

Miskolci Egyetem

Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar

Szociológia mesterszak

I. félév

TDK dolgozat

Hallgatói motiváltság és elégedettség vizsgálata

Student Motivation and Satisfaction



Konzulensek:

Dr. habil. Lukács Andrea

Dr. habil. Szabó-Tóth Kinga

Készítette:

Kárpáti Alirán

2024

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	2
2. Szakirodalmi áttekintés	4
2.1. Szükségletek és motiváció	4
2.2. Önmeghatározási elmélet	5
2.3. A hallgatói motiváció	6
2.4. Stressz és megküzdés	6
2.5. Kutatási kérdések	8
3. Anyag és módszerek	9
3.1. Vizsgálati személyek.....	9
3.2. Módszerek	9
3.3. Adatok elemzése	10
4. Eredmények	11
4.1. Vizsgált személyek.....	11
4.2. Tanulmányokkal kapcsolatos adatok	11
4.3. Motiváció mértéke és előrejelzői	12
4.4. Elégedettség az egyetemi környezettel	13
5. Megbeszélés és következtetés.....	15
6. Összefoglalás	17
7. Irodalomjegyzék	19
8. Melléklet	22

1. Bevezetés

A hallgatói motiváltság és elégedettség megértése és az erre irányuló tanulmányok segítenek felfedni, hogy a hallgatók miért folytatnak felsőfokú tanulmányokat, illetve mely tényezők ösztönzik őket a felsőoktatásban és az adott intézményben maradásra. Ezen információk hozzájárulnak ahhoz, hogy növeljük a hallgatók elköteleződését, és ösztönözzük a kevésbé motivált hallgatókat, hogy ne hagyják abba idő előtt a tanulmányaikat. Nem elég azonban csak a hallgatók érdeklődésének felkeltése; a mai egyetemek közötti versenyben a hallgatók megszerzése mellett azok megtartása is kulcsfontosságú. Az intézményeknek nemcsak az oktatás színvonalával, hanem információs ellátottságukkal (pl. könyvtári adatbázisok), technikai felszereltségükkel, hatékony ügyintézésükkel és a hallgatók számára elérhető extra szolgáltatásaikkal kell versenyképesnek maradniuk.

A motiváció minden ember életében kiemelt fontosságú. Külső vagy belső motiváció hatására cselekszünk, mely céljaink eléréséhez vezet. Az extrinzik motiváció a külvilágból jövő motiváló ingerek összessége, az intrinzik motiváció belülről fakad. A két típus közötti egyensúly megtartása fontos a harmonikus életvitelhez [1]. A tanulás szempontjából, hasznosabb, ha a motivációk mérlege a belső motiváció felé hajlik, mivel az jobb tanulmányi eredményekhez vezet [2]. Természetesen az extrinzik motivációk (pl. ösztöndíjak, díjak, pénzbeli juttatások, karrier lehetőség) is fontos szerepet játszhatnak a tanulmányok folytatásában, különösen rövid távon és az akadályok leküzdésében. Azonban ezek hatása akkor erős, ha kiegészítik és megerősítik a belső motivációt.

Fontos a hallgatók tanulmányi motivációjának kutatása, mivel olyan problémákat tárhat fel, melyek figyelmen kívül hagyva, a tanulmányok idő előtti befejezéséhez vezetnek. Természetesen a hallgatói igények, illetve a problémák egyénfüggőek, nem általánosíthatóak, azonban nem minden csak a hallgatón múlik. Az intrinzik motivációk egészséges fölénye inkább hozzájárul a jó tanulmányi átlaghoz, illetve az egyetem tudományos életében való részvételhez. Fontos, hogy a felsőoktatási intézmény megteremtse azt a közeget, mely minden szempontból hívó- és marasztaló erő. Adam Burke 2019-es kutatásában rávilágít arra, hogy az egyetemek egyre inkább felismerik ezt, és profiljukat próbálják úgy kialakítani, hogy támogassák mind a külső, mind a belső motivációkat. Ezáltal a hallgatók számára vonzóbbá válhatnak, miközben elősegítik a tanulmányok sikeres befejezését és a hallgatók hosszú távú fejlődését. [3].

A primer kutatás célja az volt, hogy feltárjam az egyetemi hallgatók elégedettségét az egyetemi környezettel, valamint megvizsgáljam, hogy a demográfiai tényezők és az elégedettség miként befolyásolják az egyetemi tanulmányok folytatására irányuló motivációjukat. A kutatás a Deci és Ryan önmeghatározási elméletének keretrendszerére épült, különös tekintettel a belső és külső motivációk szerepére.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. Szükségletek és motiváció

A motiváció nem más, mint a szükségletek és vágyak kielégítésére irányuló cselekedeteket ösztönző erő. Amennyiben az egyén sikeresen eleget tesz szükségletei kielégítésének, az elégedettséghez vezet. Ebből adódóan, az elégedettség és a motiváció szorosan összefüggő elemek. Mindennek alapját Abraham Maslow munkássága adja [4].

Maslow 1943-ban megjelent „*A Theory of Human Motivation*” című cikkjében, azt fejt ki, hogy az emberi szükségletek hierarchikusan épülnek fel. Megkülönböztetett két szükségletcsoportot; a hiány alapú (Deficiency needs) és a növekedés alapú (Being needs) szükségleteket. A deficit alapú szükségletek lényegében alapszükségletek, melyek nevükből eredően hiányérzetből erednek, míg a növekedés alapú szükségletek alapja az előrehaladás és fejlődés utáni vágy [5].

