

KOZÉKI BÉLA

MTA Pszichológiai Intézet, Budapest

G. K. VERMA

University of Bradford

VIZSGÁLATOK AZ ISKOLAI MOTIVÁCIÓ TERÉN

Az iskolai motiváció pontos megismerésére már azóta szükség van, mióta iskola létezik, teljes felderítése azonban mindmáig sem sikerült. Ennek egyik oka az, hogy vagy kifejezetten pszichológiai szempontok szerint vizsgálták, s ilyenkor egy személyiségképben elvész maga az iskola, vagy pedagógiai aspektusból, amikor pedig a személyiség oldódik fel az iskola praktikus összetevőiben. A másik ok az, hogy az egyetlen iskolarendszer sajátosságain nyert adatok esetleg nem magának az iskolának a dinamikus alapjait tükrözik, hanem csak egy adott kultúra általános jellemzőit.

Ezért néhány éve a neveléslélektani motivációs elmélet kidolgozásának részeként kísérletbe kezdünk egy kultúrafüggetlen iskolai motivációvizsgáló eszköz kidolgozására. E munkát természetesen megelőzte egy hosszas elméletépítő tevékenység, s maga az eszköz létrehozása is több lépcsőben folyik. Így a munka ismertetését is több tanulmányban szeretnénk közreadni.

Az első szakasz fő feladata a neveléslélektani motivációs modellünkben egy, az iskolai motivációra vonatkozó hipotetikus modell kialakítása volt. Ekkor az összehasonlító vizsgálatok még magyar mintákon folytak, annak kipróbálására, hogy az iskolai motivációval kapcsolatos külföldi nézetek mennyire állják meg a helyüket egy az eredetitől eltérő kultúrában, s mennyire egyeztethetők össze saját megállapításainkkal.

A második szakaszban már az összehasonlítás az országhatárokon túlnyúlt, mind egy szomszédos, mind egy egészen más társadalmi berendezkedésű országra. Végül, a jelenleg folyó szakaszban már az előző szakaszok elméleti és gyakorlati eredményeire támaszkodva pontosan megtervezett összehasonlító vizsgálatok folynak egy brit egyetemi kutatóintézetrel együttműködésben.

Mivel az első szakasz eredményeiről már részletesen beszámoltunk, ezt itt, a folyamatosság kedvéért röviden összefoglaljuk, s a második szakasz leírására koncentrálnunk, míg a harmadik szakaszt következő tanulmányunkban kívánjuk ismertetni.

Bevezetés

A második világháború sok szempontból új helyzetet teremtett világszerte. A változások egyike az volt, hogy napirendre került az intézményes nevelés kibővítése, új alapokra helyezése, hatékonyabbá tétele. Természetes, hogy az iskolai tanulás motivá-

ciójának megismerése központi kérdéssé vált, bár ennek neveléslélektani alapjai még hiányoztak. Erre az időszakra jellemzőek a motiváció fontosságát bizonyító írások, mint HARRIS (1940), LINDQUIST (1950), HANSBURY (1962); a személyiségvizsgáló eszközök, s ezek származékai, például AMES (1943), BROWN és HOLTZMAN (1953), DALE (1954), GOUGH (1953; 1957), EDWARD (1954), GORDON és MOONEY (1950), ASTINGTON (1960), SCHLESSER és FINGER (1961); az iskolai attitűdskálák, mint BELL (1936), FITT (1956), CURRIE (1962), BARKER-LUNN (1966); illetve a tanulás célját, az intézménnyel való elégedettségét vizsgáló eljárások, mint HOPKINS és munkatársai (1958), WANKOWSKI (1969; 1970), STERN (1971), JONES és munkatársai (1973). E vizsgálatok megalapozták az iskolai motiváció kutatását, a probléma megoldásához azonban új utakat kellett keresni.

A hatvanas és hetvenes éveket a „mérés” jellemezte. Empirikus úton igyekeztek iskolai motivációmérő eszközöket létrehozni, például BUXTON (1966), FRYMIER (1970), MOEN és DOYLE (1977), KOZÉKI (1976; 1979); a másik elterjedt út a teljesítménymotivációs elméletek alapján készült iskolai teljesítménymotivációs kérdőívek készítése, például ROBINSON (1961), ARGYLE és ROBINSON (1962), MUKHERJEE (1965), COSTELLO (1967), SMITH (1973), HOLMES (1971), KOZÉKI és DEÁK (1983). E vizsgálatok jól elkülönítették a „motivált” tanulókat a „nem motiváltaktól”, az iskolai motiváció lényegének megragadása azonban még mindig nem oldódott meg.

Az utóbbi évtizedben ezért előtérbe került az iskolai motiváció összetevőinek keresése. CASTELL és CHILD (1975), SWENEY és munkatársai (1976), ENTWISTLE (1981), SUMNER (1973), BIGGS (1978), HARTER (1980), KOZÉKI (1980a) igyekeznek egységes elmélet alapján megközelíteni az iskolai motivációt, s felvázolni annak alapvető faktorait.

Úgy véljük, elérkezett az ideje annak – a gyakorlat követeli, s az eddigi eredmények lehetővé teszik –, hogy létrehozzunk egy olyan motivációs elméletet, s olyan iskolai motivációt vizsgáló eszközt, mely az iskolai motivációt a motivációs rendszer részeként, de a maga sajátosságaiban ragadja meg.

Közvetlen feladatunk egy olyan iskolai motivációvizsgáló kérdőív kialakítása, mely magára az iskolai motivációra jellemző módon, tehát különböző kultúrákban, iskolarendszerekben is felismerhetően méri az iskolai motiváció összetevőit, az iskolával kapcsolatos motiváltságot mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt jellemző módon határozza meg.

Először is a szakirodalom áttekintése és körülbelül kétezer iskoláskorúval végzett interjú alapján felvázoltunk egy neveléslélektani motivációs modellt (KOZÉKI, 1976). Ennek lényege, rendkívül leegyszerűsítve a következő. A képességstruktúrához hasonlóan minden gyermekben kialakul a tapasztalatszerzés, elsősorban a nevelés folyamán, az egyes aktuális motivációs történések összegződéséből egy rá jellemző motivációs struktúra, mely viselkedését alapvetően meghatározza a különböző helyzetekben. E struktúra értékét és profilját néhány dominánssá vált motívum határozza meg. E domináns motívumok az emberi motiváció három alapvető motivációs tényezőjének összetevőiből, illetve ezek kombinációjából kerülnek ki. Az első közülük az affektív-szociális motívumok területe, az együttérzés, azonosulás, összetartozás motívumai. A második a kognitív-tevékenységi motívumoké, a világ önálló megismerésének, a töké-

letesedésnek, az érdeklődés követésének öröme. A harmadik az önintegratív-morális motivációé, a kölcsönös, a bizalom, a saját értékrendszer követése, a felelősségvállalás alapján a saját értékesség érzésének öröme.

A modellt különböző motivációs helyzetekben próbáltuk ki, s ennek során alakult ki az a hipotézisünk, hogy az iskolai motiváció is az egyéni motivációs struktúra része, illetve annak az iskola szervezeti és tartalmi jellemzői által befolyásolt szarmazéka (KOZÉKI, 1980).

Az iskolai motiváció szélesebb értelmű fogalom, mint a tanulási motiváció. Hiszen az iskolában nem csak a tanulás a cél, s a tevékenységek sem csupán arra irányulnak (hacsak nem a legszélesebb pszichológiai értelemben használjuk a tanulás szót, de ez sem az iskolában, sem az iskolai motivációval kapcsolatos vizsgálatokban nem szokásos). Ennek megfelelően az iskolai motiváció körébe tartozik minden olyan motívum, mely az iskolai személyiségfejlődésben szerepel, mely az iskolai személyiségfejlődésben alakul. Ugyanakkor, ahogy az iskolai élet az emberi élet egy szakasza, az iskolai motiváció fejlődése is a gyermek egész motivációs rendszere fejlődésének része. A személyiségfejlődés három alapvető motívumforrása, a szülők, a nevelők és társak hatása másodlagos megerősítésként internalizálódva alakítja a gyermek iskolával kapcsolatos motívumainak rendszerét.

E felfogás alapján készült el a KM jelű motiváció vizsgáló kérdőívünk. Mivel valamennyi összehasonlító vizsgálatban használt kérdőívünk — tehát a jelen dolgozatban bemutatott is — ennek alapján készült, érdemes itt röviden bemutatnunk.

Előbb több mint ezer 6–18 éves korú gyermekkel interjúkat végeztünk, s ezek tartalmát igyekeztünk az előbbieken felsorolt szakirodalomban talált kategóriákkal ütköztetni, illetve egyeztetni. Az interjúk alapján készített, de még nyílt kérdőíven nyilatkozott ezután 500 6–18 éves fiú és lány azokról a motívumokról, melyek leginkább befolyásolják iskolai viselkedésüket, eredményességüket. Az ennek alapján kiválasztott 200 leggyakoribb motívumot a gyermekek segítségével több lépcsőben számukra egyértelmű mondatokká igyekeztünk formálni. Majd szakértőkkel, pedagógusokkal és pszichológusokkal elbíráltattuk, milyen alapvető motivációs kategóriába sorolhatók, s ott a pozitív és negatív pólus közt hol helyezkedhetnek el. Ennek alapján különböző irányú és értékű motívumokat jelentő kifejezésekből álló lista jött létre, amelyből az eszköz különböző változataiban a számukra legfontosabbakat válogatták ki, illetve értékelték a vizsgált személyek. Végeredményben a klasszikus Thurston és Likert típusú eljárások egyesítésével hoztuk létre az újfajta vizsgáló-eszköz családot.

A kérdőív tökéletesítése több irányban folytatódott. Két újabb ötszáz fős fővárosi és vidéki mintával az eredetileg három változatban készült (6–10, 10–14, 14–18 éveseknek) kérdőívről megállapítottuk, elkészíthető egységes változata is (KOZÉKI, 1975; 1980). Miután megfelelő hazai eszközök nincsenek, a validálás egyik útja is azt kívánta, hogy más országokban már bevált eszközök magyar változatát alakítsuk ki, s vessük össze saját kérdőívünkkel. Angol, amerikai, NDK-beli eszközök sorát adaptáltuk és próbáltuk így ki (KOZÉKI, 1976; 1980a; KOZÉKI és DEÁK, 1983). Az összehasonlító vizsgálatok másik előfoka a saját kérdőívnek az országhatárokon túli kipróbálása volt. Szlovákiában magyar diákokon egy átfogó vizsgálat mutatta a kérdőív használhatóságát (e témában három doktori disszertáció készült Kassán, 1980-ban,

I. Kamensky, G. Linhart közlése), sikerrel használták Romániában magyar diákokkal és pedagógusokkal (LÁZÁR, 1983).

Ezek az összevetések igazolták hipotézisünket az alapvető motívumokkal kapcsolatban, s meggyőztek arról, hogy az iskolához kapcsolódó motivációt csak különböző iskolarendszerekben tanulók összehasonlító vizsgálatával lehet hatékonyan megragadni. Ehhez az első lépés egy magyar–cseh összehasonlító vizsgálat volt, melyben a KM már módosult formában szerepelt, KÁM néven, kiegészítve a sikerkeresés és kudarcckerülés dimenzióival, egyenértékű magyar és cseh nyelvű változatban (HRABAL és KOZÉKI 1982; KOZÉKI és HRABAL 1983).

