

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM  
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola  
Neveléstudományi Intézet

**Kalocsainé Sánta Hajnalka**  
**Szakválasztási motivációk a Pécsi Tudományegyetem**  
**Bölcsészettudományi és Természettudományi Karán**  
**(Összehasonlító elemzés)**

*Ph.D. értekezés*

*Témavezető: Prof.Em. Dr. Forray R. Katalin, DSc*

2013, Pécs

# Tartalomjegyzék

Táblajegyzék .....	3
Ábrajegyzék .....	5
Diagramok jegyzéke.....	6
1. Bevezetés.....	7
2. A harmadik évezred hallgatói motivációi a hazai kutatások tükrében, különös tekintettel a Pécsi Tudományegyetemre.....	14
2.1. Országos kutatások a hallgatói motivációk feltárására .....	14
2.2. A Pécsi Tudományegyetem hallgatóinak motivációit feltáró kutatások.....	19
2.2.1. A Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) Pécsi Tudományegyetemre vonatkozó eredményei .....	21
2.2.2. A saját kutatás közvetlen előzményei .....	23
2.2.3. A Pécsi Tudományegyetemre vonatkozó egyéb, motivációt feltáró kutatások .....	25
2.2.4. A Pécsi Tudományegyetemhez kötődő további motivációt feltáró kutatások .....	26
3. A motiváció fogalma.....	30
3.1. A motiváció fogalma a hallgatói motivációkat feltáró kutatásokban.....	30
3.2. A motiváció fogalma a pszichológiában, fontosabb motivációs elméletek ....	33
3.2.1. Fogalom-meghatározások .....	35
3.2.2. Néhány kiemelkedő elméletalkotó és elméleteik.....	38
3.2.3. Motiváció a pedagógiában, tanulási motiváció .....	45
3.3. A motiváció fogalma a saját kutatásban.....	50
4. Komparatív hallgatói kutatás a Pécsi Tudományegyetem két karán .....	52
4.1. A kutatás céljai, területei.....	52
4.2. A kutatás módszertana; nehézségek a kutatásban.....	53
4.3. A kutatás eredményei.....	59
4.3.1. Alapadatok, a minta összetétele – a hallgatók társadalmi háttere.....	59
4.3.2. A jelenlegi szakra, szakpárra való jelentkezés motivációi.....	69
4.3.3. Tervek a végzettség birtokában.....	79
4.3.4. A Rokeach-féle értékvizsgálat eredményei.....	85
5. A komparatív hallgatói kutatás kiterjesztésének lehetőségei.....	98
5.1. A kutatás kiterjesztésének lehetőségei .....	98
5.2. Felderítő kutatás – a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán tanuló, alapképzésben résztvevő hallgatóinak két csoportjáról .....	99
6. Összefoglalás, a kutatás eredményeinek felhasználási lehetőségei .....	109
6.1. A hipotézisek vizsgálata.....	109

6.2. Összegzés .....	122
7. Zárszó.....	123
Köszönetnyilvánítás .....	127
Hivatkozások.....	128
Egyéb források .....	138
Függelék.....	140

## Táblajegyzék

Táblázat a 2.2. fejezethez

2.2.1. táblázat: Jelentkezők és felvettek száma a Pécsi Tudományegyetemen (2001-2011).....	20
--	----

Táblázatok a 4.2. fejezethez

4.2.1. táblázat: A diplomaszerezés után a szakterületükön szeretnének elhelyezkedni?.....	54
---	----

4.2.2. táblázat: A saját kutatás motivációs tényezőinek alakulása a kutatási előzmények felől szemlélve .....	56
---	----

Táblázatok a 4.3.1. fejezethez

4.3.1.1. táblázat: válaszadó neme az 1. és 2. éves BA/BsC-s hallgatók körében karonkénti megoszlásban .....	60
---	----

4.3.1.10. táblázat: Jelenlegi szakjához (PTE, nappali tagozatos BA, BsC képzés) szeretne-e tanári végzettséget szerezni az 1. és 2. éves BA/BsC-s hallgatók körében karonkénti megoszlásban .....	66
---	----

Táblázatok a 4.3.2. fejezethez

4.3.2.12. táblázat: A tanári végzettség megszerzésének szándéka a középiskolai tanár motiváló hatása szerint karonkénti megoszlásban .....	72
--	----

4.3.2.5. táblázat: A saját korábbi szakmai tapasztalatok motiváló hatása az 1. és 2. éves BA/BsC-s hallgatók körében karonkénti megoszlásban .....	75
--	----

Táblázatok a 4.3.3. fejezethez

4.3.3.2. táblázat: A tervek szerinti munka jellege karonkénti megoszlásban (Teljes minta) .....	81
---	----

Táblázatok a 4.3.4. fejezethez

4.3.3.4. táblázat: A tervek szerinti munka jellege karonkénti megoszlásban (A tanárképzésben részt venni kívánók körében).....	82
--	----

4.3.4.19. táblázat: Az első helyen megjelölt célérték a teljes mintában.....	86
--	----

4.3.4.56. táblázat: Az első helyen megjelölt célérték a tanárképzésben részt venni kívánók körében .....	89
--	----

4.3.4.75. táblázat: A válaszadó állandó lakhelyének településtípusának hatása a boldogságra a BTK-s válaszadói körben .....	92
Táblázatok a 4.4.1. fejezethez	
4.4.1.3.1. táblázat: A két bölcsész csoport az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége szerinti megoszlása .....	101
Táblázatok az 5. fejezethez	
4.3.2.24. táblázat: A vizsgált motivációk a két karon (Teljes minta).....	116
4.3.2.25. táblázat: A vizsgált motivációk a két karon (A tanárképzésben részt venni kívánók körében).....	118

## Ábrajegyzék

1. ábra.....	40
2. ábra.....	40
3. ábra.....	43

## **Diagramok jegyzéke**

1.sz. diagram .....	61
2. sz. diagram .....	61
3.sz. diagram .....	62
4.sz. diagram .....	62
5. sz. diagram .....	64
6. sz. diagram .....	64

# 1. Bevezetés

„Egy Basho-kép

agg ágtól búcsú-  
levelet kap a patak  
s elsiet vele”

(Fodor 2009:6.)

Értekezésem témaválasztásának háttérében részint egy általános érdeklődés áll, amely már a szociológia szakra írott szakdolgozatommal (Kalocsainé 2004) jelentkezett, majd elkísért a PTE Neveléstudományi Intézetének munkatársaként a tanárképzésben résztvevő hallgatók megismerésében. A szakdolgozat során a romológia szakos hallgatók szakválasztási motivációit tártam fel.

Természetesen, témaválasztási indítékaim aktuális/a kutatás időpontjában aktuálisnak tekinthető változásokhoz szintén kapcsolódnak. Ezáltal a kutatás több vezérmotívumra is visszavezethető, leginkább az alábbi dimenziók mentén: 1. Egyetemi marketing. 2. Eltömegesedés. 3. Bologna-rendszer 4. A tanári pálya vonzereje.

A hazai felsőoktatási kutatásoknak Forray (2008) három jelentős irányát emeli ki. Az első csoportba azok a kutatások tartoznak, melyek gazdasági-társadalmi szempontból közelítenek a felsőoktatási expanzió jelenségéhez. A második markáns irányzat az oktatáspolitikai megközelítés, amely az intézményrendszeri átalakulásokra, irányítási és finanszírozási kérdésekre fókuszál. A kutatások harmadik irányát „a Csákó Mihály (1998) által vezetett szociológiai kutatás jelzi, amelyben az ELTE valamennyi diákjának szociokulturális háttérét vizsgálta meg a társadalmi mobilitási folyamatok és a hallgatók választásainak, életmódjának, értékrendszerének, stb. feltárása céljából” (Forray 2008:11). Témaválasztásom ebben a tematizálásban leginkább a harmadik kutatási irányhoz kapcsolódik.



Egyetérték Laknerrel, aki egyfelől elméleti szempontból is érdekesnek találja a hallgatói motivációk és értékek vizsgálatát, mert képet lehet ezáltal nyerni a jövő értelmiségének gondolkodásáról, másfelől az intézmények stratégiai tervezőmunkájának elengedhetetlen részeként is tekint rá (Lakner 2002a).

A hallgatói motivációk feltárása kiemelkedő fontosságú az egyetemi marketing területén is. Töröcsik (2010:123) megfogalmazása pontosan kiemeli azokat a tényezőket, amelyek kutatásom témaválasztása szempontjából számomra is döntő fontosságúak:

„Annak ismerete, hogy ki milyen motivációval, hová jelentkezik, ezt a döntést ki és milyen formában befolyásolja, kiemelt fontosságú a helyes és hatékony marketingstratégia kialakításához.[...] Már pedig az új generációt meg kell érteni, hiszen enélkül nemcsak oktatni nem tudjuk őket, de nem is kerülünk abba a helyzetbe, hogy oktathassuk őket, mert más olyan intézményekbe mennek, ahol értik az igényeiket.”

Az intézmények között kialakult a verseny következtében is fokozódik az igény az új generáció megértésére. „Kuráth (2007a:105) ezt a következő módon fogalmazza meg: „Az elmúlt 15 évben felnőtt egy új generáció, melyet a hagyományos keretek között működő hazai felsőoktatási rendszer, szervezet nehezen tud kezelni. A rendszer rugalmatlan, már láthatóak a változás jelei, de egy teljesen új, globális környezetben mást kell, máshogyan tenni. Meg kell értenünk a hallgatói motivációkat, meg kell tanulnunk a fejükkel gondolkodni.” Ezzel függ össze, hogy „napjainkban jelentkező felsőoktatási kihívások miatt a marketingtevékenység előtérbe kerül, ezen belül kiemelt területként jelentkezik a hallgatói célcsoport magatartásának megértése, a hallgatók vonzásának kérdése, a beiskolázási tevékenység vizsgálata.” (Kuráth 2007a:3)

A potenciális hallgatói csoportok, illetve hallgatók érdeklődésének, motivációinak megismerése soha nem tekinthető egyszerű feladatnak. Ahogyan fogalmazzuk, a fiatalok ma szcénákba (Prykop 2005), miliő-csoportokba, életstílus csoportokba tartozóan elemezhetők leginkább.” (Töröcsik 2010:125) Ezekre a javaslatokra támaszkodva magam úgy vélem, hogy a fiataloknak az egyetemen tanuló csoportjai

kielégítik a hivatkozott javaslatot. A motiváció fogalmának kitágításával, az értékalapú motiváció fogalmának felhasználásával teljesebbé válhat a hallgatói csoportok megismerése, motivációik feltérképezése.

A magyar felsőoktatásban a rendszerváltozás óta bekövetkezett számos jelentős változás, változtatás köréből most csupán két olyan jelentős átalakulást emelek ki, amely a hallgatói motiváció kutatását szükségesszerűbbé tette. Az egyik jelenség a tömegesedés, a másik a Bologna-rendszer meghonosítása.

A XX. század második felében a fejlett országokban bekövetkezett hallgatói létszámmexpanzió következményeképpen összetettebbé váltak a hallgatói motivációk is. „A hallgatói tömeg összetétele társadalmi származás és előképzettség, motiváció, karriertervek szerint egyre heterogénebbé vált, ami sokféle érdek és érték megjelenítésével járt.” (Hrubos 2006:667)

A heterogénebbé váló hallgatói kör is magyarázza azt a fentebb már jelzett összefüggést, amely a hallgatók megismerésének, ezáltal motivációs hátterének komplexitására, nehézségeire utal. A hallgatók összetételének változásai, rétegzettebbé válása több dimenzió, ismérv mentén válik láthatóvá; így például kiemelkedő szemponttá válik az életkori összetétel heterogenizálódása, a nők növekvő részvétele a felsőoktatásban, valamint a részidős képzések (a nem nappali tagozatos képzések) gyarapodása (Szemerszki 2006).

Európában felismerték, hogy a „Tudás Európája” semmivel sem helyettesíthető tényezője a társadalmi és emberi gyarapodásnak; továbbá mindenek felett álló az oktatás és az oktatási kooperáció, amely erősíti a stabilitást, a békét és a demokratikus társadalmakat<sup>1</sup>. Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának (bolognai folyamat, Bologna-rendszer) egyik legfontosabb hozadéka, hogy a végzettségek könnyen áttekinthetőek és összehasonlíthatóak, továbbá háromciklusú rendszerbe (BA/BsC, MA/MsC, PhD) szerveződnek (Nemzeti Erőforrás Minisztérium 2010). A háromciklusú képzés bevezetésével Magyarországon mélyreható változás ment végbe a felsőoktatásban. Az ún. Bologna-rendszer

---

<sup>1</sup> The Bologna Declaration of 19 June 1999

meghonosításával még összetettebbé vált a hallgatói motivációk vizsgálata azáltal, hogy az alapszakosok és mesterszakosok útjai és ezzel motivációi külön is vizsgálhatóvá váltak. Számomra külön fontos kérdés a tanárképzés, annál is inkább, mivel empirikus kutatásom helyszíne olyan egyetem, amely tanárképzést is folytat.

Kozma (2009:276) szerint hazánkban „a Bologna-folyamat valódi tesztje nem a ciklusos képzés, a hallgatói mobilitás vagy a gazdaságnak való megfelelés, hanem a pedagógusképzés.” Ezzel a megállapítást alapjában elfogadom még akkor is, ha tudatában vagyok annak, hogy az egyetemen folyó képzés nem föltétlenül meghatározott foglalkozásokra, pályákra való felkészítésre irányul.

A tanárképzés egyetemi szinten folyik<sup>2</sup>. Ezért fontos elágazási pont a tanárképzés szempontjából az alapképzés. Nélkülözhetetlen annak az ismerete, hogy a végezni szándékozók, a végzettek milyen motivációkkal, tervekkel rendelkeznek, szeretnének-e tanári végzettséget szerezni, illetve majdan tanárként elhelyezkedni.

Bár a dolgozatnak szervesen nem témája, de tagadhatatlanul a téma aktualitásához kapcsolódnak a Bologna-rendszer és a tanárképzés összeférhetőségéről szóló replikák, melyek leginkább a természettudományos tanárképzés iránti érdeklődés megcsappanása óta váltak gyakoribbakká. Juhász és Tasnádi (2008) mindenekelőtt a fizika és kémiai szakos tanárok hiányát prognosztizálja – hozzáteszem, hogy nemcsak prognózisról van szó, hanem a kibocsátás tényleges megoszlásáról. Tél pedig tanulmányában (2010) megállapítja, hogy egyes tanárszakok - a bevezetett Bologna-rendszert követő hirtelen létszámcsökkenés következtében – egyenesen a kihalás szélére kerültek. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottság állásfoglalása a Bologna-rendszerű természettudományos tanárképzést érintő észrevételekre vonatkozóan ugyan egyetért azzal, hogy kritikus helyzetben van a természettudományos tanárképzés, ám az állásfoglalás szerint „semmiképpen nem állítható, hogy ennek az elfordulásnak és az utánpótlási nehézségeknek a bolognai rendszerbe való belépés, az osztott képzés lenne az egyedüli vagy a legfőbb oka.” (Hunyady 2010:1) Egyetértek ezzel a megállapítással, legfeljebb hozzáteszem, hogy a bevezetett új felsőoktatási rendszerben nyilvánvalóvá és tovább nem leplezhetővé

---

<sup>2</sup> 15/2006 (IV.3) OM rendelet alapján, mely, az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről tájékoztat.

vált ez a probléma. Nem véletlen, hogy az idézett megfogalmazások a természettudományi szakok tanárképzését emelték ki, hiszen éppen ezen a területen válik leginkább nyilvánvalóvá a tanárképzés vonzásának csökkenése. A bölcsészeti szakok hallgatói számára korábban is tágasabb lehetőségeket látszott biztosítani a munkaerőpiac, már csak azért is, mert ezek a képzések hangsúlyosan az önfejlesztésre koncentrálnak.

A felvázolt összefüggésrendszerbe illeszkedve saját vizsgálatom alapvető célja a nappali tagozatos alapképzésben résztvevő Bölcsészettudományi és Természettudományi Karon tanuló első- és másodéves diákok jelenlegi szakválasztásukhoz kötődő motivációinak minél komplexebb megismerése a Pécsi Tudományegyetemen. Azaz, annak a megismerése a cél, hogy honnan jönnek, és merre tartanak a szakválasztásukat befolyásoló indítékok.

A kutatásom legfontosabb feltevéseit az alábbiakban összegzem.

### **Hipotéziseim:**

**Hipotézis1: Alapvető különbség mutatkozik a Bölcsészettudományi Karon és a Természettudományi Karon tanuló hallgatók társadalmi háttérének vonatkozásában.**

**Hipotézis2: Alapvető különbség mutatkozik a Bölcsészettudományi és a Természettudományi Karon tanuló hallgatók motivációi, motivációs nyálábjai<sup>3</sup> között.**

**Hipotézis3: A motivációs nyalábok közötti alapvető különbség ugyanúgy megmutatkozik, fennmarad a Bölcsészettudományi és a Természettudományi Karon tanuló hallgatók azon köreiben is, akik a tanárképzésben részt kívánnak venni.**

---

<sup>3</sup> Motivációs nyalábon a dolgozatban több motiváció együttes jelenlétét értem.

**Hipotézis4: Alapvető különbség mutatkozik a Bölcsészettudományi és a Természettudományi Karon tanuló hallgatók értékei, értékalapú motivációi között.**

**Hipotézis5: A hallgatói értékek, az értékalapú motivációk közötti alapvető különbség ugyanúgy megmutatkozik, fennmarad a Bölcsészettudományi és a Természettudományi Karon tanuló hallgatók azon köreiben is, akik a tanárképzésben részt kívánnak venni.**

**Hipotézis6: A Rokeach-teszt<sup>4</sup> – leginkább a 18 célértékével – kiegészítheti a felsőoktatásban zajló motivációs kutatásokat, árnyaltabb képet adva a potenciális hallgatókról, a hallgatókról, valamint a végzettekről. (A Rokeach-teszt 18 célértékére úgy tekintek saját kutatásomban, mint az értékalapú motiváció megismerésének legfontosabb eszközére.)**

A hipotézisek igazolására egy önkitöltős kérdőívet állítottam össze, mely alapvetően két nagyobb egységből áll. Egyfelől tartalmaz egy korábbi kutatásokra épülő, azok eszközeit módosító szociológiai egységet, másfelől magában foglalja a Rokeach-féle értékskálát. A felmérés során összegyűjtött adatok feldolgozása és elemzése statisztikai programmal (SPSS) valósult meg. A kutatás módszertanát bővebben kifejtem a dolgozat 4.2. fejezetében, amely A kutatás módszertana; nehézségek a kutatásban címet kapta.

Azért indítom dolgozatomat A harmadik évezred hallgatói motivációi a hazai kutatások tükrében, különös tekintettel a Pécsi Tudományegyetemre című fejezettel, mert saját kutatásom leginkább ezeket az eredményeket egészíti ki, ezekre épül, ezeket kívánja finomítani. Mint ahogy az a 3.1. A motiváció fogalma a hallgatói

---

<sup>4</sup> Az értékskála első és legismertebb fajtája, változata Milton Rokeach nevéhez fűződik (Rokeach Value Survey). A Rokeach-tesztben 18 eszköz-, továbbá 18 célérték jelenik meg, azaz a hierarchikus értékskálák közé sorolandó. A Hipotézis6-ban megfogalmazott feltevés fontos alappillére az alábbi részlet a teszt bemutatásáról: „Rokeach szerint az értékek motivációs funkcióval is bírnak amennyiben arra ösztönöznek, hogy az általunk helyesnek vélt életcélokat elérjük, illetve hogy az általunk helyesnek tartott módon viselkedjünk.” (Szakács és Szakács 1998:404) Erre alapozva, illetve ehhez kötődően a saját kutatás motiváció fogalmának meghatározása (lásd a 3.3. fejezet) alapján tekintek oly módon a tesztre, mint amelyik alkalmas az értékalapú motivációk megragadására. Az értékfogalom meghatározását is éppen amiatt mellőzöm, mert jelen kutatásomban nem értékskálaként, hanem értékalapú motivációs skálaként tekintek a Rokeach-teszt 18 célértékére.

motivációkat feltáró kutatásokban című fejezetből is kitűnik, a DPR<sup>5</sup> és motivációs kutatások, azon felül az intézményi (PTE) és motivációs kutatások mellőzik a motiváció fogalmának pszichológiai vonatkozásait – helyette, többnyire a munkaerőpiaci szemlélet az uralkodó. Dolgozatom felépítése is alkalmazkodik ehhez a szemlélethez annyiban, hogy egyfelől két fő fejezet sorrendiségében (2. A harmadik évezred hallgatói motivációi a hazai kutatások tükrében, különös tekintettel a Pécsi Tudományegyetemre 3. A motiváció fogalma) megmutatkozik, hogy a pszichológiai szemlélet, elmélet kiegészítője a dominánsabb DPR, intézményi kutatások eredményeinek. Másfelől, a Motiváció fejezet (3. fejezet) alfejezetekre való tagolása (3.1. A motiváció fogalma a hallgatói motivációkat feltáró kutatásokban 3.2. A motiváció fogalma a pszichológiában, fontosabb motivációs elméletek) is ebből a közelítésmódból ered.

---

<sup>5</sup> Diplomás Pályakövető Rendszer, bővebben lásd 2. fejezetben.

## **2. A harmadik évezred hallgatói motivációi a hazai kutatások tükrében, különös tekintettel a Pécsi Tudományegyetemre**

A hallgatói motivációkat feltáró kutatásokat két csoportra bontva mutatom be. Először az országos kutatásokat, majd ezt követően a Pécsi Tudományegyetemen folytatott, illetve a Pécsi Tudományegyetemhez kötődő hallgatói motivációs kutatásokat emelem ki.

### **2.1. Országos kutatások a hallgatói motivációk feltárására**

A diplomás pályakövetés jelenti az országos vonulatát a hallgatói motivációkutatásnak. A diplomás pályakövetés, intézményi pályakövetés a 2005. évi CXXXIX törvény szerint kötelező a felsőoktatási intézmények számára (Fábri 2009). A Nemzeti Erőforrás Minisztérium (a továbbiakban NEFMI) honlapja a végzett hallgatók pályakövetési rendszerére (DPR-re) vonatkozóan öt linkelhető anyagot, tanulmányt, kutatást, jogszabályi háttér-információt közöl, melynek utolsó frissítése 2008. március 26-án volt<sup>6</sup>. A megjeleníthető anyagok közül az első a Módszertani segédlet a pályakövetési rendszer kialakításához. Ebben az anyagban egyfelől olvasható a felsőoktatásról szóló CXXXIX. törvény a végzett hallgatók pályakövetési rendszerével kapcsolatos szabályok közül kiemelten öt paragrafus öt bekezdése: 34. § (6) bekezdés; 53. § (6) bekezdés; 103. § ab) pont, 130. § (4) bekezdés; 156.§ (2) bekezdés<sup>7</sup>, másfelől letölthető A Diplomások Pályakövetési

---

<sup>6</sup> Saját letöltési időmet figyelembe véve több, mint három éve nem frissítették a diplomás pályakövetésre vonatkozó információkat, háttéranyagokat.

<http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/vegzett-hallgatok/vegzett-hallgatok>

(Letöltés ideje: 2011-07-02)

<sup>7</sup> 34. § (6) bekezdés: A felsőoktatási intézmények - önkéntes adatszolgáltatás alapján - ellátják a pályakövetés feladatait, amelynek keretében figyelemmel kísérik azoknak a munkaerő-piaci helyzetét, akik náluk szereztek bizonyítványt, oklevelet.

53. § (6) bekezdés: A Kormány - az esedékesség évét megelőzően évenként állapítja meg az új belépők létszámkeretét az egyes képzési területek és a képzés munkarendje szerint. A Kormány döntését a munkaerő-piaci szereplők e törvényben meghatározottak szerinti bevonásával, a munkaerő-piaci előrejelzések, a pályakövetési rendszer tapasztalatainak, a diplomás munkanélküliség helyzetének értékelésével hozza meg, azzal a megkötéssel, hogy figyelembe kell venni a döntéshozatal évében benyújtott jelentkezések számát. Az előző évhez képest biztosított létszámkeret növelése, illetve csökkentése - adott képzési területen belül - nem haladhatja meg a tíz százalékot.

103. § ab) pont: Az oktatási miniszter felsőoktatás-szervezési feladatai: működteti a végzett hallgatók pályakövetési rendszerét.

Rendszere intézményi kézikönyv című kiadvány, amelynek legfőbb feladata – saját meghatározása szerint –, hogy a DPR ágazati szintű céljait nyilvánvaló tegye, a DPR-rel kapcsolatos elvégzett előkészítő tevékenységek bemutatása, valamint a DPR intézményi szintű megvalósításához ajánlások megfogalmazása. A Felsőoktatási Fejlesztési Konferencia dokumentumai azonban ugyanezen link alatt nem érhetőek el.

A következő (második) link, ahová a NEFMI elkalauzol a DPR kapcsán, az a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) honlapja, ahol is ötféle felméréssel lehet találkozni. Az első csoportja a felméréseknek a BME-re felvett hallgatók pályaválasztásáról és szociális helyzetéről szól – 1999 és 2008 között évenként megismételve. A második csoport a BME friss diplomásainak elhelyezkedési esélyeit tárja fel 1997 és 2007 között megismételve. A harmadik csoport a mérnököket foglalkoztató cégek főbb jellemzőit, továbbá a műszaki és gazdasági szakemberekkel kapcsolatos piaci elvárásokat méri fel 2001 és 2005 között évenkénti adatfelvétellel.

A harmadik link a szakképzett munkaerő iránti keresletről szóló két a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság és Vállalkozáselemző Intézete által elkészített tanulmányhoz vezetne el, de a két tanulmányhoz vezető link egyike sem működik a letöltés időpontjában<sup>8</sup>.

---

130. § (4) bekezdés: A képzési támogatás a pályakövetési rendszer értékelése alapján legfeljebb tíz százalékkal csökkenthető, illetve növelhető.

156.§ (2) bekezdés: A felsőoktatási intézmények a 2006. szeptember 1-jétől induló tanévtől kezdődően vezetik be a pályakövetés rendszerét

Forrás: <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/vegzett-hallgatok/modszertani-segedlet>

(Letöltés ideje: 2011-07-02)

<sup>8</sup> A szakképzett munkaerő iránti kereslet alakulása és ezt meghatározó tényezők

<http://www.gvi.hu/Hungarian/index-hu.html>

(Letöltés ideje: 2011-07-04)

A pályakezdő iránti vállalati kereslet és a velük való elégedettség egy vállalati felmérés tükrében

[http://www.gvi.hu/letoltes/pdf/paly\\_2001.pdf](http://www.gvi.hu/letoltes/pdf/paly_2001.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-07-04)



A következő két link (negyedik és ötödik) a FIDÉV vizsgálatokhoz<sup>9</sup> kötődik. Így az 1999-ben elvégzett FIDÉV vizsgálat jelentése válik olvashatóvá, másrészt a FIDÉV vizsgálat folytatására szervezett workshop két előadásának ppt fájlja érhető el<sup>10</sup>.

Sáska (2010) vonatkozó tanulmányát két melléklettel zárja. Az első melléklet tartalmazza a 2006 előtti pályakövetésre vonatkozó kutatásokat intézményi bontásban<sup>11</sup>, a második melléklet pedig az Educatio Kht. által összegyűjtött 2006 utáni kutatásokat<sup>12</sup> öleli fel.

Ezek a motivációkutatások a végzett hallgatók munkaerő-piaci életútját vizsgálják, és az elemzések eredményeit leginkább a képzések fejlesztéséhez használják fel. Fábri (2009) a magyarországi központi diplomás pályakövetési programot (DPR) úgy jellemzi, hogy empirikus kutatási része többemű és három fő kutatási irányt foglal magába: a hallgatói motivációs kutatást, a diplomás pályakövetéses kutatást és a PhD karrierkutatást.

Saját kutatásom témájához legközelebb a hallgatói motivációs kutatás áll, mely a DPR-ben három irányba terjed ki: az első évek továbbtanulási motivációinak vizsgálata, a hallgatók elhelyezkedési motivációs vizsgálata, valamint a végzetek pályakövetése. A hallgatói motivációs kutatás irányai szinte megegyeznek a hallgatói életív három szakaszával: potenciális hallgató, hallgató, végzett hallgató (Kuráth 2007a).

---

<sup>9</sup> Fiatal diplomások életpálya vizsgálata, amely az 1998-ban végzett nappali tagozatosok 1999-es munkaerő-piaci helyzetét, valamint az 1999-ben végzett nappali tagozatosok 2000-ben jellemző munkaerő-piaci helyzetét vizsgálta (Galasi 2006).

<sup>10</sup>A két előadás ppt fájljai: Dr. Bilik István: Hallgatókövetés, ahogy az intézmények csinálják (2003) Dr. Szilágyi János: A gazdasági szféra elvárásai a pályakezdő diplomások tekintetében (2003. június 13.)

<sup>11</sup> Összesen 19 kutatási beszámoló jelenik meg az 1. mellékletben. Részletezve: az Általános Vállalkozási Főiskoláról egy, a Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemről kilenc, a Debreceni Egyetemről kettő, az Eötvös Loránd Tudományegyetemről szintén kettő, a Kodolányi János Főiskoláról egy, a Pannon Egyetemről (Veszprémi Egyetemről) egy, végezetül a Pázmány Péter Katolikus Egyetemről három tanulmány.

<sup>12</sup> Összesen 9 kutatás jelenik meg a 2. mellékletben. Részletezve: a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemről egy, a Debreceni Egyetemről egy, az Eötvös Loránd Tudományegyetemről egy, a Kecskeméti Főiskoláról egy, a Kodolányi János Főiskoláról egy, a Pannon Egyetemről (Veszprémi Egyetemről) egy, a Pázmány Péter Katolikus Egyetemről kettő, végezetül a Zsigmond Király Főiskoláról egy tanulmány.

Veroszta (2009) tanulmányában a Diplomás pályakövetés 2009 elnevezésű kutatási program részeként készült vizsgálatot mutatja be, melynek alapvető célja, hogy a hallgatói tanulói stratégiák sokféleségét, a hallgatói tanulási terveket tárja fel. A felvétel igen nagy elemszámú – összesen 7837 nappali tagozatos alap- vagy osztatlan képzésre járó hallgatót értek el az adatgyűjtés során. A tanulói stratégiák, a hallgatói képzési tervek diverzifikáltságának megragadásához a clarki modellre<sup>13</sup> alapoz a kutatás, melynek két stratégiáját (a horizontális és vertikális dimenziót) még eggyel bővítettek a kutatók – nevezetesen a munkaerő-piaci képzési stratégiával. A kutatás eredményei szerint a bolognai átállással, azaz a lineáris rendszer bevezetésével növekedtek a hallgatói motivációk a tanulási tervek tekintetében. Az összegzés köréből még két fontos eredményt emelek ki a hat hipotézis csomópontjait figyelembe véve. Az egyik jelentős eredmény, hogy a vertikális hallgatói tanulási stratégiák váltak jelentékenyebbé a linearitás következményeképpen. Ennél a megállapításnál még kiemelendő a képzési területeket összehasonlítva, hogy a mesterképzések iránt a bölcsészettudományi képzési területeken lévők körében a legnagyobb az érdeklődés. A másik hangsúlyozandó eredmény az, hogy a doktori képzések iránti érdeklődés, motiváció kiemelten magas, magassá vált. Veroszta (2009) szerint a lineáris képzés egyik hozadékaként is értelmezhető a doktori képzések iránti magas érdeklődés.

A Diplomás Pályakövetés IV. (2010) című kiadvány tanulmányai már a frissdiplomásokról szólnak, azaz diplomás pályakövetéses kutatásokat foglal magába a kötet. A kiadvány tanulmányai egyfelől a frissdiplomások helyzetének főbb dimenzióival, másfelől szakmaspecifikus pályaképekkel foglalkoznak. A frissdiplomások helyzetének főbb dimenzióival foglalkozó kutatások köréből Györgyi (2010) gondolatait emelném ki, aki az elhelyezkedés, azaz a munkaerő-piaci szektor viszonyában négy csoportját különítette el a képzési területeknek. Az elhelyezkedés szempontjából kedvező, átlagos, nehéz és könnyű, valamint nehezen használható kategóriákat állított fel a szerző. Kiemelkedően jó munkaerő-piaci esélyekkel rendelkeznek az orvosi és egészségügyi, valamint a jogi és igazgatási területen végzettek. Átlagos esélyekkel a gazdaságtudományi, műszaki területen szerzett képzettségekkel, továbbá informatikusként lehet elhelyezkedni. A vegyes

---

<sup>13</sup> A clarki modell egy egyetemirányítási modell. Az egyetem fejlődése attól függ, hogy az adott országban milyen a viszonyrendszere az államnak, a piacnak és az akadémiai közösségnek (Barakonyi 2004).

munkaerő-piaci kilátásokkal bírók a pedagógus végzettségűek, a nehezen használható képzettséggel rendelkezők pedig a bölcsészettudományi, természettudományi, társadalomtudományi, továbbá az agrár végzettségűek. (Saját kutatásomban, a szerző kategóriái alapján – a közeljövőben – a vegyes munkaerő-piaci esélyekkel (nehéz és könnyű), azonkívül a nehezen használható csoportokat – gyarapító válaszadó személyektől nyertem adatokat.)

Tekintettel arra, hogy a kutatásomban azt is górcső alá veszem, hogy a tanári pálya mennyire vonzó a mintában, ezért a másik tanulmány, amelyet ki szeretnék emelni a Diplomás Pályakövetés IV. (2010) című kiadványból már szakmaspecifikusabb. Chrappán (2010) tanulmányában elsősorban a DPR-kutatás pedagógusképzési területének egy szeletére fókuszál, nevezetesen a pályaelégedettségre. Mindemellett a pályaválasztási motivációk jellemzőinek is szentel egy rövidebb egységet a szerző. A pályaválasztási motiváció jellemzőit az adatfelvételt megalapozó kérdőív két kérdéséhez lehetett csupán kötni. Ezáltal a pedagógusszakra való jelentkezés sorszáma alapján fontos, hogy kiemelkedő az első helyen jelentkezők aránya. A pedagógus szakra való jelentkezés során pedig vezérmotívumként a szakterület iránti érdeklődés jelent meg.

## **2.2. A Pécsi Tudományegyetem hallgatóinak motivációit feltáró kutatások**

A Pécsi Tudományegyetem az egyik legnagyobb és legrégebbi felsőoktatási intézmény Magyarországon (Molnár-Kovács 2010).

A felvi.hu felvételi adatsorai is egyértelműen alátámasztják, hogy az intézmény iránti érdeklődés, a jelentkezők és felvettek száma alapján a PTE a legnépszerűbb hazai egyetemek közé tartozik. Az alábbi táblázat 2001-től visszamenően – idősorosan – tárja elénk a PTE iránti töretlen érdeklődést, illetve alátámasztja a felsőoktatási intézmény lankadatlan népszerűségét.

