

A MOTIVÁLTSÁG, AZ AKTIVITÁS ÉS A TANULÁSI EREDMÉNYESSÉG
ÖSSZEFÜGGÉSEI A FELNŐTTOKTATÁSBAN

A címben jelzett téma ma már tulajdonképpen közhelynek számít. Pontosabban úgy fogalmazhatnánk meg ezt egyértelműen bizonyított /kísérleti uton/, hogy a megfelelően motivált és aktív felnőtt tanuló jobb tanulási eredményeket produkál.

A fenti igazság tudományos evidencia jellege ellenére éppen a motiváltság és aktivitás a felnőttoktatás egyik legkevésbé megoldott problémája. Igaz ugyan, hogy maguk a pszichológusok sem nagyon régen ismerték fe a motivumok jelentőségét /3-4 évtizede foglalkoznak csak velük/, mégis az egész pedagógiai és andragógiai gyakorlat egy idő óta sürgetőnek érzi a tanulási motiváció biztosítását. Beszélünk is róla eleget, de talán nem mindig a helyes oldalról közelítünk hozzá.

Mielőtt belevágnánk a probléma elemzésébe, szükségesnek érzem a fogalmak tisztázását.

Motivumon általában indító okot, indítékot értünk, valamint ami az egyént belülről is üzi, hajtja, nyugtalanítja, valamilyen cselekvésre készíteti. A motivum feltétlen cselekvés-kiváltó, szemben a cselekvés más természetű okaival, meghatározó tényezőivel. A motivum önmegszüntető cselekvésre készítet, s ezt az önmegszüntetést mint kielégülést éljük át.

Kevésbé ismert tény, hogy a szaktudományban /a pszichológiában/ még ma sem lezárt viták formak a motiváció egész

elméleti problémakomplexuma körül. A legfőbb ellentmondás a motivumok rendszerezése, osztályozása kapcsán merül fel. Többben néhány alapmotivumra próbálták visszavezetni az összes többi motivumot. Mások két nagy csoportra osztották a motivumokat: fiziológiai és pszichogén motivumokra, s az elsőbe 22, a másodikba 28 motivumot soroltak. A gyakorlatban ma is gyakran használt osztályozás szerint három nagy motivumcsoportot különböztethetünk meg:

1. az öfenntartással /életben maradással/ kapcsolatos motivumok /pl. éhség, szomjúság, testi fájdalom/;
2. a szociális motivumok /melyek a másik emberrel való kapcsolatra készítetnek/;
3. az önérvényesítő /én-kiemelő/ motivumok /pl. az ambíció, önérzetünk védelme/.

A szakemberek nagy része szerint azonban egyik fajta osztályozás sem igazán kielégítő tudományos szempontból. A fejlődéstörténeti szemléletmód alapján történő rendezés megkülönbözteti az ún. ősmotivumokat, melyek minden organizmusnál ugyanazok. Ezek az ősmotivumok a kulcsinger megjelenése esetén meghatározott cselekvést váltanak ki, ezek hiányában pedig kereső, próbálkozó viselkedésformát hívnak elő, s amely addit tart, amíg a kulcsinger meg nem jelenik. Ugyanakkor megfigyelhetünk sajátosan emberi motivumokat is, mivel az embernél az ősmotivumok megjelenését előre jelző megismerési folyamatok /érzékelés, emlékezés, elképzelés, gondolat, felismerés, tudás/ is motivumjellegűek, készítetők erővel rendelkeznek. E fejlődés csúcspontja az, hogy az ember egyik legerősebb és legmagasabbrendű motivuma a szükségszerű felismerése /s az ezen alapuló meggyőződések, hitek, eszmék/.

Jellemző az emberre az is, hogy az ősmotivumok kielégítésének módja is szükségletté, motiváló tényezővé válik: ezért beszélhetünk munka- és játékszükségletről, szabadságszükségletről, megismerési szükségletről, a társas interakció szükségletéről, az eszközök, tárgyak s általában az anyagi javak szükségletéről stb.