Ezek után került sor (a magyar szerző angliai munkaútja, majd a brit szerző magyarországi munkalátogatása során) a párhuzamos magyar és angol vizsgálat megszerzésére.

Módszer

Az eredeti struktúrát megtartva alakítottuk ki a 9+1 alskálából álló 100 itemes kérdőívet, mely KV jelölést kapott.

Első formájától kezdve jellemző a kérdőívre, hogy 10 alskálából tevődik össze, a kérdések sorszáma egyben kódszámként is szerepel, a második számjegy fejezi ki mindig a motivációs kategóriát. Az első kilenc a három fő motivációs dimenzió 3-3 alapvető összetevőjét, míg a 10. az éppen aktuálisan vizsgálni kívánt kontrolldimenzió szerepét tölti be, vagy új összetevő kipróbálására szolgál.

1. a szülőkkel való érzelmi kapcsolat tanulásra ösztönző hatása;
2. a nevelőkkel való azonosulás ösztönző hatása;
3. a társakkal való jó kapcsolat tanulásra ösztönző hatása;
4. a valóság önálló megismerésének késztetése;
5. a tudásban, kompetenciában tökéletesedés késztetése;
6. az érdeklődés aktivizáló késztetése;
7. a bizalom, lelkiismeret, az önértékelés tanulásra ösztönző hatása;
8. a rendszükséglet, az elvárásoknak megfelelés késztetése;
9. a felelősségvállalás, a társadalmi eszménynek megfelelés késztetése.

A 10 skála eredetileg olyan itemeket tartalmazott a KV-ben, melyeket találónak éreztünk, de csak kipróbálásra szántuk, beleillik-e majd valamelyik alskálába.

A tanulók kis tesztfüzetet kaptak, melynek fedőlapja csupán az instrukciót tartalmazta:

„Bizonyos dolgokról mindannyian különféle módon gondolkodunk. Szeretnénk tudni ti mit gondoltok, mit éreztek néhány dologgal kapcsolatban az iskolában. Helyes vagy helytelen válasz itt nincs. Csak az az igaz válasz, ami a *Te személyes érzésedet, véleményedet* fejezi ki. Bármit válaszolsz, sokan egyetértenek vele, sokan nem.

Olvasd el gondosan minden mondatot, aztán jelezd egyetértésedet vagy eltérő véleményedet úgy, hogy egy „x” jelet teszel a *VÁLASZLAPON* a mondat sorszámanak megfelelő számmal ellátott öt téglalap valamelyikébe. (Ebbe a füzetbe ne írd!) Ha úgy

érezed, a mondat ebben a formájában azt fejezi ki, amit Te érzel, gondolsz, ezek akár a Te szavaid is lehetnének, a jelet a

TE (Teljesen egyetértek) oszlopba tedd. Ha nem teljesen értesz egyet, vagy más a véleményed, akkor a többi oszlop valamelyikét használd:

E (Egyetértek)

? (Nem tudok dönteni, bizonytalan vagyok)

M (mást érzek, más a véleményem)

TM (Teljesen mást érzek, teljesen más a véleményem).

Annyi idő van, amennyi csak kell, gondosan dolgozz, de próbáld azonnal válaszolni minden mondatra, amint elolvastad."

A cél itt elsősorban az volt, hogy az indirekt bizonyításnak megfelelő módon vizsgáljuk, a Magyarországon már igazolt modell alapján, de angol iskolásgyermekek gondolkodásmódjának megfelelő itemekből összeállított kérdőív magyar változata a KM tökéletesített változataként fog-e működni.

Az angol változat kialakításakor ugyanazt a gondos szelektálást végeztük el, mint a magyar itemek készítésekor: angol pedagógusok és pszichológusok ítélték meg az egyes motívumokhoz való tartozást. A jól differenciáló itemeket pedig a kevésbé és az erősen motivált tanulók válaszai alapján határoztuk meg. (A kiválasztott mintarésszel végzett vizsgálathoz hasonlóan az elővizsgálat során is a tanulókat igen jól ismerő pedagógusokkal kiválasztattuk az erősen és a kevésbé motivált tanulókat, s chi-négyzet próbákkal állapítottuk meg a különböző tanulók választásai alapján az itemek differenciáló képességét. A vizsgálat folyamán hasonló eljárást alkalmaztunk a tanárok előzetes szelektáló eljárása mellett a kérdőív validitásának mérésére.)

Természetesen fontosak az angol eredmények, illetve az összehasonlítások is. Egyrészt azonban, mivel ezt a munkát még a kérdőív-kialakításnak szenteltük, s nem a különböző kultúrákban élő tanulók motivációjának összehasonlítására, másrészt mert akkor még nem lehetett megoldani az adatok együttes feldolgozását, s így alkalmazkodnunk kellett a bradfordi, illetve a budapesti számítógépek kész programjaihoz, úgy döntöttünk, hogy összehasonlító adatokat nemzetközi fórumokon mutatunk be (ez meg is történt: KOZÉKI és VERMA, 1980; VERMA és KOZÉKI, 1982), a két országban pedig elsősorban az ott nyert adatokat. A vizsgálatokban egyébként 230 angol fiú és 200 lány, 317 magyar fiú és 332 lány vett részt, 11-14 évesek.

Eredmények

Munkánknak kettős célja van. Az egyik egy megbízható, kultúraközi összehasonlításokra is alkalmas iskolai motivációmérő kérdőív létrehozása. A másik az iskoláskorúak motivációs struktúrájának megismerése. Mivel az itt ismertetett vizsgálat e két cél elérésére folytatott többlépcsős tartós vizsgálat egy szakasza, e két szempont szerint ismertetjük e részfeladat megoldása során kapott eredményeinket.

Ami az első célt illeti, a tesztet természetesen többféle validitás és reliabilitás vizsgálatnak vetettük alá, bár célunk csupán előrelépés a tökéletesebb mérőeszközhöz, nem ennek a formának a rögzítése, tökéletességének igazolása. Érdekes, hogy ennek ellenére a kérdőív több szempontból is igen hasznosnak és használhatónak bizonyult.

Mind a magyar, mind az angol mintából kiválasztottuk a 12 éveseket, s kéthetes időközökkel újratesteltük őket. Az eredmény igen biztató volt, a magyar mintában (N=119) 0,84, az angol mintában (N=180) 0,76 volt a korreláció. A magyar mintán két-éves periódussal is elvégeztük az újratestelést, s az ilyen nagy időközt figyelembe véve itt is biztató eredményt kaptunk (N=52): 0,33.

Ezzel egybevágtott a kérdőív belső konzisztenciavizsgálata, mely a magyar mintában cronbach alfa: 0,97. (Az angol mintában is hasonló eredményt kaptunk, split half r: 0,79.

A 3. és 4. függelék tartalmazza a teszt-reteszt korrelációkat a 2. pedig az item-analízis item-total korrelációt, az átlagokkal és szórásokkal.)

Természetesen ez még csak annyit bizonyít, hogy kérdőívünk valamit elfogadhatóan mér. A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy ez a mérőképeség mire terjed ki. Egyfelől, hogy a kérdőív egésze méri-e a motivációt, összevetettük a KV összpontszámát a tanulók IQ-jával (Raven-féle Progresszív mátrixokkal mérve), a tanulmányi eredmény, a magatartás és szorgalom mérőszámával, az önérték (Coopersmith SEI-jével mérve) adatával s négy motivációs mutatóval: a PMI a pedagógusok megfigyelése alapján méri a motivációt (KOZÉKI, 1982), a JIM Frymier motivációs kérdőíve (FRYMIER, 1970; KOZÉKI, 1980a), az AAMI Entwistle motivációs kérdőíve (ENTWISTLE, 1968), a KM eredeti kérdőív (KOZÉKI, 1976; 1979).

Az eredményeket az 1. táblázat mutatja be. Az IQ-tól való függetlenség, s a mo-

1. táblázat

A KV kérdőív korrelációja néhány eredményesség és személyiség mutatóval

Mutató:	1. IQ	2. tanul- mányi átlag	3. maga- tar- tás	4. szor- ga- lom	5. ön- ér- ték	6. PMI	7. JIM	8. AAMI	9. KM
átlag:	110,20	3,69	4,11	3,85	72,21	3,66	123,17	15,67	12,11
szórás:	27,07	0,84	0,80	0,91	18,08	1,02	19,91	3,66	7,29
2. tanulm.	.18								
3. magatart.	.11	.60							
4. szorg.	.12	.67	.69						
5. önérték	.10	.31	.24	.29					
6. PMI	.19	.56	.61	.62	.19				
7. JIM	.09	.34	.35	.35	.30	.26			
8. AAMI	.05	.19	.15	.17	.14	.15	.29		
9. KM	.11	.19	.17	.18	.21	.20	.27	.21	
10. KV	.03	.19	.17	.18	.14	.18	.29	.22	.44

N = 644

tivációmérőkkel a szakirodalomban megszokott nem magas szignifikáns együttmozgás arra mutat, hogy használható motivációmérő lehet, de — annak ellenére, hogy az angol

változat megbízhatósága sem volt kisebb (KOZÉKI és VERMA, 1980) – ez természetesen még további vizsgálatokat igényel.*

A kérdőív elemzésével kapcsolatos másik kérdésünk az volt, hogy megbízhatóan szerepelnek-e feltételezett alskáláink, illetve a tanulók motivációja milyen látens struktúrát sejtet.

