

# AZ ÖNMEGHATÁROZÁS ELMÉLET ALKALMAZÁSA A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ VIZSGÁLATÁRA<sup>1</sup>

## *APPLICATION OF THE SELF-DETERMINATION THEORY TO EXAMINE LEARNING MOTIVATION*

**BENKE MARIANN<sup>2</sup>**

tanársegéd/ assistant lecturer

Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar/ University of Pécs  
Faculty of Business and Economics  
Pécs

### **ABSTRACT**

The paper describes and analyzes motivation of student based on the Self-Determination Theory (SDT). SDT is used in the paper as a basic concept because it can be considered a universal motivation and learning theory. SDT is a process theory of motivation which can be interpreted as a cognitive learning theory. The self-determination theory is a human-specific macro theory with its examination focused on the interaction of external and internal motivational factors. This model makes it possible to analyze the work, learning process, sports and other activities. (Deci, Olafsen, Ryan, 2017)

The empirical research based on the framework of Self-Determination-Theory and it examines the motivation of the students of a Central European University by a questionnaire (N=471) from Vallerand et. al. (1992). The data is analyzed by SPSS software for correlation and correspondence analyze. Results and conclusions are shown at the end of the paper.

### **1. Bevezetés**

A tanulmány célját az önmeghatározás elmélet bemutatása és annak gyakorlati alkalmazása adja (Self- Determination Theory, SDT), amely széleskörű elemző módszertant nyújt az emberi motiváció és a személyiség vizsgálatára, éppen ezért a tanulmány első fontosabb egységét az SDT bemutatásának szenteli.

---

<sup>1</sup> A kutatás vezetője Dr. Kispál Zoltánné Vitai Zsuzsanna egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet

<sup>2</sup>  AZ EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA ÚNKP-18-3-VII. 2 KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT”

Az elmélet sajátossága, hogy mind a külső, mind a belső motivációs tényezőket további csoportokra bontja annak megfelelően, hogy a külső motiváltságból hogyan jut el az egyén a belülről motivált állapotba – ezt a modellt az öndeterminációs kontinuum segítségével írja le -, mindezzel szemléltetve a kognitív és szociális fejlődést, valamint az egyéni különbözőségeket. (Deci, Ryan 2000) Az elmélet szerzői szerint az SDT módszertana alkalmas (sdt.org 2018): az oktatás, az egészségügy, kapcsolatok, pszichoterápia, pszichopatológia, szervezetek, célok, sport, egészség és pszichológiai jóllét, valamint a környezet vizsgálatára.

A fenti indokok miatt cikk második fele az SDT gyakorlati alkalmazhatóságát mutatja be egy közép-európai felsőoktatási intézmény hallgatói tanulási motivációjának vizsgálatával (N=471). Az utolsó fejezet az elméleti és a gyakorlati aspektusok legfontosabb megállapításait összegzi.

## **2. Az önmeghatározás elmélet kifejtése (Self-Determination-Theory)**

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

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

Az SDT segítségével a pszichológiai szükségletek kielégítésének és akadályozásának dinamikus folyamata vizsgálható az egyén társas kapcsolatain keresztül, amelyek megvalósulhatnak a családban, egy iskolai osztályban, csoporton, szervezeten, tanulás közben vagy egy adott kultúrán belül egyaránt. Az SDT elmélet olyan a motivációs mikro-elméleteket foglal magába, amelyek alkalmasak az emberi viselkedés célzott klinikai megfigyelésére (Deci, Ryan 2000, 2000b):

- kognitív kiértékelési elmélet (Cognitive Evaluation Theory, CET),
- szervezeti integrációs elmélet (Organismic Integration Theory, OIT),
- okozat orientációs elmélet (Casualty Orientations Theory, COT),
- alapvető pszichológiai szükségletek elmélete (Basic Psychological Needs Theory, BPNT),
- cél tartalom elmélet (Goal Contents Theory, GCT),
- kapcsolatmotivációs elmélet (Relationships Motivation Theory, RMT).

