

Károli Gáspár Református Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Pszichológiai Intézet

OTDK DOLGOZAT

SZAKMAI ÉS SZERVEZETI SZOCIALIZÁCIÓ A PSZICHOLÓGUSKÉPZÉSBEN

Készítette: Karai Virág Júlia
pszichológia MA

Témavezető: Dr. Koltói Lilla
egyetemi adjunktus

„AZ INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI MINISZTERIUM ÚNKP-21-... KÖDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK
A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”



Tartalomjegyzék

Bevezetés	3
Elméleti áttekintés.....	4
Közös pontok a szocializációs elméletekben	4
A szakmai szocializáció weidmani modellje	5
A szakmai identitás kialakulásának csoporttagságon alapuló folyamata	7
A nem tradicionális hallgatói csoport szocializációs jellemzői.....	7
Szervezeti szocializáció.....	8
Szervezet iránti elköteleződés.....	9
Szervezetpolgárság az egyetemen	10
A szocializációs folyamat tényezőinek pozitív pszichológiai megközelítése	11
Hallgatók mint öndeterminált cselekvők	12
A kutatás célja és kérdésfeltevései	13
Módszer.....	14
Minta	14
Mérőeszközök	15
Szóasszociáció	15
Jövő-orientáció kérdőív	16
Kollektív önértékelés	16
Szervezeti elköteleződés	17
Egyetemi szervezetpolgári attitűd.....	17
Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettsége és frusztrációja	17
Eljárás	18
Statisztikai elemzés	18
Kvantitatív elemzés	18
Kvalitatív elemzés	19
Eredmények	19
A skálák leíró statisztikai és a közöttük lévő kapcsolatok vizsgálatának eredményei.....	19
Kvalitatív elemzés eredményei	23
Szóasszociációk	23
Jövőorientáció.....	26
Diskusszió	29
Összegzés és kitekintés	32
Irodalomjegyzék.....	34

Bevezetés

Számos kutatás vizsgálati személyeit adják hallgatói közösségek, különösképp a pszichológus hallgatók, hiszen a legegyszerűbben elérhető populációként is tekinthetők. Annak vizsgálata sem egyedülálló a szakirodalomban, hogy miként formálódik adott szakmára készülők személyisége, vagy éppen identitása a szakmai képzőhely közegében. Ahogyan nem légüres térben történik a szakmai tudás, értékek elsajátítása, viszonyulásmódok kialakítása, ezen folyamatok lényeges meghatározóinak vizsgálata mellett megfontolandó szempont lehet viszont az intézmény, mint szervezet kiemelése, ennek nyomán pedig annak felmérése, miként járulnak hozzá egyes szervezetszociológiai aspektusok a hallgatók szakmai identitásának formálódásához. Erős szociológiai, majd egyéni fejlődés-fókuszú pszichológiai megközelítésekkel is találkozik az érdeklődő a szocializációs folyamatokat, komponenseket és tényezőket feltárni és azonosítani igyekvő kutatások áttekintésével, azonban a szakmai és szervezeti szocializáció párhuzamos vizsgálatáról, illetve ezek interakciójáról és identitás-alakító hatásáról nem született kutatás pszichológus hallgatói mintán.

Jelen kutatás a humanisztikus és pozitív pszichológiából származó öndeterminációs elmélet (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000) alapvető szükségletekről alkotott motivációs koncepcióján alapul, mely szerint ezek kielégítettsége szolgáltat az egyén számára olyan pszichológiai környezetet, melyben veleszületett növekedésre való késztetését meg tudja valósítani. Így tehát a szervezet olyan objektív jellemzői, mint a hallgatók és oktatók száma, illetve egymáshoz viszonyított aránya, vagy a szelekciós kritériumok kisebb vagy nagyobb szigorúsága helyett a hallgatók szubjektív tapasztalásaira kerül a hangsúly. Ugyan értelmezhető egyfelől erősen redukcionista szemléletként, más megközelítésből értékes eredményeket hozhat viszont annak feltérképezése, mennyiben van létjogosultsága az egyetem mint szervezet hallgatói szocializációs hatásgyakorlása vizsgálatának, illetve a hallgatók ilyen megközelítésben értelmezett pszichológiai működésének és identitás formálódása közötti kapcsolat feltételezésének.

Jelen kutatás a személyes érdeklődés mellett adott egyetem hallgatói közösségében végzett vizsgálatunk korábbi eredményein indulva született meg, melynek legfontosabb kérdésfeltevése a tanulmányi és társas integráció identitásformáló erejének felmérése volt, nappali és levelező pszichológus hallgatók körében (Kurai & Koltói, közlésre benyújtva). Következtetéseink szerint a hallgatói kapcsolatok minősége bizonyult a legerősebb bejóslnak, de jelentős volt még a tanulmányok során tapasztalt énhatékonyság, illetve a nappalis almintán az oktatókkal ápoltság jó kapcsolat. Indokoltnak tűnik ezek nyomán tehát az a három, Deci és Ryan

(2002) által azonosított alapvető pszichológiai szükséglet (kapcsolódás, kompetencia és autonómia) és a szakmai identitás szervezetszichológiai változókon keresztüli összefüggéseinek feltérképezése, mely végső soron a képzés szervezésének esetleges változtatásaihoz is – ideális esetben – érdemben tud hozzájárulni.

A felsőoktatás-kutatás örökzöldnek mondható területe a hallgatók intézmény és adott megkezdett szak melletti kitartására hatást gyakorló tényezők vizsgálata, ahogy a szervezetszichológiai megközelítésű vizsgálódások is gyakran fókuszálnak olyan változókra, melyekkel megragadhatók a dolgozók munkahelyhez való kötődésének azon komponensei, melyek nyomán jóllétük és teljesítményük fokozható. Ezek leírására született számos definíció és fogalom nyomán igen szerteágazó kutatási kérdések fogalmazhatók meg, az individuális szinten ható tényezőktől a szervezet egészére kiható aspektusokig. Jelen kutatás célja ugyanakkor a szakma és szervezet azonosítható mértékig különválasztott, illetve egymással interakcióba lépve gyakorolt szocializációs hatásainak feltérképezése, a közvélekedés és a szakmai közösségben is részint ambivalens helyzetű hivatásra készülő hallgatók körében.

Elméleti áttekintés

Közös pontok a szocializációs elméletekben

Annak megértésére irányuló vizsgálódások, hogy miként válik a felsőoktatásba lépő egyén valamivé, amit adott szociológiai, társadalom- vagy éppen gazdaságtudományi elméletből építkezve egy bizonyos célra kifuttató kutatások feltárni kívánnak, igen gazdag szakirodalomban bővelkednek. A hallgatói közösségek egyre megújuló perspektíváit kívánják meg az oktatáskutatásnak, mely a korábbi aspektusok újonnan felülvizsgálását és eredményei integrációjának igényét hozza magával. Számos értelmezés született a szocializáció folyamat- vagy eredmény-jellegének, alanyának és tárgyának, céljának és dimenzióinak tekintetében, kirajzolódni ugyanakkor a szocializáció egy aktív alakító folyamat mivolta látszik, melyet megtapasztalva és átélve – folyamatosan vagy kimenet-jelleggel – az egyén valamilyenné válik, mely későbbi boldogulását a társadalom egészében, vagy egy szűkebb, szakmai közösség tagjaként és alakítójaként szolgálja (Pusztai, 2010).

A kurrens irányzatok a folyamat aktív alakítójaként tekintenek a hallgatóra, aki nem csupán egy adott célt kiszolgálni igyekvő láthatatlan irányító által formált egyén, akiből a sikeres szocializáció eredményeként szerepében helytállni képes illető lesz, mindinkább az intézmény, annak közössége és struktúráinak cselekvő részese (Terenzini & Pascarella, 1991). Ennek nyomán mutatkozik ugyanakkor az egyes meghatározók és lényegi elemek

azonosításának és mérhetőségének kérdése. Amennyiben a szocializáció szakmai közösségek által megkívánt viszonyulásokra irányuló célorientáltságot feltételezzük, nem hagyható figyelmen kívül, hogy a hallgatói közösség legnagyobb szegmense javarészt a középfokú oktatásból folytatólagosan lép a felsőoktatásba, így eldöntendő az is, mennyiben tekinthetők és tekintendők-e a szocializációs folyamatok jelen-és közeljövőre vonatkozóan az intézményben töltött időre korlátozódva, vagy mindinkább azon jóval túlmutató leendő szakmára való felkészülésnek (Pusztai és mtsai., 2016). Tekintve, hogy ezen megközelítések nem kizárólagosak, bizonyos tendenciák sem szétválaszthatóak, ahogy egyes szocializációs tényezők sem.

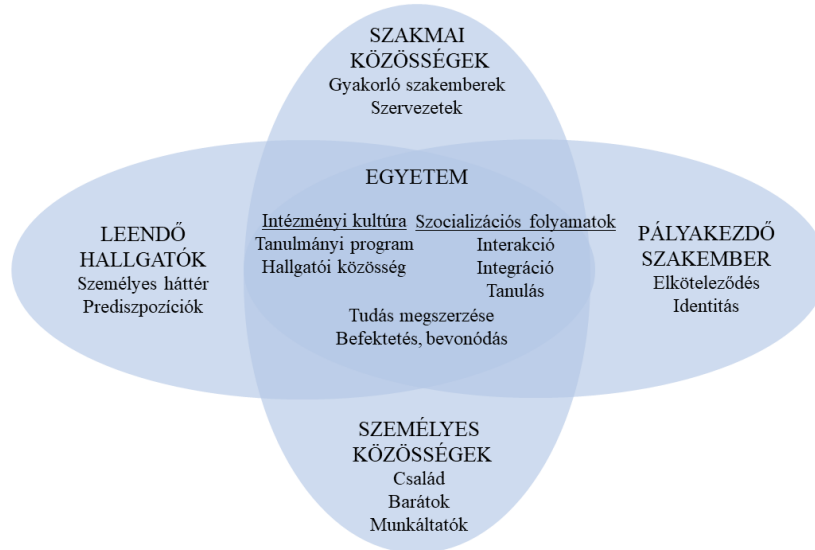
A szakmai szocializáció weidmani modellje

A felsőoktatás különböző szintjein, a Bologna-rendszerű képzések bevezetése által könnyebb mobilitást biztosító képzésekben különösen, a szocializáció kettősnek tekinthető; egyetemi hallgatóvá és a leendő szakma képviselőjévé és gyakorlójává válni. Amerikai felsőoktatási rendszerben értelmezve, a képzések magasabb szintjein beszélhetünk szakmai szocializációról, addig a hallgatói lét megtapasztalása és az ehhez kapcsolódó szerepek tanulása és azokban való helytállás gyakorlása történik. Az intézményi klíma és a többciklusú képzések nyomán ugyanakkor a szakmára való felkészülés a tanulmányi évek elejével már bizonyos mértékben elindul (Golde, 2005).

Weidman és mtsai. (2001) átfogó modelljében helyet kap a szakmai szocializáció fejlődési folyamatjellege mentén négy szakasz, amelyek közül az első a szocializációs színtérbe lépés előtti állapotot is lefedi. Integratív modelljünkben Brim (1966) definícióját követve a szocializációt mint olyan tudás, készségek és diszpozíciók elsajátítását lehetővé tévő folyamatot írják le, mely által az egyén a társadalom hasznos tagjává válhat. Visszaülva Pusztai (2011) elmélet-kategorizációjára egy szélesebb körű közösség- vagy éppen, hogy egy szorosabb, meghatározottabb csoport tagjává történő szocializáció tekintetében, jelen megközelítés szerint a társadalom itt azt a szakmai közösséget jelöli, melynek tagjává kíván válni az adott hivatás irányában elköteleződő hallgató. Ehhez kapcsolódik a weidmani modell másik lényegi pillére, ami a hallgatók elköteleződését és identitásfejlődését meghatározó szocializációs alaptényezők leírása; minthogy a szocializáció mint olyan, e két állapot szintjeit tükrözi, ami pedig az egyes szakaszok mentén is leírható (Stein, 1992).

