

# A Debreceni Egyetem vezetés és szervezés mesterszakos hallgatóinak tanulási motivációra irányuló vizsgálata

## Study on Learning Motivation of Master's Students in Management and Leadership at the University of Debrecen

F. HAJDU<sup>1</sup>, E. BARIZSNÉ HADHÁZI<sup>2</sup>, Á. KOTSIS<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Vezetés és szervezés mesterszak  
[franciska.hajdu@mailbox.unideb.hu](mailto:franciska.hajdu@mailbox.unideb.hu)

<sup>2</sup>Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet, Vezetéstudományi Tanszék, [barizsne.hadhazi.edit@econ.unideb.hu](mailto:barizsne.hadhazi.edit@econ.unideb.hu)

<sup>3</sup>Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet, Szervezés és Kommunikáció Tanszék [kotsis.agnes@econ.unideb.hu](mailto:kotsis.agnes@econ.unideb.hu)

*Absztrakt. Tanulmányunk célja a felnőttkori tanulás témakörének bemutatása. Ennek érdekében először meghatározzuk a tanulás definícióját és fontosságát az ember életében. Ezt követően kitérünk a felnőtt korban történő tanulás történelmi hátterére és alakulására. Bemutatásra kerül a felnőttkori tanulás motivációja különböző motivációs elméletek függvényében. A tanulmány második felében egy kezdeti kutatás kerül bemutatásra, melynek középpontjában a felnőttkori tanulás motivációja áll. Kutatásunk alanyai fiatal felnőttek, akik a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karjának vezetés és szervezés mesterszakán folytatják tanulmányaikat. Arra szeretnénk válaszokat kapni, hogy a különböző tényezők milyen mértékben motiválják a fiatal felnőtteket tanulmányaik során. Az eredményekkel képet szeretnénk adni mind az oktatók, mind a versenyszférában dolgozó humánpolitikai szakembereknek arról, hogy miképp jellemezhető a vizsgált hallgatók tanulási motivációja. A kutatást a későbbiekben nagyobb mintára is kívánjuk majd kibővíteni.*

*Abstract. The aim of our study is to present the topic of adult learning. To do this, we first define the definitions and importance of learning in a person's life. We then turn to the historical background and evolution of adult learning. The motivation of adult learning as a function of different motivational theories is presented. In the second half of the study, an initial research focusing on the motivation of adult learning is presented. The subjects of our research are young adults who are pursuing their master's degree in management and organization at the Faculty of Economics of the University of Debrecen. We want answers to the extent to which different factors motivate young adults in studying. With the results, we want to give an idea of how the learning motivation of the students can be characterized by both lecturers and human resource professionals working in the private sector. We intend to expand the research to a larger sample in the future*

*Kulcsszavak: felnőttkori tanulás, motiváció, egyetemi hallgatók*

*Keywords: adult learning, motivation, academic students*

## Bevezetés

A tanulás mindennapi életünk része. Életünk folyamán akár több évtizedet is az iskolapadokban töltünk. Ám a tanulási folyamat az iskolapad elhagyásával sem szűnik meg. Napjainkban sokat emlegetett kifejezés az élethosszig tartó tanulás. Ez nem véletlen, hiszen rohamosan fejlődő és változó világunkkal lépést kell tartanunk az élet minden területén. A magánéletben, a munkahelyen is folyamatos változás vesz minket körül, mely elengedhetetlenné teszi az élethosszig tartó tanulást. A folyamatos, intézményesített tanulás 18-23 éves kora között általában véget ér az ember életében a szakközépiskola, gimnázium vagy egyetem befejezésével. Maga a tanulási folyamat azonban korántsem ér ekkor véget.

### 1. A tanulás meghatározása

Conner [1] úgy fogalmaz, hogy „a tanulás az ismeretek és a készségek elsajátítása a cselekvések vagy a tapasztalatok folyamataként”. Az emberek a születésük pillanatában a tanulási folyamatba kerülnek. Bármely életkorban képesek mindent megtanulni, amit az elméjük észlel. A tanulás edzi az agyat, hiszen építi és erősíti az idegek közti kapcsolatot. Bár az emberi lény alapvetően az ismert tényeket kedveli, és a változás megzavarja, mégis keresi az újdonságokat és próbál azokra reagálni.

