő m.	2	1	2-10	3,71	1,93	0,62
Szorongás	3	-	3-15	10,36	3,74	0,88
Pozitív önhatékonyság	3	-	3-15	9,49	2,56	0,72
Negatív önhatékonyság	3	-	3-15	6,44	2,79	0,67

A BTPS-H elemzés értékei hasonlóak voltak az első pilotmérésben találtakhoz (24. táblázat).

Négy itemet vettünk ki a jobb illeszkedésért (SOP1, GRAN4, HC7, OOP12), melyek az első

pilotban se kerültek bele az elemzésekhez használt változatba (SOP1, GRAN4, SPP5, HC7, OOP12, OOP36). Úgy tűnik, ezek nem társulnak megfelelően az alsókálához, melyekhez tartozniuk kellene. A reliabilitásvizsgálat (25. táblázat) megerősítette, hogy az egyes al- és főskálák megfelelően működnek, egy itemet se kellett törölnünk a jobb értékek érdekében, és megbízhatóságuk minden esetben jó vagy kiváló volt.

24. táblázat

A BTPS-H konfirmatív faktorelemzésének eredményei a nagymintás mérésben

Főskála	Faktor	Item száma	Törölt item	X ²	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Merev	SOP	5	1	97,8	26	<0,001	0,97	0,969	0,030	0,074
	SWC	5	-							
Önkritikus	COM	5	-	403	129	<0,001	0,49	0,940	0,498	0,058
	DAA	5	-							
	SC	4	-							
	SPP	4	-							
Narcisztikus	OOP	5	1	259	71	<0,001	0,94	0,931	0,036	0,073
	HC	4	1							
	ENT	4	-							
	GRAN	4	1							

Megj. SOP: énonorientált perfekcionizmus. SWC: feltételes önbecsülés. COM: aggodás a hibákon. DAA: tettekkel kapcsolatos kétségek. SPP: külső elvárások perfekcionizmus. SC: onkritikusság. OOP: másokra irányuló perfekcionizmus. HC: hiperkritikusság. ENT: különleges bánásmód GRAN: kivételességtudat

25. táblázat

A BTPS-H skálareliabilitásvizsgálat eredményei a nagymintás mérésben

Skála	Itemek száma	Törölt item	Átlag	Min.	Max.	Szórás	Cronbach-Alfa
Merev p.	9	-	22,41	9	45	8,81	0,91
Önkr. p.	18	-	48,30	18	90	16,20	0,93
Nárc. p.	14	-	26,97	14	70	10,74	0,90
SOP	4	-	10,83	4	20	4,24	0,82
SWC	5	-	11,60	5	25	5,18	0,87
COM	5	-	13,12	5	25	5,40	0,85
DAA	5	-	14,31	5	25	5,57	0,90
SPP	4	-	9,67	4	20	3,90	0,79
SC	4	-	11,32	4	20	4,45	0,87
OOP	4	-	6,67	4	20	3,54	0,88
HC	3	-	6,44	3	15	2,88	0,74
ENT	4	-	8,03	4	20	3,66	0,79
GRAN	3	-	5,84	3	15	2,95	0,76

Megj. SOP: énorientált perfekcionizmus. SWC: feltételes önbecsülés. COM: aggodás a hibákon. DAA: tettekkel kapcsolatos kétségek. SPP: külső elvárások perfekcionizmus. SC: onkritikusság. OOP: másokra irányuló perfekcionizmus. HC: hiperkritikusság. ENT: különleges bánásmód GRAN: kivételességtudat

A szülői nevelési stílus (PAQ-H) faktorelemzése jó illeszkedést mutatott a második pilot során létrehozott rövidített változattal, ennek ellenére a reliabilitásvizsgálat során nem minden alskála mutatott megfelelő értéket. Az anyákra és apákra külön futattuk le a konfirmatív faktorelemzést, melynek eredményeit az 26. táblázat prezentálja. Három itemet vettünk ki, melyek a következők voltak: demokratikus anyák esetén a 12. *Amikor olyan döntést hozott, ami bántó volt számomra, hajlandó volt megbeszélni velem a döntését és elismerni, ha hibát követett el;* autoriter apáknál a 8. *Világossá tette számomra, milyen magatartást vár el tőlem, és ha az elvárásainak nem feleltem meg, megbüntetett;* és az engedékeny apáknál a 7. *Szerinte a társadalmunk legtöbb problémáját megoldaná, ha a szülők nem korlátoznák gyerekeik döntéseit, tevékenységeit és vágyait.*

26. táblázat

A PAQ-H konfirmatív faktorelemzésének eredményei mindkét nemre

Faktor	Itemszám	Törölt item	X ²	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Demokratikus Apa	4	-	2,99	2	0,22	1,00	0,99	0,01	0,03
Demokratikus Anya	3	1	0,00	0	<0,001	1,00	1,00	0,00	<0,001
Autoriter Apa	3	1	0,00	0	<0,001	1,00	1,00	0,00	<0,001
Autoriter Anya	4	-	5,85	2	0,05	0,98	0,953	0,02	0,06
Engedékeny Apa	3	1	0,00	0	<0,001	1,00	1,00	0,00	<0,001
Engedékeny Anya	4	-	8,04	2	0,01	0,983	0,949	0,02	0,787

Sajnos, a reliabilitásvizsgálatok túlságosan alacsony értékeket eredményeztek a PAQ-H alskálái esetében (27. táblázat). A konfirmatív faktorelemzés itemjeivel számolva az autoriter apák alskálája 3 itemmel mindössze $\alpha=0,54$ volt. Szintén viszonylag alacsony értéket kaptak az engedékeny apák ($\alpha=0,68$), a demokratikus anyák ($\alpha=0,58$), az autoriter anyák ($\alpha=0,58$) és az engedékeny anyák ($\alpha=0,63$) is. Az alacsony megbízhatóságot ezen skálák esetében egy-egy item okozta, melynek törlésével már kedvezőbb értékeket kaptunk. Ennek hátulütője az lett,

hogy itemeket kellett feláldoznunk a jobb megbízhatóságért, és így egyes alsókálákban mindössze kettő maradt.

27. táblázat

A PAQ-H reliabilitásvizsgálatainak eredményei

Skála	Itemek száma	Törölt item sorszáma	Min-Max	Átlag	Szórás	Cronbach-Alfa
Demokratikus apa	4	-	4-20	13,59	3,53	0,69
Autoriter apa	2	18.	2-10	5,63	2,35	0,76
Engedékeny apa	2	6.	2-10	6,17	2,39	0,83
Demokratikus anya	2	4.	2-10	6,53	2,31	0,76
Autoriter anya	3	18.	3-15	9,43	3,04	0,66
Engedékeny anya	2	17.	2-10	10,41	3,01	0,72

Összegezve eredményeinket, a kérdőívek működésének vizsgálatai alapvetően megfelelő illeszkedési mutatókat eredményeztek. A BTPS-H, a PSPS-Jr, az ASHS-H, a WHO-5-WBI-H és az SSE-H kérdőívek jó illeszkedési és megbízhatósági mutatókkal rendelkeznek. Azonban a PAQ-H és az SRL-R-H esetében bár megfelelő illeszkedésmutatóval rendelkeztek, egyes alsókálák megbízhatósági mutatója éppen elfogadható volt, 0,60 és 0,70 Cronbach-alfa közé esett. Mivel 0,60-os Cronbach-alfa alatt egyik mérőeszköz egyik alsókálája se volt, így alkalmasak arra, hogy a következő fejezetek összefüggéseinek vizsgálatára felhasználjuk őket.

4.2.2 A perfekcionizmus tanulmányi vonzatai – eredmények

Az elemzéseinket azzal kezdtük, hogy megnéztük a tanulók által humán és reáltárgyakon elért becsült érdemjegyeik és a perfekcionizmus dimenziói közötti összefüggéseket. A perfekcionizmus három fősókálája közül a csak a merev perfekcionizmus állt pozitív összefüggésben a humán ($r=0,14$, $p<0,001$) és reál ($r=0,14$, $p<0,001$) tárgyakon becsült érdemjegyekkel. Az összefüggés az énorientál perfekcionizmus esetén is gyenge, pozitív kapcsolatot mutatott (reál: $r=0,16$, $p<0,001$ és humán: $r=0,18$, $p<0,001$) de megjelent a feltételes önbecsülésnél is (reál: $r=0,10$, $p=0,02$ és humán: $r=0,10$, $p=0,02$). Utóbbi meglepő volt számunkra, mivel azt jelenti, hogy a feltételes önbecsülés pozitív összefüggést mutat azzal, hogy ki milyen érdemjegyeket szerez jellemzően. Annak ellenére, hogy teljesítményhelyzetekben a feltételes önbecsülés szorongással jár, mely blokkolja a

teljesítményt (Lawrence & Williams, 2013), nálunk se a teljesítményt rontó hatása nem jelent meg, se nem korrelált szignifikánsan a szorongással.

Az önkritikus és a nárcisztikus perfekcionizmus alszkálái gyenge, tendenciaszerű összefüggéseket mutattak: a külső elvárások perfekcionizmus és a humán érdemjegyek között szignifikáns negatív összefüggést találtunk ($r=-0,09$, $p=0,02$), míg ez az összefüggés az önkritikusság esetében pozitív volt ($r=0,11$, $p<0,001$).

Megvizsgáltuk a perfekcionizmus dimenzióinak összefüggéseit a tanulási stratégiákkal és motívumokkal. Először a merev perfekcionizmus és dimenziói összefüggéseire és a tanulási stratégiákra futtattunk le korrelációelemzést (28. táblázat), majd az önkritikus perfekcionizmusra és dimenzióira (29. táblázat) végül pedig a nárcisztikus perfekcionizmusra és dimenzióira (30. táblázat).

28. táblázat

A merev perfekcionizmus és alszkáláinak összefüggései a tanulási stratégiákkal és az önhátráltatással.

r (Pearson)	Merev perfekcionizmus főskála	Énorientált perfekcionizmus	Feltételes önbecsülés
Memorizálás	n.s.	n.s.	n.s.
Megszervezés	0,16**	0,18**	0,13*
Tervezés	0,16*	0,17**	n.s.
Monitorozás	n.s.	n.s.	n.s.
Időgazdálkodás	0,15*	0,21**	n.s.
Erőfeszítéskontroll	0,21*	0,26**	0,15*
Segítségkérés	n.s.	n.s.	n.s.
Halogatás	n.s.	n.s.	n.s.
Önhátráltatás	0,18**	n.s.	0,26**

Megj. ** $p\leq 0,01$, * $p<0,05$

29. táblázat

Az önkritikus perfekcionizmus és alszálláinak összefüggései a tanulási stratégiákkal és az önhátráttatással.

r (Pearson)	Önkritikus perfekcionizmus főskála	Aggódás a hibákon	Tettekkel kapcsolatos kétségek	Külső elvárások perfekcionizmus	Önkritikusság
Memorizálás	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,17**
Megszervezés	0,14*	n.s.	n.s.	n.s.	0,21**
Tervezés	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Monitorozás	-0,24**	-0,17**	-0,24**	-0,30*	n.s.
Időgazdálkodás	n.s.	n.s.	-0,15*	-0,17**	0,15*
Erőfeszítéskontroll	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,21**
Segítségkérés	-0,15*	-0,13*	-0,13*	-0,21**	n.s.
Halogatás	0,21**	0,14*	0,21**	0,33**	n.s.
Önhátráttatás	0,17**	0,17**	n.s.	0,26**	n.s.

Megj. **p<0,01, *p<0,05

30. táblázat

A nárcisztikus perfekcionizmus és alszálláinak összefüggései a tanulási stratégiákkal és az önhátráttatással.

r (Pearson)	Nárcisztikus p. főskála	Másokra irányuló p.	Hiperkritikusság	Különleges bánásmód	Kivételességtudat
Memorizálás	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Megszervezés	0,13*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Tervezés	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,12*
Monitorozás	0,16**	n.s.	n.s.	-0,14**	n.s.
Időgazdálkodás	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,21**
Erőfeszítéskontroll	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Segítségkérés	n.s.	-0,17**	n.s.	n.s.	n.s.
Halogatás	0,12*	0,17**	n.s.	0,13*	n.s.
Önhátráttatás	0,35**	0,36**	0,19**	0,29**	0,23**

Megj. **p<0,01, *p<0,05

Ezt követően ugyanezen korrelációelemzéseket lefuttattuk a tanulási motívumokra is. A merev perfekcionizmus ambivalens összefüggései szerint egyszerre korrelál szignifikánsan a teljesítménykereső és kerülő motivációval, valamint a pozitív és negatív önhatékonysággal is (31. táblázat). Az egyértelműen látszik, hogy az énoorientált perfekcionizmus kedvezőbb motivációs profillal rendelkezik, mint a feltételes önbecsülés, ugyanis összefügg az elsajátítási motívummal, és nem korrelál a negatív önhatékonysággal.

31. táblázat

A merev perfekcionizmus és alszkáláinak összefüggései a tanulási motívumokkal

r (Pearson)	Merev perfekcionizmus főskála	Énorientált perfekcionizmus	Feltételes önbecsülés
Elsajátítási motívum	n.s.	0,17*	n.s.
Teljesítménykereső	0,36**	0,36**	0,31**
Teljesítménykerülő	0,28**	0,25**	0,29**
Szorongás	n.s.	n.s.	n.s.
Pozitív önhat.	0,25**	0,29**	0,16*
Negatív önhat.	0,20*	n.s.	0,26**

Megj. **p≤0,01, *p<0,05

Ahogy előzetesen számítottunk rá, az önkritikus perfekcionizmus összefüggései a legkárosabbak a motivációra nézve (32. táblázat). Mindegyik alszkálája közepesen korrelált a teljesítménykerülő motívumokkal, a szorongással és a negatív önhatékonysággal. Ezek az összefüggéseken kívül az aggodás a hibákon és teljesítménykereső motiváció között pozitív, a tettekkel kapcsolatos kétségek és a pozitív önhatékonyság között pedig negatív összefüggést találtunk. Az önkritikusság a többi alszkálához képest különösen működött, ugyanis egyedülként pozitív korrelációban állt az elsajátítási motivációval, még ha ez az összefüggés gyenge is volt.

32. táblázat

Az önkritikus perfekcionizmus és alszkáláinak összefüggései a tanulási motívumokkal.

r (Pearson)	Önkritikus perfekcionizmus főskála	Aggodás a hibákon	Tettekkel kapcsolatos kétségek	Külső elvárások perfekcionizmus	Ön- kritikusság
Elsajátítási mot.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,19*
Teljesítménykereső	n.s.	0,16*	n.s.	n.s.	0,27**
Teljesítménykerülő	0,30**	0,25**	0,25**	0,26**	0,25**
Szorongás	0,45**	0,40**	0,42**	0,31**	0,29**
Pozitív önhat.	n.s.	n.s.	-0,31**	n.s.	n.s.
Negatív önhat.	0,48**	0,46**	0,44**	0,35**	0,27**

Megj. **p≤0,01, *p<0,05

Annak ellenére, hogy gyakran nem tulajdonítanak szerepet a másokra irányuló perfekcionizmusnak a tanulmányi sikerességben, jelen vizsgálatban számos összefüggése volt a tanulmányi motívumokkal (33. táblázat). A szerepe ambivalens volt, mivel egyszerre korrelált a teljesítménykereséssel és kerüléssel, továbbá a pozitív és negatív önhatékonysággal is. Ez a nárcisztikus perfekcionizmus többi skálájára is hasonló volt, kivéve a

kivételességtudatot, melynek összefüggései egyediek voltak, ugyanis nem függött össze a negatív önhatékonysággal, és negatív korrelációban állt a szorongással.

33. táblázat

A nárcisztikus perfekcionizmus és alszkáláinak összefüggései a tanulási motívumokkal.

r (Pearson)	Nárcisztikus perfekcionizmus főskála	Másokra irányuló perfekcionizmus	Hiperkritikus-ság	Különleges bánásmód	Kivételességtudat
Elsajátítási mot.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Teljesítménykereső	0,34*	0,28**	0,23**	0,32**	0,24**
Teljesítménykerülő	0,20*	0,23**	n.s.	n.s.	0,18*
Szorongás	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-0,19*
Pozitív önh.	0,31**	0,30**	0,32**	0,21*	0,30**
Negatív önh.	0,20*	0,25**	0,18*	0,16*	n.s.

Megj. ** $p \leq 0,01$, * $p < 0,05$

Ami szintén arra világít rá, hogy érdemes a tanulmányi vonzatait vizsgálni a másokra irányuló perfekcionizmusnak is, hogy az önhátráltatás dimenzióival is szignifikánsan összefüggött, a nárcisztikus perfekcionizmus minden alszkálájával egyetemben (33. táblázat). Az önhátráltatás és a perfekcionizmus erős korrelációja szinte mindegyik dimenzióra igaz volt. Arra számítottunk, hogy az énorientált perfekcionizmussal nem fog összefüggést mutatni, mivel jellemzően azt szokták megadni a perfekcionizmus adaptív aspektusaként. Az viszont különös, hogy a tettekkel kapcsolatos kétségek és az önkritikusság esetében nem volt erős pozitív korreláció.

A perfekcionizmus, mint diszpozíció összefüggéseinek vizsgálata után megnéztük, hogy a perfekcionista énbemutatás kapcsolatban áll-e a tanulási stratégiákkal, a motivációval és az önhátráltatással. Utóbbi összefüggéseit már a második pilotunkban tárgyaltuk, és a nemzetközi szakirodalomban is megalapozott már a fogalmak kapcsolata (Hewitt et al., 2003), viszont fontos többletjelentést hordozhat annak ismerete, hogy egészen pontosan milyen motivációs és tanulmányi tényezők játszanak mindebben szerepet.

34. táblázat

A perfekcionista énbemutatók jelentősebb összefüggései

r (Pearson)	Perfekcionista énbemutatók főskála	Énreklámozás	Hibák elrejtése	Hibák elhallgatása
Megszervezés	0,26**	0,26**	0,19**	0,22**
Monitorozás	0,31**	0,19**	0,30**	0,23**
Elsajátítási motiváció	0,22*	0,18*	0,23**	n.s.
Teljesítménykereső	0,46**	0,47**	0,30**	0,25**
Teljesítménykerülő	0,32**	0,23**	0,22**	0,28**
Szorongás	0,53**	0,20*	0,61**	0,48**
Negatív önhatékonyság	0,45**	0,25**	0,47**	0,32**
Önhátráltatás	0,24**	0,27**	0,17*	0,15*

Megj. ** $p \leq 0,01$, * $p < 0,05$

Az önhátráltatást és a tanulási stratégiákat megvizsgálva úgy találtuk, hogy a gyengébb erőfeszítéskontroll ($r = -0,20$), monitorozás ($r = -0,41$, $p < 0,01$) és időgazdálkodás ($r = -0,16$, $p < 0,05$) több önhátráltatással jár együtt. Erős korreláció volt továbbá az önhátráltatás és a halogatás ($r = 0,33$, $p < 0,01$) között. A motívumok tekintetében a teljesítménykereső ($r = 0,22$, $p < 0,01$) és kerülő ($r = 0,33$, $p < 0,01$) motiváció erősen korrelált az önhátráltatással, ami egybevetéssel azt jelenti, hogy az önhátráltatást a környezet megítélésének befolyásolja motiválva, a teljesítménykeresés és kerülés pedig a társakhoz viszonyított, extrinzik motivációt ragadja meg (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011). Szintén kézenfekvő a fogalom összefüggése a szorongással ($r = 0,16$, $p < 0,05$) és a negatív önhatékonyság is ($r = 0,45$, $p < 0,01$).

A korrelációelemzéseket követően nemek és életkor szerinti különbségeket vizsgáltunk a tanulók perfekcionizmusában, független mintás t-próba segítségével (35; 36; 37. táblázat). A perfekcionizmust illetően a nemi különbségek többnyire megegyeztek az első pilotmérésben találtakkal, azzal kiegészülve, hogy a nagyobb elemszám miatt korábban nem szignifikáns összefüggések is szignifikánssá váltak (SOP, SWC, SC), továbbá egy alskála (SPP), mely az első pilotmérésben szignifikánsan különböző volt, jelen mérésben nem. A három főskálából és 10 alskálából összesen kettőn nem találtunk szignifikáns különbséget, melyek a külső elvárások perfekcionizmus és a különleges bánásmód alskálák voltak, ezek az alskálák az első pilotmérésben sem voltak szignifikánsan különbözők a két nem között. Szintén azonos a két mérésben, hogy a fiúk a narcisztikus perfekcionizmus fő- és alskáláin is magasabb értékeket értek el, míg a lányokban a perfekcionizmus összes többi dimenziója volt erősebben jelen.

35. táblázat:*A BTPS-H fő és alskáláinak nemi különbségei*

Skála	Nem	N	Min.- Max.	Átlag	Szórás	Kétmintás t-próba																																																																																																																																													
						t	p																																																																																																																																												
Merev perfekcionizmus főskála	Fiú	230	10-50	21,11	8,21	-3,10	<0,001																																																																																																																																												
	Lány	259		23,57	9,31			Önkritikus perfekcionizmus	Fiú	229	18-90	43,58	14,36	-6,37	<0,001	Lány	254	52,54	16,54	Narcisztikus perfekcionizmus főskála	Fiú	227	17-85	28,48	10,91	2,94	<0,001	Lány	255	25,61	10,46	Énorientált perfekcionizmus	Fiú	233	5-25	10,15	4,01	-3,39	<0,001	Lány	259	11,44	4,38	Feltételes önbecsülés	Fiú	232	5-25	11,03	4,86	-2,31	<0,001	Lány	260	12,10	5,41	Aggódás a hibákon	Fiú	232	5-25	11,59	4,62	-6,14	<0,001	Lány	259	14,45	5,64	Tettekkel kapcsolatos kétségek	Fiú	234	5-25	12,72	5,02	-6,25	<0,001	Lány	257	15,73	5,64	Külső elvárások perfekcionizmus	Fiú	234	4-20	9,36	3,71	-1,68	<0,001	Lány	259	9,95	4,05	Önkritikusság	Fiú	234	4-20	10,18	3,95	-5,66	<0,001	Lány	259	12,37	4,63	Másokra irányuló perfekcionizmus	Fiú	233	5-25	7,19	3,70	3,15	<0,001	Lány	259	6,19	3,32	Hiperkritikusság	Fiú	233	4-20	6,86	2,92	3,24	<0,001	Lány	259	6,03	2,76	Különleges bánásmód	Fiú	234	4-20	8,13	3,52	0,51	<0,001	Lány	258	7,96	3,80	Kivételességtudat	Fiú	232	4-20	6,41	3,01	4,11	<0,001
Önkritikus perfekcionizmus	Fiú	229	18-90	43,58	14,36	-6,37	<0,001																																																																																																																																												
	Lány	254		52,54	16,54			Narcisztikus perfekcionizmus főskála	Fiú	227	17-85	28,48	10,91	2,94	<0,001	Lány	255	25,61	10,46	Énorientált perfekcionizmus	Fiú	233	5-25	10,15	4,01	-3,39	<0,001	Lány	259	11,44	4,38	Feltételes önbecsülés	Fiú	232	5-25	11,03	4,86	-2,31	<0,001	Lány	260	12,10	5,41	Aggódás a hibákon	Fiú	232	5-25	11,59	4,62	-6,14	<0,001	Lány	259	14,45	5,64	Tettekkel kapcsolatos kétségek	Fiú	234	5-25	12,72	5,02	-6,25	<0,001	Lány	257	15,73	5,64	Külső elvárások perfekcionizmus	Fiú	234	4-20	9,36	3,71	-1,68	<0,001	Lány	259	9,95	4,05	Önkritikusság	Fiú	234	4-20	10,18	3,95	-5,66	<0,001	Lány	259	12,37	4,63	Másokra irányuló perfekcionizmus	Fiú	233	5-25	7,19	3,70	3,15	<0,001	Lány	259	6,19	3,32	Hiperkritikusság	Fiú	233	4-20	6,86	2,92	3,24	<0,001	Lány	259	6,03	2,76	Különleges bánásmód	Fiú	234	4-20	8,13	3,52	0,51	<0,001	Lány	258	7,96	3,80	Kivételességtudat	Fiú	232	4-20	6,41	3,01	4,11	<0,001	Lány	259	5,32	2,80								
Narcisztikus perfekcionizmus főskála	Fiú	227	17-85	28,48	10,91	2,94	<0,001																																																																																																																																												
	Lány	255		25,61	10,46			Énorientált perfekcionizmus	Fiú	233	5-25	10,15	4,01	-3,39	<0,001	Lány	259	11,44	4,38	Feltételes önbecsülés	Fiú	232	5-25	11,03	4,86	-2,31	<0,001	Lány	260	12,10	5,41	Aggódás a hibákon	Fiú	232	5-25	11,59	4,62	-6,14	<0,001	Lány	259	14,45	5,64	Tettekkel kapcsolatos kétségek	Fiú	234	5-25	12,72	5,02	-6,25	<0,001	Lány	257	15,73	5,64	Külső elvárások perfekcionizmus	Fiú	234	4-20	9,36	3,71	-1,68	<0,001	Lány	259	9,95	4,05	Önkritikusság	Fiú	234	4-20	10,18	3,95	-5,66	<0,001	Lány	259	12,37	4,63	Másokra irányuló perfekcionizmus	Fiú	233	5-25	7,19	3,70	3,15	<0,001	Lány	259	6,19	3,32	Hiperkritikusság	Fiú	233	4-20	6,86	2,92	3,24	<0,001	Lány	259	6,03	2,76	Különleges bánásmód	Fiú	234	4-20	8,13	3,52	0,51	<0,001	Lány	258	7,96	3,80	Kivételességtudat	Fiú	232	4-20	6,41	3,01	4,11	<0,001	Lány	259	5,32	2,80																				
Énorientált perfekcionizmus	Fiú	233	5-25	10,15	4,01	-3,39	<0,001																																																																																																																																												
	Lány	259		11,44	4,38			Feltételes önbecsülés	Fiú	232	5-25	11,03	4,86	-2,31	<0,001	Lány	260	12,10	5,41	Aggódás a hibákon	Fiú	232	5-25	11,59	4,62	-6,14	<0,001	Lány	259	14,45	5,64	Tettekkel kapcsolatos kétségek	Fiú	234	5-25	12,72	5,02	-6,25	<0,001	Lány	257	15,73	5,64	Külső elvárások perfekcionizmus	Fiú	234	4-20	9,36	3,71	-1,68	<0,001	Lány	259	9,95	4,05	Önkritikusság	Fiú	234	4-20	10,18	3,95	-5,66	<0,001	Lány	259	12,37	4,63	Másokra irányuló perfekcionizmus	Fiú	233	5-25	7,19	3,70	3,15	<0,001	Lány	259	6,19	3,32	Hiperkritikusság	Fiú	233	4-20	6,86	2,92	3,24	<0,001	Lány	259	6,03	2,76	Különleges bánásmód	Fiú	234	4-20	8,13	3,52	0,51	<0,001	Lány	258	7,96	3,80	Kivételességtudat	Fiú	232	4-20	6,41	3,01	4,11	<0,001	Lány	259	5,32	2,80																																
Feltételes önbecsülés	Fiú	232	5-25	11,03	4,86	-2,31	<0,001																																																																																																																																												
	Lány	260		12,10	5,41			Aggódás a hibákon	Fiú	232	5-25	11,59	4,62	-6,14	<0,001	Lány	259	14,45	5,64	Tettekkel kapcsolatos kétségek	Fiú	234	5-25	12,72	5,02	-6,25	<0,001	Lány	257	15,73	5,64	Külső elvárások perfekcionizmus	Fiú	234	4-20	9,36	3,71	-1,68	<0,001	Lány	259	9,95	4,05	Önkritikusság	Fiú	234	4-20	10,18	3,95	-5,66	<0,001	Lány	259	12,37	4,63	Másokra irányuló perfekcionizmus	Fiú	233	5-25	7,19	3,70	3,15	<0,001	Lány	259	6,19	3,32	Hiperkritikusság	Fiú	233	4-20	6,86	2,92	3,24	<0,001	Lány	259	6,03	2,76	Különleges bánásmód	Fiú	234	4-20	8,13	3,52	0,51	<0,001	Lány	258	7,96	3,80	Kivételességtudat	Fiú	232	4-20	6,41	3,01	4,11	<0,001	Lány	259	5,32	2,80																																												
Aggódás a hibákon	Fiú	232	5-25	11,59	4,62	-6,14	<0,001																																																																																																																																												
	Lány	259		14,45	5,64			Tettekkel kapcsolatos kétségek	Fiú	234	5-25	12,72	5,02	-6,25	<0,001	Lány	257	15,73	5,64	Külső elvárások perfekcionizmus	Fiú	234	4-20	9,36	3,71	-1,68	<0,001	Lány	259	9,95	4,05	Önkritikusság	Fiú	234	4-20	10,18	3,95	-5,66	<0,001	Lány	259	12,37	4,63	Másokra irányuló perfekcionizmus	Fiú	233	5-25	7,19	3,70	3,15	<0,001	Lány	259	6,19	3,32	Hiperkritikusság	Fiú	233	4-20	6,86	2,92	3,24	<0,001	Lány	259	6,03	2,76	Különleges bánásmód	Fiú	234	4-20	8,13	3,52	0,51	<0,001	Lány	258	7,96	3,80	Kivételességtudat	Fiú	232	4-20	6,41	3,01	4,11	<0,001	Lány	259	5,32	2,80																																																								
Tettekkel kapcsolatos kétségek	Fiú	234	5-25	12,72	5,02	-6,25	<0,001																																																																																																																																												
	Lány	257		15,73	5,64			Külső elvárások perfekcionizmus	Fiú	234	4-20	9,36	3,71	-1,68	<0,001	Lány	259	9,95	4,05	Önkritikusság	Fiú	234	4-20	10,18	3,95	-5,66	<0,001	Lány	259	12,37	4,63	Másokra irányuló perfekcionizmus	Fiú	233	5-25	7,19	3,70	3,15	<0,001	Lány	259	6,19	3,32	Hiperkritikusság	Fiú	233	4-20	6,86	2,92	3,24	<0,001	Lány	259	6,03	2,76	Különleges bánásmód	Fiú	234	4-20	8,13	3,52	0,51	<0,001	Lány	258	7,96	3,80	Kivételességtudat	Fiú	232	4-20	6,41	3,01	4,11	<0,001	Lány	259	5,32	2,80																																																																				
Külső elvárások perfekcionizmus	Fiú	234	4-20	9,36	3,71	-1,68	<0,001																																																																																																																																												
	Lány	259		9,95	4,05			Önkritikusság	Fiú	234	4-20	10,18	3,95	-5,66	<0,001	Lány	259	12,37	4,63	Másokra irányuló perfekcionizmus	Fiú	233	5-25	7,19	3,70	3,15	<0,001	Lány	259	6,19	3,32	Hiperkritikusság	Fiú	233	4-20	6,86	2,92	3,24	<0,001	Lány	259	6,03	2,76	Különleges bánásmód	Fiú	234	4-20	8,13	3,52	0,51	<0,001	Lány	258	7,96	3,80	Kivételességtudat	Fiú	232	4-20	6,41	3,01	4,11	<0,001	Lány	259	5,32	2,80																																																																																
Önkritikusság	Fiú	234	4-20	10,18	3,95	-5,66	<0,001																																																																																																																																												
	Lány	259		12,37	4,63			Másokra irányuló perfekcionizmus	Fiú	233	5-25	7,19	3,70	3,15	<0,001	Lány	259	6,19	3,32	Hiperkritikusság	Fiú	233	4-20	6,86	2,92	3,24	<0,001	Lány	259	6,03	2,76	Különleges bánásmód	Fiú	234	4-20	8,13	3,52	0,51	<0,001	Lány	258	7,96	3,80	Kivételességtudat	Fiú	232	4-20	6,41	3,01	4,11	<0,001	Lány	259	5,32	2,80																																																																																												
Másokra irányuló perfekcionizmus	Fiú	233	5-25	7,19	3,70	3,15	<0,001																																																																																																																																												
	Lány	259		6,19	3,32			Hiperkritikusság	Fiú	233	4-20	6,86	2,92	3,24	<0,001	Lány	259	6,03	2,76	Különleges bánásmód	Fiú	234	4-20	8,13	3,52	0,51	<0,001	Lány	258	7,96	3,80	Kivételességtudat	Fiú	232	4-20	6,41	3,01	4,11	<0,001	Lány	259	5,32	2,80																																																																																																								
Hiperkritikusság	Fiú	233	4-20	6,86	2,92	3,24	<0,001																																																																																																																																												
	Lány	259		6,03	2,76			Különleges bánásmód	Fiú	234	4-20	8,13	3,52	0,51	<0,001	Lány	258	7,96	3,80	Kivételességtudat	Fiú	232	4-20	6,41	3,01	4,11	<0,001	Lány	259	5,32	2,80																																																																																																																				
Különleges bánásmód	Fiú	234	4-20	8,13	3,52	0,51	<0,001																																																																																																																																												
	Lány	258		7,96	3,80			Kivételességtudat	Fiú	232	4-20	6,41	3,01	4,11	<0,001	Lány	259	5,32	2,80																																																																																																																																
Kivételességtudat	Fiú	232	4-20	6,41	3,01	4,11	<0,001																																																																																																																																												
	Lány	259		5,32	2,80																																																																																																																																														

A tanulási stratégiák tekintetében a lányok önszabályozása jóval hatékonyabb, mint a fiúké (36. táblázat): kevesebbet önhátráltatnak, jobban szervezik feladataikat és gazdálkodnak

idejükkel, magasabb bennük az elsajátítási motiváció, gyakrabban alkalmaznak memorizálási és szervezési stratégiákat. Mindennek ellenére önhatékonyságuk mégsem magasabb, mint a fiúknak, és többet is szoronganak.