A piramis legalján a *fiziológiai szükségletek* foglalnak helyet. Ide tartozik minden olyan igény, amely a létfenntartáshoz kapcsolódik és belülről fakadó motivációk. Maslow értelmezése szerint, amennyiben ezek a szükségletek nincsenek kielégítve, az egyén nem is mutat majd hajlandóságot a magasabb szintű szükségleteivel foglalkozni. A biológiai igények teljesülése után megjelenik a *biztonság szükséglete*. Ebbe beletartozik otthon oltalma, a háború és erőszakmentes élet, a munkahelyi – vagy iskolai – nyugalom és az anyagi szilárdság. A következő a *szociális szükségletek* szintje, amely alatt a bizalom, szeretet, elfogadottság és a valahová való tartozás vágyát értjük. A társadalmi csoportokhoz való tartozás ernyője alá tartozik a család, barátok, munkahely és iskola is, de emellett minden egyéb kisebb és nagyobb társadalmi közösségeket is ide értünk. Azoknál a személyeknél, akiknél nem teljesül ez a szükséglet fogékonyabbak lesznek a mentális betegségekre, mint például a szorongásra, szociális fóbiára és a depresszióra. Az elfogadottság és a szeretet igényének teljesülése bekövetkeztével megjelenik a következő szint, az *elismerés iránti vágy*. Az ember magasabb szintre emeli az igényeit. Nem elégszik meg azzal, hogy a társadalom elfogadja a létezését, szeretné, ha ez megbecsüléssel és tisztelettel társulna. Ezen a szinten a személy kibontakoztatja egyéniségét, célja a presztízs megszerzése és önbecsülésének kialakítása. A kutatásra vetítve például, a megfelelő jutalmazás eredményes lehet – legyen szó kitüntetésről, ösztöndíjról vagy egyéb honoráriumról – és javíthat a hallgató önértékelésén. A reális, kiérdemelt megkülönböztetés mind a munka világában, mind a tanulmányok folytatása során hat arra,

hogy az egyén motivált, célratörő legyen. Ezen igények kielégítésével zárul a hiányalapú szükségletek csoportja [6-8].

A növekedésalapú szükségletek csoportja két olyan kategóriával kezd, melyek a szükségletpiramis egy már kiterjesztett verziójában jelennek meg. A *kognitív szükséglet* magában foglalja a tudásvágyat, fejlődni akarást. A személy szeretné megismeri és megérteni a világot, motivált lesz a tanulásra. Ennek beteljesülésével megjelennek az egyén *esztétikai szükségletei*. Ennek keretei között vágyat érez arra, hogy megszépítse életét. Életében szignifikáns szerepe lesz a rendnek, harmóniának és szépségnek. Értékeli környezetét és a természetet, de az egyén saját fizikai megjelenésének ápolása is ide kapcsolódik. Ezzel eljutunk a Maslow piramis eredeti tetejére, az *önmegvalósítás* szintjére. Maslow szerint az embernek azzá kell válnia, amit képes elérni. Ez a gondolata az 1954-ben kiadott „*Motivation and personality*” című könyvében jelenik meg, és tökéletesen leírja azt, amit az önmegvalósítás magával hordoz. Ezen a szinten az egyén a határait feszegeti, szeretné teljes potenciálját felfedni, kihasználni. Végül megemlítendő egy „új” szint, az *önmeghaladás* szintje. Maslow úgy gondolta élete és munkássága vége felé, hogy az elképzelését bővíteni kell, így a transzcendens szükségletek szintjét helyezte a hierarchia csúcsára. Mivel ezen a szinten megjelenik az alturizmus, illetve egy spirituális nézőpontot takar, a „végtelen elérését” megnehezíti a piramis értelmezését. Többen ezért sem említik, mikor a Maslow-piramisról beszélnek [6, 7, 9, 10].

Ez a hierarchia tehát a mai napig alappillére a motivációval kapcsolatos kutatásoknak több tudományterületen belül. Megjegyzendő azonban, hogy néhány tanulmány kritikákkal illette és elavultnak tartotta [11, 12].

2.2. Önmeghatározási Elmélet

Az Önmeghatározási Elmélet (Self-Determination Theory), amelyet Deci és Ryan dolgozott ki, az emberi motiváció egyik legátfogóbb pszichológiai elmélete. Központi eleme, hogy az emberek motivációja a belső és külső tényezők közötti dinamikából ered. Az elmélet szerint a belső motiváció, amikor valaki önmagáért, érdeklődésből és örömből végez egy tevékenységet, erősebb és tartósabb hatást gyakorol a teljesítményre és a jólétre. Ezzel szemben a külső motiváció valamilyen jutalom elérése vagy külső elvárás teljesítése miatt jelenik meg. Az önmeghatározási elmélet három alapvető pszichológiai szükségletet emel ki, amelyek támogatása kulcsfontosságú a motiváció szempontjából: az autonómia (önállóság), a kompetencia (alkalmasság érzése) és a kapcsolódás (társas

elfogadottság) [13]. Az Academic Motivation Scale (AMS) kérdőív az elmélet alapelveire épül, és lehetővé teszi a belső, külső és amotiváció (motiváció hiánya) különböző formáinak mérését. Ez a megközelítés különösen releváns az egyetemi hallgatók tanulási motivációjának feltárásában, mivel segít megérteni, hogy milyen tényezők támogatják vagy akadályozzák a tanulmányi sikert és az önálló tanulást.

2.3. A hallgatói motiváció

A felsőoktatás számára fontos kérdés, hogy a hallgatók mennyire motiváltak. Nem csak tanulmányi eredményeik és az egyetemi tudományos élethez való hozzáállásuk szerepe miatt fontos ez, de későbbi életükre kivetítve is. Egy motivált, önmagát beteljesíteni kívánó egyén valószínűleg a szakmájában is sikeresebb lesz, nagyobb hivatástudattal fog rendelkezni és nem utolsó sorban az alma mater-ének is pozitív hírnevet fog adni. Deci és munkatársai, illetve Mark Lepper is foglalkozott azzal, hogy nem csak a motiváció, mint jelenség számottevő, hanem annak típusa is. A belső motivációk által vezérelt hallgató azért fog teljesíteni, hogy céljai elérése érdekében, saját magáért cselekedjen; míg az a hallgató, akire külső motivációk gyakorolnak nagyobb hatást, annak érdekében cselekszik majd, hogy másoknak tegyen eleget, esetleges jutalmakat kapjon. Természetesen egyik motivációtípus sem „jó” vagy „rossz”, ideális esetben külső és belső motivációknak is jelen kell lennie az életben. Viszont, ahogy Deci és munkatársai említik, a tanulmányok folytatása során kedvezőbb, ha inkább a belső motivációk mérvadóbbak. Ennek az a magyarázata, hogy azon hallgatók, akiknél a belső motivációk vannak túlsúlyban, általában több energiát fordítanak az információk mélyebb megértésére [1, 14, 15].

