

A tanulmányi ösztöndíj, mint versengési helyzet

Magyarországon a 2023/24-es tanévben a KSH adatai alapján 198 276 hallgató tanult a felsőoktatási rendszerben nappali tagozaton alap, mester vagy osztatlan képzésben. Ezek a hallgatók az Oktatási Hivatal által meghatározottan tanulmányaikat teljes óraszámban folytatták. Képzésüket heti ötnapos órarendbe szervezik hétfőtől péntekig, valamint félévenként legalább 300 tanórát kell teljesíteniük különböző formában, mint az előadások vagy gyakorlatok (Felvi.hu, 2024). Az együtt töltött idő során a hallgatók között számos szociálpszichológiai interakció figyelhető meg, úgy, mint a csoporttá alakulás, proszocialitás, társas összehasonlítás, vagy akár a versengés. A hallgatók közti versengés megfigyelésére alkalmas lehet az általuk megszerezhető tanulmányi ösztöndíj, mint a versengés tárgya. Ezen szűkös erőforrás elnyeréséhez az egyetemek a hallgatók tanulmányi teljesítményeit előre meghatározott mérőszámok szerint rangsorolják. A rangsor alapján a hallgatók egy részének eltérő mértékű erőforrást, pénzösszeget biztosítanak.

A pszichológiai szakirodalomban számos definíció létezik a versengéssel kapcsolatban, mivel a versengés többféle formában is megjelenhet az egyén életében. Azonban minden versengési helyzetben közös, hogy olyan személyközi interakciók, melyekben az egyén célja valamilyen szűkös erőforrás megszerzése, aminek köszönhetően jobb helyzetbe kerül, mint a társai. Tehát minden erre irányuló cselekvést versengő viselkedésnek lehet nevezni (Deutsch, 1949a; Johnson, & Johnson, 1989; Tjosvold, 1998). Amennyiben a hallgatók törekednek a tanulmányi ösztöndíj, mint szűkös erőforrás megszerzésére, úgy megjelenik a versengő viselkedés közöttük. Kutatásom célja, annak vizsgálata, hogy a tanulmányi ösztöndíj milyen versenyhelyzetet eredményez a hallgatók között.

A versengés pszichológiai megközelítései

A versengéskutatások rövid áttekintésének segítségével megérthetjük, hogy hogyan alakult a tudományos világ versengésről alkotott nézete, illetve az esetlegesen hozzá kapcsolódó pszichológiai komponensek és az eredmények értelmezése. A versengéskutatást három nagy korszakra lehet bontani. A kezdeti kutatások fókuszában az egyének közti versengés teljesítményére és motivációjára tett jótékony hatásait figyelték meg a kutatók (Fülöp, 2008).

A második korszak Morton Deutsch és tanítványainak kutatásaihoz köthető. Deutsch és munkatársai főként laboratóriumi körülmények között, a játékelméleti paradigmát felhasználva döntési helyzeteken keresztül vizsgálták, hogy az egyének vagy csoportok hogyan reagálnak különböző helyzetekre (Deutsch, 1949b, 1949a; Deutsch & Krauss, 1960). Habár kutatásuk

során Johnson és Johnson (1989) is kimutatták a versengés motivációt fokozó és örömet okozó hatását, azonban a versengés során fellépő negatívumokat, mint a stressz fokozó és a jó kapcsolat kialakítását nehezítő hatását jelentősebbnek tartották.

A fent említett limitációknak köszönhetően paradigmaváltás következett be a versengéskutatásban. Az elmúlt néhány évtizedben a kutatók versengésre, mint komplex pszichológiai konstruktumra tekintenek, és nem az együttműködés káros, destruktív ellenpólusára (Fülöp, 2008). Ezt a folyamatot segítették az evolúciós pszichológiai alapú versengéskutatók, melyek a versenyhelyzetből fakadó bármely viselkedést az erőforrás megszerzésére irányulónak tekintik, így az együttműködő és a versengő viselkedéseket is (Charlesworth, 1982).

Ezt követően a kutatók a versengés előnyös hatásait vizsgálták, azt, hogy milyen pozitív hatásai vannak az egyénre, a csoportokra, és hogyan lehet ezeket előidézni és kiaknázni. Erre jó példa Erev és munkatársai (1993) kísérlete, melyben a kutatók a versengést vizsgálták egyéni, csoportos és közösségi szinten is. Megfigyelésük alapján míg egyénként és kollektív közösségként való versenyben idővel csökken a teljesítmény, addig a csoportközi versenyhelyzetben idővel nő (Erev et al., 1993). Napjainkban a versengéskutatásban már nem csak a környezeti körülmények által meghatározott objektív tényezőket vizsgálják a kutatók, hanem a versengő egyének különböző pszichés komponenseit is, mint a szándékait, érzelmeit vagy motivációját (Garcia et al., 2024).

A versengéskutatás fejlődésének áttekintése alapján, a mai tudásunk szerint fontos, hogy a versenyhelyzet középpontjába az egyént, vagy a csoportot helyezzük, és ne csak önmagában nézzük a jelenséget, hanem komplex módon különböző tényezők együtteseként tekintünk a versenyhelyzetre adott viselkedésekre, amire már Deutsch (1949a) is utalt tanulmányában. A tanulmányi ösztöndíj – mint lehetséges versengési helyzetben az erőforrás – megszerzésére irányuló cselekvések meghatározó tényezői, lehetnek akár a versengési stílus, a versengési helyzet körülményei, vagy akár az egyéni intraperszonális tényezők, mint például az idői perspektíva, az igazságos világba vetett hit vagy a személyes normák.

A versengés formái, (és a benne rejlő lehetőségek) az egyént vizsgálva

A kutatások alapján összességében megállapítható, hogy a monoton és egyszerű munkavégzés esetén a versengés növeli a teljesítményt és a motivációt. Az összetett társas interakción alapuló versengési helyzeteknél a versengés eredményességét több különálló komponens határozza meg. Úgy, mint maga a versengési helyzet, vagy az egyének viselkedési mintázatai (Fülöp, 2008). A versengés, mint komplex pszichológiai jelenség átláthatóbb

vizsgálatához három egységre lehet osztani magát a konstruktumot: a versenyhelyzet milyenségére vagy körülményeire, valamint a versenyhelyzetben lévők összetett viselkedésére és az ezt befolyásoló pszichológiai jellemzőikre. Az utóbbi két komponens fontosságát már a jelenkor közgazdaságtani kutatásai is hangsúlyozzák (Németh, 2020). Az elmúlt évtizedekben a kutatók eltérő perspektívából vizsgálták az egyének versenyhelyzetben alkalmazott összetett viselkedésmintázatát, azaz versengési stílusát. Ennek ellenére kutatásaikban hasonló kategorizációra jutottak (Charlesworth, 1996; Hawley, 1999; Ryckman et al., 1990).

Az egyének versengési stratégiáit elemző kutatások különböző nézőpontból egymástól különálló, de a másikat kiegészítő kategorizációs meghatározásokat alkottak. Wiliam Charlesworth (1982; 1996) kutatásai során azt vizsgálta, hogy egy versenyhelyzetben milyen viselkedésmintázatok, azaz versengési stratégiák figyelhetők meg az egyének között, hogy megszerezzék a számukra értékes erőforrást, melyet csak a társak közreműködésével érhetnek el. A kutatások eredményei alapján Charlesworth két kategóriába sorolta a vizsgálatban résztvevő gyerekeket: alfa gyerekeknek nevezte azokat, aki képesek érvényesíteni érdekeiket és az erőforráshoz hozzá tudnak jutni. Delta gyerekeknek nevezte azokat, akik passzívabbak és kevésbé férnek hozzá az erőforráshoz. Ezek a kutatások azt bizonyítják, hogy a versengési helyzetekben az egyének számos viselkedésformát és azok kombinációját is alkalmazhatják, melynek csupán egy-egy eleme a versengés és az együttműködés (Charlesworth, 1982, 1996).

Ehhez kapcsolható szorosan az erőforrás-kontroll elmélet is. Hawley (1999) kutatásában az erőforrások megszerzésének stratégiáit két csoportra osztotta, kényszerítő és együttműködő stratégiákra. Kutatása során azt találta, hogy amíg az agresszív, fenyegető stratégiák rövidtávon hatékonyak, addig a társas közegben elfogadott együttműködő viselkedések hosszútávon eredményeznek sikert az erőforrások megszerzésében (Hawley, 1999). Azokat, akik ezeket stratégiákat felváltva alkalmazzák a személyiségelméletek machiavellistáknak nevezik. Ezek az egyének egyszerre rendelkeznek jó szociális készséggel és érzelemmentes gondolkodásmóddal, aminek köszönhetően könnyen tudják váltogatni az eltérő stratégiákat, úgy, hogy a stabil pozitív pozíciójukat megtartsák a társas közegben (Christie, & Geis, 2013). Napjainkban az egyének versengési és együttműködési viselkedésmintázatainak összességére Fülöp (2022) összefoglaló tanulmánya alapján, úgy tekinthetünk, mint szociális érdekérvényesítő képességre, amit a körülmények komplex egymásra hatása határoz meg. Az elmúlt évtizedben ezen gondolatok és megfigyelések nyomán létrejött az együttműködő versengés vagy „coopetition” fogalma, amely a két viselkedés váltakozó használatát jelenti (Fülöp, 2022). Fülöp és Takács (2013) az együttműködő versengéssel kapcsolatos kutatásuk során megállapították, hogy a kevert stratégiát előidéző helyzetekben a résztvevők

motiváltabbak, a helyzet élvezetesebb számukra és a szabályokat is jobban betartják. Továbbá a kutatók azt találták, hogy a versengő felek kapcsolata javult kezdeti együttműködés esetén. Illetve ha azt tapasztalták a résztvevők, hogy képesek egymástól tanulni, fejlődni. Azonban az agresszió vagy manipuláció megjelenése akár már az egyik fél részéről is rombolja a kapcsolatot (Fülöp & Takács, 2013).

Az előzőktől eltérő szempontból Ryckman és munkatársai (1990) kutatásaikban az egyének személyiségét és versengési viselkedéseinek kapcsolatát vizsgálták. Eredményeik alapján két típusú embert különböztettek meg, a hiperversengőket és az önfejlesztő versengőket. Vizsgálatuk során megállapították, hogy a hiperversengők keresik a versengési szituációkat, amelyekben bármi áron győzni szeretnének, tehát számukra csak a verseny eredménye számít. Kutatásukból megállapították továbbá, hogy általában alacsonyabb önbecsüléssel rendelkeznek, ami miatt mások sikerét önmagukra nézve veszélyesnek érzik. Az önfejlesztő versengő személyekre jellemzőnek találták, hogy elsődleges céljuk a verseny során a saját képességeik, készségeik fejlesztése, emiatt a verseny folyamatára és nem az eredményére fókuszálnak, illetve nem tekintenek ellenségnek más résztvevőket, ezért jobban érzik magukat ezekben a helyzetekben (Ryckman et al., 1990).

Ezen kategóriák mentén vizsgálták Orosz és munkatársai (2012) kutatásukban a felsőoktatásban tanulók versengési típusait és a csalás összefüggéseit. Kutatásukhoz önbevalláson alapuló kérdőívet, illetve Ryckman és munkatársai (1996) által kifejlesztett Hiperversengő és Önfejlesztő Versengő Attitűd Kérdőívet használták, melyben a már leírt két dimenzió mellett további két dimenziót találtak. Vizsgálatuk során megállapították, hogy az iskolai csalás és az önfejlesztő versengés nem áll összefüggésben. Azonban a csalás a hiperversengéssel gyenge pozitív együtt járást mutatott. Bár Orosz és munkatársai (2012) kutatásukban nem találtak jelentős mértékű együtt járást a csalás és a versengés között, mindezek ellenére vizsgálatukkal felhívják a figyelmet a versengési stílus viselkedésbefolyásoló hatására, mint jelentős tényezőre az egyetemi versengési helyzetben. Továbbá kihangsúlyozzák a csalás jelenlétét és egyetemességét, ami felveti a kérdést, hogy mekkora szerepe van a jelenség kialakulásában az egyetemi oktatási rendszernek, amely meghatározza a versengés körülményeit (Orosz et al., 2012). Jelen kutatásra vonatkoztatva az előbb leírtak alapján az, hogy az egyén hogyan viselkedik a tanulmányi ösztöndíj megszerzése kapcsán nagyban függhet a versengési stílusától. Emellett felmerülhet a kérdés, hogy ezt a szituációt egyáltalán versenyhelyzetnek tekinti-e vagy sem.

