

Jármai Erzsébet Mária

Pannon Egyetem

ORCID:0000-0002-5187-5216

Keczer Gabriella

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0003-0145-0380

Bozsó Renáta

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0002-6116-1778

A fiatalabb és az idősebb hallgatók tanulási motivációi

Absztrakt

A hallgatóközpontú oktatás fejlesztését erősíti kutatásunk, amely a hallgatók jobb megismerését célozza, ezáltal adaptív tanítási lehetőségeket tudunk nyújtani számukra. Jelen tanulmányban tanulási motivációikat és azokat a külső környezeti támogatásokat tárjuk fel, amelyek segítik őket. A motivációs szakirodalom és a generációs elméletek tanulmányozása alapján feltételeztük, hogy a korcsoportok között eltérés mutatható ki a felsőoktatásba történő jelentkezés okait illetően, valamint különbség mutatkozik a biológiai nem alapján, és attól függően, hogy a hallgató rendelkezik-e már felsőfokú végzettséggel. Kérdőíves felmérésünk alapsokaságát 900 fős levelező tagozatos hallgatói állomány képezte a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán, végül 150 anonim válaszadó biztosította elemzésünk adatbázisát.

Kulcsszavak: felnőttek a felsőoktatásban, tanulási motivációk, generációs eltérések

Abstract

The learning motivations of younger and older part-time students
Our research, that aims to get to know students better, contributes to the development of student-centred education so we can provide them with adaptive teaching opportunities. In this paper, we explore their learning motivations and the external environmental supports that assist them. Based on a study of the motivational literature and generational theories, we hypothesised that there would be differences between age groups in the reasons for enrolling in higher education, as well as differences based on biological sex and whether the student has already completed tertiary education. Our questionnaire survey was based on a sample of 900 part-time students of University of Szeged, Faculty of Education, with 150 anonymous respondents providing the final database for our analysis.

Keywords: adults in higher education, learning motivation, generational differences

Bevezetés

A nemzetközi törekvésekhez hasonlóan az elmúlt évek felsőoktatási változásainak hazai trendjében is olyan szemlélet rajzolódik ki, amelyet a hallgatók érdekeinek, igényeinek figyelembevétele vezérel. Történik mindez azért, hogy a hallgatók tanulása minél hatékonyabb legyen, minél több, a munkaerőpiacon hasznosítható tudást sajátítsanak el. Ahhoz, hogy ez a szemlélet érvényre jusson, kutatásokkal kell segítenünk a hallgatók jobb megismerését, beleértve azokat

a felnőtt hallgatókét is, akik az élethosszig tartó tanulás jegyében akár 30, 40, vagy 50 évesen szánják rá magukat egyetemi tanulmányok folytatására. Tehát a hallgatók jobb megismerése a hallgatóközpontú oktatás fejlesztését szolgálja. Ahhoz, hogy előremutató döntéseket lehessen hozni a képzéseink tartalmát, szervezését és az oktatási módszereinket illetően, szükséges a tanulás indítékainak rendszeres vizsgálata.

Jelen esetben igyekeztünk felderíteni, hogy a különböző korcsoportok esetében kimutatható-e, és ha igen, milyen mértékű és jellegű eltérés a képzésre jelentkezők okait illetően. Kiket vezérelnek karriercélok, kiket a tudásvágy? Mely hallgatókról mondható el, hogy inkább külsőleg motiváltak, és kiket vezetett a felsőoktatásba, illetve tart ott intrinzik vagy habituális tényező? Mutatkozik-e különbség az eltérő korú, nemű hallgatók között vagy annak alapján, hogy rendelkeznek már felsőfokú végzettséggel? Ilyen és ehhez hasonló kérdésekre kerestük a válaszokat. Az a meggyőződésünk, hogy a tanulási motivációk, a képzés során tapasztalt sikerélmények és nehézségek, a környezettől és egymástól kapott, vagy éppen hiányzó támogatás felderítése hozzásegít bennünket a hallgatói tábor mélyebb megismeréséhez és ennek révén a hallgatóközpontú oktatás fejlesztéséhez.

A motiváció témájára vonatkozó szakirodalom

A gazdag és meglehetősen szerteágazó motivációs szakirodalomból a felnőttkori tanulás releváns motivációs elemeit ragadtuk meg, természetesen jelen tanulmány szűkös keretei között a teljesség igénye nélkül.

Áttekintésünkben Cyril O. Houle (1961) az első, aki háromféle motivációt különböztet meg a felnőttkori tanulásban:

- A célorientált tanulói magatartás az oktatást egyértelmű célok megvalósításához szükséges eszközként tekinti és használja.
- A tevékenységorientált tanuló szociális igényeinek kielégítése céljából vesz részt különféle felnőttképzési programokon.
- A tanulásorientált felnőtt tanuló a tudást a tudás kedvéért keresi (idézi Ruddock 1997: 22).

A pedagógiai szakirodalomban már klasszikusnak számító Edward Deci féle motivációs modellt több kortárs kutató kritikával illeti. Jóllehet mára valóban összetettebb tartalommal rendelkezik ez a pedagógiai toposz, de a 70-es években hasznos támpontot adott a kétpólusú motivációs modell. Decit ma is a belülről jövő motiváció vezető kutatójának tartják (Fowler 2015: 81). A szabadon választott viselkedések hajtóereje az intrinzik motiváció – amikor inkább azt tesszük, amit mi akarunk, s nem azt, amit tennünk kell. Ezzel ellentétben, amikor a viselkedés végrehajtása egy külső cél elérésének eszköze, akkor a viselkedést az extrinzik motiváció irányítja, és az ilyen cselekvés kevésbé okoz örömet. (Deci 1971, idézi Smith-Mackie 2002: 194) Ez az elmélet azt sugallja, mintha a két motivációs állapot állandósult volna a cselekvés folyamán, és ellentétben állnának egymással.

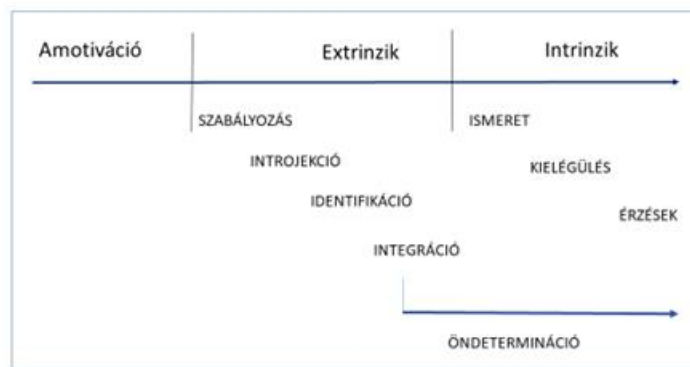
Ritkábban idézik azonban a szerzők Deci, illetve Deci és Richard Ryan későbbi közös kutatásainak megállapításait, amelyben túllépnek a kétpólusú modellen, és kibontják, elmélyítik annak értelmezését. A világ két legprominensebb motivációkutatóját tartják az önmeghatározás-elmélet – Self-Determination Theory (SDT) – atyjának (Fowler 2015: 186).

Az öndeterminációs elmélet három pszichológiai alapszükséglet (*autonómia, kompetencia, kötődés*) (Deci, Ryan 1985, 2012) figyelembevételével sokkal cizelláltabb, és az átalakulás, a változás lehetőségét magyarázza a különböző motivációs állapotok között. Az elmélet szerint a motiváció az internalizáció folyamatán keresztül változik, amely az egyének azon természetes hajlamára utal, hogy belsővé tegyék és integrálják azoknak a viselkedéseknek a szabályozását, melyek társadalmilag értékesek és eredendően külső ösztönzőktől függenek (Otis et al. 2005; Pajor 2018:19).

Az öndeterminációs modell a külső (extrinzik) és a belső (intrinzik) motivációkat kontinuumként, és nem abszolút kategóriákként definiálja (Deci et al. 1989). Ez azt jelenti, hogy egy adott

személy, egy adott helyzetben mutatott motivációja az extrinzik-intrinzik motivációs skála valamelyik pontján van. A kontinuum két végpontja a teljes motiválatlanság (amotiváció) és a belső (intrinzik) motiváció. A kettő között helyezkedik el az extrinzik motiváció négy különböző módja (Szakács 2022: 31).

- A motiváció kívülről történő szabályozása (nincs öndetermináció): a viselkedést kizárólag külső tényezők, a jutalom és büntetés szabályozzák.
- Az introjektált szabályozás: a jutalom és a büntetés belsővé válik, a cselekvést a büszkeség, az önértékelés növekedése vagy a szégyen és a szorongás elkerülése motiválja. Az egyén azért tesz meg valamit, mert kell, nem azért, mert akarja.
- Azonosulás, identifikáció: a személy képes tudatosan mérlegelni a cselekvést és annak fontosságát. A viselkedés szabályozása már saját célok, belső értékek mentén valósul meg.
- Integrált szabályozás: öndeterminált viselkedés, a szabályozás legfejlettebb, legönállóbb módja, a cselekvés a személyiség integrált része (Fodor 2007: 79).



1. ábra: Deci és Ryan öndeterminációs modellje (1985, idézi Audet 2007: 20), saját szerkesztés Deci, Ryan modellje nyomán

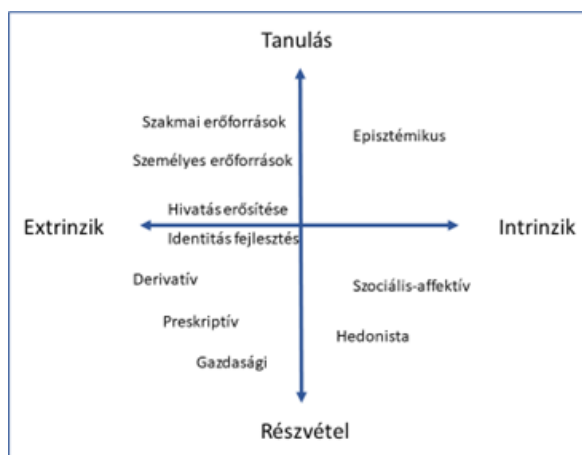
Deci és Ryan (1985, idézi Reeve et al. 2003) definíciója szerint, amikor a személy öndeterminált állapotban van, akkor a saját választása szerint cselekszik, nem pedig külső nyomásra (Pajor, 2018: 21). Az intrinzik motiváció megléte – vagyis Deci fogalmával élve az öndetermináció – a tevékenységhez kapcsolt pozitív érzelmeket, elégedettséget jelenti (1. ábra). Az iskolával kapcsolatban ez nagy jelentőséggel bír, hiszen a tanuláshoz kapcsolt pozitív érzelmek a teljesítményt hosszú távon előnyösen befolyásolhatják (lásd Walls és Little 2005). Az öndeterminációs elmélet szerint a tanár autonómiát támogató magatartása befolyásolja a diákok intrinzik motivációját. Vagyis minél inkább érzik a tanulók, hogy autonóm módon szabályozhatják tevékenységeiket, annál inkább belsőleg lesznek motiváltak azok végzésére (Pajor 2018: 26).

