

**XX. reál- és humántudományi Erdélyi Tudományos Diákköri Konferencia
(ETDK)
Kolozsvár, 2017. május 18–21.**

**Az iskolai eredményesség prediktorai: tanulási
stílus, személyiség és kontrollhely hatása a
diákok teljesítményére**

Szerző:

Barta Andrea

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

Tartalomjegyzék

Kivonat.....	4.
Bevezetés.....	4.
I.1. A személyiség ötfaktoros modellje.....	6.
I.2. Big Five személyiségdimenziók és iskolai siker.....	7.
I.3. A tanulási megközelítés, mint tanulási stílus.....	10.
I.4. A tanulási megközelítések és a Big Five személyiségdimenziók közötti összefüggések.....	11.
I.5. A kontrollhely fogalma.....	12.
I.6. A diákok kontrollhelye és tanulási stílusai közötti összefüggések.....	15.
II.1. A kutatás céljai.....	16.
II.2. Hipotézisek.....	16.
II.3. Módszer és eljárás.....	17.
II.3.1. Résztvevők.....	17.
II.3.2. Eszközök.....	17.
II.3.3. Kutatási design.....	18.
II.3.4. Eljárás.....	18.
II.4. Az eredmények bemutatása és értelmezése.....	19.
II.4.1. Big Five személyiségdimenziók és az iskolai siker kapcsolata.....	19.
II.4.2. Tanulási megközelítések közötti eltérések az iskolai sikeresség és tanulmányi beállítottság tekintetében.....	24.
II.4.3. A Big Five személyiségdimenziók és a tanulási megközelítések közötti összefüggések.....	30.
II.4.4. A kontrollhely, a diákok teljesítménye, tanulási stílusa és személyiségvonásai közötti összefüggések.....	31.

II.4.5. Az iskolai eredményesség és a tanulmányi beállítottság prediktorai.....	37.
II.5. Következtetések.....	40.
II.5.1. A kutatás korlátai és továbbfejlesztési lehetőségei.....	43.
Könyvészet.....	44.
Mellékletek.....	50.

Kivonat

A diákok iskolai teljesítményét számos pszichológiai tényező befolyásolja, mint a tanulási stílus, személyiség és kontrollhely. A kutatás elsődleges célja a sikeres, illetve sikertelen tanulók személyiségprofiljának feltárása, annak megállapítása, hogy a reál és humán beállítottságú tanulók között milyen tanulási stílusbeli különbségek fedezhetőek fel.

A kutatásban nagyváradi középiskolai diákok vettek részt, életkoruk 14 és 18 év között változott (N=167). Három kérdőívet alkalmaztunk: a Biggs-féle tanulási folyamat kérdőívet, a Big Five személyiségleltárat és a Rotter-féle kontrollhelyskálát. Emellett a sikeres és sikertelen teljesítmény megállapításához a diákok középiskolai átlagosztályzatát használtuk fel.

A kutatásban be szeretnénk mutatni, hogy a kiemelkedő iskolai teljesítményt nyújtó diákok az alapos és teljesítő tanulási stílusokat részesítik előnyben, nyitottabbak az új tapasztalatok iránt, belső kontrollhellyel rendelkeznek, ezzel szemben az alacsony teljesítményű diákok felületesen tanulnak, extravertáltabbak és barátságosabbak.

Bevezetés

Mérő (1996) megállapítása szerint „Mindenki másképp egyforma”. A személyiségtényezőkbeli különbségek mögött közös tulajdonságok is kimutathatóak.

Általában az embereket személyes tulajdonságaik alapján próbáljuk megismerni, kategóriákba sorolni és ezek alapján ítéleteket alkotni. A „jó” személyiséggel rendelkező egyéneket kedveseknek, barátságosoknak és optimistáknak tartjuk, másrészt, ha valaki gonosz, kegyetlen és egoista, „rossz” személyiségűnek van megbélyegezve (Geramian, Mashayekhi & Ninggal, 2012).

Személyiségünk abban is jelentős szerepet játszik, hogy mennyire vagyunk motiváltak és sikeresek az élet különböző területein, mint az iskolában vagy később a munkában. Az életben való hatékonyságunkat természetesen nemcsak személyiségvonásaink határozzák meg, hanem kognitív képességeink, problémamegoldási stratégiánk és más nonkognitív tényezők is. Ez ugyanúgy érvényes az iskolai teljesítményre, sikerre vagy sikertelenségre.

A diák tanulási megközelítése, ahogyan neve is magában foglalja, a gyermek tanuláshoz való hozzáállását fedi. A tanulási megközelítés magában foglalja a diák tanulási motívumát, vagyis azt, hogy tulajdonképpen miért tanul, vagy miért nem tanul. A tanulási

motívum lehet a kíváncsiság, érdeklődés, a teljesítés, saját, vagy mások elvárásainak való megfelelés, vagy az, hogy a személy tudatában van annak, hogy szükséges átmennie a következő osztályba, átmenő jegyeket szereznie, annak érdekében, hogy ne valljon szégyent, ez a legfelületesebb motívum. Abban az esetben ha a tanulás motívuma a kíváncsiság, érdeklődés a diák alaposan fog tanulni, részleteibe menően szeretné elsajátítani az új ismereteket, az alapos tanulási stratégiát alkalmazza. Ha a tanulás motívuma a minél jobb, kimagaslóbb teljesítmény elérése, a versengés, a teljesítő tanulási stratégia kerül alkalmazásra, amely azt jelenti, hogy a diák minden tantárgyból egyformán fog tanulni, figyelmen kívül hagyva, hogy mi is érdekli valójában. Ha a tanulás motívuma az átmenő jegy megszerzése a diák a felületes tanulási stratégiát fogja alkalmazni, gyorsan átfutja az anyagot, de az ismeretek nem kerülnek alapos elsajátításra és kis jegyeket fog szerezni a tanuló. Ezek a tanulási motívumok és stratégiák nagymértékben meghatározzák a diákok iskolai teljesítményét.

Azt, hogy a gyermek „jó” vagy „gyenge” tanulóvá válik jelentős mértékben meghatározza a kontrollhelye. A kontrollhely személyiségvonásként is definiálható, lehet belső vagy külső. A belső kontrollos személyek úgy gondolják, hogy életük alakulását, köztük tanulmányi eredményeiket is nagyrészt ők befolyásolják, tehát úgy érzik, hogy kontrollálni tudják életük fontos eseményeit és környezetüket. Ezzel ellentétben a külső kontrollhelyes személyek nem hisznek abban, hogy befolyással vannak életük alakulására, úgy gondolják, hogy olyan külső tényezők irányítanak helyettük, mint a sors, szerencse, véletlen, magasabbrendű erők. Ha a diák nem hisz abban, hogy a tanulásba fektetett idő és energia meghozza a kívánt eredményt nem fog tanulni, nem fogja érdekelni a tanulás, mert úgy érzi, hogy nem rajta múlik az, hogy milyen jegyeket kap az iskolában.

A kutatás célja az iskolai sikert meghatározó személyiségtényezők, kontrollhely és domináns tanulási stílusok összehasonlítása a magas iskolai teljesítményű, „jó” tanulók és a sikertelen, „rossz” tanulók csoportja, illetve a reál és humán beállítottságú diákok között. További célkitűzésünk annak megállapítása, hogy milyen mértékben magyarázzák az általunk mért pszichológiai faktorok a diákok iskolai eredményességét, illetve tanulmányi beállítottságát.

1.1. A személyiség ötfaktoros modellje

Az ötfaktoros modellt először támogató tanulmány (1949) Fiske nevéhez köthető, aki nem tudta reprodukálni a Cattell által vallott 16 faktort, csupán öt faktor emelkedett ki elemzése során. 1963-ig reakció nélkül maradt ez a felvetés, amikor Norman, majd Borgatta és Smith eltérő módszerekkel vizsgálta a személyiséget (Carver & Scheier, 2006). Norman írta le először az ötfaktoros struktúrát, majd Tupes és Christal (Chima, 2014). McCrae és Costa 1997-ben rávilágított, hogy az ötfaktoros modell kultúrától függetlenül általánosítható, ezt több nemzetközi kutatás is alátámasztja (Chima, 2014). A vonásmegnevezéseket különböző nyelvekre adaptálták, faktoranalitikus technikákkal ellenőrizték (McCrae & John, 1992).

Az ötfaktoros modell alapján a személyiség fő dimenziói: neuroticizmus, extravenzió, tapasztalatokra való nyitottság, barátságosság és lelkiismeretesség. Ezek a dimenziók a személyiséghierarchia legfelső szintjén helyezkednek el és magukba foglalják az alacsonyabbrendű személyiségvonások szűkebb területeit, melyek a hierarchia alacsonyabb szintjén helyezkednek el (O'Connor & Paunonen, 2007). A Big Five, ahelyett, hogy helyettesítse az előző rendszereket, integratív funkcióval bír, mert képes reprezentálni a különböző változatos személyiségrendszereket egy átfogó keretben (Chima, 2014).

Az extravenzió faktorába általában a magabiztosságot, az impulzusok szabad kifejezését sorolják. Más kutatók szerint viszont dominancia, önbizalom, boldogság jellemzi az extravenzió dimenzióját. Általában a szociabilitást is részének tekintik, de egyesek csupán a többi jellemzője melléktermékének (Carver & Scheier, 2006).

A második faktor a barátságosság, amely nem más, mint a kapcsolatok fenntartásának képessége. Digman és munkatársai rávilágítottak, hogy ez a tulajdonság nem egyszerűen az érzelmi hidegség ellentéte, azaz nem csupán a melegséget és szeretetreméltóságot fedi le. Graziano és Eisenberg szerint magában foglalhat egyfajta engedelmességet, segítőkészséget, gondoskodást, érzelmi támogatást is. A barátságosabb egyének több konfliktust élnek át ténylegesen, míg a kevésbé barátságosak gyakran alkalmazzák a hatalmukkal való visszaélést a konfliktusok kezelésében (Carver & Scheier, 2006).

A lelkiismeretesség dimenziója nem feltétlenül foglalja magába a tervezést, kitartást és a célok eléréseért való küzdelmet, de általában ezek a legmeghatározóbb tulajdonságai. Mivel gyakran az iskolai teljesítménnyel kapcsolatban is vizsgálják a teljesítményre való törekvésként, akaratként, felelősségként is meghatározhatjuk (Carver & Scheier, 2006).

A neuroticizmus jelentését illetően nagyobb az egyetértés. Gyakran az érzelmi rendezetlenséget, szubjektív szorongásélményt emelik ki legfőbb elemeként (Carver & Scheier, 2006).

Az intellektust vagy tapasztalatokra való nyitottságot Cattel az intelligencia, később a kultúra függvényében vizsgálta. A nyitottság McCrae és Costa által kidolgozott mérőeszköze Peabody és Goldberg szerint csak a faktor egyik vetületét vizsgálja, mégpedig a képzeletgazdagságot, míg a másik oldalát, a logikus gondolkodást figyelmen kívül hagyja (Carver & Scheier, 2006).

1.2. Big Five személyiségdimenziók és az iskolai siker

Több kutató is rávilágított (pl. Ackerman & Heggestad, 1997), hogy a kognitív képességek az iskolai teljesítmény alapvető meghatározói. Azonban a képességfaktorok önmagukban nem magyarázzák az iskolai siker területén mutatott egyéni különbségeket (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006). Ezért a kutatók az iskolai teljesítményt előrejelző nonkognitív faktorok feltárására törekedtek, beleértve a személyiségvonásokat is. Az iskolai siker prediktív változói közé sorolhatóak a Big Five személyiségvonások.

Több érvet is fel lehet hozni amellett, hogy a személyiségvonások előrejelzik az iskolai teljesítményt. Először is, a személyiségvonások hatással vannak bizonyos szokásokra, amelyek befolyásolják a tanulást. A teljesítmény olyan tulajdonságok által befolyásolt, mint a kitartás, lelkiismeretesség, bőbeszédűség, dominancia és más egyéni különbségek. Egy második érv, hogy míg a kognitív képességek megmutatják, hogy az egyén mit tud csinálni, addig a személyiségvonások azt reflektálják, hogy mit fog csinálni az egyén (Furnham & Chamorro-Premuzic, 2003).

Számos empirikus tanulmány vizsgálta az iskolai teljesítmény és a Big Five személyiségfaktorok közötti összefüggéseket. A leghíresebb méréseket az Átdolgozott Új (NEO) Személyiség Leltárral (Mc Crae & Costa, 1992) és az Új (NEO) Ötfaktoros Leltárral (Costa & McCrae, 1992) végezték. Más méréseket a Big Five Leltárral (BFI: Benet-Martinez & John, 1998; John, Donahue & Kentle, 1991) és a Személyes Stílus Leltárral (Personal Style Inventory-PSI: Lounsbury & Gibson, 1998) végeztek. A lelkiismeretesség és a nyitottság mutatja a legszorosabb összefüggést az iskolai eredményekkel (Poropat, 2009; Trapmann, Hell, Hirn & Schuler, 2007; Mac Cann, Lipnevich & Roberts, 2013; von Stumm, Hell & Chamorro-Premuzic, 2011). Deci és Ryan megállapította, hogy azok a diákok, akik belsőleg motiváltak arra, hogy tanuljanak eltérő személyiségvonásokat mutattak (mint az intellektus,

kíváncsiság, kikapcsolódásra való vágy), mint azok a diákok, akik extrinzik módon motiváltak a tanulásra (Zhou, 2015).

A Big Five faktorok közül a **lelkiismeretesség** kapcsolódik a legkonzisztensebben az iskolai teljesítményhez (O'Connor & Paunonen, 2007). Számos empirikus tanulmány állapított meg pozitív korrelációt ezen faktor és a teljesítmény mutatói között. A lelkiismeretesség pozitívan korrelál az átlagosztályzattal (Richardson, Abraham & Bond, 2012; Nofle & Robins, 2007), tehát a lelkiismeretes diákok jobban teljesítenek és jobban motiváltak az iskolai siker elérésére, mint a kevésbé lelkiismeretesek. A szervezett, keményen dolgozó és teljesítményorientált tanulók jobban teljesítenek egy iskolai feladatban mint kevésbé motivált társaik (O'Connor & Paunonen, 2007). A lelkiismeretesebb tanulók hajlamosabbak a tervezésre, a viselkedésüket a terveikhez igazítják és erőfeszítéseket tesznek terveik végrehajtására (Caprara, Wechhione, Alessandri, Gerbino & Barbaranelli, 2011).

A lelkiismeretesség szignifikánsan meghatározza a tanulók matematika jegyeit (Spinath, Freudenthaler & Neubauer, 2010; Steinmayr & Spinath, 2007). Ezeket az eredményeket azzal magyarázzák, hogy a lelkiismeretesség fontos szerepet játszik a kitartó és folyamatos tanulásban, a buzgóságban (Mac Cann, Duckworth & Roberts, 2009; Duckworth & Seligman, 2005). Néhány tanulmányban arra is fény derül, hogy a lelkiismeretesség extrém magas szintje negatív hatással lehet a jegyekre. Az extrém lelkiismeretes tanulók kisebb átlagosztályzattal rendelkeztek, mint a közepes vagy közepesen magas lelkiismeretességgel rendelkező gyerekek. Tehát a lelkiismeretesség dimenziója az iskolai siker egyértelműen fontos meghatározója (O'Connor & Paunonen, 2007).

A **tapasztalatokra való nyitottság (intellektus)** és az iskolai teljesítmény összefüggéseinek vizsgálatai eltérő eredményekkel szolgálnak, kapcsolatuk statisztikailag nem minden esetben szignifikáns (Duff, Boyle, Dunleavy & Ferguson, 2004). A tanulmányok egy része pozitív asszociációt fedezett fel a nyitottság és az iskolai teljesítmény között, amely előrejelzi az átlagosztályzatot, különböző tantárgyakbeli osztályzatot és az órákon való részvételt (Lounsbury, Sundstrom, Loveland & Gibson, 2003; Furnham & Mitchell, 1991; Heaven, Mak, Barry & Ciarrochi, 2002). A nyitottság mérései gyakran pozitívan korreláltak az intelligencia mérésekkel (O'Connor & Paunonen, 2007).

