

- Popham, W. (Ed. 1971a): Criterion-referenced measurement, An introduction, Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications.
- Popham, W. (1971b): Educational criterion measures. New York, American Book.
- Popham, W. J. (1978): Criterion-referenced measurement. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- Popham, W. J.—Husek, T. R. (1969): Implications of criterion-referenced measurement. = Journal of Educational Measurement, 6., 1—9. p.
- Strittmatter, P. (ed. 1973): Lernzielorientierte Leistungsmessung. Weinheim, Beltz.
- Subkoviak, M. J. (1980): Decision-consistency approach. In: Berk, R. A.:
i. m.
- Swaminathan, H.—Humbleton, R. K.—Algina, J. (1974): Reliability of criterion-referenced tests: A decision-theoretic formulation = Journal of Educational Measurement, 11. No. 4., 263—67. p.
- Ward, J. (1970): On the concept of criterion-referenced measurement = British Journal of Educational Psychology, 40., 314—23. p.

KOZÉKI BÉLA

SZEMÉLYISÉGTÍPUSOK A NEVELÉSBEN

"Jogot tehát az árnyalatnak..."

(Illyés Gyula)

Gyakran emlegetett igazság, hogy a pedagógusnak sok gyermekkel kell egyszerre foglalkoznia. Sok szó esik a közösségről is, s ez is természetes, hiszen az iskola alapvető sajátossága, hogy a gyermekek közösségben tevékenykednek. Mind e mögött azonban állandóan kísért az egyéni különbségek, az árnyalatok egybemosásának veszélye. Pedig az egyéni különbségek elmélyült ismerete és ezeknek az ismereteknek a gyakorlati alkalmazása nélkül a nevelés nem lehet az, aminek lennie kell: tudatos személyiségfejlesztés.

Az árnyalatok tiszteletben tartásának fontosságát elgondolkoztatóan fejezi ki Illyés Gyula Óda a törvényhozóhoz című versében:

"Úgy volna jó a törvény, úgy egyforma hatályú,
ha akként gyártódnánk, mi emberek,
akár a vályog, mit a vályú
billiószám is egyformára vet

De hát ezt nem lehet."

Önmagában is megkapó ez a bölcs, tömör megállapítás: "De hát ezt nem lehet". Még inkább meggyőző azonban, ha mellé tesszük H. J. Eysenck szavait, aki ugyanezt a gondolatot fejezi ki: "A pszichológusok, a nevelők és a politikusok meglehetősen türelmetlenek az egyéni különbségek gondolatával szemben, mivel az bonyolultabbá teszi a feladatukat, hogy választ találjanak a sajátos problémákra. Ha minden ember egyformán gondolkodna, egyformán viselkedne, s valóban egyforma volna, mennyivel egyszerűbb lenne a kísérleti pszichológia, a gyakorlati pedagógia és az emberi lények kormányzása!" (Eysenck, 1983. 169. l.).

Valóban kényelmesebb lenne csupa egyforma lényel bánni, egyforma ideált, követelményt támasztani. Az ilyen kísérletek azonban mindig csődöt mondanak. Tudomásul kell vennünk, hogy az emberek különbözőek, s a gyermekeket csak akkor nevelhetjük eredményesen, ha ezeket a különbségeket ismerjük és tiszteletben tartjuk. Természetesen az egyéniség tisztelete nem az általános érvényű követelmények, elvárások, normák tagadását jelenti: a nevelőknek az értékes célokhoz ragaszkodva kell elfogadni azt, hogy a gyermekek személyiségvonásai, szükségletei különbözők.

Az egyéni különbségek szerepe a nevelésben

Ma már mindenki számára világos, hogy a nevelés csak a pszichológia tudományos megállapításainak figyelembevételével oldhatja meg a személyiségfejlesztés bonyolult feladatait. A pszichológiai kutatás viszont csak akkor hathat a nevelés gyakorlatára, ha mondanivalója releváns a pedagógia számára. A nevelés természetesen igyekszik figyelembe venni az egyéni különbségeket, de a pedagógus többnyire csak bizonyos viselkedéseket, különálló tulajdonságokat tapasztal, nem a mögöttük mélyen rejlő összefüggéseket, a személyiségnek rejtett struktúráit, melyek ezeket létrehozzák, működtetik. Pedig ezek pontos ismerete nélkül nem tudja a gyermeket tartósan segíteni abban, hogy úgy fejlődjék, ahogy az az ő saját személyiségének is s a nevelés célkitűzéseinek is legjobban megfelel.

Az iskolai tevékenység eredményességét nem szűkíthetjük a tanulmányi eredményre, de még ez a legegyszerűbben meghatározható teljesítmény is igen sok összetevőn múlik, messze túl az iskola jellemzőin, vagy a gyermek értelmi képességein; hogy a gyermek milyen jól érzi magát az iskolában, mennyire vágyik a tudásra, örömet okoz-e neki a kötelességteljesítés, a felelősségvállalás, impulzív vagy megfontolt, a hasznos vagy az érdekes vonzza inkább, s még sorolhatnánk azokat a belső tulajdonságokat, melyek az egyes tanulók-

ban különböző erősséggel működnek, s melyek meghatározzák eredményességét és boldogulását mind az iskolában, mind az életben.

Széles körű vizsgálatok eredményeként megállapíthattuk, hogy elsősorban két olyan terület van, melyen megragadhatók a gyermekeknek a nevelésben alapvető személyiségtulajdonságai, mégpedig szerkezetükben és dinamikus kölcsönhatásukban; ti. a gyerekek motivációs és személyiségtípusa. Ezért azokat az egyénre jellemző motivációs struktúrákat vizsgáltuk kutatásunkban, melyek az egyéni tapasztalatszerzés, elsősorban a nevelés során alakulnak ki, összekapcsolva az alapvető temperamentum-tulajdonságokból létrejövő egyéni struktúrákkal, melyek ugyan szintén a környezeti hatásokban alakulnak, változnak, de nagyobbrészt veleszületett vagy legalábbis az iskoláskorra már magukkal hozott személyiségtulajdonságokon alapulnak.

A vizsgálat első fázisa egy nevelésben alkalmazható motivációs modell kialakítása volt, előbb hazai, majd a modell érvényességének igazolása nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban. A második fázist egy nemzetközi összehasonlításokban érvényesnek bizonyult személyiségtípus-modell hazai adaptálása, kipróbálása, továbbfejlesztése jelentette. Végül — s ez jelen dolgozatunk főtémája — a motivációs és temperamentum dimenziók összefüggéseit kívánjuk feltárni, illetve ezekből a dimenziókból létrejött személyiségtípusokat elemezzük a nevelés szempontjából.