2.4. Stressz és megküzdés

A stressz minden ember életében előforduló, ki nem kerülhető hatás, mellyel meg kell küzdenie az egyénnek. Dr. Selye János fektette le a stresszkutatás alapjait, szerinte a stressz két féle stressztípus létezik. Az *eustressz*, mely hasznos és cselekvésre serkent, illetve *distressz*, amely káros, diszfóriát okoz és megkeseríti az ember mindennapjait, végül kiégéshez vezet. Megemlítendő, hogy a szó szerinti értelemben vett stresszmentes élet sem idilli, hiszen a stressz abszolút hiánya monotonitáshoz, ingerszegény élethez vezet. Az, hogy az egyén élete kiegyensúlyozott legyen, szükséges, hogy kezelni tudja az őt ért nyomást, reziliens legyen, illetve, amennyiben lehetséges fordítsa a saját javára az őt ért ingereket. A stressz nem csak az érzelmekre és a mentális állapotra hat, hanem közvetlenül

a testre is. A stresszhelyzetek 3 szakaszra bonthatóak. Az első szakasz az alarm, azaz készenléti reakció. Hormonokat szabadít fel, melyek felkészítik a szervezetet az úgynevezett „*fight-or-flight*” reakcióra. Többek között megemelkedik a vércukorszint és a vérnyomás, felgyorsul a légzés, a szívműködéssel egyetemben, beszűkül a figyelem. A második a küzdelem, az ellenállás szakasza. A stressz nem enyhül, a szervezet fenntartja a vészreakciót, mely a szervezet nagy megterhelésével jár. Amennyiben a stressz továbbra sem enyhül, az egyén eléri a harmadik szakaszt, mely a kimerülés fázisa. Krónikus stressz fennállása esetén a hormonháztartás felborul, ez pedig – mind fizikai, mind mentális – betegségek kialakulását idézi elő [16].

A megküzdés – azaz coping – alatt a stresszhelyzetre adott választ értjük. Ide sorolandó minden stresszor által kiváltott érzélem, gondolat és cselekedet is. Richard Lazarus nevének említése jelentős, mikor a megküzdésről beszélünk. Munkássága során jelentős figyelmet fordított a stresszfeldolgozás tanulmányozásának. Többek között elkészítette a megküzdés kognitív tranzakcionista modelljét. Elmélete szerint a személy és annak környezete közti kölcsönhatás eredménye a viselkedés. A coping pedig ezt a viselkedést közvetíti, moderálja nehezített alkalmazkodási feltételek között [17]. Megkülönböztetünk reaktív és proaktív megküzdést. A reaktív coping a már fennálló stresszhelyzetre vonatkozik, míg a proaktív coping a fel még nem álló stresszhelyzetre való felkészülésre utal. Susan Folkmannal folytatott munkája során elkülönítettek két megküzdési stratégia-típust. A *problémaközpontú*- és az *érzelemközpontú* megküzdést. A problémaközpontú megközelítés a kiváltó okot, míg az érzelemközpontú megközelítés a stressz által kiváltott nem kívánatos érzelmek enyhítését célozza meg. Folkman és Judith Moskowitz 2004-es munkájukban idesorolja még a *jelentésközpontú* copingot, melynél a helyzettel való megküzdésre kognitív stratégiák alkalmazására kerül sor; illetve a *társas támogatás keresést*, mely alkalmasánál az egyén külső segítséget kér a krízishelyzet leküzdésének elérésére [18-20]. A stresszkezelésben léteznek úgynevezett negatív coping stratégiák is. Ilyen mechanizmusok az agresszió, az önkárosítás de a szorongás és a depresszió is. Az elhárító stratégiák közé soroljuk az elfojtást, mikor az egyén megpróbálja elfelejteni, elfojtani a kríziseseményt, és a tagadást is, mely esetében az alany a stressz okozó faktort egyszerűen „nem hajlandó észrevenni”. A reziliencia (rugalmas ellenállás) képessége az egyén adaptációs képességeit jelenti, stresszhelyzetben. Általában, azok a személyek, akik jól adaptálódnak a krízishelyzetekhez, kudarcaikat is saját javukra fordítják, ellenállóbbak lesznek. Az ellenállóság fokozásával pedig, folyamatosan fejlődnek, ahogy az Szokolszky és Komlósi tanulmányában is megjelenik [16, 20, 21].

2.5. Kutatási kérdések

1. Hogyan jelenik meg a tanulással kapcsolatos önmeghatározásban a külső és belső motiváció?
2. Milyen demográfiai és tanulmányokkal kapcsolatos tényezők vannak hatással a motivációra?
3. Milyen a hallgatók elégedettsége az egyetemi környezettel kapcsolatban?
4. Milyen kapcsolat van az elégedettség és a motiváció között?

3. Anyag és módszerek

3.1. Vizsgálati személyek

A primer keresztmetszeti kvantitatív kutatás vizsgálati személyei a Miskolci Egyetem nappali és levelező tagozatos hallgatói voltak. A résztvevők a NEPTUN elektronikus hallgatói tanulmányi rendszeren keresztül kaptak felkérést a részvételre, amely két alkalommal került kiküldésre. Azok a hallgatók vehettek részt a felmérésben, akik a 2022–2023-as tanév első félévére nappali vagy levelező tagozatos képzésre beiratkoztak. A részvétel önkéntes volt és nem kaptak a hallgatók díjazást érte. A kitöltés kb. 15 percet vett igénybe.

