

segédanyagok minimumát”...! Mert sajnos, ma még nem tartunk ott, hogy legyen időnk utánajárni a tanulók kérdéseinek, nincs időnk a szakirodalom felkutatására, sőt – nyíltan be kell vallani – megvásárlására pénzünk sem mindig. Nincs minden iskolában alkalmas könyvtár, ami ehhez a csodálatosan korszerű koncepcióhoz éppúgy elengedhetetlen, mint az, hogy legyen az iskolákban fénymásológép. (S a tanárnak oly kedvező óraszám, hogy minden tanórára 2-3 órát tudjon készülni.)

Miközben újjongva olvastam: „Ahogy a természettudományok nyelve a matematika, a társadalomtudományoké a történelem”, a boldogan vettem tudomásul, hogy az identitás-tudat megerősítése megfér azzal az elgondolással, hogy az EGÉSZ emberiség múltjára ablakot nyissunk – elgondolkodtam azon, hogy s miként fogom megszólaltatni 33 tanítványomat heti 2 órában? Hogyan fogom mérni képességeik fejlődését? Nem tartanám ugyanis szerencsésnek, ha csak a lexikális „tényanyag” bebiflázására osztályoznánk. Ez visszalépés lenne a „kötelező tantervi minimum” felé.

Érdeklődéssel várom tehát, mit mondanak majd dr. Szabolcs Ottó koncepciójáról a mérési szakemberek...

Mert ha ez megoldható korszerűen és egyszerűen, úgy vélem, ez az elgondolás széles körű társadalmi megegyezés felé fordítja majd az egyre követhetlenebbé váló történelemoktatási problémákat.

DOMOKOS ZSUZSANNA

Semmelweis Ignác Egészségügyi Szakközépiskola és Szakiskola

## Az osztályfőnök a mai iskolában

*Az alábbiakban a Szombathelyen megrendezett országos konferencia tíz szekció-foglalkozásának tapasztalatait ismertetjük vázlatosan a szekcióvezetők beszámolóai alapján. Mivel a foglalkozások egymással párhuzamosan zajlottak, óhatatlanok az átfedések, de úgy véljük, ezek csak hangsúlyosabbá teszik a rendezvényen felmerült leglényegesebb gondolatokat, s ezzel megszabják következő teendőink jellegét, irányát. Mivel – terveink szerint – a szombathelyi konferencia csupán első állomása az osztályfőnöki munkával kapcsolatos további munkálatoknak, a szekciófoglalkozásokon nyert tapasztalatok közreadása többrendbéli haszonnal járhat. Amellett hogy tájékoztat a konferencián elhangzottakról, illetve segít a közös tapasztalatokat felidézni, rendszerbe foglalni, felhívja a figyelmet ennek a komplex és Magyarországon hagyományos pedagógiai szerepkörnek a jelentőségére, illetve a vele kapcsolatos legsürgősebb feladatokra.*

### Az osztályfőnöki szerep

Szekcióvezető: Galicza János

Az osztályfőnök szerepe *konfliktusos szerep*. Hiszen mialatt bizalmas kapcsolatban van növendékeivel, tanárként, a tantestület tagjaként értékeli teljesítményüket, olykor szankcionál.

Az ő feladatai közé tartozik, hogy közvetítsen az osztály, az egyes gyerekek, a szülők és a kollégák közötti érdekkonfliktusokban, amelyek – akár tudomást veszünk róluk, akár nem – óhatatlanul előfordulnak.

Feladata az egyes gyerekek személyiségfejlődésének, élettevékenységének figye-

lemmel kísérése, miközben az egész osztállyal is foglalkozik, és segíti a csoportban, a közösségen belül jelentkező konfliktusok megoldását.

A felsorolt (és fel nem sorolt) feladatok mellett adminisztrációs teendőket is el kell látnia.

*Milyen ismeretekre és képességekre van szüksége az osztályfőnöknek ahhoz, hogy megfelelően végezhesse munkáját?*

Elsősorban a *személyiség kongruenciája* az, ami az egymást szinte kizárni látszó szerepeknek való megfelelést hitelessé teheti. Ehhez kapcsolódva rendkívül fontos a mértéktartás mind a bizalmas viszonyban, mind pedig a szankcionálásban.

Elengedhetetlen, hogy az osztályfőnök jól ismerje tanítványai életproblémáit, különösen ami személyes kapcsolataik különböző szintjeit illeti. A *pedagógusképzés és -továbbképzés* feladata, hogy az osztályfőnöki tevékenységre felkészítsen, illetve, hogy pótolja a gyakorló pedagógusok esetleges hiányosságait e téren. Rendkívül fontos a már működő pedagógusok mentálhigiénés segítségének megszervezése.

Felvetődött az a kérdés is a szekcióban, hogy vajon *ki ítélné meg valójában, ki az igazán jó osztályfőnök*.

Összecsenget-e a különböző igényű, érdekű kollégák, szülők, gyerekek véleménye e kérdésben? A válasz: igen, amennyiben az adott pedagógus kongruens személyiség.

Különös hangsúllyal fogalmazódott meg az a gond, hogy hiába beszélünk minőségi követelményekről és a feladatra való alkalmasságról, ha az osztályfőnökség nem köthető feltételekhez, hiszen a tantestületek többségében szinte mindenkinek kell osztályfőnökséget vállalnia, akár alkalmas erre, akár nem. Mégsem szabad azonban elhanyagolni ezt a problémát, hiszen a mostoha körülmények ellenére sem lehet – legalábbis elméletileg – engedni az osztályfőnökkel szembeni elvárásokból.

Az *osztályfőnöki munkaközösség* – amennyiben kollegiális alkotó műhelyként működik – nagyon nagy jelentőségű lehet.

## Az osztályfőnök személyisége

Szekcióvezető: *Gabnai Katalin*

A szekció tagjai először is összegyűjtötték azokat a személyiségvonásokat, amelyek segítik, illetve amelyek gátolják azt, hogy az osztályfőnök az elvárásoknak megfelelően végezze munkáját.

Játékos formában (drámajátékok segítségével) mutattak be példákat a különféle személyiségjegyek megnyilvánulására. Áttekintették, hogy miként jelentkeznek és hatnak a különféle kommunikációs csatornákon (vizuális, auditív, érintéses stb.) érkező információk. Különös hangsúllyal foglalkoztak a metakommunikációs jelzésekkel (testtartás, gesztusok, mimika stb.) Megvitatták, hogy milyen jelentést hordozhatnak a verbálisan és nonverbálisan érkező üzenetek, hogyan lehet ezeket értelmezni, illetve félreértelmezni, miként adják és fogadják mindezeket a különböző életkorú és személyiségtypushoz sorolható gyerekek.

A témához kapcsolódó problémák között került sor a „kommunikációs balesetek”, azaz félreértések, félreértelmezések veszélyeivel, következményeivel való foglalkozásra. Fájdalmas aktualitásként esett szó „képtelen és emléktelen” gyermekeinkről, illetve a pedagógus lehetőségeiről a hiányzó képek előhívásában, illetve emlékek felidézésében és az élményképesség kialakításában.

A pedagógus iránti követelmények között az alapvetők közé tartozik, hogy megtanuljon bánni a térrel, idővel, önnön személyes hatóerejével. Mindez nem tanítható a szó hagyományos értelmében, de elsajátítását segítheti a különböző önismeret- és személyiségfejlesztést megcélzó foglalkozásokon, tréningeken való jelenlét.

## Tanítható, tanulható-e a pedagógus mesterség?

Szekcióvezető: Sallai Éva

A címben felvetett kérdésre egyértelmű volt az igen válasz. Ennek valószínűleg az az oka, hogy széles körben váltak mára ismertekké a pedagógusmesterséghez elengedhetetlenül szükséges képességek fejlesztésével foglalkozó tanfolyamok, tréningek. Ezek lehetnek kommunikációs tréningek, az iskolai konfliktusok elemzését segítő tanfolyamok, esetmegbeszélő csoportok. Valamennyiükben közös, hogy jelentősen gazdagítják a pedagógusok mesterségbeli tudását.

A résztvevők egybehangzóan sürgették a *hagyományostól eltérő saját élményű tanulási formák bevezetését a pedagógusképzésben és -továbbképzésben*. Hangsúlyozták, hogy a pedagógusjelöltek teljes körének biztosítani kell az ezeken való részvétel lehetőségét. Az osztályfőnöki szerepkör betöltéséhez is nagy szükség lenne az ilyen jellegű foglalkozásokra, de ezek általában olyan magas részvételi díjjal szerveződnek, hogy az elszegényedő iskolák, az egyre inkább egzisztenciális gondokkal küszködő pedagógusok számára gyakran elérhetetlenek. (Megoldást jelent, ha az iskola, az iskola vezetése fontosnak tartja a pedagógusok ilyen jellegű kultúráját, és pályázatokkal pénzhez jutva teremti meg a részvétel anyagi feltételeit.)

