

de ha alaposan megvizsgáljuk a második fogalmazvány bevezetőjében javasolt órakereteket, akkor nem lehetünk elkeseredve. Ugyanis ebben 10%-os részesedést javasolnak az „Informatika — technika-környezetkultúra — Életvitel-család-háztartás” hármasára, s ha tekintetbe vesszük az évi 190 (minimális) tanítási napot, átlagosan napi 5 órával, ennek az egyharmada (kb. 30—32 óra) jut évente az informatikára. Ha ennek felében könyvtárhasználatra serkentik a nebulókat, máris évi 15 órával rendelkezünk, minden évfolyamon, minden osztályban! Csak győzzük!

Ehhez már csak a jelenlegi és a leendő tanárokat kellene informatikai szemlélettel felvértezni, valamint felmérő és tesztlapokat kidolgozni több változatban, hogy a vizsgakövetelményekben is megjelenhessen korunk követendő eszménye: a HOMO INFORMATICUS.

AJÁNLOTT SZAKIRODALOM

- BÁTHORY Zoltán: Nemzeti Alapanterv készül [bizottságokról, alapelvekről] — Köznevelés, 1989. 41. sz. p. 7.
- BÁTHORY Zoltán: Jelentés a nemzeti alapanterv munkálatainak állásáról — Köznevelés, 1990. 11. sz. p. 7–8.
- NAGY József: Kell nekünk nemzeti alapanterv? — Köznevelés, 1990. 16. sz. p. 3–4.
- BALLÉR Endre: A nemzeti alapanterv elméleti kérdéseiből — Köznevelés, 1990. 20. sz. p. 5–6.
- SZÖVÉNYI Zsolt: A nemzeti alapanterv és a pedagógusképzés — Köznevelés, 1990. 24. sz. p. 9–10.
- Készülőben a nemzeti alapanterv: Beszélgetés Szilágyi Imrénével, a NAT alsó tagozatos bizottságának vezetőjével — Tanító, 1990. 8. sz. p. 2–4.
- BALLÉR Endre: Követelményrendszer és nemzeti alapanterv — Köznevelés, 1990. 28. sz. p. 6–7.
- TAKÁCS Erel: Oktatásügyi reformok színe és visszája — Köznevelés, 1990. 20. sz. p. 11–12.
- SZEKSZÁRDI Ferencné: Ifjúságunk és a nevelési alapértékek — [Veszprém] Megyei Pedagógiai Körkép, 1990. 3. sz. p. 1–7. Bibl. p. 8.
- BÁTHORY Zoltán: Az alapanterv és a közoktatás szabályozása — Új Pedagógiai Szemle, 1991. 2. sz. p. 5–12.
- Új Pedagógiai Szemle, 1991. 6. sz. (tematikus szám a NAT-ról Halász Gábor, Szebenyi Péter, Horváth Attila és mások írásaival).

Önálló művek:

BALLÉR Endre: Tantervfejlesztés az iskolában. — Veszprém: MPI, 1990.

NAGY József: Egységes és differenciált vizsgakövetelmények, egységes és differenciáló értékelés. — Szeged, 1991.

Tanterv vagy vizsga? (Szerk. Sáska Géza, Vidákovich Tibor. — Bp. Edukáció, 1990.

KISS JULIANNA — DR. KLEIN SÁNDOR

Pécs

Modell vagy mások számára!

Közhelynek tűnik, mégsem mindig figyelünk rá: ha a nevelők elő akarják segíteni a gyerekek személyiségfejlődését, akkor olyan magatartás-modellt kell nyújtaniuk, mint amit a gyerekektől elvárnak.

A következőkben — a német *Tausch* házaspár nyomán — néhány kísérleti pszichológiai eredményt ismertetünk, amelyek ezt a tételt támasztják alá.

Amit észlelsz, hat rád

Minden, amit látunk, hallunk, tapasztalunk, hat ránk. Állandóan tanulunk külön felszólítás, utasítás nélkül is.