Roger Boshier (1982) kidolgozta a tanulási részvételt mérő eszközét (EPS – Education Participation Scale), mely azóta is széles körben használatos, és a részvétel fő indítékaként hat faktort azonosított:

1. Társas kapcsolatok keresése: azokra a felnőttekre jellemző ez a motívum, akik szeretnek csoportban, másokkal együtt tanulni.
2. Társas ösztönzés keresése: az egyének azért kapcsolódnak be valamilyen tanulási programba, mert magányosak vagy unatkoznak, esetleg kapcsolati problémáik vannak.
3. Szakmai előrelépés: ez a tényező azoknak fontos, akik meg akarják tartani munkahelyüket, esetleg jobb munkát vagy előléptetést szeretnének.
4. Közösségi munka: vannak, akik a társadalmilag hasznos tevékenységért éreznek elkötelezettséget, és azért tanulnak, hogy közösségi munkájukat hatékonyabban végezhessék.

5. Külső elvárások: azok tartoznak ebbe a csoportba, akik családi vagy a munkahelyi nyomás hatására vesznek részt képzéseken, ennél fogva tanulásukat egyáltalán nem érzik „önkéntesnek”, sőt, kényszerként élik meg.
6. Tudásvágy: olyanok is vannak, akik a magáért a tanulásért tanulnak, nem számít nekik a tudás gyakorlati hasznosíthatósága (Sz. Molnár 2009; 210; Pierog 2017: 434).

Philippe Carré a frankofón szakirodalom sokat idézett motiváció kutatója. Modellje (2001) két tengely, és négy mező alapján mutatja be azokat az okokat, amelyek a képzésben való részvételre ösztönöznek valakit (2. ábra). A vízszintes tengely (extrinzik, intrinzik) a motivációt aszerint helyezi el, hogy a személy elégedettséget tapasztal-e önmagában a képzésben való részvétel tényével, vagy a tőle elvárható előnyök miatt (például előléptetés). A függőleges tengely (tanulás/részvétel) azt jelzi, hogy a képzés motívuma a képzési tartalom elsajátítása vagy a csoporton belüli részvétel (Carré 1999).



2. ábra: Carré tipológiája a képzésbe való belépés motívum-együtteséről (2001: 46), saját szerkesztés Carré eredeti modellje nyomán

Carré (2001) tíz motívumot, indítékot jelöl meg, ami a tanulási elkötelezettségre sarkall. (Carré 1999; Joseph, Mailhot 2018; Vifquin 2013):

- *Episztemikus motívum*: az egyén minden más cél nélkül jön tanulni, a képzés önmagában is örömforrás. A motiváció magához a képzés tartalmához kapcsolódik.
- *Szociális-érzelmi motívum*: a személy képzésben vesz részt, hogy részesüljön a benne létrejövő társas kapcsolatokról és cserékből.
- *Hedonikus indíték*: a személy azért jön a képzésre, hogy hasznot húzzon a képzés gyakorlati körülményeiből, a „hangulatból”, vagy például a hely kényelméből.
- *Gazdasági indíték*: a képzés lehetővé teszi a jövőben, hogy az egyén közvetlen anyagi (pl. munkanélküli segély) vagy közvetett juttatásokat (a képzés elvégzése utáni állás-szerzést követő várható fizetés) élvezzen. Ez esetben például a jobb megélhetés megszerzésének vágyáról beszélhetünk.
- *Előírás mint indíték*: az egyén mások utasítása alapján vesz részt a képzésben, akár kifejezetten (a törvény által előírt képzési kényszer), akár implicit módon (mások által „tanácsolt” orientáció).
- *Származtatott indíték*: az egyén a kellemetlen helyzetek, tevékenységek elkerülése érdekében vesz részt egy képzésben (rossz munkahelyi légkör, érdektelenség a munkahelyen, családi problémák otthon stb.) (Carré 1999).
- *Szakmai működési motívum*: a munkával kapcsolatos feladatok elvégzéséhez elengedhetetlennek tartott készségek elsajátítására vonatkozik. Az egyén célja egyre tökéletesebb gyakorlati szintre jutni, egy adott teljesítményszint elérése, a technikai változásokhoz való alkalmazkodás.
- *Személyes működési motívum*: az előző indítékkal ellentétben itt a munkavégzés kezei kívüli tevékenységek végzéséhez szükségesnek ítélt készségek elsajátításáról, fejlesztéséről van szó (szabadidő, családi élet, gyermeknevelés, társulási, humanitárius, vallási feladatok, politikai stb.).

- *Identitásmotívum*: magában foglalja az identitás-jellemzők átalakításához vagy megőrzéséhez szükséges ismeretek (tudás, készségek, attitűdök) felismerését és megszerzését a szakmai, kulturális, társadalmi vagy családi azonosulás végett (társadalmi, szakmai státusz, beosztás, beosztás stb.). A tanuló célja a képzés által a pozitív társadalmi énkép megőrzése, illetve a negatív társadalmi kép elutasítása.
- *Hivatásmotívum*: az előző indítékkal ellentétben a képzés során megszerzett készségek szimbolikus elismeréssel kombinálva lehetővé teszik a résztvevő számára, hogy elhelyezkedjen, vagy megtartsa pozícióját, szakmailag kiteljesedjen. Ez a motívum elsősorban a munkavállaló karrierjét célozza meg: irányváltás, álláskereső stb. (Carré 1999; Hassi, Storti 2008).

Carré szerint a képzésben való részvétel okai plurálisak, esetlegesek és változók. A képzésben részt vevő felnőttek mindig több olyan okról számolnak be, amelyek az „eredeti motivációs palettát” képezik. Fontosnak tarja, hogy ezek a motívumok egymás mellett élhetnek, és feszültségbe, sőt ellentmondásba is kerülhetnek egymással. Más szóval, az egyes megkérdezett tanulók motivációs mintázatai, ahogyan Carré mondja, „pillanatfelvételt mutatnak az egyén képzéshez való viszonyáról történetük egy adott pillanatában” (Joseph, Mailhot 2018).

Peter Jarvis (2004) a részvételi motivációval foglalkozó kutatások eredményei alapján a következőket állapította meg:

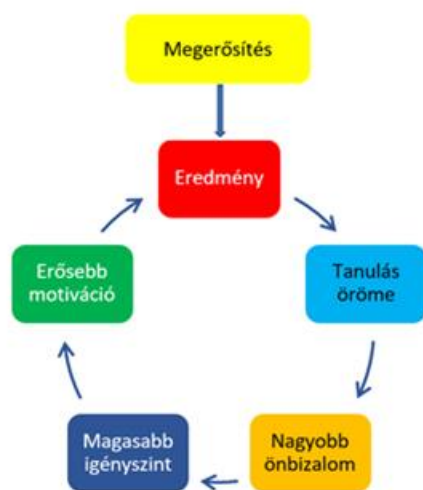
- A felnőttoktatásban részt vevők motivációi különböző csoportokra oszthatók, s bár a különböző kutatók különböző elnevezéseket használnak, e csoportok elég hasonlóak.
- Különbség van a férfiak és a nők tanulása között: a férfiak szerint a legfontosabb, hogy az oktatás eszköz az életben való boldoguláshoz, a nők erre kisebb hangsúlyt fektetnek.
- Tipikus motívumok: új munkára készülés, segítség a jelenlegi munkában; jól informálnak lenni; szabadidős tevékenység keresése, mindennapos feladatok ellátása; külső elvárásoknak történő megfelelés; új emberek megismerése; menekülés a napi rutin elől. E felsorolt tanulási motívumok különböznek az egyes társadalmi rétegek esetében: az alacsony társadalmi és gazdasági szinten élők számára a tanulás elsősorban a mindennapi élethez szükséges készségek elsajátítása miatt szükséges.
- A tanulásról való hozzáállás megértéséhez, szükséges megvizsgálni a tanulók életkörülményeit. Ezt támasztják alá azok a vizsgálati eredmények, amelyek az átmeneti időszak, a különleges élethelyzet (például munkahelyváltás) jelenik meg tanulási motívációként.
- A tanulási célú programokon történő részvétel és a tanulás nem azonosítható. A tanulás motívumai a viselkedésből, a szükségletekből származnak, forrásai továbbá az ösztönzés, az érzelmek, a kompetencia és a megerősítés (Sz. Molnár 2009: 211).

Zrinszky László a magyar pedagógiai és andragógiai szakirodalomban a motivációkutatás megkerülhetetlen alakja. Néhány fontos megállapítását idézzük az alábbiakban. A tanulási folyamatokban szerepet játszó „belső viselkedések” közül legfontosabb a tanulási motiváció. A thordike-i „hatástörvény” szerint valamely viselkedés annál erősebb nyomot hagy az emlékezetben, és a megfelelő inger ismétlődése esetén annál valószínűbben reprodukálódik, minél inkább kielégítette ez a viselkedés az alapvető szükségleteket (Zrinszky 2005: 29).

Zrinszky a felnőttek tanulási motivációja kapcsán írja, hogy a tanulási teljesítmények fiziológiai feltételeinek kutatói megkülönböztetik a hatótényezők két csoportját: az egyik az „intrinsic factors” (belső tényezők: az alapvető életkori folyamatok), a másik az „extrinsic factors” (a külvilág befolyása a teljesítőképességre) (Zrinszky 1995: 30). Különbséget kell tennünk továbbá a tartós, *habituális* és az *aktuális* motiváció, másrészt az *elsődleges* és a *másodlagos* motiváció között. A habituális motiváció az adott tárgy iránti általános érdeklődést jelenti, kedvet és elszántságot bizonyos ismeretek megszerzésére, készségek elsajátítására, képességek fejlesztésére, vagyis bizonyos kompetencia megszerzésére. A motivációnak ezt a fajtáját döntő mértékben a végcél mozgatja. Az aktuális motiváció arra vonatkozik, hogy az egyén a képzés valamilyen részmozzanatában – egy foglalkozáson, egy résztéma tárgyalásakor stb. – készen áll-e az együttműködésre, hajlandó-e erőfeszítések megtételére (Zrinszky 2005: 29).

*Primér motiváció*n azt értjük, hogy a tanulási cél fejt ki motiváló hatást (ennyiben megfelel a habituális motivációnak), *szekundér motiváció* lehet viszont, hogy az éppen napirendre került téma, az előadó személye vagy a foglalkozás színessége, a felmerülő problémákban való érintettségünk miatt aktivizáljuk magunkat (Zrinszky 1995: 30–32). Zrinszky (2002) azt is kiemelte, hogy a felnőttek tanulási motivációja alapvetően utilitarista (haszonelvű) megfontolásokon nyugszik (Tózsér 2014: 18). A legtöbb felnőtt ember – megfogalmazott és implicit – tudásfelfogását a sokat emlegetett gyakorlati irányultság, azaz a praktikizmus jellemzi. Eszerint csak az a valódi tudás, csak az érdemel elismerést, annak a megszerzéséért érdemes erőfeszítéseket tenni, időt, pénzt és fáradságot áldozni, amely nyilvánvalóan és rövid időn belül megtérül. Egészen közvetlenül mint munkahelyi elismerés, előrelépés, nagyobb jövedelem, vagy közvetettebben mint a személyes presztízs szembetűnő növekedése, a munka vagy a mindennapi élet sikeresebbé, könnyebbé válása (Zrinszky 2002: 131).

