



# EGÉSZ NAP AZ ISKOLÁBAN?

EGY FEJLESZTÉS ANATÓMIÁJA

# **Egész nap az iskolában?**

**EGY FEJLESZTÉS ANATÓMIÁJA**

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1. számú,  
„XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” című kiemelt projekt  
átfogó célja a közoktatás fejlesztése, a fejlesztés szakmai, informatikai támogatása,  
minőségbiztosítása és nyomon követése.

# Egész nap az iskolában?

Egy fejlesztés anatómiája

SZERKESZTETTE: KOVÁCS ERIKA – MAYER JÓZSEF

OKTATÁSKUTATÓ  
ÉS FEJLESZTŐ  
— — INTÉZET



BUDAPEST, 2015

A könyv megjelenését a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-11/1-2012-0001 számú, „*XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz*” című projektje támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Szerzők:

**BAKÓNÉ MARCIN IZABELLA, BOLLÓK GYULA, ERDÉLYI ANNA, KASZÁNÉ TÓTH KATALIN, KERBERNÉ VARGA ANNA, KOVÁCS ERIKA, KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA, MAYER JÓZSEF, PAPP GYÖNGYI, POZSGAI RITA, SALLAINÉ SIPKAI ZSUZSA, SEREGÉLYESNÉ P. SZABÓ ILONA, SCHNELLBACH-SIKÓ DÓRA, SOMOGYI PÉTER, STELCZNÉ KURUCZ ÉVA, VÍGH SÁRA**

Lektorok

**GILICZE ZOLTÁN  
KÓKAYNÉ LÁNYI MARIETTA**

Olvasószerkesztő

**ALTBACKER EDIT**

Sorozatterv, tipográfia

**KISS DOMINIKA**

Tördelés

**PÁTRIA NYOMDA**

Borítóterv

**KISS DOMINIKA  
SCHULTEISZ HERMINA**

Borítófotó © THINKSTOCK

© Bakóné Marcin Izabella, Bollók Gyula, Erdélyi Anna, Kaszáné Tóth Katalin, Kerberné Varga Anna, Kovács Erika, Kópatakiné Mészáros Mária, Mayer József, Papp Gyöngyi, Pozsgai Rita, Sallainé Sipkai Zsuzsa, Seregélyesné P. Szabó Ilona, Schnellbach-Sikó Dóra, Somogyi Péter, Stelczné Kurucz Éva, Vígh Sára, 2015

© Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015

ISBN 978-963-682-888-2

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.

[www.ofi.hu](http://www.ofi.hu)

Felelős kiadó

**KAPOSÍ JÓZSEF**

Nyomás és kötés

**PÁTRIA NYOMDA ZRT.**

Felelős vezető

**ORGOVÁN KATALIN**

# Tartalomjegyzék

<b>KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS</b> .....	6
Kőpatakiné Mészáros Mária–Kovács Erika–Mayer József: <b>ELŐSZÓ</b> .....	9
Mayer József: <b>I. EGY ELKÉPZELÉS ÉRLELŐDÉSE: A „NULLADIK ÉV” (1945) ÉS A KÖVETKEZŐ ÉVTIZEDEK</b> .....	11
Kerberné Varga Anna–Mayer József–Schnellbach-Sikó Dóra–Vígh Sára: <b>II. AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA KONCEPCIÓJÁNAK FOGADTATÁSTÖRTÉNETE</b> .....	29
Sallainé Sipkai Zsuzsa – Somogyi Péter: <b>III. KÖZELRŐL</b> .....	47
Kőpatakiné Mészáros Mária – Vígh Sára – Mayer József: <b>IV. A FEJLESZTÉS ANTROPOLÓGIÁJA</b> .....	59
Bollók Gyula – Bakóné Marcin Izabella – Erdélyi Anna – Kaszáné Tóth Katalin – Mayer József – Pozsgai Rita – Papp Gyöngyi – Seregélyesné P. Szabó Ilona – Stelczné Kurucz Éva – Vígh Sára: <b>V. ISKOLAPORTRÉK</b> .....	80
Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Vígh Sára: <b>VI. KÉT ÉV UTÁN...</b> .....	123
Kovács Erika – Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Vígh Sára: <b>VII. ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS</b> .....	133
<b>FÜGGELÉK</b> .....	134
<b>A KÉRDÉS IRODALMA</b> .....	139

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kötet anyaga nem készülhetett volna el azoknak a pedagógusoknak a közreműködése és segítségével nélkül, akik leküzdvé számos szakmai és adminisztratív nehézséget, folyamatosan kitartottak az OFI munkatársai mellett. Idejüket és energiájukat nem kímélve biztosítottak számunkra adatokat, információkat, amelyek lehetővé tették, hogy a fejlesztés irányítói kidolgozhassák az egész napos iskola oktatási-nevelési programját. Fontos volt számunkra az is, hogy megosztották velünk tudásukat és tapasztalataikat, ezért ismeretekben és szakmai élményekben egyaránt gazdagodhattunk a program során.

Köszönet illeti az alábbi intézmények vezetőit, hogy támogatták a projektben részt vevő pedagógusokat, illetve a pedagógusokat, akik jelentős szerepet vállaltak a projekt tartalmi elemeinek a fejlesztésében:

### **Gyöngyösi Arany János Általános Iskola**

Ádám Sándorné  
Balázs Edit  
Bojeczánne Vágó Veronika  
Juhászne Gambár Mária

### **Balmazújvárosi Általános Iskola**

Boncásné Egri Gabriella  
Karácsonyi Éva  
Katona Mária Ildikó  
Majoros Ferencné  
Postáné Szabó Katalin  
Szászné Veres Julianna  
Tar Gáborné

### **Kövy Sándor Általános és Alapfokú Művészeti Iskola Gyömöre**

Baranyai Etelka  
Boros Lajosné  
Kovácsné Beke Mária  
Molnár Ilona

### **Bocskai István Református Általános Iskola - Papkeszi**

Bollók Gyula  
Ráczkevi Lajosné  
Seregélyesné P. Szabó Ilona  
Stelczné Kurucz Éva

### **Mecsekajjai Általános Iskola Jurisics Utcai Általános Iskolája**

Fábián Krisztina  
Ivány Zsuzsanna  
Jónásné Csalódi Éva  
Dr. Kovácsné Barta Ágnes

### **Pétervásárai Tamási Áron Általános Iskola**

Bodnárne Lóski Andrea  
Málik György  
Szántó Lászlóné  
Utassy Erika

### **II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola, Berettyóújfalu**

Bihari Csaba  
Dobai Imréné  
Papp Sándorné  
Pástiné Karácson Mónika

### **Hódmezővásárhelyi Klauzál Gábor Általános Iskola**

Bucsai Ferencné  
Pálné Molnár Csilla  
Papp Enikő  
Rácz Jánosné  
Tatár Sándorné  
Ungor Edina

### **Ercsi Eötvös József Általános Iskola**

Orth László  
Orthné Varga Ildikó  
Sándor Melinda  
Sárdiné Varga Ildikó  
Sulyok Györgyi

### **Háry László Általános Iskola, Gyömöre**

Horváth Sándorné  
Orbánne Tarró Melinda  
Tóth Margit Kornélia  
Világi Hajnalka

**Patrona Hungariae Katolikus  
Iskolaközpont, Budapest**

Guzsvinecz Bernadett  
Kissné Cseh Judit  
Kruppáné Kovács Katalin  
Puzsárné Törőcsik Zsuzsanna

**Kecskeméti Belvárosi Zrínyi Ilona  
Általános Iskola II. Rákóczi Ferenc  
Általános Iskolája**

Fáriné Boros Erika  
Molnárné Földes Ágnes  
Pestné Csábi Andrea  
Szliváné Rab Mária

**Szolnoki Fiumei Úti Általános Iskola**

Abonyiné Szalai Rozina  
Balasi Bernadette  
Kelemen Sándorné  
Sebők Péter

**Győr Városközponti Tulipános  
Általános Iskola Kossuth Lajos Általá-**

**nos Iskolája**  
Bakóné Marczin Izabella  
Erdélyi Anna  
Papp Gyöngyi  
Pozsgai Rita

**Szandaszőlősi Általános Iskola és  
Alapfokú Művészeti Iskola**

Baginé Tápai Gabriella  
Nagy Balázsne  
Rátkainé Hegedüs Ilona  
Szalainé Tóth Ibolya

Hasonlóképpen köszönet illeti az Oktáskutató és Fejlesztő Intézet azon munkatársait, akik mindent megtettek annak érdekében, hogy a kutatási és fejlesztési tevékenység számára a lehető legoptimálisabb feltételeket biztosítsák. Hálásak vagyunk Strack Ádámnak a tervezésben és a projekt folyamatos támogatásában nyújtott nélkülözhetetlen segítségéért, valamint Somogyi Péternek, aki kulcsfontosságú szerepet játszott a hálózat működtetésében és a projekt adminisztrációjában.



*„Meg kell elégedünk itt azzal, hogy (...) röviden ismertessük ezt az alakváltozást. Ezzel megkönnyítjük azoknak a szociológiai vizsgálódásoknak a megértését, melyek (...) hosszú távú folyamatok megértését állítják a szociológia kutatás középpontjába (...)*

*Norbert Elias*

„Sokkoló információkat kaptam a múlt heti iskolai fogadóórán. Úgy mentem el, hogy az előző fogadóórához hasonlóan majd megint megdicsérik a lányomat, hogy milyen aranyos, figyelmes, és mennyit jelentkezik. A villámlátogatáson azonban kis híján lefordultam a székről. A tanítónők ugyanis közölték, hogy nagy gondok vannak a gyerekekkel. A téli szünet után két hétig beteg volt Málna, nem ment iskolába. A tanítónők szerint ekkortól kezdett romlani a helyzet. Elmondásuk szerint már nem csacsog és játszik a szünetekben, visszahúzódó lett, nem jelentkezik, órán nem figyel, figyelme elkalandozik. Arra kértek, találjak ki valamit. »Kár lenne érte!« – fogalmaztak. Azóta ezen agyalok: mit tudok tenni? Leültem vele megbeszélni, hogy milyen fontos az iskola, példákat hoztam fel, hogy mennyi sikerélményt ad neki (például hogy a kedvenc macskás könyvéből már egyedül el tudja olvasni a macskák fajtanevét, hogy ha odafigyel, mennyire szépen tud írni stb.), és próbáltam még inkább felkelteni az érdeklődését. A napokban úgy látom, hogy nem sikerült valami fényesen. Hiába kérem, nem hegyezi ki a ceruzáit, bent, azt mondja, nincs tornacucca, azért nem tornázik (közben ott van a suliszekrényben a frissen mosott tornaruha), a házi feladatot elbliccelné, ha hagynám, és úgy érzem, (...) az egész iskola-dolgot. Arra is gondoltam, hogy talán kishúga születése változtatta meg ennyire, (a téli szünet előtt született), de itthoni viselkedése nem ezt mutatja – az első dolga hazaérkezéskor, kézmosás után megsimogatni a kicsit, beszél hozzá, dajkálja, és szeretgeti. Tegnap – életében először – azt mondta, nem szeretne iskolába menni, sokkal szívesebben maradna itthon játszani. Hová lett a reggelente izgatottan iskolába készülő, délutánonként önszorgalomból gyakorló, vidám gyerekm? Hogyan tudom visszaterelni az útra, amelyről máris letérni készül? ([http://divany.hu/poronty/2010/03/08/sulinaplo\\_anya\\_nem\\_akarok\\_iskolaba\\_menni/](http://divany.hu/poronty/2010/03/08/sulinaplo_anya_nem_akarok_iskolaba_menni/))

## ELŐSZÓ

Az egész napos iskola létrehozására irányuló kísérletek több évtizedes múltra tekintenek vissza a hazai közoktatás és köznevelés 1945 utáni történetében. Az oktatáspolitikai célkitűzés általában ugyanaz volt, nevezetesen az, hogy az iskola egyrészt megfeleljen azoknak a szülői igényeknek, amelyek háttérben a modern munkaerőpiac kiépülése és ennek részeként a nők tömeges munkavállalása állt, másrészt az a szándék, hogy a tanulókra nehezedő iskolai eredetű, tanulással összefüggő terheket egy másképpen átgondolt szerkezetben arányosabban tudják elosztani a tanulás hatékonyságának növelése érdekében. Azok a kísérletek, amelyekről később majd szót ejtünk, kétségkívül jelentős szakmai eredményeket is felmutattak. Noha ezek széles körű elterjesztése még csak-csak megtörtént a kádári időszak egyes fázisaiban, de nívós fenntartásukra és/vagy továbbfejlesztésükre nem kerülhetett sor többnyire az anyagi erőforrások hiánya, kisebb részben pedig a támogató rendszer(ek) csekély hatékonysága miatt.

Az egész napos iskola gondolatának felelevenítésére és gyakorlatba ültetésére Hoffmann Rózsa államtitkársága idején nyílt mód. Az államtitkár több érvet hozott fel a koncepció mellett: egyrészt saját tapasztalatai is megerősítették abban, hogy az oktatáspolitikai jól mérte fel a valós társadalmi igényeket, amikor megteremtette az általános iskolai délutáni foglalkozások feltételeit, másrészt azok közül a családok közül, amelyekben mindkét szülő dolgozik, egyre többen jelezték, hogy gyermekeik délutánonként változatos szakköri foglalkozásokon és tanulási programokon vehessenek részt, mert ők ritkán tudnak megfelelően gondoskodni a délutáni felügyeletükről.

Az egész napos iskola gyakorlatba ültetése nem volt problémamentes. Az első tanévben a délután négyig nyitva tartó iskolák megfelelő programok és a program bevezetéséhez szükséges támogató rendszer hiányában nehezen tudtak megbirkózni ezzel a feladattal.<sup>1</sup>

Nem véletlen, hogy többen – így a korábbi oktatási miniszter, Pokorni Zoltán, mint az Országgyűlés oktatási és tudományos kutatási bizottságának elnöke kételyeinek hangot adva így fogalmazott: *„Az egész napos iskolára való törekvés furcsa paródiává válik. Se tartalom, se forrás, se iskolaszervezési kultúra nem áll mögötte jelen formájában, csupán törvényi paragrafus”* – fogalmazott.<sup>2</sup>

Radó Péter, oktatáspolitikai szakértő szerint *„az egész napos iskola jelentheti azt, hogy nem áll másból, mint a napközi kötelezővé tételéből, vagy azt, hogy délután is lesznek kötelező órák. A legkevésbé viszont az képzelhető el, hogy az országban sok helyen alkalmazott valódi iskolaotthonos megoldást valósítják meg. Az utóbbinak javító szerepe van, itthon is néhány helyen nagyon jól működik, de az oktatási államtitkárság tevékenysége alapján nem biztos, hogy az alternatív, hátránykompenzáló pedagógiai elképzelést tervezne, egész eddigi tevékenysége ellentmond ennek.”*<sup>3</sup> Mindezek miatt – folytatta gondolatmenetét a szakértő – *„az egész napos iskola bevezetése csupán technikai megoldás lenne”* annak a célnak az elérésére, hogy amennyiben felemelik a pedagógusok kötelező iskolában töltött munkaidejét napi hat és fél órára, mód nyíljon azt osztálytermi munkával kitölteni.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben 2013 elején indult el az a jelentős forrásokra épülő fejlesztési munka, amelynek a célját az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának a kidolgozása képezte. A kutatási és fejlesztési folyamatban részt vevő szakemberek törekvéseit nem titkolt módon kettős cél vezérelte:

- Olyan programot/és vagy intézménytípust kívántak a fejlesztés során létrehozni, amely képes lehet a tanulói teljesítmények számottevő javítása mellett a korai iskolaelhagyók arányának a csökkentésére, s egyúttal
- hozzájárulhat a tanulók versenyképességének növelése mellett személyiségük gazdagítására, vagy másképpen, az egyéni tanulói igények minél teljesebb körű kielégítésre.

1 Egy későbbi fejezetben bemutatjuk a koncepció fogadtatástörténetét is.

2 <http://www.hir24.hu/belfold/2013/11/22/pokorni-parodia-az-egesznapos-iskola/>

3 [http://index.hu/belfold/2011/09/03/egesz\\_napos\\_iskola/](http://index.hu/belfold/2011/09/03/egesz_napos_iskola/)

Az egész napos iskola fejlesztése projekt konkrét céljait a fejlesztés kezdetén meghatároztuk.

- A pedagógusok az egész napos iskola fejlesztés és kutatás aktív résztvevői és alakítói legyenek.
- Az intézményben zajló fejlesztés legyen adaptív.
- Az intézményszintű fejlesztés eredményeként az iskola és a pedagógusok módszertani és szemléleti megújulása folytatódjon.
- A pedagógusok és a segítő szakemberek együttműködését segítsék, támogassák a kutatási, fejlesztési, innovációs tevékenységek az egész napos oktatás nevelési-oktatási programjának kifejlesztése során.
- A pedagógusok módszertani kultúrája gazdagodjon és a fejlesztés eredményeként eredményesebben tudják kezelni a tanulói sokféleséget.
- Alakuljanak olyan hálózatok, amelyekben iskolák és pedagógusok egymás munkáját tudják segíteni.

Mindezek ismeretében a kötet céljait egyrészt

- egy fejlesztési szándék probléma- és eszmétörténeti bemutatása, másrészt
- egy konkrét fejlesztési célkitűzés megvalósulásának értelmező bemutatása képezik.

Ez utóbbi esetben az elemzés módszertani keretét egyrészt azoknak a szakmai dokumentumoknak az értelmezései alkotják, amelyek közvetve vagy közvetlenül a fejlesztésben részt vevőktől származnak, másrészt azoknak a személyeknek a reflexiói – legyen szó szakemberekről vagy laikusokról –, akiknek kisebb vagy nagyobb mértékben lehetőségük nyílt megismerni a fejlesztők szándékaival és a fejlesztés során végzett munka egyes fázisaival.

A kötetet olvasmányként ajánljuk mindazoknak, akik érdeklődnek az oktatáspolitikai döntések, a kutató-fejlesztő intézetekben zajló műhelymunkák, valamint az azok eredményeit alkalmazni kényszerülő iskolák világa által képzett sajátos „tudásháromszögben” lezajló tudástermelés magától értetődő, illetve az ettől az állapottól – érthető módon – teljesen eltérő folyamatairól.

Budapest, 2015. január 22.

*A szerkesztők*



## I. EGY ELKÉPZELÉS ÉRLELŐDÉSE: A „NULLADIK ÉV” (1945)<sup>1</sup> ÉS A KÖVETKEZŐ ÉVTIZEDEK

1947 kora őszén a nagy múltú, ám kevesek által olvasott Statisztikai Szemlében figyelemreméltó összehasonlító elemzés jelent meg Doroszló Gyula tollából.<sup>2</sup> A szerző az időszak utolsó évében arra vállalkozott, hogy elsősorban a számok mentén hasonlítsa össze a Horthy-korszak iskolarendszerét az 1945-ben létrehozott demokratikus köznevelési és közoktatási rendszerrel. Aszerző, bár explicit módon ezt nem mondja ki, de 1945-öt jelentő történelmi korszakhatárnak tartotta, amely nyomán új társadalmi és gazdasági rend bontakozott ki Magyarországon. Értelmezéseszerint az iskolarendszert társadalmi-politikai és aháborús évek miatt megváltozott gazdasági környezete alapvetően új feladatok elé állította az oktatási rendszer egészét. A szerző a változások érzékeltetéséhez az összehasonlító elemzés módszerét választotta. Úgy vélte, hogy a változásokat legjelentősebben az elmúlt korszak néhány intézménytípusának felszámolásában és az új kielégítő intézmények létrehozásának kettősségében lehet megragadni és érzékeltetni. „A közoktatási rendszer átszervezése terén a legfontosabb lépés az általános iskola megteremtése volt. (...) A 650/1945. M. E. számú rendelet új alapokra helyezte az egész magyar közoktatást és az **általános iskolát** (kiemelés az eredeti szövegben: M. J.) állította a demokratikus nevelés középpontjába.” A szerző hozzáfűzte, hogy a 8 évfolyamos általános iskola „*ingyenes és kötelező jelleggel*” minden 6–14 éves gyermek művelődésének „*új és közös forrása*” lesz. Az új forma egyik legnagyobb előnyének azt tartotta, hogy az lehetőséget biztosít minden tehetség érvényesülésének. Az új iskolatípus bevezetése azonban az első pillanattól nem volt problémamentes. Elsősorban azért, mert több, korábban eltérő céllal működő intézmény „összeolvasztásából” keletkezett,<sup>3</sup> és ez a helyzet már az indulás pillanatában jelentős – elsősorban a tanítás színvonalában, másrészt az intézményi infrastruktúrában megmutatkozó – különbségeket eredményezett az intézmények között. Az átszervezés két másik fontos eleme az volt, hogy megszűntek egyrészt azok az intézmények<sup>4</sup>, amelyek (a népoktatás keretei között működve) korábban azok számára álltak rendelkezésre, akik az „elemi mindennapi iskolát” – ma használatos kifejezéssel élve – rövid tanulói út után (két-három év tanulás után) elhagyták, másrészt létrejöttek a dolgozók alsó és középfokú iskolái<sup>5</sup> abból a célból, hogy *utólagos tanulási lehetőséget nyújtsanak azok számára, akik korábban „történelmi okok miatt” nem tudtak élni ezzel a lehetőséggel.*

További problémát jelentett az is, hogy a szerkezeti és eszmeileg is megújítani kívánt iskolarendszer számára 32 000 régi pedagógus állt rendelkezésre.<sup>6</sup> Nem véletlen tehát, hogy már 1945 nyarán elkezdtek szervezni az első továbbképzéseket, ahol a koalíciós pártokat képviselő szakemberek tucatjai igyekeztek megismertetni a pedagógusokkal a változások lényeges elemeit és legfőképpen céljait.

„A régi iskolarendszer tehát arra volt beállítva, hogy már tízéves korukban társadalmi osztályok szerint részesítse nevelésben a gyermekeket. Nem csoda, hogy az ilyen rendszerrel folyt iskolai nevelés csak még jobban elmélyítette az egyes társadalmi osztályok közt az ellentéteket. A népi demokrácia nem tűri az emberek származás, rang, társadalmi helyzet szerint, vagy más szempontból való osztályokra bontását és így átkos szembeállításukat

1 A cím egyik felét John Lukács hasonló című könyve kapcsán választottuk.

Lásd John LUKÁCS: 1945 – A nulla év. Európa Kiadó, Budapest, 1996.

2 DOROSZLÓ Gyula dr.: *Iskolarendszerünk 1937/38-ban és 1946/47-ben*. Statisztika Szemle, 1947/9–10. 352–357. o. (A szerző azért választotta az 1937–38-as esztendőt, mert akkor még a trianoni országterület adataival számolhatott és 1945–46-ra újra ez a helyzet állt elő.)

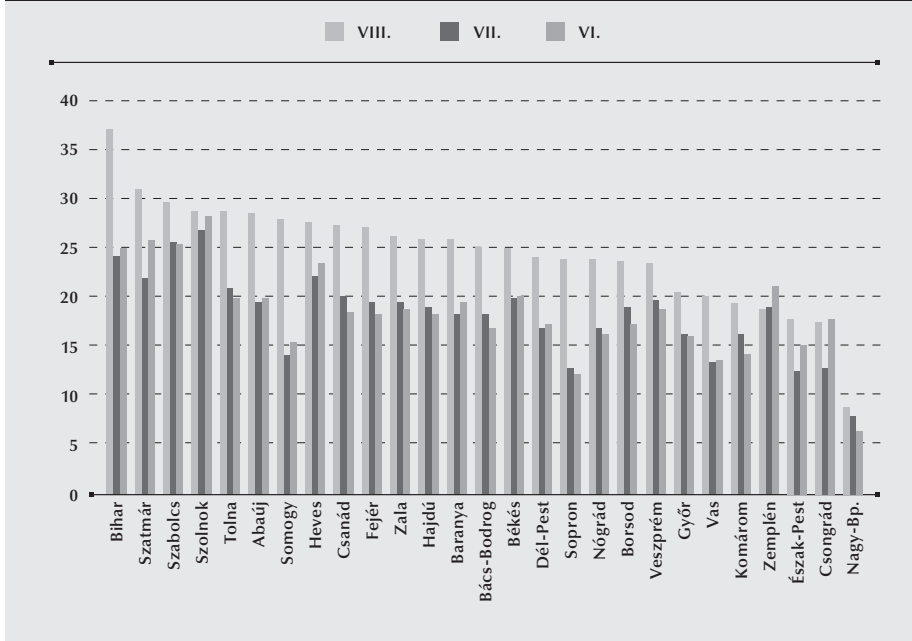
3 A gimnáziumok és polgári iskolák I–IV. évfolyama mellett a volt népiskolák VIII. évfolyamáról van szó. Lásd erről: KELEMEN Elemér: *Az általános iskoláról a 60. évforduló után*. Iskolakultúra, 2007/5. 3–15. o.

4 Általános továbbképző (ismétlő) iskolák, gazdasági továbbképző (ismétlő) iskolák.

5 Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 11 130/1945. M. E. rendelete

6 SZOMBATFALVY György: *Az új nevelők felelőssége*. In: Demokrácia és köznevelés. Országos Köznevelési Tanács, Budapest, 1945. 51. o.

**2. ábra:** A tanulók lemorzsolódása az átszervezett általános iskolákban (%)



Forrás: Statisztikai Évkönyv, 1949 – és saját szerkesztés

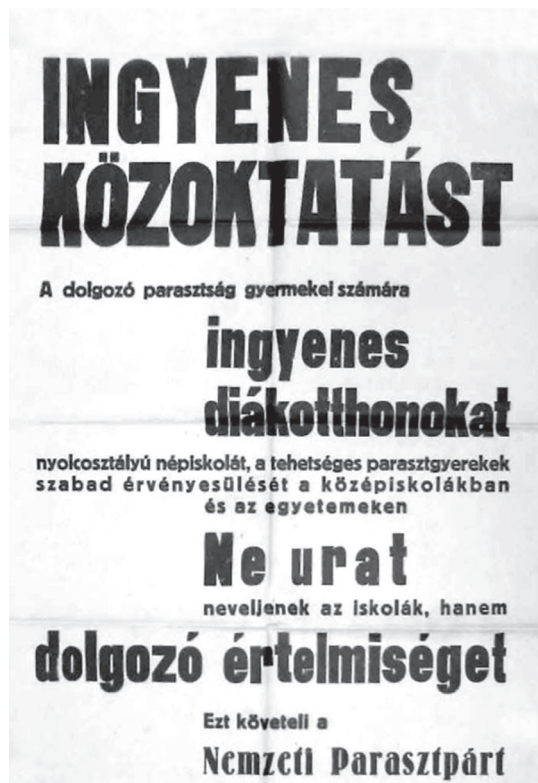
egymással. (...) az iskolaköteles korban lévő gyermekek csak egyfajta iskolában járhatnak: a nyolcosztályos általános iskolába. Ez azt jelenti, hogy a ruganyos ágyban, selyemhuzatos párnák közt született és ragyogó gyerekkocsikban, meg derűs gyermekszobákban nevelkedett gyermekeknek – akár tetszik nekik és szüleiknek, akár nem – nyolc éven át együtt kell ülniük az általános iskola padjaiban azokkal a gyermekekkel, akik talán szalmazsákon vagy durva pokrócon jöttek a világra, és gyermekszoba helyett az utca porában vagy az alföldi mezőkön libák mellett érték el az iskolaköteles korhatárt. (...) A demokratikus általános iskola mindenkinek a helyébe megy. Behatol a legtávolabbi, a legelhagyatottabb falvak és tanyák világába is, hogy osztogassa, terjessze ott a szellemi, lelki javakat: a műveltséget, ami nélkül nincs igazi demokrácia, nincs emberhez méltó élet” – fogalmazta meg a lényegét Angyal János abban a nem csekély érzelmi töltettel bíró írásában, amely a nevelők továbbképzését irányító tanulmánykötetben jelent meg.<sup>7</sup>

A változások azonban – mint ahogyan az várható volt – nem voltak zökkenőmentesek. A krónikus pedagógushiány mellett a legnagyobb gondot minden iskolafokozat és típus esetében a tanulók „lemorzsolódása” okozta. A mai olvasó számára sem jelent talán nagy meglepetést az, hogy a legkritikusabb a helyzet – hasonlóan a ma is tapasztaltakhoz – az ország legkevésbé fejlett területein alakult ki, ahogy ez az alábbi ábrán is látható. Nem célunk ezúttal azoknak a kampányoknak a bemutatása és elemzése, amelyeket – különösen a *fordulat* éveitől – egyre inkább politikai megfontolásokról szerveztek.

A hangsúlyt sokkal inkább a szakmai jellegű megoldásokra igyekszünk helyezni. Nem tekinthető véletlennek, hogy a közoktatás reformját követelő demokratikus pártok közül

<sup>7</sup> Továbbképzés és demokrácia: [A nevelők továbbképzését irányító tanulmányok] A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Nevelésügyi Osztályának kiadása, Egyetemi Nyomda, Budapest, 1947. 26–27. o. / ANGAL János: *A demokráciában az iskola is a népe*.

többben az első pillanattól kezdve követelték – részben a háború előtti tapasztalatokra támaszkodva – a tanulásra fordítható idő **tartamának és helyszíneinek a megnövelését, illetve kiterjesztését.** Érdemes azonban megjegyezni, hogy a kétféle forma szakmai megítélésében jelentős különbség mutatkozik, ugyanis a diákotthonokat – amelyek elsősorban a vidéken élő fiatalok számára nyújtott lakást, étkeztetést és bizonyos mértékig felügyeletet – „pedagógiailag alacsonyabb, külterjesebb, inkább kiegészítő” nevelési modellként jellemzik, szemben az „iskolai neveléssel komplex rendszerben összeforró, átfogó iskolai-kollégiumi neveléshez” képest.<sup>8</sup>



A hátránykompenzáció egyik megoldását a demokratikus pártok a diákotthonok illetve a kollégiumi rendszer kiszélesítésében látták, mert ezzel válték ellensúlyozhatónak azt, amit ma a tanulás szempontjából kedvezőtlen, a tanulás ellen ható családi környezetnek, más szóval hátrányos helyzetnek nevezünk. Az alábbi képek jól illusztrálják a szándékot. A kollégiumok mindamellett, hogy sokszor túlszűfoltak voltak, és a bentlakók is sok tekintetben nélkülözni kényszerültek, mégiscsak alkalmasak voltak arra, hogy a diákok tanulmányaikhoz megkapassák azt a támogatást, amely otthon nem állt rendelkezésre. A könyvtárak, a tanulóparkok és a jelen lévő tanári támogatás alapvetően alkalmas eszköz volt nemcsak a tanulás hatékonyságának és eredményességének a növelésére, hanem általában a művelődési feltételek kedvezőbbé tételére is.

A kérdésnek van egy másik oldala is, amely az általános iskolai tantervvel függ össze. Ha megvizsgáljuk az alábbi tantárgy- és óratervet, azonnal kitűnik, hogy az több szempontból is magán viseli azokat a sajátosságokat, amelyek a korábban már említett intézményi integrációból adódnak. A heti óraszámok – főképp a felső tagozatban – magasak voltak, és a tananyag mennyisége sem volt csekély. Így érthető, hogy a tanulók jelentős hányada miért főleg a felső tagozaton nem tudott megfelelni a követelményeknek. Ha a különféle eredetű tanulási kudarcokat követően még a nyolcadik év befejezése előtt érték el a tankötelezettség határát, sok helyütt<sup>9</sup> döntöttek úgy a szülők, hogy „kiveszik” gyermeküket az iskolából.<sup>10</sup>

8 SZÉCHY Éva: *Honnan hová? – A kollégiumokról.* In: A nevelésügy távlati fejlesztéséről (VI. Nevelésügyi Kongresszus, 1993. augusztus 25–28.), Magyar Pedagógiai Társaság / Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, OKKER, 1994. 65. o.

9 Leginkább azokban a családokban, ahol már korai életkorban számítottak a gyermekek munkaerejére.

10 A háború utáni években az iskolától elszokott tanulók visszatérése az iskola és a tanulás világába nem is tűnt olyan egyszerű dolognak. A várható nehézségeket – habár nem ez volt a film célja – előrevetítette Radványi Géza *Valahol Európában* című filmje (1948.). Lásd ehhez: 1. ábra 12.o.

**1. táblázat:** Az általános iskola 1946-os óraterve

A TANTÁRGYAK NEVE	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Hit- és erkölcsstan	2	2	2	2	2	2	2	2
Magyar nyelv és irodalom	10	11	13	14	6	6	5	5
Történelem	–	–	–	–	2	2	2	2
Földrajz és néprajz	–	–	–	–	3	3	2	2
Az ember élete	–	–	–	–	–	–	2	2
Természetrajz	–	–	–	–	2	2	–	–
Természettan	–	–	–	–	–	–	3	–
Vegytan	–	–	–	–	–	–	–	3
Számolás és mérés	5	5	5	5	3	3	3	3
Rajzolás	–	2	2	2	2	2	2	2
Ének	2	2	2	2	2	2	2	2
Testnevelés	2	2	2	2	2	2	2	2
Szabad beszélgetés	–	–	–	–	1	1	1	1
<b>A közös tárgyak óraszám</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
A választható tárgyak óraszám	–	–	–	–	6	6	6	6
Heti óraszámok	–	–	–	–	3	3	3	3
<b>Választható tantárgyak és gyakorlatok</b>								
Gazdasági gyakorlatok	–	–	–	–	3	3	3	3
Műhelygyakorlatok	–	–	–	–	3	3	3	3
Kereskedelmi gyakorlatok, gyorsírás	–	–	–	–	3	3	3	3
Háztartási gyakorlatok	–	–	–	–	3	3	3	3
Élő idegen nyelv (angol, francia, német, olasz, orosz)	–	–	–	–	3	3	3	3
Latin nyelv*	–	–	–	–	3	3	3	3
Társas ének és zene	–	–	–	–	3	3	3	3
Mértani rajz	–	–	–	–	2	2	2	2

\* A 6300/1947. VKM. sz. rendelet az ötödik osztályban a választható tárgyak sorából az 1947–48-as tanévtől törölte a latin tantárgy tanítását.<sup>11</sup>

A háborút követő években került sor a nők tömeges munkába állására. Ez elodázhatatlanra tette az iskolák feladatainak kibővítését, hiszen az oktató és nevelő tevékenység mellett egyre nagyobb számú tanuló felügyeletéről és étkeztetéséről is gondoskodni kellett. Bár már a 20. század első felében is működtek különféle fenntartók által üzemeltetett napközi otthonok, ezek azonban nem álltak össze országos hálózattá, és legfőképpen nem alkottak az iskolai szakmai munkával koherensen összefüggő rendszert. Az első évekről nem áll rendelkezésre pontos statisztika arról, hány tanuló vette igénybe ezt az új formát, a későbbi adatok azonban

11 SURÁNYI István: *Alapfokú (általános iskolai) oktatás Székesfehérváron 1945–1948 között*. Neveléstörténet. 2005. évfolyam, 3–4. szám [http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?rovat\\_mod=archiv&act=menu\\_tart&eid=32&rid=1&id=171](http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?rovat_mod=archiv&act=menu_tart&eid=32&rid=1&id=171) (Letöltés ideje: 2015. 01. 25.)





Forrás: <http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/tarsadalomtudomanyok/tortenelem/mti-kepgyujtemeny/oktatas-1944-es-1948-kozott/kepkek-a-somogyi-bela-kollegiumrol-es-Bernath-Jozsef-Fenyess-szellok-Tankonyvkiado-Bp-1970-Reismann-Janos-felvetele>



[http://fejer.archivportal.hu/id-202-nevelok\\_es\\_iskolai\\_tanulok.html](http://fejer.archivportal.hu/id-202-nevelok_es_iskolai_tanulok.html)

azt tükrözik, hogy 1962-ig 1948-hoz képest szinte megtízszereződött a napközis tanulók létszáma.

A diákotthonok és kollégiumok szerepét akkor érthetjük meg igazán, ha pillantást vetünk a háborút követő évek iskoláinak tényleges állapotára. Az fent látható képek bepillantást engednek ebbe a világba, ahol sok esetben az alapvető, tanuláshoz szükséges elemi feltételek sem álltak mindig rendelkezésre.

**2. táblázat: Napközis tanulók száma (fő)**

TANÉV	NAPKÖZIS TANULÓK SZÁMA	NAPKÖZIS CSOPORTOK SZÁMA	NAPKÖZIBEN FOGLALKOZTATOTT TANERŐK SZÁMA	KÉPESÍTETT NAPKÖZIS NEVELŐK SZÁMA
1948–49	18 704	n. a.	n. a.	n. a.
1953–54	33 559	1031	924	88
1956–57	62 879	1769	1772	n. a.
1961–62	119 863	3174	3083	828

Forrás: idézi Füle Sándor: *Az iskolai napközi otthoni nevelőmunka fejlődése és perspektívái.*

In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, 1965. Akadémia Kiadó, 1966. 317. o.



A táblázat adatait értékelve jól látszik, hogy a tanulói létszámok növekedése együtt járt a csoportlétszámok emelkedésével és a kedvezőtlen pedagógus/tanulói aránnyal.<sup>12</sup> A napközik túlnyomó többsége ezekben az években többnyire nem volt más, mint a tanulók délelőtti is használt osztályterme. (Még kedvezőtlenebb volt a helyzet azokban az években, amikor – különösen a nagyobb városokban – a tanítás váltott műszakban zajlott az általános iskolákban. A mai olvasó számára az sem magától értetődő, hogy azokban az időkben **a napközikebe való bejutás sem volt egyszerű, ehhez ugyanis alapvetően arra volt szükség, hogy mind a két vagy adott esetben egy szülőnek igazolt munkahelye legyen.**) Az első években a minőségi szakmai munkát mindez jelentős mértékben gátolhatta. A legnagyobb problémát mégis a napközis tevékenységre nem felkészített pedagógusok nagy száma jelentette. Néhány év elteltével megjelent egy kézikönyv a napköziotthon-vezetők számára<sup>13</sup>, amely módszertani-szakmai támogatást nyújtott ehhez a tevékenységhez. Számunkra ebből most az a fontos, hogyan fogalmazták meg a szerzők a napközis tevékenység célrendszerét:

„(...) a tanításon kívüli időben barátságos meleg otthont nyújt (...) a tanulóknak, hogy a termelésben vagy a hivatalban dolgozó szülők nyugodtan végezhesék munkájukat; (...) biztosítja a másnapra való nyugodt készülést, lehetőségét, ehhez nevelői irányítást és támogatást ad, s ezzel hozzájárul a tanulmányi színvonal emeléséhez, valamint a szocialista nevelés elmélyítéséhez; (...) nevelői munkájával növendékeit a szocializmus építésére készít, alkotó emberekké alakítja, akik életük célját, értelmét a közösségekben végzett közösségi munkában látják.”<sup>14</sup>

Nem hagyható figyelmen kívül, hogy a kötet alapvetően a Rákosi-időszak éveinek a terméke, ezért magától értetődőnek tekintették, hogy a tanulók ellátása és tanulásuk támogatása mellett az ideológiai nevelés fontosságát is hangsúlyozzák. Az itt leírt elképzelések a napközi 2. világháborút követő több mint fél évszázados történetében alapvetően nem változtak meg.

A problémák ellenére ugyanakkor számos helyen betöltötték a napközik a feladatukat. Ahhoz, hogy az elmúlt évtizedek alatt valóban minőségi változás következhesen be, a kézikönyveknél többre lett volna szükség. A napközi ügye mellett elkötelezett szerző ezt így foglalja össze:

„A gyakran változó jelenlegi személyi állomány, amely sokszor kiképzetlen (sőt, néha a napközi otthoni gyermekek sorsa iránt is közömbös), jelentős gátja annak, hogy a napközi otthonok igazi nevelő szerepüket betölthessék. Az eddig említett és még az elérhető szakirodalmi anyagok alapot adnak arra, hogy a minisztérium, az iskolafenntartók, az iskolavezetők, a munkaközösségek összegezzék a napközi otthoni nevelők kiválasztásának, kiképzésének, továbbképzésének tennivalóit.

A napközi otthoni nevelőmunka rendszerváltozás utáni problémái között (különösen 1996-tól) a napi foglalkozási idő csökkenése okozott és okoz gondokat. A korábbi 5 órás foglalkozások az alsó tagozatban 3 és fél órára, a felső tagozatban 3 órára csökkentek. A napközi otthoni nevelőmunka több évtized alatt kialakult tevékenységrendszerre ebbe az időkeretbe nem fér bele. A napközi otthonba érkezés számos teendője, az étkezés, a délelőtti tanulás után elmaradhatatlan pihenés, az agy regenerálódása, a tanulás, a játék, az esetenkénti séták, a sport, a változatos kulturális és technikai foglalkozások stb. a napirendbe alig férnek bele.

12 A magas tanulói létszámokkal kapcsolatos problémákra már nagyon korán, 1945 januárjában felhívta a figyelmet a kommunista párt tervezete. Ezért is érdekes mai szemszögből nézve a tervezet néhány mondata. „A Kommunista Párt általában nagy fontosságot tulajdonít annak, hogy az egyes osztályok létszáma pontosan és szigorúan meg legyen határozva. A magas létszám lehetetlenné teszi az eredményes munkát. (...) A kommunista Párt ezért alsó fokon az osztályok létszámát 50 főben, felső fokon pedig 40 főben állapítja meg.” Dokumentumok a magyar nevelés történetéből. Ilku Pál: A Magyar Kommunista Párt tervezete az új magyar népneveléshez. Közzéteszi: Horváth Márton, Pedagógiai Szemle, 1975/4.

13 ÚJHELYI Tihamérné: Kézikönyv az általános iskolai napköziotthon-vezetők számára. Tankönyvkiadó, 1953.

14 id. Füle 322. o.

Természetesen nem arról van szó, hogy minden nap minden foglalkozásra sor kerüljön. De vannak alapvető tevékenységek, amelyek egyetlenegy napon sem maradhatnak el.”<sup>15</sup>

„Először a napközi otthoni pedagógusok belső (iskolai) és külső (társadalmi) kapcsolatrendszerét szükséges kiépitni. Másodszor meg kellene ismerni és fel kellene használni a napközi otthoni neveléssel foglalkozó speciális magyar szakirodalmat. Harmadszor meg kellene oldani a napközi otthoni pedagógusok főiskolai szakirányú képzését és a hétévenkénti kötelező továbbképzését. Mindezek ma a hiányosságok és a problémák között találhatók.”<sup>16</sup>

A korai iskolaelhagyók problémája egyre erőteljesebben összekapcsolódott a kádári konszolidációs időszak káder- és értelmiségpolitikájában kulcsfontosságú rekrutáció kérdésével. A kérdés az volt, hogy sikerül-e megfelelő arányban kinevelni a munkás- és parasztszármazású tanulók soraiból azokat, akik idővel a politikai, gazdasági, művészeti élet vezetői és irányító pozícióiba kerülhetnek. A problémát az jelentette, hogy az érintett társadalmi osztályokból származó tanulók iskolai előrehaladása, továbbtanulása közép- és felsőfokon nem a kívánt mértékben és minőségben valósult meg. A Pedagógiai Szemlében, amely akkor az Országos Pedagógiai Intézet folyóirata volt, 1967. február 17-én került sor egy ankétra, amelyet a hátrányos helyzetben lévő tanulók nevelésével összefüggő kérdéseknek szenteltek. Ezúttal nem ismertjük részletesen a vitát,<sup>17</sup> de idézzük a vitaindítót tartó Bakonyi Pál szavait, aki megállapította, hogy *„a proletárdiktatúra rendszerében leraktuk a szocializmus alapjait. A szocializmus: osztály nélküli társadalom, amelyben a politikai szükségszerűség, hogy ne tegyünk adminisztratív eszközökkel származás szerint megkülönböztetéseket növendékeink között. Az azonban kétségtelen, hogy a mi konkrét, szociális körülményeink között nem indulnak egyenlő feltételekkel a tanulók az iskolában. De az valószínű, – tette hozzá – hogy teljesen egyenlő feltételek még hosszú történelmi korszakon át sem fognak létrejönni.”*<sup>18</sup> Bakonyi fő problémának azt látta, hogy a budapesti középiskolákból a fizikai dolgozók gyermekeinek a 37,6%-a morzsolódik le, szemben a szellemi dolgozók gyermekeinek 5,8%-val. Általában gondnak tartja, hogy a középiskolákba a fizikai dolgozó gyermekei jóval csekélyebb arányban iratkoznak be, mint ahogy az a lakosság egészében elfoglalt arányuk (71,5%) alapján kívánatos lenne. Több kutatásra hivatkozva megállapítja, hogy a szülők iskolai végzettségének meghatározó jelentősége van a *„gyermekek otthoni segítségében, kulturális ellátottságában.”*<sup>19</sup> Végül azt állapította meg, hogy nem kedvez a (tovább)tanulásnak az sem, ha valaki széthulló családban él. A vitaindító egyértelművé tette, hogy hátrányos helyzetűnek – szemben a szellemi dolgozók gyermekeivel – a fizikai dolgozók gyermekei minősülnek, mert a család kulturális feltételrendszere nem teszi lehetővé a tanulás megfelelő szintű és hatékonyságú támogatását. Bakonyi ezt követően javaslatokat tett arra, hogy melyek lehetnek azok az eszközök, amelyeknek a segítségével az érintett tanulók hátránykompenzációja megvalósítható lenne. A Bakonyi által kínált eszköz-tár mai szemmel nézve is rendkívül tanulságos elemeket tartalmaz, melyek a következők:

- Az önállóság fejlesztése az ismeretek megszerzésében.
- Az iskola oldja meg a tanulási nehézségekből adódó feladatokat, s ezeket ne hárítsa szülőkre.

15 Dr. FÜLE Sándor: *A 100 éves napközi otthonaink pedagógiai öröksége – és Európa.*

In: Neveléstörténet, 2004/2. [http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu\\_tart&rovat\\_mod=archiv&eid=29&rid=1&id=90](http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=29&rid=1&id=90) . Letöltés ideje: 2015.01. 25.

16 Dr. FÜLE Sándor: *A 106 éves magyar iskolai napközi otthoni nevelés közügy (Vitaanyag)* <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=516>

17 Ezt másutt már megtettük, lásd MAYER József: *Kitörés. Egy foglalkoztathatóságot növelő program tanulságai.* FÁK program, 5. OKI, 2008.

18 In: Pedagógiai Szemle, 1967. 385. o.

19 uo.

- Az órai munka hatékonyságának növelése érdekében szükséges a differenciált foglalkozások bátrabb alkalmazása.
- Szükséges továbbá a tanulók jobb és alaposabb megismerése.

A Pedagógiai Szemlében lezajlott vita után egy évtizeddel a kor reprezentatív összegzésében Köpeczi Béla, az összefoglaló készítője,<sup>20</sup> a kedvezőtlen oktatási adatok kapcsán így fogalmazott: „Mindez azonban nem jelenti azt, hogy elfeledkezhetnénk arról az évi 15–20 ezer fiatalról, akik nem végzik el az általános iskola nyolc osztályát, s akik ily módon **folymatosan növelik** (kiemelés: M. J.) az alacsony műveltségű színvonalú lakosság számát. Gondot okoz a felnőttoktatás alakulása is, bár az utóbbi években bizonyos fellendülés mutatkozik ezen a területen. Mindenesetre igaz az, hogy a 25–39 éves népesség több mint egy ötöde nem végezte el az általános iskola nyolc osztályát. Nyilvánvaló – vonja le a szerző a következtetést –, hogy az alacsony fokú általános műveltség akadályozza a munka színvonalának emelését, a világnézet és az életmód megfelelő alakítását.”<sup>21</sup> Ugyanabban az időszakban Gazsó Ferenc is közlött egy munkát az iskolarendszer és a társadalmi mobilitás közötti összefüggésekről, amelyben megismételte korábbi álláspontját, miszerint „a mobilitási folyamatokat az iskolarendszer csupán közvetíti (...) ennél fogva a közoktatási rendszer egyedül nem oldhatja fel – csupán relatíve befolyásolhatja – a mobilitási egyenlőtlenségeket.”<sup>22</sup> Mindez másképpen szólva azt jelentette, hogy a változatlan formában működtetett iskolarendszer a jövőben sem lesz képes arra, hogy a mobilizációs folyamatok jellegén alapvető módon tudjon változtatni, már csak azért sem, mert „az iskola mindeddig lényegében nem csökkentette, hanem inkább fokozta a kedvezőtlen helyzetű rétegek kulturális hátrányát.”<sup>23</sup> Megoldásként olyan kompenzatórikus nevelési megoldást javasol a hátrányos helyzet ellensúlyozására, amely a tanulók iskolás kor előtti fejlesztésére irányul, valamint a nyelvi hátrányok enyhítésére. Az intézmények gyakorlatán túl olyan művelődéspolitikai programnak az igényét fogalmazza meg, amelynek az „elsődleges funkciója az, hogy a munkásrétegekből származó és a középrétegek teljesítménynormái szerint tehetséges és teljesítőképes egyének lehetőséget kapjanak egy másik rétegbe való átlépéshez.”<sup>24</sup>

- Jellemző a kor egészére, hogy az egész napos iskola mint lehetséges modell párhuzamosan – sokszor ugyanabban az intézetben (OPI), részben pedig más szakmai műhelyekben – már az 1960-as évek végén és a 70-es évek első felében az érdeklődés középpontjába került. Az alapkonceptió a következő volt:
- Az egész napos iskola nem a félnapos iskola meghosszabbítása.
- Újfajta nevelési intézményt takar – kibővült rendeltetéssel.
- Nem az intézményes nevelés mennyiségi kiterjesztését jelenti, hanem a nevelés újszerű minőségként történő megjelenítését.
- Ezt az újszerű nevelő hatását nem a hosszabb felügyelet alatt eltöltött idő, hanem a pedagógusok által alkalmazott módszerek biztosítják.

A korabeli lehetőségeket figyelembe véve az első kísérleti tervek az alábbi elvekre épültek:

- 1) Az egészségügyi követelmények érvényre juttatása
- 2) Pedagógiai és pszichológiai követelmények:
  - 2.1) Egységes tervezés, irányítás, ellenőrzés
  - 2.2) Tanórai és tanórán kívüli munka egysége
  - 2.3) Elméleti és gyakorlati tárgyak optimális aránya
  - 2.4) Az oktatási folyamat korszerűsítése

20 A magyar kultúra harminc éve (1945–1975). Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1977.

21 id. mű. 179–180. o.

22 GAZSÓ Ferenc: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Kossuth Könyvkiadó, 1976. 25. o.

23 id. mű. 31. o.

24 id. mű. 35. o.

- 2.5)** Az egész napos időgazdálkodás feltételeinek kimunkálása  
**2.6)** Személyiségfejlesztés  
**3)** Szülőkkel és egyéb partnerekkel történő kapcsolat kiépítése, szülők bevonása az iskolai tevékenységekbe – „nevelőpartnerként” való együttműködés.

## **FEJLESZTÉSI ELKÉPZELÉSEK A SZOCIALISTA BLOKKBAN A HATVANAS-HETVENES ÉVEKBEN**

A magyar fejlesztésekkel párhuzamosan több szocialista országban is megindultak a fejlesztések. Ebben élen járt az NDK, ahol nagyon korán tisztázták az elnevezéssel kapcsolatos fogalmak tartalmát is: („Tageserziehung” = nevelés, „Ganztägige Bildung und Erziehung” = egész napos oktatás és nevelés). Az új típusú iskolával kapcsolatos elképzelések abban teljes mértékben egyetértettek, hogy az egész napos iskola olyan intézmény, amely működése során eleve túllépi az iskola hagyományos kereteit, kötelezettségeit.

- a.** társadalmilag hasznos munka
- b.** természettudományos tevékenység
- c.** műszaki tevékenység
- d.** sport és turisztika
- e.** kulturális tevékenység

A Szovjetunióban korán kialakultak a *bentlakásos intézmények*, másrészt pedig azok az *egész napos oktatási/nevelési formák*, amelyek nem kapcsolódnak állami intézményekhez. A jellemző szovjet modell hat munka-területet jelölt ki az iskolák számára:

- a.** általánosan képző tanulmányi munka
- b.** munkára nevelés
- c.** testi nevelés
- d.** esztétikai nevelés
- e.** a tanulók társadalmi munkája
- f.** egészségügyi és higiéniai teendők

Csehszlovákiában az egész napos nevelés bázisát a napközik és az iskolaklubok alkották. Bulgáriában az egész napos iskola a napközi-otthon és az internátus között helyezhető el.

Az 1967–68-as tanévben egy budapesti iskolában az alsó tagozaton próbálták ki az egész napos iskola-modellt. A kísérlet a következő feltevésekre épült:

- a tanulók több időt töltenek egy-egy pedagógussal,
- ez mélyebb „embert formáló” hatást fejt ki,
- jobban lehet a közösséget fejleszteni,
- magasabb „neveltségi szint” érhető el.

A kísérletben arra számítottak, hogy a tananyagmegértés és az önálló tanulás képessége javul, illetve az alábbi kérdéseket fogalmazták meg:

- Hogyan vizsgálható az erkölcsi ítélőképesség helyzete a tanulóknál?
- Milyen fejlettségi szinten van a feladattudatuk?

A végső konklúzió az volt, hogy „*a legfejlettebb oktatási tevékenység határfoka is csak akkor lehet optimális, ha a környezet-egészségügyi követelményeket, a pedagógiai munka higiéniájához tartozó előírásokat betartják. Ez esetben az egész napos iskolában a magas színvonalú oktató-nevelő munka a gyermekek túlterhelése és túlfáradása nélkül biztosítható.*”

1974-ben a Fővárosi Pedagógiai Intézet egy gyűjteményes kötetet<sup>25</sup> tett közzé, amelyben a napközi- és iskolaotthonos, valamint a klubfoglalkoztatásban érintett pedagógusok számára kívánt módszertani segítséget nyújtani. A szerkesztő szerint olyan nevelőkről van szó, akik „*a legnehezebb pedagógiai feladatok egyikét vállalták: a szabadidő-tevékenységek vezetését. A legnehezebb pedagógiai feladatok egyikét, mert „vezetniük” kell a gyereket, s ugyanakkor a szabadidő élményét kell biztosítaniuk a számukra.*”<sup>26</sup>

A kötetben közölt tanulmányok többnyire gyakorló pedagógusok tapasztalatait dolgozták fel. A kínálat a szerepjátékoktól (például az indián Tűzvirág-törzs születése) a dramatikus játékokon keresztül a hagyományos eszközökkel végezhető programokig (bábjáték, zománcozás, mozaikkészítés) nyújt kínálatot. E programjavaslatok közül a könyvtári tevékenység az, amely különös figyelmet érdemel, mert a szerző szerint „*ez a tevékenységmodell akár korszerű tanóra is lehetne. A tevékenységet nem tartalma, hanem indítékai teszik szabadidővé.*”<sup>27</sup> A tanulók nem tanórai keretek között dolgozzák fel az „anya alakja az irodalomban” témát. A helyszín az iskola egyik tanterme, amelyet könyvtárszobának rendeznek be, és itt nyílik lehetőség a tanulók önálló munkavégzésére. A szoba tanórán kívül bármikor a csoport rendelkezésére állt. A könyvek illusztrációit epidiáskóppal vetítették ki.<sup>28</sup>

A kötet másik fontos módszertani javaslata az volt, hogy az iskolákban a reggeli ügyelet helyett tartsanak reggeli tornát. Az indoklás ma is helytálló: „*A megőrzésre szorító reggeli ügyelet elfárasztja és elkedvetleníti a gyerekeket.*”<sup>29</sup> E programot az udvaron vagy a tornateremben – nyitott ablak mellett – tartották célszerűnek lebonyolítani.

A gyűjteményes kötet elsősorban az alsós napközis nevelőknek nyújtott konkrét segítséget. A szerkesztő valószínűleg ráértett arra, hogy a felső tagozat számára ennél többet és más módon, de hasonlóan konkrét formában kell támogatást biztosítani, ezért két évvel később „*Klubfoglalkoztatás*” címmel újabb kötetet jelentetett meg.<sup>30</sup> A bevezetőben hangsúlyozta, hogy „*a klubrendszer az általános iskola felső tagozatos tanulóinak tanórán kívüli foglalkoztatását jelenti*”, valamint „*hogy a klubfoglalkoztatás kísérlet arra, hogy tanórán kívüli időben azt nyújtsa az iskola a 10–14 éveseknek, amire szükségük van. A napi 10 órát iskolában töltőknek*

- *belső biztonságot nyújtó társas életet,*
- *a tanítási órákra való felkészüléshez olyan helyzetet, ha kell, annyi segítséget, hogy kedvvel, lendülettel tudjanak önállóan dolgozni,*
- *szabadidőt, amelyben maguk választhatnak rendszeres és egy-egy alkalomra szóló (...) tevékenységet (...).*”<sup>31</sup>

A szülők számára, akiknek többsége nem biztos, hogy érzékelte a klubfoglalkozás és a napköziben zajló tevékenység szétválasztásának a célját, úgy fogalmaztak, hogy „*a hagyományos napközi és tanulószoba helyett* (kiemelés: M. J.) *egész napos klubszerű foglalkoztatási rendszerre térünk át.*”

A klubfoglalkoztatás lényegét a

- tanórákra való felkészülés mellett
- a szabadidő hasznos, egészséges életmódot biztosító eltöltésében jelölték meg.

A napi foglalkoztatás rendje a következőképpen alakult:<sup>32</sup>

25 KERESZTY Zsuzsa (szerk.): *Szabadidőtevékenység-modellek általános iskolai napközi otthonok, iskolaotthonok, klubok számára.* FPI, 1974.

26 id. mű: 3. o.

27 id. mű: 110. o. (Bognár József)

28 Ugyanakkor arról nincs információ, hogy ha programhoz kapcsolódtak az iskola pedagógusai, akkor azt milyen módon tették.

29 id. mű. 208. o. (Nagy Tamásné)

30 KERESZTY Zsuzsa (szerk.): *Klubfoglalkoztatás az általános iskolák felső tagozatán.* FPI, 1976.

31 id. mű. 7. o.

32 A modellek konkrét leírását lásd: Függelék

**3. táblázat: A napi foglalkoztatás rendje**

IDŐ	PROGRAM
13.30-ig	tanítás
13.30–14.00	ebéd
14.00–15.00	pihentető foglalkozások (séta, kirándulás, játék, úszás)
15.00–16.30	tanórákra történő felkészülés
16.30–18.00	klubfoglalkozások (képzőművészet, film, társastánc, sakk, asztalitenisz, TIT-előadások stb.)

Úgy tűnik, a klubfoglalkozásokat kevesen tudták maradéktalanul megvalósítani. Az FPI által útjára bocsátott következő kötet, már a napközisekről szól.<sup>33</sup> Amint az a táblázatban is jól látható, a javasolt időrend kevés kétséget hagy a felső tagozatosok esetében afelől, hogy a napközi (és a szaktantermek) „integrációja” szinte feleslegessé tette a klubokat:

**4. táblázat: A napközi rendje a felső tagozaton**

IDŐ	HÉTFŐ	KEDD	SZERDA	CSÜTÖRTÖK	PÉNTEK	SZOMBAT <sup>37</sup>
12.35–12.50	Érkezés az iskolából – a terem átrendezése					Előkészület az ebédhez
12.50–13.30	Szabadidő (szabadban)					Ebéd
13.30–13.45	Előkészület az ebédhez					A tanulók hazamennek.
13.45–14.15	Ebéd					
14.15–15.15	Szabadidő (szabadban)					
15.15–17.00	Tanulás (korrepetálás) – közben szünettel					
17.00–17.30	A szabadidő eltöltésének fajtái: kulturális jellegű manuális jellegű játék					
17.30-tól	–				Heti értékelés	–

A másik problémát (amiről nyíltan alig-alig szóltak) az jelentette, hogy az egész napos iskola vagy a napközi ellátásával a „kevésbé értékes”, kevésbé felkészült vagy éppen „leértékelt” pedagógiai munkaerőt bízták meg. Erről a jelzett kötet szerzője sem hagy kétséget:

„Aki napközis csoport élére kerül, sokféle helyzetben lehet. Lehet 19 vagy 54 éves, lehet egyetemi diplomás vagy csupán érettségi bizonyítvány birtokában. Kerülhet olyan iskolába, ahol az iskolavezetés számára a napközi kényszerű teher, élhet padokkal berendezett, néhány félig-tönkretett játékkal ellátott teremben vagy jól felszerelt napközis traktusban. Kerülhet kényszerből (»majd csak elviselem addig, amíg visszakerülök tanítani«, »amíg elvégzem a főiskolát«) anyagi érdekből.”

<sup>33</sup> KERESZTY Zsuzsa : *Bevezetés a napközi otthonos nevelőmunkába*. FPI, 1978.

<sup>34</sup> Ekkor még hatnapos tanítás volt. 14 óra után a tanulók hazamentek.



Idővel – a 70-es évekre – a hátrányos helyzetű tanulók mellett egyre erőteljesebben kerültek a tehetséges tanulók az érdeklődés középpontjába, és ez újraértékeltette a tanításon kívüli pedagógiai tevékenységeket.<sup>35</sup> Az igényesebb programok azonban mindinkább piaci alapokon kezdetek működni, létrehozva a többcélú/-szerepű árnyékiskola-rendszert.<sup>36</sup>

Néhány iskolában a kutatási és fejlesztési eredményekre támaszkodva megpróbálkoztak az egész napos iskola koncepciójának **tényleges megvalósításával**. A Sárszentmiklósi Általános Iskolában 1974-től kísérleti jelleggel indult az egész napos oktatás.

*„A napközi otthon megkapta a megelőzően óvodának használt, régi »kiskastélyt«, ami a háború előtt a Zichy-birtok bérlőinek a tulajdona volt. Folyamatos felújítással, melyben szülők is közreműködtek, tették alkalmassá a konyha, ebédlő és a bővülő csoportok elhelyezésére. 1980-tól ugyanitt kapott otthont a Marth Béla tanító által megálmodott, és elsőként az 1–2. osztályokban megszervezett egész napos oktatás, amely 1982-től kiegészült a 3. osztályokkal.”<sup>37</sup>*

#### EGÉSZ NAPOS OKTATÁS 1–4. OSZTÁLY

A programot Marth Béla pedagógus tervei szerint alakítottuk ki. A kezdetekkor választható volt a szülők számára elsősben az iskolaotthonos osztály, amely 4. évfolyamig felmenő rendszerben működött. A tapasztalatok és az igények alapján később mintegy húsz éven keresztül az 1–3. évfolyamok valamennyi osztályában iskolaotthonos rendszer szerint folyt a tanítás. A 2007-es tanévtől ezt ki tudtuk terjeszteni, így jelenleg az 1–4. osztályok **egész napos** oktatási formában indulnak.

Az egésznapos oktatás során a tanulók életkori sajátosságait, teherbírását is figyelembe véve, a nap egészére 7.55–16.15 között elosztva váltják egymást a tanítási órák, a tanulási képességekhez igazított tanórákra való felkészülés, a pihenést szolgáló szabadidős programok.

Két tanító dolgozik a gyerekekkel, megosztva egymás között a tantárgyakat. Az egész nap során fontos, hogy a gyermek életében rendszer legyen, hiszen a rendszeresen ismétlődő tevékenységekhez, programokhoz könnyebben tud alkalmazkodni. Az **étkezésnél, napi teendőknel** a kulturált szabályok, szokások, illetudó viselkedés kialakítása a feladat.

Az iskolaotthon **közösségteremtő erejével** kiegészíti a család szocializációs szerepét. A szociális kompetenciák fejlesztését a kompetencia alapú „C” típusú programcsomag megvalósításával oldjuk meg. Ennek tartalmi: Az én dimenziói, Az én és a másik, Az én és a világ. Az alkalmazott munkaformák: kooperatív tanulásszervezés

A tanórai és tanórán kívüli foglalkozások beosztása rugalmasan kezelhető keret, mely a gyermekek testi-lelki terhelhetőségétől függően lazítható. A reggel beszélgetőkörrel kezdődik, ahol mesélhetnek magukról. A **tanítási órák** 45 percesek, ezt az időtartamot fokozatosan kívánjuk elérni. Mivel a 6–7 éves gyermekek tartós figyelme 20–25 perc, az órák kezdetben rövidebbek, és hosszabbak a szünetek. Körülbelül egy hónap elteltével elérjük a 45 percet, de időnként mozgásos lazító játékot iktatunk be.

Az **önálló tanulás** részben délelőtt, részben délután történik. Az eltérő tanulási tempó miatt ebben az esetben a **differenciált feladat adásával** lehet az összhangot megteremteni. A délelőtti és a délutáni időszakban is rendszeresen van **szabadidő**, mely a kikapcsolódást, a tanóra fegyelméből való oldást teszi lehetővé. A szabadidő eltöltésének lehetőségei: levegőn való mozgás, szakkörök, könyvtárlátogatás, játék, kézműves foglalkozás, zene- és művészeti iskola.

Az „egész napos” nagymértékben megkönnyíti mind a gyermek, mind a szülő mindennapjait. Elkerülhető az igen megerőltető mindennapos táskacipelés. **Egyszerűsebb terhelést** biztosítva, a gyermek az iskolában – tanítói segítséggel – tanul meg tanulni. A házi feladatokat az adott tantárgyból a tárgyat tanító pedagógussal készítik el a gyerekek. Így ő nemcsak tanít, hanem segíti is az órára való felkészülést. Ez nagyon sok előnnyel jár, hisz a tanító azonnali visszajelzést kap az elsajátítás mértékéről, az esetleges hibákról, és ezek alapján azonnal korrigálhat.

35 Ez volt a tömeges előkészítők és különféle típusú pályaválasztási programok időszaka.

36 Lásd erről: MAYER József (szerk.): *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. OKI, 2003.

37 <http://amk.bogard.hu/index.php/iskolank/iskolaottertenet>

Mindkét tanító látja a gyermeket az irányított és az önálló tanulás folyamatában. Az egész napos iskolában lehetőség van arra, hogy „ráhangolódással” kezdődjön a tanítás. Nagy segítség ez a nap további részében, hisz a gyerekek „kibeszélhetik” magukból, amit szeretnének, s egy közös reggeli után kezdődhet a „komoly” tanulás.

A tanulás tanítását – mivel nem képez külön tantárgyat – heti egy délutánon beiktattuk az órarendünkbe. Bízunk abban, hogy segíti a munkánkat, és eredménye, ha nem is rögtön, de a távlatokban (negyedik évfolyam végére) mérhető. A gondolkodás és tanulásfejlesztés program kifejezetten a gyerekek gondolkodási, tanulási és szociális kompetenciáit kívánja komplex módon, cselekvéses, kooperatív módszerekkel, modern tanulásszervezési eljárásokkal fejleszteni. Ezt a helyi tantervünkbe is beépítettük. A cél, hogy a gyerekek képessé váljanak az önálló ismeretszerzésre, szövegfeldolgozásra, lényegkiemelésre, vázlatírásra.<sup>38</sup>

A napközik és az egész napos iskola nem teljesen tisztázott kapcsolatában fontos kiadvány volt a Füle Sándor által szerkesztett „*A napközi otthonos nevelőmunka*”<sup>39</sup> című kiadvány, amely az Oktatási Minisztérium Pedagógusképző Osztálya közreműködésével jelent meg. A korábbiakhoz képest itt egy új célmeghatározás jelent meg, amennyiben a szerzők szerint az „*iskolai napközis otthonok és az egész napos iskolák sokat tehetnek az általános iskolák közötti színvonalkülönbségek megszüntetése érdekében.*”<sup>40</sup> (Kiemelés: M. J.)<sup>41</sup>

Ehhez kapcsolódott 1980-ban az első olyan módszertani anyag, amely igyekezett hasznosítani a korábbi kísérletek eredményeit.<sup>42</sup> A szerző megállapította, hogy „*az egész napos nevelés az általános iskolai nevelés szerves része, célja az általános iskola céljával azonos.*”<sup>43</sup> A szerző értelmezése szerint az egész napos foglalkoztatás a nevelés kiterjesztése a tanórán kívüli időszakra, amelynek sajátos céljai vannak:

- az egészséges és kulturált életmód szokásainak az elsajátítása,
- a tanuló képessé tétele a társas kapcsolatok alakítására,
- a tanulók képessé tétele az önálló tanulásra,
- személyiségfejlődésük érdekében a gyerekek képessé tétele a szabadidő megfelelő eltöltésére, felhasználására.