36. táblázat

Nemi különbségek a tanulási stratégiákban és motívumokban, valamint az önhátráltatásban

Skála	Kor	N	Min.- Max.	Átlag	Szórás	Kétmintás t- próba	
						t	p
Memorizálás	Fiú	129	3-15	10,21	3,25	-4,17	<0,001
	Lány	119		11,72	2,38		
Megszervezés	Fiú	131	3-15	6,36	3,06	-5,79	<0,001
	Lány	119		8,82	3,62		
Tervezés	Fiú	130	2-10	5,63	2,27	-2,75	<0,001
	Lány	119		6,41	2,14		
Időgazdálkodás	Fiú	131	3-15	7,80	3,07	-2,24	0,02
	Lány	118		8,66	3,02		
Elsajátítási motiváció	Fiú	65	4-20	12,07	3,59	-2,57	0,01
	Lány	76		13,48	2,95		
Szorongás	Fiú	64	3-15	9,12	3,64	-3,84	<0,001
	Lány	75		11,44	3,44		
Pozitív önhatékonyság	Fiú	65	3-15	10,06	2,59	-2,49	0,14
	Lány	76		9,00	2,44		
Önhátráltatás	Fiú	128	6-30	12,30	5,14	3,16	<0,001
	Lány	118		10,44	4,07		

Az életkori különbségek kimutatásához egy olyan vágási pontot kellett találnunk, ami esetén mindkét kohorsz mintaszáma kellően magas. A teljes minta 86 százaléka 15, 16, vagy 17 éves volt. Az összehasonlítás során akkor találtuk a legjelentősebb eltéréseket, amikor a vágási pontot 16 évnél húztuk meg, a 14–15 évesek (feltételezhetően kilencedikes osztályosok) és az idősebb tanulók (16-17-18+ évesek) között. Nem volt a perfekcionizmusnak egy olyan dimenziója sem, melyen a 14–15 évnél fiatalabbak szignifikánsan alacsonyabb értéket értek volna el (37. táblázat). A 16 éves vagy idősebbek körében viszont jelentősen magasabb volt a merev, önkritikus és narcisztikus perfekcionizmus is, számos alskálájukkal együtt. A külső elvárások perfekcionizmus úgy tűnik, hogy egységesebb konstruktum, mint a többi dimenzió, ugyanis ezen alskálán se életkori, se nemi különbséget nem találtunk.

37. táblázat

A BTPS-H életkori különbségei

Skála	Kor	N	Min.-Max.	Átlag	Szórás	Kétmintás t-próba																																																																																																																																													
						t	p																																																																																																																																												
Merev perfekcionizmus főskála	≥16	347	10-50	23,38	9,02	3,96	<0,001																																																																																																																																												
	<16	140		20,07	8,03			Önkritikus perfekcionizmus	≥16	339	18-90	49,32	16,26	2,05	0,04	<16	142	46,05	15,75	Narcisztikus perfekcionizmus főskála	≥16	342	17-85	27,90	11,23	3,13	0,04	<16	138	24,79	9,17	Énorientált perfekcionizmus	≥16	349	5-25	11,25	4,16	3,32	<0,001	<16	141	9,84	4,27	Feltételes önbecsülés	≥16	348	5-25	12,10	5,36	3,61	<0,001	<16	142	10,39	4,47	Aggódás a hibákon	≥16	346	5-25	13,58	5,57	3,13	<0,001	<16	143	12,01	4,81	Tettekkel kapcsolatos kétségek	≥16	347	5-25	14,58	5,62	1,65	0,10	<16	142	13,69	5,37	Külső elvárások perfekcionizmus	≥16	348	4-20	9,70	3,80	0,03	0,96	<16	143	9,68	4,13	Önkritikusság	≥16	348	4-20	11,57	4,47	1,94	0,55	<16	143	10,72	4,35	Másokra irányuló perfekcionizmus	≥16	348	5-25	6,92	3,72	2,60	0,01	<16	12	6,08	3,01	Hiperkritikusság	≥16	349	4-20	6,58	2,97	1,78	0,09	<16	141	6,09	2,65	Különleges bánásmód	≥16	348	4-20	8,43	3,87	4,13	<0,001	<16	142	7,09	2,93	Kivételességtudat	≥16	347	4-20	5,98	2,99	1,54	0,13
Önkritikus perfekcionizmus	≥16	339	18-90	49,32	16,26	2,05	0,04																																																																																																																																												
	<16	142		46,05	15,75			Narcisztikus perfekcionizmus főskála	≥16	342	17-85	27,90	11,23	3,13	0,04	<16	138	24,79	9,17	Énorientált perfekcionizmus	≥16	349	5-25	11,25	4,16	3,32	<0,001	<16	141	9,84	4,27	Feltételes önbecsülés	≥16	348	5-25	12,10	5,36	3,61	<0,001	<16	142	10,39	4,47	Aggódás a hibákon	≥16	346	5-25	13,58	5,57	3,13	<0,001	<16	143	12,01	4,81	Tettekkel kapcsolatos kétségek	≥16	347	5-25	14,58	5,62	1,65	0,10	<16	142	13,69	5,37	Külső elvárások perfekcionizmus	≥16	348	4-20	9,70	3,80	0,03	0,96	<16	143	9,68	4,13	Önkritikusság	≥16	348	4-20	11,57	4,47	1,94	0,55	<16	143	10,72	4,35	Másokra irányuló perfekcionizmus	≥16	348	5-25	6,92	3,72	2,60	0,01	<16	12	6,08	3,01	Hiperkritikusság	≥16	349	4-20	6,58	2,97	1,78	0,09	<16	141	6,09	2,65	Különleges bánásmód	≥16	348	4-20	8,43	3,87	4,13	<0,001	<16	142	7,09	2,93	Kivételességtudat	≥16	347	4-20	5,98	2,99	1,54	0,13	<16	142	5,54	2,82								
Narcisztikus perfekcionizmus főskála	≥16	342	17-85	27,90	11,23	3,13	0,04																																																																																																																																												
	<16	138		24,79	9,17			Énorientált perfekcionizmus	≥16	349	5-25	11,25	4,16	3,32	<0,001	<16	141	9,84	4,27	Feltételes önbecsülés	≥16	348	5-25	12,10	5,36	3,61	<0,001	<16	142	10,39	4,47	Aggódás a hibákon	≥16	346	5-25	13,58	5,57	3,13	<0,001	<16	143	12,01	4,81	Tettekkel kapcsolatos kétségek	≥16	347	5-25	14,58	5,62	1,65	0,10	<16	142	13,69	5,37	Külső elvárások perfekcionizmus	≥16	348	4-20	9,70	3,80	0,03	0,96	<16	143	9,68	4,13	Önkritikusság	≥16	348	4-20	11,57	4,47	1,94	0,55	<16	143	10,72	4,35	Másokra irányuló perfekcionizmus	≥16	348	5-25	6,92	3,72	2,60	0,01	<16	12	6,08	3,01	Hiperkritikusság	≥16	349	4-20	6,58	2,97	1,78	0,09	<16	141	6,09	2,65	Különleges bánásmód	≥16	348	4-20	8,43	3,87	4,13	<0,001	<16	142	7,09	2,93	Kivételességtudat	≥16	347	4-20	5,98	2,99	1,54	0,13	<16	142	5,54	2,82																				
Énorientált perfekcionizmus	≥16	349	5-25	11,25	4,16	3,32	<0,001																																																																																																																																												
	<16	141		9,84	4,27			Feltételes önbecsülés	≥16	348	5-25	12,10	5,36	3,61	<0,001	<16	142	10,39	4,47	Aggódás a hibákon	≥16	346	5-25	13,58	5,57	3,13	<0,001	<16	143	12,01	4,81	Tettekkel kapcsolatos kétségek	≥16	347	5-25	14,58	5,62	1,65	0,10	<16	142	13,69	5,37	Külső elvárások perfekcionizmus	≥16	348	4-20	9,70	3,80	0,03	0,96	<16	143	9,68	4,13	Önkritikusság	≥16	348	4-20	11,57	4,47	1,94	0,55	<16	143	10,72	4,35	Másokra irányuló perfekcionizmus	≥16	348	5-25	6,92	3,72	2,60	0,01	<16	12	6,08	3,01	Hiperkritikusság	≥16	349	4-20	6,58	2,97	1,78	0,09	<16	141	6,09	2,65	Különleges bánásmód	≥16	348	4-20	8,43	3,87	4,13	<0,001	<16	142	7,09	2,93	Kivételességtudat	≥16	347	4-20	5,98	2,99	1,54	0,13	<16	142	5,54	2,82																																
Feltételes önbecsülés	≥16	348	5-25	12,10	5,36	3,61	<0,001																																																																																																																																												
	<16	142		10,39	4,47			Aggódás a hibákon	≥16	346	5-25	13,58	5,57	3,13	<0,001	<16	143	12,01	4,81	Tettekkel kapcsolatos kétségek	≥16	347	5-25	14,58	5,62	1,65	0,10	<16	142	13,69	5,37	Külső elvárások perfekcionizmus	≥16	348	4-20	9,70	3,80	0,03	0,96	<16	143	9,68	4,13	Önkritikusság	≥16	348	4-20	11,57	4,47	1,94	0,55	<16	143	10,72	4,35	Másokra irányuló perfekcionizmus	≥16	348	5-25	6,92	3,72	2,60	0,01	<16	12	6,08	3,01	Hiperkritikusság	≥16	349	4-20	6,58	2,97	1,78	0,09	<16	141	6,09	2,65	Különleges bánásmód	≥16	348	4-20	8,43	3,87	4,13	<0,001	<16	142	7,09	2,93	Kivételességtudat	≥16	347	4-20	5,98	2,99	1,54	0,13	<16	142	5,54	2,82																																												
Aggódás a hibákon	≥16	346	5-25	13,58	5,57	3,13	<0,001																																																																																																																																												
	<16	143		12,01	4,81			Tettekkel kapcsolatos kétségek	≥16	347	5-25	14,58	5,62	1,65	0,10	<16	142	13,69	5,37	Külső elvárások perfekcionizmus	≥16	348	4-20	9,70	3,80	0,03	0,96	<16	143	9,68	4,13	Önkritikusság	≥16	348	4-20	11,57	4,47	1,94	0,55	<16	143	10,72	4,35	Másokra irányuló perfekcionizmus	≥16	348	5-25	6,92	3,72	2,60	0,01	<16	12	6,08	3,01	Hiperkritikusság	≥16	349	4-20	6,58	2,97	1,78	0,09	<16	141	6,09	2,65	Különleges bánásmód	≥16	348	4-20	8,43	3,87	4,13	<0,001	<16	142	7,09	2,93	Kivételességtudat	≥16	347	4-20	5,98	2,99	1,54	0,13	<16	142	5,54	2,82																																																								
Tettekkel kapcsolatos kétségek	≥16	347	5-25	14,58	5,62	1,65	0,10																																																																																																																																												
	<16	142		13,69	5,37			Külső elvárások perfekcionizmus	≥16	348	4-20	9,70	3,80	0,03	0,96	<16	143	9,68	4,13	Önkritikusság	≥16	348	4-20	11,57	4,47	1,94	0,55	<16	143	10,72	4,35	Másokra irányuló perfekcionizmus	≥16	348	5-25	6,92	3,72	2,60	0,01	<16	12	6,08	3,01	Hiperkritikusság	≥16	349	4-20	6,58	2,97	1,78	0,09	<16	141	6,09	2,65	Különleges bánásmód	≥16	348	4-20	8,43	3,87	4,13	<0,001	<16	142	7,09	2,93	Kivételességtudat	≥16	347	4-20	5,98	2,99	1,54	0,13	<16	142	5,54	2,82																																																																				
Külső elvárások perfekcionizmus	≥16	348	4-20	9,70	3,80	0,03	0,96																																																																																																																																												
	<16	143		9,68	4,13			Önkritikusság	≥16	348	4-20	11,57	4,47	1,94	0,55	<16	143	10,72	4,35	Másokra irányuló perfekcionizmus	≥16	348	5-25	6,92	3,72	2,60	0,01	<16	12	6,08	3,01	Hiperkritikusság	≥16	349	4-20	6,58	2,97	1,78	0,09	<16	141	6,09	2,65	Különleges bánásmód	≥16	348	4-20	8,43	3,87	4,13	<0,001	<16	142	7,09	2,93	Kivételességtudat	≥16	347	4-20	5,98	2,99	1,54	0,13	<16	142	5,54	2,82																																																																																
Önkritikusság	≥16	348	4-20	11,57	4,47	1,94	0,55																																																																																																																																												
	<16	143		10,72	4,35			Másokra irányuló perfekcionizmus	≥16	348	5-25	6,92	3,72	2,60	0,01	<16	12	6,08	3,01	Hiperkritikusság	≥16	349	4-20	6,58	2,97	1,78	0,09	<16	141	6,09	2,65	Különleges bánásmód	≥16	348	4-20	8,43	3,87	4,13	<0,001	<16	142	7,09	2,93	Kivételességtudat	≥16	347	4-20	5,98	2,99	1,54	0,13	<16	142	5,54	2,82																																																																																												
Másokra irányuló perfekcionizmus	≥16	348	5-25	6,92	3,72	2,60	0,01																																																																																																																																												
	<16	12		6,08	3,01			Hiperkritikusság	≥16	349	4-20	6,58	2,97	1,78	0,09	<16	141	6,09	2,65	Különleges bánásmód	≥16	348	4-20	8,43	3,87	4,13	<0,001	<16	142	7,09	2,93	Kivételességtudat	≥16	347	4-20	5,98	2,99	1,54	0,13	<16	142	5,54	2,82																																																																																																								
Hiperkritikusság	≥16	349	4-20	6,58	2,97	1,78	0,09																																																																																																																																												
	<16	141		6,09	2,65			Különleges bánásmód	≥16	348	4-20	8,43	3,87	4,13	<0,001	<16	142	7,09	2,93	Kivételességtudat	≥16	347	4-20	5,98	2,99	1,54	0,13	<16	142	5,54	2,82																																																																																																																				
Különleges bánásmód	≥16	348	4-20	8,43	3,87	4,13	<0,001																																																																																																																																												
	<16	142		7,09	2,93			Kivételességtudat	≥16	347	4-20	5,98	2,99	1,54	0,13	<16	142	5,54	2,82																																																																																																																																
Kivételességtudat	≥16	347	4-20	5,98	2,99	1,54	0,13																																																																																																																																												
	<16	142		5,54	2,82																																																																																																																																														

A tanulási stratégiákban, bár arra számítottunk, hogy szinte minden téren jelentősen jobb átlagokat fognak elérni a fiatalabbak, az eredmény csak az erőfeszítéskontroll esetében jelent meg (≥ 16 , $N=130$, $M=8,55$, $SD=2,62$ és < 16 , $N=119$, $M=9,65$, $SD=3,36$; $F=14,459$, $p=0,03$). A tanulási motívumok tekintetében meglepő módon egyik alsókála esetében sem volt az eredményünk szignifikáns. A T-próbát kipróbáltuk különböző kohorszokkal, de nem találtunk két olyan csoportot, mely között eltérés lett volna.

4.2.3. A perfekcionizmus társas vonzatai – eredmények

A perfekcionizmus társas vonzatait mérőeszközcsomagunkban a társas önértékelés és a perfekcionista énbemutató dimenzióival vizsgáltuk. A fejezetben ismertetjük a perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató, a perfekcionizmus és a társas önértékelés, továbbá a perfekcionista énbemutató és a társas önértékelés kapcsolatát, és e konstruktumok nemek és életkor szerinti különbségeit.

A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató kapcsolatának vizsgálatához használt korrelációelemzés nem segített minket hozzá e két terület összefüggéseinek alaposabb megértéséhez, ugyanis a BTPS-H mind a három főskálája és mind a 10 alsókála erős korrelációban állt az énbemutatóon elért összpontszámmal, valamint mind a három dimenziójával (38. táblázat). A perfekcionista énbemutató egyes dimenzióinak legerősebb összefüggései különbözőek voltak: Az énreklámozás a feltételes önbecsüléssel volt legszorosabb kapcsolatban, valamint a merev és narcisztikus perfekcionizmus főskálákkal. A hibák elrejtésének legerősebb korrelációi a hibákon való aggódás és az önkritikus perfekcionizmus főskála voltak, a hibák elhallgatásának pedig szintén az önkritikus perfekcionizmus. A narcisztikus perfekcionizmus másokra irányuló és hiperkritikus dimenziói úgy látszik más mintázatokat mutatnak, mint a kivételességtudat és a különleges bánásmód. Utóbbi kettőnek sokkal gyengébbek, esetenként akár nem is szignifikánsak voltak az összefüggéseik a hibák elhallgatásával és elrejtésével.

38. táblázat

A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató összefüggései

Skála	Perfekcionista énbemutató főskála	Énreklámozás	Hibák elrejtése	Hibák elhallgatása
Merev p.	0,59**	0,47**	0,49**	0,42**
SOP	0,54**	0,49**	0,4**	0,38**
SWC	0,62**	0,51**	0,54**	0,41**
Önkrit. p.	0,65**	0,38**	0,64**	0,52**
COM	0,65**	0,39**	0,67**	0,48**
DAA	0,48**	0,22**	0,52**	0,4**
SPP	0,47**	0,27**	0,38**	0,45**
SC	0,59**	0,41**	0,56**	0,43**
Nárc. p.	0,39**	0,47**	0,2**	0,21**
OOP	0,33**	0,35**	0,2**	0,19**
HC	0,40**	0,34**	0,28**	0,29**
ENT	0,32**	0,44**	0,16**	0,12*
GRAN	0,18**	0,36**	n.s.	0,11*

*Megj. **p≤0,01, *p<0,05, SOP: énorientált perfekcionizmus. SWC: feltételes önbecsülés. COM: aggódás a hibákon. DAA: tettekkel kapcsolatos kétségek. SPP: külső elvárások perfekcionizmus. SC: onkritikusság. OOP: másokra irányuló perfekcionizmus. HC: hiperkritikusság. ENT: különleges bánásmód GRAN: kivételességtudat*

A nárcisztikus perfekcionizmus főskála ($r=0,19$, $p<0,01$) és azon belül a kivételességtudat-érzés ($r=0,26$, $p<0,01$) és kivételes bánásmódot elváró ($0,25$ $p<0,01$) dimenziók erős pozitív korrelációban voltak az önértékeléssel. A másokra irányuló elvárások és a másokra irányuló kritikusság nem volt kapcsolatban a társas önértékeléssel, ami arra mutat rá, hogy ezen két dimenzió több szempontból másképp működik, mint a kivételességtudat és a különleges bánásmód. A hagyományosan adaptívként definiált énorientált perfekcionizmus és az önértékelés között viszont nem találtunk kapcsolatot. Szintén illeszkedik a korábbi kutatásokhoz (Taylor et al., 2016; Luo et al., 2016) az, hogy a hibákon való aggódás ($-0,19$ $p<0,01$), a tettekkel kapcsolatos kétségek ($-0,35$ $p<0,01$), és az önkritikus perfekcionizmus főskála ($r=-0,18$, $p<0,01$) önértékelés között negatív előjelű, szignifikáns összefüggés van.

Ellenőriztük továbbá, hogy a perfekcionista énbemutató és a társas önértékelés ugyanúgy működnek-e, mint a második pilot esetében. Az megegyezett a két mérésben, hogy a hibák elrejtése és elhallgatása is negatív kapcsolatban volt a társas önértékeléssel, viszont azt a sajátos eredményt kaptuk, hogy az énreklámozás és az önértékelés között gyenge, pozitív volt a korreláció ($N=250$, $r=0,22$, $p=0,00$). Ez ellentmond Hewitt és mtsai (2003) mérésének, melyben a társas önértékelés és az énreklámozás között nem szignifikáns, de negatív előjelű kapcsolat volt.

A nemi különbségek még szignifikánsabban megjelentek a második pilothoz képest (39. táblázat), melyben a lányok több hibák elrejtését alkalmazták. Az első pilotmérésben csak a hibák elrejtése alkálán érték el szignifikánsan magasabb eredményt a lányok, míg jelen vizsgálatban az énréklámozás terén is. Az énréklámozás célja a jó tulajdonságok kihangsúlyozása, megmutatása, így arra számítottunk volna, hogy a fiúk körében gyakoribb lesz a nárcisztikus perfekcionizmus magasabb szintje miatt. Ezért külön megvizsgáltuk a két változót, és megnéztük, hogy a magas nárcisztikus perfekcionizmussal rendelkezők körében mennyire népszerű a perfekcionista énbemutató, különös tekintettel az énréklámozásra.

39. táblázat

A perfekcionista énbemutató és alkálának nemi különbségei

Skála	Nem	N	Min.- Max.	Átlag	Szórás	Kétmintás t- próba t	p
Perfekcionista énbemutató	Fiú	231	12-60	35,09	10,46	-4,35	<0,001
	Lány	258		39,16	10,12		
Énréklámozás	Fiú	233	4-20	10,91	4,73	-4,06	<0,001
	Lány	259		12,64	4,66		
Hibák elrejtése	Fiú	233	4-20	12,33	4,57	-4,66	<0,001
	Lány	259		14,20	4,32		
Hibák elhallgatása	Fiú	233	4-20	11,82	3,80	-1,29	<0,001
	Lány	259		12,28	4,05		

A fiúk körében egyértelműen magasabb nárcisztikus perfekcionizmus, a lányok körében pedig a perfekcionista énbemutató. Mindennek ellenére, amikor a nárcisztikus perfekcionizmuson legmagasabb 20 százalékát alkotó résztvevők eredményeit összevetettük az alsóbb 80 százalékkal, a magas nárcisztikus perfekcionizmussal rendelkezők körében jelentősen magasabb volt az énbemutató (40. táblázat).

40. táblázat

A perfekcionista énbemutató különbségei a narcisztikus perfekcionizmus tükrében

Skála	A narc. p. főskálán elért érték	N	Min.-Max.	Átlag	Szórás	Kétmintás t-próba t	p
Énbemutató	≥ 35,00	102	12-60	43,57	8,29	8,16	<0,001
	< 35,00	376		35,57	10,39		
Énreklámozás	≥ 35,00	102	4-20	15,41	3,42	10,98	<0,001
	< 35,00	379		10,85	4,65		
Hibák elrejtése	≥ 35,00	102	4-20	14,71	3,62	4,01	<0,001
	< 35,00	379		12,98	4,68		
Hibák elhallgatása	≥ 35,00	103	4-20	13,44	3,80	4,08	<0,001
	< 35,00	378		11,70	3,93		

A 14–15 és a 16–18 éveseket összehasonlítva teljesen ellentétes tendenciákat találtunk a második pilot mérésünkhöz képest. Akkor a kilencedikesek körében volt magasabb az énreklámozás és a hibák elrejtése, amit annak tulajdonítottunk, hogy az új környezetben mindenki megpróbálja a legjobb oldalát mutatni. A nagymintás mérésünkben viszont a hibák elrejtése ($t=2,57$, $p=0,01$) és énreklámozás ($t=3,47$, $p=0,00$) alskálakon, és a kérdőív egészén is ($t=2,92$, $p=0,00$) az idősebb tanulók értek el magasabb pontszámokat. Ez cáfolja korábbi eredményeinket, viszont egybevág a 16 éves vagy idősebb tanulók magasabb BTPS-H értékeivel, mely szerint a magasabb perfekcionizmus magasabb énbemutatóval jár.

4.2.4. A perfekcionizmus, a jóllét és tanulmányi attitűdök összefüggései

Jelen fejezetben a perfekcionizmus kapcsolatát vizsgáljuk a jóllétel, a covid-19 miatt megélt érzelmi kimerüléssel, az iskola szeretetével és az iskolai elégedettséggel kapcsolatos háttérkérdéseinkkel. Először korrelációelemzést végeztünk, melynek eredményei a 41. táblázat foglalja össze. Míg az iskolába járás szeretetének az egyén szempontjából előnyös összefüggései voltak, az érdemjegyek fontosságának kevésbé. Az érdemjegyek személyes fontosságával együtt járt az érzelmi kimerülés, a jövőbeni tanulmányokon való aggodalmaskodás, valamint a perfekcionista énbemutató, és a merev és önkritikus perfekcionizmus.

Az előző elemzés a BTPS-H főskáláit tartalmazta csak, ezért hogy részletesebb képet kaphassunk a perfekcionizmus összefüggéseiről, mindegyik alskálára külön is lefuttattuk az összefüggéselemzést (42. táblázat). Hasonlatosan a tanulmányi összefüggésekhez, itt is az adaptív perfekcionizmus összefüggései mutatták a legkedvezőbb képet, mivel összefüggött az iskolába járás szeretetével, a jó jegyek fontosságával és a jólléttel. A covid-19 hatásaival kapcsolatos pozitív összefüggések elmondhatók a feltételes önbecsülésre, valamint az önkritikus perfekcionizmus mind a négy dimenziójára nézve is, azonban a nárcisztikus perfekcionizmussal nem volt kapcsolatban (kivéve egy helyen a kivételes bánásmód alskálánál, mely összefüggés okai ismeretlenek számunkra). A nárcisztikus perfekcionizmus sajátossága továbbá, hogy bár főskála szinten nem volt kapcsolatban a jólléttel, a kivételességtudat pozitív együttjárásban volt a jólléttel. Valószínűnek tartjuk, hogy a kivételességtudat az önértékelésre gyakorolt hatásán keresztül kapcsolódik a magasabb jólléthez, ugyanis a magasabb önértékelés jobb jólléttel jár együtt (Dogan et al., 2013). Bár ez alapján úgy tűnhet, a nárcisztikus perfekcionizmus nem jelentékeny tényező az iskola szempontjából, az iskolai elégedettséggel és az iskolába járás szeretetével mégis negatívan korrelált több alskálája is.

