

XX. reál- és humántudományi Erdélyi Tudományos Diákköri Konferencia (ETDK)

Kolozsvár, 2017. május 18–21.

# **Intertemporális döntések: Az érettségire/felvételre fordított felkészülési idő és a szabadidő arányának motivációs hátttere**

**Szerző:**

**Tolnai Edina-Renáta**

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Pszichológia és Neveléstudományok Kar,  
Pszichológia szak, alapképzés, II. év

**Témavezető:**

**Dr. Szamosközi István** egyetemi professzor,

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Pszichológia és Neveléstudományok Kar,  
Alkalmazott Pszichológia Intézet.

## Tartalomjegyzék

1. Elméleti háttér .....	5
1.1 Intertemporális döntések .....	5
1.1.1 Az intertemporális döntéseket befolyásoló tényezők.....	6
1.1.2 Az intertemporális döntések és az idő: jelen- és jövőpreferencia .....	6
1.2 Szelf-szabályozás .....	7
1.2.1 Szelf szabályozási modellek és elméletek .....	7
1.2.2 Szabályozási mód elmélet .....	8
1.2.3 Szelf szabályozás és az iskolai teljesítmény kapcsolata.....	10
1.3 Idő menedzsment .....	11
1.3.1 Idő menedzsment a tanulásban .....	11
1.4 Célállítás .....	12
1.4.1 A cél állítás mint szelf-szabályozási technika .....	13
1.4.2 Különbségek a célállításban .....	13
1.4.3 Célállítás és az iskolai teljesítmény kapcsolata .....	13
1.5 Idő-perspektíva .....	14
1.5.1 Jelen időperspektíva .....	14
1.5.2 Jövő időperspektíva .....	15
2 A kutatás alapjai .....	16
2.1 A kutatás célja .....	16
2.2 Hipotézisek .....	17
2.3 Módszer és eljárás .....	17
2.3.1 Résztvevők .....	17
2.4 Használt eszközök.....	18
2.4.1 LASSI (Learning & Study Strategies Inventory) .....	18
2.4.2 Szabályozó mód kérdőív .....	19
2.4.3 ..... .....	19
2.4.4 Zimbardo időperspektíva kérdőív .....	19
2.5 Kutatási design .....	19
2.6 A kutatás menete .....	19
2.7 Az adatok feldolgozása és eredmények értelmezése .....	20
2.8 Következtetés .....	25
2.9 A kutatás korlátai és tovább fejlesztési lehetőségek .....	26
3 Melléklet .....	27
3.1 1.Anamnestikus adatokra vonatkozó rész .....	27

3.2	Zimbardo-idő perspektíva kérdőív .....	27
3.3	Szabályozó mód kérdőív .....	29
3.4	LASSI.....	30
4	Könyvészet.....	31

## Kivonat

A kutatás célja az érettségiző diákok, intrinzik tanulási motívumainak, időbeosztásának összehasonlító vizsgálata hasonló korú, de nem érettségiző, illetve egyetemi felvételre nem készülő csoporttal, illetve az ezekre vonatkozó döntések összehasonlító elemzése. A vizsgálatban 12. osztályos elméleti líceumban és szaklíceumban végzős diákok vesznek részt (N=116). A kutatás korrelációs designra épül. Az alkalmazott eszközök: LASSI célállítási és időmenedzsment kérdőíve, P. Zimbardo időperspektíva kérdőíve, illetve A. Kruglanski szabályozási mód kérdőíve. A kapott eredmények azt bizonyítják, hogy az érettségire, illetve egyetemi felvételre készülő 12.-es diákok időbeosztási stratégiái, a kitűzött célokra vonatkozó döntései és megoldási stratégiáik belső szerveződése külső kritériumok szerint strukturálódik a kontrollcsoportéhoz viszonyítva.

## Bevezetés

A siker meghatározható úgy is, mint egy sor előnyös döntések meghozatala. Azonban ebben a folyamatban a megerősítés nem mindig azonnali, a való életben nagyon sokszor várakozást igényel (Namboodiri, Mihalas, Marton, Shuler, 2014).

Kutatásunk témája az idői, motivációs és viselkedés szabályozó tényezők strukturálódása, abban az esetben, amikor jelen van egy jövőre vonatkozó meghatározó jellegű döntési alternatíva intertemporális döntés formájában (érettségi és felvételi) illetve abban az esetben, amikor ez nincs jelen (nem érettségizők csoportja). Feltételezzük, hogy az időmenedzsment, mint a motiváció és a szelf-szabályozás a fent említett három esetben más módon fog jelen lenni.

### *1. Elméleti háttér*

#### *1.1 Intertemporális döntések*

Az intertemporális döntések meghatározó helyett foglalnak el a döntépszichológia kutatásában (Reynolds & Schiffbauer, 2005).

Intertemporálisaknak nevezzük azokat a döntéseket, amelyek magukba foglalják az idő dimenzióját, így a döntés alternatívái két vagy több különböző időpontra helyezkednek el (Urminsky & Zauberman, 2015). Általában a választás egy azonnali, de kisebb nyereség vagy egy késleltetett de nagyobb nyereség között történik (Hogan, 2015; Berns, Laibson & Loewenstein, 2007). Sokat kutatott ezen a téren az egészség magatartás (pl. gyors éttermi finom étel, vagy kevésbé ízletes, de egészségesebb zöldségek választása), a pénzügyi kérdések (pl. elkölteni vagy megtakarítani), diákok magatartása (pl. azonnali élvezetek vagy tanulás egy későbbi jó eredményért) (Urminsky & Zauberman, 2015; Reynolds & Schiffbauer, 2005).

Sok kutatás fókuszál arra, hogy milyen mértékben számítják le a jövőbeli eseményeket az emberek (Berns, Laibson & Loewenstein, 2007). Az időben közelebbi eseményekre nagyobb a leszámítolásra való hajlam, mint az időben távolabbi eseményekre (Urminsky & Zauberman, 2015). Urminsky & Zauberman (2015) szerint a leszámítási- vagy diszkontálási ráta függ a megerősítéstől: jutalmak esetén nagyobb, mint veszteségeknél, és változik különböző forrásoknál, például idő, pénz.

### *1.1.1 Az intertemporális döntéseket befolyásoló tényezők*

Berns, Laibson & Loewenstein (2007) meghatározása szerint az intertemporális döntések abban különböznek egyéb döntésektől, hogy a következmény késleltetése miatt előre kell vetíteni a következményeket

Így az egyik fontos tényező, főleg serdülőknél, a képzeleti tendencia. Annak a mértéke, hogy mennyire képesek jövőbeli következményekbe beleélni magukat, mennyire élik meg azt valóságosnak (Baron, 2009; Peters & Büchel, 2011).

Az intertemporális döntések egyik fontos tényezője az idő leszámolása vagy diszkontálása, de befolyással van még rá a szelf-kontroll, a használt döntési heurisztikák, amelyek megkönnyítik az egyén számára a döntés folyamatát.

Továbbá, jelen van az úgy nevezett framing effektus is (Berns, Laibson & Loewenstein, 2007). Berns, Laibson & Loewenstein (2007) kutatásában kimutatta, hogy kevésbé vagyunk hajlamosak késleltetni valamit, ha a késleltetés van a fókuszban, mint akkor, amikor a gyorsításra van fókuszálva a megfogalmazásban.

### *1.1.2 Az intertemporális döntések és az idő: jelen- és jövőpreferencia*

Az intertemporális döntéseknél egy fontos tényező az idő észlelése, ezért sokszor azzal együtt vizsgálják (Namboodiri és mtsai., 2014).

Urminsky & Zauberman (2015) a jövőbeli idő tartósságának percepcióját mérte, és eredményei szerint nagy a tendencia egy standard, non-lineáris idő használatára, míg az objektív kalendarisztikus idő nem használt. Ez azonban befolyásolható előfeszítéssel. Amikor az alanyoknak felkellett becsülniük az időt, amely egy tevékenységre volt szükséges, sokkal lineárisabb időészlelés volt megfigyelhető náluk. Ezen eredmények alapján, világos, hogy az a mód, ahogyan az emberek észlelik az időt, hatással van az intertemporális döntéseikre (Urminsky & Zauberman, 2015).

Baron (2009) szerint beszélhetünk jelen-szelfről és jövő-szelfről, amelyek között disszonancia lép fel az intertemporális döntések során. Továbbá, a legtöbb elmélet alkotó és kutatás szerint a döntések során a torzítás a jelen irányába történik (Baron, 2009; O'Donoghue & Rabin, 1999; Lempert, Johnson & Phelps, 2016), azonban a jövő irányú torzításra is vannak bizonyítékok (Zauberman & Lynch, 2005).

A hagyományos exponenciális diszkontálás modell szerint a szubjektív értéke egy jutalomnak az idő előrehaladtával folyamatosan csökken (Berns, Laibson & Loewenstein, 2007).

Egy másik oka a jelen irányába történő torzításnak a két esemény mentális reprezentációja. Valószínűleg ez azért történik, mert a disztális jelenségek sokkal absztraktabb mentális reprezentációval rendelkeznek, míg a proximálisak konkrétabbakkal (Trope & Liberman, 2000). Ugyanakkor, az időben közeli eseményeknek képesek vagyunk részletekre való fókuszálásra, míg a távolibb eseményeknél nincs meg a szubjektivitás, és kisebb a bevonódás mértéke (Reynolds & Schiffbauer, 2005). Ezt a feltevést bizonyítják azok a kísérletek is, amelyekben a késleltetett alternatíva konkrét formában jelenik meg, és ennek következményében türelmesebb viselkedést vált ki az alanyokból (Lempert, Johnson & Phelps, 2016). Ugyanakkor, egyéb tényezők (pl. szelf-szabályozási mód) is befolyással lehet a türelmességre egy feladat során (Mannetti, Leder, Insalata, Pierro, Higgins, Kruglanski, 2009). Jelen preferencia fordulhat még elő abban az esetben, ha az egyén bizonytalannak ítéli meg a jövőbeli alternatívát.