Egyes vizsgálatok pozitív kapcsolatot fedeztek fel a nyitottság és a matematika jegyek között (Spinath, Freudenthaler & Neubauer, 2010; Steinmayr & Spinath, 2007). Hasonlóan Furnham, Monsen és Ahmetoglu (2009) egy angol iskolásokat vizsgáló tanulmányban szintén megállapították, hogy a nyitottság kapcsolódik a matematikai teljesítményhez. Heaven és

Ciarrochi (2012) longitudinális vizsgálatából az derül ki, hogy kapcsolat van a nyitottság, lelkiismeretesség és matematikai teljesítmény között (Lipnevich, Preckel & Krumm, 2016). A nyitottság szorosan kapcsolódik az alapos tanuláshoz, amely fontos szerepet játszik a matematikatanulásban (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009). Ezenfelül, Mumford és Gustafson (1988) arra hivatkoztak, hogy a nyitottság elősegíti a változatos tanulási stratégiák használatát, amely növeli az iskolai sikert (Lipnevich, Preckel & Krumm, 2016).

Egyes tanulmányok negatív korrelációt fedeztek fel az **extraverzió** és az átlagosztályzat, valamint a nehezebb tantárgyakbeli jegyek között. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy az introvertált egyének több időt fordítanak a tanulásra, míg az extravertáltak a szocializációra (Entwistle & Entwistle, 1970).

Más kutatások azonban nem fedeztek fel hasonló összefüggést, néhány pedig pozitív asszociációt mutatott ki az extraverzió és az iskolai teljesítmény között. Az extraverzió pozitívan korrelál az órákon való részvétel fokával (O'Connor & Paunonen, 2007).

Az introvertált személyeknek pozitívabb attitűdjeik vannak az iskolával kapcsolatban, mint az extravertáltaknak, mert az extarvertált diákok, akik folyamatosan társaságban szeretnek lenni, kockázatvállalóak, szenzációkeresők, dominánsak, kevesebbet tanulnak és kevésbé tartják be a szigorú szabályokat, mint azok az introvertált személyek, akik szükségét érzik annak, hogy kontrollálják őket (Heaven, Mak, Barry & Ciarrochi, 2002).

Néhányan negatív összefüggést találtak a **neuroticizmus** és az iskolai teljesítmény között, a neuroticizmus előjelzi a gyenge iskolai teljesítményt (Furnham & Mitchell, 1991; Heaven, Mak, Barry & Ciarrochi, 2002; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Furnham & Monsen, 2009; Lounsbury, Sundstrom, Loveland & Gibson, 2003). A neuroticizmus negatívan korrelált az átlagosztályzattal, amely arra utal, hogy az emocionálisan stabil diákok jobban teljesítenek, mint a neurotikusabbak (Entwistle & Entwistle, 1970). Ezt a kapcsolatot gyakran a szorongás, idegeskedés, feszültség hatásainak tulajdonítják (O'Connor & Paunonen, 2007). Az iskolában felmerülő negatív körülményekre, vizsgahelyzetekre, a neurotikus egyének szorongással és stresszel válaszolnak, amely a teljesítmény rovására válik (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005).

Az introjektált szabályozás nevelési kontextusban arra vonatkozik, hogy az egyént extrinzik módon arra motiválják, hogy minél keményebben és többet tanuljon, tehát kötelezik a tanulásra, a tanuló pedig el akarja kerülni a bűnösség érzését (Assor, Vansteenkiste & Kaplan, 2009). Mivel instabilak és érzékenyek, a neurotikus egyének érzékennyé válhatnak

ezekre az utasításokra, amely bűnösségükre utaló gondolatokat ébreszt bennük (Clark & Schroth, 2010; Phillips, Abraham & Bond, 2003). Tehát az introjektált szabályozás nem biztos, hogy a motiváció legoptimálisabb forrása a neurotikus egyének esetében, könnyen vezethet az ilyenfajta motiválás is az iskolai teljesítmény hanyatlásához (Feyter, Caers, Vigna & Berings, 2012).

Más tanulmányok nem vonnak le egyértelmű következtetést, vagy pozitív hatást feltételeznek (Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall, 2003; Komarraju, Karau & Schmeck, 2009; Nguyen, Allen & Fraccastoro, 2005; Rosander, Bäckström & Sternberg, 2011; Bidjerano & Yun Dai, 2007). Azonban a neuroticizmus nagyrészt nem asszociálható az iskolai teljesítménnyel, így nem egy fontos meghatározója az iskolai siker terén nyújtott egyéni különbségeknek (O'Connor & Paunonen, 2007).

A **barátságosság** a legtöbb tanulmány alapján nem hozható összefüggésbe az iskolai teljesítménnyel, az empirikus kutatások egy része pozitív (Lounsbury, Sundstrom, Loveland & Gibson, 2003; Furnham & Mitchell, 1991; Heaven, Mak, Barry & Ciarrochi, 2002) vagy negatív korrelációt fedezett fel közöttük. Tehát a kedvesség nem egy fontos meghatározója az iskolai teljesítménynek (O'Connor & Paunonen, 2007).

I.3. A tanulási megközelítés, mint tanulási stílus

A tanulási stílus a diákok tanulási modelljeinek és tanulási preferenciáinak jobb megértését szolgáló fontos tényező (Filippidis & Tsoukalas, 2009). Az egyén tanulási stílusa a tanulás alapvető okait meghatározó konzisztens működés. Emellett azt is fontos kiemelni, hogy a tanulási stílus azon tanuló tulajdonsága, amely magába foglalja azt, ahogyan a diák tanul és ahogyan szeret tanulni, illetve, hogy a tanulási stílus lehet egy oktató stratégia, amely információt szolgáltat a tanulás kogníciójáról, a kontextusáról és tartalmáról. A tanulási stílusok befolyásolják azt, hogy a diákok hogyan tanulnak, az oktatók hogyan tanítanak és hogyan lépnek kapcsolatba egymással. A tanárok figyelmet fektetnek a diákok tanulási stílusára, amikor megtervezik a tanítást és a tanulási beavatkozásokat (Yang, Hwang & Yang, 2013).

Több elmélet és mérési módszer született a tanulási/kognitív stílusok (Furnham, 2002) és stratégiák mérésére (Bidjerano & Yun Dai, 2007). A diákok különböznek abban, hogy milyen tanulási stratégiát alkalmaznak és, hogy milyen motívumok indokolják a tanulást (Stumm & Furnham, 2012). Ezek a különbségek összeegyeztethetőek az iskolai eredményekkel (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Duff, 2004; Furnham, 2011).

Biggs (1987) különbséget tett a megközelítések során alkalmazott motívumok és stratégiák között (Furnham, Monsen & Ahmetoglu, 2009). A tanulási motívumok arra vonatkoznak, hogy miért tanulnak a gyerekek, a tanulási stratégiák pedig arra, ahogyan tanulnak (Biggs, 1987). A tanulási motívumok és stratégiák együttesen határozzák meg a tanulási megközelítéseket, amelyek nem kapcsolódnak az intelligenciához, de összefüggésbe hozhatóak a tanulási stílusokkal (Duff, Boyle, Dunleavy & Furguson, 2004; Furnham, Monsen & Ahmetoglu, 2009).

Tipikusan három fő tanulási megközelítést különböztetünk meg: az alapos, a teljesítő és a felületes tanulást (Biggs, 1987). Az alapos tanulók célja a tananyag jobb, mélyebb megértése, elsajátítása és széleskörű felkutatása. A teljesítő tanulók fő célja, hogy valamit elérjenek, megszerezzenek a tanulással, azért tanulnak, hogy jutalmakat, jó iskolai eredményeket, egy presztizzsel rendelkező munkahelyet vagy pénzbeli jutalmakat szerezzenek. A felszínes tanulási stratégiát alkalmazó tanulók csak a minimumot szeretnék teljesíteni (Biggs, 1987).

Biggs mérési módszerét, az LPQ-t (Learning Process Questionnaire) úgy tervezte, hogy az 6 alskála eredményével szolgáljon: Felületes Motívum és Stratégia, Alapos Motívum és Stratégia, illetve a Teljesítő Motívum és Stratégia alskáláinak pontszámaival. Több kutató is ellenőrizte a kérdőív validitását (Duff, Boyle, Dunleavy & Ferguson, 2004).

Diseth (2003) szignifikánsan negatív korrelációt fedezett fel a felületes megközelítés az iskolai teljesítmény között, a teljesítmény előrejelezhető volt a tanulási megközelítés által (Furnham, Monsen & Ahmetoglu, 2009).

A kutatások azt bizonyítják, hogy az alapos és kivívó tanulási megközelítést alkalmazó diákok jobb jegyeket, eredményeket érnek el, míg a felületes tanulás kisebb jegyeket eredményez (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Duff, 2004; Furnham, Monsen & Ahmetoglu, 2009).

1.4. A tanulási megközelítések és a Big Five személyiségdimenziók közötti összefüggések

Egyes tanulmányok az bizonyítják, hogy a neuroticizmus pozitívan korrelál a felületes tanulással és negatívan az alapos tanulási megközelítéssel (Stumm & Furnham, 2012). A neurotikusabb egyének hajlamosabbak a tanult anyag felszínes tulajdonságait memorizálni, az alapos megértésen alapuló tanulás helyett (Entwistle, 1988).

Az extraverzió és a lelkiismeretesség pozitívan asszociált az alapos és kivívó tanulással (Stumm & Furnham, 2012). A nyitottság erősen kötődik az alapos tanuláshoz (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009; Geister-Brenstein, Schmeck & Hetherington, 1996; Slaats, Van der Sanden & Lodewijks, 1997).

A barátságosság pozitívan korrelál a felszínes tanulással (Slaats, Van der Sanden & Lodewijks, 1997; Vermetten, Lodewijks & Vermunt, 2001). Ezen eredmények értelmezése során arra jutottak, hogy a barátságosság magába foglalja az engedelmisséget és az együttműködést, amely által a kedvesebb egyének hajlamosabbak tanulási szokásaikat külső igényeikhez igazítani. A hajlandóság, hogy nagy erőfeszítéssel tanuljunk szintén konzisztens a nyugalommal, amely a kedves egyének egyik tipikus tulajdonsága (Mc Crae & Costa, 1987).

Kínai diákok esetében azt találták, hogy a felületes motívumot statisztikailag előrejelezték a neuroticizmus és az extraverzió dimenzióján nyert magas pontszámok és a tapasztalatokra való nyitottság alacsony pontszámai (Furnham, Monsen & Ahmetoglu, 2009). Az alapos tanulási motívumot a lelkiismeretesség és nyitottság alskáláin nyert magas pontszámok jelezték előre. A teljesítő tanulási motívumú diákok magasszintű lelkiismeretességgel, neuroticizmussal, extraverzióval rendelkeznek, illetve kevésbé barátságosak (Furnham, Monsen & Ahmetoglu, 2009). A felületes stratégiájú diákok neurotikusabbak és extravertáltak, kevésbé nyitottak. Az alapos stratégiájúak lelkiismeretesek, nyitottak, de kevésbé kedvesek. A kivívó stratégiát alkalmazó tanulók lelkiismeretesek és barátságosak is. A lelkiismeretesség és a nyitottság volt az a két dimenzió, amelyekben a különböző tanulási megközelítést alkalmazó diákok a leginkább különböztek.

A lelkiismeretesség meghatározó előrejelzője az alapos és a teljesítő tanulásnak, míg a nyitottság szignifikánsan előrejelezte az alapos tanulási megközelítést. A neuroticizmus a felületes, míg a barátságosság egy olyan tanulási megközelítést jelzett előre, amely nem teljesítményorientált (Furnham, Monsen & Ahmetoglu, 2009).

1.5.A kontrollhely fogalma

A kontrollhely fogalma Rotter (1966) Szociális Tanulás Elméletében jelenik meg először. Az emberek analizálják az eseményeket egész életük során, különböző okoknak tulajdonítva bekövetkezésüket. A kontrollhelyet személyiségvonásként definiálja, amely meghatározza az emberek észlelését életük feletti irányításukról, vagyis, hogy cselekedeteik által kontroll alatt tartják jövőjük alakulását, vagy úgy gondolják, hogy környezeti tényezők határozzák meg (Rotter, 1966). A belső kontrollhellyel rendelkező személy úgy gondolja,

hogyan az életét saját cselekedetei, míg egy külső kontrollhellyel rendelkező személy azt hiszi, hogy az élete olyan külső erők, tényezők által meghatározott, amelyeket ő nem befolyásolhat, mint a szerencse, a sors. A Szociális Tanulás Elméletében az is megjelenik, hogy egyes diákok tanulási kimeneteleiket saját tudásuknak és képességeiknek tulajdonítják, míg mások külső erőknek, amelyeket nem befolyásolhatnak (Garger, Thomas & Jacques, 2010).

Az attribúciós elmélettel is magyarázható a kontrollhely fogalma. Ezen elmélet a viselkedésnek azon pszichoszociális okait emeli ki, amelyek a szociális interakciók során jönnek létre. Általánosan arra vonatkozik, hogy az emberek a saját viselkedésüket, mások viselkedését és a különböző életeseményeket milyen okoknak tulajdonítják, hogyan próbálják megmagyarázni, hogy mi miért történik az életükben (Hamilton & Jordan, 2000). A személyek a sikereiket és veszteségeiket tulajdoníthatják magukban rejlő okoknak, tényezőknek, vagy olyan eseményekre és okokra vezethetik őket vissza, amelyek a saját kontrolljukon kívül esnek. A belső kontrollhellyel rendelkező személyek a teljesítményüket az erőfeszítéseiknek és képességeiknek tulajdonítják, míg a külső kontrollal rendelkezők külső, tőlük független tényezőknek (Baker, Kanan & Al-Misnad, 2008). Egyes kutatások szoros összefüggést találtak a belső attribúció és az iskolai teljesítmény között. Azok a tanulók, akik úgy gondolják, hogy személyesen felelnek saját sikerükért több döt töltenek fel a házi feladatok elkészítésével, hosszabb időre terjed ki a problémamegoldásuk és jobb jegyeket szereznek, mint azok akik úgy gondolják, hogy nem irányíthatják az iskolai kimeneteleket. Más kutatók szerint azonban a belső attribúció, kontrollhely, a vele társuló magasabb belső motivációval és a képességekbe vetett hittel nem feltétlenül vezet az iskolai sikerhez (Baker, Kanan & Al-Misnad, 2008). Egy lehetséges válasz a kontrollhely és az iskolai teljesítmény kapcsolatát vizsgáló kutatások közötti disszonancia magyarázatára az lehet, hogy egydimenziós kontrollhelyvizsgálatokat végeztek, elhanyagolva a környezet szerepét. Az újabb vizsgálatok a kontrollhely többdimenziós összetevőire fókuszálnak (Baker, Kanan & Al-Misnad, 2008).

A belső kontrollhellyel rendelkező személyek óvatosak, körültekintőek, felkészültek, éberek, dominánsak, sikerorientáltak, magabiztosak, ügyesek, találékonyak. Ezzel ellentétben a külső kontrollhellyel rendelkező személyek kevésbé óvatosak, befolyásolhatóbbak más csoporttagok által, illetve külső erők által, kevésbé magabiztosak és változékony teljesítményt mutatnak (Rotter, 1975).

A belső kontrollhellyel rendelkező személyek olyan tevékenységeket választanak, amelyekben képességeiket maximálisan ki tudják használni és kamatoztatni tudják, ezzel

ellentétben a külső kontrollhelyel rendelkezők azokat a tevékenységeket preferálják, amelyekkel bizonyíthatják a véletlen szerepét életük felett. A belső kontrollos személyek felelősnek érzik magukat saját döntéseikért és úgy gondolják, hogy a sorsukra nincsenek hatással olyan külső faktorok, amelyeket ne tudnának kontroll alatt tartani, a sorsuk saját döntéseik által meghatározott. A külső kontrollos személyek megpróbálnak maguknak minél jobb körülményeket teremteni és megpróbálják redukálni a rossz körülményeket (Kutani, Mesci & Övdür, 2011).