Ahogy az imént olvashattuk, az ember születése pillanatában belekerül a tanulási folyamatba. Ez azt jelenti, hogy a diákéveket hátrahagyva az embert továbbra is elkíséri útján a tanulás igénye, vágya, fontossága. A tanulás több formában is jelen van az ember életében. Foley [2] számos tanulási dimenziót különböztet meg. Szerinte az ember folyamatos tanulásban van, formális és informális csatornákon keresztül. A formális csatorna a legnépszerűbb módja a felnőttkori tanulásnak. Meghatározott tanmenetet követ, oktatók segítik a tananyag elsajátítását. Eredménye általában valamilyen végzettség megszerzése. Az informális mód saját tapasztalatok megszerzésén keresztül, intézmény falain kívül elevenedik meg.

Cuenca és Pérez de Guzmán [3] úgy vélik, hogy a tanulás az emberi természet része, oly módon, hogy az embert a tanulás alanyának és tárgyának is tekintik. E képesség nélkül az élet nem lenne lehetséges, hiszen az ember nem lenne képes a túlélésre. Ez azt is jelenti szerintük, hogy amikor az alany abbahagyja a tanulást, komolyan veszélyezteti életképességét. A tanulás teszi alkalmassá az embert arra, hogy megfeleljen és integrálódjon a környezetbe. A környezettől folyamatos visszajelzést kap, amelynek köszönhetően minden képességét fejleszti, miközben asszimilálja annak a társadalomnak a viselkedési mintáit, amelyben él. A tanulás egy állandó szükséglet, amelyet nem lehet megszüntetni, semmilyen életkorban és életszakaszban sem.

### 2. Tanulás felnőttkorban

Carrasco és Martín [4] áttekintették a felnőttkori tanulás változásait az idők folyamán. Leírják, hogy bár az ókorban felismerték az oktatás fontosságát, de a XIX. századig tartott, amíg a társadalom oktatást követelt a felnőttek számára. Ebben az időszakban jöttek rá arra, hogy nemcsak azokat kell oktatni, akik nem jutottak oktatáshoz, hanem meg kell újítani a korábban megszerzett ismereteket is. Így a

XIX. évszázad utolsó előtti évtizedében Franciaországban létrehozták az úgynevezett felnőttosztályokat. A XX. század folyamán a felnőttképzés kibővítette látókörét a gazdasági, társadalmi, technológiai és politikai rend folyamatos és felgyorsult változásának eredményeként.

Az UNESCO Institute for Lifelong Learning oldalán [5] olvashatjuk, hogy a XX. század folyamán, 1949-ben, a második világháborúra reagálva az UNESCO tagállamai összegyűltek, hogy megvitassák, hogyan segíthetné a felnőttkori tanulás és oktatás a világ békéjét és a nemzetközi megértést. Ez a nemzetközi konferencia kapta az ú.n. „CONFINTEA” elnevezést (francia betűszavuk: CONFérence INTernationale sur l'Education des Adultes). Ez a konferencia egy fontos mérföldkövet jelentett a felnőttoktatás fontosságának elismerésében.

Az UNESCO 1976-os kiadványában [6] az olvasható, hogy a felnőttek képzése mindazon oktatási folyamatokat foglalja magában, mely különböző szinteken, formális vagy informális módon kiegészítik az ember által korábban, iskolákban és/vagy egyetemen megszerzett tudást. Általa a felnőttek gazdagítják tudásukat, fejlesztik szakmai képességüket, és az ember integrált, gazdasági-társadalmi-kulturális fejlődését is elősegíti. A felnőttképzési módszerek bevezetése során figyelembe kell venni a különféle társadalmi-kulturális tényezőket. A felnőttek képzése akadályokba ütközhet, például családi vagy szakmai korlátok, melyek nagyban leterhelik a felnőtteket. A tanulás pszichológiájának és motivációjának megismerése szintén elengedhetetlen a sikeres folyamathoz. Erről a későbbiekben részletes kifejtést adunk majd.

„Az uniós felnőttkori tanulás politika célrendszere a lisszaboni és az Európa 2020 stratégiából ered. Az Európa 2020 stratégia leszögezi, hogy az egész életen át tartó tanulás és készségfejlesztés kulcsfontosságú a jelenlegi gazdasági válság és a népesség idősödésének kezelése szempontjából, illetve az Európai Unió tágabb gazdasági és szociális stratégiájában. A felnőttkori tanulásról szóló, 2008. májusi tanácsi következtetések elsőként határozták meg a felnőttoktatási ágazatra vonatkozó közös prioritásokat, és teremtették meg egy koordinált európai szakpolitikai együttműködés alapjait ([7], p.412.)” Loboda (2007) a felnőttkori tanulás több aspektusára is rávilágít. Megemlíti annak gazdasági fontosságát, hiszen a szakképzett munkaerő a vállalatok legfontosabb erőforrása. Kitér a korfa változásaira, miszerint a népesség elöregedése komoly problémát jelent napjainkban. Ha az idősebb generációk is folytatják a tanulást és az adott kor kihívásainak való megfelelés érdekében képzik magukat, akkor tovább tudnak alkalmazásban maradni, ezzel csökkentve az államra nehezedő súlyt az idősek ellátása miatt. [7]