Zauberman & Lynch (2005), eredményei alapján, egy bizonyos mértékű jövő preferencia bizonyosodott be, amelyet a fenn említett kutatók azzal magyaráztak, hogy az egyének felnagyítják a jövőbeli eseményeket, saját tulajdonságaikat, különböző erőforrásaikat.

Továbbá, megfigyelték azt is, hogy azok a gyerekek, akik a késleltetett jutalmat választják, felnőttként kompetensebbek lesznek, illetve megfelelőbb megküzdő mechanizmusokkal fognak rendelkezni, mint azon társaik, akik az azonnali jutalmat választják (Baron, 2009).

## *1.2 Szelf-szabályozás*

Klasszikus értelemben a szelf-szabályozás, a kezdőállapottól a célállapotig való eljutást jelenti (Pierro, Kruglanski & Higgins, 2006). Ugyanakkor, a szakirodalom különbséget tesz a szelf-kontroll és a szelf-szabályozás között. Két nagyon hasonló konstruktumnak nevezi őket, ugyanakkor a szelf-szabályozást mégis pontosabb megfogalmazásnak ítélik meg (Weiland, 2007).

Ehhez a fogalomhoz tartozik a kísértésekkel szembeni ellenálló képesség és a célorientált viselkedés (Kruglanski, Orehek, Higgins, Pierro & Shalev, 2010).

### *1.2.1 Szelf szabályozási modellek és elméletek*

Mischell és Metcalfe egy két rendszeres modellt írt le. A meleg (hot) rendszer, amelyben nincs szelf-kontroll, a környezetbeli ingerekre reagál és neurológiai alapja az amygdala. A hűvös (cool) rendszer, rendelkezik szelf-kontrollal, gátolja a meleg rendszer kontroll nélküli válaszait, neurológiai helye a hippokampusz és a frontális kéreg. Bevezették a szelf

szabályozási stratégiákat, amelyek prediktívek az iskolai teljesítményre (Metcalfé & Mischel, 1999).

Baron (2009) nyomán a szelf-szabályozásnak négy különböző eszközt és módját különíthetjük el.

Az első az extrapszichikus mód, ez megfeleltethető az elkerülő stratégiájú probléma megoldással: azt a választási alternatívát, melyet nem szeretne választani az egyén, egyszerűen elkerüli (Baron, 2009).

A második a figyelem kontrollja, amely a céltárgy vonzalmáról való figyelem elterelést jelenti (Baron, 2009). Mischell modellje szerint az állóképesség a temptáló stimulus ellen nagyon fontos, ugyanakkor, ha jelen van a temptáló stimulus az megnehezíti a döntés halogatását (Reynolds & Schiffbauer, 2005).

A harmadik mód a szelf-szabályozásra az érzelmek kontrollja (Baron, 2009). Berns, Laibson & Loewenstein (2007) szerint az erős érzelmi arousal amely társul egy reprezentációhoz növeli az azonnali jutalom iránti vágyat illetve a türelmetlenséget. Baron (2009) az érzelmeket incentívként azonosítja intertemporális döntések esetén.

Az utolsó eszköz pedig az intrapszichikus szabályok, amelyek az egyén által saját maga számára felállított szabályokat jelenti (Baron, 2009).

Weiland (2007) kiemeli a monitorizálás fontosságát a szelf-szabályozás folyamatában. Két modellt ír le, amelyekben kiemelt jelentősége van a monitorizálásnak: TOTE és Perceptuális Kontroll Elmélet.

A TOTE (Test Operate Test Exit) modell, az aktuális állapot és a cél állapot közötti diszkrepancia csökkentésére törekszik, fontos komponense az ellenőrzés révén a folyamatos visszacsatolás, ez jelenti a szelf-szabályozást (Weiland, 2007).

A perceptuális kontroll elmélet hasonló folyamatot ír le: az aktuális és a cél állapot (referens jel) folyamatos összehasonlítása lehetővé teszi a viselkedés modelálását az elvárt eredmény létrehozása érdekében. E szerint a viselkedés, mint változtatási komponens jelenik meg (Weiland, 2007).

### *1.2.2 Szabályozási mód elmélet*

Egy szelf-szabályozási mechanizmusban első lépésként szükséges értékelni, összehasonlítani alternatívákat és tervezni mielőtt konkrét cselekvéseket tennék a cél elérésében (Pierro, Pica, Mauro, Kruglanski, Higgins, 2012). Így két szabályozási módot különíthetünk el Kruglanski és mtsai., (2010) nyomán: értékelőt és lokomotorost.

Elmondhatjuk, hogy egyik szabályozási mód sem jobb a másiktól, szituációfüggően



változhat annak adaptív jellege (Weiland, 2007). Ugyanakkor, mindkét mód rendelkezik előnyökkel és hátrányokkal is (például: erősen lokomotoros orientáltságú egyének hajlamosak tervezés nélkül belekezdeni egy feladatba, míg erősen értékelő beállítottságú egyének az elemzésre fektetett hangsúly miatt, nagyon lassan jutnak el a cselekvésig.) (Pierro és mtsai, 2012; Kruglanski, Thompson, Higgins, Atash, Pierro, Shah, 2000).

A komplementaritás hipotézise szerint, a lokomotoros és az értékelő mód kiegészíti egymást. Aki mindkettőben magas pontszámot ér el, jobban teljesít egyes feladatokban, mint azok, akik mindkét módban alacsony pontszámot érnek el, illetve csak az egyikben magasat (Kruglanski és mtsai., 2000). Kruglanski és mtsai., (2000) kutatásában arra is rámutatott, hogy ez a kiegészítés az iskolai teljesítményben is megmutatkozik, így azok a diákok, akik magas pontszámot értek el mindkét szabályozási módban, az átlag felett teljesítettek.

Ugyanakkor, mindkét szabályozási mód hatékonyabb, amennyiben olyan feladatot végeznek az egyének, amelyek megfelelnek az orientációjuknak (Avnet, Higgins, 2003).

#### *1.2.2.1 Lokomoció (locomotion)*

A lokomoció meghatározható úgy, mint “A szelf szabályozás azon aspektusa, amelyet állapotról állapotra történő mozgással hoznak összefüggésbe, amelyek által egy célt egyenesen és direkt módon érnek el, késleltetés és szórakozás nélkül.”(Kruglanski és mtsai., 2000, 794. old).

A mozgás pszichológiai értelemben vett jelentését ragadja meg (Pierro és mtsai, 2012). Lewin mezőelmélete szerint, a lokomotorosok az élettérben történő bármilyen pozíció változtatását preferálják (Pierro és mtsai, 2012).

Pierro, Kruglanski & Higgins (2006) összefüggést talált a lokomotoros szelf-szabályozási mód és a munkába való involválódás illetve a befektetett energia között.

#### *1.2.2.2 Értékelő (assessment)*

“Az összehasonlító aspektusa a szelf-szabályozásnak, amelyet összefüggésbe hoznak egyes helyzetek vagy állapotok, például célok vagy értelem kritikus értékelésével a többi alternatívához mérten, annak érdekében, hogy megítéljenek relatív minőségeket.” (Kruglanski és mtsai., 2000, 794.old.).

Ez az értékelés, opciók mérlegelésében, lehetőségek felsorakoztatásában illetve alternatívák rangsorolásában, előnyök és hátrányok kritikus elemzésében is megmutatkozik (Pierro és mtsai, 2012; Kruglanski és mtsai., 2000).

### *1.2.2.3 Lokomotorosok és értékelők közötti különbségek*

Bár a szabályozó mód elmélet szerint, ez a két orientáció elsősorban diszpozicionális vonás, szituációs tényezői is vannak. Tehát előfordulhat, hogy egy bizonyos helyzetben viselkedik valaki értékelőként vagy lokomotorosként (Amato, Pierro, Chirumbolo, Pica, 2014).

Az intertemporális döntések kapcsán vizsgálva a két szabályozó módot, a kutatók arra jutottak, hogy a lokomotorosok az azonnali jutalmat preferálják jobban, míg az értékelők a hosszú távú jutalmakat (Amato és mtsai, 2014). Ugyanakkor, az intertemporális döntések kapcsán Mannetti és mtsai, (2009) arra az eredményre jutott, hogy a lokomotoros személyek sokkal impulzívabb döntéseket hoznak, mint az értékelők, illetve az értékelők sokkal előre látóbb döntéseket hoznak a lokomotorosoknál.

Továbbá, magas fokú aktivitás jellemző a lokomotorosokra, míg az értékelőkre inkább ez nem jellemző (Amato és mtsai, 2014; Pierro, Giacomantonio, Pica, Kruglanski, Higgins, 2011).

Több kutatás is bizonyítja, hogy a motiváció területén is különbségek figyelhetők meg a két szabályozó-mód között. A lokomotorosokra inkább intrinzik motiváció, míg az értékelőkre extrinzik motiváció jellemzőbb (Pierro, Kruglanski & Higgins, 2006; Kruglanski és mtsai., 2000; Amato és mtsai, 2014; Pierro és mtsai, 2011). Ez magyarázható azzal, hogy a lokomotorosok a fejlődési következményekkel foglalkoznak inkább, míg az értékelők teljesítmény orientáltabbak és hajlamosak a társas vagy külső normához való összehasonlításra (Kruglanski és mtsai., 2000; Amato és mtsai, 2014).

Mauro, Pierro, Mannetti, Higgins, Kruglanski (2009) kísérletében olyan csoportos feladatot használt, amely által mérhette az időt és a pontosságot is. Eredménye alapján elmondható, hogy az értékelők sokkal lassabban, azonban jelentősen pontosabban végezték el a feladatot, mint a lokomotorosak.

Azt is megfigyelték, hogy az értékelők valószínűbben halogatnak, mint a lokomotorosok (Amato és mtsai., 2014).