1.ábra

A szocializáció weidmani modellje. Weidman és mtsai. (2001) és Bocsi (2020) alapján saját szerkesztés



A kezdeti, *anticipációs* szakaszban a viselkedéses, attitűdbeli és kognitív elvárásokkal való találkozás, illetve a szerepről előzetesen kialakított sztereotíp szempontok találkoznak. Ez utóbbiak formálódásában jelen van a média hatása, illetve fokozottan érvényesül a szerepmodellek megfigyelése és a velük való interakció. Ezen a szinten még az egyirányú kommunikáció jellemző, oktatási környezetben a professzorok, oktatók és adott szakma gyakorlói felől az újonnan érkező hallgató irányába. Sejthető viszont, hogy a javarészt elméleti hangsúlyú egyetemi (alap)képzések során jóval kevesebb interakcióra van lehetőség intézményes keretek között, mint a képzés magasabb szintjein, így kérdés, mennyiben érvényesül a szakmai és mennyiben a hallgatók körében uralkodó attitűd szocializációs hatása, a szocializációs folyamat kettősségére utalva. A szereppel kapcsolatos elvárások még a következő, *formális* szakaszban is igen idealizáltak, de már megkezdődik a gyakorlása. A normatív elvárások tekintetében az elsődleges szocializációs ágensek (oktatók, hallgatói közösség) konszenzusa és ezek világos kifejezettsége jellemző, a tanulmányi (és szakmai) programokban részt vevő hallgatók felméri ezekkel való összeillésüket, értelmezik a visszajelzéseket és kialakítják szakmai céljaikat. A környezettel folytatott interakciók révén kialakuló informális szerepelvárások megjelenése az *informális* szakasz jellemzője. Ideális esetben szoros összetartás és kapcsolódás jön létre a hallgatói közösségen belül, mely szociális és érzelmi támogatóhálót is biztosít, így segítve a szakmai közösségbe való beilleszkedést és

összeillés kérdéséből adódó frusztráció elviselését. Az önmagát hallgatóból egyre inkább szakemberként definiálni kezdő egyén személyes és szakmai szerepeinek összefonódásával a negyedik, *személyes* szakaszban a szakmai értékek és attitűdök internalizálásával kialakul a szakmai identitás (Pusztai, 2011; Weidman & Stein, 2003).

A szakmai identitás kialakulásának csoporttagságon alapuló folyamata

Az emberek önmeghatározása nagy mértékben alapul a személyes attribútumokon túl egyes társas csoporttagságaikon, munkahelyen betöltött szerepeikhez köthetően (Ashforth és mtsai., 2008).

A szakmához kötődően különböző elméleti alapokon indulva megkülönböztethető szociális (social), szervezeti vagy munkahelyi (organizational/work/occupational), és szakmai identitás (professional), amelyek egy hivatás olyan dimenzióihoz kapcsolódnak, mint az adott szakma képviselői által alkotott társas csoport, a munkavégzés konkrét helye, vagy a szakmai közösséggel együttesen elfogadott, az egyéni identitásba integrált értékek és attitűdök együttese (Bragg, 1976). Amennyiben a szakmai identitást az egyén önmagának csoporttagként való kategorizációja (Pataki és mtsai., 2004) következtében létrejövő konstruktumként tekintjük, az önkategorizáció kognitív folyamata mellett lényeges figyelembe venni az affektív komponenst, amely a csoport pozitív értékelését és irányába való elköteleződést takarja (Tajfel & Turner, 1979). Utóbbi az egyéni helyett inkább kollektív szinten értelmezhető, a személyes identitáshoz annak az adott csoporttagság felérékelése általi fenntartásán keresztül kapcsolódik (Crocker és mtsai., 2003; Crocker & Luhtanen, 1990).

Látható azonban, hogy jelentős átfedések lehetnek, valamint a szakma területén sem egyetlen identitás alakítható ki, mitöbb együttesen fennálló és eltérő kidolgozottságú állapotban is. Ezen identitások, ha a környezet vélekedéseivel és megerősítéseivel nem összhangban, vagy éppen negatív kapcsolatban állnak, szerepkonfliktushoz, identitáskonfúzióhoz és számos negatív kimenethez vezethetnek (Koltói, 2014, 2015). Ennek nyomán válik különösen fontossá a vizsgálatok azon hallgatókra való kiterjesztése, akik nem elsőízben, hanem többéves munkatapasztalat, nagyrészt egy, vagy akár több felsőoktatási és szakmai képzést végezve térnek vissza egy új szakma elsajátításához.

A nem tradicionális hallgatói csoport szocializációs jellemzői

A nem tradicionális jelző foglalja magában mindazon hallgatói tulajdonságokat, amik a hallgatók életkora, munkaerő-piaci helyzete, társadalmi háttere, családi állapota vagy képzésük formája szerint eltérnek a felsőoktatás-kutatás korai modelljeinek klasszikus hallgatóképétől.

Ugyan a felsőoktatási expanzió nyomán kevésbé tartható a fiatal, gimnázium után folytatólagosan a felsőoktatásba érkező, értelmiségi családból származó nappali képzésben részt vevő tradicionális hallgatói kép (Bye és mtsai., 2007), a levelező képzésben részt vevők szociodemográfiai jellemzőit áttekintve látható, hogy családi és munkahelyi kötelezettségek általi fokozott leterheltségből adódóan számos, a társas és tanulmányi integrációjukat nehezítő körülménnyel kell szembenézniük (Engler, 2017). Az egyre inkább tömeges felsőoktatásban különösen fontos ennek nyomán figyelmet szentelni az átfogó teoretikus modellek részücs képzésű hallgatókra való kiterjesztésének (Laird & Cruce, 2009; Terenzini & Pascarella, 1991), különösen mivel azon kutatási eredmények, melyek gyengébb intellektuális képességekről, beilleszkedési amotivációról (Kasworm, 2010; Wyatt, 2011), vagy kapcsolataik rosszabb megítéléséről beszélnek az összegzően nem tradicionális hallgatókként azonosított csoportokban, a magyar levelezős pszichológushallgatók körében nem bizonyultak közvetlenül átemelhetőnek – noha a minta a populáció csupán kis hányadát fedte le (Karai, 2022).

Tanulmányi és diplomaszerzésre irányuló motivációik viszont ugyanolyan, néhol magasabb mértékben is vannak jelen a hallgatói csoport többi tagjához viszonyítva (Engler, 2017; Sewell, 2000). Ezt a képzésre való jelentkezőst megelőző tanulás általi személyes növekedésre való vágy, korábbi munkatapasztalatok nyomán felismert szakmai tovább- és/vagy átképződési igény, valamely életterületen előállt probléma nyomán a tudománytól remélt válasz keresése felől közelítve magyarázhatja, valamint egyfelől az elköteleződésük nappalisoknál nem rosszabb szintjét, illetve felveti a képző intézmény felé támasztott magasabb elvárások kérdését.

Intézményi – formális vagy informális – keretek közt (is) zajló szocializációról beszélve ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül az a szervezeti struktúra, amelybe a szakmai tanulmányok megkezdésével belépnek a hallgatók (Tinto, 2006; Weidman & Stein, 2003).

Szervezeti szocializáció

A szocializációs modellekben az intézmény egyfajta integrációt biztosító közegként van jelen, de felmerül a kérdés, hogy csak, mint egyfajta háttérváltozó, mely a hallgatói tapasztalatok szintere, vagy inkább egyes szervezeti vonásai azok, melyek hatással vannak a szocializáció folyamatára (Pusztai, 2010). Olyan objektív mutatók, mint az intézmény mérete, fenntartója, vagy a szelektivitás erőssége önmagukban nem magyarázzák a felmerülő problémákat, ezek inkább komplex, szervezeti jellemzők bizonyos együttállásának hatásaként értelmezhetők (Gaertner, 1999; Pusztai, 2011).

Szervezet iránti elköteleződés

Ahogy a szakmai szocializációs modellek kimeneti vagy közvetítő változói között szerepel az elköteleződés, szervezeti kontextusban ugyanúgy jelen van. Definícióit áttekintve nem található egységes álláspont a szakirodalomban, ugyanakkor közös pontként, így feltehetőleg alapvető elemekként azonosíthatók a következők: a szervezet értékeinek és normáinak elfogadása, belsővé tétele, a szervezet iránti lojalitás, irányába való affektív kapcsolódás, és a tagság fenntartására irányuló vágy (Bodnár és mtsai., 2011; Buchanan, 1974; Colquitt és mtsai., 2020; Kozłowski, 2012). Látható tehát, hogy egy többkomponensű jelenségről van szó, mely tekinthető a szervezetben való maradás által egy cselekvésnek, de attitűdnek is, amint a szervezet és a személy céljai kongruenssé válnak, így ezek megvalósítása érdekében ragaszkodik a csoporttagságához (Mowday és mtsai., 1979). A konstruktum komplexitása nyomán számos elmélet született ezen aspektusok átfogó elméletbe való illesztésének céljával, a leggyakrabban idézett és alkalmazott Allen és Meyer (1990) háromkomponensű elkötelezettség-modellje (Three-Component Model of Organizational Commitment, TCM). A szervezethez való érzelmi kötődés, annak miliőjébe való bevonódás alkotják az affektív aspektust. A másik két dimenzió a kilépés oldaláról, illetve az az ellen ható tényezők felől közelíti meg a konstruktumot; a folytonossági elkötelezettség a szervezet elhagyásával járó költségek felmérésére vonatkozik, míg a normatív komponens azt a pszichológiai állapotot jelenti, amely a szervezeti tagság fenntartására irányuló kötelességérzetben mutatkozik meg, tehát az egyén erkölcsi alapon dönt a csoporttagság fenntartása mellett (Kiss, 2014). Davis (2014) hallgatói kutatásában amerikai egyetemistákat vizsgálva részben tudta reprodukálni ezen hármas struktúrát, illetve maga Allen és Meyer is a két újabbnak számító pillér stabil elméleti megalapozásához szükséges további kutatásokról számoltak be, mivel ezek tekintetében nem csengenek olyan mértékig egybe a vizsgálatok, ahogyan az affektív komponens esetében (Allen és mtsai., 2011; Meyer és mtsai., 2002).

Hallgatók körében végzett kutatásukban Felfe és mtsai. (2014) viszont megerősítették a szervezeti elköteleződés egyetemi kontextusban való vizsgálatának létjogosultságát, ezen felül rámutattak, hogy magas foka számos pozitív kimenettel jár mind a hallgatók, mind pedig az intézmény számára. Moderációs elemzésük alapján az elkötelezettebb hallgatók több pluszfeladatot vállaltak és a szervezetpolgári magatartás jelentősebb mértékben mutatkozott náluk, habár a hatékony tanulásra irányuló motiváció különböző hatással bírt egy-egy hallgatói csoportban. Szintén egyetemi környezetben, bár oktatókat vizsgálva Noor (2009) is talált kapcsolatot a kötelező feladatok elvégzésén túlmutató, a szervezet érdekében végzett munka és az elkötelezettség között, hiszen a szervezet iránti pozitív viszonyulás és magas fokú bevonódás

magával hozza az annak sikere érdekében tett erőfeszítések növekvő mértékét (Allen és mtai., 2011; Tziner és mtai., 2008).

Szervezetpolgárság az egyetemen

Gazdagon bővelkedik a szervezetpszichológiai szakirodalom annak mértékét és motivációs hátterét feltáró kutatásokban, hogy mennyiben hajlandó az egyén az őt képző, oktató, vagy foglalkoztató szervezet javára közvetlen jutalmazás nélkül cselekedni. Ezt a jelenséget látta el Organ (1990) a szervezetpolgári magatartás (organizational citizenship behavior, OCB) fogalmával. A szervezeti viselkedés klasszikus elméleteivel szemben ezen újabb szemlélet szerint az egyén érzékeli a szervezet informális struktúráit, amely iránt már kialakult egy oda tartozási érzés, erőfeszítést fog tenni olyan célok elérése érdekében, melyek nem szolgálják közvetlenül egyéni érdekeit (Organ, 1997). Még újabb felvetések szerint ezen viselkedések olyannyira nem érdekvezéreltek, hogy az altruizmus egy szervezeti közegben kibontakozó speciális formájaként is felfoghatók (Kiss és mtai., 2012), számos pozitív munkahelyi kimenethez vezetve viszont (Podsakoff és mtai., 2000). A konstruktum öt alapvető dimenzióból tevődik össze, amelyek az üzleti világban azonosítottakhoz hasonlóan az egyetemi közegben is jelen vannak, bár vizsgálatára még igen kevés kutatás született (Allison és mtai., 2001; Azila-Gbettor és mtai., 2020). Az *altruizmus* szervezeti közegben értelmezve is más tagok segítése érdekében végzett munkaköri feladatokon túlmutató cselekvésekre, attitűdökre utal, oktatási közegben pedig olyan konkrét cselekvések, mint például a lemaradó társ segítése, vagy éppen a jegyzetek megosztása. Kiemelkedő e vonatkozásban a hallgatói közösség támogató ereje azon hallgatók esetében, akiknek tanulmányaik melletti egyéb életterületek feladatai mellett kevesebb ideje jut az órák látogatására, vagy akár a levelező képzésre jellemző tömbösített alkalmak kihagyására kényszerülnek.