Zrinszky felhívta a figyelmet az eredményes tanulás öngerjesztő jellegére (3. ábra). A tanulás sikere, különösen, ha az egyén külső elismerést, vagyis megerősítést is kap, megajándékoz a tanulás örömeivel, ami fokozza az önbizalmat. Ez elvezet az igénynivó emelkedéséhez, és megnöveli a tanulás iránti érdeklődést: ezzel magasabb szintre jut a tanulási motiváció, és végül is tovább nő az eredményesség, újabb sikert ér el a tanuló személy (Zrinszky 1995: 32).



3. ábra: Az eredményes tanulás öngerjesztő köre, saját szerkesztés Zrinszky (1995: 32) rajza nyomán

Csoma Gyula szerint a felnőttoktatásban meg lehet különböztetni azokat a motívumokat, amelyek *elindítják a tanulást*, és amelyek a *tanulás folyamatában alakulnak ki*. Úgy véli, hogy a tanulást megindító motívumok végig jelen vannak, a tanulás folyamatában összefonódnak a később fellépő motívumokkal. A tanulás megkezdését társadalmi gyökerű indítékok határozzák meg, melyek szorosan összefüggnek: nagy szerepe van a társadalmi csoport-hovatartozásnak, ami befolyásolja az életmódot. Csoma azt mondja, a felnőttkori tanulás az életmód soktényezős, bonyolult közegébe illeszkedik. Maga is része az életmódnak. A munka igényei meglehetősen nagy helyet foglalnak el a felnőttkori tanulást elindító késztetések között. A tudás piac dinamikája a késztetéseket elég nagy erővel és elég közvetlenül alakítja (Csoma 2005: 34–35). A fentiek nyomán kétféle motívációs alaptípust különböztet meg: a tanulók társadalmi és munkatevékenységébe közvetlenül beágyazódó motívumok, valamint a speciális „iskolai” motívumok (Csoma 2005: 47). Csoma az előbbit hozza összefüggésbe a felnőttkori tanulás céljaival. Azt írja, hogy az eredményes tanulás előfeltétele a várakozás folyamatos kielégülése, a pozitív előrelátás kialakulása (Csoma 2005: 48), ami kapcsolatban van a társadalmi és munkatevékenységgel.

Az iskolai felnőttoktatásban elvégzett vizsgálatok azt bizonyítják, hogy a tanulást megindító motívumok három nagy csoportra oszthatók.

- A legerősebbek az ún. *egzisztenciális* indítékok. Idetartozik az életfeltételek javulása, megélhetési szükségletek, létfenntartás biztosítása.

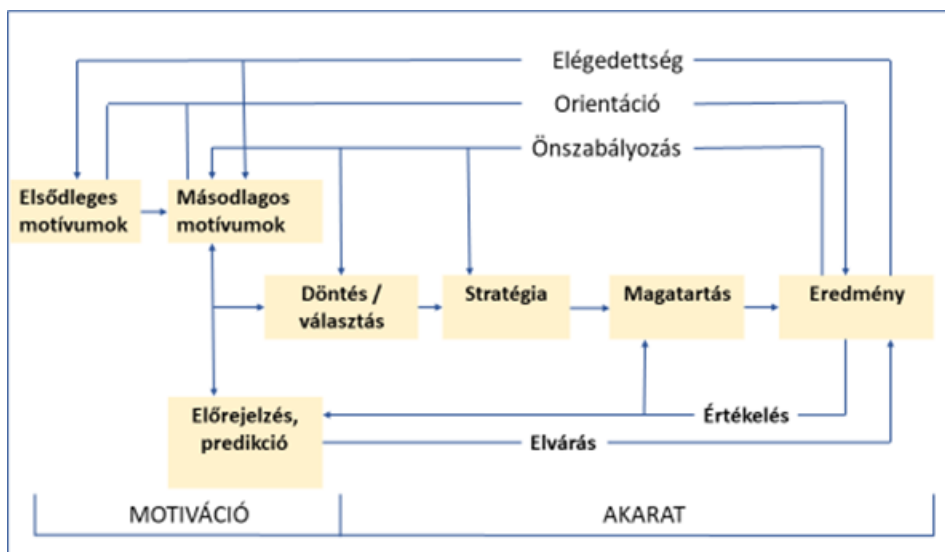
- A motívumok másik csoportját az ún. *presztízs*-motívumok alkotják. Arra utalnak, hogy a tudás, a végzettség, a bizonyítvány tekintélyt ad. A presztízs-indítékok kifejlődésében a közvetlen családi, baráti és munkahelyi környezetnek van szerepe.
- A fentiekén kívül tanulási igényt támaszthatnak olyan *intellektuális törekvések*, melyek a személyes önmegvalósítás érdekeit szolgálják, mégpedig egzisztenciális és presztízs érdekek nélkül, vagy túlnőve azokon. (Riesz-szindróma) Az előbbieknél kevésbé gyakori és kevésbé meghatározó (Csoma 2005: 36). Más megfogalmazásban: a korábbi tanulás, művelődés következtében kialakult érdeklődés, tudásvágy (Csoma 2005: 64), illetve tanulás által már felnevelt „belső” indítékok (Csoma 2005: 77).

Csoma hangsúlyozza, hogy e három motívumcsoport sajátos rendszerben, hierarchiát alkotva jelenik meg. A motívumok keveredhetnek egymással, és nem egyformán meghatározóak. A leggyakoribb és legmeghatározóbb szerepe az egzisztenciális motívumok csoportjának van, mint az elhatározás közvetlen kiváltójának, a megvalósítás közvetlen elindítójának. (Csoma 2005: 35; 2009). Ugyanakkor arra is kitér, hogy az egzisztenciális és presztízsindítékok önmagukban nem teremtenek közvetlen érdeklődést a tananyag iránt (az ismeretek tartalma összefüggései iránt). Csak közvetett érdeklődést indukálnak, azaz az érdekeltség a végeredményre irányul, a képzésre, arra, hogy mit nyújt a tanulás (Csoma 2005:78).

Nem zárhatjuk le a motiváció témáját anélkül, hogy ne foglalkoznánk a frankofon motivációkutatás másik jeles képviselőjével Fabien Fenouillet-vel, akinek a motivációról szóló eszmefuttatása releváns módon összecseng a fentiekben leírtakkal (vö.: Zrinszky, Csoma), amennyiben a tanulási motiváció nem egy statikus állapotot leíró kategória, hanem egy folyamat, amely a benne szereplő tényezők dinamikája mentén alakul, változik. Fenouillet (2011) hosszan fejtegeti a motiváció mibenlétét:

A motivációnak nincs egyetlen formája. A motiváció mindenekelőtt egy általános kifejezés, amelyet általában a viselkedést vagy cselekvést előidéző erő természetére vonatkozó pontosabb leírás hiányában használnak. A kontextustól függően más kifejezések is használhatók az erő természetének körvonalazására, például az olyan fogalmak, mint a „cél”, „szükséglet”, „érzelem”, „érdeklődés”, „vágy”, „akarat” és még sok egyéb. A motiváció eredetének megértését lehetővé tevő változók szintén számtalanok, sőt lehetnek belsők vagy külsők. Ez az elméleti gazdagság egyrészt a motiváció protektív jellegéhez kötődik, másrészt ahhoz, hogy olykor folyamatnak, máskor állapotnak tekintik. Ez az összetettség megnehezíti, hogy jelenleg globális elképzelésünk legyen arról, hogy mi is ez (Fenouillet 2011).

Fenouillet 101 motivációs modell átvizsgálása és osztályozása után arra a megállapításra jutott, hogy egyedül Carré (2001) modellje utal kifejezetten a felnőttképzés sajátos kontextusára.



4. ábra: Fenouillet (2009) Integratív motivációs modellje, saját szerkesztés az eredeti rajz nyomán

Az integratív motivációs modell (4. ábra) hét fogalmi halmazáról azt írja Fenouillet, hogy ennek a modellnek nem az elméletek, hanem azok összetevőinek, azaz a fogalmaknak az elhelyezése a célja, amelyeken alapulnak. A pluralitás megértését hangsúlyozza.

Az első két fogalmi halmaz, az elsődleges és a másodlagos motívumok. Az indíték segít meghatározni a motiváció természetét. Mindazonáltal, bár nagyon közel állnak egymáshoz, árnyalni kell az indíték és az ok között. Ha az indítékok teszik érthetővé tetteinket, értelmet adnak nekik, akkor nem feltétlenül azok az okok. Maguknak az indítékoknak is egy vagy több oka van.

Az indítékok és az ok-okozati összefüggések bonyolultsága arra készítette a különböző szerzőket, hogy olyan alapvető motívumok létezését keressék, amelyek az összes többi kiindulópontját képezik. Ez a végső indíték keresése vezérelte a legelső motivációs elméletek megfogalmazását (McDougall 1908; James 1890) (Fenouillet, Carré 2012).

Az elsődleges motívumok és a másodlagos motívumok közötti különbség tehát főként az ok-okozati összefüggésnek köszönhető. Az elsődleges indítékoknak két kategóriája van: ösztön és szükséglet. Különböző elméletek, például Deci és Ryan (2002) elméletei szerint a szükségletek vagy az ösztönök a másodlagos indítékok okai. A másodlagos motívumokhoz tartozó fogalmi kategóriák számát Fenouillet tizenkettőre becsüli: érték, cél, érdeklődés, önbecsülés, késztetés, disszonancia, érzelem, kíváncsiság, szándék, kontrollkeresés, személyiségjegyek, ill. eredeti motívumok.

Integratív modelljében a predikció / előrejelzés kölcsönhatásba lép az indítékkal, és ebből az interakcióból születik meg a motiváció, ezért van egy kétirányú nyíl a motívumok és az ábrán látható predikció között. A megvalósíthatatlan motívum nem motiváció, hanem fantázia. Amikor az egyén azt hiszi, hogy nem képes elérni céljait: elveszíti minden motivációját. Ahhoz, hogy az egyén motivált legyen, szükséges, hogy legyen indítéka, de az is, hogy ennek az indítéknak legyen jövője.

A negyedik halmaz – a döntés – egy csomópont. A döntés inkább a motiváció mutatója, mintsem egy lépés. Az egyén jól motivált, de konkrét cselekedet nem jön létre. Ezt látjuk, amikor az egyén halogat, azaz határozatlan időre elhalasztja a cselekvésre vonatkozó döntést.

Az ötödik halmaz elméleti koncepciói nemcsak azokra az eszközökre (vagy stratégiákra) vonatkoznak, amelyeket az egyén szükségleteinek kielégítésére vagy céljainak elérése érdekében használ. Ahhoz, hogy a motiváció hatással legyen a teljesítményre, az egyénnek tudnia kell, hogyan kell elvégeznie a tevékenységet. Ha az egyén nem ismeri a legmegfelelőbb stratégiát a megvalósításhoz, a cél kijelölésével történő motiválása akár kontraproduktív is lehet.

Az utolsó két „viselkedés” és „eredmény” csoportot, mint az első kettőt, együtt kell érteni. Sok motivációs modell implicit módon azt sugallja, hogy meg kell érteni a viselkedés szándékosságát, hogy megértsük a motivációját. Például, bizonyos helyzetekben a nem cselekvés ténye egyértelműen motivált, de ez a motiváció csak az egyén célján és ezáltal az egyén számára nyilvánvaló jelentésén keresztül érthető meg. Deci és Ryan (2002) ugyanebben a kérdéskörben a „viselkedés instrumentalizációjáról” beszélnek, azaz a viselkedés olyan eszköz, amely lehetővé teszi valaminek a megszerzését vagy elkerülését (külső szabályozású külső motiváció). Ugyanezen szerzők számára az amotiváció, vagyis a motiváció hiánya nem a viselkedés hiányával értelmezhető, hanem „a cselekvési szándék hiányával” (Deci, Ryan 2002: 17; Fenouillet 2011).

A motiváció fogalmának fenti körülírásával Fenouillet (2009) bemutatta a definíálás minden nehézségét. Azonban egy definíció, még ha átmeneti is, segíti a jelenség megértését: a motiváció egy hipotetikus, változatos intraindividuális erőt jelöl, amelynek lehetnek belső és/vagy többszörös külső meghatározói, és amely voltaképpen lehetővé teszi a viselkedés vagy cselekvés irányának, kiváltásának, tartósságának és intenzitásának magyarázatát.

A felnőtt hallgatók tanulására vetítve a fentieket, az Integratív motivációs modell egyesíti több kutató elképzelését a tanulási motivációs mechanizmus lényegéről. Ami számunkra is világos, és amit kutatási eredményeink is megerősítenek, hogy a hallgató nem azonos intenzitással motivált. Előre vetíti tanulási tevékenysége eredményeit, amit a céléléréskor kitűzött maga elé. Visszatekint az indítéokra, a másodlagos motívumokra (értékek, cél, érdeklődés, kíváncsiság,

önbecsülés stb.), és mindent mérlegelve döntéseket hoz a folytatásról. Kiválasztja a céléréshez számára legmegfelelőbb stratégiát, aminek mentén halad, de az eredménytől függően újra és újra értékeli tevékenységét, a helyzetet. Menet közben módosít. Tehát esetében jól működik az önszabályozó rendszer. Dönt a saját tanulásáról, folyamatosan felülbírálván a kezdeti elvárásait. Közben érzelmeket él át, ideális esetben elégedett lesz. Az eredményes tanulása sikerélményt szerez számára, a siker kihat a személyiségére, befolyásolja jövőbeli motívumait társadalmi beágyazottságának megfelelően, vagy, ahogy Csoma mondaná tanulási kultúráját (Csoma 2005: 66).

Empirikus kutatás

A kutatás körülményei (minta, módszer, kutatási kérdések)

Jelen tanulmányban bemutatott kutatás esetében az alapsokaságot a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar levelező hallgatóinak köre képezi, 900 fő, akikhez az elektronikus tanulmányi rendszeren keresztül juttattuk el online kérdőívünket 2023-ban. Adatalemzésünket a kitöltési határidőn belül visszaérkezett 150 anonim válaszdó – 3 évfolyamon, 25 különböző képzésről – értékelhető válaszaira építettük. Mérőeszközünk 38 kérdést tartalmazott, vegyesen, zárt és nyitott formában megfogalmazva. Jelen tanulmányban feldolgozott operacionalizált kérdéseink tartalma a tanulási motivációra és a közvetlen környezeti támogatások jellegére, formájára, illetve ezek motivációs hatására vonatkozott. Tanulmányunk, a többi között, két konkrét kutatási kérdésre kapott válaszokat dolgozza fel:

- Melyek a levelezős hallgatók tanulási motivációi?
- Kapnak-e támogatást a környezetüktől, és ha igen, milyen formában?

Az adatbázisunk további kutatási kérdéseit érintő elemzésünk egy részét korábbi tanulmányban már bemutattuk, más része megjelenés/feldolgozás alatt van.

Eredményeink illesztése a motivációs modellekhez

A szakirodalmi megállapítások alapján, miszerint a felnőttkori tanulás esetében jól elkülöníthetők az induló motívumok és a majdani tanulási folyamatban jelentkező motívumok (vö.: Csoma 2005), megkérdeztük a hallgatókat, milyen céllal ültek újra iskolapadba (1. diagram).



1. diagram: saját szerkesztés az adatbázis eredményei alapján

Houle (1961) modelljéhez illesztve a válaszokat egyértelműen a tanulóhoz kapcsolódó motívumok állnak az első helyeken. Ebbe a motivációs kategóriába sorolható a *saját érdeklődés*, a *szellemi frissentartás* és a *naprakész tudás*. A válaszdók negyede kizárólag ilyen belső motivációt jelölt meg, míg a hallgatók háromnegyedénél több más indíték is szerepelt. Tovább bontva a hallgatók 25%-os részmintáját:

- a 39 év alattiak esetében 18%, a 40 év felettiek körében 32%
- a férfiak esetében 16%, a nőknél 27%
- az első diplomáért tanulók közül 20%, a diplomások közül pedig 27% jelentkezett kizárólag ilyen belső motivációs okok miatt a képzésre.

Az adott részmintára vonatkozóan kijelenthetjük, hogy az idősebbek, a nők és a diplomások fokozottabban tanulás-orientáltak, mint a fiatalabbak, a férfiak és a felsőoktatásba első alkalommal belépők.

Houle célorientáltnak nevezett motívumai képezik a második legnépesebb csoportot a válaszokban: *új pozíció megszerzése*, a *pályakorrekció*, a *magasabb jövedelem*, a *munkahely megtartása*. Houle harmadik típusa, a tevékenységorientált tanuló, aki a szociális igényeinek kielégítése céljából vesz részt különféle felnőttképzési programokban, nem jelenik meg a válaszadó hallgatói mintában. Ennek oka lehet, hogy levelező képzésen készült a felmérés, amely – szemben a nappali képzéssel – kevésbé jár intenzív társas kapcsolatokkal. A külső elvárás (utolsó 3 válasz a diagramon) nem illeszthető be Houle modelljébe.

Deci kétpólusú elkülönítése szerint a válaszadók dominánsan a belső motiváció meglétére utaló indítékokkal rendelkeznek a képzés megkezdésekor. A külső motivációs tényezők szintén jelen vannak a tanulás indulásakor, és a későbbiekben is, de kiemelkedő a tudásvágy, érdeklődés stb. motívuma.

Boshier (1982) elmélete Houle-éhoz hasonló kategóriákra épül, így ahhoz hasonlóan rajzolódnak ki a válaszadók mintázatai. Első helyen áll a *tudásvágy* motívum, ugyanakkor ezt Boshier úgy értelmezi, hogy sokan a tanulás kedvéért tanulnak, és nem számít nekik a tudás gyakorlati hasznosíthatósága. A levelező hallgatók esetében viszont ez nem igaz, hiszen

- a második leggyakoribb válasz-csoport (*új pozíció megszerzése*, *pályakorrekció*, *magasabb jövedelem*, *munkahely megtartása*) éppen arra utal, hogy nemcsak, hogy számít, hanem kifejezetten fontos a gyakorlati hasznosíthatóság;
- ezt erősíti, hogy a megkérdezettek háromnegyedénél a tudásvágyon kívül valamilyen más indíték is előfordult (vagy *külső elvárás*, *előírás* vagy *előmeneteli esetleg pályamódosítási célok*);
- erre utal az is, hogy a megkérdezettek kétharmada olyan képzésre jelentkezett, amely kapcsolódik aktuális munkaköréhez, szakmájához (lásd később).

A fentiek fényében tehát a második legfontosabb motívum a *szakmai előrelépés*, beleértve a munkahely megtartását is.

Boshier modelljének a *külső elvárások* kategóriájába tökéletesen beilleszthetők a kevésbé jellemző, de kis számban mégis megjelenő válaszok, mint a *munkahely*, *család/közösség elvárása*, a *jogszabályi előírások*. A válaszok alapján azonban nem tudjuk megerősíteni Boshier azon állítását, hogy a külső elvárások által motivált felnőtt tanulók a tanulásukat nem érzik „önkéntesnek”, sőt, kényszerként élik meg, mivel

- mindössze két olyan hallgató volt az egész mintában, akik kizárólag a munkahely elvárása miatt jelentkeztek; a többiek mind bejelölték még valamilyen belső motivációra utaló motívumot, általában a *saját érdeklődést*, *naprakész tudás iránti vágyat* stb.
- csak egy hallgató volt, aki csupa munkahellyel kapcsolatos okot jelölt meg, személyeset egyáltalán nem;
- azoknál, akik a *család elvárását* jelölték be, mindenhol ott szerepeltették a *saját érdeklődést* is.

A többi Boshier-i kategória, a *társas kapcsolatok keresése* nem jelent meg a válaszokban, a *társas ösztönzés keresése* explicit módon szintén nem szerepel az induló motívumok között, más kérdésekre adott válaszokból viszont kiderül, hogy mégis fontos a hallgatóknak a környezet motiváló támogatása.

A Carré (2001) modellje szerinti elemzés nincs ellentmondásban a többi modell kategória-besorolásaival, inkább azoknál részletesebb, szofisztikáltabb megállapításokra adhat módot. Például, nála az intrinzik motiváció több tényezőt foglal magába, amelyek közül a hallgatók tudásorientáltságra, érdeklődésre vonatkozó válaszait az episztemikus motívummal lehet azonosítani. A tudás megszerzése önmagában lelkesítő a hallgatók számára, ahogy az előző modellek alapján már megállapítottuk.