## 2.2.1. táblázat

Jelentkezők és felvettek száma a Pécsi Tudományegyetemen (2001-2011)

Intézmény neve	Év ▲	Jelentkezők				Felvettek		
		Össz.	Első	AN	Állami	Össz.	AN	Állami
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2001/Á	16223	9553	10395	11436	7081	3469	3578
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2002/Á	16945	10505	10111	11428	7968	3751	4063
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2003/Á	18346	11677	10258	11722	8705	3860	4263
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2004/Á	19448	12088	11774	13262	8958	3982	4498
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2005/Á	20350	11922	13353	15091	9076	3897	4727
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2006/Á	20298	10986	13690	16093	8270	4005	4881
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2007/Á	17667	8531	12005	13605	6905	3825	4104
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2008/K	48	36	0	0	36	0	0
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2008/Á	13760	6570	9448	11156	6363	3690	4340
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2008/P	1068	1068	193	280	963	184	237
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2009/K	160	125	0	77	104	0	40
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2009/Á	16528	8606	10484	14098	7341	3758	5278
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2009/P	1133	1133	326	44	1007	305	34
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2010/K	348	279	1	269	211	0	159
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2010/Á	17308	9139	10775	15098	7425	3635	5465
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2010/P	1226	1226	383	0	1030	345	0
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2011/K	353	279	0	294	240	0	220
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2011/Á	17531	9418	10856	15498	7448	3893	5438
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	2011/P	1105	1105	361	0	949	322	0

Forrás: [http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_rangsorok/elmult\\_evek/!ElmultEvek/elmult\\_evek.php?stat=9&s1=1&s2=4&s3=1&sta\\_id=15076&int\\_id=32](http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=9&s1=1&s2=4&s3=1&sta_id=15076&int_id=32)<sup>14</sup>

(Letöltés ideje: 2012-01-16)

A DPR, valamint az intézményi kutatások mindenképpen hozzájárulnak az egyik legnagyobb hazai felsőoktatási intézmény, a PTE hallgatói körének, illetve magának az intézménynek a megismeréséhez – törekedve arra, hogy kiegészülnek ezek az eredmények a saját vizsgálatom hozadékaival.

<sup>14</sup> Jelmagyarázat: 2008/K: 2008 februárjában induló képzések felvételi eljárása

2008/Á: 2008 szeptemberében induló képzések felvételi eljárása

2008/P: 2008 szeptemberében induló képzések felvételi eljárása (pótfelvételi)

2009/K: 2009 februárjában induló képzések felvételi eljárása

2009/Á: 2009 szeptemberében induló képzések felvételi eljárása

2009/P: 2009 szeptemberében induló képzések felvételi eljárása (pótfelvételi)

2010/K: 2010 februárjában induló képzések felvételi eljárása

2010/Á: 2010 szeptemberében induló képzések felvételi eljárása

2010/P: 2010 szeptemberében induló képzések felvételi eljárása (pótfelvételi)

2011/K: 2011 februárjában induló képzések felvételi eljárása

2011/Á: 2011 szeptemberében induló képzések felvételi eljárása

2011/P: 2011 szeptemberében induló képzések felvételi eljárása (pótfelvételi)

Össz: Összesen

Első: Első helyes jelentkezők száma

AN: Alap, nappali képzés mindkét finanszírozási formában

Állami: Államilag támogatott képzések minden képzési szinten és munkarendben

### **2.2.1. A Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) Pécsi Tudományegyetemre vonatkozó eredményei**

A <http://www.felvi.hu> weboldal értékes adatokat tartalmaz elsősorban a felvételiket illetően, de a diplomás pályakövetés (DPR) intézményi adatai is megtalálhatók két témakörre lebontva. Egyfelől a végzettek elhelyezkedésére vonatkozóan öt kérdésre adott válasz kerül statisztikai feldolgozás alá, amelynek eredményeképpen kördiagramok és kereszttáblák foglalják össze a válaszokat. Másfelől megjelennek a diplomaszerezés utáni hallgatói tervek, amelyek már a hallgató motivációkat foglalják magukba négy kérdés megválaszolása alapján<sup>15</sup>. A kilenc táblázat PTE (összesített adatok), (PTE) BTK soraiban nincs megjeleníthető adat az alacsony elemszám miatt egyik kérdésnél sem. A (PTE) TTK soraiban a kilenc táblázatban négynél nincs megjeleníthető adat az alacsony elemszám miatt.

A DPR-hez kapcsolódóan 2010 tavaszán indította el a PTE a hallgatók, valamint a végzettek pályakövetési vizsgálatát. A vizsgálat két fő területet ölel fel. Egyrészt a végzett hallgatók megkeresésével lehetőség nyílt a végzettek munkaerő-piaci helyzetének, elhelyezkedési stratégiájuknak, munkavállalói tapasztalatainak megismerésére, valamint a PTE képzéseire vonatkozó értékelések feltárására, illetve a diplomások továbbképzési motivációira vonatkozó információgyűjtésre. Másrészt a hallgatói motivációs vizsgálatokkal lehetővé vált a hallgatók képzésre vonatkozó elvárásainak, a továbbtanulási motivációinak, munkaerő-piaci elvárásainak és elhelyezkedési stratégiáinak megismerése.

---

<sup>15</sup> A végzettek elhelyezkedése című egység, mely a 2007-ben végzettek mintavételes, kérdőíven alapuló kutatása az alábbi tartalmakra, kérdésekre terjed ki: 1. A végzettek munkaerő-piaci státusza; 2. A végzettek által betöltött munkahelyi pozíciók; 3. Mennyire kapcsolódik a munkájuk a végzettségükhöz?; 4. A munkával kapcsolatos elégedettség; 5. A végzettek (önbevalláson alapuló) havi NETTÓ átlagos összjövedelme.

A Hallgatók tervei a diplomaszerezés után című egység a hallgatói motivációkra irányul az alábbi kérdések kiemelésével: 1. Terveznek további tanulmányokat a diplomaszerezés után?; 2. Tanulmányaik alatt végeztek már a jelenleg tanult szakterülethez kapcsolódó (szakmai) munkát?; 3. A diplomaszerezés után a szakterületükön szeretnének elhelyezkedni?; 4. Mennyire tartják valószínűnek, hogy a diplomaszerezés után el tudnak helyezkedni a kívánt szakterületen?.

[http://www.felvi.hu/diploman\\_tul/kutatasi\\_jelentes/!DPR\\_kutatasi\\_jelentes/index.php/jelentes/reszletes/10](http://www.felvi.hu/diploman_tul/kutatasi_jelentes/!DPR_kutatasi_jelentes/index.php/jelentes/reszletes/10)

(Letöltés ideje: 2011-07-25)

A DPR-hez kötődő 2010-es PTE-n lefolytatott vizsgálat három kiadvánnyal zárult. Mindhárom tanulmány letölthető a PTE honlapjáról<sup>16</sup>. Két tanulmány az online megkérdezés eredményeit tartalmazza<sup>17</sup>, míg a harmadik az interjún alapuló vizsgálati eredményeket összegzi<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> <http://www.pte.hu/menu/208/204>

(Letöltés ideje: 2011-07-26)

<sup>17</sup> Diplomás Pályakövető Rendszer – 2010-es pályakövetési vizsgálat a Pécsi Tudományegyetemen  
[http://www.pte.hu/files/tiny\\_mce/File/DPR/Tanulmany\\_DPR\\_vegzettek\\_fuzet\\_vegleges\\_nyomda.pdf](http://www.pte.hu/files/tiny_mce/File/DPR/Tanulmany_DPR_vegzettek_fuzet_vegleges_nyomda.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-07-26)

Diplomás Pályakövető Rendszer – 2010-es hallgatói motivációs vizsgálat a Pécsi Tudományegyetemen

[http://www.pte.hu/files/tiny\\_mce/File/DPR/Tanulmany\\_DPR\\_hallgatok\\_fuzet\\_vegleges.pdf](http://www.pte.hu/files/tiny_mce/File/DPR/Tanulmany_DPR_hallgatok_fuzet_vegleges.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-07-26)

<sup>18</sup> Diplomás Pályakövető Rendszer – 2010. őszi szóbeli megkérdezés a 2007-2009. évben végzettek körében a Pécsi Tudományegyetemen

[http://www.pte.hu/files/tiny\\_mce/File/DPR/DPR%20-tanulm%C3%A1ny-%20szobeli.pdf](http://www.pte.hu/files/tiny_mce/File/DPR/DPR%20-tanulm%C3%A1ny-%20szobeli.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-07-26)

### **2.2.2. A saját kutatás közvetlen előzményei**

A Pécsi Tudományegyetemen lefolytatott kutatások közül ebben az alfejezetben azokat veszem számba, amelyek jelen kutatás közvetlen előzményeinek tekinthetők. Ez a bázis három vizsgálatra terjed ki.

Forray (2008) kutatása a levelező tagozatos hallgatók társadalmi igényeit, ezáltal motivációs nyalábjait vizsgálja három hazai felsőoktatási intézményben: a Pécsi Tudományegyetemen, a Debreceni Tudományegyetemen, valamint a Szent István Egyetemen. A szerző vizsgálatában kitér a nemek és a születési időszak szerinti különbségekre is a tanulmányi motivációt, valamint a tanulmányokhoz kapcsolódó nehézségeket illetően. A felnőtt hallgatók motivációit a Pécsi Tudományegyetemen elsősorban a szakmai érdeklődés határozza meg, de az indíttatások közül kiemelkedőnek tűnik még a diploma, illetve az egyetemi végzettség megszerzése (Forray és Kozma 2009). A munkaerő-piaci szempontok csupán a 4-5. helyen szerepelnek a motívumrangsorban. Balázsovcics kapcsolódó interjúelemzése (2008) során a meglévő munkahelyek megtartását szolgáló szakválasztásról számol be, majd ezt követően szerepel a hallgatók személyes érdeklődésének kielégítése - a motívumok erősségének sorrendjét figyelembe véve.

Marton (2009) kutatása a Pécsi Tudományegyetem harmadéves, alapképzésben résztvevő, nappali tagozatos diákjaira irányul, melyben a hallgatók munkaerő-piaci attitűdjeire, jövőbeli terveire fókuszál. Vizsgálatában arra jut a szakválasztás okait kutatva, hogy a diákokat leginkább az érdeklődés vezérelte jelen tanulmányaikhoz. Eredményei ezáltal, bár más hallgatói kört vizsgált és jóval alacsonyabb elemszámmal, hasonlóak Forray és Kozma (2009) fentebb vázolt konklúzióihoz. A későbbi, munkaerő-piaci lehetőségek kevésbé befolyásolták a hallgatókat tanulmányi döntésükben.

A romológia szakosok vizsgálatában (Kalocsainé 2003) a levelező tagozatosoknál szintén legfontosabb indítékként a munkahely megőrzése szolgál, csupán ezt követi a hallgatók által korábban látogatott felsőoktatási intézmények tanárainak hatása, az identitáserősítés, a diplomaszerezés, az érdeklődés, továbbá a nyelvtanulás. A nappali



tagozatos romológus hallgatóknál ellenben az identitáserősítés vált a legfontosabb ösztönző erővé, majd ezt követte a korábbi felsőoktatási tanulmányok tapasztalata, a szakpár meglétéhez kötődően egy másik szak választásának igénye, a korábbi munkahelyi, szakmai tapasztalatok.

### **2.2.3. A Pécsi Tudományegyetemre vonatkozó egyéb, motivációt feltáró kutatások**

A friss kutatások közül Bognár és Péntek (2011) bölcsészkarra irányuló vizsgálata kiemelkedő a továbbtanulással kapcsolatos döntések, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának választásának okainak feltárásának tekintetében. A tanulmány jelentős kutatásom szemszögéből, hiszen egyfelől az adatfelvétel párhuzamosan – 2010 tavaszán – zajlott, másfelől egy a saját kutatásommal részben megegyező mintát (elsőéves bölcsész hallgatók) érint. A saját kutatási eredményeim bemutatásánál – a következő nagy tematikus egységben - az összehasonlítható mozzanatok, eredmények feltétlenül kiemelésre érdemesek. Bognár és Péntek (2011) kutatása szintén azt támasztja alá, hasonlóképpen Forray (2008) és Marton (2009) eredményeihez, hogy a továbbtanulással kapcsolatos döntések közül a legfontosabb az érdeklődés, a vonzalom a választott szakterület, tudományterület iránt. Bár Marton (2009) kutatása korábban a harmadévesekre irányult, mindazonáltal a jobb munkaerő-piaci érvényesülés aspektusa a szak választása szempontjából nem vált kiemelkedőbb szemponttá, mint a Bognár és Péntek (2011) elsőévesekre vonatkozó kutatásában, ahol a munkaerő-piaci érvényesülés a tíz továbbtanulási döntést befolyásoló szempont közül csupán az ötödik helyen végzett.

Kocsis (2003) a tanárképzést, a tanári pálya megítélését bemutató doktori értekezésében a tanári végzettséget szerző, pedagógia-pszichológia szigorlatot letevő hallgatók tanári pálya iránti motivációit tárja fel 1998 márciusában, 1999 márciusában és 2000 márciusában lefolytatott survey vizsgálatok alapján.

#### **2.2.4. A Pécsi Tudományegyetemhez kötődő további motivációt feltáró kutatások**

A következőkben olyan kutatásokat emelek ki, amelyek a Pécsi Tudományegyetemhez is kötődnek eredményeik és/vagy szerzőik által.

Egy Pécsi Tudományegyetem által lefolytatott országos szintű megkérdezés (M. Császár és Németh 2006) arra irányult, hogy a mintába kerülő 1500 válaszadó személy milyen hajtóerők mentén érdeklődik a PTE intézménye iránt. A három legfontosabb motivációs erővé a képzési színvonal, a hírnév-elismertség, valamint a diploma értéke vált. E három leggyakrabban választott készlet mellett jelentős a motiváló erők közé tartozik a megkérdezettek körében a színes diákélet, Pécs városának vonzereje, továbbá a jó egyetemi infrastruktúra.

Kuráth (2007a) doktori értekezésében a beiskolázási marketing szerepét vizsgálja a hazai felsőoktatási intézmények vonzerejének fejlesztésével összefüggésben. Kutatása, mely 2004-2005-ben zajlott a potenciális hallgató körében és középiskolai tanárok körében, két alapvető egységből áll. Az első egysége a kérdőíves kutatásnak a jelentkezésekre, felsőoktatási felvételikre vonatkozó kérdésekből tevődött össze; a második egysége kifejezetten a Pécsi Tudományegyetemre vonatkozó kérdéseket tartalmazott. A diákok 70%-a dél-dunántúli. A felsőoktatási intézmény választásának szempontjainál a legnagyobb arányban előforduló válasz a diploma presztízse, jó elhelyezkedési lehetőség, ezt követi az érdeklődési körnek megfelelő tanulmányok folytatása, majd a harmadik leggyakoribb motiváció a sok pénz keresésének lehetősége.

Kuráth (2007b) vizsgálatában négy tipikus csoportját különítette el a 2005-ben lefolytatott kutatásában résztvevő potenciális hallgatóknak az intézmény-, illetve szakválasztási szempont, valamint az elsődleges célok alapján: 1. érdektelen 2. kényelmes 3. elkötelezett 4. presztízszorientált. Az érdektelenek csoportját bemutatva kiemeli a szerző, hogy a választási szempontoknál többnyire csak az érdeklődési kör és a jó elhelyezkedési lehetőség, az elsődleges célnál a minél könnyebben megszerezhető diploma a legfőbb jellegzetességük. A kényelmesek csoportjáról azt írja a szerző, hogy az intézmény-, illetve szakválasztási szempontjaikat alapvetően a

kényelem, a pezsgő egyetemi élet, továbbá a karrierszemponatok határozzák meg, elsődleges céljaik egybevágnak az intézményválasztási szempontjaikkal – a kényelem, a szórakozás és a karrier hajtja őket. Az elkötelezett potenciális hallgatói csoportnál az intézmény-, illetve szakválasztás, valamint az elsődleges célok egyformák, s közülük kiemelkedő a társadalmi presztízs és karrier igénye, hajtóereje. A presztízorientált csoportot az különbözteti meg az előző, elkötelezett hallgatói körtől, hogy őket szinte kizárólagosan a társadalmi presztízs, státus vezérli.

A hallgató csoportok motivációinak bemutatásánál olyan csoportjellemzőket használ a szerző, amelyek megegyeznek vagy nagyon közel állnak Rokeach értékvizsgálati tesztjének célértékek között felsorolt jellemzőihez. Rokeach tesztjében szintén megtalálható az élvezetes, az izgalmas élet, a kényelmes élet, az önbecsülés, a sikeres megvalósítás érzése, valamint a társadalmi tekintély kategóriák. Ezen kutatás alapján is belátható, hogy Rokeach értékvizsgálati tesztje – a célértékek tekintetében feltétlenül – jól alkalmazható a motivációs kutatásokban is. „Rokeach szerint az értékek motivációs funkcióval is bírnak, amennyiben arra ösztönöznek, hogy az általunk helyesnek vélt életcélokat elérjük, illetve hogy az általunk helyesnek tartott módon viselkedjünk.” (Szakács és Szakács 1998: 404) Ehhez kötődően saját kutatásomban alkalmazott motiváció-fogalom meghatározása a 3.3. fejezetben olvasható.

A már fentebb említett Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában című kutatás (Forray 2008) nemcsak a Pécsi Tudományegyetem levelező tagozatos hallgatóit vizsgálja. A kutatás alapvető céljai között szerepel, hogy három különböző régió három országos viszonylatban jelentős egyetemének (Debreceni Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, Szent István Egyetem) hallgatói csoportjai összehasonlíthatóvá váljanak. Három fontos csomópont köré lehet szervezni azokat a szempontokat, amelyek mentén a szerző összeveti a három hallgató csoport jellemzőit. Az első ismerv, a hallgatói kör összetétele. Ebben a vonatkozásban a Debreceni Tudományegyetem és a Pécsi Tudományegyetem hallgatói csoportjai nagyon hasonló összetételűek szemben a Szent István Egyetem hallgatói mintájához képest. A második ismerv a hallgatói csoportok továbbtanulási szándékainak, motivációinak megértése, feltárása. A motiváció tekintetében egyöntetűen igaz mindhárom egyetemi csoportra nézve, hogy

a diplomaszerezés mellett az érdeklődés kielégítése a legfőbb ösztönző erő a levelező képzésben való részvételre. A harmadik ismerv a hallgatói csoportok nehézségeinek, az oktatásszervezési módszereknek a megértése. A nehézségek közül az időhiány és a tankönyvek/segédeszközök nehéz hozzáférhetősége kiemelkedő mindhárom csoportban.

A motivációs hátteret feltáró kutatások közé is tartozhat Reisz (2008) azon vizsgálata, amelyben a sikeres egyetemi felvételi faktorait tekinti át. A szerző két ágra bontható kutatássorozat adatai alapján vizsgálja meg a sikeres egyetemi felvételi hátterét. A kutatások egyik ága a '90-es évekre visszanyúló közoktatási vizsgálat; a másik ága – az egyetemi hallgatók vizsgálata –, amelyben a kompetencia alapú mérések kerültek előtérbe. A PTE-FEEK részéről a pedagógiai, neveléstudományi kutatócsoport Kocsis Mihály vezetésével 2865 aktív hallgató, továbbá 2000 elsőéves (felvett) került be a mintába a 2005/2006-os, valamint a 2006/2007-es tanévben. A vizsgálatban használt faktoranalízis fő komponensei között helyet kapott a család szociális és kulturális tőkéje, a mindennapi és akadémiai tudás, az iskola és a lakóhely ökológiája, továbbá a felsőoktatásban való bekerülés lehetősége. Ezen faktorok mindegyike rendelkezhet motiváló erővel. A felsőfokú tanulás sikerfaktorainak elemzése során a szerző megállapítja, hogy a mintában szereplő hallgatók egyharmada sikeres, azaz azon három felsőoktatási intézménybe kerülnek be, amelyek a legáhíttabbak voltak számukra.

Törőcsik (2010) a fiatalok továbbtanulását meghatározó motiváltságot három nagy csoportban tudja értelmezni a 2004-ben, 4000 fős mintával készült magyar életstílus kutatása alapján. Az első csoport a kiemelkedő tudásra törekvő fiataloké, akiknek fontossá válik a jó megítélésű diploma, a jó hírű intézmény a jó oktatókkal, a társadalmi kapcsolatok bővítésének lehetősége, akik számára kulcsfogalom a teljesítmény. A következő csoport az élménykeresők csoportja, akik tanulmányaik során általában a minimum feltételeket teljesítik, ám kiemelkedően jelentős számukra a felsőoktatási intézmény hangulata, a programok, kapcsolódási lehetőségek, valamint az infrastrukturális kényelem. A harmadik csoport a megfontolt fiataloké, akiknél az elérhető, olcsó egyetem, a jövőbeni fizetés döntő szempont a továbbtanulási döntés meghozatalában. A három csoport közül a megfontolt fiatalok aránya a legnagyobb, míg a kiemelkedő tudásra törekvőké a

legalacsonyabb. A szerző kiemeli, hogy a marketingstratégia kialakításában érdemes figyelembe venni azt, hogy milyen motiváltságú (potenciális) hallgatói csoportra fókuszál az intézmény.

A felvázolt kutatások rámutatnak arra, hogy az egyetemi/kari szintű motivációs vizsgálatok egyre jelentékenyebbé és kiterjedtebbé válnak. Saját kutatásomban magam is próbáltam a bevett utak mellett bővíteni, átláthatóbbá, érthetőbbé tenni a hallgatói intézmény-, kar-, szak(pár)választást a PTE két kara, a Bölcsészettudományi Kar és a Természettudományi Kar vonatkozásában; azaz azokon a karokon, amelyeken a tanárképzésnek is kiemelkedő szerepe van. Ezáltal a bevett, az előzményekkel bíró kutatási irányok (társadalmi háttér feltárása, motivációs kérdőív, munkaerő-piaci és tanulmányokra irányuló tervek feltárása) mellett a Rokeach-teszt célértékeit, mint az értékalapú motiváció feltárására alkalmas skálával teszem komplexebbé a Pécsi Tudományegyetem két karának hallgatói motivációit feltáró kutatásokat.

### **3. A motiváció fogalma**

Minden kutatás obligát része a konceptualizálás. Ebben a fejezetben kétféle megközelítést nyújtok a motiváció fogalmi megközelítésének, meghatározásának. Az első egységben az általam áttekintett hallgatói motivációs kutatásokban megjelenő motiváció fogalmakat foglalom össze. A következő egységben rövid áttekintését nyújtok a pszichológiában használatos motiváció fogalmaknak. Végezetül, a két alapvető megközelítés után meghatározom saját, jelenlegi kutatásomban alkalmazott motiváció fogalmat.

#### **3.1. A motiváció fogalma a hallgatói motivációkat feltáró kutatásokban**

A DPR-ben a diplomások érvényesülésének kutatása folyamán három egymásra épülő vizsgálati területet sorol fel Fábri (2009), melyek közül kettő szorosan a motivációhoz kapcsolódik. Az első az elsőéves hallgatók (felvettek) továbbtanulási motivációira és szakterületi preferenciáira irányul. A kutatás második eleme az elhelyezkedési motivációra irányul, míg a harmadik elem a végzetek pályakövetését foglalja magába. A következőkben kiemelt motiváció fogalmak, tartalmak elsősorban – a DPR kutatások részeként vagy attól függetlenül – illeszkednek a DPR három egymásra épülő vizsgálati területéhez.

Chrappán (2010) vizsgálatában a pedagóguspálya pályamotivációját bemutató egységében azt határozza meg, hogy milyen tartalmak alapján fogalmazza meg következtetéseit. A felhasznált kérdőív két kérdésére<sup>19</sup> adott válaszok alapozzák meg eredményeit.

A Pécsi Tudományegyetemen a DPR-hez kapcsolódó vizsgálatokban a motiváció fogalom tartalma azonos mindkét online megkérdezésen alapuló anyagban (Kuráth és mtsai 2011a, 2011b).

---

<sup>19</sup> Chrappán (2010) kutatásában az alábbi két kérdést használta fel a pályamotiváció vizsgálatához: „Hányadik helyen jelölte meg ezt a szakot és ezt az intézményt?” [...] „Mi motiválta akkor, amikor jelentkezett erre a szakra?” (Chrappán 2010:268)

„Hallgatói motivációs vizsgálat, melynek célja a hallgatók munkaerő-piaci, továbbtanulási motivációinak, képzéssel szembeni elvárásainak, munkaerő-piaci várakozásainak, képzési és elhelyezkedési stratégiájának feltérképezése, valamint a későbbi pályakövetéses vizsgálatok előkészítése.” (Kuráth és mtsai 2011b:3)

„A diplomás pályakövetés hallgatói motivációs vizsgálata során betekintést kaphatunk arra vonatkozóan, hogy hallgatóink milyen munkaerő-piaci, továbbtanulási motivációkkal rendelkeznek, melyek a képzéseinkkel, és egyetemünkkel szemben támasztott elvárásaik, feltérképezhetjük munkaerő-piaci elképzelésüket, elhelyezkedési stratégiájukat.” (Kuráth és mtsai 2011b:56)

Forray hivatkozott beszámolójában a kutatás céljaira irányuló kérdésekkel határozza meg, szűkíti a kutatásban foglalt motivációs tartalmakat. „Mi itt a lehetőségek közül azt emeljük ki, és azt vizsgáljuk, miért tanulnak az emberek a felsőoktatásban. [...] A kérdést kutatásunk számára több módon szűkítjük és pontosítjuk. [...] A felnőttként, munka mellett tanulók motivációit, igényeit szeretnénk megismerni, mivel ez a népesség feltételezésünk az, amely tudatosan – többlet energia és pénz – ráfordításával dönt a továbbtanulás mellett. Mit igényel, mit vár a tanulástól? Miért éppen azt az intézményt, szakot választotta?” (Forray 2008:11-12) Tanulmányában használja még a motivációval egy jelentésmezőbe sorolható fogalmak, kifejezések közül a társadalmi igények, a hallgatói igények, társadalmi elvárások szókapcsolatokat. Ebben az értelemben a szavak (motiváció-igény) mezőösszefüggéseinek<sup>20</sup> kapcsolata tekinthető egyfelől a kohiponima (mellérendelt fogalom) rendszeréhez tartozónak; másfelől a hiperonima (főlérendelt fogalom) rendszeréhez tartozónak, hiszen a motiváció fogalma a társadalmi igények, a hallgatói igények, társadalmi elvárások kifejezésekhez viszonyítva leginkább az oki, illetve a rész-egész viszonyt (ahol a motiváció a főlérendelt fogalom) érzékelteti. A motiváció, mint lexéma és a szerző által használt szókapcsolatok már-már parafrázis<sup>21</sup> teszik a kifejezések közötti kapcsolatot.

---

<sup>20</sup> A. Jászó (1997) könyvének fogalmai alapján.

<sup>21</sup> A. Jászó Anna szerint a parafrázis „egyenértékűség (ekvivalencia), mint a szinoníma, de nem lexémák (szótári, szókészleti egységek) között, hanem lexémák és lazább szószerkezete közötti viszonyt jelent. Igen gyakran éppen a lexémák meghatározását adja.” (A. Jászó 1997:442)



Balázsovcics kapcsolódó interjúelemzésen alapuló tanulmánya az alábbi módon összegzi interjúfelvételének céljait: „[...] megismerni a felnőttként, munka mellett tanulók motivációit, igényeit; feltérképezni a továbbtanulással kapcsolatos attitűdjeiket, elvárásaikat, a választott intézménnyel, tanszékkel kapcsolatos motívumait; avagy hogy látják mindezt a tanszékvezetők, intézményvezetők, programfelelősök, PhD hallgatók, hallgatók, illetve egy egész évfolyamot képviselő szakkoordinatorok.” (Balázsovcics 2008:5)

Bognár és Péntek (2011) tanulmányában nem fordul elő a motiváció kifejezés, ellenben a továbbtanulással kapcsolatos döntést befolyásoló szempontok, a PTE-BTK választásának okainak vizsgálata, valamint a továbbtanulási döntésben szerepet játszó személyek szókapcsolat meghatározása megjelenik. A szerzők vizsgálatukban parafrázikus (döntést befolyásoló szempontok-motívumok), valamint rokon értelmű kifejezéssel (ok-motívum) élnek.

### 3.2. A motiváció fogalma a pszichológiában, fontosabb motivációs elméletek

A motiváció irodalma igencsak széleskörű, sokrétű; ezáltal a motiváció fogalmának tárháza is igen gazdag. A pszichológia, a szociálpszichológia, az orvostudomány, a pedagógia tudományterületeken kívül egyre nagyobb hangsúlyt kap a menedzsment-közgazdaságtan területén is a motivációkutatás és eredményeinek hasznosítása, kiaknázása.

A pszichológiai motivációkutatásoknak többféle tematizálása él. Barkóczi és Séra (1993) által szerkesztett és válogatott jegyzet az alábbi csomópontokat emeli ki a motivációkutatás tárházából:

- Táplálék reguláció (éhség, evés, kövérség);
- A reprodukív viselkedés motivációja (szülői magatartás, szexualitás);
- A támadó viselkedés reprodukciója;
- A segítő viselkedés motivációja;
- A menekülő viselkedés (félelem, stressz, szorongás);
- Intrinzik motiváció<sup>22</sup>, expoloráció, kompetencia;
- Teljesítménymotiváció;
- Az extrinzik és intrinzik motiváció kölcsönhatása.

Fodor (2007) a motivációkutatás fontosabb irányzatai közül az alábbiakat hangsúlyozza:

- A motiváció evolúciós pszichológiai megközelítése;
- A motivációs bázis összetettségére irányuló kutatások;
- A motiváció drive-redukciós elmélete, az arousalelmélet;
- Humanista pszichológia motivációs megközelítései (Murray, Allport, Maslow);
- A motiváció kognitív elméletei;
- A motiváció szociokulturális megközelítése.

---

<sup>22</sup> Az intrinzik motiváció az a fajta viselkedés, amelynél önmagában jutalmazó értékű az érdeklődés, a kedv, amikor az egyén saját cselekvésének oka. Az extrinzik motivációnál a mások általi jutalmazás megszünteti az önálló munkavégzés örömeit (Bernáth és Révész 1995). Az intrinzik és extrinzik tanulási motivációról bővebben a 3.2.3. fejezetben írok.

Dolgozatomban a következőkben néhány motivációra vonatkozó fogalom-meghatározást mutatok be, majd néhány kiemelkedő elméletalkotó motivációra vonatkozó megállapításait összegzem. Végezetül, a motiváció-kutatásnak a pedagógiában, andragógia megjelenő néhány irányába nyújtok betekintést.

### 3.2.1. Fogalom-meghatározások

Pléh és Boross szerint „[...] a pszichológia igazi feladata az embert mozgató tényezők megértése” (Pléh és Boross 2004:19). Azonban a pszichológusok maguk is megosztottak abban a vonatkozásban, hogy mit is takar a motiváció fogalma, illetőleg egyáltalán a fogalom meghatározhatósága terén is egyfajta „szkepszis” tapasztalható.

„[...] a motiváció olyan komplex lelki folyamat, amely nehezen megfigyelhető, és a pszichológiának nincs még egy olyan területe, ahol olyan kevés tényre annyi okoskodás, elmélkedés épült volna, mint éppen a motiváció” (Barkóczy-Putnoky, 1980, idézi Fodor 2007:11).

„A viselkedés és magatartás szerveződésének fontos kérdése, hogy vajon mitől indul meg és meddig tart a változás. Ebben a kérdésben egyelőre meglehetősen homályos a kép (Heiligenberg, 1991, idézi Buda és Kopp 2001:83). Jobb híján operacionális fogalmakat használunk, ilyenek a késztetések (drive-ok) és a motivációk. A késztetések általában valamiféle hiányt és annak megszüntetésére vonatkozó belső szükségletet jelentenek. [...] A motivációk a késztetések cselekvési, viselkedési irányú „megfogalmazásai”, azaz olyan belső taktikai tervek, amelyek mentén az adott viselkedés rendeződhet. Ebben az értelemben a motiváció (indíttatás) nem cselekvést indító és szervező változás, hanem annak csak lehetősége; a viselkedés maga a belső és külső állapotok függvényében jön (vagy nem jön) létre. [...] A viselkedés tehát nemcsak a motivációk függvénye, hanem a környezeté is, de ha egyszer létrejön, általában a szükséglet kielégítésére irányul (evés, ivás, nemi aktus, tanulás, párkeresés, közösségi aktivitás stb.)”. (Buda és Kopp, 2001:83.)

Fonseca (2008) kiemeli Herzberg megállapításai közül, hogy a pszichológiai motiváció fogalma hihetetlenül komplex, és igazán megbízható megállapítás eddig igazán kevés volt. Majd Herzberg megállapításaira támaszkodva állapítja meg Godoy (Fonseca 2008), hogy a motiváció nem egységes eljárás, hanem egy konstrukció, ami felöleli a különböző rendszerek komponenseit. Ezáltal világossá válik, hogy egyik jelentős elméletnek sem sikerült ezt a jelenséget teljesen megmagyaráznia.

Egyes motiváció-fogalmak átfogó megközelítésre törekednek:

„A motiváció és az erről szóló elméletek tágabb értelemben azt próbálják magyarázni, hogy miért viselkednek az emberek úgy, ahogy viselkednek.” (Klein és Klein 2008)

„ [...] a szükséglet, a homeosztázis, a drive, az érzelem, a vágy közösen alkotják a viselkedés motivációs bázisát. A motívum, illetve a motiváció szó tehát gyűjtőfogalmat jelöl: minden belső, cselekvésre, viselkedésre készítő tényezőt magában foglal.” (Barkóczi és Putnoky 1984:193.)

„...aligha lehet elvárni valamilyen egységet abban, hogy mi lehet ’motiváció’.

Általánosságban háromféleképp magyarázható a fogalom:

1. indíték valamilyen pszichésre (’hogya’ meginduljon);
2. funkciólevezetés (’merről’ jön és ’merre’ tart az indíték);
3. a viselkedés variabilitása (’miért’ reagál az egyik így, a másik pedig másként).”

(Benesch 1994: 253)

Egyes definíciók pedig hagyományosan a szó etimológiai gyökereit megragadva próbálják megragadni a fogalmat.

„A latin *motivus* (mozgást kiváltó) szóból származó átfogó fogalom; azon folyamatok összessége, amelyek a viselkedésnek intenzitást, meghatározott irányt és lefolyási formát kölcsönöznek, amelyek tehát az egyéni aktivitások lefolyásának fölrendelt szakaszaiként jelentkeznek (Thomae). [...] A motiváció fogalma egyformán felmerül a biológiai-homeosztatikus szükségletek (késztetések, ösztönök, pl. éhség), tapasztalatok formálta szokások és elvárások, attitűdök és tudatos szándékok (meghatározó tendenciák, irányítottságok, törekvések, kívánságok), az érdeklődés és értékorientációk, valamint az önmagunkra és környezetünkre vonatkoztatás, mint a célirányos viselkedés dinamikus irányító és szervezeti komponenseinek összefüggésében.” (Fröhlich 1996:266)

„A motiváció szorosan összefügg a mozgással, a viselkedéssel, illetve a viselkedési készenléttel. Jól mutatja ezt a motiváció szó etimológiai gyökere is, mely a latin *movere* mozgatni, indítani igére vezethető vissza. Legáltalánosabb jelentése a

viselkedés és cselekvés háttérére, mozgatórugóira vonatkozó gyűjtőfogalom.” (Fodor 2007:7)

Woodworth munkásságával összefüggésben kialakult a motivológia fogalma is, amelynek szerves része a motiváció alkotóelemeinek vizsgálata a mechanizmusok („miként visz végbe az organizmus valamit”) és drive-ok („miért visz végbe az organizmus valamit”) elemzése mellett (Thorne és Henley 2000:315).