A versengéshelyzet, milyenségét meghatározó külső körülmények

A versengés mint összetett jelenség vizsgálatának másik meghatározó komponense, melyre az eddigi kutatások rávilágítottak, az a versengési folyamat meghatározóinak kategorizációja (Fülöp, 2001a; 2002; Tjosvold et al., 2006). Fülöp (2008) értekezésében összegzi, hogy a versengés körülményeinek mely tényezői határozzák meg magát a versengési helyzetet. Ezen tényezők a következők: a megszerezhető erőforrás mértéke, vagyis hányan részesülhetnek és mekkora részben; a versengés intenzitása, tehát milyen gyakori és mekkora jelentőségű a verseny; a verseny értékelésének rendszere, vagyis a résztvevők mi alapján kerülnek rangsorba az erőforráshoz való hozzáférésben; a versengés hosszúsága, hogy meddig tart az adott verseny; a versengés moralitása, tehát mindenkre egyformán vonatkoznak-e a szabályok és azok a szabályok elfogadhatóak-e; a versengés iránya, ami lehet önmagára irányuló vagy a versenytársakra irányuló; illetve nem utolsósorban a kapcsolat a versengő felek között (Fülöp, 2008). Ezen komponensek alapján az észlelt versengési helyzet két kategóriába sorolható, a konstruktív-, és destruktív versengési helyzetek közé.

Amikor a versengés teljesítmény és motiváció fokozó hatása úgy jelenik meg, hogy a felek közötti jó viszony megmarad, a résztvevők azt érzik, hogy az eredményük a teljesítményük függvényében változik, továbbá a versenyt tisztességesnek látják és a szabályok mindenkre egyenlő érvényűen vonatkoznak, akkor azok a folyamatok konstruktív versengésnek tekinthetők (Tjosvold et al., 2006).

Ezzel szemben destruktív versengési helyzet jöhet létre, akkor amikor a felek teljesítményének értékelése a versengő felek számára nem egyértelmű szempontok szerint történik, a verseny sok ideig nagy intenzitással szűkös erőforrásokért zajlik, tisztességtelen módon a szabályok betartása nélkül. Erre a helyzetre jó példa a mondás, miszerint „szerelemben és háborúban mindent szabad” mely egy destruktív versengést támogató kijelentés (Fülöp, 2008).

Tassi és Schneider (1997) kutatásukban elkülönítették az eredményfókuszú vagy feladatorientált és személyfókuszú vagy partnerre irányuló versengést. Míg előbbi esetben az egyén célja a versengés során a versenytárs legyőzése addig utóbbi esetben a versenyző felek célja a minél jobb eredmény elérése, készségeik, képességeik fejlesztése. Ezek alapján az eredményfókuszú versengés konstruktív, míg a személyfókuszú versengés destruktívnak tekinthető (Tassi & Schneider, 1997).

Jelen tanulmány szempontjából a szakirodalom alapján a tanulmányi ösztöndíj, mint versengési helyzet a tanulók számára konstruktívnak tekinthető, amennyiben: a versengés célja a jobb teljesítmény elérése és nem a hallgatótárs legyőzése; a hallgatók pontosan tudják, hogy

milyen teljesítménnyel mekkora összeget kapnak; akikkel versenyeznek azokra ugyanazok a szabályok vonatkoznának és amennyiben a versenytársaikat ismerik és jó viszonyt ápolnak velük. Felmerül a kérdés, hogy ezeket a viszonyokat hogyan észlelik a hallgatók. Továbbá mit tehet a felsőoktatási rendszer, hogy konstruktív versenyhelyzeteket hozzon létre.

További szociálpszichológiai konstruktumok, melyek meghatározhatják versengést

Orosz és munkatársai (2012) tanulmányukban összefoglalják, hogy a mai versengéskutatás komplexitása a jelenség három aspektusában rejlik. A versengés vizsgálható egyéni intraperszonálisan (mint versengési stílus/ attitűd), interperszonálisan (versengési viselkedés) valamint csoportok között és társadalmak, tehát kulturálisan is. Ezen összegzés alapján a szociálpszichológia vizsgálódásának teljes területét érinti ez a komplex jelenség (Orosz et al., 2012). Ezt az állítást támasztja alá Fülöp (2001b) tanulmánya, hogy a versengés egy olyan képesség, aminek segítségével képes az egyén érvényesíteni az érdekeit közösségében, társadalmában.

Ezt a képességet meghatározhatja szociálpszichológiai szempontból az egyénen belül a helyzetekhez, az emberekhez, a viselkedésekhez kapcsolódó értékelő viszonyulásai, vagyis az attitűdjei. Illetve az egyének között a csoportra vagy helyzetre vonatkozó általánosan elfogadott érzelmi, gondolkozási, viselkedési jellemzők, vagyis a normák. Kasik (2011) átfogó tanulmányában a szociális érdekérvényesítő képesség ernyőfogalma alá sorolta többek között a versengést és az együtt működést. Kutatásában kiemelte a normák jelentőségét a pedagógiai és csoportdinamikai helyzetekben. A normák a versengést meghatározó komponensek közül a versengés moralitásához köthetők, vagyis ahhoz, hogy szabályok mindenkire vonatkoznak-e és teljesülnek-e a 'fair play' alapelvei. Ezek alapján a versengés, az egyének versenyhelyzetben előforduló viselkedését, versengési stílusát befolyásolhatják az egyén személyes normái, illetve maga a versenyhelyzet során kialakult vagy kialakított normák (Fülöp, 2008). Tehát a Nagy (2000) által megfogalmazott versengés dimenziói közül a szabályozottság és a normák között feltételezhetünk kapcsolatot. Jelen helyzetre vonatkoztatva az ösztöndíjrendszer kialakításának esetében az lenne a legszerencsésebb, ha a versenyhelyzet szabályai az igazságosság normáinak megfelelnek. Kovács (2015) tanulmánya szerint az egyének versengési helyzetben normaszegő viselkedése érdekérvényesítés szempontjából rövidtávon előnyös, azonban destruktív versengéshez vezet. Míg a normatartó viselkedés hosszútávú érdekérvényesítéshez, együttműködéshez és konstruktív versengéshez vezet (Kovács, 2015).

A normák mellett az egyén igazságosságról való elképzelése és annak észlelése is befolyásolhatja a társas viselkedést és a versengést is. Lerner (1980) elmélete szerint az

egyénekben alapvető igényként jelenik meg, hogy a világ igazságos, tehát mindenki azt kapja, amit megérdemel. Az igazságos világba vetett hit segít az egyénnek, hogy a környezetét egy biztonságos és kiszámítható helynek tekintse, többek között azért, hogy ezt viszonyítási alapként használva szabályozza viselkedését. De Cremer és Balder (2006) tanulmányukban megállapították, hogy az egyének eredményességében meghatározó szerepe van az igazságosság érzés meglétének, kialakításának (De Cremer & Blader, 2006). Az igazságosság fogalmához kapcsolódik az egyén méltányosságról alkotott elképzelése, melyet Adams (1965) tanulmányában úgy fogalmaz meg, mint az egyén adott cél elérésére irányuló erőfeszítései, cselekvései, képességei, ráfordított ideje, jutalma, elismertsége és nyeresége közötti arányosság, mindezt más emberekhez viszonyítva (Adams, 1965). Johnson és Johnson (2009) kutatásuk során kimutatták, hogy azon egyének között nagyobb valószínűséggel jelent meg a konstruktív versengés, akik méltányosnak találták a versenyfeltételeket. Ezek alapján az egyéneket az igazságos világba vetett hitük befolyásolhatja a döntési helyzetekben. Azt, hogy milyen arányban ítélnék oda erőforrást a jogosultak számára, mint például a tanulmányi ösztöndíjat. Illetve, hogy kikkel osztja meg az információit, melyek segítségével a társaik könnyebben erőforráshoz juthatnak.

Az időperspektíva mint a versengést meghatározó komponens

Az időperspektíva fogalmát úgy definiálhatjuk, mint az egyén olyan automatikus kognitív pszichológiai folyamata, melyben felosztja a tapasztalatait múlt-, jelen-, és jövőbeli keretekre (Zimbardo & Boyd, 1999). Ez a folyamat hatással van arra, hogy az egyén hogyan értelmezi az eseményeket és a kapcsolatait, ennek következeképpen jelentősen befolyásolja az egyéni viselkedést (Zimbardo & Boyd 2008). Ezen állítás jelentőségét támasztják alá azok a kutatások is, amelyek az időperspektíva és az egyetemista hallgató viselkedéseit vizsgálják. Erre jó példa Barnett és munkatársainak (2020) tanulmánya is, melyben az időperspektíva és a tanulmányi teljesítmény összefüggését vizsgálták. Longitudinális vizsgálatuk során megállapították, hogy a jövőorientáció prediktora a tanulmányi elkötelezettségnek és a tanulmányi átlagnak. A jövőorientált hallgatók magasabb tanulmányi átlaggal rendelkeztek (Barnett et al., 2020). Ehhez hasonló állításra jutottak Barber és munkatársai (2009) is. Kutatásukban az önkontrollt, az időperspektívát és a tanulmányi teljesítményt vizsgálták. Eredményeik alapján megállapították, hogy a jövőorientált hallgatók magasabb tanulmányi átlaggal rendelkeznek, mint a jelenorientáltak (Barber et al., 2009). Bár napjainkban a hallgatók időperspektívájának és tanulmányi eredményességének viszonya egyre jobban kutatott terület, azonban az egyének időperspektíváját és a versengési stílusuk kapcsolatát eddig még nem

vizsgálták. Ezek alapján felmerülhet a kérdés, hogy van-e összefüggés az egyének versengési stílusa és az időperspektívájuk között?

A hallgatók anyagi erőforrásai, az ösztöndíj, mint erőforrás

A nappali munkarendben tanuló hallgatók két fő úton tudnak hozzájutni jövedelemhez, hogy biztosítsák megélhetésüket: az első a családtól kapott anyagi támogatás. Ez leginkább azokra a hallgatókra igaz, akiknek a családjuk anyagi helyzete megengedi a rendszeres anyagi támogatást. Ha erre bármilyen okból nincs lehetőség, akkor a legtöbb nappali tagozatos hallgató diákmunkát vagy részmunkaidős munkát vállal, amiből finanszírozni tudja a megélhetését. Ezen állításokat támasztják alá azok a kutatások melyek közvetlen összefüggést találtak a diákok munkavállalásának valószínűségével, munkaóráik számával és a családjuk anyagi helyzetével (Hvozdetzka et al., 2020; Staneva, 2020). Egy kutatás, mely a hallgatók szorgalmi időszak alatti munkavégzésének hatását vizsgálta a tanulmányi eredményesség szempontjából, azt találta, hogy azok a hallgatók akik dolgoznak, jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, azonban a tudományos életben kevésbé vesznek részt, mint nem dolgozó társaik (Kocsis, 2021).

A fentebb említett lehetőségeken felül az egyetemek különféle ösztöndíjakat biztosítanak a hallgatóiknak (de akár már a leendő hallgatóiknak is, mint például az SZTE Junior Akadémia a középiskolásoknak), ezzel motiválva őket a jobb teljesítmény elérésére, illetve támogatják a tanulmányi előmenetelüket. Ezen ösztöndíjak közül egy, a tanulmányi ösztöndíj, melyet az államilag támogatott nappali képzésen tanuló hallgató az ország minden egyetemén az eredményes tanulmányi teljesítményért kap, amennyiben kap. Ezen ösztöndíj elnyerésének feltétele, és az összeg mértéke az ország egyes egyetemein eltérő lehet, azonban minden esetben csak a hallgatók egy bizonyos százaléka kap. A kiutalt ösztöndíj mértékét az határozza meg, hogy a hallgatótársaihoz képest milyen teljesítményt nyújtott hallgató. Ez feltételezésem szerint versenyhelyzetet teremt a hallgatók között, mivel a szűkös erőforráshoz nem fog mindenki hozzáférni.

A kutatás célja

Összességében a leírtak azt bizonyítják, hogy megannyi komponens befolyásolhatja a versengés komplex jelenségét és az ahhoz kapcsolódó összetett egyéni viselkedést. Azt azonban nem tudjuk, hogy az egyetemisták versengési stílusa, időperspektívái, igazságosság érzete hogyan viszonyul a tanulmányi ösztöndíjrendszerhez, és hogyan viszonyul az egyéb ösztöndíjakhoz. Kutatásom célja, hogy feltárjam a magyarországi felsőoktatási rendszerben nappali tagozatos hallgatók versengésének összefüggéseit az időperspektívájuk, az igazságérzetük kapcsán a tanulmányi ösztöndíj megszerzésén keresztül.