Ki ne látta volna már, amint a nézők egy sportversenyen a versenyt olyan mozdulatokkal kísérik, amelyek a versenyző mozgásához hasonlóak. Mások viselkedésének

a megfigyelése az észlelőből hasonló pszichológiai és testi reakciókat vált ki. Az észlelő idegrendszerében végbemenő neurokémiai folyamatok is részben olyanok, mintha az észlelt magatartást maga hajtaná végre. Egy kísérlet során addig elzártan tartott kísérleti egerek egy szomszédos ketrecben tartott egerek agresszív harcát figyelték meg. A kísérleti egerek, valamint a harcban résztvevő egerek agyában megállapítható volt a noradrenalin csökkenése. Olyan egereknél, amelyek nem voltak tanúi társaik harcának, nem volt ilyen változás.

Hasonlóan egy vizsgálat tanúsága szerint azok a gyerekek, akik egy filmben agresszív egyén *megjutalmazását* látták — közvetlenül a filmet követően — agresszívebbé váltak, mint azok, akik az agresszív egyén *megbüntetését* látták, vagy azok, akik olyan filmet néztek, amelyben nem is szerepelt agresszív egyén. Nem mindegy tehát, hogy az iskolában a gyerekeket milyen észleletekhez juttatjuk.

Segíts másokon, hogy mások is segítsenek!

A pszichológia „proszociális viselkedés”-nek hívja a mások hasznára irányuló, segítőkész magatartást, az olyan viselkedési formákat, amelyek mások életének könnyítését célozzák.

Ha körülnézünk gyorsan változó világunkban, az önzés, a könnyörtelenség, az elszigetelődés terjedésére éppúgy találhatunk bizonyítékokat, mint az önzetlenség, a másokon való segítség újszerű formáira. A pedagógusoknak gondolniuk kell arra, hogy azok a személyek, akik proszociális viselkedést észlelnek másokon, sokkal inkább képesek hasonló viselkedést elsajátítani, mint azok, akik nem észlelnek ilyent.

Hadd soroljunk fel néhány vizsgálatot a tétel bizonyítására:

— Azok a személyek, akik látják, tapasztalják, amint az *emberek pénzt dobnak egy adománygyűjtő perselybe*, hajlamosabbak arra, hogy maguk is adakozzanak, mint azok, akik közömbösséget tapasztalnak.

— *Gépkocsivezetők* nagyobb valószínűséggel állnak meg egy defektes autó mellett, ha kb. 0,5 km-rel előtte már láttak egy vezetőt, aki hasonló esetben segítséget nyújtott.

— Kb. 30 óvodáskorú gyermek, több héten keresztül nap mint nap *proszociális, agresszív és semleges magatartásokat bemutató filmeket nézett*. Eredmény: azok a gyerekek, akik proszociális magatartásformákat bemutató filmeket láttak, sokkal inkább figyelték az óvodában a társas érintkezés szabályaira, feladataik elvégzésében kitartóbbnak mutatkoztak, mint azok a gyerekek, akik semleges filmet láttak. Különösen a hátrányosabb helyzetű családokból származó gyerekeknél növekedett a film hatására a proszociális magatartásformák aránya. Azoknál a gyerekeknél, akik az agresszív magatartást bemutató filmet látták, csökkent a toleranciaszint, és az óvodában kevésbé voltak képesek másokra figyelni. Társas kapcsolatokban még jobban nőtt az agresszió azok esetében, akik a film megtekintése előtt is agresszívak voltak.

— A minta követésének valószínűsége nagy mértékben attól függ, hogy *a bemutatott viselkedésforma sikeresnek tűnik-e*. Egy vizsgálatban a gyerekek egy olyan hangjátékot hallgattak, amelyben egy úrhajó vezetője sikeresen megakadályoz egy zendülést. A hangjáték egyik változatában egy csoportorientált kapitány és egy autoriter lázadó szerepelt. Az előbbi megakadályozta a zendülést, sikert könyvelhetett el, a másik megbukott. A gyerekek egy másik csoportja ezzel ellenkező verziót hallott: a proszociális magatartást tanúsító kapitány sikertelenül próbálkozik, míg a zendülés vezetője sikeres. A megkérdezett gyerekek, függetlenül attól, hogy az adott személy proszociális vagy aszociális viselkedést tanúsított-e, annak a személynek a magatartásformáját tartották követendőnek, aki sikeresnek mutatkozott.