A szervezeti kereteket illetően két formát vázol fel:

- a) Az iskolaotthont, amelynek a legfontosabb célja, hogy egységessé tegye a tanítási-tanulási folyamatot és a tanítás, valamint a szabadidős tevékenységek rendszerét.
- b) A klubfoglalkoztatást, amely differenciált fejlesztési lehetőséget kínál
  - a tanulási önállóság,
  - a szabadidő-felhasználás önállósága terén.

Egy évvel később Eperjessy Gézáné kismonográfiát szentelt az egész napos nevelés kérdésének.<sup>44</sup> Ő már egyenesen az iskolai munka átalakításának szükségességéről beszélt, miközben megpróbált különbséget tenni az egyes korábban kialakított – és finanszírozott – formák között.

- A napközis foglalkozás, mint mondta, a tanítási időn kívül folyik.
- Az iskolaotthonos oktatás csak az alsó tagozat esetében érvényes munkaforma.
- A klubfoglalkozásokon csak a felső tagozatos tanulók vesznek részt.

38 <http://amk.bogard.hu/index.php/iskolank/iskolatoertenet>

39 Tankönyvkiadó, 1980. (az OM. 36 275/1972. számú megbízása alapján).

40 id. mű. 5. o.

41 Az időterveket lásd: Függelék A

42 Ezzel párhuzamosan már folyamatban volt e téma főiskolai szintű oktatása. Az elsősorban a napközi otthonról szóló tankönyvben helyet kapott dr. Rózsa Éva írása is *Az egész napos iskolai (iskolaotthoni) nevelőmunka* címmel. Érdekesége ennek az anyagnak, hogy ekkor még az új iskolatípus szabályozása nem készült el, csak kísérleti szinten tartott. A szerző által készített napi és heti tervekből kettőt melléeltünk. Lásd: Függelék Lásd erről: FÜLE Sándor (szerk.): *A napközi otthoni és az egész napos iskolai nevelőmunka*. Tankönyvkiadó, 1980.

43 KERESZTY Zsuzsa: *Az általános iskolai nevelés és oktatás tervének alkalmazása az egész napos foglalkoztatásában*. FPI, 1980. 3.

44 EPERJESSY Gézáné: *Mire jó az egész napos nevelés?* Tankönyvkiadó, 1981.



A legfontosabb megállapítás azonban az volt, hogy „*az elkövetkezendő években egyre több szó esik a tanítási időn kívül folyó nevelőmunkáról.*”<sup>45</sup> A háttérben a váltakozó (délelőtt-délutáni) oktatás felszámolásának az igénye állt, amely elsősorban demográfiai probléma volt. Új paradigmát sejtetett, hogy a szerző a napközis nevelést „kényszerpályának” tartotta, mert a napközis nevelés a szociális problémákat igyekezett elsősorban megoldani, különösen az ebéd biztosításával. Alapvetően úgy gondolta, hogy a „*hátrányosság érzése kiváltotta gátlások, védekező agresszivitás megszüntetésének s a hatékony nivellálásnak együttes eszközei a demokratikus közösségi életvitel és a vonzó, változatos szabadidő-eltöltés.*”<sup>46</sup>

A helyzet azonban ennél bonyolultabb volt. A pszichológiai kutatások egyre inkább azt igazolták, hogy „*a napközis gyerekek személyiségfejlődése a csak fél napot iskolában töltőknél kedvezőtlenebbül alakul.*”<sup>47</sup> Erre egyelőre nem voltak megfelelő módszertani megoldások.

A kötet egésze azonban nem lépett túl azon, amit az oktatási rendszer ténylegesen kínált. Nemcsak a szemlélettel voltak gondok, hanem a megvalósításhoz szükséges eszközökkel is. **Soha nem mondták ki, de a napközi (és minden ehhez kapcsolódó tevékenység) az iskolai munka egészét tekintve „másodlagos, leértékelt” tevékenység volt. Csekély kivételtől eltekintve a napközis nevelők az iskola szakmai hierarchiáját tekintve erősen a másodvonalba tartoztak, akiknek a munkáját többé-kevésbé a gyermek-felügyelettel azonosították.**

Az évtized végén került sor a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola rendezésében egy tudományos igényű konferencia megszervezésére az egész napos iskola témakörében. A bevezető plenáris előadást tartó Szabó G. Márta arról beszélt, hogy az egész napos iskolai nevelésnek kedvező társadalmi fogadtatása van, elsősorban azért, mert „*a fizikai dolgozók, a hátrányos helyzetű családok gyermekei számára*

- tanulási segítséget,
- biztonságos légkört,
- felügyeletet,
- fokozott törődést,
- *szoktatási gyakorló terepet biztosít.*”<sup>48</sup>

A tanácskozás során gyakorlatilag mindenki **az egész napos iskola** címen a **napközi-ről beszélt**, s ebben a keretben mutatta be a kifejlesztett módszereket/megoldásokat, illetve osztotta meg gyakorlati tapasztalatait a résztvevőkkel.<sup>49</sup> A tanácskozás igazi újdonságot nem hozott. Jelentőségét inkább az adta meg, hogy **igyekezett a napközis munkának (és a napközis nevelőknek) a tudományosság eszközeivel nagyobb presztízszt biztosítani.**

Másképpen közelítette meg a kérdést a nyíregyházi főiskola oktatója. Számára alapvetően az jelentette a problémát, hogy a tanítási órák számának a növelése önmagában nem teszi lehetővé azt, hogy a társadalmi igényeknek megfelelően kerüljön sor a tanulók személyiségformálásra.

„A probléma megoldását nem a tanítási órák számának növelésében kell keresnünk, hanem olyan szervezeti forma kialakításában, mely a tanítási órán kívül is biztosítja az intézményes nevelést.”<sup>50</sup>

45 id. mű. 6. o.

46 id. mű. 246. o.

47 Lásd erről: POPPER Péter. A kriminális személyiségzavar kialakulása gyermekkorban. Akadémiai Kiadó, Bp. 1981.

48 DR. SZABÓ G. Márta (szerk.): Az egész napos nevelés tapasztalatai (Tudományos ülés 1988. szeptember 30. – október 1., Szeged.) 11. o.

49 Kitént a sorból a Zsolnai-modell ismertetése mint az egyetlen olyan törekvés, amely igaz, alternatív jelleggel, de valóban működtette az egész napos iskolát.

50 HAGYMÁSY Katalin: A pedagógusjelöltek felkészítésének lehetőségei és gyakorlata az egész napos nevelés feladatainak az ellátására. In: Acta Academiae Paedagogiae Nyíregyháziensis, TOMUS 12/A Nevelési és Művelődéstudományi Közlemények, Nyíregyháza, 1990. 183. o.

A szerző egész napos iskola koncepciójában a tanórán kívüli tevékenység hangsúlyozottan egyenrangú feladatként jelenik meg, ahol

„(...) az egész napos nevelés gyűjtőfogalom, amely magában foglalja az egész napjukat iskolában töltő tanulók különböző időbeosztással és a pedagógusok közti munkamegosztással történő foglalkoztatását, melyben megvalósulhat a nevelési és képzési folyamat egysége.”<sup>51</sup>

Ma már csak találgathatjuk, hogy a „társadalmi igények” kielégítése milyen irányba vitte volna a fejlesztést az egész napos iskola koncepciójában. 1990-ben új helyzet alakult ki társadalmi, politikai, gazdasági tekintetben egyaránt, s ez az egész napos iskoláról szóló elképzelést sem hagyhatta érintetlenül.

A 80-as évek elején más megközelítésben, de jelentős szakmai összefogással készült egy szintézis, amely középpontjában az általánosan képző iskola fejlesztése állt.<sup>52</sup> Most nem az a célunk, hogy eszmétörténeti szempontból közelítsünk a koncepcióhoz, hanem – bár ettől az aspektustól nem teljesen elválasztható módon – a szervezés oldaláról. Az elképzelés kidolgozó számára az egyik kulcskérdés az úgynevezett „iskolai nap” definiálása volt.

„Az ún. »iskolai nap« tehát az általánosan képző-nevelő iskolában nem a család kizárásával eltöltött időt jelenti, hanem olyan időt, amelynek egy részét a család, a szülők közreműködésével tölthetnek el a gyerekek, ha ezt a szülők is igénylik. (...) Továbbá: az »iskolai nap« részben tetszés szerint igénybe vehető időt is tartalmaz, tehát olyan időt, amely alatt a gyermeknek nem kell, csak lehet az iskolában tartózkodnia. Ilyen előfeltételek mellett lesz a szocialista általánosan nevelő-képző iskola egész napos iskola.” (Kiemelés az eredetiben: M. J.) „A már helyenként bizonyos évfolyamokon meglévő egész napos foglalkozás logikája már megelőlegezi a jövőndőt, amennyiben a nap egészével mint pedagógiai tudatosan strukturált idővel gazdálkodik, tehát az iskolában töltött napi időtartam nem bomlik ketté egy pedagógiai funkciójű és egy szociális funkciójű időre.”

- „Az egész napos iskola tehát a nevelés egész napos rendszerének kiépítését jelenti oly módon, hogy
- az iskola egyaránt betölti nevelési-oktatási, művelődési, szociális-gondozói, személyiség- és közösségfejlesztő feladatait;
  - összehangoltan szervezi meg a tanórai és tanórán, iskolán kívüli, a kötelező, fakultatív és szabadon választható tevékenységeket, ill. szolgáltatásokat.”<sup>53</sup>

A tervezők az iskola egészét beillesztették a köznevelési-közművelődési rendszer intézményhálózatába, ezzel is elősegítve és biztosítva mind az időfelhasználás, mind a szolgáltatások komplexitását. Ebbe a szisztémába épült bele két stratégiai kérdés, a tanulók művelődési hátrányainak kompenzációja, illetve a tehetségfejlesztés lehetősége.

„A művelődési hátrányok enyhítésének és a tehetség fejlesztésének pedagógiai-iskolai kerete egyaránt a differenciálás. A »kompenzálás« és a »tehetségnevelés« hatékonyságát elsősorban az biztosítja, ha ezeket egy szervezeti keretben, az »elmaradók« és »kiemelkedők« együtt nevelve, de differenciált tanítási-tanulási folyamatok szervezésével oldjuk meg.”<sup>54</sup> (Kiemelés: M. J.)

51 id. mű. 184. o.

52 MIHÁLY OTTÓ (szerk.): *Vázlat a szocialista nevelőiskoláról*. OPI, é. n.

53 id. mű. 128. o.

54 id. mű. 148. o.

A bemutatott koncepció esetében a legnagyobb dilemmát – ahogy ez mindig is történni szokott – az elvi egyetértésen túl a bevezetés-alkalmazás „hétköznapi” problémája okozta. Jól látszik, hogy az intézményi szint számára e sokrétű elfoglaltságnak, adott esetben eltérő helyszíneknek, iskolán kívüli szereplőknek az összhangját kellett (volna) megteremteni, amely – ma használatos kifejezéssel élve – csak jelentős intézményfejlesztés árán lett volna megvalósítható. Mégsem gondoljuk, hogy utópiáról volt szó. A kor feltételei nem vagy csak részben kedveztek egy jelentős innováció rendszerszintű végrehajtásának. Bár több helyütt modellértékű kezdeményezések születtek, ezek – önhibájukon kívül – nem tudták tudásukat továbbadni.

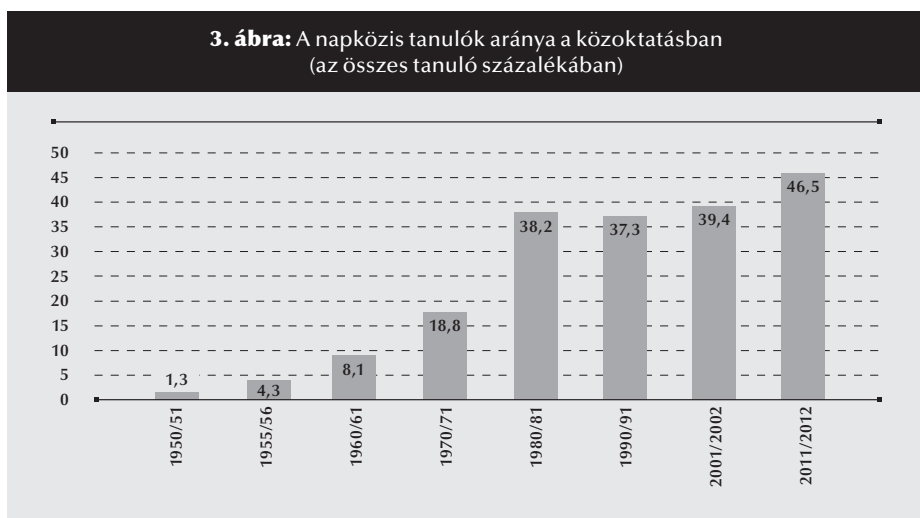
**5. táblázat: Szervezeti és szakmai megoldási lehetőségek**

EGÉSZ NAPOS SZERVEZETI KERETEK		KORSZERŰ SZERVEZETI, METODIKAI ELEMEL A TANULÁSI ÉS SZABADIDŐ-TEVÉKENYSÉGEK IRÁNYÍTÁSBAN	
1–8. évfolyamon napközi	amíg az osztály, ill. a csoportlétszámok engedik, osztályösszetétel szempontjából homogén csoportok	1–8. évfolyamon differenciált tanulás-irányítás (önálló, ellenőrzött, intenzíven segített gyerekek a csoporton belül)	1–3. és 4–8. évfolyamon belül csoportközi foglalkoztatás szabadidőben
1–7. évfolyamon napközi, 8. évfolyam tanulószoba	lehetőleg homogén csoportszervezés	1–8. évfolyamon differenciált tanulás-irányítás (önálló, ellenőrzött, intenzíven segített gyerekek a csoporton belül)	1–3. és 4–7. évfolyamon belül csoportközi foglalkoztatás szabadidőben
1. évfolyam iskolaotthon, 2–8. évfolyam napközi	lehetőleg homogén csoportszervezés	1–8. évfolyamon differenciált tanulás-irányítás (önálló, ellenőrzött, intenzíven segített gyerekek a csoporton belül)	1–3. és 4–7. évfolyamon belül csoportközi foglalkoztatás szabadidőben
1. évfolyam iskolaotthon, 2–7. évfolyam napközi, 8. tanulószoba	lehetőleg homogén csoportszervezés	1–8. évfolyamon differenciált tanulás-irányítás (önálló, ellenőrzött, intenzíven segített gyerekek a csoporton belül)	1–3. és 4–7. évfolyamon belül csoportközi foglalkoztatás szabadidőben
1. évfolyam iskolaotthon, 2–6. évfolyam napközi, 7–8. tanulószoba		6–7–8. évfolyamban a tanulószobai és napközis korrepetálási órakeretből ellenőrzött és intenzív tanulószobai csoportok működtethetők a klubnapköziben leírt szervezési, metodikai elvek szerint	1–3. és 4–8. évfolyamokon belül csoportközi foglalkozások szabadidőben
1–2. évfolyam iskolaotthon 3–8. napközi	lehetőleg homogén csoportszervezés	6–7–8. évfolyamban a tanulószobai és napközis korrepetálási órakeretből ellenőrzött és intenzív tanulószobai csoportok működtethetők a klubnapköziben leírt szervezési, metodikai elvek szerint	1–3. és 4–8. évfolyamokon belül csoportközi foglalkozások szabadidőben
1–3. iskolaotthon 4–8. klubnapközi	1–3. évfolyamon differenciált tanulás-irányítás a csoportokon belül; 4–8. évfolyamokon a tanulási önállóság alapján szervezett csoportokban		Az iskola tanórán kívüli tevékenységének koordinálása

Forrás: Útmutató (Az általános és kisgyermek iskolákban folyó egész napos foglalkoztatás igazgatói irányításához) OPI, 1983. Szerkesztette: Bognár Mária – Horváth Judit 22–24. o.

Az OPI-ban 1983-ban megjelent egy útmutató, amely az intézményvezetőknek nyújtott segítséget.<sup>55</sup> A szerzők alapvetően a korábban már ismertetett sémákra (iskolaotthon, klubnapközi, tanulószoba) építve adtak „vezérfonalat” az igazgatók kezébe. Ez nagyon hasznosnak és praktikusnak bizonyulhatott, de éppen a lényeg – a rendszereket integrálni kívánó komplexitás – veszett el benne. Az intézményvezetők, például az alábbi táblázat alapján ennek ellenére sokrétű szervezési és szakmai megoldásokban gondolkodhattak. Mai szemszögből nézve is jól látszik, hogy az egyik cél az egyes tevékenységformák hatékonyságának a növelése volt, amelyhez – elvben – a keretek megfelelőnek bizonyulhattak. A valóság azonban többnyire más volt, és ezért nem tekinthető véletlennek az sem, hogy az iskolák úgy léptek a század utolsó évtizedébe, hogy a tanórán kívüli tevékenység presztízsét – és itt elsősorban a napközikről és különféle típusú klubformákról van szó – nem tudták számottevő módon megemelni.

Az elmúlt közel 60 esztendő azt igazolta, hogy a napközis ellátásban részesülő tanulók száma évtizedről évtizedre emelkedett. Ezt mutatja az alábbi ábra (3. ábra). A növekedés mögött – különösen az utóbbi évtizedben – bonyolult társadalmi-gazdasági folyamatok állnak. Újra megerősödött az iskolával kapcsolatos szociális igény, amely elsősorban a gyermekek *egész napra kiterjedő felügyeletére és ellátására vonatkozó igényekben* nyilvánult meg. Ezek közül különösen fontos és átgondolandó e kérdés szempontjából a teljes foglalkoztatottság megszűnése és ezzel összefüggésben a munkanélküliség alakulása, mert ezek olyan tényezők, amelyek paradox módon erősítik az iskola szociális funkcióját.



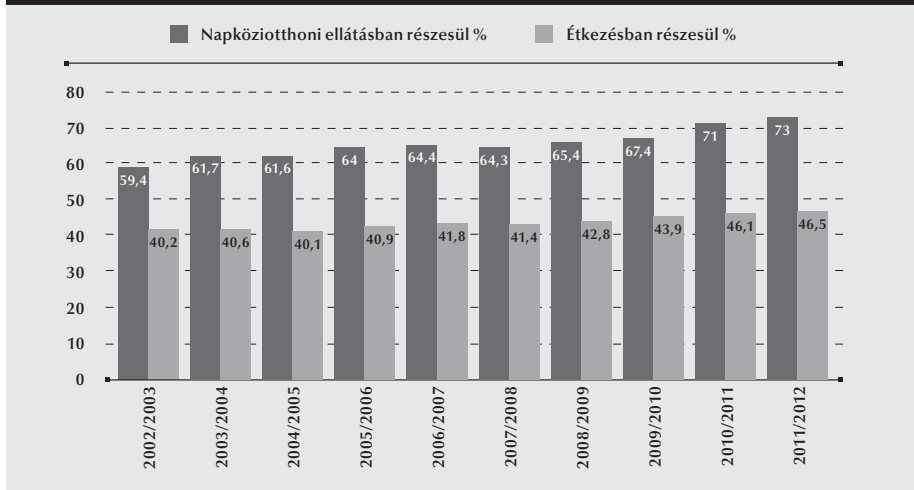
Forrás: KSH-STATAT 2/6/4-2/2.<sup>56</sup>

Még beszédesebb adat az étkeztetésben részesülő tanulók aránya, amely még erősebben mutat rá a szociális funkció fontosságára.

55 BOGNÁR Mária–HORVÁTH Judit (szerk.): *Útmutató* (Az általános és kisegítő iskolákban folyó egész napos foglalkoztatás igazgatói irányításához). OPI, 1983.

56 A 60-as évek második felében bekövetkezett létszámnövekedést a korabeli kutatók is érzékelték. A már említett egész napos iskolával kapcsolatos kísérlet első eredményeiről, amely erre a jelenségre próbált választ adni, 1966. május 6–7-én, az OPI-ban tartott tudományos ankéton számolt be Szabadkai Simonné, a Pedagógiai Tanszék adjunktusa. Az egész napos iskolának mint új szervezeti formának a magasabb rendűségét emelte ki a hagyományos osztály- és napközis formákkal szemben, mert annak a lényegét az jelenti, hogy „feloldjuk a túlzott tanrendszerű oktatást olyképpen, hogy a tantervi órák közé a régi értelemben vett napközis osztályon kívüli foglalkozásokat iktatunk.” Pedagógiai Szemle 1966/10. 886. o.

**4. ábra.** Napközis ellátásban és étkeztetésben részesülő tanulók  
(az összes tanuló százalékában)



Forrás: KSH-STADAT 2/6/4-2/2.

## ÖSSZEGZÉS

A feltárt anyag alapján elmondhatjuk, hogy az egész napos iskola gondolata különféle „alakváltozatban” megjelent a pedagógiai-szakmai gondolkodásban. Az elméleti alapok kialakítását azonban nem vagy csak elvétve követte annak gyakorlatba ültetése. Emiatt egyrészt

- nem kerülhetett sor az új szervezeti forma széles körű elterjesztésre, másrészt
- a fejlesztés fő irányát a napközik felé jelölték ki, amely lassan alternatíva nélküli megoldássá vált. További problémát jelentett, hogy az egész napos iskolák (iskolaotthonok, klubrendszerű oktatás) korábbi eredményeit nem sikerült hatékonyan beépíteni a napközit célzó fejlesztésekbe, amely sok esetben valóban gyermekmegőrzővé vált.

A rendszerváltást követő időszakban történtek kezdeményezések az egész napos iskola „újraélesztésére”. Néhány intézményi szintű jó gyakorlat megjelenése (és az oktatáspolitikai ingadozó támogatása) azonban egyelőre nem teremtette/teremthette meg a terepet e forma széleskörű bevezetéséhez.

## II. AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA KONCEPCIÓJÁNAK FOGADTATÁSTÖRTÉNETE

Nagy biztonsággal lehet állítani, hogy a közvéleménynek – így az éppen gyermekük révén iskolahasználó szülőknek is – nagyon csekély tudása volt arról a szakmai kérdésről, amelyet az előző fejezetben az egész napos iskola koncepciójának több évtizedes színváltása kapcsán bemutatunk. Amikor a 2013–14-es tanévben bevezetett egyik legjelentősebb változás, azaz az egész napos vagy egész nap tartó (csak nevében „egész napos”) iskola bevezetésének szándéka tudatosult az érintettekben, azonnal éles viták robbantak ki a koncepció céljáról és értelméről. Az egész napos iskola mellett és az ellene érvelők esetében a szemben álló feleket nemcsak a kérdés szakmai igazságáról és érvényességéről való hit, illetve tudás választotta el és állította szembe egymással, hanem az esetek többségében az eltérő politikai térfélválasztás is. Így a vita több esetben messze túlmutatott az alapkérdésen, és sokkal inkább az oktatási kormányzat által képviselt politika általános támadásáról és/vagy védelméről szólt.<sup>1</sup>

Különféle, a nyilvánosság számára is elérhető csatornákon folyt a vita. A problémát alapvetően az jelentette, hogy – csekély kivételtől eltekintve – olyan média-szakemberek szűrőjén keresztül jutottak el az információk az olvasókhöz/nézőkhöz, akik nem voltak (feltétlenül) felkészülve a kérdés interpretálására.

Az egész napos iskola bevezetésének nemcsak a szándéka, hanem gyorsan bekövetkezett ténye is elsősorban a pedagógusokat érintette. Ezért nekik külön alfejezetet szentelünk. A fogadtatás bemutatására kétféle módszert alkalmaztunk:<sup>2</sup>

- Az első esetben az elemzés az e témával foglalkozó sajtómegjelenéseket vizsgálja oly módon, hogy az elemzés köre a Google-kereső által talált cikkekre terjed ki.<sup>3</sup> Az elemzésben nem az írárok időrendjét vesszük végig, hanem tematikus csoportosítás alapján elemzünk. A pedagógusok esetében az interjúzást választottuk. Egyrészt intézményvezetőket kerestünk fel, másrészt pedig azokkal a pedagógusokkal készítettünk reflexiós anyagokat, akik pályázat útján kerültek az OFI által irányított fejlesztési programba.

### TEMATIKAI TISZTÁZATLANSÁGOK – KOMPLEXITÁS VAGY ANOMÁLIA?

Az interneten található írásokat olvasva jól látszott az, hogy a szerzőkben jelentős fogalmi bizonytalanság van a kérdéssel kapcsolatban, kevesen értették a különbséget az egész napos és az egész nap tartó iskola között, ezért lényegében a törvény szövegére támaszkodva gyakorlatilag összemosták a két, egymástól alapvetően különböző intézményi megoldást. A megjelenő korpuszok címei is ezt igazolták, de továbbolvasva, a szövegek maguk is tartalmaztak általában valamilyen sommás vagy akár humorosnak/gyomorosnak szánt megjegyzést.<sup>4</sup>

1 Elég itt csak a vitában kitüntetett témákat sorba venni, amely vagy beágyazódtak, vagy a kontextusát alkották az egész napos iskola bevezetése kérdésének: például pedagógusok kötelező óraszám, mindennapos testnevelés, életpályamodell, béremelés, Nemzeti Pedagógus Kar, iskolarendőrség, tankönyvvügyek.

2 Ennek a megoldásnak az egyik oka az volt, hogy a média nem különítette el egymástól a szakmai és az oktatáspolitikai kérdéseket, hanem közös és egységes problémaként, egymás kiegészítőiként kezelte azokat. Igaz ez abban az esetben is, ha a megszólalókat nézzük. A szakmai és oktatáspolitikai szereplők, szakszervezetek, szakmai szervezetek, döntéshozók, szakértők, szülők egyaránt megjelennek az írásokban, és nagy teret kapnak a tanárok is, bár általában csak illusztrációként szerepelnek szavaik, ez pedig lehetőséget kínált a sarkított, extrémebb álláspontok kiragadására.

3 A kereső által kiadott „nagyjából 658 000 találat (0,23 másodperc)” alapján megállapítható, hogy a téma megjelenése az interneten jelentős. Ezen szövegek legnagyobb része sajtószöveg: a vezető lapoktól a helyi orgánumokig, az interjúktól, elemző, tisztázó írásoktól az átvételekig sokféle szöveget – és számos ismétlődést – tartalmaz. A cikkek legtöbbször a 2013. augusztustól napjainkig tartó időszakban született, de a korábbi elképzelések bemutatására az ezt megelőző (2011–2012. évi) interjúk is rendelkezésre állnak.

4 Börtönt csinálnak az egész napos iskolából (*Origo*); Káosztanév, gondolatrendőrség? Bukás az egész napos iskola (*Sonline*); Egész napos iskola: maradt a káosz (*Hír24*); Jön az egész napos iskola: így kaphat felmentést a gyerek (*Pénzcentrum*); Unalom négyig – az egész napos iskola „haszna” (*Vasárnapi Hírek Online*)

A felütést az *Origó* összefoglaló írása (2013. 09. 18.) adta meg, amely sok másik szöveg forrása lett a későbbiekben.

„A gyerekek, a szülők és maguk a tanárok is kényszerként élik meg, hogy szeptembertől délután négyig kötelező a diákoknak az iskolában maradniuk. Az egész napos iskolaként emlegetett modell egy félresiklott ötlet, amit se az iskolák, se az oktatási államtitkárság nem tudott értelmesen kihasználni. A kudarcot a helyettes-államtitkár is elismeri.”

Az írás címe: *„Börtönt csinálnak az egész napos iskolából”*,<sup>5</sup> bulvárosra sikerült. A szerző szerint a döntés vidéken és a fővárosban eltérő módon okoz problémát, de úgy találta, hogy mindkét esetben nehézségeket okoz a szülőknek és a gyerekeknek az egész napos iskola, vagyis a négyig tartó iskolai jelenlét. Ennek egyik okaként azt említi, hogy több szülő véleménye szerint az iskola a délutáni órákban pusztán csak „gyermekmegőrző”, és mindössze egy szülő mondta csak, hogy egyébként tartalmas programok vannak. Egy másik szakmainak tetsző érv az volt, hogy a gyerekek megszokták a kötetlen délutánt, saját életritmusuk van, amelyet ez a program megzavar.

Időközben nyilatkozott Pokorni Zoltán is, aki tisztában volt a kérdés szakmai oldalával. Ő arra az álláspontra helyezkedett, hogy ne legyen kötelező, és a bevezetése fokozatosan történjen, illetve reagált Hoffmann Rózsa államtitkár is.

„Hoffmann Rózsa az Origónak azt mondta, hogy szomorúnak tartja az elmúlt hetek tapasztalatát, mert a törvényből szerinte nem következett volna, hogy egyszerű gyermekmegőrzővé degradálják az intézmények az egész napos iskolát. A helyzet javítása érdekében az államtitkárság oda fog figyelni, hogy a jövőben mindenütt tartalommal – érdemi programokkal, foglalkozásokkal – töltsék ki a kötelezően iskolában töltendő időt. Ennek megvalósulását állítása szerint ellenőrizni is fogják, és ha kell, tanácsokkal, javaslatokkal látják el az intézményeket.”

Többen úgy vélték, hogy a nyilatkozat szövegezése a sajtó számára gyakorlatilag a kudarc beismerésének tűnt. A koncepció bevezetésének elhalasztásáról azonban nem gondolkodott az oktatáspolitikai kormányzat. A Hoffmann Rózsának volt egy korábbi nyilatkozata<sup>6</sup>, amely szakmai szempontból sokkal pontosabb és érthetőbb volt:

„A szándék egyértelműen az, hogy azok a gyerekek, akikkel nem volna, aki foglalkozzék, mert mindkét szülő sokáig dolgozik, az iskolában értelmesen tölthessék el az időt. Ez egy fokozatos átmenet a lassan általánossá teendő egész napos iskola felé – fejtette ki az államtitkár.”

Az interjúban kitérnek az életpályamodell, az iskolarendőrség kérdésére is, tehát több témát érintve szentelnek helyet az egész napos iskolának:

„sokan tévesen értelmezik a délután négy óráig tartó iskolai foglalkozásokat, az általános iskola számára a nyitva tartás kötelező, de nem kell az összes diáknak ottmaradnia. Ha a szülők tudnak gondoskodni gyermekük ellátásáról, kikérhetik őket az igazgatótól a kötelező órák után – mondta Hoffmann Rózsa.”

5 A cikk webcíme még visszafogottabb: <http://www.origo.hu/itthon/20130918-hol-siklott-felre-a-szeptembertol-kotelezo-egesz-napos-iskola.html>

6 *Delmagyar.hu*, 2012. 09. 04.



A nyilatkozat érdekességét az adja, amit a közvélemény nem vagy rosszul tudott. Ebben az időszakban már a minisztérium háttérintézetében elindultak azok a fejlesztési tevékenységek, amelyek szakmai municióval látták volna el az intézményeket. A fáziskésés okát nem kommunikálták. Egy újabb interjúban<sup>7</sup> az államtitkár még annyit mondott, hogy csak alsó tagozaton lesz kötelező az egész napos iskola.

„Az Index birtokába került koncepció mindösszesen fél oldalon foglalkozik a köznevelési rendszer intézményei c. fejezetben az általános iskola kérdésével. Mint írják, az általános iskola alsó és felső tagozata céljait és szervezési módjait tekintve különböznek. A tervezetben csak annyi áll: »az alsó tagozaton a nevelés-oktatás egész napos keretben folyik, és összevont osztályokban is történhet. A felső tagozaton a nevelés-oktatás egész napos keretben folyik a tanítási órákon, szabadon választott foglalkozásokon és tanulói időben. A délutáni foglalkozásokról a tanuló szülői kérésre, igazgatói engedéllyel távol maradhat.« Míg az alsó tagozaton a nevelés, az alapvető kompetenciák fejlesztése, meghatározott ismeretek elsajátítása, a művészeti nevelés és a mindennapos testmozgás a cél, addig a felsőben a nevelés, a kompetenciák fejlesztése és a mindennapos testmozgás mellett időt szánnának a szaktárgyi tanulmányokra való fokozatos bevezetésre és a középfokú tanulmányok folytatására való felkészítésre is. Ugyanakkor a koncepció több részletet nem tisztáz: milyen formában valósulna meg az egész napos iskola terve, azt bevezetnék-e minden iskolában. A tervezet nem részletezi, hogyan osztanák el a kötelező órákat, vagy a délelőtti kötelező órák után milyen délutáni foglalkozásokon kellene a diákoknak részt venni, vagy hogy pontosan mit takar a tanulói idő.”

További problémákat vetett fel 2012 őszén dr. Gloviczki Zoltán (akkor még közoktatásért felelős helyettes államtitkár) nyilatkozata, amelyben az egész napos iskola kérdését a pedagógusok kötelező óraszámának emeléséhez kapcsolta.<sup>8</sup> Arra a kérdésre, hogy van-e összefüggés az egész napos iskola és a pedagógusok kötelező óraszámának növelése között, így felelt:

„Igen, például az, hogy mind a kettő városi legenda, mint a hatéves kori kötelező iskoláztatás. Se egész napos iskolát – a szó szoros értelmében – nem vezetünk be, se a tanárok órászáma nem növekszik, viszont a kettő összefügg. Az egész napos iskola, mint fogalom egyfajta rémszintagmaként járta be az országot, holott a törvényben egy nagyon jól definiálható jelenségre vonatkozik, amit a hétköznapiakban eddig iskolaothonos képzésnek hívtunk.”

Ugyanakkor újabb pontosítás született arról, hogyan is lehet szülői oldalról értelmezni az iskolai nyitva tartás kérdését:<sup>9</sup>

„Az egész napos iskola tehát a köznevelési törvényben egy olyan sajátos nevelési forma – eddig is volt, most is van és mindig is lesz –, amely az iskolának egy szűk körét érinti, és valójában arra vonatkozik, hogy egy-egy osztály vagy a teljes iskola az egész napra osztja el a tanórákat, a pihenést, az étkezéseket és az egyéb tevékenységeket. Az a fajta változás, amelyet a köztudatban egész napos iskolaként említenek, és ami összefügg a pedagógusok időbeosztásának változásával, a következőképpen néz ki: az iskolának délután négy óráig kötelességük értelmes elfoglaltságot biztosítani a gyerekeknek. A gyerekeknek értelemszerűen nem kötelező ezeken a foglalkozásokon ott lenni. Ha a szülő a gyermeke felmentését kéri ezek alól, akkor azt az iskola mérlegelés nélkül elfogadja. Joggal tehető fel a kérdés, akkor mégis miért vezetjük be a délutáni foglalkozások rendszerét, ha a

<sup>7</sup> Index 2011-es (09. 03.) A cikk szerzője beolvastotta írásába Radó Péter véleményét is.

<sup>8</sup> oktatás.hu (10. 11.)

<sup>9</sup> u.o.



szülő egyszerűen kikérheti a gyereket. Különböző felmérések eredményei alapján tudjuk, hogy a legtöbb gyerek nem azért ül otthon a számítógép vagy a tévé előtt, mert a szülei ezt szeretnék. Abban a pillanatban, hogy egy szülőnek külön kérnie kell azt, hogy a gyerek ne az iskolában legyen, hanem otthon, akkor ez az opció föl sem merül a részükről. Fordított esetben, vagyis ha a szakkör, sportfoglalkozás és a többi iskolai elfoglaltság csak lehetőség, és azt kell külön kérni, hogy a gyerek részt vehessen rajtuk, ritkábban élnek a szülők ezzel a lehetőséggel.”

Az óraszámváltozást és az egész napos iskola kérdését 2013. 08. 23-án a *Hír24* tisztázta a közvélemény számára Hoffmann Rózsa államtitkár asszonnyal, igaz, az egész napos iskola lényegi említése nélkül.

„Ha arra céloz, hogy megtevesztő kommunikációt folytatunk, azt vissza kell utasítanom. Egyetlen pillanatig sem titkoltuk, hogy a munkarend átszervezése kíséri a béremelést. A tanárok némelyike eddig úgy vélte, egyetlen kötelessége van: megtartani az órákat. Csakhogy ez a mentalitás nem fér össze a nevelésközpontú oktatásirányítási filozófiáinkkal. A családok zömében a szülők reggeltől estig dolgoznak, ráadásul megszűnt a három generáció együttélése, s nincs odahaza a nagymama, aki foglalkozna a gyerekekkel. Így az iskolának kell gondoskodnia a diákokról, különben elkallódnak, rossz útra térnek, elkezdenek bandázni, rengeteget interneteznek, ülnek a gép előtt, rossz hatások érik őket, ne adj Isten, odáig fajulhat mindez, hogy devianciába torkollik az életük.

Szóval legyen csak bent minden gyerek délután négyig az iskolában?

Ezt igényli a társadalom többsége.

Számos iskolaigazgató egyetért ezzel, más viszont vitakozik. Előbbiek délután négy előtt még edzésre sem engedik el a sportoló diákjaikat - sokan emiatt váltottak iskolát a szünidő alatt.

A törvény úgy szól: az iskolának kötelessége négyig, igény esetén öt óráig biztosítani a gyerek intézményben tartózkodását. A kötelező foglalkozásokon természetesen bent kell lenni, de utána, a szülő írásbeli kérésére elengedhető a diák. Vagyis lehet menni edzésre. Ahol ezt megtagadták, helytelenül jártak el. Tudom, hogy túl sok a változás, de az elvárható minden iskolaigazgatótól, hogy elolvassa, és helyesen alkalmazza a rendelkezéseket.”

## A MEGVALÓSULT BEVEZETÉS PROBLÉMÁI

Az egész nap nyitva tartó iskola tényleges bevezetéséhez kapcsolódott a *Híradó*<sup>10</sup> (az Origo cikkét néhány nappal megelőző, a bevezetés gyakorlati problémáinak megjelenését szintén megelőző) híre. Az MTI-re hivatkozva a családok megváltozott szerkezetével, életformájával indokolta a műsor a kötelező bevezetést:

„A köznevelési államtitkárság szerint társadalmi igényeket elégít ki a szeptembertől hatályos intézkedés. Az elmúlt évtizedekben ugyanis jelentősen megváltozott a családok szerkezete, életformája. A szülők kérésére az igazgatók felmentést adhatnak a foglalkozások alól.

Ezt az államtitkárság közölte az MTI kérdésére, hangsúlyozva: a kétkeresős családmodell mellett megnőtt az egyszülős családok száma, együtt élő többgenerációs családra pedig csak elvétve találni példát. Ebből adódóan a napközben dolgozó szülők többsége nem számíthat arra, hogy az iskolából hazatérő gyereket a nagyszülő ellátja, segít a házi feladat elkészítésében és gondoskodik arról, hogy tartalmasan töltsse el szabadidejét.

A kötelező délutáni foglalkozások célja részben az esélyek kiegyenlítése, részben pedig a diákok számára értékes, színes és szórakoztató programok biztosítása.”

10 MTVA, 2013. 09. 01.

Ez a nyilatkozat egy szociológiai problémára válaszként nevezi meg az egész napos iskolát, mondván, hogy célja az esélyek kiegyenlítése és – paradox módon – a szórakoztatás.

„Az eredeti törvényhozói szándék az egész napos iskola bevezetésével az esélyegyenlőség előmozdítása, illetve a kétkeresős családok helyzetének megkönnyítése volt. Marekné Pintér Aranka, a KLIK vezetője arról beszélt, a délutánokat tartalmas és színes programokkal kell megtölteni, hogy a szülők maguk is belássák, jól tesznek a gyerekekkel, ha nem kéri ki az iskolából.”<sup>11</sup>

Idővel nyilatkozott az OFI nevében Varga Attila is, aki az intézeten belül az egész napos iskolára irányuló fejlesztést vezette. Bár nyilatkozatában tartalmi kérdéseket is érintett, nem volt lehetősége ennek a részletes kifejtésére, feltehetőleg azért, mert a média a szakmai „aprómunka” eredményei iránt – mint ahogyan korábban sem – most sem tanúsított különösebb érdeklődést.

Ahogy telt az idő, egyre nagyobb teret kaptak azok az írások, amelyek azzal foglalkoztak, hány gyerek kért felmentést a délutáni iskolába járás alól.

Ebből a szempontból is érdekes az *Origo* elsőként említett cikke, mert a későbbiekben gyakran tekintenek a sajtószövegek forrásként erre az írásra, másrészt ennek a cikknek a kapcsán egy olyan erős társadalmi érdeklődés bontakozott ki a téma iránt, amely során közel 500 komment keletkezett. A kommentelők száma itt volt a legmagasabb, hasonló érdeklődést más írás megközelítően sem váltott ki. A kommentek az addigi vitákat képezték le. Részben szülőként, részben „laikus oktatáspolitikusként” közelítve a témához a kommentelők is kialakították a saját székértáborukat. A hangvétel ezekben a megnyilatkozásokban sokszor indulatokkal telített volt.

A *Népszabadság* internetes oldalán (2013. 09. 23.) megjelent írás címe: „Már ki is derült: nincsenek meg az egész napos iskola feltételei”.

„Szeptembertől számos, Hoffmann Rózsa köznevelési államtitkár nevéhez köthető változtatás lépett érvénybe: ezek egyike az, hogy az iskolás gyerekeknek délután 16 óráig elvileg kötelező az iskolában maradniuk. Sokak szerint semmilyen feltétele nincs meg annak, hogy ezt az időt valódi tartalommal töltsék meg az intézmények.”

A szerző „elpuskázott lehetőségként” jellemzi az egész napos iskolát, sok pedagógus véleményét is közvetítve. A pedagógusok megszólalásai szakmai kérdéseket vetnek fel (motiválás, közösségben tanulás), és megjelenik itt is a felmentés nem pontosan körülhatárolt lehetősége. Ugyanakkor az írás a témát szoros összefüggésben tárgyalja a többi oktatási kérdéskörrel (például kötelező óraszám, mindennapos testnevelés). Az újság megszólaltat egy szakszervezeti ügyvivőt is, amivel más oktatáspolitikai erőterbe állítja a kérdéskört.

Ezzel szemben a *Magyar Nemzet Online* (2013. 09. 04.) csak röviden, a problémákat kerülve tájékoztat a kérdésről. Általában is igaz, hogy a kormányközeli orgánumok keveset foglalkoznak a kérdéssel.

A *Pénzcentrum* írása a szülői nézőpontot hangsúlyozza (2013. 08. 30.), főképp a felmentés bizonytalan feltételeit. Mintát ad a kérelemhez, illetve a hiányzás lehetséges következményeit vizsgálja. Ugyanakkor éppen a felmenthetőség szempontjai kapcsán rávilágít arra a szakmai kérdésre is, hogy mi történik, ha valóban egész napos iskolaként működik az iskola, kötelező órákat téve a délutáni sávba. Ezzel rámutat a törvény problémás pontjaira:

<sup>11</sup> Marekné Pintér Aranka (*Vasárnapi Hírek*, 2013. 09. 22.)

„a törvény szerint a szülő kérésére az iskola igazgatója felmentheti a gyermeket a délutáni iskolai tartózkodás alól. Fontos kiemelni, hogy arra nincs előírás, hogy kérését a szülőnek indokolnia kellene. Akiknek tehát nem tetszik az új rendszer, már az első tanítási napon küldjék be kérelmüket a gyerekekkel. De még jobb, ha személyesen teszik meg ugyanezt az iskolatitkárnál (...) A törvény mindazonáltal azt is előírja, hogy a szülők kérésére az iskolák kötelesek 16 óra helyett 17 óráig biztosítani a gyermekek felügyeletét. Azt viszont nem írja elő, hogy 8 óraker kell kezdődnie a tanításnak. A jogi környezet támogatja azt is, hogy kötelező órák legyenek a délutáni órákban, így előfordulhat, hogy egyes iskolák a 13 és 16 óra közötti sávba fogják tolni a máshogyan csak fokozott balesetveszéllyel megszervezhető kötelező testnevelésórákat. Ezekről a szülő viszont már nem is kérheti el a gyermeket.”

Ennek az ellentmondásnak a feltárása az egész napos iskola lényegi kérdését, gyakorlati megvalósíthatóságát érintette. A felmentés kapcsán az EMMI-hez fordul az ATV (2013. 09. 06.) is, amelyben a tárcza megismétli a korábban már közreadott álláspontját:

„Mivel a családok zöme kétkereső, és kevés olyan család van, ahol a három nemzedék együttélésének köszönhetően a gyermekek hasznos időtöltéséről, felügyeletéről a nagyszülők tudnak gondoskodni, fontos, hogy az állam is segítse a családokat. Az iskolák a délutáni foglalkozásokon a házi feladat elkészítésén túl gondoskodnak a felzárkóztató és tehetséggondozó foglalkozásokról, szakkörökről, sportolási lehetőségekről. Az általános iskolák ezért kötelesek délután négy óráig, ha igény van rá, délután öt óráig programokat biztosítani a gyermekeknek. A szülők kérésére az intézményvezető elengedi a diákokat a délutáni iskolai foglalkozásokról.”

A pártok képviselői az eddig ismertetett szempontokhoz kapcsolódva fogalmazták meg mondanivalójukat. Az LMP kérésére 2013 október végére pontos adatok látnak napvilágot. Ezzel foglalkozik a HVG 2103. 10. 26-án, illetve az Eduline 10. 18-án. „Tömegesen kéri ki a gyerekeket a kötelező napköziből”, illetve „16 óráig kötelező iskola: tízből hat felsős hazamegy az órák után” – ezek a címek, és alatta a pontos adatok a felmentésekről. A „kötelező napközi” mint megfogalmazás teljesen elsőpri az egész napos iskola illúzióját. Osztolykán Ágnes, a parlament oktatási bizottságának LMP-s alelnöke szerint az adatok azt mutatják, hogy az elképzelés megbukott, és inkább a valódi egész napos iskolát kellene megvalósítani. Ebben az Eduline-cikkben még a tankönyvellátási anomáliák is előkerülnek, illetve a béremelés kérdései is. Az LMP ugyanezen álláspontját feszegeti a Hvg.hu (09. 02.) is:

„az egész napos iskola bevezetéséről, annak feltételei továbbra sem adtak. Jelenlegi formájában arra szolgál csupán, hogy a pedagógusok tanítási óraszámukon felüli kötelező intézményben eltöltendő idejét kitöltse, (...) csakhogy a tanórák utáni valamilyen foglalkozás és felügyelet biztosítása nem újdonság, ezt úgy hívják, hogy napközi!”

A *Jobbik honlapján* (átvéve az *alfahir.hu* portálról) szintén ellenző szöveg jelent meg, és a problémák közül a családok együtt töltött idejének megrövidítését emeli ki: „több édesanya is feladta a szakmai karrierjét, hogy a gyermekére összpontosíthasson, sokan csak félállást vállaltak, hogy minél több időt lehessenek együtt a gyermekükkel. Viszont ha kötelező 16 óráig iskolában lenniük a gyerekeknek, akkor mindez fölösleges volt”. Ez a szempont erősebb hangsúlyt kapott, főként a vidéki gyerekek, családok aspektusából.

Befejezésként érdemes egy szülő és egy tanuló véleményét is idézni,<sup>12</sup> amelyben két kulcselem jutott kifejezésre:

- a középosztályhoz tartozó családok stratégiája gyermekük taníttatásával kapcsolatban, illetve
- a kiváló családi körülmények között élő tanuló álláspontja.

Figyelemre méltó ez, mert jelzi, hogy az iskolák egyelőre nem versenyképesek azokkal az iskolán kívüli, piaci alapon szerveződő szolgáltatásokkal, amelyeket az elit és a középosztály igényel gyermekeik versenyképessége növelése céljából.

„Ha négyig bent kellene maradnia a gyerekeknek, nem tudna edzésre járni és külön angolra – magyarázta egy kaposvári szülő. – Minden délutánra van elfoglaltsága, emellett még a leckét is meg kell tanulnia, utóbbit általában a különórás és a sport előtt letudja. Ha négyig iskolában lenne, este nyolckor tudna csak nekiállni tanulni, vagy reggel kellene korábban kelnie. – És edzésre sem érnék oda – tette hozzá a hatodikos fiú, aki tavaly 4,8-as bizonyítványtárggyal büszkélkedhetett a megyeszékhely egyik elitnek tartott iskolájában. – Meg aztán igazából senki sem marad bent a barátaim közül délutánra, csak azok a szerencsétlenek, akiknek a szülei nem találtak ki valami indokot, miért hozzák el őket.”

**Összefoglalásként** elmondható, hogy a téma reprezentáltsága a sajtóban jelentős, de nem ellentmondásos, szemben más oktatáspolitikai kérdések megítélésével. A kiemelt cikkek elemzése nagyon hasonló képet mutat, és ezt erősíti a többi, nem elemzett írás is, amelyek nem mutatnak ezektől eltérést. A szülők és a pedagógusok véleményei alapján egységesen negatív kép rajzolódik ki. Azonos szempontok ismétlődnek minden írásban: a család együtt tölthető ideje csökken, nincs megfelelő szakmai, pénzügyi háttér, nincs infrastruktúra, unalom van és gyermekmegőrzés. Ha valamire, akkor csak hátránykompenzációra tartja alkalmasnak szinte mindenki az egész napos iskolát, de arra is csak más feltételekkel. Gyakorlatilag nincsen pozitív aspektusú hozzászólás. Olyan negatív, elmarasztaló képet tár elénk a sajtó az érintettek véleményének bemutatásával, hogy a kudarc és a bukás előrevetítése valóban megalapozottnak tűnik.

## PEDAGÓGUSVÉLEMÉNYEK

Más a helyzet a pedagógusokkal. A médiában megszólaltatott – többnyire nevük elhallgatását kérő – pedagógusok eleinte nem fogadták kitörő lelkesedéssel az EMMI terveit, amelynek alapvetően az volt az oka, hogy abban egyrészt a munkaidő meghosszabbodását („kötelező benttartózkodás”) látták, másrészt pedig egy a nem kedvelt feladatok körébe tartozó többletmunkát. Összekeveredett tehát két probléma, ami az adott időpillanatban érthető volt, de idővel ez a zavar elmúlt. Komoly szakmai érveket nem hoztak fel, legfeljebb a szülőkre hivatkoztak, hogy *„azok többsége úgysem fogja ezt a formát”* igényelni. A pedagógusok iskolai benttartózkodásával szemben hangoztatott érvek másik csoportja azt az infrastruktúrát hiányolta, amely a napi munkavégzéshez (például dolgozatjavítás, a következő napra történő készülés) elengedhetetlenül szükséges.

Korábban már utaltunk rá, hogy az OFI-ban – igaz, jelentős késéssel – egy pilotprogram keretében elindult az egész napos iskola működtetését támogató rendszer kidolgozása, hatvan iskola és közel 400 pedagógus bevonásával. A fejlesztés megkezdése előtt probléma-azono-

12 <http://www.sonline.hu/somogy/kozelet/kaosztanev-gondolatrendorseg-bukas-az-egesz-napos-iskola-517646>  
<http://www.sonline.hu/somogy/kozelet/kaosztanev-gondolatrendorseg-bukas-az-egesz-napos-iskola-517646>

sító céllal iskolaigazgatókkal interjúk készültek, akiket budapesti iskolákban kerestük fel. Az interjúk elemzése kapcsán nyert információk beépültek a fejlesztők célkitűzéseibe.

A keretes részekben olvasható beszélgetések azokba a nehézségekbe – és egyúttal az útke-resés dilemmáiba – engednek bepillantást, amelyek ennek az időszaknak az intézményveze-tői gondolkodását jellemezték.

Nekem az első gondolatom az volt, hogy a tantestületben mindenki, aki törvényt olvasó vagy tudó ember, nézzen utána, mi a különbség az egész napos iskola és az iskolaotthon között, mivel nálunk van iskolaotthon. Amúgy is minden egyes osztályunk elsőől ötödikig vagy napközis vagy tanulószobás, sőt a 6–7–8. évfolyamban is vannak tanulószobák – tehát nézzük meg, hogy mi az alapvető különbség. Úgy láttuk, szándék szerint az a fő különbség, hogy egy arányosan elosztott oktatás valósuljon meg: vagyis nem egy délelőtti oktatás, amit délután a házi feladat, levegőztetés, sport, egyéb szakkörök, korrepetálások követnek, hanem délelőtti – pihenőidővel is megtöltött – oktatás, ami délután tanórai keretben folytatódik. Az órák arányosan el vannak osztva, és természetesen okafo-gyottá válik a napközi fogalma, hiszen mindenki részt vesz ebben az oktatásban. Ugyanúgy jut idő arra, hogy a házi feladatot elkészítsék, mint arra, hogy pihenjenek a gyerekek. Amikor a koncepciót megnéztem, ez az egész világossá vált. – Zárójelesen hozzáteszem, hogy az igazi iskolaotthonban is ez van. Amit itt az utóbbi évtizedben a legtöbb iskola csinált, az az iskolaotthonnak egy kifordult formája, ami gyakorlatilag majdnem ugyanaz, mint a napközi: kitolják az oktatást, és beiktatnak egy-két hosszabb szünetet az ebédidőben. De gyakorlatilag ott is arányosan el kellene osztani az órákat... Miért nem sikerült ez? Már bennem is felvetődött... Azért nem sikerült, mert ez kizárólag egyetlenegy úton megy, ha ezt mindenki akarja. Mivel ének-zene iskola vagyunk, nálunk abszolút élő probléma, ha csak két, három, négy vagy egy gyerek akad a tanulócsoporthoz, aki azt mondja, ő haza szeretne menni egy órákor. A tanulók fele hangszerez oktatásban vesz részt fél kettőtől. Tehát ők már ott nem fognak tanulni, és napközibe se fognak menni. Elmennek magántanárhoz, különóra stb. Ha ilyen szervezés mellett gondolkodunk az egész napos iskoláról, akkor ők már nem tudnak részt venni benne, mert tanórákról ma-radnak le. Nem tudtam, hogy fogják megoldani. Utána jött ki a törvény, amiben le volt írva, hogy ha egyetlenegy olyan gyerek is van az osztályban, akinek a szülei ezt nem vállalják, viszont fel van véve, akkor az iskolának kell gondoskodnia oly módon, hogy vagy áthelyezi másik osztályba, vagy másik iskolát keres. ... Nem hiszem, hogy ma, itt Budapesten bármelyik igazgató fel tudna mutatni olyan 20-30 fős osztályt, ahol minden szülő aláírta, hogy fél ötig van ott a gyermeke. A nálunk levő osztálylétszámok egyszerűen lehetetlenné teszik ezt. Kizártnak tartom, hogy ez működjön. Legalább tíz szülő lesz, aki nem fogja engedni. Nálunk mindig az A osztály volt az, ahol nem zenei oktatás folyik, de az elmúlt három évben már nem vállalták a szülők, nem kérték. ... Én propagáltam, mert érzem, hogy a gyerekek jobb lenne. ... Kizsigerelik a gyerekeket, olyan mennyiségű pluszt raknak rájuk délután. ... Egyetlen olyan dolog van, amire azt tudom mondani, megértem őket, ez pedig az, hogy ez egy 130 éves épület, aminek egy régi tornaterme van. Aki teheti, sportfoglalkozásra viszi a gyermekét, és edzésre járnak.

#### *De nem arról van szó, hogy a középosztálynak járnak ide a gyermekei?*

Így van. És meg tudja fizetni. Az én időmben én is ezt csináltam. Igazolt labdarúgó voltam, de egy fillérje se bánta a családnak, hiszen az utolsó stopliig mindent fizettek a tömegsport keretében. Ma nincs ilyen, tehát ha egy NB3-as szintű klubba megy el a gyermek, kemény tízezrekbe kerül a családnak. De inkább bevállalják, mert látják, hogy nem tud mozogni a gyerek. Az egész V. kerületben nincs sportcsarnok, sőt, nincs zöldterület. Nincs arra lehetőség, hogy bármit – akár egy kis fogócskát – játsszunk. Egyetlen hely volt, amiből „fűre lépni tilos” park lett, ... magyarul szinte lehetetlenség.

#### *Délután vannak szakkörök? Vagy akkor az sincs?*

Vannak. Persze, vannak. Amit mi meg tudunk adni bármilyen formában, azt megadjuk a gyerekeknek, de ezek mind ülő foglalkozások. 40-50 gyerek ésszerűen tudja használni azt a színteret, amit mi tudunk biztosítani, a 450-ből. Ez délutánra édeskevé. A többiek ülnek: az informatika, kézműves és az „ilyen-olyan” szakkörökön. Színjátészó szakkörünk is van. Természetesen vannak olyan szakkörök, amelyek kifejezetten a felzárkóztatásra irányulnak. Például most indítottunk egy bukásmegelőző programot. Ez kifejezetten arra irányul, hogy akik már olyan szinten nem tanulnak, felzárkózzanak.

***Mit fog jelenteni tanároknak a kötelező benntartózkodása, az a harmincvalahány óra, amit bent kell tölteniük? Ez önmagában nem érinti az egész napos iskolát?***

Ez a benntartózkodás 22–26 óra közötti kötelező tanórák foglalkozást fog eredményezni. Már eleve lesznek olyan tanárok, akiknek több lesz a közvetlenül a tanórán vagy a gyermekekkel együtt töltött idejük, mint a mostani 22 óra. Tehát a túlóra elvész, vagyis az beépül ebbe. Ez az átlagos 8 óra lehet hasznos: ki lehet tölteni szakkörrel vagy olyan dolgokkal, amiket nem feltétlenül kell bent végezni, például a dolgozat javítása. Az adminisztráció, a kísérés (rengeteg a kísérés, mert nagyon sok helyre mennek a gyerekek) nagyon komolyan fel-emésztik (az időt). Nem tudom, mi lesz a gyakorlatvezetéssel, mert mi az ELTE külső gyakorló iskolája vagyunk. 20-30 tanuló vizsgázik évente, tehát az ő felkészülésük is beletartozik ebbe. Attól nem félek, hogy a kollégák ne tudnák elérni a 32 órát. Nem jellemző, hogy fél 1-kor bemegyek a tanáriba, ami üres, mert mindenki otthon van. Úgy érzem, hogy azt a harmincvalahány órát mindenki itt, az iskolában tölti.

... Tíz és húsz óra pluszt adott az V. kerület, ezek voltak a szakkörös és egyéb órák. A meglevő órákon felül adta ezt az önkormányzat. Egy olyan tantárgyfelosztást kértek mindig tőlünk, amibe ez be lett tervezve. Ha ez eltűnik, és eltűnik a vezetőtanárok kedvezménye is, akkor ez nagyjából öt tanári állást jelent. Bármilyen gálánsak a megoldási javaslatok, nem fogja senki tudni tartani azt, amit az államtitkár asszony mond, hogy nem lesz pedagógus-elbocsátás. Lesz, hacsak valamilyen módon nem követik az iskolák működését, iskolaszervezési eljárásait. ... Ahol az önkormányzat felvállalta (a pluszórákat), ott megértették, hogy amit az állam biztosít, az kevés. Nem vagyunk ezzel egyedül Budapesten. A város kerületeinek a többsége a saját iskoláit az átlag fölé emelte, ha tudta, – például azzal, hogy plusz órákat adott.

... A kötelezettség a tanévre szól. A tanévben nem fog változni semmi, viszont úgy tudom, szeptembertől ki-zárólag úgy oldható meg, ha egységesen, valamilyen kvóta szerint alkalmazzák. Nagyon nehezen tudom elképzelni, hogy míg a háromezer iskola közül az egyik része csak dicséretet kap, a másik 15%-kal többet kereshet... Nem abból indult ki az egész koncepció, hogy ne legyenek különbségek? Nagyon úgy tűnik, hogy mégiscsak vannak különbségek. A gond az, hogy feladatok vannak, csak nem tudnak hozzá pénzt adni. Alapszinten se pénz, se feladat nincs, örülünk, ha a fűtést ki tudjuk fizetni. A második szinten van feladat, amit ingyen kell elvégezni, a harmadik szinten pedig a pluszt is kifizetik. Ezeket egy szintre hozni nagyon nehéz feladat. Nem lesz egyszerű.

***Az egész napos iskola koncepciója Önöknek mit jelentene? Hogyan tudna kinézni itt az intézményben?***

Nem igazából szeretnénk bevezetni. A mostani törvényi szabályokat végignézve ez az iskolaotthonnak lehet folytatása, egy kicsit másképp. A lényege az lenne, hogy 4 óráig elnyújtják az iskolákban a tanulást. Úgy gondolom, ennek a helye biztos megvan: vannak olyan kerületek, főként vidéken, ahol ezt el tudom képzelni. Mi olyan környéken vagyunk, ahol a szülők többségének nagyon fontos, hogy a kötelező órákon felül a gyerekek más programokra is járjanak. Már sok-sok éve elvárás ez felénk, ezért az egész pedagógiai programunkat ennek megfelelően alakítottuk ki. Meglehetősen tág rendszer az, ami a délutáni időben még a gyerekekre vár, nemcsak a sport területén, hanem más területeken is, és a mi koncepciónkba ezért nem fér bele.

***Tehát ezek a programok inkább iskolán kívül, és nem az Önök szervezésében szervezésben valósulnak meg?***

Sok itt van helyben, de ha négy óráig tanítunk, akkor ezeknek a helye nincs meg. Például: az első osztályban azon vannak a szülők, hogy az óvodában megkezdett idegen nyelvet folytassák a gyerekek. Mi ezt az iskolában a 3. évfolyamtól vezetjük be, de mivel ez az elvárás a szülők részéről, van egy iskolai alapítványunk, amelynek a keretében erre lehetőséget adunk. Úgy gondolom, ezek a kisgyerekek 4 óra után nem bírják, és nem is tudjuk biztosítani, mert nem látjuk a helyét. Ugyanígy rengeteg (10-en felül van) a sportfoglalkozások száma, és ezeket sem tudjuk beiktatni, úgyhogy ezért nem dolgozunk ezeken.

***Ugye úgy néz ki, hogy valóban 4-ig tartana ez az időszak, de ha 4 órán belül, vagyis abban az időszámban meg lehetne oldani mindazt, amiről most is beszélt nekünk, mit gondol, mennyire lenne működőképes?***

Mi nem tudjuk megoldani, de biztos, hogy nem fér bele, azért sem, mert nemcsak osztályokhoz kapcsolódik, hanem évfolyamokhoz. Van, amikor több évfolyamhoz, ezért egy iskola szervezésében ezt elég nehéz megoldani. 21 osztályunk van, amit nehéz összehangolni. Gondolkodtunk rajta, főleg azért, hogy hogyan tarthatnánk meg a napközis kollégákat, mert a mostani napközisek hivatalosan már nem léteznek. Az egész napos oktatási



rendszer guruló rendszerrel tudom a leginkább elképzelni. A guruló rendszert kipróbáltuk, de ez sem volt teljesen sikeres nálunk. Amikor fiatal voltam, az iskolában még működött iskolaotthon, így volt már tapasztalatunk vele. Ettől függetlenül mi 5 óráig itt vagyunk az intézményben a gyerekek számára. A felsősök már nem, de az alsósok 90%-a itt van. Ha akarjuk, akkor ez is egész napos, csak egészen más, mint amit a pályázatban vagy az elvárásban megfogalmaztak, vagy amire Önök gondolnak.

***Tudna még egy kicsit a gyakorlatról beszélni, arról, hogy hogyan működnek a szakkörök, milyen a napközi, a tanulószoba? A felsősöknek mit kínálnak?***

Tanulószoba a felső tagozatban 6. osztálytól van, 14 órától. Általában 6 órájuk van a gyerekeknek, ha csak 5, akkor azt az időt ügyelettel oldjuk meg. 14-től 16 óráig van ez a bizonyos tanulószoba, azaz a klasszikus változata, ami sok évvel ezelőtt is volt már. Szaktanárok vezetik, és a gyerekek házi feladatához vagy a másnapi készüléshoz adnak támogatást. Elég sok tantárgyból van korrepetálás, amit a tantárgyfelosztás megenged, tehát a gyerekek azon is részt tudnak venni, ha valahol megakadtak. Itt is több szaktanár van jelen a délutáni időpontban. Napközi az 5. évfolyamban is van. Ott már összevont formában, tehát a 3–5. évfolyamból van egy napközis csoport. Ott már mások az igények, illetve a tanulószobai létszámtól is függ. Ha vannak olyan gyerekek, akik már önállóan tudnak tanulni, akkor a tanszobát javasoljuk. A kisebbeknek még szükségük van a napközis tanár jelenlétére, így ők a napközis foglalkozáson vesznek részt. Alsóban egyébként mindig meg tudtuk oldani, hogy egy osztály alkot egy napközi csoportot. Ez azt jelenti, hogy osztályonként egy-két gyerek nem jár napközibe, vagyis többségében igen. Nagyon régi gyakorlatunk, és a szülők ebben partnerek, hogy a tanulási időben nem engedjük, hogy elvigyék a gyerekeket. Természetesen lehet kivétel: egy különleges alkalom, illetve ha a szülő jelzi, hogy valami fontos dolog közbejött. A tanulási idő ilyen értelemben tehát szent és sérthetetlen. A napközi nálunk nem annyira a gyermek megőrzésről szól, például: van egy ebédtetési sáv, amit be kellett írni az új pedagógiai programba, illetve a házirendbe. Mi már évek óta úgy szervezzük meg, hogy a gyerekeknek legyen idejük ebédelni, és ne 5 perc alatt kelljen elintézniük. Ehhez nevelési feladat is kapcsolódik: a késsel-villával evést nem árt első osztályban megtanítani, hiszen nem minden családból jönnek így a gyerekek. A viselkedés általában is fontos: hogy ülünk az asztalhoz, hogyan kelünk onnan fel ... Úgy gondolom, ez egy nagyon fontos elem. Ebéd után van egy kis szabadidő, – az iskola környéke lehetővé teszi a kinti játékokat, a szabad levegőn való mozgást. Ezután következik a tanulás. A napköziseknek van egy didaktikai játékgyűjteményük, ami ahhoz kapcsolódik, amit épp tanultak, akár matematikához, logikához vagy szövegértési kompetenciához. Aszerint, hogy mikor mi a fontosabb, a napközis kollégák előkészítik játékosan, és csak ezt követi az tanulás.

A napközinek nagyon komoly tematikája van, amit mi, vezetők ellenőrzünk. A fiatalokat megtanítjuk rá, komoly munka folyik tehát. Amiért fáj a szívünk, hogy kevés idő marad az igazi szabadidős foglalkozásra, de vannak nálunk családi szombatok, amikor a szülőkkel együtt próbáljuk ezt pótolgatni.

