

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

Benke Mariann

Pécs, 2018

**Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Gazdálkodástani Doktori Iskola**

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

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

Készítette: Benke Mariann

Témavezető: Dr. Vitai Zsuzsanna

egyetemi docens

Pécs, 2018

Tartalomjegyzék

Köszönetnyilvánítás	1
1. Bevezetés	2
1.1. A téma indoklása: Az SDT elmélet jelentősége	2
1.2. A kutatási kérdések, hipotézisek ismertetése	3
1.3. A kutatási cél kijelölése, a dolgozat szerkezete	8
2. A motivációs elméletek csoportosításai	11
Bevezetés a motiváció témakörébe	11
2.1. A motivációs elméletek csoportosítása a pszichológiában	16
2.1.1. Kognitív motiváció.....	25
2.1.2. Humánspecifikus motiváció.....	26
2.2. A motivációs elméletek és csoportosításuk a menedzsment tudományában	29
2.2.1. A motiváció tartalom elméletei	32
Malsow piramis modellje (1943)	35
Herzberg kéttényezős modellje (1968)	38
Alderfer modellje (1972)	40
McClelland teljesítmény-hatalom-kapcsolat elmélete (1961)	44
2.2.2. A motiváció folyamat elméletei	48
Skinner megerősítés elmélete (Reinforcement Theory)(1953)	52
Edwin Locke célkitűzés elmélete (Goal-Setting Theory) (1968)	54
Vroom elvárás elmélete (Expectancy Theory of Motivation) (1964)	58
Adams méltányosság elmélete (Equity Theory) (1963)	63
Bandura önbizalom elmélete (Self Efficacy Theory) (1977)	65
Deci - Ryan (1985) önmeghatározás elmélete (Self Determination Theory)	66
Öndeterminációs kontinuum	73
Okság orientáció	79
Az önmeghatározás elmélet és a célelérés	81
Kulturális különbségek és az önmeghatározás elmélet	81
Az alapvető szükségletek hatása az autonóm viselkedésre	82
Az SDT és más elméletek	84
Az önmeghatározás elmélet kritikai megközelítése	86
2.4. A motiváció hibrid megközelítése	88
Daniel Pink a motiváció 3.0 elmélete (2009)	88

3. A tanulás fontossága a motivációban.....	91
3.1. A tanulás elméleti megközelítései	93
3. 1. 1. Behaviorista tanuláselméletek	98
<i>Watson tanuláselmélete (1913)</i>	98
<i>Thorndike tanuláselméletei (1911)</i>	99
<i>Guthrie tanuláselmélete (1952)</i>	102
3.1.2. Kognitív tanuláselméletek	102
<i>Neisser kognitív tanuláselmélete (1984)</i>	103
<i>Bandura társas tanulási elmélete (1986)</i>	107
3.1.3. Információ feldolgozásra fókuszáló tanulási elméletek (kognitív megközelítés) ...	113
<i>Az észlelés és gestalt elmélet</i>	114
<i>A verbális tanulás elmélete</i>	116
<i>A memóriáról</i>	116
3.1.4. Konstruktivista tanuláselméletek	119
<i>Piaget tanulási elmélete (1962)</i>	124
<i>Vigotszkij elmélete (1967)</i>	128
3. 2. A motivációs és tanulási elméletek összegzése	130
4. Az empirikus kutatás módszere, eredményei	133
4.1. A kutatás módszertana	133
4.2. A vizsgált minta jellemzői	136
4.2.1. Külső és belső motivációs tényezők a mintában	141
<i>Belső motiváció, tudásszerzésre vonatkozó 2, 9, 16 és 23-as kérdések vizsgálata</i>	141
<i>Belső motiváció, teljesítményelérésre vonatkozó 6, 13, 20 és 27-es kérdés vizsgálata</i>	144
<i>Belső motivációval, élmény- és tapasztalatszerzéssel kapcsolatos 4, 11, 18, 25, 29 és 37-es kérdések</i>	146
<i>Külső motivációra, azonosuláson alapuló szabályozásra vonatkozó 3, 10, 17, 24, 31, 32, 33-as kérdések</i>	149
<i>Külső motivációt, elfogadott szabályozást vizsgáló 7, 14, 21 és 28-as kérdés</i>	153
<i>Külső motivációra, külső szabályozásra vonatkozó 1, 8, 15 és 22-es kérdések</i>	155
<i>Amotivációval kapcsolatos 5, 12, 19 és 26-os kérdés</i>	157
4.2.2. Összegzés	159
4.3. A vizsgált hipotézisek tesztelése, értékelése	160
4.3.1. H4: A kor és a tanulással töltött idő között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.	161

4.3.2. H5: A tanulással töltött idő mennyisége és a megszerzett érdemjegy között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.....	162
4.3.3. H6: A hallgatók a tudás megszerzésének érdekében járnak az egyetemre, nemcsak a diploma miatt (azaz belülről motiváltak).	162
4.3.4. H7: a belülről motivált hallgatók szignifikánsan jobb érdemjegyeket szereznek, mint a kívülről motiváltak.	171
4.3.5. H8: Azok a hallgatók, akik nem a saját anyanyelvükön sajátítják el a tananyagot, nagyobb arányban rendelkeznek belső motivációval, mint azok, akik mindezt a saját anyanyelvükön teszik.	177
4.3.6. H9: Az idegen nyelven tanuló hallgatók jobb tanulmányi eredményt érnek el, mint azok a hallgatók, akik a saját anyanyelvükön tanulnak	191
5. Összegzés, következtetések.....	194
5.1. Kutatási eredmények, hipotézisek összegzése	194
5.2. Jövőbeni kutatási lehetőségek	203
6. Felhasznált irodalom	205
7. Idegen szavak jegyzéke	224
8. Függelék	234
1. számú függelék: AMS-C 28 kérdőív (Vallerand et al. 1992-1993)	234
2. számú függelék: Korrespondencia tábla a 2-es és 9-es kérdések között.....	238
3. számú függelék: Korrespondencia térkép a 2-es és 9-es kérdések között.....	238
4. számú függelék: Korrespondencia tábla a 2-es és 16-os kérdések között.....	239
5. számú függelék: Korrespondencia térkép a 2-es és 16-os kérdések között	239
6. számú függelék: Korrespondencia tábla a 2-es és 23-as kérdések között.....	240
7. számú függelék: Korrespondencia térkép 2-es és 23-as kérdések között	240
8. számú függelék: Korrespondencia tábla 9-es és 16-os kérdések között	241
9. számú függelék: Korrespondencia térkép 9-es és 16-os kérdések között	241
10. számú függelék: Korrespondencia tábla 9-es és 23-as kérdések között.....	242
11. számú függelék: Korrespondencia térkép 9-es és 23-as kérdés kapcsolata	242
12. számú függelék: Korrespondencia tábla a 16-os és 23-as kérdések között.....	243
13. számú függelék: Korrespondencia térkép 16-os és 23-as kérdés kapcsolata	243
14. számú függelék: Korrespondencia tábla a 2-es és 36-os kérdések között.....	244
15. számú függelék: Korrespondencia térkép a 2-es és 36-os kérdések esetében.....	244
16. számú függelék: Korrespondencia tábla a 16-os és 36-os kérdések között.....	245
17. számú függelék: Korrespondencia térkép a 16-os és 36-os kérdések esetében.....	245
18. számú függelék: Korrespondencia tábla a 6-os és 36-os kérdések között	246
19. számú függelék: Korrespondencia térkép a 6-os és 36-os kérdések között	246

20. számú függelék: Korrespondencia tábla a 13-as és 36-os kérdések között.....	247
21. számú függelék: Korrespondencia térkép a 13-as és 36-os kérdések között.....	247
22. számú függelék: Korrespondencia tábla a 36-os és 4-es kérdések között.....	248
23. számú függelék: Korrespondencia térkép a 36-os és 4-es kérdések között.....	248
24. számú függelék: Korrespondencia tábla a 36-os és 11-es kérdések között.....	249
25. számú függelék: Korrespondencia térkép 36-os és 11-es kérdések között.....	249

Ábrajegyzék:

1. ábra: A motiváció folyamata.....	13
2. ábra: A munkahelyi motiváció alapjai	14
3. ábra: A siker és a motiváció kapcsolata	27
4. ábra: A kudartól való félelem komponensei.....	27
5. ábra: Motiváltság és az eredmény kapcsolata	31
6. ábra: Herzberg kéttényezős modelljének alapelve	39
7. ábra: Alderfer ERG elmélete.....	41
8. ábra: Az egyéni igények és a munkateljesítmény közötti kapcsolat	42
9. ábra: A szerepépítőd részei.....	46
10. ábra: Az egyén szerepe a szervezetben, elméleti keretrendszer	47
11. ábra: Skinner jutalmazási intervallumai az idő függvényében.....	53
12. ábra: A cél iránti elkötelezettség következménye és elsőbbsége Hollenbeck és Klein célkitűzés elmélettel foglalkozó modelljében	56
13. ábra: Az erőfeszítés, teljesítmény és jutalom kapcsolata Vroom elvárás elméletében	59
14. ábra: A jutalmazás folyamata a motivációban	60
15. ábra: Teljesítmény dimenziók	62
16. ábra: Adams méltányosság elmélete	63
17. ábra: Öndeterminációs kontinuum a motivációs típusokkal és a szabályozási stílusokkal... ..	73
18. ábra: Az öndeterminációs kontinuum és a kognitív-szociális tanuláselmélet közötti párhuzam.....	75
19. ábra: Öndeterminációs kontinuum	77
20. ábra: Viselkedés, személyes jellemzők és a környezet kölcsönhatása	108
21. ábra: A tanulás és memória információ feldolgozó modellje	117
22. ábra: A kognitív fejlődés négy faktora.....	125
23. ábra: A motiváció tartalom elméleteinek összevetése Deci - Ryan önmeghatározás elméletével	131
24. ábra: Korrespondencia térkép a 2, 9, 16-os kérdések esetében	168
25. ábra: Korrespondencia térkép a 2, 9 és 23-as kérdések esetében.....	169
26. ábra: Korrespondencia térkép a 9, 16 és 23-as kérdések esetében.....	170

Táblázatjegyzék:

1. táblázat: Morgan (1993) motivációs kategóriái.....	16
2. táblázat: A cselekvést aktiváló erő	21
3. táblázat: A négy alap-attribúció kialakulása.....	24
4. táblázat: A motiváció fontosabb tartalomelméletei a menedzsment tudomány gyakorlatában	35
5. táblázat: A motiváció egyes, a menedzsment tudományterületén is alkalmazott, folyamatelméleteinek csoportosítása.....	51
6. táblázat: Tanuláselméletek, melyek alapja az utánozás.....	111
7. táblázat: A konstruktivista és objektivista tanuláselméletek jellemzőinek összehasonlítása	121
8. táblázat: A konstruktivista megközelítés perspektívái	123
9. táblázat: Korrelációs elemzés a kor és tanulmányi eredmény közötti kapcsolat megállapítására (N=470).....	161
10. táblázat: Korrelációs elemzés a tanulással töltött idő és tanulmányi eredmény közötti kapcsolat megállapítására.....	162
11. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 2-es és 9-es kérdések között	163
12. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 2-es és 16-os kérdések között	164
13. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 2-es és 23-as kérdések között	165
14. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 9-es és 16-os kérdések között	165
15. táblázat: Korrespondencia-elemzés 9-es és 23-as kérdések	166
16. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 16-os és 23-as kérdések között	167
17. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 2-es és 36-os kérdések között	172
18. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 16-es és 36-os kérdések között	172
19. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 6-os és 36-os kérdések között	173
20. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 13-as és a 36-os kérdések között.....	174
21. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 36-os és 4-es kérdések között	174
22. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 36-os és 11-es kérdés között.....	175
23. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 36-os és 18-as kérdések között	176
24. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 2. kérdés	179
25. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 9. kérdés	180
26. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 16. kérdés	181
27. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 23. kérdés	182
28. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 6. kérdés	183
29. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 13. kérdés	184
30. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 20. kérdés	185
31. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 27. kérdés	186
32. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 4. kérdés	187
33. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 11. kérdés	188
34. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 18. kérdés	189
35. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 25. kérdés	190
36. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a tanulmányi átlagok között	192
37. táblázat: A kutatási kérdések és hipotézisek összegzése.....	201

Diagramjegyzék:

1. diagram: A kérdőív alanyainak megoszlása jellemzők szerint (%) (N=471).....	138
2. diagram: A saját anyanyelvükön és idegen nyelven tanuló hallgatók megoszlása a mintában (%) (N=471).....	139
3. diagram: A válaszadók kor szerinti megoszlása (%) (N=470).....	139
4. diagram: Válaszok megoszlása a belső motivációra, tudásszerzésre vonatkozó kérdéseknél (1-7 Likert-skálán, %-ban, N=471).....	143
5. diagram: Válaszok megoszlása a belső motivációra, teljesítményelérésre vonatkozó kérdéseknél (1-7 Likert-skálán, %-ban, N=471).....	146
6. diagram: Válaszok megoszlása a belső motivációra, élmény- és tapasztalatszerzésre vonatkozó kérdéseknél (1-7 Likert-skálán, %-ban, N=471)	148
7. diagram: Válaszok megoszlása a külső motivációra, azonosuláson alapuló szabályozásra vonatkozó kérdéseknél (1-7 Likert-skálán, %-ban, N=471)	152
8. diagram: Válaszok megoszlása a külső motivációra, elfogadott szabályozásra vonatkozó kérdéseknél (1-7 Likert-skálán, %-ban, N=471).....	154
9. diagram: Válaszok megoszlása a külső motivációra, külső szabályozásra vonatkozó kérdéseknél (1-7 Likert-skálán, %-ban, N=471).....	156
10. diagram: Válaszok megoszlása az amotivációra vonatkozó kérdéseknél (1-7 Likert-skálán, %-ban, N=471).....	158

Absztrakt:

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

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

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

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

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

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

- Az egyén kora és a tanulással töltött idő között van kapcsolat. A felvetés a kapcsolat gyengesége miatt nem került elfogadásra.
- A tanulással töltött idő és az érdemjegy között van kapcsolat. Ezt a feltevést a kutatás eredménye nem bizonyítja.
- A hallgatók a tudás megszerzésének érdekében járnak az egyetemre, nemcsak a diploma miatt. Ez a dolgozatban szintén bizonyításra került.

- A további feltevéseket, miszerint a belülről motivált hallgatók szignifikánsan jobb érdemjegyeket szereznek, mint a kívülről motiváltak, el kell vetni.
- Valamint lényeges eredmény, hogy a nem anyanyelvükön tanuló hallgatók belső motivációja gyengébb, mint azoké a hallgatóké, akik a szakkollégium tagjai voltak a vizsgálat idejében.

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

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

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

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

Készítette: Benke Mariann

Témavezető: Dr. Vitai Zsuzsanna

Köszönetnyilvánítás

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

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

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

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

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

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

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

1. Bevezetés

1.1. A téma indoklása: Az SDT elmélet jelentősége

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

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

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

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

A pszichológiai szükségletek kielégítésének és akadályozásának dinamikus folyamata vizsgálható az egyén társas kapcsolatain keresztül, amelyek megvalósulhatnak a családban, egy iskolai osztályban, csoporton, szervezeten, tanulás közben vagy egy adott kultúrán belül egyaránt. Az SDT keretrendszere szélesebb körű és egyén-specifikus megközelítést is magába foglal, hogy megértsük azokat a gyakorlati tényezőket és struktúrákat, amelyek elősegítik, vagy éppen gátolják, a szükséglet kielégítést, ez adja a modell esszenciáját. Az SDT elmélet olyan a motivációs mikro-elméleteket foglal magába, melyek alkalmasak az emberi viselkedés célzott klinikai megfigyelésére (lásd. 2. fejezet).

Az elmélet előnye a komplexitás mellett, hogy mind a menedzsment, mind a pszichológia tudományában jól elhelyezhető, csoportosítható, ugyanakkor a menedzsment tudományában alkalmazott motivációs és tanuláselméletek közötti pontos elhelyezkedése nem egyértelmű, így vizsgálata újszerű megközelítést vihet a tanulási és motivációs elméletek rendszerezésébe.

1.2. A kutatási kérdések, hipotézisek ismertetése

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

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

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

A K1 kutatási kérdés vizsgálata:

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

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

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

kapcsolódás mellett a tanulási elméletek között is meg kell határozni, hogy mely csoportba illik a legjobban.

A K2 kutatási kérdés vizsgálata:

A kérdés kibontásához a 2. fejezetben az SDT elmélet vizsgálata, majd a tanuláselméletek csoportosítása történik meg a 3. fejezetben szakirodalmi áttekintés segítségével, mindezek alapján a 3.2 fejezet válaszol a feltett kérdésre.

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

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

A H1 hipotézis igazolása:

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

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

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

A H2 hipotézis igazolása:

A hipotézis igazolása szintén a szakirodalom áttekintésével történik az SDT elméletét bemutató fejezet és a 3.2. fejezet segítségével.

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

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

A hipotézis vizsgálatára azért van szükség, mivel számos olyan elmélet található a motivációs és tanulási elméletek között, amelyek mind a tanulás, mind a motiváció vizsgálatára alkalmasak, azaz mind a két csoportba egyaránt besorolhatóak. Lényeges ezen elméletek meghatározása, hiszen ezek szoros kapcsolatot jelentenek a két megközelítés között.

A H3 hipotézis igazolása:

Irodalomkutatás segítségével, a motivációs és a tanulási elméletek vizsgálatával, összevetésével, ez a dolgozat 2. és 3. fejezetében valósul meg.

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

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

A K3 kutatási kérdés vizsgálata:

A kérdés megválaszolása a 4. fejezetben empirikus kutatás segítségével történik. Az empirikus kutatás kérdőíves felmérésen alapszik (N=471), amely kiértékelése IBM SPSS 22-es verziószámú szoftverrel, és a statisztika módszertanával történik. Kutatáshoz az SDT elméletéhez szorosan kapcsolódó Vallerand et al. (1992-1993) által az AMS-C-28 (Academic Motivation Scale, College Version) Akadémiai Motivációs Kérdőívnek felsőoktatási intézményekre kifejlesztett változata került felhasználásra.

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

Piaget nézetei szerint az egyén által gyűjtött tapasztalának egy tevékenység során belső motivációs ereje van (Pléh, 2010) Deci - Ryan (2002) úgy véli, a tevékenység végrehajtásának külső és belső indíttatása egyaránt lehetséges, véleménye szerint a külső motiváció az idő előrehaladásával belsővé alakulhat. Jelen esetben, a dolgozatban vizsgált tevékenység a tanulás, és a hipotézis azt vizsgálja, hogy egy bizonyos idő elteltével az egyén már inkább azért tanul, mert belső késztetése van az adott tevékenység iránt, és nem külső.

A H4 hipotézis igazolása:

A 4.3.1. fejezetben a vizsgálathoz a Pearson féle korrelációs elemzés során két mennyiségi (bivariate correlation) változó kerül összehasonlításra, az egyik a hallgatók tanulással eltöltött ideje, a másik pedig a hallgató életkora (N=470)

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

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

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

A H5 hipotézis igazolása:

A 4.3.2. fejezetben a vizsgálathoz a Pearson féle korrelációs elemzés során két mennyiségi (bivariate correlation) változó kerül összehasonlításra, az egyik a hallgatók tanulással eltöltött ideje, a másik pedig a hallgató által elért tanulmányi eredmény az utolsó két félévben (N=376).

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

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

A H6 hipotézis igazolása:

A vizsgálathoz kiválasztásra kerültek a kérdőívben a belső motiváció, és tudás-szerzésre vonatkozó 2, 9, 16 és 23-as kérdések (1. sz. függelék), melyek közötti kapcsolat szorosságát vizsgálja a korrespondencia-elemzés.

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

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

A H7 hipotézis igazolása:

A hipotézis tesztelése korrespondencia analízissel a 4.3.4. fejezetben történik, ugyanis a belső motivációhoz kapcsolódó kérdések minőségi ismérvek, melyek páronként kerülnek a következőkben összehasonlításra a hallgatók által az utolsó két félév során szerzett érdemjegyekkel.

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

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

A H8 hipotézis igazolása:

A hipotézis vizsgálatához a 4.3.5. fejezetben páronként kerülnek összehasonlításra a belső motivációhoz kapcsolódó kérdések a képzési típusokkal, az elemzés eszköze SPSS keresztábla.

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

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

H9 hipotézis igazolása:

A hipotézis vizsgálata SPSS kereszttábla segítségével történik a 4.3.6. fejezetben, a kereszttábla az utolsó két félévi átlagot és a vizsgált képzési forma típusait tartalmazza (szakkollégium, külföldi hallgató, Erasmus hallgató, mesterképzéses magyar nyelven tanuló hallgató, angol programon tanuló magyar hallgató, alapképzéses magyar nyelven tanuló hallgató).

1.3. A kutatási cél kijelölése, a dolgozat szerkezete

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

A vizsgálatnál figyelembe kell venni a képességek, és a motiváció teljesítményre gyakorolt hatását, ezek összesítésével pedig kísérletet kell tenni arra, hogy meghatározzuk mely tényezők igazán fontosak az eredmények elérésénél. Fontos vizsgálni, hogy növeli-e a teljesítményt az, ha az egyén a Deci - Ryan (2002) által is említett belső motivációval rendelkezik, avagy a külső motiváció is elegendő lehet a jó teljesítmény elérésére.

Célom azt bizonyítani, hogy a motiváció és motiválás hatással van arra a teljesítményre, amelyet az egyén elér az általa végzett tevékenység során. Mivel a legtöbb emberi tőkével foglalkozó elmélet (pl. Becker, 1962 is) úgy véli, hogy a tanulás és a későbbiek során, a munkaerőpiacon képviselt érték fontos kapcsolatban áll, így lényeges foglalkozni a tanulási motivációval, és azzal, hogy pl. egy felsőoktatási intézményben az egyének milyen céllal szeretnének tanulni, milyen tényezők befolyásolhatják az ő teljesítményü-

ket. Ezt támasztja alá Makó (2001) megállapítása is, mely szerint az életen át tartó tanulás és a tudás fejlesztése nem más, mint az emberi tőkébe történő beruházás, amely hatással van az egyén jövőbeni munkavégzésére és a munkaerőpiacon képviselt értékére.

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

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

A dolgozat szerkezetét tekintve az első fejezet a tartalmi bevezetéssel (1. fejezet), téma-választás indoklásával (1.1. fejezet), valamint a kutatási kérdések és hipotézisek ismertetésével (1.2. fejezet) foglalkozik. A második fejezet célja a menedzsment tudományok által leggyakrabban alkalmazott motivációs elméletek összehasonlítása, ezen belül a tartalom (2.2.1. fejezet) és a folyamat elméletek (2.2.2. fejezet) bemutatása, valamint az önmeghatározás elmélet keretrendszerének ismertetése és elhelyezése a motivációs elméletek között. A fejezet kitér a motiváció pszichológiai értelmezésére és a pszichológiában leggyakrabban alkalmazott elméletekre és azok csoportosítására (2.1. fejezet). A motiváció tartalom és folyamat elméletein kívül említésre kerül egy hibrid megközelítés is (2.4. fejezet).

A harmadik fejezet leírja, hogy miként kapcsolódik a motiváció kérdésköre a tanulás-elméletekhez, majd ismerteti a tanuláselméletek csoportosítási lehetőségeit. A fejezet kifejti a behaviorista (3.1.1.), a kognitív (3.1.2.), az információfeldolgozásra fókuszáló (3.1.3.), és a konstruktivista tanuláselméleteket (3.1.4.). A fejezet összegzése választ ad arra, hogy az SDT a tanulási elméletek mely csoportjához illik a legjobban.

Ezt követően kerül sor a tanulási motiváció gyakorlati, empirikus vizsgálatára, amely a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar hallgatói motivációjának felmérésén keresztül történt (4. fejezet). A vizsgálat elméleti keretrendszerét a már említett önmeghatározás elmélet (Self-Determination Theory, SDT) adja a vizsgálat szemlélet-

módja konfirmatív. A fejezetben kifejtésre kerülnek a kérdőív (4.1. fejezet) és a vizsgált minta jellemzői (4.2.), valamint a hipotézisek tesztelésére is sor kerül (4.3. fejezet).

Az (5.) összegző fejezet pedig azzal kíván foglalkozni, hogy az empirikus kutatás szerint hogyan kapcsolható össze a hallgatók tanulásban nyújtott eredménye, a motiváltsága és az általuk elért eredmény. Van-e ezek között az ismérvek között a tanulás esetében kapcsolat, illetve ez a kapcsolat egyáltalán érvényes-e más tevékenységek során is. Jövőbeni következtetések a kutatással kapcsolatosan, későbbi vizsgálandó területek kifejtése.

2. A motivációs elméletek csoportosításai

A motivációs elméleteknek számos csoportosítása ismeretes, a témakört megközelíthetjük a pszichológia módszertanával és a menedzsment tudományában tárgyalt legfontosabb motivációs elméletek segítségével is. A fejezet célja, hogy a motiváció témakörét az üzleti életben valamint a menedzsment tudományában leggyakrabban tárgyalt szakirodalom segítségével dolgozza fel.

A motivációs megközelítéseket a fejezet először általánosságban tárgyalja, erre azért van szükség, hogy megismerhessük a motiváció tudományának generális megközelítéseit és a témakör fontos gondolkodóit. Az általános bevezető gondolatok ismertetése a motivációs elméletek történeti fejlődésével és a motiváció folyamat bemutatásával foglalkozik. A fejezet ezek után kitér a pszichológia és menedzsment módszertanában leggyakrabban alkalmazott motivációs elméletek bemutatására. A pszichológiai megközelítés bemutatása azért kiemelkedően fontos, mert a motivációs elméletek vizsgálatával nemcsak a menedzsment szakirodalom foglalkozik, hanem a témának pszichológiai vetülete is van. A motivációs elméletekről kapott képet árnyalhatja, ha a pszichológiában általánosan alkalmazott elméletek csoportosításait is megvizsgáljuk. Éppen ezért a 2.1. alfejezetben a pszichológiai tudományterületen belül alkalmazott elméletek, majd ezt követően pedig a menedzsment tudományban - 2.2. alfejezetben - a leggyakrabban alkalmazott elméletek kerülnek bemutatásra. A menedzsment tudományában alkalmazott elméletek közül először a tartalom- majd a folyamat elméletek ismertetése valósul meg, ezek után pedig az önmeghatározás elmélet következik. A dolgozat témája okán a motivációs elméletek kutatása során a legnagyobb hangsúly az önmeghatározás elmélet vizsgálatára és annak a többi elmélet között való elhelyezésére, összehasonlítására esik. A 2.4 fejezetben egy hibrid elmélet, Daniel Pink (2009) motiváció 3. 0 elmélete is feldolgozásra kerül. Fontos kiemelni, hogy a motivációs elméletek bemutatásának sorrendje az időrendi és fejlődési jellemzőket egyaránt követi.

Bevezetés a motiváció témakörébe

A motiváció a latin „movere” szóból ered (Tóthné, 2012), amely azt jelenti, hogy az egyénen belül vágy, igény alakul ki a teljesítmény elérése iránt.

„A motiváció belső késztetés erőfeszítések megtételére, bizonyos célok elérése érdekében.” (Újhelyi, 2001, 29. o.) Antal - Dobák (2010) szerint a motiváció egy ciklikus fo-

lyamat, amely befolyásolja az egyén belső szükségleteit és ezen keresztül pedig hatással van az egyén teljesítményére a munka során.

A motiváció olyan hajtóerő, amely bizonyos szempontból befolyásolja az egyén viselkedését. (Griffin, 2017) A motivációt a munkavégzéshez, sporthoz, tanuláshoz, vagy számos más aktivitáshoz kapcsolják, ami közös ezen tevékenységek során azaz, hogy a motiváció fogalomköre kapcsolódik a teljesítmény eléréséhez. A motiváció hajtóerőt és irányt jelent a viselkedés fenntartására, képességet a feladat végrehajtására és lehetőség arra, hogy a munkavállaló a képességeit és motiváltságát használja a stratégiai célok elérésére. A motiváció vizsgálatával a leggyakrabban a munkavégzés során találkozunk (Fellenz - Martin, 2017).

Az egyének motiválása egy szervezeten belül akár külső, akár belső tényezők által valósul meg, mindig kérdéses lehet a vezetők számára. Nincs pontos mutatószám, vagy mérési eljárás arra vonatkozóan, hogy az illető a motiváltság éppen mely szintjén van.

Az 1950-es évektől a kutatók a kognitív tudományok vizsgálatára helyezték a hangsúlyt, a motivációs elméletekkel foglalkozók pedig a viselkedés irányának vizsgálatára törekedtek (Zhu - Leung, 2010). Az egyik legfontosabb kognitív motivációs elmélet Victor Vroom (1964) elvárás elmélete (expectancy-value theory). Vroom (1964) értelmezése szerint a motiváció az előre látható siker valószínűségének és várható értékének terméke. Az elmélet szerint az egyes emberek azért tesznek meg valamit, hogy az általuk vélt következményben, jutalomban részesüljenek (Heidrich - Roóz, 2013).

Az 1970-es évektől az önkéntesség megjelenésével hangsúlyt kapott az egyén vizsgálata is a motivációs elméleteknél. Deci és Ryan (1985) (idézi: Zhu - Leung, 2010) elmélete az elsők között tekint az emberre, mint aktív organizmusra, amely bizonyos veleszületett hajlamokkal/hajlandóságokkal rendelkezik, ám ezek a pszichés fejlődés során átalakulnak.

Deci - Ryan (2000a) szerint „*motiváltnak lenni annyit jelent, hogy van motívuma arra, hogy valamit tegyen*”. A szerzők szerint mindenki, aki dolgozik, vagy csapatban játszik érintett a motiváció témakörében, a kérdés az, hogy a motiváltság érzete mások jelenléte, vagy saját magunk miatt alakul ki. Motiváció alatt „... *egy olyan kognitív döntéshozatali folyamatot értünk, amely eredményorientált viselkedést indít el, irányt ad és fenntart*” (Buchanan - Huczynski, 2001, 883. o.).

Bakacsi (2007) különbséget tesz a motiváció általános megközelítése és a motiváció valamint a szervezeti magatartástudományi megközelítés között. *„Vegyük észre, hogy az általános motiváció felfogáshoz képest, amely bármely cél érdekében kifejtett erőfeszítésekben gondolkodik, a szervezeti magatartás-tudományi megközelítésben figyelmünket csak a szervezeti célokat megvalósító egyéni erőfeszítésekre koncentráljuk”* (Bakacsi, 2007, 81. o.) Bakacsi (2007) szerint az egyéni teljesítmények négy dologra vezethetők vissza:

- egyéni tulajdonságok, képességek, készségek;
- a betöltött munkakör kialakítása;
- a helyzet sajátosságai,
- az erőfeszítés, motiváció mértéke.

Fontos, hogy hiába van erőfeszítés, ha az a teljesítményt nem befolyásolja lényegesen. Ahhoz, hogy a folyamat eredményes legyen, az egyénben fel kell merülnie egy bizonyos szükségletnek, amely egy olyan belső állapot, ami bizonyos dolgokat vonzóvá tesz. Az egyénben felmerülő hiányérzetek összességét szükségleteknek nevezzük, mely a cselekedet végrehajtása során egyfajta hajtóerőként funkcionál. Ezt a folyamatot hivatott bemutatni a következő (1. ábra) ábra is.

1. ábra: A motiváció folyamata

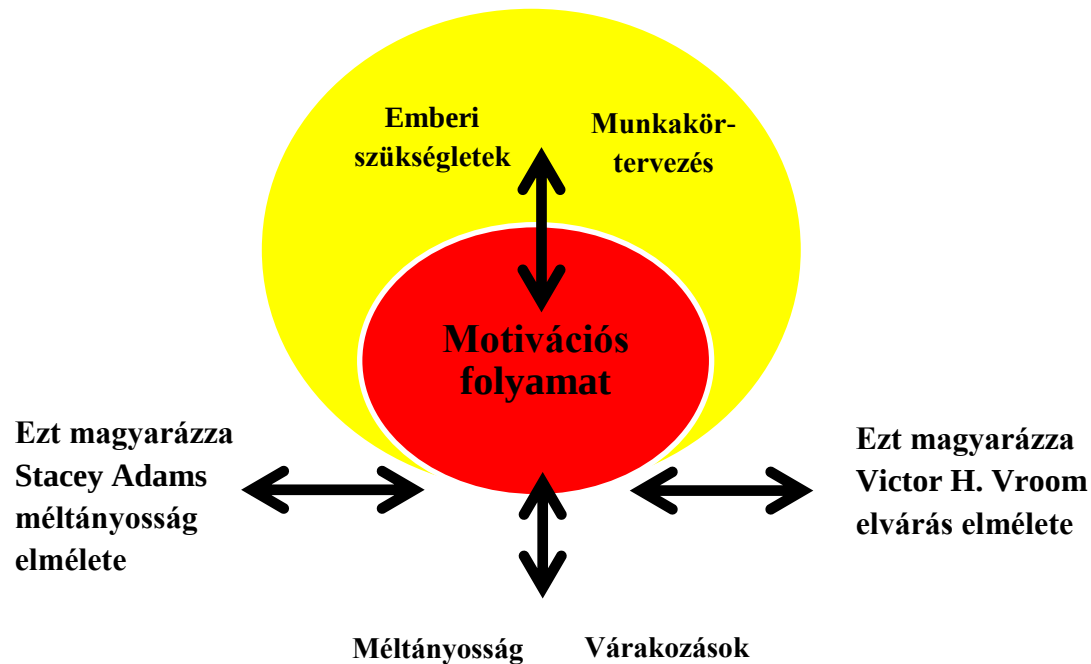


Forrás: Robbins - Decenzo, 2004, 280. o.

Hellriegel - Slocum (2009) értelmezésében motiváció alatt az egyénben és az egyénen kívül munkálkodó erőt értjük, amely a célirányos viselkedés felé tereli. Az embereket a motívumaik a termelékenység irányába terelik, a menedzserek feladata, hogy hatékonyan motiválják a dolgozókat a vállalati célok elérésének érdekében. A szerzők szerint a motiváció nem egyenlő a teljesítménnyel, hiszen hiába motivált egy dolgozó, ha nem tud sikereket elérni a munkájában, vagy nincsen meg a megfelelő tudása a munka elvégzéséhez, illetve ha kedvezőtlenek a munkakörülmények. A következő (2.) ábra

szemlélteti azokat az alapvető elemeket, amelyek Hellriegel és Slocum (2009) szerint szerepet játszanak a motiváció folyamatában.

2. ábra: A munkahelyi motiváció alapjai



Forrás: Hellriegel - Slocum, 2009, 127.o. alapján (saját szerkesztés)

Kutatásokkal nem minden motivációs tényező hatását lehet igazolni, azonban abban biztosak lehetünk, hogy a munkakörülmények, azaz a higiéniás tényezők hatással vannak a munkavállalók karrierjére. Ez olyanképpen lehetséges, hogy az a dolgozó, akinek rendelkezésére állnak a munkahelyi feltételek a munkavégzéshez hatékonyabban, és nagyobb eredmény elérése mellett tud tevékenykedni. A hatékony, termelékeny munkavégzés pedig hozzájárul a munkahelyi előrelépéshez. Ha a HR és a motiváció kapcsolatát vizsgáljuk, akkor egyet kell értenünk azzal, hogy a munkahelyi sajátosságoknak:

- a szervezethez kell vonzania és meg kell tartania a dolgozókat,
- lehetővé kell tenni, hogy a dolgozók elvégezzék azt a feladatot, ami miatt felvették őket,
- arra kell ösztönözni a munkavállalókat, hogy a rutinfeladatok teljesítésén túl kreatívak és innovatívak legyenek a munkában (Hellriegel - Slocum, 2009).

A motiváció kulcselméletei szerint (Mathis - Jackson, 2011), a teljesítmény függ a képesség, a motiváció és támogatás szorzatától:

$$\text{TELJESÍTMÉNY (PERFORMANCE)} = \text{KÉPESSÉG (ABILITY)} \times \text{ERŐFESZÍTÉS (EFFORT)} \times \text{TÁMOGATÁS (SUPPORT)}$$

Mivel a motiváció és a teljesítmény között összefüggés áll fenn, a teljesítmény azért következik be, mivel az egyén számít az elérhető jutalomra, ami az alapvető fiziológiai szükségleteit kielégíti. Ha a kapcsolatmotivációs szintet vizsgáljuk, akkor egy magyarázat a teljesítményre, hogy az egyént elfogadja a csoport, melynek tagjaként szívesen tevékenykedik. Egy másik vetület az elismertség szerzése, amely akkor következik be, ha jól teljesít az egyén. Ezekkel a magyarázatokkal elmondható, hogy a képlet specifikusan az elismertség (ego) szükséglet szintre igaz, a többire nem feltétlenül, így nem tekinthető általános érvényű kulcselméletnek. Ha a fenti három tényező közül valamilyen hiányzik, akkor javításra van lehetőség képzésekkel, eszközök pótlásával (Mathis - Jackson, 2011).

„A pszichológusok a koncepció fontos részeként említik az emberi viselkedést, amellyel a motívum fogalmát is bevezetik” (Tugba - Gulusun, 2015, 1056. o.). Robbins - Judge (2013) szerint a motiváció még az egyének tekintetében is időszakonként különbözik. *„Példa erre egy hallgató, aki az egyik nap maximum húsz percet tölt el tankönyv olvasásával, egy másik napon pedig akár egy egész Harry Potter könyvet is kiolvas.”* (Robbins - Judge, 2013, 202. o.) A motiváció Robbins - Judge (2013) szerint az a folyamat, amely az egyén számára irányt mutat; intenzitásra, kitartásra sarkallja az eredmény, teljesítmény cél elérésének érdekében. (Lényeges, hogy a szerzők elsősorban azon motivációval foglalkoztak, amely az egyént a vállalati célok támogatására sarkallja.) A definíció három kulcseleme:

- az intenzitás, megmutatja, hogy az egyén milyen erősen próbálkozik, ám ez nem mindig vezet eredményhez, sokkal nagyobb szerepe van az erőfeszítés minőségének a folyamatban;
- ha az erőfeszítés eredménytelen, akkor az egyén olyan irányt fog követni, amely a szervezet számára nagyobb eredményt jelent;
- a harmadik tényezővel mérhető, hogy az egyén milyen hosszan képes tevékenykedni azért, hogy célját elérje (Robbins - Judge, 2013).

Morgan (1993) szerint a motiváció kategorizálható aszerint, hogy külső, vagy belső törekvések miatt indul el az egyénben a folyamat. Ezen megközelítés pontos kategorizálását az 1. táblázat tartalmazza, s a továbbiakban a motivációs elméletek bemutatása kapcsán a külső és belső motiváció megértése fontos szerepet fog kapni.

1. táblázat: Morgan (1993) motivációs kategóriái

	Belső			Külső
	Expresszív	Teljesítmény	Társas	Hozzájáruló
Jellemzők	A saját céljaiért lelkesedik: az elégedettsége közvetlenül a megértésből és a képességekből fakad	Nagy a teljesítmény iránti vágya, szeretne valamit elérni, uralkodni szeretne valami fontos dolog felett	Mindent megtesz annak érdekében, hogy a társadalom elfogadja (pl. tanár)	Mindent megtesz annak érdekében, hogy tárgyi jutalmat kapjon, vagy elkerülje a büntetést
Erősségek	Lelkesedés, elkötelezettség	Elkötelezettség	Társadalomorientált kooperativitás	Sokkal jelentősebb elkötelezettség is elérhető
Gyengeségek	Sokszor elvész a részletekben	Ingatag, szeszélyes	A mélyebb tanulás helyett inkább kapcsolatokra fókuszál	A teljesítmény szigorúan az eredményeken nyugszik

Forrás: Morgan, 1993 (saját szerkesztés)

2.1. A motivációs elméletek csoportosítása a pszichológiában

Mint a menedzsment tudományában, úgy a pszichológiában is többféleképpen csoportosíthatóak a motivációs elméletek, a fejezet azokat a pszichológiai megközelítéseket és csoportosításait kívánja bemutatni, amelyek az üzleti életben is alkalmazott motivációs elméletekhez kapcsolódnak, szakirodalmi áttekintés segítségével kerülnek ismertetésre a témával foglalkozó kutatók véleményei.

A motivációt nem lehet direkt módon megfigyelni, amit meg tudunk figyelni az a viselkedés multidimenzionális folyamata – amely sok rejtett dimenziót tartalmaz, hiszen az egyén viselkedését a külső és belső tényezők egyaránt befolyásolják, mint például a környezet, észlelés, vagy az egyén személyisége –, és ennek a viselkedésnek az eredménye. A viselkedési folyamat elemzése szerint a motivációs folyamatot befolyásolja az

egyén környezete, személyisége, meggyőződése, képessége és készségei (Kanfer, 1990).

Kanfer (1990) három csoportra osztja az általa ismertetett motivációs elméleteket:

- kutatások, amelyek a szükséglet-motívum-érték (need-motive-value research) kapcsolatot elemzik, ezek az egyénre jellemző és azt meghatározó viselkedésre koncentrálnak, mint például az egyén szükségleteivel foglalkozó elméletek, belső motiváció, méltányosság és igazságosság elmélete;
- az egyén kognitív választását vizsgáló elméletek (cognitive choice research) mint az egyén elvárásainak hatása a viselkedésre (expectancy-theory of motivation; VIE, valence=value, instrumentality=performance, outcome; expectancy=effort), attribúciós elmélet, a cselekvéselmélet dinamikájához (dynamics of action theory);
- önszabályozó metakogníció megközelítés a cél-irányos viselkedés megismerésével (self-regulation-metacognition approaches target cognition-behavior), mint a célkitűzés elmélet (goal-setting theory), társadalmi tanulás (social learning) és a kibernetikus kontroll elmélet (cybernetic controll theories). Ezek az elméletek többnyire az egyén célirányos viselkedésével foglalkoznak. A motiváció meghatározása arra az önmérséklő kognitív magatartásra koncentrálnak, amely meghatározza a motivációs erő teljesítményre és viselkedésre gyakorolt hatását, Kanfer (1990) szerint.

A motivációs elméletek csoportosításánál fontos kiemelni, hogy az 1930-40-es évek eredményeit elsősorban a drive elméletek adták. Az 50-es 60-as évekre a drive alapú viselkedési elméletek elavultak² és a kutatók figyelme a kognitív struktúrák tanulásra és teljesítményre gyakorolt hatása került. Ezt Cofer-Appley (1964), Campbell - Pritchard (1976), Weiner (1980), Kanfer (1990) kutatásai is igazolják. Ellentétben a drive-redukciós és megerősítés elmélettel a kísérleti pszichológia az egyéni aspirációk, elvárások és ezek viselkedésre gyakorolt hatásának kognitív kifejtését javasolja. A kognitív perspektíva előrehaladásával a motiváció kulcstényezőjeként azonosította az egyén döntését az alternatívák között. A kognitív perspektíva később kidolgozásra került a telje-

²Az elmélet segítségével nem magyarázható az egyén tanulni akarása (kognitív motiváció), hiszen semmilyen biológiai hiányérzet, egyensúlytalanság nem áll fenn a szervezetben, az egyén mégsem elégedett. (Oláh, 2006)

sítmény motivációs elméletek kapcsán, például Atkinson (1957), McClelland (1961) és Ryan (1970) elméletei által. Majd számos, széles körben is ismert elmélet alapját adta a 60-as években, mint Adams (1965), Atkinson (1964), Locke (1968) és Vroom (1964) elmélete. Ezek közül a motivációs elméletek közül számos megfogalmazás ismeretes a menedzsment tudományterületében is, ezeket a későbbiekben tárgyalom.

A pszichológiában ismeretes motivációs elméletek közül Oláh (2006) négy elsődleges csoportot említ, melyek a következők:

- elsődleges homeosztatikus motivációs rendszerek (ezek az egyén életben maradását segítik, mint a levegővétel, testhőmérséklet szabályozás, folyadékfelvétel szabályozása, táplálékfelvétel szabályozása és a menekülő illetve támadó viselkedés szabályozása);
- elsődleges nem-homeosztatikus motivációs rendszerek (ilyen a fajfenntartási ösztön, a társas kapcsolatra irányuló motiváció, a proszociális viselkedés motivációja);
- kognitív motiváció (ingeréhség, kíváncsiság, manipulációs késztetés, tudáhszomj)
- az emberre jellemző (humánspecifikus) motiváció.

A pszichológiában ismeretes motivációs elméletek csoportosíthatóak aszerint is, hogy melyik főbb pszichológiai irányzathoz tartoznak. Az elméletek besorolására alkalmas főbb pszichológiai irányzatok a következők (Oláh, 2006):

- Korai elméletek: például a Hippokratész által meghatározott személyiségtípusok is ide tartoznak.
- Kísérleti pszichológia kezdetei: kialakulnak a pszichológiában mai napig ismeretes mérési eljárások, pszichometriai tesztek, példaként Francis Galton neve említhető, aki az első alaklélektani kérdőívek kidolgozója.
- Alaklélektan, vagy más néven gestalt-pszichológia: a huszadik század első felében bontakozott ki, elsősorban az észlelési, megismerési, tanulási és gondolkodási folyamatra fókuszált, az irányzat képviselője többek között Kurt Lewin is. A felfogás szerint az emberi agy számára nélkülözhetetlen a folytonosság, a hiányzó részegységek kiegészítése.
- Behaviorizmus: olyan irányzat, amely szigorúan az egyéni viselkedés magyarázatára koncentrál. Watson nevéhez fűződik, aki az ezerkilencszázas évek elején kezdett el foglalkozni a területtel, további képviselői Pavlov (feltételes reflex,

klasszikus kondicionálás), Skinner (1954) megerősítés elmélete is ezek közé tartozik, a kutatók segítségével a tanulási és motivációs tevékenységet is vizsgálják mind a pszichológiában, mind a menedzsment tudományterületén belül.

- Kognitív pszichológia: „*olyan pszichológiai irányzat, mely az emberekben lejátszó, belső lelki folyamatokat tanulmányozza, különös tekintettel a tudás keletkezésére*” (Kispál-Vitai, 2013 90. o.). Az irányzat egyik alapító képviselője Ulric Neisser (1976), véleménye szerint a kognitív pszichológia fő területei az észlelés, a figyelem, a memória és a nyelv.
- Pszichoanalízis és mélylélektan: Freud nevéhez köthető az ösztönfelfogás, a tudattalan vizsgálata és a freudi hierarchikus felépítésű személyiség vizsgálata (idő a személyiség ösztönös része, az ego a személyiség tudatos része, a szuperego a lelkiismeret és az ideál összekapcsolódása a nehéz feladatok elvégzése során fejlődik ki az egóból);
- Humanisztikus pszichológia (a fenomenológiai pszichológia része, vagy fenomenológiai nézőpont) az egyén szubjektív tapasztalatait dolgozza fel, a hangsúly azon van, hogy az egyén hogyan észleli a körülötte lévő világot. Képviselői a motivációs elméletek kapcsán ismeretes Maslow (1954), aki szerint az egyén önmegvalósító lény, amit Rogers (1963) is hangsúlyoz, valamint megfogalmazza a „kétoldalú én” elméletét. Az egyénnek van elképzelése saját magáról, amelyet tanulással és a környezete segítségével fejleszthet, ha észleli a különbséget a jelenlegi és a kívánatos viselkedés között. Rogers (1963) szerint fontos a pozitív hangvétel és támogató hozzáállás, ahhoz, hogy az egyén változtatni tudjon a személyiségén és eredményeket érjen el.
- Biológiai megközelítés: a pszichés jelenségek mögött rejlő fiziológiai szükségletek vizsgálata, értelmezése. „*Az emberi géntérkép és az egyének markáns tulajdonságai közötti kapcsolat elemzése, mint kutatási stratégia a többféle gén által meghatározott jegyek megismeréséhez nyújthat jövőbeli lehetőséget. A biológiai megközelítés, azon irányzatában amely, az agyi struktúrák és a személyiség tényezők összefüggésének elemzése vagy a hormonműködés és a magatartás alakulása közötti kapcsolat feltárása áll a középpontban az agyműködés tanulmányozására szolgáló vizsgáló eszközök tökéletesítése és az új műszerek megjelenése hozhat előrelépést*” (Oláh, 2006, 472. o.). Ez az egyetlen olyan megközelítés a pszichológiában, amely az egyén gondolatait, érzéseit és viselkedését bio-

lógiai és fiziológiai szempontból is vizsgálja. Ezért a pszichológiai megismerés először az élettannal kezdődik. A biológiai megközelítés három fontos szempontot említ a pszichológia tanulmányozásához:

- A különböző állatfajok összehasonlítása és tanulmányozása segítséget jelenthet az emberi viselkedés megértésében.
- Az élettan azzal foglalkozik, hogy a hormonok és az idegrendszer működése, valamint az agy működésének, szerkezetének változása hogyan befolyásolja az egyén viselkedését.
- Öröklődés vizsgálata, genetika, például annak tanulmányozása, hogy a magas intelligencia örökíthető-e. Az irányzat néhány képviselője: Harlow (1848), Darwin (1859), Wilson (1975), vagy Bouchard at. al. (1981).

A pszichológiában is ismeretes motivációs elméletek közül a fejezet elsődlegesen a kognitív és az emberre jellemző humánspecifikus motivációval kíván foglalkozni, ugyanis a kognitív és humánspecifikus motiváció közel áll a menedzsment tudományterületnél vizsgált motivációs elméletekhez. A motiváció Oláh (2006) megfogalmazásában elsősorban a cselekedeteinket magyarázza, a cselekedetek pedig szorosan kapcsolódnak a múltbéli eseményekhez. Egy másik megközelítés a motivációt a jövőbeli eredményektől teszi függővé, arra teszi a hangsúlyt, hogy mi tekinthető a cselekvés kiváltójának és a hatására mi várható a jövőben. Ilyen értelemben a motiváció olyan, az egyénre ható külső és belső tényezők összessége, amelyek kiváltják az egyén cselekvését (Oláh, 2006). A motiváció, motivált viselkedés erős érzelmekkel jár együtt Grastyán (1974) (idézi Oláh (2006)) szerint, ezzel magyarázhatóak azok az erős érzelmek, amelyeket az egyén akkor érez, amikor szerelmes, vagy elkötelezetté válik egy cél érdekében. Oláh (2006) szerint a motivációt kiváltó erő mind külső, mind belső késztetésből adódhat. Ez a megállapítás ugyancsak alapját képezi a menedzsmentben leggyakrabban alkalmazott motivációs elméleteknek. A következő táblázat (2.) a motiváció külső és belső indítékait mutatja be.

2. táblázat: A cselekvést aktiváló erő

A cselekvés	Belső	Külső
Iszik	Szomjas	Megkínálják egy itallal
Eszik	Éhes	Megérezte az illatát
Tanul	Érdekli a tananyag	Szeretne dicséretet kapni
Sportol	Szeret mozogni	Orvosi utasításra teszi

Forrás: Oláh (2006, 322. o.) alapján (saját szerkesztés)

A motivált viselkedés hajtóereje a késztetés, amely az angol drive szóból ered. A késztetés hajtóereje sokszor biológiai szükségletekből, pszichés és társas szükségletekből ered. Ezeket a szükségleteket kategorizálta Abraham Maslow (1954), amely kategóriák a menedzsment tudományterületén belül is ismertnek számítanak, ezért Maslow szükséglet hierarchia modellje a későbbiek során a menedzsment tudományterületén belül alkalmazott módszertan bemutatásánál részletesen is kifejtésre kerül. Maslow (1954) modelljének elemei az élettani szükségletek, biztonsági szükségletek, közösséghez tartozás és szeretet szükséglete, elismerés és önbecsülés szükséglete, önmegvalósítás szükséglete. Az első négy szint az úgynevezett deficitszükségletnek tekinthető, az utolsó pedig az úgynevezett lét- vagy növekedési szükségleteknek tekinthető, amely pozitív célok felé viszi az egyént (Oláh, 2006). A modell később kiegészítéssel bővült, mely szerint az önmegvalósítás szükségletei előtt megjelenik az egyén kognitív szükséglete (tudásvágy, megértés vágya, ismeretek elsajátítása), aztán kiegészült egy hetedik: esztétikai szükségletekkel (szépség, forma) majd nyolcadik transzcendencia szükségletekkel (spiritualitás).

A pszichológia szerint a motiváció egyik legrégebbi alakítója a hedonizmus, azaz a kellemes dolgok keresése (Oláh, 2006). Egy másik magyarázó tényező, amely a pszichológia tudományterületté válásával nagyjából egyidős, az ösztönök jelenléte. Freud (1991) szerint megkülönböztethetünk élet (eros) és halálösztönt (thanatos) egyaránt. Az életösztönrel kapcsolatos ösztönök az önfenntartás és fajfenntartás illetve a halálösztönhöz kapcsolódik minden olyan magatartás, amely kegyetlenséghez, önromboláshoz vezet. A Freud által meghatározott ösztönfelfogás, amely elsősorban az energiákra összpontosít,

rokon a motivációban is használatos drive elméletekkel. Ezen elméletek szerint, ha az egyénben hiányérzet lép fel, akkor belső feszültség alakul ki, amely az egyént annak csökkentése irányába „hajtja”, ez az úgynevezett hajtóerő, vagy drive. Az egyén cselekvése a belső feszültség helyreállítására irányul, ugyanakkor az elmélet kritikusai Oláh (2006) szerint azon a véleményen vannak, hogy ezzel nem magyarázható az egyénben kialakuló tudásszomj, azaz a kognitív motiváció jelenléte. Ugyanis ebben az esetben nincs kimutatható egyensúly eltolódás élettani szempontból, azaz nincs éhségérzet, vagy veszélyhelyzet, az egyén mégis cselekedetre szánja el magát. Az ösztönelméletek, azaz a drive-elméletek megfogalmazzak egy úgynevezett „incentívet” azaz vonzerőt, amely a cél elérése felé húzza, vagy tolja az egyént (Oláh, 2006). Ezek a külső ingerek – mint például tanulás esetében a tanár elismerő szavai, vagy az étel illata, vagy a munka során realizálható jövedelem nemcsak vonzóak, hanem taszítóak is lehetnek az egyén számára, ilyen lehet a munkafolyamatok során a büntetés, fizetésmegvonás, vagy pedig a tanulás során a kapott rossz osztályzat.

Ugyanakkor a tanulásnak is fontos szerepe van az egyén viselkedésében, ezt magyarázza Skinner (1954) megerősítés elmélete, melyet az üzleti tudományok területén is szívesen alkalmaznak az egyén motivációjának vizsgálatára. Skinner (1954) elméletének ismerete elsősorban a viselkedési minták tanulmányozásában nyújt segítséget, ugyanis az elmélet figyelmen kívül hagyja az egyén belső kognitív folyamatait és a viselkedés kimenetére koncentrál. Skinner (1954) szerint a viselkedést a kimenet fogja meghatározni, azaz, hogy az egyén mit fog kapni azért cserébe, ezért nincs szükség a kognitív folyamatok tanulmányozására. További feltételezés, hogy az egyén viselkedése modellezhető állatkísérletekkel, amelyek segítségével Skinner igazolta állításait.

Az úgynevezett társas tanulás elméletével kapcsolatos Bandura (1977) megállapítása, melyet én-hatékonyság elméletnek is szokás nevezni. Az elmélet lényege, hogy egy probléma, feladat élethelyzet megoldására az egyén képes az erőforrásait hatékonyan felhasználni ahhoz, hogy elérje a célját (Oláh, 2006). Az elmélet szerint az, hogy mennyire hiszünk saját magunkban, meghatározza a cél elérésének sikerét, valamint fontosak azok a viselkedési minták is, amelyeket a környezetünkől sajátítunk el, ugyanis ezek meghatározzák saját céljainkat, terveinket is.

Az 1960-as 70-es évekre a behaviorista elméleteket felváltották a kognitív pszichológia vizsgálatai, ide tartozik Bandura (1997) társas tanulás elmélete, amelyből később továbbfejlesztette az úgynevezett kognitív-szociális tanuláselméletet (SCT, Social Cognitive Theory) (Luthans-Stajkovic, 2002), mely nagy hangsúlyt fektet a tanulás során az egyén

környezetére, tapasztalataira, amely vagy megerősíti, vagy pedig megváltoztatja az egyén viselkedését az elvárt irányba. Bandura (1997) szerint, a kognitív-szociális tanuláselmélet a következő részekből tevődik össze: jelképek, előrelátás, tanulás másoktól és mások érzelmeiből, tanulás-utánzással (vicarious learning), önszabályozás (self-regulation), önreflexió (self-reflection). Az utánozós tanulás alapja, hogy az egyén beleképze magát a mintaalany helyzetébe, látja, hogy bizonyos viselkedési formáért jutalom jár, így az elvárt jutalom reményében felveszi a magatartást. Ide kapcsolódik a társadalom által megfogalmazott szerepkövetés, identifikáció, vagy más néven modellkövetés, mellyel az egyén felveszi az elvárásoknak megfelelő szerepet, például egy kislány babával, egy fiú pedig autóval játszik. Ezeknek a viselkedési formáknak feltételei is vannak melyek a következők (Csépe és társai, 2007- 2008):

- hozzáférhetőség: az egyén környezetében van olyan forrás, ami példát adhat;
- figyelem: csak a megfigyelt viselkedés sajátítható el;
- felidézhetőség: a megfigyelt viselkedés rendelkezik olyan jellemzőkkel, amelyek alapján az egyén képes azt emlékezetében megőrizni (ez kapcsolatban áll az észlelés folyamatával is);
- motoros reprodukció: főleg sokszor ismétlődő rutinfeladatoknál fontos tényező, például sportban, tánc lépés tanulásánál;
- motiváció: az utánzásos tanulás nem automatikus folyamat, azaz függ a céltól, jutalomtól, későbbi feltételezett, vagy elvárt jutalomtól (incentívektől), a vikariáló megerősítéstől. A tanulási folyamatot a büntetés és fenyegetés a fentieknek megfelelően gátolni fogja.

Az önszabályozás, önreflexió szoros kapcsolatban áll egymással, az én-hatékonyság pedig egyenlő az egyén magabiztosságával, önmagába vetett hitével, a saját képességeivel, motivációjával kapcsolatban, azért, hogy a kognitív erőforrásait tevékenység során fel tudja használni egy adott feladat adott környezetben történő sikeres végrehajtására (Bandura 1997). Az én-hatékonyság, jelentős mértékben járul például hozzá a munkamotivációhoz. A kognitív-szociális tanuláselméletek nagy jelentőséget tulajdonítanak a kognitív belső folyamatoknak és a társas tanulásnak. Az egyén tanulása ezért függ a társadalmi megerősítéstől és mások érzelmeitől, tapasztalataitól és természetesen attól, hogy az egyén külső, vagy belső kontrollal rendelkezik-e (Luthans - Stajkovic, 2002). Bandura (1997) elméletében nagy jelentősége van az obszervációs, vagy megfigyeléses tanulásnak, az egyén kognitív sémáinak, illetve a környezet-személyiség-viselkedés

hármasa lényeges, hiszen a három tényező egymásra hatásából kialakulhat az úgynevezett reciprok determinizmus (ez annyit jelent, hogy a környezet- személyiség-viselkedés kölcsönösen meghatározza egymást).

Az egyén cselekedetét a tanulási elméletek is magyarázhatják, így a motivációs elméletek a tanulás információ-elméleti megközelítése szerint is értelmezhetőek. Festinger (1957) szerint, a kognitív-disszonancia segítségével is magyarázható egyén cselekedete, vagy motivációja, ugyanis ha a cselekedet és a meggyőződés egymással azonos, akkor nincs készítés, ha ez nincs egyensúlyban, akkor az az egyént a belső konfliktus feloldására készíti. Szintén kognitív elmélet Heider (1958) attribúciós elmélete, amely egyfajta ok tulajdonítás, ilyenkor az egyén saját és mások sikereit, kudarcait valamilyen külső tényezőnek vagy akár belső tényezőnek tulajdonítja. Heider (1958) elméletét Oláh (2006) megfogalmazásain kívül Dowson - Martin (2009) csoportosítása is a motivációs elméletek közé sorolja, mindezen okok miatt kerül az elmélet a dolgozatban bemutatásra. A tényező, azaz ok, vagy más néven attribúció szabályozottsága szempontjából külső és belső lehet, pl. ha az egyén sikert ér el, akkor általában saját magának tulajdonítja (képességek, tudás, ügyesség) azt, amikor kudarcot, azt pedig valamilyen külső tényezőnek (pech, feladat nehézsége, kevés idő). Oláh (2006) szerint a cselekvés szempontjából az erőfeszítés attribúciója lehet a legcélravezetőbb. A következő táblázat (3.) a négy alap-attribúció kialakulását szemlélteti.

3. táblázat: A négy alap-attribúció kialakulása

		Tényező	
		Belső	Külső
Szabályozhatóság	Kontrollálható	Az egyén erőfeszítése	A feladat nehézsége, komplexitása
	Nem kontrollálható	Ez egyén képessége	„Szerencse”

Forrás: Weiner (1985; idézi Oláh, 2006, 327. o.) alapján

A fentieket összegezve a motiváció kialakulása egyrészt köszönhető az egyénben felmerülő hiányérzetek összességének, amely miatt a cselekedet elindul, másrészt Maslow

(1954) humanisztikus szemléletmódja (humanisztikus pszichológia) arra figyelmeztet, hogy a hiányszükségletek kielégítése után az egyénben elindul egy úgynevezett növekedési szükséglet, amely segíti az egyén önmegvalósítását, azaz a magasabb rendű szükségletek kielégítését (Oláh, 2006). Maslow (1954) említést tesz a társas kapcsolati igényről, amely az önmegvalósításnál véleménye szerint alacsonyabb rendű szükséglet. Oláh (2006) szerint a motiváció drive-elméletei és a pszichoanalitikus elméletek abból indulnak ki, hogy a társakhoz való kapcsolódás igénye tanulással is kialakítható, így a társas kapcsolatok iránti igény a táplálkozáshoz hasonló létszükségletté válhat és szerepet játszik az egyén egészségének megőrzésében. Motivációhoz köthető továbbá a társas kapcsolatok kialakításához kapcsolódó úgynevezett proszociális viselkedés, amely az altruizmust (saját igényeink háttérbe helyezése másokéhoz képest) foglalja magában, ennek egy vetülete lehet a saját családról való gondoskodás, valamint a munkában vagy egyéb társas kapcsolatokban a reciprocitás elve. Ezek a viselkedési formák bizonyos cserearányok mentén is működhetnek (Oláh, 2006).

2.1.1. Kognitív motiváció

A kognitív motiváció az egyén környezete irányába tanúsított információgyűjtő és feldolgozó viselkedését foglalja magába. Ennek a tevékenységnek egyik alapja lehet a külső környezetből érkező szenzoros ingermennyiség, fontos, hogy az egyén például a feladat elvégzése közben kellő mennyiségű úgynevezett mintázott, értelmes ingerhez jusson, mert különben unatkozni fog és monotonnak érzi a tevékenységet (Oláh, 2006). A kognitív motiváció kapcsán három tényezőre esik a hangsúly, amelyek a következők:

- kompetencia,
- autonómia és
- kötődési igény.

Maslow (1968) kutatásai alapján úgy véli, hogy az egyénnek van egy bizonyos biológiai tudásszükséglete is, amely egyfajta ösztön jellegű vágy a megértésre, ez minden egyén-nél más szintű és kielégítése úgynevezett szubjektív megelégedést eredményez. A megelégedettség érzése és a személyes jutalom érzése a kognitív motiváció kapcsán fontos tényező, a motiváció e típusa megegyezik a belső motivációval, amellyel a menedzsment tudományban is számos elmélet foglalkozik. *„A kognitív motiváció tehát elsődleges, biológiailag meghatározott motívumnak tekinthető, amely a központi idegrendszer homeosztatiszka egyensúlyának fenntartását hivatott biztosítani”*(Oláh, 2006, 349. o.). Ha nincs egyensúly, akkor az egyén idegrendszeri aktivitása eltér az optimálistól és a

viselkedés is rendellenes, eltérő lehet, ha ez tartóssá válik, akkor egészségügyi szempontból kóros lehet. Azért, hogy ezt megelőzzük fontos az egyén kognitív szükségleteinek kielégítése (Oláh, 2006). Grastyán (1974) szerint a változás, az újdonság és a feladat komplexitása egyrészt gátlást okoz az egyénben, másrészt pedig motiváló erővel bír, az egyén számára erős pozitív élményt jelent, amely megerősíti a viselkedést. Többek között a gyermeki játék hajtóereje is a megismerés, tanulási vágy, ezért ennek fontos szerepe lehet a későbbiek során, hiszen az emberi alkotóképesség alapfeltétele lehet.

2.1.2. Humánspecifikus motiváció

Az emberi és állati tanulási szükségletek biológiai szempontból bizonyos mértékig hasonlóak, azonban az ember viselkedése nemcsak, a környezethez való alkalmazkodást foglalja magába, hanem a kreativitást, új lehetőségek keresését, amelyeket humánspecifikus motívumoknak is szokás nevezni. Ezek túlmutatnak az egyén biológiai szükségletein és pozitív megelégedettséghez vezetnek, javítják az önértékelést, önbecsülést.

A kompetenciamotívum szintén felfedezhető az állatvilágban is, mint egyfajta kíváncsiság, illetve törekvés arra, hogy minél hatékonyabban tudjuk felhasználni a környezeti erőforrásainkat és a társas kapcsolatainkat (Oláh, 2006).

Az autonómiomotívum az ember azon törekvése, hogy dönteni, választani tudjon a környezetében felmerülő lehetőségek közül, saját maga tudja szabályozni a cselekedeteit (Reeve, 2005). Az autonómia igény alapvetően meghatározza azt, hogy az egyén viselkedése kívülről, avagy belülről szabályozott, hiszen ha egy könyvet azért olvasunk el, mert vizsgára készülünk, akkor az külső elvárás hatására keletkezik az egyénben, azonban ha azért olvasok, mert érdekesnek tartok valamit, akkor az egyfajta belső szabályozottságot jelent. Az egyén autonómia törekvése aszerint is eltérhet, hogy mi az, amit a társas tanulás során elsajátított, illetve befolyásolják-e azt a kulturális különbségek (Oláh, 2006).

A vizsgálatot tovább folytatva, a teljesítményre vonatkozó egyéni igényeket, motívumokat is érdemes tanulmányozni, hiszen ez mind a pszichológia, mind pedig a menedzsmenttudomány területén belül az egyik legtöbbet tanulmányozott tényező. Ezzel kapcsolatosan Murray (1938) arra hívja fel a figyelmet, hogy az emberek különböznek egymástól abban a tekintetben, hogy mennyire hajlandóak új, nehéz feladatokat megoldani, hatalmat gyakorolni és abban is, hogy az egyes feladatokat milyen gyorsan hajlandóak végrehajtani. Így tulajdonképpen eljutunk McClelland (1961, 1987) teljesítménymotivációval foglalkozó elméletéhez, a kutató a teljesítménymotivációt vizsgálta Tematikus Appercepciók Teszt segítségével, azaz TAT kártyákkal. Az elmélet szerint egyén-

ben háromféle motiváció alakulhat ki a szeretet igénye, a hatalom igénye és a teljesítmény igénye. Az elméletet szintén vizsgálja a menedzsment tudományterülete is, a későbbiekben a motiváció tartalomelméletei kapcsán esik majd szó róla.

McClelland (1961) elméletét Atkinson (1988) elmélete fejleszti tovább, itt két tényező befolyásolja az egyén teljesítményét, az egyik a lehetőség a sikerre, a másik pedig a félelem a sikertelenségtől. A sikerre vonatkozó motiváció a következő képlettel írható le, amelyet a 3. ábra szemléltet.

3. ábra: A siker és a motiváció kapcsolata



Forrás: Oláh (2006) alapján (saját szerkesztés)

A fenti ábrához hasonlóan az egyén kudarcától való félelme is leírható három komponens segítségével, amelyet a 4. ábra szemléltet. Az elmélet szerint sikerorientáltakról és kudarckerülőkről beszélhetünk, akik a szabadon választott cél esetén különbözőképpen reagálnak a feladat nehézségére. A sikerorientáltak a közepesen nehéz feladatok esetében lesznek sikeresek, a kudarckerülő pedig vagy nagyon könnyű, vagy pedig nagyon nehéz feladatot fog elvállalni. Esetükben ez azt jelenti, hogy a könnyű feladatnál könnyű lesz eredményt elérni, a nagyon nehéz feladatnál pedig alapvetően magyarázatot ad a sikertelenségre a feladat nehézsége (Oláh, 2006).

4. ábra: A kudarcától való félelem komponensei



Forrás: Oláh (2006) alapján (saját szerkesztés)

Ahhoz, hogy az egyén teljesítményt érjen el fontos a kompetencia, az elért teljesítmény pedig megerősítő és egyben motiváló hatással is van az egyénre a további feladatmegoldásban. Minél több siker éri az egyént, annál motiváltabb lesz további teljesítmény elérésére, minél több kudarc, annál kevésbé lesz motivált a további teljesítményre. Fontos tényező a siker elérésében az attribúció, azaz az ok tulajdonítás, amennyiben az egyén a kudarcot belső oknak tulajdonítja, azaz saját magát teszi felelőssé úgy kevesebb az esély az ismételt próbálkozásnak, amennyiben pedig külső oknak, sokkal kitartóbb lesz és újból próbálkozni fog (Oláh, 2006). Ez a megfogalmazás ellentétes Deci - Ryan (2000b) nézőpontjával, mely szerint az egyén cselekedetére sokkal pozitívabban hatnak a belső motivációs tényezők, hiszen itt a külső motiváció kifejezetten pozitívan jelenik meg. Ha az egyén azt hiszi, hogy nem képes a feladat megoldására, akkor meg sem próbálja, tehát a belső motiváció itt kifejezetten gátolja a cselekvést, de ha a külső környezetéből bátorítást kap, akkor az a cselekvésre ösztönző hatással lehet. Az önmegvalósítás lehetősége szintén hozzátartozik a motiváció humánspecifikus megközelítéséhez. Az önmegvalósítás tekintetében elmondható, hogy eleinte Maslow (1954) úgy gondolta, hogy vannak magasabb és alacsonyabb rendű szükségletek, és ameddig az alacsonyabb rendű szükségletek nem realizálódnak, addig az egyén nem képes a magasabb rendű önmegvalósításra. Később az állítását módosította (Maslow, 1970) miszerint az emberben már születésekor megvan a fejlődésre irányuló motiváció, amely sokakban annyira erős, hogy elnyomja az alapvető szükségletek iránti motivációt. Így tulajdonképpen egyes művészekben az alkotási vágy annyira erőssé válik, hogy például elnyomja az éhség érzetét (Oláh, 2006). Egy másik fontos szükséglet a transzcendencia szükséglet, amely a létezés értelmét és jelentését vizsgálja. További szükséglet az affiliáció iránti igény, amely az intimitásra és a társas kapcsolatokra irányul.

Az emberi motívumok csoportosítása mindezek alapján többféleképpen történhet. Egyrészt vizsgálhatjuk a külső és belső tényezők hatását az egyénre, amelyeknek szabályozó hatása van (Deci - Ryan, 2000) szerintük a motivációval kapcsolatosan az egyén állapota háromféleképpen határozható meg: külső motiváció, belső motiváció és motiváció-mentesség. Az egyénnek igénye lehet az autonómiára, kompetenciára és a társas kapcsolatokra. Deci - Ryan (2000) Reye (2005) élettani, társas és pszichológiai szükségletek szerint osztályozza az egyén motívumokat.

A motivációs elméleteket vizsgálhatjuk a fejezet elején említett négy csoport szerint is elsődleges homeosztatikus motivációs rendszerek, elsődleges nem-homeosztatikus motivációs rendszerek, kognitív motiváció, az emberre jellemző (humánspecifikus) motiváció (Oláh, 2006). Ezek közül a menedzsmenttudomány inkább a kognitív és humánspecifikus motivációt vizsgálja.

A következő fejezet a menedzsment tudomány területén leggyakrabban alkalmazott motivációs elméleteket mutatja be. A fenti motivációs elméletekkel kapcsolatos csoportosítást az üzleti tudományok is figyelembe veszik, ugyanakkor a motivációs elméletek tekintetében lényeges, hogy elsősorban azokra a tényezőkre fektetik a hangsúlyt, amelyek az egyén feladatvégzésével, teljesítményével kapcsolatosak, így a létfenntartó ösztönökre kevésbé, mind inkább kognitív folyamatokra fókuszálnak.

2.2. A motivációs elméletek és csoportosításuk a menedzsment tudományában

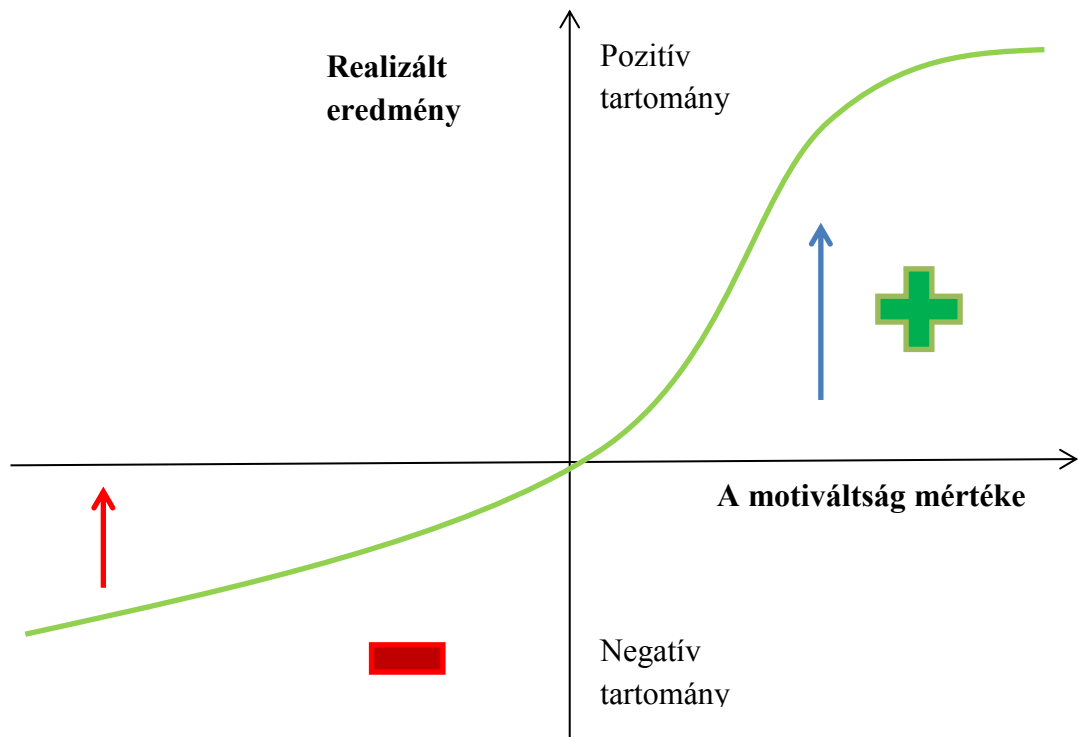
A menedzsmentben is alkalmazott úgynevezett modern motivációs elméletek kutatása során először is ki kell térni a fogalom definiálására. Geen (1995) szerint a motiváció valamilyen emberi viselkedés elindítását, intenzitását és fenntartását jelenti; Davis - Lomax (2008) véleménye azt tükrözi, hogy a motivációt felfoghatjuk egyfajta erőként is, amely segít az egyénnek a kíváncs viselkedés bizonyos szintű intenzitásának fenntartásában a hosszú távú célok elérésében. Kanfer - Chen (2016) úgy látja, hogy a motiváció a munka és szervezetpszichológiában egyaránt olyan hajtóerőt jelent, amely meghatározza a cselekedet kezdetét, intenzitását, irányát, és időtartamát. Franken (1994) három dimenziót javasol a motiváció fogalmának meghatározásához, amely az ébredés, az irány és a kitartás. Több olyan kutató munkásságát is ismerjük, akik a viselkedés és a motiváció kapcsolatát egyéb faktorokkal is kifejezték mint, például a folytonosság (Hebb, 1955), energizáció (Deci - Ryan, 1985) és a teljesítmény (Simms, 1998). Kiemelendő, hogy a motiváció komplex környezetének megértéséhez számos tanulmány az 1930-as években a tanulás és motiváció módszertanát különválasztotta, a két tényező külön kezelésének szükségességére azonban nincs egyértelmű bizonyíték (Zhu - Leung, 2010).

A motivációs elméletek tárgyalásánál fontos meghatározni néhány pszichológiai alapvetést, amelyet Estefánné és társai (2015) említene, ilyen a szükséglet, a drive (belső késztetés kiindulópontja az egyénben), és a homeosztázis.

