

A hallgatói motiváció és motiválhatóság alakulása a BGE FOSZK nappali tagozatos hallgatói esetében

Tóth Zsuzsanna¹, Töröcsvári Zsolt István¹, Lovasné Avató Judit¹

¹ Üzleti Elemzés Módszertan Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

http://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_1

A kereskedelem-marketing, illetve turizmus-vendéglátás szakos felsőoktatási szakképzésben résztvevő hallgatókról az az oktatói vélemény fogalmazódott meg, hogy egyre nehezebb őket eljuttatni az elvárt tudásszintre, készségeiket fejleszteni. Magatartásukban a fokozódó stressz és bizonytalanság jelei növekvő mértékben nyilvánultak meg. A hallgatói attitűdre, tanulás iránti érdeklődésükre, céljaik, esetleges félelmeik megismerése és a tárgyteljesítésük megkönnyítésére, motivációjuk erősítésére 2021-ben, 2022-ben és 2024 tavaszán a Vallerand-féle (1989) motivációs kérdőívet alkalmaztuk. A válaszok alapján meghatározott mutatószámok – Self-Determination Index, átlagos intrinzik (I1, I2, I3), átlagos extrinzik (E1, E2, E3) motivációs indexek – igazolták az oktatói tapasztalatokat. A megismerés öröméért való tanulás (I1), a teljesítményösztönzés (I2) és a kíváncsiság (I3) hatása csökken. Szignifikánsnak bizonyult a hasznos/használható tudás megszerzésének lehetősége (E1), a negatív érzések elkerülésének (E2) és a jutalom megszerzésének/büntetés elkerülésének (E2) fontossága csökken.

Bevezetés

A felsőoktatásban az elmúlt egy-két évtizedben lényeges átalakulások történtek: az akadémiai tudás közvetítése mellett az oktatás kiszolgálói, szolgáltatásnyújtás szemléletű átalakulása történt (Bocsi, 2015; Hill, 1995). Ez azt vonta maga után, hogy az egyetemi oktatók adott szakmai-tudományos területen való kiemelkedő tudása mellett a pedagógiai és oktatásmódszertani felkészültsége és jártassága a jó oktatás, a hallgatóval való magas minőségű közös munka elsődleges tényezőjévé vált (Bacsa-Bán, 2022; Kozma, 2024). Ez a trend megköveteli oktatói oldalról is az alkalmazkodást. Lényeges feltétele ennek a hallgatói korosztály jellemzőinek megismerése. Fontos annak ismerete, hogy a szervezeti és a személyes értékrend mennyire felel meg egymásnak: az

intézményi preferenciasorrendet hogyan közvetítik az oktatók és a támogató szervezetek, ez mennyire párhuzamos a hallgatókéval, ők milyen elvárásokkal érkeznek a felsőoktatás rendszerébe. A hallgatói felmérések ezt az „összehangolást” segítik, amivel egyrészt hatékonyabbá teszik a képzési folyamatot, másrészt a résztvevők együttműködését javítják. A felmérések idetartozó fő területei a tanulásmódszertan és tanulási típusok témaköre, illetve a tanulási motivációk. Tanulmányunk ez utóbbi kérdéskörre fókuszál: annak feltárására, hogy a kiválasztott hallgatói csoportot (a döntően Z generációba tartozó, BGE KVIK felsőoktatási szakképzésére járókat) milyen eszközökkel lehet eredményesebben, hatékonyabban oktatni.

Szakirodalmi áttekintés

Jármai és Végh (2017, p. 63) találóan foglalta össze: „[a] magyar felsőoktatásban meggyökeresedett akadémiai hagyományokat ápoló professzorok nehezen adják fel azt a meggyőződésüket, hogy az oktató tudása önmagában tiszteletet parancsoló, és elegendő a másfél órás előadás kitartó végighallgatásához. A mai változó világ vibráló információözhözéhez szokott fiatal számára kevésbé hatékony módszer a tanuláshoz, ha a komoly szaktudású professzor „leadja az anyagot”, amit esetleg 3-4 vagy 5-6 éve ugyanúgy ismételt”. Az akadémiai oktatók között több téves elképzelés található hallgatók motivációjáról. Több motivációs szakirodalom arra utal, hogy sokkal komplexebben kell ezt a témakört kezelni, mintsem csak egyszerűen azt állítani, hogy napjaink hallgatói nehezen motiválhatóak. A motiváció arra az erőfeszítésre utal, amelyet egy személy megtesz egy adott cél elérése érdekében. A tanulással összefüggésben a motiváció jelentős hatással van a tanulási tevékenység irányára, intenzitására, kitartására és minőségére (Ambrose et al., 2010). A motiváció azért is lesz nagyon fontos a felsőoktatásban, mert amint a hallgatók kikerülnek a közoktatásból, nagyobb autonómiát kapnak abban,

hogyan mit, mikor és hogyan tanuljanak, ebben pedig a motivációnak elsődleges szerepe van.