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

Az SDT tanulási és motivációs elméletekkel való kapcsolatát igazolja az, hogy elsősorban az egyénben lezajló kognitív szociális fejlődési folyamatot mutatja be. (sdt.org, 2018). A folyamatszempelésű megközelítés a motiváció folyamatelméleteivel mutat rokonságot. (Kipál-Vitai 2013) Ugyancsak fontos indok lehet a tanulási elméletekhez való kapcsolódás igazolásánál az, hogy a modell, említést tesz az egyén alapszükségletein belül a kapcsolatigényről, amely Anderson et. al. (1976) szerint Bandura (1997) társas tanuláselméletével is párhuzamot mutat. Deci et. al. (2017) modelljében a külső tényezőknek befolyása van az egyén viselkedésére, amelyet az egyén kapcsolatai is alakíthatnak, ez mind a motivációs, mind tanulási folyamat elemzésére is alkalmas lehet.


Az egyénre hatással vannak a társadalmi és kulturális tényezők, amelyek éppen elősegítik, vagy gátolják az egyén akaratát, kezdeményező készségét amellet, hogy hatással vannak az életminőségre és teljesítményre. (Deci, Ryan, 1985). Az elmélet szerint, minden embernek három veleszületett alapszükséglete van, melyek a következők:

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

Az egyén e három alapszükséglet között igyekszik egyensúlyt teremteni, amikor ezek teljesülnek, akkor válik motiválttá, produktívvá és boldoggá. Az elmélet szerint az egyén a külső motiváltságtól jut el a belsőig (a-motiváció, külső motiváció, belső motiváció), ezt szemlélteti az 1. ábra.

1. ábra Az SDT külső- belső kontinuum

Figure 1. The extrinsic and intrinsic continuum of the SDT

• nincs szabályozás		A-motiváció
• elfogadott szabályozás • szabályozás azonosuláson keresztül		Külső motiváció
• integrált szabályozás • belső szabályozás		Belső motiváció

(Deci, Ryan 2000 alapján saját szerkesztés)

Az önmeghatározás elmélettel kapcsolatosan természetesen akadnak kritikák is, ezek elsősorban az SDT jutalmazással kapcsolatos megállapításaival nem értenek egyet. Deci és Ryan (2000) szerint ugyanis a jutalom alááshatja az egyén belső motivációját. Cameron – Pierce (1999) szerint Deci et. al. (1999) megfogalmazásával ellentétben – mely szerint a jutalom csökkenti a belső motivációt - úgy vélekedik, hogy a jutalom növeli az észlelt ön-meghatározást és hatással van a belső motivációra. Véleményük szerint a teljesítmény alapú jutalom nem csökkenti az egyén érdeklődését a feladat iránt. Deci et. al (1999) szerint a jutalom csökkenti az észlelt autonómiát és kisebb mértékű belső motivációhoz vezet. Ezzel szemben Cameron – Pierce (1999) megállapításai a következők:

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

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

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

Deci (1971, 1972) megfigyelései a munkára és a szabadidőre egyaránt vonatkoztak, azaz nem tettek különbséget a munkahelyi és a szabadidős elfoglaltság között (például a munkahelyi tevékenység és kirakós játék között). A két aktivitás azért lényeges, mert a munkahelyen fizetett tevékenységet végzett az

egyén, otthonában pedig spontán tevékenységet fizetség nélkül. A két tevékenység megkülönböztetését figyelmen kívül hagyva, arra a következtetésre jutottak, hogy a munka tevékenység motiváló ereje a kapott pénzbeli juttatás miatt szűnt meg. (Calder, Staw, 1974) A jelen elemzés során vizsgált tanulási motiváció kettős szerepet tölthet be az egyén számára, hiszen egyes hallgatóknak szabadidős tevékenységet, míg másoknak kötelező aktivitást jelent, azaz belülről, vagy kívülről irányított cselekvésről van szó, amely a cselekvés során változhat.

Mindent egybevetve elmondható, hogy az önmeghatározás elmélet egy olyan elmélet, amely azt feltételezi, hogy az egyén egy organikus fejlődni képes entitás, amely kreatív, érdeklik az új kihívások, tapasztalatokat gyűjt, amelyeket fel is használ a koherens énkép kialakításához. Maga az elmélet fejlődése azt eredményezi, hogy már nem pusztán külső, vagy belső motivációs tényezőket különböztetünk meg, hanem olyan egyénről beszélünk, aki kívülről irányított, vagy aki saját akaratából végez el egy feladatot.