A kísérleteket és az eredményeket részletesen dokumentálva pszichológiai szaklapban tesszük közzé (Kozéki, 1987). Itt azokat az eredményeket és következtetéseket mutatjuk be, melyek elsősorban a pedagógia számára lehetnek elgondolkasztatók és hasznosíthatók.

A pszichológia és általában az egzakt mérést követelő tudomány a tulajdonságokat szívesebben képzelel el dimenziók mentén: az alapvető pszichológiai jellemzők szempontjából az embereket végtelen sorokban képzelhetjük el, melyek szélső pontjai közt igen nagy, az egyes tagok közt azonban csak elenyésző a különbség. A dimenziók alkalmasak annak szemléltetésére is, hogy nemcsak az emberek közt vannak különbségek, de az egyes ember személyisége is állandó változásban van — így viszonylag állandó tulajdonságait tekintve is mozoghat a képzeletbeli skáláknak megfelelő egyeneseken, míg a mérés idején elfoglalt helye pontosan meghatározható. A pedagógusok viszont könnyebben dolgoznak kategóriákkal: az előmenetel, a magatartás, az érdeklődés, mind-mind olyan kategóriák a nevelő számára (s egyben a szülőknek, a gyermek értékeit figyelőknek is), melyekben könnyen tájékozódnak, akár osztályzatok formájában, akár a "jó matematikus", "jó sportoló" és hasonló csoportosításban. A kétféle szemlélet előnyeinek egyesítésére azt a módszert választottuk,

hogy előbb felderítettük az alapvető motivációs és temperamentum dimenziókat, azután felvázoltuk az ezek kölcsönhatásában kialakuló struktúrákat, vagyis olyan kategóriákat, melyeket aztán tanulói típusokként elemezhattünk.

Kutatásaink szerint a gyermek ösztönzéseit elsősorban három forrásból nyeri, s három területen fejti ki készítetéseit:

A) Az affektív/szociális motívumok, az emberi kapcsolatok területe. A gyermek lehet barátságos, érzelmi, emberi kapcsolatokra készített, vagy ellenkezőleg, barátságtalan, elutasító, szembeforduló. E dimenzió két alapvető faktora az A1 érzelmi melegség, néhány fontos személlyel való intim kapcsolat ösztönző hatása, illetve A2 szocialibilitás, a nevelőkkel és társakkal való jó kapcsolat, az odatartozás, népszerűség, a jó szociális helyzet készítése.

B) Kognitív/aktivitásbeli, a tapasztalatszerzés, a tárgyi világgal, ismeretszerzéssel kapcsolatos motívumok. A tapasztalatszerzés, a döntést igénylő helyzetek megközelítésében a gyermek lehet aktív, feladatvállaló, újat kereső, vagy ellenkezőleg, passzív, feladatkerülő, szorongó. Itt az egyik fő összetevő, B1 kompetencia, tudásvágy, a hasznos ismeretek elsajátítására való törekvés, és B2 érdeklődés, az izgalmas, játékos, győzelem lehetőségét kínáló közös aktivitásból eredő öröm ösztönző hatása.

C) Morális/önintegratív: a saját és társadalmi értékek ösztönző hatásának területén lehet valaki felelősségvállaló, megbízhatóságra törekvő, vagy ellenkezőleg, csak pillanatnyi érdekeit szem előtt tartó, megbízhatatlan, egocentrikus. Itt az egyik fő komponens a C1, a saját tettekért vállalt felelősség, a saját belső értékeknek megfelelő magatartás örömből táplálkozik, míg a másik, a C2 a normatartás, a rend szükséglete, az elkötelezettség, a normáknak, az elvárásoknak való megfelelés öröme.

A temperamentum dimenzionális elmélete is három alapvető dimenzióra épült kutatásunkban: extravertió, neuroticitás, pszichoticitás. E három dimenzió kiemelését részben az indokolta, hogy ezek segítségével hozhattunk létre a motivációs típusokhoz hasonló alapvető személyiségtípusokat az iskoláskorúak vizsgálata során, részben az, hogy bár a többi dimenzió is fontos, de tulajdonképpen e három dimenzió származékainak tekinthető, s így inkább differenciálják, színezik a képet. Meg kell jegyeznünk, hogy ez egy alapjában más elmélet, mint a motivációs koncepciónk. Egyrészt a dimenzió két végpontja nem jelent egyértelműen pozitív vagy negatív tulajdonságot (például az extravertált vagy introvertált gyermek egyformán értékes, csak ellentétes viselkedésű), csupán az erős eltérést mutatja. Másrészt a kiemelt három dimenzióknak sem egyszerűen összetevői a mellettük említett másodlagos

dimenziók, hanem csak a velük való kapcsolatot, esetleg eredetét fejezzük ki ezzel a csoportosítással.

E) az extravertizáció a legklasszikusabbnak nevezhető dimenzió. Az extravertált (E+) gyermek kifelé forduló, a társaságot, nyüzsgést, izgalmat kedvelő, élénk, de megbízhatatlan; ellentéte, az introvertált (E-) úgynevezett befelé forduló, megfontolt, a nyugalmat, csendet kedvelő, megbízható, de a szociális kontaktust kevésbé kereső. Ebből a dimenzióból vált önállóvá két másodlagos faktor, az i) impulzivitás és a v) vállalkozókészség. Mindkettő az izgalom kedvelését jelenti, ami az extravertáltakra jellemző leginkább, de az impulzív gyermeknek nincs önkontrollja, egyszerűen meggondolatlan, s ezért keveredik veszélyes helyzetekbe, míg a vállalkozókész tudatosan vállalja a kockázatot.

N) a neuroticitás, vagy újabb nevén inkább az emocionalitás, érzékenység a másik klasszikus alapidimenzió. Az ilyen gyermek érzékeny, feszült, hangulatain nem tud uralkodni, míg ellenkező végpontján (N-) a kiegyensúlyozott gyermekek találhatók, akiket igen kevés dolog hoz izgalomba. Az N inkább az érzelmenek a feszültség oldalát fejezi ki. A tényleges érzelmi kapcsolatra való készséget, az együttérzésre való hajlamot egy másodlagos összetevő, az e) empátia tartalmazza. Az ebben magas gyermek felismeri mások érzelmi állapotát, s azzal képes azonosulni, a másikkal együttérző, szolidáris lenni.

