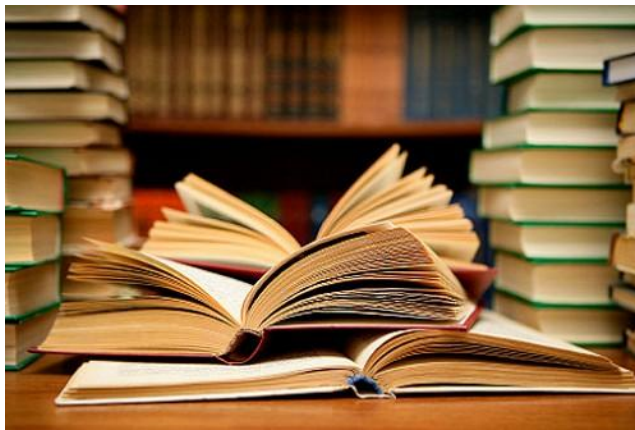


De invloed van psychologische factoren op studievoorkeur en studiesucces



Daniela Preen

Studentnummer: s0211834

Bachelorthese Psychologie- Gezondheidspsychologie

Faculteit Gedragwetenschappen

Universiteit Twente

Enschede, 31 Januari 2012

1e begeleider: Dr. Henk Boer

2e begeleider: Dr. Peter ten Klooster

Voorwoord

De bacheloropdracht is geschreven ter afsluiting van mijn bachelor Psychologie aan de Universiteit Twente, Enschede. Het idee voor mijn bacheloropdracht ontstond bij een gesprek met mijn huisgenoten over problemen waar zij tegen aanliepen tijdens hun studie. Ik vroeg me af wat voor factoren iemand eigenlijk succesvol maken in zijn/haar studie. Dit onderwerp leek geschikt om me verder erin te verdiepen. Het onderwerp wat ik voor ogen had, was nog heel vaag, maar mijn begeleider en ik waren het snel erover eens dat het een onderzoek over de invloed van psychologische factoren op studiesucces en studievoorkeur zou worden. De bacheloropdracht was de eerste opdracht die ik helemaal zelf moest doen. Dat was een reden waarom ik er redelijk tegenop zag en tegelijkertijd leek het me een grote uitdaging. De bacheloropdracht dient de wetenschappelijke vaardigheden te toetsen, maar tegelijkertijd is het ook een enorme toetsing van jezelf. Ik was het niet gewend om alleen te werken en de onzekerheid of ik het wel goed deed, was een nieuw gevoel voor mij. Achteraf gezien denk ik dat dit proces heel belangrijk was zowel voor de ontwikkeling van mijn wetenschappelijke vaardigheden als ook voor mijn persoonlijke ontwikkeling.

Ik wil dit voorwoord ook gebruiken om alle mensen te bedanken die mij in dit proces begeleid hebben. Ten eerste wil ik mijn begeleiders Dr. Henk Boer en Dr. Peter ten Klooster bedanken, die me sinds het eerste e-mail contact met heel veel enthousiasme begeleid hebben.

Ook dank ik alle respondenten voor het deelnemen aan mijn onderzoek.

Mijn dank gaat bovendien aan alle mensen die mij in dit proces op een vriendschappelijke manier begeleid hebben. Hiertoe behoren Ella Giskes en Auke Been, die de tijd namen om in mijn verslag op zoek te gaan naar rare Duitse zinconstructies; Karen Pöttker, die mij met haar ervaring altijd nuttige tips gaf en ook voor de nodige rust op de goede momenten zorgde en natuurlijk mijn ouders, die de tijd namen om naar mijn problemen te luisteren en me steeds moed toespraken. Dank jullie wel!!!

21.01.2012, Enschede

Daniela Preen

Wat men moet leren doen,
leert men door het te doen.

Aristoteles

Grieks filosoof 384 v.C. - 322 v.C.

Samenvatting

Doel: Het doel van het onderzoek is het om de invloed van psychologische factoren, zoals persoonlijkheid, prestatiemotivatie, uitstelgedrag en het sociaal netwerk op studiesucces en studievoorkeur te verhelderen.

Achtergrond: Universiteiten in Nederland zijn bezig met vernieuwingen in hun onderwijssysteem, om het studentrendement te verbeteren. Deze vernieuwingen betekenen voor de student dat hij/zij het te maken krijgt met intensievere onderwijsvormen. Er is al veel onderzoek gedaan naar factoren die studiesucces mogelijk kunnen beïnvloeden, maar wat de studievoorkeur van studenten is, is nog grotendeels onbekend. Een vernieuwing waarmee studenten niet tevreden zijn, zou een tegenovergestelde werking dan gewenst kunnen veroorzaken. Om dit te voorkomen, moet men zich de vraag hoe studiesucces en studievoorkeur van psychologische factoren beïnvloedt wordt.

Methode: Voor het onderzoek werd een vragenlijst ontwikkeld, die over Sona-Systeems, een online proefpersonenpool van de faculteit voor gedragswetenschappen van de Universiteit Twente (Enschede, Nederland) voor psychologiestudenten tot beschikking gesteld werd. De proefpersonen kregen voor hun deelname aan dit onderzoek 0,5 credit points. Er hebben 109 psychologiestudenten deelgenomen.

Resultaten: Er is een significant samenhang gevonden tussen studiesucces en het persoonlijkheidskenmerk ‘zorgvuldigheid’. Bovendien bestaat er een samenhang tussen de sociale netwerkvariabele ‘communicatie met anderen’ en studiesucces.

Conclusie: Uit de resultaten blijkt dat studiesucces door twee factoren beïnvloed wordt: ten eerste door het persoonlijkheidskenmerk ‘zorgvuldigheid’, ten tweede door de communicatie over de studie. Beide hebben een positieve invloed op studiesucces. Verder zijn er geen relaties tussen psychologischen factoren en studievoorkeur gevonden. Echter zijn er wel lichte aanwijzingen dat studenten een voorkeur hebben voor vakken van gemiddelde intensiviteit.

Summary

Aim: The research aims to point out the influence of psychological factors, personality, achievement motivation, procrastination and the social network on study success and study preferences.

Background: Universities in the Netherlands are adjusting their educational system, to emend the study returns. For students, these changes mean that they are faced with more intense study forms. Already there are a lot of researches that look into the identification of factors that influence study success. But what students think of these changes haven't been researched yet. Changes that students aren't content with can have a counterproductive impact. To avoid this, you have to ask students which teaching methods they prefer and how preferences and study success is influenced by psychological factors.

Methods: A questionnaire for this research had been developed and allocated by Sona-Systems, an online responding pool of University Twente (Enschede, Netherlands). The respondents received 0,5 credit points for their participation. 109 psychology students take part of this research.

Results: There is a significant correlation between study success and the personality trait „conscientiousness“. Another significant correlation between communication and studysucces was confirmed.

Conclusion: According to the research study success correlates with two factors: one of them is personality, especially the personality trait „conscientiousness“, the other one is the communication of students about their studies. Both seem to have a positive influence on study success. No correlation between psychological factors and study preferences could be found, but there is a hint that students prefer subjects of studies with medium intensity.

Inhoud

1 Inleiding	7
Persoonlijkheidsvariabelen	8
Sociale Netwerkvariabelen	12
Probleemstelling	14
Doelstelling	14
2 Methode	15
2.1 Proefpersonen en procedure	15
2.2 Vragenlijst	16
2.2.1 Persoonlijkheid	16
2.2.2 Uitstelgedrag	16
2.2.3 Prestatiemotivatie	17
2.2.4 Onderwijsvormen	17
2.2.5 Sociaal netwerk	20
2.2.6 Studiesucces	21
2.2.7 Achtergrondvariabelen	21
3 Resultaten.....	22
3.1 Beschrijvende steekproefgegevens	22
3.2 Gemiddelde scores op de verschillende onderzoeksvariabelen	23
3.2.1 Gemiddelde scores op de persoonlijkheidsmeting volgens de TIPI-R.....	23
3.2.2 Gemiddelde Scores op de uitstelgedragsvragenlijst.....	24
3.2.3 Gemiddelde scores op de prestatie motivatieschaal.....	25
3.2.4 Gemiddelde scores op de voorkeur van werkvormen	25
3.2.5 Gemiddelde scores op de voorkeur van onderwijsvormen	26
3.2.6 Gemiddelde scores op de sociale netwerkvariabelen.....	28
3.2.7 Gemiddelde scores van het studiesucces	29
3.2.8 Gemiddelde scores op de beoordeling van intensieve vakken.....	29
3.3 Toetsing van de hypothesen.....	32
3.3.1 Correlaties	34
4 Conclusie	39
5 Discussie	42
5.1 Beperkingen.....	43
5.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	46
Referenties	47

1 Inleiding

In de afgelopen tijd is steeds meer aandacht besteed aan het onderwijssysteem van universiteiten in Nederland, bovendien wordt van studenten steeds meer verwacht. Vroeger hoorde men vaak dat de studententijd de mooiste tijd van het leven is, waarin men voor het eerst op zichzelf gaat wonen, gaat feesten, nieuwe mensen ontmoet, bij een studievereniging gaat en ernaast studeert. Tegenwoordig ziet het studentenleven er heel anders uit. Studenten worden geacht nominaal te lopen, dus 60 European credits (EC) per jaar te halen, en daarnaast nog actief te zijn binnen vereniging- of commissiewerk. De zogenoemde studentencultuur zoals de volksmond haar definieert bestaat niet meer. Afstuderen binnen 5 jaar en nominaal lopen wordt de norm (Rector: Activisme blijft, 2011). Als een student minder dan 60 EC's per jaar haalt, wordt dit gezien als studievertraging. Uit onderzoek blijkt dat veel studenten aan deze verwachtingen niet voldoen. Volgens de laatste cijfers staan bij universiteiten en hogescholen ruim 80.000 (circa 15%) studenten ingeschreven met meer dan één jaar studievertraging op een totaal van ruim 555.000 studenten (Funnekotter, 2010). Studievertraging is tegenwoordig niet alleen ongewenst, maar wordt ook steeds minder geaccepteerd. Redenen hiervoor zijn ook financiële capaciteiten en het streven om Nederland als een kenniseconomie te profileren (Stichting Onderwijs Rapport, 2006).

Om studieprestaties te bevorderen zijn veel universiteiten bezig met de intensivering van het onderwijssysteem. Een voorbeeld van de onderwijspolitiek is de langstudeerdersmaatregel vanuit de overheid. De langstudeerdersmaatregel houdt in dat studenten één studiejaar per studie mogen uitlopen. Dat betekent dat de maximale studietijd voor een driejarige Bachelor vier jaar en voor een tweejarige Master drie jaar is. Wanneer studenten hier langer over doen, moeten zij een langstudeerboete betalen, in de vorm van extra collegegeld. De langstudeerdersmaatregel gaat in september 2012 in en bedraagt 3000 euro extra collegegeld per jaar (Ministerie van Onderwijs, 2011). Een ander voorbeeld van de intensivering van onderwijs is het bindend studieadvies vanuit universiteiten. Dit wordt per universiteit vrij bepaald en houdt het aantal EC's in die studenten in hun eerste jaar gehaald moeten hebben om verder te kunnen studeren. De norm voor EC's kan per universiteit verschillen maar ligt vaak bij 40 van totaal 60 te behalen EC's.

De directe gevolgen van de intensivering voor studenten zijn bijvoorbeeld dat zij steeds vaker de mogelijkheid hebben om tussen intensieve en minder intensieve varianten van vakken te kiezen, meer projectwerk moeten doen en een toename aan verplichte contacturen in het curriculum. Kortom, onderwijs wordt minder vrijblijvend. Het doel van de intensivering is om

het onderwijsaanbod zodanig af te stemmen dat alleen werkvormen aangeboden worden, die voornamelijk interessant zijn voor studenten die succesvol in hun studie zijn en zo het rendement te verhogen. Maar wat is het dat iemand succesvol in zijn/haar studie maakt? Onderzoek heeft een aantal factoren geïdentificeert die een rol bij studiesucces spelen. Zo blijkt persoonlijkheid en dan met name het persoonlijkheidskenmerk zorgvuldigheid positief samen te hangen met studiesucces (Poropat, 2009). Ook wordt de invloed van uitstelgedrag in andere onderzoeken vaak genoemd. Zo blijkt uit onderzoek dat uitstelgedrag een nadelige invloed op studiesucces heeft (Jackson, Weiss, Lundquist, & Hooper, 2003; Robbins et al., 2004; Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986; Tice & Baumeister, 1997; Wesley, 1994). Bovendien is gevonden dat in het algemeen studenten die meer gemotiveert zijn meer studiesucces hebben (Archer, Cantwell, & Bourke, 1999; Hofman & Van den Berg, 2004; McKenzie, Gow, & Schweitzer, 2004; Robbins et al., 2004; Zeegers, 2004). Dit impliceert dat ook prestatiemotivatie een rol zou kunnen spelen bij de mate van studiesucces. Een andere factor die in onderzoek vaak te vinden is, is het sociaal netwerk (zie bv. Eggen, 2011). Naast de boven genoemde factoren zou ook de voorkeur voor een bepaalde werkvorm (groepswork of individueel werken) een invloed op zowel studiesucces en studievoorkeur kunnen hebben. Gebaseerd op het feit dat groepswork vaak meer inzet en een sterke verdieping van de leerstof vereist, wordt verwacht dat mensen die een voorkeur hiervoor hebben, bepaalde eigenschappen hebben, waardoor ze ook in andere gebieden van hun studie naar meer verdieping streven en zich sterker inzetten voor hun studie. Hierdoor zal studiesucces positief beïnvloed kunnen worden. De bovengenoemde psychologische factoren zullen in dit onderzoek niet alleen gebruikt worden om te toetsen wat hun invloed op studiesucces is, maar ook om te exploreren of deze factoren ook samenhangen met de voorkeur voor onderwijsvormen van studenten. In de volgende paragrafen zullen de bovengenoemde factoren toegelicht, onderzoeksvragen en de hypothesen gepresenteerd en de probleem- en doelstelling geëxpliciteerd worden.

Persoonlijkheidsvariabelen

In deze paragraaf worden de factoren persoonlijkheid, uitstelgedrag, prestatiemotivatie en voorkeur voor werkvormen toegelicht. Alle factoren worden als eigenschappen van de student zelf gezien en worden daarom persoonlijkheidsvariabelen genoemd.

Persoonlijkheid

Er is veel onderzoek gedaan naar de persoonlijkheidsfactoren die een individu succesvol maken. Hierbij werd vaak gebruikt gemaakt van het vijf-factorenmodel van persoonlijkheid, wat ook het Big Five persoonlijkheidsmodel genoemd wordt. In dit model worden vijf verschillende persoonlijkheidstrekken gemeten, met name extraversie, zorgvuldigheid, vriendelijkheid, neuroticisme en openheid voor nieuwe ervaringen. Deze vijf persoonlijkheidsfacetten vormen de basisstructuur van de persoonlijkheid (De Raad, 1996). Uit onderzoek blijkt dat mensen die zorgvuldig zijn betere studieprestaties laten zien (Busato, Prins, Elshout, & Hamaker, 1999). Ook in onderzoek van (Poropat, 2009) blijkt zorgvuldigheid een van de belangrijkste voorspellers van studiesucces te zijn. In deze studie zal de invloed van de persoonlijkheid op studiesucces en studievoorkeur getoetst worden en daarnaast zal er onderzocht worden of er een verband bestaat tussen de persoonlijkheid en de voorkeur voor verschillende onderwijsvormen. Er is bekend dat mensen met een sterk geprononceerde neiging tot zorgvuldigheid meer studiesucces hebben, maar houden zorgvuldige mensen ook meer van intensief onderwijs dan mensen met andere sterk geprononceerde persoonlijkheidsfacetten? Dit zal deel uitmaken van dit onderzoek en aan hand van de volgende onderzoeksvraag onderzocht en de volgende hypothesen getoetst worden:

Onderzoeksvraag 1: *Welk effect heeft de persoonlijkheid van studenten op studiesucces en studievoorkeur ?*

Hypothese 1a: *Studenten die hoog op zorgvuldigheid scoren halen meer ECs per kwartiel dan studenten die laag op zorgvuldigheid scoren.*

Hypothese 1b: *Studenten die hoog op het persoonlijkheidskenmerk zorgvuldigheid scoren, beoordelen intensieve vakken beter dan studenten die laag op zorgvuldigheid scoren.*

Uitstelgedrag

De vijf basistrekken van persoonlijkheid spelen mogelijk een rol bij studiesucces, maar ook het studiegedrag zou een effect op studiesucces of de voorkeur voor verschillende onderwijsvormen kunnen hebben. Dit gedrag bestaat onder andere uit de neiging tot uitstelgedrag en prestatiemotivatie (Eggens, 2011). “De tendentie om iets uit te stellen wat belangrijk is om een bepaald doel te bereiken” wordt procrastinatie of uitstelgedrag genoemd (Lay, 1986). Uit onderzoek blijkt dat het tonen van uitstelgedrag geassocieerd wordt met

slechtere studieprestaties (Albers, 2011). Als studenten het studeren voor tentamens of het schrijven van een verslag steeds uitstellen, is het waarschijnlijk dat hun studieprestaties niet ten goede komt. Daarom wordt verwacht dat uitstelgedrag ten koste gaat van de studieprestatie. Dit betekent dat studenten, die een sterke neiging tot uitstelgedrag hebben, waarschijnlijk slechtere studieprestaties behalen dan mensen met weinig neiging tot uitstelgedrag. Er is veel onderzoek naar uitstelgedrag en de invloed hiervan op studiesucces gedaan, maar over de relatie tussen uitstelgedrag en de voorkeur van studenten voor bepaalde onderwijsvormen is nog weinig bekend. In dit onderzoek zal onderzocht worden of uitstelgedrag de voorkeur van onderwijsvormen van studenten beïnvloed, en zo ja, hoe. Hierbij wordt verwacht dat studenten die vaak studiegerelateerde taken uitstellen minder graag deel willen nemen aan vakken waarin ze gedwongen zijn om regelmatig iets in te leveren en meer van klassieke onderwijsvormen houden (bijvoorbeeld college en tentamen). Verder wordt aangenomen dat studenten met een hoge neiging tot uitstelgedrag projectvakken waarderen, omdat het bij dit soort vakken eerder mogelijk is om minder te doen, door taken aan groepsleden te overdragen of dingen uit te stellen. Deze aannames zullen aan de hand van de volgende onderzoeksvraag en aan de hand van de onderstaande hypothese getoetst worden.