- Szükséglet: egy olyan erős késztetés a szervezetben, mely kielégítésének hiányában az egészséget, vagy a fennmaradást veszélyezteti. Ezek ún. nagyon erős késztetéssel járó biológiai motívumok, mint, például az éhség, vagy a szomjúság.
- Drive: a szükséglet pszichológiai megfelelőjét jelenti. A drive angol szó jelentése hajtóerő, amely a szükséglet észlelését követően kialakuló belső késztetés hajtóereje (Deci - Ryan, 1985).
- Homeosztázis: ahogyan a gazdálkodó szervezeteknél és az egyénnél is fontos a szervezet belső egyensúlya a fennmaradás érdekében. Cannon a belső egyensúly fenntartására irányuló törekvést nevezte homeosztázisnak. Ha ez a homeosztatisz egyensúly megbomlik, akkor a szervezetben egyfajta fiziológiai hiányállapot keletkezik. A szervezet a hiányállapotot a meglévő tartalékokból próbálja helyreállítani. *„A fiziológiai homeosztázis koncepciójának lényege, hogy az organizmus igyekszik fiziológiai rendszereit megfelelő egyensúlyi helyzetben tartani”*(Csépe és társai, 2007-2008, 36. o.).

A három megfogalmazás érvényessége pszichológiai szempontból vitatható, hiszen a motivációs elméletek többsége azt a folyamatot írja le, amely során az egyén valamilyen külső, vagy belső előny megszerzése miatt hajt végre valamilyen cselekedetet. Tehát általánosságban véve az egyén tevékenysége nem az egyensúlyteremtésre irányul, hanem arra, hogy valamiféle pozitív eredményt realizáljon. Az összefüggés grafikon segítségével is ábrázolható.

5. ábra: Motiváltság és az eredmény kapcsolata



Forrás: saját szerkesztés

A motiváltság és az eredmény kapcsolata (5. ábra) fontos tényező lehet egy vállalat számára, hiszen a motivációs eszközök alkalmazásának célja többnyire az, hogy az egyén elköteleződjön a munkája mellett, jobb teljesítményt érjen el és ezen keresztül pedig a szervezet is jobb eredményeket érjen el. Robbins (2001) szerint a motiváció tulajdonképpen vágy a pénz, siker, elismerés, munkával való megelégedettség és a csapatmunka iránt. A motiváció nem más, mint vágy arra, hogy sikert, eredményt érjünk el az 5. ábrát figyelembe véve az egyénnek nem minden esetben célja az egyensúlyteremtés, de törekedhet annak elérésére is.

Az első hipotézis bizonyításával kapcsolatosan a menedzsment tudományterület által gyakran alkalmazott motivációs elméletek kerülnek majd bemutatásra, a csoportosítások főként Buchanan - Huczynski (2001), Knights - Willmott (2007), Bakacsi (2007), Thompson (2007), Robbins - Judge (2013), Kispál-Vitai (2013), Fellenz - Martin (2017), Griffin (2017), Griffin et. al. (2017), Knights - Willmott (2017) csoportosításait vesszük figyelembe.

A motivációs elméletek tárgyalásánál az egyik csoportosítási lehetőség, mely szerint megkülönböztetünk tartalom, illetve folyamat elméleteket.

A motiváció tartalomelméletei arra adnak választ, hogy mi motivál, a folyamatelméletek pedig azt mondják meg, hogy miként válhat valaki motiválttá (Robbins - Judge, 2011).

2. 2. 1. A motiváció tartalom elméletei

A motiváció tartalom elméleteit ki kell egészíteni Douglas McGregor (1960) X és Y elméletével, hiszen a szerző elmélete a motiváció korai megfogalmazásához tartozik, melyet a 2. ábra szemléltet. McGregor (1960) Maslow (1943) elméletéhez képest nem az egyéneknél felmerülő alapvető szükségleteket vizsgálja, hanem inkább azt, hogy a menedzserek hogyan gondolkodnak arról, hogy miként lehet másokat motiválni (Knights - Willmott, 2007).

Bár McGregor (1960) elmélete alapvetően nem tartozik a motiváció tartalom elméletei közé, de mégis szükséges lehet a fejezetben, hiszen segítségével könnyebben megérthetőek a motiváció tartalom elméletei. McGregor (1960) a munkavállalókkal kapcsolatosan két egymással ellentétes nézetet fogalmaz meg, az X és az Y elméletet, amely konvencionális és új értékeket állít szembe egymással.

A menedzser feladata a hagyományos nézet szerint, (az X elmélet szerint):

- hogy előteremtse a termeléshez szükséges produktív tényezőket-pénz, eszközök, felszerelés, emberek-az üzleti célok elérése érdekében;
- hogy, a vállalati célok elérése érdekében az embereket tiszteletben tartva irányítsa az értékteremtő folyamatot; motiválja, ellenőrizze és módosítsa a viselkedésüket;
- hogy intervenciókat hajtson végre a szervezeti célok elérésének érdekében, azaz jutalmazza, vagy büntesse, rábeszélje, ellenőrizze, fegyelmezze és irányítsa a munkavállalók tevékenységét (Knights - Willmott, 2007, 47. o.).

A fenti feltételezések alapját számos hiedelem és meggyőződés képezi (McGregor, 1960a):

- az átlagember természeténél fogva lusta, igyekszik olyan keveset dolgozni, amennyit csak lehet;
- hiányzik belőle a törekvés, nem vállal felelősséget és inkább preferálja, ha vezetik;

- eredendően én-központú és hiányzik a szervezeti célokkal való elköteleződés;
- természetesen ellenáll a változásoknak;
- hiszekény, nem túl okos és hagyja magát átverni, hisz a demagóg ígéretekben.

A megfogalmazás szerint az átlagember lusta, hiányzik belőle az ambíció, szereti, ha irányítják és nem szeret felelősséget vállalni. McGregor innovációja a motiváció területén Maslowhoz képest, hogy az eredményt nem az egyéntől teszi függővé, hanem a menedzser elképzeléseitől, eredményorientáltságától (McGregor, 1960).

Az Y elmélet szerint, amely az egyént pozitív módon szemléli (McGregor, 1960), a menedzser feladata, hogy előteremtse a termeléshez szükséges produktív elemeket-pénz, eszközök, felszerelés-az üzleti célok elérése érdekében:

- az egyének nem természetesen ellenállóak és passzívak a vállalati célokkal szemben, így tapasztalatot szerezhetnek a vállalati működésben;
- a motiváció, a fejlődési potenciál, a felelősségvállalási hajlandóság, a készenlét arra, hogy viselkedésükkel támogassák a vállalati célok elérését, az egyénekben benne rejlik;
- menedzsereknek nem kell az egyéneket ebbe az irányba terelni, ők azért felelősek, hogy az emberek felismerjék és fejlesszék saját képességeiket;
- a menedzserek feladata, hogy elrendezzék a vállalati körülményeket és termelési folyamatokat azért, hogy az egyének elérjék saját céljaikat, amellyel támogatják a vállalati működést.

McGregor (1960) szerint a munkakör gazdagítás, a decentralizáció új formái, delegáció, participáció és a konzultáció az Y elmélet fokozatos megvalósításai. Véleménye szerint a „management by objectives” helyettesíti a „management by control” elképzelést, azaz a megegyezés és eredménycélokkal történő vezetés felváltja a kontrollorientált menedzsmentet. A külső kontrollt (external control) felváltja a belső kontroll (self-control, self-direction) (idézi: Knights-Willmott, 2007). A külső és belső kontroll és az egyén alapvető szükségletei közötti kapcsolatot szemlélteti a későbbiek során bemutatásra kerülő önmeghatározás elmélet (self-determination theory, SDT).

McGregor (1960a) elmélete és Deci - Ryan (2000) elmélete között sok közös vonás van, az első fontos tényező, hogy vannak olyan egyének, akik külső tényezők által motiválhatóak és vannak olyanok, akik belső tényezőkkel. Azaz van olyan egyén, akivel szemben az úgynevezett hard megközelítést kell alkalmazni, azaz több kontrollt, felügyeletet

igényelnek a munkavégzés során és van olyan, akivel szemben az úgynevezett soft megközelítést kell alkalmazni, azaz képes a szabad és önálló munkavégzésre. (McGregor, 1960a) Az X elmélet szerint az egyén viselkedése kívülről vezérelt, az Y elmélet szerint az egyén viselkedése nagymértékben támaszkodik az önkontrollra és az önirányításra.

Az X elmélettel kapcsolatosan kritika is akad, hiszen a megállapítások egészen a tudományos menedzsment (scientific management) kezdeteihez nyúlnak vissza, amely a XIX. század végi és a XX. század eleji elképzeléseket tükrözi a munkavállalóról, amely elképzelés már a '60-as évekbe elavulttá vált. Valamint fontos tényező, hogy a munkavállalók között a nemek aránya is jelentős mértékben változott, így ma már, ha munkavállalókról teszünk említést, akkor nem elsősorban férfiakra, hanem férfiakra és nőkre egyaránt gondolunk (McGregor, 1960a). Lassú paradigmaváltást jelent az is, hogy az X szemléletmódtól az Y felé fordultak a menedzserek, amelyek a gyakorlatban a következőképpen valósulhatnak meg:

- Decentralizáció és delegáció: segíti az egyén szabadságérzetét, ugyanis a tevékenységeit saját maga irányíthatja, és egyben felelősséggel is tartozik azokért, ez egyben kielégíti az egyén úgynevezett ego-szükségletét³ (egoistic needs) is. Egy megoldás lehet a „management by objectives” azaz a megegyezés és eredménycélokkal való vezetés, ahol a munkavállaló és a munkáltató közösen tervez, majd külön tevékenykedik, a folyamat a tervezett és tényleges eredmények összehasonlításával zárul.
- Munkakör-bővítés: csökkenti a monoton munka negatív hatásait a munka bővítése azonos szintű feladatokkal történik.
- Részvétel és tanácsadói menedzsment: segít a kreatív ötletek kibontakoztatásában az egyén mind a társas, mind az ego-szükségletét kielégíti.
- Teljesítményértékelés: visszajelzés a dolgozó feladat végrehajtásáról, amely összegezve a szervezet teljesítőképeségét méri. Fontos az egyéni értékelés, hiszen így kap visszajelzést a munkavállaló a saját teljesítményéről.

A továbbiakban a motiváció tartalom elméleteinek összehasonlítását szemlélteti a 4. táblázat, majd az elméletek bővebben is kifejtésre kerülnek.

³ Az egyén ego-szükséglete akkor kerül kielégítésre, ha megfelelő önbecsüléssel rendelkezik, amelyet az elért eredmények is segítenek. Az ego-szükséglet másik részét képezi a hírnév iránti szükséglet, amelyet a mások által támasztott elismerés és megbecsülés jelent az egyénnel szemben. (McGregor, 1960a)

4. táblázat: A motiváció fontosabb tartalomelméletei a menedzsment tudomány gyakorlatában

Abraham Maslow (1943)	Frederick Herzberg (1959)	Clayton P. Alderfer (1969)	David McClelland (1961)
Szükséglet, hierarchia modell (Hierarchy of Needs)	Kéttényezős motivációs elmélet (Two Factor Theory)	Létezés, kapcsolat, fejlődés elmélet (ERG Theory)	Kapcsolat, teljesítmény, hatalom elmélet (Achievement Need Theory)
Önmegvalósítás	Motivátorok	Fejlődés	Teljesítmény szükséglet
Elismertség			Hatalom szükséglet
Szeretet és összetartozás	Higiénés tényezők	Kapcsolat	Kapcsolat szükséglet
Biztonság és védelem		Létezés	
Fiziológiai szükségletek			

Forrás: Robbins-Judge (2013) alapján (saját szerkesztés)

A szervezeti viselkedéssel foglalkozó tankönyvek közül Buchanan - Huczynski (2001), Knights - Willmott (2007), Bakacsi (2007), Thompson (2007), Robbins - Judge (2013) és Kispál-Vitai (2013) is Abraham Maslow (1943) szükséglet hierarchia modelljét a korai motivációs elméletekhez sorolja.

Maslow piramis modellje (1943)

Maslow klinikai pszichológusként tevékenykedett (1908-1970) eredményei pedig azt próbálták meg bizonyítani, hogy az emberek addig nem képesek a magasabb rendű szükségleteik kielégítésére fókuszálni, ameddig az alapvető életvitellel kapcsolatos igényeik nem teljesülnek (Thompson, 2008). Kérdésként merülhet fel, hogy, ha az egyén kielégítette az alacsonyabb rendű fiziológiai szükségleteit, akkor azokban később ismételt keletkezhetnek-e kielégítést igénylő újabb szükségletek? Például ismételt felmerülhet-e az egyénben igényként egy jobb autó, vagy lakás megvásárlásának igénye? Kezelhetőek-e a kielégített higiénés tényezők statikus elemként, avagy a Maslowi piramis elemei megjelenhetnek-e párhuzamosan fellépő igényként az egyén életében?

Kérdéses a Maslow piramissal kapcsolatosan, hogy vajon elegendő-e az egyénben felmerülő szükségletek felvázolására egy öt-elemű modell, vagy a felmerülő igényeket esetlegesen nagyobb mértékben szükséges differenciálni. Maslow (1962) észlelte a to-

vábbi elemekkel kapcsolatos hiányérzetet, így modelljét egy kilenc-elemű piramissá bővítette, melyek a következők:

1. biológiai és fiziológiai szükségletek,
2. biztonsági iránti igény,
3. szeretet és valahová tartozás igénye,
4. elismertség igénye,
5. **kognitív szükségletek (tudásvágy, gondolkodás),**
6. **esztétikai igény (szépség, egyensúly, forma),**
7. önmegvalósítás igénye helyett transzcendencia iránti igény-ez a hit,
8. **a kutatás és az önkifejezés igénye,**
9. **vágy a kitűnésre/kitűnőségre (másokon segítve érünk el önmegvalósítást).**

Maslow (1962) szerint az önmegvalósítás az egyén által elért sikerélményekkel mérhető, azaz ha az egyén sikeres egy adott szakterületen, akkor az önmegvalósítás szintjére lépett, valamint (Maslow, 1970) az emberek többsége nem tesz meg mindent azért, hogy önmegvalósítóvá váljon, ezzel csupán az egyének néhány százaléka él.

Fontos a tanulás jelentősége, és a tanár támogató-szerepe a tanulás során, valamint megállapítható, hogy azok a diákok, akik alacsonyabb önbecsüléssel rendelkeznek, a tanulás területén is kisebb eredményt érnek majd el. (Maslow 1970) tizenöt jelző segítségével jellemzi az önmegvalósító embert:

1. reálisan érzékeli a valóságot és tolerálja a bizonytalanságot;
2. saját magát és másokat is elfogadja annak, ami;
3. spontán gondolkodás és cselekvés;
4. problémaközpontú;
5. van humorérzéke;
6. képes az objektív életszemléletre;
7. rendkívül kreatív;
8. ellenáll az akkulturációnak (folyamat, melyben az egyén külső, vagy belső tényező hatására beilleszkedik egy számára új, domináns kultúrába) de nem szándékosan nem konvencionális;
9. hozzátesz az emberiség jólétéhez;
10. képes az alapvető élettapasztalatok mély elsajátítására;
11. képes néhány emberrel mély interperszonális kapcsolatot kialakítani;

12. vannak sikerélményei;
13. szüksége van a magánéletre;
14. demokratikus az attitűdje;
15. erős morális és etikai standardokkal rendelkezik.

Maslow (1970) az önmegvalósító magatartást a következő jelzőkkel határozta meg:

- úgy tapasztalja meg a világot, mint egy gyermek teljes abszorpcióval és koncentrációval;
- új dolgokat próbál ki, ahelyett, hogy beleragad a régiébe;
- hallgat a saját megérzéseire, tapasztalatszerzéssel fejlődik, ahelyett, hogy a többség tradicionális autoritásának engedne;
- őszinte, elkerüli a játszmákat;
- felvállalja, hogy nem lesz népszerű abban az esetben is, ha nem ért egyet a többiekkel;
- felelősséget vállal és keményen dolgozik;
- azonosítani tudja a gyengeségeit, és le tud mondani ezekről.

A maslowi megállapításokat elemezve figyelembe kell venni a modell korlátait, az egyik ilyen tényező, hogy a kutatás nem épül komoly empiriára, mindinkább életrajzi leírásokra, ezért az állítások mérhetősége is megkérdőjeleződik. Maga a kutatás is főként önmegvalósító egyénekre irányult, akik magasan képzett fehér férfiak voltak, mint például Thomas Jefferson, Abraham Lincoln, Albert Einstein, William James, Aldous Huxley, Gandhi és Beethoven. Maslow (1970) később sikeres nőket is tanulmányozott, úgy, mint Eleanor Rooseveltt és Teréz anya, ám a minta koncentráltsága és csekélyisége miatt a következtetéseket nem fogadhatjuk el teljes egészében. Egy másik fontos tényező, hogy az általa (Maslow, 1970) megfogalmazott öt, illetve nyolc elem sorrendje összességében nem minden kultúra számára lehet ugyanolyan. Az egyes kultúrákban a szeretet és az összetartozás iránti igény nem az egyén döntési hatáskörébe tartozik, hiszen alapvetően a család dönti el. Számos példa ismert arra vonatkozóan is, hogy olyan kreatív emberek voltak képesek az önmegvalósításra, akik nem rendelkeztek a legalapvetőbb higiénés tényezőkkel, azaz szegény sorból származtak, mint például Munkácsy. Egy kortárs-kutatás (Tay - Diener, 2011) empirikus vizsgálatokkal tesztelte a maslowi állításokat, a kérdőívet 60 865 résztvevő töltötte ki 2005 és 2010 között összesen 123 országból. A válaszadók hat alapvető igényt fogalmaztak meg, amelyek nagyon közel

álltak a Maslow (1962) által megfogalmazott piramis elemeihez, ezek a megfogalmazások a következők (Tay - Diener, 2011):

- alapvető szükségletek,
- biztonság, társadalmi szükségletek,
- tisztelet, autonómia,
- az élet értékelése,
- pozitív érzés,
- negatív érzés.

Tay és Diener (2011) kutatása alátámasztja, hogy léteznek kultúrától független emberi szükségletek, ám azt a kutatás nem állítja, hogy ezeknek a szükségleteknek és igényeknek a sorrendje minden kultúrára nézve azonos, így a Maslow (1962) piramis elemeinek sorrendje is kultúránként eltérhet.

Herzberg kétféle tényezős modellje (1968)

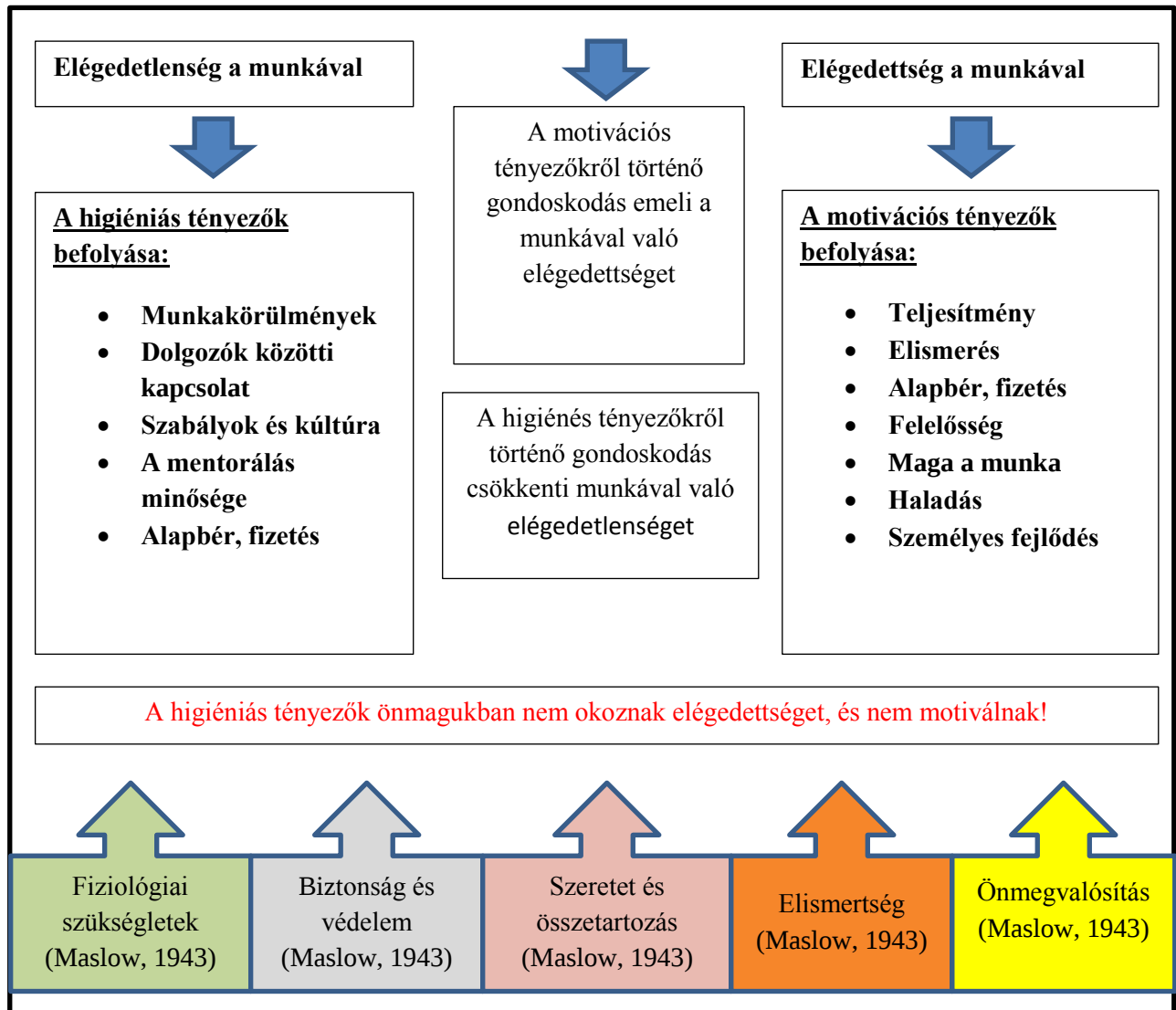
A következő mérföldkő a motivációs elméletek tekintetében Herzberg (1968) kétféle tényezős modellje. Herzberg az 1950-es és 1960-as évek között azt vizsgálta, hogy mi teszi az embereket motiválttá, ám kutatásai során egyfajta kettősségbe ütközött (ezt szemlélteti a 6. ábra), hiszen azon tényezők ellentétei, amelyek az egyéneket motiválttá teszik, nem okoznak feltétlenül elégedetlenséget, és azon tényezők ellentétei, amelyek az egyéneket boldogtalanná teszik, nem okoznak elégedettséget (Herzberg, 1968). Herzberg modellje két tényezőre összpontosít (lásd 6. ábra):

- higiénés tényezők (alapvető életviteli szükségletek, mint például a biztonság),
- motivátorok (mint például az önmegvalósítás, vagy a munkával való elégedettség).

A modell (Herzberg, 1968) szerint a higiénés tényezők önmagukban nem tesznek elégedetté, viszont hozzájárulnak az elégedetlenség elkerüléséhez. Herzberg azt vizsgálta, hogy az egyének mikor érezték jónak a munkájukat. A kutatás szerint a munkavállalók elégedettségérzetére a következő tényezők vannak hatással:

- eredmény elérése,
- a munka elismerése,
- felelősségvállalás,
- előrehaladás érzése,
- maga a munka.

6. ábra: Herzberg kéttényezős modelljének alapelve



Forrás: Herzberg (1968); Maslow (1943) alapján (saját szerkesztés)

Herzberg (1968) vizsgálatai a következő kulcstényezőket határozták meg, amelyek hatással vannak a munkával kapcsolatos elégedetlenség érzésére:

- vállalati politika és közigazgatás,
- ellenőrzés,
- fizetés,
- interperszonális kapcsolatok,
- munkakörülmények.

Adair (2004) szerint nem szabad arról a Herzbergi megállapításról megfeledkezni, miszerint a fizetés sokkal inkább befolyásolja a dolgozó elégedetlenségét, mint az elégedettségét. A munkavállaló számára fontos, hogy a fizetése fedezze az alapvető megélhetését, azonban egy idő után akármennyivel is emeljük a munkavállaló fizetését nem fog jobban, vagy többet dolgozni, azaz a motiváltság eléréséhez más tényezők bevonása szükséges. *„Herzberg szerint csak akkor beszélhetünk motivációról, ha az nem szorul állandó külső megerősítésre, hanem a munkavállalókat egyfajta belső késztetés hajtja a cselekvésre”* (Takács et. al., 2012, 4. o.). A Herzbergi megállapításokkal hasonlóságot mutat az SDT megközelítése, bár az önmeghatározás elmélet nemcsak a belső motivációt, hanem a külső motivációt is elismeri hajtóerőként.

Az elmélet kritikusai Manap és Yep (2012) a következő észrevételeket fűzik Herzberg (1968) modelljéhez:

- Az elmélet azt mondja, hogy a boldog dolgozó sokkal termelékenyebb és produktívabb lesz. Ez tényleg igaz? Mi a helyzet a felsőoktatásban jelen levő hallgatókkal, az öröm, vagy a boldogság érzése őket is termelékenyebbé teszi, azaz jobb eredményt fognak elérni?
- De-motiváló tényező nemcsak a fizetés mértéke, vagy az önmegvalósítás hiánya lehet, hanem a munkában tevékenykedő más kollégák jelenléte, tevékenykedése.

Ezt bizonyítják a Hawthorne-i kutatások eredményei is, amely szerint a munka társas-tevékenységek, és meghatározó jelentősége van a munkatársak jelenlétének is (Kispál-Vitai, 2013):

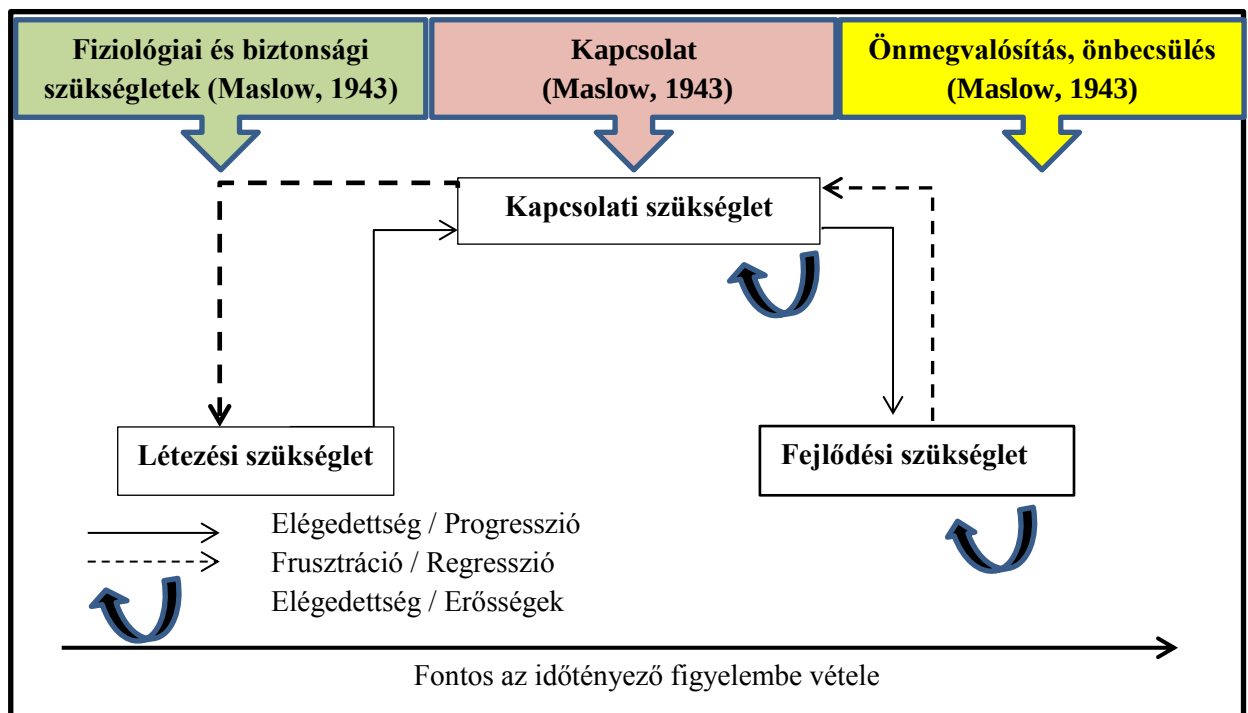
- Az elmélet nem teszi lehetővé azt, hogy az egyén személyiségjegyeit tanulmányozhassuk azért, hogy megismerjük az egyén preferenciáit a motivátorok és a higiénés tényezők osztályozása között.
- Attól, hogy a vizsgált alanyoknak nem jelent motiváló tényezőt a pénz, még lehetnek olyan munkavállalók, akik a nagyobb fizetés reményében hajlandóak többet dolgozni.
- Az elmélet a Maslow piramis egyszerűsített változata, amely szintén nem veszi figyelembe a kulturális eltéréseket (Manap - Yep, 2012).

Alderfer modellje (1972)

Herzberg elmélete után figyelmet kell szentelni Alderfer (1972) létezés-kapcsolat-fejlődés (existence-relatedness-growth) elméletének is. Alderfer (1972) megállapításai

szorosan kapcsolódnak Maslow (1943) elméletéhez, hiszen a létezés ténye magában foglalhatja a fiziológiai és biztonsági szükségleteket, a kapcsolat a maslowi modell szeretet és összetartozás iránti igényeivel tehető egyenlővé, a fejlődés pedig az önbecsülés és önmegvalósítással. A következő (7. ábra) a modell működési elvét szemlélteti.

7. ábra: Alderfer ERG elmélete



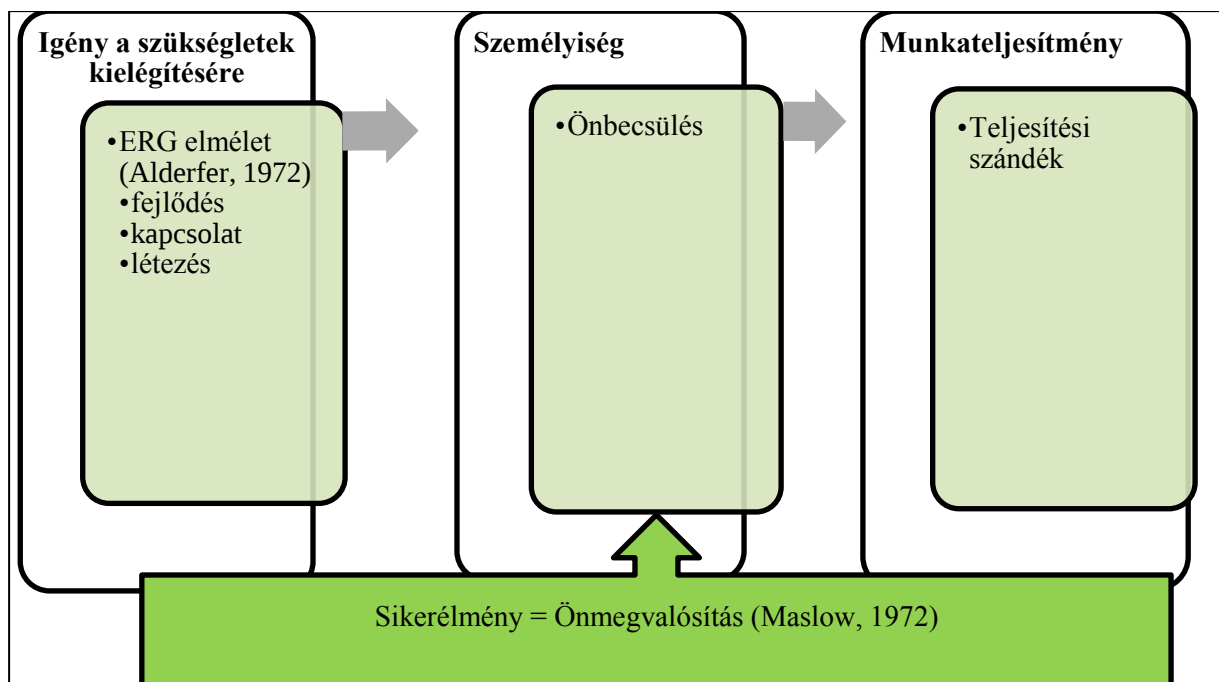
Forrás: Alderfer (1972) alapján (saját szerkesztés)

Alderfer (1972) elmélete fejlődést mutat Maslow (1943) és Herzberg (1968) elméletéhez képest, hiszen azt is figyelembe veszi, hogy az egyénben felmerülő három szükségleti igény más-más intenzitással és nem feltétlenül egy azon időben lehet jelen. Alderfer (1972) szerint a menedzsereknek tisztában kell lennie azzal, hogy egy-időben az egyénben több szükséglet is jelen lehet, azonban mindig azzal a szükséglettel kell foglalkozni, amely pillanatnyilag hiányérzetet kelt benne. Az ERG elmélet szerint, ha az egyénben jelen levő egyes igények kielégítése nem lehetséges, akkor előbb-utóbb megpróbálja az igényeit alacsonyabb szinten kielégíteni, ez azt jelenti, hogy az ábrán szemléltetett frusztráció/regresszió alapelv fog érvényesülni. Ha úgy érzi az egyén, hogy nem sikerül valamit elérnie, akkor előbb-utóbb fel fogja adni azt. Érdekes kérdés lehet, hogy a regressziós állapot hogyan értelmezhető Maslow (1972) megállapításaira reflektálva, hiszen ezen gondolatmenet szerint egy területen elért siker előbb-utóbb önmegvalósítást

fog eredményezni. A folyamat regresszió/frusztrációs (az egyén erőforrás és lehetőség hiányában egy ideig beéri alacsonyabb szintű szükséglet kielégítéssel ez a regresszió, majd ismételten frusztrációt érez és megpróbálja később elérni a kívánt eredményt) része eredményezi a motiváció kialakulását (Robbins, 2001). A menedzseri beavatkozás akkor következhet be, amikor az egyén munkavégzése változik és ez folyamatos teljesítményromlást eredményez, azaz az egyén regressziós folyamatba kerül.

Arnolds-Boschoff (2002) szerint az ERG elmélet az egyik leghatékonyabb elmélet arra vonatkozóan, hogy megállapítsuk a kapcsolatot az igény, a személyiség és a teljesítmény között, az általuk tesztelt kutatási hipotézist a 8. ábra szemlélteti.

8. ábra: Az egyéni igények és a munkateljesítmény közötti kapcsolat



Forrás: Arnolds-Boschoff (2002, 6. o.) alapján (saját szerkesztés)

Arnolds - Boschoff (2002) állításai igazolásához 1500 Dél-Afrikában tevékenykedő vállalati vezetőt, menedzsert és alkalmazottakat kérdezett meg, a vállalatok 50 és ennél nagyobb létszámmal működő szervezetek voltak. A kutatás eredménye szerint a Dél-Afrikában tevékenykedő vezetőket leginkább a fejlődés motiválta, valamint a kreativitás lehetősége, az autonómia és az önmegvalósítás. A menedzserek többsége a kutatás szerint a kreativitást és az önmegvalósítást többnyire akkor észlelte a munkavégzés során,

amikor elkezdett és befejezett egy projektmunkát (Arnolds - Boshoff, 2002). Amabile (1997) szerint a kreativitásnak azért van különösen nagy jelentősége egy szervezetben, mert kultúrát teremt a fair és konstruktív értékítéletnek valamint gondoskodik a fejlődésről és az ötletek aktív megosztásáról. Arnolds - Boshoff (2002) eredményei arra engednek következtetni, hogy a menedzserek teljesítmény céljait befolyásolja az a tény, hogy hogyan észlelik a cégnél felmerülő előmeneteli lehetőségeket. A fenti eredményeket McCampbell (1996) véleménye is alátámasztja, mely szerint egy szervezetnél kiemelkedő jelentősége van az előre lépési és fejlődési lehetőségeknek, amelyeket hatékonyan kell menedzselni. Arnolds - Boshoff (2002) szerint a személyiség és önbecsülés meghatározza a kapcsolatot a munkával való megelégedettség és a munkahelyi viselkedés között. Fontos, hogy a munkáltató az egyes alkalmazottak között a javadalmazás mértékét differenciálja, így mérhetőek a teljesítménybeli különbségek, amelyek okait a munkavállalók számára kommunikálni kell. A szerzők kutatásuk alapján elfogadták Glassock - Gram (1995) megállapításait, mely szerint a pénznek motiváló ereje van, ugyanakkor érdemes összekötni valamilyen szervezeti szinten is megbecsülést elnyerő rítussal, azaz a pénz fontos tényező, de nem mindegy, hogy milyen formában bocsátjuk azt az alkalmazott rendelkezésére. Levine (1994) szerint a dolgozókat jól és fair módon kell megfizetni, de ezen felül igyekezni kell, hogy a munka során más élmények is motiváljanak, mint például a team munka, és az érdeklődés a munka iránt. Arnolds-Boshoff (2002) különbséget észlelt bizonyos esetekben a vezetői és a beosztotti teljesítmény között, még hozzá a beosztottak javára annak ellenére, hogy a vezetői juttatások mértéke magasabb volt, mint a beosztottaké, a kutatók a különbséget az önbecsülés, azaz mások elismerésének különbözőségében látták. Ezután fontos tényező volt a kommunikáció és a munka értelme, valamint a főnök és a munkatársak támogatása. A vezetők többségét senki nem mentorálta, míg a beosztottak többsége a vezetőktől támogatást és tanácsokat is kapott. Egy másik fontos megállapítás lehet, hogy a vezető beosztásban lévő egyén teljesítményét kevésbé befolyásolta a higiéniás tényezők kielégítése, ez igazolja Herzberg (1968) állítását is, mely szerint a pénz nem motivátor, hanem higiéniás tényező, azaz bizonyos idő elteltével a munkában más fontos tényezőnek is jelen kell lennie, mint a pénz, vagy a munkakörülmények. A higiéniás tényezők nem tekinthetők motivátoroknak. Az egyén teljesítményét befolyásoló tényezők között ereje van a társas kapcsolatoknak, és a környezetnek, ezt Kahn és Quinn (1970) modellje is bizonyítja. Azonban ehhez kapcsolódóan Arnolds - Boshoff (2002) kutatása is többek között (Herzberg, 1968 és Maslow, 1943 kutatása is erre a következtetésre jut) arra figyelmeztet,

tet, hogy a munkavállaló akkor motiválható, hogy ha a fiziológiai szükségletei kielégítéséhez szükséges jövedelmet el tudja érni, ezek után gondolkodhat a munkáltató a magasabb rendű szükségletekben.

Az ERG elmélet kritikája, hogy a kezdeti kutatásokat nem alapozta meg empiria, a valódi empirikus vizsgálatokkal csak később tesztelték a modell működését, valamint a modell gyakorlati alkalmazhatósága sem segíti az empirikus tesztelést. Egy másik negatívum, hogy az egyes motivátorok nem nyújtanak megfelelő motivációs erőt. A maslowi piramishoz képest ugyanakkor fejlődésnek tekinthető, hogy az egyénben jelen levő szükségleteket dinamikusan kezeli. A modell figyelembe veszi, hogy egy későbbi időpontban az egyénben újabb fiziológiai szükségletek alakulhatnak ki, melyek eléréséhez újabb erőfeszítéseket kell tenni, ezért az önmegvalósítás állapota sem tekinthető véglegesnek, így a már elért szintek is újraértékelődhetnek.

McClelland teljesítmény-hatalom-kapcsolat elmélete (1961)

McClelland (1961) elmélete hasonlóan Maslow (1954) és Alderfer (1969) modelljéhez megfogalmazza az egyén kapcsolatszükségletét, a vágyat a valahová való tartozásra, ez egyértelműen külső tényezőnek tekinthető. A modellben ugyanakkor mindezek mellett megjelenik a hatalom és a teljesítményszükséglet, ezek a szükségletek közvetett módon szerepelnek Maslow (1954) elméletében is, hiszen a cél az egyén autonómiája, amelyhez hatalom és teljesítmény is szükséges. Alderfer (1969) elméletében az egyén hatalom iránti szükségletére jobbra következtetni lehet, ez az egyén fejlődésével függ össze. A következőkben a McClelland (1961) által meghatározott három szükséglet részletesen is kifejtésre kerül, amelyek az egyén számára motivációs tényezőként szolgálnak, melyek a kapcsolatszükséglet (affiliation motivation), a hatalomszükséglet (authority/power motivation), és a teljesítményszükséglet (achievement motivation):

- A nagy teljesítményszükségletű egyének szeretnek egyedül dolgozni, vagy olyan kollégákkal, akik szintén ugyanezekkel a jellemzőkkel bírnak. Sem a túl alacsony, sem pedig a túl magas kockázatú tevékenységeket nem szeretik, hiszen az első túl könnyen tudják teljesíteni, és nem jelent számukra kihívást, a második esetben pedig nagy esélye van az eredménytelen kimenetelnek.
- A nagy hatalomszükségletű egyéneknél erős igény merül fel arra vonatkozóan, hogy társait irányítsa, és elfogadtassa velük ötleteit. Ezeket a személyeket motiválja a személyes státusz és presztízs növekedése. Kétféle típust különböztetünk meg, azokat, akik a személyes hatalom elérésére, és azokat, akik az intézményszerűsített hatalom elérésére törekednek. A személyes hatalom birtokosai irányítani

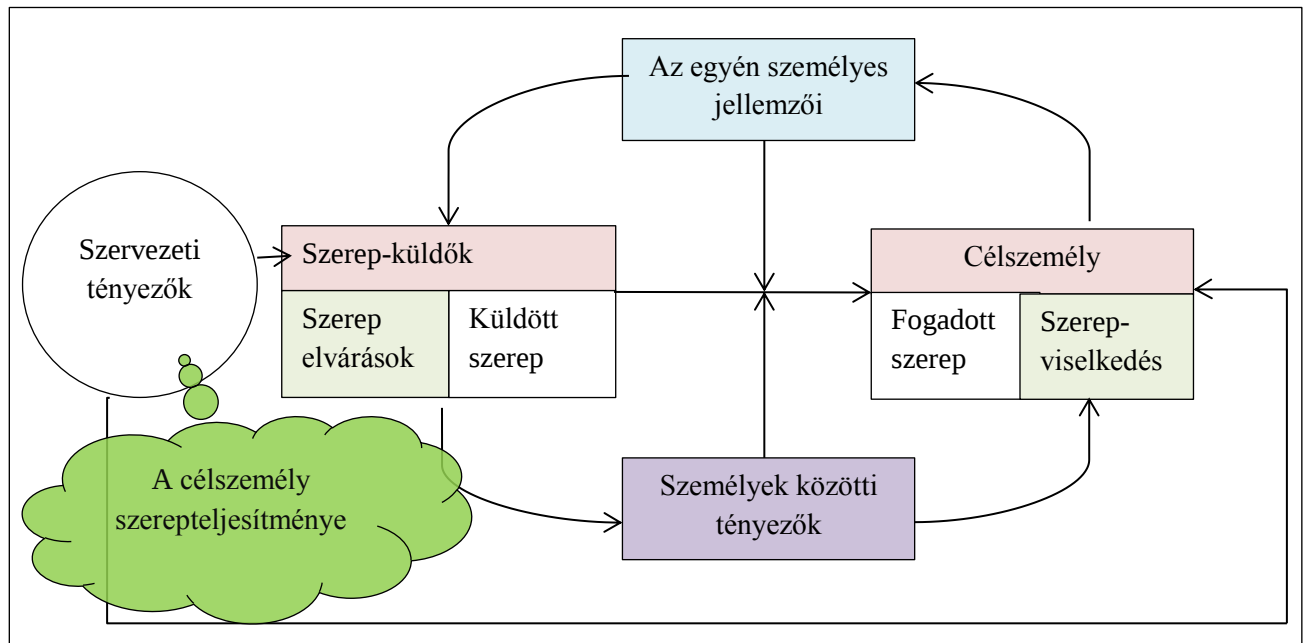
szeretnék magát az egyént, ezzel szemben az intézményesített hatalom birtokosai az egyének eredményeit szeretnék befolyásolni a vállalati célok elérésének érdekében. Azok a menedzserek, akik az intézményesített hatalom elérésére törekednek, sokkal sikeresebbek azon társaiknál, akik az egyént szeretnék irányítani.

- A nagy kapcsolatszükségletű emberek szeretnek jó kapcsolatokat ápolni kollégáikkal, harmonikus viszonyt teremteni a munkahelyen. A motivációs tényezők között számukra rendkívül nagy súlyt képvisel a népszerűség és az elfogadás. Hajlamosak olykor a saját normáikat a közösség normáinak alávetni. Olyan munkakörökben teljesítenek jól, ahol nagy jelentősége van a személyes interakciónak, mint például az ügyfélszolgálati munkakörökben (McClelland, 1961).

McClelland (1961) elmélete a már bemutatott tartalomelméletekhez hasonlóan meghatároz külső és belső tényezőket, mint ahogyan Herzberg (1968) elméletében is szerepelnek motivátorok (belső tényezők) és higiénés tényezők (külső tényezők). McClelland (1987) szerint a teljesítmény a kiválóságra való törekvés és az egyéni kompetencia eredménye, amely egyfajta belső késztetés, a teljesítmény elérése az egyén számára egy idő után önmagában is motiváló erővé válik. McClelland (1961) elméletében a teljesítménymotiváció hasonló a Deci (1975) által megfogalmazott belső motivációhoz, amellyel az egyén az előtte álló kihívásokat küzdi le, hasonló tartalommal bír a Katz és Kahn (1978) által leírt szerep-teljesítésből fakadó ideális belső motiváció is (Barbutó, 2005). Katz és Kahn megállapítása azért fontos, hiszen az egyén belső motivációja származhat az önkifejezésből, amely a szerep teljesítmény eredménye. Katz - Kahn (1978) koncepciója rámutat arra, hogy a teljesítmény függ az egyén szerepfelfogásától is, ez pedig kapcsolatban áll a szervezeten belül kialakított kapcsolati és hatalmi viszonnyal. Katz - Kahn (1978) négy koncepcióval írja le az egyén által betöltött szerephez kapcsolódó jellemzőket: szerepelvárások, a mások számára közvetített szerep, fogadott szerep (külső környezetből a társadalom elvárása alapján), és szerepviselkedés, amely alapja egy szerepezizód. Az első két komponens (szerepelvárás és küldött szerep) kapcsolódik a motivációhoz, észleléshez és a szerepet betöltő egyének viselkedéséhez. A második két komponens (fogadott szerep, és szerepviselkedés) magában foglalja a motivációt, észlelést és célszemély viselkedését. A szerepezizód egy időintervallum, mely során az egyén viselkedése a szerepkörnek megfelelően konformmá válhat, az egyén viselkedése a környezet is hatással van, az idő elteltével az egyén szerepelvárása is változhat a

környezet elvárásainak megfelelően, a fent említett ciklikus folyamatot a 9. ábra szemlélteti.

9. ábra: A szerepepizód részei



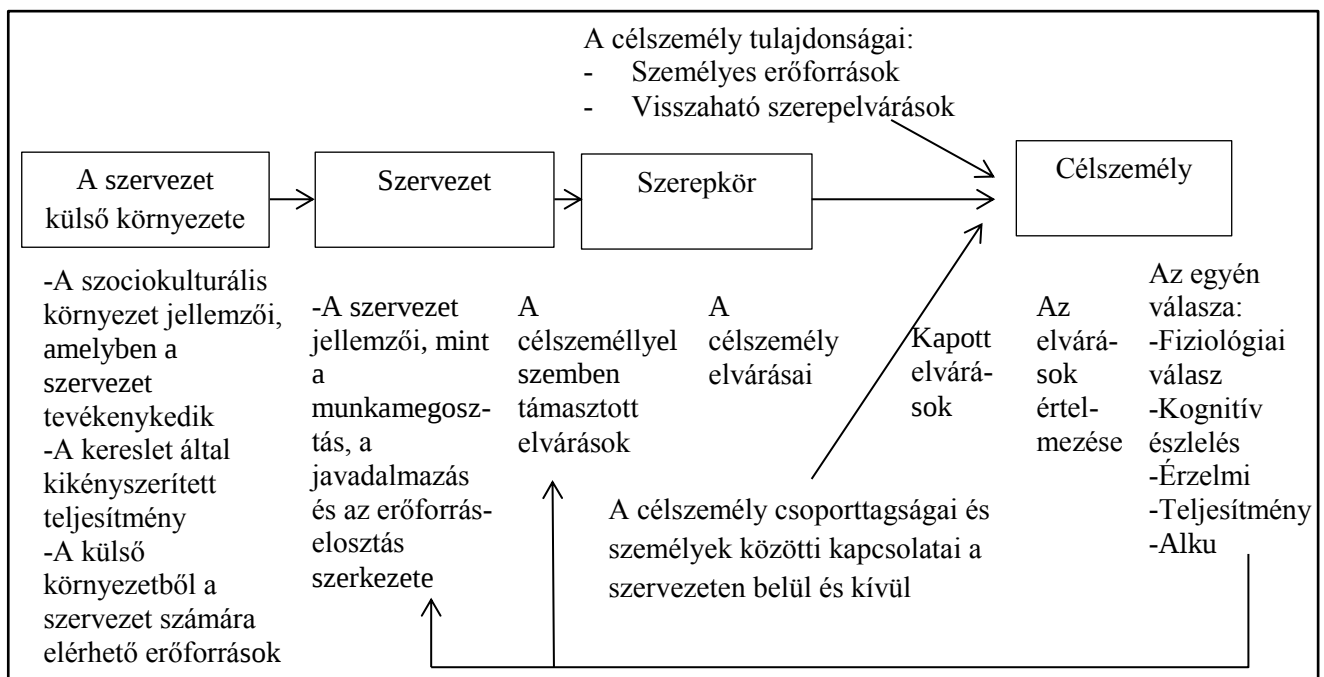
Forrás: Katz - Kahn (1978, 196 o.). alapján (saját szerkesztés)

A felfogás az elmúlt évtizedben az információtechnológiai és környezeti változások miatt jelentősen átalakult, ugyanis az egyén életét manapság nem egyetlen munkahely befolyásolja, és nem egyetlen szerepben kell érvényesülnie. Továbbá az információhoz való hozzájutás is változott az internethálózat fejlődésével, manapság az egyén a munkahelyén kívül otthonában is teljes körű információkhoz juthat, ezen kívül a foglalkoztatási formák is változtak, amely a távmunka lehetőségeit is kiszélesíti. Katz - Kahn (1978) nézetei nem feltétlenül minden esetben érvényesek, ezt árnyalja Katz - Quinn (1970) egy korábbi kutatása is lásd 10. ábra.

Katz - Quinn (1970) korábbi kutatása pontosan arra világít rá, hogy a szervezeten belül betöltött szerepen kívül az egyén még további szerepekkel is szembesül (pl. otthon, család, más egyéb szervezetek), amelyek szintén hatással vannak az egyénre és alakítják viselkedését. Tehát az egyénre nem tekinthetünk úgy, mint csak és kizárólag a szervezet által befolyásolt személyre.

Azaz a folyamat valóban lehet ciklikus, de az egyén szerepteljesítményét más élete során felvett szerepek is befolyásolhatják, ezt szemlélteti a 10. ábra. A modell hasznosíthatósága nemcsak az egyén és a szervezet által küldött és fogadott szerepelvárások és a teljesítmény közötti kapcsolatot vizsgálja, hanem rendkívül hasznos a szervezeten belüli interakciók, ezen belül a felmerülő konfliktusok vizsgálatára. Az egyén konfliktuskezelése függhet a McClelland (1961) által meghatározott kapcsolat és szeretetszükséglettől is, hiszen a kapcsolatorientált egyén nem feltétlenül vállalja fel a konfliktushelyzetet társaival szemben, még akkor sem, ha nem lesz a viselkedése mindig etikus. Az ilyen egyén például nem mindig fair módon osztja el a szervezet által birtokolt erőforrásokat, hiszen a fő cél a konfliktus elkerülése és a jó kapcsolatok ápolása (Kispál-Vitai, 2013). Az egyén konfliktuskezelése ugyanakkor függhet attól is, hogy milyen a szervezeti hierarchiában elfoglalt helye és a hatalmi helyzete, és a hatalom szükséglete, vagy attól, hogy mindezek az előmenetelével együtt hogyan változnak a jövőben, ezt szemlélteti a 10. ábra.

10. ábra: Az egyén szerepe a szervezetben, elméleti keretrendszer



Forrás: Kahn - Quinn (1970, 55 o.) alapján (saját szerkesztés)

Az egyén szükségletei leírhatóak egyszerű tényezőkkel, ilyen például a McClelland (1961) és Murray (1964) által is megfogalmazott teljesítményszükséglet, azaz mások

elismerése iránti vágy (Maslow, 1954), a motivátorok megléte (Herzberg, 1968) és az egyén igénye a fejlődésre Alerfer (1969) szerint. Schein (1971) szerint a szükségletek gyakran az emberek társadalmi énjében, attitűdjében, hiedelmeiben, értékrendjében jelennek meg, a szükségletek kielégítésére való törekvés pedig következetesen előre jelezheti a munkahelyi viselkedést.

Az elmélet kritikája lehet, hogy a meghatározott három tényező segítségével nehezen határozható meg az egyén motiváltsága (külső, vagy belső). Egy másik szempont az elmélet besorolása, hiszen az elmélet szerint a három alapvető szükségletet a szocializációs folyamat során tanuljuk meg környezetünkől (Kispál-Vitai, 2013), ezért akár a tanulási elméletek közé is sorolhatnánk. Ha a három alapvető igényt az egyén gyermekkorától kezdődően folyamatosan sajátja el a környezetétől, akkor kezdetben mind a három igény külső tényezőnek tekinthető és azok csak később válhatnak belsővé. Az elmélet három alapvető szükségletet határoz meg kortól, nemtől és kultúrától függetlenül, amelyek közül az egyik domináns, arra azonban nem tér ki, hogy mi történik akkor, ha a tényezők közül egyik sem, vagy éppen több domináns.

2.2.2. A motiváció folyamat elméletei

A következő rész a motiváció egyes folyamatelméleteit taglalja melyek a következő szerzők megállapításai alapján kerülnek csoportosításra: Buchanan - Huczynski (2001), Knights - Willmott (2007), Bakacsi (2007), Thompson (2007), Robbins - Judge (2013) és Kispál-Vitai (2013), Fellenz - Martin (2017), Griffin (2017), Griffin et. al. (2017), Knights - Willmott (2017).

A motiváció folyamatelméletei a következő ismertetőjegyekkel bírnak:

- megmagyarázzák, hogy miként értékelik a munkavállalók a jutalom és jövedelem elosztás méltányosságát;
- leírják azon méltányossági eseteket, amelyek magyarázzák az egyének attitűdjét és viselkedését a munka során;
- megválaszolják azon kérdéseket, amelyeket az egyén tesz fel magában, amikor eldönti, hogy milyen erőfeszítéseket tegyen meg a cél elérésének érdekében;
- kifejtik, hogy a menedzser a tanulás és megerősítés mely alapelveit képes és tudja felhasználni a dolgozók motiválásának érdekében (Bauer - Erdogan, 2012).

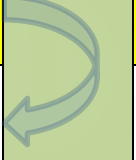
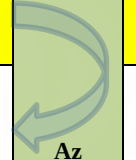
Az 5. táblázat a motiváció folyamatelméleteit taglalja, az ábra kísérletet tesz arra, hogy a menedzsment tudományterületen belül leggyakrabban alkalmazott folyamatelméleteket közös ismérvek alapján tegye összehasonlíthatóvá. A modellek a dolgozat későbbi

alfejezeteiben részletesen is kifejtésre kerülnek. A modellek közös eleme, hogy a folyamat kezdetén az egyénben erős késztetés alakul ki valamely szükséglet kielégítésére, amely az egyén számára hajtóerőként fog funkcionálni arra, hogy elérje a vágyott eredményt (pl. teljesítmény), vagy az azzal nyerhető jutalmat. Az ábrán az egyes nyilak azt szimbolizálják, hogy az egyénben kialakuló szükséglet hogyan tereli a teljesítmény, vagy jutalom elérésének irányába. A hagyományos megközelítések Skinner (1953), Locke (1968), Vroom (1964), Adams (1963), Bandura (1977) elméleteit sorolják a motiváció folyamat elméletei közé (Buchanan – Huczynski, 2001; Knights – Willmott, 2007; Bakacsi, 2007; Thompson, 2007; Robbins – Judge, 2013; Kispál-Vitai, 2013). Azonban a legújabb szakirodalom a motivációt más megközelítésben, vagy pedig további modellek bemutatásával tárgyalja. Griffin et. al. (2017) például a motivációt a munkával és jutalmazással köti össze, a legfontosabb tényezők a munkakör kialakítása, képességek fejlesztése, a flexibilis munkabeosztás, célelérés, teljesítmény és önmagunk megértése. Griffin (2017) tartalom-, folyamat-, megerősítéssel kapcsolatos elméleteket különböztet meg (azaz a megerősítés elméletet külön tárgyalja). Ugyancsak nem a hagyományos értelemben tárgyalja a motiváció témakörét Knights - Willmott (2017), a szerzőpáros az emberi szükségletek, menedzseri feltevések, igénykielégítés, elvárások, munkakörtervezés, és az új versenyképes megközelítés szerint csoportosítja a modelleket. Fellenz - Martin (2017) tartalom-, folyamat-, behaviorista és egyéb a munka motivációhoz kapcsolódó elméleteket különböztet meg. A behaviorista motivációs elméletek között Pavlov, klasszikus kondicionálás elmélete, valamint Skinner (1953) megerősítés elmélete szerepel. Az egyéb munkamotivációs elméletek között Bandura (1977) társas tanulás elmélete és Deci - Ryan (2000) önmeghatározás elmélete is szerepel, azonban a hagyományos tartalom- és folyamat szempontú megközelítések közé nem sorolják be. A fentiek okán például Skinner (1953) elmélete olyan motivációs folyamatelméletnek tekinthető, amely nem kognitív, hanem inkább behaviorista jegyeket hordoz magában. (Fellenz - Martin, 2017)

Valódi kognitív folyamatelméletnek tekinthető Locke (1968) célkitűzés elmélete, Vroom (1964) elvárás elmélete, Adams (1963) méltányosság elmélete, Bandura (1977) önbizalom elmélete, Deci - Ryan (1985) önmeghatározás elmélete, hiszen ezek már ténylegesen az egyénben végbemenő belső folyamatokra fókuszálnak. A felsorolt modellek esetében eltérés az egyénben végbemenő kognitív folyamatok tekintetében fedezhető fel ezt az 5. táblázat segítségével szemléltetem. Egy másik csoportosítási szempont a modellek gyakorlati alkalmazhatósága. Gyakorlati alkalmazhatóság szem-

pontjából Skinner (1953), Locke (1968) és Vroom (1964) modellje lényeges, hiszen útmutatást ad arra vonatkozóan, hogy ha az egyes menedzserek, vagy döntéshozók követnek bizonyos lépéseket a motivációs folyamatok kapcsán, akkor nagy valószínűséggel milyen kimenetekre számíthatnak. Inkább leíró jellegű, inkább elméleti megfogalmazásokat tartalmaz Adams (1963), Bandura (1977) és Deci - Ryan (1985) modellje, ezek mindösszesen támpontot adnak az egyes menedzseri intézkedésekhez, konkrét intézkedési javaslatokat nem tartalmaznak. Ezen megközelítéssel hasonlóságot mutat Griffin et. al. (2017) és Knight - Willmott (2017) szerzők besorolása is. A következőkben a fent említett modellek részletező kifejtése következik, és említésre kerülnek a modellek előnyei és hátrányai egyaránt.

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

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

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

Skinner megerősítés elmélete (Reinforcement Theory)(1953)

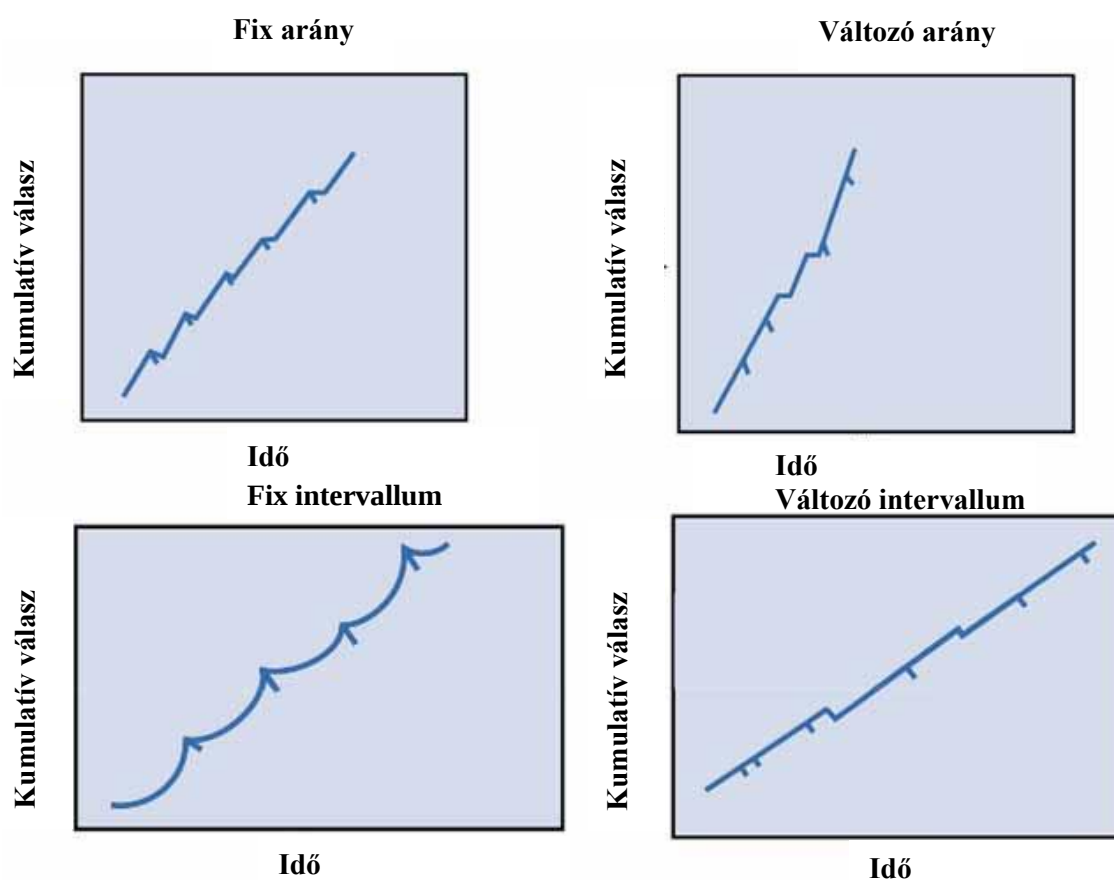
Az ábrán elsőként említett Skinner (1953) modellje inkább behaviorista elméletnek tekinthető, ez már az előzőekben is említésre került. Fontos, hogy itt is szeretnénk a motivációs folyamat révén valamilyen teljesítményt elérni. Az elmélet lényege, hogy a viselkedés maga a következménytől függ, ha egy viselkedést pozitív megerősítés fog követni, akkor a viselkedés maga ismétlődni fog, ha a megerősítés negatív vagy büntetés jár érte, akkor a viselkedés nem fog ismétlődni. A menedzserek a következő lehetőségek közül választhatnak a dolgozók viselkedésének kontrollálásakor:

- **Pozitív megerősítés:** pozitívan viszonyulunk egy alkalmazotthoz, ha az elvárt, előírt viselkedést mutatja, például, ha előbb beérkezik a munkába, és a viselkedés a pozitív megerősítés hatására ismétlődni fog. Pozitív megerősítésnek számít a jutalmazás is, ám ennél a tényezőnél a viselkedés elveszítheti a spontaneitását, ha az illető számít a jutalomra és csak ezért cselekszik. Skinner (1953) a pozitív megerősítés következményeit az ún. Skinner-boxon keresztül vizsgálta, ahol a kísérletek lényege, hogy egy éhes patkány hogyan reagál a pozitív megerősítésre, amely esetünkben az étel maga. A patkány a dobozban körbejár, és mindannyiszor, ahányszor lenyom egy pedált ételt kap, és a pozitív megerősítés hatására a viselkedés ismétlődni fog.
- **Kioltás:** ez annyit jelent, hogy nincs megerősítés, így a jutalom hiányában csökkeni annak valószínűségét, hogy a viselkedés ismétlődni fog. Például, ha a munkavállaló viselkedése nemkívánatos a munkahelyen, a munkáltató dönthet úgy is, hogy a viselkedést figyelmen kívül hagyja, nem bünteti és nem is jutalmazza. Az egyén előbb-utóbb olyan viselkedési formát fog választani, amely kapcsán egyértelmű pozitív megerősítést fog kapni, például jutalmat. Ez a Skinner dobozban tevékenykedő patkány szempontjából azt jelenti (Ferster - Skinner, 1957), hogy egy bizonyos ideig még ismétlődni fog a viselkedés, de ha nincs jutalom, akkor előbb-utóbb abbamarad. A szerzőpáros két jellemzővel írta le a folyamatot: az egyik a válaszadási arány, ez azt jelenti, hogy mennyi idő telik el a jutalom adása és a viselkedés ismétlése között, illetve az ún. kihalási arány, ez azt jelenti, hogy mennyi idő telik el a jutalom felfüggesztése és a végzett tevékenység között.
- **Negatív megerősítés:** arról van szó, hogy az egyén valamilyen nemkívánatos következményt szeretne elkerülni, például azért dolgozik a munkavállaló becsületesen a munkahelyén, hogy elkerülje a főnöke megrovását.

- **Büntetés:** arra szolgál, hogy megszüntesse az egyén nemkívánatos viselkedését és az ne ismétlődjön meg a későbbiek során (Martin – Fellenz, 2017). Ilyen lehet a fizetés megvonása, elbocsátás vagy egyéb szankciók alkalmazása.

A 11. ábra azt szemlélteti, hogy a viselkedés hogyan alakul Ferster - Skinner (1957) szerint azokban az esetekben, ha a jutalmazás mértékét intervallumok szerint változtatjuk. Az intervallum jelen esetben egy bizonyos idő elteltét jelenti a cselekvés során, amely után, az egyén megerősítést kap. Ehhez kapcsolódik az arány, amely jelzi, hogy a kapott jutalom mértéke hogyan alakul, mennyivel nő, vagy csökken. Az egyén általánosságban arra törekszik, hogy minél nagyobb mértékű jutalmat érjen el, a jutalmazó pedig arra, hogy fenntartsa az érdeklődést a feladatvégzésre, ezért törekszik arra, hogy különböző időpontokban és mértékben jutalmazzon. Az ilyen szemléletű jutalmazást a munkában is alkalmazhatjuk, hiszen itt is követhetjük az intervallumszerű pozitív megerősítést azért, hogy a motiváció fennmaradjon a dolgozók esetében.

11. ábra: Skinner jutalmazási intervallumai az idő függvényében



Forrás: Ferster - Skinner (1957), 741. o.

Ferster - Skinner (1957) vizsgálatai során megállapította, hogy abban az esetben telik el a legnagyobb időintervallum a viselkedés kihalása és a jutalom elmaradása között, amikor váltakozó időintervallumok elteltével jutalmazzuk a kísérleti alanyt.

Edwin Locke célkitűzés elmélete (Goal-Setting Theory) (1968)

Edwin Locke (1968) elmélete szerint olyan célokat kell meghatározni, amelyek reálisan elérhetőek az egyén számára. Azokat a tényezőket vizsgálták, amelyek által meghatározható, hogy az egyes emberek számára milyen nehézségű feladat adása a leghatékonyabb. Kezdetben a pénzbeli ösztönzőkön kívül azt is vizsgálták, hogy a tudás megszerzésének és a rendelkezésre álló szabadidőnek milyen hatásai vannak a teljesítményre. A célkitűzés, hatással van a részvételen alapuló vezetés eredményére (a munkavállaló, vagy végrehajtó személy is részt vesz a célok meghatározásában), azaz, ha van konkrét célja a cselekvésnek, az eredmény elérése is sokkal valószínűbb, éppen ezért a pontos célmeghatározásnak fontos szerepe van az egyén motiváltságában. A célmeghatározás lehet explicit és implicit egyaránt (az explicit célok konkrét célok az implicit célok látnak célok, amelyek még nem tudatosultak az egyénben). A cél elérésében fontos szerepe van a cél tartalmának és a végrehajtandó tevékenység intenzitásának, a tartalom függ a tevékenység sajátosságától, az intenzitás pedig az egyén érdeklődésétől.

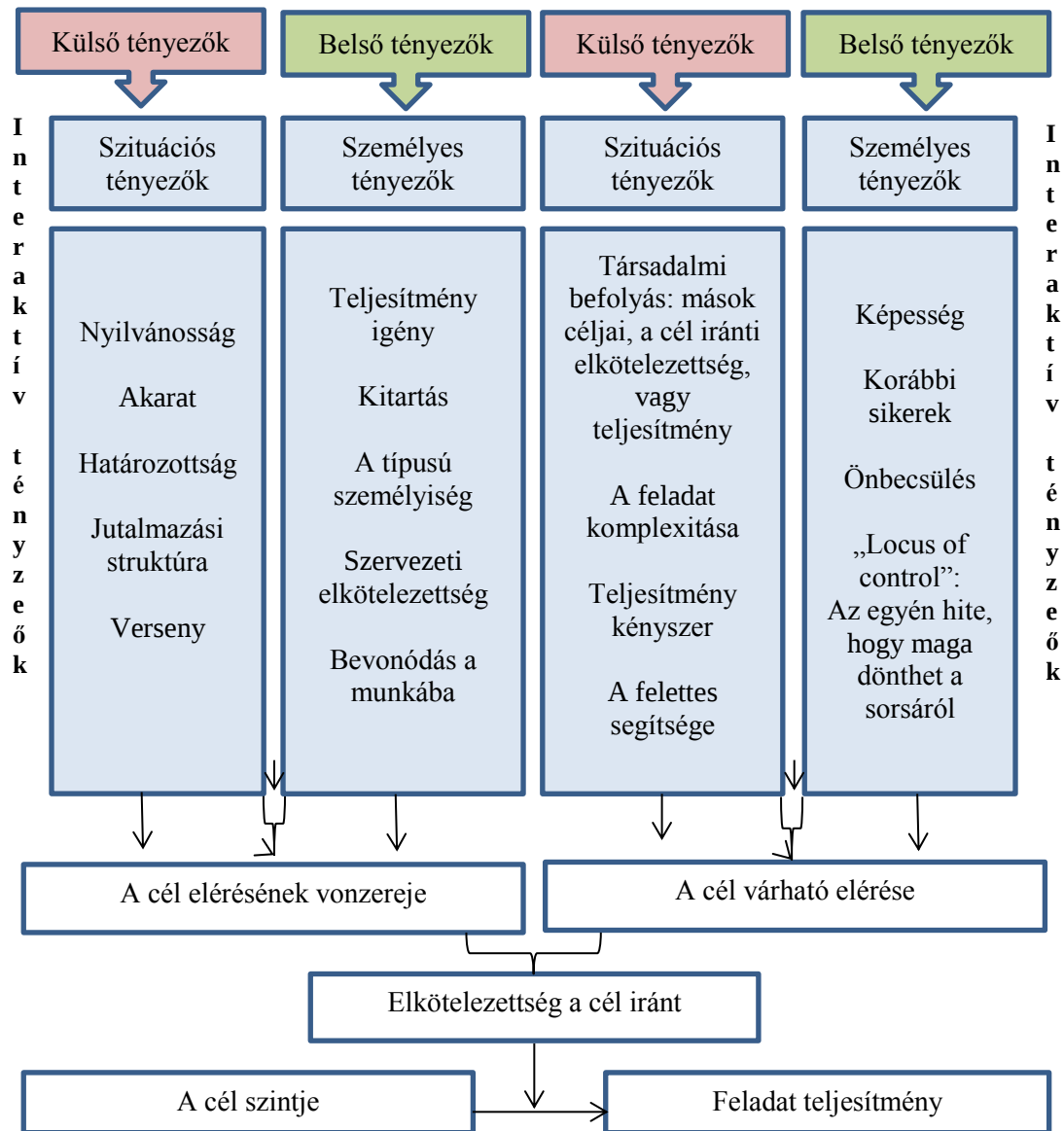
Robbins (2001) szerint a konkrétan specifikált, például pénzügyi mutatószámokban meghatározott, célok jobb teljesítményhez vezetnek az esetek 85%-nál, azaz nem elég azt mondani egy munkavállalónak, hogy „hozd ki a legjobbat magadból”, hanem pontosan el kell mondani, hogy mit. A jobb teljesítményhez nemcsak a célmeghatározás, hanem a folyamatos kontroll is hozzájárul. A visszajelzésnek személyre szabottnak és progresszívnek (az egyén fejlődését támogató visszajelzés) kell lennie. Fontos szerepe van annak is, hogy a dolgozó és a munkaadó közösen határozzanak meg célokat, amelyekben az egyén is lásson jövőbeli perspektívát. A célkitűzés elmélet nem tekinthető univerzális elméletnek, azaz a teljesítmény még további tényezőktől is függ, mint az elkötelezettség, az én-hatékonyság, a feladat jellege és a nemzeti kultúra jellege. Az én-hatékonyság (self-efficacy) egyben arra is utal, hogy az egyén elhiszi, hogy képes ellátni a feladatát. Azok az egyének képesek a magasabb eredmények elérésére Robbins (2001) szerint, akik nagyobb önbizalommal rendelkeznek, és kudarcok esetén nem adják fel a feladat végrehajtását, hanem újból és újból egyre nagyobb intenzitással megpróbálják azt végrehajtani. Az én-hatékonyság azonban nem egyenlő mértékben működik minden egyes feladat elérésénél és végrehajtásánál, valamint fontos szerepet tölt be

a nemzeti kultúra és annak sajátosságai, mint például a hatalmi távolság (Hofstede-Hofstede, 2008).

Hollenbeck - Klein (1987) modellje szintén az egyén célkitűzéseivel foglalkozik, amelyet a 12. ábra szemléltet; érdekessége, hogy az elvárás elméletet és a célkitűzés elméletet kapcsolja össze egymással. A modell Locke (1988) kutatását tovább fejlesztve készült, mely szerint három alapvető tényező határozza meg a célokkal való elköteleződést: külső tényezők, belső tényezők és interaktív tényezők.

A külső tényezők között szerepel, hogy ki az, aki kijelöli a szervezeten belül az egyén számára a teljesítménycélokat, ezt az egyén mennyire tekinti legitimnek, vagy bízik benne, illetve hatással van-e rá a csoport, amelyben dolgozik, vagy pedig a megszerezhető jutalom értéke, és mindezen tényezők hatására az egyén mennyire azonosul a cél elérésével.

**12. ábra: A cél iránti elkötelezettség következménye és elsőbbsége
Hollenbeck és Klein célkitűzés elmélettel foglalkozó modelljében**



Forrás: Hollenbeck-Klein (1987, 72. o.; idézi Kanfer, 1990, 128. o.) alapján (saját szerkesztés)

A cél eléréséhez az egyénnek szüksége van interaktív tényezőkre, amelyek magukba foglalják az együttműködést, versenyt és a kulturális tényezőket. Az egyén belső jellemzői között azonosítható a kognitív séma⁴ a sikerrel és belső jutalommal kapcsolatos elvárások. Locke et. al. (1988) szerint a fenti három megelőző tényező hatással van a cél

⁴ A kognitív séma a tudás egy fajtája, képesség, amely segít az információ felvételében és feldolgozásban. A sémák az új helyzetek megértésére szolgálnak, ilyenkor a probléma megoldása a korábbi tapasztalatok segítségével történik. (Neisser, 1984). Neisser (1984) definícióját figyelembe véve akár a döntési heurisztikák (Kahneman-Tversky, 1996) is felfoghatóak kognitív sémákként.

iránti elkötelezettségre, a feladat teljesítésére és ezen keresztül a még pontosan meg nem határozható kognitív folyamatokra. Hollenbeck - Klein (1987) modellje ezt módosítja, ahogyan az ábrából is látszik a modell alapját az elvárás elmélet adja a szerzők a célokkal kapcsolatosan két tényezőt határoznak meg a vonzerőt és a várható elérést. Ezen kívül számos szituációs és személyes tényezőt határoznak meg, amelyek befolyásolják a vizsgálatot. Hollenbeck - Klein (1987) szerint az elvárt és észlelt célelérés befolyásolja az egyén elkötelezettségét a megvalósítás iránt. A modellben a cél iránti elkötelezettség tompítja a teljesítmény-jutalom kapcsolat előtérbe kerülését. Locke et. al (1988) hoz hasonlóan Hollenbeck - Klein (1987) említést tesz a társas befolyásolásról, a felettes segítségéről a javadalmazás struktúrájáról és a versenyről, mint szituációs tényezőről. További szituációs tényezők, amelyeket a modell felsorol a cél nyilvánossága, az akarat, a feladat komplexitása és a teljesítmény kényszer. A személyes tényezők közé tartozik a teljesítményigény, a kitartás, a személyiség, szervezeti elkötelezettség, munkába való bevonódás (job involvement), képessége, korábbi sikerek, önbecsülés és a „locus of control” azaz az egyén hite a döntéseivel kapcsolatosan. Hollenbeck - Klein (1987) szerint az egyént nemcsak a teljesítmény igénye, hanem a cél nyilvánossága is elkötelezettebbé teszi.

