

Az affiliáció és intimitás motívuma az alternatív osztályfőnöki szerepekben

1. A kísérő – Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Általános Iskola (Kiss Virág)

Az AKG általános iskolájának (1-6. évfolyam) tervezésekor nagyon foglalkoztatott minket, hogy hogyan tudna nálunk is megvalósulni az Alternatív Közgazdasági Gimnázium egyik fő sajátossága: a patrónusi rendszer. Ragaszkodtunk hozzá, de tudtuk azt is, hogy az életkori sajátosságok miatt alakítanunk kell a működésén. Ez néhány ponton megtörtént, de az alapelvek nem változtak. Míg a gimnáziumban a tanárt, aki egyszemélyes segítője néhány (10-12) gyereknek, patrónusnak hívják, addig nálunk, az 1-6. évfolyamon kísérő a megnevezése. Úgy választottuk ki ezt a szót, hogy tükrözze a szerep lényegét.

„A tanító nálunk egyszerre coach, mentor, a tanulás facilitálójá, szakértő, csapattag és társ. A pedagógus tehát több, mint a klasszikus értelemben vett tanító, ezért megnevezésére új fogalmat – kísérő – használunk. Minden gyerek egyéni fejlődését és haladását ez a speciális szerepben lévő felnőtt szakértő, segítő követi, aki az osztály mellett a tanítói feladatokat látja el.” – írja Pedagógiai Programunk.

Egy kupacnak (ami az állami iskolákban az osztálynak felel meg) három kísérője van. A 24 fős kupacból így minden pedagógusnak egy 8 gyerekből álló csoport, úgynevezett csibe jut. (Ezen a szón nem változtattunk, átvettük a gimnáziumból.)

Hogyan dől el, hogy ki lesz az a nyolc gyerek, aki az egyes kísérőkhöz fog tartozni?

Míg a gimnáziumban a beérkező gyerekek a nyitótábor végén maguk jelölhetik meg, hogy kit szeretnének patrónusuknak, tehát választásuk meghatározó a folyamatban, addig a kicsikre nem terheljük rá ezt a nehéz döntést. A kis elsősök megérkeznek az iskolába, és az első 5-6 hétben

ismerkednek az új helyzettel: az épülettel, a termükkel, egész környezettel, társaikkal és a felnőttekkel. A tanítók vezetésével elkezdik kialakítani közös szokásaikat, napi- és hetirendjüket. Ez a szakasz azzal zárul, hogy minden gyerek megtudja, hogy ki lesz a kísérője a három pedagógusa közül. Minden kupac, kisiskola (ez a két kupacból álló évfolyamnak felel meg) maga döntheti el, hogy ez milyen formában derül ki. Az közös, hogy mindig szépen megadják a módját, hol mesébe ágyazva, hol a szabadban, egy erdőben, hol valami játékkal egybekötve, de mindenképpen ünnepélyesen.

A nyolc gyerek elosztásánál nagyon sok szempontot vesznek figyelembe a kísérők. A bevezető hetekben nagyon megfigyeljük, hogy melyik gyerek kihez, melyik felnőtthez fordul, ha valamire szüksége van. Melyik kísérőt szólítja meg, kinek a segítségét kéri. Törekszünk rá, hogy a fiúk és lányok aránya kiegyensúlyozott legyen egy csibecsoporthoz. (Erre már a felvételnél is figyelünk, egy kupacba 12-12 lányt és fiút veszünk fel.) Az is fontos szempontunk, hogy túl sok nagyon hasonló habitusú gyerek ne kerüljön egy csoportba. A csibék kialakítása nehéz döntési folyamat, de ha nem is könnyen, azért végül meg tud egyezni a három kísérő abban, hogy melyik gyerek kihez kerüljön.

A csibéknek nem szokott külön neve lenni, leginkább a kísérő neve szerint emlegetik, például: Ági csibe.

Ettől kezdve a kísérő lesz az, aki a gyerek személyes támogatója. Ő intézi a dolgait, ő képviseli az érdekeit az iskolában, ő felel a jóllétéért, ő az, akivel mindent meg lehet beszélni. A kísérőség hat évre szól, ezen csak nagyon-nagyon kivételes és indokolt esetben lehet változtatni.

A három kísérő szoros együttműködésben van jelen a kupacban a tanítás során. A mindennapokban nem válik szét a három csoport, és a kísérők sem csak a saját csibéikkel foglalkoznak az idő legnagyobb részében. Minél kisebbek a gyerekek, annál kevésbé, hiszen ekkor még a gyerekek kevésbé tudják késleltetni szükségleteiket, „elhalasztani” addig a problémájukat, míg a saját kísérőjükkel találkoznak. Mindenki odaléphet bármelyik felnőtthez. Kezdetben inkább a kísérő fordul fokozott figyelemmel csibéi felé, később az egyre növekvő gyerekekben is felbred az igény, hogy személyes problémáikkal saját kísérőjüket keressék meg.

A különleges figyelem sok vonatkozásban megjelenik. A kísérő tudatosan építi kapcsolatát a gyerekekkel, és segíti őket, hogy egyre magabiztosabban és önállóbban éljék iskolai életüket. Támogatást ad a gyerekeknek abban, hogy megtalálják a nekik legmegfelelőbb haladási irányukat, tem-

pójukat, segíti egyéni útjukat a tanulásban és a szociális kapcsolódásokban. Személyes odafigyelésével erősíti a gyerekek biztonságérzetét, ezzel elősegíti a szorongásmentes tanulás lehetőségét. Figyeli a gyerekekben történő változásokat, fejlődéseket, visszaeséseket, ezekre megpróbál kísértársaival egyeztetve megoldásokat találni. Abban is segítségére lehet egy gyereknek, hogy a társaival kapcsolatos konfliktusait tisztázni tudja.

Hetente egyszer van az úgynevezett csibeidő, amikor saját, nyolc csibéjével beszélget a kísérő. Lehet, hogy néhány aktuálisan megbeszélendő ügy kerül elő, de lehet valamilyen tematika szerinti is a beszélgetés, attól függ, hogy a kísérő és a gyerekek miben állapodnak meg. A gyerekek is előállhatnak saját témáikkal.