Onderzoeksvraag 2: *Welk effect heeft uitstelgedrag op de studievoorkeur van studenten?*

Hypothese 2: *Studenten die hoog op uitstelgedrag scoren, kiezen voor minder intensieve of project vakken.*

Prestatiemotivatie

Een andere eigenschap die van belang zou kunnen zijn bij het wel of niet hebben van studiesucces is de mate waarin een individu gemotiveerd is om goed in zijn studie te presteren. In het algemeen wordt motivatie als een proces gezien dat gedrag activeert, leidt en in stand houdt over de tijd (Slavin, 2000; Gazzaniga & Heatherton, 2006). Uit onderzoek blijkt dat het aspect prestatiemotivatie een belangrijke rol in het onderwijs zou kunnen spelen (Huurdemann, 2009). Prestatiemotivatie wordt gedefinieerd als het verlangen naar vervulling en de beheersing van bepaalde vaardigheden (Atkinson, 1957; McClelland, Atkinson, Clark & Lowel, 1953; Murray, 1938). Dat betekent dat studenten met een hoge prestatiemotivatie het fijn vinden om ergens goed in te zijn en om ergens succes te hebben (Gage & Berlin, 1998; Gazzaniga & Heatherton, 2006). Bovendien lijkt prestatiemotivatie een voorspeller voor studiesucces te zijn (Eggens, 2011). Ook in onderzoek van Slavin (2000) en Deci et al. (1991) is er een samenhang tussen prestatiemotivatie en studieprestaties gevonden. Een vraag die nog

niet beantwoordt is, is of studenten met een hoge prestatiemotivatie ook gestimuleerd worden met het vernieuwde en intensievere onderwijssysteem. Is dit niet het geval dan zouden de verbeteringen van het onderwijssysteem een tegenovergestelde werking kunnen hebben en misschien zelfs de studieprestaties vanwege ontevredenheid negatief kunnen beïnvloeden. Aangezien het onderwijssysteem waarschijnlijk behoorlijk zal veranderen, is dit een vraag van groot belang. In dit onderzoek zal de relatie tussen prestatiemotivatie en studiesucces onderzocht worden. Bovendien zal er onderzocht worden of prestatiemotivatie met de voorkeur voor verschillende onderwijsvormen samenhangt. Zo is een doel van de intensivering, om studenten met een hoge prestatiemotivatie tegemoet te komen betreffende intensiviteit, de onderwijs- en werkvormen, omdat deze geassocieert worden met goede studenten. Daarnaast zal de relatie tussen uitstelgedrag en prestatiemotivatie verhelderd worden. Om uitspraken over dit onderwerp te kunnen doen is de volgende onderzoeksvraag met volgende hypothesen opgesteld die getoetst zullen worden:

Onderzoeksvraag 3: *Wat voor een invloed heeft prestatiemotivatie op studiesucces en studievoorkeur?*

Hypothese 3a: *Studenten die hoog op prestatiemotivatie scoren, hebben meer studiesucces.*

Hypothese 3b: *Studenten die hoog op prestatiemotivatie scoren, beoordelen intensieve vakken beter dan studenten die minder hoog scoren.*

Hypothese 3c: *Studenten die hoog op prestatiemotivatie scoren, scoren laag op uitstelgedrag.*

Voorkeur voor werkvormen

Zoals eerder aangegeven, zijn universiteiten bezig met de verandering en vooral de intensivering van hun onderwijssysteem. Een gevolg hiervan is dat ook de tot nu toe gebruikte werkvormen zullen veranderen. Terwijl een groot deel van de werkweek van studenten momenteel bestaat uit zelfstudie, zal door de veranderingen een andere smaak aan de leercultuur toegevoegd worden. In tegenstelling tot zelfstudie in de eigen kamer te doen zullen studenten bijvoorbeeld ook huiswerk en zelfstudie in grote collegezalen doen, waar een docent hun bij vragen kan helpen. De zogenoemde huiswerkuren zullen dan ook ingeroosterd worden. Bovendien krijgen studenten steeds meer te maken met groepsopdrachten en projecten; wat ten gevolge heeft dat de nadruk steeds meer op de groepsvaardigheden van studenten gelegd wordt. Aangezien groepswork geassocieerd wordt met intensiever onderwijs, omdat je vaker en langer bezig moet zijn met de studiestof en je steeds met de hele

groep over het onderwerp eens moet zijn, wordt verwacht dat studenten die van groepswork houden ook beter in hun studie zijn, omdat zij de bereidheid om meer inzet te tonen waarschijnlijk ook in andere gebieden van hun studie hebben. Verder wordt verwacht dat studenten die een voorkeur voor groepswork hebben, intensieve workvormen ook beter beoordelen. Dit is gebaseerd op het feit dat intensieve workvormen meestal veel groepswork bevatten, wat de voorkeur van deze studenten tegemoet komt. Aan de hand van de volgende onderzoeksvraag en hypothesen zullen deze aannames onderzocht worden.

Onderzoeksvraag 4: *Hoe hangt de voorkeur voor workvormen van studenten samen met studiesucces en de voorkeur voor onderwijsvormen?*

Hypothese 4a: *Studenten die van groepswork houden, hebben meer studiesucces dan studenten die van individueel werken houden.*

Hypothese 4b: *Studenten die een voorkeur voor groepswork hebben, beoordelen intensieve workvormen beter.*

Sociale Netwerkvariabelen

In deze paragraaf zullen de factoren communicatie en instrumentele steun toegelicht worden. Deze twee factoren maken onder andere deel uit van het sociaal netwerk van een student en worden daarom sociale netwerkvariabelen genoemd.

Communicatie

Onderwijs kan ook gezien worden als een sociaal proces. Als iemand begint met zijn/haar studie ontmoet hij/zij heel veel nieuwe mensen en er worden sociale groepen gevormd. Uit eerder onderzoek blijkt dat studenten met een groter netwerk beter in hun studie zijn (Eggen, 2011). Hierbij speelt onder andere het fenomeen van sociale vergelijking (Festinger, 1954) een rol. Festingers theorie stelt dat mensen hun eigen vaardigheden en meningen evalueren door deze te vergelijken met anderen. Met betrekking tot studeren zijn dit vaardigheden zoals presenteren, schrijven en analyseren, maar ook tentamens maken en halen. Uit onderzoek komt naar voren dat personen die zich vaker vergelijken betere studieresultaten hebben (Eggen, 2011). In dit onderzoek zal onderzocht worden wat het effect van algemene communicatie over de studie op studiesucces is. Hiertoe kunnen aspecten van de sociale vergelijking behoren, maar ook bijvoorbeeld discussies over tevredenheid, uitwisseling over aanpak van problemen of studiestofgerelateerde uitwisseling van kennis.

Instrumentele steun

Daarnaast betekent een groot netwerk niet alleen de mogelijkheid tot frequente sociale vergelijking en communicatie, maar ook toegang tot een groot aantal sociale hulpbronnen. Hiermee wordt bedoeld dat hoe groter het netwerk van een student is, des te groter ook de mogelijkheid om hulp te vragen is. Vooral voor zaken als het uitlenen van boeken, vragen om advies, samen leren en discussiëren over bepaalde studieonderwerpen of zelfs oefenen voor tentamens maken, zijn deze hulpbronnen belangrijk.

Door de intensivering van het onderwijssysteem zou het vormen van sociale netwerken bevorderd kunnen worden. Door de toename van verplichte contacturen komen de studenten vaker met elkaar in contact en moeten ook vaker met elkaar aan studiegerelateerde opdrachten werken. Dit zou de mogelijkheid bieden om een groter netwerk op te bouwen. Onderzoek heeft al bewezen dat een groot sociaal netwerk positieve invloed heeft op de studieprestaties. Enerzijds omdat een groot netwerk voor welbevinden van de studenten zorgt en anderzijds omdat het het zelfvertrouwen van studenten kan vergroten (Richman et al., 1998; Robbins et al., 2004). In dit onderzoek zal ernaar gekeken worden of studenten die vaker met andere mensen over hun studie praten gemiddeld ook beter in hun studie zijn en wat voor een invloed instrumentele steun op studieprestaties heeft. De invloed van de sociale netwerkvariabelen zoals boven genoemd, zal aan de hand van de volgende onderzoeksvraag en hypothesen onderzocht worden.

Onderzoeksvraag 5: *Wat voor een invloed hebben de onderdelen communicatie en instrumentele van het sociaal netwerk op studiesucces?*

Hypothese 5a: *Studenten die veel met anderen over hun studie praten, hebben meer studiesucces (halen meer EC's per kwartiel)*

Hypothese 5b: *Studenten die veel gebruik maken van instrumentele steun, hebben meer studiesucces.*

Probleemstelling

De bovengenoemde factoren zijn mogelijk allemaal van belang voor studiesucces. Niet alleen elke factor afzonderlijk, maar uiteindelijk ook het samenspel van deze factoren zouden relevante invloed kunnen hebben op studieprestaties. Onderwijsinstanties zijn, zoals gezegd, bezig met de aanpassingen van hun onderwijssysteem en sommige aanpassingen zijn al in sommige studies gedaan (zie bijvoorbeeld studie Biomedische Technologie aan de Universiteit Twente). Doordat het samenspel van deze factoren en de invloed van de factoren afzonderlijk nog niet vaak onderzocht is, kan nog niet gegarandeerd worden dat de vernieuwingen ook zoals gewenst werken. De vraag welk soort onderwijs studenten zelf willen, staat nog steeds open en ook of succesvolle studenten gestimuleerd kunnen worden om te blijven presteren, blijft een kwestie.

Als door de intensivering studenten met een hoge prestatiemotivatie bevorderd worden, studenten met een lage motivatie gestimuleerd kunnen worden tot meer motivatie en de neiging tot uitstelgedrag van studenten door de intensivering geminimaliseerd zou kunnen worden, zou dit een algemene verbetering van de studieresultaten betekenen. Juist omdat de meeste onderwijsinstellingen willen dat de student snel op de “goede plek” zit, wat betekent dat iedereen een studie doet die hij/zij op grond van zijn kwaliteiten aan kan, zou de intensivering van het onderwijs dit proces kunnen ondersteunen. Het vermoeden is dat studenten die sterk gemotiveerd zijn om goede resultaten te behalen door bijvoorbeeld intensieve varianten van vakken bevorderd kunnen worden tot nog betere resultaten en studenten met een lagere prestatiemotivatie hun motivatie verbeteren of tijdig met de studie stoppen. Ook zou de student met de intensivering meer zekerheid geboden kunnen worden. Vooral studenten, die niet goed kunnen plannen en snel in paniek raken, omdat ze niet weten hoe ze met de leerstof om moeten gaan, krijgen door deeltoetsen, intensieve varianten van vakken (met bijvoorbeeld bonusopgaven) en verplicht college, structuur in hun manier van leren. Deze aspecten zouden in het voordeel van het onderwijs kunnen werken en hierdoor studiesucces bevorderen.

Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is, om de relaties tussen persoonlijkheidsvariabelen, zoals de persoonlijkheid zelf, uitstelgedrag, prestatiemotivatie en de voorkeur voor werkvormen, de sociale netwerkvariabelen communicatie en instrumentele steun en studievoorkeur en studiesucces van studenten in kaart te brengen.

2 Methode

In deze paragraaf zullen de proefpersonen, de procedure en de vragenlijst met de verschillende schalen beschreven worden.

2.1 Proefpersonen en procedure

Op de Universiteit Twente is het voor psychologie studenten verplicht om aan vijftien onderzoeken van andere studenten deel te nemen. Hiervoor heeft de universiteit een website ontwikkeld waar studenten hun onderzoeken kunnen plaatsen, onderzoeken van andere studenten kunnen vinden en deel kunnen nemen om hun 15 creditpoints voor het deelnemen aan onderzoeken te verzamelen. Omdat veel studenten toegang tot hebben tot deze website, werd ervoor gekozen om proefpersonen via deze website, Sona-Systems, te benaderen. Om deel te nemen aan het onderzoek moesten de proefpersonen zich inschrijven op de homepage van Sona-Systems. Nadat zij dit gedaan hadden, kregen de studenten een overzicht van alle onderzoeken waaraan zij op dat moment deel konden nemen, waaronder ook dit onderzoek. Om aan het onderzoek deel te nemen moesten zij bij het overzicht op de titel van het onderzoek klikken. Vervolgens werden zij doorverwezen en kwamen zij op een pagina terecht waar de link van het onderzoek vermeld stond. Op deze link moesten ze klikken om vervolgens op de pagina van het onderzoek terecht te komen. Het onderzoek is gemaakt in Thesistools, een instrument waarmee online vragenlijsten ontworpen kunnen worden. Nadat zij de link gevolgd waren, kwamen zij op de startpagina van dit onderzoek terecht. Als een proefpersoon klaar was met het invullen van de vragenlijst, moest hij/zij een email aan de onderzoeker sturen met hun identity code van Sona-Systems en kregen daarna voor het deelnemen aan het onderzoek 0,5 credit points. De periode van afname was vier weken.

In totaal hebben 109 proefpersonen deelgenomen aan dit onderzoek (92 vrouwen en 17 mannen). De gemiddelde leeftijd van de proefpersonen was 20,5 jaren ($SD=1,60$). Van de proefpersonen waren 38 (34,9%) Nederlands, 70 (64,2%) Duits en een (0,9%) proefpersoon had een andere nationaliteit. Alle proefpersonen volgden de universitaire opleiding Psychologie aan de Universiteit Twente. Van alle studenten waren er zeven (6,4%) in 2008, één (0,9%) in 2009, 56 (51,4%) in 2010 en 45 (41,3%) in 2011 begonnen met hun studie.

2.2 Vragenlijst

Voor dit onderzoek werd een online enquête (voor de hele vragenlijst zie appendix A) ontwikkeld, gebaseerd op de in de inleiding genoemde factoren. Voor elk factor werd gebruik gemaakt van een, of meerdere schalen, die in de volgende paragrafen toegelicht zullen worden.

2.2.1 Persoonlijkheid

Om een globaal beeld van de persoonlijkheid van de proefpersonen te krijgen werd gebruik gemaakt van een bipolaire single-item-scale, de Ten-Item Personality Inventory (TIPI-R; Denissen, Geenen, Selfhout, Van Aken, 2007). De TIPI-R is een korte vragenlijst gebaseerd op het vijf-factorenmodel, ook BIG 5 genoemd en heeft in totaal vijf items. De items meten de neiging van de proefpersonen tot extraversie, vriendelijkheid, zorgvuldigheid, neuroticisme en openheid voor nieuwe ervaringen. Elk item van de TIPI-R meet een van de vijf persoonlijkheidstrekken. De proefpersonen moesten telkens op een Likert-type schaal van 1 tot en met 7 aangeven in hoeverre een bepaalde eigenschap op hen van toepassing is.