Ehhez először elkészítettük az itemek 100 x 100-as korrelációs mátrixát. (Mérései miatt ennek közlésétől természetesen eltekintünk, de a lényegesebb tanulságait összefoglaljuk.) Az itemek általában elvárásunknak megfelelően viselkedtek: az alskálák kirajzolódtak, azonban nem minden item illeszkedett ezekbe. Elképzelésünk az volt, hogy az eredeti 100 itemből 60 megbízhatónak bizonyulót tartunk meg a kérdőív további tökéletesítéséhez. A 60 megbízható item kiválasztása nem okozott gondot, az itemanalízis, a korrelációs mátrix, s a többi vizsgálat is eléggé egyértelműen ugyanazt a kb. 30 itemet tette kétségesé, s 60-70 itemet ítelt elfogadhatónak (az angol változatban 80-at). Ennyi itemnek volt igen magas (0,40 feletti, tehát 0,001 szignifikanciafokú) korrelációja egymással. Ezek a magas korrelációjú itemek nagyjából egyenlően oszlanak el az egyes feltételezett alskálákban (skálánként a következő az eloszlásuk):

<i>alskála</i>	<i>item</i>	<i>alskála</i>	<i>item</i>
1.	7	6.	8
2.	7	7.	7
3.	5	8.	8
4.	5	9.	9
5.	8		

A skálák szétválása azonban korántsem volt ilyen tiszta. Voltak természetesen szoros összefüggést mutató itemek, így például az 1., 21., 31., 41., 81., 91. item igen erős korrelációban állt egymással, s ilyenek szinte minden hipotetikus skálában találhatók voltak (az 1., 2., 6., 7., s főleg a 9. volt ilyen, ez utóbbiban gyakorlatilag minden ide tartozó item szoros együttmozgást mutatott). Sok volt azonban a különböző skálába tartozó itemek közt is a magas korreláció. Ez ugyan természetes mind formai, mind tartalmi szempontból. Az előbbiben azért, mert a skálák nem ellentétes, egymást kizáró motívumcsoportokat jelölnek, tehát egy gyermekben valamennyi előfordulhat elvileg magas fokon. Tartalmilag pedig azért, mert az ember motivációs rendszere ugyan jól leírható profilt mutat, de az alapvető motívumok kölcsönhatásban működnek, és ezt a nevelési folyamatban tervszerűen, tudatosan fel is erősítik. Ennek következtében ezek a tényezők a gyermek tudatában nem különülnek el annyira, hogy a különbség

*Egyelőre nincs alapunk mélyebb tanulságot levonni belőle, de megjegyezzük, az angol mintában a korrelációk magasabbak voltak, ami különösen a pedagógusok kategorizálása és a kérdőív eredménye közti összefüggésben mutatkozik meg, ami az angol iskolákban $r=0,41; 0,53; 0,61$ volt (Kozéki és Verma, 1980). Ebben szerepet játszhatott, hogy ott a nevelők jobban ismerték a tanulókat, de főleg az, hogy sok neveléslélektani elemzés ott rutinvizsgálatnak számít, míg nálunk például a motiváció meghatározását csupán e vizsgálat során gyakorolták a pedagógusok. Különböző vizsgálatainkban tapasztaltuk, ha megfelelő ideig gyakorolták a nevelők a tanulók motiváltságának megfigyelését, amit kisebb csoportok esetén jobban irányíthattunk, nálunk is pontosabban határozták meg a tanulók motivációs szintjét.

egy kérdőíves pszichológiai vizsgálat esetén az itemek választásában következetesen megmutatkozna.

Mindenesetre tanulságokat kell levonnunk belőle. A kérdőív-készítés szempontjából azt, hogy az itemeket tovább kell csiszolni, hogy minél egyértelműbben egy bizonyos motívumot fejezzenek ki. Nevelési szempontból, illetve a motivációs rendszer alakulásával kapcsolatban fontos útmutatást jelent az egyes alskálákban a szignifikáns korrelációk sűrűsödése más alskálákba tartozó, tehát más motívumokat, motiváló hatásokat kifejező itemekből. Így: — az empátia, az otthoni meleg, intim kapcsolatok itemei igen szoros korrelációt mutattak a 7., 8., 9. alskála motívumaival, vagyis a lelkiismeret, normatartás, felelősségvállalás itemeivel. Így a szülőkkal való kölcsönös szeretet, örömszerzés, jó érzelmi kapcsolat itemei a legszorosabb összefüggést mutatták a következőkkel:

7. „Nemcsak a szüleim előtt, hanem önmagam előtt is szégyellem, ha nem jól teljesítek az iskolában.”

17. „Jobb, ha az ember beismeri, amit elkövetett, mint ha megússza a dolgot.”

77. „Amelyik gyermekben bíznak a szülei, az mindig igyekszik is megfelelni ennek a bizalomnak.”

78. „A tanulóknak igyekezni kell, hogy úgy viselkedjenek, ahogy az iskola elvárja tőlük.”

79. „Mindig vállalni akarom a felelősséget azért, amit tettem, bármi legyen is a következmény”

— az identifikáció, a tanárokkal való jó kapcsolat itemei szorosan összefüggtek a szülővel való jó kapcsolat egyes itemeivel, így például azzal, hogy

41. „Jó a szüleimmel az iskolai munkáról beszélgetni”, valamint itt is a morális motívumokkal, például:

69. „Jobb vállalni a felelősséget, mint kibúvót keresni”

— az affiliációt kifejező skála itemei az előző kettő, vagyis a szülőkkal való jó kapcsolat, s a tanárokkal való azonosulás itemeivel, valamint a lelkiismeret és felelősségvállalás egyes itemeivel, például:

77. „Amelyik gyermekben bíznak a szülei, az mindig igyekszik is megfelelni ennek a bizalomnak”

— az önállóság, independencia itemei szorosan összefüggtek az érzelmi kapcsolat itemeivel, így például a következővel:

51. „Senkit sem érdekelnek igazán a gyermek érzései.”

Ez nagyon jól mutatja, hogy a serdülőknek éppen az independenciához milyen erős dependenciaigényük, szeretetszükségletük van.

— az eddigi összefüggések egybevágnak a szakirodalom alapján elvárásainkkal. Érdekes, új viszont az, hogy a kompetencia-alskála szinte kizárólag a lelkiismeret, a normatartás, s mindenekfelett a felelősségvállalás itemeivel korreláltak szorosan. Az olyanokkal, mint

39. „Jobb, ha kijavíttatják velem a hibáimat, mint ha elnézik azokat.” Logikus a tökéletesedésvágy összefüggése, de állandóan visszatérnek az ilyen itemekkel való együttmozgások is, mint

29. „A lelkiismeret-furdalás kínosabb, mint a büntetés”, vagyis a saját viselkedésért, a saját tökéletesedésért való felelősségérzet szorosan összefügg a kompetenciaszükséglettel.

— Az érdeklődés itemei általában egymással függtek össze, de itt is szerepet kaptak más alskálák itemei, többnyire azok, melyek a jó légkörrel függtek össze, mint 88. „Engem folyton szídnak az iskolában.”

Feltűnő, hogy nem is annyira a rossz iskolai légkörrel, hanem inkább azzal függött össze az érdeklődés-motívum, hogy a gyermek mennyire érezte magát fegyelmezettnek, mennyire érezte azt, hogy vele elégedettek lehetnek. Az adekvát önértékelés, a nyugodt lelkiismeret tehát alapvető szerepet játszik abban, hogy valaki hasznosan és derűsen követhesse a saját érdeklődését. Egyébként az élvezetkövetés konfliktusba kerül a kompetenciaszükséglettel. Ezt mutatta, hogy akik az iskolát unalmasnak, érdektelennek vallották, azok egyben azt is hangoztatták, amit ilyen itemek fejeznek ki:

48. „Ha nagyon nehéz az iskolai feladat, általában abbahagyom az erőfeszítést”

— a lelkiismerettel, kölcsönös bizalommal kapcsolatos alskála itemei a többi morális itemen kívül az érzelmi kapcsolat egyes itemeivel jártak együtt. A skála minden itemével szorosan együttmozgott a

21. „Nagyon jólesik szüleim öröme, mikor jól teljesítek az iskolában”

— a normatartás, a szabályokhoz való alkalmazkodás itemei szorosan összefüggtek egymással, azonkívül inkább csak a lelkiismeret és felelősségvállalás néhány itemével. Jól mutatja, hogy itt az értelmes engedelmességről van szó, hogy az iskolai rendhez való alkalmazkodás szükséglete legerősebben azzal a kompetenciamotívum mérőnek szánt itemmel mozgott együtt, hogy

95. „Az iskolában töltött évek az ember életének nagyon fontos időszakát jelentik”

— a felelősségvállalás itemeit tartalmazó alskála itemei tartoztak össze legszorosabban, ezenkívül csak a már említett összefüggésekbe kerültek más itemekkel. Közülük az ismertetett 7. és 21. itemmel való szoros együttjárás mutatja, hogy a szülőkkel való jó érzelmi kapcsolat, s a szülőknek az a törekvése, hogy a gyermek lelkiismereti ügyének érezze mindazt, ami az ő felelőssége, milyen komoly szerepet játszik abban, hogy az iskoláskorú motivált legyen a felelősségvállalásra.

A korrelációk egy másik nevelésre vonatkoztatható tanulsága az, hogy a 10. alskála megállapításaiból, melyeket pusztán a szerkezetet kiegészítő itemeknek tartotunk, néhány igen jelentős szerepet kapott, s besorolódott egy-egy alskálába. Közülük a 80., 90. érthető, ezek elfogadhatók a normakövetés, illetve a felelősségvállalás motivációs alapjainak mérésére. A 100. item azonban, s különösen az 50. „A tudás hatalom” ismét azt a problémát mutatja, amit már a KM, az eredeti kérdőívváltozat felvételekor is, (KOZÉKI, 1976; 1979) és magyar–angol összehasonlító vizsgálat során is tapasztaltunk (EYSENCK és KÁLMÁNCHEY és KOZÉKI, 1981). Ennek lényege, hogy egyfelől a motiváció fejlődésében kétségtelenül pozitív, hogy a gyermekekre erősen hat a felnőttek befolyása, még a csupán verbális befolyása is, s a hallott tanácsok valóban motiváló erővé is válhatnak bennük. Ugyanakkor elgondolkoztató, hogy a verbalitás a hatékonyabb nevelési módszerek rovására nevelésünkben ma is egyre terjed. Ennek hatására a magyar gyermekek esetében a „social desirability”, a társadalmi ideálként ismert tulajdonságok hangoztatása erősebb a más országbeli mintákénál, s talán a kívánatosnál is.

Visszatérve az itemek összefüggéseihez, a kérdőív itemeivel faktoranalízist végeztünk. Célunk ezzel csupán az volt, hogy megfigyeljük, milyen struktúrát írnak le a kapott faktorok, s az így megmutatkozó összefüggések mennyiben illenek össze az

eddig kapott eredményekkel és feltételezésekkel. Természetesen nem vártuk azt, hogy a kilenc alskála elkülönüljön, hiszen erre az eljárás sem alkalmas, s a nevelésben alakuló személyiség bonyolult összefüggérendszer sem engedné ezt meg. Azt azonban feltétlenül elvártuk, hogy motivációs hipotéziseinkkel összhangban értelmezhető faktorokat találjunk.

A faktoranalízis SSP programcsomag alapján, főkomponens módszerrel, varimax rotálással történt. 19 faktort kaptunk. A faktorok varianciája szerint az első 6 faktor magyarázó ereje jelentős, így csak azokat érdemes elemezni. A 6 faktor adatait az 5. függelékben mutatjuk be.

A faktorok a várt képet mutatják. Egy-egy alskála itemei gyakran kerülnek egy faktorba, de más alskálák itemeivel együtt, melyekkel jól értelmezhető összefüggésben vannak. Alaposan szemügyre véve az itemek tartalmát azt látjuk, hogy a hat fő faktor kettesével egy-egy motivációs dimenzióknak megfelelően rendezi az itemeket. A III. és IV. faktor tartalma az érzelmi, a II. és VI.-é elsősorban az értelmi, míg az I. és V. faktorba tartozó itemeké az erkölcsi motiváció.