— A proszociális viselkedés észlelése brutális magatartást *kapcsolhat ki*. Az egyik legismertebb szociálpszichológiai kísérlet egyik változatában a kísérleti személyeknek

azt az utasítást adták, hogy a laboratóriumban áramütéssel büntessenek egy felnőtt egyént, ha az a játék során hibákat követ el. Minden elkövetett hiba után növelték a elektrosokk erősségét — legalábbis a kísérleti személyek így tudták. A válaszadó a kísérlet beavatottja volt, aki fájdalomkiáltásával és szándékos rossz válaszaival megtevésztette a kísérleti alanyokat. Ezek nagy része a mind hangosabbá váló fájdalomkiáltások ellenére növelte az áramerősséget. Ekkor egy kísérleti személy (szintén beavatott, a proszociális viselkedés modellje) a kísérlet brutalitása ellen szólt. A kísérleti alanyok 90%-a ezek után már nem volt hajlandó növelni az áramerősséget.

Ha tehát a nevelők figyelemmel, melegséggel, érdeklődéssel fordulnak a gyerekek felé, figyelnek a gyerek személyiségére, önrendelkezési jogot biztosítanak neki, inkább ösztönzik és dicsérik, mintsem autoriter módon állandóan ellenőrzik és utasítják őket, elősegítik, hogy a gyerekek proszociális viselkedésmódokat *észleljenek*, és így később ilyen módon *viselkedjenek* is.

A gyerek megfigyeli azt is, hogy a pedagógusok hogy viselkednek egy *harmadik* személlyel szemben. Pozitív, ha a gyerek látja a szüleit, tanárait, amint azok rászorulóknak és betegeknek segítenek, illetve, ha azt tapasztalja, hogy a környezetében élő felnőtteket elsősorban nem az egoizmus, kényelemszeretet, presztizsvágy vezérli.

Tudjuk, hogy a prédikáció nem segít, érdemes azonban felhívni a gyerekek figyelmét a proszociális magatartási példákra. Mert a segítség többnyire kevésbé figyelemfelkeltő, mint az agresszív, *aszociális* magatartás, és így gyakran észrevétlen marad a gyerekek előtt.

Az agresszió agressziót szül

„Aszociális viselkedés”-en azt a magatartásformát értjük, amely elveti a másik személyiségének akceptálását. Amikor a másik egyénhez fűződő kapcsolatban a hűvös-ség, lenézés, a meg nem értés, az őszinteség hiánya, a kritizálás dominál. Az ilyen viselkedés átlépi azt a szociális normát, amely tiszteletben tartja a másik önrendelkezési jogát. Megnyilvánulhat testi erőszak (ütlegelés, megsebesítés, agresszív mozdulat) útján is.

A környezetben tapasztalt aszociális magatartás a gyerekből is hasonló viselkedést vált ki, különösen akkor, ha az észlelt modellel szemben nem áll más, proszociális modell.

Nézzünk meg erre is néhány vizsgálati eredményt:

— Óvodáskorúak kb. 20 percig figyelhettek egy felnőtt személyt. A *felnőtt agresszíven viselkedett egy bábuval* szemben: bottal ütlegelte, a levegőbe dobta, végigrugdosta a szobán. A kontrollcsoport gyermekei nem láttak ilyen agresszív személyt. A kísérlet után a gyerekeket frusztrációs állapotba hozták azáltal, hogy játék közben elvették tőlük a játékszert. Az első csoportbeliek sokkal agresszívakabban reagáltak erre, mint a kontrollcsoport gyerekei. Agresszív magatartásuk szinte az észlelt modell viselkedését másolta.

— Óvodás gyerekek egy *filmben egy agresszív magatartású felnőttet láttak*. A film megnézése, valamint egy frusztrációt előidéző helyzet után ezek a gyerekek agresszívakabban viselkedtek, összehasonlítva azokkal, akik nem láttak ilyen filmet. A film után 6 hónappal a gyerekekben még mindig éltek a látott agresszív cselekmények.

— Serdülők és felnőttek egy *filmben késelésnek voltak tanúi*. Ez az élmény fokozottabb mértékben váltott ki belőlük agresszív cselekvést, mint a kontrollcsoport alanyaiból, akik egy filmben csoportorientált, konstruktív viselkedést láttak (Azok, akik az első filmet hang nélkül látták, szintén nem voltak olyannyira agresszívek.)