2.2.2 Uitstelgedrag

Om de neiging tot uitstelgedrag van de proefpersonen te meten, is gebruik gemaakt van de procrastinatieschaal van Lay (1986). Deze is voor deze studie vanuit het Engels naar het Nederlands vertaald en had een goede betrouwbaarheid ($\alpha = 0,92$). De schaal toetst de neiging tot uitstelgedrag in het dagelijks functioneren en ook in het studentenleven en bestaat uit 19 items. Elk item omvat een stelling betreffende de mate van uitstelgedrag, waarbij proefpersonen telkens aan moesten geven in hoeverre de stelling op hem/haar van toepassing is. Twee voorbeelden van items zijn “Ik ben vaak bezig met dingen die ik al eerder had moeten doen” of “Kleine klusjes laat ik dagen liggen”. Het derde en vijfde item werden als redelijk ouderwets geïdentificeerd en besloten is dat deze niet meer op de tegenwoordige tijd van toepassing is. Daarom zijn deze items vertaald naar de huidige situatie. Zoals “Als ik een bibliotheekboek uit heb, lever ik het meteen in” is vertaald naar “Als ik een deadline heb voor een opdracht, probeer ik de opdracht altijd ruim voor de deadline in te leveren” en “Als ik een brief schrijf, zit er nogal wat tijd tussen het schrijven en het op de bus doen” is vertaald naar “Als ik e-mails ontvang, duurt het vaak een paar dagen voordat ik reageer”. Proefpersonen konden antwoord geven door te kiezen tussen: vrijwel nooit (1), zelden (2), soms (3), vaak (4) en vrijwel altijd (5).

2.2.3 Prestatiemotivatie

Om de prestatiemotivatie van proefpersonen te meten werd de “AMS”(Achievement Motivation Scale) van Ellez (1999) in de vragenlijst voor dit onderzoek geïntegreerd. De schaal is vanuit het Engels naar het Nederlands vertaald en had een goede betrouwbaarheid ($\alpha=0,83$). Deze vragenlijst bestaat uit 35 Likert-type vragen. Elk item bestaat uit een stelling waarbij de proefpersoon telkens kon aangeven in welke mate de stelling op hem of haar van toepassing was. De proefpersonen konden antwoord geven met: vrijwel nooit (1), zelden(2), soms (3), vaak (4) en vrijwel altijd (5). Er zijn 28 positieve statements en zeven negatieve. De AMS bestaat uit twee subschalen. De eerste subschaal is de “effort scale” ($\alpha=0,73$). De schaal bestaat uit 19 items en gaat over ideeën en gedragingen over onderwerpen zoals studeren en het maken van opdrachten (Selçuk, Sahin, & Açıkgöz, 2011). Voorbeelden van items zijn: “Ik doe altijd mijn best” of “Ik maak opdrachten waar ik aan werk meestal af”. De tweede subschaal, ‘desire to work’ ($\alpha=0,727$), gaat over ideeën en gedragingen bij succes in een vak, voorkeur voor moeilijke of makkelijke opdrachten en leeractiviteiten (Selçuk, Sahin, & Açıkgöz, 2011). Voorbeelden van items zijn “Ik vind het leuk om moeilijke vragen in een tentamen te beantwoorden” of “Als ik lage cijfers heb, word ik ongelukkig”. In de analyses werd gebruikt gemaakt van de totaalscore op de prestatiemotivatieschaal.

2.2.4 Onderwijsvormen

Om de studievoorkeur van studenten voor zowel onderwijsvormen als ook voor werkvormen vast te stellen, werden vier verschillende schalen voor dit onderzoek ontwikkeld en gebruikt. Deze worden in de volgende paragrafen beschreven.

2.2.4.1 Beoordeling van intensieve vakken

De eerste schaal omvat vijf voorbeelden van verschillende opzetten voor vakken. De proefpersonen kregen de vijf opzetten voor vakken te zien die telkens verschillen in intensiviteit en onderwijsdelen. Hierbij zijn vak 1 tot en met vak 4 verschillende varianten van intensieve onderwijsvormen en is vak 5 de klassieke, minder intensieve, variant. Alle vakken moesten door proefpersonen met een rapportcijfer (1 t/m 10) beoordeeld worden. In schema 1 is te zien welke uitleg de proefpersonen voor elk vak kregen.

Schema 1- Vakbeschrijvingen voor proefpersonen

Vak1 met WC, Bonusopgave en Thuisopdracht	Voor Vak 1 moet je per week 2 keer naar een verplicht hoorcollege, daarnaast heb je 1 werkcollege per week. Tijdens elk werkcollege moet je een bonusopgave maken. Je maakt in een kwartiel in totaal 8 bonusopgaven. Het gemiddelde cijfer van alle gemaakte bonusopgaven weegt 40% mee in het eindcijfer. Bovendien dien je aan het eind van het vak een opdracht in te leveren over een bepaald onderwerp van het vak. Het cijfer hiervan weegt 20% mee in het eindcijfer. Naast de colleges moet je nog ongeveer 6 ½ uur per week zelf aan de slag met het vak (zelfstudie). Na vier weken maak je een deoltoets en aan het eind van de cursus maak je een schriftelijk eindtentamen.
Vak2 met WC en Bonusopgaven	Voor Vak 2 zijn er per week twee hoorcolleges waaraan je deel moet nemen, daarnaast heb je 1 werkcollege per week. Tijdens elk werkcollege moet je een bonusopgave maken. Het gemiddelde cijfer voor de bonusopgaven weegt voor 40% mee in het eindcijfer. Naast colleges ben je nog ongeveer 13 uur met zelfstudie bezig. Na 4 weken heb je een schriftelijke deoltoets en aan het eind van de cursus sluit je het vak af met een schriftelijk tentamen
Vak3 met Bonusopgave, de thuisvariant	Voor Vak 3 moet je 1 keer per week naar hoorcollege, daarnaast maak je elke week een verplichte bonusopgave thuis. De bonusopgaven wegen voor 40% mee in het eindcijfer. Naast de colleges ben je nog ongeveer 10 uur bezig met zelfstudie. Aan het eind van het vak sluit je het vak af met een schriftelijk tentamen.
Vak4 de projectvariant	Voor Vak 4 heb je 1 verplicht hoorcollege per week. Daarnaast ben je met een groep van 3 à 4 medestudenten bezig met een vakgerelateerde project. Elke week ga je met je groep naar het werkcollege. Hier kun je vragen stellen aan de aanwezige studenten-assistenten en kun je terecht met alle problemen waar je tijdens je project tegen aan loopt. Naast het hoor- en werkcollege ben je nog ongeveer 6 ½ uur bezig met zelfstudie. Na 4 weken heb je een deeltentamen over de tot nu toe besproken stof (in de hoorcolleges). Na 8 weken heb je het tweede deeltentamen over de rest van de stof. Je sluit het vak af met een groepsverslag (van ca. 10 A4).
Vak5 klassieke variant	Voor Vak 5 moet je per week 1 keer naar het hoorcollege. Naast het college ben je nog ongeveer 15 uur per week bezig met zelfstudie. Je sluit het vak af met een schriftelijk tentamen aan het eind van het vak.

2.2.4.2 Voorkeur voor werkvormen

Om te onderzoeken of studenten meer van groepswork of individueel werken houden, zijn er twee verschillende voorkeurschalen ontwikkeld.

Voorkeur-groepswork-schaal

De voorkeur voor groepswork schaal bestaat uit 6 items en had een goede betrouwbaarheid ($\alpha=0,87$) in dit onderzoek. De 6 items zijn allemaal stellingen over groepswork. De proefpersonen moesten telkens aangeven in hoeverre ze met de stellingen eens waren. Zij konden antwoord geven met: helemaal mee oneens (1), mee oneens (2), mee oneens/me eens (3), mee eens (4) en helemaal mee eens (5). In schema 2 zijn alle stellingen te zien waar de proefpersonen op moesten reageren.

Schema 2- Items voorkeur voor werkvormen – groepswork

<u>Voorkeur voor groepswork</u>
1) Ik hou van werken in groepen (3-4 personen).
2) Ik vind dat samen leren beter gaat dan alleen.
3) Ik leer meer als ik met iemand samen de stof doorneem.
4) Ik vind het leuk om met iemand samen studieopdrachten te maken.
5) Ik ben een teamplayer met betrekking tot mijn studie.
6) Ik vind het leuk om met mijn projectgroep over problemen te discussiëren.

Voorkeur-individueel-werken- schaal

Schema 3- Items Voorkeur voor werkvormen- Individueel werken

<u>Voorkeur individueel werken</u>
1) Ik werk liever alleen aan opdrachten.
2) Ik studeer graag alleen, omdat anderen me snel kunnen afleiden.
3) Ik vind het saai om alleen te werken.
4) Ik deel mijn kennis in werkgroepen niet graag met anderen.
5) Als je in groepen (3-4 personen) aan opdrachten moet werken gaat alles veel langzamer.
6) Ik hou niet van discussies in mijn projectgroep.

De voorkeur voor individueel werken schaal bestaat ook uit zes items en had in dit onderzoek een betrouwbaarheid van $\alpha=0,68$. De items zijn allemaal stellingen over het individueel werken. De proefpersonen moesten telkens aangeven in hoeverre zij het met de stellingen eens zijn. Zij konden antwoord geven met: helemaal mee oneens (1), mee oneens (2), mee oneens/meer eens (3), meer eens (4) en helemaal mee eens (5). In schema 3 zijn alle stellingen te zien waar de proefpersonen op moesten reageren.

2.2.4.3 Voorkeur voor onderwijsvormen

De laatste schaal van de deelvragenlijst betreffende het onderwerp studievoorkeur bestaat uit dertien verschillende items. De items hebben allemaal betrekking tot verschillende onderwijsvormen, waarbij één item voor één bepaald onderwijsvorm staat. Proefpersonen moesten telkens aangeven hoe prettig

Schema 4- Deel van items: Voorkeur voor onderwijsvormen

<u>Voorkeur voor onderwijsvormen</u>
Intensieve varianten van vakken (met bonusopgave, werkcollege, opdrachten thuis maken enz.) Opdrachten (thuis individueel) Bonusopgaven (meetellend bij eindcijfer) Projecten (als deel van een vak) Tussentoetsen Tentamens Presentatie (i.p.v. tentamen) Verslag/ Werkstuk schrijven Zelfstudie

zij deze onderwijsvormen vonden. Zij konden antwoord geven met: heel onprettig (1), onprettig (2), niet onprettig/niet prettig (3), prettig (4) en heel prettig (5). In schema 4 is voor de duidelijkheid een overzicht van een aantal items te vinden die ze moesten beoordelen. Een hoge score op een item representeert dat een student de betreffende onderwijsvorm prettig vindt, een lage score betekent dat zij/hij een bepaald onderwijsvorm onprettig vindt.

2.2.5 Sociaal netwerk

Om te toetsen of de aspecten communicatie en instrumentele steun van het sociale netwerk invloed hebben op studiesucces, zijn twee korte schalen voor dit onderzoek ontwikkeld.

2.2.5.1 Communicatie met anderen over de studie

De eerste schaal is de “communicatie”-schaal ($\alpha=0,57$). Deze heeft de communicatie van de proefpersonen met hun sociale omgeving over hun studie als onderwerp. Proefpersonen werden gevraagd hoe vaak ze met verschillende delen van hun omgeving over hun studie praten. Gevraagd werd naar de frequentie van communicatie met: hun ouders, andere familieleden, vrienden thuis, de partner, de vrienden in de studiestad, medestudenten, huisgenoten en andere bekenden. In totaal waren het 8 items. Hierop konden ze telkens antwoord geven met: heel weinig (1), weinig (2), soms (3), vaak (4) en heel vaak.

2.2.5.2 Instrumentele steun van het sociale netwerk

De tweede schaal is de “instrumentele steun”-schaal ($\alpha=0,72$). Hier gaat het erom hoe vaak de proefpersonen gebruik maken van bepaalde instrumentele diensten van mensen uit hun sociaal netwerk. Ook hierop konden de proefpersonen telkens antwoord geven met: heel weinig (1), weinig (2), soms (3), vaak (4) en heel vaak. In totaal omvat deze vragenlijst 7 items. In deze tweede schaal over de instrumentele diensten staan items zoals “Hoe vaak leen je studieboeken van je omgeving” of “Hoe vaak werk je samen aan opdrachten met iemand”.

2.2.6 Studiesucces

Studiesucces is in dit onderzoek gedefinieerd als het aantal studiepunten (EC= European credits) dat een student per kwartiel haalt. Haalt iemand gemiddeld 15 EC's per kwartiel dan loopt diegene nominaal en wordt hij of zij als succesvol in zijn studie gezien. Om te meten hoe succesvol iemand is, werd aan de proefpersonen gevraagd hoeveel EC's ze tot nu toe behaald hebben. Vervolgens werd berekend hoeveel EC's proefpersonen gemiddeld per kwartiel hebben gehaald. In deze studie werd geen rekening gehouden met absolute cijfers.

2.2.7 Achtergrondvariabelen

Naast de boven genoemde vragen zijn er ook een aantal vragen gesteld over de demografische gegevens van de proefpersonen. Zoals het geslacht, leeftijd, nationaliteit en het beginjaar van de studie. Bovendien zijn er vragen gesteld over de vooropleiding, tevredenheid over de studiekeuze, het aantal contacturen, nevenactiviteiten en over studievertraging. In de bijlage is de hele vragenlijst met alle vragen te vinden.

3 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Eerst zal de steekproef beschreven worden, waarna gemiddelde scores van verschillende onderzoeksvariabelen en de resultaten van de uitgevoerde correlatieanalyses gepresenteerd worden. Ten slotte worden de resultaten per hypothese gepresenteerd.

3.1 Beschrijvende steekproefgegevens

In Tabel 1 zijn de frequenties en de percentages van de demografische variabelen te vinden.

In totaal hebben 109 personen aan dit onderzoek deelgenomen. Hiervan waren 92 proefpersonen vrouwen en 17 proefpersonen waren mannen. De gemiddelde leeftijd was 20,5 jaar. Meer dan de helft van de proefpersonen zijn in 2010 begonnen (56 personen, 51,4 %) te studeren, 45 personen (41,3%) zijn in 2011 begonnen, één proefpersoon in 2009 (0,9%) en zeven proefpersonen in 2008 (6,4%). Onder de proefpersonen waren er 38 personen (34,9 %) Nederlands en 70 (64,2%) personen waren Duits. Bovendien was er nog één (0,9%) proefpersoon van een andere nationaliteit. Van alle proefpersonen hadden 65,1 % maximaal 15 EC vertraging. 13,7% had maximaal 30 EC vertraging, 11,9% had maximaal 45 EC vertraging en 8,2 % hadden meer dan 50 EC vertraging. Er zijn 2 proefpersonen, die geen vertraging hadden en volledig nominaal studeerden (1,8%). Van de proefpersonen waren 6 (5,5%) actief in een studentenvereniging en 7 (6,4%) actief in een studievereniging.

Tabel 1- Demografische steekproefgegevens

Beschrijvende steekproefgegevens	
Geslacht, n (%)	
Vrouw	92 (84,4%)
Man	17 (15,6%)
Leeftijd, M (SD)	20,5 (1,60)
Begin studie, n (%)	
2008	7 (6,4%)
2009	1 (0,9%)
2010	56 (51,4%)
2011	45 (41,3%)
Nationaliteit, n (%)	
Nederlands	38 (34,9%)
Duits	70 (64,2%)
anders	1 (0,9%)
Vertraging, n (%)	
Maximaal 15 EC	69 (65,1%)
Maximaal 30 EC	15 (13,7%)
Maximaal 45 EC	13 (11,9%)
>50 EC	9 (8,2%)
geen	2 (1,8%)
Werkend	
Ja	62 (56,9%)
Nee	47 (43,1%)
Lid Studievereniging	
Ja	6 (5,5%)
Nee	103 (94,5%)
Lid Studentenvereniging	
Ja	7 (6,4%)
Nee	102 (93,6%)

3.2 Gemiddelde scores op de verschillende onderzoeksvariabelen

In het volgende deel zullen de gemiddelde scores van de verschillende onderzoeksvariabelen weergegeven worden. Om relaties tussen de onderzoeksvariabelen te toetsen is er gebruik gemaakt van correlatieanalyses. Deze zijn ook in het volgende deel voor de desbetreffende variabele te vinden.

3.2.1 Gemiddelde scores op de persoonlijkheidsmeting volgens de TIPI-R

In Tabel 2 zijn de gemiddelde scores op de verschillende persoonlijkheidstrekken van de TIPI-R te zien. Elk item van de TIPI-R geeft de neiging tot een bepaald persoonlijkheidskenmerk weer. De hoogste score die iemand bij elk item van de TIPI-R aan kon geven was een zeven en de laagste score een één. Een hoge score betekent dat iemand een sterke neiging tot het bepaalde persoonlijkheidskenmerk heeft, een lage score betekent dat diegene weinig neiging tot een bepaalde persoonlijkheidstrekk heeft.