***A szülők szerepe hogyan alakul itt az iskolában? Eleve említette is, hogy nagy elvárásokat támasztanak az intézmény felé. Emellett még hogyan tudnak megjelenni a szülők a mindennapokban?***

Egyrészt azzal, hogy próbálunk közös programokat szervezni. Tavaly például volt egy közös sportprogram a gyerekekkel és a szülőkkel együtt. Már 5 éve vezettük be az egyéni fogadóóra rendszerét, amit egyébként Svédországban láttam. Ott más feltételekkel működött, mert minden évfolyam számára külön pedagógus volt kinevezve. A magyar iskolákra ez nem jellemző. Az első időkben a kollégáim nem örültek neki, de most már igen. A lényege, hogy a hagyományos fogadóórák, a szülői értekezletek során sorban állás van, és vagy bekerülnek a tanárokhoz a szülők, vagy nem. A fogadóórának ez a klasszikus formája nálunk is működik, de emellett biztosítjuk az egyéni fogadóórát is minden évben. Ezt úgy fogalmazzuk meg, hogy szeretnénk minden szülővel találkozni; ha lehetséges, akkor az egész családdal, tehát papával, mamával együtt. Van olyan helyzet is, amikor a gyerek is itt van, mert ennek épp az lenne a lényege, hogy ne arról szóljon, hogy egyest kapott vagy, hogy nem úgy figyel, hanem arról, hogy a kisgyerek hogy tölti itt a napjának nagy részét, vagyis hogy milyen a közösségben, milyen otthon. Így próbálunk a családok felé is egy kicsit nyitni. Nagyon hálásak érte. Nem baj, ha valaki nem jön. Ahol gondok vannak, ott viszont kötelező a kollégáinknak megtenni ezt a lépést: ha kell, a gyermekvédelmi felelőssel kimennek a családokhoz. Az elsősök nagyon hálásak szoktak lenni, ez sem kötelező, de egyre több tanító néni teszi meg, amikor első osztályt kezd. Augusztusban

ellátogat a családokhoz. Ez többnyire a régi, hagyományos családlátogatás. Ennek is nagyon örülnek a szülők, vagyis annak, hogy érdekel minket, hogyan élnek, miben tudunk segíteni, hogyan tudunk együttműködni. De van, aki úgy oldja meg, hogy nem családlátogatásra megy, hanem egy közös kirándulást szerveznek.

### ***Milyen szakkörök működnek itt az iskolában?***

A mostani pedagógiai programunkban is volt lehetőség a választható órákra. Régen ez kötelezően választható volt, de az újban ez ugyanígy megmaradt. Még nem jött ki a tervezet, de már láttuk, és ennek alapján építettünk fel egy olyan pluszprogramot a gyerekeknek, ami az alsó évfolyamon végigmegy. Három lehetőség közül lehetett választani: az egyik a matematika-logika, a másik a művészetek, a harmadik a testnevelés volt, de a heti 5 órás testneveléssel ez most megoldódott. A másik kettő, de főleg a matematika-logika nagyon keresett a szülők részéről. Ez azt jelenti, hogy első osztálytól kezdve a gyerekek heti 2 órában teljesen játékos formában tanulnak. Ez nem a matematika oktatásáról szól, hanem inkább a logikájuk fejlesztéséről, az informatika megalapozásáról, készségfejlesztésről. A másik lehetőség a művészetek. Itt változó, hogy melyik tanító néni hogyan akarja tanítani, van, aki inkább kézműves, van, aki énekes vagy rajzos, tehát ez attól függ, hogy éppen kik vannak az adott évfolyamban. A készségek fejlesztésére szoktunk alsóban fókuszálni, és felsőben erre épülnek rá a szakkörök, egyrészt a művészetek, mint az énekar, rajz. Alsóban is egyre több kisgyerek szeretne külön szakkörre járni. Már a negyedikesek is bele szoktak kapcsolódni, a többire nem nagyon van órakeretünk. Általában úgy szoktuk megszervezni, hogy a korrepetálás a kötött. Ez azt jelenti, hogy alsóban ügyelünk arra, hogy minden tanító néninek legalább két órája legyen. Egyiket a matematikára, másik a magyarrá szánjuk. Felsőben a főtantárgyak mindegyikéből van plusz óra, és nemcsak korrepetálásra használjuk, hanem tehetség-gondozásra is. Rengeteg versenyre viszik a kollégáim a gyerekeket. Nemcsak sportra, hanem a prózamondó versenytől a Bolyai matematikaversenyen keresztül rajzversenyekre, művészeti, történelmi versenyekre. Nem lehet tudni, mi marad meg a központosítás révén, de ha ezek nem is, akkor is megmaradnak a háziversenyek és az iskolák közötti együttműködés. Van tehát egy olyan ága is, ami nem a klasszikus szakkör, de úgy látom, a versenyekre nagyon komoly munka felkészíteni a gyerekeket. Így próbáljuk a kevés órakerettel megoldani ezeket a szakköröket.

### ***És ennek a finanszírozottsága mennyire megoldott? A kollégák pluszterhelése, a délutáni órák beleférnek az órakeretükbe?***

Eddig igen, és a 32 órába megint bele fog férni.

### ***Nem kell emiatt azon gondolkodni, hogy valakitől meg kell válni?***

Nem, legalábbis reméljük.

### ***Az iskolai kirándulásokról, osztálykirándulásokról, tanulmányi kirándulásokról mesélne még, illetve arról, hogy ez hogyan működik az intézményben?***

Nagy kérdés a jövőnk. 20 éve, de lehet, hogy már régebb óta, erdei iskolázunk. Tehát nincs osztálykirándulás, hanem egy hétre erdei iskolába mennek a gyerekek. Minden gyerek megy, de nem egy helyre. Több variáció létezik. Egyetlenegy kikötést szabtunk, amit a mai anyagi helyzetben nehéz tartani. Az elvek és a gyakorlat már kezdenek ütközni. A koncepciónk az volt, hogy a 8 év alatti gyerekek a nagyobb nemzeti parkokba, illetve azok környékére jussanak el. Ez volt az alapelv, és ez 70-80%-ban a mai napig meg is valósul. Eddig mindig tudtam a kollégáimat finanszírozni, ha erdei iskolába mentek. Külön, mint a táborozási pénzt meg tudtam oldani itt a kerület révén. Most az „államosítás miatt” nem látom ennek a lehetőségét, de ettől függetlenül a kollégáim azt mondták, hogy az idén ingyen mennek. Hosszútávon nem tudom, hogy lehet-e, kell-e, szabad-e elvárni ilyet a pedagógusoktól, hogy ennyi fizetés mellett ezt megtegyék. Ez egy 24 órás műszak 5-6 napon keresztül. További nagy gond, hogy az egész iskolából körülbelül egy osztálynyi gyerek mindig itthon marad, hiszen vannak olyan családok, ahol nem engedik el a gyerekeket, és nem lehet rábeszélni őket. Az anyagi lehetőségek kevésbé jelentettek gondot, mert itt a kerületben a szociális háló elég jól működött. Tehát az erdei kirándulásokra megkaptuk a szülőktől a segélyeket, így be tudtuk fizetni a gyerekeket. A jövő zenéje, hogy ez a következő évben működni fog-e. Nagyon remélem, mert ez a gyerekekről és nem rólunk szól. Ezt a szülők



tulajdonképpen finanszírozták, és mi próbáltunk pályázni. Ha nyernénk a 3.1.4-es pályázaton, akkor ebben nagyon komoly táborozási és erdei iskolai lehetőségek lennének.

*Említette, hogy az erdei iskola szervezését próbálják ilyen módon megoldani, ugyanígy a szakkörökre is igaz az, hogy ezek is mind-mind költségértétes nélküliek, és mindenki számára nyitottak?*

Amit az iskola szervez, az ingyenes, és mindig az volt. Vannak azonban olyan szakkörök, amelyeknek mi adunk helyet, ezek viszont költségértétesek. Ezek nem szerepelnek a mi tantárgyfelosztásunkban, hanem egy külső cég vagy sportegyesület által hirdetett szakkörök. Nagy kérdés ezeknek a jövője is, hogy 4 óra után miképp lehet megszervezni, a szülők részéről pedig elvárás. Például már 8-9 éve van egy együttműködésünk a Kis tálcika nevű egyesülettel, ahova rengeteg gyerekünk jár, főként kislányok, de azért fiúk is akadnak. Ehhez a szülők nagyon ragaszkodnak. Kérdés, ha mi ezt csak 5 óra után fogjuk tudni biztosítani, akkor ezek mennyire fognak működni. Akinek családja van, tudja, hogy a szülőknek az a legnagyobb segítség, ha reggel beadják a gyermeket, és amikor értük jönnek fél 5-5 körül, addigra tulajdonképpen minden „ki van pipálva”, hiszen volt úszás, volt tánc, plusz foci, plusz angol, minden, amire igényük van, és nem nekik kell a gyerekeket 5 után vagy később elvinniük.

*Ha olyasmit keresünk, ami Önöknek segítség lehet, akár az egész napos iskolán kívül is, ezeknek a délutáni programoknak szervezésében, a hálózatosodásban, akkor mi lenne az Ön szerint, ami valóban segítséget jelentene az iskola gyakorlatában?*

Ez nehéz kérdés (...)

*Kétféle alapmodell van: az egyik, hogy egészen délután 4-ig elosztjuk az összes tanórát, és közbeiktatjuk a szabadidős programokat. A másik modell a délelőtti tanulás és délután valamilyen szabadidős, kompetenciafejlesztő tevékenység kombinációját takarja. Kérdés egyrészt, hogy ezt a két utat mennyire látjuk az intézményekben, mennyire tudjuk támogatni, illetve, hogy a mi tartalmi-módszertani fejlesztésünk ezekre a szabadabb időszávokra vonatkozik-e, akár egy tömbben lesz, akár ezekben a kisebb, rövidebb sávokban. Az is nagy kérdés, hogy az iskoláknak maguknak kellene-e ezt megoldaniuk a saját pedagógusgárdájukkal. Az is kérdés, hogy mi az a segítség, ami jól jöhetne tőlünk, például egy olyan feladat- vagy módszerbank, ami a neten elérhető, vagy olyan továbbképzések, amelyek ennek a módszertanát segítik?* Azt gondolom, hogy a jó továbbképzés soha nem árt, jóból viszont kevés van. A kollégáim nem szívesen mennek el, és mindig nagyon boldogok, ha egy 30 órás továbbképzésről úgy jönnek vissza, hogy ebből 8 óra „elég tisztességes” volt. Tudom, hogy ezen a téren is próbálnak újítani, tisztázni, hogy ki az, aki alkalmas erre, és újat tud mutatni. Azt gondolom, ha jó a képzés, akkor ennek biztos lenne helye. A hálózati tanulással az a problémám, hogy kerületi szinten eddig úgy működött, hogy volt egy pedagógiai szolgáltatónk, aki – most megint úgy tűnik, hogy – nem lesz, vagy lesz egy központi, akinek épp ilyen feladatai voltak. Ha a szabadidős programokat nézzük, régen voltak szabadidő-szervezők is. Kérdés, hogy lesznek-e a jövőben, és hogyan tovább. Nagyon jó együttműködéseink voltak a kerületi napi rendezvények során, illetve egymáshoz jártunk órákat megbeszélni, munkaközösségek működtek nemcsak iskolai, hanem kerületi szinten is.

Szerintem Budapesten sok kerületben már nincs ilyen. Viszont biztos, hogy nagyon nagy szükség lenne arra, hogy szakmailag tudjunk hova fordulni. Lesznek szakértők, de ez más. Jelen pillanatban van a kerületnek egy földrajz-munkaközössége. Ők ismerik egymást, de pár év múlva, ha ezek a kapcsolatok már nem lesznek meg, akkor nem biztos. Régen ez fővárosi szinten működött, utána a közoktatásból eltűnt. A középiskolákban, gimnáziumokban megmaradt. A Fazekas Gimnázium szervezte, és még a mai napig is ezteszi. Ehhez fontos az internet vagy egy fórum, de elsődlegesen a személyes kapcsolatok szükségesek. A személyes kapcsolatok után jobban működne, mert így lehet kérdezni, vagy fel lehet hívni. Ha ilyenben gondolkodnak, akkor úgy hiszem, lehetne létjogosultsága, nemcsak szakmai területen, hanem akár a szabadidős tevékenységek vagy a kompetenciafejlesztések terén is.

*A pedagógusok mennyire nyitottak itt intézményen belül, hogy egymás óráit látogassák, illetve hogy ilyen belső fejlesztésben részt vegyenek?*

A pályázatok miatt azok. Azt gondolom, az EU-s pályázatok nagy lendületet adtak a kollégáimnak, nemcsak egymás előtt, hanem más felé is. A referenciainstítúciónak meg kellett tanulnunk. Ez azért egy nagy feladat, mert, a pedagógusok a gyerekek között nagyszerűen elvannak, de egész más kollégákkal, főleg szakos felnőttekkel együtt dolgozni, és ott megmutatkozni. Szerintem egy nagyon innovatív gárda van itt a mi iskolánkban. Az igényük kialakult erre, fontos volt ez nekünk, az EU-s pályázat sem volt öncélú. Az iskolát 99-ben összevonták, és nekünk ki kellett találnunk, hogy tudjuk fenntartani azt, hogy a szülők keressenek minket, és hogy az elsős gyerekek jöjjenek. Már az a gondunk, hogy a házat kellene bővíteni, de ez több mint 10 éves kemény munka eredménye.

Az OFI által irányított fejlesztésbe bevont pedagógusoknak módjuk volt megismerni az egész napos iskola bevezetésére és működtetésére irányuló program koncepcionális elemeit és azt, hogy az oktatáspolitikai által meghatározott célrendszerhez miképp lehet majd hozzáilleszteni azt a támogatási rendszert, amely az ENI-koncepció bevezetését intézményi szinten támogatni fogja.

A fejlesztésben részt vevő pedagógusok szakmai felkészítése egyrészt a program tartalmi elemeinek a kidolgozására, másrészt egy támogató hálózati rendszer kialakításában és működtetésében történő szakmai részvétel feltételeinek a biztosítására irányult. Az együttműködés e korai fázisában arra kértük a tanárokat, hogy írják le gondolataikat, észrevételeiket arról, hogyan látják az egész napos iskola bevezetésével kapcsolatos problémát. A kérdésekben elsősorban arra helyeztük a hangsúlyt, hogy a válaszadók fogalmazzák meg – részben önmaguk számára is –, hogy szerintük hol és milyen szerepe lehet az egész napos iskolának a köznevelési rendszerben.<sup>13</sup>

A pedagógusok túlnyomó többsége azt fogalmazta meg, hogy a koncepció révén miért válhat az iskola a tanulók, a tanárok és a szülők számára is sikeriskolává. Szinte minden esszében első helyen szerepel az iskola hátránykompenzáló szerepe, illetve az esélyegyenlőség megteremtése. A tanárok fontosnak tartják azt is, hogy lehetőségük lesz a *„gyengébb képességű tanulók felzárkóztatására és korrepetálására, és több idő jut egy-egy tanulóval foglalkozni.”* Többen hangsúlyozták, hogy az egyéni tanulási útvonalak kiépítése lehetne az egyik meghatározó eredménye az ENI-nek. *„A gyerekek igényeit felmérve kell a foglalkozásokat megszervezni. Ezeket a gyerekeket meg kell tanítani tanulni.”* Fontos azt is hangsúlyozni, hogy a tanárok szükségesnek tartották az élethosszig tartó tanulás filozófiáját beilleszteni az oktatási rendszerbe. Nem csak azért kell ezzel a kérdéssel foglalkozni, mert sok tanulónak a szülei nem tudnak segíteni a tanulmányaikban, hanem azért is, mert a család életébe nincs *„bekódolva”* az iskolához való kötődés és a tanulás fontossága. *„Sajnos a családi háttér sem mindig megfelelő, a szülőknél sem mindig érték a tudás és a megszerzéséhez szükséges tanulás.”* Több pedagógus jelezte, hogy *„gyakran nem elsősorban a szülők hiányos műveltsége az oka, hanem hozzáállása is, hogy gyermekük tanulmányi munkáját nem tartják fontosnak.”*

Ezeket a problémákat hagyományos pedagógiai eszközökkel nagyon nehéz kezelni, de az ENI lehetőséget biztosíthat a nehézségek tompítására és kezelésére különböző felzárkóztató programok révén, amelyek sikeressé tehetik a tanulói útvonalakat.

A részt vevő iskolák pedagógusai olyan tanulókról is beszámoltak, akik rendkívül nehéz anyagi körülmények között élnek, akik számára „mentőövet” jelenthet az egész napos iskola. Egyrészt azért mert *„sok gyermek számára az iskola nyújtja a biztonságot és a meleg ételt”,*

13 Természetesen nem hagyhatjuk indoklás nélkül, hogy miért mutatkozik jelentős különbség a médiában nyilatkozó és az általunk kérdezett pedagógusok válaszaiban. Alapvetően nemcsak arról van szó, hogy az általunk kérdezett pedagógusok „érintetté” váltak egy K+F+I – típusú fejlesztési programban, hanem sokkal inkább arról, hogy éppen e miatt rákényszerültek, hogy az egész napos iskola bevezetésével kapcsolatos problémákat – ha egyelőre nem is rendszerszerűen – de legalább *alaposan átgondolhassák, illetve erről kollégáikkal érdemben beszélgethessenek.*

másrészt vannak olyan tanulók, „*akik örülnének, hogy nem kell egyedül lenniük órákon keresztül, jobb esetben otthon.*”

A tanárok véleménye szerint az ENI több lehetőséget ad az olyan programokra, amelyek segítségével jobban erősíthetik, fejleszthetik a tanulók szociális kompetenciáit. Különösen a viselkedéskultúra szabályait, az étkezéssel kapcsolatos szokásokat, az alapszintű társadalmi normák elsajátítását, valamint az agresszió kezelését hangsúlyozták. A szociális kompetenciák mellett a hétköznapi eligazodáshoz szükséges kompetenciák is erőteljesen megjelennek célkitűzéseikben: „*Útmutatást és segítséget kell adni nekik az élet hétköznapi dolgaiban való eligazodáshoz.*” Nyílt terepen gyakran találkoznak ilyen és hasonló problémákkal: „*Mint osztályfőnök gyakorta szembesülök családlátogatásaim során a mélyszegénységgel, tanyasi, peremkerületi, alig fűtött, alig bútorozott lélettérrel, esetenként fehér helyett fekete falakkal, mosatlan, beszáradt edényekkel, piszkos, kinyúlt, lyukas ruhával és bizony nemegyszer a tetveséggel is. Ilyen háttérrel lehetősége sincs a gyermeknek arra, hogy önerőből vagy szülői segítséggel továbblépjen, nincs pozitív, előrevivő minta arra, hogy kikerüljön ebből az ördögi körből.*” Noha ezeket az iskolán kívüli problémákat nagyon nehéz kezelni, de – elmondásuk szerint – tisztában kell lenni a tanuló és a család élethelyzetével, mert sok szempontból segítheti a pedagógust és a tanulót az egyéni tanulási stratégiák kidolgozásában, illetve a tanulói életutak megítélésében, sikerében.

Az esszékből kirajzolódnak azok a nehézségek, amelyekkel a tanárok mindennap találkoznak, és döntő mértékben befolyásolják a tanuló és a tanár eredményes munkáját. A nehézségek említésekor többek között kiemelték a szülők alacsony iskolai végzettségét, a szegénységet és a munkanélküliséggel járó következményeket. Ezek az önmagukban is súlyos problémák alapján határozzák meg a munka sikerét: vannak szülők, akik „*nem tudnak segíteni a gyerekeknek, mert a leckét nem értik, távol áll tőlük az iskola világa.*” ... „*Nálunk, itt falun alacsony a szülők iskolai végzettsége. Néhány százalékra tehető, akinek közép-, illetve felsőfokú végzettsége van. Sokan ezért nem tudnak segíteni gyermeküknek a tanulásban. Akinek van munkahelye, az túlhajszolt, nincs ideje gyermekére.*”

Olyan intézmények is akadnak, ahol nagyon komoly nehézségekbe ütközik a rendszeres iskolába járás, részint azért, mert a gyerekek a tanyavilágból érkeznek, és a közlekedés sok esetben nem megoldott. Különösen a téli hónapokban figyelhető meg ez a probléma: nagyon nehezen tudnak bejőni az iskolába, ruházkodási, fűtési gondjaik vannak. Másrészt számos pedagógus látja úgy, hogy a „*gyerekek előtt nincs olyan szülői minta, amely azt sugallná nekik, hogy iskolába járni jó és hasznos dolog. Sajnos ezeknek a gyerekeknek sokszor önmaguknak kell megoldaniuk az iskolába járást, önmaguknak kell gondoskodniuk a reggeli ébresztőtől kezdve a reggeliig mindenről. Fontos lenne számukra, hogy a nap nagy részében folyamatos megerősítésben legyen részük, hogy jól döntöttek, mikor reggel felkeltek, és eljöttek az iskolába.*”

A pedagógusok meglátása szerint az egész napos iskolai együttlét azt is lehetővé teszi, hogy a tanulók és a tanárok jobban megismerjék egymást. Nemcsak a hagyományos tanórákon van erre módjuk, hanem a különböző szakmai programok keretében is elindulhat egy újfajta ENI-kommunikáció, ami más szemléletet adhat, más atmoszférát teremthet a tanítványok és a tanárok számára egyaránt. Az iskolában dolgozó pedagógusok egyöntetű véleménye, hogy az iskolának „*megújulásra*” van szüksége ahhoz, hogy kedvezőbb – a jövőt tekintve is – más dimenziót nyisson a pedagógusok, a tanulók, és a szülők számára. Olyan iskolai programok keretében kell sikerélményhez juttatni a gyerekeket, amelyeknek köszönhetően a tanárok méltán lesznek büszkéek a tanulók teljesítményére, ők maguk is szakmai sikereket érhetnek el, és a szülők is elismerik az egész napos iskola filozófiájának a lényegét. Sok beszámoló szól olyan „*gyengébb képességű*” tanulókról, akik ha – a tanárok választása alapján – lehetőséget kapnak az iskolai rendezvényeken (karácsonyi műsorok, történelmi események megünneplése) való részvételre, akkor meglepő teljesítményekre képesek. Az iskolai programokon való szereplések során nem feltétlenül a mintatanulók jeleskednek, hanem sokkal inkább a „*gyengébb képességű*” tanulóknak van

sikerélményük. Ez a példa számos intézményre igaz lehet, hiszen itt is nagy a pedagógusok felelőssége a tanulók kiválasztása során. Nemcsak a tanórák keretében emelhetik ki az eredményeket, hanem az egész napos iskola révén meghatározó lesz az adott tanuló személye és teljesítménye. A nem tanórához köthető programok lehetőséget adnak arra, hogy a gyerekek más szemszögből nézzenek arra az intézményre, ahol tanulnak. Egy pedagógus gondolatát idézve az ENI az, „*ahol jó lenni, ahol jó együtt!*” Ezeket az eszméket kell megvalósítani, és törekedni kell arra, hogy az ENI valóban „*örömforrás*” legyen a gyerekek számára. Ne csak a szabadidő hasznos eltöltésének a helye legyen, hanem adja meg a „*játszva tanulunk meg tanulni*” lehetőségét, és elsősorban ez legyen a központi célja.

Sokan úgy vélekednek a pedagógusok körében, hogy „*azt sem tudja a szülő, mit csinál a gyermekük egész nap*”, hiszen ha nem kérdezi meg, mi volt aznap, a gyerek miért is mondaná? Mindenkinek ismerősen cseng, ha a szülő megkérdezi, mi volt az iskolában, gyakran kapja azt a klasszikus választ, hogy „*semmi*”. Ezeket a válaszokat fogja átírni az egész napos iskola azzal, hogy olyan szakmai háttérprogramokat biztosít a tanulók számára, amelyek után valódi élménybeszámolót fognak tartani, így a „*szülők számára is nyitottá válhat az iskola*”.

Az újdonság megjelenése nagyon sok esetben kettős szerepbe állította a tanárok jelentős részét. Sokan gondolják, hogy az ENI akkor lesz sikeres és vállalható, ha egységben akar megújulni az adott intézmény, ha nem csak egy-két tanár vallja azt, hogy az ENI-ben dolgozik, és hisz benne, hogy az ENI biztosítani tudja a tanulók fejlődését, illetve képes egy új típusú tudásbázis kiépítésére és működtetésére a későbbiek folyamán is. Az egész napos iskola sikerkritériumait illetően a tantestületen belül is merültek fel szakmai kételyek, mert vannak olyan „*tanárok, akik motiváltsága rendkívül alacsony szintű az egész napos benttartózkodás miatt*.” Többen vélik úgy, hogy a megemelt óraszámok miatt csökkenni fog az érdeklődésük a tanulók és az iskola iránt. A másik nagy problémát a tanárok abban látják, hogy sok esetben elszigetelten élnek a kollégák egymás mellett, noha egy iskolában dolgoznak. Előfordul, hogy csak egy-egy értekezleten találkoznak, és váltanak pár szót, vagy az éppen „*problémás gyerekekkel*” kapcsolatos tapasztalatokat beszélik meg. További komoly problémát jelent „*a szoros együttműködés hiánya a pedagógusok között*”. Ezek a visszajelzések azért válnak kulcskérdéssé az ENI-ben, mert nélkülük nem lehet sikeresen működtetni az egész napos iskolát.

Sok esetben az izoláltan dolgozó pedagógusok ragaszkodnak a számukra jól bevált módszerekhez. „*A megszokott tanítási kultúrához való ragaszkodás*” gátat szab a megújuláshoz szükséges kereteknek, lehetőségeknek. Az iskolák számára az is nehézségeket jelent, hogy vannak olyan munkatársak, akiknek a gondolkodása nehezen befolyásolható, és így nehezebb meggyőzni őket az új, sok esetben korszerűbb pedagógiai módszerek alkalmazásáról. Az „*aktuális problémák, amelyek háttérbe szorítják az innovatív hajlandóságot*” – vélte egy válaszadó utalva arra, hogy az elmúlt időszakban jelentősen megnőtt az adminisztratív teendő az iskolákban. A pedagógusok többsége úgy látja, hogy mindenképpen változtatniuk kell az eddigi tanítási stratégiáikon, mert nemcsak a tanulók tanulás iránti attitűdjei változtak meg, hanem a körülöttünk levő világ is. A pedagógusnak is ismernie kell a tanulók információs világát, milyen virtuális környezetben nevelkednek az iskola falain kívül, és ezeket az információkat mennyire tudják vagy akarják megosztani. A z-generáció megértése és nevelése fogja jelenteni az egyik legkomolyabb kihívást a tanárok számára. Többen nagyon nehezen képzelik el, hogy a hagyományos vagy a megújult tanítási stratégiákkal mennyire lesz eredményes az ő munkájuk, mennyire lehet elvárásolni ezeket a fiatalokat az iskolában kötelezően előírt tudással. Hiszen ezek a tanulók „*a »couch potato generation«, akik hazaérkezésük után el sem moccannak a számítógép mellől*”.

A másik fontos szempont a szülőkkel való együttműködés kérdése. A pedagógusok e tekintetben megosztottak: Hallhatunk olyan érveket, hogy „*nekünk kell erőltetni a beszélgetést; ha nem jön be az iskolába a szülő, akkor mi megyünk ki hozzájuk*.” De vannak pedagógusok, akik ezt nem szívesen vállalják fel, hiszen a családlátogatások során számos probléma merülhet fel, konfliktushelyzetek alakulhatnak ki. Természetesen előfordulnak sikertörté-

netek is, amikor olyan rossz körülmények között élő családokról számolnak be a tanárok, akik fontosnak tartják a gyermek iskoláztatását, bár ezekből kevés van. A mindennapi megélhetési problémák felemészítik a szülők jelentős részét, akik nem tudnak érdemben segíteni a gyermeküknek a tanulásban. „*A szomorú tény az, hogy régióként eltérően, de nagy gyakorisággal fordul elő a gyermekek elhanyagolása, kézzelfoghatóan és bűjtatottan is. Sok esetben a szülők szegélylik problémáik feltárását mások előtt, elkendőzik azt, és csak tengetik az életüket, ahogy tudják.*” Többek között ilyen és hasonló nehézségekkel találják magukat szemben a tanárok, így sok esetben *„eredménytelen a szülővel való kommunikáció”*.

A tanárok esszéiből markánsan kirajzolódik, milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie egy pedagógusnak ahhoz, hogy az ENI-filozófiát elsajátítsa a saját szakterületén. A tanárok túlnyomórészt úgy ítélik meg, hogy erre a feladatra *„nem minden pedagógus alkalmas”*. A kompetenciaterületeket megismerve számos továbbképzést kínáltak, ennek ellenére van olyan pedagógus, aki *„még akkor sem alkalmas, ha számtalan továbbképzésen vesz részt”*. Vajon mi lehet az oka, hogy így gondolják? Többen számoltak be arról, hogy noha a kollégák elvégeznek egy-egy tanfolyamot, az sok esetben kötelező érvényű. Emellett akadnak olyanok is, akik önként, szívesen ismerkednek az újdonságokkal. A problémát – a tanárok véleménye alapján – egyrészt az jelenti, hogy ezek a különböző mélységekben elvégzett tanfolyamok sok esetben nem épülnek be a tanítási-tanulási folyamatba, másrészt nincs „reklámerejük” az iskola falain belül. Ez valószínűleg nemcsak az adott pedagógus hibája lehet, hanem az igazgatón is múlik, ha érdektelen a munkatársai képzései, szakmai előmenetele iránt. (Láttuk a szülők érdektelenségét, iskolához való viszonyát, de a tanárok esetében is problémák merülnek fel e tekintetben!) Ennek a feladatnak a kapcsán többen fontosnak tartják, hogy *„csak a szakma legjobbjai vegyenek részt a programban.”* (Szükséges lenne megvizsgálni, hogy mit jelent a nyilatkozók számára, ha valaki „a szakma legjobbjá”) Az iskolában mindig vannak és lesznek olyan pedagógusok, akiket a gyerekek valamiért nagyon szeretnek. Ez független attól, milyen képesítéssel rendelkezik az adott pedagógus. Nemcsak a tanulók számára fontos, hogy milyen a *„tanár személyisége”*, hanem azoknak a kollégáknak is, akikkel együtt dolgozik, és *„együtt tud működni”*. Elfogadják egymás ötleteit, javaslatait, átdolgozásait, azaz úgynevezett *critical friends*-ként tudnak együttműködni a közös sikerek elérésében. Mindez igen komoly csapatmunkát és szoros szakmai együttműködést feltételez az iskolában dolgozó pedagógusok között. Az iskola számára olyan programcsomagokat dolgoznak ki, amelyek megfelelőek, és amelyeket érdeklődéssel fogadnak a tanulók. Felméri továbbá azokat a lehetőségeket, amelyekkel a tanulókat közelebb lehet hozni az iskola világához. *„Értelmes, érdekes foglalkozásokat tudjon kínálni”* az iskola a tanulói számára, hiszen – ahogy megfogalmazták az érintett pedagógusok – *„nagy felelősségünk van nekünk”* abban, hogy az ENI-ben *„olyan programcsomagot állítsunk össze, amellyel hasznos és eredményes tevékenységet tudunk kínálni a gyerekeknek.”* Sokan több évtizedet töltöttek el a pályán, de mégis vannak közöttük olyanok, akik kételkednének a saját szakmai háttérükben: *„Igazi kihívást jelent számomra, hogy milyen programot állítok össze.”*

A tanárok hangsúlyozták, hogy nagyon fontosnak tartják a szakmai tudás mellett azt is, hogy a pedagógus *„képviselje az iskoláját, hogy az ENI presztízt adjon, és minél elismertebb legyen”*.

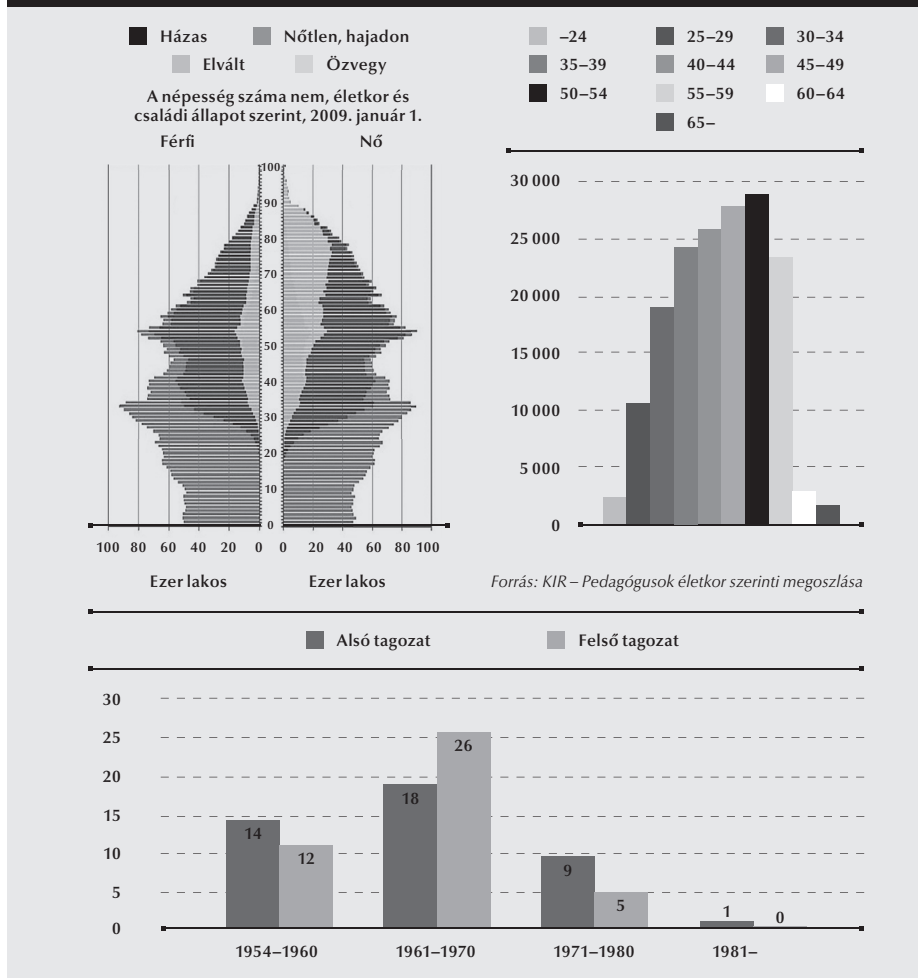
**Összegezve:** a tanárok a munkatársaiktól és majd az ENI pedagógusaitól azt várják, hogy legyenek nyitottak az innovációs törekvésekre, legyenek rugalmasak a tanítási-tanulási folyamatokban. A továbbképzéseken szerzett tudásukat emeljék be a tanórákba, és ismertessek meg a többi kollégával is. Építsenek ki *„újszerű tanár-diák kapcsolatot”*, és vegyék fel a kapcsolatot azokkal a szülőkkel is, akik csekély időt töltenek el az iskolában (többnyire az igazolatlan órák miatti adminisztráció, ebből következően családi pótlék kérdése, fegyelmi tárgyalások miatt).

Jelentsen sikerélményt a szülők számára is, hogy a gyermekük az adott iskolában tanul. A pedagógus – lehetőségei szerint – használjon ki minél több kommunikációs csatornát, hogy a nehezen megközelíthető szülőkkel is fel tudja venni a kapcsolatot a gyermek minél



sikeresebb tanulmányi előmenetele érdekében. Az ENI filozófiája alapján többek között egy új típusú nyelvezet elsajátítása is szükséges a pedagógusok körében, amely megfogalmazásában, értéktételeiben elengedi például a „gyengébb képességű” tanulók stigmatizálását. A tanulónak legyen önképe, de ne oly módon alakuljon ez ki, hogy a tanár mindennap elmondja neki, hogy „te *édes fiam gyenge képességű vagy...*” mert ez egy idő után nemcsak az érintett tanulóban fog rögzülni, hanem az egész osztály előtt is. Ezek és az ehhez hasonló szemléletű megfogalmazások vezethetnek végül ahhoz, hogy a fiatalt fokozatosan nem fogja érdekelni az iskola. Az ENI-nek az a célja, hogy a különböző, sok esetben egyénre szabott programok révén minél több gyermeket benn tartson az intézményben, illetve hogy a tanuló számára az iskola ne stresszélményt adjon, hanem „a mindennap újat tanulók iskoláját” jelentse.

**5–7. ábra:** A magyarországi népesség és a pedagógusok életkori összetétele a köznevelési rendszerben és az ENI fejlesztési programban



Forrás: ENI fejlesztési dokumentáció (OFI)

## **AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA FEJLESZTÉSE – PROJEKTBEN RÉSZT VEVŐ PEDAGÓGUSOK**

A pedagógusok életkorát áttekintve jól látszik, hogy túlnyomó többségben a több évtizede pályán levő tanárok vettek részt a programban. A kezdő fiatalok jelenléte szinte elenyésző. A pályakezdő tanárok esetében a program elindulásakor lelkesedést és innovációs szándékot tapasztaltunk. Sajnos voltak előre nem látható tényezők (például terheség, váratlan pályamódosítás), amelyek akadályozták az egyes pedagógusok további munkáját, és így elhagyták az ENI-t.

Az alábbi ábrák összevetése után bizonyos szempontból magyarázatot kaphatunk az elmondottakra. Jól látszik, hogy a hazai népesség korösszetétele – hasonlóan sok más európai országhoz – kedvezőtlenül alakul. Ezt a mintát követi számos szakmai csoport dolgozóinak életkori összetétele is, amely – ugyan a szakmák jellegétől függően eltérő módon – de mégiscsak kedvezőtlenül befolyásolhatja az adott szakma presztízsének és (szűkebb értelemben vett szakmai perspektívájának) alakulását. Így van ez a pedagógusok esetében is. Az egyik legjelentősebb problémát az okozza, hogy az idősödő pedagógusok számára egyre nagyobb nehézséget jelent a manapság divatosan z-generációnak nevezett korcsoporttal való kommunikáció. A korábbi évtizedekben, amikor a generációs különbségek elsősorban a divat és bizonyos szokások mentén jelentek meg, a kommunikációt még nem gátolta meg azoknak az eszközöknek a jelenléte, amelyeknek a használata ma a fiatalabb korosztályhoz köthető. Az új (mobil és) infokommunikációs eszközök iskolai/tantermi jelenléte nemcsak a hagyományos, koronként újratermelődő generációs szakadék jelenlétére mutat rá, hanem egyfajta kulturális szakadékra is, ami miatt sok más tényező mellett újra kell fogalmazni a hagyományos tanítási-tanulási stratégiákat.

**Összességében** elmondható azonban, hogy olyan pedagógusok vállalkoztak az ENI-program kidolgozására, akik tapasztalataikkal és szakmai tudásukkal képesek lehetnek a későbbiekben az ENI-program szélesebb körű bevezetését támogatni, akár a kialakítandó bázisiskolák pedagógusaiként, akár az országos akkreditált továbbképzésekbe bekapcsolódó szakértőkként, szaktanácsadókként.



### III. KÖZELRŐL

#### AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA A GYAKORLATBAN

Az előző fejezetben láthattuk, hogy az egész napos iskola koncepciójának vegyes fogadtatása volt. Kutatásaink alapján ennek egyik oka az volt, hogy az érintettek – elsősorban a szülők és a pedagógusok – nem voltak tisztában azzal, milyen céljai lehetnek ennek az iskolatípusnak vagy programnak. Habár az elmúlt években számos hazai iskolában kialakították a saját gyakorlatukat, ezek – egy bizonyos határon túl – nem váltak ismertté és elfogadottá. Ennek számos oka van, amit itt most nem tudunk tárgyalni. Két dolgot azonban megjegyezhetünk, egyrészt azt,

- hogy az egész napos iskola kialakítására irányuló, **egy-egy intézményben lezajló fejlesztések többnyire az alternatív iskolák törekvéseit és gyakorlatát idézték, amelyek a többségi intézmények számára – elsősorban szemléleti okok miatt – az elmúlt két évtizedben alig-alig vagy egyáltalán nem voltak követhetőek**, másrészt
- az egy-egy intézményben lezajló sikeres fejlesztések adaptációjához – túl a szemléleti korlátok miatt – két tényezőre mindenképpen szükség volt: forrásokra és időre. **Források alatt elsősorban olyan erőforrásokat értünk, amelyek a támogató (mentori) tevékenységre irányulnak, s ebben az esetben könnyű belátni, hogy egy-egy fejlesztőiskola kapacitásai ezen a területen meglehetősen korlátozottak. Az időtényező ezzel függ össze, hiszen a szakmai kommunikáció – értsünk alatta bármit is – időráfordítás nélkül nem valósulhat meg, s az idő(nyerés) olyan szakmai kapacitásokat igényel, amelyek akár a támogató, akár az adaptációt végrehajtott intézményben csak többleterőforrás bevonásával valósítható meg.**<sup>1</sup>

Az egész napos iskola elterjesztésének/elterjedésének a kutatások alapján és a nemzetközi tapasztalatokkal összevetve akkor lehet reális esélye, ha mögötte központi (állami) erőforrások és az ezt támogató oktatáspolitikai akarat húzódik meg. Ezért fordultunk ebben az esetben egy külföldi példához, hogy érzékeltessük annak az összefüggésrendszernek a szükségességét, amelyről fentebb említést tettünk.

A bemutatásra kerülő intézmény a dortmundi Kautzky Grundschule. Kiválasztását az indokolta, hogy olyan iskolát kerestünk, amelyben lehetőség nyílt egyrészt **az alsó tagozaton működő egész napos iskola működésének megismerésére**, másrészt **a felzárkóztatás gyakorlatának megfigyelésére**, ami kiemelten jelen van a látogatott intézmény mindennapi munkájában. Az iskola területileg egy „szociális gyűjtőpontban” (*sozialer Brennpunkt*) helyezkedik el.<sup>2</sup> Ebben a városrészben nagyon sok bevándorlócsalád él, túlnyomórészt szociálisan hátrányos helyzetben. A helyi közigazgatás éppen ezért olyan intézményt, általános iskolát (*Grundschule*) hozott létre, amely pedagógiai programja, működési módja szerint képes lehet a körzetben adódó problémák kezelésére.

<sup>1</sup> Ennek a gyakorlati vonatkozásait nem kell részleteznünk, elég csak a helyettesítésekre vagy például az adaptációval együtt járó többletfeladatok költségvonzataira gondolni.

<sup>2</sup> Nem lehet véletlen a névválasztás sem. Karl Johann Kautsky (Prága, 1854. – Amszterdam, 1938.) cseh–német szociáldemokrata teoretikus és politikus volt, aki az 1917-es forradalmat követően élesen szembefordult Leninnel és követőivel. Haláláig Marx nézeteinek hiteles képviselőjeként tartották számon. A Kautzky Iskola nem nagy intézmény, mintegy 240 tanulója van. Ebből körülbelül 130 gyerek jár egész napos iskolába.

A bevándorlók körében nagyon sok a hátrányos helyzetű és/vagy az eltérő kultúrából adódóan nehézségekkel, problémákkal küzdő család. Ilyen módon a szociális integráció mint feladat és kitűzött cél a tartományi oktatási vezetés számára kiemelten fontosnak bizonyult.<sup>3</sup>



A Grundschule mint iskolafokozatot megnevező kifejezés a német rendszerben azt jelenti, hogy első osztálytól negyedik osztály végéig járnak ide a gyerekek. A legfontosabb szempont az, hogy iskolai élet tekintetében minden tanuló, illetve család számára van választási lehetőség. A gyerek járhat hagyományos módon délelőtti iskolába, azaz a hagyományos tanítási-tanulási folyamatban vesz részt, és délben hazamegy, illetve lehetősége van arra is, hogy az egész napos iskolai formát válassza. Ebben az esetben a tanítás végén átmegy a „nyitott egész napos iskolába” (*offene Ganztagschule* – a továbbiakban OGS), és ott folytatódik a napja. Jóval több tanuló, illetve család igényelné ezt a szolgáltatást, mint ahány tanulót fel tudnak venni, de a felvételi számok emeléséhez további bővítésre lenne szüksége az intézménynek.

Az egész napos iskolát egy másik épületszárnyban helyezték el, ahol az utolsó tanítási óráról érkező gyerekek egy nagy teremben gyűlnek össze. Ebben a teremben különböző játékok és játszásra vagy uzsonnázásra alkalmas asztalok találhatók, illetve egy pihenősarkot is kialakítottak. Az érkező tanulókat egy-két felnőtt (az OGS-team tagjai, akik mindig ott vannak), illetve a vezető fogadja. A gyerekek aznap programjától függően házirend szerint osztják be, hogy ki megy ebédelni, vagy ki kezdi házi feladattal a délutánt. A legszembeötlőbb tanulás az volt számunkra, hogy az **OGS elsősorban egy szerkezeti forma, egy a gyerekek számára kialakított lélettér**, amely megteremtve a fejlődésükhöz szükséges körülményeket, háttérrel ad a szocializáció támogatásához.

Az iskolának ez a része elsősorban „otthonpótlék”. Mivel alsó tagozatról van szó, a gyerekek kicsik, így a tanítás végén átmennek az OGS-be, és pihennek. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy lepihenhetnek a kuckóban, játszhatnak a szőnyegen, és van, aki el is szundít néha. A többiek választhatnak az udvari, illetve a terem kínálta játéklehetőségek közül. Rengeteg fejlesztő jellegű udvari játékuk van, és mindig van egy felelős a gyerekek között, aki vigyáz a szabályok betartására. A nevelő is a teremben van, de kilát a kis udvarra, ahol 6-8 gyerek játszik. A teremben lego, playmobil, kártya és számtalan társasjáték, fejlesztőjáték, illetve egyéni játék közül lehet választani.

Mivel egyszerre csak 40 gyerek tud ebédelni, a többi, amíg sorra kerül, részben játszik, vagy ha úgy dönt, el-mehet a házi feladatot írni, tanulni. A házi feladat készítése az egyik közeli tanteremben történik, ahova egyszerre 6 tanuló mehet. A munkát egy-két felnőtt felügyeli, segíti. Mindenki csendben dolgozik, de segítséget kérhet (és kap

3 Az út előtt az ENI-AF projekt munkatársai megfigyelési szempontokat állítottak össze, amelyek három kérdés/cél köré rendeződtek: 1. A pilotprogramban hasznosítható tapasztalatok gyűjtése. 2. A fejlesztés folyamatában más, már jól működő példa közvetlen tapasztalatainak megismerése, amely támogathatja a saját fejlesztéseinkre vonatkozó reflexiós gyakorlat kialakítását, gazdagíthatja a reflexiók beépítésének forráskönyveit. 3. A működésről gyűjtött adatok, ötletek, elakadási pontok megismerése azzal a céllal, hogy előre tájékozódhassunk a hazai fejlesztési koncepció és keretrendszer használhatóságáról.

is) a felügyelő felnőttől. A tanulószoba kártyarendszerrel működik: ha valaki végzett, kap egy kártyát, amivel visszamegy az OGS-terembe, és átadja a következőnek. Ha nincs szabadon kártya, akkor teltház van a házi feladattal, azaz várni kell. **Fontos szempont, hogy lehetőség szerint az egyéni igények kielégítésre törekszik az iskola.**

A délutáni programkínálat (*Angebot*) összeállítását több tényező befolyásolja. Három különböző időtartamú program van: három hónapos, hat hónapos, illetve egész tanévet átfogó. **A tanárok közösen kialakított szakmai vélemény alapján tesznek javaslatot arra, hogy az adott gyermek milyen foglalkozásokra járjon, de a gyerek, illetve a család is választhat.**

A foglalkozásfajták a rendelkezésre álló pedagógusok szakértelmétől, a gyerekek igényeitől, illetve az OGS finanszírozásában oroszlánrészt vállaló karitásztól függenek. Azoknak a tanulóknak, akiknek a pedagógusok véleménye alapján szükségük lenne a pszichomotoros funkciók javítására, fejlesztésére, például a pszichomotorika nevű foglalkozást ajánlják, ami egy 3 hónapos modul, és 10 fős csoportokban szervezik meg (de a nagy igény miatt egész évben folyamatosan kínálják). Akik nagyon szeretik a sportfoglalkozásokat, futball vagy röplabda közül választhatnak. Ezek 3–6 hónapos modulok.

Többféle zenei foglalkozás is van, amely szintén választható, a programtól függően van, ami 6 hónapos, de a hangszertanulás egy tanévre szól.

A délelőtti tanítási órák szerkezete bizonyos mértékig eltér a magyar rendszertől. Nagyon gyakori a fél csoportnak tartott óra, illetve teljes osztálylétszám esetén szinte mindig rendelkezésre áll a pedagógiai asszisztens. **Rendszeres a sávós órarend,** ami azt jelenti, hogy azok a fejlesztő órák is órarendi szerkezetben vannak, ahol nem az egy osztályba járó gyerekek alkotják a tanulócsoporthat, hanem a hasonló problémákkal küzdők. Ez nem jelent szegregációt, hiszen például a nyelvi nehézségek erősen befolyásolják a tanulási lehetőségeket. Aki még nem beszél jól németül, az a saját évfolyamától független nyelvi fejlesztő órára jár. **Az újonnan érkező gyerekek az osztály tanóráin kívül gyógypedagógus által tartott kiscsoportos foglalkozásokat is látogatnak.** Bár órarend szerint ezeket matematika- vagy irodalomórának nevezik, inkább játékos ismerkedésnek tekinthetők, ahol felméri a gyerekek tanulási szükségleteit és már meglévő tudását.



**Az egyéb tanulási képességek fejlesztésére is sávós időbeosztás szerint kerül sor.** Ezeken elsősorban nem a tananyagot tanulják, hanem kompetenciafejlesztés folyik, azaz sok fejlesztőjátékkal, gazdag eszköztárral, jó hangulatú, játékos, heterogén csoportokban végzik a feladatokat.

### **„Heterogenitás” és differenciálás a mindennapokban**

A második osztályba 20 tanuló járt: ebből 2 német családból származó kisgyerekek, 4 Lengyelországból fél éve érkezett tanuló, a többiek törökök, illetve többen

arab országokból érkeztek. Ők már jól beszéltek, értettek németül, de a pedagógus mindig igyekezett lassan, érthetően magyarázni, figyelni arra, hogy senki se maradjon le a munkában azért, mert még nem biztos a némettudása.

A tanítási órák körülbelül 20 fős csoportokban folynak. Körben, összefordított asztaloknál tanulnak, vagy egy nagy körben helyezik el a padokat minden osztályban. Nagyon sok a kooperatív technikával megtartott tanóra. Életkortól független heterogén csoportokat is szerveznek, ahol a pedagógusok főként a segítő-támogató szerepet töltik be. Még a testnevelés során is legalább kétféle feladat végrehajtása zajlik párhuzamosan, igaz legtöbbször két felnőttel.

A gyerekek nagy részének három, kisebb részének akár négy nyelvet kell megszoknia vagy tanulnia, hiszen a bevándorlók a családjukban még az eredeti anyanyelvüket beszélik, ugyanakkor ezekben a családokban nem ritka a különböző anyanyelvű szülő sem. A gyerekek német nyelven tanulnak az iskolában, emellett mindenki tanul angolul. Ez viszonylag nagy terhet jelent a gyermek és az iskola számára, amin az iskola igyekszik a lehető legváltozatosabb eszközökkel és módszerekkel enyhíteni.

**A tanulók személyközpontú megközelítését, illetve értékelését segíti a szakmai ülések rendszere.** Havonta tartanak olyan teamülést, amelyen gyerekenként beszélnek meg a problémákat. Ezen a megbeszélésen az összes olyan szakember részt vesz, aki a gyerekekkel foglalkozik. Az „egész naposba” járó gyermekeknél ez kiegészül a teljes OGS-team-mel, illetve előfordul, hogy csak egyikük vesz részt, de akkor az összes teamtag véleményét képviseli. Az igazgatónő általában jelen van ezeken a megbeszéléseken.



**Sokféle tankönyvet, munkafüzetet, feladatlapot használnak a tanításhoz; több, saját kidolgozású tananyaga is van az iskolának.** A feladatokat differenciáltan osztják ki az órákon a tanulónak, így előfordul, hogy a 20 fős osztályban egyszerre 5-6 féle feladatot kell ellenőrizni, illetve – önálló munka esetén – segíteni a megoldásban. Ebben segít a pedagógiai asszisztens, aki a legtöbb órán jelen van, előkészíti az órán használt eszközöket, anyagokat, és a gyerekeket is támogatja.

**A pedagógusok továbbképzésére 5 évre szóló terve van az intézménynek.** Ebben szerepelnek a tartomány által szervezett úgynevezett központi képzések, a helyi intézményi szükségletek alapján kiválasztott továbbképzések, és természetesen a pedagógusok személyes érdeklődésük szerint is választhatnak tanfolyamot, képzést,

továbbtanulási lehetőséget. **Sok hospitálást tartanak a tartományon belül, a kollégák évente vesznek részt olyan óralátogatáson, amit egy másik intézményben tartanak.** A helyszíneket maguk választják ki egy kínálati listából, és természetesen hozzájuk is járnak máshonnan. Ez a terv a tanév elején készül el, szinte az órarenddel azonos időben.

Az órák közötti időt – ami mindig 15 perc – a tanári szobában töltik a pedagógusok. A szünetben olyan kolléga felügyel a gyerekekre, akinek lyukas órája lesz, akár pedagógus, akár asszisztens. A többiek a tanáriban pihennek, beszélgetnek, csakúgy, mint nálunk. Gyakran jön be az igazgatónő, akinek láthatóan van szakmai tekintélye, de nemcsak tőle, egymástól is kérdezgetnek a kollégák. A beszélgetések általában a munkához kapcsolódnak, személyes dolgok ritkán kerülnek elő. **A szünet vége előtt 3 perccel a tanáriban jelzik a pontos időt, ekkor mindenki elindul az osztályába.** **Elvárás, hogy a pedagógus ott várja a tanulókat az óra kezdetekor.**

## SZERVEZETI MŰKÖDÉS

Az iskola szervezeti szinten két fő ágra oszlik: a hagyományos, félnapos tanítási formára, illetve az OGS-re (offene Ganztagschule), ami a nyitott egész napos iskolát jelenti. A nyitott kifejezés arra utal, hogy az a család, amelyik ezt az iskolát választja, kérheti ugyan az egész napos ellátást, de nem kötelező. A szervezeti felépítés célja, hogy a családok igényeinek, szükségle-

teinek minél jobban megfeleljen az iskola. Amikor a család beírattja a gyermeket az iskolába, és az egész napos ellátást kéri, akkor – hacsak nincs nagy túljelentkezés – mindenképpen felveszik. A felvételt alapvetően az határozza meg, hogy a szülők dolgoznak-e vagy munkanélküliek. **A cél minél több gyerek egész napos ellátása, de főszabály az önkéntes jelentkezés lehetőségének a megtartása.**

Az egész napos iskola létrehozásának a tartományi szabályozás szerint egyik alapvető célja, hogy minél jobban segíthesse a családtagok munkába állását. A tartományban törvény írja elő, hogy ha a szülő munkát kap, és igényli, akkor másnapról fel kell venni a gyermeket az egész napos ellátásba. Ahol az egyik szülő otthon van, ott több gyerek esetén csak kettőt tud elvállalni az OGS. Ezt nem tartják jó megoldásnak, de nincs többre lehetőség.

A család felvételt kérheti az egész napos iskolai formát. Ha az objektív feltételek megvannak ehhez: tehát van hely az OGS-ben, a szülők dolgoznak, vagy a családsegítő hivatal (*Sozialamt*) erre javaslatot tesz, akkor a gyerek bekerül a programba. **Ekkor az iskola a családdal egy, az adott tanévre szóló szerződést köt.** Ezt a szerződést nagyon komolyan veszik, év közben kikerülni gyakorlatilag csak akkor lehet, ha elköltözik a család.

Ha már korábban is ebbe az iskolába járt a gyerek, akkor is kérheti a felvételt az egész napos programba a tanév elején, illetve ha a munkanélküli szülő váratlanul el tud helyezkedni, abban az esetben év közben is. **A délutáni programkínálatból elsősorban a gyerek választ, de figyelembe veszik a szülő kérését is. Ha a pedagógusteam már jobban megismerte a gyermeket, akkor – a gyerekekkel egyeztetve – ők tesznek javaslatot a szerintük fontos programra, így a délutáni foglalkozások kialakítása is a fejlesztési szempontok figyelembevételével történik.**

Az OGS-nek fontos feladata, hogy az egészséges táplálkozás szempontjait szem előtt tartva gondoskodjék a gyermekétkeztetésről. Az étkezés finanszírozása a fenntartó feladata, illetve igazolt jövedelmi viszonyok alapján a család is köteles hozzájárulni az étkezés költségéhez. Az iskola vezetője a gyermekek étkeztetésére vonatkozó információkat az alábbiakkal egészítette ki:



„Az egészséges táplálkozás fontos része a nevelési koncepciónknak. Ügyelünk az egészséges és változatos kosztra, és minden jelentkező gyerek részt vehet a közös étkezéseken.

Mivel itt nem főzhetünk, a Hofmann-Menü nevű cégnél rendelt, a kiegyensúlyozott táplálkozás követelményeit szem előtt tartó, mélyhűtött ételeket kapják a gyerekek, amelyeket itt az iskolában melegítenek fel étkezés előtt.. Ezenkívül mindennap kapnak friss gyümölcsöt és zöldséget (nyersen), illetve rendszeresen kerül friss saláta az asztalra.

Feladatunknak tekintjük, hogy felhívjuk a szülők figyelmét az egészségtelen élet- és étkezési formákra, ezért felvilágosító munkát is végzünk.

A közösen fogyasztott, egészséges ételek összetétele (mindig legyen zöldség és csak kevés cukrot kapjanak), az étkezési szabályok betartása lehetőséget ad a gyerekeknek arra, hogy ezeket a szokásokat átültessék az otthoni környezetükbe is.

Az ételek készítése során tekintettel vagyunk a muszlim gyerekekre: az ő ételeikhez nem használunk disznóhúst. Ugyanígy szem előtt tartjuk az ételallergiában szenvedőket is. Ehhez szükségünk van a szülőktől kapott információkra.

Az étkezés költsége alapesetben 30 euró havonta, amit tartós átutalási megbízással kell befizetni.

A szünetek alatt is kell fizetni, ellenkező esetben magasabb lenne a költség. Ha a szülők munkanélküliek, akkor jelentős kedvezményt kapnak, mert csak 5 eurót kell fizetniük.



Látható, hogy figyelembe veszik az eltérő kultúrákból érkező gyermekek étkezési szokásait, illetve az egyéb speciális igényeket (például vegetáriánusok, diabetesben, különböző ételallergiákban szenvedők), és ügyelnek a kulturált étkezés szabályainak a betartására is. Mindennap van friss gyümölcs az asztalon, amiből délután minden gyermek szabadon fogyaszthat.

**A tanulói konferencia az OGS-ben egy olyan intézményesített, rendszeres gyűlés, amelyen az egész napos iskola minden tanulója, pedagógusa és munkatársa részt vesz.** Működésének kimondott célja, hogy segítse kiépíteni és erősíteni a gyerekekben a szociális viselkedést, a felelősségvállalást, a problémamegoldó képességet és a közösségi érzést. Álláspontjuk szerint a szülői ház mellett az iskola a legmeghatározóbb a legtöbb gyerek számára. Többek között itt tanulják meg, hogyan képviseljék a véleményüket, hogyan álljanak ki magukért, ahogy azt is, hogyan közeledhetnek egymáshoz, hogyan gondolkodjanak önállóan, miképp lehet odafigyelni másokra, és elismerni a többieket. Tapasztalataik alapján fontosnak tartják ezt a közösségi formát, mert a gyerekek személyiségfejlődésének, nevelésének olyan területeire is tudnak így hatni, amelyek részint nagyon fontosak, részint a hagyományos iskolai élet során nehezen formálhatóak.



Nagyon nagy jelentőséget tulajdonítanak azoknak a problémáknak, amelyekkel a gyermekek az együttélés során a csoportban szembesülnek. A gyerekek hajlandóak és képesek a szabályokat betartani, ha azt tapasztalják, hogy ezek valóban segítenek a problémák megoldásában. A csoportban épp a perifériára szoruló gyerekek kapnak ezzel értékes segítséget, lehetőséget a közösségbe való visszakerülésre. Kiemelten figyelnek arra, hogy a **Ki(nder)Ko(nferen-z)**-nek, állandó struktúrája, könnyen betartható szabályrendszere legyen, így a konferenciát már ismerő gyerekek kellőképp biztonságban érzik magukat ahhoz,

hogy a legnehezebb témákban is megnyilatkozzanak, és részt vegyenek azok megoldásában. A csoportban idővel kialakul a megfelelő hangnem az egymással való érintkezésben. A KiKo hathatente ül össze, témától függően 30–60 perc időtartamra. A tanulószoba olvasósarkában tartják, mindig egy csoportban és egy vezetővel. A témákat 6 hét alatt gyűjtik össze a (gondok, kívánságok számára felszerelt) postaládában, és a „nevelő” dönt a témákról, illetve azok sorrendjéről. A beszélgetést a nevelő vezeti egy előre kidolgozott forgatókönyv alapján.

### **A KiKo CÉLJAI:**

- A tervek és kívánságok összegyűjtése
- A felelősség átvétele
- Konstruktív visszajelzések
- Pozitív megerősítés meg tapasztalása
- Konfliktusok kibeszélése és megoldása
- Nehéz helyzetben egymás megsegítése
- Demokratikus folyamatok megtanulása, gyakorlása
- Vélemény formálása
- Döntés meghozatala önmagunkban arról, ha valamiről beszélni akarunk a csoporttal

### A KiKo RÉSZEI:

- Rituálék (például gyertyák, beszélő kő)
- Az aktuális témák ismertetése
- Vita
- Összefoglalás
- Emlékeztető a következő konferenciához

### A KONFERENCIÁVAL KAPCSOLATOS SZABÁLYOK:

- Általános szabályok
- A beszélgetés (hozzászólás) szabályai

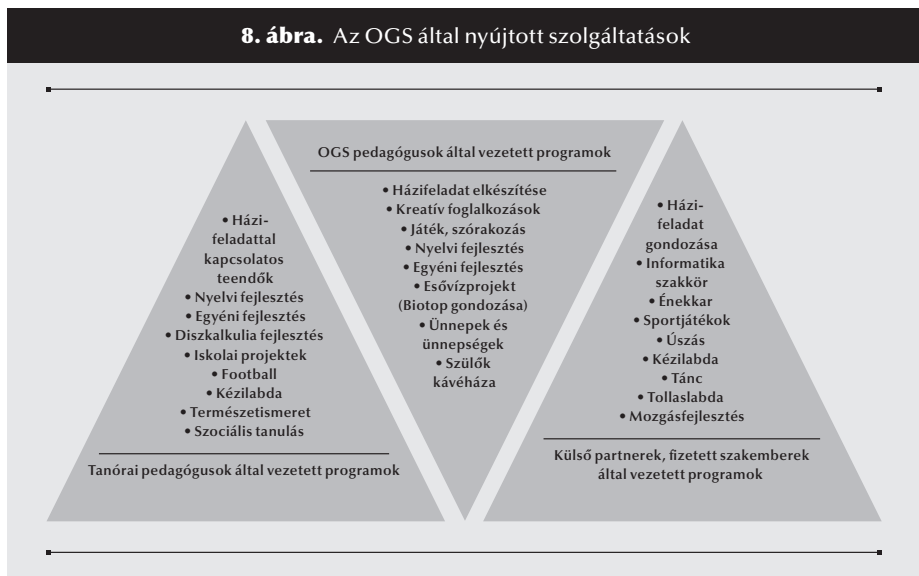
### A KiKo SZEREPE A PEDAGÓGUSOK SZÁMÁRA:

- Jó közérzetet biztosít, felkelti az érdeklődést az új problémák iránt, lehetőséget ad a gyerekek jobb megismerésére.
- Aktív figyelmet biztosít a gyerekeknek, lehetőséget ad a moderátori szerepre.
- Elősegíti a gyerekek meghallgatását, megértését.
- Megtanulják elfogadni a gyerekeket azokban az esetekben is, ha nem akarnak megszólalni.
- Támogatja a gyerekek elhatározásait. Türelmessé tesz, abban a tekintetben is, hogy kívádjuk, hogy a tanuló elkezdjen tanulni.
- A saját személyiséget háttérbe helyezi, segít tartózkodni az agresszivitástól.
- Szavazásoknál segít megszokni az egyenjogúságot.
- Segít a többség döntését elfogadni, az irreális tervek, célok korrekcióját lehetővé tenni.

Összefoglalva tehát láthatjuk, hogy a KiKo nevelési szempontból fontos szerepet tölt be az iskolában a felnőttek és a gyermekek számára egyaránt. Alkalmat ad egyúttal a demokrácia megtanulására és a demokratikus működés fenntartására, fejlesztésére.

A 8. számú ábrán láthatóak az iskola által nyújtott szolgáltatások, melyek egy része kiemelten fontos. Ezekre különös hangsúlyt fektetnek, és folyamatosan jelen vannak az iskola éle-

**8. ábra.** Az OGS által nyújtott szolgáltatások





tében. Azokat a szolgáltatásokat, amelyeket nem lehet belső erőforrásból megoldani, külső partnertől veszi át az intézmény, és a fenntartó támogatásával, a tartományi hivatalok segítségével biztosítja.

Az OGS jól láthatóan igyekszik ellátni azokat a feladatokat, amelyek a tanítási órán nem teljes mértékben oldhatók meg, viszont a felzárkóztatáshoz elengedhetetlenek. A családokat így egyrészt anyagilag mentesítik a fejlesztő- és különórák költségei alól, másrészt garanciát kapnak arra, hogy gyermekük a szerintük szükséges színvonalú szolgáltatásokhoz jut hozzá.

## SZABÁLYOZÁSI, TÁMOGATÁSI SZINTEK

Az intézmény működésének szabályozása, illetve támogatása többszintű. A törvényi szabályozás két szinten történik. Vannak kérdések, amelyekben minden intézményre nézve a szövetségi kormány (*Bundesregierung*), illetve a parlament által hozott jogszabályok vonatkoznak (például tankötelezettség, alapfinanszírozás), de a legtöbb kérdésben a tartományi igazgatás (*Landesregierung*) döntései szabályozzák az iskola működését. **A Kautzky iskola működtetésében a helyi karitászszervezet is jelentős szerepet vállal például a finanszírozás területén, amely egy, a karitász és a tartomány közötti megegyezés alapján történik. Az OGS működtetésében jelentős a karitász szerepe. Az anyagi támogatáson túl számos önkéntes munkával is segíti az iskolát.**



Figyelemreméltó, hogy míg a finanszírozás egy meghatározott arányban a tartomány és a karitász feladata, addig az iskola függetlensége szakmai téren szinte érintetlen. A működtetők ugyan gyakorolnak valamilyen felügyeletet az iskola fölött, de ez leginkább a minőségbiztosításban érhető tetten. Az iskola belső életét, programját, pedagógusainak továbbképzését, szakmai terveit a tantestület és a szülők által közösen működtetett bizottság irányítja. Ez a bizottság talán a mi korábbi iskolaszékünk intézményéhez hasonlítható leginkább, csak egész más hatáskörrel működik. Ennek megfigyelő tagja

a karitász képviselője is. Az iskola nagyon aktív kapcsolatban áll a környék intézményeivel. Tekintettel a szociálisan hátrányos helyzetű családok nagy számára, a „család- és ifjúságsegítő hivatal” (*Jugendamt*, a továbbiakban: *Jugendamt*)<sup>4</sup> az egyik fő külső támogatójuk.

„Érdekes, hogy számos dologban a Jugendamt intézkedik, ezáltal olyan feladatokat vesz ki az iskola kezéből, amelyek megzavarnák az iskola és a család kapcsolatát. Például az ebédhozzájárulást a család a Jugendamt-nak fizeti, így, ha nem fizetnek, nem a pedagógus kerül összetűzésbe a családdal, illetve a gyerek számára mindenképp biztosítják az étkezést. A Jugendamt feladata a finanszírozással kapcsolatos feladatok megoldása, valamint, hogy utánaérzen, miért vált fizetésekké a család.”

Az iskola sok esetben önállóan dönt a tartomány által biztosított lehetőségek igénybeviteléről. Például a tartományi ifjúsági sportnapon való részvételtől vagy a „*Minden gyermek kezébe hangszer!*” elnevezésű zenefejlesztő programban való részvétel mértékéről, ami azt

<sup>4</sup> Talán a hazai családsegítőhöz áll a legközelebb ez a fogalom, de szélesebb hatásköre van.

jelenti, hogy heti két alkalommal különféle hangszeres zenetanulást biztosítanak. A zenepedagógusok helyben, az iskolában, tanítják az érdeklődő gyerekeket, és a hangszert, illetve a pedagógust is a tartomány biztosítja.