A motivumok belső hatásmechanizmusát elemezve a teoretikusok más-más magyarázó elvet próbáltak alkalmazni /amelyek gyakran egymásnak ellentmondóak/. Csak futó áttekintésben ilyen pl. a "drive-redukció" elmélete /a céltárgy elérése csökkenti vagy megszünteti a belső késztetést/; az arousal /minden motiváció általános emocionális, izgalmi gerjesztettséget, cselekvési készenlétet idéz elő/; a kognitív elmélet /mely szerint a motiváció fő tényezője valamilyen megismerési folyamat, s nagy szerepet játszik a kognitív disszonancia feloldására való törekvés/.

Az embernél egyidőben több motivum hatékony, gyakran lép fel a motivumok harca, melyet az elhatározás zár le. Ezt követi a célkitűzés, s gyakran maga a célképzet is motivumjellegűvé válik, s önállósodik /"quasi-szükséglet"/. A lappangó állapotban lévő motivumokat nemegyszer külső ösztönzők, "felszólító jelleggel" rendelkező tárgyak hívják elő.

A célmotivumoknak van még egy fontos jellegzetességük. Ugyanis különböző igényeink lehetnek a cél elérésével kapcsolatban, vagyis a teljesítésnek van egy sajátos igényszintje /amely mind a személyiségre, mind pedig a helyzetre jellemző/. Az egyének egy bizonyos csoportjára jellemző a teljesítménymotiváció, amikor maga a teljesítmény jelenik meg igen erős motivumként.

A motivációs elméletek között meg kell még említeni az "entrópiaredukció" elméletét. Eszerint a specifikusan emberi motivumok a drive-redukcióval ellentétes irányban hatnak. Az entrópia csökkenése akkor következik be, amikor egy rendszer valószínűbb, tehát stabilabb egyensúlyi állapotából a kevésbé valószínűbb, labilisabb állapotba megy át. Bizonyos motivumok ennek megfelelően a stabilabb egyensúlyi állapot felbillentésére és labilisabb szinten történő helyreállítására irányulnak. A stabilabb egyensúlyi állapot felbillenésekor növekszik a feszültség, s mégis az ilyen tevékenység az ember számára intenzív kielégülés-élményt nyújt. Ezt a magyarázó elvet különösen célszerűen lehet alkalmazni a tanulási motiváció elemzésénél.

A fogalmak tisztázása sorában témánk másik kulcskifejezését is meg kell világítanunk. Az aktivitás általnosságban állapotbeli változást jelent. A speciális tanulási aktivitás pedig olyan /az oktató által irányított/ tevékenység, amely tudás vagy képesség elsajátításához vezet. Legmagasabb fokát önállóságnak nevezzük. Lényeges azonban hozzáfűzni, hogy az aktivitás nem pusztán külső ténykedésben nyilvánulhat meg, hanem belső aktivitásban /pl. gondolkodásban/. A felnőttkorban az aktivitás és a motiváció között funkcionális kapcsolat van.

Hans Löwe, akinek magyarul is megjelent könyve /Bevezetés a felnőttkor tanulásiélektanába/ jelen témánkkal részletesen foglalkozik, a speciális tanulási motivációk két csoportját különbözteti meg.

A habituális motivációt mint beállítottságot fogja fel. Az aktuális motivációt aktuális motivumok láncolatának tartja, amely meghatározott helyzetben, külső és belső ingerek által jön létre. A kétféle motiváció egymással szoros kölcsönhatásban van.

Az aktuális motivációnak a tanulási eredményességgel való összefüggésével kapcsolatban számos érdekes kísérletet végzett. Ezek eredményei azt bizonyították, hogy praxisreleváns, társadalmi célkitűzések felé irányuló aktuális motivációk, melyet személyi jelentőséggel és hosszutávú tanulási céllal is összekapcsolnak, jobb tanulási eredményeket hoz létre, mint a puszta feladat, hogy valamit emlékezetbe véssünk azért, mert majd vizsgálni kell belőle. Bebizonyosodott továbbá az is, hogy ahol jobb a tanuláshoz való viszony /erős a habituális motiváció/, ott a verbális uton kiváltott aktuális motiváció is hatékonyabb, s ezen keresztül a tanulási eredményesség is magasabb szintű.