A kísérő szöveges értékelésekben jelez vissza csibéi iskolai életének minden területéről. Egy tanévben ötször kapnak a gyerekek szöveges értékelést, aminek mindig van egy olyan személyes része, amit mindenki a kísértársaival egyeztetve ír meg a saját csibéinek. Ebben leginkább az adott gyerek szociális kompetenciáinak fejlődéséről jelzünk vissza, hogyan van önmagával, a társaival, hogyan tud együttműködni, milyen baráti kapcsolatai vannak. Hogy van jelen az órán, mennyi munkát tesz bele a saját és a közös tevékenységekbe.

Még egy fontos feladata van a kísérőnek: a kapcsolattartás nyolc csibéjének szüleivel, tehát ő az összekötő szülő és az iskola között. Ha bármilyen probléma merül fel, első körben a szülőknek gyerekük kísérőjéhez kell fordulniuk. A kísérő pedig mindent segít elintézni, konzultál velük és közös döntéseket hoznak a gyereket illetően. A félévi és év végi értékelők kiosztása után a kísérő ül le a szülőkkel átbeszélni a leírtakat. Elmondja, hogy mi a tapasztalata, véleménye a gyerek fejlődéséről, iskolai jelenlétéről, miközben arra is kíváncsi, hogy a szülők hogyan, milyennek látják aktuálisan gyermeküket.

Az AKG-ban gyakran dolgozunk csoportokban. Sok mindentől függ, hogy hogyan alakulnak a csoportok, milyen szempontok alapján osztjuk be a gyerekeket, ki kivel dolgozik. Előfordul, hogy a kisebb csoportokban folyó munkának alapja a csibecsoport. A csibecsoport fokozatosan válik egyre hangsúlyosabbá az együtt töltött évek alatt. Az első évfolyamokon a teljes közösség kialakítását tartjuk a legfontosabbnak, azt erősítjük, építjük. Jelen vagyunk, mindenki számára elérhetőek vagyunk. Még mindent inkább együtt beszélünk meg, teljes közösségben. Az a cél, hogy egy nyitott, elfogadó, biztonságot adó közösséget hozzunk létre. A 4-5. év-

folyam környékén, amikor a gyerekek belépnek a kiskamasz korba, változnak az igényeik. Jellemző, hogy kisebb körben, a csibecsoporthoz, vagy akár csak a saját kísérőjükkel, négy szemközt szeretnék megosztani azokat a témákat, problémákat, amiket nagyobb körben vagy a családban már nehezebben tudnak megbeszélni. Arra törekszünk, hogy addigra olyan bizalom épüljön ki, hogy ezt bátran meg merjék tenni.

A kísérős rendszer nagyon jól támogatja a humánspecifikus motívumok közül az intimitást. Hiszen a kísérő egy olyan felnőtt, aki facilitálja és mentorálja csibéjét, aki ahhoz segíti hozzá diákját, hogy minél jobban kiteljesedjen, és minél hamarabb megtalálja saját hangját, biztonságérzetét.

2. A patrónus – Alternatív Közgazdasági Gimnázium *(Mendelovics Zsuzsa)*

Az AKG megalakulását másfél éves előkészítő munka előzte meg (1988). Az alapító csapat különböző, később a tanítás során felhasznált anyagokat állított össze. A legfontosabb témakör a gyerek-gyerek, gyerek-tanár, szülő-tanár kapcsolatának újraértelmezése volt. Alapvetéseket fogalmaztunk meg, amelyek mindegyike a személyesség, a tanulói szabadság, a jelenlét köré csoportosultak. Nem véletlen, hogy pedagógiai programunk sarokpontjai is ezek az alapértékek lettek.

Kitaláltuk, hogy a patrónus váltsa fel a hagyományos osztályfőnöki szerepet. Ez egy tartalmi átalakítást jelentett. A patrónusi rendszer ugyanis középpontjába helyezi a személyességet, a gyerekek társas kapcsolatának szükségességét, ahogyan ezt Czike Bernadett is megfogalmazta tanulmányában az affiliáció és az intimitás motívumával kapcsolatban. A patrónusi rendszer jó példa arra, hogyan lehet egy-egy diákot motiválni az affiliációval, az intimitással, a személyes ráhatással.

A patrónus az a tanár, aki a diák iskolai anyja/apja. Talán a legfontosabb szereplője a pedagógiai folyamatnak. Kapcsolata a gyerekekkel a felvételin kezdődik, és folytatódik augusztus végén a nyitótáborban. Ebben a táborban ott van az egész évfolyam és a patrónusok. A tábor programját úgy állítják össze, hogy a gyerekek és a patrónusok minél jobban megismerjék egymást, ugyanis a tábor utolsó estéjén minden gyerek választ magának egy patrónust. Maga az a tény, hogy a gyerek választhatja meg a patrónusát, megalapozza a jövőbeni egymás közti bizalmat.

Úgy jön az első alkalommal iskolába a gyerek, hogy már egy kicsit ismeri azt a felnőttet, aki majd elirányítja őt az iskola, a tanulás, az osztály, az évfolyam dolgaiban, akihez fordulhat, ha valami problémája van, aki értő figyelemmel, türelemmel – a diák nézőpontjait átérezve – meghallgatja, és háttéremberként, mentorként segít kibogozni magát a gondot, hogy azután a gyerek majd önállóan megoldhassa azt.

Kezdetben minden patrónushoz kb. 12 gyerek tartozik, ők a csibe, egy gyerekcsoport (nem feltétlenül közösség), aminek minden tagját a patrónus saját csibéjének tekinti. Így is beszélünk: pl.: *Lilkó az én csibém*. Amikor kimondom ezt a mondatot, azt érzem, hogy a kapcsolatom Lilkóval személyes, intim. Szeretem, elfogadom őt, tisztetem a személyiségét, próbálok segíteni neki a társas kapcsolatok kialakításában, megszilárdításában. Igyekszem átérezni a gondjait, bajait, örömeit. Segítek abban, hogy be tudjon illeszkedni az iskolába, önállóan megtalálja az iskolai léthez, az eredményes tanuláshoz szükséges szabályokat.

Hogyan lehet elérni, hogy a nyitótáborban kezdődő bizalmi kapcsolatunk tartóssá, megalapozottá váljon?

A legfontosabb, hogy alaposan megismerjem Lilkót, a diákot. Amikor egy gyerek és a családja felvételre jelentkezik, akkor minden szülő „használati utasítás”-t ír a gyerekéről, mondhatjuk, hogy látéletet küld a leendő patrónusoknak. Azt kérjük a szülőktől, hogy őszintén írják meg, mi mindent szeretnek a gyerekükben, melyek azok a tulajdonságok, amelyeken majd az évek során változtatni lehet, mi az érdeklődési köre, mit szeret csinálni, mire kell vigyázni, figyelni. Az igazán őszinte szülői levél sokat segít a patrónusnak.

Már az első hetekben elkezdődnek a személyes beszélgetések. Először a patrónus és a gyerek között, majd nem sokkal utána a szülők és a patrónus között. A szülői beszélgetés nagyon fontos, ugyanis a gyerek érdekében kell megalapozni az őszinteségre, a bizalomra, egymás értékeinek elfogadására épülő kapcsolatot. A csibe iskolai döntéseihez szükség van a család és a patrónus együttműködésére, egymás megértésére, támogatására és főleg az egymás iránti bizalomra.

A patrónus sokat foglalkozik a csibéje tanulmányi munkájával, ezért nagyon gyakran beszél a szaktanárokkal, de erre van lehetősége is. Ugyanis minden egyes évfolyam külön, az úgynevezett „kisiskolában” lakik, ami két teremből és egy közös térből áll. Ebben a kisiskolában van egy kis helyiség, ami a tanári, ahol a patrónusok, azaz az évfolyamon tanító tanárok

jelentős része dolgozik. Így azután, amikor a tanár kijön az órájáról, elmondhatja kollégáinak a gyerekekkel kapcsolatos élményeit, problémáit.

A patrónusok kéthetente ülnek össze beszélgetni a gyerekekről. Ezeken a patrónusi összejöveteleken az évfolyam tanulási problémái, sikerei mellett szóba kerül az is, hogy melyik gyerekek milyen baja van valamelyik társával, tanárával, hogyan változnak, alakulnak a társas kapcsolatai stb. Ilyenkor készítik elő az évfolyam aktuális programjait is. Természetesen mindez akkor működik jól, ha a patrónusok között megfelelő együttműködés van, ha bármilyen vitás esetben, helyzetben konszenzusra tudnak jutni.

Évente négy témahét van, amelynek programját a patrónusok állítják össze, ezek közül kettő „elutazós” témahét, ilyenkor az ország különböző helyein egy megtervezett program keretében 5 napot töltenek együtt a patrónusok az évfolyammal. Az „együtt lakás” is lehetőséget ad arra, hogy mindenre – legyen az valamivel kapcsolatos siker vagy kudarc, megosztható élmény, problémás kérdés, viselkedésbeli gond – reagálni, mindenben segíteni és együtt örülni tudjanak a csibékkel a patrónusok.

Hetente egyszer van az úgynevezett csibefoglalkozás, amikor a patrónus együtt van minden csibéjével. Ilyenkor a gyerekek elmesélik, hogy mi történt a héten. Természetesen előkerülnek az iskolán kívüli kérdések is. Olyan a légkör, hogy mindenki bátran elmondhatja a véleményét, vitatkozhat, kifejezheti az érzelmeit. Emellett gyakran beszélgetünk négy szemközt is valamelyik csibénkkel.

De mi történik akkor, ha a diák nem akar, nem képes alkalmazkodni az iskolai léthez?

Semmilyen intézményesített következményt, büntetést (intő, rovó stb.) nem alkalmazunk. Személyre szabott „eljárások” segítségével próbáljuk megoldani a különböző helyzeteket: a késést, a hiányzást, a másokat sértő magatartást stb. Nagyon sokszor beszélgetünk négy szemközt is az alkalmazkodási problémákról. A diákkal közösen, majd a szülők bevonásával próbáljuk rendbe hozni a konfliktusos, elrontott helyzeteket. Arra törekszünk, hogy a gyerekek saját maguk találják meg az iskolai „falakat”, kerekteket. Amennyiben nem érünk célt, olyan eljárásokat alkalmazunk, amelyek személyre szabottak. Pl.: a diák a magatartásával tönkreteszi az órákat, zavarja a társait. Ilyenkor ellenőrzőt kap (ami egyébként az AKG-ban egyáltalán nincs), és minden óra végén az adott szaktanár osztályzattal értékeli a diák órai munkáját, hozzáállását. (Nálunk csak az utolsó két év bizonyítványában kapnak osztályzatot a diákok.) A szabályokat megszegő

gyerek tehát azonnali visszajelzést kap magatartásáról. Ez az ellenőrződsdi a helyzettől függően eltarthat 2-3 hétig. Még gyakrabban élünk a szerző-déskötés lehetőségével, ami hatásos, személyre szóló, nem megalázó, és feltételezi a diák valódi bevonódását a megoldási folyamatba.

Interjút készítettem párban két nyolcadikos és két végzős diákkal. Érdekesnek találtam, hogy az ötéves korkülönbség ellenére a két beszélgetésben szinte ugyanazok a mondatok fogalmazódtak meg. A legfontosabbnak a megkérdezett gyerekek azt tartják, hogy mindenről – iskolai és iskolán kívüli problémákról – lehet a patrónussal beszélni.

„Segítőkész, közvetít és továbbítja az illetékesnek a tanórai, tanulásbeli problémákat.”

„Segít abban, hogyan lehet kritikát úgy megfogalmazni, hogy az ne legyen bántó vagy sértő.” „A patrónussal való beszélgetésekkor látszott, hogy érdekelem őt, figyelt, velem együtt kereste a megoldási utakat, törődött velem.”

„Lazán lehet vele beszélgetni.”

„Már az elején azt éreztem, hogy lesz egy jó ember, aki feloldja a kezdeti feszültséget, feszengést, bevezet az iskolai szokásokba, igyekszik jól megismerni engem, elfogadja a hibáimat, és tanácsokat ad abban, hogy hogyan javítsak rajtuk.”

„Akár engem bántanak, akár én bántok valakit, a patrónusom rögtön reagál, félrehív, ha azt látja, hogy megsértettek vagy megsértettem valakit.”

„Őszinte hozzám és tolerál engem, így sokkal családiasabb az iskolai bentlét.”

„Persze előfordul, hogy egy időre a kapcsolatunk elromlik. Ilyenkor is nagyon fontosnak tartom azt az érzést, hogy ezt az embert, aki a patrónusom, én választottam, a helyzetet magamnak köszönhetem. Kölcsönösen mindent megteszünk azért, hogy kettőnk viszonya rendeződjön.”

Mind a négy diák azt fogalmazta meg, hogy számára a patrónusa a legmeghatározóbb tanár az iskolában.

3. A segítő pár – Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium (Szebényi Csilla)

Egész életünk során szükségünk van olyan emberi kapcsolatokra, amelyekben bizalmat, elfogadást, figyelmet, támogatást, ösztönzést élhetünk meg. A kamaszkor különösen érzékeny, hiszen átmenet a gyermek- és felnőttkor között. A kamasz ki-kilép a biztonságos, felnőttek által kontrollált szituációkból, önállóságra vágyik, keresi felnőtt önmagát. Igazodási pontjai egyre inkább a kortárs csoport normái, nem pedig a felnőttek világa, miközben a felnőttkorba igyekszik. Szüleitől igyekszik eltávolodni, sokszor szembe is fordul velük, értékrendjükkel, a felnőtteket eleve kritikával szemléli. Mégis szüksége van olyan megbízható felnőtt kapcsolatra, aki átsegíti a krízishelyzeteken és mintául is szolgál. Különösen igaz ez azokra a fiatalokra, akik tinédzser korukban valahol elakadnak, és ez az elakadás az iskolai életüket is befolyásolja.

Iskolánkba ilyen kamaszok, fiatal felnőttek járnak. A Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium 16 és 25 év közötti problémákkal küszködő, középiskolából kimaradt, olykor kallódó, nehéz sorsú fiatalok második esély gimnáziuma.

Diákjainkra jellemző, hogy a tanulásban, beilleszkedésben, a felnőttekhez vagy a kortársakhoz és főként önmagukhoz kapcsolódásukban kudarcokat élnek meg. Elvesztik önbizalmukat, bezárkóznak, elmagányosodnak, vagy folytonos lázadásba, függőségekbe, önpusztításba menekülnek, mentális és / vagy szervi betegségeik alakulnak ki. Ezek a problémák a középiskolából való kimaradáshoz vezettek. Ők mégis szeretnének tanulni, kortárs kapcsolatokra vágnak, ki szeretnének törni az elszigeteltségből, megvalósítani az álmaikat, rátalálni saját életükre, amelyben önazonosak, amelyben jól érzik magukat.

Bár képességeik megengednék, számukra a gimnázium elvégzése és az érettségi bizonyítvány megszerzése legyőzhetetlen nehézségnek tűnik. Abban próbálunk nekik segíteni, hogy ez mégis sikerüljön.

Iskolánk egyéni tanulási utakat biztosító programja 1990 óta működik. Diákjaink nagyon különbözőek, ahogy a boldogulást akadályozó problémáik is. Ezért mind a tanulásban, mind a háttérben meghúzódó nehézségek kezelésében velük közösen, egyéni megoldásokat kell találnunk. Programunknak két fő pillére van. A személyközpontúság és az elfogadó,

biztonságos iskolai légkör. Előbbi az intimitás, utóbbi az affiliáció motívumát erősíti.

A személyközpontúság több szinten is megjelenik, de legfőbb közvetítője a segítő párrendszer vagy mentorrendszer.

Iskolánkban nincsenek osztályok, évfolyamok, minden diáknak – vele közösen – saját tanulási programot készítünk. Így osztályfőnök sincs, az egyéni tanulási utat az általa választott segítő párjával tervezi meg. A segítő pár vagy mentor egy felnőtt, aki sok minden egyéb mellett tanít is. A diák az iskolába való felvétel után néhány héttel kiválasztja azt a felnőttet, akivel – úgy érzi – össze tud hangolódni, tud együtt dolgozni, akiben meg tud bízni. Ez a bizalmi kapcsolat lassan, finoman, hónapok alatt épül. Két szintje van. A gyakorlati, amely a tanügyi feladatokat foglalja magában, és a személyes, melynek mélysége egyénenként és időben is változik. A gyakorlati rész adja a kapcsolat vázát, keretét. A személyes rész a diák igényei, szükségletei szerint alakul.

Mentorként a diákkal közösen készítjük el egyéni haladási tervét, amelynek megvalósulását évente négy alkalommal értékeljük. Ilyenkor áttekintjük a vizsgák alakulását, a sikerek és nehézségek okát, hátterét, és ha kell, új tervet és stratégiát alkotunk. Ekkor készítjük el a következő időszak órarendjét is. Mindig a sikerekből, az erőforrások azonosításából indulunk ki, azt keressük, hogyan lehet ezeket a nehezebb helyzetekben is mozgósítani. Ez egy önismereti és önfejlesztő folyamat, amelyben a fiatal egyre inkább rálát saját működésére tanulási, kapcsolati és személyes szinten is. Mindeközben a bizalmi kapcsolat is mélyül, és vele a személyiség is gazdagodik.

Ez a négy alkalom formálisan is szerepel a tanév rendjében, de a kapcsolat valódi alakulását a mindennapi találkozások, rövidebb-hosszabb beszélgetések, sok és különféle együttlét befolyásolják. Ezt iskolánk mérése, a diákok, a tanárok létszáma, valamint az időbeosztás, a térhasználat tudatos kialakítása is segíti. Kis iskolánk sokszor többfunkciós tereit mindannyian közösen használjuk, tanárok, diákok nem különülünk el. Nem hagyományos iskolaépületben működünk, és a tevékenység- és időszervezés során is törekszünk a természetességre, az életszerűségre.

A diákokkal való kapcsolatunkat, kommunikációnkat is a természetesség jellemzi. Szerepmentesen, teljes személyiségünkkel vagyunk jelen. Sok időt töltünk együtt. A tanítás előtt, után, a tanórákon kívül a szünetekben, közösen reggelizünk, ebédelünk, kávézunk. Minden héten az órarendben

rögzített időben összegyűlünk a diákstábon, hogy megbeszéljük közös dolgainkat. Ekkor informáljuk a diákokat iskolai eseményekről, közös programokról, beszélgetünk mindenkit érintő dolgokról. Ide a diákok is hozhatnak témákat, és ha adódik az iskolában valamilyen konfliktus, arról is itt beszélünk. Ez az iskolai közösség nagyon fontos élő fóruma. Minden kommunikációs helyzetben, de itt különösen erősen megélhető a diákok számára az elfogadás, az egyenrangúság, az, hogy mindenki szükségletei egyformán fontosak, hogy mindenkit meghallgatunk. Nincsenek tabuk, nincs elhallgatás, szőnyeg alá söprés. Minden elmondható, ha megtaláljuk azt a módot, formát, hangnemet, ami építő, amivel nem bántjuk egymást.