### *1.2.3 Szelf-szabályozás és az iskolai teljesítmény kapcsolata*

A szelf-szabályozott tanulás magába foglalja többek között a cél állítást, szelf-szabályozást és megfelelő idő menedzsmentet is. Azok a diákok, amelyek kiemelkedően jól teljesítettek, több és megfelelőbb szelf-szabályozott tanulási technikákkal rendelkeznek, mint az átlagos teljesítményű diákok (Eilam, Aharon, 2003). Ezek az eredmények arra engednek

következtetni, hogy a fent említett változók fontos szerepet játszanak az iskolai teljesítményben.

Shoda, Mischel & Peake (1990) a halogatást vizsgálta kisiskolásoknál. Korrelációs stratégiájú kutatásukban negatív korrelációt találtak a halogatás mértéke kisiskolás korban és a serdülőkori iskolai teljesítmény között.

Egy másik kutatás többek között a jó iskolai osztályzat és a magas szelf-szabályozási tendencia között talált pozitív együtt járást (Tangney, Baumeister & Boone, 2004).

### *1.3 Idő menedzsment*

Lakein (1974) nyomán az idő meghatározható úgy, mint egy külső változó, amely felett csak a megfelelő időbeosztással lehet kontrollt állítani.

Az időbeosztásnak nincs egy általános definíciója. Egyes elmélet alkotók pontatlannak tartva ezt a kifejezést szelf-menedzsmentnek nevezik ( Claessens, van Eerde, Rutte & Roe, 2007). Claessens és mtsai., (2007) tanulmányukban összefoglalták a fontosabb elméleteket és kutatásokat az idő menedzsment kapcsán. Az ők általuk ajánlott meghatározása az idő menedzsmentre a következő: „... egy olyan viselkedés, amelynek a célja valamilyen cél orientált tevékenységek teljesítése a lehető leghatékonyabb idő alatt.” (Claessens és mtsai., 2007, 262. o.).

A megfelelő időbeosztás elősegíti a kiegyensúlyozottságot. Ugyan akkor elkülöníthető három típusú viselkedés, amely kerülendő: túl organizált típus (nem jut el a cselekedetekig), hiperaktív (teljesen beosztja az összes idejét, anélkül, hogy végig gondolná mit is akar igazából) és az irracionálisan sokat magára vállaló típus (Lakein, 1974).

Britton, Tesser (1991) az idő három dimenziós elméletét írta le. Az első komponense a rövid idejű tervezés (napi, heti tervek), a második a hosszú távú tervezés (életcélok, éves tervek) és végül az idővel kapcsolatos attitűdök (szenzitivitás az idő iránt, idő kontroll és ezeknek a fontosságának érzete).

#### *1.3.1 Idő menedzsment a tanulásban*

A jó időmenedzsment pozitívan összefügg a jó iskolai teljesítménnyel és a jegyekkel (Miqdadi, ALMomani, Masharqa,, Elmousel, 2004; Britton & Tesser, 1991;).

Hasonló eredményre jutott Barling, Cheung, Kelloway (1996) is, bár ő a munkahelyi teljesítményt vizsgálta, és azt találta, hogy a megfelelő időmenedzsment és a magas motiváció együttesen vezet nagy teljesítményhez.

Britton, Tesser (1991) kutatásában az iskolai teljesítménnyel keresett összefüggést. Azt találták, hogy a rövid távú tervezés prediktív volt a jegyekre, míg a hosszú távú nem. Ezért kiemelték a környezet fontosságát az organizáltságban: egy gyorsan változó környezetben jobbnak ítélték meg a rövid távú tervek készítését, míg egy viszonylag stabil környezetben a hosszú távú célok felállítását találták megfelelőnek.

Miqdadi és mtsai., (2004) kutatásában gyengébb tanulókat és kiemelkedő teljesítményűeket vizsgált meg. Eredményei alapján az egyik alapvető különbség az időbeosztás strukturálódása volt. A rosszabb tanulók kevésbé rendelkeztek idő menedzsment technikákkal, illetve a vizsgákra közvetlenül előtte tanultak. A sikeres diákok azonban, jó idő menedzsment technikákkal rendelkeztek, és napi szinten tanultak. Érdekes azonban, hogy három óránál többet egyik sikeres diák sem tanult egy nap.

Idő menedzsment technikák közé sorolják: a prioritások felállítását, és ezek leírását (Miqdadi és mtsai., 2004; Britton & Tesser, 1991; Macan, 1994; Claessens és mtsai., 2007; ), órarendek írását (Miqdadi és mtsai., 2004; Macan, 1994), tervezési képességek fejlesztését, alternatívákból való lista írást és azok prioritizálását (Lakein, 1974 Claessens és mtsai., 2007), önmonitorozást és kontrollt (Lakein, 1974 Claessens és mtsai., 2007), metakognitív ismeretek fejlesztését (Lakein, 1974; Claessens és mtsai., 2007) és az idő felbecsülési képességének fejlesztését (Claessens és mtsai., 2007).

Ugyanakkor, a célok elősegítik a tervezést, amely az időbeosztás egy fontos eleme (Locke, 1996). A cél minden esetben időhöz kötött jelenség (Zaleski & Przepiórka, 2015).

Az idő különböző pontjaira célt határozni meg, annyit tesz, mint választani jelen idejű kisebb jutalmak vagy jövőben elérhető nagyobb jutalmak között, tehát egy intertemporális döntés függvénye (Seginer & Lens, 2015),

#### *1.4 Célállítás*

Schunk (2001) nyomán egy cél meghatározható, mint egy diszkrapencia csökkentő folyamat, a jelen és a jövő között. A célok több érzelmehez is köthetők, amelyek meghatározó helyett foglalnak el a diákoknál: sikerélmény, szelf- megelégedés.

Egy cél önmagában nem vezet jobb teljesítményhez. Szükséges megfelelő időbeliség és megfelelő nehézség, amely sem túl könnyen elérhető, sem irreálisan nehéz feladatot nem jelent.(Moeller, Theiler & Wu, 2011). A cél nehézségét illetően, nem minden kutató ért egyet az optimális nehézségű cél állítással. Egyes kutatások azt találták, hogy minél nehezebb egy cél, annál jobb a teljesítmény (Locke, 1996).

Egy cél rendelkezik tartalommal és intenzitással. A tartalom a tárgyra fókuszál, vagyis magára a célra, az intenzitás pedig a folyamatra, amelyben a célt felállítjuk, végrehajtjuk, ilyen például a cél komplexitás, fontossága (Locke, 1996).

A cél állítás elméletek két féle célt különböztetnek meg az iskolai tanulás és teljesítmény kapcsán: tanulási és teljesítmény orientációjú célt (Moeller, Theiler & Wu, 2011, Lee, McInerney, Liem & Ortiga, 2010, Wigfield & Cambria, 2010). A tanulási cél az intrinzik motivációval és az én-fejlesztéssel köthető össze. A teljesítmény cél az extrinzik motivációhoz kapcsolódik, magába foglalja a társas összehasonlítást, és különböző viszonyítási alapokat (Lee és mtsai., 2010). Wigfield & Cambria (2010) ebbe a felosztásba a munkakerülő orientációt is felsorolja, amelyet a motiváció hiánya és passzivitás jellemez.

#### *1.4.1 A cél állítás, mint szelf-szabályozási technika*

A cél állítás felfogható a szelf-szabályozás egyik komponensként is. Különböző technikák vannak a szelf-szabályozás facilitálása érdekében: a proximális célok szubcélokra bontása, értelem adás a céloknak, folyamatos szelf-monitorozás és feedback keresés a céllal kapcsolatosan, tudatos kiértékelése a cél elérésének folyamatában (Schunk, 2001).

Minél specifikusabb egy cél, annál könnyebb a szelf-szabályozás (Locke, 1996). A célok megnövelik az egyén reakcióit, egyaránt a kognitívokat és az affektíveket is, ezzel megnövelve az egyén teljesítményét (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

#### *1.4.2 Különbségek a célállításban*

Kruglanski és mtsai., (2010) meghatározása szerint a szelf szabályozás irányítja a figyelmet illetve a viselkedést, az egyén által felállított célok felé.

Az erősen lokomotorosak, magas elvárásokat, nehezen elérhető célokat állítanak maguk elé, így céljaik is máshogyan strukturálódnak, mint azoknak, akik gyengén lokomotoros orientáltságúak. A magasan értékelői orientáltsággal rendelkező személyek értékes, számukra fontos célokat állítanak fel, azonban a cél elérhetősége és az értékelői mód között nem tálatlak pozitív korrelációt (Kruglanski és mtsai., 2000).

#### *1.4.3 Célállítás és az iskolai teljesítmény kapcsolata*

Megfelelő célok és egyes kutatások szerint megfelelő feedback jobb iskolai teljesítményhez vezet, ugyanakkor a szelf-szabályozást is segíti (Moeller, Theiler & Wu, 2011).

A cél és a teljesítmény között több fontos mechanizmus határozható meg: a célok irányítják a figyelmet, cél orientálttá téve a viselkedést. A célok motiválnak, így biztosítják a megfelelő energetikai összetevőjét a viselkedésnek (Schunk, 2001, Schunk, 2001).

Kiemelhető még a feedback szükségessége egy cél elérésének folyamatában, főleg diákoknál (Schunk, 2001, Locke, 1996).

A kutatások a cél kitűzésének forrását is vizsgálták: egyes kutatók úgy találták, hogy a saját magunk által kitűzött célok követése nagyobb sikerekhez vezet, mint a külső forrásokból történő célállítások (Karniol & Ross, 1996). Azonban Schunk (2001) egy interakcionista magyarázatot nyújt erre, mi szerint egy külső forrásból felállított cél is ugyanolyan hatékony tud lenni, amennyiben az egyén egyet ért annak értékével, interiorizálni tudja azt.