A szervezetpolgári viselkedés második dimenziója inkább a személy belső világára irányul; a szabályok és normák betartása ellenőrzés vagy felügyelet hiányában is, extra feladatok önkéntes felvállalása és pontos részleteiben minőségi megoldása, azaz a minimum elvártnál jóval magasabb színvonalú teljesítmény nyújtása tartoznak a *lelkiismeretességhez* (Kiss és mtai., 2012). A *szervezetpolgári erény* (civic virtue) a szervezet struktúrájáról, vele kapcsolatos események és történések széleskörű ismeretét foglalja magában, illetve az egyetemi keretek között megvalósuló, de kötelező órákon kívüli elfoglaltságok szervezését és azokon való aktív részvételt, míg a *sportszerűség* olyan megértő és kooperatív hozzáállásra vonatkozik, mint például eltekinteni a csoportmunkából kisebb részt kivevő diák, vagy az értékeléssel késő oktató számonkérésétől (Allison és mtai., 2001). Az ötödik, *udvariasság* dimenzió pedig a

munkatársakkal való alapvető együttműködést, előzékenységet és a rendelkezésre álló idő konstruktív felhasználását jelenti (Kiss és mtsai., 2012). Mindezek alapján a szervezetpolgárként cselekvő és gondolkodó hallgató jelentősen hozzájárul az egyetem sikerességéhez, hiszen az egyén szintjén végez olyan tevékenységet, mellyel segíti hallgatótársai tanulmányi és társas bevonódását, ezzel pedig végsősoron a közösség érdekét is szolgálja. Azila-Gbetteor és mtsai. (2020) a szervezetpolgári viselkedés mediáló hatását találták egyetemisták körében vizsgálva a hallgatók önértékelése és egyetemük iránti elkötelezettségük közötti kapcsolatban. Ez alapján a hallgatók önértékelésükkel egybecsengően, proszociális cselekvéseket hajtanak végre, melynek nyomán az intézmény számára is kívánatos kimenet a szervezetpolgári magatartás jutalmazása és ösztönzése.

Az altruizmus, lelkiismeretesség és egyéb, a szervezetpolgári attitűddel kapcsolatban álló jellemzők nagy valószínűséggel a pszichológus hallgatók körében fokozottan vannak jelen. A kötelező feladatok teljesítésén túl vállalt pluszmunka teljesítményre gyakorolt negatív hatásának lehetőségére hívják fel a figyelmet viszont Felfe és mtsai. (2014), ugyanakkor hozzátesszik, hogy a az elköteleződés magas foka, illetve az önkéntesen vállalt pluszfeladatok és a hatékony tanulás iránti motiváció is lehet kielégítetten jelen úgy, hogy ne vezessen negatív következményekhez. Riker és Decoster (2008, idézi LeBlanc, 2014) pedig kiemelik, hogy nem hagyható figyelmen kívül az ember társas közösség iránti igénye, ahogyan az intellektuális fejlődés és pszichológiai növekedés sem mehet végbe izoláltan.

A szocializációs folyamat tényezőinek pozitív pszichológiai megközelítése

A személyes fejlődésre való veleszületett igényt és emberi motivációt átfogó metaelméletükben Ryan és Deci (2000) amellet érvelnek, hogy az adaptív működéshez lényeges, hogy a személy számára érdekes tevékenységeket végezzen, azokban örömet lelje, közben pedig képességeit kamatoztatni tudja, ezáltal önmagát hatékornak és környezetével koherensnek élhesse meg. Alapvetően növekedésorientált, tapasztalatait belső egységbe tudja szervezni, ugyanakkor társas környezetére is érzékeny, másokkal való integrációra törekszik. Ennek nyomán fontos szerepet tulajdonítanak az embert körülvevő kontextusnak is, hiszen nagy mértékben képes meghatározni az alapvető szükségletei kielégítésének lehetőségeit, vagy éppen azok gátlása által a pszichológiai jóllétét is befolyásolni (Deci & Ryan, 2002).

A három pszichológiai szükséglet köré épülve, az egyén elégedettségének fő forrásaként az öndeterminált viselkedést nevezik meg a szerzők, mely az azt optimális működést hivatott megjeleníteni, amikor a személy ható- és cselekvő erejének tudatában van, tettei fölött gyakorolt kontroll érzését észleli. Magatartásának fő motiváló ereje a három

szükséglet kielégítettségének fokával írható le; az *autonómia* a cselekvések szabadságára, saját elhatározásra alapozottságra vonatkozik, a *kompetencia* önmagunk eredményességének és hatékonyságának megtapasztalását jelenti, a *kapcsolódás* pedig a másokkal való kapcsolást, szeretetteljes viszony kialakítását foglalja magában (Pólya & Martos, 2012).

Ezen elméleti keretben értelmezve, sikeresnek tekinthető a szocializáció folyamata, amennyiben az egyének belső motivációjuk által köteleződnek el adott szakma, jelen kutatásban a pszichológia mellett. A környezet, melyben e folyamat zajlik, ki tudja elégíteni a hallgatók pszichológiai szükségleteit, azaz egymással közösségben érzik magukat, jó viszonyt ápolnak, cselekvéseikben szabadságot tapasztalnak meg, illetve megkapják azokat a visszajelzéseket, melyek által formálódik szakmai identitásuk, illetve önmagukat kompetens csoporttagként tudják definiálni (Deci & Ryan, 2002; Pratt és mtsai., 2006).

Hallgatók mint öndeterminált cselekvők

A hallgatók optimális pszichológiai funkcionálása magyarázható az elmélet alapján e három szükségletük kielégítettségének mértékével. Ryan és Deci elméletében amennyiben ez teljesül, a cselekvések egy önjutalmazó folyamatot alkotnak, és egymás hatását erősítik, ami képessé teszi az egyént magatartását belső jutalmak mentén szervezni, illetve szabályozni. A motiváció különböző állapotait különítik el, melyek külső jutalmak általi vezérléstől fokozatosan haladnak az introjektált, örömmel végzett tevékenységekig, mely az autonóm szabályozás szintje (Deci & Ryan, 1985).

Ebben az összefüggésben értelmezve könnyen magyarázható a hallgatók elköteleződése és a szervezet érdekét szolgáló munkája. A fentebb áttekintett meghatározások nyomán feltehető, hogy amennyiben a szervezet értékei egybeesnek a hallgató által elfogadottakkal, könnyen válnak belsővé, így ezek mentén elkötelezettebb lesz az intézmény iránt is (LeBlanc, 2014), és valószínűleg több erőfeszítést is tesz mind kötelező, mint pedig az önkéntesen vállalt feladatok elvégzése érdekében (Csókási és mtsai., 2019). Az önkéntes munka, mint egy különösen lényeges aspektusa a pszichológussá válás folyamatának, hozzájárul a személy elégedettségéhez, illetve a belső azonosulás által motivált cselekvések önjutalmazó voltukból fakadóan a jóllétet is növelik (Pólya & Martos, 2012). Ebből következik pedig, hogy amennyiben a hallgatók olyan tevékenységeket végezhetnek az egyetem szervezetén belül, mely értékeikkel – és ideális esetben a szakmai értékeivel – egybeesnek, elkötelezettebbek is lesznek annak irányában, ahogyan szervezetpolgári attitűdjeik is erősödnek. Hallgatók szervezeti elkötelezettségét az alapvető pszichológiai szükségletek összefüggésében vizsgálva Hagenauer és mtsai. (2018) kapcsolatot találtak a tanulmányi

környezet szükséglet-kielégítő funkciója és az elköteleződés között, és érdemesnek tartják további vizsgálatok elméleti kereteként alkalmazni.

A kutatás célja és kérdésfeltevései

A szervezetszichológiai kutatások egyik fő vonulatát adják a munkavállalók jóllétét célzó felmérések, illetve ezek különböző teljesítménnyel, sikerességgel és a cégek érdekét is szolgáló kimeneti változókkal való kapcsolatának feltérképezésére is számos vizsgálat született (pl. Gaertner, 1999; Gagné, 2014; Tziner és mtsai., 2008). Egyetemi közegben is fellelhetők, ugyan kisebb számban szervezeti szocializációt érintő eredmények, ezek azonban főként az oktatókat és egyéb dolgozókat érintő aspektusokról számolnak be, a hallgatók mint egyfajta sikerességi mutatók kerülnek a modellekbe. A szakmára való felkészülés tanulmányok alatti megjelenéséről eltérő nézőpontok vannak, egyes elméletalkotók szerint csak az oktatás későbbi fázisában értelmezhető a szakmai szocializáció, Golde (2005) szerint viszont egy kettős folyamatról van szó, melyben a hallgatóvá válás mellett a szakmai attitűdök és értékek elsajátítása is elkezdődik. Ezek lényeges elemei egy szervezetbe való integrációnak is, azonban mégsem bővelkedik a szakirodalom a szakmai és szervezeti szocializációt párhuzamba állító kutatási eredményekben. Még kisebb számban vannak jelen a nem tradicionális hallgatókra is kiterjesztett vizsgálatok, bár az amerikai rövideiklusú, diplomát sokszor nem adó képzéseken megnövekedett számuk, illetve kutatói ajánlások előremozdították a kutatások ezen irányú áramlatát is (Kahu és mtsai., 2015; Kuh, 2009; Terenzini & Pascarella, 1991). Magyarországi levelező hallgatók körében ugyan fellelhető néhány, főként nevelésszociológiai kutatási eredmény (Engler, 2014, 2017), a pszichológus hallgatók – korábbi felsőoktatási tapasztalataik, képzettségük és motivációik tekintetében eltérő jellemzőik nyomán – tekinthetők egy olyan speciális hallgatói közösségnek is, amely fontos tárgyát adhatja szociálpszichológiai kutatásoknak. Emellett az intézményhez való viszonyulás is lényeges vizsgálódási terület lehet, hiszen a képzés szervezése¹ korlátozott lehetőséget biztosít számukra az egyetem társas és akadémiai közegébe való bevonódásra (Ashar & Skenes, 1993; Tinto, 1993).

Ezek nyomán jelen kutatás célkitűzése az egyetem mint szervezet szocializációs hatásának feltérképezése a szakmai identitás kialakulásának folyamatában, továbbá a nappalis és levelező pszichológus hallgatók specifikus vizsgálata. Feltételezem, hogy a nappalis és levelező hallgatók pszichológiai szükségleteinek (autonómia, kompetencia, kapcsolódás)

¹ A részidős képzés időtartama a teljes idejű képzés tanóráinak 30- 50%-át teszi ki, munkanapokon vagy pihenőnapon tartott tömbösített órák formájában (<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500139.TV>)

kielégítettségének (H1a-c) és frusztrációjának (H1e-g) mértékében különbségek fognak mutatkozni. A képzés különböző szintjein várhatóan szintén eltérő lesz a hallgatók ezen szükségleteinek kielégítettsége és frusztrációja (H2a-c és H2e-g), illetve szakmával való azonosulásának mértéke, a mesterképzésen magasabb középpértékkel (H3). Az áttekintett szakirodalmak alapján kapcsolatot feltételezek az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettsége és frusztrációja, illetve a szervezeti elköteleződés és szervezetpolgári magatartás között (H4). Amennyiben ez teljesül, várhatóan a hallgatók szakmai identitásának bejósolásában is jelentős szerepük lesz (H5).

Módszer

Minta

A szervezetspecifikus mintázatok vizsgálata érdekében a mintát a Károli Gáspár Református Egyetem pszichológia alap-és mesterképzés hallgatóinak adatai adják. Az elemzésbe összesen 289 válaszadó adatai kerültek. A nemek eloszlása némileg tükrözi a szak arányait, a nők jelentősen felülreprezentáltak; 254 nő (87,9%), míg a férfiak igen kis százalékban (12,1%, 35 fő) vannak jelen a mintában. Képzési szintenként vizsgálva, erős eltolódás van jelen az alapképzés hallgatói irányába (256 fő, 88% BA és 33 fő, 11,3% MA), ahogy a munkarend tekintetében is jelentős a nappalis hallgatók felülreprezentáltsága (235 fő, 80,8%), noha ebbe a mesterképzés hallgatói is beletartoznak. A Károli Gáspár Református Egyetem pszichológia szakán a 2021/22-es tanév tavaszi félévében aktív státuszú hallgatók száma a következőképp alakult: 397 fő (44,46%) nappali alapképzésen, 277 fő (31,01%) levelező alapképzésen és 219 fő (24,52%) mesterképzésen (Vasvári Nóra, intézeti ügyintéző, személyes közlés – 2022. 09. 21.). A minta részletes jellemzését az 1.táblázat tartalmazza.

