

Jelige : TAN 555

Ismerjük meg őket!

Tartalomjegyzék

Bevezetés	3
Elméleti háttér	
Személyiségelméletek	4
Dühkezelés	7
FLOW élmény	8
Szabadidő	10
Kutatás	11
Hipotézisek	14
Eredmények	15
Diszkusszió és összefoglalás	26
Mellékletek	
Irodalomjegyzék	28
Kérdőívek	30

Dolgozatomat az állandóan változó felsőoktatási törvény inspirálta. Megváltoztak az egyes felsőoktatási intézményekben felvehető hallgatók keretszámai és a tandíjak szerkezete. Csökkent az államilag finanszírozott helyek száma, megjelent a fél-tandíjas költségtérítési megoldás, a tandíjak pedig emelkedtek. A felsőoktatásban tanulmányaikat elkezdő diákok és családjaik számára komoly anyagi terhet jelenthet, ha a hallgató nem képes időben eleget tenni a tanulmányi követelményeknek.

Egy évtizeddel korábban alakult ki a „megélhetési egyetemista” fogalma. A felsőoktatásba jó pontszámmal bekerülő, államilag finanszírozott formában tanuló, de tanulmányaiban (gyakran szándékosan) lassan haladó hallgatót neveztük így. A költségtérítési félévek számának korlátozásával az állam már nem „jutalmazza” ezt a magatartást, mégis nagyon sok a „csúszás”, és az ezzel együtt a költségtérítési finanszírozási módba való átkerülés. Kényszerpályára kerül a hallgató családja. 8-12 félévnyi tanulás után inkább vállalják a tandíjfizetést, gyakran anyagi lehetőségeiket meghaladó áldozatokkal.

A keretszámok szigorításával egyre égetőbben merül fel a kérdés: tudunk-e olyan mutatókat meghatározni, amivel előre lehetne jelezni egy főiskolai tanulmányait frissen kezdő hallgató esetén a lemaradás, majd az azt követő anyagi következmények esélyét?

Jelen dolgozat pilot-kutatásnak tekinthető: már bevált mérőeszközök használatával és a diákság tanulási aktivitásának megfigyeléséből kialakított kérdőív segítségével próbál összefüggéseket megállapítani pszichológiai jellemzők és viselkedési szokások között. Mi jellemzi a tanulmányaival jól haladókat? Milyen mutatókban különböznek tőlük azok, akik lemaradnak? Pillanatnyilag csak néhány fontosnak ítélt mutatóra terjed ki a vizsgálat. Az eredmények igazolhatják ezek létjogosultságát, további finomításokra ösztönözve, de szelektálhatják is azokat.

A hallgató *személyisége* feltételezhetően meghatározza a tanuláshoz való hozzáállását. Fontos tényező a tanulmányaival kapcsolatos tevékenység közben megélt érzései. Van-e *flow-élménye*, mennyire szorong, illetve unatkozik. Középiskolások „lemorzsolódásának” okait vizsgálva számos kutatás világított rá a szórakozás előtérbe kerülésére. A posztkapitalista társadalomban a szabadidőnek megnövekedett a jelentősége. Fogyasztói szokások, köztük a *szabadidő* eltöltése, hangsúlyozott szerepet játszik, rétegzí a társadalmat. Nem meglepő, hogy ez már a diákság szemléletében is megjelenik. Ez a következő vizsgálati terület: mivel töltik szabadidejüket, mi a kedvenc hobbijuk, milyen flow-élmények jellemzik ezeket. A diákélet nem mentes a stressztől és frusztrációtól. Hogyan kezelik haragjukat, milyen a *dühkezelésük*?

Személyiségelméletek és kérdőívek

Big Five-ot megelőző, közös fogalmakat használó elméletek

Jung analitikus típusánja két szempontból csoportosít: általános beállítódás és funkció alapján. Általános beállítottsága, azaz a tárgyhoz való viszonya alapján megkülönböztet extravertált személyt, akinek külső, objektív valóság a döntésinek, cselekvésének kiindulópontja, míg az introvertált egyénél a saját belső világa kap elsődleges szerepet. Mindkét típushoz négy pszichés funkciót társulhat: érző vagy gondolkodó ill. észlelő vs. intuitív, aszerint, hogy az érzelmek vagy a racionális gondolkodás, az észlelés, vagy a megérzés jellemzi működését.

Eyesenk személyiségelméletének magalkotásakor a központi idegrendszer eltérő működési mechanizmusait is figyelembe vette. Ő is használja az extravertió és introvertió fogalmakat, de már egy dimenzió két végső pólusaként, aminek háttérében az agykéreg inger és gátlófunkcióinak viszonya áll. Az extravertáltakat alacsony kérgi arousal szint és a külvilág ingereire való viszonylagos érzéketlenség jellemez, míg az introvertáltakat magas kérgi arousal és külső ingerre való érzékenység. A szimpatikus idegrendszer válaszkészsége határozza meg a másik fő vonást, a stabilitás – neuroticizmus tengelyt. A harmadik dimenzió a pszichoticizmus-supergo, az esetleges patológiára utal.

Big Five kérdőív előzményi

A Big Five, a személyiséget leíró öt jellemző vonás statisztikai módszerekkel született: faktoranalízissel - a személyiség jellemzésére alkalmas szavakból. Allport (1937/85) fogalmazta meg a lexikai hipotézist, azt a feltevést, hogy a nyelvben megtalálhatók a legfontosabb személyiségjellemzők. Munkatársaival ők készítették a személyiséget jellemző szavakból álló adatállományt, amelyet számos későbbi statisztikai vizsgálatokra épülő kutatás használt. Cattell (1943, 1946, 1947, 1948) kutatásai jelentik a BF másik nagy előzményét. Ő szinonímákból és ellentétpárokból kiindulva bipoláris csoportokat szerkesztett, majd ezeket vizsgálta statisztikai módszerekkel. Cattell bipoláris csoportjaiból kiindulva, eltérő mintákon végzett faktoranalízissel Tupes és Cristal következetesen 5 nagyon erős faktort kapott. Szintén öt faktor született sok más statisztikai kutatás eredményeképpen is, de a faktorok elnevezésében és értelmezésében adódtak különbségek.

Az első dimenzióban nagy az egyetértés: az megfelel az Eyesenk-féle Extravertió-introvertiónak. Sokan használják még a surgency (hullámváz) nevet is (Botwin & Buss, 1989;

Digman & Takemoto-Chock, 1981; Hogan 1983; Norman , 1963). Jellemző személyiségjegyek: beszédesség, asszertivitás, energikusság, szociabilitás. Hogan (1986) szerint ez a dimenzió két komponenst tartalmaz az *ambiciót* (kezdeményezés, energikusság, ambíció, lobbanékonyság) és a *szociabilitást* (szociabilitás, expresszivitás, exhibicionizmus).

Az *Érzelmi stabilitás/labilitás* vagy *Neuroticizmus* (Norman, 1963; John, 1989) névvel jelölt második faktor két pólusa a szorongás, aggodalmaskodás, depresszió, ill. nyugodtság, kiegyensúlyozottság.

Az első két dimenzió megegyezik Eysenk hasonló nevű két vonásával.

A harmadik dimenzióra az Agreeableness vagy Likability név a legelterjedtebb (Goldberg, 1981; Hogan, 1983; Norman, 1963; Tupes & Cristal, 1961), de használják a Friendliness (Guilford & Zimmerman, 1949), a szociális konformitás (Fiske, 1949) és Love (Peabody & Goldberg, 1989) elnevezéseket is. Hazánkban a *Barátságosság* elnevezés honosodott meg. A dimenzió arra utal, hogy a személy mennyire szimpatikus, bizalmat árasztó, jó-természetű, együttműködő, melegszívű, toleráns, megbocsátó.

A negyedik dimenzió *Lelkiismeretesség* neve a leggyakoribb (Botwin & Buss, 1989; Norman , 1963), de használják a Conformity ill. Dependability (Fiske, 1949; Hogan, 1983) és Will to Achieve (Digman, 1989; Smith, 1967) értelemben is. A faktor munkateljesítményre kiterjedő akarati aspektusát számos kutatás hangsúlyozza (Bernstein, Garbin & McClellan, 1983; Digman & Takemoto-Chock, 1981; Norman, 1963; Peabody & Goldberg, 1989; Smith, 1967). Összegezve: a kitartást, felelősségteljes magatartást, a „kemény” munkavégzésre való hajlandóságot, és rendezettséget, egyfajta tervezésre való hajlamot és készséget tartalmaz ez a vonás – kiegészítve a munkához kapcsolódó ismeretek megszerzésének igényével, valamint képességével.

Az ötödik dimenzió értelmezése körül találjuk a legnagyobb eltéréseket. Sokan az intellektussal (Intellect/Intellectence – Borgatta, 1964; Digman & Takemoto-Chock, 1981; Norman, 1963; Peabody & Goldberg, 1989) azonosítják, mások a kultúrával/kultúráltsággal (Hakel, 1974; Norman, 1963). *Tapasztalatokra való nyitottság*al magyarázza McCare és Costa (1985). Digman 1990-ben ezek összességéként értelmezi: kultúráltság, intellektus, szellemi pallérozottság, új tapasztalatokra való nyitottság, kíváncsiság és fantáziadús gondolkodás

Big Five és a tanulási teljesítmény.

A Big Five személyiségvonások és az akadémiai tanulmányi teljesítmény közötti kapcsolatot számos kutatás vizsgálta. Legerősebb együttjárás a lelkiismeretességben mutatkozott (Digman & Takemoto-Chock, 1981; Smith, 1967). A nyitottságnak és az általános értelemben vett képezhetőséggel való kapcsolatára mutatott rá Goldstein (1986), és Ryman & Biersner (1975). Sanders & Vanouzas (1983) tengerésziszt-hallgatók körében végzett kutatása alapján ezt a vonást a képzésre való készségnek nevezte. De vannak kutatások, amelyek az extraverzióval való kapcsolatra mutatnak rá. Burris (1976) például ennek a vonásnak, mint általános aktivitási szintet jelző mutatónak a hatását mutatta ki a tanulási folyamatban való részvétel vonatkozásában. Graziano és Ward (1992) megerősítik a lelkiismeretességnek az iskolai sikerességgel, a nyitottságnak pedig a tananyag iránt megmutatkozó érdeklődéssel való kapcsolatát. Kutatásuk arra is rámutat, hogy az extraverzió és a barátságosság a társas elfogadottság lehetőségét teremti meg. Az érzelmi labilitás pedig valószínűsítheti a beilleszkedési problémák felmerülését az iskolai évek alatt. Kínai egyetemisták között végzett felmérés szerint is a lelkiismeretesség és nyitottság a meghatározó vonás (Zhang, 2002).

Későbbi kutatások már nemcsak a személyiségvonásokat vizsgálják. Rotterdami pszichológushallgatók körében végzett longitudinális (2003-2009) kutatás már intelligenciára, előképzettségre és tanulási aktivitással összefüggő viselkedési jegyekre is kiterjedt. König és társai (2012) az egyetemi tanulmányok eredményességét a megszerzett kreditpontokkal, a kurzusok teszteredményével és egy tudást vizsgáló teszt segítségével mérték. Többszörös regresszióanalízis szerint az eredményességet meghatározó tényezők: a megfigyelt tanulási aktivitás, korábbi (középiskolai) tanulmányi eredmények, a lelkiismeretesség és a verbális készség. Hasonló eredményre jutott Conard (2006) is. Az kurzusokon való részvétel és a lelkiismeretesség volt az akadémiai előmenetel legjobb bejósolója.

Van der Zee és társai (2002) arra mutattak rá, hogy az érzelmi intelligencia egyaránt jó bejósolója az akadémiai/tanulmányi előmenetelnek és a szociális sikerességnek - BF vonások közül az extraverzióval és az érzelmi stabilitással mutatott együttjárást.

Dühkezelés

Frusztráció vagy provokáció miatt haragot érzünk, dühösek leszünk. Ezzel az energiával teli érzéssel alapvetően két dolgot tehetünk: düh-elfojtónak nevezik azt a személyt, aki visszatartja, elnyomja magába. A megnövekedett belső feszültségre utaló viselkedések: mérgelődés, duzzogás, bosszankodás. Ezzel szemben a düh-kinyilvánító a környezetében lévő személyeken vagy tárgyakon vezeti le feszültségét, agresszív megnyilvánulások formájában: veszekedés, verekedés, csapkodás, tárgyak összetörése, káromkodás. Spielberger 1985-ben hozta nyilvánosságra a düh mérésére kialakított kérdőívét.

Dimenziói:

S-Anger	dühre vonatkozó állapotmutató
T-Anger	dühre vonatkozó vonásmutató
AX/In	düh elfojtás mutató: milyen gyakorisággal fojtja el az észlelt dühét a személy
AX/Out	düh kinyilvánítás mutató: agresszív és ellenségeskedő módon való kinyilvánítás gyakorisága
AX	dühkinyilvánítás észlelt düh kinyilvánításának gyakorisága, függetlenül annak irányától
AX/Con	düh-kontroll düh feletti kontroll gyakorisága

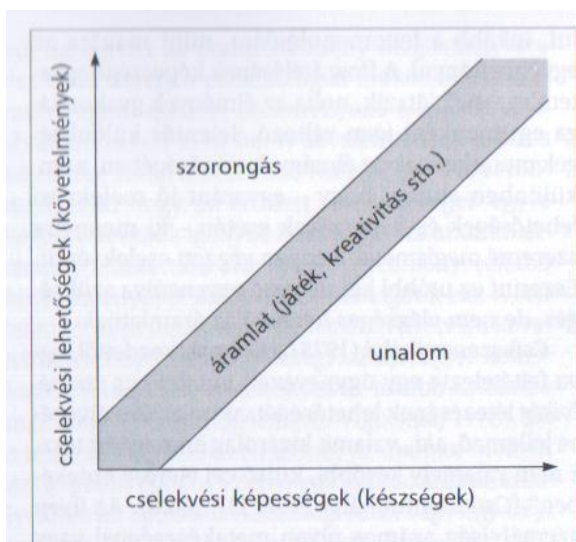
Számos kutatás talált kapcsolatot a dühkezelés és a Big Five vonások között. Jensen-Campbell kutatásai (2001, 2002, 2003) szerint a barátságosság és a lelkiismeretesség számos olyan viselkedéssel áll kapcsolatban, amely az iskolai közösségbe való beilleszkedést segíti: dühkontroll, konfliktuskezelés. A gyerekkori bántalmazások pedig gyakrabban fordulnak elő azoknál, akiknek ezen értékei alacsonyak.

Saját, középiskolások körében végzett kutatásom a tanulmányi eredmény, a lelkiismeretesség és a düh-elfojtás között fennálló meglepően szoros kapcsolatra mutatott rá. Ez késztetett arra, hogy a dühkezelést is megvizsgáljam – egyetemisták körében is.

Flow - élmény

Csikszentmihályi Mihály (1975/2000) nevezte el áramlatnak (FLOWnak) azt az élményt, amikor szinte felolvadunk abban a tevékenységben, amit éppen végzünk. Figyelmünk beszűkül; magas a kontroll érzése; megszűnik az egónkra való koncentráció; a mindennapi problémák háttérbe szorulnak; egységbe, harmóniába kerülünk környezetünkkel, vagy tevékenységünkkel; megváltozik időérzékelésünk. Legtöbbször ezt az érzést a boldogsághoz hasonló állapotként élik meg. Nincs tevékenységhez kötve, kiválthatja sport, játék, tudományos munka, vallási szertartás, művészeti alkotás, vagy annak elmélyült élvezete, de akár futószalag mellett végzett munka is. Nem a tartalomtól, hanem a tevékenység minőségétől függ. A flowt kiváltó tevékenységek autotelikusak, önmagáért érdemes végezni, magukban hordják a jutalmukat. Olyan élvezetes, hogy meg kell ismételni – akár külső motiváló tényezők hiánya esetén is. A tevékenység közben nem tapasztalunk boldogságérzetet, ahhoz túl erősen koncentrálnunk, de utólag létrejön az önmegegyezés, a kiteljesedés és az elégedettség érzése. Akiknek gyakran van flow-élménye, azoknak az életminősége is jobb.

Mivel olyan helyzetekben fordul elő, amikor képességeink maximumát kell



1. ÁBRA

Az áramlat-állapot eredeti modellje. Áramlat akkor jön létre, ha az észlelt cselekvési lehetőségek egyensúlyban állnak a cselekvő észlelt készségeivel. Csikszentmihályi (1975/2000) nyomán

nyújtanunk, ezáltal egy pozitív öngerjesztő folyamat áll elő. A személy keresi az olyan helyzeteket, kihívásokat, ahol van esélye a sikerre, de csak komoly erőfeszítéssel éri el. Ha így dolgozik valaki, akkor a gyakorlás miatt képességei folyamatosan fejlődnek, ugyanakkor egyre magasabb szintű feladatokra fog vállalkozni, hiszen FLOW-hoz kell a kihívás érzete is. Tehát vállalja a megvalósítható, de embert próbáló feladatokat, közben szinte észre sem veszi, hogy mennyi időt fordított az adott tevékenységre. Így képességei fejlődnek,

énképe megerősödik (Csikszentmihályi, 1998, 2003).

Oláh Attila (2005) vizsgálta hazai általános- és középiskolások körében az átélt flow és antiflow élményeket iskolai, otthoni, baráti együttlétek és egyedüllet helyzetekben. A legkevesebb flow élményt az iskolában éli át ez a korosztály. A lányok élményét kicsivel



magasabb szint jellemzi, mint a fiúkét, antiflow tekintetében (apátia, unalom és szorongás) viszont egy hajszállal ugyan, de a fiúk vezetnek. Szomorú és elgondolkodtató, hogy az iskolai élményeket tekintve, a gyerekek kétszer annyi kellemetlen élményt élnek át, mint kellemeset. A tanulást nem tartják szórakoztatónak, sok a kellemetlen élményük. Emiatt nem kívánják.

(Csíkszentmihályi, 1991; Rieber, Smith és Noah, 1998; Chan és Ahern, 1999).

A flow-élmények fontos szerepet játszanak az elkötelezettség kialakulásában mind a tehetséges gyerekek, mind a kreatív emberek esetében. Csíkszentmihályi és mtársai (2010) tehetséges gyerekek longitudinális vizsgálata során azt tapasztalta, hogy azok tudják beváltani a hozzájuk fűződő reményeket, akiknek rendszeres flow-élményük van a tehetségükkel kapcsolatos tevékenység során. Ezt művészeti- és sportterületeken könnyebb elérni, természettudományokban és főleg matematikában nehezebb.

Kreatív emberekkel végzett kutatás is alátámasztotta a flow-élmény jelentőségét. Két dologban térnek el az átlagos emberektől: jungi terminológiával „érett személyek”, azaz személyiségüket komplexitás jellemzi, valamint az élvezettel végzett tevékenység. Azért teszik azt, amit csinálnak, mert szeretik, a legörömtelibb élmény számukra – flow-ba kerülnek. (Csíkszentmihályi, 2008)

Ullén és mtársai (2012) vizsgálták, hogy a flow-élményre való képesség milyen Big Five személyiségvonásokkal mutat együttjárást és van-e kapcsolata az intelligenciával. Áramlat megtapasztalásakor egyszerre élünk meg élvezetet, koncentrációt és alacsony szintű én-tudatosságot. Ezért feltételezték, hogy a neuroticitás csökkenti a flow előfordulását. A kutatás nem talált kapcsolatot a flow-ra való képesség és az intelligencia között; BF-vonásokkal viszont igen: a neuroticizmussal negatív, a lelkiismeretességgel pozitív az együttjárása. A szerzők feltételezik, hogy a flow-élmény a figyelmi erőfeszítés állapota, amely mentális erőfeszítés közben jelentkezik.

Szabadidő

Ha az egyetemi ifjúság gondolkodásmódját meg akarjuk érteni, érdemes megvizsgálnunk általában a teenagerek tanuláshoz való hozzáállását. A nyugati típusú társadalmakban terjed a „csendes hullám”, a gyerekek iskolai lemorzsolódása. Európában és az észak-amerikai kontinensen ennek mértéke olyan nagy (14-16%), hogy a gazdaság fejlődését, sőt a társadalom egészséges működését akadályozó tényezőként tartják számon. Számos vizsgálat kutatja a kimaradás okait. A különböző országokban és eltérő időpontokban végzett felmérések eredményei egybecsengenek. A gyerekek közel felét nem érdekli a tanulás, motiválatlanok (házi feladatot sem készítenek), megelégtették az iskolai kudarcokat, szórakozni akarnak, pénzt akarnak keresni, saját szükségleteik kielégítésére, vagy család támogatására. Lányok esetében a képet árnyalja a család részéről jövő elvárás a beteg családtag ápolására, kisebb testvérek nevelésére. (Mihály, 2009). Hazai kutatások (Ifjúság 2000, 2004) is hasonló tényezőkről számolnak be (Mayer József).

A szabadidő felértékelődése általános jelenség. Összefügg a posztkapitalista társadalom fogyasztói szemléletével. A KSH adatai szerint az egy háztartás éves kiadásából szabadidős és kulturális tevékenységekre fordított összeg 2000-2006 között duplájára emelkedett.

A szabadidő eltöltése olyannyira jellegzetes, hogy ennek alapján társadalmi csoportokat lehet elkülöníteni egymástól (Lukács, 1995). Peterson eredményeivel összhangban hazánkban is megtaláljuk a *passzív*ak; a *rekreatív*ak, a szabadidőt felüdülésre használók csoportját; az *akkumulatív*akat, tömegkultúra mindenevőit valamint az *inspiratív*ra keresztelt, az önművelést, önképzést folytató és a magas kultúra fogyasztóit.

A szabadidő jó lehetőséget teremthet flow-élmény átélésére. Csíkszentmihályi arra a meglepő eredményre jutott, hogy az emberek nagy részének több áramlat-élményben van része a munkatevékenysége kapcsán, mint szórakozáskor. Az aktív tevékenységek képesek flow-helyzetet teremteni; a passzív szórakozás nem, vagy csak kisebb mértékben.

Kutatás

A kutatás a Hangulatjelentés.hu online felületen történt. A weboldal saját tulajdonom, a kérdőíves felületet fiammal együtt alkítottuk ki.

A honlap technikai paraméterei:

- honlapunkat Drupal CMS rendszerben írtuk, amely egy LAMP szerveren fut,
- a kérdőív felületet a Limesurvey kérdőívszerkesztővel alakítottuk ki

A toborzás több szálon futott:

- gyerekeim baráti és egyetemi ismeretsége
(innen adódik a matematikus, fizikus és orvostanhallgatók köre),
- saját baráti körön keresztül,
- egyetemek TO-ihoz eljuttatott ismertető
(ez a SZTE esetében volt eredményes),
- szórólapok osztogatása
 - könyvtárakban (Szabó Ervin)
 - egyetemeken, ill. az épületek előtt az utcán/ kertben
(BME, KRE, ELTE ÁJK, Edutus)
- KRE BTK Neptun rendszerének használata a honlap ismertetésére -
ez a forrás volt a legeredményesebb.

Vizsgálati minta leírása

213 fő töltötte ki a kérdőívet, amikor hozzáláttam a feldolgozáshoz. A következő egyetemekről érkezett „több” adat. KRE-ről összesen 94, elsősorban pszichológushallgatók, jogászok, a BME-ről 67-en, matematikusok, fizikusok, informatikusok, ELTE-ről 13, SZTE-ről, BCE-ről, SOTE-ről 7-7. Az átlagéletkor: 22,2 , szórása: 2,4. A kérdőív 7 részből állt, bármelyiknél abba lehetett hagyni a kitöltést, később folytatva. A 213 befutott kérdőív nem mindegyike teljes, a feldolgozásba belevettem minden részben értékelhetőt is.

A Neptunos felhívás előtt kb. minden negyedik érdeklődő vált tényleges kitöltővé, azután ez az arány sokat javult. Jelenlegi adat: 171 teljesen kitöltött kérdőívre 353 megkezdett jut.

Eredetileg széleskörű vizsgálatra terveztem a kutatást. A mostani viszonylag kis mintán nincs értelme számos kérdésnek (pl.eltérnek-e személyiségjegyeikben, hobbitevékenységeikben,

pályaválasztási motivációikban, dühkezelésben a különböző szakok hallgatói). A honlapon ezek a kérdések jelenleg is fenn vannak – a kutatás továbbra is folyik. A kérdőívek alábbi bemutatásakor közlöm a teljes kérdéssort, dőlt betűvel jelölve a jelenlegi dolgozatban felhasznált információkat.