Az online kérdőív bevezetőjében tájékoztatást kaptak a felmérés céljáról, módjáról és arról, hogy a részvétel önkéntes és anonim, valamint bármikor visszaléphetnek a felmérésből. A kérdőív elején a résztvevők az erre vonatkozó válasz megjelölésével adták meg hozzájárulásukat a kutatásban való részvételhez.

3.2. Módszerek

A Google Forms segítségével készült el a kérdőív, amely demográfiai kérdéseket (életkor, nem, családi állapot, lakhely típusa), tanulmányokra vonatkozó kérdést (középiskolai tanulmányi eredmény, egyetemi tanulmányok mellett folytatott munkavégzés) tartalmazott, valamint két standardizált kérdőívet.

A motiváció mérésére az Academic Motivation Scale (AMS) skála került felhasználásra. Ezt Robert J. Vallerand és munkatársai fejlesztették ki, 1992-ben. Az AMS egy 28 tételből álló skála, mely 3 fő motivációs orientációt mér három alskálában, melyek a következők; az *intrinzik motiváció* (a hallgatók nagyobb valószínűséggel, szívesen vesznek részt az egyetem tudományos életében, mert azokat érdekesnek, kihívásnak és hasznosnak vélik), az *extrinzik motiváció* (a hallgatók díjazások vagy nyomás hatására vesznek részt egy tevékenységben, nem pedig az élvezetért vagy önmegvalósítás okán) és végül az *amotiváció* (a motiváció hiánya, nincs különösebb késztetés vagy érdeklődés a tudományos tevékenységekben való részvétel iránt). Az intrinzik, és az extrinzik motiváció alskála is három-három dimenzióval rendelkezik, amelyek az önmeghatározási index kiszámításához volt szükséges. A kitöltők a válaszaikat egy Likert-skálán adhatják meg, amely 1-től (*egyáltalán nem jellemző*) 7-ig (*teljesen jellemző*) terjed, a középérték a 4 (*mérsékelten jellemző*). Az AMS pontszámának kiszámításához az egyes alskálák válaszainak átlagát kell venni. Az önmeghatározási index kiszámításához a kapott

átlagokat a következő képletbe kell beilleszteni: $2((\text{to know} + \text{toward accomplishment} + \text{experience stimulation}/3)) + \text{identified} - ((\text{introjected} + \text{external regulation}/2) + 2 \times \text{amotivation}) = \text{önmeghatározási index (SDI)}$. Ez a képlet -18-tól (*nagyon alacsony az önmeghatározás*) +18-ig (*erős az önmeghatározás*) terjedő pontszámokat ad [22].

Az elégedettség mérése a University Student's Motivation & Satisfaction Questionnaire-2 kérdőívvel történt. Ezt a kérdőívet J. Neill (2004) fejlesztette ki, és először az ausztráliai Canberrai Egyetemen használták. A 19 tételből álló kérdéssor azt méri fel, hogy mekkora a hallgatói elégedettség az egyetemi környezet különböző aspektusaival [23]. A kitöltők 1-től 5-ig (teljes mértékben elégedetlen – teljes mértékben elégedett) terjedő skálán értékelhették a tételeket. A magasabb pontszám nagyobb elégedettséget jelez. A vizsgált jelenségek átláthatóságának és értelmezésének javítása érdekében faktorelemzés történt.

Mindkét skála lingvisztikai validálása megtörtént, belső megbízhatóságuk a Cronbach α alapján elfogadható volt, mivel az értékek 0,70-nél magasabbak voltak.

3.3. Adatok elemzése

Az adatok bemutatása leíró statisztikával történt (átlag, ($\pm$) szórás, gyakoriság), míg a férfi és női hallgatók közötti különbségek vizsgálata független mintás t-próbával. Általánosított lineáris modellek (Generalized Linear Models) alkalmazásával történt az önmeghatározási index előrejelző tényezőinek feltárása. Az omnibusz teszt szerint a modell szignifikáns előrejelző képességet mutatott ($\chi^2_{(13)} = 310,05$, $p < 0,001$).

Ahhoz, hogy átlátható legyen és könnyebben értelmezhető a hallgatói elégedettség vizsgálata, faktor elemzés került elvégzésre. A Kaiser-Meyer-Olkin-mérés igazolta az elemzés mintavételi megfelelőségét ($KMO = 0,94$, ami meghaladja az ajánlott 0,60-as küszöbértéket). A Bartlett-féle szfericitási teszt statisztikailag szignifikáns volt ($\chi^2 = 7813,01$, $p < 0,001$), ami azt jelzi, hogy a változók közötti korrelációk elég nagyok voltak a faktorelemzéshez. Az adatok feldolgozása az SPSS 28.0 verziójával történt, a szignifikancia szint $p \leq 0,05$ volt.

4. Eredmények

4.1. Vizsgált személyek

Összesen 606 válasz érkezett vissza, de hiányos kitöltés miatt 591 fő adatai kerültek feldolgozásra. Az egyetem minden karáról voltak hallgatók a felmérésben. A kitöltők átlagéletkora $29,24 \pm 10,57$ év volt. A hallgatók 60%-a nő volt, 69%-a városban, és többsége szülővel élt. A kutatásban résztvevők anyagi helyzete jellemzően átlagosnak mutatkozott. A vizsgált személyek demográfiai jellemzőit az 1. táblázat mutatja.