A segítő pár kapcsolatának mélysége – ahogy már írtam – változó, és a diák igényei alakítják. Ez vonatkozik a beszélgetések gyakoriságára, hosszára és tartalmára is. A fiatal bármilyen számára fontos dolgot megoszthat a mentorával. A bizalmi kapcsolat kialakulását segíti, hogy a mentor nemcsak szerepmentesen, pusztán emberként van jelen, hanem érdek, elfogultság és elvárások nélkül nyitottan, kíváncsian, együttérzően, támogatóan, őszintén is. A beszélgetések során sokszor együtt bogozzuk a problémát, segítünk megfogalmazni a kérdést, együtt keressük a megoldást, a lehetséges segítséget. Attitűdünkkel, verbális- és metakommunikációinkkal azt képviseljük, hogy hibázni lehet, sőt természetes és szükséges, hiszen ezekből tanulunk. Ugyanakkor minden helyzetben keressük a siker motívumait, minden sikernek örülünk. Visszajelzünk és visszautkrözzünk, és ugyanerre, valamint önreflexióra biztatjuk a fiatalokat is. Ha külső segítség szükségessége merül fel – lelki, szociális, egészségügyi, lakhatás stb. – akár kollégák bevonásával is – keressük a megfelelő szakembert, megoldást.

A segítő pár ezzel a segítő munkával nincs egyedül. Támogatja őt a stáb, a segítő tanárpárok közössége. Itt megosztjuk egymással a diákokkal kapcsolatos információkat, tapasztalatokat, igyekszünk közösen árnyalt képet alakítani róluk, stratégiát alkotunk nehézségeik megoldására, sikeres előrehaladásukra. Mindemellett támogatjuk egymást, saját elakadásainkban is segítséget kapunk, a stáb szupervíziós szerepet is betölt.

A segítőpár-kapcsolat diák és tanárpárja között általában a tanulmányok végéig, az érettségiig szól, de ha a diák szeretne, mentort válthat. Fontos, hogy olyan ember kísérje, akiben megbízik, akitől el tudja fogadni a támogatást.

Az alábbiakban néhány idézet olvasható a diákoktól, amit arra a kérdésre írtak: „Mit jelent neked a segítő pároddal (mentoroddal) való kapcsolatod?”

„Nekem nagy segítséget jelent. Komfortot és egyfajta biztonságot nyújt, hogy ha bármilyen gondom van, a mentoromhoz fordulhatok. Sokkal jobban motivál az iskolába járásban is, amikor például rámcsekkol a mentorom üzenetben, hogy mi újság, hogy vagyok, mikor tudok menni. Szeretem, hogy közvetlen és őszinte tudok lenni vele.”

„Nagyon fontos nekem és sokat segít, nem csak iskolai témákban. Olyan dolgokat oszthatok meg vele, amiket csak a pszichológussal szoktam, és mindig támogató, de nem hagyja, hogy elengedjem magam. Sokkal személyesebb a kapcsolatunk és többet tud segíteni, mint egy átlag suliban mondjuk az osztályfőnök.”

„Nagy támaszt nyújt számomra. Nagyon szeretek vele beszélgetni.”

„Egy személy, akinek bármit elmondhatok bármikor. Lehet ez jó vagy rossz is. Az a személy, aki mindig ad egy jó tanácsot, hogy hogyan másszak ki a szarból. Aki mindig azt figyeli, hogy van-e valami bajom, és ha nem én megyek oda hozzá, ő jön és kérdez. És persze folyamatosan odafigyel, hogy eljussak az érettségiig és ne keveredjek rossz útra.”

„Az életet.”

Felhasznált irodalom:

Alternatív Közgazdasági Gimnázium Pedagógiai Program

AKG Általános Iskola Pedagógiai alapvetéseink

Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium Pedagógiai Program

Bodoni Ágnes: Reformpedagógia – Pedagógusi kompetenciák fejlesztése reform- és alternatív pedagógiai módszerek segítségével, Ábel Kiadó, 2012.

Klein Sándor: A gyerekközpontú iskola EDGE 2000 KFT, 2011.

Klein Sándor – Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon – Alternatívpedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak EDGE 2000 KFT 2011.

Például ... Pedagógusok gyakorlati példái a személyközpontú szemléletű iskola megvalósítására, szerk: Fehér Márta

Szebényi Csilla: Belvárosi Tanoda: az egyik legrégebbi és legmodernebb alternatív gimnázium, Új Pedagógiai Szemle 2021/11–12

Van más megoldás is, Alternatív módszerek a középiskolában, szerk: Papp Ágnes

A kooperatív tanulás mint a társas kapcsolatok lehetősége a tanórán

Amikor belépünk egy osztályterembe és azt látjuk, hogy a gyerekek négyfős csoportokban ülve közösen oldanak meg feladatokat miközben a tanár járkal a csoportok között, figyeli a csoportok tevékenységét, lehet, hogy kooperatív szervezett órát látunk. Biztosak csak akkor lehetünk ebben, ha már azt is tapasztaltuk, hogy a tanár kooperatív struktúrákat (módszereket) használ annak érdekében, hogy a diákok úgy foglalkozzanak a tananyaggal, hogy közben egymással is interakcióba lépnek. Vagyis miközben a diákok feldolgozzák a tananyagot, a tanár az adott struktúra segítségével úgy vezeti őket, hogy a csoporton belül összekapcsolódva megosztják a szükséges információkat egymással, támogatják egymás tevékenységét, egymásra vannak utalva abban, hogy az egyénenként vagy párban elvégzett munka eredményeit a csoportban közös tanulási eredménnyé formálják. Ezzel a tanulási folyamat olyan társas tevékenységgé válik az osztályban, mely során a tananyagtartalmak feldolgozása és az affiliációs motívumok – társas kapcsolatok kialakításának, fenntartásának szükséglete – dinamikus rendszerre szerveződve erősíthetik egymást. A tevékenységek során hol a tananyagtartalom, hol a társas kapcsolatok minősége válik hangsúlyosabbá, miközben mindkettő célként és tartalomként jelen van a folyamatban. Mindezek megértéséhez ismernünk kell a kooperatív tanulásszervezés jellemzőit.