A motivációról való gondolkodás történeti fejlődése

Kanfer (1990) három fő csoportba foglalta össze az addigi elméleteket:

- a szükséglet – motívum – érték összefüggést elemzők az egyénre jellemző – és az azt meghatározó – viselkedésre fókuszálnak,
- az egyéni kognitív döntést vizsgálók, például az expectancy-theory of motivation; VIE, valence = value, instrumentality = performance outcome expectancy = effort; attribúciós elmélet a cselekvésemélet dinamikájára (dynamics of action theory) koncentrálnak,
- az önszabályozó metakogníciós elméletek a célirányos viselkedés megismerését tartják meghatározónak.

A későbbiekben a behaviorista megközelítés volt a jellemző, ebben a motiváció az ösztönzők és jutalmak hatására kialakuló válaszként jelent meg olyan tényezőként, amely elsődlegesen külső szabályozás eredményeképpen jelent meg (Barkley, 2010). Ez az értelmezés azt sugallta az oktatók számára, hogy a tanárok képesek motiválni a tanulókat oly módon, hogy megerősítik az elvárt és kívánatos viselkedést, amely elvezet a kiváló teljesítményhez (figyelem az órákon, alapos és körültekintő feladatmegoldás, gyakori és tartalmas hozzászólások a tanórai beszélgetések során). Ha erre a tanulók nem képesek, akkor folyamatosan ösztönözni kell őket az elvárt viselkedés rendszeres megerősítésével, a nemkívánatos viselkedést pedig figyelmen kívül kell hagyni, végső esetben pedig büntetni kell.

Benke (2018, 2020) összefoglalása alapján a behaviorista nézőponttal szemben a motiváció későbbi modelljei a tanulók szubjektív tapasztalatait helyezik előtérbe. A megerősítésnek ugyan fontosságot

tulajdonítanak, de nézőpontjuk alapján hatása mégis a belső, kognitív folyamatokon keresztül értelmezhető. A Maslow-féle (1943) Szükségletek Hierarchiája modell például úgy véli, hogy egy adott viselkedés a belső szükségletekre adott válasz, ezen belül is az alapszükségletek fontosabbakká válnak (fiziológiai igények), mint a magasabb rendű igények (valahová tartozás vagy önmegvalósítás).

Mind a behaviorista, mind a szükségletmodellek úgy értelmezik a motivációt mint a belső igényekre vagy külső ösztönzésekre adott reakciókat. Napjainkra a szakértők elfogadják, hogy az emberi viselkedés nagyon gyakran proaktív jelleget ölt, célok vezérlik, és a változatos körülmények eredményeképpen eltérő célok mozgósítanak különböző viselkedésmódokat (Eccles & Wigfield, 2002).

A szükségletek és célok mellett az egyén sajátosságai, belső személyiségjellemzői is fontos szerepet kapnak (Murphy & Alexander, 2000). A kutatási eredmények jelentős részét az elvárás és érték modell (Wigfield & Eccles, 2000) mentén lehet strukturálni, új megközelítésbe helyezni. A hallgatók motivációját az befolyásolja, hogy mit gondolnak fontosnak, és miről hiszik, hogy el tudják végezni. A tanulási motívum, motiváció, motiválás vagy motívumfejlesztés egymásra épülő kategóriák, bár e fogalmak alkalmazása a szakirodalomban is összemosódik. A motívumok alapvetően a személyiség összetevői, amelyek alapján döntést hozunk egy viselkedés megkezdéséről vagy folytatásáról. A motívumok egy része már az élet legkorábbi szakaszában is működik, de az egyén élete során ezek folyamatosan változnak, fejlődnek (Fejes, 2015). A motívumok jelentősége pedagógiai szempontból azok hiányában rejlik: hiába motiváljuk a hallgatót bizonyos tevékenységre, ha hiányzik belőle az appetencia, az ingernek megfelelő motívum (Nagy, 2000). A tanuláshoz köthető motívumok azért is meghatározóak, mert az önszabályozó tanulás – mint válasz a 21. század tanulási és pedagógiai problémáira – egyik alapkövét jelentik az önszabályozási motívumok (önbizalom, önbecsülés,

életcélok stb.) (D. Molnár, 2022). A motiváció a viselkedés háttérében álló pszichológiai folyamatot jelöli, a tanulási motiváció a személyiség olyan elméleti építőeleme, amelynek számos összetevője van, melyek jellemzően különböző motivációs paradigmákhoz köthetők (Fejes, 2015). A Fejes (2015) által említett összetettséget mutatja Murphy és Alexander (2000) kiterjedt tartalomelemzése, amely húsz jellemző szakkifejezést gyűjtött össze, amelyek a tanulmányi teljesítmény szempontjából meghatározóak a motiváció definíciójában. Ezek a következők: célok, extrinzik motivációk, intrinzik motivációk, érdeklődés, énséma, célorientáció, társas célok, egyéni érdeklődés, szituációs érdeklődés, cselekvőképeség, oktulajdonítás, észlelt kompetencia, önhatékonyaság, énközpontú cél, tanulási cél, elsajátítási cél, teljesítmény cél, feladatközpontú cél, erőfeszítés-elkerülési cél.