Nyomasztó gondként jelent meg a szekcióbeszélgetés során a *pedagógusjelöltek gyakorlati felkészítésének hiánya*. A kollégák rossznak tartják a gyakorló tanítások jelenlegi rendszerét, úgy látják ugyanis, hogy a hallgatóknak itt nincs módjuk személyes kapcsolatba kerülni a gyerekekkel. Sajnálatos és elgondolkodtató, hogy a főiskolákon nemcsak a nyári kétételes kötelező gyakorlatok szűnnek meg (az egyetemeken ilyenek nem is voltak), hanem veszélybe kerül az utolsóévesek egyhónapos gyakorlata is a vezető tanárok díjazásához szükséges pénz hiánya miatt. (Nevetségesen és szégyenletesen alacsony, mindössze 600-1000 forintos összegekről van szó.) Többen javasolták a pályakezdés előtti gyakornoki év bevezetését.

Szó esett a volt orosz tanárok speciális helyzetéről. Az átképzést nem tartják elegendőnek az érintettek ahhoz, hogy az új nyelv tanítása során biztonságot, s ewel együtt szakmai tekintélyt is szerezhessenek maguknak. Ezt a körülményt a gyerekekkel való kapcsolatuk, osztályfőnöki munkájuk is megkönnyíti.

Valamennyien fontosnak tartottuk, hogy a pedagógusmesterség elsajátítását segítő tréningek, tanfolyamok mind a képzésben, mind a továbbképzésben *központi támogatást élvezzenek*.

## Az osztályfőnök szerepe az iskolai konfliktusokban

Szekcióvezető: Szekszárdi Ferencné

A szekcióban megkísérelték összegyűjteni az iskolában előfordul(hat)ó jellegzetes konfliktushelyzeteket, mégpedig annak szereplői szerinti csoportosításban. Tehát aszerint, hogy gyerek(ek)-gyerek(ek), pedagógus(ok)-gyerek(ek), pedagógus(ok)-pedagógus(ok), pedagógus(ok)-iskolavezetés, pedagógus(ok)-szülő(k), iskola-társadalmi környezet, illetve iskola-önkormányzat közötti ütközésről van-e szó.

A kiscsoportokban összegyűjtött konfliktushelyzetek közül a vártnál kevesebb volt a gyerekek közötti, s ezek általában egyes tanulók agresszivitásával függtek össze. A pedagógusok és tanítványaik közötti konfliktusok – a várakozásnak megfelelően – a tanulmányi munkához és az iskolai magatartáshoz kapcsolódtak. Szóba került az alulteljesítés, a munkamegtagadás, és megfogalmazódott az a gond is, amikor a tehetséges gyerekek – a pedagógus hibájából! – szembekerül intoleráns, hiú, csak sémákban gondolkodni képes tanárával.



*Szokatlanul sok konfliktushelyzet alakul ki az egyes testületeken belül.* A szekció által összegyűjtött szituációk közül a legtöbb a pedagógusok között kialakuló feszültségekről árulkodott. Rengeteg gondot látszik okozni a féltékenység, irigység, az eltérő nevelési stílus, a pluralizmus legitimé válásával immár nyíltan artikulálható sokfajta értékrend, s a mindezek feldolgozását nehezítő bizalmatlanság. Az iskolavezetés és a nevelőtestület kapcsolatára erőteljesen nyomja rá bélyegét az oldódni képtelen, hagyományos hierarchikus struktúra. Gyakori a hatalommal való visszaélés az egyik, a bizalmatlanság a másik oldalon. A problémák megoldását nehezíti, hogy az egzisztenciális gondokkal küzdő, a munkanélküliségtől rettegő pedagógusok nincsenek abban a helyzetben, hogy vállalhassák véleményüket, képviselhesék jogaikat feletteseikkel szemben. De az iskolák igazgatói sem érezhetik biztonságban magukat, hiszen – hacsak nem élvezik testületük többségének támogatását – alulról is, felülről is várhatják a támadásokat. Az ő kiszolgáltatottságuk is teljes, hiszen az iskola léte, működési feltételrendszere a fenntartótól: a helyi önkormányzattól függ. A kiismerhetetlen játékszabályok közepette az iskolák többsége légüres térben érezheti magát, általában rajta kívül döntenek róla. Konfliktusforrásként említeték az igazgatók választása, illetve kinevezése körüli zűrzavart, az iskola tulajdonlásának kérdését.

Keserű tapasztalat a *szülőkkel való, számtalan feszültséggel terhes kapcsolat.* Általános a kölcsönös bizalmatlanság, a vádaskodás, egymás kompetenciájának megkérdőjelezése. A pedagógusok – joggal – sérelmezik romló presztízsüket, s úgy érzik, hogy nyilvánosság előtti lejáratásuk – a tömegkommunikáció, a sajtó részéről – tendenciózusan folyik. Amikor például túlhangsúlyozzák az iskolai botrányokat, vagy az indokoltnál több szó esik a meghirdetettnél lényegesen kisebb arányú pedagógus fizetésrendezésről.

Az iskolai konfliktusok okait kutatva a részben már említettek (hierarchia, intolerancia, bizalmatlanság, bizonytalanság stb.) mellett különös hangsúllyal merült fel a pedagógusok hiányos felkészültsége a konfliktusok megfelelő kezelésére. Nem számít még evidenciának, hogy a pedagógus szakmaiság döntő elemeinek egyike az önismereten alapuló konfliktuskezelő képesség. A pedagógusnak pedig képessé kell válnia először is önnön személyes konfliktusai feldolgozására, hiszen enélkül nem lehet alkalmas arra, hogy az iskolában előforduló konfliktusokkal boldoguljon, és tanítványait is megtanítsa a saját konfliktusaik kezelésére.

A konfliktusok értelmezéséhez, elemzéséhez, megoldásához szükséges ismeretanyag és technikai apparátus rendelkezésre áll, elsajátítását lehetővé kell tenni mind a pedagógusjelöltek, mind a gyakorló pedagógusok számára. E problémakörnek helyet kell kapnia mind a pedagógusképzés, mind a -továbbképzés rendszerében, hiszen a képzés piacán megjelenő nemegyszer méregdrága, s így sokak számára hozzáférhetetlen tanfolyamok, tréningek nem pótolhatják az e téren egyre nyilvánvalóbb hiányt.

## Az osztály mint a szociális tanulás terepe

Szekcióvezető: *Kereszty Zsuzsa*

A mai magyar „átlag-iskola” engedelmességet és teljesítményt vár, kommunikációra nem, vagy kevéssé tanít; a gyerek számára *döntési* helyzeteket teremtő, a tanulás belső feltételeinek kialakulását serkentő iskola kifejlesztése elsősorban azért nehéz, mert a pedagógusok *aszimmetrikus kapcsolatokra* szocializálódtak: diákkorukban alá-, pedagógus korukban fölérendelt helyzetben vannak (korábban tanáraikhoz, később tanítványaikhoz képest). Szimmetrikus kapcsolatokról legfeljebb intézményen kívül szerezhettek tapasztalatot, így nem is lehet természetes számukra, hogy tanítványaikkal (és kollegáikkal) a kapcsolat szimmetrizálására törekedjenek.

A *térszervezés* általános gyakorlata (kettesével három padosorban) gátolja a gyerekek közötti társas interakciók létrejöttét, csökkenti a társas kapcsolatok kialakulásának lehetőségét, kisebb esélyt ad a csoportkohézió erősödésére. A gyerekek közötti interakcióra több módot adó térszervezés (gyerekek szemben egymással) szorongást, ellenállást vált ki a pedagógusok egy részéből. Az aszimmetrikus kapcsolatokon alapuló iskolában ez a térszervezési mód rendszeridegen.

Pozitív példaként jelent meg a szekcióbeszélgetésben az esztergomi integratív esztétikai ún. Leonardo program és a salgótarjáni „Gesamtschule”-kísérlet.

A szekciótagok egy része aggódott azokért a gyerekekért, akik toleráns, döntési helyzeteket kínáló iskolai közegből autokratikus vezetésű osztályokba kerülnek át. Végülis egyetértés alakult ki abban, hogy a személyközpontú iskolákban nevelkedett gyerek szuverénabbé, erősebb egyéniséggé alakul, így új, szokatlan, depresszív helyzetben is több esélye van sikeresebb fejlődésre.

## Esetek és kompetencia

Szekcióvezető: *Trencsényi László*

A szekcióvezető két olyan esetet mutatott be, melyek kritikus fejleményeiben kulcsszerepet tölt be az osztályfőnök, ám pedagógiai eljárásai végső soron – éppen az osztályfőnöki beavatkozás következtében – az osztályon (azaz eredeti kompetenciáin) kívülre helyezik a pedagógiai történet színterét.

A) *Művészeti tagozatos gimnázium.* A történet arról szól, hogy a második osztályban művészeti teljesítményekkel kiemelkedő csoport „szétrobbantásáról” dönt a testület azon szárnya, amely nem nézi jó szemmel a „művészkedést”, hiszen az, úgymond, a „tanulás rovására megy”. A robbantás eredményeképpen 2 gyerek marad le évisméltlésre. Az új osztályfőnök meleg emberséggel fogadja osztályába a „bukott” diákokat. Megértő toleranciája még arra is kiterjed, hogy kijárja: a művészeti órákra régi osztályukkal, régi együttesükkel járjanak az újoncok – ezzel a döntéssel végül is saját osztálya teljesítőképpességét is hajlandó csorbítani, hiszen így a két tehetséges ifjú művész képességeit – nem az ő osztályában kamatoztatja. Osztályfőnökünk bízik a stratégia helyességében, s meg van győződve arról, hogy türelme megtérül: eljön az idő, amikor az újak a maguk jószántából integrálódnak új osztályuk közösségébe. Ám ez az idő késik... a két gyerek régi identitása nem oldódik, sőt... Szemünk előtt a pedagógus drámája. Emberi vágya a *sikerre*, fogyó érzelmi energiája és tudatos, szakmai-etikai döntése mikor konfrontálódik majd benne?

B) *Falusi általános művelődési központ.* A harmadikos K. T. 13 éves, „árvácskai” mélységű életkörülmények közt él szüleivel a falu szélén. Tanítói különbözőképpen ítélik meg esélyeit. Az esélylatolgatásban, egyáltalán az ember megítélésében mérvadó az, hogy *tanulói* szerepében nyilatkozik-e róla *tanítója* vagy az egész *személyiséget* teszik-e mérlegre (mely megmérettetésben vonzó, pozitív – bár az iskolai tanulás szempontjából irreleváns – tulajdonságok, pl. dolgosága, szülei iránti szeretete, kisgyerekek iránti figyelme stb. kerülnek túlsúlyba). Külön pikantériája a történetnek az, hogy a tanítók tanórai attitűdje élesen elkülönül attól a magatartástól, amelyet iskolai szerepüktől jóformán függetlenül tanúsítanak a kisleány iránt. Az intézményvezető és a látogató szakértők indítványára végül átfogó program készül K. T. megmentésére. A pedagógiai asszisztensek segítségével intenzív tanítási program indul el. A cél: felgyorsítani a tanulást, az elvesztett évekből a lehetséges mértékig behozni... A kislány délutáni-esti időfelhasználásába bekapcsolni az ÁMK (integrált művelődési intézményi komplexum) valamennyi kapacitását, így az óvodát, ahol a karitásáról közismert óvónő mellett „kisdaduskai” tevékenységet fejthet ki, majd a könyvtárat, ahol könyvek között a könyvtáros: egy háromgyerekes

édesanya gondoskodásában folytatja a napot, e szorgoskodása – takarítás – még anyagiakkal is elismerhető. Az ÁMK biztonsági hálójára fészül az életben maradásért kötéltáncot járó törékeny teremtés alá... A harmadikos osztályfőnök akkor dolgozott eredményesen, ha K. T. sorsa túljut rajta (miközben felelőssége nem csökken).

Mi a két történet tanulsága?

Az első mégiscsak az, hogy nem is egyszerűen osztályfőnöki ténykedésről van szó. Az iskolai szervezet strukturálódása ezt a tradicionálisan az osztályfőnökhöz rendelt kompetenciát elemeli (elemelheti) az osztálynak szervezett tanulói (haladási) csoporttól. Az értelmezés innen kezdve kétféle lehet. 1. Új munkakör, új szerep van kialakulóban: a *szociálpedagógusé*. 2. A pedagógus szerepvállalása szembeszökően *kettévál*ik (beletörődik a kettéválásba): minden testületben vannak *tanárok* és vannak *pedagógusok*...

A dolog innen igazán izgalmas. A „*pedagógusi*” szerep-, és felelősségvállalás fesszegeti, túllépi a *munkavállalói* érdekeltség kereteit. Bekövetkezik-e a szakma professzionalizálódása abban az értelemben is, hogy keretei megférnek a 40 órás munkahétben?

A szekció nem válaszolni igyekezett. Célja a kiélezett kérdésfeltevés, a nyugtalanító kérdés megfogalmazása volt.

## Társadalmi aktualitások feldolgozása

Szekcióvezető: Szabó Ildikó

Már a jelenlegi osztályfőnöki órák is lehetőséget nyújtanak aktuális társadalmi kérdések feldolgozására. Ennek egyik feltétele a pedagógus azon meggyőződése, amely szerint az iskola szocializációs funkcióihoz az is hozzátartozik, hogy foglalkozzon a gyerekek társadalmi közérzetével, véleményeivel és általában azzal, hogy milyennek látják a gyerekek társadalmi környezetüket. E meggyőződés alapján a gyerek állampolgár, s mint ilyen a pedagógus egyenrangú partner.

Ahhoz, hogy a pedagógus alkalmas legyen jelenismereti foglalkozások vezetésére, természetesen az is szükséges, hogy önmaga számára is tisztázza saját, nem annyira szaktanári, mint inkább értelmiségi és állampolgári szerepét az iskolában. Tisztáznia kell személyes álláspontját egy-egy, a jelenismereti foglalkozásokon szóba kerülő problémáról, vállalnia esetleges tévedéseit is.

A szekció résztvevőinek véleménye megoszlott abban a kérdésben, hogy minden iskola légköre alkalmas-e arra, hogy ott jelenismereti foglalkozásokat vezessenek be. Abban viszont egyetértettek, hogy ilyen foglalkozásokra szükség van. Volt, aki azt is felvette, hogy a pedagógusok egy része még nem „kész” arra, hogy érdemi segítséget nyújtson a gyerekeknek társadalmi tapasztalataik feldolgozásához, de elhangzott egy szép példa arról is, hogy az egyik középiskolában a már működő jelenismereti foglalkozások hatékony segítséget jelentettek a drogfogyasztással kapcsolatos problémák megoldásában.

A jelenismereti foglalkozások a pedagógus és a gyerekek más típusú kapcsolatát feltételezik, mint a hagyományos tanórák. Minden vélemény egyformán érdekes és figyelemre méltó, lehetőség nyílik arra, hogy a gyerekek a rossz osztályzat tétje nélkül fejtsék ki őket. Ily módon a különböző szaktárgyi teljesítményeiket tekintve kevésbé sikeres diákoknak is részük lehet abban az élményben, hogy gondolataik az érdeklődés középpontjába kerülnek.

A jelenismereti foglalkozások tanártól és diáktól egyaránt azt kívánják meg, hogy vállalják és merjék megmutatni személyiségüket. Nem lebecsülendő hozadékuk, hogy csökkentik a gyerekek kommunikáció-éhségét, elősegítik a kommunikációs kultúra



színvonalának, a társadalmi valóságról való gondolkozás színvonalának növekedését. Segítenek továbbá az iskola és az iskolán kívüli társadalom közötti „falak” átjárhatóvá tételében, miközben a foglalkozások résztvevőinek az illetékeség élményét-örömét nyújtják. Azzal, hogy kommunikáció tárgyává tesznek olyan problémákat, amelyekről a gyerekek általában nem tudnak egymással és hozzáértő felnőttekkel eszmét cserélni, hozzájárulnak a társadalmi félelmek oldódásához és az esetleges negatív attitűdök módosulásához.

A résztvevők megegyeztek abban, hogy a jelenismereti foglalkozások vezetéséhez a pedagógus új, korábban nem igényelt képességeire van szükség, ami sok esetben „személyiségváltásra” készítheti. Szükség van tehát a pedagógusok előkészítésére, továbbképzések szervezésére, e témakörben is. Természetesen az lenne igazán optimális, ha már a képzés során számolnának a pedagógusnak a társadalmi magatartások formálásában játszott szerepével, s a leendő pedagógusokat is megpróbálnák alkalmassá tenni e feladatkör ellátására.

## Az osztályfőnök kapcsolata a társadalmi környezettel – a szülőkkel

Szekcióvezető: *Barlai Katalin*

A szekció munkája a következő kérdéskörök mentén szerveződött: az iskola társadalmi környezetébe sorolható tényezők, az iskolán kívüli nevelési tényezők bevonását segítő új módszerek, a szülőkkel kialakított újszerű kapcsolat tapasztalatai.

Teljes volt az egyetértés abban, hogy *osztályfőnökre az iskolában feltétlenül szükség van*, sőt az osztályfőnöki órák számát legalább kétfőre kellene növelni hetente. Ez esetben ugyanis a társadalmi környezettel való kapcsolat kialakítására, működtetésére is több idő jutna.

Az osztályfőnök kulcspozíciója következtében igen sok kapcsolatot ápol. Gyerekek, szülők is elsősorban hozzá akarnak kötődni. Ezért is rendkívül lényeges, hogy a pedagógus csak annyi személyességet vállaljon, amennyit „lelkileg” elbír.

A tapasztalatok szerint *az iskola rendkívül eredménytelen a környezet negatív hatásainak csökkentésében*. A gyermekvédelmi feladatok szinte teljes mértékben az osztályfőnökre hárulnak, a rajta kívüli – 1-1 fő által ellátott – gyermekvédelmi munka kimerül az adminisztrációban. Komoly problémát jelent, hogy a nehezen nevelhető, gondokat okozó gyerekek szüleivel is gyakran úgy bánt a pedagógus, mintha ők is „nevelhetetlenek” lennének. Így szinte lehetetlenné válik a velük való együttműködés.

A szekcióban sikerült megismernedni *néhány érdekes gyakorlati megoldással*:

Egy iskolában a hagyományos szülői munkaközösség helyett Szülői Egyesület jött létre, ahová a szülők önkéntesen és havi 100 forintos tagdíjjal léphettek be. Az iskolai nevelőmunkát különböző bizottságok (nevelési, testedző, gyermekvédelmi, pályaválasztási albizottságok) közvetítésével segítik. A bizottságok élén 1-1 nevelő (összekötő) pedagógus áll. Az információkat a havi iskolaújság juttatja el a szülőkhöz. Az egyesület valamennyi szülő (akár egyesületi tag, akár nem) panaszával, javaslatával köteles foglalkozni. Ebben az iskolában hagyomány, hogy azt a szülőt, aki nyolc éven keresztül segítette az iskola munkáját, gyermeke ballagásán címzetes nevelővé avatják.

Egy másik iskolában szülők és pedagógusok közös kórust alkotnak. A próbák, fellépések által elmélyülő kapcsolat a nevelésben is érezteti pozitív hatását.

Vannak intézmények, ahol bevált az iskolaszéki forma, főként azért, mert megfelelő kapcsolatot biztosít a helyi önkormányzattal.

Másutt a Szülők Klubja segíti közelebb kerülni egymáshoz a pedagógust és a szülőket. Itt ugyanis együtt vannak a gyerekek, a szülők és az osztályfőnök, beszélgetnek, közösen játszanak.

A szekcióban *tanulságos javaslatok* is megfogalmazódtak:

– Jó lenne, ha az iskola gyermekvédelmi felelőse független státuszban lenne, s így módjában állna valamennyi veszélyeztetett gyermeket és annak családját alaposan megismerni.

– Fontos lenne a gyámhatóság hatáskörét kibővíteni a tankötelezettség betartatására.

– A segélyezési keretet nem szabadna átadni az iskolának, mert ahol ez megtörtént, ott az iskolát sok sértés, méltatlan szemrehányás érte. Az így kialakult hangulat pedig nehezítette a szülőkkel való jó kapcsolat kialakítását.

– A pedagógusképzés során a hallgatókat fel kell készíteni az osztályfőnöki munkára, a szülőkkel való kapcsolatra, együttműködésre, bánásmódra.

## Osztályfőnök és hitoktató

Szekcióvezető: *Török Iván*

Előre szeretném bocsátani, hogy a szekció témája iránti érdeklődés messze elmaradt a várakozástól. Miközben tudjuk, s ez más beszélgetések során igazolást is nyert, hogy ez a kérdés egyike azoknak az újkeletű feszültségforrásoknak, amelyek oly sok változást hoznak az iskolák életében, az osztályfőnök munkájában, ki tudja, mi okból, a meghirdetett szekcióra mindössze húszan jöttek el. Talán magyarázatul szolgál erre azonban az – a foglalkozáson nyert – tapasztalat, amely szerint mintha még nem tartanánk ott, hogy erről a problémáról nyíltan, sértődés nélkül, bizonyos tabukat feledve lehetne eszmét cserélni. A különben érdekes, s egyre izgalmasabbá váló beszélgetés csak egy-egy világlátás erejéig engedett a mélységekbe látni, s ennek alapján csupán sejteni lehet, hogy milyen belső (lelki) viharok dúlhatnak e kérdés kapcsán pedagógusokban: osztályfőnökökben, illetve részben pedagógusokból „továbbképzett” hitoktatókban. Nyilván nem egyedülálló az a gond, amelyet egy tanítónőből lett, rendkívüli elhivatott református hitoktató megfogalmazott. Hogy béküljön ki önnön lelkiismeretével, ha a világnézeti semlegesség nevében neki „tilos” saját másodikos osztályát (ahol mint tanító működik) megismertetni az igaz, az üdvözítő hittel? A kérdés rendkívül bonyolult, rengeteg rétege és számtalan buktatója van. Talán egy kicsit később, a helyzet konszolidálásával lesz mód igazi beszélgetésekre róla. Csakúgy, mint a család és az iskola feladatáról a világnézeti (hitre való?) nevelésben.

A szekcióban a következő problémákat fogalmazták meg mint a témakörrel kapcsolatos lehetséges gondokat:

– A hívő pedagógusnak eddig nem volt módja hitét vállalni. Mi van, ha a gyerekek most megkérdézik, hogy eddig miért beszélt e kérdésről másképpen?

– Hogyan működjön együtt a hitoktató az ateista osztályfőnökkel (és megfordítva)?

– Hogyan képes együttműködni az osztályfőnök a más felekezeti hitoktatóval?

– Mi történik akkor, ha – a gyerekektől kapott információk alapján – a hitoktató kritizálja az osztályfőnök munkáját?

– Hogyan képes a hitoktató beilleszkedni a tantestületbe?

– Meddig terjed a hitoktató és meddig az osztályfőnök kompetenciája a gyerekek nevelésében?

A megbeszélés során a szekció tagjai arra a következtetésre jutottak, hogy *a fő gondot nem a különbözőség, hanem a kölcsönös intolerancia jelenti*. Igaz, hogy gondot okozhat a gyerekek között előfordulható „vallásháború”, s ezt a pedagógusnak (osztályfőnöknek, hitoktátónak egyaránt) a gyerekek érdekét szem előtt tartva, s mindenekelőtt pozitív minzt nyújtva (türelemmel, empátiával) kezelnie kell. Alapvető fontosságú egymás kölcsön-



ös tisztelete, a tapintat, egymás érzékenységének tekintetbe vétele, hiszen a nagy viharok gyakran apró pizskálódásokkal kezdődnek. Gyakori, rendszeres kommunikációra van szükség e kérdésben gyerekek és felnőttek között.

Megállapítást nyert, hogy *a legnagyobb probléma a befolyás kizárólagosságáért folytatott harc*. Ez nem vezet sehová, megzavarja, egymás ellen uszítja a gyerekeket is.

Az osztályfőnök és a hitoktató megfelelő együttműködéssel képes a különböző világnézetű, hitű emberek jó kapcsolatára is pozitív modellt szolgáltatni. A gyerek valódi érdekének szem előtt tartása eleve kizárja közöttük az ellenségeskedést.

Az egymással folytatott őszinte kommunikáció technikái gyakorolhatók, elsajátíthatók. Ezért lenne kívánatos több olyan alkalom teremtése, ahol különböző világnézetű pedagógusok, (köztük hitoktatók) laza, barátságos beszélgetést folytathatnak, megismerhetik egymást. Csak így lehet módjuk felülemelkedni a kölcsönös bizalmatlanságon. Fontos, *hogy általában ne azt keressük, ami elválaszt, hanem ami összeköt bennünket*. Ilyen összekötő kapocs a gyerek iránti felelősség.

## Az osztályfőnök sajátos problémái a nyolcosztályos gimnáziumban

Szekcióvezető: *Brenyó Mihály*

A szekciót a kecskeméti Bányai Júlia Gimnázium pedagógusainak kérésére szerveztük, s a nevezett – nyolcosztályos gimnáziumot indító – intézmény igazgatója vállalkozott a szekció vezetésére is. A szekcióbeszélgetés során megfogalmazódtak azok az örömök és kétségek, amelyek ebben a terjedő iskolatípusban foglalkoztatják az osztályfőnököket.

A központi probléma, hogy miként tud megbirkózni a középiskolai tanár, aki eddig 14-18 éves diákokkal foglalkozott, a 10-11 éves gyerekek nevelési problémáival.

Volt, aki úgy nyilatkozott, hogy kellemes meglepetésként érte, mennyivel nagyobb súlya van a tanári szónak a „kicsiknél”, mennyivel nyitottabbak, mint az idősebbek, mennyire igénylik a felnőtt jelenlétét, az osztályfőnökkel (részben az osztályfőnöki órán) folytatott beszélgetést.

Problémát okozhat a „kicsik” beilleszkedése a hagyományos gimnázium rendjébe. Például a Bányai Júlia Gimnáziumban már nem volt tanári ügyelet, de most, hogy a mozgékonyabb kisdíjak ne „fordítsák fel az iskolát”, ismét meg kell szokni, hogy szünetben ott kell lenni velük. Komoly feladat az önállóbbá tételük, bekapcsolásuk a gimnázium kialakult hagyományaiba, például tanulmányi versenyekbe, kulturális programokba, illetve megszervezni számukra az életkori sajátosságaiknak, érdeklődésüknek megfelelő programokat, megalapozni a saját hagyományokat.

Gondot okozhat – válogatott társaságról lévén szó – hogy korábbi osztályelsők itt gyakran átlagosnak számítanak. Ezt a relatív kudarcélményt feldolgozni komoly és felelősségteljes pedagógiai feladat.

Az alsó tagozatos múlt után a gimnáziumi szaktanárok megjelenése is új körülmény a gyerekek életében.

A szekció tapasztalatai jelzik, hogy az iskolastruktúra megváltozása, a különböző kísérleti iskolatípusok megjelenése, gondolkodásra kell hogy ösztönözze az azokban működő pedagógusokat, hiszen ezek a változások részben előre látható, részben váratlan pedagógiai, nevelési problémákat vetnek fel. A gyerekek érdeke, hogy a jelentkező problémáknak idejekorán elébe menjünk.