

Kovács Karolina Eszter

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

A motiváció szerepe a felsőoktatási lemorzsolódásban és perzisztenciában

A motiváció nem csak a pszichológia, de a mindennapi élet területén is fontos fogalom. Tevékenységeinket nagymértékben a motiváltságunk alapján végezzük. A motiváció úgy definiálható, mint „a szervezeten belüli vagy a szervezetre kívülről ható erő, ami a cselekvést aktiválja, irányítja és fenntartja” (Bányai és Varga, 2013. 624.). Ha nincs megfelelő motiváció, teljesítményünk is rosszabb lehet az átlagosnál vagy az elvártnál. Az sem mindegy, honnan ered a motiváció. Valamilyen vágyott cél elérése a hajtóerő? Esetleg saját élmény és belső mozgatórugók miatt végezzük az adott tevékenységet? Az ok sokrétű lehet, fakadhat belülről, ugyanakkor kívülről is. Tanulmányunkban a felsőoktatási lemorzsolódásban szerepet játszó mögöttes motivációs tényezőket keressük.

Motiváció a lemorzsolódásban: külső vagy belső?

Egyes diákok konkrét motivációval rendelkeznek annak tekintetében, hogy kilépjenek a felsőoktatásból, például vonzó munkalehetőségek, anyagi nehézségek és családi kötelezettségek, mindez költséges következményekkel járhat mind a hallgatókra, valamint az egyetemekre és a társadalomra nézve. A lemorzsolódott diákok kevesebb munkalehetőséget kaphatnak, és esetükben alacsonyabb önbecsülés tapasztalható (pl. Lovitts, 2001). Ráadásul a befektetett idejük és energiájuk az életük más területeire irányul, vagy elvész. Az egyetem számára a lemorzsolódás csökkenti az erőforrásokat, a társadalom számára pedig alacsonyabb eredményességet és versenyképességet eredményez (Wendler és mtsai, 2010, 2012).

A lemorzsolódási motivációt vizsgáló kutatások egyik alappilléret az öndeterminációs modell adhatja meg (SDT, Deci és Ryan, 1985). A modell azt állítja, hogy a motivációs erőforrások és az észlelt pszichológiai igények erősen képesek bejósolni a lemorzsolódás szándékát. Az SDT szerint az egyének alapvetően törekednek a pszichológiai növekedésre és integrációra (Deci és Ryan, 2012b). Ez a tendencia az egyének fejlődésének társadalmi kontextusának és az összefüggésnek az a képességét jelenti, hogy támogassa és kielégítse annak három, veleszületett pszichológiai szükségletét: az autonómiát, a kompetenciát és a kötődést (Deci és Ryan, 1985, 2012a, 2012b). Az autonómia a választás és döntés érzését, az akarat és az szándék igényét jelenti (Deci, Ryan és Guay, 2013). A kompetencia a hatékonyságot és annak érzését foglalja magába, az egyén hatékonyan képes a környezetével együttműködni és képességeit alkalmazni is tudja. A kötődés az interperszonális kapcsolatok minőségére, az erős,

mások iránti bizalomra és gondoskodásra való igényt jelenti (Deci és Ryan, 2012a). Minél inkább kielégíti a pszichológiai igényeket a szociális környezet, annál kedvezőbbek a következmények (Deci és Ryan, 2012a). Ezeknek az igényeknek a kielégülésére a felsőoktatási környezetben is szükség van. Felmerül a kérdés, hogy az egyetemi karok és az egyéb posztgraduális hallgatók pszichológiai szükségleteinek kielégítése miként történhet meg.