A perfekcionizmus maladaptív dimenzióinak jóllétre, iskolai elégedettségre és szeretetére káros hatásai is tisztán megjelentek, viszont az egyes dimenziókban voltak eltérések. A hibázástól való félelem és a kétségek mind összefüggnek az alacsonyabb iskolai elégedettséghez és alacsonyabb jólléthez. Ebben szerintünk fontos szerepe lehet a szorongásnak és a negatív önhatékonyságnak, melyet az empirikus modellünk igazolása során tesztelünk. Az azonban feltűnő, hogy minden negatív összefüggésük ellenére nem voltak korrelációban az iskolába járás szeretetével, melyet szerintünk az indokol, hogy ezek a dimenziók kifejezetten belső folyamatokra reflektálnak, az egyén saját viselkedésére és annak sikerességére vonatkozóan (Bandura, 1977). Ezzel szemben a külső elvárások perfekcionizmus negatív előjelű összefüggésben van az iskola szeretetével, valószínűleg azért, mert akik úgy érzik, hogy nehezükre esik folyamatosan tanáraik elvárásai szerint teljesíteni, több rossz érzést táplálnak a tanítás-tanulás folyamata felé.

41. táblázat

A háttérváltozóink, a jóllét, a perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató összefüggései

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	0,25**	-										
3	0,35**	0,20**	-									
4	0,14**	-0,10*	0,10*	-								
5	n.s	-0,18**	0,21**	0,37**	-							
6	0,27**	0,13*	0,28**	-0,04	0,00	-						
7	n.s	n.s	0,32**	0,14**	0,23**	0,10	-					
8	-0,14**	-0,12**	n.s	n.s	n.s	n.s	0,51**	-				
9	n.s	-0,16**	0,20**	0,27**	0,33**	-0,19**	0,71**	0,31**	-			
10	n.s	-0,13**	0,13**	0,14**	0,25**	0,12	0,50**	0,47**	0,38**	-		
11	n.s	-0,09*	0,17**	0,23**	0,30**	-0,13*	0,50**	0,22**	0,64**	0,44**	-	
12	n.s	-0,15**	0,06	0,09*	0,18**	n.s	0,41**	0,21**	0,52**	0,32**	0,53**	-
13	n.s	-0,16**	0,15**	0,20**	0,32**	n.s	0,60**	0,39**	0,65**	0,77**	0,84**	0,75**

*Megj. **p≤0,01, *p<0,05; 1. Mennyire szeretsz iskolába járni? 2. Mennyire vagy elégedett azzal, ahogy az iskolában teljesítesz? 3. Mennyire fontos neked, hogy jó jegyeket szerezz az iskolában? 4. A korlátozások és a digitális oktatás teljesen kimerített érzelmileg. 5. Aggódok azon, hogy a COVID-19 negatívan fogja befolyásolni jövőbeni tanulmányaim. 6. Jóllét 7. Merev perfekcionizmus 8. Nárcisztikus perfekcionizmus 9. Önkritikus perfekcionizmus 10. Énreklámozás 11. Hibák elrejtése 12. Hibák elhallgatása 13. Perfekcionista énbemutató főskála*

42. táblázat

A BTPS-H dimenzióknak összefüggései

	1	2	3	4	5	WB	SOP	SWC	COM	DAA	SPP	SC	OOP	HC	ENT	GRAN
1	n.s.	0,25**	0,34**	0,13**	n.s.	0,27**	0,09*	n.s.	n.s.	n.s.	-0,11*	n.s.	-0,16**	-0,11*	-0,11**	n.s.
2	0,25**	n.s.	0,19**	-0,09*	-0,17**	0,12*	n.s.	n.s.	-0,11*	-0,16**	-0,20**	n.s.	-0,16**	n.s.	n.s.	n.s.
3	0,34**	0,19**	n.s.	0,10*	0,21**	0,27**	0,37**	0,24**	0,20**	0,10*	n.s.	0,29**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
4	0,13**	-0,09*	0,10*	n.s.	0,37**	n.s.	0,09*	0,17**	0,24**	0,27**	0,16**	0,22**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
5	n.s.	-0,17**	0,21**	0,37**	n.s.	n.s.	0,18**	0,23**	0,27**	0,26**	0,28**	0,29**	n.s.	n.s.	0,12**	n.s.
WB	0,02**	0,12*	0,27**	n.s.	n.s.	n.s.	0,20**	n.s.	-0,20**	-0,27**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,14*	0,13*

Megj. ** $p \leq 0,01$, * $p < 0,05$; 1. Mennyire szeretsz iskolába járni? 2. Mennyire vagy elégedett azzal, ahogy az iskolában teljesítesz? 3. Mennyire fontos neked, hogy jó jegyeket szerezz az iskolában? 4. A korlátozások és a digitális oktatás teljesen kimerített érzelmileg. 5. Aggódok azon, hogy a COVID-19 negatívan fogja befolyásolni jövőbeni tanulmányaim. 6. WB: jóllét. SOP: énorientált perfekcionizmus. SWC: feltételes önbecsülés. COM: aggodás a hibákon. DAA: tettekkel kapcsolatos kétségek. SPP: külső elvárások perfekcionizmus. SC: onkritikusság. OOP: másokra irányuló perfekcionizmus. HC: hiperkritikusság. ENT: különleges bánásmód GRAN: kivételességtudat

Végül, csak úgy, mint a megelőző alfejezetekben, életkori és nemek szerinti különbségeket is vizsgáltunk. Négy téren volt szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között: a lányok jobban szeretnek iskolába járni ($N_{\text{Fiú}}=234$, $N_{\text{Lány}}=260$, $t=-3,56$, $p=0,00$), fontosabb nekik, hogy jó jegyeket szerezzenek ($N_{\text{Fiú}}=233$, $N_{\text{Lány}}=260$, $t=-5,10$, $p=0,00$), jobban kimerítette őket a digitális oktatás ($N_{\text{Fiú}}=235$, $N_{\text{Lány}}=260$, $t=-6,10$, $p=0,00$) és többet aggódtak jövőbeni tanulmányaik miatt ($N_{\text{Fiú}}=234$, $N_{\text{Lány}}=259$, $t=-5,60$, $p=0,00$). Utóbbi két összefüggés egyezik azzal, hogy a perfekcionizmus aggódással kapcsolatos alskáláin is magasabb értékeket értek el, előbbi kettő pedig a jelentősen hatékonyabban működő önszabályozott tanulás tükrében illeszthető be eredményeinkbe.

Életkori különbség a korábban használt ≥ 16 és < 16 felosztás alapján csak változón jelentkezett jelentékenyen, mely szerint a 16 éves vagy idősebb tanulók jobban aggódtak azon, hogy a covid-19 rossz hatással lesz tanulmányaikra ($N_{\geq 16}=350$, $N_{< 16}=142$, $t=2,74$, $p=0,00$). Ez valószínűleg betudható annak, hogy ők közelebb vannak az érettségéhez, mint fiatalabb társaik. További felosztásokat is kipróbáltunk (≥ 17 és < 17 ; ≥ 15 és < 15 ; 9. évfolyam és 11. évfolyam, 9. évfolyam és 10. évfolyam), melynek eredményei mind egy irányba mutattak: az idősebb tanulók kevésbé szerettek iskolába járni ($N_{\geq 17}=174$, $N_{< 17}=318$, $t=-3,79$, $p=0,00$), kevésbé voltak elégedettek teljesítményükkel ($N_{\geq 17}=173$, $N_{< 17}=318$, $t=-30$, $p=0,00$) és érzékenyebben érintette őket a covid-19 okozta bezártság ($N_{\geq 17}=174$, $N_{< 17}=319$, $t=2,56$, $p=0,01$). Ennek ellenére egyik kohorsz között se találtunk szignifikáns különbséget a jóllét tekintetében.

4.2.5. A szülői nevelési stílus és a szülők perfekcionizmusának szerepe

Először megvizsgáltuk az anyák és apák nevelési stílusának összefüggéseit a perfekcionizmussal, a jólléttel, a perfekcionista énbemutatással, a tanulási stratégiákkal és a tanulási motívumokkal, valamint háttérváltozóinkkal (43; 44; 45; 46. táblázatok). Az apák és anyák nevelési stílusának összefüggései ugyanazokat a tendenciákat rajzolták ki, annyi különbséggel, hogy az anyákra vonatkozó erősen szignifikáns összefüggések helyenként csak gyenge korrelációt mutattak az apáknál, egyes változók pedig nem jelentek meg olyan erővel, hogy szignifikánsak legyenek. Ezért az eredmények értelmezésében nem hangsúlyozzuk külön ki, hogy melyik szülőről van szó, hanem általánosságban véve demokratikus, autoriter vagy engedékeny szülői nevelésről fogunk hivatkozni rájuk, kivéve, ahol külön említjük a szülők közötti különbségeket.

A demokratikus családban nevelkedett gyerekek jobbnak ítélték társas önértékelésüket és jóllétüket (46. táblázat), és hatékonyabbnak ítélték meg önszabályozott tanulásukat (44. és 45. táblázat) is. Ez magasabb szintű memorizálást, tervezést és időgazdálkodást jelent, erősebb erőfeszítés kontrollt és kevesebb halogatást. Tanulmányi motivációjukban az elsajátítási motívumok domináltak, a teljesítménymotívummal nem mutatott összefüggést a demokratikus nevelés. Ezenfelül önhatékonyságuk magasabb volt, negatív önhatékonyságuk pedig alacsonyabb. A demokratikus nevelés nem állt semmilyen összefüggésben a perfekcionista énbemutatással, se a perfekcionizmus főskáláival (43. és 46. táblázat). Egyetlen alskála esetében találtunk szignifikáns gyenge összefüggést, a külső elvárások perfekcionizmuson, azt is csak a demokratikus nevelési stílusúnak ítélt anyák esetében. Ez arra enged következtetni, hogy a demokratikus családok gyermekei sem mentesek attól az érzéstől, hogy önmagukon kívül másoknak is meg akarjanak felelni.

43. táblázat

A szülői nevelési stílus és a BTPS-H dimenzióinak összefüggései

Skála	Dem. apa	Auto. apa	Eng. apa	Dem. anya	Auto. anya	Eng. anya
Merev p.	n.s.	0,25**	n.s.	n.s.	0,16**	n.s.
SOP	n.s.	0,18**	n.s.	n.s.	0,13**	0,09*
SWC	n.s.	0,28**	n.s.	n.s.	0,17**	n.s.
Önkr. p.	n.s.	0,26**	n.s.	n.s.	0,19**	-0,10*
COM	n.s.	0,24**	n.s.	n.s.	0,20**	n.s.
DAA	-0,09*	0,20**	n.s.	n.s.	0,14**	-0,15**
SPP	-0,09*	0,21**	n.s.	0,12**	0,12**	-0,13**
SUMSC	n.s.	0,22*	n.s.	n.s.	0,17**	n.s.
Nárc. p.	n.s.	0,14**	n.s.	n.s.	0,12**	0,11*
OOP	n.s.	0,19**	n.s.	n.s.	0,12**	0,10*
HC	n.s.	0,13**	n.s.	n.s.	0,12**	n.s.
ENT	n.s.	0,12**	n.s.	n.s.	0,13**	0,12**
GRAN	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,13**

Megj. **p≤0,01, *p<0,05

44. táblázat

A szülői nevelési stílus, a tanulási stratégiák és az önhátráltatás összefüggései

Skála	Dem. apa	Auto. apa	Eng. apa	Dem. anya	Auto. anya	Eng. anya
Memorizálás	n.s.	n.s.	0,15*	0,12*	n.s.	0,14*
Megszervezés	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Tervezés	0,01*	n.s.	n.s.	0,14*	n.s.	n.s.
Monitorozás	n.s.	0,35**	n.s.	n.s.	0,20**	n.s.
Időgazdálkodás	0,29**	-0,14*	n.s.	0,17**	n.s.	n.s.
Erőfeszítéskontroll	0,32**	n.s.	n.s.	0,24**	n.s.	n.s.
Segítségkérés	0,17*	n.s.	n.s.	0,21**	-0,13*	0,15*
Halogatás	-0,23**	0,22**	n.s.	n.s.	0,15*	n.s.
Önhátráltatás	n.s.	0,17**	n.s.	n.s.	0,20**	n.s.

Megj. **p≤0,01, *p<0,05

45. táblázat

A szülői nevelési stílus és a tanulási motívumok összefüggései

Skála	Dem. apa	Auto. apa	Eng. apa	Dem. anya	Auto. anya	Eng. anya
Elsajátítási mot.	0,31**	n.s.	0,19*	0,29**	n.s.	0,17*
Teljesítménykereső	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Teljesítménykerülő	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Szorongás	n.s.	0,21*	n.s.	n.s.	0,28**	n.s.
Pozitív önh.	0,22*	n.s.	0,26**	0,42**	n.s.	0,34**
Negatív önh.	n.s.	0,32**	n.s.	n.s.	0,33**	n.s.

Megj. ** $p \leq 0,01$, * $p < 0,05$

46. táblázat:

A szülői nevelési stílus és a perfekcionista énbemutatás, a társas önértékelés és a jóllét összefüggései

Skála	Dem. apa	Auto. apa	Eng. apa	Dem. anya	Auto. anya	Eng. anya
Perf. énbemutatás	n.s.	0,18**	n.s.	n.s.	0,27**	n.s.
Énreklámozás	n.s.	0,12**	n.s.	n.s.	0,18**	n.s.
Hibák elrejt.	n.s.	0,17**	-0,09*	n.s.	0,32**	n.s.
Hibák elhall.	n.s.	0,12**	n.s.	n.s.	0,10*	-0,11*
Társas önért.	0,13*	n.s.	n.s.	0,22**	-0,15*	0,13*
Jóllét	n.s.	-0,14*	n.s.	0,22**	-0,14*	0,16*

Megj. ** $p \leq 0,01$, * $p < 0,05$

A perfekcionista énbemutatásra vonatkozó eredményeink megkérdőjelezik a második pilotmérésben találtakat. Utóbbiban a demokratikus nevelés az apák esetében erős negatív összefüggésben volt a hibák elrejtésével és elhallgatásával, ami alapján arra következtettünk, hogy a nyílt, kompromisszumkész kommunikáció teret enged annak, hogy a gyerekek szabadon beszéljenek nehézségeikről és merjenek hibázni. Ez alapján arra számítottunk, hogy a nagymintás mérésben is negatív előjelű szignifikáns kapcsolat lesz a demokratikus stílus és az

énbemutatás között, valamint a demokratikus nevelés alacsonyabb hibázástól való félelmet és feltételes önbecsülést fog eredményezni.

Megvizsgáltuk, hogy a perfekcionista énbemutatás dimenziói a kifejezetten magas demokratikus nevelésű család gyerekeinél alacsonyabb-e társaikhoz képest. A független mintás T-próbák sem mutattak jelentékeny különbséget a magas (legmagasabb 20% és legmagasabb 10%) a perfekcionista énbemutatás egyetlen dimenzióján sem, viszont a hibákon való aggodás különbségei megjelentek: a dominánsan demokratikus családok gyerekei alacsonyabb pontszámokat értek el a perfekcionizmus ezen dimenzióját (≥ 26 , $N=56$, $M=11,08$, $SD=5,49$ és < 26 , $N=397$, $M=13,49$, $SD=5,38$; $t=-2,39$, $p=0,00$).

A szülői nevelési stílust érintő utolsó vizsgálatunkként megnéztük az egyes stílusok összefüggéseit a tanulmányi attitűdökre nézve (47. táblázat). Az anyák nevelési stílusával több szignifikáns összefüggést találtunk, mint az apáknál. A demokratikus nevelési stílus anyák esetében negatívan, az autoriter anyák esetében pedig pozitívan korrelált az érdemjegyek fontosságával és a reál-, illetve humán-tantárgyakon becsült érdemjegyekkel. Az engedékeny anyák és apák ellentétes összefüggést mutattak az érdemjegyekkel, előbbiek esetében pozitív, utóbbiak esetében pedig negatív volt a korreláció.

47. táblázat

A szülői nevelési stílusok és az iskolai attitűdök összefüggései

Skála	Dem. apa	Auto. apa	Eng. apa	Dem. anya	Auto. anya	Eng. Anya
Isk. járás szeretete	n.s.	n.s.	n.s.	-0,11*	0,09*	0,11*
Telj. elégedettség	0,14**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,22**
Jegyek fontossága	n.s.	0,10*	-0,10*	n.s.	0,18**	n.s.
Jellemző reál	n.s.	n.s.	-0,13**	-0,14**	0,26**	0,11*
Jellemző humán	n.s.	n.s.	-0,11*	-0,14**	0,18**	0,13**

Megj. ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

A nevelési stíluson kívül a szülők iskolázottsága és perfekcionizmusa is jelentős összefüggést mutatott. A szülők perfekcionizmusának és a gyerekek perfekcionizmusának a kapcsolatáról nehéz messzemenő következtetéseket levonni, ugyanis nem jelentek meg a vizsgálatainkban egyedi összefüggések, szinte minden mindennel erősen korrelált (48. táblázat). Azt is nehéz megállapítani, hogy az anyák vagy az apák hatása erősebb, ugyanis bizonyos dimenziókon az egyik, másokban a másik eredményezett erősebb együttjárást a tanulók perfekcionizmusával.

48. táblázat

A szülők perfekcionizmusának és a BTPS-H főskáláinak, valamint a perfekcionista énbemutató főskálájának összefüggései

Skála	Önkritikus perfekcionizmus	Perfekcionista énréklámozás	Nárcisztikus perfekcionizmus	Merev perfekcionizmus
AnyaSOP	0,24**	0,13**	0,22**	0,23**
ApaSOP	0,27**	0,18**	0,15**	0,28**
AnyaCOM	0,25**	0,15**	0,29**	0,26**
ApaCOM	0,35**	0,14**	0,27**	0,21**
AnyaSPP	0,29**	0,17**	0,24**	0,26**
ApaSPP	0,39**	0,18**	0,22**	0,31**
AnyASC	0,25**	0,14**	0,21**	0,19**
ApaSC	0,26**	0,18**	0,32**	0,27**
AnyaOOP	0,27**	0,20**	0,36**	0,33**
ApaOOP	0,35**	0,14**	0,24**	0,23**
AnyahC	0,15**	0,13**	0,14**	0,21**
ApaHC	0,15**	0,16**	0,04	0,21**

Megj. ** $p \leq 0,01$, * $p < 0,05$, SOP=énorientált perfekcionizmus, COM=aggódás a hibákon, SPP= külső elvárások perfekcionizmus, SC=önkritikusság, OOP=másokra irányuló perfekcionizmus, HC=hiperkritikusság

Ezt követően megnéztük a szülők perfekcionizmusának összefüggéseit a tanulók jóllétével, önhátráltatásával, társas önértékelésével, valamint néhány háttérváltozóval (49. táblázat). A szülők perfekcionizmusa minden esetben erősen összefügg az önhátráltatással, és alacsonyabb jóllétel és iskolai elégedettséggel jár, a legtöbb a tanulók szempontjából negatív korrelációja a szülők önkritikus perfekcionizmusának (COM, SPP, SC) volt.

49. táblázat

A szülők perfekcionizmusának összefüggései a jólléttel, az önhátráltatással, a társas önértékeléssel és néhány háttérváltozókkal.

Skála	WB	SH	SSE	1	2	3	4	5	6
AnyaSOP	n.s.	n.s.	0,19**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ApaSOP	n.s.	n.s.	n.s.	-0,10*	-0,11*	n.s.	-0,13**	-0,14**	n.s.
AnyaCOM	-0,17**	0,20**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,20*
ApaCOM	-0,14*	0,19**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
AnyaSPP	n.s.	n.s.	-0,12*	-0,10*	-0,12**	n.s.	-0,11*	n.s.	0,25**
ApaSPP	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-0,12**	n.s.	n.s.	n.s.	0,25**
AnyaSC	-0,15*	0,22**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,24**
ApaSC	n.s.	0,22**	n.s.	n.s.	-0,10*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
AnyaOOP	n.s.	0,22**	n.s.	n.s.	-0,11*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ApaOOP	n.s.	0,27**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
AnyaHC	-0,19**	0,25**	n.s.	n.s.	-0,12**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ApaHC	n.s.	0,20**	n.s.	n.s.	n.s.	0,21**	0,18**	0,16**	n.s.

Megj. ** $p \leq 0,01$, * $p < 0,05$; 1=iskola szeretete, 2=elégedettség a jegyekkel, 3=érdemjegyek fontossága, 4=jellemző reál érdemjegy, 5=jellemző humán érdemjegy, 6=szorogás, SOP: énorientált perfekcionizmus, COM: aggodás a hibákon, SPP: külső elvárások perfekcionizmus, SC: önkritikusság, OOP: másokra irányuló perfekcionizmus, HC: hiperkritikusság, WB: jóllét, SH: önhátráltatás, SSE: társas önértékelés

A szülők iskolai végzettsége a perfekcionizmusuknál gyengébb szálakon kapcsolódott a gyermekeik perfekcionizmusához, de a társas önértékelésre és az iskolai háttérváltozókkal kifejezetten erős kapcsolatban állt (50. és 51. táblázat). Az adatok alapján a szülők végzettsége nem feltétlenül az adaptív irányba mozdítja gyermekeik perfekcionizmusát. A magasabban iskolázott anyák gyerekeiben magasabb a kontingens önértékelés szintje, valamint kritikusabbak társaikkal és úgy érzik, különleges bánásmódot érdemelnek. Az apák magasabb iskolázottságával pedig nő gyerekük narcisztikus perfekcionizmusa is.

Az összefüggések okainak vizsgálatához megnéztük, hogy a szülői végzettség miképp függ össze az adott szülő perfekcionizmusával (50. táblázat). Az anyák egyre magasabb végzettségével szignifikánsan magasabb merev perfekcionizmussal járt, mely nem az énorientált perfekcionizmusból, hanem a feltételes önbecsülésből fakadt. Az önkritikus perfekcionizmus dimenziói közül csak egy gyenge negatív korrelációt találtuk, az anyák végzettsége és a tettekkel kapcsolatos kétségek között. A kritikusság és különleges bánásmód dimenziói azonban mindkét szülő esetén pozitívan korreláltak a szülők végzettségével.

Azonban úgy tűnik (51. táblázat), hogy ennek következményei nem feltétlen negatívak a tanulók életére nézve, ugyanis a szülők iskolai végzettsége magasabb társas önértékeléssel, iskolai elégedettséggel és jobb érdemjegyekkel jár együtt. A háttérváltozók közül utoljára azt

vizsgáltuk meg, hogy a születési sorrend és a perfekcionizmus között van-e jelentékeny kapcsolat, de a területek között nem találtunk szignifikáns együttjárást.

50. táblázat

A szülők végzettségének és a gyerekeik BTPS-H dimenzióinak összefüggései

	Anya végz.	Apa végz.	Merev. perf.	SWC	DAA	Nárc. perf.	HC	ENT
Anya végzettség	n.s.	0,57**	0,11*	0,11*	-0,10*	0,08	0,09*	0,12**
Apa végzettség	0,57**	n.s.	0,09*	0,10*	n.s.	0,13*	0,10*	0,16**

Megj. ** $p \leq 0,01$, * $p < 0,05$, SWC=feltételes önbecsülés, DAA=tettekkel kapcsolatos kétségek, HC=hiperkritikusság, ENT=különleges bánásmód

51. táblázat

A szülők végzettségének összefüggései a perfekcionista énbemutatással, a társas önértékeléssel, a jólléttel, valamint a tanulmányi háttérváltozóinkkal.

	Perf. énb.	Énrek.	Hib. elr.	Hib. elh.	SSE	WB	Isk. szer.	Isk. elég.	Hum. jegy	Reál. jegy
Anya végz.	0,10*	n.s.	0,13**	n.s.	0,13*	n.s.	0,15**	0,16**	0,22**	0,20**
Apa végz.	n.s.	n.s.	0,11*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,11**	0,15**	0,11*

Megj.** $p \leq 0,01$, * $p < 0,05$, SSE=társas önértékelés, WB=jóllét Perf.énb. = Perfekcionista énbemutatás főskála, Énrek. = Énreklámozás, Hib. elr. = Hibák elrejtése, Hib. elh.=Hibák elhallgatása, Isk.szer.=Iskola szeretete, Isk.elég.=Iskolai elégedettség, Hum.jegy=humán érdemjegy, Reál.jegy=reál érdemjegy.

4.3. A hipotéziseink ellenőrzése

A hipotéziseinket a jobb áttekinthetőség érdekében kategóriák mentén haladva mutatjuk be, külön táblázatokba szedve (52. 53. 54. 55. táblázat). A táblázatok egyszerre tartalmazzák a hipotéziseket, azok elfogadását vagy elvetését részben vagy egészben, valamint a hozzájuk fűzött kiegészítő megjegyzéseinket. Utóbbi táblázatba foglalása mellett azért döntöttünk, hogy a dolgozat ezen szekciója egyfajta áttekinthető összefoglalóként tudjon szolgálni.

52. táblázat

A tanulmányi összefüggésekre irányuló hipotéziseink.

A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató tanulmányi összefüggéseire vonatkozó hipotéziseink	Eredmény	Kiegészítő magyarázat
H1: A merev perfekcionizmus pozitív összefüggést mutat az önszabályozott tanulással és a becsült tanulmányi sikerességgel.	Teljesült	Leginkább az énorientált perfekcionizmusnak összefüggéseinek köszönhetően.
H2: Az önkritikus perfekcionizmus dimenziói negatív összefüggést mutatnak az önszabályozott tanulással, a becsült tanulmányi és pozitív az önhátráltatással.	Teljesült	-
H3: A narcisztikus perfekcionizmus dimenziói vagy nem, vagy gyenge összefüggéseket mutatnak az önszabályozott tanulással, az önhátráltatással és a becsült tanulmányi sikerességgel.	Részben teljesült	Az önszabályozott tanulással vegyesen pozitív és negatív összefüggései voltak. Az önhátráltatással nagyon erős kapcsolatban volt.
H4: A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató minden dimenziója pozitív összefüggést mutat a teljesítménykereső és kerülő célokkal.	Teljesült	-
H5: A perfekcionista énbemutató negatív összefüggést mutat az önszabályozott tanulási motívumok segítségkérés dimenziójával, és pozitív a szorongás dimenziójával.	Teljesült	A perfekcionista énbemutató és a segítségkérés a hibák elhallgatása alskála esetén jelent meg, a másik két alskála esetében tendenciaszerű volt csak az összefüggés.
H6: Az önhátráltatás erős pozitív összefüggést mutat a perfekcionista énbemutatóval, a teljesítménykereső és kerülő célokkal, a szorongással és a halogatással.	Teljesült	-

53. táblázat

A társas összefüggésekre irányuló hipotéziseink.

A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató társas összefüggéseire vonatkozó hipotéziseink:	Eredmény	Kiegészítő magyarázat
H7: A perfekcionizmus dimenziói erős korrelációt mutatnak a perfekcionista énbemutatóval. Az összefüggés erőssége különösen erős a külső elvárások perfekcionizmus és a narcisztikus perfekcionizmus dimenziói esetében.	Részben teljesült	Az önkritikus perfekcionizmus és az aggodás a hibákon mutatta a legerősebb összefüggést a hibák elhallgatásával és elrejtésével.
H8: A merev perfekcionizmus és a társas önértékelés között nincs szignifikáns kapcsolat.	Teljesült	A társas önértékelés és a feltételes önbecsülés között sem volt szignifikáns kapcsolat.
H9: Az önkritikus perfekcionizmus és a társas önértékelés között negatív előjelű kapcsolat van.	Részben teljesült	Csak az aggodás a hibákon és tettekkel kapcsolatos kétségek alkálák esetében.
H10: A narcisztikus perfekcionizmus és a társas önértékelés között pozitív előjelű a kapcsolat.	Teljesült	A kivételességtudat és a különleges bánásmód alkáláknak köszönhető a főskála szignifikáns összefüggése.
H11: A perfekcionista énbemutató és a társas önértékelés között negatív előjelű a kapcsolat, különösen a hibák elhallgatása és elrejtése dimenziók esetében.	Részben teljesült	Az énréklámozás esetében ez a kapcsolat gyenge, de pozitívan szignifikáns volt.

54. táblázat

A jóllétre és tanulmányi attitűdökre irányuló hipotéziseink.

