

**Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Gazdálkodástani Doktori Iskola**

**A motiváció és tanulás kapcsolatának vizsgálata:
fókuszban az önmeghatározás elmélet**

DOKTORI ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

Készítette: Benke Mariann

Témavezető: Dr. Vitai Zsuzsanna

egyetemi docens

Pécs, 2018

Tartalom

Absztrakt	3
Köszönetnyilvánítás	5
1. A téma indoklása: Az SDT elmélet jelentősége	6
2. A kutatási cél kijelölése, a dolgozat szerkezete.....	7
3. A kutatási kérdések, hipotézisek ismertetése	8
4. A kutatás módszertana.....	14
5. Eredmények, kutatási hipotézisek értékelése	17
7. Tézisek	28
6. Jövőbeni kutatási lehetőségek	33
7. A téziszűzetben felhasznált irodalom jegyzéke	34
8. A jelölt publikációs listája az MTMT szerint.....	38
9. Függelék	40
1. számú függelék: AMS-C 28 kérdőív (Vallerand et al. 1992-1993)	40

Absztrakt

Cím: A motiváció és tanulás kapcsolatának vizsgálata: fókuszban az önmeghatározás elmélet

A kutatás célja, hogy rendszerezze Deci - Ryan (2000) önmeghatározás elméletét (Self Determination Theory, SDT) a menedzsment tudományán belül leggyakrabban alkalmazott motivációs és tanulási elméletek között. A vizsgálat újdonságerejét az adja, hogy az önmeghatározás elméletet sem a hazai sem a nemzetközi menedzsment szakirodalmak nem kategorizálják be egyértelműen a motivációs és tanulási elméletek között.

A dolgozat irodalomkutatása arra keresi a választ, hogy az SDT elmélet hogyan kapcsolódik a motivációs és tanulási elméletekhez, valamint a vizsgált tevékenységen van-e a hangsúly, vagy inkább a vizsgálatnál alkalmazott módszertanon.

A kutatás empirikus része konfirmatív módon egy hazai egyetem hallgatóinak motivációját vizsgálja az önmeghatározás elmélet segítségével (N=471), ahol az alkalmazott módszertan leíró statisztika, korrespondencia (multikorrespondencia) és korrelációs elemzés. A mintához kapcsolódó fő kérdés, hogy miért járnak a hallgatók egyetemre?

A vizsgálatához a dolgozatban Vallerand et al. (1992-1993) AMS-C-28 (Academic Motivation Scale, College Version) Akadémiai Motivációs Kérdőívének felsőoktatási intézményekre kifejlesztett változata került felhasználásra, amely a hallgatói tanulási motivációt vizsgálja. Az eredeti kérdések 1-28 (1. sz. függelék), a 29-39 kérdések (1. sz. függelék) pedig a saját vizsgálatot támogató kérdésekkel is kiegészültek, amelyek segítik a belső motiváció és a teljesítmény közötti kapcsolat meghatározását.

A kutatás célja, hogy megállapítsa Vallerand et. al. (1992-1993) megállapításai érvényesek-e a PTE KTK üzleti szakos hallgatói esetében? A dolgozat alapvető feltevései (hipotézisek):

- Az egyén kora és a tanulással töltött idő között van kapcsolat. A felvetés a kapcsolat gyengesége miatt nem került elfogadásra.
- A tanulással töltött idő és az érdemjegy között van kapcsolat. Ezt a feltevést a kutatás eredménye nem bizonyítja.
- A hallgatók a tudás megszerzésének érdekében járnak az egyetemre, nemcsak a diploma miatt. Ez a dolgozatban szintén bizonyításra került.
- A további feltevéseket, miszerint a belülről motivált hallgatók szignifikánsan jobb érdemjegyeket szereznek, mint a kívülről motiváltak, el kell vetni.

- Valamint lényeges eredmény, hogy a nem anyanyelvükön tanuló hallgatók belső motivációja gyengébb, mint azoké a hallgatóké, akik a szakkollégium tagjai voltak a vizsgálat idejében.

Az empirikus vizsgálat eredményeként megállapítható – hallgatói preferenciák sorrendje alapján –, hogy a válaszadó hallgatók azért járnak egyetemre, mert:

- (1) szeretnék jobb életet és magasabb fizetést elérni;
- (2) szeretnék tudást szerezni az egyetemen töltött évek során;
- (3) szeretnék jobb teljesítményt elérni;
- (4) szeretnék bizonyítani, hogy elég intelligensek és képesek elvégezni a képzést; (5) szüleik és tanáraik támogatják őket, példát mutatnak nekik;
- (6) mert szeretnek tanulni, ötleteket megosztani, valamint tanulás közben utána keresni a vizsgált témának;
- (7) a legkevésbé azzal nem értenek egyet, hogy az egyetem számukra haszontalan tevékenység.

Összességében elmondható, hogy a hallgatókat a tanulás során külső és belső motivációs tényezők egyaránt befolyásolják ez a hallgatók preferenciáiból is leolvasható. Fontos megállapítás, hogy bár a magas fizetés és a jobb élet reménye – azaz a külső motivációs tényezők – meghatározó a válaszadók számára, emellett nagy jelentősége van tanulás és a tudás megszerzésének is, azaz a belső motiváció tényezőinek.

Tárgyszavak: *motiváció, motivációs elméletek összehasonlítása, motivációs tartalom elméletek, motivációs folyamat elméletek, önmeghatározás elmélet, tanulási elméletek, a tanulási motiváció empirikus vizsgálata*

Készítette: Benke Mariann

Témavezető: Dr. Vitai Zsuzsanna

Köszönetnyilvánítás

A doktori disszertációm több éves kutatómunka eredménye. A kutatómunka során számos nehézséggel szembesültem a kutatási téma kiválasztása, kijelölése, a szükséges nemzetközi és hazai szakirodalom feltérképezése, szintetizálása, a kutatási kérdések és a hipotézisek megfogalmazása, valamint az empirikus kutatás során alkalmazott módszertan meghatározása, ellenőrzése. A doktori kutatómunka alapvetően önálló munka, ugyanakkor nélkülözhetetlen a témavezető, a doktori iskola, az intézetigazgató, az intézeti és a kari kollégák tanácsa, útmutatása, melyek nélkül a disszertáció nem készülhetett volna el.

Külön köszönettel tartozom Dr. Vitai Zsuzsanna egyetemi docensnek, aki áldozatos, kitartó munkájával konzulensként segítette a kutatói és oktatói tevékenységemet a PTE KTK Vezetés- és Szervezéstudományi Intézetében.

Köszönettel tartozom Dr. Bélyácz Iván egyetemi tanárnak, aki a Gazdálkodástani Doktori Iskola vezetőjeként segítette, támogatta a doktori tanulmányaimat.

Külön köszönöm Dr. Rappai Gábor egyetemi tanár segítségét, hiszen Tanár Úr szakértő segítsége nélkül az empirikus kutatás statisztikai elemzése nem készülhetett volna el.

Köszönettel tartozom a 2016 során elhunyt Dr. Farkas Ferenc egyetemi tanárnak is, aki szakértelmével, tanácsaival konzulensként szintén támogatta szakmai munkámat.

Mindezek mellett a disszertáció elkészítésében nagy segítséget jelentett az Új Nemzeti Kiválóság ösztöndíj elnyerése is (UNKP-17-3-IV.).¹

 ¹ „EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA AZ EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA ÚNKP-17-3-IV. KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT”

1. A téma indoklása: Az SDT elmélet jelentősége

A dolgozatban a vizsgálat tárgyát az önmeghatározás elmélet bemutatása és annak gyakorlati alkalmazása adja (Self-Determination Theory, SDT), amely széleskörű elemző módszertant nyújt az emberi motiváció és a személyiség vizsgálatára. Az elmélet egyben alkalmas motivációval foglalkozó tanulmányok készítéséhez, valamint arra, hogy segítségével meghatározzuk a motiváció belső és külső forrását (Deci - Ryan, 1985). Az elmélet sajátossága, hogy mind a külső, mind a belső motivációs tényezőket további csoportokra bontja annak megfelelően, hogy a külső motiváltságból hogyan jut el az egyén a belülről motivált állapotba – ezt az öndeterminációs kontinuum segítségével írja le –, mindezzel szemléltetve a kognitív és szociális fejlődést, valamint az egyéni különbségeket (Deci - Ryan, 2000).

Az elmélet szerzői szerint az SDT módszertana alkalmas (sdt.org, 2018): az oktatás, az egészségügy, kapcsolatok, pszichoterápia, pszichopatológia, szervezetek, célok, sport, egészség és pszichológiai jóllét, valamint a környezet vizsgálatára.

Az önmeghatározás elmélet azokkal a társadalmi és kulturális tényezőkkel is foglalkozik, amelyek megkönnyítik, vagy éppenséggel gátolják az emberek szándékát és kezdeményezőkészségét, jóllétét és teljesítményük színvonalát (Deci - Ryan, 2000b).

Ilyenek lehetnek például, az egyén tapasztalatai az autonómiájáról, kompetenciáiról és kapcsolatairól, amelyek hozzájárulnak a motiváció és elköteleződés leginkább kedvelt és magas színvonalú formáinak kialakulásához a végzett tevékenység során, ebbe beleértve a nagyobb teljesítményt, kitartást és kreativitást. Mindezek mellett az SDT említést tesz arról is, amikor a három alapvető szükségletből valamelyik gátolja a társadalmi környezetten keresztül az egyén jóllét érzését (Deci - Ryan, 2000).

A pszichológiai szükségletek kielégítésének és akadályozásának dinamikus folyamata vizsgálható az egyén társas kapcsolatain keresztül, amelyek megvalósulhatnak a családban, egy iskolai osztályban, csoporton, szervezeten, tanulás közben vagy egy adott kultúrán belül egyaránt. Az SDT keretrendszere szélesebb körű és egyén-specifikus megközelítést is magába foglal, hogy megértsük azokat a gyakorlati tényezőket és struktúrákat, amelyek elősegítik, vagy éppen gátolják, a szükséglet kielégítést, ez adja a modell esszenciáját. Az SDT elmélet olyan a motivációs mikro-elméleteket foglal magába, melyek alkalmasak az emberi viselkedés célzott klinikai megfigyelésére.

Az elmélet előnye a komplexitás mellett, hogy mind a menedzsment, mind a pszichológia tudományában jól elhelyezhető, csoportosítható, ugyanakkor a menedzsment tudományában

alkalmazott motivációs és tanuláselméletek közötti pontos elhelyezkedése nem egyértelmű, így vizsgálata újszerű megközelítést vihet a tanulási és motivációs elméletek rendszerezésébe.

2. A kutatási cél kijelölése, a dolgozat szerkezete

Az emberi erőforrás az egyik legértékesebb és legkölségesebb tényező a szervezetek életében és egyben stratégiai jelentőségű. Éppen ezért vizsgálni kell azt, hogy mely tényezők hatására teljesítenek jobban az egyének a tanulásban, a munkában, vagy bármilyen más tevékenység elvégzése során.

A vizsgálatnál figyelembe kell venni a képességek, és a motiváció teljesítményre gyakorolt hatását, ezek összesítésével pedig kísérletet kell tenni arra, hogy meghatározzuk mely tényezők igazán fontosak az eredmények elérésénél. Fontos vizsgálni, hogy növeli-e a teljesítményt az, ha az egyén a Deci - Ryan (2000) által is említett belső motivációval rendelkezik, avagy a külső motiváció is elegendő lehet a jó teljesítmény elérésére.

Célom azt bizonyítani, hogy a motiváció és motiválás hatással van arra a teljesítményre, amelyet az egyén elér az általa végzett tevékenység során. Mivel a legtöbb emberi tőkével foglalkozó elmélet (pl. Becker, 1962 is) úgy véli, hogy a tanulás és a későbbiek során, a munkaerőpiacon képviselt érték fontos kapcsolatban áll, így lényeges foglalkozni a tanulási motivációval, és azzal, hogy pl. egy felsőoktatási intézményben az egyének milyen céllal szeretnének tanulni, milyen tényezők befolyásolhatják az ő teljesítményüket. Ezt támasztja alá Makó (2001) megállapítása is, mely szerint az életen át tartó tanulás és a tudás fejlesztése nem más, mint az emberi tőkébe történő beruházás, amely hatással van az egyén jövőbeni munkavégzésére és a munkaerőpiacon képviselt értékére.

Meg kell állapítanunk, hogy milyen motivációval rendelkeznek azok a hallgatók, akik a legjobb eredményeket érik el? Van-e kapcsolat a tanulás, az elért eredmény és a motiváció külső, vagy belső indíttatása között?