A belső kontrollhelyes személyek azon hite, hogy irányításuk alatt tartják sorsukat megelőzi őket abban, hogy gyanakvóak és bizalmatlanok legyenek a változással szemben, tehát nem félnek a változástól. Ezzel szemben a külső kontrollhelyes személyek veszélyként észlelik a változást, mivel nem érzik azt, hogy kontroll alatt tudják tartani a külső környezeti hatásokat, emiatt egy olyan státuszban szeretnek stagnálni, amelyben passzívak lehetnek, ha valamilyen változás merülne fel. A belső kontrollhelyel rendelkezők jobban irányítják életük eseményeit, jobb iskolai teljesítményt nyújtanak. Amikor az információ a saját körülményeikre vonatkozik, aktívan elkezdnek kutatni újabb információk után, vagyis az információt jobban használják fel egy bonyolult probléma megoldásában. Velük ellentétben a külső kontrollhelyel rendelkezők kevésbé hajlamosak az engedelmességre, kevésbé tanulnak jól, kevésbé jó a problémamegoldási képességük (Kutani, Mesci & Övdür, 2011).

A belső kontrollhely segít megküzdeni a stresszel úgy a munkahelyeken, mint az iskolában is, míg a külső kontrollhelyes személy úgy érzi, nem tud megküzdeni a stresszel, kihívásokkal, ezeket fenyegetéseként éli meg. A belső kontrollhelyesek munkával való elégedettsége nagyobb, mint a külső kontrollhelyeseké, mivel jobban végzik a munkájukat, hatékonyabban tanulnak, felhasználják képességeiket és úgy érzik, hogy az eredmények saját erőfeszítéseik, tudásuk és képességeik következménye. Törekednek a gyors fejlődésre önképzésre és a magasabb eredmények, jutalmak elérésére. A külső kontrollhely és a munkával való elégedettség közötti összefüggés negatív, de a mentális és fizikai egészséggel pozitív kapcsolatban áll (Kutani, Mesci & Övdür, 2011).

A belső kontrollhelyesek túlnyomórészt úgy gondolják, hogy erőfeszítéseik előbb-utóbb jó eredményekhez vezetnek, nagyobb önbizalommal rendelkeznek és hisznek a képességeikben, abban, hogy a jó teljesítményük meg lesz jutalmazva, valamint, hogy a megfelelő és korrekt bánásmódban részesülnek. Ha a külső kontrollhelyes személyek nem részesülnek azonnali feedbackben, jutalmazásban teljesítményükért elveszítik további

motivációjukat és nem számolnak a hosszútávú esetleges pozitív kimenetekkel, mint a belső kontrollhelyesek (Kutani, Mesci & Övdür, 2011).

Az egyik legnagyobb különbség a belső és külső kontrollhely között a környezettel kapcsolatos információkeresésben mutatkozik meg. A belső kontrollhelyes személyek esetében észrevehető, hogy úgy érzik, minél több információra van szükségük a környezetükről, valamint késztetést éreznek arra, hogy felderítsék az igazságot és igazságot szolgáltatassanak a szociális cselekvésekben, ellentétben a külső kontrollhelyes személyekkel (Kutani, Mesci & Övdür, 2011)

1.5.2. A diákok kontrollhelye és tanulási stílusai közötti összefüggések

A belső vagy külső kontrollhely fontos szerepet játszik abban, ahogyan a diák felméri, értékeli saját tanulmányi teljesítményét, azt, hogy mennyire képes hatékonyan tanulni és ez mennyire vezet hasznos kimenetekhez. Az így szerzett ismeretek és tapasztalatok nagymértékben hozzájárulnak a tanulmányi teljesítmény növeléséhez (Kutani, Mesci & Övdür, 2011). Tulajdonképpen a külső és belső kontrollhelyel rendelkező személyek különbségeket mutatnak az agyműködés terén is, különböző tanulási stratégiákat alkalmaznak az ismeretek megszerzésére és a tanulásra.

Azok, akik belső kontrollhelyel rendelkeznek többet tanulnak a múltbeli tapasztalataikból és a teljesítményeikre adott visszajelzésekből, mint a külső kontrollhelyel rendelkező személyek. A tanulási stílusuk is különböző. A külső kontrollhelyel rendelkező személyek tanulási megközelítése felületes, apatikus, míg a belső kontrollhelyel rendelkező személyek az alapos (mély) tanulási megközelítést részesítik előnyben (Cassidy & Eachus, 2000). Így a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a belső kontrollhely az iskolai sikerrel. Hasonlóan Zhang és RiCharde (1999) tanulmánya is alátámasztja, hogy a produktív tanulási szokások (az alapos tanulási megközelítés) és a belső kontrollhely között pozitív a kapcsolat, illetve ezek a tanulási szokások szignifikánsan kapcsolódtak a tanulmányi teljesítményhez, az átlagosztályzatokhoz.

Tehát a belső kontrollhelyel rendelkező diákok sikeres tanulási stratégiákat alkalmaznak, magasabb osztályzatokat, nagyobb eredményeket, jutalmakat érnek el, mint külső kontrollhelyel rendelkező társaik. A külső kontrollhelyel rendelkező tanulóra az jellemző, hogy inkább passzív, felületes, sikertelen tanulási stratégiákat választ, kisebb jegyeket ér el és másokat hibáztat sikertelenségéért (Grimes, Millea & Woodruff, 2004).

II.1. A kutatás céljai

Kutatásom **elméleti célja**, annak bizonyítása, hogy a jó és gyenge iskolai teljesítményt nyújtó diákok különböző személyiséggel rendelkeznek, illetve különbségek vannak a humán és reál beállítottságú diákok között is a legfőbb személyiségfaktorok mentén. További célunk, annak bizonyítása, hogy a diák személyisége meghatározza azt is, hogy milyen tanulási megközelítést alkalmaz, melyek azok a tényezők, amelyek motiválják, illetve milyen tanulási stratégiákat preferál.

A kutatás **gyakorlati célja** annak feltárása, hogy a mintát alkotó vizsgálati személyek tanulási megközelítései, kontrollhelye és személyiségük alkotóelemei prediktívek-e az iskolai sikerre nézve.

Módszertani célkitűzésünk az volt, hogy az iskolai osztályzatok alapján a reál és humán beállítottságú diákokat is elkülönítsük és külön-külön is megvizsgáljuk azt, hogy különböznek-e személyiségük, kontrollhelyük és alkalmazott tanulási megközelítéseik mentén.

II.2. Hipotézisek

- Személyiségfaktorokra vonatkozó hipotézisek:
 - 1. A gyenge iskolai teljesítménnyel rendelkező diákok extravertáltabbak, mint a minden tantárgyból jól teljesítők.**
 - 2. A jól teljesítő diákok nyitottabbak az új tapasztalatokra, mint a gyengén teljesítő tanulók.**
- Tanulási megközelítésekre vonatkozó hipotézis:
 - 3. Az iskolai sikertelenség összefügg a felületes tanulási megközelítéssel, míg a jól teljesítő diákok inkább az alapos és teljesítő tanulási megközelítést alkalmazzák.**
- Kontrollhelyre vonatkozó hipotézis:
 - 4. A belső kontrollos diákok az alapos, míg a külső kontrollos tanulók a felületes tanulási stratégiát alkalmazzák.**

II.3. Módszer és eljárás

2.3.1. Résztvevők

A kutatásban eredetileg 184 személy vett részt, akik nagyváradai középiskolai, magyar anyanyelvű diákok voltak. A kutatás során alkalmazott három kérdőívet az összes résztvevő kitöltötte. Azonban a kezdeti 184 személyből 17-et ki kellett zárunk, mivel válaszaikat random módon adták (erre az adatfeldolgozás során derült fény), így a minta 167 személyre redukálódott, amely 57 fiút és 110 lányt tartalmazott (lásd: 1. diagram), a minimális életkor 15 év, a legidősebbek 18 évesek voltak.

A diákok 28,1%-a 9. osztályos, 32,9%-a 10-es, 52 11-es tanuló. A mintát alkotó személyek közül csak 13 volt 12. osztályos tanuló (lásd: 2. diagram)

II.3.2. Eszközök

A kutatásban alkalmazott eszközök: a BFI (The Big Five Inventory) kérdőív, az LPQ (Learning Process Questionnaire) kérdőív és a Rotter-féle kontrollhely skála. A résztvevők továbbá kitöltöttek egy kérdőívet, amelyben az anamnesztikus adataikra és iskolai eredményeikre kérdeztünk rá.

1. Big Five Személyiségleltár (BFI)

A BFI, Big Five Személyiségleltár nevezetű kérdőív, a Big Five személyiségdimenziókat vizsgálja. 44 itemet tartalmaz, amelyek az 5 személyiségfaktor mentén elért pontszámokat adják meg. Mindegyik itemre 1-től 5-ig terjedő Likert skálán kellett válaszolni. Az extravenzió és lelkiismeretesség pontszámokat 8, a barátságosság és neuroticizmus szintjét 9, a nyitottság mértékét 10 item összege adta meg. A kérdőív fordított itemeket is tartalmazott.

2. Tanulási megközelítés kérdőív (LPQ)

Az LPQ (Learning Process Questionnaire) a tanulási folyamatot és megközelítést vizsgáló kérdőív, amely 36 itemből áll. Az itemekre adott válaszok 6 alszála pontszámaival szolgálnak: felületes motívum és stratégia, alapos motívum és stratégia, teljesítő motívum és stratégia. A tanulási megközelítések pontszámait, a releváns típushoz tartozó motívum és stratégia összegéből számoltuk ki (pl. A felületes megközelítés pontszámát a felületes

motívum és felületes stratégia összege adja meg.). A BFI-hez hasonlóan a válaszlehetőségek itt is 1-től 5-ig terjedtek.

3. Rotter-féle kontrollhely skála

A Rotter által kidolgozott kontrollhely skála 29 állításpárt tartalmaz és a résztvevőknek választaniuk kell egyet a két állítás közül, azt, amelyik jobban jellemzi személyes nézeteit, hiedelmeit. Mindegyik párban ez egyik állítás a kevés, vagy semmilyen személyes kontrollt és felelősséget reprezentálja, a másik az aktív személyes kontrollt és hiedelmet. Előbbi a külső, utóbbi a belső kontrollhelyre vonatkozik. 6 állításpár nincs pontozva, míg a fennmaradó 23 állításpárból a külső kontrollhelyre vonatkozó állítás van pontozva 1 ponttal, amennyiben a résztvevő azt választotta. Így a Rotter skála pontszámai 0-tól 23 pontig terjedhetnek, az alacsonyabb pontszámot elérő személyek belső, míg a magasabb pontszámokat elérőek külső kontrollhelyesnek tekinthetők (Grimes, Millea & Woodruff, 2004).

Az alkalmazott tesztek alskálái az adott mintán megbízhatóaknak bizonyultak. A Cronbach Alpha mutató 0.800 és 0.900 közötti minden alskála esetében.

II.3.3. Kutatási design

Jelen tanulmány egy leíró kutatás, mivel a diákok személyiségbeli és tanulási különbségeinek felkutatását és leírását célozza meg. Varianciaanalízis és Pearson-féle korreláció alkalmazása révén az általunk kialakított csoportok közötti különbségeket és összefüggéseket igyekeztünk megállapítani a vizsgált faktorok mentén.

II.3.4. Eljárás

A papír-ceruza típusú kérdőívek felvétele csoportosan, 9 különböző osztályban történt, körülbelül 40 percet vett igénybe. Első ízben elláttam a diákokat a megfelelő instrukciókkal, majd egyénileg kitöltötték a kérdőíveket, nem volt időkorlát.

II.4. Az eredmények bemutatása és értelmezése

II.4.1. Big Five személyiségdimenziók és az iskolai siker kapcsolata

A diákok tanulmányi eredményei alapján 4 csoportot alakítottunk ki: gyenge teljesítményű, minden tantárgyból jó teljesítményű, valamint a humán és reál beállítottságú kategóriákat. A gyenge teljesítményű diákok valamennyi tantárgyból kis jegyeket értek el, velük ellentétben a jó tanulók minden tantárgyból jó és kitűnő eredményeket értek el. Következő lépésben összehasonlítottuk ezeket a csoportokat a Big Five személyiségdimenziók mentén.

2. táblázat: Csoportok közötti különbségek az extraverzió tekintetében

	N	Min	Max	M	SD
Jól teljesítők	30	10	38	26,97	6,990
Reál beállítottságúak	48	14	39	26,90	6,910
Humán beállítottságúak	20	16	38	24,45	6,091
Gyenge teljesítményűek	50	10	39	26,66	7,342
Összes	148	10	39	26,50	6,953

Ahogy az a 2. táblázatból kiderül, 30 jól teljesítő és 50 gyenge teljesítményű tanulót különítettünk el, a fennmaradó személyek inkább a reál (48 egyén), vagy a humán (20-an) tantárgyakból teljesítenek jobban. A Pearson korreláció alapján azonban kiderül, hogy a tanulmányi eredmények és az extraverzió között nem mutatkozik jelentős együttjárás ($r = -0.019$, $p = 0.817$). (lásd: 7. táblázat)

3. táblázat: Tanulmányi eredmények és személyiségvonások közötti összefüggések

Alskálák	1	2	3	4	5	6
N=148						
1. Tanulmányi eredmények	1	-.019	.025	-.148	-.109	-.236**
2. Extraverzió	-.019	1	.129	.306**	.039	.428**
3. Barátságosság	.025	.129	1	.238**	-.263**	.031
4. Lelkiismeretesség	-.148	.306**	.238**	1	.179*	.293**
5. Neuroticizmus	-.109	.039	-.263**	-.179*	1	-.023
6. Nyitottság	-.236**	.428**	.031	.293**	-.023	1

** p<0,01

* p<0,05

Az átlagértékek összevetésére variáncianalízist végeztünk. Az eredmények alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy nincs jelentős különbség az eltérő tanulmányi eredményt mutató diákok között az extravertió tekintetében (p=0.565). (4. táblázat)

4. táblázat: *Csoportok közötti különbségek a személyiségvonásokban*

Személyiségvonások	df	F	p
Extraverzió	3 144	.681	.565
Barátságosság	3 144	.178	.911
Lelkiismeretesség	3 144	1.791	.152
Neuroticizmus	3 144	1.422	.239
Nyitottság	3 144	5.549	.001
Kontrollhely	3 144	1.444	.232

Az első hipotézis tesztelésére, mely szerint a gyenge iskolai teljesítményű diákok extravertáltabbak, mint a valamennyi tantárgyból jól teljesítők, független mintás t-tesztet is alkalmaztunk, hogy megvizsgáljuk van-e jelentős különbség a két csoport között. A t-próba alapján megállapíthatjuk, hogy nem mutatkozik jelentős különbség az extravertió személyiségvonás mentén a két csoport között (p=0.854). (3. táblázat)

5. táblázat: *Gyenge és jó teljesítményű diákok közötti különbség független mintás t-próba alapján*

Személyiségvonás	F	df	p
Extraverzió	.61	78	.854

Ezen eredmények alapján az első hipotézis nem igazolódott be. Ez az eredmény részben megegyezik Enwistle és Entwistle (1970) kutatási eredményeivel, akik az extraverzió és az átlagosztályzatok között negatív korrelációt fedeztek fel, mivel ebben az esetben is negatív a korreláció, részben azonban ellentmond neki mivel jelen esetben nem szignifikáns az együttjárás. Több olyan kutatást is végeztek, amelyek hasonlóan nem tudtak egyértelmű és jelentős következtetést levonni az extraverzió és tanulmányi teljesítmény kapcsolatára vonatkozóan (pl. O'Connor & Paunonen, 2007).