A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató jóllétre és tanulmányi attitűdökre vonatkozó hipotéziseink	Eredmény	Kiegészítő magyarázat
H12: A merev perfekcionizmus pozitív összefüggést mutat a tanulmányi attitűddel, de nincsenek összefüggésben a jólléttel.	Részben teljesült	Gyenge, de szignifikáns összefüggés volt az énorientált perfekcionizmus dimenziója, a jóllét és az iskola szeretete között. A teljes fősokkán viszont nem volt szignifikáns.
H13: Az önkritikus perfekcionizmus negatív összefüggést mutat a jólléttel és a tanulmányi attitűddel.	Teljesült	Az önkritikus perfekcionizmus negatív összefüggése a jólléttel az aggodás a hibákon és a tettekkel kapcsolatos kétségek alsokálából fakadt.
H14: A nárcisztikus perfekcionizmus negatív összefüggést mutat a jólléttel és a tanulmányi attitűdökkel.	Elvetettük	Bár az iskolába járás szeretetével negatívan korrelált, a többi tanulmányi attitűddel nem. A jólléttel a nárcisztikus perfekcionizmus két dimenziója is pozitív összefüggésben állt.
H15: A perfekcionista énbemutató dimenziói negatív összefüggést mutatnak a jólléttel és a tanulmányi attitűddel.	Teljesült	Az összefüggés szignifikáns volt, de nem erős.

55. táblázat

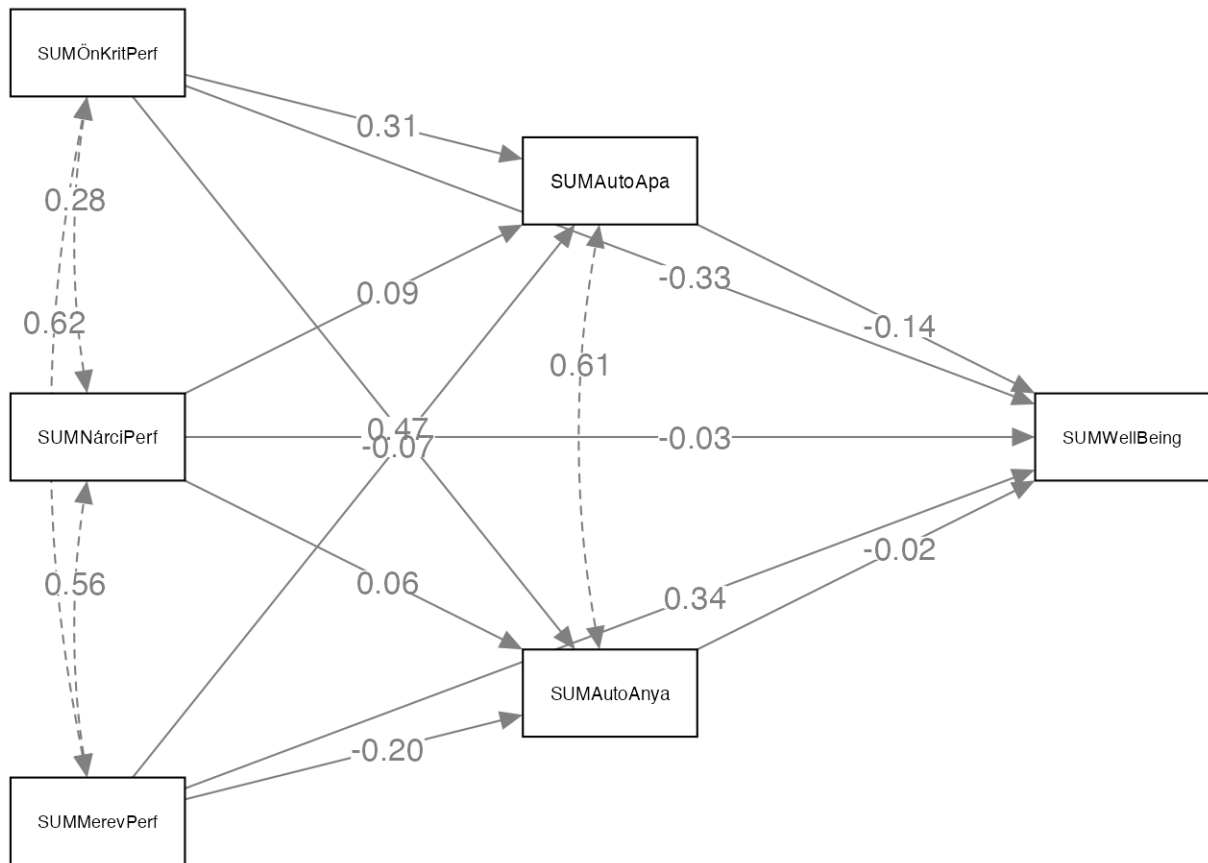
A szülői nevelési stílusra irányuló hipotéziseink.

A szülői nevelési stílus összefüggéseire vonatkozó hipotéziseink	Eredmény	Kiegészítő magyarázat
H16: A szülők perfekcionizmusa pozitív összefüggést mutat a tanulók perfekcionizmusával.	Teljesült	A kapcsolat nem volt nagyon erős.
H17: A demokratikus nevelés nem, vagy gyenge összefüggéseket mutat a perfekcionizmussal.	Teljesült	-
H18: Az autoriter nevelés pozitív összefüggéseket mutat a perfekcionizmussal és a perfekcionista énbemutatással.	Teljesült	Mindkét nemnél nagyon erősek voltak az összefüggések.
H19: Az engedékeny nevelés pozitív összefüggést mutat a nárcisztikus perfekcionizmus dimenzióival és a perfekcionista énbemutatással.	Szinte teljesen elvetettük	Csak anyák esetén volt összefüggés a nárcisztikus perfekcionizmussal. A perfekcionista énbemutatás összefüggései ellentétesek voltak a hipotézissel.
H20: A demokratikus nevelési stílus, a társas önértékelés, az önszabályozott tanulás és a tanulmányi attitűdök kapcsolata pozitív.	Részben teljesült	A demokratikus nevelési stílusú anyák negatív összefüggést mutattak egyes tanulmányi attitűdökkel.
H21: Az autoriter nevelési stílus, a társas önértékelés, az önszabályozott tanulás és a tanulmányi attitűdök kapcsolata negatív.	Részben teljesült	Az autoriter nevelési stílusú anyák pozitív összefüggést mutattak egyes tanulmányi attitűdökkel
H22: Az engedékeny nevelési stílus nem, vagy gyenge kapcsolatban van az önszabályozott tanulással és a tanulmányi attitűdökkel, viszont pozitív szignifikáns korrelációt mutat a társas önértékeléssel.	Teljesült	-

4.4. Az elméleti modellünk empirikus igazolása

Az elméleti modell empirikus igazolásához a nagymintás mérésünkben minden komponens felmérésre került a szakirodalmi összefüggések alapján készített elméleti modellünkből (*1. ábra*). Jelen alfejezetben GLM (általánosított lineáris modell) mediációs modell és SEM-modell (structural equation models – strukturális egyenletek modellezés) elemzésekkel igazoltuk az elméleti modellünk helyességét. A számos komponens közötti kapcsolat feltárására elsőként a mediációs elemzést választottuk, hogy feltárjuk a direkt és indirekt hatásokat, majd SEM-modell segítségével ellenőriztük a komponensek komplex rendszerét. A korábbi korrelációs elemzések alapján kiválasztottuk azokat a változókat, amelyek erősebb összefüggést mutattak a perfekcionizmus komponenseivel, és azok hatását külön-külön elemeztük. A perfekcionizmus jóllétre, társas önértékelésre, iskolai önhátráltatásra és az önszabályozott tanulás egyes elemeire (csak azokat emeltük be az elemzésbe, amik erős együttjárást mutattak a korrelációs számítás során (pl. pozitív önhatékonyság) gyakorolt hatását a szülői nevelés (autoriter és engedékeny stílus) mediáló hatásán keresztül vizsgáltuk. A GLM mediációs modellekben 5000 bootstrappeléssel számítottunk 95%-os konfidenciaintervallumot (a hatás szignifikáns, ha ez az intervallum nem tartalmazza a nullát) (Hayes, 2017).

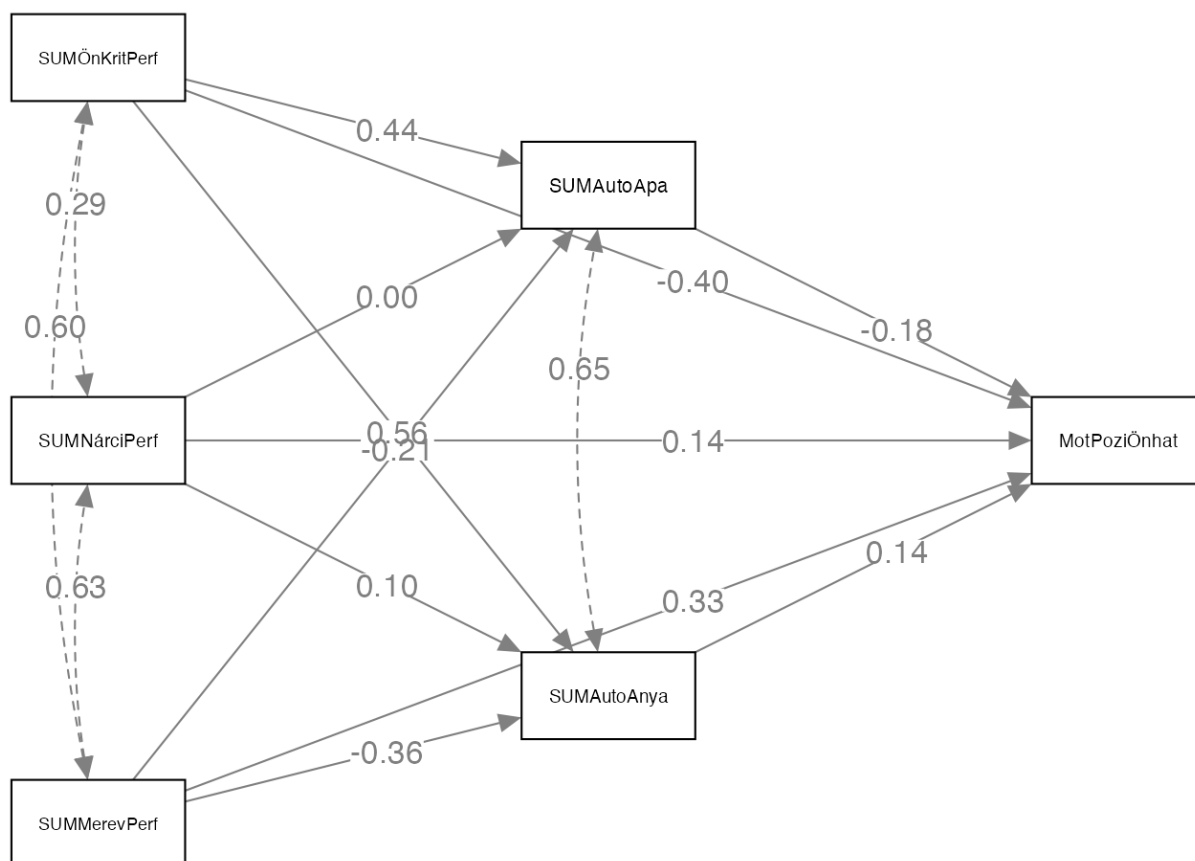
A perfekcionizmus dimenziói, valamint a szülők nevelési stílusa (autoriter) és a jóllét közötti direkt és indirekt hatásokat a *2. ábra* mutatja. A merev és önkritikus perfekcionizmus a direkt és indirekt hatásokat is figyelembe véve szignifikáns hatással van a jóllétre (merev perfekcionizmus: $\beta = 0,34$; $p < 0,01$, önkritikus perfekcionizmus: $\beta = -0,33$; $p < 0,01$). Míg az előbbi pozitív, az utóbbi, az önkritikus perfekcionizmus negatív hatással van a jóllétre. A narcisztikus dimenzió ugyanakkor nem mutatott szignifikáns hatást ($\beta = -0,07$; $p = 0,45$).



2. ábra: A szülők autoriter nevelési stílusának mediáló hatása a perfekcionizmus és a jóllét közötti kapcsolat során.

Megj. SUMAutoAnya – autoriter nevelés anya, SUMAutoApa – autoriter nevelés apa, SUMÖnKritPerf – Önkritikus perfekcionizmus, SUMNárciPerf – Nácisztikus perfekcionizmus, SUMMerevPerf – Merev perfekcionizmus, SUMWellBeing – Jóllét

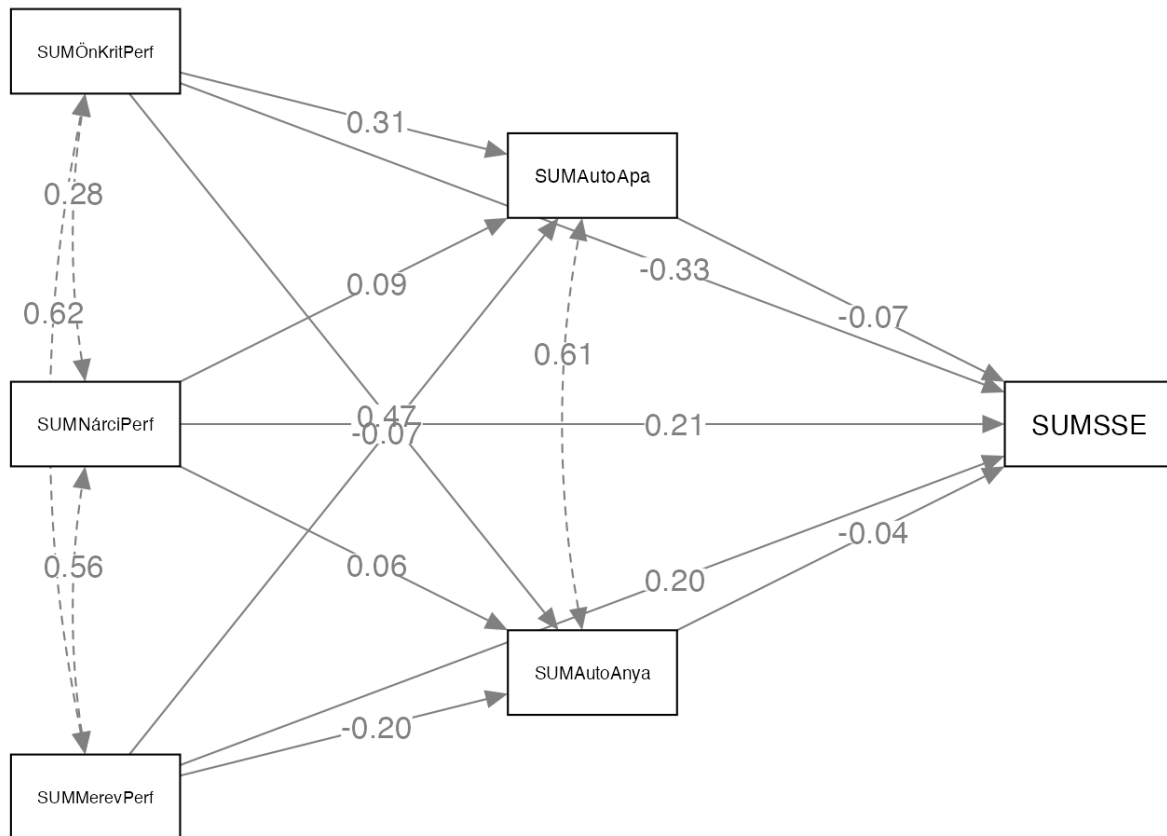
A perfekcionizmus dimenziói, valamint a szülők (anya és apa) autoriter nevelési stílusa és a pozitív önhatékonyság közötti direkt és indirekt hatásokat szintén mediációs modellel (GLM – általánosított lineáris modellel) ellenőriztük (3. ábra). A perfekcionizmus dimenziói közül a nácisztikus nem mutatott szignifikáns hatást (figyelembe véve a direkt és indirekt utakat is) a pozitív önhatékonyságra. Ezzel szemben a merev perfekcionizmus (a direkt és indirekt hatással együtt) pozitív ($\beta = 0,33$; $p < 0,01$), míg az önkritikus perfekcionizmus negatív ($\beta = -0,40$; $p < 0,01$) hatással volt a pozitív önhatékonyságra.



3. ábra: A szülői autoriter nevelési stílus mediáló hatása a perfekcionizmus dimenziói és a pozitív önhatékonyság közötti kapcsolat során

Megj. SUMÖnKritPerf – Önkritikus perfekcionizmus, SUMNárcPerf – Nácisztikus perfekcionizmus, SUMMerevPerf – Merev perfekcionizmus, SUMAutoApa – apa autoriter nevelési stílusa, SUMAutoAnya – anya autoriter nevelési stílusa, MotPozÖnhat – pozitív önhatékonyság

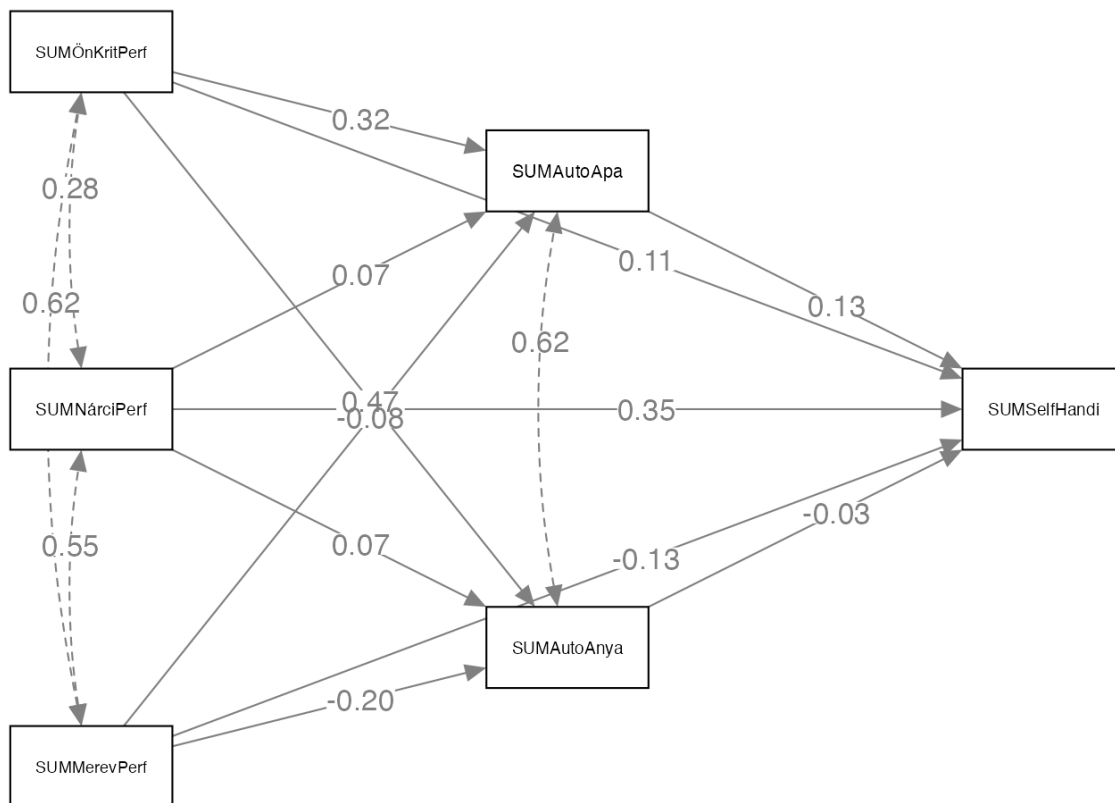
A 4. ábra a perfekcionizmus dimenzióinak (önkritikus, merev, nácisztikus) a társas önértékelésre mutatott hatását mutatja be szülői (anya és apa) autoriter nevelési stílus mediálásán keresztül (GLM- modellel ellenőrizve). Az eredmények azt mutatják, hogy a perfekcionizmus mindhárom dimenziója (figyelembe véve a direkt és indirekt hatásokat is) szignifikáns hatással van a társas önértékelésre. A legerősebb negatív előjelű hatást az önkritikus perfekcionizmus ($\beta = -0,33$; $p < 0,01$) mutatja, míg a merev perfekcionizmus ($\beta = 0,20$; $p = 0,01$) és a nácisztikus perfekcionizmus ($\beta = 0,18$; $p < 0,01$) gyengébb, pozitív hatást gyakorol a társas önértékelésre. Ez azt jelenti, hogy az önkritikus perfekcionizmus negatívan befolyásolja a társas önértékelést (a magas önkritikus perfekcionizmus alacsony társas önértékelést jelez előre), míg a merev és a nácisztikus dimenzió magasabb társas önértékelést. Ezeket a hatásokat a szülők autoriter nevelési stílusa felerősíti.



3. ábra: A szülői autoriter nevelési stílus mediáló hatása a perfekcionizmus dimenziói és a társas önértékelés közötti kapcsolat során

Megj. SUMÖnKritPerf – Önkritikus perfekcionizmus, SUMNarciPerf – Narcisztikus perfekcionizmus, SUMMerevPerf – Merev perfekcionizmus, SUMAutoApa – apa autoriter nevelési stílusa, SUMAutoAnya – anya autoriter nevelési stílusa, SUMSSE – társas önértékelés

Az 5. ábra a perfekcionizmus dimenzióinak (önkritikus, merev, narcisztikus) az önhátráltatásra gyakorolt hatását mutatja be szülői (anya és apa) autoriter nevelési stílus mediálásán keresztül (GLM- modellel ellenőrizve). Figyelembe véve a direkt és indirekt hatásokat is, ebben az esetben csak a narcisztikus perfekcionizmus van szignifikáns hatással az önhátráltatásra ($\beta = 0,34$; $p < 0,01$), a másik két dimenzió nem (merev: $\beta = -0,14$; $p = 0,15$; önkritikus: $\beta = 0,14$; $p = 0,09$). Ez az eredmény azt mutatja, hogy a narcisztikus perfekcionizmus előjelzi az önhátráltatást, amit a szülők autoriter nevelési stílusa felerősít.



4. ábra: A szülői autoriter nevelési stílus mediáló hatása a perfekcionizmus dimenziói és az önhátráltatás közötti kapcsolat során

Megj. SUMÖnKritPerf – Önkritikus perfekcionizmus, SUMNárcPerf – Nárcisztikus perfekcionizmus, SUMMerevPerf – Merev perfekcionizmus, SUMAutoApa – apa autoriter nevelési stílusa, SUMAutoAnya – anya autoriter nevelési stílusa, SUMSelfHandi – önhátráltatás

Mivel a mediációs modellek csak az egyes komponensek közötti direkt és indirekt hatásokat mutatják meg, ahhoz, hogy az elméleti modellünknek (1. ábra) megfelelő empirikus alátámasztást megtegyük, és a vizsgálatba bevont összes tényező közötti hatásrendszert ellenőrizzük, SEM-elemzést alkalmaztunk (6. ábra). A számos vizsgálati tényező közül azokat emeltük be az elemzésbe, amelyek egyrészt a korábbi korrelációs vizsgálatok során erősebb összefüggést mutattak, másrészt, amelyek a modell működését lehetővé tették, vagyis jó illeszkedési mutatóval rendelkeztek.

A háttérváltozók közül a szülők perfekcionizmusát (merev dimenzió), a szülők (anya és apa) iskolai végzettségét, az autoriter szülői nevelési stílust (anya és apa), a szülők elvárását a jó jegy iránt (anya, apa számára fontos a jó jegy) emeltük be a modellbe. A perfekcionizmus dimenziói egyszerre nem emelhetők be az empirikus modellbe, mivel a modell így alacsony FIT-értékeket eredményezett, ezért külön-külön vizsgáltuk meg a merev, az önkritikus és a

narcisztikus dimenziókat (ebből csak az önkritikus perfekcionizmusra lefuttatott modellt ismertetjük a 6. ábrán). A perfekcionista énbemutató összevont változója került be az önkritikus perfekcionizmus mellé, valamint az iskolai vetületek közül a társas önértékelés, az iskolai önhátráltatás, a teljesítménymotiváció, a becsült tanulmányi átlag (reál és humán) és a jóllét változóit emeltük be a modellbe. Az így kidolgozott SEM-modell kiváló illeszkedést mutatott ($\chi^2=449,7$, $df=120$, $p<0,001$; $RMSEA=0,00$; $SRMR=0,06$; $CFI=1,00$; $TLI=1,00$), ami azt jelzi, hogy az általunk vizsgált tényezők közötti hatásrendszer empirikusan értelmezhető.

A 6. ábrán látható SEM-modellben a komponensek közötti együttes összefüggések eredményeként, a vizsgált háttérváltozók közül az autoriter nevelési stílus mutatott a legerősebb előrejelző hatást az önkritikus perfekcionizmusra ($\beta=0,50$; $p<0,001$) és a perfekcionista énbemutatóra ($\beta=0,45$; $p<0,001$), míg a szülők elvárásai (a jó jegy iránt) szintén prediktorai az önkritikus perfekcionizmusnak ($\beta=0,29$; $p=0,03$) és a perfekcionista énbemutatónak ($\beta=0,26$; $p=0,03$). A szülők perfekcionizmusa és iskolai végzettsége ebben a hatásrendszerben nem mutattak szignifikáns befolyást a tanulók perfekcionizmusára és a perfekcionista énbemutatóra. A modellben ugyanakkor az is látszik, hogy az önkritikus perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutató különböző előjelű hatást mutatnak iskolai kontextusban. Például az önkritikus perfekcionizmus negatív hatással van a jóllétre ($\beta=-1,00$), míg a perfekcionista énbemutató pozitív hatást mutat a jóllétre ($\beta=0,80$). Ugyanilyen tendenciát mutatnak a társas önértékeléssel (az önkritikus perfekcionizmus negatív: $\beta=-2,56$, a perfekcionista énbemutató pozitív: $\beta=2,38$), a motivációval (az önkritikus perfekcionizmus negatív: $\beta=-1,82$, a perfekcionista énbemutató pozitív: $\beta=2,61$), a becsült teljesítménnyel (az önkritikus perfekcionizmus negatív: $\beta=-0,35$, a perfekcionista énbemutató pozitív: $\beta=0,43$) is.

Összességében, a mediációs modellek és a SEM-elemzés értékei is azt mutatják, hogy az általunk vizsgált komponensek között empirikusan igazolható kapcsolatok vannak. Az empirikus modell eredményei azt jelzik, hogy az elméleti modellben felállított perfekcionizmus dimenziói külön-külön értelmezhetők, hiszen mindegyik hatása más-más eredményt mutat.

5. MEGBESZÉLÉS

A perfekcionizmus, dimenzióitól függően egészen más és más kimenetekhez és életminőséghez vezet a perfekcionista életét. Éppen ezért a perfekcionizmusról „általában” nehéz megállapításokat tenni. Azonban találtunk olyan univerzális jellegzetességeket, melyek néhány általánosítást megengednek. Ezek feltárásában igazodtunk a nemzetközi eredményekhez, és az eredmények újszerűségét az adja, hogy Magyarországon még nem vizsgálták ilyen komplexitásban ezeket a dimenziókat.

A perfekcionizmus erősen összefüggött a perfekcionista énbemutatással, az önhátráltatással és a teljesítménymotívumokkal. Ez alapján a perfekcionistaakra a szakirodalomban széles körben elfogadott (Burns, 1980, Frost et al., 1990, Stoeber, 2004) irreálisan magas elvárásokon kívül általános jellemzője a perfekcionizmusnak a bizonyításvágy: hogy okosnak, tehetségesnek, kiválónak lássa őket környezetük, elismerjék és dicsérjék őket (és véletlenül se lássák vagy gondolják őket ezek ellentettjeinek). A perfekcionizmus a szülői stílusok közül is azzal függött össze legerősebben, mely a legszűkebben méri a dicséretet: az autoriter nevelési stílussal. Valószínűleg az elismerés fokozott igénye, és ezzel a perfekcionizmus is, leginkább a dicséret hiányából fakad, ugyanis az autoriter stílus a szülők perfekcionizmusánál is jóval erősebb összefüggésben volt a tanulók perfekcionizmusával.

Ezt az elméletünket alátámasztja a perfekcionizmus erőteljes összefüggése a teljesítménymotívumokkal, melyek lényege mások túlteljesítése, illetve a látványos kudarcok elkerülése (Linnenbrink & Pintrich, 2000), továbbá a perfekcionizmus dimenzióinak erős korrelációja az önhátráltatással, melynek célja szintén a tehetségesnek tűnés, akár a teljesítmény rovására is (Urđan & Midgley, 2001). A mediációs modellünk árnyalta az összefüggésvizsgálatok eredményét, és kimutatta hogy csak a nárcisztikus perfekcionizmus dimenziója mutatott szignifikáns prediktív hatást az önhátráltatásra. Ez könnyen értelmezhető, mivel a másik két átfogó faktorhoz képest jelentősen erősebb volt a korrelációja az önhátráltatással. Bár a nárcisztikus perfekcionizmus és a nárcisztikus személyiségzavar két különböző konstrukció, az utóbbival rendelkező személyek körében gyakori az önhátráltatás, mivel fel tudják használni saját, gyakran törekeny énképük védelmére kudarc esetén. A nárcisztikus emberek számára az énkép védelme még sokkal fontosabb is, mint a tehetség vagy képességek hangsúlyozása, vagy a környezet megítélésének manipulálása (Rhodewalt, Tragakis & Finnerty, 2006). Ami jelentős különbség volt a perfekcionizmus egyes dimenziói

között, az a merev perfekcionizmus többi fősikálához képest pozitívabb összefüggése az önszabályozott tanulással és becsült tanulmányi sikerességgel. Az önkritikus és nárcisztikus perfekcionizmushoz képest jóval nagyobb arányban a teljesítménykeresés, mintsem a teljesítménykerülés dominált a merev perfekcionizmusban, sőt az elsajátítási motívum is megjelent benne az énoorientált perfekcionizmus dimenzióján keresztül. A mediációs modellünk alapján a merev perfekcionizmus a tanulók önhatékonyaságára pozitív hatással volt, míg az önkritikus perfekcionizmusé egyértelműen negatív.