— *Egy cowboyfilm agresszív, illetve kooperatív tevékenységet bemutató jeleneteit* játszották le 3. osztályos gyerekeknek. A lejátszás előtt és után a gyerekeket kisebb csoportokban

megfigyelték, illetve kérdőívet töltettek ki velük, annak megállapítására, hogy hogyan alakult az agresszióra való hajlamuk. A kérdőív a következőket mutatta:

- = nőtt az agresszióra való hajlam a „büntetlen agresszív viselkedés” látása után,
- = csökkent az agresszióra való hajlam a „kooperatív viselkedést” és a „büntetett agresszív viselkedést” demonstráló jelenetek után,
- = a korábban valamilyen módon frusztrált gyerekeknél a „büntetett agresszív viselkedés” tapasztalása után is nőtt ez a készség,
- = a kooperatív magatartást bemutató film után a gyerekek a kiscsoportos foglalkozások során oldottabbnak mutakoztak.

— Olyan 9 éves gyerekek, akik *sűrűn néztek erőszakos témájú filmeket*, társaik véleménye szerint agresszívbabak voltak az iskolában, mint mások. 10 évvel később az eredetileg kb. 800 gyerek 50%-át ismét megkérdezték tv-nézési szokásairól. Ekkor még szembetűnőbb volt az összefüggés az erőszakos tárgyú filmek és az adott személyek gyakorlati életében is megnyilvánuló erőszakos cselekedetei között, mint 10 évvel korábban. Tehát: a már korábban is gyakran nézett erőszakos tárgyú filmek előidézhetik, felerősíthetik a későbbi hajlamot.

A filmek, TV-műsorok által nyújtott negatív modell biztosan nem az *egyetlen* okozója a gyerekekben kialakuló agresszív viselkedésnek, ebben része lehet sok más tényezőnek is (szociális státusz, alacsony intelligenciaszint, hátrányos helyzetű etnikai csoportokhoz való tartozás, a szülők közötti kapcsolat diszharmóniája stb.).

Képeken bemutatott erőszakos cselekmények láttán a gyermekek több agressziót, erőszakosságot, haragot tanúsítanak játék közben, mint azok, akik semleges tartalmú képeket láttak.

Könyvekben, folyóiratokban nyelvi-képi módon demonstrált agresszív cselekvés ugyanúgy hat a gyerekekre, mint ha ilyen magatartást a valóságban észlelnék. Gyerekek, akik egy erőszakos cselekményről szóló történetet kedves, anekdotázó hangvétellű előadásban hallottak, szívesebben játszottak utána harci játékokat, mint társaik.

Az agresszív, aszociális viselkedés észlelésének hatásáról szóló feltételezéseket alátámasztják a következők is:

- agresszív fiúknak többnyire rideg, többször testi fenytést is alkalmazó apjuk van;
- serdülő fiúk, felnőtt férfiak aszociális viselkedése összefüggésben van a szülők agresszív és aszociális magatartásával.

A társadalmi-szociális normák áthágása is lehet az aszociális viselkedés egyik formája, akkor, ha ezek a normák feltétlenül szükségesek a társas kapcsolatokhoz, a társak személyi biztonságának megóvásához. A normát semmibevevő személy aszociális viselkedése közben feltűnik a többieknek, felhívja magára a potenciális észlelők figyelmét.

A következő két kísérlet viszonylag egyszerű szabályok átlépését, majd ennek a társakra kifejtett hatását demonstrálja:

- Egy útkereszteződésben megfigyelték a *járókelők viselkedését*. 99%-uk figyelt a lámpa „várakozás” és „szabad az átkelés” jelzéseire. Ekkor egy férfi érkezett, aki ugyanúgy betartotta a közlekedési szabályokat, mint társai. Természetesen a többi járókelő viselkedése nem változott. Ekkor az észlelési modell „várakozás” jelzésnél átmert a túloldalra. A járókelők 86%-a várta meg a lámpa változását, 15%-uk viszont követte a látott példát. Az észlelési modell feltűnt az általánosan elfogadott szabályok elleni viselkedésével, ezzel felhívta magára a figyelmet, befolyásolt másokat. A szociális szabályokat betartó személy ezzel

szemben kevésbé feltűnő, viselkedése nem figyelemfelkeltő, ezért a hatása is kisebb.

