

Markella Zsolt, Papp József: Vajon az énhatékonyság és a motiváció mennyire befolyásolja az elsőéves villamosmérnök hallgatók lemorzsolódását?

Óbudai Egyetem, Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar, Elektronikai és Kommunikációs Rendszerek Intézet,
Műszertechnikai és Automatizálási Tanszék 1084 Budapest Tavaszmező utca 17 markella.zsolt@kvk.uni-obuda.hu,
papp.jozsef@kvk.uni-obuda.hu

Absztrakt: Évek óta azt tapasztaljuk, hogy bármit is teszünk a hallgatók eredményei nem hogy javulnának, folyamatosan romlanak. A tanulást segítő anyagok elkészítése és a követelmények folyamatos átalakítása sem hozott eredményt, maximum a lemorzsolódás növekedését állították meg. Saját indíttatásból elkezdtünk egy felmérés sorozatot a hallgatók motiváltság/énhatékonyság/tanulási stílus felmérésére. Ebben a tanulmányban ezeket a felméréseket és az első eredményeket mutatjuk be.

Kulcsszavak: lemorzsolódás, énhatékonyság, motiváció, kérdőív, mérés

Előzmények

“A lemorzsolódást csökkenteni kell!” Hallatszik néhány éve - egyre erősebben - a magyar felsőoktatás különböző szegmenseiből, résztvevőitől. Sok helyen kíváncsisággal, van ahol követelményként, akár utasításként fogalmazódik meg! Pedig ezzel nyilván minden tanár foglalkozik, hiszen ki ne szeretné az ismeret-átadás/kompetencia közvetítésének hatásfokát 100%-ra emelni. Hamar beláthatjuk, hogy ez a maximum pusztán elméleti jellegű érték és a valóságban - nyilván hallgatóságtól függő mértékben - jóval kisebb lehet. Ha végig gondoljuk, hogy a lemorzsolódás - melyet hatásfokkal is szemléltethetünk - hogyan csökkenthető, akkor számos megvalósítási lehetőség áll előttünk. A legegyszerűbb módszer nyilván az oktatási színvonal csökkentése. Hosszabb távon azonban ennek súlyos következményei lehetnek a képzési kimeneti kompetenciák elsajátítása terén, az egyetem reputációjában történő csökkenésben - az alkalmatlan végzősök miatt. A változtatás után rövid időn belül aztán a hallgatók alkalmazkodnak a csökkentett oktatási színvonalhoz, így a lemorzsolódás problémája ismét felszínre kerül. Egy kissé bonyolultabb megoldás, ha a hallgatók által teljesítendő követelményeket a tanterv szintjén módosítjuk. Nevezetesen a tárgy teljesítéseként előírt vizsgán szerezhető érdemjegy helyett például, félévközi jegyes értékelést alkalmazunk. Lehetőségként felmerül még a zárthelyi dolgozatok számának és időtartamának csökkentése is. Bonyolultabb, időigényesebb, de a legprecízebbnek tűnő megoldás azonban az, ha a félév elején felmérjük hallgatóink kompetencia szintjét, megvizsgáljuk motivációjuk és tanulási stílus profiljukat, kivizsgáljuk énhatékonyságukat. Ezeket kérdőíves felméréssel tehetjük meg és a kérdőívek kiértékelése alapján lehet meghatározni a beavatkozási pontok helyét és mélységét. Ezzel a lehetőséggel szeretnénk a továbbiakban élni ami arról szól, hogy a hallgatók felmérése után egyértelműen meghatározható lehet, milyen oktatás didaktikai megoldásokat szükséges alkalmazni annak érdekében, hogy az eredetileg meghatározott oktatási színvonal csökkenése nélkül próbáljuk meg, a lemorzsolódást mértékét csökkenteni és így a hatékonyságot növelni.

Háttér

Mi a motiváció?