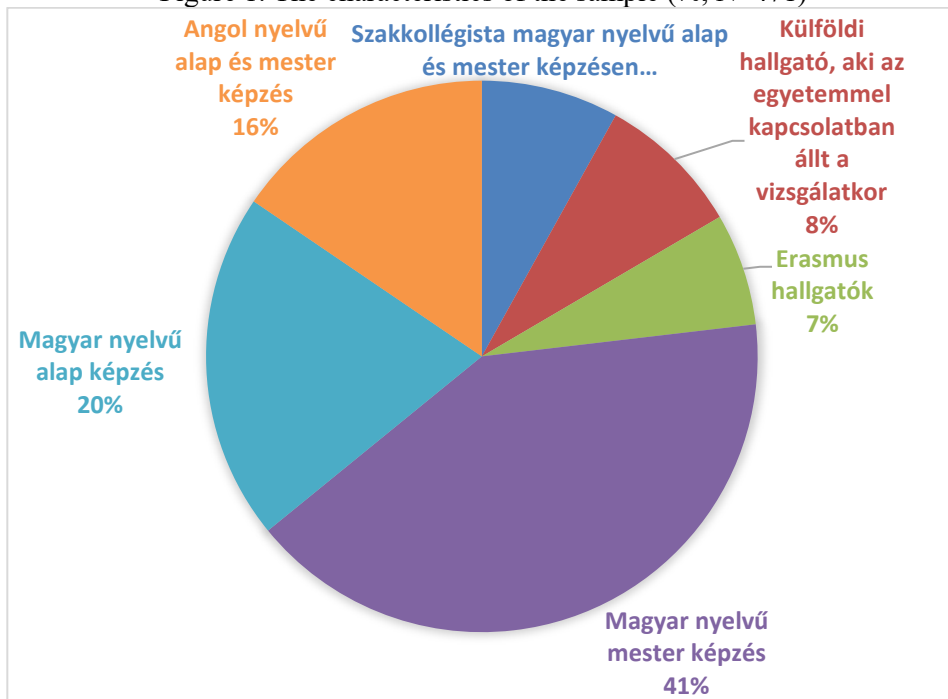
### **3. Az önmeghatározás elmélet gyakorlati alkalmazása**

Az empirikus kutatás alapját az SDT gyakorlati alkalmazásának vizsgálata képezi. A mintavételre egy közép-európai egyetem hallgatói között 2014-ben került sor, a kérdőívek kitöltése anonim módon történt, a kutatásnak nem célja a vizsgált egyének egyedi azonosítása, mivel ez a mintavétel eredményét, a válaszadást befolyásolhatja. A vizsgálathoz Vallerand et al. (1992-1993) AMS-C-28 (Academic Motivation Scale, College Version) Akadémiai Motivációs Kérdőívének felsőoktatási intézményekre kifejlesztett változata került felhasználásra, amely külső-, belső- és a- A-motivációval kapcsolatos kérdéseket is tartalmaz. A kérdőív speciálisan a Deci – Ryan által megfogalmazott önmeghatározás elmélet gyakorlati teszteléséhez készült a felsőoktatási intézmények hallgatói tanulási motivációjának vizsgálatára. A jelen vizsgálat az elmülethez kapcsolódva azt kívánja bebizonyítani, hogy az egyén a kora előrehaladásával (minél több időt tölt el a felsőoktatási intézményben) egyre motiváltabb lesz, valamint jobb eredményeket is szerez. Továbbá egy másik lényeges feltevés, amelyet a tanulmány szintén bizonyítani kíván, hogy nem a külső tényezők, mint a későbbi jó körülmények megteremtése az, ami a hallgatókat az egyetem elvégzésére készíti, hanem a belső motiváció, azaz a tudás megszerzése.

A kérdőívek kiértékelése IBM SPSS Statistics 22-es szoftver segítségével történt. A kitöltők a kutatásra önként jelentkezett hallgatók voltak, akik érdeklődtek a motivációs kutatás iránt, éppen ezért a vizsgált minta nem tekinthető reprezentatívnak. A kérdőívre adott válaszok jelölése 1-7-ig terjedő Likert skála segítségével történt. A módszertan leíró statisztika, korreláció-, korrespondencia-, és multi- korrespondenciaelemzés. A minta nagysága 471 fős (N=471), a megkérdezettek 49,1% nő és 50,1%-a férfi volt, így kijelenthető,

hogyan a nemek egyenlő arányban oszlanak meg a mintában. A válaszadók életkora 18 és 35 év közé esik, az átlagéletkor 22,34 év. A kérdőív alanyainak megoszlását szemlélteti az 1. számú diagram:

1. diagram A kérdőív alanyainak megoszlása jellemzők szerint (%) (N=471)  
Figure 1. The characteristics of the sample (%), (N=471)



(Saját szerkesztés alapján)

Ahogy az az 1. számú diagramról leolvasható a megkérdezett hallgatók legnagyobb arányban a magyar nyelvű mesterképzésre, majd ezt követik a magyar nyelvű alapképzés, az angol nyelvű alap és mesterképzés, az egyetemmel kapcsolatban álló külföldi hallgatók, valamint az Erasmus és a szakkollégista hallgatók, akik a magyar nyelvű alap és mesterképzésekre járnak.

A vizsgálat alapvető feltevései:

1. Az egyén kora és a tanulással töltött idő között van kapcsolat.
2. A tanulással töltött idő és az érdemjegy között van kapcsolat.
3. A hallgatók a tudás megszerzésének érdekében járnak az egyetemre.

Az első feltevés vizsgálatánál a Pearson féle korrelációs elemzés során két mennyiségi (bivariate correlation) változó kerül összehasonlításra, ezt szemlélteti az 1. táblázat, ahol az egyik változó a hallgatók tanulással eltöltött ideje, a másik pedig a hallgatók életkora (N=470). A korrelációs elemzés eredményeként

megállapítható, hogy a kor és a tanulással eltöltött idő korrelációs együtthatója pozitív szám  $r= 0,195$ ,  $p<0,01$ ; a korrelációs együttható melletti két csillag jelzi, hogy az eredmény 0,01-es szinten szignifikáns, ezt szemlélteti az 1. táblázat.

1. táblázat Korrelációs elemzés az egyén kora és a tanulással töltött idő között megállapítására (N=470)

Table 1 Correlation analysis between age and time spent in learning per week (N=470)

		Age	Time spent on learning per week
Age	Pearson Correlation	1	,195**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	470	470
Time spent on learning per week	Pearson Correlation	,195**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	470	471

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(Spss 22 output tábla alapján saját szerkesztés)

Ez annyit jelent, hogy gyenge, de szignifikáns kapcsolat van a kor és a tanulással eltöltött idő között. Tehát az első feltevést, mely szerint a kor és a tanulással töltött idő között kapcsolat van, el kell fogadni, azzal a kiegészítéssel, hogy a fenti kapcsolat gyenge, de szignifikáns. Az eredmény az önmeghatározás elmélet segítségével magyarázható, méghozzá a kor előrehaladásával és azzal, hogy az egyén egy bizonyos időt tölt egy intézményben tanulási tevékenységgel, úgy minél inkább motivált lesz arra, hogy több időt szánjon a tanulásra. Azaz az egyén a külső kontinuumtól a belső felé kezd el mozogni, elindul egyfajta internalizációs folyamat. A folyamat kimenete nem jelenti feltétlenül azt, hogy az egyén belülről válik motiválttá, hanem azt is jelentheti, hogy az egyén a semleges állapotból valamilyen külső tényező miatt (jutalom, ösztöndíj) elindul és kialakul egy bizonyos elfogadott, vagy azonosuláson alapuló szabályozás. (Deci, Ryan, 2000)

Az első feltevésből tovább haladva a második feltevés a tanulással töltött idő és az érdemjegy közötti kapcsolatot vizsgálja. Ez lényegében azt is jelenti, hogy megvizsgáljuk azt, hogy ha az egyénben kialakul a motiváltság érzése (külső, vagy belső), azaz több időt tölt a tanulással, akkor ennek van-e valamilyen pozitív hatása az érdemjegyre, teljesítményre, avagy sem. A Pearson féle korrelációs elemzés eredményét mutatja a 2. táblázat, amely az utolsó két félévi átlag és a tanulással töltött idő közötti kapcsolatot írja le (N=376).