### *1.5 Idő-perspektíva*

Az időperspektíva egy pszichológiai dimenzió, amely magába foglalja a múltat, jelent és jövőt (Zaleski & Przepiórka, 2015). Egy másik definíció szerint „Az időperspektíva az a gyakran nem tudatos attitűd, ahogyan mindnyájan az időhöz viszonyulunk, illetve az a folyamat, amelynek révén létünket állandóan időkategóriákba illesztjük, hogy ezáltal is rendet, koherenciát és értelmet vigyünk az életünkbe.” (Zimbardo & Boyd, 2008, 82.old).

Attól függően, hogy egy személy jelenjében melyik idődimenzió dominál a három közül, megkülönböztetünk: múlt-, jelen-, jövő orientáltságú időperspektívákat (Seginer & Lens, 2015). Ideális esetben, ez a három időperspektíva egyensúlyban van egymással, azonban ez egyénenként változó (Horstmanshof & Zimitat, 2007).

Mello, Worrell, (2015) szerint a serdülő diákok az egyik legalkalmasabb célcsoport az időperspektíva vizsgálására. Ebben a korban a diákok jövő orientáltabbak lesznek, gyermekkorukhoz képest.

Más kutatások is kimutatták ezt, illetve a kor előre halad tával egyre inkább növekedő jövő orientációt.

Ugyanakkor, ezzel ellentétesen, több kutatás is arra az eredményre jutott, hogy inkább a jelen fókuszú időperspektíva a jellemzőbb.

#### *1.5.1 Jelen időperspektíva*

Az itt és most típusú hozzáállás jellemzi (Zaleski & Przepiórka, 2015). Sokkal konkrétabb típusú gondolkodás jellemzi őket, nehezebb számukra a halogatás, intertemporális

döntések esetén, hajlamosabbak a jelenben elérhető, de biztos jutalmat választani, ugyanakkor, a kísértésnek is nehezebben állnak ellen (Boyd, 2008).

Hedonisztikus elveken alapul a gondolkodásuk: a fájdalom elkerülése, az öröm maximalizálása a cél (Boyd, 2008).

#### *1.5.1.1 Jelenhedonista időperspektíva*

A jelenhedonista időperspektíva jellemezhető az azonnali örömök, izgalmak keresésével (Seginer & Lens, 2015). Továbbá, a jelennek élés, a következményekkel való nem törődés is jellemzi (Keyser, 2013). Összefoglalva, egy jelen hedonista fókuszú személy, nem adja fel a jelenben lévő örömeit jövőbeli célok érdekében.

A jelenhedonista időperspektíva pozitívan korrelált a szociabilitással, illetve a megfelelő idő menedzsmenttel (Zaleski & Przepiórka, 2015).

Jellemezhetőek még játékosággal, hajlamosabbak a kockázatos viselkedésre (ennek az oka, hogy nem törődnek a jövőbeli következményekkel), impulzivitás jellemzi őket, illetve belső motiváció, a saját fejlődésükkel törődve (Boyd, 2008).

#### *1.5.1.2 Jelen fatalista időperspektíva*

Kis mértékben van motiváló jellege ennek az idő perspektívának. A jelen fatalista orientáltságú személyeket felfogása szerint a kontroll teljes hiányával rendelkeznek a történések felett (Seginer & Lens, 2015).

Az ilyen orientáltságú személyek általában külső kontrollosak, a kontrollt a sorsban, vagy valamilyen külső erőben látják (Keyser, 2013). Úgy gondolják bármilyen tervezés szükségtelen, mivel az életben semmi sem terv szerint alakul (Boyd, 2008). Ennek következtében az embereknek nincs ereje befolyásolni a történéseket az életében. A jövő céljaiért és történéseiért hasonlóan a jelenhedonista nézethez, ebben az esetben sem kell aggódni, azonban ellenkezőleg az előző nézőponttal, ebben az esetben nem azért mert a jelen örömei fontosabbak a jövőnél, hanem azért mert az emberek úgysem tehetnek semmit a jövő irányítása érdekében (Keyser, 2013).

Ugyanakkor, a jelen fatalisták hajlamosítva vannak különböző pszichológiai betegségekre (szorongás, depresszió) jobban, mint más időperspektívákban (Boyd, 2008).

#### *1.5.2 Jövő időperspektíva*

A jövő orientált időperspektíva a jövőbeli események anticipálására, illetve a tervezésre is vonatkozik (Husman, Brem, Banegas, Duchrow & Haque, 2015). A jelenben csak is anticipált

formában van jelen (Zaleski & Przepiórka, 2015, Seginer & Lens, 2015). A hosszú távú jövőorientált idő perspektíva a rövid távúhoz viszonyítva pozitívan hatot a diákok teljesítményére, illetve kitartóbbnak, elkötelezettebbnek bizonyultak azok a diákok (de Volder & Lens, 1982, Horstmanshof & Zimitat, 2007)

Ugyanakkor, azok, akik erősen jövő orientáltak, azok a szabadidejüket is aktívabban töltik el, mint azok, akik gyengén jövő orientáltak (Zaleski & Przepiórka, 2015).

Egyes kutatások ezt az időperspektívát tartják a legmotiválóbbnak, a célok minőségének (Seginer & Lens, 2015).

A tanuláshoz nagyon erősen jövő fókuszú jellege van (Husman és mtsai., 2015). Horstmanshof & Zimitat (2007) kutatásában azt találta, hogy a jövő orientált idő perspektíva az elköteleződésre és bevonódásra is prediktív volt az iskolában. Továbbá, jobban teljesítettek ezek a diákok, mint az alacsonyabb jövő orientált idő perspektívával rendelkezők.

Lee és mtsai., (2010) a tanulási cél és az intrinzik jellegű jövő orientált célok között talált pozitív korrelációt.

Ugyanakkor azok a diákok, amelyek erősen jövő orientáltak, könnyebben látnak kapcsolatot az osztálybeli tevékenységek és azok jövőbeli haszna között. (Husman és mtsai., 2015). Keyser (2013) kapcsolatot talált a szelf-szabályozott tanulás és a jövő időperspektíva között. Hosszabb jövőperspektívával rendelkező egyének, nagyobb motivációval is rendelkeznek (Seginer & Lens, 2015).

## 2 A kutatás alapjai

### 2.1 A kutatás célja

Kutatásunk elméleti célja az intertemporális döntések köztes mechanizmusainak (célállítás, szelf- szabályozás, időperspektíva és időbeosztás) egymáshoz viszonyított kapcsolatának feltárása, összefüggésinek leírása illetve ezek vizsgálatának leírása abban az esetben, amikor az intertemporális döntés nincs jelen.

Kutatásunk gyakorlati célja, hogy megvizsgálja az időbeosztás strukturálódását illetve a motivációt és az időperspektívát abban az esetben, ha jelen van egy intertemporális cél és ezt összehasonlítva azzal, amikor nincs jelen intertemporális cél, illetve az intertemporális döntés hatásának feltárása a szelf szabályozási módok alakulására.

Kutatásunk módszertani célja a vizsgálatba bevont diákok három csoportba sorolása: nincs jelen intertemporális cél (nem érettségizők csoportja), jelen van az



intertemporális cél (érettségizők csoportja), az intertemporális cél kétszeresen van jelen (felvételizők és érettségizők csoportja is). Módszertani célunk a fent felsorolt három csoport közötti különbségek kimutatása célállítás, szelf-szabályozás, időperspektíva és időmenedzsment szintjén. Továbbá, mivel intertemporális döntések vizsgálatának egyik gyakori kritikája, hogy ezeket egy hipotetikus feltevés kapcsán vizsgálja (Urminsky & Zauberman, 2015), módszertani célunk ezt a konstruktumot egy valós helyzetben vizsgálni.

## 2.2 Hipotézisek

Egy időben jelenlévő jól körülhatárolt cél megfogalmazása javítja az időmenedzsmentet, egyes kutatók a célállítást időmenedzselési technikák közé sorolják (Locke, 1996). Ebből következik az első hipotézisünk.

**H1:** Az érettségiző illetve érettségiző és felvételiző diákok időmenedzsmentje megfelelőbb a nem érettségiző diákokhoz képest, illetve máshogyan strukturálódik az érettségi/felvételi megléte vagy hiánya esetén.

Az időmenedzsment, a motiváció és a jövő orientáció összefügg egymással (Seginer, Lens, 2015). Azonban feltételezhető, hogy ez a kapcsolat nincs minden esetben jelen, függhet egy másik változótól is. Ebből következik a második hipotézisünk.

**H2:** Az időmenedzsment és a motiváció kapcsolata a jövő időperspektívával erősebb lesz, ha jelen van egy intertemporális cél, az érettségi/felvételi, mint intertemporális cél hiányában, a nem érettségizőknél.

A kiegészítés hipotézise szerint azok a személyek, akikre mindkét szabályozási mód jellemző, jobban teljesítenek, mint azon személyek, akikre csak egyik mód jellemző (Kruglanski és mtsai., 2000). Mivel, az időperspektívák közül a jövő orientáció áll szoros összefüggésben a teljesítménnyel (Horstmanshof & Zimitat (2007), feltételezhető, hogy kapcsolat áll fenn a szabályozási mód és a jövő időperspektíva között.

**H3:** Azokra a személyekre, akik erősen jövő orientáltak mindkét szabályozási mód egyaránt jellemző lesz

## 2.3 Módszer és eljárás

### 2.3.1 Résztevők

Összesen 116 tizenkettedikes, végzős diákot vontunk be a kutatásunkba. Kutatásunk szempontjából releváns, hogy a mintánkat tizenkettedikes végzős diákok alkossák. Abból a szempontból kiemelt jelentőségű, hogy a diákok a szemeszter e szakaszában döntés előtt állnak:

azonnali jutalom (a szabadidő szórakozásra történő felhasználása, hedonisztikus élvezetek) vagy egy időben késleltetett jutalom (jó minősítés elérése az érettségien illetve felvételen) között.