Hipotéziseim a következők: H1: a hallgatók a tanulmányi ösztöndíj eléréséért folyó küzdelmet a versengés definíciója alapján versenyhelyzetnek tekintik (Deutsch, 1949a; Johnson, & Johnson, 1989; Tjosvold, 1998). H2: A tanulmányi ösztöndíj, mint versengési helyzetre a hallgatók inkább destruktív versengési helyzetként tekintenek, mint konstruktív versengési helyzetként, az információ szerzés, a moralitás, és az értékelési kritérium tekintetében (Fülöp, 2008; Tjosvold et al., 2006). H3: Lerner (1980) elmélete alapján azok a hallgatók, akik a múlt félévben kaptak ösztöndíjat igazságosabbnak látják a jelenlegi ösztöndíjrendszert, mint azok, akik nem kaptak. H4: A harmadik hipotézisből kiindulva azok a hallgatók, akik kapnak ösztöndíjat, kevesebb emberrel osztják meg az információt és kevesebb embernek adnának magasabb ösztöndíjat, mint az egyetemen most kezdők, és az ösztöndíjat múlt félévben nem kapók csoportjai. H5: Barber és munkatársai (2009) tanulmányának alapján azok a hallgatók, akik kapnak tanulmányi ösztöndíjat jövőorientáltabbak, mint akik nem kapnak. H6: De Cremer és Balder (2006) kutatása alapján azon hallgatók, akik kaptak tanulmányi ösztöndíjat, magasabb az igazságos világba vetett hitük (személyes-, és általános igazságos világba vetett hit). H7: Az egyének minél inkább hiperversengők, annál kevesebb emberrel osztják meg az információkat, és minél inkább önfejlesztő versengők, annál több emberrel osztják meg az információkat (Ryckman et al., 1990).

Eszközök, Módszerek

A Kutatás résztvevői

A vizsgálathoz a kitöltőket kényelmi, elérhetőségi mintavétellel toboroztam személyesen QR kód segítségével, ami elvezetett az elektronikus kérdőívhez, illetve online linken keresztül. Kutatásomban csak 18. életévüket betöltött magyar egyetemen aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkező nappali tagozatos hallgatók vehettek részt. A kérdőív kitöltése önkéntesen zajlott. A kitöltők hasznos információkat kaptak a kitöltés után a tanulmányi- és egyéb ösztöndíjakkal kapcsolatban. A vizsgálati személyek a tájékoztató és beleegyező nyilatkozat elfogadása után kezdhették meg a kitöltést. Ez tartalmazta a kutatás céljának leírását, a résztvevő vizsgálat közbeni jogait, az adatkezelési tájékoztató információkat, végén a saját és témavezetőm elérhetőségét. A vizsgálatot az SZTE Pszichológia Intézet etikai irányelveinek megfelelően végeztem (A melléklet). A minta elemszáma 316 fő, átlag életkora 21,66 év (SD = 4,41 év). A vizsgált minta 73,7%-a (n = 233 fő) nő, 24,7% (n = 78 fő) férfi és 1,3%-a (n = 4 fő) nem kíván válaszolni. Állandó lakóhelyük szerint a kitöltők 25%-a (n=79 fő) faluban vagy községben-, 43,7%-a (n = 138 fő) városban-, 26,9%-a (n = 85 fő) vármegyei jogú városban- és 4,4%-a (n = 14 fő) a fővárosban lakik. Egyetemi tanulmányokat tekintve a kitöltők 23,1%-a (n = 73 fő) a kérdőív kitöltésekor kezdi az egyetemi tanulmányait, és 76,9%-a (n =

243 fő) a kérdőív kitöltésekor már járt korábban egyetemre. Azon hallgatók közül, akik a kérdőív kitöltésekor már folytattak egyetemi tanulmányokat, 58,8%-a (n = 143 fő) kapott-, 41,2%-a (n = 100 fő) az előző félévben tanulmányi ösztöndíjat az elmúlt félév során. A további tanulmányokkal kapcsolatos információkat (melyik egyetemről hányan töltötték ki; tanulmányi előmenetel eloszlása) az 1. és 2. táblázatban láthatók.

1. Táblázat

A vizsgált kitöltők eloszlása egyetemek alapján csökkenő sorrendben

Egyetem	Fő	A teljes mintához viszonyított %-os arány
Szegedi Tudományegyetem	251	79,4
Soproni Egyetem	17	5,4
Eötvös Lóránd Tudományegyetem	16	5,1
Debreceni Egyetem	9	2,8
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	8	2,5
Pécsi Tudományegyetem	4	1,3
Budapesti Metropolitan Egyetem	2	0,6
Óbudai Egyetem	2	0,6
Miskolci Egyetem	1	0,3
Magyar Táncművészeti Egyetem	1	0,3
Budapesti Gazdasági Egyetem	1	0,3
Budapesti Corvinus Egyetem	1	0,3
Széchenyi István Egyetem	1	0,3
Edutus Egyetem	1	0,3
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem	1	0,3

2. Táblázat

A vizsgált minta tanulmányi előmenetelének eloszlása növekvő sorrendben

Tanulmány előmenetel	Fő	A teljes mintához viszonyított %-os arány
BA/Bsc/Osztatlan I.	125	39,6
BA/Bsc/Osztatlan II.	59	18,7
BA/Bsc/Osztatlan III.	65	20,6
MA/Msc I./ Osztatlan IV.	37	11,7

A demográfiai és tanulmányi adatok alapján a vizsgált minta széleskörűnek tekinthető mind tanulmányi előmenetel, mind egyetemi elhelyezkedés szempontjából.

Vizsgálati Eszközök

Lezárás Iránti Igény Kérdőív magyar nyelvű változatának Szociális Kíváncsiság Skálája (Csanádi, Szabó, & Harsányi, 2009): Kutatásomban az alapvetően 47 tételből álló kérdőívnek öt tételét használtam fel, mely azt méri fel, hogy a kitöltő milyen mértékben szeretne megfelelni az elvárásoknak, hogy kedvezőbb színben tüntesse fel önmagát. A kitöltők öt fokú Likert-skála segítségével tudták megválaszolni, hogy mennyire értenek egyet saját magukra nézve az egyes állításokkal. A skála fordított tétellel nem rendelkezik. Kitöltéskor a következő két szélső érték volt megadva: egy – egyáltalán nem értek egyet; öt – teljesen egyetértek. Azon kitöltők adatai érvénytelenek, akiknek a skála egyes tételeinek összege meghaladja a 15 pontot. Ezen mérőszám alapján 8 fő adatait kizártam a további elemzésekből. Ezért a továbbiakban a kérdőívek belső megbízhatóságát a 308 fő adatai alapján vizsgáltam.

Hiperversengő és Önfelkészítő Versengő Attitűd Kérdőív (Orosz et al., 2012): A kérdőív azt vizsgálja, hogy az egyéneknek milyen értékelő viszonyulása van önmagukra vonatkoztatva az egyes versengéssel kapcsolatos állítások alapján. Az eredeti kérdőívet Ryckman és munkatársai (1990) alkották meg, Fülöp Márta fordította, valamint Orosz és munkatársai (2012) validálták magyar nyelvre. A validálás során az eredeti kétskálás faktorstruktúra helyett négy skálát állapítottak meg a kutatók, a már meglévő önfelkészítő-konstruktív versengés és a hiperversengés mellett. Az egyik versengés tanulás- és hatékonyságcsökkentő, melyben a tételek arra vonatkoznak, hogy a versengés hogyan nem segíti az eredményes tudáselsajátítást. Továbbá az én-kiemelés eredményét kerülő versengés dimenzióját. Ez utóbbiba olyan tételek tartoznak, amelyek a másik legyőzésével kapcsolatos felsőbbrendűség érzés visszautasítására, illetve az eredményből kialakult fölény elkerülésére vonatkoznak. A 18 tételből álló kérdőívben a kitöltők öt fokú Likert-skála segítségével tudják meghatározni, hogy az adott állítással kapcsolatban mennyire értenek egyet. Az egyes skálák belső megbízhatósága a Cronbach-alfa értékeik alapján megállapítható. Az önfelkészítő-konstruktív versengés ($\alpha = 0,923$), a versengés tanulás- és hatékonyság csökkentő ($\alpha = 0,894$) és a hiperversengés ($\alpha = 0,809$) tételei megbízhatóak, az én-kiemelés eredményét kerülő versengés ($\alpha = 0,694$) tételei megkérdőjelezhetőek, azonban magasabb értéket vesznek fel, mint Orosz és munkatársai (2012) kutatásában.

Igazságos Világba Vetett Hit Kérdőív magyar változata (Dalbert & Katona-Sallay, 1996): Vizsgálatom során az Igazságos Világba Vetett Hit Kérdőív magyar változatának három skáláját vettem fel a kitöltőkkel. Az első ezek közül Általános Igazságba Vetett Hit skála, mely arra kérdez rá, hogy a kitöltő alapvetően milyen mértékben tekinti igazságosnak a világot és annak működését. Ezen skála tételeinek belső megbízhatósága elfogadható ($\alpha = 0,728$). Ezt a Személyes Igazságos Világba Vetett Hit skálát tartalmazó kérdések követték, melyek segítségével feltárható, hogy az egyén hogyan észleli, mennyire tartja igazságosnak a saját életét és a benne lévő történéseket általánosságban. Ennek a skálának a legjobb a Cronbach-alfa alapján a belső megbízhatósági mutatója ($\alpha = 0,898$). A harmadik a Véletlen Világba Vetett Hit skála, mely megmutatja, hogy az egyén véleménye szerint mekkora mértékben irányítják a véletlenek a világot. Ehhez a skálához tartozik a legkevesebb tétel, szám szerint három, azonban belső megbízhatósága ennek is elfogadható ($\alpha = 0,745$). A vizsgálati személyek minden kérdésre hat fokú Likert-skála segítségével tudtak válaszolni, hogy az adott állítás mennyire egyezik meg a saját véleményükkel.

Zimbardo Időperspektíva Kérdőív (rövid változata) (Orosz et al., 2017): Az eredeti 54 tételes Zimbardo Időperspektíva Leltárat Orosz és munkatársai (2017) tanulmányukban 17 tételesre rövidítették és validálták magyar nyelven. A kérdőív segítségével a vizsgálati személy időhöz való viszonyát lehet vizsgálni öt fokú Likert-skála segítségével. A kitöltőnek el kell döntenie, hogy az adott állítás mennyire igaz rá. A két szélső érték: egy – egyáltalán nem igaz rám, öt – teljes mértékben igaz rám. A magyar nyelvre validált kérdőív tételeit Orosz és munkatársai (2017) öt alskálába osztotta. Az első négy tétel foglalja magában a múlt negatív dimenziót, mely azt méri fel, hogy a kitöltő az életének múltbeli negatív vagy kellemetlen emlékeit mennyire tartja szem előtt a jelenben. A tételek belső megbízhatósága a Cronbach-alfa alapján elfogadható ($\alpha = 0,782$). A következő három tétel a kockázatkereső dimenziót (az eredeti kérdőívben jelen hedonista dimenzióként van feltüntetve) vizsgálja, vagyis, hogy az egyén milyen mértékben él a jelen pillanatnak és ebben mekkora kockázatot vállal. A belső megbízhatósága jó ($\alpha = 0,808$). A nyolcadik és a tizedik tételek közötti állítások a válaszadók múltjának pozitív dimenzióját vizsgálják, vagyis, hogy milyen mértékben jelennek meg az egyén jelenében a múltbeli pozitív dolgok. Ezen tételek belső megbízhatósága is elfogadható ($\alpha = 0,760$), mint ahogy a jövőorientáció dimenzióé is ($\alpha = 0,737$), mely a 11. és 14. közötti tételeket foglalja magába. Ez a dimenzió azt vizsgálja, hogy az egyén mennyire képes késleltetni aktuális vágyainak kielégítését, a jelen kötelezettségeivel szemben. Végül a jelen fatalista dimenzió, melyhez az utolsó három tétel tartozik. Ez a kitöltő azon vélekedését

vizsgálja, hogy a jelenben milyen mértékben tartja kiszámíthatatlannak a jövő alakulását. Ezen mintán a dimenzió a belső megbízhatósága gyenge ($\alpha = 0,588$).

Kérdések a tanulmányi ösztöndíjrendszerről való ismeretekről, vélekedésekről:

Tjosvold és munkatársai (2006), valamint Fülöp (2008) tanulmányaiban megjelenő konstruktív és destruktív versenyhelyzeteket meghatározó komponensek (információ szerzés, moralitás, saját teljesítmény mérése, értékelési kritérium,) alapján 5 kérdést alkottam meg, melyek a kitöltők tanulmányi ösztöndíjról való ismereteikre, vélekedésükre irányul (B melléklet). A kérdéseket négy fokú Likert-skála segítségével válaszolták meg a kitöltők, hogy milyen tudásuk van a tanulmányi ösztöndíjról, mennyire ismerik az egyéb ösztöndíjlehetőségeket, mennyire tartják kiszámíthatónak-; igazságosnak a jelenlegi tanulmányi ösztöndíjrendszert, illetve mennyire tudják, hogy mi kell ahhoz, hogy biztosan elnyerjenek tanulmányi ösztöndíjat.