### 3.2.2. Néhány kiemelkedő elméletalkotó és elméleteik

Az emberi viselkedés motivációjával a XVII. század előtt nem foglalkoztak: a szabad akarat és az ésszerűség fogalma elégséges magyarázatként szolgált. Descartes szerint az ember ésszerűen választ az alternatívák közül. „Spencer pedig Darwin fejlődéseméletét alakította át pszichológiai elméletté: szerinte az idegrendszer úgy formálódik, hogy elősegítse a kellemes élmények valószínűbb bekövetkeztét.” (Klein és Klein 2008)

A XX. század hozadéka az ösztön fogalmának század eleji elterjedése, továbbá a drive kifejezés köztudatba kerülése a '10-es években. Ezt követően vált ismertté Hull képlete, amely kimondja, hogy a viselkedés a képességek és a motiváció szorzataként alakul ki. Skinner számára a megerősítés jelentette a viselkedés általános magyarázó elvét. A Klein szerzőpáros úgy látja, annak ellenére, hogy már a '60-as évek előtt is megvoltak a motivációelméletek fogalmi alapjai, a ma használatos elméletek az elmúlt 40 év termékei<sup>23</sup>. Koronváry (2005) úgy véli, hogy a II. világháborúval a tudományos motiváció-kutatás is megjelent.

Az evolúciós látásmód rávilágít arra, hogy az emberi motívumok szempontjából alapvető jelentőségű az ösztönök és a tanulás, valamint az ösztönök és a környezet jelentősége. Az evolúciós látásmód egyik irányzata azt állítja, hogy az öröklött biológiai tényezők az elsődlegesek. Ebbe az evolúciós áramlatba tartozik Charles Darwin, William McDougall. Az ösztönfogalom jelentős továbbá Sigmund Freud, Karl. G. Jung, Szondi Lipót elméleteiben is. Később jeles etológusok Karl von Frisch, Niko Tinbergen, továbbá Konrad Lorenz foglalkozott a magatartás örökletes alapjainak kutatásával. Lorenz szerint a genetikai program határozza meg az ösztönös, belső eredetű viselkedést, míg a környezeti információ határozza meg a tanult viselkedést (Fodor 2007:13). A környezeti tényezők hatását a fejlődésre erőteljesebbnek gondolják a behaviorista pszichológusok és a pragmatista

---

<sup>23</sup> A szerzők tanulmányuk következő egységeiben speciálisan a munka világára kidolgozott motivációs elmélet legjellemzőbb vonásait (Taylor tudományos munkaszervezése, Herzberg kéttényezős elmélete, Festinger méltányosság-elmélete) mutatják be – kapcsolódva ezzel az emberi erőforrás-menedzsment motiváció témaköréhez.

Klein Balázs és Klein Sándor: A motiváció, mint a szervezet hatékonyságának tényezője

<http://www.shl.hu/irasok/motivacio.htm>

(Letöltés ideje: 2008.01.08.)

filozófusok. A legkorszerűbb magyarázatok szerint mind az öröklött biológiai tényezők, mind a környezet jelentőséggel bír a fejlődésre. „A legtöbb szakember manapság nemcsak abban ért egyet, hogy mind az öröklés, mind pedig a környezet fontos szerepet játszik, hanem abban is, hogy folyamatosan egymásra hatva vezérlik a fejlődést (Atkinson, 1999, 1995, idézi Fodor 2007:15.)”.

A legjelentősebb elméletalkotók közül kiemelkedő Abraham Maslow munkássága, mely máig hatóan befolyásolja a motiváció jelenségéről való gondolkodást. Abraham Maslow úgy véli, hogy az „embernek van egy mélyen a biológiai természetében gyökerező tudásszükséglete, sőt még ennél is többre irányuló, megértés utáni vágya, egyszerűen egy ösztönjellegű szükséglete” (Maslow, In: Barkóczi és Séra 1993:35). Ezen kognitív szükséglet bizonyítékai között sorakoztatja fel pl. Harlow majomkísérletét, ahol a problémamegoldások során, akkor is érdeklődést tanúsítottak, mikor az általuk nem kedvelt élelem vagy fából készült „falat” volt a „jutalom”. Karl Bühler funkcióöröm fogalmát társította Maslow ehhez a megfigyeléshez. Maslow megfontolásai közül kiemelném az oktatásra vonatkozó pontot: „Az oktatás utáni vágy, habár keveredhet más motívumokkal, időnként mégis több ismeret és jobb megértés utáni sóvárgást jelent.” (Maslow, In: Barkóczi és Séra 1993:38) Maslow a pszichoanalízis képviselőinek tudásvágyra, megismerésre vonatkozó elméleteit is összegzi – kiemelten Freudét. Freud azonkívül, hogy a kíváncsiságot és tudásvágyat is szexuálist eredetűnek tekintette, rámutatott még egy fontos jelenségre, a megismerési félelemre, amely egyaránt vonatkozik magunkra, és egyaránt a külső világra. Az ilyen félelem háttérben az önvédelem áll, az én megvédése attól a tudástól, amely alapján negatívabbnak, rosszabbnak találjuk magunkat. A tudás a szorongás csökkentésére is alkalmas. Maslow szerint a szorongásmentes ember bátrabb, és már magáért a tudásért kíváncsi.

Abraham Maslow elméletében ötlépcsős szükséglet hierarchiát tételezett fel; szükséglet hierarchiáját leggyakrabban piramisként ábrázolják (1. ábra; 2. ábra). Arra azonban nincs bizonyíték, hogy Maslow maga ezt a piramis-ábrázolást használta volna. Elképzelése szerint a piramis az alapvető biológiai szükségletektől a komplexebb lélektani motivációkig terjed. Az összetettebb motivációk, azaz a „magasabb” motivációs szintek csak akkor válhatnak fontossá, ha az alacsonyabb, alapvető szükségletek legalább részben kielégülést nyertek.



## 1. ábra

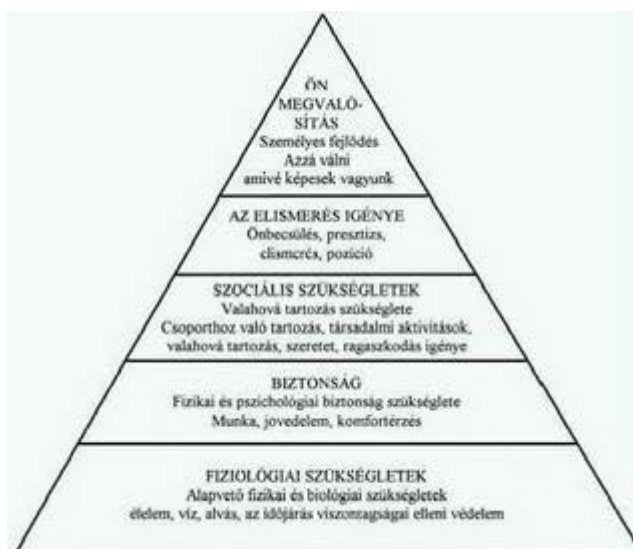
Maslow szükséglethierarchája I.



Forrás: abraham-maslow.com

## 2. ábra

Maslow szükséglethierarchája II.



Forrás: <http://emk.hu/internetes-tanulas/tudatossagunk-utja-2-2/#-475543552pagenav12>

Az önmegvalósítást, annak rövid időtartamát, Maslow csúcslélménynek nevezi, az olyan élménynek, mely boldogságérzettel és kielégültséggel jár. Maslow szerint az önmegvalósítás növekedési motívum. Az önmegvalósítás a metamotiváció, a többi mind hiánymotívum. Az önmegvalósítás szintjén álló személy „már nem támaszt hiányalapú követelményeket a világgal szemben, és már nem a hiánymotívált félelmei és gyanúi fogják irányítani. Ezért aztán a saját magával, másokkal és

egészében a világgal folytatott kapcsolata elfogadhatóbb lesz, több lesz benne a szeretet és megbecsülés, és ami a legfontosabb, egyszerűen élvezetesebb lesz” (Maslow 2003:13-14., idézi Fodor 2007:231.)

A Maslow-féle motivációs elméletet bemutató piramis-modellt ábrázolják még hatrétegű, hétrétegű, valamint nyolcrétegű háromszöggént – így kiegészülve a kognitív szükségletekkel (hatrétegű modell), az esztétikai szükséglettel (hétrétegű modell), továbbá a transzcendencia szükséglettel (nyolcrétegű modell).

Maslow modelljét továbbgondolva Aldelfer egy háromlépcsős piramist állított fel (Consultation Magazin, 2001).

A maslow-i rendszerhez képest hasonló, ám egyszerűbb motivációs struktúrát ismert fel Aldelfer egy kérdőíves felmérés eredményeire építve. A maslow-i öt szükséglet helyett hármat állapított meg: létezés, kapcsolat és fejlődés. Úgy tűnik, részint a maslow-i kategóriák összevonásával csökkent háromra a szükségletek száma. A létezéshez a maslow-i fiziológiai és biztonsági szükségletek tartoznak. A kapcsolat a maslow-i szeretetszükséglet, elismerés-státusz kategóriákkal rokonítható. A fejlődés a személyes fejlődés, a lehetőségek kiaknázásának igénye, a maslow-i önmegvalósítás kategóriához hasonlatos.

Aldelfer elméletének egyik újdonsága az, hogy szakított a maslow-i szükségleti szintek szigorú egymásra épülésével. Tehát Aldelfer szerint az egyén motivációját egyidejűleg több szükségleti szint is befolyásolhatja. A fejlődési szükséglet jellemzője, hogy kielégítésével még inkább fontossá válik (Fodor 2007).

A motiváció kognitív elméletei között a célkitűzés-elmélet, az elváráselmélet, a méltányosság-elmélet, valamint az önmeghatározási modell kiemelkedő (Fodor 2007). A célkitűzés-elmélet arra alapoz, hogy az emberi cselekedetek többségében szándékosak, tudatos célok irányítják, vezérlik azokat. A célok motiváló erejét már Allport is megfogalmazta az 1950-es évek közepén: „A motívumok rendkívül változatosak az embereknél. Sem négy alapvető szükséglet, sem pedig tizennyolcféle hajlam nem lehet elegendő arra, hogy magában foglalja a célok végtelen változatát,

amelyre a halandók végtelen változata törekszik (Allport, 1956, idézi Gáspárné 1978:58.)

Gáspárné könyvében (1978:59.), amely a személyiség értékrendszerének megismerésével foglalkozik, behatárolja a cél-fogalom jellemzőit:

1. A célok a jövőre irányulnak, a motívumok inkább a múltban gyökereznek. Itt visszautalnék a motiváció-fogalom sokrétű megközelítésére (3.2.1. fejezet), melyek köréből a motiváció átfogó, általános megközelítése alapján felfogható funkció-levezetésnek is („merről jön és merre tart az indíték”, Benesch 1994:253.).
2. A célok tudatosak.
3. A célok pozitív érzelmi színezetűek.
4. A célok cselekvésre készítetnek.

Itt előreutalnék a saját kutatásom motiváció-fogalmát alakító egyik alapgondolatra (3.3. fejezet): „Rokeach szerint az értékek motivációs funkcióval is bírnak, amennyiben arra ösztönöznek, hogy az általunk helyesnek vélt életcélokat elérjük, illetve hogy az általunk helyesnek tartott módon viselkedjünk.” (Szakács és Szakács 1998:404.)

A célkitűzés-elméletben a leggyakrabban vizsgált terület az elköteleződés, és ehhez kapcsolódóan a személyes hatékonyság tényezőinek vizsgálata (Fodor 2007).

Az elvárás-elmélet atyja Victor Vroom, aki az egyén motiváltsága azon múlik, hogy a cselekvés eredménye, és az eredményekért kapott juttatás mennyire vonzó számunkra; a tett eredménye mennyire visz közelebb a vonzó célhoz (Fodor 2007; Koronváry 2005). Fodor (2007) úgy találja, hogy az elmélet a vonzerő, a várakozás és a kötés fogalmain alapul.

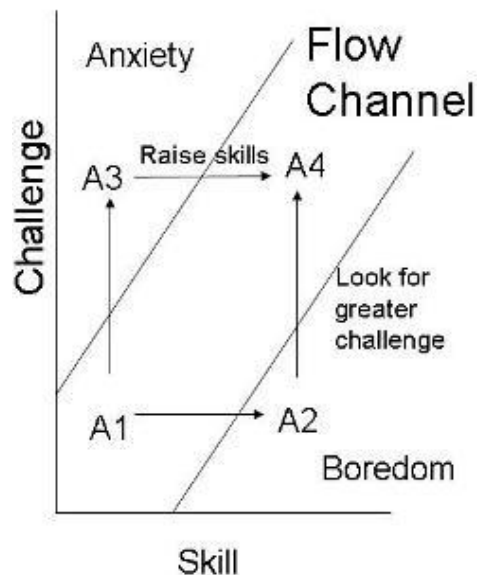
A méltányosság-elmélet abból a szempontból közelít a motivációhoz, hogy mérlegeli a befektetett energia és az eredmény közötti összefüggés méltányosságát. Az elmélet három kulcsfogalma: az erőfeszítés, az eredmény, valamint a vonatkoztatási keret (Fodor 2007.).

Az önmeghatározás- és önszabályozás modell a self-re, az autonómiára alapoz (Fodor 2007). „Nagyon lényeges újítása e modellnek, hogy az ént (self) mint „hiteles hatóerőt” állítja a középpontba, és kiemeli a személyes célok és értékelések motiváló erejét” (Fodor 2007:252). Deci és Ryan szerint az egyén úgy érzi, hogy önmaga személyes kontrolljának a forrása (Fodor 2007).

A flow-élmény az egyik legmodernebb megközelítése a kognitív motivációs elméleteknek. A flow, az áramlatélmény „tanulmányozása a boldogság, az életminőség és a belső motiváció kutatásával foglalkozik, tehát azt vizsgálja, miként érhetjük el a boldogságot a saját belső életünk feletti uralom, a tudati kontroll segítségével.” (Fodor 2007:260.) A flow forrása a mentális energiának, amely a figyelmet kívánó és motivációs cselekvésekre fókuszál. A flow élmény akkor léphet fel, amikor sem a fokozott éntudat, sem a túlzott ösztönösség nincs jelen az egyénnél, azaz Csikszentmihályi – a flow elmélet atyjának – gondolataival élve a kihívás egyensúlyba kerül a képességekkel (Debold, Letöltés ideje: 2011-10-26)<sup>24</sup>. A következő ábra megmutatja a flow csatornáját a kihívás és az unalom tengelyen:

### 3. ábra

Az áramlatélmény



Forrás: <http://positivepsychologynews.com/news/kathryn-britton/200809071013>

<sup>24</sup> Flow with Soul An interview with Mihaly Csikszentmihalyi by Elizabeth Debold „[...] the challenges were in balance with the skills.” <http://www.enlightennext.org/magazine/j21/csiksz.asp?page=2> (Letöltés ideje: 2011-10-26)

„Az áramlat félúton található az unalom és a bénító idegesség között.” (Goleman 2002:170., idézi Fodor 2007:260)

A motiváció szociokulturális megközelítése a legújabbak közé tartozik a motivációkutatásban. A motiváció szociokulturális értelmezése szerint a motiváció szociokulturális hatások eredménye, alku, társas folyamat terjedése, illetőleg terjedése kontextusfüggő is (Fodor 2007). Fiske és munkatársai (2003:173., idézi Fodor 2007) rámutatnak az euro-amerikai pszichológia és a kelet-ázsiai kulturális területek eltéréseire, mely szerint az európaiak és az amerikaiak szerint természetes az, hogy az egyént tekintik nemcsak a motiváció, hanem a gondolat, az érzelmek, az értékelés és cselekvés egyedüli értelmezhető egységének – szemben a kelet-ázsiai csoport-szemlélettel.

A motiváció kutatása megjelenik a pedagógiában, andragógiában is – fókuszálva a tanulási motivációra.

### 3.2.3. Motiváció a pedagógiában, tanulási motiváció

„Motiváción azon különböző eredetű indítékok összességét értjük, amelyek a tanulót a tanulásra ráveszik és a tanulási kedvet életben tartják” (Kiss, idézi Kőpatakiné 2008).

A pedagógia területén a tanulók motivációs készletének megértése, a tanulói körök motiválása, a motiváció fejlesztése beágyazva a tanulásfejlesztésbe már régóta a figyelem középpontjában áll. Egyetlen rendszerként érdemes tekinteni a tanulásra és a motivációra, hiszen a motiváció alapja a tanulásnak. „A motiváció nem a tanulás ’mellett’, hanem a tanulás ’mögött’ van. Minthogy a motiváció az ingerkiválasztásnak, az információfeldolgozásnak és a válaszműködéseknek egyaránt energetikai alapja, ezért az oktató-nevelő munka sikere [...] a motiváló helyzetek megszervezésének milyenségén áll vagy bukik.” (Barkóczi és Putnoky 1984:319.)

Réthy (2004) megállapítja, hogy tanulás és motiváció összefüggésében a motiváció egyaránt feltétel és következmény. A motiváció szükséges a tanuláshoz, ám a tanulás során is alakulhat, módosulhat a motiváció.

„A tanulási motiváció a speciális tapasztalatok eredményeként létrejövő, a tanulás okaként számba veendő befolyásoló erő, mely tanult, aktívan alakul, személy- és szituációfüggő, relatív tartóssága az önmegegerősítő folyamatok függvénye.” (Réthy 2002, idézi Réthy 2004:256.)

„A kognitív kompetencia rendszerszerűsége azt is jelenti (Nagy József alapján), hogy a készségek és képességek csak megfelelő motivációk mellett működnek optimálisan. A személyiség motivációs készlete nagyon összetett, soktényezős rendszer, biológiai, pszichológiai, társadalmi, etikai elemekkel. Elméleti oldalról vizsgálva megkülönböztethető a motivátor: az a dolog, amire a figyelem irányul, a motívum: az a viszonyítási alap (érték), ami az érdeklődést meghatározza, az érdekeltséget kifejező érzelmi jelzés (emóció), valamint maga a cselekvési indíttatás, mint a motivációs folyamat eredménye (aktiváció). A motivációs rendszer sajátosságainak figyelembe vétele inkább tapasztalati szinten történik, mintsem

tudatos tervezéssel, pedig valószínűleg nagy tartalékok lennének mozgósíthatók az oktatás hatékonyságának növelése érdekében.” (Veres 2008)

A tanulási motiváció, valamint a felnőttkori tanulás motiváció fogalmi háttérét Bajusz (2008) tematizálása szerint a motiváció tartóssága szerint, a motivációt kiváltó ok szerint, valamint a motiváció iránya szerint érdemes megközelíteni.

A motiváció tartóssága szerint lehet tartós, amely során jellemző, hogy az egész tanulás folyamatban jelen van a tudásvágy és a tanulás öröme. A motivációs tartóssága szerint beszélhetünk még habituális motivációról, amely során a tanulmányokat az általános érdeklődés kíséri, de azt alapvetően inkább a végzettség megszerzése tartja életben. A motiváció tartóssága szerint még jelentkezhethet az aktuális motiváció, amely csupán a tanulás egy-egy részmozzanatára terjed ki, amely során aktív az egyén.

A motivációt kiváltó ok alapvetően kétféle lehet: primer és/vagy szekunder. Primer motivációról akkor beszélhetünk, ha a legfőbb hajtóerő a tanulási cél – hasonlóképpen a habituális motivációhoz. A szekunder motivációhoz a tanulási célon kívüli hajtóerők tartoznak, pl. a kíváncsiság, a személyes érintettség, a téma, az oktató iránti figyelem.

A motiváció iránya – Bajusz (2008) szerint – lehet belső vagy külső. A belső motivációkhoz tartoznak mindazok a jegyek, amelyek a tanuló személyiségéből ered vagy az érdekeit szolgálja (pl. becsvágy, elismertség, pénz, társadalmi pozíció elérése, a magány kerülése).

A külső motiváló tényező lehet:

- a kvalifikációs szükséglet, (amely a munkaerő-piaci helyzet megőrzésére irányul, vagy éppen a munkaerő-piaci reintegrációt segíti elő),
- a jobb anyagi helyzet elérésére irányuló késztetés, (amely az intragenerációs mobilitást érinti),
- az egzisztenciális motiváció, (amely a családtól és/vagy a szűkebb társadalmi környezetből ered).

Kőpatakiné (2008) a fentebb már idézett tanulmányában kitér a tanulási motiváció négy szintjére is Réthy Endréné munkáinak felhasználásával. A Bajusz-féle tematizálástól eltérően a motiváció irányának négyféle utat engedve.

A beépült (internalizált) tanulási motiváció esetén a tanuló lelkiismereti okokból, „kötelességtudás” által vezérelve tanul. Ezek a tanulók minden tanárnak meg kívánnak felelni, mindig elkészítik a házi feladatot. A tanulás számukra erkölcsi kötelesség. A belső (intrinsic) tanulási motivációval bíró tanulók azért tesznek eleget a tanuló az iskolai kívánalmaknak, mert a tananyag iránti érdeklődés, kíváncsiság mozgatja, tudásvágy hajtja – nagy valószínűséggel, akkor is érdeklődő lenne az adott téma, tárgyak iránt, ha azokat nem az iskolában tanítanák. Külső (extrinsic) tanulási motivációról beszélünk akkor, ha a tanulás a tanuló számára csak eszköz valamilyen külsődleges cél elérése érdekében. A tanulók a jó jegyért, tárgyi jutalomért végzik el iskolai feladataikat, tudják, hogy az adott bizonyítvány megszerzése nélkül nem érhetik el céljaikat. Olykor bizonyos személyek (pl. szülő, barát, tanár) elvárásaink kívánnak megfelelni, vagy az általuk kiszabott büntetéseket elkerülni. „A presztízsmotiváció a külső és a belső motiváció között van. Ebben az esetben a belső én-érvényesítő tendenciák és a külső versenyhelyzetek is motiválják a tanulókat.” (Kőpatakiné 2008)

„A motivációról korábban úgy gondoltuk, hogy valamifajta, főként biológiailag meghatározott töltéscsomag (egy személyenként eltérő minőségű „tartós elem”), ma egyre inkább úgy gondolkodunk, hogy ez újratöltődő akkumulátor, amelynek folyamatos feltöltését a mindennapok tanulási tevékenysége, annak körülményei, mindenekelőtt a szociális beágyazódottsága és történései szabják meg. [...] A tanulás motivációja olyan folyamatban szerveződik, amelynek során a mindenkori társas helyzet, a társas és társadalmi hatások rendezik össze és véglegesítik a tanuló ember biológiai állapotából kibontakozó motivációs faktorokat és indítékokat.” (Havas 2003)

Havas és Varga (2008) szerint a belsőleg motivált tanuláshoz három tényezőt kell figyelembe venni. A tanulásfejlesztés során meg kell találni azokat a közösségi, társadalmi kapcsolódási pontokat, amelyek a tanuló önirányította fejlődését motiválják. Ha az oktatási intézmény iránt él a közbizalom, annak motiváló hatása



van mind a tanulókra, mind a pedagógusokra. Fontos, hogy az iskola tanuló szervezet legyen állandó tanulási folyamat részeseként, mert a tanulókra jótékonyan hathat, amennyiben a megújulásra képes tanáraikkal találkoznak.

Józsa (2002) írása már három irányba vezet. Egyfelől meghatározza a motiváció és motívum fogalmait, másfelől áttekintését adja a motivációra, - különösképpen az iskolai motivációra – irányuló újabb kutatásoknak, valamint saját tanulási motivációra vonatkozó empirikus vizsgálatának eredményeit közli. A szerző a pedagógia nézőpontjából közelíti meg a motiváció fogalmát, jelentőségét főként a személyiségfejlődést meghatározó tényezőben látja. „Azok a személyiségkomponensek kapnak kiemelt figyelmet, melyek alapján egy viselkedés megkezdéséről, folytatásáról – tudatosan vagy tudattalanul – döntést hozunk (Nagy, 2002). A viselkedésnek ezeket a viszonyítási alapjait motívumoknak nevezik. [...] Motívumok – mint az emberi viselkedés döntési alapjai – például a célok, beállítódások, meggyőződések, vélekedések, szociális normák, az énkép.” (Józsa 2002:239) A tanulási, iskolai motiváció vizsgálati eredményeinek összegzése során Józsa kiemeli a kutatások irányának, szemléletének uralkodó irányultságát: „Egyre nyilvánvalóbbá válik: nem egy-egy motívum domináns volta adja a fejlett tanulási motívumrendszert, hanem sokkal inkább egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer, mely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodást. Ezek a kutatások határozott lépéseket tettek a motiváció különböző elméleteinek integrálására, egy koherens elméleti rendszer létrehozására.” (Józsa 2002:240) A szerző tanulmányában kitekint még a tanulási motívumrendszer többféle összetevőjére az alábbi összefüggésekben: a tanulási motiváció és a környezet; önjutalmazó motívumok; célok, mint motívumok; a tanulási énkép, mint tanulási motívum.

A motívumok rendszerbe, nyálábba való szerveződését támasztja alá Réthy (2004) egy motivációs eljárásokról szóló tanulmánya is, melyben a szerző 7 komponensét emeli ki a tanulási motivációt alakító tényezőkből:

1. az egyéni tanulástörténet a megélt sikerekkel, kudarcokkal;
2. az eltérő attribúciók, azaz a sikert ki minek tulajdonítja, pl. a környezetnek vagy önmagának;

3. a szociális igények közötti különbség, azaz pl. a külső elismerés igénye, a mások befolyásolására irányuló igények az osztályban betöltött pozíció alapján;
4. a tanulási technikák, stílusok milyensége;
5. a tanulói személyiség karakterjegyei, pl. extra-, avagy introvertált a tanuló;
6. a család általános szociokulturális befolyása;
7. a pedagógiai környezet motiváló technikái, hatásai.

### 3.3. A motiváció fogalma a saját kutatásban

Saját kutatásomban alkalmazott motiváció fogalom két alapvető komponensből áll. Az egyik összetevője pszichológiai, mely a beneschi fogalom-meghatározást és a Rokeach munkásságán nyugvó értékalapú motiváció tartalmakat foglalja magába. A szociológiához, a felsőoktatás-kutatásához kapcsolható másik komponens a DPR és a pécsi vonatkozású kutatási előzmények egyes motiváció tartalmaira épül.

A motivációra irányuló fogalom-meghatározások köréből Benesch (1994) meghatározására támaszkodom, mert a fogalmat – a kutatásom céljaihoz illeszkedve – meglehetősen tágan értelmezi. A szerző fogalom-meghatározása a motivációs folyamatokra és a variabilitásra irányul, megállapítja, hogy egységes megközelítése annak, hogy mi minden lehet motiváció, nincs. Mégis általánosságban három utat javasol a fogalom értelmezéséhez: indíték valamilyen pszichésre; funkció-levezetés, a viselkedés variabilitása. Vizsgálatom vezérfonalául azonban a funkció-levezetés vált, azaz, hogy „merről jön és merre tart az indíték” (Benesch 1994:253).

A beneschi motivációfogalomba jól illeszkedőnek látom a Rokeach-féle értékvizsgálatot. Egyetértek azzal, hogy „Rokeach szerint az értékek motivációs funkcióval is bírnak, amennyiben arra ösztönöznek, hogy az általunk helyesnek vélt életcélokat elérjük, ill. hogy az általunk helyesnek tartott módon viselkedjünk.” (Szakács és Szakács 1998:404) A turizmushoz, közgazdaságtanhoz kötődően az angol nyelvű irodalmakban találkozni lehet az értékeken alapuló motiváció fogalmával. Így pl. a turisták motivációiról szóló irodalmak összegzésekként Kay (2003) megállapítja, hogy alapvetően kétfajta motivációs elméleten nyugszanak, mely teóriák látszólag egymásnak ellentmondanak: a maslow-i szükségletek alapú (needs-based), valamint az értékeken alapuló (values-based), amely leginkább Rokeach nevéhez kötődik. Kay (2003) tanulmányában az értékeken alapuló motiváció (values-based motivation) fogalmat használja. Az értékek fogalma a motiváció fogalmába ágyazódik; ezzel a kitágított motiváció fogalommal a hallgatók motivációinak feltárása is eredményesebb, komplexebb lehet.

A kutatási előzmények tekintetében saját kutatásom motivációs tartalma illeszkedik a DPR-ben meghatározott célok szerint (Fábrí 2009) az első és első éves hallgatók

(felvettek) továbbtanulási motivációinak, valamint az elhelyezkedési motivációknak a vizsgálatához.

Saját kutatásom legalapvetőbb kérdése, hogy miért tanulnak az emberek a felsőoktatásban. (Forray 2008:11) Ez a kutatói kérdés saját kutatásom vonatkozásában szűkíthető egyetlen meghatározó kérdésre. Miért éppen a PTE Bölcsészettudományi Karán és/vagy Természettudományi Karán vesz részt nappali tagozatos alapképzésben a hallgató? Majd a kérdéshez kapcsolódóan jelentkezik a többi kutatói kérdés, azaz leginkább annak az igénye, hogy megismerhetővé váljanak azok a különbségek, amelyek a különböző változók mentén jelentkeznek a két karon tanuló hallgatók motivációs nyalábjaiban.

## **4. Komparatív hallgatói kutatás a Pécsi Tudományegyetem két karán**

### **4.1. A kutatás céljai, területei**

Alapvető célként fogalmazódik meg a nappali tagozatos alapképzésben résztvevő Bölcsészettudományi és Természettudományi Karon tanuló 1. és 2. éves diákok jelenlegi szakválasztásukhoz kötődő motivációinak minél komplexebb megismerése a Pécsi Tudományegyetemen. Honnan jönnek, és merre tartanak a szakválasztásukat befolyásoló indítékok?

Ehhez kötődően állítottam fel a Bevezetés című nyitó fejezetben már bemutatott hat hipotézist.

Amint azt a bevezetésben vázoltam, a kutatás eredményei nem csupán érdekesek, hanem hasznosíthatók is – a hallgatók alaposabb megismerésével gazdagabb kutatási alapokra helyezkedhet a beiskolázási marketing; a hallgatók alaposabb megismerése finomíthatja, cizellálhatja a tanárképzés programjait.

## 4.2. A kutatás módszertana; nehézségek a kutatásban

A 2009/2010-es tanév tavaszi szemeszterében önkitöltős kérdőív segítségével sikerült adatokat nyernem 308 fő 1. és 2. éves, nappali tagozatos BA/BSc-s hallgatótól. Összehasonlító kvantatív szociológiai felmérésemben 162 bölcsész (52,6%), 143 Természettudományi Karon tanuló (46,4%), valamint 3 fő mindkét karon tanuló diák (1,0%) töltötte ki az önkitöltős kérdőívet. A Pécsi Tudományegyetem tanulmányi osztályainak adatai szerint a Bölcsészkaron a vizsgálat félévben 1298 fő jelentkezett be, azaz aktiváltatta félévét a nappali tagozatos 1-4. szemeszteres alapszakos hallgatók közül. A Természettudományi Karon ez a szám 823 fő volt. Ebből adódóan az alapsokaság 12,71%-át sikerült elérni a bölcsész hallgatók köréből, míg 17,73%-át a Természettudományi Karról.

A kutatási terv alapján a két vizsgált karon minden tanárképes szak bevonásával rétegzett mintavétellel kívántam adatokat nyerni. Ez az elképzelés a Természettudományi Kar egyes szakjain (matematika, informatika, technika) a szak képviselőinek (oktató és diákok) elzárkózása miatt nem valósulhatott meg, illetőleg emiatt csak részlegesen. A minta reprezentativitása emiatt nem teljes. A mintában a tanárképzésben való részvételi szándék alapján közel azonosan arányban sikerült elérni a hallgatókat. (A mintában szereplő összes hallgató 48%-a részt kíván venni, 52%-a ellenben nem kíván részt venni a tanárképzésben - 4.3.1.10. táblázat.)

A kutatás nehézségei között két tényezőt emelek ki. Az egyik, a mindkét vizsgált karra jellemzően a válaszadási hajlandóság. Az alacsony válaszadási hajlandóság kiküszöbölésének érdekében a legtöbb esetben szervezetten – az oktatóval egyeztetve –, tanórák elején vagy végén személyes kéréssel és jelenléttel nyomtatékosítottam az önkitöltős kérdőívet. A másik komoly akadály a bölcsész hallgatói csoportok elaprózottsága a képzés során. Előfordult olyan szervezett megkeresés, ahol az órán csupán 3-4 fő vett részt.

Ahhoz, hogy az alacsony válaszadás problémáját érzékeltessem az alapképzésben részt vevők körében egy példát szeretnék bemutatni a 2009-es hallgatói motivációs kutatás PTE-re vonatkozó adataiban is.

#### 4.2.1. táblázat

A diplomaszerezés után a szakterületükön szeretnének elhelyezkedni?

Intézmény/kar	Igen, ezen a szakterületen	Nem, de a szakterülethez közeli pályán	Nem, teljesen más szakterületen	Összes válaszoló	Válaszadási arány
<b>PTE</b>	Az alacsony válaszadási hajlandóság, vagy alacsony elemszám miatt nincs megjeleníthető adat!				
<b>PTE-ÁJK</b>	Az alacsony válaszadási hajlandóság, vagy alacsony elemszám miatt nincs megjeleníthető adat!				
<b>PTE-ÁOK</b>	Az alacsony válaszadási hajlandóság, vagy alacsony elemszám miatt nincs megjeleníthető adat!				
<b>PTE-BTK</b>	Az alacsony válaszadási hajlandóság, vagy alacsony elemszám miatt nincs megjeleníthető adat!				
<b>PTE-ETK</b>	<b>257</b> (86.24%)	<b>34</b> (11.41%)	<b>7</b> (2.35%)	<b>298</b> <b>(100%)</b>	<b>13%</b>
<b>PTE-FEEK</b>	<b>169</b> (69.55%)	<b>53</b> (21.81%)	<b>21</b> (8.64%)	<b>243</b> <b>(100%)</b>	<b>17%</b>
<b>PTE-IFK</b>	<b>90</b> (76.92%)	<b>19</b> (16.24%)	<b>8</b> (6.84%)	<b>117</b> <b>(100%)</b>	<b>12%</b>
<b>PTE-KTK</b>	<b>264</b> (80.49%)	<b>58</b> (17.68%)	<b>6</b> (1.83%)	<b>328</b> <b>(100%)</b>	<b>14%</b>
<b>PTE-MK</b>	Az alacsony válaszadási hajlandóság, vagy alacsony elemszám miatt nincs megjeleníthető adat!				
<b>PTE-PMMK</b>	Az alacsony válaszadási hajlandóság, vagy alacsony elemszám miatt nincs megjeleníthető adat!				
<b>PTE-TTK</b>	<b>201</b> (76.14%)	<b>50</b> (18.94%)	<b>13</b> (4.92%)	<b>264</b> <b>(100%)</b>	<b>13%</b>

Forrás:

[http://www.felvi.hu/diploman\\_tul/kutatasi\\_jelentes/!DPR\\_kutatasi\\_jelentes/index.php/jelentes/reszletes/10](http://www.felvi.hu/diploman_tul/kutatasi_jelentes/!DPR_kutatasi_jelentes/index.php/jelentes/reszletes/10)

(2011-10-07)

Az adatok tükrében úgy vélem, hogy a kutató személyes jelenléte szükségessé válik annak érdekében, hogy a mintába kerülő hallgatókat valóban válaszadásra serkentse. Ez a személyes jelenlét leginkább a Bölcsészettudományi Karon szükséges. A fentebb táblázatban bemutatott példa (4.2.1. táblázat) mintavételes kutatással történt.

A DPR kutatások egy másik szegmensét – a végzetek utánkövetését – tekintve látható, hogy az online felmérés még használhatatlanabb eredményt hozott, azaz az alacsony válaszadási hajlandóság már a PTE-TTK-n is megjelent. Ez a 2009-ben a hallgatók munkaerő-piaci tapasztalataira irányuló kutatás szintén a felvi.hu oldal azonos forrásából származik.