Ami viszont meglepett minket, és utólag kellett magyarázatot keresnünk rá a szakirodalomban (Crocker & Wolfe, 2001; Crocker & Knight, 2005; Crocker, Brook, Niiya, Villacorta, 2006), az a feltételes önbecsülés szignifikáns kapcsolatának a hiánya az önértékeléssel. Arra számítottunk, hogy azok a tanulók, akiknek önbecsülése a sikereik vagy kudarcuk függvényében ingadozik, alacsonyabb lesz az önértékelése. Azonban az önbecsülés csorbulásának elkerülése annyira erős ösztönző erő tud lenni, hogy hatékonyabb önszabályozásra sarkallhajtja a tanulókat, mely eredményeképp önértékelésük nem lesz alacsonyabb társaiknál (Crocker et al., 2006). Vizsgálatunkban a feltételes önbecsülés jobb becsült humán- és reál-érdemjegyekkel járt együtt, valamint néhány tanulási stratégia esetén hatékonyabb önszabályozott tanulással is.

Annak, hogy a nem találtunk a feltételes önbecsülés és a társas önértékelés között kapcsolatot, két tanulsága van: egyfelől a feltételesség nem feltétlenül jelent alacsony szintet, valamint nem szükségszerű, hogy alulteljesítést okoz. A kontingens önértékelésű tanulók keresik azokat a helyzeteket, melyekben sikeresek lehetnek, és kerülnek azokat, melyekben a bukás esélye magas. Ha nem éri őket kudarc olyan területen, melyre önbecsülésüket alapozzák, önértékelésük és önbecsülésük nem sérül (Crocker, 2010). Azonban ha mégse teljesítenek jól, önértékelésük mélyre esik, és gyakran feladják a próbálkozást, különösen, ha kizárólag teljesítménycélok motiválják őket, nem pedig elsajátítási motiváció (Crocker et al., 2006). Mivel ezt az esést jellemzően kísérleti körülmények között szokták vizsgálni, így keresztmetszeti vizsgálatunk alapján mélyebb értelmezést nem tudunk adni az összefüggésnek. Valószínűsíthető, hogyha a kérdőívcsomagot tudatosan akkor vettük volna fel a tanulókkal, miután számukra jelentős területen tanulmányi sikertelenség érte őket, találtunk volna összefüggést a feltételes önbecsülés és az önértékelés között.

A feltételes önbecsülés pozitív összefüggését a tanulmányi érdemjegyekkel az magyarázza, hogy az önbecsülés ezen formája akár motiválóként is hathat a tanulókra, még ha ennek a motivációnak nem is a lehető legadaptívabbak a gyökerei. Ha valakinek a vélt emberi értékessége a tét, akkor mindent meg fog tenni azért, hogy elkerülje a bukást (Lawrence &

Crocker, 2009). Esetenként ez már teljesítménygátló hatású is, mivel a túl magas tanulmányi tételek le tudják bénítani a tanulókat, ezzel aláásva sikerességüket és önszabályozásukat (Crocker és Knight, 2005).

A perfekcionizmus szakirodalmával összhangban az önkritikus perfekcionizmus összefüggései voltak a leginkább maladaptívak a tanulók életére nézve (Dunkley & Zuroff, 2003; Fekih-Romdhane et al., 2023). Mindezt az összefüggésvizsgálataink és a mediációs modellek is egyértelműen igazolták. Az erősen önkritikus perfekcionista tanulók félnek segítséget kérni, nehézségeiket inkább elhallgatják, hogy ne tűnjenek gyengének. Többet szoronganak, rosszabbul bánnak idejükkel, önhátráltatnak és halogatnak. Míg a merev és nárcisztikus perfekcionizmusban helyenként megjelentek a teljesítménykereső célok is, az önkritikus perfekcionizmusból a teljesítménykeresés szinte teljesen hiányzott, motivációs profiljukban a kudarcok elkerülése dominált. Az önkritikus perfekcionizmus hatása volt a legnegatívabb a tanulók önhatékonyaságára nézve. Félelmeik és aggodalmaik miatt kevésbé szeretnek iskolába járni, és nem is elégedettek azzal, ahogy teljesítenek. Továbbá ez volt a perfekcionizmus egyetlen átfogó faktora, mely alacsonyabb jólléttel függött össze, megerősítve Fekih-Romdhane és munkatársai (2023) eredményeit. Ezek a hátrányos összefüggések abból adódnak, hogy sikertelenség esetén saját hiányosságait okolják, elkerülik a bizonytalan, de akár fejlődési lehetőségeket rejtő helyzeteket, és nem tudják magabiztosan kezelni a stresszt (Dunkley & Zuroff, 2003).

Az önkritikusság dimenziója a főskála többi dimenziójához képest azonban pozitív korrelációkat is mutatott: az önkritikusság volt az egyetlen, melyben megjelent a teljesítménykereső, sőt az elsajátítási motiváció is, valamint jobb erőfeszítéskontrollal, memorizálással és szervezéssel járt együtt. Az önkritikusság volt az egyetlen, mely nem függött össze az önhátráltatással, a halogatással, valamint a segítségkéréssel. Ez jelentősen megkülönbözteti az önkritikusságot az aggodás a hibákon, tettekkel kapcsolatos kétségek és külső elvárások perfekcionizmus dimenzióktól. Az összefüggések sajátosságának több oka is lehet. Először is, Dunkley és munkatársai (2003) megfogalmazásában az önkritikusság azt méri, hogy mennyire hajlamosak a perfekcionista keményen kritizálni magukat alulteljesítés esetén. Az önkritikus emberek számára nagyon fontos jelentőséggel bírnak azok a helyzetek, amiben teljesíteni kell. Ezekben a helyzetekben mindenképp meg akarják győzni önmagukat és másokat is arról, hogy méltók mások elismerésére. Szintén jellemző rájuk, hogy kompetitívek, sosem elégedettek aktuális tudásukkal, és aggodnak azon, hogy képesek-e sikerre vinni erőfeszítéseiket (Blatt & Zuroff, 1992). Lehetséges, hogy azért járt mégis együtt jobb érdemjegyekkel, mert az itemek megfogalmazása (*pl.: Élesen kritizálom magam, amikor*

valamit nem teljesen tökéletesen csinállok) nem teszi egyértelművé, hogy milyen viselkedésformákat vált ki a perfekcionistaiból a kudarc okozta önkritika. Egyes tanulókat ösztönözhet az önkritikusság arra, hogy legközelebb keményebben próbálkozzanak, esetleg átgondolják, hogy mit kellene másképp csinálniuk legközelebb.

Végül az önkritikusságot illetően egy korábbi nemzetközi eredményt is alátámasztattunk, mely szerint a gyerekek önkritikussága leginkább nem a szülők kritikájának internalizálásából fakad, hanem utánzás révén teszik magukávé szüleik saját magukra irányuló kritikusságát (Brewin & Furnham, 1996). Vizsgálatunkban a tanulók önkritikusság dimenziója a szülők külső elvárások perfekcionizmusával ($r=0,31$, $p=0,00$) és önkritikusságával ($r=0,29$, $p=0,00$) erősebb összefüggést mutatott, mint szüleik másokra (ezáltal rájuk is) irányuló perfekcionizmusával ($0,28$, $p=0,00$) és kritikusságával ($r=0,18$, $p=0,00$). Ez alapján nem (csak) azért lesz túlságosan önkritikus valaki, ha szülei sokat kritizálják, hanem leginkább abban az esetben, ha otthon azt látja szüleitől, hogy ők is hasonló kíméletlenséggel fordulnak önmaguk felé.

A nárcisztikus perfekcionizmus konstruktumának szerepe volt a leginkább ambivalens. A főkálán belül fogalmilag jelentősen elkülönült a másokra irányuló perfekcionizmustól és a hiperkritikusságtól a kivételességtudat és a különleges bánásmód igénye. Előbbi kettő inkább a perfekcionizmus másokra irányuló kritikusságát, utóbbi kettő pedig a nárcisztikus felsőbbrendűség és vélt tökéletesség érzését ragadja meg. A tökéletesség érzése magasabb társas önértékeléssel és jólléttel korrelált vizsgálatunkban, mely illeszkedik a nárcizmus irodalmába, mely szerint a nárcisztikus kivételességtudat összefüggésbe hozható a jobb életminőséggel és jólléttel (Brown et al., 2009). Bármennyire is adaptívnek tűnik ez az összefüggés, a mediációs modellünkben már nem volt szignifikánsan pozitív hatással a nárcisztikus perfekcionizmus a jóllétre. Ennek feltételezhetően az az oka, hogy a nárcizmus gyakran felfújta önértékeléssel jár, a magas önértékelés pedig magasabb jólléttel, így nem lehet elkülöníteni, hogy valóban a nárcizmus hatásai okozzák-e a jobb jóllétet, vagy csak a magas, de nem reális önértékelés hozadéka (Hudson, 2012).

A nárcisztikus perfekcionista tanulók iskolával kapcsolatos attitűdjeik sem ideálisak: ők voltak az egyetlenek, akiknek nem volt fontos, hogy milyen jegyeket szereznek, egyáltalán nem volt számukra kimerítő lelkileg a Covid-19 okozta bezártság, és nem is aggódtak azon, hogy a jövőjüket miképp befolyásolják a korlátozások. Mindemellett, a nárcisztikus perfekcionizmus dimenziói mutattak a legnagyobb arányban negatív korrelációt az iskola szeretetével, és erősen összefüggtek a halogatással, az önhátráltatással és gyengébb becsült érdemjegyekkel. Mindezt alátámasztja a nárcizmus szakirodalma, mely szerint a nárcisztikus tanulók a tanulmányaik

előrehaladtával egyre kevésbé boldogak, és egyre kevésbé képesek rávenni magukat a hatékony tanulásra (Robins & Beer, 2001). Mindezen felül a nárcisztikus perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutatós dimenziói között pozitív összefüggést találtunk, mely összhangba hozható azzal, hogy a nárcisztikus tanulók kevésbé vagy egyáltalán nem hajlandók segítséget kérni társaiktól vagy tanáraiktól (Gino et al., 2012).

A szülői nevelési stílust érintő eredmények alapján elmondható, hogy a demokratikus nevelés a perfekcionizmusra csak mérsékelt hatással van. Ez viszont ellenkezőleg jelent meg az autoriter családokban, mely a szakirodalommal összhangban (Carmo, Oliveira, Brás, Faísca, 2021), az autoriter nevelés és a perfekcionizmus dimenziói között erős pozitív összefüggést mutatott. SEM modellünkben az autoriter nevelés hatásai meghaladták a szülők tanulmányi elvárásainak hangsúlyosságát, a szülők végzettsége és saját perfekcionizmusa pedig meg sem jelentek szignifikáns prediktorokként. A nemzetközi szakirodalmat azzal tudjuk kiegészíteni, hogy az autoriter nevelés a perfekcionizmus nem minden dimenziójával hozható összefüggésbe. A kivételességtudat dimenziójával nem korrelált, ami arra utal, hogy az autoriter családokban nevelkedett gyerekek nem érzik magukat mindenki felett állónak vagy különlegesnek, valószínűleg a szülőktől függő, alárendelt viszony családdinamikájának eredményeképp.

Ezzel szemben az engedékeny szülők gyerekei, a „gyermekuralom” hatására, kiemelkedően magas kivételességtudattal rendelkeznek. Az autoriter családmodell perfekcionizmusra gyakorolt erőteljes hatása a gyerekek viselkedésében is megjelent, mivel a perfekcionista énbemutatós minden dimenzióján magasabb értéket értek el, ezzel megerősítve, hogy ezek a tanulók vágyanak mások elismerésére, és ezért megpróbálják előnyös tulajdonságait felnagyítani, ezzel kivívva mások elismerését. Mindeközben viszont félnek társaik ítélezésétől, ezért nem mernek beszélni nehézségeikről és kerülnek azokat a helyzeteket, ahol fény derülhet hiányosságaikra. Azt, hogy ez mennyiben cáfolja, vagy erősíti meg a nemzetközi szakirodalmat, nehéz megítélni, ugyanis csak hasonló változókat mértek korábban össze (Curran, Hill, Williams, 2017; Wetzel & Robins, 2016), az általunk használtakat nem. Bár a nárcisztikus perfekcionizmus kialakulásában fontos a tényező a gyermekkori kivételezés és túlzott dícsérés (Curran, Hill, Williams, 2017), nem minden kutatás talál kapcsolatot az engedékeny szülői stílus és a nárcisztikus kivételességtudat között (Wetzel & Robins, 2016).

Szintén ebbe az irányba mutat az autoriter stílus összefüggése az önhátráltatással is, melynek célja, hogy alulteljesítés esetén védje a szelfet azáltal, hogy külső környezeti okokra hárítja annak a bukás okait, megvédve attól az önhátráltatót, hogy butának vagy inkompetensnek tartsa környezete. Az önhátráltatás megjelenhet halogatás formájában is, mely

szintén pozitív összefüggést mutatott az autoriter szülőséggel. A három szülői nevelési stílus közül csak az autoriter stílus volt az egyetlen, mely szignifikánsan alacsonyabb társas önértékeléssel és alacsonyabb jólléttel, valamint rosszabb énhatékonysággal, időgazdálkodással és magasabb szorongással járt együtt (Fuentes et al., 2019; Greaven et al., 2000; Edalatjoo et al., 2019).

Az engedékeny szülői nevelés összefüggéseiről nehéz eldönteni, hogy mennyire előnyök vagy hátrányosak a gyerekekre nézve. Egyfelől az engedékeny családból származó tanulóknál alacsonyabb volt az önkritikus perfekcionizmus: kevésbé akartak külső elvárásoknak megfelelni, minden bizonnyal azért, mivel megszokták, hogy otthon a saját szempontjaik a legfontosabbak, és másokét nem fontos figyelembe venni. Ez megjelent abban is, ahogy társaik felé viszonyulnak: az engedékeny anyai stílus kizárólag a narcisztikus perfekcionizmussal mutatott szignifikáns összefüggést. Az ilyen anyák gyermekei többet várnak társaiktól, kivételesnek és különleges bánásmódot érdemlőnek érzik magukat. Ezeknek a narcisztikus attitűdöknek valószínűleg a környezetükben élők csak elszenvedői, saját jóllétükre és önértékelésükre azonban egyértelműen pozitív hatással van. A szeretetteljes, bár keretek nélküli szülői nevelésnek azonban voltak gyenge, de pozitív hatásai is a gyerekek tanulására: úgy tűnik, mernek segítséget kérni, jobb énhatékonyságról számoltak be, és jelen volt bennük az elsajátítási motívum is.

6. ÖSSZEGZÉS

Kutatásunkban a perfekcionizmus összefüggéseit vizsgáltuk, főképp középiskolásokból álló mintákon. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, miképp befolyásolja a perfekcionizmus azt, hogy milyen stratégiákkal és motivációval tanulnak. A kutatás szintén fontos vonalát jelentette a szülői háttér összefüggéseinek feltárása, és hatásainak megismerése.

Nagyon sok változót mértünk, és ahhoz, hogy ezeknek a változóknak az összefüggéseiről megfelelő képet kaphassunk, nagyon széles területen kellett megismernünk a szakirodalmat. Bár azt gondolhattuk volna, hogy már jártasak vagyunk a témában, egyes eredményeink megkérdőjelezték korábbi ismereteinket, és további utánajárást igényelt megértésük. Az eredményeink értelmezésében és árnyalásában sokat segített az elméleti modellünk, és a bizonyítása érdekében alkalmazott mediációs és SEM-modell.

A teljes kutatási folyamat egy jelentékeny részét a kérdőíveink adaptálása tette ki. Egyfelől meg kellett róla győződnünk, hogy a megfelelő kérdőíveket választjuk céljaink eléréséhez, továbbá a lefordított változatokat két pilotmérés során be kellett mérni, a FIT és jószágmutatók értékeit értelmezni. A hozzáadott értéke a hazai tudományos élet részére az, hogyha bárki a jövőben úgy döntene, hogy ezeket a kérdőíveket használni szeretné, validált eszközök állnak rendelkezésére általunk.

A komplexen szerteágazó mérés egyik fő hozománya, hogy olyan szempontokból vizsgálhattunk egy korszerű perfekcionizmust mérő eszközt, amire a nemzetközi szakirodalomban sem volt példa. A perfekcionizmus autoriter nevelési stílussal, énbemutatással, önhatáráltatással és teljesítménymotívumokkal talált erőteljes összefüggései alapján akár a perfekcionizmus fogalmát is megpróbálhatnánk kiegészíteni. Bár a fogalom ismertetésekor azt írtuk, hogy sokan sokféleképp kísérelték már meg a tökéletes definíció létrehozását, mi Stoeber definíciójából indulunk ki, mely szerint a perfekcionizmus egy olyan személyiségdiszpozíció, melyet a tökéletességre való törekvés és irreálisan magas személyes elvárások jellemeznek, túlzottan élesen kritikus szemléletmóddal karöltve (Stoeber, 2018), amit kiegészíthetünk azzal, hogy mindez mások csodálatának és elismerésének a kivívása, valamint a szelf védelmének érdekében történik.

Annak megállapítása, hogy ez az általunk talált jellemző tendencia valóban a perfekcionizmus elemi összetevőinek egyike, vagy csak egy rajta kívüleső változó, amivel történetesen erősen összefügg, túlmutat a jelen disszertáción, és további kutatást igényelne. Ennek módja lehetne a BTPS-H kérdőív kiegészítése néhány olyan itemmel, melyek mások elismerésének elérésére és az önértékelés védelmére irányulnak, és megnézni, hogyan

illeszkednek a jelenleg jól működő modellbe. Szintén hasznos lehetne összemérni a BTPS-H-t a Majdnem Tökéletes Skálával (Reinhardt, Tóth, Rice, 2019), és megvizsgálni, hogy az utóbbi által kategóriákba sorolt perfekcionistaakra milyen mértékben jellemzőek a BTPS-H dimenziói.

A pedagógiai gyakorlat szempontjából legrelevánsabb implikációnk a perfekcionizmus és a szülői nevelés stílus összefüggéseiből emelkedett ki. Ahogy a dicséret, elismerés és támogató melegség hiánya a szülők felől a perfekcionizmus kialakulásában fontos szerepet játszik, feltételezhető, hogy ez a tanári viselkedés esetében is ugyanígy megállja a helyét. A tanulók visszajelzési alapján a legfontosabb nevelői tulajdonságok a megértés, az együtt dolgozó és demokratikus magatartás, a jóság, a kedvesség, a terülem (Kelemen, 1981). Ezek nem csak a demokratikus tanári, hanem a demokratikus szülői nevelés ismérvei. Ha a tanári munka során ezekhez tartjuk magunkat, a tanulóink kevésbé fognak félni a hibázástól, és merni fognak tőlünk és osztálytársaiktól segítséget kérni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Affrunti, N. W., & Woodruff-Borden, J. (2018). Perfectionism and anxiety in children. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 113–133). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ang, R. P. H., & Goh, D. H. L. (2006). Authoritarian parenting style in Asian societies: a cluster analytic investigation. *Contemporary Family Therapy*, 28(1), 131–151. DOI:[10.1007/s10591-006-9699-y](https://doi.org/10.1007/s10591-006-9699-y)
- Antony, Martin & Swinson, Richard. (2009). When perfect isn't good enough: Strategies for coping with perfectionism.
- Appleton, P. R., Hall, H. K., & Hill, A. P. (2010). Family patterns of perfectionism: An examination of elite junior athletes and their parents. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(5), 363–371. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.04.005>
- Ashby, J. S., & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 197–203. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00183.x>
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J.-E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205–222. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0308>
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296–3319. <https://doi.org/10.2307/1131780>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Baumgardner, A. H., Kaufman, C. M., & Levy, P. E. (1989). Regulating affect interpersonally: When low esteem leads to greater enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 907–921. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.6.907>
- Baumgardner, A. H., Lake, E. A., & Arkin, R. M. (1985). Claiming mood as a self-handicap: The influence of spoiled and unspoiled public identities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11(4), 349–357. <https://doi.org/10.1177/0146167285114001>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 11–34). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13948-002>

- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405–417. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- Besharat, M. A., & Atari, M. (2017). Psychometric evaluation of a Farsi translation of the Big Three Perfectionism Scale. *Personality and Individual Differences*, 113, 5-12.
- Besharat, M. A., Azizi, K., & Poursharifi, H. (2011). The relationship between parenting styles and children's perfectionism in a sample of Iranian families. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1276-1279. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.276>
- Besser, A., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2010). Perfectionistic self-presentation and trait perfectionism in social problem-solving ability and depressive symptoms. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(8), 2121–2154. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00653.x>
- Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J., & Antony, M. M. (2003). Making the grade: The behavioural consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 163–178. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00173-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00173-3)
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115–160). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50008-3>
- Blatt, S. J., & Zuroff, D. C. (1992). Interpersonal relatedness and self-definition: Two prototypes for depression. *Clinical Psychology Review*, 12(5), 527–562. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(92\)90070-O](https://doi.org/10.1016/0272-7358(92)90070-O)
- Boone, L., Soenens, B., Braet, C., & Goossens, L. (2010). An empirical typology of perfectionism in early-to-mid adolescents and its relation with eating disorder symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 48(7), 686-691. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.03.022>
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Oxford: Aldine.
- Braehler, C., & Neff, K. (2020). Self-compassion in PTSD. In M. T. Tull & N. A. Kimbrel (Eds.), *Emotion in posttraumatic stress disorder: Etiology, assessment, neurobiology, and treatment* (pp. 567–596). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816022-0.00020-X>
- Brewin, C. R., Andrews, B., & Furnham, A. (1996). Self-critical attitudes and parental criticism in young women. *British Journal of Medical Psychology*, 69(Pt 1), 69-78. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1996.tb01851.x>
- Brown, J. D. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. In J. M. Suls (Ed.), *The self in social perspective* (pp. 27–58). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brown, R. P., Budzek, K., & Tamborski, M. (2009). On the meaning and measure of narcissism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(7), 951–964. <https://doi.org/10.1177/0146167209335461>
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110–119. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_13
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*, 36, 165–172. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.009>
- Burns, D. D. (1980, November). The Perfectionist's Script for Self-defeat. *Psychology Today*, 34-51.

- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Carmo, C., Oliveira, D., Brás, M., & Faisca, L. (2021). The Influence of Parental Perfectionism and Parenting Styles on Child Perfectionism. *Children*, 8(9), 777. <https://doi.org/10.3390/children8090777>
- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., de la Torre, M. J., & Carpio, M. d. l. V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria [Parents' educational styles and self-regulated learning strategies in a group of Secondary Education students]. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51–61. <https://doi.org/10.30552/ejep.v4i1.63>
- Chen, C., Hewitt, P. L., Flett, G. L., Cassels, T. G., Birch, S., & Blasberg, J. S. (2012). Insecure attachment, perfectionistic self-presentation, and social disconnection in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 52(8), 936–941. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.02.009>
- Cokley, K., Stone, S., Krueger, N., Bailey, M., Garba, R., & Hurst, A. (2018). Self-esteem as a mediator of the link between perfectionism and the impostor phenomenon. *Personality and Individual Differences*, 135, 292–297. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.032>
- Corvin, A., & Gill, M. (2012). Psychiatric genetics. In P. Wright, J. Stern, & M. Phelan (Eds.), *Core Psychiatry* (3rd ed., pp. 35-53). Oxford: W.B. Saunders.
- Crăciun, B., & Dudău, D. P. (2014). The Relation between Perfectionism, Perfectionistic Self-presentation and Coping Strategies in Medical Employees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 509-513. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.300>
- Crocker, J., & Knight, K. M. (2005). Contingencies of Self-Worth. *Current Directions in Psychological Science*, 14(4), 200–203. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00364.x>
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593–623. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.593>
- Crocker, J., Brook, A. T., Niiya, Y., & Villacorta, M. (2006). The pursuit of self-esteem: Contingencies of self-worth and self-regulation. *Journal of Personality*, 74(6), 1749-1772.
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>
- Curran, T., Hill, A. P., & Williams, L. J. (2017). The relationships between parental conditional regard and adolescents' self-critical and narcissistic perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 109, 17–22. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.035>
- Csapó, B., Molnár, G., & Kinyó, L. (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3-4), 3-13. ISSN 1215-5233
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest. ISBN 978 963 05 9400 4

- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: Perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 55(6), 688–693. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.05.021>
- Daniel, G. R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 168–177. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.016>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31–49). Plenum Press.
- del Mar Ferradás, M., Freire, C., Valle, A., Núñez, J. C., 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.029>
- DiBartolo, P. M., Frost, R. O., Chang, P., LaSota, M., & Grills, A. E. (2004). Shedding light on the relationship between personal standards and psychopathology: The case for contingent self-worth. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22(4), 237–250. <https://doi.org/10.1023/B:JORE.0000047310.94044.ac>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 463–473). Oxford University Press.
- DiFabio, A., Saklofske, D. H., & Smith, M. M. (2018). The Big-Three Perfectionism Scale Short Form (BTPS-SF): First contribution to the validation of the Italian version. *Counseling: Italian Journal of Research and Intervention*, 11(3), 16-19.
- Dobos, B., & Piko, B. (2017). A zenei teljesítményszorongás összefüggése a perfekcionizmussal és a szociális fóbiával. *Magyar Pedagógia*, 117, 241-256. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.3.241>
- Dogan, T., Totan, T., & Sapmaz, F. (2013). THE ROLE OF SELF-ESTEEM, PSYCHOLOGICAL WELL - BEING, EMOTIONAL SELF - EFFICACY, AND AFFECT BALANCE ON HAPPINESS: A PATH MODEL. *European Scientific Journal*, ESJ, 9(20). <https://doi.org/10.19044/esj.2013.v9n20p%p>
- Domocus, I. M., & Damian, L. E. (2018). The role of parents and teachers in changing adolescents' perfectionism: A short-term longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 131, 244–248. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.012>
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(5), 1244–1257. <https://doi.org/10.2307/1130618>
- Dubois, D., Jung, S., & Ordabayeva, N. (2021). The psychology of luxury consumption. *Current Opinion in Psychology*, 39, 82–87. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.07.011>

- Dunkley DM, Zuroff DC, Blankstein KR. Self-critical perfectionism and daily affect: dispositional and situational influences on stress and coping. *J Pers Soc Psychol.* 2003 Jan;84(1):234-52. PMID: 12518982.
- Edalatjoo A, Mahdian H, Mohammadipour M. The relationship between parenting styles and academic self-handicapping through the mediating role of metacognitive and perfectionism skills. *Iranian Journal of Educational Sociology* 2019; 2 (3) :56-66
- Endleman, S., Brittain, H., & Vaillancourt, T. (2022). The longitudinal associations between perfectionism and academic achievement across adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 46(2), 91–100. <https://doi.org/10.1177/01650254211037400>
- Erden M., Uredi I. (2008). The effect of perceived parenting styles on self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *International Journal about Parents in Education*, 2(1), 25–34.
- Eronen, S., Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159–177. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(97\)00015-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(97)00015-7)
- Eum K, Rice KG. Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety Stress Coping.* 2011 Mar;24(2):167-78. doi: 10.1080/10615806.2010.488723. PMID: 20503124.
- Fehér Orsolya – Kasik László (2018). A szociálisprobléma-megoldás és a perfekcionizmus kapcsolata 12, 15 és 18 évesek körében 8–9. 9–21.
- Fekih-Romdhane, F., Sawma, T., Obeid, S. *et al.* Self-critical perfectionism mediates the relationship between self-esteem and satisfaction with life in Lebanese university students. *BMC Psychol* 11, 4 (2023). <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01040-6>
- Ferradás, M. d. M., Freire, C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2018). Self-handicapping and self-esteem profiles and their relation to achievement goals. *Anales de Psicología*, 34(3), 545–554. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.319781>
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25(3), 245–261. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90018-L](https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90018-L)
- Finkel, E. J., Campbell, W. K., Brunell, A. B., Dalton, A. N., Scarbeck, S. J., & Chartrand, T. L. (2006). High-maintenance interaction: Inefficient social coordination impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(3), 456–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.3.456>
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5–31). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-001>
- Flett, G. L., Coulter, L.-M., & Hewitt, P. L. (2012). The Perfectionistic Self-Presentation Scale–Junior Form: Psychometric properties and association with social anxiety in early adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(2), 136–149. <https://doi.org/10.1177/0829573511431406>

- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Singer, A. (1995). Perfectionism and parental authority styles. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 51(1), 50–60.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Besser, A., Su, C., Vaillancourt, T., Boucher, D., Munro, Y., Davidson, L. A., & Gale, O. (2016). The Child–Adolescent Perfectionism Scale: Development, Psychometric Properties, and Associations With Stress, Distress, and Psychiatric Symptoms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 634–652. <https://doi.org/10.1177/0734282916651381>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 89–132). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-004>
- Forgas, J. P (1989): A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest.
- Foster JD, Trimm RF 4th. On being eager and uninhibited: narcissism and approach-avoidance motivation. *Pers Soc Psychol Bull*. 2008 Jul;34(7):1004-17. doi: 10.1177/0146167208316688. Epub 2008 Apr 24. PMID: 18436654.
- Francis, A., Mamatha Shivananda Pai & Sulochana Badagabettu (2021) Psychological Well-being and Perceived Parenting Style among Adolescents, *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 44:2, 134-143, DOI: 10.1080/24694193.2020.1743796
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119–126. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90181-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90181-2)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Frost, R. O., Trepanier, K. L., Brown, E. J., & Heimberg, R. G. (1997). Self-monitoring of mistakes among subjects high and low in perfectionistic concern over mistakes. *Cognitive Therapy and Research*, 21(2), 209–222. <https://doi.org/10.1023/A:1021884713550>
- Fuentes MC, García-Ros R, Pérez-González F, Sancerni D. Effects of Parenting Styles on Self-Regulated Learning and Academic Stress in Spanish Adolescents. *Int J Environ Res Public Health*. 2019 Aug 3;16(15):2778. doi: 10.3390/ijerph16152778. PMID: 31382589; PMCID: PMC6696365.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207–222. <https://doi.org/10.1348/000709910X522186>
- García Linares MC, Cerezo Rusillo MT, de la Torre Cruz MJ, de la Villa Carpio Fernández M, Casanova Arias PF. Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles [Parenting practices and internalizing and externalizing problems in Spanish adolescents]. *Psicothema*. 2011 Nov;23(4):654-9. Spanish. PMID: 22047854.
- Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2×2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 532–537. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.031>
- Gilbert, P., & Irons, C. (2005). Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 263–325). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203003459>

- Gino, F., Brooks, A. W., & Schweitzer, M. E. (2012). Anxiety, advice, and the ability to discern: feeling anxious motivates individuals to seek and use advice. *Journal of personality and social psychology*, 102(3), 497.
- Greaven, S. H., Santor, D. A., Thompson, R., & Zuroff, D. C. (2000). Adolescent self-handicapping, depressive affect, and maternal parenting style. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 631–646.
- Grijalva E, Newman DA, Tay L, Donnellan MB, Harms PD, Robins RW, Yan T. Gender differences in narcissism: a meta-analytic review. *Psychol Bull.* 2015 Mar;141(2):261-310. doi: 10.1037/a0038231. Epub 2014 Dec 29. PMID: 25546498.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27–33.
- Hanchon, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 885–890. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.023>
- Hart, W., Adams, J., Burton, K. A., & Tortoriello, G. K. (2017). Narcissism and self-presentation: Profiling grandiose and vulnerable Narcissists' self-presentation tactic use. *Personality and Individual Differences*, 104, 48–57. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.062>
- Harvey, B. C., Moore, A. M., & Koestner, R. (2017). Distinguishing self-oriented perfectionism-striving and self-oriented perfectionism-critical in school-aged children: Divergent patterns of perceived parenting, personal affect and school performance. *Personality and Individual Differences*, 113, 136–141. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.069>
- Hascher, T. (Ed.). (2004). *Schule positiv erleben*. Bern: Haupt Verlag
- Hewitt PL, Blasberg JS, Flett GL, Besser A, Sherry SB, Caelian C, Papsdorf M, Cassels TG, Birch S. Perfectionistic self-presentation in children and adolescents: development and validation of the Perfectionistic Self-Presentation Scale--Junior Form. *Psychol Assess.* 2011 Mar;23(1):125-42. doi: 10.1037/a0021147. PMID: 21244170.
- Hewitt PL, Flett GL, Besser A, Sherry SB, McGee B. Perfectionism is multidimensional: a reply to Shafran, Cooper and Fairburn. *Behav Res Ther.* 2003 Oct;41(10):1221-36. doi: 10.1016/s0005-7967(03)00021-4. PMID: 12971942.
- Hewitt PL, Habke AM, Lee-Baggeley DL, Sherry SB, Flett GL. The impact of perfectionistic self-presentation on the cognitive, affective, and physiological experience of a clinical interview. *Psychiatry.* 2008 Summer;71(2):93-122. doi: 10.1521/psyc.2008.71.2.93. PMID: 18573033.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1993). Dimensions of perfectionism, daily stress, and depression: A test of the specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(1), 58–65. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.102.1.58>
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Ediger, E. (1995). Perfectionism traits and perfectionistic self-presentation in eating disorder attitudes, characteristics, and symptoms. *International Journal of Eating Disorders*, 18(4), 317–326. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(199512\)18:4<317::AID-EAT2260180404>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/1098-108X(199512)18:4<317::AID-EAT2260180404>3.0.CO;2-2)

- Hewitt, Paul & Flett, Gordon & Sherry, Simon & Habke, Marie & Parkin, Melanie & Lam, Raymond & Mcmurtry, Bruce & Ediger, Evelyn & Fairlie, Paul & Stein, Murray. (2003). The interpersonal expression of perfection: Perfectionistic self-presentation and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84. 1303-1225. [10.1037/0022-3514.84.6.1303](https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1303).
- Hibbard, D. R., & Walton, G. E. (2014). Exploring the development of perfectionism: The influence of parenting style and gender. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(2), 269–278. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.2.269>
- Hill, A. P. (2017). Real and imagined perils: A reply to Stoeber and Gaudreau (2017). *Personality and Individual Differences*, 108, 220–224. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.026>
- Hill, Andrew & Burland, Karen & King, Elaine & Pitts, Stephanie. (2019). Perfectionistic self-presentation and emotional experiences in music students: A three-wave longitudinal study. *Psychology of Music*. 48. 030573561882415. [10.1177/0305735618824155](https://doi.org/10.1177/0305735618824155).
- Hobden, K., & Pliner, P. (1995). Self-handicapping and dimensions of perfectionism: Self-presentation vs self-protection. *Journal of Research in Personality*, 29(4), 461–474. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1995.1027>
- Holdevici, Irina and Craciun, Barbara, Study Perfectionism, Anxiety and Tendency Deferred Students (March 10, 2013). *The International Conference Education and Creativity for a Knowledge based Society – PSYCHOLOGY, 2012*, Titu Maiorescu University, pp. 129-134, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2231145>
- Holopainen, Leena & Waltzer, Katariina & Hoang, Nhi & Lappalainen, Kristiina. (2020). The Relationship between Students' Self-esteem, Schoolwork Difficulties and Subjective School Well-being in Finnish Upper-secondary Education. *International Journal of Educational Research*. 104. 101688. [10.1016/j.ijer.2020.101688](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101688).
- Hudson, Emily J., "Understanding and Exploring Narcissism: Impact on Students and College Campuses" (2012). *CMC Senior Theses*. 381. https://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/381
- Jakab Kristóf (2011): A pubertáskorú gyermekek szomato-pszichés jellemzői. PhD értekezés. ELTE Biológia Intézet, Embertani Tanszék, Budapest.
- Józsa Krisztián; Fejes József Balázs, (2012) *A tanulás affektív tényezői*. In: *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 367-406. ISBN 978-963-19-7233-7
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835–847. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.835>
- Karner-Huțuleac, A. (2014). Perfectionism and Self-handicapping in Adult Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 434-438.
- Kashahu (Xhelilaj), L., Dibra, G., Osmanaga, F., & Bushati, J. (2014). THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL DEMOGRAPHICS, PARENTING STYLES AND STUDENT ACADEMIC ACHIEVEMENT. *European Scientific Journal*, ESJ, 10(13). <https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n13p%p>

- Kawamura, K. Y., & Frost, R. O. (2004). Self-Concealment as a Mediator in the Relationship Between Perfectionism and Psychological Distress. *Cognitive Therapy and Research*, 28(2), 183–191. <https://doi.org/10.1023/B:COTR.0000021539.48926.c1>
- Kawamura, Kathleen & Frost, Randy & Harmatz, Morton. (2002). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism. *Personality and Individual Differences*. 32. 317-327. 10.1016/S0191-8869(01)00026-5.
- Kawamura, Kathleen Y., (1999) "Differences in perfectionism across cultures :: a study of Asian-American and Caucasian college students." (1999). Masters Theses 1911 - February 2014. 2334. Retrieved from <https://scholarworks.umass.edu/theses/2334>
- Kelemen László (1981), *Pedagógiai Pszichológia*, Budapest, Tankönyvkiadó
- Kerla, M. & Repišti, S. (2013). The Intercultural Sensitivity and Social Self-Esteem of High School Students. 3rd International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, Sarajevo.
- Kiran, A., & Aisha, Z., (2021). Role of academic self-handicapping and self-regulated learning strategies in mastery goal orientation among adolescents. *FWU Journal of Social Sciences*, 15(2), 152–172. <http://doi.org/10.51709/19951272/Summer-2/9>
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470–500. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.004>
- Landa, C. E., & Bybee, J. A. (2007). Adaptive elements of aging: Self-image discrepancy, perfectionism, and eating problems. *Developmental Psychology*, 43(1), 83–93. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.83>
- Lawrence, J. S., & Crocker, J. (2009). Academic contingencies of self-worth impair positively- and negatively-stereotyped students' performance in performance-goal settings. *Journal of Research in Personality*, 43(5), 868–874. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.05.002>
- Lawrence, J.S, Williams, A, 2013, Anxiety explains why people with domain-contingent self-worth underperform on ability-diagnostic tests, *Journal of Research in Personality*, Volume 47, Issue 3, 2013, Pages 227-232, ISSN 0092-6566, <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.01.004>.
- Lawson, B. R. (1979). Cognitive strategies in architectural design. *Ergonomics*, 22(1), 59–68. <https://doi.org/10.1080/00140137908924589>
- Leary, M. and Shepperd, J. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268.
- Lee G, Park TI, Cho H. Maladaptive Perfectionism and College Adjustment of International Students in Korea: A Moderated Mediation Model of Social Support. *Sustainability*. 2020; 12(11):4729. <https://doi.org/10.3390/su12114729>
- Leon, L. C., & Matthews, L. R. (2010). Self-esteem theories: possible explanations for poor interview performance for people experiencing unemployment. *The Journal of Rehabilitation*, 76(1), 41+.

<https://link.gale.com/apps/doc/A219141366/AONE?u=anon~54a0a195&sid=googleScholar&xid=6776c219>

- Leondari, 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.
- Levine, S. L., & Milyavskaya, M. (2018). Domain-specific perfectionism: An examination of perfectionism beyond the trait-level and its link to well-being. *Journal of Research in Personality*, 74, 56–65. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.002>
- Lin, Gao-Xian & Szczygiel, Dorota & Piotrowski, Konrad. (2022). Child-Oriented Perfectionism and Parental Burnout: The Moderating Role of Parents' Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*. 198. 10.1016/j.paid.2022.111805.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195–227). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50030-1>
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202–208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.056>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mackinnon, S. P., & Sherry, S. B. (2012). Perfectionistic self-presentation mediates the relationship between perfectionistic concerns and subjective well-being: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 53(1), 22–28. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.02.010>
- Mackinnon, S. P., Sherry, S. B., Graham, A. R., Stewart, S. H., Sherry, D. L., Allen, S. L., Fitzpatrick, S., & McGrath, D. S. (2011). Reformulating and testing the perfectionism model of binge eating among undergraduate women: A short-term, three-wave longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 630–646. <https://doi.org/10.1037/a0025068>
- Martin M. Smith, Paul L. Hewitt, Simon B. Sherry, Gordon L. Flett, Cassondra Ray, (2002) Parenting behaviors and trait perfectionism: A meta-analytic test of the social expectations and social learning models, *Journal of Research in Personality*, Volume 96, 104180, ISSN 0092-6566, <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104180>.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87–102. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.87>
- McComb SE, Mills JS. Young women's body image following upwards comparison to Instagram models: The role of physical appearance perfectionism and cognitive emotion regulation. *Body Image*. 2021 Sep;38:49-62. doi: 10.1016/j.bodyim.2021.03.012. Epub 2021 Mar 30. PMID: 33798801.

- McComb, S. E., & Mills, J. S. (2021). Young women's body image following upwards comparison to Instagram models: The role of physical appearance perfectionism and cognitive emotion regulation. *Body image*, 38, 49–62. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.03.012>
- McCombs, B. L. (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 314–332. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90028-7](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90028-7)
- McCrae, R. R. (2004). Human nature and culture: A trait perspective. *Journal of Research in Personality*, 38(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2003.09.009>
- McMullin, J. A., & Cairney, J. (2004). Self-esteem and the intersection of age, class, and gender. *Journal of Aging Studies*, 18(1), 75–90. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2003.09.006>
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423–434. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.423>
- Milevsky, Avidan & Schlechter, Melissa & Netter, Sarah & Keehn, Danielle. (2007). Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life-Satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*. 16. 39-47. 10.1007/s10826-006-9066-5.
- Mills, J., & Blankstein, K. R. (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. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00003-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00003-9)
- Morf, C. C., & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self-regulatory processing model. *Psychological Inquiry*, 12(4), 177–196. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1204_1
- Murray, C. and Warden, M. (1992). Implications of Self-Handicapping Strategies for Academic Achievement: A Reconceptualization. *The Journal of Social Psychology*, 132(1), 23-37.
- Nagy, Z. (2019). A perfekcionizmus értelmezése, mérése és iskolai vetületeinek bemutatása. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 199–217. doi: 10.17670/MPed.2019.3.199
- Nagy, Z. & D. Molnár, É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363. doi: 10.17670/MPed.2017.4.347
- Nagy, K. D. (2020). Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 123-148.
- Nagy, K., Gál, Z., Jámbori, S., Kasik, L., & Fejes, J. B. (2019). A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 3–17. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.6.3>
- Nanu, E. and Ioan Scheau. "Perfectionism Dimensions and Resistance to Peer Influences in Adolescence" *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 82, 2013. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.260
- Nealis, L. J., Sherry, S. B., Perrot, T., & Rao, S. (2020). Self-critical perfectionism, depressive symptoms, and HPA-axis dysregulation: Testing emotional and physiological stress reactivity. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 42, 570-581.
- Madigan, D. (2019). A Meta-Analysis of Perfectionism and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*. 31. 967-989. 10.1007/s10648-019-09484-2.

- Neumeister, K. L. S. (2004). Factors Influencing the Development of Perfectionism in Gifted College Students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259–274. <https://doi.org/10.1177/001698620404800402>
- Neumeister, Kristie & Williams, Kristen & Cross, Tracy. (2009). Gifted High-School Students' Perspectives on the Development of Perfectionism. *Roeper Review*. 31. 198-206. 10.1080/02783190903177564.
- Newman, L. S., & Wadas, R. F. (1997). When stakes are higher: Self-esteem instability and self-handicapping. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(1), 217–232.
- Opdenakker, Marie-Christine & Damme, Jan. (2000). Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*. 11. 10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT165.
- Otterpohl N, Wild E, Havighurst SS, Stiensmeier-Pelster J, Kehoe CE. The Interplay of Parental Response to Anger, Adolescent Anger Regulation, and Externalizing and Internalizing Problems: A Longitudinal Study. *Research on child and adolescent psychopathology*. 2021.
- Park, H. J., Heppner, P. P., & Lee, D. G. (2010). Maladaptive coping and self-esteem as mediators between perfectionism and psychological distress. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 469-474.
- Patock-Peckham JA, Corbin WR. Perfectionism and self-medication as mediators of the links between parenting styles and drinking outcomes. *Addict Behav Rep*. 2019 Sep 9;10:100218. doi: 10.1016/j.abrep.2019.100218. PMID: 31692548; PMCID: PMC6806372.
- Pelham, B. W., & Swann, W. B. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 672–680. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.672>
- Pescott, Claire. (2020). “I Wish I was Wearing a Filter Right Now”: An Exploration of Identity Formation and Subjectivity of 10- and 11-Year Olds’ Social Media Use. *Social Media + Society*. 6. 205630512096515. 10.1177/2056305120965155.
- Pikó, B., & Dobos, B. (2016). A zenei teljesítményszorongás rizikó- és protektív faktorai : a stressz, az önbizalom és az énhatékonyság vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(10), 73–80. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.73>
- Pinquart, M., Gerke, DC. Associations of Parenting Styles with Self-Esteem in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *J Child Fam Stud* 28, 2017–2035 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01417-5>
- Pinquart, Martin. (2001). Pinquart M. Correlates of subjective health in older adults: a meta-analysis. *Psychol Aging* 16(3):414-26. *Psychology and aging*. 16. 414-26. 10.1037/0882-7974.16.3.414.
- 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. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

- Reinhardt, M., Drubina, B. & Kökönyei, Gy. (2023) *Az önkritikus perfekcionizmus mint mentális betegségtünet és nem szuicidális önsértés prediktor kamaszok körében.* MAGYAR PSZICHOLÓGIAI SZEMLE, 78 (2). pp. 161-185. ISSN 0025-0279
- Reinhardt, M., Tóth, L., & Kenneth, G. R. (2019). Perfekcionista csoportok pozitív mentális egészsége–A perfekcionizmus, az érzelemszabályozás és a szubjektív jóllét mintázódása fiatal élsportolók körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3), 301-325.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62(1), 67–85. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00795.x>
- Rice, K. G., Ray, M. E., Davis, D. E., DeBlaere, C., & Ashby, J. S. (2015). Perfectionism and longitudinal patterns of stress for STEM majors: Implications for academic performance. *Journal of Counseling Psychology*, 62(4), 718–731. <https://doi.org/10.1037/cou0000097>
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Tueller, S. (2014). The Short Form of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal of Personality Assessment*, 96(3), 368–379. <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.838172>
- Riggs, J. M. (1992). Self-handicapping and achievement. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 244–267). Cambridge University Press.
- Robins, R. W., & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 340–352. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.2.340>
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423–434. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.3.423>
- Rodewalt, F. and Tragakis, M.W. (2003) Self-Esteem and Self-Regulation: Toward Optimal Studies of Self-Esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 66-70.
- Rhodewalt, F., Tragakis, M. W., & Finnerty, J. (2006). Narcissism and self-handicapping: Linking self-aggrandizement to behavior. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 573–597. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.05.001>
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory.* Houghton Mifflin.
- Ronningstam E. Narcissistic personality disorder: a clinical perspective. *J Psychiatr Pract.* 2011 Mar;17(2):89-99. doi: 10.1097/01.pra.0000396060.67150.40. PMID: 21430487.
- Rosenberg, M. (1979). Components of Rosenberg's self-esteem scale. *Conceiving the self.* New York: Basic Books.
- Roubinov, D. S., Hagan, M. J., Boyce, W. T., Adler, N. E., & Bush, N. R. (2018). Family Socioeconomic Status, Cortisol, and Physical Health in Early Childhood: The Role of Advantageous Neighborhood Characteristics. *Psychosomatic medicine*, 80(5), 492–501. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000585>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sand L, Bøe T, Shafran R, Stormark KM, Hysing M. Perfectionism in Adolescence: Associations With Gender, Age, and Socioeconomic Status in a Norwegian Sample. *Front Public Health*. 2021 Aug 25;9:688811. doi: 10.3389/fpubh.2021.688811. PMID: 34513782; PMCID: PMC8424040.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Performance-approach and performance-avoidance classroom goals and the adoption of personal achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 680–699. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02012.x>
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744–761. <https://doi.org/10.1037/a0035832>
- Shengjie Lin, Katherine Muenks, Perfectionism profiles among college students: A person centered approach to motivation, behavior, and emotion, *Contemporary Educational Psychology*, Volume 71, 2022, 102110, ISSN 0361-476X, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102110>.
- Sherry, S. B., Hewitt, P. L., Flett, G. L., Lee-Baggley, D. L., & Hall, P. A. (2007). Trait perfectionism and perfectionistic self-presentation in personality pathology. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 477–490. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.07.026>
- Simon, P. D., Cu, S. M. O., De Jesus, K. E. M., Go, N. T. S., Lim, K. T. F., & Say, C. L. C. (2022). Worried about being imperfect? The mediating effect of physical appearance perfectionism between Instagram addiction and body esteem. *Personality and Individual Differences*, 186, 111346.
- Sironic A, Reeve RA. A combined analysis of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS), Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS), and Almost Perfect Scale-Revised (APS-R): Different perfectionist profiles in adolescent high school students. *Psychol Assess*. 2015 Dec;27(4):1471-83. doi: 10.1037/pas0000137. Epub 2015 May 18. PMID: 25984636.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130–145.
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 471–485. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1105>
- Smith, M. M., Saklofske, D. H., Yan, G., & Sherry, S. B. (2015). Perfectionistic strivings and perfectionistic concerns interact to predict negative emotionality: Support for the tripartite model of perfectionism in Canadian and Chinese university students. *Personality and Individual Differences*, 81, 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.006>
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Chen, S., Saklofske, D. H., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2016). Perfectionism and narcissism: A meta-analytic review. *Journal of Research in Personality*, 64, 90-101.
- Smith, M., Sherry, S., Chen, S., Saklofske, D., Flett, G., & Hewitt, P. (2016). Perfectionism and narcissism: A meta-analytic review. *Journal of Research in Personality*, 64, 90-101. doi: 10.1016/j.jrp.2016.07.012

- Smith, Martin & Saklofske, Don & Stoeber, Joachim & Sherry, Simon. (2016). The Big Three Perfectionism Scale: A New Measure of Perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 34. 670-687. 10.1177/0734282916651539.
- Smith, Martin & Sherry, Simon & Saklofske, Don & Mushquash, Aislin. (2017). Clarifying the perfectionism-procrastination relationship using a 7-day, 14-occasion daily diary study. *Personality and Individual Differences*. 112. 117-123. 10.1016/j.paid.2017.02.059.
- Smith, Martin & Sherry, Simon & Vidovic, Vanja & Saklofske, Don & Stoeber, Joachim & Benoit, Aryn. (2019). Perfectionism and the five-factor model of personality: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*. 23. 367-390.
- Smith, Martin & Vidovic, Vanja & Sherry, Simon & Stewart, Sherry & Saklofske, Don. (2018). Are perfectionism dimensions risk factors for anxiety symptoms? A meta-analysis of 11 longitudinal studies. *Anxiety Stress & Coping*. 31. 4-20. 10.1080/10615806.2017.1384466.
- Soysa, C. K., & Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 34, 77–85. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.004>
- Speirs Neumeister, K. L., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 238–251. <https://doi.org/10.1177/001698620605000304>
- Stahlberg, Jenny S. (2015). *The Relationships Between Perfectionism, Achievement Goal Orientations, and Goal Setting*, University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1(1), 19–36.
- Stinson FS, Dawson DA, Goldstein RB, Chou SP, Huang B, Smith SM, Ruan WJ, Pulay AJ, Saha TD, Pickering RP, Grant BF. Prevalence, correlates, disability, and comorbidity of DSM-IV narcissistic personality disorder: results from the wave 2 national epidemiologic survey on alcohol and related conditions. *J Clin Psychiatry*. 2008 Jul;69(7):1033-45. doi: 10.4088/jcp.v69n0701. PMID: 18557663; PMCID: PMC2669224.
- Stock, J., & Cervone, D. (1990). Proximal goal-setting and self-regulatory processes. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 483–498. <https://doi.org/10.1007/BF01172969>
- Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2182–2192. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.06.036>
- Stoeber, J., & Gaudreau, P. (2017). The advantages of partialling perfectionistic strivings and perfectionistic concerns: Critical issues and recommendations. *Personality and Individual Differences*, 104, 379–386. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.039>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2

- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1379–1389. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.015>
- Stoeber, J., & Roche, D. L. (2014). Affect intensity contributes to perfectionistic self-presentation in adolescents beyond perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 32(2), 164–180. <https://doi.org/10.1007/s10942-013-0176-x>
- Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 530–535. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.12.006>
- Stoeber, J. & Damian, L. & Madigan, D. (2019). Perfectionism: A motivational perspective.
- Stoeber, Joachim & Haskew, Amy & Scott, Charlotte. (2015). Perfectionism and exam performance: The mediating effect of task-approach goals. *Personality and Individual Differences*. 74. 171-176. [10.1016/j.paid.2014.10.016](https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.016).
- Stoeber, Joachim & Lalova, Aneta & Lumley, Ellen. (2021). Perfectionism, (self-)compassion, and subjective well-being: A mediation model. *Personality and Individual Differences*. [10.1016/j.paid.2019.109708](https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109708).
- Stoeber, Joachim & Noland, Andrew & Mawenu, Theresia & Henderson, Tayler & Kent, Dominique. (2017). Perfectionism, social disconnection, and interpersonal hostility: Not all perfectionists don't play nicely with others. *Personality and Individual Differences*. 119. [10.1016/j.paid.2017.07.008](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.008).
- Stoeber, Joachim. (2014). How Other-Oriented Perfectionism Differs from Self-Oriented and Socially Prescribed Perfectionism. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 36. 329-338. [10.1007/s10862-013-9397-7](https://doi.org/10.1007/s10862-013-9397-7).
- Stoeber, Joachim. (2014). Perfectionism.
- Stoeber, Joachim. (2018). The psychology of perfectionism: An introduction.
- Susánszky, É., Konkoly T., Barna és S., Adrienne & Kopp, M. (2006) *A who jól-lét kérdőív rövidített (wbi-5) magyar változatának validálása a hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján*. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7 (3). pp. 247-255. ISSN 1419-8126
- Tak Wing Chan , Anita Koo, Parenting Style and Youth Outcomes in the UK, *European Sociological Review*, Volume 27, Issue 3, June 2011, Pages 385–399, <https://doi.org/10.1093/esr/jcq013>
- Taylor, J. J., Papay, K. A., Webb, J. B., & Reeve, C. L. (2016). The good, the bad, and the interactive: Evaluative concerns perfectionism moderates the effect of personal strivings perfectionism on self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 95, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.006>
- Teti, D. M., & Candelaria, M. (2002). Parenting Competence. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 4. Applied Parenting* (2nd ed., pp. 149-180). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Topp C.W., Østergaard S.D., Søndergaard S., & Bech P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84, 167-176.

- Tozzi F, Aggen SH, Neale BM, Anderson CB, Mazzeo SE, Neale MC, Bulik CM. The structure of perfectionism: a twin study. *Behav Genet.* 2004 Sep;34(5):483-94. doi: 10.1023/B:BEGE.0000038486.47219.76. PMID: 15319571.
- Tur-Porcar, A. M. , Jiménez-Martínez, J. , & Mestre-Escrivá, V. (2019). Substance Use in Early and Middle Adolescence. The Role of Academic Efficacy and Parenting. *Psychosocial Intervention*, 28, 139 - 145. <https://doi.org/10.5093/pi2019a11>
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115–138. <https://doi.org/10.1023/A:1009061303214>
- Veselska Z, Madarasova Geckova A, Gajdosova B, Orosova O, van Dijk JP, Reijneveld SA. Socio-economic differences in self-esteem of adolescents influenced by personality, mental health and social support. *Eur J Public Health.* 2010 Dec;20(6):647-52. doi: 10.1093/eurpub/ckp210. Epub 2009 Dec 24. PMID: 20034930.
- Wang, Deborah. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research.* 41. 40-54. 10.1016/j.ijer.2005.04.013.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219–235. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.219>
- Wetzel, E. Robins, R.W. 2016, Are parenting practices associated with the development of narcissism? Findings from a longitudinal study of Mexican-origin youth, *Journal of Research in Personality*, Volume 63, Pages 84-94, ISSN 0092-6566, <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.05.005>.
- Yeung, J. W. K., Cheung, C.-K., Kwok, S. Y. C. L., & Leung, J. T. Y. (2016). Socialization effects of authoritative parenting and its discrepancy on children. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1980–1990. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0353-x>
- Ying J, You J, Liu S, Wu R. The relations between childhood experience of negative parenting practices and nonsuicidal self-injury in Chinese adolescents: The mediating roles of maladaptive perfectionism and rumination. *Child Abuse Negl.* 2021 May;115:104992. doi: 10.1016/j.chiabu.2021.104992. Epub 2021 Feb 19. PMID: 33618223.
- Zuckerman, M., & Tsai, F.-F. (2005). Costs of Self-Handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411–442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x>

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A dolgozat létrejöttét elsősorban témavezetőmnek és végtelen türelmének köszönhetem. D. Molnár Évával még a mesterképzésem alatt dolgozhattam együtt először, tanári mesterszakos szakdolgozatomon. Ő tanácsolta, hogy érdemes lenne belevágnom a fejszém a Neveléstudományi Doktori képzésbe, mivel látta azokat a bennem rejlő lehetőségeket, amiket még én sem. Nem tudom, hogy ma milyen lenne az életem, ha nem léptem volna rá erre a hosszú útra, viszont az biztos, hogy ezt a rengeteg közös munkát már senki nem veheti el tőlem. Nem csak szakmailag, hanem emberileg is rengeteget tanultam tőle.

Szintén hálás vagyok feleségemnek, akivel pont a doktori képzés ideje alatt házasodtunk össze. Neki elsősorban nem a türelmére, hanem az elfogadására kellett hagyatkoznia a dolgozatírás folyamata során: el kellett fogadnia azt, hogy a leadási határidő előtti hetekben leginkább a hátamat nézhetné csak. Szintén hálával tartozom szüleimnek, akik minden lehetséges módon támogattak egész életemben, nem csak a doktori képzés alatt. Továbbá nagyapámnak is, aki sajnos már nem lehet jelen a dolgozat védésén, pedig biztos nagyon büszke lenne rám.