Autonóm szabályozás akkor történik, ha az egyén úgy érzékeli, hogy viselkedése és célja a saját akarata és választása eredményeként jön létre. Ezzel ellentétben az ellenőrzött szabályozás olyan cselekvésre utal, amely mások jutalmazását vagy elismerését, illetve a büntetés, a büntudat vagy a szégyen elkerülését szolgálja. Empirikus bizonyítékok azt az érvet támasztják alá, hogy amikor a pszichológiai szükségletek teljesülnek, az emberek nagyobb önálló, tehát belső motivációt és alacsonyabb ellenőrzött, vagyis belső motivációt tapasztalnak. Ezenkívül a belső motiváció pozitív kimenetellel jár, míg a külső motiváció negatív eredménnyel jár (Guay, Ratelle és Chanal, 2008). Litalien és munkatársai (2015) is pozitív korrelációt találtak az önszabályozó, belső motiváció és a képzéssel kapcsolatos elégedettség (egyetem, program, tanulmányok), valamint a pozitív érzések között, tehát a belső motivációval rendelkező hallgatókra magasabb perzisztencia volt jellemző (Litalien, Guay és Morin, 2015), ugyanakkor a belső motiváció negatív kapcsolatban állt a teszt-szorongással, a negatív érzésekkel, valamint a lemorzsolódási szándékkal. Ezzel szemben az ellenőrzött szabályozás, tehát a külső motiváció pozitívan társult a fent említett negatív kimenetekkel, de negatívan befolyásolta a pozitív kimeneteleket.

Hasonlóképpen, Losier (1994) is kimutatta, hogy a posztgraduális hallgatók iskolai perzisztenciáját főként autonóm szabályozás jellemezte. Black és Deci (2000) kémia szakos tanulókat vizsgálva megállapította, hogy azok egyetemi hallgatók, akik esetében a belső motivációs faktorok kevésbé voltak jelen, nagyobb valószínűséggel lemorzsolódtak a képzésből. Az autonóm szabályozás perzisztenciára gyakorolt pozitív hatása az elsőéves főiskolai hallgatók (Vallerand és Bissonnette, 1992) és a középiskolás hallgatók (Vallerand, Fortier és Guay, 1997) esetében is megmutatkozott, míg az ellenőrzött szabályozás negatívan hatott a perzisztenciára. Az autonóm szabályozás mellett az észlelt kompetencia központi fogalom az SDT-ben és más elméletekben (pl. Ajzen, 1985; Bandura, 1993), amely pozitív következményekkel jár. Például Quiroga és munkatársai (2013) úgy találták, hogy az akadémiai kompetenciák megítélése az iskolai lemorzsolódást jelentősen képes bejósolni. Az első félév végére kialakult főiskolai kompetencia-hiedelmek a következő félévben is

A szülők felől érkező tanácsok, elvárások mint külső motivációs faktorok az egyetemi évek alatti tanulmányi eredményességre is jelentős hatással vannak.

Számos esetben ez már a pályaválasztás, a felsőoktatási továbbtanulási motiváció esetében is megtapasztalható.

Az, hogy ez külső, vagy belső motivációként érvényesül, számos tényezőtől függ: meghatározó a szülők nevelési stílusa és értékei, a családba tapasztalható értékrend, a testvérsorrend, stb. Az SDT-vel összhangban a fiatal viselkedését és nagyfokú autonómiát biztosító széles körű spektrumot magában foglaló szülői nevelési elemeket a gyermek internalizálja (Deci és Ryan, 1985, Ryan és Deci, 2000), így az belső motivációvá, igénnyé válik.

megmaradtak, olyan változók kontrollálása mellett, mint a nem, az etnikum, az első generációs státusz és a középiskolai tanulmányi eredményesség (Wright, Jenkins-Guarnieri és Murdock, 2012).

A szülők felől érkező tanácsok, elvárások mint külső motivációs faktorok az egyetemi évek alatti tanulmányi eredményességre is jelentős hatással vannak. Számos esetben ez már a pályaválasztás, a felsőoktatási továbbtanulási motiváció esetében is megtapasztalható. Az, hogy ez külső, vagy belső motivációként érvényesül, számos tényezőtől függ: meghatározó a szülők nevelési stílusa és értékei, a családba tapasztalható értékrend, a testvérsorrend, stb. Az SDT-vel összhangban a fiatal viselkedését és nagyfokú autonómiát biztosító széles körű spektrumot magában foglaló szülői nevelési elemeket a gyerekek internalizálja (Deci és Ryan, 1985, Ryan és Deci, 2000), így az belső motivációvá, igénnyé válik.