- Óvodások egymástól elszigetelve külön-külön játszottak egy-egy helyiségben. A kísérletvezető rövid idő után *megtiltotta, hogy a játékokhoz nyúljanak*. Ezután mindegyiküknek egy filmet játszottak le. Ebben egy fiút láttak, aki azokkal a játékokkal játszott, amelyek kézbevétele a kísérletvezető megtiltotta. A gyerekek egy csoportja ezután azt látta, amint az édesanya a játszó gyereket megdicsérte. Egy másik csoport ugyanezt a filmet látta, csak éppen itt a gyereket anyja megbüntette. Eredmény: azok az óvodások, akik az első filmet látták, ahol a tiltás sértéséért nem hogy büntetés, inkább dicséret járt, a későbbiekben gyakrabban hágták át a szabályokat, mint a második variációt látó gyerekek.

A gyerekeknél főleg akkor nagy a szabály áthágásának gyakorisága, amikor egy észlelt személyt megbüntettek ugyan, de a büntetés jelentéktelen, és ezért az illető a továbbiakban is követ el szabálysértést.

Nevelj önmagadat, mielőtt másokat nevelsz!

A pszichológiai vizsgálatok tehát arra mutatnak, hogy a gyermekek és serdülők agresszív magatartását a másokon tapasztalt agresszív viselkedés váltja ki, illetve erősíti fel. Ezért a felnőtteknek, nevelőknek a mindennapi gyakorlati életben figyelniük kellene arra, hogy a gyerekekkel szemben ne legyenek önzők, arrogánsak, erőszakosak, mert a gyerekek ezt könnyen eltanulhatják, s a következmények súlyosak is lehetnek.

A fenytetés, a meg nem értés a gyerekekben agresszivitást és egoizmust fejleszt ki. Így a felnőttek maguk válnak gyermekeik agresszív magatartásának közvetlen forrásává, okozóivá.

A gyerekek igen gyakran tanúi annak, ahogy a szülei vagy tanáraik másokat (vagy akárcsak állatokat) megütnek, gyerekeket megfélemlítenek, a közlekedésben másokra nincsenek tekintettel, általánosan elismert és szükségesnek tartott szabályokat áthágnak, a más gondolkodásúakkal szemben agresszívek.

Ha a felnőtt a segítségére szorulókkal szemben passzív és közömbös, úgy a gyerek is könnyen eltanulhatja az ilyen aszociális viselkedést. Ha aszociális cselekmények és agressziók esetén a némán figyelő többség semmit sem tesz, az jórészt annak a következménye, hogy kevés olyan példát láttak, ahol valaki — nem törődve a többség gyakorlatával — fellépett volna a jogtalan agresszió ellen.

A pedagógusok felelőssége e téren óriási. Ők azok, akik 8—12 éven keresztül naponta 5—6 órát vannak együtt a gyerekekkel, így az észleléses tanulás szempontjából szerepük igen fontos. Az osztályon belül elfoglalt pozíciójukat, tekintélyüket, tárgyi tudásukat a gyerek nagyon finoman érzékeli. Sajnos, a tanárok gyakran nem megfelelő modelljei a humanisztikus embertípusnak. Társas kapcsolataikból néha szinte teljesen hiányzik a melegség, a megértés, a kritika nélküli segítségnyújtás, az odafigyelés. Szerencsés eset, ha akadnak az osztályban olyan kritikus szemléletű gyerekek, akik ezeket a hibákat elítélik és nem veszik át.

Sok pedagógus, sajnos, nem törődik intenzíven azzal sem, hogy a gyerekek számára kedvező tanulási feltételeket teremtsen. Nem segíti elő a diákok önálló, felelősségteljes tanulását. A megnövekedett szabadság feltételei között sem érdekelt abban, hogy a tanulásban új módszereket próbáljon ki, hogy a gyerekek könnyen érthető és feldolgozható anyagot kapjanak kézhez. Iskolákat látogatva azt tapasztalhatjuk, hogy sok tanár passzív, pesszimista, borúlátó, ahelyett hogy megoldási javaslatokon, alternatívákön gondolkodna. Márpedig éppen a tanár pozitív emocionális magatartásában

rejlük a legnagyobb lehetőség arra, hogy a gyerekekben is kifejlődjének hasonló magatartásformák.

