

KOZÉKI BÉLA
MTA Pszichológiai Intézete

DEÁK ÁGNES*
MTA Pszichológiai Intézete

A TELJESÍTMÉNY MOTIVÁCIÓJÁNAK VIZSGÁLATA AZ ISKOLÁBAN

E tanulmányban azt kívánjuk elemezni, hogy a teljesítménymotiváció általános fogalma mennyire alkalmas az iskolai teljesítménymotiváció alapjainak leírására. Ennek érdekében kipróbálunk egy eljárást ennek mérésére, valamint igyekszünk megállapítani, hogy az iskolai teljesítménymotiváció jellemzői az iskolai tanulás motivációjára, vagy a teljesítménymotiváció tényezőire emlékeztetnek-e inkább (vö.: DEÁK és KOZÉKI, 1981; HRABAL és KOZÉKI, 1982; KOZÉKI, 1980b).

Munkánkban három kérdést vetünk fel: 1. Hogyan lehet mérni a teljesítménymotivációt? 2. Egy- vagy több tényező-e a teljesítménymotiváció? 3. Melyek az iskolások teljesítménymotivációjának sajátos jellemzői? Vizsgálatunk során azt kívánjuk elemezni, hogy a teljesítménymotiváció általános fogalma mennyire alkalmas az iskolai teljesítmény motivációs alapjainak leírására. Konkrét célunk így kettős. Egyfelől kipróbálunk egy eszközt, pontosabban egy mérési technikát, a kérdőívet, annak megállapítására, hogy hogyan lehet iskolai használatra alkalmas motivációmérést megvalósítani ezen a területen. Másfelől az eszközzel, valamint a kialakítása során végzett egyéb vizsgálatok segítségével igyekszünk megállapítani, hogy milyen szerepe van a teljesítménymotivációnak az iskolában, hogy az iskolai teljesítmény motivációjának jellemzői az iskolai tanulás motivációjára vagy a teljesítménymotiváció tényezőire emlékeztetnek inkább. Munkánkban felhasználjuk mindazokat a tapasztalatokat, melyeket Kozéki Béla az iskolai tanulás, illetve a teljesítménymotiváció összefüggéseivel kapcsolatban folyó szélesebb körű vizsgálatai során eddig szerzett magyar (DEÁK és KOZÉKI, 1981), illetve cseh–magyar (HRABAL és KOZÉKI, 1982), és amerikai–magyar (KOZÉKI, 1980b) összehasonlító mintákon.

A probléma

Az említett pszichológiai fogalmak elméleti fejlődése elválaszthatatlanul egybefonódott mérésük problémájával. A teljesítménymotiváció esetében is a „mit mérünk” együtt jár a „hogyan mérjük” kérdésével.

*DEÁK Ágnes és KOZÉKI Béla: Az iskolai eredményességet meghatározó egyes motivációs és kreativitás-tényezők vizsgálata címmel (1981) beszámoltunk a közös kutatás közvetlenül az iskolai gyakorlatban hasznosítható vetületéről. Itt elsősorban a teljesítménymotiváció iskolai mérésének elméleti és gyakorlati kérdéseire koncentráltunk.

Az első kérdés a problémafelvetéshez tartozik. FINEMAN (1977) 22 közismert, elterjedt alapvető motivációmérő eszközt jellemez, s veti össze eredményeiket. Az eszközöket három nagy csoportba sorolja be. Az elsőbe a projektív eszközök tartoznak: a McClelland által használt TAT, Heckhausen TAT-változata, a French-féle Test of Insight, Hurley Iowa Picture Interpretation Testje, Aronson Graphic Expression Technique módszere és Knapp Tartan Testje. A második csoportot az általános személyiségleltárak, Inventoryk alkotják. Az Edwards Personal Preference Schedule, Gough California Psychological Inventoryje, Jackson Personality Research Formja, a Ghiselli-féle Self-Description Inventory és Gough eszköze, az Adjective Check List. Végül külön csoportot alkotnak a leggyakrabban használt kérdőívek. A Mehrabian Achievement Scale, Costello Achievement Motivation Scale-je, Lynn Achievement Motivation Questionnaire-je, a Hermans-féle Achievement Motive Questionnaire, a de Charms és munkatársai által kialakított úgynevezett „n Achievement Measure”, Mukherjee Sentence Completion Testje, az Argyle és Robinson alkotta Robinson's Achievement Motivation Questionnaire, O'Connor és Atkinson Achievement Risk Preference Scale-je, az Entwistle alkotta Aberdeen Academic Motivation Inventory és a Smith-féle Achievement Motivation Measure. Fineman rámutat, hogy még az egyes csoportokon belül is különböző dolgot látszanak mérni az egyes eszközök. Egy hosszú listán 78 összehasonlító vizsgálatot közöl. Ha szemügyre vesszük, láthatjuk, hogy a 78 összevetésből 56 esetben nem volt szignifikáns kapcsolat a tesztek eredményei között. Nagy többségben csekély, 20 esetben nulla körüli korreláció mutatkozott. Nem ritka a zéró korreláció az egy csoportba tartozó eszközök között sem. Másrészt viszont 22 esetben – tehát a vizsgálatok egyharmadában – szignifikáns kapcsolat mutatkozott a különböző mérések között (10 esetben 0,01, míg 12 esetben 0,05 szinten). Bár a korrelációk alacsonyak (s értékükből még az is levon, hogy például iskoláskorúaknál a legtöbb mérésnél gyenge korreláció várható épp a személyiség és a környezet sokrétű kölcsönhatásai miatt), mégis a különböző eszközök is mutatnak együttjárást. A 6 projektív, 5 inventory típusú és 11 kérdőív összevetéseiben 8 esetben projektív eszköz kérdőívvel, 6 esetben projektív eszköz inventoryvel, 3 esetben pedig inventory kérdőívvel mutat szignifikáns korrelációt. Az eszközök tehát kétségtelenül mérnek valamit, aminek közös vonásai (is) vannak. Meg kell azonban vizsgálni, tulajdonképpen mi is az, amit a teljesítménymotivációs eszközök vizsgálnak.

A sokféle irányzat miatt vizsgálódásunkat elsősorban a kérdőíves módszerekre kell szűkíteni. Egyrészt, mert számos probléma merült fel a projektív teljesítménymutatókkal kapcsolatban. Például CARNEY (1966) rámutat, hogy a TAT érzékenyebb az irreleváns kiváltó ingerekre, mint a teljesítménymotivációt mérő kérdőívek. A projektív eszközök esetében KLINGER (1966) rámutat a belső konzisztencia hiányára, a teszt–re-teszt reliabilitás alacsony fokára, a teljesítménykritériumok szempontjából alacsony validitásra és a projekciós eszközök mérési eredményeinek feltűnően alacsony interkorrelációira. Másik okunk, amiért a projektív és inventory típusok helyett a kérdőívekre koncentrálunk az, hogy nagyobb mintán, illetve iskoláskorúaknál elsősorban kérdőíveket használhatunk bennük kifejezetten a teljesítménymotiváció egyes összetevőinek mérésére készült, verbálisan megfogalmazott itemek találhatók, így megállapíthatók a feltételezett alskálában és a nyert faktorokban megmutatkozó rész-összetevők is.

A teljesítménymotivációk szakirodalmát HERMANS (1970) kifejezetten abból a szempontból elemezte, hogy megállapítsa a teljesítménymotiváció fogalmához tartozó rész-összetevőket, hogy olyan osztályokat alakíthasson ki, melyekbe a teljesítménymotiváció fogalmát átfogó itemcsoportok foglalhatók bele. Mivel ezt a nyomot követtük magunk is, a második kérdésünk megközelítését a módszerek leírásánál tárgyaljuk.

A módszer

Hermans a következő teljesítménymotivációs összetevőket határozta meg:

1. Aspirációs szint. Már a projekciós eszközökkel mért teljesítménymotiváció-vizsgálatokban is megállapították, hogy a teljesítménymotivációban magas szintű diákok a közepes nehézségű feladatokat (tanfolyamokat, tantárgyakat, órákat) választották, az alacsony teljesítménymotivációjúak a nagyon könnyűeket vagy nagyon nehezeket. A teljesítménymotiváció és az igényszint e fordított „u” alakú görbével kifejezhető kapcsolata mind az elméletben, mind a gyakorlati vizsgálatokban mindig jelen van.
2. Kockázatvállaló viselkedés. Az igényszint és a kockázatvállalás közötti különbség a feladat természetével kapcsolatban mutatkozik meg. Az igényszint inkább az egyén ügyességétől, míg a kockázatvállalás az inkább a szerencsétől függő feladatok vállalásában kap döntő szerepet. Számos vizsgálat mutatta, hogy a magasabb teljesítménymotivációjúak (projektív eszközökkel mérve) a kisebb kockázatot preferálták, mint az alacsony teljesítménymotivációjúak, szerencse-helyzetekben.
3. Felfelé törekvés. Nyugati vizsgálatokban gyakori kérdésfeltevés elsősorban munkások és alkalmazottak összevetésében. Az egyik legérdekesebb megállapítás az volt, hogy a munkásszármazású, de alkalmazotti státuszt szerzett szülők gyermekei magasabb teljesítménymotivációt mutattak, mint a munkásszülők gyermekei általában. Ezt talán úgy értelmezhetjük, hogy a magasabb teljesítménymotivációt (vagy legalábbis a társadalmi mobilitásban a felfelé jutás vágyát) átadják a szülők gyermekeiknek.
4. Feladat-feszültség. A befejezetlen feladatok felidézésével és újakezdésével kapcsolatos ismert feszültségjellemzők a teljesítménymotivációs vizsgálatokban is megmutatkoznak. Egyes eredmények arra utalnak, hogy azonos én-involvációs feltételek mellett a magasabb teljesítménymotivációjú egyének több befejezetlen mondatra emlékeznek, s általában feltételezhető, hogy akiben nagyobb a teljesítménymotiváció, az nagyobb feszültséget érez a feladat megszakításakor, s ez feltehetően inkább készteti a folytatásra, mint az alacsony teljesítménymotivációjú egyéneket.
5. Kitartás. Egyes vizsgálatok azt mutatták, hogy közepes siker valószínűsége esetén a magas teljesítménymotivációjúak kitartóbbak voltak, mint az alacsonyan teljesítménymotiváltak. Szélsőséges siker valószínűsége eseteiben viszont az alacsony teljesítménymotivációjúak mutatkoztak kitartóbbaknak.
6. Időérzékelés. Akadt vizsgálat, mely kimutatta, hogy a magas teljesítménymotivá-