1. táblázat

A minta demográfiai jellemzői

változó	<i>n</i>	%
Nem		
Nő	254	87,9
Férfi	35	12,1
Lakhely		
Főváros	176	60,9
Megyeszékhely	35	12,1
Város	46	15,9
Falu/község	32	11,1
Korábbi felsőoktatási tanulmányok		
Igen	76	52,4
Nem	69	47,6
Szerzett korábban diplomát		
Igen	53	36,6
Nem	92	63,4
Tervezi folytatni pszichológiai tanulmányait		
Igen	263	91,0
Nem biztos benne	26	9,0
Képzési szint ^a		
BA	256	88,6
MA	33	11,4
Kor	<i>M</i>	<i>SD</i>
	27,43	9,189

^aMA szinten csak nappali munkarendű a képzés**Mérőeszközök***Szóasszociáció*

A szóasszociációs módszer segítségével indirekt módon térképezhető fel a hallgatók szakmai identitása és az egyetemről alkotott vélekedéseik. A szociális reprezentáció elmélete (Moscovici, 1981) szerint a hétköznapi beszélgetések során, interperszonális folyamatok eredményeként jönnek létre a világ jelenségeiről alkotott reprezentációink, melyek – társas szinttől az egyén felé haladó – megismerésével eljuthatunk az egyén attitűdjeihez, ugyanakkor nem hagyhatók el a kulturális és társadalmi tényezők sem (Moscovici és mtsai., 2002). A reprezentációk kialakításának általános struktúrája a lehorgonyzás-tárgyasítás rendeződést követi (Abric, 1994, idézi Koltói, 2015), a reprezentáció fő jelentését adó elemek a központi magot, a konkrétabb, kevésbé stabil elemek pedig a perifériára rendeződnek. A hívószavakra adott asszociációk ilyen elvű elemzése lehetővé teszi a hallgatói közösség szakmáról és

egyeteméről alkotott reprezentációinak tartalmi és strukturális megismerését (Orosz, 2008), és azt az értelemadási folyamatot, mellyel a csoport jelentéssel ruházza fel a valóságot.

A kutatásban résztvevő hallgatóknak a 'Károli' és 'Pszichológus' szavakra kellett legalább három, maximum hat asszociációt adni, melynek során spontaneitásra való törekvésre és a hosszas gondolkodás elkerülésére biztatta őket az instrukció. Előbbi az egyetem, mint szocializációs színtér meghívója szerepel, mely szó kiválasztásához előzetesen felmértük 16 hallgató asszociációs hálóját. A szakmai identitás megjelenését várva pedig erre vonatkozóan a „Pszichológus” szóra kértünk asszociációkat.

Jövő-orientáció kérdőív

A jövővel kapcsolatos vágyak és félelmek szakmai identitás összefüggésében való feltérképezése a Nurmi és mtsai. (1995) által kidolgozott kérdőívvel történt. A válaszadóktól legalább három vágyuk, céljuk és annak az életkornak meghatározását kértem, amikor úgy gondolják, ez valóra válhat. Továbbá egy 5-fokú Likert-skálán az adott vágy vagy cél fontosságának megítélését is kértem, illetve, hogy mekkora esélyt látnak ennek megvalósulására. A félelmek esetében etikai szempontokat szem előtt tartva három félelem említése szerepelt kötelező jelleggel a kérdőívben, valamint rendelkezésre állt egy negyedik beírásának lehetősége. Az előbbieken felsorolt skálás osztályozást azonban itt nem kértem.

Kollektív önértékelés

A szakmai identitás mérésére jelen kutatásban a Kollektív Önértékelés Skála (Luhtanen & Crocker, 1992) szolgált, mely lehetővé teszi a kollektív identitás egyéni különbségeinek vizsgálatát is. A skála négy (Tagsági, Személyes, Nyilvános és Azonosulás) dimenzió mentén méri az adott társadalmi kategóriához való viszonyulást, jelen kutatásban a pszichológusok közösségéhez.

A magyar nyelvű adaptációt Kiss Paszkál (2012) végezte, aki a lefordított változatot szintén megbízhatónak találta (Kiss és mtsai., 2012). A négy alskálához ebben a változatban egyenként három tétel tartozik, melyek közül a Nyilvános dimenzióban kettő, a többi alskála esetében egy fordított megfogalmazású. Az ezekkel való egyetértésüket a válaszadók 5 fokú Likert-skálán (1=egyáltalán nem, 5=teljes mértékben) értékelhették, valamint rendelkezésükre állt a „Nem tudom/Nem válaszolok” (NT/NV) lehetőség is. Azoknál az eseteknél, ahol e választással éltek a kitöltők, a hiányzó adatokat a skálaátlag értékével helyettesítettem.

Szervezeti elköteleződés

A hallgatók szervezeti elköteleződésének mérésére Mowday és mtsai., (1979) által kidolgozott skála (Organizational Commitment Questionnaire; OCQ) szolgált, mivel az affektív elköteleződés a leginkább megalapozott és legtöbb kutatási eredmény által igazolt dimenzió. A skála összesen 15 tételből áll, melyek közül 6 fordított megfogalmazású. Az elemzések során ezeket visszafordítottam. Az eredeti tanulmányban a szerző az egyfaktoros struktúrát javasolta, melynek nyomán jelen kutatásban a teljes skála itemeinek átlagával számoltam.

A válaszadók 7 fokú Likert-skálán ítélték meg, mennyire értenek egyet (1=egyáltalán nem, 7=teljes mértékben) olyan állításokkal, mint például „Az egyetem sikere érdekében kész vagyok arra, hogy az általában elvártnál sokkal nagyobb erőfeszítést tegyek.”, vagy „Határozottan hibát követtem el, amikor úgy döntöttem, hogy ezen az egyetemen fogok tanulni.”. A magasabb értékek a nagyobb fokú szervezeti elköteleződést jelentik.

Egyetemi szervezetpolgári attitűd

A hallgatók szervezetpolgári viselkedésének és ezekhez kapcsolódó kognícióinak együttes mérését teszi lehetővé az Egyetemi Szervezetpolgári Attitűd skála. A Kiss Paszkál (2012) által kialakított és megbízhatónak talált mérőeszköz 4 fordított, és összesen 12 tétellel mér az egyetem javát szolgáló olyan cselekvéseket és viszonyulásokat, melyekért a hallgatók közvetlen jutalomban nem részesülnek. Ilyen tételek például „Gyakran végzek olyan szakmai feladatot, amit nem ismernek el jegyekkel.”, vagy „Nem segítek diáktársaimnak, ha sok a saját feladatom.”. A hallgatók 5-fokú Likert-skálán (1=egyáltalán nem jellemző, 5=nagyon jellemző) értékelhették, mennyire jellemzőek rájuk a felsorolt állítások, így a magasabb értékek a szervezetpolgári attitűd nagyobb fokát mutatják.

Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettsége és frusztrációja

A kérdőív 24, faktoronként 4 tétel segítségével méri a három alapvető szükséglet (autonómia, kompetencia, kapcsolódás) kielégítettsége mellett azok frusztrációját is, így összesen 6 faktort adva. Az eredeti verziót Chen és mtsai. (2015) megbízhatónak találták, ahogyan a magyar adaptációt Tóth-Király és mtsai. (2018) erős elméleti alapokkal rendelkező, megbízható mérőeszköznek tartják.

Jelen kutatásban a tételek szövegezését úgy egészítettem ki az „egyetem” szó különböző alakjaival, hogy a hallgatók intézményhez köthető tapasztalatait jelenítsék meg, így az autonómia- szükséglet kielégítettségére vonatkozó tétel az „Úgy érzem, hogy azzal foglalkozom az egyetemen, ami tényleg érdekel engem”, míg kompetencia-szükséglet „Úgy érzem, hogy a nehéz feladatokkal is sikeresen meg tudok birkózni az egyetemen.”, illetve a

kapcsolódás szükségletének felmérésére – többek között – például az említett tételek szolgáltak. A válaszadóknak 5 fokú skálán (1=egyáltalán nem igaz, 5=teljesen igaz) kell megítélniük, mennyiben érzik igaznak az adott állítást. A skála összpontszáma mellett átlag is számítható, a magasabb pontszám minkét esetben az adott szükséglet kielégítettségének vagy frusztrációjának magasabb fokát jelzi.

Eljárás

Az adatgyűjtés 2022 áprilisától júniusáig online kérdőívvel zajlott, mely közösségi oldalakon keresztül, illetve e-mailben jutott el a hallgatókhoz. A kérdőív szerkesztésében a Google Forms nyújtott segítséget. A kérdőívet bevezető szövegben a hallgatók tájékoztatást kaptak a kutatás főbb célkitűzéseiről, illetve anonimitásuk megőrzéséről, mely elolvasása után adták beleegyezésüket adataik kutatási célú, bizalmas felhasználására, illetve a kutatásban való részvételre a kérdőív kitöltése által. A részvételért nem járt jutalom.

A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézet Kutatásetikai Bizottsága hagyta jóvá BTK/1398-1/2022 etikai engedélyszámom.

Statisztikai elemzés

Kvantitatív elemzés

A kutatásban használt skálák megbízhatóságának ellenőrzésére a Cronbach-alfa értékek mellett az item-maradék korrelációkat számítottam ki. A társadalomtudományi kutatásokban általánosan elfogadott 0,7-es Cronbach-alfa (Rózsa és mtsai., 2006) értéket minden skála elérte, illetve az item maradék-korrelációk is minden esetben elérték a megfelelőnek tekinthető 0,2-es értéket (Kline, 2015). Ezt követően a skálák leíró statisztikáinak kiszámítása következett, illetve a csoportok összehasonlításához, valamint a változók közötti együttjárások vizsgálatához alkalmazandó eljárás kiválasztásához a ferdeség és csúcsosság értékeinek, valamint a normalitás Kolmogorov-Smirnov teszttel való ellenőrzésére is sor került. Ahol a szóráshomogenitás-tesztelés eredményei azt mutatták, hogy ez a feltétel is teljesül, független mintás t-próbával, illetve variancia-analízissel, a szóráshomogenitás szignifikáns sérülése esetén pedig nemparaméteres eljárásokkal történt a csoportok középértékeinek összehasonlítása. A minta elemszáma indokoltá tette a hatásmértékek kiszámítását és figyelembevételét (Takács, 2016, 2017).

A szervezeti szocializáció és a pszichológiai szükségletek változóinak, valamint a demográfiai változók közé sorolt képzési szint és munkarend szakmai identitással való kapcsolatát többszörös lineáris regressziós elemzéssel vizsgáltam.

A kvantitatív adatok elemzése az IBM SPSS programcsomag 26-os verziójának segítségével történt.

Kvalitatív elemzés

A szóasszociációs tesztben kapott válaszok a szociális reprezentáció elmélete (Moscovici, 1981) alapján kerültek elemzésre; először a központi mag kialakítására került sor, majd a perifériához tartozó szavakat jelölte ki két független elemző. Az asszociált szavak jellemzésére gyakoriság és rangátlag került kiszámításra.

Első körben a központi magba kerülő szavakat azonosítottuk. Ennek kritériumairól nincs egységes álláspont a szakirodalomban, általánosan a 17% fölötti előfordulás és közepesnél alacsonyabb rangátlag már elfogadott az ide történő besoroláshoz (Orosz, 2008). Jelen elemzésben néhány esetben ettől alacsonyabb százalékos értékkel is kerültek ide szavak, ahol az arányokat tekintve ez szükségesnek látszott.

A szavakhoz kapcsolódó minőség megítélése alapján alkotott három kategória: 1=negatív, 2=pozitív, 3=semleges.

A jövőorientáció tekintetében a szerző (Nurmi, 1991) által kidolgozott és Sallay (2003) által is használt nyolc kategóriába soroltuk a válaszokat három független kódoló közreműködésével, illetve a félelmek esetében hozzáadtunk még kettő; az aktuálisan fenyegetést jelentő külső tényezők és nem válaszolt/nincs leírt félelme kategóriát. Ezek után azonosítottuk, hogy a pszichológiával kapcsolatos-e az adott vágy vagy félelem. Megvalósulásukat tekintve közeli és távoli jövőre bontottuk a megadott válaszokat, a megvalósulási esélyt pedig skálaként értelmeztük.