Az elmélettel kapcsolatosan felmerülnek kritikai megfogalmazások is, amelyek a következők:

- abban az esetben, ha az egyéni célok és a szervezet céljai között vannak eltérések, a célkitűzés elmélet konfliktusforrás is lehet, annál is inkább, hiszen Vroom (1964) elmélete a szervezeti célok mellett kiemeli az egyéni célok fontosságát is;
- ez a módszer olyan helyzetekben, ahol a feladat nem definiálható pontosan egyzakt módon nem mindig működik;
- nem elég a célmeghatározás, ha az egyén nem képes reálisan megbecsülni azon képességeit, amelyek szükségesek annak eléréséhez, ilyenkor támogatásra is szükség lehet;
- nincs arra bizonyíték, hogy a célmeghatározás elmélet valóban kielégíti az egyén törekvéseit a munkában, azaz motivál;
- létezik más olyan elmélet is, amely segít az egyént motiválni, azaz a célmeghatározás elmélet nem tekinthető kizárólagosnak;
- a szervezet tagjait meg kell kérdezni, hogy van-e más olyan dolog a közös célon kívül, amely összefüggővé teszi a működést (Locke - Latham, 2006).

Vroom elvárás elmélete (Expectancy Theory of Motivation) (1964)

Az egyik legfontosabb kognitív motivációs elmélet Victor Vroom (1964) elvárás elmélete (expectancy-value theory). Vroom (1964) (idézi: Zhu - Leung, 2010) értelmezése szerint a motiváció az előre látható siker valószínűségének és várható értékének szorzata. Az elmélet szerint az egyes emberek azért tesznek meg valamit, hogy az általuk vélt következményben, jutalomban részesüljenek (Heidrich - Roóz, 2013).

Victor Vroom (1964) elvárás elmélete (Expectancy Theory of Motivation) szerint az egyén akkor válik motiválttá egy tevékenység végrehajtásában, ha azt gondolja, hogy annak eredménye révén jobban fogják értékelni a teljesítményét, és ez a jobb eredmény jutalomhoz vezet, mint például a bónusz vagy fizetés-emelés. Természetesen fontos, hogy a kapott jutalom, vagy bónusz az egyéni célok elérését is segítse, és a munkavállaló elégedettséget érezzen.

Az elmélet alapfeltevései (Robbins, 2013):

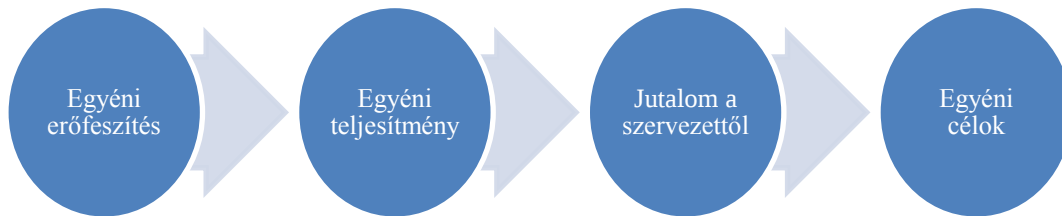
- a motiváció alapját képezi, hogy az egyén úgy gondolja, elérheti a célját;
- az egyén racionális, képes eldönteni azt, hogy mennyire fontos számára az adott jutalom, és hogy mit kell azért tennie;
- az egyén viselkedését a környezete befolyásolja;
- a viselkedéséről mindig az egyén dönt, még abban az esetben is, ha vannak befolyásoló tényezők;
- az emberek preferencia rendszere és észlelése a jutalommal kapcsolatosan különböző lehet.

Vroom elmélete (Vroom, 1964) három kapcsolatra helyezi a hangsúlyt:

- erőfeszítés-teljesítmény kapcsolata: annak a vélt valószínűsége, hogy az erőfeszítés eredményhez fog vezetni;
- teljesítmény-jutalom kapcsolata: annak a foka, amennyire az egyén hisz abban, hogy az elért teljesítmény révén jutalmazni is fogják;
- jutalom-egyéni cél kapcsolata: annak a foka, ahogy az egyén vélekedik a jutalom mértékéről és az elért egyéni célról.

A fenti kapcsolatokat a 13. ábra szemlélteti. Az elmélet szerint az egyén csak akkor fog kimagaslóan jól teljesíteni, azaz erőfeszítést tenni, ha a munkáját elismerik, vagy többre értékelik a későbbiek során. Ha azt érzékeli, hogy bármit tesz, azt a főnöke nem értékeli, vagy esetleg személyes konfliktus áll fenn, akkor előbb utóbb csak a még éppen szükséges minimum elérésére fog törekedni (Robbins, 2001).

13. ábra: Az erőfeszítés, teljesítmény és jutalom kapcsolata Vroom elvárás elméletében



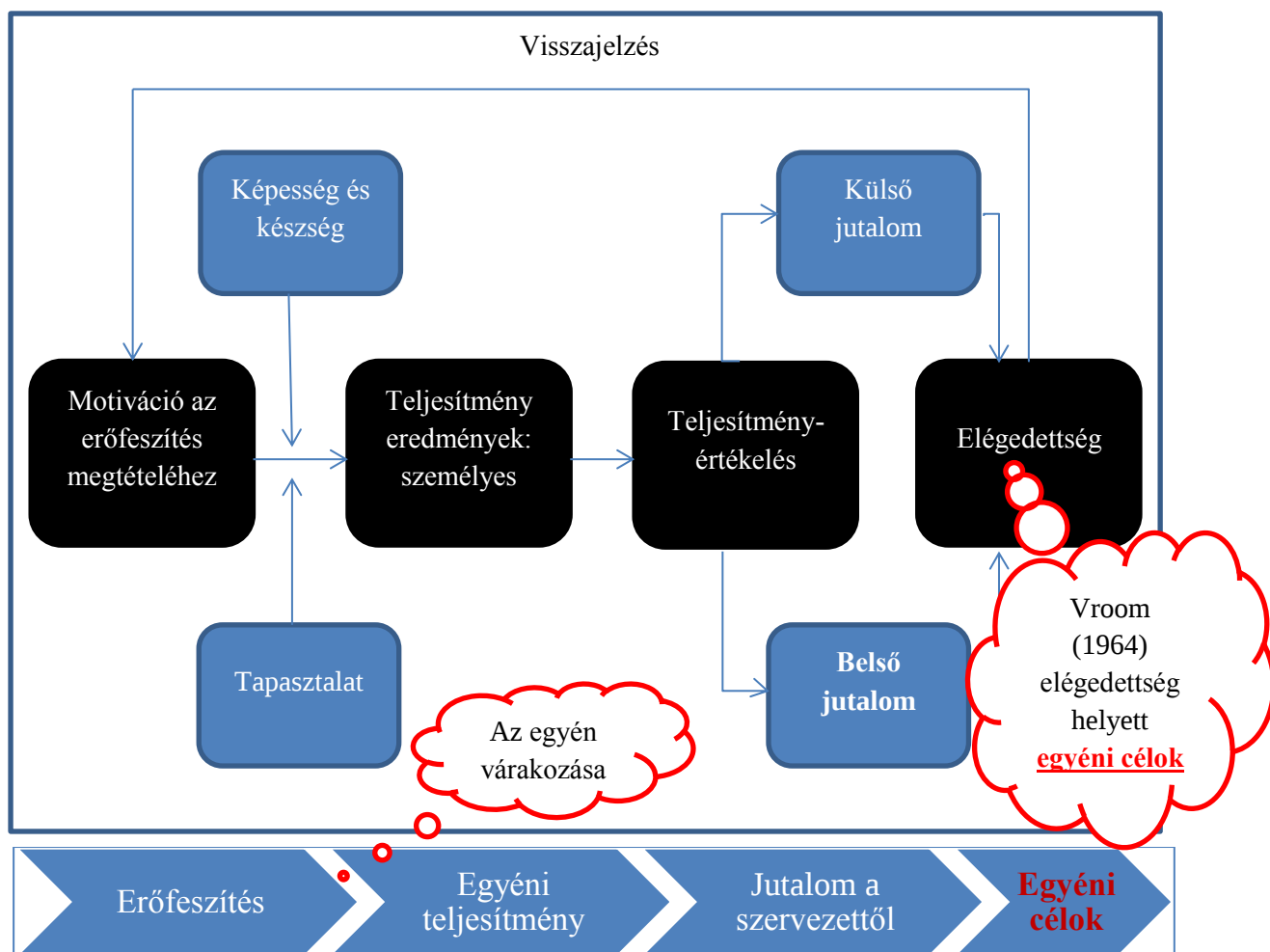
Forrás: Robbins (2001, 171. o.) alapján (saját szerkesztés)

Egy lehetséges kimenetel, hogy az egyén teljesítményét elismerik, de vajon minden esetben jutalmat kap-e az egyén a szervezettől? Ennél az esetnél arról a kapcsolatról beszélünk, amely az egyéni teljesítmény és a jutalom között áll fenn. Ezt természetesen az egyén és a szervezet is másként értékelheti, hiszen lehetséges, hogy úgy gondoljuk egy feladatot megfelelően oldottunk meg, ám azt a főnök másként látja. Ez a reláció kerül értékelésre a motivációs folyamat során, amennyiben az egyén valószínűséget tulajdonít a jutalom elérésére és annak mértéke is megfelelő, akkor fog további erőfeszítést tenni (Robbins, 2001).

Előfordulhat az is, hogy az egyén kap ugyan jutalmat, de azt nem értékeli, az számára nem bizonyul hasznosnak, éppen ezért fontos az egyén preferenciája. Egy másik eset, hogy olyanért adunk jutalmat, amelyet az egyén magától is elvégzett volna, így a spontán motiváció és jó érzés is eltűnhet (Robbins, 2001).

Az egyén hatékony jutalmazásához érdemes megérteni azt a folyamatot, amely az egyénben lezajlik a jutalom hatására, a 14. ábra a jutalmazási folyamatot szemlélteti. A modell Vroom (1964) elméletéhez hasonlóan azt fejtegeti, hogy miként kapcsolódik össze az elégedettség érzése, a motiváció, a teljesítmény és a jutalom (Ivancevich - Matteson, 1987).

14. ábra: A jutalmazás folyamata a motivációban



Forrás: Vroom (1964), Ivancevich - Matteson (1987, 170. o.), és Robbins (2001, 171. o.) alapján (saját szerkesztés)

Vroom (1964) motivációs elméletét és Ivancevich - Matteson (1987) javadalmazási modelljét összehasonlítva elmondható, hogy van kapcsolat, hiszen a folyamat elemei hasonlóak, azonban Vroom (1964) modellje azt az érzetet kelti bennünk, hogy a motivációs folyamat az egyéni célok elérésével véget ér. Ez koránt sincs így, hiszen már a korai motivációs elméletekben – pl. Maslow (1943) elméletében is – megfogalmazódik az a felismerés, hogy az egyénben egy szükséglet kielégítésével újabbak jelentkeznek, és a piramison felfelé haladva mindig magasabb szinten jelenik meg az adott szükséglet, melyet ki kell elégíteni. A modell az egyén észlelésén alapszik, méghozzá azon, hogy az egyén hogyan értékeli/észleli a kapott jutalmat illetve, azon, hogy a munkáltató hogyan észleli az egyén teljesítményét és annak milyen értéket tulajdonít.

Az elmélet egyenlettel is leírható, ahol:

$$\text{Motivációs Erő} = \text{Várakozás} \times \text{Kötés} \times \text{Vonzerő}$$

Várakozás (Expectancy): ez az erőfeszítés-teljesítmény reláció, amelyet az egyén becsül meg, mielőtt nekilát a feladat elvégzésének. Ha úgy látja erőfeszítés tételével képes az eredmény elérésére, akkor biztosan tenni fog valamit.

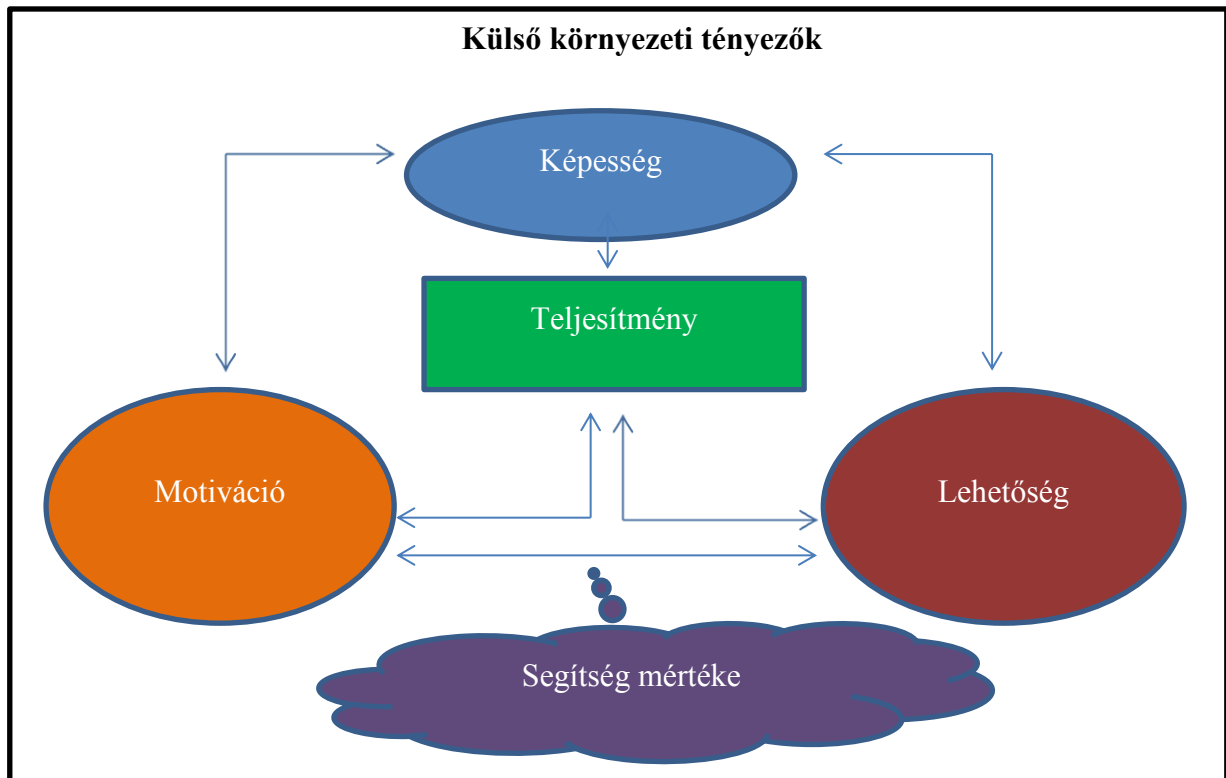
Kötés (Instrumentality): azt jelenti, hogy az egyén milyen valószínűséget tulajdonít annak, hogy ha eléri az elvárt teljesítményt, akkor megkapja az általa vágyott következményt.

Vonzerő (Valence): ez a tényező arra vonatkozik, hogy az az érték, amelyet az egyén a feladat elvégzésért kap, azaz maga jutalom, esetleg fizetés, vagy prémium mennyire fontos az egyén számára. Ez a tényező is az egyén észlelésén alapszik, hiszen nem mindannyiunk számára jelenti ugyanazt a jutalom fogalma. Vannak olyan munkavállalók, akik egy szervezeti rítust, rendezvényt értékesnek tekintenek, mások pedig büntetésnek, így a különböző jutalmak megítélése egyénektől függően is más lehet (Vroom, 1964).

A képletet kiegészíti az első és a második szintű eredmények megfogalmazása a folyamat során. Az első szintű eredmény akkor keletkezik, amikor az egyén elvégzi az adott feladatot, ez az egyén teljesítménye, attól függően, hogy milyen intenzitással és minőségben végzi el a feladatot. A második szintű eredmény pedig az, amit az egyén az erőfeszítésért cserébe kap, ez lehet negatív, vagy pozitív is az egyén számára. Sikeresen elvégzett feladat miatt az egyén jutalomban részesülhet, örömet érezhet, vagy akár az önbizalma is növekedhet. Ezzel ellentétben bizonyos feladat elvégzése után stresszt, fáradtságot, vagy egyáltalán semmit sem érez az egyén (Kispál-Vitai, 2013).

Robbins (2001) a motivációs elméletek tárgyalásánál tanulással és munkával kapcsolatos eseteket is bemutat. A fenti eset magyarázza az elsőként feltett hipotézist is, mely szerint, ha az egyén motivációját vizsgáljuk, akkor nem a végzett tevékenységen van a hangsúly, hanem a körülményeken és magán a folyamaton, amely során az egyén motiválttá válik. Az, hogy az egyén motiválttá válik egy tevékenység elvégzésére, kialakulhat például a környezet, pozitív minták hatására is, ilyen pozitív példa lehet az oktató tanár magatartása, segítsége a tanulási folyamat során. Ezeket a pozitív mintákat magyarázza például a későbbiekben kifejtésre kerülő kognitív-társas tanuláselmélet is, amely Bandura (1997) nevéhez fűződik.

15. ábra: Teljesítmény dimenziók



Forrás: Robbins (2001, 173. o.) alapján (saját szerkesztés)

Az egyén teljesítményét nemcsak a segítség mértéke határozza meg, hanem az is, hogy milyen lehetőségei és képességei vannak, ezt a relációt szemlélteti a 15. ábra. Az egyénre a külső környezetből érkező ingerek is hatással vannak, mint például a gazdasági környezet, társadalmi elvárások, élethelyzet, kor, nem és egyéb körülmények, vagy a kulturális sajátosságok. A fenti sajátosságok miatt előfordulhat, hogy a különböző kultúrákban az egyén ugyanolyan feltételek mellett más eredményt fog felmutatni.

Vroom (1964) elmélete segíti a motiváció folyamatának megértését, hiszen azt a motivációs folyamatot vizsgálja, amely az egyénben zajlik le, gyakorlatorientált, mivel a konkrét teljesítmény jutalom relációt elemzi, amely fontos az egyén számára, ugyanakkor lényeges, hogy a működése elsődlegesen az egyén észlelésén múlik, így megállapításai nem tekinthetők univerzális eszköznek.

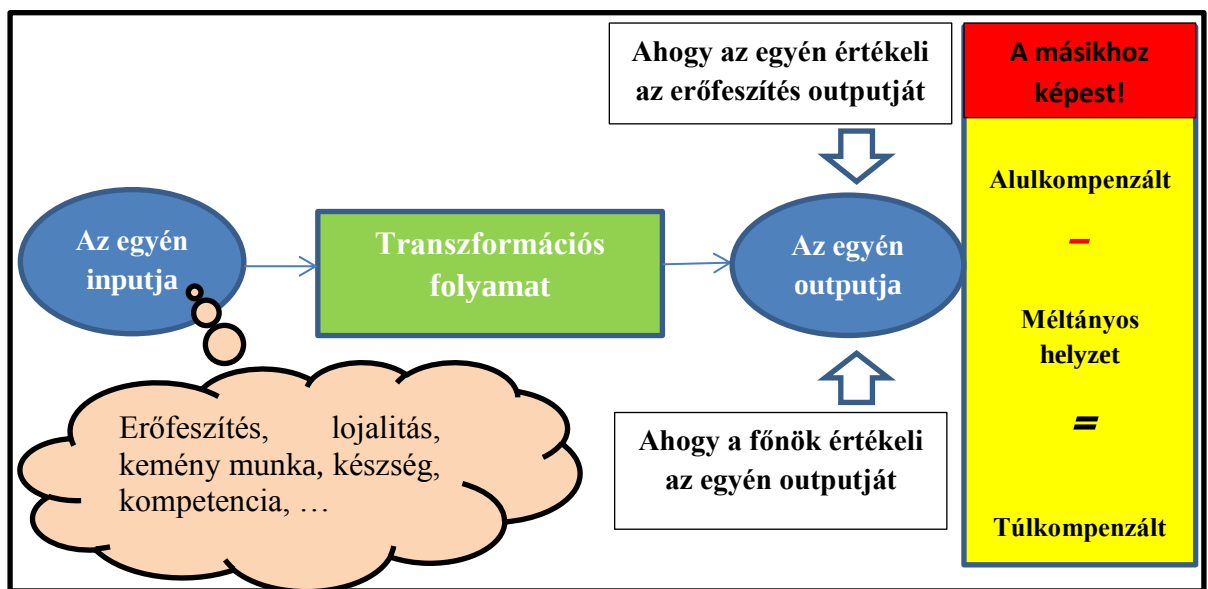
A modell kritikája, hogy nincs pontos mérési eljárás az egyén erőfeszítésének meghatározására. További hiányosság, hogy nem veszi figyelembe az egyén érzelmi állapotát, valamint a személyiségbeli és képességbeli, tapasztalati, vagy tudásbeli különbségeket. A modell azt feltételezi, hogy az egyén tudatos preferenciákkal rendelkezik, azonban

valójában az egyén nem mindig számszerűsíti azt, hogy milyen energiát fektet bele a tevékenységbe, és az milyen jutalmat ér, sokszor cselekszünk az ösztöneink szerint (Robbins, 2013). A menedzsernek saját magának kell megtapasztalnia, hogy mely munkavállaló mely tényezőkkel motiválható, hiszen az egyéni preferenciák különbözőek lehetnek.

Adams méltányosság elmélete (Equity Theory) (1963)

Fontos a motivációs elméletek fejlődése tekintetében Adams (1963) méltányosság elmélete (Equity Theory). Vroom (1964) elméletéhez hasonlóan ez is az egyéni észlelésen alapul, azaz nem tekinthető teljes mértékben objektívnek és mérhetőnek. Adams munkája során a munka és viselkedépszichológiával foglalkozott. A méltányosság elmélet lényege, hogy az egyén folyamatosan mérlegel, még hozzá összehasonlítja azt, hogy ő mekkora energiát fektetett be egy adott feladat elvégzésébe, mekkora energiát fektettek be a kollégák, és ezért ki milyen jutalomban, megbecsülésben részesül. Az elmélet a 16. ábra segítségével szemléltethető.

16. ábra: Adams méltányosság elmélete



Forrás: Adams (1963) alapján (saját szerkesztés)

Az egyén inputja lehet:

- erőfeszítés, lojalitás, kemény munka, készség, alkalmazkodás, rugalmasság, mások elfogadása, bizalom a főnökben és a kollégákban, kollégák támogatása, személyes áldozatok.
- Az egyén outputja lehet:
- anyagi elismerés (külső motivációs eszközök):
 - fizetés, juttatások, bónusz.
- nem pénzbeli juttatások (belső motivációs eszközök):
 - elismerés, hírnév, felelősség, sikerélmény dicséret, inger, a haladás élménye, a munkahely biztonsága (Adams, 1963).

Robbins (2001) szerint abban az esetben, ha az egyén úgy észleli, hogy méltánytalan szituáció áll fenn, akkor a következő hat cselekvési alternatíva áll fenn:

1. megváltoztatja az inputot (nem tesz több erőfeszítést);
2. megváltoztatja az outputot (nagyobb mennyiségű termék előállítására fog törekedni, vagy ugyanazt a mennyiségű terméket/szolgáltatást gyengébb minőségben fogja elkészíteni);
3. torzítja a saját maga észlelését (sokkal nagyobb jelentőséget fog tulajdonítani a saját teljesítményének);
4. torzítja azt, ahogyan másokat észlel (mások teljesítményét fogja kevesebbre értékelni);
5. másik referenciaszemélyt fog választani (olyan munkatársat keres, akihez képest saját maga is pozitívabb teljesítményt ér el);
6. elhagyja a szervezetet.

Az elmélettel szemben kritikák is megfogalmazódtak (Buchanan - Huczynski, 2001). Az első fontosabb probléma a társadalmi összehasonlítás, hiszen az egyén az összehasonlítást saját egyéni szubjektív értékítélete alapján teszi, méghozzá, aszerint ahogyan a környezetét észleli. Sokak közvetlen kollégájukkal hasonlítják össze magukat, míg mások egy teljesen más szervezetben, régióban, országban tevékenykedő szakmabelivel. Ezek az összehasonlítási alapok az egyén észlelési filterétől függnének és gyakran inkább szubjektív körülmények, mint objektívek. Fontos tényező, hogy a fejlett gazdaságokban is vannak olyan társadalmi kontextusok, amelyek differenciálják az összehasonlítást, még akkor is, ha magát a pozíciót hasonlóknak érezzük. Az elmélet fontos alaptétele, hogy többnyire akkor fogunk egyenlőtlenséget érezni, ha a saját fizetésünk, észlelésünk

szerint aránytalanul alacsonyabb a kollégáinknál, abban az esetben, ha aránytalanul jobban keresünk, mindezt a saját eredményeinknek fogjuk tulajdonítani (Kispál-Vitai, 2013), azaz a méltányosság-érzetének van egy attribúciós eleme is.

Bandura önbizalom elmélete (Self Efficacy Theory) (1977)

Az 1960-as évektől kezdve a kutatók figyelmének középpontjába a tanulás, mint viselkedés változtató tényező került. Többek között Skinner (1954) megerősítés-elméletében is fontos szerepet tulajdonított a tanulásnak, ugyanakkor Bandura már nemcsak magát az ingert és az arra adott választ – a viselkedést – vizsgálta, hanem a mögötte lezajló kognitív folyamatot is (Oláh, 2006). Bandurát az is foglalkoztatta, hogy az adott ingerre az egyén miért pont azt a választ adja, vannak-e olyan körülmények, amelyek megváltoztatják az egyén teljesítményét, erőfeszítését. Bandura elmélete az én hatékonyságról (Self Efficacy) az úgynevezett társas tanuláselméletből ered (Social Cognitive Model). Az elmélet szerint fontos, hogy vannak olyan tényezők, amelyek az egyén viselkedését befolyásolják:

- viselkedés,
- környezet,
- egyéni kognitív képességek.

A felsorolt tényezők közül mindhárom kiemelkedően fontos, és hatnak egymásra, ugyanakkor a legfontosabbnak az egyén kognitív képességei tekinthetők. Bandura (1977) szerint a környezetünkből tanulunk, megfigyeljük a minket körül vevők mintáit és ezekből merítünk. Fontos a mások viselkedésének, érzelmi reakcióinak, attitűdjének megfigyelése, utánozása, hiszen ebből fejleszthetjük tovább a sajátunkat (Oláh, 2006).

Az én-hatékonyság lényege, hogy ha az egyén hisz abban, hogy képes elvégezni, megoldani az előtte álló feladatokat, akkor sikert fog elérni. A folyamatban fontos szerepe van a jutalomnak és a külső környezetből érkező impulzusoknak (Kispál-Vitai, 2013).

A Bandurát (1977) szerint az én-hatékonyság növelése négyféleképpen lehetséges:

- Az egyén sikerélményei teljesítmény által: egy nehéz feladat elvégzése után az egyén jobban megbecsüli az elért eredményt, mint egy könnyen odaítélt jutalom kapcsán. A feladat nehézsége arra ösztönzi az egyént, hogy kitartóan tevékenykedjen a cél elérése érdekében és ne adja fel azt.

- Az egyén sikerélményei viselkedés-modellezéssel: ha látjuk, hogy a feladatot más is képes végrehajtani, akkor számunkra erőt adhat mások példája, vagy épp fordítva mások kudarca elbátortalanít⁵.
- Önbizalom építés rábeszéléssel: a pozitív irányú rábeszélés növelheti az egyén hatékonyságát munkavégzés közben, ha elakadunk egy feladat megoldása közben, akkor ez nagyon hasznos módszer lehet az önbizalom erősítésére. Ha nem biztatással próbálunk hatni az egyénre, az rendkívül rossz hatással lehet a teljesítményre.
- Élettani és pszichológiai mozgósítás: ennek lényege, hogy az egyén annak függvényében teljesít jól vagy éppen rosszul, hogyan érzi magát. Ha rosszul érzi magát, akkor rosszul fog teljesíteni, ugyanakkor arra már nincs garancia arra, hogy ha jól érzi magát, akkor is fontos lesz a jó eredmény elérése.

Az elmélettel kapcsolatosan a következő kritikai megfogalmazások merülnek fel:

- Az első kritika, hogy maga az elmélet nem tekinthető egységesnek és az egyes elemek közötti (viselkedés, környezet, egyéni kognitív képességek) kapcsolat nehezen meghatározható, mérhető, számszerűsíthető az elmélet keretein belül.
- A második kritika, hogy nem minden társas tanulási folyamat figyelhető meg direkt módon és ezek számszerűsítése, mérése nehezen valósítható meg.
- A harmadik fontos kritika, hogy az elmélet figyelmen kívül hagyja azt, hogy teljesen más a gyermekek és a felnőttek tanulási folyamata, azaz pl. a bobo-doll kísérlet, amely a gyermekek viselkedését tanulmányozza, nem feltétlenül adhat messzemenő következtetést a felnőttek viselkedésére vonatkozóan. Ha egy gyermek rossz példát lát, akkor valószínűleg követni fogja, ugyanakkor egy felnőtt más kognitív képességekkel rendelkezik, így az észlelt rossz példát nem fogja feltétlenül követni (Durkin, 1995).

Deci - Ryan (1985) önmeghatározás elmélete (Self Determination Theory)

A dolgozatban az önmeghatározás elmélet bemutatása az elmélet folyamatjellegű ismertetőjegyei miatt kerül a folyamat elméletek közé, amely igazolására a fejezet további részei tesznek kísérletet. Egy másik indok, hogy a dolgozatban mind a motiváció tartá-

⁵ Fontos kiemelni, hogy mások viselkedésének megfigyelése nemcsak pozitív tanulási mintát adhat, hiszen Bandura (1977) ún. bobo-doll kísérlete azt igazolja, hogy az agresszív viselkedés is ragadós lehet és követendővé válik, főleg fiatal korban.

lom, mind a folyamat elméletei időrendi és fejlődési sorrendet követnek. A már említett motivációs elméletekhez hasonlóan az önmeghatározás elmélet is megkülönbözteti a célirányos viselkedés fogalmát, azonban a többihez képest mégis más megközelítést mutat be. Az önmeghatározás elmélet (SDT) szerint a cél megkülönböztethető vagy a tartalom, vagy az eredmény és a szabályozás folyamata szempontjából, továbbá az egyén veleszületett pszichológiai szükségleteit hasznosítja a cél tartalom és szabályozási folyamat integrálásához, ami az előző elméletekhez képest szintén más. A hangsúly nem a cél tartalmán, hanem az annak eléréséhez szükséges folyamaton van (Deci - Ryan, 2000b). Azok az elméletek, amelyek az eredmény várható értékével foglalkoztak, elsősorban a funkcionalitásra fókuszáltak és nem az egyén szükségletének kielégítésére, éppen úgy, mint a megerősítés elmélet a behaviorista pszichológiában az operáns kondicionálásnál (Skinner, 1953). Ezek az elméletek azért hagyták figyelmen kívül az egyén szükségleteit, hogy alátámasszák a megerősítést a drive elméleteknél (Hull, 1943). A kognitív elméletek felé fordulva a legtöbb motivációs elmélet még mindig nem vette figyelembe az egyén szükségleteit, inkább a célhoz kapcsolódó hatékonyságra fókuszált. Ezzel szemben az SDT elmélet nemcsak a célirányos viselkedés teljes megértését segíti, hanem figyelembe veszi azt, hogy a pszichológiai fejlődést és jóllétet nem lehet elérni anélkül, hogy ne vizsgálánánk meg az egyén szükségleteit (Deci - Ryan, 2000b). A szükségletek ugyanis, amelyek hozzásegítenek a célok kialakításához, befolyásolják az egyén pszichológiai potenciálját és a belső szabályozó folyamatokat, amelyek a célelérést is irányítják. Az SDT szem előtt tartja az egyén alapvető igényeit, három alapszükségletet határoz meg, amelyek a későbbiek során részletesen is bemutatásra kerülnek. Ezek az önállóság, kompetencia és a társas kapcsolatok; nagyon hasonlóak azokhoz a meghatározásokhoz, amelyeket a motiváció tartalom elméleti fogalmaznak meg, azzal a kiegészítéssel, hogy az SDT esetében a hangsúly a motivációs folyamaton van, amely az egyénben lezajló kognitív szociális fejlődési folyamatot írja le (sdt.org, 2018). Az elmélet az egyént olyan szereplőnek tekint, aki aktív, növekedésorientált – McGregor (1960) X, Y elméletével ellentétben – és saját maga pszichés sajátosságait, önbecsülését, önértéket integrálja egy nagyobb társadalmi struktúrába.

Az emberi szervezet adaptív részét képezi az, hogy érdekes tevékenységeket folytathat, mozgósíthatja kapacitásait, társadalmi csoportokhoz tartozhat, a belső szellemi és külső társas kapcsolatok során szerzett tapasztalatait egybevetetheti. Az egyén a három alapszükséglet segítségével és a külső belső szabályozottság változtatásával próbálja megteremteni a saját jóllétét (Deci - Ryan, 2000b).

Deci et. al. (2017) szerint az önmeghatározás elmélet megmutatja a motiváltság minőségi különbségeit, amely sokkal fontosabb a motiváció mennyiségi jellemzőinél a várható eredmény előrejelzését illetően. A központi kérdés a motiváció minőségének meghatározásánál, hogy az illető motivációja autonóm (belső), vagy kívülről kontrollált (külső). Autonóm, vagy belső motivációról, akkor beszélünk, ha az egyén elkötelezett a feladat iránt, annak értékeit magáénak tudja, és egyfajta internalizációs folyamat indul el az egyénben. A belső motivációnak számos pozitív eredménye van, többek között a kitartás, az egészségesebb viselkedés és a hatékonyabb teljesítmény (Deci-Ryan, 2008). Az SDT szerint az embereket általában munkájuk, vagy más tevékenységek elvégzése közben általánosan kétféleképpen lehet motiválni, egyrészt külső tényezőkkel, másrészt belső tényezőkkel. A belső motivációs tényezők definiálásával már Skinner (1953) is foglalkozott, véleménye szerint minden tanult viselkedés a megerősítés függvénye, azonban belső motiváció esetén nincs szükség megerősítésre, hiszen a feladat érdekessége önmagában jutalom az egyén számára. Spinath et. al. (2016) véleménye szerint a viselkedés fenntartásában, vagy kihalásában nagy jelentősége van a visszajelzésnek, ugyanis a negatív feedback alááshatja az egyén belső motivációját és egyben befolyásolhatja az egyén teljesítménycéljait is. A szerzők mindezt kutatással igazolták, a kutatás célja volt, hogy megfejtse, mely tényezők miatt válhat a hallgatók belső motiváltsága különösen alacsony szintűvé. Az első kutatási periódusban 101 egyetemi hallgatót vizsgáltak meg, akikkel tesztekkel töltettek ki, majd véletlenszerűen negatív és pozitív értékelést osztottak ki a hallgatók között. A negatív visszajelzés hatására a hallgatók belső motivációja az előrejelzések szerint csökkent, még akkor is, ha a visszajelzés nem a reális teljesítményt mérte. A kutatást megismételték, ahol 90 egyetemi hallgató vizsgálata után hasonló eredményekhez jutottak, még akkor is, amikor az egyének hangulat-ingadozásait próbálták kiszűrni. A negatív megerősítés hatására változhat az egyén önmagáról és képességeiről alkotott képe, mindezen keresztül a belső motiváció is csökkenhet (Spinath, et. al., 2016).

Hull (1943) úgy fogalmaz, hogy a belső motiváció az alapvető pszichológiai szükségletek függvénye. Deci (1971) szerint van olyan tevékenység, amely az egyén érdeklődését felkelti, és nem kell hozzá megerősítés, a pszichológiai szükségletek (lásd három alapszükséglet) elképzelése tartalmat adott a motivációs folyamat szempontjából kíváncsi viselkedés fenntartására. Deci - Ryan (1985) szerint az emberek olyan külső tényezők miatt végeznek el egy feladatot, mint a jutalom, jó jegy, értékelés, mások véleménye. A belső tényezők olyan tényezők, amelyek nem feltétlenül kívülről jutalmazzák, vagy tá-

mogatják az egyént, ugyanakkor mégis képesek fenntartani az egyén érdeklődését, kreativitását tartós erőfeszítést a cél elérése érdekében. A belső motiváció azt jelenti, hogy az egyén aktív részvételt vállal a feladat megoldásában, mert azt érdekesnek találja, és úgy gondolja, hogy segíti a fejlődésben (Deci - Ryan, 2000b). Az ilyen tevékenységeket jellemzi az újdonság, kollektív ösztönző tulajdonságok és az optimális kihívás észlelése (Csíkszentmihályi, 1975; Deci, 1975; Danner - Lonky, 1981). Ha egy olyan viselkedést, amelyet az egyén belső indíttatásból kezd el, utólag jutalmazni kezdenek, az alááshatja az egyén lelkesedését (Deci, 1971). Ha meg akarjuk érteni a belülről motivált viselkedés lényegét, akkor Deci (1975) szerint azokat a tevékenységeket kell vizsgálni, amelyeket az egyén magától, spontán módon végez. Azaz Heider (1958) szerint a cselekvés belső okát (internal perceived locus of causality, I-PLOC) kell vizsgálni.

Deci - Ryan (2000b) szerint, ha egy belülről motivált tevékenységet elkezdünk jutalmazni, akkor az egyén úgy fogja érezni, hogy a cselekvés belülről észlelt szükségessége és oka megszűnik, az irányítást pedig átveszi a jutalom. Deci - Ryan (1980) úgy véli, hogy a belső motiváció akkor őrizhető meg, ha meghagyjuk az egyén autonómiáját, legyen választási lehetősége, és ismerjük el a munkáját, ezek az érzések növelik az önmegvalósítás érzését (Deci - Ryan, 2000b). Számos belső motivációval foglalkozó tanulmány tesz említést az autonómia közvetítő szerepéről. Deci - Reeve (1996) vizsgálta a versenyhelyzet és kontroll kapcsolatát, kutatásuk azt igazolta, hogy az egyén versenyhelyzetben jobban teljesít, ha saját maga hozhat döntést, mintha folyamatos kontroll alatt állna. A belső motivációt vizsgáló korai kutatások azt igazolták, hogy a pozitív feedback növeli a belső motiváció érzését, a negatív pedig csökkenti, a hiányzó visszacsatolás kevésbé változtatja az egyén attitűdjét (Cascio - Deci, 1972). A pozitív visszajelzés nemcsak a belső motivációt erősíti, hanem kielégíti az egyén kompetenciaigényét is (Deci - Ryan, 1980; Read - Vallerand, 1984; Deci - Ryan, 2000b). A pozitív visszajelzés teljesítménynövekedést eredményez, ha ez egyén felelősnek érzi magát a kompetens munkavégzésért (Fisher, 1978), és a visszajelzés nem zavarja az autonómia érzetében (Ryan, 1982).

Az önmeghatározás elmélet (Self-Determination-Theory) vizsgálati területét a külső és belső motivációs tényezők egymásra hatása, kapcsolódási pontja adja. A terület a motivációs tényezők személyiségre gyakorolt hatását vizsgálja. Az elmélet kereteit a külső és belső motivációs tényezők, valamint az egyéni és társas fejlődés hatásának vizsgálta és a személyes eltérések adják, ezen oknál fogva az SDT modell akár a tanulást vizsgáló modellek közé is besorolható, hiszen segítségével a munka, tanulási folyamat, sport és

más tevékenységek is elemezhetőek (Deci et. al., 2017). Az egyénre hatással vannak a társadalmi és kulturális tényezők, amelyek éppen elősegítik, vagy gátolják az egyén akaratát, kezdeményező készségét amellet, hogy hatással vannak az életminőségre és teljesítményre (Deci - Ryan, 1985). Az SDT szerint az egyént körül vevő külső környezet mintát állít és segít az adott tevékenység kezdeti szakaszában, ahol mások példái tanulási lehetőséget is jelenthetnek. Az elmélet szerint, ahogy arról már szó esett, hogy minden embernek három veleszületett alapszükséglete van, melyek a következők:

- önállóság (autonómia),
- kompetencia (hozzáértés),
- társas kapcsolatok (kötődés).

Az egyén e három alapszükséglet között igyekszik egyensúlyt teremteni. Az önmeghatározás elmélet egy olyan elmélet, amely azt feltételezi, hogy az egyén egy organikus, fejlődni képes kreatív entitás, akit érdekelnek az új kihívások, tapasztalatokat gyűjt, amelyeket fel is használ a koherens énkép kialakításához. Maga az elmélet fejlődése azt eredményezi, hogy már nem pusztán külső, vagy belső motivációs tényezőket különböztetünk meg, hanem olyan egyénről beszélünk, aki kívülről irányított, vagy aki saját akaratából végez el egy feladatot.

A három alapszükségletnek fontos szerepe van a belső motiváció kialakításában, a legnagyobb hatást az autonómia és kompetencia érzése adja. A kapcsolatokra gyermekkorban van a legnagyobb szükség, hiszen ekkor tanuljuk meg a társas viselkedési formákat és alakul ki az érdeklődés bizonyos tevékenységek iránt (Deci - Ryan, 2000b). Anderson et. al. (1976) megfigyelték, hogy ha a felnőtt érdeklődést tanúsít egy bizonyos viselkedésforma iránt, akkor az a körülötte lévő gyermekek számára mintaként funkcionál, amely külső motivációs tényezőt jelenthet egy tevékenység elkezdéséhez, valamint egy tanulási folyamatot indíthat el. A tanulási folyamat során pedig az egyén kívülről motivált viselkedése átlalakulhat belülről motiválttá.

A másoktól való tanulás fontosságát Bandura (1997) társas tanuláselmélete is bizonyítja (social learning theory), ezt fejlesztették tovább később kognitív szociális tanuláselméletté.

Maga az önmeghatározás elmélet hat kisebb elméleti keretrendszert foglal magába (Deci - Ryan 2000, 2000b):

- Kognitív kiértékelési elmélet (Cognitive Evaluation Theory, CET): az elmélet azzal a belső motivációval foglalkozik, amely hatással van arra a viselkedés-

formára, amely önmagunknak örömet okoz. Ilyen érzés, mikor gyermekkorban felfedezzük a világot, vagy játszunk; a motiváció e forrása egész életünkön át elkísér. A kognitív kiértékelési elmélet a társas viselkedés, a javadal-mazás, az egyének közötti kontroll és az ego belső motivációra gyakorolt ha-tásával foglalkozik. A képesség, a kompetencia és a támogatás fontos szere-pet játszik a motiváció előre mozdításában, ami sarkalatos pontját képezi a tanulásban, sportban és az egyéb tevékenységek kapcsán nyújtott teljesítmé-nyüknek.

- Szervezeti integrációs elmélet (Organismic Integration Theory, OIT) (Deci - Ryan 2000): a különböző külső motivációs eszközök jellemzőivel és követ-kezményeivel foglalkozik. A külső motivációs eszközök célja, hogy az egyén viselkedését jutalom segítségével terelje a kívánt irányba. A külső motivációs kontinuum részét képezik:

- a külső szabályozás,
- az introjekció,
- az azonosulás,
- az integráció.

A fenti kontinuum a külső hajtóerőktől halad egészen a belső motiváció el-éréséig. Fontos, hogy az egyén minél inkább halad a külső tényezőktől a bel-ső autonómia felé, annál inkább belülről vezéreltté válik a viselkedése. Az ún. OIT olyan külső társadalmi tényezőkkel és kontextusokkal foglalkozik, ame-lyek fokozzák, vagy éppen gátolják az internalizációt, vagyis azok a ténye-zők, amelyek segítik elmélyíteni a hiedelmeinket, meggyőződéseinket. A szervezeti integráció szempontjából két alapkompétenciának van kiemelkedő jelentősége ezek a kötődés és az autonómia.

- Okozat orientációs elmélet (Casualty Orientations Theory, COT): a követke-ző mini elmélet azt vizsgálja, hogy a különböző egyének hogyan alkalmaz-kodnak a környezethez és ennek hatására hogyan változtatják meg a viselke-désüket. Az elmélet az okozat orientáció három típusát fogalmazza meg:
- autonómia orientáció (aszerint cselekszünk, ami felkelti az érdeklődé-sünket),
- kontroll orientáció (fókuszban a jutalom, nyereség, jóváhagyás áll),

- személytelen, vagy amotivációs orientáció (a képességek hiányával kapcsolatos szorongás, ha úgy érezzük, hogy valamit nem vagyunk képesek megoldani).
- Alapvető pszichológiai szükségletek elmélete (Basic Psychological Needs Theory, BPNT): a koncepció kidolgozása az alapvető pszichológiai szükségletek kapcsolatát vizsgálja a lelki egészséggel és jó közérzettel. A BPNT koncepció azt állítja, hogy a pszichológiai jóllét és az optimális működés megalapozza az egyén autonómiáját, kompetenciáját és társas viszonyait. Ezért azok a hatások, amelyek az egyén veleszületett alapigényeit befolyásolják, hatással vannak a jó közérzetre. Ha a három alapszükségletből valamelyik hiányzik, akkor az az úgynevezett pszichológiai jólétünket negatív irányba fogja befolyásolni. Az SDT elméletben megfogalmazott alapvető szükségletek kultúrától függetlenül minden ember életében jelen vannak. (Deci - Ryan, 2000).
- Cél tartalom elmélet (Goal Contents Theory, GCT) (Deci - Ryan 2000a): az elmélet a külső és belső motivációs célok megkülönböztetéséből valamint a tényezők motivációra és jóérzésre gyakorolt hatásából nőtte ki magát. Az elmélet a célokat megkülönbözteti az alapvető szükségletek kielégítésétől, amelyek differenciáltan jó közérzetet eredményeznek. A külső célok, mint a pénzügyi siker, megjelenés, népszerűség szembe kerülése a belső célokkal, mint a személyes, közeli kapcsolatok, személyes fejlődés rossz érzést teremt az egyénben.
- Kapcsolatmotivációs Elmélet (Relationships Motivation Theory, RMT): a valakihez való tartozás érzése, ez azt jelenti, hogy az egyén képes arra, hogy kötődjön a családjához, barátaihoz, vagy párjához. Ez a valakihez, vagy valamihez való tartozás érzését is magában foglalja, azaz az egyén úgy érzi, hogy tagja lehet egy csoportnak. Az egyén a kapcsolatok alakításával a társas szükségletek iránti igényét elégíti ki. A három alaptényező közül a jó minőségű társas kapcsolatok megléte az egyén kompetencia- és autonómia érzését befolyásolja (Deci - Ryan, 2000).

A fent említett keretrendszer között a tanulás szempontjából nagy jelentősége lehet az egyén külső, vagy belső szabályozottságának, azaz a szervezeti integrációs elméletnek.

Öndeterminációs kontinuum

Az önszabályozás, önreflexió szoros kapcsolatban áll egymással, az én-hatékonyság pedig egyenlő az egyén magabiztosságával, önmagába vetett hitével, a saját képességeivel, motivációjával kapcsolatban, azért, hogy a kognitív erőforrásait a tevékenység során fel tudja használni egy adott feladat adott környezetben történő sikeres végrehajtására. Az egyén szabályozottsága (külső, vagy belső) attól függ, hogy mennyire hisz önmagában, a döntéseiben (locus of control) és a környezet mennyire befolyásolja az aktivitását (Luthans - Stajkovic 2002). Ilyenképpen Bandura (1997) szerint a motiváció az egyén környezetéből elsajátított tudásától és saját tapasztalataitól is függ. Hasonló folyamatot mutat be Deci - Ryan (2000b) elmélete is, ami az egyén külső és belső hajtóerőinek kontinuumát a 17. ábra szemlélteti.

Az öndeterminációs kontinuum az SDT elméletben azt a folyamatot jelenti, amely során az egyén a külső tényezőket belsővé alakítja azaz internalizálja.

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

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

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

Az internalizáció egy olyan aktív folyamat, ahol az egyén a külső társadalmi normákat, elvárásokat fordítja át a saját személyes értékrendje, szabályozása alapján, ezzel az egyén korábbi külső szabályozása belsővé válik. Ezt azt jelenti, hogy az egyén megérti és át is veszi a szabályozást és azt a sajátjának tulajdonítja (Deci - Ryan, 2000b). A kon-

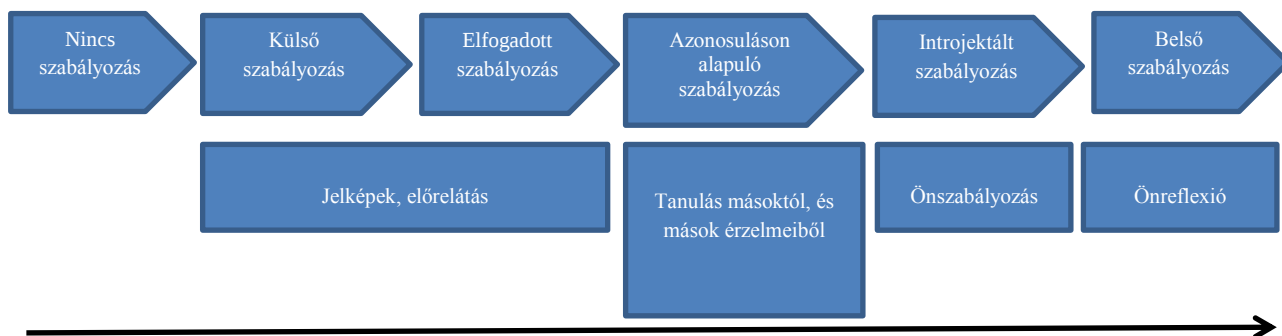
tinuum vizsgálatánál említést kell tenni arról, hogy az egyén belső motivációja az elkötelezettség, elfogadás kialakulásának a jele is lehet, és ez összefügg a hatalom használatának a következményeivel, amelyek a következők lehetnek (Kispál-Vitai, 2013):

- Elkötelezettség, elfogadás: a befolyásolás eredménye lehet, az egyén azért teszi meg, amit kérünk tőle, mert elfogadja, és egyet is ért vele, és nagy valószínűséggel meg is érti. Ez Deci - Ryan (2000) modelljében a belső szabályozást és önmegvalósítást jelent, melyek a motiváció tartalom és folyamatelméleteiben egyaránt megjelennek. Az egyén ebben az esetben megérti, és a sajátjának tulajdonítja a szabályozást. Így Deci - Ryan (2000) elmélete szerint például az egyén mind a munkájában, mind a tanulásban akkor lehet belülről motivált, ha érti és tudja, hogy mi vár rá, azaz például ismeri a képzési követelményeket és a képzési rendszert, vagy ismeri a munka sajátosságait magát a folyamatot. Pontosan ezért lehet az egyén számára hasznos a munkakör bővítése vagy gazdagítása, hiszen az egyén megismerheti a munkájához kapcsolódó egyéb folyamatokat is.
- Engedelmesség: az eredmény látszólag hasonló, azonban a befolyásolt egyén hiába hajtja végre a kért feladatot, valójában nem lesz motivált, mert nem ért azzal egyet. Azaz a feladatot, valamilyen külső okból, külső szabályozó tényező hatására hajtja végre, cél lehet a jutalom elérése, vagy a büntetés elkerülése. Ez az egyén külső szabályozottságát jelenti az SDT elméletben.
- Ellenállás: több, mint a motiváció hiánya, vagy a motivátlanság, ezt a tényezőt az öndeterminációs kontinuum nem tartalmazza, ugyanakkor a motivációs folyamat, vagy befolyásolás kapcsán az is előfordulhat, hogy azzal az egyén ellen-szenvét váltjuk ki. Az SDT elmélet egy kritikája lehet, hogy az egyén semlegességét, vagy ennél jobb helyzetet külső motiváltságot, illetve belső motiváltságot feltételez. Ugyanakkor lényeges a befolyásolás tartalmi kimenete, hiszen hiába érünk el valamit pillanatnyilag, ha később az egyén ellenáll.

Fontos tényező lehet a tevékenység kezdeti szakaszában a Bandura (1997) által is megfogalmazott társadalmi tanulás, azaz mások példája és az úgynevezett obszervációs, azaz megfigyeléses tanulás. Ha megfigyeljük az egyén külső és belső hajtóerőinek kontinuumát az SDT esetében, akkor párhuzam állítható Bandura (1997) kognitív-szociális tanuláselméletével (social cognitive theory). Bandura (1997) szerint a kognitív-szociális tanuláselmélet a következő részekből tevődik össze: jelképek, előrelátás, tanulás másoktól és mások érzelmeiből (vicarious learning), önszabályozás (self-regulation), önrefle-

xió (self-reflection). A következő 18. ábra a két elmélet közti párhuzamot kívánja bemutatni.

18. ábra: Az öndeterminációs kontinuum és a kognitív-szociális tanuláselmélet közötti párhuzam



Forrás: Bandura (1997); Luthans - Stajkovic (2002); Deci - Ryan (2000b) alapján (saját szerkesztés)

A motivációs elméletek kapcsán a hatalom fontosságát McClelland (1961) elmélete is igazolja, hiszen van olyan egyén, akit személyes hatalom biztosításával lehet motiválni, ezt a hatalmat az egyén a továbbiakban mások befolyásolására, motiválására fogja használni.

Az öndeterminációs elmélet első fázisa, a motiváció mentesség, ekkor az egyénnek nincs érdeklődése az adott tevékenység iránt, legyen az munka, sport, tanulás vagy bármely más aktivitás. Ennek okai között szerepelhet a kontroll hiánya, a kompetencia hiánya, szándék, vagy az, hogy a tevékenység az egyén számára nem teremt értéket (Deci - Ryan, 2000b).

A modell előnye, hogy segítségével mind a munka, mind a sport, mind a tanulás tekintében megfigyelhető az egyén motivációja. Egy másik előny, hogy a menedzsment tudományterületén belül leggyakrabban alkalmazott motivációs elméletekkel is jól összehasonlítható, hiszen a legtöbb modell szintén a külső és a belső tényezőket veszi figyelembe az egyén motivációja kapcsán, és szintén vizsgálja az egyén alapszükségeit, azaz az önállóság, kompetencia és társas kapcsolatok jelenlétét az egyén életében, amely a legtöbb tartalom és több folyamatelmélet alapját is képezi.

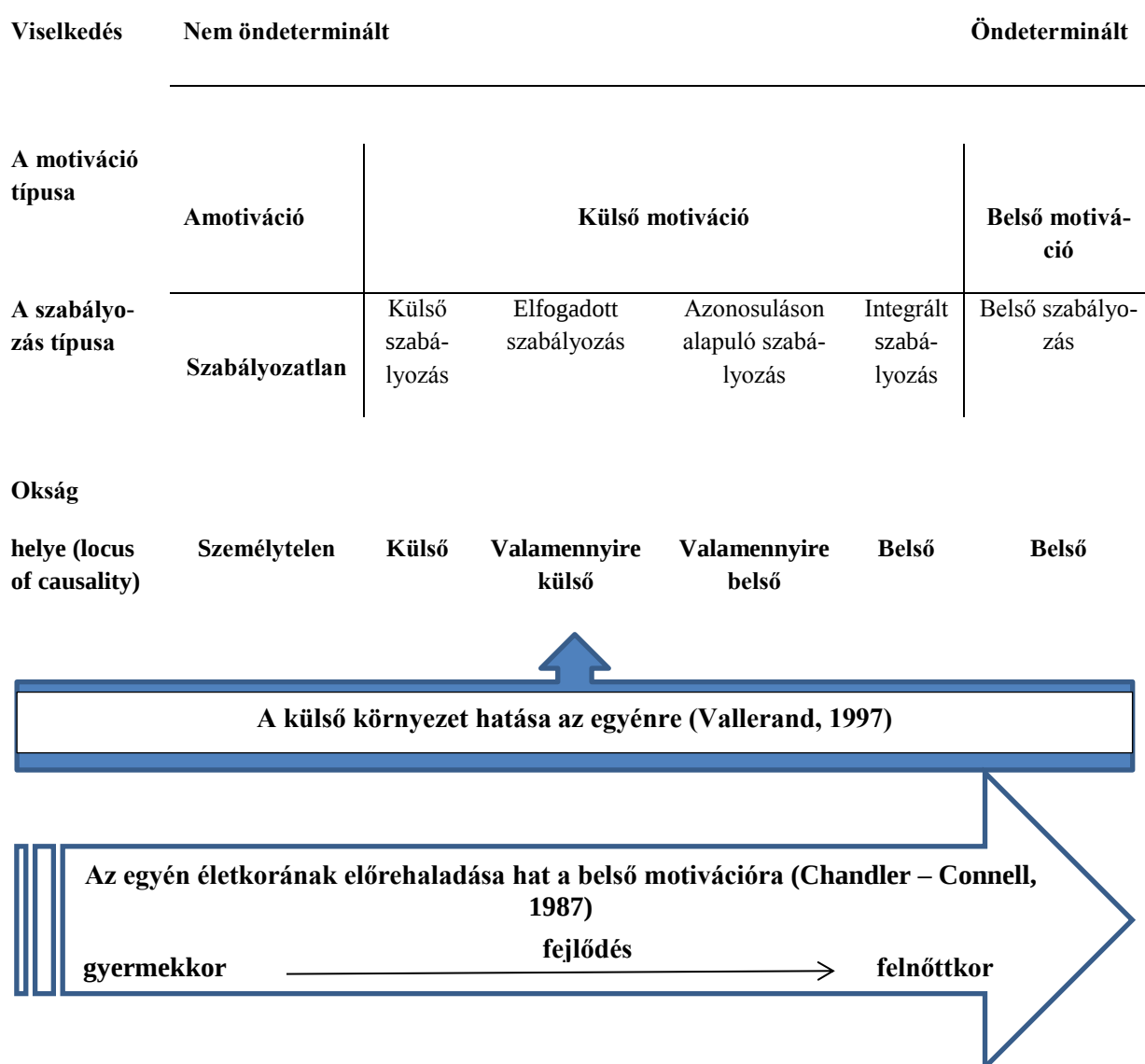
A következőkben az öndeterminációs kontinuum Deci - Ryan (2000b) egyes részei kerülnek kifejtésre:

- Külső szabályozás: A külső szabályozás klasszikus esete, amikor az egyén viselkedése speciális külső tényezők által befolyásolt, ilyen, amikor az egyén szeretne jutalmat kapni, vagy a büntetést elkerülni. Hasonló elven működik Skinner (1953) operáns kondicionálási elmélete is, itt is külső szabályozó tényezőről beszélhetünk. Az operáns kondicionálás esetében az ingerre adott válasz attól függ, hogy annak milyen következménye lesz. A klasszikus kondicionálásnál a válasz gyakorisága elsősorban az ingertől függ, míg az operáns kondicionálásnál az ingerre adott válasz mindig a következmény függvénye, és csak akkor adható jutalom, ha az egyén helyesen válaszol. Az elmélet során nem zárható ki a negatív megerősítés és büntetés sem (Kispál-Vitai, 2013). Introjektált, vagy más néven elfogadott szabályozás: ez gyakran megnyilvánul az ego befolyásolásában (Ryan, 1982), a nyilvános öntudatosságában (Plant - Ryan, 1985), vagy téves önismeretben (Kuhl - Kazen, 1994). Ez részleges internalizációt jelent, hiszen a szabályozás nem azonos az egyén gondolataival, vagy saját magával, ez az egyén részleges érdeklődését mutatja, hiszen a cselekvés nem teljes mértékben ön-azonos.
- Azonosuláson alapuló szabályozás: ennél a pontnál az egyén már felismeri és elfogadja a magatartás alapját képező értéket, így már sokkal jobban a magáénak vallja azt. A viselkedés már sokkal autonómabb, de még mindig kívülről vezérelt, azonban már megjelenik benne az egyén elégedettsége és spontaneitása. Ilyen, ha az egyén a környezete hatására kezd el egy tevékenységet, majd szép lassan azt a magáénak érzi (Deci - Ryan, 2000b).
- Integrált szabályozás: a külső motiváció egyik legteljesebb formája. Ha a külső szabályozás az egyén számára elfogadott, akkor az egyénben harmónia és következetesség alakul ki az értékrendje és identitása más vonatkozásaiban is. A külső szabályozás önszabályozássá alakul, ennek eredménye az öndeterminált külső motiváció.
- Autonóm és kontrollált motiváció: ha az egyénben az internalizációs folyamat elindul, akkor a külső szabályozás átalakul, ennek többféle kimenete lehet. Többek között az egyén belülről motiválttá válhat, vagy a fent említett öndeterminációs kontinuum valamelyik szintjénél befejeződik a folyamat. Fontos, hogy a folyamat, amely során az egyén külső, vagy belső motivációja kialakul változékony, így az öndeterminációs kontinuum szintjei között a

külső és a belső motiváció irányába is egyaránt elmozdulhat (Deci - Ryan, 2000b).

A 19. ábra azt szemlélteti, hogyan mozoghat az egyén az öndeterminációs kontinuumon belül, fontos tényező, hogy az egyént a környezete milyen irányba mozdítja el, illetve, hogy az egyén mennyire lesz hatékony az öndeterminációban, képes arra, hogy egy tevékenység során belső motivációs szintet érjen el (Vallerand, 1997).

19. ábra: Öndeterminációs kontinuum



Forrás: Deci - Ryan (2000b, 237. o.); Vallerand (1997) és Chandler - Connell (1987) alapján (saját szerkesztés)

Anderson et. al. (1976) véleményét kiegészítve Chandler - Connell (1987) véleménye szerint az öndeterminációs kontinuumon való elmozdulás az életkor függvénye is, hiszen az egyén az életkor előre haladásával egyre inkább a sajátjának fogja érezni a végzett tevékenységet. Azaz az egyén sokszor a környezete hatására kezd el egy tevékenységet, majd a külső motiváció átalakul belsővé. A belső motiváció kialakulása az egyéntől is függ, a kitartástól és a befektetett energiától valamint, hogy a tevékenység ki tudja-e elégíteni az egyén valamely alapszükségletét. Az egyén az értékek és szabályok internalizálását abban a csoportban is elsajátíthatja, ahol éppen tevékenykedik, ezzel a kapcsolatigényét és kompetenciaigényét is kielégítheti (Deci - Ryan, 2000b). Grolnick-Ryan (1989) kutatásai szerint az egyén fejlődését befolyásolja a családi közeg is, a kutatók szerint azok a gyermekek, akiket szüleik külső kontrollal motiválnak, többnyire ők maguk is külső kontrollal lesznek motiválhatóak. Akik belső kontrollal rendelkeznek, azok gyermekei is nagy valószínűséggel belső tényezőkkel lesznek motiválhatóak.⁶

Deci et. al. (1994) szerint három fontos tényező áll rendelkezésre, amellyel az egyén viselkedése befolyásolható, internalizálható. A három faktor a következő:

- Meg kell érteni, hogy miért is fontos a célirányos viselkedés.
- Meg kell érteni az egyén érzéseit is azzal kapcsolatosan, hogy miért lehet unalmas számára az adott tevékenység. Az egyén ekkor megértettnek érzi magát, amely fontos a belső motiváció kialakulásában.
- Fontos, hogy az egyén a tevékenység során szabadnak és felelősnek érezze magát, a választási lehetőséget kell hangsúlyozni és nem pedig a korlátokat.

Pozitív korreláció fedezhető fel későbbi viselkedés, az önértékelés értéke, a munka élvezete és a szabadságérzet között, amennyiben a három faktort figyelembe vesszük, ellenkező esetben negatív korreláció van a tényezők között (Deci et. al., 1994).

A külső motiváció akkor tehető belsővé, ha az egyén készen áll arra, hogy szintetizálja a számára fontos értékeket, motivátorokat, külső szabályozó tényezőket és azokat tiszteltben tartja. Sheldon - Elliot (1998) ezt az önazonosság fogalmával írja le (self-concordance), ami egy olyan állapot, amikor harmóniában van azzal a tevékenységgel, amit végez. Másképpen megfogalmazva fontos az önkompatibilitás (self-compatibility)

⁶ Galton (1869) szerint az egyén képességeiben és hogy milyen területen lesz tehetséges nagy szerepet játszik a genetika és az öröklődés, hiszen véleménye szerint ahol a rokonok egy bizonyos területen tehetségesek, ott az utódok is nagy valószínűséggel lesznek hasonló területen sikeresek.

ellenőrzése, ehhez alapvető elvárás az önazonosság a függetlenedés másoktól, az inkompetens viselkedéstől és a teljesítménykényszertől. Ebben az értelemben a kapcsolatigény a kompetencia és az autonómia segíti az értékek és a szabályozás átalakítását az egyénben, így a viselkedés öndeterminálttá, azaz belülről motiválttá válhat (Kuhl-Fuhrmann, 1998; idézi Deci - Ryan 2000b).

A törekvés és célelés szempontjából nem mindegy, hogy az egyén kívülről, vagy belülről motivált, ugyanis a belső kontrollal rendelkező diákok Deci - Ryan (2000b) szerint általában jobban teljesítenek az olyan materiális tárgyakkal, mint a matematika, fizika. Az eredmény titka a legtöbb esetben az azonosuláson alapuló szabályozás, amely közel áll az autonóm kontrollhoz. A belső kontroll kialakulása és az egyén kompetenciája között pozitív kapcsolat áll fenn (Deci - Ryan, 2000b). Ezzel szemben, Ryan-Connell (1989) szerint a túlzott külső kontroll, szorongást okozhat tanulás közben. Így fontos tényező, hogy az egyén környezete támogassa az autonóm viselkedést, ez történhet tanári oldalról, vagy fiatalabb korban akár szülői oldalról is, az autonóm viselkedéssel az egyén ugyanis kompetensebbnek érzi magát (Deci - Ryan, 2000b). Deci - Williams (1996) szerint is az autonómia és a kompetencia érzése között szoros kapcsolat fedezhető fel, a tanulás tulajdonképpen egy közvetített viselkedés, amely akkor lesz sikeres, ha az harmóniában van az egyén értékrendjével. Sheldon - Kasser (1998) úgy gondolják, hogy ha a hallgató önszabályozása autonómabb, akkor sokkal látványosabban fog haladni a céljai elérése felé és a cél elérése ezzel párhuzamosan jó közérzetet fog eredményezni, ugyanis a túlzott kontroll és a tanulással szerezhető élmény között fordított arányosság figyelhető meg.

Deci - Ryan (2000b) szerint összefoglalva az önmeghatározás-elmélet eredményeit az általános iskolásokkal és orvostanhallgatókkal végzett kísérletek alapján általános következtetés vonható le, mely szerint a túlzott kontroll nem vezet jó érzéshez és jobb eredményhez sem. Az állításaikat amerikai, orosz, japán és bolgár hallgatók megfigyelései alapján fogalmazták meg, ugyanakkor felmerülhet a kérdés, hogy mindezen minta elegendő lehet-e ahhoz, hogy ilyen általánosítást fogalmazzanak meg? A megállapítás a felmérés nemzetközi kiterjedésére és a minta alanyaira egyaránt vonatkozik.

Okság orientáció

Az önmeghatározás-elmélet részét képezi az úgynevezett okság orientáció (causality orientation), amelyben a célirányos viselkedés szabályozása kiegészíti a szabályozási

stílus megközelítést attól függően, hogy az egyén autonómia-, kontroll-, vagy személytelen viselkedést mutat az orientáció szempontjából (Deci - Ryan, 2000b).

Az autonómia orientált viselkedésnél az egyén saját maga, önállóan hagyja jóvá a viselkedést a saját értékrendszere mentén (self-endorsed values), azaz belülről motivált; a kontroll orientáció során külső és introjektált szabályozás jellemző az egyénre; a személytelenség (impersonally oriented behaviour) az amotivációval és a belső tevékenység hiányával áll kapcsolatban (Deci - Ryan, 2000b).

Deci - Ryan (1985a) kutatása az autonómia és a kontroll vizsgálatára koncentrál, a kezdeti vizsgálatokban többek között az autonómia orientáció és az önmegvalósítás, az önbecsülés, az ego-fejlődés, mint jóléthez kapcsolódó tényezők szerepeltek. A kutatók úgy gondolták, hogy a fenti tényezők között szoros pozitív kapcsolat áll fenn. Azonban később úgy vélték, hogy a kontroll orientáció és a jólét kevésbé, mindinkább az úgynevezett nyilvános öntudat (public self-consciousness) kapcsolódik szorosabban a jólét érzéséhez. Ryan - Lynch (1989) szerint az autonómia pozitívan befolyásolja az egyén kapcsolatait és a jóllét (well-being) érzését.

Az, hogy az egyén viselkedése amotiválttá, személytelenné válik kapcsolatban áll az alapvető igények (kapcsolat, kompetencia és autonómia igény) kielégítésének a hiányosságával, ez akkor következik be, ha az egyén úgy érzi, hogy esélye sincs a szükségletek kielégítésére (Deci - Ryan, 2000b).

Az igények kielégítése autonóm szabályozással is megtörténhet, az autonómia eléréséhez három szükségletet kell kielégíteni: kompetencia iránti igény, kapcsolat iránti igény, és igény a célirányos viselkedés elérésére (Deci - Ryan, 2000b). Fisher (1978) szerint a kompetencia autonómia nélkül nem elegendő a belső motiváció eléréséhez. Vallerand at al. (1990) ezt azzal egészíti ki, hogy az egyén hiába rendelkezik közeli kapcsolatokkal, mindez nem okoz jólétet, ha nem párosul autonóm szabályozással. Deci - Ryan (2000b) szerint ha a három alapszükséglet (kompetencia, autonómia, kapcsolatigény) kielégül és az egyén a tevékenység elvégzését nem kényszerként éli meg, hanem lehetőséget lát benne, akkor az minőségi változást eredményez a viselkedésben és növeli a jóllét érzését. Az amotiváció az előzőekben említettek ellentétét eredményezheti az egyén viselkedésében. A szükségletek kielégítése az autonómia és a jóllét érzése között kapcsolat áll fenn, ugyanakkor az egyéneknél kultúra és környezetfüggő igények is kialakulhatnak ezek nem mindig univerzálisan meghatározhatóak, és kiegészítik az alapszükségleteket. A kiegyensúlyozott életvitelre és az alapvető pszichológiai jóllét érzésére hatással

van az alapvető szükségletek kielégítése (Deci - Ryan, 2000b). Az alapvető szükségletek aszerint is vizsgálhatóak, hogy éppen melyik játszik nagy szerepet az egyén napi jóllét érzésében, a három tényező egymástól függetlenül változhat és előre is jelezheti az egyén belső motivációját, és jóllétét. Ezen kívül az alapszükségletek szorosan kapcsolódnak a pszichológiai egészséghez és jóllétéhez (Deci - Ryan, 2000b).

Az önmeghatározás elmélet és a célelés

Az önmeghatározás elmélet a cél tartalma és az egyén törekvése között is különbséget tesz, ugyanis a különböző céltartalom is befolyásolhatja az egyén elégedettségét, az alapszükségletek kielégítését. Bizonyos életcélok elérésére való törekvés a három alapszükséglet kielégítését jobban szolgálja, segít az egyén jóllétének elérésében. Kasser-Ryan (1993, 1996) szerint az egyénben külső és belső aspirációk léteznek, melyek közül a belső aspirációk közel állnak az egyén alapszükségeinek kielégítéséhez, amely a belső motiváció és jóllét érzésének kialakulását eredményezheti. Belső aspiráció lehet például a személyes fejlődés, kapcsolatok, és a közösséghez való tartozás (Kasser - Ryan, 1993), külső aspirációk lehetnek az imázs, és hírnév-szerzésre való törekvés (Kasser - Ryan, 1996). Minden ember aspirációi különbözőek, közös vonás, hogy az egyén jóllét érzésének kialakulását leginkább az úgynevezett belső aspirációk megvalósítása teszi lehetővé, azaz az optimális érzését az egyén számára inkább a belső motivációs tartalmak adják. A hosszú-távra szóló belső aspirációk pozitívan kapcsolódnak az egyén elégedettségéhez. Az egyén aspirációi a cél elérése szempontjából inkább a folyamatot, mint a tartalmat írják le (Baird - Carver, 1998).

Kulturális különbségek és az önmeghatározás elmélet

A szükségletek kielégítéséhez szorosan kapcsolódnak a kulturális értékek is, a három alapszükséglet kielégítése kultúrától függetlenül hozzájárul az egészség érzéséhez. Az önmeghatározás elmélet más alapvető modellekhez képest (a társas tanulás és kognitív elméletek), amelyek pszichológiai alapvetésen alapulnak nem egy standard társadalomtudományi modell, hiszen feltételezi, hogy az emberek természetüknél fogva fejlődnek, ami magában foglalja az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítésére való törekvést és az integratív jellemzőket. Az alapvető szükségletek kultúrától függetlenül azonosak, de ezek sorrendje különböző lehet (Deci - Ryan, 2000b). Jó példa erre az individualista és kollektivisták társadalmak vizsgálata, hiszen a kapcsolatigény az autonómia igény és a kompetencia igény más-más fontossági sorrendben szerepel. A kollektivisták társadalmakban fontosabbak a kapcsolatok, mint az individualista társadalmakban, az autonóm viselkedés és az egyéni kompetencia érzése pedig az individualista társadal-

makban kiemelkedő jelentőségű (Deci - Ryan, 2000b). Hayamizu (1997) japán és amerikai hallgatók motivációját vizsgálta, eredményül pedig azt kapta, hogy a hallgatók hasonló motivációs dinamikával rendelkeznek. Hasonló eredményt kaptak egy bolgár állami vállalat munkatársait vizsgáló kutatók, azzal a kiegészítéssel, hogy azon munkavállalók, akiknél az alapvető igények kielégítésre kerültek motiváltabbak voltak a munkájuk során ahhoz pszichológiailag is sokkal jobban igazodtak. Schmuck et. al. (2000) németországi diákok aspirációit vizsgálták és az eredmény, hasonló volt Kasser-Ryan (1993) eredményeihez, azaz megállapítható, hogy a specifikus célok kultúránként különbözőek, de az alapvető szükségletek kultúránként azonosak.

Zuckerman et. al. (1978) a kollektivisták és az individualisták döntéshozatali folyamatát vizsgálta. Az individualista kultúrákban az egyéni döntéshozatalhoz magasabb szintű belső motiváció kapcsolódott, mint a csoportos döntéshozatalhoz, a kollektivistákra pedig ennek ellentettje volt igaz, azaz az autonómia érzése kultúránként változhat. A kultúra, csoport, család olyan eszközöket, értékeket ad az egyén számára, amelyek az alapvető szükségletek kielégítésében segítenek, ez pedig az egyén jóllétét növeli. A kulturális különbségekkel együtt azt is el kell fogadni, hogy nem minden kulturális cél, vagy érték integrálható szervezeti szempontból, hiszen vannak olyanok, amelyek bizonyos kultúrákban inkonzisztensek a három alapvető pszichológiai alapszükséglettel. A kultúra egy sor olyan értéket közvetít, amelyek közül egyes értékek összeegyeztethetőek más kultúrákkal, mások pedig nem. A több kultúra együttes jelenléte a szocializáció tipikus formáját jelenti, és olyan szabályozást közvetít, amely elősegíti az integrált szabályozást, ugyanakkor a több kultúra egyben több szabályozó tényezőt is jelent (Deci - Ryan, 2000b). Egy szervezet működésében a több kultúra együttes jelenléte több lehetőséget, ötletet, de nagyobb mértékű alkalmazkodási kényszert is rejt magában a szervezet tagjai számára, azaz egyrészt segíti, másrészt pedig gátolni fogja az autonóm viselkedést.

Az alapvető szükségletek hatása az autonóm viselkedésre

Az önmeghatározás elméletben az alapvető szükségletek hatást gyakorolnak az egyén célelérésére. Az SDT (Self-Determination-Theory) hipotézise, hogy a motiváció folyamata és a motiváció tartalma a cél elérése szempontjából változó teljesítményt eredményezhet. A belső azaz intrinszc célok elérése jobban kielégíti az alapszükségleteket és jobb mentális egészséghez vezet. Az autonóm szabályozás a célelérés során jobb teljesítményt és mentális egészséget eredményez, mint a kontrollált szabályozás, ez azzal

magyarázható, hogy az autonóm szabályozás jobban kielégíti az egyén három alapszükségletét, ezzel a megélt életminőséget is befolyásolja (Deci - Ryan, 2000b).

A célirányos magatartás és a szükségletek vizsgálata mellett magát az egyént is elemezni kell, hiszen az egyén a szervezet legkisebb alapvető egysége és magatartásával meghatározza a cselekvés sikerességét. Ez azért indokolt, mert a célirányos magatartás kutatása csak az egyén vizsgálatával lehet teljes, hiszen a belső motiváció magából az egyénből fakad (Deci - Ryan, 2000b). A belső aktivitás és motiváció elősegíti az én fejlődését, a kulturális értékek, a külső motiváció és az érzelmi szabályozás, pedig az énen keresztüli integratív folyamat. Az én koncepció szerint az egyént sok függő változó befolyásolhatja, ilyen például az erkölcs, amely az egyént kívülről befolyásoló tényező, így nem tekinthető öndeterminált tevékenységnek. Az egyén egy úgynevezett én sémával rendelkezik, amely az öndeterminált tevékenység alapja, az egyén eldönti, hogy mely tevékenység illik a sémába és mely tevékenység nem, azaz nem elégíti ki az alapszükségeket. Az erkölcs az egyén számára társadalmi szabályozást jelent. Az egyén számára fontos, hogy az alapszükségeit kielégítse, ha ez nem lehetséges, akkor megpróbál helyettesítő tevékenységet keresni, amely pszichológiai költséggel jár. Ugyanígy a munkában, a tanulásban, vagy bármely más tevékenység során is előfordulhat hasonló helyzet, amely az egyén számára pszichológiai költséget jelent. Egy olyan helyzetből, vagy tevékenységtől, ahol az egyén alapszükségei nem realizálódhatnak, tovább fog haladni egy olyan felé, ahol a szükségletei kielégíthetőek lesznek. Ha egy szükséglet nem realizálható, akkor megpróbál más szükségleteket kielégíteni, vagy elidegeníteni az eredetit. Az alapszükségeinek kielégítésének hiánya az egyén optimális teljesítményét és jóllétét csökkenti (Deci - Ryan, 2000b). A szükséglet helyettesítésére az egyén kompenzáló motívumokat keres ilyen kompenzáló motívum lehet egy fiatal számára, aki nem rendelkezik baráti kapcsolatokkal a munkában való helytállás, ekkor az alapvető kapcsolatokat helyettesíti a kompetencia motívum. Ha az alapvető szükségletek, azaz a belső motívumok nem elégíthetőek ki, akkor az egyén külső motívumokat keres.