A kutatás módszertanában, leginkább a motivációkról szóló itemek összeállításában, két kutatás szolgált előzményként: Forray 2006-ban (2008), továbbá Lakner és munkatársainak 1999-2000-ben lefolytatott kutatása (2002).

Forray (2008) 11 és az esetleges egyéb motiváció kategóriák mentén vizsgálta a levelező tagozatos hallgatók motivációs nyalábjait. Lakner (2002) 26 motivációs tényezővel közelítette meg a vizsgálatába vont négy felsőoktatási intézmény<sup>25</sup> hallgatóinak motivációit.

Saját kutatásomban 11 motivációs tényezővel és két egyéb motiváció változóval tártam fel a az első és másodéves nappali tagozatos, alapképzésben résztvevő hallgatók motivációs nyalábjait a PTE Bölcsészettudományi és Természettudományi Karán. A kutatásba vont motivációs tényezők az alábbiak: 1. Családi hagyományok folytatása; 2. Barátok hatása; 3. Középiskolai tanár hatása; 4. A korábbi főiskolán/egyetemen folytatott kapcsolódó tanulmányok hatása; 5. Saját korábbi szakmai tapasztalatok; 6. Valamilyen diploma szerzése; 7. Az érdeklődési körének megfelelő diploma szerzése; 8. Piacképes diploma szerzése; 9. Tartós párkapcsolat kialakítása; 10. A diákévek "megnyújtása"; 11. Identitáserősítés.

---

<sup>25</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar; Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem (KÉE, jelenleg: Szent István Egyetem, Élelmiszertudományi Kar); Pannon Agrártudományi Egyetem (PATE, jelenleg: Veszprémi Egyetem, Georgikon Mezőgazdaságtudományi Kar); Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola (KVIF, jelenleg: Budapesti Gazdasági Főiskola)



#### 4.2.2. táblázat

A saját kutatás motivációs tényezőinek alakulása a kutatási előzmények felől szemlélve

Forray (2008)	Lakner (2002)	Saját kutatás
Családtagok, barátok, kollegák, ismeretségi kör hatása	Családi hagyományok folytatása	Családi hagyományok folytatása
Családtagok, barátok, kollegák, ismeretségi kör hatása	1. Szülők, barátok, rokonok tanácsai 2. A barátaim is egyetemre, főiskolára járnak	Barátok hatása
-	A középiskolai tanárok javaslata	Középiskolai tanár hatása
Szakmai érdeklődés, a korábban megszerzett szaktudás fejlesztésének belső igénye	-	A korábbi főiskolán/egyetemen folytatott kapcsolódó tanulmányok hatása
Szakmai érdeklődés, a korábban megszerzett szaktudás fejlesztésének belső igénye	Korábbi személyes, szakmai tapasztalatok	Saját korábbi szakmai tapasztalatok
Diplomaszerzés, új diploma szerzése	Valamilyen diplomát akartam szerezni	Valamilyen diploma szerzése
1. Szakmai érdeklődés, a korábban megszerzett szaktudás fejlesztésének belső igénye 2. Kíváncsiság	1. Érdekeltek azok a tárgyak, melyeket az intézményben tanítanak 2. Érdekel a választott szakmám, itt szeretnék dolgozni	Az érdeklődési körének megfelelő diploma szerzése
1. Nincs munkahelye, munka kereséséhez kell 2. Új, igényesebb munkahely keresése	1. A végzés utáni anyagi lehetőségek 2. Az intézményben folyó oktatás jó híre és elismertsége 3. A végzés utáni igényes munkavégzés lehetősége 4. Megszerzett végzettségemmel hasznára lehetek másoknak, értelmes és társadalmilag hasznos munkát végezhetek	Piacképes diploma szerzése
A társas/társadalmi kapcsolatok megújítása, frissítése	Tartós párkapcsolat kialakításának lehetősége	Tartós párkapcsolat kialakítása
-	Szeretnék minél tovább diák lenni, nem akartam még dolgozni	A diákévek „megnyújtása”
-	-	Identitáserősítés
Egyéb	-	Egyéb
-	-	Egyéb

A motivációs tényezők összeállításánál elsősorban saját kutatásom célcsoportjára szabottan kellett átgondolni a változókat. Ezáltal a nappali tagozatosok és a tipikus korcsoportra vonatkozó jellemzők alapján állítottam össze a vizsgálatomban szereplő motivációs tényezőket. A két leginspirálóbb kutatási-módszertani előzmények motivációs tényezőinek áttekintésével, módosításával, kiegészítésével alakult ki a saját kutatás célcsoportjára szabott változósor (4.2.1. táblázat).

A motivációs tényezőknél fontosnak tartottam, hogy a barátok hatása külön változóként is megjelenjen, ne csupán a szülőkkal, a rokonokkal, az ismeretségi körrel, a munkatársakkal együtt tekintettel a korcsoportra, illetve a kutatási eredményekre. Ez utóbbiak köréből most csupán a legújabb Jelentés a magyar közoktatásról című anyagból emelem ki azt, hogy a 15-19 éves korosztály mintegy felének a kortárs csoport jelenti a szabadidő eltöltésének legfontosabb közegét (Halász és Lannert 2006). Szűknek éreztem viszont azt a kategóriát is, hogy „Barátaim is egyetemre, főiskolára járnak”. Ily módon alakult ki a „Barátok hatása” kategória.

„A középiskolai tanár javaslata” kategóriát szintén szűknek éreztem, mert a javaslat vélhetően a továbbtanulásra vonatkozó tanácsokra irányul, míg a középiskolai tanár meghatározó minta is lehet a pálya-, illetve szakválasztást illetően. A pedagógusjelöltek pályaválasztásának motívumait illetően Kozma (2004) kiemeli azt a szempontot is, hogy a pedagóguspálya ismeretsége révén „tudva, nem tudva előbukkan a pedagógus képe” (Kozma 2004:131).

A korábbi főiskolán/egyetemen folytatott kapcsolódó tanulmányok hatása fontos ismérv lehet a nappali tagozatos hallgatóknál is, hiszen elképzelhető, hogy rendelkeznek befejezett vagy befejezetlen felsőoktatási tanulmányokkal, végzettséggel. Hasonlóképpen fontos lehet a saját korábbi szakmai tapasztalat, pl. munkavégzés.

A piacképes diploma fogalmához alapvetően az tartozik, hogy olyan oklevéllel rendelkezik a diplomás, amellyel a szakterületén el tud helyezkedni (Szűcs 2005). Ennek megítélése a válaszadó személy kompetenciája volt.

A kutatási előzmények alapján (Bukodi 2002; Lakner 2002) feltételezhető volt, hogy a Pécsi Tudományegyetem mindkét vizsgált karára jellemző az, hogy házassági piacként is működnek.

A diákévek „megnyújtása” kategória fontos változó, egyrészt a kutatási előzmények (Lakner 2002a, 2002b, 2002c) miatt sem elhanyagolható, másrészt a munkanélküliség kikerülése végett is jelentős szempont (Szűcs 2005).

Az identitás, az azonosság, önazonosság erősítése szintén motiváló erőt jelenthet a szakválasztást illetően, pl. a nemzetiségi nyelvszakok, romológia szakoknál stb.

A kérdések többségében zártak. A kérdőíveket legnagyobb arányban a tanórák elején vagy végén töltötték ki a diákok. Néhány kérdőív a két kialakított gyűjtőponton keresztül, valamint hallgatók ismeretségi körének segítségével került kitöltésre. Az adatokat egy statisztikai szoftverrel (SPSS-szel – Statistical Package for the Social Sciences) dolgoztam fel, ebből adódóan leginkább a statisztikai eljárások és két-, illetve háromdimenziós keresztábrák alapozzák meg az eredményeket.

### **4.3. A kutatás eredményei**

#### **4.3.1. Alapadatok, a minta összetétele – a hallgatók társadalmi háttere**

A következőkben a kutatás során beérkezett alapadatok, a hallgatók társadalmi hátterére vonatkozó válaszok megoszlása kerül bemutatásra kétdimenziós kereszttáblák és a Chi-négyzet próba felhasználásával. Az egyik változó minden esetben a kari megoszlás, azaz melyik karon/karokon folytatja jelenlegi tanulmányait a válaszadó személy. A kari megoszlás a táblázat soraiban olvasható; az ettől való eltérést a másik változó kategóriáinak száma indokolta, és ezáltal a táblázat megjeleníthetősége miatt vált szükségessé. A 4.3.1. fejezethez elkészített táblázatok a Függelék Táblázatok a 4.3.1. fejezethez – Alapadatok, a minta összetétele – a hallgatók társadalmi háttere című egységében olvashatók. Csupán a Chi-négyzet próba során szignifikánsnak bizonyuló összefüggéseket ábrázoló táblázatokat jelenítem meg jelen fejezetben. A többi táblázat, illetve statisztika a CD Mellékletben olvasható. A kereszttáblák/táblázatok száma és terjedelme indokoltá tette, hogy egy külön CD-n kapjanak helyet az adatfeldolgozás ezirányú produktumai.

A minta összetételébe, a hallgatók társadalmi háttérébe 16 változó mentén nyújtok betekintést.

Alapvető a nemi megoszlás bemutatása a két vizsgált karon (4.3.1.1. táblázat). A válaszadó személyek között a Bölcsészettudományi Karon mintegy egyharmad-kétharmad arányban találhatók meg a férfi és nő hallgatók. A Természettudományi Karon felülreprezentáltak a férfiak. A két vizsgált kar és a nem változók, azaz a karok nemenkénti összetétele közötti szoros összefüggés a Chi-négyzet próba alapján is megerősítést nyer.

#### 4.3.1.1. táblázat

A válaszadó neme az 1. és 2. éves BA/BsC-s hallgatók körében karonkénti megoszlásban (N=307)

Kar	Nem	Férfi	Nő	Mindösszesen
Bölcsészettudományi Kar	Fő	38	124	162
	%	23,5%	76,5%	100,0%
	Mindösszesen %-a	12,4%	40,4%	52,8%
Természettudományi Kar	Fő	76	66	142
	%	53,5%	46,5%	100,0%
	Mindösszesen %-a	24,8%	21,5%	46,3%
Mindkettő	Fő	1	2	3
	%	33,3%	66,7%	100,0%
	Mindösszesen %-a	,3%	,7%	1,0%
Mindösszesen	Fő	115	192	307
	%	37,5%	62,5%	100,0%
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

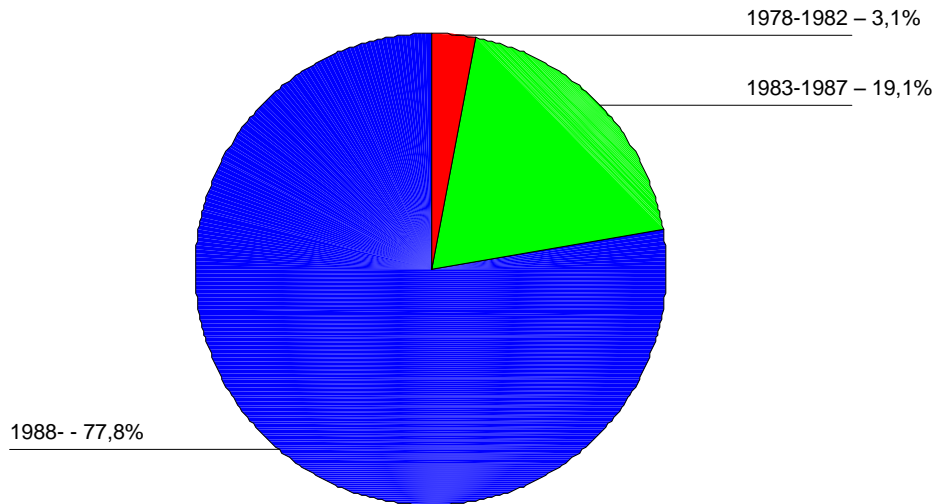
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,217	2	,000
Likelihood Ratio	29,609	2	,000
Linear-by-Linear Association	26,200	1	,000
N of Valid Cases	307		

a 2 cells (33,3%) have expected Fő less than 5. The minimum expected Fő is 1,12.

A születési évek kategorizálásával megállapítható, hogy a továbbtanulás szempontjából tipikus(abb) korcsoport van jelen a Természettudományi Kar alapképzésében, míg a Bölcsészettudományi Karon az „idősebbek” is megtalálhatók (4.3.1.2. táblázat; 1., 2. sz. diagram).

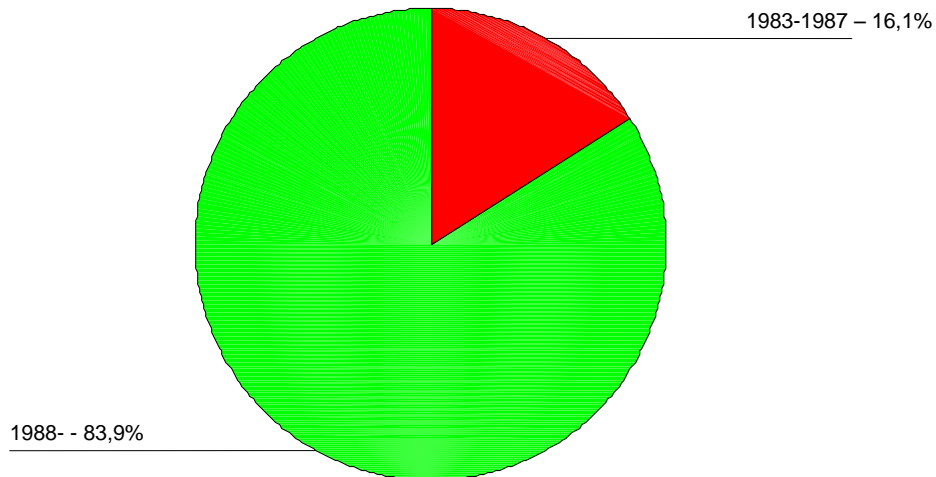
## 1. sz. diagram

A válaszadó születési éve – (kategorizált) - BTK



## 2. sz. diagram

A válaszadó születési éve – (kategorizált) - TTK

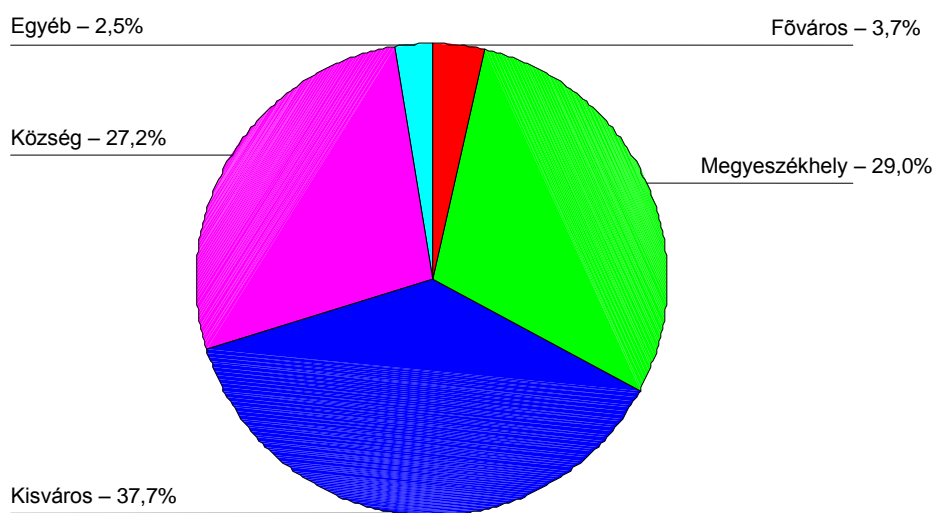


A válaszadó személyek állandó lakóhelyének településtípusa szerint a Bölcsészettudományi Karon enyhén felülreprezentált a fővárosból és a kisvárosból

érkezők aránya, míg a Természettudományi Karon szintén csak enyhén felülreprezentált a megyeszékhelyről és a községekből érkező hallgatók aránya (4.3.1.3. táblázat; 3., 4. sz. diagram).

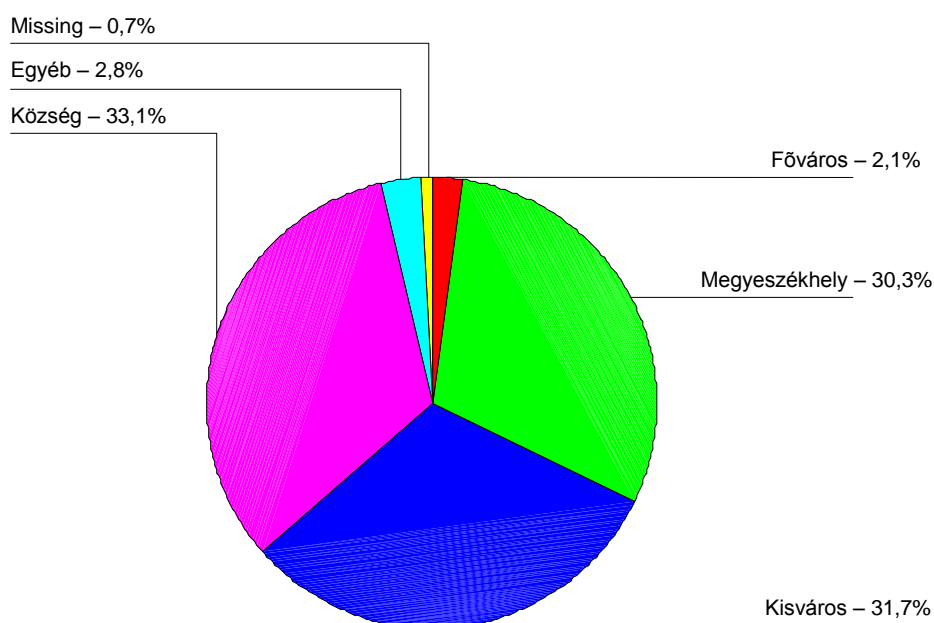
### 3. sz. diagram

A válaszadó milyen településtípuson lakik - BTK



### 4. sz. diagram

A válaszadó milyen településtípuson lakik - TTK



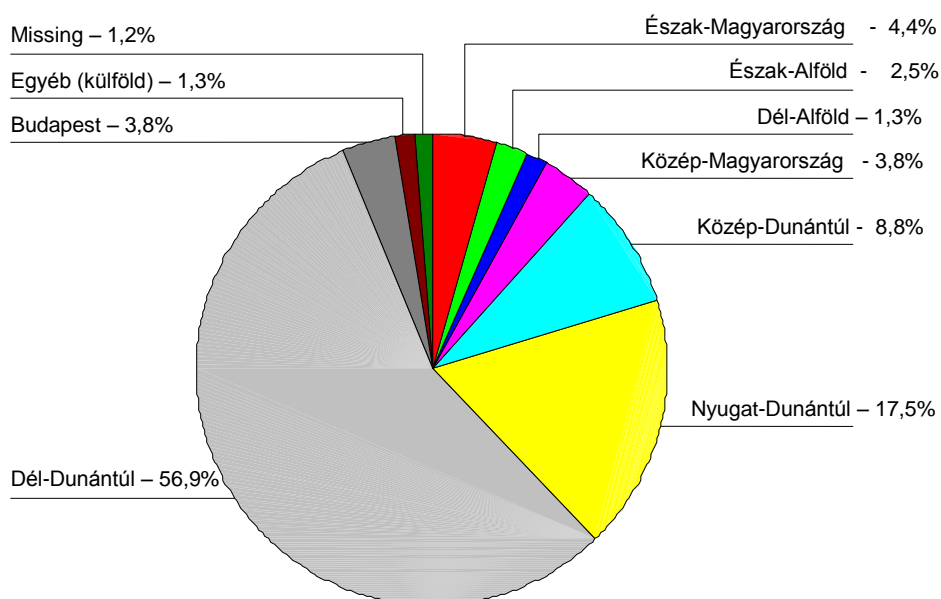
A jelen kutatás adatbázisát felhasználva a nemi különbségek mentén készítettem egy rövidebb elemzést (Kalocsainé 2011), melyben említést nyer többek között az is, hogy a bölcsész hallgatók körében a nemek között kiegyenlítettek az arányok az összes településtípusra vonatkozólag, a Természettudományi Karra járó férfiak körében a kisvárosból érkezők aránya, míg a nőknél a községekből érkezők aránya nagyobb.

A válaszadó személyek állandó lakóhelyének régiója szerint felülreprezentált a bölcsész hallgatóknál a mintában az észak-alföldi, közép-magyarországi, a nyugat-dunántúli, a dél-dunántúli, budapesti, továbbá az egyéb pl. külföldi régióban található állandó lakóhely. A Természettudományi Karra járóknál felülreprezentált az észak-magyarországi, dél-alföldi, közép-dunántúli állandó lakóhellyel rendelkezők (4.3.1.4. táblázat; 5., 6. sz. diagram). Császár (2006) szerint a 2005-ben a PTE-re jelentkező diákok szerint a Bölcsészettudományi Kar országszerte közkedvelt a Pécsi Kistérségből, valamint a Dél-Dunántúli Régióból jelentkezőkön kívül a többi országrészből érkezők aránya 21,5%-os, míg a Természettudományi Karon a többi országrészből jelentkező hallgatók aránya csupán 8,4%. Saját kutatásom adatai szerint a mintában résztvevő bölcsész hallgatók 70,3%-a nem a Dél-Dunántúlról, illetve a Pécsi Kistérségből érkezett az egyetemre. A Természettudományi Karra érkező fiataloknak 74,8%-a nem a Dél-Dunántúlról jelentkezett a Pécsi Tudományegyetemre.



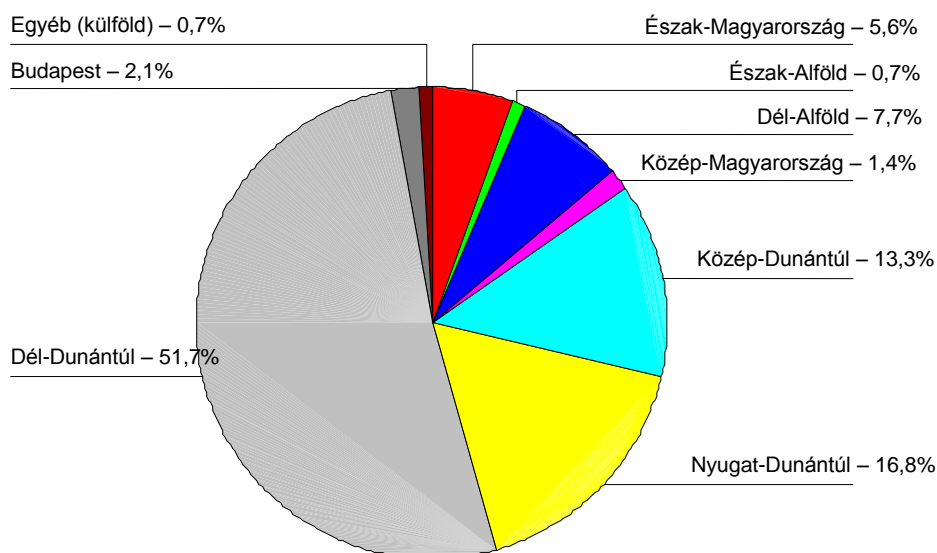
## 5. sz. diagram

### A válaszadó lakóhelye mely régióban található - BTK



## 6. sz. diagram

### A válaszadó lakóhelye mely régióban található - TTK



A családi állapot tekintetében nincs nagy különbség a két kar hallgatói között a mintában. Enyhén felülreprezentált a bölcsészek körében a házasság, élettársi kapcsolatban élők aránya, valamint az egyéb, pl. elvált kategóriát jelölők aránya,

mely nyilvánvaló erősen kapcsolódik azzal, hogy a Bölcsészettudományi Karon magasabb a nem tipikus korosztály jelenléte. A Természettudományi Karon megjelent az özvegy kategóriára adott válasz is (4.3.1.5. táblázat).

A válaszadó személyek körében csupán egy bölcsész hallgató az, akinek gyermeke van (4.3.1.6. táblázat).

A válaszadó személyek körében a legtöbben állami fenntartású intézményben érettségiztek, mégis a rekrutációs bázis eltérést mutat a két vizsgálatba vont kar hallgatóira vonatkozólag. Az állami és az alapítványi fenntartású intézményekben nagyobb arányban érettségiztek a bölcsész hallgatók, a Természettudományi Karon tanuló hallgatók a mintában felülreprezentáltak kerültek ki az egyházi fenntartású középiskolákból (4.3.1.7. táblázat).

A Bölcsészettudományi Karra járó hallgatókra a Természettudományi Karra járó hallgatókhoz viszonyítva a mintában nagyobb arányban jellemző az, hogy párhuzamos tanulmányokat folytatnak (4.3.1.8. táblázat).

A megkérdezettek többsége olyan alapszakra jár, amelynek van tanári mesterképzési kimenete a PTE-n. Akik számára nem lehetséges a tanári végzettség megszerzése a jelenlegi szakjukhoz kapcsolódóan, ők szociológia, politológia, sportszervező szakosok (4.3.1.9. táblázat).

A Chi-négyzet próba segítségével is megerősítést nyert az az összefüggés, amely a keresztábrából is kirajzolódik. A Bölcsészettudományi Karra járó hallgatók a mintában jóval nagyobb arányban szeretnék tanári végzettséget szerezni jelenlegi szakjukhoz, mint a Természettudományi Karra járó társaik (4.3.1.10. táblázat).

#### 4.3.1.10. táblázat

Jelenlegi szakjához (PTE, nappali tagozatos BA, BSc képzés) szeretne-e tanári végzettséget szerezni az 1. és 2. éves BA/BsC-s hallgatók körében karonkénti megoszlásban (N=304)

Kar	Szeretne-e tanári végzettséget szerezni jelenlegi szakjához	Igen	Nem	Mindösszesen
<b>Bölcsészeti tudományi Kar</b>	Fő	95	65	<b>160</b>
	%	59,4%	40,6%	<b>100,0%</b>
	Mindösszesen %-a	31,3%	21,4%	<b>52,6%</b>
<b>Természettudományi Kar</b>	Fő	48	93	<b>141</b>
	%	34,0%	66,0%	<b>100,0%</b>
	Mindösszesen %-a	15,8%	30,6%	<b>46,4%</b>
<b>Mindkettő</b>	Fő	3		<b>3</b>
	%	100,0%		<b>100,0%</b>
	Mindösszesen %-a	1,0%		<b>1,0%</b>
<b>Mindösszesen</b>	<b>Fő</b>	<b>146</b>	<b>158</b>	<b>304</b>
	<b>%</b>	<b>48,0%</b>	<b>52,0%</b>	<b>100,0%</b>
	<b>%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	22,548	2	,000
<b>Likelihood Ratio</b>	23,960	2	,000
<b>Linear-by-Linear Association</b>	13,430	1	,000
<b>N of Valid Cases</b>	304		

a 2 cells (33,3%) have expected Fő less than 5. The minimum expected Fő is 1,44.

Összevetve a két kar válaszadó csoportját, a válaszadó személyek apjának legmagasabb iskolai végzettsége alapján általánosságban megállapítható, hogy a Természettudományi Karon kvalifikáltabbak az apák (4.3.1.11. táblázat). A válaszadó személyek apja többségében (94,5%) legalább szakmunkás/szakiskolai végzettséggel rendelkezik. Ebből adódóan a szakmunkás/szakiskolai végzettség lehet

a minimum ahhoz, hogy a család kulturális tőkéjével megteremtse az alapokat a felsőoktatásba való bejutáshoz. Nemenkénti bontásban a férfi hallgatók felülreprezentáltak az apa egyetemi végzettsége tekintetében, közülük is kiemelkedően magas a bölcsész hallgatók apjának aránya (Kalocsainé 2011). Nemileg kiegyenlített az egyetemi végzettséggel bíró apák aránya (nőknél 15,4%, férfiaknál 14,5%) a Természettudományi Karon.

A válaszadó személy anyjának legmagasabb iskolai végzettsége tekintetében összetettebb képpel találkozhatunk, mint az apa legmagasabb iskolai végzettségénél. A 8 általános iskolánál kevesebb végzettség megjelenik a mintában egyfelől a bölcsész hallgatók anyjánál, illetve a 8 általános iskolával való rendelkezés felülreprezentált körökben. Azonban a diplomával való rendelkezés tekintetében elmondható, hogy a bölcsész hallgatók anyja nagyobb arányban rendelkezik egyetemi diplomával, mint a Természettudományi Kar hallgatóinál. A Természettudományi Karon pedig a megkérdezettek anyja felülreprezentált a főiskolai diploma tekintetében (4.3.1.12. táblázat).

A válaszadó korábbi foglalkozása tekintetében a mintába kerülő bölcsész hallgatók körében egyáltalán nem volt jellemző a jelenlegi szakhoz köthető munkavégzés, míg a Természettudományi Karon tanuló válaszadó személyeknek közel harmada folytatott jelenlegi szakjához köthető munkát (4.3.1.13. táblázat). A jelenlegi foglalkozásban azonban kiegyenlítetté válik az arány a két kar válaszadói között. A munkával rendelkező hallgatóknak a bölcsészeknek a negyede, a Természettudományi Karról válaszadó személyek közel negyede válaszolta azt, hogy jelenlegi foglalkozása a szakjához, tanulmányaihoz köthető (4.3.1.14. táblázat).

A válaszadó személyek állampolgársága tekintetében elenyésző a külföldi vagy kettős állampolgárok aránya. Nagyon enyhén felülreprezentált a Bölcsészettudományi Karon tanuló hallgatók körében a nem magyar állampolgárság (4.3.1.15. táblázat), melyet magyarázhatnak akár a nemzetiségi szakok, illetve nyelvszakok is.

A válaszadó nemzetiségi, etnikai hovatartozása szerint változatosabb a Bölcsészettudományi Kar hallgatóinak összetétele, mely összefüggésben állhat a

nemzetiségi, illetve a nyelvszakok, valamint a romológia szak működésével (4.3.1.16. táblázat).

#### **4.3.2. A jelenlegi szakra, szakpárra való jelentkezés motivációi**

Ebben a fejezetben két megközelítésben dolgozom föl, illetve vizsgálom meg a beérkezett válaszokat. Először a teljes mintára vonatkozólag hasonlítom össze a Bölcsészettudományi és Természettudományi Karon tanuló hallgatókat, majd ezt követően az SPSS filter funkciójának segítségével a tanárképzésben részt venni kívánó Bölcsészettudományi és Természettudományi Karon tanuló diákok válaszait vetem össze.

A következőkben a kutatás során beérkezett a hallgatók jelenlegi szakra, szakpárra való jelentkezésének motivációira vonatkozó válaszok megoszlása kerül bemutatásra kétdimenziós kereszttáblák elkészítésével, valamint elemzésével. Az egyik változó minden esetben a kari megoszlás, azaz melyik karon/karokon folytatja jelenlegi tanulmányait a válaszadó személy. A kereszttáblák másik változója a kutatás kérdőívében szereplő A jelenlegi szakra/szakpárra való jelentkezés motivációi című egységben foglaltak alapján alakul. A 4.3.2. fejezethez elkészített összes táblázat a Függelékben olvasható.

A kereszttáblákon elemzett motivációk között szerepel: 1. Családi hagyományok folytatása; 2. Barátok hatása; 3. Középiskolai tanár hatása; 4. A korábbi főiskolán/egyetemen folytatott kapcsolódó tanulmányok hatása; 5. Saját korábbi szakmai tapasztalatok; 6. Valamilyen diploma szerzése; 7. Az érdeklődési körének megfelelő diploma szerzése; 8. Piacképes diploma szerzése; 9. Tartós párkapcsolat kialakítása; 10. A diákévek "megnyújtása; 11. Identitáserősítés.

A válaszok között szerepel még továbbá az „Egyéb” motivációi között: tudás; tisztesség; becsületesség; szórakozás; kapcsolatok építése; hagyományok ápolása; általános iskolai tanár hatása; Pécsen maradni; munkalehetőség; szakkörök; szakirányú továbbképzés; gyerekkori életcél; jó kereseti lehetőség; sport; gyerekekkel való foglalkozás; önállóság; anyagi jólét; elismert egyetemen diplomázni; családnak bizonyítani; jó nyelvtudás; jó vezető legyen; közel legyen a lakóhelyhez; tudás; önmaga megtalálása. Az „Egyéb” válaszok az alacsony elemszám miatt – egy-egy említés – nem kerültek statisztikai feldolgozás alá.

A családi hagyományok folytatásának motivációja szempontjából jelentős eltérés nem volt a két kar válaszadó személyei között. Enyhén felülreprezentált a Természettudományi Karra járók körében a „nagyon fontos” válaszkategória, akárcsak a „nem fontos” válaszlehetőség (4.3.2.1. táblázat).

A családi hagyományok folytatása motiváló erejének szempontjából fontosabb törésvonalat jelent a nemenkénti összehasonlítás. A jelenlegi szakon/karon végzett tanulmányokra összességében a nőkre nagyobb hatást gyakorol a családi hagyományok folytatása (Kalocsainé 2011). A Bölcsészettudományi Karra az jellemző, hogy a férfi hallgatók számára kevésbé vált fontossá a családi hagyományok figyelembevétele, ez sokkal inkább a bölcsésznök jellegzetessége. Ezt támasztja alá az is, hogy míg a bölcsésznök 4%-a válaszolta azt, hogy nagyon fontos számukra a családi hagyományok miatt folytatott továbbtanulás, szakválasztás, addig a válaszadó férfi bölcsészhallgatók egyáltalán nem választották ezt a válaszlehetőséget. A Természettudományi Karon tanuló férfiak esetében már sokkal jelentékenyebb a családi hagyományok folytatása miatt választott szak.

Más vizsgálatok eredményei is inkább azt támasztják alá, hogy a lányok, nők inkább figyelembe veszik a szülők, rokonok, véleményét (Fényes 2010), illetőleg a pályaválasztási döntés meghozatalában a szülők nagyobb segítséget nyújtanak a nőknek, mint a férfiaknak (Nagy 1999). Egy másik vizsgálat szerint (Lakner 2002a, 2002b, 2002c) viszont kevésbé döntő az adott intézménybe történő jelentkezés során a családi hagyományok folytatásának ereje.

Úgy tűnik a nem változó mellett egy másik jelentős törésvonal mentén is értelmezhető a családi hagyományok folytatásának motiváló ereje. A tanárképzésben részt venni szándékozó válaszadói körében erősen felülreprezentálttá válik a bölcsészhallgatók körében a családi hagyományok folytatásának ereje (4.3.2.13. táblázat).

A barátok hatásának motiváló ereje viszont felülreprezentáltan jelenik meg a Természettudományi Kar diákjai körében (4.3.2.2. táblázat). Ennek alapvetően az lehet az oka, hogy a Természettudományi Karra több férfi hallgató jár (4.3.1.1. táblázat). A nemenkénti megoszlást figyelembe vevő szak-, kar-,

intézményválasztásra vonatkozó kutatások (Nagy 1999; Fényes 2010; Kalocsainé 2011) mind azt támasztják alá, hogy a férfiak számára meghatározóbb a barátok segítsége, hatása a pályaválasztási döntés meghozatalában.

Az egyetemi marketing szakirodalmában a fiatalok felé irányuló intézményi kommunikáció irányelveinek tekintetében említést nyer, hogy az érzelmekre való hivatkozás mindenképpen szükséges a racionális intézményválasztási érvek felsorakoztatása mellett (Törőcsik 2010). Úgy tűnik ezt a fajta érzelmi motiválás a férfiak esetében a barátok hatásaként, informális kommunikációs csatornán keresztül hatékonyan valósul meg.