Információmegosztási és erőforrás elosztási döntési helyzetek ösztöndíjakkal kapcsolatban: Annak felderítése érdekében, hogy a hallgatók egyáltalán versenyhelyzetnek tekintik-e a tanulmányi ösztöndíj megszerzéséért irányuló törekvéseket, a kérdőív tartalmazott két információmegosztási, illetve egy erőforráselosztási feladatot (C melléklet). A kitöltőknek két esetben el kellett dönteniük: Először, hogy kivel osztaná meg azt az információt, melynek segítségével nagyobb esélye lenne tanulmányi ösztöndíjat szerezni. Illetve kivel osztana meg egy ösztöndíj pályázati lehetőséget, amelyre neki nincs lehetősége pályázni. Mindkét esetben ugyanazok a választási lehetőségei voltak a vizsgálati személynek: senkivel; csak a hozzá legközelebb álló egy-két személlyel; csak a hozzá legközelebb állókkal és barátaival is; közeli évfolyamtársakkal is; mindenkivel az évfolyamból. Az erőforráselosztási helyzet esetében a kitöltőnek el kellett dönteniük, hogy a megadott lehetőségek közül hogyan osztaná szét a tanulmányi ösztöndíj pénzüsségét. A lehetőségek a következők: Minden hallgató kap 5000 Ft-ot; csak a hallgatók legjobb 75%-a kap 15 000 Ft-ot; csak a hallgatók legjobb 50%-a kap 30 000 Ft-ot; csak a hallgatók legjobb 25%-a kap 50 000 Ft-ot; csak a hallgatók legjobb 15%-a kap 75 000 Ft-ot; csak a hallgatók legjobb 5%-a kap 105 000 Ft-ot; csak a hallgatók legjobb 1%-a kap 140 000 Ft-ot.

Vizsgálat menete:

A vizsgálatban résztvevők 20-25 perc alatt tudták kitölteni a kérdőívet kizárólag online formában. A rövid tájékoztató és beleegyező nyilatkozat elolvasása és elfogadása után a kitöltőknek rövid kérdésekre kellett válaszolniuk tanulmányaikkal kapcsolatban, és arra, hogy kaptak-e a 2023/24-es tanév II. félévében tanulmányi ösztöndíjat. Ezt követően a tanulmányi ösztöndíjrendszerről való ismereteikkel, vélekedéseikkel kapcsolatos kérdésekre válaszoltak. Ezután töltötték ki a Szociális Kíváncsosság Skálát, a Hiperversengő és Önfejlesztő Versengő

Attitűd Kérdőívet, az Igazságos Világba Vetett Hit Kérdőív három skáláját, valamint a rövid Zimbardo Időperspektíva Kérdőívet. Majd az információmegosztási, illetve erőforráselosztási helyzetek következtek. Végül demográfiai és kiegészítő tanulmányokkal kapcsolatos kérdéseket tettem fel (nem, életkor, állandó lakhely, egyetem, ahol tanul, képzési előremenetel, megkezdett tanulmányi év). A kérdőív beküldése után a kitöltőket röviden informáltam arról, hogy általánosságban hol tudnak tájékozódni a tanulmányi ösztöndíjak szabályrendszeréről, illetve kigyűjtöttem néhány linket, hogy a legnagyobb egyetemek (pl.: SZTE, ELTE, BME...stb.) milyen egyéb ösztöndíj lehetőségeket biztosítanak. A minta adatainak tisztítása, táblázatba rendezése és a skálák kiszámítása után az adatokat JAMOVÍ 2.3.28 program segítségével elemeztem (The jamovi project, 2022)

Eredmények

A 308 fős minta leíró statisztikai adatai alapján a versengési helyzet, illetve a tanulmányi ösztöndíj rendszerről való ismeret szempontjából három releváns csoportra osztható: a vizsgált minta 22,7%-a (70 fő) most kezdi az egyetemet, 87,3%-a (238 fő) már járt korábban egyetemre. A 238 fő 58,4%-a (139 fő) kapott tanulmányi ösztöndíjat a 2023/24-es tanév II. félévben, míg 41,6%-a (99 fő) nem kapott. A 3. és 4. táblázatokban ezen csoportok válaszainak eloszlása figyelhető meg az információ megosztása, az erőforrás elosztása aspektusából.

Az Igazságos Világba Vetett Hit Kérdőív-, a rövid Zimbardo Időperspektíva kérdőív-, és a Hiperversengő és Önfelkészítő Versengő Attitűd Kérdőív skáláinak normalitását a csúcosság és ferdeség mutatóival vizsgáltam a teljes mintán. Az értéket összevettem az ezeknek megfelelő $|2,58|$ kritérium értékkel. Az összevetés alapján minden skála adatai minden esetben normál eloszlásúnak tekinthetők, mivel ezen az értéken belül maradtak (Ghasemi & Zahediasl, 2012).

3.Táblázat

Az információmegosztási helyzetekre adott válaszok százalékos eloszlása a három csoportban

	Választási lehetőség	Egyetemet tanulmányt kezdők (n= 70 fő)	TÖ-at nem kapók (n= 99 fő)	TÖ-at elnyerők (n= 139 fő)	A teljes mintán (N= 308 fő)
1_info_megosztási_helyzet	1	1,4%	1%	2,9%	1,9%
	2	7,1%	5,1%	10,8%	8,1%
	3	18,6%	25,3%	29,5%	25,6%
	4	51,4%	51,5%	43,9%	48,1%
	5	21,4%	17,2%	12,9%	16,2%
2_info_megosztási_helyzet	1	7,1%	12,1%	7,2%	8,8%
	2	8,6%	6,1%	6,5%	6,8%
	3	14,3%	11,1%	20,1%	15,9%
	4	35,7%	34,3%	37,4%	36%
	5	34,3%	36,4%	28,8%	32,5%

Megjegyzés. TÖ – tanulmány ösztöndíj; 1 – senkivel; 2 – csak a hozzám legközelebb álló 1-2 személlyel (pl.: párommal, testvéremmel); 3 – csak a hozzám legközelebb állókkal és a barátaimmal is; 4 – közeli évfolyamtársakkal is; 5 – mindenkivel az évfolyamból

A 3. táblázat adataiból megfigyelhető, hogy mindegyik válaszlehetőség megjelenik a mintában, tehát a hallgatók ezekben az információmegosztási helyzetekben eltérően vélekednek egymáshoz képest. A leíró statisztika alapján megállapítható, hogy az első információmegosztási helyzetben ($M = 3,69$ $SD = 0,91$), amikor a kitöltőnek lehetősége van előnyhöz jutni az ösztöndíjért folyó versenyben a hallgatóknak kevesebb, mint egyhatoda (16,2%-a) osztaná meg az információt mindenkivel az évfolyamból. Ezzel szemben a második helyzetben, amikor számára az információ nem jelent személyes előnyt ($M = 3,77$ $SD = 1,22$) már a hallgatók majdnem egyharmada (32,5%-a) megosztaná mindenkivel az információt. Továbbá az információmegosztási helyzetből megállapítható, hogy a vizsgált hallgatók átlagosan, vagy csak a hozzájuk közelállókkal és barátaikkal, vagy inkább a hozzájuk közelálló évfolyamtársakkal osztják meg az előnyt jelentő információikat ezekben a helyzetekben.

4. Táblázat

Az erőforrás elosztási feladatra adott válaszok százalékos eloszlása a három csoportban

Választási lehetőség	Egyetemet tanulmányt kezdők (n= 70 fő)	TÖ-at nem kapók (n= 99 fő)	TÖ-at elnyerők (n= 139 fő)	A teljes mintán (N= 308 fő)
1	11,4%	5,1%	2,9%	5,5%
2	22,9%	13,1%	16,5%	16,9%
3	44,3%	49,5%	33,8%	41,2%
4	14,3%	25,3%	33,8%	26,6%
5	7,1%	6,1%	8,6%	7,5%
6	0	1%	3,6%	1,9%
7	0	0	0,7 %	0,3%

Megjegyzés. TÖ – tanulmányösztöndíj; 1 – Minden hallgató kap 5 000 Ft-ot; 2 – csak a hallgatók legjobb 75%-a kap 15 000 Ft-ot; 3 – csak a hallgatók legjobb 50%-a kap 30 000 Ft-ot; 4 – csak a hallgatók legjobb 25%-a kap 50 000 Ft-ot; 5 – csak a hallgatók legjobb 15%-a kap 75 000 Ft-ot; 6 – csak a hallgatók legjobb 5%-a kap 105 000 Ft-ot; 7 – csak a legjobb 1%-a kap 140 000 Ft-ot.

Az első hipotézisemet a tanulmányi ösztöndíjrendszer, mint lehetséges versengési helyzetet, az erőforrás elosztásának gyakorisági táblázata alapján vizsgáltam. A leíró statisztikai adatokból megállapítható, hogy a hallgatók eltérően osztanák el a tanulmányi ösztöndíjat. A kitöltők mindössze 5,5%-a jelölte azt, hogy tanulmányi eredménytől függetlenül mindenki kapjon 5 000 Ft-ot. A vizsgált résztvevők 94,5%-a valamilyen eredményhez kötné az erőforrás biztosítását, amit a hallgatók csak bizonyos százaléka kapna meg. A 4. táblázat alapján megállapítható, hogy a hallgatók döntő többsége szerint elfogadható, hogy a tanulmányi ösztöndíj, egy szűkös erőforrás, melyet nem kap meg mindenki, és ami által (anyagi) előnyhöz juthatnak társaikhoz képest. Tehát az első hipotézisem igaznak bizonyult, miszerint a hallgatók

verseny helyzetként tekintenek a tanulmányi ösztöndíj megszerzésére. A táblázat alapján megfigyelhető, hogy a hallgatók átlagosan ($M = 3,21$ $SD = 1,01$) a legjobb 50%-nak adnának tanulmányi ösztöndíjat.

A három csoport erőforrás elosztási válaszainak eltérését egyszempontos varianciaanalízis nemparametrikus párjával, Kruskal-Wallis próbával vizsgáltam. A teszt lefuttatása után megállapítható, hogy szignifikánsan eltér a három csoport abban, hogy a hallgatók hány százalékának adna tanulmányi ösztöndíjat ($H(2) = 14,41$, $p < 0,001$). Azok a hallgatók akik most kezdik az egyetemet, az egyetemisták szignifikánsan nagyobb arányának adnának ösztöndíjat, mint azok akik, a múlt félévben kaptak ösztöndíjat ($p < 0,001$). A többi csoport közötti összehasonlítás esetén nem figyelhető meg szignifikáns eltérés ($p = 0,057$; $p = 0,195$).

Ezt követően a kitöltők jelenlegi tanulmányi ösztöndíjrendszerrel kapcsolatos ismereteiket és vélekedésüket vizsgáltam négy kérdés mentén, melynek gyakorisági eloszlása az 5. táblázatban látható. Az igazságosság tekintetében a hallgatók 62,3% inkább igazságtalannak vagy igazságtalannak tartja a jelenlegi tanulmányi ösztöndíjrendszert ($M = 2,2$ $SD = 0,86$). A tanulmányi ösztöndíj kiszámíthatóságának tekintetében a vizsgált mintán a hallgatók átlagosan ($M = 2,27$ $SD = 0,8$) inkább kiszámíthatatlannak tartják (60,7%-a inkább kiszámíthatatlannak vagy teljesen kiszámíthatatlannak tartja) a jelenlegi rendszert. Továbbá a hallgatók értékeléssel kapcsolatos tudása alapján átlagosan ($M = 2,73$ $SD = 0,93$) inkább azt gondolják, hogy tudják, hogy mit kell tenniük ahhoz, hogy biztosan kapjanak tanulmányi ösztöndíjat. Azonban azzal kapcsolatban már kevesebb információval rendelkeznek, hogy a hallgatók mekkora hányada részesül az ösztöndíjban. Az adatok alapján a kitöltők átlagosan ($M = 2$ $SD = 0,93$) inkább nem rendelkeznek ezzel az információval. A négy kérdés célja, hogy feltérképezze a hallgató vélekedését a tanulmányi ösztöndíj, mint versengési helyzet konstruktivitása és destruktivitása mentén. A leíró statisztika alapján megfigyelhető, hogy információszerzés, igazságosság, kiszámíthatóság mentén inkább destruktív versenyhelyzetnek látják, értékelési kritérium szerint pedig inkább konstruktív versenyhelyzetnek tekintik a tanulmányi ösztöndíjat. Ezek alapján a második hipotézisem csak részben teljesült, mely szerint a hallgatók inkább destruktív versengési helyzetként tekintenek a tanulmányi ösztöndíjra, mint versengési helyzetre.

A korábbi négy kérdésre adott válaszok alapján készítettem egy átlag pontszámot, amely aversengési helyzet konstruktivitása és destruktivitása mentén vizsgálja a mintát. Minél magasabb értéket adtak meg a kitöltők, annál konstruktívabbnak látják a jelenlegi

ösztöndíjrendszert a komponensek mentén, és minél alacsonyabb értéket jelölnek, annál destruktívabb versengési helyzetnek ítélik ezt. Amennyiben a konstruktivitást-destruktivitást a számított értékek két végpontjára helyezzük, úgy a 2,5-ös felvett érték jelenti a középpontot. Aki ennél magasabb értéket jelölt, az inkább konstruktívna-, aki ennél alacsonyabbat, az inkább destruktívna tekint a jelenlegi tanulmányi ösztöndíjrendszert.