E fogalmak közül az extrinzik és intrinzik motiváció Deci és Ryan (1985) önmeghatározási elméletéhez (*Self-Determination Theory, SDT*) kötődik. Az elmélet a motiváció három típusát különbözteti meg:

1. Intrinzik motiváció: ez a tevékenység önmagáért való élvezetét jelenti, ilyenkor az egyén jutalom vagy kontroll nélkül végzi az adott tevékenységet.
2. Extrinzik motiváció: külső tényezők által vezérelt cselekvést jelent.
3. Amotiváció: a motiváció hiányát jelenti.

Az elmélet a motiváció leírásán túlmenően már magában hordozza a motiválás gondolatát is, mert Deci és Ryan (1985) szerint az extrinzik motiváció internalizálódhat, ennek a folyamatnak négy szintje különböztethető meg:

1. Külső szabályozás (*External regulation*): ebben az esetben a viselkedést teljesen külső tényezők irányítják (jutalmak, büntetések), például „Tanulok, mert ha jó lesz a bizonyítványom, kapok egy kerékpárt.” „Tanulok, mert a szüleim megbüntetnek, ha nem teszem.”

2. Introjektált szabályozás (*Introjected regulation*): ez a külső szabályozás részleges internalizációját jelenti, ilyenkor a viselkedést belső kényszer, büntudat vagy szorongás vezérli, de az egyén még nem azonosul teljesen az értékekkel, például „Tanulok, mert rossz diáknak érezném magam, ha nem tenném.”
3. Azonosult szabályozás (*Identified regulation*): ebben az esetben az egyén már felismeri és elfogadja a viselkedés értékét, a cselekvés fontossá válik számára, például „Tanulok, mert fontosnak tartom a tudás megszerzését.”
4. Integrált szabályozás (*Integrated regulation*): a viselkedés ekkor már teljesen összhangban van az egyén értékeivel és identitásával, ez már nagyon hasonlít a belső motivációhoz, de még mindig van külső cél, például „Tanulok, mert ez összhangban van azzal, aki vagyok és lenni akarok.”

A leírásokból is látható, hogy ezek a szabályozási típusok egy kontinuumot alkotnak a teljesen külső szabályozástól a belső motiváció felé. Az SDT szerint az egyének természetes tendenciája, hogy internalizálják a külső szabályozásokat, ha támogató környezetben vannak. Az életkor előrehaladtával és a tapasztalatok gyarapodásával általában növekszik az internalizáció mértéke (Deci & Ryan, 1985).

A kognitív értékelés elmélete (*Cognitive Evaluation Theory, CET*) az SDT egyik alelméletként jelent meg (Vallerand & Reid, 1984). A CET szerint a külső események (pl. jutalmak, visszajelzések, határidők) befolyásolhatják az egyén belső motivációját azáltal, hogy hatnak az észlelt kompetenciára és az autonómiaérzésre. A kompetenciaérzés növelése általában erősíti a belső motivációt, míg az autonómiaérzés csökkenése általában gyengíti a belső motivációt. Ezek alapján a különböző motiváló vagy motiválónak szánt tényezők belső motivációra gyakorolt hatását az 1. táblázat összegzi.

1. táblázat

Motiváló tényezők és a belső motiváció kapcsolata

Tényező	Kompetenciaérzés növelése	Autonómiaérzés növelése	Együttes hatás a belső motivációra
Váratlan jutalmak	nem gyengíti	nem gyengíti	nem gyengíti
Teljesítményfüggő jutalmak	erősíti	gyengíti	helyzetfüggő
Feladatfüggetlen jutalmak	nem gyengíti	nem gyengíti	gyengíti
Pozitív visszajelzés	erősíti	nem gyengíti	erősíti
Negatív visszajelzés	gyengíti	nem gyengíti	gyengíti
Választási lehetőség felkínálása	erősíti	erősíti	erősíti
Határidők, más korlátozások	nem gyengíti	gyengíti	gyengíti
Versengés	erősíti	gyengíti	helyzetfüggő

Forrás: Deci és Ryan (1985) alapján saját szerkesztés

Ahogy az 1. táblázatban szereplő hatások is sugallják, a CET hangsúlyozza, hogy ugyanaz az esemény különböző hatással lehet a belső motivációra a kontextustól függően (Deci & Ryan, 1985).

Deci és Ryan (1985) munkáját többen továbbfejlesztették, ideértve az önmeghatározás fogalmát és kapcsolatait is. Vallerand és munkatársai (1992) a tanulási motiváció hét típusát különböztetik meg, az alacsonyabb szintű önmeghatározástól indulva a magasabb szintekig, ezek a következők:

1. Az amotivált egyének sem belső, sem külső módon nem motiváltak.
2. Külső szabályozásról akkor beszélünk, amikor a tanulók azért vesznek részt a tevékenységekben, hogy elkerüljék a negatív következményeket, vagy hogy jutalmat kapjanak.
3. Introjektált szabályozás: ez a viselkedés a külső következmények internalizálására korlátozódik; például, ha egy diák egész éjszaka tanult, hogy elkerülje a büntület érzését.
4. Azonosult szabályozás: ebben az esetben a viselkedés belsőleg szabályozott, de önmeghatározó módon. Például akkor fordul elő, ha a diákok úgy döntenek, hogy többletmunkát végeznek abban a

hitben, hogy ennek következtében képességeik fejlődnek (Vallerand & Bissonnette, 1992).