A mintában a tanárképzésben részt venni szándékozók körében szintén a Természettudományi Karon tanuló válaszadóknál vált fontosabbá a barátok hatása (4.3.2.14. táblázat). A bölcsész hallgatóknál viszont fontosabbnak látszik a középiskolai tanár hatása (4.3.2.3. táblázat). A Bölcsészettudományi Karról csaknem a válaszadó személyek 10%-a nagyon fontosnak ítélte meg a középiskolai tanár jelenlegi szakválasztásra gyakorolt hatását. A „nagyon fontos” válaszlehetőséggel a Természettudományi Karon a válaszadó személyeknek csupán 5,6%-a élt. Ez az eredmény összefügghet azzal is, azaz kihathat arra is, hogy a válaszadó személyek szeretnének-e tanári végzettséget szerezni (4.3.1.10. táblázat).

E három változó (kar, a középiskolai tanár hatása, szeretne-e tanári végzettséget szerezni) közötti összefüggést megvizsgáltam háromdimenziós kereszttáblában (4.3.2.12. táblázat). Bár a szignifikancia szint alapján e három változó közötti összefüggés elvetendő, mégis a tanári pálya rekrutációs hátterének megértéséhez járul hozzá a kereszttábla azáltal, hogy abban jól kivehető és követhető az a kapcsolat, mely szerint azok, akikre a középiskolai tanár nagy hatással volt, jóval nagyobb arányban szeretnének tanári végzettséget szerezni a mesterképzés során, mint társaik.



#### 4.3.2.12. táblázat

A tanári végzettség megszerzésének szándéka a középiskolai tanár motiváló hatása szerint karonkénti megoszlásban (N=304)

Kar		Jelenlegi szakjához (PTE, nappali tagozatos BA, BSc képzés) szeretne-e tanári végzettséget szerezni:		Igen	Nem	Mind-összesen
Bölcsészeti- tudományi Kar	Motiváció 3. – Közép- iskolai tanár hatása	Nem fontos	Fő	16	20	36
			%	44,4%	55,6%	100,0%
			Mindösszesen %-a	10,0%	12,5%	22,5%
		Alig fontos	Fő	12	11	23
			%	52,2%	47,8%	100,0%
			Mindösszesen %-a	7,5%	6,9%	14,4%
		Átlagos	Fő	30	17	47
			%	63,8%	36,2%	100,0%
			Mindösszesen %-a	18,8%	10,6%	29,4%
		Fontos	Fő	25	13	38
			%	65,8%	34,2%	100,0%
			Mindösszesen %-a	15,6%	8,1%	23,8%
	Nagyon fontos	Fő	12	4	16	
		%	75,0%	25,0%	100,0%	
		Mindösszesen %-a	7,5%	2,5%	10,0%	
Mindösszesen	Fő	95	65	160		
	%	59,4%	40,6%	100,0%		
	%	100,0%	100,0%	100,0%		
Természeti- tudományi Kar	Moti- váció 3. – Közép- iskolai tanár hatása	Nem fontos	Fő	11	16	27
			%	40,7%	59,3%	100,0%
			Mindösszesen %-a	7,8%	11,3%	19,1%
		Alig fontos	Fő	5	18	23
			%	21,7%	78,3%	100,0%
			Mindösszesen %-a	3,5%	12,8%	16,3%
		Átlagos	Fő	14	33	47
			%	29,8%	70,2%	100,0%
			Mindösszesen %-a	9,9%	23,4%	33,3%
		Fontos	Fő	14	22	36
			%	38,9%	61,1%	100,0%
			Mindösszesen %-a	9,9%	15,6%	25,5%
	Nagyon fontos	Fő	4	4	8	
		%	50,0%	50,0%	100,0%	
		Mindösszesen %-a	2,8%	2,8%	5,7%	
Mindösszesen	Fő	48	93	141		
	%	34,0%	66,0%	100,0%		
	%	100,0%	100,0%	100,0%		

Kar		Jelenlegi szakjához (PTE, nappali tagozatos BA, BSc képzés) szeretne-e tanári végzettséget szerezni:	Igen	Nem	Mind-összesen	
Mindkettő	Motiváció 3. – Közép-iskolai tanár hatása	Átlagos	Fő	1		1
			%	100,0%		100,0%
			Mindösszesen %-a	33,3%		33,3%
		Fontos	Fő	1		1
			%	100,0%		100,0%
			Mindösszesen %-a	33,3%		33,3%
		Nagyon fontos	Fő	1		1
			%	100,0%		100,0%
			Mindösszesen %-a	33,3%		33,3%
	Mindösszesen	Fő	3		3	
		%	100,0%		100,0%	
		%	100,0%		100,0%	

#### Chi-Square Tests

Mely karon folytat tanulmányokat		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Bölcsészettudományi Kar	Pearson Chi-Square	6,476	4	,166
	Likelihood Ratio	6,515	4	,164
	Linear-by-Linear Association	6,120	1	,013
	N of Valid Cases	160		
Természettudományi Kar	Pearson Chi-Square	3,753	4	,440
	Likelihood Ratio	3,813	4	,432
	Linear-by-Linear Association	,280	1	,597
	N of Valid Cases	141		
Mindkettő	Pearson Chi-Square	,		
	N of Valid Cases	3		

a 0 cells (,0%) have expected Fő less than 5. The minimum expected Fő is 6,50.

b 1 cells (10,0%) have expected Fő less than 5. The minimum expected Fő is 2,72.

c No statistics are computed because Jelenlegi szakjához (PTE, nappali tagozatos BA, BSc képzés) szeretne-e tanári végzettséget szerezni is a constant.

A középiskolai tanároknak a jelenlegi tanulmányokra gyakorolt hatása erősen felülreprezentált a bölcsész férfiak esetében (15,8%), míg a két vizsgált karon a legkevésbé a Bölcsészettudományi Karon tanuló nőknél jelentékeny a középiskolai

tanár hatása (Kalocsainé 2011). Nagy (1999) viszont úgy találta közgazdász hallgatókat vizsgálva, hogy a tanárok a pályaválasztást segítő döntések meghozatalában közel azonos arányban vesznek részt mindkét nemnél. Itt azonban nem a konkrét pályaválasztási tanácsadásra kérdeztem, hanem a tanári hatás (befolyás) kevésbé kézzelfogható eredményére.

A korábbi felsőoktatási intézményben folytatott kapcsolódó tanulmányok motiváló hatása jelentékenyebb a megkérdezett bölcsész hallgatóknál, mind a „nagyon fontos”, mind a „fontos” válaszok aránya felülreprezentált körükben (4.3.2.4. táblázat).

Nemenkénti áttekintésben az jellemzi a mintát, hogy a nők számára összességében fontosabb a korábbi felsőoktatásban folytatott tanulmányok hatása a jelenlegi szakválasztásra, tanulmányokra nézve, azonban kiemelkedő szempontként a bölcsész férfiaknál jelenik meg (Kalocsainé 2011).

A tanári végzettséget szerezni kívánó válaszadó személyek körében szintén a bölcsészek számára vált kiemelkedőbb szemponttá a korábbi felsőoktatási intézményben kapcsolódó tanulmányok motiváló hatása (4.3.2.16. táblázat).

A saját korábbi szakmai tapasztalatok hatása viszont fontosabb a Természettudományi Karon tanuló válaszadó személyek körében. Nagyon fontosnak 15,7%-uk találta a saját korábbi szakmai tapasztalat motiváló hatását, míg ez az arány a bölcsész hallgatóknál csupán 9,7%-os (4.3.2.5. táblázat). A „nem fontos” válaszlehetőség erősen felülreprezentált a válaszadó bölcsészek körében, ami szintén azt erősíti, hogy Természettudományi Karon tanulók esetében jelentékenyebb motiváló hatással bírnak a saját korábbi szakmai tapasztalatok.

#### 4.3.2.5. táblázat

A saját korábbi szakmai tapasztalatok motiváló hatása az 1. és 2. éves BA/BsC-s hallgatók körében karonkénti megoszlásban (N=275)

Kar	Motiváció 5. - Saját korábbi szakmai tapasztalatok:	Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos	Mind- összesen
Bölcsészeti- tudományi Kar	Fő	55	11	22	43	14	145
	%	37,9%	7,6%	15,2%	29,7%	9,7%	100,0%
	Mindösszesen %-a	20,0%	4,0%	8,0%	15,6%	5,1%	52,7%
Természeti- tudományi Kar	Fő	27	6	39	35	20	127
	%	21,3%	4,7%	30,7%	27,6%	15,7%	100,0%
	Mindösszesen %-a	9,8%	2,2%	14,2%	12,7%	7,3%	46,2%
Mindkettő	Fő	2				1	3
	%	66,7%				33,3%	100,0%
	Mindösszesen %-a	,7%				,4%	1,1%
Mind- összesen	Fő	84	17	61	78	35	275
	%	30,5%	6,2%	22,2%	28,4%	12,7%	100,0%
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,532	8	,009
Likelihood Ratio	21,835	8	,005
Linear-by-Linear Association	5,412	1	,020
N of Valid Cases	275		

a 5 cells (33,3%) have expected Fő less than 5. The minimum expected Fő is ,19.

A Természettudományi Karon a legnagyobb hatást az ott tanuló férfiakra gyakorolnak saját korábbi szakmai tapasztalataik (Kalocsainé 2011).

A tanárképzésben részt venni kívánó hallgatók között is a Természettudományi Karon tanuló válaszadó személyek körében jelentékenyebb a saját korábbi szakmai

tapasztalatok hatása (4.3.2.17. táblázat). Lakner (2002a, 2002b, 2002c) vizsgálata szerint hasonló erősségű a motiváló ereje a korábbi szakmai tapasztalatoknak a szülők, barátok, rokonok tanácsaihoz.

A mintában a valamilyen diploma megszerzésének motivációja felülreprezentált a bölcsész hallgatói körben (4.3.2.6. táblázat).

A tanárképzésben részt venni szándékozók esetében viszont Természettudományi Kar megkérdezett hallgatóinak nagyobb arányban vált jelentékenyebbé a valamilyen diploma szerzésének szempontja (4.3.2.18. táblázat).

A nemi változó annyiban árnyalja ezt az eredményt, hogy összességében a valamilyen diploma megszerzésének igénye enyhén felülreprezentált a női válaszadóknál. Igazán fontos szükségletté azonban a bölcsész férfiaknál és a Természettudományi Karon tanuló nőknél válik a valamilyen diploma szerzésének szempontja a szakválasztásban (Kalocsainé 2011).

Az érdeklődési körnek megfelelő diploma szerzése felülreprezentáltan jelenik meg a Természettudományi Karra járó válaszadóknál (4.3.2.7. táblázat), ahol egyáltalán nem jelentek meg – szemben a bölcsészekkel – a „nem fontos” és „alig fontos” válaszok, illetőleg a „nagyon fontos” és „fontos” válaszkategóriákban felülreprezentáltan jelentek meg.

A tanárképzésben részt venni kívánó válaszadókra mindkét karon jellemző, hogy még kitüntetettebb motiváló tényező az érdeklődési körnek megfelelő diploma szerzése (4.3.2.19. táblázat). Erre utal, hogy az „átlagos” válaszkategóriánál gyengébb érdeklődés nem született egyik karon sem. Sőt, a Természettudományi Karon kizárólag a „fontos”, még nagyobb arányban a „nagyon fontos” válaszok rajzolódtak ki.

A válaszadó személy érdeklődési körének megfelelő diploma szerzésének motiváló ereje – mindkét vizsgált karon – fontosabb a nők számára (Kalocsainé 2011). Azonban Fényes (2010) vizsgálatában a férfi hallgatóknál vált fontosabb szemponttá

az érdeklődés. Szintén a Természettudományi Karra járó válaszadókat jellemzi inkább, hogy a piacképes diploma szerzése fontos számukra (4.3.2.8. táblázat).

A tanárképzésben részt venni kívánók körében némiképp módosul a karok közötti arány. A „nagyon fontos” válaszok enyhén felülreprezentáltak a megkérdezett bölcsész hallgatók körében, ám összességében továbbra is a Természettudományi Karon tanulókra jellemző inkább, hogy a piacképes diploma szerzése motivál (4.3.2.20. táblázat).

Nemenkénti összevetésben a nőknél mindkét vizsgált karon erősen felülreprezentált a piacképes diploma megszerzésének az igénye (Kalocsainé 2011). A Természettudományi Karon tanuló nő hallgatók tűnnek a legtudatosabbnak ezen a téren. Ezzel szemben Fényes (2010) eredményei azt mutatják, hogy a férfi hallgatóknál jelentékenyebb indíttatás a jól jövedelmező állás, a jó elhelyezkedési esély szempontjai.

A tartós párkapcsolat kialakításának motiváló hatása ellentmondásosan alakult a Bölcsészettudományi Kar hallgatóinak körében. A „nagyon fontos” és a „nem fontos” válaszlehetőségek terén is felülreprezentáltak jelennek meg a mintában a bölcsészek (4.3.2.9. táblázat). Hasonló eredmény született a tanárképzésben részt venni kívánók körében is (4.3.2.21. táblázat).

A Bölcsészettudományi Kar eredményét, ismételten a nem változó segíthet megérteni, hiszen a tartós párkapcsolat kialakítására való igény erősen felülreprezentáltak jelennek meg a bölcsész férfiak körében (Kalocsainé 2011). Azonban összességében vizsgálva a nemek közötti megoszlást kiegyenlített eredményeket kapunk. Tekintettel arra, hogy a kutatásban a válaszadó személyeknek közel négyötöde valamennyire fontosnak tartotta szakválasztásának indoklásában a tartós párkapcsolat kialakításnak szempontját, ezért a jelenlegi kutatásban is lehet akképpen tekinteni a Pécsi Tudományegyetem két karára úgy, mint házassági piacra (Bukodi 2002). A nőknél az első házasságkötési hajlandóság 20-21 éves korban, míg a férfiaknál 26-27 éves korban éri el a maximumot. A partner iskolai végzettsége befolyásolja a párkapcsolat időzítését. A nők szempontjából a 22-23 éves kor a legtipikusabb a párkapcsolat-teremtésre, amennyiben érettségizett vagy főiskolai

végzettségű férjet szeretnének; amennyiben egyetemi végzettségű férfit választanak a nők, abban az esetben a 24-25 éves korban kötött házasság jellemző. A saját iskolai végzettségű partnerrel házasodnak legszívesebben az emberek. A homogám házasodás, illetve párkeresés leginkább az egyetemi diplomásokat és a legfeljebb nyolc általános végzettek körében fordul elő (Bukodi 2002). A házassági stratégiák számbavételénél Bourdieu (1978) is kiemeli annak a fontosságát, hogy a társadalmi reprodukciót rangon aluli házassággal veszélyeztetni nem szabad, továbbá fontos szempont, hogy a házasságkötéssel a két fél társadalmi összeköttetései bővüljenek.

A tartós párkapcsolatnak, mint motivációs tényezőnek az ereje 1-5-ig terjedő intervallumskálán Lakner (2002a, 2002b, 2002c) kutatásai szerint 2,19.

A diákévek „megnyújtásának” motiváló hatása közel egyformán alakul a két kar hallgatói között (4.3.2.10. táblázat). Hasonló végeredmény igaz a tanárképzésben részt venni kívánó mintára is (4.3.2.22. táblázat).

A nem változó figyelembevétele tovább árnyalja a fenti eredményeket. A diákévek „megnyújtásának” lehetősége a megkérdezett férfiak – különösen a bölcsészek – számára kiemelkedő motiváló tényező (Kalocsainé 2011). Fényes (2010) kutatásában hasonló eredményre jutott: a munka elhalasztásának szempontja az egyetemi évek alatt a férfiaknál válik kiemelkedő sajátossággá.

Az identitáserősítés motiváló ereje a szakválasztásra jóval jelentékenyebb a mintában szereplő bölcsész hallgatóknál (4.3.2.11. táblázat). A tanárképzésbe jelentkezni kívánó hallgatók esetében a mintában kiegyenlítettebb az arány a „nagyon fontos” válaszkategória kivételével, amelyet a bölcsészek nagyobb arányban jelöltek (4.3.2.23. táblázat).

A jelenlegi szak, tanulmányok identitáserősítő hatása mind a férfiak, mind a nők körében fontosabb a bölcsész stúdiumokat abszolválók körében (Kalocsainé 2011). Összességében – mindkét kar eredményeire vonatkozóan – azonban a nők számára fontosabb szempont az identitáserősítés a felsőfokú tanulmányok során.

### 4.3.3. Tervek a végzettség birtokában

Ebben az alfejezetben a két kar válaszadói a végzettség birtokában megszerzett tervek, valamint a tervezett munka jellege alapján kerülnek összehasonlításra mind a teljes, mind a tanárképzésben részt venni kívánók almintájára vonatkoztatva. Ily módon ez az egység kapcsolódik leginkább a DPR-hez, hiszen a mintában szereplő hallgatók munkaerő-piachoz való viszonyulásai, végzés utáni tervei ebben az egységben jelennek meg.

A végzettség birtokában a bölcsész válaszadók sajátossága inkább a többféle terv dédelgetése (továbbtanulás, jelenlegi munka folytatása, munkahely keresése az Európai Unióban) (4.3.3.1. táblázat). A Természettudományi Kar hallgatóira jellemzőbb, hogy kizárólag a munkahely-keresés szerepel a végzés utáni tervekben – a belföldi és külföldi egyaránt. Szintén a Természettudományi Kar válaszadói személyei neveztek meg nagyobb arányban a továbbtanulást, mint kizárólagos lehetőséget. Ezek az arányok a jellemzőek a tanárképzésben részt venni kívánók terveiben is (4.3.3.3. táblázat).

A „Milyen munkát szeretne végezni?” nyílt végű kérdésre adott válaszok kategorizálása során három terület alakult ki: 1. hasznos, de nem feltétlenül szakmai (nem szükséges hozzá a lekérdezés időpontjában megszerzés alatt álló diploma) 2. szakmai (szükséges hozzá a lekérdezés időpontjában megszerzés alatt álló diploma) 3. tanár.

A teljes mintában erősen felülreprezentált a bölcsészek körében az a válasz, hogy tanárként szeretnének dolgozni (43,9%), míg ez az arány a Természettudományi Karon csupán 16,3%-os (4.3.3.2. táblázat). Kovácsné (2007) disszertációjában, melyben többek között a diplomás ápoló- és pedagógushallgatók jövőbeni szakmai terveit hasonlította össze, arra az eredményre jutott, hogy a pedagógushallgatóknak 38,1%-ának áll szándékában a tanult hivatásában elhelyezkedni. Kovácsné (2007) mintájában az Eszterházy Károly Főiskola, valamint a Berzsényi Dániel Főiskola pedagógusképzésben résztvevő hallgatói szerepelnek. 2002-ben az egyetemeken végzős pedagógusjelöltek 42,2%-a bizonytalan vagy válaszolt nemmel arra a kérdésre, hogy végzés után szeretne-e tanítani (Biró 2002). A tanárképző főiskolára



járóknak 38,4%-a, míg a tanítóképzősök 25,7%-a nem szeretne tanítani vagy bizonytalan még szándékait illetően.

Szakmai munkát a bölcsészeknél jóval nagyobb arányban kívánnak választani a Természettudományi Karra járó válaszadó személyek. Hasznos, de nem feltétlenül szakmai munkát enyhe felülreprezentáltsággal inkább a Természettudományi Kar hallgatói vállalnának. Mindkét karon megjelennek – igen kis arányban – a bizonytalanok, akik még nem tudják, mihez szeretnék fogni a végzés után. A két kar tekintetében szignifikánsak ezek az eredmények, mint ahogyan erre a Chi-négyzet próba rámutat.

Amely még tovább mutató eredmény, az a tanárképzésben részt venni szándékozók terveiben szereplő munka jellegének vizsgálata (4.3.3.4. táblázat). A bölcsészeknek 59,2%-a, mind a Természettudományi Karon tanulóknak mindössze 45,9%-a kíván tanárként dolgozni. A szakmai, de nem tanári munkát a tanári végzettséggel rendelkezni kívánók körében is nagyobb arányban választották a Természettudományi Kar válaszadói személyei. A teljes mintához viszonyítva viszont mindkét karon a tanári végzettséggel rendelkezni vágyók köre az, akik a legkevésbé szeretnék a szakmai képzettségüktől eltérő munkát végezni.

### 4.3.3.2. táblázat

A tervek szerinti munka jellege karonkénti megoszlásban (N=221)  
(Teljes minta)

Kar	Milyen munkát szeretne végezni?	Hasznos, de nem feltétlenül szakmai	Szakmai	Tanár	Nem tudja	Mindösszesen
<b>Bölcsészettudományi Kar</b>	Fő	25	38	50	1	<b>114</b>
	%	21,9%	33,3%	43,9%	,9%	<b>100,0%</b>
	Mindösszesen %-a	11,3%	17,2%	22,6%	,5%	<b>51,6%</b>
<b>Természettudományi Kar</b>	Fő	26	60	17	1	<b>104</b>
	%	25,0%	57,7%	16,3%	1,0%	<b>100,0%</b>
	Mindösszesen %-a	11,8%	27,1%	7,7%	,5%	<b>47,1%</b>
<b>Mindkettő</b>	Fő	1	1	1		<b>3</b>
	%	33,3%	33,3%	33,3%		<b>100,0%</b>
	Mindösszesen %-a	,5%	,5%	,5%		<b>1,4%</b>
<b>Mindösszesen</b>	<b>Fő</b>	<b>52</b>	<b>99</b>	<b>68</b>	<b>2</b>	<b>221</b>
	<b>5</b>	<b>23,5%</b>	<b>44,8%</b>	<b>30,8%</b>	<b>,9%</b>	<b>100,0%</b>
	<b>%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	21,053	6	,002
<b>Likelihood Ratio</b>	21,795	6	,001
<b>Linear-by-Linear Association</b>	8,182	1	,004
<b>N of Valid Cases</b>	221		

a 6 cells (50,0%) have expected Fő less than 5. The minimum expected Fő is ,03.

#### 4.3.3.4. táblázat

A tervek szerinti munka jellege karonkénti megoszlásban (N=111)  
(A tanárképzésben részt venni kívánók)

Kar	Milyen munkát szeretne végezni?	Hasznos, de nem feltétlenül szakmai	Szakmai	Tanár	Nem tudja	Mindösszesen
<b>Bölcsészettudományi Kar</b>	Fő	13	15	42	1	<b>71</b>
	%	18,3%	21,1%	59,2%	1,4%	<b>100,0%</b>
	Mindösszesen %-a	11,7%	13,5%	37,8%	,9%	<b>64,0%</b>
<b>Természettudományi Kar</b>	Fő	6	14	17		<b>37</b>
	%	16,2%	37,8%	45,9%		<b>100,0%</b>
	Mindösszesen %-a	5,4%	12,6%	15,3%		<b>33,3%</b>
<b>Mindkettő</b>	Fő	1	1	1		<b>3</b>
	%	33,3%	33,3%	33,3%		<b>100,0%</b>
	Mindösszesen %-a	,9%	,9%	,9%		<b>2,7%</b>
<b>Mindösszesen</b>	Fő	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>60</b>	<b>1</b>	<b>111</b>
	%	<b>18,0%</b>	<b>27,0%</b>	<b>54,1%</b>	<b>,9%</b>	<b>100,0%</b>
	%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	4,613	6	,594
<b>Likelihood Ratio</b>	4,811	6	,568
<b>Linear-by-Linear Association</b>	1,387	1	,239
<b>N of Valid Cases</b>	111		

a 6 cells (50,0%) have expected Fő less than 5. The minimum expected Fő is ,03.

A munka jellege, valamint a négy társadalmi helyzetre vonatkozó változó háromdimenziós keresztábrák összevetése szintén a két kar közötti különbségekre világít rá (4.3.3.5.-4.3.3.8. táblázatok).

A bölcsészek közül a kisvárosiak és a budapestiek esetében vált felülreprezentálttá, hogy tanárok kívánnak lenni (4.3.3.5. táblázat). Hasonlóképpen alakult a Természettudományi Kar mintájában is.

Az apa legmagasabb iskolai végzettsége szerint a szakmunkás végzettséggel, a szakközépiskolai érettségivel vagy a főiskolai oklevéllel való rendelkezés során szeretnének leginkább tanárok lenni a bölcsészek (4.3.3.6. táblázat). A TTK-s mintában a szakmunkás apa, a felsőfokú szakképzettséggel bíró apa, valamint az egyetemi végzettségű apa gyermekei kívánnak inkább tanári pályára menni. Itt egyrészt – a szakmunkás végzettségű apa esetében – a tanári pálya választása tekinthető a társadalmi mobilitás hagyományos útjának, másrészt az egyetemi végzettségű apáknál esetenként magasabb presztízzsel, értékkel bír a tanári pálya, mint az alacsonyabban iskolázott apák esetében, esetleg ők maguk is pedagógusok.

Az anyák esetében a főiskolai diplomával rendelkezők, valamint a szakmunkás és érettségi bizonyítvánnyal rendelkezők gyermekei azok, akik a bölcsész mintában leginkább tanárokká kívánnak válni (4.3.3.7. táblázat). A Természettudományi Kar válaszadó személyeinél csupán a szakmunkás végzettséggel, továbbá a felsőfokú szakképzettséggel rendelkező anyák esetében vált felülreprezentálttá az a terv, hogy tanárrá válik a megkérdezett.

Mindkét kar mintájában az egyházi fenntartású intézményben érettségizettek kívántak inkább tanárokká válni. Az egyházi iskolák tanárai elképzelhető, hogy több pozitív mintával szolgálnak a tanárszerepeket illetően. A TTK-s mintában az alapítványi fenntartású oktatási intézményekben érettségizett hallgatók is tanárokká kívánnak válni (4.3.3.8. táblázat). Az alapítványi fenntartású középiskolákban érettségizettek aránya nagyon alacsony a mintában, így messzebb menő következtetéseket nem lehet levonni ez utóbbi adatból.

Habár szignifikáns összefüggés nem mutatkozott, mégis az anya iskolai végzettségének hatása mindkét kar hallgatói mintájában fontosabbá vált a Chi-négyzet próba alapján. Az apa iskolai végzettsége fontosabbnak tűnik a TTK-s hallgatóknál. A településtípus és a középiskola fenntartója is szorosabb összefüggéseket hozott a Természettudományi Kar válaszadó személyeinél.

#### 4.3.4. A Rokeach-féle értékvizsgálat eredményei

A Rokeach-teszt értékelésének (Szakács és Szakács 1998) több módja lehetséges. Az egyik eshetőség a teszt felvétele után, hogy a kutató megnézi a rangsorolást és céljainak megfelelően felhasználja. Egy másik lehetősége az értékelésnek a faktoranalízis, melynek egyik hazai mintája olvasható Szakács és Szakács (1998) tanulmányában. A két kar hallgatói közti különbségek érzékeltetéséhez elegendőnek tartom annak a bemutatását, hogy első helyen milyen értékeket jelöltek meg az válaszadó személyek.

Az első helyen megjelölt célértékek összehasonlítását kétféle módon végzem el. Hipotéziseim vizsgálata céljából megfelelően összevetem a két kar hallgatóit a teljes mintában, valamint a tanárképzésben részt venni kívánók körében.

Az első helyen jelölés gyakoriságában a „dobogós” helyezettek a Bölcsészettudományi Kar alapképzésben résztvevő 1. és 2. éves hallgatóinak körében (a teljes mintában): 1. boldogság (29,1%) 2. belső harmónia (24,1%) 3. családi biztonság (16,5%) (4.3.4.19. táblázat). A Természettudományi Karon az első helyen jelölés gyakoriságában a „dobogós” helyezettek az alapképzésben résztvevő 1. és 2. éves hallgatóinak körében (a teljes mintában): 1. boldogság (22,5%) 2. családi biztonság (21,1%) 3. belső harmónia (13,4%) (4.3.4.19. táblázat).

Fontos lehet a két dobogós helyről leszoruló értékek milyensége is. A bölcsészek körében 4. helyen az üdvözülés, míg 5. helyen a bölcsesség szerepel az első helyen való jelölést tekintetében. A Természettudományi Kar mintájában ellenben az igaz barátság szerepel a 4. helyen a célérték vonatkozásában, míg az 5. helyen a szabadság áll (4.3.4.19. táblázat). Kovácsné (2007) kutatásában az üdvözülés a 18. helyre került a célértékek rangsorában.

#### 4.3.4.19. táblázat

Az első helyen megjelölt célérték a teljes mintában

Az első helyen megjelölt célérték	BTK (%)	Sorrend az első helyen jelölés gyakoriságában	TTK(%)	Sorrend az első helyen jelölés gyakoriságában	Mindkettő (%)	Sorrend az első helyen jelölés gyakoriságában
<b>Belső harmónia</b>	24,1%	<b>2.</b>	13,4%	<b>3.</b>	33,3%	1.
<b>Béke</b>	1,9%	7.	2,8%	8.	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Boldogság</b>	29,1%	<b>1.</b>	22,5%	<b>1.</b>	33,3%	1.
<b>Bölcsesség</b>	4,4%	<b>5.</b>	2,1%	9.	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Családi biztonság</b>	16,5%	<b>3.</b>	21,1%	<b>2.</b>	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Egyenlőség</b>	1,3%	8.	,7%	11.	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Élvezetek</b>	-	Nincs jelölve elsőként	1,4%	10.	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Érett szerelem</b>	3,2%	6.	3,5%	7.	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Igaz barátság</b>	1,3%	8.	7,7%	<b>4.</b>	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Izgalmas élet</b>	3,2%	6.	-	Nincs jelölve elsőként	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Kényelmes élet</b>	1,3%	8.	2,8%	8.	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Nemzeti biztonság</b>	,6%	9.	2,8%	8.	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Önbecsülés</b>	1,3%	8.	3,5%	7.	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Sikeres megvalósítás érzése</b>	1,9%	7.	4,2%	6.	33,3%	1.
<b>Szabadság</b>	3,2%	6.	6,3%	<b>5.</b>	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Szépség</b>	-	Nincs jelölve elsőként	-	Nincs jelölve elsőként	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Társadalmi tekintély</b>	,6%	9.	2,8%	8.	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Üdvözülés</b>	6,3%	<b>4.</b>	2,1%	9.	-	Nincs jelölve elsőként

A tanárképzésben részt venni kívánók körében a Bölcsészettudományi Karon a három leggyakrabban említett érték sorrendisége változatlan a teljes mintában tapasztalhatókkal, az arányok közötti különbség is szinte változatlan: a boldogságot - 0,7%-os, a belső harmóniát + 0,1%-os, a családi biztonságot + 2,4%-os eltérés jellemzi a tanárképzésben részt venni kívánók körében (4.3.4.56. táblázat). A Természettudományi Kar eredményeinél ugyanakkor az első helyen megjelölt célértékek sorrendje és összetétele eltérést mutat a teljes mintához viszonyítva: 1. családi biztonság (37,5%) 2. boldogság (25,0%) 3. igaz barátság(10,4%) (4.3.4.56. táblázat). Az arányok változásai már jelentősek: a családi biztonság a Természettudományi Kar teljes mintájához viszonyítva 16,4%-kal, a boldogság 2%-kal fontosabb a tanárképzésben részt venni kívánók körében. A belső harmónia kevésbé kiemelt érték a tanárképzésben részt venni kívánók csoportjában a Természettudományi Kar válaszadói személyei körében (9,2%-kal kevesebben jelölték elsőként a teljes minta Természettudományi Karának eredményeihez viszonyítva).

A teljes minta és a tanárképzésben részt venni kívánók értékei közötti különbségek köréből kiemelném, hogy a társadalmi tekintély első helyen megjelölt célértékként – bár nem jelentős arányban – de megjelenik mindkét karon a teljes minta esetében, addig a tanárképzésben részt venni kívánók körében a célértékek sorrendjében egyáltalán nem szerepel az 1. és a 2. helyen. Ez a különbség összefüggésben állhat a tanári pálya presztízsének hazai megítélésével (Szebedy 2005.; Halász és Lannert 2003, 2006).

Kovácsné (2007) értekezésében a célérték preferenciák tekintetében a pedagógushallgatókra (egri és szombathelyi főiskolák pedagógushallgatói) vonatkozóan arra az eredményre jutott, hogy a család biztonsága az első, a második helyen szerepel a boldogság, míg harmadik helyen az igaz szerelem áll.

A tanárképzésben részt venni kívánók körében a bölcsészeknél változatlan a 4. és 5. helyre sorolt célérték az első helyen való jelölés alapján – azaz az üdvözülés és a bölcsesség éppen annyira fontos a tanári végzettséget szerezni kívánók körében, mint a teljes bölcsész mintában. A Természettudományi Karon a tanári végzettséggel rendelkezni kívánók körében a 4. helyre öt célérték is került: a belső harmónia, a



béke, az önbecsülés, a sikeres megvalósítás érzése, valamint az üdvözülés itt is hasonlóan a bölcsészekhez. Az 5. helyre három érték került a TTK-s tanárképzésben részt venni kívánók mintájában: a bölcsészekhez hasonlóan a bölcsesség, a bölcsészektől eltérően az érett szerelem, továbbá a nemzeti biztonság (4.3.4.56. táblázat).

#### 4.3.4.56. táblázat

Az első helyen megjelölt célérték a tanárképzésben részt venni kívánók körében

Az első helyen megjelölt célérték	BTK (%)	Sorrend az első helyen jelölés gyakoriságában	TTK(%)	Sorrend az első helyen jelölés gyakoriságában	Mindkettő (%)	Sorrend az első helyen jelölés gyakoriságában
<b>Belső harmónia</b>	24,2%	<b>2.</b>	4,2%	<b>4.</b>	33,3%	1.
<b>Béke</b>	3,2%	6.	4,2%	<b>4.</b>	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Boldogság</b>	28,4%	<b>1.</b>	25,0%	<b>2.</b>	33,3%	1.
<b>Bölcsesség</b>	5,3%	<b>5.</b>	2,1%	<b>5.</b>	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Családi biztonság</b>	18,9%	<b>3.</b>	37,5%	<b>1.</b>	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Egyenlőség</b>	1,1%	8.	-	Nincs jelölve elsőként	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Élvezetek</b>	-	Nincs jelölve elsőként	-	Nincs jelölve elsőként	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Érett szerelem</b>	2,1%	7.	2,1%	<b>5.</b>	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Igaz barátság</b>	1,1%	8.	10,4%	<b>3.</b>	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Izgalmas élet</b>	3,2%	6.	-	Nincs jelölve elsőként	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Kényelmes élet</b>	1,1%	8.	-	Nincs jelölve elsőként	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Nemzeti biztonság</b>	1,1%	8.	2,1%	<b>5.</b>	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Önbecsülés</b>	1,1%	8.	4,2%	<b>4.</b>	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Sikeres megvalósítás érzése</b>	-	Nincs jelölve elsőként	4,2%	<b>4.</b>	33,3%	1.
<b>Szabadság</b>	1,1%	8.	-	Nincs jelölve elsőként	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Szépség</b>	-	Nincs jelölve elsőként	-	Nincs jelölve elsőként	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Társadalmi tekintély</b>	-	Nincs jelölve elsőként	-	Nincs jelölve elsőként	-	Nincs jelölve elsőként
<b>Üdvözülés</b>	8,4%	<b>4.</b>	4,2%	<b>4.</b>	-	Nincs jelölve elsőként

Az eszközértékek vonatkozásában, a teljes mintában mindkét vizsgált karon ugyanazok az értékpreferenciák váltak fontossá az első helyen jelölés alapján

(4.3.4.20.- 4.3.4.37. táblázat); igaz, mindhárom esetében felülreprezentáltan jelennek meg ezek az értékek a bölcsész hallgatóknál: 1. becsületes, 2. szeretetteli, 3. megbízható.

