

folyamatosan felmerülő sokrétű és fontos problémák megoldása során a tudásanyag megfontolt és gyakorlott alkalmazására. A diák társadalmi elkötelezettségének első helyszíne az iskola, az osztály. A közösség szolgálatára nevelés gyakorlóterepe. Ennek irányítója nem lehet az osztályban tanító valamennyi szaktanár. Valamennyien részt vehetnek ebben a nevelési folyamatban, de egyikük, az osztályfőnök különösen felelős a koordinációért, a helyzet pontos ismeretéért, a korrekciók megtervezéséért stb.

Az osztálykeretben zajló nevelési folyamatok eredménye elsősorban az osztályfőnöki munka sikere. Azaz a felelősség, a felelősség által motivált pluszfeladatok elvégzése, az eredmények és az eredményekért kapott közösségi (iskolavezetősi, tantestületi, szülői, tanulói) elismerés az, ami az adok-kapok egyensúlyt megteremtheti. A bruttó 2000 Ft-os osztályfőnöki pótlék és a heti egy osztályfőnöki óra elismerésével az anyagi kompenzáció lassan a nullához tart. Ennek a jórészt társadalmi munkának az eltérése értelmetlen volna. Inkább becsüljük meg az osztályfőnököket, és ne kérdőjelezzük meg pusztán a címüket.

*Kósáné Ormai Vera*

## **IGEN – csupa nagybetűvel**

Az elmúlt másfél évtizedben az osztályfőnöki munka a pedagógiai gyakorlatban és a szakirodalomban egyaránt kezdte elfoglalni az öt megillető helyet. (1989 és 1994 között az OPKM adatbázisa erről a témáról közel száz cikket és tanulmányt regisztrált.)

A tapasztalatok elemzése az OKI (Országos Közoktatási Intézet, korábban az OPI) köré szerveződő műhely munkája, a megyei pedagógiai intézetek törekvései, a kerületi és iskolai osztályfőnöki munkaközösségek tevékenysége – úgy gondolom – jelentős mértékben hozzájárult a NAT néhány új témakörének kialakításához. Úgy is tekinthetjük, hogy bővítve, elmélyítve és a tantervi anyagba integrálva törvényerőre emelkedett az osztályfőnök feladatainak az osztályfőnöki órákkal kapcsolatos része.

### **Hogy érzi magát az osztályfőnök?**

Miközben gazdag elméleti ismeretekkel rendelkezünk az osztályfőnök szerepéről, tennivalóiról, az érintettek méltán elbizonytalanodnak tevékenységük hatékonyságát illetően. A valóságban meglehetősen küzdelmes, szinte folyamatos feszültséggel járó munkát végeznek, amelyben a gyerekek szükségleteinek, a szülők várakozásainak, az intézményi céloknak, a saját elképzeléseiknek való megfelelés igénye és ezek fejlesztésének befolyásolására törekvés egy időben van jelen. Mély szakadékok érzek a szakirodalomban és a különböző ajánlásokban olvasható tevékenységi rendszer és ennek a jelenlegi keretek közötti megvalósíthatósága között.

Lássunk néhány példát. Az osztályfőnök és a csoport, illetve minden egyes gyerek személyes kapcsolatának kiteljesedése, elmélyülése attól függ, mennyi időt képes az osztályfőnök (kevés szabadidejéből) a gyerekekkel való foglalkozásra fordítani (közös programok, beszélgetések stb.). A heti egyetlen osztályfőnöki óra csepp a tengerben, s rendszerint a szakórák esnek áldozatul az időbeli korlátoknak.

A „mikrotantestület”<sup>1</sup> tapasztalatcseréje, a rendszeres konzultáció a gyerekek fejlődéséről-fejlesztéséről vagy egy-egy gyerek problémájának sok szempontú megbeszélése (esetmegbeszélés) az iskolák többségében nem mondható jellemzőnek, bár szükségességéről senkinek nincsenek kétségei.