5. Táblázat

A minta százalékos eloszlása a jelenlegi ösztöndíjrendszerrel kapcsolatos tudásuk és vélekedésük tekintetében, úgy, mint az igazságosság, kiszámíthatóság információszerzés (az értékelésről és a létszámról)

	Válasz lehetőség	Egyetemet tanulmányt kezdők (n= 70 fő)	TÖ-at nem kapók (n = 99 fő)	TÖ-at elnyerők (n = 139 fő)	A teljes mintán (N = 308 fő)
igazságosság	1 – nem igazságos	8,6%	30,3%	25,2%	23,1%
	2	31,4%	41,4%	41,7%	39,3%
	3	52,9%	24,2%	27,3%	32,1%
	4 - igazságos	7,1%	4%	5,8%	5,5%
információ	1 – nem tudom	52,9%	29,3%	35,3%	37,3%
	2	32,9%	41,4%	23%	31,2%
	3	12,9%	24,2%	33,8%	26%
	4 – biztosan tudom	1,4%	5,1%	7,9%	5,5%
értékelés	1 – nem tudom	17,1%	15,2%	5,8%	11,4%
	2	35,7%	35,4%	15,1%	26,3%
	3	37,1%	31,3%	48,2%	40,3%
	4 – biztosan tudom	10%	18,2%	30,9%	22,1%
kiszámíthatóság	1 – teljesen kiszámíthatatlan	8,6%	25,3%	15,8%	23,1%
	2	44,3%	42,4%	43,9%	39,3%
	3	41,4%	29,3%	34,5%	32,1%
	4 – teljesen kiszámítható	5,7%	3%	5,8%	5,5%

Megjegyzés TÖ – tanulmányi ösztöndíj; információ_1: Hányan kapnak TÖ-at; értékelés:

Mit kell tennem, hogy biztosan kapjak tanulmányi ösztöndíjat.

A leíró statisztikai adatok alapján a kitöltők átlagosan ($M = 2,3$ $SD = 0,539$) inkább destruktívna látják a jelenlegi versengési helyzetet. A kitöltők több mint fele (56,82%-a)

észleli inkább destruktívnak és csak néhány fővel több, mint a negyede (26,3%-a) észleli inkább konstruktívnak a jelenlegi tanulmányi ösztöndíjrendszert. A három csoport tekintetében a leíró statisztikai adatok alapján az ösztöndíjat múlt félévben nem kapók csoportja látja a legdestruktívabbnak a versenyt ($M=2,174$ $SD=0,543$). Ezzel szemben a múlt félévben tanulmányi ösztöndíjat elnyert hallgatók látják a leginkább konstruktívnak ($M = 2,406$ $SD = 0,522$). Az egyetemet most kezdők csoportjának átlaga a két másik csoport között helyezkedik el ($M = 2,264$ $SD = 0,53$). A konstruktivitás-destruktivitás tengely mentén az adatok a csúcosság és ferdeség mutatói a $|2,58|$ kritérium értéken belül maradtak, így normál eloszlásúnak tekinthető (Ghasemi & Zahediasl, 2012). A három csoport közti eltéréseket a továbbiakban egyszempontos varianciaanalízissel vizsgáltam. Mivel a szóráshomogenitás is teljesült, így a próba lefuttatásához korrekcióra nincs szükség. A próba lefuttatása után megállapítható, hogy a főhatás szignifikáns ($F(2;305) = 5,74$, $p = 0,004$). Tukey korrekciós post hoc tesztek alapján megállapítható, hogy a tanulmányi ösztöndíjat nem kapó hallgatók szignifikánsan destruktívabb versengési helyzetnek látják a jelenlegi rendszert, mint a múlt félévben tanulmányi ösztöndíjat elnyerők csoportja ($t(305) = 3,329$, $p = 0,003$). A másik két esetben nem figyelhető meg szignifikáns összefüggés.

A harmadik hipotézisem szerint azon hallgatók, akik a 2023/24-es tanév II. félévében kaptak tanulmányi ösztöndíjat igazságosabbnak látják a jelenlegi ösztöndíjrendszert mint azok, akik nem kaptak. Ezt független mintás t-próba nem parametrikus párjával Mann-Whitney próbával vizsgáltam, mivel a függő változó, hogy „igazságosnak tartod-e a jelenlegi ösztöndíjrendszert” nem magas mérési szintű. A próba lefuttatás után az eredményből megállapítható, hogy a két csoport között e tekintetben nincs szignifikáns különbség ($U = 6377$, $p = 0,154$). Tehát a harmadik hipotézisem nem teljesült. A két csoport további vizsgálata során szignifikáns eltérés figyelhető meg a kiszámíthatóság ($U = 5988$, $p=0,34$) és az értékelés tekintetében ($U = 4760$, $p<0,001$). A mediánok alapján azok a hallgatók, akik kaptak tanulmányi ösztöndíjat kiszámíthatóbbnak tartják a jelenlegi rendszert és biztosabban tudják, hogy mit kell tenniük ahhoz, hogy újra elnyerjék.

A harmadik hipotézis alapján megvizsgáltam, hogy a három csoportban van-e különbség aközött, hogy kikkel osztják meg az információkat az egyes helyzetekben, illetve hogyan osztanak el a tanulmányi ösztöndíjat. Mindhárom esetben egyszempontos varianciaanalízis nem parametrikus párjával, Kruskal-Wallis teszteket végeztem, mivel az információmegosztási és erőforrás elosztási helyzetek nem magas mérési szintű változók. A teszt lefuttatása után az eredmények alapján megállapítható, hogy az első információmegosztási helyzetben a csoportok között szignifikáns eltérés figyelhető meg ($H(2) = 7,281$, $p = 0,026$). Valamint az ösztöndíj

elosztási helyzetben is szignifikáns elérés jelenik meg a csoportok között ($H(2) = 14,041, p < 0,001$). Azonban a második információmegosztási helyzetben nem figyelhető meg szignifikáns különbség ($H(2) = 0,775, p = 0,679$). Tehát a három csoport között különbség figyelhető meg a tekintetben, hogy hogyan osztanak el a tanulmányi ösztöndíjat, illetve hogyan osztják meg az információt abban az esetben, ha önmaguk számára is előnyt jelent. Azok a hallgatók, akik a múlt félévben kaptak ösztöndíjat szignifikánsan ($p = 0,047$) kevesebb emberrel osztják meg az információt és szignifikánsan ($p < 0,001$) kevesebb embernek adnának több ösztöndíjat, mint azok, aki most kezdik egyetemi tanulmányaikat. Azok között, akik kaptak ösztöndíjat és akik nem kaptak ösztöndíjat a múlt félévben, nincs szignifikáns eltérés ($p = 0,15$) az információelosztás és ösztöndíjelosztás ($p = 0,195$) tekintetében sem. Így az eredmények alapján a negyedik hipotézisem is csak részben teljesült.

Ezt követően az ötödik hipotézisemet az adatok normalitásának köszönhetően függetlenmintás t-próbával vizsgáltam. A jövőorientáció esetében a szóráshomogenitás is teljesült. A próba lefuttatása után megállapítható, hogy a csoportok között nincs szignifikáns eltérés a jövőorientáció tekintetében ($t(236) = 1,379, p = 0,169$). Tehát az ötödik hipotézisem nem teljesült, mivel az általam vizsgált mintában jövőorientáltság tekintetében nincs különbség azok között a hallgatók között, akik kaptak tanulmányi ösztöndíjat és akik nem. Továbbá az időperspektíva múlt pozitív, múlt negatív, jelen hedonista és jelen fatalista alskáláin sem tapasztalható szignifikáns eltérés a mintában a két csoport között.

A hatodik hipotézisemet szintén függetlenmintás t-próbával vizsgáltam az adatok normál eloszlása és a szóráshomogenitás teljesülése miatt. A tesztek lefuttatása után, az eredmények alapján megállapítható, hogy a személyes igazságos világba vetett hit ($t(236) = 0,363, p = 0,717$), és az általános igazságos világba vetett hit ($t(236) = -1,064, p = 0,288$) esetében sincs szignifikáns eltérés a csoportok között. Tehát a hatodik hipotézisem nem teljesült.

A versengési stílust és az információmegosztási helyzetek összefüggéseit Spearman féle korrelációval vizsgáltam. A lefuttatott próbák alapján megállapítható, hogy az önfejlesztő versengés és az információmegosztási helyzetek között nincs szignifikáns összefüggés ($r_s(306) = -0,003, p = 0,96$), ($r_s(306) = -0,018, p = 0,76$). Továbbá a hiperversengés és az információ megosztási helyzetek között sem figyelhető meg szignifikáns összefüggés ($r_s(306) = -0,091, p = 0,113$), ($r_s(306) = -0,062, p = 0,276$). Tehát az általam vizsgált mintában a kitöltők versengési stílusa és az információmegosztása között nem figyelhető meg együtt járás, így a hetedik hipotézisem nem teljesült, mely szerint minél inkább hiperversengő az egyén, annál kevesebb

emberrel osztja meg az információkat, és minél inkább önfejlesztő versengő, annál több emberrel osztja meg az információkat.

Végül a hatodik és a hetedik táblázatokban a vizsgált minta versengési stílus, időperspektíva, valamint igazságos világba vetett hit mentén megfigyelhető összefüggések láthatók.

6. Táblázat

Korrelációs értékek a versengési stílus és az időperspektíva között

		ÖV	HV	VTH	ÉEKV	JÖ	MN	MP	JF	JH
ÖV	r									
	p									
HV	r	0,319								
	p	<0,001								
VTH	r	-0,713	-0,171							
	p	<0,001	0,003							
ÉEKV	r	-0,007	-0,322	0,078						
	p	0,901	<0,001	0,172						
JO	r	0,109	-0,078	-0,028	0,132					
	p	0,055	0,170	0,629	0,021					
MN	r	-0,007	0,227	0,014	-0,083	-0,015				
	p	0,904	<0,001	0,81	0,145	0,787				
MP	r	0,189	-0,013	-0,127	0,083	0,157	0,024			
	p	<0,001	0,826	0,026	0,149	0,006	0,672			
JF	r	-0,079	-0,03	0,134	-0,065	-0,085	0,276	0,037		
	p	0,169	0,605	0,019	0,258	0,136	<0,001	0,519		
JH	r	0,349	0,16	-0,222	-0,011	-0,079	0,181	0,272	0,088	
	p	<0,001	0,005	<0,001	0,842	0,168	0,001	<0,001	0,122	

Megjegyzés. minden esetben N = 306; ÖV – önfejlesztő versengő; HV – hiperversengő; VTH – versengés tanulást- és hatékonyságot csökkentő aspektusa; ÉEKV – én-kiemelés eredményét elkerülő aspektusa; JO – jövőorientált; MN – múlt negatív; MP – múlt pozitív; JF – Jelen fatalista; JH – jelen hedonista

A hatodik táblázat alapján megállapítható, hogy az önfejlesztő versengő alskála és a múlt pozitív alskála között gyenge-, a jelenhedonizmus esetében pedig közepes pozitív irányú együtt járás figyelhető meg. Továbbá a hiperversengés alskála értékei és a múlt negatív-, és jelenhedonista alskálák között is gyenge pozitív irányú együtt járás állapítható meg. A

versengés tanulás hatékonyságát csökkentő aspektus esetében a múlt pozitív és jelen hedonista alskálák esetében gyenge negatív irányú együtt járás látható, míg a jelen fatalizmussal kapcsolatban gyenge pozitív irányú együtt járás vehető észre. Továbbá a versengési stílus én-kiemelés eredményét elkerülő aspektusa és a jövőorientáció között tapasztalható gyenge pozitív irányú együtt járás. A többi esetben nem figyelhető meg szignifikáns összefüggés az időperspektíva és a versengési stílus között.

7. Táblázat

Korrelációs értékek a versengési stílus és az igazságos világba való vetett hit között

		ÖV	HV	VTH	ÉEKV	ÁIVVH	SzIVVH	VVVH
ÖV	r							
	p							
HV	r	0,319						
	p	<0,001						
VTH	r	-0,713	-0,171					
	p	<0,001	0,003					
ÉEKV	r	-0,007	-0,322	0,078				
	p	0,901	<0,001	0,172				
ÁIVVH	r	0,184	-0,025	-0,159	0,073			
	p	0,001	0,668	0,005	0,199			
SzIVVH	r	0,095	-0,179	-0,073	0,198	0,506		
	p	0,095	0,002	0,204	<0,001	<0,001		
VVVH	r	-0,048	0,078	0,089	-0,037	-0,076	-0,131	
	p	0,403	0,175	0,117	0,523	0,186	0,021	

Megjegyzés. minden esetben N = 306; ÖV – önfejlesztő versengő; HV – hiperversengő; VTH – versengés tanulást- és hatékonyságot csökkentő aspektusa; ÉEKV – én-kiemelés eredményét elkerülő aspektusa; ÁIVVH – általános igazságos világba vetett hit; SzIVVH – személyes igazságos világba vetett hit; VVVH – véletlen világba vetett hit

A hetedik táblázat alapján megállapítható, hogy az általános világba vetett hit és az önfejlesztő versengés alskála között gyenge pozitív irányú korreláció látható, addig a versengési stílus versengés tanulást- és hatékonyságot csökkentő aspektusa között gyenge negatív irányú együtt járás tapasztalható. A személyes igazságos világba vetett hit összefüggései esetében megfigyelhető, a hiperversengéssel való gyenge negatív irányú együtt járás. Azonban az én-kiemelés eredményét elkerülő aspektusa között pozitív irányú gyenge együtt járás látható. A

versengési stílus és az igazságos világba vetett hit alsóskálái között az eredmények alapján további együtt járás nem tapasztalható.