A feltett kérdések csoportosítása -különálló kérdőívek

1. azonosításra szolgáló adatok
név/becenév*, nem, születési dátum*, email-cím* *opcionális
2. a szakra vonatkozó adatok, amelyről nyilatkozik
 - *intézmény, kar, szak*
 - felvétellel kapcsolatos adatok
 - felvételi pontszámok, hányadik helyen jelölte meg, szakválasztásának szempontjai, nyelvtudása
 - *középiskolai előélet*
 - *tanulási szokások*
 - *tudásszintje a tanulmányaival kapcsolatos tantárgy(ak)ból*
 - *jelenlegi tanulási szokásai*
 - *óralátogatás,*
 - *felkészülési stílus*
 - „haladás” a felsőfokú tanulmányaiban:
 - csúszásai félévben kifejezve
 - *tanulmányi átlag*
 - tanulóssal és a tanulókörnyezettel kapcsolatos szubjektív érzései
 - *tanulásért hozott „áldozatok” szubjektív megítélése, azaz a tanulás- szabadidő konfliktus kezelése*
 - segítségkapás/adás
 - munka/kereseti lehetőségek
3. *Oláh –féle szituációs flow-kérdőív tanulóssal kapcsolatban*
4. *BFI kérdőív*
5. Dühkezelési kérdőív (Oláh)
6. szabadidőre vonatkozó kérdőív
 - szabadidős tevékenységek fontossági sorrendje
 - a különböző szabadidős tevékenységekre fordított heti időtartam megadása
7. kedvenc hobbi

- megnevezése, és az erre fordított heti óraszám,
- kedvenc hobbi során megélt flow-élmények

Kutatási kérdések

1. Különböznek-e egymástól a jó / közepes / gyenge tanulmányi eredményű hallgatók személyiségvonásban, dühkezelésben valamint a tanulás ill. hobbitevékenység során megélt élményeikben?
2. Befolyásolja-e az egyetemi tanulmányi átlagot a középiskolai „előélet”: a hozott tantárgyi tudás és a tanulási stílus, amivel eredményeit elérte?
3. Mik azok a hallgató léttel kapcsolatos új viselkedési szokások, stratégiák, amivel optimalizálni lehet a tanulmányi eredményeket? (óralátogatás, felkészülési stílus és tanulás-szórakozás konfliktus kezelése)

Hipotézisek

1. A jó / közepes / gyenge tanulmányi eredményű hallgatók között különbségeket várok:
 - személyiségvonásaikban: a jobb teljesítménnyel magasabb lelkiismeretesség- és nyitottságértékeket várok
 - dühkezelésükre kíváncsi vagyok. Vajon folytatódik-e a középiskolások körében megfigyelt jelenség, hogy a jó tanulmányi eredmény együtt jár a magasabb dühelfojtással és a rosszabb eredmény a dühkinyilvánítással? Vagy eleve azok kerülnek be a felsőoktatásba, akik kezelni képesek dühüket?
 - tanulás során megélt élményeikben: a jól tanuló csoportokra magasabb flow- és alacsonyabb szorongás/ unalomértékekre számítok
2. A középiskolai előélet fontos hatását várom a későbbi egyetemi előmenetelre:
 - a hozott tantárgyi tudásnak mérsékelt hatására számítok. Különösen érdekel a középiskolában kimagasló eredményű tanulók sorsának alakulása. Igazolja-e a kutatás azt a tapasztalatot, hogy a szorgalmas mindig ötös hallgatók gyakran lekörözik a nagyon tehetséges, de nem elég szorgalmas hallgatókat?
 - a tanulás, mint szokás meghatározó hatását várom. Az egyetemi követelményeket nehéz úgy teljesíteni, ha nincs tanulási rutin, nem rendelkezik a tanulni-tudással.

3. A hallgatói léttel kapcsolatos új viselkedési szokásoknak, stratégiáknak a tanulmányi eredményre gyakorolt erős hatására számítok:

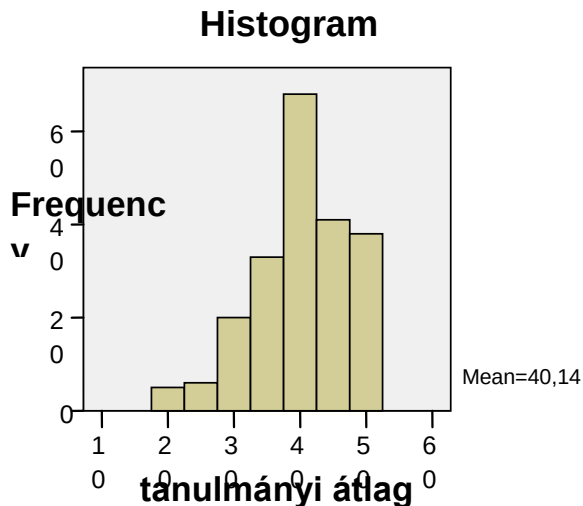
- rendszeres óralátogatásnak „átlagemelő” hatására
- tervezés fontosságára, akár a felkészülésben, a követelmények teljesítésében
- akár a szabadidő és a tanulás egyeztetésében

Eredmények

1. Egyetemi tanulmányi eredmények vizsgálata.

Tanulmányi eredményeikre a szokásos 0,5-es lépésközzel kérdeztem rá. (pl. 2,01-2,5)

A könnyű megfeleltetés volt a célom, ezért csoportnévnek az intervallum felső értékét adtam.



Tehát pl. a 3,0-as csoportba azok tartoznak, akiknek a tanulmányi átlaga 2,51 -3,0 közé esik.

A minta tanulmányi eredményének eloszlása:

	lányok	fiúk
átlag	4,107*	3,849
szórás	0,687	0,762
N	135	76
Minimum	2,0	2,0
Maximum	5,0	5,0

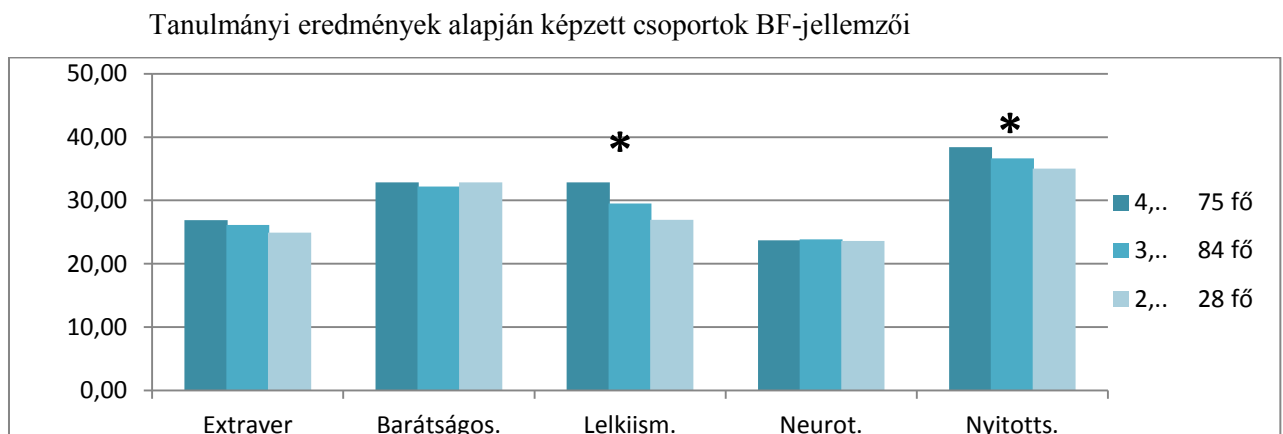
A lányok átlaga szignifikánsan magasabb.

1.1. A különböznek-e egymástól a jó / közepes / gyenge eredménnyel tanuló diákokcsoportok személyiségvonásaikban és flow-élményekben?

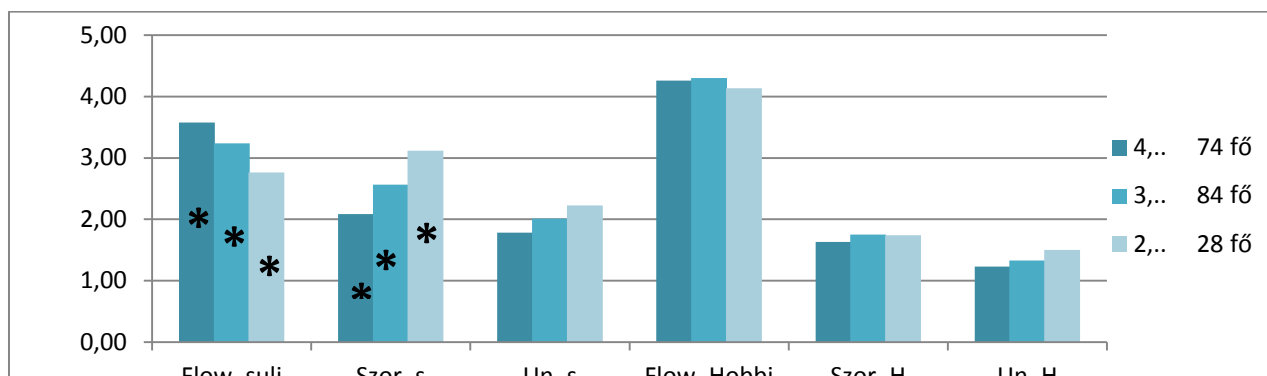
A hallgatókat tanulmányi átlaguk egész értéke alapján három csoportba soroltam: **2** – akik 3,00 alatt teljesítenek (15%); **3**, akik 3,01 és 4,00 között (45%); és **4** a jobb eredményt elérők (40%)..

Dühkezelésben nem mutatkozott eltérés a csoportok között.

Két BF-vonásban szignifikáns a különbség: a lelkiismeretességben és a nyitottságban (minden csoport szignifikánsan különbözik a többitől).



Flow-élmények a tanulmányi eredmények alapján képzett csoportokban



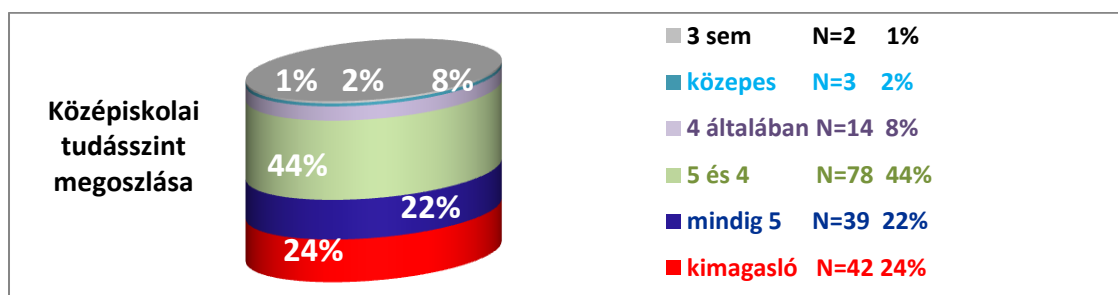
Minél jobb tanulmányi eredményű a csoport, annál magasabb áramlat-élmény, valamint kisebb mértékű szorongás és unalom jellemzi a tanulást. Flow és szorongás esetén szignifikánsan eltérőek a csoportok élményei.

Kedvenc hobbi közben a különbségek csak az unalomértékekben maradnak meg. A jótanulási sorrend megfordul, ha unalomról faggatjuk őket. Ez összefügghet a nyitottsággal való kapcsolattal.

2. Középiskolai előélet hatása az egyetemi tanulmányi eredményekre

2.a Középiskolai előképzettség, hozott tudásszint vizsgálata

Az egyetemi tanulmányokhoz kapcsolódó tantárgyi tudás jellemzésére a középiskolai osztályzatot használok. Kiegészítem még egy kategóriával, a *kimagasló*kkal, akik versenyeken szerepelnek - díjak, dícsérek jelzik az iskolai 5-nél magasabb szintű tudásukat.



A minta nagy részét a 4-5-ös osztályzattal érkezők alkotják. Őket követik a *mindig 5-ös* és *kimagasló* tanulók 22-24%-kal. Kevesen vannak az általában 4-esek (8%). Ritka, de előfordul *közepes*, ill még annál is gyengébb középiskolai osztályzattal érkező diák.