P) pszichoticitás, talán inkább keménység vagy durvaság. Az ebben a dimenzióban magas értéket adó gyermek (P+) vakmerősődő, szeretet és lelkiismeret nélkül viselkedő, hajlamos a durvaságra tárgyakkal, állatokkal, társaival egyaránt, s minden normával, konvencióval szembe fordul. Az ellentétes (P-) a szelíd gyermek viszont minden férfias vonást nélkülöz, mindig visszahúzódik, megadja magát. A matematikai statisztikai elemzésekben mindig a P- vel ellentétesen mozog az L-dimenzió eredménye, melyet szociális konformitásnak nevezhetünk, de önálló összetevő. Az ebben magas értéket adó (L+) gyermek nagyon igyekszik megfelelni az elvárásoknak, a társadalmi ideálnak, túlzó fokában mindenáron jónak akar látszani, míg ellentéte (L-) nem törődik a szabályokkal; nem szembe fordul velük, inkább nem érdekli, hogy jó legyen, s főleg, hogy jónak tartásák.

Mivel alapvető összefüggéseket kerestünk, minél egyszerűbb eszközökkel megközelítve, az iskolai eredményességnek is legegyszerűbb mérőszámát alkalmaztuk, az egyes tantárgyakban elért eredmények átlagát. Így végül is a következő 14 változóval dolgoztunk:

Motivációs változók:

A1 Jó érzelmi kapcsolat

- A2 Megfelelő társas kapcsolatok
- B1 Kompetenciára törekvés
- B2 Érdekes, izgalmas aktivitás vágya
- C1 Felelősség, kölcsönös bizalom
- C2 Normatartás, elvárásoknak megfelelés

Temperamentumváltozók:

- P Keményiség, durvaság (pszichoticitás)
- E Extraverzió, izgalomkeresés
- N Érzelmi labilitás, feszültség (neuroticitás)

L Szociális konformitás

- i impulzivitás, meggondolatlanság
- v vállalkozókedv, kihíváskeresés
- e empátia, mások érzelmeinek megértése és átérzése

Teljesítményváltozó:

á: tanulmányi átlag

Vizsgálatainkat normál iskolai osztályokban végeztük, mintegy ezer 13–15 éves tanulóval. A mintában fiúk és lányok egyenlő arányban szerepeltek. Egy kisebb, másfélszáz fős úgynevezett deviáns mintát is elemeztünk. Ez utóbbi nem és kor szerinti összetételében azonos a "normál" iskolások mintájával. Nem büntető vagy egészségügyi intézményben, csupán olyan speciális bentlakásos iskolában nevelkedő gyermekekből állt, akiknek problémáik voltak a normál iskolai életbe való beilleszkedéssel. Ezt a kisebb részmintát "deviáns"-nak nevezzük, míg a nagyobbat megkülönböztetésül "normál"-ként említjük a továbbiakban.

A személyiség típusok szerepe a nevelésben

A vizsgált változók mérésére egyszerű eszközöket dolgoztunk ki, melyekkel az iskolákban is könnyen mérni lehet a tanulók alapvető személyiség tulajdonságait, s ezek már magukban is magyarázatot adhatnak az egyes gyermekek viselkedésére, segítséget nyújthatnak a tervszerű személyiségfejlesztésben. Ennél többet jelent azonban a különböző típusok vizsgálata, és sajátos nevelési kérdéseinek tárgyalása.

A motivációs típusok már készen álltak eddigi kutatásaink alapján (Kozéki, 1980, 1985). Az alapvető motívumokat dimenziókként fogtuk fel, mert minden gyermek elhelyezhető az egyik, a tulajdonság magas fokát jelentő, s az egyszerűség kedvéért "+" jellel jelölt végpont, s az ezzel ellentétes, a tulajdonság alacsony szintjét kifejező "-" jellel jelölt végpont között. A

gyermek környezetével is állandó interakcióban van, s motívumai is állandó kölcsönhatásban alakulnak, így jön létre az egyfelől tipikus (korának, nemének megfelelő), másfelől csak órá jellemző egyéni motivációs szerkezete. A három domináns motívum sokféle szerkezetet alakíthat ki, de ebből néhány anynyira tipikus, hogy elemzésünkben és a nevelésben is kiemelt szerepük van. Ezek a következők:

A dependens, A-domináns motivációs típusok: A+, B0, C+ (egyszerűbb jelölésben +0+). Legerősebb motívuma az A1+, a meleg érzelmi kapcsolatok fenn-tartása, ezt támogatja a C2+, a követelményeknek megfelelésre törekvés — míg az aktivitással kapcsolatos (B) motívumai nem erősek. Az ilyen gyermek kedves, udvarias, igyekszik a nevelő kedvére tenni, s minél kevesebbet hi-báznai, minél kevesebb csalódást okozni.

Gyengébb változatában (A+, B-, C- vagy +--), amikor az A1 motívum egye-dül határozza meg a típust, s ezt nem egyensúlyozza ki morális motívum, az aktivitási motívumok pedig ellenkezőjükbe, passzivitásba csapnak át, a gyer-mek mindent jó kapcsolatok révén akar megoldani, túl dependens, szorongó vagy éppen hipokrita lesz.

Az independens, B-domináns motivációs típusok: A+, B+, C0 (egyszerűbben ++0). Legerősebb motívuma a B2, az érdekes, izgalmas, győzelmet ígérő akti-vitás vágya, amit az A2, népszerűsége, közkezdveltségre való törekvés erő-sít, míg a morális motívumai gyengék. Az ilyen gyermek nagyon motivált a szellemi teljesítményre, elsősorban a sikerre. A kapcsolatokra nem az intim érzelmek miatt motivált, inkább népszerű akar lenni, szüksége van olyanokra, akik elismerik teljesítményét, akik közt első lehet. Érdeklődő, szereti a kihívásokat, a versengést, a közös aktivitás kedvéért szociábilis.

Egyedül B-domináns változatában (--+) az érzelmi motívumok gyengeségé-vel erős rivalizálási vágy alakul ki, s mivel győzelmi törekvéseit a szoci-abilitás motívuma nem tartja egyensúlyban, az érvényesülés kedvéért durva, agresszív lesz.

Az autonóm, C-domináns típusok: A0, B+, C+. Legerősebb motívuma a C1, felelősségvállalás, s ezt erősíti a tudásvágy aktivitásmotívuma. Autonóm, önálló, felelősségvállaló, nem függ másoktól. Amibe belefog, azt mindig vé-gigcsinálja, s igyekszik a lehető legjobban, ha valakinek, hát neki igazán jelszava lehet a "pontosan, szépen... úgy érdemes".

Ha a morális motívum elveszti kognitív támaszát (--+), elkötelezettsége túlzásokba viszi, egészen a fanatizmusig követelő lesz magával és másokkal szemben.

