

## **Az osztályfőnöki szerep tudatosítása a kooperáció és az interaktivitás segítségével: A jó gyakorlat egyik lehetősége**

Molnár Marietta – Kisné Bernhardt Renáta  
Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus

Az osztályfőnöki szerepkörhöz fűződő ambivalens viszony erősen kitapintható az iskolai gyakorlatban. Vannak olyan pedagógusok, akik szívesen vállalják azt a többletfeladatot, amely egy osztályközösség kialakítását, optimális működtetését jelenti, az ezekkel járó plusz pedagógiai élmények és sikerek reményében. Természetesen tapasztalhatunk egyfajta szándékos eltávolodást ettől a munkától, éppen a pluszfeladatok teherként történő megélése miatt. E gondolkörben utalhatunk az elvárások és a feltételek közötti disszonanciára, a pedagógus habitusára, pedagógiai felkészültségére és egyéb más tényezőre. Bármi is állhat háttértényezőként az osztályfőnöki munka fel nem vállalásában, leszögezhető, hogy aki motivált erre a szerepre, a pedagógiai tevékenységének kiteljesedését élheti meg. Talán a pedagóguslét egyik legnagyobb elismerése, hogy a szülők – különösen alsó tagozat első osztályában – osztálytanítót választanak. Választásuk a pedagógus jó hírére és saját tapasztalaton alapul. A felsőbb osztályokban is az első kérdések egyike, hogy ki az osztályfőnök. Egyfajta bizalmi viszonyt vetít elénk az osztályfőnökök személyét illető érdeklődés. A szülő számára fontos, hogy ki az a pedagógus, aki gyermekének a lehető legkedvezőbb és legtámogatóbb nevelési légkört biztosít, mintegy kitágítva a családi nevelés kereteit.

Napjaink bizonyos kulcskompetenciáinak, a szociális és személyes, részben a kognitív kompetenciák fejlesztése automatikusan került fel az osztályfőnök teendői listájának tetejére. A kollégák folyamatos észrevételei az osztályának neveltetési szintjéről, a tanuláshoz való hozzáállásról, a felmerülő konfliktusokról, az osztály atmoszférájáról, közösségi szellemiségéről egyfajta állandó készenléti állapotba helyezi az osztályfőnököt, aki szinte már együtt él az osztály arculatának kirajzolása során jelentkező napi teendőikkel.

Egy jó osztályfőnök többet lát a gyermekben, az ifjában, mint egy tanulót, ő a teljes személyiségét látja, amely optimálisan fejleszhető a kívánt értékek mentén, és maradandóan megváltoztatható abban, ami nemkívánatos, egyszerűen nevel a szó legszorosabb értelmében. A Homo Educandus (Zrinszky, 2002) – a nevelésre szoruló ember – korszakában a nevelő pedagógus nagy kincs. Különösen egy olyan személyi környezetben, amelyben előfordulhat, hogy a

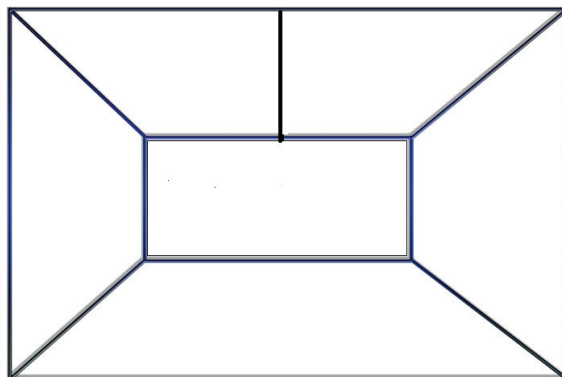
szülő számára a nevelés csak a családra korlátozódó tevékenység, amely belszólást nem tűr, vagyis egyre nehezebben ért szót a pedagógus a szülővel. Bizalmatlanok, vagy elvárásaik elsősorban az iskola oktatótevékenységével kapcsolatban fogalmazódnak meg. A másik véglet is erősen tapasztalható, miszerint a szülő teljes közömbösséget tanúsít az iskolával szemben. Ez a fajta kommunikációs elégtelenség, zavar természetesen kihat a gyermek viselkedésére, az iskolához, az osztályához, a tanáraihoz fűződő viszonyára, egyre nehezebb megközelíteni, motiválni, együttműködésre serkenteni.