### 3. A felnőttkori tanulás motivációja

A tanulás motivációinak ismertetése előtt elengedhetetlen, hogy magáról a motivációról szót ejtsünk. Bakacsi [8] szerint "motivációról akkor beszélhetünk, ha hajlandóak vagyunk a szervezeti célok megvalósítása irányába mutató erőfeszítésekre, amellyel egyben egyéni szükségleteket is kielégíthetünk." Bakacsi [8] a motivációt a szervezeti környezetben értelmezte, de szavaiból következtethetünk úgy a motivációra, mint egy belső hajtóerőre, mely adott irányba terel minket.

Kenrick és munkatársai [9] szerint a motiváció eredete két nagy forrást különböztet meg. A funkcionális, azaz a belülről érkező motiváció az emberben fellelhető hiányból fakad. A proximális motivációt ezzel ellentétben külső események váltják ki. A felnőttkori tanulás motivációja ennek megfelelően két nagy

csoportra bontható. Ha a tanulást belső motiváció váltja ki, akkor az egyént egy belülről induló késztetés, kíváncsiság, tudásvágy, vagy a megszerzett ismeretek általi előrelépés lehetősége hajtja az új ismeretek elsajátításában. Amennyiben a motiváció kívülről érkezik, például egy kötelező munkahelyi továbbképzés esetén vagy a magasabb fizetés reményében, akkor a proximális motiváció dolgozhat az egyénben.

Lieb [10] szerint a motiváció elhanyagolhatatlan eleme a tanulásnak, hiszen, ha a személy nem ismeri fel az adott információ megszerzésének szükségességét, akkor a tanulás nem lesz sikeres. A tanároknak ennek érdekében több módon érdemes a tanulókat motiválni. Ez azt jelenti, hogy a motiváció egyik külső forrása származhat akár az oktatóktól is. Az oktatónak egy barátságos, nyitott légkört kell teremtenie, és egy pozitív érzést társítani az oktatási folyamathoz. Magának az oktatónak is nyitottságot kell tükröznie, mert ez azt az érzést kelti fel a tanulóban, hogy bármikor fordulhat hozzá segítségért. A nyitott légkör viszont nem egyenértékű a nyugodt légkörrel. Ha a tanulandó anyag magas prioritású, akkor érdemes valamilyen szintű feszültséget is a légkörbe vegyíteni, hiszen megfelelő mennyiségű stresszhatás pozitívan is hathat a diákokra. Mindemellett a feladatok nehézségi szintjére is oda kell figyelniük a tanároknak, ugyanis a feladatnak elég nehéznek kell lenni ahhoz, hogy kihívás legyen, de nem lehet olyan magas nehézségi szintű, hogy megoldhatatlan problémával kelljen szembenézni.

Morstain és Smart [11] által bemutatott tanulmány szerint hat nagyobb motivációs dimenzió különíthető el, ha a tanulásról beszélünk. A társadalmi kapcsolatok azt írják le, hogy az egyénnek új ismeretek megszerzésére van szüksége, ha más egyénnel ismerkedne vagy általuk alkotott csoportba szeretne tartozni. A dimenzión belül további motiváló erő a mások által való elfogadottság és a hasonló témakörökben való érdekelttség is. A külső elvárások dimenziójában az egyént külső motiváció hajtja, melyet például a munkahelyén érzékel. A társadalmi jólét dimenziója szerint az oktatás felkészíti az embereket, hogy a társadalomban részt vegyenek, és aktívan szolgálják a társadalom érdekeit. A szakmai fejlődés dimenziójában a tanulmány arra utal, hogy az egyéni kompetenciák fejlesztése elősegíti az egyént, hogy magasabb státuszú pozíciót tudjon betölteni a szakmájában. A menekülés vagy stimuláció dimenzió azt a vágyat takarja, hogy az egyén ki tudjon szakadni az unalmasnak vélt környezetből, így célja tehát az unalom enyhítése. A kognitív érdekelttség dimenziója szerint az egyén önmaga is törekszik a tanulásra, egyfajta belső motiváció hajtja, hogy tudását gazdagítsa és csupán a „az új ismeretek megszerzésének örömeért” tanuljon.