A kooperatív tanulás alapelvei

Egy kooperatív szervezett órán – szemben egy frontális órai munka egy-szálú interakciójával – párhuzamosan annyi szálon futhat az interakció, amennyi az osztály létszámának a fele, vagyis sokszor a csoporton belül is páros munka szerveződik. Ugyanakkor a tanulásszervezéskor a tanár figyel arra is, hogy az együttműködő tevékenység nagyjából egyenlő résztvételt igényeljen a gyerekektől, illetve érvényesüljön egyéni felelősségük,

ne legyenek a csoportokban olyanok, akik elviszik a vállukon a csoport munkáját, illetve akik csak passzívan figyelik a csoport történéseit. Amíg nem érvényesülnek a fentebb említett szempontok, addig csoportmunkáról beszélhetünk, de nem beszélhetünk kooperatív csoportmunkáról, nem várhatjuk el a kooperatív tanuláshoz kapcsolódó eredményeket. Kooperatív tanulásról akkor beszélhetünk, ha érvényesül az órán **a négy alapelv: az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakció.** *„Ha mind a négy alapelvet betartjuk, biztosak lehetünk abban, hogy tanulásban és szociális téren is előnyösebb helyzetbe kerülünk. Ha a négy közül akár csak egy alapelvet nem tartunk be, lehet, hogy semmit sem nyerünk. Ha megértjük az alapelveket és olyan struktúrákat alkalmazunk, amelyek ezeket érvényesítik, akkor olyan osztályokat hozunk létre, amelyekben a diákok együtt dolgoznak, megszerzik a társas szociális készségeket, törődnek egymással, többet és jobban teljesítenek.”* (Spencer Kagan, 2011.12.1-2)

A struktúrák (belső felépítettséget, lépéseket tartalmazó módszerek)

A kooperatív tanulás szervezése azt jelenti, hogy a tanár szem előtt tartja a négy alapelv érvényesülését. Olyan **struktúrát**, struktúrákat választ az órára, amely úgy szervezi a tananyag és a diákok találkozását, hogy a feladatvégzés közben a diákok a tananyag mellett egymással is interakcióba lépjenek. Interakciójuk tartalma maga a feldolgozandó tananyagrészt, hogyanja pedig az, amit, ahogyan együtt kell kezdeniük azzal. Legtöbbször úgy, hogy első lépésben valami önálló egyéni feladatvégzés van, aztán az elvégzett feladatrészeket párban vagy csoportban ismertetik, megbeszélik, egymáshoz kapcsolják. Az órán alkalmazott struktúrák elemei ezek a lépések. *Pl. 1. elem: Gondolj végig egy kérdést (ehhez rendelkezésedre állhat egy rövid forrás is), válaszolj rá! 2. elem: Álljatok párba: ismertessétek a párotokkal a kérdéseket és beszéljétek meg a választ, majd a párodnál lévő kérdésre adott választ hallgasd meg! 3. elem: Vidd tovább a csoportban a párod kérdését és válaszát! (A csoport itt lehet egy négyfős alapcsoport, de akár a teljes osztály is.)*

Nagyon sok struktúra van, és azok elemei is szabadon tovább variálhatók a tananyagnak, célnak, a gyerekcsoport adottságainak ismeretében. A struktúrák egyszerűek. *Pl. Van egy tetszőleges szósorunk, amiről a sza-*

vakat a csoporton belül a gyerekek egyenlő arányban osztják szét. Mindenkinek el kell döntenie a nála lévő szavakról, hogy milyen szófajta-hoz tartozik. A gyerekek egyesével egymás után mondanak egy-egy szót és javaslatot tesznek arra, hogy a csoport jegyzője egy négyfelé osztott papírlap melyik részébe (a részek a különböző szófajták) írja be az adott szót. Ha a csoport jóváhagyta a javaslatot, a jegyző beírja az adott helyre a szót. Itt két struktúrát használt a tanár: a Szóforgót és az Ablakot. A lényeg, hogy az elemek úgy épülnek egy struktúrává, hogy az általa szervezett tevékenység lépései során a gyerekek találkoznak a tananyaggal és egymással is interakcióba lépnek úgy, hogy közben érvényesül a négy alapelv.

Az irányítás

Az előbbi példánkban feltűnt egy jegyző. A kooperatív tanulás során az óra **irányítás**akor a tanár kezében a struktúrák mellett egyéb eszközök is vannak. Használhat szerepeket a csoportban, lehet pl. jegyző (aki leírja a dolgokat), időfelelős (aki figyel, hogy időben haladjon a munka és elkészüljenek), szóvivő (aki ismerteti a csoport munkájának eredményét), eszközfelelős (aki kimegy a csoport eszközeiért); de lehet a feladattól függően akár kutató, szótárázó, hírnök, lelkesítő is a csoportokban. Fontos, ha szerepeket használunk, legyen mindenkinek dolga a csoportban, és időről-időre változzon az egy-egy gyerekhez kapcsolódó szerep, hogy mindenki kipróbálhassa magát mindenféle tevékenységben, lehetősége legyen sokféle képességének fejlesztésére.

Az irányítás része az is, hogy milyen a terem *térelrendezése*. A gyerekek csoportonként ülnek padjaikat összetolva, azt körbe ülve vagy azok két oldalánál páronként. Fontos, hogy látja-e minden gyerek a táblát, elég közel vannak-e egymáshoz a csoporton belül, hogy tudjanak halkán beszélni egymással. A tanár tud-e mozogni a csoportok között, elér-e mindenkit, ha szükséges. A tanár ugyanis a kooperatív tanulás ideje alatt szabadon járkál a csoportok között, folyamatosan monitorozza, hogy a gyerekek mennyire értik a feladatot, megfigyeli, hogyan dolgoznak, a diákok figyelmét a feladatmegoldáson tartja, s ha szükséges, együtt dolgozik egy-egy diákkal vagy csoporttal.