Az emberséges, önmagában bízó tanároknak rejlik a nemzet jövője. Ha mi, felnőttek megfigyeljük, mekkora jelentősége van a saját életünkben annak, milyen emberi viselkedést észlelünk a környezetünkben, minden bizonnyal jobban fogunk ügyelni arra, hogyan viselkedjünk gyerekeink, tanítványaink társaságában.

SZOLNOKY KÁLMÁN

Győr

A kisedóvás néhány időszerű problémája

I. *Funkcióanalízis*

Friedrich Seidel írja 1887-ben Fröbel nyomán, hogy a Kindergarten valódi feladata az összekötés az iskola és a család között. Néhány, vizsgaszituációban is érzékenynek és kongruens érdeklődőnek mutakozó főiskolai hallgatónak kérdőívet adtam, amelyben megkértem őket, határozzák meg az óvoda funkcióját. E szubjektív kérdőíveket levelező hallgatók kapták, szubjektív megítélésem alapján, és egy évvel azután, hogy vizsgáztak nálam. Valamennyien azóta is óvodákban dolgoznak. E kérdőívekre adott válaszukból kitűnik, hogy véleményük nem egyezik a Seidel által leírtakkal, mert — egy kivételével — valamennyien abban határozták meg az óvoda funkcióját, hogy előkészít az iskolára. Egy volt hallgatóm írta válaszul, hogy az óvoda pótolja a családot. A válaszadók közül senki sem gondolta úgy, hogy az óvoda funkciója az összekötés a család és az iskola között.

Ha ilyen szélsőségesen ítéltelhető meg az óvoda funkciója, akkor még milyen álláspont létezhet? Amíg Seidel és Fröbel álláspontja az átmenetet hangsúlyozza, a hallgatók az előkészítést, a felkészítést. Seidel és Fröbel inkább attitűd kiépítésére gondol, amíg a hallgatók inkább a racionális felkészítésre. Tény az, hogy egyfajta értelemben az átmenetet a család és az iskola között csak akkor lehetséges megvalósítani, ha létezik családi nevelés. A családi nevelés azonban a maga spontaneitásával és individualizációjával jelenleg inkább csak elméletben létezik. Érdekes módon Johann Friedrich Herbart (1776–1841), a Pedagógiai előadások vázlata (1839) című művében nem bízta véletlenül a családi nevelést. Vagy magánnevelőt alkalmazzanak a családok, vagy vásárolják meg és valósíták meg Niemejr „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts” (Az oktatás és nevelés alapelvei) című könyvben leírtakat — írja Herbart, majd úgy folytatja, hogy — valódi pedagógiai ismeretek szükségesek már a családban, nem lehet félismeretekkel átnevelni. Mi pedig Herbarthoz annyit tehetünk hozzá, hogy igaza van, de ma még ennél is rosszabb a helyzet, hiszen a gyerekek csak vannak a családokban, és „nőnek”. Tehát az átmenet nem lehetséges, hiszen a semmiből (családi nevelés) kellene átmenni az iskolába. Az iskolai nevelés pedig válságban van, és így legfeljebb az iskola normatív oldalát tudná (tudja) az óvoda megvalósítani. Ez lenne tehát a semmiből való átmenet a normába. Valószínűleg Seidel és Fröbel is arra gondolt, hogy tervszerűbb családi nevelés és teljesebb iskola mellett lehetséges csak az óvodát mint összekötőt értelmezni. Nem járható az átmenet útja akkor, ha nincs szakszerű családi nevelés, és nincs teljesebb iskola (a norma ugyanis nagyon szűk keresztmetszet). Az iskolára való felkészítést mint funkcióértelmezést sem fogadhatjuk el, mert a teljesítmény először, ha nem tudatosul is a szülőknél, a családban valósul meg. Az iskola pedig sokkal több,