Vizsgált személyek	
Mintaszám (fő)	591
Életkor (év)	$29,24 \pm 10,57$
Nemek aránya (%) (férfi : nő : N/V)	38,1 : 60,6 : 1,4
Lakhely típusa (%) (főváros : egyéb város : község/falu)	6,4 : 68,9 : 24,7
Családi állapot (%) (szülővel : egyedül : társas kapcs. : egyéb)	41,5 : 13,7 : 38,1 : 6,8
Anyagi háttér (%) (átlag feletti : átlagos : átlag alatti : N/V)	34,9 : 56,5 : 8,5 : 0,2

1. táblázat: Demográfiai adatok. Saját szerkesztés.

N/V: Nem válaszolt

4.2. Tanulmányokkal kapcsolatos adatok

A kitöltők 66%-a alapképzésben tanult. Nappali (52,1%) és levelező tagozaton (47,7%) közel hasonló arányú volt az eloszlás. A nappali tagozatos hallgatók 48%-a vállalt munkát, míg a levelező tagozatos hallgatók több, mint 95%-a. A középiskolai jelentkezők elsősorban jó és kiváló eredménnyel jelentkeztek felső tanulmányok folytatására. A vizsgálatban részt vett hallgatók tanulmányokkal kapcsolatos adatai a 2. táblázatban látható.

Vizsgált személyek	
Tanulmányok (%) (BSc/BA : MSc/MA : Osztatlan : PhD : egyéb)	66,0 : 13,0 : 7,6 : 2,4 : 11
Tagozat (%) (Nappali : Levelező : N/V)	52,1 : 47,7 : 0,2
Munkavállalás nappali tagozaton (%) (Dolgozik : Nem dolgozik)	47,7 : 52,3
Munkavállalás levelező tagozaton (%) (Dolgozik : Nem dolgozik)	95,8 : 4,2
Munkavállalás a tanulmányok alatt (%) (Dolgozik : Nem dolgozik)	71,4 : 28,4
Középiskolai tanulmányi eredmény (%) (kiváló : jó : közepes : elégséges : N/V)	31,0 : 48,9 : 18,4 : 1,2 : 0,5

2. táblázat: Tanulmányokat érintő adatok. Saját szerkesztés.

N/V: Nem válaszolt

4.3. Motiváció mértéke és előrejelzői

Az AMS kérdőív alapján a hallgatók átlagos SDI pontszáma 3,71 (SD = 5,91) volt. A válaszokban kis mértékben az extrinzik motiváció (5,06) jobban megfigyelhető volt az intrinzik motivációhoz (4,05) képest. Az amotiváció (2,17) szintén jelen volt, de sokkal kisebb mértékben.

A motiváció szignifikáns előrejelzőinek azonosítása általánosított lineáris modell (GLM) segítségével történt. A modell a következő változókat tartalmazta: életkor, nem, családi állapot, anyagi helyzet, a tanulmányi program típusa (nappali és levelezős), középiskolai tanulmányi teljesítmény és az egyetemi környezettel való elégedettség. Ezek közül négy mutatott szignifikáns hatást: elégedettség, életkor, anyagi helyzet és nem. (3. táblázat)

	Wald Khí- négyzet próba	df	p-érték
(Intercept)	112,69	1	<0,001
Nem	10,03	2	0,007
Életkor	11,12	1	<0,001
Családi állapot	1,02	3	0,798
Anyagi helyzet	15,36	2	<0,001
Tagozat (nappali – levelező)	0,03	1	0,866
Középiskolai tanulmányi eredmény	6,47	3	0,091
Elégedettség	220,02	1	<0,001

3. táblázat A motiváció szignifikáns és nem szignifikáns előrejelzői

Saját szerkesztés a SPSS 28.0 szoftver alapján

Mind az elégedettség, mind az életkor pozitív kapcsolatot mutatott a motivációval. A paraméterbecslések szerint az átlag alatti anyagi helyzetű hallgatók voltak a legmotiváltabbak, őket követték az átlagos anyagi helyzetűek, míg az átlag feletti anyagi helyzetű hallgatók mutatták a legalacsonyabb motivációs szintet. A női hallgatók magasabb tanulási motivációt mutattak, mint férfi társaik.

4.4. Elégedettség az egyetemi környezettel

Az átlagos elégedettségi pontszám $66,76 \pm 15,60$ volt, a 19-től és 95-ig terjedő intervallumban. A női hallgatók szignifikánsan magasabb elégedettségi szintet mutattak az egyetemi környezettel ($68,88 \pm 15,44$), mint férfi társaik ($63,66 \pm 15,15$; $p < 0,001$). A hallgatói elégedettség faktorszerkezetének elemzése három faktoros megoldást mutatott, amely a teljes variancia 67,63%-át magyarázta. A kommunalítások 0,37 és 0,84 között mozogtak, ami azt jelzi, hogy a változók varianciájának jelentős részét a faktorok magyarázzák. A faktorelemzés 3 komponense a következő volt:

1. az oktatási folyamat minősége és az oktatók tanári képességei,
2. a társadalmi élet és az egyetemi közösség,
3. környezeti feltételek és az egyetemi infrastruktúra.

A hallgatók az első komponenssel voltak a legelégedettebbek és a harmadikkal legkevésbé. A faktorok tételeit a 3. táblázat mutatja be.