I. Faktor: A kölcsönös bizalom, a lelkiismeret faktora. Bár, az eljárás természetéből eredően, az első faktorban sok item faktorsúlya magas, szembetűnik, hogy a morális motívumok, s azon belül is elsősorban a lelkiismerettel, kölcsönös bizalommal kapcsolatos itemek dominálnak. A legnagyobb faktorsúlyú item a 21., melynek tartalma, hogy jólesik a szülőnek örömet okozni, a második a 18., a tanár bizalmának iteme, a harmadik a 4. item, a család tapintatának, figyelmének kifejezője. Tehát ezek sincsenek ellentétben a bizalommal. De feltűnő, hogy a hetedik alskálába, a bizalomba tartozó itemek közül négy van az első tíz helyen (0,70 feletti faktorsúllyal), de egy kivételével (a 37., mely annyira szorosan a tanárral való kapcsolatot jelentette a gyerekek számára, hogy abba a faktorba került), valamennyi hetesre végződő itemnek 0,35 feletti a faktorsúlya. Ugyancsak a magas faktorsúlyú itemek közé tartozik a legtöbb nyolcadik és kilencedik alskálába tartozó item (0,70 feletti a 18., 68., 98., 78., illetve a 29., 39.). Faktorsúly szerint rendezve az itemeket, szembetűnik, hogy a magas faktorsúlyúak csoportjában az említett morális motívumokat kifejező itemek közé az emberekkel való jó kapcsolat itemei kerülnek (melyek szintén kapcsolatban vannak a kölcsönös bizalommal), így a tanárral való kapcsolat 2., majd 12., 52., illetve a társakkal való viszony 13., 33., 100. iteme, mind 0,70 feletti faktorsúllyal. Az első faktor itemei tehát leginkább a kölcsönös bizalommal, az egymásra számítással kapcsolatosak.

II. Faktor: Az érdeklődés (illetve ellentéte, az iskolai munkától való elidegenedés, az érdektelenség). A második faktorban, szokás szerint, már nem annyira magasak a faktorsúlyok, de ide is elég sok item tartozik. Ennek ellenére ez már egészen tiszta, egységes faktor. A 0,35-nél nagyobb faktorsúlyúak közt csak három olyan item van, mely eredetileg nem a tanulással vagy az érdekes aktivitással kapcsolatos, de még ezek tartalma is világosan ehhez kapcsolódik: a 28. az iskolai szabad foglalkozással, a 90. az iskolai számonkéréssel, a 48. a feladatra szánt erőfeszítéssel kapcsolatos. A többi (faktorsúly szerinti sorrendben) 65., 76., 60., 75., 24., 66., 6., 86., de még lejjebb, az elfogadható 0,30 körüli 26., 46. mind azt fejezi ki, hogy a gyermek érdekesnek

tartja-e az iskolai tevékenységet, lelkesen végzi, vagy éppen annak örül, ha mással foglalkozhat, hogy örömmel vesz részt az iskolai aktivitásokban, vagy inkább passzív szeretne lenni, mert számára ezek a tevékenységek nem jelentenek élvezetet. Jól jellemzi a faktort az első, legnagyobb faktorsúlyú item: 65. „Az volna a helyes, ha a tanulók bármikor abbahagyhatnák az iskolába járást, amikor akarják.”

III. Faktor: A pedagógushoz való viszony motiváló hatása. Az első kettőt követő faktorokban már kisebb az itemek száma, így feltétlenül jellemzőnek kell tartanunk, hogy az első három legnagyobb fajsúlyú item egy alskálából ered: 32., 22., 62., mindhárom a nevelővel való érzelmi kapcsolat, együttműködés iteme, s a sorrendben utánuk következő 37. éppen az az item, amelyik az első faktorban azért vált külön a többi kölcsönös bizalommal foglalkozó itemtől, mert megfogalmazásában teljesen a pedagógushoz kötődik. A többi ide tartozó item is vagy a tanárral való azonosulással kapcsolatos, vagy olyasmivel, ami ezzel függhet össze: az iskola hasznosságával, értékelésével kapcsolatos itemek (15., 19., 45.). Az a tény, hogy itt szerepel az 51. „Senkit sem érdekelnek igazán a gyermekek érzései” további munkánkban arra ösztönöz, felderítsük, hogy valóban a pedagógushoz való viszony, vagy egy szélesebben vett iskolai szociabilitás, érzelmi légkörre reagálás lehet az alapvető motívum az iskolai motivációban.

IV. Faktor: A szülőkhöz való viszony motiváló hatása. Mint az előző faktorban, itt sem csupán az mutatja, hogy a szülővel való érzelmi kapcsolat motiváló hatásáról van szó, hogy a 0,35-nél nagyobb faktorsúlyú itemek közt sok kifejezetten a szülővel kapcsolatos item található (mint az 1., 31., 61., 81.). Erre utalnak az eredetileg más alskálát kifejező ide tartozó itemek is. Például a legnagyobb faktorsúlyú 64. item (0,75), mely arról vall, hogy a szülők elegendő szabadságot biztosítanak a gyermeknek, vagy a nevelési konfliktushelyzetek dinamikus tartalmára utaló 49., 88. item. Az, hogy néhány társakkal, sőt egy tanárral való érzelmi kapcsolatot kifejező item is a szülők motiváló hatásával együtt szerepel, azt a kérdést veti fel további vizsgálataink számára, vajon arra utal-e mindez, hogy az iskolához, munkához való érzelmi viszonyulást a pedagógussal, míg az iskolához tartozó emberekkel való viszonyulást a szülőkkel való érzelmi kapcsolat motiválja elsősorban.

V. Faktor: A rend, a szabályok betartására való készítetés faktora. Kevés itemből álló, de szintén egyértelmű faktor: a követelményeknek eleget tevés morális motivációs összetevőit tartalmazó itemek. Faktorsúly szerinti sorrendben a 69. a saját tettekért a felelősség vállalása, az 58. a szorgalmas felkészülés, 80. a rend szeretete, 38. a szabályok betartására való igyekezet, mind a követelmények, normák elfogadására való készítettségre utal.

VI. Faktor: A tudásért tett erőfeszítés faktora. A legnagyobb faktorsúlyú 95. itemtől, mely az iskolának az élet szempontjából való fontosságát fejezi ki, valamennyi item az ötödik, a kompetenciára való törekvés, vagy a 4. az önálló megismerés igényének alskálájába tartozik, kivéve a 63. és a 82.-et, de ezek is a jó tanulás értékével, illetve

a problémák tanárok mintáját követő megoldásával kapcsolatosak. Az ide tartozó itemek általában a tudás hasznával, a tudásért tett erőfeszítésekkel foglalkoznak.

Végeredményben tehát az általunk három-három összetartozó motivációs alskálaként megjelölt itemekből két-két összetartozó faktor bontakozott ki. A) Az érzelmi együttmozgás, az identifikáció és az affiliáció motívumai egy intim, elsősorban a szülővel való kapcsolatot, s egy inkább összetartozást, azonosulást, elsősorban a nevelővel való kapcsolatot kifejező faktort alkottak. B) Az independencia, a tudásvágy és az érdeklődés szintén két faktort mutat, az egyik inkább az erőfeszítéssel szerzett tudás, a másik az érdeklődéssel végzett tevékenység motivációs faktora. C) A lelkiismeret, kötelességteljesítés, felelősségvállalás is két fő faktort sejtet, az egyik inkább a normák elfogadásával, a másik a felelősségvállalással kapcsolatos.

Végül a motiváció állandóságával kapcsolatban érdemes visszatérnünk a függélékben közölt kéthetes és kétéves időszakban mért újramérési adatokhoz. Az természetes, hogy a hosszabb periódusban alacsonyabbak a korrelációk, mint a közvetlen újramérés esetén. Érdekes azonban megvizsgálni az itemek két csoportját. Azokat, ahol a rövid periódusú újramérésnél magas, a hosszabbnál pedig nulla korreláció tapasztalható ($\pm 0,05$ alatti), s azokat, amelyeknél a hosszú periódusban nem vagy alig kisebb a korreláció (a hosszabb mérésnél legfeljebb $0,04$ -gyel kisebb a korreláció, mint rövid időszakú újraméréskor).

A nagy változást mutató itemek általában tényekre, s elsősorban a tanulással kapcsolatos tényekre vonatkoznak. A szülők nem jutalmazták a jó eredményt (31.), a tanár a hibás, ha bajba kerül (72.), az órák unalmasak, illetve kellemes izgalmat jelent az új anyagrész (85., 46.), be kell tartani a szabályokat, illetve a tanulók nem szeretik a szabályokat (38., 68.). Ezeknek az itemeknek az átlaga úgy változik, hogy egyre kevésbé jelentősekké válnak, egyre kevésbé befolyásolják a tanulás eredményességét.

Megőrzik magas korrelációjukat viszont azok az itemek, melyek a jellemmel, a személyiség érzelmi-erkölcsi sajátosságaival vannak elsősorban kapcsolatban. Vagy szülővel (11., 21.), illetve társakkal való (30., 33., 43.) érzelmi kapcsolatokat fejeznek ki, vagy a lelkiismerettel, a felelősségvállalással kapcsolatosak (29., 39., 69.). Közülük csak a külső hatásokkal inkább kapcsolatban levő (például a 39.: „Jobb, ha kijavították a hibáimat, mint ha elnézik azokat”) itemeknél mutat arra az átlag változása, hogy némileg csökken a fontossága, a többenél marad a motívum jelentősége. Ez is adalék az egyéni motivációs rendszer viszonylagos állandóságához (KOZÉKI, 1980).

Következtetések

Az iskolai motiváció vizsgálatára olyan kérdőívet igyekszünk szerkeszteni, mely különböző kultúrákban, különböző iskolarendszerekben is megbízhatóan méri a gyermekeknek az iskolával kapcsolatos motivációját. A már előzőleg kidolgozott neveléslélektani motivációs modellünk alapján készített kérdőív, a KM nagyobb hazai és több külföldi mintán történt kipróbálása felvetette a szükségességét és a lehetőségét annak, hogy elkészítsük a KM kultúrafüggetlen formáját. Ennek első lépése volt a két eltérő társadalmi és iskolai rendszerből választott mintákon a kérdőív két különböző nyelvű, de egyenértékű változatának kipróbálása. Egy ebből a szempontból előkísérletnek te-

kinthető magyar–cseh összevetés után egy angol–magyar összevetés lehetőségét kívántuk kipróbálni az itt ismertetett kísérletben. A kérdőív formailag alkalmasnak bizonyult mind a magyar, mind az angol iskolákban az adatgyűjtésre. A kérdőív használhatóságát bizonyító adatok arra is mutatnak, hogy további munkára, a kérdőív tökéletesítésére van szükség, valamint a vizsgálati körülmények és az adatok matematikai elemzésének magasabb színvonalú megszervezésére. Erre az ismertetett vizsgálatok tanulmányai megteremtették a lehetőséget, s az ilyen jellegű új vizsgálatok megszervezése már meg is történt.

A motiváció alakulásával, az iskolai motiváció szerkezetével kapcsolatban is szolgáltatott adatokat az itt ismertetett kísérlet. Az eredetileg feltételezett 9 alskála megmutatkozott önmagában is, de kirajzolódott belőlük hat olyan alapvető motivációs faktor, melyek, éppen a többi skálával való összefüggéseikkel módot adnak arra, hogy a motiváció alakulásával kapcsolatos következtetéseket vonjunk le.