Hasonlóan aprólékos kísérleteket végzett az idézett német szerző az aktivitás és a tanulási eredményesség vizsgálatára. Ezekből világosan kiderült, hogy a gyermekekhez hasonlóan az erősebben aktivizált felnőttek jobb tanulási eredményt értek el, mint a kevésbé aktivizáltak.

Az elméleti összegezés és a kísérleti eredmények rövid áttekintése után rátérhetünk a gyakorlati felnőttoktatás módszertani elemzésére.

Véleményünk szerint a megfelelő tanulási habituális motívációt mindenekelőtt a tanulás megtanításával, a szellemi munka hatékony technikájának elsajáttatásával lehet elérni. Kézenfekvő ugyanis, hogy az a tevékenység, amelyhez jól értünk, gyakrabban vezet sikerhez. A többnyire sikeres tevékenység vonzó hatást gyakorol ránk, szívesebben csináljuk, végül önmagában is szükségletté válik. A legmagasabb szinten el lehet jutni oda, hogy a tanuló identifikálódik a tanulással, mint tevékenységgel, a problémamegoldó gondolkodással, s aktívan keresi azokat a lehetőségeket, amelyekben e tevékenységeket megvalósíthatja. A tanulási tevékenységgel való identifikáció másképpen intenzív tanulási beállítódást jelent, a tanulás szűkebb és tágabb értelmezésében egyaránt. A teljesítménymotivált személyiség esetében mindez még markánsabban érvényesül: elérhetjük, hogy az adott felnőtt a kifejezetten nehéz problémák megoldására törekedjék, magas színvonalu és elmélyült tanulásra, tudása állandó korrekciójára legyen igénye.

A tanulás tanítása tehát nem valamiféle mellékes vagy kiegészítő feladat, hanem minden felnőttoktatási akció egyik legfontosabb eleme. Az oktatási folyamat elején minél pontosabban tisztázni kell, hogy a csoport tagjai a szellemi munka technikájának milyen szintjén állnak, milyen a tanulással szembeni beállítódásuk. Törekedni kell arra, hogy lehetőleg azonos szintre hozzuk fel ezen a téren a csoport egyes tagjait, - s biztosítani kell az erre fordítandó időt még a ténylegesen elsajátítandó ismeretanyag közlésére szánt idő rovására is. Természetesen a gyakorlott felnőttoktatók e két feladatot szervesen össze is tudják kapcsolni: az aktuális ismeretanyag átadása folyamán fordítanak gondot az eredményes tanulási technika kialakítására.

A habituális motíváció kapcsán meg kell említenünk az általános megismerő, explorációs késztetést, amelynek emberi for-

mája kíváncsiságnak nevezhető. Ez a kisgyermekkorban rendkívül erős motívum, de később a felnőtteknél nagyon sokat veszít erejéből, mintegy lappangó állapotba megy át. A tanulással kapcsolatos pozitív beállítódás kialakításának egyik legjobb lehetősége a felnőtteknél a magasabb szintű intellektuális kíváncsiság felébresztése. Sokat segíthet ebben az, ha egy adott tanulóközösség saját csoportnormáit igyekszünk úgy formálni, hogy a kérdéses kapjon szociális elismerést, - s a nem tudás bevallása ne vezessen szociális presztizsvesztéshez. Szokássá lehet pl. tenni, hogy minden idegen szóra, új kifejezésre /amit nem értének/ azonnal rákérdézzenek - akár előadás közben is. Maga a felnőttoktató is modellt adhat ezen a téren: kíváncsi érdeklődéssel kérdezgetheti a csoport tagjait olyasmiről, amit csak ők ismernek, s elkerülheti annak veszélyét /mint szakmai betegséget/, hogy mindentudó álarcot vegyen magára.