Az órán jellemző, hogy a tanár jelzi, ha beszélni szeretne a gyerekekhez. Ilyenkor *csendjelet* használ, amit látva a gyerekek egymásnak adják

át a hírt, hogy csendesedjenek el, függeszék fel, amivel foglalkoznak, figyeljenek a tanárra. A legegyszerűbb csendjel a tanár kézfeltartása (jelentkezése), s amelyik gyerek ezt látja, az a dolga, hogy ő is tegye fel a kezét, s így egyre több feltett kézzel terjed az információ, hogy a tanár azt várja, rá figyeljenek. Aki már feltette a kezét, azt is tudja, abba kell hagynia, amit éppen csinált. Jó esetben a hír csendben terjed és ezzel a jellel kiküszöbölhető, hogy a gyerekek egymásra szólva/kiabálva hívják fel társaik figyelmét az elvárt csendre. Persze a csendjel bevezetésénél fel is kell hívnunk a gyerekek figyelmét erre. De csendjel lehet egy megszólaltatott kis harang vagy hangszer, akár egy zene néhány taktusa is.

Azok a közös *eszközök*, amit rendszeresen használnak a gyerekek, minden csoport asztalánál egy kis kosárban megtalálhatók, azokat az eszközöket, tananyagforrásokat, amelyek az adott feladathoz kellenek még, a tanár már az óra előtt előkészítette, s az eszközfelelősök minden csoportból egyszerre (párhuzamosan) mennek ki értük.

A tanár *utasításainak* egyszerűnek, egyértelműnek, lépésenként jól követhetőnek kell lennie. A kooperatív tanulásban jártas osztályoknál elég egy-egy bejáratott struktúra nevét mondani a feldolgozás módjánál és az egyes lépésekre szánt időt, a gyerekek már tudják, mi a feladatuk. A kezdő kooperatív osztályokban vagy nehezebben együttműködő csoportoknál kis lépésekre bontva, a feladatokhoz rendelt szabályokat hangsúlyozva, az együttműködést segítő felelőskártyákat használva, a csoporttagokat **a, b, c, d** jellel ellátva, és az egyes feladatlépéseket azokhoz rendelve adjuk ki az utasításokat. Mindig alkalmazkodunk az adott csoport tapasztalataihoz, szociális készségei szintjéhez és aktuális állapotához.

A csoportok

A kooperatív órán dolgozó diákok általában négyfős heterogén csoportokban ülnek. A csoportokon belül így könnyen szervezhető páros tevékenység, a párok szervezése változatos lehet azzal, hogy másik három társal alkothatnak párokat a csoportban. Így az adott feladathoz szükséges képességek szerint is van az optimálishoz közelítő variáció. A négy fővel elkerülhető az is, hogy bárki kakukktojássá váljon egy csoportban. Igaz, ritka, hogy egy osztály létszáma pontosan négygyel osztható, így tanárként mérlegelendő szervezési feladat a csoportok összetétele mellett a „mara-

dék vagy plusz” létszám csoportba szervezése. Fontos, hogy a csoporton belül kialakuljon egy közös csoportszellem, ezért a csoportokat érdemes hosszabb időn keresztül együtt tartanunk és időt szánnunk arra, hogy egymással ismerkedjenek, olyan tevékenységeket szervezni, melyek megalapozzák a jó hangulatú együttes munkájukat. Ugyanakkor időről-időre változtatni kell a csoportokon, hogy a gyerekek más helyzetbe is átvihesék megszerzett együttműködési készségeiket. Ha egy-két csoportnál nehezebb a működés, vagy vannak, akik nagyobb terhet jelentenek a csoporton belül, a váltással ezen a helyzeten is változtatni tudunk, átalakul a dinamika, illetve átrendeződhet a teherviselés. Kagan 6 hetenkénti változtatást javasol, természetesen ez a csoportok állapotától, az elvégzendő feladatoktól, tartalomtól függően rövidíthető vagy növelhető.

Hogy a csoportokat hogyan alakítjuk ki, az a céljainknak a függvénye. A kooperatív munkában a legjellemzőbb a heterogén csoportokkal való munka. A heterogén összetételt a tanár akár tudatosan, előre kitalálva is létrehozhatja, így ő szervezi meg a csoportokat. Van, amikor a véletlenre bízta, de az is lehet, hogy kombinálja a kettőt, és először akár négy nagyobb csoportra osztja a gyerekeket, akik aztán már maguk alkotnak párt egy másik nagyobb csoport tagjával, majd a párok választanak újra párt maguknak, így hozva létre a négyfős csoportot (*Párok párja csoportalakítási mód*). Ennek előnye, hogy a tanári irányítás mellett a gyerekek is lehetőséget kapnak rokonszenvi választásra. Előfordulhat, hogy teljesen a gyerekek választására bízunk a csoportok kialakítását.

Csoport- és osztályépítés

Bár Kagan külön kulcsfogalomként határozza meg a csoportépítést és az osztályépítést, itt egyben kezeljük, mert ugyanazokról a célokról, feladatokról van szó, csak a csoport(ok) vagy az osztály szintjén. A kooperatív tanulásszervezés bevezetésekor nem magától értetődő, hogy a gyerekek bármiféle csoportösszetételben szívesen dolgoznak együtt, sőt a már gyakorlottabb koop-os osztályoknál is oda kell figyelni arra, hogy a gyerekek minél több oldalról **megismerhessék egymást**. Ezzel a gyerekek biztonságérzetét is növelhetjük a csoporton és az osztályon belül. Az ismerkedésnek egyszerű módja, amikor a gyerekek közös tulajdonságokat, tevékenységeket, kedvenceket keresnek, azokat szóforgóban gyűjtik össze,