Az eszközértékek a tanárképzésben részt venni szándékozók körében egy kissé más képet mutatnak, mind a Bölcsészettudományi Kar és Természettudományi Kar hallgatói között, mind a két bölcsész, illetve mind a két Természettudományi Karon tanuló hallgatói csoportot beleértve.

A tanárképzésben részt venni szándékozók esetében a bölcsészhallgatók értékpreferenciái az eszközértékek tekintetében az első helyen történő jelölés szempontjából változatlanok: 1. becsületes, 2. szeretetteli, 3. megbízható. Az arányok változásai viszont szembetűnőbbekké válnak, a pedagógusokról alkotott elvárásokat erősíti. Így a bölcsészek esetében a tanárképzésben részt venni kívánók körében a teljes mintához viszonyítva fontosabbá vált a szeretetteljesség és a megbízhatóság. A tanárok szerepének, énképének megértéséhez, a közvélemény tanári szerepekre, a tanár feladataira vonatkozó elképzeléseinek feltérképezéséhez számos kutatás, tanulmány hozzájárult. Az iskola különböző feladatai között szinte minden listán szerepel a tanulókkal szembeni szeretetteljes bánásmód, az erkölcsös életre való nevelés, továbbá az eredményesség. A '90-es években a tanárok szakma- és szerepfelfogását vizsgáló kutatásból (Szabó, Letöltés ideje: 2011-12-16) kitűnik, hogy maguknak a pedagógusoknak is fontos a szeretetteljes bánásmód, amely az 5. helyen szerepel, illetve jelentős a tisztességre, erkölcsre való nevelés, amely a 4. helyen szerepel. A tanárok közoktatási elképzeléseit, a pedagógusszerepeket vizsgáló 1996-ban lefolytatott kutatás szerint (Szabó-Marián, Letöltés ideje: 2011-12-16) a tisztességre, erkölcsre nevelés 100-as skálán 96 pontot kapott, így a legelső helyen szerepelt, míg a szeretetteljes nevelés 91 ponttal a 9. helyen szerepelt a listán. A rekrutáció, a pályamotívumok rangsorában is előkelő helyen szerepel a gyermekek szeretete, valamint ehhez kapcsolódóan a gondoskodás iránti vonzalom (Hajdú 2001; Kozma 2004).

A tanárképzésben részt venni kívánó hallgatók a Természettudományi Karról más értékpreferenciákkal rendelkeznek az eszközértékek vonatkozásában: 1. becsületes, 2. azonos arányban szerepelve az eredményes; valamint a megbízható értékek, 3.

szeretetteli. Az arányok vonatkozásában talán meglepő eredménynek tűnhet, hogy a szeretetlenség, mint érték kevésbé fontos a tanárképzésben részt venni kívánó Természettudományi Karon tanuló hallgatók körében, mint a Természettudományi Kar teljes mintájában.

A Rokeach-teszt eredményeinek feldolgozása a következőkben abban az irányban folytatódik, hogy az első helyen legtöbb jelölést kapott célértékeket, mint változókat összevetem a hallgatók társadalmi háttérével. Ily módon a társadalmi háttérrel vizsgálom független változóként, hogyan is hat a célértékekre, a függő változókra.

A társadalmi háttérrel négy alapvető változó (a válaszadó hallgató milyen településtípuson lakik; a válaszadó édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége; a válaszadó édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége; milyen fenntartású középiskolában érettségizett a válaszadó) alapján hozom összefüggésbe a három leggyakrabban jelölt célértékkel.

A változók mérési szintje alapján a statisztikai eljárások köréből az ANOVA statisztikai eljárással vizsgálom a négy alapvető társadalmi háttérváltozó és a három leggyakrabban jelölt célérték közötti összefüggést (4.3.4.99-134. táblázatok). A Mellékletben található eredmények alapján sehol sem lehetett elvetni az F-próba hipotézisét (az egyes kategóriaátlagok egyformák, nincs közöttük szignifikáns különbség), azaz szignifikáns különbség nem mutatkozott a változók között sem a teljes mintában, sem a Bölcsészettudományi Karra filterezett, sem a Természettudományi Karra filterezett változók esetében.

Amennyiben a 18 célértékre mégis kategoriális változóként tekintünk, az eredmények jobb értelmezhetőségének érdekében, akkor a keresztátlalok, melyek két vagy három kategoriális változó közötti összefüggés feltárásának esetén használandóak, itt is – még ha nem is teljesen megbízható, de irányadó – összefüggések bemutatását teszik lehetővé.

A településtípus, amelyen a válaszadó él, szignifikáns összefüggést a bölcsész csoportban hozott (4.3.4.75. táblázat). A fővárosi válaszadókat nem elemzem az alacsony fővárosi részvétel miatt, de úgy tűnik, hogy a boldogság a községekben, majd ezt követően a megyeszékhelyeken élő bölcsész hallgatók számára vált kiemelkedően jelentékenyvé.

#### 4.3.4.75. táblázat

A válaszadó állandó lakhelyének településtípusának hatása a boldogságra a BTK-s válaszadói körben (N=158)

<b>Boldogság</b>	<b>Település típus</b>	<b>Főváros</b>	<b>Megyeszékhely</b>	<b>Kisváros</b>	<b>Község</b>	<b>Egyéb</b>	<b>Mindösszesen</b>
<b>1,00</b>	Fő	2	14	14	15	1	<b>46</b>
	%	40,0%	29,8%	24,1%	34,1%	25,0%	<b>29,1%</b>
	Mindösszesen %-a	1,3%	8,9%	8,9%	9,5%	,6%	<b>29,1%</b>
<b>2,00</b>	Fő		12	7	7		<b>26</b>
	%		25,5%	12,1%	15,9%		<b>16,5%</b>
	Mindösszesen %-a		7,6%	4,4%	4,4%		<b>16,5%</b>
<b>3,00</b>	Fő		5	12	5		<b>22</b>
	%		10,6%	20,7%	11,4%		<b>13,9%</b>
	Mindösszesen %-a		3,2%	7,6%	3,2%		<b>13,9%</b>
<b>4,00</b>	Fő		5	9	7		<b>21</b>
	%		10,6%	15,5%	15,9%		<b>13,3%</b>
	Mindösszesen %-a		3,2%	5,7%	4,4%		<b>13,3%</b>
<b>5,00</b>	Fő	1	3	3	5		<b>12</b>
	%	20,0%	6,4%	5,2%	11,4%		<b>7,6%</b>
	Mindösszesen %-a	,6%	1,9%	1,9%	3,2%		<b>7,6%</b>
<b>6,00</b>	Fő		1	3	3		<b>7</b>
	%		2,1%	5,2%	6,8%		<b>4,4%</b>
	Mindösszesen %-a		,6%	1,9%	1,9%		<b>4,4%</b>
<b>7,00</b>	Fő		2	3		1	<b>6</b>
	%		4,3%	5,2%		25,0%	<b>3,8%</b>
	Mindösszesen %-a		1,3%	1,9%		,6%	<b>3,8%</b>
<b>8,00</b>	Fő		2	3		1	<b>6</b>
	%		4,3%	5,2%		25,0%	<b>3,8%</b>
	Mindösszesen %-a		1,3%	1,9%		,6%	<b>3,8%</b>
<b>9,00</b>	Fő	1	2	1	2		<b>6</b>
	%	20,0%	4,3%	1,7%	4,5%		<b>3,8%</b>
	Mindösszesen %-a	,6%	1,3%	,6%	1,3%		<b>3,8%</b>
<b>10,00</b>	Fő			1		1	<b>2</b>
	%			1,7%		25,0%	<b>1,3%</b>
	Mindösszesen %-a			,6%		,6%	<b>1,3%</b>
<b>12,00</b>	Fő	1					<b>1</b>
	%	20,0%					<b>,6%</b>
	Mindösszesen %-a	,6%					<b>,6%</b>
<b>13,00</b>	Fő			1			<b>1</b>
	%			1,7%			<b>,6%</b>
	Mindösszesen %-a			,6%			<b>,6%</b>
<b>16,00</b>	Fő		1	1			<b>2</b>
	%		2,1%	1,7%			<b>1,3%</b>
	Mindösszesen %-a		,6%	,6%			<b>1,3%</b>
<b>Mindösszesen</b>	Fő	<b>5</b>	<b>47</b>	<b>58</b>	<b>44</b>	<b>4</b>	<b>158</b>
	%	<b>3,2%</b>	<b>29,7%</b>	<b>36,7%</b>	<b>27,8%</b>	<b>2,5%</b>	<b>100,0%</b>
	%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	86,176	48	,001
<b>Likelihood Ratio</b>	51,573	48	,336
<b>Linear-by-Linear Association</b>	,109	1	,742
<b>N of Valid Cases</b>	158		

a 53 cells (81,5%) have expected Fő less than 5. The minimum expected Fő is ,03.

A Természettudományi Kar mintában szereplő hallgatóinál a kisvárosiak számára tűnik kiemelkedően fontosnak a boldogság elérése (28,9%). A fővárosi minta itt is túl alacsony elemszámmal rendelkezik az elemzéshez.

Az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége alapján a szakközépiskolai végzettséggel, gimnáziumi érettségivel, felsőfokú szakképzettséggel, valamint a főiskolai végzettséggel való rendelkezés esetén felülreprezentált a boldogság, mint cél első helyen való jelölése a bölcsészeknél (4.3.4.77. táblázat).

A boldogság keresése az apa legmagasabb iskolai végzettsége szerint a Természettudományi Karon tanuló hallgatói mintában a szakmunkásképző, szakiskolai végzettségű apák esetében vált kiemelkedővé (4.3.4.78. táblázat). A 8 általános iskolai végzettségű apák aránya túl kevésnek bizonyul az elemzéshez.

A boldogság fontossága az anya legmagasabb iskolai végzettsége szerint erősen felülreprezentált a szakmunkásképző, szakiskolai végzettségű anyák gyermekeinél, enyhén felülreprezentált a főiskolai, egyetemi végzettségű anyák gyermekeinél a bölcsész hallgatók körében (4.3.4.79. táblázat).

A boldogság fontossága felülreprezentált azon Természettudományi Karon tanuló, mintában szereplő hallgatóknál, akiknek édesanyjának a legmagasabb iskolai

végzettsége a felsőfokú szakképzettség, szakközépiskola, enyhén felülreprezentált a szakmunkás, szakiskolai végzettségű édesanya esetében (4.3.4.80. táblázat).

A szülők iskolai végzettségének hatása alapján úgy tűnik, hogy az anyák iskolai végzettsége jelentékenyebb hatást gyakorol a hallgatóknál – jelen esetben- a boldogság, mint célérték elérésére. Az anya iskolai végzettségének – az apa iskolai végzettségéhez viszonyítva – számottevőbb hatása van a gyermek iskolai eredményességére Magyarországon. Oláh Örsi (2006) az anya erőteljesebben megjelenő nevelői hatásával, valamint az iskolával való kooperatívabb szereppel magyarázza ezt az összefüggést, mely szerint a gyermek iskolai eredményességére nagyobb hatást gyakorol az anya iskolai végzettsége. Az erőteljesebben érvényesülő nevelő hatást figyelembe véve, pedig az anya iskolai végzettsége nemcsak az iskolai eredményességet hat, hanem az alapvető célértékekre is.

Az egyházi iskolákban érettségizett válaszadó bölcsészeknél kiemelkedő a boldogság keresése, enyhén felülreprezentált csupán az alapítványi iskolákban érettségizetteknél (4.3.4.81. táblázat). A legkevésbé az állami középiskolákban érettségizett bölcsészek jelölték első helyen a boldogságot, mint célértéket.

A Természettudományi Kar megkérdezettjeinek körében viszont erősen alulreprezentált a boldogság keresése azok körében, akik egyházi iskolában érettségiztek (4.3.4.82. táblázat). Csupán 0,2%-kal felülreprezentált az állami iskolákban érettségizettek aránya azon TTK-s hallgatók körében, akik első helyen jelölték a boldogságot, mint célértéket.

A vizsgált társadalmi háttérváltozók és a boldogság, mint célérték közötti összefüggések köréből a válaszadó lakhelyének településtípusa és a boldogság keresése között nem találom az eredmények függvényében logikus magyarázatot.

Az iskolai végzettség tekintetében mind az apa legmagasabb, mind az anya legmagasabb iskolai végzettsége szempontjából a középfokú végzettséggel való rendelkezés motiválja leginkább a gyermeket/válaszókat a boldogság keresésére. Mindkét karon felvett minta ezt támasztja alá.

A bölcsészeknél a vallásos középiskolai tapasztalatok szoros összefüggésben állnak a boldogság keresésének fontosságával. A Természettudományi Karon tanuló hallgatói mintában nem találok eredményeim alapján a logikus magyarázatot arra, hogy az egyházi fenntartású középiskolában érettségizett hallgatók jelölték a legkisebb arányban első helyen a boldogságot, mint célértéket.

A bölcsész válaszadóknál a kisvárosban élőknel felülreprezentáltan jelenik meg a belső harmóniára való törekvés, a belső harmónia, mint célérték (4.3.4.83. táblázat). A községekben élő bölcsész válaszadóknál enyhén vált felülreprezentálttá a belső harmónia, mint célérték. A Természettudományi Kar válaszadóinak körében szintén a községekben élőknel vált felülreprezentálttá a belső harmónia, mint célérték, illetve enyhén felülreprezentálttá a megyeszékhelyen élők körében (4.3.4.84. táblázat).

Az apa legmagasabb iskolai végzettsége szempontjából, a nem diplomás szülők gyermekeinél válik kiemelkedő szemponttá a belső harmóniára való törekvés a bölcsész mintában (4.3.4.85. táblázat). A Természettudományi Kar válaszadó személyeinek körében – a BTK-s eredménnyel ellentétben – az egyetemi végzettségű apák gyermekeinél válik leginkább felülreprezentálttá a belső harmónia, mint célérték (4.3.4.86. táblázat).

Az anya legmagasabb iskolai végzettségének szempontjából – a megkérdezett bölcsészeknél – az egyetemi végzettségű anyák gyermekeinél vált erősen felülreprezentálttá a belső harmóniának, mint célértéknek a fontossága (4.3.4.87. táblázat).

Az anya iskolai végzettségének szempontjából a Természettudományi Kar megkérdezett hallgatói körében is hasonló eredmény született, mint a bölcsész hallgatóknál: az egyetemi végzettségű anyák esetében vált a leginkább fontossá a megkérdezett hallgatóknak a belső harmóniának az elérése (4.3.4.88. táblázat), majd ezt követően enyhén felülreprezentáltan következik a főiskolai végzettségű anyák gyermekei.



Egyedül az alapítványi fenntartású intézményben érettségizett bölcsészeknél vált felülreprezentálttá a belső harmóniának, mint célértéknek az első helyen való jelölése (4.3.4.89. táblázat).

A Természettudományi Karon szinte semmiféle eltérést nem lehet találni a különböző fenntartású intézmények és a belső harmónia keresése között. Csupán 0,2%-kal válik felülreprezentálttá a belső harmóniának, mint célértéknek az első helyen való jelölése az állami fenntartású középiskolában érettségizetteknél (4.3.4.90. táblázat).

A bölcsészeknél az első helyen való jelölés alapján megfigyelhető az az összefüggés, hogy minél kisebb településtípuson van a válaszadó állandó lakhelye, annál fontosabb számára a családi biztonság (4.3.4.91. táblázat).

A Természettudományi Kar válaszadói között hasonló eredmény született, mint a bölcsészeknél. A fővárosi alacsony (1 fős) elem-, arányszámot kihagyva, érvényesül az az összefüggés, hogy minél kisebb településtípuson van a válaszadó állandó lakhelye, annál fontosabb számára a családi biztonság, mint célérték (4.3.4.92. táblázat).

A válaszadó édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége szerint a szakmunkás végzettséggel rendelkező apák gyakorolták a legnagyobb hatást a válaszadó bölcsészek körében, majd ezt követően a szakközépiskolával, gimnáziumi érettségivel rendelkező apák gyermekeinél vált felülreprezentálttá a családi biztonság első helyen való jelölése (4.3.4.93. táblázat).

A Természettudományi Karon a válaszadók akkor jelölték leginkább első helyen a családi biztonságot, mint célértéket, amikor az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége a felsőfokú szakképzettség volt; emellett azonban felülreprezentálttá vált a főiskolai végzettséggel, valamint enyhén felülreprezentálttá vált a szakközépiskolai, gimnáziumi végzettséggel rendelkező apák válaszadó gyermekeinél a családi biztonság, mint érték (4.3.4.94. táblázat).

A bölcsész válaszadó édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége szerint is jellemzően a szakmával, érettségivel és felsőfokú szakképzettséggel rendelkező anyák gyermekei jelölték leginkább a családi biztonság éréket (4.3.4.95. táblázat).

A Természettudományi Kar válaszadói körében azok helyezték leggyakrabban első helyre a családi biztonságot, akiknek édesanyja érettségivel vagy főiskolai diplomával rendelkezik (4.3.4.96. táblázat).

A családi biztonság első helyen felülreprezentáltan került jelölésre az állami fenntartású intézményben érettségizett bölcsészek között (4.3.4.97. táblázat).

A családi biztonság első helyen felülreprezentáltan került jelölésre az egyházi fenntartású intézményben érettségizett Természettudományi Karon tanuló válaszadók körében (4.3.4.98. táblázat).

## **5. A komparatív hallgatói kutatás kiterjesztésének lehetőségei**

### **5.1. A kutatás kiterjesztésének lehetőségei**

A kutatás kiterjesztésére több lehetőség kínálkozik:

1. Az első lehetőség, amely a kiegyensúlyozott mintavétel miatt került elvetésre, a bölcsészek két csoportra való bontása (nyelvszakos bölcsész, akinek legalább az egyik szakja nyelvész és a nem nyelvész bölcsész) és a Természettudományi Karra járó hallgatókra vonatkozó adatok, így összesen három csoport összehasonlítása. Erre vonatkozóan jelen kutatás adatbázisa lehetőséget teremtett egy felderítő jellegű adatfeldolgozásra is a két bölcsész hallgatói kör vizsgálatának vonatkozásában.
2. További lehetőség a Pécsi Tudományegyetem egyéb tanárképzést is folytató karainak bevonása az összehasonlító elemzésbe.
3. Ígéretes nemcsak az alapképzés 5. és 6. szemeszteres hallgatóinak bevonása, hanem a további felsőoktatási szintek (felsőfokú szakképzés, mesterképzés, doktorandusz képzés) megismerése, illetve a szintek összevetése is.
4. Következő lehetőség a minimum két felsőoktatási intézmény két hasonló karának összehasonlító vizsgálata.
5. Az összehasonlító vizsgálat során a Rokeach-féle vizsgálat eredményeinek csupán egy szűk szelete került bemutatásra, hiszen a célértékek, mint motivációk megragadása illeszkedett legszorosabban a hallgatói motivációk tágabb kontextusú megértéséhez. Nyilvánvaló azonban, hogy a célértékek és az adatbázisban szereplő motivációk közötti összefüggések sora további vizsgálatokat, leginkább korrelációs eredmények feltárását is lehetővé, kívánatosá teszik. A Rokeach-féle értékevizsgálat, adatbázisban szereplő, de egyáltalán nem feldolgozott része, az eszközértékek bemutatása; illetve az eszköz- és célértékek közötti összefüggések feldolgozása, amely egyelőre teljesen kiaknázatlan. Tekintettel arra azonban, hogy a hallgatókra irányuló vizsgálatok nem alkalmazzák a Rokeach-féle tesztet, mindenféleképpen hasznossá válhatnának ezek az eredmények a hallgatói csoportok megismerésében.

## **5.2. Felderítő kutatás – a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán tanuló, alapképzésben résztvevő hallgatóinak két csoportjáról**

Bár a kutatásom alapvető célja a két vizsgált kar hallgatóinak összehasonlítása, ám a további kutatások kedvéért, felderítő célú kutatásként megvizsgálom azt is, hogy mennyire homogének a bölcsész hallgatók motivációi. Hipotéziseimet a felderítő kutatásban szűkebb keresztmetszettel végzem, bár a korábban felállított előfeltevésekkel sok tekintetben hasonlóak. Az alábbi három hipotézist vizsgálom.

### **Hipotéziseim:**

**Hipotézis1: Alapvető különbség mutatkozik a Bölcsészettudományi Karon a nyelvszakos bölcsész, akinek legalább az egyik szakja nyelvszak és a nem nyelvszakos bölcsész hallgatók társadalmi háttérének vonatkozásában.**

**Hipotézis2: Alapvető különbség mutatkozik a a nyelvszakos bölcsész, akinek legalább az egyik szakja nyelvszak és a nem nyelvszakos bölcsész hallgatók motivációi, motivációs nyálábjai között.**

**Hipotézis3: Alapvető különbség mutatkozik a nyelvszakos bölcsész, akinek legalább az egyik szakja nyelvszak és a nem nyelvszakos bölcsész hallgatók értékei, értékalapú motivációi között.**

A társadalmi háttérbe négy változó mentén nyújtok betekintést. Alapvető a nemi megoszlás bemutatása a két bölcsész csoportban. Továbbá fontossá válik a családi háttér jellemzői közül az apa és az anya legmagasabb iskolai végzettségének áttekintése. Ezen felül nélkülözhetetlennek tűnik a válaszadó személyek állandó lakóhelyének településtípusa szerinti megoszlás.

Bár a számosság tekintetében mindkét bölcsész csoportban a nőtöbbség a jellemző, arányaiban azonban enyhe mértékben felülreprezentáltak a férfiak aránya a nyelvszakos bölcsész csoporton belül (4.4.1.1. táblázat).

A válaszadó személyek édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége alapján a nyelvszakos hallgatók felülreprezentáltak az apa egyetemi végzettsége tekintetében (4.4.1.2. táblázat). Az apák iskolai végzettségét az érettségivel, diplomával rendelkezők nagyobb arányban, a szakmunkásképző/szakiskolai végzettséggel való rendelkezők pedig kisebb arányban jellemzi a nyelvszakos bölcsész hallgatói körben, mint a nem nyelvszakos bölcsészek csoportjában. A nyelvszakos válaszadó személyek édesapja minimum szakmunkás/szakiskolai végzettséggel rendelkezik, míg a nem nyelvszakos bölcsészek apáinak végzettségénél előfordul a 8 általános iskola és a 10 osztály is. Érdekes azt is kiemelni, hogy a főiskolai diplomás apák aránya a nem nyelvszakos bölcsész hallgatói csoportnál a jellemzőbb, míg az egyetemi diplomával rendelkező apák aránya a nyelvszakos bölcsész válaszadóknál tipikusabb. Ennél az összefüggésnél is érzékelhető, hogy a főiskolai és az egyetemi diplomás szülők csoportjai között jelentős különbségek léteznek, azaz a diplomások, diplomás szülők is legalábbis a diploma-összetétel és a kulturális tőke alapján rétegzettek. Így például Andor (2002) a két diplomás szülői csoport között jelentős eltéréseket talált a kulturális tőke és a gyermekeik iskoláztatásának vonatkozásában. A nyelvszakos bölcsészekre vonatkoztatva elképzelhető, hogy a nyelvi különórák magasabb száma, a nyelvi tagozatos osztályban való tanulás, illetve általában az idegen nyelvek tanulásához fűződő természetesebb viszony az egyetemi végzettségű apák/szülők esetében magától értetődőbb. A nyelvszakos válaszadók családjának magasabb kulturális tőkéjéhez járul hozzá az az eredmény is, mely szerint az anyák esetében is jóval nagyobb arányban fordulnak elő az egyetemi végzettségűek (24,3%), míg ez az arány a nem nyelvszakos bölcsészek esetében csupán 5,5% (4.4.1.3.1. táblázat). Az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége és a két bölcsész csoport között szignifikáns az összefüggés, melyet a Chi-négyzet teszt erősít meg (4.4.1.3.1. táblázat).

#### 4.4.1.3.1. táblázat

A két bölcsész csoport az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége szerinti megoszlása (N=161)

Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége	Nyelvszakos/ nem nyelv- szakos bölcsész csoport	Nyelv- szakos bölcsész	Nem nyelv- szakos bölcsész	Mind- összesen
Kevesebb, mint 8 általános	Fő		1	1
	%		1,1%	,6%
	Mindösszesen %-a		,6%	,6%
8 általános iskola	Fő	1	15	16
	%	1,4%	16,5%	9,9%
	Mindösszesen %-a	,6%	9,3%	9,9%
Szakmunkás- képző, szakiskola	Fő	10	13	23
	%	14,3%	14,3%	14,3%
	Mindösszesen %-a	6,2%	8,1%	14,3%
Szakközépis- kola, gimnázium	Fő	28	32	60
	%	40,0%	35,2%	37,3%
	Mindösszesen %-a	17,4%	19,9%	37,3%
Felsőfokú szakképzettség	Fő	4	5	9
	%	5,7%	5,5%	5,6%
	Mindösszesen %-a	2,5%	3,1%	5,6%
Főiskola	Fő	10	20	30
	%	14,3%	22,0%	18,6%
	Mindösszesen %-a	6,2%	12,4%	18,6%
Egyetem	Fő	17	5	22
	%	24,3%	5,5%	13,7%
	Mindösszesen %-a	10,6%	3,1%	13,7%
Mindösszesen	Fő	70	91	161
	%	43,5%	56,5%	100,0%
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	21,525	6	,001
<b>Likelihood Ratio</b>	24,424	6	,000
<b>Linear-by-Linear Association</b>	10,696	1	,001
<b>N of Valid Cases</b>	161		

a 3 cells (21,4%) have expected Fő less than 5. The minimum expected Fő is ,43.

Összességében a nyelvszakos bölcsészek szülei magasabb iskolai végzettséggel, illetve magasabb diploma-összetétellel bírnak, mint a nem nyelvszakos bölcsészek. A nyelvszakos bölcsészek esetében az egyetemi diplomával rendelkező apa 66,7%-ban választott egyetemi diplomával rendelkező anyát társnak, míg a nem nyelvszakos bölcsészeknél ez az arány 16,7%. Az egyetemi végzettségű apáknál, akiknek gyermeke nyelvszakos bölcsész az édesanyák 16,7%-a főiskolai végzettségű, míg a nem nyelvszakos válaszadók körében az anyák - az egyetemi diplomás apák esetében - 66,7%-a rendelkezik főiskolai végzettséggel (4.4.1.3.2. táblázat). A Chi-négyzet próba megerősíteni látszik a változók közötti szoros összefüggést.

#### 4.4.1.3.2. táblázat

A nem nyelvszakos bölcsész hallgatóknál az édesanya és az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége szerinti megoszlása (N=91)

Édesapa legmagasabb iskolai végzettsége	Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége	Kevesebb, mint 8 általános	8 általános iskola	Szaktun- kás- képző, szakiskola	Szakközép- iskola, gimnázium	Felsőfokú szak- képzettség	Főiskola	Egyetem	Mind- össze- sen
<b>8 általános iskola</b>	Fő	1	8	2	1				<b>12</b>
	%	8,3%	66,7%	16,7%	8,3%				<b>100,0%</b>
	%	100,0%	53,3%	15,4%	3,1%				<b>13,2%</b>
	Mindösszesen %-a	1,1%	8,8%	2,2%	1,1%				<b>13,2%</b>
<b>10 osztály</b>	Fő		1						<b>1</b>
	%		100,0%						<b>100,0%</b>
	%		6,7%						<b>1,1%</b>
	Mindösszesen %-a		1,1%						<b>1,1%</b>
<b>Szaktun- kás- képző, szak- iskola</b>	Fő		4	10	12	3	3		<b>32</b>
	%		12,5%	31,3%	37,5%	9,4%	9,4%		<b>100,0%</b>
	%		26,7%	76,9%	37,5%	60,0%	15,0%		<b>35,2%</b>
	Mindösszesen %-a		4,4%	11,0%	13,2%	3,3%	3,3%		<b>35,2%</b>
<b>Szakközép- iskola, gimnázium</b>	Fő		1	1	13	1	3	2	<b>21</b>
	%		4,8%	4,8%	61,9%	4,8%	14,3%	9,5%	<b>100,0%</b>
	%		6,7%	7,7%	40,6%	20,0%	15,0%	40,0%	<b>23,1%</b>
	Mindösszesen %-a		1,1%	1,1%	14,3%	1,1%	3,3%	2,2%	<b>23,1%</b>
<b>Felsőfokú szak- képzettség</b>	Fő		1		1	1	2		<b>5</b>
	%		20,0%		20,0%	20,0%	40,0%		<b>100,0%</b>
	%		6,7%		3,1%	20,0%	10,0%		<b>5,5%</b>
	Mindösszesen %-a		1,1%		1,1%	1,1%	2,2%		<b>5,5%</b>
<b>Főiskola</b>	Fő				3		8	2	<b>13</b>
	%				23,1%		61,5%	15,4%	<b>100,0%</b>
	%				9,4%		40,0%	40,0%	<b>14,3%</b>
	Mindösszesen %-a				3,3%		8,8%	2,2%	<b>14,3%</b>
<b>Egyetem</b>	Fő				1		4	1	<b>6</b>
	%				16,7%		66,7%	16,7%	<b>100,0%</b>
	%				3,1%		20,0%	20,0%	<b>6,6%</b>
	Mindösszesen %-a				1,1%		4,4%	1,1%	<b>6,6%</b>
<b>Egyéb</b>	Fő				1				<b>1</b>
	%				100,0%				<b>100,0%</b>
	%				3,1%				<b>1,1%</b>
	Mindösszesen %-a				1,1%				<b>1,1%</b>
<b>Mind- összesen</b>	Fő	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>32</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>91</b>
	%	<b>1,1%</b>	<b>16,5%</b>	<b>14,3%</b>	<b>35,2%</b>	<b>5,5%</b>	<b>22,0%</b>	<b>5,5%</b>	<b>100,0%</b>
	%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	88,986	42	,000
<b>Likelihood Ratio</b>	84,180	42	,000
<b>Linear-by-Linear Association</b>	40,244	1	,000
<b>N of Valid Cases</b>	91		

a 52 cells (92,9%) have expected Fő less than 5. The minimum expected Fő is ,01.

Az állandó lakóhely településtípusa alapján a nyelvszakosok körében felülreprezentáltak a fővárosból, a megyeszékhelyről, a kisvárosból érkezők (4.4.1.4. táblázat). Urbánus családi háttérből nagyobb arányban válnak nyelvszakos bölcsésszé a jelentkezők, mint nem nyelvszakos bölcsésszé.

A jelenlegi szakon/karon végzett tanulmányokra a megkérdezettek köréből a nem nyelvszakos bölcsészeknél összességében nagyobb hatást gyakorol a családi hagyományok folytatásának igénye (4.4.1.5. táblázat). A nyelvszakos bölcsész tanulók 54,3%-ánál egyáltalán nem volt fontos a családi hagyományok figyelembevétele, míg a nem nyelvszakos bölcsészek esetében ez az arány csupán 44,6%-os volt. A nem nyelvszakos bölcsészhallgatók 4,3%-a számára a bölcsész szakokon való tanulmányok folytatása egyenesen nagyon fontos szempont a családi hagyományok folytatása miatt. Egy négy felsőfokú oktatási intézményre (Szent István Egyetem, Veszprémi Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapesti Gazdasági Főiskola) kiterjedő kutatás (Lakner 2002) azt mutatja ki egy 1-5-ig terjedő intervallumskálával történő mérés eredményeképpen, hogy csupán 1,94 a főátlag, azaz kevésbé döntő a család hagyományok folytatásának ereje – legkevésbé az ELTE adatainál - az adott intézménybe történő jelentkezés során.

A barátok hatása a jelenlegi tanulmányok megkezdésében a nem nyelvszakos bölcsészek esetében vált jelentékenyebb szemponttá (4.4.1.6. táblázat). A nyelvszakos bölcsészek 40,0%-a nem tartja fontos szempontnak a barátok hatását a

szakválasztásra. A nem nyelvszakos bölcsészek 27,2%-a tartja jelentéktelennek ezt a hatást. Szűcs (2005) eredményei szerint a kevésbé elismert szakokra járó hallgatók szakválasztási döntéseit jobban befolyásolják a barátok és a szülők. Lakner (2002) eredményei szerint a szülők, barátok, rokonok együttes hatása 2,72 átlagú az ötfokozatú intervallumskálán.

A középiskolai tanár hatása a jelenlegi tanulmányokra hasonlóképpen alakult mindkét bölcsész csoportnál (4.4.1.7. táblázat).

A korábbi felsőoktatásban folytatott tanulmányok hatása a jelenlegi tanulmányokra motivációban sem mutatható ki jelentős eltérés a két bölcsész csoport között (4.4.1.8. táblázat).

A saját korábbi szakmai tapasztalat összességében a nyelvszakos bölcsészek számára fontosabb motivációs tényező; a motiváció intenzitása szempontjából viszont a nem nyelvszakos bölcsészeknél válik jelentékenyebbé (4.4.1.9. táblázat). Lakner (2002) vizsgálatában a szülők, barátok, rokonok tanácsaihoz hasonló értéket kapott a szakmai tapasztalat motiváló ereje.

Összességében a valamilyen diploma megszerzésének igénye enyhén felülreprezentált a nem nyelvszakos bölcsész válaszadóknál, körükben fontosabb szükségletté válik ez a szempont a szakválasztásban (4.4.1.10. táblázat).

A válaszadó személy érdeklődési körének megfelelő diploma szerzésének motiváló ereje némiképp fontosabb a nyelvszakos bölcsészek számára (4.4.1.11. táblázat). Igaz, a nem nyelvszakosok körében a „nem fontos” válaszlehetőséget senki nem jelölte meg, míg a nyelvszakosok csoportjában 2,9%-a a válaszadó személyeknek választotta a „nem fontos” kategóriát.

A nyelvszakosoknál erősen felülreprezentált a piacképes diploma megszerzésének az igénye (4.4.1.12. táblázat). Összességében a „fontos” és „nagyon fontos” válaszlehetőséget a nyelvszakosok 80%-a jelölte meg, míg a nem nyelvszakos bölcsészek aránya ebben a két válaszkategóriában csupán 66,3%. A nyelvszakos hallgatók tűnnek tudatosabbnak ezen a téren.

A tartós párkapcsolat kialakítására való igény enyhén felülreprezentáltan jelenik meg a nem nyelvszakos bölcsészek körében (4.4.1.13. táblázat). Összességében vizsgálva a két bölcsész csoport közötti megoszlást kiegyenlített eredményeket kapunk. Mivel kutatásomban a bölcsész válaszadó személyeknek kétharmada valamennyire fontosnak tartotta szakválasztásának indoklásában a tartós párkapcsolat kialakításnak szempontját. Ezzel kapcsolatosan fentebb (4.3. fejezet A kutatás eredményei címmel) már utaltam rá, illetve röviden bemutattam az egyetem, jelen esetben a bölcsészkar, mint házassági piac elméletét, valamint – ugyanott – Bourdieu reprodukciós stratégiáit is érintettem.

A megkérdezett bölcsészek közül kiemelkedő motiváló tényezővel bír a nyelvszakosok számára a diákevek megnyújtásának lehetősége, azaz a „nagyon fontos” válaszlehetőségek felülreprezentáltak a körükben (4.4.1.14. táblázat). Összességében azonban a nem nyelvszakos bölcsészeknél jellemzőbb, hogy számolnak a diákevek megnyújtásának lehetőségével jelenlegi tanulmányaik során. Szűcs (2005) felsőoktatási motivációs kutatásának eredményei is azt támasztják alá, hogy az új/kevésbé piacképes/kevésbé elismert szak(ok)ra járó hallgatók részben azért tanulnak tovább, mert a „gondtalan” diákeveket meg kívánják hosszabbítani, másrészt ezzel összefüggésben a munkanélküliségtől való félelem az iskolapadban tartja őket.