A perzisztencia a jóllétel (Makarova és Birman, 2015), a jövőorientációval (Smith és Boone, 2006), és a magányosság érzésével (Neto és Barros, 2000; Pedersen, Vitaro, Barker és Borge, 2007) is kapcsolatban áll, előbbiekkal pozitív, utóbbival pedig negatív módon. A magányosság emellett összefüggésbe hozható a pszichopatológia különböző formáival és a rosszabb általános egészséggel (Qualter, Brown, Munn és Rotenberg, 2010). A pozitív jövőorientáltságot is vizsgálták, mivel a fiatalokmegfelelő fejlődésének jelentős reziliencia-faktora, főként a felnőttkorba való átmenet tekintetében (Levy, Benbenishty és Refaeli, 2012, Stoddard, Zimmerman és Bauermeister, 2011).

Minta és módszerek

Az elemzéshez egy négy országgal határos régióban (Magyarország, Románia, Ukrajna, Szerbia) lévő felsőoktatási intézményeknek a hallgatóit vizsgáló kérdőíves felmérés adatbázisát használtuk fel (TESCEE 2015, N=2017). A mintavétel megtervezése során a magyarországi intézményekben az intézmények és a karok hallgatószámával arányosan alakítottuk ki az elemszámot: az alapképzés 2. évfolyamán és az osztatlan képzés 2. évfolyamán 20%-os, a mesterképzés 1. évfolyamán és az osztatlan képzés 4. évfolyamán pedig 50%-os mintát terveztünk. A mintavétel során az intézmények adatszolgáltatása alapján rétegzett, csoportos mintavételi eljárást alkalmaztunk, a kiválasztott hallgatói csoportok a lekérdezés során véletlenszerűen kerültek a mintába, így a minta reprezentatív (Pusztai és mtsai, 2015).

A kutatásunk fókuszában a felsőoktatási lemorzsolódásban szerepet játszó motivációs tényezők, a külső és belső motivációs faktorok vizsgálata állt. Ezek alapján megvizsgáltuk az egyes motivációs állításokhoz kapcsolódó motiváció-átlagokat, majd az egyes motivációs tényezők külön-külön a perzisztenciára mutatott hatását. A továbbiakban az alkalmazott állításaink alapján külső és belső motivációs dimenziókat hoztunk létre, s megvizsgáltuk ezek a perzisztenciára mutatott hatását. A perzisztencia, tehát a tanulmányok melletti elkötelezettség vizsgálatához egy indexet hoztunk létre, amelynek elemei a következők voltak: egyetemi kutatócsoport-tagság, OTDK dolgozat és/vagy poszter, előadás vagy poszter prezentáció konferencián, demonstrátori megbízás, tudományos publikáció, érdemösztöndíj, tanulmányi ösztöndíj, középfokú komplex nyelvvizsga, felsőfokú komplex nyelvvizsga, önálló alkotás (pl. program, alkalmazás, találmány, művészeti alkotás), egyetemi/főiskolai tehetséggondozó program ösztöndíja, egyetemi/főiskolai tehetséggondozó programtagság, tudományos ösztöndíj, köztársasági ösztöndíj. Mindezen tényezők befolyásoló erejének vizsgálatát a társadalmi háttérváltozók kontrollálásával valósítjuk meg, hiszen a társas és egyéni magyarzó változók sem lehetnek függetlenek a társadalmi háttértől. Elemzésünkben lineáris regresszió analízisek, valamint keresztábra elemzések lefolytatására került sor.

Kutatási kérdéseink a következők voltak:

1. Mely motivációk jelennek meg a legnagyobb hangsúllyal a felsőoktatási továbbtanulásban?
2. A különböző motivációk milyen hatást gyakorolnak a felsőoktatási továbbtanulásra?
3. A külső és belső motiváció milyen hatással bír a perzisztenciára, a társadalmi háttérváltozók bevonása mellett?