Megvitatás

Az egyén viselkedését befolyásoló társas helyzetek és interakciók közül a versengés olyan komplex pszichológiai konstruktum, amelyben meghatározó az egyén attitűdje. Továbbá az egyén viselkedését befolyásolhatják a versengési helyzet egyes komponensei (Fülöp, 2008). Ez alapján vizsgáltam a versengés jelenségének szakirodalom alapján meghatározott három komponenséből az intrapszichés és az interpszichés komponenseket, valamint olyan tényezőket, amelyek összefüggésbe hozhatók a jelenleg vizsgált verseny kimenetelével, mint a jövőorientáció és az igazságosság (Barnett et al., 2020; De Cremer & Blader, 2006; Orosz et al., 2012). Jelen kutatás célja, hogy megvizsgálja, hogy a hallgatók esetében a versengési stílus, az időperspektíva és az igazságos világba vetett hit komponensek között milyen összefüggések figyelhetők meg. Illetve ezen tényezők hogyan befolyásolhatják a hallgatók döntéseit és eredményeit egy versenyhelyzetben, mint a tanulmányi ösztöndíj. További célom, volt, hogy feltárjam, hogy az egyetemisták hogyan észlelik a tanulmányi ösztöndíj eléréseért való versenyhelyzet egyes komponenseit. Továbbá azt, hogy általánosságban, a versengési helyzeteket leíró konstruktív-destruktív dimenzió mentén hogyan észlelik a tanulmányi ösztöndíjért folyó versenyt. A vizsgált eredményeim alapján a hipotéziseim egy része beigazolódott, egy része csak részben igazolódott be, és egy része nem igazolódott be.

Annak vizsgálatát, hogy a hallgatók valóban versengési helyzetnek tekintik-e a tanulmányi ösztöndíj megszerzésére irányuló cselekvéseket, elsődlegesen az erőforrás elosztás, majd az információmegosztási helyzetek eredményeit vetettem össze a szakirodalmi bevezetőben tárgyalt általános versengés definícióval. A meghatározás szerint versengésnek tekinthető minden olyan személyközi interakció, ami a szűkös erőforrás megszerzésére irányul és általa jobb helyzetbe kerül az egyén, mint a társai (Deutsch, 1949a; Johnson, & Johnson, 1989; Tjosvold, 1998). A tanulmányi ösztöndíj elosztása során a megkérdezettek 94,5%-a csak a hallgatók bizonyos hányadának ítélte oda ezt az erőforrást. Ezáltal a szűkös erőforrást elnyerők csoportja anyagi szempontból jobb helyzetbe kerül, mint azok, akik nem kaptak. Mivel a hallgatók döntő többsége nem a teljesen egyenlő elosztást preferálta, így megállapítható, hogy a teljesítményalapú elosztást helyezték előtérbe az egyenlő elosztás helyett. Ezen megfigyelések alapján az első hipotézisem teljesül, a definíciónak megfelel a jelenség. Ehhez kapcsolódóan megfigyelhető, hogy a két információmegosztási helyzet esetében megváltoznak a megosztási arányok attól függően, hogy az egyénnek származik-e

előnye az adott információból. Amikor a kitöltőknek is előnyt jelent az információ, akkor csupán 16,2%-uk osztaná meg mindenkivel az információt, azonban amikor számukra semleges az információ, akkor 32,5%-uk tenné ugyanezt. Ez is azt mutatja, hogy versengési helyzetként tekintenek a hallgatók a tanulmányi ösztöndíj megszerzésére. A vizsgálatok során a minta három jól elkülöníthető csoportra bontható: azokra, akik a 2023/24-es tanév második felében nem kaptak tanulmányi ösztöndíjat, azokra, akik most kezdték meg egyetemi tanulmányaikat és azokra, akik a 2023/24-es tanév második felében kaptak tanulmányi ösztöndíjat.

A kitöltők tanulmányi ösztöndíjjal kapcsolatos vélekedéseinek és ismereteinek feltárására megmutatja, hogy a hallgatók hogyan érzékelik a tanulmányi ösztöndíjat, mint versengési helyzetet a konstruktivitás-destruktivitás tekintetében. A konstruktivitás-destruktivitás dimenzió komponensei közül a verseny értékelési rendszeréről való vélekedésüket és a versengés moralitásának észlelését vizsgáltam. (Fülöp, 2008; Tjosvold et al., 2006). Arra a kérdésre, hogy mennyire tartják igazságosnak a jelenlegi tanulmányi ösztöndíjrendszert: a hallgatók közel kétharmada (62,4%-a) igazságtalanabbnak tartja, mint igazságosnak. Ezzel szemben az ösztöndíj elosztására vonatkozóan megállapítható, hogy a hallgatók jelentős része hasonlóan osztaná el az ösztöndíjat, mint a jelenlegi felosztásban van. A kitöltők 67,8%-a a hallgatók legjobb 50-25%-át részesítené tanulmányi ösztöndíjban. Ez arra utal, hogy a megszerezhető erőforrás elosztását, a kitöltők több mint kétharmada igazságosnak kellene gondolni. Tehát az erőforráselosztás tekintetében megjelenik a konstruktív versengési dimenzió, azonban az ösztöndíj egyéb komponenseiben már inkább a destruktivitás észlelése jellemző, mint például, hogy mi alapján osztják szét az ösztöndíjat. A kérdésekből kiderül, hogy a kitöltőknek csak 5,5%-a tudta biztosan, hogy a hallgatók mekkora hányada kap tanulmányi ösztöndíjat, 5,5%-a tartja teljesen kiszámíthatónak a jelenlegi ösztöndíjrendszert és 5,5%-a tartja teljesen igazságosnak. Ezek az arányok a szakirodalom alapján arra utalnak, hogy a hallgatók kevésbé látják konstruktív versengési helyzetnek a jelenlegi tanulmányi ösztöndíjrendszert (Fülöp, 2008). A négy kérdés alapján kialakított, átlagolt pontszám és a lefuttatott próba azt mutatja, hogy a hallgatók inkább destruktívnak látják a jelenlegi tanulmányi ösztöndíjért folyó versenyt, mint konstruktívnak, tehát a második hipotézisem teljesült. Emellett felmerül a kérdés, hogy a jelenlegi tanulmányi ösztöndíjrendszerek eredményfókuszúak vagy inkább személyfókuszúak. Abban az esetben, ha a tanulmányi ösztöndíj megszerzése csupán attól függ hogy a másikinál jobb eredményt érjen el az egyén, az személyfókuszú versengésnek tekinthető. Ez azért probléma, mert rombolja a társas kapcsolatokat és destruktív versengést eredményez (Tassi & Schneider, 1997; Tjosvold et al., 2006). Továbbá az eredmények alapján megállapítható, hogy a három vizsgált csoport között

szignifikáns eltérés jelenik meg abban, hogy mennyire látják destruktívnak a jelenlegi rendszert. Akik nem kaptak, szignifikánsan destruktívabbnak látják, mint akik kaptak. Ennek számos oka lehet, többek között az értékeléssel és magával a rendszerrel kapcsolatos információk hiánya vagy az azokban való elbizonytalanodás. Illetve az ösztöndíjban részesülő hallgatók Lerner (1980) elmélete alapján igazságosabbnak látják a rendszert, mert igazolja a saját cselekedeteiket.

Azonban a próbák lefuttatása utáni eredmények alapján megállapítható, hogy a két csoport között nem volt megfigyelhető szignifikáns különbség. Tehát azok a hallgatók, akik a múlt félévben kaptak tanulmányi ösztöndíjat összességében nem látják igazságosabbnak a jelenlegi tanulmányi ösztöndíjrendszert mint azok a társaik, akik nem kaptak. Ez alapján a harmadik hipotézisemet elvetettem. Ez arra utalhat, hogy a hallgatók számára az igazságosságot nem a saját teljesítményükkel és eredményükkel kötötték össze, hanem azzal, hogy a rendszer általánosan mennyire igazságos. Ebben az értelmezésben szintén megjelenhetnek a konstruktivitás-destruktivitás tengely mentén lévő aspektusok, mint az értékelés, informáltság, vagy a versengés fókusza.

A negyedik hipotézisem részben teljesült, amely szerint a tanulmányi ösztöndíjat elnyerők csoportja kevesebb emberrel osztja meg az információt és kevesebb embernek adna, de magasabb ösztöndíjat, mint az egyetemi tanulmányaikat most kezdők, vagy azok, akik nem kaptak tanulmányi ösztöndíjat. Az eredmények alapján abban az esetben amikor a kitöltő számára is előnyt jelent az információ, akkor a három csoport szignifikánsan eltérően osztja el az információt. Az egyetemet kezdők csoportja szignifikánsan több emberrel osztaná meg az információt, ami számára is előnyt jelent, illetve a hallgatók nagyobb arányának adna, de kevesebb ösztöndíjat, mint azok, akik múlt félévben kaptak tanulmányi ösztöndíjat. Ez alapján arra lehet következtetni, hogy azok, akik most lépnek be a jelenlegi versenyhelyzetbe, másként tekintenek a társaikra, mint azok, akik múlt félévben elnyerték a tanulmányi ösztöndíjat. Ez Tassi és Schneider (1997) kutatása alapján arra utalhat, hogy a tanulmányokat most kezdő hallgató eredmény fókuszúnak, míg aki kapott ösztöndíjat inkább személyfókuszúnak tekinti a tanulmányi ösztöndíjért való versengést.

Az ötödik hipotézisemet Barber és munkatársai (2009) tanulmányára alapoztam, amely szerint a jövőorientált hallgatók jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek. Mivel bizonyos tanulmányi eredmény alapján számolják ki a tanulmányi ösztöndíjat, ezért hipotézisem szerint, akik a múlt félévben kaptak tanulmányi ösztöndíjat jövőorientáltabbak mint akik nem kaptak. A próba nem mutatott szignifikáns eredményt, tehát e tekintetben nincs különbség a két csoport között. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a vizsgált mintában viszonylag magas értékeket

jelöltek a jövőorientáció terén, ami befolyásolhatta a különbségeket. A kitöltők alapvetően hasonlóan jövőorientáltak tekinthetők.

A hatodik hipotézisemben azt vizsgáltam, hogy az igazságos világba vetett hit és a tanulmányi ösztöndíj elnyerése között milyen összefüggés van. De Cremer és Balder (2006) tanulmányára alapozva feltételeztem, hogy akik kaptak a múlt félévben tanulmányi ösztöndíjat, azoknak magasabb az igazságos világba vetett hitük, mint azoknak, akik nem kaptak. A két csoport között nem mutatható ki szignifikáns eltérés az igazságos világba való vetett hit tekintetében. Ennek értelmében a hatodik hipotézisem nem teljesült. Ezek alapján a hallgatók igazságos világba vetett hitét nem befolyásolja, hogy az egyetemi tanulmányi teljesítményét tanulmányi ösztöndíj formájában díjazzák-e. Mivel nem látható különbség e tekintetben azok között, akik a 2023/24-es tanév II. félévében kaptak, és akik nem kaptak tanulmányi ösztöndíjat. Az eredményre magyarázat lehet, hogy a hallgatók magát az érdemjegyet szemlélik ebben a tekintetben, és nem az ennek következtében elnyerhető tanulmányi ösztöndíjat.

Végül a versengési stílus és az információelosztás kapcsolatát vizsgáltam. Ryckman és munkatársai (1990) tanulmánya szerint a hiperversengők bármi áron győzni szeretnének, valamint a versenytársaikra ellenfélként tekintenek, akiknek a sikere veszélyt jelent a saját önbecsülésükre. Ezzel szemben az önfejlesztő versengő személyek nem ellenfélként tekintenek a verseny többi résztvevőjére és a verseny folyamatára és nem az eredményre fókuszálnak. Ezért a hipotézisem szerint a kitöltők minél magasabb értéket érnek el a hiperversengést mérő skálán, annál kevesebb emberrel osztják meg a számukra is versenyelőnyt jelentő információt. Ugyanakkor minél magasabb értéket vesznek fel az önfejlesztő versengés skálán, annál több emberrel osztják meg az információt. A korrelációs tesztek nem mutattak együtt járást egyik esetben sem, így ezt a hipotézisemet elvettem. Ez alapján nincs összefüggés a versengési stílus és a versenyelőnyt jelentő információmegosztás között. Erre magyarázat lehet az egyetemi tanulmányok észlelésének összetettsége. Egyrészt az egyetem facilitálja a hallgatókat, hogy saját tudásukat gyarapítsák, kompetenciájukat fejlesszék és megosszák hallgatótársaikkal (pl.: páros vagy csoportos gyakorlatok, mentor programok és korrepetáció), azonban a folyamatos összehasonlítás más évfolyamtársakkal a tanulmányi és egyéb ösztöndíjak tekintetében (pl.: a leendő álláslehetőségek) a hiperversengés is megerősítést kaphat.