“Az ember mindig valamilyen cél elérése érdekében cselekszik – akkor is, ha azt választja, épp nem cselekszik semmit. Minden tevékenységet a motiváció, ösztönzés, késztetés idéz elő. A motiváció maga ebből adódóan gyűjtőfogalom: minden olyan kiváltó tényezőt magába foglal, amely az egyént (nem) cselekvésre sarkallja. Ezen felül vonatkozik arra is, hogy a személyek mi alapján választják ki céljaikat és milyen módon tervezik elérni azokat. Az egyén teljesítménye jelentősen függ a motiváltsági szintjétől. Ha a” teljesítményt “kiváltó tényező forrása az egyén személyiségéből adódó, belülről fakad, belső motivációról beszélünk. Ha a kiváltó forrás az egyén környezetéből származó, egyénre ható, akkor külső motivációról beszélünk. A belső motiváció hosszú időn keresztül fenntartható: belső megerősítéstől függ, az egyén attitűdje, vágyai szabályozzák. A külső motiváció rövidebb ideig fenntartható, munkakörnyezetben a munkáltatótól érkező impulzusok vezérlik, folyamatos megerősítést igényel.” Mivel minden személynek egyedi a motivációs profilja, “ezért nehéz nagyon általános, magasszintű ismérvek mentén minden” hallgatót “kategóriába besorolni, egy adott elmélet mentén. A motiváció minél pontosabb megismerése, azonosítása azért is fontos, hogy azokra minél célzottabb eszközökkel hathasson az” oktató. [10]

“A tanulási motiváció összetevőit Kozéki Béla 1980-ban kiadott, A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata című könyvében írta le. Ennek alapján a tanulási motivációnak a következő három dimenzióját különítjük el.” [15]

“Követő (affektív, szociális) dimenzió: A motiváció azon dimenziója, mely az érzelmi és szociális kapcsolat hatását mutatja.” [15]

“Érdeklődő/kognitív dimenzió: A motivációt támogató összetevő, mely a hallgató tananyag iránti érdeklődésének mértékét mutatja.” [15]

“Teljesítő/morális dimenzió: A teljesítő dimenzió a tanulási motivációt a normaalkítás jellegzetességei felől közelíti meg.” [15]

Mi az énhatékonyság?

“Az énhatékonyság fogalmát Rotter (1954) vezette be, majd az elméletet Bandura (1994) fejlesztette tovább.[18] Bandura (1992) szerint az énhatékonyságnak erősebb bejósoló ereje van a viselkedésre nézve, mint a remény két komponensének. Hangsúlyozza, hogy a személyes hatóerő mechanizmusainak jelentős szerepe van saját működésünk sikerességében, illetve a tanulmányi sikeresség megítélésében is.” [11]

“Az észlelt énhatékonyság az emberek véleménye saját képességeikről arra vonatkozóan, hogy egy kijelölt teljesítményszintet el tudnak-e érni. [16] [17] Az énhatékonysági vélekedések befolyásolják, hogy hogyan érznek, gondolkodnak az emberek, hogyan motiválják magukat, és miként viselkednek különböző helyzetekben. Az észlelt énhatékonyság befolyásolja az egyének tevékenységválasztását és a különböző helyzetekben tapasztalható viselkedéses késztetést, valamint azt, hogy mekkora erőfeszítést tesznek egy-egy feladattal kapcsolatban és milyen hosszan tartanak ki, kiemelten az akadályokkal és a negatív tapasztalatokkal szemben.” [3]

“Az énhatékonyság a hallgatók tanulásának és teljesítményének magyarázatában fontos konstruktnak tekinthető [21]. Minél inkább úgy gondolja egy hallgató, hogy képes teljesíteni a

tanulmányi követelményeket, annál sikeresebb lesz. Ez tekinthető egy önmagát folyamatosan fejlesztő körforgásnak is. [22] A hallgatók észlelt énhatékonysága direkt és indirekt (a kitartás fokozása által) módon is befolyásolja a készségek elsajátítását [20] [21]. A direkt hatás arra utal, hogy az észlelt énhatékonyság ugyanúgy képes befolyásolni a hallgatók tanulási stratégiájának megválasztását, mint a motivációs folyamatok [24]. Azok azonban, akiknek kétségeik vannak önmagukkal és képességeikkel kapcsolatban, igyekeznek távol tartani magukat a számukra nehéznek ítélt feladatoktól [19]. Amikor azonban mégis nehéz feladattal kell szembenéznük, leköti energiájukat a személyes nehézségeikkel való foglalkozás, a lehetséges akadályozó tényezők és a kedvezőtlen kimenetel mérlegelése [19], melynek eredményeként kisebb erőfeszítést tesznek, gyorsabban megelégednek alacsonyabb szintű teljesítménnyel, idő előtt megszakíthatják a próbálkozást [19] [23]. Sikertelenség után lassan nyerik vissza hatékonyságérzetüket. Jellemző rájuk, hogy céljaik megvalósítását befolyásolja alacsony szintű törekvésük és gyenge elköteleződésük. [19]” [3]