Eredmények

A skálák leíró statisztikái és a közöttük lévő kapcsolatok vizsgálatának eredményei

Első lépésben a skálák megbízhatóságát ellenőriztem, majd a leíró statisztikák kiszámítására került sor, mely adatokat a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat

A használt skálák leíró statisztikái

Skála	tételek száma	M	SD	Ferdeség	Csúcsosság	Normalitás ^a	Cronbach-alfa
Szervezeti elköteleződés	15	4,65	1,05	-0,491	0,435	0,052+	0,896
Egyetemi szervezetpolgári attitűd	12	3,49	0,56	-0,08	-0,46	0,065+	0,704
Alapvető pszichológiai szükségletek							
Szükségletek kielégítettsége	12	4,11	0,57	-0,861	1,057	0,096**	0,811
Szükségletek frusztrációja	12	2,69	0,76	0,218	-0,329	0,043	0,850
Autonómia kielégítettség	4	3,93	0,87	-0,931	0,323	0,155**	0,799
Autonómia frusztráció	4	3,50	0,93	-0,311	-0,451	0,074*	0,779
Kompetencia kielégítettség	4	3,97	0,81	-0,966	0,720	0,137**	0,825
Kompetencia frusztráció	4	2,50	1,15	0,396	-0,954	0,119**	0,877
Kapcsolódás kielégítettség	4	4,42	0,65	-1,179	0,845	0,197**	0,769
Kapcsolódás frusztráció	4	2,08	0,87	0,638	-0,440	0,136**	0,763
Kollektív önértékelés	12	4,09	0,46	-0,442	0,127	0,055	0,741

+p=0,05, *p<0,05, **p<0,01

^a Kolmogorov-Smirnov teszt

Ezt követően a skálák közötti együttjárások vizsgálatára került sor a teljes mintán, melyet a normalitás sérülése miatt rangszámokon végzett korrelációs elemzés alapján tettem. A vizsgálni kívánt Kollektív Önértékelés Skála az Egyetemi Szervezetpolgári Attitűd skálával közepes szignifikáns ($r_s = 0,314$, $p < 0,001$), a Szervezeti Elköteleződés skálával gyenge szignifikáns ($r_s = 0,233$, $p < 0,00$) a szükségletek kielégítettségével is közepes szignifikáns ($r_s = 0,304$, $p < 0,01$), a szükségletek frusztrációjával pedig szintén közepes szignifikáns negatív ($r_s = -0,414$, $p < 0,001$) kapcsolatban áll. A további alskálákkal való együttjárások erősségét és szignifikanciáját az 1.sz. melléklet tartalmazza.

Modellépítés – Többszörös lineáris regresszió

A prediktor változók kapcsolatát a függő változóval többszörös lineáris regresszió-elemzéssel kezdtem. Először a demográfiai változók (képzési szint, munkarend) kerültek a modellbe. A következő blokkba a három alapvető szükséglet (autonómia, kompetencia, kapcsolódás) kielégülésére vonatkozó változók kerültek, harmadikként pedig a szervezeti elköteleződés és szervezetpolgári attitűd skálái. Az enter módszert alkalmazva változóról változóra haladva ellenőriztem, melyek bírnak szignifikáns bejósolóerővel a kimeneti változó becslésében, mely jelen modellben a kollektív önértékelés. Az említett változókat beemelve szignifikáns modellt kaptam az $F(7, 281) = 10,277$, $SIG/p < 0,001$ alapján, magyarázóereje 18,4 % (Korrigált R-négyzet = 0,184). Azonban néhány változó nem bír érdemi magyarázóerővel, így ezek elhagyása indokolt (ld. 2. sz. melléklet). Ezen folyamat elvégzése után a legoptimálisabbnak bizonyuló modell szignifikáns $F(4, 284) = 16,100$ $SIG/p < 0,01$, magyarázóereje 17,3% (Korrigált R-négyzet = 0,173). A változók, melyek szignifikáns bejósoló erővel bírnak a kollektív önértékelésre vonatkozó becslésben, a kompetencia szükséglet kielégítettsége (Standard Beta-eh. = 0,251, $p < 0,001$), a szervezetpolgári attitűd (Standard Beta-eh. = 0,167, $p = 0,005$), a képzés munkarendje (Standard Beta-eh. = 0,136, $p = 0,013$), azaz, hogy levelező vagy nappali képzésben tanul az adott hallgató, illetve a kapcsolódás szükséglet kielégítettsége (Standard Beta-eh. = 0,126, $p = 0,022$).

Ezt követően az alapvető szükségletek frusztrációira vonatkozó változókat is bevontam az elemzésbe. Lényegesnek mutatkozott annak ellenőrzése, hogy a pszichológiai szükségletek kielégítettsége és frusztrációja valóban elkülönül-e egymástól, a magyarázóerő mesterséges felduzzasztásának elkerülése érdekében. A multikollinearitás vizsgálata alapján a VIF (Variance Inflation Factor) értékek minden esetben 5 alattiak, így elmondható, hogy nem áll fenn túl erős kapcsolat a változók között (Menard, 2002).

Ismét az enter módszerrel egyenként távolítottam el a jelentős magyarázóerővel nem rendelkező változókat (ld. 3. sz. melléklet), míg a végső modell magyarázóereje némileg javult: 21,2%; $F(4, 284) = 20,386$, $SIG/p < 0,001$, korrigált R-négyzet = 0,212. Ez esetben viszont a kompetencia-szükséglet frusztrációja bírt a legnagyobb, szignifikáns bejósolóerővel (Standard Beta-eh. = -0,320, $p < 0,001$), valamint a szervezetpolgári attitűd (Standard Beta-eh. = 0,164, $p = 0,004$), a kapcsolódás szükséglet kielégítettsége (Standard Beta-eh. = 0,151, $p = 0,005$) a képzés munkarendje (Standard Beta-eh. = 0,113, $p = 0,035$) a kollektív önértékelésre vonatkozó becslésben.

Hallgatói csoportok összehasonlítása a képzés munkarendje és szintje szerint

A nappalis és levelezős hallgatók közötti különbségeket az előfeltételek sérülése miatt nemparaméteres próbával vizsgáltam. A Mann-Whitney próba két változó esetében jelzett szignifikáns eltérést a hallgatói csoportok között. Az autonómia-szükséglet kielégítettsége ($U(N_{\text{nap}}=235, N_{\text{lev}}=54) = 5103,00, z = -2,255, p = 0,024$), és frusztrációja ($U(N_{\text{nap}}=235, N_{\text{lev}}=54) = 78728,50, z = 2,688, p = 0,007$), a kompetencia szükséglet frusztrációja ($U(N_{\text{nap}}=235, N_{\text{lev}}=54) = 4682,50, z = -3,011, p = 0,003$), illetve a szakmai identitás változója, a kollektív önértékelés skálánál ($U(N_{\text{nap}}=235, N_{\text{lev}}=54) = 7957,00, z = 2,913, p = 0,004$) mutatkozott szignifikáns különbség. Ezek alapján tehát a vonatkozó hipotézis (H1a-c) részben teljesült, bizonyos skálák mentén mutatkozik különbség a hallgatói csoportok között, ahogy a várttal ellentétben a kollektív önértékelés mértékében is.

A Cohen féle d értékei alapján ezek a különbségek az autonómia kielégítettség ($d = 0,492$), frusztráció ($d = -0,435$), kompetencia frusztráció ($d = 0,449$) és a kollektív önértékelés esetében ($d = -0,466$) is közepesnek mondhatók.

A középértékeket összehasonlítva a következőképpen alakultak a különbségek: az autonómia kielégítettsége a nappalis csoportban magasabb ($Mdn_{\text{nap}} = 4,25$ és $Mdn_{\text{lev}} = 3,87$), míg az autonómia frusztrációjának középértéke a levelező csoportban magasabb ($Mdn_{\text{nap}} = 3,50$ és $Mdn_{\text{lev}} = 3,75$), a kompetencia frusztrációja szintén a nappalisoknál magasabb ($Mdn_{\text{nap}} = 2,50$ és $Mdn_{\text{lev}} = 1,50$), a kollektív önértékelés esetében pedig a levelező csoportban magasabb a skála középértéke ($Mdn_{\text{nap}} = 4,08$ és $Mdn_{\text{lev}} = 4,29$).

Annak érdekében, hogy láthatóvá váljanak a képzési szintek közötti esetleges különbségek a munkarend és képzési szint változókból létrehoztam egy háromértékű (1=nappali BA, 2=levelező BA, 3=MA) változót, mely lehetővé tette, hogy egyszerű varianciaanalízissel, illetve – amely változók esetében szükséges volt – annak normalitást nem igénylő, robusztus változatával teszteljem a csoportok közötti különbségeket.

Mivel a normalitási feltétel minden esetben sérült, a Kruskal-Wallis teszt eredményeit vettem figyelembe. Ez négy skála esetében mutatott szignifikáns eltérést a csoportok középértéke között: a kompetencia szükséglet kielégítettsége ($H(2) = 11,494, p = 0,03$) és frusztrációja ($H(2) = 16,415, p < 0,001$), az egyetemi szervezetpolgári attitűd ($H(2) = 16,404, p < 0,001$) és a kollektív önértékelés ($H(2) = 9,139, p = 0,010$) esetében.

Elmondható ezek alapján, hogy valóban van szignifikáns különbség a képzés szintje és munkarendje mentén bizonyos változók középértékei közt az egyes hallgatói csoportokban.

Ezen különbségek a hatásmértékek kiszámításával alacsonynak és közepesnek mondhatók, ezek értéke rendre rang eta-négyzet = 0,041; 0,058; 0,049 és 0,033.

A post-hoc elemzések eredményei (4. sz. melléklet) alapján a kompetencia szükséglet kielégítettsége a mesterképzés hallgatói között a legmagasabb, míg a nappali alapképzés hallgatói körében szignifikánsan alacsonyabb. Ugyanezen szükséglet frusztrációjának szintje jelentősen magasabb az említett csoportban a levelezős és mesterképzéses hallgatókénál. Az egyetemi szervezetpolgári attitűd középértéke a nappali alapképzés hallgatóinál szignifikánsan alacsonyabb a másik két csoporthoz viszonyítva, míg a kollektív önértékelés a levelezős hallgatók körében a legmagasabb.

Kvalitatív elemzés eredményei

Szóasszociációk

A két hívószóra 289 személy által adott első három asszociációt elemeztem, a nappalis és levelezős eredmények az alapképzés hallgatói körében értendők.

3. táblázat

A két hívószóra adott asszociációk gyakorisága

hívószó	pozitív		negatív		semleges		Összesen
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező	
Károli	380	107	122	25	107	30	867
Pszichológus	497	131	45	17	67	14	867

megjegyzés: az értékek a szavak számát jelölik

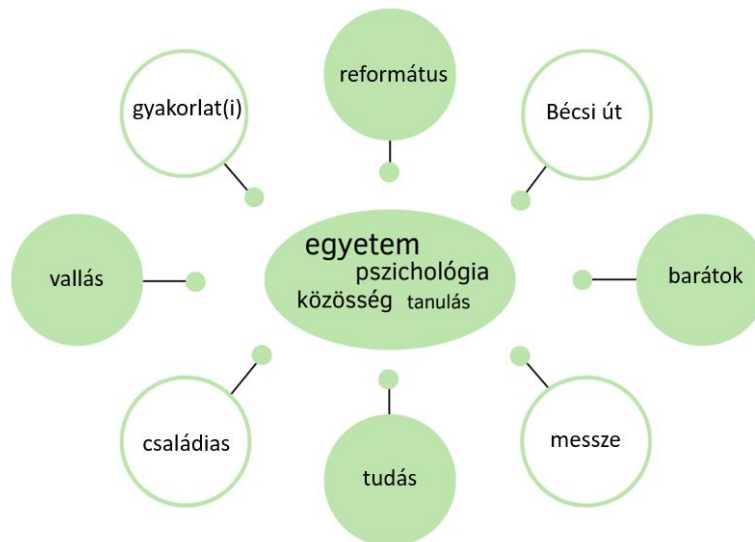
A 'Károli' hívószóra adott asszociációk

Az összes kitöltőtől együttesen 867 asszociáció érkezett. A leggyakrabban előforduló szó az „Egyetem” (129; 1,41) volt, ezt követték a „Pszichológia” (84; 2,06), „Közösség” (66; 1,80), „Tanulás” (43; 1,98), melyek a válaszadók közt rendre 44,64%, 29,06%, 22,84% és 14,89%-ban fordultak elő, így a reprezentáció központi magját alkotva. A perifériára kerültek a következő szavak: „Református” (31; 1,90), „Bécsi út” (23; 2,35), „Barátok” (19; 2,21), „Messze” (18; 2,33), „Tudás” (15; 1,93), „Családias” (14; 2,00), „Vallás” (11; 1,90), „Gyakorlat(i)” (9; 2,11).

A válaszok 63,55%-a (551 szó) bír pozitív jelentéssel a hallgatók számára, semleges jelentésű a szavak 17,76%-a (154), míg a negatívnak ítélt szavak 18,69%-ot (162) tesznek ki.

2.ábra

A 'Károli' szó szociális reprezentációja (saját szerkesztés)



A két almintára lebontva nem mutatkoztak érdemi különbségek, így ezen elemzés részletezésére dolgozatomban nem térek ki. Egy említése méltó megfigyelés ugyanakkor, hogy a levelező hallgatók asszociációi között egyáltalán nem jelent meg a „Barátok” vagy „Barátságos” szó.