A vizsgálati eredmények elemzése

Motivációátlagok

Elsőként megvizsgáltuk, mely motivációs tényezők mutatkoznak a legjelentősebbnek a felsőoktatási továbbtanulás tekintetében, tehát milyen motivációs átlagok tapasztalhatók a vizsgálati mintában. A legkiemelkedőbb motivációs tényezőnek a baráti és családi példa követése mutatkozott, a korai munkavállalás elkerülésének motivációja mellett. Kiemelkedőnek bizonyult a vezető pozíció motiválta továbbtanulás, hasonló értéket képviselt a szülők tanácsának megfogadása és a tandíj fizetésének elkerülése is. A kisebb fontosságú motivációs tényezők közé sorolandó a kapcsolatépítés, az anyanyelven történő továbbtanulás, a jól jövedelmező állás találása, valamint az elismert foglalkozás birtoklása. A legkisebb motivációs hangsúly könnyebb munkaerőpiaci elhelyezkedésre, valamint a tudásgyarapításra helyeződött.

1. táblázat. A motivációs állítások átlaga és szórása (TESCEE 2015, N=2017)

Motivációs állítások	Átlag	Szórás
Kövessém barátaim példáját (K)	1,87	0,33
Kövessém a családi példát (K)	1,79	0,41
Még ne kelljem dolgozni (K)	1,78	0,41
Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére (K)	1,56	0,49
Megfogadjam a szüleim, tanárainak tanácsát (K)	1,55	0,49
Ne kelljen tandíjat fizetni (K)	1,53	0,49
Sokféle kapcsolatot alakítsak ki (B)	1,33	0,47
Az anyanyelvemen tanulhassak (B)	1,31	0,46
Jól jövedelmező állást találjak (K)	1,25	0,43
Elismert foglalkozásom legyen (B)	1,21	0,40
Könnyebb legyen elhelyezkedni (K)	1,16	0,37
Gyarapítsam tudásom (B)	1,06	0,24

Megjegyzés: A belső motivációs elemek jelzése B, a külső motiváció elemek jelzése K betűvel történt meg.

A különböző motivációhatások hangsúlya

Megvizsgáltuk, mely motivációval kapcsolatos állítások hatása szignifikáns a perzisztenciára vonatkozóan. A fentebb is olvasható állítások tekintetében a 'Gyarapítsam tudásom', valamint a 'Még ne kelljem dolgozni' állítások esetében volt egyértelmű hatás kimutatható. Mindkét változó esetében szignifikánsan pozitív hatás volt tapasztalható; vagyis a tudásgyarapítás motivációja valamint a munkavállalás kitolása is pozitívan hat a perzisztenciára. A 'Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére', valamint a 'Kövessém barátaim példáját' állítások esetében tendenciaszerű hatás olvasható, mindkét esetben pozitív irányban.

2. táblázat. A motivációs állítások hatása és szignifikanciája (TESCEE 2015, N=2017)

Motivációs állítások	ExpBeta	Sig
Jól jövedelmező állást találok	-,028	,359
Elismert foglalkozásom legyen	-,041	,178
Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére	,054	,069
Gyarapítsam tudásom	,101	,000
Könnyebb legyen elhelyezkedni	-,038	,205
Még ne kelljem dolgozni	,142	,000
Sokféle kapcsolatot alakítsak ki	-,021	,470
Kövessem a családi példát	,012	,692
Kövessem barátaim példáját	,052	,091
Megfogadjam a szüleim, tanárain tanácsát	,008	,796
Nem kelljen tandíjat fizetni	-,021	,475
Az anyanyelvemen tanulhassak	-,026	,356

Külső és belső motiváció hatása a perzisztenciára

Következő lépcsőfokban megvizsgáltuk a perzisztenciára ható egyes faktorok szerepét, hat modellen keresztül.

Első modellünkben a belső motiváció szerepét vizsgáltuk meg. A logisztikus regresszió eredményei alapján a belső motiváció perzisztenciára gyakorolt hatása nem szignifikáns ($p=0,236$), a társadalmi háttérváltozók bevonása mellett sem. Az átlag feletti belső motivációval jellemezhető hallgatók perzisztencia-átlaga 13,07 pont, míg az átlag alatti hallgatók esetében az átlag 12,91 pont, a különbség nem szignifikáns ($p=0,356$).