A vizsgálat célja

Vizsgálatunk célja a hallgatók motivációinak mélyebb megismerése, hiszen ez egy olyan vonatkoztatási érték, amely a hallgatók életében jelen van, nemcsak specifikus tantárgy esetén hanem általában véve az egyetemi tanulmányokkal kapcsolatosan. Ennek eredményeképpen feltehetően támpontokat kapunk motiválatlanság mértékére, amely szerintünk a lemorzsolódás problémájának differenciált kezelésére adhat eszközt a kezünkbe, illetve hatékony beavatkozási formákat azonosíthatunk általa. Célunk egy olyan megbízható mérőeszköz kidolgozása - amit nevezhetünk algoritmusnak is - amely megbízhatóan alkalmazható az egyetemi tanulmányok kezdetén, ahhoz hogy meg tudjuk határozni a lemorzsolódás várható mértékét, annak csökkentéséhez szükséges beavatkozási pontokat és azok mélységét.

Hipotézisek

A vizsgálat elvégzése előtt az alábbi hipotéziseket állítottuk fel!

H1: hipotézisünk szerint a hallgatók felvételi pontszáma gyenge korrelációban van teljesítményünkkel. Ez a mi esetünkben azt jelenti, hogy nem jelenthető ki egyértelműen, hogy azok a hallgatók, amelyek minimum pontszámmal kerültek be az egyetemre, ne tudnák teljesíteni azokat a feltételeket, amelyeket az oktatók a tantárgy teljesítéséhez támasztanak velük szemben. Magyarán, nem azok a hallgatók fognak egyértelműen lemorzsolódni, akik minimum vagy a minimumhoz közeli pontszámmal kerültek a képzésre.

H2: a második hipotézisünk szerint, egyértelműen azonosítható olyan - a motivációs érték dimenzióinak, illetve motívumainak valamiféle felhasználásával készíthető - algoritmus, mely előre jelezheti a lemorzsolódás mértékét, abban az esetben, ha az oktatás folyamatába nem történik változtatás.

H3: a harmadik hipotézisünk szerint, egyértelmű kapcsolat van a hallgatói énhatékonyság értékének és a hallgatók egyetemi teljesítménye között, amely a jobb érdemjegyek, az önálló feladatvégzés és a céltudatos hallgatói karrier kiépítésében nyilvánulhat meg.

A vizsgálat körülményei

A vizsgálat eredményeinek ismertetése előtt, fontos leszögezni, hogy jelen tanulmány - egy több évre kiterjedő kutatás első fázisának állapotát kívánja közreadni. A kutatásnak nem célja a vizsgált célcsoport énhatékonyság és motiváció pszichológiai okainak feltárása, a feltárt okok elemzése. Kiterjedt irodalomkutatás alapján alapvetően elfogadjuk, hogy az énhatékonyság és a motiváció között jelentős kapcsolat van. Ezt a tényt a vizsgálatban nem kívánjuk bizonyítani, csak felhasználni a kívánt cél elérése érdekében.

A vizsgálati minta

Jelen vizsgálat a Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar Műszertechnikai és Automatizálási Tanszékén folyó kutatás része- melynek központi témája a villamosmérnök hallgatók lemorzsolódásának lehetséges kapcsolata a hallgatók motivációs profiljával és énhatékonyság értékeivel.

