

AZ ISKOLÁSKORÚAK MOTIVÁLTSAGÁNAK MÉRÉSE

A korszerű pedagógiai tevékenység elképzelhetetlen a tanulók motivációjának ismerete nélkül. A motiváció nehezen megközelíthető pszichikus jelenség. A nevelésben viszont azok az eljárások hasznosíthatók, melyeket az iskolában is lehet alkalmazni: egyszerűek és megbízhatók. Célunk ennek megfelelően olyan vizsgálati technika bemutatása, mely megbízhatóan ragadja meg a vizsgált jelenséget, s az iskolai nevelés gyakorlatában közvetlenül alkalmazható.

Az emberi tevékenységet meghatározó dinamikus tendenciáknak egyaránt fontos két jellemzője a *tartalom* és az *intenzitás*. A nevelőt – s a kutatót is – elsősorban az érdekli, hogy mi készíti a tanulót arra, hogy a követelményeket belsőleg elfogadja, s így igyekezzék azoknak megfelelni.¹ Nem kevésbé fontos kérdés azonban az, hogy *a növendék mennyire motivált arra, hogy az iskolai elvárásoknak megfeleljen*. A motiváció feszültség-összetevője, mint fiziológiai tárgykörbe tartozó jelenség közvetlenül nem érdekli a nevelőt. Nagyon érdekli viszont az intenzitás olyan értelemben, hogy milyen mértékben motivált a gyermek az iskolai tevékenységben való hatékony és pozitív jellegű részvételre. Ez természetesen elválaszthatatlan a motiváció tartalmától, egyrészt, mert a tartalom és intenzitás állandó kölcsönhatásban van, másrészt, mert az intenzitás megállapítása sem a tartalom vizsgálatától függetlenül történik. De a motiváltság fokának megállapítása fontos a személyiség megismerése és fejlesztése szempontjából is. Munkánkban ennek meghatározására teszünk kísérletet.

A probléma és az eljárás

Az iskolai tevékenység motivációja a tanulók belső jellemzője, és sajátos viselkedéseikben nyilvánul meg. A pedagógusok a gyermekek szakképzett ismerői, s hosszabb időt töltenek velük, így viselkedésüket megfigyelhetik. A tanulók motiváltsági fokának megállapítására egyik eszközként *olyan indexet készítettünk, mely a pedagógusok megfigyelésén alapul*. Így a motiváltsági fok természetes körülmények közt állapítható meg,

¹Saját vizsgálataink is nagyrészt a motiváció tartalmi elemzésére irányulnak, így például: Motiválás és motiváció. Bp. 1975; Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle 1976. 335–345; Tanulók iskolai tevékenységgel kapcsolatos motívumainak vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle, 1979. 29–140.

ugyanakkor a létrehozott index a motiváltsági fok megbízható mutatója. A viselkedés természetesen csak egyik közvetett mutatója a motiváltságnak. Másik megközelítésként *egy félprojektív kérdőív* segítségével közvetlenül a tanulók válaszaiból igyekeztünk következtetni motiváltságukra. A tanulónak az iskolával kapcsolatos megállapításokkal kell azonosulni vagy szembefordulni, de nem közvetlen, tudatos önvallomás formájában, hanem indítékaik kivetítése alapján történő állásfoglalással.

A vizsgálatokat 363 felsőtagozatos általános iskolással (169 lány, 194 fiú) és 273 középiskolással (124 lány, 149 fiú) végeztük.²

A *motivációs indexet* a következőképp állítottuk elő. Megkértük minden osztályban az osztályfőnököt, s két másik tanárt, hogy értékélik a tanulókat motiváltságuk szempontjából. A tanárokat úgy választottuk ki, hogy a tanulókat régen ismerő, nagy óraszám-ban tanító, eredményes nevelőnek ismert pedagógusok legyenek, s tanított szakjaik egyformán oszoljanak meg a vizsgált osztályokban. A pedagógusokkal többször beszélgettünk a motiváció lényegéről, s bizonyos szempontok szerinti megfigyeléséről.