A kíváncsiság a fejlődés során természetesen bizonyos irányu érdeklődéssé alakulhat, - azonban az előbb említett általánosabb kíváncsiságot az egész felnőttéletszakasz folyamán nagyon értékes habituális tanulási motívumnak kell tartanunk.

Az aktuális tanulási motiváció elsősorban a problémakiindulású felnőttoktatási módszert alakíthatja ki. A felnőttoktató előtt két út áll: vagy a csoport meglévő problémáiból indul ki, s ahhoz köti a közlésre szánt ismereteket, információkat, vagy magát az adott témát próbálja problémává tenni számukra. Leszögezhetjük, hogy egyik út sem könnyű.

Az előbbi esetben először fel kell tárnai, hogy milyen problémák foglalkoztatják a hallgatókat. Ez abban az esetben könnyebb, ha már tartósabb kapcsolat alakult ki az oktató és a tanulócsoporthoz között, s az oktató egyaránt ismeri őket mint egyéneket és mint közösséget. Információkat kaphat a csoportot foglalkoztató problémákról a formális és informális vezetőktől, elsősorban a csoport hangadójától, véleményirányítójától. S ha mindez nem elegendő, akkor az adott oktatási folyamat első szakaszát kell erre fordítani: viszonylag kötetlen /vagy

részben irányított/ beszélgetés keretében fel lehet tárni, hogy mi az, ami spontán módon foglalkoztatja őket. Az utóbbi időben kikristályosodott felnőttoktatási módszerek között kifejezetten erre a célra szolgál például az ugynevezett "hullámhosszkérés" vagy az "orientációs ülés".

A problémakiindulású felnőttoktatás másik lehetséges módszertani útja a problémakeltés, a téma problémává tétele. A felnőttoktató gyakori hibája ezzel kapcsolatban, hogy "projektálnak", saját problémáikat, illetve az adott szaktudomány problémáit belevetítik a tanulóba: azt hiszik, hogy a tanuló számára is a probléma az, amit ők problémaként élnek át. Az ilyen esetekben azután végigjártják a tanulókkal a problémamegoldás útját egy olyan kérdéssel kapcsolatban, amire azok nemcsak hogy nincsenek motiválva, hanem inkább negatív motivációjuk van.

Ha el akarjuk kerülni az előbb vázolt megszokott hibát, akkor el kell sajátítani a problémakeltés módszereit.

Kérdés azonban, hogy mi is a "probléma"? Az mindenesetre azonnal szembetűnő, hogy minden probléma valamilyen ellentmondást tartalmaz. Garai László interpretációja szerint azt is mondhatjuk, hogy az egyén számára aktuálisan érvényes program jelenléte a közvetlen környezetben az előbbinek az utóbbi szerinti átépítésére készlet; s ha a távolabbi környezetből hiányzik valamilyen tényező az új program kibontakoztatásához, az a büntetéssel analóg feszültséget kelt az emberben, amely csak a probléma mibenlétének felismerésekor oldódik.

Környező világunkat értelmezzük, értelmileg organizáljuk, - s a régi és új jelenségekre a magunk számára megfelelő magyarázatokat adunk. Ha kiderül, hogy ez a magyarázat nem megfelelő, akkor problémaélményünk van, s éppen ez a problémaélmény /illetve a vele járó feszültség/ képezi a hatékony aktuális tanulási motivumot.

Bizonyos esetekben az oktatás tárgyát képező jelenséget a tanulók már ismerik, és sajátos módon magyarázzák. Ilyenkor

- mindjárt az elején - rá kell ébreszteni őket arra, hogy ez a magyarázat nem kielégítő. Máskor a jelenség is új számukra: ilyenkor annak belső ellentmondásosságát, az értelmezés ellentétes alternatíváit kell eléjük állítanunk. Vagyis - Garai szavaival - először össze kell zavarnunk gondolataikat, hogy azután egy magasabb szinten segítsünk helyreállítani rendezettségüket.

Célravezető az is, ha azt tudatosítjuk a tanulóknak, hogy közöttük és a csoport tagjai között is nézetkülönbségek vannak. Optimálisan alakult csoportkapcsolatok mellett ezeket a nézetkülönbségeket is problémaforrásként érzékelik, s e problémák azután a tanulásra motiválnak.

A problémafelvetésre nemcsak az oktatási folyamat elején, a téma exponálásakor van szükség, hanem a folyamat további szakaszaiban is. Vagy a felnőttoktató maga kereshet ellentmondásokat a témán belül, vagy a tanulókat ösztönözheti ugyanezzel. A többoldalú feldolgozás, a különböző nézetek, elméletek, tételek nyílt és tárgyilagos ismertetése elmélyítheti a felnőtt tanulóknak a problématudatot, s így erősítheti tanulási motivációjukat is.

A problémakiindulású felnőttoktatás mintegy involválja a problémamegoldó tanulást. A felismert problémára maguknak a tanulóknak kell megoldást keresniük, s a felnőttoktató ehhez csupán segítséget nyújthat. Ez a problémamegoldás - a kommunikációval együtt - a tanulási aktivitás legfőbb formája kell hogy legyen. S itt érvényesíteni lehet a programozott oktatás kötetlenebb változatát, pontosabban annak lélektani alapelveit: a kis lépésekben haladást és az algoritmizálást, a folyamatos visszacsatolást.

A felnőttek egyik legfőbb életkori sajátossága a gazdag élettapasztalat /s benne a munkatapasztalat/. E tapasztalatok felidézése, a rájuk való hivatkozás, a felnőttoktató elvontabb közléseinek mintegy ezekkel való "szemléltetése" egyszerre lendíti a belső aktivitást, és erősíti a motivációt. A sa-

ját tapasztalatainkhoz /élményeinkhez/ való érzelmi kötődés a velük való képzeletbeli foglalkozásra motivál, s e motiváció már könnyen generalizálható a tapasztalatokhoz kapcsolt más témákra, illetve az egész tanulási tevékenységre.

A már említett, kikristályosodott felnőttoktatási módszerek általában az aktivitást vannak hivatva szolgálni, ugyanakkor azonban a legtöbb bizonyos motivációs hatást is kifejt. Tulajdonképpen majdnem mindegyik kommunikatív interakcióban valósul meg. A tanulók - ha jól realizáljuk e módszereket - motiválva vannak az interakcióban való részvételre, de az ismét áttételeződhet magára a tanulásra, a tanulási-tanítási cserefolyamatban való aktív részvételre. A személyek közötti kommunikáció pedig gyakran folytatódik belső kommunikációval, vagyis belső aktivitássá válik, s ezáltal nagymértékben hozzájárulhat a tanulás eredményességéhez.

A tanulási motiváció kérdéskomplexumában figyelmet kell szentelnünk egy - a motivációt negatívan befolyásoló, torzító - tényezőnek. A fenyegetés, a túl erős "nyomás" a felnőttekre, amelyet a tanulási cél elérése érdekében gyakorolunk, a büntetés, illetve a megszegés az ún. "akadály-nyomás" helyzetet idézi elő. Ez idővel a motiváltság gyöngüléséhez, sőt védekező-kompenzáló reakciókhoz vezethet, amelyek csökkentik, sőt nullára redukálhatják a tanulási eredményességet.

Az eddigiekben a tanulási motivációval összefüggő kérdésekről általánosságban beszéltünk. Nem szabad azonban elfeledkeznünk arról, hogy különböző személyiségű felnőtteket oktattunk, akiknél az általános elvek eltérően érvényesülnek. A teljesítménymotivációval kapcsolatos kutatások pl. feltárták, hogy a sikerorientált emberekkel szemben találkozhatunk kudarcckerülőkkel, akiknek a kudarcok elkerülésére való törekvés a vezérlő motivuma. Ezek nehezen vállalkoznak magára a tanulásra, - már a közepesen nehéz problémák is visszaretentik őket a megoldás keresésétől, - s ők azok, akiknél a legnehezebben váltható ki a kommunikatív interakciós aktivitás. Náluk már az enyhe nyomás, az óvatos követelménytámasztás is in-

adequát védekező reakciókhoz, passzivitásba meneküléshez vagy a tanulási vállalkozás feladásához vezethet.