Az alapvető szükségletek, belső én-azonos szükségletek, amelyek kultúrától függetlenül univerzálisnak tekinthetőek, azonban a szükségletek mögött álló hajtóerő egyénenként különböző lehet. Az alapvető szükségletek közül például a kompetencia helyettesíthető a teljesítményorientált viselkedéssel, de ezzel az egyén nem ugyanazt a hatást éri el (Deci - Ryan, 2000b). Ha a McClelland (1961) által megfogalmazott három alapvető igényt – teljesítményszükséglet, hatalomszükséglet, kapcsolatszükséglet – vizsgáljuk, akkor az egyénben kialakulhat a túlzott teljesítmény iránti igény, de ez zavarhatja a

kompetencia kialakulását. Az egyén hatalomigénye pedig nem fedi le a kapcsolatok utáni vágyat, így fontos, hogy egyik alapszükséglet se kapjon túlzott hangsúlyt a többi-hez képest (Deci - Ryan, 2000b). Az egyén akkor is amotiválttá válhat, ha a környezete megakadályozza az alapszükséglet kielégítését, ez negatívan hat a teljesítményre és a jóllét érzésére. Ha az egyén amotivált és emellett erős kontroll alatt áll, az szintén akadályozza az alapszükségletek kielégítését. Akadályozó tényező lehet, ha a szervezeten belül ellenséges légkör alakul ki, ekkor az egyén szintén az elidegenítő viselkedést választja.

Az alapszükségletek közül a kompetencia az egyén nyitottságát, tanulás iránti vágyát is jelenti, belülről motivált folyamat, amely az egyéni fejlődés motorja. Az alapszükségleteken kívül, az egyén viselkedését befolyásolják még olyan tényezők, mint a jutalom, büntetés és a speciális kulturális rituálék (Deci - Ryan, 2000b).

Az SDT és más elméletek

Az SDT a fentiekben ismertetett számos új és hasonló vonást tartalmaz a már meglévő elméletekhez képest. Az 50'-es években Skinner (1953) elméletében a viselkedés kontrollt tanulmányozta megerősítés elméletében, majd Bandura (1977a) a társas tanulás és az önbizalom elméletet fogalmazta meg, mindezek Deci - Ryan (2000b) szerint standard társadalomtudományi modellek. Ezen elméleteknél az egyén viselkedése és annak vizsgálata kerül a középpontba az úgynevezett én fogalom és én definiálása elterjedté válik (Cosmides, 1992). Az önbizalom elmélet azt fogalmazza meg, hogy ha hiszünk a képességeinkben, akkor elérjük a kívánt eredményt, ebben az esetben az önbizalmat az egyén sokszor a környezetétől kapja. Bandura (1977) a tevékenység előre mozdító tényezőket nem vizsgálja, nem tesz különbséget a külső és a belső kontroll között. Bandura (1989) szerint az autonóm kifejezés egyenlő azzal, hogy az emberek saját cselekedetüket tekintve teljesen függetlenek, ezzel szemben az SDT (Deci - Ryan, 2000b) teljesen más autonómia felfogást képvisel, hiszen az egyén hatását az autonómiára nem kontrollálják külső tényezők. A három alapszükséglethez képest az önbizalom elmélet majdnem csak az autonómiával foglalkozik. A kompetencia fogalma az SDT-hez képest is más az önbizalom elmélet esetében, amely a kompetencia érzését írja le, ezzel szemben az SDT elmélet pedig a szükséglet kielégítést a jóllét eléréséhez szükséges eszközként írja le.

Az önmeghatározás elmélet a célelérés szempontjából is párhuzamba állítható más modellekkel. Nicholls (1984) ego-orientált és feladatorientált tevékenységet határoz meg, Dweck (1986) teljesítményorientált és tanulásorientált célokat határoz meg. Vélemé-

nyük szerint a feladatorientált egyén számára jobbra a külső tényezők fontosak. Dweck (1999) szerint, ha az egyén teljesítménycélt állít, akkor a könnyű sikerek elérését választja, azért, hogy bizonyítani tudja a környezete számára rátermettségét. Nicholls (1984) szerint, ha az egyén teljesítménycélokat jelöl ki, akkor azzal önmagát bénítja és próbálja elkerülni a kudarcot. Azonban, ha az egyén tanulási célokat jelöl ki, akkor azt fogja keresni, hogy miként tudja a képességeit fejleszteni és teljesen elkötelezetté válik a végzett tevékenység iránt. Nicholls (1984) véleménye kapcsolatot jelent a belső motiváció és a tanulási célok között. Nicholls (1984) szerint hasonlóság fedezhető fel a feladat orientáció és az ego-orientáció között. Az ego-orientált viselkedés hasonló a teljesítményorientációhoz, amely aláássa a belső motivációt, ezt az úgynevezett szabadválasztásos viselkedés elemzése és a teljesítmény, mint eredmény igazolja. Az önmeghatározás elmélet szerint a teljesítménycélok mind külsők, mind belsők is lehetnek, az ego-orientált viselkedés külső kontrollt jelent. A teljesítménycél önmagában nem elég ahhoz, hogy előre jelezze a teljesítmény minőségét és a tapasztalatot. Az önmeghatározás elmélet szerint nem az a lényeg, hogy az egyén milyen célt határoz meg, hanem az, hogy miért jelöli ki azt, azaz Locke (1968) elméletéhez képest a cél értelmezése fontos tényező. A célok eredménye többnyire belső, vagy külső kontrollhoz köthető, az SDT elméletben a cél megértése és az azzal történő azonosulás, és belső motiváció kialakulása a fontos.

A flow elmélet (Csíkszentmihályi, 1975) az SDT-hez hasonlóan a belső motivációt helyezi középpontba, azonban itt a hangsúly a tevékenységen és a nem tudatos élmény érzésén van. Egy tevékenység elvégzése során az egyén akkor érzi a flow-t, ha a tevékenység kapacitásigényei nem haladják meg az egyén által birtokoltakat, ahhoz, hogy az egyén belső motivációt érezzen, optimális kihívásra van szükség. A túl nagy kihívás szorongást, és elégedetlenséget okoz (Csíkszentmihályi, 1975), az optimális kihívás koncepciója egyezik az SDT koncepciójával, illetve mindkét elméletben közös vonás még a belső motivációhoz szükséges kompetenciaigény. A flow elmélet az SDT-hez képest nem rendelkezik formális autonómia koncepcióval, a belső motiváció mindössze az optimális kihívás meghatározásán alapul, ezzel szemben az önmeghatározás elmélet esetében az optimális kihívás nem mindig vezet belső motivációhoz (Deci - Ryan, 2000b).

Az önmeghatározás elméletéhez hasonlóan Pink (2010) is a belső motivációt tartja a legértékesebbnek, és három alapvető tényezőt említ a belső motiváció melyek az önállóság,

céltudatosság és szakmai igényesség, ezek egy elem kivételével hasonlóak a Deci - Ryan (2000) által megfogalmazott három alapvető igénnyel az önállósággal, kompetenciával és kötődéssel.

Az önmeghatározás elmélet kritikai megközelítése

Cameron - Pierce (1999) szerint Deci et. al. (1999) megfogalmazásával ellentétben – mely szerint a jutalom csökkenti a belső motivációt – úgy vélekedik, hogy a jutalom növeli az észlelt ön-meghatározást és hatással van a belső motivációra. Véleményük szerint a teljesítmény alapú jutalom nem csökkenti az egyén érdeklődését a feladat iránt. Deci et. al (1999) szerint a jutalom csökkenti az észlelt autonómiát és kisebb mértékű belső motivációhoz vezet. Ezzel szemben Cameron - Pierce (1999) megállapításai a következők:

- Az, hogy a jutalom csökkenése az egyén által érzett autonómiára, belső motivációra hatással van-e, vagy sem, az a módszertan bemutatásától függ.
- A jutalom növelheti az észlelt önrendelkezést.
- Az alkalmazott tanulmányok szerint a hétköznapi tevékenységek során általában a pozitív mértékű jutalom, vagy a jutalom hiánya van hatással a belső motivációra.
- Vizsgálatokkal igazolták, hogy ellenben a kognitív kiértékelési elmélettel a belső motiváció csökkenését nem a jutalmazás, hanem általában a túl egyszerű feladatok eredményezik.

Deci - Ryan (1985), Csíkszentmihályi (1990) és Harackiewicz - Sansone (1991) azt feltételezték, hogy a törekvés az autonómiára, vagy kompetenciára olyan alapvető motivumok, amelyek az egyén megelégedettségéhez és teljességérzetéhez vezetnek. Sok kutató egyetért a kognitív kiértékelési elmélet megfogalmazásaival, mely szerint az észlelt ön-determináció, és a kompetencia hatással van a belső motiváció kialakulására, azonban azzal nem értenek egyet, hogy a jutalom hatására csökken az ön-determináció és a kompetencia érzése. Ha a jutalom speciális teljesítménycélhoz társul, akkor növeli az öndeterminációt. A jutalom inkább növeli, mint csökkenti az autonómia érzését (Eisenberger - Cameron, 1996). A felajánlott jutalom hatására az emberek úgy érzik, nagyobb kontrollal rendelkeznek a saját viselkedésük felett, nem pedig fordítva, ahogyan a kognitív kiértékelési elmélet állítja. A kognitív kiértékelési elmélet megváltoztatja a jutalom pozitív hatását az észlelt autonómiára és kompetenciára vonatkozóan (Cameron - Pierce, 1999).

Charms (1968) amellett érvel, hogy a belső- és külső-motiváció hatást gyakorolhat egymásra. Deci (1971) szerint a jutalom nem serkenti a motivációt és a feltételes pénzbeli jutalom, valamint a büntetés csökkenti a motivációt. A szóbeli megerősítés elősegíti a belső motivációt.

Deci (1971, 1972) megfigyelései a munkára és a szabadidőre egyaránt vonatkoztak, azaz nem tettek különbséget a munkahelyi és a szabadidős elfoglaltság között (például a munkahelyi tevékenység és kirakós játék között). A két aktivitás azért lényeges, mert a munkahelyen fizetett tevékenységet végzett az egyén, otthonában pedig spontán tevékenységet fizetség nélkül. A két tevékenység megkülönböztetését figyelemmel kívül hagyva, arra a következtetésre jutottak, hogy a munka tevékenység motiváló ereje a kapott pénzbeli juttatás miatt szűnt meg (Calder - Staw, 1974).

Mindezek alapján kritika lehet az SDT-vel szemben, hogy Deci (1971) vizsgálataiban az egyén által szabadon választott szabadidős tevékenységet vizsgált meg, így adott volt az egyén belső motivációja. Mi a helyzet akkor, ha az egyén nem maga választja a szabadidős tevékenységet, például a kirakós játék helyett valamely más tevékenységet választanak részére (Calder - Staw, 1974)? Akkor is motivált lesz a tevékenység elvégzésére, és kialakul a belső motiváció? Deci - Ryan (1971) nem vizsgálta, hogy miként változik a belső motiváció akkor, amikor az egyén a munkája során a feladatok egy részéről szabadon dönthet, vajon ebben az esetben is aláássa a kapott jutalom a belső motivációt?

A motiváció egy másik fontos tényezője lehet az időzítés, hiszen Calder - Staw (1974) szerint Deci (1971) manipulálta a jutalom időzítését; mivel a kísérleti alanyok a jutalmat mindig elvárták, így a később kapott jutalom, vagy a jutalom hiánya negatív irányban befolyásolta a belső motivációt.

Calder - Staw (1974) állítását vizsgálattal próbálta bizonyítani, ahol megfigyelést végeztek a jutalom és a belső motiváció kapcsolatát illetően. Két csoportot alakítottak ki, ahol az egyik tagjai két dollárt, a másik tagjai pedig semmit nem kaptak a szabadidős tevékenységért, ami ez esetben a kirakós játékot jelentette. Az eredmény nem mutatott egyértelmű különbséget a két csoport teljesítménye között.

Az, hogy a kézzelfogható jutalom valóba aláássa-e a belső motivációt számos tudós által vitatott kérdés. Cameron és Pears (1994, 1996) szerint a feladat elvégzéséért adott jutalom nem csökkenti az egyén belső motivációját, véleményük szerint több mint száz olyan tanulmány készült, amely ezt nem igazolja.

Egy másik vitatott kérdés lehet, hogy a korábbi motivációs elméletekhez képest kevesebb alapvető motívum került meghatározásra, a kapcsolatigény, autonómiaigény és kompetenciaigény, ehhez képest Maslow (1943) öt alapvető szükségletet határozott meg, azaz felmerülhet kérdés, hogy Deci - Ryan (2000) miért pont ezen három igényt határozta meg?

Egy másik fontos tényező és kritika a modellel kapcsolatosan, hogy vajon tényleg minden egyes kultúrában alapvető igény-e az autonómia, hiszen Deci - Ryan (2000b) tanulmányukban elismerik, hogy vannak kulturális különbségek, és az autonómia belső motivációra gyakorolt hatása függ attól is, hogy az egyén milyen kulturális értékekkel rendelkezik, azaz kollektivista, vagy individualista társadalomból származik az egyén.

További kérdés lehet az elmélettel szemben a külső és belső motiváció számszerűsítése az öndeterminációs kontinuumon belül. Ennek mérése ugyanis a kutatás jelenlegi állása szerint jobbra kvalitatív módon valósulhat meg.

2.4. A motiváció hibrid megközelítése

Daniel Pink motiváció 3.0 elmélete a motivációs elméletek legújabb megközelítéseiseihez tartozik, ezen belül pedig sem a tartalom, sem a folyamat elméletekhez nem sorolható be egyértelműen, mivel egyfajta hibrid megközelítést képvisel, ezért a dolgozatban a tartalom és folyamat elméleteket követően kerül tárgyalásra. Pink (2010) munkássága elsősorban motivációval és önmenedzsmenttel foglalkozik.

Daniel Pink a motiváció 3.0 elmélete (2009)

A motiváció 3.0 elmélet alapvetően egyfajta fejlődési ívet mutat be a motivációs nézőpontok kialakulásában, melyet a szerző operációs rendszerként kezel. Az elmélet a következő elemekből tevődik össze (Pink, 2010):

- Motiváció 1.0: Ez leginkább a természetes emberi ösztönhöz kapcsolódik ilyenek például a táplálkozás, szaporodás, vagy biztonság; a szerző ezt nevezi ősi operációs rendszernek. Ezek az elemi ösztönök hasonlóak a Maslow (1943) által meghatározott fiziológiai és biztonsági szükségletekhez.
- Motiváció 2.0: A következő szint több, mint az elemi ösztönök összessége, az egyén viselkedését külső tényezők is befolyásolják ilyen a jutalom és a büntetés. Ez gyakorlatilag a társadalmi fejlődés eredményeként tudható be, hiszen a pusztán biológiai motivációra épülő ősi ösztönt felváltotta a jutalom keresésre és a büntetés elkerülésére való törekvés, ezt használta fel Taylor is a tudományos menedzsment atyja. Ez a megállapítás összességében Skinner (1953)

megerősítés elméletéhez is kapcsolódik, hiszen a jutalom és büntetés ebben a modellben is magatartásformálónak tekinthető. Ebben a fejlődési fázisban az egyén kívülről motivált (extrinzik motiváció) és X típusú magatartást követ, elsősorban a bal agyféltekét használja, a külső vágyak fűtik inkább a jutalom, és nem kifejezetten az elégedettségre való törekvés hajtja.

- Motiváció 2.1: A motivációs felfogás továbbfejlődése Pink (2010) szerint McGregor (1960) megközelítésének is köszönhető, hiszen az X elméleten túllendülve az Y szerint az egyén képes és hajlandó felelősséget vállalni és vannak az egyénben magasabb rendű motivátorok is.
- Motiváció 3.0: Ennél a fázisnál az egyén elsősorban – McGregor (1960) elméletén túllépve – I típusú magatartást követ intrinzik, azaz belső módon motivált és a belső vágyak vezérlik, amely kapcsán inkább a tevékenységgel járó elégedettségre vágyik az egyén. Lényegében az I típusú magatartás tanult és nem velünk született, az egyénnek itt is szüksége van a jutalomra, de egy bizonyos szint felett már másodlagos tényezővé válik. Az I típusú magatartás három alkotóelemből tevődik össze az önállóságból (vágy az autonómiára), a szakmai igényességből (vágy a jobb és igényesebb munkavégzésre) és a céltudatosságból. (Pink, 2010) Az önállóság azt jelenti, hogy az egyén saját, szabad akaratából cselekszik, alapvetően ez mindenkién jelen van, de a túlzott kontroll miatt idővel elveszhet. Pink (2010) szerint ahhoz, hogy az egyén önállósága fenntartható legyen, ennek négy területen kell megvalósulnia: a feladatban, csapatban, az időben és a módszerben.

Pink (2010) úgy véli, hogy az adott motivációs rendszerrel három kompatibilitási probléma adódhat, amelyek a következők:

- munkaszervezés módszere;
- munkáról való gondolkodás;
- munkavégzés.

Pink (2010) hét okot említ, amely miatt a jutalmazás és büntetés nem működik:

- a jutalom elnyomja a belső motivációt,
- csökkenti a teljesítményt,
- rombolja a kreativitást (a felajánlott jutalom az algoritmikus feladatoknál növeli, a heurisztikus feladatoknál pedig csökkenti a hatékonyságot),
- háttérbe szorítja a jóra törekvést,

- csalásra buzdít,
- függést alakít ki (ha egyszer felajánljuk a jutalmat az egyén hasonló feladatok elvégzésénél újra és újra el fogja várni) ,
- erősíti a rövid távú gondolkodást.

További megállapítás Pink (2010) részéről, hogy a függőséget okozó jutalom torzíthatja az egyén ítélőkéességét és megnöveli a kockázatvállalási hajlamot. A rövidtávú gondolkodás egyébként olyankor is megjelenik, amikor egy vállalat a negyedéves terveivel kapcsolatosan fogalmaz meg megállapításokat, éppen ezért Pink (2010) a hosszú távú célok hangsúlyozását javasolja.

Látható, hogy Daniel Pink elképzelése alapvetően a korábbi motivációs felfogások lényegi elemeit vegyíti, azonban az elmélettel kapcsolatosan akad kritikai megközelítés is:

- Trevor (2015) úgy véli, hogy Maslow (1943) piramisához képest valójában kevés új információt ad, hiszen a motiváció 1.0 tartalmi elemei lényegében megfeleltethetők a Maslow piramis első három szintjének, azaz fiziológiai, biztonsági és kapcsolatszükségletek összességének. A motiváció 2.0 pedig az önbecsülésnek feleltethető meg. A motiváció 3.0 a maslowi megfogalmazás önmegvalósítási részét képezi, amely magában foglalja a vitalitást kreativitás, önfenntartást, hitelességet, céltudatosságot.
- Spiers (2010) például a jutalom negatív hatásával nem ért egyet, illetve azzal, hogy a kevesebb jutalom tényleg nagyobb mértékű kreativitással jár-e együtt.

Egy másik fontos megjegyzés az elmélettel kapcsolatosan, hogy mind tartalom, mind folyamat elméletek kerevéke, és nincs egyértelmű bizonyíték a gyakorlati alkalmazhatóságára.

3. A tanulás fontossága a motivációban

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

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

Mindemellett Fellenz - Martin (2017) külön tárgyalja a motivációs elméletek behaviorista megközelítéseit (Skinner, 1953 és Pavlov, 2010 elméletei), amelyeket a hagyományos értelemben vett megközelítések például a következő szerzők is inkább külön motivációs és a tanulás elméletekhez is sorolnak:

- Buchanan - Huczynski (2001), Knights - Willmott (2007), Bakacsi (2007), Thompson (2007), Robbins - Judge (2013) és Kispál-Vitai (2013).

Továbbá Fellenz - Martin (2017) megkülönböztetnek egy olyan csoportot is a motivációs elméleteken belül, amelyek azon elméleteket mutatják be, amelyek az utóbbi időben kiemelkedő módon járultak hozzá a munkamotiváció kutatásához (Bandura, 1977; Deci - Ryan, 2000 és Csíkszentmihályi, 1990 elméletei).

A tanulás egy multidimenzionális folyamat, amely több motivációs forrás kölcsönhatását foglalja magában (például érdeklődés, értékek, célok, meggyőződések) és a kognitív változókat (előzetes tudás, stratégia használata)(Boyle et. al., 1993) Ugyancsak a két terület teoretikus összekapcsolódását bizonyítja Dowson - Martin (2009) cikke, amely a motivációs elméletek gyakorlati alkalmazhatóságát vizsgálja a tanulási folyamat során, ezek közül is az attribúciós-, az elvárás-, a célkitűzés-, az önmeghatározás, az énhatékonyság-, és az önértékelési motivációs elméleteket. Mindezek közül az önmeg-

határozás elmélet elősegíti professzionális fejlesztést, kötődés kialakítását, az oktató fejlődését és a tantermi összetétel kialakítását.

Az összetett munkamódszerek gyakran elsajátíthatók mások munkájának megfigyelésével, ha az új munkavállaló megfelelő szerepmodellt lát a környezetében, akkor nagyobb eséllyel sajátítja el a megfelelő munkahelyi viselkedést, ebben a Bandura (1997) által megfogalmazott utánzásos tanulás (vicarious learning) vagy a társas tanulás (social learning) is segíthet (Northcraft - Neale, 1994).

Felder-Silverman (1988, 674. o.) szerint *„a strukturált környezetben történő tanulás kétlépcsős folyamatként értelmezhető, amely magában foglalja az információ fogadását és feldolgozását”*.

„A tanulásnak, a szervezeti magatartástudományban talán leginkább elterjedt megfogalmazása a következő: „Tanulás bármely viszonylag tartós magatartásváltozás, mely tapasztalataink eredményeként következik be” (Robbins, 1998. 68. o.; idézi: Újhelyi, 2001, 33. o.).

Buchanan - Huczinsky (2001) szerint a tanulás fontos az egyén számára, hiszen szerepet játszik a magasabb kvalifikáció és fizetés elérésében. A tanulás szervezeti szinten is fontos tényező, hiszen segítségével, vagy annak hiányában az egyén akár magas, vagy akár alacsony szintű teljesítményt tud realizálni. Ahhoz, hogy az egyén teljesítményt érjen el, tudnia kell értelmezni a feladatot. Buchanan - Huczinsky (2001) szerint a tudás számos szervezeti folyamatban szerepet játszik, mint például:

- az új munkaerő kiválasztása;
- a munkahelyi képzés tervezése;
- a fizetési rendszer megtervezése;
- visszajelzés és értékelés az egyéni teljesítményekről;
- a tanuló szervezet formáinak kialakítása.

A tanulás a munka része, a munka és a tanulás egymás következménye, a két összefonódó tevékenység nem választható el egymástól, leválasztásuk egymástól mesterséges és nem mindig működik jól. A tanulás nemcsak a helyes információk és válaszok begyűjtését jelenti, hanem a megszerzett tapasztalatokon való elmélkedést, gondolkodást. A szervezeti tanulás a tudatosan tervezett erőfeszítést jelenti a tanulásra (Buchanan - Huczinsky, 2001). Mindannyian képesek vagyunk tanulásra és problémamegoldásra, mindez a befektetett erőfeszítéstől is függ.

„Tanulásról akkor beszélünk, amikor tapasztalataink eredményeként a magatartás viszonylag tartós változása következik be” (Bakacsi, 2004, 51. o.). Mindez, fordítva már nem feltétlenül igaz, hiszen a magatartás változása önmagában még nem feltétlenül tekinthető tanulásnak. A tapasztalat megszerzése sem tekinthető tanulásnak, ha az egyén a tapasztaltak ellenére nem változtat a magatartásán.

Bakacsi (2004) szerint az egyén tanulhat mások tapasztalataiból is, de a leghatékonyabb és legmélyebb tanulás saját tapasztalatok által következik be, ezért megkérdőjelezi az iskolapadban gyűjtött tapasztalatok relevanciáját, véleménye szerint a tudás akkor mélyül el, ha azt az egyén a gyakorlatban is kamatoztatni tudja. Azonban az egyén a szervezeti működése során nemcsak a teljesítményorientált viselkedést sajátítja el, hanem a csoportos lógás és teljesítmény visszatartás módszereit is (Bakacsi, 2004).

„A tanulás az a folyamat, melynek révén tapasztalatokra teszünk szert, mely tapasztalatok képesek a magatartás megváltoztatására”(Oláh, 2006, 163. o.).

Schunk (2012) szerint a tanulás magában foglalja az ismeretek, készségek, hiedelmek, attitűdök, viselkedés elsajátítását és módosítását. Az emberek kognitív, nyelvi, motoros és szociális készségeket sajátítják el, amelyek sokféle formát ölthetnek.

„A tanulás az a folyamat, amikor a tapasztalataink alapján tudást szerzünk, és ez állandó változást okoz a viselkedésünkben”(Kispál-Vitai, 2013, 87. o.).

Ertmer - Newby (2013, 45. o.) szerint *„a tanulás tartós változás a viselkedésben, vagy a képesség arra, hogy az egyén bizonyos módon viselkedjen, amelynek eredménye a gyakorlat szerzése, vagy más tapasztalatok gyűjtése”*.

Dobák - Ferincz (2014) szerint a tanulás a változási folyamatok szolgálatában áll, és a munkahelyi tanulás formális és informális módon is megvalósulhat, a formális tanulás tudatosan, míg az informális a munkatevékenység során spontán is bekövetkezhet, például, ha az egyén elegendő szakmai gyakorlatot szerez valamilyen területen. A tanulási folyamat során különösen aktuális és fontos a motiváció vizsgálata.

3.1. A tanulás elméleti megközelítései

A tanulás szoros kapcsolatban áll az emlékezéssel és memóriával, a tanulásnak különböző típusait különböztetjük meg, ezek Oláh (2006) szerint a következők:

- Perceptuális tanulás: egy korábban már észlelt inger felismerése. Ehhez kapcsolódik a barátaink és a családjaink felismerése is.
- Feltételes reflex: ennél a tanulási típusnál fontos, hogy inger-típusú és válasz-típusú tanulást különböztetünk meg.

- Az inger-típusú kondicionálás, vagy inger típusú tanulás (klasszikus kondicionálás) során egy korábban lényegtelen inger válik fontossá, az egyén megtanulja, hogy az őt érő ingerre milyen magatartással válaszoljon. Az egyik leghíresebb kísérlet, amelyben Pavlov a kutyák élettani viselkedését vizsgálta (Pavlov, 2010). A kísérletben a feltétlen reflex az étel volt, amely hatására a kutya nyáladni kezdett, majd a feltétlen ingert kapcsolták össze egy feltételessel úgy, hogy a kutya minden alkalommal egy csengőszót hallott az etetés előtt. A kísérlet során a kutya egy idő után már akkor is nyáladni kezdett, amikor az ételt még nem látta, de a csengőszót már hallotta. Az esetben az étel a feltétlen reflexet⁷ váltotta ki, a csengőszó hatására feltételes reflex⁸ alakult ki a kutyában.

A feltételes és feltétlen reflex vizsgálatához nemcsak állatkísérletek kapcsolódnak, egy másik példa, amelyet Oláh (2006) említ a szemet érő légfuvallat esete. A vizsgálat során az egyén szemét légfuvallat éri, amely hatására automatikusan becsukja a szemét, majd a légfuvallatot egy hanggal kötik össze, a kísérlet végére az egyén már a hang hatására becsukja a szemét. Ebben az esetben a hang jelenti a feltételes ingert, a légfuvallat pedig a feltétlen ingert.

- A válasz-típusú kondicionálás, vagy operáns kondicionálás⁹ esetében a magatartási viselkedés a következménytől is függeni fog. A következmény ebben az esetben lehet pozitív, azaz jutalom, illetve negatív, azaz büntetés is. Az operáns, vagy más néven instrumentális kondicionálás Skinner nevéhez fűződik, aki állításait állatkísérletekkel próbálta igazolni. Az elmélet nemcsak a tanulás megértésében jelent segítséget, hanem a motivációs elméletek között is számon tartjuk, mint megerősítés elméletet (Skinner, 1957). Skinner nevéhez fűződik a viselkedésformálás fogalma, amely szelektív megerősítést jelent, csak azok a viselkedési formák kerülnek jutalmazásra, amelyek kívánatosak. A munkahelyi viselkedésben ez annyit jelent, hogy a szervezet számára hasznos viselkedést támogatni kell jutalommal, a nemkívánatos viselkedést pedig ki kell iktatni (Kispál-Vitai, 2013).

⁷ „Feltétlen reflex: Az inger hatására mindig létrejövő válasz.” (Kispál-Vitai, 2013, 93. o.)

⁸ „Feltételes reflex: Olyan ingerre adott válasz, ahol a feltétlen választ egy előtte semleges ingerhez is hozzákötjük.” (Kispál-Vitai, 2013, 93. o.)

⁹ „Operáns, vagy instrumentális kondicionálás: új viselkedési formák, vagy ingerekre adott válaszok keletkeznek, ha bizonyos ingerekkel társítjuk ezeket a válaszokat (viselkedési formákat) (Kispál-Vitai, 2013. 94. o.).

Az esetek a klasszikus kondicionálás¹⁰ fogalmát magyarázzák, amely kialakulhat más ingerek hatására is, azonban ki kell emelni, hogy a viselkedés mindaddig fennmarad, amíg a pozitív megerősítés fennáll, amennyiben elmarad, úgy a viselkedés elhal (Oláh, 2006).

A motoros tanulás új mozgásminták elsajátítására alkalmazható, például tánc-tanulásnál, autóvezetésnél, vagy biciklizésnél használjuk ezt a típust (Oláh, 2006). Ennél az esetről folyamat jellegű tanulásról beszélünk, azaz itt a képességek megszerzésére esik a hangsúly, azaz bizonyos gyakorlati jellegű cselekedeteket képesek vagyunk végrehajtani.

A tanulás egy másik típusa a deklaratív, tárgyi, vagy lexikális jellegű tudás, amely valami tartalmának a megtanulására vonatkozik.

Oláh (2006) a tanuláselméletek megismertetése során elsősorban a behaviorista megközelítéseket mutatja be, azaz a megfigyelhető és mérhető viselkedést tanulmányozza.

Bakacsi (2004) hét elméleti megközelítést mutat be a tanúlással kapcsolatos magatartásváltozás bemutatására, melyek a következők:

- Klasszikus kondicionálás elmélete: megegyezik az inger típusú kondicionálás fogalmával.
- Az operáns kondicionálás elmélete pedig a válasz-típusú kondicionálás megfelelője.
- Társas tanulás: Bandura (1977) nevéhez fűződik. A társas tanulás elmélete már a motivációs elméletek, ezen belül az öndeterminációs elmélet kapcsán is felmerült, ez is azt bizonyítja, hogy a tanulás és motiváció jelenléte egymástól nem választható el.

A társas tanulás, vagy más néven behelyettesítő tanulás Bakacsi (2004) szerint az operáns tanulás egy válfajának is tekinthető, hiszen az egyén jelenlegi magatartása valamely más viselkedési formának az eredménye. Ez azt jelenti, hogy döntéseinken, magatartásunkon akár mások viselkedésének megfigyelése által változtatunk. A társas tanulás feltételei (Bakacsi, 2004):

- az egyén valamilyen oknál fogva felfigyel a modellezendő személyre;
- elegendő információ áll az egyén rendelkezésére ahhoz, hogy a viselkedést modellezni tudja;

¹⁰ „Klasszikus kondicionálás: a kondicionált válasz úgy jön létre, hogy egy feltétlen ingert hozzárendelünk egy semleges ingerhez (a húst a csengőhöz), a semleges inger a kondicionálás feleslegessé válik, és a feltétlen ingerhez hasonló választ vált ki.” (Kispál-Vitai, 2013, 93. p.)

- az egyénnek rendelkeznie kell a modellezéshez szükséges képességekkel és készségekkel,
- a viselkedés átvételétől az egyén jutalmat, vagy valamilyen eredményt vár.
- Komplex tanulás: a „... lényege, hogy az intelligens ember a világ számos tényét, vonatkozását gondolatilag leképezi, és ezeken a gondolati képeken (mentális reprezentációkon) hajt végre különféle logikai műveleteket”(Bakacsi, 2004, 55.o.). Az egyén a tanulási folyamat során hiedelmeiről, gondolatairól kognitív térképeket készít, melyek segítségével szimulálja a helyzetet. A tevékenység itt is csak akkor tekinthető tanulásnak, ha az mindezzel párhuzamosan az egyén viselkedésében is változást eredményez.
- Tudatos és tudattalan tanulás: az emberi agy tudatosan hét plusz mínusz két információt képes egyszerre kezelni, függetlenül az információ komplexitásától (Miller, 2001). A legújabb kutatások szerint ez a szám kevesebb, azaz az egyéni kapacitáskorlát inkább négyhez közelít (Cowan, 2001, 2015). Mivel az agyunk korlátozott számú információt képes feldolgozni, így ez a cselekvésnél is hasonlóképpen működik, azaz vannak olyan tevékenységek, amelyeket az egyén megtanul és a későbbiek során rutinszerűen végez, például úszás és biciklizés. Bakacsi (2004) szerint ezeket a cselekvéseket egy négylépcsős folyamat révén érhetjük el:
 - Hozzá nem értés fázisa: nem tudjuk, hogy mit és hogyan, de elkezdjük a tevékenységet.
 - Tudatos hozzá nem értés fázisa: az egyén szembesül a hiányosságaival és igyekszik azokat pótolni, folyamatosan tanulni, próbálgatni.
 - Tudatos hozzáértés fázisa: értünk a tevékenységhez, de még mindig nagy hangsúlyt kell fektetni a hibák elkerülésére.
 - Tudattalan hozzáértés fázisa: az egyén olyannyira elsajátítja a tevékenységet, hogy annak végzése már rutinszerűen folyik.
- Változások tanulása: kiolvasztás, változtatás, visszafagyasztás: tulajdonképpen Lewin (1951) három-lépéses modellje is felfogható tanulási folyamatként, hiszen egy régóta működő folyamaton változtatni pontosan olyan nehéz feladat, mint valamilyen teljesen új tevékenységet megtanulni. A folyamat lényege, hogy először kiolvasztjuk a régi viselkedési formát, majd az új viselkedési forma elsajátítása és a folyamat visszafagyasztása következik (Bakacsi, 2004). Mivel a Lewin (1951) által megfogalmazott változásmenedzselési modell egyértelműen az egyén maga-

tartásának megváltozásával jár, így felfogható akár tanulási elméletként is. Mindezek szerint akár a változásmenedzselési tevékenység is felfogható a folyamatos tanulás eszközeként. Farkas (2013, 214. o.) szerint a „*nemcsak a szervezeti tanulás tekinthető változásmenedzselési folyamatnak, hanem a változtatás, változás is felfogható tanulási folyamatnak*”

- A tanulás korlátai, egy és kéthurkos tanulás: a tanulás korlátja, hogy néha hiába tanulunk meg valamit elméletben, a gyakorlatban másképp fogunk cselekedni, ilyen például az autóvezetés. Argyis (1994; idézi Bakacsi, 2004) szerint az egyén arra törekszik, hogy a végzett tevékenység során megőrizze alapvető értékeit:
 - önkontroll érvényesítése,
 - nyereség-maximalizálás és veszteség-minimalizálás,
 - negatív érzések háttérbe szorítása,
 - racionalitás.

Az egyhurkos tanulás annyit jelent, hogy az egyén vizsgálja mások magatartásának a következményeit, ha a következmény megfelel az egyén számára, akkor követi a mintát, ha nem akkor módosít rajta, Bakacsi (2004) szerint ez a viselkedés lényegében az operáns kondicionálás egy változata. „*Kéthurkos tanulásról akkor beszélhetünk, ha az elvárásainknak nem megfelelő következmény esetén először a magatartást meghatározó tényezőket vizsgáljuk felül és változtatjuk meg, s ennek eredményeként változik a viselkedésünk.*” (Bakacsi, 2004, 60. o.).

Buchanan-Huczinsky (2001) behaviorista és kognitív tanuláselméleteket különböztet meg, Ertmer - Newby (2013) és Kispál-Vitai (2013) a csoportosítást kiegészíti a konstruktivista filozófia tanulás felfogásával. Schunk (2012) szerint a kognitív elméletek között külön megkülönböztethetők olyan elméletek is, amelyek az egyén információfeldolgozására helyezik a hangsúlyt.

Virág (2013) az iménti hagyományos megközelítést kiegészíti a konnektivizmus tanuláselméletével, amely utal a digitális korszakhoz kapcsolódó tanuláselméletekre, az oktatásmódszertan, az oktatástechnika fejlődésére. Az irányzat tulajdonképpen Siemens (2005) nevéhez fűződik, az oktatást, pedagógiát és hálózatkutatást foglalja össze. Virág (2013) szerint az irányzat a szociális konstruktivizmusra való válaszként jelent meg, amely az internet adta robbanásszerű információáramlással foglalkozik. Forgó (2009) úgy véli, hogy az internet elterjedésével megjelennek az úgynevezett hálózatalapú online tanulási formák is.

A következő néhány fejezet-pont ezen csoportosításokat fejti ki bővebben és igyekszik kapcsolatot találni a tanulás és motiváció témakörei között.

3. 1. 1. Behaviorista tanuláselméletek

A behaviorista tanuláselméletek a behaviorista pszichológiai felfogáshoz tartoznak, a behaviorizmus Kispál-Vitai (2013, 89. o.) szerint a következőképpen definiálható:

„Olyan pszichológiai irányzat, mely kizárólag a megfigyelhető, mérhető viselkedést tanulmányozza, és nem foglalkozik belső lelki folyamatokkal, mint a tudat, lelki tevékenység, mert ezeket nem tartja hiteles, létező jelenségeknek.”

A behavioristák szerint minden viselkedés az ösztönzésre adott reakció. Azt feltételezik, hogy az egyén cselekedetét a külső környezete határozza meg, ez ösztönzést ad arra, hogy a múltban bekövetkezett ingerekre reagáljunk. A behaviorista pszichológusok közös meggyőződése, hogy nincs szükség a belső mentális folyamatok feltárására, hanem elegendő azt tudni, hogy az adott viselkedésért melyik inger a felelős. Feltételezik, minden ember, amikor megszületik, egy maroknyi belső reflexszel rendelkezik (inger-válasz reakció, amit nem kell tanulni), az egyén komplex viselkedésmódja a környezettel való kölcsönhatás eredménye. Feltételezik, hogy a tanulási fázisok közösek, azaz nincs különbség az ember és az állatok tanulása között. Ezért megfigyeléseiket többnyire laboratóriumi körülmények között kísérleti állatokon végzik (Sammons, 2009). *„Azért tanulmányozzuk az állatok viselkedését, mert egyszerűbb. Az alapvető folyamatok könnyebben felfedhetők, és a viselkedés hosszabb időn át regisztrálható. A megfigyeléseket nem bonyolítja a kísérletvezető és a kísérleti személy kapcsolata”* (Skinner, 1953; idézi Pléh, 2010, 467. o.).

Watson tanuláselmélete (1913)

John Broadus Watson (1878-1958) a modern behaviorizmus alapítója úgy gondolta, hogy a korábbi tanulmányok, amelyek a gondolatokkal és az elmével foglalkoztak tudománytalanok voltak (Schunk, 2012). Watson (1924) véleménye, hogy ha a pszichológia tudománnyá válna, akkor a fizika tudományához hasonlóan megfigyelésekkel és méréssel kellene az állításokat igazolni. A pszichológusok számára a viselkedés tanulmányozása a vizsgálat tárgya. Watson (1916) úgy vélte a Pavlov által kidolgozott klaszikus kondicionálás elmélete alkalmas lehet az emberi viselkedés tudományának megteremtésére. Watsont lenyűgözte, hogy Pavlov egy olyan módszert fejlesztett ki, amely lehetővé tette a viselkedés pontos megfigyelését és mérését. Watson úgy vélte, hogy a pavlovi modell kiterjesztése alkalmas lehetne a különböző tanulási formák és személyiségbeli jellemzők számszerűsítésére. Példaként említhető, hogy az újszülött kisgyermek

három érzés kifejezésére képes, ezek a düh, a szeretet és a félelem. Watson elgondolása szerint ezek az alapvető érzések összekapcsolhatóak ingerekkel a pavlovi modellen keresztül, mindezen keresztül pedig kialakítható az egyén komplex felnőtt élete (Schunk, 2012). Leegyszerűsítve bármely bonyolult viselkedési forma leírható inger és az arra adott válasz eredményeként.

Bár Watson kutatása kis jelentőséggel bírt, az 1920-as és 1960-as évek között számos pszichológust ihletett meg a gondolkodásmódja, többek között Skinnert is, aki munkájában mindennek köszönhetően nagyobb hangsúlyt helyezett a környezetre. A behaviorizmus nemcsak a viselkedés tanulmányozására szolgál, hanem arra, hogy megmagyarázzák a környezeti tényezők tanulásra gyakorolt hatását. A kondicionálással foglalkozó elméletek közül Skinner (1953) megállapításai a legismertebbek, ezen kívül Thorndike és Pavlov munkásságáról is említést kell tenni a behaviorista irányzaton belül. Pavlov klasszikus kondicionálás és Skinner (1953) operáns kondicionálás elméletéről már szó esett a tanulás elméleti megközelítéseinek kapcsán, így ebben fejezetben erre nem térek ki.

Watson (1924) tanulási megközelítése Deci - Ryan (2002) motivációs elméletéhez képest az egyén belső lelki folyamatait figyelmen kívül hagyja, a hangsúlyt a viselkedés változásának megfigyelésére helyezi, valamint a külső körülményeket kíséri figyelemmel. Ezzel ellentétben Deci - Ryan (2002) úgy gondolja, hogy azok az igazán tartós viselkedési kimenetek, amikor az egyén nem külső, hanem belső késztetés hatására végez valamilyen cselekvést, amely akár tanulást, vagy bármely más aktivitást is jelenthet.

Thorndike tanuláselméletei (1911)

Thorndike (1874-1949) behaviorista pszichológus nevéhez fűződik a konnekcionizmus elmélete, amely az Amerikai Egyesült Államokban a tizenkilencedik század első felében meghatározó tanulási elmélet volt (Mayer, 2003). Thorndike az oktatást, tanulást, egyéni különbségeket és intelligenciát kutatta. Mayer (2003), Schunk (2012) és Kispál-Vitai (2013) szerzőkkel ellentétben Pléh (2010) úgy véli, hogy Thorndike munkásságának behaviorista jellege vitatható, az inkább a kognitív elméletek közé sorolandó.

„Thorndike, mint neveléslélektan-professzor elsősorban humán kísérletekkel foglalkozott s ő annak a máig érvényes hitnek a kidolgozója, hogy a tanuláslélektan az emberi, sőt egyenesen az iskolai tanulás modelljévé és magyarázó elvévé tehető”(Pléh, 2010, 235. o.).

A nevéhez fűződik az úgynevezett próba-hiba-tanulás módszere (Trial-and-Error Learning). Kísérletei során az állatok problémamegoldását vizsgálta (Thorndike, 1911), egy ilyen tipikus vizsgálat a ketrecbe zárt macska esete. A macskának vagy egy gombot kellett megnyomnia a kijutáshoz, vagy a reteszt elhúzni. Az eljárás során a ketrec mellé ételt helyeztek, így az állatnak nagyobb motivációja volt a kijutásra. A folyamat alatt az állat próbálgatás által jutott a megoldáshoz, és amikor ismételten visszahelyezték minden egyes esetben egyre gyorsabban oldotta meg a feladatot. Thorndike megfigyelései az operáns kondicionálás kiindulópontját jelentik. Thorndike (1913) elismeri, hogy az állatok tanulása más, mint az emberi tanulás, hiszen az egyén képes a különböző ötletek összekapcsolására, elemzésre és érvelésre, ez a megállapítás már kapcsolódik a kognitív tanulási felfogáshoz, hiszen nemcsak a viselkedésre, hanem a belső folyamatokra is koncentrálni.

Thorndike (1914) nevéhez fűződik a hatás és gyakorlat törvénye (Laws of Exercise and Effect). A hatás törvénye annyit jelent, hogy, ha az ingerre adott válasz esetén az alany jutalmazuk, akkor a viselkedés ismétlődni fog, ha az alanyt büntetjük, akkor a viselkedés elhal. A gyakorlat törvénye (Law of Exercise) két részből áll. Az egyik a használhatóság (Law of Use) – amikor az ingert válasz követi és a viselkedés ismétlődik. A másik a használhatatlanság (Law of Disuse) törvénye – amikor az ingert nem követi válasz (Thorndike, 1913b).

Thorndike (1927) állításai igazolására kísérletet végzett, ötven papír cetlit osztott ki a kutatásban résztvevőknek, akiknek meg kellett becsülni azok hosszát. A kísérlet első fázisában nem adott visszajelzést, a második fázisban csak annyit mondott, hogy az adott válasz helyes, vagy sem. A kísérlet fázisainak többszöri megismétlése után arra következtetésre jutott, hogy az emberek és az állatok tanulása között van hasonlóság, hiszen mind a macska, mind a kísérleti alanyok esetében a pozitív visszajelzés, vagy jutalom hatására a viselkedés ismétlődött.

Thorndike (1927) a tanulási folyamatok vizsgálatánál nagy hangsúlyt fektet a jutalomra, amely az egyént további feladatvégzésre ösztönzi. Ezzel ellentétben Deci - Ryan (2002) az önmeghatározás elméletben a jutalom szerepét háttérbe szorítja, és azt állítja, hogy azzal az egyén belső motivációja teljesen megszűnhet, mivel egy eddig spontán cselekvéshez rendelnek hozzá egy külső koordinációs eszközt, a jutalmat.

Thorndike (1913) nevéhez fűződik a készenlét törvényének megfogalmazása is (Law of Readiness), amely kimondja, hogy ha valaki készen áll a cselekvésre, akkor jutalmazni és nem büntetni kell annak érdekében, hogy azt meg is tegye. Ha az egyén nem áll ké-

szen a tanulásra és nincsenek meg hozzá a megfelelő képességei, akkor a kísérletező tanulás inkább büntetés és időpazarlás.

Thorndike a Columbia Egyetem oktatójaként számos tanulmányt és könyvet írt a tanulási célokról és folyamatról, tanulásmódszertanról, tanterv kialakításáról, és az oktatási eredmények értékelésére szolgáló technikákról (Schunk, 2012).

Thorndike (1912) megfogalmazta a tanítás alapelveit (Principles of Teaching), az oktató ugyanis segíthet a hallgató szokásainak formálásában:

- Ne várjuk el, hogy a szokások maguk formálják magukat, alakítsuk a szokásokat.
- Vigyázzunk azokkal a szokásokkal, amelyeket később teljesen meg kell szüntetni.
- Ne alakítsunk egyszerre több szokást, amikor egy is megteszi.
- Csak olyan szokások kialakítására van szükség, amit később hasznosíthatunk.

Szintén Thorndike (1924) nevéhez fűződik a mentális fegyelem (Mental Discipline) definíciója, amely annyit jelent, hogy bizonyos témakörök tanulása (klasszikusok, matematika) jobban fejleszti a mentális működést, mint más témakörök tanulmányozása. Feltevése igazolására 8500 diák tanulási eredményeit vizsgálta, ennek során összehasonlították, hogy a különböző kurzusok keretein belül a diákok hogyan teljesítettek. Úgy vélték, hogy vannak olyan tárgyak, amelyek tanulása az egyén számára nagyobb szellemi nyereséget eredményez. A kutatás eredményeképpen arra jutottak, hogy azok a hallgatók, akik jobb kezdeti képességekkel rendelkeztek, függetlenül attól, hogy milyen tárgyat tanultak sokkal jobb eredményt értek el társaikhoz képest.

Thorndike (1924) elmélete mindezek alapján megkérdőjelezi a belső motiváció fontosságát, hiszen véleménye szerint alapvetően az számít, hogy ki milyen képességgel rendelkezik, ez pedig előre vetíti a későbbi teljesítményt is. Ha egyet értünk Thorndike (1924) elméletével, akkor ezek alapján akár az első fejezetben megfogalmazott hipotézisek mindegyike elvethető, hiszen nincs relevanciája a belső motivációnak.

Deci - Ryan (2002) szerint nem a tevékenység jellege számít, hanem a belső motiváció egy feladat elvégzése során. Thorndike (1924) kutatásából pedig arra tudunk következtetni, hogy nincsenek olyan témakörök, amelyek jobban fejlesztik a mentális működést, ugyanakkor, ha az egyén a folyamat kezdetekor jobb képességgel rendelkezik társaihoz képest, akkor sikeresebb lesz a tanulás során is.

Guthrie tanuláselmélete (1952)

Guthrie (1886–1959) szintén behaviorista pszichológus és matematika tanárként tevékenykedett a Washingtoni Egyetemen, az ő nevéhez fűződik folyamatos kondicionálás elméletének kidolgozása. Guthrie szerint a tanulás alapja a kapcsolat az inger és a válasz között. A tanulási folyamat során a kísérleti állat azt a cselekvést ismétli meg, amelyet utoljára végzett. A folyamatos inger, folyamatos választ eredményez, amely elősegíti a tanulási folyamatot. Guthrie úgy vélte, hogy nincs szükség jutalomra, vagy büntetésre, hiszen az az ingerhelyzet megváltozását eredményezné. Guthrie elmélete szerint a jutalom nem segíti elő a cselekvés ismétlődését, hiszen az alaphelyzet megváltoztatásával megakadályozza az inger és a válasz találkozását (Guthrie, 1952). Azaz Thordike ketrecében a kísérleti állat nem kapcsol választ az eredeti ingerhez, hiszen a jutalom hatására a helyzet teljesen megváltozik (Pléh, 2010). A jutalom hiánya miatt Guthrie elméletét számos kritika érte, az elmélet kapcsán a kutatók jobbra a helytelenséget próbálták bizonyítani.

Guthrie (1952) hitt abban, hogy a tanuláshoz sem jutalmazásra, sem büntetésre nincs szükség – ezért számos kutató bírálta -, mert azok gátolják a tanulási folyamatot. Deci - Ryan (2002) szerint sincs szükség jutalomra, a szerzőpáros véleménye, hogy a külső jutalom hatására megszűnhet az egyén belső motivációja, amely a cselekvés hajtóereje. A hasonlóság a két elmélet között, hogy mindkét elmélet elutasítja a jutalom fontosságát, a különbség pedig, hogy Guthrie (1952) elmélete a behaviorista felfogáshoz tartozik, Deci - Ryan (2002) elmélete pedig a behaviorista jellemzők mellett inkább tekinthető kognitívnek, valamint elsősorban az egyén motivációjának vizsgálatára vonatkozik.

Pléh (2010, 235. o.) szerint *„ma is felmerül a konnektionista gondolatrendszerben, hogy vajon minden tanulás visszajelzésen kell, hogy alapuljon, vagy vannak-e „felügyelő nélküli” pusztán gyakoriságon alapuló mintázatkiemelő tanulási formák.”*

3.1.2. Kognitív tanuláselméletek

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

önmeghatározás elmélet az egyén által végrehajtott cselekvés motivációját vizsgálja, ahol a vizsgálat tárgya lehet akár az egyén tanulási motivációja is.

A kognitív, vagy információ-feldolgozással foglalkozó elmélet a pszichológiában azzal érvel, hogy amikor tanulunk, akkor mentális struktúrákat tanulunk, ezt a mentális folyamatot érdemes vizsgálni, még akkor is, ha direkt módon ezt nem tudjuk megfigyelni (Buchanan-Huczinsky, 2001).

Oláh úgy véli, hogy *„a kognitív pszichológia a viselkedéses képességeket a tudásunkat hordozó belső (vagy mentális) reprezentációk segítségével magyarázza.”* *„A tanulás kognitív szemléletű elméleteiben a tanuló élőlény elméje nem fekete doboz, hiszen azt feltételezzük, hogy a környezet bizonyos vonatkozásait mentálisan leképezzük, illetve a külvilág elemeinek ezen a belső reprezentációján hajtunk végre különböző műveleteket”*(Csépe és társai, 2007-2008, 53. o.).

A kognitív pszichológia Kispál-Vitai (2013, 90. o.) szerint: *„olyan pszichológiai irányzat, mely az emberekben lezajló, belső lelki folyamatokat tanulmányozza, különös tekintettel a tudás keletkezésére.”* A kognitív pszichológia elsősorban azokkal a szellemi folyamatokkal foglalkozik, amelyek során az egyén a tanulási folyamat eredményeként megszerzi a tudást (Kispál-Vitai, 2013).

Neisser kognitív tanuláselmélete (1984)

Neisser (1928-2012) német származású amerikai pszichológus az Emory Egyetem professzora (Neisser et. al., 1996), akit a kognitív pszichológia atyjának tekintenek. A kognitív pszichológia megjelenése válasz volt a behaviorista elméletekre, elsősorban az információfeldolgozásra helyezi a hangsúlyt és arra, hogy az egyén információfeldolgozásának milyen eredménye mutatkozik a viselkedésében. Vizsgálati területei az észlelés, figyelem, memória és nyelv. A vizsgálatokhoz statisztikai elemzést és laboratóriumi kísérleteket is használnak. Neisser (1984) szerint, amikor tanulunk, kognitív sémákat tanulunk ezek a korábbi tapasztalatok, amelyek segítenek a jelenlegi helyzet megoldásában. A kognitív elméleteknél fontos tényező az úgynevezett belátásos tanulás, azaz az „aha” élmény, a probléma akkor megoldható, ha értjük is azt. Hasonló elképzelése van Deci - Ryan (2002) szerzőpárosnak is a belső motivációról, szerintük az egyén csak akkor lehet egy feladat iránt teljesen elkötelezett, ha megérti annak lényegét és szükségességét, ellenkező esetben nem alakulhat ki a belső elkötelezettség. Azaz Deci - Ryan (2002) szerint a belső motiváció feltétele a megértés, Neisser ezt azzal egészíti ki, hogy a tanulás alapfeltétele is a megértés.

Az információfeldolgozás és megértés fontos kezdeti szakasza az egyén észlelési folyamata, Neisser (1967) nevéhez fűződik a konstruktív percepció elmélete. Az elmélet szerint az észlelési ciklusunk állandóan zajló folyamatot jelent, amely során a rendezett szenzoros információ és az értelmező sémák összekapcsolódnak. Oláh (2006, 198. o.) úgy véli, hogy *„az észlelés konstruktív elméletei szerint a percepció lényegét a többértelmű, változó ingerek kognitív értelmezése jelenti. A gondolkodási-megértési folyamatok fejlődnek, finomodnak, tökéletesednek és ennek a perceptuális tanulási folyamatnak az eredményeként gazdagszik a fejünkben a világról alkotott, elraktározott tudásrepresentáció.”*

Neisser et. al. (1996) vizsgálták az intelligencia hatását a tanulásra; az intelligencia kutatása azért kiemelkedő jelentőségű, mert az emberek különböző módon értenek meg bonyolult gondolatokat, alkalmazkodnak a környezethez, vagy tanulnak a tapasztalatokból.

Az intelligenciatesztek korai megközelítése (Binet - Simon, 1916) inkább a pszichometriai méréseken alapult, célja hogy mérje az iskolai teljesítményt és képességeket, egyes alkalmazások kifejezetten a szellemileg visszamaradott, vagy viselkedési zavarokkal küzdő gyermekek vizsgálatára irányultak. Fontos hangsúlyozni, hogy alkalmazásuk elsősorban az amerikai és európai térségben közkedvelt, ez egyrészt a módszer korlátait is adja, hiszen a két kultúrától eltérő térségekben az eredmény nem minden esetben tekinthető relevánsnak (Neisser et. al., 1996). Az intelligencia (IQ) tesztek sokféle képességet mérhetnek, azonban a tudósok véleménye ennek hitelességéről megoszlik. A megközelítés kritikusai pl. Gould (1978), Gardner (1983), Ceci (1990), azt állítják, hogy az intelligencia szintjén nem lehet csupán az iskolai teljesítményekre alapozni, mert emellett fontos szerepet játszanak az egyén mentális képességei is.

Az elmélet kritikusai kijelentésükkel lényegében megkérdőjelezik a teljesítmény fontosságát a tanulásban, hiszen ahhoz megfelelő mentális képességnek is kell kapcsolódnia. Ezt a hiányosságot próbálja kiegészíteni a kognitív elméletek között Deci - Ryan (2002) önmeghatározás elmélete, amely a végzett tevékenység során pl. tanulás során keletkezett eredményt próbálja abból a szempontból is vizsgálni, hogy az egyén azt milyen késztetés eredményeként érte el. Deci - Ryan (2002) önmeghatározás elmélete fontos kiegészítő modell lehet az egyén intelligenciájának vizsgálata során. A kérdés, hogy tehetünk-e különbséget az elért eredmény minősége tekintetében aszerint, hogy az illető belső, vagy külső indíttatásból végezte a cselekvést? Egy másik fontos kérdés, hogy mely cselekvés tekinthető értékesebbnek a külső motiváció hatására, vagy a belső moti-

váció hatására végbement cselekvés? Deci - Ryan (2002) kutatása utalást tesz arra, hogy a belülről motivált cselekvés hosszú távon tovább fenntartható, mint a kívülről motivált cselekvés.

A megközelítés támogatói úgy vélik, hogy lényeges a tesztpontszámok stabilitása, ezt vallja többek között Jensen (1972), Eysenck (1973), Carrol (1993), Herrnstein - Murray (1994) is.

Gardner (1983) szerint a pszichometriai tesztek az egyén nyelvi, logikai és térbeli intelligenciájának mérik néhány részletét, amely nem tárja fel a képességek teljes spektrumát, ezért kidolgozta a „Frames of Mind” többtényezős intelligencia elméletét, amellyel különböző területek kiemelkedő tehetségeinek képességei is mérhetővé válnak. A kritikusok véleménye szerint Gardner (1983) elmélete inkább képességek mérésére, mint intelligencia mérésére alkalmas (Neisser et. al. 1996).

Az intelligencia elméleteket kiegészítve Sternberg (1985) is próbálta tökéletesíteni a mérési eljárást, véleménye szerint az intelligencia három alapvető aspektusból áll, amely az analitikus, kreatív és gyakorlati képesség, a legtöbb teszt az alapvető aspektusok közül csupán az analitikus képességet tudja mérni. Neisser (1976) már korábban megállapította, hogy kétfajta tudás különböztethető meg az egyik az elemző, vagy tanulmányi jellegű, a másik pedig a gyakorlati intelligencia. Az elemző, vagy tanulmányi jellegű problémák pontosan meghatározottak, minden információ a rendelkezésre áll, egy megoldás tekinthető helyesnek, valamint Neisser et. al. (1996) szerint ezek a problémák önmagukban egyáltalán nem, vagy csak kevésbé tekinthetőek érdekesnek. Ezzel ellentétben a gyakorlati jellegű problémamegoldásnál lényeges, hogy magát a problémát fel kell ismerni, meg kell határozni, információt kell gyűjteni, napi tapasztalat és rutin kell a megoldáshoz, valamint szükség van az egyének bevonására és motivációra, ahhoz, hogy ezek a problémák megoldhatóakká váljanak (Neisser et. al., 1996).

A gyakorlati intelligencia fontos formája a tacit, azaz nem tudatos tudás, amelyre az egyén cselekvés közben saját maga tesz szert, ez a tudás másoktól közvetlen módon nem sajátítható el. A gyakorlati intelligencia mérésére kifejlesztettek üzleti kérdőíveket is, amelyek jobbra a munka minőségével kapcsolatosak (Sternberg et. al. , 1995). A gyakorlati intelligencia jelentőségét igazolják Hunter (1993) és Jensen (1993) kutatásai is. Példa a gyakorlati intelligenciára, hogy a brazil utcagyerekek bár sohasem tanultak direkt módon matematikát az iskolában, mégis meg tudják oldani azokat az alapvető matematikai problémákat, amelyek az utcai élethez elengedhetetlenek (Neisser et. al., 1996).

Ki kell emelni, hogy a kultúrának nagy szerepe van az intelligencia fogalmának értelmezésében. Okagaki - Sternberg (1993) angol-amerikai és mexikói-amerikai szülőket kérdezett arról, hogy mi a véleményük a gyermeknevelésről és intelligenciáról. Az angol-amerikai szülők kivételével az intelligens gyermek kapcsán olyan értelmezések kerültek elő a kognitív képességek mellett, mint a motiváció, kapcsolatépítés és gyakorlati képességek.

Azaz a hagyományos pszichometriai tesztek – amelyek az intelligenciaszintet mérik – kiegészíthetők olyanokkal, amelyek a gyakorlati képességet és motivációt mérik, mégpedig azért, hogy árnyaltabb képet kaphassunk az egyén cselekvése szempontjából (munka, tanulás, vagy bármely más feladat elvégzése) fontos jellemzőit illetően (Neisser, 1996).

Vigotszkij (1978) a konstruktivista tanuláselméletek képviselőjének megállapítása, hogy az egyén intelligenciája a társas tanulás függvénye, azaz az egyén a szocializációs folyamat során először szüleitől tanul, majd az iskolában tanáraitól és az őt körülvevő más környezetből is elsajátít viselkedési formákat. Egyes kutatók szerint meghatározó lehet az intelligencia szempontjából az egyén családi környezete és társadalmi helyzete, ez akár előre jelezheti az egyén tanulással töltött éveinek hosszát és jövőbeli státuszát (Neisser et. al., 1996). Szerintük ugyanis az IQ teszt kitöltésével szerzett pontok és a tanulásban eltöltött évek száma pozitívan korrelál (0,55 értékű), valamint véleményük szerint az egyén osztályháttéré és a tanulmányi idő hossza szintén pozitív korrelációt mutat, ám ez már sokkal kisebb értékű az előzőnél. Rehberg - Roshental (1978) szerint azonban más oka is lehet annak, hogy a magas intelligencia hányadossal rendelkező tanulók tovább maradnak az iskolapadban. Véleményük szerint ezért a tanulás jutalmazó szerepe a felelős. Ez egyben alátámasztja Deci - Ryan (2008) önmeghatározás elméletének feltételezését, mely szerint az egyén cselekvésének motivációja fakadhat belülről, abból, hogy a cselekvés élményt, jutalmat jelent az egyén számára.

Hunter (1983) kutatása arra figyelmeztet, hogy még az intelligencia jó előrejelző lehet a tanulási teljesítményben, úgy a munkahelyi teljesítményt már kevésbé, mindösszesen 29%-os mértékben tudja előre vetíteni, hiszen az intelligencia teszt nem méri az egyén más társas képességeit. Mindennek ellenére a magasabb intelligencia hányadossal rendelkezők gyorsabban fogják fel és keresik vissza a beérkező ingereket, így Neisser et. al. (1996) szerint gyorsabb reakciókészséget is várhatunk el ezektől az egyénektől.

Egy másik fontos tényező az intelligencia kapcsán az egyén fiziológiai körülményei, például a gyermekkorban fennálló tartós éhezés befolyásolhatja az egyén későbbi intelligencia szintjét, tanulási képességeit és teljesítményét egyaránt (Neisser et. al., 1996).

Bandura társas tanulási elmélete (1986)

Albert Bandura (1925-) amerikai pszichológus, a Stanford Egyetem oktatója volt. Bandura azon kutatók közé tartozik, aki az emberi tanulást és motivációt egyaránt vizsgálta, így megerősítve a két témakör fontosságát és közös vonásait. Bandura elméletei a tanulás szempontjából behaviorista és kognitív elemeket is tartalmaznak, azaz az elmélet keverten tartalmazza a két tanulási megközelítést (Kispál-Vitai, 2013). Schunk (2012) elismeri Bandura elméletének behaviorista jegyeit, de inkább magát a megközelítést a kognitív elméletek közé sorolja néhány jellemzőt leszámítva, melyeket később tárgyal a fejezet.

Bandura kutatásaiban (Bobo doll kísérlet) bizonyította, hogy az emberek bizonyos viselkedési formákat utánoznak anélkül, hogy jutalmat, vagy büntetést kapnának érte. Az úgynevezett „Bobo doll” kísérletet gyermekek segítségével végezték, akik olyan felnőtt viselkedésmintákat kezdtek el utánozni, amelyeket korábban a nekik levetített videó felvételeken láttak (Bandura et. al., 1961).

A tanulság, hogy az emberi viselkedést a környezeti tényezők befolyásolhatják, akár kapnak érte jutalmat, akár sem. A vizsgált alanyok saját akaratukból követték a megfigyelt viselkedést és erre senki sem kérte őket, ez feltételezi az egyén önálló kognitív gondolkodási képességét; illetve, a legtöbb behaviorista elmélettel ellentétben, hogy a kísérleti alanyok nem kaptak jutalmat, vagy büntetést a kísérlet során (Bandura, 1961). Bandura elmélete egy olyan helyzetet vázol fel, ahol Deci - Ryan (2002) elméletét figyelembe véve nehezen határozható meg az, hogy az egyén a cselekedetét tisztán külső indíttatásból (a másik ember cselekedetének megfigyelése), vagy belső motiváció hatására (belső megelégedettség érzése a cselekvés során) hajtotta végre. Pléh (2010) szerint Bandura kísérletében a jutalom a gyermekek számára maga a cselekvés utánozásában rejlik.

Az emberek tanulási folyamata két lépéssel írható le, amely során először az egyén megfigyeli a viselkedést és a hozzá társuló jutalmat, majd ha a kimenet előnyös a részére, akkor a cselekvés ismétlődni fog. Bandura (1977) önbizalom elmélete a motivációs elméletek között már említésre került, ugyanis a cselekvés során fontos az egyén hite és önkontrollja, ahhoz, hogy a kijelölt feladatot végre is tudja hajtani. Ha hiszünk abban, hogy egy cselekvést véghez tudunk vinni, akkor sikereket és teljesítményt érhetünk el,

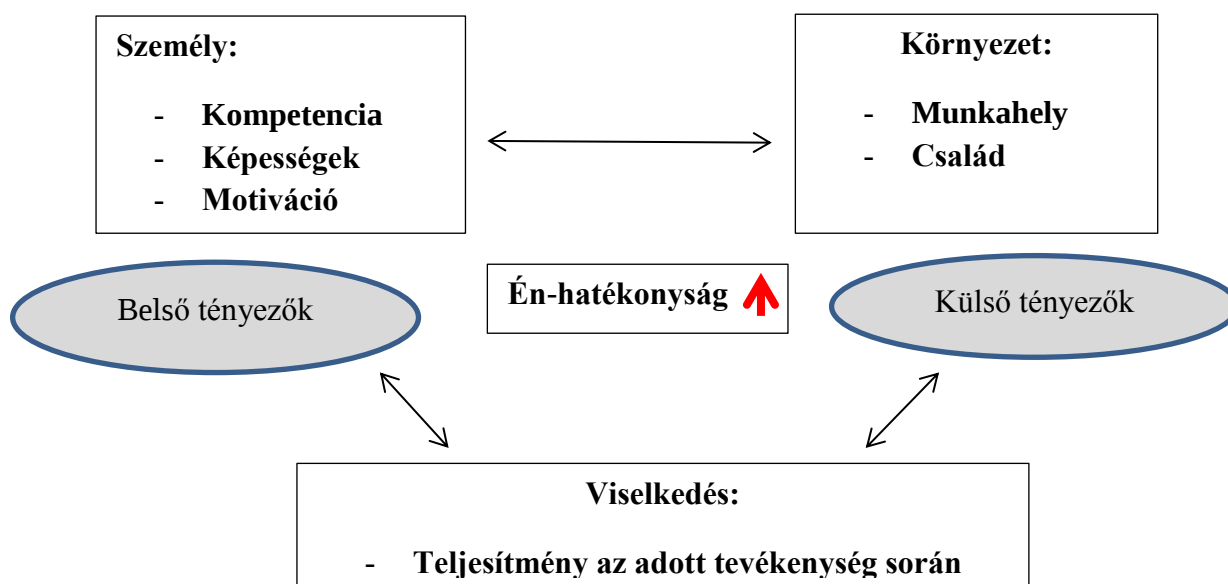
mindennek a fordítottja is igaz. Azaz az egyén csekély önbizalma sikertelenséghez vezethet.

A társas tanulás alapja egy szervezeten belül a szocializációs folyamat, mely során az egyén megfigyeli azt, hogy a szervezet más tagjai mennyit, és milyen minőségben tevékenykednek, hogyan kommunikálnak felettesükkel és kollégáikkal, esetlegesen a formális viszonyokon kívül kialakítanak-e informális kapcsolatokat, valamint milyen viselkedési formát vesznek fel a szervezeten kívüli egyénnel (Bandura, 1977).

Bandura (1986) társas kognitív elmélete (social cognitive theory) feltételezésekkel él a tanulásról és a viselkedéssel elérhető teljesítményről. Bandura (1986) elmélete feltételezi az egyének kölcsönös együttműködését, a környezetükkel és ennek következménye az egyén viselkedése, a tanulás egyik formája az utánzásos tanulás, amelyet az egyén környezetétől sajátít el (vicarious learning) mások tevékenységének megfigyelésével.

Az egyén környezete, viselkedése és a személyes jellemzői között kölcsönhatás alakul ki, amellyel szemléltethető az egyén én-hatékonysága. Ez az én-hatékonyság segíti az egyént a tanulásban, vagy teljesítményorientált viselkedés kialakításában (Bandura, 2001). A 20. ábra a három tényező közötti ok-okozati összefüggést szemlélteti, amelyen látható, hogy külső és belső tényezők – Deci - Ryan (2002, 2008, 2017) önmeghatározás elméletéhez hasonlóan – Bandura (1986) elméletében is megkülönböztethetők.

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



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

Az elmélet szerint a tanulás aktív, vagy inaktív módon is történhet mások viselkedésének megfigyelésével (Bandura, 1997). Az inaktív tanulás magában foglalja egy másik egyén által végzett cselekvés következményének a tanulását, a sikeres viselkedési formát az egyén megtartja, a sikertelenen módosít, vagy teljesen elhagyja azt. Bandura (1986) elméletéhez hasonlóan a kondicionálással foglalkozó elméletek is a gyakorlás útján történő tanulást vizsgálják, ám a cselekvést másképpen magyarázzák. Skinner (1953) ugyan megjegyzi, hogy a gondolkodást viselkedésváltozás kísérheti, azonban nem befolyásolja azt. A kognitív elméletek szerint az egyén cselekvés közben gondolkodik és megérti, azt hogy, ha a tevékenység eredménye, amelyet végzett pozitív, akkor jutalmat, ha nem, akkor pedig büntetést kaphat. Az egyén hiba esetén megpróbálja javítani a cselekedeteit, ebben nagyobb segítséget nyújt a gondolkodás, mint a büntetés, amely megszünteti a cselekvést (Buchanan - Huczynski, 2001).

A kognitív társas tanuláselmélet (social-cognitive theory) (Bandura, 1997) különbséget tesz az újonnan megszerzett tudás és a korábban már megtanult viselkedésből eredő teljesítmény között, ellentétben a kondicionálás elméleteivel, amelyek szerint az egyén viselkedése összekapcsolódik az ingerrel, vagy az egyén válasza a következményektől függ. A kognitív társas tanuláselmélet szerint a tanulás és teljesítmény külön álló folyamatok. A tanulási folyamat megvalósulhat gyakorlás segítségével (ahogyan, a behaviorista elméletek állítják), vagy megfigyelés révén, ahogyan a kognitív elméletek állítják. Függetlenül attól, hogy valaha hasznosítjuk-e a tudást, amit megszereztünk, a tanulás olyan tényezőktől függ, mint a motiváció, az érdeklődés, a teljesítmény-ösztönzők, fizikai állapot, társadalmi nyomás, vagy a versengést ösztönző tényezők. A megerősítés, vagy az egyén hite abban, hogy jutalmat kap inkább a teljesítményre, mint a tanulási folyamatra van hatással. Az egyén teljesítménye nem a tanulási folyamat során, hanem később az elsajátított képesség birtokában fog megnyilvánulni. Ez a megállapítás arra utal, hogy a jutalom hatására nem feltétlenül alakul ki az egyén belső kötődése maga a feladat iránt, hanem inkább teljesítménycélok elérése lesz fontos, ez hasonló Deci - Ryan (2002) önmeghatározás elméletéhez, amely szerint a jutalom hatására nem alakul ki, vagy eltűnik az egyén belső motivációja.

A tanulási folyamat fontos részét képezi az ön-szabályozás és én-hatékonyság, valamint az úgynevezett belülről szabályozott tanulás (self-regulated learning), amely Deci et. al. (2017) önmeghatározás elméletében az egyén belső szabályozásával állítható párhuzamba.

A kognitív társas tanuláselméletben az önszabályozás (self-regulation) feltételezi, hogy az egyén aktívan irányítja a saját életét és abban önmagát képviseli (personal agency). Ez a szemléletmód azt jelenti, hogy az egyénnek belső hatalma van cselekvései, kognitív folyamatok, és érzelmei felett. Az önszabályozás magában foglalja önmagunk irányítását (personal agency), az egyén aktivitását a viselkedés és gondolkodás fenntartása érdekében, valamint orientál a cél elérése érdekében (Bandura, 1997).

A korai társas kognitív elméletek szerint az egyén önszabályozása három egységre bontható: ön-megfigyelés (self-observation), ön ítélet (self-judgement), ön reakció (self-reaction) (Kanfer - Gaelick, 1986). Az egyén egy-egy tanulási feladat elvégzése során megfigyeli és megítéli a saját teljesítményét és reagál az észlelt előrehaladásra. Zimmerman (2007) szerint az önszabályozás három fázisra bontható, amelyek az előre-látás (forethought), teljesítmény kontroll (performance control) és önreflexió (self-reflection).

A kognitív társas tanulás során fontos szerepet tölt be az úgynevezett viselkedés átvitel (Rosenthal-Zimmermann, 1978), amely alapja az utánzásos tanulásnak, amellyel számos tanuláselmélet (theories of imitation) foglalkozik. Az utánzáson alapuló korai elméleteket a következő a 6. táblázat szemlélteti.

6. táblázat: Tanuláselméletek, melyek alapja az utánozás

Elmélet	Következtetés
Ösztön (Instinct)	A megfigyelt viselkedés ösztönös hajtóerő a viselkedés másolására. James (1890) hitt abban, hogy az utánozás felelős a szocializációért, azonban nem vizsgálta, hogy mely folyamatokra érvényes az állítása. Ezt a tanulási fajtát a behaviorista elméletek visszautasítják, például Watson (1924) véleménye szerint az ösztönzés (jutalom) eredménye lehet a képzés és tanulás.
Fejlődés (Development)	A gyermekek azokat a viselkedésmintákat utánozzák, amelyek beleillenek a meglévő kognitív sémába. Piaget (1962) úgy gondolta, hogy az emberi fejlődés alapja a sémák, vagy kognitív struktúrák megszerzése, a szerzett gondolkodási mód pedig lehetővé teszi az egyén cselekvési képességét. Piaget (1962) elméletének kritikája, hogy csupán utánzással nem feltétlenül alakul ki az egyénben kognitív séma (Rosenthal-Zimmerman, 1978).
Kondicionálás (Conditioning)	A viselkedést megerősítés és jutalmazás segítségével formálják. Skinner (1953) operáns kondicionálás elmélete is ide tartozik.
Instrumentális viselkedés (Instrumental behavior)	Az utánzás másodlagos hajtóerővé válik, a viselkedés a megerősítés hatására fog ismétlődni. Az imitáció eredménye a hajtóerő csökkenése. Miller-Dollard (1941) szerint az imitáció a megerősítés függvénye, azonban Bandura-Walters (1963) szerint az utánzásos viselkedés nemcsak a megerősítés hatására valósulhat meg.

Forrás: Schunk (2012) alapján (saját szerkesztés)

Bandura (1986) szerint a modell három kulcstényezője a válasz elősegítése (mások viselkedésének megfigyelése), gátlás/gátlások feloldása (mások viselkedésének megfigyelése és ebből pozitív, vagy negatív következtetés levonása), és a megfigyeléses tanulás (motiváció és információ gyűjtése mások viselkedésének tanulmányozásával) (Bandura 1986).

A megfigyeléses tanulás lépései a figyelem, késleltetés, cselekvés és motiváció. Az egyén megfigyeli mások viselkedését, memorizálja és információt gyűjt, végrehajtja azt és siker esetén önbizalmat szerez, amely növeli az én-hatékonyságot.