Mind a korrelációk, mind a faktorok elemzése azt mutatta, hogy az iskolai motivációban a szülők, a nevelők és a társak motiváló hatása nemcsak alapvetően fontos, de igen szoros kapcsolatban is van. E kapcsolat több vetületben is megmutatkozott. Egyfelől a szülők motiváló hatása jelentősen befolyásolja a tanárok motiváló hatását is. Ha a gyermek érzelmileg azonosulni tud szüleivel, akik őt arra motiválják, könnyen identifikál a pedagógusokkal is. Bármelyik elem hiánya ezt erősen megnehezíti. Ugyanígy a szülőkkel és a pedagógusokkal való érzelmi kapcsolat jelentősen befolyásolja, hogy mennyire motivált a tanuló a társakkal való jó kapcsolatra. Külön erre irányuló kísérletünk tanúságával egybehangzóan (KOZÉKI, 1980) itt is megmutatkozott, hogy a társakkal való kapcsolat az iskolai motiváció szempontjából kétarcú, a felnőttekkel való jó érzelmi kapcsolat esetén az eredményességet segíti, míg a nevelőkkel való ellenezés esetén épp ezt mélyíti el, s így ellenkező motivációs hatást vált ki. Nyilván itt is mediálorként szerepel az, hogy a nevelőkkel való jó kapcsolat igen fontos a lelkiismeret, a felelősségvállalás motivációjának kialakulásában. A morális motivációnak természetesen alapvető szerepe van a magatartás, a jellem alakulásában, de a tanulás eredményességében is, a kompetenciamotívum szoros összefüggést mutat a követelményeknek megfelelés, a felelősségvállalás késztetéseivel.

Eddigi eredményeink alapján jogosan tételezhetjük fel, hogy mindezek a sajátosságok nem annyira a különböző kultúrák, hanem a személyiség és az iskola mint speciális nevelési intézmény kölcsönhatásának függvényei. Természetesen mind az erre a tényre, mind a motivációs struktúra elemeinek összefüggéseire vonatkozó hipotéziseinket további, eddigi eredményeink alapján gondosan tervezett és szervezett összehasonlító vizsgálatokkal kívánjuk kipróbálni, az iskolai motiváció szerkezetével kapcsolatos ismereteinket elmélyíteni.

A KV iskolai motivációs kérdőív itemei

1. Öröm a szüleimmel arról beszélgetni, hogy mi történt az iskolában.
2. A legtöbb tanár a jó munkára mindig jó jegyet ad.
3. Kevés tanterem kellemes és vidám.
4. A családom vigyáz arra, hogy ne zavarjon az otthoni tanulásban.
5. Aki az iskolában sokat kérdez, az könnyen bajba kerülhet.
6. Az iskola unalmas hely.
7. Nemcsak a szüleim előtt, hanem önmagam előtt is szégyellem, ha nem jól teljesítek az iskolában.
8. Nem lenne szabad egy gyereket arra kényszeríteni, hogy akkor is foglalkozzék egy feladattal, ha már nem tartja érdekesnek.
9. Nem szeretem, ha valamilyen felelősséggel bíznak meg.
10. A legjobb vasárnapi szórakozás az, ha kirándulni megyünk.
11. Az értékes emberek senkitől sem hajlandók függeni.
12. Elszomorítana, ha csalódást okoznék a tanáromnak.
13. Fontosabb megtanulni az együttműködést, mint a versengést.
14. Jobban szeretem, ha a tanárok csak a könyvből magyaráznak és feleltetnek.
15. Az iskola nem az a hely, ahol az életről sokat tanul az ember.
16. Nagyon szeretem az osztályban folyó vitákat, megbeszéléseket.
17. Jobb ha az ember beismeri, amit elkövetett, mint ha megússza a dolgot.
18. Nekem nagyon fontos, hogy a tanáraink bíznak bennem.
19. A büntetés az iskolában mindig igazságtalan.
20. Nem szeretnék tanár lenni.
21. Nagyon jól esik a szüleim öröme, mikor jól teljesítek az iskolában.
22. A tanárok nem várhatják el tőlünk, hogy mindig együttműködjünk velük.
23. A legtöbb ember nem törődik másokkal.
24. Csak akkor szeretem a házifeladatot csinálni, ha van valaki a közelben, aki segíthet.
25. Néha annyira leköt az, amit az iskolában tanulunk, hogy még utána is sokáig az foglalkoztat.
26. Legtöbb barátom szerint az iskola csak nyűg.
27. Minden feladatot, amellyel megbíznak, igyekszem jól végezni.
28. Sokkal kellemesebb az iskola, ha a tanárok engedik, hogy minden gyerek azt csinálja, amit akar.
29. A lelkiismeret-furdalás kínosabb, mint a büntetés.
30. Az iskola az a hely, ahol az ember a barátaival találkozhat.
31. A szüleim ritkán veszik a fáradságot, hogy kimutassák örömüket, ha jól teljesítem az iskolában.
32. Sok tanár nem törődik a tanulók érzelmeivel.
33. Örülök, ha segíthetek társaimnak, amikor nehézségeik vannak az iskolai munkában.

(1. Függelék folytatása)

34. Az lenne jó, ha a felnőttek megtanítanának arra, hogyan kell a problémákat megoldani, s aztán hagyják, hogy magunk birkózzunk meg azokkal.
35. Mindig az utolsó pillanatban készítem el a házi feladatot.
36. A tanulás és a jókedv mindig együtt járhat.
37. Az ember nem mondhatja meg mindig az igazat a tanárainak, mert akkor bajba kerülne.
38. A tanulóknak támogatniuk kell az iskola célkitűzéseit azzal, hogy betartják az iskolai szabályokat, előírásokat.
39. Jobb ha kijavíttatják velem a hibáimat, mint ha elnézik azokat.
40. Jobb mást követni, mint vezetőnek lenni.
41. Jó a szüleimmel az iskolai munkáról beszélgetni.
42. A legtöbb tanár olyan lelkesen tanít, hogy a gyerekek megszeretik a tárgyát.
43. Örülök, ha a társaim észreveszik, hogy jól dolgozom.
44. Nem lehet a gyerekektől jó ötleteket elvárni, míg fel nem nőnek.
45. Az iskolában sokat megtanulhatunk az életről.
46. A legtöbb óra meglehetősen unalmas, nem érdekes.
47. Elég ügyes vagyok ahhoz, hogy mindig találjak kifogást, ha nincs kész a házi feladatom, ha nem készültem.
48. Ha nagyon nehéz az iskolai feladat, általában abbahagyom az erőfeszítést.
49. Az iskolában gyakran bajba kerülök.
50. A tudás hatalom.
51. Senkit sem érdekelnek igazán a gyermekek érzései.
52. Az osztályban a legtöbb gyerek nem szereti, ahogy a tanárok beszélnek velünk.
53. A többi gyerek sokszor belémkölt.
54. A szülők általában figyelembe veszik a gyermekeik véleményét.
55. Szeretem, ha a tanárok olyan bonyolult feladatokat adnak, amelyen törni kell a fejem.
56. Barátaim is, én is gyakran próbálunk kitalálni valami új dolgot, valami eredetit.
57. A híres emberek általában rossz tanulók voltak.
58. Szeretek minden órára olyan jól felkészülni, ahogy csak tudok.
59. Ha az ember valami rosszat csinált, nem nyugodhat meg addig, amíg el nincs intézve a dolog.
60. Nagyon fárasztó, ha az ember egész nap tevékenykedik.
61. Ha a szüleim szidnak, az még jobban elkedvetlenít a tanulástól.
62. A legtöbb tanár nem veszi a fáradságot, hogy igazán jól elmagyarázza, hogy kell csinálni a dolgokat.
63. Aki jobban igyekszik, mint a többiek, azt általában nem nagyon szeretik az osztálytársai.
64. Szüleim annyi szabadságot biztosítanak nekem, amennyit csak lehet, mert tudok vigyázni magamra.
65. Az volna a helyes, ha a tanulók bármikor abbahagyhatnák az iskolába járást, amikor akarják.
66. Amit az iskolában tanulunk, annak nagy része nem érdekel.

(1. Függelék folytatása)

67. Nagyon kell igyekeznem, mert a szüleim bíznak bennem.
68. A legtöbb tanuló nem szereti betartani az iskolai szabályokat.
69. Jobb vállalni a felelősséget, mint kibúvót keresni.
70. A tanulók nagyon szégyellik magukat, mikor egy tanár megbünteti őket.
71. Szüleim nem hiszik, hogy tanulni kellemes dolog.
72. Általában a tanár a hibás abban, ha valaki bajba kerül az iskolában.
73. Az osztályunk játékban, tanulásban egyaránt összetart.
74. Nem sokat számít az ember iskolai eredménye, mert nem attól függ, hogy az életben mit ér el.
75. Ha a feladat nehéz, hamar elvesztem az érdeklődésemet.
76. Túl sok iskolai foglalkozás van.
77. Amelyik gyermekben bíznak a szülei, az mindig igyekszik is megfelelni ennek a bizalomnak.
78. A tanulóknak igyekezni kell, hogy úgy viselkedjenek, ahogy az iskola elvárja tőlük.
79. Mindig vállalni akarom a felelősséget azért, amit tettem, bármi legyen is a következmény.
80. Csak a gyenge emberek szeretik a szabályokat és a rendet.
81. Ha valaki jól dolgozik az iskolában, az egész családja boldog.
82. Igyekeznünk kell a problémákat úgy megoldani, ahogy a tanáraink teszik.
83. Akik nagyon igyekeznek az órákon, azokat sokszor bosszantják a társai.
84. Jobban szeretem, ha magam birkózhatom meg a problémákkal, mint ha megmondják, hogy hogyan csináljam.
85. Boldog izgalmat érzek, ha új dolgok tanulásába fogunk bele.
86. Legjobban az olyan órákon lehet tanulni, melyek az egész osztály számára élvezetet nyújtanak.
87. Nem érdekelnek az osztályzatok.
88. Engem folyton szidnak az iskolában.
89. Az a mondas, hogy: „Mindenkinek mindig teljesítenie kell a kötelességét” csak a felnőttekre érvényes.
90. A legtöbb gyereket gyakran ok nélkül büntetik meg.
91. A gyerekek mindig jól érzik magukat a szüleikkel együtt.
92. A legtöbb tanár igyekszik annyit segíteni a tanítványainak, amennyit csak lehet.
93. Szívesen beszélem meg az iskolai dolgokat a barátaimmal.
94. A szülők túl sokat kívánnak, s keveset segítenek a gyerekeiknek.
95. Az iskolában töltött évek az ember életének nagyon fontos időszakát jelentik.
96. Amelyik tárgy érdekel, abban nagyon szorgalmasan dolgozom.
97. Az ember nem hibáztathatja magát, ha csak egy kicsi hiányzott már a sikerhez.
98. Úgy érzem, minden tanulónak gondolnia kell iskolája jó hírére.
99. A gyermekkor a játék és szórakozás ideje, a munka és a felelősség a felnőttkorra tartozik.
100. Másoknak segíteni — ez a boldogság kulcsa.