Tételek	Factor loading		
	1	2	3
1. tényező: az oktatási folyamat minősége és az oktatók tanári képességei			
3 Az oktatóim professzionalizmusa	.88		
18 Oktatóim és professzoraim tanítási készségei	.87		
12 Az engem oktatók jellembeli tulajdonságai	.82		
6 Az engem oktatók tudásszintje	.81		
9 Az oktatás minősége	.78		.37
15 Az oktatók érdeklődése a fejlődésem iránt	.69	.29	.28
2. tényező: társadalmi élet és egyetemi közösség			
8 Lehetőségek szoros barátságok kialakítására		.88	
2 Lehetőségek a barátkozásra		.84	
17 Lehetőségek arra, hogy kellemes időt töltssek másokkal		.78	.34
14 Az egyetemi társasági élet minősége		.77	.38
11 Lehetőségek a társadalmi érdeklődésem kielégítésére		.65	.42
5 A hallgatók számára biztosított közösségi események		.58	.46
3. tényező: környezeti feltételek és egyetemi infrastruktúra			
7 Számítógépek és egyéb technológia elérhetősége	.29		.74
4 Az előadótermek, oktatótermek és laboratóriumok felszereltsége	.43		.70
19 Az egyetemi épületek általános minősége	.29		.70
13 Tanulásra alkalmas helyek az egyetemen	.29	.30	.64
10 Az egyetemen kívüli lehetőségek (pl. bankok, kávézók, gyermekfelügyelet, parkolási lehetőség, könyvesbolt stb.)		.46	.62
16 Hallgatói támogató szolgáltatások (pl. diákszövetség, tanulmányi segítségnyújtás, tanácsadás stb.)		.43	.53
1 Könyvtári források, segédanyagok elérhetősége	.26		.50

4. táblázat: A hallgatói elégedettségi alskála faktorelemzése (N=570)

Saját szerkesztés a SPSS 28.0 szoftver alapján.

5. Megbeszélés és következtetés

A tanulmány eredményei betekintést nyújtanak az egyetemi hallgatók tanulmányi motivációjába és a tanulmányi környezettel való elégedettségébe. A hallgatók motivációjának elemzése, amely az AMS-ből származó SDI-vel került mérésre, közepes önmeghatározási szintjére utal, ami az intrinzik és extrinzik motivációk keveredését jelzi a tanulmányi törekvéseikben. Ez a megállapítás összhangban van a korábbi kutatásokkal, amelyek hangsúlyozzák a kétféle motiváció együttes jelenlétét az egyetemi hallgatók körében [24, 25]. A női hallgatóknál magasabb motiváció szint volt megfigyelhető, amely alátámaszt korábbi megfigyeléseket. [24, 26]. A magyarázó változók értékes ismereteket nyújtanak a hallgatói motivációját befolyásoló tényezőkről. Az egyetemi környezettel való elégedettség az önmeghatározás szignifikáns előrejelzőjeként jelent meg, kiemelve az oktatási kontextus kritikus szerepét a hallgatók motivációjának alakításában. Ez kiemeli a támogató és vonzó tanulási környezet megteremtésének fontosságát, amely elősegíti az autonómiát, a kompetenciát és a kapcsolódást, ahogyan azt az önmeghatározás elmélete Deci és Ryan hangsúlyozza [13].

Az idősebb hallgatók és a női hallgatók nagyobb elégedettségről számoltak be, mint férfi társaik. A nemek közötti különbség aláhúzza a különböző hallgatói tapasztalatok és igények figyelembevételének fontosságát az oktatási intézményekben. Az elégedettséghez hozzájáruló tényezők közül a hallgatók az oktatók tudásával és szakmaiságával, az oktatás minőségével és a társas érintkezési lehetőségekkel voltak a legelégedettebbek. Ezzel szemben az olyan területeket, mint a tanárok bevonása a diákok előrehaladásába, a tanulóterek rendelkezésre állása és a támogató szolgáltatások, fejlesztendő területként jelölték meg. A hallgatók motivációja és elégedettsége közötti szignifikáns pozitív kapcsolat tovább hangsúlyozza e konstruktumok összefüggéseit. Azok a hallgatók, akik pozitívan ítélik meg egyetemi környezetüket, és elégedettnek érzik magukat az egyetemi élet különböző aspektusaival, nagyobb valószínűséggel mutatnak magasabb szintű önmeghatározó motivációt. Ez megerősíti azt az elképzelést, hogy a hallgatói elégedettség fokozása hozzájárulhat a motiváltabb és elkötelezettebb hallgatói közösség előmozdításához [27].

Az egyik legérdekesebb eredmény a kutatásban az volt, hogy a hallgatók anyagi helyzete befolyásolta az önmeghatározásukat mérő SDI-pontszámot. Az elemzésből kiderült, hogy nem a jobb anyagi helyzetű hallgató voltak a legmotiváltabbak, hanem az átlagos anyagi helyzetű hallgatók, majd őket követték az átlag alatti anyagi háttérrel

rendelkezők, míg az átlag feletti anyagi helyzetűek motivációja volt a legalacsonyabb. Ennek lehetséges magyarázata az, hogy az átlagos anyagi helyzetű diákoknak megvan az, ami szükséges a tanulmányaikhoz, de érzik, hogy sikeresnek kell lenniük a jövőjük biztosítása érdekében. Az átlag alatti anyagi háttérrel rendelkező diákoknál a szociális felemelkedés iránti vágy és a jobb lehetőségek keresése adhat erős külső motivációt, még ha anyagi nehézségekkel is küzdenek. Ezzel szemben az átlag feletti anyagi helyzetű hallgatóknál kevesebb külső nyomás lehet, és úgy érezhetik, hogy anyagi biztonságuk miatt nem kell azonnal kimagasló eredményeket elérniük, és akár más célokat is előtérbe helyezhetnek, amelyek nem feltétlenül kapcsolódnak a tanulmányi sikerekhez. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy az anyagi háttér és a motiváció közötti kapcsolat összetett, és fontos figyelembe venni a társadalmi-gazdasági tényezőket a hallgatók támogatására irányuló programok kidolgozásakor.

Összességében ez a tanulmány a felsőoktatásban a hallgatói eredményeket befolyásoló tényezők megértéséhez szeretne hozzájárulni. Hangsúlyozza azt, hogy a hallgatói tapasztalatok javítására irányuló folyamatos erőfeszítések kiemelt szerepűek. Ugyanakkor fontos elismerni a tanulmány korlátait, beleértve az önbevallásos adatokra való támaszkodást és a mintául szolgáló egyetlen egyetem sajátos kontextusát. A jövőbeli kutatásoknak hosszmetseti vizsgálatokkal kell nézni a motiváció és az elégedettség időbeli dinamikáját, valamint a felsőoktatási környezetben a hallgatók motivációjának és elégedettségének fokozását célzó beavatkozásokat.