Elemzéseim során megvizsgáltam az intrapszichés tényezők, mint az időperspektíva és az igazságos világba vetett hit együtt járását az Orosz és munkatársai (2012) által kialakított négy versengési dimenzió mentén. Azonban az önfejlesztő versengés és a jelen hedonizmus közepes pozitív irányú együtt járásán kívül csak gyenge együtt járássok voltak megfigyelhetőek.

Összességében a kutatás alapján elmondható, hogy a hallgatók versenyhelyzetként tekintenek a tanulmányi ösztöndíj megszerzésére. A jelenlegi tanulmányi ösztöndíjrendszert inkább destruktív versengési helyzetnek látják, mint konstruktívnek. A versengési stílus, az időperspektíva és az igazságos világba vetett hit pszichológiai konstruktumok között a vizsgált mintában nem jelentek meg összefüggések, vagy csak gyenge és elhanyagolható szintűek. A jövőorientáció, az információmegosztás és az igazságos világba vetett hit tekintetében nem tapasztalható eltérés a tanulmányi ösztöndíjat elnyerő és azt nem kapó csoportok között. Továbbá a mintában a hiperversengési-, önfejlesztő versengési stílusok és az információ megosztási helyzetek között sincs összefüggés.

A téma jelentősége és az eredmények alapján történő alternatívák megfogalmazása

Jelen kutatásomban a belső pszichés komponensek, mint a versengési stílus, az időperspektíva, az igazságos világba való vetett hit és a jelen versenyhelyzet között, valamint egymás között sem fedezhetők fel jelentős összefüggések. Habár Barnett és munkatársai (2009) összefüggést találtak, a jövőorientáció és a tanulmányi átlag között, ami közvetett mérőszáma a tanulmányi ösztöndíjnak. Azonban jelen kutatásomban nem találtam jelentős összefüggést az időperspektíva és a tanulmányi ösztöndíj, mint versenyhelyzet között. De Cremer és Balder (2006) kutatásukban kimutatták az igazságosság érzés hatását az eredményességre, jelen vizsgálatban azonban nincs összefüggés az igazságos világba vetett hit és a tanulmányi ösztöndíj elnyerése között. Ryckman és munkatársai (1990) kimutatták, hogy a hiperversengők a versenytársaikat ellenfélnek tekintik. Azonban vizsgálatomban nem jelent meg összefüggés sem a hiperversengés, sem az önfejlesztő versengés és az információmegosztási viselkedés között. Ezek az adatok arra utalhatnak, hogy jelen helyzetben a résztvevők viselkedésében kevés jelentősége volt ezeknek a belső pszichés tényezőknek.

Kutatásom másik aspektusában magát a versengési helyzetet vizsgáltam. Az eredményekből kiderül, hogy a hallgatók inkább destruktívnek látják a jelenlegi tanulmányi ösztöndíjért való versengést, amelyben Tjosvold és munkatársai (2006) tanulmánya szerint a teljesítmény és motivációfokozó hatás úgy jelenik meg, hogy a felek közti jó kapcsolat csökken. Ez többek között annak köszönhető, hogy a felek számára a teljesítményük értékelése nem egyértelmű, hogy milyen szempontok szerint zajlik. Jelen esetben, hogy hányan kapnak ösztöndíjat, kikkel versenyez az egyén, pontosan milyen mérőszám alapján értékelik a teljesítményét, és milyen teljesítményt kell elérnie ahhoz, hogy eredményes legyen ebben a versenyben. Ahhoz, hogy a hallgatók konstruktívabbnak lássák a jelenlegi rendszert, fontos szempont a teljeskörű és átlátható tájékoztatásuk a keretekkel és szabályokkal kapcsolatban, amely egy rövidebb szemléltető eszközzel, például infó grafikával is megoldható.

Tassi és Schneider (1997) kutatásai alapján a jelenlegi tanulmányi ösztöndíj elsődlegesen egy személyfókuszú verseny, mert alapvetően akkor kap az egyén pénzt, ha a társai bizonyos hányadánál jobban teljesít. Az SZTE-n az összeg mértéke is a társak teljesítménye alapján számítható ki, ami szintén személyfókuszúvá teszi a versengést. Azonban fontos, hogy eredményfókuszú versengést indukáljon ez az ösztöndíj, mert akkor lesz célja a versenyző feleknek a magasabb teljesítmény elérése, amellyel motiválja a résztvevőket, hogy készségeiket és a képességeiket fejlesszék. Illetve segítené a felek közti jó viszony kialakulását, tehát a konstruktív versengési helyzet kialakítását. Ez pedig növelné a felek közti segítségnyújtást, ami csökkentheti a lemorzsolódást. Egy intervenció cél lehetne a döntéshozók részéről, hogy a jelenlegi rendszert átalakítják eredményfókuszú rendszerré, például bizonyos teljesítmény után mindenki kap, de az összeg attól változik, hogy egymáshoz képest milyen eredményt értek el.

Fülöp és Takács (2013) tanulmányából kiindulva az ideális tanulmányi ösztöndíjrendszer kialakítása esetén ez a verseny elősegítheti a „coopetition” vagyis az együttműködő versengés létrejöttét, melynek köszönhetően a hallgatók számára élvezetesebb lehet maga a versenyhelyzet és motiváltabbak lehetnek teljesítményük javítására és a társaikkal való kapcsolatuk is javulhat. Ez pedig növelheti a segítségnyújtás valószínűségét, akár információmegosztás terén is, ami csökkentheti a lemorzsolódást.

Összességében ezen kutatások nagy jelentőséggel bírnak a társadalmi, közösségi rendszerek fejlesztésében. Segítségükkel feltárható, hogy az egyén hogyan érzékeli és észleli az aktuális rendszert, ami meghatározhatja a társas és társadalmi viselkedését. Jelen helyzetben, a megfogalmazott változtatások hatására, ha a hallgatók konstruktív versenyhelyzetként tekintenének a tanulmányi ösztöndíjrendszerre, akkor feltehetőleg a saját viselkedésüket is (mint a másokkal történő információmegosztás) ebbe az irányba módosítanák, hiszen a rendszer ezt a normát közvetíti. Hosszútávon az erre irányuló viselkedések segíthetik a közösség tagjainak együttműködését, egymás segítségét úgy, hogy a versenyen keresztül még növelhetik is egymás teljesítményét.

Limitációk

Kutatási eredményeim értelmezhetőségét korlátozzák bizonyos limitációk, melyek a következők: Jelen vizsgálatban a hallgatóknak több, mint kétharmada (251 fő) a Szegedi Tudományegyetem hallgatója, tehát az általam vizsgált minta nem nevezhető reprezentatívnak országos viszonylatban sem. Továbbá az egyes egyetemeken eltérő módon működik a tanulmányi ösztöndíjrendszer, mind értékelési rendszerben, mind a biztosított összeg és az eloszlás terén. Ennek okán a jövőbeli kutatásokban célszerű az egyes egyetemek hallgatóit

külön-külön vizsgálni és azok csoportjait összevetni. Kutatásom egyik célja volt, hogy a különböző egyetemek hallgatóinak csoportjait össze tudjam hasonlítani, azonban a Szegedi Tudományegyetem hallgatóin kívüli alacsony elemszám miatt erre sajnos nem volt lehetőség. Kutatásom limitációi közé tartozik továbbá a kitöltők motiváltsága is. A résztvevők eloszlásán megfigyelhető, hogy azok a hallgatók arányában többen töltötték ki a kérdőívet, akik kaptak a 2023/24-es tanév II. félévében tanulmányi ösztöndíjat, mint akik nem kaptak. Ez az egyes intrapszichés tényezőt is befolyásolhatta, mint az idői perspektívát.

Összefoglalás

Kutatásom erősségei közé tartozik a téma újszerű, komplex vizsgálata és ökológiai validitása, mely egy valós versengési helyzetet vizsgál több szempontból is. Úgy, mint a résztvevők adott versengési helyzetének észlelése konstruktivitás-destruktivitás komponenseinek mentén, egyes intrapszichés tényezők, mint az igazságos világba vetett hit vagy az időperspektíva és az aktuális versenyhelyzet összefüggései. Reményeim szerint kutatásom rávilágít a versengéskutatás összetettségére és további feltáratlan területeire. Továbbá arra, hogy az egyes versengési helyzetek kialakítása jelentősen befolyásolja a benne résztvevők helyzetről kialakított észlelését. Ezek meghatározhatják az egyén másokkal szembeni cselekedeteit, viselkedését. Jelen tanulmány is alátámasztja, hogy a versengéskutatásnak jelenleg is számos olyan területe van, amelyek további feltárást igényelnek.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom a témavezetőmnek Dr. Jagodics Baláznak minden támogatásért és javaslatáért, mert ez a dolgozat nem készült volna el ilyen formában, ahogy olvashatják. Továbbá köszönöm a barátaimnak, akik értékes gondolataikkal, meglátásaikkal segítették a munkámat. Végül, de nem utolsó sorban hálás vagyok a barátnőmnek, az egész családomnak és egy számomra nagyon kedves tanítómnak a kitartó biztatásért, elfogadásért és a velem szemben tanúsított türelméért. A dolgozat ezen emberek nélkül nem készülhetett volna el.

A Kulturális és Innovációs Minisztérium Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.



Felhasznált Irodalom

- Adams, J. S. (1965). Inequity In Social Exchange. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Köt. 2, o. 267–299). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Barber, L. K., Munz, D. C., Bagsby, P. G., & Grawitch, M. J. (2009). When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 250–253. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.10.007>
- Barnett, M. D., Melugin, P. R., & Hernandez, J. (2020). Time Perspective, Intended Academic Engagement, and Academic Performance. *Current Psychology*, 39(2), 761–767. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9771-9>
- Charlesworth, W. R. (1982). The Ontogeny of Political Behavior. *American Behavioral Scientist*, 25(3), 273–293. <https://doi.org/10.1177/000276482025003004>
- Charlesworth, W. R. (1996). Co-operation and Competition: Contributions to an Evolutionary and Developmental Model. *International Journal of Behavioral Development*, 19(1), 25–38. <https://doi.org/10.1177/016502549601900103>
- Csanádi, A., Szabó, É., & Harsányi, S. (2009). Lezárási Igény Kérdőív – A Need for Closure Scale magyar nyelvű változatának tesztelése egyetemista mintán. *Alkalmazott Pszichológia*, 11(1-2), 55–81.
- Dalbert, C., & Katona-Sallay, H. (1996). The „Belief in a Just World” Construct in Hungary. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(3), 293–314. <https://doi.org/10.1177/0022022196273003>
- De Cremer, D., & Blader, S. L. (2006). Why do people care about procedural fairness? The importance of belongingness in responding and attending to procedures. *European Journal of Social Psychology*, 36(2), 211–228. <https://doi.org/10.1002/ejsp.290>
- Deutsch, M. (1949a). A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, 2(2), 129–152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Deutsch, M. (1949b). An Experimental Study of the Effects of Co-Operation and Competition upon Group Process. *Human Relations*, 2(3), 199–231. <https://doi.org/10.1177/001872674900200301>
- Deutsch, M., & Krauss, R. M. (1960). The effect of threat upon interpersonal bargaining. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 181–189. <https://doi.org/10.1037/h0042589>
- Christie, R., & Geis, F. L. (2013). *Studies in machiavellianism*. Academic Press.
- Erev, I., Bornstein, G., & Galili, R. (1993). Constructive Intergroup Competition as a Solution to the Free Rider Problem: A Field Experiment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 29(6), 463–478. <https://doi.org/10.1006/jesp.1993.1021>
- Felvi.hu (2024): https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/a_magyar_felsooktatas/Munkarendek
- Fülöp Márta (2001a): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, November, 3–17.
- Fülöp, M. (2001b). A versengés, mint szociális képesség. In B. Csapó, & T. Vidákovich (Eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón* (pp. 133–146). Budapest: Tankönyvkiadó.