A vizsgálatot a Műszertechnikai és Automatizálási Tanszék vezetőjének tájékoztatáson alapuló beleegyezésével és engedélyével végeztük. A kutatás tényleges célját előzetesen közöltük a tanszékvezetővel, de a hallgatókat csak utólag tájékoztattuk arról, hogy a kérdőívvel milyen területeket szeretnénk vizsgálni, hogy ne befolyásoljuk a válaszadásukat. [1]

A vizsgálatban az 1. féléves - levelező és nappali tagozatos - Bsc. villamosmérnök hallgatókat vontuk be. (N=153) A kutatásban önkéntesen 56 levelező és 97 nappali tagozatos hallgató vett részt. A képzés műszaki jellegéből adódóan a lányok aránya erősen alulreprezentált, így a nemi különbségeket nem vizsgáltuk!

A vizsgálati minta jellemzőit az 1., 2. és 3. táblázatban közöljük. A vizsgálatban résztvevő 153 fő 34,64%-a gimnáziumi érettségivel, 13,73%-a szakgimnáziumi érettségivel, 39,87%-a érettségivel és technikusi oklevéllel, 11,76%-a főiskolai, vagy magasabb végzettséggel rendelkezett. Megjegyeznénk, hogy a diplomások 100%-a levelező tagozaton hallgató! A vizsgálati személyek 63,4%-a valamilyen formában foglalkoztatott volt, míg 36,6%-a egyáltalán nem dolgozott. A résztvevők 39,87%-a felvételi pontjait tekintve 400 pont fölöttivel, 33,33%-a 350 és 400 közöttivel, 20,26%-a 300 és 350 közöttivel, 5,88%-a 300 pont alattival rendelkezett.

1 táblázat
Legmagasabb iskolai végzettség

Gimnázium	34,64%
Szaggimnázium	13,73%
Technikum	39,87%
Bsc, Msc, vagy magasabb	11,76%

2 táblázat
Tanulás melletti munkavégzés

Dolgozik	63,4%
Nem dolgozik	36,6%

3 táblázat
Felvételi pontszám

400 pont fölött	39,87%
350-400 közötti	33,33%
300-350 közötti	20,26%
300 alatti	5,88%

Eljárás és mérőeszközök

A vizsgálatban az 1. féléves - levelező és nappali tagozatos - Bsc. villamosmérnök hallgatókat célozta meg, ezért a kérdőív az általuk gyakran használt moodle felületen került megosztásra. Az anonim kérdőíveket 2022 szeptemberében, otthoni körülmények között - online formában töltötték ki a hallgatók. A kitöltés nem volt kötelező! A kérdőívek kitöltésére vonatkozó utasításokat a vizsgálat előtt laboratóriumi órán szóban elmagyaráztuk, hogy a hallgatók megértsék a kérdőívek kitöltésének szabályait. Emlékeztettük őket a kérdőív teljes körű kitöltésének és az őszinte válaszadás a fontosságára. A kérdőív kitöltése átlagosan 15-20 percet vett igénybe. Az adatokat az SPSS 27.0 szoftver segítségével elemeztük. [1]

A felméréshez Kozéki és Entwistle 1986-ban kidolgozott „Az iskolai motiváció vizsgálata” kérdőívét használtuk. [13] A készítőik hatvan itemet fogalmaztak meg, amelyeket három területen/dimenzió (követő, érdeklődő, teljesítő) tíz motívumba csoportosítottak.[13] “Mindegyik terület három-három motívum csoportot foglal magában.” [14]

A *követő*, vagy más néven affektív dimenzió a hallgató és az oktató kapcsolatát jellemzi. A dimenziót három motívum alkotja: a melegség (M1; gondoskodás, érzelmi melegség szükséglete), az identifikáció (M2; az oktatók részéről történő elfogadás), és az affiliáció (M3; az azonos korúakhoz való tartozás igénye).

Az *érdeklődő*/kognitív dimenzió az együttműködés, az közös aktivitás szükségleteit fejezi ki. A dimenziót alkotó motívumok: az independencia (M4; a saját út követésének igénye), a kompetencia (M5; a tudásszerzés szükséglete) és az érdeklődés (M6; a kellemes közös aktivitás iránti igényt).