ciójuk időészlelése dinamikusabb, míg az alacsonyabb teljesítménymotivációjúaké statikusabb.

7. Időperspektíva. A projektív tesztek alapján a magas teljesítménymotivációjúak inkább a jövőre irányulóknak mutatkoztak. Például az egyik vizsgálatban a TAT alapján magasabb teljesítménymotivációjú személyek jobban emlékeztek azokra a feladatokra, amelyekről később kellett beszámolniuk, mint azokra, amelyekről hamarabb volt várható a beszámoltatás — szemben az alacsony teljesítménymotivációjúakkal. (Vizsgálatainkban az időérzékelés túlságosan egyedi, az időperspektíva viszont túl általános, talán a teljesítménymotiváción már kívül eső önálló tényezőnek mutatkozott, így ezek eleve kiestek a további vizsgálódásból.)
8. Társválasztás. Egyes vizsgálatokban a magasabb teljesítménymotivációjúak inkább a kompetens antipatikus partnert választották a szimpatikus inkompetens helyett. Véleményünk szerint ez csak kiélezett helyzetben lehet érvényes, iskoláskorban más szempontok érvényesülnek — viszont a társakkal való kapcsolat feltétlenül színezi a teljesítménymotivációt.
9. Elismerésre törekvés. Nehéz elkülöníteni a csak saját kedvére és az elismerésre is számítva végzett teljesítményt. Mégis, a mélyebb elemzések azt mutatják, hogy magas teljesítménymotivációjúak inkább törekszenek az elismerésre, mint az alacsony teljesítménymotivációjúak. Számos tanulmány jelzi, hogy a magas teljesítménymotivációjúak keményebben dolgoznak és kompetensebben teljesítenek mind az iskolai munkában, mind a pszichológiai vizsgálatok teljesítmény-feladataiban.
10. Teljesítményre irányuló viselkedés. A vizsgálatok nagy része szerint a teljesítménymotiváció és a teljesítmény (performációs) feladatok közt kapcsolat mutatkozott.

Vizsgálatainkban kihasználtuk azt az előnyt, hogy Hermans széles körű, nagy apparátussal végrehajtott elméleti és számítástechnikai elemzést végzett, míg a teljesítménymotiváció egyes rész-összetevőit legjobban leíró tételcsoportokhoz jutott. A sok hasonló, s többnyire rokon megállapításokat tartalmazó kérdőív közül azért is esett erre a választásunk, mert több dimenziós megközelítést korszerűnek tartjuk, s a benne szereplő dimenziók jól egyeztethetők azokkal a tényezőkkel, melyeket Kozéki Béla interjúk és más kérdőívek (J. Frymier JIM-je, N. Entwistle AAMI-ja, VI. Hrabal MV-je) segítségével alapvetőknek talált. Ezért Hermans elemzéséből, legjobban bevált itemeiből indultunk ki. Ugyanakkor nem adaptáltuk a kérdőívet, hiszen az felnőttek vizsgálatára készült — sajátos, vezetési szempontból — s ennek megfelelően erősen kultúrához kötött. Sok megállapítás viszont annyira jellemző magára a teljesítménymotivációra, hogy megfelelő módosítással felhasználhattuk, vagy legalábbis alapötletét kiindulópontként használhattuk saját itemeink kialakításakor. Annál is inkább, mert néhány megállapítás — bár csak retrospekció formájában — egyetemi vagy iskolai teljesítéssel kapcsolatos. Természetesen a megállapítások szóbeli megfogalmazását, s főleg a válasszók skálaként szereplő részét az általunk vizsgált korosztályba tartozó gyermekekkel végzett felvételek és ezek megbeszélései, értelmezései segítségével alakítottuk ki, közben állandóan szelektálva a megfelelően differenciáló itemeket. Ebben is Hermans eljárását követtük. Az eredetileg körülbelül száz itemet ő maga csökkentette egyharmadára, kiválogatva a teljesítménymotivációra legjellemzőbbeket. Mi ezt az itemcsoportot

formáltuk és válogattuk tovább. Huszonhárom item bizonyult megfelelően szelektálónak, az ezeket tartalmazó kérdőívváltozatunkat mutatjuk be. (A statisztikai elemzés összesítése s az interjúk tapasztalataival való egybevetése alapján az „x”-szel jelölt húsz kérdést tartjuk a legalkalmasabbnak az iskolai teljesítmény motivációjának mérésére.)

Mivel a több lépcsős vizsgálatnak erről a szakaszáról számolunk be, az ehhez tartozó mintát és eredményeket közöljük. A felvételt egy budapesti általános iskola 249 felső tagozatos tanulóival végeztük (135 fiú és 114 lány). Kérdőívünk a függelékben található 23 megállapítást tartalmazta, melyeket gyakorlatilag ötfokú skálán aszerint értékelték, hogy mennyire találták jellemzőnek magukra. A vizsgálatban sok egyéb jellemzőt is mértünk. Ezek közül a kérdőív vizsgálata szempontjából a gyermek nemén kívül a tanulmányi átlag a legfontosabb, a teljesítménymotiváció természetének elemzése szempontjából pedig a következők: IQ (Kozéki-Frymier motivációs indexszel mérve, lásd KOZÉKI, 1981; DEÁK és KOZÉKI, 1981), a motivált viselkedés mutatója (Renzulli-Hartman eszközeivel mérve, lásd DEÁK és KOZÉKI, 1981). Az elemzések lehetővé tették, hogy következtetéseket vonjunk le az iskolai tanulásban szerepet játszó teljesítménymotiváció sajátosságaira vonatkozóan. Ezt, harmadik kérdésünket a Következtetésekben válaszoljuk meg. Előbb azonban vizsgáljuk meg a kapott eredményeket.

Teljesítménymotivációs kérdőívünket az itemanalízis matematikai statisztikai módszerével vizsgáltuk meg a kérdőív validitásának és belső konzisztenciájának megállapítása céljából.* Az itemanalízis azt mutatja meg, hogy egy teszt és annak itemei milyen kapcsolatban vannak egy másik mutatóval (mely másik mutató lehet speciálisan a teszt-összpontszám is, illetve néhány itemének összpontszáma). E másik mutatót TOTAL-nak nevezzük. A vizsgálatot a személyek különböző csoportjain is el lehet végezni. Az item-analízis eredménye alapján arra a döntésre juthatunk, hogy a teszt itemeiből bizonyos itemeket elhagyjunk, vagy új itemeket vonjunk be a tesztbe, vagy az itemeket más TOTAL-hoz hasonlítsuk. A fő cél annak megállapítása, hogy mely itemeket érdemes a tesztbe beszámítani, hogy az összpontszám a tesztre leginkább jellemző legyen és ugyanakkor a legjobban hasonlítson valamilyen más olyan mutatóhoz, amelynek megbízhatósága már régebben bizonyítást nyert.

Az itemanalízis során a következő alapvető matematikai-statisztikai vizsgálatokat kellett elvégeznünk:

- Hisztogram a TOTAL-ról a medián, az alsó és a felső kvartilis feltüntetésével;
- hisztogram az itemekről a medián, az alsó és a felső kvartilis feltüntetésével; (az itemek annál jobbak, minél inkább hasonlít eloszlásuk a TOTAL-hoz);
- átlag, szórás a TOTAL-ról és az itemekről;
- itemenkénti gyakoriságvizsgálat, amelynek alapján megállapítható, hogy hány olyan személy van, akinek item-pontszáma magas**, amikor a személy TOTAL-ja (jelen esetben a teszt összpontszáma) magas, magas, amikor a személy TOTAL-ja alacsony, alacsony, amikor a személy TOTAL-ja magas,

*A módszer elméletét Sipos Mihály dolgozta ki, számítógépre alkalmazta és a számításokat TPA 1140 típusú számítógépen elvégezte Könyves-Tóth Előd, az MTA Pszichológiai Intézetében.

**magas = felső 27%, alacsony = alsó 27%

alacsony, amikor a személy TOTAL-ja alacsony (lásd 1. táblázat).

– a fenti értékek megadása relatív %-ban kifejezve.

E részvizsgálat alapján minősíthetünk egy adott itemet „gyengé”-nek, „erős”-nek, vagy „jó”-nak. *Gyenge* az item, ha alacsony TOTAL mellett a populáció sok egyede magas item-pontszámot ér el. (Kérdőívünkben a 17. item mutatkozott ilyennek.) *Erős* az item, ha magas TOTAL mellett a populáció sok egyede alacsony pontszámot ér el. (Kérdőívünk 9. itemét minősíthetjük ilyennek. Az item erősségének a mi esetünkben az a lehetséges pszichológiai magyarázata, hogy az alacsony pontszámot elérő vsz.-ek nem merik vállalni az adott állítást, mivel úgy érzik, hogy a tétel elfogadása számukra kényelmetlen vagy hátrányos a tétel tartalma miatt.) *Jó* az item, ha annak eloszlása az alacsony és a magas helyeken is jól illeszkedik a TOTAL-hoz. (Kérdőívünk 23. itemét minősíthetjük ilyennek.)

$$\text{relatív \% (L)} = \frac{LL - LH}{N}$$

$$\text{relatív \% (H)} = \frac{HH - HL}{N}$$

- Item – TOTAL korreláció. E korreláció akkor számít jónak, ha a kapott érték magas. A nagyon magas értéket úgy is értelmezhetjük, mint annak jelzését, hogy az adott item szinte az egész kérdőívet helyettesítheti. (Kérdőívünk 23. itemét találtuk ilyen szélsőségesen jó itemnek.)
- Részleges korreláció. Ez valamely item és annak a TOTAL-nak a korrelációját jelenti, amelyből az adott itemet elhagytuk. Ennek két részmutatója:

$$\text{a) részleges korreláció: } \frac{r_{j \cdot s} - s_j}{\sqrt{s^2 + s_j^2 - 2r_{j \cdot s} \cdot s_j}}$$

$$\text{b) Cronbach alpha: } \frac{M}{M-1} \left(1 - \frac{\sum s_j^2}{s^2} \right)$$

ahol a jelek:

s_j : a j-edik item szórása,

s : a TOTAL szórása,

r_j : a j-edik item korrelációja a TOTAL-lal,

M : a TOTAL-ba beszámító itemek száma.

Az a) és b) mutató összpontszáma csak akkor számolható, ha a TOTAL-t a teszt itemeiből számoljuk, mivel ezek a teszt belső konzisztenciáját mérik. Az a) mutató jelentése: a j-edik item és a j-edik item nélküli TOTAL korrelációja. A b) mutató jelentése: a TOTAL-ban részt vevő itemek összes lehetséges két csoportba sorolásából adódó csoport összpontszám párok korrelációjának átlaga. E mutató segítségével következtethetünk arra, hogy a teszt valóban egyféle tulajdonságot mér-e. Ha a korrelációnak ez az átlaga kicsi, akkor ez arra utal, hogy a teszt itemei nem egyféle tulajdonságra vonatkoznak. (Kérdőívünk vizsgálatának eredménye: Cronbach alpha az egész minta vonatkozásában: 0,84.) Az „a” mutató tehát nem más, mint a két csoportba osztás azon speciális esete, amikor az egyik csoport az éppen vizsgált item, a másik csoport pedig az összes többi item.

– Item-item korreláció. Valamely két item közötti korreláció magas értéke azt jelzi, hogy valamelyik itemünk redundáns. Az összes eddig felsorolt mutató figyelembevétel alapján dönthetjük azt el, hogy mely itemeket hagyjunk el, illetve tartsunk meg. (Az itemek elhagyásának, illetve megtartásának eldöntésekor természetesen nemcsak matematikai-statisztikai, hanem pszichológiai és egyéb, például sorrendi szempontok is felmerülhetnek. Előfordulhat, hogy a felsorolt mutatók alapján rossznak minősülő itemet a kérdőívben mégis jobb bennhagyni, ha azt tapasztaljuk, hogy az adott item kivétele után a kérdőív nem javul, sőt, esetleg romlik. Ilyen esetben alkalmazhatjuk az itemek sorrendjének megváltoztatását vagy az item másféle megfogalmazását.)

Eredmények

A részletes statisztikai elemzés alapján kérdőívünket az adott vizsgálatra alkalmasnak tarthatjuk. A statisztikai elemzés eredményeiből csak azokat a táblázatokat közöljük, amelyeket vizsgálatunkban tartalmilag is relevánsnak ítéltünk (lásd 1. és 2. táblázat).

A 3. táblázat adataiból kitűnik, hogy a teljesítménymotivációs kérdőív a legszorosabb korrelációt az iskolai motivációt mérő kérdőív eredményével mutatta, gyengébb, de még mindig elég erős összefüggést azzal, hogy a tanár mennyire találta motiválnak a tanulót, s ugyanilyet a tanulmányi átlaggal, ami itt a teljesítmény mérőszáma, végül a legkisebb, éppen hogy szignifikáns eredményt az IQ-val.

És annál is inkább érdekes, mert az IQ és a tanulmányi átlag közt önmagában is elég szoros összefüggés mutatkozott, az iskolai motiváció is azt sugallja, hogy teljesítménymotivációs kérdőívünk motivációs jellegű jellemzőt mér (az IQ-tól leginkább független, a teljesítménnyel jobban, a motivációs jellemzőkkel legjobban jár együtt), de nem specifikusan az iskolai motivációt (az iskolai motiváció és a tanárok által meghatározott motiváltság egymással is, az iskolai teljesítménnyel is szorosabban függ össze, mint ezek a teljesítménymotiváció mérőszámával).

Feltételezhetjük, hogy a kérdőívünk olyan valamit mér (ezt nevezhetjük az iskolai teljesítmény motivációjának), ami közelebb áll az iskolai teljesítményhez, mint az általános teljesítménymotivációs mérés eredménye, de nem annyira közel, mint az iskolai motiváció, vagy éppen a tanárok által megítélt motivált gyermeki magatartás mutatója. Elővételezve ezt azzal magyarázhatjuk, hogy az iskolai életben való részvétel komplex motivációs alapokkal rendelkezik. Ez részben átfedi az iskolai teljesítményre való motiváltságot. Az iskolai teljesítményre való törekvés pedig szintén csak részben fedi az általános teljesítményre való törekvést. Mint az összetevők elemzéséből is láttuk, a teljesítménymotiváció általános elmélete minimális (vagy éppen ellentétes) szerepet ad az interperszonális kapcsolatoknak, ami viszont az iskolai teljesítmény motivációjában komoly pozitív szerepet játszik, hanem is olyan nagyot, mint amilyen az iskolai élettel kapcsolatos motivációban található, aminek egyébként jelentős morális motivációs tartalma is van. Ez utóbbi is az iskolai teljesítmény motivációjában az iskolai motivációnál kisebb, de a teljesítménymotivációnál nagyobb mértékben szerepel az összetevők között.

A 4. táblázatban a tanulmányi átlag esetében két különböző értéket: megadott és számított értéket különböztettünk meg. A megadott értéket úgy kaptuk meg, hogy

Iskolai teljesítménymotivációs kérdőív itemdiszkriminációs és korrelációs értékei

Item	Átlag	Szórás	Itemdiszkrimináció				Relatív %		Korreláció a TOTÁLLAL	Részleges korreláció
			LL	LH	HH	HL	L	H		
1.	3,41	0,69	67	9	61	12	23,3	19,7	0,61	0,56
2.	2,88	0,84	44	32	66	7	4,8	23,7	0,54	0,48
3.	3,94	0,99	66	10	43	30	22,5	5,2	0,41	0,32
4.	3,87	0,94	47	16	44	17	12,4	10,8	0,38	0,29
5.	3,91	0,93	67	9	32	41	23,3	-3,6	0,46	0,38
6.	3,19	0,97	61	15	48	25	18,5	9,2	0,46	0,38
7.	3,27	0,81	63	13	46	27	20,1	7,6	0,43	0,36
8.	3,67	0,68	50	26	61	12	9,6	19,7	0,45	0,39
9.	3,92	0,93	65	11	29	44	21,7	-6,0	0,48	0,41
10.	3,18	0,92	68	8	45	28	24,1	6,8	0,56	0,50
11.	3,84	0,97	70	6	33	40	25,7	-2,8	0,61	0,54
12.	3,35	1,03	58	18	50	23	16,1	10,8	0,50	0,41
13.	3,59	1,23	62	4	41	7	23,3	13,7	0,65	0,56
14.	3,62	0,88	53	23	59	14	12,0	18,1	0,54	0,48
15.	4,10	0,95	68	8	49	24	24,1	10,0	0,59	0,53
16.	4,03	0,86	61	15	32	41	18,5	-3,6	0,37	0,29
17.	3,65	0,72	43	33	65	8	4,0	22,9	0,46	0,40
18.	4,36	0,83	53	23	53	20	12,0	13,3	0,44	0,36
19.	3,27	0,81	58	18	37	36	16,1	0,4	0,39	0,32
20.	3,79	0,91	34	42	63	10	-3,2	21,3	0,35	0,27
21.	3,61	0,90	46	30	55	18	6,4	14,9	0,27	0,18
22.	3,75	0,97	42	34	65	8	3,2	22,9	0,36	0,27
23.	3,45	0,80	65	11	66	7	21,7	23,7	0,69	0,64

Cronbach alpha = 0,84

Magyarázat: LL: TOTAL alacsony, item alacsony
 LH: TOTAL alacsony, item magas
 HH: TOTAL magas, item magas
 HL: TOTAL magas, item alacsony
 L: alacsony
 H: magas

**Iskolai teljesítménymotivációs kérdőív értékei
a Kozéki–Frymier indexszel egybevetve**

	Együttes χ^2	Fiúk χ^2	Lányok χ^2
1.	75,23 0,001	33,16 0,001	33,11 0,001
2.	48,30 0,001	21,25 0,01	30,65 0,001
3.	27,49 0,001	15,81 0,05	4,43 0,8
4.	86,32 0,001	8,23 0,5	3,65 0,9
5.	7,27 0,5	9,42 0,3	1,09 —
6.	16,4 0,05	20,54 0,01	4,0 0,9
7.	23,61 0,001	13,85 0,1	7,37 0,5
8.	13,75 0,1	8,30 0,5	4,14 0,8
9.	37,59 0,001	26,16 0,01	16,53 0,05
10.	40,71 0,001	31,41 0,001	12,36 0,1
11.	33,78 0,001	24,93 0,001	12,47 0,1
12.	57,84 0,001	23,75 0,001	35,07 0,001
13.	53,39 0,001	37,20 0,001	14,28 0,05
14.	36,17 0,001	20,60 0,01	11,56 0,2
15.	18,53 0,01	8,78 0,3	10,03 0,2
16.	17,88 0,05	5,38 0,7	18,23 0,01
17.	25,99 0,001	10,17 0,2	20,28 0,01
18.	3,72 0,9	6,47 0,5	2,95 0,9
19.	22,20 0,01	10,05 0,3	12,25 0,1

	Együttes χ^2	Fiúk χ^2	Lányok χ^2
20.	21,46 0,01	9,54 0,3	14,38 0,1
21.	10,02 0,3	7,18 0,5	5,62 0,7
22.	23,43 0,001	16,21 0,05	14,09 0,1
23.	80,72 0,001	49,91 0,001	29,44 0,001

3. táblázat

**A teljesítménymotiváció szempontjából alapvető adatok átlagai,
szórásai és korrelációi**

N=249

	átlag	szórás
1. Iskolai teljesítménymotivációs kérdőív:	83,64	9,85
2.* Kozéki—Frymier motivációs index:	51,22	29,66
3.** Renzulli—Hartman motivált viselkedésmutató:	14,25	3,59
4. Tanulmányi átlag:	3,91	0,86
5. Raven IQ:	110,14	14,02

	1.	2.	3.	4.	5.
1.		0,51	0,43	0,45	0,27
2.			0,73	0,71	0,33
3.				0,74	0,45
4.					0,53

*Tanárok tanítványaikat motivációjuk szerint rangsorolták, illetve megadott motivációs kategóriákba besorolták. A véleményeket súlyozva összegeztük. Az index 1-től 100-ig terjedhet (KOZÉKI, 1980a).

**Tanárok tanítványaikat öt tétel szempontjából öt-öt fokú skálán helyezték el, amely mind motivált viselkedésüket minősítette. A pontszám 5 és 25 közötti (lásd az eljárást: DEÁK és KOZÉKI, 1981).

A tanulmányi átlag és a kérdőív alacsony és magas értékei

	meg- adott	Alacsony			meg- adott	Magas		
		számított				számított		
		összes	fiúk	lányok		összes	fiúk	lányok
tanulmányi átlag	2,5	3,2	3,0	3,8	4,5	4,5	4,4	4,7
kérdőív		79	76	80		89	87	91

5. táblázat

A kérdőív adott és számított értékei,
az eredményesség és a tanulók nemének χ^2 -es összevetése valószínűségei

	populáció	érték	p
1. Nem — tanulmányi átlag	összes (fiú+lány)	adott	1
	összes (fiú+lány)	számított	1
2. Nem — kérdőív	összes (fiú+lány)	számított	nem szign.
	összes (fiú+lány)	adott	0,05
	összes (fiú+lány)	számított	0,05
3. Tanulmányi átlag- kérdőív	fiúk	adott	0,1
	fiúk	számított	0,5
	lányok	adott	0,5
	lányok	számított	nem szign.

a pedagógusok értékelése alapján magunk döntöttük el azt, hogy a vizsgált populáción belül mi tekinthető alacsony, illetve magas teljesítménynek. Számított értéken a hisztogram alapján számított felső és alsó 27%-nyi értéktartományt értjük. A teljesítmény-motivációs kérdőívénél nem tettünk különbséget megadott és számított érték között, abból a feltételezésből kiindulva, hogy amennyiben kérdőívünk jó, az a legkülönbébb populációt megvizsgálva is hasonlóképpen mérne.

58

N = 249

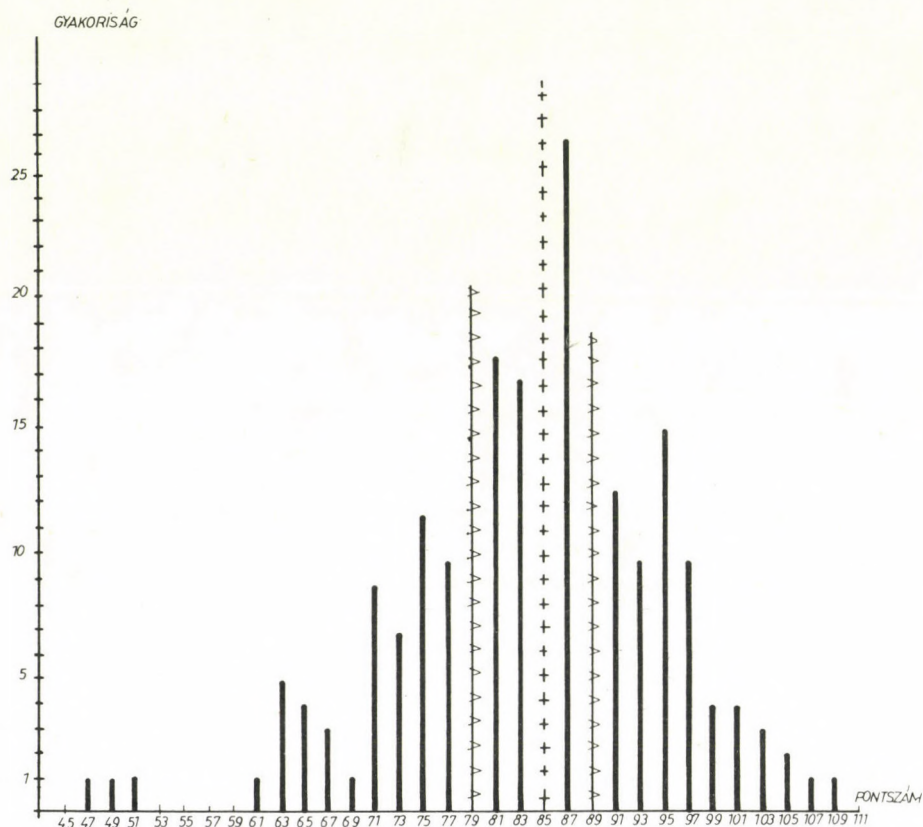
Átlag = 83,64

Szórás = 9,85

L = 79

H = 89

94/1



1. ábra

DEÁK-KOZÉKI Teljesítménymotivációs kérdőív
Histogram Összes

59

N = 135

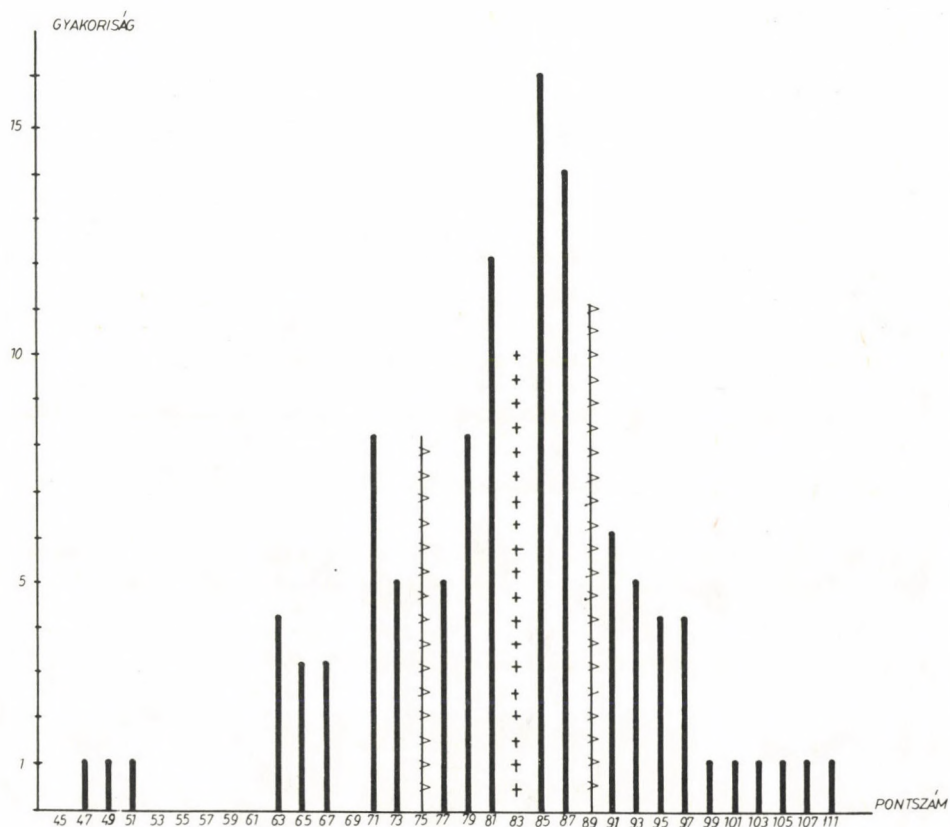
Átlag = 81,76

Szórás = 10,46

L = 77

H = 87

94/2



2. ábra
DEÁK-KOZÉKI Teljesítménymotivációs kérdőív
Histogram Fiúk

60

N = 114

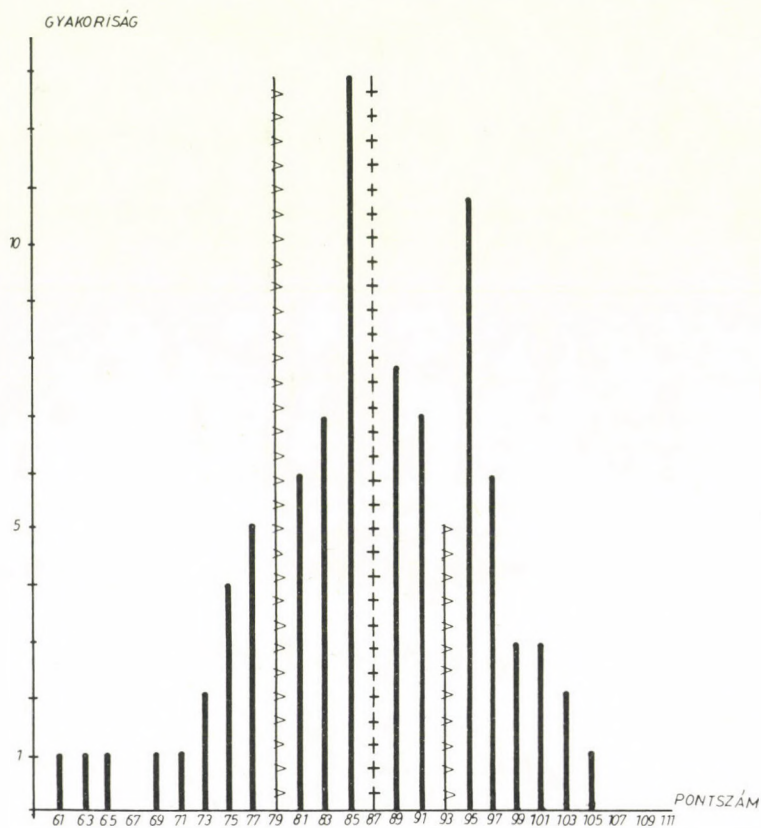
Átlag = 85,86

Szórás = 8,62

L = 81

H = 91

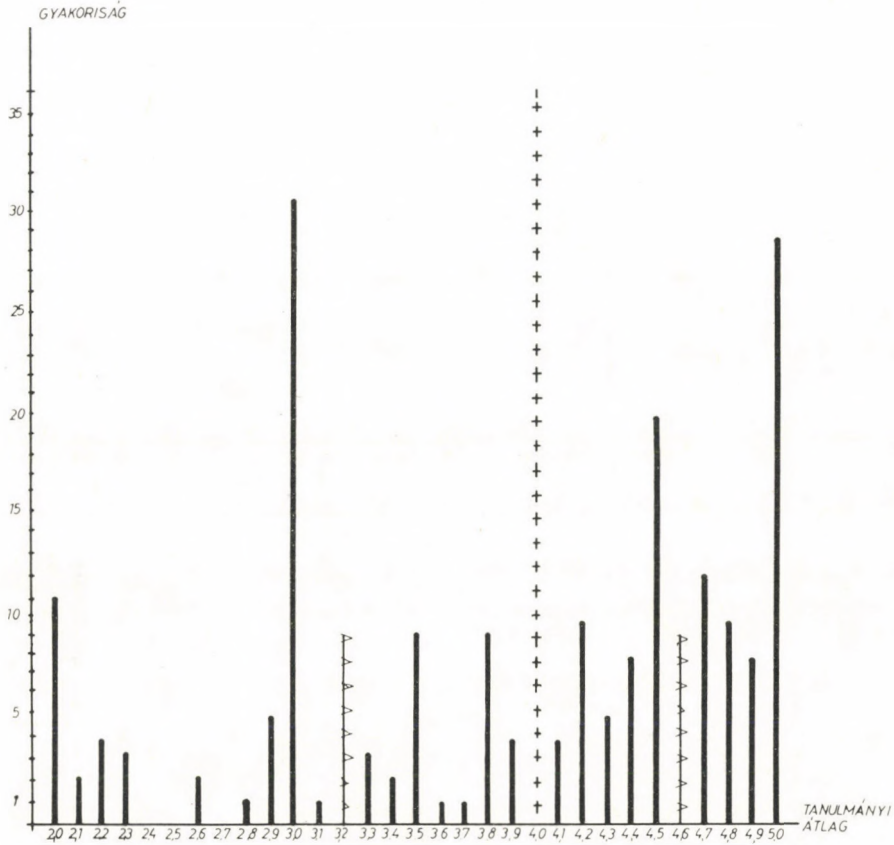
94/3



3. ábra

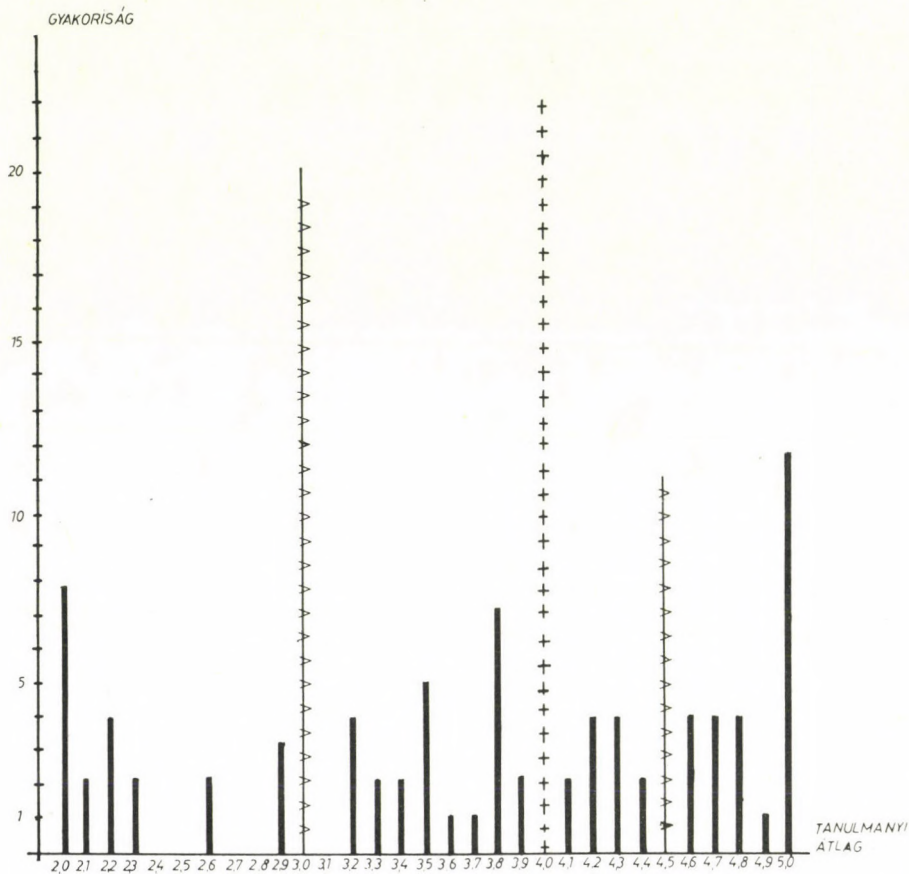
DEÁK-KOZÉKI Teljesítménymotivációs kérdőív
Histogram Lányok

61
 N = 249
 Átlag = 39,10
 Szórás = 08,59
 L = 3,2
 H = 4,5
 94/4



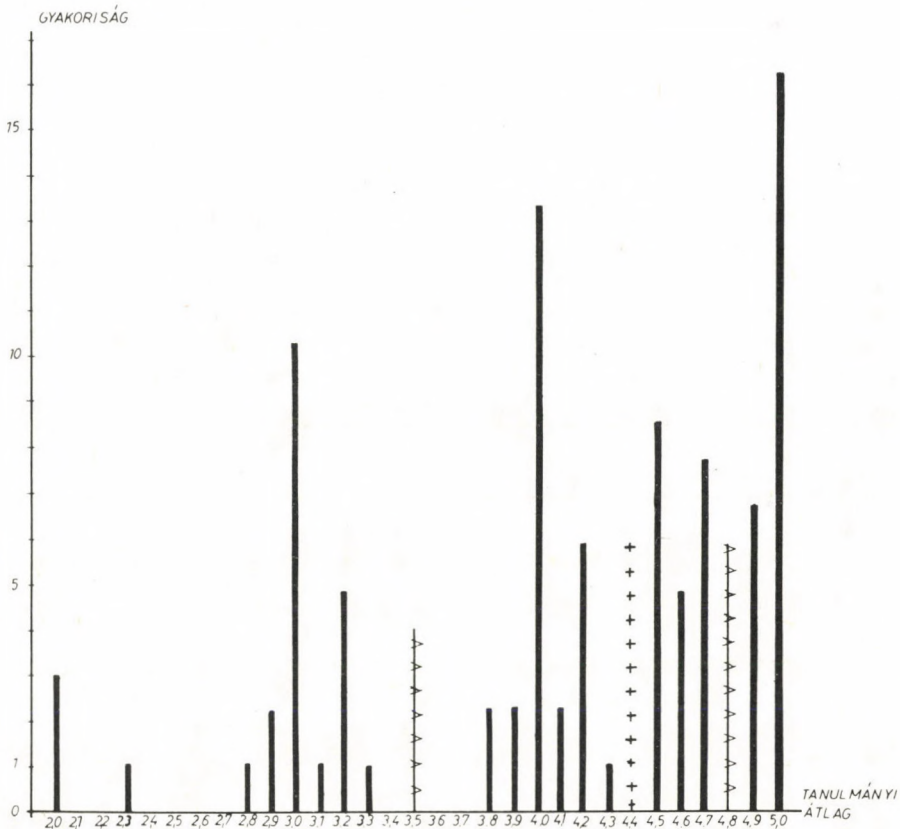
4. ábra
 Tanulmányi átlag összes

62
 N = 135
 Átlag = 37,24
 Szórás = 08,79
 L = 3,0
 H = 4,4
 94/5



5. ábra
 Tanulmányi átlag fiúk

63
 N = 114
 Átlag = 41,32
 Szórás = 07,82
 L = 3,8
 H = 4,7
 94/6



6. ábra
 Tanulmányi átlag lányok

Az 5. táblázat a kérdőív eredményének a tanulók nemével, valamint tanulmányi átlagával való összefüggését mutatja. A táblázatból látható, hogy sem a tanulók neme és tanulmányi átlaga között, sem pedig a tanulók neme és a kérdőív pontértéke között nem mutatkozott lényeges összefüggés.

Ami a tanulmányi átlag és a kérdőív eredménye közötti összefüggést illeti, mind az adott, mind pedig a számított határértékekkel számolva az összefüggés lényegesnek mutatkozott ($p < 0,05$ mindkét esetben). Ugyanezt az összefüggést fiú–lány bontásban megvizsgálva azt látjuk, hogy lányoknál, számított határértékkel számolva az összefüggés nem megbízható ($p < 2,5$).

Ha megvizsgáljuk a kérdőív összpontszámának hisztogramját, az egész mintáét, valamint a fiúkét és lányokét külön, látjuk, hogy a görbe lényegében normál eloszlásúnak tekinthető, bár van egy kisebb csúcs is benne. A fiúk átlaga 83 körül van, az átlagos zóna 75 és 89 közé esik, a legtöbben az átlagos zónában, de az átlagosnál nagyobb eredménynél találhatók. A legkisebb eredmény 47, a legnagyobb 111 pont. A lányok átlaga 87, itt a legkisebb pontszám 61, a legnagyobb 105. Tehát a lányok, mint a motivációs tesztekben általában, jobb eredményt értek el, mint a fiúk, ugyanakkor a fiúk mezőnye jobban széthúzott, nagyobb változatosságot mutat. Ez tükröződik a teljesítménymutatóban is. A fiúk esetében 4,5-től jönak, s 3,0-tól rossznak számít az eredmény, míg a lányoknál csak 4,8-tól számít jónak, s már 3,5-től lefelé rossznak a teljesítmény.

Mint azt már korábban jeleztük, a matematikai statisztikai elemzés adatai szerint összefüggés mutatkozott a tanulmányi átlageredmény és a kérdőív pontértékei között, mégpedig oly módon, hogy a magasabb tanulmányi átlageredményű tanulók a kérdőívben magasabb pontszámot értek el. Ez az adat az ún. nem-intellektuális tényezőknek az iskolai eredményesség alakulásában betöltött szerepére hívja fel a figyelmünket: arra utal, hogy a pedagógiai gyakorlatban a tanulók értelmi képességeinek fejlesztése mellett (legfőképpen) a tanulók megfelelő motiválásával érhető el a tanulmányi eredmények javulása.

Némely vizsgálati adatunk alapján ugyanakkor az is valószínűsíthető, hogy a teljesítménymotiváció személyiségspecifikus jellegzetességet is mutat. Vizsgálódásaink során tíz esetben fordult elő a jó tanulmányi átlag és a teljesítménymotivációs kérdőív alacsony pontszámának együttjárása. Feltételezhető, hogy a vizsgált változók e sajátos konstellációját mutató tanulók vagy igen jó értelmi képességűek, de gyengén motiváltak, vagy pedig megfelelőképpen motiváltak ugyan, de nem annyira az iskolai tanulmányokkal kapcsolatos feladatok végzésére, mint inkább speciális tevékenységek (például sport, művészeti ágak stb.) művelésére. Későbbi vizsgálatok tárgyává tesszük mindazon tanulók adatainak behatóbb elemzését, akiknél a kérdőív pontértékei alapján történő predikció nem volt lehetséges.

Kitekintés

Alább összegezzük a teljesítménymotiváció tíz fő összetevőjére vonatkozó következtetéseinket:

- I. *Igényszint.* A magasan teljesítménymotiváltak aspirációs szintje magas (legalább is, ha a feladat nem haladja meg képességeit). Ez a skála jó mérőnek mutatkozott iskolai teljesítménymotivációt mérő eszközünkben is (6, 7, 8, 9. sz. itemek), mind a fiúk, mind a lányok esetében. Mint az interjúk mutatták, a gyermek aspirációs szintje kapcsolatban áll a szülők igényszintjével, illetve követelményeivel. Feltehetőleg ebben vesz részt a „felfelé törekvés” faktora is.
- II. *Teljesítményre irányuló viselkedés.* A magasan teljesítménymotivált szerepet jól teljesíteni. Ez az összetevő is komoly szerepet kapott, talán a legkiemelkedőbbet az iskolai teljesítmény motivációjában (1, 2, 3. sz. itemek). Az iskolai teljesítményt hatékonyan meghatározó szempontokból azonban elsősorban azok maradtak meg megbízható mérőnek, amelyek a szorgalommal, a kemény munkával kapcsolatosak. Ezek is mindkét nemre egyformán érvényesek, bár a lányok magasabb értékeket mutatnak, mint a fiúk, nyilván náluk mind a motiváció, mind a teljesítmény alapjaiban a szorgalmas, jól szervezett munkának van nagyobb szerepe.
- III. *Kitartás.* Az előzővel összhangban a kitartó munka és igyekezet is az iskolai teljesítmény motivációjának egyik legfontosabb összetevője. (14, 15, 16, 17. sz. itemek.) Ezek is erősebben „lány-itemek”: a lányok átlagai magasabbak bennük, ugyanakkor természetesen a lányokat kevésbé differenciálják. Hogy vizsgálatainkban nem tűnt szembe az, hogy a magasan teljesítménymotivált közepes nehézségű feladatokban kitartó, annak oka lehet az is, hogy az interjúk inkább arra utalnak, hogy a kitartás az iskolai teljesítményre erősen motiváltak személyiségfüggő, általános érvényű vonása.
- IV. *Feladatfeszültség.* A negyedik legjellemzőbb összetevő az iskolai teljesítmény motivációjában az volt, hogy a teljesítménymotivált, ha félbeszakítják, később törekszik a feladatok folytatására. (10, 11, 12, 13. sz. itemek.) Itt is szembetűnik a lányok magasabb item-átlaga. Ez is mutatja, hogy a lányok számára fontosabb az iskolai teljesítmény, általában a követelmények, elvárásoknak való megfelelés. Bennük az elvárások megismerése önmagában a megfelelésre, a teljesítésre készítő feszültséget indukál.
- V. *Társválasztás.* Az előbb felsorolt négy alskála a teljesítménymotiváció általános összetevői és az iskolai teljesítménymotiváció speciális összetevői között nagyjából egyforma szerepet töltenek be. Ezek tekinthetők a teljesítménnyel kapcsolatos motiváció legalapvetőbb jellemzőinek: a magas igényszinttel, szorgalmasan, kitartóan, magas feszültségsszinttel végzett tevékenység jellemzi általában a teljesítménymotivált gyermeket, felnőttet. Az iskolában azonban (vagy a gyermekek körében) a teljesítmény sohasem csupán tárgyi valóságában jelenik meg, hanem mindig egy emberi kontextusban. Így korántsem olyan dilemmaként, mint Atkinsonnál a teljesítményre törekvés vagy az affiliáció kielégítése, French, vagy Hermans meghatározásában a kompetencia fő társválasztási kritériumként való megjelenése. Természetesen nem kizárt, hogy aktuálisan a felkészültség alapján választ társat a tanuló egy feladat elvégzésére (egyébként nemcsak a teljesítménymotivált), általában azonban az iskolában egy másféle kapcsolat mutatkozik meg a teljesítmény és az affiliáció között: a teljesítményre motivált s jól teljesítő, jobb emberi kapcsolatokra is törekszik, illetve jobb emberi kapcsolatokat alakít

ki mind a felnőttekkel, mind az egykorú társakkal. Természetesen további differenciálást igényel, hogy ezt az iskolai teljesítmény motivációja összetevőjének tekinthetjük, vagy csak azzal rokon motivációs tényezőnek. Tény, hogy két ilyen item maradt kérdőívünkben (19. és 20. sz. itemek), ezek is a lányoknál mutattak magasabb értéket, s inkább az egykorúakra vonatkozó tétel bizonyult jó előrejelzőnek.

- VI. *Jövőre irányulás.* Két ide tartozó item bizonyult jó mérőnek (4., 5. sz. itemek). Valószínű azonban, hogy a jövőre irányulás önmagában egy külön személyiségtényező, mely csak áttételesen kapcsolódik a teljesítménymotivációhoz, ezek az itemek pedig inkább a Teljesítményre irányuló viselkedés kategóriájához állnak közel, azért bizonyultak jó mérőnek. Hasonlóképpen az ezután következő összetevők sem mutatkoztak az iskolai teljesítmény motivációjára markánsan jellemzőnek.
- VII. *Elismerésre törekvés.* Egyetlen item (23. sz.) mutatkozott jó mérőnek, de tartalmánál fogva ezt sokkal inkább a szorgalmat, kemény munkát kifejező, teljesítményre törekvő viselkedéssel rokoníthatjuk.
- VIII. *Felfelé törekvés.* Itt is egy item maradt, s az jó mérőnek mutatkozott (18. sz. item). Ezzel együtt, mint említettük, inkább az aspirációs szinthez tartozónak érezzük ezt, mint az iskolai teljesítmény motivációja fő összetevőjének. Legalábbis a magyar mintában, ahol kevésbé tekintik az iskolát az életben való boldogulás alapvető meghatározójának.
- IX. és X. A magas teljesítménymotivációjúakra egyes szerzők szerint *dinamikus időszelés* jellemző, valamint az, hogy a *magas valószínűségi szintet preferálják*, ha a tevékenység kimenetelét a szerencse határozza meg. Az előbbire vonatkozóan maradt ugyan két item kérdőívünkben (21., 22. sz. itemek), de ezek bizonyultak a leggyengébbnek, s mind a gyermekek, mind a megítélésre felkért pedagógusok ezek értelmezésében voltak a legbizonytalanabbak. Ez nemcsak az itemre, de magára a fogalomra is érvényes volt. Ami a kockázatvállalást illeti, az ezzel kapcsolatos itemek Hermans vizsgálatában éppúgy, mint a mienkben, már eleve eltűntek a megbízható kérdőív kialakítása során. Egyfelől azért, mert az iskolai teljesítményre nem lehet jellemző az, hogy a szerencsétől függjön, másrészt mert ez aktuálisan, az adott helyzetre jellemzően mutatkozhat csak meg. Megvizsgálva az itemek korrelációit azt látjuk, hogy az elméleti szempontból is megkérdőjelezett 18-as, 21-es és 22-es itemek függnek össze legkevésbé a többi itemmel. A legszorosabb összefüggést egymással s a kérdőív egészével a következő csoportokba tartozó itemek mutatják:
 - I. Komoly meghatározó szerepet mutat négy olyan összetevő, mely alapvetően a teljesítménymotivációra jellemző (bár itt kissé módosult formában kap döntő szerepet):
 - A 4. Feladatfeszültség valamennyi iteme: 10., 11., 12., 13.;
 - A 10. Teljesítményviselkedés 1. és 2. iteme erősen; de a 3. is.;
 - Az 5. Kitartás 14., 15. iteme erősen; de a 16., 17. is.;
 - II. Erősebben módosult formában elég jelentős szerepet kaptak:
 - A 9. Elismerésvágy 23. iteme;

A 7. Időperspektíva 4., 5. iteme;

A 8. Társválasztás 19., 20. iteme;

III. Az iskolában nem kaptak szerepet a teljesítménymotiváció jellemzői közül:

A 2. Kockázatvállaló viselkedés;

A 6. Időérzékelés;

A 3. Felfelé törekvés.

Még világosabb a kép, ha a Hermans által összegyűjtött teljesítménymotivációs jellemzőket tartalmi elemzésnek vetjük alá, összevetve az iskolai motivációnak azokkal a legfőbb összetevőivel, melyeket Kozéki Béla idézett műveiben felvázolt: A) Összetartozás, elsősorban a szülőkkel, intim társakkal való érzelemcsere, B) Identifikáció nevelőkkel, társakkal, C) Tudásvágy, kompetencia, D) Érdeklődés, sikeres aktivitás, E) Lelkiismeret, értékelés – önértékelés, F) Norma, értékkövetés, kötelességérzet.

Az I. csoportban említett négy jellemző alapvetően a teljesítménymotiváció sajátosságait írja le. Mégis, ezek is az iskolai motivációra leginkább emlékeztető arcukat mutatják, sajátosan iskolai módon jelentkezők: Az 1. Aspiráció az A) szülőkkel való kapcsolattal határterületen jelentkezik, mint utaltunk rá, a szülők igény szintjével szoros kapcsolatban alakul. A 4. Feladatfeszültség a C) Tudásvágygal és a D) Sikeres aktivitással mutat rokonságot iskolai megjelenésében, sőt, az E) lelkiismeret is színezi, mint a követelményeknek, elvárásoknak megfelelni igyekvés. Az 5. Kitartás és a 10. Teljesítményviselkedés pedig világosan mutatja az F) Kötelességérzettel való rokonságát.

A II. csoport – bár eredetileg teljesítménymotivációs jellemző –, már sokkal erősebben mutatja az iskolai motiváció vonásait. A 9. Elismerés az E) értékelés, míg a 7. Időperspektíva az F) Kötelességérzet, értékkövetés kifejeződés, végül a 8. Társválasztás itt lényegében meg is fordul: nem az affiliáció *vagy* teljesítmény konfliktusát fejezi ki, hanem a pozitív emberi kapcsolatok teljesítményt facilitáló hatását.

A III. csoport teljesítményjellemzői nem tartalmazznak iskolai sajátosságokat, ezek teljesen háttérbe is szorultak.

Mindez azt sugallja, hogy van a motivációnak egy sajátos formája, melyet az iskolai teljesítmény motivációjának nevezhetünk. Vizsgálódásunk jelen állapotában azt mondhatjuk, az itemek tartalmi elemzése arra utal, hogy a motívumcsoportban magas szintet elérő egyének közös jellemzője, hogy magas szintet maguk elé tűzve nagy szorgalommal, nagy energiával és kitartóan dolgoznak. Ebből a szorgalom és az erőfeszítés általános jellemzőnek mutatkoznak (a teljesítményre és elismerésre törekvés mindkét nemre jellemző), ezenkívül a fiúkat inkább a magas aspirációs szint, a lányokat a nagyobb feladatfeszültség és a kitartás jellemezte.

Összefoglalás

A teljesítmény napjaink központi kérdése, a teljesítménymotiváció a pszichológia legaktuálisabb problémái közé tartozik. Ugyanakkor a teljesítmény, s így a teljesítménymotiváció abszolutizálása, valamint az iskola egyszerű teljesítményhelyzetként való kezelése hibás feltételezésekhez vezet.

A teljesítménymotivációt mérő eszközök kétségtelenül mutatnak bizonyos azo-

nosságokat. Például az aspirációs szint, a teljesítményre törekvés megjelenik a legkülönbözőbb eszközökkel való méréseknél. Ezt úgy értelmezzük, hogy a teljesítménymotivációnak vannak alapjellemzői. Viszont bizonyos jellemzők csak egyes speciális helyzetekben mutatkoznak meg, amiből arra következtettünk, hogy a teljesítménymotivációnak több változata van. Így például az iskolai teljesítmény motivációja is sajátos jelenség. Ebben nagyobb szerepe van a feladatfeszültségnek és a szorgalmas, kitartó munkának, valamint az interperszonális kapcsolatoknak, mint a verseny- vagy egyéb munkahelyzetben elérhető teljesítmény motivációjában.

Az elvégzett matematikai statisztikai számítások alapján megállapíthatjuk, hogy rövid kérdőívünk alkalmasnak bizonyult az iskolai teljesítmény motivációjának mérésére s egyben azoknak a sajátosságoknak a felderítésére, melyek a fiúkat és a lányokat, illetve általában az iskoláskorúakat motiválják az iskolai teljesítményre. (Feltűnő azonban az, hogy a lányok inkább a kötelességteljesítés terén, a fiúk pedig inkább a megfelelő eredményekért történő feladatvégzés terén mutatkoztak motiváltabbnak.) Vagyis, mint a teljesítménymotivációban, bizonyos különbségek mutatkoznak a nemek között, de, mint az iskolai motivációban, ez nem a fiúk javára szóló mennyiségi, hanem variánsként jelentkező minőségi eltérést jelent.

Ez a magában is összetett motiváció rokon azzal a még messze nem ilyen széles körben feltárt tényezővel, amit iskolai motivációnak nevezhetünk – de ugyanakkor specifikus sajátosságokkal is rendelkező, önálló egység. Ezt jelenleg még hipotézisként kezelhetjük. Mivel azonban a teljesítmény motivációja az iskola hatékonyságát sok tekintetben meghatározó személyiségjellemző, ennek további vizsgálata a pedagógiai pszichológia fontos feladata.

Irodalom

- DEÁK Ágnes, KOZÉKI Béla, 1981, Az iskolai eredményességet meghatározó egyes motivációs és kreativitás-tényezők vizsgálata, *Pedagógiai Szemle*, 31. évf. 2, 142–149.
- CARNEY, R., 1966, The effect of situational variables on the measurement of achievement motivation, *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 26, 675–690.
- FINEMEN, S., 1977, The achievement motive construct, *British Journal of Psychology*, vol. 68, 1–22.
- HERMANS, H. J., 1970, A Questionnaire Measure of Achievement Motivation, *Journal of Applied Psychology*, vol. 54, 4, 353–363.
- HRABAL, VI., KOZÉKI Béla, 1982, Podíl rodiny a školy na utváření motivace školního výkonu: Orientační srovnávací výzkum na budapešťské a pražské škole, *Pedagogika*, vol. 32, (sajtó alatt).
- KLINGER, E., 1966, Fantasy need achievement as a motivational construct, *Psychological Bulletin*, 66, 291–308.
- KOZÉKI Béla, 1980a, Az iskoláskorúak motiváltságának mérése, *Magyar Pedagógia*, 3, 285–290.

KOZÉKI Béla, 1980b, Assessing Motivation of Hungarian and American Students, *The High School Journal*, vol. 64, 1, 3–8.

KOZÉKI Béla, 1981, Az iskolai teljesítmény dinamikus faktorai, *Magyar Pedagógia*, 4, 358–367.

BÉLA KOZÉKI and ÁGNES DEÁK

A STUDY OF ACHIEVEMENT MOTIVATION IN SCHOOLS

The study intends to analyse the applicability of the general concept of achievement motivation for describing the motivational bases of school performance. The analysis is concentrating on three questions.

The first is the problem of measuring achievement motivation in itself. The second is whether the achievement motivation is of single-factoral or multi-factoral character. And lastly, what are the features of achievement motivation among school-children.

For this investigation, the authors devised a questionnaire based upon the principles of H. HERMANS (1970) for measuring achievement motivational school situations, and by comparing these with other indexes of performance and motivation they carried out an analysis on data of 249 schoolchildren, among them 135 males and 114 females between the ages of 11–14. Beyond proving the applicability of the questionnaire, detailed item analysis makes also possible to draw conclusions concerning the features of achievement motivations of school-aged children.

After the investigation, among the main factors establishing performance the following proved as decisive:

1. level of aspiration
2. striving for achievement
3. stamina
4. task-tension
5. relations with others

Among further factors of achievement motivation, striving for reward coincided rather than not with striving for achievement expressing hard work and endurance; all the others proved either specific for personality or related to task situations outside the school.

The results are telling insofar as although achievement motivation in the school is related to both motivation in a school environment and achievement motivation in general, it is still a particular phenomenon distinct from both.

*Iskolai teljesítménymotivációs kérdőív

- 1*) Az iskolában azt tartják rólam, hogy
- a) nagyon szorgalmas vagyok
 - b) szorgalmas vagyok
 - c) nem vagyok túl szorgalmas
 - d) nem vagyok szorgalmas
 - e) egyáltalán nem vagyok szorgalmas
- 2*) A többiek véleménye szerint én
- a) nagyon keményen dolgozom
 - b) keményen dolgozom
 - c) elég keményen dolgozom
 - d) nem dolgozom valami keményen
 - e) egyáltalán nem dolgozom keményen
- 3*) Szerintem az olyan élet, amelyben egyáltalán nem kellene dolgozni
- a) ideális lenne
 - b) nagyon kellemes lenne
 - c) kellemes lenne
 - d) rossz lenne
 - e) nagyon rossz lenne
- 4*) Hogy egy fontos feladatra hosszú ideig készüljön fel az ember, az
- a) teljesen értelmetlen
 - b) felesleges
 - c) hasznos lehet
 - d) természetes dolog
 - e) elengedhetetlen feltétele a sikeres munkának
- 5*) Én a jövőmet figyelembe veszem
- a) mindig
 - b) általában
 - c) gyakran
 - d) néha
 - e) szinte soha
- 6*) Ha dolgozom, a saját magammal szemben támasztott követelmény
- a) nagyon magas
 - b) magas
 - c) eléggé magas
 - d) nem túl magas
 - e) alacsony
- 7*) Annál, amit elhatároztam
- a) sokkal többet szoktam végezni
 - b) valamivel többet szoktam végezni
 - c) pontosan annyit szoktam végezni
 - d) valamivel kevesebbet szoktam végezni
 - e) sokkal kevesebbet szoktam végezni
- 8*) Az a szint, amit az iskolában mindenképpen el akarok érni:
- a) nagyon magas
 - b) magas
 - c) átlagos
 - d) alacsony
 - e) nagyon alacsony

- 9*) A nagyon felelősségteljes munkát
- a) nagyon szívesen végezném
 - b) vállalnám
 - c) csak akkor végezném, ha nagy jutalmat kapnék érte
 - d) nem hiszem, hogy képes lennék végezni
 - e) semmiképpen nem választanám
- 10*) A tanítási órákon
- a) minden örömmel azon vagyok, hogy jól teljesítsek
 - b) nagyon figyelek, igyekszem
 - c) megpróbálok figyelni
 - d) gyakran elkalandoznak a gondolataim
 - e) más dolgok sokkal jobban érdekelnek, mint ami az órán folyik
- 11*) Ha nem értem el a kitűzött célokat, s nem tudtam jól végezni a feladatomat, akkor
- a) folytatom az erőfeszítést, hogy a célt elérjem
 - b) újra nekilátok a cél elérésének
 - c) sok erőfeszitésembe kerül, hogy el ne csüggedjek
 - d) hajlamos vagyok arra, hogy feladjam
 - e) általában feladom
- 12*) Hozzáfogni a házi feladathoz
- a) nagyon nehezemre esik
 - b) nehezemre esik
 - c) kissé nehezemre esik
 - d) nem esik nehezemre
 - e) egyáltalán nem esik nehezemre
- 13*) Ha tanulás közben TV-t nézni, vagy rádiót hallgatni hívnak, utána
- a) mindig azonnal visszamegyek folytatni a munkámat
 - b) hamarosan visszatérek a munkámhoz
 - c) néha hamar visszamegyek, néha nem
 - d) mindig eltöltök valamennyi időt, mielőtt visszatérek
 - e) nagyon nehezemre esik újból nekilátni a feladatomnak
- 14*) Szerintem az iskolában a kitartás
- a) egyáltalán nem fontos
 - b) nem nagyon fontos
 - c) fontos
 - d) nagyon fontos
 - e) mindennél fontosabb
- 15*) Ha valamit nagyon nehéz elvégezni, akkor
- a) nyomban abbahagyom
 - b) hamar abbahagyom
 - c) elég hamar abbahagyom
 - d) sokáig nem hagyom abba
 - e) végigcsinálom
- 16*) Anélkül, hogy unni kezdeném
- a) nagyon sokáig tudok foglalkozni valamivel
 - b) sokáig tudok foglalkozni valamivel
 - c) nem túl sokáig tudok foglalkozni valamivel
 - d) csak rövid ideig tudok foglalkozni valamivel
 - e) csak nagyon rövid ideig tudok foglalkozni valamivel
- 17*) Amibe belefogok,
- a) azt sosem tudom eredményesen végigcsinálni
 - b) azt ritkán tudom eredményesen végigcsinálni
 - c) azt gyakran tudom eredményesen végigcsinálni
 - d) általában eljutok egy sikeres megoldáshoz
 - e) mindig eljutok egy sikeres megoldáshoz

- 18) Hogy legalább annyira vigyem, mint a szüleim, az
- a) lényegtelen
 - b) nem fontos
 - c) nem túlságosan fontos
 - d) eléggé fontos
 - e) nagyon fontos
- 19*) Az osztályunkban a jó tanulókat
- a) nagyon helyes gyerekeknek tartom
 - b) helyes gyerekeknek tartom
 - c) éppen olyanoknak tartom, mint a gyengébb tanulókat
 - d) nem tartom helyes gyerekeknek
 - e) egyáltalán nem tartom helyes gyerekeknek
- 20*) A tanárokkal való jó kapcsolatot
- a) nagyon fontosnak tartom
 - b) fontosnak tartom
 - c) nem tartom nagyon fontosnak
 - d) nem tartom olyan fontosnak, mint mások
 - e) egyáltalán nem tartom fontosnak
- 21) A szórakozásra
- a) általában soha nincs időm
 - b) többnyire nincs időm
 - c) kevés az időm
 - d) rendszerint van rá elég időm
 - e) mindig van időm
- 22) Általában
- a) nagyon elfoglalt vagyok
 - b) elfoglalt vagyok
 - c) nem vagyok nagyon elfoglalt
 - d) nem vagyok elfoglalt
 - e) egyáltalán nem vagyok elfoglalt
- 23*) Az iskolában
- a) nagyon igyekvő, törekvő vagyok
 - b) törekvő vagyok
 - c) nem vagyok nagyon törekvő
 - d) csak kissé vagyok törekvő
 - e) egyáltalán nem vagyok törekvő