A résztvevő diákok nagyváradi líceumokba járnak elméleti- vagy szakosztályba (Ady Endre Elméleti Líceum, Lorántffy Zsuzsanna Református Gimnázium, Mihai Eminescu Elméleti Líceum, Szent László Római Katolikus Líceum). Életkoruk 17-től 20 évig terjed, átlagban 18 évesek. A vizsgálatba bevont személyek kicsivel több, mint fele férfi (51,7%) és a többi lány (57,4%).

A fent említett 116 diák 19%-a nem fog érettségizni, 44,8% fog érettségizni és a többiek érettségizni és felvételizni is készülnek.

## 2.4 *Használt eszközök*

Kutatásunkban három kérdőívet használtunk: LASSI kérdőív két altesztjét az időmenedzsmentre és a motivációra vonatkozólag, Szabályozó Mód kérdőívet és Zimbardo Idő Perspektíva kérdőívet. A következőkben ezek kerülnek bemutatásra.

### 2.4.1 *LASSI (Learning & Study Strategies Inventory)*

A LASSI kérdőív tíz alskálából áll, és összesen hatvan itemből, amelyet likert skálán értékelhetnek ki. Az alskálák három komponenshez köthetőek: képesség, akarat, szelf-szabályozás. Kutatások kimutatták, hogy ez a három komponens nagyon fontos az iskolai siker elérésében. Megmutatja a diákok nehézségeit és erősségeit, kompetenciáit (Weinstein & Palmer, 2004).

A LASSI kérdőív diagnosztikai és preskriptív jelleggel is rendelkezik. Az eredményeket standardizált normákhoz viszonyítják, a tíz különböző alskála mindegyikénél. Az alskálákon elérhető 50 alatti pontszám súlyos problémákra utal azon a bizonyos területen, 50 és 70 közötti pontszám nehézségekre utal azon a területen, 75-100 közötti pontszám erősségre utal (Weinstein & Palmer, 2004).

Kutatásunkban LASSI kérdőív két alskáláját alkalmaztuk: motiváció és időmenedzsment alskálát.

A motiváció alskála az akarat komponenshez köthető, és azt mutatja meg, hogy mennyi energiát fektetnek a tanulásba a diákok, mennyire elszántak ezzel kapcsolatban (Weinstein & Palmer, 2004).

Az idő menedzsment alskála azt mutatja meg, hogy mennyire szabályozottan tanulnak. Az effektív időbeosztás a sikeresség egyik meghatározója (Weinstein & Palmer, 2004).

### *2.4.2 Szabályozó mód kérdőív*

A kérdőívet Kruglanski és mtsai., (2000) alkották meg és publikálták.

Célja az individuális különbségek feltárása a szelf-szabályozás folyamatában. Különbséget tesz értékelő és lokomotoros tendencia között. Összesen 30 itemből áll a kérdőív, amelyeket 1-től 6-ig értékelhet a kitöltő személy. A kérdőív 12 item-lokomociót mérő alskálát, 12 item értékelőt mérő alskálát, és 6 semleges jelentésű itemet tartalmaz (Kruglanski és mtsai., 2000).

### *2.4.3. Zimbardo időperspektíva kérdőív*

Az idővel kapcsolatos attitűdöket, meggyőződéseket méri. Az időperspektívák mivel több dimenzióval írhatóak le, a kérdőív öt alskálából áll. Két múltra utaló része van: múltnegatív és pozitív, két jelenre utaló része: jelenfatalista és –hedonista illetve egy jövővel kapcsolatos alskála (Zimbardo & Boyd, 2008).

Kutatásunkban a jelennek és a jövővel kapcsolatos időperspektíva kérdőívek eredményeit használtuk.

A jelenhedonista alskála a jelennek élést méri, a folyamatos élvezet keresést. A jelenfatalista alskála azt mutatja meg, hogy a kitöltő személy milyen mértékben gondolja úgy, hogy tetteinek nincs jelentősége, bármit is tesz, nem befolyásolja élete alakulását. A jövő perspektívát mérő alskála a jövőbeli következményekkel való törődést, meggondoltságot méri. Az eredmények kapcsán alskálánként átlag értékeket kapunk (Zimbardo & Boyd, 2008).

## *2.5 Kutatási design*

A kutatásunk leíró jellegű, korrelációs designra épül, mivel az idő menedzsment és -perspektíva, motiváció illetve szabályozási mód közötti összefüggések leírását célozza meg, összehasonlítva azt érettségiző és nem érettségiző, illetve érettségiző és e mellett felvételiző diákok között.

## *2.6 A kutatás menete*

Az adatgyűjtés papír-ceruza teszt formájában történt.

A kérdőívek elején anamnesztikus adatokra kérdeztünk rá (nem, életkor, iskola, szakirány) illetve az érettségire és felvételre, való szándéokra. Ez után a résztvevők kitöltötték

a Zimbardo időperspektíva kérdőívet, a Szabályozó mód kérdőívet és a LASSI kérdőív időmenedzsmentre és motivációra vonatkozó altesztjeit.

A kérdőíveket nyomtatott formában kapták meg az alanyok, iskola időben, az aktuális órájuk elején vagy végén, saját osztálytermükben. A tesztek kitöltése csoportosan történt, kb. 25-30 percet vett igénybe.

A kísérletbe bevont személyeket az adatfeldolgozás során három csoportra osztottuk a tovább tanulási szándékuknak megfelelően: nem érettségizők, érettségizők, érettségizők és felvételizők is. Majd különböző faktorok mentén összehasonlításra kerültek a csoportok.

## 2.7 Az adatok feldolgozása és eredmények értelmezése

Az adatokat SPSS-ben dolgoztuk fel. Különböző faktorok mentén (nem, tovább tanulásra és érettségire való szándék) Pearson féle korreláció kiszámításával különböző kapcsolatokat és csoportok közötti különbségeket szándékozunk feltárni.

Az időmenedzsment strukturálódását, mindhárom esetben megvizsgáltuk, Pearson-féle korrelációs együtthatót számoltunk ennek érdekében. Az eredmények összefoglalása az 1. táblázatban látható.

1. táblázat: A motiváció és jövő időperspektíva kapcsolata az időmenedzsmenttel a három csoport mentén

	<b>Motiváció</b>	<b>Jövő időperspektíva</b>
Nem érettségizők Időmenedzsmentje	0.030	-0.371
Érettségizők Időmenedzsmentje	0.379*	0.494**
Érettségizők és felvételizők Időmenedzsmentje	0.666**	0.671**

\*\*p<0.01

\*p<0,05

Ahogy az 1. táblázatban is láthatjuk, az időmenedzsment két faktoral is összefüggésben van: a motivációval és a jövő időperspektívával. Azonban a csoportok mentén jelentős különbség írható le. A nem érettségizők esetében az időmenedzsment és a motiváció között nincs összefüggés ( $r=0.030$ ), azonban az időmenedzsment és a jövő időperspektíva között gyenge, fordított kapcsolat áll fenn ( $-0.371$ ). Ezzel ellentétben az érettségizőknél, a motiváció és az időmenedzsment között ( $r=0.379$ ) illetve az időmenedzsment és a jövő időperspektíva között ( $r=0.494$ ) gyenge kapcsolat írható le. Ugyanakkor, azoknál, akik érettségiznek és felvételiznek is szoros összefüggés van úgy a motiváció és az időmenedzsment ( $r=0.666$ ), mint a jövő időperspektíva és az időmenedzsment között ( $r=0.671$ ).

A kapott eredmények szerint az időmenedzsment és a motiváció kapcsolatát meghatározza az intertemporális cél megléte. A motiváció és az időmenedzsment kapcsolatának vizsgálatában megfigyelhető, hogy az együtt járás egyre szorosabb az intertemporális cél függvényében. Míg nem érettségizőknél nincs kapcsolat közte, érettségizőknél gyenge kapcsolat állapítható meg, érettségizők és felvételizők esetén pedig egy szoros összefüggés. Ez egybehangzó azokkal az eredményekkel, amelyek szerint a célok növelik a motivációt, így minél erősebb egy cél (jelen esetben a legerősebb az érettségizni és felvételizni is való hajlam) annál nagyobb lesz a motiváció (Schunk, 2001, Moeller, Theiler & Wu, 2011), ez pedig jobb idő menedzsmenthez vezet.

Hasonlóak az eredmények az időmenedzsment és a jövő időperspektíva között. Nem érettségizők esetén negatív a kapcsolat e két változó között, érettségizők esetén már van egy gyenge pozitív kapcsolat, azonban érettségizőknél és felvételizőknél szoros kapcsolat írható le a két változó között. Ez az eredmény is beleillik az eddigi elméletekbe és kutatásokba (Barling, Cheung, Kelloway, 1996).

Tehát, az időmenedzsment és a motiváció kapcsolatát illetve a jövőorientáció és az időmenedzsment kapcsolatát egy növekvő tendencia jellemzi az összefüggések erősségében, a tovább tanulási tendencia szerint.

Az időperspektívák és a motiváció kapcsolatára szintén Pearson féle korrelációs együtthatót számítottunk ki. Ebben az esetben is a három csoport mentén értelmezzük az eredményeket. A 2. táblázat összefoglalja az időperspektívák kapcsolatát a motivációval nem érettségiző diákok esetén.

2. táblázat Az idő perspektívák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata nem érettségiző diákok esetén

	<b>Motiváció</b>
Jövő időperspektíva	0.426*
Jelenhedonista időperspektíva	-0.262
Jelen fatalista időperspektíva	-0.530*

\* $p < 0,05$

Ahogy az a 2. táblázatban össze van foglalva, a jövőorientáció és a motiváció között gyenge kapcsolat van ( $r=0.426$ ). Ugyanakkor, szoros fordított irányú összefüggés van a jelen fatalista időperspektíva és a motiváció között ( $r=-0.530$ ) nem érettségiző diákoknál. Ez a kapcsolat beleillik az időperspektíva elméletbe, mely szerint a jelen fatalista idő perspektívájú személyeket a kontroll hiánya jellemzi élete felett, jellemzően úgy érzik, hogy egy helyzetben semmit nem tehetnek annak megváltoztatására, ennek következtében kialakul a motiváció csökkenése (Zimbardo, Boyd, 2008).