2. Függelék

A KV kérdőív itemanalízise

N = 644

M = 66

CRONBACH-ALPHA = 0,97

NO	Átlag	SD	Item total R	NO	Átlag	SD	Item total R
Total	244,56	48,51					
1.	3,60	1,13	0,62	51.	3,35	1,24	0,51
2.	3,89	1,11	0,65	+52.	2,93	1,03	0,23
+3.	2,81	1,21	0,07	53.	3,21	1,26	0,35
4.	4,03	1,21	0,64	54.	3,87	1,12	0,62
+5.	3,40	1,27	0,33	55.	3,17	1,20	0,44
6.	3,34	1,33	0,54	+56.	3,60	1,10	0,42
7.	3,87	1,21	0,68	+57.	3,53	1,23	0,36
+8.	3,27	1,30	0,23	58.	3,78	1,06	0,60
+9.	3,63	1,29	0,43	59.	3,98	1,17	0,72
+10.	3,72	1,30	0,34	+60.	2,76	1,20	0,09
+11.	3,15	1,32	0,43	+61.	2,84	1,19	0,45
12.	3,70	1,24	0,60	62.	3,34	1,22	0,50
13.	3,98	1,19	0,66	+63.	3,07	1,21	0,23
+14.	3,31	1,44	0,33	+64.	3,45	1,17	0,21
+15.	3,50	1,32	0,39	65.	3,48	1,44	0,57
+16.	3,54	1,21	0,34	66.	3,59	1,18	0,55
17.	3,91	1,27	0,66	67.	3,83	1,11	0,68
18.	3,97	1,24	0,73	+68.	2,57	1,11	0,00
19.	3,58	1,16	0,61	69.	3,87	1,14	0,73
+20.	2,61	1,52	0,13	+70.	3,38	1,10	0,34
21.	4,36	1,21	0,79	+71.	3,42	1,27	0,42
+22.	3,05	1,15	0,28	72.	3,69	1,19	0,71
+23.	2,99	1,21	0,17	+73.	3,11	1,21	0,13
24.	3,49	1,34	0,47	+74.	3,63	1,25	0,42
25.	3,44	1,14	0,54	75.	3,40	1,21	0,57
+26.	3,27	1,31	0,37	76.	3,22	1,21	0,50
27.	4,01	1,16	0,72	77.	3,81	1,09	0,61
28.	3,23	1,50	0,52	78.	3,89	1,05	0,71
29.	3,99	1,32	0,62	79.	3,57	1,13	0,64
+30.	3,31	1,15	0,03	80.	3,38	1,32	0,55
31.	3,96	1,34	0,62	81.	3,99	1,11	0,69
+32.	2,92	1,20	0,30	82.	3,40	1,05	0,48
33.	3,83	1,09	0,72	+83.	2,94	1,20	0,31
34.	3,50	1,26	0,34	84.	3,50	1,13	0,49
35.	3,76	1,29	0,63	85.	3,43	1,12	0,57
+36.	3,49	1,20	0,45	86.	3,95	1,19	0,62
+37.	3,12	1,28	0,39	87.	4,05	1,29	0,61
38.	3,92	1,13	0,76	88.	3,76	1,20	0,70
39.	4,15	1,18	0,78	89.	3,95	1,23	0,75
+40.	2,87	1,18	0,00	90.	3,41	1,24	0,59
41.	3,64	1,16	0,67	+91.	3,89	1,15	0,57
42.	3,77	1,11	0,54	92.	3,61	1,13	0,57
43.	3,83	1,14	0,65	93.	3,63	1,09	0,57
44.	3,83	1,28	0,55	94.	3,78	1,24	0,67
45.	3,70	1,19	0,59	95.	3,98	1,16	0,79
46.	3,31	1,10	0,53	96.	3,97	1,14	0,68
47.	3,40	1,28	0,58	+97.	2,94	1,17	0,08
48.	3,60	1,21	0,65	98.	3,74	1,11	0,72
49.	3,49	1,19	0,53	+99.	3,31	1,28	0,50
50.	4,02	1,31	0,70	100.	3,87	1,18	0,68

Teszt-reteszt átlagai, szórásai és korrelációja kéthetes időközzel

N=119

Item	Kor- relá- ció	Átlagok		Szórások	
		1. fel- vétel	2. fel - vétel	1. fel- vétel	2. fel- vétel
1.	0,87	3,92	4,01	0,98	1,05
2.	0,65	3,89	3,87	0,85	0,86
3.	0,68	3,46	3,44	1,13	1,14
4.	0,59	4,21	4,24	1,01	0,95
5.	0,67	2,74	2,73	1,27	1,21
6.	0,73	2,55	2,54	1,25	1,19
7.	0,59	4,18	4,18	0,95	0,92
8.	0,61	2,91	2,50	1,34	1,17
9.	0,51	2,20	2,39	1,09	1,16
10.	0,70	3,75	3,54	1,14	1,20
11.	0,68	2,89	2,90	1,23	1,24
12.	0,73	3,61	3,88	1,30	1,06
13.	0,70	4,08	4,17	0,83	0,88
14.	0,73	2,37	2,30	1,37	1,29
15.	0,74	2,35	2,29	1,18	1,11
16.	0,69	3,79	3,74	1,23	1,15
17.	0,71	4,34	4,23	1,00	1,05
18.	0,60	4,46	4,37	0,65	0,69
19.	0,60	2,38	2,36	1,00	1,02
20.	0,70	3,74	3,70	1,50	1,43
21.	0,54	4,82	4,71	0,46	0,54
22.	0,71	3,39	3,27	1,14	1,16
23.	0,67	2,98	2,96	1,20	1,15
24.	0,80	2,24	2,28	1,18	1,16
25.	0,62	3,33	3,48	1,16	1,07
26.	0,66	2,65	2,80	1,24	1,20
27.	0,59	4,41	4,41	0,75	0,77
28.	0,71	2,73	2,74	1,47	1,40
29.	0,62	4,54	4,38	0,83	0,96
30.	0,57	3,52	3,39	1,15	1,27
31.	0,68	1,71	1,73	1,01	0,98
32.	0,68	3,34	3,24	1,24	1,22
33.	0,62	4,03	3,99	0,81	0,86
34.	0,54	3,67	3,76	1,14	1,16
35.	0,71	2,39	2,43	1,29	1,31
36.	0,65	3,26	3,45	1,24	1,16

(3. Függelék folytatása)

Item	Korreláció	Átlagok		Szórások	
		1. felvétel	2. felvétel	1. felvétel	2. felvétel
37.	0,68	3,17	3,25	1,37	1,34
38.	0,53	3,67	3,86	1,04	0,92
39.	0,40	4,35	4,37	0,89	0,80
40.	0,77	3,09	3,06	1,16	1,32
41.	0,83	3,66	3,81	1,23	1,15
42.	0,64	3,55	3,50	1,12	1,18
43.	0,61	3,96	4,01	1,06	0,92
44.	0,72	1,63	1,57	0,95	0,85
45.	0,69	3,77	3,71	1,08	1,16
46.	0,70	2,72	2,55	1,21	1,07
47.	0,75	2,55	2,58	1,21	1,26
48.	0,70	2,32	2,22	1,16	1,10
49.	0,77	2,54	2,55	1,22	1,24
50.	0,56	4,29	4,33	1,02	0,93
51.	0,65	2,45	2,29	1,25	1,22
52.	0,56	3,39	3,30	0,90	1,00
53.	0,72	2,83	2,76	1,26	1,18
54.	0,56	4,26	4,25	0,80	0,79
55.	0,71	2,97	3,39	1,32	1,21
56.	0,75	3,77	3,87	1,17	1,08
57.	0,66	2,60	2,63	1,19	1,06
58.	0,77	3,66	3,89	1,09	1,09
59.	0,56	4,29	4,09	0,80	0,92
60.	0,68	3,19	3,14	1,32	1,27
61.	0,73	3,20	3,14	1,05	1,07
62.	0,70	2,66	2,67	1,28	1,19
63.	0,62	3,27	3,25	1,24	1,18
64.	0,65	3,59	3,64	0,96	1,09
65.	0,79	2,46	2,45	1,38	1,49
66.	0,65	2,38	2,38	1,19	1,18
67.	0,57	4,18	4,19	0,77	0,88
68.	0,55	3,57	3,56	1 07	1,05
69.	0,58	4,10	4,24	0,97	0,92
70.	0,69	3,11	3,27	1,21	1,24
71.	0,67	2,49	2,59	1,21	1,26
72.	0,67	2,16	2,37	1,02	1,07
73.	0,60	2,76	2,89	1,23	1,24
74.	0,70	2,09	2,34	1,25	1,28
75.	0,69	2,46	2,61	1,03	1,15

(3. Függelék folytatása)

Item	Korreláció	Átlagok		Szórások	
		1. felvétel	2. felvétel	1. felvétel	2. felvétel
76.	0,69	2,92	2,90	1,25	1,30
77.	0,56	4,16	4,16	0,83	0,95
78.	0,54	3,70	3,85	1,05	0,93
79.	0,54	3,55	3,66	0,98	1,06
80.	0,62	2,56	2,48	1,22	1,16
81.	0,62	4,18	4,24	0,90	0,94
82.	0,66	3,24	3,52	1,10	1,14
83.	0,67	3,27	3,37	1,18	1,18
84.	0,62	3,59	3,54	1,14	1,17
85.	0,73	3,50	3,42	1,15	1,18
86.	0,61	4,26	4,29	0,84	0,94
87.	0,61	1,94	1,92	1,27	1,26
88.	0,73	2,25	2,26	1,19	1,26
89.	0,65	1,80	1,96	0,89	1,01
90.	0,72	2,70	2,69	1,20	1,18
91.	0,70	4,24	4,25	0,90	0,96
92.	0,60	3,46	3,57	1,21	1,12
93.	0,61	3,66	3,52	1,03	1,11
94.	0,69	1,92	2,03	1,03	1,19
95.	0,65	4,09	3,97	0,96	1,05
96.	0,42	4,20	4,34	0,83	0,84
97.	0,63	3,08	3,04	1,07	1,15
98.	0,60	3,98	3,93	0,95	0,97
99.	0,66	2,59	2,58	1,17	1,20
100.	0,54	3,83	3,78	0,87	1,14
100 item:	0,84	326,71	328,22	22,32	21,71
66 item:	0,82	220,92	222,43	14,50	14,06
60 item:	0,82	202,71	204,03	13,29	13,23

4. Függelék

Teszt-reteszt átlagai, szórásai és korrelációja kétéves időközzel
(N=52)

Item	Korreláció	Átlagok		Szórások	
		1. felvétel	2. felvétel	1. felvétel	2. felvétel
1.	0,45	4,46	4,23	0,75	0,90
2.	0,26	4,46	3,83	0,80	0,86
3.	0,49	3,50	3,35	1,31	1,19
4.	0,49	4,31	4,19	1,25	1,09
5.	0,52	3,12	3,08	1,45	1,33
6.	0,21	2,08	2,67	1,47	1,34
7.	0,26	4,44	4,15	1,04	0,98
8.	0,40	2,35	2,79	1,48	1,33
9.	0,40	2,19	2,06	1,53	0,98
10.	0,50	4,29	3,88	1,14	1,22
11.	0,76	2,90	2,75	1,60	1,34
12.	0,15	4,37	3,58	1,05	1,36
13.	0,32	4,27	4,17	0,95	0,68
14.	0,64	3,25	2,62	1,57	1,37
15.	0,29	2,35	2,25	1,49	1,19
16.	0,21	3,94	3,52	1,14	1,34
17.	0,54	4,37	4,29	1,12	1,00
18.	0,45	4,50	4,35	0,98	0,71
19.	0,14	2,08	2,21	1,10	1,05
20.	0,54	3,25	3,67	1,66	1,54
21.	0,54	4,77	4,75	0,76	0,48
22.	0,41	3,10	3,40	1,49	1,21
23.	0,26	3,00	3,33	1,15	1,23
24.	0,70	2,19	2,06	1,39	1,14
25.	0,32	3,77	3,38	1,10	1,14
26.	0,29	2,42	2,60	1,30	1,26
27.	0,39	4,40	4,44	1,07	0,78
28.	0,42	2,60	2,85	1,62	1,39
29.	0,56	4,58	4,52	0,87	0,78
30.	0,61	3,37	3,50	1,30	1,18
31.	-0,01	1,54	1,65	1,23	0,81
32.	0,37	2,96	3,31	1,33	1,26
33.	0,59	4,23	3,98	0,90	0,78
34.	0,42	3,54	3,77	1,34	1,10
35.	0,43	2,04	2,44	1,39	1,35
36.	0,35	4,06	3,10	1,21	1,27

(4. Függelék folytatása)

Item	Korreláció	Átlagok		Szórások	
		1. felvétel	2. felvétel	1. felvétel	2. felvétel
37.	0,26	2,23	3,04	1,17	1,31
38.	0,03	4,31	3,60	0,88	0,96
39.	0,51	4,56	4,27	0,89	0,87
40.	0,66	3,02	2,90	1,39	1,09
41.	0,46	4,15	3,92	1,09	1,20
42.	0,24	3,96	3,37	1,12	1,24
43.	0,60	3,96	3,98	1,01	1,04
44.	0,31	1,92	1,44	1,31	0,67
45.	0,06	4,21	3,79	1,04	1,02
46.	-0,00	2,42	2,69	1,13	1,16
47.	0,38	2,04	2,46	1,31	1,28
48.	0,40	1,75	2,25	1,01	1,14
49.	0,43	2,50	2,42	1,13	1,21
50.	0,17	4,56	4,37	0,83	0,77
51.	0,18	2,12	2,35	1,22	1,15
52.	0,18	2,77	3,54	1,11	0,92
53.	0,59	2,96	2,90	1,47	1,22
54.	0,31	4,56	4,40	0,92	0,72
55.	0,47	3,62	3,06	1,27	1,46
56.	0,68	3,77	3,87	1,35	1,16
57.	0,38	2,48	2,56	1,29	1,04
58.	0,36	4,25	3,71	1,10	1,21
59.	0,27	4,35	4,17	1,05	0,90
60.	0,30	3,33	3,44	1,41	1,21
61.	0,15	3,12	3,25	1,31	0,97
62.	0,42	2,21	2,65	1,27	1,33
63.	0,29	3,19	3,44	1,44	1,26
64.	0,23	3,29	3,50	1,27	0,92
65.	0,28	2,19	2,23	1,50	1,29
66.	0,28	1,87	2,37	1,22	1,28
67.	0,21	4,35	4,13	1,03	0,89
68.	0,05	3,42	3,75	1,26	1,08
69.	0,55	4,40	4,23	1,00	0,76
70.	0,28	3,85	3,10	1,06	1,33
71.	0,25	2,02	2,60	1,31	1,33
72.	-0,03	1,67	2,10	0,94	0,96
73.	0,39	3,35	3,10	1,37	1,14
74.	0,30	1,90	1,94	1,21	1,06
75.	0,45	2,25	2,44	1,45	1,06

(4. Függelék folytatása)

Item	Kor-reláció	Átlagok		Szórások	
		1. felvétel	2. felvétel	1. felvétel	2. felvétel
76.	0,22	2,56	3,17	1,38	1,31
77.	0,42	4,25	4,13	0,95	0,79
78.	0,14	4,29	3,85	0,96	0,94
79.	0,40	3,90	3,58	1,07	1,04
80.	0,37	2,92	2,90	1,33	1,14
81.	0,17	4,69	4,29	0,85	0,75
82.	0,51	3,56	3,17	1,24	1,32
83.	0,36	3,52	3,48	1,18	1,21
84.	0,30	4,21	3,62	1,04	1,14
85.	0,02	4,15	3,33	1,04	1,23
86.	0,31	4,29	4,23	1,13	0,92
87.	0,24	1,56	2,15	1,23	1,39
88.	0,40	1,92	2,40	1,19	1,30
89.	0,47	1,60	1,90	0,91	0,87
90.	0,11	2,31	2,77	1,28	1,35
91.	0,31	4,63	4,23	0,84	0,94
92.	0,11	4,00	3,27	1,15	1,39
93.	0,53	3,73	3,79	1,16	0,96
94.	0,36	1,46	1,75	0,78	0,76
95.	0,46	4,46	4,10	0,75	0,77
96.	0,13	4,46	4,13	0,78	0,91
97.	0,36	31,2	3,15	1,25	1,13
98.	0,45	4,13	4,00	0,89	0,89
99.	0,34	2,17	2,75	1,26	1,06
100.	0,27	4,29	3,79	0,94	0,94
100 item:	0,33	332,08	327,98	22,77	16,37
66 item:	0,37	226,87	221,15	16,17	11,85
60 item:	0,39	209,33	202,50	15,60	10,97

A KV kérdőív itemeinek 6 fő faktora

(A tételszám utolsó jegye mutatja, hányadik skálába tartozott eredetileg az illető item. A „K” oszlopban a „+” mutatja, hogy az itemmel egyetértés irányában, a „-” azt, hogy ellenkező irányban pontoztuk a tételt.)

Té- tel- szám	I. Faktor 31,28 varian- cia	II. Faktor 5,41 varian- cia	III. Faktor 3,49 varian- cia	IV. Faktor 2,03 varian- cia	V. Faktor 2,00 varian- cia	VI. Faktor 1,99 varian- cia	K
1.	.41	.10	.15	-.41	.18	-.15	+
2.	.73	.12	.22	.03	.12	-.02	+
3.	-.10	.01	.23	-.21	.02	-.13	-
4.	.81	-.01	.09	-.13	-.04	.02	+
5.	.16	.08	.06	.00	-.00	.07	-
6.	.45	.37	.16	.08	.13	-.05	-
7.	.73	.08	.11	.04	.07	.06	+
8.	.19	.05	.15	.02	.09	.02	-
9.	.31	.18	.21	-.04	.06	-.01	-
10.	.37	.05	.11	.04	-.04	.27	+
11.	-.01	.07	.12	-.01	-.01	.06	-
12.	.71	.02	.22	.07	.07	.08	+
13.	.75	.15	.07	-.01	-.11	.08	+
14.	.02	.23	-.01	-.03	.01	.06	-
15.	.24	.16	.49	-.15	-.02	-.14	-
16.	.41	-.04	.11	-.20	-.09	.14	+
17.	.73	.10	.05	.14	.16	.15	+
18.	.88	.02	.06	.02	.04	-.00	+
19.	.57	.30	.38	.10	.07	-.06	-
20.	.16	.09	.19	.10	.02	.06	-
21.	.89	.09	.03	.05	-.05	.05	+
22.	.11	.14	.60	-.03	-.07	.08	-
23.	.05	.07	.18	.06	.16	-.00	-
24.	.27	.41	.02	-.07	-.01	-.12	-
25.	.52	.09	.03	-.02	.21	-.02	+
26.	.26	.31	.03	-.08	.17	.10	-
27.	.80	.09	-.02	.01	-.00	.03	+
28.	.27	.59	.14	.03	.04	-.01	-
29.	.72	.08	-.06	.08	.06	.06	+
30.	.09	-.13	.05	-.02	.01	-.10	+
31.	.32	.11	.19	.36	-.09	-.05	-

(5. Függelék folytatása)

Té- tel- szám	I. Faktor 31,28 varian- cia	II. Faktor 5,41 varian- cia	III. Faktor 3,49 varian- cia	IV. Faktor 2,03 varian- cia	V. Faktor 2,00 varian- cia	VI. Faktor 1,99 varian- cia	K
32.	.19	.09	.61	.01	.20	.05	—
33.	.37	.07	.07	.06	.09	.02	+
34.	.30	.08	-.23	-.30	.09	.09	+
35.	.49	.25	.07	-.07	-.04	.03	—
36.	.45	.16	.22	.05	-.05	.00	+
37.	.21	.22	.52	-.01	.33	.07	—
38.	-.21	.19	.24	-.15	-.31	.26	+
39.	.81	.17	.07	.11	-.07	.06	—
40.	-.12	.09	.07	-.05	.02	-.00	—
41.	.64	.14	.07	-.34	.22	-.08	+
42.	.52	-.00	-.31	.01	.06	.08	+
43.	.64	.00	.06	-.39	-.03	.05	+
44.	.35	.22	.19	.04	-.12	.42	—
45.	.54	.04	.47	-.04	.13	.10	+
46.	.29	.30	.30	-.02	.19	.07	—
47.	.46	.22	.12	.24	.27	.21	—
48.	.48	.38	.06	-.10	.14	.06	—
49.	.33	.25	.04	-.39	.10	.06	—
50.	.71	.12	.05	-.07	-.08	.08	+
51.	.37	.18	.41	.09	.05	.00	—
52.	.72	.15	.11	-.04	.12	.06	—
53.	.17	.18	-.08	-.36	-.01	.11	—
54.	.43	.03	.09	-.26	.06	-.01	+
55.	.32	.13	.14	.04	.17	-.04	+
56.	.44	.03	-.05	-.24	.05	-.05	+
57.	.77	.21	.10	-.03	.02	.07	+
58.	.04	.20	.08	-.15	-.54	.02	+
59.	.52	.15	.05	.04	.21	.09	+
60.	-.16	.55	.16	-.01	.07	.03	—
61.	-.04	.23	.26	-.39	.17	.00	—
62.	.31	.21	.53	-.01	.06	.21	—
63.	.08	.07	.25	.02	.10	.34	—
64.	.10	.03	.01	-.75	-.01	.04	+
65.	.37	.62	.08	.09	.06	.10	—
66.	.32	.39	.26	-.09	.10	.08	—
67.	.51	.04	.08	-.21	-.23	.02	+
68.	.75	.16	.16	.08	.09	.06	—

(5. Függelék folytatása)

Té- tel- szám	I. Faktor 31,28 varian- cia	II. Faktor 5,41 varian- cia	III. Faktor 3,49 varian- cia	IV. Faktor 2,03 varian- cia	V. Faktor 2,00 varian- cia	VI. Faktor 1,99 varian- cia	K
69.	.06	.12	.22	-.01	.62	.00	+
70.	.35	.04	.12	.08	.28	.16	+
71.	.25	.38	.19	.01	-.25	.12	-
72.	.42	.28	.43	.01	.10	.15	-
73.	.05	.08	.13	-.28	.15	.24	+
74.	.30	.14	.18	-.01	-.11	.21	-
75.	.36	.54	.04	-.14	-.06	.06	-
76.	.27	.58	.18	-.07	.08	.19	-
77.	.43	.09	-.04	-.04	.29	.10	+
78.	.70	.11	.10	-.04	.24	.13	+
79.	.52	.22	.03	-.15	.27	.05	+
80.	.35	.34	.17	-.00	.35	.27	-
81.	.34	.06	.07	-.38	-.15	.10	+
82.	.45	.04	.19	-.24	.15	-.34	+
83.	.65	.09	.20	-.16	.05	-.11	-
84.	.47	.25	-.07	-.06	.08	-.39	+
85.	.55	.10	.21	-.05	.01	-.31	+
86.	.70	.34	-.05	-.04	-.13	.03	+
87.	.49	.23	.18	-.01	-.07	.05	-
88.	.60	.17	.12	-.39	-.00	.13	-
89.	.69	.28	.13	-.01	.02	.13	-
90.	.36	.44	.19	-.25	.28	.24	-
91.	.63	.05	.04	-.22	-.00	.04	+
92.	.53	.04	.34	-.37	.15	.19	+
93.	.51	.03	-.03	-.35	-.02	.15	+
94.	.12	.06	.10	-.10	.11	.58	-
95.	.26	.15	.05	-.00	-.04	-.64	+
96.	.53	.02	.00	-.06	-.09	-.24	+
97.	-.00	.07	.01	-.10	-.02	-.01	-
98.	.73	.12	.14	-.09	.13	.08	+
99.	.39	.22	.13	.04	.20	.07	-
100.	.73	.12	.04	.06	.03	.01	+

- AMES, V., 1943, Factors related to high school achievement, *Journal of Educational Psychology*, 34, 229–236.
- ARGYLE, A., ROBINSON, P., 1962, Two Origins of Achievement Motivation, *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1, 107–120.
- ASTINGTON, E., 1960, Personality Assessment and Academic Performance, *British Journal of Educational Psychology*, 30, 225–236.
- ATKINSON, J.W., FEATHER, N.T., 1966, *A Theory of Achievement Motivation*, Wiley, New York.
- BALL, S., 1977, *Motivation in Education*, Academic Press, New York.
- BARKER-LUNN, J.C., 1966, *School Questionnaire*, N.F.E.R.
- BELL, H.M., 1936, *The School Inventory*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto.
- BIGGS, J., 1978, Individual and group differences in study process, *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266–279.
- BROWN, W.R., HOLTZMAN, W.H., 1953, *Survey of Study Habits and Attitudes*, The Psychological Corporation, New York.
- BUXTON, C.E., 1966, Evaluation of Forced-choice and Likert-type Tests of Motivation to Academic Achievement, *British Journal of Educational Psychology*, 36, 192–201.
- CATTELL, R.B., 1957, *Personality and Motivation Structure and Measurement*, World Book, New York.
- CATTELL, R.B., CHILD, D., 1975, *Motivation and Dynamic Structure*, Wiley, New York.
- CHIU, L.H., 1967, *A factorial study of academic motivation*, Unpubl. doct. dissert., Teachers College, Columbia University.
- COSTELLO, C.G., 1967, Two scales to measure achievement motivation, *Journal of Psychology*, 66, 231–235.
- CURRIE, K., 1962, *A Study of the English Comprehensive School System*, Unpubl. PhD. thesis, Univ. of London.
- DALE, R.R., 1954, *Personal Preference Schedule*, Psychological Corporation, New York.
- EDWARD, A.L., 1954, *Personal Preference Schedule*, Psychological Corporation, New York.
- ENTWISTLE, N.J., 1968, Academic Motivation and School Achievement, *British Journal of Educational Psychology*, 38, 181–188.
- ENTWISTLE, N.J., 1981, *Styles of Learning and Teaching*, Wiley, Chichester.
- EYSENCK, G., KÁLMÁNCHÉY, M., KOZÉKI, B., 1981, Magyar és angol iskoláskorú gyermekek összehasonlító vizsgálata, *Pszichológia*, 2, 213–241.
- FINGER, J.A., SCHLESSER, G.E., 1965, Non-intellective Predictors of Academic Success in School and College, *School Review*, 73, 14–29.
- FITT, A.B., 1956, An experimental study of children's attitude to school in Auckland, New Zealand, *British Journal of Educational Psychology*, 26, 25–30.
- FRYMIER, J., 1970, Development and Validation of a Motivation Index, *Theory into Practice*, 9, 5–88.

- GORDON, L.V., MONNEY, R.L., 1950, *The Mooney Problem Check List*, Psychological Corporation, New York.
- GOUGH, H.G., 1953, A personality scale to predict scholastic achievement, *Journal of Applied Psychology*, 37, 361–366.
- GOUGH, H.G., 1957, *Manual for the California Personality Inventory*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto.
- HANSBURY, J., 1962, Student Motivation, *Vocational Aspect*, 14, 144–153.
- HARRIS, D., 1940, Factors Affecting College Grades: A Review of the Literature, *Psychological Bulletin*, 37, 125–166.
- HARTER, S., 1980, *A Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom*, University of Denver.
- HENNIG, W., 1969, *Ein Verfahren zur Ermittlung der Lernmotivation bei jugendlichen Schülern*, 2. Kongress G.P in der DDR, Berlin.
- HOLMES, D.S., 1971, Conscious self-appraisal of achievement motivation: the self-peer rank method revisited, *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 36, 23–26.
- HOPKINS, J., MALLESON, N.B., SARNOLL, I., 1958, Some Non-intellectual Correlates of Success and Failure among University Students, *British Journal of Educational Psychology*, 28, 25–36.
- HRABAL, V., KOZÉKI, B., 1982, Podíl rodiny a školy na utváření motivace školního výkonu, *Pedagogika*, 295–309.
- JONES, C.L., MACKINTOSH, H., McPHERSON, A.F., 1973, Questions of uncertainty: Non-cognitive predictors of achievement In: PAGE, C.F., GIBSON, J.: *Motivation: Non-cognitive Aspects of Student Performance*, S.R.H.E., 35–54.
- KÁLMÁNCHEY, M., KOZÉKI, B., 1983, Relation of Personality Dimensions to Social and Intellectual Factors in Children, *Personality and Individual Differences*, 4, 237–243.
- KOZÉKI Béla, 1975, *Motiválás és motiváció*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- KOZÉKI Béla, 1976, Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 33, 335–345.
- KOZÉKI Béla, 1979, Tanulók iskola tevékenységgel kapcsolatos motívumainak vizsgálata, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 36, 129–140.
- KOZÉKI B., 1980, Assessing the Motivation of Hungarian and American Students, *High School Journal*, 64, 5–7.
- KOZÉKI Béla, 1980a, *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KOZÉKI B., 1982, *Motivation in education: towards an integrated model*, 20th Congress of Applied Psychology, Edinburgh, Abstracts 266.
- KOZÉKI B., VERMA, G., 1980, *A comparative study of pupils' motivation in Hungary and Britain*, 22nd Congress of Psychology, Leipzig, Abstracts 266.
- KOZÉKI Béla, HRABAL, V., 1983, Iskolánkorúak teljesítménnyel kapcsolatos motivációja, *Magyar Pedagogia*, 2, 121–135.
- KOZÉKI Béla, DEÁK Ágnes, 1983, A teljesítmény motivációjának vizsgálata az iskolában, *Pszichológia*, 3, 219–244.

- LÁZÁR Sándor, 1983, Középiskolás tanulók személyiségének összehasonlító vizsgálata, *Pedagógiai Szemle*, 33, 580–584.
- LINDQUIST, E.F., 1950, *Educational Measurement*, American Council of Education, Washington.
- MOEN, R., DOYLE, K.O., 1977, Contribution and Development of the Academic Motivation Inventory, *Educational Psychological Measurement*, 37, 509–512.
- MUKHERJEE, B.N., 1965, A forced-choice test of achievement motivation, *Journal of Indian Association in Applied Psychology*, 2, 85–92.
- ROBINSON, P., 1961, *The Measurement of Motivation*, Unpubl. PhD. Dissert., University of Oxford.
- SCHLESSER, G.E., FINGER, A.J., 1961, *Personal Values Inventory*, Colgate University, Hamilton, New York.
- SMITH, J.M., 1973, A Quick Measure of Achievement Motivation, *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 12, 137–142.
- STERN, G.G., 1971, *People in Context*, Wiley, New York.
- SUMNER, R., 1973, *Motive-Attitude-Intensity Scale*, N.F.E.R.
- SWENEY, A.B., CATTELL, R.B., KRUG, S.E., 1976, *SMAT I.P.A.T.*, Illinois.
- VERMA, G., KOZÉKI, B., 1982, *A Cross-cultural Study of Pupils' Motivation in Britain and Hungary*, 20th Congress of Applied Psychology, Edinburgh, Abstracts 328.
- WANKOWSKI, J., 1969, *Some aspects of motivation in Success and Failure at University*, S.R.H.E.
- WANKOWSKI, J., 1970, *Random Sample Analysis: Motives and Goals in University Studies*, University of Birmingham.

BÉLA KOZÉKI and VERMA GAJENDRA

INVESTIGATIONS IN THE FIELD OF SCHOOL-MOTIVATION

Getting closer to school-motivation in scientific depth for practical use has been an old problem hitherto not solved, yet it is of current concern. As a contribution to the solution of the issue, we intended on the basis of formerly elaborated theory of motivation to create an apparatus measuring school-motivation in a way of revealing school-motivation itself in measuring components of it. Here we give an account an important phase, the preliminary work on a comprehensive Hungarian-British investigation and the first results of the making applicable of the measuring apparatus for comparative examinations.

Our model has been tried out in different motivation situations, and in the course of this there has formed a hypothesis, namely that motivation related to school is but a derivative of individual motivation structure influenced by the features of the school. Accordingly, our measuring apparatus is extended to affective and moral

motives, as well as cognitive ones that are usually given prominent and excessive or even exclusive role in examinations of school-motivation just as well as in school activity.

One of our questions was whether it was possible to devise a school-motivation questionnaire independent of culture yet a reliable one. Body-to-body correlations, indicators of immanent consistence of the questionnaire and the correlations of these with apparatuses used as control in both samples demonstrated that it was, and also to what direction the method ought to be perfected.

Our second question was whether the latent structure of school-motivation of pupils was to become distinct along the nine basic factors hypothesized thus far. The nine sub-scales stood out, too but a factor analysis yielded six such basic factors with the help of which there could be drawn conclusions related to the motivation. For instance the prominence of the motivating influence of parents manifested, determining identification with teachers and thus the efficiency of the teachers; the motivating role of teachers and schoolmates mutually strengthening or weakening each other's effect, the fundamental role of empathy and identification — with the mediation of conscience — in the formation of motivation for taking responsibility; the development of the need for independence coming with it; the close connection of the need for competence and the responsibility felt for the own development; the connection between understanding the value of the school and the motivation for observing the rules. The following conclusions can be drawn from the results.

We managed to devise such an apparatus for examining motivation that can work reasonably amidst such rather different socio-cultural circumstances/environment as the Hungarian and the British;

School-motivation is a specific phenomenon related to personality and to the features of education, rather than to culture in general.

Motivation linked to the school has a close connection with emotional relationship with adults and with others of the same age, with openness to novelty, with the willingness to accept norms, with the responsibility felt for the own development and conduct.

The results suggest that comparative investigation of motivation between cultures could explore specific rules rather significant for research and education alike.