3. táblázat Korrelációs elemzés a tanulással töltött idő és tanulmányi eredmény közötti kapcsolat megállapítására  
 Table 2 Correlation analysis between the student's grade points average and time spent in learning per week (N=376)

		<b>Correlations</b>	
		Grade points average in the last two semesters	Time spent on learning per week
Grade points average in the last two semesters	Pearson Correlation	1	,118*
	Sig. (2-tailed)		,023
	N	376	376
Time spent on learning per week	Pearson Correlation	,118*	1
	Sig. (2-tailed)	,023	
	N	376	471

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

(Spss 22 output tábla alapján saját szerkesztés)

Az elemzés eredményeként megállapítható, hogy a tanulmányi átlag és a tanulással töltött idő között gyenge pozitív korreláció áll fenn, a korrelációs együttható értéke  $r=0,118$ , a  $p<0,05$ ; a csillag jelzi, hogy az eredmény 0,05-ös szinten szignifikáns. Mivel a korrelációs együttható értéke 0,118, így a két mennyiségi ismérv közötti kapcsolat nagyon gyenge, a feltevést nem bizonyítja. Sajnos az elemzés eredményeként elmondható, hogy a vizsgált mintában a válaszadók a tanulással töltött idő növekedésével egyenesen arányosan nem értek el jobb eredményeket, azaz hiába töltöttek több időt a tevékenységgel, attól a teljesítményük nem javult.

A harmadik feltevés igazolásához a belső motiváció tudásszerzésre vonatkozó kérdései közötti sztochasztikus kapcsolatok kerültek összehasonlításra korrespondencia és multi korrespondencia elemzés segítségével. A kérdés lényegében arra vonatkozik, hogy a vizsgált hallgatók belülről motiváltak-e, azaz tényleg a tudás megszerzésére esik-e a hangsúly.

Ahol a kérdések a következők voltak:

- Új dolgok tanulása közben örömet és elégedettséget érzek.
- Örömet érzek új dolgok felfedezése közben, amikkel eddig nem találkoztam.
- Örömet érzek, hogy szélesítem a tudásomat abban a témában, ami vonzó számomra.
- A tanulmányaim lehetővé teszik, hogy olyan témában tanulhassak, ami érdekel.



Az 1,2,3, és 4-es kérdések páronkénti összehasonlítása során az inercia értékek 0,384 és 0,585 között mozogtak.<sup>3</sup> Egy eset kivételével közepes mértékű, jelentős sztochasztikus kapcsolatok állapíthatók meg. Ami alátámasztja az ismérvek közötti kapcsolat létezését, azaz azt, hogy a hallgatók nemcsak a diploma, hanem a tudás megszerzésének érdekében is választják az egyetemi képzést.

Az 1,2,3,4-es kérdések hármass csoportba rendezésével az egyes csoportok multi korrespondencia elemzés segítségével is összehasonlításra kerültek. Az inercia értékek itt magasabbak voltak, minden esetben 1,200 feletti (2-3-4) 1,200; (1-2-4) 1,211; (1,2,3) 1,243). Az elemzés alátámasztja azt a feltevést, hogy a diploma megszerzése mellett a megkérdezett hallgatók számára a tudás megszerzése is nagy jelentőséggel bír. Ami igazolja az ismérvek közötti kapcsolat létezését, azaz azt, hogy a hallgatók nemcsak a diploma, hanem a tudás megszerzésének érdekében is választják az egyetemi képzést, azaz tanulmányaikat belső motivációs tényezők is befolyásolják. Ezért az elemzés eredményeként megfogalmazható, hogy a hallgatók egy része eljut a Deci – Ryan (2000) által megfogalmazott külső belső kontinuumon az integrált és belső szabályozásig, azonban érdemes lehet azt vizsgálni, hogy van-e olyan keresztmetszete a megkérdezett hallgatóknak, akik kívülről és belülről is egyaránt motiváltak. Ez azért fontos, mert az SDT elmélet kritikusa Eisenberger - Cameron (1996) valamint Cameron - Pierce (1999) is említést tesz arról, hogy egyes személyek a felajánlott jutalom hatására úgy érezhetik, hogy nagyobb kontrollal rendelkeznek a viselkedésük felett, azaz a jól teljesítő egyénekben a külső belső motiváció egyszerre is jelen lehet.

#### 4. Összegzés

Az önmeghatározás elmélet a menedzsment tudományterületén belül a motiváció folyamat elméleteihez tartozik. A tanulási elméletek között leginkább a kognitív elméletek közé sorolható.