Az extrinzik motiváció a *szakmai erőforrás motívum*, *személyes erőforrás motívum*, valamint az *identitásmotívum* és *hivatásmotívum* kategóriákból épül fel a hallgatói mintában. Ez utóbbiakat a hallgatóknak a „*Mi okozza Önnek a legnagyobb elégedettséget, sikerélményt tanulmányai során?*” kérdésre adott válaszaiban lehet tetten érni: túllépve a konkrét tárgyasult produktumokon, mint jó vizsgajegy, sikeres félév, tanári dicséret, jól teljesített feladatok, kurzusteljesítés, diploma stb. olyan pozitív eredményeket fogalmaznak meg, ami azért fontos számukra, mert a személyiségük fejlődésében, szakmai életvitelük jobbra fordulásában nyilvánul meg:

- „hosszú távon alkalmazni tudom a tudást, amit kapok”
- „érezem, hogy a tanulás megváltoztat”
- „saját fejlődésem, amikor érzem, hogy jobban teljesítek, mint korábban és sok új dolgot tanulok”
- „fejlődés, megújulás, rejtett képességek”
- „új dolgokat tanulok, amik hatékonyabbá tudják tenni a munkavégzésemet”
- „megmutathatom azoknak, akik azt hitték idáig nem jutok el, hogy én is képes vagyok rá”
- „amikor az élet más területén is sikerül hasznosítani a tanultakat”
- „a tanulási folyamat során kompetenssé válok az adott témában”
- „érezem, hogy meg tudom csinálni, értem és haladok előre”
- „amit be tudok építeni a saját életembe és a környezetembe”
- „fejlődésem kézzel foghatósága”
- „tanultak alkalmazása a munkahelyen/magánéletben”

A fenti mondatok arról vallanak, hogy a hallgatók metakognitív módon vizsgálják saját magukat, miközben a tanulás eredményét egy tágabb dimenzióban képesek értékelni, ahol a főszereplők mégiscsak ők maguk. A szakmai és személyes erőforrás motívumot kifejező válaszok a második helyet foglalják el Carré modelljében. Lényegében ide tartozik minden, ami a munkavégzés hatékonyságát előmozdítja, új pozíciót, magasabb jövedelem megszerzését, pályamódosítást tesz lehetővé. Ezek a vágyak a képzésre való jelentkezés céljai között explicit módon megmutatkoztak, valamint a sikerélményre irányuló nyitott kérdésre adott válaszokban is sűrűn előfordulnak.

Fenti elemzés után nem meglepő, hogy Jarvis (2004) motívumai között az első helyet elfoglaló *jól informáltság* kategória után az *új munkára készülés*, és a *külső elvárásoknak történő megfelelés* szerepel legtöbbször a hallgatói válaszok között. Nem jelenik meg a *szabadidős tevékenység keresése*, az *otthon-központú tevékenység végzése*, a *más mindennapos feladatok ellátása*, az *új emberek megismerése*, és a *menekülés a napi rutin elől*. Ezekre a válaszokon kívül az alábbiak jelentek még meg, nyilván több esetben szakspecifikusan:

„szükség van a szemléletre; pedagógushíány; tudásmegosztás; meglévő munka kiszélesítése; másodállás betöltése; tudjak segíteni magamon és másokon; gyermekek szakszerű segítése; használható szakma; szemléletformálás.”

Zrinszky (1995) modelljének kategóriáiból mintánkra nézve a habituális motiváció elsődlegességét emelnék ki, valamint a primer motiváció meglétét, hiszen erőteljes, jól körülhatárolt tanulási célokról nyilatkozott a felnőtt tanulói minta. A grafikonon ábrázolt célok jórésze Zrinszkynél is az intrinzik motivációt fedik le, majd a második nagyobb csoportot az utilitarista szempontok jellemzik.

Csoma (2005) 3 tényezős modellje szerint az *érdeklődésen alapuló motívumok* dominálnak a mintánkat képező válaszokban, második a sorrendben az *egzisztenciális motívumok* köre. A harmadik motiváció-típus Csománál a *presztízs motívumok*, amelyek közvetlen környezetünkben fakadnak. Ilyen jellegű motiváció akkor lép fel, ha közvetlenebb vagy tágabb környezetünkben a tanulás tekintélyt adó tevékenységnek számít. Az ide tartozó motívumokat a család, a baráti kör vagy a munkahely élteti, alakítja. A mi mérőeszközünkben a család és a munkahely mint elvárás megfogalmazó tényező lett megnevezve, így akik ezeket jelölték be motívációként, azokat nem a Csoma-féle presztízs-szerzés motiválta, inkább a megfelelési vágy

(vagy kényszer). A családot és a munkahelyet mint támogatást nyújtó, a motivációt ennek révén fenntartó tényezőket vizsgáltuk, melynek során ez a szerepük megerősítést nyert. De ez a válaszlehetőség megfogalmazása miatt alakult így. A „Kik támogatják tanulásukat?” kérdéssünkre kapott válaszok ugyanakkor igazolják a környezet pozitív, ösztönző, támogató szerepét.

Az 1. táblázatban összesítettük azokat a felnőttképzésre vonatkozó releváns motivációs modelleket, amelyek segítségével csoportosítani tudtuk kutatásunk eredményeit, mintegy irányt mutatva kutatási kérdéseink megválaszolásához.

HOULE 1961	DECI (RYAN) 1972	BOSHIER 1982	CARRÉ 2001	JARVIS 2004	ZRINSZKY 1996, 2002, 2005	CSOMA 2005
Célorientált 2. helyen	Extrinzik	Szakmai előre lépés 2. helyen	Szakmai erőforrás motívum, stabilitás (meglévő, új) 2. helyen	Új munka, segítség a jelenlegiben	Motiváció iránya szerint: külső	Egzisztenciális motívum 2. helyen
Tevékenység- orientált 0 említés		Társas kapcsolatok, társas ösztönzés 0 említés	Gazdasági haszon, materiális motívum	Szabadidős tevékenység, új emberek megismerése, menekülés a napi rutinból	Motiváció kiváltó oka szerint: másodlagos (szekunder)	(Kiemeli az utilitarista szempontokat)
			Hívátás- motívum 2. helyen		Motiváció tartóssága szerint: aktuális	
			Identitás- motívum			
			Személyes erőforrás motívum			
		Külső elvárások	Külső nyomás, kényszer / preszkriptív	Külső elvárásoknak való megfelelés		Presztízs motívum 3. helyen
		Közösségi munka	Kellemetlenség elkerülése	Mindennapos feladatok ellátása		
Tanulás- orientált 1. helyen	Intrinzik (25%)	Tudásvágy 1. helyen	Episztemikus kíváncsiság 1. helyen	Jól informáltság 1. helyen	Motiváció iránya szerint: belső	Érdeklődésen alapuló motívum 1. helyen
			Szociális- affektív motívumok		Motiváció kiváltó oka szerint: elsődleges (primer)	
			Hedonista indítékok		Motiváció tartóssága szerint: habituális	
FENOUILLET 2009						
Elsődleges indítékok: ösztön és szükségletek – a másodlagos indítékok okai			Másodlagos indítékok: érték, cél, érdeklődés, önbecsülés, késztetés, disszonancia, érzelem, kíváncsiság, szándék, kontrollkeresés, személyiségjegyek, ill. eredeti motívumok.			

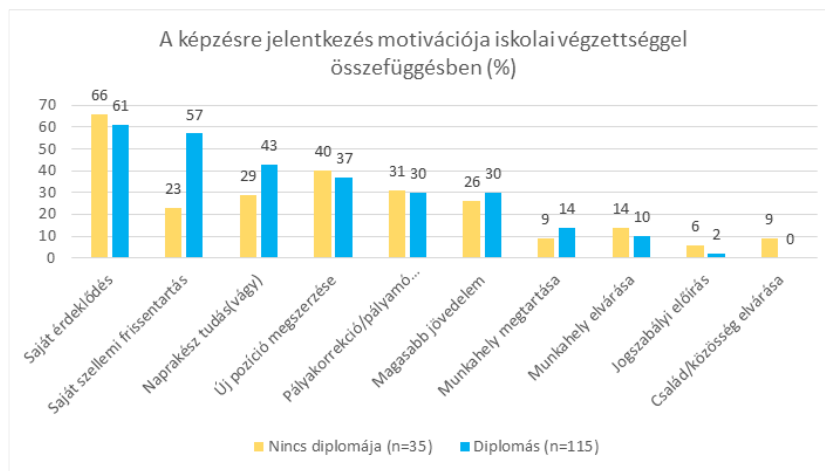
1. táblázat: A motivációs modellek összesítő táblázata

Fenouillet Integratív motivációs modellje kvázi szintézise a többi modellnek, ahogy korábban utaltunk erre. A folyamatára lényegében megjeleníti azt a mozgást, változást, ami a képzésben résztvevő felnőtt tanulók tanulása során lejátszódik. Az egyén és környezet közötti dinamikus hatásrendszer szerint alakul a motiváció. Ahogy Csoma is hangsúlyozta „motivumok keveredhetnek egymással, és valamennyi szerepet játszik, továbbá nem egyformán meghatározóak”. Vagy Zrinszky motivációs köre, amely jól ábrázolja például, hogyan hat a külső megerősítés a motivációra, és a tanulás öröme hogy teszi hatékonyabbá a tanulást, ami nagyobb önbizalmat

gerjeszt. Fenouillet mindezt egyszerre jelenítette meg az integratív modellben, ami leképezi a hallgatók válaszainak sokféleségét a motivációról, tanulási céljaikról, és sikerélményeikről.

Tanulási motiváció a diploma megléte vagy hiánya szerint

A mintánk csaknem negyedének, 35 hallgatónak (23%) még nincs felsőfokú végzettsége, tehát első diplomáját készül megszerezni. Kutatásunk eredményei alapján úgy tűnik, hogy az öndeterminációs tanulási mechanizmus a levelezős hallgatóknál kellően magas szinten működik. A képzésben való részvételről szóló döntésük tudatos mérlegelés alapján valósult meg: egyfelől a már diplomával rendelkezők jobbra belső motivációtól vezérelve választották a tanulást, másfelől az első diplomájukért küzdőknél hasonlóképpen erős a belső indíttatás (2. diagram). Továbbá az új pozícióról, a pályamódosításról, magasabb jövedelemről való gondolkodás pedig sejteti, hogy cselekedetük a személyiségük integrált részévé vált. Mindezt igazolják a sikerélményeikről adott válaszaik is, amelyekben nemcsak a tanulás rövidtávú materiális hasznáról vallanak.