6. Összefoglalás

Primer, keresztmetszeti kutatásom kitűzött célja volt feltárni egy egyetem hallgatóinak felsőoktatási tanulmányaikra irányuló motivációit. Megtudni azt, mi serkenti őket a felsőfokú oktatásban való részvételre, illetve a választott szak elvégzésére. Kutatásom másik célja volt kideríteni, hogy a hallgatók mennyire elégedettek a felsőfokú intézmény által kínált lehetőségekkel és szolgáltatásokkal; mely aspektusokat tekintik erősebbnek, hívogatóbbnak, illetve melyeket kevésbé. Remélem, hogy ezzel kutatási adatokkal hozzájárulok ahhoz, hogy az egyetem hallgatóbarát imázsa még kifinomultabb legyen a jövőben.

A vizsgálati személyek egy egyetem nappali és levelező képzésben résztvevő hallgatói voltak. Az egyetem mind a nyolc kara részt vett a kutatásban. Megkérdezésük 2023 őszén történt meg a NEPTUN Egységes Tanulmányi Rendszeren keresztül közvetített online kérdőívvel. Összesen 591 személy beküldött válaszána elemzése történt meg.

Az Academic Motivation Scale segítségével végzett hallgatói motiváció-vizsgálat azt mutatta, hogy a hallgatók átlagos önmeghatározási-indexe $3,71 \pm 5,91$ volt. A külső motiváció erősebben megjelent, mint a belső motiváció. A motiválatlanság viszont kis mértékben volt kimutatható. A motiváció lehetséges prediktorainak feltárásával négy szignifikáns változó került felismerésre. Ezek a hozzájárulás erőssége alapján az elégedettség, az életkor, az anyagi helyzet, és a nem voltak.

Az elégedettség tekintetében a hallgatók átlagpontszáma 66,76 (min. 19 – max. 95) volt. A nők elégedettségi szintje magasabbnak mutatkozott. Faktorelemzés segítségével három komponenst került azonosításra; az oktatási folyamat minősége és az oktatók tanári képességei, a társadalmi élet és az egyetemi közösség, környezeti feltételek és az egyetemi infrastruktúra. A kutatásban résztvevők az első komponenssel, tehát az oktatással és annak minőségével voltak megelégedve. Innen kiemelendő az oktatók professzionalizmusa.

A tanulmány rávilágít az egyetemi hallgatók tanulási motivációjára és az egyetemi környezettel való elégedettségére. A nem, az életkor és az anyagi helyzet nem befolyásolható tényező, de a környezettel kapcsolatos elégedettség igen, amely a legjelentősebb befolyásoló tényezőnek bizonyult. Ez hangsúlyozza annak a szükségességét, hogy az egyetemeknek folyamatosan törekedniük kell arra, hogy javítsák a hallgatók tapasztalatait, élményét.

E kihívások kezelésével és a támogató tanulási környezet megteremtésével az egyetemek elősegíthetik a hallgatók motivációját és elégedettségét, ami végső soron hozzájárulhat a nagyobb arányú bennmaradáshoz és a tanulmányi sikerhez.

7. Irodalomjegyzék

- [1] 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), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- [2] Deci, E. L., Kostner, R. Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668.
- [3] Burke, A. (2019). Student retention models in higher education: A literature review. *College and University* 94(2), 12–21.
- [4] Taormina, R. J., Gao, J. H. (2013). Maslow and the motivation hierarchy: Measuring satisfaction of the needs. *The American Journal of Psychology*, 126(2), 155–177. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.126.2.0155>
- [5] Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, N.J., Van Nostrand.
- [6] Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 430-437.
- [7] Crandall, A., Powell, E. A. Bradford, G. C., et al. (2020). Maslow’s hierarchy of needs as a framework for understanding adolescent depressive symptoms over time. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 273–281. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01577-4>
- [8] Lee, R. M., Draper, M. Lee, S. (2001). Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, 48(3), 310–318. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.3.310>
- [9] Desmet, P., Fokkinga, S. (2020). Beyond Maslow’s pyramid: Introducing a typology of thirteen fundamental needs for human-centered design. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(3), 1-22. Article 38.
- [10] Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers.
- [11] Kaur, A. (2013). Maslow’s need hierarchy theory: Applications and criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies*, 3(10), 1061-1064.
- [12] Zheng, Z., Gu, S., Lei, Y., et al. (2016). Safety needs mediate stressful events induced mental disorders. *Neural Plasticity*, 2016, 8058093. <https://doi.org/10.1155/2016/8058093>

- [13] Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer New York, NY.
- [14] Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction, *Cognition and Instruction*, 5:4, 289-309, doi: 10.1207/s1532690xci0504_3
- [15] Lumsden L. S. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Clearinghouse on Educational Management*.
<https://scholarsbank.uoregon.edu/server/api/core/bitstreams/22b54489-6d4b-468a-af98-ed7be60606cf/content> (Letöltve: 2024. 10. 20.)
- [16] Dávid, I., Fülöp, M., Rudas, J. (2014). Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok. *Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége*.
https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_34_net.pdf (Letöltve: 2024. 09. 20.)
- [17] Lazarus R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- [18] Lazarus R. S., Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping (Vol. 464). Springer.
- [19] Folkman, S., Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745–774.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- [20] Szabó-Tóth, K. (2023). Megküzdési stratégiák és reziliencia kritikus helyzetekben - egyéni, közösségi és társadalmi szinten. In: Fazekas, Csaba (szerk.) *Ünnepi tanulmányok Gyulai Éva 70. születésnapjára*. <https://real.mtak.hu/182536/> (Letöltve: 2024.11.11.)
- [21] Szokolszky, Á., V. Komlósi, A. (2015). A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 11–26.
<https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.1.11>
- [22] Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., et al. (1993). Academic motivation scale college version. *Educational and Psychological Measurement*, 52(53), 1992-1993.
- [23] Neill, J. (2004). The University Student Motivation and Satisfaction Questionnaire version 2. (TUSMSQ2), *Centre for Applied Psychology*, University of Canberra
- [24] Vallerand, R. J., Bissonnette R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- [25] Zaccone, M. C., Pedrini M. (2019). The effects of intrinsic and extrinsic motivation on students' learning effectiveness: Exploring the moderating role of gender.

