

TRIPO JOHANNA

egyetemi tanársegéd, Partiumi Keresztény Egyetem, PhD hallgató, Debreceni Egyetem

GULYÁS GRÉTA

egyetemi tanársegéd, Partiumi Keresztény Egyetem, PhD hallgató, Szegedi Tudományegyetem

Motiváció vizsgálata a PKE Közgazdasági Kar elsőéves hallgatói körében

Az oktatási intézmények és az oktatók rendkívül fontos feladata az, hogy képes legyen motiválni diákjait, csökkentve ezzel a lediplomázás előtti iskolaelhagyást, növelve az intézmény és a diákok teljesítményét, kitartását, kreativitását. Kutatásunk célja volt a Partiumi Keresztény Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudomány Karának elsőéves hallgatói körében a motiváció kérdéskörét vizsgálni. Ennek vizsgálatára az Önmeghatározás Elmélet (Self Determination Theory, SDT) szolgál alapul. Az SDT az emberi motiváció és a személyiség vizsgálatára használt módszer. Négy hipotézist vizsgáltunk, amelyből az első kettő nem teljesült, a harmadik igen, a negyedik pedig csak részben igazolóódott be. A kérdőívek kiértékelése során Pearson-féle korreláció-, valamint korrespondencia elemzést végeztünk. Kutatásunk során azt találtuk, hogy a PKE hallgatók körében a belső motiváció tudásszerzésre vonatkozó kérdéskörei közül a legnagyobb népszerűségnek a hallgatók számára vonzó témák áttekintése, valamint az új dolgok felfedezése jelentette. A belső motiváció és a teljesítményeléréssel kapcsolatos tényező között a leginkább releváns tényező a sikerélmény, valamint a jó teljesítmény nyújtása. A külső motivációknál a szülői támogatás szerepel az első helyen, és a tanárok nyitottsága, magyarázóképesége és képessége, valamint az egyén jövőképe a további fő tényezők.

Kulcsszavak: önmeghatározás elmélet – SDT, motiváció, Pearson-korreláció, korrespondencia elemzés

Investigation of motivation among first-year students of the PCU Faculty of Economics

The extremely important task of educational institutions and instructors is to be able to motivate their students, thereby reducing school dropouts before graduation, increasing the performance, persistence, and creativity of the institution and the students. The aim of our research was to examine the issue of motivation among first-year students of the Partium Christian University, Faculty of Economics and Social Sciences. Self-Determination Theory (SDT) serves as a basis for examining this. SDT is a method used to study human motivation and personality. We examined four hypotheses, of which the first two were not fulfilled, the third was, and the fourth was only partially confirmed. During the evaluation of the questionnaires, we performed Pearson's correlation and correspondence analysis. In the course of our research, we found that the most popular of the internal motivation issues for knowledge acquisition among PKE students was the review of topics attractive to the students, as well as the discovery of new things. The most relevant factor between internal motivation and the factor related to achievement is the feeling of success and the provision of good performance. Regarding external motivations, parental support is listed first, and teachers' openness, explanatory skills and ability, as well as the individual's future vision are the other main factors.

Keywords: Self-Determination Theory, motivation, Pearson's correlation, correspondence analysis

1. Bevezető

A motivált diákok nagyobb eséllyel valósítják meg céljaikat és érnek el sikereket, azonban emellett nagyon fontos a hatékony tanításban, nemcsak a diákok pozitív viselkedésének és hozzáállásának okán, hanem a jóllét elérése érdekében is. Azok a diákok, akik motiváltak célorientált magatartást tanúsítanak, mely a sikert hozhatja végkifejletként. Az oktatási intézmények, az oktatók elsődleges feladata az, hogy sikeresen motiválja diákjait, csökkentve ezzel a diplomaszerezés előtti lemorzsolódást, növelve az intézmény és a diákok teljesítményét, kitartását, kreativitását.

Jelen kutatás célja megvizsgálni a Partiumi Keresztény Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudomány karának elsőéves hallgatói körében a motiváció kérdéskörét. A tanulmány választ keres arra, hogy milyen motivációs tényezők jellemzőek az elsőéves egyetemistákra. Ennek vizsgálatára a Ryan és Deci (2000) szerzőpáros által megalkotott önmeghatározás elmélet (Self Determination Theory, SDT) szolgál alapul. Az SDT az emberi motiváció és a személyiség vizsgálatára használt módszer. A pszichológuspáros által kifejlesztett motivációs elmélet szerint az emberek nemcsak képesek, de hajlamosak is a növekedésre, és a céljaik elérésének érdekében erőfeszítések megtételére. Ebből is látszik, hogy az elmélet egyik előfeltevése az, hogy az emberek igenis növekedés fókuszúak.

A mindennapi élet szerves része a motivációs faktorok felkutatása, feltárása, mely legyen szó egy teljesen átlagos hétköznapi emberről, szülőről, munkáltatóról vagy tanárról, arra keresi a választ, hogy hogyan motiváljon egy másik embert vagy éppen saját magát arra, hogy megtegyen valamit, egy adott cél elérése érdekében. Jelen kutatás kontextusában ez a kérdés úgy hangzana, hogy oktatóként hogyan lehetséges a diákok, mentoráltak motiválása, úgy hogy azok legyenek hajlandók erőfeszítésekre és maradjanak kitartóak a kitűzött céljaik megvalósítása érdekében.

A motiváció kapcsán nem csak az ember külső (extrinzik) motivációi játszanak nagy szerepet a céljaik elérésének motiválásában, de a belső (intrinzik) motivációs tényezők is. Az extrinzik kapcsán szó eshet például az anyagi haszon, a különböző díjak és elismerések átvételéről, magasabb osztályzatok és értékelések megszerzéséről, de akár a mások általi rossz megítéléstől való félelem is lehet egy ilyen motivációs faktor. Azonban a belső tényezők jelentősége legalább ugyanilyen fontos, ezek a tényezők lehetnek például a tudásvágy, az érdeklődési körök, kíváncsiság, törődés stb. Az is előfordulhat, hogy a belső motivációkhoz nem fog majd társulni elismerés a kívülágtól, de mindezek ellenére fenntartható módon jelentkezhetnek az egyénben. Lényegében az öndeterminációs elmélet középpontjában a személyre ható külső és az emberi természetben rejlő belső indítékok/tényezők és szükségletek kölcsönhatása áll. Tehát az emberi motiváció és a személyiség tanulmányozásával foglalkozik.

2. Szakirodalmi áttekintés

Tekintettel a kutatás témaválasztására és arra a korcsoportra, akik a mintában szerepelnek fontos tisztázni, hogy milyen tulajdonságokkal rendelkeznek. A serdülőkor vége egyre inkább kitolódik, mely megfigyelhető akár a családalapítás, akár a munkába állás kezdeti időpontjának kitolódásában is, ahhoz, hogy ennek mi lehet az oka fontos az érettség kérdéskörét is vizsgálni. De mit is jelent érettnek lenni? Pszichés értelemben érettnek azon személyek nevezhetőek, akik például életük fontos kérdéseiben képesek önállóan döntést hozni, konkrét elképzeléseik vannak a jövőjükre vonatkozóan, tisztában vannak a döntéseik lehetséges jövőbeni következményeivel és felnőttnek érzik magukat. Szociális értelemben az érettség az önálló életet, a házasság vagy élettársi kapcsolatot, gyermekvállalást vagy a szülőktől való különülést feltételezi (Domokos, 2013). Ebben az időszakban megnő az autonómiaigény, ezzel párhuzamosan azonban csökken a döntéshozatali és választási lehetőség, jellemző továbbá, hogy míg a magasabb kognitív stratégiák végzésére való képesség növekszik, addig mégis az alacsonyabb szintűek kerülnek előtérbe (memorizálás). A tanár-diák kapcsolat egyre személytelenebbé válhat, holott ennek igénye igen magas lenne (Pajor, 2013).