Az elmélet kritikája lehet, hogy az én-hatékonyság az egyén saját magáról alkotott képe alapján alakul ki, amely egy feltételezés, de nem feltétlenül azt tükrözi, amit az egyén valójában tud, hanem amit az egyén gondol magáról. A kollektív én-hatékonyság kialakulása egy munkacsoporton belül a fentiek alapján eredményezhet egyfajta csoportgondolkodást (Kispál-Vitai, 2013) is, amely túlzott önbizalomhoz és hibához vezethet. Azaz sokszor az egyén, vagy a csoport másképpen értékeli a viselkedés eredményét, mint ahogyan azt a külvilág látja.

Egy másik fontos tényező, hogy Bandura (1986) elmélete nem veszi figyelembe az egyéni különbségeket, azaz a viselkedésmódosítás nem feltétlenül eredményezi minden esetben ugyanazt a kimenetelt.

Bandura (1986) elméletéhez szorosan kapcsolódik Luthans (2002) a viselkedés módosítására vonatkozó feltételezése, amely szintén a kevert elméletek közé tartozik. A viselkedésmódosítás lépései (Luthans - Stajkovic, 2002):

- Kíváncs viselkedés azonosítása: azon tényezők figyelembe vétele, amelyek befolyásolják a teljesítményt.
- A kíváncs viselkedési formák gyakoriságának mérése.
- A viselkedés funkcionális elemzése: a viselkedést befolyásoló tényezők figyelembe vétele.
- Intervenciós stratégia kialakítása: ha pozitív a viselkedés, akkor megerősítünk, ha negatív, akkor büntetünk. Luthans (2002) elméletében a megerősítés egyértelműen a behaviorista irányzathoz közelít.
- Értékelés: az új átvett viselkedési forma mennyire tekinthető pozitívnak az egyén számára.

3.1.3. Információ feldolgozásra fókuszáló tanulási elméletek (kognitív megközelítés)

Az információ feldolgozásra fókuszáló elméletek azzal foglalkoznak, hogy az egyén a környezetéből érkező információkat hogyan dolgozza fel, az új tudást hogyan kódolja, és kapcsolja hozzá a már meglévőhöz, valamint hogyan keresi vissza azt a memóriából. Kispál-Vitai (2013) az információ feldolgozást vizsgáló elméleteket inkább a kognitív elméletek közé sorolja, hiszen ezek is az egyén belső folyamataira teszik a hangsúlyt ugyanúgy, mint a kognitív elméletek.

E felfogás szerint az ember maga az információ feldolgozó processzor, az elme pedig az információ feldolgozás rendszere, ahol a megismerés a mentális folyamat, a tanulás a mentális képalkotás elsajátítása. Az információ feldolgozással foglalkozó elméletek vizsgálati területei a következők (Mayer, 1996):

- leírják az információ feldolgozás legfontosabb egységeit: figyelem, észlelés, rövid és hosszú távú memória (kapacitás, tárolás időtartama);
- megmagyarázzák a figyelem, információ gyűjtés és annak a tanulásra gyakorolt hatását;
- vizsgálják azokat a tényezőket, amelyek kódolják, visszakeresik az információt és a felejtéshez szükségesek;
- kifejtik a kettős kódolás hatását a mentális képalkotásra.

Az információ feldolgozással foglalkozó elméletek a viselkedési elméletekhez képest az inger és a válasz közötti folyamatot elemzik. Az elmélet szerint az egyén a környezetéből érkező információból azt dolgozza fel, amely számára fontos.

A megközelítés képviselői úgy gondolják, hogy az emberi agy a számítógéphez hasonlóan működik, azaz a beérkező információt feldolgozza, tárolja, majd amikor szükség van rá, akkor előhívja (Mayer, 1996).

A kutatók véleménye szerint minden olyan kognitív tevékenység információ feldolgozás, amely kapcsolódik az észleléshez, visszakereséshez, problémamegoldáshoz, emlékezéshez, felejtéshez és képalkotáshoz. Háromféle tanulási folyamatot különböztetünk meg, ezek a következők (Mayer, 1996; Matlin, 2009):

- mozgástanulás, amely speciális cselekvéssorok elsajátítását jelenti, ezt használhatjuk például a betanított munka során;

- perceptuális, vagy észlelési tanulás, itt a változás a gyakorlás és ismételés révén következik be;
- a verbális tanulás, amely az emberre speciálisan jellemző nyelv segítségével elsajátított tudásanyag.

Az észlelés és gestalt elmélet

Az észlelés során a környezetből érkező inputokat érzékeljük, és ezekhez kapcsolunk jelentést. Az egyén érzékszerveivel felfogja a külvilágból érkező ingereket és ezt hasonlítja össze az általa birtokolt tudással, amelyet a hosszú távú memóriából keres vissza. A gestalt elmélet a korai kognitív elméletek közé tartozik, amelyek a behaviorista feltételezésekkel szemben állnak, ezek manapság már nem tartoznak a legmodernebb elméletek közé, de segítségükkel a tanulás és észlelés, információ feldolgozás folyamata vizsgálható (Koffka, 1922; Köhler, 1926). Oláh (2006) szerint a gestalt pszichológia sajátos kísérleti lélektan volt, amely elsősorban az észlelésre és gondolkodásra fókuszált, az irányzat elterjedése a huszadik század elejére tehető. *„Szemben a wundti pszichológiával, az alaklélektan nem a lelki élet alkotóelemeit akarta azonosítani, megragadni, hanem éppen a szerveződés, az egészségesség, a forma elveit”*(Oláh, 2006, 29. o.). Az irányzat képviselői úgy vélték, hogy amikor valamit észlelünk, akkor nem annak részegységeire, hanem az egész dologra összpontosítunk, például zenehallgatás közben nem hangokat, hanem az egész dallamot észleljük. Az emberi agy, amikor egy ingert észlel nem részlegességet, hanem egészségességet érzékel, ha valami nem folytonos, akkor igyekszik azt kiegészíteni (Oláh, 2006). *„Az alaklélektan a többleteket adó megoldások híve. Képviselői számára az egész nem több mint részei összessége, hanem elsődleges a részekhez képest”* (Pléh, 2010, 337. o.). Az irányzatot olyan tudósok kutatták, mint Kurt Koffka, Wolfgang Köhler, vagy Max Wertheimer. Az irányzat kiemelkedő képviselője Kurt Lewin (1951), aki nemcsak a gestalt irányzatban, hanem a változásmenedzsment modellek tekintetében is maradandó elméletet alkotott (Oláh, 2006).

A gestalt pszichológia feltevése, hogy az emberek alapvető elveket alkalmaznak arra, hogy elrendezzék, amit észlelnek (Koffka, 1922; Köhler, 1926). Az elmélet alapja, hogy minden észlelhető mező felosztható egy figurára és háttérre (principle of figure-ground). Az ábrát a háttértől a méret, a forma, a szín, és az árnyalat különbözteti meg. Amikor a figura és a háttér kétértelmű, akkor az észlelés segítségével rendezzük el az érzékszerveinkkel tapasztaltakat.

A közelség elve (principle of proximity) kimondja, hogy az azonos észlelési mezőben lévő elemeket térben és időben együvé tartozónak tekintjük. Fontos, hogy az egyes

alakzatokat az egyén más-más körülmények között másképp értelmezheti, vagy csoportosíthatja, azonban nemcsak az alakokat, hanem a beszédet is értelmezhetik különbözőképpen a különböző egyének, amelynek a tanulás szempontjából nagy jelentősége lehet. A hasonlóság elve (principle of similarity) azt jelenti, hogy ha az elemekben valamilyen szempont szerint, méret, szín, vagy viselkedés alapján hasonlóságot vélünk felfedezni, akkor azokat együvé tartozónak tekintjük.

A sorozatképzés elvét (principle of proximity outweighing similarity) mutatja be a gestalt elméletben. Azokat az elemeket, amelyek páronként valamilyen rendeződést mutatnak, hajlamosak vagyunk balról jobbra haladva sorozatként értelmezni.

A hasonló irányba tartó (principle of common direction) elemeket gyakran egy alakzatként értelmezzük, azaz a különböző elemeket összekapcsoljuk (Koffka, 1922; Köhler, 1926).

Az egyszerűség elve (principle of simplicity) azt jelenti, hogy az észlelési folyamat során hajlamosak vagyunk a bonyolult jelenségeket leegyszerűsíteni egy olyan alakzatba, amely szimmetriát és szabályosságot mutat. A folytonosság elve (principle of closure) annyit jelent, hogy a hiányos ábrát igyekszünk a tapasztalataink alapján kiegészíteni úgy, hogy szabályos ábrát kapjunk.

Számos, a gestalt megközelítés által megfogalmazott elmélet fontos részét képezi az észlelés, azonban lényeges, hogy ezek az elméletek túl egyszerűek ahhoz, hogy az észlelés tényleges mechanizmusát aprólékosan felvázolják. A memóriáról szóló elméletek a gestalt pszichológia hiányosságait próbálták kiküszöbölni így jobb magyarázatot adni az észlelés folyamatára (Schunk, 2012).

Az egyén a külső környezetből érkező ingereket próbálja feldolgozni az észlelési folyamat során, melyek a látás, hallás, érintés, ízlelés, ezek közül számos inger a rövid távú memóriába kerül, majd onnan további feldolgozás következik. Neisser (1967) a szenzoros memória két fajtáját különbözteti meg, melyek az ikonikus, azaz képi illetve echoikus, azaz hallási memória. Vitatott, hogy az észlelt ikont az agyunk feldolgozza, vagy képként raktározódik el. Sakitt (1976) szerint az ikon a szem retináin keletkezik, és ha csak nem strukturált az észlelés, nincs nagy jelentősége, ez a feltételezés azonban vitatott. A tudósok abban egyet értenek, hogy mind az ikonikus és mind az echoikus memória hasonlóképpen működik.

Matlin (2009) feltételezése, hogy az észlelési folyamat alulról építkező (bottom-up) és felülről építkező is lehet (top-down). Az alulról építkező folyamat esetében a külső in-

ger befolyásolja a rövid és a hosszú távú memóriát a felülről építkező észlelési folyamat esetében pedig a már meglevő tudásunk befolyásolja azt, hogyan észleljük a beérkező inputokat. Tipikusan alulról építkező folyamat, amikor valamilyen új dolgot, képességet szeretnénk elsajátítani, ilyenkor a szokásosnál jobban kell koncentrálnunk és az alapoktól elsajátítani az adott tevékenységet, a felülről építkező észlelésnél már vannak előzetes tapasztalataink a tevékenységgel kapcsolatosan. Az egyén észlelését sokszor a motivációja és elvárásai is befolyásolják, előfordul, hogy hibásan észleljük a helyzetet, azaz azt látjuk, amit szeretnénk és nem azt, ami ténylegesen történik.

A verbális tanulás elmélete

A verbális tanulás során fontos az inger és válasz kapcsolata, Ebbinghaus (1850-1909) szerint ugyanis három fontos tényező befolyásolja a tanulási folyamat gyorsaságát: egyrészt az adott dolog értelmessége, jelentése – többek között ez az oka annak, hogy idegen nyelv elsajátításánál elsősorban teljes szavakat tanulunk, és nem szótagokat –, a második tényező a hasonlóság, hogy tanultunk-e már hasonló dologról, végül pedig a tanulási időszakok között eltelt idő (Terry, 2009).

Barkóczy - Putnoky (1967) szerint a verbális tanulás alapvető jellemzője, hogy az egyén átgondolja és értelmezi azt, amit el szeretne sajátítani. Báthory (1997) a verbális tanulásnál még azt is hangsúlyozza, hogy a verbális tanulás magasabb szintjei lehetnek a problémamegoldó, a belátásos és a felfedezéses tanulás. A verbális tanulás lényegében kevésbé elkülöníthető a társas tanulástól, hiszen az egyéni tudás verbális interakciók eredménye.

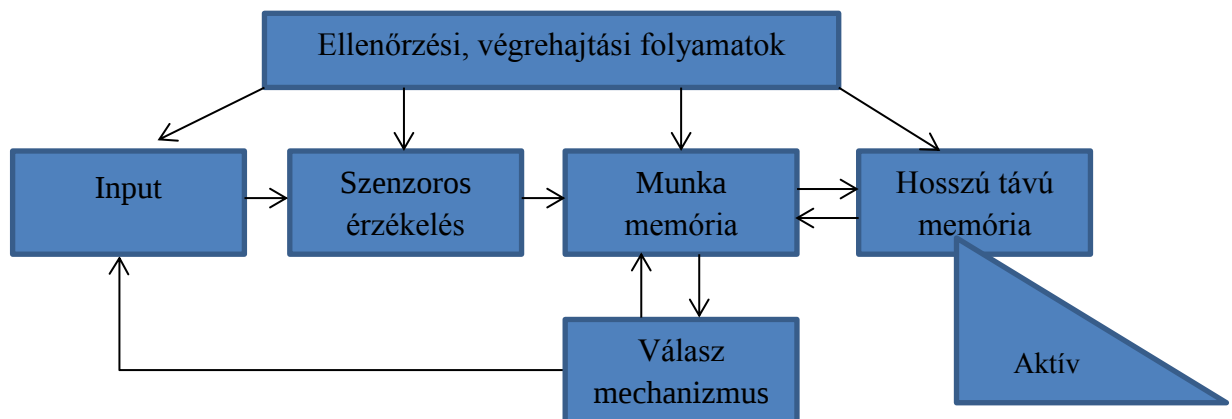
A verbális tanulás esetén a kutatók háromféle verbális tanulási feladatot különböztetnek meg, ezek: a soros, párhuzamos és szabad visszahívásos tanulási feladatok. Soros tanulási folyamat zajlik le, amikor verset tanulunk, vagy valamely probléma megoldására vázolunk fel stratégiát. A párhuzamos tanulás során az egyén több dologra koncentrálni, ilyen például a prezentáció tartása, ilyenkor igyekszünk koncentrálni az ingerre, ami lehet a közönség kérdése, és megtanulunk, választ adni az ingerre, például a hallgató érdeklődésének fenntartása, valamint megtanuljuk megkülönböztetni, hogy mi tekinthető ingernek és válasznak. A szabad visszahívásos tanulás során a visszaemlékezés kulcsa a csoportosítás, az egyes tényezőket könnyebb csoportokba rendezve megtanulni.

A memóriáról

A memória definíciója (Kispál-Vitai, 2013, 102. o.): „Azok a folyamatok, amelyek a szenzoros – az érzékszervek által érzékelt – inputot átalakítják, csökkentik, feldolgozzák, tárolják, felidéznek és használják.”

A következő ábra a tanulás és a memória információ feldolgozó modelljét szemlélteti, a modell kapcsolódik a kétszintű memória modell felfogásához (a két szint: rövid távú és hosszú távú memória). A memória témaköréhez kapcsolódik az információ észlelése, feldolgozása és tárolása.

21. ábra: A tanulás és memória információ feldolgozó modellje



Forrás: Schunk (2012, 166 o.)

Az információ (input) a szenzoros érzékelésen keresztül jut el a rövid távú (21. ábra), azaz munkamemóriába, amely véges kapacitású. A szenzoros érzékszervek magukban foglalják az ember azon érzékszerveit, amelyek segítségével a környezetből érkező ingereket érzékeli.

A rövid távú memóriát munkamemóriának is szokás nevezni, ide a szenzoros és a hosszú távú memóriából érkezik a feldolgozásra váró információ (Atkinson - Shiffrin, 1968). A munkamemória rövid ideig képes a beérkező információt tárolni, Miller (2001) nyomán tudjuk, hogy mindösszesen hét plusz mínusz kettő információt képes tárolni, ezt Cowan (2015) vizsgálta felül, aki ezt a számot legfeljebb négyre becsülte. A rövid távú, vagy munkamemóriának két fontos funkcióját ismerjük: az egyik az információ karbantartása, a másik pedig a visszakeresése (Unsworth - Engle, 2007). A beérkező ingereket és információt rövid-távon aktív állapotban tartja, és a hosszú távú memóriából érkező információval vegyíti. A rövid távú memória jelentősége kritikus a tanulási folyamatoknál, Andersson - Lyxell (2007) szerint ugyanis azoknál a hallgatóknál, akiknél ennek működésénél probléma merült fel, gyengébb tanulmányi eredményt rögzítettek a matematika, vagy olvasás tekintetében.

A hosszú távú memóriába kerülő információk a munkamemóriából érkeznek, amely életünk végéig aktív marad, és korlátlan kapacitással rendelkezik, arról, hogy ebben hogyan tárolódnak (jelentés, vizualizáció, vagy más egyéb mód) az információk még a kutatók nem képviselnek egységes álláspontot. Egyes kutatók úgy gondolják, hogy a hosszú távú memória és a számítógépes információ feldolgozás között lehet analógiát vonni, míg mások inkább a különbséget hangsúlyozzák, hiszen az emberi memória inkább csoportosítva, míg a számítógép memóriája inkább egyszerűsítve tárolja az információkat. Mindezen kívül az emberi memória sokszor színes és informatív információkat tárol, azaz nem törekszik minden esetben az egyszerűsítésre. Egyesek szerint az emberi tudat inkább egy könyvtárra hasonlít, ahol az információkat az egyén rendszerezve tudja visszakeresni (Atkinson - Shiffrin, 1968).

Az információ rendszerezése és visszakeresése egyénenként változhat azonban minden embernél megtalálható egy úgynevezett epizodikus és szemantikus memória. Az epizodikus memória azokat az eseményeket tartalmazza, amelyek térben és időben jól elkülöníthetők, például, hogy mit csináltunk éppen a tizennyolcadik születésnapunkon. Az elmélet megfogalmazása Tulving (1972, 1983) nevéhez fűződik. Az epizodikus események tehát jobbra a személyes történésekre vonatkoznak, a szemantikus memória ezzel szemben az általános tényeket rögzíti, ezek például azok a tények, amelyeket a lexikális tudásanyag elsajátítása közben raktározunk el.

Paivio (1971) szerint a hosszú távú memóriában a tudásanyag verbális és vizuális formában is raktározódhat, ennek módja függ az egyén preferenciájától. A kettős kódolással raktározott információra általában jobban emlékszünk, azaz ha valamit látunk és hallunk egyszerre (Clark - Paivio, 1991).

Az információ feldolgozás részét képezi a kódolás, amely során megértjük és elraktározzuk a tudásanyagot a hosszú távú memóriában (Schunk, 2012).

A kontrolláló folyamat az információ beáramlását szabályozza az információ feldolgozó folyamatban. Az ismétlés például egy fontos ellenőrzési folyamat, amely rövid távú memóriában zajlik. Az információ feldolgozó folyamaton belül fontos a felejtés is, a memória működéséhez elengedhetetlen, hiszen e nélkül nem tudjuk megkülönböztetni a lényeges és lényegtelen dolgokat. Az elmélet kritikája, hogy egyes kutatók szerint a két szint nem tükrözi az információ feldolgozás bonyolult folyamatát. A két memória közötti információáramlás elfogadható, de nincs világos magyarázat a köztük és az ellenőrzési folyamat között fennálló kapcsolatra (Baddeley, 1998).

A modell nem írja le, hogy mit tekintünk valójában tanulásnak. Egy másik probléma az egyén automatikus tevékenységeivel áll összefüggésben, hiszen ezekhez nem mindig használjuk sem a rövid távú, sem a hosszú távú memóriát, a kérdés, hogy ezek a tevékenységek mivel magyarázhatóak. Ilyen tevékenység például, amikor bekötjük a cipőnket, biciklizünk, vagy olvasunk, ezeknél nem gondolkodunk magán a tevékenységen, hanem egy idő után ezek ösztönös cselekvéssé válnak. Az információ feldolgozó folyamatot befolyásolhatja az egyén figyelme is, amely függhet a kortól, intelligenciától, vagy attól, hogy küzd-e az egyén valamilyen tanulási nehézséggel (Grabe, 1986). Nehéz fenntartani a figyelmünket, ha a környezetből olyan inger érkezik, amely számunkra nem lényeges. Fontos szerepe van az információ feldolgozásban az olvasásnak is, ugyanis a gyenge olvasási képesség miatt az egyén előfordulhat, hogy nehezen tudja kiszűrni a lényeges információt.

Összegezve az észlelés gestalt elmélete lényegében azt mondja, hogy könnyebben megjegyezzük és visszakeressük azokat az információkat, amelyeket rendszerezve tudunk megtanulni. Az információfeldolgozás elméletének kutatói arra hívják fel a figyelmet, hogy attól, hogy megtanulunk valamit még nem biztos, hogy könnyedén vissza tudjuk majd keresni, ha nem rendszerezzük a tudásanyagot. Az információ feldolgozás folyamata bonyolult, többszintű folyamat, amelyet az egyéni képességek befolyásolnak (Schunk, 2012).

3.1.4. Konstruktivista tanuláselméletek

A konstruktivizmus egy olyan pszichológiai és filozófiai perspektíva, amely azt állítja, hogy az egyének sok mindent alkotnak és létrehoznak, ennek feltétele, hogy megtanulják és értsék azt (Bruning et. al. 2004).

A szemléletmód terjedésére nagy hatással volt az emberi fejlődés, ezen belül Piaget (1962) és Vigotskij nézőpontja, a tudásépítés a konstruktivista szemléletmód alapját képezi, az elmúlt években a tanulás és tanítás szempontjából a konstruktivista elméletek egyre nagyobb hangsúlyt kaptak.

A kognitív pszichológusok számos feltevással éltek a tanulással kapcsolatosan, amelyek később megkérdőjeleződtek, ezek a feltevések Greeno (1989) szerint a következők:

- a gondolkodás az egyénben lakozik inkább, mint a személyek közötti interakcióban;
- az emberek közötti tanulási és gondolkodási folyamatok viszonylag egyenletesek, azonban bizonyos helyzetek jobban elősegítik a magasabb szintű gondolkodást;

- a gondolkodás inkább a formális oktatási környezetben kialakult tudásból és készségekből származik, mint az általános tapasztalatokból és vele született képességekből eredő általános fogalmi koncepciókból.

Ezzel szemben a konstruktivisták a fenti feltételezéseket nem fogadják el, mert bizonyíték van rá, hogy a gondolkodás bizonyos esetekben és bizonyos helyzetekben következik be és arra is, hogy az egyén a megismerését a saját maga által az átélt helyzetekből gyűjtött tapasztalatai jelentik (Bredo, 1997). A konstruktivista- tanulás-, és fejlődéseméletek, kiemelik az egyén hozzájárulását az elsajátított tudáshoz, a társadalmi konstruktivista (szociálkonstruktivista) modellek a társas interakciók fontosságát emelik ki a tudás és tanulás elsajátításában. A tudás forrása maga az egyén, amely létrehozhat új tudáselemeket, azonban ezek nem feltétlenül igazak más esetekben. Ez azt jelenti, hogy az egyén saját hite, meggyőződése és bizonyos szituációkban szerzett tapasztalata alapján tanul (Cobb - Bowers, 1999).

Bodor (2002) szerint a konstruktivizmus számos változata ismeretes a pszichológiában, ezek a tudományos pszichológia által elismert közös vonása, hogy alapvető társadalmi egységnek a társas és társadalmi szférát tekintik, nem pedig az egyént önmagában. Azaz a kognitív pszichológiában ismeretes belső lelki folyamatok vizsgálata a konstruktivisták szerint a társas viszonyok szintjén is vizsgálható.

A tanulás konstruktivista elméletei szerint a tanulás több, mint a lexikális vagy gyakorlati tudásanyag elsajátítása, a konstruktivista tanulás teremtő, alkotó folyamatot jelent, ahol az ismeretek nemcsak mechanikusan rögzülnek, hanem feldolgozásra, és tovább fejlesztésre is kerülnek. A tanulás célja a konstruktivista elméleteknél a megértés és koncepcióépítés (Bodor, 2002). A 7. táblázat segítségével összehasonlítható a konstruktivista és objektivista tanuláselméletek szemléletmódja.

7. táblázat: A konstruktivista és objektivista tanuláselméletek jellemzőinek összehasonlítása

A tanulás objektivista szemlélete	A tanulás konstruktivista szemlélete
A tudás, a tanulás szervezeten kívül létezik és a tanárok át tudják adni a tanulóknak.	A tudás jelentősége személyes, amely az egyes tanulók munkájának köszönhetően keletkezik.
A tanulók azt tanulják meg, amit hallanak és olvasnak. A hallgatók akkor fogják jól elsajátítani a tananyagot, ha az oktató jól át tudja azt adni a hallgató közönségnek.	A tanulók saját maguk állítják elő a tudásukat azáltal, hogy rendet keresnek a világban, értelmezik, amit látnak, hallanak, olvasnak, az értelmezés alapja a megelőző tudásuk és szokásaik. Azok a tanulók, akiknek nincs megfelelő előzetes tudásuk, nem lesznek képesek pontosan értelmezni a tapasztalataikat.
A tanulás akkor sikeres, amikor a tanulók el tudják ismételni, amit tanítottak nekik.	A tanulás akkor sikeres, amikor a tanulók képesek arra, hogy bizonyítsák azt, hogy megértették a fogalmakat.

Forrás: Kispál-Vitai (2013, 107. o.) alapján

A tanulás objektivista és konstruktivista szemléletmódjának összehasonlítása alapvetően tér el egymástól, az objektivista szemlélet ugyanis nem feltételezi és nem is tartja szükségesnek azt, hogy az egyén gondolkodjon, ugyanúgy, ahogyan a behaviorista elméletnél az elvárás az, hogy valamely mintát utánozzon, kövessen az egyén. Az objektivista tanulásfelfogás megelégszik azzal, hogy az egyén elismételje a hallottakat és olvasottakat, azaz ebben az esetben nincs belső készítés, igény a fejlődésre. Ezzel szemben a konstruktivista szemléletmód számára az egyén alkotó képessége fontos tényezőt jelent, mindez azzal kiegészítendő, hogy a kognitív elméletekhez képest a konstruktivizmus szerint a tudás nemcsak az egyén saját képességeinek, hanem a szociális interakciónak is köszönhető (Virág, 2013). A konstruktivista elméletek vizsgálatánál

fontos az egyénnel kapcsolatban lévő társas közeg elemzése is, és a külső tényezők vizsgálata; ezen külső tényezők számbavétele és elemzése az önmeghatározás elméleténél különösen a külső motivációs tényezők (Deci - Ryan, 2002) számbavételénél és a külső-belső motivációs tényezők közötti átváltási pont meghatározásánál hangsúlyos.

A fentiek lényegesek az úgynevezett kontrollált tanulás (locus of learning), amely azt magyarázza meg, hogy az egyén tanulása függ az őt körülvevő környezeti tényezőktől is, nemcsak az elsajátítani kívánt mintától, vagy viselkedési formától és jutalomtól, mint ahogyan azt az operás kondicionálásnál gondolták (Bandura, 1997). A konstruktivizmus alapvető feltételezése, hogy az egyén aktív a tanulási folyamatban és fejleszti saját magát (Geary, 1995). A konstruktivista elméletek magukban foglalják a kognitív folyamatokat, valamint azokat az elvárásokat, értékeket, amelyek mentén észleljünk másokat és magunkat (Derry, 1996).

El kell ismerni, hogy nem minden konstruktivista megközelítés alaposan kidolgozott, azonban a tanulásra és annak fejlődésre ezen megközelítés nagy hatással volt. A hagyományos szemléletmóddal ellentétben az oktató szerepe ennél az irányzatnál az, hogy inspirálja, bevonja a hallgató közösséget, interakciót váltson ki, ehhez akár manipulációs eszközöket is használva. A konstruktivista elméletek vizsgálati eszközei közé tartozik a jelenségek megfigyelése, adatok gyűjtése, hipotézisek állítása és tesztelése és a másokkal való együttműködés. Bruning et. al. (2004) szerint a diákok önszabályozó módon aktív szerepet játszanak a tanulásban, a célok kitűzésével, azok nyomon követésével, értékelésével, valamint az alapvető követelményeken túlmutató érdeklődés kiterjesztésével. Deci et. al. (2017) a belső motiváció kialakulásával magyarázza egy tevékenység során az alapvető követelményeken túlmutató eredmények elérését. A 8. táblázat a konstruktivista megközelítés perspektíváit szemlélteti.

8. táblázat: A konstruktivista megközelítés perspektívái

Perspektíva	Előfeltevés
Exogén	A tudás megszerzésével a külső világ leképezése. A világ befolyásolja az érzéseinket, gondolatainkat, modell-alkotást és tanítást. A tudás akkor pontos, ha a valóságot leképezi.
Endogén	A tudás a korábban szerzett tapasztalatokból származik, nem pedig a környezettel való kölcsönhatásból. Az egyén tudása nem a külső környezet tükörképe, hanem az egyén gondolatainak kognitív leképezése.
Dialektus	A tudás az egyén környezetével folytatott interakciói révén keletkezik, a konstrukciók nem mindig kötődnek a külső világhoz. A tudás inkább a mentális ellentmondások eredménye, amely kapcsán az egyén interakcióba lép a környezetével.

Forrás: Schunk (2012, 232. o.)

A konstruktivizmus alapfeltevése a kognitív folyamat, amelyet meghatároz a pszichológiai és társadalmi kontextus (Greeno et. al., 1998). Az egyén-szituáció kölcsönhatásának bevonása a vizsgálatba nem újdonság, hiszen az egyén hitét és tudását befolyásolhatja az adott szituáció, amelyben tevékenykedik.

A tanulási motiváció nem mindig teljesen belső késztetés, kialakulásában a környezetnek is szerepe van, ezt az olyan klasszikus nézetek igazolják, mint Skinner (1953) megerősítés elmélete.

Nahalka (2002 - idézi: Virág, 2013) szerint a konstruktivista felfogás a következő tanulástípusokat különbözteti meg:

- Problémamentes tanulás: a tanulás és értelmezés, folyamatos, gördülékeny.
- Magolás: az új ismeretanyagot nem tudjuk a már meglévőhöz hozzákacsolni, azaz az értelmezés hiányos.
- Meghamisítás: a magoláshoz hasonlóan nem értjük meg azt, hogy az ismeretanyag min alapul, nem tudjuk összekapcsolni a belső kognitív struktúránkkal.

- Kreatív mentés: az új ismeretanyag elraktározódik, de nincs kapcsolat a régi és az új között, az egyén belső rendszerét csak annyira változtatja meg, hogy képes legyen az új tudás befogadására.
- Konceptuális váltás: radikális változás, az új ismeretanyag beépül és dominánssá válik, de még mindig akad olyan alkalom, amikor az egyén a régi tudás elemeit felidézi.

A következő alfejezetek Piaget és Vigotszkij tanuláselméleti megközelítéseibe adnak betekintést.

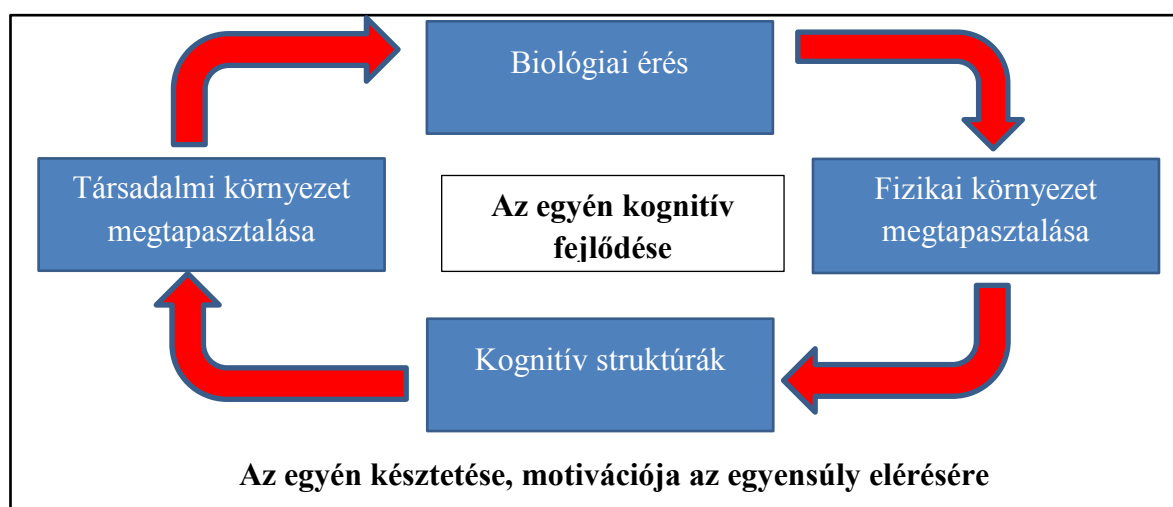
Piaget tanulási elmélete (1962)

Jan Piaget (1896-1980) a huszadik század egyik legmeghatározóbb elméleti fejlődéslélektannal foglalkozó pszichológusa (Oláh, 2006; Pléh, 2010), munkássága kiterjed a biológiától, a nyelvészeten keresztül a logika vizsgálatáig, a gyermeklélektan és az ismeretelmélet természettudományos értelmezésének szakértője (Pléh, 2010).

Bodor (2002, 127. o.) szerint Piaget: *”A pszichológiai fejlődés elemzője számára a fejlődési cél elérésére irányuló időbeli minőségi változások megragadása jelenti tárgynak leírását. Így például az intelligencia fejlődésének elemzése során a gyermeki intelligencia fejlődésének leírásához a fejlődés céljának a felnőttekre jellemző mentális műveleteket tételezte fel Piaget – amiket ő formális műveleteknek nevezett...”*, valamint Piaget az intellektuális fejlődést, egymást követő, fokozatos lineáris szakaszként írja le.

Piaget szerint a kognitív fejlődés négy faktor függvénye, amelyek a következők: biológiai érés, fizikai és társadalmi környezet megtapasztalása és ezek kiegyensúlyozása. Ezek közül az első három önmagát magyarázó tényező, melyektől függ az egyensúly érzése. Az egyensúly érzése kialakulhat a kognitív struktúrák és a környezet összehangolásával. Az egyén elsődlegesen az egyensúly elérésére törekszik, ez csak kognitív fejlődés révén lehetséges, amely elérése az egyén számára motivációs erőt jelent, ezt szemlélteti a következő 22. ábra (Schunk, 2012).

22. ábra: A kognitív fejlődés négy faktora



Forrás: Schunk (2012) alapján (saját szerkesztés)

Az egyén számára motivációs erőt, vagy másképpen fogalmazva hajtóerőt, drive-ot jelent az egyes elemek közötti egyensúly megteremtése, azonban Piaget nem fejt ki, hogy ez a hajtóerő külső, vagy belső késztetést jelent-e az egyén számára; ez azért is kiemelkedően fontos, hiszen Deci et. al. (2017) elmélete bizonyítja ezen tényezők megkülönböztetésének fontosságát.

Piaget mindössze arra tér ki, hogy az egyensúly elérése egy belső folyamat (Duncan, 1995), azonban az egyén csak akkor képes a fejlődésre, ha az egyensúly hiánya, vagy kognitív konfliktus áll fenn. Piaget elmélete az előző fejezetben említett motivációs elméleteket kiegészíti azzal, hogy az egyénben felmerülő szükségletek egyben a kognitív fejlődés mozgatórugóit képezik, amely a tanulási folyamat nélkülözhetetlen eleme. Mivel Piaget az egyénben végbemenő belső kognitív folyamatról tesz említést, így feltehetően az egyénben jelen lévő belső motivációs késztetésnek is nagy jelentősége van a külső tényezők mellett az egyensúlyelérés folyamatában, a belső változási folyamat elérésében (DeVries, 2000).

Az elmélet szerint a környezeti tényezőknek nincs közvetlen, sokkal inkább közvetett hatása van az egyén fejlődésére, ez azért fontos, mivel Piaget megközelítése azt sugallja, hogy a tanításnak kevés hatása van az egyén fejlődésére. Azaz a tanár kibillentheti az egyént az érzett egyensúlyi állapotából, kognitív konfliktust generálhat az egyénben, de arra nincs garancia, hogy az adott egyén hogyan oldja meg a belső konfliktust (Piaget, 1993).

Piaget többek között a gyermekkori értelem fejlődését is vizsgálta (Piaget, 1999,1966), kutatásai igazolására gyermekeken végzett kísérleteket folytatott, elsősorban arra volt kíváncsi, hogy a feladat végrehajtása közben állnak-e rejtett koncepciók az egyén viselkedése és a teljesítmény között. A kutatás során nemcsak a végeredmény érdekelte, hanem a megoldási út is, amely ehhez vezet (Virág, 2013). Piaget darwini elveket képviselt a pszichológia területén belül, amely azt jelenti, hogy türelmes megfigyelő volt, számos esetben kísérleteit, megfigyeléseit saját gyermekein végezte (Mérei - Binét, 1981). „*Piaget első munkáiban a tüzetes óvodai megfigyelést és a klinikai kikérdezést összekapcsolva, gondolkodás és beszéd kapcsolatát próbálja tisztázni az óvodáskorban.*” (Pléh, 2010, 421. o.).

Piaget szerint a gondolkodásunk a saját fejlődésünk során alakul, úgy ahogyan gyermekből felnőtté válunk, és egyúttal az emberiség is fejlődik a történelem során egyre szocializáltabbá válik, azáltal, hogy megtanuljuk, saját szempontjaink mellett mások nézőpontját is figyelembe venni, azaz a fejlődés során eltűnik az egocentrizmus. Lényeges, hogy a szocializációs folyamat nem tévesztendő össze a mechanikus konformitással, sokkal inkább egy erkölcsi és megismerési fejlődés, túllépés az egocentrizmuson, az egyén saját maga mérlegeli az álláspontokat és dönt, a sajátja felől (Pléh, 2010). Vigotszkij (1967) Piaget egocentrizmusról szóló feltételezését kritizálta, hiszen szerinte ez nem tükrözi a szociális fejlődés mértékét, pusztán azt jelenti, hogy az általunk használt nyelv a gondolkodás és tervezés eszközévé válik (Pléh, 2010). Piaget véleménye, hogy a műveleti gondolkodás kialakulása során változási folyamat megy végbe az egyén gondolkodásában, amely születéskor kezdődik és egészen a tudományok logikájának kialakulásáig tart (Pléh, 2010). Piaget (1993) szeretné túlszárnyalni a gondolkodás önmegfigyeléses pszichológiájának vizsgálatait, valamint a gestalt pszichológiai nézőpontot, (észlelés és tiszta logika keresése) helyett sokkal inkább az értelem fejlődésére koncentrálni. Piaget az észlelés, emlékezés és képzelet fejlődésével is foglalkozik, az egyén tapasztalatai, fejlődése által az adaptációs folyamat is fejlődik. Az egyén észlelési folyamata során tapasztalatokat gyűjt, a környezetből érkező információkat sémaként tárolja, ezek előzetes struktúraként tárolódnak az egyén memóriájában, majd további tapasztalatok által akár változhatnak is. A sémák a fejlődés során a környezethez és a szituációhoz rugalmasan alkalmazkodnak (Lehmann, 2008). Ez a megközelítés a kognitív tanuláselméletekhez is szorosan kapcsolódik, valamint a külső környezet hatására történő sémák módosítása párhuzamba állítható a behaviorista elméletekkel is, és a már említett Deci - Ryan (2000) által megfogalmazott külső motivációs kontinuummal is.

„A fejlődés egyetemes, s lényegében önfejlődés: a társadalmi környezet csak segítheti, de maguk a szerveződések, struktúrák belülről jönnek létre. Speciálisan a gondolkodás fejlődésében pedig: a struktúrák és fogalmak kialakulásában a cselekvéses tapasztalatnak van döntő szerepe, mely fokozatosan válik belsővé.” (Pléh, 2010, 422. o.).

Pléh (2010) fenti megállapítása pedig szintén azt igazolja, hogy az önfejlődés lényegében felfogható egy belső folyamatként is, amelyben szerepe van az egyén belső aspirációinak és szerepe van annak, hogy mi a tapasztalata az egyénnek a cselekvéssel kapcsolatosan, azaz jutalmat, vagy esetleg büntetést kap azért.

Piaget nézőpontja hangsúlyozza, hogy a cselekvésnél a tapasztalatnak van belső motivációs ereje, amelyet az egyén az adott tevékenység során gyűjt (Pléh, 2010). Deci - Ryan (2002) úgy véli, a tevékenység végrehajtásának külső és belső indíttatása egyaránt lehetséges, véleménye szerint a külső motiváció az idő előrehaladásával belsővé alakulhat, és ugyanennek a fordítottja is megtörténhet; erre példa, ha olyan tevékenységet jutalmazunk, amelyet az egyén önszántából is elvégzett volna, ekkor ugyanis Deci - Ryan (2002) szerint az egyén belső motivációja elvész.

Piaget gondolkodásával kapcsolatosan kritikai megfogalmazás lehet, hogy az egyén tanulása az észlelésen alapul, amely nem tekinthető objektívnek, hiszen az egyén elméjében már jelen levő ismeretanyag befolyásolja a későbbi észlelésünket és a következtetések levonását (Oláh, 2006). Az egyén saját maga is hozzájárul a fejlődéséhez úgy, hogy a környezetéből érkező információt észleli, feldolgozza, értékeli, tárolja a memóriában.

Piaget elmélete szerint a fejlődés a minőség szempontjából különböző szakaszokra bontható, amelyek a következők: „... 0-2 éves korig tart a Szenzomotoros periódus, 2-7 éves korig a Műveletek előtti, 7-11 éves korig a Konkrét műveletek és 11-16 éves korig a Formális műveletek periódusa” (Oláh, 2006, 608. o.).

Piaget nemcsak a fejlődés, hanem a megismerés általános kérdéseire helyezi a hangsúlyt, Oláh (2006, 809. o.) szerint Piaget a „... modern tudományos fejlődépszichológia atyja”. Piaget úgy vélte, hogy a megismerés úgy lehetséges, hogy a saját tapasztalatot a már meglévő sémákhoz igazítjuk, ezt nevezzük asszimilációnak, ezek után beszélhetünk az akkomodáció fogalmáról, amellyel az észlelés torzulása által keletkező hibákat küszöbölhetjük ki, azaz saját sémáinkat igazítjuk a környezetünkhöz. Az akkomodációnak jelentős szerepe van az utánzásos tanulásban, amely során a tevékenység külső indíttatás hatására kezdődik, és Deci et. al. (2017) szerint a külső indíttatású cselekvés kitartó

munkával belsővé alakítható, ezt bizonyítja Anderson at. al. (1976) és Chandler-Connell (1987) véleménye is, szerintük ebben az eltelt időnek van nagy szerepe.

Fontos, hogy az egyén kognitív fejlődését akár fel is lehet gyorsítani, ha:

- Nem várjuk el, hogy minden hallgató ugyanazon a szinten működjön, fogadjuk el a különbségeket (Wadsworth, 1996), az azonos szinten lévőktől pedig várjuk el, hogy egyre magasabb szintet érjenek el, így kialakul a belső konfliktus, de a cél nem lesz az egyén számára elérhetetlen, amely hajtóerőt jelent.
- Ingerben gazdag környezetet biztosítunk, akkor az egyén könnyebben fog tanulni.
- A környezetből érkező input nem egyezik a hallgató kognitív struktúrájával, akkor az az egyént fejlődésre fogja készíteni. Piaget elmélete azonban nem tesz említést arról, hogy helytelen válasz esetén a tanár negatív visszajelzése is létrehozhatja-e az egyensúlyi állapotból való kilépést és tanulásra készíthet.
- Habár Piaget szerint a fejlődés társas interakció nélkül is bekövetkezhet, azonban ennek biztosítása kulcstényező lehet a kognitív fejlődésben (Schunk 2012).

Piaget elméletével kapcsolatosan kritikai megfogalmazások is ismeretesek, melyek a következők:

- Az egyik legmeghatározóbb kritika (Driver, 1978) az elméletek mögötti empiria hiánya, ugyanis Piaget saját gyermekeit tekintette példának a megfigyeléseihez, amely mindössze háromelemű mintát jelent, így az nem elegendő a teljes társadalmi populáció lefedéséhez. A minta nagyságon kívül kifogásolható, hogy a saját szociális helyzetén és társadalmi helyzetén kívül más rétegek is adódnak, amelyekkel Piaget szintén nem foglalkozott.
- Piaget nem veszi figyelembe azt, hogy az egyén nem mindig lép át a fejlődés következő szintjére, mert működését a külső környezete is befolyásolhatja.
- Továbbá alábecsüli a gyermekek képességeit, azaz a 4-5 éves gyermekek általában sokkal kevésbé egocentrikusak, mint azt Piaget gondolta, bizonyos esetekben sokkal több és együttérzésre és empátiára képesek, mint egyes felnőttek (Lourenco - Machado, 1996).

Vigotszkij elmélete (1967)

Vigotszkij (1896-1934) orosz származású pszichológus szintén a konstruktivista pszichológia képviselője, pszichológiát, filozófiát, irodalmat tanult és jogi diplomát is szerzett a Moszkvai Imperial Egyetemen. Vigotszkij bizonyos tekintetben követi, és bizo-

nyos tekintetben viszont bírálja Piaget (1993) megközelítéseit. Vigotszkij (1978) szerint ugyanis a társadalmi környezetnek nagy hatása van a fejlődésre, véleménye szerint gyermekkorunkban, amikor kapcsolatba kerülünk egy kompetensebb másik egyénnel, elsajátíthatjuk tőle a társadalomra, kultúrára és történelemre vonatkozó tudást (socio-cultural theory, azaz szociokulturális elmélet) (Oláh, 2006). Vigotszkij (1978) megközelítése a szociális konstruktivizmust fejti ki, ugyanis a véleménye szerint a közös munka eredménye (társas interakció) a kultúra, történelem, és felhalmozott emberi tudás. Piaget (1993) felfogása szintén konstruktivista, ám sokkal radikálisabb, hiszen a társadalom, fejlődésre gyakorolt hatását nem veszi figyelembe (Virág, 2013). Továbbá Vigotszkij felfogása a piaget-i szakaszos fejlődés felfogását módosítja a külső környezet befolyása, azaz véleménye szerint a fejlődés mértéke kultúránként is eltérő lehet (Oláh, 2006). Ez a megközelítés megerősíti Deci et. al. (2017) azon feltételezését, mely szerint az egyén egy bizonyos cselekvés során, jelen esetben a tanulás során egy külső kontinuumtól halad a belső felé, azaz egy bizonyos tudásanyag elsajátítása először a külső környezet hatására indul el, majd az idő előre haladásával azt az egyén egyre nagyobb mértékben fogja a sajátjának tekinteni, azaz belsővé válik a motiváció.

Vigotszkij szerint megállapítható egy úgynevezett „LFZ” (angolul: ZPD: Zone of Proximal Development), azaz legkisebb fejlődési zóna, amelyet kihasználva az egyén gyermekkorban jól fejleszthető, azaz a kompetensebb felnőttek segítséget kell nyújtani a tevékenység elvégzése során a megértéshez, ugyanakkor nem szabad mindent megoldani, azaz a gyermek hozzá tud igazodni az őt körülvevő környezete tudásához, képességéhez. Vigotszkij ennek a fejlődésbeli pozitív oldalát vizsgálja, de sajnos annak is fennáll a veszélye, hogy az egyént a környezete nemcsak pozitív, hanem negatív módon befolyásolja (Oláh, 2006).

Vigotszkij munkásságában is, ahogyan Piagetében adódnak hiányosságok, amelyet például Bruner igyekezett kiegészíteni, ugyanis Vigotszkij nem írja le, hogy az „LFZ” hogyan támogatja az úgynevezett fejlesztő munkát. Bruner szerint pontosan annyi segítség szükséges a feladat megoldásához, amely még éppen segíti a megvalósítást, de nem ad túlzott segítséget, valamint véleménye szerint kiemelkedően fontos a motiváció fenntartása az egyénben (Oláh, 2006). Bruner véleménye, hogy könnyebb elsajátítani a tananyagot, ha a hallgató érti és átlátja annak a struktúráját (Virág, 2013).

Vigotszkij alapelvei (Meece, 2002):

- A társas interakció kritikus, a tudás kettő, vagy több ember között keletkezik.

- Az önszabályozás a társas interakció és cselekvés internalizálása révén keletkezik.
- Az emberi fejlődés kulturális átviteli eszközökön keresztül történik.
- A nyelv az egyik legkritikusabb eszköz (társas, privát és belső beszéd).
- A kognitív fejlődés alapja gyermekkorban a kompetens személlyel való interakció.

Vigotszkij (1967) elméletével kapcsolatosan kritika lehet, hogy nehéz mérni az egyén konkrét kognitív fejlődését és tanulását. Egy másik kritika, hogy az elmélet valójában nem segíti a tanulást, fejlődést, a legnagyobb vívmánya, hogy elismeri, a tanulás kultúránként más és más sajátosságokkal bír (Schunk, 2012).

Kritika, hogy az elmélet nem ad információt a hallgató jelenlegi képességeiről, tanulási szükségletéről, vagy motiválhatóságáról (Chaiklin, 2003). Szintén problémát jelenthet, hogy az elmélet inkább a kollektívára, mint az egyénre teszi a hangsúlyt. A szociokulturális tanulás az elmélet szerint sokkal inkább a szituációtól, mint magától az egyéntől függ, amely megkérdőjelezi az egyén önálló belső motivációját a fejlődésre, tanulásra (Lui - Matthews, 2005). Ez a felfogás nem ismeri el azt, hogy az idő múlásával az egyén egyre jobban sajátjának tudja a végzett tevékenységet és kialakul a Deci - Ryan (2002) által említett belső motiváció. Az elmélet nem alkalmazható minden társadalmi és kulturális csoport számára, hiszen más-más képességekkel rendelkezhetnek és esetlegesen tanulási nehézségekkel is küzdhetnek.

3. 2. A motivációs és tanulási elméletek összegzése

A motivációs és tanulással foglalkozó elméletek elemzése során mind a menedzsment, mind a pszichológia tudományában leggyakrabban alkalmazott elméletek csoportosítása és összehasonlítása volt a cél.

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

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

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

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

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

A 23. ábra segítségével párhuzam állítható a motiváció egyes tartalomelméletei és az öndeterminációs kontinuum között, azonban fontos különbség, hogy az önmeghatározás elmélet szemlélteti az egyénben lezajló fejlődési folyamatot is, és három alapvető szükségletet (önállóság, kompetencia, kötődés) fogalmaz meg, amely esetében az egyén az egyensúly elérésére törekszik (Deci - Ryan, 1985). Azaz az SDT leírja azt a folyamatot is, amely során az egyén bármely tevékenység során motiválttá válik.

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

A tanuláselméletekkel foglalkozó fejezet bemutatta a behaviorista (Skinner, 1954; Pavlov, 2010; Watson, 1924; Thorndike, 1911,1913; Guthrie, 1952), a kognitív (Neisser et al., 1996; az információ feldolgozásra fókuszáló (Koffka, 1922; Köhler, 1926; Lewin, 1951; Miller, 2001; Paivio, 1971) és a konstruktivista (Piaget, 1993; Vigotszkij 1978), elméleteket.

Az egyes elméletek között Skinner (1953,1954) és Bandura (1977) feltevései nemcsak motivációs folyamatelméletként értelmezhetőek, hanem a tanulási folyamat elemzésére is alkalmasak. Hasonló a helyzet a pszichológiában alkalmazott motivációs szemléletmódnál is, hiszen számos motivációs elmélet mind a menedzsment tudományában is a vizsgált motivációs elméletek közé tartozik (például Maslow (1943) és Bandura (1997) modellje), mind pedig a tanulás elméletek között is megtalálható (például Watson (1916), Pavlov (2010), Skinner (1954), Neisser (1984) és Bandura (1977).

Míg Skinner (1954) modellje a behaviorista tanuláselméletek közé is sorolható, addig Bandura (1977) modellje a kognitív tanuláselméletek közé is. Skinner (1953) és többek között a behaviorista kutatók többsége Watson (1924), Guthrie (1952) úgy vélte, hogy számos párhuzam állítható az állati és az emberi viselkedés között¹¹, így nem a tevékenység, jelen esetben az állatkísérlet a hangsúlyos, hanem maga a folyamat megfigyelése. A folyamatközpontú szemléletmódot hangsúlyozzák a motiváció folyamatelméletei is.

¹¹ Kivétel Thorndike (1913) elmélete, mivel Thorndike elismeri, hogy az ember képes bizonyos ötletek összekapcsolására, így van bizonyos tekintetben különbség az emberi és állati tanulás között.

4. Az empirikus kutatás módszere, eredményei

A fejezet célja, hogy az önmeghatározás elmélet alkalmazhatóságát a gyakorlatban is tesztelje, valamint megválaszolja a K3 kutatási kérdést, illetve bizonyítsa, vagy éppen cáfolja a H4-H9 hipotéziseket.

A fejezetben először a kutatáshoz kapcsolódó kérdőív kerül bemutatásra, majd a vizsgált minta jellemzőinek ismertetése következik, amely kapcsán a dolgozat a fontosabb leíró statisztikai adatokat is bemutatja a mintával kapcsolatosan. Ezt követően kerül sor a feltett hipotézisek vizsgálatára a minta segítségével. Végül a hipotézisek értékelése adja az utolsó egységet az empirikus vizsgálatban.

4.1. A kutatás módszertana

Az empirikus kutatás alapját a Deci - Ryan (2000) által kidolgozott önmeghatározás elmélet adja, amely segítségével a dolgozat harmadik fejezete a PTE KTK üzleti szakos hallgatói motivációjának vizsgálatára tesz kísérletet¹². A vizsgálathoz a dolgozatban Vallerand et al. (1992-1993) AMS-C-28 (Academic Motivation Scale, College Version) Akadémiai Motivációs Kérdőívének felsőoktatási intézményekre kifejlesztett változata került felhasználásra. A vizsgálat azt kívánja tesztelni, hogy Vallerand et. al. (1992-1993) megfogalmazásai érvényesek-e a PTE KTK üzleti szakos hallgatói és a karhoz kötődő hallgatók esetében 2014-ben, a kutatás elsősorban konfirmatív szempontú, tehát az irodalomban megjelent korábbi eredményeket veti össze a saját minta eredményeivel.

A kérdőív sajátossága és egyben a motivációs és tanulási elméletek vizsgálatához kapcsolódó létjogosultsága, hogy a motivációs elméletek külső és belső tényezőinek vizsgálata mellett a tanulási elméletekhez kapcsolódva képviseli mind a kognitív, mind a viselkedési alapú megközelítést. Az egyén kognitív fejlődési folyamatának vizsgálata nemcsak a kérdőív, hanem maga az SDT alapját is képezi, azonban ezen megközelítés kiegészül a viselkedés kimenetének mérésével is, amely a kérdőívben az egyén utolsó két félévben elért tanulmányi átlagával foglalkozó kérdést jelenti (lásd: 1. számú függelék, 36. kérdés). A viselkedés kimeneteléhez kapcsolódó 36. kérdés a kutatás során az AMS-C-28 kérdéssort egészíti ki (a kérdőív eredeti kérdései 1-28. kérdések). Vallerand et. al. (1992-1993) kérdőíve alapvetően arra keresi a választ, hogy: Miért járnak a hallgatók

¹² A kutatási ötlet egy 2014-ben a PTE KTK üzleti szakos hallgatói motivációjának felmérése kapcsán keletkezett, ahol a kutatásvezető Kispál Zoltánné Vitai Zsuzsanna egyetemi docens, a statisztikai elemzés Rappai Gábor egyetemi tanár segítségével készült.

egyetemre? Ezt a PTE KTK-n készített lekérdezés nem kívánja módosítani. Ehhez kapcsolódóan történt meg az egyes viselkedésbeli kimenetek mérése, mint az egyén által elért eredmény tanulmányi átlag, valamint az ehhez kapcsolódó tanulással töltött idő. A kérdőív segítségével vizsgálható az egyén motivációjának (külső-belső) és az általa elért tanulmányi eredménynek, valamint a tanulással töltött időnek a kapcsolata is. Mindezek alapján elmondható, hogy segítségével a hallgatók külső, belső motivációja illetve az ahhoz kapcsolódó eredmények, viselkedési kimenetek is magyarázhatóak a tanulási folyamat során.

Külön ki kell emelni, hogy a felmérés kapcsán nem a végzett tevékenység, hanem a mérés folyamata, módszertana lényeges, hiszen segítségével bármely szakterületet eljáratítani kívánó hallgatók belső motivációja mérhető, legyen az orvosi, közgazdasági, vagy mérnöki tanulmányait folytató diákok sokasága. A kérdőív nemcsak felsőoktatási, hanem középiskolai képző intézményekben is alkalmazható, erre számos példa található selfdeterminationtheory.org felületen, melyek bemutatására a dolgozat is törekszik (Deci et al., 2017).

Az AMS-C-28 az önmeghatározás elmélethez kapcsolódó integrált koncepció, amely az iskolában és a felsőoktatásban (akadémiai szint) jól alkalmazható a tanuláshoz kapcsolódó külső és belső motiváció mérésére. Lényeges, hogy a kérdőívnek létezik más változata is, hiszen Deci - Ryan (2000) feltevése, hogy valójában nem a tevékenység számít, hanem a vizsgált folyamat. A SIMS kérdőív (Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation, the Situational Motivation Scale) például szintén egy az öndeterminációs kontinuumhoz kapcsolódó tizenhat kérdés segítségével méri azt, hogy az egyén szabályozása belső, azonosuláson alapuló, külső, vagy pedig amotivált (semleges, nincs sem külső, sem belső motivációs tényező). Természetesen az egyes kérdések az adott szabályozási típusokra vonatkoznak, így a megkérdezettek válaszai egytől hétig terjedő Likert-skálán könnyen értékelhetők és összehasonlíthatóak a statisztikai elemzés módszertanával. A kérdőív előnye, hogy többféle tevékenység során képes a motiváció mérésére, ezek eredményei pedig az egyes tevékenységekkel kapcsolatosan is jól összevetethetők (Guay et al., 2000). Ez a megállapítás igaz az AMS-C kérdőívre is, mivel a válaszok összesítésével a kutatás nemzetközi szinten is összehasonlíthatóvá válik, természetesen a kulturális különbségek nem elhanyagolhatóak, amelyről már szó esett a az önmeghatározás elméletet bemutató fejezetben (Deci - Ryan, 2000b), ennek ellenére a kérdőív jó alapot ad a külső-belső motiváció vizsgálatára.

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

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

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

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

- Belső motiváció, tudásszerzés: 2, 9, 16 és 23-as kérdések;
- Belső motiváció, teljesítményelérés: 6, 13, 20 és 27-es kérdések;
- Belső motiváció, élmény és tapasztalatszerzés: 4, 11, 18, és 25-ös kérdések;
- Külső motiváció, azonosuláson alapuló szabályozás: 3, 10, 17 és 24-es kérdések;
- Külső motiváció, elfogadott szabályozás: 7, 14, 21 és 28-as kérdések;
- Külső motiváció, külső szabályozás: 1, 8, 15 és 22-es kérdések;
- Amotiváció: 5, 12, 19 és 26-os kérdések.

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

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

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

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

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

4.2. A vizsgált minta jellemzői

A mintavételre a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának hallgatói között 2014-ben került sor, a kérdőívek kitöltése név és egyéb azonosítók megadása nélkül történt, a kutatásnak nem célja a vizsgált egyének egyedi azonosítása, mivel ez a mintavétel eredményét, a válaszadást befolyásolhatja. A kérdőívek kiértékelése IBM SPSS Statistics 22-es szoftver segítségével történt. A kitöltők a kutatásra önként jelentkezett hallgatók voltak, akik érdeklődtek a motivációs kutatás iránt, éppen ezért a vizsgált minta nem tekinthető reprezentatívnak. A kutatás későbbi célja, hogy bizonyos időintervallum elteltével megismétlődjön a mintavétel, és az eredmények idősorosan is összevethetőek legyenek. A módszertan leíró statisztika, korreláció- és korrespon-

ciaelemzés¹³, és kereszttáblák segítségével történtek. A minta nagysága 471 fős (N=471), a megkérdezettek 49,9% nő és 50,1%-a férfi volt, így kijelenthető, hogy a nemek egyenlő arányban oszlanak meg a mintában. A válaszadók életkora 18 és 35 év közé esik, az átlagéletkor 22,34 év.

A kérdőív alanyai a következő jellemzőkkel rendelkeztek, ezt szemlélteti az 1. számú grafikon:

- 38 magyar nyelvű alap és mesterképzésen tanuló hallgató volt valamilyen speciális tanulócsoport (szakkollégium) tagja, amelyet maguk a diákok irányítottak¹⁴;
- 40 válaszadó olyan külföldi hallgató, akiknek valamilyen kapcsolata volt a kutatást végző egyetemmel és tanulmányaikat idegen nyelven folytatták;
- 31 olyan Erasmus hallgató, aki a vizsgált egyetemen tanult a félév során, amikor a mintavétel megtörtént;
- 193 résztvevő olyan hallgató, aki az egyetem magyar nyelvű mesterképzésének diákja volt a vizsgált félévben;
- 96 hallgató az egyetem magyar nyelvű alapképzésének diákja volt;
- 73 hazai hallgató tanult a megkérdezettek közül az egyetem angol nyelvű alap- és mester képzésén.

A kérdőívben szereplő hallgatói csoportok azért kerültek megkülönböztetésre, mivel a vizsgálat feltételezése az volt, hogy azok a hallgatók, akik a tanulás során többlet aktivitásokat vállalnak, nagyobb belső motivációval rendelkeznek, ami jobb eredményhez is vezethet. A vizsgálat ezen indok miatt különbözteti meg a szakkollégista, külföldi, de idegen nyelven tanuló, Erasmus, magyar nyelvű MA és BA hallgatókat, valamint a magyar nyelvű, de angol nyelven tanuló hallgatókat. A kutatás során ezen hallgatói csoportok motivációja is összehasonlításra kerül. A kutatás szempontjából külön érdekességet

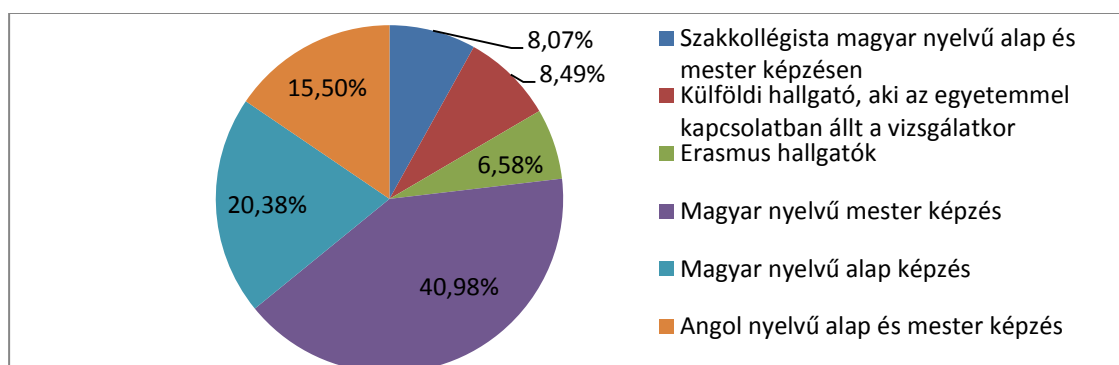
¹³ Az elemzés elsősorban a vizsgált ismérvek közötti kapcsolat szorosságát kívánja meghatározni, amely lehet függvényszerű, független és sztochasztikus. A függvényszerű kapcsolat esetében az egyik ismerv ismerete egyértelműen meghatározza a másikat. A függetlenség esetében az egyik ismerv valahová tartozása semmilyen mértékben sem befolyásolja a másikat. A harmadik eset a sztochasztikus kapcsolat, amely nem egyértelmű függvényszerű kapcsolatot tár fel, ez átmenetet képez a függvényszerű és a független kapcsolat között; ez azt írja le, hogy ha az egyik ismerv valahová tartozik, akkor az meg fogja határozni a másik ismerv hová tartozásának a valószínűségét is. A statisztikai vizsgálatok elsődleges terepe az asszociációs kapcsolat, amely lehet, asszociáció (két minőségi ismerv közötti kapcsolat), vegyes kapcsolat (mennyiségi és minőségi ismerv közötti kapcsolat), vagy korreláció (két mennyiségi ismerv közötti kapcsolat). A sztochasztikus kapcsolatban két tényező játszik szerepet a függő változó (ok) és a független változó (okozat) (Pintér - Rappai, 2007).

¹⁴ A kutatás során azért kerültek külön besorolásra a szakkollégista hallgatók, mivel az alapfeltevés, hogy azok a hallgatók, akik a tanulmányaik során valamilyen plusz tevékenységet végeznek, nagyobb belső motivációval rendelkeznek. Ez idokolja azt is, hogy külön csoportba kerültek az idegen nyelven tanuló hallgatók is.

jelent, hogy vajon ténylegesen különbözik-e azon hallgatók motivációja, akik szakkollégisták, vagy idegen nyelven sajátítják el a tananyagot. Tovább árnyalhatja a képet az, ha megkülönböztetjük az idegen nyelven tanuló hallgatók motivációját attól függően, hogy Erasmus, vagy az egyetemhez köthető külföldi hallgató, vagy magyar, aki az angol képzésen sajátítja el a tananyagot.

Az egyetem angol nyelvű képzésén tanuló magyar diákok (az utolsó csoport esetében) azért nem kerültek alap-, és mester-képzés szerinti elkülönült csoportbontásba, ugyanis a kutatás alapvető feltevése volt, hogy azok a hallgatók, akik saját anyanyelvük helyett idegen nyelven tanulnak, jobb eredményt fognak elérni és nagyobb belső motivációval rendelkeznek, azaz az ő esetükben kevésbé számítanak a külső motivációs tényezők, mind inkább a belső megelégedettség érzése a tanulás során.

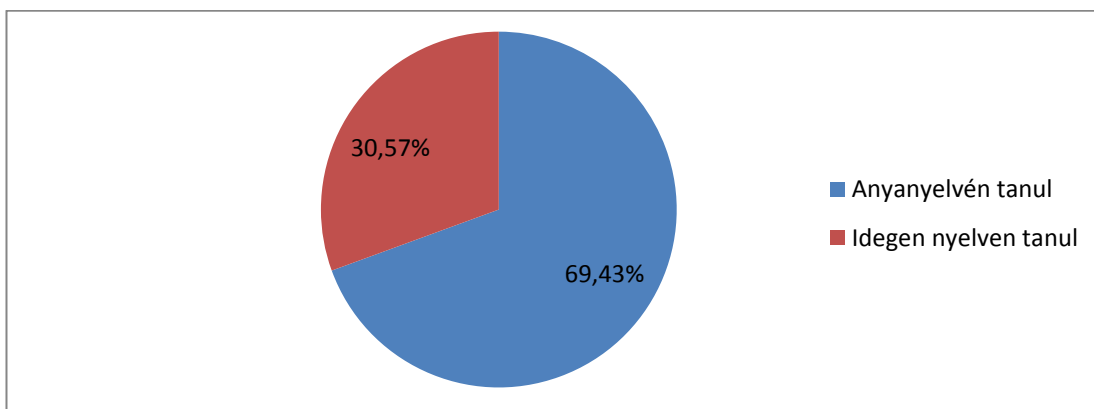
1. diagram: A kérdőív alanyainak megoszlása jellemzők szerint (%)
(N=471)



Forrás: saját szerkesztés

A 1. számú diagramból jól látható, hogy jelentős számú válaszadó folytatta tanulmányait más, az anyanyelvétől különböző nyelven. Mielőtt a hipotézisek vizsgálatára áttérnénk érdemes ábrázolni az idegen nyelven tanuló és a magyar nyelven tanuló hallgatók megoszlását is (2. sz. diagram).

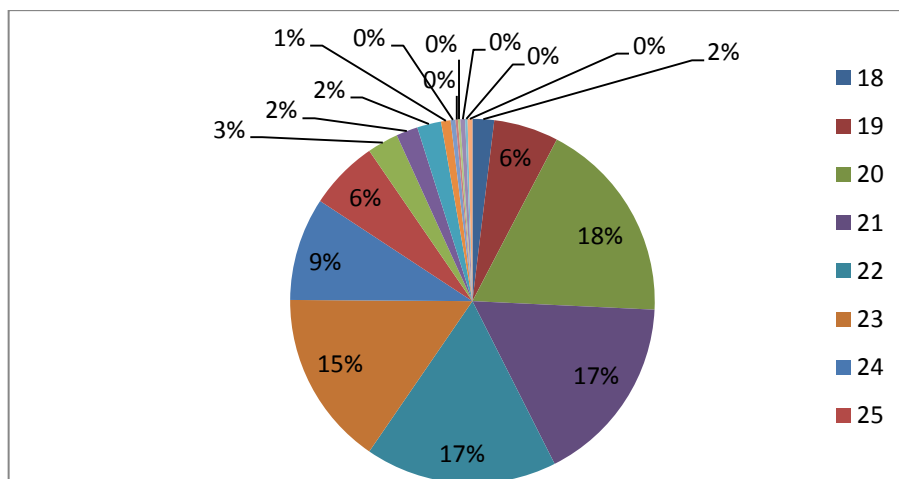
2. diagram: A saját anyanyelvükön és idegen nyelven tanuló hallgatók megoszlása a mintában (%) (N=471)



Forrás: saját szerkesztés

A vizsgált minta alanyainak kor szerinti megoszlását a 3. diagram szemlélteti. A megkérdezettek 18%-át adja a 20 éves korú, 17-17%-ot tesz ki a 21 és 22 éves korúak aránya, 15%-ot tesz ki a 23 éves hallgatók aránya, ezek a vizsgált minta több mint kétharmadát teszik ki (67%). A variancia értéke: 6,993; szórás értéke: 2,644.

3. diagram: A válaszadók kor szerinti megoszlása (%) (N=470)



Forrás: saját szerkesztés

A kor megoszlása azért tekinthető fontos tényezőnek, ugyanis a dolgozat egyik feltételezése, hogy a hallgatók az idő előre haladásával egyre jobban a magukénak érzik a végzett tevékenységet-jelen esetben a tanulást – Chandler - Connell (1987). Az állítás

igazolása lényegében a kor, a tanulás eredményessége, és a belső motivációs tényezők közötti kapcsolatot vizsgálja.

A tanulás eredményessége szempontjából fontos lehet a tanulmányi átlag, melyet az összes válaszadó 79,8 %-a adott meg az utolsó két félévre vonatkozóan. Az adatokat érdemes a teljes (471 elemű) mintához viszonyítani, valamint az egyes átlagokat csoportosítani, rendezetté tenni a könnyebb feldolgozás érdekében. Az átlagos tanulmányi eredmény az utolsó két félévben 3,679; a minimum 1,70 a maximum pedig 5,10 (5,1-es átlag azért érhető el, mert a kérdőív a kredittel súlyozott átlagot vizsgálja); a variancia értéke 0,656; a szórás értéke 0,801; a medián értéke 3,70 (N=376).

A válaszadók utolsó két félévi csoportosított átlagai a következők (N=471):

- nem adta meg a tanulmányi átlagát: 95 fő;
- 0-1,49 közötti átlaggal rendelkező, 1-es átlagot teljesítők száma: 0;
- 1,5-2,49 közötti átlaggal rendelkező, elégséges átlagot teljesítők száma: 22 fő;
- 2,5-3,49 közötti átlaggal rendelkező, közepes átlagot teljesítők száma: 128 fő;
- 3,5-4,49 közötti átlaggal rendelkező, jó átlagot teljesítők száma: 150 fő;
- 4,5-feletti átlaggal rendelkező, azaz jeles átlagot teljesítők száma: 76 fő.

A hallgatók 16,15 %-a 4,5 feletti, azaz jeles átlaggal rendelkezik; 31,85%-nak jó átlaga van, ez a megkérdezettek majdnem harmadát jelenti, és a legnagyobb része a mintának ide tartozik; 27,18%-nak van közepes átlaga; elégséges tanulmányi átlaggal a sokaság 4,67%-a rendelkezik. A megkérdezettek 20,17%-a nem adott adatot az utolsó két félévi tanulmányi eredményét illetően, ennek legegyszerűbb magyarázata, hogy esetükben többnyire olyan első éves alapképzéses hallgatókról van szó, akik a vizsgálat pillanatában átlagukról még nem rendelkeztek információval.

A megkérdezett hallgatók több mint háromnegyede 75,17%-a legalább 3-as, vagy ennél magasabb átlagot ért el az utolsó két félévében.

Az átlag vizsgálata mellett ki kell térni arra, hogy a hallgatók mennyi időt töltenek átlagosan egy héten tanulással, valamint a következő fejezetben arra is, hogy a tanulással eltöltött idő és a jó eredmény között van-e valamiféle kapcsolat. A hallgatók összesen 3840 órát töltenek tanulással egy héten, ebből egy átlagosan 8,15 fő átlagosan órát tanul egy héten. Az átlag mögötti szóródásra utaló adat, hogy a megkérdezettek heti minimum 1 órát és maximum 80 órát töltenek tanulással. A medián 5; a variancia értéke

68,343; a szórás értéke 8,27. A variancia és szórás magas értékei azt mutatják, hogy igen nagy a különbség a megadott értékek között, és van egy kiugró érték is, ami jelen esetben heti 80 óra tanulást jelent.

A tanulással eltöltött órák számát érdemes csoportosítani, amely a következőképpen alakul:

- átlagosan 0-10 órát tölt tanulással egy héten: 81,1%;
- átlagosan 11-20 órát tölt tanulással egy héten: 13,16%;
- átlagosan 21-30 órát tölt tanulással egy héten: 3,4%;
- átlagosan 31-40 órát tölt tanulással egy héten: 1,91%;
- átlagosan 41-50 órát tölt tanulással egy héten: 0,21%;
- átlagosan 80 órát tölt tanulással egy héten: 0,21%.

A legtöbb hallgató 0-10 óra közötti időt tölt hetente átlagosan tanulással, ami napi szinten kevesebb, mint két óra (1,43 óra), a teljes minta alig 20%-a tölt több időt heti 10 óránál a tanulással. 13,16% tölt átlagosan heti 11 és 20 óra közötti időintervallumot a tanulással, ami a legkedvezőbb esetben is kevesebb, mint napi 3 órát jelent. További érdekes kérdés lehet a későbbiekben, hogy van-e összefüggés az öröm és elégedettség érzete és a tanulással eltöltött idő között.

4.2.1. Külső és belső motivációs tényezők a mintában

A vizsgált minta jellemzői szempontjából érdekes lehet a kérdésekre adott válaszok csoportosítása aszerint, hogy külső, vagy belső motivációs tényezőkhöz kapcsolódik. A külső-, belső- tényezők megkülönböztetése Morgan (1993) elméletében, valamint a motiváció tartalom, – Maslow (1943), McGregor (1960), McClelland (1961), Herzberg (1968), Alderfer (1972) – és folyamatelméleteiben – Skinner (1954), Locke (1968), Vroom (1964), Adams (1963), Bandura (1977), Deci - Ryan, (1985) – is megjelenik.

Belső motiváció, tudásszerzésre vonatkozó 2, 9, 16 és 23¹⁵-as kérdések vizsgálata

A tanulás közben kialakuló öröm/elégedettség érzés méréséhez a hallgatók 1-7-ig terjedő Likert-skálán adták meg a válaszaikat, melyen az 1-es érték az elégedettség, vagy öröm hiányára, a 7 érték pedig az egyén maximális öröm/elégedettség érzetére utalt tanulás közben.

¹⁵ Belső motiváció, tudásszerzésre vonatkozó kérdések (Vallerand et al., 1992-1993):

2. kérdés: Új dolgok tanulása közben örömet és elégedettséget érzek.

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

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

23. kérdés: A tanulmányaim lehetővé teszik, hogy olyan témában tanulhassak, ami érdekel.

A második kérdés esetében a válaszadók összesen 11,9 %-a gondolta úgy, hogy 1-3 közötti értéket ad az öröm/elégedettség érzése kapcsán, amely annyit jelent, hogy egyáltalán nem érzi boldognak magát tanulás közben, ez az N=471 fős mintából összesen 56 főt tesz ki. Az alapsokaság 14,9%-a érzi úgy, hogy közepesen érzi magát boldognak tanulás közben, azaz válasza során 4-es értéket adott, ez a teljes mintából 70 főt tesz ki. A megkérdezettek 73,2 %-a érezte magát inkább boldognak tanulás közben, azaz adott 4-esnél nagyobb értéket az 1-7-ig terjedő Likert-skálán. A minta alanyainak 32,3 %-a teljes egészében boldognak érzi magát, amikor tanulhat, 26,5% pedig 6-os értéket adott a vizsgált kérdésre. A 6-os és 7-es értéket adók a minta több mint felét, azaz 58,8%-ot tesznek ki. Az adott válaszok átlaga 5,1; a medián értéke 5; a variancia értéke 1,751; a szórás értéke 1,323.

A következő 9. kérdés arra irányult, hogy az egyén új dolgok felfedezése közben érez-e örömet, amely számára belső megelégedettséget jelent. Az alapsokaság mindösszesen 8,3%-a (39 fő) érezte úgy, hogy kevés örömet érez új dolgok elsajátításánál, ők a skálán ezt a tényezőt 1-3 között értékelték. 13,4 % (63 fő) gondolta úgy, hogy közepesen érzi magát boldognak, míg 78,3% (369 fő) 5, vagy ennél is magasabb értéket adott meg válaszként. Ez azt jelenti, hogy a megkérdezettek mind tanulás közben és mind az új dolgok felfedezése közben is örömet éreznek. Az adott válaszok átlaga 5,33; a medián értéke 5; a variancia értéke 1,563; a szórás értéke 1,250.