Tabel 2 Gemiddelde scores op de persoonlijkheidsmeting

Persoonlijkheid	Totaal	Nationaliteit		Geslacht	
		Nederlands	Duits	Vrouw	Man
	N=109	n=38	n=70	n=92	n=17
Vriendelijkheid, M (SD)	5,22 (1,11)	5,42 (1,03)	5,10 (1,14)	5,26 (1,06)	5,00 (1,37)
Zorgvuldigheid, M (SD)	5,20 (1,42)	5,18 (1,47)	5,19 (1,40)	5,20 (1,46)	5,24 (1,20)
Openheid, M (SD)	4,48 (1,80)	4,03 (1,59)	4,73 (1,89)	4,54 (1,78)	4,12 (1,93)
Extraversie, M (SD)	4,55 (1,24)	4,61 (1,40)	4,51 (1,15)	4,54 (1,22)	4,59 (1,37)
Neuroticisme, M (SD)	3,92 (1,63)	3,63 (1,73)	4,04 (1,56)	4,09 (1,61)*	3,00 (1,50)

Noot: Openheid= openheid voor nieuwe ervaringen, * $p < 0,05$ (2-tailed)

Het blijkt dat op vriendelijkheid gemiddeld het hoogst gescoord werd ($M=5,22$) en op neuroticisme ($M=3,95$) het laagst. Uit de persoonlijkheidsmetingen bleek er een verschil tussen vrouwen en mannen te zijn. Vrouwen hebben systematisch hoger op op het persoonlijkheidskenmerk 'neuroticisme' ($t=2,586$; $p < 0,05$) gescoord.

Om te onderzoeken of persoonlijkheid ook met anderen factoren in dit onderzoek samenhangt, is er een correlatieanalyse uitgevoerd. In Tabel 3 is de correlatiematrix te vinden. Opvallend is hier de gevonden significante positieve samenhang tussen zorgvuldigheid en prestatiemotivatie ($r=0,28$, $p < 0,01$) en de significante negatieve relatie tussen zorgvuldigheid en uitstelgedrag ($r=-0,53$, $p < 0,01$). Dit impliceert dat mensen die hoog op zorgvuldigheid scoorden, ook hoog op prestatiemotivatie scoorden en laag op uitstelgedrag. Bovendien is zorgvuldigheid het enige persoonlijkheidskenmerk dat met studiesucces correleert ($r=0,22$; $p < 0,01$). Dat betekent dat hoe hoger iemand op zorgvuldigheid scoorde, des te meer studiesucces degene had. Ook is er een correlatie gevonden tussen zorgvuldigheid en de

sociale netwerkvariabelen. Zo bleek dat mensen die hoog op zorgvuldigheid scoorden ook meer met mensen uit hun omgeving over hun studie spraken ($r=0,22$; $p<0,05$), maar zij maakten minder gebruik van instrumentele steun ($r=-0,20$, $p<0,05$). Een tweede significante samenhang is gevonden tussen het persoonlijkheidskenmerk extraversie en de sociale netwerk- en de voorkeursvariabelen. Iemand die hoog op extraversie scoorde, maakte ook meer gebruik van instrumentele steun ($r=0,24$; $p<0,05$) en spraak meer over zijn studie met mensen uit zijn omgeving ($r=0,28$; $p<0,01$). Bovendien bleek dat studenten die hoog op extraversie scoorden een groter voorkeur groepswerk ($r=0,26$; $p<0,01$) en een grotere afkeur tegen individueel werken ($r=-0,21$; $p<0,05$) te hebben.

Tabel 3 Pearson-correlaties tussen persoonlijkheid, prestatiemotivatie, uitstelgedrag, communicatie, instrumentele steun, voorkeur groepswerk, voorkeur individueel werken, studiesucces

	Vriendelijkheid	Extraversie	Neuroticisme	Openheid voor nieuwe ervaringen	Zorgvuldigheid
Uitstelgedrag	-0,05	-0,08	0,03	-0,03	-0,53**
Prestatiemotivatie	-0,00	-0,09	0,12	0,01	0,28**
Communicatie	0,13	0,28**	0,06	0,11	0,22*
Instrumentele steun	0,13	0,24*	-0,05	0,18	-0,20*
Voorkeur Groepswerk	0,15	0,26**	0,06	0,06	-0,15
Voorkeur individueel werken	0,00	-0,21*	0,01	-0,02	-0,01
Studiesucces	0,14	0,13	0,03	-0,04	0,22*

*Noot: uitstelgedrag=totaalscore op de uitstelgedragsvragenlijst; prestatiemotivatie=totaalscore op de prestatie-motivatieschaal; communicatie= totaalscore op de communicatie met anderen schaal; instrumentele steun=totaalscore op de instrumentele steun schaal, voorkeur voor groepswerk/individueel werk= totaalscore op de voorkeur voor groepswerk/individueel werk schaal; studiesucces= gemiddelde aantal EC per kwartiel, * $p<0,05$ (2-tailed), ** $p<0,01$ (2-tailed)*

3.2.2 Gemiddelde Scores op de uitstelgedragsvragenlijst

In Tabel 4 zijn de gemiddelde scores op de uitstelgedragsvragenlijst te vinden. De uitstelgedragsvragenlijst bestond uit 19 items. De maximale score op een item was vijf en de minimale score één. Ook hier is een totaalscore berekend waarvan de maximale totaalscore 95 en de minimale score 19 was. Een hoge score betekent dat iemand een veel neiging tot uitstelgedrag heeft en een lage score betekent dat iemand weinig neiging tot uitstelgedrag heeft. Zoals in Tabel 4 te zien, was de gemiddelde score op de uitstelgedragsvragenlijst 54,14 (SD=13,65). Er zijn geen significante verschillen tussen de nationaliteit of het geslacht te

vinden. Het is opmerkelijk dat hoewel mannen aanzienlijk hoger scoorden als vrouwen, dit verschil niet significant aangetoond kon worden.

Tabel 4 Gemiddelde scores op de uitstelgedragsvragenlijst

	<u>Totaal</u>	<u>Nationaliteit</u>		<u>Geslacht</u>	
		Nederlands	Duits	Vrouw	Man
	N=109	n=38	n=70	n=92	n=17
Uitstelgedrag, M(SD)	54,14 (13,65)	53,21 (16,00)	54,65 (12,37)	53,42 (13,61)	58,00 (13,61)

Note: Uitstelgedrag= totaalscore op de uitstelgedragsvragenlijst

3.2.3 Gemiddelde scores op de prestatiemotivatieschaal

In Tabel 5 zijn de gemiddelde scores op de prestatiemotivatieschaal te vinden. De prestatiemotivatieschaal (AMS) bestaat uit 35 items. De maximale score op elk item is vijf, de minimale score één. In de tabel zijn totaalscores te vinden, waarvan 175 de maximaal te bereiken score en 35 de minimaal te behalen score was. Een hoge score betekent dat iemand veel prestatiemotivatie heeft en een lage score betekent dat iemand weinig prestatiemotivatie heeft.

Tabel 5 Gemiddelde scores op de prestatiemotivatieschaal

	<u>Totaal</u>	<u>Nationaliteit</u>		<u>Geslacht</u>	
		Nederlands	Duits	Vrouw	Man
	N=109	n=38	n=70	n=92	n=17
Prestatiemotivatie, M(SD)	117,56 (13,73)	112,58 (16,20)	120,42 (11,45)**	117,81 (13,77)	116,24 (13,85)

*Noot: prestatiemotivatie= totaalscore op de prestatiemotivatievragenlijst, **p<0,01(2-tailed)*

Zoals te zien is, is de gemiddelde score van de prestatiemotivatievragenlijst M= 117,56 met een standaarddeviatie van SD=13,73. Er is een analyse uitgevoerd om te onderzoeken of er sekseverschillen of verschillen tussen Nederlandse en Duitse studenten zijn. Hieruit blijkt dat Duitse studenten significant hoger scoorden dan Nederlandse studenten ($t=-2,915$; $p<0,01$). Dit betekent dat Duitse studenten meer prestatiemotivatie hebben dan Nederlandse studenten.

3.2.4 Gemiddelde scores op de voorkeur van werkvormen

In Tabel 6 zijn de gemiddelde scores op de schaal voor voorkeur voor groepswerk en de schaal voor voorkeur voor individueel werk te vinden. De minimaal te behalen score op beide voorkeurschalen (“ voorkeur voor groepswerk” of “voorkeur om alleen te werken”) was zes. De maximaal te behalen score bedroeg 30. Een hoge score op de voorkeur voor groepswerk schaal betekent, dat degene een voorkeur voor groepswerk heeft, en een hoge score op de

voorkeur voor individueel werk schaal betekent dat degene een voorkeur voor individueel werk heeft.

Tabel 6 Gemiddelde scores voor de voorkeur van werkvormen

	<u>Totaal</u>	<u>Nationaliteit</u>		<u>Geslacht</u>	
		Nederlands	Duits	Vrouw	Man
	N=109	n=38	n=70	n=92	n=17
Voorkeur voor groepswork	18,33 (5,26)	16,87 (4,97)	19,10 (5,32)*	18,42 (5,19)	17,82 (5,78)
Voorkeur individueel werk	16,94 (3,19)	17,08 (3,28)	16,81 (3,16)	17,24 (3,19)*	15,29 (2,69)

*Note: * $p < 0,05$ (2-tailed)*

Uit de analyses bleek het gemiddelde voor “ voorkeur voor groepswork” met $M=18,33$ ($SD=5,260$), iets hoger te liggen dan de score voor “voorkeur individueel werk” ($M=16,94$, $SD= 3,186$). Dus over het algemeen hadden studenten een grotere voorkeur voor groepswork. Er bleek een significant verschil tussen Duitse en Nederlandse studenten en vrouwen en mannen te zijn. Duitse studenten hadden een sterkere voorkeur voor groepswork dan Nederlandse studenten ($t=-2,131$; $p < 0,05$) en vrouwen hadden een sterkere voorkeur om individueel aan studiegerelateerde taken te werken ($t=2,361$; $p < 0,05$).

3.2.5 Gemiddelde scores op de voorkeur van onderwijsvormen

In Tabel 7 is een overzicht te vinden van de gemiddelde scores op de beoordeling van verschillende onderwijsvormen. De maximale score was bij elk item vijf (heel prettig) en de minimale score één (heel onprettig). Een hoge score op een item betekent dat iemand de betreffende onderwijsvorm prettig vindt en een lage score betekent dat iemand deze onprettig vindt. Zoals te zien is schijnen studenten bonusopgaven en intensieve varianten van vakken het prettigst te vinden en presentaties het onprettigst. Hier maakte het ook niet uit of de presentatie deel uit maakt van een vak of als eindtoets in plaats van een tentamen gehouden moet worden. In de analyse is getoetst of er verschillen tussen vrouwen en mannen en Duitse en Nederlandse studenten zijn. Er zijn geen significante verschillen tussen mannen en vrouwen gebleken, maar wel tussen Nederlandse en Duitse studenten. Uit de resultaten bleek dat Nederlandse studenten het prettiger vonden een verslag of werkstuk te maken dan Duitse studenten ($t=2,749$; $p < 0,01$). Bovendien vonden Nederlandse studenten intensieve varianten van vakken prettiger ($t=1,992$; $p < 0,05$).

Tabel 7 Gemiddelde scores voor de voorkeur van onderwijsvormen

Onderwijsvormen	Totaal N=109	Nationaliteit		Geslacht	
		Nederlands n=38	Duits n=70	Vrouw n=92	Man n=17
Bonusopgaven, M(SD)	4,12 (0,86)	4,13 (0,70)	4,11 (0,94)	4,16 (0,76)	3,88 (1,27)
Intensieve varianten van vakken, M(SD)	3,93 (0,90)	4,16 (0,75)*	3,80 (0,96)	3,99 (0,81)	3,59 (1,28)
Tussentoetsen, M(SD)	3,62 (1,09)	3,50 (0,980)	3,69 (1,15)	3,63 (1,11)	3,59 (1,00)
Zelfstudie, M(SD)	3,46 (1,09)	3,53(0,893)	3,41 (1,20)	3,42 (1,13)	3,65 (0,86)
Tentamens, M(SD)	3,41 (1,06)	3,42 (0,83)	3,43(1,16)	3,34 (1,08)	3,82 (0,81)
Opdrachten , M(SD)	3,29 (1,09)	3,37 (1,15)	3,24 (1,07)	3,32 (1,11)	3,18 (1,02)
Projecten (i.p.v tentamen), M(SD)	3,14 (1,19)	3,18(1,33)	3,13 (1,12)	3,10 (1,16)	3,35 (1,37)
Samen werken in groepen, M(SD)	3,13 (1,23)	2,92 (1,28)	3,23 (1,19)	3,13 (1,21)	3,12 (1,36)
Verslag/Werkstuk schrijven, M(SD)	3,10 (1,15)	3,47 (0,92)**	2,90 (1,22)	3,05 (1,16)	3,35 (1,06)
Projecten (deel van vak), M(SD)	2,94 (1,11)	2,89 (1,56)	2,99 (1,10)	2,93 (1,11)	3,00 (1,17)
Oefenopgaven, M(SD)	2,89 (1,24)	2,79 (1,30)	2,96 (1,21)	2,97 (1,20)	2,47 (1,38)
Presentatie (deel van vak), M(SD)	2,28 (1,20)	2,42 (1,27)	2,21 (1,17)	2,20 (1,13)	2,71 (1,49)
Presentatie (i.p.v. tentamen), M(SD)	2,19 (1,24)	2,39 (1,35)	2,10 (1,17)	2,13 (1,24)	2,53 (1,18)

Note: * $p < 0,05$ (2-tailed), ** $p < 0,01$ (2-tailed)

Relatie tussen voorkeur voor werkvormen en beoordeling van onderwijsvormen

Om te kijken of er een relatie bestond tussen het prettig vinden van bepaalde onderwijsvormen en de voorkeur voor een bepaalde werkvorm is er een correlatieanalyse uitgevoerd. In Tabel 8 is een correlatiematrix te vinden. Zoals te zien is, is er een positieve correlatie tussen projecten in plaats van een tentamen en de voorkeur voor groepswork gevonden, wat betekent dat mensen die een voorkeur voor groepswork hadden ook projecten in plaats van een tentamen prettig vonden ($r=0,36$; $p < 0,01$). Ook hing het prettig vinden van projecten in plaats van een tentamen negatief samen met de voorkeur voor individueel werken ($r=-0,32$; $p < 0,01$). Daarnaast bleek er een positieve samenhang tussen het prettig vinden van projecten (als deel van een vak) en de voorkeur voor groepswork ($r=0,50$; $p < 0,01$) en negatief samenhang met de voorkeur voor individueel werken te zijn ($r=-0,38$; $p < 0,01$). Bovendien bleek uit de resultaten dat mensen, die een voorkeur voor individueel werken hadden, presentaties in plaats van een tentamen minder prettig vonden ($r=-0,20$; $p < 0,05$).

Tabel 8 Pearson-correlaties tussen onderwijsvormen en de voorkeur voor werkvormen

Onderwijsvormen	Voorkeur voor Groepswerk	Voorkeur individueel werk
Intensieve varianten van vakken	0,12	0,01
Opdrachten	-0,14	0,16
Bonusopgaven	0,06	0,05
Oefenopgaven	0,03	-0,06
Projecten ipv. Tentamen	0,36**	-0,32**
Projecten (deel van vak)	0,50**	-0,38**
Tussentoetsen	0,16	-0,05
Tentamens	-0,06	-0,08
Presentaties i.p.v. tentamen	0,12	-0,12
Presentatie (deel van vak)	0,18	-0,20*
Verslag/Werkstuk schrijven	0,01	-0,06
Zelfstudie	-0,11	-0,15
Groepswerk	0,75**	-0,53**

* $p < 0,05$ (2-tailed), ** $p < 0,01$ (2-tailed)

3.2.6 Gemiddelde scores op de sociale netwerkvariabelen

In Tabel 9 zijn de gemiddelde scores op de twee sociale netwerkvariabelen te zien. De maximale score op de communicatieschaal was 40, de minimale score was acht. Als iemand een hoge score op de communicatie schaal behaalt, betekent dat dat degene veel met anderen over zijn studie praat. Als iemand een lage score op de communicatie schaal behaalt, betekent dat degene weinig met anderen over zijn studie praat. Dezelfde interpretatie geldt voor de instrumentele steun schaal.