#### **4. A tanulási motiváció mérési eszköze**

A tanulási motiváció egyik leggyakrabban használt mérési eszköze Pintrich és munkatársainak [12] nevéhez fűződik. A kérdőívet a Michigani Egyetem kutatócsoportja tervezte és fejlesztette 1991-ben. A kérdőív összesen 81 kérdést tartalmaz és 15 alskálára bontható. A szerzők kifejtik, hogy a skálák egyben és külön is felhasználhatók. Az alskálák két nagyobb témakörben csoportosíthatók, melyek név szerint a motivációs skálák és a tanulási stratégiák skálái. Jelen tanulmányban a tanulási motivációs skálát használtuk, mely összesen 31 kérdést foglal magába az említett 81-ből. A kérdések elemzésénél a tanulási motivációs skálán belül alskálánként fogjuk áttekinteni a kapott eredményeket, melyek nem mások, mint az intrinzik motivációs, az extrinzik motivációs és a feladat értéke, a tanulási meggyőződés szabályozása, a tanulás és teljesítmény, valamint a teszt-szorongás alskála.

Az MSLQ kérdőívet magyar nyelvre D. Molnár Éva [13] adaptálta. Primer kutatásunk során az általa végzett fordítás alapján állítottuk össze a kérdőívet. A válaszadók számára az állításokat Likert formátumú 7 pontos skálán kellett értékelni, ahol az 1-es érték az „egyáltalán nem igaz rám”, míg a 7-es érték a „teljesen igaz rám” értéket jelölik.

A kutatás mintája a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának vezetés és szervezés mesterszakos hallgatóit foglalja magába. A kérdőívet 27 hallgató töltötte ki, ugyanis a kitöltéshez kis számú minta állt rendelkezésünkre. A kitöltők között 9 fő férfi és 18 fő nő szerepel. Tanrendjük tekintetében 23 nappali és 4 levelezős hallgató töltötte ki a kérdőívet. A vezetés és szervezés szakot 4 félévben oktatják, a mintában mind a 4 félévből képviseltette magát hallgató. Az első félévesek összesen 14-en, a második félévesek 5-en, a harmadik félévesek 4-en, valamint a negyedik félévesek szintén 4-en.

## 5. A kutatás eredményei

A primer kutatás eredményeinek bemutatása során az MSLQ kérdőív tanulási motivációs skálájának kérdéseire adott válaszokat fogjuk elemezni. A motivációs skála 6 alskálából áll, melyet a fentiekben részleteztünk. A következőkben ezek által kerülnek az eredmények bemutatásra.

### 5.1. Intrinzik motiváció alskála eredményei

Az intrinzik motiváció arra utal, hogy a hallgató olyan okokból vesz részt a feladatban, mint a kihívás, a kíváncsiság, az elsajátítás. A hallgató részvétele a feladatban önmaga számára jelent egy célt és nem pedig a részvétel a cél elérésének az eszköze [12]. Az alskálához tartozó eredmények az 1. táblázatban láthatók.

Állítás	Átlag	Szórás
1. Egy ilyen tárgy esetében, mint ez, az olyan anyagot szeretem, amelyik valóban kihívást jelent nekem, amelyik révén új dolgokat tanulhatok.	6,11	1,19
16. Egy ilyen tárgyból az olyan órát szeretem, amelyik felkelti a kíváncsiságomat, még akkor is, ha nagyon nehéz megtanulni az anyagot.	6,00	1,14
22. Ebben a tárgyban nekem az adja a legnagyobb meglepetést, hogy megpróbálom a lehető legjobban megérteni az anyagot.	5,44	1,53
24. Ha lehetőségem nyílik rá, ebből a tárgyból olyan feladatokat választok, amikből tanulhatok, még akkor is, ha ezek nem garantálják, hogy jó jegyet kapok.	3,85	1,94
<b>Intrinzik motivációs alskála összesen</b>	<b>5,35</b>	<b>1,72</b>

1. táblázat: Az intrinzik motivációt bemutató skála eredményei

Forrás: Saját adatgyűjtés elemzése (2021)

## 5.2. Extrinzik motiváció alskála eredményei

Az extrinzik motiváció kiegészíti a belső motivációt, és arra vonatkozik, hogy a hallgató milyen mértékben vesz részt egy feladatban olyan okokból, mint osztályzatok, jutalmak, teljesítmény, mások általi értékelés és verseny. Ha az embernek magas a külső motivációja, akkor a tanulási feladatban való részvétel a cél elérésének eszköze [12]. Az alskálához tartozó eredmények a 2. táblázatban láthatók.

Állítás	Átlag	Szórás
7. Most az tesz leginkább elégedetté, ha jó jegyet szerzek ebből a tárgyból.	5,19	1,59
11. Nekem most az a legfontosabb, hogy javítsak az átlagomon, ezért ebből a tárgyból az a legfontosabb, hogy jó jegyet szerezzek.	5,15	1,68
13. Ha tudok, jobb jegyeket akarok szerezeni ebből a tárgyból, mint a többiek a csoportban.	5,11	1,74
30. Jól akarok teljesíteni ebből a tárgyból, mert fontos, hogy megmutassam a képességeimet a családomnak, barátaimnak, a főnökömnek vagy másoknak.	4,74	1,89
<b>Extrinzik motivációs alskála összesen</b>	<b>5,05</b>	<b>1,72</b>

2. táblázat: Az extrinzik motivációt bemutató skála eredményei

Forrás: Saját adatgyűjtés elemzése (2021)

## 5.3. Feladat értéke alskála eredményei

A feladat értéke arra utal, hogy a hallgató hogyan értékeli, mennyire érdekes, mennyire fontos és mennyire hasznos a feladat elvégzése. A magas feladatértéknek fokozottabb részvételt eredményez a tanulásban, míg az alacsony feladat értékelés esetén a hallgató kevésbé kíván részt venni adott feladatban [12]. Az alskálához tartozó eredmények a 3. táblázatban láthatók.

Állítás	Átlag	Szórás
4. Azt gondolom, hogy amit ebből a tárgyból tanulok, azt más órákon is használni tudom.	5,00	1,66
10. Fontos nekem, hogy megtanuljam az anyagot ebből a tárgyból.	5,30	1,71
17. Engem nagyon érdekel az a terület, ami ennek az órának az anyaga.	5,11	1,63
23. Úgy gondolom, hasznomra fog válni, amit ebből a tárgyból megtanulok.	4,93	1,82
26. Szeretem ennek az órának a témáját.	5,04	1,89
27. Nekem nagyon fontos, hogy megértsem ennek az órának az anyagát.	5,15	1,77
<b>Feladat értéke alskála összesen</b>	<b>5,09</b>	<b>1,72</b>

3. táblázat: A feladat értéke alskála eredményei

Forrás: Saját adatgyűjtés elemzése (2021)

## 5.4. A tanulási meggyőződés szabályozása

Ez az alskála arra a meggyőződésre vonatkozik, hogy az eredmények a hallgató saját erőfeszítéseitől függenek, ellentétben a külső tényezőkkel, például a tanárral. Ha a hallgatók úgy gondolják, hogy a tanulmányi erőfeszítések megváltoztatják a tanulásukat, akkor nagyobb valószínűséggel kell tervszerűbben és hatékonyabban tanulniuk. Vagyis, ha a hallgató úgy érzi, hogy kontrollálni tudja a tanulmányi teljesítményét, akkor valószínűbb, hogy stratégiai szempontból is meg tudja valósítani azt, ami a kívánt változások végrehajtásához szükséges [12]. Az alskálához tartozó eredmények a 4. táblázatban láthatók.

Állítás	Átlag	Szórás
2. Ha megfelelő módszerrel tanulok, akkor képes leszek megtanulni az anyagot ebből a tárgyból.	6,37	0,79
9. Saját hibámnak tekintem, ha nem tanulom meg az anyagot ebből a tárgyból.	5,44	1,69
18. Ha elég keményen próbálkozom, meg fogom érteni az óra anyagát.	5,89	1,12
25. Ha nem értem meg az anyagot, az azért van, mert nem próbálom eléggé.	4,44	1,67
<b>A tanulási meggyőződés szabályozása alskála összesen</b>	<b>5,54</b>	<b>1,53</b>

4. táblázat: A tanulási meggyőződés szabályozása alskála eredményei

Forrás: Saját adatgyűjtés elemzése (2021)

## 5.5. A tanulás és teljesítmény hatékonysága

A skálát alkotó tételek a várakozás két területét is értékelik: a sikerre való várakozást és az önhatékonyságot. A sikerrel kapcsolatos várakozások a teljesítmény elvárásaira utalnak, és a feladat teljesítésére vonatkoznak. Az önhatékonyság magában foglalja a feladat teljesítésének képességével kapcsolatos megítéléseket, valamint a feladat teljesítéséhez szükséges képességekbe vetett bizalmat [12]. Az alskálához tartozó eredmények az 5. táblázatban láthatók.

Állítás	Átlag	Szórás
5. Azt hiszem, jelest fogok kapni ebből a tárgyból.	5,26	1,40
6. Biztos vagyok benne, hogy ebből a tárgyból a legnehezebb anyagrészt is megértem.	4,78	1,42
12. Biztos vagyok benne, hogy meg tudom tanulni azokat az alapfogalmakat, amiket ezen az órán tanítanak.	5,89	1,22
15. Biztos vagyok benne, hogy meg tudom érteni a legnehezebb anyagot, amit ebből a tárgyból a tanár tanít.	5,00	1,57
20. Biztos vagyok benne, hogy nagyon jól meg tudom oldani a feladatokat és a dolgozatokat ezen az órán.	5,00	1,11

21. Arra számítok, hogy jól teljesítek ebből a tárgyból.	5,52	1,42
29. Biztos vagyok benne, hogy képes vagyok elsajátítani minden készséget, amit ezen az órán tanítanak.	5,00	1,36
31. Ha figyelembe vesszük ennek az órának a nehézségét, a tanárt meg az én képességeimet, azt gondolom, jó teljesítményt fogok nyújtani.	5,44	1,12
<b>A tanulás és teljesítmény hatékonysága alskála összesen</b>	<b>5,24</b>	<b>1,36</b>

5. táblázat: A tanulás és teljesítmény hatékonysága alskála eredményei

Forrás: Saját adatgyűjtés elemzése (2021)

## 5.6. Teszt-szorongás

A teszt szorongása negatívan befolyásolja a tanulmányi teljesítményt. A szorongást két nagy összetevőre bontották: aggodalom komponens és érzelemkomponens. Az aggodalom komponens a hallgatók negatív gondolataihoz vezet, amelyek megzavarják a teljesítményt, míg az érzelemkomponens a szorongás affektív és fiziológiai izgalmi aspektusaira utal. Megállapították, hogy a kognitív aggodalom és az előadással való foglalkozás a teljesítménycsökkenés legnagyobb forrása. A hatékony tanulási stratégiák elősegíthetik a szorongás mértékének csökkentését [12]. Az alskálához tartozó eredmények a 6. táblázatban láthatók.

Állítás	Átlag	Szórás
3. Amikor dolgozatot írok, azon szoktam gondolkodni, hogy milyen gyenge vagyok a többiekhez képest.	2,19	1,57
8. Dolgozatírás közben akkor is azokon a kérdéseken gondolkozom, amiket nem tudtam megválaszolni, amikor már más feladatok kerültek sorra.	3,44	2,06
14. Dolgozatírásakor azon szoktam gondolkodni, milyen következményei vannak annak, ha egyes lesz.	2,63	1,82
19. Ha dolgozatot írok, kellemetlenül érzem magam.	3,41	2,08
28. Dolgozatírásakor érzem, hogy gyorsan ver a szívem.	4,19	2,00
<b>A teszt-szorongás alskála összesen</b>	<b>3,17</b>	<b>2,01</b>

6. táblázat: A teszt-szorongás alskála eredményei

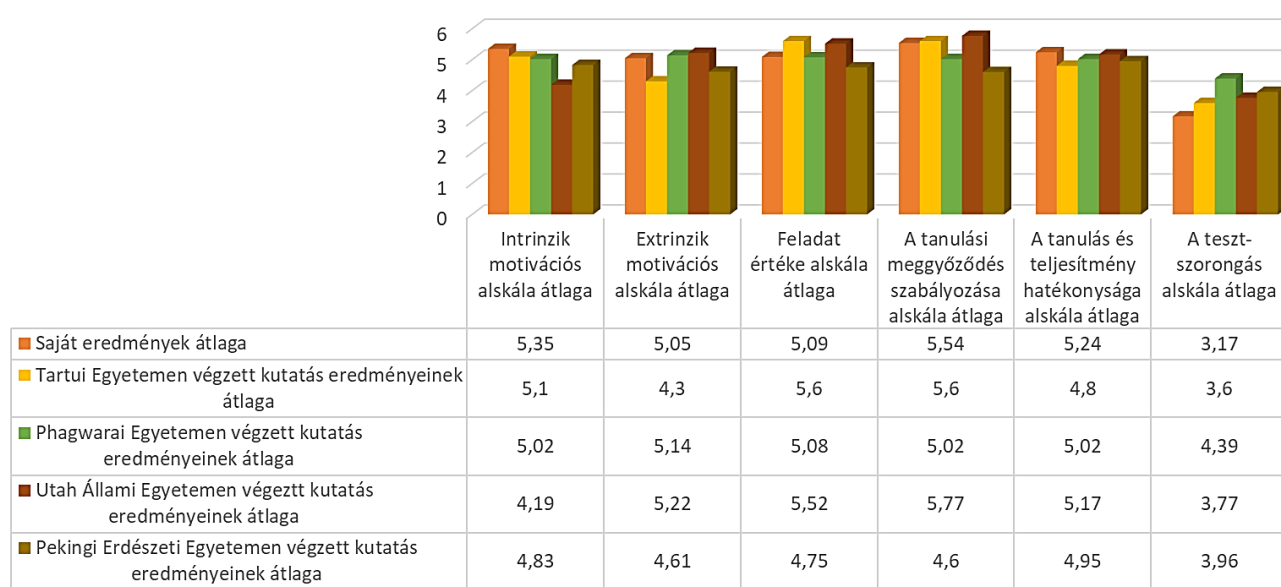
Forrás: Saját adatgyűjtés elemzése (2021)

Az eredmények elemzése során azt figyelhettük meg, hogy a legmagasabb értéket a tanulási meggyőződés szabályozása alskála ( $M=5,54$ ) érte el. Eszerint a hallgatók úgy érzik, hogy nagy mértékben ők maguk alakítják a tanulás hatékonyságát és a külső tényezők nem befolyásolják ezt jelentős mértékben. Továbbá a hallgatók úgy vélik, hogy uralni tudják a tanulmányi teljesítményüket. Ezt követi az intrinzik motivációs alskála ( $M=5,35$ ), mely szerint a feladatban való részvétel, a feladat nyújtotta kihívás és az elsajátítás lehetősége vonzza a hallgatókat. A harmadik legmagasabb értéket a



tanulás és teljesítmény hatékonysága alskála (M=5,24) érte el, mely a sikerre való várakozást és az önhatékonyságot jelenti, melyek a belső motiváció elemeként is megjelenhetnek. A külső motiváció (M=5,05) és a feladat értéke (M=5,09) hasonló eredménnyel szerepelnek. Míg a külső motiváció az elismerést, a jutalmat és az osztályzatot jelenti, addig a feladat értéke azt mutatja be, hogy a hallgató szerint mennyire hasznos és fontos az adott feladat elvégzése. Utolsó helyen a teszt-szorongás alskála szerepel (M=3,17), melynek minél alacsonyabb értéke a kedvező.

Az eredmények értelmezése mellett, azokat nemzetközi eredményekkel is összehasonlítjuk, hogy teljesebb képet kapjunk a vizsgált hallgatók tanulási motivációjáról. Az összehasonlítás során arra törekszünk, hogy hasonló mintából származzanak az adatok, így az észtországi Tartui Egyetemen [14], az indiai Phagwarai Egyetemen [15], az amerikai Utah Állami Egyetemen [16] és a kínai Pekingi Erdészeti Egyetemen [16] hallgatói körben végzett kutatásokkal hasonlítjuk össze.



1.ábra: Saját eredmények összehasonlítása nemzetközi eredményekkel

Forrás: Saját adatgyűjtés elemzése (2021)

Az első ábrán szemléltetett nemzetközi eredményekkel összehasonlítva elmondható, hogy az eredmények igazán változatosak világszerte. A saját eredmények közül felülmúlják a nemzetköziet az intrinzik motivációs alskála és a tanulás és teljesítmény hatékonysága alskála, valamint a teszt-szorongás alskála – melynél az alacsony érték a kedvező-esetében. A saját kutatásban legmagasabb értéket elért tanulási meggyőződés szabályozása alskála viszont nemzetközi tekintetben alulmarad.

## 6. Összefoglalás

Jelen tanulmányban bemutatásra kerültek a felnőttkori tanuláshoz és annak motivációjához kapcsolódó elméletek. A tanulmány második felében egy már meglévő és validált kérdőív segítségével mértük fel a vizsgált hallgatók tanuláshoz köthető motivációit. Arra a következtetésre jutottunk, hogy a belső motiváció és a saját erőfeszítések által befolyásolt tanulás, azaz a tanulási meggyőződés szabályozása érték el a legmagasabb átlagokat. Nemzetközi tekintetben a vizsgált hallgatók teszt-szorongása relatíve

alacsony, mely e skála tekintetében jó eredménynek számít. Érdekes azt is kiemelni, hogy a hallgatók belső motivációja magasabb a tanulás irányában, mint a külső motiváció, mely mindenképp előnyös. A kutatásban felhasznált kérdőív a teljes kérdőívnek a releváns részét fedte le, így csak a megfelelő skálával dolgoztunk. A későbbiekben szeretnénk kibővíteni eredményeinket a kérdőív másik felének felhasználásával és elemzésével.

## Hivatkozások

- [1] Conner, M.L., How adults learn. *Ageless Learner*, 2007, 01-15.  
[https://www.academia.edu/1870778/How\\_adults\\_learn](https://www.academia.edu/1870778/How_adults_learn) letöltés dátuma: 2021.02.14.
- [2] Foley, G., *Dimensions of adult learning*, 2004, McGraw-Hill Education, ISBN: 0335214487
- [3] Cuenca, E. – Pérez de Guzmán, V., *El aprendizaje permanente en adultos mayores*, 2003 , letöltés dátuma: 2020.12.29.  
<https://educaciontecnologicaadultos.files.wordpress.com/2013/06/envejecimientoactivo.pdf>
- [4] Carrasco, J., G. – Martín, M., I., *Educación de adultos*, 1997, Ed. Ariel, ISBN: 8434426110
- [5] UNESCO Institute for Lifelong Learning: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea> letöltés dátuma: 2021.03.14.
- [6] UNESCO, *Recommendation on The Development of Adult Education*, 1976  
[http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL\\_ID=13096&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) letöltés dátuma: 2021.04.11.
- [7] Loboda, Z., A nemzetközi felnőttoktatási politika változása és az UNESCO, 2007, *Opus et Educatio*, 4, 4, 406-422.
- [8] Bakacsi, Gy., *A szervezeti magatartás alapjai*, 2010, Aula Kiadó Kft., Budapest, 284, ISBN: 9789639698857
- [9] Kenrick, D. T. – Griskevicius, V. – Neuberg, S. L. – Schaller, M., Renovating the pyramid of needs: Contemporary extensions built upon ancient foundations, 2010, *Perspectives on Psychological Science*, 5, 292-314.
- [10] Lieb, S., Principles of adult learning. 1991, *Phoenix*, AZ: Vision-South Mountain Community College, letöltés dátuma: 2021.02.04.  
[https://sswm.info/sites/default/files/reference\\_attachments/LIEB%201991%20Principles%20of%20adult%20learning.pdf](https://sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/LIEB%201991%20Principles%20of%20adult%20learning.pdf) letöltés dátuma: 2021.03.24.
- [11] Morstain, B., R. – Smart, J., C., A Motivational Typology of Adult Learners, 1977, *The Journal of Higher Education*, 6, 665–679.
- [12] Pintrich, P.– Smith, D.– García, T.– McKeachie, W. *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*, 1991, Ann Arbor, MI: University of Michigan.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf> letöltés dátuma: 2021.02.11.
- [13] D. Molnár, É. *Tudatos fejlődés - Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*, 2013, Budapest, Akadémiai Kiadó. doi:10.1556/9789634540472

- [14] Katrin, S. – Äli, L. – Triin, E. – Kandela, Õ., Cross-cultural Adaptation and Psychometric Properties of the Estonian Version of MSLQ, 2015, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 597-604. Letöltés dátuma: 2021.03.28. [https://www.researchgate.net/publication/282535887\\_Cross-cultural\\_Adaptation\\_and\\_Psychometric\\_Properties\\_of\\_the\\_Estonian\\_Version\\_of\\_MSLQ](https://www.researchgate.net/publication/282535887_Cross-cultural_Adaptation_and_Psychometric_Properties_of_the_Estonian_Version_of_MSLQ) letöltés dátuma: 2021.02.11.
- [15] Kumar, V. – Bhalla, J., Validation of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), 2020, *Indian Context. Int. J. Future Gener. Commun. Netw.*, 13, 507–517. Letöltés dátuma: 2021.03.28. [https://www.researchgate.net/publication/341775709\\_VALIDATION\\_OF\\_MOTIVATED\\_STRATEGIES\\_FOR\\_LEARNING\\_QUESTIONNAIRE\\_MSLQ\\_IN\\_INDIAN\\_CONTEXT](https://www.researchgate.net/publication/341775709_VALIDATION_OF_MOTIVATED_STRATEGIES_FOR_LEARNING_QUESTIONNAIRE_MSLQ_IN_INDIAN_CONTEXT) letöltés dátuma: 2021.03.02.
- [16] Fang, N. – Zhao, X., A comparative study of motivation and learning strategies between American and Chinese undergraduate engineering students, 2013, IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). doi:10.1109/fie.2013.6685127 <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6685127> letöltés dátuma: 2021.03.28.