5. Intrinzik motiváció a megismerésre (*Intrinsic motivation to know*): ez „úgy definiálható, hogy egy tevékenységet az egyén által tapasztalt öröm és elégedettség miatt végez” (Vallerand et al., 1992, p. 1006).
6. Intrinzik motiváció a teljesítményre (*Intrinsic motivation to accomplish*): a motivációnak erről a típusáról akkor beszélhetünk, ha valaki a teljesítés vagy az alkotás során tapasztalt öröm miatt vesz részt egy tevékenységben.
7. Intrinzik motiváció a tapasztalásra (*Intrinsic motivation to experience*): ebben az esetben valaki azért vesz részt a tevékenységben, hogy különböző érzéseket (például öröm, szórakozás és izgalom) tapasztaljon (Vallerand et al., 1992).

E kategorizálás annyiban különbözik Deci és Ryan (1985) elméletétől, hogy külön nem nevesíti az integrált szabályozást, viszont az intrinzik motivációt árnyaltabbá teszi a kategorizálással.

A kutatás módszere

Kutatási célok

A hallgatói motivációk feltárása a kiválasztott kérdőív alapján volt az elsődleges fontosságú, mindez annak érdekében, hogy hatékonyabban lehessen ösztönözni a hallgatókat a munkaerőpiacon is versenyképes, hasznos tudás megszerzésére.

Résztvevők és a vizsgálat körülményei

Felmérésünket három félévben is elkészítettük: a kérdőívet a FOSZK hallgatók közül azok töltötték ki, akik 2020/I., 2022/I. és 2024/II. félévben vették fel az *Üzleti elemzés* tantárgyat. A kérdőívet összesen 222

nappali tagozatos hallgató töltötte ki, 2020 őszi félévében 90 fő, 2022 őszi félévében 38 fő és 2024 tavaszi félévében 94 fő.

A kérdőív kitöltése során a válaszadóknak meg kellett jelölniük, hogy az egyes állítások mennyire felelnek meg az egyetemre járásuk egyes okainak. Az állításokat 1-től 7-ig terjedő Likert-skálán kellett értékelni. Az alskálák értékeit az egyes tanulók esetében az állítások átlagpontjaként lehet kiszámítani. Az alskálák számtani átlagának segítségével számítható ki az önmeghatározási index (*Self-Determination Index, SDI*):

$$SDI = \frac{I1 + I2 + I3}{3} + E1 - \frac{E2 + E3}{2} - D$$

Az önmeghatározás összességében fejezi ki az emberi működés minőségét, magában foglalja a választás és az ok-okozati viszonyok érzékelésének élményét (Deci & Ryan, 1985). Minél magasabb értéket vesz fel az SDI, annál inkább jellemző az egyénre az önirányított motiváció, míg az alacsony értékek a külső motiváció vagy az amotiváció erősségét jelzik.

Különösen érdekes a motiváció vizsgálata a Z generáció esetében, hiszen a jelenleg 15 és 31 év közötti korosztály önmagában sem képez homogén csoportot, a generáción belül is nagyon gyorsan lezajló változásokat tapasztalunk. Elemzésünk bemutatja, hogy az egyes motivációs kategóriák milyen arányban jelennek meg hallgatóink között, illetve az egyes félévek átlagos értékeinek összehasonlítása érdekében Mann-Whitney próbákat végeztünk.

Kutatási eszközök

A felmérésben a Vallerand-féle (Vallerand et al., 1989, 1992; Vallerand & Bissonnette, 1992) motivációs kérdőívet töltötték ki a hallgatók. Vallerand és munkatársai a francia „*Echelle de Motivation en Education*” kérdőívet angolul „*Academic Motivation Scale (AMS)*” néven adaptálták. A kérdőív 28 állítást tartalmaz, amelyek hét alskálát foglalnak magukban, és a fent bemutatott motiváció típusokat képviselik. A 2.

táblázat összegzi, hogy az egyes állítások milyen típusú motivációhoz tartoznak.