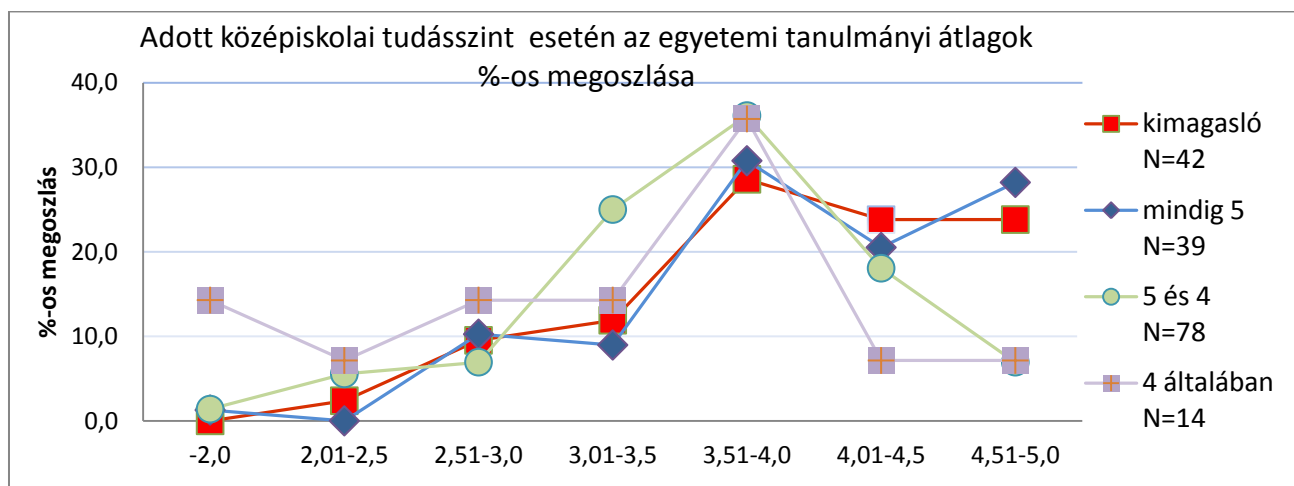
A középiskolában szerzett osztályzat és a későbbi egyetemi tanulmányi eredmény kapcsolatára világít az alábbi keresztábra:

2a.1 Egyetemi tanulmányi eredmények a középiskolai osztályzat függvényében

Egyetemi tanulmányi átlagok a "fontos" tantárgy(ak) középiskolai osztályzatának függvényében								
tanulmányi átlag								
köz.isk. osztályzat	N	átlag	szórás	Std. Error	95% Confid. Int		min	max
közepest sem	2	3,2500	,3536	2,500	0,734	6,4266	3,0	3,5
közepes	3	3,5000	1,3229	7,638	2,138	6,7862	2,0	4,5
4-es általában	14	3,5000	,8987	2,402	2,9811	4,0189	2,0	5,0
5 és 4	72	3,8542	,6415	0,756	3,7034	4,0049	2,0	5,0
mindig 5-ös	78	4,2115	,6862	0,777	4,0568	4,3663	2,0	5,0
kimagasló	42	4,1667	,6778	1,046	3,9555	4,3779	2,5	5,0
Total	211	4,0142	,7236	0,498	3,9160	4,1124	2,0	5,0

A középiskolai osztályzatokkal együtt nőnek az egyetemi tanulmányi átlagok. Két csoport szignifikánsan eltér: a 4-5 és mindig 5-ös tanulók ($p=0,032$) Náluk a legkisebb a konfidencia-intervallum szélessége is. Érdekes, hogy a középiskolából kimagasló eredménnyel érkezők nem feltétlenül tartják meg előnyüket. Őket a korábbi tudás azért megóvjá a legrosszabb jegyeiktől, de a szorgalmas „csak 5-ösök” megelőzhetik őket.

Érdeemes megvizsgálni az egyetemi tanulmányi eredmények eloszlását a középiskolából hozott tudás függvényében is (Az 1-2%-os részesedésű hallgatókat nem szerepeltetem.)

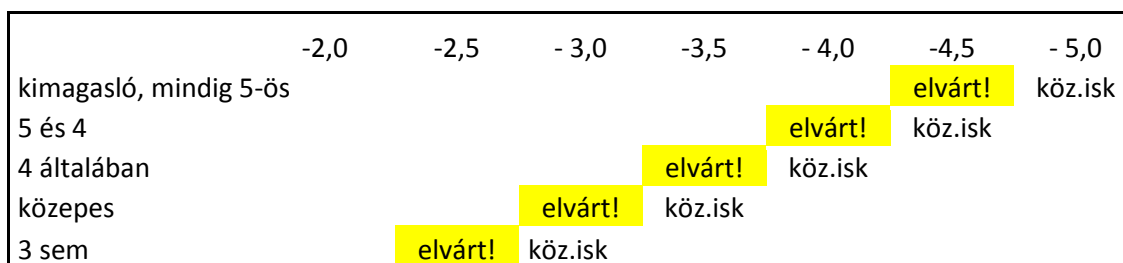


Kezdeti tudásszintenként vizsgálva a tanulmányi átlag eloszlását meglepő és várt eredményeket egyaránt kapunk:

- bármilyen tudásszint esetén a diákok legnagyobb része (28-35%-a) a 3,5-4 intervallumba esik,
- nincs olyan kezdeti tudás, ami „megóvjá” a leggyengébb eredményektől,

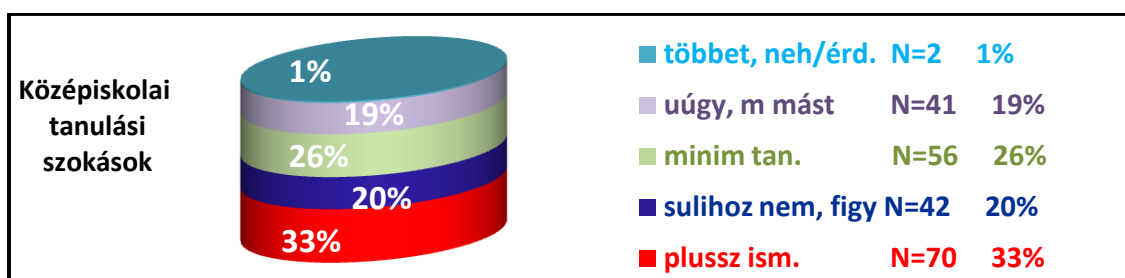
- a kezdeti tudásszint inkább csak árnyalja az eredményeket. A nagyon jó tudással érkezők (*mindig 5 és kimagasló*) nagyobb arányban érik el a 4 feletti eredményeket, különös tekintettel a jeles besorolásra,
- a *kimagasló* diákokat a jeles eredmények tekintetében „lekörözik” a *mindig 5-ösök*
- az *általában 4-esekre* jellemzőek leginkább gyenge eredmények

A 3,51-4,0 átlag-intervallum túlsúlya miatt, az egyetemi eredmények árnyaltabb értékelésére bevezetem az **elvárt tanulmányi átlag** fogalmát. Tekintsük egy mindig 5-ös diákot! Az egyetemi követelmények magasabb szintje miatt érthető, elfogadható, ha nem lesz jeles, „lecsúszik” egy intervallumot az eredménye. De az már elvárható, hogy maradjon 4 felett! Tehát minden kezdeti tudásszinthez meghatározható az elvárt átlag: a középiskolai osztályzatához képest az eggyel alacsonyabb átlag-intervallum.



Az elvárt átlaghoz hasonlíthatjuk az átlagát: stagnál, ha „hozza” a tőle elvárható eredményt. Romlás (enyhe/erős) esetén eredménye gyengébb, javuláskor jobb, mint ez az elvárt érték.

2.b Középiskolai tanulási szokás hatása az egyetemi tanulmányi átlagra



A hallgatók többsége állította, hogy a középiskolai eredményéhez nem kellett tanulnia:

- 33%-uk törekedett *plussz ismeret* szerzésére (szakkör, különóra, önképzés..),
- a minta ötöde számára elég volt, ha az órán figyelt, külön tanulásra nem volt szüksége.

Kisebbségben vannak a tanuláshoz szokott hallgatók – jelentsen ez akár minimális szintű tananyaggal való foglalkozást; más tantárgyhoz hasonló mértékűt, esetleg több tanulást. Először tekintsük át a az egyetemi tanulmányi átlagok alakulását a középiskolai tanulási szokás függvényében!

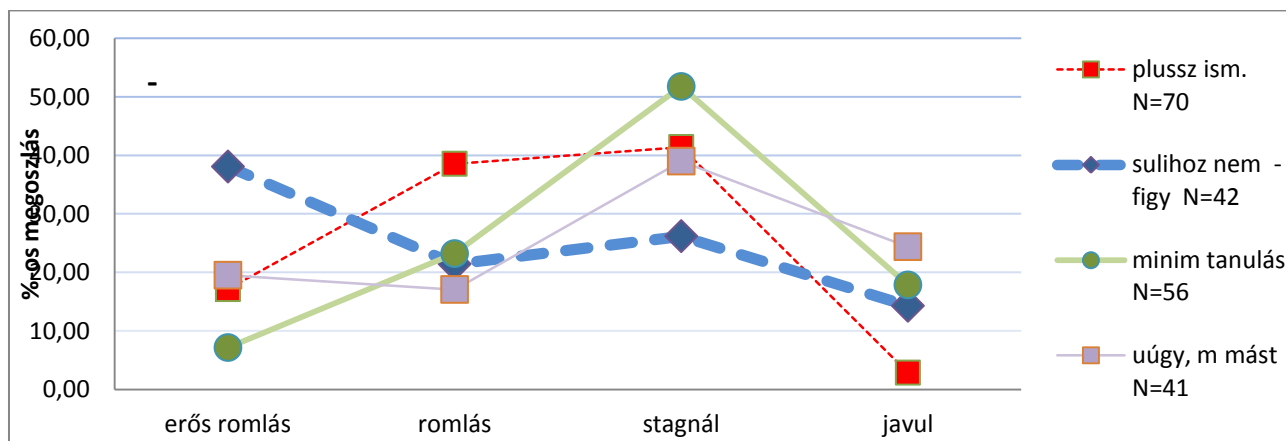
Jelenlegi tanulmányaihoz kapcsolódó tantárggyal mennyit foglalkozott a középiskolában?

Egyetemi tanulmányi átlagok a "fő" tantárgy középiskolai tanulása függvényében								
		tanulmányi átlag						
köz.isk. tanulás	N	átlag	szórás	Std. Error	95% Confid. Int	min	max	
plussz ismeretek	70	4,0429	,7210	0,862	3,8709 4,2148	2,0	5,0	
sulihoz nem tanultam, elég volt figyelnem	42	3,7976	,8044	1,241	3,5469 4,0483	2,0	5,0	
minimális tanulás	56	4,1250	,6623	0,885	3,9476 4,3024	2,0	5,0	
úgy, mint más tárgyat	41	4,0122	,7114	1,111	3,7876 4,2367	2,5	5,0	
többet - nehezen ment	2	4,5000	,000	0,000	4,5000 4,5000	4,5	4,5	
Total	211	4,0142	,7236	0,498	3,9160 4,1124	2,0	5,0	

Azok a diákok, akik tehetségük miatt nem kényszerülnek rá a rendszeres tanulásra középiskolában, könnyen lemaradnak az egyetemen. A középiskolában minimális tanulást folytató diák szinte minden paraméterben (átlag, szórás, konfi. intervallum) megelőzi a nálánál esetleg tehetségesebb társait, akiknek az iskolai jó osztályzathoz nem kellett tanulniuk, elég volt az órán figyelniük. Sőt, még azokat is, akik ezt az előnyüket plussz ismeretek megszerzésére fordították.

A középiskolai tanulási szokás fontosságát még inkább kiemeli, ha az elvárható tanulmányi átlagra gyakorolt hatását vizsgáljuk:

Adott középiskolai tanulási szokás esetén a tanulmányi eredmény megoszlása – az elvárthoz képest



A kutatás egyik legfontosabb eredményét láthatjuk:

- legveszélyeztetettebb az órán figyelő, de *nem tanuló* csoport (kék szaggatott). 60% az esélyük a romlásra, főképp az erős romlásra. és csak negyedük hozza a tőle elvárható eredményt.
- a tanuláshoz „szokott” csoportok sokkal inkább megfelelnek a tőlük elvárható tanulmányi eredménynek, mint azok, akik a középiskolai eredményekhez nem tettek erőfeszítéseket,

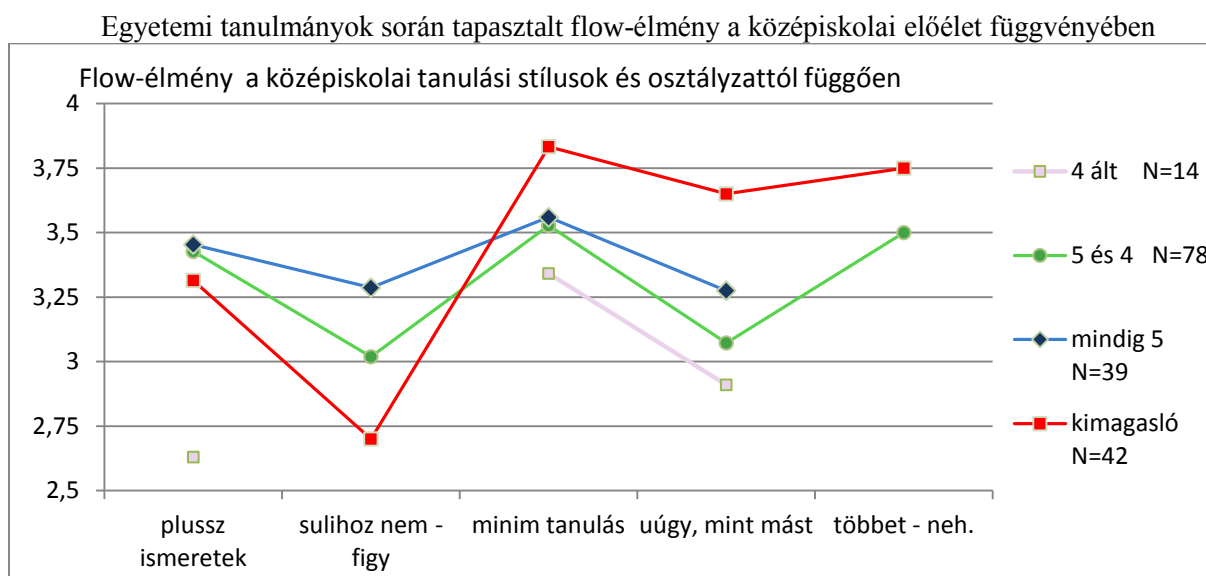
- legjobbak a kilátásai a középiskolai tananyagot *minimális tanulással* elsajátító csoportnak. Kézben tartja az eredményét: 50% eséllyel hozza az elvárható átlagot, 22-19%-ban mozdul el ettől le- ill felfelé, és az erős romlás valószínűsége is csak 10% alatti.