De vajon mi is motiválhatja őket? Ezen kérdéskör megválaszolásának megkísérlésére a motiváció témakörét kell körüljárni. A motiváció témakörét boncolgatva számos különböző elmélet fogalmazódik meg, a teljesség igénye nélkül néhány alapelméletet említve: Szükségletek hierarchia piramisa (Maslow, 1970), Elsődleges szükséglet elmélet (Franken, 1988), Elvárás-érték elmélet (Atkinson, 1966), Önmeghatározás vagy öndetermináció elmélet (Deci és Ryan, 1985).

A Maslow piramisa az emberi szükségletek hierarchiájával foglalkozik. Míg a piramisa alján az alapszükségletek (létfenntartáshoz szükségesek) helyezkednek el, addig a piramisa legmagasabb pontja az önmegvalósítás. A két végpont között pedig második lépcsőként (Fiziológiai szükségletek után) a biztonság, a szociális szükségletek, majd az önbecsülés és végül az előbbieken már említett önmegvalósítás helyezkedik el (Maslow, 1970). Ahogyan az alsó szintek ki lesznek elégítve, ezzel párhuzamosan léphet az egyén a következő szintre.

Murray szükségleteket vizsgáló teóriája is hasonló, de ő kettő fő csoportját különítette el ezeknek: elsődleges és másodlagos szükségletek. Az elsődleges szükségletekhez lényegében a biológiai szükségleteket, mely (a táplálkozás, levegő stb.) az alapvető létfenntartáshoz szükséges elemeket sorolja ide. Míg a másodlagos vagy pszichogén szükségletek körébe a pszichés folyamatok sajátosságaiból levezethető vágyakat sorolja, ilyen lehet például a teljesítményszükséglet vagy akár a hatalomvágy is. Természetesen az emberben a szükséglet kielégítésére késztető erő intenzitása fogja meghatározni a cselekvések erősségét, minél erősebb a szükséglet, annál gyorsabb és intenzívebb cselekvést fog kivál-

tani az egyénből, melyet lényegében az elvárásaihoz mért siker és megelégedettség fog koronázni (Franken, 1988).

Atkinson is ezt a témát vizsgálta az elvárás-érték elmélet révén. Az elvárás-érték elmélet középpontjában a tanulók teljesítményorientációja attól függ, hogy a diák milyen szinten vár el sikereket az iskolai tanulás során, valamint abban, hogy milyen jelentőségű számára az iskolai sikerek elérése (Atkinson, 1966).

A motiváció vizsgálattal foglalkozó tanulmányok is a szükségletek központi szerepét hangsúlyozzák. A motiváció folyamata Decenzo és Robbins (2004) tanulmánya alapján egy kielégítetlen szükséglettel kezdődik, melyből kialakul egy belső feszültség, mely a következőkben hajtóerővé válik, majd pedig egy kereső magatartást vonz maga után. Ha a folyamat eredményes volt, akkor következik a kielégített szükséglet, majd pedig a kezdetben motivátorként ható belső feszültség immáron csökken.

A felsőoktatásban történő tanulást mind extrinzik (külső), mind intrinzik (belső) motivációk befolyásolják (Paksi et al., 2015). Ilyen tekintetben vizsgálható például a környezet, észlelés, valamint az ember személyisége is. A viselkedésre pedig mint viselkedési folyamatra kell tekinteni, melynek befolyásolója az egyén környezete, személyisége, képességei és készségei egyaránt (Kanfer, 1990). Ezen motivációs kategóriákat Morgan (1993) az expresszív, hozzájáruló, teljesítmény és társas alkategóriákra bontja. Így tehát míg az expresszív motivációt az egyén saját céljaiért való motiváltsága táplálja (melyben az elégedettség forrása a képességek elsajátításából, folyamatok megértéséből fakad), addig a külső – hozzájáruló motiváció a tárgyi jutalom elérése vagy a büntetés elkerülésében gyökerezik. A teljesítmény esetében a középpontban az uralkodni vágyás a célok elérése áll, míg a társas motiváció esetében a társadalmi elfogadás, a valahová tartozás lesz a legjelentősebb motivációs erő.

A belső és külső motiváció vizsgálata kapcsán, pontosabban arra, hogy meghatározzuk a motiváció belső és külső forrását rendkívül jó módszer az SDT, azaz a Self-Determination Theory alkalmazása (Deci-Ryan, 1985), mely magyarul az Öndeterminációs elméletet jelenti. A humanisztikus pszichológiában az öndetermináció elmélete az emberi magatartás, cselekvések, külső és belső mechanizmusait vizsgálja.

Az SDT részben arra összpontosít, melyek azok a feltételek, melyek támogatják az egyén autonómiájának, kompetenciájának és kapcsolatainak létrejöttét, megtapasztalását és fenntartását, fejlesztését lényegében elősegítik az adott tevékenységhez való motiváltság legminőségibb formáit, úgymint a teljesítmény javulása, kitartás és akár a kreativitás fejlődése (Ryan és Deci 2000).

Az öndeterminációs elméleten belül is több elmélet jellemző, ezek az elméletek egyik legfontosabbika az alapvető *pszichológiai szükségletekkel* (*Basic Psychological Needs Theory – BPTN*) foglalkozik. De mit is jelenthet ez? Eszerint a

növekedésre való vágy és a belső integráció biztosítják az emberi növekedést, a társas hatások és magatartásmódok pedig hozzájárulnak az egészséges működéshez, s végül így valósul meg a pszichológiai jóllét. Ezen szükségletek intrinzik módon motiváltak, s három alapszükségletre támaszkodnak, ezek pedig az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás. Mindhárom kifejezés igen beszédes, röviden összegezve azonban mégis kitekintést tesz jelen tanulmány az egyes szükségletekre. Az autonómia kapcsán a saját döntések, elhatározások, önálló cselekedetek és külső kényszertől való minél inkább elkülönülés áll a középpontban, a kompetencia kapcsán lényegében az egyén, mint hasznos és hatékony entitás működjön. Végül pedig a kapcsolódás, mely az egyén a társadalom többi tagjával való interakcióban nyilvánul meg, s mely a Maslow-i piramisból is ismert szeretet, kötődés, tisztelet és támogatás fogalmakkal asszociálható. Ezek a tényezők a magatartás fő komponensei, mely az SDT optimális lét és tapasztalás az elégedettség egyik forrását is alkotja (Ryan és Deci, 2000; Vansteenkiste, Ryan és Soenens, 2020). Az öndeterminált viselkedés mindazonáltal önjutalmazó is, tehát tettei és cselekedetei nyomán az egyénben jelentkező pozitív érzelmi és kognitív tapasztalatok külső jutalmak helyett a belső elégedettség fogja alakítani az egyén magatartását.

Egy másik alelmélet a *kognitív értékelélmélet* (Cognitive Evaluation Theory – CET) ez lényegében a társadalmi környezet belső motivációra gyakorolt hatásával foglalkozik, lényegében olyan tényezőkkel, mint a jutalmak, interperszonális kapcsolatok belső motivációra és érdeklődésre gyakorolt hatása. A kognitív értékelélmélet kiemeli a kompetencia és önállóság kritikus szerepét a belső motiváció előmozdításában, hogyan befolyásolják a külső motivációs erők a belső motivációt (Rummel és Feinberg, 1988).

Az *Organismic Integration Theory* (OIT), ez az elmélet a külső motivációval foglalkozik. Alapvetően a teória középpontjában a külső motiváció, amely a viselkedésekkel kapcsolatos külső, eredményekre adott reakciókra irányul. Az OIT-n belül is különböző szintekről esik szó, attól függően, hogy a külső motiváció milyen szinten hat a belsőre, ugyanis minél belsőbb a külső motiváció, a személy annál autonómbbá válik, s ahogyan a fentiekben említésre került az autonómia az egyik alapfeltétele az önmeghatározás elméletének. Foglalkozik továbbá a társadalmi hatásokkal, melyek hatással vannak a külső motivációk internalizálására s a célok, hitek módosulásához, avagy megszilárdulásához vezethetnek (Wang et al., 2017).