Egy osztály összetételének sokszínűsége nem pusztán a család nevelési attitűdjének függvénye, erőteljesen kihat egy osztály életének szervezésében a szociokulturális háttér és a gyermek tanulási akadályoztatása, sajátos nevelési igénye. Számos tényező differenciálja, ezáltal nehezíti is az osztályfőnök munkáját. Nem pusztán szaktanárként tevékenykedik, hanem olyan pedagógusként, aki munkája során számos feladatkört teljesít annak a nemes célnak érdekében, hogy az osztálya egy olyan közösséggé szerveződjön, amelyben minden tanuló, gyermek optimális fejlődése reális célként fogalmazódhat meg. Mind az alapképzésben, mind a pedagógusi munkakörben kifejtett tevékenységszervezésben hangsúlyt kell helyeznünk erre a szerepre való felkészítésben, és a munka tényleges támogatásában azáltal, hogy tudatosítjuk a feladatvállalás jelentőségét, és továbbképzések keretében lehetőséget teremtünk a közös gondolkodásra, a jó gyakorlatok bemutatására, megbeszélésére. Az osztályfőnöki munkát segítve hatékony lehet a pedagógusok csoportjainak együttgondolkodása az alábbi együttműködésen alapuló feladatok és a kooperatív technikák alkalmazásával. A közös reflektálás és elemzés célja a pedagógusi kompetenciák fejlesztése és tudatosítása, az osztályfőnöki szerep újraélése és tervezettebb vállalása.

A csoportalakításra a hajlított véleményvonal módszere (Kagan, 2009: 11–15) rendkívül adekvát, tekintettel a heterogén csoportok létrehozására. Egy állítás értékelésével praktikusán kialakíthatók a vegyes csoportok: „Az osztályfőnöki munka során szerzett tapasztalataim értékelése 10-es skálán”. A véleményvonal egyik végére az 1-es értéket adó osztályfőnökök kerülnek, akik egyáltalán nem rendelkeznek gyakorlattal, a vonal másik végére pedig a 10-es értéket képviselők állnak, akik már – saját bevallásuk szerint – számos jó gyakorlattal rendelkeznek. A csoportok heterogén kialakítása azért is prioritásértékű, mivel a további témák és felvetett problémák igénylik az eltérő véleményeket és a praxisban eltöltött időt is.

A továbbiakban a csoporttagok brainstorming módszerrel gyűjtenek gondolatokat, fogalmakat, valamint feladatokat és tevékenységeket a strukturált rendezést alkalmazva. A rendszerezés „ablakaiba” (lásd 1. ábra) az alábbi négy szempont alapján sorolják az átbeszélte és megvitatott ötleteiket: adminisz-

trációs teendők ellátása, szervezési feladatok, koordinációs feladatok, közvetlen nevelőmunka.



*1. ábra A strukturált rendezés módszere (Kagan, 2009: 11–15)*

A csoportok az „Egy megy, 3 marad” módszerrel számolnak be egymásnak az összegyűjtött véleményükről, és reflektálnak az egymástól hallottakra is. A módszer lényege, hogy minden csoportból egy tag a mellette lévő csoportban foglal helyet, így minden csoportnak egy új tagja lesz. Az újonnan érkezett csoporttag számára a többi csoporttag beszámol mindarról, amit addig a csoportjukban végeztek, majd a csoporttag visszatér az eredeti csoportjába, és beszámol a többi csoportban hallott ötletekről (Orbán, 2011). Az osztályfőnöki munka kapcsán jellemző módon megjelenik a szakmai munkát nehezítő tényezők kérdése is. Ennek feltárása céljából állításokat kell értékelni minden csoportban, ahol a csoporttagok fejenként két állítást fontolnak meg, majd a megfelelő csoportba teszik. Az értékelés alapját képezik az alábbi lehetőségek:

1: kismértékben jellemző/nem jellemző, 2: jellemző, 3: teljes mértékben jellemző (1. táblázat). A saját döntést indokolják a csoport előtt, majd rövid beszélgetést, vitát kezdeményeznek. A feladat eredményeként minden csoport felállít egy saját szempontú értékelést a megadott 1–3-ig terjedő skálán. A problémák és a konstruktív megoldási lehetőségek összegyűjtése érdekében a csoportok beszámolóit alapján egy közös reflexió és döntés jöhet létre.

<b>állítás</b>	<b>1 kismértékben jellemző/ nem jellemző</b>	<b>2 jellemző</b>	<b>3 teljes mértékben jellemző</b>
Az osztályfőnöki módszertani továbbképzések hiányosak			
Nagy létszámú osztályok, kevés a lehetőség az egyéni bánásmódra			
Nem kellően motivált pedagógusok			
Inkább probléma- és nem megoldáscentrikus a pedagógiai szemlélet			
Kevés az idő, illetve egyéb keretek a szabadidős/tanórán kívüli tevékenységek végzésére			
A szülőkkel való kommunikáció esetleges			
A szakmai kommunikáció jellemzően a szaktantárgyi munkaközösségeken belül történik, jóval kevesebb szakmai támogatást élvez az osztályfőnöki munka			
Az osztályfőnök tekintélye csökkent, az osztályfőnöki munka elbizonytalanodott			
A demokráciára nevelés nem kellően hangsúlyos			
Az osztályfőnök lehetőségei nem elegendőek a preventív feladatok végzésére			

*1. táblázat A szakmai munkát nehezítő tényezők*

Szintén előtérbe helyezhetők azon alapelvek, melyek az osztályfőnöki tevékenységek pedagógiai létjogosultságára, a problémák lehetséges korrekciójára irányulnak. A praxisban is megjelenő alternatívák feltárására fogalmi meghatározás történik, melyeket a csoportok számára kiosztott fogalom és definíciójának összeillesztése szolgál. Az elméleti vonalon definiált kifejezések megismerése elősegítik az osztályfőnöki munka gyakorlati sikerességét. A következő fogalmak jelennek meg a kooperatív feladat megoldásakor: tükörtartás, resztoratív szemlélet, személyközpontúság, élménypedagógia, asszertív kommunikáció, interaktivitás, kongruens személyiség.