A személyiségtípusokat illetőleg bonyolultabb volt a helyzet. A kiinduláskor adva volt az a tény, hogy az E és N kombinációi nagyjából megfelelnek az ókor óta ismert négy klasszikus temperamentumnak, így a kolerikus E+, N+, a szangvinikus E+, N-, a flegmatikus E-, N-, a melankolikus pedig E-, N+ gyanánt írható le. A tanulással kapcsolatban Wankowski (1973) írta le ezeket a típusokat. A kolerikus szerinte, s a szakirodalom szerint általában, az örök lázadó, aki mindig legyőzni akar valakit vagy valamit, kreatív és lelkes, de mindig szembeforduló. A szangvinikus szociábilis, de nincs önkontrollja, főleg a formális tanuláshoz alkalmazkodik nehezen, hacsak nem kap állandó ösztönzést. A flegmatikus alkalmazkodik legjobban a formális tanuláshoz. A melankolikust a "kényszerű tanulás, mindenáron" jellemzi, ami éppúgy jelentheti a foggal-körömmel eredményre törekvést, mint a kibújást, menekülést a feladatok elől. A melankolikusok küszködnek legtöbbit, de aki kitart közülük, a kiválóságig is eljuthat. A szangvinikusok tudnak legkevésbé megbirkózni a nehézségekkel, ha megy nekik, kiválóak lehetnek, de ha problémáik támadnak, lemorzsolódnak. A flegmatikusok közt akad a legtöbb kiváló, s a legkevésbé problematikus gyerek. A kolerikusok közt igen sok a kiváló, de a problematikus is, ők érhetnek el a legkönnyebben jó eredményt, de nekik van a legtöbb konfliktusuk, megoldatlan problémájuk is.

Mindebből arra következtettünk, az E és N dimenziók fontosak az iskolai eredményesség szempontjából, de ugyanakkor minden általunk leírt típusnak éppúgy vannak kiemelkedően jó, mint rossz tulajdonságai, így nem elégségesek a probléma megoldása szempontjából. A P dimenzió bevezetését tartottuk megfelelőnek arra, hogy a klasszikus E és N által leírt típusokat a nevelés szempontjából egyértelművé tegyük.

A személyiségtípusok motivációs tartalma

Elemzésünk során megvizsgáltuk a motivációs struktúrák elhelyezkedését a fő temperamentum dimenziók által kijelölt térben; egyszerűbben szólva megvizsgáltuk, hogy a különböző temperamentumú gyermekeknek milyen a motivációs típusa.

E+, N+, P+ (kemény kolerikus). A normál mintából itt csak azok a (--- típusjelölést kapott) tanulók találhatóak, akiknek motiváltsága olyan gyenge, hogy egyik motivációs típusba sem sorolhatóak, ezek egyébként igen gyenge tanulók, valamint a határon a ---, a kifejezetten problematikus gyermekeként tartják nyilván őket iskoláikban. Itt van viszont a deviáns tanulók (szintén leggyengébb, "----" tagjain kívül) három olyan csoportja, melynek csak egy

domináns motívuma van (+--, --, ---). A deviánsok közül itt van a kiemelkedően gyenge teljesítményű gyerekeket tartalmazó ++-. Ami nyomban szembetűnik, az az, hogy csupa C-dimenzióban, tehát önkontrollban gyenge csoport van itt, s egyben a leggyengébb eredményt elért gyermekek. A már említett Wankowski minden N+, E+ személyiségről azt mondja, hogy állandó szembefordulásra beállítottak, folyton hadakozni akarnak, majd hozzáteszi: "ezeket a szerencsétleneket a legnehezebb tanítani, s ők maguk sem tudják, hogyan tanuljanak" (Wankowski, 1973. 66. l.). Hogy mi a teendő, annak megtalálásában segít a másik kolerikus típus vizsgálata.

E+, N+, P- (szelíd kolerikus) csoportban csak egy motivációs típust találunk. A deviánsok közül azokat, akik minden szempontból annyira jól motiváltak mutatkoztak, hogy egyik csoportba sem sorolhatjuk, illetve bármelyik jól motivált típusból juthattak ilyen magas szintre (+++). Az, hogy a gyengébb motivációs típusok mellett a jól motivált +++ a kemény kolerikusok közt igen rossz teljesítményű, míg a devináns +++ a szelíd kolerikusok közt igen jó eredményű, arra mutat, hogy a kolerikus típusú gyermekek esetében különösen fontos, hogy felismerjék a nevelők, megértsék, s következetesen, határozottan irányítsák őket. A szelíd kolerikus szembefordulási hajlamát megértéssel kell fogadni, s megfelelő tárgy irányába terelve lelkesedéssé alakítani. Ezeknek a gyerekeknek affektív és morális motívumai gyengék, ezek fejlesztésére kell súlyt helyezni. A kolerikus szembefordulását Robin Hood-szindrómának nevezi a szakirodalom, amiben az odatartozás vágya is rejlik. A folyamatot azonban erős kontroll alatt kell tartani, mert ez könnyen átcsaphat a "csak tartozzam valakihez, bármi áron" vágyába, s így csatlakozhat a gyermek bármilyen bandához vak hűséggel. Ha a gyermekben az elkötelezettség ébreszthető fel, akkor következetességgel kell a morális motívumokat erősíteni, itt is a mértékre ügyelve, mert a kolerikus erős indulata extrém engedelmességbe is átcsaphat. Mintánkban a deviáns "+++" csoport feltehetőleg ilyen kolerikusokból áll.

E+, N-, P+, a kemény szangvinikusok területe üresen maradt, ami várható volt, ti. a jó kapcsolatokra törekvés, ami a szangvinikusokat jellemzi, nehezen egyeztethető össze az elzárkózó durvasággal.

E+, N-, P-, a szelíd szangvinikus közt találjuk az emberi kapcsolatokra építő két típust: az érzelmi támogatást váró A+, B-, C- és a közkedveltségre építő A+, B+, C- típust, melyek eltérnek ugyan egymástól, de közös bennük (mint minden szangvinikusban) az erős érzelmi és gyenge morális motiváció. Ezért erős affektív és morális ösztönzésre, elfogadó, meleg közösségre, s határozott követelésre van szükségük.

E-, N-, P+, kemény flegmatikus nem akadt a mintában, ami igazolja feltételezésünket, hogy a flegmatikus vérmérséklet nem illik össze a durvasággal, illetve a nevelésre igen fogékony flegmatikus esetleges durva hajlama is "megszelídül".