A *teljesítő* (morális) dimenziót a lelkiismeret (M7), a rendszükséglet (M8; az értékek követésének szükséglete - itt elsősorban az értékek elfogadásának, a “kölcsonös bizalmon és tiszteleten alapuló feladat teljesítésének a fontossága kerül előtérbe.” [14]) és a felelősség (M9; morális személyiség és magatartás szükséglete) motívumok alkotják. [14] A tizedik motívum, mely egyik dimenzióba sem tartozik a presszióérzés (M10), azaz annak érzése, hogy az oktatók “megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek.” [13]

Az énhatékonyság mérésére az Általános Énhatékonyság Skála (General Self-Efficacy Kopp, Schwarzer és Jerusalem, 1993) magyar változatát alkalmaztuk.[5] “Az általános énhatékonyság a különböző stresszhelyzetekkel való hatékony megküzdés nyomán fellépő átfogó és stabil kompetenciaérzés mérésére szolgál.” [11] A kérdőív 10 itemet tartalmaz (pl. „Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni a váratlan helyzetekben.”), melyek értékelése négyfokú

Likert-skálán történik (1=egyáltalán nem jellemző – 4=teljesen jellemző). Fordított itemet nem tartalmaz. “A magasabb pontszám a kitöltő magasabb énhatékonyságát jelzi.”[11]

Az eredmények kiértékelése

Az általános háttér kérdések esetében a teljes-, és rész mintán is elvégeztük a kiértékelést, míg a motivációs kérdőív esetén a teljes vizsgálati mintát felosztottuk levelező és nappali tagozatos csoportokra és a kiértékelést ezen a csoportokon végeztük el. A 4. táblázat a vizsgálatunkba bevont hallgatók motívumainak nyerspont átlagait és standard szórásait mutatja. A háttértényezők függvényében a motiváció érdeklődő dimenziójának vizsgálata - az egyes részminták vonatkozásában - a későbbi lemorzsolódásra vonatkozóan rejthet összefüggést, “amely támpontot nyújthat ahhoz, hogy” meg tudjuk határozni, hogy “milyen sajátságokkal rendelkező csoportoknál” szükséges a hallgatók motivációjának oktató általi támogatása - egyéni fejlesztéssel, lelkesítéssel, pozitív visszacsatolású támogatással és mely csoportoknál célszerűbb önálló egyéni, vagy csoportmunka bevezetése. [14] Fontos kiemelni, hogy a kérdőív kitöltése önkéntes alapon zajlott, ezért szinte biztosra vehető, hogy az eredményeink pozitív torzítást tartalmaznak, azaz pozitívabb kép alakult ki a felmért személyekről, mint az a valóságban tapasztalható! Számokban ez azt jelenti, hogy a 153 hallgató, aki kitöltötte a kérdőívet a teljes évfolyam 45%-a. Feltételezhető tehát, hogy az aktívabb, motiváltabb hallgatók vettek részt a vizsgálatban. Az motiváció 3 dimenziójának átlagértékét és szórását mutatja a táblázat. A számokból látható, hogy a levelező tagozaton tanuló hallgatók érdeklődési dimenziójának értéke magasabb, mint a nappali tagozaton tanuló társaiké. Erre a kiegészítő adatok adhatnak választ. A levelező tagozat hallgatóinak, akik részt vettek a vizsgálatban 30%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Ebből arra következtethetünk, hogy határozott szándék vezérli őket abban, hogy visszaültek az iskolapadba tanulni. Ráadásul jelentős részük költségtérítéssel képzésen vesz részt, amely tovább növeli a motivációs értékeket. Megjegyeznénk, hogy a teljes minta 63%-a az egyetemi tanulmányai mellett dolgozik (alkalmanként, vagy folyamatosan), amely támogatja a motivációt, hiszen pontosan látja, hogy hogyan boldogul a munkaerőpiacon és milyen kompetenciákra lesz szüksége a továbblépésre.