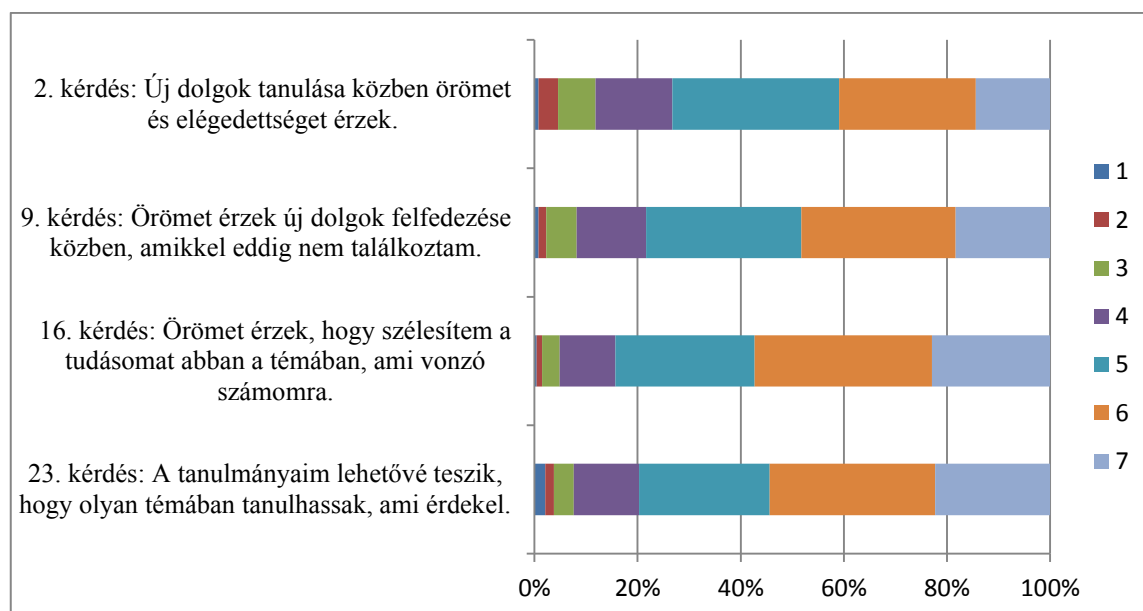
A 16. kérdés arra irányult, hogy az egyén örömet érez amiatt, hogy olyan témában tudja szélesíteni a tudását, amely számára vonzó. A megkérdezettek 100%-a válaszolt a kérdésre, és a korábbiakhoz hasonlóan szintén azok voltak túlsúlyban, akik örömet éreznek akkor, amikor számukra vonzó témával foglalkozhatnak. A minta 4,9%-a gondolta úgy, hogy 1-3 közötti értéket ad a kérdésre ez összesen 23 fő, 10,8% gondolta úgy, hogy számára ez közepes mértékben jelent örömet (4-es értéket adott) ez összesen 51 fő volt, valamint 84,3% 5-öst, vagy ennél nagyobb értéket adott a vizsgált kérdésre, ez összesen 397 fő, ezt szemlélteti a következő ábra. Az adott válaszok átlaga 5,58; a medián értéke 6; a variancia értéke 1,338; a szórás értéke 1,157.

A 23. kérdés azt elemzi, hogy a válaszadót mennyire érdekli az, amit tanul, vajon tényleg érdeklődik-e az egyén, vagy inkább valamely más tényező befolyásolja a tanulás során. A legtöbb hallgató úgy gondolja, hogy olyan témában végzi a tanulmányait, amely a saját érdeklődésének is eleget tesz, hiszen 1-3 közötti értéket a válaszadók min-

dössze 7,6% (36 fő) adott, 12,7% közepesen elégedett, azaz 4-es értéket adott a kérdésre (60 fő), és végül 5, vagy annál nagyobb értéket 79,7% adott (375 fő). Az adott válaszok átlaga 5,43; a medián értéke 6; a variancia értéke 1,817; a szórás értéke 1,344.

A fenti elemzést összegzi a 4. diagram, ahol az egyes kérdések és az arra adott válaszok százalékos megoszlása figyelhető meg, amely megerősíti, azt hogy a hallgatók többsége inkább boldognak érzi magát, ha olyan dolgokról tanulhat, amelyek valóban érdeklik.

4. diagram: Válaszok megoszlása a belső motivációra, tudásszerzésre vonatkozó kérdéseknél (1-7 Likert-skálán, %-ban, N=471)



Forrás: saját szerkesztés

A belső motiváció elemzése során a tudásszerzésre vonatkozó kérdések összegzéseként elmondható, hogy a 2, 9, 16 és 23-as kérdések kapcsán a következő megállapítással élhetünk:

- a válaszadók 73,2% érzi boldognak magát tanulás közben;
- 78,3% nemcsak a tanulásban, hanem az új dolgok megismerésében is örömet talál (ez egyben arra is utalhat, hogy nem feltétlenül maga a tevékenység, hanem annak újdonságereje van hatással a motivációjukra);
- 84,3% érzi úgy, hogy örömet érez, ha olyan témában szélesítheti a tudását, amely vonzó számára;

- 79,7% szerint a jelenlegi tanulmányai olyan témában folytatódnak, amelyek a megkérdezett számára érdekesek.

Összességében a vizsgált minta alanyai számára a megszerzett tudás örömet jelent, és segítségével belső motivációra tesznek szert, amely Deci - Ryan (2000) szerint nagyon fontos a motiváció tartóssága szempontjából. Egy másik fontos kiegészítés, hogy az a tanulmány jelent örömet a vizsgált minta szerint a megkérdezett hallgatók számára, amely valóban érdekli őket, így az oktatónak is, mint külső tényezőnek nagy jelentősége lehet abban, hogy felkeltse a hallgatók érdeklődését a tananyag iránt.

Belső motiváció, teljesítményelérésre vonatkozó 6, 13, 20 és 27¹⁶-es kérdés vizsgálata

A kérdéscsoport szintén a belső motivációra vonatkozik, de itt elsősorban a teljesítménycélok elérése a motiváció hajtóereje.

Az 6. kérdés az egyén által érzett örömről utal, amelyet akkor érez, ha számára valami fontos dolog sikerül. A válaszadók 7,6% gondolta úgy, hogy az átlagosnál kevésbé érdekli az, ha valamilyen fontos dolgot elér, ők 1-3 közötti értéket jelöltek meg az adott kérdésre (36 fő), közepesen érdeklődő (50 fő) 10,6%, valamint a (385 fő) 81,7% az átlagosnál nagyobb örömet érez, ha számára valami fontos sikerül. Az adott válaszok átlaga 5,82; a medián értéke 6; a variancia értéke 1,870; a szórás értéke 1,368.

A 13. kérdés a teljesítmény elérésekor érzett örömet vizsgálja, azt, hogy az egyén alapszükségeit mennyire elégíti ki egy jól elvégzett feladat. Itt is fontos hangsúlyozni, hogy a kérdőív önmagában tanulással foglalkozik, de kitér általánosságban értelmezhető cselekvésekre is, amelyek az egyén számára örömet, önmegvalósítást, azaz belső motivációt jelentenek. Mindez összhangban van Deci - Ryan (2000) azon vélekedésével, hogy inkább a folyamatorientáció és nem feltétlenül a tevékenységre való összpontosítás a célravezető a belső motiváció vizsgálatakor, valamint nem elsősorban a végzett tevékenység, hanem sokkal inkább a választott módszertan alkalmazhatósága fontos az elemzésnél.

1-3 közötti értéket 5,9% adott, ez 28 fő; 4-es értéket 50, azaz 10,6% adott; az átlagosnál nagyobb értéket 5-7 között 83,4%, azaz 393 fő adott, ezt szemlélteti a 11. diagram. Az

¹⁶ Belső motiváció, teljesítményre vonatkozó kérdések (Vallerand et al., 1992-1993):

6. kérdés: Mindig örülök, mikor sikerül valami fontos.

13. kérdés: Nagyon örülök, amikor jó teljesítményt nyújtok.

20. kérdés: Megelégedettséggel tölt el, mikor nehéz tudományos feladatot oldok meg.

27. kérdés: Mert az egyetem lehetővé teszi, hogy sikeresen küzdjek a kiváló teljesítményért a tanulmányaimban.

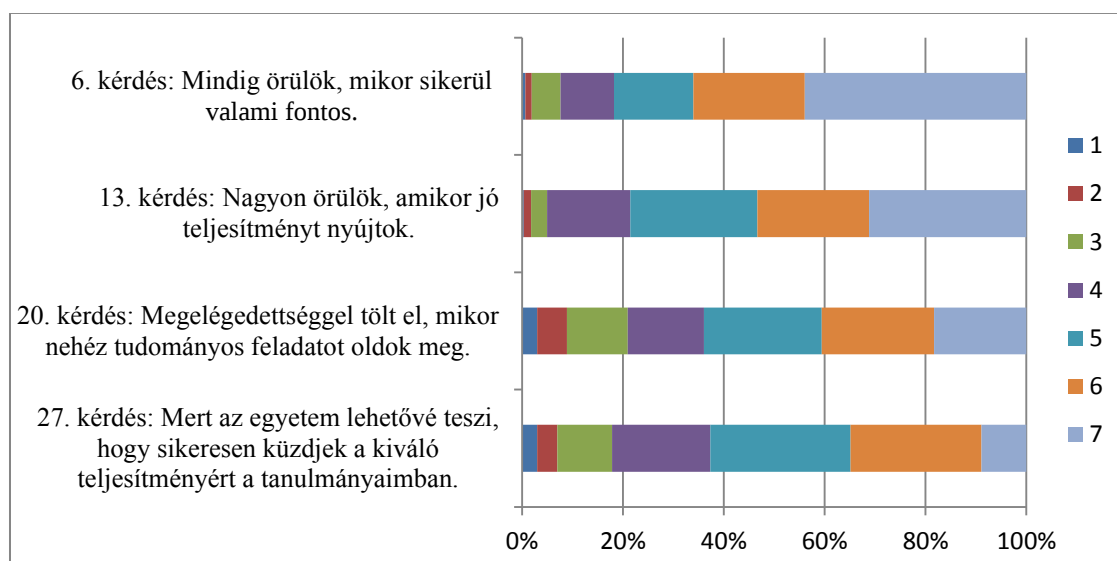
adott válaszok átlaga 5,76; a medián értéke 6; a variancia értéke 1,660; a szórás értéke 1,289.

A 20. kérdés szintén a teljesítménnyel kapcsolatos belső motiváció érzését vizsgálja: a nehéz tudományos feladat megoldása után érzett megelégedettségre kérdez. Ehhez kapcsolódóan a megkérdezettek 21%-a gondolta úgy, hogy az átlagosnál kisebb jelentőséget tulajdonít (1-3 közötti érték) annak, ha egy nehéz tudományos feladatot old meg (102 fő). Közepes megelégedettséget érez 15,1% (71 fő), az átlagosnál nagyobb jelentőséget tulajdonít a nehéz tudományos feladat elvégzésének a minta 64%-a (301 fő). A válaszok átlaga 4,90; a medián értéke 5,00; a variancia értéke 2,594; a szórás értéke 1,611.

A 27. kérdés arra volt kíváncsi, hogy a válaszadó mennyire érzi úgy, hogy az egyetem lehetőséget kínál arra, hogy az egyén sikeresen küzdjön azért, hogy jó teljesítményt tudjon elérni a tanulmányai során. Ez a kérdés az előző teljesítménymotivációhoz kapcsolódó kérdéseknél jobban megosztotta a válaszadók körét. 17,8% a válaszadók közül 1-3, vagy a közötti értéket adott a válaszában (84 fő); 19,5% (92 fő) gondolja úgy, hogy átlagos lehetőségeket nyújt számára az egyetem a kiváló tanulmányi teljesítmény elérésére; végül 62,6% véli úgy, hogy az egyetem az átlagnál jóval több lehetőséget biztosít a kiváló tanulmányi eredmény eléréséhez (295 fő). Az adott válaszok átlaga 4,79; a medián értéke 5,00; a variancia értéke 2,041; a szórás értéke 1,429.

A 6-os, 13-as, 20-as és 27-es kérdésekre adott válaszok összegzését szemlélteti az 5. diagram.

5. diagram: Válaszok megoszlása a belső motivációra, teljesítményelérésre vonatkozó kérdéseknél (1-7 Likert-skálán, %-ban, N=471)



Forrás: saját szerkesztés

A teljesítményhez kapcsoló belső motivációs kérdések eredménye, hogy:

- a mintát kitöltő hallgatók 81,7% érzi úgy, hogy örömet jelent számára, ha valami fontos sikerül;
- 83,4% érez örömet, ha jó teljesítményt ér el;
- ennél kevesebb 64% érez örömet nehéz tudományos feladat teljesítése esetén;
- 62,6% szerint az egyetem az átlagosnál jobb lehetőséget kínál a jó tanulmányi teljesítmény elérésére.

Belső motivációval, élmény- és tapasztalatszerzéssel kapcsolatos 4, 11, 18, 25, 29 és 37¹⁷-es kérdések

A belső motivációval kapcsolatos kérdések először a tudásszerzésre, majd a teljesítményorientációra vonatkoztak, az utolsó belső motivációval foglalkozó kérdéscsoport az élményre tér ki, amelyet az egyén a tudományos tevékenységek végzése során érez.

¹⁷ Belső motiváció, teljesítményre vonatkozó kérdések (Vallerand et al., 1992-1993):

4. kérdés: Érdekesnek találom, amikor másokkal beszélgetek az ötleteimről.

11. kérdés: Örömet érzek, ha tudományos kiadványokat olvasok.

18. kérdés: Jó érzés, amikor teljesen leköti valami érdekes, amit tanulok.

25. kérdés: A felemelő érzésért, amit akkor tapasztalok mikor különböző érdekes témákról olvasok.

29. kérdés: Szoktál-e tanulás közben utánakeresni a témának az interneten?

37. kérdés: Tagja vagy-e a szakkollégiumnak?

A 4. kérdés az ötletek megosztásához kapcsolódott ahhoz, hogy ez az egyén számára mennyire érdekes. A válaszadók 15,1%-a érezte úgy, hogy kevésbé motiválja, ha másokkal beszélgethet az ötleteiről (71 fő); 18,4%-ot közepesen motivált, ha megoszthatja ötleteit, 5-7 közötti értéket a válaszadók 66,5%-adott, az ő esetükben ez a tényező nagy motivációs erővel bír. Az adott válaszok átlaga 5; a medián értéke 5; a variancia értéke 2,225; a szórás értéke 1,493.

A 11. kérdés a tudományos kiadványok olvasásával kapcsolatosan mérte a hallgatók belső motivációját. A hallgatók 38,4%-a nem érez örömet, amikor tudományos kiadványokat olvas (181 fő); 24,6 %-ot közepesen motivál a tudományos művek olvasása (116 fő); 37% érez a közepesnél nagyobb örömet akkor, amikor tudományos kiadványt tanulmányoz (174 fő). A válaszokra adott átlag értéke 3,95; a medián értéke 4,00; a variancia értéke 2,491; a szórás értéke 1,578.

A 18. kérdés esetében a megkérdezettek 18,3%-a gondolta úgy, hogy a közepesnél kevésbé tölti el jó érzés, amikor valami érdekes dologról tanul (86 fő) ők 1-3 értéket adtak a kérdésre. Majdnem ugyanennyien 17,6% úgy vélik, hogy jó érzés, amikor érdekes dolgokról tanulnak (83 fő); 64,1% adott 5-ös, vagy annál nagyobb értéket a vizsgált kérdésre (302 fő). A kérdésre adott válaszok átlaga 4,93; a medián értéke 5; a variancia értéke 2,415; a szórás értéke 1,554.

A 25. kérdés esetében-amely azzal foglalkozik, hogy milyen érzést okoz a megkérdezetteknek, amikor érdekes témákról olvasnak. A válaszadóknak közel negyede 24,4% nem gondolja különösebben felemelőnek az érdekes témák olvasását, ők 1-3 értéket adtak az adott kérdésre (115); közepesen felemelő érzés a hallgatók 23,6%-nak, ők 4-es értéket adtak meg válaszként (111 fő); 52% gondolja különösen felemelő érzésnek, azaz 5-ös, vagy ennél is nagyobb értéket adott a kérdésre (245 fő). Az adott válaszok átlaga 4,48; a medián értéke 5; a variancia értéke 2,344; a szórás értéke 1,531.

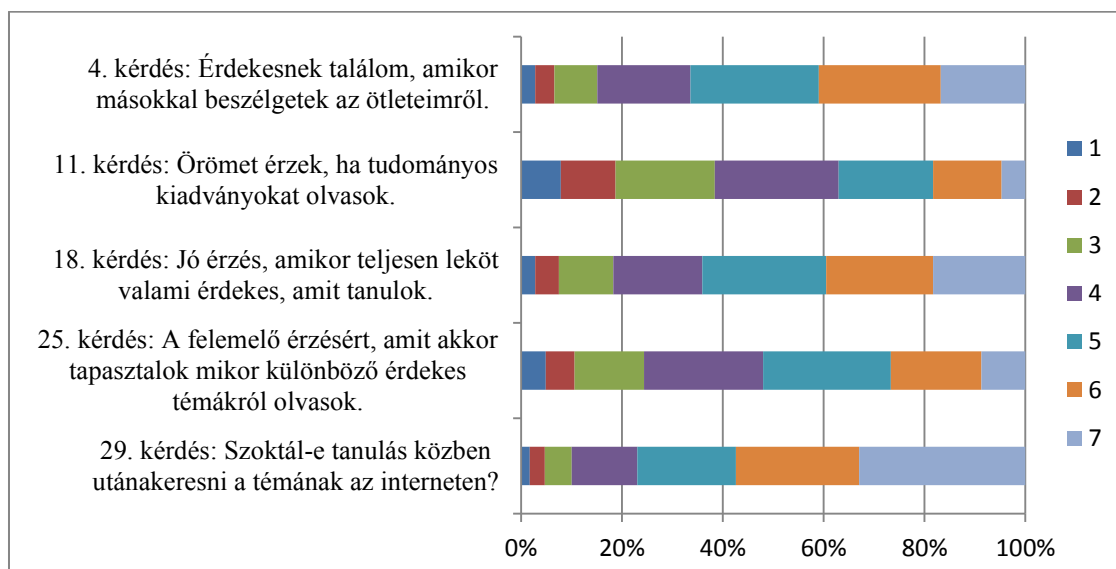
A 29. kérdés nemcsak a mai okos-eszközök térnyerése, vagy a technológiai fejlődés miatt érdekes, hanem azért is, mivel az internetes keresés mutatja az egyén érdeklődését, motivációját is a téma iránt. A válaszadók 10%-a adott a kérdésre 1-3-as értékeket (47 fő); 13% (61 fő) jelölt közepes értéket (4-est) a skálán; a legnagyobb hányad (76,8%, 362 fő) 5-ös, vagy annál nagyobb értéket adott a vizsgált kérdésre. Tehát az információ keresése, és a tananyag kiegészítése jellemző a vizsgált hallgatók viselkedé-

sére. A kérdésre adott válaszok átlaga 5,51; a medián értéke 6; a variancia értéke 2,191; a szórás értéke a szórás 1,480.

A 37-es kérdés azt vizsgálja, hogy az egyén tagja-e valamilyen speciális szervezetnek (szakkollégiumnak) szintén vonatkozhat az egyén élmény- vagy tapasztalatszerzési szándékára, a válaszadók 8%-a volt tagja, ez összesen 38 főt tesz ki (a kérdésre a hallgatók igen, vagy nem választ adhattak).

Az élményre és tudásszerzésre vonatkozó kérdésekre adott válaszokat a 6. diagram szemlélteti.

6. diagram: Válaszok megoszlása a belső motivációra, élmény- és tapasztalatszerzésre vonatkozó kérdéseknél (1-7 Likert-skálán, %-ban, N=471)



Forrás: saját szerkesztés

Az élményre, és tapasztalatszerzésre vonatkozó kérdések szintén a belső motivációval voltak kapcsolatosak, ugyanakkor a fő szempont volt, hogy az egyén élménynek tekintse az adott tevékenységet, jelen esetben a tanulást és az ahhoz kapcsolódó tevékenységeket, amelyek a következőképpen összegezhetők:

- 66,5% számára érdekes, ha az ötleteit másokkal is megoszthatja, azaz a válaszadók fontosnak tartják az ötletekkel kapcsolatos interakciót;

- mindössze 37% érezte úgy, hogy a közepesnél nagyobb örömet érez tudományos kiadványok olvasása közben, ez a tevékenység a megkérdezett hallgatók majd kétharmadát alig, vagy csak közepes mértékig töltötte el belső motivációval;
- 64,1% tartja jó érzésnek, amikor leköti az, amit tanul;
- 52% számára igazán felemelő érzés a különböző érdekes témákról való olvasás;
- 76,8% azonban az interneten szíves utána keres az adott témának;
- végül 10,4%-a tagja valamilyen speciális csoportnak (szakkollégiumnak).

Összességében a válaszadók szívesen beszélnek, vagy keresnek utána az interneten ötleteiknek; jó érzés, amikor leköti őket a tanulmányuk, de ennél kevésbé szívesen olvasnak el érdekes témákat, vagy tudományos kiadványokat. A speciális csoportok csupán a diákok 8% tevékenykedik a megkérdezettek közül.

Külső motivációra, azonosuláson alapuló szabályozásra vonatkozó 3, 10, 17, 24, 31, 32, 33¹⁸-as kérdések

A kérdéscsoport azt vizsgálja, hogy az egyén külső tényező, méghozzá valakivel, valamivel történő azonosulás hatására mennyire válik motiválttá az adott tevékenység végzése során. Hangsúlyos, hogy a motiváció külső kontinuumáról az egyén a tevékenység végzése közben eljuthat a belső kontinuumig (ennek az ellentettje is kialakulhat, ezért a külső motiváció kialakulásának is nagy jelentősége van a motiváció vizsgálatánál), lényeges, hogy Deci - Ryan (2000) értékesebbnek tartja a belső motiváció kialakulását.

A 3. kérdés esetében a megkérdezett hallgatók 4,8%-a tulajdonít kis jelentőséget annak (1-3-as értéket adott a skálán), hogy a megszerzett diplomával később karriert tud elérni (23 fő). 8,3% 4-es értéket adott a Likert-skálán, azaz közepes mértékben tartja elérhetőnek a jó karriert a diploma által (39 fő). Végül a megkérdezett hallgatók 86,9%-a úgy gondolta, hogy a diploma révén a közepesnél nagyobb esélye van a választott karrier elérésére (409 fő). A válaszok átlaga 5,83; a medián értéke 6; a variancia értéke 1,462; a

¹⁸ Külső motiváció, azonosuláson alapuló szabályozásra vonatkozó kérdések (Vallerand et al., 1992-1993):

3. kérdés: Úgy gondolom az egyetemi képzés segíteni fog elérni a választott karriert.
 10. kérdés: Mert lehetővé teszi, hogy olyan területen dolgozzak a munkaerőpiacon, amit szeretek.
 17. kérdés: Mert segíteni fog jobb döntést hozni, amikor állást választok.
 24. kérdés: Úgy hiszem, hogy az oktatásban töltött évek hasznomra fognak válni a munkában.
 31. kérdés: Azokat a tanárokat szeretem, akik szívesen magyaráznak, ha kérdezek valamit.
 32. kérdés: Azokat a tanárokat szeretem, akiket bármilyen problémával meg tudom keresni.
 33. kérdés: Szüleim támogatják a tanulmányaimat.

szórás értéke 1,209. A kérdés kapcsán a válaszok átlaga igen magas, azaz a válaszadók átlagosan 6-os közeli értéket adtak, így a diploma megszerzése a karrierépítés szempontjából különösen fontos számukra.

A 10. kérdésre adott válaszok alapján megállapítható, hogy a hallgatók számára a diploma megszerzése nemcsak a karrierhez, hanem a vágyott álláshoz is hozzájuttathatja a megkérdezetteket, azaz olyan dolgot végezhetnek, amelyet szeretnek. A válaszadók 5,9%-a gondolja úgy, hogy 1-3-as jelentőséggel bír a kérdés az 1-7 közötti Likert-skálán, azaz a közepesnél kisebbel (28 fő); 11,7% közepesen érzi fontosnak (55 fő); a minta döntő-többsége, (388 fő) 82,4% közepesnél nagyobb, vagy kimagaslóan nagy jelentőséget tulajdonít és véleményük szerint a diploma hozzásegít a vágyott álláshoz. A válaszok átlaga 5,64; a medián értéke 6; a variancia értéke 1,559; a szórás értéke 1,249.

A 17. kérdés azt vizsgálja, hogy a mintában megkérdezett hallgatók, mennyire gondolják úgy, hogy az egyetemi tanulmányok, vagy a diploma segít majd a későbbiekben jobb döntést hozni a munkavállalással kapcsolatban. A válaszadók csupán 8,3%-a gondolta úgy, hogy ebben a kérdésben kis jelentőséggel bír az egyetemi tanulmány, vagy diploma megszerzése (1-3 értéket adtak) ez 39 főt jelent a mintából; 13,6% közepesen tartja fontosnak a tényezőt ez 64 főt jelent. 78,1 %, azaz 368 fő 5-ös, vagy annál is nagyobb értéket adott, azaz nekik különösen fontos hozománya a diplomának, vagy az egyetemi tanulmányoknak a későbbi jobb döntés a munkavállalás során. A válaszok átlaga 5,38; a medián értéke 6; a variancia értéke 1,772; a szórás értéke 1,331.

A 24. kérdésre adott válaszok szerint a hallgatók 8,9%-a adott 1-3-as értéket a vizsgált kérdésre (42 fő); 4-es értéket 11,5% azaz 54 fő adott; 79,6% azaz 375 fő adott 5-ös, vagy annál is nagyobb értéket a vizsgált kérdésre. A hallgatók véleménye alapján elmondható, hogy az átlagosnál jóval fontosabbnak tartják a munkában történő hasznosítás során a tanulmányi éveiket. Az adott válaszok átlaga 5,55; a medián értéke 6; a variancia értéke 1,920; a szórás értéke 1,386. Azaz a tanulásnál lényeges szerepet tölt be az a tényező, hogy a hallgatók az adott tananyagot hasznosnak is tartják a munkaerőpiacon, ez tulajdonképpen egy erős külső motivációs tényező.

A 31. kérdésre adott válaszok megoszlásából látszik, hogy a legtöbb válasz 51,2% azaz 241 fő a 7-es értéket jelölte meg, így elmondható, hogy a hallgatók számára nagy jelentőségű az az oktató, aki a hallgatói kérdésekre szívesen ad magyarázatot. Szintén nagy arányban választották a 6-os értéket 29,3% azaz 138 fő. 5-ös értéket 9,6%, azaz 45 fő

választott, így összesen 90,1% gondolta azt, hogy a kérdésre közepesnél nagyobb értéket ad. Az adott válaszok átlaga 6,19 volt; a medián értéke 7; a variancia értéke 1,157; a szórás értéke 1,075.

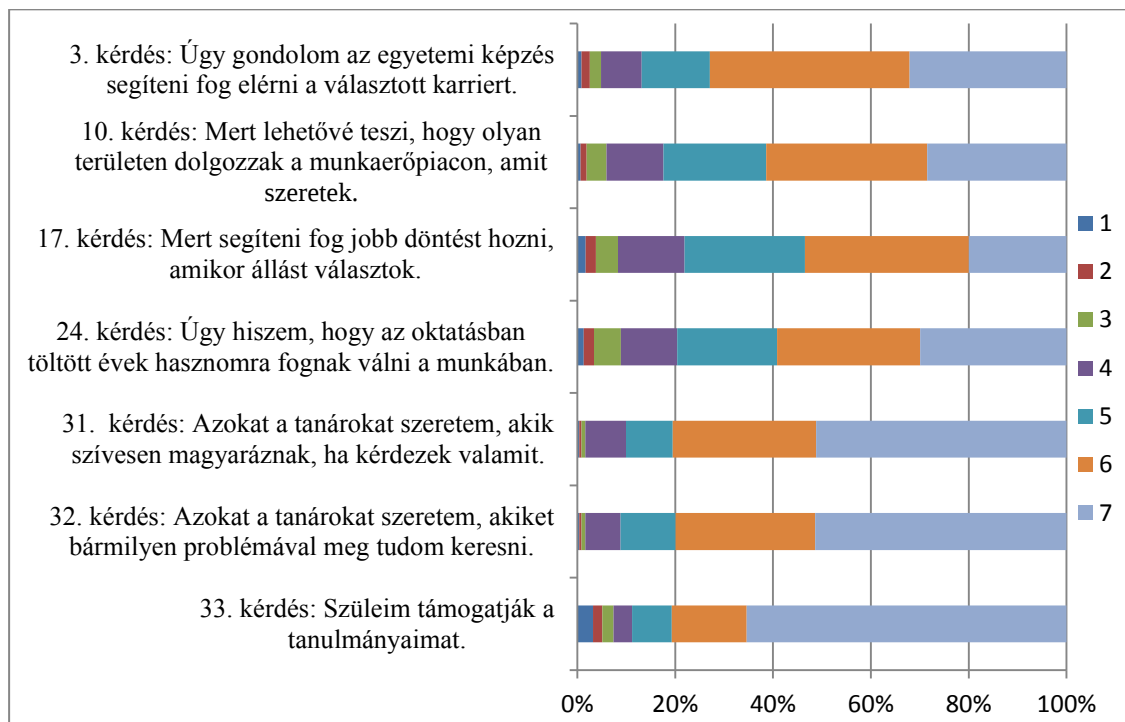
A 32. kérdésnél a megkérdezett hallgatók számára fontos az is, hogy a problémáikban az oktató segítse őket. Ennél a kérdésnél is magas arányban 51,4%-ban gondolják úgy a hallgatók, hogy 7-es értéket, azaz kimagasló jelentőséget tulajdonítanak a kérdésnek (242 fő); a 6-os értéket 28,5% tartotta fontosnak (134 fő); 11,3% (53 fő) 5-ös értéket; 4-es értéket 7,2% (34 fő) adott. 1,6% (8fő) adott 1-3 értéket, azaz véli úgy, hogy nincs jelentősége annak, hogy meg tudja keresni az oktatót külön problémáival, ezt szemlélteti a. A válaszok alapvetően arra utalnak, hogy a hallgatókat nemcsak az oktató tudása, hanem a segítsége is motiválja tanulásra, azaz nemcsak a tananyaggal kapcsolatos problémákra szeretnének választ kapni, hanem más egyéb kérdésekre is.

A 31. és 32. kérdésre adott hallgatói válaszok nem igazolják Piaget (1993) érveit, mely szerint a környezetnek nincs hatása a tanulásra; jelen esetben sokkal inkább érvényesül Vigotszkij (1967) nézőpontja, mely szerint a tanulás társas interakció, és a tudás kettő, vagy több ember között keletkezik, azaz mások is hatással vannak az egyénben végbe menő tanulási folyamatra. Az elemzés egyúttal azt is bizonyítja, hogy a belső motivációs tényezők mellett a külső motivációs tényezőknek is nagy jelentősége van az adott tevékenység végzése során a megkérdezett hallgatók esetében.

Az oktató támogató szerepe mellett a 33. kérdés (szülők támogatása) is fontos szerepet játszik abban, hogy a hallgatók egyetemen folytathatják tanulmányaikat, hiszen a kérdéscsoport előző tagjaihoz képest a szülők a válaszadók 65,4%-át teljes mértékben támogatják (7-es értéket adtak meg a Likert-skálán) ez a mintában összesen 308 főt tesz ki. 72 fő, azaz 15,3 % adott 6-os értéket; 38 fő, azaz 8,1% 5-ös értéket, így a minta további 23,4 százalékát szintén nagy-mértékben támogatják a szülei. 3,8%-ot közepes mértékben támogatnak a szülei 18 fő, 3 és annál kisebb értéket adott a kérdésre válaszul összesen 7,4%, azaz 35 fő. Az adott válaszok átlaga 6,19, ami azt jelenti, hogy a megkérdezett hallgatókat a közepesnél nagyobb mértékben támogatnak a szülei; a medián értéke 7, azaz ez a leggyakrabban adott érték; a variancia értéke 2,168; a szórás értéke 1,472.

A fenti kérdésekre adott válaszok a 7. diagram segítségével kerülnek szemléltetésre.

7. diagram: Válaszok megoszlása a külső motivációra, azonosuláson alapuló szabályozásra vonatkozó kérdéseknél (1-7 Likert-skálán, %-ban, N=471)



Forrás: saját szerkesztés

A kérdéscsoport eredményeként elmondható, hogy nagy jelentősége van a külső motiváció, azonosuláson alapuló szabályozásának a hallgatók által adott válaszokban:

- 86,9% szerint a diploma megszerzésével a közepesnél nagyobb esélye van arra, hogy az általa választott karriert elérje;
- 82,4% véli úgy az előzőhöz hasonlóan, hogy a közepesnél nagyobb eséllyel végez majd az egyetemi tanulmányok után olyan munkát, amit szeretne;
- 78,1 % gondolta, hogy azért jár egyetemre, mert diploma révén jobb döntést fog hozni a munkába állásról;
- 79,6% szintén úgy tartja, hogy az oktatásban töltött évek a közepesnél jobban hasznosíthatóak majd a munkaerőpiacon.

A kérdéscsoport utolsó három kérdésének mindegyike kiemelkedő jelentőséggel bírt a megkérdezettek számára, hiszen minden esetben a válaszadók több mint fele jelölte meg a 7-es értéket a lehetséges válaszok között. Így a tanulás során a legnagyobb jelentősége

a diákok számára a szülői támogatásnak és másodsorban pedig az oktató válaszadó és problémamegoldó készségének van.

Az azonosuláson alapuló szabályozás vizsgálatával megállapítható, hogy a minta esetében ezen külső motivációs tényezőknek is jelentős, a közepesnél nagyobb mértékű hatása van az egyén tanulási motivációjára.

Külső motivációt, elfogadott szabályozást vizsgáló 7, 14, 21 és 28¹⁹-as kérdés

A következő kérdéscsoport az öndeterminációs kontinuumon halad tovább és a külső motivációs tényezőket vizsgálja.

A 7. kérdés, arra vonatkozik, hogy az egyén saját magának szeretné bebizonyítani azt, hogy képes a diploma megszerzésére. A hallgatók 14%-a gondolta úgy, hogy 1-3 értéket ad a kérdésre (66 fő); 10,4% adott közepes értéket (49 fő); közepesnél fontosabbnak 75,5% (356 fő) tartotta. Azaz a hallgatók több mint háromnegyede gondolja úgy, hogy be akarja bizonyítani, képes a diploma megszerzésére. A válaszok átlaga 5,48; a medián értéke 6; a variancia értéke 2,676; a szórás értéke 1,636.

A 14. kérdés azt vizsgálja, hogy mennyire fontos az egyén számára az, hogy egyetemi végzettséget szerezzen, ez egyértelműen a külső motivációs kérdés, amely a papír megszerzésére irányul.

A megkérdezettek 9,7 %-a gondolta úgy, hogy 1-3 értéket ad a vizsgált kérdésre (46 fő); közepesen fontosnak tartotta a kérdést 10,4% (49 fő); 79,8% az 5-ös, vagy annál nagyobb értéket adott, azaz fontosabbnak ítélte a kérdést (376 fő). A válaszok átlaga 5,54; a medián értéke 6; a variancia értéke 2,309; a szórás értéke 1,519. A válaszok alapján a hallgatók számára fontos az egyetemi végzettség megszerzése, azonban ahogyan azt már az előző kérdéseknél is megfigyelhettük nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy csak és kizárólag a diploma megszerzése fontos a megkérdezettek számára.

A 21. kérdés arra vonatkozott, hogy szeretné-e az egyén bebizonyítani azt, hogy intelligens azzal, hogy diplomát szerez. A válaszadók 23,1%-a tartja a fenti kérdést kevésbé hangsúlyosnak, így 1-3 között értékelte (109 fő); 17% tartja közepesen fontosnak (80 fő); 59,7% tartja a közepesnél fontosabbnak a vizsgált kérdést (281 fő). A válaszok átlaga 4,75; a medián értéke 5; a variancia értéke 3,532; a szórás értéke 1,879.

¹⁹ Külső motiváció, elfogadott szabályozást vizsgáló kérdések (Vallerand et al., 1992-1993):

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

14. kérdés: Mert fontos, hogy egyetemi végzettségem legyen.

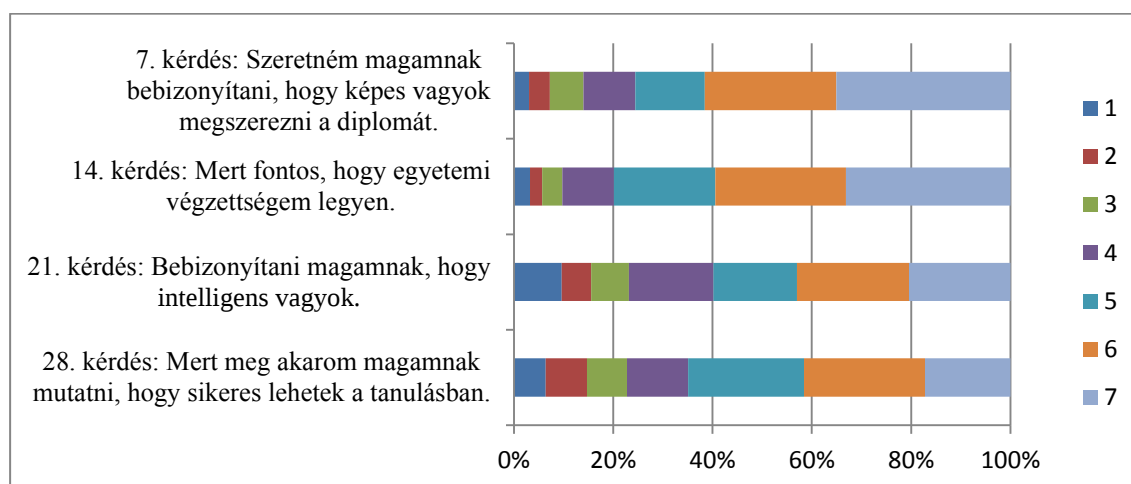
21. kérdés: Bebizonyítani magamnak, hogy intelligens vagyok.

28. kérdés: Mert meg akarom magamnak mutatni, hogy sikeres lehetek a tanulásban.

A 28. kérdésre adott válaszok tanúsága szerint a tanulmányok folytatásában a sikerélménynek is szerepe van: 1-3 közötti értéket 22,9% (107 fő) adott; 5-7 közötti értéket a válaszadók 65%-a (306 fő) adott. Az átlag értéke 4,8; a medián értéke 5,00; a variancia értéke 3,109; a szórás értéke 1,763. A válaszok azt mutatják, hogy nagy jelentősége van a tanulás közben a sikerélmény elérésének, ez akár tovább lendítheti a hallgatót a belső motiváció elérése felé.

A fenti kérdésekre adott válaszokat a 8. diagram szemlélteti.

8. diagram: Válaszok megoszlása a külső motivációra, elfogadott szabályozásra vonatkozó kérdéseknél (1-7 Likert-skálán, %-ban, N=471)



Forrás: saját szerkesztés

A külső motiváció és ezen belül az elfogadott szabályozás vizsgálatakor a minta alapján megállapítható, hogy:

- 75,5% számára nagyon fontos annak bizonyítása, hogy képes a diploma megszerzése;
- 79,8% úgy gondolja, hogy az egyetemi végzettség megszerzése nagyon fontos, így erre a kérdésre szintén a közepesnél nagyobb értéket adott;
- 59,7%-al ugyancsak meghatározó, hogy a hallgatók bebizonyítsák, elég intelligensek, de ez már kevésbé hangsúlyos, mint a végzettség megszerzésére való törekvésük;
- 65% számára a sikerélmény is nagy jelentőségű (5, vagy annál nagyobb értéket adtak a válasza).

Összegzésként elmondható, hogy a külső motivációs tényezők szerepe nem elhanyagolható, fontos, hogy a hallgató intelligensnek érezze magát és sikerélménye legyen, de ezen a csoporton belül a legmagasabb jelentősége a diploma, és az egyetemi végzettség megszerzésének van.

Külső motivációra, külső szabályozásra vonatkozó 1, 8, 15 és 22²⁰-es kérdések

A kutatás során a belső motivációs kérdések vizsgálatától haladtunk a külső motivációs kérdések vizsgálatáig, jelen esetben a külső szabályozásra vonatkozó kérdések kerülnek feldolgozásra, melyek a Herzberg (1968) féle értelmezés szerint egyértelműen a higiénés tényezőkre vonatkoznak.

Az 1. kérdésnél megkérdezett hallgatók véleménye szerint fontos a későbbi jól fizető állás, ezért is választják az egyetemi képzést. A válaszok 79,2%-a gondolta úgy (373 fő), hogy 5-ös, vagy annál nagyobb értéket ad a vizsgált kérdésre, azaz kiemelkedő jelentőséget tulajdonít annak. Közepes értéket 9,1% (43 fő) adott; 11,7 % (55 fő) adott 1-3 értéket az adott kérdésre. A válaszok átlaga 5,58; a medián értéke 6; a variancia értéke 2,372; a szórás értéke 1,540.

A 8. kérdés alapján a jól fizető álláson kívül lényeges az is, hogy később fontos munkát szerezzen az adott hallgató. A fenti megállapítást az adott válaszok eloszlása is tükrözi; a skálán feltüntetett értékek között 41,8% adott 7-es értéket, 31,2% adott 6-os értéket, 16,1% adott 5-ös értéket. A közepesnél fontosabbnak a kérdést így összesen 89,1% 420 fő tartotta. Közepesen fontosnak a kérdést 6,6% azaz 31 fő tartotta, míg egyáltalán nem tartotta lényegesnek a kérdést és 1-3-as értéket adott a minta 4,3%-a, azaz 20 fő. A válaszok átlaga 5,96; a medián értéke 6; a variancia értéke 1,486; a szórás értéke 1,219.

A későbbi jobb élet reménye is erős külső motivációs tényezőként hat a megkérdezett hallgatók esetében (32. diagram); 54,8% adott 7-es értéket (258 fő); 6-os értéket 27% (127 fő); 12,1 % (57 fő) 5-ös értéket, ez az összes válasz 93,9%-át teszi ki. Azt, hogy a válaszadók véleményeltérése egyre kisebb mértékű, jól mutatja a variancia (1,192) és szórás (1,092) értékek csökkenése is a kérdés kapcsán. 4-es értéket a válaszadók 3,6%-a (17 fő); 1-3 közötti értéket 2,5% (11 fő) adott. A válaszok átlaga 6,25-ez szintén emelkedett -, a medián értéke 7.

²⁰ Külső motiváció, külső szabályozást vizsgáló kérdések (Vallerand et al., 1992-1993):

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

8. kérdés: Annak érdekében, hogy később fontos munkát szerezsek.

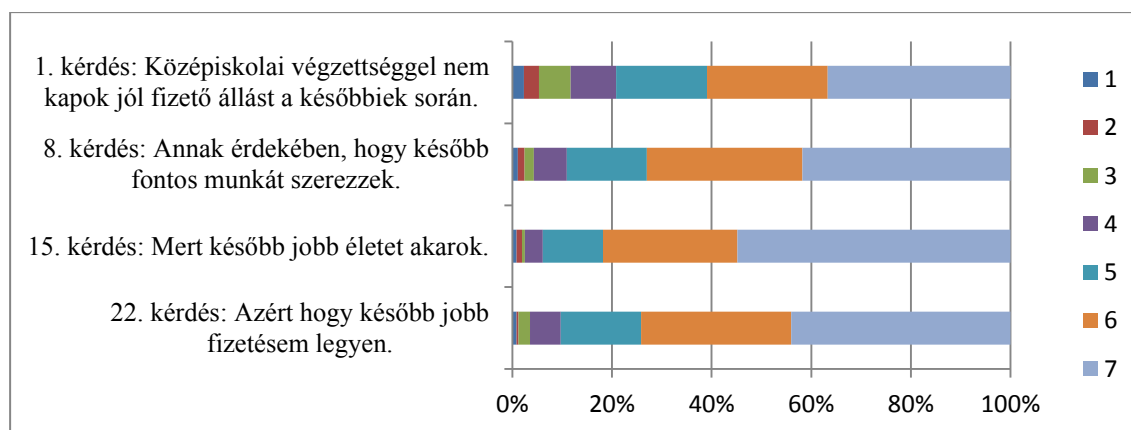
15. kérdés: Mert később jobb életet akarok.

22. kérdés: Azért hogy később jobb fizetésem legyen.

A 22. kérdés ugyancsak nagy jelentőséggel bírt a legtöbb hallgató számára, hiszen a legtöbben szeretnék később jó fizetést kapni a diploma révén. A válaszok 43,9%-a érkezett a 7-es (207 fő); 30,1%-a érkezett a 6-os (142 fő); 16,1%-a érkezett az 5-ös értékre (76 fő), ez a válaszok 90,1% (425 fő). Közepes értéket 6,2% (29 fő); 1-3 közötti értéket 3,5% (17 fő) adott, ezek az összes válasz 10% sem teszik ki. A válaszok átlaga 6,03; a medián értéke 6,00; a variancia értéke 1,340; a szórás értéke 1,157.

A fenti kérdésekre adott válaszok összegzésére szolgál a 9. diagram.

9. diagram: Válaszok megoszlása a külső motivációra, külső szabályozásra vonatkozó kérdéseknél (1-7 Likert-skálán, %-ban, N=471)



Forrás: saját szerkesztés

A kérdéscsoport összegzéseként megállapítható, hogy:

- A megkérdezett hallgatók úgy vélik, a középiskolai végzettség nem elegendő a jobb állás megszerzéséhez (79,2 % 5-ös vagy ennél is nagyobb értéket adott).
- 89,1% úgy gondolja, hogy a későbbi fontos munka lehetősége az egyetemi végzettségtől függ (5-öst, vagy nagyobb értéket adtak a kérdésre).
- A jobb élet reménye is kiemelkedő volt a hallgatók prioritásai között 93,9%, valamint a későbbi jobb fizetés reménye 90,1% is, így ezeknél a kérdéseknél is a közepesnél nagyobb értéket jelöltek meg a hallgatók.

A külső és belső motivációs tényezők, és az ehhez kapcsolódó kérdéscsoportok kapcsán elmondható, hogy a hallgatók számára mind a külső, mind a belső tényezők prioritást jelentenek, különös tekintettel a külső motivációs tényezők elfogadott és külső szabályozással foglalkozó kérdéscsoportjaira. A megkérdezettek általános jellemző, hogy

nem a maslowi megállapítással egyező sorrendben épülnek egymásra, az alapvető szükségletek, kapcsolati igény, majd önmegvalósítás, ahogyan azt Maslow (1943) véli, hanem akár ezek párhuzamosan is jelen lehetnek az egyénben. A motivációs tényezők kapcsán a külső és belső tényezők hajtóereje egyszerre lehet jelen az egyénben, természetesen más-más arányban a szituációtól függően.

Amotivációval kapcsolatos 5, 12, 19 és 26²¹-os kérdés

A motivációs elméletek nagyon érdekes gyakorlati kérdése lehet, hogy van-e olyan egyén, aki egyáltalán nem motivált semmilyen tevékenységre sem. Egy másik fontos kérdés lehet, hogy változtatható-e az ő viselkedésük, valamilyen külső, vagy belső motivációs eszközzel? Maga a felismerés is nehézkes, hiszen az amotivált egyén jellemzői sem kerültek az elméletek megfogalmazóinak fókuszpontjába. Az alfejezet néhány jellemzőt kíván közölni a vizsgált mintában szereplő amotivált hallgatókkal kapcsolatosan.

Az 5. kérdéssel – a korábbi kérdésekkel ellentétben – a hallgatók jelentős hányada nem ért egyet, azaz épp az ellenkezőjét érzi, hogy nem vesztegeti az idejét az eltöltött képzésen. 1-3 közötti értéket a hallgatók 77,1%-a adott 367 fő; 4-es értéket 10,2% adott 48 fő; 5-ös értéket 6,4% 30 fő ; 6-os értéket 4,7% 22 fő; 7-es értéket 0,8% 4fő adott. Az adott válaszok átlaga 2,45; a medián értéke 2; a variancia értéke 2,248; a szórás értéke 1,499.

A 12. kérdéssel mindössze néhány hallgató ért teljesen egyet 3,6%, azaz 17 fő, ők a kérdésre adott válaszuk alapján az amotiváció jellemzőit mutatják. 6-os értéket 5,1%, azaz 24 fő adott; 5-ös értéket 10,2 % 48 fő adott, azaz további 15,3% ért a közepesnél nagyobb mértékben egyet a kérdéssel. Közepesen ért egyet a 12. kérdéssel 11,3%, azaz 53 fő. A hallgatók legnagyobb arányban egyáltalán nem vagy csak nagyon kis mértékben ért egyet a kérdéssel, azaz 37,8% jelölt 1-es értéket (178 fő); 20,4% 2-es értéket (96 fő); 11,7% 3-as értéket (53 fő). A válaszok átlaga 2,65; a medián értéke 2,00; a variancia értéke 3,159; a szórás értéke 1,777.

A 19. kérdéssel a hallgatók többsége 64,3%-a teljes egészében nem ért egyet (303 fő); további 17% 6-os értéket adott (80 fő); 7,2% (34 fő) 5-ös értéket adott, azaz összesen 88,5% ért egyet a közepesnél is kisebb mértékben az állítással. Közepes értéket 4,9%

²¹ Amotivációval kapcsolatos kérdések (Vallerand et al., 1992-1993):

5. kérdés: Öszintén, úgy érzem, csak vesztegetem az időm az iskolában.

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

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

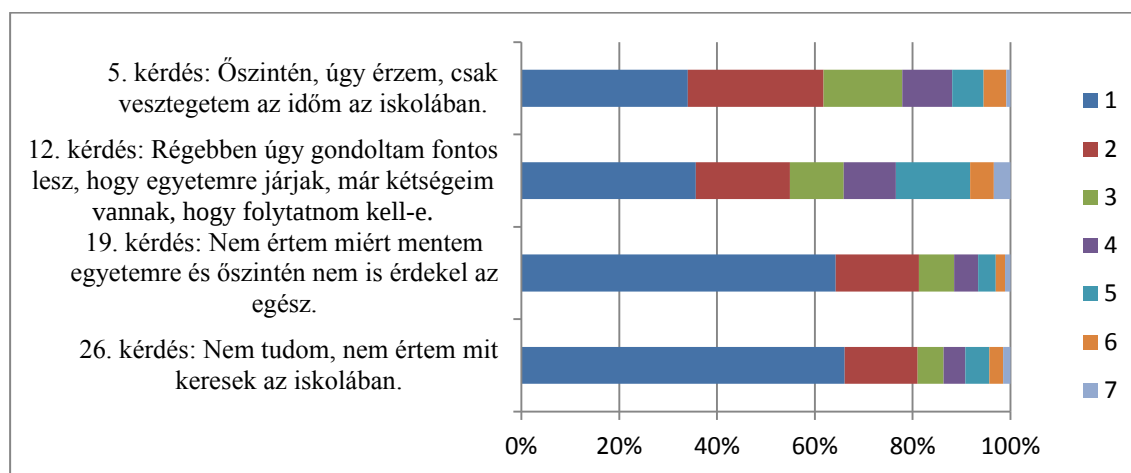
26. kérdés: Nem tudom, nem értem mit keresek az iskolában.

(23 fő), 5-7 értéket a válaszadók 6,6%-a adott (31 fő). Ezeket az értékeket szemlélteti a 36. diagram. A válaszok átlaga 1,76; a medián értéke 1; a variancia értéke 1,755; a szórási értéke 1,325.

A 26. kérdéssel a hallgatók szintén nem értenek egyet, 66,2% 312 fő adott 1-es értéket, 2-es értéket 14,9% 70 fő adott; 5,3% 25 fő adott 3-as értéket. Közepes értéket 4,5% 21 fő, közepesnél nagyobb, azaz 5-7 értéket 43 fő 9,2% adott. Teljes mértékben 7 fő ért egyet a kérdéssel, nekik a tanulással kapcsolatosan nincs sem külső, sem belső motivációjuk. A válaszok átlaga 1,81; a medián értéke 1; a variancia értéke 2,115; a szórási értéke 1,454.

Az amotivációval kapcsolatos kérdésekre adott válaszokat összegzi a 10. diagram, amelyen látható, hogy a megkérdezett hallgatók arányaiban nagyon kis része amotivált.

10. diagram: Válaszok megoszlása az amotivációra vonatkozó kérdéseknél (1-7 Likert-skálán, %-ban, N=471)



Forrás: saját szerkesztés

A kérdéscsoport összegzéseként megállapítható, hogy:

- A hallgatók alapvetően nem értenek egyet az 5, 12, 19 és 26-os kérdésekkel.
- Az egyes kérdéseknél a hallgatók néhány százaléka volt teljes mértékben motiválatlan, 5-ös kérdés 0,8%, 12-es kérdés 3,6%; 19-es kérdés 1,1%, 26-os kérdés 1,5%. Azaz a fejezet elején feltett kérdésre a válasz, hogy a vizsgált mintában van teljesen motiválatlan, azaz amotivált hallgató, további kérdés lehet, hogy az amotiváció kialakulását mi okozza?

4.2.2. Összegzés

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

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

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

A külső motiváció, azonosuláson alapuló szabályozásra vonatkozó 3, 10, 17, 24, 31, 32, és 33-as kérdéseinek összegzéseként elmondható, hogy a hallgatók többsége 5-ös, vagy annál nagyobb értéket adott a vizsgált kérdésekre. A válaszok aránya a kérdések sorrendjében: 75,5%, 79,8%, 59,7%, 65%, 90,1%, 98,4%, 92,6%. Kiemelkedő szerepe van az azonosuláson alapuló szabályozásban az egyén kapcsolatainak a tanulás során, a válaszadók szerint a tanároknak és szülőknek a támogatásban és példamutatásban nagy jelentősége van.

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

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

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

Az amotivációval kapcsolatos 5, 12, 19 és 26-os kérdésekkel a megkérdezett hallgatók többsége nem értett egyet, a válaszadók 5-ös, vagy annál nagyobb értéket a feltett kérdések sorrendjében 11,9%, 18,9%, 6,6% és 9,2%-ban adtak. Ez az előző kérdéscsoportokhoz képest jelentős különbség, a teljes mértékben egyetértők (7-es értéket adó hallgatók) az egyes kérdések sorrendjében 0,8, 3,6, 1,1, és 1,5%-ot tettek ki.

4.3. A vizsgált hipotézisek tesztelése, értékelése

A vizsgált hipotézisek bizonyítása statisztikai elemzés segítségével történt, az elemzéshez korreláció (Pearson-féle korreláció), korrespondencia, és keresztábrák elemzése is alkalmazásra került, az előző alfejezetben bemutatott leíró statisztikai elemzés mellett.

A vizsgált kutatási kérdés:

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

A vizsgált hipotézisek:

- **H4:** *A kor és a tanulással töltött idő között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.*
- **H5:** *A tanulással töltött idő mennyisége és a megszerzett érdemjegy között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.*

- **H6:** *A hallgatók a tudás megszerzésének érdekében járnak az egyetemre, nemcsak a diploma miatt.*
- **H7:** *a belülről motivált hallgatók szignifikánsan jobb érdemjegyeket szereznek, mint a kívülről motiváltak.*
- **H8:** *Azok a hallgatók, akik nem a saját anyanyelvükön sajátítják el a tananyagot, nagyobb arányban rendelkeznek belső motivációval, mint azok, akik mindezt a saját anyanyelvükön teszik.*
- **H9:** *Az idegen nyelven tanuló hallgatók jobb tanulmányi eredményt érnek el, mint azok a hallgatók, akik saját anyanyelvükön tanulnak.*

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

A vizsgálathoz a Pearson féle korrelációs elemzés során két mennyiségi (bivariate correlation) változó kerül összehasonlításra, ezt szemlélteti a 8. táblázat, az egyik a hallgatók tanulással eltöltött ideje, a másik pedig a hallgató életkora (N=470) (lásd: 1. sz. függelék: kérdőív 39-es és 35-ös kérdés).

A korrelációs elemzés eredményeként megállapítható, hogy a kor és a tanulással eltöltött idő korrelációs együtthatója pozitív szám $r = 0,195$, $p < 0,01$; a korrelációs együttható melletti két csillag jelzi, hogy az eredmény 0,01-es szinten szignifikáns.

9. táblázat: Korrelációs elemzés a kor és tanulmányi eredmény közötti kapcsolat megállapítására (N=470)

Korreláció		39. Hány éves vagy?	35. Hány órát tanulsz egy héten?
39. Hány éves vagy?	Pearson Korreláció	1	,195**
	Szig. (2-tailed)		,000
	N	470	470
35. Hány órát tanulsz egy héten?	Pearson Korreláció	,195**	1
	Szig. (2-tailed)	,000	
	N	470	471

**, A korreláció szignifikáns 0.01 szinten (2-tailed).

Forrás: SPSS 22 output tábla

A két csillag egyben azt jelenti, hogy a szignifikancia értéke 0,01 alatti. A korrelációs együttható értéke $r = 0,195$, ami annyit jelent, hogy gyenge, de szignifikáns kapcsolat van a kor és a tanulással eltöltött idő között (9. táblázat).

Azonban a H4 hipotézist, mely szerint a kor és a tanulással töltött idő között kapcsolat van, az alacsony $r=0,195$ érték miatt el kell vetni.

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

A Pearson féle korrelációs elemzés eredményét mutatja a 10. táblázat, amely az utolsó két félévi átlag és a tanulással töltött idő közötti kapcsolatot írja le ($N=376$) (1. sz. függelék: kérdőív 36-os és 35-ös kérdés).

10. táblázat: Korrelációs elemzés a tanulással töltött idő és tanulmányi eredmény közötti kapcsolat megállapítására

Korreláció			
		36. Mennyi volt az utolsó két félévben a tanulmányi átlagod?	35. Hány órát tanulsz egy héten?
36. Mennyi volt az utolsó két félévben a tanulmányi átlagod?	Pearson Korreláció	1	,118*
	Szig. (2-tailed)		,023
	N	376	376
35. Hány órát tanulsz egy héten?	Pearson Korreláció	,118*	1
	Szig. (2-tailed)	,023	
	N	376	471

*, A korreláció szignifikáns 0,05 szinten (2-tailed).

Forrás: SPSS 22 output tábla

Az elemzés eredményeként megállapítható, hogy a tanulmányi átlag és a tanulással töltött idő között gyenge pozitív korreláció áll fenn, a korrelációs együttható értéke $r=0,118$, a $p<0,05$; a csillag jelzi, hogy az eredmény 0,05-ös szinten szignifikáns. Mivel a korrelációs együttható értéke 0,118, így a két mennyiségi ismérv közötti kapcsolat nagyon gyenge, a feltett hipotézist nem bizonyítja.

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

A vizsgálat célja tesztelni, hogy a Vallerand et al. (1992-1993) által megállapított összefüggés a belső motiváció tudásszerzésre vonatkozó kérdései kapcsán megállja-e a helyét a PTE KTK üzleti szakos hallgatóinál a vizsgált minta esetében ($N=471$).

A hipotézis tesztelése korrespondencia analízissel történik, amelyhez a tudás megszerzéséhez kapcsolódó belső motivációs kérdések minőségi ismérvek, páronként kerülnek a következőkben összehasonlításra.

Belső motiváció, tudásszerzésre vonatkozó kérdések:

A vizsgálathoz kiválasztásra kerültek a kérdőívben a belső motiváció, és tudásszerzésre vonatkozó 2, 9, 16 és 23-as kérdések, melyek közötti kapcsolat szorosságát vizsgálja a korrespondencia-elemzés.

Az első esetben a 2-es és 9-es kérdések közötti kapcsolat elemzése történik (N=471) a korrespondencia táblát a 2. számú függelék tartalmazza. Azért járok egyetemre, mert:

2. kérdés: Új dolgok tanulása közben örömet és elégedettséget érzek.

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

11. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 2-es és 9-es kérdések között

Összegzés

Dimenzió	Szinguláris Érték	Inercia	Chi Négyzet	Szig.	Inercia hányada		Konfidencia Szinguláris Érték	
					Igazolt	Kummulatív	Szórás	Korreláció
1	,558	,311			,533	,533	,035	,342
2	,363	,132			,226	,759	,047	
3	,294	,086			,148	,907		
4	,199	,040			,068	,975		
5	,121	,015			,025	1,000		
6	,012	,000			,000	1,000		
Total		,584	275,139	,000 ^a	1,000	1,000		

a. 36 szabadság foka

Forrás: SPSS 22 output tábla

A 11. táblázatban a $p < 0,05$, azaz a kapott eredmény szignifikáns (N=471). Az inercia értéke 0,584, azaz a két ismerv között közepes asszociáció, azaz jelentős kapcsolat áll fenn. A kapcsolat erősségét a 3. számú függelék korrespondencia térkép segítségével is szemlélteti, ahol a kapcsolat szorosságát az egyes pontok közeli elhelyezkedése adja.

A következő kérdéspár a 2-es és 16-os kérdések (N=471), - a korrespondencia táblát a 8. számú függelék tartalmazza - azért járok egyetemre, mert:

2. kérdés: Új dolgok tanulása közben örömet és elégedettséget érzek.

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

A 12. táblázatban a $p < 0,05$ azt jelenti, hogy az eredmény szignifikáns ($N=471$), ahol az inercia értéke 0,546, így a két ismerv között közepes asszociáció, azaz jelentős kapcsolat áll fenn. A két ismerv közötti asszociációs kapcsolat szorosságát a 9. számú függelék szemlélteti.

12. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 2-es és 16-os kérdések között

Összegzés

Dimenzió	Szinguláris Érték	Inercia	Chi Négyzet	Szig.	Inercia hányada		Konfidencia Szinguláris Érték	
					Igazolt	Kummulatív	Szórás	Korreláció
								2
1	,519	,270			,494	,494	,113	,752
2	,441	,194			,356	,850	,050	
3	,243	,059			,109	,959		
4	,145	,021			,038	,997		
5	,041	,002			,003	1,000		
6	,002	,000			,000	1,000		
Total		,546	257,059	,000 ^a	1,000	1,000		

a. 36 szabadság foka

Forrás: SPSS 22 output tábla

A következő kérdéspár a 2-es és 23-as kérdések ($N=471$) (korrespondencia táblát a 6. számú függelék tartalmazza), azért járok egyetemre, mert:

2. kérdés: Új dolgok tanulása közben örömet és elégedettséget érzek.

23. kérdés: A tanulmányaim lehetővé teszik, hogy olyan témában tanulhassak, ami érdekel.

A 13. táblázatban a $p < 0,05$, azaz az eredmény szignifikáns, ahol az inercia értéke 0,384, így a két ismerv között biztos, de gyenge kapcsolat van. Azaz az egyén elégedett, örömet érez, ha olyan témában tanul új dolgokat, amely érdekli. A két minőségi ismerv kapcsolatát szemlélteti a 4. számú függelék.

13. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 2-es és 23-as kérdések között

Összegzés								
Dimenzió	Szinguláris Érték	Inercia	Chi Négyzet	Szig.	Inercia hányada		Konfidencia Szinguláris Érték	
					Igazolt	Kummulatív	Szórás	Korreláció 2
1	,451	,204			,531	,531	,040	,286
2	,314	,099			,257	,788	,046	
3	,211	,044			,116	,904		
4	,173	,030			,078	,981		
5	,084	,007			,019	1,000		
6	,001	,000			,000	1,000		
Total		,384	180,736	,000 ^a	1,000	1,000		

a. 36 szabadság foka

Forrás: SPSS 22 output tábla

A következő kérdéspár a 9 és 16-os kérdések közötti kapcsolatot vizsgálja (N=471) (a korrespondencia táblát a 8. sz. függelék tartalmazza), a kérdések (14. táblázat szemlélteti az elemzés eredményét):

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

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

14. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 9-es és 16-os kérdések között

Összegzés								
Dimenzió	Szinguláris Érték	Inercia	Chi Négyzet	Szig.	Inercia hányada		Konfidencia Szinguláris Érték	
					Igazolt	Kummulatív	Szórás	Korreláció 2
1	,561	,315			,636	,636	,039	,489
2	,355	,126			,255	,891	,046	
3	,197	,039			,078	,969		
4	,119	,014			,029	,997		
5	,035	,001			,003	1,000		
6	,011	,000			,000	1,000		
Total		,495	233,068	,000 ^a	1,000	1,000		

a. 36 szabadság foka

Forrás: SPSS 22 output tábla

A 14. táblázatban $p < 0,05$, így az eredmény szignifikáns, ahol az inercia értéke 0,495, amely közepes erősségű jelentős asszociációs kapcsolatot jelez számunkra (korrespondenciatérkép 9. számú függelék).

A 9-es és 23-as kérdéspár vizsgálata a következő (N=471) (korrespondencia táblát a 10. számú függelék tartalmazza), ahol:

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

23. kérdés: A tanulmányaim lehetővé teszik, hogy olyan témában tanulhassak, ami érdekel.

A 15. összefoglaló táblázatban $p < 0,05$, így a kapott eredmény szignifikánsnak tekinthető, ahol az inercia értéke 0,404, ami annyit jelent, hogy a két ismerv közötti asszociáció közepes erősségű, azaz jelentős kapcsolat áll fenn (szemléltetés korrespondencia térkép segítségével a 11. számú függelék segítségével).

15. táblázat: Korrespondencia-elemzés 9-es és 23-as kérdések

Forrás								
Dimenzió	Szinguláris Érték	Inercia	Chi Négyzet	Szig.	Inercia hányada		Konfidencia Szinguláris Érték	
					Igazolt	Kummulatív	Szórás	Korreláció 2
1	,496	,246			,608	,608	,049	,183
2	,327	,107			,265	,873	,048	
3	,143	,021			,051	,924		
4	,134	,018			,044	,968		
5	,111	,012			,031	,999		
6	,020	,000			,001	1,000		
Total		,404	190,368	,000 ^a	1,000	1,000		

a. 36 szabadság foka

Forrás: SPSS 22 output tábla

A következő kérdéspár a 16-os és a 23-as (N=471) (a korrespondencia táblát a 12. számú függelék tartalmazza):

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

23. A tanulmányaim lehetővé teszik, hogy olyan témában tanulhassak, ami érdekel.

A 16. táblázatból leolvasható, hogy a $p < 0,05$, azaz az eredmény szignifikáns, ahol az inercia érték a kapcsolat szorosságát jelöl, ez 0,401, amely annyit jelent, hogy az asszociáció mértéke közepes, azaz a két ismerv között jelentős kapcsolat áll fenn (korrespondencia térkép a 13. számú függelékben).

16. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 16-os és 23-as kérdések között

Összegzés								
Dimenzió	Szinguláris Érték	Inercia	Chi Négy- zet	Szig.	Inercia hányada		Konfidencia Szingulá- ris Érték	
					Igazolt	Kummulatív	Szórás	Korreláció 2
1	,490	,240			,599	,599	,037	,375
2	,279	,078			,194	,794	,068	
3	,260	,067			,168	,961		
4	,105	,011			,027	,989		
5	,062	,004			,010	,998		
6	,025	,001			,002	1,000		
Total		,401	188,973	,000 ^a	1,000	1,000		

a. 36 szabadság foka

Forrás: SPSS 22 output tábla

A minőségi változók közötti sztochasztikus kapcsolat elemzésére multi korrespondencia analízis került alkalmazásra, így kettőnél több kérdés közötti kapcsolat is vizsgálható egyszerre.

A vizsgált kérdések első csoportja (N=471):

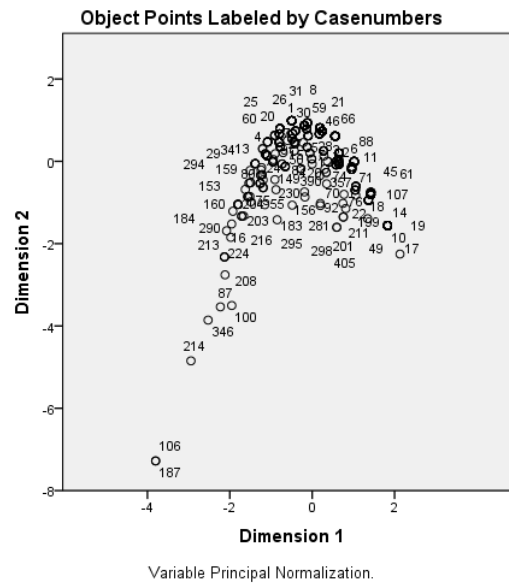
2. kérdés: Új dolgok tanulása közben örömet és elégedettséget érzek.

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

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

A három ismérv közötti kapcsolatot ábrázolja a következő korrespondencia térkép (24. ábra), az inercia értéke 1,243; azaz közepesen szoros, jelentős asszociációs kapcsolat áll fenn a fenti kérdések között. A szorosság mértékét ábrázolják a grafikonon egymáshoz közel elhelyezkedő alakzatok is.

24. ábra: Korrespondencia térkép a 2, 9, 16-os kérdések esetében²²



Forrás: SPSS 22 output ábra

A vizsgált kérdések második csoportja (N=471):

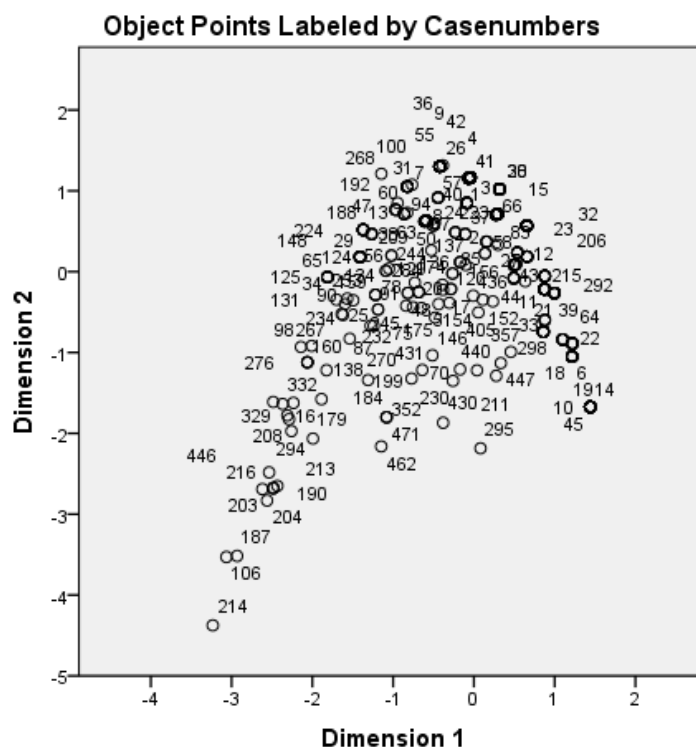
2. kérdés: Új dolgok tanulása közben örömet és elégedettséget érzek.

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

23. kérdés: A tanulmányaim lehetővé teszik, hogy olyan témában tanulhassak, ami érdekel.

²² **Magyarázat: Object Points Labeled by Case numbers:** A pontokhoz kapcsolódó számok az esetszámokat jelölik. **Variable Principal Normalization:** Változóhoz kapcsolódó normalizáció. **Dimension 1,2:** 1. - 2. Dimenzió.

26. ábra: Korrespondencia térkép a 9, 16 és 23-as kérdések esetében²⁴



Variable Principal Normalization.

Forrás: SPSS 22 output ábra

H6 hipotézis összegzése:

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

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

A H6 hipotézis vizsgálatakor a 2, 9, 16 és 23-as kérdések közötti sztochasztikus kapcsolatok kerültek összehasonlításra korrespondencia és multi korrespondencia elemzés segítségével.

A kérdések elemzése során a következő eredmények adódtak:

²⁴ **Magyarázat: Object Points Labeled by Case numbers:** A pontokhoz kapcsolódó számok az esetszámokat jelölik. **Variable Principal Normalization:** Változóhoz kapcsolódó normalizáció. **Dimension 1,2:** 1. - 2. Dimenzió.

- A 2,9,16, 23-as kérdések páronkénti összehasonlítása során az inercia értékek 0,384 és 0,585 között mozogtak (sorba rendezve: 0,384; 0,401; 0,404; 0,495; 0,546; 0,585). Egy eset kivételével közepes mértékű, jelentős sztochasztikus kapcsolatok állapíthatók meg. Ami alátámasztja az ismérvek közötti kapcsolat létezését, azaz azt, hogy a hallgatók nemcsak a diploma, hanem a tudás megszerzésének érdekében is választják az egyetemi képzést.
- A 2, 9, 16 és 23-as kérdések hármas csoportba rendezésével az egyes csoportok multi korrespondencia elemzés segítségével is összehasonlításra kerültek. Az inercia értékek ezekben az esetekben magasabb értékeket mutattak, minden esetben 1,200 feletti érték volt (1,200; 1,211; 1,243). Az elemzés szintén alátámasztja azt a feltevést, hogy a diploma megszerzése mellett a megkérdezett hallgatók számára a tudás megszerzése is nagy jelentőséggel bír.

Mindezek alapján a H6 hipotézis elfogadásra került, azaz a megkérdezett hallgatók céljai között szerepel a tudásszerzés is, amikor eldöntik, hogy az egyetemi képzést választják.

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

A H7 hipotézis vizsgálata a belső motiváció és a hallgatók teljesítménye közötti kapcsolatot szeretné kifejteni. A hipotézis tesztelése korrespondencia analízissel történik, ugyanis a belső motivációhoz kapcsolódó kérdések minőségi ismérvek, melyek páronként kerülnek a következőkben összehasonlításra a hallgatók által az utolsó két félév során szerzett érdemjegyekkel (1. sz. függelék 36-os kérdés). Az eredmények közül azon SPSS outputtáblák kerülnek bemutatásra a dolgozatban, amelyek esetében az aszociációs kapcsolat fennáll, azokról az esetekről, ahol nincs ilyen a fejezet végi az összefoglaló számol be.

A kérdőív szerint vizsgált belső motivációval foglalkozó kérdések, a következők:

- Belső motiváció, tudásszerzés: 2, 9, 16 és 23-as kérdések;
- Belső motiváció, teljesítményelérés: 6, 13, 20 és 27-es kérdések;
- Belső motiváció, élmény és tapasztalatszerzés: 4, 11, 18, és 25-ös kérdések.

Az első kérdéspár, ahol kapcsolat fedezhető fel a 2-es és 36-os kérdések között található (a korrespondencia táblát a 14. számú függelék tartalmazza):

2. kérdés: Új dolgok tanulása közben örömet és elégedettséget érzek.

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

17. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 2-es és 36-os kérdések között

Összegzés								
Dimenzió	Szinguláris Érték	Inercia	Chi Négy- zet	Szig.	Inercia hányada		Konfidencia Szingulá- ris Érték	
					Igazolt	Kummulatív	Szórás	Korreláció
								2
1	,317	,101			,763	,763	,043	,110
2	,145	,021			,160	,923	,059	
3	,078	,006			,046	,970		
4	,063	,004			,030	1,000		
Total		,132	49,558	,002 ^a	1,000	1,000		

a. 24 szabadság foka

Forrás: SPSS 22 output tábla

A 17. táblázatból leolvasható, hogy a $p < 0,05$, azaz az eredmény szignifikáns, ahol az inercia érték a kapcsolat szorosságát jelöli, ez 0,132, amely annyit jelent, hogy az asszociáció mértéke gyenge, azaz a két ismerv között gyenge kapcsolat áll fenn. A két minőségi ismerv kapcsolatát szemlélteti a korrespondencia térkép is (15. számú függelék).

A következő kérdéspár, ahol az előző esetnél erősebb asszociációs kapcsolat áll fenn (korrespondencia tábla a 16. számú függelékben):

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

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

18. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 16-es és 36-os kérdések között

Összegzés								
Dimenzió	Szinguláris Érték	Inercia	Chi Négy- zet	Szig.	Inercia hányada		Konfidencia Szinguláris Érték	
					Igazolt	Kummulatív	Szórás	Korreláció
								2
1	,578	,335			,874	,874	,232	,013
2	,196	,039			,101	,975	,048	
3	,074	,005			,014	,989		
4	,064	,004			,011	1,000		
Total		,383	143,891	,000 ^a	1,000	1,000		

a. 24 szabadság foka

Forrás: SPSS 22 output tábla

A 18. táblázat szerint a $p < 0,05$, tehát az eredmény szignifikánsnak tekinthető, ahol az inercia értéke 0,383, ami azt jelenti, hogy közepes erősségű, a két ismerv között fennálló jelentős kapcsolatról van szó. Azaz van kapcsolat a tanulmányi átlag, és a között, ha a hallgató olyan témakörben szélesíti a tudását, amely számára érdekes. A kapcsolat szorosságát szemlélteti a következő korrespondencia térkép is (17. számú függelék).

A következő kérdéspár esetében gyenge asszociációs kapcsolat áll fenn (18. számú függelék korrespondencia tábla):

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

6. kérdés: Mindig örülök, mikor sikerül valami fontos.

19. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 6-os és 36-os kérdések között

Összegzés								
Dimenzió	Szinguláris Érték	Inercia	Chi Négyzet	Szig.	Inercia hányada		Konfidencia Szinguláris Érték	
					Igazolt	Kummulatív	Szórás	Korreláció
								2
1	,294	,087			,593	,593	,075	,070
2	,194	,038			,257	,850	,052	
3	,125	,016			,107	,957		
4	,079	,006			,043	1,000		
Total		,146	54,877	,000 ^a	1,000	1,000		

a. 24 szabadság foka

Forrás: SPSS 22 output tábla

A 19. táblázatból leolvasható, hogy $p < 0,05$, ahol az inercia értéke 0,146, ami azt jelenti, hogy a két ismerv között gyenge asszociációs kapcsolat áll fenn (19. számú függelék, korrespondencia térkép).

A következő kérdéspár esetében gyenge, de biztos asszociációs kapcsolat áll fenn (korrespondencia tábla 20. számú függelék):

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

13. kérdés: Nagyon örülök, amikor jó teljesítményt nyújtok.

20. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 13-as és a 36-os kérdések között

Összegzés								
Dimenzió	Szinguláris Érték	Inercia	Chi Négy- zet	Szig.	Inercia hányada		Konfidencia Szinguláris Érték	
					Igazolt	Kummulatív	Szórás	Korreláció
								2
1	,444	,198			,866	,866	,217	,611
2	,129	,017			,073	,939	,064	
3	,103	,011			,047	,986		
4	,057	,003			,014	1,000		
Total		,228	85,769	,000 ^a	1,000	1,000		

a. 24 szabadság foka

Forrás: SPSS 22 output tábla

A 20. táblázatban található $p < 0,05$, ahol az inercia értéke 0,228, ami azt jelenti, hogy a két minőségi ismerv között biztos, de gyenge kapcsolat áll fenn, ezt szemlélteti a következő korrespondencia térkép is (21. számú függelék, korrespondencia térkép).

A vizsgált kérdéspár között gyenge asszociációs kapcsolat áll fenn (korrespondencia tábla 22. számú függelékben):

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

4. kérdés: Érdekesnek találom, amikor másokkal beszélgetek az ötleteimről.

A 21. táblázatból leolvasható $p < 0,05$, ahol az inercia értéke 0,107, ami azt jelenti, hogy az asszociációs kapcsolat gyenge a két ismerv között, ezt a kapcsolatot szemlélteti a következő korrespondencia térkép is (23. számú függelék).

21. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 36-os és 4-es kérdések között

Összegzés								
Dimenzió	Szingulá- ris Érték	Inercia	Chi Négy- zet	Szig.	Inercia hányada		Konfidencia Szinguláris Érték	
					Igazolt	Kummulatív	Szórás	Korreláció
								2
1	,255	,065			,609	,609	,054	,041
2	,172	,029			,276	,885	,049	
3	,095	,009			,085	,971		
4	,056	,003			,029	1,000		
Total		,107	40,102	,021 ^a	1,000	1,000		

a. 24 szabadság foka

Forrás: SPSS 22 output tábla

A következőkben vizsgált két kérdés között szintén gyenge asszociációs kapcsolat áll fenn (korrespondencia tábla a 24. számú függelékben):

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

11. kérdés: Örömet érzek, ha tudományos kiadványokat olvasok.

22. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 36-os és 11-es kérdés között

Összegzés								
Dimenzió	Szinguláris Érték	Inercia	Chi Négy- zet	Szig.	Inercia hányada		Konfidencia Szinguláris Érték	
					Igazolt	Kummulatív	Szórás	Korreláció 2
1	,269	,073			,541	,541	,049	-,074
2	,222	,049			,368	,910	,056	
3	,107	,012			,086	,996		
4	,023	,001			,004	1,000		
Total		,134	50,373	,001 ^a	1,000	1,000		

a. 24 szabadság foka

Forrás: SPSS 22 output tábla

A 22. táblázatból leolvasható értékek alapján, ahol $p < 0,05$, és az inercia értéke 0,134 elmondható, hogy a két ismerv között gyenge, de szignifikáns kapcsolat áll fenn (korrespondenciatérkép 25. számú függelék).

A vizsgált kérdéspár esetében szintén megfigyelhető a gyenge asszociációs kapcsolat (korrespondencia tábla a 26. számú függelékben):

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

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

23. táblázat: Korrespondencia-elemzés a 36-os és 18-as kérdések között

Összegzés								
Dimenzió	Szinguláris Érték	Inercia	Chi Négyzet	Szig.	Inercia hányada		Konfidencia Szinguláris Érték	
					Igazolt	Kummula tív	Szórás	Korreláció 2
1	,246	,060			,452	,452	,158	,231
2	,206	,042			,317	,769	,064	
3	,160	,026			,191	,960		
4	,073	,005			,040	1,000		
Total		,133	50,195	,001 ^a	1,000	1,000		

a. 24 szabadság foka

Forrás: SPSS 22 output tábla

A 23. táblázatból leolvasható, hogy $p < 0,05$, valamint az inercia értéke 0,133, amely azt jelenti, hogy a két minőségi ismerv között gyenge, de szignifikáns kapcsolat áll fenn. Azaz a belső motiváció, jelen esetben az érdekes tanulmány élménye kapcsolatban áll a megkérdezett hallgatók esetében az utolsó két félévi tanulmányi átlaggal (korrespondencia térkép 27. számú függelék).

H7 hipotézis összefoglalása:

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

A hipotézis tesztelése után megállapítható, hogy a belülről motivált hallgatók esetében a belső motiváció a megszerzett érdemjegyet, azaz a megkérdezett hallgatók utolsó két félévi átlagát kis mértékben befolyásolja. Azaz a belső motiváció és az egyén tanulás során elért eredménye között gyenge kapcsolat áll fenn.

Közepes mértékű, szignifikáns asszociációs kapcsolat a következő kérdéseknél található:

- 36-os és 16-os kérdés között, ahol $p < 0,05$ és az inercia értéke 0,383.
- 36-os és 13-as kérdés között, ahol $p < 0,05$ és az inercia értéke 0,228.

Gyenge mértékű, szignifikáns asszociációs kapcsolat a következő kérdéseknél található:

- 36-os és 2-es kérdés között, ahol $p < 0,05$ és az inercia értéke 0,132.
- 36-os és 6-os kérdés között, ahol $p < 0,05$ és az inercia értéke 0,146.
- 36-os és 4-es kérdés között, ahol $p < 0,05$ és az inercia értéke 0,107.
- 36-os és 11-es kérdés között, ahol $p < 0,05$ és az inercia értéke 0,134.
- 36-os és 18-as kérdés, ahol $p < 0,05$ és az inercia értéke 0,133.

A következő kérdéspárok²⁵ között nincs szignifikáns kapcsolat:

- 36-os és 9-es kérdés között, ahol $p=0,144$, és az inercia értéke 0,083.
- 36-os és 20-as kérdés között, ahol $p=0,121$, és az inercia értéke 0,086.
- 36-os és 23-as kérdés között, ahol $p=0,349$ és az inercia értéke 0,069.
- 36-os és 25-ös kérdés között, ahol $p=0,16$ és az inercia értéke 0,082.
- 36-os és 27-es kérdés között, ahol $p=0,234$ és inercia értéke 0,076.

Az elemzés eredményeként a felvetés nem fogadható el teljes mértékben, hiszen a belső motiváció és az utolsó két félévben elért tanulmányi átlag közötti kapcsolat mértéke közepes, de meg kell jegyezni, hogy esetünkben ez nem tudható be csak és kizárólagosan a belső motivációnak, hiszen a hallgatók viselkedésére a külső motivációs tényezők is hatással vannak.

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

A vizsgálat összehasonlítja a szakkollégista, a külföldi, az Erasmus, a magyar nyelvű MA hallgatók, az angol programon tanuló magyar hallgatók és a magyar nyelvű BA programon tanuló hallgatóinak belső motivációját. A szakkollégista hallgatók esetében látható, hogy a minta elemszáma kicsi (24. táblázat), azonban a minta csoportjainak összevonására azért nem került sor, mivel ez módosította volna a válaszadások során a csoportok homogenitását, és a kutatás eredményét. A kutatásnak nem célja, hogy befolyásolja a hallgatók válaszadásának eredményét és mesterségesen heterogén elemekből létrehozott csoportokat vizsgáljon. A kutatás célja a fenti hallgatói csoportok motivációjának vizsgálata, megkülönböztetése oly módon, hogy az a mintában megkérdezett hallgatók válaszait ne módosítsa.

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

- Belső motiváció, tudásszerzés: 2, 9, 16 és 23-as kérdések;
- Belső motiváció, teljesítményelérés: 6, 13, 20 és 27-es kérdések;
- Belső motiváció, élmény és tapasztalatszerzés: 4, 11, 18, és 25-ös kérdések.

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

20. kérdés: Megelégedettséggel tölt el, mikor nehéz tudományos feladatot oldok meg.

23. kérdés: A tanulmányaim lehetővé teszik, hogy olyan témában tanulhassak, ami érdekel.

25. kérdés: A felemelő érzésért, amit akkor tapasztalok mikor különböző érdekes témákról olvasok.

27. kérdés: Mert az egyetem lehetővé teszi, hogy sikeresen küzdjek a kiváló teljesítményért a tanulmányaimban.

A hipotézis teszteléséhez szükség volt a belső motivációval kapcsolatos kérdések átkódolására, ahol az 1-7-ig terjedő Likkert-skálán a válaszok értékei csoportok szerint a következőképpen alakulnak az átkódolás után:

- nincs belső motiváció: 1-3 közötti értékek az új rendszerben -1 értéket kaptak,
- semleges: a 4-es értékek az új rendszerben 0-s értéket kaptak,
- belülről motivált hallgatók: az 5-7 közötti értékek az új rendszerben 1-es értéket kaptak.

A feltevés igazolásához az egyes képzési típusok hallgatóinak belső motivációja kerül bemutatásra, a táblák szerint akkor igazolható az állítás, amennyiben az idegen nyelven tanuló hallgatók az egyes kérdések esetében a legnagyobb arányban adnak 1-es értéket válaszként.

Elsőként vizsgált a 2. kérdés: Új dolgok tanulása közben örömet és elégedettséget érzek. A vizsgálat eredményét mutatja a következő SPSS kereszttábla 24. táblázatban, ahol látható, hogy az első vizsgált kérdés kapcsán elsősorban nem az idegen nyelven és a saját anyanyelven tanuló hallgatók esetében van a legnagyobb különbség a belső motivációt illetően, hanem BA hallgatók és a többi típus között. Hiszen a BA hallgatók esetében a belülről motivált hallgatók aránya a legalacsonyabb 51%.

24. táblázat: SPSS keresztábra képzési típus és a 2. kérdés

2. kérdés H8-hoz * képzési forma Keresztábra

			képzési forma						Össze- sen
			Szakkollégium	Külföl- di	Erasmus	MA hallgató	Angol progam (magyar hallgató)	BA hallgató	
2. kérdés H8-hoz	-1,00	Számol	2	3	1	24	4	22	56
		% belül	3,6%	5,4%	1,8%	42,9%	7,1%	39,3%	100,0%
		% belül képzé- si forma	5,3%	7,5%	3,2%	12,4%	5,5%	22,9%	11,9%
		% a teljesből	0,4%	0,6%	0,2%	5,1%	0,8%	4,7%	11,9%
	,00	Számol	3	2	5	24	11	25	70
		% belül	4,3%	2,9%	7,1%	34,3%	15,7%	35,7%	100,0%
		% belül képzé- si forma	7,9%	5,0%	16,1%	12,4%	15,1%	26,0%	14,9%
		% a teljesből	0,6%	0,4%	1,1%	5,1%	2,3%	5,3%	14,9%
	1,00	Számol	33	35	25	145	58	49	345
		% belül	9,6%	10,1%	7,2%	42,0%	16,8%	14,2%	100,0%
		% belül képzé- si forma	86,8%	87,5%	80,6%	75,1%	79,5%	51,0%	73,2%
		% a teljesből	7,0%	7,4%	5,3%	30,8%	12,3%	10,4%	73,2%
Összesen		Számol	38	40	31	193	73	96	471
		% belül	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%
		% belül képzé- si forma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% a teljesből	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%

Forrás: SPSS 22 output tábla

Az idegen nyelven tanuló hallgatók esetében ez az arány külföldi hallgatók esetében 87,7%, az Erasmus hallgatóké 80,6%, az idegen nyelven tanuló magyar hallgatóké 79,5%, ehhez képest a szakkollégista hallgatók 86,8%-a volt belülről motivált.

A következőként vizsgált a 9. kérdés: Örömet érzek új dolgok felfedezése közben, amikkel eddig nem találkoztam. (1. sz. függelék)

A vizsgált kérdés esetében ugyancsak látható az SPSS keresztábra eredményéből a 25. táblázat, hogy a képzési forma egyes csoportjainál a legnagyobb arányú belső motiváció a szakkollégistáknál (92,1%), a külföldi hallgatóknál (85%), az Erasmus hallgatóknál (75%), MA hallgatóknál (82,9%), és az angol program magyar hallgatóinál (80,8%) figyelhető meg. A BA hallgatók esetében (61,5%) ez az arány lényegesen kisebb. A 9. kérdés esetében is elmondható, hogy nem az idegen nyelven tanuló hallgatók belső motivációja a legmagasabb.

25. táblázat: SPSS keresztábra képzési típus és a 9. kérdés

9. kérdés H8-hoz * képzési forma Keresztábra

			képzési forma						Össze- sen
			Szakkol- légium	Külföldi	Erasmus	MA hall- gató	Angol progam (magyar hallgató)	BA hall- gató	
9. kér- dés H8- hoz	-1,00	Számol	0	3	3	14	3	16	39
		% belül 9. H8-hoz	0,0%	7,7%	7,7%	35,9%	7,7%	41,0%	100,0%
		% belül képzési forma	0,0%	7,5%	9,7%	7,3%	4,1%	16,7%	8,3%
		% a teljesből	0,0%	0,6%	0,6%	3,0%	0,6%	3,4%	8,3%
	,00	Számol	3	3	6	19	11	21	63
		% belül 9. H8-hoz	4,8%	4,8%	9,5%	30,2%	17,5%	33,3%	100,0%
		% belül képzési forma	7,9%	7,5%	19,4%	9,8%	15,1%	21,9%	13,4%
		% a teljesből	0,6%	0,6%	1,3%	4,0%	2,3%	4,5%	13,4%
	1,00	Számol	35	34	22	160	59	59	369
		% belül 9. H8-hoz	9,5%	9,2%	6,0%	43,4%	16,0%	16,0%	100,0%
		% belül képzési forma	92,1%	85,0%	71,0%	82,9%	80,8%	61,5%	78,3%
		% a teljesből	7,4%	7,2%	4,7%	34,0%	12,5%	12,5%	78,3%
Összesen		Számol	38	40	31	193	73	96	471
		% belül 9. H8-hoz	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%
		% belül képzési forma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% a teljesből	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%

Forrás: SPSS 22 output tábla

A következő vizsgált kérdés a 16.: Örömet érzek, hogy szélesítem a tudásomat abban a témában, ami vonzó számomra.

A kérdésre adott válaszok a képzési formák belülről motivált hallgatói csoportjainak esetében a következő eredményt adják: a szakkollégisták közül 94,7%, a külföldi hallgatók közül 82,5%, az Erasmus hallgatók közül 80,6%, az MA hallgatók közül 89,1%, az angol program magyar hallgatói közül 86,3%, a BA hallgatók közül pedig 70,8% belülről motivált. Ez annyit jelent, hogy a vizsgált kérdés esetében nem az idegen nyelven tanuló hallgatók belső motivációja a legmagasabb. A 26. táblázatból kiolvasható, hogy a legkisebb arányban belső motivációval a 16. kérdés esetében is a BA hallgatók csoportja rendelkezik.

26. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 16. kérdés

16. kérdés H8-hoz * képzési forma Kereszttábla

			képzési forma						Össze- sen
			Szak- kollé- gium	Külföldi	Erasmus	MA hall- gató	Angol progam (magyar hallgató)	BA hall- gató	
16. H8-hoz	-1,00	Számol	2	3	2	7	1	8	23
		% belül 16. H8-hoz	8,7%	13,0%	8,7%	30,4%	4,3%	34,8%	100,0%
		% belül képzési forma	5,3%	7,5%	6,5%	3,6%	1,4%	8,3%	4,9%
		% a teljesből	0,4%	0,6%	0,4%	1,5%	0,2%	1,7%	4,9%
	,00	Számol	0	4	4	14	9	20	51
		% belül 16. H8-hoz	0,0%	7,8%	7,8%	27,5%	17,6%	39,2%	100,0%
		% belül képzési forma	0,0%	10,0%	12,9%	7,3%	12,3%	20,8%	10,8%
		% a teljesből	0,0%	0,8%	0,8%	3,0%	1,9%	4,2%	10,8%
	1,00	Számol	36	33	25	172	63	68	397
		% belül 16. H8-hoz	9,1%	8,3%	6,3%	43,3%	15,9%	17,1%	100,0%
		% belül képzési forma	94,7%	82,5%	80,6%	89,1%	86,3%	70,8%	84,3%
		% a teljesből	7,6%	7,0%	5,3%	36,5%	13,4%	14,4%	84,3%
Összesen	Száml	Számol	38	40	31	193	73	96	471
		% belül 16. H8-hoz	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%
		% belül képzési forma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% a teljesből	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%

Forrás: SPSS 22 output tábla

A következő vizsgált kérdés a 23.: A tanulmányaim lehetővé teszik, hogy olyan témában tanulhassak, ami érdekel.

A 23. kérdésre adott válaszok alapján az egyes képzési formák csoportjaiban belülről motivált hallgatók arányai: a szakkollégisták 89,5%-a, a külföldi hallgatók 75%-a, az Erasmus hallgatók 77,4%, az MA hallgatók 81,3%, az angol programon tanuló magyar hallgatók 87,7%-a, a BA hallgatók 68,8%-a belülről motivált. Ez azt jelenti, hogy a kérdésnél szintén nem az idegen nyelven tanuló hallgatók azok, akik csoportjában a legnagyobb arányban fordulnak elő belülről motivált hallgatók. Ezt szemlélteti a következő SPSS kereszttábla is a 27. táblázatban.

27. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 23. kérdés

23. H8-hoz * képzési forma Kereszttábla

			képzési forma						Össze- sen
			Szak- kollé- gium	Külföldi	Erasmus	MA hall- gató	Angol progam (magyar hallgató)	BA hall- gató	
23. H8- hoz	-1,00	Számol	1	3	1	12	4	15	36
		% belül 23. H8-hoz	2,8%	8,3%	2,8%	33,3%	11,1%	41,7%	100,0%
		% belül képzési forma	2,6%	7,5%	3,2%	6,2%	5,5%	15,6%	7,6%
		% a teljesből	0,2%	0,6%	0,2%	2,5%	0,8%	3,2%	7,6%
	,00	Számol	3	7	6	24	5	15	60
		% belül 23. H8-hoz	5,0%	11,7%	10,0%	40,0%	8,3%	25,0%	100,0%
		% belül képzési forma	7,9%	17,5%	19,4%	12,4%	6,8%	15,6%	12,7%
		% a teljesből	0,6%	1,5%	1,3%	5,1%	1,1%	3,2%	12,7%
	1,00	Számol	34	30	24	157	64	66	375
		% belül 23. H8-hoz	9,1%	8,0%	6,4%	41,9%	17,1%	17,6%	100,0%
		% belül képzési forma	89,5%	75,0%	77,4%	81,3%	87,7%	68,8%	79,6%
		% a teljesből	7,2%	6,4%	5,1%	33,3%	13,6%	14,0%	79,6%
Összesen		Számol	38	40	31	193	73	96	471
		% Belül 23. H8-hoz	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%
		% belül képzési forma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% a teljesből	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%

Forrás: SPSS 22 output tábla

A következő a 6-os kérdés: 6. Mindig örülök, mikor sikerül valami fontos.

A 6-os kérdés esetében a belülről motivált hallgatók megoszlása képzési forma szerint a következő: szakkollégisták 94,7%-a, a külföldi hallgatók 60%-a, az Erasmus hallgatók 50,1%-a az MA hallgatók 91,7%-a, az angol programon tanuló magyar hallgatók csu-
pán 57,5-a, a BA hallgatók 93,6%-a belülről motivált. A kérdésre adott válaszok szintén megerősítik, hogy az idegen nyelven tanuló belső motivációval rendelkező hallgatók aránya a vizsgált kérdésnél nem tekinthető a legmagasabbnak, ezt szemlélteti az SPSS kereszttábla is (28. táblázat).

28. táblázat: SPSS keresztábra képzési típus és a 6. kérdés

6. kérdés H8-hoz * képzési forma Keresztábra

		képzési forma						Össze- sen
		Szakkol- légium	Külföldi	Erasmus	MA hall- gató	Angol progam (magyar hallgató)	BA hall- gató	
@ 6 - H 8	-1,00 Számol	1	6	7	9	13	0	36
	% belül 6. H8-hoz	2,8%	16,7%	19,4%	25,0%	36,1%	0,0%	100,0%
	% belül képzési forma	2,6%	15,0%	22,6%	4,7%	17,8%	0,0%	7,6%
	% a teljesből	0,2%	1,3%	1,5%	1,9%	2,8%	0,0%	7,6%
- h o z	,00 Számol	1	10	8	7	18	6	50
	% belül 6. H8-hoz	2,0%	20,0%	16,0%	14,0%	36,0%	12,0%	100,0%
	% belül képzési forma	2,6%	25,0%	25,8%	3,6%	24,7%	6,3%	10,6%
	% a teljesből	0,2%	2,1%	1,7%	1,5%	3,8%	1,3%	10,6%
	1,00 Számol	36	24	16	177	42	90	385
	% belül 6. H8-hoz	9,4%	6,2%	4,2%	46,0%	10,9%	23,4%	100,0%
	% belül képzési forma	94,7%	60,0%	51,6%	91,7%	57,5%	93,8%	81,7%
	% a teljesből	7,6%	5,1%	3,4%	37,6%	8,9%	19,1%	81,7%
Összesen	Számol	38	40	31	193	73	96	471
	% belül 6. H8-hoz	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%
	% belül képzési forma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% a teljesből	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%

Forrás: SPSS 22 output tábla

A következő vizsgált kérdés a 13.: Nagyon örülök, amikor jó teljesítményt nyújtok.

A belülről motivált hallgatók képzési forma szerint a következő arányban szerepelnek a hallgatók válasza alapján: a szakkollégisták 97,4%-a, a külföldi hallgatók 72,5%-a, az Erasmus hallgatók 64,5%-a, az MA hallgatók 88,1%-a, az angol program magyar hallgatóinak 69,9%-a, a BA hallgatók 89,6%-a. Ez azt jelenti, hogy az egyes képzési formák tekintetében a belülről motivált hallgatók a legnagyobb arányban nem az idegen nyelven tanuló hallgatók közül kerülnek ki. A fenti megállapításokat olvashatjuk le a 29. táblázatból.

29. táblázat: SPSS keresztábra képzési típus és a 13. kérdés

13. H8-hoz * képzési forma Keresztábra

			képzési forma						Össze- sen
			Szakkol- légium	Külföldi	Erasmus	MA hall- gató	Angol progam (magyar hallgató)	BA hallga- tó	
13. H8-hoz	-1,00	Számol	1	4	4	11	4	4	28
		% belül 13. H8-hoz	3,6%	14,3%	14,3%	39,3%	14,3%	14,3%	100,0%
		% belül képzési for- ma	2,6%	10,0%	12,9%	5,7%	5,5%	4,2%	5,9%
		% a teljesből	0,2%	0,8%	0,8%	2,3%	0,8%	0,8%	5,9%
	,00	Számol	0	7	7	12	18	6	50
		% belül 13. H8-hoz	0,0%	14,0%	14,0%	24,0%	36,0%	12,0%	100,0%
		% belül képzési for- ma	0,0%	17,5%	22,6%	6,2%	24,7%	6,3%	10,6%
		% a teljesből	0,0%	1,5%	1,5%	2,5%	3,8%	1,3%	10,6%
	1,00	Számol	37	29	20	170	51	86	393
		% belül 13. H8-hoz	9,4%	7,4%	5,1%	43,3%	13,0%	21,9%	100,0%
		% belül képzési for- ma	97,4%	72,5%	64,5%	88,1%	69,9%	89,6%	83,4%
		% a teljesből	7,9%	6,2%	4,2%	36,1%	10,8%	18,3%	83,4%
Összesen		Számol	38	40	31	193	73	96	471
		% belül 13. H8-hoz	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%
		% belül képzési for- ma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% a teljesből	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%

Forrás: SPSS 22 output tábla

A következő vizsgált kérdés a 20.: Megelégedettséggel tölt el, mikor nehéz tudományos feladatot oldok meg.

A hallgatók huszadik kérdésre adott válaszai alapján, az egyes képzési formák esetében a belülről motivált hallgatók arányai: szakkollégisták 89,5%, külföldi hallgatók 52,5%, Erasmus hallgatók 61,5%, MA hallgatók 73,1%, angol program magyar hallgatói 58,9%, BA hallgatók 44,8%. Azaz a 20. kérdésre adott válaszok alapján sem mondható el, hogy az idegen nyelven tanuló hallgatók belülről a legmotiváltabbak. A vizsgált kérdés eredményét szemlélteti a 30. táblázat is.

30. táblázat: SPSS keresztábra képzési típus és a 20. kérdés

20. H8-hoz * képzési forma Keresztábra

			képzési forma						Össze- sen
			Szakkol- légium	Külföl- di	Erasmus	MA hall- gató	Angol program (magyar hallgató)	BA hall- gató	
20. H8- hoz	-1,00	Számol	3	10	7	34	13	32	99
		% belül 20. H8-hoz	3,0%	10,1%	7,1%	34,3%	13,1%	32,3%	100,0%
		% belül képzési forma	7,9%	25,0%	22,6%	17,6%	17,8%	33,3%	21,0%
		% a teljesből	0,6%	2,1%	1,5%	7,2%	2,8%	6,8%	21,0%
	,00	Számol	1	9	5	18	17	21	71
		% belül 20. H8-hoz	1,4%	12,7%	7,0%	25,4%	23,9%	29,6%	100,0%
		% belül képzési forma	2,6%	22,5%	16,1%	9,3%	23,3%	21,9%	15,1%
		% a teljesből	0,2%	1,9%	1,1%	3,8%	3,6%	4,5%	15,1%
	1,00	Számol	34	21	19	141	43	43	301
		% belül 20. H8-hoz	11,3%	7,0%	6,3%	46,8%	14,3%	14,3%	100,0%
		% belül képzési forma	89,5%	52,5%	61,3%	73,1%	58,9%	44,8%	63,9%
		% a teljesből	7,2%	4,5%	4,0%	29,9%	9,1%	9,1%	63,9%
Összesen		Számol	38	40	31	193	73	96	471
		% belül 20. H8-hoz	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%
		% belül képzési forma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% a teljesből	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%

Forrás: SPSS 22 output tábla

A 27. kérdés: Mert az egyetem lehetővé teszi, hogy sikeresen küzdjek a kiváló teljesítményért a tanulmányaimban.

A kérdésre választ adó belülről motivált hallgatók megoszlása a képzési forma szerint az SPSS keresztábra alapján a következő: szakkollégisták 86,8%, külföldi hallgatók 62,5%, Erasmus hallgatók 67,7%, MA hallgatók, 61,1%, az angol- program magyar hallgatói 65,8%, BA hallgatók 52,1%. Azaz a 27. kérdés esetében nem az idegen nyelven tanuló hallgatók rendelkeznek arányaiban a legnagyobb belső motivációval, ezt szemlélteti a 31. táblázat.

31. táblázat: SPSS keresztábla képzési típus és a 27. kérdés

27. H8-hoz * képzési forma Keresztábla

			képzési forma						Össze- sen
			Szak- kollé- gium	Külföldi	Erasmus	MA hall- gató	Angol progam (magyar hallgató)	BA hallga- tó	
27. H8-hoz	-1,00	Count	3	8	5	34	9	25	84
		% belül 27. H8-hoz	3,6%	9,5%	6,0%	40,5%	10,7%	29,8%	100,0%
		% belül képzési forma	7,9%	20,0%	16,1%	17,6%	12,3%	26,0%	17,8%
		% a teljesből	0,6%	1,7%	1,1%	7,2%	1,9%	5,3%	17,8%
	,00	Számol	2	7	5	41	16	21	92
		% belül 27. H8-hoz	2,2%	7,6%	5,4%	44,6%	17,4%	22,8%	100,0%
		% belül képzési forma	5,3%	17,5%	16,1%	21,2%	21,9%	21,9%	19,5%
		% a teljesből	0,4%	1,5%	1,1%	8,7%	3,4%	4,5%	19,5%
	1,00	Számol	33	25	21	118	48	50	295
		% belül 27. H8-hoz	11,2%	8,5%	7,1%	40,0%	16,3%	16,9%	100,0%
		% belül képzési forma	86,8%	62,5%	67,7%	61,1%	65,8%	52,1%	62,6%
		% a teljesből	7,0%	5,3%	4,5%	25,1%	10,2%	10,6%	62,6%
Összesen	Száml		38	40	31	193	73	96	471
	% belül 27. H8-hoz		8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%
	% belül képzési forma		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% a teljesből		8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%

Forrás: SPSS 22 output tábla

A következő vizsgált kérdés a 4.: Érdekesnek találom, amikor másokkal beszélgetek az ötleteimről.

Az SPSS keresztábla eredménye alapján elmondható, hogy a belülről motivált hallgatók képzési forma szerinti megoszlása a következő: szakkollégisták 86,8%, külföldi hallgatók 47,5%, Erasmus hallgatók 54,8%, MA hallgatók 73,6%, angol programos magyar hallgatók 58,9%, BA hallgatók 61,5%. A 4. kérdésre adott válaszok alapján a belülről motivált idegen nyelven tanuló hallgatók aránya nem tekinthető a legnagyobb-nak, ez látható a 32. táblázatba foglalt adatokból is.

32. táblázat: SPSS keresztábra képzési típus és a 4. kérdés

4. H8-hoz * képzési forma Keresztábra

			képzési forma						Összesen
			Szak-kollégium	Külföldi	Erasmus	MA hallgató	Angol program (magyar hallgató)	BA hallgató	
4. H8-hoz	-1,00	Számol	3	7	9	21	15	16	71
		% belül 4. H8-hoz	4,2%	9,9%	12,7%	29,6%	21,1%	22,5%	100,0%
		% belül képzési forma	7,9%	17,5%	29,0%	10,9%	20,5%	16,7%	15,1%
		% a teljesből	0,6%	1,5%	1,9%	4,5%	3,2%	3,4%	15,1%
	,00	Számol	2	14	5	30	15	21	87
		% belül 4. H8-hoz	2,3%	16,1%	5,7%	34,5%	17,2%	24,1%	100,0%
		% belül képzési forma	5,3%	35,0%	16,1%	15,5%	20,5%	21,9%	18,5%
		% a teljesből	0,4%	3,0%	1,1%	6,4%	3,2%	4,5%	18,5%
	1,00	Számol	33	19	17	142	43	59	313
		% belül 4. H8-hoz	10,5%	6,1%	5,4%	45,4%	13,7%	18,8%	100,0%
		% belül képzési forma	86,8%	47,5%	54,8%	73,6%	58,9%	61,5%	66,5%
		% a teljesből	7,0%	4,0%	3,6%	30,1%	9,1%	12,5%	66,5%
Összesen	Száml	Számol	38	40	31	193	73	96	471
		% belül 4. H8-hoz	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%
		% belül képzési forma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% a teljesből	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%

Forrás: SPSS 22 output tábla

A következő vizsgált kérdés a 11.: Örömet érzek, ha tudományos kiadványokat olvasok. A 11. kérdésre adott válaszok alapján a belülről motivált hallgatók megoszlása a képzési formák szerint a következő: szakkollégisták 60,5%, külföldi hallgatók 55%, Erasmus hallgatók 35,5%, MA hallgatók 37,3%, magyar hallgatók az angol programon 38,4%, BA hallgatók 18,8%. A 11. kérdésnél a belülről motivált hallgatók képzési forma szerinti aránya szintén nem az idegen nyelven tanuló hallgatók esetében figyelhető meg. Ahogy az a 33. táblázatból is látszik, a szakkollégista hallgatók rendelkeztek a mintán belül ennél a kérdésnél a legnagyobb arányú belső motivációval.

33. táblázat: SPSS keresztábra képzési típus és a 11. kérdés

11. H8-hoz * képzési forma Keresztábra

			képzési forma						Összesen
			Szak-kollégium	Külföldi	Erasmus	MA hallgató	Angol program (magyar hallgató)	BA hallgató	
11. H8-hoz	-1,00	Számol	8	10	12	71	23	57	181
		% belül 11. H8-hoz	4,4%	5,5%	6,6%	39,2%	12,7%	31,5%	100,0%
		% belül képzési forma	21,1%	25,0%	38,7%	36,8%	31,5%	59,4%	38,4%
		% a teljesből	1,7%	2,1%	2,5%	15,1%	4,9%	12,1%	38,4%
	,00	Számol	7	8	8	50	22	21	116
		% belül 11. H8-hoz	6,0%	6,9%	6,9%	43,1%	19,0%	18,1%	100,0%
		% belül képzési forma	18,4%	20,0%	25,8%	25,9%	30,1%	21,9%	24,6%
		% a teljesből	1,5%	1,7%	1,7%	10,6%	4,7%	4,5%	24,6%
	1,00	Számol	23	22	11	72	28	18	174
		% belül 11. H8-hoz	13,2%	12,6%	6,3%	41,4%	16,1%	10,3%	100,0%
		% belül képzési forma	60,5%	55,0%	35,5%	37,3%	38,4%	18,8%	36,9%
		% a teljesből	4,9%	4,7%	2,3%	15,3%	5,9%	3,8%	36,9%
Összesen	Száml	Számol	38	40	31	193	73	96	471
		% belül 11. H8-hoz	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%
		% belül képzési forma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% a teljesből	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%

Forrás: SPSS 22 output tábla

A következő vizsgált kérdés a 18.: Jó érzés, amikor teljesen leköti valami érdekes, amit tanulok.

A belülről motivált hallgatók válaszainak megoszlása a képzési forma szerint a következő: szakkollégisták 92,1%, külföldi hallgatók 55%, Erasmusos hallgatók 22,6%, MA hallgatók 77,2%, angol programon tanuló magyar hallgatók 34,2%, BA hallgatók 66,7%. Az arányokból, melyek az SPSS keresztábrából leolvashatóak (a 34. táblázatból), látható, hogy a belülről motivált hallgatók aránya nem az idegen nyelven tanuló hallgatók között a legmagasabb. A kérdésre adott válaszok alapján érvényes az a megfogalmazás ennél az esetnél is, hogy az idegen nyelven tanuló hallgatók a legkevésbé motiváltak belülről.

34. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 18. kérdés

18. H8-hoz * képzési forma Kereszttábla

			képzési forma						Összesen
			Szakkollégium	Külföldi	Erasmus	MA hallgató	Angol program (magyar hallgató)	BA hallgató	
18. H8-hoz	-1,00	Számol	1	12	12	19	27	15	86
		% belül 18. H8-hoz	1,2%	14,0%	14,0%	22,1%	31,4%	17,4%	100,0%
		% belül képzési forma	2,6%	30,0%	38,7%	9,8%	37,0%	15,6%	18,3%
		% a teljesből	0,2%	2,5%	2,5%	4,0%	5,7%	3,2%	18,3%
	,00	Számol	2	6	12	25	21	17	83
		% belül 18. H8-hoz	2,4%	7,2%	14,5%	30,1%	25,3%	20,5%	100,0%
		% belül képzési forma	5,3%	15,0%	38,7%	13,0%	28,8%	17,7%	17,6%
		% a teljesből	0,4%	1,3%	2,5%	5,3%	4,5%	3,6%	17,6%
	1,00	Számol	35	22	7	149	25	64	302
		% belül 18. H8-hoz	11,6%	7,3%	2,3%	49,3%	8,3%	21,2%	100,0%
		% belül képzési forma	92,1%	55,0%	22,6%	77,2%	34,2%	66,7%	64,1%
		% a teljesből	7,4%	4,7%	1,5%	31,6%	5,3%	13,6%	64,1%
Összesen		Számol	38	40	31	193	73	96	471
		% belül 18. H8-hoz	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%
		% belül képzési forma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% a teljesből	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%

Forrás: SPSS 22 output tábla

A következő vizsgált kérdés a 25.: (Miért jársz egyetemre?) A felemelő érzésért, amit akkor tapasztalok mikor különböző érdekes témákról olvasok.

A belülről motivált hallgatók válaszainak megoszlása a képzési forma szerint a következő: szakkollégisták 81,6%, MA hallgatók 57,5%, külföldi hallgatók 47,5%, Erasmus hallgatók 41,9%, angol programon tanuló magyar hallgatók 49,3%, BA hallgatók 36,5%. A belülről motivált hallgatók legnagyobb arányban a szakkollégisták és nem az idegen nyelven tanuló hallgatók közül kerültek ki a 25. kérdésre adott válaszok esetében is, ezt szemlélteti a következő SPSS kereszttábla (35. táblázat).

35. táblázat: SPSS kereszttábla képzési típus és a 25. kérdés

25. H8-hoz * képzési forma Kereszttábla

		képzési forma						Összesen
		Szakkollégium	Külföldi	Erasmus	MA hallgató	Angol program (magyar hallgató)	BA hallgató	
@25_H8_hoz	-1,00 Számol	2	10	9	43	12	39	115
	% within 25. H8-oz	1,7%	8,7%	7,8%	37,4%	10,4%	33,9%	100,0%
	% belül képzési forma	5,3%	25,0%	29,0%	22,3%	16,4%	40,6%	24,4%
	% a teljesből	0,4%	2,1%	1,9%	9,1%	2,5%	8,3%	24,4%
,00	Számol	5	11	9	39	25	22	111
	% belül 25. H8-hoz	4,5%	9,9%	8,1%	35,1%	22,5%	19,8%	100,0%
	% belül képzési forma	13,2%	27,5%	29,0%	20,2%	34,2%	22,9%	23,6%
	% a teljesből	1,1%	2,3%	1,9%	8,3%	5,3%	4,7%	23,6%
1,00	Számol	31	19	13	111	36	35	245
	% belül 25. H8-hoz	12,7%	7,8%	5,3%	45,3%	14,7%	14,3%	100,0%
	% belül képzési forma	81,6%	47,5%	41,9%	57,5%	49,3%	36,5%	52,0%
	% a teljesből	6,6%	4,0%	2,8%	23,6%	7,6%	7,4%	52,0%
Összesen	Számol	38	40	31	193	73	96	471
	% belül 25. H8-hoz	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%
	% belül képzési forma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% a teljesből	8,1%	8,5%	6,6%	41,0%	15,5%	20,4%	100,0%

Forrás: SPSS 22 output tábla

H8 hipotézis összegzése:

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

A belső motivációs kérdések a képzési forma alapján SPSS kereszttáblák segítségével páronként kerültek összehasonlításra.

- Belső motiváció, tudásszerzés: 2, 9, 16 és 23-as kérdések;
- Belső motiváció, teljesítményelérés: 6, 13, 20 és 27-es kérdések;
- Belső motiváció, élmény és tapasztalatszerzés: 4, 11, 18, és 25-ös kérdések.

A vizsgálat eredménye, hogy azok a hallgatók, akik nem a saját anyanyelvükön sajátítják el a tananyagot, nem rendelkeznek nagyobb arányban belső motivációval, mint más csoportok esetében. A szakkollégista hallgatók között az összes többi képzési típushoz képest a vizsgált kérdések esetében nagyobb arányban voltak jelen a belülről motivált hallgatók. Az eredmény alapján a H8 hipotézis elvetésre kerül.

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

A vizsgálat összehasonlítja a szakkollégista, a külföldi, az Erasmus, a magyar nyelvű MA hallgatók, az angol programon tanuló magyar hallgatók és a magyar nyelvű BA programon tanuló hallgatóinak tanulmányi eredményeit. A H8 hipotézis teszteléséhez hasonlóan itt is látható, hogy a szakkollégista hallgatók elemszáma kicsi, azonban a kutatás nem kívánja megváltoztatni az egyes homogén csoportok szerkezetét úgy, hogy heterogén elemeket von össze közös csoportokba, mivel az megmászhatja a kutatásban szereplő hallgatói egyéni válaszok eredményét.

A hipotézis vizsgálata SPSS kereszttábla segítségével történt, a kereszttábla következő ismérveket foglalja össze:

- 36. kérdés: Milyen volt az utolsó két félévben a tanulmányi átlagod?
- Képzési forma típusa: szakkollégium, külföldi hallgató, Erasmus hallgató, mesterképzéses hallgató, angol programon tanuló magyar hallgató, alapképzéses hallgató.

A tanulmányi átlagok (N=375) SPSS szoftver segítségével a következők szerint kerültek átkódolásra:

- elégtelen (1): 0-1,5-ig;
- elégséges (2): 1,51-2,5-ig;
- közepes (3): 2,51-3,5-ig;
- jó (4): 3,51-4,5-ig;
- jeles (5): 4,51-5-ig.

Ahogy az a következő SPSS kereszttáblában is jól látható (36. táblázat), a tanulmányi átlagok képzési szint szerinti megoszlásban a következők szerint alakulnak:

- a szakkollégisták (33 fő adta meg az átlagát) 87,9 %-a ért el 4-es vagy annál nagyobb átlagot az utolsó két félévben;
- a külföldi hallgatók (22 fő adta meg az átlagát) 54,6%-a ért el 4-es, vagy annál nagyobb átlagot az utolsó két félévben;
- az Erasmus hallgatók (29 fő adta meg az átlagát) 82,7%-a ért el 4-es, vagy annál jobb tanulmányi átlagot az utolsó két félévben;
- mester képzéses hallgatók (160 fő adta meg az átlagát) 57,6%-a ért el 4-es, vagy annál jobb tanulmányi átlagot az utolsó két félévben;

- az angol program magyar hallgatói közül (38 fő adta meg az átlagát) 50% ért el 4-es, vagy annál jobb tanulmányi átlagot az utolsó két félévben;
- az alapképzéses hallgatók (93 fő adta meg az átlagát) 23,7%-a ért el 4-es, vagy annál jobb tanulmányi átlagot az utolsó két félévben.

36. táblázat: SPSS keresztábra képzési típus és a tanulmányi átlagok között

Tanulmányi átlag * képzési forma Keresztábra

			képzési forma						Összesen
			Szakkollégium	Külföldi	Erasmus	MA hallgató	Angol program (magyar hallgató)	BA hallgató	
36. tanatl ag	2,00	Számol	0	6	2	10	2	13	33
		% belül 36.	0,0%	18,2%	6,1%	30,3%	6,1%	39,4%	100,0%
		% belül képzési forma	0,0%	27,3%	6,9%	6,3%	5,3%	14,0%	8,8%
		% a teljesből	0,0%	1,6%	0,5%	2,7%	0,5%	3,5%	8,8%
	3,00	Számol	4	4	3	58	17	58	144
		% belül 36.	2,8%	2,8%	2,1%	40,3%	11,8%	40,3%	100,0%
		% belül képzési forma	12,1%	18,2%	10,3%	36,3%	44,7%	62,4%	38,4%
		% a teljesből	1,1%	1,1%	0,8%	15,5%	4,5%	15,5%	38,4%
	4,00	Számol	19	8	13	62	10	21	133
		% belül 36.	14,3%	6,0%	9,8%	46,6%	7,5%	15,8%	100,0%
		% belül képzési forma	57,6%	36,4%	44,8%	38,8%	26,3%	22,6%	35,5%
		% a teljesből	5,1%	2,1%	3,5%	16,5%	2,7%	5,6%	35,5%
	5,00	Számol	10	4	11	30	9	1	65
		% belül 36.	15,4%	6,2%	16,9%	46,2%	13,8%	1,5%	100,0%
		% belül képzési forma	30,3%	18,2%	37,9%	18,8%	23,7%	1,1%	17,3%
		% a teljesből	2,7%	1,1%	2,9%	8,0%	2,4%	0,3%	17,3%
	Összesen	Számol	33	22	29	160	38	93	375
		% belül 36.	8,8%	5,9%	7,7%	42,7%	10,1%	24,8%	100,0%
		% belül képzési forma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% a teljesből	8,8%	5,9%	7,7%	42,7%	10,1%	24,8%	100,0%

Forrás: SPSS 22 output tábla

H9 hipotézis összegzése:

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

A hipotézis összegzéseként elmondható, hogy a megkérdezett idegen nyelven tanuló hallgatók tanulmányi átlaga nem minden esetben haladja meg azokét, akik saját anyanyelvükön sajátítják el az ismereteket. A kérdőívet kitöltő és a tanulmányi átlagra is választ adó szakkollégista hallgatók esetében elmondható, hogy 87,9% ért el legalább 4-

es, vagy annál is magasabb tanulmányi átlagot, így a tanulmányi átlag tekintetében ők teljesítenek a legjobban, arányaiban a vizsgált mintán belül. Ezt követi az Erasmus hallgatók tanulmányi átlaga (82,7 %-uk ért el 4-es, vagy annál nagyobb tanulmányi eredményt), majd a magyar nyelven tanuló mesterképzéses hallgatók (57,6%-uk ért el 4-es, vagy annál nagyobb eredményt). Ezután az angol program magyar nyelven tanuló hallgatói következnek (50% ért el 4-es, vagy annál jobb tanulmányi eredményt), végül a magyar nyelvű képzés alapszakos hallgatói (23,7%-uk ért el 4-es, vagy annál jobb tanulmányi eredményt).

Az elemzés végeztével a H9-es hipotézist el kell vetni, tehát azok a szakkollégista hallgatók érték el utolsó két félévük során a legjobb tanulmányi átlagot, akik magyar nyelven tanultak.

5. Összegzés, következtetések

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

Ahogy az az 1.3. fejezetben is említésre került az irodalomkutatáshoz a K1 és K2 kutatási kérdések kapcsolódtak, az empirikus kutatáshoz pedig a K3 kutatási kérdés. A H1-H3 hipotézisek a módszertani áttekintésben kerültek bizonyításra, a H4-H9 hipotézisek pedig az empirikus kutatás során. A következő néhány gondolat az ezekre kapott válaszokat fogja bemutatni rendezve.

5.1. Kutatási eredmények, hipotézisek összegzése

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

Az SDT elmélet a legtöbb hazai és nemzetközi motivációs elméletekkel foglalkozó kutatásokban nincs egyértelműen kategorizálva (Buchanan - Huczynski 2001, Knights - Willmott 2007, Bakacsi 2007, Thompson 2007, Robbins - Judge 2013 és Kispál - Vitai 2013, Fellenz - Martin 2017, Griffin 2017, Griffin et. al. 2017, Knights - Willmott 2017), a korábbi kutatásokhoz képest ez adja a téma újdonságerejét is. Az SDT a menedzsment tudományterületén belül ismeretes tartalom és folyamatelméletekkel összevetve leginkább a motivációs folyamat elméleteihez kapcsolódik. Ezt bizonyítja Deci - Ryan (2000) megállapítása is, mely szerint a modell azt a folyamatot írja le, ahogyan az egyén eljut a külső motiváltságból a belső motiváció felé. Azaz elsősorban folyamatközpontú megközelítésről van szó. Az SDT sajátossága, hogy a folyamatot további csoportokra osztja, mely során bemutatja az egyén kognitív fejlődését is (stt.org, 2018). Az öndeterminációs kontinuumot ábrázolja 17. ábra is; a folyamat lényege, hogy az egyén a végzett tevékenység során a külső motiváltságból jut el a belülről motivált állapotig. A 3.2. fejezet 23. ábrája az SDT öndeterminációs kontinuumát veti össze a motiváció tartalom elméleteivel, azonban a tartalomelméletekkel szemben az SDT leírja az egyén kognitív fejlődési folyamatát is (sdt.org, 2018), azaz választ ad arra, hogyan válunk motiválttá egy tevékenység végzése során. Ezt igazolja Deci - Ryan (2000) azon megállapítása is, amely szerint a modell azt a folyamatot írja le, ahogyan az egyén eljut a külső motiváltságból a belső motiváció felé, és ezt a folyamatot további csoportokra osztja, mely során bemutatja az egyén kognitív fejlődését (Deci- Ryan, 2000).

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

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

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

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

A modell, említést tesz az egyén alapszükségletein belül a kapcsolatigényről, amely Anderson et. al. (1976) szerint Bandura (1997) társas tanuláselméletével is összefüggést mutat. Deci et. al. (2017) modelljében a külső tényezőknek befolyása van az egyén viselkedésére, amelyet az egyén kapcsolatai is alakíthatnak, ez mind a motivációs, mind tanulási folyamat vizsgálatára vonatkozóan is alkalmasságot mutat. Ugyancsak hasonlóság figyelhető meg abban a tekintetben, hogy Bandura (1986) megkülönböztet külső és belső tényezőket a motiváció szempontjából; ezt szemléltette a 22. ábra, valamint ugyanúgy, ahogyan az SDT elmélet feleslegesnek gondolja a jutalom, motiváló hatását (Schunk, 2012). Az SDT Neisser (1984) elméletéhez hasonlóan az egyénben végbemenő kognitív folyamatokat írja le.

A behaviorista irányzat képviselőivel szemben tehát – Pavlov (2010), Thorndike (1924), Watson (1924), Skinner (1953) – az SDT nemcsak a viselkedés kimenetére helyezi a hangsúlyt, hanem az egyénben végbemenő belső lelki folyamatokra is koncentrálnak. Az SDT behaviorista elméletek közül a legnagyobb hasonlóságot Guthrie (1952) elméletével mutatja, hiszen egyik elmélet sem tartja szükségesnek a jutalmat az egyén motiválására, azonban ennél több hasonlóság nem állapítható meg közöttük. A konstruktivista gondolkodók közül Piaget (1993) szintén meghatároz hajtóerőket az egyén cselekvésére vonatkozóan, azonban ezeken nem osztályozza külső, vagy belső indíttatás alapján. Vigotszkij (1967) az SDT-hez hasonlóan úgy véli, hogy az egyén az adott tevékenységet először külső indíttatásból kezdi el, majd az idő előrehaladtával belsővé alakulhat.

Mindezen megállapításokat összegezve fontos szem előtt tartani, hogy bár vannak hasonlóságok a behaviorista valamint a konstruktivista elméletekkel, azonban mivel az

SDT elsősorban az egyén belső kognitív fejlődésére teszi a hangsúlyt, így elsősorban a kognitív tanuláselméletekhez kapcsolódik a leginkább.

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

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

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

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

A Deci - Ryan szerzőpáros által megfogalmazott elmélet hangsúlyozza, hogy nem az egyén által végzett tevékenység a fontos, hanem az a folyamat, amely során az egyén érdeklődése külsőből belsővé alakul át, azaz magáénak érzi az adott tevékenységet (Deci, 1971, 1972, 1975; Deci-Williams, 1996; Deci-Ryan, 1980, 1985, 1985a, 2000, 2000a, 2000b, 2008; Deci et al., 1994; Deci-Reeve, 1996; Deci et al. 1999; Deci et al., 2016; Deci et al. 2017).

Az SDT jellemző tulajdonsága, hogy mind a külső, mind a belső motivációs tényezőket további csoportokra bontja annak megfelelően, hogy a külső motiváltságból hogyan jut

el az egyén a belülről motivált állapotba, mindezzel szemléltetve a kognitív és szociális fejlődést, valamint az egyéni különbségeket (Deci- Ryan, 2000).

A 25. ábrán bemutatott motivációs tartalomelméletekkel összevetve lényeges, hogy bár vannak hasonlóságok, az SDT elmélet mégis sokkal komplexebb megoldást jelent, hiszen bemutatja azt a folyamatot, ahogyan az egyén motiválttá válik, és ez a folyamat akár többféle tevékenység során is összevethetővé válik.

A dolgozatban az 5. táblázat segítségével összehasonlításra kerültek a menedzsment tudományában leggyakrabban alkalmazott motivációs folyamatmodellek, amelyek alkalmasak az egyén motivációjának vizsgálatára a munkavégzés során, azonban lényeges, hogy ezek közül az SDT a legmegfelelőbb arra, hogy tevékenységtől függően leírja az egyén motivációs folyamatát.

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

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

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

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

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

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

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

1. Szeretnének jobb életet, és magasabb fizetést elérni, ez a külső motiváció, külső szabályozással foglalkozó kérdéseket foglalja magába, ahol a kérdésekre adott válaszok arányainak átlaga 88,05%.
2. A hallgatók többsége szeretne az egyetemen töltött évei során tudásra szert tenni, ezt bizonyítja a belső motiváció tudásszerzésre vonatkozó kérdéseire adott válaszok arányainak átlaga 78,87%.
3. Szeretnének jobb teljesítményt elérni, ez a belső motiváció teljesítményre vonatkozó kérdéseire kapcsolódik, ahol a kérdésekre adott válaszok arányainak átlaga 72,93% volt.
4. Szeretnék bebizonyítani, hogy elég intelligensek a képzés elvégzéséhez, ez a külső motiváció elfogadott szabályozással kapcsolatos kérdéseire kötődik, itt a kérdésekre adott válaszok arányainak átlaga 70%.
5. Mert a szüleik, és tanáraik segítik őket, példát mutatnak a számukra, ezek a kérdések a külső motiváció, azonosuláson alapuló szabályozásához kapcsolódtak, ahol a kérdésekre adott válaszok arányainak átlaga 68,5% volt.
6. Mert szeretnek tanulni, ötleteket megosztani, valamint tanulás közben utána keresni a vizsgált témának, ez a belső motiváció élmény és tapasztalatszerzéssel kapcsolatos fejezethez kapcsolódik, ahol a kérdésekre adott válaszok arányainak átlaga 51,13% volt.
7. Az amotivációval kapcsolatos kérdésekkel a hallgatók egyáltalán nem értenek egyet, hiszen a kérdésekre adott válaszok arányainak átlaga itt mindössze 11,65% volt.

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

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

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

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

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

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

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

Az elemzés a következő eredményeket adja:

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

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

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

A hipotézis tesztelése korrespondencia analízissel valósult meg, ahol a belső motivációs kérdések páronként kerültek összehasonlításra a hallgatók által az utolsó két félév során szerzett érdemjegyekkel (lásd 4.3.4. fejezet), ez összesen tizenkét összevetést jelentett. Az eredmények közül azon SPSS output táblák kerültek bemutatásra a dolgozatban, amelyek esetében az asszociációs kapcsolat állt fenn.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mindezek alapján a H9 hipotézist el kell vetni, hiszen a tanulásban nem az idegen nyelven tanuló hallgatók, hanem a szakkollégista hallgatók érték el a legmagasabb tanulmányi eredményeket a vizsgált mintán belül, a következő 37. táblázat a kutatás eredményét kívánja összegezni, fontos kiemelni, hogy az állítások a vizsgált minta esetére vonatkoznak.

37. táblázat: A kutatási kérdések és hipotézisek összegzése

K1: <i>Az önmeghatározás elmélet a menedzsment tudományterületén belül mely elméletcsoporthoz kapcsolódik a leginkább?</i>	Az önmeghatározás elmélet a motiváció folyamat-elméleteihez kapcsolódik leginkább.
K2: <i>Hogyan kapcsolódik az önmeghatározás elmélet a tanulási elméletekhez?</i>	Az önmeghatározás elmélet a kognitív tanuláselméletek közé kapcsolódik a leginkább.
H1: <i>Az egyén motivációjának vizsgálata során nagyobb jelentőséggel bír a motiváció vizsgálatához választott módszer gondos kiválasztása, mint az a tevékenység, amelyet azzal vizsgálni szeretnénk.</i>	A H1 hipotézis elfogadásra került.
H2: <i>A motiváció vizsgálatánál a hangsúly a folyamatszemponthoz megközelítésen van, amely során az egyén motiválttá válik – az amotiváció, vagy külső motiváció belsővé válik –, nem pedig az egyén által végzett tevékenységen.</i>	A H2 hipotézis csak feltételekkel fogadható el. A hipotézis az SDT elméletre vonatkozóan elfogadható, azonban más folyamatelméletek kapcsán ez nem minden esetben igaz.
H3: <i>A tanulási és motivációs elméletek mind a menedzsment, mind a pszichológia tudományában egymással szoros kapcsolatban állnak.</i>	A H3 hipotézis elfogadásra került.
K3: <i>Miért járnak a hallgatók egyetemre? (Külső, vagy belső motivációs tényezők miatt?)</i>	A hallgatók a vizsgált mintában leginkább a diploma, jobb életkörülmények, tudás megszerzése, teljesítmény motiváció, bizonyítási vágy, szülői és

	tanári támogatás és a tanulás szeretete miatt járnak egyetemre.
H4: <i>A kor és a tanulással töltött idő között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.</i>	A H4 hipotézis elfogadása a kapcsolat gyengesége miatt kétséges.
H5: A tanulással töltött idő mennyisége és a megszerzett érdemjegy között erős pozitív sztochasztikus kapcsolat van.	A H5 hipotézis elvetésre került.
H6: <i>A hallgatók a tudás megszerzésének érdekében járnak az egyetemre, nemcsak a diploma miatt (azaz belülről motiváltak).</i>	A H6 hipotézis elfogadásra került.
H7: <i>A belülről motivált hallgatók szignifikánsan jobb érdemjegyeket szereznek, mint a kívülről motiváltak.</i>	A H7 hipotézis elvetésre került.
H8: <i>Azok a hallgatók, akik nem a saját anyanyelvükön sajátítják el a tananyagot, nagyobb arányban rendelkeznek belső motivációval, mint azok, akik mindezt a saját anyanyelvükön teszik.</i>	A H8 hipotézis elvetésre került.
H9: Az idegen nyelven tanuló hallgatók jobb tanulmányi eredményt érnek el, mint azok a hallgatók, akik saját anyanyelvükön tanulnak.	A H9 hipotézis elvetésre került.

Forrás: saját szerkesztés

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

A vizsgált mintában szereplő hallgatók tanulási tevékenységét mind a külső, mind a belső motivációs tényezők egyszerre befolyásolják. Ilyen értelmezésben a Deci - Ryan (2000) által megfogalmazott állítás, miszerint egy adott tevékenység végzése során csak az egyénben kialakuló belső motiváció tekinthető igazán tartósnak és értékesnek nem állja meg a helyét a vizsgált mintára vonatkozóan. Ezt az is bizonyítja, hogy a H7 hipotézis elvetésre került, azaz nem a belülről motivált hallgatók érik el a legjobb érdemjegyeket. Azok a hallgatók, akik nem anyanyelvükön tanulnak nem érnek el jobb eredményt a tanulásban és a belső motiváció sincs nagyobb arányban jelen a csoport tagjai

között. Ellenben a szakkollégista hallgatók esetében megállapítható, hogy a tagok nagyobb arányban belülről motiváltak bármely más, a mintában vizsgált csoporthoz képest. Az ő esetükben olyan tevékenységről van szó, amely belülről motivált cselekvés illetve az egyén élmény- és tapasztalatszerzésére koncentrál.

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

5.2. Jövőbeni kutatási lehetőségek

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

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

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

A vizsgált mintában a hallgatók nagyobb része vagy valamilyen külső, vagy valamilyen belső motivációval rendelkezik, amely tanulásra serkenti, azonban fontos lehet a jövőben figyelemmel kísérni az amotivált hallgatók életútját, fejlődési folyamatát. Ehhez nagy segítséget nyújthat a már említett azonosíthatóság, ugyanis a kérdőív kiértékelését követően lehetőség nyílik arra, hogy a teljesen motiválatlan hallgatókat először a külső, majd a belső motiváció felé mozdítsuk el az öndeterminációs kontinuumon belül személyre szabott megoldásokkal. Az amotivált hallgatók érdekeltté tétele azért is fontos, mivel a vizsgált 471 elemű minta 11,65%-át teszi ki, ez nagyjából minden tizedik meg-

kérdezett hallgatót érinti. Érdeemes lehet azt is vizsgálni, hogy hogyan alakul az amotivált hallgatók esetében a képzés során a lemorzsolódás, azaz azok a hallgatók, akik nem fejezik be a képzést nem kellőképpen érdeklődnek a tanulás iránt, vagy inkább valamilyen külső tényező befolyásolja a cselekedetüket.

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

6. Felhasznált irodalom

1. **Adair, J.** (2004): *Handbook of Management and Leadership*, ed. Neil, T. London, Thorogood
2. **Adams, J. S.** (1963): Toward an understanding of inequity In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67 o. 422-436.
3. **Adams, J. S.** (1965): *Inequity in Social Exchange*. In: L. Berkowitz Ed., *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press: New York
4. **Alderfer, C. P.** (1969): *Organizational Behavior and Human Performance?: An empirical test of a new theory of human needs* New York: Free Press.
5. **Alderfer, C. P.** (1972): *Existence, Relatedness and Growth: Human Needs in Organizational Settings*; Free Press
6. **Alexander, P. A.-Mayer, R. E.** (2011): *Handbook of Research on Learning and Instruction*. Routledge Taylor & Francis Group, New York and London
7. **Amabile, T.M.** (1997): Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do, *California Management Review*, 40. o. 39-58.
8. **Anderson, R.-Manoogian, S. T.-Rznick, J. S.** (1976): The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34. o. 915-922.
9. **Andersson, U.- Lyxell, B.** (2007): Working memory deficit in children with mathematical difficulties: A general or specific deficit? *Journal of Experimental Child Psychology*, 96. évf. 3. szám., o.197–228.
10. **Antal, Zs. - Dobák, M.** (2010): *Vezetés és szervezés, Szervezetek kialakítása és működtetése*, Aula Kiadó Kft., Budapest
11. **Argyris, C** (1994): *On Organizational Learning*. Blackwell Business Publisher:Oxford
12. **Arnolds, C. A. – Boshoff, C.** (2002): Compensation, esteem valence and job performance: an empirical assessment of Alderfer's ERG theory, *Journal of Human Resource Management*, 13. évf. 4. szám. o. 697- 719.
13. **Atkinson, J. W.** (1957): Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior. *Psychological Review*, 64. évf. 6. szám., o. 359-372.
14. **Atkinson, J. W.** (1964): *Introduction to Motivation*. Princeton NJ: Van Nostrand

15. **Atkinson, J. W.** (1988): *A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói.*
In: Barkóczi-Séra (szerk.) Az emberi Motiváció II., Tankönyvkiadó, Budapest
16. **Atkinson, R. C.-Hilgard, E.** (2005): *Pszichológia.* Osiris Kiadó Kft.
17. **Atkinson, R. C. - Shiffrin, R. M.** (1968): *Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes.* In Spence, K. W., & Spence, J. T. The psychology of learning and motivation (Volume 2). New York: Academic Press. o. 89–195.
18. **Baddeley, A. D.** (1998): *Human memory: Theory and practice (Rev. ed.),* Allyn and Bacon, Boston
19. **Baird, E.-Carver, C. S.** (1998): The American dream revisited: Is it what you want or why you want it that matters? *Psychological Science*, 9. évf. 4. szám. o. 289–292.
20. **Bakacsi, Gy.** (2004): *Szervezeti magatartás és vezetés.* Aula Kiadó, Budapest
21. **Bakacsi, Gy.** (2007): *Szervezeti magatartás és vezetés.* Aula Kiadó, Budapest
22. **Bandura, A. – Ross, D. – Ross, A. S.** (1961): *Transmission of Aggression Through Imitation,* The Journal of Abnormal and Social Psychology, 63. évf. 3. szám. o. 575-582.
23. **Bandura, A.-Walters, R. H.** (1963): *Social learning and personality development.* Holt, New York, Rinehart & Winston
24. **Bandura, A.** (1977a): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change In: *Psychological Review* 84. évf. 2. szám. o. 191-215.
25. **Bandura, A.** (1977): *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
26. **Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
27. **Bandura, A.** (1989): Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development.* 6. évf. Six theories of child development (o. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
28. **Bandura, A.** (1997): *Self-efficacy: The exercise of control.* Freeman & Company, New York
29. **Bandura, A.** (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52. évf. o. 1–26.

30. **Barbuto, J. E.** (2005): Motivation and Transactional, Charismatic, and transformational Leadership: A Test of Antecedents. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11. évf. 4. szám. o. 27-40.
31. **Barkóczy, I.-Putnoky, J.** (1967): *Tanulás és motiváció*. Budapest Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest
32. **Báthory, Z.** (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest
33. **Bauer, T.-Erdogan, B.** (2012): *An Introduction to Organizational Behavior*; Creative Commons licensed by Andy Schmitz, Letöltve: <http://2012books.lardbucket.org/books/an-introduction-to-organizational-behavior-v1.0/index.html> 2016. február 5.
34. **Barkoukisa, V.- Tsorbatzoudis,H.-Grouiosa, G.-Sideridisb, G.** (2008): The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 15. évf. 1. sz., 39–55. o.
35. **Becker, G. S.** (1962): Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis, *The Journal of Political Economy*, 1962/5. szám. o. 9-49.
36. **Binet, A.,-Simon, T.** (1916): *The development of intelligence in children* (E. Kit, Trans.) Baltimore, Williams & Wilkins
37. **Blais, M. R.-Sabourin S.- Boucher, C.-Vallerand, R.** (1990): Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 59. évf. 5. sz. o. 1021–1031.
38. **Boyle, R. A. – Marx, R. W. - Pintrich, P. R.** (1993): *Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of change*. *Review of Educational Research*, 63. évf. 2. sz. o. 167-199.
39. **Bodor, P.** (2002): *Konstruktivizmus a pszichológiában*, BUKSZ- Budapesti Könyvszemle 14. évf. 1. sz. o. 67-74.
40. **Bouchard, T. J.-McGue, M.** (1981): Familial studies of intelligence: A review. *Science*, 212. évf. 4498. szám. o. 1055-1059.
41. **Buchanan, D.-Huczynski, A.** (2001): *Organizational Behaviour*, Pearson Education, Harlow
42. **Bruning, R. H.-Schraw, G. J.- Norby, M. M.-Ronning, R. R.** (2004): *Cognitive psychology and instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, Merrill/Prentice Hall

43. **Bredo, E.** (1997): *The social construction of learning*. In G. Phye (Ed.), Handbook of academic learning: The construction of knowledge, Academic Press, New York, o. 3–45.
44. **Calder, B. J.- Staw, B. M.** (1974): The interaction of intrinsic and extrinsic motivation: Some methodological notes. *Journal of Personality and Social Psychology*, augusztus 31, o. 76-80.
45. **Cameron, J.-Pierce, D. W.** (1999): Effects of reward on intrinsic motivation—Negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*. 125. évf. 6. szám. o. 677-691.
46. **Campbell, J. P.-Pritchard, R. D.** (1976): *Motivation Theory in Industrial and Organizational Psychology*. In. M. D. Dunnette (Ed.) Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Rand McNally: Chichago
47. **Chandler, C. L.-Conell, J. P.** (1987): Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*. 5. évf. 6. szám. o. 357-365.
48. **Charms, R.** (1968): *Personal Causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press: New York
49. **Carroll, J. B.** (1993): *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, University of Cambridge Press, England
50. **Cascio, W. F.-Deci, E. L** (1972): *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Paper presented at the Eastern Psychological Association, Boston, MA.
51. **Chaiklin, S.** (2003): *The zone of proximal development in Vygotsky's theory of learning and school instruction*. In: Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. and Miller, S. M., eds. Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge: Cambridge University Press, o. 39-64.
52. **Ceci, S. J.** (1990): *On intelligence... More or less: A bioecological treatise on intellectual development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall
53. **Clark, J. M.-Paivio, A.** (1991): Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3. évf. 3. szám., o. 149–210.
54. **Coffey, C. N.-Appley, M. H.** (1964): *Motivation Theory and Research*. Wiley: New York

55. **Cobb, P.,-Bowers, J.** (1999): Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28 évf. 2. szám., o. 4–15.
56. **Cosmides, L.** (1989): The logic of social exchange: Has natural selection shaped how humans reason? Studies with the Wason selection task. *Cognition* 31. évf. 3. szám. o. 187–276.
57. **Cowan, N.** (2001): The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*. 24. évf. 1. szám o. 87–185.
58. **Cowan, N.** (2015): George Miller’s Magical Number of Immediate Memory in Retrospect: Observations on the Faltering Progression of Science. *Psychological Review*, 122. évf. 3. szám. o. 536-541.
59. **Csépe, V.-Győri, M.-Ragó, A.** (2007-2008): *Általános pszichológia 1–3.-2.* Tanulás-émlékezés-tudás, Osiris Kiadó: Budapest
60. **Csikszentmihályi, M.** (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
61. **Csikszentmihályi, M.** (1990): *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row: New York
62. **Danner, F. W.-Lonky, E.** (1981): A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52 évf. 3. szám, o. 1043–1052.
63. **Daniel, A.** (2010): *Perception Gaps between Headquarters and Subsidiary Managers*, Differing Perspectives on Subsidiary Roles and their Implications, Gabler GWV Fachverlage GmbH, Weisbaden
64. **Darwin, C.** (1859): *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life* (1st ed.). London: John Murray.
65. **Deci, E. L.** (1971): Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18. évf. 1. szám, o. 105–115.
66. **Deci, E. L.** (1972): Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*. 22. évf. 1. szám. o. 113-120.
67. **Deci, E. L.** (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

68. **Deci, E. L.,-Ryan, R. M.** (1980): The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, o. 39–80). New York: Academic.
69. **Deci, E. L.-Ryan, R. M.** (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
70. **Deci, E. L.-Ryan, R. M.** (1985a): The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*. 19. évf. 2. szám. o. 109–134.
71. **Deci, E. L.-Eghrari, H.-Patrick, B. C.-Leone, D. R.** (1994): Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62. évf. 1. szám. o. 119-142.
72. **Deci, E. L.-Reeve, J.** (1996): Elements within the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22 évf. 1. szám, 24–33.
73. **Deci, E. L.-Koestner, R.-Ryan, R. M.** (1999): A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125. évf. 6. szám. o. 627-668.
74. **Deci, L. E.-Ryan, M. R.** (2000a): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology* évf. 25. o. 54-67.
75. **Deci, L. E.-Ryan, M. R.** (2000b): The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. évf. 11, Szám. 4, o. 227–268
76. **Deci, L. E.-Ryan M. R.** (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist* 2000/1. szám. o. 68-78.
77. **Deci, E. L. - Ryan, R. M.** (2002): *Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective*. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
78. **Deci, E. L.-Ryan, R. M.** (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49 évf. 3. szám o. 182-185.

79. **Deci, E. L.-Halvari, H.-Sørebo, Ø.-Ulstand, O. S.** (2016): Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*, 6. évf. 1. szám. o. 27-41.
80. **Deci, E. L.-Olafsen, A. H.-Ryan, R. M.** (2017): Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4. évf., 19-43.
81. **Deci, E. L.-Williams** (1996): Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70. évf. 4. szám. o. 767-779.
82. **Derry, S.J.** (1996): Cognitive schema theory in the constructivist debate. *Educational Psychology*, 31. évf. 3-4 szám., o. 163–174.
83. **DeVries, R.** (2000): Vygotsky, Piaget, and education: a reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, 18. évf. 2-3. szám. o. 187-213.
84. **Dowson, M. - Martin, A. J.** (2009): Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice
85. **Dobák, M.-Ferincz, A.** (2014): A munkahelyi tanulás elősegítésének változás-vezetési szempontjai, *Magyar Tudomány*, 60. évf. 12. szám, o. 1458-1466.
86. **Driver, R.** (1978): When is a stage not a stage? A critique of Piaget's theory of cognitive development and its application to science education, *Educational Research*, 21. évf. 1. szám, o. 54-61.
87. **Duncan, R. M.** (1995): Piaget and Vygotsky revisited: Dialogue or assimilation? *Developmental Review*, 15. évf. 4. szám, o. 458–472.
88. **Dweck, C. S.** (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 4. évf. 10. szám o. 1040–1048.
89. **Dweck, C. S.** (1999): *Self theories: Their role in motivation, personality, and development*. Columbia University. Philadelphia: Psychology Press.
90. **Eisenberger, R. – Cameron, J.** (1996): Detrimental Effects of Reward: Reality or Myth? *American Psychologist*, 51. évf. 11. szám. o. 1153 – 1166.
91. **Eysenck, H.** (1973). *The measurement of intelligence*. Williams & Wilkins, Baltimore
92. **Estefánné Varga, M. -. Dávid, M.- Hatvani, A., Héjja-Nagy K.- Taskó, T.** (2015): *Pszichológia elméleti alapok*. Nemzeti Fejlesztési Terv, Humánerőfor-

rás-fejlesztési Operatív Terv Letöltve:

<http://old.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/index.html> 2015. július 22.

93. **Ertmer, P. A.-Newby, T. J.** (2013): Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26. évf. 2. szám, o. 43-71.
94. **Farkas, F.** (2013): *Változásmenedzsment*, Akadémia Kiadó, Budapest
95. **Felder, R. M.-Silverman, L. K.** (1988): Learning and Teaching Styles. *Engineering Education*, 78. évf. 7. szám. o. 674-681.
96. **Fellenz, M. – Martin, J.** (2017): *Organizational Behaviour and Management*. Cengage Learning EMEA 5th edition
97. **Ferster, C. B.-Skinner, B. F.** (1957): *Schedules of Reinforcement*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall
98. **Festinger, L.** (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston , IL Row, Peterson
99. **Festinger, L.** (1962): *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press, o. 291.
100. **Fisher, C. D.** (1978): The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21. évf. 3. szám. o. 273–288.
101. **Forgó, S.** (2009): Az új média és az elektronikus tanulás. *Új pedagógiai Szemle*, 59. évf. 8-9. sz. o. 91-96.
102. **Franken, R.** (1994): *Human motivation*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
103. **Freud, S.** (1991): *A halálösztön és az életösztönök*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest
104. **Galton, F.** (1869). *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*. London: Macmillan, o. 1 (Reprinted, Bristol: Thoemmes Press, 1999)
105. **Gardner, H.** (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York
106. **Geary, D. C.** (1995): Reflections of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist*, 50 évf. 1. szám., o. 24–37.
107. **Geen, R. G.** (1995): *Human motivation: A social psychological approach*. Belmont, CA: Wadsworth.