A barátságosság dimenziója mentén a mindenből jól teljesítő és a gyenge teljesítményű diákok hasonló pontszámokat értek el. Átlagpontszámuk alig tér el egymástól, a gyenge teljesítményűeké 34,68, a mindenből jól teljesítőké pedig 34,70. A reál és humán beállítottságú tanulók sem különböznek nagy mértékben a barátságosság terén. (6. táblázat)

6. táblázat: *Csoportok közötti különbségek a barátságosságban*

Tanuló csoportok	N	Min	Max	M	SD
<i>Jól teljesítők</i>	30	18	42	34,70	5,447
<i>Reál beállítottságúak</i>	48	14	43	33,92	6,178
<i>Humán beállítottságúak</i>	20	24	40	34,50	5,042
<i>Gyenge teljesítményűek</i>	50	15	43	34,68	5,926
<i>Összes</i>	148	14	43	34,41	5,759

Ahogy az a 4. táblázat szemlélteti a négy csoporton belül az átlagértékek között nincs jelentős különbség ($p=0,911$). A Pearson korreláció alapján is hasonló eredményt kaptunk, nincs jelentős összefüggés a diákok tanulmányi teljesítménye és a barátságosság pontszámuk között ($r=0.025$, $p=0.764$) (lásd: 3. táblázat).

Az átlagértékeket figyelembe véve a jó teljesítményű diákok magasabb pontszámot értek el a lelkiismeretesség dimenziója mentén (33,50), mint a gyenge teljesítményű diákok (30,72). A jó teljesítményű tanulók több időt és energiát szánnak a tanulásra, mint a gyenge teljesítményűek, akik kevésbé érzik kötelességüknek a tanulást és kevésbé kitartóak. A reál és humán beállítottságú tanulók között különbségek vannak a lelkiismeretesség terén, mivel a reál beállítottságú diákok magasabb lelkiismeretességbeli átlagpontszámmal rendelkeznek (32,31), mint a humán beállítottságúak (29,65). (lásd: 7. táblázat)

7. táblázat: A lelkiismeretesség dimenziója közötti különbségek

Tanuló csoportok	N	Min	Max	M	SD
Jól teljesítők	30	19	44	33,50	5,631
Reál beállítottságúak	48	18	42	32,31	6,643
Humán beállítottságúak	20	16	39	29,65	5,860
Gyenge teljesítményűek	50	14	42	30,72	7,791
Összes	148	14	44	31,66	6,835

Bár az átlagértékek különbözőek, de ez a különbség nem jelentős, ahogyan az a 4., Anova ($p=0,152$) és a 3., korrelációs ($r=-0,148$, $p=0,72$) táblázatból is kiderül. Emellett még független mintás t-tesztet is végeztünk, hogy megállapítsuk specifikusan a reál és humán beállítottságú tanulók lelkiismeretessége közötti különbséget, azonban, ahogyan a 8. táblázatból kiderül ez a különbség sem szignifikáns ($p=0,124$).

8. táblázat: Reál és humán beállítottságú tanulók közötti különbség a lelkiismeretességben

Személyiségvonás	F	df	p
Lelkiismeretesség	.730	66	.124

A jól teljesítő diákok némileg neurotikusabbak, mint a gyenge teljesítményű tanulók, de ez a különbség, mint ahogyan az a 9. táblázatból is jól megállapítható, nem túl nagy. A mindenképp jól teljesítők kissé nagyobb átlagértékkel (24,60) rendelkeznek ezen személyiségvonás mentén, mint a gyenge teljesítményűek (22,06). Ez az eredmény megegyezik azon kutatások eredményeivel, amelyek szerint a neuroticizmus pozitív, vagy nem túl jelentős hatással bír az általános iskolai sikerre (Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall, 2003; Komarraju, Karau & Schmeck, 2009; Nguyen, Allen & Fraccastoro, 2005; Rosander, Bäckström & Sternberg, 2011; Bidjerano & Yun Dai, 2007). A humán beállítottságúak bizonyultak a legneurotikusabbaknak, 25,80-as átlagértékkel, míg a reál beállítottságúak kisebb átlagpontszámmal (23,19) rendelkeznek. Az átlagértékek között nem mutatkozik szignifikáns különbség az Anova alapján ($p=0,239$; 4. táblázat), illetve nincs jelentős összefüggés a tanulmányi eredmények és a neuroticizmus pontszámok között ($r= -0,109$, $p=0,186$; 3. táblázat).

9. táblázat: *Neuroticizmusbeli különbségek a csoportokban*

Tanuló csoportok	N	Min	Max	M	SD
<i>Jól teljesítők</i>	30	12	38	24,60	7,717
<i>Reál beállítottságúak</i>	48	9	40	23,19	7,402
<i>Humán beállítottságúak</i>	20	11	37	25,80	7,585
<i>Gyenge teljesítményűek</i>	50	11	38	22,06	7,880
<i>Összes</i>	148	9	40	23,45	7,688

A 10. táblázat szemlélteti, hogy a reál beállítottságú tanulók nyitottabbak az új tapasztalatokra, mint a humán beállítottságúak. Előbbiek magasabb átlagértékkel (37,35) rendelkeznek, mint a humán beállítottságúak, akik a legalacsonyabb (32,90) átlagpontoszámot érték el a 4 csoport közül. A perfekcionista diákok nyitottabbak, mint a gyenge teljesítményűek. Ehhez hasonló eredményeket kaptak korábbi felmérések során is, többen is megállapították (Lounsbury, Sundstrom, Loveland & Gibson, 2003; Furnham & Mitchell, 1991; Heaven, Mak, Barry & Ciarrochi, 2002), hogy a nyitottság előrejelezheti a sikeres iskolai teljesítményt. Ez a vonás lehet az egyik fő oka annak, hogy egyes diákok minden tantárgyból jól teljesítenek, ezáltal szélesebb látókörrel rendelkeznek, mindegyik tantárgyra van rálátásuk.

10. táblázat: *Különbségek a tapasztalatokra való nyitottságban*

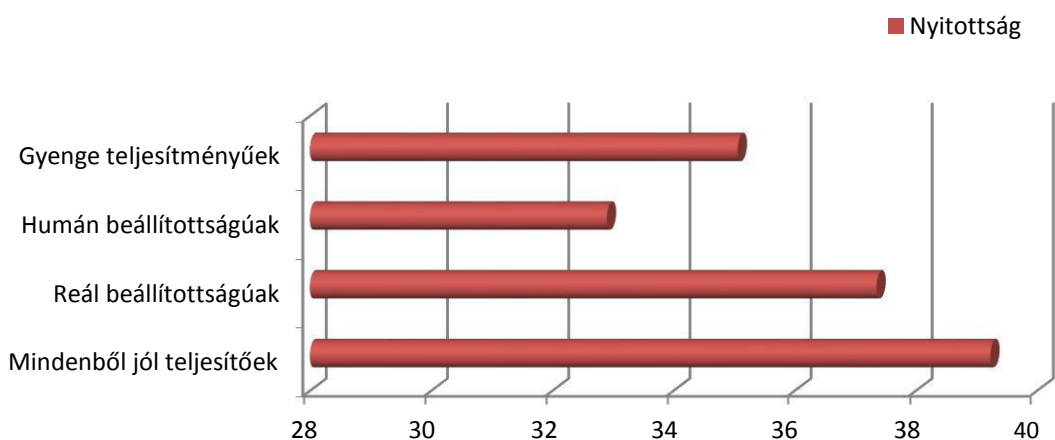
Tanuló csoportok	N	Min	Max	M	SD
<i>Jól teljesítők</i>	30	28	50	39,23	4,819
<i>Reál beállítottságúak</i>	48	19	49	37,35	6,670
<i>Humán beállítottságúak</i>	20	26	44	32,90	5,098
<i>Gyenge teljesítményűek</i>	50	18	45	35,06	6,542
<i>Összes</i>	148	18	50	36,36	6,375

A varianciaanalízis alapján szignifikáns különbség ($p < 0,01$) mutatható ki a mindenből jól teljesítő és a gyenge teljesítményű tanulók nyitottság vonásbeli átlagértékei között. A 11. táblázatban a független mintás t-teszt eredménye is alátámasztja, hogy jelentős különbség ($p < 0,01$) van a gyengén és mindenből jól teljesítő diákok nyitottsági szintje között. Tehát a 2. hipotézis beigazolódott.

11. táblázat: *Jól teljesítő és gyenge teljesítményű diákok közötti különbség a nyitottságban*

Személyiségvonás	F	df	p
Nyitottság	4.955	78	.003

A négy csoport közötti tapasztalatokra való nyitottságbeli különbséget jól szemlélteti a 3. ábra. A reál beállítottságú tanulók a legnyitottabbak a mindenből jól teljesítő diákok után. Érdekes, hogy még a gyenge teljesítményű diákok is nyitottabbak, érdeklődőbbek az új tapasztalatok iránt, mint a humán beállítottságú tanulók.



3. ábra: *Csoportok közötti különbségek a nyitottságban*

II.4.2. *Tanulási megközelítések közötti eltérések az iskolai sikeresség és tanulmányi beállítottság tekintetében*

A csoportok között jelentős különbségeket állapíthatunk meg a tanulási megközelítések mentén. A különböző tanulmányi beállítottságú egyének különböző tanulási motívumokat, stratégiákat, megközelítéseket alkalmaznak. Jelentős eltérések figyelhetők meg az általánosan jól teljesítő és a gyenge teljesítményt nyújtó tanulók, illetve a humán és reál beállítottságú egyének között is.

A tanulási megközelítések és az ezeket alkotó alskálák, motívumok és stratégiák közötti eltérések megállapítására a négy csoportban összehasonlítottuk az átlagértékeket, Anova tesztet alkalmazva (lásd: 12. táblázat).

12. táblázat: *Tanulási megközelítések átlagértékei közötti különbségek a négy csoportban*

Tanulási megközelítés alsókálák	df	F	p
Felületes motívum	3	.336	.800
	144		
Felületes stratégia	3	5.206	.002
	144		
Felületes megközelítés	3	3.511	.017
	144		
Alapos motívum	3	3.212	.025
	144		
Alapos stratégia	3	5.252	.002
	144		
Alapos megközelítés	3	5.392	.002
	144		
Teljesítő motívum	3	15.025	.000
	144		
Teljesítő stratégia	3	8.445	.000
	144		
Teljesítő megközelítés	3	16.354	.000
	144		

Ahogy az a 12. táblázat szemlélteti, a különböző típusokba sorolt tanulók közötti legjelentősebb különbségek a teljesítő megközelítés terén jelentkeznek, amelyet a teljesítő stratégia- ($p < 0,001$) és motívumbeli ($p < 0,001$) szignifikáns különbségek is alátámasztanak. A felületes tanulási megközelítésben is szignifikáns különbség van jelen a csoportok között ($p = 0,017$), jelentős mértékben különbözik a felületes stratégia ($p = 0,002$) alkalmazása a tanulás során. Az alapos megközelítés preferálása is nagymértékben különbözik ($p = 0,002$) a reál és humán beállítottságú, a perfekcionista és gyenge teljesítményű tanulók között. Szignifikáns különbség van az között, hogy a diákokat mennyire motiválja az alapos, mélyreható tanulás ($p = 0,025$) és milyen mértékben alkalmazzák az alapos tanulási stratégiát ($p = 0,002$).

13. táblázat: *Felületes megközelítésbeli eltérések*

Tanuló csoportok	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>
<i>Jól teljesítők</i>	33,37	30	5,786
<i>Reál beállítottságúak</i>	37,29	48	8,085
<i>Humán beállítottságúak</i>	38,65	20	6,124
<i>Gyenge teljesítményűek</i>	38,20	50	7,062
<i>Összes</i>	36,99	148	7,250

A 13. táblázatban a jól teljesítő, gyengén teljesítő, illetve reál és humán beállítottságú tanulók közötti különbségek figyelhetők meg a felületes tanulási megközelítés függvényében. A humán beállítottságú tanulók felületes tanulási megközelítésének átlagértéke a legnagyobb (38,65), míg a mindenből jól teljesítő személyek alkalmazzák a legritkábban ezt a tanulási megközelítést, átlagpontszámuk (33,37) jelentősen kisebb. A gyenge teljesítményt nyújtó tanulók mellett a gyenge beállítottságúak is hajlanak a felületes tanulásra, átlagpontszámuk 38,20.

14. táblázat: *Csoportok közötti eltérések az alapos megközelítésben*

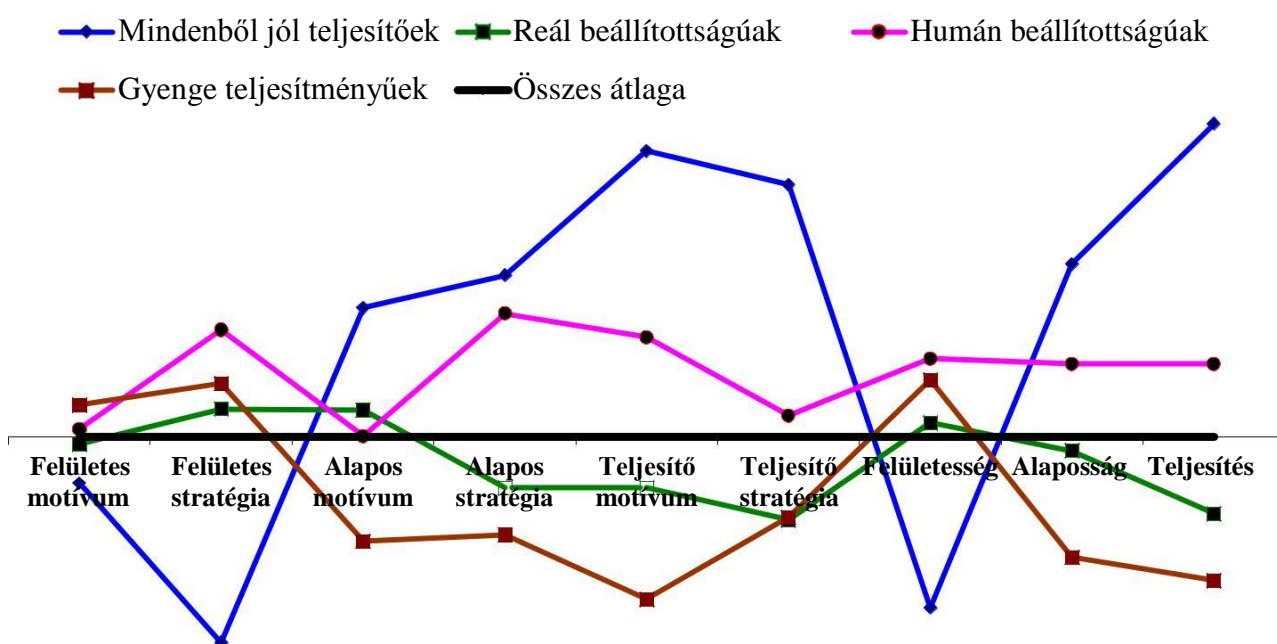
Tanuló csoportok	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>
<i>Jól teljesítők</i>	36,57	30	6,089
<i>Reál beállítottságúak</i>	32,15	48	8,587
<i>Humán beállítottságúak</i>	34,20	20	6,925
<i>Gyenge teljesítményűek</i>	29,62	50	8,109
<i>Összes</i>	32,47	148	8,102

A 14. táblázat az alapos tanulási megközelítés eredményeit demonstrálja. Leginkább a mindenből jól teljesítő diákok alkalmazzák, 36,57-es átlagértékkel rendelkeznek ezen megközelítés mentén, amely nagymértékben eltér a többi csoport átlagától. Ez nem meglepő eredmény, mivel ezek a diákok mind a humán, mind a reál tantárgyakból jól teljesítenek és a reál tantárgyak esetében fontos az alaposság, mély megértés, folyamatos gyakorlás. A gyenge teljesítményű diákok preferálják a legkevésbé ezt a tanulási megközelítést, átlagpontszámuk 29,62.

15. táblázat: *Csoportok közötti eltérések a teljesítő megközelítésben*

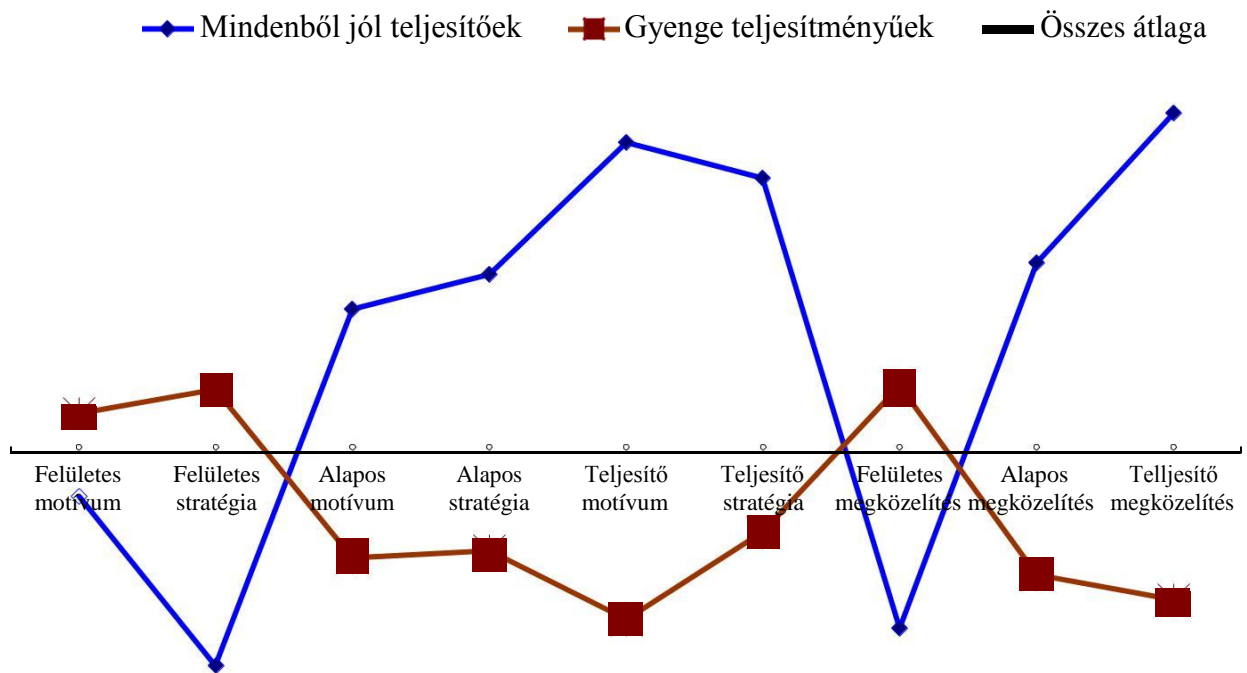
Tanuló csoportok	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>
<i>Jól teljesítők</i>	39,27	30	7,755
<i>Reál beállítottságúak</i>	28,29	48	9,342
<i>Humán beállítottságúak</i>	32,50	20	8,010
<i>Gyenge teljesítményűek</i>	26,40	50	7,941
<i>Összes</i>	30,45	148	9,624

A 15. táblázat a teljesítő tanulási megközelítésbeli eredményeket tárja elénk. A legkisebb pontszámokat ezen a skálán szintén a gyengén teljesítő tanulók érték el, 26,40-es átlagértékkel, 7,941-es standard eltéréssel. A mindenből jól teljesítők hajlamosak leginkább ezen tanulási megközelítés alkalmazására, amelyből arra következtethetünk, hogy teljesítmény- és eredményorientáltak.



4. ábra: *Csoportok közötti tanulási megközelítésbeli különbségek*

A 4. ábra a négy csoport közötti tanulási stílusbeli különbségeket demonstrálja.



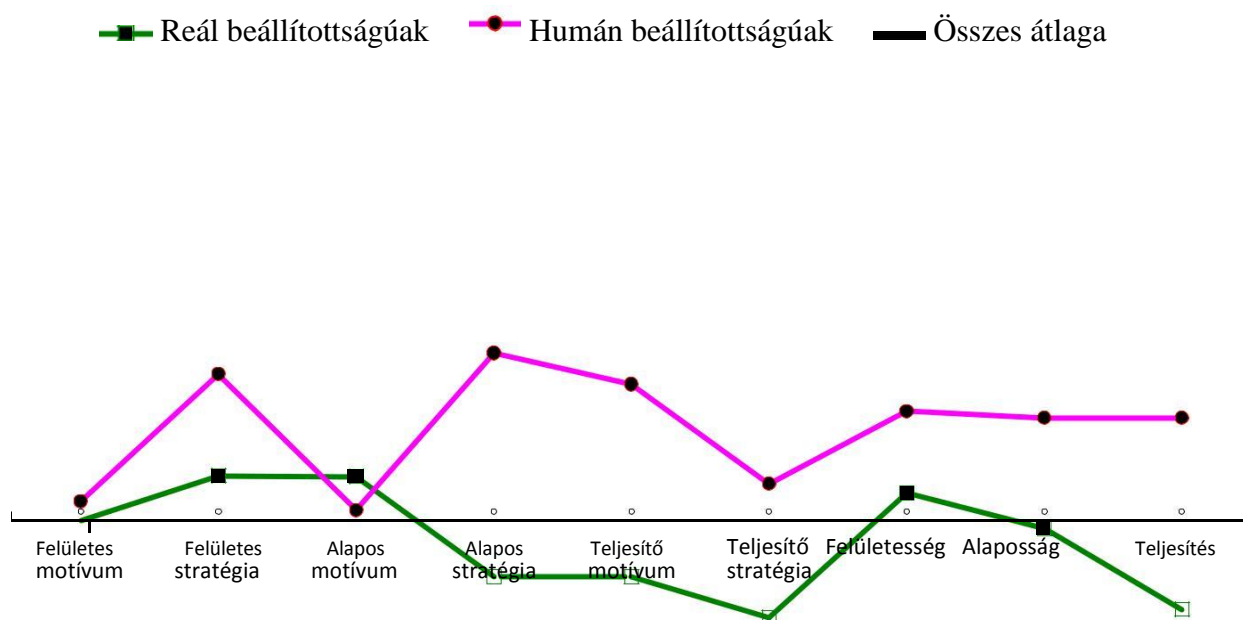
5. ábra: A jól teljesítő és gyenge teljesítményű diákok tanulási megközelítési profiljai

Az 5. ábra a perfekcionista és a gyenge teljesítményű diákok tanulási módjában fellelhető különbségeket szemlélteti. Megállapítható, hogy a perfekcionista tanulását az alapos és teljesítő motívum határozza meg, vagyis tanulásukat az anyag mély megértése, a kíváncsiság, illetve valamilyen cél elérése motiválja. A stratégiák szintjén is az alapos és a teljesítés dominál. Tehát az anyagot részleteibe menően sajátítják el, valamint oly módon, hogy visszaadása jó eredményekhez vezessen. A gyenge teljesítményű diákok mindhárom stratégiát alkalmazzák, de nagymértékben egy felületes motívum készíti őket a tanulásra, vagyis bármilyen tanulási stratégiát is alkalmaznak csupán arra törekcsenek, hogy az átmenő jegyet szerezzék meg az adott tantárgyból, kevésbé sikerorientáltak.

A 3. hipotézis ellenőrzésére független mintás t-tesztet is alkalmaztunk annak megállapítására, hogy valóban jelentős-e a különbség a mindenből jól teljesítő és a gyenge teljesítményű tanulók között az alkalmazott tanulási megközelítések terén. A 16. táblázatban körvonalazódik, hogy mindhárom tanulási megközelítésben jelentős különbség mutatható ki a két csoport között ($p < 0,01$). Tehát a 3. hipotézis egyértelműen beigazolódott.

16. táblázat: Különbségek a tanulási megközelítésekben a jól és gyengén teljesítő diákok között

Tanulási megközelítések	F	df	p
Felületes megközelítés	1.675	78	.002
Alapos megközelítés	4.412	78	.000
Teljesítő megközelítés	.583	78	.000



6. ábra: A reál- és humán beállítottságú tanulók által alkalmazott tanulási megközelítések közötti eltérések

A 6. ábrán jól körvonalazódik, hogy a humán beállítottságú tanulók a felületes tanulási megközelítést alkalmazzák a legtöbbször, az alapos és teljesítő tanulást ritkán alkalmazzák. Ezzel ellentétben a reál beállítottságú tanulók ritkán tanulnak felületesen, rájuk inkább az alaposság és teljesítés jellemző. Az ábrán jól látható, hogy nemcsak egyetlen tanulási megközelítést alkalmaznak, egyszerre több szempontot is figyelembe vesznek. A pontos,

részletes megértés mellett, valamilyen eredmény, jutalom elérése is motiválja őket a tanulás során. Sok időt töltenek a tananyag mély feltárásával és úgy próbálják elsajátítani azt, hogy a későbbiekben alkalmazni tudják, valamint fel tudják használni kiemelkedő eredményeiket.

II.4.3. A Big Five személyiségdimenziók és a tanulási megközelítések közötti összefüggések

Pearson-féle korreláció alkalmazásával a tanulási megközelítések és a különböző személyiségdimenziók közötti összefüggéseket is megvizsgáltuk.

A 17. táblázatban látható, hogy a felületes megközelítés és a vizsgált személyiségvonások között nincs jelentős együttjárás. Az alapos tanulási megközelítés pozitívan korrelál az extraverzióval ($r=0,169$, $p=0,029$) és a tapasztalatokra való nyitottsággal ($r=0,280$, $p<0,001$).

17. táblázat: Big Five személyiségdimenziók és az alapos tanulási megközelítés közötti összefüggések

Alskálák	1	2	3	4	5	6
1. Alapos megközelítés	1	.169*	.122	.129	-.078	.280**
2. Extraverzió	.169*	1	.129	.306**	.039	.428**
3. Barátságosság	.122	.129	1	.238**	-.263**	.031
4. Lelkiismeretesség	.129	.306**	.238**	1	-.179*	.293**
5. Neuroticizmus	-.078	.039	-.263**	-.179*	1	-.023
6. Nyitottság	.280**	.428**	.031	.293**	-.023	1

** - $p<0,01$

* - $p<0,05$

Ahogy az számos kutató bebizonyította (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009; Geister-Brenstein, Schmeck & Hetherington, 1996; Slaats, Van der Sanden & Lodewijks, 1997) az alapos tanulási megközelítés a tapasztalatokra való nyitottsággal mutatja a legszorosabb összefüggést ($r=0,571$) a személyiségtényezők közül (lásd: 17. táblázat).

18. táblázat: *Big Five személyiségdimenziók és a teljesítő tanulási megközelítés közötti összefüggések*

Alskálák	1	2	3	4	5	6
1. <i>Teljesítő megközelítés</i>	1	.013	.182 [*]	.266 ^{**}	-.009	.196 [*]
2. <i>Extraverzió</i>	.013	1	.129	.306 ^{**}	.039	.428 ^{**}
3. <i>Barátságosság</i>	.182 [*]	.129	1	.238 ^{**}	-.263 ^{**}	.031
4. <i>Lelkiismeretesség</i>	.266 ^{**}	.306 ^{**}	.238 ^{**}	1	-.179 [*]	.293 ^{**}
5. <i>Neuroticizmus</i>	-.009	.039	-.263 ^{**}	-.179 [*]	1	-.023
6. <i>Nyitottság</i>	.196 [*]	.428 ^{**}	.031	.293 ^{**}	-.023	1

** - $p < 0,01$

* - $p < 0,05$

A teljesítő tanulási megközelítés a lelkiismeretességgel mutatja a legszorosabb korrelációt ($r=0,266$, $p=0,001$), emellett a barátságossággal is jelentős összefüggésben áll ($r=0,182$, $p=0,019$), valamint a tapasztalatokra való nyitottsággal ($r=0,196$, $p=0,011$). A lelkiismeretes diákok kitartóan tanulnak, amely jó eredményekhez és sikerességhez vezet (18. táblázat).

II.4.4. A kontrollhely, a diákok teljesítménye, tanulási stílusa és személyiségvonásai közötti összefüggések

A kontrollhely esetében a diákok átlagpontszámához mérten állapítottuk meg, hogy melyek azok a tanulók, akik inkább belső, illetve külső kontrollhelyesek. Azok a személyek, akik 10 pontot értek el a skálán, illetve akiknek pontszámuk 10 pont alatt van, belső kontrollhellyel rendelkeznek, akik 10 pont feletti pontszámot értek el a skálán külső kontrollhelyes személyek.

A 19. táblázatból kiderül, hogy a különböző tanulmányi teljesítményt nyújtó diákok, a mindenből jól teljesítők és gyenge teljesítményűek, illetve a reál és humán beállítottságú tanulók nem különböznek jelentős mértékben a kontrollhely mentén. Átlagosan a humán beállítottságú személyek rendelkeznek a legmagasabb kontrollhellyel (12,80), de mindegyik csoportról elmondható átlagértékei alapján, hogy inkább külső, mint belső kontrollhelyesek.

19. táblázat: *Különbségek a kontrollhelyben a tanulmányi eredmény függvényében*

Tanuló csoportok	M	N	SD	Minimum	Maximum
<i>Jól teljesítők</i>	11,70	30	3,554	5	19
<i>Reál beállítottságúak</i>	12,37	48	3,449	6	21
<i>Humán beállítottságúak</i>	12,80	20	3,750	6	20
<i>Gyenge teljesítményűek</i>	11,30	50	2,628	7	20
<i>Összes</i>	11,93	148	3,276	5	21

Pearson korreláció alkalmazásával a kontrollhely és demográfiai változók közötti összefüggést is megvizsgáltuk. Az, hogy a diák belső vagy külső kontrollhellyel rendelkezik nagymértékben összefügg a nemmel, szignifikáns együttjárás mutatható ki közöttük ($r=0,269$, $p<0,01$). A nemen kívül a kontrollhely az életkorral is szoros összefüggést mutat ($r=0,168$, $p=0,030$), a fiatalabb tanulók alacsonyabb kontrollhelypontszámmal rendelkeznek, az életkor előrehaladtával egyre magasabb pontszámokat érnek el. A lakhely, vagyis, hogy a diák falusi, vagy városi, illetve a szülők iskolázottsága (általános iskolától egyetemig) nem áll szignifikáns kapcsolatban a tanulók kontrollhelyével. (20. táblázat).

20. táblázat: *Kontrollhely és demográfiai változók közötti összefüggés*

Változók	1	2	3	4	5	6
<i>1. Kontrollhely</i>	1	.269**	-.006	.026	.168*	.041
<i>2. Nem</i>	.269**	1	-.201**	-.088	.086	.219**
<i>3. Anya iskolázottsága</i>	-.006	-.201**	1	.489**	.168*	-.241**
<i>4. Apa iskolázottsága</i>	.026	-.088	.489**	1	.035	-.235**
<i>5. Életkor</i>	.168*	.086	.168*	.035	1	.011
<i>6. Lakhely</i>	.041	.219**	-.241**	-.235**	.011	1

** - $p<0,01$

* - $p<0,05$

Miután felfedeztük, hogy a kontrollhely szoros összefüggésben áll a diákok nemével, független mintás t-tesztet végeztünk annak érdekében, hogy megvizsgáljuk, jelentős-e a különbség a két nem között. A 21. táblázat alapján, amelyben a fiúk és lányok átlag

kontrollhelypontszáma figyelhető meg, megállapíthatjuk, hogy a fiúk alacsonyabb átlag kontrollhelypontszámmal (10,79) rendelkeznek, mint a lányok (12,59).

21. táblázat: *Kontrollhely nemek szerinti eloszlása*

	Nem	N	M	SD
Kontrollhelyfiú		57	10.79	3.016
lány		110	12.59	3.113

A 22. táblázat azt szemlélteti, hogy jelentős, szignifikáns különbség ($p < 0,01$) figyelhető meg a fiúk és lányok kontrollhelypontszáma között.

22. táblázat: *Nemek közötti különbség a kontrollhelyben*

	F	df	p
Kontrollhely	.859	165	.000

Szintén Pearson korrelációt végeztünk annak vizsgálatára, hogy a kontrollhely milyen mértékben jár együtt más személyiségvonásokkal. A tanulók a BFI neuroticizmus alskáláján elért pontszámai szoros kapcsolatban állnak a diákok kontrollhelyével ($r=0,210$, $p=0,006$), ellentétben a többi személyiségvonással, melyekkel nem mutatkozik jelentős összefüggés (23. táblázat).