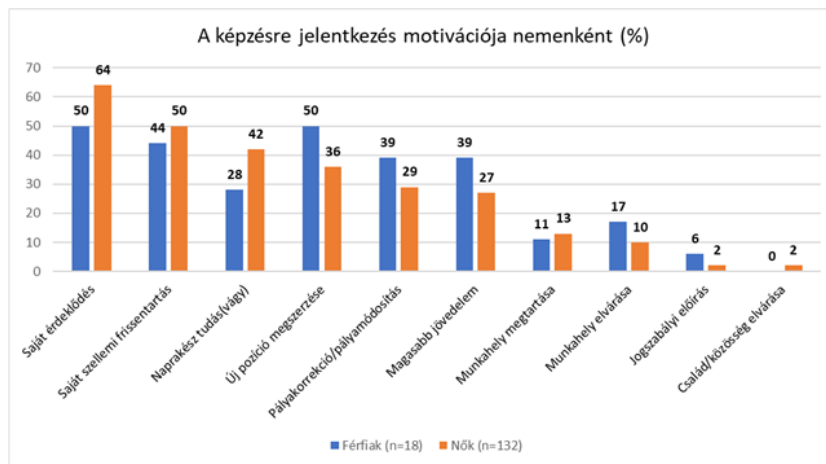
2. diagram: saját szerkesztés az adatbázis eredményei alapján

Jarvis azt mondja – Csomához (2005) hasonlóan –, hogy a tanulási motívumok különböznek az egyes társadalmi rétegek esetében: az alacsony társadalmi és gazdasági szinten élők számára a tanulás elsősorban a mindennapi élethez szükséges készségek elsajátítása miatt szükséges (Sz. Molnár 2009). Ez egy kis belátással igaz arra is, hogy akinek még nincs diplomája, annak ez egy komoly egzisztenciális ugrás (egy magasabb gazdasági és társadalmi szintre). Köztudott, hogy bizonyos munkakörök nem tölthetők be diploma nélkül, vagy a munkanélküliségi ráta jóval alacsonyabb a diplomások körében, illetve az életjvedelmi kilátások is jóval kedvezőbbek felsőfokú végzettséggel. Akiknek viszont már van diplomájuk, azoknál nem elsősorban egzisztenciális kérdés a tanulás.

Ahogy az várható volt, az a három fiatal, akiknél a családi/közösségi elvárás volt az egyik fő motiváló tényező, még nem rendelkeznek diplomával. Egyéb jellegzetesség csak ott látszik ki-mutathatónak, hogy akik már rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, nagyobb arányban végzik tanulmányaikat *tudásvágyból* és *szellemi frissen tartás* céljából.

A hallgatói minta jellemzése nemek és korcsoportok szerinti bontásban

Az adatbázis alapján megvizsgáltuk, különbözik-e a férfiak és a nők motivációja, amikor a képzésre jelentkeznek (3. diagram). Az oszlopdiaagramok értékei jól mutatják, hogy a női mintára jellemzőbb a belső indíttatás, míg a férfiak inkább a külső, munkaerőpiaci jellegű motiváció által vezéreltek.



3. diagram: saját szerkesztés az adatbázis alapján

A grafikonok alatti első 3 választípus intrinzik, a többi extrinzik motivációnak tekinthető. A nők arányaiban sokkal többször említik az intrinzik vagy habituális motivációt, míg a férfiak inkább az extrinzik motivációkat. Ez megfelel Jarvis (2004) azon megállapításának, mely szerint különbség van a férfiak és a nők tanulása között: a férfiak szerint a legfontosabb, hogy az oktatás eszköz az életben való boldoguláshoz, a nők erre kisebb hangsúlyt fektetnek (Sz. Molnár 2009: 211). A mintánkra vonatkozó ezen eredmények a nők felülreprezentáltsága miatt inkább csak érdekesség, de messzemenő következtetés levonásától és az általánosítástól tartózkodunk.

A korcsoportok meghatározásánál a többségi szakirodalmi konszenzus nyomásának engedve, s ezáltal a közérthetőséget szolgálva a net-generációk életkori szakaszait – Howe és Strauss (1991) generáció-elmélete alapján – vettük alapul, mindazonáltal hangsúlyozzuk kritikai fenn tartásainkat, például, azt, hogy a nemzedékelméletek által homogénnek vélt csoportokra kialakított sztereotípiákból levezetett korosztályi jellemzők tudományosan nem nyertek bizonyítást. Következésképpen a nemzedékelméletekkel szemben megfogalmazott kifogásokkal értünk egyet. (vö. Nemes 2019; Buda 2019:124; Lénárd 2015)

Tehát a Howe és Strauss féle felosztás szerint a mintánk összetétele az alábbiak szerint alakult (2. táblázat):

X generációs hallgatók (43-57 év): 65 fő

Y generációs hallgatók (27-42 év): 60 fő

Z generációs hallgatók (26 év alattiak): 25 fő

A mintánk legidősebb tagja 57 éves, így az első X generációsok közé tartozik – boomerek nem voltak a válaszadók között. A részminták alacsony elemszámai miatt következtetéseinket visszafogottan fogalmaztuk meg, és nem általánosítunk.

A képzésre jelentkezés célja	Z generációs (%)	Y generációs (%)	X generációs (%)
Saját érdeklődés	68	60	62
Saját szellemi frissen tartás	28	45	62
Naprakész tudás(vágy)	28	35	49
Új pozíció megszerzése	36	50	28
Pályakorrekció/pályamódosítás	20	48	17
Magasabb jövedelem	28	33	25
Munkahely megtartása	4	8	20
Munkahely elvárása	12	10	14
Jogszabályi előírás	0	5	2
Család/közösség elvárása	12	0	0

2. táblázat: A képzésre jelentkezés céljának alakulása korcsoportok szerinti bontásban

Figyelemre méltó eredmény, hogy az érdeklődés mindhárom korosztály esetében kiugró helyet foglal el a motívumok között. A szakirodalom is alátámasztja, hogy az érdeklődés speciális kategória a motiváció témakörében. Bár láttuk, hogy Csoma motivációs elméletének egyik elemeként funkcionál, más szerzők külön kezelik a motivációtól. Dewey (1913) a következőket írja: „az érdeklődés az azonosulást jelzi a cselekvéssel, összekötve az egyén vágyát, törekvését és gondolatát a céllal, amelyben a cselekvés végződik, és az eszközzel, amely által véghezviszi” (idézi Nye et al. 2012: 90, idézi Tudlik 2021: 104). Az érdeklődés a belső motiváció forrása, amely az emberi viselkedés, tudáselsajátítás és teljesítmény irányát, erejét és tartósságát jelzi (Su, Nye 2017). Az érdeklődés nemcsak személyiségjegye, amely jellemzi az egyént, hanem kapcsolat az egyén és a külvilág között (Tudlik 2021: 105). Leszögezhetjük, hogy levelezős hallgatóinkra is igaz, hogy tanulásukban elsődleges szerepet játszik az érdeklődés, ami a tárgyalt modellek értelmezése szerint intrinzik és habituális motivációs elemnek tekinthető.

A többi motívumot illetően vannak olyanok, amelyek nyilvánvalóan korosztályhoz kötöttek, illetve általános érvényűek. Például a *szellemi frissen tartás* vagy a *naprakész tudásvágy* nem a fiataloknak fontos, hanem inkább az X-generációsoknak. Ugyanez tapasztalható a munkahely *megtartása* esetében is. A válaszok alapján az idősebbek érzik a leginkább veszélyben a munkahelyüket és/vagy ők félnek a legjobban az esetleges váltási kénysertől.

Az *új pozíció megszerzése* és a *pályakorrekció* az Y-oknak a legfontosabb – ráadásul a második a saját érdeklődés után –, lehetséges, hogy ez az az életszakasz, amikor jellemzően feljebb akarnak lépni, az idősebbek már nem, a fiatalabbak pedig még nem.

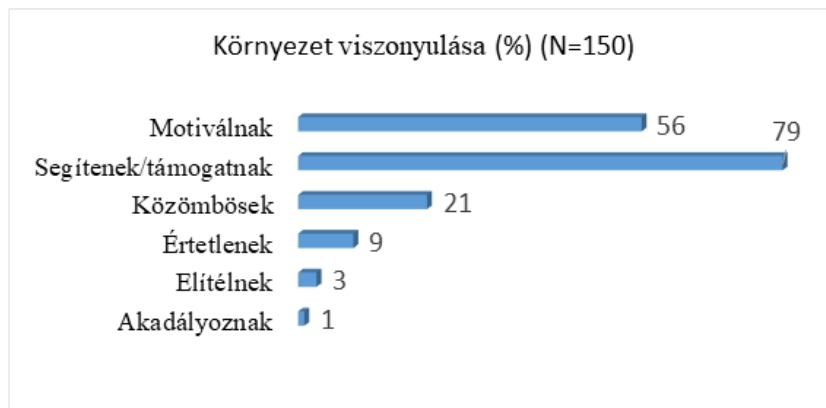
A *magasabb jövedelem* arányaiban mindhárom korosztálynál a középmezőnybe került, ezek szerint a magasabb vagy újabb végzettségtől nem várnak jelentős jövedelem-növekedést a hallgatók. (Megjegyzendő, hogy a válaszadók a kar képzési profiljából adódóan olyan szakokon tanulnak, melyek nem a legjobban fizető állásokra készítene fel, így talán érhető, hogy ez a motivációban sem jelenik meg kiemelkedően.)

A *munkahely elvárása* sehol nem túl magas, illetve mindhárom generáció esetében közel ugyanolyan mértékben várja el a munkahely a képzésben való részvételt. Az is logikusnak tűnik, hogy a két idősebb korcsoportnál a család már nem várja el a továbbtanulást, míg a legfiatalabbaknál igen, általában az első diploma megszerzéséről van szó.

A nem életkorspecifikus motívumok közül leginkább szembetűnő különbségek a munkahelyhez, munkakörhöz kapcsolódnak: az *új pozíció*, a *pályakorrekció* azaz váltás, előrelépés az Y generációnál fontos, a *munkahely megtartása*, azaz a jelenlegi helyzet megőrzése az X generációnál. Houle és Csoma modelljére vetítve az eredményeket, azt látjuk, hogy a cél / egzisztencia tekintetében kétféle motivációról van szó: az előre lépésre és megőrzésre való törekvésről. Az első a fiatalabb generációra, a második az idősebbekre érvényes. Boshier modelljével magyarázva eredményeinket, hiányérzetünk támad: csak a szakmai előre lépést kínálja fel motívumként, a munkahely megőrzésének alternatíváját nem. Végző soron Maslow szükségletpiramisa segítségével az ok-okozat összefüggésére is rámutathatunk – és akkor Deci és Ryan érvelése is igazolást nyer, amennyiben a szükségletek rejlnek a motívumok hátterében: az idősebbeknél a biztonságszükséglet dominál, míg a fiatalabbaknál inkább az önmegvalósítás körébe sorolható motiváció jelenik meg.