Tabel 9 Gemiddelde scores op de sociale netwerkvariabelen

Sociaal netwerk	Totaal N=109	Nationaliteit		Geslacht	
		Nederlands n=38	Duits n=70	Vrouw n=92	Man n=17
Communicatie met anderen over de studie, M(SD)	25,65 (4,58)	23,97 (4,68)	26,43 (4,20)**	26,15 (4,33)**	22,94 (5,06)
Instrumentele steun van het sociale netwerk, M(SD)	20,28 (4,58)	18,45 (3,52)	21,27 (5,07)**	20,46 (4,644)	19,29 (5,29)

* $p < 0,05$ (2-tailed), ** $p < 0,01$ (2-tailed)

Uit de analyse bleek er voor de communicatie schaal een gemiddelde score van $M = 25,65$ met een standaarddeviatie $SD = 4,58$. Voor de instrumentele steun schaal bedroeg de gemiddelde score $M = 20,28$ met een standaarddeviatie van $SD = 4,58$. Tussen de scores zijn significante verschillen tussen Duitse en Nederlandse studenten en mannen en vrouwen gebleken. Duitse studenten gaven aan meer gebruik van sociale diensten te maken ($t = -3,053$; $p < 0,01$) en vaker met hun omgeving over hun studie te praten ($t = -2,787$; $p = 0,006$) dan Nederlandse studenten.

Ook bleek dat vrouwen vaker met hun omgeving over hun studie praten, dan mannen ($t=2,736$; $p<0,01$).

3.2.7 Gemiddelde scores van het studiesucces

In Tabel 10 zijn de gemiddelde scores van het gemiddelde aantal EC te vinden.

Tabel 10 Gemiddelde scores op het aantal EC's per kwartiel

	Totaal	Nationaliteit		Geslacht	
	N=109	Nederlands n=38	Duits n=70	Vrouw n=92	Man n=17
Studiesucces, M(SD)	8,81(5,033)	8,41(4,51)	9,04(5,35)	8,74(5,25)	9,20(3,77)

Note: Studiesucces= behaalde EC per kwartiel

Het gemiddelde aantal EC die de proefpersonen per kwartiel hebben gehaald lag bij $M=8,81$ (maximaal score =15, minimaal score=0). Het gemiddelde aantal EC's lag bij Nederlandse studenten ($M=9,04$) en mannen ($M=9,20$) iets hoger, maar kon niet als significant verschil aangetoond worden. Opvallend is dat de gemiddelde score ver onder de verwachte aantal EC's lag (15 EC per kwartiel).

3.2.8 Gemiddelde scores op de beoordeling van intensieve vakken

Om de beoordeling van intensieve vakken te onderzoeken is er gebruik gemaakt van twee analyses met twee verschillende berekeningen. Ten eerste werd gebruik gemaakt van de absolute data (Tabel 11), de cijfers die proefpersonen voor elk vak gegeven hadden. Ten tweede werd gebruik gemaakt van relatieve data (Tabel 12). Er werden verschilcores berekend, waarbij vak 5 als indicator-variabele gebruikt werd. De scores werden als volgt berekend: Vak 5- Vak 1; Vak 5- Vak 2; Vak 5 – Vak 3; Vak 5- Vak 4. In het volgende deel zullen zowel de analyse met de absolute data als ook de analyse met de relatieve data afzonderlijk van elkaar worden besproken.

Analyse met absolute data

Zoals in Tabel 11 te zien werd vak 3 met bonusopgave die je thuis maakt, het hoogst beoordeeld ($M=6,47$; $SD=1,857$). Vak 2 met werkcollege en bonusopgave stond qua beoordeling op de tweede plek ($M=6,17$; $SD=1,875$). Op de derde plek stond Vak 4, de projectvariant ($M=5,93$; $SD=1,899$). Vak 1 en vak 2 werden beide met een $M=5,77$ beoordeeld, maar hadden een andere standaarddeviatie (Vak 1: $SD=2,039$; Vak 2: $SD=2,053$). Het is opvallend dat alle beoordelingen rond de 6 vallen, maar tussen het beste en het slechtste beoordeelde vak is wel een duidelijk verschil te zien. Het best beoordeelde vak (vak3) en de slechts beoordeelde vakken (vak 1,5) verschillen 0,7 punten.

Tabel 11 Gemiddelde scores op de beoordeling van intensieve vakken- absolute data (M= Mean; SD= standaarddeviatie)

Beoordeling van intensieve vakken- absolute data		<u>Totaal</u>	
	N	M	SD
<u>Vak3</u>	108	6,47	1,86
<i>met Bonusopgave thuisvariant</i>			
<u>Vak2</u>	109	6,17	1,88
<i>met WC en Bonusopgaven</i>			
<u>Vak4</u>	109	5,93	1,90
<i>Projectvariant</i>			
<u>Vak1</u>	109	5,77	2,03
<i>met WC, Bonusopgave en Thuisopdracht</i>			
<u>Vak5</u>	109	5,77	2,05
<i>klassieke variant</i>			

Analyse van relatieve data

Tabel 12 Beoordeling van intensieve vakken- relatieve data

Beoordeling van intensieve vakken- relatieve data		<u>Totaal</u>	
	N	M	SD
<u>Vak3</u>	108	0,69	2,23
<i>met Bonusopgave thuisvariant</i>			
<u>Vak2</u>	109	0,40	2,83
<i>met WC en Bonusopgaven</i>			
<u>Vak4</u>	109	0,16	1,90
<i>Projectvariant</i>			
<u>Vak1</u>	109	0,00	3,40
<i>met WC, Bonusopgave en Thuisopdracht</i>			

In Tabel 12 zijn de gemiddelde scores van de relatieve beoordeling van de vakken te vinden. Zoals al in Tabel 11 te zien is, spiegelt zich ook bij de analyse van de relatieve data hetzelfde beeld als bij de analyse van de absolute data. Een positieve score betekent dat studenten telkens meer voorkeur hadden voor de intensieve onderwijsvorm, dan voor vak 5 wat als minder intensief gedefinieerd is. Een negatieve score zou betekenen dat zij meer voorkeur hadden voor minder intensieve vakken, dus voor vak 5. Zoals te zien is vak 3 het best beoordeelde vak onder de intensieve onderwijsvormen, gevolgd door vak 2. Uit de gemiddelde scores bleek dat studenten een lichte voorkeur voor meer intensieve vakken hadden, dan voor de klassieke variant.

Beoordeling intensieve vakken

Het werd onderzocht in hoeverre de beoordeling van de vakken (vak 1 tot en met 5) met elkaar in verband staan. Er was geen groot verschil tussen de gemiddelden van de vakken te vinden en er werd daarom onderzocht of er een patroon in beoordeling bestond, omdat het mogelijk is dat de vakken niet goed van elkaar te differentiëren waren. De correlaties zijn in Tabel 13 weergegeven.

Tabel 13 Pearson-correlaties tussen de Beoordelingen van intensieve vakken

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Vak 1	1	0,47**	-0,09	0,25*	-0,37**
2. Vak2		1	0,08	0,127	0,026
3. Vak3			1	-0,072	0,22*
4. Vak4				1	-0,26*
5 .Vak5					1

**p<0,05(2-tailed), **p<0,01(2-tailed)*

Zoals in Tabel 13 te zien bestond er een positieve correlatie tussen vak 1 en vak 2. Dat betekent dat iemand die vak 1 goed beoordeeld heeft , vak 2 ook eerder goed beoordeelde. ($r=0,47$, $p<0,01$). Bovendien bestond er een positieve samenhang tussen vak 1 en vak 4 ($r=0,25$; $p<0,05$). Er is een negatieve correlatie gevonden tussen vak 1 en vak 4 wat betekent dat iemand die vak 1 hoog, vak 5 slecht beoordeelde en andersom ($r=-0,37$; $p<0,01$). Bovendien is een negatieve correlatie tussen vak 4 en vak 5 gevonden ($r=-0,26$; $p<0,01$).

Relatie tussen de beoordeling van de vakken en onderwijsvormen

Verder werd onderzocht in hoeverre de beoordeling van de vakken 1-5 samenhangt met het prettig vinden van onderwijsvormen. In Tabel 14 is een overzicht van de correlaties te vinden.

Zoals in Tabel 14 te zien spiegeld zich het volgende beeld in de resultaten weer. Hoe prettiger studenten intensieve varianten van vakken, bonusopgaven, projecten en tussentoetsen vonden, hoe hoger beoordeelden deze studenten vak 1. Als studenten bonusopgaven en tussentoetsen prettig vonden beoordeelden ze vak 2 ook goed. Des te prettiger iemand het vond om opdrachten te maken, des te hoger beoordeelde diegene vak 3. Als studenten vak 4 hoog beoordeelden hielden zij ook van projecten. Hoe prettiger het iemand vindt om zelfstudie te doen, hoe hoger diegene ook vak 5 beoordeelde. Des te onprettiger iemand intensieve varianten van vakken, projecten en presentaties (deel van vak) vindt, des te hoger beoordeelde diegene vak 5. Deze resultaten betekenen dat bepaalde voorkeuren voor onderwijsvormen invloed hebben op de beoordeling van de voorbeeld vakken.

Tabel 14 Pearson-correlaties tussen onderwijsvormen en voorbeeld vakken

	Vak1	Vak2	Vak3	Vak 4	Vak 5
Intensive varianten van vakken	0,35**	0,16	-0,03	0,12	-0,30**
Opdrachten	0,11	0,07	0,38**	0,07	0,11
Bonusopgaven	0,26**	0,30**	0,01	0,07	-0,17
Oefenopgaven	0,06	0,12	0,13	0,08	0,07
Projecten ipv. Tentamen	0,29**	0,06	-0,01	0,49**	-0,23*
Projecten (deel van vak)	0,32**	0,08	-0,16	0,46**	-0,38**
Tussentoetsen	0,26**	0,34**	-0,07	0,13	-0,16
Tentamens	-0,12	0,02	0,02	-0,09	0,19
Presentaties i.p.v. tentamen	0,17	0,00	0,08	0,01	-0,18
Presentatie (deel van vak)	0,13	0,05	-0,08	0,05	-0,21*
Verslag/Werkstuk schrijven	0,10	0,03	-0,01	0,04	-0,16
Zelfstudie	-0,12	0,07	0,04	-0,06	0,37**
Groepswerk	0,12	0,03	0,17	0,65**	-0,10

Note: Vak 1= Met WC, bonusopgave en thuisopdracht; Vak 2= Met WC en bonusopgaven; Vak3= Met bonusopgave thuisvariant; Vak4= projectvariant; Vak5= Klassieke variant; * $p < 0,05$ (2-tailed), ** $p < 0,01$ (2-tailed)

3.3 Toetsing van de hypothesen

Om de hypothesen te toetsen is er gebruikt gemaakt van correlatieanalysen. De correlatiematrix is in Tabel 15 te vinden en laat de Pearson correlatiecoëfficiënt van alle relevante variabelen zien. Hierna worden de resultaten van de correlatiematrix voor elk hypothese afzonderlijk besproken.

Tabel 15 Pearson-correlaties tussen alle relevante variabelen

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	10.	11.	12.	13.
1. Vak1	1	0,533**	-0,089	0,286**	-0,386**	0,080	0,152	0,057	-0,002	-0,048	-0,063
2. Vak2		1	0,127	0,180	-0,035	0,049	0,064	0,146	0,030	0,008	-0,079
3. Vak3			1	-0,037	0,357**	0,092	-0,099	-0,003	0,149	0,147	-0,142
4. Vak4				1	-0,218*	-0,139	0,092	0,137	0,029	0,088	0,224*
5. Vak5					1	0,086	0,017	-0,043	0,246**	0,083	-0,078
6. Zorgvuldigheid						1	0,283**	-0,529**	0,220*	0,219*	-200*
7. Prestatiemotivatie							1	-0,041	0,126	0,038	-0,038
8. Uitstelgedrag								1	-0,26	-0,044	0,019
9. Studiesucces									1	0,367**	-0,071
10. Communicatie										1	0,367**
11. Instrumentele Steun											1

Note: Vak1-5= beoordelingen op de beschreven vakken; * $p < 0,05$ (2-tailed), ** $p < 0,01$ (2-tailed)

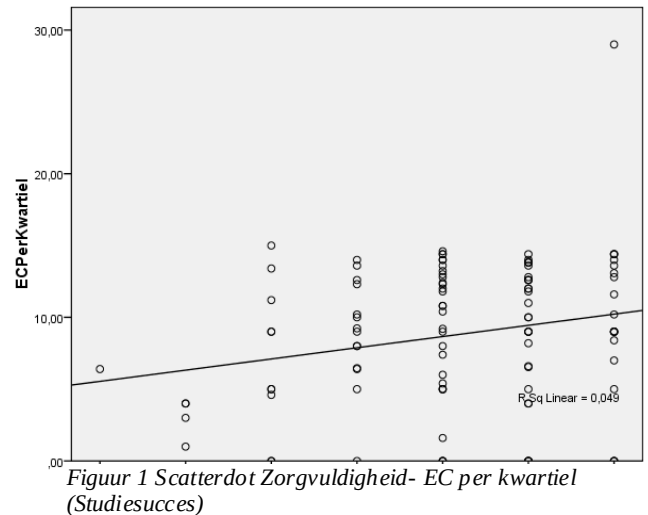
3.3.1 Correlaties

3.3.1.1 Resultaten per Hypothese

Persoonlijkheid

Hypothese 1a: *Studenten, die hoog op zorgvuldigheid scoren, halen gemiddeld meer EC's per kwartiel.*

Uit de correlatiematrix (Tabel 15) blijkt dat er een correlatie tussen de persoonlijkheid en het halen van EC's bestond. Zo haalden studenten, die hoog op zorgvuldigheid scorden, gemiddeld meer EC's per kwartiel, waarmee de hypothese bevestigd werd. De Pearson correlatiecoëfficiënt lag bij $r=0,220$ met een significantieniveau van $p<0,01$. In Figuur 1 is deze relatie in een spreidingsdiagram weergegeven. Er is een lineaire regressielijn getrokken om het verband duidelijker te maken.



Hypothese 1b: *Studenten, die hoog op het persoonlijkheidskenmerk zorgvuldigheid scoren, beoordelen intensieve vakken beter, dan studenten die laag op zorgvuldigheid scoren.*

Er is geen correlatie tussen zorgvuldigheid en de beoordeling van de vakken gevonden, wat uit Tabel 3 duidelijk blijkt. Pearson's correlatiecoëfficiënt is voor vak 1 $r=0,080$, voor vak 2 $r=0,049$ en voor vak 3 $r=0,092$. Als de Pearson correlatiecoëfficiënt bijna 0 is, betekent dat er geen lineair verband bestaat, wat hier dus het geval is. Ook is de gevonden correlatiecoëfficiënt niet significant, waardoor het niet mogelijk is om verdere conclusies te trekken en de hypothese werd verworpen.

Uitselgedrag

Hypothese 2: *Studenten die hoog op uitselgedrag scoren, kiezen voor minder intensieve of project vakken.*

Voor deze hypothese zijn twee verschillende correlatieanalyses uitgevoerd. Ten eerste werd onderzocht of prestatiemotivatie met de beoordeling van vak 4 of vak 5 correleert. De correlatiecoëfficiënt tussen vak 4 en vak 5 met de score op de uitselgedragsvragenlijst is $r=0,137$ en $r=-0,043$ (Tabel 5). De gevonden correlatiecoëfficiënt van vak 4 en uitselgedrag is

niet significant. Voor vak 5 geldt hetzelfde en ligt de correlatiecoëfficiënt nog dicht bij 0 waardoor ook hier geen verdere conclusie gemaakt kunnen worden.

In de tweede correlatieanalyse werd onderzocht of er een verband bestaat tussen uitstelgedrag en het prettig vinden van onderwijsvormen die ook in vak 4 en 5 voorkomen. De correlaties zijn in Tabel 16 te zien. Aangezien in de hypothese verwacht werd dat studenten die hoog op uitstelgedrag scoren voor minder intensieve vakken kiezen, werd er gekeken of er een negatieve correlatie bestaat met alle met

intensief onderwijs geassocieerde onderwijsdelen zoals werkcollege, bonusopgaven, tussentoetsen en presentaties. De correlatiematrix laat zien dat er een negatieve correlatie bestond tussen uitstelgedrag en het prettig vinden van presentaties houden in plaats van een tentamen ($r = -0,191, p < 0,05$). Dat betekent dat des te hoger iemand op uitstelgedrag scoorde des te onprettiger diegene presentaties in plaats van tentamens vond. Verder zijn er geen significante correlaties gevonden tussen uitstelgedrag en de beoordeling van onderwijsvormen: De hypothese is verworpen.

Tabel 16 Pearson-correlaties tussen uitstelgedrag en beoordeling van onderwijsvormen

	Uitstelgedrag
Intensieve variant	0,10
Opdrachten	0,00
Bonusopgaven	0,18
Oefenopgaven	-0,04
Projecten i.p.v. tentamen	-0,11
Projecten als deel van een vak	-0,07
Tussentoetsen	0,09
Tentamens	0,4
Presentaties i.p.v. Tentamen	-0,191*
Presentaties als deel van een vak	-0,14
Verslag/werkstuk schrijven	-0,09
Zelfstudie	-0,07
Groepswerk	0,03

** $p < 0,05$ (2-tailed)*

Prestatiemotivatie

Hypothese 3a: *Studenten, die hoog op prestatiemotivatie scoren, hebben meer studiesucces.*

De correlatiematrix laat zien dat er geen correlatie tussen de twee variabelen gevonden is. De correlatiecoëfficiënt is $r = 0,126$ en is niet significant. De hypothese werd zodoende verworpen.