23. táblázat: *Kontrollhely és személyiségvonások közötti összefüggések*

Alskálák	1	2	3	4	5	6
1. <i>Kontrollhely</i>	1	-.023	-.111	-.033	.210**	.007
2. <i>Extraverzió</i>	-.023	1	.129	.306**	.039	.428**
3. <i>Barátságosság</i>	-.111	.129	1	.238**	-.263**	.031
4. <i>Lelkiismeretesség</i>	-.033	.306**	.238**	1	-.179*	.293**
5. <i>Neuroticizmus</i>	.210**	.039	-.263**	-.179*	1	-.023
6. <i>Nyitottság</i>	.007	.428**	.031	.293**	-.023	1

** - $p < 0,01$

*- $p < 0,05$

Annak vizsgálatára, hogy a belső vagy a külső kontrollhelyes személyek neurotikusabbak-e, és a diákok neuroticizmus szintje jelentősen különbözik-e attól függően, hogy belső vagy külső kontrollhelyesek, független mintás t-tesztet alkalmaztunk.

24. táblázat: *Neuroticizmus pontszámok a kontrollhely függvényében*

	Kontrollhely	N	M	SD
Neuroticizmus	Belső	56	22.41	7.193
	Külső	62	26.13	7.526

A 24. táblázatból megállapíthatjuk, hogy a belső kontrollhellyel rendelkező személyek kevésbé neurotikusak (átlagértékük: 22,41), a külső kontroll helyes személyekre jellemző inkább, hogy neurotikusabbak (26,13), feszültebbek, többet aggódnak, szorongóbbak, mivel úgy érzik, hogy életük alakulását nem tudják kézben tartani.

A 25. táblázatból kiderül, hogy jelentős különbség van ($p=0,007$) a belső, illetve külső kontrollhelyes személyek neuroticizmusának mértéke között.

25. táblázat: *Belső és külső kontrollhelyes személyek közötti neuroticizmusbeli különbség*

	F	df	p
Neuroticizmus	.022	116	.007

A 26. táblázat a kontrollhely és tanulási megközelítések, illetve a tanulási megközelítések komponensei, tanulási motívumok és stratégiák közötti összefüggéseket ábrázolja. Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy jelentős pozitív összefüggés mutatható ki a felületes stratégia alkalmazása és a kontrollhely között ($r=0,244$, $p=0,001$), illetve negatív korreláció az alapos tanulási stratégia alkalmazása és a diákok kontrollhelye között ($r=-0,187$, $p=0,016$), amely alátámasztja 4. hipotézisünket.

26. táblázat: *Kontrollhely és tanulási megközelítések közötti összefüggések*

Alskálák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	-.052	.244**	.131	-.011	-.187*	-.119	-.112	-.033	-.087
<i>1.Kontrollhely</i>										
<i>2. Felületes motívum</i>	-.052	1	.147	.746**	.086	.196*	.172*	.176*	.100	.164*
<i>3.Felületes stratégia</i>	.244**	.147	1	.768**	-.134	-.078	-.131	-.148	-.248**	-.227**
<i>4.Felületes megközelítés</i>	.131	.746**	.768**	1	-.034	.074	.023	.014	-.102	-.047
<i>5.Alapos motívum</i>	-.011	.086	-.134	-.034	1	.327**	.821**	.343**	.383**	.420**
<i>7. Alapos stratégia</i>	-.187*	.196*	-.078	.074	.327**	1	.808**	.349**	.389**	.428**
<i>7.Alapos megközelítés</i>	-.119	.172*	-.131	.023	.821**	.808**	1	.425**	.474**	.521**
<i>8.Teljesítő Motívum</i>	-.112	.176*	-.148	.014	.343**	.349**	.425**	1	.478**	.878**
<i>9.Teljesítő stratégia</i>	-.033	.100	-.248**	-.102	.383**	.389**	.474**	.478**	1	.840**
<i>10.Teljesítő megközelítés</i>	-.087	.164*	-.227**	-.047	.420**	.428**	.521**	.878**	.840**	1

** - $p < 0,01$

* - $p < 0,05$

A 4. hipotézisünk további tesztelésére, mely szerint a belső kontrollhelyes diákok inkább az alapos tanulási stratégiát alkalmazzák, a külső kontrollosak pedig a felületes tanulási stratégiát preferálják, független mintás tesztet is alkalmaztunk. A 27. táblázat tartalmazza a belső és külső kontrollhelyes személyek alapos és felületes tanulási stratégiákban elért pontszámait. A belső kontrollhelyes személyek kisebb felületes stratégiabeli átlagértékkel rendelkeznek (17,09), mint a külső kontrollos személyek (19,56). A belső kontrollhellyel rendelkező diákok az alapos stratégiában elért átlagértéke nagyobb (17,30), mint a külső kontrollos személyeké (14,98).

27. táblázat: *Tanulási stratégiák alkalmazása közötti eltérések a kontrollhely függvényében*

Tanulási stratégia	Kontrollhely	N	M	SD
<i>Felületes stratégia</i>	Belső	56	17.09	4.684
	Külső	62	19.56	4.471
<i>Alapos stratégia</i>	Belső	56	17.30	4.315
	Külső	62	14.98	4.806

A 28. táblázat eredményei alátámasztják, hogy jelentős különbség van a között, hogy a belső és külső kontrollós diákok milyen mértékben alkalmazzák a felületes ($p=0,004$) és az alapos ($p=0,007$) tanulási stratégiát.

28. táblázat: *Különbségek a tanulási stratégiák alkalmazásában belső és külső kontrollós személyek között*

Tanulási stratégia	F	df	p
<i>Felületes stratégia</i>	.225	116	.004
<i>Alapos stratégia</i>	.757	116	.007

Ezen eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a 4. hipotézis beigazolódott, tehát a belső kontrollhellyel (azaz alacsony kontrollhelyponzámmal) rendelkező diákok inkább az alapos tanulási stratégiát alkalmazzák, ellentétben a külső kontrollhelyes (magas kontrollhelyponzámmal rendelkező) egyénekkel, akik a felületes tanulási stratégiát részesítik előnyben.

Regresszióanalízist is végeztünk annak megállapítására, hogy melyek azok a demográfiai, tanulási stílusbeli, illetve személyiségbeli változók, amelyek a kontrollhely prediktorai, előrejelzői és, hogy ezek közül a változók közül, melynek lehet maga a kontrollhely prediktora (29. táblázat).

A regresszióanalízis alapján a kontrollhelyet 2,8%-ban az életkor magyarázza, ($R^2=0,028$, $F(0,02)=4,807$), mely szignifikáns ($p<0,030$, β & 0,168). Minél idősebb a diák, annál inkább külső kontrollós. A nem 7,2%-ban magyarázza a kontrollhelyet, mely szintén

szignifikáns ($p < 0,01$), a lányok inkább külső kontrollosak, mint a fiúk. A neuroticizmus 4,4%-ban magyarázza a kontrollhelyet ($p < 0,01$), a neurotikusabb személyek magasabb kontrollhelypontszámmal rendelkeznek.

Maga a kontrollhely is hasonlóan magyarázza a neuroticizmus mértékét, 4,4%-ban ($p < 0,01$), minél inkább külső kontrollos a személy annál nagyobb a neuroticizmus szintje. Tehát megállapíthatjuk, hogy a neuroticizmus és a kontrollhely kölcsönösen meghatározzák és magyarázzák egymást. A kontrollhely ezen kívül 6%-ban szignifikánsan ($p < 0,01$) magyarázza a felületes tanulási stratégia alkalmazását. Minél inkább külső kontrollos a személy, annál nagyobb mértékben alkalmazza a felületes tanulási stratégiát. Az alapos tanulási stratégia alkalmazását 3,5%-ban szignifikánsan ($p < 0,05$) magyarázza a kontrollhely. Minél inkább belső kontrollos a személy, annál inkább fogja ezt a tanulási stratégiát preferálni.

29. táblázat: *A kontrollhely prediktorai és a kontrollhely, mint prediktor*

Prediktor	Függő változó	R²	B	B	t	p
<i>Életkor</i>	<i>Kontrollhely</i>	0,028	0,568	0,168	2,192	0,030
<i>Nem</i>	<i>Kontrollhely</i>	0,072	1,801	0,269	3,583	0,000
<i>Neuroticizmus</i>	<i>Kontrollhely</i>	0,044	0,089	0,210	2,763	0,006
<i>Kontrollhely</i>	<i>Neuroticizmus</i>	0,044	0,496	0,210	2,763	0,006
<i>Kontrollhely</i>	<i>Felületes stratégia</i>	0,060	0,375	0,244	3,236	0,001
<i>Kontrollhely</i>	<i>Alapos stratégia</i>	0,035	-0,274	-0,187	-2,442	0,016

II.4.5. Az iskolai eredményesség és a tanulmányi beállítottság prediktorai

Logisztikus (bináris) regresszióanalízist végeztünk annak megállapítására, hogy melyek azok a faktorok, demográfiai tényezők, személyiségvonások, tanulási megközelítések, amelyek meghatározzák, megmagyarázzák azt, hogy a tanulmányi átlagok, reál és humán tantárgyak eredményei alapján általunk elkülönített és csoportokba sorolt tanulók miért teljesítenek minden tantárgyból kitűnően, úgy a humán, mint reál tantárgyakból, vagy miért teljesítenek mindenképp gyengén.

A regresszióanalízisbe 8 változót vizsgáltunk: a 3 tanulási megközelítést: felületes, alapos, teljesítő megközelítéseket, 2 személyiségvonást: a nyitottságot és neuroticizmust, a diákok lakhelyét, osztályát és a szülők iskolázottságát. Ezen nyolc változó magyarázó ereje a

legnagyobb az iskolai teljesítményre nézve az általunk vizsgált faktorok közül, összességében a regresszióanalízis alapján 72.4%-ban magyarázzák, hogy miért lesz egy diák kitűnő teljesítményű vagy éppen gyengén teljesítő.

A 30. táblázatban a regresszióanalízis pontos eredményei láthatóak. A legnagyobb magyarázó erővel a teljesítő tanulási megközelítés rendelkezik az általunk vizsgált faktorok közül ($\exp(B)=1.710$). A teljesítő tanulási megközelítés hétszeresen növeli esélyét annak, hogy a diák jó teljesítményeket érjen el. Azok a személyek, akik a teljesítő tanulási megközelítést alkalmazzák sikerorientáltak, mindenből jól szeretnének teljesíteni, aki nem motivált a teljesítésre gyengébb eredményeket fog elérni.

A tanulási megközelítések közül a teljesítő megközelítés után a felületes tanulási megközelítés a legprediktívabb a tanulmányi eredményekre ($\exp(B)=0.315$). Mivel a magyarázó ereje kisebb, mint 1, negatívan hat a tanulmányi teljesítményre, csökkenti annak valószínűségét, hogy a diák jó tanuló legyen. Tehát a felületes tanulási megközelítés a gyenge teljesítmény prediktorának tekinthető. A gyenge teljesítményű diákok nem motiváltak a sikerre és nem tanulnak megfelelő alapossággal ahhoz, hogy pontosan legyenek képesek felidézni a tanultakat.

Az alapos tanulási megközelítés a kitűnő tanulmányi teljesítmény prediktora, a modell szerint majdnem kétszeresére növeli az esélyét annak, hogy a diék képes legyen az elvárásoknak megfelelő eredményeket elérni ($\exp(B)=1.840$). A humán beállítottságú személyek esetében fontos, hogy alaposan, figyelmesen olvassanak és elmélyüljenek az irodalomban, történelemben, földrajzban, nyelvekben, a reál beállítottságú diákok esetében pedig szintén fontos az alaposság, mivel a matematika, fizika, kémia rejtelmét csak úgy tudják megérteni, ha alaposan belemélyülnek tanulmányozásába. Az alaposság azért is fontos a reál tantárgyakat kedvelő személyek esetében, mert a legkisebb hiba súlyos következményekhez vezethet, nem tudják kiszámolni a helyes megoldást.

A demográfiai változók közül a tanuló osztályának foka magyarázza a leginkább a diákok iskolai teljesítményét ($\exp(B)=2.847$). Az alacsonyabb osztályba járó, fiatalabb diákok gyengébben teljesítenek, mint az idősebbek, az életkor előrehaladtával növekszik a diákok teljesítő motívuma. A szülők iskolázottsága is nagymértékben meghatározza a tanuló teljesítményét ($\exp(B)=1.321$). Minél magasabb végzettséggel rendelkezik az édesapa (egyetem), a gyermek annál inkább tantárgyspecifikus teljesítményre, alaposságra lesz motivált, tehát vagy humán vagy reál tantárgyak irányában érdeklődik és teljesít inkább. Ahelyett, hogy mindenegyestől jól teljesítsen. Kiválaszt egy szakirányt, amely

érdekli és amelyen tovább szeretné képezni magát. Minél kisebb az édesapa végzettsége, annál jellemzőbb a gyenge teljesítmény a családi minta miatt és a minél hamarabbi munkavállalásra való törekvés. A diák származása, lakhelye is meghatározza a tanulmányi eredményeket ($\exp(B)=1.439$). A különbség a városi és falusi diákok között a teljesítmény mértékében nyilvánul meg. A városiak hajlamosabbak jobban teljesíteni a líceumban a falusikához képest, akik gyakran gyengébb általános oktatásban részesültek, ezért alaphól előfordul, hogy hátrányban vannak a városiakkal szemben, ezt azonban gyakran teljesítő motívumuknak köszönhetően kiegyenlítik.

30. táblázat: *Tanulmányi eredményesség prediktorai*

Változók	B	SE	Exp (B)	p
<i>Teljesítő megközelítés</i>	1.975	0.660	7.210	0.003
<i>Felületes megközelítés</i>	-1.156	0.561	0.315	0.040
<i>Osztály</i>	1.046	0.497	2.847	0.035
<i>Alapos megközelítés</i>	0.610	0.583	1.840	0.295
<i>Neuroticizmus</i>	1.975	0.422	1.439	1.439
<i>Lakhely</i>	-0.364	0.415	1.439	0.381
<i>Szülők iskolázottsága</i>	0.278	0.487	1.321	0.568
<i>Nyitottság</i>	0.048	0.470	1.049	0.919

Nagelkerke $R^2=0.724$

A BFI által mért 5 személyiségvonás közül csupán a nyitottság és neuroticizmus magyarázza a diákok iskolai eredményességét. A neuroticizmus a növeli annak esélyét, hogy a diák jól teljesítsen ($\exp(B)=1.439$) mérsékelt foka hozzájárul ahhoz, hogy a diákot foglalkoztassák a teljesítményhelyzetek, mivel ez a személyiségvonás magában foglalja a szorongást is. A szorongó diák aggódik amiatt, hogy gyenge teljesítményt nyújt és nem felel meg mások és saját elvárásainak, ezért mindent megtesz annak érdekében, hogy jól teljesítsen. Ez az eredmény alátámasztja azokat a kutatási eredményekt, amelyek azt hangsúlyozzák, hogy a neuroticizmus mérsékelt foka hozzájárul a tanulmányi eredményességhez.

A diák nyitottsága ebben az összetett modellben a tanulmányi teljesítmény legkisebb prediktorának számít ($\exp(B)=1.439$). Ennek oka, hogy nagymértékben korrelál az összes

regresszióanalízisbe bevett változóval, nagymértékben fedik egymást. A nyitottság tulajdonképpen azt foglalja magában, hogy a tanuló mennyire kíváncsi és érdeklődő a különböző tantárgyak, ismeretek, tudás iránt. Ez jelentősen meghatározza, hogy a diák inkább a humán, vagy reál tantárgyak iránt lesz nyitott, fog érdeklődni, vagy mindkét típusú terület érdeklődi némiképpen, így mindegyik tantárgyból jól fog teljesíteni. Ha nyitottság szintje alacsony valószínűleg semmi nem fogja érdekelni, nem lesz nyitott az új ismeretek elsajátítására, amely negatív hatással van teljesítményére.