Az érettségiző diákok esetén a 3. táblázat foglalja össze az eredményeket.

3. táblázat Az idő perspektívák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata érettségiző diákok esetén

	<b>Motiváció</b>
Jövő időperspektíva	0.541**
Jelenhedonista időperspektíva	-0.151
Jelen fatalista időperspektíva	0.002

\*\*p <0.01

Érettségiző diákok esetén a motiváció szorosan összefügg a jövő időperspektívával ( $r=0.541$ ). A jelen időperspektívák és a motiváció között nincs összefüggés.

Érettségiző és felvételiző diákok esetén az eredmények a 4. táblázatban vannak összefoglalva.

4. táblázat Az idő perspektívák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata érettségiző és felvételiző diákok esetén

	<b>Motiváció</b>
Jövő időperspektíva	0.608**
Jelenhedonista időperspektíva	-0.188
Jelen fatalista időperspektíva	-0.242

\*\*p <0.01

Érettségizők és felvételizők esetén hasonlóan az érettségizőkhöz nincs kapcsolat a jelen időperspektívák és motiváció között. Ugyanakkor, a jövő időperspektíva és a motiváció szoros összefüggésben áll egymással ( $r=0.608$ )

A jövő orientált időperspektíva és a motiváció közötti szoros összefüggés a érettségizőknél és felvételizőknél illeszkedik az eddigi kutatások eredményeibe (Seginer, Lens, 2015).

Az időperspektívák és az idő menedzsment kapcsolatát is Pearson Féle korrelációval számítottuk ki.

Nem érettségiző diákok esetén nem találtunk kapcsolatot vagy csak gyenge, negatív kapcsolatot ( $r=-0.371$ ) az időperspektívák és az idő menedzsment között. Ez az 5. táblázatban van összefoglalva.

5. táblázat: Az idő perspektívák és az időmenedzsment kapcsolatának vizsgálata nem érettségiző diákok esetén

	<b>Időmenedzsment</b>
Jövő időperspektíva	-0.371
Jelenhedonista időperspektíva	-0.306
Jelen fatalista időperspektíva	0.252

Érettségiző diákok esetén az idő menedzsment és az időperspektívák kapcsolatát a 6. táblázat foglalja össze.

6. táblázat: Az idő perspektívák és az időmenedzsment kapcsolatának vizsgálata érettségiző diákok esetén

	<b>Időmenedzsment</b>
Jövő időperspektíva	0.494**
Jelenhedonista időperspektíva	-0.268
Jelen fatalista időperspektíva	-0.185

\*\*p <0.01

Érettségiző diákoknál szintén gyenge kapcsolat van ( $r=0.494$ ) a jövő időperspektíva és az időmenedzsment között.

A harmadik csoportnál a kapcsolatot a 7. táblázat szemlélteti.

7. táblázat: Az idő perspektívák és az időmenedzsment kapcsolatának vizsgálata érettségiző és felvételiző diákok esetén

	<b>Időmenedzsment</b>
Jövő időperspektíva	0.671**
Jelenhedonista időperspektíva	-0.152
Jelen fatalista időperspektíva	-0.354*

\*\*p <0.01

\*p <0,05

Érettségiző és felvételiző diákok esetén az időmenedzsment és a jövő időperspektíva között erős kapcsolat van ( $r=0.671$ ).

Az idő menedzsment és a jövő időperspektíva közötti szoros kapcsolatot a nem érettségizőknél nem volt jelen. Ez arra utal, hogy intertemporális cél hiányában az idő menedzsmentjük máshogyan strukturálódik, mint az érettségizők/felvételizőké.

A szabályozási mód változását az időperspektíva kapcsán, szintén Pearson féle korrelációval számítottuk ki, mind három csoport kapcsán.

A nem érettségiző személyek esetén az eredmények a 8. táblázatban vannak összefoglalva.

8. táblázat: Szabályozási mód és idő perspektíva közötti kapcsolat nem érettségiző diákoknál

	<b>Értékelő</b>	<b>Lokomotoros</b>
Jövő időperspektíva	-0.050	0.464*
Jelenhedonista időperspektíva	0.423*	0.105

Jelen fatalista időperspektíva	0.438*	-0.184
--------------------------------	--------	--------

\*p <0,05

Erős együtt járás egyik esetben sincs. Gyenge összefüggés mutatkozik ugyanakkor, a jelenhedonista ( $r=0.423$ ) és a –fatalista ( $r=0.438$ ) időperspektíva és az értékelő szabályozási mód között. Ezzel ellenkezőleg a jövő időperspektívával gyenge összefüggés mutatkozik ( $r=0.464$ ) a lokomotoros orientációval.

Érettségiző diákok esetén, nem találtunk szignifikáns kapcsolatot a szabályozási mód és az időperspektíva között. Az eredmények a 9. táblázatban vannak összefoglalva.

9. táblázat: Szabályozási mód és idő perspektíva közötti kapcsolat érettségiző diákoknál

	<b>Értékelő</b>	<b>Lokomotoros</b>
Jövő időperspektíva	0.024	0.129
Jelenhedonista időperspektíva	0.184	0.264
Jelen fatalista időperspektíva	0.325*	0.136

\*p <0,05

A jövőperspektíva és a lokomotorosság között gyenge korrelációt találtunk ( $r=0.391$ ), illetve a jövő időperspektíva és az értékelő mód között is ( $r=0.414$ ) érettségire és felvételre is készülő személyek esetében. Az eredményeik a 10. táblázatban vannak összefoglalva.

10. Táblázat: Szabályozási mód és idő perspektíva közötti kapcsolat érettségiző és felvételiző diákoknál

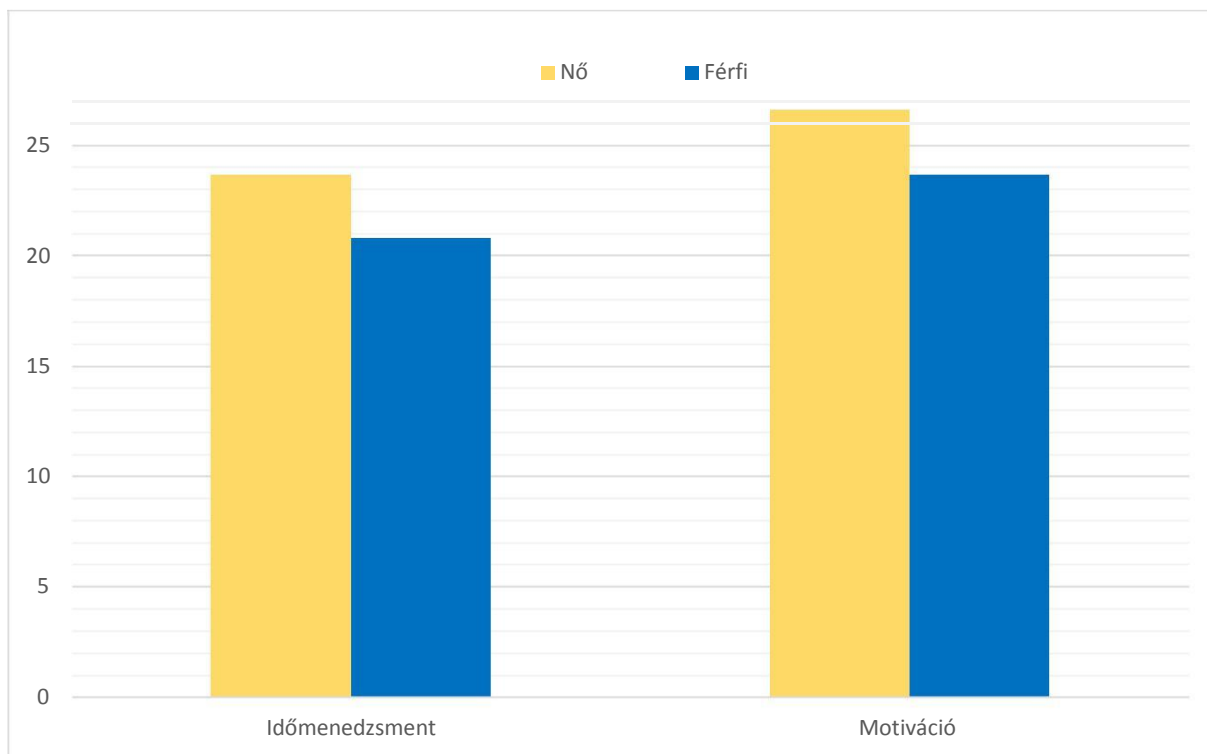
	<b>Értékelő</b>	<b>Lokomotoros</b>
Jövő időperspektíva	0.414**	0.391**
Jelenhedonista időperspektíva	-0.108	-0.094
Jelen fatalista időperspektíva	-0.230	-0.105

\*p <0,05

A szabályozó mód és az időperspektívák között szoros együtt járást tehát nem találtunk. Az érettségiző és felvételiző diákok esetében a lokomotorosság és az értékelő orientáció is gyenge kapcsolatot mutatott a jövő időperspektívával. Ez összeegyeztethető Kruglanski és mtsai., (2000) komplementaritás hipotézisével, mi szerint azok a személyek, akik mind két szabályozó módban magas pontszámot érnek el, sokkal aktívabbak és valószínűbben teljesítenek jobban, mint azok a személyek, akik csak az egyikben érnek el magas pontszámot.



Továbbá, nemi különbségek figyelhetők meg, az idő menedzsment és motiváció terén függetlenül a továbbtanulási szándéktól. Jelentős eltérés mutatkozik, időmenedzsment terén ( $p=0.008$ ), és a motiváció terén is ( $p=0.009$ ) nemi összetétel szerint.



1.Ábra: Nemek közti eltérés időmenedzsmentben és motivációban

Ahogy azt az 1. Ábra mutatja, időmenedzsmentnél a két csoport közötti átlag eltérés 2.81, míg motivációban a csoportok közötti átlag eltérés 2.96.