A velük való bánásmód legfőbb követelménye, hogy minél bővebben juttassuk őket sikerélményhez, hogy a felnőttoktató tudatosan keresse számukra a sikerélmény változatos lehetőségeit, s lehetőség szerint óvja őket az elkedvetlenítő kudarcoktól. Jó hatású lehet még a sikerélmények anticipálása is.

A teljesítménymotiváltak számára viszont nehéz problémákat kell adni, s nagy önállóságot biztosítani nekik ezek megoldásához.

Már e két típus figyelembevételére is differenciált bánásmódot feltételez a felnőttoktatók részéről. Azonban még szélesebb értelemben is érvényesíteni kell ezt a differenciáltságot. A hatékony aktuális motiváció csakis úgy biztosítható, ha minden egyes felnőtt tanuló egyéni motivumrendszerét, belső motivációs helyzetét minél alaposabban elemezzük. Ha feltárjuk érdekeit, szükségleteit, megismerjük érdeklődési profilját stb.

Ez az elemzés nyújthat lehetőséget arra is, hogy a tanulási motivumokat ne összefüggéseikből kiragadva szemléljük, hanem sajátos dialektikájukban vegyük őket figyelembe.

Tudomásul kell vennünk, hogy a felnőttek tanulásával összefüggésben is van pozitív és negatív motiváció. Az előbbi a tanulásra, az utóbbi a tanulás elkerülésére készletet.

A motiváció dialektikus jellege következtében állandóan számolnunk kell a tanulási motivumok és más motivumok harcával; erősségük és hierarchikus viszonyuk határozza meg, hogy a harcban melyik kerekedik felül.

A motiváció akkor igazán hatékony, ha több motivum hat egy irányba.

A motiváció dialektikus megközelítésének fent jelzett csomópontjai alapján néhány következtetést vonhatunk le. Mindekenelőtt a kérdést sohasem úgy kell megfogalmazni, hogy a-

dott egyénnél vagy közösségnél jelen van-e a tanulásra serkentő aktuális motivum, hanem hogy ez a motivum milyen egyéni motivációs konstellációban szerepel? Milyen esélye van a tanulási motivumnak, hogy a más törekvésekre indító motivumok fölé kerekedjék? Nem jelentkezik-e kifejezetten negatív tanulási motiváció?

A felnőttoktató fontos feladata, hogy a meglévő működő egyéni motivumrendszer minél nagyobb részének energetikai hatását felhasználva, arra ráépítve felerősítse az esetleg gyöngébb tanulási motivumokat.

A motivumok tenithatóságából következik, hogy negatív tanulási motivumok is kiépíthetők /akarva-akaratlanul/.

A felnőttoktatási tevékenységnek célul kell kitűznie az önmagára visszaható motivumok kialakítását is. Például egy kiváló előadás meghallgatása motivál leginkább egy újabb előadásra való részvételre /a gyakorlatban sajnos nemritkán fordítva alakul a helyzet: az érdektelen, rossz előadáson való részvétel a további előadásokkal szemben is negatív motivációt alakít ki/.

Figyelmet kell fordítani arra is, hogy ésszerűen gazdálkodjunk a meglévő tanulási motiváció hajtóenergiáival. A tanulási folyamat kisebb jelentőségű mozzanataira nem szabad "el-pazarolni" az esetleg szűkében levő motiváló erőket.