A tanulási támogatás forrása, jellege és motivációs hatása

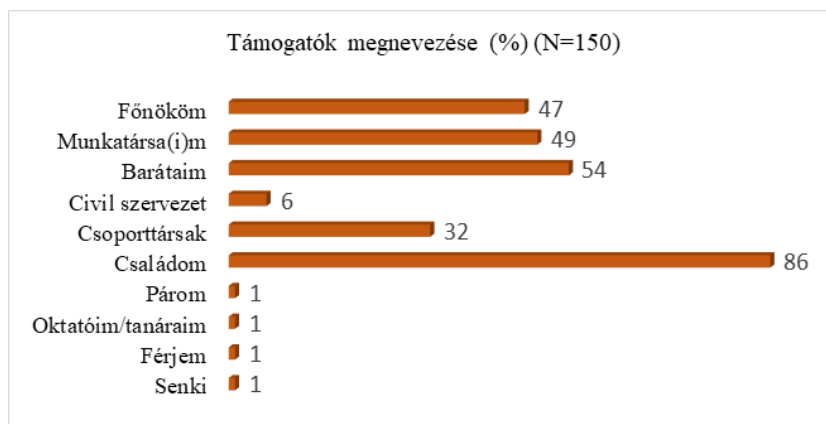
A hallgatók többségét környezete motiválja, biztatja, támogatja tanulmányai során. A környezet pozitív hozzáállása képes folytonos motivációt gerjeszteni. Az egyénnek elemi szükséglete, hogy visszajelzést kapjon cselekedetei során, ami jó esetben az önbecsülését növeli. A tanulásról nemcsak a tanárok visszajelzéseit monitorozza az egyén, a környezet elismerése legalább annyira számít. Zrinszky erre utal, amikor a tanulás öngerjesztő jellegéről beszél (Zrinszky 1995). Akár a verbális biztatásnak, bátorításnak, lelkesítésnek is serkentő ereje van, javítja a tanulás hatékonyságát, növeli az önbizalmat. Boshier *társas ösztönzés* dimenziója is igazolást nyer, ha nem is induló motívumként, de a tanulást fenntartó motivációban jelentős szerepe van.



4. diagram: saját szerkesztés az adatbázis eredményei alapján

Hiányosnak tekinthetjük azokat a motivációs elméleteket (vö.: Boshier, Jarvis), amelyekben a környezet csak külső elvárások támasztójaként jelenik meg, pozitív, ösztönző motivátorként nem. A mi eredményeink éppen azt mutatják, hogy a többség esetében a környezet is motivál, segít és támogat. Feloldható ez az ellentmondás azzal, ha megkülönböztetjük a belépési motivációt – azaz a továbbtanulási döntés ösztönzőit – és a fenntartó jellegű motivációt. Ez utóbbi a tanulmányok során annak folytatásához, az erőfeszítések fenntartásához kapott ösztönző támogatást testesíti meg. A támogatók körére kapott válaszokból (4. diagram) az is kiderül, hogy a családtól kapott támogatás elsődleges formája a motiváció.

Egyértelműen megállapítható, hogy a legnagyobb támogatást a privát szférából kapják a hallgatók (család és barátok), de a minta közel felét a munkahely is támogatja (főnök és munkatársak) (5. diagram). További kutatást érdemelne az a kérdés, hogy az emberek több mint felét miért nem támogatja a főnöke...



5. diagram: saját szerkesztés az adatbázis eredményei alapján

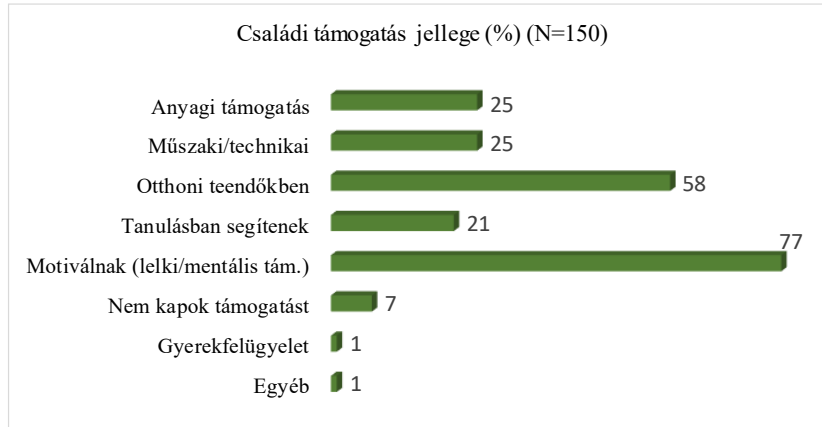
Tanulási támogatás eltérései korosztály szerint

Ha az egyes korcsoportokra bontva vizsgáljuk, hogy kitől, honnan kapnak a hallgatók támogatást, a következő eredményeket kapjuk (3. táblázat):

Kik támogatják tanulmányaiban?	Z generáció (%)	Y generáció (%)	X generáció (%)
Család	80	93	82
Barátok	60	50	55
Munkatársak	40	40	62
Főnök	16	45	60
Csoporttársak	28	28	37
Civil szervezet, közösség	8	3	8

3. táblázat: A támogatások forrásainak eltérései korcsoportonként

A különböző generációhoz tartozó hallgatók hasonló arányban élvezik családjuk támogatását a továbbtanulásban (6. diagram). A leginkább érdemleges különbség a munkahelyi környezet részéről mutatkozik meg. Mind a munkatársak, mind a felettesek az X generációs hallgatókat gyakrabban részesítik támogatásukban. A főnökök a fiatalokat alig, a fiatal középkorú Y generációt valamivel jobban, az X generációs munkavállalóknak viszont több mint felét támogatják a mintában. A baráti támogatás kissé jellemzőbb a fiatalok körében, a csoporttársi segítség viszont mindhárom korosztálynál jelen van.



6. diagram: saját szerkesztés az adatbázis eredményei alapján

Legáltalánosabb a mentális segítség, lelki támogatás, de a hallgatók közel 60%-a esetében az otthoni segítség is jellemző (pl. feladatok átvállalása). Az, hogy anyagi támogatást kapnak, a várakozással ellentétben nem csak a fiatalokra jellemző, hanem minden korosztályra. Még az 50 év feletti hallgatók közül is többen megjelölték ezt a támogatási formát. A 4. táblázatban foglaltuk össze a támogatások formáját korcsoportok szerinti bontásban.

Milyen formában támogatja őket a család?	Z generáció (%)	Y generáció (%)	X generáció (%)
Motiváció (lelki/mentális támogatás)	84	78	74
Otthoni teendőkben segítség	40	63	60
Műszaki/technikai támogatás	16	22	32
Anyagi támogatás	28	15	32
Segítség a tanulásban	20	22	20
Nem kap családi támogatást	8	3	9

4. táblázat: A támogatások formái korcsoportonként

Statistikailag nincs jelentős az eltérés a mentális támogatást illetően. Az otthoni teendőkben a fiataloknak – mivel jellemzően kitolódott a családalapítás ideje –, nincs annyi segítségre szükségük, így érhető, hogy az Y és X generáció több esetben jelölte ezt be. Minél idősebbek a hallgatók, annál több segítséget kapnak, illetve igényelnek technikai téren, így a Z generációsokhoz képest az idősebb korosztályban kétszer annyian szorulnak rá. Anyagilag látszólag a fiatal középkorú Y generáció kap, illetve igényel legkevésbé támogatást. A tanulásban történő segítségnyújtásban nincs nagy különbség, és minden korcsoportban vannak olyanok, akik semmilyen támogatást nem kapnak a tanuláshoz.

A sikerélmény forrásai

A sikerélmény a motiváció hosszútávú fenntartása érdekében fontos szerepet játszik a tanulásban. A hallgatói minta nyitott kérdésekre beérkezett válaszainak elemzése nyomán három csoportot tudtunk elkülöníteni a sikerélmény forrásaiként. Az első kategória az elért eredmények, a tanultak hasznosítása, a második a tanulás maga, a tudás, a tanulási folyamathoz köthető pozitív érzések, a harmadik pedig a környezethez kapcsolódik. A három kategória értelmezése és az elméleti modellekhez való illesztése látható az 5. táblázatban.

Sikerélmény forrása	Jellemzők	Elméleti modelleknek való megfeleltetés
EREDMÉNY	a sikerélményt az eredmény, a teljesítés, valamint a tanultak hasznosítása jelenti	Houle: célorientált Deci, Ryan: extrinzik és intrinzik Boshier: Carré: identitás, személyes erőforrás Jarvis: feladatellátás Zrinszky: gyakorlatias szempontok Csoma: egzisztenciális Fenouillet: cél, érték, önbecsülés
TANULÁS	a sikerélményt a tanulás, a megszerzett tudás, a fejlődés jelenti	Houle: tanulásorientált Deci-Ryan: intrinzik Boshier: tudásvágy Carré: episztemikus motívum Jarvis: jól informáltság Zrinszky: belső, habituális Csoma: érdeklődés Fenouillet: szükséglet és érdeklődés
KÖRNYEZET	a sikerélményt a környezet pozitív visszajelzése, az elvárásoknak való megfelelés jelenti	Deci-Ryan: extrinzik Boshier, Jarvis: külső elvárások Carré: szakmai erőforrás, hivatás Csoma: presztízs Zrinszky: utilitarista szempontok Fenouillet: kontrollkeresés

5. táblázat: Saját tanulási sikerélmény modell illesztése a szakirodalmi modellekhez

Korcsoportok szerint is elvégeztünk egy összesítést és összehasonlítottuk a sikerélmény megnyilvánulásait. Az X generációnál a pozitív irányú változáson van a hangsúly, az új tudással, ismeretekkel való gazdagodáson, a kompetencia fejlesztésén. A pozitív visszajelzés náluk is fontos szerepet kap a motiváció fenntartásában a sikerélmények révén, de a belső motiváció mégis erősebben jelenik meg.

A fiatal középkorú Y generációnál a pozitív visszajelzésekhez, dicséretetekhez kapcsolódik a legtöbb sikerélmény, így inkább kívülről kapják (várják) a motivációt. Náluk kevésbé van jelen az X generációnál tapasztalt új tudás és ismeret megszerzésének öröme.

A 25 év alattiaknál jelenik meg a „túlélésre játszás”, amikor már az is sikerélménynek számít, ha nem bukik meg vizsgán a hallgató. Ezt az idősebbeknél már csak olyan formában találjuk meg, mint például a sikeres kurzusteljesítés. A legfiatalabbaknak is hasonlóan fontos a pozitív visszajelzés, mint az Y generációs hallgatók esetében.

A 6. táblázat arányaiban tartalmazza a sikerélmény forrásainak megoszlását egy-egy korcsoporton belül, továbbá látjuk a különbségeket a generációk között.

Korcsoportok	TANULÁS	EREDMÉNY	KÖRNYEZET
X	35%	39%	26%
Y	18%	46%	36%
Z	13%	52%	35%

6. táblázat: Sikerélmény-tényezők összevetése korcsoportok szerint

Megállapítható, hogy mindhárom korcsoportnál az eredmény kategóriába sorolt tényezők jelentik a legnagyobb sikert és egyben motivációt. Ahogy idősödnek, annál fontosabb szerepet kap a tanulás, tudásszerzés, minthogy az X generációt ez motiválja a leginkább, náluk ez az elsődleges, a Z generációt a legkevésbé, de az Y generációt sem igazán. A környezetből érkező visszajelzések a két fiatalabb generációnak fontosak, azonos mértékben, náluk felülmúlják a tanulást is, az idősebbeknél ennek kevésbé van jelentősége.