E-, N-, P- (szelíd flegmatikus). Tapasztalataink igazolták Wankowski megállapítását, hogy a flegmatikus könnyen alkalmazkodik minden tanulási formához. Ebben a nyolcadban találtuk a legjobb tanulmányi eredményt. Az is tény viszont, hogy itt voltak a +++, --+, --- és a +++ motivációs típusú tanulók. Csupa olyan típus, melyben magas a C, a morális motiváció. Különösen érdekes, hogy a legerősebb morális motivációs tartalmú --+ típusúak mind a normál, mind a deviáns mintából származó tanulói a szelíd flegmatikus tér részben található. Ez is a nevelés és a veleszületett jellemzők együttes hatását mutatja. A flegmatikusok érzékenyek a megerősítésre, mint minden introvertált (E-), könnyen alkalmazkodnak a motiváláshoz, mint minden kiegyensúlyozott (N-). Ugyanakkor a szorongás vagy az érzelmi kielégítetlenség nem érhet el zavaró fokot, mert — Wankowski szavaival — annak következtében, hogy könnyen tanulnak, sok kielégüléshez jutnak mind a tanárok elismerése révén, mind abból, hogy tapasztalják, jól mennek a dolgaik az iskolában. Ezért eredményes és elégedett a flegmatikus +++ is, aki egyébként szorongásra hajlamos, s a --+, aki kevesebb érzelmi kielégítést kap.

E-, N+, P- (szelíd melankolikus) típusú gyereket gyakorlatilag nem találtunk (s E-, N+, P+, kemény melankolikust sem, ami várható volt). Ennek két oka lehet, az egyik, hogy a megerősítésre érzékeny (E-) gyerekek a társadalmilag s így az iskolában is elfogadottabb flegmatikus viselkedést szokják meg, ha az E- jellemzőbb rájuk, mint az N+, s következetesen nevelik őket, vagy kudarcaikra válaszként a kolerikusokhoz hasonulnak, ha az N+ erősebb, mint az E-. A másik lehetőség, hogy a melankolikusokban az L magas, ez igen erős társadalmi ideálkövetést jelent, s így a melankolikusok igyekeznek legalább más, elfogadottabb temperamentumú típusúaknak mutatkozni. A beszélgetések során több ilyen jó tanuló, eredetileg melankolikus gyereket találtunk, főleg --- típusút, aki szangvinikusnak mutatkozott, mert azt elfogadhatóbbnak tartotta, mint a gyerekek által is és a modern szakirodalom egy részében is (pl. Pavlovnál) "gyengének" nevezett melankolikust. Ez nem jelenti azt, hogy a melankolikus típus értéktelen, csupán hogy a mai életben kevesebb megértéssel találkozik, mint a többi típus, holott neki többre lenne szüksége.

Ha az eredményesség szempontjából vizsgáljuk az E, N, P dimenziók által meghatározott térben a motivációs típusokat, három fokozatot találunk:

I. E-, N-, P- (szelíd flegmatikus) igen jó eredményűnek bizonyult. Ide tartoznak a +++, ++, --+ motivációs típusok.

II. A többi, P-ben alacsony temperamentumtípus.

E+, N+, P- (szelíd kolerikus) és az E+, N-, P- (szelíd szangvinikus), a ++, ---, s a deviáns motivációs típusok közül azok, melyek a C, morális motivációban magasak. Ezek eredménye közepes volt.

III. E+, N+, P+ (kemény kolerikus), elsősorban a --+ és --- típusoknál. Ezek eredménye volt a leggyengébb.

Érdekes, hogy Wankowski két dimenzióban vizsgálódva idősebb és angol mintán igen hasonlót tapasztalt. Nála is a flegmatikusok értek el kiemelkedő eredményt, a kolerikusok pedig gyengét, csak a közepes, hullámzó teljesítményű csoport nála melankolikus (talán, mert a toleránsabb angol társadalomban a melankolikus annak is vallja magát).

A motivációs típusok temperamentumbeli alapjai

Ha a temperamentum jellemzőket nagyrészt veleszületettnek, a motivációs típusokat pedig a szociális tanulás folyamatában kialakultnak tartjuk, ugyanakkor tudjuk, hogy a temperamentum is változik a nevelés során, s a motivációs jellemzők is kezdettől meghatározzák a nevelés hatékonyságát, akkor a legizgalmasabb kérdés, hogy az egyes motivációs típusokban hogyan tükröződnek a temperamentum vonások, s mennyiben feltételei és eredményei a hatékony nevelésnek. Ebben az elemzésben Wakefield (1979) eredményeivel vethetjük össze saját megállapításainkat, aki a temperamentumjellemzők és nevelés összefüggéseivel foglalkozott.

Említettük, hogy voltak tanulók, akiket nem sorolhattunk egyetlen motivációs típusba sem, mert nem volt egyetlen értékes erős motívumuk sem. Ezek érzelmileg kielégítetlen, szembeforduló, önállóságukban gátolt, neurotizálódó, amorális, önkontroll nélküli gyermekek voltak, akár normál, akár deviáns csoportba tartoztak, E+, N+, P+ tehát kemény kolerikus temperamentumtípust mutattak. Legkifejezettebb azonban a magas N (labilitás) és P (durvaság), vagy eredeti nevükön neuroticitás és pszichoticitás volt. Ez egybevág Wakefield kutatásaival, aki angol mintán ugyanilyen csoportot talált, melyet szerinte elsősorban az jellemez, hogy érzelmi problémákkal kombinált viselkedészavarai vannak. Az interjúk során megállapíthattuk, hogy ezek a nevelésből legjobban kicsúszott gyermekek, akik otthon sem kapnak törődést, s az iskolában is inkább csak irtózást kapnak a nevelőktől — nem indokolatlanul, de ez mégis azt jelenti, hogy nevelés helyett spontán alakulásra vannak ítélve.

A+, B-, C-. Ez a csak egy domináns motívumra, a kapcsolatokra építő, kudarckerülő típus. Pozitív, hogy a szülő erős szeretetet mutat, de mivel csak ezzel motivál, a gyermek befolyásolható, s önkontrollban gyenge lesz. Ezeket a gyerekeket az E+, N-, P-, szelíd szangvinikus csoportban találtuk, közepes tanulmányi eredménnyel; s aránylag jó alkalmazkodóképességgel, ahogy Wakefield is jellemzi az ehhez hasonló csoportját. Ugyanakkor a deviáns formája ennek a motivációs típusnak már átcsúszott a kolerikus, mégpedig a kemény kolerikus temperamentum formába. Ezeket igen erős impulzivitás és rossz tanulmányi eredmény jellemezte, ahogy Wakefield leírta az ő mind extravertióban, mind neuroticitásban, mind pszichoticitásban magas tanulóit: rendetlenek, zajosak, impulzívok, s a tanár különös figyelmét igénylik.