Második modellünkben a külső motiváció bevonására került sor. Látható a táblázatból, hogy önmagában a külső motivációs faktor szerepe sem mutatkozott szignifikánsnak ($p=0,194$), amelyen a társadalmi háttérváltozók bevonása sem módosított. Az átlag feletti külső motivációval rendelkező hallgatók perzisztenciaátlaga 13,09 pont, míg az átlag alatti külső motivációval rendelkező hallgatók perzisztenciaátlaga 12,8 pont, a különbség pedig nem szignifikáns ($p=0,083$).

Harmadik modellünkben az olyan társadalmi háttérváltozók bevonására került sor, mint a nem, a szülők foglalkoztatottsága és iskolai végzettsége, valamint az objektív és szubjektív anyagi helyzet. A vizsgált háttérváltozók közül a tanuló nemének ($p<0,001$), illetve az apa iskolai végzettségének ($p=0,003$) hatása mutatkozott szignifikánsnak. A nem vizsgálatának esetében elmondható, hogy a nőkre jellemző a perzisztencia magasabb foka: a nők átlaga 13,25 pont, míg a férfiak esetében az átlag 12,07 pont, a különbség pedig szignifikáns ($p=0,001$). Az apa iskolai végzettségének tekintetében a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekei körében volt kimutatható magasabb perzisztencia 13,34 pontos átlaggal, míg a felsőfokú végzettséggel nem rendelkező apák gyermekeinek esetében a perzisztenciaátlag 12,83 pont volt, a különbség pedig szignifikáns ($p=0,10$). Az apa foglalkoztatottságának hatása nem szignifikáns ($p=0,246$). Azok a hallgatók, akiknek édesapja dolgozik, 13,14 pontos perzisztenciaátlaggal rendelkeznek, míg akiknek az édesapja nem dolgozik, 12,89 pontos átlaggal jellemezhetőek, a különbség nem szignifikáns ($p=0,574$). Az anya foglalkoztatottságának hatása sem mutatkozott jelentősnek ($p=0,509$): akiknek az édesanyja dolgozik 13,09 pontos perzisztenciaátlaggal, míg akiknek nem dolgozik, 12,89 pontos perzisztenciaátlaggal jellemezhetőek, a különbség pedig nem szignifikáns ($p=0,785$). Az anya iskolai végzettségének hatása

sem volt szignifikáns ($p=0,410$). Habár a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekei körében mutatkozott magasabb perzisztencia 13,02 pontos átlaggal, míg a felsőfokú végzettséggel nem rendelkező anyák gyermekeinek esetében a perzisztenciaátlag 12,89 pont volt, a különbség nem szignifikáns ($p=0,436$). Az objektív anyagi helyzet sem mutatott szignifikáns hatást ($p=0,245$). Az átlag feletti objektív anyagi helyzettel rendelkező hallgatók perzisztenciaátlag 13,11 pont, míg az átlag alatti objektív anyagi helyzettel rendelkező hallgatók esetében ez az érték 12,81 pont, a csoportok közötti különbség nem szignifikáns ($p=0,741$). A szubjektív anyagi helyzet szerepe sem jelentős ($p=0,204$). Az átlag feletti szubjektív anyagi helyzettel jellemzhető hallgatók perzisztenciaátlag 13,01 pont, míg az átlag alatti anyagi helyzettel rendelkező hallgatók esetében az átlag 12,93 pont, a két csoport közötti különbség pedig nem szignifikáns ($p=0,657$).

Negyedik modellünkben a családi állapot szerepét vizsgáltuk meg. A lineáris regresszió eredményei alapján ennek hatása sem szignifikáns a perzisztenciára ($p=0,978$). A tartós, stabil kapcsolatban élők mutatkoztak perzisztensebbnek, esetükben a perzisztenciaátlag 13,02 pont, míg az egyedülálló (szingli) hallgatók esetében az átlag 12,83 pont volt. A két csoport közötti különbség nem volt szignifikáns ($p=0,245$).

Ötödik modellünkben a tagozat típusának bevonására került sor. Az eredmények alapján ennek hatása szignifikáns ($p=0,017$). A nappali tagozaton tanuló diákok perzisztenciája szignifikánsan magasabbnak mutatkozott, mivel esetükben a perzisztenciaátlag 12,92 pont, miközben a levelező hallgatók átlaga 9,75 pont. A két csoport közötti különbség szignifikánsnak mutatkozott ($p=0,042$).

Végül hatodik modellünkben a finanszírozás szerepét vizsgáltuk. Eredményeink alapján ennek a tényezőnek a szerepe sem szignifikáns ($p=172$). Az államilag finanszírozott hallgatók esetében magasabb perzisztencia tapasztalható, mivel körükben az átlag 12,96 pont, míg a költségtérítéssel hallgatók esetében az átlag 12,79 pont. A két csoport közötti különbség nem szignifikáns ($p=0,465$).

3. táblázat. A lineáris regresszió analízis eredményei (TESCEE 2015, N=2017)

	1. modell	2. modell	3. modell	4. modell	5. modell	6. modell
Belső motiváció átlag felett	-,036	-,043	-,044	-,044	-,044	-,046
Külső motiváció átlag felett		,040	,042	,042	,037	,038
Nem			-,183***	-,183***	-,186***	-,186***
Apa foglalkoztatottsága			-,036	-,036	-,040	-,039
Anya foglalkoztatottsága			-,020	-,020	-,024	-,024
Apa iskolai végzettsége			,099***	,099***	,098***	,098***
Anya iskolai végzettsége			,028	,028	,030	,029
Objektív anyagi helyzet			-,037	-,037	-,031	-,030
Szubjektív anyagi helyzet			-,040	-,040	-,038	-,037
Családi állapot				-,001	-,002	-,001
Tagozat					-,071*	-,072*
Finanszírozás						-,041

Megjegyzés: a modellbe bevont változók kódolása: belső motiváció átlag felett=1; külső motiváció átlag felett=1; férfi=1; apa rendelkezik munkahellyel=1; anya rendelkezik munkahellyel=1; apa legmagasabb iskolai végzettsége felsőfokú=1; legmagasabb iskolai végzettsége felsőfokú=1; objektív anyagi helyzet átlag feletti=1; szubjektív anyagi helyzet átlag feletti=1; házas/tartós párkapcsolat=1; levelező tagozat=1; költségtérítéssel finanszírozás=1.

Összegzés

Kutatásunk fókuszában a perzisztencia mögött meghúzódó motivációs tényezők vizsgálata állt. Korábbi kutatások már több ízben foglalkoztak a témával, s kiemelték a külső és belső motivációs faktorok tanulmányi eredményességre, kitartásra és perzisztenciára, illetve lemorzsolódásra kifejtett hatását. Ezeknek fényében először megvizsgáltuk, mely motivációs tényezők mutatkoznak a legjelentősebbnek a felsőoktatási továbbtanulás tekintetében. A legkiemelkedőbb tényezőnek a baráti és családi példa követése mutatkozott, a korai munkavállalás elkerülésének motivációja mellett, míg a könnyebb munkaerőpiaci elhelyezkedésre, valamint a tudásgyarapításra alapozott motiváció szerepe mutatkozott a legalacsonyabbnak. Látható, hogy esetünkben inkább a külső motivációs faktorok, vagy azok internalizált formái mutatkoztak a legrelevánsabbnak a felsőoktatási továbbtanulás tekintetében. A szakirodalomban is gyakran olvasható az internalizált motiváció felsőoktatási továbbtanulásra és tanulmányi eredményességre, perzisztenciára gyakorolt pozitív hatása, így ez a kép esetünkben is kirajzolódni látszódik, ugyanakkor a külső motiváció szerepe is megkérdőjelezhetetlennek tűnik.

Az egyes motivációs szegmensek külön-külön történő vizsgálata során is egyenlő arányban volt kimutatható a belső és külső motivációs tényezők hatása. A belső motiváció tekintetében a tudásgyarapítás, valamint a barátok példájának követése mutatott pozitív hatást, előbbi szignifikáns mértékben, utóbbi tendencia szinten. A külső

motivációs faktorok tekintetében a munkavállalás idejének kitolása jelent meg szignifikánsan, a vezetői pozíció elérésnek motivációja tendenciaszinten mutatkozott meg.