Következtetések

A felnőttkori motivációs elméletek szakirodalmi feldolgozása során az alábbi megállapításokra jutottunk: a szerzők jól láthatóan érzékeltetik a felnőttekre jellemző motívumcsoportok szerepének különbségeit a tanköteles fiatal korosztályra jellemzőkétől. A belső motiváció alapjául szolgáló minden emberben ott élő pszichológiai szükségletből táplálkozó tudásvágy a felnőttek esetében szándékolt cselekvéssé változik, és intézményi (tovább)tanulásra készítet, ha az egyén társadalmi és munkatevékenységébe közvetlenül beágyazódó motívumokkal találkozik. Tehát a felnőttkori tanulásban meghatározó szerep jut a munka világának. Az érett személyiség tanulási indítékai értékalkotó tényezők, egyéb más indítékokkal összefonódva jelennek meg. Az értékhierarchia a változó helyzetekben állandó döntések elé állítja az egyént (vö. Csoma 2005: 65). A motivációs modellekben hangsúlyt kap az önálló döntési képesség megléte a tanulás kezdetétől folyamatosan. Ez nagyfokú autonómiát feltételez nemcsak a döntésekben, hanem a tanulás megvalósításában, az életvitel átszervezésében.

A tanulás vállalását anticipált céleléresek erősítik, az egyén felülvizsgálja, hol tart, és hogy eléri-e céljait a tanulóval. Fontos számára az előrelátás (Csoma 2005: 48). Fenouillet előrejelzést említ, ami kölcsönhatásban van a másodlagos indítékokkal, melyeket az érték, a célok, érdeklődés, szándék stb. képviselnek. A szerzőknél a munkához, életmódhoz kapcsolt indítékokban ott munkálkodik az utilitarista szemlélet egyaránt. Ugyanakkor kiderül az is, hogy a belső motiváció az, ami a tanulás eredményességét képes magasabb szintre emelni. Az érdeklődés kielégítése, a tanulásban megélt öröm a tanulási folyamatban újabb motívumokat bontakoztat ki, amit a tanári magatartás hivatott befolyásolni. A felnőttek tanulását segítő ilyen fajta tanári magatartásnak elvárásaként kellene megjelennie, és nem lehetőségként. Például, az önszabályozó tanulás kialakítása alapfeltétele a felnőttkori tanulás sikerének. Jó esetben a tanár is hozzájárulhat, hogy az extrinzik motiváció intrinzik motivációba forduljon át.

Ezt a szövevényes plurális motívum rendszert próbálják megragadni a modellek, melyek nagyon jó keretek a különböző kérdések vizsgálatához, segítik egy adott jelenség strukturált vizsgálatát, de csak keretek, mert a valóság mindig sokkal összetettebb. Ennek oka abban is rejlik, hogy a kutatások idején tetten ért motívumok egyfajta „pillanatfelvételt mutatnak” (Carré 1999) a folyamatosan változó, a környezethez, helyzethez alkalmazkodó és attól függő motivációs felépítményről, amelynek belső elemei is kölcsönhatásban vannak.

Kutatási eredményeink fő konklúziója, hogy a hallgatók nagyon sokfélék, életkor, nem és egyéni élethelyzet alapján is. Ahhoz, hogy tudatosan válasszuk meg a módszereket, a tanulástámogatást, és általában a hallgatókkal való kooperáció mikéntjét, a saját szerepünket, nagyon fontos tudnunk, kiket tanítunk.

További terveink között szerepel a kutatás kiterjesztése és az eredmények felülvizsgálata a JGYPK-n rendszeresen ismétlődő adatfelvétellel. A már feldolgozott részeredményeket szeretnénk a hallgatóközpontú oktatás fejlesztése érdekében felhasználni módszertani továbbképzések szervezésével és széleskörű disszeminációs tevékenységgel.

Irodalom

- Audet, I. (2007). *La motivation à la formation volontaire: impact des facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que de l'orientation d'apprentissage*. Mémoire. Université du Québec à Montréal. 87 p. <https://archipel.uqam.ca/5026/1/M9838.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 09. 14.
- Boshier, R. (1982). *The Education Participation Scale*. Vancouver: Learning Press. <http://www.edst.educ.ubc.ca/faculty/boshier/> Utolsó letöltés: 2023. 09. 10.
- Buda A. (2019). Generációk, társadalmi csoportok a 21. Században. *Magyar Tudomány* 180(2019) 1. 120–129. DOI:10.1556/2065.180.2019.1.12 https://mersz.hu/mod/object.php?objazonosito=matud_f16546_i1 Utolsó letöltés: 2023. 10. 02.
- Carré, Ph. (1999). Pourquoi nous formons-nous? *Sciences Humaines* N° 92 – Mars. https://www.scienceshumaines.com/pourquoi-nous-formons-nous_fr_10694.html Utolsó letöltés: 2024. 01. 20.
- Carré, Ph. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan. 186 p.
- Csoma Gy. (2005). *Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába*. Budapest: Nyitott könyv. ISBN: 963-86445-5-9.

- Csoma Gyula (2009). *Felnőttoktatási sajátosságok*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/problema-kerdesek/felnottoktatasi> Utolsó letöltés: 2024. 02. 10.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press. DOI:10.1007/978-1-4899-2271-7
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (Special issue: Integrating personality and social psychology), 1024-1037. In: Smith, E. R. – Mackie, D. M. (szerk.) Szociálpszichológia. Budapest: Osiris Kiadó. ISBN 963-389-349-6
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2012a). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In: Ryan, R. M. (szerk.), *The Oxford handbook of human motivation*. New York, NY: Oxford University Press. 85-107. DOI:10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2012b). Self-determination theory. In: Van Lange, P. A. M., Kruglanski, A. W. & Higgins, E. T. (szerk.), *Handbook of theories of social psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage. 416-437. DOI:10.4135/9781446249215.n21
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The university of Rochester press, USA.
- Fenouillet, F. (2008). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. In: Carré, P., Fenouillet, F. (szerk.). *Traité de psychologie de la motivation*, Paris : Dunod. pp. 305-338. <https://www.cairn.info/traite-de-psychologie-de-la-motivation--9782100515837-page-305.htm> Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.
- Fenouillet, F. (2009). *Vers une intégration des conceptions théoriques de la motivation*. Habilitation à diriger des recherches, Université Paris Ouest la Défense.
- Fenouillet, F. (2011). Note de synthèse : La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-1-page-9.htm> Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.
- Fenouillet, F., Carré, Ph. (2012). Intérêt et limite d'une approche intégrative de la motivation dans le champ des pratiques sociales. In: *Créativité, Motivation et Vieillesse*. Presses universitaires de Rennes, pp. 107-116. ISBN: 978-2-7535-6416-9 DOI:10.4000/books.pur.61057 <https://books.openedition.org/pur/61135> Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.
- Fodor L. (2007). *Fejezetek a motivációkutatásból*. Budapest: Gondolat Kiadó. ISBN: 978-963-9610-45-3.
- Fowler, S. (2015). *Motiváció magasabb szinten*. Budapest: HVG Kiadó Zrt. ISBN 978-963-304-297-7.
- Hassi, A., Storti, G. (2008). *Qu'est-ce qui motive les adultes à se former? Document de Recherche*. La Cité Collégiale, Département d'Éducation Permanente 01/08. 27 p. https://www.academia.edu/731455/Quest_ce_qui_motive_les_adultes_%C3%A0_se_former Utolsó letöltés: 2023. 10. 02.
- Howe, N., Strauss, W. (1991): *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning*. RoutledgeFalmer, London, New York.
- Joseph, M., Mailhot, J. (2018). *Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation. Une enquête quali-quantitative auprès d'apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles*. https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/motifs_engagements_md.pdf Utolsó letöltés: 2023. 09. 10.
- Koltai D., Zrinszky L. (2008). A tanulás az andragógiai pszichológiában. Andragógiai ismeretek. *Tanár-továbbképzési Füzetek*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. pp. 20-25.
- Lénárd A. (2015). A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés*, 3. évf. 1. szám 74–83. https://epa.oszk.hu/02400/02411/00005/pdf/EPA02411_gyermekneveles_2015_1_074-083.pdf Utolsó letöltés: 2023. 09. 14.
- Nemes O. (2019). *Generációs mítoszok. Hogyan készülünk fel a jövő kihívásaira?* Budapest: HVG Kiadó Zrt. ISBN 978-963-304-788-0.
- Pajor G. „Gyorsabban, Magasabbra, Bátorabban” – De hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. *Iskolapszichológia Füzetek*, 34. sz. Sorozatszerkesztő: N. Kollár Katalin. ELTE Eötvös Kiadó, 74 p. ISBN 978-963-284-677-4 ISSN 0238-2482 https://www.eltrereader.hu/media/2015/11/IP34_READER.pdf Utolsó letöltés: 2023. 09. 10.
- Pierog A. (2017). Felnőttkori tanulási motivációk feltárása különböző képzési szinteken. Explore adult learning motivations of various training levels. *International Journal of Engineering and Management Sciences (IJEMS)*, 2(4). DOI:10.21791/IJEMS.2017.4.34.
- Ruddock, R. (1997). Társadalmi tényezők a felnőttoktatásban. In: Maróti A. (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének szakirodalmából*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 18–27.

- Sz. Molnár A. (2009). A tanuló felnőtt. *Pedagógusképzés*, 7 (36), 2009/2–3. pp. 199–220.
[DOI:10.37205/TEL-hun.2009.2-3.09](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.2-3.09)
- Szakács É. (2022). *Kompetencialapú karrierindítás a közszolgálatban – avagy a pályamotiváció, a kompetenciamegfelelés és a mentorálás összefüggései a közigazgatási karrierindítással*. Doktori (PhD) értekezés. Nemzeti Közszolgálati Egyetem Közigazgatás-tudományi Doktori Iskola. Budapest.
- Tózsér Z. (2014). *Részidősek a felsőoktatásban – Egy határon átnyúló régió részidős hallgatóinak a vizsgálata*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar.
<https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/2a94d355-13a1-4880-83e3-74f9c21fb1d0/content> Utolsó letöltés: 2023. 09. 10.
- Tudlik Cs. (2021). A pályaeérdeklődés kialakításának fontossága az iskolai munkában. In: K. Nagy E., Zagyváné Szűcs I. (szerk.). *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában*. Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. 103–132.
https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7159/1/103_132_Tudlik.pdf Utolsó letöltés: 2023. 10. 02.
- Vifquin, J.-M. (2013). *Dossier de progression ? Dossier de réussite ? Vers quel(s) but(s) et selon quelle logique ? Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg: Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*.
https://www.researchgate.net/publication/262565545_Dossier_de_progression_Dossier_de_reussite_Vers_quels_but_Selon_quelle_logique Utolsó letöltés: 2024. 01. 14.
- Zrinszky L. (1995). *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest: OKKER.
- Zrinszky L. (2002). A tudás mint andragógiai probléma (Tanulás az egész életen át). *Magyar Pedagógia*, 102(2), 131–144.
<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/245/244> Utolsó letöltés: 2024. 01. 20.
- Zrinszky L. (2005). *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Átdolgozott, bővített kiadás. Budapest: OKKER Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Rt. ISBN: 963-8088-04-4.