2. táblázat

Az AMS alskálái és állításai

Motiváció alskála	Állítások (Miért jár egyetemre? kérdésre adható válaszok)
I1: Intrinzik motiváció a megismerésre	2.: Mert örömet és elégedettséget érzek új dolgok tanulása közben. 9.: Azért az örömet, amit akkor érzek, ha korábban teljesen ismeretlen dolgokat fedezek fel. 16.: Azért az örömet, amit akkor érzek, ha olyan tárgyakkól bővítem az ismereteimet, melyek tetszenek nekem. 23.: Azért, mert a tanulmányaim lehetővé teszik, hogy számomra érdekes dolgokat tanuljak.
I2: Intrinzik motiváció a teljesítményre	6.: Azért az örömet, amit akkor érzek, amikor a tanulás során felülmúlok önmagam. 13.: Azért az örömet, amit akkor érzek, ha felülmúlok valamely saját teljesítményemet. 20.: Azért az elégedettségért, melyet akkor érzek, amikor bonyolult akadémiai tevékenység folyamatában vagyok. 27.: Mert az egyetem lehetővé teszi számomra, hogy személyes elégedettséget tapasztaljak a tanulmányaimban a kiválóságra való törekvés során.
I3: Intrinzik motiváció a tapasztalásra	4.: Mert tényleg szeretek iskolába járni. 11.: Azért, mert számomra az iskola szórakozás. 18.: Azért az örömet, melyet akkor érzek, ha érdekes tanárokkal beszélgetek. 25.: Azért a „jó érzésért”, amelyet akkor érzek, ha különböző érdekes témáról olvasok.
E1: Azonosult szabályozás	3.: Mert úgy gondolom, hogy a felsőoktatás segít nekem abban, hogy jobban felkészüljek arra a karrierre, amit választottam. 10.: Végül is azért, mert lehetővé teszi számomra, hogy a munkaerőpiac olyan területére lépjek be, amelyik tetszik. 17.: Mert ez fog segíteni abban, hogy jobb döntést hozzak a karrierorientációm szempontjából. 24.: Azért, mert hiszek abban, hogy az egyetemi oktatás a későbbi dolgozói kompetenciáimat fejleszti.
E2: Introjektált szabályozás	7.: Hogy bebizonyítsam magamnak, hogy képes vagyok teljesíteni a magasabb szintű követelményeket. 14.: Azért, mert ha sikerül valami az iskolában, fontosnak érzem magam. 21.: Hogy megmutassam magamnak: intelligens ember vagyok. 28.: Mert meg akarom mutatni magamnak, hogy sikert érhetek el a tanulmányaimban.

Motiváció alskála	Állítások (Miért jár egyetemre? kérdésre adható válaszok)
E3: Külső szabályozás	1.: Mert erre van ahhoz szükségem, hogy később egy magasabb fizetésű állást találjak. 8.: Azért, hogy később egy tekintélyesebb állást szerezhsek. 15.: Mert később „jó életet” szeretnék. 22.: Azért, hogy később jobb fizetésem legyen.
D: Amotiváció	5.: Őszintén úgy érzem, hogy csak az időmet vesztegetem az iskolába járással. 12.: Valaha jó okaim voltak az iskolába járásra, viszont most azon gondolkodom, hogy folytassam-e egyáltalán. 19.: Nem értem, miért járok iskolába, és őszintén nem is érdekelhetne kevésbé. 26.: Nem tudom, nem bírom megérteni, hogy mit csinálok az iskolában.

Forrás: Vallerand et al. (1989) alapján saját szerkesztés

Adatelemzés

A kérdőívben a különböző motivációs tényezőkre adott válaszok egyéni eltéréseit átlagolással csökkentettük, az eltérések átlagainak szignifikánságát statisztikai próbákkal (Mann-Whitney) vizsgáltuk.

Eredmények

Intrinzik motiváció

Az önmeghatározás szempontjából az egyik legmagasabb „érettségi” szintet a megismerésre vonatkozó intrinzik motiváció (I1) képviseli. A 2020 őszi félévében készült felmérés során a hallgatóink átlagosan 4,72 pontot értek el ezen a skálán, összességében ez közelebb van a maximálisan adható 7 ponthoz, mint a minimálisan szerezhető 1 ponthoz. A későbbi felmérések során a megismerésre vonatkozó intrinzik motiváció értéke rendre romlott, az utolsó megkérdezés során a hallgatók 75%-a már nem érte el a kiinduló év átlagos pontértékét. 2020 és 2022 őszi félévében megkérdezett hallgatók között még nem mutatható ki szignifikáns változás e motivációs kategóriában, viszont 2022 és 2024 között már statisztikailag is tapasztalható az átlagos pontérték romlása. A vizsgált hallgatókról összességében az a kép alakult ki, hogy közepes mértékben jellemző rájuk az, hogy nyitottan, a megismerés örömeért

tanulnának egyetemen, és az idő teltével e motivációs tényező hanyatlását sugallja a trend.

Az intrinzik motiváció következő szintjét jellemzi a teljesítményre vonatkozó motiváció (I2). E motiváció kategória az egyetemi tanulás gyakorlatában azt jelenti, hogy a hallgató azért tanul, mert ha jó érdemjegyet vagy magas pontszámot szerez az egyes számonkérések során, akkor az örömet okoz neki. Ez a teljesítményorientáció még kevésbé jellemző a vizsgált hallgatókra, mint a megismerésre vonatkozó motiváció. A félévek során e motivációs kategóriára számított átlagos pontszám rendre egyre alacsonyabb értékeket mutat, 2020 és 2024 között szignifikáns mértékben romlik, 2024 tavaszi félévében a hallgatók fele már 3,25 pontnál alacsonyabb értéket jelölt meg átlagosan. A tanórákon és a jelenlegi elemzés elkészítése során is azt tapasztaljuk, hogy a jó jegy vagy egy példaértékű prezentáció összeállítása önmagában nem elégséges motivátor, e területen inkább az inverz viselkedésmóddal találkozunk: a hallgatók célja a kudarc elkerülése.