International Journal of Educational Management 33(6):1381–1394.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2019-0099>

- [26] Hakan K., Münire E. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 143:708–715.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.469>
- [27] Wach F.-S., Karbach, J., Ruffing, S., et al. (2016). University students' satisfaction with their academic studies: Personality and motivation matter. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00055>

8. Melléklet

Kérdőív

DEMOGRÁFIAI KÉRDÉSEK

- Neme: ☐ férfi ☐ nő ☐ egyéb Életkora: év
- Lakhelye: ☐ főváros ☐ egyéb város ☐ község, város, falu
- Családi helyzete: ☐ szülővel/szülőkkel él ☐ egyedül él ☐ társas kapcsolatban él ☐ egyéb
- Anyagi helyzetét milyennek ítéli meg? ☐ megfelelő ☐ közepes ☐ rossz
- Melyik Karon tanul? ☐ MFK ☐ AVK ☐ GEIK ☐ ÁJK ☐ GTK ☐ BTK ☐ ETK ☐ BBZK
- Milyen szinten tanul az egyetemen? ☐ felsőoktatási szakképzés ☐ BSc ☐ MSc ☐ Osztatlan képzés ☐ szakirányú továbbképzés ☐ PhD
- Milyen tagozaton tanul? ☐ nappali ☐ levelező
- Milyen az átlagos tanulmányi eredménye az egyetemen? ☐ kiváló ☐ jó ☐ közepes ☐ elégséges
- Milyen volt az átlagos tanulmányi eredménye a középiskolában?
- ☐ kiváló ☐ jó ☐ közepes ☐ elégséges
- Dolgozik az egyetemi tanulmányai mellett? ☐ igen ☐ nem

ACADEMIC MOTIVATION SCALE

Miért jár egyetemre? Kérem jelölje a 1-7-ig terjedő skálán, hogy mennyire illik Önre a válasz!

egyáltalán nem - egy kicsit - mérsékelten - nagyon - teljes mértékben

1	2	3	4	5	7	8
1.	Mert egy középiskolai végzettséggel később nem találnék jól fizető állást.					
2.	Mert örömet és elégedettséget érzek, miközben új dolgokat tanulok.					
3.	Mert úgy gondolom, hogy az egyetemi végzettség jobban segít felkészülni az általam választott pályára.					
4.	Az intenzív érzésekért, amelyeket akkor tapasztalok, amikor a saját gondolataimat közlöm másokkal.					
5.	Őszintén szólva, nem tudom; tényleg úgy érzem, hogy csak az időmet vesztegetem az egyetemen.					
6.	Azért az örömért, amit akkor érzek, amikor felülmúlok magam a tanulmányaimban.					
7.	Azért, hogy bebizonyítsam magamnak, hogy képes vagyok egyetemi diplomát szerezni.					

8. Azért, hogy később egy rangosabb állást kapjak.
9. Azért az örömet, amit akkor érzek, amikor új, eddig soha nem látott dolgokat fedezek fel.
10. Mert lehetővé teszi számomra, hogy olyan területen lépjek be a munkaerőpiacra, amelyet szeretek.
11. Az örömet, amit akkor érzek, amikor érdekes szerzőket olvasok.
12. Egykor jó okaim voltak, hogy egyetemre járjak, most azonban azon gondolkodom, hogy folytassam-e.
13. Azért az örömet, amit akkor érzek, amikor valamelyik személyes teljesítményemben felülmúlok magam.
14. Azért, mert amikor sikeres vagyok az egyetemen, fontosnak érzem magam.
15. Mert szeretném, ha később "jó életem" lenne.
16. Örömet okoz, hogy bővíthetem a tudásomat a számomra vonzó témákban.
17. Mert ez segíteni fog abban, hogy jobban tudjak dönteni a pályorientációról.
18. Azért az elégedettségért, amit akkor érzek, amikor teljesen magával ragad, amit bizonyos szerzők írtak.
19. Nem értem, miért járok egyetemre, és őszintén szólva nem is érdekel a felsőoktatás.
20. Azért az elégedettségért, amit akkor érzek, amikor tanulmányom során nehéz feladatokat végzek.
21. Hogy megmutassam magamnak, hogy intelligens ember vagyok.
22. Azért, hogy később jobb fizetésem legyen.
23. Mert a tanulmányaim lehetővé teszik számomra, hogy továbbra is sok olyan dologról tanuljak, ami érdekel.
24. Mert úgy gondolom, hogy plusz pár évnyi tanulás javítja a munkaképességemet, mint munkavállaló.
25. A "felemelő" érzés miatt, amelyet a különböző érdekes témákról való olvasás közben tapasztalok.
26. Nem tudom; nem értem, hogy mit csináljak az egyetemen.
27. Mert az egyetem lehetővé teszi számomra, hogy személyes elégedettséget tapasztaljak a tanulmányaimban való kiválóságra való törekvésemben.
28. Mert meg akarom mutatni magamnak, hogy sikeres tudok lenni a tanulmányaimban.

UNIVERSITY STUDENT'S MOTIVATION & SATISFACTION QUESTIONNAIRE2

Mennyire elégedett az egyetemen? Kérem jelölje a 1-5-ig terjedő skálán, hogy mennyire illik Önre a válasz!

egyáltalán nem - egy kicsit - mérsékelten - nagyon - teljes mértékben

1	2	3	4	5
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				