II.5. Következtetések

Az eredmények feldolgozása és értelmezése után megállapíthatjuk, hogy az első hipotézis nem igazolódott be, mivel az eredmény nem szignifikáns, azonban a 2., 3. és 4. hipotézis is beigazolódott. A személyiségvonások közül csak a nyitottság határozza meg jelentős mértékben az iskolai eredményességet. A jól teljesítő diákok nyitottabbak az új tapasztalatokra, mint gyengén teljesítő társaik.

A tanulási megközelítésekre vonatkozó hipotézis is beigazolódott, mely szerint a jól teljesítő diákok az alapos és teljesítő tanulási megközelítéseket alkalmazzák, a gyenge teljesítményű diákok pedig a felületes tanulási megközelítést részesítik előnyben. A minden tantárgyból jól teljesítő diákok az ismeretek alapos megértésére és tanulmányozására törekszenek, jó teljesítményt szeretnének elérni, sikerorientáltak, nem elégszenek meg azzal, hogy az átmenő jegyet szerezzék meg, mint a gyenge teljesítményű diákok. A felületes tanulási megközelítésű személyek alapos és teljesítő motívumai nagyon alacsonyak, nem érdeklődnek az új ismeretek elsajátítása iránt, céljuk csupán az átmenő jegy megszerzése.

A kontrollhelyre vonatkozó hipotézisünk is beigazolódott, mivel a belső kontrollhellyel rendelkező diákok szignifikánsan nagyobb mértékben alkalmazzák az alapos tanulási stratégiát, mint a külső kontrollhellyel rendelkező személyek, akik nagyobb mértékben tanulnak felületesen. Ez az eredmény azzal magyarázható, hogy a belső kontrollhelyes személyek elhiszik és tudják azt, hogy tanulmányi eredményeik a befektetett energiájuk és idejük eredményei, képesek arra, hogy befolyásolják iskolai pályafutásuk alakulását, elért eredményeiket saját erőfeszítéseikkel, nem pedig külső tényezőkkel, a véletlennel vagy a sorssal magyarázzák. A külső kontrollal rendelkező személyek úgy gondolják, hogy tanulásra fordított idejük és erőfeszítéseik hiábavalóak lennének, ezért felületesen tanulnak. Nem hisznek abban, hogy képesek tanulmányi eredményeiket befolyásolni ezért nem fektetnek nagy hangsúlyt a tanulásra, úgy gondolják, hogy olyan tényezők határozzák meg iskolai eredményességüket, amelyek tőlük függetlenek és befolyásolhatatlanok.

A „mindenki másképp egyforma” (Mérő, 1996) megállapítás jól alkalmazható az eredmények alapján a magas teljesítményű diákokra, azzal a kitéttel, hogy a másként egyformaság a reál és humán beállítottságú diákok csoportja közötti tanulási megközelítések terén megnyilvánuló különbségekre érvényes.

A kutatás eredményei szerint létezik egy, a magas teljesítményű diákok körében kimutatható mindenből jól teljesítő csoport, aki mind a reál, mind a humán tantárgyakból magas eredményeket ér el. Megállapíthatóak a többi csoport és a közöttük fennálló különbségek, főleg a tanulási stílusok terén. Ennél a csoportnál a hasonlóságot az elért eredmények határozzák meg, a „másság” a tanulási stílus faktorai mentén jelentkezik.

Érdekes eredménynek bizonyul, hogy az általunk vizsgált demográfiai, személyiségbeli, illetve tanulással kapcsolatos pszichológiai faktorok 50,7%-ban magyarázzák a tanulmányi beállítottságot, illetve az iskolai eredményességet. Megfigyelhető, hogy az életkor előrehaladtával a diákok teljesítő motívuma és tanulási szándéka egyre növekszik. Lehetséges, hogy a fiatalabb diákok nem fordítanak nagy hangsúlyt az iskolai sikerre, mivel még más motívumok dominálnak.

Az eredmények alapján azt is megállapíthatjuk, hogy a szociális tanulás az iskolai eredményességre és tanulmányi beállítottságra is nagy hatással van. A családfő, apa mintája nagymértékben befolyásolja a gyermek iskolában mutatott teljesítményét, illetve tanulmányi beállítottságát. Megfigyelhető, hogy minél magasabb végzettséggel rendelkezik az édesapa, annál inkább motivált a gyermeke a tanulásra. Az egyetemi diplomával rendelkező édesapák gyermekeire nem a sikerorientáltság jellemző, hanem a reál vagy humán beállítottság kialakulása, amikor a diák megkeresi azokat a tantárgyakat, területeket, amelyek tetszenek neki, amelyekben megtalálja önmagát és felkeltik érdeklődését és ezeket a tantárgyakat minél alaposabban szeretné elsajátítani. Minél alacsonyabb az apa iskolázottsági szintje, annál inkább jellemző a gyenge iskolai teljesítmény.

A személyiségvonások közül a nyitottság szignifikáns prediktora az iskolai sikernek. Minél magasabb a diák nyitottsági szintje, annál több tantárgy érdeklő, annál több területen képes kitűnő eredményeket elérni, több új és változatos ismeretet képes elsajátítani. Ez a személyi tulajdonság egyértelműen meg is mutatkozik az eredményekben, mivel a jól teljesítő tanulók nyitottság pontszámai a legnagyobbak a négy csoportban.

A tanulási megközelítések szerint a teljesítő tanulási megközelítés a leginkább prediktív az iskolai siker előrejelzésében. A sikeresnek nevezhető diákok mind a reál, mind a

humán tantárgyakból kiemelkedően teljesítenek, nyitottak minden tantárgyra, képesek hatékonyan elsajátítani és felidézni az új ismereteket. Ez a személyiségtulajdonság jól értelmezhető a proaktív motiváltság alapján. Ezek a diákok összefüggést állítanak fel a tanulmányi eredményeik és a későbbi pályafutásuk, az egyetemi szintű továbbtanulás között. A képzések elvégzése után stabil, jól fizető munkahely elfoglalására törekednek, amelyhez szükséges a folyamatos kitartás és erőfeszítés. Az alapos tanulási stratégia is nagymértékben magyarázza az iskolai sikerességet, mivel a diákok az ismereteket csak oly módon tudják pontosan felidézni, ha előtte alaposan elsajátították őket, alapos tanulási stratégiát alkalmazva. Ez folyamatos informálódást jelent, az ismeretek többszörös ismétlését, ellentétben a felületes tanulási stratégiával, amely csak a tananyag gyors átfutását jelenti.

II.5.1. A kutatás korlátai és továbbfejlesztési lehetőségei

A kutatás legfőbb korlátja a kevés alkalmazott eszköz és az egyetlen liceumból származó minta. Ezek a hiányosság a későbbiekben fejleszthetőek lennének és az eredmények is globálisabb képpel szolgálnának, jobban általánosíthatóakká válnának, ha több iskola diákjait is bevonnánk a kutatásba.

A kutatás továbbfejlesztési lehetősége lenne az iskolai sikert meghatározó faktoroknak szélesebb körben való kutatása, annak feltárása, hogy a személyiségdimenziók, a tanulási stílusok és a kontrollhely mellett, melyek azok a tényezők, amelyek még meghatározzák az iskolai teljesítményt. Ehhez más kognitív, motivációs, érzelmi tulajdonságok, szociális mutatók vizsgálatára lenne szükség, melyek feltérképezése által a különböző tanulótípusokról teljes jellemzést alakíthatnánk ki.

További továbbfejlesztési lehetőség lenne beavatkozási terv készítése és alkalmazása a tanulóknak motivációjuk növelése érdekében, mivel megfigyelhető, hogy felületes motívumok átlagosan nagyon magas és sokan alacsony tanulmányi eredményekkel rendelkeznek emiatt. Hasznos lenne motivációs tréningeket tartani a diákoknak és természetesen elő- és utómérést végezni annak felmérésére, hogy változik-e tanulási motívumuk a tréningek hatására.

A kitűnő tanulmányi eredményeket elérő tanulók közül is sokan inkább külső kontrollosoknak tekinthetőek. Fontos lenne énhatékonyságot növelő tréningeket, képzéseket is tartani, hogy a diákok ismerjék fel, hogy erőfeszítéseik elvezetnek a kívánt eredményekhez, ha elég kitartóak. Ezen tréningek elvégzése és hatékonyságának felmérése is egy továbbfejlesztési lehetőség.

Könyvészet:

- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, *121*, 219–245.
- Assor, A., Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, *101*, 482–497.
- Baker, A. M., Kanan, H. M., & Al-Misnad, S. A. (2008). Factors that discriminate best between students identified as motivated or not-motivated to achieve academically. *Educational Research and Review*, *3*(4), 128-136.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Li, N. (2013). The theory of purposeful work behavior: The role of personality, higher-order goals, and job characteristics. *Academy of Management Review*, *38*(1), 132–153.
- Benet-Martinez, V., & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 729–750.
- Bernardi, R. A. (1997). The relationship among locus of control, perceptions of stress, and performance. *Journal of Applied Business Research*, *13*(4), 1-8.
- Bidjerano, T., & Yun Dai, D. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, *17*, 69–81.
- Biggs, J. (1987). *Learning process questionnaire manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Caprara, G.V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 78–96.
- Carver, C. S., & Scheier M. F. (2006). *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief system, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational psychology*, *20*(3), 307-320.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, *17*, 237–250.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*.

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology, 10*, 251–267.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences, 44*, 1596–1603.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2009). Mainly openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches. *Learning and Individual Differences, 19*, 524–529.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences, 20*, 19–24.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI): Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Duckworth, A., & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science, 16*, 939–944.
- Duff, A. (2004). The role of cognitive learning styles in accounting education. *Journal of Accounting Education, 22*, 29–52.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, J. F., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences, 36*, 1907–1920.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21–49). New York: Plenum Press.
- Entwistle, N. J., & Entwistle, D. (1970). The relationships between personality, study methods, and academic performance. *British Journal of Educational Psychology, 40*, 132–143.
- Feyter, T. D., Caers, R., Vigna C., & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences, 22*, 439–448.
- Filippidis, S. K., & Tsoukalas, I. A. (2009). On the use of adaptive instructional images based on the sequential-global dimension of the Felder-Silverman learning style theory.

Interactive Learning Environments, 17(2), 135-150.

- Furnham, A. (2011). Personality and approaches to learning. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *Handbook of Individual Differences*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, on behalf about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 47–64.
- Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943–955.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2016). Childhood intelligence, self-esteem, early trait neuroticism and behaviour adjustment as predictors of locus of control in teenagers. *Personality and Individual Differences*, 95, 178-182.
- Furnham, A., & Monsen, J. (2009). Personality traits and intelligence predict academic school grades. *Learning and Individual Differences*, 19, 28–33.
- Furnham, A., & Mitchell, J. (1991). Personality, needs, social skills and academic achievement: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 12, 1067–1073.
- Furnham, A., Monsen, J., & Ahmetoglu, G. (2009). Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 769-782.
- Garger, J., Thomas, M., & Jacques, P. H. (2010). Early antecedents to students' expected performance. *International Journal of Educational Management*, 24(2), 129-138.
- Geisler-Brenstein, E., Schmeck, R. R., & Hetherington, J. (1996). An individual difference Perspective on student diversity. *Higher Education*, 31, 73–96.
- Geramian, S. M., Mashayekhi, S., & Ninggal, M. T. B. H. (2012). The relationship between personality traits of international students and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4374 – 4379.
- Grimes, P. W., Millea, M. J., & Woodruff, T. W. (2004). Grades – Who's to Blame? Student Evaluation of Teaching and Locus of Control. *Journal of Economic Education*, 35(2), 129-147.
- Hamilton, P. R., & Jordan, J. S. (2000). Most Successful and Least Successful Performances: Perceptions of Causal Attributions in High School Track Athletes. *Journal of Sport Behavior*, 23(3), 247-254.

- Heaven, P. L., Mak, A., Barry, J., & Ciarrochi, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality and Individual Differences, 32*, 453–462.
- Hjelle, L. A., & Ziegler, D. N. (2001). Gordon Allport: A személyiségvonás elmélete. In : F. Szakács & Zs. Kulcsár (Szerk). *Személyiségelméletek*. (183-194 o.). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- John, O. P., Donahue, E. M., Kentle, R. L., (1991). *The ‘‘Big Five’’ Inventory – Versions 4a and 54* (Technical Report). Berkley: University of California, Institute of Personality Assessment and Research.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits In predicting college students’ academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences, 19*, 47–52.
- Kutanis, R. Ö., Mesci, M., & Övdür, Z. (2011). The Effects of Locus of Control on Learning Performance: A Case of an Academic Organization. *Journal of Academic and Social Studies, 1*(2), 113-136.
- Lipnevich, A. A., Preckel, F., & Krumm, S. (2016). Mathematics attitudes and their unique contribution to achievement: Going over and above cognitive ability and personality. *Learning and Individual Differences, 47*, 70–79.
- Lounsbury, J. W., & Gibson, L. W. (1998). *Personal style inventory: A work-based personality measurement system*. Knoxville, TN: Resource Associates.
- Lounsbury, J.W., Sundstrom, E., Loveland, J. M., & Gibson, L.W. (2003). Intelligence, “Big Five” personality traits, and work drive as predictors of course grade. *Personality and Individual Differences, 35*, 1231–1239.
- MacCann, C., Duckworth, A. L., & Roberts, R. D. (2009). Empirical identification of the major facets of conscientiousness. *Learning and Individual Differences, 19*, 451–458.
- MacCann, C., Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2013). Assessing noncognitive constructs in education: A review of traditional and innovative approaches. In D. Saklofske (Ed.), *Oxford handbook of psychological assessment of children and adolescents* (pp. 750–772). Oxford University Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(1), 81–90.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. *Journal of Personality, 60*(2), 175-215.

- Mérő, L. (1996). *Mindenki másképp egyforma. A játékelmélet és a racionalitás pszichológiája*. Budapest: Tericum Kiadó.
- Nguyen, N. T., Allen, L. C., & Fraccastoro, K. (2005). Personality predicts academic performance: Exploring the moderating role of gender. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27, 105–116.
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 116–130.
- O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-Secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971–990.
- Odinko, M., & Adeyemo, D. (1999). Students' Socio-Psychological factors as predictors of achievements in Senior Secondary School English Language. *African Journal of Educational Research*, 5, (1), 126-133.
- Organ, D.W. and Greene, C.N. (1974). The perceived purposefulness of job behavior: antecedents and consequences. *Academy of Management Journal*, 17(1), 69-78.
- Phillips, P., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality, cognition, and university student's examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 435–448.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university student's academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- Rosander, P., Bäckström, M., & Stenberg, G. (2011). Personality traits and general intelligence as predictors of academic performance: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 21, 590–596.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Rotter, J.B. (1975). Some Problems and Misconceptions to the Construct of Internal Versus External Control of Reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43 (1), 56-67.
- Slaats, A., Van der Sanden, J., & Lodewijks, J. (1997, March). *Relating personality characteristics and learning style factors to grades in vocational education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American

Educational Research Association, Chicago.

- Spinath, B., Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences, 48*, 481–486.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2007). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences, 19*, 80–90.
- Stumm, S., & Furnham, A. F. (2012). Learning approaches: Associations with Typical Intellectual Engagement, intelligence and the Big Five. *Personality and Individual Differences, 53*, 720–723.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Journal of Psychology, 215*, 132–151.
- Uguak, U. A., Elias, H. B., Uli, J., & Suandi, T. (2007). The Influence of Causal Elements of Locus of Control on Academic Achievement Satisfaction. *Journal of Instructional Psychology, 34*(2), 120-129.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 149–170.
- Von Stumm, S., Hell, B., & Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science, 6*.
- Ward, M. E., McMahon, G., St Pourcain, B., Evans, D. M., Rietveld, C. A., Benjamin, D. J., et al. (2014). Genetic variation associated with differential educational attainment in adults has anticipated associations with school performance in children. *PLoS ONE, 9*(7), e100248.
- Yang, T. C., Hwang, G. J., & Yang, S. J. H. (2013). Development of an adaptive learning system with multiple perspectives based on students' learning styles and cognitive styles. *Educational Technology & Society, 16* (4), 185–200.
- Zhang, Z., & RiCharde, R. S. (1999). Intellectual and metacognitive development of male college students: A repeated measure approach. *Journal of College Student Development, 40*(6), 721-738.
- Zhou, M. (2015). Moderating effect of self-determination in the relationship between Big Five personality and academic performance. *Personality and Individual Differences, 86*, 385–389.