**A karitászs számos szociális feladatot lát el a megyében, így jól össze tudja hangolni a felmerülő igényeket, szükségleteket, és az önkéntes munkát is megszervezi. Németországban, mint másutt is Nyugat-Európában, az önkéntes munka nagyon elterjedt. Sok munkanélküli végez szívesen önkéntes munkát a szakmájában, amíg nem talál állást. Ez egyébként az elhelyezkedését is elősegíti.**



„A Kautzky iskolában az egésznapos részlegen 4 önkéntes fiatal dolgozik. Ezek közül kettő pedagógia szakos főiskolás és kettő szociális területre készülő, munkanélküli fiatal. Ők járnak felváltva naponta segíteni az ebédeltetésnél, felügyelni az udvari játékokat, a benti szabadidős játékokat, illetve segítettek a gyerekeknek a délutáni foglalkozásokra időben elindulni, – szóval a »szülői« feladatokat látják el az OGS-ben. A vezető pedagógus mellett ők segítenek megteremteni azt az »életteret«, amit az OGS jelent náluk.”

Az iskolában „Világítótorony” néven különleges programok működnek, ilyen például a „Biotop” nevet viselő projekt. A lényege, hogy az iskola udvarán elkülönítettek egy esővízes tavat, és ebben egy önkéntes biológus segítségével egy „élőhelyet”, azaz egy növény- és vízkultúrát hoztak létre, amit együtt gondoznak, figyelnek. Az egésznaposok közül sokan választják ezt a programot, szeretnek ezzel foglalkozni. Azok a tanulók, akik nem járnak az egész napos iskolába, a tanítási rendbe beépítve találkoznak a projekttel. A pedagógusok elmondása szerint ez az egyik legnépszerűbb projekt.

### **A „KERÉKPÁRSULI”**

A Kerékpársuli minden gyermek számára olyan, mint egy tantárgy: egész tanéves program, gyakorlati vizsgálával, a helyi rendőrség támogatásával. Valójában arra szolgál, hogy a gyerekek megtanuljanak kerékpározni, de ennél jóval többről van szó. Miközben elsajátítják, hogyan kell szabályosan közlekedni és egymásra figyelni, sportolnak, és ügyesednek is.

Az intenzív sportélet kialakításában, a sportnapok szervezésében nagyon aktívak: fontosnak tartják, hogy a gyerekek minél többet mozogjanak, sportoljanak, legyenek a szabadban.

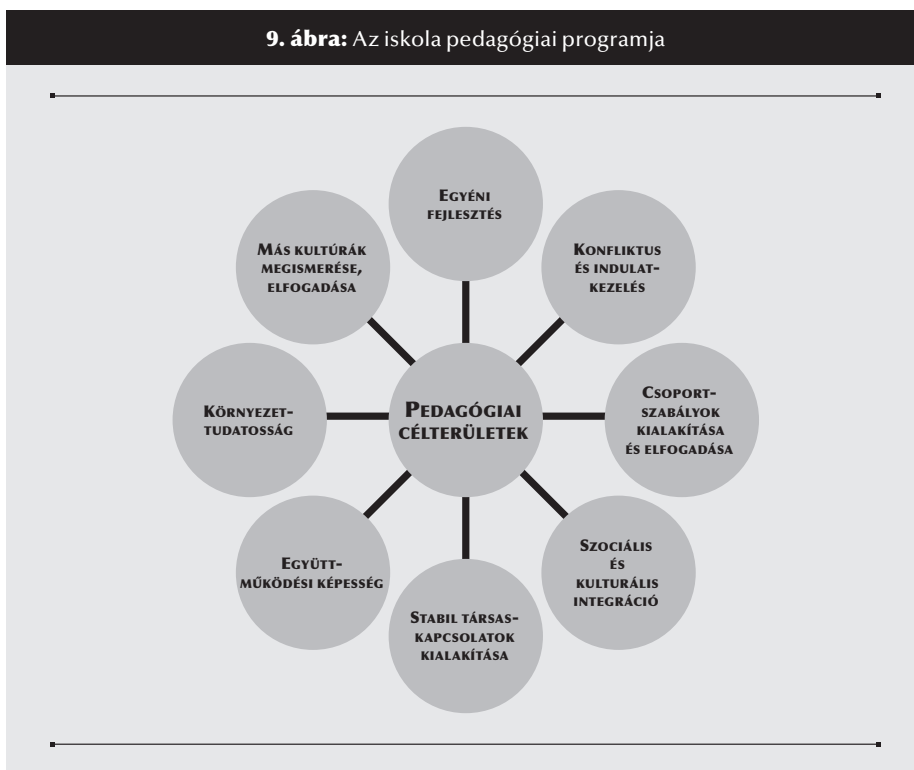
A tartomány is rendszeresen – legalább negyedévenként – szervez sporteseményeket az iskolák számára, ezek versenyek, barátságos mérkőzések. Az egymáshoz közel fekvő intézmények is gyakran rendeznek közös sporteseményeket.

### **PSZICHOMOTORIKA FOGLALKOZÁS:**

A program célja a mozgás fejlesztése olyan gyerekeknél, akiknek a különböző mozgástípusokban (nagy- és finommozgás) hiányosságai vannak. Minden héten 4 óra pszichomotorika foglalkozáson vesznek részt a kiválasztott gyerekek egy képzett szakember – iskolai pedagógus – vezetése alatt.

„A tanórák és a délutáni foglalkozások között talán ez volt az, amelyiket az elejétől a végéig minden percében élveztek a gyerekek, és ez meg is látszott rajtuk. Játsoztak, mozogtak, mindenféle, általuk játéknak megélt feladatot kaptak, amely mögött azonban jól látszottak a motorikus és pszichés fejlesztési célok. Csak akkor kezdtek elégedetlenkedni, amikor kiderült, hogy letelt az idő. Felszabadultan és vidáman mentek vissza az OGS-be a tornateremből, még a legmozgékonyabb, legnyughatatlanabb fiúk is békésen sétáltak át az udvaron.”

Az eddig elmondottakat szeretnénk alátámasztani az iskola pedagógiai programját bemutató ábrával, amely az alábbi elemekből áll össze:<sup>5</sup>



Az iskola programjában ezután az úgynevezett „kulcsmondatok” szerepelnek, amelyek az iskola küldetését fejezik ki. Érdemes ezeket is megismerni, mert nagyon jól tükrözik azt a szemléletet, amelyet követendőnek tekinthetünk egy pedagógiai koncepció megalkotásakor. Olyan jó gyakorlatot és szemléletet tükröz, amelyet érdemes (lehet) átvenni.

„A Kautzky Általános Iskola a tanulók és a tanárok számára az élet háza, a tanulás és a tanítás háza, amelyben fontos, hogy mindenki jól érezze magát, és amelytől az erőszak abszolút távol áll.”  
A szülők, a pedagógusok és a gyerekek közös felelősséggel alakítják az iskolát úgy, hogy az valóban az élet házává váljon a tanulók és a tanárok számára egyaránt.

5 Lásd erről: Függelék

Legfőbb feladatunknak a nevelésbe ágyazott tanítást tekintjük. Ez számunkra azt jelenti, hogy a tanulás és a szociális kompetenciák éppoly fontosak, mint az ismeretek és a képességek közvetítése.

### AMIRE FELTÉTLENÜL MEG AKARJUK TANÍTANI A GYERMEKEINKET:

- Önállóság és felelősségvállalás
- Teljesítmény
- Erőszakmentesség, tolerancia, együttműködés
- Fegyelmezettség és a szabályok betartása
- Egészséges életmód

**6. táblázat: A pedagógiai program elemei**

OKTATÁS- FEJLESZTÉS	FEJLESZTÉSI KONCEPCIÓ	ÁTMENETEK	OGS (EGÉSZ NAPOS ISKOLA)	TANÍTÁSI-TANULÁSI TARTALMAK, ILLETVE A TANTERV
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Általános tanítási koncepció</li> <li>• Teljesítmény-értékelés</li> <li>• Éves célmeghatározás, egyeztetés</li> <li>• Módszertani kompetenciák</li> <li>• Új médiák</li> <li>• Projektek</li> <li>• Gender Mainstreaming (nemek közötti egyenlőség)</li> <li>• Értékközvetítés</li> <li>• Értékelés</li> <li>• Pedagógusértékelés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Általános fejlesztési koncepció</li> <li>• Egyéni fejlesztés</li> <li>• Együtt tanítás</li> <li>• Egészségfejlesztés</li> <li>• Olvasási kompetencia fejlesztése</li> <li>• Nyelvi fejlesztés</li> <li>• Korai fejlesztés (előkészítés)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Óvoda-iskola</li> <li>• Jelentkezés az iskolába</li> <li>• Iskola-kezdés</li> <li>• Továbbtanulás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igazgatás és szervezeti felépítés</li> <li>• Tanácsadás és személyiségfejlesztés</li> <li>• Iskolai élet</li> <li>• A tevékenységek áttekintése</li> <li>• Gondozási/gyermekfelügyeleti munka az iskolában – vezérfonal</li> <li>• Erőszak-megelőzés</li> <li>• Integráció</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Német</li> <li>• Matematika</li> <li>• Angol nyelv</li> <li>• /Szaktantárgyak</li> <li>• Vallás</li> <li>• Sport</li> <li>• Zene</li> <li>• Művészet</li> </ul>

## AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLAI RÉSZ PEDAGÓGIAI PROGRAMJA

A pedagógiai program OGS-re vonatkozó része az alábbi fő elemeket tartalmazza **a szervezeti ügyekkel** kapcsolatban:

Az OGS fenntartója a dortmundi karítaszegyesület. Finanszírozási feladatokat lát el a tartományi iskolafenntartóval kötött szerződés alapján. Szakmai kérdésekben az iskolai szakembereké a döntés joga. A karitás kapcsolattartóján keresztül tájékozódik, fenntartja a kapcsolatot az igazgatónővel és az OGS vezetőjével, aki egyúttal pedagógus és szociális szakember is. Négy fő állandó szociálpedagógus szakembert alkalmaznak: ebből egy részlegvezető, egy pedig főállásban az iskola tanítója. Két fő önkéntes egészíti ki a szociális munkát végző személyzetet. A konyhai segítő szintén a karitás alkalmazottja. Ő a konyháért, illetve az étkezésekért felel, kapcsolatot tart az ebédszállító céggel, tálal, terít, mosogat, ismeri a gyerekek speciális étkezési igényeit, és biztosítja a délutáni friss gyümölcsöt. Az étlap összeállításában azonban már a részlegvezető dönt, figyelembe véve a konyhai segítő tapasztalatait.

Az iskola feladata, – ahogy láttuk – alapvetően az, hogy segítséget nyújtson a szülőknek abban, hogy az iskolai élet részévé válhassanak, megismerjék az iskolai életet, azaz a gyermekük mindennapjait, tanárait, társait.

Lehetőséget biztosítanak – és el is várják –, hogy a szülők éljenek ezzel, és 4-6 hetenként megjelenjenek az OGS-ben az ő gyerekükkel foglalkozó gondozókkal, pedagógusokkal tartott konzultáción. A munkába járó szülőkre és az otthon lévőkre tekintettel hetente több időpontban, délelőtt és délután is lehetőséget biztosítanak a találkozóra.

Ezeket a beszélgetéseket négy fő téma köré csoportosítják, de természetesen bármilyen más kérdést is érinthetnek. A négy fő téma:

- A gyermek viselkedése, hangulata az OGS-ben
- Segítség a szülőknek a nyomtatványok kitöltésében
- Tanácsadás és segítség az értelmes játékok kiválasztásában, vásárlásában
- Kapcsolatfelvétel a hivatalokkal és hivatalos intézményekkel

Ezek olyan rendszeres alkalmak, ahol lehetőségük van a beszélgetésre, az elvárások megfogalmazására. A szülői délutánokon a pedagógusok és a szülők is jelen vannak, így kötetlen alkalom nyílik a véleménycserére. Ezen a fórumon született például javaslat a barkácsfoglalkozásra, amelyen a szülők és a gyerekek együtt vettek részt, és segítettek néhány hasznos eszköz



előállításában, többek között a színjátszó kör számára. Kitalálták, és azóta időről időre megszervezik a játék- és könyvkiállítást, ahol a játékokat mindjárt ki is lehet próbálni. Az iskolán kívüli programokba is bevonják a szülőket (például múzeum-, rendőrség-, tűzoltóság-, piacátogatás). A közös programokon is teljes egészében az iskola pedagógusainak a felelőssége a gyermekek felügyelete. A programokat a jó hangulat és a kötetlenség jellemzi. Így ezek a bizalom erősítését, a szülői féltékenység leküzdését is szolgálják.

#### **JAVASLATOK, AMELYEK AZ A SZÜLŐKKEL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS HATÁSÁRA REALIZÁLÓDTAK:**

- Ismerkedési est a napirenddel, programokkal kapcsolatos információkkal
- Szülői kávéház (8-hetente)
- Nemzetek konyhája (4-hetente)
- Közös barkácsolás a szülőkkel és a gyerekekkel a különböző ünnepek előkészítéséhez
- Játékdélután – fejlesztő játékok megismerése
- Gyerekek színielőadása

» **Projekteken** és témahétén való részvétel

- Mesék idegen nyelveken – beszédfejlesztő projekt szülőkkel és gyerekekkel

## **MILYEN TANULSÁGOKAT SZÚRHETÜNK LE A TAPASZTALATOKBÓL?**

A dortmundi OGS mindenekelőtt **nyitott vagy önkéntesen választható** egész napos forma. A cél ebben a formában elsősorban **a szociális ellátásnak és a napközbeni ellátás biztosításának a garانتálása**. A vezetés és a fenntartó igyekszik a gyermekek és a családok számára olyan szolgáltatást nyújtani, amelynek a fejlesztés, a szociális nevelés a lényege, de nagy hangsúlyt fektetnek arra is, hogy ez az ellátás sokkal jobban **emlékeztessen az otthonira**, mint az iskolai életre. Ezt tükrözi például a szülőkkel, a családdal kialakított aktív és személyes kapcsolat, erről szól az étkeztetés minősége és módja, a házi feladattal való egyéni foglalkozás és nem utolsósorban a „különórának” megfelelő, igénybe vehető foglalkozások tartalmának a meghatározása is.

## IV. A FEJLESZTÉS ANTROPOLÓGIÁJA

*Újíítani egy tevékenységet – így a pedagógiát is – általában olyan, addig nem létezett vagy föl nem használt állítások bevezetésével lehet, amelyek változást visznek a cselekvési programba. Azaz a pedagógiai újítás – programváltoztatás.*

MAGYARI BECK ISTVÁN<sup>1</sup>

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben került sor arra a fejlesztésre, amelynek célját az egész napos iskola működését szabályozó **nevelési-oktatási program kidolgozása képezte**. A nevelési-oktatási programok (továbbiakban: NOP) kidolgozása nem volt az intézetben előzménymentes, mert korábban itt készültek a szakiskolára, illetve a HÍD-programokra vonatkozó dokumentumok. A különbség a korábbi NOP-fejlesztésekkel szemben egy lényeges pontban vált különösen érzékelhetővé, nevezetesen abban, hogy **az egész napos iskola keretrendszerének a fejlesztés 20 intézményben pedagógusainak aktív szakmai bevonásával lett tervezve**<sup>2</sup>. Ez a tény izgalmas szakmai kérdéseket vetett fel a fejlesztés első pillanatától kezdve, elsősorban azzal kapcsolatban, hogyan alakítható ki az érintettek számára a fejlesztés sikere szempontjából optimális szakmai és jogi környezet.

A fejlesztés második fázisában a hangsúly a NOP-ok elterjesztésre helyeződött. Ennek a feladatnak a megoldását részben azok az intézmények lesznek hivatottak megoldani, amelyeket erre az úgynevezett „bázisiskolai-szerepre” az OFI munkatársai felkészítenek. A bázisiskolák körül olyan „iskolabokrok” szerveződhetnek, amelyek az egész napos iskolák ügyének (további) megvalósítóivá és terjesztőivé válhatnak.

Ebben a fejezetben ennek a fejlesztésnek a genezisét igyekszünk bemutatni. A címben azért használjuk az **antropológia kifejezést, mert hangsúlyozni kívánjuk, hogy a fejlesztés (és az ennek az érdekében használt módszerek) nem az íróasztalnál, hanem a terepen, az iskolák világában zajlottak. A kulcsszerepet az iskolák világában élő pedagógusok játszották.**

### A FEJLESZTÉS DILEMMÁI<sup>3</sup>

A fejlesztés „nulladik” fázisában csak nagy vonalakban volt arról kialakult elképzelés, hogy milyen szerkezeti-szervezeti keretek között célszerű az egész napos iskolát működtetni. A kulcskérdést ekkor a finanszírozással összefüggő kérdések jelentették, hiszen egyáltalán nem volt tisztázott, hogy az egész napos iskolát bevezető, azt tartalmi elemekkel megtöltő intézmények pedagógusainak mennyi időt kell majd az intézményben eltölteniük, és milyen pontosan meghatározott feladatokat kell majd elvégezniük. A korábbi hazai gyakorlatok alapján két lehetséges modell képe látszott kirajzolódni:

- Olyan iskola, amely **kreatív módszerekkel, óratervezéssel, napirend- és tanév-szervezéssel „elosztja” az oktatással kapcsolatos iskolai-otthoni, szabadidős és egyéb programokat** a naponkénti 8-10 órás szolgáltatás keretében. Ez lenne az egész

<sup>1</sup> Fejlesztő Pedagógia, 2005/2–3. 5. o.

<sup>2</sup> Emellett készültek tematikus programok is (pl. Komplex művészeti nevelés, Gyakorlati ismeretek stb.) hasonló szisztéma alkalmazásával.

<sup>3</sup> Noha rendkívül érdekes és feljegyzésre méltó az a változás, amelyet a KLIK (állami) intézményfenntartó megjelenése okozott az iskolák világában, az ebből adódó nehézségeket itt nem érintjük. Annait jegyeznünk meg, hogy az iskolákat és a partnereiket érintő kutatási-fejlesztési programok megvalósítása, az iskolákban dolgozó pedagógusok bevonása a folyamatokba korábban nem tapasztalt bürokratikus mechanizmusokat eredményezett, amelyeknek a kezelésére kialakított módszerek leírása egy újabb tanulmányt tenne szükségessé. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a nem állami fenntartású iskolák esetében lényegesen kedvezőbbek voltak az együttműködés és a fejlesztés keretfeltételei.



napos iskola új modellje számára a legkedvezőbb kiindulási pont, ugyanakkor ezt a legnehezebb elterjeszteni és megvalósítani az intézményekben.

- Olyan iskola, amely a **napközti, tanulószobát működtet**, (vagy ezek helyett a felszabaduló időben különféle típusú programokat, amelyek illeszkednek az egész napos iskola pedagógiai koncepciójában megfogalmazott elvárásokhoz és célokhoz. Ebben a modellben az egész napos iskola kevesebbet tud „hozzátenni” az iskola törekvéseihez. Inkább csak a hagyományos programok minőségi javításáról lehet szó. Az iskolaotthonos megoldás, amelyet korábban is működtettek, kizárólag **osztálykeretben jeleníti meg az egész napos iskolát**. Ennek a modellnek a hátrányát az jelenti, hogy a felső tagozatra történő kiterjesztésének nincs – vagy csak alig van – hazai előzménye, másrészt nem biztos, hogy az elképzelés támogatást kaphat a tehetősebb, középosztályhoz tartozó családok részéről.

E koncepciók végiggondolása azt a kérdést is felvetette, hogy mi lesz/lehet az általunk fejlesztett „egész napos iskola” hozzáadott értéke a köznevelési rendszer számára?<sup>4</sup> Alapvetően azt gondoltuk, hogy az egész napos iskola nem egy-egy területen jelent majd „hozzáadott értéket” az iskolák és a pedagógusok szakmai munkája számára, hanem az intézmény egészét tekintve idéz majd elő minőségi változást, legyen szó a menedzsment működéséről,

- a tanulói hiányzások és az iskolai konfliktusok számának a csökkenéséről,
- a tanulói eredményesség növekedéséről,
- vagy éppen a szülőkkal folytatott kommunikáció minőségének a javulásáról.

Az egész napos iskola koncepciója ebben a megközelítésben – szakmai értelemben mindeképpen – új paradigmaként jelent meg. Az alábbi ábrán megkíséreljük az új paradigma-értékű modell magyarázatát. Az egész napos iskolának a célrendszerét három komponens biztosítja, amelyek az elvárásokhoz illeszkednek, amelyeket az elmúlt két évtized során az uniós dokumentumok megfogalmaztak.<sup>5</sup>

A koordináta-rendszer – amelyben a „rendszer” kifejezést nemcsak a szokásos matematikai értelemben alkalmazzuk – három komponenst, irányt, törekvést tartalmaz, amelyet nemcsak a fejlesztésnek, hanem az iskolai gyakorlatnak is követnie kell:

- 1) Az **x tengely** az LLL- paradigmához való szoros kötődést jelzi. A pályázatban szerepet vállaló intézmény

- mint tanuló szervezet vesz rész a programban, amellyel azt vállalja, hogy ebben és a további fejlesztésekben tanulással reagál a változásokra, legyen szó menedzsmentről, pedagógusokról vagy egyébről, az iskola keretei között dolgozó szakemberekről;
- a pedagógusok ebben a fejlesztésben mint élethosszig tanulni (akaró) felnőttek vesznek részt, akik elkötelezettek önmaguk fejlesztésében, valamint abban, hogy az iskola egyik legfontosabb céljának azt tartás, hogy az a tanulókat képessé tegye az élethosszig tartó tanulásra, ami a gyakorlatra fordítva annyit jelent, hogy ezek a tanulók az életükben bekövetkező változásokra („kihívásokra”) tanulással képesek reagálni;
- a tanulók elfogadják az iskola céljait, különösen azt, hogy arra készíti fel őket, hogy az életük alakításában a tanulási különféle elsajátított formái-nak (formális–informális–non-formális) meghatározó jelentősége lesz, mert az őket érő kihívásokra ezeknek a kompetenciáknak a birtokában tudnak megfelelő módon reflektálni.

4 A „hozzáadott érték” fogalmának a tartalmát, jelentését, összetevőit és az erről folytatott vitákat most nem érintjük. Lásd erről egyrészt: NEUWIRTH Gábor: *Útban a hozzáadott érték meghatározása felé*. In: A középiskolai munka néhány mutatója 2002. OKI, 2003. 97–104. o. fejezet, másrészt pedig Radó Péter blog-bejegyzését: *A hozzáadott értékről (Miért is kell integrálni?)* <http://oktpolcafe.hu/2013.01.08.20:06>

5 Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors-vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság, Budapest, 1977. 219. o. UNESCO könyvek és Európai Közösségek Bizottsága: *MEMORANDUM az egész életen át tartó tanulásról*. Brüsszel, 2000. október 30. SEC (2000) 1832

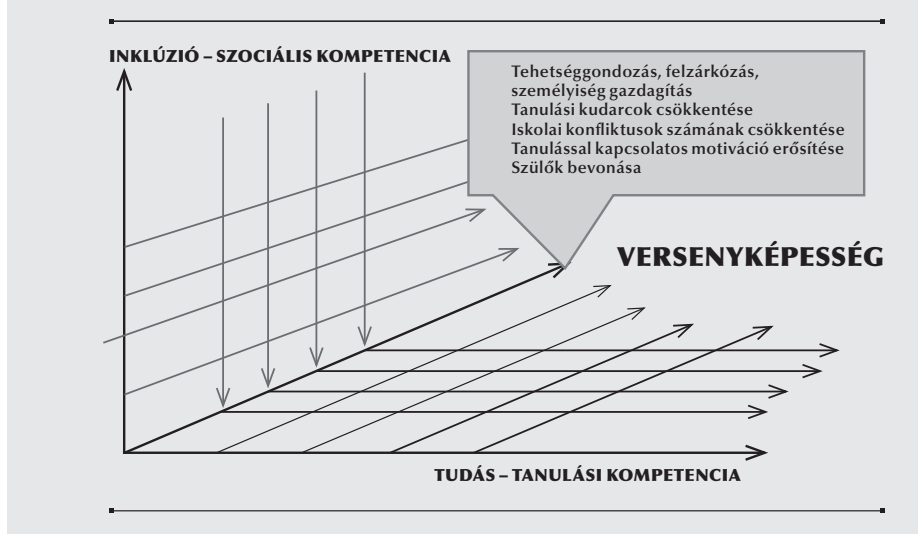


- 2) Az **y tengely** azt jelzi, hogy mind az iskolának, mind az iskola szervezetében szerepet vállaló személyeknek egyet kell érteniük abban, hogy különféle típusú tevékenységükkel a társadalmi kohézió megerősítését célozzák, vagyis nem támogatják a kirekesztésre, a szegregációra vagy bármiféle megkülönböztetésre irányuló törekvéseket.
- 3) Jól látható az ábrán az is a **z tengely** mentén, hogy a tanórai és a tanórán kívüli iskolai tevékenységek célrendszerében egy sokrétű, egymást átható, bonyolult együttes áll. Alapvetően e törekvéseknek négy meghatározó eleme van, úgymint
  - a tanulók versenyképességének a növelése (a tanulási eredményesség növelése),
  - a tanulók személyiségének a gazdagítását célzó tevékenységek (művészetek, sport) működtetése,
  - a tanulási kudarcok csökkentését (felzárkóztatás, korrepetálás, korai iskolaelhagyás megelőzése) célzó programok alkalmazása, valamint
  - azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése, amely összességében alkalmas lehet általában a tanulók közötti különbségek csökkentésére (társadalmi kohézió erősítése).

**Hogyan illeszthető ez a koncepció a hazai pedagógiai kultúrába?** Logikusnak tűnt a fejlesztők részéről, hogy a messzemenőig támaszkodjanak azokra a szakmai előzményekre, koncepciókra és fejlesztésekre, amelyekről az 1. fejezetben már említést tettünk. Nem kerülhette el az sem a figyelmüket, hogy az elmúlt két és fél évtizedben lezajlott társadalmi-gazdasági fejlemények nyomán a szülők részéről is kialakultak olyan új igények, amelyekre az iskoláknak mindenképpen reflektálniuk kellett.

- 1) Kulcskérdéssé vált a szülők munkaerő-piaci szerepvállalása, amely olyan helyzetet teremtett, hogy a munkavállalók a nap jelentős részét munkahelyükön töltik. Számukra ezért értékelődik fel az egész napos iskola mint olyan szervezet, amely **megoldja a gyermekekkel kapcsolatos pedagógiai-mentális-szociális feladatokat** jelentős hányadát.
- 2) A munkanélkülivé váló szülők számára ez a forma **az iskola szociális szerepének a felértékelődését jelentette** mint olyan megoldás, amely képes átvenni azokat a szülői/családi feladatokat, amelyeket a szülők/család már nem tud vagy nem akar (az adott helyzetben) ellátni.

**10. ábra:** Az ENI-paradigma



- 3) Végül, meg kell említeni, hogy a többgenerációs együttműködő családi modellek működésképtelensége miatt (például a nyugdíjas nagyszülők szegénysége, kényszerű munkavállalása, idő előtti elhalálozása) az ENI – összefüggésben az 1-2. pontban írtakkal – **szerepet vállalhat egy új típusú, többszereplős gyermeknevelési modell kidolgozásában és működtetésében** oly módon, hogy integrálja és szintetizálja azokat a törekvéseket, amelyeket korábban akár párhuzamosan, akár egymást gyengítve vagy kioltva az állam és a családok próbáltak megvalósítani.

Az elméleti konstrukció kidolgozásakor messzemenő módon építettünk a nemzetközi és a hazai szakirodalomban megjelentetett koncepciókra.<sup>6</sup> Ami a nemzetközi modelleket illeti, megállapítottuk, hogy hazai körülmények között bármelyik modell alkalmazható lenne, amennyiben a működtetéshez szükséges finanszírozási háttér rendelkezésre állna. Ugyanakkor az egyes modellek között **ebben a fázisban nem kívánunk bármiféle rangsort felállítani**. Inkább arról volt szó, hogy azt mérlegeljük, az egyes elképzelésekből melyek lehetnek azok az elemek, amelyeket a hazai fejlesztésben felhasználhatunk. Az ENI-vel kapcsolatban a hazai szakirodalomban korábban már keletkeztek olyan megállapítások, amelyek értelmezése, megvitatása a továbblépés nélkülözhetetlen feltétele volt. Ezekből kettőt idézünk, olyanokat, amelyeknek a megállapításai (szakmai és finanszírozási szempontból) relevánsak lehettek fejlesztési törekvéseinkkel összefüggésben:

„Az egész napos iskola olyan közösségi tér, amelyben az iskolán kívüli szervezetekkel, ellátásokkal is együttműködve egész nap és egész évben az oktatás hagyományos keretei mellett több, elsősorban a gyerekeket, de szüleiket célzó szolgáltatás is helyet kap. Olyan szerepeket is átvállal, olyan szolgáltatásokat nyújt, ami nem minden gyerek számára hozzáférhető.”<sup>7</sup>

„Pedagógiai nézőpontból (...) általában azt a formát nevezzük egész napos iskolának, ahol a tanítás és a szabadidős tevékenységek keverednek, rugalmasabb napirend alakítható ki, ami egyenletesebb terhelést eredményez a diákoknál. A diák csak este megy haza, de cserébe már nincs házi feladata, és az iskolai nap kereteibe belefér a felzárkóztatás, tehetséggondozás és a sport vagy más tevékenység is.”<sup>8</sup>

A megszerzett tapasztalatok bizonyossá tették, hogy az egész napos iskola kapcsán indított fejlesztés célja egy olyan új modell kialakítása lehet, amely a már fentebb említett modell elemei mellett biztosíthatják az ENI-szolgáltatásokat minden tanuló számára egy olyan szervezetben, ahol a tanítás és a szabadidős tevékenységek keverednek abból a célból, hogy hatékonyan és eredményesen válhassanak megvalósíthatóvá az iskolai nap keretei között a felzárkóztatás, a tehetséggondozás, a sport és a művészeti vagy más jellegű tevékenységek is.

Izgalmas kérdés volt ebben a fázisban az iskolák fogadókészségének a feltérképezése az egész napos iskola koncepciójának lehetséges bevezetésével kapcsolatban. Bár az online kérdőívre<sup>9</sup> az általános iskolák szűk köre válaszolt, mégis fontos, néhány pontban megfogalmazható tanulsággal járt:

- Elsősorban azzal, hogy a válaszadó intézmények többségében (és ez nemcsak a mi mintákra lehetett igaz) tanórán kívül a hagyományos szervezeti formák túlsúlya volt a

6 Fejlesztésünkben a nemzetközi törekvésekben megjelenített szakmai modellek közül elsősorban a „Kiterjesztett iskola” (extended school, GBR), az „egész napos iskola” (Ganztagsschulen, D), az „egész napos, egész éves iskola” (All-Day, All-Year Schools, USA) és a „Komprehenzív iskola” (SF) hatottak jelentősebb mértékben a gondolkodásunkra.

7 DARVAS Ágnes–KENDE Ágnes 2009.

8 SINKA Edit 2011.

9 Az online kérdőívről készült „Gyorsjelentés” az egész napos iskola archívumában található. Szélesebb körű publikációjára nem került sor.

jellemző (így elsősorban az iskolaotthon és a napközi). A felső tagozat esetében ez már nem volt ennyire egyértelmű (tanulószoza), de a hagyományos szervezeti formák megletének „túlsúlya” nem volt megkérdőjelezhető. Érdekesnek tűnt ezekben a válaszokban a szakkörök magas aránya, noha a tartalmukról, az ott alkalmazott módszerekről csak keveset tudhattunk meg. Világossá vált az is, hogy ezeknek a formáknak a működtetésében – szinte bizonyosan – az iskola pedagógusainak jelentős része valamilyen formában érintett volt, de arról nem kaptunk érdemi információt, hogy ezt milyen státuszban tették (például alsóban vagy felsőben tanító pedagógus, esetleg napközis nevelő).

- Az is láthatóvá vált, hogy a korábbi évtizedekben jelentős (módszertani-anyagi) támogatást kapott formák (klubnapközi, klubok) ebben az időszakban szinte már alig kapnak szerepet. **El kellett tehát azon gondolkodnunk, hogy érdemes-e ezeknek a régebbi formáknak az újraélesztésén munkálkodni.**
- Végül, de nem utolsósorban, kulcselemként jelent meg a tanodák kérdése. Más kutatások alapján látható volt, hogy ezekből az „intézményekből” alig néhány működik az országban, és az eredményességük is megkérdőjelezhető.<sup>10</sup>

## KEZDETI LÉPÉSEK

A programhoz csatlakozni kívánó pedagógusok az egész napos iskolára irányuló fejlesztés céljairól a pályázati kiírásból, illetve az OFI által szervezett konferenciákon és egyéb rendezvényeken szerezhettek tudomást. Az érdeklődés az iskolák részéről jelentősnek mutatkozott, bár pontosabb úgy fogalmazni, hogy azok a pedagógusok mutattak igazából érdeklődést, akiknek módjuk volt arra, hogy személyesen is kapcsolatba kerülhessenek azokkal a kutatókkal, akik a program szakmai háttérét biztosították. A beérkezett pályázatok száma az előzetes érdeklődés intenzitásához képest bizonyos mértékben csalódást okozott. Számos, korábban élénken érdeklődő intézmény végül nem pályázott, így viszonylag szűk merítési lehetőség adódott a döntéshozók számára. Tovább nehezítette a helyzetet, hogy több – a kutatók érdeklődését felkeltő – intézmény pályázata végül formai hibák miatt nem kerülhetett a kedvezményezettek körébe.

Végül a pályázati kiírásoknak minden szempontból megfelelt iskolák pedagógusaival történt meg a szerződéskötés. Az első szakmai találkozások alkalmával vált világossá a pályázók számára, hogy milyen feladatra vállalkoztak. Utólag visszatekintve ezen nem lehet csodálkozni, hiszen a jelentkezők közül csak keveseknek volt arról fogalma, hogy mit is takar egy nevelési-oktatási rendszer fejlesztése, és valószínűleg arról sem, hogy ehhez a fejlesztési tevékenységhez milyen szakmai kompetenciákra lesz majd szükségük.

Az együttműködés egyik első, ám döntő fontosságú lépését annak a szereposztásnak a kijelölése jelentette, amelyben közösen meghatároztuk, hogy milyen feladatot kell majd a közös munka során elvégeznie annak a négy személynek, akik egy-egy intézményt képviseltek a fejlesztésben. Ha végigtekintünk az alábbi feladatlistán, láthatjuk, hogy számos olyan tevékenység jelenik meg, amelynek a megvalósításához szükséges feltételekkel a pedagógusok többsége – függetlenül attól, hogy korábban milyen továbbképzéseken, illetve fejlesztésekben vett részt – nem rendelkezett. Ezeknek a „hiányoknak” a pótlásáról a felkészítő program során kellett gondoskodni.

Az alábbi táblázatban összefoglaltuk tehát azokat a szerepeket és az azokhoz kapcsolódó feladatokat, amelyekre a pedagógusoknak fel kellett készülniük annak érdekében, hogy elláthassák a szerződésekben vállalt feladataikat.

<sup>10</sup> Össze kell vetni mindezt Németh Szilvia tanodai kutatásának az adataival. Lásd erről: NÉMETH Szilvia (szerk.): *A tanoda típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése* (Kutatási beszámoló). TÁRKI-TUDOK, Budapest, 2008. szeptember

**7. táblázat:** Az ENI fejlesztési programban szerepet vállaló pedagógusok feladat- és tevékenységlistája

SZEREPEK	FELADATOK	KONKRÉT TENNIVALÓK
Multiplikátor (programkoordinátor, szervező, 1 fő)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Szervezési, adminisztratív feladatokat lát el (például találkozó előkészítése, iskolán belüli szerződéskötések).</li> <li>Ellenőrzi a szerződések teljesítésének előírászerű dokumentációját.</li> <li>Kapcsolatot tart az iskola fejlesztő/ kipróbáló munkatársaival, kiváltképp az adminisztratív feladatok ellátása érdekében.</li> <li>Kapcsolatot tart a hálózat más partneriskoláinak a szervezésében részt vevő munkatársaival.</li> <li>Ellátja a program minőségbiztosításának adminisztratív feladatait.</li> <li>Ellenőrzi a projektben keletkező produktumok megfelelő nyilvántartását és őrzését.</li> <li>Gondozza a résztvevők kapcsolattartását szolgáló interaktív felületet.</li> <li>Részt vesz a bemeneti és kimeneti mérés szervezésében és lebonyolításában.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elkészíti, és működteti a multiplikáció eljárásrendjét.</li> <li>Biztosítja az innováció terjesztését, kialakítja, és működteti annak know-how-ját (technológiáját, eljárásrendjét).</li> <li>Támogatja és segíti az elméleti és gyakorlati tapasztalatok átadását oly módon, hogy a terjesztés során egyre több munkatárs mutat érdeklődést a program iránt, vagy vesz részt abban tanácsaival, kapcsolódik be a feladatvégzésbe, és ők maguk is továbbadják az új tudást, (illetve alkalmazzák is saját gyakorlatukban).</li> <li>Feltárja a program iskolai (és rendszerszintű) fenntarthatóságának látható elemeit.</li> <li>Részt vesz a fókuszcsoporthoz (vezetői, pedagógusi, szülői) beszélgetéseken.</li> <li>Részt vesz a strukturált interjúkon (vezetői, pedagógusi).</li> <li>Megszervezi és ellenőrzi a kipróbálás folyamatának dokumentálását.</li> </ul>
Hálózati koordinátor („Metafejlesztő” – intézményi program-mentor, 1 fő)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Szoros szakmai kapcsolatot tart a részt vevő partnerintézményekkel.</li> <li>Pontosan kidolgozza, és kipróbálja a hálózatépítés lehetőségeit.</li> <li>Tevékenyen részt vesz az iskolák közötti hálózatépítésben, a tudáscsere megvalósításában.</li> <li>A szakmai program (előkészítés, fejlesztés, kipróbálás, véglegesítés) időbeli összehangolását szervezi.</li> <li>Részt vesz a bemeneti és kimeneti mérés szervezésében és lebonyolításában.</li> <li>Részt vesz a szakmai munkában.</li> <li>Biztosítja a projektben keletkező dokumentumok időbeni folytonosságát és megfelelő szakmai minőségét.</li> </ul>	<p>Részt vesz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a hálózatépítésben,</li> <li>a felkészítő tréning programjának összeállításában,</li> <li>a műhelykonferenciákon,</li> <li>helyi szintű (iskolánként havi négyszer) és iskolák közötti (kéthavonta egyszer) foglalkozásátogatásokon,</li> <li>az iskolák, pedagógusok felkészítésében – tanártovábbképző program elkészítésében.</li> </ul>
Modulfejlesztő (fejlesztő-kipróbáló, 2 fő)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kapcsolatot tart a részt vevő fejlesztőkkel, kipróbálókkal.</li> <li>Tevékenyen részt vesz az iskolák közötti hálózatépítésben.</li> <li>Részt vesz a koncepció kidolgozásában és a programírásban (például bizonyos modulok megírásában) és a teljes program összeállításában.</li> <li>Kipróbálja a programot vagy a program bizonyos részeit, azaz foglalkozásokat tart.</li> <li>Folyamatosan dokumentálja a kipróbálás folyamatát és eredményeit.</li> <li>Segíti a program véglegesítését.</li> <li>Segíti az implementációt támogató tanártovábbképzési anyag összeállítását.</li> </ul>	<p>Részt vesz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a közös szakmai megbeszéléseken,</li> <li>a koncepció kidolgozásában,</li> <li>a program megírásában,</li> <li>a modulok kipróbálásában (foglalkozásokat tart),</li> <li>a program véglegesítésében,</li> <li>a műhelykonferenciákon,</li> <li>az iskolák, pedagógusok felkészítésében – tanártovábbképző program elkészítésében.</li> <li>Kölcsönösen szakmai anyagokat biztosít a partnereknek.</li> <li>Tapasztalatait folyamatosan rögzíti, a folyamatot megfelelően dokumentálja, majd a kipróbálás végén összegzi.</li> </ul>

A táblázatban foglalt feladatok alapján egyértelművé válhatott, hogy a fejlesztés első fázisában a meghatározó szerep azoknak jutott, akik a tartalomfejlesztés, illetve a hálózati együttműködés területén vállaltak feladatokat. A felkészítő képzés során erre helyeztük a hangsúlyt.

A konkrét feladatokon túl arról is szót kellett ejteni, hogy milyen problémákkal kell majd szembenéznük akkor, ha az intézmény átfogó fejlesztésére kerül sor. Nyilvánvalóvá tettük, hogy alapvetően mind az iskolavezetés, mind a tantestület esetében a legnehezebb feladatot az emberek szemléletének és attitűdjének a formálása jelenti majd. A kérdés tehát úgy fogalmazódott meg, hogy **mit kellene megváltoztatni annak érdekében, hogy az intézmény a küszöbön álló „reformot” súlyosabb megrázkódtatás nélkül legyen képes átvészelni.**

<b>8. táblázat: Szükséges változások a válaszok tükrében</b>	
<b>MIT KELL MEGVÁLTOZTATNI ANNAK ÉRDEKÉBEN, HOGY AZ INTÉZMÉNY EGÉSZ NAPOS ISKOLAKÉNT MŰKÖDHESSEN, VAGY AZ ISKOLA KÉPES LEGYEN – A HAGYOMÁNYOS OSZTÁLYOK MELLETT – EGÉSZ NAPOS ISKOLAKÉNT FUNKCIONÁLÓ OSZTÁLYOKAT, CSOPORTOKAT FENNTARTANI?</b>	<b>INDOKLÁS</b>
Az „iskola küldetésnyilatkozatát” és „rejtett tantervét”.	Az egész napos iskola bevezetése szükségessé teszi az iskola alapidokumentumainak a módosítását. Ez nem egyszerű feladat, már csak azért sem, mert a cél(-rendszer) megváltoztatása alapvetően kihat mindazoknak a szakmai tevékenységére, akik az iskolában vagy az iskolához kapcsolódva látják el a munkájukat. Másképpen fogalmazva, az egész napos iskola számára készült nevelési-oktatási program intézményi szintű alkalmazása lesz a kulcsfeladat.
A tanárszerepeket.	Az egész napos iskolában a tanórai foglalkozások mellett tanórához kapcsolódó és/vagy tanórán kívüli foglalkozásokon is szerepet kell vállalniuk a pedagógusoknak. Ez bizonyos esetekben olyan pedagógusi kompetenciák meglétét feltételezi, amelyekkel a pedagógusok egy része nem rendelkezik, vagy azoknak a megerősítése az új feladat kapcsán szükségessé válhat.
A tantárgy-pedagógiát és a tanulási folyamatot.	Az egész napos iskola(i program) bármelyik variációja bevezetésének a másik fontos következménye az, hogy az érvényes kerettanterveket és az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának tanítási-tanulási elemének harmonizációját el kell végezni.
A „tanórát”, illetve az iskolai időháztartás nehezen változtatható mintázatait.	Elképzelhető, hogy a hagyományosan (általában a délelőtti órákban) megtartott tanórák egységét a tanórához köthető vagy tanórán kívüli programok megbontják.
Az intézményben szerepet vállaló pedagógusok továbbképzését.	Meg kell oldani, s erre az egész napos iskola nevelési-oktatási programja kerete között kidolgozott továbbképzési szisztéma lehetőséget kínál. Célszerűnek látszik – és ez nem lesz könnyű feladat – mindazoknak a bevonása, akik az adott pillanatban éppen nem vesznek részt az egész napos iskolával összefüggő szakmai tevékenységben.
Az iskola külső kapcsolatrendszerét (partnerhálózatát).	E koncepció jegyében bővíteni kell, hiszen ez az alapfeltétele annak, hogy az iskola változatos és sokszínű, megfelelő minőségű programkínálatot tudjon biztosítani a tanulók számára. Különösen fontos ezen a területen a szülőkkel, a szülői szervezetekkel meglévő kapcsolatrendszer újrafogalmazása.

A táblázatban foglaltak már előrevetítették, hogy a fejlesztésbe bevont pedagógusoknak a későbbiekben milyen típusú nehézségekkel kell majd megküzdniük. A közvetlen feladat elvégzése sem ígérkezett könnyűnek. A probléma, amelyet itt előrevetítünk, alapvetően és elsősorban az intézmények pályázati kultúrájában gyökerezik. Egy későbbi fejezetben (lásd „Iskolaportrék”) látni fogjuk, hogy egyáltalán nem mindegy, hogy az intézmény vezetője **személyében vesz-e részt** ebben a fejlesztésben, vagy csak – eltérő intenzitással – **támogatja** a pályázatot benyújtó pedagógusok-

kat. Az első esetben az intézmény vezetője **tisztában van azzal, hogy mi a fejlesztés valódi célja. A második esetben – és ezt igazolta a fejlesztés második fázisa – ez nem így történt. Az intézmények vezetői és a pályázatba be nem vont pedagógusok a változtatás szükségességének a mértékével akkor szembesültek, amikor előtérbe került az adott intézmény „bázisiskolai szerepvállalásának” a kérdése.** A későbbiekben bemutatjuk, hogy ez dilemma milyen módon oldódott meg.

## MODULOK ÉS HÁLÓZATOK

Az elvégzendő feladatokra az intézet munkatársai készítettek fel a pedagógusokat. A fejlesztés e fázisában 600 modulnak kellett elkészülnie az alsó és a felső tagozat számára a 20 intézményben. A cél ezért kettős volt.

Egyrészt biztosítani kellett azokat a kompetenciákat, amelyek a modulok elkészítéséhez nélkülözhetetlenek voltak. Természetesen a pedagógusok előzetes tudása ezen a területen (is) nagy változatosságot mutatott, hiszen voltak közöttük olyanok, akik a korábbi években már részt vettek egyéb, a mostanihoz sok tekintetben hasonló fejlesztési programokban. A nagy terjedelmű és bonyolult felépítésű modulok<sup>11</sup> megírása önmagában sem volt tehát problémamentes. Megfigyelhető volt, hogy a modulírók többsége olyan témákat választott, amelyek az iskolai élet hagyományos területeihez (ünnepek, hagyományok) vagy az évszakokhoz, valamint azokhoz a tantárgyakhoz kapcsolódtak, amelyeket a modulíró tanított. Csekély számban keletkeztek olyan tartalmi elemek, amelyekhez hosszabb előtanulmányokra lett volna szükség.

Ugyanakkor a modulok illeszkedtek ahhoz a tartalmi elvárásrendszerhez, amelyet a nevelési-oktatási programban rögzítettünk (lásd 11. ábra).



Az iskolákat – nemcsak a kommunikáció egyszerűbbé tétele miatt – területi alapon szerveződő mikrohálózatokba rendeztük. A cél

<sup>11</sup> A fejlesztés során használt modulsablont a Függelékben mutatjuk be.

- egyrészt a hálózati működés elsajátítása,
- másrészt a hálózat keretei között történő **egymástól tanulás, a partnerek erőforrásként való használatának az erősítése**

volt. Ez utóbbi elem kapott meghatározó szerepet a modulok elkészítésében. A modulok szakmaiságát elsőként a hálózati partnerek között kötelező érvényű szakmai kommunikáció során kellett biztosítani, és csak a szükséges korrekciók elvégzését követően kerülhettek az anyagok az intézet által biztosított közös (intranet-) kommunikációs felületre. Egymás munkáinak a szakmai megítélése nem volt zökkenőmentes. A kritikai megjegyzések elfogadása és feldolgozása nem volt könnyű a pedagógusok számára. Az elkészült modulok – még a végső szerkesztés előtt – kétféleképpen kerültek a nyilvánosság elé. Egyrészt az „iskolabokrokban” sor került egy szélesebb szakértői és pedagóguskör bevonásával a modulok egy részének a gyakorlatban történő kipróbálására. Ezek jó lehetőséget nyújtottak arra, hogy korrigálni lehessen a felmerülő szakmai/tartalmi problémákat, ugyanakkor a program azt is tesztelhette, hogy a tanulók körében milyen fogadtatásra találnak azok a tartalmak, amelyekkel nem tanórai keretek között kellett foglalkozniuk. E „bokortalálkozók” mellett sor került a fejlesztés egyes fázisaiban országos nyilvánosságot kapó konferenciák megrendezésére is. A fejlesztésben szerepet vállalók számára a program kedvező fogadtatása fontos, motivációt erősítő tényezővé vált a további munkát illetően.

## A BÁZISISKOLÁK KIALAKÍTÁSA

A modulok elkészítése a fejlesztés első szakaszának a lezárását jelentette. Bár látszólag ez volt a leglátványosabb produktum, a legnagyobb hasznat mégis az jelentette, hogy a munkában részt vevő pedagógusok egyrészt beilleszkedtek abba a normarendszerbe, amely a fejlesztés tudományos jellegéből következett, másrészt mérhető módon kaptunk arról visszajelzéseket, hogy a közösen végzett munka során többségüknel számottevő változás következett be elsősorban a kutatási-fejlesztési tevékenységek megítélésében az abban történő szerepvállalással együtt járó felelősség kérdéséről és nem utolsó sorban az intézményi fejlesztés reális lehetőségeit illetően. Az utóbbi kapcsán született felismerések vezettek oda, hogy a következő szakaszban már csak az intézmények kisebb hányada vállalkozott arra, hogy a bázisiskolává válás kritériumrendszerének eleget tegyen, vagy legalábbis ezt megkísérelje.

Kiindulópontul az szolgált, hogy a fejlesztésben **addig szerepet játszó intézményeket nem tekintettük automatikusan bázisiskoláknak, egyszerűen azért nem, mert bár az intézményekből négy-négy pedagógus már részt vett egy hosszabban tartó fejlesztési folyamatban, de tevékenységük az intézmény egészében megítélésünk szerint átütő hatást nem tudott kiváltani.**

**Világossá tettük, hogy koncepciónk szerint bázisiskola csak olyan intézmény lehet, amely képes működtetni az ENI-paradigma valamelyik variánsát, illetve a bevezetéshez/működtetéshez szükséges tudáselemeket képes gyakorlatorientált módon átültetni mindazon intézményekbe, akik e paradigma(variánsok) alapján kívánnak a jövőben működni.**<sup>12</sup>

Mindez nem a véletlen műve volt. Ebben a pillanatban vált egyértelművé, amire fentebb már utaltunk, hogy a fejlesztési szándékban addig egységesnek mutakozó intézményben törésvonalak jöttek létre, amelyeknek a mélysége a legtöbb esetben nem tette lehetővé az intézmény számára a további szerepvállalást. A magukat innovatívnak tartó intézmények ugyanis folyamatosan pályáznak, ám a pályázatok zömét a pedagógusok készítik el, amit az

<sup>12</sup> A bázisiskolai fejlesztéshez az elméleti alapokat több helyről merítettük. Különösen hasznos volt az Alma HARRIS–Christopher CHAPMAN szerzőpáros által jegyzett *Iskolafejlesztés nehéz terepen: útban a differenciált megközelítés felé* című tanulmány. Eredetiben in: British Journal of Educational Studies, 52. évf., 4. szám, 2004. december, 417–431. o. Fordította: Zsebe Márta.



iskola vezetése többnyire támogat. Könnyen teszik ezt, hiszen egyrészt forráshoz juthatnak, másrészt pedig igazolást nyer(het) az intézmény innovációs hajlandósága. Megfigyelhető azonban, hogy a pályázatok túlnyomó része nem jár – vagy nem feltétlenül jár – olyan következményekkel, amelyek nyomán az iskolavezetésnek rá kellene kényszerülnie olyan intézményi szintű fejlesztésre, amely az intézmény egészének vagy nagyobb részének a működését érinti, vagy másképpen: nem kényszerül arra, hogy a tantestület egészétől vagy nagyobb részétől olyan szakmai-módszertani megújulást várjon el, amely komoly belső feszültségek nélkül biztosan nem oldható meg.<sup>13</sup> A fejlesztés korábbi szakaszában szerepet vállaló pedagógusok többnyire légüres térben találták magukat, egy olyan vákuumban, amely mind az intézmény vezetésétől, mind a tantestület többségétől elszigetelődött. Nem arról van szó, hogy nem értékelték volna az eddig elért eredményeket, inkább csak arról, hogy a továbblépéshez szükséges újabb fejlesztéseket kockázatosnak ítélték, mert a szükséges erőforrást, a tantestület többségének a támogatását – különösen a bizonytalan külső (és anyagi természetű) támogatás hiánya miatt – nem tudták volna biztosítani.<sup>14</sup>

A mellékelt ábra jól tükrözi annak a folyamatnak a bonyolultságát, amellyel az iskoláknak szembe kellett (volna) nézniük. Azok az intézmények, amelyek mégis vállalkoztak a folytatásra, tudomásul vették, hogy minden (különösen a szervezet egészét érintő nagyobb horderejű) változtatáshoz alapvetően időre van szükség. Nagyon nehéz meghatározni azt az időmennyiséget, amelyre ebben az esetben egy-egy intézménynek szüksége lehet, pusztán azért, mert az egyes iskolák változtatási képessége és hajlandósága jelentős mértékben eltér(het) egymástól. Azon a szinten, ahol a fejlesztésünk folytatását, azaz intenzív bekapcsolódását feltételezte, mind az irányítás, mind a felmerülő problémák kezelésével kapcsolatban. A vezetésben megfogalmazott döntések nélkül nem lehet elérni, hogy a tantestületben dolgozó pedagógusok (többsége) elfogadja és képviselje azt a célt, gondolatot, eszmeiséget, amelyre a változás épül. A cél mindenképpen az, hogy ami történik, az elsősorban a tanulókért van, tehát ők azok, akik a változás centrumában állnak. Nem szorul különösebb indoklásra, hogy miért kell az intézménynek tanuló szervezetté válnia. *„A tanulószervezeti megközelítés a gyakorlatra helyezi a hangsúlyt, s arra keresi a választ, hogy milyenek a tanulni képes szervezetek, milyen feltételekkel tudják képességeiket fejleszteni.”*<sup>16</sup> A sikeres folytatáshoz alapvetően azoknak a mentális kódoknak az egységességét kell biztosítani, amelyekre a közösen vallott és megerősített értékek és célok épülnek.

A továbblépésre vállalkozó intézmények esetében<sup>17</sup> azt feltételeztük, hogy azok megfelelnek annak a modellnek, amelyet a már hivatkozott tanulmány szerzői mutattak be (lásd: keretes szöveg). Az alábbi szöveg állításai azért voltak fontosak a számunkra, mert úgy láttuk, hogy az abban felsorolt ismérvek közül több ráillett a továbblépő intézményeinkre, s ez mindenképpen biztató volt a fejlesztés újabb fázisa előtt.

13 Lásd erről: SZÁZDI Antal: *Szakmai fejlesztés az iskolában*. [www.ofi.hu/tudastar/szakmai-fejlesztas](http://www.ofi.hu/tudastar/szakmai-fejlesztas)  
*„Az iskola szakmai fejlesztését sokféle tényező befolyásolhatja előnyösen és hátrányosan. Mint mindig, ebben az esetben is lényegében az intézmény vezetésén múlik, hogy az iskola mennyire nyitott a szakmai fejlesztésre. Sok esetben nem is az jelent gondot, hogy nincs meg a jobbító szándék az iskola vezetőiben, hanem az, hogy nem rendelkeznek megfelelő felkészültséggel ahhoz, hogy jól előkészítsék és maradéktalanul megvalósítsák innovatív elképzeléseiket; nincsenek a fejlesztéshez szükséges információk birtokában; nincs kiterjedt külső kapcsolatrendszerük, amellyel adott esetben forráshoz juthatna az iskola, vagyis nem tudják megfelelően menedzselni tovább az innovációt.”*

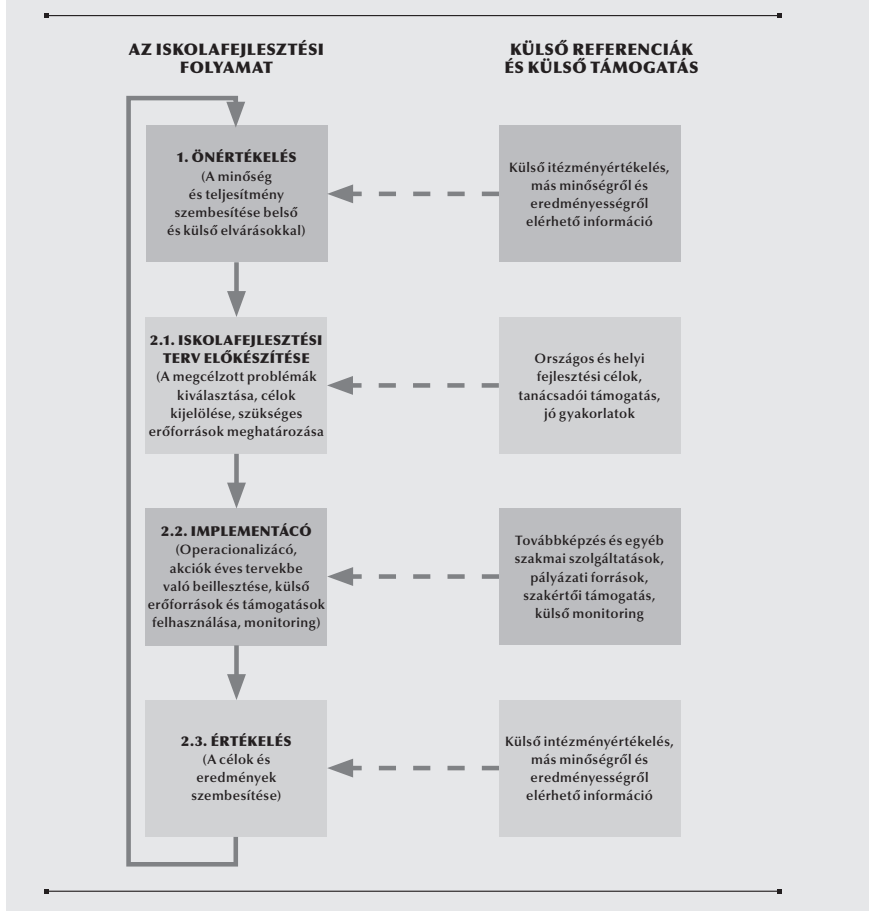
14 Feltehetőleg egyéb okok is közrejátszhattak a fejlesztés folytatásának a felfüggesztésében, esetleg teljes elvetésében. A helyzet leírását fontosnak tartottuk abból a célból, hogy rámutassunk arra a pontra, amely nemcsak ebben az esetben, hanem általában okát és eredőjét képez(het)i annak, hogy miért válnak pazarlóvá intézményi szinten (is) azok az innovációk, amelyek egyrészt nem épülnek egymásra, másrészt nem jutnak el abba a fázisba, ahol a megszerzett tudás intézményi szintű, tudatosan irányított szétosztása katalizátorként működve lendíthetné tovább az innovációt.

15 Forrás: RADÓ Péter: <http://oktpolcafe.hu/az-iskolafejlesztesselrol-487/>, letöltés ideje: 2015. 02. 11.

16 Lásd erről: ÚJHELYI Mária: *Tanuló szervezetek – szükségszerűségek és korlátok*  
<http://www.valosagonline.hu/index>. Letöltés ideje: 2015. 02. 22.

17 Papkeszi, Győr, Nádudvar, Hódmezővásárhely, Szolnok, Pétervására, Kecskemét, Mezőkovácsháza (az iskolák listáját lásd *Köszönetnyilvánítás* című rész)

**12. ábra: A külső támogatás szerepe a fejlesztési folyamatban<sup>15</sup>**

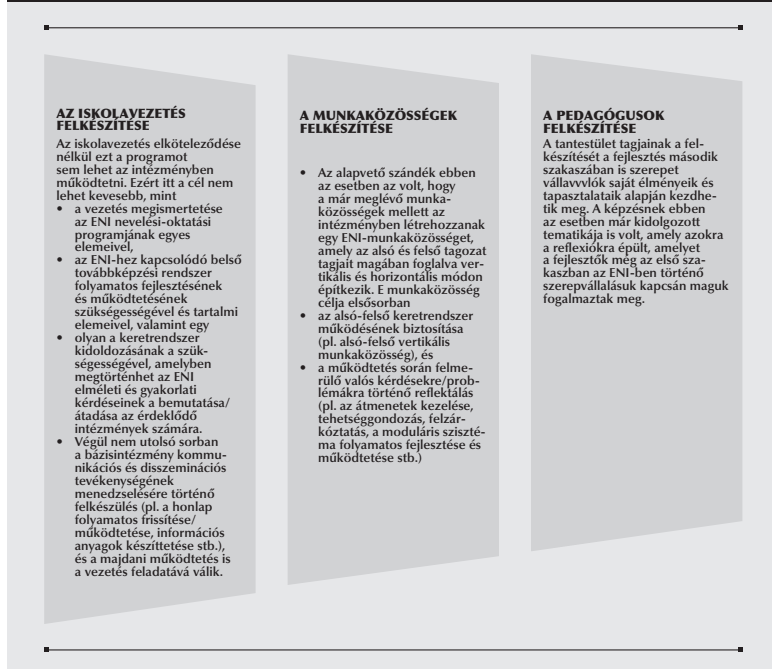


## AZ ERŐS FEJLŐDÉSI KÉPESSÉGGEL RENDELKEZŐ ISKOLA

A teljesítményük alakulásának megfordítására azoknak az intézményeknek van a legnagyobb esélye, amelyek képesek ötvözni az erőteljes belső elszámoltathatósági rendszert és az együttműködés kultúráját. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy ezeknek az iskoláknak a nevelőtestülete folyamatosan együttműködik az iskolán belül és más iskolákkal is. Mivel a tanári munka alapja a bizalom és a kölcsönös tisztelet, alig van szükség formális ellenőrző rendszerekre. Ennek következtében az ilyen típusú szervezetben belül az autonómia jellemzi a szakmai kapcsolatokat, a pedagógusok komoly szerepet vállalnak a napi munkát érintő és a stratégiai döntések meghozatalában. A szakmai továbbképzést az intézményfejlesztés kulcsának tekintik, és mindenkit ösztönöznek saját szakmai érdeklődései és igényei feltérképezésére. Röviden, ezek az iskolák képesek reagálni a külső beavatkozásokra, és ez lehet a magyarázata annak, hogy miért bizonyultak eredményesnek egyes intézményekben a nehéz terepen működő iskolákat megcélzó programok. Az erős fejlődési képességgel rendelkező intézményekben a fejlődés és a tanulói eredmények javításának a belső feltételei adóttak. Itt a legnagyobb kihívást az jelenti, hogy a fejlődésre való képességüket és a folyamatos fejlődést a nevelőtestület és a tanulóközösség folyamatos cserélődése, valamint a külső demográfiai változások ellenére is fenn tudják tartani.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Lásd: Alma HARRIS – Christopher CHAPMAN (2004) – id. mű

13. ábra: A szereplők felkészítése



Mit vártunk el ebben a szakaszban a fejlesztőktől? Alapvetően azt, hogy a rendelkezésre álló időben kezdjék meg saját intézményük/tantestületük felkészítését a bázisiskolai szerepkörre azoknak a kritériumoknak az alapján, amelyet fentebb már idéztünk. Erre az OFI által összeállított program alapján kerülhetett sor, amelynek az volt a célja, hogy a tantestület többsége egyrészt megismerkedhessen, és pontos információkat szerezhessen a fejlesztés eddigi eredményeiről, másrészt az iskolavezetés is megfelelően felkészülhessen az Egész napos iskola nevű program bevezetésének az előkészítésére. Az intézmény felkészítéséhez a fejlesztők számára három „csomagot” dolgoztunk ki (lásd 13. ábra). Meghatároztuk az intézményfejlesztés lépéseit, hiszen az intézményi hierarchia miatt nem cserélhető fel a sorrendiség. A döntő lépést az intézményvezetéssel folytatott eredményes kommunikáció jelenthette, mert ez biztosíthatta annak a „szakadéknak” az elkerülését, amelyről már említést tettünk, és amelyet a továbblépés alapvető gátjaként jellemeztünk.

A kedvezőnek tűnő helyzet ellenére sem volt garantálható, hogy ebben a fázisban minden továbblépő intézmény esetében kialakul majd a vezetés és tantestület egysége, így a fejlesztési időszak végére biztosan rendelkezni fogunk szakmai szempontból jól felkészült bázisiskolákkal. (Itt csak annyit jegyzünk meg, hogy sejtéseink egy-egy esetben beigazolódtak, mert ebben a szakaszban is akadt olyan intézmény, amelyben a pedagógusok nem tudták elérni a szakmai támogatásnak azt a minimumát, amelynek kapcsán még értelmét látták volna a fejlesztésben történő tevékenységnek.)

Az egyes intézmények tantestületeinek pedagógusai tehát ekkor ismerkedhettek meg egyrészt a fejlesztés céljával és eddigi eredményeivel, másrészt ekkor jutottak hozzá azokhoz az alapvető szakmai információkhoz, amelyeknek a birtokában érdemi vitákat lehetett kezdeményezni a szóban forgó kérdésekről. Ehhez a vitaalapot azok a **reflexiós levelek**<sup>19</sup> képezték, amelyeket még a fejlesztés korábbi fázisában részt vevő pedagógusok fogalmaztak meg.

19 A fejlesztésbe bevont pedagógusok időről időre készítettek un. reflexiós leveleket, amelyek egyrészt a fejlesztés adott stádiumaira reagáltak, másrészt pedig a fejlesztés környezetében bekövetkező változásokra.

## 9. táblázat: Az ENI bevezetésének előnyei és hátrányai a válaszok alapján

MILYEN ELŐNYEI LEHETNEK A TANULÓK SZÁMÁRA AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA BEVEZETÉSÉNEK? (AZ EMLÍTÉSEK SZÁMÁNAK CSÖKKENŐ SORRENDJÉBEN)	MILYEN HÁTRÁNYOKKAL/PROBLÉMÁKKAL KELL SZÁMOLNI AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA BEVEZETÉSE ESETÉN? (AZ EMLÍTÉSEK SZÁMÁNAK CSÖKKENŐ SORRENDJÉBEN)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esély a gyengébb képességű tanulók számára a felzárkóztatásra, lehetőség a korrepetálásra</li> <li>2. Idő és tér a szociális kompetenciák elsajátítására</li> <li>3. Lehetőség a hétköznapi kompetenciák gyakorlati megerősítésére</li> <li>4. Lehetőség a tanulók alaposabb megismerésére</li> <li>5. Eredményesebb, hatékonyabb tanár-diák kapcsolat kialakításának esélye</li> <li>6. A tanulási nehézségekkel küzdő tanulók sikerélményhez juttatása</li> <li>7. A problémás tanulók magatartásának javítása</li> <li>8. A sajátos nevelési igényű tanulók kompetenciafejlesztéséhez szükséges szintér kialakítása</li> <li>9. A tanulók érzelmi intelligenciájának fejlesztése</li> <li>10. Az iskola nyitottabbá válása a szülők számára</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A tanárok motiváltsága rendkívül alacsony (egész napos „benntartózkodás”)</li> <li>2. Az egyensúly kiépítésének nehézségei a tanulás és a szabadidő hasznos eltöltése között</li> <li>3. A felelősség kérdése</li> <li>4. A „couch potato generation” problémája és annak kezelése, a z-generáció meg nem értése</li> <li>5. A szoros együttműködés hiánya a pedagógusok között</li> <li>6. Az innovatív hajlandóság háttérbe szorítása az aktuális problémák által</li> <li>7. A szülőkkel való eredménytelen kommunikáció</li> <li>8. A megszokott tanítási kultúrához való ragaszkodás</li> <li>9. A program során felmerülő tárgyi feltételek biztosítása</li> </ol>

Nézzük meg, hogyan vélekednek **az ENI-konceptiójának, a célok új felfogásának saját intézményben történő megvalósításának lehetőségeiről** a felkészítést követően az intézmények vezetői és azok a pedagógusok, akik nem vettek részt közvetlenül a fejlesztésben. Ha a feltett kérdésekre adott válaszokat összevetjük a fenti táblázat adataival, sem a célok, sem a módszerek tekintetében nem tapasztalunk jelentős eltérést. Bár ez kedvező jel volt a következő fázist illetően, csak reménykedni lehetett benne, hogy az intézményvezetők élnek a helyzet kínálta lehetőséggel, és valóban elindítják az intézmény egészére ható belső fejlesztéseket.

## 10. táblázat: Az ENI legfontosabb feladatai a megkérdezett pedagógusok válaszainak tükrében<sup>20</sup>

FELADAT/TÉMA	MEGJEGYZÉS
Tehetséggondozás és felzárkóztatás	Ezt a két területet a válaszadók az egész napos iskola legfontosabb feladatának tartják.
Érdekes, tartalmas, játékos programok megvalósítása	A válaszadók fontosnak tartották kiemelni, hogy életkornak megfelelően a többletidő egy részét játékra fordíthassák a tanulók.
Alapvető viselkedési normák, az erkölcsi értékek felismertetése, fejlesztése, elsajátíttatása	Úgy vélték, hogy a kedvezőtlen családi mintákkal szemben ezzel a megoldással nagyobb eredményt tudnak elérni a tanulóknál.
Együtt gondolkodás és együttműködés a szülőkkel	Az egyik legfontosabb cél(ja) a programnak, hogy ahol szükséges, képes legyen változtatni a szülők/család és az iskola kedvezőtlen irányú kapcsolatán.
Kognitív képességek és a különböző kompetencia-területek fejlesztése	Erre a modulrendszerben a tanórákhoz kapcsolódó modul-tartalmakat látják a leghatékonyabb megoldásnak.
Jó közösségi kapcsolatok kialakítása	Igényként merül fel egy közösségépítő program/modul kidolgozása.
Az élethosszig tartó tanulás fontosságának felismertetése	A tanórán kívüli programok lehetőséget kínálnak a non-formális/informális tanulási helyzetek/módszerek erősítéséhez.
A szülők alacsony iskolai végzettsége mint problémaforrás (házi feladatoknál sok esetben nem tudnak érdemben segíteni a gyermeküknek)	Az egész napos iskola egyik fontos célja az lehet, hogy a tanulóknak iskola után már nem kell (szükséges) olyan feladatokkal foglalkozniuk, mint például a házi feladat.

20 A feltett kérdés a következő volt: Miért lehet hasznos, ha a tanuló az iskolában tartózkodik?

Arra a kérdésre is választ kellett találni, hogy **a tanulók számára milyen haszonnal járhat, ha meghosszabbított időben tartózkodnak az intézményben.** A válaszadás azért volt nehéz, mert a tanulók egy része már ebben az időben is gyakorlatilag reggel héttől délután ötig volt az iskolában. A pedagógusok itt is szembesülhettek azzal, hogy az ENI-paradigma éppen ezt a kérdést feszegeti, és arra kívánna választ adni a maga eszközeivel, hogy miképp lehet minél tartalmasabban eltölteni a rendelkezésre álló időt. Az egész nap nyitva tartó intézmények többségében „történt valami” a tanítási órákat követően az intézményben maradó diákokkal. Ugyanakkor a velük való foglalkozás **éppen az új szerkezeti és tartalmi elemek alkalmazhatóságának az elmaradása miatt komoly nehézségeket vetett fel.** A pedagógusok válaszait ebben a kontextusban célszerű értelmezni.

**11. táblázat: Szociális aspektusok**

A tanulók szociális helyzete és/vagy a család problematikus élethelyzete.	Mind a három válasz esetén jól látszik, hogy – bár nem ki-mondva – egyre erőteljesebben jelenik meg célként az, hogy az iskola szociális funkciót is betöltsön, vagy a már meglévő ilyen irányú törekvéseit erősíteni tudja.
A tanuló sok esetben egyedül van vagy lenne otthon a szülők munkavégzése miatt.	Az iskola által biztosított programok mellett – bár deklarál-tan ez sem jelenik meg – a tanulók ellátásának is kiemelkedő szerepe lehet (például napi többszöri étkezés) abban, hogy a gyermek-szegénység és annak következményei vissza-szoríthatóvá váljanak.
Sokszor tapasztalható, hogy a tanulók nem tudnak mit kezdeni magukkal, például csellengenek, bandáznak.	

Végül az sem tekinthető váratlannak, hogy sokan az ENI megvalósításával kapcsolatos **konkrét tennivalókra (szervezési/szervezeti problémák) és a pedagógusok helyé-re, szerepére** igyekeztek rákérdezni, és konkrét válaszokat kapni. Melyek voltak tehát a legfontosabb kérdések, felvetések az esszéikben? A belső továbbképzést végző fejlesztőink nem voltak könnyű helyzetben, már csak azért sem, mert a finanszírozással összefüggő problémák tisztázása még nem történt meg.

**12. táblázat: A legfontosabb kérdések, felvetések**

FELMERÜLT KÉRDÉSEK	A KÉRDÉSEKRE ADOTT VÁLASZOK
Szervezeti problémák az iskolában: Hogyan fog működni az ENI?	Alapvetően erre a felvetésre az egész napos iskolára készülő nevelési-oktatási program(csomag) egyik eleme, a kerettan-terv fog megnyugtató választ adni.
Hogyan történik majd a szülők megnyerése a pro-grammal kapcsolatban? Milyen (szociális háttérű) családok igénylik majd az ENI-t?	Az iskola programkínálatától és azok minőségétől függ, hogy a jobb szocioökonómiai státuszban lévő családok is az iskola kínálta lehetőségekből választanak majd a piaci alapon megvásárolható szolgáltatásokkal szemben.
A tárgyi feltételek biztosítása megtörténik-e? – Hogyan történik majd a finanszírozás?	Az egész napos iskola bevezetése bizonyosan többletfor-rásokat igényel. Ennek a mértékét a modellelemzések után tudjuk bemutatni.
Személyek kiválasztása: Bárki lehet majd ENI-pedagógus?	Ez attól függ, hogy az iskola milyen módon és mértékben „áll át” az ENI-paradigmára, vagy másképpen, elvárja-e az intézmény vezetése a tantestület tagjaitól, hogy a feladatba történő bekapcsolódás előtt külső vagy belső továbbképzé-seken vegyenek részt.
Milyen pluszmunkát jelent a pedagógusoknak az ENI-program bevezetése?	Az egész napos iskolában történő munkavégzés a kötelező tanórákon túl a felhasználható +6 órára épül, amely a pedagógusok iskolai jelenlétét szabályozza.
Mikor lesz az intézmény „jó egész napos iskola”? – Hogyan minősítik majd az ENI-eket?	A hagyományos szakmai minősítések mellett (kompeten-cia-mérések, intézményi eredményesség) kulcsszerepe lesz az iskolahasználók döntéseinek.

Ezzel párhuzamosan igyekeztünk **azon intézményvezetők részéről is információkat gyűjteni, akiknek az intézményei nem kerültek be a fejlesztésbe.** Ekkor (és később még látni fogjuk) sokan voltak abban a helyzetben, hogy információikat (szinte kizárólag) a „sajtóból” és egy-egy, nem az e témára összpontosító konferencia előadásaiból merítették. Az ebben a körben választ adó intézményvezetők víziói szerint az egész napos iskola és az abban dolgozó pedagógus nem választható el egymástól. Az egész napos iskolára és az egész napos iskolában dolgozó pedagógusokra, elvárható céljaik/tulajdonságaik jellemzésére leggyakrabban az alábbi kifejezéseket alkalmazták:

13. táblázat: Az ENI-iskola és az ENI-ben dolgozó pedagógusok főbb jellemzői	
ISKOLA	PEDAGÓGUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• gyermekbarát, családias</li> <li>• korszerű, tudásközvetítő</li> <li>• értékközvetítő</li> <li>• innovatív</li> <li>• nem szegregáló</li> <li>• alkalmazkodóképes a változások tekintetében</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• megértő, türelmes</li> <li>• következetes, igazságos</li> <li>• rendelkezik humorral</li> <li>• példamutató</li> <li>• kiszámítható (értékelés)</li> <li>• kiváló kapcsolatleremtő képesség</li> </ul>

Az ENI bevezetéséhez mindezek mellett nélkülözhetetlennek tartották a jelenlegi infrastruktúra fejlesztését, beleértve ebbe a ma már evidenciának számító akadálymentesítést és lifteket, valamint a szakmailag jól képzett (továbbképzésekkel támogatott) és egymással együttműködni képes tantestület meglétét (fejlesztését), az egyéni tanulási útvonalak kialakítására képes és azt működtetni tudó szakemberek jelenlétét is.

Az igazgatói reflexiók kitértek az **ENI lehetőségek tartalmi elemeire** is. Sok más mellett nagyobb számban említették meg az alábbi tartalmakat:

- a tanulók pénzügyi kultúrájának a fejlesztése
- az identitástudat erősítése
- a problémamegoldó készség erősítése
- gyakorlatorientáltság a tanításban
- környezetbarát iskola kialakítása
- közösségépítés

Ezen tartalmi elemek említésének azért van nagy jelentősége, mert rámutatnak azokra a hiányokra, illetve további fejlesztési szükségletekre, amelyek a modulokban megvalósuló tartalmi fejlesztés hiányosságaiból adódhatnak.

A bázisiskola legitimációjában különösen nagy szerepet kaptak azok a tájékoztatók, amelyeket a fejlesztők megyei/települési vagy éppen kistérségi szinten tartottak. A cél elsősorban az volt, hogy az intézményt abban az értelemben és szerepben pozicionálják, ami a bázisiskola feladataiból következik. A formálódó „tudáscentrumok” megismertetése és megismerhetősége nem magától értetődő, ezért vált szükségessé ennek a „disszeminációs szakasz” a beépítése a fejlesztésbe.

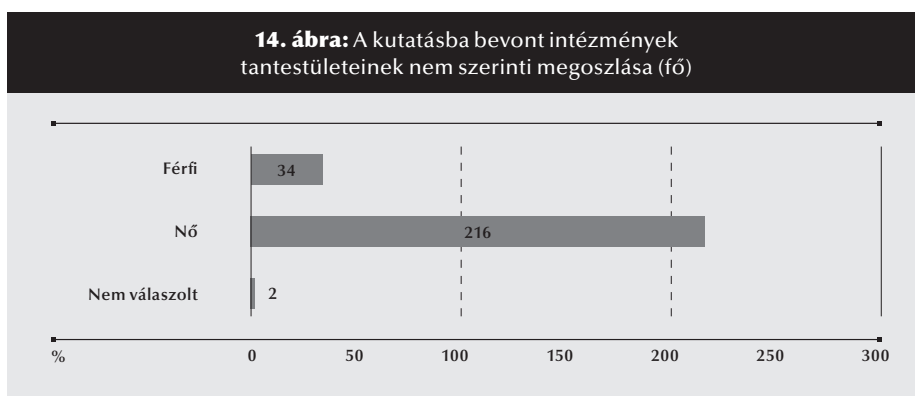
A fejlesztés ezen szakaszában is dolgozó szakemberek újabb kompetenciákkal gazdagíthatták „repertoárjukat” (például előadások és műhelyfoglalkozások megtartása szélesebb nyilvánosság előtt, prezentációk, szakmai és marketinganyagok készítése révén). **Ha itt vonjuk meg a fejlesztés mérlegét, annyit teljes biztonsággal állíthatunk, hogy a program közel két éves időtartama alatt a részt vevő pedagógusok megszerezték azokat a szakmai (szakértői) kompetenciákat, amelyek alkalmassá tették őket a programba bekapcsolódni kívánó intézmények szakmai támogatására, mentorálására.**

Az eddig elmondottakból is kitűnhetett, hogy a **fejlesztés kritikus pontját** az képezte, hogy képesek-e fejlesztőink a saját intézményüket felkészíteni arra a feladatra, hogy a gyakorlatban, a mindennapokban mutassák be az egész napos iskola (lehetséges) működését. A

rendelkezésre álló idő csekély volta, a fejlesztők többségének a tantestületben elfoglalt pozíciója, a tantestület többségének „ellenállása” nem vezethetett átütő sikerhez. Ezen a területen ennél szerényebb eredményekkel kell megelégednünk.

A tisztánlátás kedvéért elkészítettük az iskolák tantestületeinek kompetencia-térképét. Feltártuk, melyek azok az egyértelműen meglévő és/vagy látens módon feltárható szakmai tudások, kompetenciák a tantestületben, amelyekre az ENI-paradigma működtetése felépíthető és/vagy bevezethető lenne. A kérdőíves módszert is alkalmaztuk, annak ellenére, hogy tudatában voltunk a módszer hiányos voltának. Célunk az volt, hogy fényt derítsünk arra, hol vannak azok a szakmai erények és hiányosságok, amelyek megerősítése és pótlása az intézmény számára nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy az **egyik alapvető feladatát mint bázisiskola nagy biztonsággal képes legyen ellátni**. Az alábbi rövid összefoglalásban összesített intézményi adatokat közlünk. Egy későbbi fejezetben sort kerítünk az intézmény-specifikus adatok bemutatására és értelmezésére is.

## AZ INTÉZMÉNYEK JELLEMZŐI



Forrás: Az adatok minden esetben abból az online kutatásból származnak, amelyet a fejlesztés első fázisában vettünk fel. OFI\_ENI\_dokumentáció

A fejlesztésbe bevont intézményekben a pedagógusok nem szerinti megoszlása rendkívül egyenetlen képet mutat. Ez önmagában nem okoz meglepetést, hiszen az elmúlt évtizedekben ez – csekély kivételektől eltekintve – szinte minden intézmény esetében elmondható lett volna. Ezúttal azonban – és később részletesebben érintjük ezt a szempontot – számunkra az a fontos, hogy a fejlesztésnek van egy „nem-specifikus” jellege, amely miatt a fejlesztők többsége számára a munkával kapcsolatos terhek jelentős mértékben növeked(het)nek.

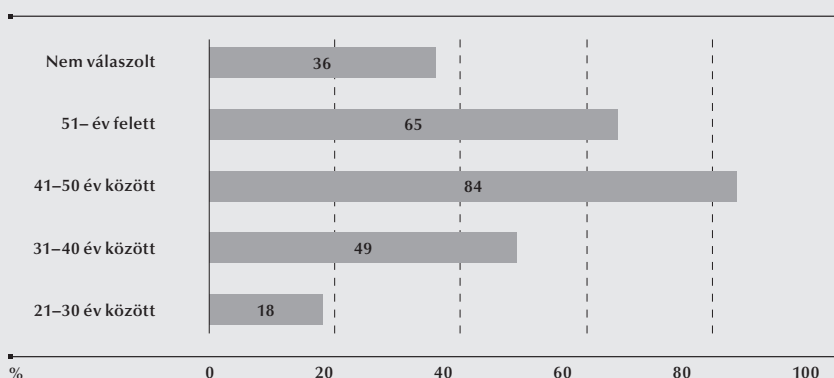
A fejlesztésbe bevont intézményekre az is jellemző, hogy a tantestületekben kevés a fiatal pedagógus. Ez felvethet bizonyos kérdéseket, (lásd erről például a z- generáció és a felnőttek közötti kommunikáció problémája), de van a kérdésnek egy másik oldala is. Nevezetesen az, hogy a pályán eltöltött hosszabb időszak alatt számos tapasztalat, korszerű tudáselem birtokába juthattak ezek a pedagógusok, amely – adott esetben – viszonylag rövid felkészítést követően alkalmassá teheti őket egy támogatói és tudásmegosztó-tudásbővítő szerep betöltésére azoknál az intézményeknél, amelyek az egész napos iskola programját kívánnák bevezetni.

A tantestületek stabilitását jelzi ez az ábra. Az ENI-paradigma bevezetését illetően – nem eltekintve a fent leírt szempontoktól – a kérdés az, hogy a tantestületnek ez az állandósága erősítheti, vagy ellenkezőleg, gyengítheti (például megszokás, a változások elutasítása) az innovációs hajlandóságot.

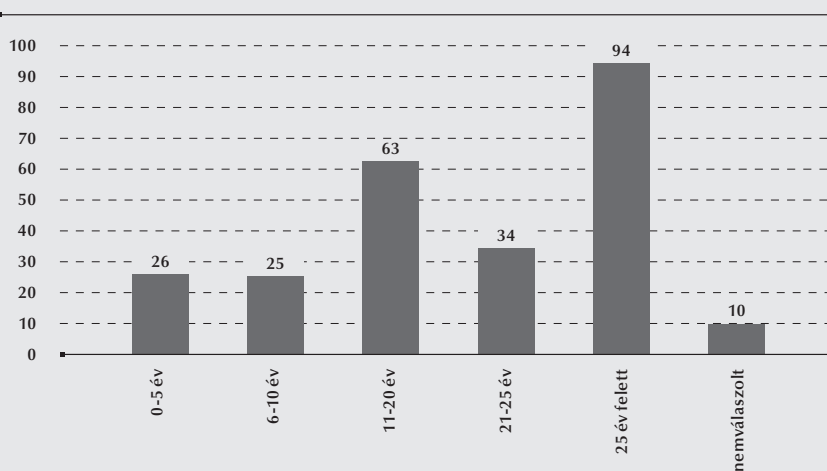
A 17. ábra a kompetencia-térkép egyik alapja. Az alapkérdés az, hogy az elmúlt három évben a pedagógusok milyen típusú/jellegű továbbképzéseken frissítették tudásukat. (A pe-



**15. ábra:** A kutatásba bevont intézmények tantestületeinek életkori megoszlása (fő)



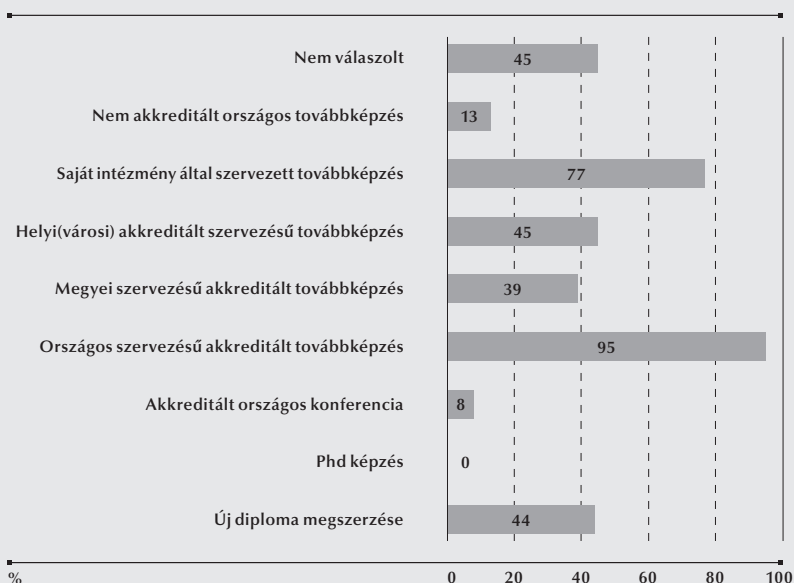
**16. ábra.** Az SZFP-ben részt vevő, illetve részt nem vevő iskolák igen válasza az egyes fejlesztések jelenlegi használatára vonatkozóan, munkanélküliségi ráta (%)



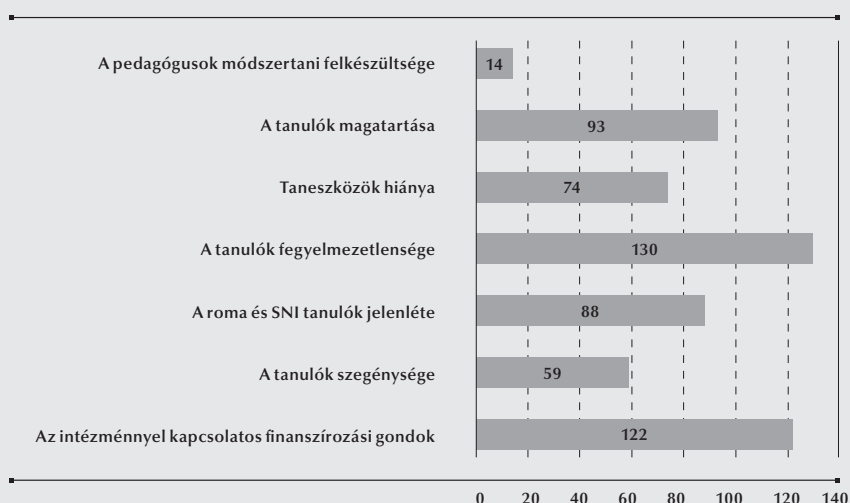
dagógusok tudásának összetétele azonban ennél komplexebb képet mutat, hiszen éppen a pályán eltöltött idő miatt a kérdés valójában az, hogy az egyes, eltérő időszakokban megszerzett tudáselemek, az egyes tudásrétegek hogyan épültek egymásra és egymásba, más-képpen szerves egységet alkotnak-e, vagy szétszórtnak, sporadikusan helyezkednek-e el a pedagógusok tudásbázisában. Ehhez hasonlóan fontos kérdés, hogy az elmúlt évben hogyan, milyen rendszerességgel történt meg a különféle tudások megosztása és becsatornázása az intézményben. Voltak-e a tudásmegosztásnak intézményesített fórumai, vagy a tudások csak informálisan, „ad hoc” jelleggel váltak ismertté a tantestület egy-egy tagja számára.

Ha az adatokat abból a szempontból vesszük szemügyre, hogy vajon a szóban forgó intézmények képesek-e mind intézményi, mind tagjaik szintjén támogatói/mentori tevékenységet

**17. ábra:** Az elmúlt három évben továbbképzésen vett részt?  
(említések számában)



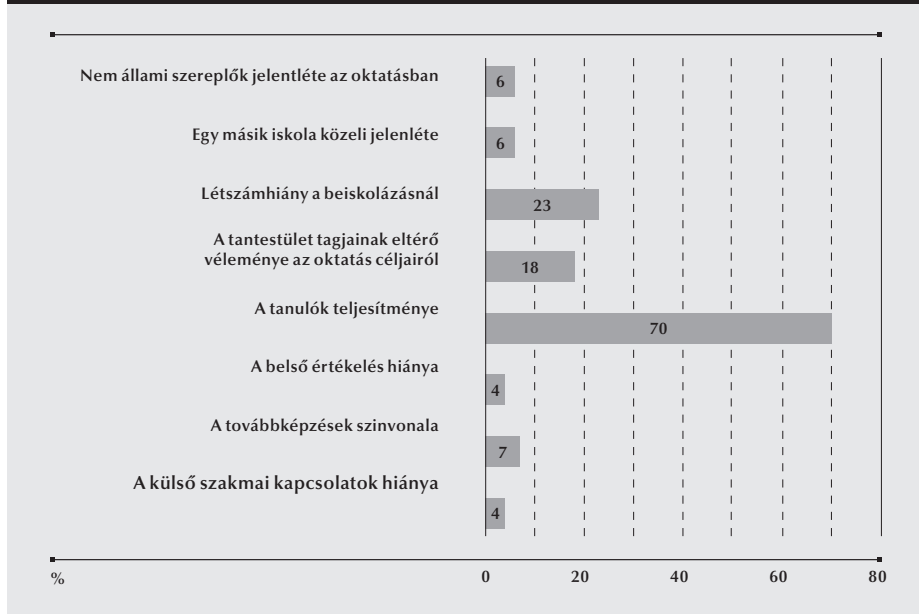
**18. ábra:** Az Ön véleménye szerint mi gátolja a pedagógusok, így az Ön munkájának a jó minőségű és eredményes elvégzését?



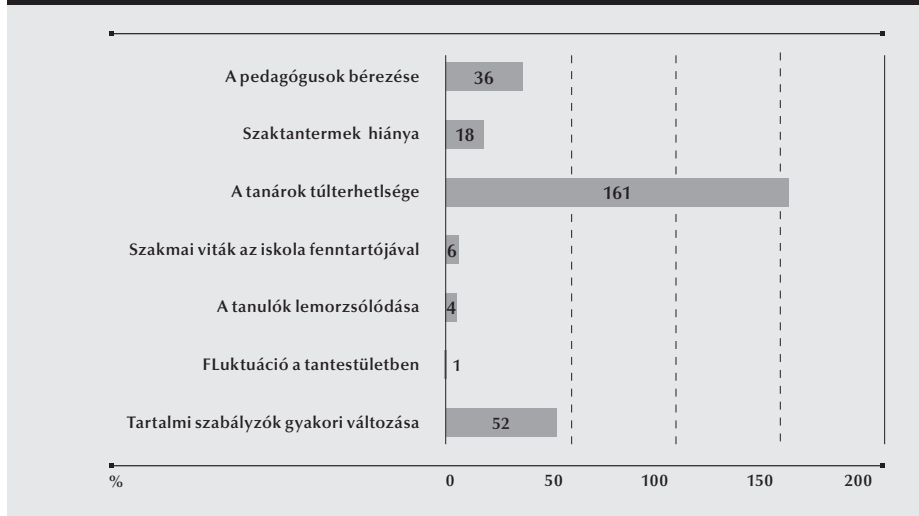
ellátni, akkor a rendelkezésre álló szakmai kompetenciákból kiindulva a válaszuk „igen”. Különösen fontosnak tartjuk a saját szervezésű képzéseket, amelyekben – reméljük, hogy joggal – a tudásközvetítés egyik fundamentumát látjuk.

A jövő szempontjából a legfontosabb azoknak a véleményeknek a feltérképezése – egyfajta attitűdskálának a kialakítása – amelynek a képzések szempontjából lehet meghatározó jelen-

**19. ábra:** Az Ön véleménye szerint mi gátolja a pedagógusok, így az Ön munkájának a jó minőségű és eredményes elvégzését?



**20. ábra:** Az Ön véleménye szerint mi gátolja a pedagógusok, így az Ön munkájának a jó minőségű és eredményes elvégzését?



tősége. A 18–20. ábrák ebben az esetben azt mutatják, hogy a megkérdezett pedagógusok szerint melyek azok a tényezők, amelyek leginkább akadályozzák a jó minőségű munka elvégzését. Látjuk, hogy a legnagyobb gondot azok a tanulók jelentik, akik valamilyen ok miatt hátrányos helyzetű és/vagy különféle tanulási/magatartási problémákkal küzdők csoportjához sorolhatók. Jelen esetben ez annyit jelent, hogy **a tantestületeket éppen ezeken a területeken kellene megerősíteni, hogy valóban el tudják látni azt a feladatot, amely a bázis-**

**iskolai szerepből következnek. A helyzetet különösen nehezíti, hogy komoly problémának tartják az SNI és a roma tanulók jelenlétéből adódó gondokat, amelyeknek a megoldása éppen az ENI-filozófia egyik sarkalatos pontját képezi.**

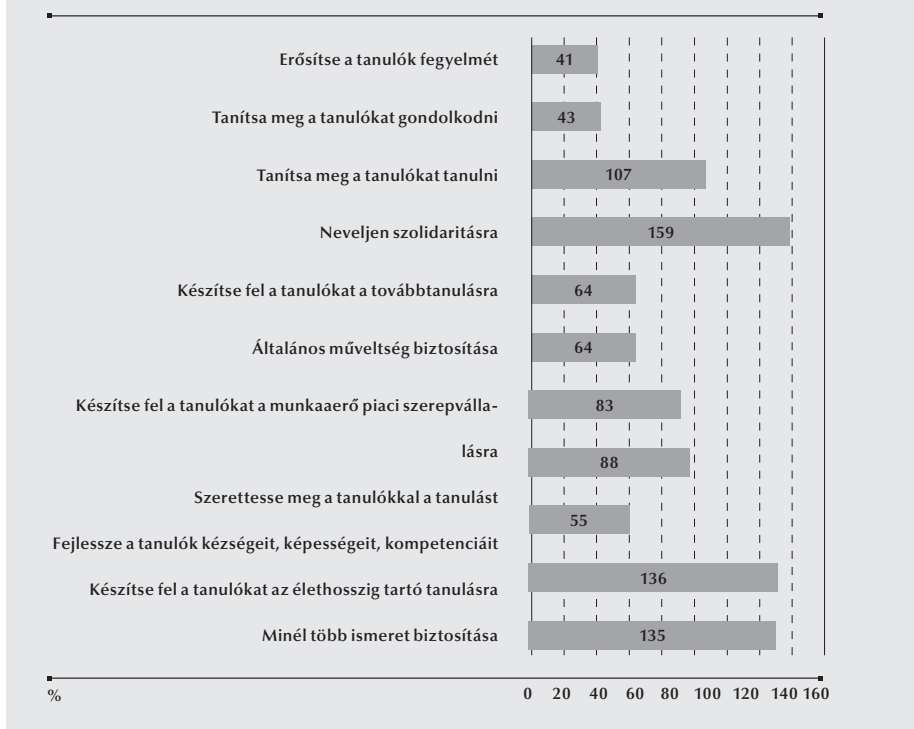
Mindez összefügg a tanulók teljesítményével, amelytől **nem választható el az iskola – így a pedagógusok – teljesítménye sem.**

Másképpen megközelítve a kérdést, azt látjuk, hogy a fejlesztés logikáját követve a legfontosabb feladat az lenne, hogy elkezdődjön a pedagógusoknak a felkészítése, ezen belül elsősorban a szemléletformálása és olyan módszertani eszközökkel történő ellátása, amelyek segítségével az intézmény számára gondot jelentő problémák kezelhetővé válnak. A jelzett problémaegyüttes önmagában is elégséges indok lehet az egész napos iskola bevezetésre, azzal a feltétellel, hogy az egész napos iskola integratív szellemiségének fenntartása nem kérdőjeleződik meg. Vagyis: az egész napos iskola nem válik/válhat olyan „szegregátummá”, amely nem jelent többet és mást, mint a hátrányos helyzetű és/vagy valamilyen kisebbséghez tartozó tanulók gyűjtőhelyét. Az ENI-filozófia gondolatrendszerének az intézményi szintű tudatosítása mint célrendszer a további fejlesztések szempontjából kulcskérdés. Jól látszik, hogy ebben az alapvető kérdésben ebben a fázisban még nincs egység a tantestületekben. Nincs másról szó, mint arról, hogy a célkitűzéseket illetően az ENI-filozófiája „megemelte a horizontot” a pedagógusok számára. Az adatokból jól látszik, hogy a korábbi években tapasztalhatókhoz képest elmozdulás történt, elsősorban abban, hogy megjelentek azok a célok is, amelyek nem (feltétlenül) kapcsolhatók egy-egy tantárgy célrendszeréhez. (21–22. ábra)

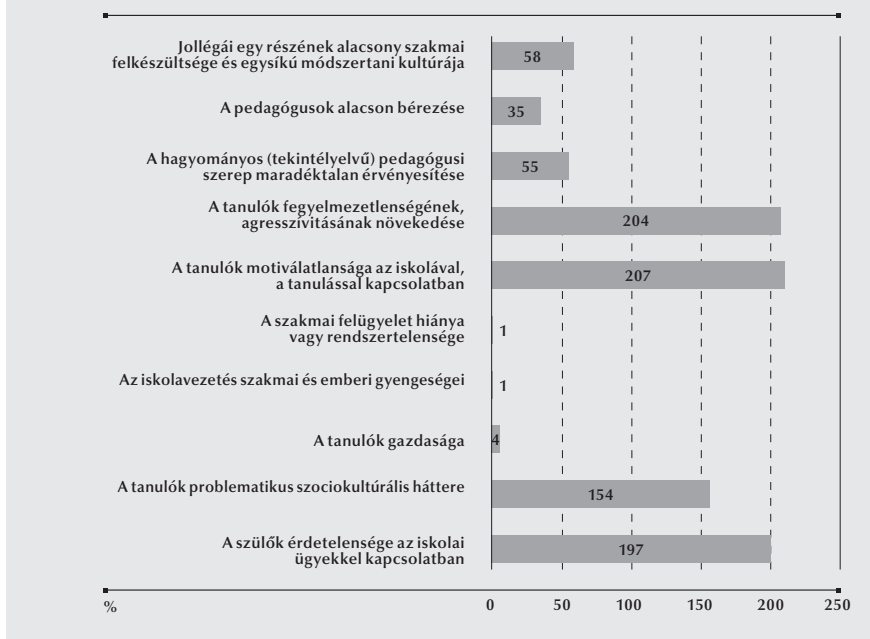
Látványosan visszaszorultak azok az elemek, amelyek a korábbiakban a szülői elvárások fundamentumát alkották.

Mindenképpen biztató, hogy magas említés-számban jelentek meg azok a célkitűzések, amelyek túlmutatnak a továbbtanulásra vonatkozó hagyományos (és konkrét) igényeken.

**21. ábra:** Miben látja Ön az iskola legfontosabb céljait a tanulókat illetően?



**22. ábra:** Az alább felsorolt okok közül melyek azok, azok, amelyek kedvezőtlenül befolyásolhatják az Ön és a tanulók közötti kapcsolatot? (emlékek számában)



Mindezekkel azonban éles ellentmondásban áll a továbbra is „ismeretcentrikusságra törekvő pedagógia” továbbélése és a kompetenciafejlesztések fontosságának „nem felismerése”.

Az elmondottak célja elsősorban az volt, hogy rávilágítson arra a sokszínűsége, amely a tantestületeket jellemzi. Ez természetesen eddig is így volt, csak most a kérdést egy olyan fejlesztés aspektusából vetettük fel, ahol emellett, hogy továbbra is fenntartjuk annak a fontosságát, hogy „virágozzon sok száz virág”, azaz fontos az egyéniségeknek (a) sokszínűsége, de nélkülözhetetlen ezen belül az is, hogy néhány (alap)elvben és kérdésben megteremtődjön a tantestület egysége.

**Befejezésül** – mintegy a kérdés összefoglalásaként – érdemes áttekinteni mindazt, hogy a fejlesztés folytatása szempontjából mit tartunk kritikus pontoknak, amelyeknek a korrekcióját a bázisiskolává váláshoz mindenképpen el kell majd végezni. Az alábbi ábrán ugyanis látható, hogy a pedagógusok jelentős része szerint a legnagyobb akadályt éppen

- a tanulók, szociális körülményeik, valamint
- a szülők és a társadalom iskolai problémák iránti érzéketlensége

jelenti, ami jelentős mértékben hozzájárulhat az iskolában végzett szakmai munka eredménytelenségéhez.

Ebben a megközelítésben gondot okoz, hogy az intézmények és pedagógusaik magától értetődőnek tekintik, hogy a **problémák minden esetben az iskolán kívül vannak**, vagyis olyan tényezőket nevesítenek, amelyeket kizárólag pedagógiai eszközökkel nem lehet eredményesen megoldani, holott az iskolának ez áll a rendelkezésére.

Az egész napos iskola kialakítása éppen **ennek az ellenkezőjét célozza meg, azt, hogy az iskola keresse meg, és építse be az intézményi kultúrába azokat az eszközöket is, amelyekkel a fentebb jelzett problémák, ha nem is maradéktalanul, de nagyobb hatékonysággal válnak kezelhetővé.** A fenti megközelítésben ugyanis háttérbe szorulnak mindazok a szempontok, amelyek az iskola vagy a tantestület esetleges szakmai hiányosságából következő nehézségekre, problémákra mutathatnának rá. Márpedig ennek a szemléletnek a leküzdése minden megújulás/fejlesztés megkezdésének az „alfája és omegája”.

## V. ISKOLAPORTRÉK

A következő fejezetben két olyan intézményt mutatunk be, amelyek részt vettek a fejlesztés minden egyes szakaszában. Ezekben az iskolákban az iskolavezetés erőteljesen támogatta nemcsak a pályázatot, hanem azt is, hogy a pályázat segítségével valóban történjen meg az egész napos iskola gyakorlatának a kialakítása az intézményekben. Ezért ezek az intézmények különösen alkalmassá váltak az ún. bázisiskola-szerepre, hiszen azon túl, hogy az itt dolgozó fejlesztők alaposan felkészültek az érdeklődő intézmények támogatására, tanácsokkal történő ellátására, sok esetben gyakorlati példákkal (pl. modulok használata) is be tudják mutatni a fejlesztés eredményeit.

### BALATON ÉS BERHIDA KÖZÖTT – PAPKESZI

Az elmondottakhoz képest bizonyos szempontból más volt a helyzet a papkeszi iskolában. Ebben az intézményben maga az intézményvezető volt az, aki a messzemenőig pártolta és segítette a fejlesztést, és ebben maga mögött tudhatta az intézményfenntartó támogatását is. A fejlesztői team tagjainak megvolt a saját elképzelése az egész napos iskoláról, de szerencsés módon ezeket hozzá tudták kapcsolni azokhoz az igényekhez és elvárásokhoz, amelyek az OFI által irányított programban fogalmazódtak meg.

„Eddigi pályafutásom során először talán inkább ösztönösen, később tudatosan is kerestem a módot, hogy a problémás élethelyzetben élő gyermekeknek a rendelkezésemre álló lehetőségeket kihasználva esélyt teremthessek a számukra optimális fejlődésre. Az elmúlt néhány évtizedben szinte minden tantárgyat tanítottam alsó és felső tagozaton egyaránt. Nevelőtanárként a nyolcvanas évek végén kísérleti csoport vezetője voltam öt éven át egy fővárosi nevelőotthonban. Több mint 10 évig tanítottam „értelmi fogyatékosokat” összevont tanulócsoporthoz. Itt a kollégákkal együtt a kilencvenes évek közepétől az „értelmi fogyatékos” tanulók részintegrációs programját dolgoztuk ki, így oldva a viszonylagos szegregációs jelenségeket. A 2000-es évek elején az USA Nagykövetsége támogatásával öt államában volt szerencsém tanulmányozni az ottani oktatási rendszert. A két hónap alatt 23 különböző oktatási intézmény életébe nyertem betekintést. (...)

Tizenhat éve vagyok iskolaigazgató, és ebből negyedik éve a jelenlegi iskolában, ahol sikerült az elmúlt években egy ütőképes, jó tantestületet kialakítani, ahol családias hangulat van, de sokszor igen nehéz körülmények között dolgozunk. Mindig a gyerekekre fókuszálva, jól működő iskolát hoztunk létre. Az iskola 2008-as alapítása óta 40%-kal nőtt a tanulók létszáma. Ez többek között annak is köszönhető, hogy a település és a környék viszonylagos hátrányos helyzetét figyelembe véve tantestületünk az iskolaotthonos oktatási formát választotta az alsó tagozaton. Az idei tanévtől felmenő rendszerben az ötödik osztályban is ezzel a tanulásszervezési formával próbálkozunk.

A pilotprogramtól azt várom, hogy:

- Segít a tanulásban akadályozott tanulók felzárkóztatásában is, és a tehetséges gyerekek fejlesztésének is teret tud adni plusz időkeretben.
- Előnyös a tanárnak, mert a sajátos szervezési formája miatt közvetlen visszajelzést kap a tanulóktól a tanórán eljátszottakról.
- Színesebb, érdekesebb, élményszerűbb tanítási napok szervezhetőek a differenciált, kooperatív, csoportmunkát előnyben részesítő – akár nyújtottabb óraszervezési lehetőségek miatt.
- Az tapasztalhatjuk, hogy a diákok szívesebben járnak iskolába, és összetartóbb közösségek jönnek létre.
- A szülők érdeklődése nő, jobban be tudjuk vonni őket a programjainkba. Tudatosan, évente több alkalommal szervezünk olyan programokat (egészséges életmóddal, ünnepekörökkel, művészeti programokkal kapcsolatban), ahova őket is meghívjuk. Szabadidős programjainkba a szülőket-nagyszülőket is bevonjuk.
- Fontosnak tartom, hogy a tananyag mellett diákjaink különböző tanulási technikákat is elsajátítsanak, és ezáltal felkészítsük őket a lifelong learning életmódra.(...)

Tantárgyfelosztásunkban az órarendi órákat 10%-ban meghaladó fejlesztő, differenciáló, felzárkóztató, tehetséggondozó, egyéni órát építettünk be, ezen felül a délutáni szakkörök, illetve az önálló órák, valamint a szabad foglalkozások által kínált lehetőségekkel is gazdálkodhatnak a kollégák.

- Konkrét információkat azzal kapcsolatban várok, hogy a program során kidolgozandó modulokat hogyan lehet a gyakorlatban a jelenleg működő rendszerünkbe beilleszteni.
- Úgy látom, hogy a 21. század első évtizedében tapasztalható társadalmi elvárásokra, a felgyorsult és sokszor felületes világ kihívásaira jó válasz az egész napos oktatási rendszer, amelyben a tanítási-tanulási folyamatok mellett a személyiségfejlesztés, a gyakorlatias (alkalmazható) tudás megszerzése és a nevelés is nagyobb teret kaphat.
- Az izgalmas alkotótevékenységen túl azt várom a programtól, hogy egy a mindennapi gyakorlatban használható, rugalmas, alkalmazkodó lehetőségrendszerrel dolgozzanak ki a kollégák számára.”

Az intézményvezető elképzeléseivel a fejlesztésbe bekapcsolódott pedagógusok is tudtak azonosulni.

„Mit gondolok az egész napos iskoláról? Az egész napos iskola megvalósításához megváltoztatnám a tantárgyak heti elrendezését. Szerintem a napi egy-egy óra szétszabdálja a gyerekek napját, gondolkodását. A heti két órás tantárgyakat szerintem egymás utáni két órára kellene tenni egy-egy nap, így sokkal több idő maradna a kulcskompetenciák fejlesztésére, kooperatív munkára, differenciálásra (például történelemnél). A tananyag csökkentésére is szükség lenne: szerintem a kevesebb tananyag segítené a tanulási módszerek alaposabb elsajátítását. Lehetne vetélkedődelutánokat rendezni, tematikusan tantárgycsoportokra, a tananyagok csomópontjaira koncentrálni, ahol játszva tanulunk. Észrevétlenül kialakulna a tantárgyak közötti integráció, ami segítené a gyerekeket abban, hogy felfedezzék a kapcsolódási pontokat. Nem kellene feltétlenül az éppen tanított tananyagra építeni, lehetne ismétlés, megerősítés a funkciója vagy az előzetes tudás megszerzése egy későbbi tananyaghoz. Szükség van a versenyhelyzetben való viselkedés tanulására, annak megismerésére, hogy kell a társakkal együtt feldolgozni a sikert és a kudarcot.

A gyermek olyan eszköztudást szerez, amelyet egész élete során tud használni. A kulcskompetenciák közül kiemelten fontosnak tartom a felzárkóztatásban a szociális kompetenciát, az anyanyelvi és kommunikációs kompetenciát és az önálló, hatékony tanulás fejlesztését. Kiemelten fontosnak tartom az értő olvasás és a problémamegoldó képesség fejlesztését. Az ENI keretében szakemberek segítik a gyerekeket abban, hogy valóban fejlődni tudjanak ezeken a területeken. A csoportban végzett munka, a kooperatív technikák alkalmazása, a saját és egymás munkájának értékelése során a kritikus gondolkodás alkalmazása egész életen át használható tudást nyújt a tanulóknak.

Csak pénteken adnék házi feladatot, mert a szülőknek tudnia kell, mit tanul a gyermeke az iskolában, nem jó, ha teljesen ki vannak zárva a gyermek iskolai életéből. Erre a napra tenném a tehetséggondozást és a felzárkóztatást, az egyéni órákat.

Az egész napos iskola csak a szülők támogatásával működhet jól. Szükség lenne egy előzetes felmérésre, amely során megkérdeznék a szülőket arról, milyen iskolán kívüli elfoglaltságokra járatták gyermeküket. Ezek közül kellene a legvonzóbbakat kiválasztani, összevetni az iskola tantestületében rejlő lehetőségekkel, és megszervezni az iskolán belül. Valószínűleg egyes esetekben külsős szakember alkalmazására is szükség lehet.

A szülőknél kell bizonyítani, hogy az ENI segíti a gyereket. Mérőeszközöket kell kifejleszteni, ahol nyomon lehet követni a gyermek fejlődését. Szükség lenne egy év eleji és év végi mérésre a fejlődés nyomon követhetősége érdekében. Úgy gondolom, hogy ehhez a tantestületeknek össze kell fogniuk. Létre kellene hozni egy tantárgyak feletti, egy óra alatt (45 perc) megoldható, induktív gondolkodásra épülő feladatokból álló tesztorozatot.

Nálunk, itt falun alacsony a szülők iskolai végzettsége. Néhány százaléka tehető, akinek közép-, illetve felsőfokú végzettsége van. Sokan ezért nem tudnak segíteni gyermeküknek a tanulásban. Akinek van munkahelye, túlhajsztolt, nincs ideje a gyermekére. A diákoknak nincs megfelelő tanulásmódszerük, stratégiájuk, hiába van erről szó osztályfőnöki órán. A gyerekek nem szoktak hozzá a rendszeres felkészüléshez, alkalmanként tanulgatnak. Az egész napos iskolában olyan tanulási stratégiát kapnak, amit később is bármikor tudnak alkalmazni.



A tehetséges gyerekek számára nem jelent hátrányt az otthoni háttér, mert ők is lehetőséget és segítséget kapnak. További nagy előnye a gyerekek számára, hogy nem kell egyedül lenniük órákon keresztül otthon.

A szülő szempontjából megnyugtató, hogy 16 óráig biztonságban tudja gyermekét. Nem kell azon aggódni, hol, kivel „lóg”, biztos, hogy a saját korosztályával fogja az idejét eltölteni. Esetleg olyan szakköröket, különórákat is igénybe vehet, melyeket nem engedhetett meg magának korábban.

A pedagógusnak nem kell minden órán azzal szembesülnie, hogy nincs kész a házi feladat, nincs itt a felszerelés, a gyerek azt sem tudja, hol tartanak a tananyaggal. A tehetséggondozásra is nagyobb lehetőséget látok. A lustább, de tehetséges tanuló ott van az iskolában, nekem, a pedagógusnak kell úgy szerveznem az idejét, hogy tehetségét ki tudjam bontakoztatni.

Számomra hatalmas kihívás ez a lehetőség. Az eddig szerzett tapasztalataim és tudásom minden morzsáját mozgósítanom kell, hogy minőségi munkát tudjak végezni. Szakmai fejlődést jelent számomra.

Az iskola fejlesztési lehetőséghez juthat. Biztosítani kell a megfelelő infrastruktúrát: könyvtárat, sportszereket, számítógépeket. A könyvtárnak fontos szerepe van a felzárkóztatásban. A kézikönyvek használatára meg kell tanítani a gyermekeket. Tisztában kell lenniük a különböző források megbízhatóságával, tudják, hogy kell kiválasztani a megfelelő forrást. A családlátogatások egyik tapasztalata, hogy a gyerekek nagyon ingerszegény környezetben élnek. Az ENI keretében meg lehet tanítani a őket a jegyzetelésre, a gyors keresésre, a lényeg kiemelésére. Ennek legfontosabb bázisa lehet az iskolai könyvtár. Ezt a funkcióját akkor tudja betölteni, ha megfelelő számban (legalább 4-4 darab) állnak rendelkezésre szótárak, lexikonok, enciklopédiák, ismeretterjesztő művek. Legalább két tanulói számítógép lehetőséget nyújtana az információkeresés gyakorlására, és segítené a csoportmunkát.

Az ENI keretében további szakemberekre van szükség, azaz álláslehetőséget tud nyújtani kollégáknak, állás-megtartó szerepe lehet az óraszámok növekedése esetén. Leginkább azt vállalnám ebben a programban, hogy megvizsgáljam, milyen lehetőségeket tud nyújtani a könyvtár, mert ebben látom a legszélesebb tárat a fejlesztésnek: lehetővé teszi az interdiszciplináris látásmód kialakítását, a sokoldalú tanulásszervezési módot.<sup>1</sup>

„Amikor először hallottam azt a szót, hogy differenciálás, nem igazán láttam át, hogyan kell csinálni, hogy a tanításban hatékony és fejlesztő legyen. Azt értettem, hogy miért szükséges, de a „hogyanját” elképzelni sem tudtam. Ennek a szónak nagy jelentősége van a mai nevelésben. Hatékonyabbá, változatosabbá, személyesebbé, – és ne tagadjuk, – sokszor érdekesebbé teszi a tanulást. Pedagógiai pályám kezdetén én is sokszor mondtam, hogy „bezzeg az én időmben”. Most, minden ezzel kezdődő mondatomat törölném a szótáramból, hiszen a gyerek tehet a legkevésbé arról, hogy másképp van, mint „bezzeg az én időmben.” Tudomásul kell vennünk, és el kell fogadnunk, hogy nagyon megváltozott körülöttünk a világ. Felgyorsult, differenciáltabb, feszültebb, anyagiasabb, fejlettebb, érzékletlenebb, figyelmetlenebb, idegenebb lett. És mi rohanunk a világban, míg gyermekeink egy darabig nézik tehetetlenül, majd elkezdnek alkalmazkodni. Mindent leképeznek, és mindent visszaadnak, minden rezzenésre ezer rezzenéssel válaszolnak. Így válnak túlmozgásossá, figyelmetlenné, szemtelenné, érdektelenné, és még sorolhatnám. Nekik fokozott figyelemre van szükségük, mert lehetnek okosak, és kevésbé érthetnek meg dolgokat. Nekünk azonban nincs más feladatunk, mint mindenkiből kihozni a legjobbat, és a kor igényeire reagálva differenciálni, vagy megtalálni a leghatékonyabb tanítási módszereket. Alkalmasak vagyunk-e rá? Alkalmasak-e pedagógusok a differenciálásra, tehetséggondozásra, felzárkóztatásra?

Az elmúlt évtizedekben megváltoztak a társadalmi elvárások az iskolával szemben. A szülőknek fontos, hogy az iskola ne csak oktasson, hanem neveljen is. A gyermek jövője szempontjából is fontos szerepe van az iskolának. Sokszor szembesültem már azzal, hogy tehetséges tanulók vesztek el a család, a társadalom süllyesztőjében, mert nem volt elég erős az iskolai hatás a továbbtanulás szempontjából. Azt is figyelembe kell vennie az iskolának, hogy azok a gyermekek, akiket nevel, más-más társadalmi, kulturális, motivációs, családi közegből kerülnek ki. Mások a célok, és mások az érdeklődés középpontjában lévő ismeretek. Nem uniformizálhatjuk a gyermekeket. Egyénre szabottan kell sokszor meghatározni a a fejlesztési területeket. Terhelni kell a terhelhetőt, és fejleszteni a rászorulót. Az elvárások tisztázása feltétlenül fontos feladat az iskola és a pedagógus számára egyaránt. Annak következetes betartása pedig erkölcsi kötelessége mindegyik félnek. (...)

Az egész napos iskola a jövő oktatási formája. Az előzőekben felsorolt problémák mind megoldhatóak ebben a rendszerben, türelemmel, felkészüléssel, kellő odafigyeléssel, állhatatossággal.<sup>2</sup>

1 Ráczkevi Lajosné

2 Stelcne Kurucz Éva

Az elképzelésekkel szemben ott állt az iskola „valósága”, másképpen fogalmazva a tantestület és az infrastruktúra, amelyet az épület és berendezései (tantermek, közösségi terek, szertárak, udvar stb.) alkotnak. Ezeket a fejlesztés kapcsán nem lehet figyelmen kívül hagyni. Nézzük meg, hogy a szerepet vállaló intézményben rendelkezésre áll-e az a kompetenciaegyüttes, amely nélkülözhetetlen a fejlesztés végrehajtásához! Erre az elemzésre azért vállalkozunk, hogy érzékeltesük a különféle típusú pályázatok benyújtásával kapcsolatos **intézményvezetői felelősség** kérdését. Véleményünk szerint minden pályázat esetében el kellene készíteni a „kompetencia-leltárt”, amely alapján megbizonyosodhatnánk arról, hogy vajon a pályázat megvalósításának valóban megvannak-e az intézményi szintű feltételei.<sup>3</sup>

Ami a kompetenciák feltárását illeti, egyszerűbb azokban az esetekben a helyzet, amikor a kompetencia jól dokumentálható módon jelenik meg bizonyítványok, tanúsítványok formájában. A szakmai tudás alkalmazásának hatékonyságát és eredményességét azonban számos tényező befolyásolja, elsősorban azok az attitűdök, amelyek a felmerülő fejlesztéssel kapcsolatos véleményekben ölthetnek testet. Ezek feltárására is kísérletet teszünk.

A fejlesztés során az iskolának két, egymással összefüggő feladatrendszer szempontjainak kellett megfelelnie:

- Egyrészt létre kellett hozni azokat a szakmai tartalmakat, amelyek az egész napos iskola tanítási-tanulási elemének a részét képezik. Ebben a folyamatban a pályázat szerzői elsajátították /megerősítették a tartalmi fejlesztéshez szükséges kompetenciáikat (például szövegírás, szerkesztés), illetve megtanulták a hálózati együttműködés szakmai és technikai elemeit, s nem utolsósorban igyekeztek megfelelni a kötelező tudományos normáknak.
- Másrészt a fejlesztőknek meg kellett oldaniuk a tantestület egészének a bevonását a fejlesztés eredményeinek a megismerésébe és azok alkalmazásába. Ez azért volt **elengedhetetlenül szükséges, mert a bázisintézménnyé válás kritériumát két elem képezte:**
  - » a bázisintézménynek be kell tudnia mutatnia, hogyan működik az egész napos iskola koncepciója a gyakorlatban, és
  - » ennek a gyakorlatnak a bevezetésére fel kell tudnia készíteni, illetve a bevezetés folyamatában folyamatos támogatást kell nyújtania azoknak az intézményeknek, akik azt igénylik.

**Az elmondottak alapján válik egyértelművé, hogy miért tartjuk nélkülözhetetlennek azt a képességét az intézménynek, amelyet tudásmenedzselésként, tudáselosztásként, a tantestület egészének mint erőforrásnak az igénybevételeként írhatunk le.**

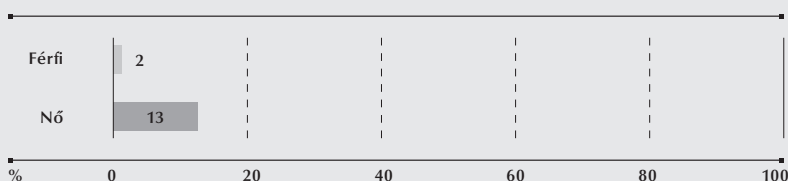
### **MIT ÜZENNEK AZ ISKOLA „ALAPADATAI”?**

A kérdőívekre kapott válaszokból jól látszik, hogy ebben az esetben egy kistélepusú településen található intézményről van szó, ahol a tantestület létszáma akár a közepes vagy nagy városi iskolákhoz képest mindenképpen csekélynek látszik. Ez azonban megítélésünk szerint a fejlesztés sikerességének egyik kulcsa lehet. A vezető számára itt minden „átlátható”, kollégáival napi szinten léphet **közvetlen kapcsolatba, aminek a jelentőségét – különösen a pályázatírás-megvalósítás szakaszát figyelembe véve – nem kell külön hangsúlyozni.**

Az iskola tantestületének a többségét – hasonlóan az ország számos iskolájához – itt is nők alkotják. Ennél a megállapításnál azonban fontosabb a tantestület életkori összetételének a vizsgálata. Jól látszik a 23. ábrán, hogy többnyire olyan pedagógusokról van szó, akik mögött akár

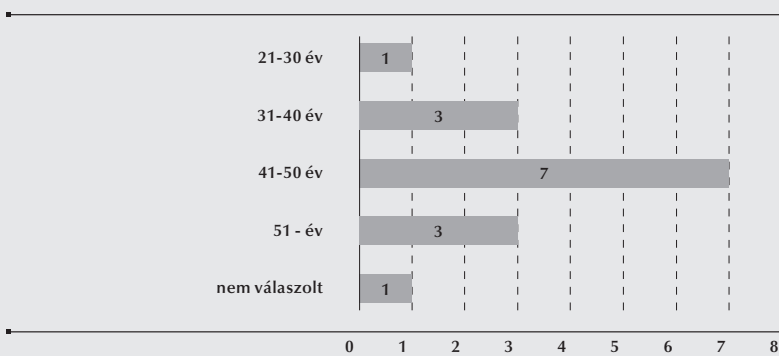
<sup>3</sup> Itt most sem helyünk, sem módunk nincs annak a kifejtésére, hogy milyen szakadék tátong a kompetencia megírásához, illetve annak megvalósításához szükséges kompetenciaegyüttesek között. Közismert, hogy a pályázatíráshoz – felismerve az abban rejlő lehetőségeket – szükséges nyelvezetet és a sablonok kitöltésének technikáit sokan, gyakran rendkívül professzionális módon megtanulták, elsajátították. Sok esetben megfigyelhető, hogy pályázatírássra szakosodott vállalkozások készítik el az intézmények számára a pályázati anyagot.

**23. ábra:** Nemek és kor szerinti megoszlás – 1. A válaszadó neme (fő)



Forrás: Itt és a további ábráknál a kutatás során alkalmazott kérdőívek A válaszadók életkora (fő)

**24. ábra.** Nemek és kor szerinti megoszlás



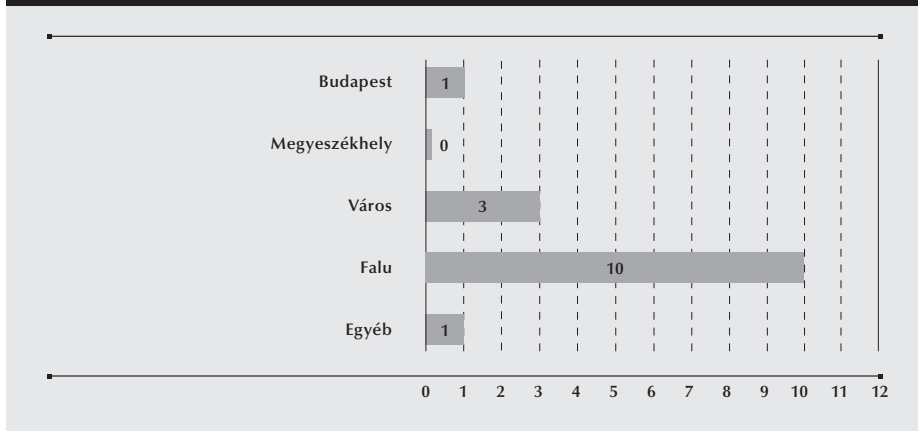
több évtizedes tanítási múlt áll. Másképpen fogalmazva, a tantestület zömének (elvben) elegendő tanítási tapasztalat áll a rendelkezésére ahhoz, hogy a fejlesztés eredményes végrehajtásán túl azoknak a feladatoknak is megfelelhessen, amelyek a bázisiskolai szerepből következnek.

## ÚTBAN A PEDAGÓGUSPÁLYA FELÉ

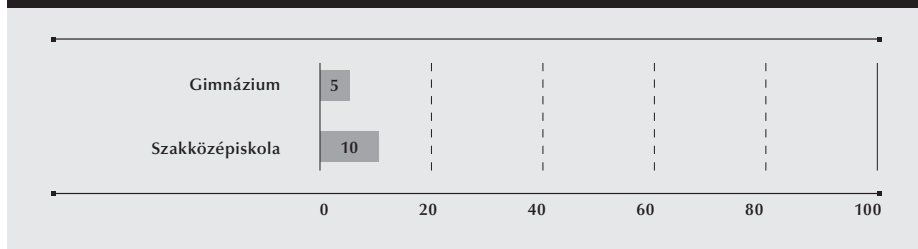
Az elmúlt években lezajlott, tanárookra irányuló kutatások nagyon ritkán vagy egyáltalán nem vizsgálták azt, hogy a pedagógusok „tanulási útvonalai” hogyan alakultak addig az időpontig, amíg elnyerték az iskolai munkához nélkülözhetetlen diplomát. Az egész napos iskola program kapcsán – mint láttuk – ezt nélkülözhetetlennek tartottuk. Egyrészt azért, mert itt – kivétel nélkül – hosszú, többnyire másfél évtizedet meghaladó tanulási útvonalakról van szó, amelyek ha másról nem is, de a tanulásról – és annak különböző formáiról – elegendő tapasztalatot kínálhatnak a jövő pedagógusai számára. Másrészt azt is célszerűnek tartottuk vizsgálni, hogy – különösen a felsőfokú tanulás – milyen környezetben történt. Ezért van nagy jelentősége annak, hogy a főiskolai/egyetemi tanulmányok milyen rendszerű képzés keretében folytak.<sup>4</sup> A nappali tagozat a hallgatók számára intenzív tudományos környezetet biztosított, amelyben a tudományos végzettségű főiskolai/egyetemi oktatók részben a plenáris előadások, részben pedig a kisebb csoportokban működtetett szemináriumok megtartásával kulcsszerepet játszottak. A levelező/esti tagozatra járó hallgatók ebből keveset érzékeltek, hiszen számukra az úgynevezett konzultációk gyakorlatilag kimerültek a plenáris előadások megtartásában. (To-

<sup>4</sup> Meg kell jegyeznünk, hogy a rendszerváltás előtti időszakban – ennek történelmi okaira most nem tudunk kitérni – többnyire lebecsülték azokat, akik nem nappali tagozaton végezték tanulmányaikat

**25. ábra.** Milyen településtípuson található az az általános iskola, ahol Ön nyolcadikos tanulmányait végezte? (fő)



**26. ábra:** Az általános iskolát követően milyen iskolatípusban tanult tovább? (fő)



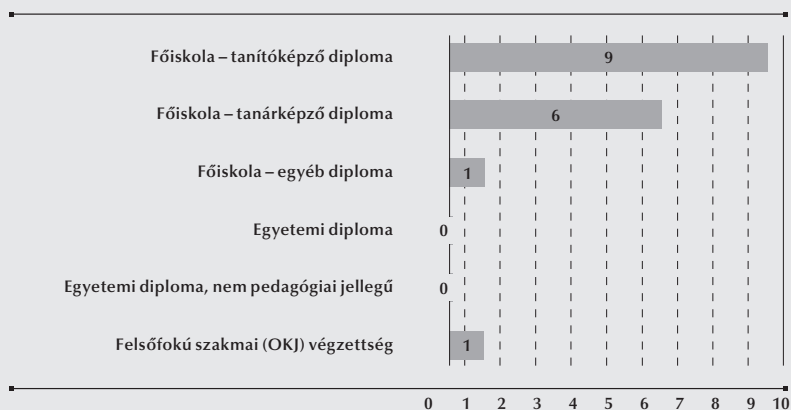
vábbi okok miatt feltehetőleg kevésbé részesülhettek a felsőoktatási intézmény számos más, a tudományosságot biztosító létesítményeinek a használatában, mint például a tanszéki vagy intézményi könyvtárak, később az internethasználat lehetőségei.) A hátrányokat az egyéni, önképzésre épülő tanulás segítségével kellett vagy lehetett pótolni.

Az alábbi ábrákon a tanulási útvonalakat foglaltuk össze. Rendkívül kedvezőnek tűnik a jelen helyzet szempontjából, hogy az iskola pedagógusainak a többsége általános iskolai tanulmányait kistelepülések iskoláiban végezte, így mindenképpen rendelkezik azokkal a tapasztalatokkal (saját, feleleveníthető élményekkel), amelyek szükségesek lehetnek az intézményben napi szinten felmerülő problémák megoldásához. Bár nem magától értetődő, de fontos annak a megemlítése, hogy a tantestület jelenlegi tagjai kivétel nélkül az általános iskolát követően **érettségit (is) nyújtó intézményben folytatták tanulmányaikat**. Általában az a hazai gyakorlat (sok esetben ez fontos elvárás a család részéről), hogy az érettségít követően a tanuló felsőfokú tanulmányokat folytasson. A mintában szereplők ezt a feladatot megoldották, hiszen mindenki befejezte a tanulmányait a tanítóképző vagy a tanárképző főiskolákon. Kérdés azonban, hogy az érettségít követően erre mikor került sor.<sup>5</sup>

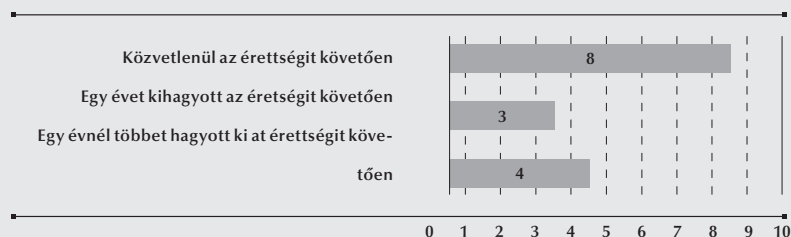
A táblázat számszerűsített ábráiból kitűnik, hogy a tantestület valamivel több mint egyharmada nem nappali rendszerben végezte tanulmányait. A középiskola befejezését követően

<sup>5</sup> Figyelembe véve a „történelmi szempontokat”, most nem tulajdonítunk annak nagy jelentőséget, hogy miért került sor az érettségít követően „évkihagyásra”. Több oka lehet ennek, például a gyengébb tanulmányi eredmény, esetleg a családot sújtó politikai indíttatású probléma vagy egyszerűen a tanuló részéről megnyilvánuló érdektelenség, a családi elvárásokkal történő szembeszegülés.