A szülőkkal való folyamatos kapcsolattartás többnyire kimerül a szülői értekezletek és fogadóórák alkalmában. Más időpontban a találkozás (kivéve a rendkívüli eseteket) a szülő és az osztályfőnök elfoglaltsága, valamint a gyerekek és a tanóra védelme miatt nehezzé válik.<sup>2</sup>

Nem térek ki arra a sűrűn emlegetett sokféle (nem feltétlen pedagógiai) tennivalóra, amit az osztályfőnökök végeznek. Mindezek mellett (vagy ellenére) egyes iskolákban pályázatot írnak ki az osztályfőnökség elnyerésére, s az osztályfőnökök többsége (bár erre vonatkozó adatokkal nem rendelkezőnk) „megszállottan” műveli mindazt, amit a gyerekek érdekében fontosnak tart, amit a gyerekek igényelnek. Valószínű, hogy az osztályfőnökök körében nem ritka a külső és belső elvárásoknak való meg nem felelés érzése, a lelkiismeret-furdalás.

Emellett az osztályfőnöknek számolnia kell azzal, hogy hiába képviseli az „emberi (gyermeki) tényezőt” az iskolában, hiába törekszik az intézmény humanizálására néhány kollégájával együtt (a házirendben, a tanulmányi és magatartási követelmények alakításában, a gyerekekkel való bánásmódban), ha az iskola egészében – mint ezt *Mihály Ottó* vitaindító írásában meg is fogalmazza – nem eléggé gyökeresedett meg a gyermekközpontú (emberközpontú) szemlélet.

Talán ezért hamvadt el az az egyébként a tanulási motiváció szempontjából pozitív kezdeményezés is, amely szerint az újonnan belépő tárgyak esetén az első félévben osztályozás nélküli értékelés szerepeljen. Hasonló sorsra jutott a „készségtárgyak” osztályozás nélküli értékelésére irányult kísérlet is. Ugyanis egy osztályozáscentrikus iskolarendszerben egy ezzel ellentétes „szízszerű” gyakorlat csak kudarcra lehet ítélve.

Némileg hasonló helyzettel találkozunk az a pedagógus, aki a tantestületből egyedül vagy néhányadmagával megismerkedik egy új szemlélettel (pl. a Gordon-módszerrel). Nemcsak megismeri, hanem – tegyük fel – érzelmileg is azonosul vele és alkalmazni szeretné. Hamarosan átéli, hogy elszigetelten képtelen megvalósítani az általa képviselt, helyesnek tartott bánásmódot akkor, ha az intézmény más szemlélet, más gyakorlat szerint működik.

### Lesznek-e tennivalók az osztályfőnök számára?

Meggyőződésem, hogy amíg osztály- és órarendszerben tanítanak a pedagógusok és tanulnak a gyerekek, amíg az iskola deklaráltan nemcsak információátadó, műveltséggyarapító feladatokat, hanem képességfejlesztő, attitűdformáló, magatartás-alakító – azaz személyiségfejlesztő – célokat is meg kíván valósítani, addig az osztályfőnök nélkülözhetetlen.

Jelenlegi feladatai közül szinte valamennyire továbbra is szükség lesz. Csak a legfontosabbakra utalva: *mediátor (közvetítő) szerep* a gyerekek, a szülők, a neve-

<sup>1</sup> *Mihály Ottó*: Az osztályfőnök szerepvállalása az iskola humanizálásában. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 3. sz. 40–43. o.

<sup>2</sup> Az iskolába lépő szülőt gyakran tábla fogadja: „Kérjük a szülőket, hogy csak a bejáratig kísérjék gyermeküket.” Találkoztam azonban a kapun függő táblán a következő felirattal is: „Szülőknak belépni tilos!”

lők, az iskolán kívüli intézmények és személyek, a diákkormányzat, valamint az intézmény egésze között.