A tanulmányok, az egyetemi évek identitáserősítő hatása felülreprezentáltak a nem nyelvszakos bölcsész stúdiumokat abszolválók körében (4.4.1.15. táblázat). A nyelvszakosoknak 14,3%-a egyáltalán nem tartja motiváló tényezőnek a jelenlegi szakválasztásra vonatkozóan az identitáserősítést, míg a nem nyelvszakosoknak csupán 8,9%-a nem tartja fontosnak ezt a szempontot.

A szakmai tervek vonatkozásában az vált jellemzőbbé, hogy a tanári végzettség megszerzésének terve enyhén felülreprezentáltak a nyelvszakos bölcsészek körében a nem nyelvszakos bölcsészekhez viszonyítva (4.4.1.16. táblázat).

Az alapidiploma megszerzése utáni továbbtanulás gondolata hasonló arányban foglalkoztatja mindkét bölcsész csoportot (4.4.1.19. táblázat). A nyelvszakosok ezen

a téren tudatosabbnak tűnnek, 62,9%-uk biztosan továbbtanul, míg a nem nyelvszakos bölcsészeknél ez az arány 58%. A bizonytalanok, akik a „nem tudom” válaszlehetőséggel éltek, között kis mértékben többen voltak a nem nyelvszakos bölcsészek.

A nyelvszakos bölcsészek a későbbi munkahely keresés tekintetében sokkal mobilabbnak tűnnek. Nagyobb arányban vállalnának munkát az Európai Unióban és az uniós országokon kívül is (4.4.1.17. táblázat; 4.4.1.18. táblázat).

Az első helyen jelölés gyakoriságában a „dobogós” helyezettek a Bölcsészettudományi Kar alapképzésben résztvevő 1. és 2. éves hallgatóinak körében (a teljes mintában): 1. boldogság (29,1%) 2. belső harmónia (24,1%) 3. családi biztonság (16,5%) eredményekkel járt (lásd 4.3.4. fejezet). A három leggyakrabban említett értékek vonatkozásában a nyelvszakos bölcsészeknél fontosabbá vált a boldogság (4.4.1.20. táblázat), a nem nyelvszakos bölcsészeknél viszont a belső harmónia (4.4.1.21. táblázat), valamint a családi biztonság (4.4.1.22. táblázat).

**Hipotézis1: Alapvető különbség mutatkozik a Bölcsészettudományi Karon a nyelvszakos bölcsész, akinek legalább az egyik szakja nyelvszak és a nem nyelvszakos bölcsész hallgatók társadalmi háttérének vonatkozásában.**

Összességében úgy tűnik, hogy a bölcsészek két csoportja (nyelvszakos, nem nyelvszakos) között alapvető különbségeket lehet felfedezni a társadalmi háttér, pl. a szülők legmagasabb iskolai végzettsége és ezzel szoros összefüggésben a család kulturális tőkéje tekintetében.

**Hipotézis2: Alapvető különbség mutatkozik a nyelvszakos bölcsész, akinek legalább az egyik szakja nyelvszak és a nem nyelvszakos bölcsész hallgatók motivációi, motivációs nyálábjai között.**

Eltérések a motivációk vonatkozásában is mutatkoznak. Kiemelkedő differencia figyelhető meg piacképes diploma szerzése -, továbbá erre épülve a jövőbeni tervek – leginkább a külföldi munkavállalás – vonatkozásában.

**Hipotézis3: Alapvető különbség mutatkozik a nyelvszakos bölcsész, akinek legalább az egyik szakja nyelvszak és a nem nyelvszakos bölcsész hallgatók értékei, értékalapú motivációi között.**

A Bölcsészettudományi Karon a három leggyakrabban említett érték vonatkozásában azonban nincsenek jelentős különbségek, azaz nem nagy a két bölcsész csoport közötti szórás. Ezáltal az első két hipotézis (a társadalmi háttér különbözősége, valamint a jelenlegi szak/szakpár választását alátámasztó motivációk) javarészt igazoltnak tűnik, míg a harmadikat az eredmények megcáfolták, hiszen jelentős különbségek nincsenek az értékek, értékalapú motivációk tekintetében a két bölcsész csoport között. A bölcsészek tehát nem tekinthetők homogén csoportnak a motivációk vizsgálatánál. Ebből adódóan a kutatás kiterjesztésénél célszerű figyelembe venni a két bölcsész csoport (nyelvszakos és nem nyelvszakos bölcsész) között fennálló különbségeket.

## **6. Összefoglalás, a kutatás eredményeinek felhasználási lehetőségei**

### **6.1. A hipotézisek vizsgálata**

**Hipotézis1: Alapvető különbség mutatkozik a Bölcsészettudományi Karon és a Természettudományi Karon tanuló hallgatók társadalmi háttérének vonatkozásában.**

Tizenhat változó mentén került összehasonlításra a két vizsgált kar mintába került hallgatóinak társadalmi háttére. A változók többsége mentén elemi különbségek mutatkoznak, míg néhány változó mentén csekély eltérés mutatkozik a két hallgatói csoport között.

A markáns különbségek a nemi összetétel, a továbbtanulás szempontjából a tipikus korcsoport, az állandó lakóhely régiója, a párhuzamos tanulmányok, a tanári végzettség megszerzésének szándéka, az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége, az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége, a válaszadó személy jelenlegi foglalkozása, valamint a nemzetiségi/etnikai hovatartozás mentén.

A nemek vonatkozásában – semmiféle meglepetést nem okozva – a vizsgálati mintában a Természettudományi Karon vált felülreprezentálttá a férfiak aránya.

A kevésbé alapvető különbségek vonatkozásában fontos lehet, hogy a továbbtanulás szempontjából tipikus(abb) korcsoport van jelen a Természettudományi Kar alapképzésében, míg a Bölcsészettudományi Karon az „idősebbek”, a kevésbé tipikus korcsoport nagyobb arányban képviselteti magát.

A válaszadó személyek állandó lakóhelyének régiója szerint felülreprezentált a bölcsész hallgatóknál a mintában az észak-alföldi, közép-magyarországi, a nyugat-dunántúli, a dél-dunántúli, budapesti, továbbá az egyéb, pl. külföldi régióban található állandó lakóhely. A Természettudományi Karra járóknál felülreprezentált az észak-magyarországi, dél-alföldi, közép-dunántúli állandó lakóhellyel rendelkezők.

A Bölcsészettudományi Karra járó hallgatókra a Természettudományi Karra járó hallgatókhoz viszonyítva a mintában nagyobb arányban jellemző az, hogy párhuzamos tanulmányokat folytatnak.

A Chi-négyzet próba segítségével is megerősítést nyert az az összefüggés, amely szerint a Bölcsészettudományi Karra járó hallgatók a mintában jóval nagyobb arányban szeretnék tanári végzettséget szerezni jelenlegi szakjukhoz, mint a Természettudományi Karra járó társaik.

Összevetve a két kar válaszadó csoportját a válaszadó személyek édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége alapján általánosságban megállapítható, hogy a Természettudományi Karon kvalifikáltabbak az apák. A válaszadó személyek édesapja többségében (94,5%) legalább szakmunkás/szakiskolai végzettséggel rendelkezik.

A válaszadó személy édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége tekintetében összetettebb képpel találkozhatunk, mint az apa legmagasabb iskolai végzettségénél. A 8 általános iskolánál kevesebb végzettség megjelenik a mintában egyfelől a bölcsész hallgatók édesanyjánál, illetve a 8 általános iskolával való rendelkezés felülreprezentált körökben. Azonban a diplomával való rendelkezés tekintetében elmondható, hogy a bölcsész hallgatók édesanyja nagyobb arányban rendelkezik egyetemi diplomával, mint a Természettudományi Kar hallgatóinál. A Természettudományi Karon pedig a megkérdezettek édesanyja felülreprezentált a főiskolai diploma tekintetében.

Érdekes és fontos megfigyelésnek látszik, hogy a válaszadó korábbi foglalkozása tekintetében a mintába kerülő bölcsészek körében egyáltalán nem volt jellemző a jelenlegi szakhoz köthető munkavégzés, míg a Természettudományi Karon tanuló válaszadók közel harmada folytatott jelenlegi szakjához köthető munkát.

A válaszadó nemzetiségi, etnikai hovatartozása szerint változatosabb a Bölcsészettudományi Kar hallgatóinak összetétele, ami összefüggésben állhat a nemzetiségi, illetve a nyelvszakok, valamint a romológia szak működésével.

A kisebbfajta eltérések a válaszadó személyek állandó lakóhelyének településtípusa, a családi állapotot mutató változó, a gyermek megléte, az érettségizető középiskola fenntartó szerinti megoszlása, a jelenlegi foglalkozás jellege, továbbá a válaszadó személyek állampolgárságára vonatkozó változók mentén alakultak ki.

Kisebbségi eltérés mutatkozott a válaszadó személyek állandó lakóhelyének településtípusa szerint, hiszen míg a Bölcsészettudományi Karon az enyhe felülreprezentáltság a fővárosból és a kisvárosból érkezőkre vonatkozott, addig a Természettudományi Karon a megyeszékhelyről és a községekből érkező válaszadókra.

Enyhén felülreprezentált a bölcsészek körében a házasság, élettársi kapcsolatban élők aránya, valamint az egyéb, pl. elvált kategóriát jelölők aránya, mely nyilvánvalóan erősen kapcsolódik azzal, hogy a Bölcsészettudományi Karon magasabb a nem tipikus korosztály jelenléte. A családi állapot változóhoz kapcsolódik egy másik változó, összefüggés, melynek alapján a válaszadó személyek körében csupán egy bölcsész hallgatónak van gyermeke.

A válaszadó személyek körében a legtöbben állami fenntartású intézményben érettségiztek, mégis a rekrutációs bázis eltérést mutat a két vizsgálatba vont kar hallgatóira vonatkozólag. Az állami és az alapítványi fenntartású intézményekben nagyobb arányban érettségiztek a bölcsész hallgatók, a Természettudományi Karon tanuló hallgatók a mintában felülreprezentáltak kerültek ki az egyházi fenntartású középiskolákból.

A jelenlegi foglalkozás tekintetében azonban kiegyenlítetté válik az arány a két kar válaszadói között.

A válaszadó személyek állampolgársága tekintetében elenyésző a külföldi vagy kettős állampolgárok aránya. Nagyon enyhén felülreprezentált a Bölcsészettudományi Karon tanuló hallgatók körében a nem magyar állampolgárság, melyet magyaríthatnak akár a nemzetiségi szakok, illetve nyelvszakok is.



Összességében a két vizsgált kar mintájának összevetése során több jellegzetes eltérés mutatkozik, mint hasonlóság, azonosság.

**Hipotézis2: Alapvető különbség mutatkozik a Bölcsészettudományi és a Természettudományi Karon tanuló hallgatók motivációi, motivációs nyalábjai között.**

A keresztábrákon elemzett motivációk között szerepel: 1. Családi hagyományok folytatása; 2. Barátok hatása; 3. Középiskolai tanár hatása; 4. A korábbi főiskolán/egyetemen folytatott kapcsolódó tanulmányok hatása; 5. Saját korábbi szakmai tapasztalatok; 6. Valamilyen diploma szerzése; 7. Az érdeklődési körének megfelelő diploma szerzése; 8. Piacképes diploma szerzése; 9. Tartós párkapcsolat kialakítása; 10. A diákévek "megnyújtása; 11. Identitáserősítés.

A válaszok között szerepel még továbbá az „Egyéb” motivációi között: tudás; tisztesség; becsületesség; szórakozás; kapcsolatok építése; hagyományok ápolása; általános iskolai tanár hatása; Pécsen maradni; munkalehetőség; szakkörök; szakirányú továbbképzés; gyerekkori életcél; jó kereseti lehetőség; sport; gyerekekkel való foglalkozás; önállóság; anyagi jólét; elismert egyetemen diplomázni; családnak bizonyítani; jó nyelvtudás; jó vezető legyen; közel legyen a lakóhelyhez; tudás; önmaga megtalálása. Az „Egyéb” válaszok az alacsony elemszám miatt – egy-egy említés – nem kerültek statisztikai feldolgozás alá.

Számottevő eltérés mutatkozott a két vizsgált kar mintáiban a szakválasztási indíttatásokat illetően az elemzett motivációk többségében; így a barátok hatása; a középiskolai tanár hatása; a korábbi felsőoktatási intézményben folytatott kapcsolódó tanulmányok motiváló hatása; a saját korábbi szakmai tapasztalatok hatása; a valamilyen diploma megszerzésének motivációja; az érdeklődési körnek megfelelő diploma szerzésének motiváló ereje; a piacképes diploma szerzésének motivációja; a tartós párkapcsolat kialakításának motiváló hatása; az identitáserősítés motiváló ereje vonatkozásában.

A barátok hatásának motiváló ereje felülreprezentáltan jelenik meg a Természettudományi Kar diákjai körében, melynek alapvetően az lehet az oka, hogy

a Természettudományi Karra több férfi hallgató jár. A nemenkénti megoszlást figyelembe vevő szak-, kar-, intézményválasztásra vonatkozó kutatások (Nagy 1999; Fényes 2010; Kalocsainé 2011) mind azt támasztják alá, hogy a férfiak számára meghatározóbb a barátok segítsége, hatása a pályaválasztási döntés meghozatalában. A bölcsészeknél viszont fontosabb a középiskolai tanár hatása. A Bölcsészettudományi Karról csaknem a válaszadó személyek 10%-a nagyon fontosnak ítélte meg a középiskolai tanár jelenlegi szakválasztásra gyakorolt hatását. A „nagyon fontos” válaszlehetőséggel a Természettudományi Karon a válaszadó személyeknek csupán 5,6%-a élt. Ez az eredmény összefügghet azzal is, kihathat arra is, hogy a válaszadó személyek szeretnék-e tanári végzettséget szerezni.

E három változó (kar, a középiskolai tanár hatása, szeretne-e tanári végzettséget szerezni) között fennálló összefüggést megvizsgáltam háromdimenziós keresztábrában. Bár a szignifikancia szintje alapján elvethető lenne ez az összefüggés, de a keresztábrában jól kivehető, hogy azok, akikre a középiskolai tanár nagy hatással volt, jóval nagyobb arányban szeretnék tanári végzettséget szerezni a mesterképzés során, mint társaik.

A jelenlegi tanulmányokra gyakorolt hatása a középiskolai tanároknak erősen felülreprezentált a bölcsész férfiak esetében (15,8%), míg a két vizsgált karon a legkevésbé a Bölcsészettudományi Karon tanuló nőknél jelentékeny a középiskolai tanár hatása (Kalocsainé 2011).

A korábbi felsőoktatási intézményben folytatott kapcsolódó tanulmányok motiváló hatása jelentékenyebb a megkérdezett bölcsészeknél, mind a „nagyon fontos”, mind a „fontos” válaszok aránya felülreprezentált körökben. Ezt részben magyarázza, hogy a nemenkénti áttekintésben az jellemzi a mintát, hogy a nők számára összességében fontosabb a korábbi felsőoktatásban folytatott tanulmányok hatása a jelenlegi szakválasztásra, tanulmányokra nézve, azonban kiemelkedő szempontként a bölcsész férfiaknál jelenik meg (Kalocsainé 2011).

A saját korábbi szakmai tapasztalatok hatása fontosabb a Természettudományi Karon tanuló válaszadó személyek körében, amit magyaráz a korábbi szakmai tapasztalat. Nagyon fontosnak 15,7%-uk találta a saját korábbi szakmai tapasztalat motiváló

hatását, míg ez az arány a bölcsész hallgatóknál csupán 9,7%-os. A Természettudományi Karon a legnagyobb hatást az ott tanuló férfiakra gyakorolnak saját korábbi szakmai tapasztalataik (Kalocsainé 2011).

A mintában a valamilyen diploma megszerzésének motivációja felülreprezentált a bölcsész hallgatói körben. A nem, mint változó annyiban árnyalja az eredményt, hogy összességében a valamilyen diploma megszerzésének igénye enyhén felülreprezentált a női válaszadóknál. Igazán fontos szükségletté azonban a bölcsész férfiaknál és a Természettudományi Karon tanuló nőknél válik a valamilyen diploma szerzésének szempontja a szakválasztásban (Kalocsainé 2011).

Az érdeklődési körnek megfelelő diploma szerzése felülreprezentáltan jelenik meg a Természettudományi Karon járó válaszadóknál. A válaszadó személy érdeklődési körének megfelelő diploma szerzésének motiváló ereje – mindkét vizsgált karon – fontosabb a nők számára (Kalocsainé 2011).

Szintén a Természettudományi Karon járó válaszadókat jellemzi inkább, hogy a piacképes diploma szerzése fontos számukra.

A Természettudományi Karon tanulóira jellemző inkább, hogy a piacképes diploma szerzése vezet el a jelenlegi tanulmányokhoz. Nemenkénti összevetésben a nőknél mindkét vizsgált karon erősen felülreprezentált a piacképes diploma megszerzésének az igénye (Kalocsainé 2011). A Természettudományi Karon tanuló nők tűnnek a legtudatosabbnak ezen a téren.

A tartós párkapcsolat kialakításának motiváló hatása ellentmondásosan alakult a Bölcsészettudományi Kar hallgatóinak körében. A „nagyon fontos” és a „nem fontos” válaszlehetőségek terén is felülreprezentáltan jelennek meg a mintában a bölcsészek (4.3.2.9. táblázat). A Bölcsészettudományi Kar eredményét ismételtelen a nem változó segíthet megérteni, hiszen a tartós párkapcsolat kialakítására való igény erősen felülreprezentáltan jelenik meg a bölcsész férfiak körében (Kalocsainé 2011). Azonban összességében vizsgálva a nemek közötti megoszlást kiegyenlített eredményeket kapunk. Tekintettel arra, hogy a kutatásban a válaszadó személyeknek közel négyötöde valamennyire fontosnak tartotta szakválasztásának indoklásában a

tartós párkapcsolat kialakításnak szempontját, ezért a jelenlegi kutatásban is lehet akképpen tekinteni a Pécsi Tudományegyetem két karára úgy, mint házassági piacra (Bukodi 2002).

Az identitáserősítés motiváló ereje a szakválasztásra jóval jelentékenyebb a mintában szereplő bölcsész hallgatóknál. A jelenlegi szak, tanulmányok identitáserősítő hatása mind a férfiak, mind a nők körében fontosabb a bölcsész stúdiumokat abszolválók körében (Kalocsainé 2011). Összességében – mindkét kar eredményeire vonatkozóan – azonban a nők számára fontosabb szempont az identitáserősítés a felsőfokú tanulmányok során.

Jelentőségteljes eltérés nem mutatkozott a családi hagyományok folytatásának motivációja, valamint a diákévek “megnyújtásának” motiváló hatása szempontjából a két vizsgált kar diákjai között.

A családi hagyományok folytatásának motiváló erejének szempontjából fontosabb törésvonalat jelent a nemenkénti összehasonlítás. A jelenlegi szakon/karon végzett tanulmányokra összességében a nőkre nagyobb hatást gyakorol a családi hagyományok folytatása (Kalocsainé 2011). A Bölcsészettudományi Karra az jellemző, hogy a férfi hallgatók számára kevésbé vált fontossá a családi hagyományok figyelembevétele, ez sokkal inkább a bölcsész nő hallgatók jellegzetessége. A Természettudományi Karon tanuló férfiak esetében már sokkal jelentékenyebb a családi hagyományok folytatása miatt választott szak.

A diákévek “megnyújtásának” motiváló hatása közel egyformán alakul a két kar hallgatói között. A nem változó figyelembevétele tovább árnyalja a fenti eredményeket. A diákévek „megnyújtásának” lehetősége a megkérdezett férfiak – különösen a bölcsészek – számára kiemelkedő motiváló tényező (Kalocsainé 2011).

#### 4.3.2.24. táblázat

A vizsgált motivációk a két karon (teljes minta)

Nincs számottevő eltérés a két vizsgált kar mintájában	Számottevő eltérés van a két vizsgált kar mintájában	
	Inkább a BTK-s mintára jellemző	Inkább a TTK-s mintára jellemző
a családi hagyományok folytatásának motivációja	a középiskolai tanár hatása	a barátok hatásának motiváló ereje
a diákévek “megnyújtásának” motiváló hatása	a korábbi felsőoktatási intézményben folytatott kapcsolódó tanulmányok motiváló hatása	a saját korábbi szakmai tapasztalatok hatása
	a valamilyen diploma megszerzésének motivációja	az érdeklődési körnek megfelelő diploma szerzése
	identitáserősítés	a piacképes diploma szerzése
	a tartós párkapcsolat kialakításának motiváló hatása	

**Hipotézis3: A motivációs nyálábok közötti alapvető különbség ugyanúgy megmutatkozik, fennmarad a Bölcsészettudományi és a Természettudományi Karon tanuló hallgatók azon köreiből is, akik a tanárképzésben részt kívánnak venni.**

A tanárképzésben részt venni szándékozó válaszadói körében erősen felülreprezentálttá válik a bölcsész hallgatók körében a családi hagyományok folytatásának ereje.

A mintában a tanárképzésben részt venni szándékozók körében szintén a Természettudományi Karon tanuló válaszadónál vált fontosabbá a barátok hatása.

A bölcsész hallgatóknál fontosabb a középiskolai tanár hatása. Azoknál, akikre a középiskolai tanár nagy hatással volt, jóval nagyobb arányban szeretnének tanári végzettséget szerezni a mesterképzés során, mint társaik.

A tanári végzettséget szerezni kívánó válaszadó személyek körében szintén a bölcsészek számára vált kiemelkedőbb szemponttá a korábbi felsőoktatási intézményben kapcsolódó tanulmányok motiváló hatása.

A tanárképzésben részt venni kívánó hallgatók között is a Természettudományi Karon tanuló válaszadó személyek körében jelentékenyebb a saját korábbi szakmai tapasztalatok hatása. A tanárképzésben részt venni szándékozók esetében viszont Természettudományi Kar megkérdezett hallgatóinál nagyobb arányban vált jelentékenyebbé a valamilyen diploma szerzésének szempontja.

A tanárképzésben részt venni kívánó válaszadókra mindkét karon jellemző, hogy még kitüntetettebb motiváló tényező az érdeklődési körnek megfelelő diploma szerzése. A tanárképzésben részt venni kívánók körében némiképp módosul a karok közötti arány. A „nagyon fontos” válaszok enyhén felülreprezentálttá válnak a megkérdezett bölcsész hallgatók körében, ám összességében továbbra is a Természettudományi Karon tanulókra jellemző inkább, hogy a piacképes diploma szerzése motivál.

A tartós párkapcsolat kialakításának motiváló hatása ellentmondásosan alakult a Bölcsészettudományi Kar hallgatóinak körében. A „nagyon fontos” és a „nem fontos” válaszlehetőségek terén is felülreprezentáltak jelennek meg a mintában a bölcsészek. Hasonló eredmény született a tanárképzésben részt venni kívánók körében is.

A diákévek „megnyújtásának” motiváló hatása közel egyformán alakul a két kar hallgatói között. Hasonló végeredmény igaz a tanárképzésben részt venni kívánó mintára is.

Az identitáserősítés motiváló ereje a szakválasztásra jóval jelentékenyebb a mintában szereplő bölcsész hallgatóknál. A tanárképzésbe jelentkezni kívánó hallgatók

esetében a mintában kiegyenlítettebb az arány a „nagyon fontos” válaszkategória kivételével, amelyet a bölcsészek nagyobb arányban jelöltek.

#### 4.3.2.25. táblázat

A vizsgált motivációk a két karon (a tanárképzésben részt venni kívánók körében)<sup>26</sup>

Nincs számottevő eltérés a két vizsgált kar mintájában	Számottevő eltérés van a két vizsgált kar mintájában	
	Inkább a BTK-s mintára jellemző	Inkább a TTK-s mintára jellemző
az érdeklődési körnek megfelelő diploma szerzése	a családi hagyományok folytatásának motivációja	<i>a barátok hatásának motiváló ereje</i>
<i>a diákevek “megnyújtásának” motiváló hatása</i>	<i>a középiskolai tanár hatása</i>	<i>a saját korábbi szakmai tapasztalatok hatása</i>
	<i>a korábbi felsőoktatási intézményben folytatott kapcsolódó tanulmányok motiváló hatása</i>	a valamilyen diploma megszerzésének motivációja
	<i>a tartós párkapcsolat kialakításának motiváló hatása</i>	<i>a piacképes diploma szerzése</i>
	<i>identitáserősítés</i>	

Összességében a 11 motivációból nyolcra igaz, hogy fennmarad a Bölcsészettudományi és a Természettudományi Karon tanuló hallgatók azon köreiből is, akik a tanárképzésben részt kívánnak venni.

Különbség mutatkozik az érdeklődési körnek megfelelő diploma szerzésének vonatkozásában, amely a tanárképzésben részt venni kívánók körében kiegyenlítetté vált, míg a teljes mintában inkább a Természettudományi Karon tanulók mintáját jellemezte. Eltérés van továbbá a családi hagyományok folytatásának tekintetében, ahol a tanárképzésben részt venni kívánókat inkább serkenti a családi minta, mint a teljes mintában, ahol a családi minta közel egyforma mértékben jellemezte mindkét

<sup>26</sup> A táblázatban félkövér és dőlt betűtípussal szedett motivációi a teljes mintában tapasztalt motivációkkal való egyezést mutatja.

kar motivációját. A harmadik differencia a valamilyen diploma megszerzésének motivációja tekintetében jelentkezik: a tanárképzésben részt venni kívánók körében inkább a Természettudományi Kar mintáját jellemzi, míg a teljes mintában inkább a bölcsészek sajátossága. Ez utóbbi alapján felvetődhet az az összefüggés is, hogy a bölcsészekből tudatosabb tanárok lesznek, ezáltal hathatnak jobban a középiskolai diákokra.

**Hipotézis4: Alapvető különbség mutatkozik a Bölcsészettudományi és a Természettudományi Karon tanuló hallgatók értékei, értékalapú motivációi között.**

Ez a hipotézis – az eredmények függvényében – részben elvetendő. Az értékek első helyen való jelölésének gyakorisága szempontjából mindkét kar mintájában a boldogság szerepel az első, kiemelt helyen. A másodikként és harmadikként leggyakrabban érték szintén ugyanaz a két karnál, csupán a bölcsészeknél második leggyakrabban jelölt célérték (belső harmónia), illetve a harmadik leggyakrabban jelölt célérték (családi biztonság) sorrendje felcserélődik a Természettudományi Kar megkérdezettjeinek körében.

Azonban jelentékenynek tekinthető a két dobogós helyről leszoruló célérték milyensége is, melyek teljesen eltérőek egymástól. Míg a bölcsészek körében 4. helyen az üdvözülés, 5. helyen a bölcsesség szerepel az első helyen való jelölés gyakoriságának szempontjából, addig a Természettudományi Kar mintájában az igaz barátság szerepel a 4. helyen a célérték vonatkozásában, míg az 5. helyen a szabadság áll.

**Hipotézis5: A hallgatói értékek, az értékalapú motivációk közötti alapvető különbség ugyanúgy megmutatkozik, fennmarad a Bölcsészettudományi és a Természettudományi Karon tanuló hallgatók azon köreiben is, akik a tanárképzésben részt kívánnak venni.**

A hipotézis a bölcsész mintában igaznak bizonyult. A tanárképzésben részt venni kívánók körében a Bölcsészettudományi Karon a három leggyakrabban említett érték sorrendisége változatlan a teljes mintában tapasztalhatókkal, az arányok közötti



különbség is szinte változatlan. A Természettudományi Kar eredményeinél ugyanakkor az első helyen megjelölt célértékek sorrendje és összetétele alapján részint eltérést mutat a teljes TTK-s mintához viszonyítva: 1. családi biztonság 2. boldogság 3. igaz barátság.

A tanárképzésben részt venni kívánók körében a bölcsészeknél változatlan a 4. és 5. helyre sorolt célérték az első helyen való jelölés alapján – azaz az üdvözülés és a bölcsesség éppen annyira fontos a tanári végzettséget szerezni kívánók körében, mint a teljes bölcsész mintában. A Természettudományi Karon a tanári végzettséggel rendelkezni kívánók körében a 4. helyre öt célérték is került: a belső harmónia, a béke, az önbecsülés, a sikeres megvalósítás érzése, valamint az üdvözülés itt is hasonlóan a bölcsészekhez. Az 5. helyre három érték került a TTK-s tanárképzésben részt venni kívánók mintájában: a bölcsészekhez hasonlóan a bölcsesség, a bölcsészektől eltérően az érett szerelem, továbbá a nemzeti biztonság.

A teljes minta és a tanárképzésben részt venni kívánók értékei közötti különbségek köréből feltétlenül kiemelendő, hogy a társadalmi tekintély első helyen megjelölt célértékként – bár nem jelentős arányban – de megjelenik mindkét karon a teljes minta esetében, addig a tanárképzésben részt venni kívánók körében a célértékek sorrendjében egyáltalán nem szerepel az 1. és a 2. helyen. Ez a különbség összefüggésben állhat a tanári pálya presztízsének hazai megítélésével (Szebedy 2005.; Halász és Lannert 2003, 2006).

**Hipotézis6: A Rokeach-teszt – leginkább a 18 célértékével – kiegészítheti a felsőoktatásban zajló motivációs kutatásokat, árnyaltabb képet adva a potenciális hallgatókról, a hallgatókról, valamint a végzettekről. (A Rokeach-teszt 18 célértékére úgy tekintek saját kutatásomban, mint az értékalapú motiváció megismerésének egyik eszközére.)**

A diplomás pályakövetési vizsgálatok eredményeinek felhasználási irányai négy alapvető irányban teljesezhetnek ki:

- felsőoktatási intézmények számára;
- (oktatási) kormányzati szinten;
- a munkaerő-piaci szereplők számára;

- a potenciális hallgatók, a hallgatók, valamint a végzettek számára (Kiss 2008, idézi Nándori 2010:305)

A felsorolt irányok köréből maga a felsőoktatási intézmény az, amelynek karai, intézetei, szakjai profitálhatnak a stratégiai tervezés során, a fejlesztések, a tanmenet megújítások területén a Rokeach-teszt célértékei által meghatározott hallgatói értékalapú motivációinak az eredményeit figyelembe véve.

Zárásképpen feleleveníteném újra a Bevezető egységben idézett gondolatot:

„Annak ismerete, hogy ki milyen motivációval, hová jelentkezik, ezt a döntést ki és milyen formában befolyásolja, kiemelt fontosságú a helyes és hatékony marketingstratégia kialakításához.[...] Már pedig az új generációt meg kell érteni, hiszen enélkül nemcsak oktatni nem tudjuk őket, de nem is kerülünk abba a helyzetbe, hogy oktathassuk őket, mert más olyan intézményekbe mennek, ahol értik az igényeiket.” (Törőcsik 2010:123)

Úgy vélem, az új generációk, a potenciális és jelenlegi hallgatók megértéséhez közelebb lehet kerülni a hallgatók alapvető értékeinek, célértékeinek, értékalapú motivációinak feltérképezésével, megismerésével – azáltal, hogy a hallgatói motivációs kutatásokban helyet kapnak az értékalapú motivációkat feltáró irányok is.

## 6.2. Összegzés

1. A dolgozatban bemutatott saját kutatás hasznos, illetőleg hasznosítható hozadékai, valamint a vizsgálat újdonságértéke az alábbi pontokban foglalható össze. A hallgatói motivációs vizsgálat a kutatási előzményekre építve összehasonlítja a Pécsi Tudományegyetem – a tanárképzés szempontjából – két legjelentősebb karának (Bölcsészettudományi Kar, Természettudományi Kar) nappali tagozatos 1. és 2. éves BA/BSc hallgatóinak motivációs nyálábjait a szak/szakpárválasztásukat érintően a múltbéli indíttatások, továbbá a jövőbeni tervek feltárásával.

2. A hallgatói motivációs vizsgálat a kutatási előzményekben kevésbé hangsúlyozott két almintát, a tanári végzettséget szerezni kívánó Bölcsészettudományi és Természettudományi Karra járó nappali tagozatos 1. és 2. éves BA/BSc hallgatóinak motivációs nyálábjait is analizálja, összeveti a szak/szakpárválasztásukat illetően a múltbéli indíttatások, továbbá a jövőbeni tervek feltárásával.

3. A hallgatói motivációs vizsgálat felderítő célú kutatásának eredménye, hogy a Bölcsészettudományi Kar válaszadó személyeinek motivációs nyálábjai heterogének két bölcsész csoport – a nyelvszakosok (akinek legalább az egyik szakja nyelvszak) és a nem nyelvszakosok – vonatkozásában.

4. A kérdőív feldolgozása során létrehozott adatbázis alkalmat ad másodelemzések készítésére is.

5. Az összeállított motivációs kérdőív célja egy minél komplexebb hallgatói motivációs nyaláb, háttér felvétele és feldolgozása. Ennek érdekében a hazai kutatási előzményekhez képest újdonság a Rokeach-tesztel kibővített survey. Alkalmasnak vélem az eredetileg értékskálaként megalkotott Rokeach-teszt 18 célértékét hierarchizáló skálát értékalapú motivációs skálaként felhasználni. Ezáltal a hallgatók a felvétel időpontjában aktuális szakválasztásának motivációs háttérének sokrétűbb feltárásában és megértésében segítség lehet a Rokeach-teszt 18 célértékét hierarchizáló skála, amely ebben az alkalmazásában értékalapú motivációs skála.

## 7. Zárszó

A dolgozatban bemutatott összehasonlító vizsgálat célja az volt, hogy a Pécsi Tudományegyetem, a tanárképzés szempontjából legfontosabb két karán (bölcész, természettudományi) a nappali tagozatos, alapképzésben résztvevő 1-4. szemeszteres hallgatók szakválasztási motivációit mélyebben, komplexebben meg lehessen ismerni. Ennek érdekében olyan eszközt kerestem, amelynek segítségével kitágítható az az ismerethorizont, amely az eddigi kutatásokból elérhetővé vált. A megtalált és sikeresen alkalmazott eszköz: a Rokeach-féle értékvizsgálati teszt motivációs tesztként való alkalmazását jelentette. Az alapvetően szociológiai vizsgálatba jól illeszkedett a pszichológiában használatos Rokeach-teszt.

A bölcész hallgatók legjellemzőbb vonásai közé tartozik, hogy fontos motiváló erő tanulmányaik során a középiskolai tanár hatása, a tartós párkapcsolat kialakításának igénye. Jól ismert – bár nem eléggé kutatott – törekvés a felsőoktatásban tanuló nők körében a tartós párkapcsolat igénye. Hiszen azok a lányok, akik az egyetem elvégzése után olyan környezetbe kerülnek, ahol kisebb a párválasztás lehetősége, valójában főként ebben az életszakaszban, ebben a társas környezetben találhatnak tartós partnert. A középiskolai tanárok szerepének hangsúlyozását is fontosnak gondolom, főként azért, mert éppen tanárnak készülők, ehhez mintát kereső és találó fiatalokról van szó. Ezek a jegyek a tanárképzésben részt venni kívánó bölcész hallgatóknál szintén megmaradnak.

A két kiemelt motiváció éppúgy fontos azon TTK-s hallgatók körében is, akik a tanárképzésben részt kívánnak venni. A Természettudományi Kar válaszadó személyei körében ezek mellett kiemelkedő ösztönző erőnek számít a barátok hatása, valamint a piacképes diploma szerzésének igénye. A barátok hatásának erejét talán főként az indokolja, hogy a természettudományos tárgyak iránti érdeklődés többféle útra vezetheti a pályaválasztó fiatalot. Az is figyelemre méltó, hogy a diploma piacképessége éppen ennél a csoportnál, nem pedig a bölcsészeknél jelentkezik. Ez összefügghet az e szakokra való jelentkezésnek az utóbbi évtizedben megfigyelhető csökkenésével.