A Neveléstudományi Intézet és az SZTE számos jelenlegi és volt munkatársának segítségével is szükségzerű volt ahhoz, hogy ez a dolgozat megszülethessen. Molnár Edit Katalin segítette minket a kérdőívek fordításának folyamatában, Csomorné Benkovics Ágnes a nagymintás mérés kérdőíveinek rögzítésében, Kinyó László pedig a papír alapú és online adatbázisok egyesítésében. Kasik László és Gál Zita meghívott engem, hogy vegyek részt kutatásukban, amiért szintén végtelenül hálás lehetek. Szintén elengedhetetlen volt a doktoranduszi pályafutásom előrehaladtához, hogy Molnár Katalin, Mesterháziné Túri Diána, Varga-Virág Petra és Kléner Judit mindig készséges és körültekintő eligazításokat adjanak nekem abban, hogy a viszonylag gyakori adminisztratív szétszórtságom okozta romok törmelékeit milyen módon lehetséges feltakarítani. Szintén ehhez kapcsolódóan köszönettel tartozom Dr. Kothencz Mihálynak, aki minden benyújtott dékáni kérvényem elfogadta.

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: a BTPS megerősítő faktorelemzésének jóságmutatói.....	57
2. táblázat: A reliabilitásvizsgálatok eredményei a BTPS alskálára vonatkozóan.....	59
3. táblázat: 3. táblázat: az al minta első és második adatfelvételi értékeinek korrelációja	60
4. táblázat A BTPS-H dimenzióinak korrelációi.....	62
5. táblázat: A BTPS-H főskáláinak és alskáláinak nemek szerinti különbségei, a független mintás T-próba eredményei.....	64
6. táblázat: Az PSPS-Jr-H exploratív faktorelemzésének eredményei	76
7. táblázat: A konfirmatív faktorelemzés eredményei – PSPS-Jr.-H	78
8. táblázat: A reliabilitásvizsgálat eredménye - PSPS-Jr.-H	78
9. táblázat: A szülői nevelési stílus kérdőív reliabilitása az alskálánkénti itemek függvényében	79
10. táblázat: Az anyák nevelési stílusára futtatott konfirmatív faktorelemzés eredményei	80
11. táblázat: Az apák nevelési stílusára futtatott konfirmatív faktorelemzés eredményei	81
12. táblázat: A PAQ-H skálareliabilitásvizsgálatának eredményei mindkét szülőre vonatkozóan	81
13. táblázat: Az ASHS-H konfirmatív faktorelemzésének eredményei.....	82
14. táblázat: A SSE-H konfirmatív faktorelemzésének eredményei.....	83
15. táblázat: A háttérváltozók nem szerinti különbségei.....	85
16. táblázat: A háttérváltozók életkori különbségei	86
17. táblázat: Nemek szerinti eredmények és különbségek	87
18. táblázat: A háttérváltozók és a kérdőívek összefüggései	89
19. táblázat: A mérésünkben vizsgált területek együttjárásai	92
20. táblázat: A konfirmatív faktorelemzés eredményei: önhátráltatás, jóllét, társas önértékelés és perfekcionista énbemutatás.	112
21. táblázat: Az az önhátráltatás, jóllét, társas önértékelés és perfekcionista énbemutatás skálareliabilitás értékei.....	113
22. táblázat: A SRL-R kérdőív konfirmatív faktorelemzésének eredményei	114
23. táblázat: A SRL-R kérdőív reliabilitásvizsgálatának eredményei.....	114
24. táblázat: A BTPS-H konfirmatív faktorelemzésének eredményei a nagymintás mérésben	115
25. táblázat: A BTPS-H skálareliabilitásvizsgálat eredményei a nagymintás mérésben	115
26. táblázat: A PAQ-H konfirmatív faktorelemzésének eredményei mindkét nemre.....	116
27. táblázat: A PAQ-H reliabilitásvizsgálatainak eredményei.....	117
28. táblázat: A merev perfekcionizmus és alskáláinak összefüggései a tanulási stratégiákkal és az önhátráltatással.	118
29. táblázat: Az önkritikus perfekcionizmus és alskáláinak összefüggései a tanulási stratégiákkal és az önhátráltatással.....	119
30. táblázat: A nárcisztikus perfekcionizmus és alskáláinak összefüggései a tanulási stratégiákkal és az önhátráltatással.....	119
31. táblázat: A merev perfekcionizmus és alskáláinak összefüggései a tanulási motívumokkal.	120
32. táblázat: Az önkritikus perfekcionizmus és alskáláinak összefüggései a tanulási motívumokkal.....	120

33. táblázat: A narcisztikus perfekcionizmus és alszkáláinak összefüggései a tanulási motívumokkal.....	121
34. táblázat: A perfekcionista énbemutatás jelentősebb összefüggései	122
35. táblázat: A BTPS-H fő és alszkáláinak nemi különbségei.....	123
36. táblázat: Nemi különbségek a tanulási stratégiákban és motívumokban.	124
37. táblázat: A BTPS-H életkori különbségei	125
38. táblázat: A perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutatás összefüggései.....	127
39. táblázat: A perfekcionista énbemutatás és aksáláinak nemi különbségei	128
40. táblázat: A perfekcionista énbemutatás különbségei a narcisztikus perfekcionizmus tükrében.....	129
41. táblázat: A háttérváltozóink, a jóllét, a perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutatás összefüggései.....	131
42. táblázat: A BTPS-H dimenzióinak összefüggései.....	132
43. táblázat: a szülői nevelési stílus és a BTPS-H dimenzióinak összefüggései.....	135
44. táblázat: a szülői nevelési stílus, a tanulási stratégiák és az önhátráltatás összefüggései	135
45. táblázat: a szülői nevelési stílus és a tanulási motívumok összefüggései	136
46. táblázat: a szülői nevelési stílus és a perfekcionista énbemutatás, a társas önértékelés és a jóllét összefüggései	136
47. táblázat: A szülői nevelési stílusok és az iskolai attitűdök összefüggései	137
48. táblázat: a szülők perfekcionizmusának és a BTPS-H főszkáláinak, valamint a perfekcionista énbemutatás főszkálájának összefüggései.....	138
49. táblázat: a szülők perfekcionizmusának összefüggései a jólléttel, az önhátráltatással, a társas önértékeléssel és néhány háttérváltozóinkkal.	139
50. táblázat: a szülők végzettségének és a BTPS-H dimenzióinak összefüggései.....	140
51. táblázat: a szülők végzettségének összefüggései a perfekcionista énbemutatással, a társas önértékeléssel, a jólléttel, valamint a tanulmányi háttérváltozóinkkal.....	140
52. táblázat: A tanulmányi összefüggésekre irányuló hipotéziseink.....	141
53. táblázat: A társas összefüggésekre irányuló hipotéziseink.	142
54. táblázat: A jóllétre és tanulmányi attitűdökre irányuló hipotéziseink.....	143
55. táblázat: A szülői nevelési stílusra irányuló hipotéziseink.....	144

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: A perfekcionizmus összefüggéseiről alkotott elméleti modell	49
2. ábra: Az anya nevelési stílusának (autoriter és engedékeny) mediáló hatása a perfekcionizmus és a jóllét közötti kapcsolat során.	146
4. ábra: A szülői autoriter nevelési stílus mediáló hatása a perfekcionizmus dimenziói és a pozitív önhatékonyság közötti kapcsolat során	147
4. ábra: A szülői autoriter nevelési stílus mediáló hatása a perfekcionizmus dimenziói és a társas önértékelés közötti kapcsolat során.....	148
5. ábra: A szülői autoriter nevelési stílus mediáló hatása a perfekcionizmus dimenziói és az önhátráltatás közötti kapcsolat során.....	149
6. ábra: A vizsgált szülői háttérváltozók, valamint az önkritikus perfekcionizmus és a perfekcionista énbemutatás összefüggéseinek SEM-modellje a társas önértékelés, az iskolai önhátráltatás, a teljesítménymotiváció, a becsült teljesítmény és a jólléttel	151

MELLÉKLETEK

1. Etikai engedély a kutatásunkhoz



SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
ETIKAI BIZOTTSÁGA

6722 SZEGED, Petőfi S. sgt. 30-34.
Tel.: (62) 544163, 544032; Fax: (62) 420034

Ügyiratszám: 24/2019

Tárgy: kutatás-etikai engedély igazolása

ETIKAI ENGEDÉLY

... Nagy Zoltán részére a 2019.10.08-án „*A perfekcionista énbemutató, a szociális önbecsülést, a szülői nevelési stílust és az önhátráltató mérő nemzetközi kérdőívek adaptálása magyar nyelvre*” c. kutatás (kutatásvezető: Nagy Zoltán, témavezető: D. Molnár Éva) tárgyában benyújtott etikai kérelmet az SZTE Neveléstudományi Etikai Bizottság a kutatási terv és a kérelemhez csatolt kiegészítések áttanulmányozása alapján elbírálta, és a következő döntést hozta:

A bizottság a szakmai-etikai engedélyt jóváhagyja/nem hagyja jóvá.

INDOKLÁS:

A kutatás célja a címben szereplő kérdőívek adaptálása magyar nyelvre egy pilot mérés megvalósításával. A kutatásban való részvétel önkéntes, a minta elemszáma kb. 150-200 fő, 14-18 éves szegedi középiskolások részvételével. Azt adatgyűjtés önkéntes kérdőív segítségével történik, anonim módon. Személyes adatok felvételére nem kerül sor. A kutatók személyesen tájékoztatják a résztvevőket a vizsgálatról, a kutatás önkéntességéről. A szülők tájékoztatása írásban, előzetesen történik, a szülői engedély segítségével jelzik beleegyezésüket, hogy gyermekük részt vehet a kutatásban. A kutatók biztosítják, hogy a résztvevők személyiségi jogai, testi és lelki egészsége ne sérüljön. A róluk gyűjtött adatok illetéktelenek kezébe nem kerülnek, az adatok felhasználása statisztikai összesítést követően kutatási célokat szolgál. Mindezek alapján megállapítható, hogy a benyújtott kutatási terv a neveléstudományi és a tágabb értelemben vett társadalomtudományi humán kutatások szakmai-etikai kritériumainak megfelel.

Szeged, 2019. október 20.



Prof. Dr. Pikó Bettina
az Etikai Bizottság elnöke

2. Szülői beleegyezési nyilatkozat

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet

Informált beleegyezési nyilatkozat

Tisztelt Szülő!

Az SZTE Neveléstudományi Intézet kutatása keretében szeretnénk a diákok **tanulási stratégiahasználatát, perfekcionizmusát és szüleik nevelési stílusát vizsgálni az iskolai teljesítménnyel kapcsolatban** egy kérdőívcsomag segítségével. A kutatás vezetője D. Molnár Éva, egyetemi docens. Kérdőíves vizsgálatunk arra keresi a választ, hogy a perfekcionizmus miképp hat a diákok tanulmányaira, jóllétére és önértékelésére, valamint a perfekcionizmus kialakulására milyen hatással van a szülői háttér.

A vizsgálatba középiskolás diákokat és egyetemistákat szeretnénk bevonni. A részvétel teljes mértékben **önkéntes**. A kérdőív kitöltése átlagosan **45 percet** vesz igénybe és semmilyen veszélyforrást nem rejt magában. A megadott válaszokat egy excel táblázatban rögzítjük, amelyhez kizárólag a kutatás vezetői férnek hozzá. Az egyéni adatokat a kutatás vezetői sem fogják tudni személyhez kötni. Az elemzés és az értelmezés során kizárólag a statisztikailag összegzett válaszokat fogjuk felhasználni.

Kérem, amennyiben NEM járul hozzá ahhoz, hogy diákjai a kérdőívet kitöltsék, jelezzon a következő email címen: zoltanoov@gmail.com

Amennyiben hozzájárul ahhoz, hogy diákjai részt vegyenek a kutatásban, nincs további teendője.

Ha bármilyen kérdése merül fel a kutatással kapcsolatban, kérem, jelezze ezt Nagy Zoltánnak a következő elérhetőségeken:

Email: zoltanoov@gmail.com

Telefon: +3620 3134983

Előre is nagyon köszönjük, ha hozzájárul a kutatásunkhoz!

Tisztelettel:

Nagy Zoltán
Az SZTE Neveléstudományi
Intézet doktorandusza

3. A Big Three Perfectionism Scale fordításához használt táblázat.

Eredeti	Magyar fordítás	Visszafordítás
1. I strive to be as perfect as possible.	1. Törekszem rá, hogy a lehető legtökéletesebb legyek.	I strive for perfection.
2. I have doubts about most of my actions.	2. Kétségeim vannak a legtöbb tettemmel kapcsolatban.	I have doubts about most of my actions.
3. I am highly critical of other people's imperfections.	3. Nagyon kritikus vagyok más emberek tökéletlenségeivel szemben.	I am extremely critical of other people's imperfections.
4. Other people acknowledge my superior ability.	4. Mások is észreveszik kiemelkedő tehetségem.	My exceptional talent is noticed by others too.
5. People are disappointed in me whenever I don't do something perfectly.	5. Ha nem csinálom meg valamit tökéletesen, mások csalódnak bennem.	If I do not do something perfectly, I disappoint people.
6. I have difficulty forgiving myself when my performance is not flawless.	6. Nehezen bocsátok meg magamnak, ha nem teljesítek tökéletesen.	I find it hard to forgive myself when I do not do something perfectly.
7. I am quick to point out other people's flaws.	7. Gond nélkül felhívom mások figyelmét hibáikra.	I do not find it difficult to point out my friends' mistakes.
8. When I make a mistake, I feel like a failure.	8. Egy csődtömögnek érzem magam, amikor hibázok.	I feel like a complete failure when I make a mistake.
9. Everyone expects me to be perfect.	9. Mindenki azt várja tőlem, hogy tökéletes legyek.	Everyone expects me to be perfect.
10. I have a strong need to be perfect.	10. Erős belső igényem van rá, hogy tökéletes legyek.	I have strong intrinsic motivation to be perfect.
11. I am never sure if I am doing things the correct way.	11. Sosem vagyok benne biztos, hogy jól csinálom-e a dolgaim.	I am never sure if I am doing everything correctly.
12. It is important to me that other people do things perfectly.	12. Fontosnak tartom, hogy mindenki tökéletesen végezze a dolgát.	I think it is important for everyone to do their jobs perfectly.
13. It bothers me when people don't notice how perfect I am.	13. Zavar, amikor a környezetem nem veszi észre, mennyire tökéletes vagyok.	I feel uncomfortable when the people around me fail to see how perfect I am.
14. I deserve to always have things go my way.	14. Megérdemlem, hogy minden az elképzeléseim szerint történjen.	I deserve to have everything around me happen to my liking.
15. I am the absolute best at what I do.	15. Én vagyok a legjobb abban, amit csinállok.	I am the best at what I do.
16. My value as a person depends on being perfect.	16. Csak akkor vagyok értékes, ha tökéletes vagyok.	I am valuable only when I am perfect.
17. I am very concerned about the possibility of making a mistake.	17. Nagyon aggaszt a hibázás lehetőségének gondolata.	The thought of making a mistake troubles me.
18. When my performance falls short of perfection, I get very mad at myself.	18. Amikor nem teljesítek tökéletesen, nagyon dühös vagyok magamra.	I am furious with myself when my performance is less than perfect.
19. I judge myself harshly when I don't do something perfectly	19. Élesen kritizálom magam, amikor valamit nem teljesen tökéletesen csinállok.	I criticize myself fiercely every time I fail to do something perfectly.

20. I always need to be aiming for perfection to feel "right" about myself.	20. Törekednem kell a tökéletességre, hogy úgy érezzem, minden rendben van.	I need to strive for perfection in order to feel everything is fine.
21. I know that I am perfect.	21. Tudom, hogy tökéletes vagyok.	I know I am perfect.
22. I have doubts about everything I do.	22. Kétkedek mindenben, amit teszek.	I have doubts about everything I do.
23. I could never respect myself if I stopped trying to achieve perfection.	23. Nem tudnám tisztelni magam, ha nem is törekednék a tökéletességre.	I wouldn't be able to respect myself if I didn't even try to achieve perfection.
24. The idea of making a mistake frightens me	24. Megrémít a hibázás gondolata.	The thought of making a mistake terrifies me.
25. I feel uncertain about most things I do.	25. Bizonytalanak érzem magam a legtöbb tettezemet illetően.	I feel uncertain about most of my actions.
26. I feel disappointed with myself, when I don't do something perfectly	26. Csalódott vagyok, amikor nem sikerül valamit tökéletesen megcsinálnom.	I feel disappointed when I fail to do something perfectly.
27. I never settle for less than perfection from myself.	27. Sosem érem be a tökéletesnél kevesebbel, ha önmagamról van szó.	I would never accept anything less than perfect when it comes to myself.
28. I am entitled to special treatment.	28. Különleges bánásmódot érdemlek.	I deserve to receive special treatment.
29. It is important to me to be perfect in everything I attempt.	29. Fontos számomra, hogy tökéletesen csináljak mindent, amibe belefogok.	It is important to me to do everything perfectly.
30. I feel dissatisfied with other people, even when I know they are trying their best	30. Gyakran elégedetlen vagyok másokkal, még akkor is, ha tudom, hogy mindent megpróbáltak.	I often feel dissatisfied with others even when I know they have done their best.
31. Other people secretly admire my perfection.	31. A többiek titokban csodálnak engem.	I am secretly admired.
32. I tend to doubt whether I am doing something "right".	32. Gyakran kétkedem abban, hogy jól csinálom-e valamit.	I often have doubts about whether I do something correctly.
33. I expect other people to bend the rules for me.	33. Elvárom, hogy az emberek kivételt tegyenek velem.	I expect to be treated differently.
34. People make excessive demands of me.	34. Az embereknek túl magas elvárásaik vannak felém.	The expectations people have for me are too high.
35. When I notice that I have made a mistake, I feel ashamed.	35. Szégyellem magam, amikor észreveszem, hogy hibáztam.	I feel ashamed when I realize I have made a mistake.
36. People complain that I expect too much of them.	36. Mások gyakran panaszkodnak, hogy túl sokat várok tőlük.	People around me often complain about me expecting too much.
37. I demand perfection from my family and friends. 1 2 3 4 5	37. Elvárom, hogy a barátaim és a családtagjaim is tökéletesek legyenek.	I expect my friends and family members to be perfect.
38. Striving to be as perfect as possible makes me feel worthwhile. 1 2 3 4 5	38. A lehető legtökéletesebbnek kell lennem, hogy valamirevalónak érezzem magam.	I need to be as perfect as possible in order to feel valuable.
39. I expect those close to me to be perfect. 1 2 3 4 5	39. Azt várom, hogy a hozzám közelállók tökéletesek legyenek.	I expect people close to me to be perfect.

40. My opinion of myself is tied to being perfect. 1 2 3 4 5	40. Az önértékelésem attól függ, hogy tökéletesen végzem-e a dolgaim.	My self-esteem depends on how well I do my things.
41. I get frustrated when other people make mistakes. 1 2 3 4 5	41. Zavar, amikor másokat hibázni látok.	It disturbs me when I see others make mistakes.
42. I do things perfectly, or I don't do them at all.	42. Vagy tökéletesen csinállok valamit, vagy inkább sehogy.	I either do something perfectly, or I do not do it at all.
43. Everything that other people do must be flawless.	43. Mindennek, amit a többiek csinálnak, hibátlannak kell lennie.	Everything the people around me do has to be flawless.
44. Making even a small mistake would upset me.	44. Még egy kis hiba is el tud szomorítani.	Even the smallest mistake can make me sad.
45. People expect too much from me.	45. Az emberek túl sokat várnak tőlem.	People expect too much from me.

4. Az első pilotmérés során használt kérdőívünk

Kedves kitöltő! Köszönöm szépen, hogy hozzájárulsz kutatásomhoz részvételeddel. Ha bármilyen kérdésed lenne a kérdőív állításaival kapcsolatban, kérdezz bátran. A kérdőív teljesen anonim, de ha úgy érzed, mégse szeretnél válaszolni, nyugodtan visszaadhatod. Értékeld az alábbi állításokat az alapján, hogy mennyire érzed igaznak azokat saját magadra nézve.

1 = egyáltalán nem értek egyet, 5= teljesen mértékben egyetértek.

1. Töreksem rá, hogy a lehető legtökéletesebb legyek.	1	2	3	4	5
2. Kétségeim vannak a legtöbb tettemmel kapcsolatban.	1	2	3	4	5
3. Nagyon kritikus vagyok más emberek tökéletlenségeivel szemben.	1	2	3	4	5
4. Mások is észreveszik kiemelkedő képességeim.	1	2	3	4	5
5. Ha nem csinálom meg valamit tökéletesen, mások csalódnak bennem.	1	2	3	4	5
6. Nehezen bocsátok meg magamnak, ha nem teljesítek tökéletesen.	1	2	3	4	5
7. Gond nélkül felhívom mások figyelmét hibáikra.	1	2	3	4	5
8. Egy csődtömegnek érzem magam, amikor hibázok.	1	2	3	4	5
9. Mindenki azt várja tőlem, hogy tökéletes legyek.	1	2	3	4	5
10. Erős belső igényem van rá, hogy tökéletes legyek.	1	2	3	4	5
11. Sosem vagyok benne biztos, hogy jól csinálom-e a dolgaim.	1	2	3	4	5
12. Fontos számomra, hogy mindenki tökéletesen végezze a dolgát.	1	2	3	4	5
13. Zavar, amikor a környezetem nem veszi észre, mennyire tökéletes vagyok.	1	2	3	4	5
14. Megérem, hogy minden az elképzeléseim szerint történjen.	1	2	3	4	5
15. Én vagyok a legjobb abban, amit csinállok.	1	2	3	4	5
16. Csak akkor vagyok értékes, ha tökéletes vagyok.	1	2	3	4	5
17. Nagyon aggaszt a hibázás lehetőségének gondolata.	1	2	3	4	5
18. Amikor nem teljesítek tökéletesen, nagyon dühös vagyok magamra.	1	2	3	4	5
19. Élesen kritizálom magam, amikor valamit nem teljesen tökéletesen csinállok.	1	2	3	4	5
20. Törekednem kell a tökéletességre, hogy úgy érezzem, minden rendben van.	1	2	3	4	5
21. Tudom, hogy tökéletes vagyok.	1	2	3	4	5
22. Kétkedek mindenben, amit teszek.	1	2	3	4	5
23. Nem tudnám tisztelni magam, ha nem is törekednék a tökéletességre.	1	2	3	4	5
24. Megrémít a hibázás gondolata.	1	2	3	4	5
25. Bizonytalanannak érzem magam a legtöbb tettemet illetően.	1	2	3	4	5
26. Csalódott vagyok, amikor nem sikerül valamit tökéletesen megcsinálnom.	1	2	3	4	5
27. Sosem érem be a tökéletesnél kevesebbel, ha önmagamról van szó.	1	2	3	4	5
28. Különleges bánásmódot érdemlek.	1	2	3	4	5
29. Fontos számomra, hogy tökéletesen csináljak mindent, amibe belefogok.	1	2	3	4	5
30. Gyakran elégedetlen vagyok másokkal, még akkor is, ha tudom, hogy mindent megpróbáltak.	1	2	3	4	5
31. A többiek titokban csodálják tökéletességem.	1	2	3	4	5
32. Gyakran kétkedem abban, hogy jól csinálom-e valamit.	1	2	3	4	5
33. Elvárom, hogy az emberek kivételt tegyenek velem.	1	2	3	4	5
34. Az embereknek túl magas elvárásaik vannak felém.	1	2	3	4	5
35. Szégyellem magam, amikor észreveszem, hogy hibáztam.	1	2	3	4	5
36. Mások gyakran panaszkodnak, hogy túl sokat várok tőlük.	1	2	3	4	5
37. A barátaimtól és a családtagjaimtól is elvárom a tökéletességet.	1	2	3	4	5
38. A lehető legtökéletesebbnek kell lennem, hogy valamirevalónak érezzem magam.	1	2	3	4	5
39. Azt várom, hogy a hozzám közelálló tökéletesek legyenek.	1	2	3	4	5
40. Az önértékelésem attól függ, hogy tökéletesen végzem-e a dolgaim.	1	2	3	4	5
41. Zavar, amikor másokat hibáztatok.	1	2	3	4	5
42. Vagy tökéletesen csinálom valamit, vagy inkább sehogy.	1	2	3	4	5
43. Mindennek, amit a többiek csinálnak, hibátlannak kell lennie.	1	2	3	4	5
44. Még egy kis hiba is el tud szomorítani.	1	2	3	4	5
45. Az emberek túl sokat várnak tőlem.	1	2	3	4	5

Életkorod: _____ Nemed: Fiú/Lány

5. Az első pilotmérés online változata (részlet)

Perfekcionizmus kérdőív

Kedves kitöltő! Köszönöm szépen, hogy hozzájárulsz kutatásomhoz részvételeddel. A kérdőív teljesen anonim. Ha bármilyen kérdésed lenne, kérdezz bátran! Kérek, értékeld az alábbi állításokat az alapján, hogy mennyire érzed igaznak azokat saját magadra nézve:

1. Töreksem rá, hogy a lehető legfölkétesebb legyek.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyet értek

2. Kétségeim vannak a legtöbb tetteimmel kapcsolatban.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyet értek

3. Nagyon kritikus vagyok más emberek fölkétlenségeivel szemben.

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyet értek

4. Működök a legjobban, ha mindenki a szemem előtt van.

6. A második pilotmérés során használt kérdőívünk

Kedves Kitöltő!

Köszönöm, hogy válaszaiddal segíted munkámat, támogatod kutatásomat. A kérdőív teljesen anonim, kérlek, egyik lapra se írd rá a neved. A válaszok alapján nem tudjuk, és nem is célunk beazonosítani kitöltőinket, így a kérdőív kérdéseinek és állításainak értékelése közben nyugodtan törekedhetsz az őszinteségre, valamint arra, hogy mindig azt a válaszlehetőséget jelöld meg, amelyiket a leginkább igaznak érzed önmagadra vonatkozóan. Kérlek, egyetlen kérdést se hagyj ki a kérdőív kitöltése során!

1. A kérdőív első részében néhány háttéradatra vonatkozó kérdést találsz. Kérlek, a válaszaid karikázással vagy aláhúzással add meg!

1. Nemed: 1) Férfi 2) Nő

2. Életkorod: _____

3. Édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége:

1) nyolc általános 2) szakmunkásképző vagy szakiskola 3) érettségi 4) főiskola
5) egyetem

4. Édesapád legmagasabb iskolai végzettsége:

1) nyolc általános 2) szakmunkásképző vagy szakiskola 3) érettségi 4) főiskola
5) egyetem

5. Testvéreid száma (akikkel egy háztartásban élsz):

0 / 1 / 2 / 3 / 4 / több

6. Hányadik gyerek vagy a családban?

1) első 2) második 3) harmadik 4) negyedik vagy
annál több

6. Mennyire szeretsz iskolába járni?

1) egyáltalán nem 2) inkább nem 3) közepesen 4) inkább szeretek 5) nagyon
szeretek

7. Mennyire vagy elégedett azzal, ahogy az iskolában teljesítesz?

1) egyáltalán nem 2) inkább nem 3) közepesen 4) inkább elégedett vagyok 5)
teljesen

8. Mennyire fontos neked, hogy jó jegyeket szerezz az iskolában?

1) egyáltalán nem fontos 2) nem fontos 3) közepesen 4) fontos 5) nagyon
fontos

9. Szüleid számára mennyire fontos, hogy te jó jegyeket szerezz az iskolában?

1) egyáltalán nem fontos 2) nem fontos 3) közepesen 4) fontos 5) nagyon
fontos

10. Szeretnéd-e érettségi után egyetemen folytatni a tanulmányaid?

1) egyáltalán nem 2) inkább nem 3) még nem tudom 4) inkább igen 5)
mindenképp

2. Kérlek, válaszold meg az alábbi kérdéseket saját magadra és társas kapcsolataidra vonatkozóan, a rád legigazabbnak érzett szám bekarikázásával.

(1= egyáltalán nem igaz, 2=inkább nem igaz, 3= igaz is, meg nem is, 4= inkább igaz,
5= teljesen igaz)

1. Magabiztosnak érzem magam társas helyzetekben.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. Szeretetre méltó vagyok.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. Könnyen barátkozom.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4. Népszerű vagyok társaim körében.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. Szeretem, ha szerepem lehet egy közösségben.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6. El tudom érni, hogy a környezetemben lévők jól érezzék magukat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7. Barátságos vagyok.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8. Jól fenn tudom tartani mások érdeklődését és figyelmét.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9. A többiek jól szórakoznak a jelenlétemben.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

3. A kérdőív ezen részében a tanulási szokásaidra vagyunk kíváncsiak. Értékelj az alábbi állításokat aszerint, mennyire érzed magadra vonatkozóan igaznak őket. Válaszaid a megfelelő szám bekarikázásával add meg.