4 táblázat
Motívumok nyerspont átlagait és standard szórásait

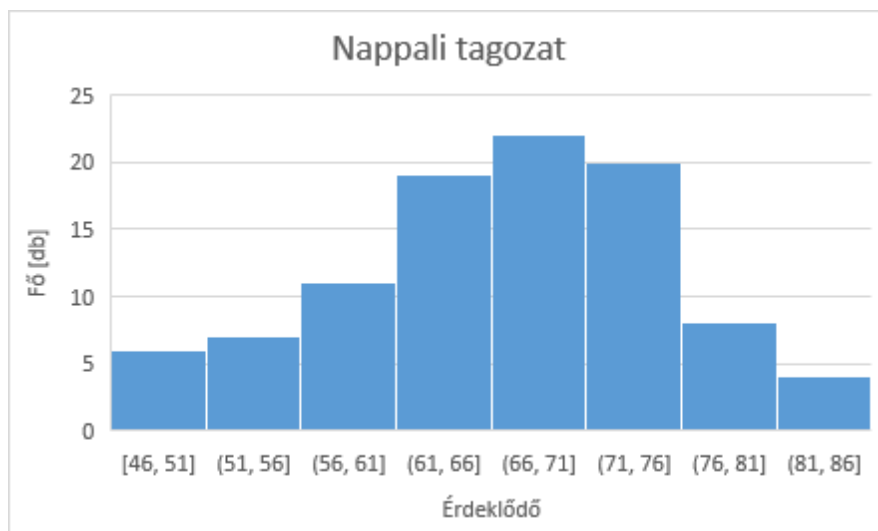
	Teljes minta		Nappali		Levelező	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
KÖVETŐ	69,22	8,81	69,58	8,17	68,59	9,94
ÉRDEKLŐDŐ	67,91	8,81	66,96	8,73	69,55	8,87
TELJESÍTŐ	75,01	8,80	74,48	8,78	75,93	8,93

Megvizsgáltuk hogy az érdeklődő érték milyen kapcsolatban áll a hallgatók felvételi pontszámával. Az eredményeket az 1. ábrán láthatjuk. Igen érdekes eloszlást kaptunk, amely egyben akár rámutathatna arra az alapvetően ismert tényre, hogy a magasabb pontszámmal érkező hallgatók motiváltabbak, hiszen ők pontosan tudják milyen szakra jöttek és miért. Ez a feltételezés a kiértékelte adatok alapján nem bizonyult igaznak. A teljes mintára vonatkoztatott értékek alapján a legmotiváltabb csoport éppen az, amelyiket legkevésbé várnánk ugyanis ezen hallgatók 300 pont alatti felvételi pontszámmal rendelkeznek. Mellékesen megjegyeznénk, hogy a teljes minta jelentős hányada levelező képzésre jár és a levelező képzésen tanuló hallgatók jóval motiváltabbak, mint a nappali tagozaton tanuló társaik és jelentősen alacsonyabb pontszámmal

kerülnek a képzésre. Így tehát ez az érték nem meglepő. Ami viszont meglepett minket, hogy a csökkenő felvételi pontszám nem társul csökkenő motivációs értékkel, hanem az adatok alapján az látható hogy azok a hallgatók akik 350 és 400 pont között érkeztek azok a legmotiválatlanabbak, tehát várhatóan körükből fognak a legtöbbben lemorzsolódni. Ha megnézzük a nappali tagozatra vonatkoztatott motivációs érték hisztogramamot (2. ábra), akkor azt találjuk, hogy a vizsgálatban résztvevő személyek kb. 30%-a az átlag értékhez képest is alulmotivált, ami a mi esetünkben azt jelentheti, hogy az átlag motivációs érték 80%-át sem éri el. A korábbi évek lemorzsolódásainak átlagértéke is 30% körül alakult. Ugyanezt a jelenséget figyelhetjük meg a levelező tagozatra készített motivációs érték hisztogram (3. ábra) esetében is. Ellenben ebben az esetben csak a vizsgálatban részt vevő hallgatók kb. 20%-a esik a nyolcvan százalékos átlag motivációs érték alá. Az elmúlt évek lemorzsolódási statisztikái 20%-os értéket mutatnak levelező tagozat esetén. Bizakodóak vagyunk a tekintetben, hogy a hosszabb távú idősorok alkalmasak lehetnek egy előrejelző algoritmus készítésére a motivációs értékek felhasználásával. Ennek segítségével a lemorzsolódás mértékét előre tudnánk majd jelezni. Természetesen az előrejelzés akkor válik valósággá, ha a korábbi éveknek megfelelő oktatás didaktika módszereken nem változtatunk. Az értékek birtokában pontos képet kapunk arról, hogy melyik hallgatói csoportnak kell módosított oktatási struktúrát biztosítani, azért hogy motivációjukat növeljük és képesek legyenek a tárgy feltételeinek megfelelni.