A beérkezett asszociációk minőségét tekintve az arányok a következőképp alakultak: pozitív asszociációk a nappalis csoportban a válaszok 62,39%-át (380 szó) tették ki, hasonlóan a levelezősöknél 68,59% (107 szó). A negatív szavak aránya a nappalisoknál némileg magasabb 20,03% (122 szó), mint a levelezős csoportban (16,02%, 25 szó), noha itt a válaszok száma is kevesebb. Semleges asszociációt a nappalisok 17,57%-ban (107 szó) és a levelezősök 19,13%-ban (30 szó) adtak.

A 'Pszichológus' szóra érkezett asszociációk

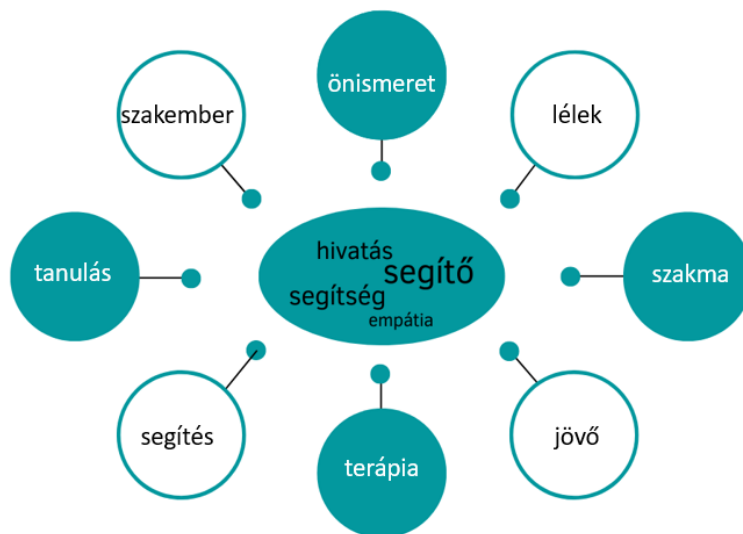
A kódolás során összesen ismét 867 szót kategorizáltunk. A legtöbb hallgató által adott asszociáció a „Segítő” (58; 1,31) volt, mely a „Segítség” (55; 1,62) és „Hivatás” (51; 1,27) szavakkal a központi magot alkotta. Mivel a segítő szót különböző toldalékokkal igen gyakran jelent meg, a jelentésmódosulás miatt azonban külön elemeztük, az „Empátia” (29; 1,93) szót 10,03%-os előfordulási gyakorisággal még a központi mag elemeként tekintettük. A periféria

alkotói az „Önismeret” (17; 2,41), „Lélek” (17; 1,94), egyenlő számban a „Szakma” (16; 1,63) és a „Jövő” (16; 1,94), valamint a „Terápia” (14; 2,21), illetve a „Segítés” (13; 1,54), „Tanulás” (12; 2,25), „Szakember”(12; 1,83) lettek.

A szavak több, mint háromnegyedét (81,66%; 708 szó) értékelték pozitívan a kitöltők, semleges jelentésű volt 10,73%-uk (93 szó), míg negatívnak 7,61%-ukat (66 szó) tartották.

3. ábra

A 'Pszichológus' szó szociális reprezentációja (saját szerkesztés)



A nappalis almintán összesen 609 asszociáció érkezett, melyek elrendeződése némileg különbözik a teljes mintán tapasztalttól. A központi mag itt a „Segítő” (48; 1,38) „Segítség” (44; 1,55), „Hivatás” (29; 1,41) mellett még az „Empátia” (20; 1,90) szót tartalmazza. A periférián azonosítottunk még tevékenységre, illetve tulajdonságokra és jellemzőkre utaló elemeket; a „Segítés” (14; 1,64), „Szakma” (14; 1,71), „Önismeret” (14; 2,43), illetve „Tudás” (13; 2,23), „Szakember” (11; 1,91) és „Jövő(m)” (10; 1,90).

Ezen csoport számára szintén javarészt pozitív asszociációkat (81,61%, 497 szó) hívott meg a pszichológus szó, emellett 67 semleges (11,01%) és 45 negatív (7,39%) szó is megjelent.

A levelezős hallgatók csoportjában hasonló elrendeződést mutatnak a szavak (összesen 159), különbség a periféria elemeiben mutatkozik: ide került a „Figyel(em)” (5; 1,80), „Ember(ek)” (4; 1,75), „Tanulás” (4; 2,25), valamint az „Önismeret” (3; 2,33) és „Hallgató” (2; 1,00) szavak. A teljes mintához képest itt a „Lélek” egyáltalán nem jelent meg, a „Szakma” (2; 1,00) és „Terápia”(2; 3,00) szavak is csak igen kis arányban.

A szavak jelentésének megítélése hasonlóan alakult az előzőekben ismertetetthez; 82,39% (131 szó) a pozitív asszociációk, míg 8,80% (14 szó) a semleges és 8,80% (14 szó) a negatív elemek aránya.

Jövőorientáció

A jövővel kapcsolatos vágyak és félelmek következő kategóriái kerültek kialakításra a szerző által javasoltak kiegészítésével.

4.táblázat

A jövőre vonatkozó vágyak és félelmek kategóriák szerinti megoszlása

kategória kódja	kategória neve	vágyak száma a kategóriában	félelmek száma a kategóriában
1	Oktatás, tanulás	246	95
2	Munka	173	126
3	Család	166	100
4	Barátok	5	10
5	Saját egészségi állapot	8	64
6	Szülők egészségi állapota	0	31
7	Birtokolt javak	89	91
8	Self-releváns jellemzők	176	239
9	Aktuális, külső tényezők hatása*	-	80
10	Nem tudja, nincs, nem válaszolt*	-	15

*megjegyzés: *az általunk hozzáadott kategóriák*

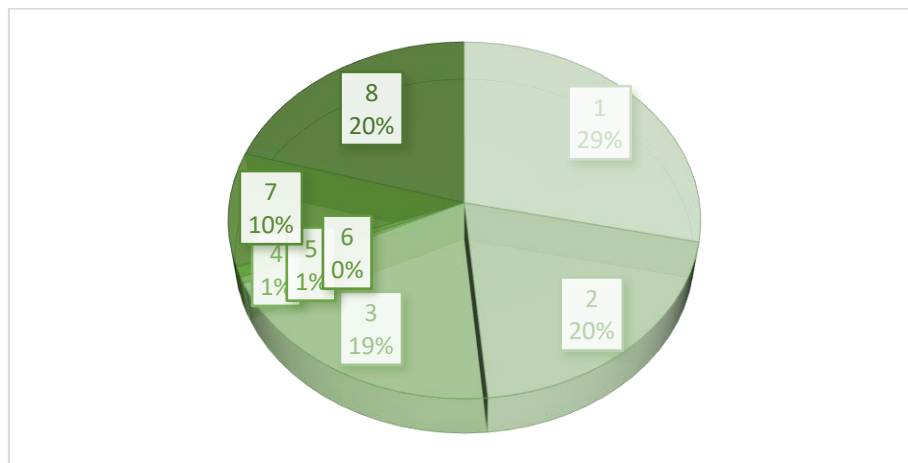
Vágyak

A vágyak tekintetében a legtöbb esetben két kategóriába is könnyen sorolhatók voltak a beérkezett válaszok, mivel legnagyobb számban a képzés elvégzésére vonatkoztak. Az első helyre írt vágyak 71,18%-a (205) került az első és második kategóriába, azaz tanulmányi és/vagy munka-jellegű célokat és vágyakat fogalmaztak meg a hallgatók. A második és harmadik helyen ezen kategóriákban már inkább a távolabbi jövőre vonatkozó, de a pszichológusi tevékenységhez tartozó olyan célkitűzések jelentek meg, mint például a magánpraxis, klinikai- vagy pszichoterapeuta képzés elvégzése vagy cím megszerzése. Szintén jelentős mértékben fordultak még elő a self-releváns jellemzők kategóriájába sorolható vágyak, melyek az önismeret fejlesztésére, illetve olyan személyiségjellemzőkben való fejlődésre utaltak, mellyel a szakmában helyt tud állni az egyén. Ezeket legmagasabb százalékban (51,14%) harmadikként írták a hallgatók, míg családdal kapcsolatos vágyak a második helyen

jelentek meg legtöbbször (51,20%). Az idetartozó válaszok nagyobb része a saját család alapításához kapcsolódik, de jelen vannak – különösen az idősebb hallgatók esetében – a gyermekek életére, sikerére vonatkozó vágyak is.

4.ábra

A vágyak kategóriáinak százalékos eloszlása az összes válasz alapján



Ezek után a vágyak elérésére vonatkozó életkor, azok fontossága és megvalósulásuk esélye közötti kapcsolatot vizsgáltam. Ahol nem, vagy nem értékelhető választ adtak a kitöltők, a skálaátlaggal pótoltam a hiányzó értékeket. Mindhárom skála normalitása sérült (Kolmogorov-Smirnov teszt $p < 0,01$), így a rangszámokon végzett korrelációs elemzés eredményét vettem figyelembe, mely szignifikáns gyenge, negatív kapcsolatot mutatott a vágyak megvalósulási esélyének megítélése és az az életkor között, amikor a válaszadó szerint megvalósulhat az adott vágy ($r_s = -0,144$, $p = 0,002$), illetve szignifikáns közepes pozitív kapcsolatot a vágy fontosságával ($r_s = 0,288$, $p < 0,001$).

A két, nappalis és levelezős csoport között a válaszok tartalmának tekintetében ugyanúgy a tanulmányok és munka kategóriába sorolható a legtöbb beérkezett válasz, illetve a család kapcsán már említett saját gyermek és családra, illetve a hallgatók gyermekeinek jövőjére vonatkozó vágyakban mutatkozott némi eltérés.

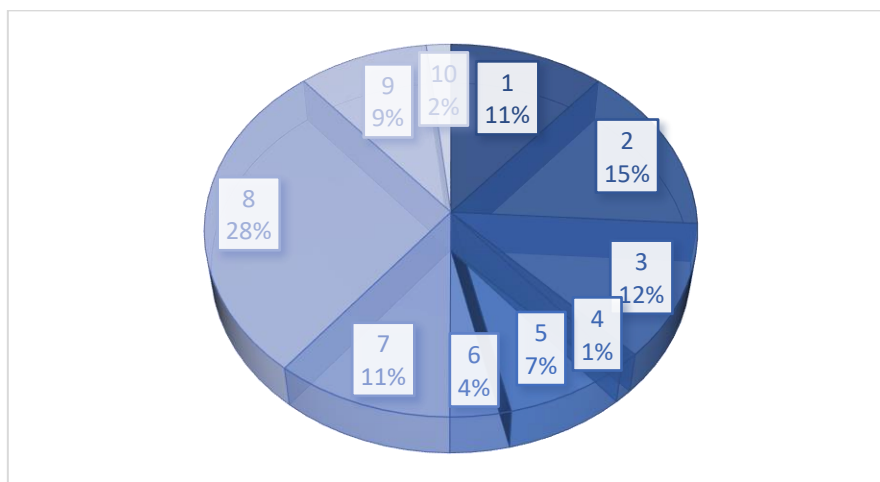
Félelmek

Ezen kérdés kapcsán nem kértem a hallgatóktól a bekövetkezési valószínűséget és annak közelségét, így a félelmek esetében csak a kategóriák és válaszok elemzésére került sor. Ez esetben a self-releváns jellemzőkhöz kapcsolódó félelmek voltak legmagasabb számban jelen (28,8%), melyhez például önértékelési, karrierváltás okozta vagy időbeosztással kapcsolatos

bizonytalanság, pszichológusként való helytállás, valódi segítővé válás, magánytól, vagy a jövőtől általánosságban való félelmek tartoznak. Ezt követően a munkával kapcsolatos félelmek jelentek meg (14,81%), melyek a bizonytalan megélhetésre és sok anyagi kiadásra vonatkoznak a pszichológussá válás és a szakma gyakorlása folyamán. Közel azonos arányában voltak jelen továbbá a család (11,75%), a tanulmányok (11,16%) és az aktuális külső tényezők (9,40%) miatti aggodalmak. Igen változatos és őszinte válaszok érkeztek a családdal kapcsolatos félelmek tekintetében, ahol olyan lehetséges helyzeteket fogalmaztak meg a hallgatók, melyben például egyedül maradnak, nem találnak magukhoz illő párt, vagy nem lesz elég türelmük gyermeket nevelni. A tanulmányokkal átfedésben érkeztek a munka-család konfliktusra utaló vagy attól való félelmet kifejező válaszok, de ebbe a kategóriába került a képzés elvégzését illető bizonytalanság, vagy csúszástól való félelem is. Az adatfelvétel ideje alatt történő nemzetközi események, illetve a megelőző két évben tomboló koronavírus-járvány okozta félelem jelen kutatásban is megjelent, így ezek számára egy új kategóriával egészítettük ki a szakirodalomból átemeltet, mely elemei például a békéből háborúba sodródás, visszafordíthatatlan klímakatasztrófa, covid-járvány miatti korlátozások ismételt bevezetése, vagy a túl nagy infláció.

5.ábra

A félelmek kategóriáinak százalékos eloszlása az összes válasz alapján



A self-releváns tényezőkkel kapcsolatos félelmek a nappalis almintán is a legnagyobb számban voltak megfigyelhetők (33,11%), mely kategóriát szintén a tanulmányok (12,37%) és munkához (13,21%) kötődő aggodalmak követték.

A levelezősök esetében azonban a legmagasabb számban megjelenő félelem az aktuális külső tényezőkhez kapcsolódik (21,15%), második a self-releváns tényezők miatti aggodalom (16,3%), illetve itt jelentősebb mértékű a saját egészségi állapot féltése is (14,10%).

Összességében elmondható tehát, hogy a hallgatók jövőről alkotott képében stabilan jelen van, mind a félelmeikhez, mind a céljaikhoz kapcsolódóan az, hogy pszichológus hallgatók.

Diszkusszió

A szakmai szocializáció hatótényezőinek áttekintése nyomán Weidman és mtsai. (2001) átfogó modelljében központi helyen szerepel az egyetem. Egyfelől annak intézményi kultúrája lefedi Tinto (1993) hallgatói integráltság-konceptiójának akadémiai és társas dimenzióját, hiszen a tanulmányi program és a hallgatói közösségek jelentősen formálják, milyen mértékben vonódik be az egyén a felsőoktatási miliőbe. A szervezet iránt elkötelezett hallgatók a szocializációs folyamatok aktív alakítóiként is tekinthetők, valamint az egyetemet is segítik, hiszen a képzésbe újonnan belépők számára egyfajta szerepmodellként és szocializációs ágensként is tekinthetők.

Kulcsfontosságú a hallgatótársakkal és oktatókkal folytatott formális és informális interakciók minősége, hiszen ezen tapasztalatok alakítják a hallgatók közösségről, ezáltal pedig a szakmáról való képét.

Az identitás kialakítása felfogható egy kétszinten zajló folyamatként, amelynek során folyamatosan fejlődik az egyén. Egyfelől a szakmai közösségben betöltött szerepének alakulása és tanulása, értékeinek elfogadása történik a kollektív szinten, míg az egyén saját, személyes szintjén pszichológiailag fejlődik. A pszichológiai fejlődést pozitív pszichológiai keretben magyarázza Ryan és Deci (2000, 2002), amely értelmében az ember magától indított, öndeterminált cselekvésekben tapasztalja meg énhatékonyágát és gyakorolja kompetenciáit, miközben a környezetéhez is kapcsolódik.

Egyetemi közegben értelmezve ezen jelenségeket és folyamatokat felmerül az egyetem szocializációs színtérként való értelmezésének pozitív pszichológiai megközelítése, azaz az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítésében játszott szerepe.

A kutatás célja az volt, hogy felmérje, mennyiben helytálló ezen elméletben közelíteni a hallgatók szakmai és szervezeti szocializációját, illetve egy olyan (levelező képzésű) hallgatói szegmens tapasztalatait vizsgálni, akik ugyan időben lazábban kapcsolódnak az intézményhez, azáltal a közösséghez és egyéb tulajdonságaik mentén is különböznek a tradicionális

hallgatókként kategorizált csoporttól, korábbi eredmények alapján azonban hasonlóképp elkötelezettek, mint nappalis diáktársaik (Kurai, 2022).

A kvantitatívan mért változókkal tesztelt modell megerősítette a pszichológiai szükségletek, illetve a szervezetszociális attitűd kollektív önértékelésre, mint a pszichológusok csoportjával való azonosulás mértékében kifejezett szakmai identitásra gyakorolt hatását, ezen eredmények azonban felvetnek néhány kérdést. Szignifikáns prediktornak bizonyult a képzés munkarendje is, amely mentén vizsgálva a levelezős hallgatók körében volt megfigyelhető a kimeneti változó (kollektív önértékelés) magasabb szintje, ahogy a hallgatók autonómia-szükségletének magasabb fokú frusztrációja is. Ugyan a modellben a kompetencia-szükséglet frusztrációja bizonyult szignifikáns bejóslnak, érdemes tovább elemezni, milyen egyéb tényezők okozhatják ezen különbségeket, illetve a szervezeti változók bejósoló erejének csökkenését a szükséglet-frusztráció jelenlétében. Hagenauer és mtsai. (2018) a kompetencia és kapcsolódás szükségleteinek kielégítettsége és a hallgatók affektív szervezeti elkötelezettsége között talált magyarázó kapcsolatot, amely a tintoi koncepcióval is egybees, hiszen ha a hallgatók hatékonyan élnek meg önmagukat és tudnak kapcsolódni társas környezetükhöz, az jelentősen elősegíti az abba való bevonódást (Tinto, 2006).

Túl a bevonódáson, az intézmény és a szakma melletti elköteleződés csökkentheti a lemorzsolódás kockázatát is, hiszen a társas integráció hatására létrejövő elköteleződés, a csoporttagság fenntartásának vágyát és a kilépési szándék lecsökkenését hozza magával, és mint a szándék lecsökken, kisebb a szervezet, azaz a felsőoktatási intézmény elhagyásának valószínűsége is (Bean, 1980; Cabrera és mtsai., 1993). Látható tehát, hogy amennyiben a szükségletek kielégítettségénél nagyobb hatása mutatkozott azok frusztrációjának (külön konstrukcióként értelmezve ld. pl. Chen & Jang, 2010; Tóth-Király és mtsai., 2021), lényegesnek mutatkozik feltárni, mely pontokon lehet beavatkozni ezen szükségletek frusztrációja csökkentése, illetve kielégítettségük növelése érdekében.

A kompetencia szükséglet kielégítéséhez kapcsolódhatnak például az oktatóktól kapott pontos, konstruktív visszajelzések, illetve olyan feladatok vagy a számonkérések olyan formáinak kidolgozása, melyekben a hallgatók gyakorolni tudják megszerzett tudásukat és önmagukat hatékony és eredményes cselekvőként élhetik meg (Hagenauer és mtsai., 2018; Pólya & Martos, 2012). Fontos megjegyezni ugyanakkor – melyre kutatási eredmények még kevésbé születtek –, hogy amennyiben a kompetencia szükséglet frusztrációja külön konstrukcióként tekintendő, a kielégítésének növelése érdekében tett törekvések helyett, vagy mindinkább mellett valószínűleg célzottabb lépésekre van szükség a szervezet részéről.

A kvalitatív elemzések érdekes eredményeket hoztak mind a hallgatók szakmáról és egyetemükről alkotott reprezentációi, mind pedig jövőjükhez való viszonyulásukat tekintve. A 'Károli' hívószóra érkezett asszociációk azt mutatják, hogy a szociális reprezentáció keretében értelmezve a hallgatói közösségben kialakult konszenzus magas arról, hogy az egyetem maga és a szak szorosan összekapcsolódik, illetve a szocializációs modellek tanulmányi és társas dimenziói is megjelennek.

A beérkezett válaszok alapján kirajzolódik, hogyan tűnik fel a „Károli”, mint szervezet a hallgatók reprezentációjában. Első helyen szerepel az egyetem, mely szervezeti jellemzői („kicsi”, „kemény”, „válogatott”, „szervezetlen”) ugyanakkor a vártnál kisebb számban fordultak elő az asszociált szavak sorában. Kiemelendők viszont a periférián elhelyezkedő „református”, illetve a „vallás”, továbbá némileg ritkábban előforduló „vallásos” szavak, amelyek egyfajta értékközvetítő szerepét is konstatálják az intézménynek, és mutatják a hallgatók számára lényeges jellegét. A felekezeti szellemiség egy olyan pozitív tényező lehet, melyben magasabb lehet a hallgató-környezet összeillés, ami pedig nagyobb fokú elköteleződéshez és számos kedvező kimenethez vezethet (Pusztai, 2011).

Hogy a pszichológia is központi elemét adja a reprezentációnak, a szervezeti és szakmai tényezők szoros együttjárására enged következtetni, azaz a hallgatók értelmezésében nem választható egyértelműen szét a pszichológussá válás folyamata az intézményes közegtől, melyben a szakmára készülnek. Megjelent ehhez kapcsolódóan a szocializáció társas aspektusára utaló „közösség” szó is viszonylag alacsony rangátlaggal, illetve a „tanulás” is a központi mag részét képezte, melyek visszacsatolhatók a tintoi akadémiai integráltság (1993) fogalmához.

Ezen hívószóra érkezett asszociációkban kiugró különbségek nem mutatkoztak, noha a nappalisoknál inkább jelentek meg az intézmény elhelyezkedésére, struktúrájára vonatkozó asszociációk, mint a levelezősöknél, náluk viszont némileg magasabb arányban jelentek meg negatív jelentéssel felruházott szavak.

A szakmai ént megragadni kívánó 'Pszichológus' hívószó a várttal megegyezően behozta a „hivatás” asszociációt, csupán néhány válasszal lemaradva a legtöbbször adott „segítő”-től. Az, hogy a központi magba a segítő és segítség az empátiával együtt került, mutatja, hogy már a képzés során beépül a hallgatók reprezentációjába a segítő attitűd. A kvantitatív elemzések eredményeivel párhuzamba állítva, jelen esetben nem mutatkoztak lényegi különbségek a nappalis és levelezős hallgatók pszichológus-képében, hiszen mindkét csoportban a leglényegibb fogalmak (hivatás, segítség, segítő) egyaránt megjelentek, amely arra

enged következtetni, hogy alapvetően hasonlóan gondolkodnak a szakmáról és a pszichológusok kvalitásairól.

Ehhez kapcsolódóan, de változatosabban jelentek meg a pszichológusi munkára utaló terápia, vagy a rogersi hármassághoz emlegetett tényezők közül (Rogers, 1980) az empátia és az elfogadás. Kapcsolódnak ide ugyanakkor az egyéni aspektushoz köthető tényezők is, mint önismeret, tanulás és jövő. Ugyan csak kevés esetben, de utóbbi megjelent egy énközelibb formában is, ahol a hallgatók kifejezetten „jövőm”-ként asszociáltak a pszichológusra.

Specifikusan a jövőre irányuló vágyak és félelmek elemzésével is igyekeztem megragadni, milyen mértékben van jelen a hallgatók identitásában, hogy ők (leendő) pszichológusok. Az első helyen írt vágyak igen nagy számban vonatkoztak az egyetemi képzés elvégzésére, ahogyan ez a félelmeknél is jellemző volt. A munka kategóriában is magas volt a pszichológiához köthető célok és vágyak megjelenése, félelmek tekintetében viszont az rajzolódik ki, hogy a hallgatók tartanak attól, mennyire tudják finanszírozni az előttük álló, képzésekkel eltöltött éveket, de személyes jellemzőket is említettek, szintén a pszichológus hivatáshoz kapcsolódóan. Érdekes megfontolni, milyen és mekkora szerepet tölt be a szervezet, vagy éppen a szerepmodellként is jelen lévő pszichológusok a hallgatók kompetencia-érzésének sérülésében, illetve a félelmek közt magas számban megjelenő énről vonatkozó aspektusok tekintetében. Az, hogy a hallgatók tartanak attól, milyen mértékben válnak jó segítők – ha ez egyáltalán mérhető –, mennyire tudnak helytállni a szakmában, valamint további szerepeiket és az azokhoz kapcsolódó alidentitásukat integrálni, mutatja a szakma és szervezet összekapcsolódását, hiszen egyfelől a képzési hellyel szorosan összefüggött a pszichológia, ezen túl pedig párhuzamosan jelent meg önmaguk megkérdőjelezése és az egyetemen megélt esetleges inkompetencia. Ezek alapján az látszik, hogy beépült, és identitásuk része az, hogy pszichológus hallgatók, ugyanakkor életük más területei is megjelennek a vágyak és félelmek tükrében, tehát a szóasszociációk által meghívott szakmai identitás integráltan látszik elhelyezkedni az egyéb alidentitások között.

Összegzés és kitekintés

Jelen kutatás célja a pszichológus hallgatói identitás szakmai és szervezeti szocializáció folyamata által meghatározott vizsgálata volt, az öndeterminációs elméletre köthető alapvető szükségletek függvényében. Eredményei rávilágítanak az alapvető szükségletek egyetemi környezetben való kutatásának fontosságára, továbbá a hallgatók pszichológus szakmáról és a

Károli Egyetemről alkotott képe nyomán hozzájárulhatnak a pszichológusképzés szervezéséhez.

A kutatás egyik legjelentősebb korlátja a kapott eredmények értelmezési körének megállapítása, mivel a hallgatói kutatásokat sajnálatosan jellemző kis elemszámú minta nem biztosítja a populáció jellemzőinek reprezentatív megragadását. Jelen mintában jelentősen felülreprezentált a nappalis, alapképzési szintű hallgató, amely torzító hatással lehet jelen, ugyanakkor az adatgyűjtéskor aktív hallgatói arányokhoz – ugyan statisztikai próba nélkül – viszonyítottan alkalmas lehet későbbi reprezentatív kutatás kiindulópontjának.

A dolgozat érdeme mindazonáltal, hogy a kvantitatív adatokon végzett elemzések kiegészítéseként fölvetett szóasszociációk és jövőt tekintő elképzelések fontos tanulságokkal szolgálhatnak a hallgatók pszichológus-képéről, illetve a pszichológiai szükségleteik képzésben megélt alakulásairól. Lényeges szempont továbbá, hogy ezen képzés (Károli Gáspár Református Egyetem) hallgatói az alap-és mesterképzés során tíz féléven keresztül pályaszocializációs kurzusokon vesznek részt, melyek szintén a pszichológusi identitásukat hivatottak formálni. Ennek nyomán érdemes volna a későbbiekben kiterjeszteni a vizsgálat kereteit egyéb képzési helyeken tanulókra, valamint az egyetem Alumni-programjának már végzett pszichológus tagjaira. Szintén a további célkitűzések között szerepel ennek nyomán egy olyan magyarázó modell tesztelése, mely az egyes változók közötti direkt és indirekt kapcsolatok azonosítását is lehetővé teszi, ezzel is hozzájárulva a pszichológus hallgatói identitás lényegi meghatározóinak egymásra és a vizsgált jelenségre gyakorolt hatásainak feltárásához.

Köszönetnyilvánítás

Elsősorban témavezetőmnek, Koltói Lillának szeretném megköszönni mindig találó meglátásait és folyamatos támogatását, amivel szakmai és személyes fejlődésemet segíti.

Köszönöm a szöveges válaszok kódolásában és kategorizálásában közreműködők segítségét, illetve mindazon hallgatóknak is, akik kitöltésükkel segítették kutatásomat.

Hallgatótársaimnak köszönöm szakmai meglátásaikat, segítségüket és megértésüket, illetve minden barátomnak és családtagomnak empátikus odafordulását, amellyel a dolgozat megírásában velem voltak.

Irodalomjegyzék

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Allen, R., Evans, W., & White, C. (2011). Affective organizational commitment and organizational citizenship behavior: Examining the relationship through the lens of equity sensitivity. *Organization Management Journal*, 8, 218–228. <https://doi.org/10.1057/omj.2011.40>
- Allison, B. J., Voss, R. S., & Dryer, S. (2001). Student Classroom and Career Success: The Role of Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Education for Business*, 76(5), 282–288. <https://doi.org/10.1080/08832320109599650>
- Ashar, H., & Skenes, R. (1993). Can Tinto's Student Departure Model Be Applied To Nontraditional Students? *Adult Education Quarterly*, 43(2), 90–100.
- Ashforth, B. E., Harrison, S. H., & Corley, K. G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34(3), 325–374. <https://doi.org/10.1177/0149206308316059>
- Azila-Gbetteor, E. M., Atatsi, E. A., Mensah, C., & Abiemo, M. K. (2020). Self-esteem, organizational citizenship behavior and commitment among university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(5), 975–991. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2019-0095>
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bodnár É., Kovács Z., & Sass J. (2011). *Munka- és szervezetpszichológia*.
- Bragg, A. K. (1976). *The Socialization Process in Higher Education*. ERIC/Higher Education Research Report No. 7. Publications Department, American Association for Higher Education, One Dupont Circle, Suite 780, Washington, D. <https://eric.ed.gov/?id=ED132909>
- Buchanan, B. (1974). Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19. <https://doi.org/10.2307/2391809>
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, Interest, and Positive Affect in Traditional and Nontraditional Undergraduate Students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141–158.

- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778419>
- Chen, K.-C., & Jang, S.-J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741–752. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>
- Colquitt, J., LePine, J., & Wesson, M. (2020). *Organizational Behavior: Improving Performance and Commitment in the Workplace*. McGraw-Hill. <https://www.mheducation.com/highered/product/organizational-behavior-improving-performance-commitment-workplace-colquitt-lepine/M9781260261554.html>
- Csókási K., Bandi S., Nagy L., Péley B., & Láng A. (2019). Az alapvető pszichológia szükségletek mint a munkahelyi jóllétet és a szervezeti azonosulást befolyásoló tényezők. *REPLIKA*, 111, 87–104.
- Davis, B. (2014). *University Commitment: Test of a Three-Component Model*. Minnesota State University.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Education. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Szerk.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (o. 245–271). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_9
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In *Handbook of Self-determination Research* (o. 2–33). University Rochester Press.
- Engler Á. (2014). Formális tanulás felsőfokon. A részidős képzésben tanuló felnőttek sajátosságai. *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*, 10, 89–112.
- Engler Á. (2017). *A család mint erőforrás*. Gondolat Kiadó.
- Felfe, J., Schyns, B., & Tymon, A. (2014). The impact of university students' commitment on in- and extra-role performance. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 6(1), 149–167. <https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2013-0002>
- Gaertner, S. (1999). Structural Determinants of Job Satisfaction and Organizational Commitment in Turnover Models. *Human Resource Management Review*, 9(4), 479–493. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(99\)00030-3](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(99)00030-3)
- Gagné, M. (2014). *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-determination Theory*. Oxford University Press.
- Golde, C. M. (2005). The Role of the Department and Discipline in Doctoral Student Attrition: Lessons from Four Departments. *The Journal of Higher Education*, 76(6), 669–700.

- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., & Moschner, B. (2018). University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: A self-determination theoretical perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 808–826. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323189>
- Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 481–497.
- Karai V. (2022). A pszichológus hallgatói identitás alakulása a hallgatói szocializáció folyamata során nappali és levelező képzésben tanulók körében. In I. Stipta (Szerk.), *Károli Kiválóságok A 35. Országos Tudományos Diákköri Konferencia díjnyertes dolgozatai* (o. 165–175). Károli Gáspár Református Egyetem.
- Karai V., & Koltói L. (közlésre benyújtva). A pszichológus hallgatói identitás meghatározói. *Psychologia Hungarica Caroliensis*.
- Kasworm, C. E. (2010). Adult Learners in a Research University: Negotiating Undergraduate Student Identity. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 143–160.
- Kiss C. (2014). *A szervezeti elkötelezettség és a munka-család konfliktus összefüggései az ügyfélszolgálati munkában* [PhD, Corvinus University of Budapest]. <https://doi.org/10.14267/phd.2014058>
- Kiss P., Sinka L., & Czabán Cs. (2012). Szervezeti elköteleződés és teljesítménymotiváció a tanulmányi sikeresség háttérében. *Felsőoktatási Műhely*, 3, 39–49.
- Kline, P. (2015). *A Handbook of Test Construction (Psychology Revivals): Introduction to Psychometric Design*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695990>
- Koltói L. (2014). Hallgatók társas és tanulmányi integrációjának hatása a szakmai szocializációjukra. *Felsőoktatási Műhely*, 8(3), 53–66.
- Koltói L. (2015). *A hallgatók kompetenciaérzésének társas és tanulmányi háttéré*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai És Pszichológiai Kar - Pszichológia Doktori Iskola.
- Kuh, G. D. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683–706.
- Laird, T. F. N., & Cruce, T. M. (2009). Individual and Environmental Effects of Part-Time Enrollment Status on Student-Faculty Interaction and Self-Reported Gains. *The Journal of Higher Education*, 80(3), 290–314.

- LeBlanc, C. J. (2014). Characteristics Shaping College Student Organizational Citizenship Behavior. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 7(2), 99–108. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v7i2.8468>
- Menard, S. (2002). *Applied Logistic Regression Analysis*. SAGE.
- Meyer, J., Stanley, D., Herscovitch, L., & Topolnysky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20–52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. Forgas (Szerk.), *Social Cognition. Perceptions on Everyday Understanding* (o. 181–209). Academic Press.
- Moscovici, S., Szanyi, I., Ülkei, Z., & Vajda, R. (2002). *Társadalom-lélektan: Válogatott tanulmányok* (G. Hunyady, J. László, K. Dorn, & A. Kis, Szerk.). Osiris Kiadó.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Noor, A. (2009). *Examining Organizational Citizenship Behavior as the outcome of Organizational commitment: A study of Universities Teachers of Pakistan*. Proceedings 2nd CBRC, Lahore, Pakistan.
- Nurmi, J. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1–59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Nurmi, J.-E., Poole, M. E., & Seginer, R. (1995). Tracks and transitions-A comparison of adolescent future-oriented goals, explorations, and commitments in australia, israel, and finland. *International Journal of Psychology*, 30(3), 355–375. <https://doi.org/10.1080/00207599508246575>
- Organ, D. W. (1997). Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-Up Time. *Human Performance*, 10(2), 85–97. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_2
- Orosz G. (2008). Francia és magyar egyetemisták versengésről alkotott szociális reprezentációja. *Pszichológia*, 28(2), 165–194.
- Pataki F., Tomkiss T., & László J. (2004). *Érzelem és identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*, 26(3), 513–563. <https://doi.org/10.1177/014920630002600307>

- Pólya B., & Martos T. (2012). Miért jó önkéntes munkát vállalni? Az önkéntesség és az étellel való elégedettség kapcsolata öndetermináció-elméleti megközelítésben. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 13(3), 255–271. <https://doi.org/10.1556/Mental.13.2012.3.1>
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity Among Medical Residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235–262. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.20786060>
- Pusztai G. (2010). A hallgatói szocializáció megújuló perspektívában. In I. Fenyő & M. Rébay (Szerk.), *Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnýánszky László 65. Születésnapjára* (o. 253–269). Csokonai Kiadó.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai G., Bocsi V., & Ceglédi T. (Szerk.). (2016). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Rogers, C. R. (1980). A személyiség és a viselkedés elmélete. In F. Szakács & Z. Kulcsár (Szerk.), *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény II. Elméleti irányzatok* (o. 369–404). Tankönyvkiadó.
- Rózsa S., Nagybányai Nagy O., & Oláh A. (Szerk.). (2006). *A pszichológiai mérés alapjai: Elmélet, módszer és gyakorlati alkalmazás*. Bölcsész Konzorcium.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 11.
- Sallay H. (2003). A SZÜLŐI NEVELÉS HATÁSA SERDÜLŐK JÖVŐ-ORIENTÁCIÓJÁNAK ALAKULÁSÁRA. *Magyar Pedagógia*, 103(3), 389–404.
- Sewell, P. M. (2000). Mature Students in Part-time Higher Education – Perceptions of Skills. *Innovations in Education and Training International*, 37(4), 304–313.
- Stein, E. L. (1992). *Socialization at a protestant seminary*. University of Pittsburgh.
- Takács Sz. (2016). *Bevezetés a matematikai statisztikába—Elmélet és gyakorlat*. Antaresz Kiadó.
- Takács Sz. (2017). *Bevezetés a matematikai statisztikába 2. - Többváltozós statisztikai módszerek*. Antaresz Kiadó.
- Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1991). Twenty years of research on college students: Lessons for future research. *Research in Higher Education*, 32(1), 83–92.
- The Oxford Handbook of Organizational Psychology. (2012). In S. W. J. Kozlowski (Szerk.), *The Oxford Handbook of Organizational Psychology, Volume 1*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928309.001.0001>

- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1–19.
- Tóth-Király I., Bóthe B., Orosz G., & Rigó, A. (2021). Alapvető Pszichológiai Szükségletek Kielégítettsége és Frusztrációja Skála. In Z. Horváth, R. Urbán, G. Kökönyei, & Z. Demetrovics (Szerk.), *Kérdőíves módszerek a klinikai és egészségpszichológiai kutatásban és gyakorlatban* (o. 56–60). Medicina.
- Tziner, A., Waisman-Manor, R., Vardi, N., & Brodman, A. (2008). The Personality Dispositional Approach to Job Satisfaction and Organizational Commitment. *Psychological Reports*, 103(2), 435–442. <https://doi.org/10.2466/pr0.103.2.435-442>
- Weidman, J. C., & Stein, E. L. (2003). Socialization of Doctoral Students to Academic Norms. *Research in Higher Education*, 44(6), 641–656.
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. J. (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* Jossey-Bass.
- Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional Student Engagement: Increasing Adult Student Success and Retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10–20.