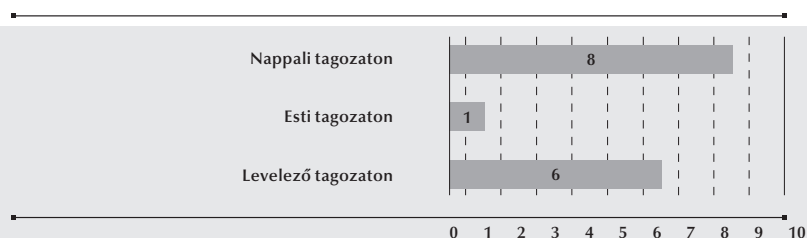
**27. ábra.** Milyen felsőfokú befejezett tanulmányokkal rendelkeznek?  
(az említések számában)



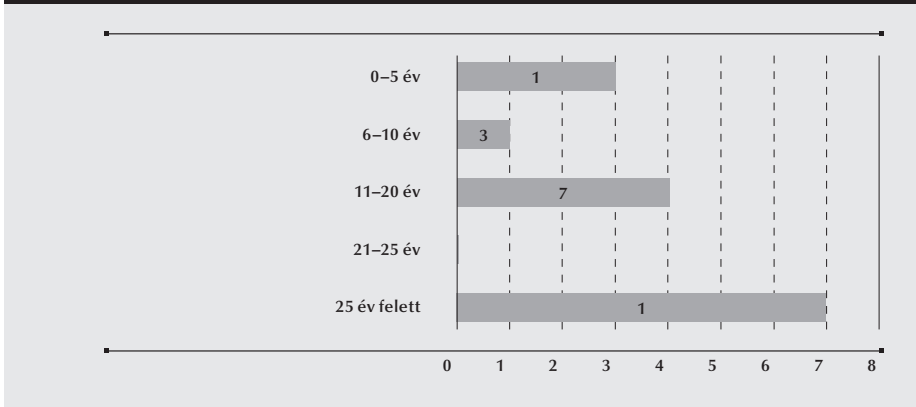
**28. ábra:** Mikor kezdte meg felsőfokú (főiskolai, egyetemi) tanulmányait? (fő)



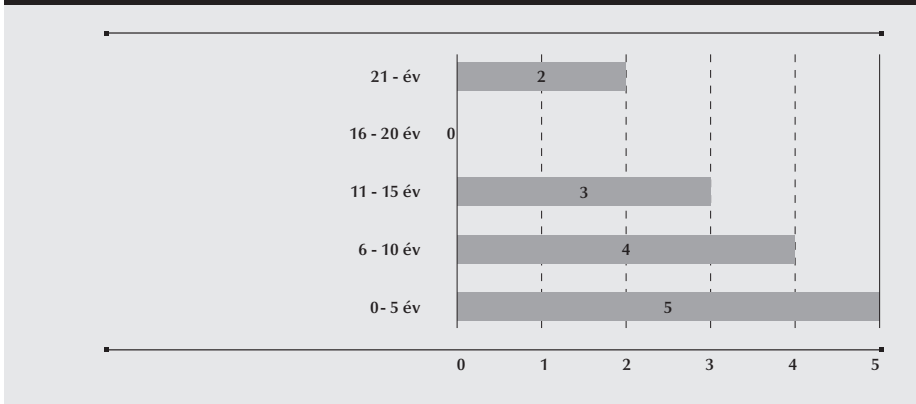
**29. ábra:** Milyen módon (munkarendben) szerezte meg az első főiskolai / egyetemi diplomáját? (fő)



**30. ábra.** Jelenleg hány évnyi iskolában/iskolákban töltött munkaviszonnal rendelkezik? (fő)



**31. ábra.** Jelenlegi munkahelyén mennyi az eltöltött évek száma? (fő)

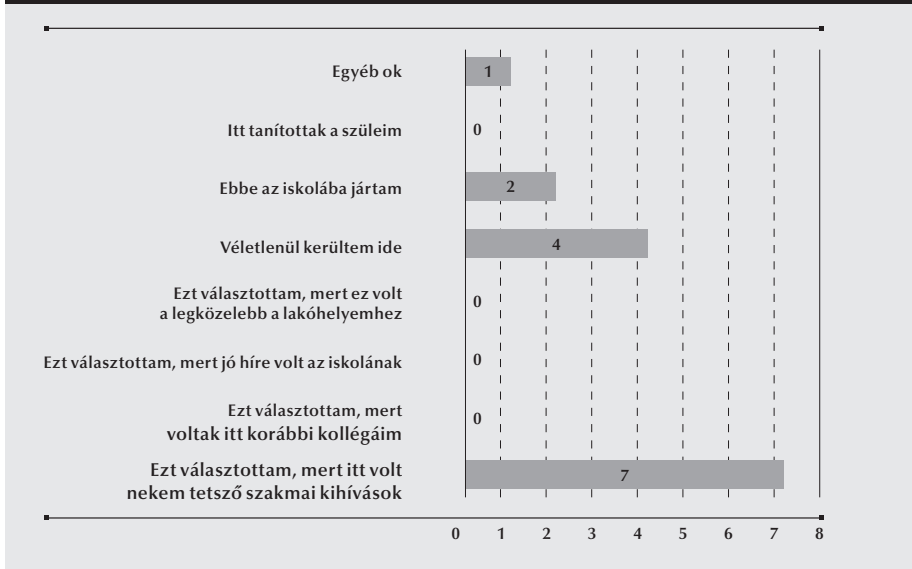


így többen vélhetőleg munkába álltak, amit nem tartunk kedvezőtlen fejleménynek. A munkaerőpiacon szerzett tapasztalatok később a tanítási gyakorlat során – például a pályaválasztási tanácsadás kapcsán – rendkívül jól felhasználhatók.<sup>6</sup>

Jelenleg a tantestület zöme több mint egy évtizedes munkavállalói – ez esetben iskolai keretben szerzett – tapasztalattal rendelkezik. Ez részben az életkorukból adódik, de számunkra ebben az esetben fontosabb szempont volt, hogy **a pedagógusok ebben az iskolában hány tanévet töltöttek el.** Jól látszik, és vizsgálatunk szempontjából ez is kedvező képet mutat, hiszen 9 fő nyilatkozott úgy, hogy biztosan több mint fél évtizede ebben az intézményben tanít, ami azt jelzi, hogy stabil, összehozott munkavállalói közösségről beszélhetünk. Valószínű, hogy ennek a helyzetnek a kialakulásában szerepet játszott az is, hogy ki és milyen okok miatt („saját döntés szakmai ismervek alapján”) került a szóban forgó intézménybe. (Lásd 25–32. ábrákat.)

<sup>6</sup> Ennek a jelentőségét nemcsak a jelenlegi munkaerő-piaci helyzet és a fiatalok munkába állásával összefüggő nehézségek miatt érdemes hangsúlyoznunk, hanem amiatt az egyébként ritkán hangsúlyozott tény miatt is, hogy mekkora problémát jelent azoknak a pedagógusoknak a tapasztalatlansága az ilyen és hasonló kérdésekben, akik egész életüket gyakorlatilag különböző iskolák falai között töltötték.

**32. ábra.** Hogyan került Ön a jelenlegi iskolájába? (említések számában)



## AZ INTÉZMÉNY „KOMPETENCIA-TÉRKÉPE”

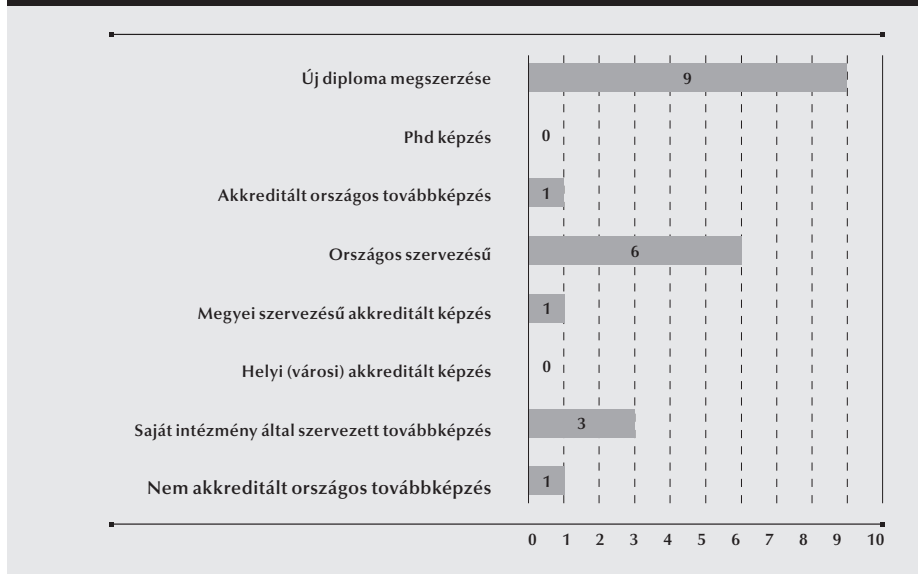
A fejlesztés eredményességét – vagy legalábbis annak az esélyét – alapvetően meghatározhatja az a tény, hogy a tantestület tagjai a diploma megszerzését követően milyen szakmai programokon vettek részt (folytattak tanulmányokat) annak érdekében, hogy korábban megszerzett tudásukat szinten tartsák, illetve újabb elemekkel gazdagítsák. A 34. ábra azt mutatja, hogy a tantestület tagjainak a többsége biztosan részt vett képzésben, amelyek – különösen az újabb diploma megszerzésére irányuló – több éven keresztül munka mellett vették igénybe a pedagógusok idejét és energiáját. Ezúttal nem vizsgáljuk – már csak azért sem, mert ilyen jellegű kimutatásokkal nem rendelkezünk – hogy a nem főiskolai/egyetemi jellegű képzések szakmai minősége valóban tartalmazott-e „hozzáadott értéket” a már meglévő kompetenciákhoz. Függetlenül a képzés „szintjétől inkább azt vesszük szemügyre, hogy e képzések révén milyen tartalmú tudás áramlott be az intézménybe. Egyelőre annak a vizsgálatára sincs módunk, hogy megtörtént-e a megszerzett tudás megosztása, s ha igen, az intézményen belül milyen formában. A 34. ábra adatai azt mutatják, hogy az iskola pedagógusai az elmúlt években nagyjából teljesítették a továbbképzésekkel kapcsolatban általában kötelező követelményeket. Tanulmányunkban nem a továbbképzések száma érdekes, hanem tartalmi összevetésük azokkal a kompetenciaszükségletekkel, amelyek az ENI-program bevezetése kapcsán fontossá válhatnak.

A 34. számú ábra bal oldalán egy táblázatban foglaltuk össze azt, hogy az egész napos iskola tartalmi működtetéséhez szükséges elemek milyen tanórai vagy tanórán kívüli pedagógiai folyamatokhoz kapcsolhatók. A jobb oldalon azok a „kompetenciák” láthatók, amelyekkel a tantestület tagjai – az alapképzettségükön túl – rendelkeznek. Ha a kettőt összevetjük, láthatjuk, hogy a rendelkezésre álló kompetenciák számos területet lefednek, ám nem mindet. A gyakorlatban ez két dolgot jelent(het):

- a) egyrészt azt, hogy a nem lefedett a területekre irányuló tartalmi elemek mégis megoldhatóvá válnak a tantestület számára, részben a pedagógusok folyamatos önképzése miatt, másrészt



**33. ábra.** Az elmúlt három évben milyen továbbképzésen vett részt?  
(az említések számában)



- b)** annak is lehet realitása, hogy olyan tartalmi elemeknek a feldolgozására/alkalmazására nem kerül sor, amelyek szakmai szempontból (teljesen) idegenek a pedagógusok számára.

Az egész napos iskola működtetése feltételezi az intézmény/tantestület folyamatos tanulását, amely biztosítéka lehet azoknak a szakmai reflexióknak, amelyek révén az egyéni tanulói igények kielégítése lehetségessé válik.

### **A SZAKMAI MUNKÁT BEFOLYÁSOLÓ ATTITŰDÖK, VÉLEMÉNYEK – A SZAKMAI MUNKA SZŰKEBB ÉS TÁGABB KÖRNYEZETE**

Az iskolákban zajló szakmai munka nem választható el attól az „élet-egésztől”, amelyekben a pedagógusok – közalkalmazottként és magánemberként – élnek. A munkavégzés minőségére ezért jelentős kihatással van mindaz a tevékeniségegyüttes, amely összefügg a jövedelemszerzéssel, másképpen azokkal a többletmunkákkal, amelyek az életmód/életszínvonal fenntartásához nélkülözhetetlenek. Közismert, hogy a hazai pedagógusok többsége – nem feltétlen szakmájába vágó – különmunkát végez annak érdekében, hogy pluszjövedelemhez jusson. A végzett munka jellegéről és időtartamáról csak becsléseink lehetnek, de leszögezhetjük, hogy mindez érint(het)i az iskolában végzett szakmai munka minőségét.

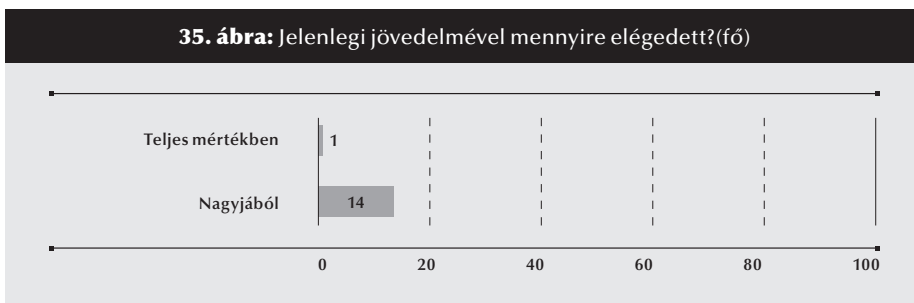
Az elmondottak miatt fontos tudni, hogy az adott iskolában a fejlesztésben történő közvetlen vagy akárcsak közvetett részvétel többletidőt igényel, és mint láttuk, sokszor azoknak a kompetenciáknak az igénybevételét, amelyek nem a rutinjellegű feladatok megoldásához szükségesek. Nyilvánvaló tehát az összefüggés, hogy az iskolai munkára fordított többletenergia (és idő) akkor párosulhat minőséggel, ha a fennmaradó időt nem kell (feltétlenül) jövedelemszerző tevékenységgel eltölteni.

Mekkora lehet az a jövedelem, amely biztosíthatná a nyugodt és kiegyensúlyozott szakmai munka lehetőségét? Az alábbi táblázatban azt látjuk, hogy **ebben az iskolában senki nem**

**34. ábra:** Tartalmi működtetés és kompetenciák



**35. ábra:** Jelenlegi jövedelmével mennyire elégedett?(fő)

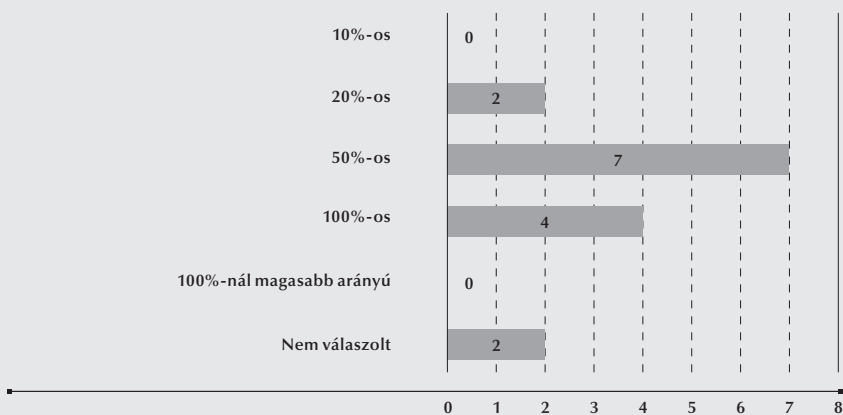


**válaszolta azt, hogy egyáltalán nem elégedett a jelenlegi jövedelmével.**<sup>7</sup> Bizonyosan az életkorral, a pályán eltöltött idővel – és egyéb, itt nem látható körülményekkel – függenek össze a válaszok. Számszerűsítve az igényeket, azt látjuk, hogy a hazai viszonyok figyelemvételével nem születtek irreális válaszok, mert a többség a jelenlegi bér 50-100 százalékos emelésével értene egyet, s ez többé-kevésbé összhangot mutat az oktatási kormányzat életpályamodelljében megfogalmazott elképzelésekkel.

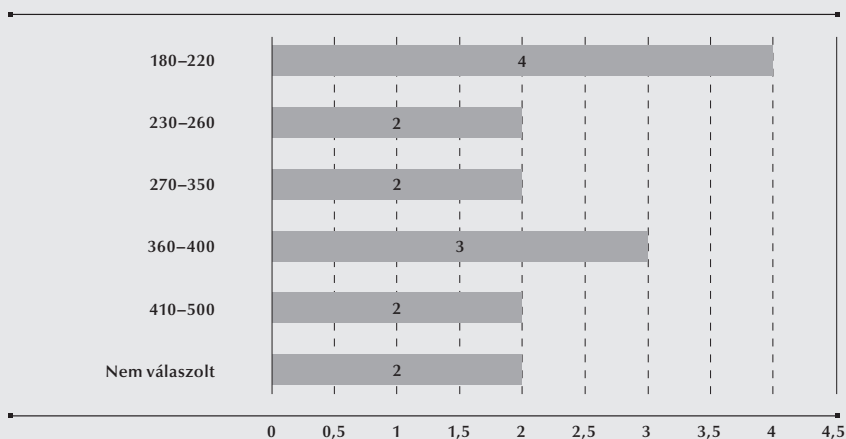
A programmegvalósítás szempontjából a legfontosabb kérdés az, hogy a pedagógusok milyen szakmai és szakmán túli tényezőkben látják azokat az akadályokat, amelyek az érde-

<sup>7</sup> A válaszok értékelésénél nem árt az óvatosság, hiszen olyan kérdésről van szó, amelyről még ebben a formában sem nyilatkozik mindenki szívesen.

**36. ábra.** Jelenlegi jövedelmének hány százalékos emelésével lenne teljes mértékben elégedett? (fő)

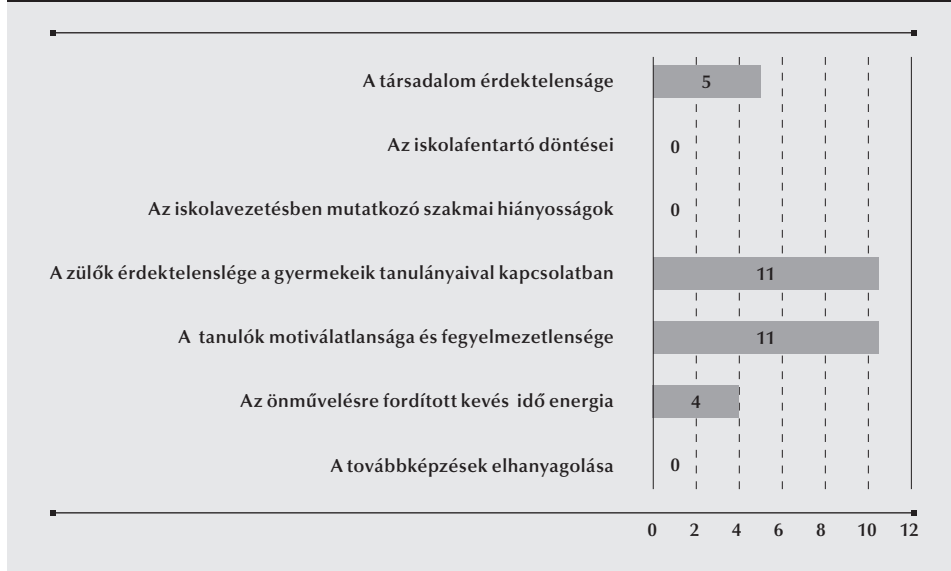


**37. ábra.** Számszerűsítse azt a nettó jövedelmet (fizetést), amellyel Ön teljes mértékben elégedett lenne? (fő)



mi munkát megnehezíthetik. A táblázatból látszik, hogy a pedagógusok egyfajta „akadálystruktúrát” vélnek felfedezni, amelynek vannak kiugróan magas értékeket képviselő komponensei. A táblázat értelmezése most nem azt a gyakorlatot követi, amit a hagyományos adatfeldolgozó tanulmányok alkalmaznak. Az eredményes munkát gátló tényezőket **olyan kompetenciahiányként fogjuk fel, amelyeket a tantestületnek minél hamarabb orvosolnia kell, amennyiben bázisiskolaként kíván tevékenykedni.** Ebben az esetben például egy belső továbbképzés révén, amelyet a tantestület akár saját (korábban már képzéseken részt vett), akár külső szakértő felkérésével szervezhet meg.

**38. ábra.** Véleménye szerint mi gátolja a pedagógusokat, így Önt is abban, hogy munkáját jó minőségben és eredményesen végezze el? (említések számában)



A magas értéket elnyerő komponensek csoportosítása nem jár tanulság nélkül, mert jól látszik, hogy a szakmai munkát nehezítő, veszélyeztető tényezőként<sup>8</sup> a pedagógusok

- vagy olyanokat jelölnek meg, amelyekre nincs ráhatásuk (intézmény finanszírozása, társadalom érdektelensége, adminisztrációval kapcsolatos munkaterhek), vagy olyanokat,
- amelyeknek a **kezelése** például az egész napos iskola programjában **alapvetően nélkülözhetetlennek látszik (például a szülők érdektelensége, a tanulók magatartásával/motiválatlanságával összefüggő kérdések).**

Megjegyezzük, hogy a tantestület tagjainak a többsége nem lát olyan, az intézmény működéséből fakadó vagy a kollégák szakmai hiányosságaival összefüggő problémát, amely jelentős nehézséget okozna a szakmai feladatok ellátásában (mint például a továbbképzések elhanyagolása).

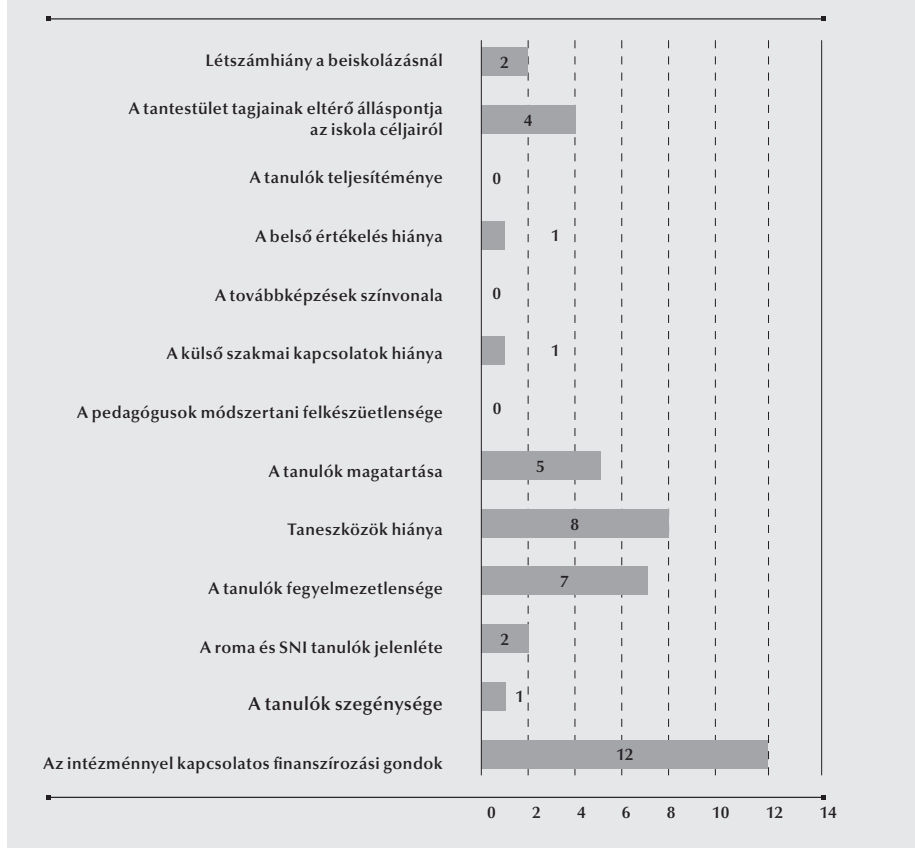
Ezen a ponton továbbhaladva ugyanezt a kérdést konkrétabbá tettük a „**jelenleg**” kifejezés beiktatásával. A válaszok bizonyos mértékben fedik a korábban adottakat, ám az új és magas értékű válasz már a napi munkához köthető, jelezve, hogy a hiányzó pedagógus(ok) pótlása nehezen oldható meg, részben a tantestület alacsony létszáma miatt.

Új, ugyanakkor fontos elemként jelenik meg a tanulók **iskolán belüli túlterheltsége**. Ez az a probléma, amelynek orvoslásáról az egész napos iskola bevezetése lesz hivatott gondoskodni. (Erre még a későbbiekben visszatérünk.) Ebben a kontextusban az intézmény- és munkaközösség-vezetói (szintű) kompetenciákról és szükség esetén azok fejlesztéséről van szó, hiszen az intézményi működés áttekintésének a kulcsát elsősorban az adja, hogy a szakmai szempontokat mennyire érvényesítették az intézményi dokumentumokban, főképp a finanszírozás szempontjából nélkülözhetetlen tantárgy- és órafelosztásban.

Ezt a hiányt erősítették meg a következő válaszok is. Bár a kérdés ezúttal a pedagógusok és a tanulók közötti kapcsolatra vonatkozott, jól látszik, hogy itt is a tanulók magatartásbeli és

<sup>8</sup> Veszélyeztető tényezőként itt azokat a válaszokat rangsoroltuk, amelyeket a tantestület több mint 50 százaléka megjelölt.

**39. ábra.** Véleménye szerint milyen okok csökkenthetik iskolájának, illetve az Ön munkájának az eredményességét? (említések számában)



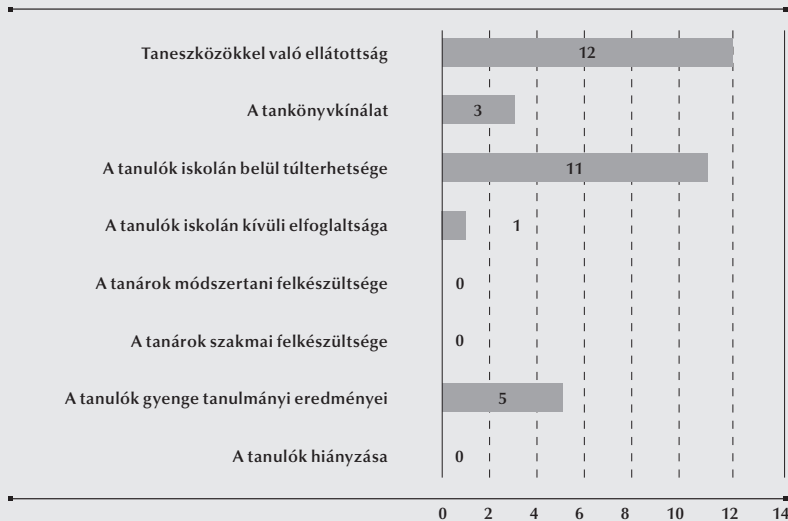
tanulással kapcsolatos motivációs hiányosságai, a tanulók (és közvetve a család) szociokulturális helyzete, valamint a szülők érdektelensége okoztak problémákat.

Az előzőekben láttuk, hogy egyfajta gondként jelent meg a tantestület tagjainak eltérő véleménye a szakmai kérdésekben, bár ezt nem jelöltük olyan „esetnek”, amely különösen nagy fennakadást jelentett volna a munkában. Mindenképpen vizsgálni szeretnénk volna azonban, ezért általában az iskola (a tanítás) céljaira kérdeztünk rá.

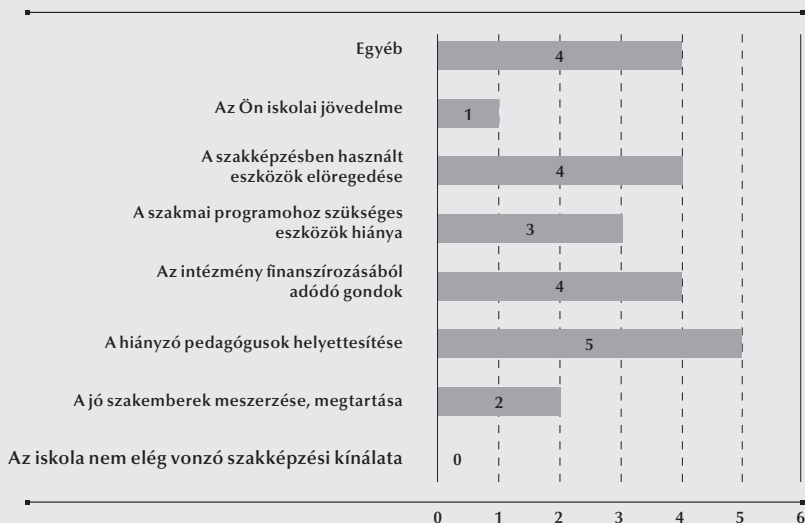
Az itt elmondottakat érdemes összevetni mindazzal, amit már a korábbi fejezetekben bemutatunk: egyrészt a kérdést illetően a többi iskolában megjelenő elképzelésekkel, másrészt azokkal az interjúkkal, amelyekben elsősorban a civil szereplők mondják el véleményeiket.

Ebben az esetben jól látszik, hogy a tantestület gondolkodására jelentős mértékben hatottak az elmúlt évek közoktatási-köznevelési rendszerében zajló történések, másrészt pedig – és ez a jelen fejlesztés szempontjából különösen fontos – ha nem is a legmagasabb említésszámban, de szerepet kaptak a szakmai célok között az ENI-filozófiában megfogalmazott alaptételek is. Ezeket a szempontokat kell a továbbiakban magukévá tenniük a tantestület tagjainak is, függetlenül attól, hogy alsó vagy felső tagozaton tanítanak-e.

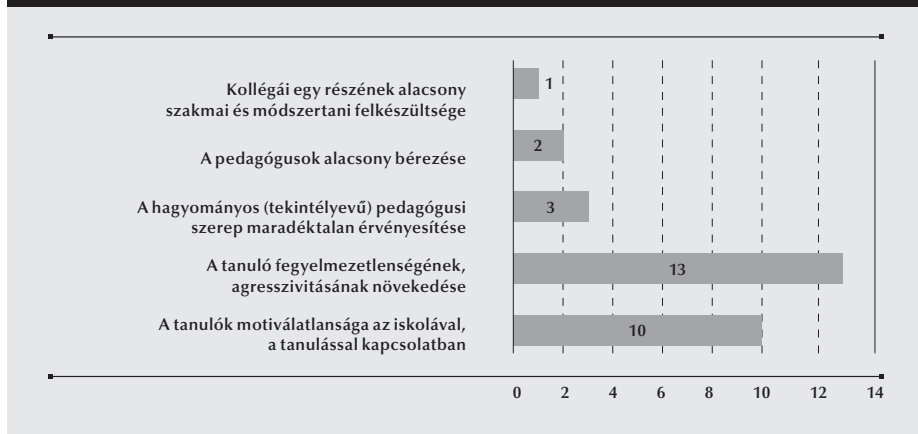
**40. ábra.** Mi jelenti az Ön számára a legnagyobb gondot jelenlegi szakmai munkájával kapcsolatban? (említések számában)



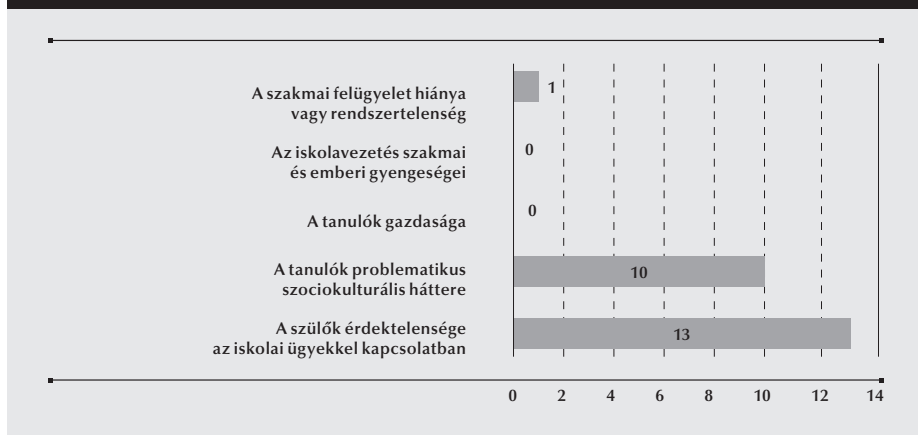
**41. ábra.** Mi jelenti az Ön számára a legnagyobb gondot jelenlegi szakmai munkájával kapcsolatban? (említések számában)



**42. ábra.** Tanár-diák viszonyra ható okok – Az alább felsorolt okok közül melyek azok, amelyek kedvezőtlenül befolyásolhatják az Ön és a tanulók közötti kapcsolatot? (az említések számában)



**42.b ábra.** Tanár-diák viszonyra ható okok – Az alább felsorolt okok közül melyek azok, amelyek kedvezőtlenül befolyásolhatják az Ön és a tanulók közötti kapcsolatot? (az említések számában)



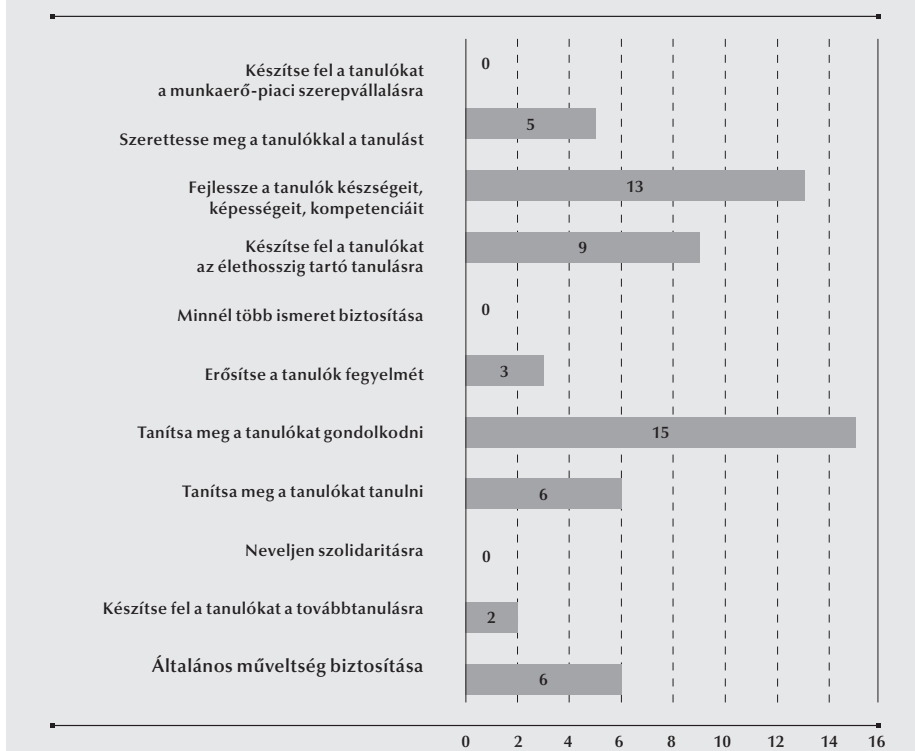
A kérdéskör lezárásául megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok számára – különösen a tanórán – mindenképpen problémát jelent a rendezetlen tanulási környezet, elsősorban az, ha a tanulók nem úgy viselkednek, ahogy az „elvárható lenne”.<sup>9</sup>

Szinte biztos, hogy a pedagógusok többsége egyáltalán nem vagy csak ritkán olvas olyan oktatáspolitikai dokumentumokat, amelyeket nem tud közvetlenül a tanórai tevékenység során hasznosítani. Ennek ellenére kritikusan fogadják mindazokat a döntéseket, változásokat, amelyek éppen ezeknek a dokumentumoknak a hatására következnek be az oktatás világában. Az elmúlt másfél évtizedben a különféle társadalmi és szociális háttérű tanulók integrációja vált

<sup>9</sup> Itt csak utalunk azokra az elmúlt században készült képekre, amelyek erőteljesen tükrözik azt, hogy milyennek kell lenni egy tanteremben a tanórán a *rendezett tanulási környezetnek*.



**43. ábra:** Miben látja Ön az iskola legfontosabb céljait a tanulókat illetően?  
(az említések számában)

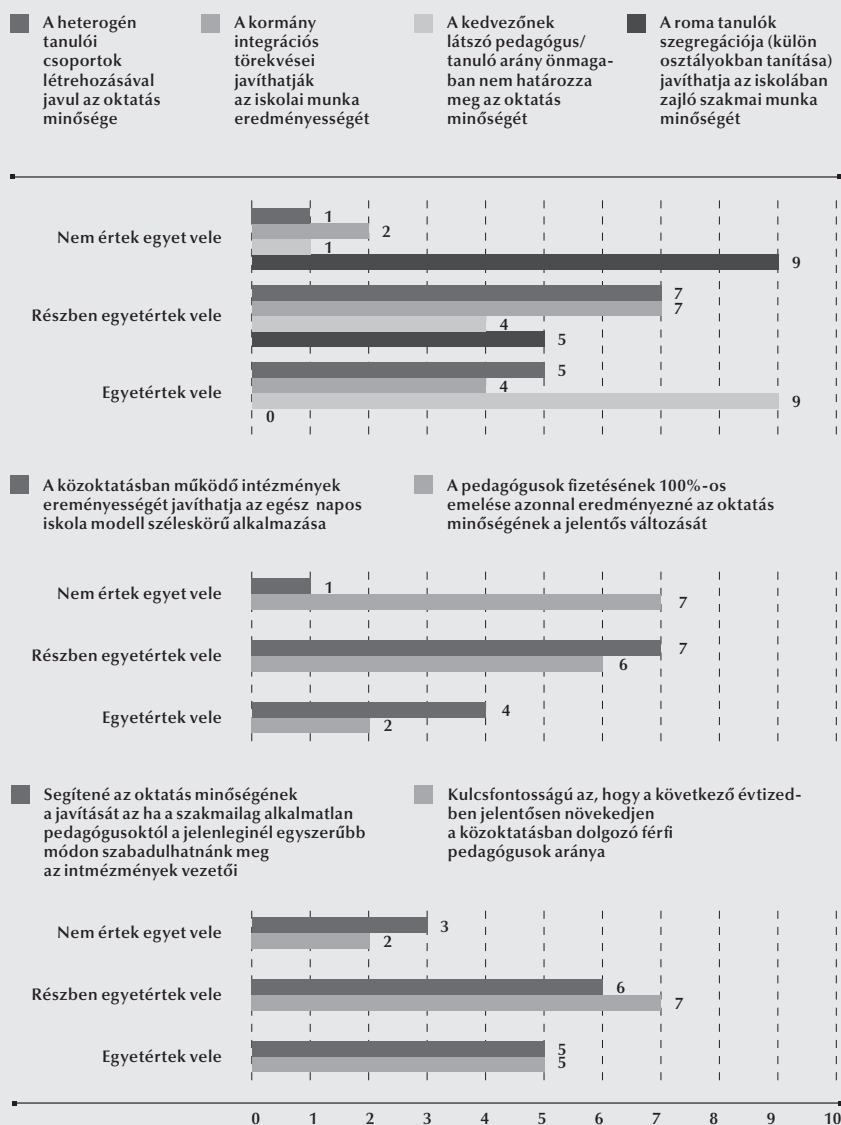


az egyik legfontosabb kérdéssé. Ez volt az a téma, amely nemcsak a közvéleményt, hanem a pedagógustársadalmat is több tekintetben megosztotta. Az egész napos iskola szervezésének éppen **a tanulók együttnevelése az egyik kulcseleme, oly módon, hogy az együttnevelés során is érvényesüljenek azok a differenciált szempontok és gyakorlatok, amelyek célja éppen a tanulói sokszínűségből következő igények kielégítése lenne.**

A kérdésre adott válaszok némi bizonytalanságot tükröznek a tantestületben. A megoldást elsősorban az jelentené, ha az egész napos iskola megszervezése során kialakulnának azok a módszertanok is, amelyek képesek lennének alkalmazni azt a technikát, amely a differenciálás során eljut odáig, hogy felismeri az egyénre irányuló, speciális fejlesztő és támogató stratégiák alkalmazásának a nélkülözhetetlenségét. **Az egyéni fejlesztési tervek mögé a tanuló számára bejárható tanulási útvonalat is meg kell tervezni, mert az egyénre szabott „útvonalak” lehetnek a garanciái annak, hogy a tanulással összefüggő kudarcok csökkenthetővé válnak.**<sup>10</sup>

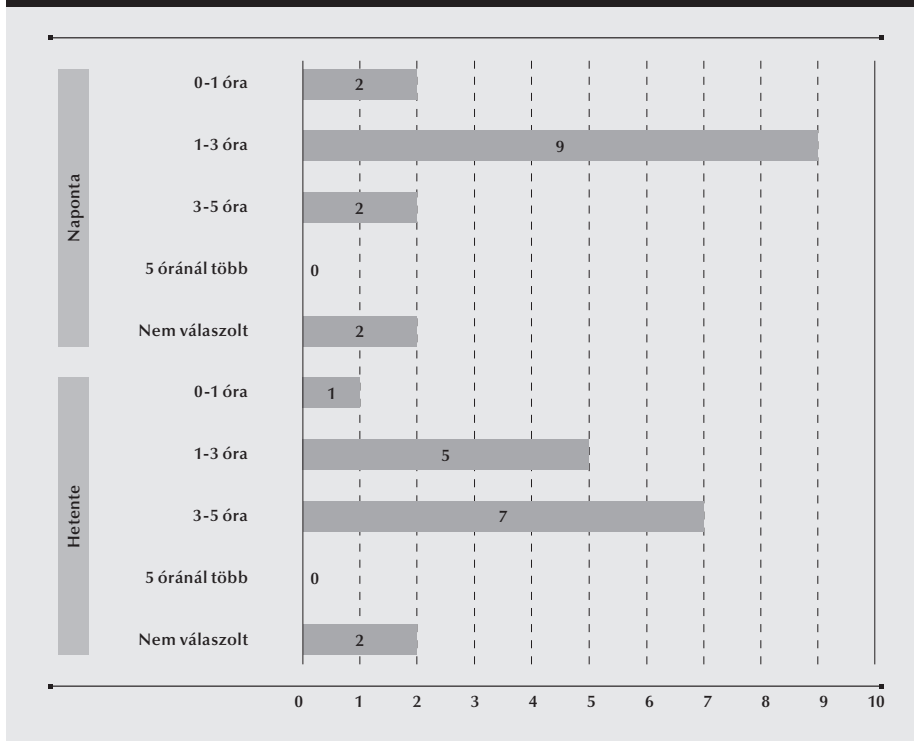
<sup>10</sup> Az egész napos iskola egyik kulcsfontosságú célkitűzése az, hogy megakadályozza az idő előtti iskolaelhagyást. A leg súlyosabb gond ez, de hasonlóképpen szinte kezelhetetlen következményekkel jár az is, ha egy tanuló túlkorossá válva már akkor eléri a tankötelezettségi korhatárt, amikor még nem fejezte be az általános iskolai tanulmányait. Itt csak utalunk rá, hogy ezeknek a problémáknak a kezelésére tett – sok esetben kiváló – szakmai megoldásoknak hosszú múltja van. Teljes sikerről azonban ennek ellenére nem számolhatunk be. Csak jelezzük, hogy a közel 30 évvel ezelőtti *Az általános iskola nevelési és oktatási terve I. kötet*. (Oktatási Minisztérium, 1978, OPI) című dokumentumban is szerepel ez a célkitűzés, szokatlanul erős érzelmi töltéssel megfogalmazva: „Az általános iskola szerepének teljesítése érdekében: – minden rendelkezésre álló eszközzel akadályozza meg a tanulók lemorzsolódását, az iskola idő előtti elhagyását, csökkentsük minimumra a tanévvesztéseket, (Kiemelés: M. J.) – általában mindent tegyünk meg a tankötelezettség megvalósításáért”. id. mű: 14. o.

**44. ábra: Egyetért-e Ön az alábbi állításokkal?(fő)**



A pedagógusok munkaráfordítása az egész napos iskola programjában – alapvetően a szakmailag lefedett és koordinált kötelező intézményi bent tartózkodással – természetesen megnövekszik. A tanítással összefüggő munkateher részét képezi a tanórákra történő felkészülés, amely ebben az esetben kiegészül **a tanórákhoz kapcsolódó vagy szabadidős – ám kötött tartalmú – programokra irányuló felkészüléssel**. Az alábbi ábrákon „önbevalláson alapuló” óramennyiséget látunk, amelyet most nem értékelünk abból a szempontból (sem), hogy soknak vagy kevésnek találjuk a készülésre fordított időmennyiséget, csak megjegyezzük, hogy **a bázisiskolává válás esetében ez még kiegészül azokkal a „mentori” feladatokkal, amelyeket a programot bevezetni szándékozó intézmények támogatása kíván meg.**

**45. ábra.** A szakmai programokra (tanórák, azzal összefüggő egyéb tevékenységek) történő felkészülés becsült időtartama (fő)



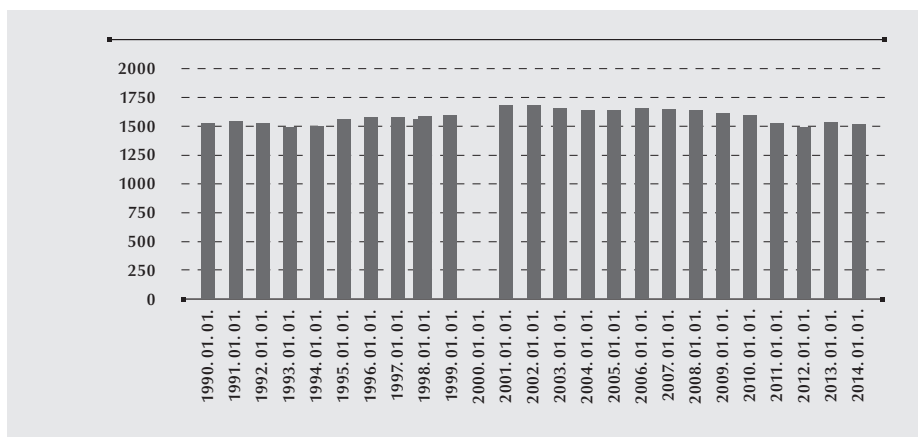
## **AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA PROGRAMJÁNAK MEGVALÓSÍTÁSA EGY KISTELEPÜLÉSEN**

Papkeszi Veszprémtől és a Balatontól körülbelül 10–15 km-re fekszik. Kistelepülésről van szó, hiszen a lakosok száma kisebb-nagyobb ingadozásokkal – mint az alábbi ábráról ez leolvasható – ez elmúlt 25 év során 1500–1700 fő között volt. A településen már 1830-ban négyosztályos református iskolában tanultak a gyerekek. 1870-től Paksi Károly tanító vezetésével 6-osztályosra, majd fokozatosan nyolcosztályosra bővült az általános iskola.

Az elmúlt években – mint ez a képeken jól látható – a régi iskolaépület megújult, az iskola tornateremmel és 3 szakteremmel bővült. A tornatermet a tanulók mellett szívesen használják a településen lakó fiatalok is. Az egész napos iskola bevezetésével kapcsolatos térátalakítás és térfejlesztés jelenleg is zajlik az intézményben, ezenkívül felújították, kicserélték a nyílászárókat, szigetelték az épületet.

Az iskola hatalmas udvarral rendelkezik, az épület mögött füves és aszfaltozott sportpályán játszhatnak, sportolhatnak a tanulók. Innen néhány lépés a játszótér, ahol alsós és felsős tanulók is szívesen töltik az idejüket. Az épületen látványos változás történt, amely napjainkban is folytatódik. A mostani cél egy saját ebédlő építése, mert a menzás, tanulószobás és az iskolaotthonban tanuló gyerekek jelenleg a szomszédos óvoda egyik kis épületében ebédelnek, nagyon szűkös körülmények között.

**46. ábra.** Papkeszi lakónépességének alakulása



Forrás: KSH, <http://www.ksh.hu/apps/hntr.kereses>



A Bocskai István<sup>11</sup> Általános Iskolát 2008-ban az önkormányzat megszüntette. A református egyházközség mint fenntartó az Önkormányzattal együttműködve szinte változatlan személyi és technikai feltételekkel alapította meg, működteti és tartja fenn a Bocskai István Református Általános Iskolát. Az itt tanuló diákok szabadon választhatnak, hogy református vagy katolikus vallásukat gyakorolják-e (másra eddig nem volt igény). A tanárok, nevelők is a keresztény értékrend alapján gyakorolják hivatásukat. Mind a reformátusok, mind a katolikusok számára vallásuknak, koruknak és mentalitásuknak megfelelő hitoktatást biztosít az iskola. A környék iskoláival, különösen a református iskolákkal, igen jó kapcsolat alakult ki. Gyakran vesznek részt egymás programjain, versenyein a gyerekek.

Az iskolában 1–4. osztályig iskolaotthonos oktatás folyik, ami megoldást nyújt az óvoda és az iskola közötti átmenet problémáinak enyhítésére. Az intézményben 1. osztálytól kezdve tanulhatnak a gyermekek angol nyelvet, 4. osztálytól informatikát. Az iskolaotthonos oktatás-nevelés már a felső tagozatban is megvalósul, minden gyerek 4 óráig az iskolában marad, és ott készül fel a másnapi tanórákra. Ez különösen nagy segítséget jelent a szülők-

<sup>11</sup> Az intézmény 1992-ben vette fel a Bocskai István nevet.

nek, mert közülük csak kevesen tudnák támogatni a gyermekeiket a tanulásban. A délutáni foglalkozások alatt valósul meg a fejlesztés, a tehetséggondozás, sőt számos szakkör is működik, így néptánc, számítástechnika, rajz, könyvtár, háztartástan, angol szakkör, citeraoktatás és karate, amelyek a tanulók szabadidejének színvonalas eltöltését is lehetővé teszik. Focisuli is működik az iskolában: a tanulók szakember segítségével sajátíthatják el a futball technikáját, szabályait. Az iskolai sportkör keretein belül kosárlabdával, asztaliteniszszel ismerkedhetnek meg a sportolni szerető tanulók. Úszásoktatást is szerveznek Balatonfűzfőre, ahova az iskolabusz szállítja a diákokat. Már a tanév elején felméri az iskolavezetés az osztályfőnökök bevonásával, hogy milyen szakkört szeretnének választani a tanulók, akik rendkívül lelkesek: sokfelé akarnak járni, de ez a korábbi évek tapasztalatai alapján a tanulás rovására megy. Ezért minden gyerek maximum két szakkört választhat, és erre járhat az év során. A tanulók rendelkezésére áll a körülbelül 2000 könyvet tartalmazó iskolai könyvtár, de a községi könyvtár is csupán pár percre található, ezért oda is könnyen eljutnak. A veszprémi színházi előadásokat is minden évben több osztálynyi érdeklődő gyerek tekinti meg. Az iskola az oktatáson kívül további tartalmas programokat kínál: vetélkedőket, tanulmányi versenyeket, szavalóversenyeket, miniprojekteket, ünnepségeket rendeznek a tanárok.

Az egész napos iskola fejlesztésébe történő bekapcsolódás magával hozta annak a lehetőségét, hogy az iskola egyre erőteljesebben alkalmazza azokat a szakmai és tartalmi elemeket, amelyek kialakításában maga is részt vett.

Hatodik éve folyik iskolaotthonos oktatás alsó tagozaton. A gyerekek, szülők, tanárok elfogadták. Hatékornak bizonyult a tanulók fejlesztésében. A tavalyi tanévben felmenő rendszerben az 5. osztályban is bevezették az egész napos iskolai oktatási rendszert. A legfontosabb változtatást az jelenti, hogy a felső tagozatos tanulók délutáni időkeretben történő felzárkóztatását hogyan tudja az intézmény megvalósítani. Általában az volt megfigyelhető, hogy a felsős tanulók nem igénylik, hogy tanítás után is bent maradjanak az iskolában. Az iskola számára ez azért válik kulcskérdéssé, mert a korrepetáláson-felzárkóztatáson túl ebben az időszakban lehet megszervezni azokat a programokat, amelyek jelentős mértékben segíthetnek – különösen a hátrányos helyzetű tanulók esetében – a továbbtanulási mutatók javulásában. A tanítók és a tanárok választják ki azokat a tanulókat, akik erre rászorulnak. A fejlesztés egyénileg, illetve kis csoportban történik, fejlesztőpedagógusok, valamint szaktanárok segítségével, átgondolt módszertan és egyéni fejlesztési tervek alapján. A tantárgyak közül elsősorban a matematikával, a magyar nyelv és irodalommal, a történelemmel és az angol nyelvvel küszködők kapnak arra lehetőséget, hogy lemaradásukat pótolják, illetve, hogy felzárkózzanak társaikhoz. A tanulók érzik, hogy csak rájuk irányul a figyelem, szabadon kérdezhetnek, míg a tanár látja, hol maradtak el a tananyag elsajátításában. Mivel ezek nagy része a délutáni órákon történik, így lazábbak, játékosabbak, oldottabbak ezek a foglalkozások, hiszen a gyerekek már fáradtak, a délelőtt során 5-6 órán vettek részt. A tanulók szabadon kérdezhetnek, jut idő arra, hogy megbeszéljék, ami nehézséget okoz. Átgondolva, hogy melyik a tanuló számára a leginkább célravezető módszer az adott tantárgy gyorsabb és mélyebb elsajátítására, a tanárok a tanulási kompetenciák javítása érdekében is tesznek erőfeszítéseket. A foglalkozásokon a tanulók aktivizálása a cél. Ennek érdekében a tanárok a speciálisan nekik szóló és hozzájuk közel álló módszereket alkalmazzák: a repertoár a játékos feladatoktól az internet felhasználásáig terjed.

## ÉLETRE KELTETT KÉPEK

A projekt célja az élményszerű találkozás a műalkotásokkal, a látvány élvezetének kialakítása, az alkotva „tanulás”.

A rajztanár különböző képzőművészeti alkotásokat választott ki. Miután a gyerekek megismerkedtek az alkotókkal és a művekkel, bemutattak egy-egy szereplőt. A műalkotások megjelenítéséhez saját testüket, egyéniségüket, közvetlen környezetüket használták fel, oly módon, hogy összegyűjtötték az ábrázolt ruhadarabokat és egyéb kiegészítőket, majd megszólaltatták az alakokat. A projekttel egy iskolai és egy veszprémi képzőművészeti rendezvényen, a Hangvillában mutatkoztak be. A projekt rendkívül sikeres volt, a tanulók nagyon lelkesen, örömmel vettek részt benne, egyúttal fejlődött esztétikai érzékük, kreativitásuk, koncentrálóképességük.



Az iskolában nagy hangsúlyt fektetnek a tehetséggondozásra. A tanulók versenyeken, vetélkedőkön, iskolai és társiskolai, megyei és országos versenyeken mérhetik össze tehetségüket.

Alsó tagozatos korukban „szépkiejtési” és helyesírási versenyeken indulnak, szép sikerekkel vesznek részt a vidám vetélkedőn a Magyar Népmese Napján, történelmi és anyanyelvi versenyeken, matematikai és informatikai versenyeken, kórusfesztiválokon. A tanulókat ezekre a versenyekre a tanítók és a szaktanárok választják ki, és készítik fel. A legkiemelkedőbb eredmény, hogy minden évben 2-4 tanuló bejut az Arany János Tehetséggondozó Programba, ahol szintén megállják a helyüket. Ezek a gyerekek igen hátrányos körülmények közül származnak, és az iskolában tanító tanárok választják ki, készítik fel őket arra, hogy bejussanak a veszprémi Lovassy László Gimnáziumba vagy a pápai gimnáziumok programjába.

Az iskolában 1-6. osztályig egész napos iskola működik, így csak a 7-8. osztályosok járnak napközibe. Ők 16-an vannak. A délutáni időben 16 óráig tartózkodnak az iskolában, itt tanulnak, de erre az időre esnek a szakkörök is, így a tanulók részben ott töltik a délutánjaikat. Az egész napos iskola fejlesztésének következő időszakában a legfontosabb feladat a tartalmi elemek (modulok) beillesztése és alkalmazása lesz a fent vázolt szisztémába.

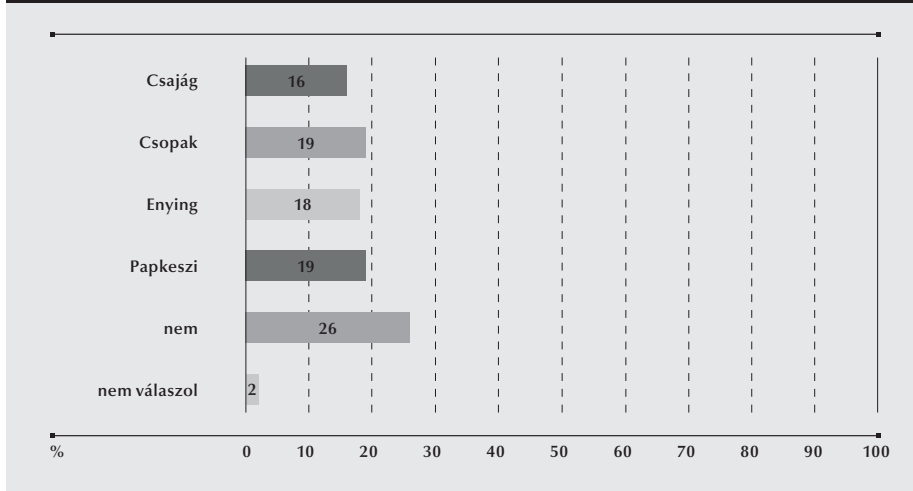
Az egész napos iskola programjához illeszkednek a nemzeti és vallási jellegű ünnepek is, így március 15., a kultúra napja, a költészet napja, október 6., október 23. Ezeken egy-egy osztály tanulói színvonalas műsort mutatnak be a többieknek.

Minden évben sor kerül a Bocskai Napok rendezvénysorozatra, amelyen játékos sport- és tantárgyakhoz kapcsolódó vetélkedőkre is sor kerül, például angol nyelvből, történelemből. Ezt a programot mindig képzőművészeti kiállítás is kíséri. Kétévenként szavalóversenyt is szerveznek, amelyre mindig meghívják a környező református iskolák tehetséges tanulóit. A tanulók minden hónap első hétvégéjén a felekezetüknek megfelelő istentiszteleteken, miséken vesznek részt. Egy héten két nap is reggeli áhítattal kezdődik, amely lecsendesíti őket, és alkalmat ad vallásuk gyakorlására. A tanév során többször vannak csendes napok, református játszóház, illetve a reformáció napjához kötődő rendezvények.

Az egész napos iskolával összefüggésben fontos kérdés, hogy **miért választják az elmúlt években egyre magasabb számban a szülők a papkeszi iskolát?** A válasznál nem kerülhető meg a korábban már említett tény, hogy az intézmény a református egyház<sup>12</sup> fenntartásába került. Az sem vitatható, hogy az utóbbi években országszerte megszorodtak az egyházi iskolák és ezzel összefüggésben az egyházi intézménybe járó tanulók száma. Mi késztet (he)ti a szülő(ke)t arra, hogy akár világnézeti meggyőződésük ellenére is felekezeti iskolába járassák gyermeküket? Ha beíratják, megvalósítják-e a szülők által támasztott követelményeket ezek az iskolák? Kielégítik-e a gyermekek tudásvágyát? El tudják-e érni, hogy a diák jól érezze magát? Ha a papkeszi iskolára irányuló kutatás adatait figyelembe vesszük, akkor a következő megállapításokat szűrhetjük le.<sup>13</sup>

- A válaszokban legtöbbször az iskola hagyományainak ismeretét – és ettől nehezen leválasztható módon az iskola szokásrendszerét – jelölték meg, ami összefüggésben lehet azzal, hogy a hagyományok ápolása többnyire minden közösség életében fontos. Ettől érzik a szülők, hogy gyermekeik egy közösséghez tartoznak. A hagyományok ápolása felemelő érzést adhatnak szülőnek, gyermeknek egyaránt. Az összetartozás fontos jellemzője, hogy büszkeséggel tölti el a résztvevőket, hogy részesei lehetnek azok megőrzésében, továbbadásában. Minden iskola életéhez szervesen hozzákapcsolódnak az évek vagy akár évtizedek alatt kialakult hagyományok. *„Akinek nincs múltja, jövője sincs”* – hallható. A papkeszi iskolában ennek megfelelően például 1993 óta rendezik meg év-ről-évre a Bocskai Napokat a diákok és a szülők nagy meglepetésére.
- Az iskola mellett szóló másik ok az iskola pedagógiai programjának ismerete. Iskolánk is, mintsokmásiskola, gondot fordít arra, hogy amáraktívésaleendő 1. osztályos szülőknek nyílt napon mutatkozzon be. Úgy tűnik, különösen a kitelepülések esetében fontos a személyes tapasztalatszerzés a szülők számára. Az iskola ezen az alkalmon betekintést enged a belső

**47. ábra:** A pedagógiai program ismeretének szerepe az iskolaválasztásban iskolánkénti bontásban

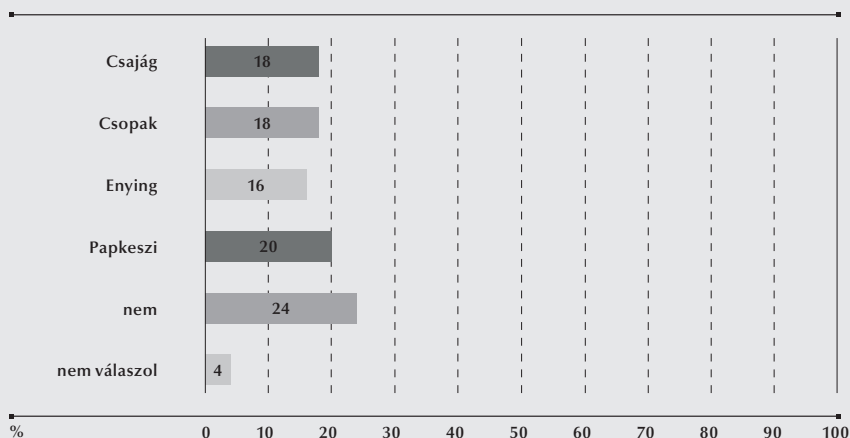


12 A református iskolák fenntartója a Magyarországi Református Egyház (a Zsinat), a négy egyházkerület (Dunántúli, Duna-melléki, Tiszán-inneni és a Tiszántúli), az egyházmegyék, előzetes megállapodás alapján több egyházi jogi személy együttesen, valamint a református egyház valamelyik gyülekezete lehet. 1995. évi I. törvény, Magyarországi Református Egyház közoktatási törvény [http://www.reformatus.hu/data/documents/2012/03/14/1995\\_I\\_2005\\_II\\_tv.pdf](http://www.reformatus.hu/data/documents/2012/03/14/1995_I_2005_II_tv.pdf)

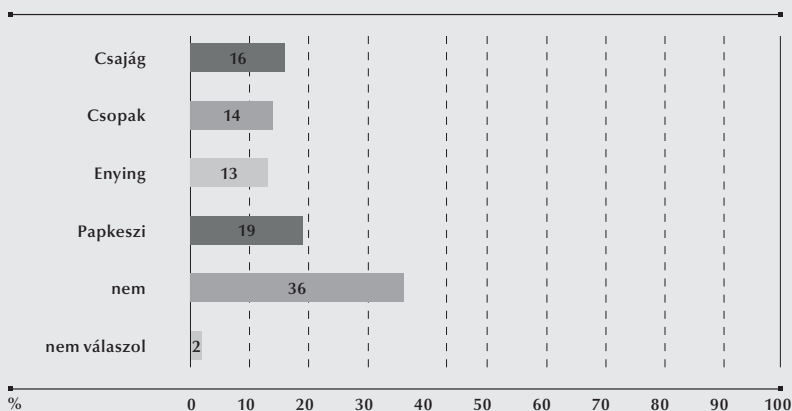
13 Lásd erről: STELCZNE KURUCZ ÉVA: *Az egyházi iskolák rendszere, irányítása, vezetése*. BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar – Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Műszaki Pedagógia Tanszék, Közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsga szakirányú továbbképzési szak, szakdolgozat. (A kutatás adatai a térség négy intézményéből származnak.)



**48. ábra:** A nyílt napon való részvétel szerepe az iskolaválasztásban iskolánkénti bontásban.



**49. ábra:** A tanítónő személyének szerepe az iskolaválasztásban iskolánkénti bontásban

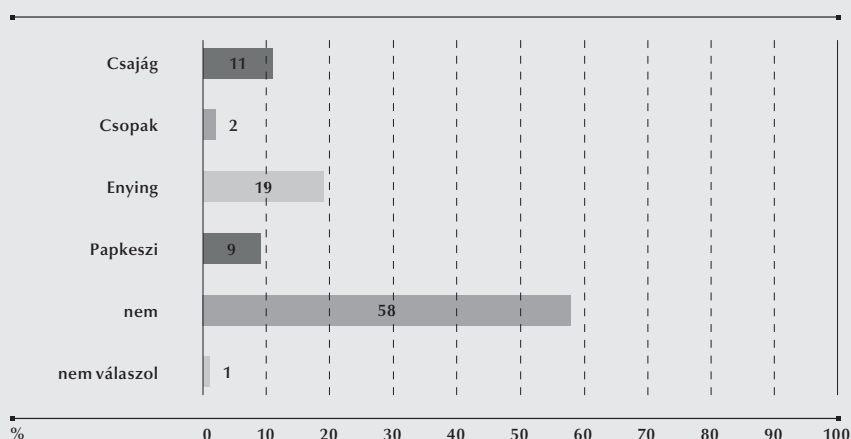


világába, az zárt közösség<sup>14</sup> megmutatja magátszakmai oldalról is. A gyermekeknek is pozitív visszajelzést adhat, ha édesanyjuk, édesapjuk látja őket egy számukra fontos környezetben.

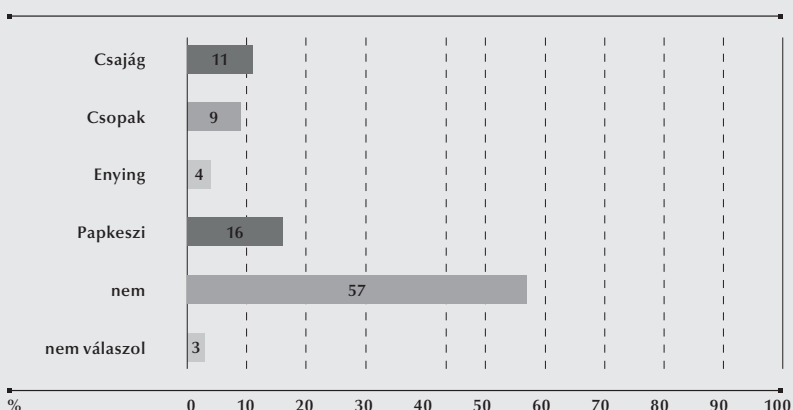
A fenti adatokkal összefüggésbe hozhatóak a kifejezetten az első osztályba készülő gyermekeknek szóló programok, az iskolaváró foglalkozások (nyílt napok). Nem hanyagolható el a szülői/tanulói döntésben a jövőbeni tanító szerepe sem, ezért az iskolában kézműves, sport- és játékos matematikafoglalkozást tartanak a leendő első tanítók. Részen azért hasznos ez, mert az alsós pedagógusok megismerik a leendő első osztályosokat, szüleikkel már a beíratás előtt elkezdhetik a jó kapcsolat kialakítását, és a gyerekek barátkozhatnak az iskola

<sup>14</sup> A „zárt közösségre” irányuló szemlélet feloldása az egész napos iskola kialakításának az egyik kulcskérdése lesz. Lásd erről a már korábban bemutatott dortmundi példát!

**50. ábra:** A vallás szerepe a gyermekek életében iskolánkénti bontásban



**51. ábra:** Az iskola közelségének szerepe az iskolaválasztásban iskolánkénti bontásban

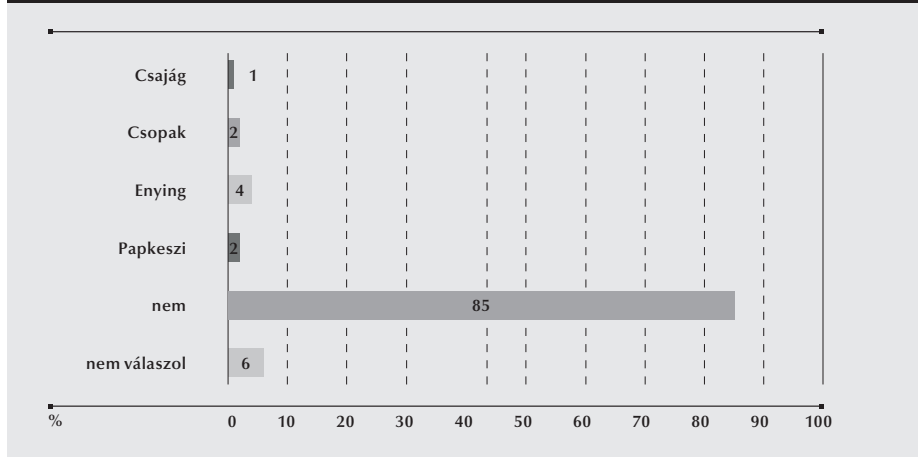


léggörével, a tanítójukkal. A tanév első napján nem idegenként lépik át az iskola küszöbét, hanem már előre büszkeséggel tölti el őket, hogy iskolások lesznek.