Az *oksági orientációk elméletének* (Causality Orientations Theory – COT) három típusa különböztethető meg: az autonómia orientáció (legfőbb motivációs erő az érdeklődés), ellenőrzési orientáció (legfőbb motiváció az extrenzik faktorokra helyeződik, úgymint a jutalom, nyereség, elismerés), amotivációs vagy személytelen orientáció (ezt a kompetenciákkal kapcsolatos szorongás jellemzi) (Ryan, 2009; Koestner és Levine, 2023).

A *Cél Tartalom Elmélet* (*Goal Content Theory – GCT*), belső és külső célok közötti különbségek, valamint ezek motivációra és jóllétre gyakorolt hatásait boncolgatja. Különbséget tesz az elégedettség és a jólét alapvető szükségletei között. A szükségletekben a célok kielégítésének eltérő módjait feltételezi. Az extrinzik célokat (pl. anyagi siker, megjelenés és népszerűség) szembeállítja az intrinzik tényezőkkel (közösség, közeli kapcsolatok, személyes növekedés) (Ryan és Deci, 2000). Előnyösebb lehet az oktatásban résztvevő tanulók számára, ha belső célokra összpontosítanak a külső célok helyett, növelheti a teljesítményt. Például a tanulói blogok előnyösek lehetnek, ugyanis az ismeretszerzésen túl másokkal való elkötelezettséget is eredményezhet (Williams és Jacobs, 2004). Ezentúl akár egyfajta brainstorming folyamat kirobbanását is eredményezheti, melyben a diákok aktívan vitathatnak meg ötleteket fokozván így a tanulási folyamat eredményességét, témákkal szembeni kritikus viszonyulás képességét (Yang, 2009; Rockinson-Szapkiw és Walker, 2009). A motiváltságon túl a célorientáltságot is növelheti, melyre egyfajta motivátorként hathat a közösségi érzés vagy társas hatások kialakítása és fenntartása. Viszont ez viszsza is alakulhat (internetes közösségek esetében a gépelés sebessége, a reakciók lassúsága – lemaradás, a véleményvezérek, a hangneme, a tekintélyelvűség – elnyomás) a társas hatások és a közösségi érzés csökkenéséhez is vezethet (Xie és Sharma, 2005).

A *Kapcsolat Motiváció Elmélet* (*Relationship Motivation Theory – RMT*), a három alapvető szükséglet egyike, mely akár a baráti, akár a kollegiális kapcsolatokat, de akár a csoporthoz vagy valahová tartozás szükségletét is magába foglalhatja. Azonban a minőségi kapcsolatok nem csak kapcsolati szükségleteket, hanem a kompetencia, valamint az autonómiaigényt is jelentik (Deci és Ryan, 2014). A fentiekben elhangzottak alapján az SDT modell a következőképp nézne ki (1. ábra):

1. ábra: SDT külső-belső kontinuum



Forrás: Deci és Ryan (2000) alapján saját szerkesztés

Amikor a diákok belső elkötelezettsége lesz a motivátor a tanulásra, elhivatottá válnak azokkal a dolgokkal szemben, amik érdeklik őket és segíteni fog számukra a fejlődésben, és a határaik feszegetésében. Az akadémiai közegben azon hallgatók, akik intrinzik módon motiváltak gyakran találják oktatási intézményen belüli tevékenységeket érdekesnek és hasznosnak így aktívan fogják keresni az ez által szervezett tevékenységeket (Brophy, 1983).

Az SDT módszertanának alkalmazása igen jó lehetőséget biztosít az egyetemen tanuló hallgatók belső tanulási motivációinak feltárására és megértésére. A szakirodalom számos képviselője megegyezik abban, hogy a belsőleg motivált hallgatók szárnyalnak a tudományos környezetben a külsőleg motivált hallgatókhoz képest, s egyáltalán nem ritka, hogy nagyobb tanulmányi átlagot érnek el, és nagyobb eséllyel fejezik be tanulmányaikat, végzik el az egyetemet (Black és Deci, 2000; Niemiec és Ryan, 2009; Reeve, 2002; Miserandino, 1996; Deci Vallerand, Pelletier és Ryan, 1991). De emellett az oktatóknak is hatalmas szerepük van a hallgatók megtartásában és motiválásában, ők ugyanis a tanulók belső motivációira is hatással lehetnek, azáltal, hogy segítenek kielégíteni a pszichológiai szükségleteiket. A szakirodalom számos képviselője úgy gondolja, hogy a hallgatók autonómiájának, kompetenciájának és kapcsolatainak támogatása által az oktatók nagyobb valószínűséggel növelhetik a belső tanulási motivációikat (Reeve, 2006).

Hasonló kutatás a témában például Goodenow (1993) munkája, aki a társas támogatás, intrinzik motiváció, eredményességre vonatkozó elvárások, és az értékek összefüggéseit vizsgálta, eredményként pedig megfogalmazta, hogy az észlelt tanári támogatás az egyik legerősebb előrejelzője az elvárásoknak, s ezek pedig a legerősebb előrejelzői az intrinzik motivációknak. Mindazonáltal a tanulmányi eredmények, társas kapcsolat és kortárs támogatás között nem találtak kapcsolatot. Viszont a sikerrel kapcsolatos elvárások pozitívan hatnak az eredményekre, az észlelt társas támogatás jobb előrejelzője az eredménynek, mint az intrinzik motiváció (Pajor, 2013). Lényegében Goodenow eredményei arra mutatnak rá, hogy amikor a tanárok érzelmileg támogatják a diákokat, az egyfajta elkötelezettséget és nagyobb mértékű részvételt, bevonódást eredményez a diák részéről, így természetesen magasabb eredmény is várható (Goodenow, 1993).

Benke (2018) tanulmányaiban az önmeghatározás elmélet alkalmazása által vizsgálta a tanulási motivációt. Kutatásai eredményeként az egyén életkora és a tanulással töltött idő közötti gyenge, de mindazonáltal szignifikáns kapcsolatra hívja fel a figyelmet, valamint a belső motiváció, és a tudásszerzésre való törekvés között sztochasztikus kapcsolat áll fenn. A tanulással töltött idő és az érdeklődés kapcsán mindenképp valamilyen külső vagy belső motiváció indul el a hallgatókban, ami az időráfordítás növekedéséhez vezet (Benke, 2018). Vallerand és munkatársai (1992) is hasonló eredményekre jutottak, ugyanis kutatásaikban a belső motivációs tényezők jelentőségét a tanulmányok iránti nagyobb érdeklődésben és nagyobb élvezetben, a mélyebb elköteleződésben és jobb teljesítményben, vala-

mint hosszútávú hatásként az egyén magáért a teljesítmény végzéséért érzi jutalmazottnak magát, nem csak a külső tényezők miatt.

3. Módszertan

Kutatásunk során Vallerand et al. (1992-1993) 28 kérdésből álló kérdőívét használtuk fel, Benke (2018) tizenegy kiegészítő kérdésével együtt, melyekkel a hallgatói motivációt, vizsgáltuk az önmeghatározás elmélet nyomán. A kutatás kérdései A kérdőív kérdései a következőképpen csoportosíthatók:

- Belső motiváció, tudásszerzés: 2, 9, 16 és 23-as kérdések;
- Belső motiváció, teljesítményelérés: 6, 13, 20 és 27-es kérdések;
- Belső motiváció, élmény és tapasztalatszerzés: 4, 11, 18, és 25-ös kérdések;
- Külső motiváció, azonosuláson alapuló szabályozás: 3, 10, 17 és 24-es kérdések;
- Külső motiváció, elfogadott szabályozás: 7, 14, 21 és 28-as kérdések;
- Külső motiváció, külső szabályozás: 1, 8, 15 és 22-es kérdések;
- Amotiváció: 5, 12, 19 és 26-os kérdések.
- Belső szabályozás, élmény és tapasztalatszerzés: 29, és 37-es kérdések;
- Külső motiváció, azonosuláson alapuló szabályozás: 31, 32 és 33-as kérdések;
- Egyéni teljesítmény: 30, 35 és 36-os kérdések;
- Demográfia: 38 és 39-es kérdések.