## 2.8 Következtetés

Az eredmények statisztikai feldolgozása után, kijelenthetjük, hogy időmenedzsment terén valóban különbség van érettségizők, nem érettségizők és érettségizők és felvételizők között. Az érettségiző/felvételiző diákok időmenedzsmentje megfelelőbbnek bizonyult a nem érettségiző diákokhoz képest. Ugyanakkor, az is beigazolódott, hogy idő menedzsmentjük máshogyan strukturálódik. Az idő menedzsment illetve motiváció és a jövő időperspektíva közötti kapcsolat, míg nem érettségizőknél nem mutat összefüggést, érettségizőknél/felvételizőknél ez az összefüggés növekvő tendenciát mutat. Érettségizőknél és felvételizőknél szorosabb az összefüggés, mint csak érettségizőknél. Így az első hipotézisünk beigazolódott.

A motiváció és az időmenedzsment kapcsolatát vizsgálva, az adatok elemzéséből és a kapott eredményekből arra következtethetünk, hogy a motiváció a jövő időperspektívával

ebben az esetben is növekvő kapcsolatot mutat annak függvényében, hogy érettségizik vagy nem, és, hogy felvételizik is-e az adott csoport. Hasonló eredményeket kaptunk az időmenedzsmenttel is. Nagyon szoros összefüggés az egyaránt felvételizőknél és érettségizőknél mutatkozott. Tehát, elmondhatjuk, hogy második hipotézisünk is beigazolódott, amely szerint az időmenedzsment és a motiváció kapcsolata a jövő időperspektívával erősebb lesz, ha jelen van egy intertemporális cél, az érettségi/felvételi, mint intertemporális cél hiányában, a nem érettségizőknél.

A szabályozási módot vizsgálva, csak gyenge összefüggést találtunk az időperspektívák és a szabályozási mód között. Bár csak a jövő időperspektívára, az érettségizők és felvételizők csoportjában volt jellemző minkét időperspektíva összefüggése a jövőorientációval, a kapcsolat közöttük gyenge. Így harmadik hipotézisünket nem igazoltuk, mely szerint azokra a személyekre, akik erősen jövő orientáltak minkét szabályozási mód egyaránt jellemző lesz.

Kutatásunk elméleti, gyakorlati és módszertani célja teljesült. Az intertemporális döntések köztes mechanizmusainak egymáshoz viszonyított kapcsolatát sikerült feltárni, mindkét esetben, amikor jelen van egy intertemporális cél (érettségi, felvételi) és abban az esetben is, amikor az nincs jelen. Ezek vizsgálata három csoport mentén történt, az eredmények pedig jelentős különbségre utalnak a három csoport mentén. A kapott eredményeink hozzásegítnek a diákok tanulással kapcsolatos magatartás formáinak jobb feltárásához három különböző helyzetben is, ezek megértése fontos az iskolai tanulás és tanítás optimalizálásában.

## *2.9 A kutatás korlátai és továbbfejlesztési lehetőségek*

Jelen tanulmány összefüggést talált a jelen fatalista időperspektíva és a motiváció között, azonban ez a kapcsolat csak nem érettségiző diákok esetén volt jelen. Érdeemes lenne ok-okozati összefüggéseket feltárni a nem érettségizők és a jelen fatalista időperspektíva között.

Érdeemes lenne a szabályozási módot és az időperspektívák viszonyát nagyobb mintán is megvizsgálni, mivel kutatásunkban növekvő tendencia van a szabályozási módok közti különbségekre ilyen téren, azonban csak gyenge kapcsolatot találtunk. Ez kutatásunk egyik korlátja. Azonban a fentebb leírtakból feltételezhető, hogy nagyobb mintán jelentkeznének különbségek a két mód között.

Eredményeinkben nemek közötti különbségek is mutatkoztak, időmenedzsment és motiváció terén is. A jövőben nemek szerint is meglehetne vizsgálni ezt a kérdést.

### 3 Melléklet

#### 3.1 1. Anamnezikus adatokra vonatkozó rész

Azonosító: .....

Nem: .....

Életkor: .....

Melyik iskolába jársz?

.....

Milyen szakon vagy? .....

Fogsz Érettségizni/felvételizni egyetemre?

- igen, fogok érettségizni
- nem fogok érettségizni
- igen, fogok felvételizni és érettségizni is

#### 3.2 Zimbardo-idő perspektíva kérdőív (minta)

Olvasson el minden állítást, és a lehető legőszintebben válaszoljon, mennyire jellemző önre, és pontozza 1-5-ig, ahol az 1-egyáltalán nem értek egyet, és az 5-teljesen egyetértek. Ennek megfelelően pipálja ki a skála megfelelő mezőjét!

	Egyáltalán nem értek egyet		Közömbös	Teljes mértékben egyetértek	
	1	2		4	5
Véleményem szerint az élet fontos örömeinek egyike, ha az ember összejöhet egy partira a barátaival.					
Gyermekkoromból ismerős látványok, hangok és szagok gyakran csodálatos emlékek sokaságát idézik fel bennem.					
Életemben sok mindent meghatároz a sors.					
Gyakran gondolok arra, mit kellett volna másként tennem életem során.					

Döntéseimet leginkább az engem körülvevő emberek és dolgok befolyásolják.					
Szerintem az ember minden reggel tervezze meg előre a napját.					
Örömmel gondolok a múltamra.					
Hirtelen ötletektől vezérelve cselekszem.					
Ha valami nem készül el időben, nem aggódom miatta.					
Ha el akarok érni valamit, célokat tűzök ki, és mérlegelem, milyen specifikus eszközökkel valósíthatók meg.					
Mindent összevéve, sokkal több jóra, mint rosszra emlékszem a múltamból.					
Ha a kedvenc zenémet hallgatom, gyakran megfeledek az időről.					
A holnapi határidők betartása és más fontos munkák elvégzése fontosabb a ma esti szórakozásomnál.					
Mivel minden amúgy is úgy lesz, ahogy lesz, valójában nem számít, mit teszek.					
Élvezem a történeteket arról, hogy mentek a dolgok a régi szép időkben".					
Fájdalmas, régi emlékeket újra és újra átélek.					
Nap, mint nap próbálom a Lehető Legteljesebben élni az életemet.					
Felzaklat, ha elkések egy megbeszélte időpontról.					
Ideális esetben minden napomat úgy élném, mintha az utolsó volna.					
Könnyen eszembe jutnak szép idők boldog emlékei.					
Pontosan teljesítem kötelességeimet barátaimmal és a hatóságokkal szemben.					
A múltban sok sérelemben és elutasításban volt részem.					
Döntéseimet spontán módon hozom.					
Minden napot olyannak veszek, amilyen, ahelyett hogy próbálnám megtervezni.					
A múlt túl sok kellemetlen emléket rejt, ezért igyekszem inkább nem emlékezni azokra.					
Fontos, hogy legyen izgalom az életemben.					
A múltban követtem el hibákat, amelyeket szívesen tennék meg nem történtté.					
Szerintem fontosabb, hogy élvezzük, amit csinálunk, mint hogy időben végezzünk a munkával.					
Nosztalgiaival emlékszem vissza a gyerekkoromra.					
Mielőtt döntenék valamiről, összevetem a költségeket az előnyökkel.					
A kockázatvállalás megóv attól, hogy életem unalmas legyen.					
Fontosabb számomra, hogy élvezem „az élet utazását”, mint hogy az úti célra koncentráljak.					
A dolgok ritkán alakulnak várakozásaimnak megfelelően.					
Nehéz megfeledekzenem ifjúságom kellemetlen képeiről.					

Odalesz tevékenységem öröme és lendülete, ha kénytelen vagyok a célokra, a kimenetelre és az eredményekre gondolni					
Még ha élvezem is a jelent, hajlok rá, hogy hasonló múltbéli élményekkel vessem össze.					

### 3.3 Szabályozó mód kérdőív (minta)

Olvasd el az alábbi állításokat és dönts el milyen mértékben értessz egyet velük hitrendszeridnek valamint tapasztalataidnak megfelelően. Kérjük válaszolj a következő skála szerint:

	Egy- általán nem érték egyét	Mér- sével- ten egyét érték	Kis mér- tékben nem érték egyét	Kis mér- tékben egyét érték	Mér- sével- ten egyét érték	Teljes mérték- ben egyét érték
Nem bánom, ha meg kell tennem valamit, még akkor sem, ha plusz erőfeszítéssel jár	1	2	3	4	5	6
Soha sem értékelem ki társadalmi interakcióimat másokkal, miután ezek létre jöttek.						
Munkamániás vagyok						
Izgatott vagyok, amikor közel járok ahhoz, hogy elérjem a célomat						
Jobban élvezek aktívan cselekedni, mint csak megfigyelő lenni						
Sok időt töltök el azzal, hogy számba veszem pozitív és negatív tulajdonságaimat						
Szeretem kiértékelni mások terveit						
Aktív cselekvő vagyok						
Gyakran összehasonlítom magam másokkal						
Nem sok időt szánok arra, hogy azon gondolkozzak hogyan tudnák mások tökéletesíteni magukat						
Gyakran bírálom a magam és mások munkáját						
Úgy hiszem, hogy soha nem kellene szabadidős tevékenységekben részt venni.						

Ha befejezek egy projektet, gyakran várok egy darabig mielőtt újba kezdenék.						
Soha sem késtem el a munkából vagy egy megbeszélte találkozóról						

### 3.4 LASSI (minta)

Értékelj a következő kijelentéseket 1-től (nem értek egyet) 5-ig (teljes mértékben egyet értek) hogy milyen mértékben értesz egyet velük!