Középiskolából **hozott**, tananyagbeli **tudás** szerepe **alapvetően nem meghatározó**. A diákok harmada ugyanabba a átlag-intervallumba tartozik, bármilyen tárgyi tudással érkezett is a felsőoktatásba. A legrosszabb tanulmányi eredmények is szinte hasonló arányban valószínűsíthetőek. A kezdeti tudásnak elsősorban a jó eredmények elérésénél van szerepe: 4 feletti, főleg a jeles átlag elérése sokkal valószínűbb magasabb tudásszintről indulva.

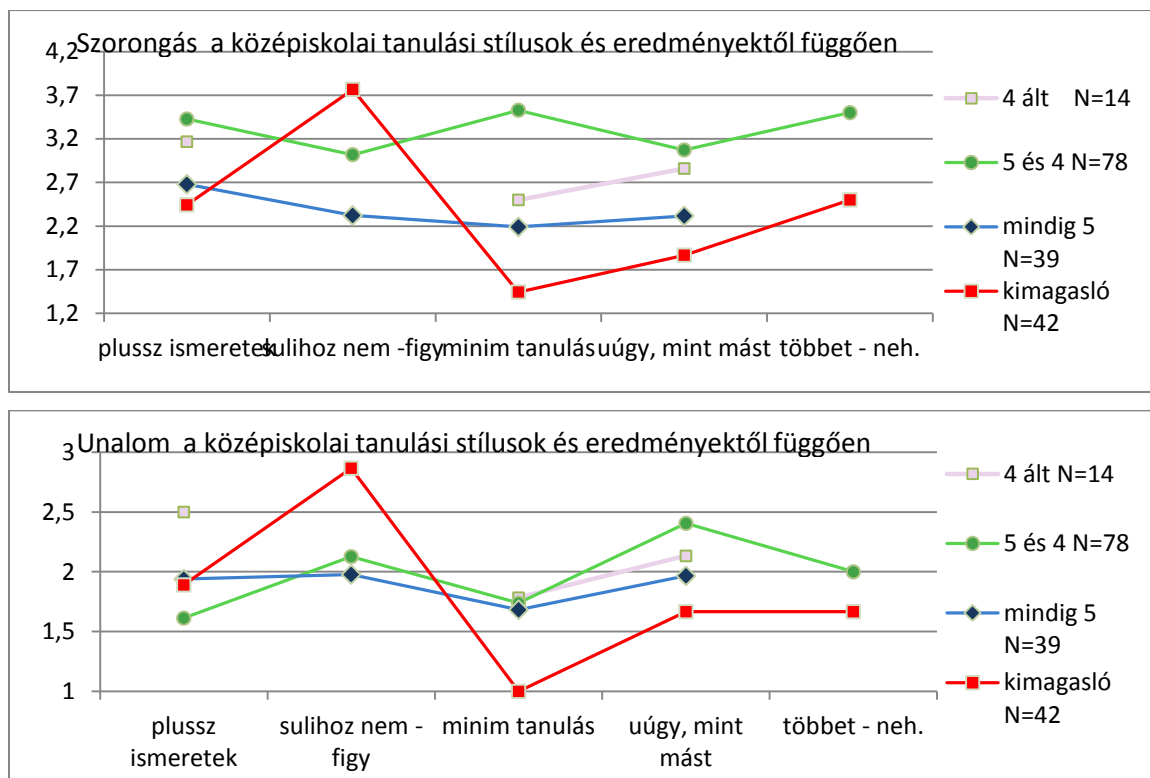
A tudásszintnél **jelentősebb a szerepe a tanulási szokásoknak**. Szójátékkal élve: az a fontos, **szokás-e a tanulás**. Két csoport kiemelkedő jelentőségű: a középiskolában az eszközből megélő *nem-tanulók*, és a *minimális* mértékben tanulóké. Az előbbieket előtt álló feladat a tanulás szokásának kialakítása. Az utóbbi csoportnak van tanulási rutinja. Fel tudja mérni hiányosságait, és hajlandó meg képes is erőfeszítést tenni annak pótlására. Feltehetően jó mentális képességekkel rendelkeznek, hiszen könnyedén teljesítette az középiskolai követelményeket.

2.c Középiskolából hozott tudás és tanulási szokás hatása az egyetemi tanulmányokhoz kapcsolódó élményekre

Az alábbi ábrákon különböző színek jelzik a tudásszinteket - ezen belül pedig az egyes tanulási szokásokhoz tartozó értékeket hasonlíthatjuk össze:



Általános jellemzők: A középiskolából jobb tanulmányi eredménnyel/tudással érkezők számára magasabb flow-élménnyel jár az egyetemi tanulás. Minden tudásszintről elmondható, hogy a minimális tanulás jár a legmagasabb, a tanulás mellőzése a legalacsonyabb flow-élménnyel. A kimagasló középiskolai eredményű diákokra pedig fokozottan igaz ez a különbség, sőt a szorongás és unalom élményeikre is fennáll.



Az eredmény mindenképpen megszívlelendő ugyanakkor nem meglepő, hiszen a flow-élmény létrejöttéhez szükséges a feladat kihívás-jellege. A pedagógus, a szülő számára külön odafigyelést kíván: ne elégedjenek meg a jó eredménnyel, figyeljenek arra is, hogy az adott teljesítmény mögött van-e erőfeszítés, munka. A könnyen, munka nélkül szerzett jó jegyek háttérben óriási az élményben elmaradó veszteség. A tanulás közben megélt élményeket nem szokás számon tartani, az elmaradt élményeket még csak nem is hiányoljuk!

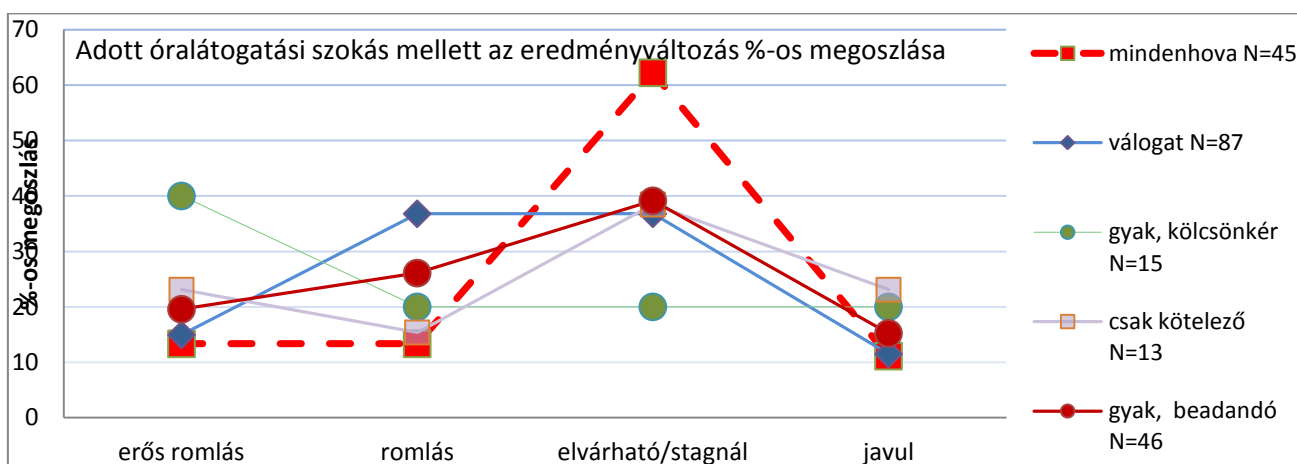
3. Egyetemi élettel kapcsolatos új viselkedési szokások

3.a Óralátogatási szokások



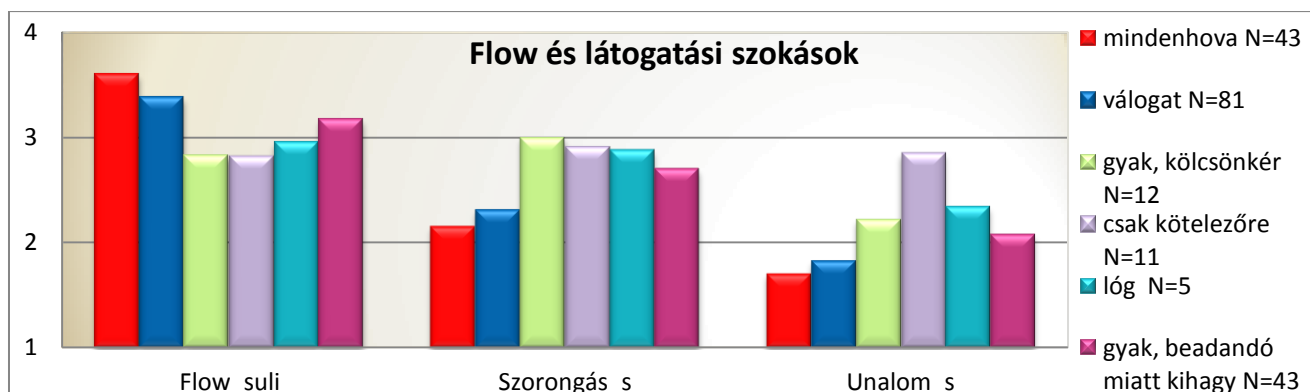
A minta csaknem felét alkotják azok, akik *válogatnak* az előadásokban, csak a számukra érdekesre, hasznosra járnak. Őket követik a *mindenhova* eljárók, ill. azok, akik szándékaik szerint eljárának mindenhova, de *beadandó* kötelezettségeik miatt néha kihagynak előadásokat. 6-7% a reprezentációja az előadásra következetesen nem-járóknak. És öten vállalták a „lóg, ahol csak tud” látogatási szokást.

Elvárt eredményhez viszonyított teljesítmény megoszlása az egyes óralátogatási szokások esetén



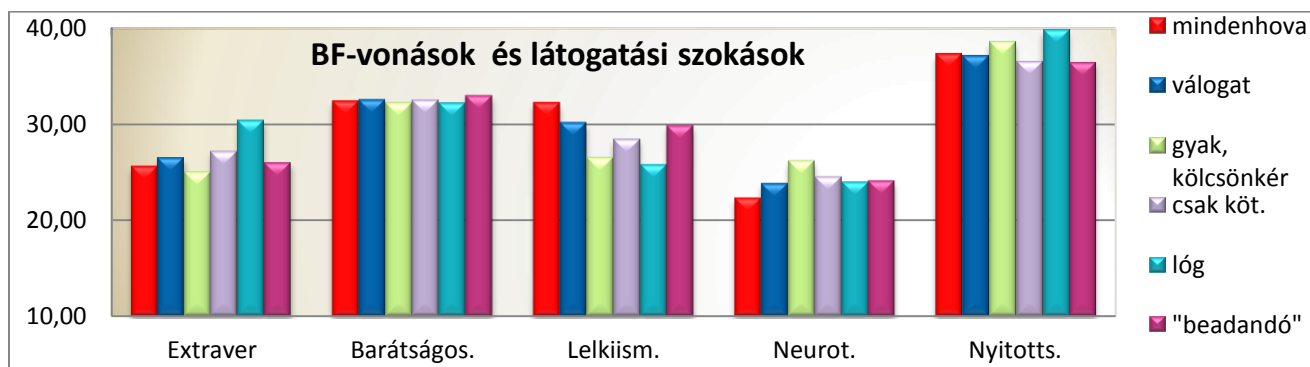
Megszívlelendő az eredmény! A rendszeres óralátogatással 60%-os valószínűséggel hozható az elvárt eredmény, míg az összes többi látogatási szokás esetében ez maximum 40%.

Flow-élmények az egyes óralátogatási szokások esetén



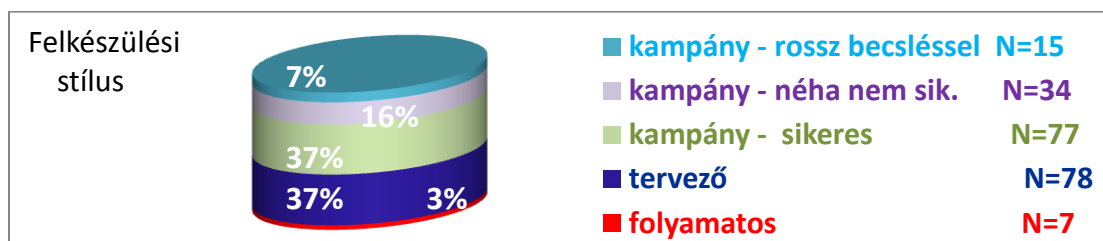
A *mindenhova* eljárók élik meg legkellemesebben a tanulást: magas flow, alacsony szorongás és unalom jellemzi őket. Őket követik kissé elmaradva a *válogatók*, majd a *beadandó miatt* előadásról mulasztók. Utóbbiak szorongás-értéke erősen megugrik az előző két csoporthoz képest. A előadásról tudatosan távolmaradók flow-értékei alacsonyabbak, szorongásuk jelentősen magasabb, mint a *mindenhova* és *válogat* csoporté.