Végül lineáris regresszió analízisen keresztül vizsgáltuk meg a külső és belső motiváció, valamint a társadalmi háttérváltozók, a tagozat és a finanszírozás perzisztenciában betöltött szerepét. A belső és külső motiváció önmagában s a háttérváltozók bevonása mellett sem mutattak szignifikáns hatást a perzisztenciára, amelynek háttérben az állhat, hogy a motivációs szegmensek inkább önmagukban, mintsem csoportosítva, faktorként hatnak a hallgató perzisztenciára. A társadalmi háttérváltozók esetében a nem, az apa iskolai végzettsége volt szignifikáns: a nők esetében volt a magasabb perzisztencia kimutatható, amely korrelál a korábbi kutatásokkal, mely szerint a nőkre magasabb továbbtanulási motiváció és nagyobb kitartás és eredményesség jellemző. Az apa végzettségének tekintetében a felsőfokú végzettség birtoklása jelentette a pozitív hatást a perzisztenciára

A társadalmi háttérváltozók esetében a nem, az apa iskolai végzettsége volt szignifikáns: a nők esetében volt a magasabb perzisztencia kimutatható, amely korrelál a korábbi kutatásokkal, mely szerint a nőkre magasabb továbbtanulási motiváció és nagyobb kitartás és eredményesség jellemző. Az apa végzettségének tekintetében a felsőfokú végzettség birtoklása jelentette a pozitív hatást a perzisztenciára nézve, megerősítve a korábbi kutatási eredményeket is, mely szerint a szülő felsőfokú végzettsége protektív faktor a lemorzsolódás tekintetében, s a tanulmányi eredményességre is pozitívan hat. Továbbá a tagozat típusa mutatott szignifikáns hatást a perzisztenciára, tehát a nappali tagozaton történő továbbtanulás jelentős protektív tényezőként tartható számon.

nézve, megerősítve a korábbi kutatási eredményeket is, mely szerint a szülő felsőfokú végzettsége protektív faktor a lemorzsolódás tekintetében, s a tanulmányi eredményeségre is pozitívan hat. Továbbá a tagozat típusa mutatott szignifikáns hatást a perzisztenciára, tehát a nappali tagozaton történő továbbtanulás jelentős protektív tényezőként tartható számon.

Irodalom

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In Kuhl, J. & Beckmann, J. (szerk.), *Action-control: From cognition to behavior*. Heidelberg, Germany: Springer. 11-39. DOI: [10.1007/978-3-642-69746-3_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2)
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. DOI: [10.1207/s15326985Sep2802_3](https://doi.org/10.1207/s15326985Sep2802_3)
- Bányai É. & Varga K. (2013): *Affektív pszichológia*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press. DOI: [10.1007/978-1-4899-2271-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What” and „Why” of goal pursuits: human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. DOI: [10.1207/s15327965pli1104_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012a). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In Ryan, R. M. (szerk.), *The Oxford handbook of human motivation*. New York, NY: Oxford University Press. 85-107. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012b). Self-determination theory. In Van Lange, P. A. M., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Guay, F. (szerk.), *Handbook of theories of social psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage. 416-437. DOI: [10.4135/9781446249215.n21](https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21)
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. In McInerney, D. M., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Guay, F. (szerk.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc. 109-133.
- Guay, F., Ratelle, C. F. & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233–240. DOI: [10.1037/a0012758](https://doi.org/10.1037/a0012758)
- Gyömbér N. & Kovács K. (2012). Maradj mozgásban, avagy a motiváció szerepe. In Gyömbér N. & Kovács K. (2012). *Fejben dől el. Sportpszichológia mindenkinek*. Budapest: Noran Libro. 95-121.
- Levy, D., Benbenishty, R. & Refaeli, T. (2012). Life satisfaction and positive perceptions of the future among youth at-risk participating in Civic-National Service in Israel. *Children and Youth Services Review*, 34(10), 2012–2017. DOI: [10.1016/j.chil-dyouth.2012.06.014](https://doi.org/10.1016/j.chil-dyouth.2012.06.014)
- Litalien, D., Guay, F., & Morin, A. J. S. (2015). Motivation for PhD studies: Scale development and validation. *Learning and Individual Differences*, 41(5), 1-13. DOI: [10.1016/j.lindif.2015.05.006](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.05.006)
- Losier, G. F. (1994). Une analyse motivationnelle de la persévérance aux études avancées [A motivational analysis of persistence in graduate studies] *Nem publikált doktori értekezés*. Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Makarova, E. & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: A content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305–330. DOI: [10.1080/00131881.2015.1058099](https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1058099)
- Neto, F. & Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde and Portugal. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 134(5), 503–514. DOI: [10.1080/00223980009598232](https://doi.org/10.1080/00223980009598232)
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D. & Borge, A. I. (2007). The timing of Middle-Childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to Early-Adolescent adjustment. *Child Development*, 78(4), 1037–1051. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2007.01051.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01051.x)
- Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P. & Rotenberg, K. J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: An 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(6), 493–501. DOI: [10.1007/s00787-009-0059-y](https://doi.org/10.1007/s00787-009-0059-y)
- Smith, J. & Boone, A. (2006). Future outlook in African American kinship care families. *Journal of Health & Social Policy*, 22(3-4), 9–30. DOI: [10.1300/j045v22n03_02](https://doi.org/10.1300/j045v22n03_02)
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A. & Bauermeister, J. A. (2010). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American Journal of Community Psychology*, 48(3–4), 238–246. DOI: [10.1007/s10464-010-9383-0](https://doi.org/10.1007/s10464-010-9383-0)