Az empirikus kutatás feltevései összességüként elmondható, hogy az egyén kora és a tanulással töltött idő között gyenge, de szignifikáns korrelációs kapcsolat áll fenn, így ezen feltevés relevanciája bizonyított. A tanulással töltött idő és az elért érdemjegy között viszont a második feltevéssel ellentétben nagyon gyenge korrelációs kapcsolat állapítható meg, mely elhanyagolható, így a második feltevést el kell vetni. A harmadik feltevés a belső motiváció tudásszerzésre vonatkozó kérdései közötti sztochasztikus kapcsolatokat vizsgálta, amely eredményeképpen elmondható, hogy a kérdések között jelentős sztochasztikus

---

<sup>3</sup> Az inercia értékek szerint sorba rendezve az összehasonlítások eredményei: (1-4 kérdések) 0,384; (3-4 kérdések) 0,401; (2-4 kérdések) 0,404; (2-3 kérdések) 0,495; (1-3 kérdések) 0,546; (1-2 kérdések) 0,585)

kapcsolatok állnak fenn, azaz a hallgatók számára a felsőoktatási intézményben eltöltött idő alatt a tudás megszerzése is fontos.

A tanulással töltött idő növekedése a megkérdézett hallgatóknál jelzi, hogy valamiféle érdeklődés, azaz külső, vagy belső motiváció indult el a vizsgált tevékenység a tanulás irányába, ugyanakkor a tanulással töltött idő mennyisége még nem garantálja azt, hogy az egyén jó eredményt is fog elérni. További lehetőség lehet annak vizsgálata, hogy a kívülről és belülről motivált hallgatói csoportoknak van-e közös metszete, valamint milyen jellemzőkkel bírnak motiváció szempontjából a legjobb tanulmányi átlaggal rendelkező hallgatók. Azaz külső, vagy belső motivációval lehet jobb teljesítményt elérni az adott tevékenység során, avagy nincs különbség e tekintetben.

Összességében elmondható, hogy a hallgatókat a tanulás során külső és belső motivációs tényezők egyaránt befolyásolják, azaz az egyetemet nemcsak a diploma, hanem a tudás megszerzésének érdekében is választják.

### FELHASZNÁLT IRODALOM

Anderson, R. – Manoogian, S. T. – Rznick, J. S. (1976): The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 34. No. 5. (pp. 915-922.)

Bandura, A (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman & Company, New York

Calder, B. J. - Staw, B. M. (1974): The interaction of intrinsic and extrinsic motivation: Some methodological notes. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 31. No. 1.,(pp. 76-80.)

Cameron, J. – Pierce, D. W. (1999): Effects of reward on intrinsic motivation—Negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*. Vol. 125. No. 6.. (pp. 677-691.)

Charns, R. (1968): *Personal Causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press: New York

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Deci, E. L. (1971): Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 18., No. 1. szám, (pp. 105–115.)

Deci, E. L. (1972): Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 22. No. 1. (pp. 113-120.)

Deci, E. L. - Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. – Koestner, R. – Ryan, R. M. (1999): A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, Vol. 125. No. 6. (pp. 627 – 668.)

Deci, L. E. – Ryan M. R. (2000): *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, *American Psychologist* Vol. 55 No. 1. (pp. 68-78.)

Deci, L. E. – Ryan, M. R. (2000b): The “What” and “Why” of Goal Pursuits:

Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. Vol. 11. No. 4. (pp. 227–268)

Deci, E. L. - Olafsen, A. H. - Ryan, R. M. (2017): Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, Vol. 4. No. 1 (pp. 19-43.)

Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth? *Journal of the American Psychological Association*, Vol. 51 No. 11. (pp. 1153-1166.)

Harackiewicz, J. M. – Sansone, C. (1991): Goals and intrinsic motivation: You can get there from here. In.: Maehr, M. L. – Pintrich, R. P. (Eds.) *Advances in motivation and achievement: Goals and self regulatory processes.*, Greenwich, CT: JAI Press

Kispál-Vitai, Zs. (2013): *Szervezeti viselkedés*, Pearson, Harlow

Vallerand, R.J. - Pelletier, L.G. - Blais, M.R. - Briere, N.M. - Senecal, C. – Vallieres E.F. (1992- 1993): The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement* Vol. 52. No. 4. (pp.1003–1017.)

sdt.org (2018): An Approach to Human Motivation and Personality: Self-Determination Theory (SDT) Letöltve: <http://selfdeterminationtheory.org/> 2018.04.03.