BF-vonások az egyes óralátogatási szokások esetén



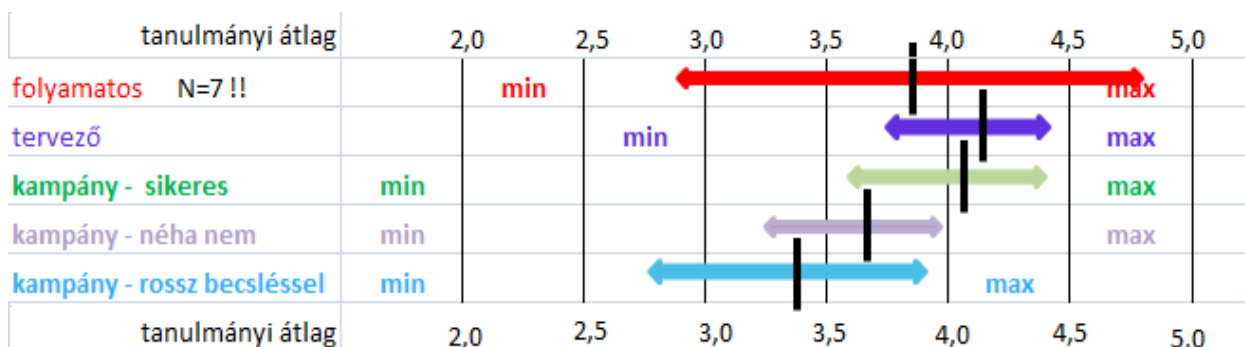
Minél inkább törekszik egy csoport az előadás látogatására - még ha tudatos válogatással szelektáltan is - annál nagyobb lelkiismeretesség jellemzi (mindenhova, válogat, „beadandó”). Külön említést érdemel a „lóg, ahol csak tud” BF-profilja: magas extraverziója és nyitottsága miatt minden csábításra fogékony, alacsony lelkiismeretessége miatt nem tud ellenállni.

3.b Egyetemi felkészülési stílus



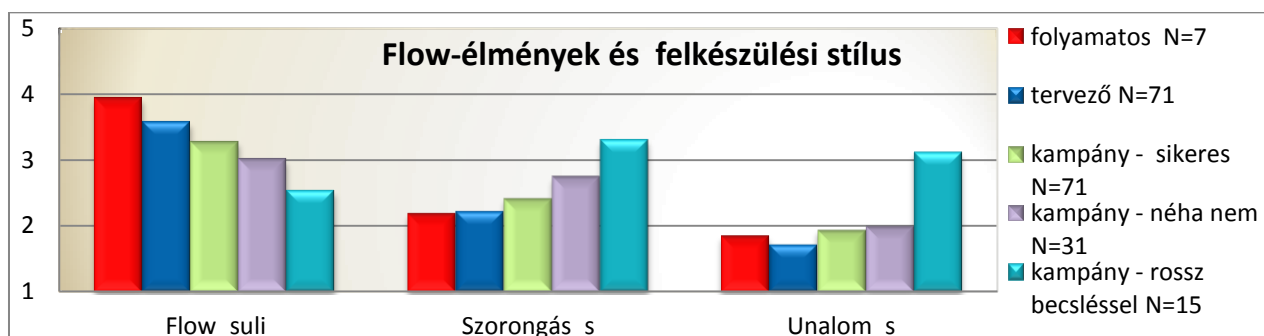
A minta kisebbsége az aki *tervezéssel*, vagy *folyamatos* tanulással készül el a kötelezettségeivel. A többség (60%) *kampányol*, azaz nagy erőbedobással, akkor éjt nappallá téve próbál eleget tenni feladatainak. E viselkedésnek három típusát különítem el: *sikeres*, *néha nem* és a *rossz becslés* miatt feladókat.

Az alábbi táblázatban nyíl jelzi, hogy az adott csoport 95%-ának tanulmányi átlaga hova esik (konfidencia intervallum). Min/max jelöli a leggyengébb /legjobb eredményt, a függőleges fekete vonal pedig a csoport átlagát.



(A folyamatosan készülöket is feltüntettem, de a tanulmányi eredmény elemzéshez létszámuk kicsi.)

A tervező és a sikeres kampányoló eredményeiket tekintve nagyon hasonló: átlaguk, a nyíl hossza, azaz a bejósítás ereje. Az eredmény biztonságában térnek el egymástól. A tervező viselkedés legrosszabb esetben is 2,51-3,0 közötti átlaggal jár.



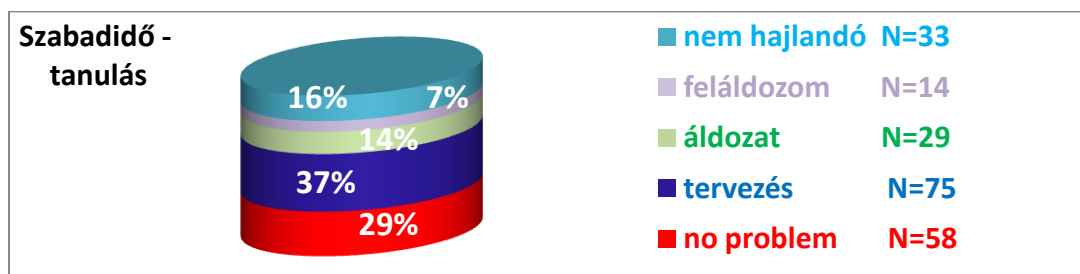
Minél inkább közelít a felkészülés a folyamatos ill. tervezett tanuláshoz, annál több flow-val és kevesebb szorongással jár. Kiugróan magas a rossz becsléssel kampányolók unalom-értéke.



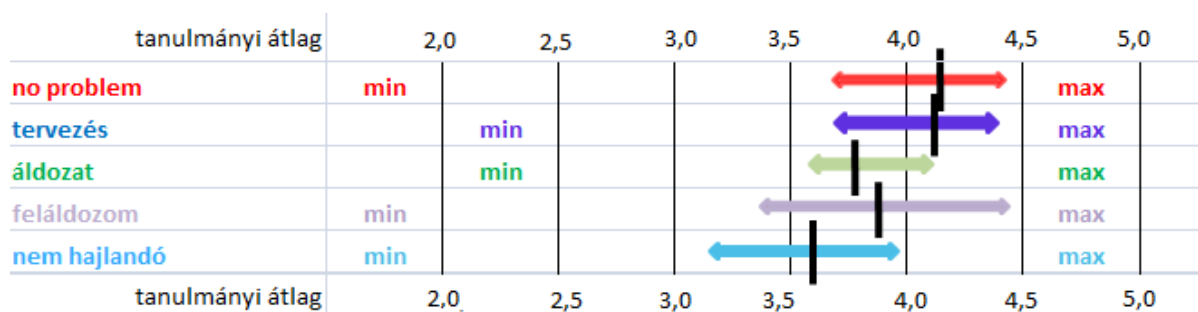
Az egyes felkészülési stílusok jól mutatják a lelkiismeretesség mértékét.

Érdemes felfigyelni a sikeresen kampányoló személyre (zöld): extravertált(abb), nyitott és barátságos. Valószínűleg, szociális támogatást is fel tud használni, mikor össze kell „kapnia” magát a feladat teljesítéséhez.

3.c Tanulás-szórakozás konfliktus kezelése avagy áldozatvállalás a tanuláért



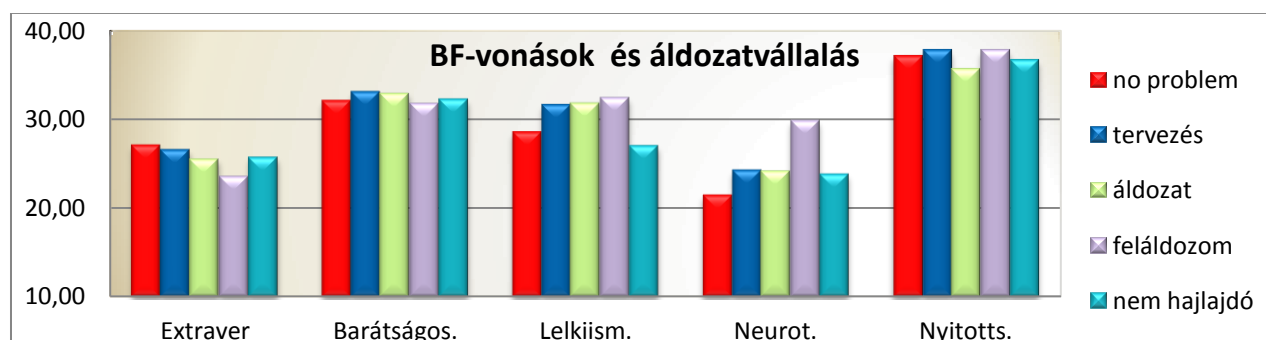
A minta 29%-ának *nem* okoz *problémát* a szabadidő-tanulás egyeztetése, 37% *tervez.* 14% oldja meg. 14% sok *áldozatot* hoz, gyakran mond le a szórakozásról, 7% minden szabadidejét *feláldozza*. 16% érzi úgy, hogy a tanulmányi követelmények teljesítéséhez le kéne mondania a szabadidejéről, de erre *nem hajlandó*.



A *no problem* és a *tervező* csoport nagyon hasonló képet mutat, de min.értéke magasabb a tervezőknek. Érdekes az *áldozathozók* helyzete: teljesítményük elmarad az előző két csoporttól, egymáshoz viszonyított értékeik is sokszínűek. Ha csak a csoportátlagot nézzük, akkor a *feláldozó* eredménye a jobb. Bejósolhatóság (a nyíl szélessége) és biztosságosság (min) tekintetében viszont gyengébb. A *nem hajlandó* nem sokkal marad el az áldozatot vállalóktól.



A *tervező* élvezi legjobban a tanulást: szignifikánsan magas flow és alacsony antiflow. Utána következnek a *no problem* és az *áldozatvállaló*. Hasonló értékeik vannak, de utóbbi jobban szorong. A legrosszabb helyzete a *feláldozónak* van. Nagyon kevés flow-élményben van része, annál több szorongásban és unalomban. A *nem hajlandó* minden értékében csak egy kicsivel rosszabb az *áldozatvállalónál*. Szorongás tekintetében a *tervező* és a *no problem* csoportok szignifikánsan eltérnek a másik háromtól.



A személyiségvonások és élmények magyarázatot adnak az egyes csoportok hozzáállására: Mi az oka, ha valaki számára *nem* jelent *problémát* a szabadidő-tanulás konfliktus? Olyan könnyen megy a tanulás, vagy lelkiismeretlen? Ezek szerint is-is. Megy is neki, flow-élményt is okoz – talán nem is érzi nagy áldozatnak, ha tanulnia kell. Ha meg a szórakozást választja,

a lelkiismerete nem szorongatja az amúgy stabil érzelmi világát. BF-profilja: magas extraverzió, alacsony lelkiismeretesség és neuroticitás. Ezek a vonások figyelhetők meg a *nem hajlandónál* is, csak neki nem megy könnyen a tanulás. Lelkiismeretességben a *tervező* válik el szignifikánsan a *no problem* és a *nem hajlandótól* ($p=0,019$, $0,002$), illetve ez utóbbi az *áldozatvállalótól* ($p=0,018$). Neurotikusság tekintetében is fennállnak szignifikáns különbségek: *feláldozom* és a *tervező* ill. a *nem hajlandó* között ($p=0,047$, $0,046$).

Érdekes még a *feláldozó* BF-profilja: alacsony extraverzió, magas lelkiismeretesség, neuroticitás és nyitottság. Lelkiismeretessége és érzelmi labilitása szinte „belekényszeríti” az „áldozatszerepbe”. Introvertáltsága miatt pedig magára is maradhat problémáival, nem kér elég segítséget. Egyetlen megoldásként a még több tanulás merül fel számára. Nem csoda, hogy náluk a legalacsonyabb a flow és legmagasabb a szorongás.

Tehát a *tervező* viselkedés nemcsak a leghatékonyabb, de ez okozza a legtöbb jó érzést. A *feláldozói* „mártírszerep” nem ad annyi előnyt teljesítményben, mint amennyi rossz érzést és élményt a tanulás során.