- Tamburri, R. (2013). *The PhD is in need of revision. University Affairs*. Available from <https://www.universityaffairs.ca/features/feature-article/the-phd-is-in-need-of-revision/>
- 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. DOI: [10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x)
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward amotivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161–1176. DOI: [10.1037//0022-3514.72.5.1161](https://doi.org/10.1037//0022-3514.72.5.1161)
- Wendler, C., Bridgeman, B., Cline, F., Millett, C., Rock, J., Bell, N. & mtsaik (2010). *The path forward: The future of graduate education in the United States*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wendler, C., Bridgeman, B., Markle, R., Cline, F., Bell, N., McAllister, P. & mtsaik (2012). *Pathways through graduate school and into careers*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wright, S. L., Jenkins-Guarnieri, M. A. & Murdock, J. L. (2012). Career development among first-year college students: College self-efficacy, student persistence, and academic success. *Journal of Career Development, 40*(4), 292–310. DOI: [10.1177/0894845312455509](https://doi.org/10.1177/0894845312455509)

Absztrakt

A felsőoktatási oktatás lemorzsolódás jelentős oktatáspolitikai kérdés, amelynek háttérben számos befolyásoló faktor állhat. Az egyik legjelentősebb tényezőt a motiváció jelenti, s habár nehéz az öndeterminált és külső, mások által szabályozott motivációs szegmenseket élesen elkülöníteni egymástól, általánosságban nézve elmondható, hogy a belső motiváció a perzisztenciával korrelál, míg a külső motiváció inkább a lemorzsolódással hozható összefüggésbe. Tanulmányunkban e két típusú motiváció perzisztenciára gyakorolt hatását vizsgáltuk meg, az IESA-TESSCE 2015 (N=2015) adatbázisán keresztül. Eredményeink alapján a legkiemelkedőbb motivációs tényezőnek a baráti és családi példa követése mutatkozott, feltételezhetően internalizált motivációs bázisként. A tudásgyarapítás, valamint a munkavállalás kitolásának motivációja pozitívan hatott a perzisztenciára. Lineáris regresszióanalízisünk eredményei alapján a háttérváltozók kontrolálása mellett sem a külső, sem a belső motiváció faktorként való kezelése nem mutatott szignifikáns hatást a perzisztenciára, ugyanakkor a társadalmi háttérváltozók tekintetében a nem, az apa iskolai végzettsége, valamint a tanuló tagozatának típusa mutatkozott jelentősnek.