Így a vizsgálatkor kapott rövid instrukció számukra egyértelmű volt:

Kérjük, értékelje osztálya valamennyi tanulóját abból a szempontból, hogy mennyire motiváltak, mennyire igyekeznek belső készítés hatására arra, hogy megfeleljenek az iskolai követelményeknek, elvárásoknak. Véleményét a következőképp közölje:

a) Írja le a tanulókat abban a sorrendben, amelyben a motiváltság szempontjából követik egymást. Az első helyre írja azt, aki leginkább igyekszik arra, hogy megfeleljen az iskolai követelményeknek, akiben legerősebb erre a belső készítés; az utolsó helyre pedig azt, aki legkevésbé motivált erre.

b) Az elkészült rangsort kérjük ossza négy részre, úgy, hogy a tanulók a következő négy moti-váltsági kategóriába kerüljenek:

1. Nagyon jól dolgozik. Megbízható, nagyon lelkiismeretes az iskolai munkával kapcsolatos dolgokban, igyekszik megtenni, ami tőle telik.

2. Általában igyekszik, többnyire kellő erőfeszítést tesz arra, hogy a követelményeknek, elvárások-nak megfeleljen.

3. Változó. Néha igyekszik, rendszeren dolgozik, máskor nemtörődöm, mintha nem érdekelné az iskola.

4. Kevés ösztönözöttséget mutat, nem igen igyekszik. Úgy látszik, nem érdekli, hogy mennyire felel meg az elvárásoknak.

Megjegyzés: kérjük, ne tévessze össze ezt az értékelést a tanulók osztályzataival, eredményességével, vagy azzal, hogy Ön személy szerint mennyire kedveli az illető tanulókat. A szerint értékelje valamennyi tanítványát, hogy mennyire motivált, mennyire erősek a belső készítéseik arra, hogy az iskolai elvárásoknak megfeleljen.

A tanárok tehát kétféle módon jellemezték a tanulókat: egyrészt *egy ranghellyel* (osztályon belüli motivációs index); másrészt *egy kategóriaszámmal* (azzal, hogy a négy általános kategória egyikébe sorolta be). A listákat a pedagógusok természetesen egy-mástól függetlenül készítették.

A motivációs indexet a következő módon számítottuk ki:

1. Először osztályonként minden tanulókat a négy motivációs kategória egyikébe soroltuk be. Mindenki oda került, ahova legalább két pedagógus sorolta. Ha mind különbözőbe tette, akkor a középítő kategóriát fogadtuk el.

²A budapesti Batthyány Lajos, a székesfehérvári Zentai úti általános iskolában és a budapesti II. Rákóczi Ferenc gimnáziumban.

2. Az osztályon belüli motivációs indexet úgy állítottuk elő, hogy minden tanuló kapott egy pontszámot a következő képlet alapján, a csoporton (iskolai osztályon) belüli rangsorból:

osztályon belüli motivációs index = $\frac{1}{n-1} (1,5 T_1 + 1 T_2 + 1 T_3)$, ahol n: osztálylétszám;

T_1 : az osztályfőnöktől, T_2 , T_3 a másik tanártól kapott sorszám, vagyis az azt kifejező szám, hogy az illető tanulót a legkevésbé motiválttól számítva hányadik helyre tette az illető tanár; (A csoportok egymástól függetlenek, ha a számérték szerint valaki átkerülne is a másik csoportba, azt nem vesszük figyelembe). Ez az osztálylétszámmal normált ranghely már magában is lehetőséget ad az egyes tanulók motiváltsági fok szerinti összehasonlítására.

3. Az előbbi két adat segítségével számítjuk ki az egyes tanulók motivációs indexét. Egymás után helyezük (egymástól függetlenül) az 1. pontban leírt kategóriákat. Minden kategórián belül rangsor szerinti sorrendbe állítjuk a 2. pontban leírt pontszámokat (az osztályon belüli motivációs indexeket), pontosabban szólva a pontszámokkal ellátott tanulókat, s most $0 - (\Sigma n - 1)$ közötti számmal látjuk el őket. Az n itt is az osztálylétszám, a Σn így az összes osztály létszáma, vagyis az iskolalétszám. Ha a legkisebb számot a legkevésbé motivált kapta, akkor a motivációs index a motiváltság fokával nő. A motivációs indexet úgy kapjuk meg, hogy az itt leírt módon előállított iskola-ranghely számot beszorozzuk $\frac{100}{n-1}$ -gyel. (Legalább egy tizedes jegy meghagyásával.) A közös csoporthatárt vagy kategória-határt az osztály-kategória-határok legnagyobbika adja. Osztott rangokat alkalmazunk, vagyis azonos rangszámú elemekhez a hozzájuk tartozó (sorszám $100/\Sigma n_i - 1$) értékek számtani közepét rendeljük rangszámként.