A továbbiakban - az áttekinthetőség kedvéért - egyetlen listába sűrítethetjük a számításba vehető tanulási motivumokat:

1. az adott tárgy iránti érdeklődés, kíváncsiság;
2. a környező világ jelenségeinek megértésére való törekvés;
3. a tudás gyarapítása, "ismeretfogyasztás";
4. a szociális presztizs növelése;
5. saját személyiségünk tudatos fejlesztése;
6. a jövő feladatokra való felkészülés;
7. a szakmai érvényesülés, előrelépés szabályszerű feltételeinek megteremtése;
8. a környezetünkben lévő személyekkel való versengés;

9. a követelményeknek való megfelelés;
10. kötelességtudat;
11. a jövővel kapcsolatos szorongás leküzdése;
12. fenyegető események elkerülése /pl. betegség/;
13. utánczás, a divat követése;
14. világnézeti meggyőződés;
15. szociális kapcsolatok teremtésének lehetőségei;
16. a szociális hatóképesség növelése;
17. a tanulási teljesítmény;
18. az önmegvalósítás, az önértékelés erősítése;
19. a tanulási tevékenység örömszerző jellege;
20. a tanulás bizonyos kívánatos célok elérésének eszköze;
21. kompetenciára, szakértelemre törekvés;
22. a tanulás mint szokás, cselekvés;
23. a tanulás mint szabadidő-eltöltési, unaloműző tevékenység;
24. kompenzáció más alkotó lehetőségek helyett;
25. tanulás mint szerepviselkedés.

A fenti lista korántsem teljes, s több átfedési lehetőség is van benne. Mégis nagyjából jól reprezentálja a leggyakoribb felnőtt-tanulási motivumokat.

Ha a lista egyes pontjai között valamilyen értékrendet próbálunk felállítani, akkor a legkisebb értékű motivumok közé sorolhatjuk az alábbiakat:

ismeretfogyasztás
 versengés
 szorongás megszüntetése
 utánczás
 szerepviselkedés
 unaloműzés
 kompenzáció.

Ezzel szemben a legértékesebb motivumok közé sorolhatjuk:

érdeklődés, kíváncsiság
a jelenségek megértésére való törekvés
világnézeti meggyőződés
teljesítménymotiváció
örömgvalósítás
a tanulási tevékenység örömszerző jellege.

A korábban már elemzett jelenség, a tanulással való identifikáció, mint habituális motiváció tulajdonképpen több rész-motivumot foglal magába, s így együtt alkotja a legmagasabbrendű és leghatékonyabb tanulási motivációt a felnőttoktatásban

A gyakorló felnőttoktatók számára könnyen belátható, hogy a legtöbb tanulót nem egyetlen motivum indítja a tanulásra. A legtöbbjüknél legalább két-három motivummal számolhatunk, s ezek egymással való kölcsönhatása is befolyásolja a tanulás eredményességét.

x x x x x

Egész gondolatmenetünkéből következik, hogy a felnőttoktatóknak tanítványaik tanulási motiválásával kapcsolatban sokrétű és bonyolult feladataik vannak. A leglényegesebb azonban, hogy minden egyénnél és csoportnál külön-külön /és ismétlődően/ kell elemezniök azok belső motivációs helyzetét, s ennek alapján differenciáltan kell kiépíteni az adekvát tanulási motivációt. Egyénenként más és más tanulási motivumok lehetnek hatékonyak.

Ez a folyamatos elemző munka és a motiváló hatások állandó átstrukturálása nem kis megterhelést s jelentős többletmunkát jelent a felnőttoktatóknak. Kétségtelen azonban, hogy leginkább ez adja meg munkájának alkotó jellegét, s csakis ezen az úton emelheti magas szintre tanítványai tanulási eredményességét.

• Irodalomjegyzék

Dr. Kozéki Béla: Motiválás és motiváció /Tankönyvkiadó/

Dr. Hans Löwe: Bevezetés a felnőttkor tanulásiélektanába
/Tankönyvkiadó/

Garai László: Személyiségdinamika és társadalmi lét
/Akadémia/

Varga Károly: Teljesítménymotiváció /Közgazdasági és Jogi
Kiadó/