A vizsgálat során a hallgatói csoportok közötti legjelentősebb különbségeket olykor erősen meghatározóvá tették a nemi, a nemből adódó jellemzők. Ilyen például az, hogy a családi hagyományok inspiráló ereje fontosabb szempont a női válaszadók körében. Tehát a bölcsész nő hallgatók azok a megkérdezettek köréből, akiket leginkább ösztönöz a családi hagyományok folytatásának igénye.

Fontosnak tartom kiemelni azt a tényt, hogy a motivációk elemzésénél az tapasztalható, hogy ténylegesen motivációs nyálábokkal rendelkeznek a vizsgálatba bevont hallgatók, azaz több együttesen jelenlévő motiváció sarkallja a válaszadó személyeket a tanulmányaikban való részvételre. Az összehasonlított hallgatói csoportok közül egyik sem jelent kivételt ebben a vonatkozásban. A nemi különbségek mentén is érvényes, hogy jól körvonalazható motivációs nyálábokkal bírnak az egyetemisták.

A Rokeach-teszt során a legszembetűnőbb különbség az, hogy míg a teljes bölcsész minta és a tanárképzésben részt venni kívánók csoportja között nincs igazán számottevő eltérés az első három helyen kiemelt értékek vonatkozásában, addig a Természettudományi Kar teljes mintája és a tanárképzésben részt venni kívánók csoportja között igen jelentős eltérések mutatkoznak. A legfontosabb az, hogy az első két helyen megnevezett értékek sorrendje megcserélődött, valamint egy más érték került a harmadik legfontosabb közé: nevezetesen, a belső harmónia helyett az igaz barátság vált fontossá. Megfigyelhető az a másik jelentős különbség is, hogy egyfelől a Természettudományi Karon tanuló válaszadó személyek számára a családi biztonság jelentékenyebb, mint a bölcsészek mintájában, valamint az is kirajzolódik, hogy a tanárképzésben részt venni szándékozók körében másoknál fontosabb a családi biztonság, mint érték. Mindezekből adódik, hogy a tanárképzésben részt venni kívánó Természettudományi Karon tanuló hallgatói csoport az a mintában, akik számára a legfontosabb a családi biztonság.

Úgy tapasztaltam, hogy a hallgatói motiváció kutatások, beleértve a jelenlegi vizsgálatot is, interdiszciplináris szálainak összeérése feltétlenül szükséges a további kutatási lépések megtételéhez. A Rokeach-teszten kívül rendelkezésre állhatnak még további, diszciplína-specifikus eszközök/tesztek/módszerek, amelyek alkalmazhatóak lehetnek a hallgatói motivációs kutatásokban, és ezáltal egyre

szélesebb spektruma válhatna megismerhetővé a diákság motivációs hátterének. Egyfelől, az egyetemi gazdasági, marketing célú stratégiáinak kidolgozását az összetettebb, árnyaltabb hallgatói motivációs vizsgálatok nagymértékben támogatják; másfelől a jövő értelmiségének alaposabb megismerése is számos pozitív hozadékkal bírna akár a szakos tantervfejlesztések, akár a pedagógusképzés vonatkozásában.

Fentebb, a kutatás kiterjesztésének lehetőségei (5.1.) alfejezetben a komparatív hallgatói motivációs vizsgálatok körében javasoltam – többek között, hogy a további felsőoktatási szintek (felsőfokú szakképzés, mesterképzés, doktorandusz képzés) alaposabb, folyamatszerű megismerését, illetve a szintek összevetését is ígéretes kutatási irányként. A dolgozatban bemutatott kutatás az alapképzésben tanuló diákok egyes csoportjainak mesterképzésre irányuló motivációiba enged betekintést. A tanárképzés szempontjából nyilvánvalóan ennek a két szintnek a vizsgálata a legadekvátabb. Ám az alapképzés és mesterképzés viszonya mellett, szintén fontos megismerni a mesterképzés és a doktori képzés, továbbá a felsőfokú szakképzés és az alapképzés közötti tervek, átjárás, jelentkezés motivációs hátterét. A felsőoktatási szintek teljes vertikumának vizsgálatával teljesebbé válhatnak a hallgatók tanulmányi döntéseit megalapozó motivációs háttér/hátterek ismerete.

A Pécsi Tudományegyetem két karának komparatív vizsgálata jól illeszkedik mind a DPR, mind a témában korábban lefolytatott szociológiai kutatások menetébe, azok motivációról szóló eredményeit a két kar, illetve a tanárképzés szempontjából finomította – részint a megelőző kutatási eredményekre alapozva, részint a kutatási irány szempontjából új módszertani elem alkalmazásával, nevezetesen a Rokeach-teszt motivációs keretbe való illesztésével.

A napirenden lévő megújuló tanárképzés egyik fontos eleme, hogy az életpályamoddellel a tanári hivatás visszacapja rangját. Ennek a folyamatnak a megértéséhez, valamint hogy jó pedagógussá válhassanak a jelöltek, segítséget nyújthat az a kutatási irány, mellyel a hallgatóság motivációit lehet a maga komplexitásában vizsgálni, értelmezni. A hallgatói motivációk kutatásának másik fontos hozadéka lehet, hogy a 2013. szeptember 1-jétől hatályba lépő rendelkezés szerint az általános iskolai és a középiskolai tanárok képzése különválik, azaz fontos

szemponttá válik annak a megértése is, hogy ki melyik képzési irány felé indul el (Emmi közlemény 2012). Ebben a kontextusban – úgy vélem -, hogy jelenlegi vizsgálatom is hordoz hasznosítható elemeket, melyek hozzájárulhatnak az átalakulások sikeréhez.

## **Köszönetnyilvánítás**

Szeretném megköszönni Forray R. Katalin professzor asszonynak szakmai támogatását, Orsós Anna segítségét, kollégáim biztatását, és nem utolsósorban sokattúrt Odüsszeuszként támaszt nyújtó családomnak a türelmét.



## Hivatkozások

A. Jászó Anna (1997): A magyar nyelv könyve. Trezor Kiadó, Budapest.

Andor Mihály (2002): Diplomás szülők gyerekei. Educatio, 2002/2. 191-210.

Babbie, Earl (2008): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó.

Bajusz Klára: A felnőttkori tanulás motivációi.

Felnőttkori tanulási képességek, Esély 2000 Konferencia, Budapest 2000. szeptember 22-23.

<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=esely-Bajusz-Felnottkori.html>

(Letöltés ideje: 2008-01-10)

Balázsovics Mónika (2008): Felnőttek tanulási motivációi. In: Kereszty Orsolya (szerk.): Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kara, Kaposvár. 5-14.

Bányai Edit és Csanaky András (2011): Diplomás Pályakövető Rendszer – 2010. őszi szóbeli megkérdezés a 2007-2009. évben végzettek körében a Pécsi Tudományegyetemen

[http://www.pte.hu/files/tiny\\_mce/File/DPR/DPR%20-tanulm%C3%A1ny-%20szobeli.pdf](http://www.pte.hu/files/tiny_mce/File/DPR/DPR%20-tanulm%C3%A1ny-%20szobeli.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-07-26)

Barakonyi Károly (2004): Egyetemi kormányzás. Merre tart Európa? Közgazdasági Szemle, LI. évf., 2004. június, 584-599.

Barkóczi Ilona-Putnoky Jenő (1984): Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó, Budapest.

Barkóczi Ilona-Séra László (szerk.) (1993): Az emberi motiváció I- II. Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Benesch, H. (1994): Pszichológia. SH Atlasz. Springer Hungarica Kiadó Kft.
- Bernáth László – Révész György (szerk.) (1995): A pszichológia alapjai. Tertia Kiadó, Budapest.
- Biró Zsuzsanna (2002): Tanárok a 2002/2003-as tanévben. *Educatio*, 2002/2, 293-312.
- Bognár Adrienn és Péntek Eszter (2011): Mit ér a bölcsészdiploma – hallgatói szemmel. *Acta Sociologica. Pécsi Szociológiai Szemle*, 2011 tavasz, IV. évfolyam 1. sz. 173-182.
- Britton, K.: *Flowing Together*  
<http://positivepsychologynews.com/news/kathryn-britton/200809071013>  
(Letöltés ideje: 2011-10-25)
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Buda Béla - Kopp Mária (szerk.) (2001): *Magatartástudományok*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- Bukodi Erzsébet (2002): Ki kivel (nem) házasodik? A partnerszelekciós minták változása az egyéni életútban és a történeti időben. *Szociológiai Szemle*, 2. sz. 28-58.
- Chrappán Magdolna (2010): *Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében*  
[http://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages267\\_286\\_Chrappan.pdf](http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages267_286_Chrappan.pdf)  
(Letöltés ideje: 2011-07-01)
- Fábri Sándor (2009): *A magyarországi központi diplomás pályakövetés empirikus kutatási programja*  
[http://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/DPR/szakmai\\_osszefoglalo\\_anyagok/felsooktatas\\_i-muhely\\_2009-3\\_DPR\\_FabriI.pdf](http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/szakmai_osszefoglalo_anyagok/felsooktatas_i-muhely_2009-3_DPR_FabriI.pdf)  
(Letöltés ideje: 2011-06-26)

Fényes Hajnalka (2010): Nemek szerinti eredményesség, és felsőoktatási intézményválasztási motivációk. In: Juhász Erika (szerk.): Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Center for Higher Education Research and Development, Hungary, Debrecen. 52-57.

Fodor Ákos (2009): Egy Basho-kép. In: Napút, 2. sz., 6.

Fodor László (2007): Fejezetek a motivációkutatásból. Gondolat Kiadó, Budapest.

Fonseca, Katia T.: What is motivation in fact, in an organization?

[http://www.revistabsp.com.br/0701/ensaio3\\_\\_en.htm](http://www.revistabsp.com.br/0701/ensaio3__en.htm)

(Letöltés ideje: 2008-01-08)

Forray R. Katalin (2008): Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában. Az OTKA 47335 zárótanulmánya.

[http://real.mtak.hu/1754/1/47335\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/1754/1/47335_ZJ1.pdf)(Letöltés ideje: 2011-01-27)

Forray R. Katalin és Kozma Tamás (2009): Diplomára éhezve. Felnőtt hallgatók Debrecenben és Pécsen. Debreceni Szemle, 3-4. sz. 315-328.

Fröhlich, W. D. (1996): Pszichológiai szótár. Springer Hungarica Kiadó Kft.

Gáspárné Zauner Éva (1978): Mondásválasztás. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Galasi Péter (2006): F fiatal diplomások életpálya vizsgálata. (Elektronikus verzió.)

<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a832.pdf>

(Letöltés ideje: 2012-03-20)

Györgyi Zoltán (2010): Munkaerő-piaci esélyek, munkaerő-piaci stratégiák.

[http://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages37\\_58\\_Gyorgyi.pdf](http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages37_58_Gyorgyi.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-07-01)

Hajdú Erzsébet (2001): A harmadik évezred első nevelői lesznek. Új Pedagógiai Szemle, 2001. szeptember.

<http://www.ofi.hu/tudastar/hajdu-erzsebet-harmadik>

(Letöltés ideje: 2011-12-16)

Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.) (2003.): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2003>

(Letöltés ideje: 2011-08-25)

Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.) (2006): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

<http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/nagy-maria-varga-julia-7>

(Letöltés ideje: 2011-01-20)

Havas Péter (2003) Az iskolai tanulás motivációjáról. Új Pedagógiai Szemle, 2003. március.

<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2003-03-ko.Havas-Iskolai.html>

(Letöltés ideje: 2008-01-10)

Havas Péter – Varga Attila: A tanulás fejlesztésének elemei.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyula2003-08-havas-tanulas>

(Letöltés ideje: 2008-01-10)

Hrubos Ildikó (2006): A 21. század egyeteme. Educatio, IV. szám, Változó egyetem. 665-683.

Hunyady György (2010): A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottság állásfoglalása a bologna-rendszerű természettudományos tanárképzést érintő észrevételekről

<http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/kepzesi-rendszer>

(Letöltés ideje: 2011-08-17)

Józsa Krisztián (2002) Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest.239-268.

Juhász András és Tasnádi Péter (2008): A természettudományos tanárképzés aktuális kérdései. Mester és Tanítvány, 20. sz. 36-49.

Kalocsainé Sánta Hajnalka (2003): A szakválasztás indítékai a romológiát hallgatók körében. Educatio, 4. sz. 673-676.

Kalocsainé Sánta Hajnalka (2004): Szakválasztási motivációk a PTE romológus hallgatóinak körében. Szakdolgozat. D – 2384

[http://konyvtar.tatk.elte.hu/szakdolgozatok/diploma\\_vegleges.htm](http://konyvtar.tatk.elte.hu/szakdolgozatok/diploma_vegleges.htm)

Kalocsainé Sánta Hajnalka (2011): Szakválasztási motivációk a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Karán. In: Kéri Katalin (szerk.): Társadalmi nem és oktatás. Konferenciakötet. PTE BTK „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs

.

Kay, P. (2003): Consumer Motivation in a Tourism Context: Continuing the Work of Maslow, Rokeach, Vroom, Deci, Haley and Others.

[http://smib.vuw.ac.nz:8081/WWW/ANZMAC2003/papers/CON17\\_kayp.pdf](http://smib.vuw.ac.nz:8081/WWW/ANZMAC2003/papers/CON17_kayp.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-08-15)

Klein Balázs és Klein Sándor: A motiváció, mint a szervezet hatékonyságának tényezője

<http://www.shl.hu/irasok/motivacio.htm>

(Letöltés ideje: 2008-01-08)

Kocsis Mihály (2003): A tanárképzés megítélése. Iskolakultúra, Pécs.

Koronváry Péter (2005): A motivációkutatás: Maslow és társai

<http://katasztrofa.hu/documents/koronvary/VT6r.pdf>

(Letöltés ideje: 2011-10-25)

Kovácsné Tóth Ágnes (2007): Pályaválasztási motiváció értékrendi alapjai diplomás ápoló- és tanárképző főiskolai hallgatók körében. Doktori értekezés.

[http://phd.sote.hu/mwp/phd\\_live/vedes/export/kovacsnetothagnes.d.pdf](http://phd.sote.hu/mwp/phd_live/vedes/export/kovacsnetothagnes.d.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-12-11)

Kozma Tamás (2004): Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Kőpatakiné Mészáros Mária: Motivál az egész világ...

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tanari-kopataki-motival>

(Letöltés ideje: 2008-01-10)

Kuráth Gabriella (2007a): A beiskolázási marketing szerepe a hazai felsőoktatási intézmények vonzerőfejlesztésében. Doktori értekezés.

[http://www.rphd.ktk.pte.hu/files/tiny\\_mce/File/Vedes/Kurath\\_Gabriella\\_disszertacio.pdf](http://www.rphd.ktk.pte.hu/files/tiny_mce/File/Vedes/Kurath_Gabriella_disszertacio.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-08-02)

Kuráth Gabriella (2007b): A hazai felsőoktatási intézmények regionális hatásának vizsgálata a beiskolázási marketingmunkában. Tér és Társadalom, 21. évf. 4.sz. 95-110.

Kuráth Gabriella és mtsai (2011a): Diplomás Pályakövető Rendszer – 2010-es pályakövetési vizsgálat a Pécsi Tudományegyetemen

[http://www.pte.hu/files/tiny\\_mce/File/DPR/Tanulmany\\_DPR\\_vegzettek\\_fuzet\\_veleges\\_nyomda.pdf](http://www.pte.hu/files/tiny_mce/File/DPR/Tanulmany_DPR_vegzettek_fuzet_veleges_nyomda.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-07-26)

Kuráth Gabriella és mtsai (2011b): Diplomás Pályakövető Rendszer – 2010-es hallgatói motivációs vizsgálat a Pécsi Tudományegyetemen

[http://www.pte.hu/files/tiny\\_mce/File/DPR/Tanulmany\\_DPR\\_hallgatok\\_fuzet\\_veleges.pdf](http://www.pte.hu/files/tiny_mce/File/DPR/Tanulmany_DPR_hallgatok_fuzet_veleges.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-07-26)

Lakner Zoltán (2002a): Hogyan gondolkodnak, tanulnak, élnek napjaink egyetemi-főiskolai hallgatói? Magyar Felsőoktatás, 8. sz. 46-48.

Lakner Zoltán (2002b): Hogyan gondolkodnak, tanulnak, élnek napjaink egyetemi-főiskolai hallgatói? Magyar Felsőoktatás, 9. sz. 51-54.

Lakner Zoltán (2002c): Hogyan gondolkodnak, tanulnak, élnek napjaink egyetemi-főiskolai hallgatói? Magyar Felsőoktatás, 10. sz. 50-53.

Lakner Zoltán és mtsai: Hogyan gondolkodnak, tanulnak, élnek napjaink egyetemi-főiskolai hallgatói?

[http://209.85.129.132/search?q=cache:M7t02YtaQa0J:www.ph.hu/mf/vendego/vizsgalat.html+%22Lakner+Rokeach%22&hl=hu&lr=lang\\_hu&gl=hu&strip=1](http://209.85.129.132/search?q=cache:M7t02YtaQa0J:www.ph.hu/mf/vendego/vizsgalat.html+%22Lakner+Rokeach%22&hl=hu&lr=lang_hu&gl=hu&strip=1)

(Letöltés ideje: 2009-05-21)

M. Császár Zsuzsa és Németh Júlia (2006): A Pécsi Tudományegyetem szerepe a Dél-Dunántúli régió felsőoktatásában. Földrajzi Értesítő, LV. Évf. 1-2. füzet. 141-158.

Marton Melinda (2009): Alapdiplomával a munka világába? Educatio, 3. sz. 398-403.

Maslow, Abraham H.: Tudásvágy és félelem a tudástól. In: Barkóczi Ilona-Séra László (szerk.) (1993): Az emberi motiváció II. Nemzeti Tankönyvkiadó, 35-50.

Molnár-Kovács Zsófia (2010): A bolognai folyamat strukturális és tartalmi térnyerése a Pécsi Tudományegyetemen. In: Nagy Adrienn-Takács Zsuzsanna (szerk.): „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve – 2010. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 77-93.

Nagy Beáta (1999): „Tűzoltó leszél s katona!” – a budapesti közgazdászhallgatók társadalmi összetételének és motivációinak változásai a kilencvenes éve közepén. Közgazdasági Szemle, január. 81-96.

Nándori Emese (2010): A Diplomás Pályakövetés szerepe az intézményi marketingben. In: Töröcsik Mária és Kuráth Gabriella (szerk.): Egyetemi marketing – marketing a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 305-309.

Oláh Örsi Tibor (2006): A nyelvi hiányelmélet. In: B. Nagy Ágnes-Szépe György (szerk.)(2006): Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. Iskolakultúra, Pécs, 116-136.

Pléh Csaba és Boross Ottília (szerk.) (2004): Bevezetés a pszichológiába. Osiris, Budapest.

Reisz Terézia (2008): The Socio-cultural background of Reading Comprehension of University Students – The Success Factors of University Admission. Practice and Theory in Systems of Education, Volume 3 Number 1., p. 9-22.

<http://epa.oszk.hu/01400/01428/00005/pdf/0502Reisz.pdf>

(Letöltés ideje: 2011-08-01)

Réthy Endréné (2004): Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztődés. In: Nahalka István és Torgyik Judit (szerk.): Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Sáska Géza (2010): A diplomás pályakövetési rendszer hazai és nemzetközi háttere. Iskolakultúra, 2010/9. sz. 13-25.

Szabó Ildikó: Tanárok szakma és szerepfelfogása. In: Deák Zsuzsa és mtsai (1997): Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97

<http://www.ofi.hu/tudastar/oktatas-tarsadalmi/tanari-palya>

(Letöltés ideje: 2011-12-16)

Szabó Ildikó-Marián Béla: Tanárok és igazgatók közoktatás elképzelései az empirikus kutatások tükrében.

<http://www.ofi.hu/tudastar/pedagogusok-szakmai/tanarok-igazgatok>

(Letöltés ideje: 2011-12-16)



Szakács Katalin és Szakács Ferenc (1998): A Rokeach-féle értékvizsgálat. In: Mérei Ferenc és Szakács Ferenc (szerk.): Pszichodiagnosztikai vademecum. I. Explorációs és biográfiai módszerek, tünetbecslő skálák, kérdőívek. 2. rész. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 403-419.

Szebedy Tas (2005): A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak. Új Pedagógiai Szemle, július-augusztus.

<http://www.ofi.hu/tudastar/szebedy-tas>

(Letöltés ideje: 2011-08-25)

Szemerszki Marianna (2006): Hallgatók a tömegesedés időszakában. Educatio, IV. szám, Változó egyetem. 736-752.

Szűcs Ildikó (2005): Kényszerből a felsőoktatásban. Kevésbé egyenlő diplomák és diplomások. Kutatási beszámoló. Echo Survey Szociológiai Kutatóintézet. Projekt azonosító: Echo K123/2005.

[http://www.ofa.hu/index.php?WG\\_NODE=WebDownload&WG\\_OID=DSDf3da9e1f36acded24](http://www.ofa.hu/index.php?WG_NODE=WebDownload&WG_OID=DSDf3da9e1f36acded24)

(Letöltés ideje: 2011-01-27)

Tél Tamás (2010): Bologna vagy tanárképzés? Tények és szubjektív megjegyzések a természettudományos tanárképzésről. Fizikai Szemle, 3. sz. 100-104.

Thorne, B. M. és Henley, T.B. (2000): A pszichológia története. Kapcsolatok és összefüggések. Glória Kiadó, Budapest.

Törőcsik Mária (2010): A fiatalok fogyasztói magatartása – az egyetemek fő célcsoportjának megértése. In: Törőcsik Mária és Kuráth Gabriella (szerk.): Egyetemi marketing – marketing a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 123-139.

Veres Gábor: A motiváció értelmezése, jelentősége és fejlesztése. In: Segédkönyv az integrált természetismeret oktatásához a 7–8. évfolyamon.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=integralt-07-motivacio>

(Letöltés ideje: 2008-01-08)

Veroszta Zsuzsanna (2009): A hallgatói tanulás stratégiák sokfélesége

[http://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/FeMu/2009\\_03/oldal27\\_60\\_veroszta.pdf](http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2009_03/oldal27_60_veroszta.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-06-30)

## Egyéb források

A bolognai folyamat

<http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/bolognai-folyamat/bolognai-folyamat>

(Letöltés ideje: 2011-08-16)

A pályakezdő iránti vállalati kereslet és a velük való elégedettség egy vállalati felmérés tükrében

[http://www.gvi.hu/letoltes/pdf/paly\\_2001.pdf](http://www.gvi.hu/letoltes/pdf/paly_2001.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-07-04)

A szakképzett munkaerő iránti kereslet alakulása és ezt meghatározó tényezők

<http://www.gvi.hu/Hungarian/index-hu.html>

(Letöltés ideje: 2011-07-04)

Abraham Maslow „piramis modellje”

<http://emk.hu/internetes-tanulas/tudatossagunk-utja-2-2/#-475543552pagenav12>

(Letöltés ideje: 2011-10-18)

Diplomás pályakövetés – intézményi adatok

[http://www.felvi.hu/diploman\\_tul/kutatasi\\_jelentes/!DPR\\_kutatasi\\_jelentes/index.php/jelentes/reszletes/10](http://www.felvi.hu/diploman_tul/kutatasi_jelentes/!DPR_kutatasi_jelentes/index.php/jelentes/reszletes/10)

(Letöltés ideje: 2011-07-25)

Diplomások Pályakövetési Rendszere intézményi kézikönyv

[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/ds/diplomasok\\_palyakovetesi\\_rendszere\\_071108.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/ds/diplomasok_palyakovetesi_rendszere_071108.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-07-02)

Flow with Soul. An interview with Mihaly Csikszentmihalyi by Elizabeth Debold

<http://www.enlightennext.org/magazine/j21/csiksz.asp?page=2>

(Letöltés ideje: 2011-10-26)

Létezés-kapcsolat-fejlődés. Aldelfer motivációs elmélete (2001) In: Consultation Magazin 8. sz.

<http://www.consultationmagazin.hu/index.php?menu=cikk&id=129>

(Letöltés ideje: 2008-01-08)

Maslow Needs Hierarchy

[abraham-maslow.com](http://abraham-maslow.com)

(Letöltés ideje: 2011-10-18)

Megújul a tanárképzés

Emmi, Oktatásért Felelős Államtitkárság közleménye

<http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/oktatasert-felelos-allamtitkarsag/hirek/megujul-a-tanarkepzes>

(Letöltés ideje: 2013-01-29)

The Bologna Declaration of 19 June 1999

[http://www.ehea.info/Uploads/Galleries/7\\_2010/224733BOLOGNA\\_DECLARATI ON1.pdf.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Galleries/7_2010/224733BOLOGNA_DECLARATI ON1.pdf.pdf)

(Letöltés ideje: 2011-08-16)

Végzett Hallgatók Pályakövetési Rendszere

<http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/vegzett-hallgatok/vegzett-hallgatok>

(Letöltés ideje: 2011-07-02)

A 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet

[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A0600015.OM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM)

(Letöltés ideje: 2011-08-16)

## **Függelék**

Kérdőív

### **Szakválasztási motivációk a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Karán**

#### **Kérdőív**

*nappali tagozatos, alapképzésben(BA) résztvevő hallgatók számára*

Kedves *Válaszadó!*

A disszertációs kutatásomat megalapozó kérdőív kitöltésében kérem a segítségét. A kérdések a jelenlegi felsőoktatásban folyó tanulmányaival összefüggő motivációkra irányulnak – kiegészítve egy rövid adatlappal és egy értékek felmérésére szolgáló teszttel.

**A KÉRDŐÍV KITÖLTÉSE ANONIM ÉS ÖNKÉNTES!**

**Közreműködését előre is köszönöm!**

**Pécs, 2010. január 21.**

**Szívélyes üdvözlettel:**

Kalocsainé Sánta Hajnalka,  
az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza



- I.10. FOLYTAT-E PÁRHUZAMOS TANULMÁNYOKAT FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYBEN?

1. igen                      2. nem                      *(ha nem, tovább az I.12. pontra)*

- I.11. A, AMENNYIBEN FOLYTAT PÁRHUZAMOS TANULMÁNYOKAT FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYBEN: MILYEN TAGOZATON TANUL?

1. nappali   2. levelező   3. nappali + levelező   4. Egyéb, éspedig:.....

- I.11. B, AMENNYIBEN FOLYTAT PÁRHUZAMOS TANULMÁNYOKAT FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYBEN: MILYEN KÉPZÉSBEN VESZ RÉSZT?

1. alap (BA)                  2. mester (MA)                  3. egyéb, éspedig:.....

- I.12.JELENLEGI SZAKJÁHOZ (PTE, NAPPALI TAGOZATOS BA KÉPZÉS) LEHET-E TANÁRI VÉGZETTSÉGET SZEREZNI?

1. igen                      2. nem

- I.13.JELENLEGI SZAKJÁHOZ (PTE, NAPPALI TAGOZATOS BA KÉPZÉS) SZERETNE-E TANÁRI VÉGZETTSÉGET SZEREZNI?

1. igen                      2. nem

- I.14.ÉDESAPJA LEGMAGASABB ISKOLAI VÉGZETTSÉGE

1. kevesebb, mint 8 általános iskola

2. 8 általános iskola

3. 10 osztály

4. szakmunkásképző, szakiskola

5. szakközépiskola, gimnázium

6. felsőfokú szakképzettség

7. főiskola

8. egyetem

9. egyéb, éspedig: .....

- I.15.AMENNYIBEN ÉDESAPJA RENDELKEZIK DIPLOMÁVAL, MILYEN SZAKON/SZAKPÁRON SZEREZTE AZT?

- 
- I.16.ÉDESANYJA LEGMAGASABB ISKOLAI VÉGZETTSÉGE

1. kevesebb, mint 8 általános iskola

2. 8 általános iskola

3. 10 osztály

4. szakmunkásképző, szakiskola
  5. szakközépiskola, gimnázium
  6. felsőfokú szakképzettség
  7. főiskola
  8. egyetem
  9. egyéb, éspedig: .....
- I.17.AMENNYIBEN ÉDESANYJA RENDELKEZIK DIPLOMÁVAL,  
MILYEN SZAKON/SZAKPÁRON SZEREZTE AZT?  
.....
  - I.18.KORÁBBI FOGLALKOZÁSA/MUNKAKÖRE (HA VOLT):  
.....  
.....
  - I.19.JELENLEGI FOGLALKOZÁSA/MUNKAKÖRE (HA VAN):  
.....  
.....
  - I.20.ÁLLAMPOLGÁRSÁGA:  
.....
  - I.21.NEMZETISÉGI, ETNIKAI HOVATARTOZÁSA:  
.....



## A jelenlegi szakra/szakpárra való jelentkezés motivációi

*II. Jelölje az ötfokú skálán a megfelelő számok bekarikázásával, hogy a jelenlegi (PTE- nappali tagozatos alapképzés) szakra való jelentkezés során mennyire voltak fontosak az alábbi motivációk!*

### *II.1. Családi hagyományok folytatása*

Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
1	2	3	4	5

### *II.2. Barátok hatása*

Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
1	2	3	4	5

### *II.3. Közéiskolai tanár hatása*

Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
1	2	3	4	5

### *II.4. A korábbi főiskolán/egyetemen folytatott kapcsolódó tanulmányok hatása*

Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
1	2	3	4	5

### *II.5. Saját korábbi szakmai tapasztalatok*

Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
1	2	3	4	5

### *II.6. Valamilyen diploma szerzése*

Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
1	2	3	4	5

### *II.7. Az érdeklődési körének megfelelő diploma szerzése*

Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
1	2	3	4	5

*II.8.Piacképes diploma szerzése*

Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
1	2	3	4	5

*II.9.Tartós párkapcsolat kialakítása*

Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
1	2	3	4	5

*II.10.A diákévek „megnyújtása”*

Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
1	2	3	4	5

*II.11.Identitáserősítés*

Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
1	2	3	4	5

*II.12.Egyéb, éspedig:*

Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
1	2	3	4	5

*II.13.Egyéb, éspedig:*

Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos
1	2	3	4	5

## Tervek a végzettség birtokában

**III. Kérem, az alábbiakban karikázza be, illetve értelemszerűen egészítse ki a kérdéseket, válaszlehetőségeket arra vonatkozóan, hogy milyen tervei vannak a megszerzendő végzettség birtokában!**

### III.1. Továbbtanulás

1. igen            2. nem (ha nem, tovább a III.2. pontra)            3. nem tudja (ha nem tudja, tovább a III.2. pontra)

III.1.a, Amennyiben iskolarendszeren belüli továbbtanulást tervez, mit szeretne tanulni?

.....

III. 1.b, Amennyiben iskolarendszeren belüli továbbtanulást tervez, hol szeretne tanulni?

1. Pécsi Tudományegyetem  
A, alap (BA)      B, mester (MA)      C, doktori képzés.      D, egyéb,  
éspedig:.....
2. más belföldi főiskola, egyetem  
A, alap (BA)      B, mester (MA)      C, doktori képzés.      D, egyéb,  
éspedig:.....
3. külföldi főiskola, egyetem  
A, alap (BA)      B, mester (MA)      C, doktori képzés.      D. egyéb,  
éspedig:.....
4. egyéb iskola, éspedig:.....

### III.2. Jelenlegi munka folytatása

1. igen            2. nem

### III.3. Munkahely keresése belföldön

1. igen            2. nem

### III.4. Munkahely keresése az Európai Unióban

1. igen            2. nem

### III.5. Munkahely keresése az Európai Unión kívül eső országokban

1. igen            2. nem

### III.6. Nem tudja

III.7. Egyéb, éspedig:.....

*III.8. Milyen munkát szeretne végezni?*

.....

## A Rokeach-féle értékvizsgálat (The Value Survey)

(Összeállította: Szakács Ferenc)  
Monitor 31. sz. OIE Klinikai Pszichológiai Kutató  
1974.

### Tájékoztató

A következő lapon 18 értéket talál ABC sorrendben feltüntetve. Feladata az lesz, hogy ezeket olyan sorrendbe rendezze, amely kifejezi fontosságuk sorrendjét az ön számára, ahogyan ezek az elvek az ön életét irányítják.

Figyelmesen tanulmányozza át a listát, és keresse ki azt az értéket, amely a legfontosabb az ön számára. Írjon a mellette lévő (baloldali) üres kockába egy 1-est. Most válassza ki az ön számára másodsorban legfontosabb értéket, és írjon melléje az üres kockába egy 2-est. Állapítsa meg ezután a harmadik (3.), negyedik (4.) stb. legfontosabb értéket, határozza meg tehát az összes érték fontossági sorrendjét. Az ön számára legkevésbé fontos érték mellé a 18-as szám kerüljön.

Lassan dolgozzon, jól gondolja meg választását. Ha közben meggondolja magát, megváltoztathatja véleményét. Ilyen esetben húzza át a már beírt számot és írja mellé az újat úgy, hogy felismerhető maradjon az áthúzott szám is. A végleges eredménynek azt kell tükröznie, ahogy ön valóban érez.

Választásait bizalmas titokként kezeljük, kizárólag személytelen tudományos adatként dolgozzuk fel.

Köszönjük közreműködését.

Belső harmónia  
(belső konfliktusok nélküli lét)

Béke  
(konfliktus, háború nélküli világ)

Boldogság  
(megelégedettség)

Bölcsesség  
(az élet megértése)

Családi biztonság  
(szeretett személyek gyámolítása)

Egyenlőség  
(testvériség, egyenlő lehetőségek mindenki számára)

Élvezetek  
(örömteli, komótos élet)

Érett szerelem  
(meghitt szexuális és szellemi kapcsolat)

Igaz barátság

(hű társak)

Izgalmas élet

(ösztönző, aktív élet)

Kényelmes élet

(sikeres élet)

Nemzeti biztonság

(támadással szembeni védelem)

Önbecsülés

(önmagunk elismerése)

Sikeres megvalósítás érzése

(maradandó létrehozása)

Szabadság

(függetlenség, szabad választás)

Szépség

(a természet és a művészet szépsége)

Társadalmi tekintély

(elismerés, csodálat)



Üdvözülés

(megváltott, örök élet)

A következő oldalon 18 különböző értékű tulajdonságot talál. Rendezze ezeket is fontossági sorrendbe! A módszer ugyanaz, mint az előző.



Bátor

(kiáll a meggyőződéséért)

Becsületes

(őszinte, igaz)

Derűs

(nyíltszívű, örömteli)

Elnéző

(hajlandó megbocsátani másoknak)

Engedelmes

(kötelességtudó, tiszteletteljes)

Eredményes

Fantáziadús

(merész, alkotó)

Fegyelmezett

(mértéktartó, önuralommal rendelkező)

Független  
(önálló, magabiztos)

Logikus  
(következetes, racionális)

Megbízható  
(felelősségtudó, szavahihető)

Segítőképz  
(a többiek jólétéért fárad)

Szellemi-intellektuális  
(intelligens, gondolkodó)

Szeretettel  
(érzelmes, gyengéd)

Széleslátókörű  
(nyitott gondolkodású)

Tiszta  
(rendes, gondos)

Törekvő

(keményen dolgozó, ambiciózus)



Udvarias

(előzékeny, jólnevelt)

**Köszönöm, hogy válaszolt kérdéseimre!**

A kérdőívvel, teszttel kapcsolatos esetleges kérdéseit az alábbi e-mail címre küldheti el:

[santahajni@gmail.com](mailto:santahajni@gmail.com)