A motivációs index tehát végeredményben az *osztálylétszámmal normált, pedagógusok véleményének egyeztetéséből előállított ranghelyek kategóriánként sorbaállításával készített, s nulla és száz közé transzformált új osztott rangszámaiból* áll elő. A szemléletesség kedvéért tovább transzformálhatjuk, pl. 50 egyéenként hozzáadásával 50 és 150 közötti értéket kapunk, melynek 100 a közepe. Mi a nulla és száz közötti formát használtuk. Az indexnek nagy előnye az, hogy egyszerű formában mutatja az egyes tanulók közötti motivációs szintkülönbséget, s minthogy nagy elemszám alapján állapítottuk meg, (egy-egy iskola általában ötszáznál több tanulóból áll) az index általános érvényűnek bizonyult. Összehasonlítottuk különböző iskolákban azonos indexet kapott tanulók motiváltsági fokát többféle módon (tanárok véleménye, eredményesség, motivációs kérdőívek adatai), s azt találtuk, hogy az index ilyen összehasonlításban is helytállóan bizonyult. A továbbiakban ezt a motivációs indexet használtuk az egyes tanulók motivációs szintje meghatározásának egyik eszközéül. A munkánkban szereplő másik eszköz egy motivációs kérdőív volt.

A motivációs kérdőívet a következőképp állítottuk elő. Alapjául egy amerikai motivációs kérdőív szolgált, J. R. Frymier JIM (Junior Index of Motivation) elnevezésű mérőeszköze.³ A kérdőívet két szempontból is alkalmasnak találtuk. Amellett, hogy egészen más körülmények között jött létre, mint saját vizsgálataink, mind elméleti, mind

³J. R. Frymier: Development and Validation of a Motivation Index. Theory into Practice, 1970. 56–85.

technikai előfeltevései megfeleltek saját pedagógiai pszichológiai motiváció felfogásunknak.

A mi kísérleteinkben is „*az iskolával kapcsolatos motivációt olyan belső állapotnak tartjuk, amely bizonyos speciális viselkedésformákban jelenik meg külsőleg*”.⁴ A szerzővel egyetértve mi is feltevézzük, hogy a motivációnak különböző felületei, síkjai vannak, olyan területeket fog át, mint a tanulónak a többi emberhez való viszonya, az új ismeretekhez való viszonya, saját önértékelésének fenntartása stb. Ugyanígy felelnek meg céljainknak a szerző operacionális előfeltevései: az eszköz verbális, megszokott formájú, könnyen megválaszolható legyen, ugyanakkor félprojektív; normális osztálytermi helyzetben lehessen felvenni, ezt maguk a pedagógusok is elvégezhessék, s maguk hasznosíthatják is az eredményeket.

A mérés lényege a következő. A tanulók nyolcvan kijelentést kapnak, s ezekről el kell dönteniök, hogy teljesen egyetértenek vele, bizonyos mértékben egyetértenek, bizonyos mértékben elutasítják, vagy teljesen elutasítják. E válaszokra +2, +1, -1, -2 pontot adunk, mégpedig 50 kiválasztott kérdésre, melyeknél a tagadó válasz jelentette a motiváltságot (ez külön előnye a kérdőívnek, hiszen egy nyomtatott szövegnek, látszólag általánosan elfogadott véleménynek az mond ellent, akinek hatékony értékrendszerét, dinamikus tendenciáit valóban érinti ez a probléma). A kérdéseknek projektív jelleget ad az általános megfogalmazásuk, ami látszólag személytelen jelleget ad a válasznak, ugyanakkor a pillanatnyi számítgatástól függetlenül a gyermek értékrendszerét mobilizálja. Végül az a tény, hogy nem a szerző ad spekulatív módon pozitív, vagy negatív irányt az egyes megállapításoknak, hanem a gyakorlatban kipróbálva, jól nevelő pedagógusok és jól motivált tanulók válaszainak elemzésével, az egyértelműnek bizonyult kijelentések megtartásával hozta létre a végső pontozást, biztosítja, hogy homályos megfogalmazásuk mellett is a gyermek személyiségének motivációs szféráját mozgatják meg az egyes kérdések. A homály egyébként csak a vizsgáló szándékát fedi, a megértés szempontjából a mondatok világosak.

A tanulók a következő vélekedések egyike alá tehetek jelet minden állítással kapcsolatban:

- Ezzel teljesen egyetértek, én is így érzem;
- Azt hiszem, így van, bár nem vagyok benne biztos;
- Azt hiszem, ez nem igaz, bár nem vagyok benne biztos;
- Ezzel egyáltalán nem értek egyet, én egészen mást érzek.

Az eredmények

A pedagógusok szerint leginkább és legkevésbé motivált tanulók (ezt az indexet itt PMI-nek nevezzük) kérdőívvel megállapított átlagait összehasonlítva (ezt TMI-nek mondjuk) azt látjuk, hogy a két index a csoportokat egyformán különbözteti meg (1. táblázat). Ez figyelemre méltó, mert különböző formájú mérőeszközök ritkán adnak közelálló eredményt. A két motivációs index egymással és a kiszámított tanulmányi átlaggal is együttjárást mutatott mind az általános, mind a középiskolában, s kisebb mértékű, de még szignifikáns pozitív korreláció mutatkozott az indexek és a szorgalom és

⁴J. R. Frymier: *Motivation and Learning at School*. Phi Delta Kappa, Bloomington, 1974.

1. táblázat

A PMI, a pedagógusok véleménye alapján erős és gyenge motiváltsági fokú tanulók TMI (motivációs kérdőív) átlagainak összehasonlítása

Csoport	Általános iskola			Középiskola		
	N	TMI átlag	szórás	N	TMI átlag	szórás
Igen motivált	95	134,94	24,13	83	149,85	20,21
Alig motivált	49	105,04	28,65	41	131,11	21,14
		t = 6,60	p: 0,001		t = 6,33	p: 0,001

a magatartás között. Ez várakozásunknak megfelel, hiszen az iskolai motivációt az iskolai tevékenység egészére vonatkoztattuk. A kérdőív első és megismételt felvétele is szoros együttjárást mutatott (hat hét után mérve a korrelációs együttható 0,79, ami igen szoros, 0,001 szinten szignifikáns pozitív összefüggést jelent). Bár egyes tételek nem differenciáltak úgy, mint az eredeti mintában, az egész kérdőív megbízhatóan mért.

Külön indexet csak azokból az itemekből számoltunk, melyek a magyar mintában biztos megkülönböztetőnek mutatkoztak. A két index gyakorlatilag azonos mérőnek bizonyult: a korreláció köztük 0,91, ami szintén 0,001 szinten szignifikáns. Ez teljesen egybevág a kérdőív eredeti kidolgozójának, R. Frymiernek a véleményével, hogy az egyes itemek egyenként nem értelmezhetők, hanem együttesen mérik a motiváltság fokát.

Ugyanez a jellemző mutatkozik meg, ha összehasonlítjuk az amerikai és a magyar mintákat az egyes életkorok szerinti bontásban.⁵ Bár a magyar adatok jobban eltérnek egymástól, mint az amerikaiak (a fordítás és az eltérő elemszám, s feltehetőleg egyéb különbségek miatt is), mégis ugyanaz a tendencia mutatkozik meg mindkét mintában (2. táblázat). Az átlagok emelkedése nem is annyira a gyakran finom erkölcsi érzéket igénylő kijelentések megítéléséhez való érettség, mint inkább a belső értékrendszer differenciálódásának eredménye. Ugyanakkor a motivációs fok megkülönböztetése azonos minden életkorban.

Mindenesetre az értékrend stabilizálódása lehet az oka annak, hogy, mikor nemek és évfolyamok szerinti bontásban analizáltuk az összes mutató összefüggéseit, a magasabb évfolyamokban egyre szorosabb a korreláció a kérdőív (a tanulók kivetített önmegítélése) és az iskolai eredményesség között, elsősorban a lányok esetében, ami arra is utal, hogy a lányoknál a motiváltság és a tanulmányi eredmény szorosabban függ össze, mint a fiúk esetében. A pedagógusok ítéletéből adódó index viszont a tagozatok első és utolsó évében korrelált szorosabban az eredményességgel, valószínűleg azért, mert a nevelők a kezdő és befejező években külön gonddal figyelik növendékeik személyiségjellemzőit. Igen szoros összefüggést találtunk indexeink és a teljesítménymotiváció között is.⁶ A pedagógusok

⁵ Az amerikai adatok J. R. Frymier, az Ohioi Egyetem professzorának kutatási jelentéséből valók. Hozzájárulását, együttműködését ezúttal is köszönöm.

⁶ A teljesítménymotivációt H. J. Hermans: A Questionnaire Measure of Achievement Motivation. Journal of Applied Psychology, 1970. 54: 353–363. alapján mértük. A korrelációja PMI-vel $r = 0,51$, TMI-vel $r = 0,43$, mindkettő 0,001 szinten szignifikáns.

2. táblázat

A Frymier-féle motivációs kérdőív amerikai és magyar változatának eredményei évfolyamok és nemek szerinti bontásban (az egységesség kedvéért VII. osztálytól a középiskola IV. osztályáig, 7–12 évfolyam jelöléssel)*

Évfolyam	Amerikai minta			Magyar minta		
	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás
Fiúk						
12	220	128,26	23,13	32	144,93	15,18
11	271	122,32	22,02	44	131,41	15,65
10	279	122,35	22,13	43	133,23	17,89
9	296	120,21	21,13	30	129,97	20,29
8	266	117,74	24,88	37	128,03	21,20
7	299	115,51	24,23	47	119,77	20,02
Lányok						
12	275	134,37	20,37	41	148,85	17,26
11	233	131,90	23,25	26	144,68	17,94
10	259	129,54	21,30	27	133,44	18,82
9	279	124,43	23,21	30	132,27	18,42
8	281	125,09	25,96	34	131,02	20,08
7	231	124,06	23,12	36	123,22	20,96

*A kérdőívet külföldön 12 éves kor felett használják leginkább. A magyar változatot megfelelőnek találtuk V. osztálytól, de mintánkban is VII. osztálytól sokkal megbízhatóbbnak bizonyult a mérő-eszköz.

véleményén alapuló indexszel való szorosabb együttjárás arra utal, hogy a nevelők az iskolai motivációban jelentős szerepet adnak a teljesítményre való törekvésnek. A három mutató együttjárása pedig azt bizonyítja, hogy itt valóban a motiváltság, a motiváció belső sajátossága nyilvánul meg.

Pedagógiai következtetések

A bemutatott motivációs index (PMI) előnye, hogy a pedagógusközösség maga hozhatja létre, s hasznosíthatja nevelő munkájában. Megbízhatóságát mutatja, hogy együttjárást mutatott egyrészt más társadalmi környezetben létrehozott motivációs kérdőív, másrészt az iskolai követelményeknek való megfelelésre törekvést jellemző egyéb mérések és értékelések eredményeivel.

Ez arra utal, hogy az iskolai motivációnak van olyan összetevője (ezt itt intenzitásnak neveztük), mely különböző társadalmi környezetben kialakult iskolákban is hasonlóan nyilvánul meg, így összehasonlító vizsgálatokban alkalmazható értékelési kritériumként.

Az index kialakítása a nevelés szempontjából közvetlen haszonnal járhat. A nevelők már a tanulók besorolásánál igen jó katalizátornak tartották. Elősegítette a tanulók

egységesebb megítélését, a nevelők jobban figyeltek a tanulók viselkedésében tükröződő motivációs jellemzőkre. Az osztályfőnökök és a szaktanárok a motiválás, a nevelő célú ösztönző ráhatás során jól használhatják az indexben nyert információt, azt, hogy a tantárgyterveztek eredményeihez hasonlóan összehasonlításra is alkalmas adatokat kapnak az egyes tanulók személyiségéről. Maga a motivációval való elmélyültebb foglalkozás, a nevelők véleménycseréje az egyes tanulók motivációs jellemzőiről is hasznos a nevelés szempontjából. Ezt azért is jelentősnek tartjuk, mert a tudományos megállapítások csak a nevelők munkáján át válhatnak hatékonyvá az iskolában, s azért is, mert a pedagógiai tevékenységben egyre nagyobb szerepet kap a személyiségnek a tanulók öntevékenységén keresztül való fejlesztése, amiben alapvető a motiváltságuk foka.

A bemutatott kérdőív a motiváció egyik összetevőjét, *a személyiségfejlődés és az iskolai nevelés általános törvényszerűségeiből eredő sajátos jellegét* mutatja. A tanulók felfogásában, nézeteiben, értékeiben, motivációjuk tartalmában jelentős különbséget okoznak az eltérő társadalmi hatások, az iskolák eltérő jellemzői. Van azonban a motivációnak egy sajátos, s így különböző környezeti hatások közt is megmutatkozó mozzanata, amit itt intenzitásként fogtunk fel. Az iskolai motivációnak ez a mozzanata, mely az emberi személyiség fejlődési sajátosságaiból, illetve az iskolai nevelés mint sajátos fejlesztési forma lényegéből eredően általános, elsősorban csak egyénenként különböző tendenciaként nyilvánul meg.

Itt természetesen nem a pillanatnyi motivált állapot feszültség összetevőjére gondolunk, bár a tartós motiváció jellemzői szoros összefüggésben, genetikus kapcsolatban vannak az egyes motivációs történések összetevőivel. A probléma mélyén inkább *a hatékony és hatástalan motívumok* kérdése húzódik meg, melyekre már *Leontyev* is rámutat.⁷ Ő „tudott” motívumról beszél, amikor a gyermek el tudja mondani, hogy mi minden motiválja őt, de ez a motivációra utalás „korántsem jelent reális készítő erőt. Mindezek ellenére ezek a motívumfajták mégiscsak motívumok, mivel már objektív jelentésük megértése is fontos a személyiség motivációs szférájával kapcsolatos további fejlődés szempontjából”.

A motiváltsági fok, a motívumok reális hatékonysága tehát épp olyan fontos, mint a motivációs rendszer tartalmi gazdagsága. Feltehetőleg az itt bemutatottaknál jobb eszközöket is lehet majd létrehozni a motiváltsági fok megállapítására, de kétségtelenül szükséges az iskolai eredményességgel közvetlen kapcsolatban levő, de attól megkülönböztetett – hiszen valójában is különböző – motivációs fok meghatározása. Ez éppen annyira nevelési kérdés, mint amennyire tudományos probléma, hiszen – mint ezt *Leontyev* is hangsúlyozza – éppen a motivációs szféra fejlesztése szempontjából fontos megismernünk azt, hogy melyek a csak ismert motívumok, s milyen intenzív ezeknek mint készítőeseteknek az ereje, hatékonysága.

A motiváltsági fokkal éppen azért érdemes foglalkozni, mert *elválaszthatatlanul összefügg az egyéni motivációs szerkezet tartalmával*. E kölcsönhatást kihasználva a nevelő

⁷A. N. *Leontyev*: A pszichikum fejlődésének problémái. Bp. 1964. elsősorban 513–528 és 544–562, ahol azt fejtegeti a szerző, hogy „a csupán 'megértett motívumok' bizonyos körülmények között átalakulnak 'hatékony motívumokká'. Éppen ilyen módon keletkeznek az új motívumok, és következésképpen az új tevékenységfajták” A cselekvésmotívumok tevékenységmotívumokká válása nála is az intenzitás, a hatékonyság növekedésével kölcsönhatásban alakulónak feltételezett.

eredményesen befolyásolhatja az egyes tanulók motivációját, motivációs rendszerének fejlődését: a szűk körben intenzív, hatékony motivációt tartalmilag gazdagíthatja, míg a tartalmi gazdagságra támaszkodva fokozni lehet a motiváltságot, a motiváció tényleges hatékonyságát.

FÜGGELÉK

A motivációs kérdőív 50 értékelt tétele a magas és alacsony motiváltsági fokot megkülönböztető megbízhatóságát mutató khi-négyzet (χ^2) adatokkal, elől a magyar, utána az amerikai minta adata (3,81-től 0,05; 6,63-tól 0,01 szinten szignifikáns)