**Az egyházi iskolák fontos célkitűzése, hogy hívő, keresztyén embereket neveljen.** Minden egyházi iskola pedagógiai programjában ott szerepel ez a nevelési cél. A válaszadók-nak mégis csupán 42%-a jelölte meg fontos tényezőnek gyermeke keresztyén szellemben való nevelését. **A szülők számára nem elsődleges szempont az iskolák ideológiai ta-nítása. Így van ez a Papkeszi iskola esetében is.**

Közismert, hogy a falvakban működő általános iskolák beiskolázási körzete maga a falu, esetleg a szomszédos, kis lélekszámú település, ahol valamilyen ok miatt nincs alapfokú ok-tatási intézmény. Ha egy intézmény létszámkerete engedi, a körzethatárán kívüli gyermeket is felveheti, ha a települések önkormányzatai erről megállapodást kötnek. **Mindennek a függvényében érdekes volt az a helyi szintű tapasztalat, hogy a szülők iskolavá-**

**52. ábra:** A templom hatása az iskolaválasztásra iskolánkénti bontásban



**lasztási szempontjai között nem szerepelt fontos helyen az iskola lakóhelyhez való közelsége.**

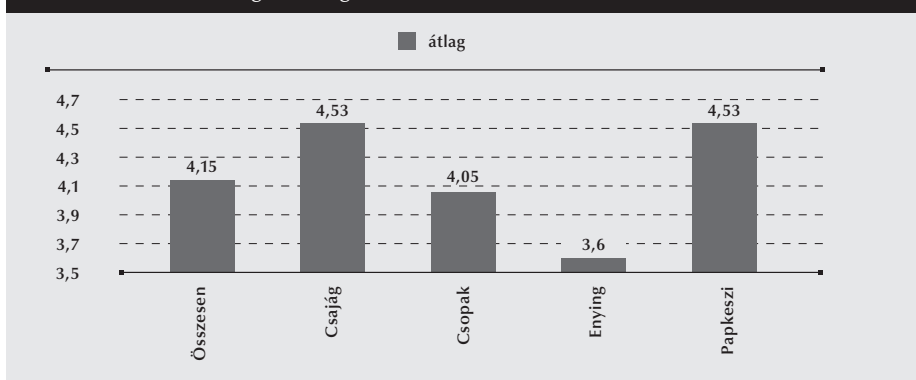
Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők közül azt is érdemes vizsgálni – különösen a szóban forgó kistelepülések esetében –, hogy honnan, milyen forrásból értesülnek a szülők az iskoláról, és ez a tény fontos szerepet játszik-e a választásukban. Az iskolák általában nagy gondot fordítanak a tájékoztatásra és az adott intézmény népszerűsítésére. Szóróanyagokat, honlapot készítenek, és minden egyéb lehetőséget (például a helyi kábeltévék, rádiók adásai) kihasználják iskolájuk népszerűsítésére. Az alábbi táblázatban az erre irányuló szülői törekvésekről láthatunk adatokat. Nehezen ítéltethető meg, hogy a szülők milyen mértékben veszik igénybe az egyes (helyi) médiumokat. Bár eltérő mértékben, de kétség kívül támaszkodnak az innen nyerhető információkra is. Mindezek mellett **jelentős szerepe van a közvetlen, szomszédokon, ismerősökön vagy idősebb gyermekeik iskoláztatása révén nyert tapasztalatoknak, a szájhagyománynak.** Ennek a tényleges mértéke nehezen megítélhető, de a kisebb (és sokszor zártabb) közösségek esetében a jelentősége nem alábecsülhető, és ez így van a nagyobb települések – a főváros vagy a megyeszékhelyek – esetében is.

**14. táblázat:** A média és egyéb kiadványok szerepe az iskolaválasztásban

ÁLLÍTÁSOK	IGENNEL VÁLASZOLÓK ARÁNYA
Olvastam az iskoláról újságban, egyéb kiadványban.	39%
Láttam az iskola honlapját.	65%
Óvodában láttam a plakátot.	15%
Újságban olvastam.	14%
Honlapon olvastam.	27%

Kulcskérdés annak a megítélése, hogyan vélekedtek a szülők az iskola arra irányuló tevékenységéről, amit „hátránykompenzáció” és/vagy „felzárkóztatás” kifejezéssel jelöltünk. A korábban leírtak tükrében nem szükséges újra hangsúlyozni, hogy megfogalmazódik az iskolával szemben az a követelmény, hogy biztosítsa a tanuló számára azt a továbbtanulási lehetőséget, ami megfelel a szülők elváráshorizontjának. Papkeszi esetében ez vélhetőleg így van, hiszen az adatok ezzel kapcsolatban kedvező szülői elégedettségtől számolnak be.

**53. ábra.** A gyermekek felzárkóztatásával való elégedettség összesen és iskolánkénti bontásban



## ISKOLA A RÁBA MENTÉN

A Győri Kossuth Lajos Általános Iskola megújult, gyermekközpontú, értékteremtő pedagógiai programmal rendelkező, több mint 130 éves, nagy múlttal rendelkező iskola. Az intézmény Győr olyan városrészében helyezkedik el, ahol magas a hátrányos helyzetű családok, a munkanélküliek, a szakképzettség nélküliek és a roma lakosság száma. Mindezekből következik, hogy a gyerekeket elég nehéz motiválttá tenni, mivel a szülői pozitív példák száma csekély. A tanulás, a közösségi munka és a társadalmi elfogadás eredményességéért nagyon sokat fáradoznak az iskola pedagógusai. A hagyományos módszerek kudarcot vallottak, így a nevelő-



testület közös döntést hozva bevezetett egy komplex személyiség- és közösségfejlesztő programot, melynek alapja a csoportban nevelés, a magatartási formák újrarámmentése az egyéni szintekhez igazított egyéni célok kialakításával, a tanulmányi eredmények javítása, az iskolai hiányzások csökkentése, a pályaválasztás tudatosabbá tétele, a szülőkkel és más társadalmi szereplőkkel való kapcsolat erősítése.

A tanulók beiskolázása részben a tehetséggondozást (emelt szintű testnevelés-oktatás), részben a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelését, részben a kisebbségi oktatást szolgálja. Az iskolában a mindennapos testnevelés oktatás keretében több éve sikeresen foglalkoznak dzsúdó- és röplabda-oktatással. Délutánonként röplabda-, dzsúdó- és a Vízi Sportcentrum kajak-kenu- és sárkányhajó-edzésein vehetnek részt a sportágak iránt érdeklődő diákok. Különös figyelmet fordítanak a tehetséges gyerekek felkarolására. A cél elsősorban

az, hogy a sport és a művészetek különböző területeivel ismertessék meg őket, így biztosítva a lehetőséget tehetségük kibontakoztatásához. A nyelvoktatás a 4. évfolyamon kezdődik, német nyelvvél, de szakkör formájában lehetőség van az angol nyelvvél való ismerkedésre is. **Az iskola egyik erőssége, hogy újszerű, változatos, élményalapú tanulásszervezési módszereket alkalmaz.** A projektoktatás és a komplex tanítási napok immár több mint tíz éve szerepelnek a tantervben. A tananyag változatos, színes, egyéni élményeken alapuló megközelítése a felfedezés öröméhez juttatja a gyerekeket.

A tanórán kívüli tevékenységek széles skáláját vonultatják fel a szakkörök.<sup>15</sup> A Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karának fejlesztő- és gyógypedagógus szakos hallgatóinak gyakorlati helyszínékként is működik az iskola, elsősorban azért, mert sokéves tapasztalattal és számos bemutatható gyakorlattal rendelkezik az integrált oktatás terén. Annak érdekében, hogy még több figyelmet szentelhessenek a náluk tanuló gyerekeknek, több éve alkalmazják a kéttanítós oktatást. A Pressley Ridge<sup>16</sup> Magyarország Alapítvánnyal kialakult együttműködésük keretében a 2010–11. tanévtől felmenő rendszerben bevezették a Re-EDucation (magatartási- és viselkedésminták újratanítása) nevelési filozófiára épülő, magatartási és viselkedési nehézséggel küzdő gyerekek oktatási és nevelési programját. Az értékelési rendszer hatékonyan alkalmazható magatartási problémák kezelésére, fejleszt a mindennapi felnőtt életben szükséges kompetenciákat, segíti és motiválja a gyerekeket, illetve a csoportot a magatartásváltozás folyamatában és a pozitív célok kitűzésében. A program hatására erősödnek azok az új magatartásminták, amelyek alternatívát kínálnak a zavaró viselkedések helyett a tanulók számára. A modell bevezetésével az iskola egy olyan módszer alkalmazását biztosítja, amelynek révén az érzelmileg zavart és magatartási nehézségekkel küzdő gyerekek képessé válnak tanulmányaik sikeres befejezésére. A program keretein belül az osztály közösen határozza meg a mindennapi iskolai életre vonatkozó szabályokat, elvárásokat. Ezek alapján tűzik ki az osztályok a saját csoportcéljaikat. A szülőkkel és a gyerekekkel együtt fogalmazzák meg azt a „szerződést”, amely a tanulók következő negyedéves feladatait tartalmazza, akik ezek alapján határozzák meg az egyéni céljaikat.



A tanítási nap mindig a napindító beszélgetőkörrel, a napi célok, feladatok meghatározásával indul, a nap végén pedig az értékelő beszélgetőkörrel, a célok megvalósulásának értékelésével, egyéni és csoportos visszajelzésekkel zárul. A tanulók minden tanóra végén röviden értékelik céljaik elérését. A csoportfeladatok, egyéni bónuszok számtalan lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanulók „valós” élethelyzetben gyakoroljanak és tanuljanak meg elfogadható szociális magatartási formákat. Magatartási menedzsmentrendszer, életre nevelő program ez: a gyerekek a céljaik teljesítéséért minden tanórán virtuális pénzt, „aranyat” keresnek, és a keresetüket egy egyéni értékelő lapon rögzítik. Hetente nyílik alkalmuk arra, hogy a megkeresett pénzükért az iskolai „Aranybánya” nevű boltban tárgyakat vásároljanak, vagy az iskolai által szervezett programokon részt vegyenek.

15 Tehetséggondozás, sport, SNI-integráció, cigány kisebbségi népismereti oktatás, szociális hátrányok enyhítése, tantárgyi felzárkóztatás, színház, múzeumpedagógia, drámapedagógia, élménypedagógia, önismeret és személyiségfejlesztés, United Way Biztonságos Iskola Program, táblás játékok, természeti és környezeti nevelés, LENA Program, komplex nevelési napok, projektek, erdei iskola, ifjúsági klub.

16 A Pressley Ridge Magyarország Alapítvány anyaszervezete több évtizedes tapasztalattal rendelkezik az érzelmi és viselkedési zavarokkal küzdő gyerekek segítése területén. Az alapítványról bővebben a <http://www.pressleyridge.hu/> oldalon olvashat.

Az alapvető problémát az jelenti, hogy az iskolában tanuló gyerekek előtt nincs olyan szülői minta, mely azt sugallná nekik, hogy iskolába járni jó és hasznos dolog. Sajnos ezeknek a gyerekeknek sokszor önmaguknak kell megoldaniuk az iskolába járást, önmaguknak kell gondoskodniuk a reggeli ébresztőtől kezdve a reggeliig minden olyan tényezőről, ami a tanuláshoz nélkülözhetetlen. Ezért fontos számukra, hogy a nap nagy részében folyamatos megerősítésben legyen részük, például abban, hogy jól döntöttek, amikor reggel felkeltek és eljöttek az iskolába.

Az egész napos iskola bevezetése az eddig vázolt szakmai törekvéseket erősítheti, és esélyt adhatna a gyerekeknek a kitörésre, a munkaerő-piaci és társadalmi integrációra. A 2013-ban elkezdett OFI-s fejlesztés eredményeként a 2014–2015. tanévtől az 1–2. és a 6. évfolyamon egész napos iskolai oktatás folyik, a 3–4. évfolyamon iskolaotthonos oktatásban tanulnak a diákok, a 7–8. osztályban napköziotthonos foglalkozás segíti a másnapi felkészülést. Az egész napos iskolára vonatkozó fejlesztésben ebben az intézményben is meghatározó elem, hogy a célokat és módszereket illetően erős egyetértés van az iskola vezetése és a pedagógusok között, ahogy ezt az alábbi idézetek mutatják.

„Az egész napos iskola lehetővé tenné, hogy napjuk nagy részét olyan közegben töltsék el, amely megmutatja nekik a helyes irányt. Lehetőségük lenne arra, hogy a mindennapi házi feladatot, leckét – amit otthon, szülői segítség nélkül, önállóan nem készítenek el, vagy csak ritkán, és akkor is hiányosan – a pedagógusok segítségével készítsék el, így alkalmuk lenne a spontán korrekptálásra is. De az egész napos iskolának nem csak erről kell szólnia! Lehetőséget kaphatna minden gyermek arra, hogy a számára megfelelő és szükséges foglalkozásokon töltse idejét, melyek segítenének neki akár a mindennapi életben, vagy olyan szabadidős lehetősége lenne, melyre otthoni keretek között nem nyílna módja. Elképzelhetőnek tartom, hogy lenne olyan tanuló, akinek csak arra lenne igénye, hogy valaki meghallgassa, a saját korosztályát foglalkoztató kérdésekre választ kapjon, hiszen velük sokszor senki nem beszélget otthon, nem válaszolja meg a kérdéseiket. Mindenképpen időt kellene fordítani arra, hogy a gyerekek lelkiállapotát megismerjük, lehetővé tegyük számukra a nyíltságot, őszinteséget. Fontos lenne továbbá, ha lehetőséget tudnánk biztosítani arra, hogy a gyerekek olyan dolgokkal is megismerkedhessenek, melyekre otthoni keretek között nincs lehetőségük. (Például senki nem viszi őket állatkertbe, kirándulni, de még sokszor a közvetlen lakókörnyezetükön kívüli világot sem ismerik.) Sokszor a gyerekek olyan alapismeretekkel sincsenek tisztában, amelyek a mindennapi életéhez szükségesek. Folyamatos és fokozatos szocializációs megerősítést kellene biztosítani számukra, melyhez nagy segítséget jelentenének a különböző személyiségfejlesztő és önismereti játékok, amelyek révén a gyerekek játszva fejleszthetnék önmagukat. Ha a gyerekek lelkiileg biztos alapon állnak, akkor lehetne az ismereteiket tágítani, és akkor lehetne őket fokozatosan bevonni a foglalkozásokba.”

„Mindig fontos feladatnak tekintetem, hogy segítsek a hátrányok leküzdésében, hiszen a gyerekek nem tehetnek arról, hogy milyen környezetbe születtek. A szülők nem kaptak követhető mintát a gyereknevelésre. Nem tudnak pozitív példát mutatni, hiszen szerencsés esetben 8 általánossal rendelkeznek. Kevésnek van szakmája vagy állandó munkája. Szeretnék, hogy a gyermekük jobb életet éljen, de nem az ő kezükben van a megoldás, ezért minden segítséget örömmel fogadnak az iskola részéről. Ezeket a gyerekeket meg kell tanítani tanulni. Útmutatást és segítséget kell adni nekik az élet hétköznapi dolgaiban való eligazodáshoz. Az egész napos iskola segít, hogy kevesebb legyen az otthon vagy az utcán céltalanul eltöltött szabadidő, mert tartalommal tölti meg. Jut idő – az iskola hagyományos kereteiből kilépve – tapasztalva tanulni. Projektmunkákban, csapatban dolgozva megtapasztalhatják mennyivel hatékonyabb és élvezetesebb a tanulás. Eközben rendszerezhetik eddigi tudásukat, rábrenedhetnek arra, mennyi ismerettel rendelkeznek, és ez jól tesz az önbizalmuknak is. A nehéz iskolai terepből adódóan csak az empátikus és innovatív pedagógusok maradnak meg a tantestületben. Mi viszont minden lehetőséget megragadunk az új módszerek kipróbálására, a minél érdekesebb és sokszínűbb oktatásra és nevelésre. Rendszeres, mindennapos a kapcsolatunk a szülőkkel, akiknek legnagyobb része teljes bizalommal fordul hozzánk. A program lehetőséget nyújt számunkra, hogy az eddig használt módszereinket mások számára is elérhetővé tegyük, és visszajelzéseket kapjunk, mennyire alkalmazható, illetve alkalmazható-e egyáltalán a miénktől eltérő viszonyok között.”

„1997-ben indítottuk el iskolánkban a komplex oktatási napokat, amelyek a későbbiekben projektnapokká váltak. Ennek keretében a tanév elején meghatározzuk egy, a tananyaghoz kötődő témát, melyhez hozzárendelünk négy komplex oktatási napot. Egész nap a téma feldolgozásával foglalkozunk, a hagyományos tanórai rend felbomlik. A lehető legtöbbféle megközelítésben nyúlunk a témához, például drámajátékkal, bábjátékkal, kézműves tevékenységgel, zenével, táncsal, mozgással, előadással, internetes adatgyűjtéssel, élménykoncerttel, interaktív kiállítással, kirándulással. Rendszeresen tartunk interaktív tanórát külső környezetben a biológia, földrajz, környezetismeret, ének, rajz, magyar irodalom, fizika, kémia, történelem tantárgyakhoz kapcsolódóan. Az egész napos iskolában mindezek a tevékenységek egységbe foglalva jelenhetnek meg egységes célokkal, feladatokkal és eszközökkel. Bár az iskolánkban folyó munka nagyon sokszínű, mégis sokat jelent majd, ha tervszerűen folyik valamennyi tevékenység.”

A fejlesztés során a tantestületben rögzítették, hogy miért lesz hasznos (jó, eredményes, innovációt serkentő) ez a program a gyerekeknek, a szülőknek és a pedagógusoknak. A kialakult álláspontok mögött gyakorlatilag egy új módszertani kultúra (tovább)fejlesztésének és alkalmazásának az elemei jelennek meg. Az alábbi táblázat a fejlesztés elvi elemeinek a gyakorlat számára történő „lefordítását” tartalmazza.

**15. táblázat: Az ENI kínálta előnyök**

JÓ A GYEREKEKNEK, MERT...	JÓ A SZÜLŐKNEK, MERT...	JÓ A PEDAGÓGUSOKNAK, MERT...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• játszva tanulhatnak;</li> <li>• kinyílik számukra a világ (olyan helyekre jutnak el, ahol még sosem voltak, illetve ahova a szülők nem viszik el őket);</li> <li>• tehetségüket jobban meg tudják mutatni, illetve a még rejtett tehetségek jobban a felszínre kerülhetnek, mint a hagyományos órakeretben;</li> <li>• hasznosan töltik az idejüket (nem csavarognak, nem bandáznak);</li> <li>• közösséggé válnak (a közös élmények és programok összekovácsolják őket).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gyermekük segítséget kap a tanulásban (a szülők iskolai végzettsége és iskolai tanulmányaik befejezése óta eltelt idő alatt nagyon sokat változott az oktatás, így ők már nem tudnak segíteni a gyermeküknek);</li> <li>• olyan programokon vehet részt gyermekük, amelyeket ők szerény anyagi lehetőségeik miatt nem tudnak biztosítani.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• célzottan segítheti a gyermeket hátrányai leküzdésében;</li> <li>• ha a gyerek szívesen jár iskolába, könnyebb tanítani is;</li> <li>• a szülőkkal való kapcsolat minőségivé válik;</li> <li>• a programban lehetőség nyílik a közösen fejlesztett tartalmi elemek kipróbálására;</li> <li>• a másoktól kapott ötletek is kipróbálhatókká válnak, és a mindennapokba beépíthetővé;</li> <li>• erősödik az egymástól történő tanulás révén az egyének közötti szakmai kooperáció.</li> </ul>

Az eddig eltelt idő arra is lehetőséget kínált, hogy a fejlesztés során szerzett tapasztalatok megfogalmazásra kerüljenek, mert ezekre lehet építeni a továbblépéshez szükséges újabb szakmai/fejlesztési törekvéseket. Ezeknek az összefoglalása azért tanulságos, mert betekintést nyújt **magának a fejlesztésnek a természetébe, jól példázva annak folyamatjellegét.** Ha végiggondoljuk az olvasottakat, jól látszik, hogy ennek az intézménynek a működésében a kulcselemet egy olyan innovációs hajlandóság jelenti, amely **egymást követő, egymáshoz kapcsolódó fejlesztésekre épül.**<sup>17</sup>

17 Lásd erről: az erős fejlődési képességgel rendelkező iskola leírását a *Fejlesztés antropológiája* fejezetben!



## TAPASZTALATAINK AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLAI OKTATÁSSAL KAPCSOLATBAN:

- A tanulók egyéni fejlődési ütemének megfelel az oktatás-nevelés tartalma.
- Sokféle választási lehetőség jelenik meg.
- A tehetséges diákok kibontakozhatnak.
- A lemaradókra jut idő.
- A szociális hátrányok kompenzálása nem „egyórás” tevékenység.
- Az egyéni sikerek motiválják a csoportot.
- A pedagógusok több időt tölthetnek az egyes gyerekekkel.
- A szabadidős tevékenység beépül a tanórák közé; az oktatási ütemezés változatossága révén javul a figyelem, jobbak lesznek a tanulmányi eredmények.
- Minden tanuló talál magának olyan területet, ahol sikerhez juthat, erősödik a motivációja.

### BŐVÜLŐ LEHETŐSÉGEK:

- A kipróbált tevékenységek kapcsán újabb igények és lehetőségek
- Táblás játékok bevezetése
- MUSE-program a 3. osztályban
- Versenyfelkészítések A Tehetségpont-hálózat hatékonyabb kihasználása
- Hobbik és szakkörök igény szerinti alakítása
- Kirándulások mint modulok
- Dzsúdó, röplabda, pingpong, boks, lánitenisz, bringasuli, mindennapos testnevelés

### „FUTBALLAL A RASSZIZMUS ÉS A MEGKÜLÖNBÖZTETÉS ELLEN”

A „Futballal a rasszizmus és a megkülönböztetés ellen” program 10 éves múltra tekint vissza Európában. Célja, hogy az élet minden területén fellépjen a rasszizmus és a diszkrimináció ellen, de főleg a foci pályákon.



Minden év októberében egy hétig 37 ország több mint 700 rendezvénnyel vesz részt a mozgalomban. A cél az, hogy a legnépszerűbb sporton, a focin keresztül irányítsa a figyelmet a rasszizmus és a diszkrimináció egyre erősebb térhódítására. Az Európa Bajnokságon is minden meccsen viselték a csapattagok a karszalagot a rasszizmus elleni tiltakozást tartalmazó a felirattal. Az iskola 7. éve tagja a mozgalomnak. Az akció keretében minden évben futballbajnokságot rendeznek, és a győztes csapat egy évre hazaviheti a vándorserleget. A legsportszerűbb játékost, a legjobb kapust és a legjobb csatárt külön jutalmazzzák. A program az alapvető célkitűzések mellett kulcsszerepet tölt be a tanulók tanórán túli időtöltésében.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> A foci mellett természetesen vannak más – sporttal összefüggő – programok is az iskolában, amelyekben a szóban forgó célkitűzés – más és más formában, de mindenképpen megjelenik; így például interjú válogatott játékosokkal, plakátok tervezése, pólók tervezése, festése, rasszizmus elleni feliratú lufik röptetése, piros lap a rasszizmusnak, zöld kártya a fair playnek, kiállítás az eddigi programokból, antirasszista témájú filmek, futballvideók megtekintése, megbeszélése.

Magyarországon ez az egyetlen általános iskola, amely ebben a mozgalomban részt vesz. Nem kell különösebben hangsúlyozni, hogy a hátrányos helyzetű tanulók esetében – nemcsak a jelenben, de a múltban is – miért van különösen nagy jelentősége a sportnak és a sporttal összefüggő különféle típusú tevékenységeknek.<sup>19</sup>

### **ZENEVARÁZS TEHETSÉGGONDOZÓ MŰHELY ÉS KÉPES VILÁG**

A tehetségműhelyekben a diákok lehetőséget kapnak képességeik kibontakoztatására. Zenevarázs tehetséggondozó műhelyük népdalok és modern dalok feldolgozásával foglalkozik, duett- és kórusváltozatban. Számos zenei és énekes versenyen szerepeltek már szép eredményekkel, és rendszeresen kapnak meghívást a városi rendezvényekre.

Képes Világ nevű képzőművészeti tehetséggondozó műhelyükben a gyerekek olyan változatos technikákkal is megismerkedhetnek, amelyekkel a hagyományos rajz- és technikaórákon nem találkozhatnak. Az elkészült művekből rendszeresen tartanak kiállítást az iskola könyvtárában és a közelben levő művelődési házban, valamint az iskola falait is az itt készített képekkel díszítik.



### **ROMA TEHETSÉGNAP ÉS INTEGRÁCIÓS KARÁCSONY**

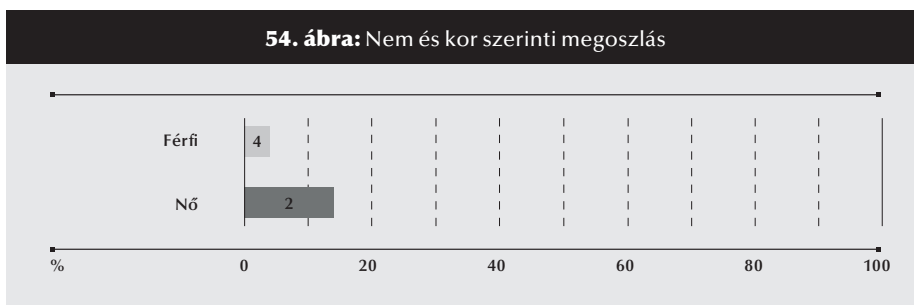
Évente rendezik meg a Roma tehetségnapot, melyre az egész városból és a környező településekről jönnek a tanulók magukat megmérettetni. A tehetségnapon ének, tánc, autentikus cigányzene, vers- és mesemondás kategóriában indulnak a gyerekek. Városi szinten ezzel az intézmény hagyományt teremtett. Az „Integrációs karácsony” programra, melynek keretében minden évben az adventi időszakban gyertyagyújtó ünnepségeket rendeznek, a városi vezetők, partnereik, a társintézmények és tanulók szülei jönnek el. Ezekről a rendezvényekről rendszeresen beszámol a városi televízió is.

<sup>19</sup> Megjegyzendő, hogy az intézmény 2011. óta regisztrált tehetségpont.

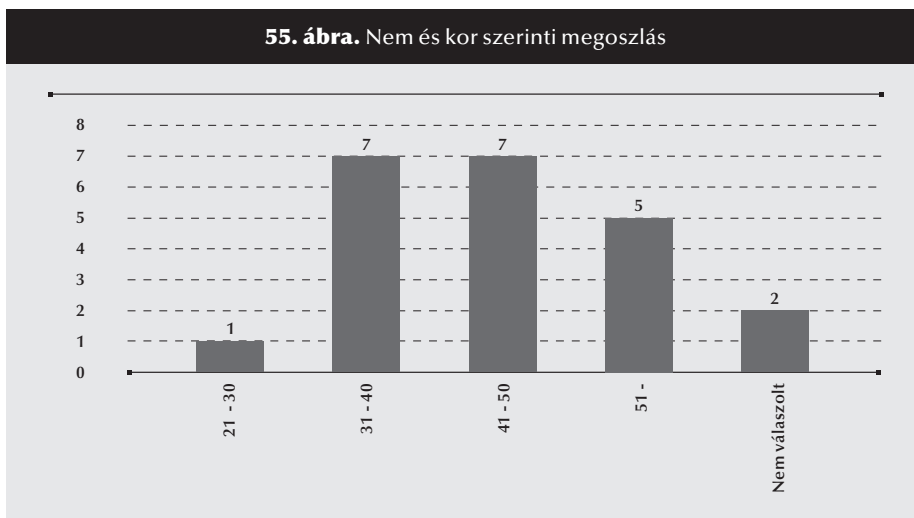
## AZ INTÉZMÉNY KOMPETENCIA-TÉRKÉPE

Ennek az intézménynek is bemutatjuk a kompetencia-térképét, ami nemcsak a bemutatott intézményekben zajló fejlesztések „műhelytitkaiba” történő bepillantásra jó lehetőség, hanem a hasonlóságok és a különbségek elemzésére is. Számos egyéb ok mellett azért esett erre a két intézményre a választás, mert annak ellenére, hogy jelentős eltérések vannak a két településtípus között, mégis számos olyan hasonló problémával kell szembenéznük és megküzdniük az intézményeknek, amelynek forrásai az iskolák társadalmi és gazdasági környezetében lelhetők fel.<sup>20</sup>

Az alábbi ábrákból hamar kitűnik, hogy az ország sok száz intézményéhez hasonlóan ebben az intézményben is a pedagógusok többségét a hölgyek alkotják. Ezért is izgalmas végiggondolni, hogy a bemutatott innovációs folyamatok vajon **milyen többletterheket jelentenek azoknak a személyeknek**, akiknek – sok esetben – az iskolai munkaterheken túli feladatokkal (család, háztartásvezetés, gyermeknevelés) is meg kell birkóznuk. **Az eddigi kutatások kevéssé vizsgálták, hogy az intézményi szintű fejlesztéseknek erős**

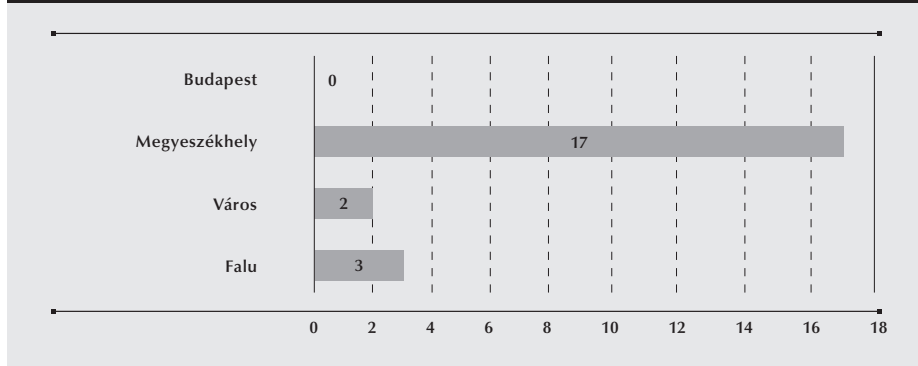


Forrás: Az adatok minden táblázat esetében a kutatás során használt kérdőívekből származnak.

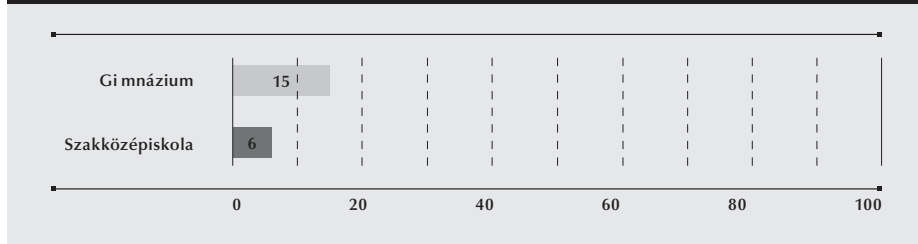


20 Ezért itt magunk is arra törekszünk, hogy segítsük a külső reflexiók kialakítását. Ennek során azt a módszert alkalmazzuk, hogy az adatok elemzésekor többször is visszautalunk az előző alfejezetben bemutatott és elemzett szempontokra.

**56. ábra.** Milyen településtípuson található az az általános iskola, ahol Ön nyolcadikos tanulmányait végezte? (fő)



**57. ábra:** Az általános iskolát követően milyen iskolatípusban tanult tovább? (fő)



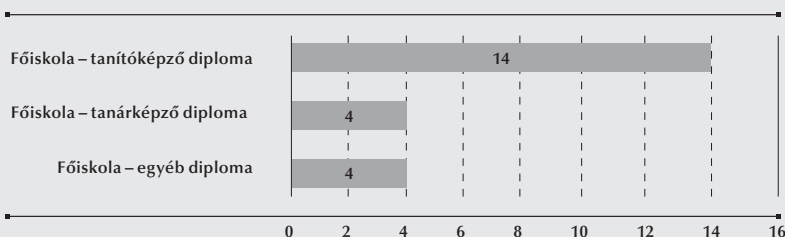
**„nemhez” kapcsolható dimenziója van.** Sejtéseinket a tantestület életkori megoszlása látszik alátámasztani, amely azt mutatja, hogy csekély számban vannak jelen a fiatal, pályakezdő pedagógusok, viszont a többiek mögött – s ez szakmai szempontból nagyon fontos – akár több évtizedes múlt is állhat; mindez elmondható azokra a feladatokra is, amelyekre az előbbiekben céloztunk.

Ami az egyéni életutakat illeti, a válaszok azt tükrözik, hogy a pedagógusok többsége már általános iskolai tanulmányait is „nagyvárosi” iskolákban végezte. Az itt eltöltött évek fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni a későbbi, tanári munkavégzés szempontjából, még akkor sem, ha gyermekként a tapasztalatok átélése, elemzése a tudatosság egy másik szintjén történt. Az általános iskolát követően kivétel nélkül mindenki érettségít (is) nyújtó intézménytípusban tanult tovább. Noha a tanulmányi eredményeikről nincsenek közvetlen adataink, többségük bizonyosan egyrészt jó tanuló volt – vagy legalábbis nem kirívóan rossz –, másrészt rendelkezett azzal a (családi) háttérrel, amely lehetővé tette a felsőfokú tanulmányok folytatását. Látjuk, hogy a jelenlegi tantestület tagjainak túlnyomó többsége vagy azonnal vagy egy év kihagyás után kezdte meg tanulmányait, ami erősítheti sejtéseinket. Ennek nem mond ellent az sem, hogy a rendszerváltást követő két évtizedben a pedagóguspályára történő bejutás feltételei sok szempontból könnyebbé váltak. A pedagógusok többsége főiskolai diplomával rendelkezik, de egy-egy esetben előfordul az ennél magasabb képzés is.

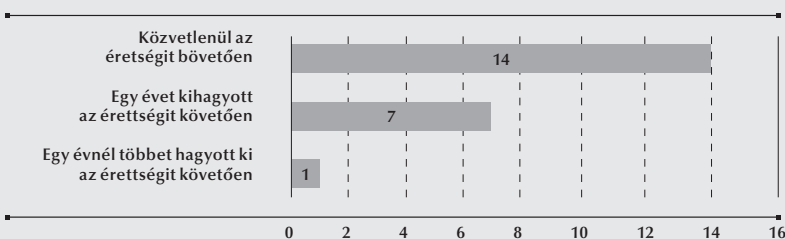
A korábbi gondolatmenetet tovább erősíti az a tény, hogy a pedagógussá válásban meghatározó szerepet játszó főiskolai évek a válaszadók többsége számára – ha nem is jelentette a sokat emlegetett „gondtalan diákeveket” – mégiscsak nappali tagozaton történő tanulással

telt el. Feltételezhető, hogy többen a tanulás mellett eltérő intenzitással, eltérő okokkal és célokkal pénzkereső tevékenységet is folytattak, de ez nem befolyásolta a tanulmányok folyamatosságát.<sup>21</sup>

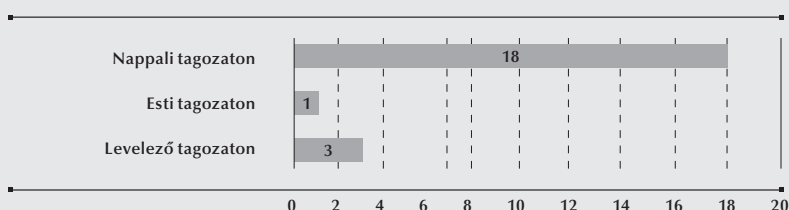
**58. ábra.** Milyen felsőfokú befejezett tanulmányokkal rendelkezik?(fő)



**59. ábra.** Mikor kezdte meg felsőfokú (főiskolai, egyetemi) tanulmányait?(fő)ik?(fő)

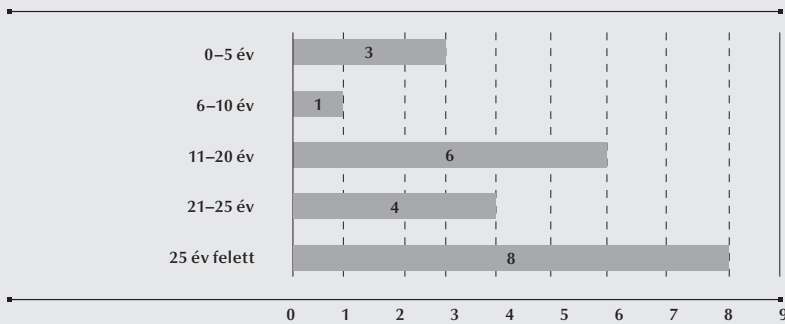


**60. ábra.** Milyen módon (munkarendben) szerezte meg az első főiskolai/egyetemi diplomáját? (fő)

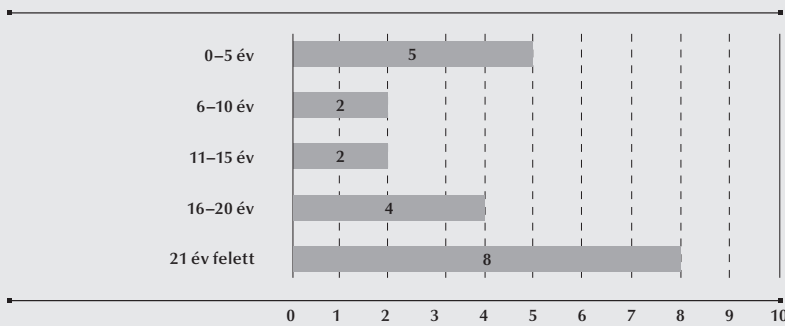


21 Mindezzel természetesen nem azt akarjuk mondani, hogy a nem nappali tagozaton végzett tanulmányokat nem vagy kevésbé tartjuk értékesnek, csak arra utalunk, hogy a munka mellett végzett tanulmányok a dolog jellegéből adódóan sok esetben állítják szinte megoldhatatlan helyzetbe azokat, akik ilyen feltételek mellett végzik tanulmányaikat. Állításunkat alátámasztják az elmúlt évtizedek kedvezőtlen „lemorzsolódási” adatai is e munkarendeket illetően. A nappali tagozaton történő tanulásban jelen levő erős kontextuális hatások (például a különféle típusú szemináriumok intenzív tudományosságra törekvő légköre, a dolgozatok elkészítéséhez nélkülözhetetlen könyvtári tevékenység inspiráló jellege) „továbbélése” kedvezően hathat a későbbi, szakmai munkavégzéshez szükséges/nélkülözhetetlen tanulmányok folytatásához is.

**61. ábra.** Jelenleg hány évnyi iskolában/iskolákban eltöltött munkaviszonnal rendelkezik? (fő)



**62. ábra.** Jelenlegi munkahelyén eltöltött évek száma (fő)



Egy tantestület stabilitása az igényes szakmai munka előfeltétele. Ezért fontos annak a tisztázása, hogyan, milyen okok miatt hozták meg a válaszadók azt a döntést, hogy éppen ebben az intézményben szeretnének tanítani. A 15. számú táblázatban azt látjuk, elsősorban az intézmény jó hírneve és a személyes kapcsolatok voltak a legfontosabb motivációs tényezők, de néhány esetben a véletlennek is lehetett szerepe a döntésben. Bárhog is vélekedjünk a motivációk okairól, bizonyos, hogy sokan nem bánták meg a döntést. A fenti ábrán ugyanis jól látszik, hogy a tantestület tagjainak a többsége már legalább másfél évtizedet töltött el az intézmény falai között (61. ábra). Az elmondottak részben azzal is összefüggnek, hogy a tantestület tagjai a diploma megszerzését követően folyamatosan a pedagóguspályán végezték a munkájukat (62. ábra).<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Itt csak megjegyezzük, hogy az elmondottak ellenkezőjére is számos példát lehetne idézni. Több olyan intézménnyel is találkoztunk, ahol a tantestület tagjainak hosszan tartó szakmai együttléte, a tantestület és az intézményvezetés évtizedeken át tartó változatlansága nem az innovációt erősítette, hanem ellenkezőleg, a változás/változtatás ellen hatott.

**16. táblázat:** Hogyan került Ön jelenlegi iskolájába?

A DÖNTÉS OKA	A VÁLASZADÓK SZÁMA (FŐ)
Ezt választottam, mert itt volt a nekem leginkább tetsző állás	7
Azért választottam, mert itt voltak korábbi csoporttársaim, kollégáim.	4
Ezt választottam, mert jó híre volt az iskolának.	1
Véletlenül kerültem ide.	5
Ebbe az iskolába jártam.	1
Itt tanítottak a szüleim.	1
Egyéb ok.	2

A tantestület tagjai folyamatosan vesznek részt továbbképzéseken, a 16. táblázat adatai azt igazolják, hogy az elmúlt három évben ez a tevékenység intenzív volt. Az okokat nem szükséges hosszabban boncolgatni, hiszen az iskola szakmai munkájának eddigi bemutatása, valamint az a tény, hogy az intézmény megyeszékhelyen található, önmagában is elegendő ok lehetne. Mégis, az mindenképpen figyelemreméltó, hogy a saját, intézményi szervezésű rendezvények száma is magas értéket mutat, amiben annak a bizonyítékát is láthatjuk, hogy a tantestület már nem csak folyamatosan tanul és tudást gyűjt, hanem arra is felkészült, hogy a tanultakat továbbadja.

**17. táblázat:** A pedagógusok által választott továbbképzések jellege

A TOVÁBBKÉPZÉS JELLEGE	AZ EMLÍTÉSEK SZÁMÁBAN
Új diploma megszerzése	3
Akkreditált országos konferencia	20
Megyei szervezésű akkreditált konferencia	8
Helyi(városi) szervezésű akkreditált konferencia	8
Saját intézmény által szervezett továbbképzés	9
Nem akkreditált továbbképzés	3

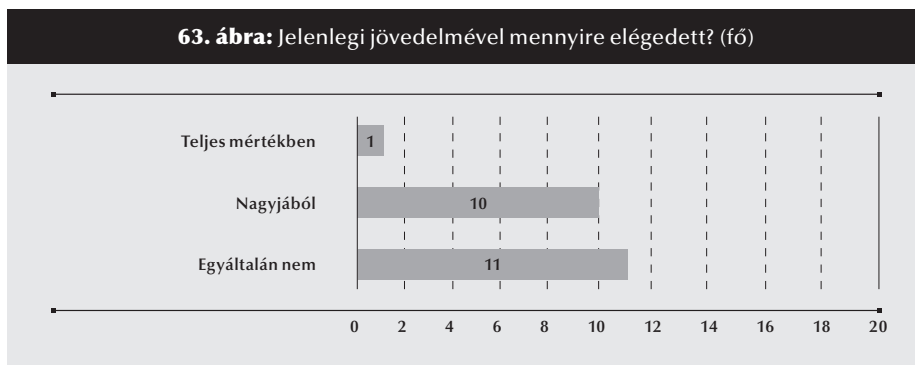
Láttuk, hogy az iskolában dolgozó pedagógusoknak a szakmai munkával összefüggő terhei magasak. Amikor a jövedelemmel kapcsolatos elégedettségükről kérdeztük őket, a többség egyértelműen azt a választ adta, hogy alapvetően elégedetlen. Ez érthető is, hiszen a munkafeltételek és -körülmények rendkívül nehezek, kedvezőtlenek. A 63–65. számú ábrákon jól látszik, hogy az igények viszont a realitás szintjén mozognak.<sup>23</sup> Ebben szerepe lehet annak is, amit az életpálya-moddell kapcsolatos (sokak számára biztató) információk jelenthettek.

Mindenképpen szót érdemel az az összefüggés is, ami a kérdés háttérében húzódik meg: A tantestület tagjainak szakmai elkötelezettségét az eddigi adatok is igazolhatnák, de ez még erősebb hangsúlyt kap a jövedelemmel kapcsolatos „elégedettségi mutató” tanulmányozása kapcsán. Náluk is kézenfekvő lenne azoknak a stratégiák-nak az alkalmazása, amelyek arra irányulnak, hogy a megélhetéshez szükséges forrásokat más területen (például az árnyékiskola-rendszerben vagy egyéb módon) végzett munkával teremtsék meg. De itt nem ez történik vagy legalábbis nem olyan mértékben, amely befolyásolná és/vagy ellehetetlenítené az

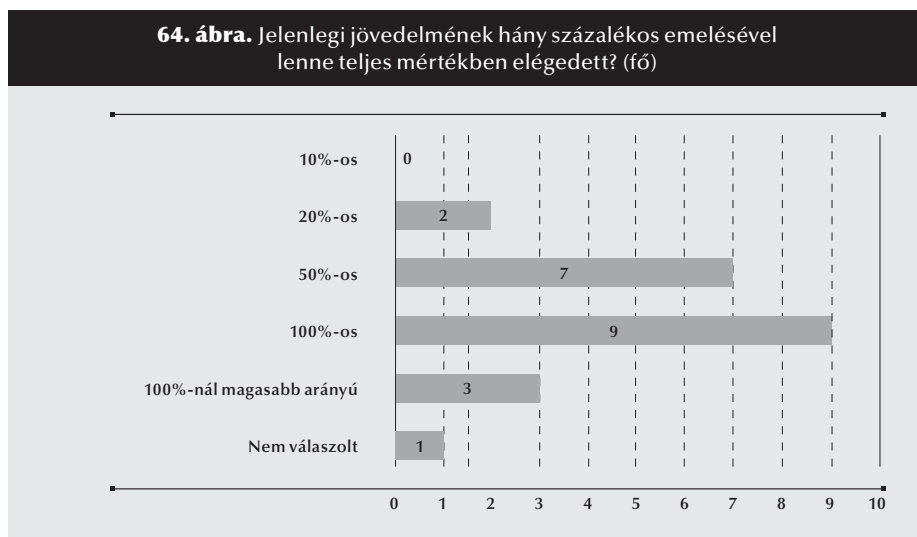
<sup>23</sup> Egy finomabb elemzéssel azt is ki lehetne mutatni, hogy az igények számszerűsíthető nagysága és az életkor között milyen összefüggés mutatkozik, de ettől most eltekintünk.



iskolában végzett szakmai tevékenységet. Nem tudjuk pontos adatokkal alátámasztani, hogy a folyamatosan elnyert pályázatok milyen mértékben lehetnek alkalmasak többletjövedelem szerzésére, sejtéseink azonban lehetnek.<sup>24</sup> A tapasztalatok azt mutatják, hogy vannak olyan pedagóguskörök/-csoportok az intézményekben, amelyek egyre erőteljesebben szakosodnak napi munkájuk mellett erre a tevékenységre. Nem vitatható, hogy a szakmai ambíciók mellett motivációs elemként a többletjövedelem megszerzésének a lehetősége is megjelenik.



Az a környezet, ahonnan a tanulók érkeznek a győri iskolába, kevés kétséget hagy afelől, milyen feladatok várják az intézménybe jelentkező pedagógusokat. Szinte bizonyos, hogy csak azok tudnak ezen a munkahelyen megkapaszkodni, akik képesnek érzik magukat a kedvezőtlen körülmények kiegyensúlyozására, azok kedvezőtlen hatásainak a megváltoztatására. Ez embert próbáló feladat, ami jelentős mértékben hat ki a pedagógusok személyiségére, testi-leki kondíciójára. Ezek után nem meglepő, hogy ezt jelölték meg legtöbbször mint a szakmai munka minősége szempontjából legnagyobb terhet jelentő tényezőt.

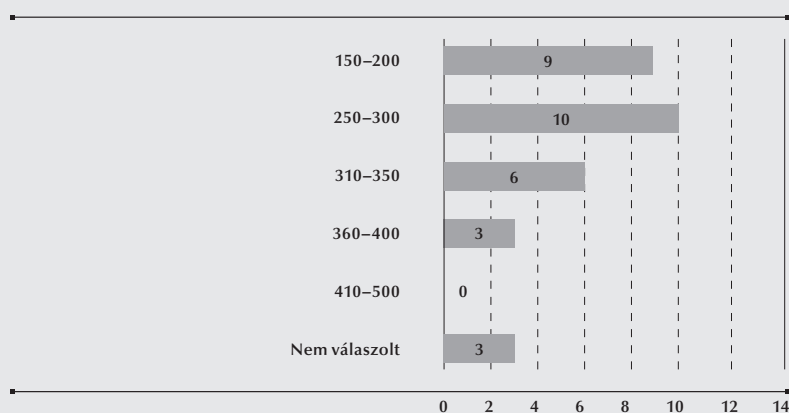


<sup>24</sup> Nyilvánvaló, hogy ha a pályázati tevékenység nem járna többletjövedelemmel, egy idő után nem végezne senki sem ilyen tevékenységet. Megfigyelhető, hogy a pályázatokban rejlő kiegészítő jövedelemszerzés lehetőségét egyre többen felismerték. Ennek közvetlen és közvetett haszna egyaránt van, egyrészt a pályázók szakmai kompetenciáinak a bővülése miatt, amelyet „visszafordíthatnak” a mindennapi tevékenységbe, másrészt az anyagi biztonság messzemenő módon hat a pedagógusok testi-lelki-szellemi kondíciójára.

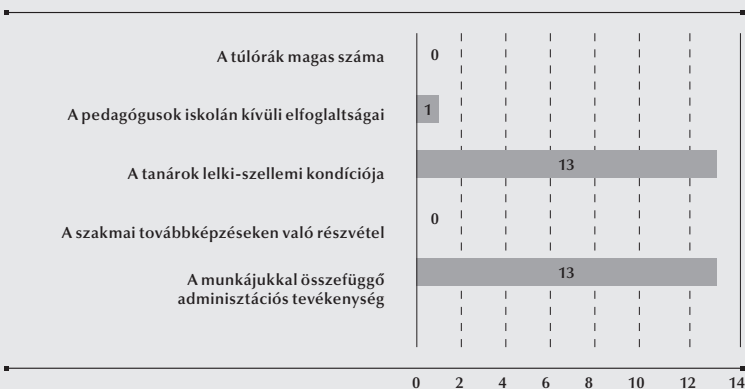
Közvetlenül ezzel függ össze az elmúlt évek során megnövekedett adminisztrációs teher, amelyet többnyire feleslegesnek éreznek, és úgy vélik, hogy e feladatok elvégzése jelentős időt vesz el a tanulókkal tölthető foglalkozásokból. Az alacsony jövedelem mint problémaforrás ebben az összefüggésben is megjelenik, de a korábbi válaszok alapján láthattuk: annak ellenére, hogy ezt a külső tényezőt a válaszadók nem befolyásolhatják, igyekeznek különféle stratégiákkal tompítani a kedvezőtlen hatását.

Egy másik szintet jelent a problémastruktúrában, hogy a családok többsége egyáltalán nem érdeklődik a gyermekük tanulmányai, illetve tanulmányi előmenetele iránt. Nem választható el ettől a ténytől a tanulók tanulással kapcsolatos ambícióinak a hiánya, illetve általában az iskolával, a tanulással kapcsolatos kedvezőtlen attitűdje. A probléma kezelése nem egyszerű, mert az iskolának csak pedagógiai eszközök állnak a rendelkezésére egy olyan helyzetben, amikor a megoldáshoz más jellegű eszközök (például munkahely és rendszeres jövedelem biztosítása, a bűnözés visszaszorítása) bevonására is szükség lenne. Egy komplex,

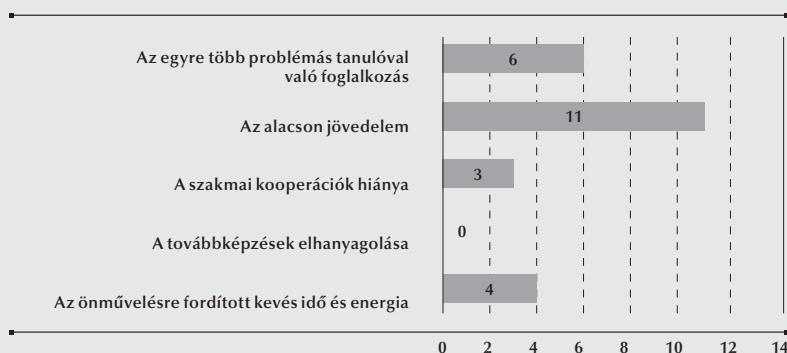
**65. ábra.** Kérjük, számszerűsítse azt a jövedelmet (nettó fizetést), amellyel Ön teljes mértékben elégedett lenne? (fő)



**66. ábra.** Az Ön véleménye szerint mi gátolja a pedagógusok, így az Ön munkájának a jó minőségű és eredményes elvégzését?



**67. ábra.** Az Ön véleménye szerint mi gátolja a pedagógusok, így az Ön munkájának a jó minőségű és eredményes elvégzését?



családokra és iskolákra egyaránt irányuló támogatási rendszer kidolgozása és alkalmazása feltehetően több téren tudna segítséget nyújtani. A legfontosabb feladat elsősorban az alacsony iskolázottsági szint újratermelődésének a megakadályozása lenne, amelyhez természetesen a maga korlátozott eszköz- és feltételrendszerével a tantestület is igyekszik hozzájárulni. A helyzetet az sem könnyíti meg, hogy az iskolafennartó döntéseit következetlennek ítélik meg, bár ők is úgy látják, hogy az esetek többségében arról van szó, hogy a helyi szintű döntéseknek alkalmazkodniuk és reagálniuk kell a mindenkori oktatáspolitikai változásokhoz.

**18. táblázat:** A tanári munka eredményességét csökkentő tényezők a válaszok tükrében

PROBLÉMA	AZ EMLÍTÉSEK SZÁMA
A tanulók motiválatlansága és fegyelmezetlensége	9
A szülők érdektelensége gyermekeik tanulmányaival kapcsolatban	8
A társadalom érdektelensége	9
Az iskolafennartó döntései	7

Bár az elmúlt években elkezdődött, és jelenleg is zajlik az iskola korszerűsítése, sokan komoly problémának érzik a tanulók neveléséhez feltétlenül szükséges taneszközök hiányát és a nem megfelelőnek ítélt tankönyvkiadást.<sup>25</sup> A megújuló iskola vizuális látványa, a belső terek hangulatos(abb), esztétikusabb elrendezése minden bizonnyal kedvezően fogja befolyásolni a tanulói viselkedést, a tanulási környezet védelmét. Néhány esetben a beiratkozásnál tapasztalt kedvezőtlen tanulói létszám is gondként jelentkezett. Az iskola vonzereje már rövidebb időn belül is jelentősen nőhet, különösen annak tükrében, hogy a városvezetés az iskola környékén is elindított egy városrész-rehabilitációs programot.

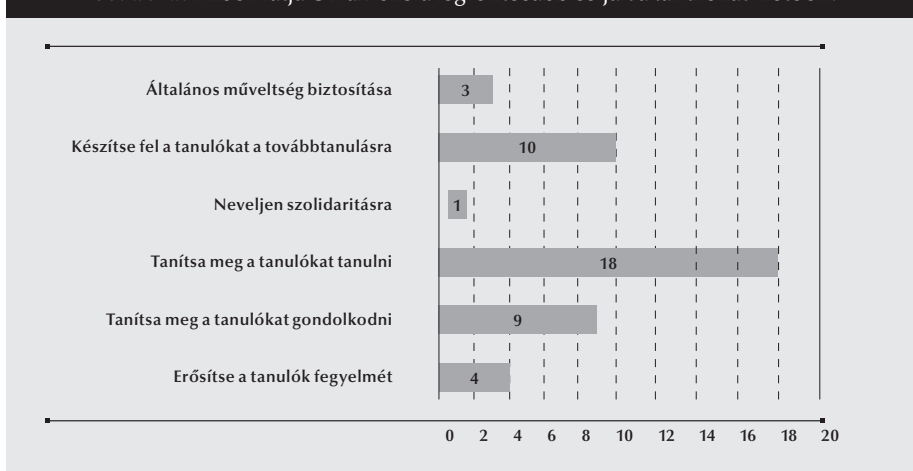
**Milyen céljai lehetnek egy olyan iskolában dolgozó pedagógusközösségnek, ahol a tanulók túlnyomó része többszörösen is hátrányos helyzetűnek minősíthető, ahol a különféle típusú devianciák magas százalékban fordulnak elő? Ha a fenti kérdésre**

<sup>25</sup> A feltett kérdés a következő volt: Az Ön véleménye szerint milyen okok csökkenthetik iskolájának, illetve az Ön munkájának az eredményességét?

adott válaszokat vizsgáljuk, azonnal látszik, hogy a megfogalmazott célrendszer két szintet tartalmaz.

- Az első szinten jelennek meg azok a célok, amelyek arra irányulnak, hogy a tanulókat **képesse tegyék a hatékony és eredményes tanulásra**, amely nélkül az iskola befejezése és a továbblépés sem garantálható. Másképpen fogalmazva: prioritást azok a törekvések élveznek, amelyek a „kapunyitógató kompetenciák” kialakítására és megszilárdítására irányulnak. Figyelembe véve a tanulók már többször említett kedvezőtlen családi hátterét, szinte bizonyosra vehető, hogy a középfokú tanulmányok folytatásának támogatása – különösen érettségit (is) nyújtó intézményben – ezen az oldalon nem vagy csak ritkán várható.
- A tanulókra irányuló fejlesztés valóságos célja ezért messzebbre mutat, nevezetesen arra, hogy az évek során elősegítsék vagy legalább **megalapozzák a későbbi munkaerő-piaci szerepvállalást**. Ezért fontos a tanuláshoz szükséges kompetenciafejlesztés mellett az **érzelmi és szociális kompetenciák fejlesztése**, amelyhez megfelelő terepet a tanórai foglalkozásokhoz kapcsolódó (már bemutatott) programok biztosítanak.

**68. ábra.** Miben látja Ön az iskola legfontosabb céljait a tanulókat illetően?

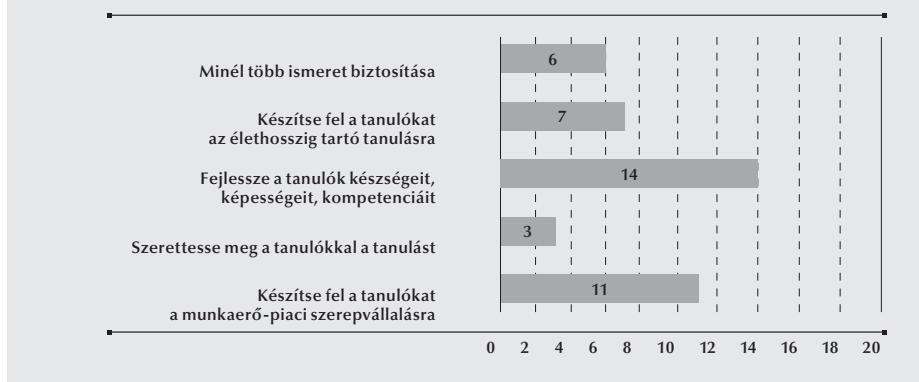


Mivel az intézmény kompetencia-térképét vesszük górcső alá, annyit érdemes megjegyezni, hogy az alacsony említésszámú válaszokról a belső fejlesztéseken mindenképpen érdemes szót ejteni (lásd például szolidaritás és a munkaerő-piaci szerepvállalás említésében megmutatkozó disszonanciát).

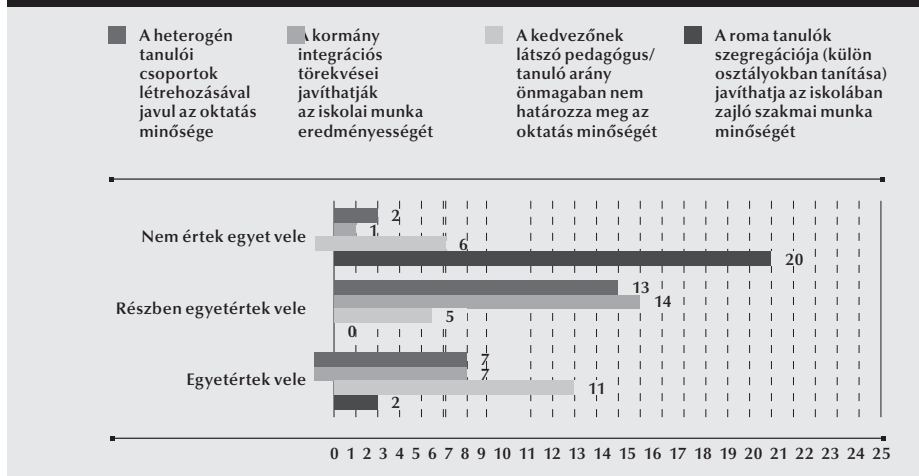
**A fejlesztés sikerének az egyik zálogát a tantestület tagjainak az alapvető értékekben és célokban képviselt egysége biztosíthatja.** A következő kérdésekre adott válaszok a szakmai egység meglétét lényegében nem kérdőjelezi meg, ugyanakkor néhány esetben bizonytalanság tapasztalható amiatt, hogy a tanulók társadalmi hátterét tekintve gyakorlatilag homogénnek tekinthető az intézmény. Jó példa erre a kutatás során vizsgált állítás: „A heterogén tanulói csoportok létrehozásával javul az oktatás minősége.” A válaszadók fele a heterogén tanulócsoportok létrehozásában bizonytalan (lásd 69. ábra), ami egyértelműen az ilyen jellegű tapasztalatok hiányára vezethető vissza.

Alapvetően abban (is) látjuk a heterogén csoportok előnyeit, hogy ott lehetőség van – a jelen helyzet esetében – például olyan tanulói mintáknak a megjelenítésére, amelyek a tanulói közösségre kedvező hatást gyakorolhatnak. Nem vitás, hogy a kedvezőtlen adottságokkal rendelkező homogén tanulói csoportok oktatása nem lehet cél, amit egyébként a válaszadók túlnyomó többsége itt megfogalmazott, jelezve, hogy a szegregáció lehet pillanatnyi helyzet, ami iskolán kívüli okok miatt alakult ki, de semmiképpen sem fogadható el „végső célként”. Ezért is fontosak azok a törekvések, amelyek

**69. ábra.** Miben látja Ön az iskola legfontosabb céljait a tanulókat illetően?



**70. ábra:** Egyetért-e Ön az alábbi állításokkal?



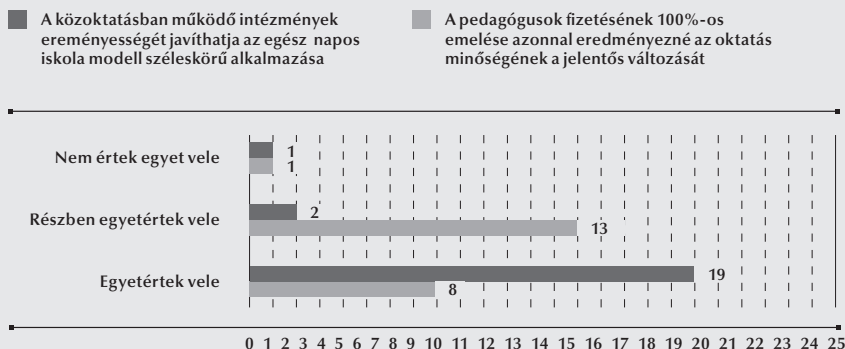
- egyrészt a roma tanulók középfokú továbbtanulásának elősegítésére,
- másrészt pedig olyan programok szervezésére irányulnak, amelyek lehetőséget biztosítanak az eltérő szociális és kulturális helyzetben élő családok és tanulók számára a kapcsolatteremtésre.

A 70. ábrán erős szakmai egyetértés mutatkozik meg azon szándék tekintetében, amely az egész napos iskola programjának a bevezetésére irányul. Ezt magától értetődőnek tekintjük, hiszen ha nem ezt tükröznék a válaszok, akkor az a fejlesztés egészét kérdőjelezné meg.

A tantestület tagjai a tanórai és tanórán kívül programokra hasonló válaszokat adtak, mint a másik bemutatott intézmény pedagógusai. Ez nem is lehet másképpen: az intézmények számára ugyanis adottak a kerettanterv előírásai, a tanórák száma és az az időkeret, amelyben az iskolát működtetni kell.

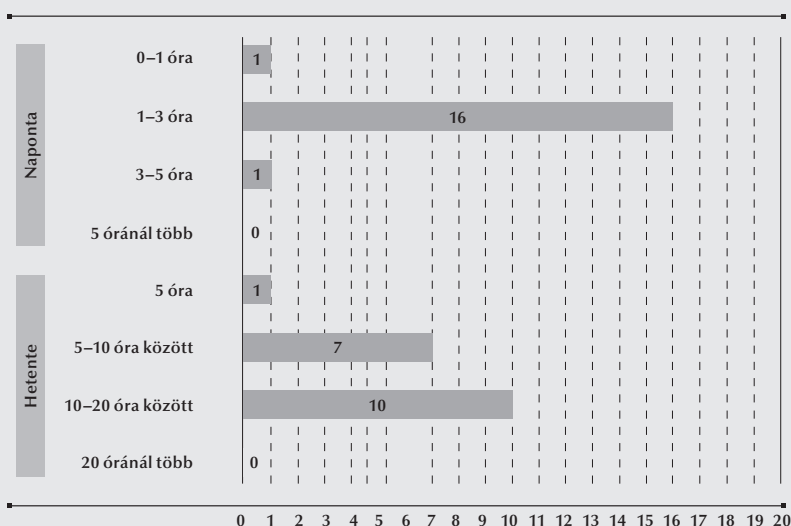
Az „Iskolaportrék” fejezet célja az volt, hogy konkrét példákkal támassza alá, **miért lehet a fejlesztések szempontjából meghatározó, ha az iskola vezetője/vezetése nem csak elvben ért egyet a pályázat(ból következő fejlesztés) célkitűzéseivel, hanem azoknak tevételes részesévé is lesz.**

**71. ábra:** Egyetért-e Ön az alábbi állításokkal?



Ezért válhat a fejlesztés autentikus intézményfejlesztéssé, azaz **tényekre alapozott, tervszerű változtatási folyamattá**, amelynek a célja minden egyes tanuló **tanulási eredményességének a növelése és a tanulást támogató feltételek megteremtése**. Az ilyen módon felkészülő bázisiskolák egyrészt önmagukra is hatnak az intézményre irányuló speciális **adaptálás** révén, másrészt felkészülnek arra, hogy ennek a végrehajtására másokat is felkészítsenek, illetve támogassanak. **Ezért válik magától értetődővé, hogy a fejlesztés az intézmény vezetésének a támogatásával, irányításával és részvételével zajlik, és a megvalósításáért, valamint annak eredményességéért a(z) (intézmény)vezetés felel.**<sup>26</sup>

**72–73. ábra:** Mennyi az Ön által megtartott szakmai programokra (tanórák, azzal összefüggő egyéb tevékenységek) történő felkészülés becsült időtartama? (emlékek számában)



26 Forrás: *Intézményfejlesztési Szaktanácsadó Képzők Képzése*, OFI, 2011. (Qualitas – ppt. előadás)

## VI. KÉT ÉV UTÁN...

Két év telt el az egész napos iskola fejlesztése során. Az eltelt időszak arra mindenképpen alkalmas volt, hogy mind a szakemberek, mind a szülők számára világossá váljék, hogy az „egész nap nyitva tartó iskola” nem azonos az egész napos iskolával. Mint láttuk, az általános iskolák nyitva tartásának új és kötelező szabályozása eredetileg nem rendelkezett olyan tartalommal, amely a megnyújtott időtartamú iskolában való benntartózkodás célját és értelmét – különösen a középosztályhoz tartozó – családok számára – világossá tudta volna tenni, és el tudta volna fogadtatni velük. Ennek az egyik alapvető oka az volt, hogy nem vált és nem válhatott egyértelművé, hogy az iskolák képesek lesznek a megnyújtott időintervallumban olyan minőségű szolgáltatásokat nyújtani a tanulók számára, amelyek biztosíthatják a szülőket afelől, hogy a következőkben már nem kell piaci alapon megvásárolniuk azoknak a szolgáltatásoknak a nagy részét, amelyek gyermekeik versenyképességét erősíthetik, és egyúttal személyiségüket gazdagíthatják.

Jelenleg még nem mértékben, de kezdik éreztetni a hatásukat azok a szakmai törekvések, amelyek arra irányultak, hogy az iskolákat szakmai és módszertani szempontból megerősítsék annak érdekében, hogy a fenntartói és szülői elvárásoknak egyaránt megfelelhessenek. Ebben a fázisban a bázisiskolák fejlesztésében vezető szerepet játszó pedagógusok interjúkat készítettek az iskolák világához különféle formában kapcsolódó szereplőkkel. A zárófejezetben ebbe a változatos véleményegyüttesbe nyújtunk betekintést.