A-, B+, C-. Ez is csak egyetlen motívumra, az izgalmas aktivitás keresésére épül. A szülők benne sem alakítottak ki önkontrollt, s e csoportot még a szorongás sem fékezi, így szembeforduló, mindent megkérdőjelező típus. Normál csoportja E0, N+, P+, deviáns formája E+, N+, P+, tehát kemény kolerikusoknak mondhatók leginkább. Normál csoportjuk nem impulzív, s közepes eredményű, deviáns formája erősen impulzív, s gyenge tanulmányi eredményű, ami azért feltűnő, mert egyetlen motivációs területük éppen az aktivitás. Az elmentmondásosság hasonlóképpen jelenik meg Wakefield megfelelő típusában: állandóan feszült, szenzációéhes, a körülményekkel nem számol, impulzív, ugyanakkor nagyon originális, kreatív gyerekek. Szerinte nem kellemes velük dolgozni, de a tanárok hamar észreveszik a bennük rejlő ígéretet. A kevésbé intelligens tanulók nem tudják szokatlan viselkedésüket produktív célokra irányítani. Ha a nevelő nagy erőfeszítéssel eléri, hogy legalább a nulla szintre emelkedjék egy másik (affektív vagy morális) terület motívuma bennük, akkor pozitív excentricitás és nem öncélú szembefordulás lesz e típus jellemzője.

A-, B-, C+, a harmadik "egymotívumos szerkezet". Az előzőtől abban különbözik, hogy erősen kontrollálják, így nem annyira motivált szembenállásra. Ez lehet az oka annak is, hogy P-ben nulla körüli, normál változata inkább szelíd flegmatikus, deviáns változata inkább szelíd kolerikus. Teljesítménye átlagos, a többi egy domináns motívumú típuséhoz hasonló, s tulajdonképpen egyik temperamentum jellemzője sem kiemelkedő. Bár a nulla körüli mutatók nem annyira kiegyensúlyozottságot, mint inkább kordában tartott ambivalens feszültséget tapasztalnak, energiáit képes egy ügyért mozgósítani, s kontrollálni. Az ügyet azonban többnyire nem ő választja, és siker esetén sem a valakihez tartozás melegségének, sem a népszerűség csillogásának, sem az autonóm önbecsülésnek örömeit nem élvezheti, így megérdemli a nevelők kü-

lönös figyelmét és gondoskodását. Csak komolyan tudja venni a munkát, így az olyan oktatási formához tud legjobban alkalmazkodni, s ott a legeredményesebb, ahol a tanulást komoly, munka formában szervezik meg.

A+, B0, C+ kétmotívumos, jó eredményű típus, feltűnő, hogy az A0, B+, C+ mellett ez az a szerkezet, melynek mind normál, mind deviáns változata a szelíd flegmatikus mezőbe tartozik, s mindegyik a maga iskolájában megbízható, szorgalmasan dolgozó tanuló. A normál impulzivitásban igen alacsony, a deviáns szociális konformitásban magas. Wakefield szerint is ez a típus nagyon jól motivált, mindig jól felkészült, szorgalmas, együttműködésre kész, bár félénk, visszafogott. Szeretik, ha pontosan, szervezeten vezetik munkájukban, a kapott feladatokat mindig maradéktalanul igyekeznek elvégezni, az elvárásoknak megfelelően.

A+, B+, C- értékes motivációs típus, mely azonban magában hordozza annak a végletességnek a veszélyét, melyet fejlődési "párjában", az egymotívumos A-, B+, C- esetében tapasztalhattunk. Általában olyan gyermekek tartoznak ide, akiket nyitottan, rugalmasan, elfogadó légkörben, de erkölcsi követelmények, kontroll és önkontroll megkövetelése nélkül neveltek, így elsősorban a versengésre, sikerességre motivált, a cél szentesíti az eszközt elve alapján. Rendszerint eredeti, ötletgazdag, de egocentrikus, "először én" típus. Figyelemreméltó módon két teljesen ellentétes formában jelentkezett. A normál mintában E0, N-, P-, szelíd szangvinikus. Tanulmányi eredménye épp olyan jó, mint az előző szorgalmas típusé, vállalkozókészsége átlagon felüli, a többi jellemzőben átlag körüli. A deviáns változatban viszont, mely E+, N+, P+ kemény kolerikus, impulzivitása igen magas, s az egész mintában messze a legrosszabb tanulmányi eredményű. Ez arra utal, hogy a határozottság nélküli nevelés jó esetben a szangvinikusra, rossz esetben a kolerikusra jellemző vonásokat erősíti. Wakefield a megfelelő temperamentum csoportokról azt írja, hogy ezek általában a pillanatnyi környezetre reagálnak, annak megfelelően agresszívak vagy alkalmazkodók. A nevelő vagy a határozott megerősítést fokozza, s akkor a szangvinikus, s kicsit a pozitív flegmatikus értékes vonásai szaporodnak a gyermekben, érdeklődő, de egyben megfontoltabb lesz; vagy a versengés motívumára épít (ha a kolerikus vonások erősebbek a gyermekben), így a gyermek egy-egy területen kiemelkedő lehet, de számolni kell azzal, amit Wakefield mond az ilyen típusúakról, hogy valamennyi típus közül ezekben leggyakoribb a bomlasztó magatartás. E csoport határozott, s egyben türelmes, gondos nevelése azért is fontos, mert ez mutatkozott az egyetlen olyan típusnak, melynek mind normál, mind deviáns változata átlagon felüli vállalkozókészséget mutatott. Napjainkban különösen elgondolkasztató, hogy az

igen gyenge iskolai eredményt elért gyermekek vállalkozókedvüket és képességeiket nyilván az iskolai munkától teljesen idegen területeken élik ki.