	Magyar minta	Amerikai minta
5. Sokkal kellemesebb az iskola, ha a tanárok hagyják, hogy mindenki azt csinálja, amit akar	6,82	9,79
6. Aki igyekszik, annak akkor is jó jegyet kellene kapnia, ha sokat hibázik	5,02	5,70
7. Azokról mondhatjuk, hogy sikeresek az életben, akik sok pénzt keresnek	10,80	15,48
9. A legtöbb gyerek nem szívesen jár iskolába	10,87	28,53
10. Néhány új tan, gondolat érdekes, de a legtöbb nem az	4,56	57,21
12. Fontosabb, hogy a megoldást tudjuk, mint azt, hogy hogyan lehet eljutni a megoldáshoz	4,40	13,83
13. Sok gyerek rosszkedvű, kötekedő	12,48	3,48
14. Az értékes ember senkitől sem hajlandó függeni	0,54	17,73
16. Hogy az ember mit érez, gondol egy dologgal kapcsolatban, az sohasem lehet olyan fontos, mint a tények ismerete	3,86	12,59
18. Nem sok haszna van annak, ha az ember más országokról tanul	1,41	16,84
19. Az életben több a bánat, mint az öröm	14,39	31,95
21. Sok gyerek legszívesebben világgá menne otthonról	3,48	4,58
23. Néhány tanár mintha élvezné, hogy gyötri a tanulókat	6,04	30,26
24. Az a baj, hogy nem bízunk magunkat a szerencsére	20,04	9,98
26. Úgy látszik, a gyerekeket senki sem érti meg igazán	18,28	29,74
28. A legtöbb gyerek jobban szeretné az iskolát, ha a tanárok egyáltalán nem osztályoznának	4,59	17,24
29. Az ember eléggé egyedül érezheti magát a világon	0,34	12,36
30. Akkor fejlődik a világ, ha az emberek ragaszkodnak a régi szokásokhoz	8,19	14,22
31. Kár sok pénzt költeni az iskolára	8,60	10,02
35. Az élet nem egyéb, mint egyik küzdelem a másik után	3,90	19,61
36. A legtöbb ember a kisujját sem mozdítja másokért	6,08	19,21
37. Az ember foglalkozása nem függhetne attól, hogy hogyan tanul az iskolában	3,24	19,91
40. Sok új gondolat annyit sem ér, mint a papír, amelyre nyomtatták	1,48	3,86
44. Jobb, ha a hibát elnézik, mint ha megbocsájtják	5,43	39,68
46. A gyerekeknek olyan szabadnak kellene lenniük, hogy mindenben saját vágyaikat követhessék	24,32	5,20
48. Az ember életében sok a boldogtalanság	5,20	11,84
51. Aki sokszor álmodik, az könnyebben megbolondulhat	5,41	10,95
52. A bizalommal visszaélhetnek, ezért az ember ne legyen túlságosan barátkozó	2,24	43,07
53. Amihez az embernek nincs tehetsége, abban kár erőfeszítéseket tenni	6,21	15,55
54. Akibe belekötnek, az általában meg is érdemli	0,04	27,59

55. A tankönyvekből jobban tanulhat az ember, mint a tapasztalataiból	7,69	14,28
57. Aki nem sokat töri a fejét, az hamarabb rátalál a megoldásra	2,62	10,65
58. A legtöbb embernek nem támadnak jó ötletei, amíg felnőtt nem lesz	22,59	40,61
60. Jónak látszani ugyanolyan fontos, mint jónak lenni	2,44	24,18
62. A híres emberek rendszerint gazdagok	2,79	14,82
63. Mások tapasztalataiból nem lehet tanulni	0,08	13,39
64. Az álmodozók veszedelmes emberek	0,83	33,26
65. A legtöbb tanár hajszolja a tanulókat, hacsak teheti	7,28	23,44
67. Az ember nem remélheti, hogy túl sok jut neki a jóból	0,01	16,81
68. Jobb hazugnak lenni, mint pletykásnak	3,94	2,99
69. Aki sokat kérdez, az általában bajba kerül	1,98	38,78
70. Kevés az igazán kedves ember	10,31	26,12
72. A tanárok többet tudnak, és kevesebbet tesznek mint mások	23,31	40,95
73. A remény tulajdonképpen nem jobb az aggodalomnál	3,69	42,47
74. Az iskola nem ér annyit, mint amilyen nagyra tartják	15,02	17,53
75. Amit az emberek csinálnak, az mind csak helyes vagy helytelen lehet	1,99	17,79
76. A gyors visszavágás mindig többet ér, mint az udvariasság	0,19	20,27
79. Sohasem vagyunk annyira boldogok, amennyire hisszük	7,63	48,76
80. Aki megbukik, az teljesen hiába dolgozott	5,96	40,54