## TANKERÜLETI VÉLEMÉNYEK

A tankerületek vezetői úgy látták, hogy az egész napos iskola bevezetése nem ütközhet nagyobb nehézségbe, ha ehhez megfelelő források járulnak. Felhívták azonban a figyelmet arra is, hogy a modell színvonalas alkalmazásához sok helyütt módszertani és szemléleti megújulásra lesz szükség. Azt is egyértelművé tették, hogy a fejlesztés maga után vonja az iskola alapvető dokumentumainak az átgondolását, sőt újrafogalmazását. A felső tagozatot illetően már problematikusabbnak ítélték meg a kérdést, részben azért, mert a szülők ebben az életkorban sok iskolán kívüli programra küldik gyermekeiket. Ahhoz, hogy ezek a tanulók az iskolai szolgáltatásokat vegyék igénybe, mindenképpen javítani kell azok minőségét, csak úgy tudnak versenyben maradni a magániskolákkal, illetve a piaci alapon nyújtott szolgáltatásokkal szemben.

„Szakmai akadályt nem látok, de biztos, hogy bizonyos területeken változtatásokra van szükség, elsősorban a pedagógusok szemléletváltására. Azt hiszem, a módszertani váltás nagyon szükséges. Persze nem mindenütt, mert szerencsére ma már ezeket a módszereket sok helyen a TÁMOP-os, korábban a HEFOP-os pályázatoknak köszönhetően jól ismerik a pedagógusok, de azt gondolom, hogy egy paradigmaváltásra feltétlenül szükség van. Leginkább az elfogadás, befogadás képessége fontos annak érdekében, hogy a gyerekek fejlesztése egyéni képességeikhez mérten megvalósulhasson. Nagy módszertani eszköztárral kell rendelkezni továbbá ahhoz, hogy a különböző gyerekeket a napnak minden szakában fejleszteni tudja az iskola. A pedagógusoknak is meg kell alaposan ismerniük ezt az újfajta modellt, mert azt gondolom, hogy ez nem általános, és a köztudatban más él az egész napos iskolával kapcsolatban. Ha ez sikerülne, és bevezetésre kerülne, mindenképpen szem előtt kell tartani, hogy az alapidokumentumokat át kell dolgozni. A pedagógiai programot, az SZMSZ-t, és még sorolhatnám a többi dokumentumot, amelybe bele kellene venni. Ezen túlmenően a pedagógus-továbbképzéseknél vagy a 120 akkreditált pont hétvéenkénti összegyűjtése során is figyelembe kellene venni. Aktualizálni kell az ötéves pedagógus-továbbképzési és az évenkénti pedagógus-beiskolázási tervet is. Véleményem szerint a versenyképes tudás mindenképpen eljutna a tanulókhöz. – Nagy reményt fűznék hozzá, mert a nevelés területén is tudnánk pluszt nyújtani, és meggyőződésem, hogy ez a modell nagyon jól tudná támogatni az iskolát



abban, – ami az egyik problémája –, hogy a családban történő nevelés gondja is visszahull a pedagógusra. Az egyéni fejlesztés is nagyon fontos lenne. Úgy gondolom, hogy valószínűleg megszűnnének, vagy talán mérséklődnének az egyes tanulók közötti különbségek.”

„Mivel már megvalósult, azt gondolom, megvalósítható. Természetesen arra fel kell készülni, hogy alsó tagozatban is, de felső tagozaton különösen, megnő azon tanulóknak a száma, akik nem szeretnék minden nap, minden délután az iskolában maradni. (...) Természetesen üdvözlendő az alapvető cél, hogy a gyerekek ne csavarogjanak napközben, hanem ellenőrzött körülmények között az iskolában felügyelet mellett maradva töltsék a napjukat, – lehetőség szerint minél tartalmasabban. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy pénzbe kerül az, hogy az iskola tartalmas programokat tudjon szervezni. Ezt magániskolák komoly pénzért már régóta csinálják. Valamilyen alapítványi hozzájárulás címén a szülő befizet egy bizonyos összeget, nem is csekély összeget. Ezért viszont a gyerek lovagolni jár, ha akar, balettozik, ha akar, vívni jár, fallabdázik. Számos lehetőséget kínál neki az iskola. Ezen a területen az állami oktatásnak is lépnie kell. Felső tagozaton nehezebb megvalósítani. Ha a gyerekek megvan a programja, azzal semmi gond nincsen. Van egy réteg, amelyik csavarog. (...) A magyar társadalom jelentős részénél ott tartunk, hogy az állam megpróbálja a gyereket kimenekíteni a családi körülményei közül, mert olyan mintát lát otthon, ami nem követendő. Ezért kell a gyereket már 3 éves korban óvodába küldeni, hogy megtanulja a mosdót használni, hogyan kell késsel, villával enni, közösségben létezni. Ezek nem egyszerű dolgok (...) Az alsósoknál az iskolaotthonos megoldás nagyjából jól működő rendszer, ezt is lehet természetesen gazdagítani, „dúsítani”. Felső tagozaton vannak hiányok. Ezt olyan programokkal célszerű megtűzdelni, amelyek a gyerekek érdeklődésére számot tartanak, és ez valószínűleg iskolánként különbözni fog. Más az érdeklődési köre a nagyvárosi iskolába járó és más a vidéki, pár száz lelkes faluban élő gyermeknek. Természetesen lehetnek sztenderdek. Ez előnyt jelenthet egyébként a KLIK-nek is: mivel hálózatosan működünk, a jó gyakorlatokat cserélni tudjuk az iskolák között. Készülhet egy olyan internetes adatbázis is, ahol össze lehet gyűjteni azokat a jó gyakorlatot, amelyekből az iskolák válogathatnak. Nem biztos, hogy egy az egyben átvesszik, de ötletet adhat az ő iskolájában való adaptációhoz.”

## ÖNKORMÁNYZATI NÉZETEK

A megkérdezett önkormányzati képviselők véleményüket árnyaltabban fogalmazták meg. Bár a kérdés részleteiről nem rendelkeztek átfogó ismeretekkel, egyrészt úgy látták, hogy ez az új forma talán mégsem annyira új, mint amennyire azt hirdetik, másrészt úgy vélekedtek, hogy csak akkor szabad bevezetni, ha annak megvannak az anyagi feltételei. Egy megszólaló egyáltalán nem tartotta szerencsésnek, ha az intézményekben délután is tartanának tanórákat.

„Az egész napos iskola egy „furcsa” kifejezés, mert eddig is azt gondolták az emberek, hogy az iskola egész napos. Az a fontos, hogy ez miben változott. Eddig azt gondolta az ember, hogy a délelőtti tanítási órák után a napköziben vannak fejlesztések, foglalkozások. Ez az új rendszer teljesen más, mint amit gondoltunk, úgy gondolom, hogy ez nem egy „világrengető” újdonság. Eddig is tartalmasan töltötték ki a pedagógusok a délutáni időszakot, eddig is voltak szabadidős tevékenységek és sportfoglalkozások.

„Az egész napos iskola arról szól, hogy nemcsak délelőtt vannak tanórák, hanem délután is. Ez a helyzet nem igazán szerencsés, mert délután már nem tudnak a gyerekek annyi információt megjegyezni, bár nincs ismertetem arról, hogy ezek milyen fajta tanórák, valószínűleg nem matematika.”

„Azt mindenképpen fontosnak tartom, hogy a délután folyamán a gyermek ne csak melegedni maradjon bent az iskolában, hanem olyan foglalkozások legyenek, amelyek a fejlesztését szolgálják. Azért is fontos ez, mert az utóbbi években a család már nem tölti be a régi funkcióit. A gyerekek nagy része láthatólag el van hanyagolva, ezért is fontos, hogy egész nap olyan környezetben legyenek, amely a fejlődésüket szolgálja. Legyenek olyan

foglalkozások, amelyek valamilyen pluszt adnak a gyerekeknek, és nem kapcsolódnak közvetlenül a tanórákhoz. (...) Akkor oldható meg, ha megvannak a tárgyi és szakmai feltételek. Külön felkészülést igényel, affinitás és a téma iránti érzékenység szükséges ahhoz, hogy a pedagógus dráma- vagy kézműves foglalkozást tartson. Ezenkívül a tárgyi feltételek biztosítása is nélkülözhetetlen, mert ezek nélkül hiába tartunk foglalkozást. Csak azért nem szabad tartani, hogy szerepeljen a kínálatban, miközben nincsenek meg a megvalósítás feltételei.”

## INTÉZMÉNYVEZETŐI ÉS INTÉZMÉNYVEZETŐ-HELYETTESI VÁLASZOK

Az egész napos iskola bevezetésében különösen érintett intézményvezetők elsősorban a bevezetéssel összefüggő gyakorlati kérdésekre irányították rá a figyelmet. Úgy látták, hogy egyrészt a szükséges szakértelem rendelkezésre áll, másrészt ez a forma további terhet jelent(het) az amúgy is leterhelt pedagógusok számára. Azokban az intézményekben, ahol több tantárgy esetében is emelt szintű vagy tagozatos jellegű oktatás (is) folyik, nehezen tartják elképzelhetőnek, különösen a felső tagozat esetében.

„Úgy gondolom, az egész napos iskola bevezetése struktúraátalakítással megvalósítható. Tulajdonképpen a délután 4-ig tartó foglalkoztatást is megpróbáljuk minél színesebben megoldani. Valószínűleg jó megoldás lenne, ahogy egész napos iskolaként a terhek elosztása történne. A pedagógusok egy része nyitott erre, azonban az iskola mindenképpen segítséget igényelne, hogy hogyan kezdjen bele ennek a megvalósításába. Mindenképpen többletet adna ez a konstrukció. Érdekeltebbé tennénk a diákokat, követhetőbbé válna a felkészülésük, rendszert vinne tanulóink életébe, valamint nagyobb szerep juthatna az egyéni fejlesztésre is. A humán erőforrás nagy része rendelkezésre áll. A veszélyt abban látom, hogy az eszközellátottság hiányos. Intézményünket is egy kicsit át kellene formálni, hisz ha a gyermek korán érkezik az iskolába, és sokáig ott tartózkodik, akkor a komfortérzetét is növelni kell. Ehhez azonban szabadidős feladatokat segítő eszközökre, szőnyegekre, babzsákokra, díszítésre és sok egyébre is szükség lenne. Alsó tagozaton könnyebbnek látom a megvalósítását, mint a felsőben.”

„Sajnos azt tapasztaljuk a felső tagozatban, hogy a gyerekek kivívják a szülőknél, hogy azok kérvényezzék a 16 óráig való benttartózkodás alóli felmentést. Nem könnyű erre tapasztalat nélkül bármit is mondani. A másik ok, ami nehezíti az iskolára való teljes körű kiszélesítést, az a mi iskolánk struktúrája, pontosabban a felső tagozat, ahol emelt óraszámú oktatás folyik matematikából, angol és német nyelvből, és ezek általában délutáni elfoglaltságok. Igaz ebben az évben meg tudtuk valósítani, hogy a 6. órában legyen, de tavaly például csak a 7. órában volt, azaz 14 órától tudtuk megszervezni. További ok a sávos oktatás, ami azt jelenti, hogy évfolyamonként egy időben van a matematika, az angol- és németnyelvtanítás. Ez a szaktanárt és a gyerekeket egyaránt érinti. A mindennapos testnevelés legalább ekkora akadályt jelenthet az egész napos oktatás bevezetésében, mivel most már a hetedik évfolyamnál tartunk, és a délutáni elfoglaltságuk nemcsak iskolai jellegű. Ez elég sok elfoglaltságot jelent a gyerekeknek, másrészt itt, a felső tagozaton a szakköröket, felvételi előkészítőket mind délután tartjuk. Előfordul, hogy három órától tudnak a gyerekek feljönni, és a tehetséggondozó foglalkozások szintén délután zajlanak. Mindez érinti a pedagógust is. A pedagógus nem jöhet fel reggel 8-kor, 10-kor, 2-kor, 3-kor, mert azt gondolom, se a 40 órába, se a 32 órába nem férne bele.”

„Nem mondtam, hogy megvalósíthatatlan. Itt, a mi iskolánkban igazán nagy változásokat igényelne, ha ki szeretnénk szélesíteni. Otthon, számba vettem, talán egy pedagógus van, akit nem érint a délutáni elfoglaltság, a rendszergazdánk, akinek nincs szakköri órája, de igen nagy igénybevételnek van kitéve. Másrészt van olyan pedagógusunk is, aki 12 osztályban tanít három különböző tantárgyat. Ezeknek az összehangolása igen nehéz feladat lenne. Ha ez nem lenne, akkor egyébként nem lenne rossz ötödik évfolyamra is kiterjeszteni. A másik tényező a szülő. Nem tudom, mennyire élnének ezzel a lehetőséggel. A mi iskolánkban a 16 óráig tartó kötelező benttartózkodást a hetedik és a nyolcadik évfolyamon mindössze 7 tanuló igényli. Év elején levelet intéztünk több olyan szülőhöz, akinek a gyermekénél úgy láttuk, hogy nagy szüksége lenne a délutáni benttartózkodásra, tanulásra.”

Az intézményvezető-helyettesek jóval szkeptikusabban közelítették meg ezt a működési formát. Miután sok helyen ők állnak közvetlen kapcsolatban a tantestület tagjaival, úgy látják, ez a forma további terheket róna a pedagógusokra, ami a szakmai munka rovására menne. Egy másik vélemény szerint nem biztos, hogy a tanulók délutáni foglalkoztatását feltétlenül az iskolának kellene ellátnia, különösen ott nem, ahol a településen működő közművelődési vagy civil intézmények képesek megfelelő szolgáltatásokat nyújtani. Persze volt olyan vélekedő is, aki azt feszegette, hogy a megnövekedett idő alkalmas lehetne azoknak a gyakorlati és életközeli ismereteknek, kompetenciáknak a közvetítésére és fejlesztésére, amelyekre a tanórákon idő hiányában nem kerül sor. A legkritikusabban az a szakember fogalmazott, aki úgy vélte, hogy az egész napos iskola bevezetése a teljes oktatási rendszer átalakítása nélkül nem lehetséges.

„A pedagógusok már így is idejük nagy részét az intézményben töltik. A tanórákra való felkészülés a napi teendők után már csak otthonra marad. Az egész napos iskola bevezetésével még növelnék a terheiket. A jelenlegi szervezeti rendszerben ez nehezen oldható meg. Át kellene alakítani az iskolák struktúráját. A délelőtti tanítási órákat megszakíthatná egy-egy szabadidős tevékenység. A felzárkóztatásokat, a tehetséggondozást is be lehetne építeni a délelőtti tevékenységekbe. A gyerekek a délutáni időkeretben a mozgáshoz, zenéhez, kézművességhoz kapcsolódó foglalkozásokon vehetnének részt. Ki-ki az érdeklődési körének megfelelően. (...) A közoktatás teljes átalakítása nélkül nehezen tudom elképzelni, hogy ez működőképes lesz. A társadalom szemléletváltása nélkül pedig még nehezebb lesz a bevezetése. Amíg a szülőknek van alternatívája más intézményekbe íratni a gyermekeket, addig biztos, hogy ez a forma nehezen fog működni.”

„A szülők igénye az egész napos iskolával kapcsolatban az intézményünkben változó. Jelenleg a szülők 70%-a igényli a 16 óráig tartó benttartózkodást. A többi tanulóval a szülő vállalja az otthoni foglalkozást. Délután kerül sor a szakkörökre, korrepetálásokra. Az alsóban jobban el tudom képzelni, és a tanítók is el tudják képzelni. Megfelelő eszközellátás, pedagógiai asszisztensek szükségesek. Szükség van a felzárkóztatásra és a tehetségek kiemelésére is. Ez nehezen oldható meg. Attól félek, hogy a tehetséggondozásra kevesebb idő jutna. Bonyolult számomra, hogy a tanórák a délutáni foglalkozások keretében hogyan oldhatók meg. A pedagógusoknak szemléletben kell változniuk. Több időt kell biztosítani a felkészülésre. Ez a jelenlegi helyzetben nehézkes.”

„Több olyan órát vagy foglalkozást gondolnék jónak az egész napos iskolában, ami nem a hagyományos ismeretszerzést célozza meg, és ami igazából nem az adatjellegű információk tanulására irányul (például, hogy földrajzból megtanulja, miből mennyit bányásznak az egyes országokban, mert szerintem nem ez a fontos). Nem az mutatná meg a tájékozottságukat, hogy mennyire felkészültek, hogy sok ismeretük van a világról, hanem teljesen testközi dolgokkal foglalkoznék, ami jobban segít nekik a mindennapi életben eligazodni. Például, ha elmennek egy boltba vásárolni, akkor körülbelül tudják, mennyi a visszajáró pénz, ezt nagyjából fejben össze tudják adni, vagyis olyasmit tanuljanak, ami hozzásegíti őket a mindennapi életben való boldoguláshoz.”

„Egy ideának tartom a jelen felé. Ugyanis az alsó tagozatosoknál semmi gondot nem okozott az iskolánkban, hiszen eddig is nyolctól 17 óráig biztosítottunk a gyerekeknek foglalkozást. Ezekben az osztályokban minden osztályhoz két nevelőt rendeltünk, így ők többféle módszerrel tudják biztosítani az egész napos „értelmes” foglalkozást. Az iskolánkban úgynevezett guruló-rendszerű oktatás valósul meg, ami azt jelenti, hogy például az egyik nevelő reáltárgyakat tanít, a másik humán tárgyakat, és a délutáni foglalkozásokból is részt vállalnak mindketten. Így már évek óta megoldjuk, hogy délelőtt és délután is értelmes közegben tanuljanak a gyerekek, ne csak be legyenek „zárva” az iskolába. A felső tagozaton eddig az ötödikesek igényelték a tanulószobai foglalkozást, ami azt jelentette, hogy a tanórák után ebédelnek, szabadidős tevékenységet végeznek, és kettőtől fél négyig tanulószobai foglalkozás áll rendelkezésükre. Pedagógus segíti a munkát, ahol szükséges. A többiek viszont a szakkörök, korrepetálás és egyéb felkészítő foglalkozások után elmentek az iskolából. Nekik nem volt kötelező nyolctól négyig bent lenni. A rendelet után nagyon sok szülő jelezte – különösen a hetedik és nyolcadik osztályosoké – hogy annyira sokrétű a gyerekek délutáni elfoglaltsága, hogy így ezt nem látják értelmes

időtöltésnek. Vannak olyan gyerekeink, akik szakosztályokban sportolnak, néptáncra, nyelvórákra járnak. A mi iskolánk megyeszékhelyen van, olyan helyzetben, hogy az ifjúsági otthon vagy a Szórákaténusz játszótér rengeteg hasznos szabadidő-eltöltési lehetőséget biztosít a gyerekeknek, amit nem feltétlenül az iskolának kell megoldania. Éppen ezért úgy látom, hogy ebben az évben az ötödik és hatodik osztályosoknak kell elindítani a tanulószobai foglalkozásokat, a hetedikese és nyolcadikosok eléggé ellenállnak. Természetesen ők is járnak előkészítőkre, szakkörökre. Az általuk választott, iskolánk által kínált szabadidős tevékenységekre járnak, de nincsenek nyolctól negyig az iskolában.”

## TANTESTÜLETI VÉLEMÉNYEK

A tantestület tagjai közül a munkaközösség-vezetők inkább azt hangsúlyozták, hogy az új forma kedvező lehet a családok számára abban az esetben, ha nem lesz kötelező, és megadja a választás, a döntés lehetőségét a család számára. A korábbi véleményekhez képest mindenképpen új volt az a felvetés, hogy a kisebb településeken erre a formára nem lesz különösebb igény, hiszen ott a szülők lehetőség szerint hamar hazaviszik a gyermekeket.

„Jónak tartom abban az esetben, ha választási lehetőséget nyújt a családok számára, és eldönthetik, hogy szeretnék-e élni ezzel a lehetőséggel. ... Azt gondolom, kötelezni semmiképpen sem szabad, lehetőségként kellene a szülők elé tárni. Nem hiszem, hogy a kisebb falvakban túl nagy esélye lenne, mert ott a szülők, ha tehetik, szeretnék hamarabb elvinni a gyerekeket. Ott gondot jelentene, ha túl sokáig húzódnának el a foglalkozások. ... Ez a törekvés arról szól, hogy egy intézményen belül megvalósuljon a tehetséggondozás is és a rászoruló tanulók felzárkóztatása, valamint olyan pluszt adjon akár hagyományörzés, akár művészeti oktatás keretében, hogy ne kelljen a gyerekeket más intézménybe vinni, és a házi feladat is elkészüljön a délután folyamán.”

„A tanórák rendjén mindenképpen változtatnék. A szabadidős tevékenységeket nem feltétlenül csak délutánra időzíteném. A tanulási órákat és a kötetlenebb foglalkozásokat felváltva osztanám be, mivel szabadabban kellene ezeket kezelni. Az iskola falain túlra is kivinném a programokat. ... Több időt hagynék a gyerekek felzárkóztatására, a gyakorlásra, a tehetséggondozásra. A mai családokban már szívesen veszük, ha ezeket a dolgokat is át vesszük tőlük. A szülők egyre nagyobb terheket raknak az iskola vállára, egyre inkább ránk hárítják a felelősséget. Ha késő délután megy haza a gyermek, már nem foglalkoznak vele. A felső tagozatban nem biztos, hogy ez a struktúra működne. A hetedik, nyolcadik osztályban sok a „tanuló” tantárgy. Nem vagyok benne biztos, hogy mindenki szívesen venné, ha délután négy óráig kötelező lenne az iskolában tartózkodni.”

Az alsó tagozaton tanítók között fogalmazódott meg a legtisztábban, hogy különbséget látnak az egész nap nyitva tartó iskola és az egész napos iskola között. Az a pedagógus, aki erről beszélt, nagyon pontos, szakmai szempontokkal alátámasztott leírását adta annak, amit ő az egész napos iskoláról gondolt. Ugyanakkor itt is megjelent az az aggodalom, hogy a gyermekek egész napos iskoláztatása a családi élet, a családi nevelés ellen hat(hat).

„A veszélyt a nagyfokú túlterhelésben látom a leginkább, mert a délutáni foglalkozásokon már nagyon fáradtak a gyermekek, nem tudnak megfelelően felkészülni másnapra. A becsületesebb gyermek még otthon is tanulni kényszerül. Nincs lehetősége a megfelelő családi együttlétre.”

„Az ötlet tetszik, már csak azért is, mert nincs nagy különbség a jelenlegi és az új munkabeosztás között. Nagy változást nem jelentene a gyermekek számára sem. A szülők biztosan támogatnák, hiszen gyermekük felügyelet alatt lenne, és a házi feladatát is elvégezné. Ezzel a másnapi készülés is megoldott lenne ebben az

esetben. Aggályaim is vannak azonban, annak ellenére, hogy szerintem a mi iskolánkban megoldható. Az első számú aggályom, hogy rengeteg a délutáni elfoglaltság, így a szakkörök számának, illetve a csoportlétszámok visszaesésére lehetne számítani. Ezen érdemes elgondolkodni. Némi anyagi ráfordításra is szükség lesz. Ha a gyerekek egész nap az iskolában lesznek, akkor még otthonosabbá kell tenni a környezetünket. Játékok, könyvek, könyvtár rendelkezésre állnak. Leginkább az iskolaotthonhoz hasonló berendezkedésre tudok gondolni.”

„Véleményem szerint a mostani, csak nevében egész napos iskolával szemben a tényleges egész napos iskola – amint azt a neve is mutatja, – azt jelenti (illetve kellett volna jelentenie), hogy a tanórákat és egyéb foglalkozásokat délután 16 óráig egyenletesen elosztva szervezik meg. Az órák időbeosztása ennek megfelelően jóval rugalmasabb és kötetlenebb. A nevelést és oktatást oly módon kellett volna felosztani, hogy a délelőtti és délutáni tanítási időszakban biztosítva legyen a tanulók részére az új ismeretek, tananyagok, követelmények elsajátításának a lehetősége, a következő tanítási napokra történő felkészülés, mellette a pihenés, kapcsolódás, játék, illetve idő a kulturált, nyugodt étkezésre, a felzárkóztatásra, tehetséggondozásra, továbbá a mindennapi testzésre, a tanulók arányos terhelését figyelembe véve. Nyilvánvaló, hogy osztályonként legalább két pedagógus foglalkoztatása szükséges a feladat elvégzéséhez.”

A felsőben tanító pedagógus konkrét listát készített, amely tartalmazza mindazokat a feltételeket, amelyek véleménye szerint elengedhetetlenek az egész napos iskola bevezetéshez. Véleményét rendkívül kategorikusan fogalmazza meg, amely szerint a kulcskérdést nem az elméletek kitalálása jelenti, hanem az elmélet gyakorlati, konkrét megvalósíthatósága.<sup>1</sup>

„Szerkezetében a 45 perces órák rendjét el kell felejteni, vagyis nem oldható meg másképp, mint tömbösítéssel. Ha tömbösítés esetén délelőtt 120 perc a tanítási idő, akkor véleményem szerint ez magában hordozza azt a veszélyt, hogy a magas tantervi követelményeket nem tudjuk teljesíteni. Ennek sok oka van, de elsősorban az időhiány.

A tantárgyi követelményeket csökkenteni kell, ez a másik nagy és szükséges változtatás.

Úgy nem megy, ahogy jelenleg az oktatás vezetése az iskolákat támogatja. Az anyagi és tárgyi feltételeket ehhez az iskolához külön kell biztosítani. Ha belegondolunk, hogy napjainkban azok az elvek érvényesülnek, melyek szerint létszámbújtásnak minősül, ha egy osztályhoz két pedagógust adunk, akkor ne is beszéljünk egész napos iskoláról! Egy osztályhoz legalább két pedagógus kell, de gondolkodhatunk úgy is, hogy két osztályra jut három pedagógus, ami egy kicsit enyhébb változtatás. Mindenképpen más körülményeket kell teremteni az egész napos iskolában. Otthonosabbnak kell lennie, amihez szükség lehet akár a bútorzat átalakítására, oktatási eszközökre, és nem utolsósorban az iskolát játékokkal és IKT-s eszközökkel kell felszerelni. Másképp nem fog működni. Úgy gondolom, nem az egész napos iskola napirendjének az összeállítása a „nagy szó”, ez csak egy elmélet, a megvalósítása a „nagy szó”, ami a pedagógusok kezében van. Tanulás, gyakorlás, tartalmas szabadidő – boldog elégedett nem túlterhelt gyermek, pedagógus, illetve szülő.”

1 Sok szempontból hasonlóan nyilatkozott egy hitoktató is. „Szerintem jelenleg nem adottak azok a feltételek, amelyek szükségesek az egész napos iskola hatékony működéséhez... Azt gondolom, szakmai szempontból úgy oldható meg az egész napos iskola, ha sokkal több pedagógust alkalmaznak. Ehhez osztályonként két pedagógusra lenne szükség, de a változatos tevékenységek biztosítása érdekében szükség lenne drámapedagógus, fejlesztő pedagógus, edző, tánctanár és más szakember munkájára is. Mindenképpen sokkal több támogatást kell nyújtani az iskoláknak, hiszen az egész napos nevelés rendkívül eszközigényes. Sokkal több játékra, fejlesztő-, oktatóeszközre van szükség ahhoz, hogy a tanulók egész napját értelmesen lehessen megszervezni.”

## SZÜLŐI IGÉNYEK ÉS MEGLÁTÁSOK

Az iskolai szakemberek mellett megszólaltak a szülők is. Egy részük számára – ha már egész napos az iskola – a legfontosabb az lenne, ha iskola után a gyermekeknek már nem kellene iskolai jellegű problémákkal (például a házi feladat elkészítésével) foglalkozniuk. Más részük abban látna komoly előrelépést, ha az iskola délutánonként gazdag programkínálatot – akár iskolán kívül is – tudna biztosítani a tanulóknak. Végül előkerültek azok a szempontok is, amelyek aggasztónak tartják az iskolai idő ilyen módon történő megnövelését, mert úgy vélik, hogy nem vagy csak csekély mértékben marad idő a családi együttlétek számára.

„Alapvetően jó véleménynel vagyok az ötletről, de a kivitelezéssel kapcsolatban némi hiányosságot tapasztalok nap mint nap. (...) Szakmai szempontból valószínűleg megoldható. A pedagógusok felkészültek, de néhány olyan körülményen kellene változtatni, amely nem a szakmaiságot jelenti, hanem materiális dolgokat, mint terem, férőhelyek, pedagógusok létszáma, illetve a munkaidőkeretüket se léphessék át a pedagógusok”.

„Több programot. A gyerekeknek lehetőséget arra, hogy például úszásoktatásban részesüljenek, vagy elmeheszenek színházi előadásokra, hangversenyre, esetleg a délelőtti időkeretben is. Valahogy másképpen kellene szervezni a délelőtti és a délutáni foglalkozásokat, hogy mindenre jusson idő.”

„Szakmai szempontból biztosan nehézséget okoz a közoktatási törvény által megfogalmazott egész napos iskola megszervezése. Úgy látom, hogy a tanulóknak próbálnak tartalmas programokat szervezni az iskolában, amelyek közül a gyermekek szabadon választhatnak, de nekem az lenne a legfontosabb, ha a gyermekemnek mindig elkészülne a leckéje. Délután négy után nem szeretnénk az iskolai leckével foglalkozni, mert egyéb, iskola által nem biztosított foglalkozásra hordjuk gyermekünket, illetve a család együtt szeretné tölteni az esti néhány órát. A külföldön már kipróbált egész napos iskolai modellekkel lehetne próbálkozni. Meg kellene változtatni az oktatás szerkezetét, a tananyag mennyiségét, feldolgozási formáját. Az egyéni igények kielégítésére kellene törekedni. Az iskolában dolgozó pedagógusok jelenleg kevesen vannak ehhez a feladathoz. Nem tudom, mikor készül a következő napra, és mikor javít az a tanító néni, akinek reggel átadom a gyermekemet, mert délután, amikor megyek érte, gyakran találkozom vele. A tapasztalatom és a gyermekem elmondása szerint jóval többet dolgozik az iskolában, mint amit a hírekben hallottam.”

„Úgy képezem el az egész napos iskolát, hogy a gyermekemnek elkészül minden leckéje. Az iskolában van lehetősége a foglalkozások között étkezésre, ha szükséges felzárkóztatásra, ha valamiből jól, akkor tehetséggondozásra, versenyekre való felkészülésre. A szabadidejében változatos programokon vehet részt. Elfogadhatónak találnám azt is, hogy az iskolában iskolaorvos működjön, aki akár a megelőzéssel és a gyógyítással kapcsolatban is rendelkezésére áll a diákoknak, pedagógusoknak. Elképzelhetőnek tartanám azt is, hogy civil szervezetek is részt vesznek az iskola életében.”

„Az egész napos iskola foglalkozásaihoz eszközök és anyagok kellene, ehhez pénzre van szükség. Több, fejlett módszertani kultúrával rendelkező pedagógushoz szintén pénz kellene. Az iskola különféle foglalkozásai még az iskola épületének bővítését is igényelnék. Ehhez is pénz kellene.”

„Az egész napos kötelező iskolai benntartózkodás elveszi a családoktól a gyermek nevelési-oktatási lehetőségét. Vannak olyan családok, akik maguk szeretnék megoldani gyermekük tehetséggondozását. Különórákat, magántanárait maguk szeretnék kiválasztani. Úgy gondolom, hogy a családoknak ehhez joguk van.”

„Nyilatkozni természetesen csak szülői szempontból tudok. Látom előnyét, és látom hátrányát. Abban az esetben, ha a gyermek délutánja úgy van kitöltve, hogy abban az intenzív tanulásnak is van ideje, és ezenkívül a fennmaradó időben még arra is lehetőség van, hogy ténylegesen elkészüljön az aznapi házi feladattal, ha nem marad otthonra belőle, akkor az a véleményem, hogy ez teljesen jó. A hátrányát is látom már most, hogy tanulószoba van; tehát az egész napos iskolának is látom a hátrányát, ami inkább abból származik, hogy a gyer-



mekem reggel, iskolakezdés előtt egy órával megy el otthonról, és csaknem másfél órával az iskola után érkezik haza, mert sok tanuló miatt jelenleg ilyen az iskolabusz menetrendje. Ha csak az iskolában töltött időt nézem, és nem veszem hozzá az utazást, akkor feltételezhetően fél nyolcra ér be. Tegyük fel, fél nyolctól tart ez az időszak délután négyig-fél ötig. Ennek van egy olyan hátránya, hogy ha bármiféle olyan igény merül fel, amelyhez a gyermek személyes jelenlétére van szükség (például venni kell neki valamit, ruhát, cipőt), akkor erre nincs lehetőségem az iskolai időszak alatt hétfőtől péntekig. A szombat-vasárnapot tudom erre felhasználni, ami a családé kellene, hogy legyen, és habár az együttlétre lehetőséget ad a közös vásárlás is, de nem lennék erre rákényszerítve, ha nem lenne egész napos iskola. Ennek ellenére az egész napos iskolát saját meglátásom szerint tudom tolerálni, értékelni. Jónak tartom, ha a délutáni időszak tényleg effektív tanulással, hasznosan telik.”

## AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYE

A köznevelési rendszer más szintjén dolgozó óvodapedagógusok számára úgy tűnik, nem jelent különösebben nagy újdonságot ez a forma. A hangsúlyt inkább arra helyezik, hogy a rendelkezésre álló, megnövelt időt a rászoruló és számos problémával küzdő gyermekek – lehetőség szerint – egyéni fejlesztésére kellene fordítani.

„Azt gondolom, hogy az egész napos iskola teljen hasznosan, a tananyagot az egész napra bontsák le. Az együtt dolgozó pedagógusoknak nagyon jól és nagyon összehangoltan kell dolgozniuk. Mind délelőtt, mind délután lehetőség van a szabadidő jó kihasználására, esetleg tehetséggondozásra, felzárkóztatásra.”

„Lehetőséget kellene adni arra, hogy ne csak gyermekmegőrzésről szölgjön az egész napos iskolai rendszer, hanem differenciálásra, az egyéni képességek fejlesztésére is legyen mód.”

„A legfontosabb és legnehezebb feladat megítélésem szerint a pedagógusok szemléletformálása lesz. Nem igazán a módszerek újdonsága, hiszen sok pedagógus részleteiben már használt hasonló módszereket. Arra gondolok, hogy különösen azok a pedagógusok, akik már hosszú évtizedek óta sikeresen működnek ezekkel a módszerekkel, esetleg megkérdőjelezzik, hogy miért van erre szükség, mivel eddig is sikeresen tudták végezni a dolgukat. Sajnos az elmúlt évek tapasztalatai alapján, – és ez az óvodákra is jellemző – egyre inkább növekszik azoknak a gyerekeknek a száma, akik egyéni fejlesztésre, felzárkóztatásra szorulnak, vagy kiemelkedő tehetségük miatt tehetséggondozásra van szükségük, és a hagyományos keretek között erre nem mindig van lehetőség. Tehát a rendszernek a rugalmassá tétele elodázhatatlan feladat, és ez a módszer szerintem erre megfelelő lenne.”

## EGYÉB VÉLEMÉNYEK ÉS FELVETÉSEK

Egy védőnő praktikus témajavaslatokat vetett fel az egész napos iskolában megvalósítható programkínálat számára.

„Védőnőként annyit szeretnék megjegyezni, hogy az egészségnevelésnek nagyobb teret kellene biztosítani az általános iskolákban. A kötelezően oktatandó egészségnevelési témákon kívül a bűnmegelőzési témaköröket kiemelten kellene tárgyalni. Az elméleti oktatáson túl a gyakorlat elsajátításán lenne a hangsúly. A délutáni kötetlen programok erre jó színteret adhatnak. Közvetlenebb és tabumentes lehetőséget ad az egészségfejlesztésre.”



Az egész napos iskola színvonalas működtetésében jelentős szerep juthatna (háruhatna) a civil szervezetekre. Minden bizonnyal az egész napos iskolaforma választható bevezetése ezekben a szervezetekben is elindíthat egy olyan gondolkodási folyamatot, amely elsősorban az iskolákkal kiépítendő szakmai együttműködésre és egy (akár közös) gazdag programválaszték kiépítésre irányulhatna.

„Igazából nekem a régi napközi otthonos ellátás jut eszembe, amikor a saját gyermekeim voltak iskolaköteles korúak. Akkor néztem ennek utána, bár személy szerint engem nem érintett, mivel én otthon voltam a gyerekekkel, és ők hazajártak. Az egész napos iskoláról nekem a napköziotthonos iskola jut eszembe, tulajdonképpen azzal teszem egyenlővé. .... Ha most a saját életemre gondolok, mivel otthon tudtam lenni a gyerekekkel, tudtam velük foglalkozni, és el tudtam vinni őket különórákra, egyéb foglalkozásokra, akkor nem biztos, hogy kell. Ha általánosságban gondolkodom, azt gondolom, ha ez valóban így, valóban programszerűen működne, olyan szabadidős tevékenységeket és egyebeket foglalna magában, olyan intenzitással, olyan választékkal, hogy ha például valaki focizni szeretne, akkor focizhatna, ha valaki furulyázni szeretne, furulyázhatna, akkor pozitív dolognak tartanám. Egyrészt van olyan társadalmi réteg, akinek a számára szinte kötelezővé tennem, és van olyan réteg, akinek akár a betegségéből kifolyólag nagyon pozitív lenne a szülők elfoglaltsága miatt. Ha arra gondolok, hogy valaki 8 órán keresztül dolgozik, és mindent megoldhatna az iskolán belül, akkor megint pozitívnak tartom. De ahhoz, hogy teljesen pozitívnak gondoljam, átjárhatóságot kell feltételeznem a programok között. Például annak a gyerekeknek, akinek nincs tehetsége a focihoz, az találjon más alternatívát, sport- és szabadidős tevékenységet, vagy ha humán beállítottságú, például színdarabot. Az esélyegyenlőség jegyében pozitívnak tartanám, hogy biztosítva lenne mindenképpen azoknak a gyerekeknek is, akiknek nincs olyan családi háttérük, vagy más probléma miatt hátrányos helyzetben vannak. Ha nagyon leegyszerűsítsem, akkor nem anyagi szempontokon múlik, hogy kinek a szülője milyen szinten ér rá. Szülőként tudom, hogy nagyon sokszor nem az ezekre a tevékenységekre befizetett összeg a sok, hanem a gyermek utaztatása, ami szintén sokba kerül anyagilag és időben egyaránt. Van, aki ezt nem tudja biztosítani. Úgy gondolom, lesz egy olyan réteg, amelyik nem azért fogja elutasítani, mert ismeri a módszert, vagy ismeri magát az iskolatípust az elutasítást, hogy az ő gyereket hogyan fejleszti vagy nem fejleszti. Nem pedagógiai szempontból utasítja el, hanem – mondhatnám – divatból, például magániskolába járattja a gyereket vagy olyan sportra, amely szinte státuszszimbólumnak tekinthető. Sokat fog számítani ennek a tevékenységnek a megértetése, hogy mi a lényeg, a pedagógustársadalom hogy fog tudni áttérni a régi poroszos módszerről, mert ez másfajta módszert kíván...”

## GYEREKEKKEL FOLYTATOTT INTERJÚK TAPASZTALATAI

Befejezésül bemutatunk egy rövid beszélgetést hetedik osztályos tanulókkal. A tanulók ritkán kerülnek olyan helyzetbe, hogy az iskoláról kell mikrofon előtt nyilatkozniuk. Ez magyarázza a rövid, sok esetben egyszavas válaszokat. Mindenképpen tanulságos az egyes tanulók közötti véleménykülönbség, amely – ha nem is mindig „szakmai alapon” – de leképezi a felnőttek világát.

### **Szeretnétek-e egész napos iskolába járni?**

**Balázs:** Hát, én szeretnék.

**Krisztián:** Szeretnék.

**Dániel:** Nem szeretnék.

**Milán:** Én sem szeretnék.

**Máté:** Nem.

**Ha igen, miért igen? Ha nem, miért nem?**

**Balázs:** Igen, azért mert egész nap tanulhatunk, és újabb dolgokat tanulhatunk meg az életről és az állatokról, meg mindenféle dolgokról.

**Krisztián:** Itt barátok közt vagyunk, meg új dolgokat is tanulunk, amik érdekesek. Jó.

**Miért nem?**

**Dániel:** Mert így nem egész naposan is elég fárasztó, mert sok óránk van, azokon is sokat írunk, úgy még az is sok lenne.

**Milán:** Szerintem is, sokat írunk, meg ebben az évben két napon is hét óránk van.

**Máté:** Sokat írunk.

**Hogyan tudnátok azért elképzelni, milyen lenne egy jól működő egész napos iskola? Ahol például nem kellene olyan sokat írni?**

**Krisztián:** Mondjuk a tankönyvek helyett olcsóbb táblagépek kellenének, amiken órán le tudjuk írni, amit kell, meg fel tudjuk venni a hangot, és akkor hallgatni.

**Akkor milyen lenne az az iskola, ahol nem kell „ilyen” sokat írni?**

**Dániel:** Hát jobb.

**De milyen az?**

**Balázs:** Szerintem jó lenne, ha nem írni kellene, hanem, amit Krisztián mondott, ha táblagépek lennének minden padba beépítve, akkor azon bepötyögjük, amit írunk, és az elmenti, és ha olyan óránk van, akkor csak elő vesszük, fájl megnyitás, és akkor ugyanúgy előjön. Vagy hangfelvételek.

**Krisztián:** Nagyon olcsón lehet venni ilyen tabletet, 14 ezerért.

**Balázs:** Ha felvesszük a hangot is előző órán, és ha felelünk, akkor a saját hangunkat előtte meg tudjuk hallgatni, hogy mi volt. Meg elő is tudjuk nagyon gyorsan szedni.

**Milán:** Ha modern felszerelések lennének, ha a székek is kényelmesek lennének, és a tábla is érintőképernyős lenne.

**Máté:** Könnyebb lenne táblagépeken írni.

**Krisztián:** Alacsonyabb padok kellenek és a székek helyett babzsákok.

**Milán:** Vagy Barbi néni puha széke.

**Balázs:** Igen, az viszont jó.

**Mit gondoltok arról, hogy számotokra milyen előnyökkel vagy hátrányokkal járhatna az egész napos iskola?**

**Máté:** Kevesebb szabadidő.

**Krisztián:** Tulajdonképpen az egész iskolában többet lennénk, mint hétköznapi a családdal.

**Balázs:** Szerintem az előnye az lenne, hogy sokkal okosabbak is lennénk, a hátránya meg az, hogy sokkal fáradtabbak, otthon alig tudnánk beszélgetni, mert sokat tanulok, és ha hazamegyek, egyből elalszom.

**Dániel:** Ami előnye lenne, hogy nem lenne otthon már gond esetleg a házi feladat sem, meg az ilyen dolgokkal. Viszont tényleg az a hátránya, hogy fárasztóbb lenne sokkal, és az lehet, hogy nem lenne olyan jó.

**Máté:** Sötétedésre érünk haza télen.

**Krisztián:** Tegnap is sötétben értem haza. – Fél hatkor érek haza.

## VII. ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

Az egész napos iskolával kapcsolatos elképzelések időről időre felbukkantak a nemzetközi (és így a hazai) neveléstudományi szakmai törekvésekben. Az oktatáspolitikai társadalomban megfogalmazódó igényekkel összhangban (például a nők tömeges munkába állítása) igyekezett reagálni ezekre az igényekre, általában úgy, hogy kidolgoztatott olyan, a tanórai tevékenységeken túlmutató formákat az iskolák számára, amelyek valamilyen módon alkalmasak voltak (vagy lehettek) a tanulók egész napos (vagy napon át tartó) foglalkoztatására.

A koncepciók mögött azonban sohasem állt olyan, elsősorban komoly anyagi forrásokra épülő támogatás, amely a gyermekek egész napos iskolai felügyelete kapcsán képes lett volna kielégíteni azt a komplex – a családok részéről érthető módon jogos – igényrendszert, amely a szociális ellátástól az iskolával összefüggő feladatok elvégzésén keresztül egészen a tanulók mentális fejlesztéséig húzódott volna. A források hiánya mellett ennek más okai is voltak. Nyilvánvalóvá vált, hogy a leggyakoribbá váló formának, a napköziben végzendő szakmai tevékenységnek a presztízssértéke nemcsak az iskolákban volt rendkívül alacsony, de a szülők szemében sem képviselt egyenértéket a „napközis nevelő” az osztályokban tanító pedagógusokkal. Ez részben azzal (is) összefüggött, hogy a napköziben végzett munkának a szakmaiságát, annak tartalmát senki sem becsülte sokra, sok esetben azok sem, akik ezt a tevékenységet „kényszerpályaként” éltek meg és át. A napközis nevelők többsége határozottan arra törekedett, hogy szakjának megfelelő tanórákhoz és ennek megfelelően presztízshez juthasson az intézményben. Ezért sem lehet azon csodálkozni, hogy a napközi, noha ennek a területnek is voltak feladat- és munkatervei, mai szóval szakmai programja, idővel egy könnyen leírható sablon – „ebédeltetés – házi feladat elkészítése – szabad foglalkozás” – alapján elvégezhető tevékenységgé vált. Idővel ezt színezték azok a törekvések, amelyek a szakkörök és klub(napközik) kialakítására irányultak. Sok helyütt nem is maradtak eredmény nélkül, különösen azokban az esetekben, ahol a tehetséggondozás révén a tanulók akárcsak tanulmányaikban, de sokkal inkább a tanulmányi versenyeken, és ennek következtében a továbbtanulás kapcsán jelentős eredményeket voltak képesek felmutatni.

Az iskolaotthonok esetében bizonyos szempontból azért volt más a helyzet, mert maga a konstrukció volt az, amely képes volt arra, hogy **alapvetően megbontsa a hagyományos délelőtti tanítási órát – délutáni egyéb foglalkozások sémát, és emiatt a délután is – mind iskolán belül, mind pedig a szülők körében – szakmai értelmet (is) nyert. Így a „guruló rendszerben” dolgozó kéttanítós modellekben a presztízshierarchia sokkal inkább a tanítók személyiségéből, szakmai felkészültségéből adódott, semmint az iskolán belüli pozícióból.**

A felső tagozatokban működtetett úgynevezett tanulószobák és az ezekhez kapcsolódó korrepetálások/felzárkóztatások egyre inkább jelezték, hogy ezeket a szolgáltatásokat azok a családok veszik inkább igénybe, akiknek nem volt lehetőségük arra, hogy gyermekeik számára piaci alapon vásárolhassák meg mindazt, ami akár a tanuló versenyképességének a növelését, akár személyiségének a gazdagodását szolgálhatta. Nem csoda tehát, hogy ezekben a helyzetekben a „gyermekmegőrzés” funkciója erősödött fel, nem kevés problémát okozva a pedagógusok és a tanulók számára.

Amikor nyilvánosságra került az a döntés, hogy az oktatáspolitikai kötelező érvényűvé teszi az általános iskolák egész napos nyitva tartását, még nem vált világossá, hogy a tanítási órákon túli időszakot milyen szervezeti keretek között és milyen tartalmi elemek alkalmazásával képzele el. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet fejlesztése a múlt eredményeinek és tévútjainak a tanulmányozására építve gondolta végig a tennivalókat. Ebben a kötetben annak a tanulságait igyekeztünk megfogalmazni, amelyek reményeink szerint túlmutatnak e konkrét fejlesztés keretein. Arra igyekeztünk felhívni a figyelmet konkrét példáink alapján, hogy a szervezeti és tartalmi változások bevezetéséhez elsősorban időre és forrásokra van szükség. Ha ezek rendelkezésre állnak, akkor minden egyéb, ami a fejlesztés sikeréhez feltétlenül szükséges, már csak az érintettek szakmai felkészültségén múlhat.

## FÜGGELÉK

### A. DOKUMENTUMOK AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLÁRA IRÁNYULÓ SZAKMAI TÖREKVÉSEKBŐL

b/ Tanórán kívüli foglalkozások rendje délelőtt /váltakozó tanítás esetén/<sup>1</sup>

	HÉTFŐ	KEDD	SZERDA	CSÜTÖRTÖK	PÉNTEK
8,0	T a n u l á s 4 csoportban, korrepetálás				
9,0	1 cs. számá- ra szabad- foglalkozás	1 cs. számá- ra szabad- foglalkozás	1 cs. számá- ra szabad- foglalkozás	1 cs. számá- ra szabad- foglalkozás	1 cs. számá- ra szabad- foglalkozás
9,30	2 csoport számára szabadfog- lalkozás	3 csoport számára szabadfog- lalkozás	3 csoport számára szabadfog- lalkozás	2 csoport számára szabadfog- lalkozás	3 csoport számára szabadfog- lalkozás
11,0	3 klub	3 klub	3 klub	3 klub	3 klub
12,0	S z a b a d f o g l a l k o z á s 3 csoportban				
	E b é d e l e s 3 csoportban				

1/ Váltakozó tanítás esetén délutános héten napi 5,5 óra /12<sup>30</sup> - 18-ig/, délelőtti héten napi 4,5 óra /8-12<sup>30</sup>-ig/ a foglalkozási idő. A délelőtti héten felszabaduló 5 órát klubvezetésre, a 1/2 óránál tovább tanulók csoportjának vezetésére célszerű fordítani.

## B.

I.2. Tanórán kívüli foglalkozások rendje /az 1.sz. modellhez/  
/órakeret felhasználást lásd 10. oldalon/

	HÉTFŐ	KEDD	SZERDA	CSÜTÖRTÖK	PÉNTEK
12,30	1.csoport ebédel	1.csoport ebédel	1.csoport ebédel	1.csoport ebédel	1.csoport ebédel
13,0	1.csoport szabadidő	1.csoport szabadidő	1.csoport szabadidő	1.csoport szabadidő	1.csoport szabadidő
13,30	2.csoport ebédel	2.csoport ebédel	2.csoport ebédel	2.csoport ebédel	2.csoport ebédel
14,0	1-2. csoport szabadidő	1-2. csoport szabadidő	1-2. csoport szabadidő	1-2. csoport szabadidő	1-2. csoport szabadidő
15,0	T a n u l á s 3 c s o p o r t b a n /Az előbb készen lévőek igénybe vehetik a játéktérmet, udvart, környékét./				
16,30	1.csoport számára szabad- foglalkozás	1.csoport számára szabad- foglalkozás	1.csoport számára szabad- foglalkozás	1.csoport számára szabad- foglalkozás	1.csoport számára szabad- foglalkozás
18,0	2 klub	2 klub	2 klub	2 klub	2 klub

## C.

II.2. Tanórán kívüli foglalkozások rendje /a 2.sz. modellhez/  
a/ Tanórán kívüli foglalkozások rendje délután

	HÉTFŐ	KEDD	SZERDA	CSÜTÖRTÖK	PÉNTEK
12,30	1.csoport ebédel	1.csoport ebédel	1.csoport ebédel	1.csoport ebédel	1.csoport ebédel
13,0	1.csoport szabadidő	1.csoport szabadidő	1.csoport szabadidő	1.csoport szabadidő	1.csoport szabadidő
13,30	2-3.csoport ebédel	2-3.csoport ebédel	2-3.csoport ebédel	2-3.csoport ebédel	2-3.csoport ebédel
14,0	1-3. csoport szabadidő	1-3. csoport szabadidő	1-3. csoport szabadidő	1-3. csoport szabadidő	1-3. csoport szabadidő
15,0	T a n u l á s 4 csoportban, korrepetálás				
16,0	1 csoport számára szabadfogl.	1 csoport számára szabadfogl.	1 csoport számára szabadfogl.	1 csoport számára szabadfogl.	1 csoport számára szabadfogl.
16,30	2 csoport számára szabadfog- lalkozás	2 csoport számára szabadfog- lalkozás	2 csoport számára szabadfog- lalkozás	2 csoport számára szabadfog- lalkozás	2 csoport számára szabadfog- lalkozás
18,0	4 klub	4 klub	4 klub	4 klub	4 klub

I.

I. osztály Alhét

Órák	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek	Szombat
8.00 – 8.45	KÖRNY. ISM.	TESTNEV.	GYAKORLAT	SZÁMTAN	ÉNEK	KÖRNY. ISM.
8.55 – 9.45	SZÁMTAN	SZÁMTAN	SZÁMTAN	TESTNEV.	SZÁMTAN	Munkafogl.
10.00 – 10.45	Játék	Szabadfogl.	Játék	Kultúrfogl.	Játék	Szabadfogl.
10.55 – 11.45	Önálló fm.	Önálló fm.	Önálló fm.	Önálló fm.	Önálló fm.	Játék v. kisdobos

Előkészület az ebédhez, majd 11 óra 45 perctől e b é d  
12 óra 10 perctől csendes pihenő vagy sétá ill. levegőzés

13.30 – 14.15	OLVASÁS	OLVASÁS	OLVASÁS	OLVASÁS	OLVASÁS	Heti ét. oszt.rend.
14.25 – 15.10	ÍRÁS	ÍRÁS	ÍRÁS	ÍRÁS	ÍRÁS	
15.30 – 16.10	Szabadf.	Játék	Szabadf.	Játék	Szabadf.	
16.20 – 17.00	Önálló fm.	Önálló fm.	Önálló fm.	Önálló fm.	Önálló fm.	

II.

I. osztály Bihét

Órák	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek	Szombat
8.00 – 8.45	OLVASÁS	OLVASÁS	OLVASÁS	OLVASÁS	OLVASÁS	Környezetismereti s.
8.55 – 9.40	ÍRÁS	ÍRÁS	ÍRÁS	ÍRÁS	ÍRÁS	Munkafogl.
10.00 – 10.45	Játék	Szabadf.	Játék	Kultúrfogl.	Játék	Szabadfogl.
10.55 – 11.45	Önálló fm.	Önálló fm.	Önálló fm.	Önálló fm.	Önálló fm.	Játék v. kisdobos foglalkozás

Előkészület az ebédhez, majd 11 óra 45 perctől e b é d  
12 óra 10 perctől csendes pihenő vagy séta, ill. levegőzés

13.30 – 14.15	KÖRNY. ISM.	TESTNEV.	GYAKORLATI	SZÁMTAN	ÉNEK	Heti ét. oszt.rend.
14.25 – 15.10	SZÁMTAN	SZÁMTAN	SZÁMTAN	TESTNEV.	SZÁMTAN	
15.30 – 16.10	Szabadf.	Játék	Szabadf.	Játék	Szabadf.	
16.20 – 17.00	Önálló fm.	Önálló fm.	Önálló fm.	Önálló fm.	Önálló fm.	

III.

HETI – ÉS NAPITERV 5. osztály

Foglalk.	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek	Szombat	Órák
TANTRVI ÓRÁK							
8.00 – 8.45	MAGYAR	MAGYAR	MAGYAR	OROSZ	SZÁMTAN	MAGYAR	8.00 – 8.45
8.55 – 9.40	OROSZ	SZÁMTAN	SZÁMTAN	SZÁMTAN	FÖLDRAJZ	OROSZ	8.55 – 9.40
9.50 – 10.35	SZÁMTAN	GYAKORLATI FÖLDRAJZ	MAGYAR	MAGYAR	RAJZ		9.50 – 10.35
10.45 – 11.30	ÉNEK	GYAKORLATI TESTNEVELÉS	ÉNEK	TESTNEVELÉS RAJZ			10.45 – 11.30
11.30 – 11.50	Pihenő	Pihenő	Pihenő	Pihenő	Pihenő	Pihenő	11.30 – 11.50
Önálló foglalkozás						Utóór foglalk.	11.50 – 12.50
11.50 – 12.15	Számítan	Magyar	Földrajz	Számítan	Magyar		
12.20 – 12.40	Magyar	Számítan	Számítan	Orosz	Földrajz	Ebéd	13.00 – 13.30
12.45 – 13.05	Orosz	Ének	Számítan	Magyar	Számítan	Kedd, péntek 16.00 – 16.45	
NAPKÖZIS FOGLALKOZÁS							
Ebéd-pihenő						KARÉNEK	
13.05 – 13.30	Séta-játék	Szabadfogl.	Kultúrfogl.	Séta-játék	Szabadfogl.		
TANTRVI ÓRÁK							
15.00 – 15.45	TÖRTÉNELEM ÉLŐVILÁG	OSZTÁLY-FÖNÖKI	TÖRTÉNELEM	ÉLŐVILÁG	SPORTKÖR	Hétfő, csütörtök 16.00 – 17.15	
NAPKÖZIS FOGLALKOZÁS							
Tanulmányi munka							
16.00 – 16.40	Uzsonna	Uzsonna	Uzsonna	Uzsonna	Uzsonna		
16.40 – 17.00							
17.00 – 17.30							
Klubhelyiségben, műhelyben, tornateremben játék, szórakozás							

## B. KIEGÉSZÍTÉS A KÖZELRŐL CÍMŰ FEJEZETHEZ

### A PROGRAMAJÁNLATOK STRUKTÚRÁJA – DORTMUND

#### A kínálati terv függ:

- A gyerekek érdeklődésétől
- A külső intézmények ajánlataitól
- A fejlesztés pedagógiai koncepciójától
- Az ellátás időtartamától

#### Folyamatosság biztosítása:

- Egyszeri ajánlatok (előadások, erdei iskola ...)
- Rendszeres ajánlatok (informatika, színház ...)
- Felmenő rendszerű ajánlatok (énekkar, zenetanulás ...)

#### A programokat megvalósító személyek:

- Tanítónők (házi feladat, fejlesztőfoglalkozás ...)
- OGS-pedagógusok (kreatív foglalkozás, játék, változó projektek, *Esővíz* projekt)
- Külső partnerek (informatika, színház, kórus, úszás, természetismeret, relaxáció ...)

**Jelentkezési forma:** A szabad választástól a tantestületi javaslatig.

#### Pedagógiai célterületek:

A pedagógiai célok teljesen megfelelnek az iskola pedagógiai programjának.

- Egyéni fejlesztés
- Konfliktus- és indulatkezelés
- Csoportszabályok kialakítása és elfogadása
- Szociális és kulturális integráció
- Stabil társas kapcsolatok kialakítása
- Együttműködési képesség fejlesztése
- Környezettudatosságra nevelés
- Más kultúrák megismerése, elfogadása

*„A délutáni programok (Angebot – ajánlat, kínálat) 14 órától kezdődnek, 50 perces, illetve másfél órás terjedelemben, a foglalkozás típusától függően. A színjátszó- és a drámafoglalkozás, illetve a kerékpártanfolyam másfél órás; a motorika, a zeneóra, valamint a fejlesztőjáték 50 perces.*

*Az adott foglalkozás végén a gyerekek visszamennek az OGS-terembe. Akinek van másik foglalkozása, az arra megy, de közben kezét moshatnak, pihenhetnek, gyümölcsöt ehetnek. Akinek nincs aznapra más programja, játszhat tovább. Fél ötig van hivatalosan nyitva az OGS, igény esetén fél 6-ig vigyáznak a gyerekekre.”*

A rendszeres szolgáltatásokon kívül vannak egyéb igénybe vehető lehetőségek, programok. Ilyenek például:

- kirándulások
- ünnepek
- szabadidős programok (motorkerékpár, foci, ping-pong, úszás ...)
- tánc, színház, cirkusz
- erdei iskola, mozi
- projekt-, témahét
- szünidei ellátás
- kalandpark, városi könyvtár és a városi ifjúsági szabadidőközpont meglátogatása

## C. A FEJLESZTÉS SORÁN HASZNÁLT MODULSABLON

A modul kódja:

.....

A MODUL CÍME

.....

A MODUL FELHASZNÁLÁSI TERÜLETE:

..... évfolyam ..... nincs évfolyamhoz kötve

KÉSZÍTETTE/KÉSZÍTETTÉK: .....

AZ ISKOLA NEVE: .....

A modul végleges változatának kialakításban közreműködtek (borkoriskolák szakértői):

1. .... 2. .... 3. ....

2. .... 5. .... 6. ....

AZ ISKOLA NEVE: .....

### MODULTÉRKÉP

A MODUL KIEMELT ÉS ÁLTALÁNOS CÉLJAI			
CÉL 1	CÉL 2	CÉL 3	CÉL 4*
A modulban fejlesztendő kompetenciák	Kommunikációs kompetenciák	Tanulási kompetenciák	Szociális és egészséges életvitellel kapcsolatos kompetenciák

\* több cél is megfogalmazható

A modul teljes időkerete: ..... óra

I. FŐTÉMA	1. altéma címe:	óra
	2. altéma címe:	óra
	3. altéma címe:	óra
II. FŐTÉMA	4. altéma címe:	óra
	5. altéma címe:	óra
	6. altéma címe:	óra
A MODUL KAPCSOLÓDIK A KÖVETKEZŐ MODULOKHOZ*: EZEKNEK A SZÁMA NÖVELHETŐ		Téma: Évfolyam:
		Téma: Évfolyam:



## MODULLEÍRÁS

### Ajánlott feldolgozási mód

#### Bevezetés

#### I. Főtéma:

##### 1. Altéma:

1.1 Az altéma címe:

1.2 Az altéma rövid leírása:

1.3 A feldolgozáshoz szükséges idő:

1.4 A feldolgozáshoz szükséges eszközök:

1.5 A feldolgozás során alkalmazott módszer(ek) leírása: – forgatókönyvek\* (célszerű figyelembe venni az egyes iskolák eltérő feltételrendszerét)

1. feladat leírása:

2. feladat leírása:

... feladat leírása\*\* (Itt kell megadni az egyes programokat, a foglalkozások konkrét leírását, illetve hogy mit kell tennie a pedagógusnak.)

1.6 A modul produktumai:

#### Értékelés, önértékelés:

##### 1. A tanuló a modul elvégzése után képes lesz:

	felismerésére
	bemutatására
	elkészítésére

##### 2. A tanulókhöz köthető létrehozott (személyes) produktumok:

##### 3. A tanuló(csoport) által létrehozott (csoportos) produktumok:

#### A MODUL MEGVALÓSÍTÁSÁHOZ SZÜKSÉGES ESZKÖZÖK/MEGOLDÁSOK:

	BECSÜLT KÖLTSÉGEK	A MEGVALÓSÍTÁSHOZ SZÜKSÉGES SZAKMAI KOMPETENCIÁK  (PÉLDÁUL: RENDELKEZÉSRE ÁLLNAK, VAGY KÜLSŐ ERŐFORRÁS ALKALMAZÁSA SZÜKSÉGES)
TÁRGYI ESZKÖZÖK		
UTAZÁS, SZERVEZÉS, PARTNEREK BEVONÁSA STB.		
ANYAGIGÉNY		
EGYÉB, SPECIÁLIS IGÉNY		

#### A modul teljes megvalósításához szükséges szakmai háttér:

Például: A modulnak az a sajátossága, hogy nem kell hozzá professzionális szakismeret.

#### Pedagógiai háttér:

Például: A modul minimális mértékben épít a tanulók előzetes tudására. Alapvető feltétel, hogy a tanulók el tudják olvasni az eléjük kerülő szövegeket és tartalmukat többé-kevésbé megértésük, illetve ezt követően el tudják végezni a feladatokat.

## A KÉRDÉS IRODALMA

Az egész napos iskolával kapcsolatos nemzetközi és hazai szakirodalom a lábjegyzetben található megszorításokkal megtalálható az OPKM online katalógusában. A címszó 56 tételt tartalmaz, ezek megismétlésre itt nincs szükség. <http://opac.opkm.hu/pages/modules/opac/opac.php?fn=ss>

Azokat az anyagokat, amelyeknek a feltárása az ezt megelőző időszakban történt, könyvtári munkával, a dokumentumok egyenkénti átnézésével gyűjtöttük össze. Ezekről egyrészt az első fejezet lábjegyzeteiben lehet tájékozódni, másrészt az OFI szerverein elérhető, az alábbiakban megnevezett háttér tanulmányokban. A tanulmányok 2013 és 2014 során készültek.

KERBERNÉ VARGA Anna: *Törekvések a tanulók felzárkóztatására a közoktatási intézményekben 1990–2013*. Háttér tanulmány, OFI

KERBERNÉ VARGA Anna – KOVÁCS Erika – KÖPATAKINÉ Mészáros Mária – SALLAINÉ SIPKAI Zsuzsa – VIGH Sára: *Pedagógiai értékelési eszközök*. Háttér tanulmány, OFI

KOVÁCS Erika – KÖPATAKINÉ Mészáros Mária – SALLAINÉ SIPKAI Zsuzsa: *Az egész napos iskola nevelési oktatási programjában az alsó és felső tagozatra (felzárkóztatás) vonatkozó pedagógiai koncepció elsődleges megközelítése*. Háttér tanulmány, OFI

KÖPATAKINÉ Mészáros Mária – MAYER József – SCHNELLBACH-SIKÓ Dóra – KOVÁCS Erika – SIPKAINÉ SALLAI Zsuzsanna – VIGH Sára: *Egész napos iskola alsó és felső tagozat*. Brosúra, OFI

MAYER József – KERBERNÉ VARGA Anna – VIGH Sára: *Felzárkóztatást segítő tankönyvek, munkafüzetek a közelmúlt iskolai gyakorlatából*. Háttér tanulmány, OFI

MAYER József – KERBERNÉ VARGA Anna – VIGH Sára: *Az egész napos iskolával kapcsolatos törekvések megjelenése a hazai közoktatásban*. Háttér tanulmány, OFI

MAYER József – SCHNELLBACH SIKÓ Dóra – KÖPATAKINÉ Mészáros Mária – VIGH Sára: *Az egész napos iskola. – Gyorsjelentés az online kérdőívről*. Háttér tanulmány, OFI

A fejlesztés során időről időre tanulmányokban foglaltuk össze, hogy a koncepció kidolgozása kapcsán hol állunk. Ezeket a tanulmányokat országos folyóiratokban, illetve konferenciakötetben tettük közzé, az alábbiak szerint:

KÖPATAKINÉ Mészáros Mária – MAYER József – SCHNELLBACH SIKÓ Dóra – VARGA Attila: *Az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának részvételi alapú fejlesztése*. Új Pedagógiai Szemle, 2014/1–2. 67–88. o.

KÖPATAKINÉ Mészáros Mária – MAYER József – VIGH Sára: *Egész nap az iskolában?* Iskolakultúra, 2014/1. 34–47. o

KÖPATAKINÉ Mészáros Mária – MAYER József: *Egész nap az iskolában?* In: Tartalmi és szervezeti változások a köznevelésben. XVI. Országos Közoktatási Konferencia, Hajdúszoboszló 2014. október 7–9. Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Suliszerviz Pedagógiai Intézet, 267–284. o

Ezek a tanulmányok abban az értelemben „trilógiát alkotnak”, hogy érdekes betekintést adnak egyrészt a fejlesztés menetébe, másrészt pedig abba, ahogyan az egész napos iskola koncepcióját igyekeztünk a szélesebb szakmai nyilvánosság számára kommunikálni.

Mindezekkel párhuzamosan számos konferencián tartottunk előadásokat, amelyeknek a prezentációs anyagait (például ppt-dokumentumok) itt nem soroljuk fel. Az előadások mellett éltünk azonban a poszterek adta lehetőséggel, amelyeknek most már – ebben az összefüggésben – történeti értéke van. Ezért a szakmai szempontból fontos elemeket tartalmazó két dokumentumot a kötet első és hátsó belső borítóján közöljük.

Az egész napos iskolára a személyre szabott pedagógiai alkalmazása jellemző, ami elfogadja a változó és rendkívül eltérő tanulói szükségleteket csakúgy, mint az ezekhez kapcsolódó pedagógiai célokat, és egyben a sokféleség kezelését örömforrásnak tartja. Ez az iskola nemcsak a tudásátadás, hanem a tanulásszervezés színhelye is. Olyan műhely, amelyben a résztvevőknek egyéni tanulási céljaik, illetve ezek megvalósítására szervezett programja van. Az egész napos iskola – együttműködve az iskolán kívüli szervezetekkel, ellátásokkal, szülőkkel – egész nap, az oktatás hagyományos keretei mellett több, a tanulókat és szüleiket célzó tevékenységnek is helyet ad.

**SZÉCHENYI**



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**