

TANULÁSI MOTIVÁCIÓK VIZSGÁLATA A SZENT ISTVÁN EGYETEM HALLGATÓINAK KÖRÉBEN

EXAMINATION OF LEARNING MOTIVATIONS AMONG STUDENTS OF SZENT
ISTVÁN UNIVERSITY

Kiss Ádám Gergő

PhD hallgató

Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Szent István Egyetem

E-mail: kissadamgergo@gmail.com

Összefoglalás

Születésünk pillanatától arra vagyunk „ítélve”, hogy tanuljunk. Azonban ha nincs meg a kellő ösztönző erő, a kellő motiváltság a tanuláshoz, akkor nem jöhet létre valódi tanulás. Ezért fontos, hogy az egyén minél előbb felismerje azokat a motívumokat, amelyek őt a leginkább ösztönzik a tanulásra.

Vizsgálatomban a Vallerand és társai által adaptált Academic Motivation Scale (1992) kérdőívet alkalmazom a Szent István Egyetem hallgatóinak körében, hogy képet kaphassunk arról, mi motiválta, motiválja a jelenlegi hallgatókat abban, hogy egyetemi tanulmányokat folytassanak.

Abstract

From the moment of our birth, we are "doomed" to learn. However, if we do not have sufficient incentive and a sufficient motivation for learning, then there can be no true learning. Therefore, it is important to recognize the motives which are most encouraged us to learn as soon as possible.

In my study I use the Academic Motivation Scale adapted by Vallerand et al (1992) among the students of Szent István University to gain a picture of what motivate current students for their studies.

Kulcsszavak: Tanulás, motivációk, felsőoktatás, célok

Bevezetés

Mára már közhelynek számíthat az életen át tartó tanulás kifejezés, és ha olvassuk is valahol, rögtön átsiklunk rajta. Azonban ez az egyik legigazabb kifejezés életünkre. Születésünk pillanatától arra vagyunk „ítélve”, hogy tanuljunk. Éppen ezért már-már túl általános tevékenységnek tűnhet, azonban rendkívül bonyolult is, hiszen az egész személyiség aktivitását igényli. Azonban ha nincs meg a kellő ösztönző erő, a kellő motiváltság a tanuláshoz, akkor nem jöhet létre valódi tanulás. Ezért fontos, hogy az egyén minél előbb felismerje azokat a motívumokat, amelyek őt a leginkább ösztönzik a tanulásra.

Anyag és módszertan

A motivációról

A motiváció fogalmának pontosítására és értelmezésére számtalan tudomány vállalkozott, de még nem született meg a motiváció átfogó elmélete. Azonban sok olyan szempont merült fel az idők folyamán, amelyek az emberi tanulási folyamatok számára felhasználhatók.

A motivációról való gondolkodást nagyon előrelendítette a munkaszervezetekben való motiválás kérdésköre, de természetesen a tanulásra motiválás is mindig a figyelem kerestüzetében állt. A döntő megközelítések a filozófia, a pszichológia, a szociológia, a szervezetelmélet, s a közgazdaságtan területén születtek. (Reisz-Kleisz-Kocsis, 2008)

O'Neil és Drillings a 90-es évek végén megállapították, hogy az utóbbi 20-30 évben végzett motivációs kutatások alapvető változásokat hoztak a motiváció meghatározásában, valamint a tanulás, teljesítmény vagy a fontos döntések meghozatalának háttérében meghúzódó motivációs alapokkal kapcsolatban. Az elmúlt évtizedek sok változást hoztak a témában, melyek közül az egyik legjelentősebb volt, hogy a hangsúly a belső folyamatokra és selfkonstrukciókra tevődött át a külső megerősítésekről vagy a környezeti meghatározó tényezőkről. Még azok a kutatók is, akik a motiváció személyi és környezeti változóinak interakciója mellett érvelnek, napjainkban inkább az egyén belső tulajdonságait, interpretációit és az általa tulajdonított jelentéseket emelik ki a motiváció fő mozgatórugójaként. (O'Neil-Drillings, 1999)

A motivációval kapcsolatos elméletek közül vannak, amelyek szerint a motiváció keletkezése, kinyilvánítása és kielégülése feszültség, illetve energiaváltozással jár. A kielégítetlen szükségletek a feszültség felhalmozódásával járnak, amelyek úgynevezett drive-állapotot hoznak létre, melyek beteljesítésével végül feszültségcsökkenést eredményezhetünk. Ezen elméletek szerint cselekvésünket a feszültségállapot redukálása, csökkentése irányítja.

Ezen elméleteken belül a szükségletelméletek kihangsúlyozzák, hogy minél erősebb az adott igény (pl. a biztonságra, a szeretetre, vagy az önmegvalósításra), annál intenzívebb a motiváló erő, és annál intenzívebb a kapcsolódó viselkedés.

A motiváció különböző elméletei 3 nagy csoportra oszthatók (Csukonyi, 2002)

- Szükségleteken alapuló elméletek
- Kognitív elméletek
- „Drive”-és megerősítés elméletek¹

McClelland motivációs elméletében (1985), mely a szükségleteken alapuló elméletek közé tartozik, már megtalálható az érzelem, mivel úgy véli, a motívumok tulajdonképpen nem mások, mint érzelmi felhanggal rendelkező ismeretkészletek, amelyek bizonyos cselekvések, élmények iránti preferencia vagy készenlét köré szerveződnek. Ezen motívumok megjelennek az egyének gondolataiban és elképzeléseiben. Ezek a gondolatok érzelmileg erősen színezettek, mivel bizonyos kívánatos és nemkívánatos célkategóriákra vonatkoznak.

¹A drive-elméletek (biológiai hajtóerők) az ösztönelméletek hagyományaira épülnek, és kombinálódtak a homeosztázis-elméletekkel. Felfogásuk szerint az alapvető szükségletekre, hajtóerőkre kell koncentrálni, melyek az ösztönökhöz hasonlóan működnek. A biológiai hajtóerők elsődleges drive-ként működnek, de kondicionálással megerősíthetjük, továbbfejleszthetjük hatásukat, így képezve belőlük másodlagos hajtóerőket. (Reisz et al, 2008)

McClelland szerint a motívumok végső soron a cselekvésekben öltenek testet. Vannak olyan személyek például, akik mindig arra motiváltak, hogy mások társaságában legyenek, vagy mindig jól teljesítsenek. A belső szükségletekkel szemben McClelland nagyobb jelentőséget tulajdonított a tapasztalatok során megtanult szükségleteknek. Ezeknek közvetlen hatásuk lehet az emberek viselkedésére, így bizonyos célok megvalósítására ösztönzik őket.

A belső motiváció fogalma Deci és Ryan szerzőpárostól származik (1985), és az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb és fontosabb szerepet kapott. A fogalom alapját a kompetenciára és az önmeghatározásra irányuló szükségletek képezik. Ezen szükségletek arra ösztönöznék bennünket, hogy olyan kihívásokat keressünk és küzdjünk le, melyek számunkra optimálisak. Ezek olyan helyzetekben realizálódhatnak, amelyekben képességeinket latba vetve valami újat alkothatunk, valami újat próbálhatunk ki. Mindezek elsődleges célja, hogy az egyén fejlessze képességeit, ezáltal feladatait egyre hatékonyabban oldja meg. A magasabb szintű motiváció eredményeképp az egyén bevonódik a feladatba, melynek eredménye, hogy a feladat iránti érdeklődést maga a feladat és nem annak megoldása révén elérhető külső jutalom kelti fel. Az elmélet szerint az egyének jelentősen különböznek aszerint, hogy külső vagy belső motiváció jellemző rájuk leginkább.

Valakit csak akkor nevezhetünk belülről igazán motiváltnak, ha azért fordít figyelmet feladatára, mert pozitív belső érzései saját teljesítményéből származnak, nem pedig valamilyen külső tényezőtől (pl.: pénz, dicséret). Magas szintű belső motiváltság esetén magáért a feladatért, valamint annak teljesítéséért akarunk egyre jobban dolgozni. Ehhez azonban olyan (munka)környezet kialakítására van szükség, amelyben az egyénben mozgósításra kerüljenek a magasabb rendű szükségletek, illetve azok kielégítése magából a munkavégzésből származhassanak. A feladatot végző egyén motiváltságát három tényező alapján határozhatjuk meg (Csukonyi, 2002):

- A feladat értelme, átélt jelentősége: az az érzés, hogy a végzett feladat valamilyen szempontból jelentős, fontos.
- Az eredményért érzett felelősség: az egyénben kialakuló érzés, hogy erőfeszítéseinek eredménye rajta múlik.
- Az eredmények ismerete: mennyire kielégítő módon végezte el feladatait.

Mindhárom állapot megléte esetén az egyénben pozitív érzések alakulnak ki mind önmagával, mind pedig a feladattal kapcsolatban. Ennek kedvező hatása lesz a teljesítményre: az egyén magas fokú belső motivációt és nagyfokú elégedettséget fog érezni, kiemelkedő minőséget fog produkálni. Ezek az elméletek könnyen átültethetők, illetve kapcsolatba hozhatók a tanulás világával is.

A tanulás és a motiváció kapcsolata

A tanulási motiváció kialakítása, fenntartása és fejlesztése a tanulás egyik legfontosabb feltétele. Az eredményes tanulás nélkülözhetetlen eleme az új ismeretek megszerzésére (is) irányuló motiváció, mely a tanulás megkezdésének legfontosabb tényezője, az a belső késztetés, ami befolyásolja az egyént abban, hogy elkezdjen, vagy folytasson egy olyan viselkedéssorozatot, amivel kitűzött céljait el kívánja érni.

A tanulást és a motivációt egyetlen bonyolult rendszerként kell felfognunk, és nem mint külön-külön létező jelenségeket kezelni. „A motiváció az ingerkiválasztásnak, az információfeldolgozásnak és a válaszműködésnek egyaránt energetikai alapja, ezért az oktató-

nevelő munka sikere a tanulók életkorától függetlenül, a motiváló helyzetek megszervezésének milyenségén áll vagy bukik.” (Barkóczi-Séra, 1988)

A motivációnak a tanulásban játszott kitüntetett szerepét már-már feleslegesnek tűnhet hangsúlyozni, azonban kiemelendő, hogy az egyének közötti különbségeket nem is annyira az intellektuális képességeik közötti eltérések okozzák, hanem inkább az a fajta rendszer, amellyel ezen képességeiket működtetik.

A motiváció értéke és hatása erősen ingadozó lehet. Változhat mindez emberről emberre, valamint pillanatról pillanatra. Minden esetben nagy a befolyása a tanulás intenzitására, tartósságára és ezáltal a teljesítmény mértékére is. (Barkóczi-Séra, 1988)

A tanulási motiváción a tanulási tevékenységre készítető belső feszültséget értjük, amely a tanuló és az iskolai követelmények kapcsolatának rendszerében formálódik. (Réthyné, 1988) Fejlesztésénél egyaránt figyelembe kell venni a tanuló beállítottságát, viszonyulásait és a követelmények szabályokba tömörített, normákban tükröződő rendszerét.

Az iskolai tanulás motiválása kettős kérdést vet fel:

- Hogyan érheti el az intézmény, hogy az egyén megfelelően legyen motiválva, ösztönözve arra, hogy megszerezze azt a tudást, amit kínálnak számára, illetve amit a társadalom igényel?
- Mi mozgósítja a tanulót arra, hogy magáévá tegye az intézmény követelményeit?

Mint ahogy a tanulók egyszerre több különböző csoporthoz (iskola, család, barátok) tartoznak, ahogy Réthyné fogalmaz, egy „elvárás-hálóba” kerülnek, amelynek egyes elemei bizonyos körülmények között ellentmondásosak lehetnek. Létrejöhethet az a helyzet például, hogy a szülők, illetve tanárok azt szeretnék, hogy az egyén tanuljon, de a barátok akkor értékelik őt igazán, ha szembeszáll az elvárásokkal. (Réthyné, 1988)

A tanulási motivációk

A tanulási motivációt az egyéni belső hajtóerők és a külső tényezők kölcsönhatása alakítja ki. Pedagógiai szempontból négy motivációs szint különböztethető meg (Konkoly, 2008):

- Beépült (internalizált) tanulási motiváció

A hallgató azért teljesíti az intézményi követelményeket, mert meg akar felelni saját magának, lelkiismeretének, valamint a szülőkkel, társadalommal szembeni elvárásoknak. A tanulást ebben az esetben belső tényezők irányítják. A külső követelmények maximum keretként szolgálnak, amelyek a célok elérésére vagy el nemérésére vonatkozó információként szerepelnek.

- Belső (intrinzik) tanulási motiváció

Belső tanulási motivációról akkor beszélünk, ha a tanuló azért tesz eleget a követelményeknek, mert érdeklődik a tananyag iránt. Az egyént ilyenkor a kíváncsiság, a tudásvágy hajtja. A tanuló meghatározott személyiségjegyei találkoznak a tanulási helyzet sajátosságaival. Általában a tanuló azért teljesíti az iskolai követelményeket, mert azok összhangban vannak saját céljaival. Mondhatni ez a legideálisabb motiváció az egyén életében.

- Külső (extrinzik) tanulási motiváció

Külső tanulási motivációnál a tanulás csak egy eszköz valamilyen külsődleges cél elérése érdekében, vagyis az ismeretszerzés a tanulás lényegétől idegen dolgokért folyik. A diák a jó jegyért, a tárgyi jutalomért tanul, bizonyos személyek (szülő, tanár, barát) elvárásainak akar megfelelni, vagy ellenkezőleg, a negatív következményeket (szülői megrovás, rossz osztályzat, bukás) szeretné elkerülni.

- Presztízs, mint tanulási motiváció (hírnév, tekintély, befolyás, erkölcsi súly)

A presztízsmotiváció a külső és a belső motiváció közötti metszetet alkotja. Ebben az esetben személyes belső törekvések, önérvényesítő tendenciák és külső versenyhelyzetek motiválják a tanulókat valamilyen eredmény elérésére. (Réthyné, 1988)

Konkoly összefoglalásához kapcsolhatjuk Csoma Gyula felosztását is. Csoma a felnőttek tanulási motívumaival való foglalkozás során annak három típusát különíti el: az egzisztenciális, az érdeklődési és a presztízs motívumokat.

Az egzisztenciális motívumok a munkával kapcsolatos vonatkozásokat hangsúlyozzák. Ezen motívumok akkor ösztönzik a felnőttet tanulásra, ha munkahelyén előbbre szeretne lépni, vagy meg szeretné tartani jelenlegi pozícióját. Akkor is egzisztenciális motívumokról beszélünk, ha a tanulás hajtóereje a munkaerőpiacra való bekerülés, egy állás, egy jó munkahely megszerzése.

Az érdeklődésre alapozott motívumok alapján elkezdett tanuláshoz egy probléma megoldásához a felnőtt a tanulástól várja a segítséget. Akkor is ezekről a motívumokról beszélünk, ha azért kezd az egyén tanulni, mert a tananyag kifejezetten érdekli.

Közvetlen környezetünkből eredeztethetőek a presztízs motívumok. Ilyen jellegű motiváció akkor lép fel, ha közvetlenebb vagy tágabb környezetünkben a tanulás tekintélyt adó tevékenységnek számít. Az ide tartozó motívumokat a család, a baráti kör vagy a munkahelyi élet, alakítja.

Csoma kihangsúlyozza, hogy egy tanulási folyamatban természetesen nem csupán az egyik vagy másik motívum van jelen. Ideális esetben valamennyi szerepet játszik. A kérdés tehát abból adódik, hogy mikor, melyik a meghatározó. (Csoma, 2005)

A vizsgálatban a Szent István Egyetem magyar hallgatói lettek megkeresve. A hallgatók az egyetem Neptun rendszerén keresztül kapták meg a felkérést a kérdőív kitöltésére, melyet a Google elektronikus felületén érthettek el. Összesen 12175 magyar hallgató kapta meg az üzenetet, azonban „mindössze” 663 hallgató töltötte ki a kérdőívet.

Az adatok Microsoft Excel, valamint IBM SPSS programmal kerültek feldolgozásra. A kapott eredmények nem tekinthetők reprezentatívnak.

Az AcademicMotivationScale kérdőív bemutatása (Vallerand et al., 1992)

Vallerand és munkatársai a francia nyelvű Echelle de Motivation en Education (EME) mérőeszközt adaptálták angol nyelvre, AcademicMotivationScale (AMS) néven. A mérőeszköz 28 itemet, állítást tartalmaz, és a motivációt hét alskálán méri. Három alskála az intrinzik, három az extrinzik, valamint egy alskála az amotiváció mérésére hívatott. Minden alskálán négy item szerepel. Az AMS McClelland (1985) megállapításával összhangban úgy tekint a motivációra, mint a viselkedés okára. Éppen ezért az iskolai motiváció tanulmányozása során arra szólítja fel a kitöltőt, hogy arra a kérdésre keresse a választ, hogy „Miért jár Ön

középiskolába/egyetemre?” Az itemeket 7-fokú Likert-skálán kell megítélnie a személyeknek, a fenti kérdésre válaszolva.

Az intrinzik motiváció hármass felosztását alkalmazzák a szerzők. Az intrinzik motiváció a tudásra, a tudás, megértés és jelentés keresés ismeretelméleti igényének szükséglete, az oktatás kutatásának irodalmában jól megalapozott jelenség. Ezt a faktort úgy határozhatjuk meg az iskolai motivációval kapcsolatban, mint egy tevékenység végzését abból a célból, hogy a tanulás, felfedezés, vagy valami új megértésének örömét átélje a személy. Vallerand és munkatársai példája erre egy könyv olvasása, azért az örömet, ami akkor él meg az ember, ha valami újat tanulhat. Az itemek között szerepel például a következő állítás: „Azért, mert örömet és elégedettséget érzek új dolgok tanulása közben”.

Az intrinzik motiváció a végrehajtásra, dolgok elérésére az intrinzik motiváció második típusa. A személy azért az örömet és elégedettségért vesz részt a tevékenységben, amit akkor él át, amikor megpróbál valamit elérni vagy létrehozni. Ebben az esetben tehát a hangsúly nem az eredményen van első sorban, hanem az eléréshez vezető úton, folyamaton. Vallerand és munkatársai példája erre a típusú motivációra, az a tanuló, aki a kötelező feladaton túlmutató kutatást végez egy évfolyamdolgozathoz. Az AMS itemei közül, ehhez hasonló állítások olvashatóak ezen a skálán: „Azért az örömet, amit a tanulás során akkor érzek, amikor felülmúlok önmagam”.

Az intrinzik motiváció harmadik típusa az intrinzik motiváció a stimuláció megélésére. Az intrinzik motiváció e típusánál, a személy azért vesz részt a tevékenységben, hogy stimuláló élményeket (például érzéki élvezet, esztétikai élmény, valamint öröm és izgalom) éljen meg a cselekvés által. Az intrinzik motiváció kutatásában, a 2000-es évek óta, amikor megjelent a pszichológián belül a pozitív pszichológiai irányzat, külön vizsgálati területként is létezik ennek a jelenségnek a kutatása. Csíkszentmihályi a flow kutatásában (1975), a csúcserőlmények leírásában, és az esztétikai élmények stimuláló hatásának leírásában tulajdonképpen erről a motiváció típusról beszél. Az iskolai környezetben mindez úgy jelenik meg Vallerand és munkatársai példái szerint, hogy a személy stimulációt él meg egy izgalmas osztálytermi vita során, vagy azért olvas egy könyvet, hogy megismerésből fakadó (kognitív) élvezetben legyen része. Az itemek között így található például: „Azért a “durván” jó érzésért, amit akkor érzek, mikor érdekes dolgokról olvasok.” Az extrinzik motivációt is három alskálára bontják a szerzők, ezek a következők: külső szabályozás, introjektált szabályozás és identifikációs szabályozás.

A külső szabályozás esetén a személy a jutalmazás, valamint a büntetés elkerülése végett tesz meg dolgokat. Vallerand és munkatársai példaként erre a motivációra azt a személyt írják le, aki a számonkérés előtti este azért tanul, mert a szülei erre kényszerítik. Az AMS-ben erre a típusú motivációra vonatkozó item például: „Azért, hogy később egy nagyobb presztízsű álláshoz juthassak”.

Az introjektált szabályozás esetén a korábbi külső megfelelések belsővé tételéről van szó. Ennek példája az a tanuló, aki a számonkérés előtti este azért tanul, mert „az embernek ezt kell tennie”. Az AMS-ben erre a motivációs típusra vonatkozó item például: „Azért, hogy magamat intelligensnek érezzem”.

Az identifikációs szabályozás, más néven a szabályozás azonosuláson keresztül szint esetén a személy tudatosan értékeli a cselekvésének fontosságát. Ennek példája az a számonkérés előtti este tanuló személy, aki azért teszi ezt, mert ez fontos a számára. Az AMS-ben ehhez a szinthez

tartozó tétel például: „Azért, mert úgy hiszem, hogy a középiskolai/egyetemi tanulmányaim fejlesztik a munkához szükséges kompetenciámat”.

Az intrinzik és extrinzik motiváció mellett, az amotiváció vizsgálatára is kiterjed a kérdőív. Amotivációról akkor beszélünk, amikor a viselkedés se nem extrinzik, se nem intrinzik motivációból fakad. Ez együtt jár az inkompetencia és a kontrollálhatatlanság érzetével. A személyek ebben az esetben kiábrándultak, elkezdik megkérdőjelezni, hogy miért vesznek részt az oktatásban, ami végül a lemorzsolódásukhoz is vezethet. Az AMS-ben az amotivációra vonatkozó tétel például: „Nem tudom, képtelen vagyok megérteni, mit keresek az iskolában/egyetemen”.

Eredmények

1. Táblázat: Nemek megoszlása

	Előfordulás	Százalék
Férfi	224	33,8
Nő	439	66,2
Össz.	663	100,0

Forrás: saját szerkesztés, 2015.

Az első táblázatból is jól látható, hogy a kitöltők között a nők voltak többségben, közel pontosan kétszer annyian, mint a férfiak. Ezek az adatok tükrözik az évről évre látható tendenciát, miszerint a női hallgatók többségben vannak a magyar felsőoktatásban.

2. Táblázat: Korcsoportok

	Előfordulás	Százalék
18-21	221	33,3
22-25	244	36,8
26-29	68	10,3
30-33	28	4,2
34-37	30	4,5
38-41	29	4,4
42-45	24	3,6
46-49	10	1,5
50+	9	1,4
Össz.	663	100,0

Forrás: saját szerkesztés, 2015.

Életkori megoszlás szerint a 25 évesek, illet az alattiak voltak többségben a kitöltők között (összesen 70,1%). Ezen belül is a 22-25 évesek, majd őket követték a 18-21 évesek. Ezen adatokból arra következtethetünk, hogy alapszakos hallgatók voltak a legtöbben, akik kitöltötték a kérdőívet.

3. Táblázat: Képzés típusa

	Előfordulás	Százalék
BA/BSc	421	63,5

Felsőoktatási szakképzés	21	3,2
MA/MSc	106	16,0
Osztatlan képzés	70	10,6
PhD	27	4,1
Szakirányú továbbképzés	18	2,7
Össz.	663	100,0

Forrás: saját szerkesztés, 2015.

A 3. táblázatból világosan kitűnik, hogy a megkérdezettek több mint fele alapszakos hallgató volt, így a 2 táblázat alapján tett következtetés, miszerint leginkább az alapszakos hallgatók voltak a kitöltők, helytálló volt. Érdeemes megemlíteni a viszonylag számú PhD képzésben résztvevő kitöltők arányát is, mely összes kitöltő 4,1%-át adta. A válaszadó hallgatók 33%-a levelező, míg 67%-a nappali képzési formában folytat tanulmányokat a Szent István Egyetemen. A megkérdezett hallgatók 68,2%-a államilag támogatott formában, míg 31,8%-uk költségtérítéssel vesz részt a felsőoktatásban az egyetem keretein belül.

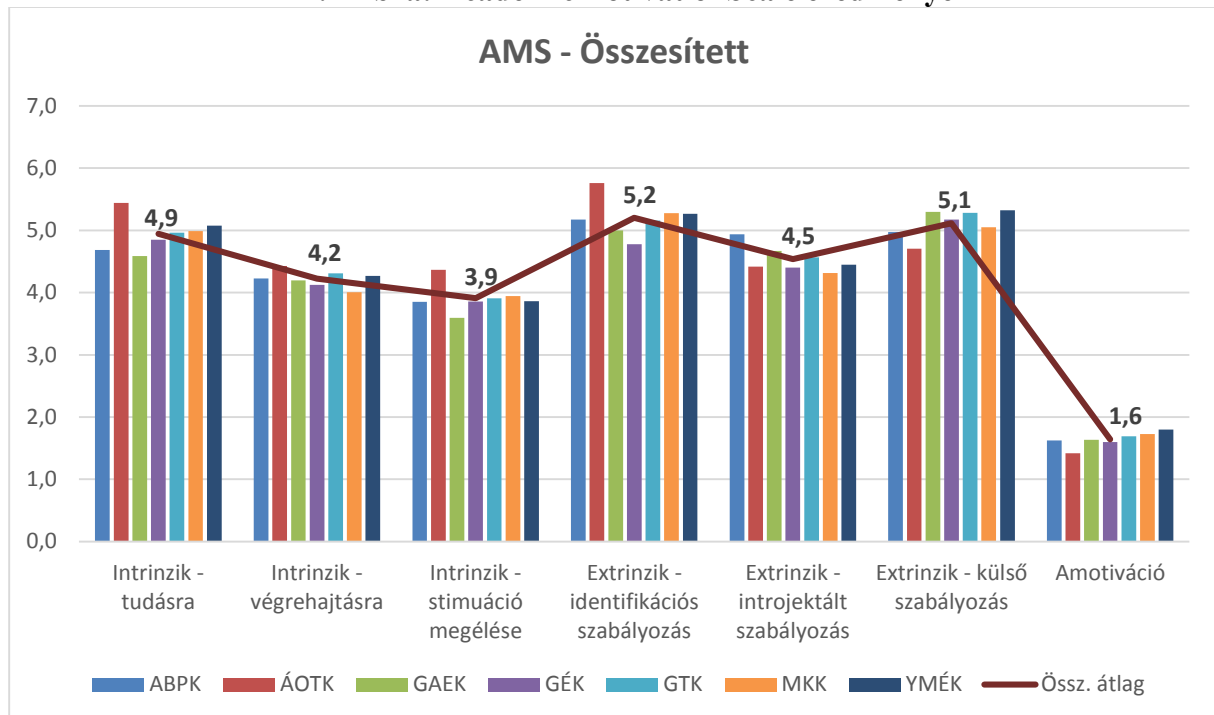
4. Táblázat: Az intézmény mely karán folytat tanulmányokat

	Előfordulás	Százalék
ABPK	20	3,0
ÁOTK	79	11,9
GAEK	63	9,5
GÉK	62	9,4
GTK	203	30,6
MKK	129	19,5
YMÉK	107	16,1
Össz.	663	100,0

Forrás: saját szerkesztés, 2015.

A legtöbb hallgató, aki kitöltötte a kérdőívet az egyetem Gazdaság-és Társadalomtudományi karán folytat tanulmányokat. A következő kar, melyen aktívak voltak a hallgatók a Mezőgazdaság-és Környezettudományi kar. A legkevesebb válasz a jászberényi karról érkezett.

1. Ábra: AcademicMotivationScale eredmények

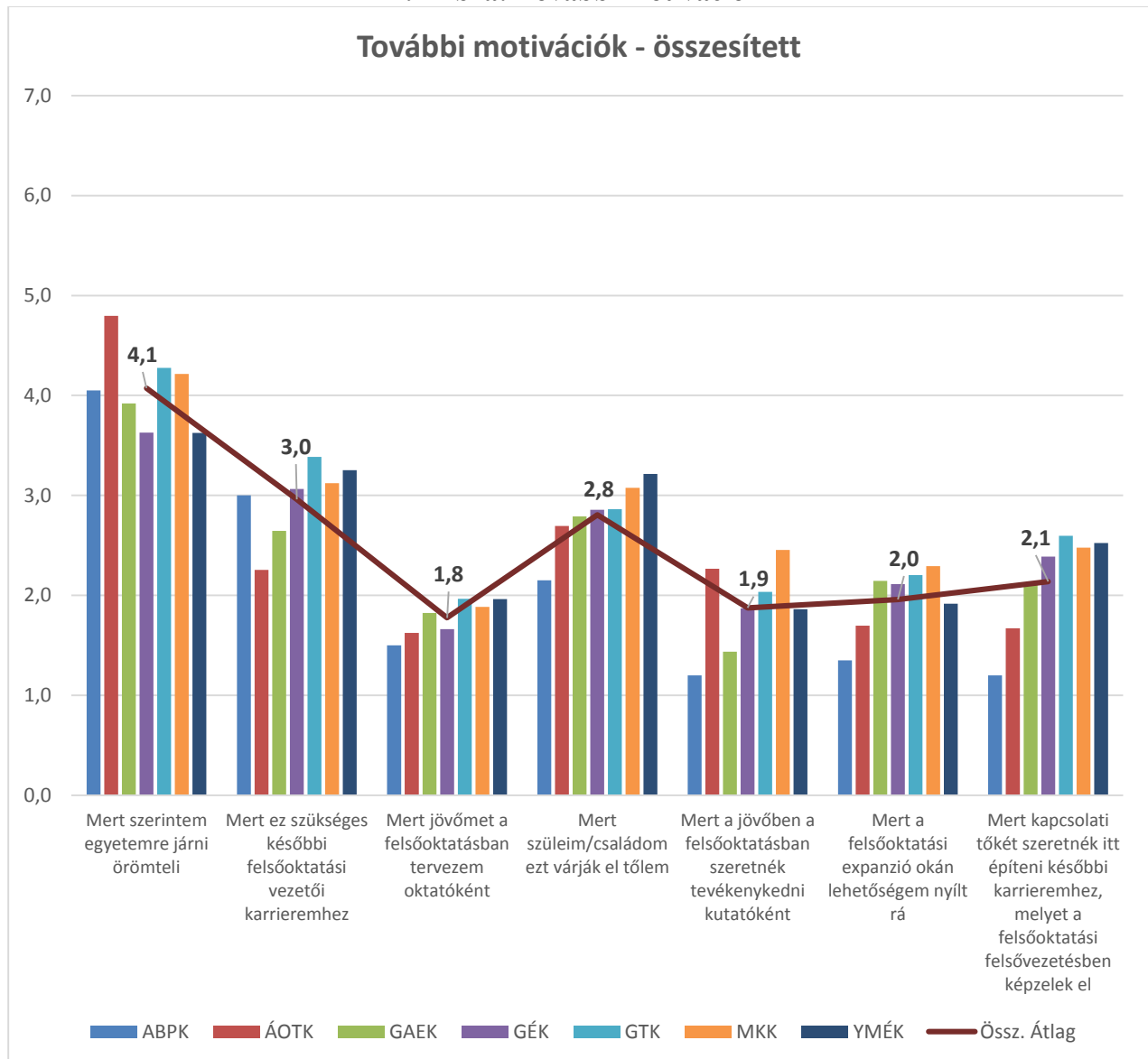


Forrás: saját szerkesztés, 2015.

(N=663)

Az ábrán látható a motivációs kérdőív eredményei karonkénti bontásban, valamint összesítve. Amint azt leolvashatjuk, a válaszadó hallgatókat leginkább küldő tanulási motivációk jellemzik (Extrinzik-identifikációs szabályozás és külső szabályozás). Mindössze a harmadik helyrekerült egy belső, a tudásra irányuló motiváció. „Örömteli” eredmény, hogy amotivációról nem beszélhetünk a válaszadók körében. Fontos lehet azonban kiemelni, hogy egyik vezető motiváció esetében sem beszélhetünk erős motívumról, hiszen egyik sem közelítette meg a hatos értéket. Egymáshoz viszonylag közel helyezkednek el a felvett értékek.

2. Ábra: További motivációk



Forrás: saját szerkesztés, 2015.

(N=663)

A kérdőívben egy korábbi vizsgálathoz kapcsolódva (Borsos-Kiss, 2015), a hallgatók további motivációi, céljai is vizsgálat tárgyát képezték. Amint az az állításokban is olvasható, arra kerestük a választ, hogy a hallgatók milyen arányban képzelik jövőjüket a felsőoktatásban, miután elvégezték adott képzésüket. Láthatjuk, hogy a válaszadó hallgatók nem a felsőoktatásban képzelik el karrierjüket. Három ponttal a második motívumként jelent meg a felsőoktatási vezetői karrier a hallgatóknál. Azonban mindössze 1,8 pontot kapott az oktatói karrier. A legtöbben azon okból folytatnak felsőfokú tanulmányokat, mert ez „örömmel tölti el őket”.

Következtetések

Amint azt láthattuk, a Szent István Egyetem megkérdezett hallgatóit felsőfokú tanulmányaik során leginkább külső motivációk jellemzik. Ezen motivációk közül a legerősebb az identifikációs szabályozás. Ennek értelmében valamely külső cél vonzza a hallgatókat a tanulás felé. Feltételezhető, hogy amint azt Vallerand is megfogalmazta, a munkaerőpiacon való

könnyebb boldogulás (is) állhat a külső motiváció hátterében. Ehhez kapcsolható, hogy a második legerősebb motiváció valamilyen külső szabályozó erő lett. Itt általában a család, valamint a külső, tágabb környezet, azaz a társadalom által támasztott elvárásoknak való megfelelés a mérvadó. A harmadik motiváció már belső motiváció a válaszadó hallgatók körében, a tudásra irányuló motiváció. Véleményem szerint ez alátámasztja, illetve megerősíti a legerősebb motivációt, mivel a hallgatók tisztában vannak azzal, hogy tudásuk bővítésével, korszerűsítésével nagyobb és jobb esélyekkel vehetnek részt a munkaerőpiacon.

További kutatás elvégzésével, az eredmények mélyítése érhető el, valamint árnyaltabb képet kaphatunk a hallgatók tanulási motivációiról.

Irodalomjegyzék

1. Barkóczi I. – Séra L. (szerk.) (1988): Az emberi motiváció I-II. Tankönyvkiadó, Budapest
2. Borsos E.– Kiss Á. G. (2015): Női karrier-utak a magyar felsőoktatásban a Bologna folyamat tükrében. Kézirat (Deturope - megjelenés alatt)
3. Csoma Gy. (2005): Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Nyitott könyv, Budapest
4. CsukonyiCs. (2002): A motiváció alapelvei. In: Münnich Á. (szerk.) A jövő vezetőinek jelene: Az egyetemi diákság karrierépítési komponenseinek lélektani háttere. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
5. Konkoly R. (2008): Tanulási motiváció a gazdasági oktatásban. Budapest
6. O'Neil Jr., H. F. – Drillings, M. (szerk.) (1999): Motiváció - Elmélet és kutatás. Vince Kiadó Kft., Budapest
7. Reisz T. -Kleisz T. - Kocsis M. (2008): Motiváció. In: HEFOP 3.5.1 „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” Andragógiai ismeretek, Budapest 245-295. p.
8. Réthy E. (1988): A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémiai Kiadó, Budapest
9. Vallerand, R. J. -Pelletier, L. G. -Blais, M. R. -Brière, N. M. -Senécal, C. -Vallières, E. F. (1992): The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. In: Educational and Psychological Measurement WINTER 52., 1003-1017. p. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164492052004025>