Hypothese 3b: *Studenten die hoog op prestatiemotivatie scoren, beoordelen intensieve vakken (vak 1-3) beter dan studenten die niet hoog op prestatiemotivatie scoren.*

Ook hier is geen verband gevonden. De correlatiecoëfficiënt ligt voor de vakken 2 en 3 zo dicht bij 0 dat geen verdere conclusies getrokken kunnen worden. De correlatiecoëfficiënt

voor vak 1 is $r=0,152$, net als de andere twee niet significant waardoor het niet mogelijk is een verband tussen de variabelen te bewijzen. Daarom werd de hypothese verworpen.

Hypothese 3c: *Studenten die hoog op prestatiemotivatie scoren, scoren laag op uitstelgedrag.*

De correlatiematrix laat zien dat er geen correlatie bestaat tussen uitstelgedrag en prestatiemotivatie. De gevonden correlatiecoëfficiënt is $r = -0,041$. Zoals bij de vorige hypothese is het niet mogelijk om verdere conclusies te trekken, omdat de correlatiecoëfficiënt zo dicht bij 0 ligt en hiermee geen lineair verband bewezen is. De hypothese werd verworpen.

Voorkeur voor werkvormen

Hypothese 4a: *Studenten die van groepswerk houden hebben meer studiesucces dan studenten die van individueel werk houden.*

Om te toetsen of de voorkeur voor een werkvorm samen hangt met studiesucces is er een correlatieanalyse uitgevoerd. In Tabel 17 zijn de correlaties te vinden.

Tabel 17 Pearson-correlaties tussen de voorkeur voor werkvormen en studiesucces

	Voorkeur voor groepswerk	Voorkeur voor individueel werken
Studiesucces	-0,077	0,000

Noot: Studiesucces = gemiddelde aantal EC per kwartiel

Zoals in Tabel 17 te zien is er geen significant verband gevonden tussen de voorkeur van een bepaald werkvorm en studiesucces. Daarom werd de hypothese verworpen. Wel is er een negatief verband tussen de voorkeur voor groepswerk en de voorkeur voor individueel werk gevonden, wat betekent dat hoe groter de voorkeur voor groepswerk van iemand was, hoe kleiner de voorkeur voor individueel werk ($r = -0,591, p < 0,01$) was.

Hypothese 4b: *Studenten die een voorkeur voor groepswerk hebben beoordelen intensieve onderwijsvormen beter dan studenten die van individueel werk houden.*

Om te toetsen hoe de voorkeur van werkvormen samenhangt met de beoordeling van de onderwijsvormen, is er nog een correlatieanalyse uitgevoerd. De correlaties zijn in Tabel 18 te zien.

Tabel 18 Pearson- correlaties tussen werkvormen en onderwijsvormen

	Voorkeur groepswerk	Voorkeur individueel werk
Vak1 (met WC, Bonusopgave en thuisopdracht)	0,144	-0,054
Vak2 (met WC en Bonusopgaven)	0,020	0,025
Vak3 (met bonusopgave thuisvariant)	-0,188	0,130
Vak4 (projectvariant)	0,525**	-0,305**
Vak5 (klassieke variant)	-0,317**	0,084

** $p < 0,01$ (2-tailed)

Er bleek een positieve correlatie te zijn tussen de voorkeur voor groepswerk en het vak 4. Dat betekent dat iemand die een voorkeur voor groepswerk had, vak 4 beter beoordeelde. Bovendien is er een negatieve correlatie te vinden tussen de voorkeur voor groepswerk en vak 5, wat betekent dat iemand die een voorkeur voor groepswerk had vak 5 slechter beoordeelde. Met de voorkeur voor individueel werk is er een negatieve correlatie met vak 4 gevonden. Iemand die een voorkeur had om alleen te werken, beoordeelde vak 4 slechter. Deze resultaten laten wel zien dat mensen die van groepswerk houden, het minder intensieve vak 5 slechter beoordelen. Ze laten echter niet zien dat ze intensieve vakken beter beoordelen. Voor de hypothese is dus niet genoeg significant bewijs en werd daarom verworpen.

Sociaal netwerk

Hypothese 5a: *Studenten, die veel met anderen over hun studie praten, hebben meer studiesucces (halen meer EC's per kwartiel).*

Tabel 19 Pearson-correlaties tussen studiesucces en communicatie

	1.	2.
1. Studiesucces	1	0,367**
2. Communicatie		1

** $p < 0,01$ (2-tailed)

In Tabel 19 is een correlatiematrix tussen studiesucces en communicatie te vinden. Het resultaat laat zien dat mensen die aangaven meer over hun studie te praten ook gemiddeld meer studiesucces (EC's per kwartiel) hadden. Er is een positieve correlatiecoëfficiënt van $r=0,367$ bij een significantieniveau van $p<0,01$ gevonden, wat de hypothese bevestigt.

Hypothese 5b: *Studenten, die veel gebruik maken van instrumentele steun, hebben meer studiesucces.*

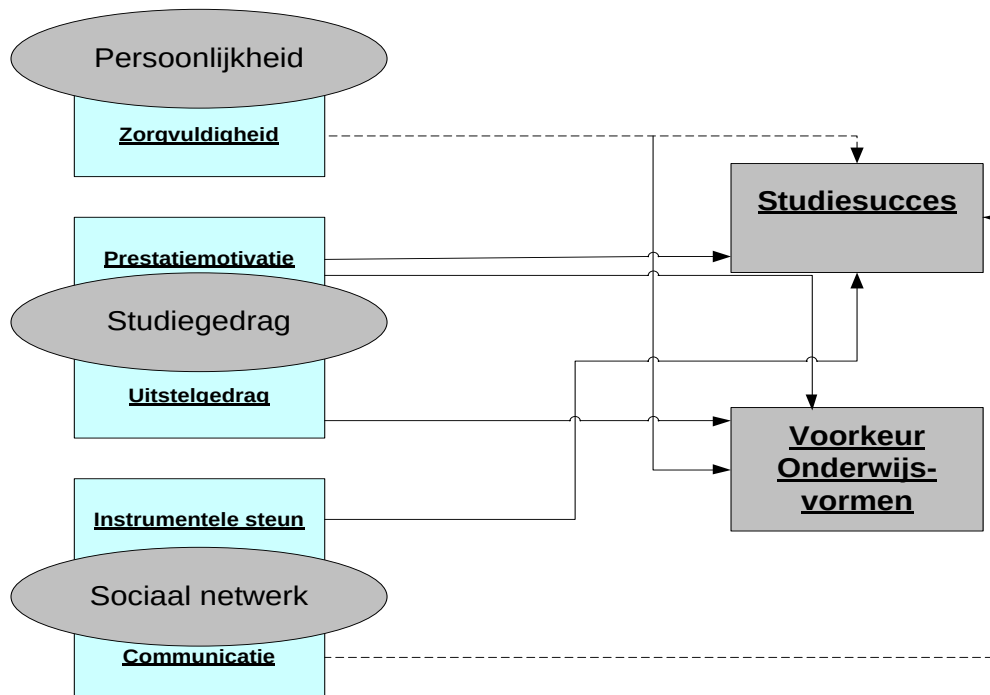
Tabel 20 Pearson-correlaties tussen studiesucces en instrumentele steun

	1.	2.
3. Studiesucces	1	-,071
4. Instrumentele steun		1

In Tabel 20 is te zien dat er geen positieve verband tussen studiesucces en instrumentele steun gevonden werd ($r=-0,071$). Het is niet mogelijk verdere uitspraken hierover te maken en de hypothese werd zodoende verworpen.

4 Conclusie

In de volgende paragrafen zullen de onderzoeksvragen beantwoord en de conclusie getrokken worden. In Figuur 2 zijn de verwachte relaties (doorgetrokken lijn) en de verwachte en ook gevonden relaties (stippellijn) in een schema te zien.



Figuur 2: Verwachte relaties(doorgetrokken lijnen) op de afhankelijke variabelen studiesucces en voorkeur onderwijsvormen en verwachte en gevondene relaties (stippellijn)

De eerste onderzoeksvraag was welk effect de persoonlijkheid op studiesucces en op de voorkeur voor onderwijsvormen heeft. De eerste hypothese dat studenten, die hoog op zorgvuldigheid scoren, gemiddeld meer EC's per kwartiel halen, werd aan hand van de resultaten bevestigd. Voor de tweede hypothese, dat studenten die hoog op het persoonlijkheidskenmerk zorgvuldigheid scoren intensievere vakken beter beoordelen dan studenten die laag op zorgvuldigheid scoren, kon geen bewijs gevonden worden en de hypothese is zodoende verworpen.

De tweede onderzoeksvraag was, welk effect heeft uitstelgedrag op de voorkeur van studenten voor onderwijsvormen. Voor de hypothese, dat studenten die hoog op uitstelgedrag scoren voor minder intensieve vakken kiezen, werd geen bewijs gevonden en de hypothese is dus verworpen.

De derde onderzoeksvraag was, wat voor een invloed prestatiemotivatie op studiesucces en de voorkeur voor onderwijsvormen heeft. De eerste hypothese was dat studenten die hoog op prestatiemotivatie scoren, meer studiesucces hebben. De tweede hypothese stelt dat studenten die hoog op prestatiemotivatie scoren, intensieve vakken beter beoordelen. De derde hypothese was dat studenten die hoog op prestatiemotivatie scoren, laag op uitstelgedrag scoren. Voor geen van de hypothesen kon er bewijs gevonden worden, waardoor alle hypothesen verworpen zijn. Wat wel gevonden werd, is een verschil in prestatiemotivatie tussen Duitse en Nederlandse studenten. Duitse studenten presteren gemiddeld op de prestatiemotivatieschaal hoger dan Nederlandse studenten. Dit kan mogelijk verklaard worden vanuit het feit dat alle Duitse studenten, die aan de Universiteit Twente willen beginnen met studeren, eerst aan een taalcursus deel moeten nemen om dit ook te mogen. Hierdoor moeten Duitse studenten al gemotiveerd zijn, waardoor het mogelijk is dat ze vanaf het begin een hogere prestatiemotivatie hebben; Ze willen niet dat alle moeite die ze voor de taalcursus hebben gedaan voor niets is.

De vierde onderzoeksvraag was hoe de voorkeur voor werkvormen samenhangt met studiesucces en de voorkeur voor onderwijsvormen. Voor de eerste hypothese dat studenten die van groepswerk houden, meer studiesucces hebben dan studenten die van individueel werk houden, kon geen bewijs gevonden worden. Ook voor de tweede hypothese, dat studenten die een voorkeur voor groepswerk hebben intensievere vakken beter beoordelen kon niet voldoende bewijs gevonden worden. Beide hypothesen werden verworpen.

De laatste onderzoeksvraag was wat de invloed van het sociale netwerk op studiesucces heeft. De eerste hypothese stelt dat studenten die veel met anderen over hun studie praten, meer studiesucces hebben. Tussen communicatie en studiesucces is een significante correlatie gevonden, waardoor de hypothese bevestigd wordt. Studenten die meer met anderen over hun studie praten, hebben inderdaad meer studiesucces dan studenten die dat niet doen. Voor de tweede hypothese, dat studenten die meer gebruik maken van instrumentele steun meer studiesucces hebben is geen bewijs gevonden, waardoor de hypothese verworpen wordt.

Een van de belangrijkste bevindingen is dat prestatiemotivatie en uitstelgedrag niet samenhangen met studiesucces of de voorkeur voor bepaalde onderwijsvormen, terwijl dit wel verwacht werd. Bovendien lijken studenten geen voorkeur te hebben voor bepaalde onderwijsvormen ook al spiegelt zich een heel zwakke voorkeur voor vakken van gemiddelde intensiviteit in de beoordeling van de voorbeeld vakken weer. Maar zoals gezegd, hangt dit

met geen van de onafhankelijke variabelen samen. Het lijkt vreemd dat er geen enkel verband gevonden werd tussen studiesucces en prestatiemotivatie, en studiegelgedrag en uitstelgedrag, omdat in eerdere onderzoeken dit verband wel werd gevonden (zie bijvoorbeeld Robbins et al., 2004). Eggens (2011) heeft dit verband in haar onderzoek ook vermoed maar vond in haar onderzoek ook geen relaties tussen deze variabelen. Deze onduidelijkheden laten zien dat er nog geen consensus bestaat over dit onderwerp, wat voor meer onderzoek op dit gebied pleit. In tegenstelling tot uitstelgedrag en prestatiemotivatie, heeft persoonlijkheid wel een sterk verband met studiesucces. Het persoonlijkheidskenmerk zorgvuldigheid is al als een goed voorspeller voor studiesucces geïdentificeerd (Poropat, 2009) en geldt ook in dit onderzoek als goede voorspeller van studiesucces. Ook blijkt zorgvuldigheid samen te hangen met uitstelgedrag en prestatiemotivatie. Het samenspel tussen deze variabelen dient nog verder onderzocht te worden. Aan de hand van dit onderzoek wordt aangenomen dat zorgvuldigheid een achterliggend concept voor zowel uitstelgedrag als ook prestatiemotivatie is. Mensen die hoog op zorgvuldigheid scoren, scoren laag op uitstelgedrag en hoog op prestatiemotivatie, wat studieprestaties zeker tegemoet komt. Janssens (2002) stelt dat bij de relatie tussen prestatiemotivatie en studiesucces een ‘derde-variabele-probleem’ een rol zou kunnen spelen, wat ook in dit onderzoek ook het geval zou kunnen zijn. Dat zou dan betekenen dat zorgvuldigheid de derde variabele is, die de relatie tussen prestatiemotivatie en studiesucces beïnvloed. Hetzelfde zou voor uitstelgedrag kunnen gelden. Hiervoor is dringend meer onderzoek nodig zodat deze relatie tussen de variabelen uitstelgedrag, prestatiemotivatie en zorgvuldigheid nog meer verhelderd wordt. Verder is een verband tussen de persoonlijkheidstrekk extraversie en de voorkeur voor werkvormen gevonden. Zo blijken studenten die hoog scoren op extraversie meer voorkeur voor groepswerk te hebben. Ook maken deze studenten meer gebruik van instrumentele diensten en praten meer met anderen over hun studie. Het wordt aangenomen dat persoonlijkheid dus indirect en direct bepaald hoe succesvol iemand in zijn studie is en waar zijn studievoorkeuren liggen.

5 Discussie

Aangezien in dit onderzoek veel hypothesen niet bewezen konden worden, zal in de volgende paragraaf bevindingen gediscussieerd en mogelijke verklaringen voor de bevindingen genoemd worden.

Het onderwerp studiesucces is vaak onderzocht en er zijn al diverse factoren gevonden die studiesucces kunnen beïnvloeden. Ook hebben onderwijsinstanties steeds meer eraan gewerkt om hun onderwijsaanbod te verbeteren. Aangezien de vernieuwingen in het onderwijsaanbod pas in de afgelopen paar jaren van start zijn gegaan, is er nog veel te weinig onderzoek naar het implementatiesucces van de vernieuwingen gedaan. Het is belangrijk dat er meer kennis over dit onderwerp verkregen wordt om geen tegenovergestelde werking van de vernieuwingen te veroorzaken. Het doel moet zijn dat succesvolle studenten met het nieuwe intensievere onderwijssysteem gestimuleerd worden tot nog betere resultaten, en dat het snel herkend wordt als studenten problemen hebben of de studie niet aan kunnen zodat ze snel op ‘de goede plek’ gezet worden. Dit zou voordelig voor universiteiten zijn, omdat op deze manier goede studenten nog beter zouden kunnen worden en slechte studenten snel geïdentificeerd kunnen worden en door het onderwijssysteem tot beter resultaten kunnen komen. Echter kon in dit onderzoek geen bewijs gevonden worden voor de relatie tussen alle psychologische factoren, studiesucces en de voorkeur van onderwijsvormen, maar er zijn wel belangrijke bevindingen te vermelden, die aan de verheldering van dit onderwerp bijdragen. Zo blijkt het dat studenten het niet prettig vinden om presentaties te houden, terwijl het nieuwe onderwijssysteem dit wel steeds meer van studenten eist. Dat zou voor studenten dus betekenen, dat ze meer met iets bezig zijn wat ze niet leuk vinden, wat ten koste van de tevredenheid zou kunnen gaan. Het is ook mogelijk dat studenten het presenteren met de tijd leuker gaan vinden, omdat ze meer ermee bezig zijn. Om dit soort gevolgen beter te kunnen voorspellen zou verder onderzocht moeten worden, waarom studenten presentaties niet fijn vinden. Het vermoeden is dat verschillende redenen voor het niet prettig vinden ook tot verschillende gevolgen kunnen leiden. Daarnaast is er een sterke relatie tussen zorgvuldigheid, prestatiemotivatie en uitstelgedrag gevonden. Het beeld wat naar voren komt is dat zorgvuldigheid de sterkste voorspeller van studiesucces zou kunnen zijn. Weliswaar is het moreel niet realiseerbaar om studenten vanuit hun persoonlijkheid te selecteren, voordat ze beginnen met studeren, maar theoretisch zou je vanuit de persoonlijkheid wel kunnen voorspellen of iemand later succesvol in zijn studie is of niet. De persoonlijkheidstrek extravertie wordt in dit onderzoek ontdekt als een voorspeller voor de voorkeur van studenten

voor groepswerk en het gebruik van het sociale netwerk. Extraverte studenten maken namelijk meer gebruik van instrumentele diensten en communiceren met anderen meer over hun studie. Aangezien vooral de communicatie met anderen tot studiesucces leidt, zou de persoonlijkheid mogelijk ook hier een indirecte invloed op studiesucces kunnen hebben. Eggens (2011) vermoed in haar onderzoek dat studenten met de student-x-factor aan de volgede eisen voldoen: ze moeten hoog op zorgvuldigheid scoren, weinig uitstelgedrag vertonen, een hoge prestatiemotivatie hebben en over een groot sociaal netwerk beschikken. In tegenstelling tot het onderzoek van Eggens (2011) werd in dit onderzoek ook onderzocht hoe deze variabelen, die studiesucces voorspellen, met de voorkeur van studenten voor bepaalde onderwijsvormen en werkvormen samenhangen. Hieruit blijken belangrijke verhelderingen van de studievoorkeur van studenten. Aangezien in dit onderzoek geen bewijs gevonden is voor alle boven genoemde variabelen van Eggens (2011), behalve voor zorgvuldigheid en communicatie in verband met studiesucces, heeft de student-x-factor in dit onderzoek met psychologiestudenten, aan de Universiteit Twente, een andere insteek dan in Eggens onderzoek. Aan de hand van van dit onderzoek blijkt persoonlijkheid de belangrijkste variabele te zijn, en het wordt vermoed dat van deze een indirecte invloed op zowel studiegedrags-variabelen, zoals prestatiemotivatie en uitstelgedrag, als ook op het sociale netwerk, studiesucces en de voorkeur voor onderwijsvormen uitgeoefend wordt. De bevindingen pleiten duidelijk voor meer onderzoek, maar leveren wel een bijdrage aan de verheldering van het onderwerp studiesucces en studievoorkeur.

5.1 Beperkingen

In het volgende deel zullen de zwakke punten van dit onderzoek worden besproken.

Steekproef

Weliswaar heeft dit onderzoek met 109 respondenten een redelijk grote steekproef, maar door de ongelijke verdeling tussen de demografische gegevens van de proefpersonen is het bijna niet mogelijk om duidelijke uitspraken over verschillen tussen groepen te maken. Zo hebben 92 vrouwen aan het onderzoek deel genomen en slechts 17 mannen. Ook hebben 70 Duitse studenten deel genomen tegen 38 Nederlandse studenten. Als de gevonden overschrijdingskansen kleiner dan het significantieniveau was, werden de bevindingen wel als significant geacht, maar dit moet wel voorzichtig gehanteerd worden. Wat ook mee speelt is dat alleen maar psychologiestudenten aan het onderzoek deel hebben genomen. Enerzijds is dit goed omdat iedereen uit hetzelfde kennisdomein komt, maar anderzijds zou het ook

invloed kunnen hebben op de beoordeling van de vakken en onderwijsvormen. Psychologiestudenten hebben aanzienlijk minder college dan bijvoorbeeld Biomedische Technologie studenten aan de Universiteit Twente. Als er studenten van verschillende opleidingen mee zouden doen, zou het kunnen dat er verschillen tussen de beoordeling gevonden kunnen worden, omdat beide opleidingen heel andere onderwijssysteem gebruiken of de frequentie van bepaalde onderwijsvormen heel erg verschilt. Daarmee zou misschien het leuk of niet leuk vinden van bepaalde onderwijsvormen anders kunnen zijn. Zo zou iemand, die al heel veel college heeft, misschien niet voor een vak kiezen wat hoofdzakelijk college bevat, maar meer voor een vak wat meer praktisch onderwijs aanbied, of ook andersom. Een grotere variatie aan universitaire opleidingen had dit studie dus representiever kunnen maken. Ook omdat het in dit onderzoek om onderwijsvormen gaat is het nodig om erover na te denken of het een rol speelt wanneer de proefpersonen begonnen zijn met studeren. De meeste proefpersonen zijn eerste of tweedejaars studenten en het wordt vermoed dat een eerstejaarsstudent, in het eerste kwartiel, waar het onderzoek is uitgevoerd, nog niet weet wat elk onderwijsvorm is, wat verwacht wordt en ook nog niet kan inschatten of hij/zij dit wel leuk zal vinden. Dit geldt waarschijnlijk ook nog voor de tweedejaarsstudenten. Ouderejaarsstudenten hebben meer ervaring met de verschillende onderwijsvormen en weten beter welke onderwijsvorm hun bevalt en welke wat voor een onderwijsintensiteit zij fijn vinden. Dit zou een mogelijke verklaring kunnen bieden voor de gemiddelde scores van op de beoordeling van de vakken, aangezien de meeste mensen eerste- en tweedejaars waren en dus waarschijnlijk nog geen sterke mening over dit onderwerp hebben. Hun mening over de onderwijsvormen zal waarschijnlijk ook over de jaren verandert en sterker worden.

Vragenlijst

Aangezien de vragenlijst voor een deel uit bestaande vragenlijsten en een deel uit zelf ontwikkelde vragenlijsten bestond is van te voren niet gegarandeerd dat de hele vragenlijst valide en betrouwbaar was. Zo bleken bij de analyse, dat sommige delen van de vragenlijst een lage betrouwbaarheid (cronbachs alfa) hadden, zoals de communicatie schaal. Ook door het verwijderen van items kon het alfa niet verbeterd worden. Aangezien de voorbeeldvakken grotendeels met elkaar correleerden, wordt vermoed dat dit een teken voor te weinig verschil tussen de vakken is. Te weinig verschil qua intensiviteit in de vakken zou een mogelijke verklaring ervoor kunnen zijn, dat de proefpersonen opvallend gemiddeld scoren. Dit fenomeen valt ook op bij de prestatiemotivatatie- en uitstelgedragsvragenlijst. Geen van de studenten is via de uitstelgedragsvragenlijst of de prestatiemotivatatievragenlijst als duidelijke

uitsteller of als hoog presentatiegericht te identificeren. Een mogelijke verklaring hiervoor is sociale wenselijkheid. Wat daarmee bedoelt wordt, is dat de vragen in beide schalen laten vermoeden, wat onderzocht zal worden. Hierdoor zouden de antwoorden van studenten beïnvloed kunnen worden. Een voorbeeld hiervan zou kunnen zijn, dat studenten denken, dat een lage score bij de uitstelgedragsvragenlijst, zou betekenen dat men als streber gezien wordt en een heel lage score wordt geassocieerd met lui zijn. Deze eigenschappen zijn sociaal niet wenselijk. Hetzelfde geldt ook voor de prestatiemotivatieschaal. Een heel hoge score laat mensen vaak denken dat ze arrogant lijken en over niets anders dan presteren nadenken, en een heel lage score wordt geassocieerd met lui zijn en het hebben van weinig ambitie. Deze eigenschappen zijn meer dan ongewenst en geven een verklaring voor de gemiddelde scores. Verder is bij de meting van het studiesucces (EC's per kwartiel) opvallend dat maar twee van de proefpersonen aan de gestelde eisen van 15 EC per kwartiel voldoen. Een verklaring hiervoor is dat het onderzoek redelijk in het begin, net na de tentamens, van het eerste kwartiel afgenomen werd. Hierdoor is het mogelijk dat studenten nog niet alle resultaten van hun tentamens terug hadden en daardoor minder EC aangaven dan dat ze eigenlijk zouden hebben. De variabele "studiesucces" zou dus in dit onderzoek een onderschatting van het werkelijke beeld kunnen weergeven. Wat ook niet te onderschatten is, is dat de meerderheid van de proefpersonen Duits was. Het zou dus ook kunnen dat deze Duitse studenten in het eerste kwartiel van hun studie nog te maken hadden met een taalbarrière, waardoor ze slechter presteerden, maar wat met de tijd kan veranderen.

5.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In deze paragraaf zullen door de beperkingen van dit onderzoek aanbevelingen voor vervolgonderzoek gegeven worden door belangrijke aandachtspunten toe te lichten.

Het wordt aangeraden om bij vervolgonderzoeken voor meer diversiteit in de achtergrondvariabelen te zorgen om resultaten generaliseerbarer te maken en om respondenten van verschillende opleidingen, leeftijden, nationaliteiten en beginjaren te vergelijken zodat er een helder beeld kan ontstaan van de voorkeuren van studenten. Aangezien dit onderzoek, zoals de meeste onderzoeken, alleen maar een momentopname laat zien, zou het ook interessant zijn om een longitudinale studie uit te voeren. Het zou dan mogelijk zijn om te onderzoeken, of, en zo ja hoe studiesucces en de studievoorkeur van studenten verandert. Voor de meting van studiesucces wordt aangeraden om een ander meetniveau te gebruiken, dan de studiepunten die iemand behaald heeft, om factoren die van buiten invloed op de meting zouden kunnen hebben (zoals openstaande cijfers) zoveel mogelijk uit te sluiten. Als gebruikt gemaakt wordt van voorbeeldvakken om de voorkeur voor intensiviteit van onderwijsvormen te meten, zoals in dit onderzoek, wordt aangeraden om voor een betere nuancering van intensiviteit te zorgen zodat vakken meer van elkaar verschillen. Een manier om dit te garanderen zou zijn om door een pilot studie eerst de intensiviteit van de vakken van studenten te laten beoordelen, zodat vakken van gelijke intensiviteit van te voren verwijderd kunnen worden. Gebaseerd op het feit dat in deze studie heel gemiddeld op de uitstelgedragsvragenlijst en de prestatimotivatievragenlijst gescoord werd, is aan te raden om erover na te denken, om door het toevoegen van validiteitsschalen in kaart te brengen, of sociale wenselijkheid hier een rol speelt.

Referenties

- Albers, T. (2011). *Eindelijk, mijn scriptie over uitstellen. Een verkennend onderzoek naar de relatie tussen mindfulness, uitstellen, stress en geestelijke gezondheid* (Masterthese). Verkregen op 26 januari, 2012, via <http://essay.utwente.nl/>
- Archer, J., Cantwell, R., & Bourke, S. (1999). Coping at university: an examination of achievement, motivation, self-regulation, confidence, and method of entry. *Higher Education Research and Development*, 18, 31-54.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359–372.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1999). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education [Elektronische versie]. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education; the self- determination perspective. *Educational psychologist*, 26 (3&4), 325-346.
- Denissen, J. J. A., Geenen, R., Selfhout, M., Van Aken, A. G. (2007). Single-item Big Five Ratings in a Social Network Design. *European Journal of Personality*, 22, 37-54. Doi: 10.1002/per.662
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Eggen, L. (2011). The student X-factor. Social and psychological determinants of students attainment in higher education. Verkregen op 26 januari, 2012, via <http://irs.ub.rug.nl/ppn/33218707>

- Ellez, M. (1999). Faculty members' stressors and achievement motivation. Dissertation, Dokuz Eylül University, Turkey.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117- 140.
- Funnekotter, B. (2010). Trage student betaalt 3.000 euro extra [Elektronische versie]. NRC. Verkregen op 26 januari, 2012, via <http://vorige.nrc.nl/article2644796.ece>
- Gage, N. L., & Berlin, D. C. (1998). *Educational psychology: sixth edition*. Boston New York: Houghton Mifflin Company.
- Gazzaniga, M. S., & Heatherton, T. F. (2006). *Psychological science: second edition*. New York/Londen: W. W. Norton & Company.
- Hofman, W. H. A., & Van den Berg, M. N. (2004). Highbrows in University Education. *Higher Education in Europe*, 29, 509-521.
- Huurdeman, L. (2009). *Kan prestatiemotivatie en zelfdiscipline studieprestaties voorspellen?* (Masterthese). Verkregen op 28 januari, 2012, via <http://igitur-archive.library.uu.nl>
- Jackson, T., Weiss, K., Lundquist, J., & Hooper, D. (2003). The impact of hope, procrastination, and social activity on academic performance of midwestern college students. *Education*, 124, 310-320.
- Janssens, J. M. A. M. (2002). *Ogen doen onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger B. V.
- McClelland, D. C., Atkinson, J., Clark, R., & Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McKenzie, K., Gow, K., & Schweitzer, R. (2004). Exploring first-year academic achievement through structural equation modelling. *Higher Education Research and Development*, 23, 95-112.

Ministerie van Onderwijs, (2011, Februari 2). *De Rijksoverheid*. Opgehaald van Factsheet langstudeerdersmaatregel: <http://www.rijksoverheid.nl>

Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

Rector: Activisme blijft, maar anders georganiseerd. (2011, Oktober). *UT Nieuws*. Verkregen op 25 januari 2012 op <http://www.utnieuws.nl/nieuws/rector-%E2%80%98activisme-blijft-maar-anders-georganiseerd%E2%80%99>

Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, 43, 309-323.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes?: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.

Selçuk, G. S., Sahin, M., Açıkgöz, K. Ü. (2009). The Effects of Learning Strategy Instruction on Achievement, Attitude, and Achievement Motivation in a Physics Course. *Research Science Education*, 41(1), 39-62.

Slavin, R. E. (2000). *Educational psychology: theory and practice*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Stichting Onderwijs Evaluatie Rapport (2006). Onderwijsevaluatie rapport: Studievertraging? Lekker belangrijk!! Een exploratieve studie naar de redenen van studievertraging onder studenten aan de Universiteit Utrecht. Utrecht. Verkregen op 3 januari, 2012, via <http://stichting-oer.nl/>

Tice, D., & Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.

- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- Wesley, J. (1994). Effects of ability, high schools achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404-409.
- Zeegers, P. (2004). Student learning in higher education: A path analysis of academic achievement in science. *Higher Education Research and Development*, 23, 35-56.

Appendix A

In dit appendix wordt de gebruikte vragenlijst gepresenteerd.

Vragenlijst

Persoonlijke gegevens

Geslacht	☐ vrouw ☐ man
Leeftijd	_____
nationaliteit	☐ nederlands ☐ duits ☐ anders, namelijk.....
Studie	_____
In welk jaar ben je met je studie begonnen?	☐ 2008 ☐ 2009 ☐ 2010 ☐ 2011 ☐ anders, namelijk____
Hoeveel EC's heb je tot nu toe gehaald?	_____
Heb je voor je huidige opleiding nog een andere studie binnen het hoger onderwijs (HBO,WO) gevolgd?	☐ nee ☐ ja, maar ik heb deze studie voortijdig verlaten ☐ ja, ik heb een afgeronde HBO-opleiding ☐ ja, ik heb een afgeronde WO-opleiding
Hoe tevreden ben je met je studiekeuze?	☐ zeer tevreden ☐ tevreden ☐ niet tevreden/niet ontevreden ☐ ontevreden ☐ zeer ontevreden
Hoeveel contacturen(college, werkcollege, practicum) heb je gemiddeld per week?	_____
Werk je naast je studie?	☐ ja, gemiddeld _____ uur per week ☐ nee
Hoeveel tijd steek je gemiddeld per week in andere activiteiten naast je studie (sport, studentenvereniging, studievereniging enz.)?	_____
Wat zijn dat voor activiteiten? <i>Hier zijn meerdere opties mogelijk</i>	☐ sport ☐ actief binnen een studentenvereniging ☐ actief binnen een studievereniging ☐ andere hobby's dan sport (boeken lezen, fotografie, ...) ☐ tijd met vrienden ☐ anders, namelijk _____

Heb je studievertraging opgelopen? (studievertraging = niet nominaal lopen) <i>Zo nee, ga verder naar vraag 1.15</i>	☐ ja ☐ nee
Heb je vertraging opgelopen door de volgende punten? <i>Hier zijn meerdere antwoordmogelijkheden mogelijk.</i>	☐ te veel gewerkt naast mijn studie ☐ stage in het buitenland ☐ stage in Nederland ☐ moeite met het nederlands ☐ te veel met andere dingen bezig geweest ☐ bestuursfunctie ☐ commissie doen in studie- of studentenvereniging ☐ psychische/lichamelijke klachten ☐ omstandigheden in de familie ☐ anders, namelijk _____
Was de vertraging een bewuste keuze? (bv. Bestuursfunctie, stage in het buitenland langer dan voorzien...)	☐ ja ☐ nee
Hoeveel belang, denk je, hechten je toekomstige werkgevers aan je nevenactiviteiten (zoals een bestuursfunctie, studie gerelateerd werk, studie gerelateerd stage,...) naast je studie?	☐ heel weinig belang ☐ weinig belang ☐ wel belang/geen belang ☐ wel belang ☐ heel veel belang
In hoeverre voel je je betrokken bij jouw studie?	☐ niet betrokken ☐ weinig betrokken ☐ niet betrokken/betrokken ☐ betrokken ☐ zeer betrokken

Persoonlijkheid

Het blijkt dat studenten verschillen in persoonlijkheidskenmerken. Bij het volgende deel gaat het om jouw persoonlijkheidskenmerken en het is de bedoeling dat je bij elke vraag aangeeft in hoeverre bepaalde persoonlijkheidskenmerken op jou van toepassing zijn.

Sommige mensen zijn extravert en enthousiast, terwijl andere mensen juist terughoudend en stil zijn.

Schat hieronder jezelf op deze dimensie in.

Extravert, enthousiast					Terughoudend, stil	
1	2	3	4	5	6	7

Sommige mensen zijn kritisch en ruzieachtig, terwijl andere mensen juist sympathiek en warm zijn.

Schat hieronder jezelf op deze dimensie in.

Kritisch, ruzieachtig					Sympathiek, warm	
1	2	3	4	5	6	7

Sommige mensen zijn betrouwbaar en gedisciplineerd, terwijl andere mensen juist ongeorganiseerd en nonchalant zijn.

Schat hieronder jezelf op deze dimensie in.

Betrouwbaar, gedisciplineerd					Ongeorganiseerd, nonchalant	
1	2	3	4	5	6	7

Sommige mensen zijn bezorgd en gemakkelijk overstuur, terwijl andere mensen juist kalm en emotioneel stabiel zijn.

Schat hieronder jezelf op deze dimensie in.

Bezorgd, gemakkelijk overstuur					Kalm, emotioneel stabiel	
1	2	3	4	5	6	7

Sommige mensen zijn reflectief en geïnteresseerd in kunst, terwijl andere mensen juist pragmatisch en conventioneel zijn.

Schat hieronder jezelf op deze dimensie in.

Reflectief, geïnteresseerd in kunst					Conventioneel, pragmatisch	
1	2	3	4	5	6	7

Onderwijsvormen

Er zijn allerlei manieren om kennis over te dragen aan studenten. In het volgende deel gaat het om verschillende onderwijsvormen. Je krijgt telkens een casus, waarin de structuur van een vak wordt beschreven. Het is de bedoeling dat je elke casus een rapportcijfer geeft.

Casus: Vak 1 met HC, WC & Bonusopgaven en Opdracht (5EC)

Voor Vak 1 moet je per week 2 keer naar een verplicht hoorcollege, daarnaast heb je 1 werkcollege per week. Tijdens elk werkcollege moet je een bonusopgave maken. Je maakt in een kwartiel in totaal 8 bonusopgaven. Het gemiddelde cijfer van alle gemaakte bonusopgaven weegt 40% mee in het eindcijfer. Bovendien dien je aan het eind van het vak een opdracht in te leveren over een bepaald onderwerp van het vak. Het cijfer hiervan weegt 20% mee in het eindcijfer. Naast de colleges moet je nog ongeveer 6 ½ uur per week zelf aan de slag met het vak (zelfstudie). Na vier weken maak je een deeltoets en aan het eind van de cursus maak je een schriftelijk eindtentamen.

Overzicht Vak 1

	HC	WC	Bonusopgaven	Opdrachten	Project	ZS	DT	T
Hoe vaak per week	2	1	ja	ja	-	6 ½ uur	ja	ja
In uren per week	3 uur	1 ½ uur	Tijdens WC	6 ½ uur	-	6 ½ uur	2 uur	2 uur
cijfer	-	-	40%	20%	-	-	-	40%

Geef door middel van een rapportcijfer aan in hoeverre de opzet van het vak jou aanspreekt.

Rapportcijfer: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Casus: Vak 2 met HC, WC en Bonusopgaven (5EC)

Voor Vak 2 zijn er twee hoorcolleges waaraan je deel moet nemen, daarnaast heb je 1 werkcollege per week. Tijdens elk werkcollege moet je een bonusopgave maken. Het gemiddelde cijfer voor de bonusopgaven weegt voor 40% mee in het eindcijfer. Naast colleges ben je nog ongeveer 13 uur met zelfstudie bezig. Na 4 weken heb je een schriftelijke deoltoets en aan het eind van de cursus sluit je het vak af met een schriftelijk tentamen

Overzicht Vak 2 (aantal per week)

	HC	WC	Bonusopgaven	Opdrachten	Project	ZS	DT	T
Hoe vaak per week	2	1	ja	/	/	13 uur	ja	ja
Hoeveel uren per week	3 uur	1 ½ uur	Tijdens het WC	/	/	13 uur	2 uur	2 uur
cijfer	-	-	40%	-	-	-	20%	40%

Geef door middel van een rapportcijfer aan in hoeverre de opzet van het vak jou aanspreekt.

Rapportcijfer: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Casus: Vak 3 Bonusopgave thuis-variant (5EC)

Voor het Vak 3 moet je 1 keer per week naar het hoorcollege, daarnaast maak je elke week een verplichte bonusopgave thuis. De bonusopgave weegt voor 40% mee in het eindcijfer. Naast de colleges ben je nog ongeveer 10 uur bezig met zelfstudie. Aan het eind van het vak, sluit je het vak af met een schriftelijk tentamen.

Overzicht Vak 3 (aantal per week)

	HC	WC	Bonusopgaven	Opdrachten	Project	ZS	DT	T
Hoe vaak per week	1	-	Ja (thuis)	-	-	10 uur	-	Ja
Hoeveel uren per week	1 ½ uur	-	6 ½ uur	-	-	10 uur	-	2 uur
cijfer	-	-	30%	-	-	-	-	70%

Geef door middel van een rapportcijfer aan in hoeverre de opzet van het vak jou aanspreekt.

Rapportcijfer: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Casus: Vak 4 Project-College -Variant (5EC)

Voor Vak 4 heb je 1 verplicht hoorcollege per week. Daarnaast ben je bezig met een groep van 3 à 4 medestudenten met een vakgerelateerd project. Elke week ga je met je groep naar het werkcollege. Hier kun je vragen stellen aan de aanwezige studenten-assistenten, en kun je terecht met alle problemen waar je tijdens je project tegen aan kunt lopen. Naast het hoor- en werkcollege ben je nog ongeveer 6 ½ uur bezig met zelfstudie. Na 4 weken heb je een deeltentamen over de tot nu toe besproken stof (in de hoorcolleges). Na 8 weken heb je het tweede deeltentamen over de rest van de stof. Je sluit het vak af met een groepsverslag (van ca. 10 A4).

Overzicht Vak 4 (aantal per week)

	HC	WC	Bonusopgaven	Opdrachten	Project/Verslag	ZS	DT	T
Hoe vaak per week	1	1	-	-	ja	6 ½ uur	2	-
Hoeveel uren per week	1 ½ uur	1 ½ uur	-	-	9 uur	6 ½ uur	2 à 2 uur	-
Cijfer	-	-	-	-	50%	-	50%	

Geef door middel van een rapportcijfer aan in hoeverre de opzet van het vak jou aanspreekt.

Rapportcijfer: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Casus: Vak 5 klassieke college variant (5EC)

Voor Vak 5 moet je per week 1 keer naar het hoorcollege. Naast het college ben je nog ongeveer 15 uur per week bezig met zelfstudie. Je sluit het vak af met een schriftelijk tentamen aan het eind van het vak.

Overzicht Vak 1 (aantal per week)

	HC	WC	Bonusopgaven	Opdrachten	Project	ZS	DT	T
Hoe vaak per week	1	-	-	-	-	15	-	ja
Hoeveel uren per week?	1 ½ uur	-	-	-	-	16 ½ uur	-	2 uur
Cijfer	-	-	-	-	-	-	-	100%

Geef door middel van een rapportcijfer aan in hoeverre de opzet van het vak jou aanspreekt.

Rapportcijfer: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

In hoeverre vind je de volgende werkvormen prettig?

	1 Heel onprettig	2 Onprettig	3 Onprettig / prettig	4 Prettig	5 Heel prettig
Intensieve varianten van vakken (met bonusopgave, werkcollege, opdrachten thuis maken enz.)	☐	☐	☐	☐	☐
Opdrachten (thuis individueel)	☐	☐	☐	☐	☐
Bonusopgaven (meetellend bij eindcijfer)	☐	☐	☐	☐	☐
Oefenopgaven (verplicht, maar niet meetellend)	☐	☐	☐	☐	☐
Projecten (i.p.v. tentamen)	☐	☐	☐	☐	☐
Projecten (als deel van een vak)	☐	☐	☐	☐	☐
Tussentoetsen	☐	☐	☐	☐	☐
Tentamens	☐	☐	☐	☐	☐
Presentatie (i.p.v. tentamen)	☐	☐	☐	☐	☐
Presentatie (als deel van een vak)	☐	☐	☐	☐	☐
Verslag/ Werkstuk schrijven	☐	☐	☐	☐	☐
Zelfstudie	☐	☐	☐	☐	☐
Samen werken in groepen (3-4 personen; voor een opdracht of project)	☐	☐	☐	☐	☐

Sociaal Netwerk

In dit deel van de vragenlijst gaat het om jouw sociale netwerk.

Geef aan hoe vaak je (gemiddeld per week) met wie over je studie praat. Als je bij voorbeeld geen partner hebt, vul dan “nooit” in.

Ouders	☐ nooit ☐ weinig ☐ soms ☐ vaak ☐ heel vaak
Andere familieleden	☐ nooit ☐ weinig ☐ soms ☐ vaak ☐ heel vaak
Vrienden thuis	☐ nooit ☐ weinig ☐ soms ☐ vaak ☐ heel vaak
Partner	☐ nooit ☐ weinig ☐ soms ☐ vaak ☐ heel vaak
Vrienden studiestad	☐ nooit ☐ weinig ☐ soms ☐ vaak ☐ heel vaak
Medestudenten	☐ nooit ☐ weinig ☐ soms ☐ vaak ☐ heel vaak
Huisgenoten	☐ nooit ☐ weinig ☐ soms ☐ vaak ☐ heel vaak
Anders, namelijk _____	☐ nooit ☐ weinig ☐ soms ☐ vaak ☐ heel vaak

Geef aan hoe vaak je gebruik maakt van de volgende diensten van vrienden, studiegenoten, huisgenoten, familieleden of andere bekenden.

	1 Heel weinig	2 Weinig	3 Weinig/vaak	4 Vaak	5 Heel vaak
Studieboeken lenen	☐	☐	☐	☐	☐
Samen werken aan opdrachten	☐	☐	☐	☐	☐
Praten over studieproblemen	☐	☐	☐	☐	☐
Samen naar college gaan	☐	☐	☐	☐	☐
Discussiëren over de studiestof	☐	☐	☐	☐	☐
Bijles/ Uitleg krijgen	☐	☐	☐	☐	☐
Geld lenen voor boeken of andere dingen voor mijn studie	☐	☐	☐	☐	☐

Het blijkt dat sommige mensen liever in groepen leren en sommige juist alleen. Geef aan in hoeverre de volgende stellingen op jou toepasbaar zijn.

	1 Ze er mee oneens	2 Mee oneens	3 Mee oneens/mee eens	4 Mee eens	5 Ze er mee eens
Ik hou van werken in groepen(3-4 personen).	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind dat samen leren beter gaat dan alleen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik leer meer als ik met iemand samen de stof doorneem.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het leuk om met iemand samen studieopdrachten te maken.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben een teamplayer met betrekking tot mijn studie.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het leuk om met mijn projectgroep over problemen te discussiëren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik werk liever alleen aan opdrachten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik studeer graag alleen, omdat anderen me snel kunnen afleiden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het saai om alleen te werken.	☐	☐	☐	☐	☐

Ik deel mijn kennis in werkgroepen niet graag met anderen.	☐	☐	☐	☐	☐
Als je in groepen (3-4 personen) aan opdrachten moet werken gaat alles veel langzamer.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik hou niet van discussies in mijn projectgroep.	☐	☐	☐	☐	☐

Geef aan in hoeverre de volgende stellingen op jou toepasbaar zijn.

	1 Vrijwel nooit	2 Zelden	3 Soms	4 Meestal	5 Vrijwel altijd
Ik ben vaak bezig met dingen die ik al veel eerder had moeten doen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik begin pas op het laatste moment met studeren voor een tentamen.	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik een deadline heb voor een opdracht, probeer ik de opdracht altijd ruim voor de deadline in te leveren.	☐	☐	☐	☐	☐
Als het 's ochtends tijd is om op te staan, kom ik meteen uit bed.	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik e-mails ontvang, duurt het vaak een paar dagen voordat ik reageer	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik iemand terug moet bellen, doe ik dat meteen.	☐	☐	☐	☐	☐
Kleine klusjes laat ik dagen liggen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik neem mijn beslissingen zo snel mogelijk.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb de neiging om verplichtingen uit te stellen	☐	☐	☐	☐	☐
Ik moet altijd haast maken om mijn werk op tijd af te krijgen.	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik weg moet, moet ik op het laatste moment vaak nog dingen doen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ga het liefst vroeg naar een afspraak.	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik een opdracht moet uitvoeren, begin ik er meteen aan.	☐	☐	☐	☐	☐

Ik heb een taak eerder klaar dan strikt nodig is.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinterklaas- en verjaardagscadeautjes koop ik op het laatste moment.	☐	☐	☐	☐	☐
Zelfs belangrijke dingen koop ik op het laatste moment.	☐	☐	☐	☐	☐
Alle dingen die ik me op een dag voorgenomen heb, doe ik ook.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik merk dat ik dingen tot morgen uitstel.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik zorg ervoor dat ik alle dingen die ik moet doen overdag klaar heb, zodat ik 's avonds kan rusten.	☐	☐	☐	☐	☐

Geef aan in hoeverre de volgende stellingen op jou toepasbaar zijn.

	1 Vrijwel nooit	2 Zelden	3 Soms	4 Vaak	5 Vrijwel altijd
Als ik niet succesvol ben in een vak, voel ik me ongemakkelijk in dat vak.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik maak opdrachten waar ik aan werk meestal af.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik doe altijd mijn best.	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik weinig succes heb met de studie, probeer ik dat te verbeteren door hard te studeren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik studeer te veel.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ga naar elk college, ook al is het niet verplicht.	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik wil, kan ik heel veel studeren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik begin nooit met een nieuwe opdracht als ik een oude nog niet af heb.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik hou er niet van dingen goed kunnen die iedereen goed zou kunnen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het leuk om goed op school/de universiteit te zijn.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik studeer alleen in midden van een kwartiel.	☐	☐	☐	☐	☐

Ik voel me goed als ik succesvol ben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik wil dat colleges zinnig zijn en me academisch bevredigen.	☐	☐	☐	☐	☐
Verspilde lestijd vind ik vervelend.	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik goede of slechte cijfers haal, ligt dan alleen mezelf	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het leuk om moeilijke vragen in een tentamen te beantwoorden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik voel me angstig als ik opdrachten niet afkrijg.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het leuk om te studeren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik verveel me als ik begin te studeren.	☐	☐	☐	☐	☐
Voor het halen van een vak is het cijfer niet belangrijk zolang het maar een voldoende is.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik probeer niet meer te leren dan dat wat verwacht wordt.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik begin meteen na een college met studeren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik wil leven, zonder gedwongen te zijn om te studeren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik probeer altijd mijn best te doen als ik taken uitvoer.	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik lage cijfers heb, word ik ongelukkig.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik wil altijd het hoogst mogelijke cijfer krijgen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik wil geen fouten maken tijdens een tentamen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik doe mijn uiterste best om op hele moeilijke vragen toch antwoord te geven.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik wil liever makkelijke onderwerpen in colleges dan moeilijke onderwerpen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik lees mijn aantekeningen van colleges nog een keer ook al is er geen tentamen.	☐	☐	☐	☐	☐

Naast huiswerk doe ik nog extra opdrachten ook al wordt er niet naar gevraagd	☐	☐	☐	☐	☐
Ik probeer de colleges te begrijpen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik probeer het docenten naar hun zin te maken.	☐	☐	☐	☐	☐
Niet in staat zijn om hoge cijfers te halen maakt me treurig.	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik alle opdrachten die nog open staan nog niet af heb, voel ik me ongemakkelijk.	☐	☐	☐	☐	☐