Az *osztályélet „mélyrétegeinek”* és a *gyerekek egyéni jellemzőinek*<sup>3</sup> megismerésére a NAT bevezetése után is szükség van. Várható, hogy sűrűbben kerülnek felszínre a *konfliktusok*, amelyek kezelésében és lehetőség szerinti feloldásában szintén az osztályfőnök kap szerepet.<sup>4</sup>

Ugyancsak az osztályfőnök áll legközelebb (a gyermekvédelmi felelőssel és más szakemberrel, például az iskolapszichológussal együttműködve) a *gyerekek tanulási és nevelési problémáihoz*, valamint a veszélyeztetett gyerekekkel történő foglalkozáshoz.<sup>5</sup>

S természetesen megmarad „a kollektív és az egyéni *felelősség*” a gyerekek fejlődéséért, a tanulmányi előrehaladásért.<sup>6</sup> Az új helyzetben meglévő nagyobb szabadság és önállóság (mind a NAT-ban a követelmények eléréséhez vezető út, folyamat megválasztásában, mind az osztályfőnöki tevékenység és a korábbi osztályfőnöki órák központi szabályozásának mellőzésében, mind pedig a diákok részéről az iskolai önkormányzatok megerősödésében) – úgy gondolom – a gyerekek és a pedagógusok felelősségét egyaránt növeli.

A leírtak csak akkor válnának érvénytelenné, ha az iskola az oktatáson kívüli valamennyi funkciót elhárítaná, ha valamennyi eddig fontosnak tartott és vállalt feladatot – netán finanszírozási okokból – a családra, az iskolán kívüli intézményekre és a közigazgatásra terelné. A tapasztalatok és a kutatások egybehangzó eredményei szerint azonban a teljesítmény, a tanulási eredményessége, a képességek fejlődése, az alkotó tevékenység igénye, a „permanens művelődés” szükséglete közvetlen kapcsolatban van a tanuláshoz, az iskolához való viszonytal, a tanulási motivációkkal, és mindez az osztály, az iskola légkörével. Az úgynevezett oktatási-tanulási fejlesztési követelmények megvalósulása akkor lehetséges, ha az intézményben megfelelő figyelmet kap a gyerekekkel való egyéni törődés, az osztály mint csoport működésének ismerete, a gyerekek és a felnőttek (igazgató, tanárok, szülők) konfliktusainak megoldása, a csoportok és a diákkormányzat önrányításában-önfejlődésében megjelenő sajátosságok.

### **És az osztályfőnöki órák?**

Mint a bevezetőben utaltam rá, számos osztályfőnöki órán megbeszélte a téma bekerült a NAT-ba. (Egészségnevelés, család, az osztályközösség, önismeret, a

<sup>3</sup> Lásd ezzel kapcsolatban pl.: *Járó Katalin*: Az osztályfőnöki munkáról mikroszociológiai megközelítésben. In: A neveléselméleti kutatások aktuális kérdései. Szerk.: *Kürti Jarmila*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990. 192–211. o.; *Kolta Rezsőné*: A meghallgatás művésze. Szakoktatás, 1989. 7. sz. 16. o.; Tanítványaim megismerése. Szakoktatás, 1989. 5–6. sz. 36–41. o.; *Szekszárdi Ferencné*: Pedagógiai értékelés az osztályfőnök munkájában. Módszertani füzetek pedagógiai vezetőknek. MM Vezetőképző és Továbbképző Intézete–Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet, 1987/88.

<sup>4</sup> Lásd ezzel kapcsolatban pl.: *Nagypéteri Mária*: Konfliktusok kezelése az osztályfőnöki munkában. Fejlesztő Pedagógia, 1995. 2–3. sz. 53–55. o.; *Szekszárdi Júlia*: Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány–Magyar ENCORE, 1995.

<sup>5</sup> *Makai Éva*: A magárahagyottság láncreakciója. Gyermek- és ifjúságvédelem, 1990. 1. sz. 9–17. o.

<sup>6</sup> *Szép Károlyné*: Gondolatok az osztályfőnöki munkáról. Budapesti Nevelő, 1994. 2. sz. 41–46. o.

társadalom ismerete, tanulási módszerek, szerelem és szex, pályaválasztás stb.) Polgárjogot nyertek azok az oktatási és nevelési tartalmak, amelyek a tanterv bevezetéséig – és egyre inkább – indokoltan az osztályfőnöki órák programját alkotják. (Számos esetben a tervezett témát elsodorják az osztály aktuális történései, a gyerekek szükséglete ezek megvitatására.)