Összefoglalás és diszkusszó

A szabadidő eltöltésére adott adatok sajnos használhatatlannak bizonyultak - egy hét nem áll annyi órából, mint amennyit bevallásaik szerint szabadidős tevékenységre fordítanak. Így ennek elemzésétől eltekintettem. Tanulság: kontrollt kell mindenhová beépíteni!

Magyar egyetemisták tanulmányi sikerességében a lelkiismeretesség és nyitottság a meghatározó BF-személyiségvonás – összhangban Graziano & Ward (1992) és Zhang (2002) eredményeivel. Mivel a kutatás online felületen történt, elképzelhető, hogy a nyitottság-értékek magasabbak egy szokásos papír-ceruza teszthez viszonyítva, de azon a tényen nem változtat, hogy a jobb átlagok magasabb nyitottsággal járnak.

Arra a kérdésre is választ kaptunk, hogy mivel járulhat hozzá a középiskola a felsőfokú tanulmányok sikerességéhez. A tanulás, mint kompetencia fontosabb, mint a tantárgyi lexikális tudás. Törekedni kell arra, hogy a tanuló ne „éljen meg az eszéből” a középiskolában, **szokjon hozzá a tanuláshoz**. Ez a kiváló eredményeket nyújtó fiatalokra különösen igaz. Nem szabad megelégedni azzal, ha egy diák jó eredménnyel teljesíti a követelményeket. Figyelní kell arra is, hogy ehhez kell-e erőfeszítést tennie, hiszen csak a kihívás érzése hozhat flow-élményt. A tehetséges gyerekek (kimagasló középiskolai eredmény) esetében ez különösen kiélezett probléma. Kiugróan magas flow- és antiflow-

értékeket mutatnak, aszerint, hogy mennyi erőfeszítést igényel tőlük az iskola. Nem lehetne egy iskolai kereteken belül működő, országos szintű tehetséggondozást kialakítani, amivel még a kiugróan tehetségesek számára is a tanulást a tanulói lét oktatási intézményhez kötődő elválaszthatatlan tevékenységévé tennénk? A kutatás szerint a tanuláshoz nem szokott diákok könnyen érhetnek el tehetségüket alulmúló eredményeket későbbi tanulmányaik során.

A középiskolából hozott tantárgyi tudás jelentősége elsősorban az egyetemi tanulmányi eredmény két szélén figyelhető meg. Könnyebb a legjobbak között lenni (jeles átlag) az egyetemen, ha a középiskolában mindig 5-ösre, vagy kimagaslóan teljesített a diák. A gyengébb egyetemi átlagok pedig nagyobb arányban jellemzik azokat a hallgatókat, akik korábban maximum 4-re teljesítettek.

Megvizsgáltunk mik azok a viselkedések, szokások, amelyekkel optimalizálható az akadémiai eredményesség. Legfontosabb a **rendszeres óralátogatás**. Ha minden előadáson, gyakorlaton részt vesz a hallgató, legalább 50%-kal megnöveli esélyét a középiskolai tudásszintje alapján tőle elvárható átlag teljesítésére. A **tervezői magatartás** a felkészülési stílusban és a szabadidő-tanulás egyeztetésében is a leghatékonyabb. Nemcsak az átlagot lehet vele optimalizálni, de biztonságot is ad, hiszen a legrosszabb átlagok így elkerülhetők. A minta viszonylag kis hányadára jellemző ez az attitűd. Pedig tanítható lehetne a közoktatás alsóbb szintjein!

A tanulmányi **átlag szempontjából eredményes viselkedésekről**, szokásokról minden esetben kiderült, hogy a **legkellemesebb tanulási élményekkel is járnak**: magas flow-, alacsony szorongás- és unalom-értékkel. Ez tágabb értelemben támasztja alá Csíkszentmihályi kutatásait. Nemcsak a kiemelkedően tehetséges tanulókra, hanem már a jó tanulmányi eredményekre is igaz: azok „hozzák” az eredményeket, akiknek a tanulás közben gyakran van flow-élménye. Jelen kutatás alapján tovább is mennék. Arra bíztatnám a hallgatókat, figyeljék érzéseiket! Ha elmarad az áramlat-élmény és erősebb szorongást tapasztalnak, akkor álljanak meg és vizsgálják meg a tanulással kapcsolatos szokásaikat. Keressenek újat, változtassanak az addigiakon - mindaddig, amíg oldódik a szorongás és újra van részük flow-ban. A változtatás akár a görcsös „mindenek előtt a tanulás” attitűd feladását is érintse, ha már nem lelik örömeiket a tanulásban (ld. a tanulásért a teljes szabadidejét feláldozó hallgatók)!

Köszönettel tartozom a Hangulatjelentés.hu kérdőív kitöltőitöknek – nélkülük nem jöhetett volna létre a kutatás. Továbbra is várom az egyetemistákat a honlapra – a kutatás folyik tovább.

Minden hallgatónak nagyon eredményes és flow-ban gazdag egyetemi éveket kívánok!

Irodalomjegyzék

- Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47, No. 211.
- Bernstein, I.H., Garbin, C.P., McClella, P.G. (1983). A confirmatory factoring of the California Psychology Inventory. *Educational and Psychological Measurement* (43).687-691.
- Borgatta, E. F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science*, (12), 8-17.
- Botwin M.D., Buss, D.M. (1989). Structure of act-report data: Is the five-factor model of personality recaptured? *Journal of Personality & Social Psychology* (56), 988-1001.
- Burris R.W. (1976). Human Learning. In Dunnette M.D.(ed) . *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago, Rand McNally.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821–832.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (38), 476-506
- Cattell, R. B. (1946). *The description and measurement of personality*. Yonkers, NY: World Book.
- Cattell, R. B. (1947). Confirmation and clarification of primary personality factors. *Psychometrika*, (12), 197-220.
- Cattell, R. B. (1948). The primary personality factors in woman compared with those man. *British Journal of Psychology*, (1), 114-130.
- Conard, M. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, (40) . 339-346 .
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass. (Original work published 1975)
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Thoughts about education*.
<http://www.newhorizons.org>
- Csikszentmihályi M. (1997). *Flow = Az áramlat : a tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1998). The development of the person: An experimental perspective on the ontogenesis of psychological complexity. In: Lerner, R. (Ed), *Handbook of child psychology* (pp. 635-685). New York: Wiley

- Csikszentmihályi M. (2003). Az áramlat (Flow) in *Kognitív idegtudomány*. szerk: Pléh Cs, Kovács Gy., Gulyás B. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K & Whalen, S. (2010). *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Budapest: Nyitott Műhely.
- Csikszentmihályi, M.(2008). *Kreativitás: A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (2010). *Tehetséges gyerekek: Flow az iskolában*. Budapest: Nyitott Műhely.
- Digman, J.M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability, and utility. *Journal of Personality* (57/2), 195–214.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology* (41), 417–440.
- Digman, J.M., Takemoto-Chock, N.K. (1981). Factors In The Natural Language Of Personality: Re-Analysis, Comparison, And Interpretation Of Six Major Studies . *Multivariate Behavioral Research*. Retrieved 2010-01-20.
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal Social Psychology*, (44), 329-344.
- Graziano W. G., Ward D. (1992): Probing the Big Five in adolescence: Personality and adjustment during a developmental transition, *Journal of Personality*, (60), 425–439.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In Wheeler (Ed.), *Review of Personality and social psychology*, (1), 141–165. Beverly Hills, CA: Sage.
- Goldberg, L. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42.
- Guilford JP, Zimmerman WS. *The Guilford-Zimmerman Survey: Manual of instructions and interpretations*. Beverly Hills, CA: Sheridan Supply Co; 1949.
- Hakel, M. D. (1974). Normative personality factors recovered from ratings of personality descriptors: The beholder's eye. *Personnel Psychology*, 27, 409-421.
- Hogan. R. (1983). Socioanalytic theory of personality. In M . M. Page (Ed.), 1982 Nebraska Symposium on Motivation: Personality—current theory and research (pp.55-89). Lincoln: University of Nebraska Press
- John, O. P. (1989). Towards a taxonomy of personality descriptors. In D. M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*. (pp. 261-271). New York: Springer-Verlag.
- Karney, B. R. & Bradbury, T. N. (1995) The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, method, and research. *Psychological Bulletin*, (118), 3-34

- Koning, B., Loyens, S., Rikers, R., Smeets, G. (2012) Generation Psy: Student characteristics and academic achievement in a three-year problem-based learning bachelor program. *Learning and Individual Differences*, (22). 313-323.
- Jensen-Campbell, L.A., Graziano, W.G. (2001) - Agreeableness as a Moderator of Interpersonal Conflict. *Journal of Personality*, (69), 323-362.
- Jensen-Campbell, L., Rossell, M., Workman, K., Santisi, M., Rios, J., Bojan, D. (2002). Agreeableness, conscientiousness, and effortful control processes. *Journal of Research in Personality* (36), 476-489.
- Jensen-Campbell, L., Gleason K., Adams, R., Malcolm K. (2003). Interpersonal Conflict, Agreeableness, and Personality Development. *Journal of Personality* (71). 1059-1086.
- Lukács Gy. (1995). "Társadalmi idő - szabadidő" A szabadidő új problémái a mai társadalmakban. Szerk.: Tibori Tímea. *Magyar Szabadidő Társaság*, Budapest.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1985). Updating Norman's "adequate taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, (49), 710-721.
- Mirnic Zs. (). *A személyiség építőkövei*. Bölcsész Konzorcium. Budapest.
- Mayer József: Iskolaelhagyók Taní-tani Online
http://tani-tani.info/081_mayer
- Mihály I. (2009). A csendes járvány.
 Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
<http://www.ofi.hu/tudastar/mihaly-ildiko-csendes>
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated actor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, (66), 574-583.
- Norman, W. T., & Goldberg, L. R., (1966). Raters, ratees, and randomness in personality structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(6), 681-691.
- Oláh A. (2005). *Az optimális élmény mérésének lehetőségei: egy új szituáció-specifikus kérdőív tesztkönyve*. Budapest: HI PRESS.
- Oláh A. (2006). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Budapest: Argumentum Tudományos Kiadó.

- Peabody, D.; Goldberg, L.R. (1989). Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology* (57/3): 552–567.
- Pléh C, László J, Oláh A. (2001). *Tanulás, kezdeményezés*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Ryman, D. H., & Biersner, R. J. (1975). Attitudes predictive of training success. *Personnel Psychology*, (28), 181–188.
- Ryman, D. M., & Biersner, R. J. (1975). Attitudes predictive of diving training success. *Personnel Psychology*, (28), 181–188.
- Sanders, P., & Vanouzas, J. N. (1983). Socialization to learning. *Training and Development Journal*, (37), 14–21.
- Smith, G.M. (1967). Usefulness of peer ratings of personality in educational research. *Educational and Psychological Measurement* (27), 967–984.
- Srivastava S, John OP, Gosling SD, Potter J. Development of personality in early and middle age: Set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology*.(84), 1041–1053. [PubMed]
- Swickert, R., Hittner, J., Foster, A (2010). BigFive traits interact to predict perceived social support. *Personality and Individual Differences* (48), 736–741.
- Szirmak, Z.; De Raad, B. (1994). "Taxonomy and structure of Hungarian personality traits". *European Journal of Personality* 8(2), 95–117.
- Tupes, E.C., & Christal, R.E., Recurrent Personality Factors Based on Trait Ratings. Technical Report ASD-TR-61-97, Lackland Air Force Base, TX: Personnel Laboratory, Air Force Systems Command, 1961
- Ulléna, F., de Manzano, Ö., Almeida, R., Magnusson, P., Pedersen, N., Nakamura, J., Csíkszentmihályi, M., Madison, G. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 167–172.
- Van der Zee, K, Thijs, M., Schakel, L., (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *Personality*(16). 103–125.
- Zhang, (2003). Does the big five predict learning approaches?. *Personality and Individual Differences*(34), 1431–1446

1 sz. kérdőív - személyes adatok

Kérlek add meg a nevedet, becenevedet (azonosításodra szolgáló egyik adatként) - de nem kötelező, át is ugorhatod.