- Fülöp Márta (2002): A versengés kulturális tükörben. In: Halász L., Marton, M., Czigler, I.(szerk.), *Az általánostól a különösig*. Books-in-Print, 337–356.
- Fülöp M. (2008). Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 28(2), 113–140. <https://doi.org/10.1556/Psi.28.2008.2.2>
- Fülöp, M. (2022). A versengés mint szociális érdekérvényesítő képesség: Nagy József elméleti megfontolásai az empirikus kutatások tükrében. *Iskolakultúra*, 32(11), 39–54. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.11.39>
- Fülöp, M., & Takács, S. (2013). The cooperative competitive citizen: What does it take? *Citizenship Teaching & Learning*, 8(2), 131–156. https://doi.org/10.1386/ctl.8.2.131_1
- Garcia, S. M., Tor, A., & Elliot, A. J. (Szerk.). (2024). *The Oxford Handbook of the Psychology of Competition* (1. kiad.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190060800.001.0001>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Hawley, P. H. (1999). The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective. *Developmental Review*, 19(1), 97–132. <https://doi.org/10.1006/drev.1998.0470>
- Hvozdetzka, B., Varha, N., Nikon, N., Kocsis, Z., & Kovacs, K. (2020). Migratory Moods and Temporary Employment of Students of Central and Eastern Europe. *Italian Sociological Review*, Vol 10, 305 Pages. <https://doi.org/10.13136/ISR.V10I2.342>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365–379.
- Kasik, L. (2011). A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi háttere 8–18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, III(2), 141–181.
- Kocsis, Z. (2021). A fizetett munkavállalás hatása a felsőoktatási hallgatók egyetemi pályafutására+. *Educatio*, 30(1), 135–145. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.11>
- Kovács, J. (2015). Az igazságossággutatás, az együttműködés-versengéskutatás és a hatalom pszichológiájára irányuló kutatás tematikus érintkezési pontjai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(1), 197–213. <https://doi.org/10.1556/0016.2015.70.1.12>
- Központi Statisztikai Hivatal (2024): <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-20232024-elozetes-adatok/index.html>
- Lerner, M. J. (1980). *The Belief in a Just World: A Fundamental Delusion*. Plenum Press.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest
- Németh, E. (2020). A „pocokdilemma”: A kooperatív játékok társadalom-lélektani implikációi. *Magyar Tudomány*. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.3.8>
- Orosz, G., Dombi, E., Tóth-Király, I., & Roland-Lévy, C. (2017). The Less is More: The 17-Item Zimbardo Time Perspective Inventory. *Current Psychology*, 36(1), 39–47. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9382-2>

- Orosz G., Jánvári M. I., & Salamon J. (2012). Csalás és versengés a felsőoktatásban. *Pszichológia*, 32(2), 153–171. <https://doi.org/10.1556/Pszicho.32.2012.2.5>
- Ryckman, R. M., Hammer, M., Kaczor, L. M., & Gold, J. A. (1990). Construction of a Hypercompetitive Attitude Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(3–4), 630–639. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674097>
- Ryckman, R. M., Hammer, M., Kaczor, L. M., & Gold, J. A. (1996). Construction of a personal development competitive attitude scale. *Journal of personality assessment*, 66(2), 374–385.
- Staneva, M. (2020). *Employment alongside Bachelor's Studies in Germany Implications for Education Outcomes, the School-to-Work Transition, and Equity*. Springer.
- Tassi, F., & Schneider, B. H. (1997). Task-Oriented Versus Other-Referenced Competition: Differential Implications for Children's Peer Relations ¹. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(17), 1557–1580. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1997.tb01613.x>
- The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Tjosvold, D. (1998). Cooperative and Competitive Goal Approach to Conflict: Accomplishments and Challenges. *Applied Psychology*, 47(3), 285–313. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1998.tb00025.x>
- Tjosvold, D., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Sun, H. (2006). Competitive motives and strategies: Understanding constructive competition. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10(2), 87–99. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.10.2.87>
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2008). *The time paradox: the new psychology of time*. London: Rider Books.

Mellékletek

A) Melléklet: Etikai engedély

Etikai jóváhagyást igénylő űrlap diák kutatók számára SZTE BTK PSZICHOLÓGIAI INTÉZET

1. A kutatás címe: Egyetemisták tanulmányi ösztöndíjhoz kapcsolódó versengésének vizsgálata a versengési stílus a jövőorientáció és az igazságosságuk tükrében.

2. A beadás dátuma: 2024.08.30.

3. A kutatásért felelős oktató neve, beosztása: Dr. Jagodics Balázs, adjunktus
A diák kutató/k neve: Sebők Ákos

4. A kutatás melyik kategóriába esik:

- kurzus munka; ebben az esetben, kurzus neve:
 - műhelymunka
- szakdolgozati munka
- TDK munka
- egyéb:

5. A kutatás céljának és menetének rövid ismertetése:

Célom, hogy kutatásom során megvizsgáljam a felsőoktatási rendszerben milyen változók befolyásolják az egyén versengését. Ezeket a tényezőket milyen konstruktív versengési stratégiára, vagy proszociális viselkedésre lehet váltani és ehhez milyen esetleges tényezők szükségesek egyén, csoport és egyetemi szinten. Az adatfelvétel része egy olyan kísérleti helyzet, melyben a vizsgálati személyeknek előre meghatározott forgatókönyvek alapján el kell dönteniük, hogy milyen erőforráselosztást tartanak igazságosnak az ösztöndíjrendszerrel kapcsolatban, illetve, hogy informálnák-e az adott ösztöndíjról a társukat, ha kevesebb, ugyanannyi vagy több esélyük lenne megkapni azt. Az adatokat a JAMOVI segítségével elemzem, és vizsgálom a hipotéziseim helyességét.

6. A minta leírása, a vizsgálati személyek toborzásának módja

A vizsgált populáció, a magyarországi egyetemeken tanuló 18. életévüket betöltött magyar nyelvű egyetemisták. A mintavétel módja: kényelmi, elérhetőségi alapú mintavétel.

7. Hol zajlik a vizsgálat?

A vizsgálat minden esetben online platformon zajlik (google kérdőív)

8. Milyen berendezéseket és eszközöket alkalmaz? (Nevezze meg az alkalmazott tesztet, kérdőívet!)

A kutatáshoz a következő kérdőíveket tervezem felhasználni: Zimbardo Időperspektíva Kérdőív (Orosz et al., 2017); Általános Igazságos Világba Vetett Hit Skála, Személyes Igazságos Világba Vetett Hit Skála, Véletlen Világba Vetett Hit Skála (Dalbert & Katona-Sallay, 1996); Hiperversengő És Énfejlesztő Versengő Attitűd Kérdőíve (Ryckman et al., 1996); Lezárási Igény Kérdőív Szociális Kíváncsiság Skálája (Csanádi, Szabó, & Harsányi, 2009).

9. Az etikailag érzékeny pontok azonosítása

Jár-e a vizsgálat *kellemetlen ingerek bemutatásával vagy kellemetlen helyzetek létrehozásával*? IGEN / NEM. Ha a válasz "igen", akkor pontosan ismertesse a helyzetet és becsülje meg a kockázati tényező súlyosságát!

- Kellemetlen helyzet? - NEM
- Kellemetlen ingerek? - NEM
- Fájdalom? - NEM
- Víz, élelem, alvás stb. megvonás? -NEM
- Gyógyszerek vagy pszichoaktív szerek alkalmazása? - NEM

Versengés vizsgálata a tanulmányi ösztöndíj kapcsán

- Testi sérülés veszélye? - NEM
- Szorongás vagy egyéb negatív érzés okozása feltételezhető módon? - NEM
- Lényeges információ visszatartása? - NEM
- A vizsgált személyek tudatos félrevezetése? - NEM

Jár-e a vizsgálat **érzékeny populáció** részvételével (karikázza be és részletezze a választ megfelelő pontnál)? IGEN / NEM

- 18 éven aluliak? – NEM
- betegek vagy mentálisan veszélyeztetett egyének? - NEM
- egyéb módon érzékeny társadalmi csoporthoz tartozók? - NEM

Jár-e a vizsgálat **érzékeny témák** érintésével? Részletezze a választ, ha igen! IGEN / NEM

- szexualitás - NEM
- intimitást érintő témák - NEM
- identitását, személyes kapcsolatokat érintő témák, etc. - NEM

10. Pontosán ismertesse, hogy milyen eljárásokat tervez az etikai kockázat kiiktatására illetve minimalizálására, kitérve az informált beleegyezés megszerzésének módjára és az utólagos tájékoztatás menetére!

11. Az informált beleegyezés szövege (Adja meg az informált beleegyezés pontos szövegét!)

Tisztelt Kitöltő!

Az alábbi kérdőívet a Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézetének munkatársa és hallgatója állították össze. A kérdőív kitöltésével egy kutatás elkészítéséhez járulsz hozzá, amely az egyetemi hallgatók tanulmányi ösztöndíjrendszerrel kapcsolatos ismeretei és ahhoz való viszonyulásait tárja fel. A kitöltésben 18. életévüket betöltött személyek vehetnek részt.

A kérdőív kitöltése név nélkül és önkéntes módon történik, tehát a kitöltés bármikor, következmények nélkül megszakítható. A kitöltés körülbelül 20 percet vesz igénybe. Az adatokat bizalmasan kezeljük, azokat csak statisztikai elemzéshez használjuk fel. Kitöltéseddel hozzájárulsz, hogy a vizsgálat során felvett adatok a kutatás számára hozzáférhetőek legyenek.

Ha kérdésed van a kutatással kapcsolatban, kérlek keress minket az alább megadott e-mailen keresztül.

A kutatást a Pszichológiai Intézet oktatója, Dr. Jagodics Balázs adjunktus felügyeli és irányítja. Az oktató email elérhetősége: balazs.jagodics@psy.u-szeged.hu

Sebők Ákos, a Pszichológiai Intézet hallgatója

email: 6akos6@gmail.com

Köszönjük a kitöltést!

Versengés vizsgálata a tanulmányi ösztöndíj kapcsán

A kérdőív kitöltésének megkezdésével kijelented, hogy a vizsgálat céljáról és jellegéről kielégítő tájékoztatást kaptál, 18. életéved betöltötted.

A kutatás végén hasznos információkat találhatsz az egyetemi ösztöndíjrendszerekkel kapcsolatban.

12. Van-e bármilyen további etikai vonatkozása a vizsgálatnak, amelyre a fenti kérdésekre adott válaszokban nem történt utalás?

Nincs

Tanúsítom, hogy az etikai jóváhagyás megtörtént.

A végső formában való jóváhagyás dátuma: 2024.08.30.

A vizsgálat lefolytatásának tervezett dátuma: 2024.09.01. – 2024.10.09.

A jóváhagyó tanár (nem kell kézírásos aláírás):

B) Melléklet: Kérdések a tanulmányi ösztöndíjrendszerrel kapcsolatos ismeretekről, vélekedésekről

1. Tudod-e, hogy a hallgatók hány %-a kap tanulmányi ösztöndíjat a szakodról vagy évfolyamodról? (1 – egyáltalán nem tudom; 2 – van néhány információ, de nem biztos, hogy hiteles; 3 – nagyjából tudom, de nem vagyok biztos benne; 4 – biztosan tudom)
2. Tudod-e, hogy a tanulmányi teljesítményedhez kapcsolódóan milyen egyéb ösztöndíj lehetőségeid vannak? (1 – egyáltalán nem tudom; 4 – az összes ösztöndíj lehetőséget ismerem)
3. Kiszámíthatónak tartod-e a jelenlegi tanulmányi ösztöndíjrendszert? (1 – teljesen kiszámíthatatlan; 4 – teljesen kiszámítható)
4. Tudod-e, hogy mit kell tenned azért, hogy biztosan kapj tanulmányi ösztöndíjat? (1 – egyáltalán nem tudom; 4 – biztosan tudom)
5. Igazságosnak/ tisztességesnek tartod-e a jelenlegi tanulmányi ösztöndíjrendszert? (1 – egyáltalán nem tartom igazságosnak; 4 – teljes mértékben igazságosnak tartom)

C) Melléklet: információmegosztási helyzetek

A következőkben a való életben is előforduló szituációkat olvashatsz. Döntsd el hogy a megadott válaszlehetőségek közül mit választanál. Képzeld el a következő helyzetet:

1. helyzet instrukciója: Tudomásodra jut egy olyan információ, melynek segítségével nagyobb esélyed lesz tanulmányi ösztöndíjat szerezned. Kivel osztanád meg ezt az információt?
2. helyzet instrukciója: Tudomásodra jut egy új ösztöndíj lehetőség amire neked nincs lehetőséged pályázni. Kivel osztanád meg ezt az információt?

Választási lehetőségek: senkivel; csak a hozzám legközelebb álló 1-2 személlyel (pl.: párommal, testvéremmel); csak a hozzám legközelebb állókkal és a barátaimmal is; közeli évfolyamtársakkal is; mindenkivel az évfolyamból

D) Erőforrás elosztási helyzet:

Instrukció: Képzeld el, hogy felkérnek arra, hogy idén te oszd szét az tanulmányi ösztöndíjakat. A megadott lehetőség közül hogyan osztanád szét?

Választási lehetőségek: Minden hallgató kap 5 000 Ft-ot; csak a hallgatók legjobb 75%-a kap 15 000 Ft-ot; csak a hallgatók legjobb 50%-a kap 30 000 Ft-ot; csak a hallgatók legjobb 25%-a kap 50 000 Ft-ot; csak a hallgatók legjobb 15%-a kap 75 000 Ft-ot; csak a hallgatók legjobb 5%-a kap 105 000 Ft-ot; csak a legjobb 1%-a kap 140 000 Ft-ot.