Úgy gondolom, hogy a NAT műveltségi területeinek azokat a részeit, amelyek a helyi tantervekben jelennek meg és egyben találkoznak az intézmény pedagógiai programjában foglaltakkal, az osztályfőnöki munkaközösség és az osztályfőnökök gondozására lehetne bízni. Ilyen az *Emberismeret* (Az ember és társadalom műveltségi területen belül), valamint a *Pályaorientáció*.<sup>7</sup>

Ezenkívül „A műveltségi területek oktatásának közös követelményei közül a *Tanulás és a Kommunikációs kultúrán* belül az interperszonális kommunikáció, továbbá a *Testi és lelki egészség* kapcsolódhat elsősorban az osztályfőnök tevékenységéhez (s nem az osztályfőnöki órákhoz, hanem az akár „szakóráknak” számító foglalkozásokhoz). Mindez persze csak erősíti a fentiek „tantárgyközi” jellegét és egyben feltételezi az osztályfőnöknek a területekkel kapcsolatos integratív szerepét.

Időszerűnek tartom (vagy a gazdasági kényszerek miatt mégsem aktuális?) annak egyértelművé tételét, hogy az osztályfőnöki munka a helyi viszonyokra épülve (az iskola mint szervezet pedagógiai koncepciója, az osztály szociológiai, pedagógiai, pszichológiai jellemzői, az egyes gyerek sajátosságai), ezek figyelembevételével alakul. Az osztályfőnöki órák eddig is csupán korlátozott lehetőséget biztosítottak, a pedagógiai munka dandárja nem ezeken az órákon zajlott. Mivel ez óraszámban nem mérhető, éppen ezért nélkülözhetetlennek tartom egy olyan „tisztességes” osztályfőnöki pótlék megállapítását, amely minimálisan heti három órák megfelelő bérezést biztosít.

Ilyen módon a hagyományos osztályfőnöki órák egyrészt integrálódnak a helyi tantervbe mint a műveltségi területekben tovább élő tananyag, másrészt az osztályfőnöki munka szerves részei volnának olyan rendszeres és alkalmi kiscsoportos, egyéni és osztálytalálkozások, közös élmények, beszélgetések, amelyek a 45 perces foglalkozás korlátait felazítva inkább a mindennapi életben zajló kommunikációhoz, probléma- és konfliktusmegoldáshoz hasonlítanak.

### Hogyan lehet erre felkészülni?

Miután – véleményem szerint – a jövőben is szükség lesz az osztályfőnökök munkájára (az elnevezés más is lehet), az új helyzet megkívánja a felkészülést.

Időszerű (ebben az esetben pedig elkerülhetetlen) a továbbképzések módszerének továbbfejlesztése, a céloktól, a tartalomtól és a résztvevőktől függően olyan eljárások alkalmazása, amelyek nemcsak az ismeretek „elsajátítására” összpontosítanak, hanem a saját tapasztalatok kicserélésére és saját élmények nyújtására. Olyan program kialakítására gondolok, amelyben nemcsak a tudás és a módszertani kultúra gazdagodik, hanem a résztvevők attitűdje, szemlélete is alakul.

<sup>7</sup> Több közlemény tanúskodik e munka előkészítéséről. Pl.: *Fejes Erika*: Pszichológiai ismeretek közvetítése az elsős középiskolások osztályfőnöki óráin. Pedagógiai Füzetek. Heves Megyei Alkotó Pedagógusok munkáiból. Heves Megyei Tanács Pedagógiai Intézete, Eger, 1988. 17–23. o.; *Megvetéssel, bebörtönzéssel nem lehet az emberek segíteni!* Szerk.: *Schüttler Tamás*. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. sz. 75–79. o.; Az osztályfőnöki nevelőmunka helyzete. Vas Megyei Pedagógiai Intézet, Szombathely, 1989; *Péter Etelka*: Motivációk osztályfőnöki órákon – a család témakörben Gordon módszereinek és a drámapedagógia eszközeinek felhasználásával 5–8. osztályban. Módszertani Közlemények, 1991. 4. sz. 231–235. o.