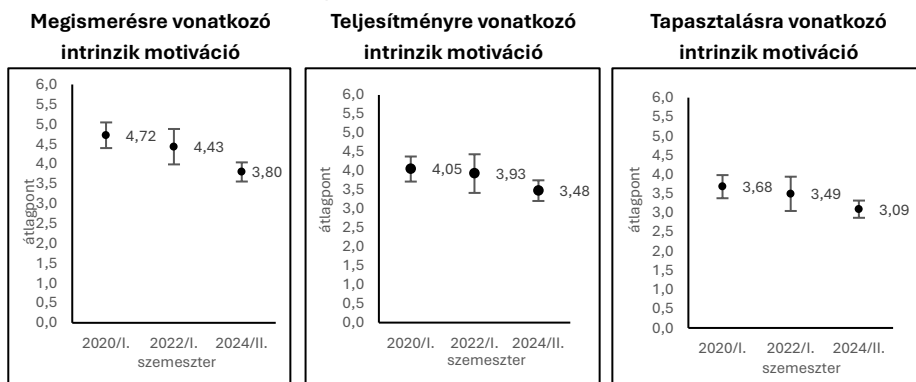
A harmadik intrinzik motivációs kategóriát a tapasztalásra, kíváncsiságra vonatkozó motiváció (I3) képviseli, praktikusán ez annyit jelent, hogy egy hallgató azért jár egyetemre, mert egy-egy tevékenység kimenetétől függetlenül szórakoztató számára az egyetemen tanulás (örömet okoz neki az órákon való részvétel, de a szünetben is megtalálja a számára érdekes eseményeket, az otthoni tanulás is leköti, általában pozitívan viszonyul ahhoz, hogy ő egyetemi hallgató akár annak kevésbé sikeres oldalával együtt is). E belső motiváció a legkevésbé jellemző a felmérésbe bevont hallgatókra. Az átlagos pontszám e kategóriában már a kiinduló félévben sem érte el a 4 pontot, 2024-re az átlagos érték szignifikánsan csökkent, az utolsó felmérés során a hallgatók fele átlagosan maximum 3 pontot ért el. Vagyis általánosságban azt lehet megállapítani, hogy a vizsgált hallgatók maximum közepes mértékben

szeretnek egyetemre járni, és az egyetemi tanulmányokhoz viszonyuló attitűdjük egyre negatívabb.

Az egyes intrinzik motivációs kategóriák átlagos értékeinek (95%-os konfidenciaintervallummal) alakulását mutatja az 1., összefoglaló ábra.

1. ábra

Az intrinzik motiváció átlagos értékeinek romlása



Extrinzik motiváció

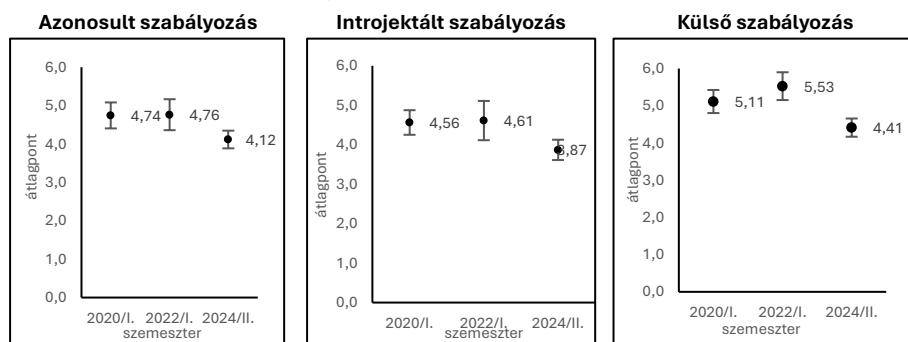
A külső motivációs tényezők közül a legmagasabb önmeghatározási szintet az azonosult szabályozás jelenti (E1), ilyenkor a fejlődés reménye vagy valamilyen többletképesség, többlettudás (szakmai ismeret) elsajátítása motiválja a hallgatót a tanulásra. E kategória már inkább jellemző a felmérésbe bevont hallgatókra, a felmérés kezdetén 4,75 pont volt az átlagérték, ez 2022-re kismértékben javult is, majd 2024-re mind a 2020-as, mind a 2022-es felmérés eredményéhez képest szignifikánsan romlott, de az átlagpontoszám még mindig 4 pont felett van. Vagyis a „hasznos, hasznosítható tudás” megszerzése erős motivátora a hallgatói tanulásnak, de sajnos ebben az esetben is látható a negatív tendencia.

Az extrinzik motivációs tényezők következő kategóriája az introjektált szabályozás (E2), amely abból a célból motivál valamilyen tevékenységre, hogy a rossz érzéseket (például büntudat, kudarcélmény, megaláztatás élménye) elkerülje a hallgató. Az előző extrinzik motivációs tényezőhöz hasonló eredmények rajzolódnak ki: az átlagos pontérték ebben az esetben is viszonylag magas, 2020 és 2022 között kismértékű javulással, majd 2024-re kismértékű romlással, összességében 2020 és 2024 között szignifikáns romlással. Tehát a felmérésbe bevont hallgatókra jellemző a negatív érzések elkerülése érdekében történő tanulás, de ez egyre kevésbé jelent hajtóerőt.