***Nemed**

Születési dátum (Nem szükséges megadni, de az évszámot megköszönöm)

születési év hónap nap

Email-címed ha adsz elérhetőséget, csak akkor tudjuk elküldeni a személyes értékelésedet (freemail és citromail címeket a google nem támogatja, esetleg nem érnek célba)

2. sz. kérdőív - egyetemi és középiskolai tanulással kapcsolatos kérdések

***Az intézmény és a szak, amelyről a következőkben nyilatkozni fogok : (Kérlek, a szokásos rövidítéseket használd: pl. BME VIK informatikus, ELTE TTK fizikus, KRE BTK pszichológia, SZTE TTK biológus!)**

egyetem / főiskola kar szak

***Középiskolában a szakomhoz kapcsolódó fontos tantárgyakból az eredményem**

kimagasló

mindig 5

5 és 4

általában 4

közepes

közepest sem mindig értem el

***Középiskolában a szakomhoz kapcsolódó fontos tantárgyakat**

tehetségem miatt nem tanultam ,de plussz ismeretek megszerzésére törekedtem

5-höz nem tanultam – elég volt az órán figyelni

minimális tanulással 5-öt értem el

úgy tanultam, mint más tantárgyat

többet tanultam - nehezen ment

***Felsőfokú tanulmányaim során a rám legjellemzőbb tanulmányi átlag (tanulmányi átlag = $\text{sum}(\text{kredit} * \text{oszt}) / \text{sum}(\text{kredit})$)**

- 2,0

2,01 - 2,50

2,51 – 3,0

3,01 -3,5

3,51 -,4,0

4,01 - 4,5

***Tanulási stílusom**

folyamatosan tanulok

tervezek

kampányjelleggel: az utolsó pillanatban, magamat megfeszítve , de mindig sikeresen

kampányjelleggel, de néha nem sikeres

kampányjelleggel, de gyakran rosszul becsülve

***Előadás-látogatásomra és gyakorlatokon való részvételre jellemző:**

mindenhova eljárók

gyakorlatra járok, előadásokból „válogatok”, csak a számomra hasznosra, érdekesre megyek

gyakorlatra járok, az előadások anyagát elkérem jól jegyzetelő hallgatótársaimtól

csak a kötelezőkre járok

még kötelező órákon is kihasználom a max. hiányzási lehetőségeket, ha tehetem beíratom magamat mással
gyakorlatra eljárók, előadás néha kimarad a kötelező "beadandók" miatt

***Felsőfokú tanulmányaim mellett a szabadidős tevékenységre jutó időről azt mondhatom, hogy**

nem okoz problémát a tanulás és a szabadidő egyeztetése

gondos tervezéssel megoldható, hogy összhangba hozzam

úgy érzem sok áldozatot hozok a tanulásért, sok szórakozásról mondok le

szinte minden szabadidőmet feláldozom a tanulásért

a lelkiismeretes tanulás minden időmet elvenné, erre nem vagyok hajlandó

3. kérdőív Flow tanulási helyzetben

***Téged milyen élmények érnek, hogyan érzed magad, amikor felsőfokú tanulmányaiddal foglalkozol? (Meghallgatod az előadásokat, részt veszel a gyakorlatokon, teljesíted a beadandó kötelezettségeidet és vizsgára készülsz?) Felsőfokú tanulmányaimmal való foglalkozásról ÁLTALÁBAN véve azt mondhatom, hogy... (Válaszd ki a Te érzéseidre vonatkozó megfelelő választ!)**

SZERETEM AZ ILYEN ALKALMAKAT

nagyon kevésbé	valamennyire	eléggé	meglehetősen	nagyon
1	2	3	4	5

FOLYAMATOSAN ÉRZEM, HOGY JÓL MENNEK A DOLGOK

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

ÉRDEKTELEN SZÁMOMRA AZ EGÉSZ

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

IZGALMAS PRÓBATÉTEL SZÁMOMRA, ÉS ÉLVEZEM, HOGY JÓL TUDOM CSINÁLNI, AMIT KELL

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

A KÖVETELMÉNYEK SOK PROBLÉMÁT JELENTENEK SZÁMOMRA

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

TÖBBNYIRE OLYAN ÉRZÉSEM VAN, HOGY NEM TUDOK MEGFELELNI AZ ÖSSZES ELVÁRÁSNAK

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

TÁVOL ÁLL TŐLEM, AMIT CSINÁLNI KELL

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

IDEGESÍT AZ EGÉSZ

nagyon kevésbé	valamennyire	eléggé	meglehetősen	nagyon
1	2	3	4	5

FÁRASZT AZ EGÉSZ

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

BELEMERÜLÖK, BELEFELEDKEZEM

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

ELTERELŐDIK A FIGYELMEM

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

4. kérdőív **BFI**

Az alábbiakban különböző személyiségjellemzőket találsz, amelyek közül néhány jellemző lehet Rád, néhány pedig nem. Kérjük jelöld egy ötfokozatú skálán, hogy az adott állítások mennyire jellemzőek Rád.

	<i>1 - Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>2 - Inkább nem értek egyet</i>	<i>3 - igaz is, nem is</i>		
	<i>4 – Egyetértek</i>	<i>5 - Teljesen egyetértek</i>			
Olyannak látom magam, mint aki ...	1	2	3	4	5
1. beszédes	☐	☐	☐	☐	☐
2. hajlamos másokban a hibát keresni	☐	☐	☐	☐	☐
3. alapos és precíz	☐	☐	☐	☐	☐
4. rossz kedélyállapotú, lehangolt	☐	☐	☐	☐	☐
5. kreatív, találékonny	☐	☐	☐	☐	☐
6. zárkózott	☐	☐	☐	☐	☐
7. önzetlenül viselkedik másokkal és segítőkész	☐	☐	☐	☐	☐
8. hajlamos a lazaságra, nemtörődömségre	☐	☐	☐	☐	☐
9. nyugodt és a stresszt jól kezeli.	☐	☐	☐	☐	☐
10. sok különböző dolog iránt érdeklődik	☐	☐	☐	☐	☐
11. tele van energiával	☐	☐	☐	☐	☐
12. hajlamos nézeteltérésekbe keveredni	☐	☐	☐	☐	☐
13. lelkiismeretes munkát végez	☐	☐	☐	☐	☐
14. időnként feszült	☐	☐	☐	☐	☐
15. szellemes, mély gondolkodású	☐	☐	☐	☐	☐
16. sok dologért lelkesedik	☐	☐	☐	☐	☐
17. megbocsátó	☐	☐	☐	☐	☐
18. hajlamos a szétszórtságra	☐	☐	☐	☐	☐
19. sokat aggodalmaskodik	☐	☐	☐	☐	☐
20. képzeletgazdag, fantáziadús	☐	☐	☐	☐	☐
21. hajlamos csendesen viselkedni	☐	☐	☐	☐	☐
22. általában bizakodó.	☐	☐	☐	☐	☐
23. hajlamos a lustaságra	☐	☐	☐	☐	☐
24. érzelmileg stabil, nem borul ki könnyen	☐	☐	☐	☐	☐
25. leleményes	☐	☐	☐	☐	☐
26. magabiztos, tudja mit akar	☐	☐	☐	☐	☐
27. hűvös és távolságtartó	☐	☐	☐	☐	☐
28. kitartó, feladatait végigviszi.	☐	☐	☐	☐	☐
29. hangulatember, hajlamos az érzelmi hullámzásokra	☐	☐	☐	☐	☐
30. kedveli a művészetet	☐	☐	☐	☐	☐
31. néha szégyenlős és gátlásos	☐	☐	☐	☐	☐
32. szinte mindenkivel tapintatos és kedves	☐	☐	☐	☐	☐
33. hatékonyan intézi a dolgait, ügyeit	☐	☐	☐	☐	☐
34. nehéz helyzetben is higgadt, jó az önuralma	☐	☐	☐	☐	☐
35. szereti a megszokott dolgokat	☐	☐	☐	☐	☐
36. társaságkedvelő.	☐	☐	☐	☐	☐
37. néha goromba és kíméletlen másokkal	☐	☐	☐	☐	☐
38. céltudatos és a terveit véghez viszi	☐	☐	☐	☐	☐
39. könnyen felidegesíti magát	☐	☐	☐	☐	☐
40. szeret elmélkedni és álmodozni	☐	☐	☐	☐	☐

41. kevésbé érdeklődik a művészetek iránt	☐	☐	☐	☐	☐
42. szereti a közös, csoportos feladatokat	☐	☐	☐	☐	☐
43. könnyen jön zavarba	☐	☐	☐	☐	☐
44. kifinomult ízlésű a művészetek, a zene és az irodalom terén	☐	☐	☐	☐	☐

5. kérdőív Dühkezelés

Kérlek gondoldj olyan esetre, amikor felbosszantanak, megsértenek és emiatt dühös vagy...

Mit teszel ilyenkor?

Amikor bosszús vagy dühös vagyok:

	szinte	soha	ritkán	gyakran
mindig				
1. Uralkodom magamon.	1	2	3	4
2. Kimutatom haragom.	1	2	3	4
3. Haragomat magamban tartom.	1	2	3	4
4. Olyasmivel fenyegetőzöm, amit valójában nem gondolok komolyan.	1	2	3	4
5. Duzzogok vagy felhúzom az orrom.	1	2	3	4
6. Magamba zárkózom.	1	2	3	4
7. Maró megjegyzéseket teszek másokra.	1	2	3	4
8. Megőrözm a hidegvéremet.	1	2	3	4
9. Ajtót csapkodok és hasonlókat teszek.	1	2	3	4
10. Forr bennem az indulat, de nem mutatom.	1	2	3	4
11. Veszekszem másokkal.	1	2	3	4
12. Mérgelődök magamban, de senkinek nem beszélek róla.	1	2	3	4
13. Ha bárki felbosszant, én neki rontok.	1	2	3	4
14. Titokban nagyon kritikusan nézek másokat.	1	2	3	4
15. Dühösebb vagyok, mint amennyit hajlandó vagyok bevallani.	1	2	3	4
16. Gyorsabban lecsillapodok, mint a legtöbb ember.	1	2	3	4
17. Csúnyákat mondok.	1	2	3	4
18. Jóval ingerültebb vagyok, mint ahogy az emberek gondolják.	1	2	3	4
19. Kijövök a sodromból.	1	2	3	4
20. Ha valaki felbosszant, kész vagyok tudtára adni, hogy mit érzek.	1	2	3	4

6. kérdőív szabadidő

Szabadidős tevékenységeim fontossági sorrendje: Klikkelj a bal oldali csoportban a számodra legfontosabb tevékenységre - ez átkerül a jobb oldali oszlopba, kialakítva a sorrendet. Akkor hagyd abba a választást, amikor már csak számodra közömbös tevékenységek maradtak a bal oldalon.

barátokkal való együttlét
passzív kultúr-tevékenység (zenehallgatás, mozi...)
aktív kultúrtevékenység (zenélés, fotózás..)
egyéni sporttevékenység
csapatsport
tánc
olvasás (nem kötelező !)
számítógép – közösségi oldal
számítógép – szörfölés, infoszerzés
számítógép – programozás
számítógép – játék
önművelés (tanfolyam, konferencia..)
bulizás
manuális tevékenység (barkácsolás, kézimunka,...)
TV-nézés
utazás, kirándulás (mint szórakozás)

***Az egyes szabadidős tevékenységekkel hetente kb. ennyi órát töltök:**

barátokkal való együttlét
passzív kultúr-tevékenység (zenehallgatás, mozi...)
aktív kultúrtevékenység (zenélés, fotózás..)
egyéni sporttevékenység
csapatsport
tánc
olvasás (nem kötelező !)
számítógép – közösségi oldal
számítógép – szörfölés, infoszerzés
számítógép – programozás
számítógép – játék
önművelés (tanfolyam, konferencia..)
bulizás
manuális tevékenység (barkácsolás, kézimunka,...)
TV-nézés
utazás, kirándulás (mint szórakozás)

7. kérdőív Legkedvesebb hobbi + Flow

Legkedvesebb hobbim

***Legkedvesebb hobbimra fordított idő hetenteóra**

***Téged milyen élmények érnek, hogyan érzed magad, amikor legkedvesebb hobbiddal foglalkozol? Amikor a legkedvesebb hobbimmal foglalkozom, akkor ÁLTALÁBAN véve azt mondhatom, hogy... (Válaszd ki a Te érzéseidre vonatkozó megfelelő választ!)**

SZERETEM AZ ILYEN ALKALMAKAT

nagyon kevésbé	valamennyire	eléggé	meglehetősen	nagyon
1	2	3	4	5

FOLYAMATOSAN ÉRZEM, HOGY JÓL MENNEK A DOLGOK

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

ÉRDEKTELEN SZÁMOMRA AZ EGÉSZ

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

IZGALMAS PRÓBATÉTEL SZÁMOMRA, ÉS ÉLVEZEM, HOGY JÓL TUDOM CSINÁLNI, AMIT KELL

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

A KÖVETELMÉNYEK SOK PROBLÉMÁT JELENTENEK SZÁMOMRA

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

TÖBBNYIRE OLYAN ÉRZÉSEM VAN, HOGY NEM TUDOK MEGFELELNI AZ ÖSSZES ELVÁRÁSNAK

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

TÁVOL ÁLL TŐLEM, AMIT CSINÁLNI KELL

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

IDEGESÍT AZ EGÉSZ

nagyon kevésbé	valamennyire	eléggé	meglehetősen	nagyon
1	2	3	4	5

FÁRASZT AZ EGÉSZ

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

BELEMERÜLÖK, BELEFELEDKEZEM

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5

ELTERELŐDIK A FIGYELMEM

majdnem soha	néha	eléggé	meglehetősen	majdnem mindig
1	2	3	4	5