A0, B+, C+ autonóm, konstruktív, minden nevelési helyzethez saját munkáját jól alkalmazó motivációs típus. Eredménye kiemelkedően a legjobb az egész mintában. Mind a normál, mind a deviáns mintarészben E-, N-, P- mezőben helyezkedik el, szociális konformitásban és empátiában magas. Kiegyensúlyozott, nyugodt csoport. Teljesen igaz rájuk az, amit Wakefield a nekik megfelelő temperamentum típusról ír: "Ezek a gyerekek kiválóan illeszkednek az iskolai munkába, s a képességeiknek megfelelő maximumot teljesítik. Magatartásuk rugalmas, s jobban megfelel az adott helyzetnek, mint bármilyen más típusbeli gyermeké... Az átlagos vagy azon felüli intelligenciájú gyermekeknek megfelelően teljesítenek, s gyakorlatilag sem emocionális, sem magatartásbeli problémájuk nincs" (Wakefield, 1979. 62. l.). A folytatásból azonban azt is kiolvashatjuk, ami a mi véleményünk is, hogy ez nemcsak feltétele, de eredménye is a megfelelő motiválásnak. "Ezek a gyermekek a fegyelmzés minden eszközéből profitálni tudnak. A dicséret (jutalom, megerősítés) és a büntetés egyaránt hatékony az ő esetükben" (Wakefield, 1979. 62. l.). Valószínűleg a normál és deviáns csoport közti különbség is csak a nevelésük színvonalának különbségéből ered. Talán nem is igazi okkal kerültek ezek a gyermekek a deviánsok közé — s ez egyben minden nevelőnek komoly figyelemztetés! —, hiszen Wakefield úgy folytatja, hogy a legtöbb pedagógus, különösen az alsó tagozatban, a kifelé forduló, társas magatartást értékeli, s nem extravertált gyermekek esetében emocionális problémát gyanítanak. Wakefield hozzáteszi, hogy ezek a gyermekek a legnehezebb feladatokat is teljesítik, ha hagyják őket magukban dolgozni. Ami pedig a legjellegzetesebb, az Wakefield egy aprónak látszó eredménye a flegmatikusokra vonatkozólag, az, hogy a "szociális kongruenciára való készségük rendkívüli, s nem lehet kétséges, hogy a világhoz való sikeres adaptáció bármelyik modelljébe illeszkedni tudnak. De az ő adaptációjuk sajátos, mert ezt a tiszta autonómia szilárd struktúrája segíti elő" (Wakefield, 1979. 62. l.).

Említést kell még tennünk a "---" ellentétéként a "+++"-szal jelölhető kategóriáról, azokról a gyermekekről, akik minden motívumban maximális szintet mutattak. Ebben nagy része lehet a gyermekek idealizáló tendenciájának. Ezt mutatja, hogy náluk volt a legmagasabb L-érték, aminek túlzó foka a "jobbnak látszani" kifejezője. Mindenesetre az, hogy szorgalmas, kooperatív tanulók, mutatja az általunk kiemelkedő jelentőségűnek tartott motívumok alapvető fontosságát, ti. bármely temperamentum típus értékeinek kiemelésére alkalmasak.

A nevelő feladata éppen az, hogy mindegyik típust úgy juttassa az elismerés öröméhez, hogy mind önmaga maradjon, csak az változzék benne pozitívrá, ami ezt nehezíti. Eredményeink azt mutatják, hogy a három alapvető terület együttes szemléletével, jól leírható a motiváló hatásoknak a gyermekek motivációs struktúrájává alakulása, s e struktúrák működése. E területen a gyermek szükségletei találkoznak a nevelés célkitűzéseivel: a kapcsolat szükséglete a társas kapcsolatokban való hatékonyság követelményeivel; az aktivitás szükséglete és a tudásvágy a tanulásban való eredményesség követelményével; az önbecsülés szükséglete a magatartással kapcsolatos követelményekkel. A motivációs dimenziók összekapcsolása a temperamentumos dimenziókkal a nevelés számára a gyakorlati hasznosításhoz teszi szemléletessé azt a tényt, hogy az emberben minden a nevelés hatására alakul, de vezérelt sajátosságok alapján.

A legjobb eljárás is negatív lehet, ha a nevelő egyetlen ideált követ. Így a motivációs struktúra fejlesztésében a kognitív túlsúly éppoly veszélyes, mint egy kolerikus gyermek esetében a feszültség pusztá elfojtására való törekvés. Külön veszély, ha a pedagógus saját motivációs, illetve temperamentum-struktúráját akarja a gyermekre erőltetni, illetve annak alapján megítélni értéküket.

Amilyen helytelen az egyéni struktúrák pontos megismérésének elhanyagolása, olyan hiba lenne elfeledkezni arról, hogy ezek viszonylag állandó, ugyanakkor dinamikus, alakítható és alakítandó személyiség szerkezetek. Az alakítás azonban nem lehet öletszerű, minden szerkezetnek megvannak a lehetséges útjai, s ezekhez éppúgy alkalmazkodni kell a nevelés megtervezésekor, mint magukhoz az egyéni különbségekhez.

A nevelő első feladata, hogy megtalálja a gyermek értékes motívumait és temperamentum sajátosságait, s ezek fejlődését kell elősegíteni, adekvát módon megerősítve. Például a kognitív domináns motivációjú gyermeket kihívást jelentő izgalmas feladatokkal ellátni, az extravertáltak csoportos aktivitást, központi szerepet biztosítani. A következő lépés a megismert vonásokhoz megfelelő támogató, kiegyensúlyozó vonások kialakítása. Például, ha a gyermek túlságosan rivalizáló, szellemi fölényre tör, affiliatív motívummal egyensúlyban tartani, ráébresztve, ha nem kedvelik, nem lesz módja az izgalmas versengésre, közös aktivitásra; ha erősen extravertált, meg gondoltságát fokozni, hogy ne impulzív, hanem vállalkozókész legyen.

Ezután következik a személyiségfejlesztés legizgalmasabb feladata. Közismert, hogy minden személyiségnek vannak értékes és kevésbé értékes voná-

sai. A hatékony nevelés első feltétele, hogy megtaláljuk minden egyes gyermek személyiségének leginkább megfelelő módszereket. A távolibb, a személyiség egészének fejlesztését célul tűző mód az, hogy a gyermek domináns motívumát megismerjük, s annak segítségével erősítjük a gyermek pozitív temperamentum vonásait, a gyengéket pedig jó irányba fordítva hasznosítjuk. (Ennek lehetőségét már Rubinstein is felvetette: például az erős érzékenység nagy sebezhetőségben, félénkségben nyilvánul meg, ami értékes fogékonysággá, együttérzéssé, kifinomult erkölcsi érzékké alakulhat.)

Azt tapasztaltuk, hogy a gyermekek akár a fő motivációs típusok vonalán, akár a temperamentum struktúrák mentén fejleszthetők. Tehát például egy túldependens, csak másoknál függésre építő gyermeket a dependens motivációs típusok során lehet "feljebb vinni", és egy továbbra is erős affektív domináns motívumú, de más motívumokat is tartalmazó motivációs struktúrájú személyiséggé alakítani. (Esetleg egy A+, B-, C- gyermeket az A+, B0, C+ típushoz közelíteni.) A másik megoldás, hogy — ha ez jellemzőbb rá — a temperamentumtípusán belül közelítjük egy értékesebb típushoz. Így például a szangvinikus A+, B-, C- gyermeket népszerűségére támaszkodva alakíthatjuk a tanulás szempontjából eredményesebb, ugyancsak szangvinikus A+, B+, C0 típusúra, ráébredtve, hogy a csak jópofaságáért kedvelt gyerek népszerűsége jóval ingatagabb, mint az ötletességéért, jó kombinatív készségéért becsült, tanulásban is aktív gyermeké.