A hallgatók az E3 kategóriában érték el a legmagasabb átlagos pontszámot. A kérdőívet kitöltő hallgatók tanulási motivációjában e kategória képviseli a legjelentősebb indokot a tanulásra. A tendencia ebben az esetben is hasonló: kismértékű javulás, majd romlás az átlagpontszámokban, de összességében 2020 és 2024 között szignifikáns romlás jellemzi az értékeket.

2. ábra

Az extrinzik motiváció átlagos értékeinek változása



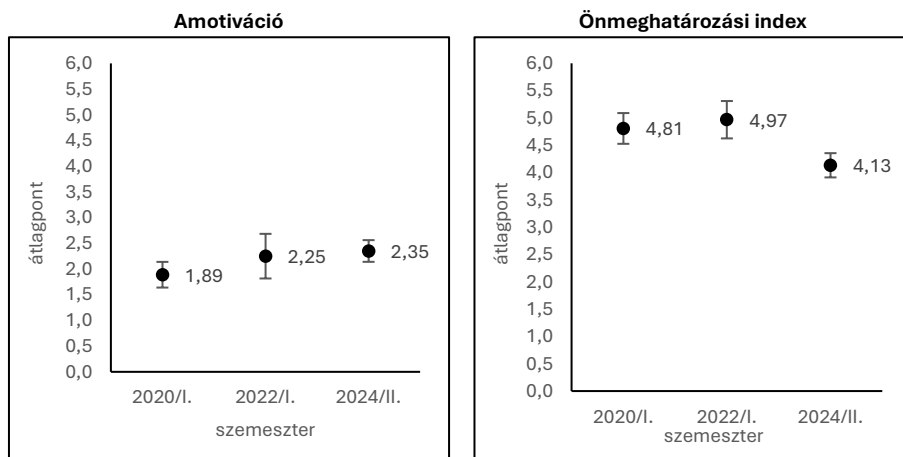
Az extrinzik motivációs kategóriák átlagos értékeinek (95%-os konfidenciaintervallummal) alakulását mutatja a 2., összefoglaló ábra.

Amotiváció és önmeghatározás

Az intrinzik és extrinzik motiváció esetében azt láttuk, hogy a hallgatókra az eleve nem magas belső motiváció évről évre romlik, emellett a viszonylag magas szintről induló külső motivációs tényezők is vesztenek erejükből. Ez a tendencia köszön vissza az amotiváció és önmeghatározás alakulásában is: a motiváció teljes hiánya nem jellemző a hallgatóinkra, ennek kiinduló átlagos pontszáma 1,89 volt 2020-ban, ez a pontérték szignifikánsan nőtt 2024-re 2,35 pontra; ezzel párhuzamosan az önmeghatározási index 2024-re szignifikánsan csökkent, bár a kiinduló érték viszonylag magas (átlagosan 4,80 pont) volt. A tendenciákat a 3. ábra mutatja.

3. ábra

Az amotiváció és az SDI átlagos értékeinek alakulása



Összegzés

Főbb eredmények

A bemutatott rövid elemzésből kiderült, hogy a hallgatói teljesítmény romlása mögött nem csupán készségbeli, hanem személyiségbeli okok is meghúzódnak: a gondolkodásra való nyitottság, az új dolgok megismerése nem számít erős motiváló tényezőnek, szintén nem elégséges hajtóerő a jó jegy megszerzése, maga az „egyetemre járás” élménye sem bizonyul komoly indikátornak. A hasznos ismeretek megszerzése és a negatív következmények elkerülése már inkább jelent motivációt a kérdőívet kitöltő hallgatók számára. A motiváció változásával kapcsolatos tendencia aggasztó: mind a belső, mind a külső motivátorok gyengülnek, a hallgatók egyre kevésbé motiváltak, egyre kevésbé motiválhatóak, egyre kevésbé tudatosak. Az eredmények megfelelnek más felmérések következtetéseinek, például egyetemi matematika oktatás esetében az oktatásmódszertani újítás (önálló és csoportos feladatok, mindennapi életben megjelenő döntések számtani szimulációja, kreativitás támogatása) keretében jelentős motivációjavulás volt tapasztalható (Lőrincz et al., 2023; Vidor & Czinege, 2022).

A vizsgálat során megkerülhetetlen a generációs jellegzetesség említése: korosztályos jellemző az önmeghatározás viszonylag alacsony szintje; vajon korábban is motiválatlan volt a 18–23 év közötti korosztály, vagy inkább e területen is megjelentek a Z generációval kapcsolatos aggodalmak? Nem zárhatjuk ki, hogy korosztályos jellegzetesség (ezt már nem áll módunkban utólag vizsgálni), de emlékeink, mindennapi tapasztalataink és olvasmányélményeink azt valószínűsítik, hogy a Z generáció szocializációs és fejlődésbeli hátrányai hatással vannak a fiatalok motivációjára, tudatosságára és önmeghatározására is. Az internet és az online közösségi platformok általános, korlátlan és nem feltétlenül csak funkcionálisan való felhasználása a 21. század egyik legnagyobb és kontrollálatlan társadalmi kísérletét eredményezte, melynek alanyai a Z

generáció tagjai (Haidt, 2024). A mobiltelefon és a hálózati lét elterjedése az élő szociális kapcsolatok hiányához, alvás- és figyelemzavarokhoz vezetett, új típusú függőségeket hozott létre (Haidt, 2024).

Hasznosulás

A Z generáció tagjai mozaikszerű érettséget mutatnak: intelligensek és kognitív szinten könnyen értenek meg helyzeteket, információkat, érzelmi téren viszont kevésbé. A multitasking ugyan nem okoz problémát, azonban egyre kevesebb figyelmet fordítanak feladataikra. Ez kihat arra, hogy figyelmük, koncentrációs képességük, kommunikációjuk is gyengül (Csepeli, 2016; Guld, 2022). A feltárt motivációs tényezők fontossága segít a didaktikai módszerek kiválasztásában, fejlesztésében. Ezt segíti az 1. táblázat összefoglalása a motivációs tényezőkről és a belső motivációról.

További kutatási irányok

Az észlelt, kevésbé hangsúlyos területek erősítésére további módszertani kutatások és jógyakorlatok gyűjtése szükséges a külső motiváció területeinek erősítésére. Emellett növekszik az igény, hogy az adott generáció hatékonyabb eléréséhez szükséges IKT eszközöket minél szélesebb körben ismerjék meg az oktatók. Félévről félévre keressük a válaszokat és a fejlesztési/fejlődési lehetőségeket arra törekedve, hogy a hallgatói érdeklődéshez és képességszinthez alkalmazkodjunk, eszerint építjük tantárgyaink tartalmát, illetve oktatásmódszertanát, és reméljük, hogy kellően rugalmasan és gyorsan tudunk az egyre dinamikusabban lezajló változásokhoz alkalmazkodni.

Irodalom

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.
- Bacsá-Bán, A. (2022). *Hozzáadott érték egy felsőoktatási intézmény képzéseiben*. DUE PRESS.
- Barkley, E. F. (2010). *Student Engagement Techniques: A handbook for college faculty*. Jossey-Bass.
- Benke, M. (2018). Motivációs elméletek elemzése, fókuszban az önmeghatározás elmélet. *Taylor*, 10(1), 105–114. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/taylor/article/view/13152>
- Benke, M. (2020). *A motiváció és tanulás kapcsolatának vizsgálata: Fókuszban az önmeghatározás elmélet*. [Doktori értekezés.] <http://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23465>
- Bocsi, V. (Szerk.). (2015). *A felsőoktatás értékmetszetei*. Új Mandátum.
- Csepeli, Gy. (2016). A Z nemzedék lehetséges életpályái. *Educatio*, 25(4), 509–515. http://epa.niif.hu/01500/01551/00098/pdf/EPA01551_educatio_2016_4_509-515.pdf
- D. Molnár, É. (2022). Önszabályozás a tanulásban. *Iskolakultúra*, 32(11) 30–38. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.11.30>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Fejes, J. (2015). *Célok és motiváció: Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó.
- Guld, Á. (2022). *A Z generáció médiahasználata: Jelenségek, hatások, kockázatok*. Libri.
- Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin Press.
- Hill, F. (1995). Managing service quality in higher education: The role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, (3)3, 10–21. <https://doi.org/10.1108/09684889510093497>
- Jármai, E. M., & Végh, Á. (2017). Motivációról a felsőoktatásban: Az oktatói és tanulási motiváció kapcsolata. In J. Bukor & E. Korcsmáros (Szerk.), *A Selye János Egyetem 2017-es „Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai” nemzetközi tudományos konferenciájának tanulmánykötete* (pp. 63–83).
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Szerk.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., pp. 75–170). Consulting Psychologists Press.
- Kozma, T. (2024). Felsőoktatási pedagógiák, *Educatio*, 33(2), 111–117. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.1>
- Lőrincz, S., Végh, Á., Szabó, Cs., & Várady, F. (2023). Alkalmazzuk a tudományt: Egy választható matematika tantárgy sikertörténete. In A. Ország & Sz. Baják (Szerk.), *I. Csernyák László konferencia közleményei* (pp. 223–232). https://doi.org/10.29180/978-615-6342-61-4_21
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.
- Murphy, P., & Alexander, P. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3–53.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>

- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 94–102. <https://doi.org/10.1123/jsp.6.1.94>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vidor, R., & Czinege, M. (2022). Önálló gyakorló feladatsor hatékonyságának elemzése a vizsga eredményére az Informatika és a világ tárgya esetén. In A. Ország & Sz. Baják (Szerk.), *I. Csernyák László konferencia közleményei* (pp. 268–274). Budapesti Gazdasági Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6342-61-4_25
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Helyes hivatkozás (APA)

Tóth, Zs., Töröcsvári, Zs. I., & Lovasné Avató, J. (2025). A hallgatói motiváció és motiválhatóság alakulása a BGE FOSZK nappali tagozatos hallgatói esetében. In I. Fekete & E. Takács (Szerk.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában: Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére* (pp. 25–43). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. http://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_1