s közben aszerint csoportosítják, hogy a csoporton belül hány emberre jellemző az adott tulajdonság. De használhatjuk a *Sztárinterjú* struktúráját is, amikor minden csoporttag ír 3 olyan kérdést, amelyet szívesen feltenne a társainak. Közben ezeket a kérdéseket ő is megkaphatja. Majd a csoporttagok sorban sztárokká válva 2-2 percben húznak a kérdésekből és válaszolnak rájuk. Az ismerkedésre osztályszinten is sokféle lehetőség van, segíthetjük *Csere-bere kártyákkal*, amikor mindenki kap vagy ír egy kérdést, s azt a kérdést teszi fel egy társának, akivel párt alkotott, majd a válaszok után kicserélik kártyáikat, hogy egy másik társukkal immár egy új kérdés kapcsán találkozzanak. Hasonló tartalommal szervezhetünk *Egyperces interjúkat* is az osztályban, amikor a gyerekek párba állva 1-1 percben mesélnek egymásnak egy – a tanár által – felvetett kérdés kapcsán. A következő kérdést már egy másik társukkal, új párba állva beszél meg. A megismerkedés az egymásra csodálkozás és a biztonságérzet erősödése mellett egy lépéssel közelebb visz a **csoport-/osztálytudat** kialakulásához. Annak az érzésnek az erőssége, hogy ehhez a csoporthoz/osztályhoz tartozom, hat a közös munka minőségére is, mert az összetartozás érzése a tanulási célokat is közössé formálja és olyan magatartásmódokat hív elő a gyerekekben, ami a közös tevékenységet sikerre viszi. Ilyen a **kölcsönös segítségnyújtás és a különbözőség értékelése** is, melyek tudatos tanári irányítással a csoporton és az osztályon belül is a kultúra részévé válnak. Ezeknek a céloknak az elérésére időt/teret kell biztosítanunk. Az erre szánt idő megtérül, mert közben a diákokban létrejön a szándék az együtt dolgozásra és a közös tanulási tevékenységük sikeréhez ez elengedhetetlen. Ahhoz azonban, hogy a szándékból eredményes együttműködés formálódjon, egy sor készségre, azok fejlesztésére is szükség van.

Szociális készségek

A kooperatív tanulást szervező tanár nem vár el a gyerekektől különösebb szociális készségeket. Odafigyel arra, mennyire tudnak segítséget kérni vagy adni; mennyire képesek megdicsérni társukat és a dicséretet elfogadni, ill. nemet mondani és azt elfogadni, ha nekik nemet mondanak, tudnak-e odafigyelni másokra vagy elnézést kérni. Mennyire türelmesek, hogyan mondanak véleményt, betartják-e az utasításokat. Még hosszan sorolható lenne, mennyiféle szociális készséget igényel a kooperatív tanu-

lás. Ellentmondásnak tűnhet, hogy nem várunk el szociális készségeket, ugyanakkor sokféle szociális készséget igényel a kooperatív tanulás. Ezt az ellentmondást azzal oldja fel a tanár, hogy a gyerekeket megismerve, a meglévő készségeikre építve szervezi tanulásukat, kooperatív munkájukat. Ha nem így tenné, nem működne a kooperatív tanulás, sok probléma adódna munka közben. Ha nem működnek a csoportok, nem úgy megy a feladatvégzés, ahogy azt a tanár eltervezte, akkor valamit nem vett figyelembe, tévesen mérte fel a helyzetet, a gyerekek adott feladathoz szükséges készségeit. Legközelebb ki kell igazítani pl. a feladatadás hogyanját. A gyerekek ugyanis a kooperatív tanulás során „*a szociális készségeket a tananyaggal együtt tanulják*” (Kagan, 2011.11.3). „*A hatékony kooperatív tanulás segítségével a diákok a készségek egész tárházát sajátítják el, miatt mindennap interakcióban vannak csoport- és osztálytársaikkal annak érdekében, hogy a tananyagot megtanulják.*” (Kagan, 2011.11.3)

A kooperatív tanulást „hatékonnyá”, tanári **stratégiákkal** tehetjük. Fontos eleme a stratégiánknak, hogy *hogyan strukturáljuk a tanulási folyamatot*, azaz milyen struktúrát választunk ki az adott tananyaghoz és tanulói közösséghez. Ha egy csoport még tapasztalatlan az együttműködésben, első lépéseik sikeréhez egyszerű struktúrát kell választanunk, amellyel lépésről lépésre pontos utasítással kell meghatároznunk, mi a gyerekek dolga, mit várunk el, hogyan lesz tetten érhető a csoport közös munkájában az egyéni teljesítmény is. Hangsúlyozhatjuk az adott struktúrába ágyazott szociális elemeket. Ez segítséget, szempontot ad az önértékeléshez, a társaknak való visszajelzéshez is. Adhatunk *szerepeket* is, melyekhez szociális készségek kapcsolódnak és *szófordulatokat* gyűjtünk/adunk, melyeket a gyerekek használhatnak a szerepükben. Ezen keresztül a gyerekek gyakorolhatják, hogyan bátorítsák, dicsérjék társaikat, hogyan tereljék vissza a feladathoz egymást, hogyan nyújtsanak segítséget, hogyan győződhetnek meg arról, hogy megértették-e őket stb. A tanári stratégiához tartoznak a *pozitív megerősítések*, a követendő viselkedésmódok természetes dicsérete, egy-egy ötletes megoldás kiemelése is. Ugyanúgy eredményes stratégia lehet az is, amikor a gyerekeket kérjük meg arra, hogy egy-egy szempontból *tekintsenek vissza* eddigi tevékenységükre pl.: Kértél segítséget, amikor szükséged volt rá? Megdicsért valaki valamiért? Milyen érzés volt? Hogyan tudtatok egymásnak segíteni? A visszatekintés kapcsolódhat a *tervezéshez*, hogy az adott kérdésben min, hogyan fogok javítani. A visszatekintés és tervezés stratégiájából is látható, hogy a kooperatív tanulás

során figyelmet fordítunk a szociális készségek tudatosítására a gyerekekben. A gyerekek bevonódnak, „beavatottá”, a tanár partnerévé válnak saját készségfejlesztésükben.

Azzal, hogy a kooperatív tanulás alaphelyzete a társakkal való interakció, a gyerekek számára lehetőséget biztosít a tanórák alatti affiliációs szükségletük kielégítésére. Ugyanakkor a kooperatív tanulás erőteljesen járul hozzá a gyerekek szociális készségeinek fejlődéséhez, hozzásegíti őket ahhoz, hogy társas kapcsolataik kialakításában, fenntartásában sikeresebbek lehessenek életük során.

Felhasznált irodalom:

Dr. Spencer Kagan-Miguel Kagan: Kooperatív tanulás, Önkonet, 2011

Affektív pszichológia szerk.: Bányai Éva és Varga Katalin, Medicina, 2015