A kutatás hipotézisei:

H1	A kor és a tanulással töltött idő között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.
H2	A tanulással töltött idő mennyisége és a megszerzett érdemjegy között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.
H3	A hallgatók a tudás megszerzésének érdekében járnak az egyetemre, nemcsak a diploma miatt.
H4	A belülről motivált hallgatók szignifikánsan jobb érdemjegyeket szereznek, mint a kívülről motiváltak.

A kutatás leíró statisztikát, Pearson korreláció vizsgálatot, valamint korrespondencia analízist használ a kérdőív válaszainak kiértékelésére. A korrespondencia elemzés (vagy tartalomelemzés) egy módszer a szöveges adatok elemzésére, amelynek célja a tartalmi mintázatok és kapcsolatok azonosítása a dokumentumok között. Ez egy olyan kutatási eszköz, amely lehetővé teszi a kutatók számára, hogy megértsék a szöveges adatok mögött rejlő üzeneteket, témákat és kap-

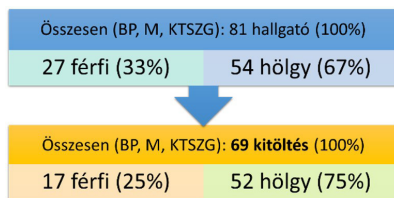
csolatokat. A korrespondencia elemzés gyakran alkalmazott technika a szociológia, a pszichológia, a kommunikációkutatás, a pénzügyi elemzés és más társadalomtudományi területeken (Greenacre, 1984; Blasius & Greenacre, 1994; Rencher & Christensen, 2012).

A kutatást a Partiumi Keresztény Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Gazdaságtudományi Tanszék elsőéves hallgatói között végeztük, a Debreceni Egyetemhez is tartozó Gépészmérnök és Vidékfejlesztési Agrármérnök szakokhoz tartozó hallgatókat kivéve. Tehát a *Bank és Pénzügyek*, *Menedzsment* és *Kereskedelem, Turizmus és Szolgáltatás Gazdaságtan* szakok 2022-2023-as első éves diákjait kérdeztük meg. A három szakon összesen 114 fő kezdte meg tanulmányait, de ebből már az első év elején néhányan lemaradtak. A második félévre összesen 83 hallgató maradt aktív (jár órára), akikből ketten Erasmus Tanulmányi Mobilitáson vettek részt a 2022-2023-as tanév második félévében. Így 81 hallgató kapta meg a kérdőívet 2023. május 2-6 között. Az adott héten 69 kitöltés érkezett, tehát 85%-os a kitöltési arány. A kérdőívek kiértékelése Stata17 szoftverrel történt.

4. Eredmények kiértékelése

A nemek összetételét illetően a három szakon 27 férfi és 54 nő tanul, a kérdőívet pedig 17 férfi és 52 nő töltötte ki (vagyis a férfiak 63%-a és a nők 96%-a). A kitöltések nemek szerinti eloszlása hasonlóan alakult a teljes sokasághoz mérve (2. ábra). Ennélfogva kijelenthető, hogy a minta reprezentatív, és jól bemutatja a PKE három gazdasági szakon tanuló első éves hallgatók véleményét.

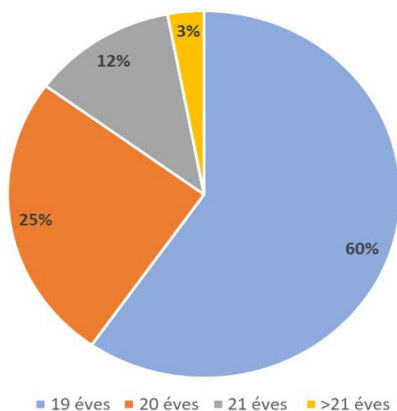
2. ábra: Kitöltések száma nem szerint



Forrás: Saját szerkesztés

A 3. ábrán látható, hogy a kitöltők közül 40 hallgató 19 éves (60%), 17 hallgató 20 éves (25%), 8 hallgató 21 éves (12%), valamint ketten idősebbek, mint 21 év (29, illetve 46 év). Az életkorok átlaga 19,99 év.

3. ábra: A kitöltők életkor szerinti megoszlása

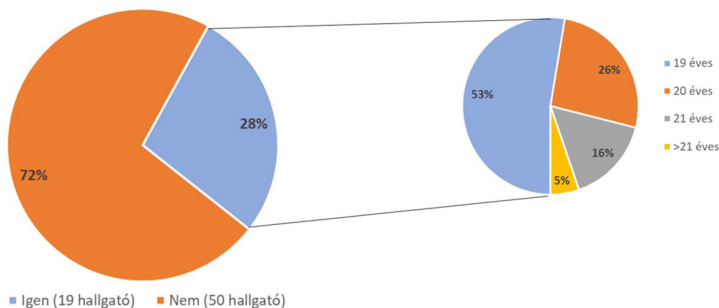


Forrás: Saját szerkesztés

A tanulmányi átlagot négy hallgató nem adta meg, a 65 hallgató átlaga 7.86. A tanulmányi átlagok közül legkisebb 6, míg a legnagyobb 9,66. A tanulási idő heti 0 és 40 óra közé esik – a tanulási időbe nem számítódik bele a tanórákon való részvétel. Átlagosan több, mint hét órát tanulnak a hallgatók. A szórás 6.95 óra. A leggyakoribb tanulási idő a heti 10 óra. A kitöltők közül hárman megjelezték ennél a kérdésnél, hogy félév során keveset tanulnak hét közben (egy-két órát), viszont vizsgaidőszakban akár húsz órát is egy nap.

A megkérdezetteknek kevesebb, mint az egyharmada tagja Szakkollégiumnak, csupán 19 hallgató (K37). Ezek közül tízen 19, ötven 20, hárman 21 évesek, egy hallgató pedig 29 éves (4. ábra).

4. ábra: Szakkollégiumi tagság életkor szerinti megoszlással



Forrás: Saját szerkesztés

4.1. Belső motivációs tényezők a mintában

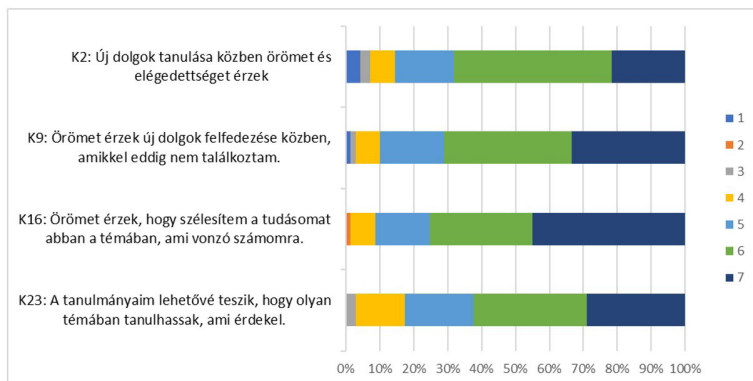
Belső motiváció, tudásszerzésre vonatkozó 2, 9, 16 és 23-as kérdések vizsgálata

A tanulás közben kialakuló öröm/elégedettség érzés méréséhez a hallgatók 1-7-ig terjedő Likert-skálán adták meg a válaszaikat, melyen az 1-es érték az elégedettség, vagy öröm hiányára, a 7 érték pedig az egyén maximális öröm/elégedettség érzetére utalt tanulás közben.

A beérkezett válaszok alapján megfigyelhető (5. ábra), hogy legnagyobb örömforrást a hallgatók számára saját preferenciáik szerinti vonzó témakörökben elmélyülés jelenti (összességében véve a hallgatók háromnegyede 75,3%-a véli ugyanígy). A második legnagyobb népszerűséggel az új dolgok felfedezése rendelkezik (33,3%-a a válaszadóknak ezzel teljes mértékben egyetért és további 37,7% értékeli ezt igen fontos motivációként). Harmadik legnépszerűbb kategória az olyan témákban való elmélyüléshez és tanuláshoz köthető, mely az egyén számára érdekes, bár az ezzel teljes mértékben egyetértő hallgatók megoszlása mindössze 21,7%-ot tesz ki, de mégis az elégedettségi skálán második legmagasabb értéket magasan ez a kérdéskör vezet (46,4%). Azonban szintén e kérdéskör kapcsán kaptuk a legmagasabb 4,3%-os elégedetlenségi értéket. A válaszokat tekintve igazán érdekes, hogy leginkább az önfejlesztés és az egyéni érdeklődés játszik szerepet.

Összességében a vizsgált mintában megfigyelhető, hogy az olyan tudás megszerzése okoz leginkább örömet a hallgatóknak, amely saját érdeklődési körükből fakad. Ezen eredmény Deci és Ryan (2000) kutatásának eredményeivel mutat hasonlóságot.

5. ábra: Belső motiváció, tudásszerzésre vonatkozó 2, 9, 16 és 23-as kérdések vizsgálata

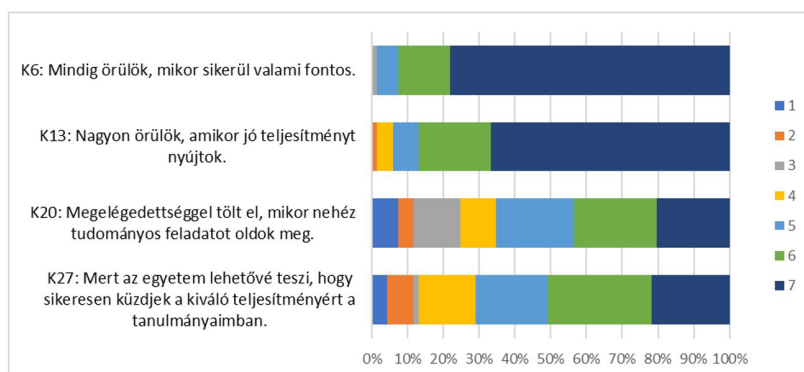


Forrás: Saját szerkesztés

Belső motiváció, teljesítményelérésre vonatkozó 6, 13, 20 és 27-es kérdés vizsgálata

A hallgatók körében a teljesítményelérésre vonatkozó kategóriák kapcsán a legnagyobb népszerűségnek a belső elégedettség örvendett (K6), mindezt százalékos lebontásban tekintve 92,8%-át tette ki a válaszadóknak (6. ábra). A legalacsonyabb motivációs erővel a nehéz tudományos feladatok sikeres megoldás (K13) utáni öröm bír, ez a teljes mértékben elégedettek körét mindössze 20,3%-ra limitálta, azonban 34,6% a válaszadókból a semleges kategóriával bezárólagos elégedettséget és motivációt érez a témakörrel kapcsolatban. Második legnagyobb belső motiváció a hallgatók megítélésében a jó teljesítmény nyújtása (K13), összességében a pozitív megítélések aránya 87%.

6. ábra: Belső motiváció, teljesítményelérésre vonatkozó 6, 13, 20 és 27-es kérdés vizsgálata



Forrás: Saját szerkesztés

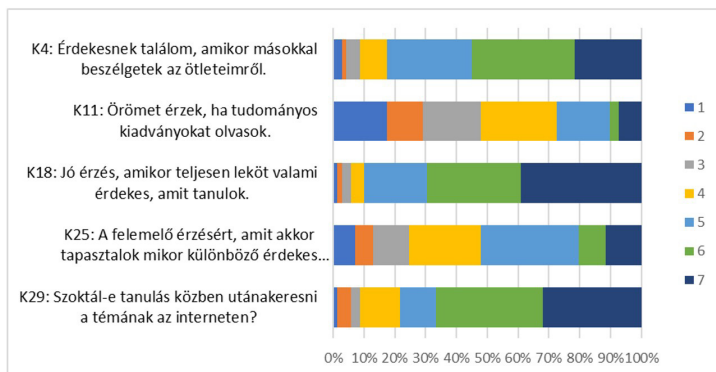
Belső motivációval, élmény- és tapasztalatszerzéssel kapcsolatos 4, 11, 18, 25, 29 és 37-es kérdések

Belső motiváció, teljesítményre vonatkozó kérdések (Vallerand et al., 1992-1993) nyomán.

Az élmény- és tapasztalatszerzéssel kapcsolatban a hallgatói válaszok alapján következtethető (7. ábra), hogy legnagyobb népszerűségnek örvend a 18-as számú kérdésre adott pozitív töltetű válaszok 69,1%-kal. Második legnépszerűbb kérdéskör a (K29), mely a tematikák bővebb áttekintését internetes segédanyagok által feltételezi, az ennek gyakoriságára vonatkozó statisztikai adatok 66,7%, s további érdekesség e kérdés kapcsán, hogy mindössze 1 hallgató, azaz a válaszadók 1,4% vallotta azt, hogy egyáltalán nem szokott utánakeresni az adott témának az interneten. A 18-as számú kérdés esetében is 1,4% volt annak az aránya, aki nem tartja érdekesnek és nem véli úgy, hogy a tanulás lekötne. Kisebb nép-

szerűségnek örvend az elsőéves hallgatók körében, ha tudományos tanulmányokat olvas (K25): 20,3%. De ennél egy még alacsonyabb elégedettségi szintet társítanak a tudományos munkák olvasásához a teljes elégedettségi/jellemző kategóriát mindössze a válaszadók 10,15% jelölte.

7. ábra: Belső motivációval, élmény- és tapasztalatszerzéssel kapcsolatos 4, 11, 18, 25 és 29-es kérdések



Forrás: Saját szerkesztés

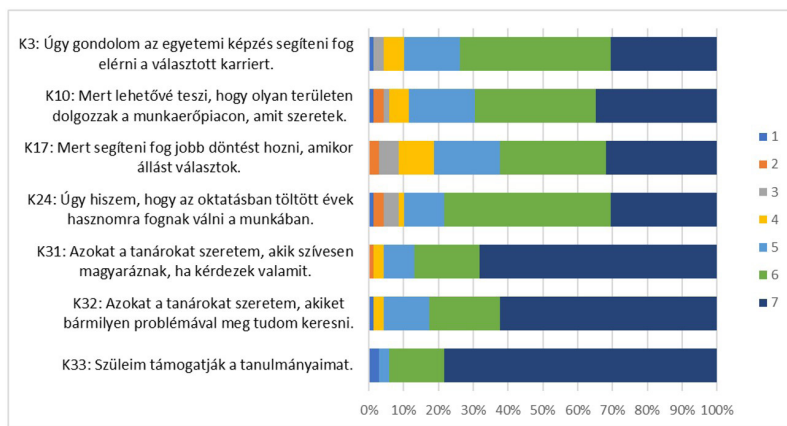
4.2. Külső motivációs tényezők a mintában

Külső motivációra, azonosuláson alapuló szabályozásra vonatkozó 3, 10, 17, 24, 31, 32, 33-as kérdések

Ami a külső motivációt illeti (8. ábra), rögtön az első kategóriában a hallgatói azonosulás magas szintje volt jellemző, legalábbis ami az azonosuláson alapuló szabályozást illette. Ezen belül is az alábbi rangsor állítható fel az egyes kérdéskörök népszerűségét illetően. Első helyen a szülői támogatás (K33) 94,2%-kal állt, a második legpreferáltabb tanári tulajdonság a hallgatók körében azon tanároké, akik hajlandók magyarázni és kérdéseikre válaszolni (K31) 86,9%, harmadik legjellemzőbb kérdés a 82,6%-kal a tanári támogatás (K32) szerepel. Ez utóbbi kérdéskör kicsit bővebben kifejtve a tanári támogatás tananyagon túli szerepkörét is magába foglalja olyan tekintetben, hogy a hallgatók igénylik azt egy tanár személyében, hogy fordulhassanak hozzá olyan kérdéskörökkel kapcsolatban is, melyek nem feltétlen csak a tananyaggal kapcsolatosak. A negyedik legnépszerűbb kategória az oktatás és a jövőbeni munkában való sikerek elérésének kérdésköre (K24) 78,2%, majd pedig az egyetemi képzés és az áhított karrier közötti pozitív függőségi kapcsolat következik (K3) 73,9%. Utolsó kettő helyen pedig a 69,6% (K10) az egyetem és az olyan munkahelyen történő foglalkozás,

amely a válaszadó által preferált, s végül 62,3%-kal a 17-es kérdéskör helyezkedik el, mely a munkavállalási döntéshozatal és az egyetem erre gyakorolt pozitív hatásával foglalkozik.

8. ábra: Külső motivációra, azonosuláson alapuló szabályozásra vonatkozó 3, 10, 17, 24, 31, 32, 33-as kérdések



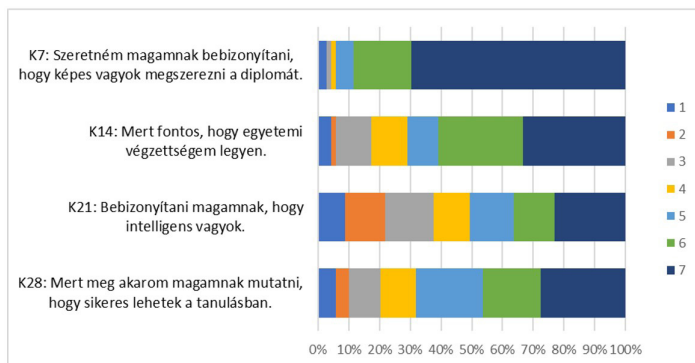
Forrás: Saját szerkesztés

Külső motivációt, elfogadott szabályozást vizsgáló 7, 14, 21 és 28-as kérdés

A külső motivációval kapcsolatos elfogadott szabályozást vizsgáló kérdéskörök esetében (9. ábra) a legnépszerűbbnek számít az egyén saját magával szembeni bizonyításvágya, mármint ami a diplomaszerzést jelenti (K7) 88,8 %, második legnépszerűbb az egyetemi végzettség iránti vágy (K14) 60,8%, harmadik legnépszerűbb variáció szintén az egyén saját magának való bizonyítása általi motiváció, mely 46,3% (K28). S végül a (K21) az egyén saját magának történő bizonyítási vágya arra vonatkozóan, hogy intelligens 26,2%-ot tesz ki.

Végigolvasván a kérdéseket és a beérkezett válaszokat elemezve, véleményünk szerint érdekes kérdéskör lenne annak vizsgálata, hogy milyen szinten kapcsolódnak ezek az egyén valós belső indíttatásaihoz, valamint annak a vizsgálata, hogy milyen szinten társadalmi címkézések eredményei azon válaszok, melyek a hallgatóktól beérkeztek.

9. ábra: Külső motivációt, elfogadott szabályozást vizsgáló 7, 14, 21 és 28-as kérdés

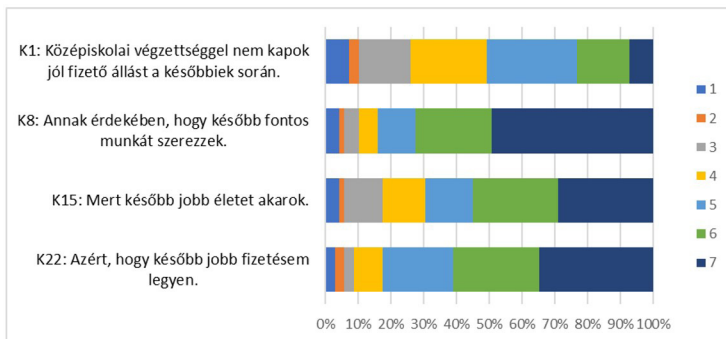


Forrás: Saját szerkesztés

Külső motivációra, külső szabályozásra vonatkozó 1, 8, 15 és 22-es kérdések

A külső motiváció és a külső szabályozásnak a kérdésköre kapcsán (10. ábra) a legjelentősebb mértékben az egyetemi végzettség és a jövőbeni fontos munkahely szerzés kapcsolata áll, ez százalékos megoszlásban a válaszadók 62,5%-ot tesz ki (K8). Második legjellemzőbb kérdéskör az egyetemi végzettség és a jobb fizetés kapcsolatát említi (K22) ez összességében véve 60,9%. Harmadik legjellemzőbb a jobb élet reménye és az egyetemi képzettség közötti párhuzam vonása 47,8% (K22), majd pedig ezt követi a középiskolai végzettség és a magas fizetés közötti összeférhetetlenség 23,1% (K1).

10. ábra: Külső motivációra, külső szabályozásra vonatkozó 1, 8, 15 és 22-es kérdések

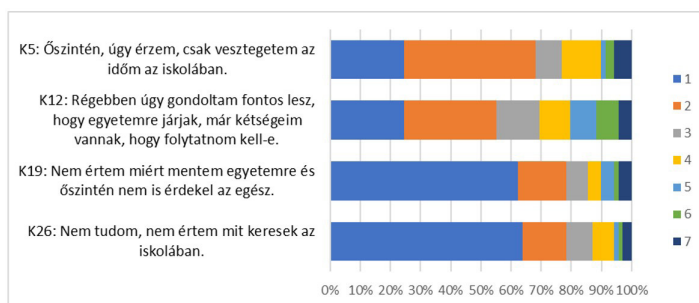


Forrás: Saját szerkesztés

4.3. Amotivációval kapcsolatos 5, 12, 19 és 26-os kérdések vizsgálata

És végül, de nem utolsó sorban jön az amotiváció kérdésköre. Szerencsésnek mondható a beérkezett válaszok statisztikai elemzése után kialakult kép, hiszen az ezzel kapcsolatos kérdéskörök csak kis mértékben jellemzik a válaszadók filozófiáját. Így tehát a legkevésbé jellemző kérdéskör a (K26) köthe-tő, mely szerint a hallgató nem tudná, hogy mit is keres az iskolában, 78,3% aki ezzel egyáltalán nem ért egyet. A népszerűtlenségi sorban a második helyen a (K19) áll, mely arra irányul, hogy a hallgatók nem értenék, hogy miért mentek egyetemre, és hogy valójában nem is érdekli őket, ez 78,2%-ot tesz ki. Majd pedig utolsó kettő helyen szinte (K5) 68,1% és (K12) 55%-kal.

11. ábra: Amotivációval kapcsolatos 5, 12, 19 és 26-os kérdések vizsgálata



Forrás: Saját szerkesztés

4.4. Hipotézisek vizsgálata

H1: A kor és a tanulással töltött idő között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.

Az első hipotézis vizsgálathoz a Pearson-féle korrelációt számoltuk ki a K39 és a K36 kérdések között. Megállapítottuk, hogy a kor (K39: Korod?) és tanulmányi eredmény között (K36: Milyen volt az utolsó két félévben a tanulmányi átlagod?) laza pozitív kapcsolat áll fent, és ez az eredmény 0.10 értéken szignifikáns (1. táblázat). Tehát az első hipotézisünk nem teljesült.

2. táblázat: Korreláció a 36-os és 39-es kérdések között

	K36	K39
K36	1	
K39	0.2147 (0.0859)	1

Forrás: Saját számítás STATA programban

H2: A tanulással töltött idő mennyisége és a megszerzett érdemjegy között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van

A második hipotézisünk bizonyításának érdekében is Pearson-féle korrelációs elemzést végeztünk a K35 és a K36 között. Az elemzés eredményeként megállapítható, hogy a tanulmányi átlag (K36: Milyen volt az utolsó két félévben a tanulmányi átlagod?) és a tanulással töltött idő között (K35: Hány órát tanulsz egy héten?) gyenge pozitív korreláció áll fenn, mivel a korreláció értéke csak 0.1646 (2. táblázat), ugyanakkor a kapott korreláció értéke nem szignifikáns. Ennek következtében a feltett hipotézist nem tudjuk bizonyítani.

3. táblázat: Korreláció számítás a 35-ös és a 36-os kérdések között

	K36	K35
K36	1	
K35	0.1646 (0.1901)	1

Forrás: Saját számítás STATA programban

H3: A hallgatók a tudás megszerzésének érdekében járnak az egyetemre, nemcsak a diploma miatt.

A harmadik hipotézisünk bizonyítása során korrespondencia analízist végeztünk a K2, K9, K16 és K23 kérdések között, mivel ezek a belső motivációval és tudásszerzéssel foglalkozó kérdések.

Először a kettes (K2: Új dolgok tanulása közben örömet és elégedettséget érzek.) és kilences (K9: Örömet érzek új dolgok felfedezése közben, amikkel eddig nem találkoztam) kérdések között végeztük el az elemzést (4. táblázat).

4. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 2-es és 9-es kérdések között

Dimenzió	Szinguláris érték	Inercia	Chi-négyzet	p	Inercia hányada (%)	
					Igazolt	Kummulatív
1	0.856	0.733	89.960	0.000	56.23	56.23
2	0.651	0.424			32.54	88.78
3	0.352	0.124			9.51	98.29
4	0.149	0.022			1.71	100.00
Összesen		1.304			100.00	

Forrás: Saját számítás STATA programban

A 3. táblázatban olvasható, hogy a $p < 0.05$, tehát szignifikáns kapcsolat áll fent a két ismerv között.

A 2-es és a 16-os kérdések között elvégzett korrespondencia elemzés szignifikáns kapcsolat van az új dolgok tanulása közben szerzett öröm és elégedettség érzése (K2), valamint a vonzó témában szerzett új ismeret okozta öröm között (K16). Az inercia értéke 0.8953, ami szoros kapcsolatot mutat (5. táblázat).

5. táblázat: Korrespondencia elemzés a 2-es és 16-os kérdések között

Dimenzió	Szinguláris érték	Inercia	Chi-négyzet	p	Inercia hányada (%)	
					Igazolt	Kummulatív
1	0.712	0.507			56.60	56.60
2	0.514	0.264			29.49	86.09
3	0.282	0.080			8.89	94.98
4	0.212	0.045			5.02	100.00
Összesen		0.895	61.780	0.000	100.00	

Forrás: Saját számítás STATA programban

Megvizsgáltuk a 2-es és 23-as (K23: A tanulmányaim lehetővé teszik, hogy olyan témában tanulhassak, ami érdekel.) kérdés közötti kapcsolatot korrespondencia elemzéssel. A p értéke 0.0212, tehát 0.05 szinten szignifikáns (6. táblázat). Az inercia értéke 0.504, ami jelzi, a két ismerv között közepes asszociációt, azaz jelentős kapcsolat áll fenn.

6. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 2-es és 23-as kérdések között

Dimenzió	Szinguláris érték	Inercia	Chi-négyzet	p	Inercia hányada (%)	
					Igazolt	Kummulatív
1	0.537	0.288			57.13	57.13
2	0.379	0.143			28.43	85.56
3	0.246	0.060			11.97	97.53
4	0.112	0.012			2.47	100.00
Összesen		0.504	34.810	0.021	100.00	

Forrás: Saját számítás STATA programban

A kilences és tizenhatos kérdés esetében a p értéke nulla, tehát szignifikáns kapcsolat van a két ismerv között (7. táblázat). Az inercia értéke 1,619.

7. táblázat: Korrespondencia elemzés a 9-es és 16-os kérdések között

Dimenzió	Szinguláris érték	Inercia	Chi-négyzet	p	Inercia hányada (%)	
					Igazolt	Kummulatív
1	1.000	1.000			61.75	61.75
2	0.599	0.359			22.14	83.89
3	0.401	0.161			9.94	93.83
4	0.316	0.100			6.17	100.00
Összesen		1.619	111.740	0.000	100.00	

Forrás: Saját számítás STATA programban

A 9-es és 23-as kérdések között szintén szignifikáns kapcsolat van, $p=0$ (7. táblázat), akárcsak a 16-os és 23-as kérdések között (8. táblázat).

8. táblázat: Korrespondencia elemzés a 9-es és 23-as kérdések között

Dimenzió	Szinguláris érték	Inercia	Chi-négyzet	p	Inercia hányada (%)	
					Igazolt	Kummulatív
1	0.730	0.533			50.09	50.09
2	0.610	0.372			34.95	85.04
3	0.362	0.131			12.31	97.36
4	0.168	0.028			2.64	100.00
Összesen		1.064	73.430	0.000	100.00	

Forrás: Saját számítás STATA programban

9. táblázat: Korrespondencia elemzés a 16-os és 23-as kérdések között

Dimenzió	Szinguláris érték	Inercia	Chi-négyzet	p	Inercia hányada (%)	
					Igazolt	Kummulatív
1	0.774	0.600			72.85	72.85
2	0.409	0.167			20.33	93.18
3	0.220	0.048			5.86	99.04
4	0.089	0.008			0.96	100.00
Összesen		0.823	56.780	0.000	100.00	

Forrás: Saját számítás STATA programban

A minőségi változók közötti sztochasztikus kapcsolat elemzésére multi korrespondencia analízis került alkalmazásra, így kettőnél több kérdés közötti kapcsolat is vizsgálható egyszerre.

A 9, 16, 23-as kérdések esetében az inercia értéke 1.1688, a 2, 9, 23-as kérdés csoport esetében pedig 0.957. Mindegyik azt mutatja, hogy közepesen szoros, jelentős asszociációs kapcsolat áll fenn a fenti kérdések között.

A 2, 9, 16 és 23-as kérdések korrespondencia elemzése során kettesével és hármasával is csoportosítva őket, magas inercia értékeket kaptunk, ami alátámasztja azt a feltevést, hogy a diploma megszerzése mellett a megkérdezett hallgatók számára a tudás megszerzése is nagy jelentőséggel bír.

H4: a belülről motivált hallgatók szignifikánsan jobb érdemjegyeket szereznek, mint a kívülről motiváltak.

A hipotézis vizsgálata a belső motiváció és a hallgatók teljesítménye közötti kapcsolatot szeretné kifejteni. A hipotézis tesztelése korrespondencia analízissel történik, ugyanis a belső motivációhoz kapcsolódó kérdések minőségi ismérvek, melyek páronként kerülnek a következőkben összehasonlításra a hallgatók által az utolsó két félév során szerzett érdemjegyekkel (36-os kérdés).

A kérdőív szerint vizsgált belső motivációval foglalkozó kérdések, a következők: belső motiváció, tudásszerzés (K2, K9, K16, K23); belső motiváció, teljesítményelérés (K6, K13, K20, K27); belső motiváció, élmény és tapasztalatszerzés (K4, K11, K18, K25).

10. táblázat: Korrespondencia elemzés a 36-os kérdés és a belső motivációk között

Kérdéspár	p értéke	Inercia
K2 - K36	0.6918	0.2522
K4 - K36	0.3745	0.3936
K6 - K36	0.9362	0.0857
K9 - K36	0.6522	0.2617
K11 - K36	0.9699	0.1963
K13 - K36	0.7894	0.1741
K16 - K36	0.0674	0.3868
K18 - K36	0.6676	0.3155
K20 - K36	0.537	0.3494
K23 - K36	0.5804	0.2192
K25 - K36	0.6654	0.3161
K27 - K36	0.9646	0.2014

Forrás: Saját számítás STATA programban

Látható a 9. táblázatból, hogy az első féléves tanulmányi átlag és a belső motivációval foglalkozó kérdések között egyik sem volt szignifikáns 5%-os szinten, és az inercia értékei is alacsonyok, vagyis laza kapcsolat van a két ismerv között.

Egyetlen kérdéspár van, ami 10%-os szinten szignifikáns, még hozzá a K16-K36-os páros, vagyis a hallgatók szívesen tanulnak abban az esetben, ha az adott témakör számukra vonzó és érdekes (K16: Örömet érzek, hogy szélesítem a tudásomat abban a témában, ami vonzó számomra.).

5. Konklúzió

Elsőként a hipotézis vizsgálatok eredményét összegző táblázatát szeretnénk bemutatni (11. táblázat). A négy megfogalmazott feltevés közül kettő nem teljesült, egy csak részben igazolódott be, és egyet elfogadtunk.

11. táblázat: Hipotézisek összegzése

Hipotézis	Teljesült? (Igen / Nem / Részben)
H1: A kor és a tanulással töltött idő között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.	Nem
H2: A tanulással töltött idő mennyisége és a megszerzett érdemjegy között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van	Nem
H3: A hallgatók a tudás megszerzésének érdekében járnak az egyetemre, nemcsak a diploma miatt.	Igen
H4: a belülről motivált hallgatók szignifikánsan jobb érdemjegyeket szereznek, mint a kívülről motiváltak.	Részben

Forrás: Saját szerkesztés

További fontos eredménynek számít a mintában belső és külső, valamint az amotiváció kérdésköreinek a vizsgálata. Az intrinzik motiváció dominanciája figyelhető meg, hiszen a diákokat elsődlegesen a tanulási vágy, a vonzó újszerű témák felfedezése arra enged következtetni, hogy a hallgatókat inkább maga a tárgyból fakadó érdeklődés és élvezet motiválja, mint a külső jutalmak. Az érdekes és újszerű témák bevezetése növelheti a hallgatói tanulásvágyat, valamint a tudományos tevékenységekben való részvételt erősebb elmélyülést eredményezhet.

A belső motiváció és a teljesítményeléréssel kapcsolatos tényező között a leginkább releváns pontként előkerül a sikerélmény, valamint a jó teljesítmény nyújtása, ez egyébként a külső motivációs tényezők kapcsán is visszatérő motívum.

Áttérve a külső motivációkra a szülői támogatás szerepel az első helyen, míg a tanárok nyitottsága, magyarázókézsége és képessége, valamint az egyén jövőképe jelenik meg. Az elfogadott szabályozás külső motivációi tekintetében az egyén saját magának felállított bizonyításvágya, az egyetemi végzettség fontossága, valamint a sikerélmény iránti vágy jelennek meg. Azon külső motivációk, melyek a külső szabályozásra irányulnak leginkább szintén az egyénben megfogalmazódó, az általa felfestett pozitív és sikeres jövőképet hangsúlyozza, mely által az egyén jobb munkát találhat, és ez pedig maga után vonhatja a magasabb fizetést is.

Utolsóként a szakirodalomban is említett amotiváció témaköréről esik szó, mely esetében igen alacsony volt a hallgatói egyetértés az egyes kérdéskörök fontosságát illetően. Így tehát az eddigiekkel ellentétben nem népszerűségi sorrendet állítunk fel, hanem népszerűtlenségit: legnépszerűtlenebb opció a hallgató azon érzése, hogy az iskolába, illetve egyetemre járását értelmetlennek tartja.

A tanulmány eredményei a szakirodalommal számos ponton konszenzusban van, főként az extrinzik motivációs tényezők erőssége és a tanulmányok iránti erősebb elhivatottság kérdésköre kapcsán. Ahogyan jelen kutatás is rávilágít az érdemjegyek és a saját érdeklődési körükből fakadó tudásbővítés között erős pozitív kapcsolat áll fenn, mely fokozhatja elkötelezettségüket, tanulmányi átlagukat, későbbi karrier előnyeik is származhatnak belőle, fokozhatja kitartásukat és nem mellesleg pozitív hatással lehet mentális jóllétükre. Ezen a ponton mind intézményi szinten, mind oktatóként hatalmas a felelősség. Intézményként az ennek kibontakoztatására való ideális közeg megteremtése az egyik legnagyobb kötelesség, oktatóként pedig maga a hallgatók érdeklődési körének, képességének felismerése, fejlesztése, támogatása.

Jelen kutatás korlátai közt említhető, hogy mindössze a Partiumi Keresztény Egyetem Gazdaságtudományi tanszékének alapképzésben résztvevő elsőéves hallgatóinak véleményét mérte fel. Mindazonáltal a jövőben idősoros kutatásra is lehetőséget ad, valamint az egész egyetem hallgatóinak körében elvégezhető vizsgálatra.

Felhasznált irodalom:

- Atkinson JW. 1966. Motivational determinants of risk-taking behavior. In: Atkinson JW, Feather NT, editors. A theory of achievement motivation. New York: John Wiley & Sons. pp 11–29.
- Benke, M. Az Önmeghatározás Elmélet Alkalmazása A Tanulási Motiváció Vizsgálatára, *Taylor Gazdasági és Szervezéstudományi Folyóirat*, 4 sz (No.34).
- Benke, M. (2018). A motiváció és tanulás kapcsolatának vizsgálata: fókuszban az önmeghatározás elmélet, Doktori Értekezés, Pécs
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756.
- Blasius, J., & M. J. Greenacre. (1994): Computation of correspondence analysis. In Correspondence Analysis in the Social Sciences, ed. M. J. Greenacre and J. Blasius. London: Academic Press.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational leadership*, 45(2), 40-48.
- DeCenzo, D. A., & Robbins, S. P. (2004). 857. Fundamentals of Human Resource Management.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications*, 53-73.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*.
- Deci, E. L.-Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press
- Domonkos, T. (2013): Magyar fiatalok és a demográfiai átmenet. In: Székely Levente (szerk): Magyar Ifjúság 2012. Kutatópont, Budapest. 9–37
- Franken RE. 1988. Motivation for achievement and power. Human motivation. 2nd ed. Pacific Grove, CA: Brookes/Cole Publishing Co. p 420
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of early adolescence*, 13(1), 21-43.
- Greenacre, M. J. (1984): Theory and Applications of Correspondence Analysis. London: Academic Press. p. 83-125
- Greenacre, M. J., & J. Blasius, ed. (1994): Correspondence Analysis in the Social Sciences. London: Academic Press. ISSP. 1993. International Social Survey Programme: Environment. <http://www.issp.org>
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1(2), 75-130.

- Koestner, R., & Levine, S. L. (2023). Causality Orientations Theory: SDT's Forgotten Mini-Theory. *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*, 124.
- Maslow A.H. 1970. A theory of achievement motivation. Manchester: Ayer Publishing. pp 22–48
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of educational psychology*, 88(2), 203.
- Morgan, A. (1993). *Improving your students' learning: Reflections on the experience of study*. Routledge.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory Res Educ*. 2009; 7: 133-144.
- Pajor, G. (2013). Serdülők teljesítménymotivációja a célorientációs elmélet tükrében. ELTE Pedagógiai és pszichológiai kar, Doktori disszertáció.
- Paksi, B., Andrea, S., Anna, M., Andrea, E., & Katalin, F. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 1, 63-82.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. *Handbook of self-determination research*, 2, 183-204.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal*, 106(3), 225-236.
- Rencher, A. C., & W. F. Christensen. (2012): Methods of Multivariate Analysis. 3rd ed. Hoboken, NJ: Wiley. p. 565-580
- Rockinson-Szapkiw, A. J., & Walker, V. L. (2009). Web 2.0 technologies: Facilitating interaction in an online human services counseling skills course. *Journal of Technology in Human Services*, 27(3), 175-193.
- Rummel, A., & Feinberg, R. (1988). Cognitive evaluation theory: A meta-analytic review of the literature. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 16(2), 147-164.
- Ryan, R. (2009). Self determination theory and well being. *Social Psychology*, 84(822), 848.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44, 1-31.
- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Nie, Y., Chye, Y. L. S., Lim, B. S. C., Liem, G. A., ... & Chiu, C. Y. (2017). Latent profile analysis of students' motivation and outcomes in mathematics: an organismic integration theory perspective. *Heliyon*, 3(5), e00308.

- Williams, J. B., & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian journal of educational technology*, 20(2).
- Xie, Y., & Sharma, P. (2005). Students' Lived Experience Of Using Weblogs In a Class: An Exploratory Study. *Association for Educational Communications and Technology*.
- Yang, S. H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(2), 11-21.
- Vallerand, R.J.-Pelletier, L.G.-Blais, M.R.-Briere, N.M.-Senecal, C.-Vallieres E.F. (1992-1993). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement* 52. évf., 4. sz. 1003–1017.