108. **Glassock, S.-Gram, K.**(1995): 'Winning Ways: Establishing an Effective Workplace Recognition System', *National Productivity Review*, 14. 91-102.
109. **Gould, S. J.** (1978): Morton's ranking of races by cranial capacity: Unconscious manipulation of data may be a scientific norm. *Science*, 200 évf. 4341. szám o. 503-509.
110. **Guthrie, E. R.** (1952): *The psychology of learning* (Rev. ed.). Harper & Brothers, New York
111. **Grastyán E.** (1974) Az emóció. In Oláh A., Pléh Cs. (szerk.) (1988) *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához. Pedagógia és tanárszakos hallgatók részére*. Budapest: Tankönyvkiadó o. 177–213.
112. **Grastyán E.** (1985): *A játék neurobiológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
113. **Grabe, M.** (1986): Attentional processes in education. In G. D. Phye & T. Andre (Eds.), *Cognitive classroom learning: Understanding, thinking, and problem solving* (o. 49–82). Academic Press, Orlando
114. **Greeno, J. G.** (1989): A perspective on thinking. *American Psychologist*, 44. évf. 2. szám., o. 134–141.
115. **Greeno, J. G.-the Middle School Mathematics Through Applications Project Group** (1998): The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53. évf. 1. szám., o. 5–26.
116. **Griffin, R. W. – Gully, S. M. – Phillips, J. M.** (2017): *Organizational Behaviour, Managing People and Organizations*, Cengage Learning, Boston
117. **Griffin, R. W.** (2017): *Management*, Cengage Learning, Boston
118. **Grolnick, W. S.-Ryan, R. M.** (1989): Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81. évf. 2. szám. o. 143-154.
119. **Guay, F.- Vallerand, R. J.-Blanchard, C.** (2000): On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24. évf. 3. szám. o. 175-213.
120. **Harackiewicz, J. M.-Sansone, C.** (1991): *Goals and intrinsic motivation: You can get there from here*. In.: Maehr, M. L.-Pintrich, R. P. (Eds.) *Advances in motivation and achievement: Goals and self regulatory processes*. 7. évf. Greenwich, CT: JAI Press

121. **Hayamizu, T.** (1997): Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, 39. évf. 3. szám. o. 98–108.
122. **Harlow, J. M.** (1848): Passage of an iron rod through the head. *Boston Medical and Surgical Journal*, 39. évf. 2. szám. o. 389–393.
123. **Heider, F.** (1958): *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, o. 322.
124. **Herrnstein, R. J.-Murray, C.** (1994): *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Free Press, New York
125. **Hebb, D. O.** (1955): Drives and the C.N.S. (conceptual nervous system). *Psychological Review*, 62, 243–254.
126. **Heidrich, B.-Roóz, J.** (2013): *Vállalati gazdaságtan és menedzsment alapjai*. TÁMOP-4.1.2 A1 és a TÁMOP-4.1.2 A2 könyvei. Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, Budapest. Letöltve:
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_c1_1054_1055_1057_vallalatigazdtan_scorm/4_3_4_az_elvaras_elmelete_jl3criLwhVsh2bEU.html
 2015. augusztus 08.
127. **Herzberg, F.** (1968): One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 46 (1) o. 53–62.
128. **Hofstede, G.-Hofstede, G. J.** (2008): *Kultúrák és szervezetek, Az elme szoftvere*. VHE Kft., Villány
129. **Hollenbeck, J. R.-Klein, H. J.** (1987): Goal Commitment and the Goal-setting process: Problems, Prospects and Proposal for Future Research, *Journal of Applied Psychology*, 72 évf. 2. sz., o. 212-220
130. **Hunter, J. E.** (1983): *A causal analysis of cognitive ability, job knowledge, job performance, and supervisor ratings*. In E Landy, S. Zedeck, & J. Cleveland (Eds.), *Performance measurement and theory* (o. 257- 266). N J Erlbaum
131. **Hull, C. L.** (1943): *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. Appleton-Century-Crofts, New York
132. **Ivancevich, J. M.-Matteson, M. T.** (1987): *Organizational Behavior and Management*, Business Publications Inc. University of Houston
133. **James, W.** (1890): *The principles of psychology* (I.-II. kötet). Henry Holt, New York
134. **Jensen, A. R.** (1972): *Genetics and education*. Harper & Row, New York

135. **Jensen, A. R.** (1993): Test validity: g vs. "tacit knowledge." *Current Directions in Psychological Science*, 2. évf. 1. szám. o. 9-10.
136. **Kahneman, D.-Tversky, A.** (1996): On the reality of cognitive illusions: A reply to Gigerenzer's critique. *Psychological Review*, évf. 103, szám 3. o. 582–591.
137. **Kanfer, F. H.-Gaelick, L.** (1986): Self-management methods. In Kanfer, F. H.-Goldstein, A. P. (Eds.), *Helping people change: A textbook of methods* (3rd ed., o. 283–345. Pergamon, New York
138. **Kanfer, R.** (1990): Motivation Theory and Industrial and Organizational Psychology. In: Dunette, M. D.-Hough, L. (Eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, CA: ConsultingPalo Alto
139. **Kanfer, R.-Chen, G.** (2016): *Motivation in organizational behavior: History, advances and prospects*. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 136. évf., c. szám, o. 6-19.
140. **Katz, D.-Kahn, R. L.** (1978): *The social psychology of organizations*. Wiley: New York
141. **Kasser, T.-Ryan, R. M.** (1993): A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*. 65. évf. 2. szám. o. 410–422.
142. **Kasser, T., & Ryan, R. M.** (1996). Further examining the American dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 22. évf. 3. szám. o. 80–87.
143. **Kispál-Vitai, Zs.** (2013): *Szervezeti viselkedés*, Pearson, Harlow
144. **Knights, D.-Willmott, H.** (2007): *Introducing Organizational Behaviour & Management*, Thomson Learning
145. **Knights, D.-Willmott, H.** (2017): *Introducing Organizational Behaviour & Management*, Thomson Learning
146. **Koffka, K.** (1922). Perception: An introduction to the Gestalttheorie. *Psychological Bulletin*, 10. évf. 19. szám. o. 531–585.
147. **Köhler, W.** (1926): An aspect of Gestalt psychology. In C. Murchinson (Ed.) *Psychologies of 1925*, MA: Clark University Press, Worcester, o. 163–195.
148. **Kuhl, J.-Fuhrmann, A.** (1998): Decomposing self-regulation and self-control: The theoretical and empirical basis of the Volitional Components Checklist. In.

- J. Heckhausen-C. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life-span* (o. 15-49.) New York: Cambridge University Press
149. **Kuhl, J.-Kazen, M.** (1994): Self-discrimination and memory: State orientation and false self-aspirations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 66. évf. 6. szám. o. 1103-1115.
 150. **Langer, K.** (1999): *A vezetőképzés lehetősége és szerepe a mezőgazdasági vállalkozások versenyképességének növelésében*. Doktori értekezés. Kézirat
 151. **Lehmann, M.** (2008): *A dinamikus elme*. Trezor Kiadó, Budapest
 152. **Lewin, K.** (1951): *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (ed.). New York: Harper & Row.
 153. **Liu, C. H.-Mathews, R.** (2005): Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined, *International Education Journal*, 6. évf. 3. szám, o. 386-399.
 154. **Locke, E. A.** (1968): Toward a theory of task motivation and incentives In: *Organizational Behavior and Human Performance*. 3. évf. 2. szám. o. 157-189.
 155. **Locke, E. A.-Latham, G. P.-Erez, M.** (1988): The Determinants of Goal Commitment. *Academy of Management Review*, 13. évf. 1. szám o. 23-39.
 156. **Locke, E. A.-Latham, P. G.** (2006): The New Direction of Goal-Setting Theory, *Current Directions in Psychological Science*, vol. 15, No. 5., o. 265-268.
 157. **Lourenco, A.-Machado, A.** (1996): In Defense of Piaget's Theory: A Reply to 10 Common Criticisms. *Psychological Review*, 103. évf. 1. szám. o. 143-164.
 158. **Luthans, F.** (2002): Positive Organizational Behavior: Developing and Managing Psychological Strengths. *Academy of Management Executive*, 16., o. 57-75.
 159. **Luthans, F.-Stajkovic, A.D.** (2002): Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. In R. M. Steers, L. W. Porter, & G. A. Bigley (Eds.), *Motivation and Work Behavior* (7th ed.), 126-140. NY, McGraw-Hill.
 160. **Makó, Cs.** (2001): *Információs társadalom és globalizáció (A közép-kelet-európai régió példája)*. In: A nyelv szerepe Európa kultúrájában - Magyar Tudomány Napja 2001. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány Füzetek (15). Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány, Nyíregyháza, o. 23-41.

161. **Mathis, R. L.-Jackson** (2011): *Human Resource Management*. 13th Ed. South-Western, Cengage Learning
162. **Manap, M. A.-Yew, L. T.** (2012): *A critical assessment of Herzberg's theory of motivation*. Letöltve: Borneo Post Online
<http://www.theborneopost.com/2012/10/23/a-critical-assessment-of-herzbergs-theory-of-motivation/> 2016.01.28.
163. **Maslow, A. H.** (1943): A theory of human motivation, *Psychological Review* 1943/50. évf. 4. szám o. 370-396.
164. **Maslow, A. H.** (1954): *Motivation and Personality*, New York: Harper and Row
165. **Maslow, A. H.** (1962). *Towards a Psychology of being*. Princeton: D. Van Nostrand Company
166. **Maslow, A. H.** (1968): *Toward a Psychology of Being*. New York: D. Van Nostrand Company
167. **Maslow, A. H.** (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
168. **Mayer, R. E.** (1996): *Learners as information processors: Legacies and limitations of educational psychology's second metaphor*. *Educational Psychologist*, 31. évf. 3-4. szám. o. 151–161.
169. **Mayer, R. E.** (2003): *E. L. Thorndike's enduring contributions to educational psychology*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A century of contributions* (o. 113–154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
170. **Matlin, M. W.** (2009): *Cognition* (7th ed.). Hoboken, Wiley
171. **McC Campbell, A.S.** (1996): 'Promoting productivity of plateaued managers by providing autonomy', *Production and Inventory Management Journal*, 37. évf. 1. szám., o. 61-64.
172. **McClelland, D. C.** (1961): *The Achieving Society*. The Macmillen Company: Free Press, New York
173. **McClelland, D. C.** (1987): *Human motivation*. Cambridge University Press: New York
174. **McGregor, D.** (1960): *The Human Side of Enterprise* (New York: McGraw-Hill, 1960). For an updated analysis of Theory X and Theory Y constructs, see R. E. Kopelman, D. J. Prottas, and D. W. Falk, „Construct Validation of a Theory X/Y Behaviour Scale,” *Leadership and Organization Development Journal* 31. no. 2 (2010), o. 120-135.

175. **McGregor, D.** (1980a): *The Human Side of Enterprise*, McGraw-Hill: New York
176. **McLeod, S.** (2007): Skinner-Operant Conditioning. *Simply Psychology* Letöltve: <http://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html> 2016.04.17.
177. **Meece, J. L.** (2002): *Child and adolescent development for educators* (2nd ed.). McGraw-Hill, New York
178. **Miller, N. E.- Dollard, J.** (1941): *Social learning and imitation*. New Haven, Yale University Press
179. **Mérei Ferenc-V. Binét Ágnes** (1981): interjú (riporter Mihancsik Zsófia) Aki kikérdezte a gyerekeket. Emlékezés J. Piaget-re. *Jel-kép*, 1. sz. o. 66-72.
180. **Miller, A. G.** (2001): The Magical Number Seven, Plus or Minus Two Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 101 évf., 2. szám o. 343-352. (Miller, G. (1956): The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 63 évf. 2. szám o. 81-97. alapján)
181. **Morgan, A.** (1993) *Improving your Students' Learning: reflections on the experience of study* London, Kogan Page
182. **Murray, H. A.** (1938): *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press
183. **Nahalka, I.** (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
184. **Neisser, U.** (1967): *Cognitive psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
185. **Neisser, U.** (1976). General, academic, and artificial intelligence. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (o. 135-144). N J: Erlbaum, Hillsdale
186. **Neisser, U.** (1984): *Megismerés és valóság*. Budapest: Gondolat.
187. **Neisser, U.-Boodoo, G.-Bouchard, T. J.-Boykin, W. A.-Brody, N.-Ceci, S. J.-Halpern, D. F.-Loehlin, J. C.-Perloff, R.-Sternberg, R. J.-Urbina, S.** (1996): Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51. évf. 2. sz. o. 77-101.
188. **Nicholls, J. G.** (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review* 91. évf. 3. szám. o. 328–346.
189. **Northcraft, G. B.-Neale, M. A.** (1994): *Organizational Behavior, A Management Challenge*. Sec. E. Dryden Press, Orlando

190. **Okagaki, L.-Sternberg, R. J.** (1993): *Parental beliefs and children's school performance*. Child Development, 64. évf. 1. szám, o. 36-56.
191. **Oláh, A.** (2006): *Pszichológiai alapismeretek*. Bölcsész Konzorcium, Budapest
192. **Plant, R.-Ryan, R. M.** (1985): Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*. 53. évf. 3. szám. o. 435-449.
193. **Pavlov, I. P.** (2010): Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex, *Annals of Neurosciences*, 17. évf. 3. szám. o. 136–141. (reprint)
194. **Paivio, A.** (1971): *Imagery and verbal processes*. Holt, Rinehart & Winston, New York
195. **Piaget, J.** (1962): *Play, dreams and imitation*. Norton, New York
196. **Piaget, J. – Inhelder, B** (1999): *Gyermeklélektan*, Osiris, Budapest (eredeti: Piaget, J. – Inhelder, B. (1966): *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France, Paris)
197. **Piaget, J.** (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest
198. **Pléh, Cs.** (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest
199. **Pintér, J.-Rappai, G.** (2007): *Statisztika*. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Pécs
200. **Pink, H. D.** (2010): *Motiváció 3.0, Ösztönzés másképp*. HVG Kiadó Zrt, Budapest
201. **Újhelyi, M.** (2001): *Az emberi erőforrás menedzsment és fejlesztés, valamint a szervezetfejlesztés kapcsolata*. Doktori értekezés, Budapest
202. **Reeve, J. M.** (2005): *Understanding Motivation and Emotion* 4th edition, Wiley and Sons
203. **Rehberg, R. A.- Rosenthal, E. R.** (1978): *Class and merit in the American high school*. Longman, New York
204. **Robbins, D. P.** (2001): *Organizational Behaviour*, Prentice-Hall, New Jersey
205. **Robbins, S. P.-Judge, T. A.** (2011): *Organizational Behavior*, Pearson, Harlow
206. **Robbins, S. P.-Judge, T. A.** (2013): *Organizational Behaviour*, Pearson, New Jersey

207. **Rogers, C. R.** (1963): The actualizing tendency in relation to "motives" and to consciousness. In M. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (o. 1-24). Lincoln: University of Nebraska Press.
208. **Rosenthal, T. L.-Zimmerman, B. J.** (1978): *Social learning and cognition*. Academic Press, New York
209. **Ryan, T. A.** (1970): *International Behavior*, Ronald Press: New York
210. **Ryan, R. M.** (1982): Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 43.évf. 3. szám. o. 450-461.
211. **Ryan, R. M.-Conell, J. P.** (1989): Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57. évf. 5. szám. o. 749-761.
212. **Ryan, R. M.-Lynch, J.** (1989): Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*. 60. évf. 2. szám. o. 340-356.
213. **Sakitt, B.** (1976): Iconic memory. *Psychological Review*, 83. évf. 4. szám. o. 257-276.
214. **Sammons, A.** (2009): *The behaviourist approach: the basics. Approches to Psichology, Behaviorism*. Letöltve: www.psychotron.org.uk , 2017. szeptember 19.
215. **Schein, E. H.** (1971): The Individual, the Organization, and the Career: A Conceptual Scheme, *Journal of Applied Behavioural Science*, 7. évf. 4. szám o. 401-426.
216. **Schmuck, P.-Kasser, T.-Ryan, R. M.** (2000): Intrinsic and Extrinsic Goals: Their Structure and Relationship to Well-Being in German and U.S. College Students. *Social Indicators Research*. 50. évf. 2. szám. o. 225-241.
217. **Schunk, D. H.** (2012): *Learning Theories, An Educational Perspective*. Pearson, Boston
218. **sdt.org** (2018): *An Approach to Human Motivation and Personality: Self-Determination Theory (SDT)* <http://selfdeterminationtheory.org/> (2018.04.03.)
219. **Sheldon, K. M.-Elliot, A. J.** (1998): Not all personal goals are „personal”: Comparing autonomous and controlling goals on effort and attainment. *Personality and Social Psichology Bulletin*, 24. évf. 5. szám. o. 546-557.

220. **Sheldon, K. M.-Kasser, T.** (1998): Pursuing personal goals: Skills enable progress but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24. évf. 12. szám. 1319–1331.
221. **Skinner, B. F.** (1953): *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
222. **Skinner, B.F.:(1954)**. The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review* 24. évf. 2. szám, o. 86-97.
223. **Siemens, G.** (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Letöltve: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.html 2017. 09.19.
224. **Simms, B.** (1998). *The effect of an educational computer game on motivation to learn basic musical skills: A qualitative study*. In S. D. Lipscomb (Ed.), *Proceedings of the fifth international technological directions in music education conference* (o. 7–8). San Antonio, TX: International Mountain Society.
225. **Spinath, B.-Steinmayr, R.-Weidinger, A. F.** (2016): *Why does intrinsic motivation decline following negative feedback? The mediating role of ability self-concept and its moderation by goal orientations*. *Learning and Individual Differences*, 47. évf. január o. 117-128.
226. **Spiers, E.** (2010): *Review: Drive, by Daniel Pink*, CBS News, Letöltve: <https://www.cbsnews.com/news/review-drive-by-daniel-pink/> 2019. április 11.
227. **Sternberg, R. J.** (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press, New York
228. **Sternberg, R. J.-Wagner, R. K.-Williams, W. M.-Horvath, J. A.** (1995): Testing common sense. *American Psychologist*, 50. évf. 11. szám. o. 912-927.
229. **Takács, S.-Csillag, S.-Kiss, Cs.-Szilas, R.** (2012): Még egyszer a motivációról, avagy „hogyan ösztönözzük az alkalmazottakat itt és most?” *Vezetéstudomány*, 18. évf. 2. sz., o. 2-17.
230. **Tay, L.-Diener, E.** (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354.
231. **Terry, W. S.** (2009): *Learning and memory: Basic principles, processes, and procedures* (4th ed.). Allyn & Bacon, Boston
232. **Thorndike, E. L.** (1911): *Animal intelligence: Experimental studies*. New York: Macmillan
233. **Thorndike, E. L.** (1912): *Education: A first book*. Macmillan, New York
234. **Thorndike, E. L.** (1913): *Educational psychology: The original nature of man*. Teachers College Press, New York

235. **Thorndike, E. L.** (1913b): *Educational psychology: The psychology of learning*. New York: Teachers College Press.
236. **Thorndike, E. L.** (1914): *Educational psychology: Mental work and fatigue and individual differences and their causes*. New York: Teachers College Press.
237. **Thorndike, E. L.** (1924): Mental discipline in high school studies. *Journal of Educational Psychology*, 15. évf., 1–22, o. 83–98.
238. **Thorndike, E. L.** (1927): The law of effect. *American Journal of Psychology*. 39, 1. szám. o. 212–222.
239. **Thompson, L. L.** (2008): *Organizational Behavior Today*, Pearson Education International, New Jersey
240. **Tóthné S. G.** (2012): *Motivációs és javadalmazási rendszerek*. In: Emberi erőforrás gazdálkodás. Szerk.: Matiscsákné Lizák Marianna. Budapest, Complex Kiadó.
241. **Tulving, E.** (1972): Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory*. Academic Press, New York, o. 381–403.
242. **Tulving, E.** (1983): *Elements of episodic memory*. Clarendon Press, Oxford, England
243. **Trevor, V.** (2015): *Is there More to Motivation than Maslow's Hierarchy of Needs?* LinkedIn Letöltve: <https://www.linkedin.com/pulse/more-motivation-than-maslows-hierarchy-needs-will> 2019. április 11.
244. **Unsworth, N.-Engle, R. W.** (2007): The nature of individual differences in working memory capacity: Active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. *Psychological Review*, 114 évf. 1. szám., 104–132.
245. **Virág, I.** (2013): *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola Nyomda, Eger
246. **Vroom, Victor H.** (1964): *Work and motivation*. John Wiley & Sons, Inc.
247. **Vallerand, R.J.-Pelletier, L.G.-Blais, M.R.-Briere, N.M.-Senecal, C.-Vallieres E.F.** (1992- 1993): The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement* 52. évf., 4. sz. 1003–1017. o.

248. **Vallerand, R. J.** (1997): *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. In: M. P. Zana (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (évf. 29. o. 271-360) San Diego: Academic
249. **Vigotszkij, Sz. L.** (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest
250. **Vigotszkij, L. S.** (1978): *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge MA.
251. **Watson, J. B.** (1916): The psychology of wish fulfillment. *Scientific Monthly*. 8. évf. 3. szám. o. 479–487.
252. **Watson, J. B.** (1924): *Behaviorism*. The People's Institute Pub. Co., New York
253. **Wadsworth, B. J.** (1996): *Piaget's theory of cognitive and affective development* (5th ed.), Longman, White Plains
254. **Weiner, B.** (1985): An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. Vol. 92. No. 4. o. 548-573.
255. **Wilson, E.** (1975): *Sociobiology. The New Synthesis*: Harvard University Press
256. **Zhu, Y.-Leung, K. S.** (2011): Motivation and Achievement: Is there an East Asian Model? *International Journal of Science and Mathematics Education* évf. 9. 5. szám., o. 1189-1212
257. **Zimmermann, C.** (2007): The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27. évf. 2. szám. o. 172-223.
258. **Zuckerman, M.-Porac, J.-Lathin, D.-Smith, R.-Deci, E. L.** (1978): On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 4. évf. 3. szám. o. 443–446.

7. Idegen szavak jegyzéke

- **Ability – Képesség:** A képesség kifejezés alatt értünk minden olyan tudásfajtát, amely valamilyen aktivitást lehetővé tesz birtoklója számára.
- **Academic Motivation Scale, College Version - Akadémiai Motivációs Kérdőívének felsőoktatási intézményekre kifejlesztett változata:** A vizsgálathoz a dolgozatban Vallerand et al. (1992-1993) AMS-C-28 (Academic Motivation Scale, College Version) Akadémiai Motivációs Kérdőívének felsőoktatási intézményekre kifejlesztett változata került felhasználásra.
- **Achievement motivation – Teljesítményszükséglet:** A nagy teljesítményszükségletű egyének szeretnek egyedül dolgozni, vagy olyan kollégákkal, akik szintén ugyanezekkel a jellemzőkkel bírnak.
- **Affiliation motivation – Kapcsolatszükséglet:** A nagy kapcsolatszükségletű emberek szeretnek jó kapcsolatokat ápolni kollégáikkal, harmonikus viszonyt teremteni a munkahelyen. A motivációs tényezők között számukra rendkívül nagy súlyt képvisel a népszerűség és az elfogadás.
- **Amotivation (AM) – Amotiváció:**
- **Authority/power motivation – Hatalomszükséglet:** A nagy hatalomszükségletű egyéneknél erős igény merül fel arra vonatkozóan, hogy társait irányítsa, és elfogadtassa velük ötleteit.
- **Academic Motivation Scale, College Version - Akadémiai Motivációs Kérdőívének felsőoktatási intézményekre kifejlesztett változata:** A vizsgálathoz a dolgozatban Vallerand et al. (1992-1993) AMS-C-28 (Academic Motivation Scale, College Version) Akadémiai Motivációs Kérdőívének felsőoktatási intézményekre kifejlesztett változata került felhasználásra.
- **Achievement motivation – Teljesítményszükséglet:** A nagy teljesítményszükségletű egyének szeretnek egyedül dolgozni, vagy olyan kollégákkal, akik szintén ugyanezekkel a jellemzőkkel bírnak.
- **Affiliation motivation – Kapcsolatszükséglet:** A nagy kapcsolatszükségletű emberek szeretnek jó kapcsolatokat ápolni kollégáikkal, harmonikus viszonyt teremteni a munkahelyen. A motivációs tényezők között számukra rendkívül nagy súlyt képvisel a népszerűség és az elfogadás.

- **Amotivation (AM) – Amotiváció:** Az egyént sem külső, sem belső tényezők nem befolyásolják, semleges viselkedésforma.
- **Authority/power motivation – Hatalomszükséglet:** A nagy hatalomszükségletű egyéneknél erős igény merül fel arra vonatkozóan, hogy társait irányítsa, és elfogadtassa velük ötleteit.
- **Basic Psychological Needs Theory, BPNT – Alapvető pszichológiai szükségletek elmélete:** A koncepció kidolgozása az alapvető pszichológiai szükségletek kapcsolatát vizsgálja a lelki egészséggel és jó közérzettel. A BPNT koncepció azt állítja, hogy a pszichológiai jóllét és az optimális működés megalapozza az egyén autonómiáját, kompetenciáját és társas viszonyait.
- **Bottom-up – Alulról építkező:** Alulról felfelé irányuló, decentralizált intézkedés.
- **Causality Orientation – Okság orientáció:** Amelyben a célirányos viselkedés szabályozása kiegészíti a szabályozási stílus megközelítést attól függően, hogy az egyén autonómia-, kontroll-, vagy személytelen viselkedést mutat az orientáció szempontjából (Deci - Ryan, 2000b). Az autonómia orientált viselkedésnél az egyén saját maga, önállóan hagyja jóvá a viselkedést a saját értékrendszere mentén (self-endorsed values), azaz belülről motivált; a kontroll orientáció során külső és introjektált szabályozás jellemző az egyénre; a személytelenség (impersonally oriented behaviour) az amotivációval és a belső tevékenység hiányával áll kapcsolatban (Deci - Ryan, 2000b).
- **Casuality Orientations Theory, COT – Okozat orientációs elmélet:** Azt vizsgálja, hogy a különböző egyének hogyan alkalmazkodnak a környezethez és ennek hatására hogyan változtatják meg a viselkedésüket. Az elmélet az okozat orientáció három típusát fogalmazza meg: autonómia orientáció, kontroll orientáció személytelen, vagy amotivációs orientáció.
- **Cybernetic controll theories – Kibernetikus kontroll elmélet:** Az önszabályozás modelljét jelenti, amely hasznos az emberi viselkedés elemzésében. (Kanfer, 1990)
- **Cognitive choice research – Kognitív választás kutatása:** Az egyén kognitív választását vizsgáló elméletek.

- **Cognitive Evaluation Theory, CET – Kognitív kiértékelési elmélet:** Az elmélet azzal a belső motivációval foglalkozik, amely hatással van arra a viselkedésformára, amely önmagunknak örömet okoz.
- **Conditioning – Kondicionálás:** A viselkedést megerősítés és jutalmazás segítségével formálják. Skinner (1953) operáns kondicionálás elmélete is ide tartozik.
- **Development – fejlődés:** A gyermekek azokat a viselkedésmintákat utánozzák, amelyek beleillenek a meglévő kognitív sémába. Piaget (1962) úgy gondolta, hogy az emberi fejlődés alapja a sémák, vagy kognitív struktúrák megszerzése, a szerzett gondolkodási mód pedig lehetővé teszi az egyén cselekvési képességét.
- **Drive – Hajtóerő:** a szükséglet pszichológiai megfelelőjét jelenti. A drive angol szó jelentése hajtóerő, amely a szükséglet észlelését követően kialakuló belső késztetés hajtóereje (Deci –Ryan, 1985).
- **Effort – Erőfeszítés:** Nagymértékű erőfeszítés egy feladat elvégzésére.
- **ERG, Existence-relatedness-growth – Létezés-kapcsolat-fejlődés:** Alderfer (1972) motivációs elmélete empirikus kutatásra alapozva három tényezőt emel ki, amely leegyszerűsíti a maslowi modellt, melyek a létezés, kapcsolat és fejlődés.
- **Expectancy-value theory (Expectancy Theory of Motivation) – Elvárás elmélet:** Az egyik legfontosabb kognitív motivációs elmélet Victor Vroom (1964) elvárás elmélete (angolul expectancy-value theory).
- **Expectancy – Várakozás:** ez az erőfeszítés-teljesítmény reláció, amelyet az egyén becsül meg, mielőtt nekilát a feladat elvégzésének. Ha úgy látja erőfeszítés tételével képes az eredmény elérésére, akkor biztosan tenni fog valamit.
- **External control – Külső kontroll:** Az egyén a viselkedését nem saját magától, hanem a külső körülményektől teszi függővé.
- **Extrinsic motivation, EM – Külső motiváció:** Az egyén cselekvése valamilyen külső tényező miatt indul el, mások megítélése vagy például anyagi elismerés fizetés, jutalom, bónusz.
- **Equity Theory – Méltányosság elmélete:** A méltányosság elmélet lényege, hogy az egyén folyamatosan mérlegel, méghozzá összehasonlítja azt, hogy ő mekkora energiát fektetett be egy adott feladat elvégzésébe, mekkora energiát fektettek be a kollégák, és ezért ki milyen jutalomban, megbecsülésben részesül.

- **Goal Contents Theory, GCT – Cél tartalom elmélet:** Az elmélet a célokat megkülönbözteti az alapvető szükségletek kielégítésétől, amelyek differenciáltan jó közérzetet eredményeznek. A külső célok, mint a pénzügyi siker, megjelenés, népszerűség szembe kerülése a belső célokkal, mint a személyes, közeli kapcsolatok, személyes fejlődés rossz érzést teremt az egyénben.
- **Goal-Setting Theory – Célkitűzés elmélet:** Edwin Locke (1968) motivációs elmélete szerint olyan célokat kell meghatározni, amelyek reálisan elérhetőek az egyén számára. Azokat a tényezőket vizsgálták, amelyek által meghatározható, hogy az egyes emberek számára milyen nehézségű feladat adása a leghatékonyabb.
- **Instinct – Ösztön:** A megfigyelt viselkedés ösztönös hajtóerő a viselkedés másolására.
- **Instrumentality – Kötés:** azt jelenti, hogy az egyén milyen valószínűséget tulajdonít annak, hogy ha eléri az elvárt teljesítményt, akkor megkapja az általa vágyott következményt.
- **Intrinsic motivation, IM – Belső motiváció:** A megelégedettség érzése és a személyes jutalom érzése a kognitív motiváció kapcsán fontos tényező, a motiváció e típusa megegyezik a belső motivációval, amellyel a menedzsment tudományban is számos elmélet foglalkozik.
- **Instrumental behavior – Instrumentális viselkedés:** Az utánzás másodlagos hajtóerővé válik, a viselkedés a megerősítés hatására fog ismétlődni. Az imitáció eredménye a haj-tóerő csökkenése. Miller-Dollard (1941) szerint az imitáció a megerősítés függvénye, azonban Bandura-Walters (1963) szerint az utánzásos viselkedés nemcsak a megerősítés hatására valósulhat meg.
- **Internal perceived locus of causality, I-PLOC – Belső ok-okozati összefüggés észlelése:** Ha meg akarjuk érteni a belülről motivált viselkedés lényegét, akkor Deci (1975) szerint azokat a tevékenységeket kell vizsgálni, amelyeket az egyén magától, spontán módon végez. Azaz Heider (1958) szerint a cselekvés belső okát (internal perceived locus of causality, I-PLOC) kell vizsgálni.
- **Impersonally oriented behaviour – Személytelen viselkedés:** A személytelen-ség (impersonally oriented behaviour) az amotivációval és a belső tevékenység hiányával áll kapcsolatban (Deci - Ryan, 2000b).

- **Job involvement – Munkába való bevonódás:** Az egyén személyes tényezői közé tartozik, mint a teljesítményigény, a kitartás, a személyiség, szervezeti elkötelezettség, munkába való bevonódás.
- **Locus of control – Az egyéni kontroll helye:** Az egyén hite a döntéseivel kapcsolatosan, amely külső és belső tényezőtől is függhet.
- **Locus of learning – Kontrollált tanulás:** Ún. kontrollált tanulás, amely azt magyarázza meg, hogy az egyén tanulása függ az őt körülvevő környezeti tényezőktől is, nemcsak az elsajátítani kívánt mintától, vagy viselkedési formától és jutalomtól, mint ahogyan azt az operás kondicionálásnál gondolták (Bandura, 1997).
- **Laws of Exercise and Effect – Hatás és gyakorlat törvénye:** Thorndike nevéhez fűződik a hatás és gyakorlat törvénye (Laws of Exercise and Effect). A gyakorlat törvénye (Law of Exercise) két részből áll. Az egyik a használhatóság (Law of Use) – amikor az ingert válasz követi és a viselkedés ismétlődik. A másik a használhatatlanság (Law of Disuse) törvénye – amikor az ingert nem követi válasz (Schunk, 2012). A hatás törvénye annyit jelent, hogy, ha az ingerre adott válasz esetén az alanyt jutalmazzuk, akkor a viselkedés ismétlődni fog, ha az alanyt büntetjük, akkor a viselkedés elhal.
- **Law of Exercise – Gyakorlat törvénye:** Lásd Laws of Exercise and Effect – Hatás és gyakorlat törvénye.
- **Law of Disuse – Használhatatlanság törvénye:** Lásd Laws of Exercise and Effect – Hatás és gyakorlat törvénye.
- **Law of Use – Használhatóság törvénye:** Lásd Laws of Exercise and Effect – Hatás és gyakorlat törvénye.
- **Need-motive-value research – Szükséglet-motívum-érték:** kutatások, amelyek a szükséglet-motívum-érték (need-motive-value research) kapcsolatot elemzik, ezek az egyénre jellemző és azt meghatározó viselkedésre koncentrálnak, mint például az egyén szükségleteivel foglalkozó elméletek, belső motiváció, méltányosság és igazságosság elmélete.
- **Mental Discipline – Mentális fegyelem:** Szintén Thorndike (1924) nevéhez fűződik a mentális fegyelem definíciója, amely annyit jelent, hogy bizonyos témakörök tanulása (klasszikusok, matematika) jobban fejleszti a mentális működést, mint más témakörök tanulmányozása.

- **Organismic Integration Theory, OIT – Szervezeti integrációs elmélet:** a különböző külső motivációs eszközök jellemzőivel és következményeivel foglalkozik. A külső motivációs eszközök célja, hogy az egyén viselkedését jutalom segítségével terelje a kívánt irányba. A külső motivációs kontinuum részét képezik: a külső szabályozás, az introjekció, az azonosulás, az integráció. A fenti kontinuum a külső hajtóerőktől halad egészen a belső motiváció eléréséig.
- **Performance – Teljesítmény:** Munkavégzés, az egyén erőfeszítése a feladat elvégzésére.
- **Personal agency – Önmagunk irányítása:** Ez a szemléletmód azt jelenti, hogy az egyénnek belső hatalma van cselekvései, kognitív folyamatok, és érzelmei felett. Az önszabályozás magában foglalja önmagunk irányítását (personal agency), az egyén aktivitását a viselkedés és gondolkodás fenntartása érdekében, valamint orientál a cél elérése érdekében (Bandura, 1997).
- **Principle of closure – A folytonosság elve:** A folytonosság elve annyit jelent, hogy a hiányos ábrát igyekszünk a tapasztalataink alapján kiegészíteni úgy, hogy szabályos ábrát kapjunk (Schunk, 2012).
- **Principle of common direction – A hasonló irányba tartó elemek együtt kezelése:** A hasonló irányba tartó (principle of common direction) elemeket gyakran egy alakzat-ként értelmezzük, azaz a különböző elemeket összekapcsoljuk (Schunk, 2012).
- **Principle of figure-ground – Figurára és háttér:** A gestalt pszichológia feltevése, hogy az emberek alapvető elveket alkalmaznak arra, hogy elrendezzék, amit észlelnek (Koffka, 1922; Köhler, 1926). Az elmélet alapja, hogy minden észlelhető mező felosztható egy figurára és háttérre (principle of figure-ground).
- **Principle of proximity – közelség elve:** A közelség elve (principle of proximity) kimondja, hogy az azonos észlelési mezőben lévő elemeket térben és időben együvé tartozónak tekintjük.
- **Principle of proximity outweighing similarity – A sorozatképzés elve:** A sorozatképzés elvét mutatja be a gestalt elméletben. Azokat az elemeket, amelyek páronként valamilyen rendeződést mutatnak, hajlamosak vagyunk balról jobbra haladva sorozatként értelmezni.
- **Principle of similarity – A hasonlóság elve:** A hasonlóság elve (principle of similarity) azt jelenti, hogy ha az elemekben valamilyen szempont szerint,

méret, szín, vagy viselkedés alapján hasonlóságot vélünk felfedezni, akkor azokat együvé tartozónak tekintjük.

- **Principle of simplicity – Az egyszerűség elve:** Az egyszerűség elve azt jelenti, hogy az észlelési folyamat során hajlamosak vagyunk a bonyolult jelenségeket leegyszerűsíteni egy olyan alakzatba, amely szimmetriát és szabályosságot mutat.
- **Principles of Teaching – Tanítás alapelvei:** Thorndike (1912) megfogalmazta a tanítás alapelveit, az oktató ugyanis segíthet a hallgató szokásainak formálásában:
 - Ne várjuk el, hogy a szokások maguk formálják magukat, alakítsuk a szokásokat.
 - Vigyázzunk azokkal a szokásokkal, amelyeket később teljesen meg kell szüntetni.
 - Ne alakítsunk egyszerre több szokást, amikor egy is megteszi.
 - Csak olyan szokások kialakítására van szükség, amit később hasznosíthatunk.
- **Relationships Motivation Theory, RMT – Kapcsolatmotivációs elmélet:** A valakihez való tartozás érzését foglalja magába, ez azt jelenti, hogy az egyén képes arra, hogy kötődjön a családjához, barátaihoz, vagy párjához. Ez a valakihez, vagy valamihez való tartozás érzését is magában foglalja, azaz az egyén úgy érzi, hogy tagja lehet egy csoportnak.
- **Self-concordance – Önazonosság:** Sheldon-Ellyot (1998) szerint ez egy olyan állapot, amikor az egyén harmóniában van azzal a tevékenységgel, amit végez.
- **Self-control, Self-direction – Belső kontroll, belső irányítottság:** Az egyén ebben az esetben úgy tekint a körülötte lévő eseményekre, mint aki hatással van azokra, úgy véli, hogy saját maga irányíthatja azokat.
- **Self-compatibility – önkompatibilitás:** Ehhez alapvető elvárás az önazonosság a függetlenedés másoktól, az inkompetens viselkedéstől és a teljesítménykényszerűtől.
- **Self-determination theory – Önmeghatározás elmélet:** Az öndeterminációs elmélet (angolul self-determination theory – SDT; más néven önmeghatározás-elmélet) egy pszichológiai elmélet, amelyet Edward L. Deci és Richard Ryan dolgoztak ki.

- **Self-efficacy – Én-hatékonyság:** Az én-hatékonyság (self-efficacy) arra utal, hogy az egyén elhiszi, hogy képes ellátni a feladatát.
- **Self-endorsed values – Önállóan jóváhagyott értékek:** Az autonómia orientált viselkedésnél az egyén saját maga, önállóan hagyja jóvá a viselkedést a saját értékrendszere mentén (self-endorsed values).
- **Self-observation – Ön-megfigyelés:** Az egyén egy-egy tanulási feladat elvégzése során megfigyeli a saját teljesítményét és reagál az észlelt előrehaladásra.
- **Self-judgement – Ön ítélet:** Az egyén egy-egy tanulási feladat elvégzése során megfigyeli és megítéli a saját teljesítményét és reagál az észlelt előrehaladásra.
- **Self-regulation – Önszabályozás:** Az utánozásos tanulás alapja, hogy az egyén beleképze magát a mintaalany helyzetébe, látja, hogy bizonyos viselkedési formáért jutalom jár, így az elvárt jutalom reményében felveszi a magatartást.
- **Self-reaction – ön-reakció:** A korai társas kognitív elméletek szerint az egyén önszabályozása három egységre bontható: ön-megfigyelés (self-observation), ön ítélet (self-judgement), ön reakció (self-reaction) (Kanfer - Gaelick, 1986). Az egyén egy-egy tanulási feladat elvégzése során megfigyeli és megítéli a saját teljesítményét és reagál az észlelt előrehaladásra.
- **Self-reflection – Önreflexió:** Önmagunk vizsgálata.
- **Self-regulated learning – Belülről szabályozott tanulás:** A tanulási folyamat fontos részét képezi az ön-szabályozás és én-hatékonyság, valamint az úgynevezett belülről szabályozott tanulás (self-regulated learning), amely Deci et. al. (2017) önmeghatározás elméletében az egyén belső szabályozásával állítható párhuzamba.
- **SCT, Social Cognitive Theory – Kognitív szociális tanuláselmélet:** A kognitív tanuláselméletek az egyén viselkedését elsősorban a belső lelki folyamatokkal magyarázzák. Az elmélet megjelenése az 1950-es évek végére és az 1960-as évek elejére tehető, az egyik legfontosabb képviselői Ulric Neisser és Albert Bandura.
- **Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation (Situational Motivation Scale, SIMS) – Szituációs külső-belső motivációs skála:** A SIMS kérdőív például szintén az öndeterminációs kontinuumhoz kapcsolódóan tizenhat kérdés segítségével méri azt, hogy az egyén szabályozása belső, azonosuláson alapul, külső, vagy pedig amotivált (semleges, nincs sem külső, sem belső motivációs

tényező). Természetesen az egyes kérdések az adott szabályozási típusokra vonatkoznak, így a megkérdezettek válaszai egytől hétig terjedő Likert-skálán könnyen értékelhetőek és összehasonlíthatóak a statisztikai elemzés módszertanával. A kérdőív előnye, hogy többféle tevékenység során képes a motiváció mérésére, ezek eredményei pedig az egyes tevékenységekkel kapcsolatosan is jól összevethetőek (Guay et al., 2000).

- **Social learning (Social Cognitive Model) – Társadalmi tanulás:** Bandura (1997) által megfogalmazott társadalmi tanulás, azaz mások példája és az úgynevezett obszervációs, azaz megfigyeléses tanulás.
- **Support – Támogatás:** Az egyén számára valamilyen szakmai, vagy erőforrásbeli segítség nyújtása.
- **Theories of imitation – Viselkedés átvétel:** A kognitív társas tanulás során fontos szerepet tölt be az úgynevezett viselkedés átvitel (Rosenthal-Zimmermann, 1978), amely alapja az utánzásos tanulásnak, amellyel számos tanuláselmélet (theories of imitation) foglalkozik (Schunk, 2012).
- **Top-down – Felülről építkező:** Az adott folyamat a felsővezetés felől fentről lefelé irányul.
- **Trial-and-Error Learning – Próba-hiba-tanulás módszere:** Kísérletei során Thorndike az állatok problémamegoldását vizsgálta (Thorndike, 1911), egy ilyen tipikus vizsgálat a ketrecbe zárt macska esete. A macskának vagy egy gombot kellett megnyomnia a kijutáshoz, vagy a reteszt elhúzni. Az eljárás során a ketrec mellé ételt helyeztek, így az állatnak nagyobb motivációja volt a kijutásra. A folyamat alatt az állat próbálgatás által jutott a megoldáshoz, és amikor ismételtén visszahelyezték minden egyes esetben egyre gyorsabban oldotta meg a feladatot (Schunk, 2012).
- **Valence – Vonzerő:** ez a tényező arra vonatkozik, hogy az az érték, amelyet az egyén a feladat elvégzésért kap, azaz maga jutalom, esetleg fizetés, vagy prémium mennyire fontos az egyén számára. Ez a tényező is az egyén észlelésén alapszik, hiszen nem mindannyiunk számára jelenti ugyanazt a jutalom fogalma.
- **Vicarious learning – Utánozásos tanulás:** Tanulás másoktól és mások érzelmeiből, tanulás-utánzással.
- **VIE (Valence Instrumentality – Expectancy) – Érték Hasznosság Elvárás:** Valence (érték), Instrumentality (hasznosság) és Expectancy (elvárás) fogalmak

kezdőbetűiből áll össze. A VIE-elméletek a szükségletelméletektől leginkább a kogníció hangsúlyozásában különböznek.

- **Well-being – jóllét:** Az egyén pszichológiai és társas szinten jól érzi magát.
- **ZPD: Zone of Proximal Development – Legkisebb fejlődési zóna:** Vigotszkij szerint megállapítható egy úgynevezett „LFZ”, azaz legkisebb fejlődési zóna, amelyet kihasználva az egyén gyermekkorban jól fejleszthető, azaz a kompetensebb felnőttek segítséget kell nyújtani a tevékenység elvégzése során a megértéshez, ugyanakkor nem szabad mindent megoldani, azaz a gyermek hozzá tud igazodni az őt körülvevő környezete tudásához, képességéhez.

8. Függelék

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

A kérdésekre adott válaszok 1-7-ig terjedő likert skálán kerültek rögzítésre, ahol az 1-es érték azt jelenti, hogy az egyén egyáltalán nem ért egyet a feltett kérdéssel a 7-es érték azt jelenti, hogy teljes mértékben egyet ért az adott kérdéssel (lásd 4.1. fejezet)²⁶.

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

Azért járok egyetemre, mert ...

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

1 2 3 4 5 6 7

2. Új dolgok tanulása közben örömet és elégedettséget érzek.

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

4. Érdekesnek találom, amikor másokkal beszélgetek az ötleteimről.

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

6. Mindig örülök, mikor sikerül valami fontos.

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

8. Annak érdekében, hogy később fontos munkát szerezzek.

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

²⁶ A kérdőív kiegészítő kérdései a 28 kérdésből álló kérdőív további kérdéseit jelentik (értelemszerűen a 29-39 kérdések között lásd 4.1. fejezet).

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

1 2 3 4 5 6 7

11. Örömet érzek, ha tudományos kiadványokat olvasok.

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

13. Nagyon örülök, amikor jó teljesítményt nyújtok.

1 2 3 4 5 6 7

14. Mert fontos, hogy egyetemi végzettségem legyen.

1 2 3 4 5 6 7

15. Mert később jobb életet akarok.

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

20. Megelégedettséggel tölt el, mikor nehéz tudományos feladatot oldok meg.

1 2 3 4 5 6 7

21. Bebizonyítani magamnak, hogy intelligens vagyok.

1 2 3 4 5 6 7

22. Azért hogy később jobb fizetésem legyen.

1 2 3 4 5 6 7

23. A tanulmányaim lehetővé teszik, hogy olyan témában tanulhassak, ami érdekel.

1 2 3 4 5 6 7

24. Úgy hiszem, hogy az oktatásban töltött évek hasznomra fognak válni a munkában.

1 2 3 4 5 6 7

25. A felemelő érzésért, amit akkor tapasztalok mikor különböző érdekes témákról olvasok.

1 2 3 4 5 6 7

26. Nem tudom, nem értem mit keresek az iskolában.

1 2 3 4 5 6 7

27. Mert az egyetem lehetővé teszi, hogy sikeresen küzdjek a kiváló teljesítményért a tanulmányaimban.

1 2 3 4 5 6 7

28. Mert meg akarom magamnak mutatni, hogy sikeres lehetek a tanulásban.

1 2 3 4 5 6 7

29. Szoktál-e tanulás közben utánakeresni a témának az interneten?

1 2 3 4 5 6 7

30. Sokszor dolgozat előtt összetorlódnak a feladatok.

1 2 3 4 5 6 7

31. Azokat a tanárokat szeretem, akik szívesen magyaráznak, ha kérdezek valamit.

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

33. Szüleim támogatják a tanulmányaimat.

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

35. Hány órát tanulsz egy héten?

.....

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

.....

37. Tagja vagy-e a szakkollégiumnak?

Igen / Nem

38. Nemed?

Férfi / Nő

39. Korod?

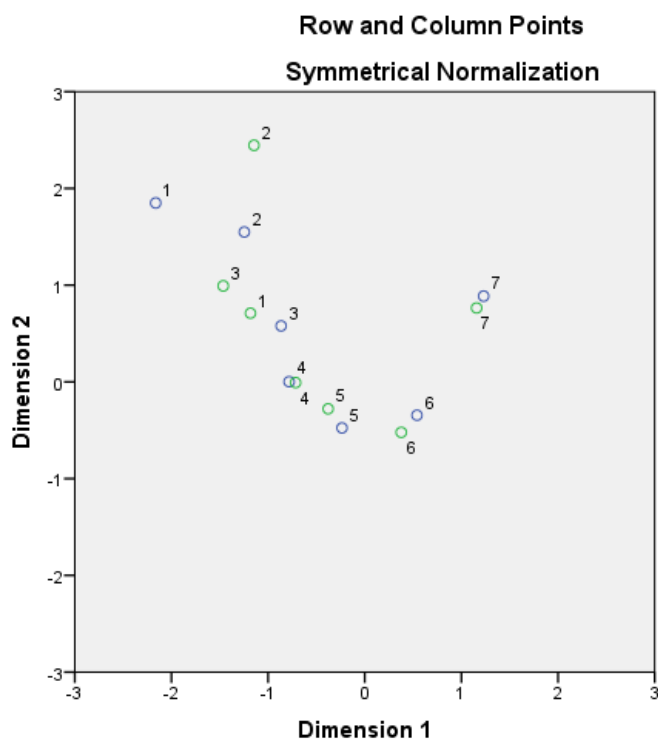
.....

2. számú függelék: Korrespondencia tábla a 2-es és 9-es kérdések között

Forrás: SPSS 22 output tábla

Correspondence Table								
@2új_dolgok_tanulása_közben_örömet_és_elégedettség_ét_érzek	@9örömet_érzek_új_dolgok_felfedezése_közben							Active Margin
	1	2	3	4	5	6	7	
1	1	0	2	1	0	0	0	4
2	0	3	4	4	5	1	1	18
3	0	2	5	8	14	2	3	34
4	1	0	11	17	25	13	3	70
5	1	1	5	21	67	46	11	152
6	1	0	1	11	21	63	28	125
7	0	1	0	1	10	16	40	68
Active Margin	4	7	28	63	142	141	86	471

3. számú függelék: Korrespondencia térkép a 2-es és 9-es kérdések között



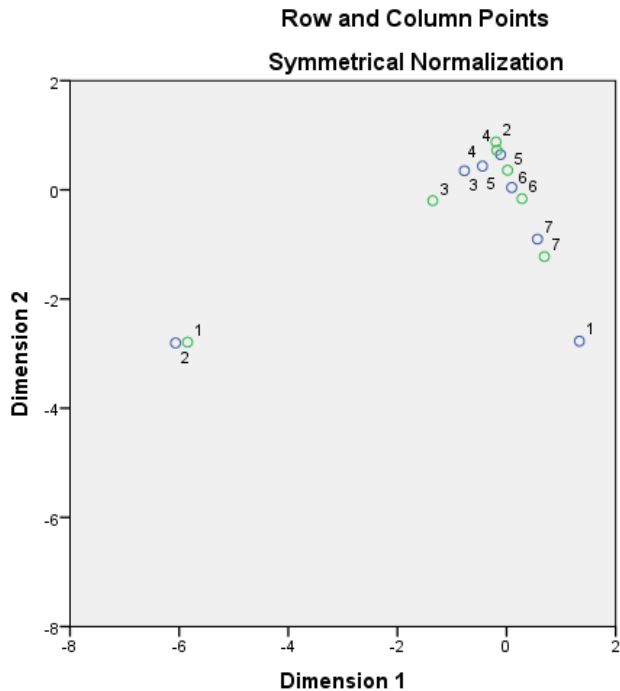
Forrás: SPSS 22 output ábra

4. számú függelék: Korrespondencia tábla a 2-es és 16-os kérdések között

Correspondence Table								
@2új_dolgok_tanulása_k őzben_örömet_és_eléged ettséget_érzek	@16örömet_érzek_hogy_szélesítem_a_tudásomat							Active Mar- gin
	1	2	3	4	5	6	7	
1	0	2	0	0	1	1	0	4
2	0	0	1	2	10	4	1	18
3	0	3	5	10	4	8	4	34
4	0	0	3	12	29	22	4	70
5	0	0	5	17	53	53	24	152
6	0	0	1	7	26	56	35	125
7	2	0	1	3	4	18	40	68
Active Margin	2	5	16	51	127	162	108	471

Forrás: SPSS 22 output tábla

5. számú függelék: Korrespondencia térkép a 2-es és 16-os kérdések között



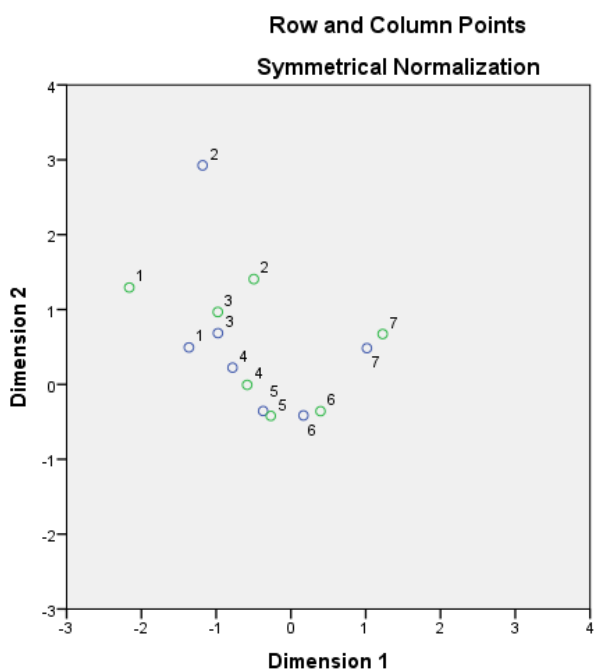
Forrás: SPSS 22 output ábra

6. számú függelék: Korrespondencia tábla a 2-es és 23-as kérdések között

Correspondence Table								
@2új_dolgok_tanulása _közben_örömet_és_el égedettséget_érzek	@23a_tanulmányaim_lehetővé_teszik_hogy							Active Margin
	1	2	3	4	5	6	7	
1	1	0	1	2	0	0	0	4
2	1	2	2	3	2	4	4	18
3	1	4	3	7	10	7	2	34
4	2	1	4	17	22	16	8	70
5	5	0	4	20	55	48	20	152
6	0	0	4	8	22	61	30	125
7	0	1	0	3	8	15	41	68
Active Margin	10	8	18	60	119	151	105	471

Forrás: SPSS 22 output tábla

7. számú függelék: Korrespondencia térkép 2-es és 23-as kérdések között



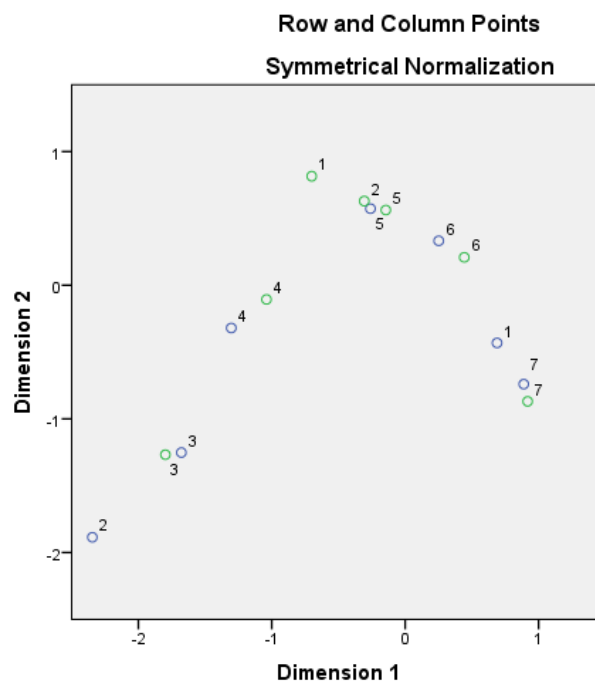
Forrás: SPSS 22 output ábra

8. számú függelék: Korrespondencia tábla 9-es és 16-os kérdések között

Correspondence Table								
@9örömet_érzek_új_dolgok felfedezése közben	@16örömet_érzek_hogy szélesítem a tudásomat							Active Margin
	1	2	3	4	5	6	7	
1	0	0	0	1	2	1	0	4
2	0	0	0	1	4	1	1	7
3	0	3	6	9	5	4	1	28
4	0	1	5	21	20	12	4	63
5	1	1	3	13	56	53	15	142
6	0	0	1	4	31	68	37	141
7	1	0	1	2	9	23	50	86
Active Margin	2	5	16	51	127	162	108	471

Forrás: SPSS 22 output tábla

9. számú függelék: Korrespondencia térkép 9-es és 16-os kérdések között



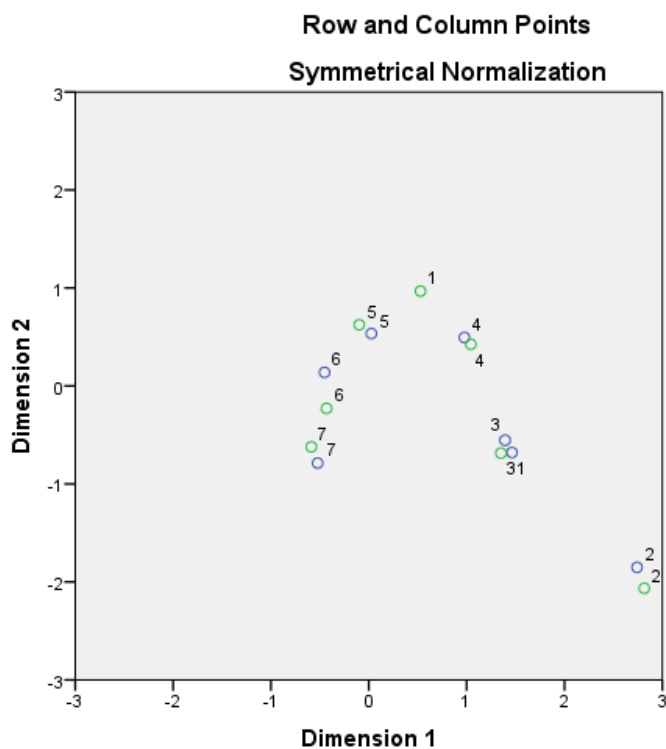
Forrás: SPSS 22 output ábra

10. számú függelék: Korrespondencia tábla 9-es és 23-as kérdések között

Correspondence Table								
@9örömet_érzek_új_dolgok_felfedezése_közben	@23a tanulmányaim lehetővé teszik hogy							Active Margin
	1	2	3	4	5	6	7	
1	0	0	0	2	0	2	0	4
2	1	2	1	2	0	0	1	7
3	2	2	5	7	5	1	6	28
4	3	3	5	19	20	10	3	63
5	1	0	2	20	51	51	17	142
6	3	0	5	6	27	60	40	141
7	0	1	0	4	16	27	38	86
Active Margin	10	8	18	60	119	151	105	471

Forrás: SPSS 22 output tábla

11. számú függelék: Korrespondencia térkép 9-es és 23-as kérdés kapcsolata

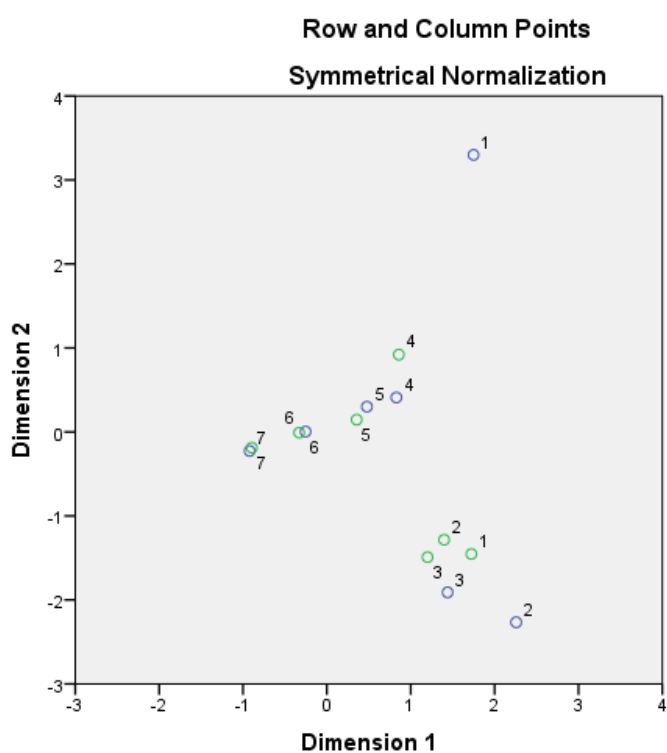


Forrás: SPSS 22 output ábra

12. számú függelék: Korrespondencia tábla a 16-os és 23-as kérdések között

Correspondence Table								
@16örömet_érzek_hog y_szélesítem_a_tudáso mat	@23a tanulmányaim lehetővé teszik hogy							Active Mar- gin
	1	2	3	4	5	6	7	
1	0	0	0	2	0	0	0	2
2	1	1	1	1	1	0	0	5
3	2	1	4	1	5	3	0	16
4	2	3	2	16	14	8	6	51
5	4	1	6	25	44	34	13	127
6	1	1	4	10	44	69	33	162
7	0	1	1	5	11	37	53	108
Active Margin	10	8	18	60	119	151	105	471

13. számú függelék: Korrespondencia térkép 16-os és 23-as kérdés kapcsolata



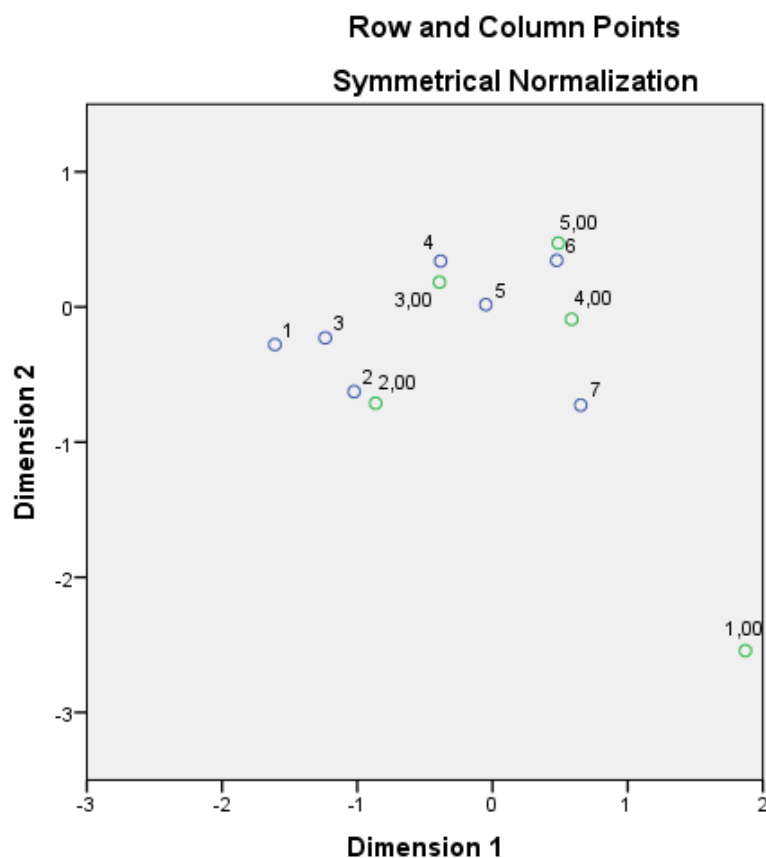
Forrás: SPSS 22 output ábra

14. számú függelék: Korrespondencia tábla a 2-es és 36-os kérdések között

Correspondence Table								
@36Mennyi_volt_az_ut olsó_két_félévben_a_ta nulmányi_átlagod	@2új_dolgok_tanulása_közben_örömet_és_elégedettséget_érzek							Active Mar- gin
	1	2	3	4	5	6	7	
1	0	0	0	0	0	1	2	3
2	1	4	6	6	14	4	5	40
3	3	7	17	34	52	37	16	166
4	0	2	2	15	44	40	27	130
5	0	1	1	5	10	15	5	37
Active Margin	4	14	26	60	120	97	55	376

Forrás: SPSS 22 output tábla

15. számú függelék: Korrespondencia térkép a 2-es és 36-os kérdések esetében



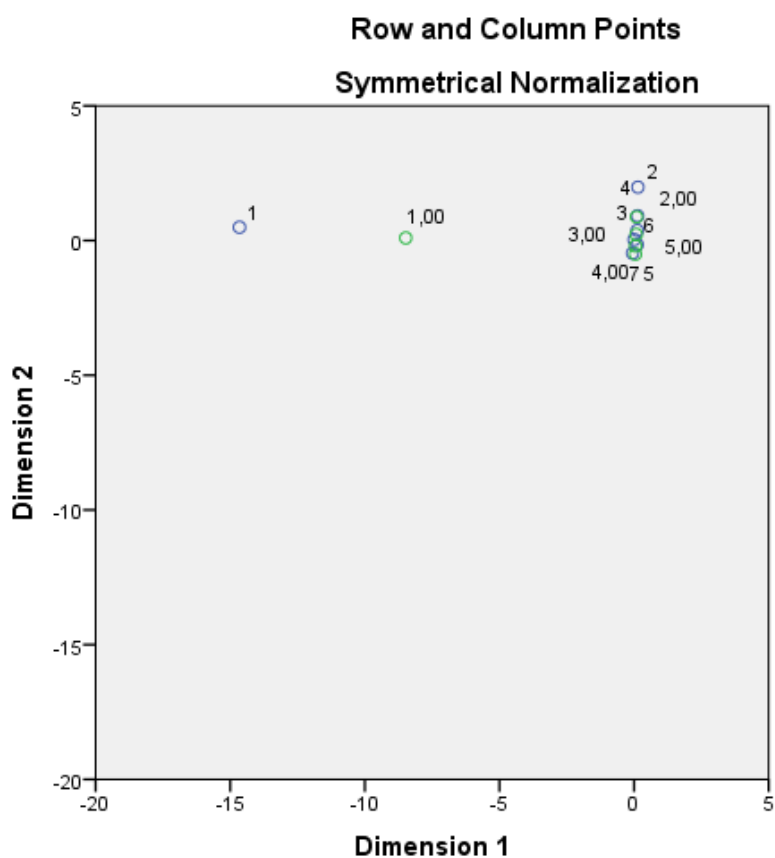
Forrás: SPSS 22 output ábra

16. számú függelék: Korrespondencia tábla a 16-os és 36-os kérdések között

Correspondence Table								
@36Mennyi_volt_az_uto lsó_két_félévben_a_tanu lmányi_átlagod	@16örömet_érzek_hogy_szélesítem_a_tudásomat							Active Mar- gin
	1	2	3	4	5	6	7	
1	1	0	0	0	0	1	1	3
2	0	1	3	8	8	14	6	40
3	0	3	5	22	46	57	33	166
4	0	0	5	8	37	42	38	130
5	0	0	1	3	9	16	8	37
Active Margin	1	4	14	41	100	130	86	376

Forrás: SPSS 22 output tábla

17. számú függelék: Korrespondencia térkép a 16-os és 36-os kérdések esetében



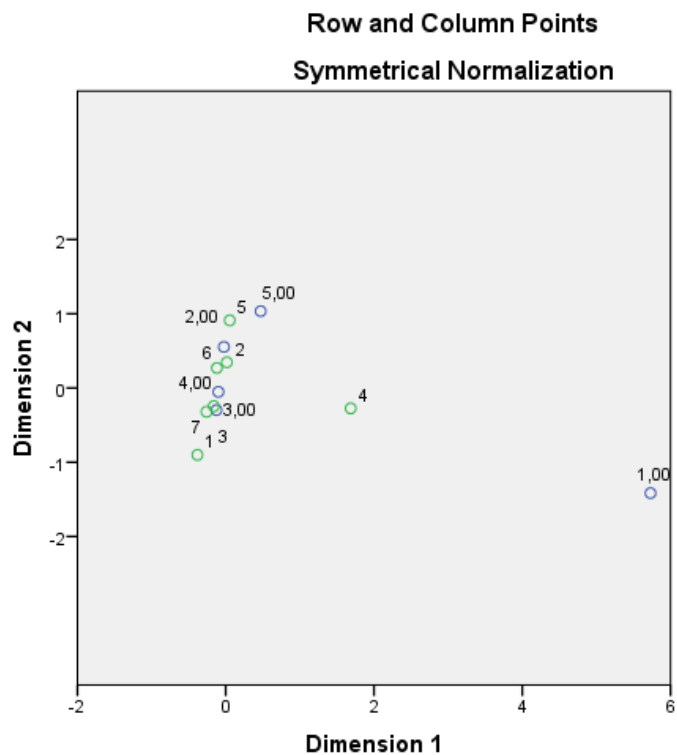
Forrás: SPSS 22 output ábra

18. számú függelék: Korrespondencia tábla a 6-os és 36-os kérdések között

Correspondence Table								
@36Mennyi_volt_az_u tolsó_két_félévben_a_t anulmányi_átlagod	@6mindig_örülök_mikor_sikerül_valami_fontos							Active Mar- gin
	1	2	3	4	5	6	7	
1	0	0	0	3	0	0	0	3
2	0	0	1	3	7	14	15	40
3	1	2	11	13	14	41	84	166
4	1	2	4	10	20	24	69	130
5	0	1	2	5	10	10	9	37
Active Margin	2	5	18	34	51	89	177	376

Forrás: SPSS 22 output tábla

19. számú függelék: Korrespondencia térkép a 6-os és 36-os kérdések között



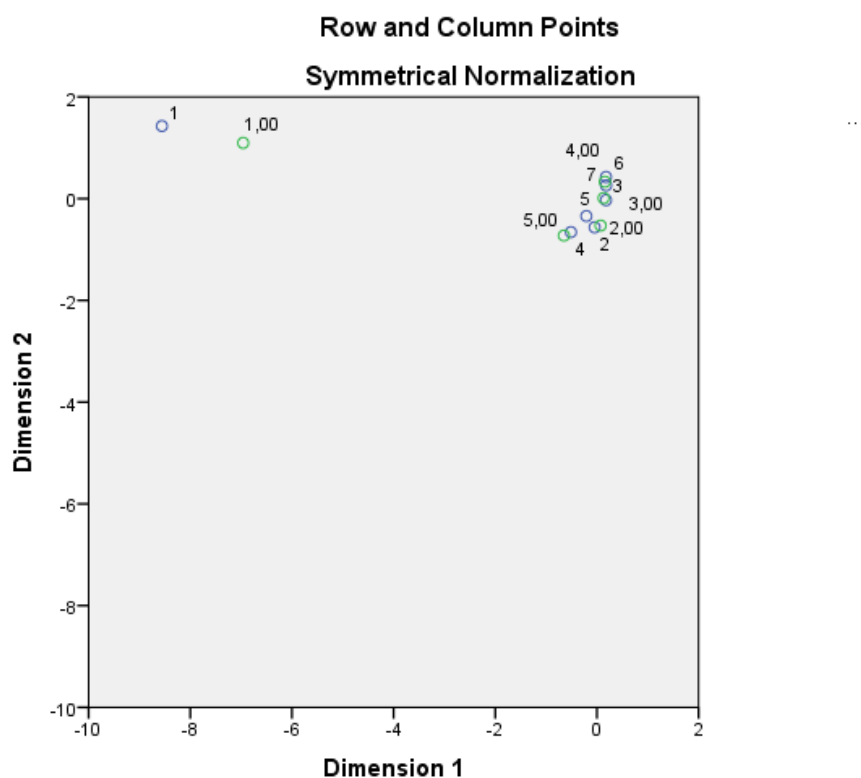
Forrás: SPSS 22 output ábra

20. számú függelék: Korrespondencia tábla a 13-as és 36-os kérdések között

Correspondence Table								
@36Mennyi_volt_az_ut olsó_két_félévben_a_tan ulmányi_átlagod	@13nagyon örülök amikor jó teljesítményt nyújtok							Active Mar- gin
	1	2	3	4	5	6	7	
1	1	0	0	1	1	0	0	3
2	0	0	1	4	8	7	20	40
3	0	3	7	14	25	47	70	166
4	0	1	5	9	20	45	50	130
5	1	1	1	7	9	8	10	37
Active Margin	2	5	14	35	63	107	150	376

Forrás: SPSS 22 output tábla

21. számú függelék: Korrespondencia térkép a 13-as és 36-os kérdések között



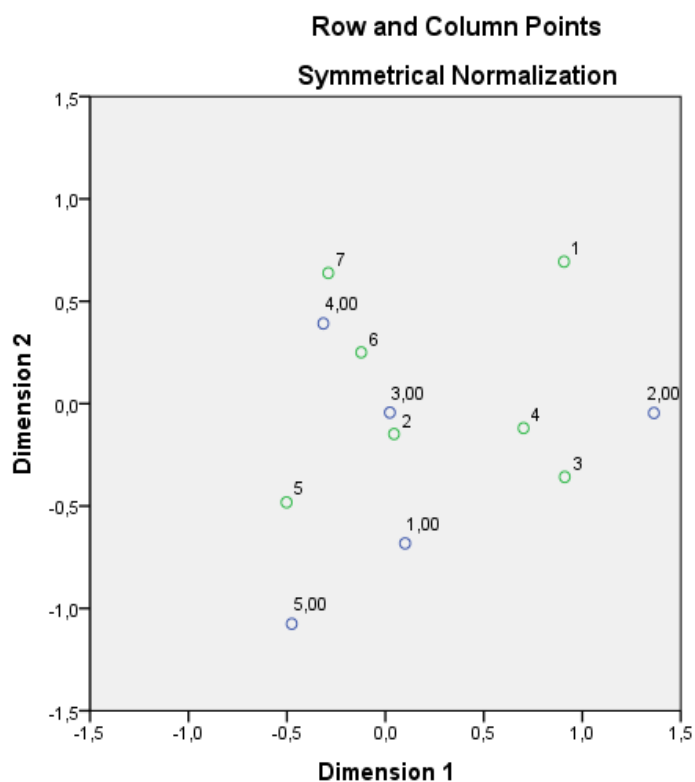
Forrás: SPSS 22 output ábra

22. számú függelék: Korrespondencia tábla a 36-os és 4-es kérdések között

Correspondence Table								
@36Mennyi_volt_az_ut olsó_két_félévben_a_ta nulmányi_átlagod	@4Érdekesnek_találok_amikor_másokkal_beszélgetek_az_ötleteimről							Active Mar- gin
	1	2	3	4	5	6	7	
1	0	0	0	1	1	1	0	3
2	2	1	7	14	4	8	4	40
3	3	10	12	31	44	38	28	166
4	3	3	6	17	35	36	30	130
5	0	1	3	5	18	7	3	37
Active Margin	8	15	28	68	102	90	65	376

Forrás: SPSS 22 output tábla

23. számú függelék: Korrespondencia térkép a 36-os és 4-es kérdések között



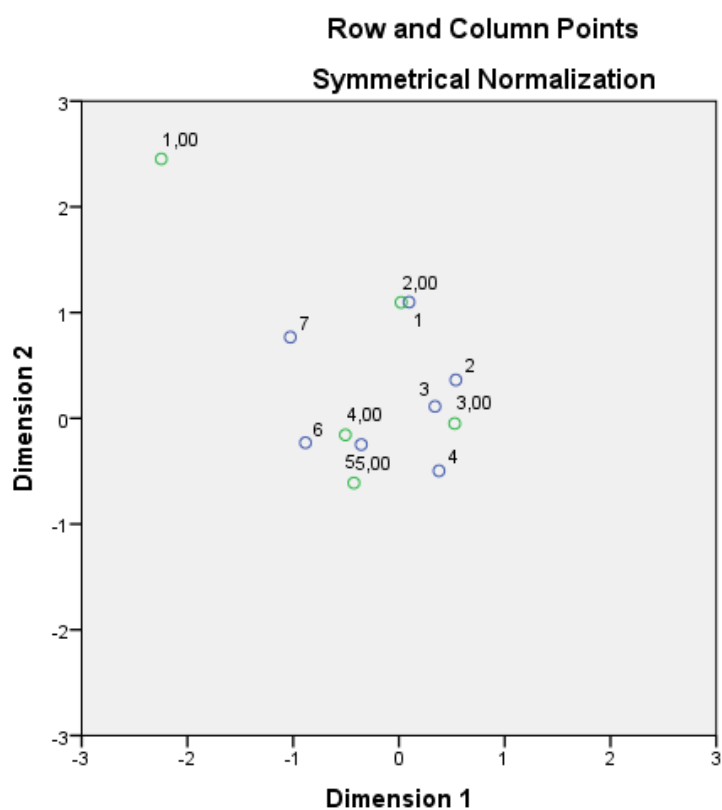
Forrás: SPSS 22 output ábra

24. számú függelék: Korrespondencia tábla a 36-os és 11-es kérdések között

Correspondence Table								
@36Mennyi_volt_az_ut olsó_két_félévben_a_tan ulmányi_átlagod	@11örömet_érzek_ha_tudományos_kiadványokat_olvasok							Active Mar- gin
	1	2	3	4	5	6	7	
1	1	0	0	0	0	1	1	3
2	7	7	10	3	6	4	3	40
3	14	24	39	50	23	12	4	166
4	8	11	22	25	31	25	8	130
5	1	2	6	11	7	8	2	37
Active Margin	31	44	77	89	67	50	18	376

Forrás: SPSS 22 output tábla

25. számú függelék: Korrespondencia térkép 36-os és 11-es kérdések között



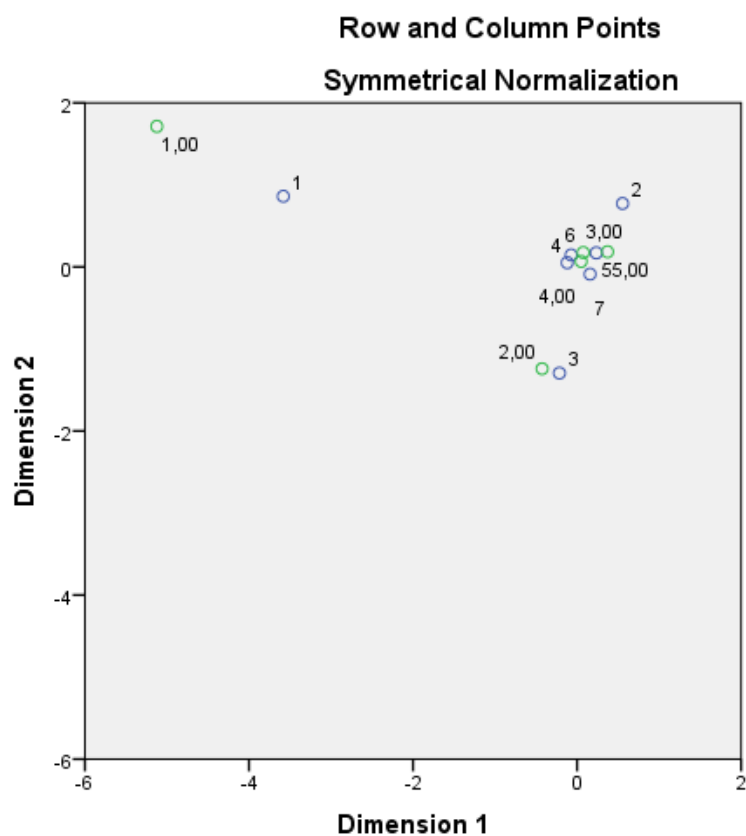
Forrás: SPSS 22 output ábra

26. számú függelék: Korrespondencia tábla a 36-os és 18-as kérdések között

Correspondence Table								
@36Mennyi_volt_az_utol só_két_félévben_a_tanul mányi_átlagod	@18jó_érzés_amikor_teljesen_leköt_valami_érdekes							Active Mar- gin
	1	2	3	4	5	6	7	
1	1	0	0	1	0	1	0	3
2	1	0	10	7	7	7	8	40
3	3	11	13	26	48	34	31	166
4	1	3	8	25	28	37	28	130
5	0	4	3	8	9	6	7	37
Active Margin	6	18	34	67	92	85	74	376

Forrás: SPSS 22 output ábra

27. számú függelék: Korrespondencia térkép a 36-os és 18-as kérdések között



Forrás: SPSS 22 output ábra