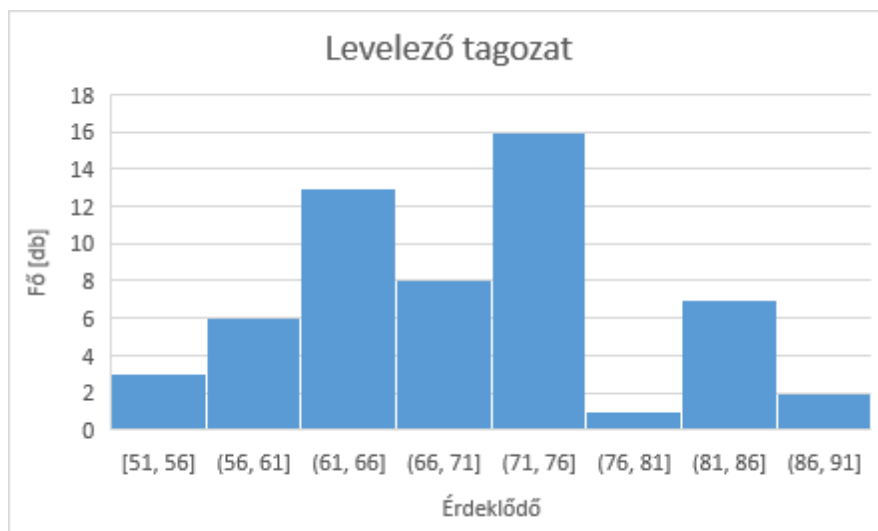


1 ábra
Érdeklődés felvételpontszám szerinti eloszlása



2 ábra

Nappali tagozatra vonatkoztatott érdeklődés hisztogramja



3 ábra

Levelező tagozatra vonatkoztatott érdeklődés hisztogramja

Összegzés

Ebben a tanulmányban bemutatott vizsgálat egy hosszabb, akár több évre kiterjedő kutatás első fázisa. Így igazából csak és kizárólag rész-következtetéseket, rész-összegzéseket lehet megfogalmazni az eredmények tükrében. Az első és talán egyik legfontosabb elem ebben a tekintetben, hogy a kérdőív kitöltését nem tettük kötelezővé, így a kapott eredmény valószínűsíthetően pozitív irányba torzított értékeket mutat. Ezt a közeljövőben úgy fogjuk javítani, hogy a kérdőív kitöltést kötelezővé tesszük a hallgatók számára. Sőt a nyomkövetés biztosítása érdekében, illetve a félévről-félévre történő változás kimutathatósága érdekében - minden félév elején el fogjuk végezni az összegzést.

Az adatokból egyértelműen kitűnik, hogy bizonyíthatóan magasabb a levelező képzésre járók motivációja, mint a nappali tagozaton résztvevő hallgatóké. Ennek hátterében az alábbi okok állhatnak. A levelező képzésen a hallgatók komoly részének már van egyetemi diplomája, munka mellett ülnek vissza a padokba tanulni. Sőt, nagyrészüket a képzésért fizet is, tehát költségtérítéses képzésen vesz részt. Ezek mind olyan elemek amelyek felfelé hajtják a motivációs értéket. Ezeket az okokat nappali tagozaton nem találjuk. Mindazonáltal az eredményekből arra is következtethetünk, hogy azoknak a nappali tagozatos hallgatóknak a motivációja magasabb, akik dolgoznak akár átmeneti jelleggel is időszakosan, mint azok akik csak és kizárólag nappali tagozatos hallgatók. Fontos megjegyezni, hogy nem találtunk érdemi kapcsolatot a hallgatói felvételi pontszám és a motivációs értékek között. Sőt levelező képzésen az alacsony felvételi pontszám mellett is lehet nagyon magas a hallgató motivációs értéke. Így, tehát nem állja meg a helyét az a kijelentés, hogy a magasabb pontszámmal érkező hallgatók motiváltabbak. Igazság szerint van olyan csoport, ahol az alacsonyabb pontszámmal érkezőknek magasabb a motivációs értéke, mint az átlag, így ebből arra is következtethetünk hogy nem is feltétlen az alacsonyabb pontszámmal érkező hallgatók fognak először lemorzsolódni.