A dolgozat célja annak bizonyítása, hogy a motiváció tekintetében nincs különbség aközött, hogy az egyén a munkájában, a tanulásban, vagy egy általa szabadon választott, tevékenység során lesz elkötelezett. Dolgozatom megírása során szeretném bizonyítani, hogy a motivált egyén, akár a munkában, akár a tanulásban, vagy pedig egyéb tevékenység során egyre jobb eredményt fog elérni.

A dolgozat szerkezetét tekintve az első fejezet a tartalmi bevezetéssel, témaválasztás indoklásával, valamint a kutatási kérdések és hipotézisek ismertetésével foglalkozik. A második fejezet célja a menedzsment tudományok által leggyakrabban alkalmazott motivációs elméletek összehasonlítása, ezen belül a tartalom és a folyamat elméletek bemutatása, valamint az önmeghatározás elmélet keretrendszerének ismertetése és elhelyezése a motivációs elméletek között. A fejezet kitér a motiváció pszichológiai értelmezésére és a pszichológiában leggyakrabban alkalmazott elméletekre és azok csoportosítására. A motiváció tartalom és folyamat elméletein kívül említésre kerül egy hibrid megközelítés is.

A harmadik fejezet leírja, hogy miként kapcsolódik a motiváció kérdésköre a tanuláselméletekhez, majd ismerteti a tanuláselméletek csoportosítási lehetőségeit. A fejezet kifejti a behaviorista, a kognitív, az információfeldolgozásra fókuszáló, és a konstruktivista tanuláselméleteket. A fejezet összegzése választ ad arra, hogy az SDT a tanulási elméletek mely csoportjához illik a legjobban.

Ezt követően kerül sor a tanulási motiváció gyakorlati, empirikus vizsgálatára, amely a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar hallgatói motivációjának felmérésén keresztül történt. A vizsgálat elméleti keretrendszerét a már említett önmeghatározás elmélet (Self-Determination Theory, SDT) adja a vizsgálat szemléletmódja konfirmatív. A fejezetben kifejtésre kerülnek a kérdőív és a vizsgált minta jellemzői, valamint a hipotézisek tesztelésére is sor kerül.

Az összegző fejezet pedig azzal kíván foglalkozni, hogy az empirikus kutatás szerint hogyan kapcsolható össze a hallgatók tanulásban nyújtott eredménye, a motiváltsága és az általuk elért eredmény. Van-e ezek között az ismérvek között a tanulás esetében kapcsolat, illetve ez a kapcsolat egyáltalán érvényes-e más tevékenységek során is. Jövőbeni következtetések a kutatással kapcsolatosan, későbbi vizsgálandó területek kifejtése.

3. A kutatási kérdések, hipotézisek ismertetése

A dolgozat logikai íve alapvetően három kutatási kérdésre épül, az egyes kutatási kérdések a szakirodalmi feldolgozáshoz (K1-K2) és az empirikus kutatáshoz (K3) kapcsolódnak. A kutatási kérdéseket hipotézisek egészítik ki, az egyes hipotézisek igazolása irodalomkutatással (H1-H3) és empirikus kutatással (konfirmatív vizsgálat) (H4-H9) történik.

K1: *Az önmeghatározás elmélet a menedzsment tudományterületén belül mely elméletcsoporthoz kapcsolódik a leginkább?*

A kérdés vizsgálata azért indokolt, mivel az elméletet a legtöbb hazai és nemzetközi pszichológia tudományával foglalkozó szakirodalmi forrásban csak részben, vagy egyáltalán nincs kategorizálva. Az SDT a menedzsment tudományterületén belül nem tartozik a leggyakrabban vizsgált modellek közé. Buchanan - Huczynski (2001), Knights - Willmott (2007), Bakacsi (2007), Thompson (2007), Robbins - Judge (2013), Kispál - Vitai (2013) sem kategorizálja; annak ellenére, hogy univerzális megközelítés és a segítségével a munka, a tanulás, vagy bármely más tevékenység vizsgálható (sdt.org, 2018). A legújabb tankönyvek közül Griffin (2017), Griffin et. al. (2017), Knights - Willmott (2017) nem tesz említést a modellről; Fellenz - Martin (2017) sem kategorizálja egyértelműen.

A K1 kutatási kérdés vizsgálata:

A kutatási kérdés megválaszolása a szakirodalom áttekintésével, valamint Deci - Ryan (1985) modelljének más motivációs elméletekkel való összevetésével történik

K2: *Hogyan kapcsolódik az önmeghatározás elmélet a tanulási elméletekhez?*

Az SDT elmélet egy olyan univerzális elmélet, amely segítségével jól vizsgálható többek között az egyén motivációja például a tanulás során (sdt.org, 2018), ugyanakkor alkalmas arra is, hogy segítségével feltárjuk az egyénben lezajló kognitív és szociális fejlődési folyamatot (Deci - Ryan, 2000b). Éppen ezért a motivációs elméletekhez való kapcsolódás mellett a tanulási elméletek között is meg kell határozni, hogy mely csoportba illik a legjobban.

A K2 kutatási kérdés vizsgálata:

A kérdés kibontásához az SDT elmélet vizsgálata, majd a tanuláselméletek csoportosítása történik meg a szakirodalmi áttekintés segítségével, mindezek alapján válasz adható a feltett kérdésre.

H1: *Az egyén motivációjának vizsgálata során nagyobb jelentőséggel bír a motiváció vizsgálatához választott módszer gondos kiválasztása, mint az a tevékenység, amelyet azzal vizsgálni szeretnénk.*

A hipotézis vizsgálatát indokolja, hogy számos motivációs elméletet ismerünk, amely vizsgálja az egyén motivációját, ugyanakkor olyan elméletet, amely segítségével többféle tevékenység során is standard módon összehasonlítható a motiválttá válás folyamata keveset.

A H1 hipotézis igazolása:

A hipotézis bizonyítása a Deci - Ryan (2000) elméletéhez fűződő szakirodalom áttekintésével történik, ugyanis az sdt.org (2018) szerint az SDT egy olyan univerzális elmélet, amely segítségével a motiváció kialakulása számos tevékenység során összehasonlíthatóvá válik. Ezen indokok mentén érdemes vizsgálni, hogy vajon tényleg a tevékenység számít-e, amit az egyén végez, vagy az a folyamat, amely során motiválttá válik.

H2: *A motiváció vizsgálatánál a hangsúly a folyamatszempontú megközelítésen van, amely során az egyén motiválttá válik – az amotiváció, vagy külső motiváció belsővé válik - , nem pedig az egyén által végzett tevékenységen.*

A motivációs elméletek vizsgálata során számos elméleti megközelítéssel találkozunk, amelyek a folyamat elemzésére teszik a hangsúlyt, ilyen többek között az SDT elmélet is, amely elsősorban azt hangsúlyozza, hogy a kívülről motivált (extrinsic motiváció) egyén hogyan válik belülről motiválttá (intrinsic motiváció), ezen belül pedig szemlélteti az öndeterminációs kontinuum egyes fázisait is (Deci - Ryan, 2000). Ezzel Deci - Ryan (2000) szerzők azt kívánják kifejezni, hogy az egyént a folyamat kezdetén elsősorban a szükséglet-kielégítés, vagy valamilyen külső készíttetés motiválja, azonban a folyamat előrehaladásával ez belső készíttetéssé alakul, amely során a folyamat maga lesz a motivátor.

A H2 hipotézis igazolása:

A hipotézis igazolása szintén a szakirodalom áttekintésével történik az SDT elméletét bemutató fejezet segítségével.

A H1 és H2 hipotézisek azért köthetőek az SDT elméletéhez, mivel egy olyan univerzális megközelítést keresnek, amely segítségével az adott tevékenység során végbemenő motivációs (külső, belső motiváció) folyamat eredményesen mérhető. A dolgozat ezen része azt kívánja vizsgálni, hogy mindezen feltevéseknek megfelel-e az SDT keretrendszere, avagy valamely korlátozó tényezők figyelhetőek meg az alkalmazásnál.

H3: *A tanulási és motivációs elméletek mind a menedzsment, mind a pszichológia tudományában egymással szoros kapcsolatban állnak.*

A hipotézis vizsgálatára azért van szükség, mivel számos olyan elmélet található a motivációs és tanulási elméletek között, amelyek mind a tanulás, mind a motiváció

vizsgálatára alkalmasak, azaz mind a két csoportba egyaránt besorolhatóak. Lényeges ezen elméletek meghatározása, hiszen ezek szoros kapcsolatot jelentenek a két megközelítés között.

A H3 hipotézis igazolása:

Irodalomkutatás segítségével, a motivációs és a tanulási elméletek vizsgálatával, összevetésével valósul meg.

K3: Miért járnak a hallgatók az egyetemre? (Külső, vagy belső motivációs tényezők miatt?)

A kérdés vizsgálata alapvetően az empirikus kutatás részét képezi, amely arra keresi a választ, hogy a mintában vizsgált hallgatók alapvetően miért tanulnak tovább, milyen külső, vagy belső motivációs tényezők befolyásolják a döntésüket.

A K3 kutatási kérdés vizsgálata:

A kérdés megválaszolása empirikus kutatás segítségével történik. Az empirikus kutatás kérdőíves felmérésen alapszik (N=471), amely kiértékelése IBM SPSS 22-es verziószámú szoftverrel, és a statisztika módszertanával történik. Kutatáshoz az SDT elméletéhez szorosan kapcsolódó Vallerand et al. (1992-1993) által az AMS-C-28 (Academic Motivation Scale, College Version) Akadémiai Motivációs Kérdőívének felsőoktatási intézményekre kifejlesztett változata került felhasználásra (kiegészítő kérdésekkel).

H4: A kor és a tanulással töltött idő között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.

Piaget nézetei szerint az egyén által gyűjtött tapasztalának egy tevékenység során belső motivációs ereje van (Pléh, 2010) Deci - Ryan (2000) úgy véli, a tevékenység végrehajtásának külső és belső indíttatása egyaránt lehetséges, véleménye szerint a külső motiváció az idő előrehaladásával belsővé alakulhat. Jelen esetben, a dolgozatban vizsgált tevékenység a tanulás, és a hipotézis azt vizsgálja, hogy egy bizonyos idő elteltével az egyén már inkább azért tanul, mert belső késztetése van az adott tevékenység iránt, és nem külső.

A H4 hipotézis igazolása:

A vizsgálathoz a Pearson féle korrelációs elemzés során két mennyiségi (bivariate correlation) változó kerül összehasonlításra, az egyik a hallgatók tanulással eltöltött ideje, a másik pedig a hallgató életkora (N=470)

H5: *A tanulással töltött idő mennyisége és a megszerzett érdemjegy között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.*

A hipotézis azt kívánja bizonyítani, hogy az egyén által a végzett tevékenységre – ez jelen esetben a tanulás - fordított idő, hatással van-e az elért eredményre,. A hipotézis vizsgálata arra helyezi a hangsúlyt, hogy az egyén erőfeszítéséhez (tanulással töltött idő) milyen eredmény társul.

A hipotézis tesztelése az egyéni motiváció összetett vizsgálatának egy részét képezi, ez kapcsolódhat ahhoz, amit Deci - Ryan (2002) megfogalmaz, mely szerint az egyén belső motivációja az idő előre haladásával a végzett tevékenység során egyre erősebb lehet. A hipotézist kiegészíti a vizsgálat további iránya, amely a külső és belső motiváció, valamint valamint az ehhez kapcsolódó eredmények vizsgálata.

A H5 hipotézis igazolása:

A vizsgálat során szintén a Pearson féle korrelációs elemzés során két mennyiségi (bivariate correlation) változó kerül összehasonlításra, az egyik a hallgatók tanulással eltöltött ideje, a másik pedig a hallgató által elért tanulmányi eredmény az utolsó két félévben (N=376).

H6: *A hallgatók a tudás megszerzésének érdekében járnak az egyetemre, nemcsak a diploma miatt.*

A kérdés vizsgálata azért fontos, mert kapcsolódik a K3-as kutatási kérdéshez is, ami azzal foglalkozik, hogy milyen indíttatásból választják a hallgatók az egyetemi tanulmányokat. Ez a hipotézis a hallgatók belső motivációját vizsgálja.

A H6 hipotézis igazolása:

A vizsgálatához kiválasztásra kerültek a kérdőívben található a belső motiváció, és tudásszerzésre vonatkozó kérdések, melyek közötti kapcsolat szorosságát vizsgálja a korrespondencia-elemzés.

H7: *A belülről motivált hallgatók szignifikánsan jobb érdemjegyeket szereznek, mint a kívülről motiváltak.*

Deci - Ryan (2000b) nézőpontja szerint az egyén cselekedetére sokkal pozitívabban hatnak a belső motivációs tényezők. A hipotézis pontosan azt vizsgálja, hogy vajon tényleg elfogadható-e a szakirodalmi feltevés, mely szerint a belső motiváció pozitív hatással van az egyén cselekvésére jelen esetben a pozitív hatásnak a nagyobb eredmény tudható be.

A H7 hipotézis igazolása:

A hipotézis tesztelése korrespondencia analízissel a történik, ugyanis a belső motivációhoz kapcsolódó kérdések minőségi ismérvek, melyek páronként kerülnek a következőkben összehasonlításra a hallgatók által az utolsó két félév során szerzett érdemjegyekkel.

H8: *Azok a hallgatók, akik nem a saját anyanyelvükön sajátítják el a tananyagot, nagyobb arányban rendelkeznek belső motivációval, mint azok, akik mindezt a saját anyanyelvükön teszik.*

A feltevés lényegében azt kívánja bizonyítani, hogy a tanulási folyamat során más motivációja van azoknak, akik hajlandóak többlet erőfeszítést tenni a tananyag elsajátítása közben, azaz idegen nyelven tanulni.

A H8 hipotézis igazolása:

A hipotézis vizsgálatához páronként kerülnek összehasonlításra a belső motivációhoz kapcsolódó kérdések a képzési típusokkal, az elemzés eszköze SPSS kereszttábla.

H9: *Az idegen nyelven tanuló hallgatók jobb tanulmányi eredményt érnek el, mint azok a hallgatók, akik saját anyanyelvükön tanulnak.*

A hipotézis vizsgálata kapcsolódik a H8 hipotézis logikai ívéhez, hiszen feltételezzük, hogy azok a hallgatók, akik idegen nyelven tanulnak belülről motiváltabbak, és ha belülről motiváltabbak, akkor feltehetően jobb eredményt is érnek el a tanulás során. Ez kapcsolódik a H7 hipotézisnél említett Deci - Ryan (2002) által megfogalmazottakhoz is, mely szerint a belső motiváció pozitívan mozdítja elő a cselekvést, amely jelen esetben, annyit jelent, hogy azt feltételezzük, hogy az idegen nyelven tanuló hallgatók jobb eredményt érnek el, mint azok, akik a saját anyanyelvükön tanulnak.

H9 hipotézis igazolása:

A hipotézis vizsgálata SPSS kereszttábla segítségével történik, a kereszttábla az utolsó két félévi átlagot és a vizsgált képzési forma típusait tartalmazza (szakkollégium, külföldi hallgató, Erasmus hallgató, mesterképzéses magyar nyelven tanuló hallgató, angol programon tanuló magyar hallgató, alapképzéses magyar nyelven tanuló hallgató).

4. A kutatás módszertana

Az empirikus kutatás alapját a Deci - Ryan (2000) által kidolgozott önmeghatározás elmélet adja, amely segítségével a dolgozat a PTE KTK üzleti szakos hallgatói motivációjának vizsgálatára tesz kísérletet². A vizsgálathoz a dolgozatban Vallerand et al. (1992-1993) AMS-C-28 (Academic Motivation Scale, College Version) Akadémiai Motivációs Kérdőívének felsőoktatási intézményekre kifejlesztett változata került felhasználásra (1. sz. függelék). A vizsgálat azt kívánja tesztelni, hogy Vallerand et. al. (1992-1993) megfogalmazásai érvényesek-e a PTE KTK üzleti szakos hallgatói és a karhoz kötődő hallgatók esetében 2014-ben (N=471), a kutatás elsősorban konfirmatív szempontú, tehát az irodalomban megjelent korábbi eredményeket veti össze a saját minta eredményeivel. A vizsgált minta nem reprezentatív.

A kérdőív sajátossága és egyben a motivációs és tanulási elméletek vizsgálatához kapcsolódó létjogosultsága, hogy a motivációs elméletek külső és belső tényezőinek vizsgálata mellett a tanulási elméletekhez kapcsolódva képviseli mind a kognitív, mind a viselkedési alapú megközelítést. Az egyén kognitív fejlődési folyamatának vizsgálata nemcsak a kérdőív, hanem maga az SDT alapját is képezi, azonban ezen megközelítés kiegészül a viselkedés kimenetének mérésével is, amely a kérdőívben az egyén utolsó két félévben elért tanulmányi átlagával foglalkozó kérdést jelenti. A viselkedés kimeneteléhez kapcsolódó 36. kérdés a kutatás során az AMS-C-28 kérdéssort egészíti ki (a kérdőív eredeti kérdései 1-28. kérdések). Vallerand et. al. (1992-1993) kérdőíve alapvetően arra keresi a választ, hogy: Miért járnak a hallgatók egyetemre? Ezt a PTE KTK-n készített lekérdezés nem kívánja módosítani. Ehhez kapcsolódóan történt meg az egyes viselkedésbeli kimenetek mérése, mint az egyén által elért eredmény tanulmányi átlag, valamint az ehhez kapcsolódó tanulással töltött idő. A kérdőív segítségével vizsgálható az egyén motivációjának (külső-belső) és az általa elért tanulmányi eredménynek, valamint a tanulással töltött időnek a kapcsolata is. Mindezek alapján elmondható, hogy segítségével a hallgatók külső, belső motivációja illetve az ahhoz kapcsolódó eredmények, viselkedési kimenetek is magyarázhatóak a tanulási folyamat során.

Külön ki kell emelni, hogy a felmérés kapcsán nem a végzett tevékenység, hanem a mérés folyamata, módszertana lényeges, hiszen segítségével bármely szakterületet elsajátítani

² A kutatási ötlet egy 2014-ben a PTE KTK üzleti szakos hallgatói motivációjának felmérése kapcsán keletkezett, ahol a kutatásvezető Kispál Zoltánné Vitai Zsuzsanna egyetemi docens, a statisztikai elemzés Rappai Gábor egyetemi tanár segítségével készült.

kívánó hallgatók belső motivációja mérhető, legyen az orvosi, közgazdasági, vagy mérnöki tanulmányait folytató diákok sokasága. A kérdőív nemcsak felsőoktatási, hanem középiskolai képző intézményekben is alkalmazható, erre számos példa található selfdeterminationtheory.org felületen, melyek bemutatására a dolgozat is törekszik (Deci et al., 2017).

Az AMS-C-28 az önmeghatározás elmélethez kapcsolódó integrált koncepció, amely az iskolában és a felsőoktatásban (akadémiai szint) jól alkalmazható a tanuláshoz kapcsolódó külső és belső motiváció mérésére. Lényeges, hogy a kérdőívnek létezik más változata is, hiszen Deci - Ryan (2000) feltevése, hogy valójában nem a tevékenység számít, hanem a vizsgált folyamat. A SIMS kérdőív (Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation, the Situational Motivation Scale) például szintén egy az öndeterminációs kontinuumhoz kapcsolódó tizenhat kérdés segítségével méri azt, hogy az egyén szabályozása belső, azonosuláson alapuló, külső, vagy pedig amotivált (semleges, nincs sem külső, sem belső motivációs tényező). Az öndeterminációs kontinuumot az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra: Öndeterminációs kontinuum a motivációs típusokkal és a szabályozási stílusokkal

Motivációs típus	Motiválatlanság		Külső motiváltság			Belső motiváltság
	Nincs szabályozás	Külső szabályozás	Elfogadott szabályozás	Szabályozás, azonosuláson keresztül	Integrált szabályozás	Belső szabályozás
A viselkedés minősége						Öndetermináló
Észlelt okság helye	Személytelen	Külső	Valamelyest külső	Valamelyest belső	Belső	Belső
Társult folyamatok	Szándék hiánya	Engedékenységgel	Önkontroll	Személyes érdeklődés	Egyetértés, tudatosság, személyes azonosulás	Belső megelégedettség, Önmegvalósítás
	Nem értéknövelő	Külsődleges jutalom, vagy büntetés	Az én bevonása és büntetés	Tudatos értékelő tevékenység		
	Kompetencia hiánya		Belső jutalom és büntetés			
	Kontroll hiánya					

Forrás: Deci - Ryan (2000, 72. o.) alapján

Természetesen az egyes kérdések az adott szabályozási típusokra vonatkoznak, így a megkérdezettek válaszaik egytől hétig terjedő Likert-skálán könnyen értékelhetőek és összehasonlíthatóak a statisztikai elemzés módszertanával. A kérdőív előnye, hogy többféle

tevékenység során képes a motiváció mérésére, ezek eredményei pedig az egyes tevékenységekkel kapcsolatosan is jól összevethetőek (Guay et al., 2000). Ez a megállapítás igaz az AMS-C kérdőívre is, mivel a válaszok összesítésével a kutatás nemzetközi szinten is összehasonlíthatóvá válik, természetesen a kulturális különbségek nem elhanyagolhatóak, amelyről már szó esett a az önmeghatározás elméletet bemutató fejezetben (Deci - Ryan, 2000b), ennek ellenére a kérdőív jó alapot ad a külső-belső motiváció vizsgálatára.

Az AMS-C az önmeghatározás elmélet szerint szintén kontinuum (öndeterminációs kontinuum) mentén hasonlítja össze a motiváció három típusát, amelyek a következők (Barkoukisa et al., 2008):

- belső motiváció (intrinsic motivation, IM),
- külső motiváció (extrinsic motivation, EM),
- és amotiváció (amotivation, AM).

A fenti csoportosítás hét dimenzió mentén valósul meg, melyek közül a külső motiváció három dimenziója, a külső szabályozás, elfogadott szabályozás, és az azonosuláson alapuló szabályozás (Barkoukisa et al., 2008). A belső motiváció megjelenése Vallerand et al. (1992) kutatásában a tanulás iránti elkötelezettség kialakulásával írható le (engagement), ebben az esetben az egyént érdekli, amit tanul, és az a szükségleteit is kielégíti. A belső motiváció esetén az egyén szabályozása integrálttá, majd belsővé válik, a belső motiváció dimenziói a kérdőívben a tudásszerzésre, teljesítmény elérésre, az élményre és tapasztalatszerzésre kérdeznak rá. A amotivált állapotban az egyén semleges, azaz nem mutat sem külső, sem belső okok miatt érdeklődést a tevékenység, jelen esetben a tanulás iránt.

Vallerand et. al. (1992-1993) kérdőíve összesen 28 kérdésből áll, melyek között jól elkülöníthetőek a külső motivációval, a belső motivációval és az A-motivációval foglalkozóak. A kérdések felosztása a következőképpen történik a kérdőívben (lásd: 1. számú függelék):

- Belső motiváció, tudásszerzés: 2, 9, 16 és 23-as kérdések;
- Belső motiváció, teljesítményelérés: 6, 13, 20 és 27-es kérdések;
- Belső motiváció, élmény és tapasztalatszerzés: 4, 11, 18, és 25-ös kérdések;
- Külső motiváció, azonosuláson alapuló szabályozás: 3, 10, 17 és 24-es kérdések;
- Külső motiváció, elfogadott szabályozás: 7, 14, 21 és 28-as kérdések;
- Külső motiváció, külső szabályozás: 1, 8, 15 és 22-es kérdések;

- Amotiváció: 5, 12, 19 és 26-os kérdések.

Az egyes kérdéscsoportok az amotivációtól haladnak a belső motiváció felé, párhuzamosan Deci et. al. (2017) öndeterminációs kontinuumával.

Vallerand et. al. (1992-1993) AMS-C 28 kérdőíve kiegészítésre került, méghozzá további tizenegy külső és belső motivációra, egyéni teljesítményre és korra irányuló kérdésekkel, amelyek csoportosítása a következő (lásd: 1. sz. függelék):

- Belső szabályozás, élmény és tapasztalatszerzés: 29, és 37-es kérdések;
- Külső motiváció, azonosuláson alapuló szabályozás: 31, 32 és 33-as kérdések;
- Egyéni teljesítmény: 30, 35 és 36-os kérdések;
- Demográfia: 38 és 39-es kérdések.

A kiegészítésre azért volt szükség, mivel a kutatás feltevései között szerepelt az, hogy a dolgozatban megnevezett tanulói csoportok különböző külső és belső motivációval rendelkeznek és ez különböző teljesítményekhez (tanulmányi átlag) vezet. További vizsgálati cél volt a tanulással töltött idő és az ahhoz kapcsolódó eredmény vizsgálata is. A kiegészítés lehetővé teszi, a kérdőív által vizsgált területek részletesebb elemzését, valamint a teljesítménnyel való összekapcsolását. További előny, hogy nemcsak minőségi ismérvek, hanem mennyiségi ismérvek is összehasonlításra kerülhetnek, azaz az ezek közötti korrelációs kapcsolat is elemezhetővé válik. A kiegészítéssel a statisztikai elemzési módszerek is szélesebb körben alkalmazhatóvá váltak.

A kérdőívben minden egyes kérdést zárt, kódolt formában tettünk fel azért, hogy a begyűjtött válaszok minél könnyebben értékelhetőek legyenek a statisztika módszertana segítségével. A kérdések két változatban magyar és angol nyelven kerültek a kitöltőkhöz, mind a két kérdéssor nyelvtől függetlenül ugyanazokat a kérdéseket tartalmazta.

5. Eredmények, kutatási hipotézisek értékelése

A dolgozat összegzéseként a kutatási kérdések és hipotézisek értékelése a fő cél, illetve a jövőbeli kutatási lehetőségek feltárása.

Az irodalomkutatáshoz a K1 és K2 kutatási kérdések kapcsolódtak, az empirikus kutatáshoz pedig a K3 kutatási kérdés. A H1-H3 hipotézisek a módszertani áttekintésben kerültek

bizonyításra, a H4-H9 hipotézisek pedig az empirikus kutatás során. A következő néhány gondolat az ezekre kapott válaszokat fogja bemutatni rendezve.

K1: *Az önmeghatározás elmélet a menedzsment tudományterületén belül mely elméletekhez kapcsolódik a leginkább?*

Az SDT elmélet a legtöbb hazai és nemzetközi motivációs elméletekkel foglalkozó kutatásokban nincs egyértelműen kategorizálva (Buchanan - Huczynski 2001, Knights - Willmott 2007, Bakacsi 2007, Thompson 2007, Robbins - Judge 2013 és Kispál-Vitai 2013, Fellenz - Martin 2017, Griffin 2017, Griffin et. al. 2017, Knights - Willmott 2017), a korábbi kutatásokhoz képest ez adja a téma újdonságerejét is. Az SDT a menedzsment tudományterületén belül ismeretes tartalom és folyamatelméletekkel összevetve leginkább a motivációs folyamat elméleteihez kapcsolódik. Ezt bizonyítja Deci - Ryan (2000) megállapítása is, mely szerint a modell azt a folyamatot írja le, ahogyan az egyén eljut a külső motiváltságból a belső motiváció felé. Azaz elsősorban folyamatközpontú megközelítésről van szó. Az SDT sajátossága, hogy a folyamatot további csoportokra osztja, mely során bemutatja az egyén kognitív fejlődését is (stt.org, 2018). Az öndeterminációs kontinuum esetében (1. ábra) a folyamat lényege, hogy az egyén a végzett tevékenység során a külső motiváltságból jut el a belülről motivált állapotig. A SDT öndeterminációs kontinuumára összevetésre került a motiváció tartalom elméleteivel, azonban a tartalomelméletekkel szemben az SDT leírja az egyén kognitív fejlődési folyamatát is (sdt.org, 2018), azaz választ ad arra, hogyan válunk motiválttá egy tevékenység végzése során. Ezt igazolja Deci - Ryan (2000) azon megállapítása is, amely szerint a modell azt a folyamatot írja le, ahogyan az egyén eljut a külső motiváltságból a belső motiváció felé, és ezt a folyamatot további csoportokra osztja, mely során bemutatja az egyén kognitív fejlődését (Deci- Ryan, 2000).

Az öndeterminációs kontinuum (Deci - Ryan, 2000) az elméletben a K1 kutatási kérdésre válaszolva ugyancsak megerősíti azt a feltevést, mely szerint az SDT a menedzsment tudományterületén belül ismeretes folyamat elméletek közé illik a legjobban.

A dolgozatban bemutatott motivációs tartalom és folyamat elméletek csoportosításának eredményeként megállapítható, hogy az SDT leginkább a motiváció folyamatelméleteihez kapcsolódik.

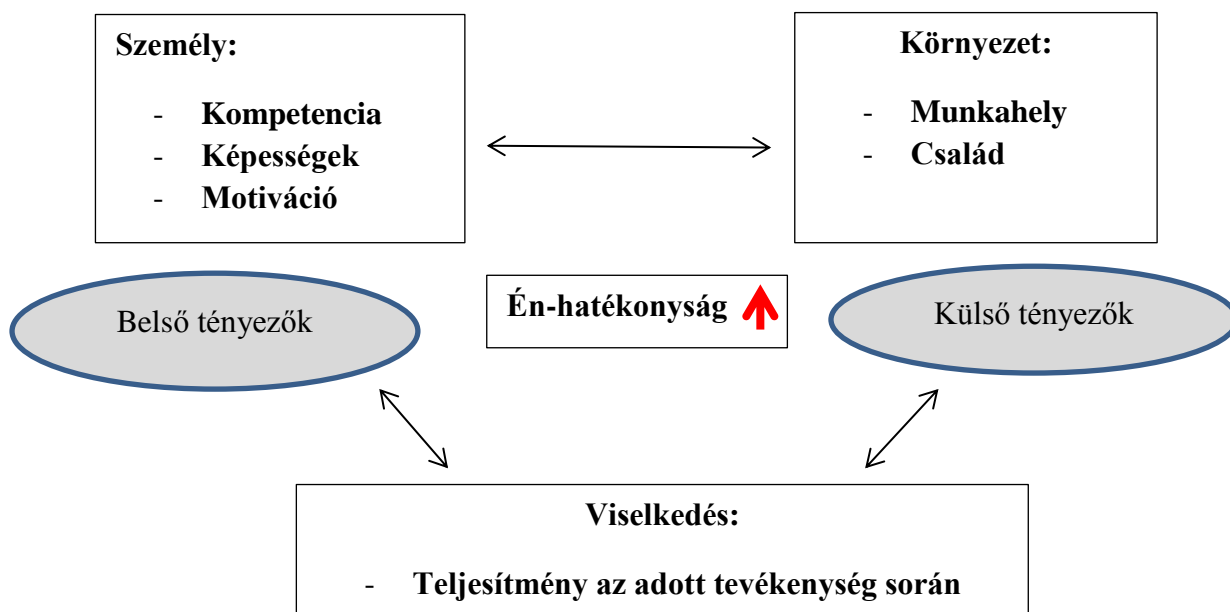
K2: *Hogyan kapcsolódik az önmeghatározás elmélet a tanulási elméletekhez?*

A kutatási kérdéshez kapcsolódva megállapítható, hogy az SDT nemcsak a motivációs, hanem a tanulási elméletekhez is szorosan kapcsolódik; ez azzal igazolható, hogy az SDT az egyénben lezajló kognitív szociális fejlődési folyamatot mutatja be (sdt.org, 2018).

A modell, említést tesz az egyén alapszükségletein belül a kapcsolatigényről, amely Anderson et. al. (1976) szerint Bandura (1997) társas tanulásemelével is összefüggést mutat.

Deci et. al. (2017) modelljében a külső tényezőknek befolyása van az egyén viselkedésére, amelyet az egyén kapcsolatai is alakíthatnak, ez mind a motivációs, mind tanulási folyamat vizsgálatára vonatkozóan is alkalmasságot mutat. Ugyancsak hasonlóság figyelhető meg abban a tekintetben, hogy Bandura (1986) megkülönböztet külső és belső tényezőket a motiváció szempontjából; ezt szemléltette a 2. ábra, valamint ugyanúgy, ahogyan az SDT elmélet feleslegesnek gondolja a jutalom, motiváló hatását (Schunk, 2012). Az SDT Neisser (1984) elméletéhez hasonlóan az egyénben végbemenő kognitív folyamatokat írja le.

1. ábra: Viselkedés, személyes jellemzők és a környezet kölcsönhatása



Forrás: Bandura (1986; idézi: Schunk, 2012, 120. o.) alapján (saját szerkesztés)

A behaviorista irányzat képviselőivel szemben tehát – Pavlov (2010), Thorndike (1924), Watson (1924), Skinner (1953) – az SDT nemcsak a viselkedés kimenetére helyezi a hangsúlyt, hanem az egyénben végbemenő belső lelki folyamatokra is koncentrálna. Az SDT behaviorista elméletek közül a legnagyobb hasonlóságot Guthrie (1952) elméletével mutatja, hiszen egyik elmélet sem tartja szükségesnek a jutalmat az egyén motiválására, azonban ennél

több hasonlóság nem állapítható meg közöttük. A konstruktivista-gondolkodók közül Piaget (1993) szintén meghatároz hajtóerőket az egyén cselekvésére vonatkozóan, azonban ezeken nem osztályozza külső, vagy belső indíttatás alapján. Vigotszkij (1967) az SDT-hez hasonlóan úgy véli, hogy az egyén az adott tevékenységet először külső indíttatásból kezdi el, majd az idő előrehaladtával belsővé alakulhat.

Mindezen megállapításokat összegezve fontos szem előtt tartani, hogy bár vannak hasonlóságok a behaviorista valamint a konstruktivista elméletekkel, azonban mivel az SDT elsősorban az egyén belső kognitív fejlődésére teszi a hangsúlyt, így elsősorban a kognitív tanuláselméletekhez kapcsolódik a leginkább.

H1: *Az egyén motivációjának vizsgálata során nagyobb jelentőséggel bír a motiváció vizsgálatához választott módszer gondos kiválasztása, mint az a tevékenység, amelyet azzal vizsgálni szeretnénk.*

Az önmeghatározás elmélet erőssége, hogy univerzálisan képes vizsgálni az egyén motivációját, amely széleskörű elemző módszertant nyújt az emberi motiváció és a személyiség vizsgálatára. Az elmélet egyben alkalmas motivációval foglalkozó tanulmányok készítéséhez, valamint arra, hogy segítségével meghatározható a motiváció külső, valamint belső forrása (Deci - Ryan, 1985). A szerzők úgy vélik, hogy az SDT módszertana alkalmas (sdt.org, 2018): az oktatás, az egészségügy, kapcsolatok, pszichoterápia, pszichopatológia, szervezetek, célok, sport, egészség és pszichológiai jóllét, valamint a környezet vizsgálatára.

Az SDT erőssége abban rejlik, hogy segítségével több tevékenység során is összehasonlítható, párhuzamba állítható az egyén belső motivációja. Segítségével az is elemezhető, hogy az egyén motiváltsága a különböző tevékenységek során hogyan alakul. Ez a megállapítás szorosan kapcsolódik a második hipotézishez, amely a fentieket azzal egészíti ki, hogy a motiváció vizsgálatánál nem maga a tevékenység, hanem a motiválttá válás folyamata a hangsúlyos.

H2: *A motiváció vizsgálatánál a hangsúly a folyamatszempontú megközelítésen van, amely során az egyén motiválttá válik – az amotiváció, vagy külső motiváció belsővé válik -, nem pedig az egyén által végzett tevékenységen.*

A Deci - Ryan szerzőpáros által megfogalmazott elmélet hangsúlyozza, hogy nem az egyén által végzett tevékenység a fontos, hanem az a folyamat, amely során az egyén érdeklődése külsőből belsővé alakul át, azaz magáénak érzi az adott tevékenységet (Deci, 1971, 1972,

1975; Deci - Williams, 1996; Deci - Ryan, 1980, 1985, 1985a, 2000, 2000a, 2000b, 2008; Deci et al., 1994; Deci - Reeve, 1996; Deci et al. 1999; Deci et al., 2016; Deci et al. 2017).

Az SDT jellemző tulajdonsága, hogy mind a külső, mind a belső motivációs tényezőket további csoportokra bontja annak megfelelően, hogy a külső motiváltságból hogyan jut el az egyén a belülről motivált állapotba, mindezzel szemléltetve a kognitív és szociális fejlődést, valamint az egyéni különbségeket (Deci- Ryan, 2000).

Az SDT-t a motivációs tartalomelméletekkel összevetve lényeges, hogy bár vannak hasonlóságok, az SDT elmélet mégis sokkal komplexebb megoldást jelent, hiszen bemutatja azt a folyamatot, ahogyan az egyén motiválttá válik, és ez a folyamat akár többféle tevékenység során is összevethetővé válik.

A dolgozatban az táblázat (1. táblázat) segítségével összehasonlításra kerültek a menedzsment tudományában leggyakrabban alkalmazott motivációs folyamatmodellek, amelyek alkalmasak az egyén motivációjának vizsgálatára a munkavégzés során, azonban lényeges, hogy ezek közül az SDT a legmegfelelőbb arra, hogy tevékenységtől függően leírja az egyén motivációs folyamatát.

1. táblázat: A motiváció egyes, a menedzsment tudományterületén is alkalmazott, folyamatelméleteinek csoportosítása

Gyakorlatias megközelítés				Leíró, értelmező jellegű megközelítés							
Inkább behaviorista elmélet		Inkább kognitív elmélet									
Burhus Frederic Skinner (1954) Megerősítés elmélet (Reinforcement Theory)		Edwin Locke (1968) Célkitűzés elmélet (Goal-Setting Theory)		Victor Vroom (1964) Elvárás elmélet (Expectancy Theory of Motivation)		Stacey Adams (1963) Méltányosság elmélet (Equity Theory)		Albert Bandura (1977) Önbizalom elmélet (Self Efficacy Theory)		Edward L. Deci-Richard M. Ryan (1985) Önmeghatározás elmélet (Self Determination Theory)	
Viselkedés		Kitűzött cél		Erőfeszítés		Erőfeszítés		Külső- belső- tényezők		Külső motiváció	
Pozitív megerősítés	Kítűzött cél Mechanizmusok és moderátorok (szakmai segítség)	Mechanizmusok és moderátorok (szakmai segítség)	Az egyénben felmerülő igény: Elérhető, reális cél, önmegvalósítás és külső jutalom	Várakozás	Az egyénben felmerülő igény: Külső jutalom elérése	Alulkompenzáltság	Az egyénben felmerülő igény: Méltányos külső jutalom elérése	Teljesítő képesség	Az egyénben felmerülő igény: Pozitív jövőkép és teljesítmény, jutalom elérése	Külső szabályozás	Az egyénben felmerülő igény: Kompetencia Autonomia Kapcsolat
Kioltás		Teljesítmény		Teljesítmény 1.		Méltányos helyzet		Mások tapasztalata			
Negatív megerősítés				Segítség		Túlkompenzáltság		Verbális meggyőzés			
Büntetés		Elégedettség a teljesítmény-nyel és az elért jövedelemmel		Teljesítmény 2.		Eredmény		Érzelmi ráhatás			
Teljesítmény		Új kihívás keresése						Viselkedés, teljesítmény		Belső motiváció	

Forrás: Skinner (1954; Locke (1968); Vroom (1964); Adams (1963; Bandura (1977); Deci - Ryan (1985); Kispál-Vitai (2013), Fellenz - Martin (2017), Griffin (2017), Griffin et. al. (2017), Knights - Willmott (2017) alapján (saját szerkesztés)

H3: *A tanulási és motivációs elméletek mind a menedzsment, mind a pszichológia tudományában egymással szoros kapcsolatban állnak.*

A harmadik hipotézis H3 is bizonyítható az elméleti fejezetek alapján, hiszen a tanulási és motivációs elméletek mind a pszichológiában, mind a menedzsment tudományában tartalmazznak egymást lefedő univerzális megközelítéseket, közös elemeket. Gondoljunk itt Bandura (1997) és Skinner (1951) megközelítéseire, vagy az SDT elméletre, amelyek szintén mindkét terület vizsgálatára alkalmasak.

A szakirodalomban mindezt Alexander - Mayer (2011) és Northcraft - Neale (1994) megközelítése is megerősítette, hogy a H3 hipotézisnek van létjogosultsága, mely szerint a mind a menedzsment tudományában, mind a pszichológia tudományában a tanulási és motivációs elméletek egymással szoros kapcsolatban állnak. Ez annál is inkább igaz, mivel mind a motivációs elméletek és mind a tanulási elméletekkel foglalkozó fejezetben találhatóak olyan megközelítések, amelyek mindkét témakörhöz szorosan kapcsolódnak, és segítségükkel mind a két tényező (tanulás, motiváció) egyaránt vizsgálható.

K3: *Miért járnak a hallgatók egyetemre? (Külső, vagy belső motivációs tényezők miatt?)*

A kutatás alapfeltevése, hogy a hallgatók azért járnak egyetemre, mert szeretnének tudásra szert tenni. A kérdés a 4. fejezet során bemutatott empirikus kutatás segítségével kerül megválaszolásra.

Az elemzés során a belső motiváció (tudásszerzésre, teljesítményelérésre, élmény és tapasztalatszerzésre vonatkozó kérdések), a külső motiváció (azonosuláson alapuló szabályozásra, elfogadott szabályozásra, külső szabályozásra), valamint az Amotivációval kapcsolatos kérdések kerültek elemzésre.

A kérdésekre adott válaszok átlagának sorrendezése alapján megállapítható, hogy a megkérdezett hallgatók azért járnak egyetemre, mert:

1. Szeretnének jobb életet, és magasabb fizetést elérni, ez a külső motiváció, külső szabályozással foglalkozó kérdéseket foglalja magába, ahol a kérdésekre adott válaszok arányainak átlaga 88,05%.
2. A hallgatók többsége szeretne az egyetemen töltött évei során tudásra szert tenni, ezt bizonyítja a belső motiváció tudásszerzésre vonatkozó kérdéseire adott válaszok arányainak átlaga 78,87%.

3. Szeretnék jobb teljesítményt elérni, ez a belső motiváció teljesítményre vonatkozó kérdéseikhez kapcsolódik, ahol a kérdésekre adott válaszok arányainak átlaga 72,93% volt.
4. Szeretnék bebizonyítani, hogy elég intelligensek a képzés elvégzéséhez, ez a külső motiváció elfogadott szabályozással kapcsolatos kérdéseikhez kötődik, itt a kérdésekre adott válaszok arányainak átlaga 70%.
5. Mert a szüleik, és tanáraik segítik őket, példát mutatnak a számukra, ezek a kérdések a külső motiváció, azonosuláson alapuló szabályozásához kapcsolódtak, ahol a kérdésekre adott válaszok arányainak átlaga 68,5% volt.
6. Mert szeretnek tanulni, ötleteket megosztani, valamint tanulás közben utána keresni a vizsgált témának, ez a belső motiváció élmény és tapasztalatszerzéssel kapcsolatos fejezethez kapcsolódik, ahol a kérdésekre adott válaszok arányainak átlaga 51,13% volt.
7. Az amotivációval kapcsolatos kérdésekkel a hallgatók egyáltalán nem értenek egyet, hiszen a kérdésekre adott válaszok arányainak átlaga itt mindössze 11,65% volt.

A K3 kutatási kérdéssel kapcsolatosan megállapítható, hogy a hallgatók számára mind a külső, mind a belső motivációs tényezők fontosak, amikor az egyetem mellett döntenek.

H4: *A kor és a tanulással töltött idő között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.*

A vizsgálathoz a Pearson féle korrelációs elemzés során két mennyiségi (bivariate correlation) változó kerül összehasonlításra, az egyik a hallgatók tanulással eltöltött ideje, a másik pedig a hallgató életkora (1. sz. függelék: kérdőív 39-es és 35-ös kérdés). A korrelációs elemzés eredményeként ($r= 0,195$, $p<0,01$) megállapítható, hogy a két ismérv között gyenge, de szignifikáns korrelációs kapcsolat áll fenn, a kapcsolat gyengesége miatt a hipotézis elfogadhatósága kétséges.

H5: *A tanulással töltött idő mennyisége és a megszerzett érdemjegy között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.*

A vizsgálat szintén Pearson féle korrelációs elemzéssel valósult meg, amely az utolsó két félévi átlag és a tanulással töltött idő közötti kapcsolatot írja le ($N=376$). Az elemzés eredményeként megállapítható, hogy gyenge pozitív korreláció áll fenn ($r=0,118$, $p<0,05$), ami a gyenge magyarázó erő miatt a H5 hipotézist nem bizonyítja.

H6: *A hallgatók a tudás megszerzésének érdekében járnak az egyetemre, nemcsak a diploma miatt (azaz belülről motiváltak).*

A H6 hipotézis vizsgálatakor a belső motiváció tudásszerzésre vonatkozó kérdések (2, 9, 16 és 23; 1. sz. függelék) közötti sztochasztikus kapcsolatok kerültek összehasonlításra korrespondencia és multi korrespondencia elemzés segítségével.

Az elemzés a következő eredményeket adja:

- Korrespondencia elemzés eredménye: A 2,9,16, 23-as kérdések páronkénti összehasonlítása során az inercia értékek 0,384 és 0,585 között mozogtak (sorba rendezve: 0,384; 0,401; 0,404; 0,495; 0,546; 0,585). A sztochasztikus kapcsolat mértéke egy eset kivételével közepes, azaz jelentős mértékű.
- Multi-korrespondencia elemzés eredménye: A 2, 9, 16 és 23-as kérdések hármas csoportba rendezésével az egyes csoportok multi korrespondencia elemzés segítségével is összehasonlításra kerültek. Az inercia értékek ezekben az esetekben magasabb értékeket mutattak, minden esetben 1,200 feletti értékűek voltak (1,200; 1,211; 1,243).

Az elemzés eredményeképpen a H6 hipotézis elfogadásra kerül, azaz a hallgatók a tudás megszerzésének érdekében is járnak az egyetemre, nemcsak a diploma miatt.

H7: *a belülről motivált hallgatók szignifikánsan jobb érdemjegyet szereznek, mint a kívülről motiváltak.*

A hipotézis tesztelése korrespondencia analízissel valósult meg, ahol a belső motivációs kérdések páronként kerültek összehasonlításra a hallgatók által az utolsó két félév során szerzett érdemjegyekkel, ez összesen tizenkét összevetést jelentett. Az eredmények közül azon SPSS output táblák kerültek bemutatásra a dolgozatban, amelyek esetében az asszociációs kapcsolat állt fenn.

Közepes mértékű, szignifikáns asszociációs kapcsolat két esetben állt fenn; gyenge mértékű, de szignifikáns kapcsolatról öt esetben beszélhetünk; további öt esetben pedig egyáltalán nem volt felfedezhető semmilyen kapcsolat sem.

A hipotézis tesztelése után megállapítható, hogy a belülről motivált hallgatók esetében a belső motiváció a megszerzett érdemjegyet, azaz a megkérdezett hallgatók utolsó két félévi átlagát kis mértékben befolyásolja. Azaz nemcsak a belülről motivált hallgatók szerzik a legjobb érdemjegyet, hanem az érdemjegy szerzésénél a külső motivációs tényezők is jelentős szerepet játszanak, ezért a feltevés egyértelműen nem fogadható el.

H8: *Azok a hallgatók, akik nem a saját anyanyelvükön sajátítják el a tananyagot, nagyobb arányban rendelkeznek belső motivációval, mint azok, akik mindezt saját anyanyelvükön teszik.*

A hipotézis kapcsán a belső motivációs kérdések képzési forma szerint kerültek összehasonlításra SPSS kereszttáblák segítségével, ahol a belső motivációs kérdések (tudásszerzésre-, teljesítményelérésre-, élmény és tapasztalatszerzésre vonatkozó kérdések).

A vizsgálat eredménye, hogy azok a hallgatók, akik nem a saját anyanyelvükön sajátítják el a tananyagot, nem rendelkeznek nagyobb arányban belső motivációval, mint más csoportok. A szakkollégisták minden más képzési formához képest a vizsgált kérdések tekintetében nagyobb arányban voltak belülről motiváltak, így az eredmény alapján a H8 hipotézis elvetésre került.

H9: *Az idegen nyelven tanuló hallgatók jobb tanulmányi eredményt érnek el, mint azok a hallgatók, akik saját anyanyelvükön tanulnak.*

A hipotézis vizsgálata SPSS kereszttáblák segítségével történt, ami az utolsó két félévi tanulmányi átlagok és az egyes képzési típusok közötti összefüggéseket szemléltette.

A megkérdezett idegen nyelven tanuló hallgatók tanulmányi átlaga nem minden esetben haladta meg azon hallgatók tanulmányi átlagát, akik saját anyanyelvükön tanultak.

A kérdőívet kitöltő hallgatók esetében legalább 4-es, vagy annál nagyobb tanulmányi átlagot elérő hallgatók aránya a képzési típusokon belül:

- szakkollégista (alap és mesterképzésen) 87,9%;
- Erasmus hallgatók 82,7%;
- magyar nyelvű mesterképzéses hallgatók 57,6%;
- angol programon magyar nyelven tanuló hallgatók 50%;
- magyar nyelvű képzés alapszakos hallgatók 23,7%.

Mindezek alapján a H9 hipotézist el kell vetni, hiszen a tanulásban nem az idegen nyelven tanuló hallgatók, hanem a szakkollégista hallgatók érték el a legmagasabb tanulmányi eredményeket a vizsgált mintán belül, a következő 2. táblázat a kutatás eredményét kívánja összegezni, melyek a vizsgált mintához kapcsolódóan tesznek megállapításokat.

2. táblázat: A kutatási kérdések és hipotézisek összegzése

K1: <i>Az önmeghatározás elmélet a menedzsment tudományterületén belül mely elméletcsoporthoz kapcsolódik a leginkább?</i>	Az önmeghatározás elmélet a motiváció folyamatelméleteihez kapcsolódik leginkább.
K2: <i>Hogyan kapcsolódik az önmeghatározás elmélet a tanulási elméletekhez?</i>	Az önmeghatározás elmélet a kognitív tanuláselméletek közé kapcsolódik a leginkább.
H1: <i>Az egyén motivációjának vizsgálata során nagyobb jelentőséggel bír a motiváció vizsgálatához választott módszer gondos kiválasztása, mint az a tevékenység, amelyet azzal vizsgálni szeretnénk.</i>	A H1 hipotézis elfogadásra került.
H2: <i>A motiváció vizsgálatánál a hangsúly a folyamatszemponitú megközelítésen van, amely során az egyén motiválttá válik – az amotiváció, vagy külső motiváció belsővé válik - , nem pedig az egyén által végzett tevékenységen.</i>	A H2 hipotézis csak feltételekkel fogadható el. A hipotézis az SDT elméletre vonatkozóan elfogadható, azonban más folyamatelméletek kapcsán ez nem minden esetben igaz.
H3: <i>A tanulási és motivációs elméletek mind a menedzsment, mind a pszichológia tudományában egymással szoros kapcsolatban állnak.</i>	A H3 hipotézis elfogadásra került.
K3: <i>Miért járnak a hallgatók egyetemre?(Külső, vagy belső motivációs tényezők miatt?)</i>	A hallgatók a vizsgált mintában leginkább a diploma, jobb életkörülmények, tudás megszerzése, teljesítmény motiváció, bizonyítási vágy, szülői és tanári támogatás és a tanulás szeretete miatt járnak egyetemre.
H4: <i>A kor és a tanulással töltött idő között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.</i>	A H4 hipotézis elfogadása a kapcsolat gyengesége miatt kétséges.
H5: <i>A tanulással töltött idő mennyisége és a megszerzett érdemjegy között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.</i>	A H5 hipotézis elvetésre került.
H6: <i>A hallgatók a tudás megszerzésének érdekében járnak az egyetemre, nemcsak a diploma miatt (azaz belülről motiváltak).</i>	A H6 hipotézis elfogadásra került.
H7: <i>A belülről motivált hallgatók szignifikánsan jobb érdemjegyeket szereznek, mint a kívülről motiváltak.</i>	A H7 hipotézis elvetésre került.
H8: <i>Azok a hallgatók, akik nem a saját anyanyelvükön sajátítják el a tananyagot, nagyobb arányban rendelkeznek belső motivációval, mint azok, akik mindezt a saját anyanyelvükön teszik.</i>	A H8 hipotézis elvetésre került.
H9: <i>Az idegen nyelven tanuló hallgatók jobb tanulmányi eredményt érnek el, mint azok a hallgatók, akik saját anyanyelvükön tanulnak.</i>	A H9 hipotézis elvetésre került.

Forrás: saját szerkesztés

A kutatás eredményeként megállapítható, hogy az SDT elmélet mind a motivációs elméletek, mind a tanuláselméletek keretrendszerében jól elhelyezhető. A motivációs elméletek között a folyamat szempontú megközelítések között, míg a tanulási elméletek között a kognitív elméletek között kaphat helyet. A tanulási és motivációs elméletek egymással szoros kapcsolatban állnak, számos elmélet mindkét területen belül megtalálható. Lényeges, hogy a motiváció vizsgálatánál nem a tevékenység, hanem inkább a kutatás során alkalmazott módszertan a hangsúlyos.

A vizsgált mintában szereplő hallgatók tanulási tevékenységét mind a külső, mind a belső motivációs tényezők egyszerre befolyásolják. Ilyen értelmezésben a Deci - Ryan (2000) által megfogalmazott állítás, miszerint egy adott tevékenység végzése során csak az egyénben kialakuló belső motiváció tekinthető igazán tartósnak és értékesnek nem állja meg a helyét a vizsgált mintára vonatkozóan. Ezt az is bizonyítja, hogy a H7 hipotézis elvetésre került, azaz nem a belülről motivált hallgatók érik el a legjobb érdemjegyeket. Azok a hallgatók, akik nem anyanyelvükön tanulnak nem érnek el jobb eredményt a tanulásban és a belső motiváció sincs nagyobb arányban jelen a csoport tagjai között. Ellenben a szakkollégista hallgatók esetében megállapítható, hogy a tagok nagyobb arányban belülről motiváltak bármely más, a mintában vizsgált csoporthoz képest. Az ő esetükben olyan tevékenységről van szó, amely belülről motivált cselekvés illetve az egyén élmény- és tapasztalatszerzésére koncentrál.

A megkérdezett hallgatók leginkább a diploma, jobb életkörülmények, tudás megszerzése, teljesítmény motiváció, bizonyítási vágy, szülői és tanári támogatás és a tanulás szeretete miatt járnak egyetemre.

7. Tézisek

1. Tézis: Az önmeghatározás elmélet a motiváció folyamatelméleteihez kapcsolódik leginkább.

A motivációs elméletek közül a menedzsment tudományában leggyakrabban alkalmazott megkülönböztetés tartalom és folyamat elméleteket különít el. A tartalom elméletek közül elemeztem Maslow (1943), Herzberg (1968), Alderfer (1972), és McClelland (1961) modelljeit. Ezen elméletek közös vonása, hogy mindegyik arra keresi a választ, hogy mi motivál, nem folyamatorientáltak, arra tesznek kísérletet, hogy feltárják az egyén alapvető szükségleteit. Maslow (1970) kijelenti, hogy az eredmény elérés során nagy jelentősége van az egyén önbecsülésének, amely segítségével önmegvalósítónak válhat. Ha megvizsgáljuk

Maslow (1943) modelljét, valamint a későbbi kiegészítéseket (Maslow, 1962, 1970), akkor látható, hogy ezen modellben is – Deci et. al. (2017) elképzeléséhez hasonlóan – a külső motivációs kontinuumtól jut el a belső motivációs állapotig (fiziológiai szükségletektől egészen az önmegvalósításig). A motiváció tartalom elméleteinek vizsgálata során fontos megállapítás lehet, hogy az egyes modellek mind a külső tényezőktől haladnak a belső tényezők felé, azaz a modellek esetében párhuzam állítható Deci - Ryan (2000) öndeterminációs kontinuumával, amelyet a következő ábra szemléltet.

1. ábra: A motiváció tartalom elméleteinek összevetése Deci - Ryan önmeghatározás elméletével

Elmélet	Külső kontinuum Belső kontinuum					
McGregor (1960) X és Y elmélete	X elmélet			Y elmélet		
Maslow (1943) piramis modellje	Fiziológiai szükséglet	Biztonság és védelem	Szeretet és összetartozás	Önbecsülés	Önmegvalósítás	
McClelland (1961) teljesítmény-hatalom-kapcsolat elmélete			Kapcsolat	Hatalom	Teljesítmény	
Herzberg (1968) kéttényezős modellje	Higiénés tényezők			Motivátorok		
Alderfer (1972) létezés-kapcsolat-fejlődés elmélete	Létezés		Kapcsolat	Fejlődés		
Deci - Ryan (2000) Öndeterminációs elmélet	Nincs szabályozás	Külső szabályozás	Elfogadott szabályozás	Szabályozás, azonosuláson keresztül	Integrált szabályozás	Belső szabályozás

Forrás: Maslow (1943), McGregor (1960), McClelland (1961), Herzberg (1968), Alderfer (1972), Deci - Ryan (2002) alapján (saját szerkesztés)

Az ábra segítségével párhuzam állítható a motiváció egyes tartalomelméletei és az öndeterminációs kontinuum között, azonban fontos különbség, hogy az önmeghatározás elmélet szemlélteti az egyénben lezajló fejlődési folyamatot is, és három alapvető szükségletet (önállóság, kompetencia, kötődés) fogalmaz meg, amely esetében az egyén az egyensúly

elérésére törekszik (Deci - Ryan, 1985). Azaz az SDT leírja azt a folyamatot is, amely során az egyén bármely tevékenység során motiválttá válik.

Deci - Ryan (1985) folyamatszemplétű modellje mellett számos más, a menedzsment tudományterületén belül elfogadott motivációs folyamatmodell vizsgálata történt meg, amelyek Skinner (1953), Locke (1968), Vroom (1964), Adams (1963), és Bandura (1977) megközelítéseit mutatták be.

2. Tézis: Az önmeghatározás elmélet a kognitív tanuláselméletek közé kapcsolódik leginkább.

A kognitív tanuláselméletek az egyén viselkedését elsősorban a belső lelki folyamatokkal magyarázzák. Az elmélet megjelenése az 1950-es évek végére és az 1960-as évek elejére tehető, az egyik legfontosabb képviselői Ulric Neisser és Albert Bandura. Bandura nevéhez fűződik a társas tanulás elmélete is (social cognitive theory). A kognitív tanuláselméletek és Deci - Ryan (2002) önmeghatározás elmélete között hasonlóság, hogy mindkettő az egyénben lezajló belső folyamatokat elemzi.

3. Tézis: A tanulási és motivációs elméletek mind a menedzsment, mind a pszichológia tudományában egymással szoros kapcsolatban állnak.

A tanulás mind a pszichológia, mind a menedzsment tudományában értelmezett és a motivációs felfogással szoros kapcsolatban áll. Alexander - Mayer (2011) szerint a motiváció komplex folyamat, amely könnyen alkalmazható egyidejűleg más területekkel is, mint például a tanulás. Northcraft - Neale (1994) szerint a tanulás és a motiváció nem választható el éles határvonal mentén egymástól, hiszen a két tevékenység összekapcsolódik. A szerzők az úgynevezett komplex tanulásra helyezik a hangsúlyt.

További bizonyíték a két terület összekapcsolódására, hogy a két témakört Griffin et. al. (2017) és Fellenz - Martin (2017) is egy témakörként kezeli. A tanulás a munkamotiváció kulcseleme, hiszen az alkalmazottak hamar megtanulják, hogy mely viselkedési formát jutalmaznak és mely viselkedési formát büntetnek a szervezeten belül. (Griffin et. al., 2017) Fellenz - Martin (2017) például a motivációs elméleteknél megkülönbözteti a hagyományos értelemben vett tartalom (Maslow (1943), Herzberg (1968) és Alderfer (1972) elméletei) és folyamat elméleteket (Vroom (1964), Adams (1963), Locke (1968) elméletei).

4. Tézis: A hallgatók motivációját a mintában mind a külső, mind a belső motivációs tényezők befolyásolják.

A hallgatók a vizsgált mintában leginkább a diploma, jobb életkörülmények, tudás megszerzése, teljesítmény motiváció, bizonyítási vágy, szülői és tanári támogatás és a tanulás szeretete miatt járnak egyetemre, azaz mind a külső, mind a belső motivációs tényezők meghatározóak a számukra. Mindezen állításokat a leíró statisztikai elemzések bizonyítják.

A leíró statisztikai elemzések eredményeképpen elmondható, hogy a belső motiváció, tudásszerzésre vonatkozó 2, 9, 16 és 23-as kérdéseire a megkérdezett hallgatók többsége 5, vagy annál nagyobb értéket adott az 1-7-ig terjedő Likert-skálán (adott válaszok aránya a kérdések sorrendjében: 73,2%, 78,3%, 84,3%, 79,7%). Mindezek alapján megállapítható, hogy a hallgatók többségének a tanulás örömet szerez, amely alapvető jelentőséggel bír a viselkedés tartósságában.

A belső motiváció teljesítményelérésre vonatkozó 6, 13, 20 és 27-es kérdéseire a hallgatók többsége szintén az 1-7-ig terjedő Likert-skálán 5, vagy annál nagyobb értéket adott (a válaszok aránya a kérdések sorrendjében: 81,7%, 83,4%, 64%, 62,6%). A 20-as és 27-es kérdések esetében a hallgatók egyetértése csökken, ezek a kérdések a nehéz tudományos feladat teljesítésénél érzett öröme, illetve arra vonatkoztak, hogy az egyetem mennyire támogatja a hallgatók számára a jó teljesítmény elérését.

Belső motiváció, élmény és tapasztalatszerzéssel kapcsolatos 4, 11, 18, 25, 29 és 37-es kérdés kapcsán elmondható, hogy a hallgatói vélemények itt már jobban megoszlottak az előző két kérdéscsoporthoz képest. Az 1-7-ig terjedő Likert-skála értékei között az 5-ös, vagy annál nagyobb értékeket nem minden esetben a többség adott (a válaszok aránya a kérdések sorrendjében: 66,5%, 37%, 64,1%, 52%, 76,8%, 10,4%). A hallgatók többsége szívesen osztja meg másokkal ötleteit; jó érzéssel tölti el, amikor tanul; szívesen keres utána az interneten az adott témáknak. A megkérdezettek alig több mint fele gondolja úgy, hogy 5, vagy annál nagyobb értéket ad, azaz a közepesnél jobban érdekli a különböző érdekes témákról való olvasás, ennél kevesebb örömet jelent a hallgatók számára a tudományos művek olvasása. A szakkollégium tagjaként a diákok mintegy 8,07%-a szerez élményt, tapasztalatot.

A külső motiváció, azonosuláson alapuló szabályozásra vonatkozó 3, 10, 17, 24, 31, 32, és 33-as kérdéseinek összegzéseként elmondható, hogy a hallgatók többsége 5-ös, vagy annál nagyobb értéket adott a vizsgált kérdésekre. A válaszok aránya a kérdések sorrendjében:

75,5%, 79,8%, 59,7%, 65%, 90,1%, 98,4%, 92,6%. Kiemelkedő szerepe van az azonosuláson alapuló szabályozásban az egyén kapcsolatainak a tanulás során, a válaszadók szerint a tanároknak és szülőknek a támogatásban és példamutatásban nagy jelentősége van.

A külső motivációt és az elfogadott szabályozást vizsgáló 7, 14, 21 és 28-as kérdésre a többség 5-ös, vagy annál nagyobb értéket adott az 1-7-ig terjedő Likert-skálán (a válaszok aránya a kérdések sorrendjében: 75,5%, 79,8%, 59,7%, 65%). Azaz fontos a hallgatók számára, hogy bebizonyítsák képesek elvégezni a képzést és elég intelligensek hozzá.

A külső motiváció, külső szabályozásra vonatkozó 1, 8, 15 és 22-es kérdések különösen fontosak voltak a válaszadók számára, hiszen úgy gondolják, hogy az érettségi önmagában nem segít a jó állás, a jobb életkörülmények és magasabb fizetés elérésében. A válaszadók nagy arányban adtak a vizsgált kérdésekre 5, vagy annál nagyobb értéket (a válaszok aránya a kérdések sorrendjében: 79,1%, 89,1%, 93,9%, 90,1%).

Azaz a válaszadók számára mind a belső, mind a külső motivációs tényezők – ezek közül az életkörülmények biztosítása – nagyon fontosak.

5. Tézis: A hallgatók a vizsgált minta esetén tudás megszerzésének érdekében is járnak az egyetemre, nemcsak a diploma miatt.

A hallgatók belső motivációs kérdésekre adott válaszai, ezen belül pedig a tudásszerzésre vonatkozóak alapján kijelenthető, hogy a megkérdezettek számára nagy jelentőséggel bír a tudás megszerzése, azaz a megkérdezett hallgatók nemcsak külső, hanem belső motivációs tényezők hatására kezdik meg a tanulmányaikat.

Az elemzés során a 2, 9, 16 és 23-as kérdések közötti sztochasztikus kapcsolatok kerültek összehasonlításra korrespondencia és multi korrespondencia elemzés segítségével.

A kérdések elemzése során a következő eredmények adódtak:

- A 2,9,16, 23-as kérdések páronkénti összehasonlítása során az inercia értékek 0,384 és 0,585 között mozogtak (sorba rendezve: 0,384; 0,401; 0,404; 0,495; 0,546; 0,585). Egy eset kivételével közepes mértékű, jelentős sztochasztikus kapcsolatok állapíthatóak meg. Ami alátámasztja az ismérvek közötti kapcsolat létezését, azaz azt, hogy a hallgatók nemcsak a diploma, hanem a tudás megszerzésének érdekében is választják az egyetemi képzést.
- A 2, 9, 16 és 23-as kérdések hármas csoportba rendezésével az egyes csoportok multi korrespondencia elemzés segítségével is összehasonlításra kerültek. Az inercia értékek

ezekben az esetekben magasabb értékeket mutattak, minden esetben 1,200 feletti értékűek voltak (1,200; 1,211; 1,243). Az elemzés szintén alátámasztja azt a feltevést, hogy a diploma megszerzése mellett a megkérdezett hallgatók számára a tudás megszerzése is nagy jelentőséggel bír.

6. Jövőbeni kutatási lehetőségek

A kutatás szempontjából egy a jelenlegi eredményeket kiegészítő és a mintanagyságot bővítő a PTE teljes hallgatói állományára vonatkozó kutatás folyik, amely az egyes karok hallgatóinak motivációját kívánja vizsgálni az elért eredmény tekintetében.

Továbbá későbbi felmérések is hasznosak lehetnek, így akár bizonyos időközönként például 5 évente is összehasonlíthatóvá válik a hallgatók belső motivációjának alakulása. További kutatási cél lehet a kérdőív fejlesztése, kiegészítés a hallgatók adataival, így akár a képzés elején és végén is összevethetővé válnak hallgatói motivációk. Mind a két fenti lehetőség segítséget nyújthat abban, hogy megvizsgáljuk a hallgatók kognitív fejlődését bizonyos idő elteltével. A kognitív fejlődés mellett a hallgatók preferenciáinak alakulása is érdekes lehet, hiszen ez nagy-mértékben befolyásolhatja azt, hogy az egyén melyik felsőoktatási intézményt választja, vagy választja-e egyáltalán a felsőoktatás rendszerét a továbbtanulásra.

Egy új kutatási lehetőséget adhat a későbbiek során az alkalmazott kérdőív itemjei segítségével egy komplex mutató kidolgozása, amellyel könnyedén eldönthető az egyes válaszadókról, hogy kívülről, vagy belülről motiváltak-e.

A vizsgált mintában a hallgatók nagyobb része vagy valamilyen külső, vagy valamilyen belső motivációval rendelkezik, amely tanulásra serkenti, azonban fontos lehet a jövőben figyelemmel kísérni az amotivált hallgatók életútját, fejlődési folyamatát. Ehhez nagy segítséget nyújthat a már említett azonosíthatóság, ugyanis a kérdőív kiértékelését követően lehetőség nyílik arra, hogy a teljesen motiválatlan hallgatókat először a külső, majd a belső motiváció felé mozdítsuk el az öndeterminációs kontinuumon belül személyre szabott megoldásokkal. Az amotivált hallgatók érdekeltté tétele azért is fontos, mivel a vizsgált 471 elemű minta 11,65%-át teszi ki, ez nagyjából minden tizedik megkérdezett hallgatót érinti. Érdekes lehet azt is vizsgálni, hogy hogyan alakul az amotivált hallgatók esetében a képzés során a lemorzsolódás, azaz azok a hallgatók, akik nem fejezik be a képzést nem kellőképpen

érdeklődnek a tanulás iránt, vagy inkább valamilyen külső tényező befolyásolja a cselekedetüket.

Mivel az önmeghatározás elmélet egy olyan univerzális elmélet, amely esetében számos tevékenység során összevethető az egyén motivációja, így érdemes lehet más karokra vonatkozóan, különböző tevékenységek során is értékelni az egyén belső motivációját. Lehetőséget jelenthetnek a különböző tárgyak, vagy szakokra vonatkozó bontások is. Érdemes lehet megmérni az egyén motivációját, akkor is, amikor egy általa szabadon választott tevékenységet végez és összehasonlítani azt az egyetemi kötelező tananyag elsajátítás közben érzett motivációval.

7. A téziszűzetben felhasznált irodalom jegyzéke

1. **Adams, J. S.** (1963): Toward an understanding of inequity In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67 o. 422-436.
2. **Alderfer, C. P.** (1972): *Existence, Relatedness and Growth: Human Needs in Organizational Settings*; Free Press
3. **Alexander, P. A.-Mayer, R. E.** (2011): *Handbook of Research on Learning and Instruction*. Routledge Taylor & Francis Group, New York and London
4. **Anderson, R.-Manoogian, S. T.-Rznick, J. S.** (1976): The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34. o. 915-922.
5. **Bakacsi, Gy.** (2007): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Aula Kiadó, Budapest
6. **Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
7. **Bandura, A.** (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman & Company, New York
8. **Barkoukisa, V.- Tsorbatzoudis, H.-Grouiosa, G.-Sideridis, G.** (2008): The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 15. évf. 1. sz., 39–55. o.
9. **Becker, G. S.** (1962): Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis, *The Journal of Political Economy*, 1962/5. szám. o. 9-49.

10. **Buchanan, D.-Huczynski, A.** (2001): *Organizational Behaviour*, Pearson Education, Harlow
11. **Deci, E. L.** (1971): Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18. évf. 1. szám, o. 105–115.
12. **Deci, E. L.** (1972): Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*. 22. évf. 1. szám. o. 113-120.
13. **Deci, E. L.** (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
14. **Deci, E. L.,-Ryan, R. M.** (1980): The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, o. 39–80). New York: Academic.
15. **Deci, E. L.-Ryan, R. M.** (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
16. **Deci, E. L.-Ryan, R. M.** (1985a): The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*. 19. évf. 2. szám. o. 109–134.
17. **Deci, E. L.-Eghrari, H.-Patrick, B. C.-Leone, D. R.** (1994): Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62. évf. 1. szám. o. 119-142.
18. **Deci, E. L.-Reeve, J.** (1996): Elements within the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22 évf. 1. szám, 24–33.
19. **Deci, E. L.-Koestner, R.-Ryan, R. M.** (1999): A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125. évf. 6. szám. o. 627-668.
20. **Deci, L. E.-Ryan, M. R.** (2000a): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology* évf. 25. o. 54-67.
21. **Deci, L. E.-Ryan, M. R.** (2000b): The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. évf. 11, Szám. 4, o. 227–268
22. **Deci, L. E.-Ryan M. R.** (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist* 2000/1. szám. o. 68-78.

23. **Deci, E. L. - Ryan, R. M.** (2002): *Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective*. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
24. **Deci, E. L.-Ryan, R. M.** (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49 évf. 3. szám o. 182-185.
25. **Deci, E. L.-Halvari, H.-Sørebo, Ø.-Ulstand, O. S.** (2016): Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*, 6. évf. 1. szám. o. 27-41.
26. **Deci, E. L.-Olafsen, A. H.-Ryan, R. M.** (2017): Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4. évf., 19-43.
27. **Deci, E. L.-Williams** (1996): Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70. évf. 4. szám. o. 767-779.
28. **Deci, E. L. - Ryan, R. M.** (2002): *Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective*. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
29. **Fellenz, M. – Martin, J.** (2017): *Organizational Behaviour and Management*. Cengage Learning EMEA 5th edition
30. **Griffin, R. W. – Gully, S. M. – Phillips, J. M.** (2017): *Organizational Behaviour*, Managing People and Organizations, Cengage Learning, Boston
31. **Griffin, R. W.** (2017): *Management*, Cengage Learning, Boston
32. **Guay, F.- Vallerand, R. J.-Blanchard, C.** (2000): On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24. évf. 3. szám. o. 175-213.
33. **Guthrie, E. R.** (1952): *The psychology of learning* (Rev. ed.). Harper & Brothers, New York
34. **Herzberg, F.** (1968): One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 46 (1) o. 53–62.
35. **Kispál-Vitai, Zs.** (2013): *Szervezeti viselkedés*, Pearson, Harlow

36. **Knights, D.-Willmott, H.** (2007): *Introducing Organizational Behaviour & Management*, Thomson Learning
37. **Knights, D.-Willmott, H.** (2017): *Introducing Organizational Behaviour & Management*, Thomson Learning
38. **Locke, E. A.** (1968): Toward a theory of task motivation and incentives In: *Organizational Behavior and Human Performance*. 3. évf. 2. szám. o.157-189.
39. **Neisser, U.** (1984): *Megismerés és valóság*. Budapest: Gondolat.
40. **Northcraft, G. B.-Neale, M. A.** (1994): *Organizational Behavior, A Management Challenge*. Sec. E. Dryden Press, Orlando
41. **Makó, Cs.** (2001): *Információs társadalom és globalizáció (A közép-kelet-európai régió példája)*. In: A nyelv szerepe Európa kultúrájában - Magyar Tudomány Napja 2001. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány Füzetei (15). Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány, Nyíregyháza, o. 23-41.
42. **Maslow, A. H.** (1943): A theory of human motivation, *Psychological Review* 1943/50. évf. 4. szám o. 370-396.
43. **Maslow, A. H.** (1962). *Towards a Psychology of being*. Princeton: D. Van Nostrand Company
44. **Maslow, A. H.** (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
45. **McClelland, D. C.** (1961): *The Achieving Society*. The Macmillen Company: Free Press, New York
46. **Northcraft, G. B.-Neale, M. A.** (1994): *Organizational Behavior, A Management Challenge*. Sec. E. Dryden Press, Orlando
47. **Piaget, J.** (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest
48. **Pléh, Cs.** (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest
49. **Skinner, B. F.** (1953): *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
50. **Robbins, S. P.-Judge, T. A.** (2013): *Organizational Behaviour*, Pearson, New Jersey
51. **Schunk, D. H.** (2012): *Learning Theories, An Educational Perspective*. Pearson, Boston
52. **sdt.org** (2018): *An Approach to Human Motivation and Personality: Self-Determination Theory (SDT)* <http://selfdeterminationtheory.org/> (2018.04.03.)
53. **Thompson, L. L.** (2008): *Organizational Behavior Today*, Pearson Education International, New Jersey
54. **Vallerand, R.J.-Pelletier, L.G.-Blais, M.R.-Briere, N.M.-Senecal, C.-Vallieres E.F.** (1992- 1993): The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic

and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement* 52. évf., 4. sz. 1003–1017. o.