(1=egyáltalán nem igaz, 2=inkább nem igaz, 3=igaz is, meg nem is, 4=inkább igaz, 5=teljesen igaz)

1. Egyes diákok a legutolsó pillanatra halasztják a tanulást azért, hogy sikertelenség esetén azt tudják mondani, azért nem teljesítettek jól, mert nem volt elég idejük felkészülni. Mennyire igaz ez rád?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. Vannak olyan tanulók, akik hagyják, hogy társaik elvonják a figyelmüket órán vagy házi feladat készítése közben. Ha ezt követően nem sikerül olyan jól teljesíteniük, mint remélték, vagy nem készítették el a feladatukat, azt mondják, a többiek akadályozták őket a felkészülésben. Mennyire igaz ez rád?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. Vannak tanulók, akik szándékosan nem tesznek elegendő erőfeszítést az iskolában azért, hogy amikor rosszul teljesítenek, azt tudják mondani, azért nem sikerült nekik jobban, mert meg sem próbáltak tanulni. Mennyire igaz ez rád?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4. Egyes tanulók szándékosan sok dologgal foglalkoznak egyszerre. Később, amikor az iskolában nem úgy teljesítenek, mint remélték, egyéb elfoglaltságaikat okolják a sikertelenségért. Mennyire igaz ez rád?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. Vannak tanulók, akik a dolgozatírás előtti este elvesztegetik az idejüket azért, hogyha rossz eredményt érnek el, azt tudják mondani, nem tanultak eleget. Mennyire igaz ez rád?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6. Egyes tanulók kifogásokat és indokokat találnak arra, hogy ne kelljen tanulniuk (nem érzik jól magukat, szüleiknek kell segíteni, vigyázni a testvérükre stb.). Ha nem teljesítenek elég jól az iskolában, ezekre az okokra hivatkoznak. Mennyire igaz ez rád?	1 – 2 – 3 – 4 – 5

4. A kérdőív ezen részében azt szeretnénk megtudni, milyen a kapcsolatod a tökéletességgel és a hibázással. Karikázd be azt a számot, melyet leginkább jellemzőnek gondolsz magadra nézve.

(1=egyáltalán nem jellemző, 2= inkább nem jellemző, 3=jellemző is, meg nem is, 4= inkább jellemző 5=teljesen jellemző)

1. Sokszor gondolok azokra az alkalmakra, amikor mások előtt hibáztam.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. Mindig olyan jól kell kinéznem, amennyire csak tudok.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. Nem mondom el másoknak, ha valamiben kudarcot vallok.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

4. Fontos, hogy tökéletesen viselkedjek más emberek társaságában.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. Mindig tökéletesen kell kinéznem.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6. Rosszul érzem magam, amikor mások szeme láttára hibázom.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7. Tökéletesen kell kinéznem, amikor emberek közé megyek.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8. Jobb, ha inkább titokban tartom a problémáimat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9. Azt akarom, hogy mások is tudjanak róla, ha valamit ügyesen csinálok.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
10. Inkább saját magam oldom meg a problémáimat, minthogy elmondjam másoknak.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11. Rosszabb hibázni, ha mások is látják.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
12. Sose adom mások tudtára, milyen keményen dolgozom a feladataimon.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
13. A többiek jobban fognak szeretni, ha tökéletesnek látnak.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
14. Nem akarom, hogy a barátaim akár csak egy hiányosságomról is tudjanak.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15. Fontos, hogy úgy tűnjön, mindent tökéletesen csinálok.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16. Borzalmas lenne, ha bohócot csinálnék magamból mások előtt.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
17. Sok energiát fektetek abba, hogy tökéletesnek tűnjek mások előtt.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
18. Szívesen töltök időt azzal, hogy tökéletes legyek a megjelenésem.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

5. A következő állítások a gyerekkoroddal és a családdal kapcsolatosak. Az állítások olvasása közben gondold vissza gyerekkorodra, és próbáld meg az egyes állításokról eldönteni, mennyire voltak azok jellemzőek rátok. Minden állítás esetén külön-külön értékeld azok tartalmát édesapádra (nevelőapádra) és édesanyádra (nevelőanyádra) vonatkozóan. Amennyiben csak egyik szülő mellett nőttél fel, akkor csak a rá vonatkozó állításokat értékeld. Nincsenek jó vagy rossz válaszok, ezért ne tölts túl sok időt egy-egy állítással. Az állításokról alkotott általános benyomásodra vagyunk kíváncsiak.

Minden állításnál karikázd be azt a számot az 5 közül, amelyik legjobban kifejezi annak igazságtartalmát rád és szüleidre vonatkozóan.

(1=egyáltalán nem igaz rá, 2=többnyire nem igaz rá, 3=igaz is, meg nem is, 4=többnyire igaz rá, 5=teljes mértékben igaz rá)

Gyermekkorodban...	Édesanyád	Édesapád
1. Abban a szellemben nevelt, hogy egy jólműködő családban ugyanolyan gyakran kell a gyerekek elképzelései szerint történnie a dolgoknak, mint a felnőtteknek.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. Még ha nem is értettem vele egyet, szerinte az én javamat szolgálta, hogy az ő szabályaihoz és elképzeléseihez kellett igazodnom.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. Amikor megkért valamire, elvárta, hogy kérdés nélkül, azonnal csináljam meg.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4. A családunkat érintő egy-egy szabály bevezetését követően megbeszélte velem annak okát, értelmét.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. Mindig bátorított arra, hogy nyugodtan szálljak vele vitába, ha úgy érzem, hogy egy szabály vagy büntetés nem jogos, vagy értelmetlen rám nézve.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5

6. Mindig úgy érezte, hogy a gyerekeinek arra van szükségük, hogy saját maguk hozzanak döntéseket, és azt csinálják, amit szeretnének, még akkor is, ha ez nem egyezik azzal, amit a szülők akarnak.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7. Nem engedte nekem, hogy bármelyik döntését megkérdőjelezzem.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8. Jellemzően fegyelmezővel és érvekkel érte el, hogy úgy viselkedjek, ahogy elvárta, és döntéshelyzetekben a szerinte helyes döntést hoztam meg.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9. Mindig is úgy vélte, hogy több szülői szigorral kell elérni, hogy a gyerekek úgy viselkedjenek, ahogy kell.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
10. Nevelésem során nem gondolta fontosnak, hogy a felnőttek viselkedési normái és szabályai szerint viselkedjek.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11. Gyerekkoromban világos volt számomra, hogy mik az elvárásai felém, de szabadon megvitathattam ezeket az elvárásokat, amikor azt éreztem, hogy ésszerűtlenek.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
12. Szerinte a bölcs szülőknek már korán meg kell tanítani a gyerekeknek, hogy ki a főnök a családban.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
13. Gyerekkoromban ritkán támasztott elvárásokat vagy határozott meg irányelveket a viselkedésemmel kapcsolatban.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
14. Az egész családot érintő döntések során általában azt tettem, amit a gyerekek akartak.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Gyermekkoromban...	Édesanyád	Édesapád
15. Nevelésem során következetes volt abban, hogy érthető iránymutatásokat/útmutatásokat adjon.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16. Nagyon elkeserítette, amikor megpróbáltam neki ellentmondani.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
17. Szerinte a társadalmunk legtöbb problémáját megoldaná, ha a szülők nem korlátoznák gyerekeik döntéseit, tevékenységeit és vágyait.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
18. Világossá tette számomra, milyen magatartást vár el tőlem, és ha az elvárásainak nem feleltem meg, megbüntettet.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19. Általában megengedte nekem, hogy saját magam döntsek az engem érintő kérdésekben, anélkül, hogy különösebben beleszólt volna.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
20. Figyelembe vette a gyerekek véleményét is egy családot érintő döntésben, de csak azért nem döntött valami mellett, mert a gyerekek úgy akarták volna.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5

21. Nem érezte úgy, hogy az ő felelőssége lenne megmondani neked, hogyan kellene viselkednem.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
22. Világos szabályai voltak a viselkedésemet illetően, de hajlandó volt ezeken a szabályokon finomítani az egyéni igényeink szerint.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
23. Megmondta neked, miképp kellene viselkednem, és el is várta, hogy tartsam magam ahhoz, amit mondott, de hajlandó volt meghallgatni, ha fenntartásaim voltak ezekkel kapcsolatban.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
24. Gyerekkoromban lehetővé tette számomra, hogy önálló véleményt formáljak a családunk ügyeiről, és általában megengedte, hogy én döntssek az engem érintő kérdésekkel kapcsolatban.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
25. Mindig is azon a véleményen volt, hogy a társadalmunk legtöbb problémája megoldódna, ha a szülők szigorúbban nevelnék a gyerekeket és keményebben lépnének fel, amikor nem azt csinálják, amit kellene.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
26. Gyakran megmondta neked mit csináljak, és azt is, hogy pontosan hogyan kell megcsinálnom, amire kért.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
27. Világos szabályai voltak a magatartásommal és az időtöltéseimmel kapcsolatban, de megértő volt, amikor nem értettem vele egyet.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
28. Nevelésem során nem szabályozta viselkedésemet, tevékenységeimet és vágyaimat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
29. Tudtam, hogy mit vár tőlem, és ragaszkodott hozzá, hogy szülői tekintélyét tiszteletben tartva teljesítsem ezeket az elvárásokat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
30. Amikor olyan döntést hozott, ami bántó volt számomra, hajlandó volt megbeszélni velem a döntését és elismerni, ha hibát követett el.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Köszönöm, hogy időt szenteltél a kérdőív kitöltésére! ☺

7. A második pilotméréshez használt kérdőívünk online változata (részlet)



6/1. szakasz

Kedves kitöltő!



Köszönöm, hogy válaszaiddal segíted munkámat, támogatod kutatásomat. A kérdőív teljesen anonim. A válaszok alapján nem tudjuk, és nem is célunk beazonosítani kitöltőinket, így a kérdőív kérdéseinek és állításainak értékelése közben nyugodtan törekedhetsz az őszinteségre, valamint arra, hogy mindig azt a válaszlehetőséget jelöld meg, amelyiket a leginkább igaznak érzed önmagadra vonatkozóan.

Kérlek, egyetlen kérdést se hagyj ki a kérdőív kitöltése során.

A kérdőív első részében néhány háttéradatra vonatkozó kérdést találsz. Kérlek, jelöld meg / írd le válaszaid.

Leírás (nem kötelező)

Nemed *

Férfi

Nő

Életkorod: *

1. 14

2. 15

3. 16

4. 17

5. 18

8. A nagyminta mérésünkhöz használt kérdőívünk

Kedves Kitöltő!

Köszönöm, hogy válaszaiddal segíted munkámat, támogatom kutatásomat. A kérdőív teljesen anonim, kérek, egyik lapra se írd rá a neved. Kérek, egyetlen kérdést se hagyj ki a kérdőív kitöltése során! Válaszaid karikázással vagy aláhúzással add meg. Egy kérdés esetén csak egy választ jelölj meg.

I. A kérdőív első részében néhány háttéradataira vonatkozó kérdést találsz!

1. Nemed: 1) Férfi 2) Nő
2. Életkorod: _____
3. Milyen intézmény tanulója vagy? _____
4. Hányadik évfolyamra jársz? _____
5. Édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége:
1) nyolc általános 2) szakmunkásképző vagy szakiskola 3) érettségi 4) főiskola 5) egyetem
6. Édesapád legmagasabb iskolai végzettsége:
1) nyolc általános 2) szakmunkásképző vagy szakiskola 3) érettségi 4) főiskola 5) egyetem
7. Hányadik gyerek vagy a családban?
1) első 2) második 3) harmadik 4) negyedik vagy annál több
8. Mennyire szeretsz iskolába járni?
1) egyáltalán nem 2) inkább nem 3) közepesen 4) inkább szeretek 5) nagyon szeretek
9. Mennyire vagy elégedett azzal, ahogy az iskolában teljesítesz?
1) egyáltalán nem 2) inkább nem 3) közepesen 4) inkább elégedett vagyok 5) teljesen
10. Mennyire fontos neked, hogy jó jegyeket szerezz az iskolában?
1) egyáltalán nem fontos 2) nem fontos 3) közepesen 4) inkább fontos 5) nagyon fontos
11. Szüleid számára mennyire fontos, hogy te jó jegyeket szerezz az iskolában?
1) egyáltalán nem fontos 2) nem fontos 3) közepesen 4) inkább fontos 5) nagyon fontos

II. Kérlek, értékelj néhány COVID-19-el és digitális oktatással kapcsolatos kérdést!

(1=egyáltalán nem igaz, 2=inkább nem igaz, 3=semleges/nem változott, 4=inkább igaz, 5=teljesen igaz)

1. A digitális oktatás hatására romlott az iskolai teljesítményem.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. Produktívabbnak érzem magam, amikor otthon önállóan kell tanulnom.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. A korlátozások és a digitális oktatás teljesen kimerített érzelmileg.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4. Aggódok azon, hogy a COVID-19 negatívan fogja befolyásolni jövőbeni tanulmányaim.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

III. Kérlek, értékeld ezeket a kérdéseket az alapján, hogy mennyire érzed magadra és kapcsolataidra nézve igaznak!

1. Magabiztosnak érzem magam társas helyzetekben.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. Könnyen barátkozom.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. Népszerű vagyok társaim körében.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4. Szeretem, ha szerepem lehet egy közösségben.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. El tudom érni, hogy a környezetemben lévők jól érezzék magukat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6. Barátságos vagyok.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7. Jól fenn tudom tartani mások érdeklődését és figyelmét.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8. A többiek jól szórakoznak a jelenléteemben.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

IV. Kérlek, értékeld az alábbi állításokat az alapján, hogy mennyire érzed igaznak azokat saját magadra nézve!

1. Töreksem rá, hogy a lehető legtökéletesebb legyek.	1	2	3	4	5
2. Kétségeim vannak a legtöbb tettemmel kapcsolatban.	1	2	3	4	5
3. Nagyon kritikus vagyok más emberek tökéletlenségeivel szemben.	1	2	3	4	5
4. Mások is észreveszik kiemelkedő képességeim.	1	2	3	4	5
5. Ha nem csinálom meg valamit tökéletesen, mások csalódnak bennem.	1	2	3	4	5
6. Nehezen bocsátok meg magamnak, ha nem teljesítek tökéletesen.	1	2	3	4	5
7. Gond nélkül felhívom mások figyelmét hibáikra.	1	2	3	4	5
8. Egy csődtömegnek érzem magam, amikor hibázok.	1	2	3	4	5
9. Mindenki azt várja tőlem, hogy tökéletes legyek.	1	2	3	4	5
10. Erős belső igényem van rá, hogy tökéletes legyek.	1	2	3	4	5
11. Sosem vagyok benne biztos, hogy jól csinálom-e a dolgaim.	1	2	3	4	5
12. Fontos számomra, hogy mindenki tökéletesen végezze a dolgát.	1	2	3	4	5
13. Zavar, amikor a környezetem nem veszi észre, mennyire tökéletes vagyok.	1	2	3	4	5
14. Megérem, hogy minden az elképzeléseim szerint történjen.	1	2	3	4	5
15. Én vagyok a legjobb abban, amit csinálom.	1	2	3	4	5
16. Csak akkor vagyok értékes, ha tökéletes vagyok.	1	2	3	4	5
17. Nagyon aggaszt a hibázás lehetőségének gondolata.	1	2	3	4	5
18. Amikor nem teljesítek tökéletesen, nagyon dühös vagyok magamra.	1	2	3	4	5
19. Élesen kritizálom magam, amikor valamit nem teljesen tökéletesen csinálom.	1	2	3	4	5
20. Törekednem kell a tökéletességre, hogy úgy érezzem, minden rendben van.	1	2	3	4	5
21. Tudom, hogy tökéletes vagyok.	1	2	3	4	5
22. Kétkedek mindenben, amit teszek.	1	2	3	4	5
23. Nem tudnám tisztelni magam, ha nem is törekednék a tökéletességre.	1	2	3	4	5
24. Megrémít a hibázás gondolata.	1	2	3	4	5
25. Bizonytalanok érzem magam a legtöbb tettemet illetően.	1	2	3	4	5
26. Csalódtam, amikor nem sikerül valamit tökéletesen megcsinálnom.	1	2	3	4	5
27. Sosem érem be a tökéletesnél kevesebbel, ha önmagamról van szó.	1	2	3	4	5
28. Különleges bánásmódot érdemlek.	1	2	3	4	5
29. Fontos számomra, hogy tökéletesen csináljak mindent, amibe belefogok.	1	2	3	4	5
30. Gyakran elégedetlen vagyok másokkal, még akkor is, ha tudom, hogy mindent megpróbáltak.	1	2	3	4	5
31. A többiek titokban csodálják tökéletességem.	1	2	3	4	5
32. Gyakran kétkedem abban, hogy jól csinálom-e valamit.	1	2	3	4	5
33. Elvárom, hogy az emberek kivételt tegyenek velem.	1	2	3	4	5
34. Az embereknek túl magas elvárásaik vannak felém.	1	2	3	4	5
35. Szégyellem magam, amikor észreveszem, hogy hibáztam.	1	2	3	4	5
36. Mások gyakran panaszkodnak, hogy túl sokat várok tőlük.	1	2	3	4	5
37. A barátaimtól és a családtagjaimtól is elvárom a tökéletességet.	1	2	3	4	5
38. A lehető legtökéletesebbnek kell lennem, hogy valamire valónak érezzem magam.	1	2	3	4	5
39. Azt várom, hogy a hozzám közelálló tökéletesek legyenek.	1	2	3	4	5
40. Az önértékelésem attól függ, hogy tökéletesen végzem-e a dolgaim.	1	2	3	4	5
41. Zavar, amikor másokat hibáztatok.	1	2	3	4	5
42. Vagy tökéletesen csinálom valamit, vagy inkább sehogy.	1	2	3	4	5
43. Mindennek, amit a többiek csinálnak, hibátlannak kell lennie.	1	2	3	4	5
44. Még egy kis hiba is el tud szomorítani.	1	2	3	4	5
45. Az emberek túl sokat várnak tőlem.	1	2	3	4	5

V. Most különböző tanulási szokásokra vonatkozó megállapításokat fogsz látni. Olvasd el figyelmesen a mondatokat, és attól függően, hogy mennyire tartod magadra jellemzőnek, karikázd be minden sorban a megfelelő számot! (1=nem, 2=kevésbé, 3=közepesen, 4=nagymértékben, 5=teljesen)

1. A tananyagot többször ismételve tanulom meg.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. Nehézséget okoz az, hogy egy előadáson végig figyeljek, mert mindig elvonja valami a figyelmemet.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. Úgy próbálok megtanulni egy anyagot, hogy azt többször is elolvasom.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4. Többször is felmondom magamnak a megtanulandó anyagot.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. Olvasás, tanulás közben gyakran elkalandoznak a gondolataim.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6. Amikor dolgozatírára készülök, vázlatot készítek, hogy jobban el tudjam rendezni a gondolataimat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7. Tanulásom során egyszerű ábrákba vagy táblázatokba rendezem a fontosabb fogalmakat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8. Beosztom az időmet (tanulásra, szórakozásra, pihenésre).	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9. Tanulás előtt végig gondolom, hogy miket kell elvégezniem.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
10. Sosem készülök el időben a rám bízott feladatokkal.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11. Egyes előadásokon gyakran azon kapom magam, hogy máshol járnak a gondolataim.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
12. Akkor is befejezem a feladataimat, ha már nagyon fáradt vagyok vagy unom.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
13. Teljesen kitöltöm azt az időt, amit a tanulásra terveztem.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
14. Mindig időben elkészülök a rám bízott feladatokkal.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15. Tanulásom során rövid vázlatot készítek, hogy jobban átlássam az anyagot.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16. Mindig az utolsó pillanatra halasztom a feladataimat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
17. Amikor hozzáfogok tanulni, előtte eltervezem, hogy mit fogok megtanulni és mennyi idő alatt.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
18. Amikor sok tanulnivalóm van, időben hozzáfogok és beosztom az anyagot.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19. Ha új információt hallok, próbálok mindig kötni valamihez, amit már tudok.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
20. Az utolsó pillanatban végzem el a rám bízott feladatokat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
21. Ha valamit nem tudok megoldani, megkérek valakit, hogy segítsen.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
22. Azt a tananyagot is megtanulom, amit nem nagyon szeretek.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
23. Ha valamit nem értek, megkérem a tanárt vagy valamelyik csoporttársamat, hogy magyarázza el.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
24. Még ha a tananyag unalmas, akkor is ráveszem magam, hogy addig tanuljak, amíg kész nem vagyok.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
25. Amikor elakadok a tanulásban, megkérek valakit, hogy segítsen.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

VI. A következőkben azt szeretnénk megtudni, hogy miért tanulsz, mi az, ami téged elsősorban tanulásra serkent.

1. A tananyagot többször ismételve tanulom meg.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. Nehézséget okoz az, hogy egy előadáson végig figyeljek, mert mindig elvonja valami a figyelmemet.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

3. Úgy próbálok megtanulni egy anyagot, hogy azt többször is elolvasom.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4. Többször is felmondom magamnak a megtanulandó anyagot.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. Olvasás, tanulás közben gyakran elkalandoznak a gondolataim.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6. Amikor dolgozatírásra készülök, vázlatot készítek, hogy jobban el tudjam rendezni a gondolataimat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7. Tanulásom során egyszerű ábrákba vagy táblázatokba rendezem a fontosabb fogalmakat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8. Beosztom az időmet (tanulásra, szórakozásra, pihenésre).	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9. Tanulás előtt végig gondolom, hogy miket kell elvégeznem.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
10. Sosem készülök el időben a rám bízott feladatokkal.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11. Egyes előadásokon gyakran azon kapom magam, hogy máshol járnak a gondolataim.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
12. Akkor is befejezem a feladataimat, ha már nagyon fáradt vagyok vagy unom.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
13. Teljesen kitöltöm azt az időt, amit a tanulásra terveztem.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
14. Mindig időben elkészülök a rám bízott feladatokkal.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15. Tanulásom során rövid vázlatot készítek, hogy jobban átlássam az anyagot.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16. Mindig az utolsó pillanatra halasztom a feladataimat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
17. Amikor hozzáfogok tanulni, előtte eltervezem, hogy mit fogok megtanulni és mennyi idő alatt.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
18. Amikor sok tanulnivalóm van, időben hozzáfogok és beosztom az anyagot.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19. Ha új információt hallok, próbálok mindig kötni valamihez, amit már tudok.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
20. Az utolsó pillanatban végzem el a rám bízott feladatokat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
21. Ha valamit nem tudok megoldani, megkérek valakit, hogy segítsen.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

VII. Értékelj a következő állításokat az alapján, mennyire találsz igaznak őket magadra vonatkozóan.

1. Egyes diákok a legutolsó pillanatra halasztják a tanulást azért, hogy sikertelenség esetén azt tudják mondani, azért nem teljesítettek jól, mert nem volt elég idejük felkészülni. Mennyire igaz ez rád?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. Vannak olyan tanulók, akik hagyják, hogy társaik elvonják a figyelmüket órán vagy házi feladat készítése közben. Ha ezt követően nem sikerül olyan jól teljesíteniük, mint remélték, vagy nem készítették el a feladatukat, azt mondják, a többiek akadályozták őket a felkészülésben. Mennyire igaz ez rád?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. Vannak tanulók, akik szándékosan nem tesznek elegendő erőfeszítést az iskolában azért, hogy amikor rosszul teljesítenek, azt tudják mondani, azért nem sikerült nekik jobban, mert meg sem próbáltak tanulni. Mennyire igaz ez rád?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4. Egyes tanulók szándékosan sok dologgal foglalkoznak egyszerre. Később, amikor az iskolában nem úgy teljesítenek, mint remélték, egyéb elfoglaltságaikat okolják a sikertelenségért. Mennyire igaz ez rád?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. Vannak tanulók, akik a dolgozatírás előtti este elvesztegetik az idejüket azért, hogyha rossz eredményt érnek el, azt tudják mondani, nem tanultak eleget. Mennyire igaz ez rád?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6. Egyes tanulók kifogásokat és indokokat találnak arra, hogy ne kelljen tanulniuk (nem érzik jól magukat, szüleiknek kell segíteni, vigyázni a testvérükre stb.). Ha nem teljesítenek elég jól az iskolában, ezekre az okokra hivatkoznak. Mennyire igaz ez rád?	1 – 2 – 3 – 4 – 5

VIII. Kérlek, karikázd be azt az számot, mely legjobban kifejezi, hogyan érezted magad az elmúlt 2 hét során.

(1=egyáltalán nem jellemző, 2=alig jellemző, 3=jellemző, 4=teljesen jellemző)

Az elmúlt két hét során érezted-e magad...	
1. vidámnak és jókedvűnek?	1 – 2 – 3 – 4
2. nyugodtnak és ellazultnak?	1 – 2 – 3 – 4
3. aktívnak és élénknek?	1 – 2 – 3 – 4
4. ébredéskor frissnek és élénknek?	1 – 2 – 3 – 4
5. A napjaid tele voltak számodra érdekes dolgokkal?	1 – 2 – 3 – 4

IX. A kérdőív ezen részében azt szeretnénk megtudni, milyen a kapcsolatod a tökéletességgel és a hibázással.

(1=egyáltalán nem jellemző, 2= inkább nem jellemző, 3=jellemző is, meg nem is, 4= inkább jellemző 5=teljesen jellemző)

1. Sokszor gondolkodom azokra az alkalmakra, amikor mások előtt hibáztam.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. Mindig olyan jól kell kinéznem, amennyire csak tudok.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. Nem mondom el másoknak, ha valamiben kudarcot vallok.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4. Mindig tökéletesen kell kinéznem.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. Rosszul érzem magam, amikor mások szeme láttára hibázom.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6. Tökéletesen kell kinéznem, amikor emberek közé megyek.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7. Jobb, ha inkább titokban tartom a problémáimat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8. Inkább saját magam oldom meg a problémáimat, minthogy elmondjam másoknak.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9. Rosszabb hibázni, ha mások is látják.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
10. Sose adom mások tudtára, milyen keményen dolgozom a feladataimon.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11. Borzalmas lenne, ha bohócot csinálnék magamból mások előtt.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
12. Szívesen töltök időt azzal, hogy tökéletes legyen a megjelenésem.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

X. A következő állítások a gyerekeiddel és a családdal kapcsolatosak. Amennyiben csak egyik szülőd mellett nőtél fel, akkor csak a rá vonatkozó állításokat értékeld.

(1=egyáltalán nem igaz rá, 2=többnyire nem igaz rá, 3=igaz is, meg nem is, 4=többnyire igaz rá, 5=teljes mértékben igaz rá)

Gyermekkoromra visszagondolva úgy emlékszem, hogy...	Édesanyád /nevelőanyád	Édesapád /nevelőapád
1. A családunkat érintő egy-egy szabály bevezetését követően megbeszélte velem annak okát, értelmét.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. Mindig úgy érezte, hogy a gyerekeinek arra van szükségük, hogy saját maguk hozzanak döntéseket, és azt csinálják, amit szeretnének, még akkor is, ha ez nem egyezik azzal, amit a szülők akarnak.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. Nem engedte nekem, hogy bármelyik döntését megkérdőjelezzem.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5

4. Mindig is úgy vélte, hogy több szülői szigorral kell elérni, hogy a gyerekek úgy viselkedjenek, ahogy kell.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. Gyerekkoromban világos volt számomra, hogy mik az elvárásai felém, de szabadon megvitathattam ezeket az elvárásokat, amikor azt éreztem, hogy ésszerűtlenek.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6. Nevelésem során következetes volt abban, hogy érthető iránymutatásokat/útmutatásokat adjon.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7. Szerinte a társadalmunk legtöbb problémáját megoldaná, ha a szülők nem korlátoznák gyerekeik döntéseit, tevékenységeit és vágyait.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8. Világossá tette számomra, milyen magatartást vár el tőlem, és ha az elvárásainak nem feleltem meg, megbüntetett.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9. Általában megengedte nekem, hogy saját magam döntsek az engem érintő kérdésekben, anélkül, hogy különösebben beleszólt volna.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
10. Gyerekkoromban lehetővé tette számomra, hogy önálló véleményt formáljak a családjunk ügyeiről, és általában megengedte, hogy én döntsek az engem érintő kérdésekkel kapcsolatban.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11. Mindig is azon a véleményen volt, hogy a társadalmunk legtöbb problémája megoldódna, ha a szülők szigorúbban nevelnék a gyerekeiket és keményebben lépnének fel, amikor nem azt csinálják, amit kellene.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
12. Amikor olyan döntést hozott, ami bántó volt számomra, hajlandó volt megbeszélni velem a döntését és elismerni, ha hibát követett el.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
XI. Végezetül kérek, értékeld az alábbi néhány állítást azzal kapcsolatban, általánosságban mennyire érzed igaznak szüleidre vonatkozóan őket.	Édesanyád /nevelőanyád	Édesapád /nevelőapád
1. Fontos számára, hogy tökéletesen csináljon mindent, amibe belefog.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. Még egy kis hiba is el tudja szomorítani.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. Úgy érzi, túl sokat várnak tőle az emberek.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4. Nehezen bocsátja meg magának, amikor nem teljesít tökéletesen.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. A barátaitól, családjától és munkatársaitól is elvárja a tökéletességet.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6. Gyakran kritizál másokat.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5

9. A nagymintás mérésünkhöz használt kérdőív online változata (részlet)

8/1. szakasz

Perfekcionizmus és ami mögötte van - R

Köszönöm, hogy válaszaiddal segített munkámat, támogattad kutatásomat.

- A kérdőív kitöltése nagyjából 20 percet vesz igénybe.
- A kérdőív teljesen anonim. Nyugodtan lehetsz őszinte a válaszadáskor, senki nem fogja tudni személyedhez kötni.
- Kérlek, egyetlen kérdést se hagyj ki a kérdőív kitöltése során!
- Nem kell túl sokat gondolkodnod egy-egy kérdésen. Olvasd el az állítást, majd az első benyomásod alapján jelöld meg a választ.

A következő szakasz után: 1 Ugrás a következő szakaszra

8/2. szakasz

Háttérinformációk

A kérdőív első részében néhány háttéradataira vonatkozó kérdést találsz. Kérlek, jelöld meg / írd le válaszaid.

Nemed *

Férfi

Nő

Életkorod: *