Mellékletek

1. melléklet – Demográfiai adatok és jegyek

Ez a kérdőívsorozat az iskolai teljesítményében szerepet játszó tényezőket méri: személyiségét, tanulási stílusát, kontrollhelyét.

A felmérésben való részvétel önkéntes. Írja fel a nevét ezekre a lapokra, valamint egy azonosítót. A válaszait bizalmasan kezeljük. Kérem a kérdésekre adott válaszai legyenek valóságosak.

Azonosító: (az azonosító a következőkből áll: Vezetéknév első betűje, Keresztnév első betűje. Pl.: Keresztes Tibor → Azonosító: KT)

Életkor:

Nem:

Osztály:

Karikázza be az önre jellemző választ!

Édesanyja iskolázottsági szintje: középiskola (5-8 osztály), szakiskola (9-12), líceum (9-12), egyetem

Édesapja iskolázottsági szintje: : középiskola (5-8 osztály), szakiskola (9-12), líceum (9-12), egyetem

Lakhely: város / falu

Tantárgy	Jegyek
Magyar	
Román	
Angol	
Matematika	
Fizika	
Kémia	
Féléves média	

2. melléklet

The Big Five Inventory (BFI)

Az alábbiakban pár olyan jellemzőt olvashat, ami érvényes lehet Önre. Például egyetért-e azzal, hogy olyan személy, aki szeret időt tölteni másokkal? Kérjük, írjon egy számot minden kijelentés mellé, aszerint, hogy mennyire ért egyet az adott állítással.

Egyáltalán nem érték egyet	Kevésbé értek egyét	Egyet is értek meg nem is	Inkább egyetértek	Teljesen egyetértek
1	2	3	4	5

Olyannak látom magam, mint aki...	Pontok
1. Beszédes.	
2. Hajlamos másokban hibát találni.	
3. Alapos munkát végez.	
4. Depresszív, elkeseredett.	
5. Eredeti, új ötletekkel áll elő	
6. Visszafogott.	
7. Segítőkész és önzetlen másokkal.	
8. Elővigyázatlan tud lenni.	
9. Nyugodt, jól viseli a stresszt.	
10. Számos dologgal kapcsolatban kíváncsi.	
11. Tele van energiával.	
12. Veszekedésbe keveredik másokkal.	
13. Megbízható munkás.	
14. Feszült tud lenni.	
15. Találékony, mély gondolkodó.	
16. Erős lelkesedést vált ki.	
17. Megbocsátó természete van.	
18. Hajlamos a rendetlenségre.	
19. Sokat aggódik.	
20. Aktív képzelettel rendelkezik.	
21. Hajlamos csendes lenni.	
22. Általában megbízható.	

23. Hajlamos lusta lenni.	
24. Érzelmileg stabil, nem könnyen keseredik.	
25. Találékony.	
26. Önérvényesítő személyisége van.	
27. Hideg és tartózkodó tud lenni.	
28. Kitart, míg a feladatot be nem fejezi.	
29. Hangulatember tud lenni.	
30. Értékeli a művészi esztétikai élményeket.	
31. Néha szégyenlős, gátlásos.	
32. Figyelmes és kedves szinte mindenkivel.	
33. Hatékonyan tesz dolgokat.	
34. Nyugodt marad feszült helyzetekben.	
35. Inkább a rutinmunkát kedveli.	
36. Nyílt, társaságkedvelő.	
37. Néha goromba másokkal.	
38. Terveket készít, és véghezviszi azokat.	
39. Könnyen idegessé válik.	
40. Szeret gondolkodni, játszani a gondolatokkal.	
41. Kevés művészi jellegű érdeklődése van.	
42. Szeret másokkal együttműködni.	
43. A figyelmét könnyen el lehet vonni.	
44. Kifinomult a művészeteket, zenét vagy irodalmat illetően.	

3. melléklet

Rotter-féle kontrollhely skála

A következőkben állítás párokat talál, kérem döntse el, melyik állítás áll Önhöz közelebb, melyikkel ért inkább egyet. Amelyik állítást közelebbinek érzi saját véleményéhez, az előtte álló betűt, kérem, karikázza be! Abban az esetben is, ha egy állítással sem ért egyet a kettőből, karikázza be az egyiket amelyik mégis szimpatikusabb.

Inkább azon a véleményen vagyok, hogy

1.
 - a) A gyerekek azért keverednek bajba, mert a szülők túl gyakran büntetik őket.
 - b) A legtöbb gyerekkel manapság azért van baj, mert a szülei túl könnyű kézzel bánnak velük.
2.
 - a) Életünk sok sajnálatos eseménye, balszerencsénk következménye.
 - b) Az általunk elkövetett hibákban kereshetjük szerencsétlenségünk okát.
3.
 - a) A háborúk egyik legfőbb oka az, hogy az emberek nem érdeklődnek eléggé a politikai kérdések iránt.
 - b) Mindig lesznek háborúk, függetlenül attól, hogy milyen erőfeszítéseket teszünk azok megelőzésére.
4.
 - a) Idővel mindenki elnyeri azt a megbecsülést, amit megérdemel.
 - b) Hiába minden igyekezet, az egyén értéke sajnálatos módon gyakran észrevétlen marad.
5.
 - a) Ostobaság az a nézet, amely szerint a tanárok igazságtalanok tanítványaikkal szemben.
 - b) A legtöbb diák fel sem fogja, milyen mértékben függenek osztályzatai véletlenszerű eseményektől.
6.
 - a) Megfelelő érvényesülési lehetőségek nélkül senkiből sem lehet hatékony vezető.
 - b) Azok a tehetséges emberek, akik nincsenek vezető beosztásban, nem használták ki lehetőségeiket.
7.
 - a) Tehetünk bármit, mindig lesznek olyan emberek, akik nem fognak kedvelni bennünket.
 - b) Ha valaki nem tudja megkedveltetni magát, nem tudja, hogyan kell az emberekkel bánni.
8.
 - a) A személyiséget elsősorban örökletes tényezők határozzák meg.
 - b) Élettapasztalaton múlik, milyen ember válik belőlünk.
9.
 - a) Ha a sorsra bízom magam, sohasem jártam olyan jól, mint amikor sikerült elhatároznom, hogy kezembe vegyem a dolgok irányítását.
 - b) Gyakran úgy találom, hogy aminek meg kell történnie, be is következik.
10.
 - a) Jól felkészült diák számára ritkán, vagy sohasem adódnak "rosszul feltett" kérdések.

- b) A vizsgakérdések gyakran annyira függetlenek a tanított anyagtól, hogy a felkészülés szinte hiábavaló.
- 11.
- a) A siker kemény munka eredménye, a szerencsének kevés, vagy semmi köze nincs hozzá.
- b) A jó állás megszerzése főleg azon múlik, hogy az ember jókor legyen a megfelelő helyen.
- 12.
- a) Az átlagpolgár döntést gyakorolhat a kormány döntéseire.
- b) A világ folyását néhány hatalmon lévő személy irányítja, a kisembereken nem sok múlik.
- 13.
- a) Amikor terveket kovácsolok, majdnem biztos vagyok afelől, hogy végre is fogom hajtani azokat.
- b) Nem mindig bölcs dolog túl előre tervezni, mivel sok mindenről kiderülhet, hogy valamiképpen a jó vagy balszerencsétől függ.
- 14.
- a) Vannak teljesen mihaszna emberek.
- b) Valamilyen jó tulajdonsággal minden ember rendelkezik.
- 15.
- a) Hogy elérek-e valamit, vagy sem, az nálam nagyon kevésbé vagy egyáltalán nem függ a szerencsétől.
- b) Sokszor akár "fej vagy írás" alapon dönthetjük el, hogy mit tegyünk.
- 16.
- a) Az, hogy kiből lesz főnök, gyakran azon dől el, ki volt olyan szerencsés, hogy a megfelelő időben a megfelelő helyen legyen.
- b) Az, hogy valaki a megfelelő helyre kerüljön, képességein múlik, a szerencsének ehhez kevés vagy semmi köze nincs.
- 17.
- a) Ami a világ dolgait illeti, legtöbbször olyan erők áldozata, amelyeket sem megérteni, sem irányítani nem tud.
- b) Politikai és társadalmi ügyekben való aktív részvétellel az emberek irányítani tudják a világ eseményeit.
- 18.
- a) A legtöbb ember nem látja át, hogy életét milyen mértékben irányítják véletlen események.
- b) Voltaképpen nincs is olyan, hogy szerencse.
- 19.
- a) Az embernek mindig készen kellene lennie arra, hogy hibáit elismerje.
- b) Többször legjobban tesszük, ha hibáinkat elpalástoljuk.
- 20.
- a) Nem könnyű elismerni, hogy egy ember valójában kedvel-e bennünket vagy sem.
- b) Hogy hány barátunk van, azon múlik milyen emberek vagyunk.
- 21.
- a) Végül a minket érő rosszat a jó kiegyenlíti. A legtöbb bajt a képességek hiánya, tudatlanság, lustaság, esetleg mindhárom együttese eredményezi.
- b) Igen nehéz befolyásolni a hatalmon levő politikusok tetteit.
- 22.

- a) Megfelelő erőfeszítésekkel kiküszöbölheti a politikai korrupció.
 b) Igen nehéz befolyásolni a hatalmon levő politikusok tetteit.
23.
 a) Olykor nem tudom megérteni, hogy minek alapján osztályoznak a tanárok.
 b) Hogy milyen osztályzatokat kapok, az attól függ, mennyire erőltetem meg magam.
24.
 a) A jó vezető elvárja a beosztottaitól, hogy maguk ismerjék fel, mit kell tenniük.
 b) Egy jó vezető pontosan megmagyarázza mindenkinek, hogy mi a dolga.
25.
 a) Gyakran úgy érzem, kevés befolyást gyakorolhatok azokra az eseményekre, amelyek velem történnek.
 b) Képtelen vagyok elfogadni azt a felfogást, amely szerint az életben a véletlen vagy a szerencse komoly szerepet játszik.
26.
 a) Az emberek azért magányosak, mert nem próbálnak meg barátságosak lenni.
 b) Nem sok értelme van annak, hogy túlzott erőfeszítéseket tegyünk a magunk megkedveltetésére, ha szeretnek, úgyis szeretnek, ha nem, nem.
27.
 a) Az iskolában túlzott hangsúlyt helyeznek a testnevelésre.
 b) A csoportos sportok kiválóan fejlesztik a jellemet.
28.
 a) Magam irányítom sorsomat.
 b) Olykor úgy érzem, nem rajtam múlik, hogyan alakul az életem.
29.
 a) Legtöbbször nem tudom megérteni a politikusok tetteit.
 b) Végző soron mi vagyunk felelősek a rossz kormányzásért, mind nemzeti, mind helyi szinten.

4. melléklet

Tanulási stílus kérdőív

Az alábbi kérdőív arra vonatkozik, hogy milyen típusú tanulási megközelítést alkalmazol.

Nincsenek helyes vagy helytelen válaszok! Írd a kijelentés mellé a rád jellemző válasznak megfelelő számot! Használd az alábbi skálát:

- 1- Soha nem igaz rám, vagy csak nagyon ritkán.
 2- Néha igaz rám.
 3- Az esetek felében igaz rám.
 4- Gyakran igaz rám.
 5- Mindig vagy majdnem mindig igaz rám.

Állítások	Pontszámok
1. A legtöbb jelenlegi tantárgyamat azért tanulom, mert szükségesek lesznek az iskola befejezése után, nem pedig azért,	

mert érdekelnek.	
2. Úgy érzem, hogy a tanulás boldoggá tesz.	
3. Azért tanulok, mert én szeretnék lenni a legjobb.	
4. Csak azt tanulom meg, amit kötelező, nem végzek plusz feladatokat.	
5. Amikor tanulok, gyakran elgondolkodom rajta, hogy hogyan tudnám a gyakorlatban felhasználni azt, amiről tanulok.	
6. Gyakran készítek jegyzetet otthon, amiket felhasználok az órákon.	
7. Kis jegyeket érek el a teszteken és azon aggódom, hogyan fogok átmenni a következőn.	
8. Próbálok másokat meggyőzni a saját igazamról, még akkor is, ha tudom, hogy nekik van igazuk.	
9. Minden tantárgyból nagyon jól szeretnék teljesíteni.	
10. Mindig addig tanulok, amíg kívülről nem tudom az egészet.	
11. Új lecke olvasása közben az új információkat próbálok az addigi ismereteimhez kötni.	
12. Megpróbálok a félév alatt folyamatosan tanulni és átnézni a tanultakat, amikor a felmérők lassan közelednek.	
13. Akár tetszik, akár nem a tanulás, úgy gondolom, hogy a jó eredmények segítségemre lesznek egy jól fizető és biztos munka megszerzésében.	
14. Úgy gondolom a legtöbb tantárgy nagyon érdekes tud lenni, ha foglalkozom vele és belejövök.	
15. Szeretem ha publikusan teszik közzé a jegyeket, hogy láthassam hány embernél teljesítek jobban az osztályban.	
16. Azokat a tantárgyakat jobban kedvelem, amelyeknél keveset és csak a lényegét kell megtanuljam, mint azokat, melyeknél sokat kell pluszban olvasni.	
17. Mielőtt megtanulom a leckét, sokat gondolkozom az adott témán, kialakítom róla saját véleményem és csak ez után kezdek el tanulni.	
18. Szeretem elvégezni az összes házi feladatomat rögtön miután megkaptam őket.	
19. Amikor nagyon sokat tanulok egy tesztre jobban izgulok, mintha nem tanultam volna.	
20. Úgy gondolom, néhány tantárgy tanulása kifejezetten izgalmas.	
21. Fontos számomra, hogy kiemelkedően sikeres legyek az	

iskolában, annak ellenére, hogy emiatt népszerűtlenné válok néhány osztálytársam szemében.	
22. Minden tantárgyból megpróbálok annyit teljesíteni, hogy biztosan menjek át, de nem többet.	
23. Megpróbálok összekötni a különböző tantárgyaimból szerzett ismereteimet.	
24. Rögtön az óra után újraolvasom a jegyzeteimet, hogy megbizonyosodjak róla, hogy érthető lesz számomra a tanulás során.	
25. Úgy gondolom, nem kellene házi feladatokat kapjunk, mert elveszik a szabadidőnket.	
26. Úgy gondolom, hogy egy napon képes leszek jobba tenni a világot és kijavítani a rossz dolgokat.	
27. A legjobb jegyekért fogok küzdeni mindegyik tantárgyból, akár szeretem, akár nem a tantárgyat.	
28. Jobbnak találom, hogy csak a tényeket és adatokat tanuljuk meg röviden egy témával kapcsolatban, minthogy megértsük az egészet.	
29. Nagyon érdekesnek találom az új témákat és sok időt szánok arra, hogy minél többet foglalkozzak velük.	
30. Amikor egy teszt megismétlődik, megpróbálok kijavítani a korábban elkövetett hibáimat és megérteni, hogy miért ejtettem ezeket a hibákat.	
31. Csak addig folytatom a tanulmányaimat, amíg biztosan kapok egy jó állást.	
32. A legfőbb célom az életben, hogy rájőjjek miben hiszek és ennek megfelelően cselekedjek.	
33. Én akarok lenni a legjobb tanuló, az első.	
34. Nem fektetek arra időt, hogy olyan dolgokat tanuljak meg, amelyekről tudom, hogy nem fogják számonkérni.	
35. A szabadidőm nagy részét azzal töltöm, hogy minél többet olvassak az érdekes témákról, amelyeket az iskolában tanulunk.	
36. Általában megpróbálok mindent elolvasni, ami fel van adva.	