55. **Vigotszkij, Sz. L.** (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest

56. **Vroom, Victor H.** (1964): *Work and motivation*. John Wiley & Sons, Inc.

57. **Watson, J. B.** (1924): *Behaviorism*. The People's Institute Pub. Co., New York

8. A jelölt publikációs listája az MTMT szerint

- Benke, M. : Comparing Motivation Theories and Testing SDT on Higher Education Sample. In: Tibor, János Karlovitz (szerk.) *New Researches from Business Studies* Komárno, Szlovákia : International Research Institute, (2019) pp. 114-124. Paper: 30400529 , 11 p.
- Benke, M. – Lányi, B. – Schmuck, R. – Takács, A.: Quality Orientation in the Higher Education. In: Tibor, János Karlovitz (szerk.) *New Researches from Business Studies* Komárno, Szlovákia : International Research Institute, (2019) pp. 124-132. , 9 p.
- Benke, M.: Motivációs elméletek elemzése, fókuszban az önmeghatározás elmélet. TAYLOR: GAZDÁLKODÁS- ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT: A VIRTUÁLIS INTÉZET KÖZÉP-EURÓPA KUTATÁSÁRA KÖZLEMÉNYEI 10 : 1 (31) pp. 105-114. , 10 p. (2018)
- Benke, M.: Motivációs elméletek vizsgálata, fókuszban az önmeghatározás elmélet. In: Tibold, Antal (szerk.) *Munka és egészség : Tanulmányok a munkatudományok és a foglalkozásegészségügy határterületeiről* Budapest, Magyarország : Edge 2000 Kiadó, (2018) pp. 20-30. , 11 p.
- Benke, M.: Compare motivation theories and testing self-determination theory. In: Dobrai, Katalin; László, Gyula; Sipos, Norbert (szerk.) *Ferenc Farkas International Scientific Conference = Farkas Ferenc Nemzetközi Tudományos Konferencia 2018*, Konferenciakötet
- Benke, M.: Bábosik Mária (Szerk.): *Vezetés a közjó szolgálatában: Közpénzügyi gazdálkodás és menedzsment*. 2017. (Typotex Kiadó, Budapest) *MARKETING ÉS MENEDZSMENT* 51 : 3 pp. 62-64. , 2 p. (2017)
- Benke, M.: Poór József: *Menedzsment-tanácsadási kézikönyv, innováció - megújulás – fenntarthatóság*. *MARKETING ÉS MENEDZSMENT* 50 : 3-4 pp. 159-160. , 2 p. (2016)

- Benke, M. - Mohácsi, B.: Az emberi erőforrás értékelésének módszertani sajátosságai
- KÖZÉP-EURÓPAI KÖZLEMÉNYEK 33 : 2 pp. 95-106. , 12 p. (2016)
- Benke, M. - Németh, J.: The Relationship between Motivation and Human Capital Theory 2. TAYLOR: GAZDÁLKODÁS- ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT: A VIRTUÁLIS INTÉZET KÖZÉP-EURÓPA KUTATÁSÁRA KÖZLEMÉNYEI 8 : 3 (24) pp. 13-19. , 7 p. (2016)
- Benke, M. - Németh, J.: The Relationship between Motivation and Human Capital Theory 1. TAYLOR: GAZDÁLKODÁS- ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT: A VIRTUÁLIS INTÉZET KÖZÉP-EURÓPA KUTATÁSÁRA KÖZLEMÉNYEI 8 : 3 (24) pp. 5-12. , 8 p. (2016)
- Benke, M.: Hálózat kutatás szakirodalmi összegzése és a kutatási projektek hálózatának vizsgálata a PTE-n pp. 1-34. Paper: 978-963-642-988-1 , 34 p. In: Törőcsik, Mária (szerk.) Tanulmányok a TÁMOP-4.2.2.D-15/1/KONV-2015-0009 – „E-health fejlesztéseket megalapozó kardiológiai, diagnosztikai, genetikai kutatások ösztönzése a Pécsi Tudományegyetemen” projekt keretében Pécs, Magyarország : Pécsi Tudományegyetem, (2015)
- Benke, M.: Az emberi tőke "készletezési és számbavételi" problémáinak összefüggései. TAYLOR: GAZDÁLKODÁS- ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT: A VIRTUÁLIS INTÉZET KÖZÉP-EURÓPA KUTATÁSÁRA KÖZLEMÉNYEI 7 : 1-2 pp. 235-242. , 8 p. (2015)
- Benke, M.: Az emberi tőke "készletezési" problémáinak változó jellege. TAYLOR: GAZDÁLKODÁS- ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT: A VIRTUÁLIS INTÉZET KÖZÉP-EURÓPA KUTATÁSÁRA KÖZLEMÉNYEI 6 : 14-15 pp. 229-239. , 11 p. (2014)
- Benke, M.: A változásmenedzsment szakaszoló modelljei. pp. 126-154. , 29 p. In: Farkas, Ferenc - A változásmenedzsment elmélete és gyakorlata. Budapest, Magyarország : Akadémiai Kiadó, (2013) 361 p.
- Benke, M.: Könyvismertető: Kispál-Vitai Zsuzsanna: Szervezeti viselkedés. VEZETÉSTUDOMÁNY XLIV : 11 pp. 69-70. , 2 p. (2013)
- Benke, M.: A változásmenedzsment elméletének alkalmazása nagyvállalati példa alapján pp. 303-316. , 14 p. In: Sipos, Norbert; Gunszt, Dóra (szerk.) Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2012, Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, (2012) 503 p.

- Benke, M.: Változásmenedzsment modellek gyakorlati alkalmazásának vizsgálata. TAYLOR: GAZDÁLKODÁS- ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT: A VIRTUÁLIS INTÉZET KÖZÉP-EURÓPA KUTATÁSÁRA KÖZLEMÉNYEI 4 : 4 pp. 179-192. , 14 p. (2012)

9. Függelék

1. számú függelék: AMS-C 28 kérdőív (Vallerand et al. 1992-1993)

A kérdésekre adott válaszok 1-7-ig terjedő likert skálán kerültek rögzítésre, ahol az 1-es érték azt jelenti, hogy az egyén egyáltalán nem ért egyet a feltett kérdéssel a 7-es érték azt jelenti, hogy teljes mértékben egyet ért az adott kérdéssel (lásd 4.1. fejezet)³.

Vallerand et al. (1992-1993) AMS-C kérdőíve kiegészítő kérdésekkel (39).

Azért járok egyetemre, mert ...

1. Középiskolai végzettséggel nem kapok jól fizető állást a későbbiek során.

1 2 3 4 5 6 7

2. Új dolgok tanulása közben örömet és elégedettséget érzek.

1 2 3 4 5 6 7

3. Úgy gondolom az egyetemi képzés segíteni fog elérni a választott karriert.

1 2 3 4 5 6 7

4. Érdekesnek találom, amikor másokkal beszélgetek az ötleteimről.

1 2 3 4 5 6 7

5. Őszintén, úgy érzem, csak vesztegetem az időm az iskolában.

1 2 3 4 5 6 7

6. Mindig örülök, mikor sikerül valami fontos.

1 2 3 4 5 6 7

7. Szeretném magamnak bebizonyítani, hogy képes vagyok megszerezni a diplomát.

1 2 3 4 5 6 7

³ A kérdőív kiegészítő kérdései a 28 kérdésből álló kérdőív további kérdéseit jelentik (értelemszerűen a 29-39 kérdések között).

8. Annak érdekében, hogy később fontos munkát szerezzek.

1 2 3 4 5 6 7

9. Örömet érzek új dolgok felfedezése közben, amikkel eddig nem találkoztam.

1 2 3 4 5 6 7

10. Mert lehetővé teszi, hogy olyan területen dolgozzak a munkaerőpiacon, amit szeretek.

1 2 3 4 5 6 7

11. Örömet érzek, ha tudományos kiadványokat olvasok.

1 2 3 4 5 6 7

12. Régebben úgy gondoltam fontos lesz, hogy egyetemre járjak, már kétségeim vannak, hogy folytatnom kell-e.

1 2 3 4 5 6 7

13. Nagyon örülök, amikor jó teljesítményt nyújtok.

1 2 3 4 5 6 7

14. Mert fontos, hogy egyetemi végzettségem legyen.

1 2 3 4 5 6 7

15. Mert később jobb életet akarok.

1 2 3 4 5 6 7

16. Örömet érzek, hogy szélesítem a tudásomat abban a témában, ami vonzó számomra.

1 2 3 4 5 6 7

17. Mert segíteni fog jobb döntést hozni, amikor állást választok.

1 2 3 4 5 6 7

18. Jó érzés, amikor teljesen leköt valami érdekes, amit tanulok.

1 2 3 4 5 6 7

19. Nem értem miért mentem egyetemre és őszintén nem is érdekel az egész.

1 2 3 4 5 6 7

- 20. Megelégedettséggel tölt el, mikor nehéz tudományos feladatot oldok meg.**
1 2 3 4 5 6 7
- 21. Bebizonyítani magamnak, hogy intelligens vagyok.**
1 2 3 4 5 6 7
- 22. Azért hogy később jobb fizetésem legyen.**
1 2 3 4 5 6 7
- 23. A tanulmányaim lehetővé teszik, hogy olyan témában tanulhassak, ami érdekel.**
1 2 3 4 5 6 7
- 24. Úgy hiszem, hogy az oktatásban töltött évek hasznomra fognak válni a munkában.**
1 2 3 4 5 6 7
- 25. A felemelő érzésért, amit akkor tapasztalok mikor különböző érdekes témákról olvasok.**
1 2 3 4 5 6 7
- 26. Nem tudom, nem értem mit keresek az iskolában.**
1 2 3 4 5 6 7
- 27. Mert az egyetem lehetővé teszi, hogy sikeresen küzdjek a kiváló teljesítményért a tanulmányaimban.**
1 2 3 4 5 6 7
- 28. Mert meg akarom magamnak mutatni, hogy sikeres lehetek a tanulásban.**
1 2 3 4 5 6 7
- 29. Szoktál-e tanulás közben utánakeresni a témának az interneten?**
1 2 3 4 5 6 7
- 30. Sokszor dolgozat előtt összetorlódna a feladatok.**
1 2 3 4 5 6 7
- 31. Azokat a tanárokat szeretem, akik szívesen magyaráznak, ha kérdezek valamit.**
1 2 3 4 5 6 7

32. Azokat a tanárokat szeretem, akiket bármilyen problémával meg tudom keresni.

1 2 3 4 5 6 7

33. Szüleim támogatják a tanulmányaimat.

1 2 3 4 5 6 7

34. Abba hagynád-e a tanulmányaidat, ha átlagon felüli fizetésért munkát kapnál?

1 2 3 4 5 6 7

35. Hány órát tanulsz egy héten?

.....

36. Milyen volt az utolsó két félévben a tanulmányi átlagod?

.....

37. Tagja vagy-e a szakkollégiumnak?

Igen / Nem

38. Nemed?

Férfi / Nő

39. Korod?

.....