Felhasznált irodalom

- [1] Szabó Éva, Zsadányi Zsuzsa, Szabó Hangya Lilla: Ki szeret iskolába járni?; IN: Iskolakultúra 2015, 25(10): 5-20. o.
- [2] Fényszárosi Éva, Sallay Viola, Matuszka Balázs, Martos Tamás: Munkával kapcsolatos motivációk és elégedettség - személyorientált elemzés; Magyar Pszichológiai Szemle 2018, 73(¾) 411-434. o.
- [3] Nagyné Hegedűs Anita: Énhatékonyság - iskola - teljesítmény; Szegedi Tudományegyetem 2014, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar.
- [4] Nagy Zsuzsanna: A dolgozói elégedettség, mint a szervezet versenyképességének meghatározója; In: Marketing&Menedzsment 2004, (5): 24-35. o.
- [5] Lőrincz Anna Kata: Az önértékelés és az énhatékonyság összefüggései a családi szocializációs tényezőkkel; In: Impulzus 2020, (6-7): 1-17. o.
- [6] Koltói Lilla: Észlelt hallgatói kompetenciák; In: Felsőoktatási Műhely 2014: 81-92. o.
- [7] Jámori Szilvia, Horváth M. Tünde, Harsányi Szabolcs Gergő: Az internetes kapcsolatokban való nyitottság összefüggése az észlelt társas támással és az énhatékonysággal; In: Alkalmazott Pszichológia 2016, 16(2): 19-36. o.
- [8] Nótin Ágnes, Páskuné Kiss Judit, Kurucz Győző: A tantárgyi szorongás kérdőív bemutatása; In Alkalmazott Pszichológia 2015, 15(4): 109-131. o.
- [9] Fejes József Balázs, Vígh Tibor: A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával; In Magyar Pedagógia 2012, 112(1): 93-123. o.
- [10] URL: A motivációs skillek felmérése és a kapcsolódó fejlesztő módszertan, a karrier váltás soráun bekerülő új 50 év feletti kollégák fogadása kapcsán. <<https://ivsz.hu/wp-content/uploads/2021/07/ivsz-ginop-5-3-5-motivacios-skillek-felmerese-es-a-kapcsolodo-fejleszto-modszertan.pdf>> (2022. 05.10)
- [11] Jámori Szilvia, Körössi Judit, Szabó Éva: A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában; In Magyar Pedagógia 2019, 119(1): 75-94. o.
- [12] G. Farkas és Éva Málovics, „Énhatékonyság-elvárás mérése magyar vállalkozók reprezentatív mintáján”, taylor, köt. 9, sz. 2, o. 161–167, jan. 2017.
- [13] Csibi Mónika: A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői; In: Magyar Pedagógia 2006, 106(4): 313-327. o.
- [14] Ceglédi Erzsébet, Máth János: Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata; In: Alkalmazott Pszichológia, 2013, 13(4):23-46. o .

- [15] URL: <<https://skoll.hu/a-tanulasi-motivacio-fejlesztese-motivacios-eszkozok-a-tanitasban/>> (2022.06.02)
- [16] Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol. 84, No. 2, 191-215.
- [17] Bandura, A. (1993): Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- [18] Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (Ed.): *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4., 71-81. Academic Press, New York.
- [19] Schunk, D. H. (1981): Modeling and Attributional Effects on Children's Achievement: A Self-Efficacy Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- [20] Schunk, D. H. (1984): Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- [21] Schunk, D. H. (1989): Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- [22] Turner, E. A., Chandler, M., Heffer, R. W. (2009): The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, Vol. 50, Nr. 3, 337-346.
- [23] Weinberg, R.; Gould, D.; Jackson, A. (1979): Expectations and Performance: An Empirical Test of Bandura's Self-efficacy Theory. *Journal of Sport Psychology*, 1, 320-331.
- [24] Zimmerman, B. J. (2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.