1. \_\_\_ Az iskolában magas színvonalat tűzök ki magam elé.
2. \_\_\_ Amikor a munka nehéz, vagy feladom, vagy csak a könnyebb részeket tanulom meg.
3. \_\_\_ Ahhoz, hogy a munkát befejezzem, motiválhatom magam akkor is, ha a tanfolyamon nehézségekbe ütközöm
4. \_\_\_ Akkor is, ha a gyakorlat nem tetszik, képes vagyok magam mozgósítani.
5. \_\_\_ Célokat tűzök ki a jegyekre vonatkozóan.
6. \_\_\_ Akkor is, ha egy tantárgy nem tetszik, keményen megdolgozom ahhoz, hogy jó jegyet kapjak.
7. \_\_\_ Iskolai feladataimmal napra készen állok.
8. \_\_\_ Akkor is, ha az anyag unalmas és nem érdekes, sikerül mindig dolgoznom addig, amíg befejezem.
9. \_\_\_ Nehezemre esik betartani egy tanulási programot.
10. \_\_\_ Amikor eldöntöm, hogy tanulni fogok, bizonyos időtartamot tűzök ki és azt be is tartom.
11. \_\_\_ Amikor tanulásról van szó, a halogatás számomra problémát jelent.
12. \_\_\_ A tanulást többet halogatom a kelleténél.
13. \_\_\_ A tanulási időmet beosztom, úgyhogy nem kell vizsgára "utolsó pillanatban magolnom".
14. \_\_\_ Nincs elegendő időm tanulni, mert túl sok időt töltök el a barátaimmal.
15. \_\_\_ Több időt szánok tanulásra olyan tárgyak esetén, amelyeket nehezebben értek meg.
16. \_\_\_ Mindig, minden vizsgára az "utolsó pillanatban" tanulok.

#### 4 Könyvészet

- Amato, C., Pierro, A., Chirumbolo, A. & Pica, G. (2014). Regulatory modes & time management: How locomotors & assessors plan & perceive time. *International Journal of Psychology*, p.n/a-n/a.
- Avnet, T. & Higgins, E. (2003). Locomotion, assessment, & regulatory fit: Value transfer from “how” to “what”. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(5), 525-530.
- Barling, J., Kelloway, E., K., Cheung, D. (1996) Time management and achievement striving interact to predict car sales performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 821-826.
- Baron, J. (2009). *Thinking & deciding*. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berns, G., Laibson, D. & Loewenstein, G. (2007). Intertemporal choice – toward an integrative framework. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(11), 482-488.
- Boyd, J. (2008). *The Time Paradox | An Overview of Time Perspective Types*. Letöltés helye: <http://www.thetimeparadox.com/2008/08/03/an-overview-of-time-perspective-types/>
- Britton, B. & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Claessens, B., van Eerde, W., Rutte, C. & Roe, R. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.
- de Volder, M. & Lens, W. (1982). Academic achievement & future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality & Social Psychology*, 42(3), 566-571.
- Eilam, B. & Aharon, I. (2003). Students’ planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 304-334.

- Hogan, N. (2015). *"The Effects of Personality on Intertemporal Choice" by Nicholas Hogan*.  
 Letöltés helye: [http://digitalcommons.pace.edu/honorscollege\\_theses/141/](http://digitalcommons.pace.edu/honorscollege_theses/141/)
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718.
- Husman, J., K. Brem, S., Banegas, S., W. Duchrow, D. & Haque, S. (2015). Learning & Future Time Perspective: The Promise of the Future – Rewarding in the Present. In: M. Stolarski, N. Fioulaine & W. van Beek, ed., *Time Perspective Theory; Review, Research & Application*, 1st ed. New York: Springer, 131-141.
- Karniol, R. & Ross, M. (1996). THE MOTIVATIONAL IMPACT OF TEMPORAL FOCUS: Thinking About the Future & the Past. *Annual Review of Psychology*, 47(1), 593-620.
- Keyser, J. (2013). *SELF-REGULATED LEARNING & TIME PERSPECTIVE AS PREDICTORS OF ACADEMIC PERFORMANCE IN UNDERGRADUATE ECONOMICS STUDIES*. Ph.D. University of the Free State.
- Kruglanski, A., Orehek, E., Higgins, E., Pierro, A. & Shalev, I. (2010). Modes of self-regulation: Assessment & locomotion as independent determinants in goal-pursuit. In: R. Hoyle, ed., *Handbook of Personality & Self-Regulation*, 1st ed. Boston: Wiley Blackwell, 375-402.
- Kruglanski, A., Thompson, E., Higgins, E., Atash, M., Pierro, A., Shah, J. & Spiegel, S. (2000). To "do the right thing" or to "just do it": Locomotion & assessment as distinct self-regulatory imperatives. *Journal of Personality & Social Psychology*, 79(5), 793-815.
- Lakein, A. (1974). *How to Get Control of Your Time & Your Life*. 1st ed. Signet.
- Lee, J., McInerney, D., Liem, G. & Ortiga, Y. (2010). The relationship between future goals & achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279.
- Lempert, K., Johnson, E. & Phelps, E. (2016). Emotional arousal predicts intertemporal choice. *Emotion*, 16(5), 647-656.



- Locke, E. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied & Preventive Psychology*, 5(2), 117-124.
- Macan, T. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391.
- Mannetti, L., Leder, S., Insalata, L., Pierro, A., Higgins, T. & Kruglanski, A. (2009). Priming the ant or the grasshopper in people's mind: How regulatory mode affects inter-temporal choices. *European Journal of Social Psychology*, 39(6), 1120-1125.
- Mauro, R., Pierro, A., Mannetti, L., Tory Higgins, E. & Kruglanski, A. (2009). The Perfect Mix. Regulatory Complementarity & the Speed- Accuracy. *Psychological Science*, 20(6), 681-685.
- Mello, Z. and Worrell, F. (2015). The Past, the Present, and the Future: A Conceptual Model of Time Perspective in Adolescence. In: M. Stolarski, N. Fieulaine & W. van Beek, *Time Perspective Theory; Review, Research & Application*, 1st ed. New York: Springer, 287-305
- Metcalf, J. & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106(1), 3-19.
- Miqdadi, F., ALMomani, A., Masharqa, S. & Elmousel, N. (2004). The Relationship between Time Management & the Academic Performance of Students from the Petroleum Institute in Abu Dhabi, the UAE. In: *ASEE 2014 Zone I Conference*. Bridgpeort, 1-5.
- Moeller, A., Theiler, J. & Wu, C. (2011). Goal Setting & Student Achievement: A Longitudinal Study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 153-169.
- Namboodiri, V., Mihalas, S., Marton, T. & Hussain Shuler, M. (2014). A general theory of intertemporal decision-making & the perception of time. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 8.
- O'Donoghue, T. & Rabin, M. (1999). Doing It Now or Later. *American Economic Review*, 89(1), 103-124.

- Peters, J. & Büchel, C. (2011). The neural mechanisms of inter-temporal decision-making: understanding variability. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(5), 227-239.
- Pierro, A., Giacomantonio, M., Pica, G., Kruglanski, A. & Higgins, E. (2011). On the psychology of time in action: Regulatory mode orientations & procrastination. *Journal of Personality & Social Psychology*, 101(6), 1317-1331.
- Pierro, A., Kruglanski, A. & Higgins, E. (2006). Progress Takes Work: Effects of the Locomotion Dimension on Job Involvement, Effort Investment, & Task Performance in Organizations<sup>1</sup>. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(7), 1723-1743.
- Pierro, A., Kruglanski, A. & Higgins, E. (2006). Regulatory mode & the joys of doing: effects of 'locomotion' & 'assessment' on intrinsic & extrinsic task-motivation. *European Journal of Personality*, 20(5), 355-375.
- Pierro, A., Pica, G., Mauro, R., Kruglanski, A. & Higgins, E. (2012). How Regulatory Modes Work Together: Locomotion-Assessment Complementarity in Work Performance. *TPM*, 19(4), 247-262.
- Reynolds, B. & Schiffbauer, R. (2005). Delay of gratification & delay discounting: A unifying feedback model of delay-related impulse behavior. *The Psychological Record*, 55, 439-460.
- Schunk, D. (2001). *Self-Regulation through Goal Setting*. Letöltés helye: <https://eric.ed.gov/?id=ED462671>
- Seginer, R. & W. (2015). The Motivational Properties of Future Time Perspective Future Orientation: Different Approaches, Different Cultures. In: M. Stolarski, N. Fieulaine & W. van Beek, *Time Perspective Theory; Review, Research & Application*, 1st ed. New York: Springer, 287-305.
- Shoda, Y., Mischel, W. & Peake, P. (1990). Predicting adolescent cognitive & self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26(6), 978-986.

- Tangney, J., Baumeister, R. & Boone, A. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, & Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- Trope, Y. & Liberman, N. (2000). Temporal construal & time-dependent changes in preference. *Journal of Personality & Social Psychology*, 79(6), 876-889.
- Urminsky, O. & Zauberan, G. (2015). The Psychology of Intertemporal Preferences. In: D. Koehler & N. Harvey, ed., *Wiley-Blackwell Handbook of Judgment & Decision Making*, 1st ed. Oxford: John Wiley & Sons, Ltd.
- Weiland, P. (2007). *The influence of regulatory mode on the use of limited self-regulatory resources & the experience of self-regulation*. Ph.D dissertation. The University of Toledo.
- Weinstein, C. & Palmer, D. (2004). *LASSI. User's Manual Learning & Study Strategies Inventory Second Edition*. 2nd ed. H&H Publishing Company, Inc.
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, & interest: Definitions, development, & relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35.
- Zaleski, Z. & Przepiórka, A. (2015). Goals Need Time Perspective to Be Achieved. In: M. Stolarski, N. Fieulaine & W. van Beek, ed., *Time Perspective Theory; Review, Research & Application*, 1st ed. New York: Springer, 323-335.
- Zauberan, G. & Lynch, J. (2005). Resource Slack & Propensity to Discount Delayed Investments of Time Versus Money. *Journal of Experimental Psychology: General*, 134(1), 23-37.
- Zimbardo, P. & Boyd, J. (2008). *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life*. 1st ed. New York: Free Press.
- Zimmerman, B., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs & Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.