A tükörtartás lényege, hogy a résztvevők egymásnak őszinte visszajelzést adnak a konkrét viselkedésre abban a pillanatban, amikor a zavar keletkezik (Klaus, 2006). Az iskolában alkalmazott resztoratív eljárás jellemzően az érintettek szükségleteiből indul ki, és arra irányul, hogy a normaszegés ne maradjon szó nélkül, ugyanakkor a folyamat mindig a tett, s nem az egyén megítélése történik (Geszó–Kun, é. n.).

A személyiség-központúság fogalma egyfajta jelkép Carl Rogers munkásságának köszönhetően, a gyerekek világához alkalmazkodó pedagógia sajátos szimbóluma, ugyanakkor az emberek önmegvalósítási és önirányítási képességének állandó hangsúlyozása jellemzi (Rogers, 2003).

Az élménypedagógia bármely korosztály számára releváns, hiszen a közvetlen tapasztalásokon és a gyerek aktív cselekvésén keresztül tanít. Osztályfőnökként jelentőséggel bír az a járulékos, ugyanakkor elsődleges jellemzője, hogy szolgálja a személyes és szociális kompetenciák, például az önismeret, önértékelés, az egyéni felelősségvállalás fejlődését.

Az asszertív kommunikáció a hatékony érdekérvényesítést jelenti, célja, hogy elkerülje az aktív és passzív agresszió megjelenését, és vegye figyelembe, valamint szolgálja minden részt vevő fél igényeit.

Az interakció általános érvényű definiálása és tudatosítása szintén folyamatosan megjelenő lehetőség az osztályfőnöki és pedagógiai munkában. A kölcsönös viszony, az együttes hatás a személyiség és a magatartás formálásában meghatározó és a nevelési folyamattal mindig együtt járó jelenség.

A kongruencia akkor figyelhető meg, amikor a belső világ érzéseit pontosan tükrözi az emberi tudatosság, és ez a magatartásban is megnyilvánul. A kongruencia a pedagógus hitelességének egyik közvetítője is. A fogalmak megbeszélését és pontosítását követően a csoportok egy-egy fogalmat kiválasztva készítenek egy gondolatérképét, melyet aztán az egész csoportnak bemutatnak, elemeznek, majd közösen reflektálnak a felvetett gondolatokra.

A tréningjellegű feladatok, a kooperatív technikák és problémaalapú megközelítés hozzájárul, hogy a pedagógusok tudatosan és lényegretörően, célirányosan gondolkodják át az osztályfőnöki tevékenységüket, a nehézségeket és a lehetőségeket, valamint konstruktívan tervezzenek a további nevelő- és oktatómunkájuk tekintetében.

## Felhasznált irodalom

Antons, Klaus (2006): *A csoportdinamika gyakorlata – Gyakorlatok és technikák*. Budapest: Synamorg.

Kagan, Spencer (2009): *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.

Orbán Józsefné (2011): *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. Bölcsészettudományi Kar.

[http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop\\_tech\\_oj/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html)

Geskó Sándor & Kun Zsuzsa (én.): *Konfliktuskezelés*. [http://konszenzus.org/wp-content/uploads/AVR/lecke2\\_lap2.html](http://konszenzus.org/wp-content/uploads/AVR/lecke2_lap2.html)

Rogers, Carl (2003): *Valakivé válni*. Budapest: Edge 2000 Kiadó.

Zrinszky László (2002): *Nevelélmélet*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

*A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.*

### Abstract

#### **Making yourself aware of being a form teacher by cooperation and interactivity: One of the good practices**

The ambivalent relationship to the role of the classmate is strongly felt in school practice. There are educators who are willing to take on the extra task of creating and optimally running a class community in the hope of the extra pedagogical experience and success that they bring. Of course, we may experience a kind of deliberate departure from this work, precisely because of the extra burden. In this context we can refer to the dissonance between expectations and conditions, teacher's personality, pedagogical preparedness, and other factors. Whatever may be the reason behind not taking up the job of a form teacher it can be stated that those who are motivated for this role can experience the fullness of their teaching activities. With the help of the formteacher, it is possible to work effectively with groups of educators using a lot of collaborative tasks and cooperative techniques. The purpose of joint reflection and analysis is to develop and raise awareness of pedagogical competences, to revitalize the classroom role and to undertake it in a more planned way.