Van mondjuk egy kezelhetetlen, örökké szembeforduló, bomlasztó tanítványunk. Ha ezeket a tulajdonságokat csak felsoroljuk, tehetetlennek érezzük magunkat, s csupán ellenszenvesnek a gyermeket. Ha megállapítjuk róla, hogy A-, B+, C- motivációs típusba, és E+, N+, P+ temperamentum típusba tartozik, a nevelési probléma ugyanaz lesz, de már nem kétségbeejtő, javíthatatlan gyermekkel, hanem egy nehéz, egyben érdekes kihívást jelentő s főleg megoldható nevelési feladattal van dolgunk. A negatívumok mellett keresni kezdjük azt a tulajdonságot, mely pozitív, ha csírájában van is meg, vagy pozitívvá fejleszthető, mert még képlékeny. Ha észrevesszük, hogy a szociális elismerés vágya felébredhet benne, akkor rávezethetjük, hogy a közkedveltség olyan jutalmazó, kielégítő, hogy azért érdemes — s mert ez az ára, szükséges — durvaságát (P) és hebehurgya meggondolatlanságát (i) csökkenteni, saját uralma alá fogni. Vagyis az A-, B+, C- motivációját A+, B+, C- irányba fejlesztjük, s egyben a kemény kolerikust szelíd kolerikussá formáljuk. Ha a gyermekben az ambíció mindennél erősebb, akkor viszont a jó eredmény kielégítő örömet, büszkeségét helyezük a középpontba, s így a saját eredményért való felelősséget ébredtjük fel benne, így a durva rivalizáló

inkább kitartó ambiciózus lesz, vagyis A-, B+, C+ felé fejlődik. Ez egyben mind extravertáltságának, mind kiegyensúlyozatlanságának, feszültségének csökkentésével is jár, ezáltal nem lesz olyan szélsőséges kolerikus, hogy mindennel szembenállásra pazarolja erejét, hanem képes energiáit egy hasznos cél érdekében koncentrálni (például "megmutatom, hogy én is tudok jó eredményt elérni").

Mint külön viselkedést minden tanár ismeri a szorongó meghúzódot épp-úgy, mint a kihívó pimaszságot. Gyakran magára a viselkedésre külön reagálnak a pedagógusok, de úgy, mint a gyermek értékmérőjére, holott egyik sem az. Oka van mindegyiknek, és ha azt felismeri a tanár, akkor megfelelően módosíthatja, illetve hasznosíthatja a gyermek tulajdonságait a nevelésben. A pszichológia eddig váltakozva (Eysenck ingája!) vagy a gyermek viselkedésének feltétlen elfogadását, vagy külső felszíni korlátozását tudta elképzelni orvosságként.

Azt valljuk, hogy (s ezt tekintjük pedagógiai pszichológiai nézőpontnak) egyes jellemzők veleszületettek, vagy legalábbis korán rögzültek, de ilyen formájukban nem értékfogalmak, hanem speciális tényezők, speciális feladatok a fejlődés-fejlesztés során. Ha az egyes típusok motivációs vetületét is meghatározzuk, akkor már nemcsak elfogadásra van lehetőség, hanem tudatos hasznosításra is.

Mint eredményeink is mutatták, önmagában egyetlen temperamentum vagy motiváció dimenzió sem dönti el a gyermek eredményességét vagy adaptációját, több dimenzió együttese viszont jelentősen meghatározza azt. Ezért alapvető fontosságú a nevelésben a személyiségtípusok ismerete és megfelelő alakítása.

A megoldás nyilván az lehet, ha minden iskolának van egy nagyon meghatározott, pontosan megfogalmazott cél- és követelményrendszere, mely mindenki számára kötelező. A megvalósítás útjait azonban nevelő és növendék egyaránt úgy választhassa meg, ahogy az az ő személyiségének leginkább megfelel. Ezt fejezi ki a mottónkul választott költői gondolat is:

"Törvényt, de elevent tehát,
hogy ne csapódjunk folyton össze,
hogy részlet-igazát
ki-ki illessze a közösbe,
úgy mégis: emberek maradjunk ...
...
Helytálljunk, mégis szabadon szaladjunk."

A személyiségfejlesztés és a kifejlett személyiség működésének alaptörvénye ez: a társadalmi értékeknek megfelelő magatartás egyaránt kötelező mindenkire, de ezen belül az autonómia, az 'árnyalat joga' mindenkit megillet.

I R O D A L O M

- Eysenck, H. J. (1983): *Human Learning and Individual Differences: the Genetic Dimension = Educational Psychology*, Vol. 3. Nos 3—4. 169—188. p.
- Eysenck, S. B. G.—Eysenck, H. J. (1975): *Manual of the EPQ* London: Hodder and Stoughton Educational; San Diego: Educational and Industrial Testing Service, 47. p.
- Eysenck, S. B. G.—Eysenck, H. J. (1980): *Impulsiveness and Venturesomeness in Children. Person and Ind. Diff.* 1. 73—78. p.
- Kozéki Béla (1975): *Motiválás és motiváció.* Budapest, Tankönyvkiadó, 80—87. l.
- Kozéki Béla (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kozéki Béla (1984): *Motives and Motivational Styles in Education* (in: Entwistle, N. J. ed. *New Directions in Educational Psychology*). The Falmer Press, Lawes, Sussex, 189—198. p.
- Kozéki Béla (1985): *Személyiségfejlesztés az iskolában.* BPI. Békéscsaba, 97—202. l.
- Kozéki Béla (1987): *Személyiségstruktúrák és motivációs struktúrák a nevelésben = Magyar Pszichológiai Szemle* (s. a.).
- Kozéki Béla—Eysenck, S. B. G. (1985): *Magyar és angol iskoláskorúak összehasonlító vizsgálata az impulziivitás—kockázatvállalás—empátia kérdőív magyar változata = Pszichológia*, 5. sz. 579—600. l.
- Wakefield, J. A. (1979): *Using Personality to Individualize Instruction* Edits, San Diego, California, 60—71. p.
- Wankowski, J. A. (1973): *Temperament, Motivation and Academic Achievement.* University of Birmingham, 96—120. p.

VADÁSZNÉ SÁNDI ÉVA

CENZÚRA ÉS NÉPOKTATÁSKRITIKA A REFORMKORBAN

Pedagógiai művek reformkori cenzúrázásáról nem sokat tudunk. Érdeemes ezért szemügyre venni azt az irategyüttest, amely Beély Fidél 1836-ban készült "Népinevelés" című tanulmányának cenzúrázási folyamatát dokumentálja: