

Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar
Szociológia Doktori Iskola
Szociálpolitika program

Németh Zoltánné Lőrincz Zsuzsa

„Alapvetően nem változott semmi”

Egész napos iskola vagy egész nap az iskolában?

Doktori disszertáció

2018.

Témavezető: Darvas Ágnes egyetemi docens PhD

Tartalomjegyzék

| | |
|---|----|
| Tartalomjegyzék..... | 2 |
| Köszönetnyilvánítás..... | 5 |
| Bevezetés..... | 6 |
| 1. fejezet - Oktatási kérdések a szakirodalomban és a kutatásokban..... | 12 |
| 1.1. Az oktatási egyenlőtlenségek szakirodalmi háttere..... | 12 |
| 1.2. A magyarországi kezdetek..... | 19 |
| 1.3. Méltányosság az oktatásban..... | 29 |
| 1.4. Az oktatás megújítására tett kísérletek..... | 30 |
| 1.5. Nemzetközi összehasonlító kutatások és a hazai mérés-értékelés szerepe az oktatás megújításában..... | 33 |
| 1.6. Az Országos kompetenciamérés..... | 38 |
| 2. fejezet Az egész napos oktatás ügye..... | 41 |
| Az egész napos oktatás ügye hazánkban..... | 41 |
| 2.1. Az egész napos iskolai nevelés-oktatás bevezetésének előzményei és fontosabb eseményei..... | 41 |
| 2.2. Az egész napos iskolai nevelés-oktatás pályázati fejlesztéséről..... | 44 |
| 2.3. Az egész napos iskolai nevelés-oktatás jogi szabályozása..... | 46 |
| 2.4. Az egész napos iskola meghatározása – kihívások..... | 49 |
| a.) Az egész napos iskola fogalma a jogszabályokban..... | 50 |
| b.) Az egész napos iskola meghatározása a hazai szakirodalomban..... | 51 |
| c.) Az egész napos iskola használata a napi gyakorlatban..... | 53 |
| 2.5. A dolgozatban használt egész napos iskola és egész nap nyitva tartó iskola fogalom..... | 54 |
| 2.6. Az egész napos oktatás ügye külföldön..... | 55 |
| 3. fejezet „Kötelező vagy lehetőség” - a kutatás módszerei..... | 66 |
| A kutatás módszertani megfontolásai és eszközei..... | 66 |
| 3.1. A kutatás céljai és kérdései..... | 66 |
| 3.2. Közpolitikai beavatkozások vizsgálata - szakirodalmi háttér..... | 68 |
| 3.3. A kutatás szerkezete és módszerei..... | 69 |
| 3.3.1. Egész napos iskolák - a kérdőíves vizsgálatok tapasztalatai..... | 72 |
| 3.3.2. Esettanulmányok..... | 72 |
| 3.3.2.1. Esettanulmány az egész nap nyitva tartó iskolák bevezetésének körülményeiről..... | 74 |
| 3.3.2.2. Esettanulmányok a működő gyakorlatokról..... | 75 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.2.3. Az iskolai esettanulmányok elkészítésének szempontrendszere..... | 76 |
| 3.3.2.4. Kitekintés egy német egész napos iskolára..... | 77 |
| 4. fejezet „Kötelező vagy lehetőség” - a kutatás eredményeinek a bemutatása..... | 78 |
| 4.1. A hazai egész napos iskolai nevelés-oktatás a számok tükrében..... | 78 |
| 4.2. Városi körkép – az általános iskolák települési szintű elemzése..... | 89 |
| „Azzal lóttek túl a célon, hogy nem engedték, hogy választható legyen”..... | 89 |
| 4.2.1. A város általános iskoláiról..... | 89 |
| 4.2.2. A változások bevezetésének tervezése a város iskoláiban..... | 97 |
| 4.2.3. Mi marad, és mi változik?..... | 100 |
| 4.2.4. Az iskola jelenlegi formájában mennyire felel meg az új kihívásoknak..... | 101 |
| 4.2.5. A tanulók iskolai étkezése..... | 103 |
| 4.2.6. Az igazi választóvonal | 104 |
| 4.2.7. ... a felmentés..... | 106 |
| 4.2.8. A bevezetés első félévének tapasztalatai..... | 107 |
| 4.2.9. A 2016/2017. tanév interjúinak tapasztalatai..... | 109 |
| 4.2.10. Előnyök és hátrányok..... | 110 |
| 4.2.11. Az iskolába járó gyerekek szüleinek és az iskola tanulóinak észrevételei..... | 112 |
| 4.2.12. A város iskoláiban szerzett tapasztalatok összegzése..... | 115 |
| 4.3. Iskolai esettanulmányok..... | 116 |
| 4.3.1. Sokféle foglalkozás iskolai keretek között / Esettanulmány/ 1..... | 118 |
| 4.3.1.1. A település és az iskola rövid leírása..... | 118 |
| 4.3.1.2. Az iskolában tanuló diákok..... | 120 |
| 4.3.1.3. Az iskolában tanító pedagógusok..... | 123 |
| 4.3.1.4. Az egész napos iskolai nevelés-oktatás tapasztalatai..... | 126 |
| 4.3.2. Elkötelezetten az egész napos nevelés iránt/ Esettanulmány/2..... | 131 |
| 4.3.2.1. A település és az iskola rövid leírása..... | 131 |
| 4.3.2.2. Az iskolában tanuló diákok..... | 135 |
| 4.3.2.3. Az iskolában tanító pedagógusok..... | 136 |
| 4.3.2.4. Az egész napos iskolai nevelés-oktatás tapasztalatai..... | 138 |
| 4.3.3. A szociális munka szemlélete az egész napos oktatásban/ Esettanulmány /3..... | 145 |
| 4.3.3.1. A település és az iskola rövid leírása..... | 145 |
| 4.3.3.2. Az iskolában tanuló diákok..... | 149 |
| 4.3.3.3. Az iskolában tanító pedagógusok..... | 151 |
| 4.3.3.4. Az egész napos iskolai nevelés-oktatás tapasztalatai..... | 152 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.4. Egész napos oktatás idegennyelv-oktatással a középpontban / Esettanulmány/4... | 156 |
| 4.3.4.1. A település és az iskola rövid leírása..... | 156 |
| 4.3.4.2. Az iskolában tanuló diákok..... | 157 |
| 4.3.4.3. Az iskolában tanító pedagógusok..... | 158 |
| 4.3.4.4. Az egész napos iskolai nevelés-oktatás tapasztalatai..... | 159 |
| 4.3.5. Az iskolák pedagógusai által kitöltött kérdőívek tapasztalatai..... | 163 |
| 4.3.5.1. A kérdőív elemzése..... | 163 |
| 4.3.6. Az esettanulmányok tapasztalatainak összegzése..... | 171 |
| 4.4. Kitekintés egy német egész napos iskolára..... | 175 |
| 4.4.1. „Az egész napos iskola választható, és szívesen választják”..... | 175 |
| 4.4.2. A külföldi és a hazai egész napos iskolai nevelés-oktatás tapasztalatainak összevetése..... | 183 |
| Összegzés..... | 186 |
| Közpolitikai kudarc?..... | 192 |
| Felhasznált irodalom..... | 199 |
| Más források..... | 206 |
| Jogszabályok..... | 209 |
| Ábrák jegyzéke..... | 210 |
| Táblázatok jegyzéke..... | 211 |
| Mellékletek..... | 212 |
| Mellékletek 1. Pedagógus kérdőív..... | 212 |
| Mellékletek 2. Az OH adatai alapján a 2016/2017. tanévben egész napos iskolák számára..... | 219 |
| Mellékletek 3. Az OH adatai alapján a 2017/2018. tanévben egész napos iskolák számára..... | 221 |
| Mellékletek 4. Városi körkép az egész napos iskola és az egész nap nyitva tartó iskola bevezetése előtt..... | 225 |
| Mellékletek 5. Városi körkép az egész napos iskola és az egész nap nyitva tartó iskola bevezetése utáni félévben..... | 225 |
| Mellékletek 6. Városi körkép az egész napos iskola és az egész nap nyitva tartó iskola bevezetése utáni második évben..... | 226 |
| Mellékletek 7. Egész napos iskolák Magyarországon (esettanulmány 1-4)..... | 226 |
| Mellékletek 8. Az egész napos iskola Németországban..... | 227 |
| Absztrakt..... | 228 |
| Abstract..... | 229 |

Köszönetnyilvánítás

Kutatómunkámhoz és dolgozatom elkészítéséhez nyújtott segítségéért köszönetet mondok témavezetőmnek, Darvas Ágnesnek, aki fáradhatatlanul támogatott és segített.

Köszönöm családtagjaimnak, hogy türelemmel viselték és támogatták kutatásomat. Köszönöm férjemnek, Zolinak a támogatást, gyermekeimnek, Petinek, Lacinak, Annának és Verának türelmüket.

Bevezetés

Az iskola szerepe a múlt századok folyamán kiszélesedett, egyre többen és egyre hosszabb ideig vesznek részt iskolai képzésben. Ezzel párhuzamosan a család szerepe a felnőtt élethez szükséges tudás átadásában csökkent. A család már nem képes arra, hogy továbbadja gyermekeinek a munkavégzéshez és az életben való eligazodáshoz szükséges tudást. A posztindusztriális társadalomban az iskolai oktatás egyre fontosabbá válik, a tudás a fejlődés hajtóereje. A tanulást már nem lehet a korábban szokásos módon a fiatalság éveiben lezárni, a ma élő emberek számíthatnak arra, hogy időről időre valamilyen szervezett oktatásban kell részt venniük. Az egész életen át tartó tanulás abba az elméleti keretbe illeszkedik, mely szerint az oktatás legfontosabb feladata a gazdasági és társadalmi fejlődés előmozdítása. Ezzel a felfogással szoros kapcsolatban van az emberi beruházás iskolájának közgazdasági elmélete is, mely szerint a gazdaság fejlődéséhez minél több magasan képzett emberre van szükség (Polónyi 2002, Tóth 2011). Ezek az elméletek az iskola, pontosabban az oktatás kiszélesítését és az abban való részvétel idejének meghosszabbítását helyezik előtérbe.

A múlt század közepén a szociológusok között egy optimista nézet uralkodott, mely szerint az oktatás demokratizálása révén nagymértékben csökkenni fognak a társadalmi különbségek, vagy legalábbis az oktatás révén biztosíthatók lesznek az egyenlő mobilitási esélyek. Az 1970-es évekre lényeges fordulat következett be az oktatás lehetőségeinek megítélésében, sok szociológus úgy látta, hogy az oktatás nemcsak keveset tesz, hanem elvileg is keveset tehet a társadalmi különbségek kiegyenlítéséért. Bourdieu szerint az oktatás nem csökkenti, hanem sokkal inkább megszilárdítja a létező egyenlőtlenségeket. Az iskolák a vizsgákon, az osztályozásnál olyan kulturális és tudásbeli elemeket értékelnek, melyeket a tanulók otthonról hoztak magukkal, de a hátrányos helyzetűek nem sajátíthatták el. A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődnek, az iskola a társadalmi mobilitás elősegítése helyett a társadalmi státusz reprodukcióját biztosítja. (Bourdieu 1998, Andorka 2006)

Az oktatáspolitikában az oktatási esélyegyenlőség biztosításának kérdése azért került a figyelem középpontjába, mert egyre szélesebb körben elfogadott az a felismerés, hogy az egyén jóléte és a társadalmi is attól függ, hogy az egyén rendelkezik-e azokkal az alapvető készségekkel, melyek lehetővé teszik a foglalkoztathatóságát aktív élete alatt. A magyar iskolarendszerről Kertesi Gábor és Varga Júlia kutatása alapján tudjuk, hogy folyamatosan

termeli újra a tartós munkanélküliség utánpótlását, az alacsony iskolázottságú népességet. (Kertesi-Varga 2005, Varga 2009)

A magyar közoktatási rendszerben érvényesülő esélyegyenlőtlenség és az ezt erősítő szegregáció Havas Gábor (2008) szerint a társadalmi viszonyokban gyökerezik, és társadalmi tények alapozzák meg. A rendszerváltást követő gazdasági-társadalmi folyamatok következtében kialakult egy mélyszegénységben élő tömeg (lélekszámukat Havas Gábor 700 ezerre becsüli), akik alacsony iskolázottságúak, a munkaerőpiacról tartósan kiszorultak, mélyszegénységben élnek, és a harmadik generációjuk úgy válik felnőtté, hogy újratermeli szülei alacsony iskolázottságát, és emiatt nincs esélye arra, hogy tartósan munkát találjon. A magyar iskolarendszer jelenlegi állapotában ahelyett, hogy mérsékelné a társadalmi induló helyzetből adódó esélykülönbségeket, felerősíti azokat.

Már az első PISA-felmérés¹ jelezte, hogy a magyar iskolarendszerben a tanulók szociális helyzetében nagyok az iskolák közötti különbségek. A szociális háttéren alapuló tanulói szelekció önmagában is rontja az iskolai hatékonyságot. Az iskolai szelekció tekintetében a helyzet a korábbi felmérések óta nem javult. A 2015-ös PISA-mérés szerint erős maradt a tanulók teljesítményének társadalmi meghatározottsága, szoros a családok társadalmi-gazdasági helyzete és a tanulók tanulmányi teljesítménye közötti összefüggés. Az iskolarendszer működési mechanizmusa eltorlaszolja az utat a kevésbé iskolázott szülők gyermekeinek társadalmi felemelkedése előtt. Ez előrevetíti a foglalkoztatási gondokat és társadalmi beilleszkedési zavarokat. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005) kutatásai szerint az utóbbi húsz évben fokozódott a magyar iskolarendszer szegregációja. A tágabb probléma az alacsony társadalmi státusú és tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek iskolai elkülönítése. Az alacsony társadalmi státusú családok gyermekeinek iskolai szegregációja és jellegzetes iskoláinak romló oktatási színvonala nem esetleges, hanem törvényszerű. Világszerte megfigyelt és előforduló jelenség: a hátrányos helyzetű családok gyermekei között nagyobb a

¹ PISA - OECD-vizsgálat tagok és a partner országok oktatási eredményeit méri és értékeli, 2000 óta három éves ciklusokban, három fő műveltségi területen (olvasás-szövegértés, matematika és természettudomány). Célja annak felmérése, hogy a közoktatás kereteit hamarosan elhagyó 15 éves tanulók milyen mértékben rendelkeznek azokkal az alapvető ismeretekkel, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek. Az egy időben és azonos elvek szerint végzett felmérés lehetővé teszi a különböző országok oktatási eredményességének összehasonlítását. A három évenkénti ismétlés lehetőséget ad a trendek kirajzolására és az intézkedések hatásainak lemérésére. A mérés tudáskonceptiója új, azt a tudást és azokat a készségeket helyezi a középpontba, amelyekre a fejlett országok fiataljainak szükségük van ahhoz, hogy a magánéletükben és a munkaerőpiacon sikeresek legyenek. A vizsgálat olyan megbízható mutatókat kívánt nyerni, melyek a nemzetközi összehasonlító jellegéből fakadóan a résztvevő országok mindegyikére érvényesek (Réthy - Vámos 2006).

tanulási problémák várható gyakorisága. A szegény, iskolázatlan szülők gyermekeinek elkülönített oktatása valamilyen mértékben képesség szerinti szelekciót is eredményez az oktatási rendszerben. Az iskolai szegregáció ebből a nézőpontból a tanulási problémák sokszorozott megjelenéséhez vezet egy iskolában vagy egy osztályban. A tanulási gondokkal küzdő gyerekek egy csoportba helyezése oda vezet, hogy a szegregáltan oktatott gyermekek által igénybe vehető iskolai szolgáltatások minősége leromlik. A kortárs csoport pozitív hatása elmarad, a gyerekek motiváltsága csökken. A szegregált oktatás következményei a pedagógusok munkájában is érzékelhetők. Abban a tanulócsoportokban, ahol magas a hátrányos helyzetűek aránya, kevesebb idő jut egy-egy tanulóra, költségesebb, nehezebb az érdemi foglalkozás, és e költségeket a normatívák és más ösztönzők csak részben biztosítják. Az utóbbi évtized oktatáspolitikájának jellemző vonulata az úgynevezett egész napos iskola koncepciójának megjelenése nemcsak Magyarországon, hanem külföldön is.

Darvas - Kende (2010) az egész napos iskolát a hátrányok leküzdésének, az esélyegyenlőség növelésének egyik eszközeként tekintik. Kiemelik az egész napos iskola eszköz jellegét, amelynek hatékonysága a belső tartalmától, a minőségétől függ. A szerzők szerint más országokban is egyre jellemzőbbé válnak az egész napos oktatás különböző formái. Még nincs egyértelmű válasz arra, hogy a minőségi tanórai és szabadidős foglalkozásokkal működő egész napos iskola alkalmas-e a nevelés és az oktatás hatékonyabbá tételére, és mennyire segíti elő az esélyegyenlőség növekedését.

Több európai országban már évtizedek óta egész napos oktatásban vesznek részt a gyermekek. Egyes országokban a közelmúltban bekövetkezett „PISA-sokk” hatására döntöttek úgy, hogy komplex ellátást nyújtó intézményeket hoznak létre.

Chris Gabrieli (idézi Bozsik 2013) amerikai oktatási szakember az egész napos iskola elkötelezett híve. Az iskolában töltött idő meghosszabbításától azt várja, hogy a gyerekek iskolai tevékenysége változatosabb és élvezetesebb legyen.

Magyarországon a köznevelési törvény új fogalomként vezette be az egész napos iskolát mint választható oktatás- iskolaszervezési formát. Az egész napos iskola keretében a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva kell megszervezni a tanórákat és az egyéb foglalkozásokat.

Szintén új intézkedés, hogy a 2013/2014. tanévtől a törvény a köznevelési² intézmények számára kötelező nyitvatartást ír elő délután tizenhat vagy tizenhét óráig. A kötelező délutáni iskolai tartózkodás leggyakoribb formája a korábbi időszakból jól ismert napközi vagy tanulószoba.

A közoktatást szabályozó rendeletekben 2017. augusztus végéig fennmaradt az iskolaotthonos oktatás, mely az egész napos iskola előzményének tekinthető, és a napközihez, tanulószobához hasonlóan régóta jelen van a magyar oktatási rendszerben. Az iskolaotthon az egész napos iskolához hasonlóan lehetővé tette a délelőtti és a délutáni kötelező tanórai foglalkozásokat és ezek között a pihenést, a szüneteket.

Az alábbi ábra néhány fontosabb momentumot villant fel az egész napos oktatásszervezés szükségességének megfogalmazása és az egész napos nevelés-oktatás bevezetése között.

1. számú ábra - Momentumok az egész napos iskola bevezetéséből

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>2006-ban a Gyermekszegénység elleni Nemzeti Program az egész napos oktatásszervezés szükségességét fogalmazta meg. Célja a gyermekszegénység csökkentése volt.</p> | <p>2009-ben Pokorni Zoltán, az Országgyűlés Oktatási Bizottságának akkori elnöke felvetette az egész napos iskola elterjesztésének szükségességét, elsősorban annak hátránykompenzáló szerepét hangsúlyozva.</p> | <p>A 2011. évi CXC., a nemzeti köznevelésről szóló törvény elfogadása, mely bevezette az egész napos iskolai nevelés és oktatás lehetőségét Magyarországon, ez iskolai döntéstől függ, egy lehetőség.</p> | <p>2013. szeptember 1-től „a délelőtti és délutáni tanítási időszakban olyan módon kell megszervezni, hogy a foglalkozások legalább tizenhat óráig tartsanak, ez az általános iskolák számára kötelező, ha a tanuló nem szeretné igénybe venni, - felmentés kérhető.</p> |
|--|---|---|---|

Forrás: saját szerkesztés

Amikor 2010-ben, Darvas Ágnes témavezetőm javaslatára az egész napos iskolával kezdtem foglalkozni, akkor bevezetésének lehetősége még fel sem merült. A kezdeti elképzelés szerint

² Az általános iskolai oktatást szabályozó köznevelési törvény alapján a magyarországi oktatási rendszer megnevezésére 2013. szeptember 1-ig, a törvény hatályának ideje alatt a „közoktatást” használom, míg 2013. szeptember 1. után a törvényváltozásával összhangban „köznevelés” fogalmat használom.

a magyar közoktatásban működő iskolai gyakorlatokat terveztem felkutatni és megvizsgálni egy későbbi esetleges egész napos iskola fejlesztés szempontjából. Rövid időn belül, 2011-ben az egész napos iskola mint választható oktatásszervezési forma belekerült a köznevelési törvény koncepciójába és ezt követően a köznevelési törvénybe. A legtöbb vitát és a legnagyobb sajtóvisszhangot kiváltó javaslatok egyike lett. Világossá vált számomra az, hogy a kutatási tervben megfogalmazott elképzeléseket a hazai történésekhez kell igazítanom, és úgy kell átterveznem a kutatást, hogy követnem kell a bevezetés folyamatát. Ezek az események indokolják azt, hogy a dolgozat fókuszába állított egész napos iskola szociálpolitikai szempontú vizsgálata a kutatás során megváltozott. A törvényi változából következik az is, hogy a dolgozatban két alapfogalmat használok, az egész napos iskola mellett a szabályozás hatására megjelenik az egész nap nyitva tartó iskola fogalma is.

Dolgozatom fókuszában az egész napos iskola és az egész nap nyitva tartó iskola szociálpolitikai szempontú vizsgálata áll. Kutatásomban arra keresem a választ, hogy mi jellemzi az egész napos iskola hazai megjelenésének, törvényi szabályozásnak és megvalósulásának folyamatát. Továbbá vizsgálom az egész napos iskolát, mint közpolitikai beavatkozást, föltárva az intézkedés következményeit. Azt elemzem, hogy a megfogalmazott célokhoz képest hogyan valósul meg mindkét (egész napos iskola, egész nap nyitva tartó iskola) oktatásszervezési formában a többletidő felhasználása, milyen hatásai mutatkoznak az új oktatásszervezési formáknak.

Az a feltételezésem, hogy az egész napos iskola hátrányos helyzetű gyerekeket támogató, esélykiegyenlítő jellege nem jellemzi a hazai próbálkozásokat. Az eredeti célok, az esélykiegyenlítés és a tanulási kudarcok csökkentése esetlegesen jelennek meg az iskolákban.

A dolgozat négy nagy fejezetből áll. A bevezetésben a téma szempontjából az oktatással kapcsolatos legfontosabb kutatási megállapításokat foglaltam össze, bemutatva azt, hogy az egész napos iskola témája hogyan kapcsolódik ezekhez. Az első fejezet a külföldi és magyarországi szakirodalom segítségével azokat az elméleti kereteket foglalja össze, melyek a kutatás szempontjából fontosnak bizonyultak. A második fejezetben a hazai és külföldi egész napos iskolai programokról és a kutatási eredményekről készítettem összefoglalót, továbbá az egész napos iskolai nevelés-oktatás bevezetésének történetéből emeltem ki néhány fontos momentumot. Ismertetem az egész napos nevelés-oktatás hazai szabályozását, bemutatva a párhuzamos, egymáshoz elnevezésben és időfelhasználásban is hasonló iskola-oktatásszervezési formákat, melyek szükségessé teszik a fogalomtisztázást. A dolgozat harmadik fejezetében kutatásom módszertanát mutatom be. A kutatás eredményeinek

bemutatását és elemzését egy nagy fejezetben foglaltam össze. Az általános iskolákra vonatkozó statisztikai adatok elemzését, az iskolákban felvett interjúk feldolgozása követi, mely az empirikus kutatás nagy részét adja tartalom és terjedelem szempontjából is. Egy város iskoláiban készített interjúk és iskolákra vonatkozó statisztikai adatok segítségével mutatom be azt, hogy megtörtént vagy nem történt meg az átállás az egész nap nyitva tartó iskolára. Négy esettanulmányban négy egész napos iskolát mutatok be részletesen, az ott készített interjúk mellett felhasználva az egyéb iskolai dokumentumokat, valamint az egész napos iskolai oktatásban részt vevő pedagógusok által kitöltött kérdőíveket. Az esettanulmányokat követően kitekintés következik egy németországi egész napos iskolára. A dolgozat utolsó részében kutatásom eredményeit foglalom össze. Dolgozatom összegzésben kitérek az egész napos iskolai nevelés-oktatás mint közpolitikai beavatkozás elemzésére.

1. fejezet - Oktatási kérdések a szakirodalomban és a kutatásokban

E fejezetben a szakirodalomra, valamint a külföldi és hazai kutatási eredményekre támaszkodva áttekintem az iskola oktatási szerepváltozását, az oktatási rendszer egyéni teljesítményekre és az iskolákban tanuló diákok társadalmi háttérre adott válaszait. A fejezet további részében kitérek az esélyteremtésre, az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére és a méltányosságra az oktatásban. A hazai oktatás megújítására tett kísérletekből azokat emeltem ki, melyeket az esélyteremtés és a méltányos oktatás szempontjából tartok fontosnak. A fejezet utolsó része a nemzetközi összehasonlító kutatások és a hazai mérés-értékelés oktatást megújító szerepét mutatják be.

1.1. Az oktatási egyenlőtlenségek szakirodalmi háttere

Szervezett tanulás, az iskoláztatásnak valamilyen formája minden korban létezett, hiszen az emberek fennmaradásához szükség volt a korábban megszerzett tudás, a tapasztalatok átadására azért, hogy a következő generációknak nagyobb esélyük legyen az életben maradásra, a fejlődésre. Az iskola szerepe az antik és feudális társadalmakhoz viszonyítva napjainkra sokat változott. Korábban a család, a rokonság, a közösség sikeresen készítette fel a fiatalokat a felnőttkori szerepek ellátására, a munkavégzéshez szükséges ismeretekre (Andorka 2006).

A XIX. században a falusi iskolák lényegesen különböztek a városi iskolákban zajló elemi oktatástól. A városi latin iskolában szereztek elemi műveltséget a városi polgárok gyermekei, míg a falusi kisiskolákban a vallás elemeit és alapvető erkölcsi ismereteket oktattak, a falusi iskolák életében jelentős szerepet játszottak az egyházak (Pukánszky –Németh 1996). Döntő változás akkor következett be, amikor a kötelező alapfokú oktatás, az elemi iskolák hálózata kiépült Európában. Az iparosodás előrehaladásával az oktatás, a nevelés és a társadalmi integráció az erre specializált oktatási intézmények feladatává vált. Minél jobban előrehalad a műszaki és gazdasági fejlődés, annál inkább növekszik az iskolák jelentősége. A szülők és a családok egyre kevésbé képesek a gyermekeik munkavégzéséhez szükséges ismeretek átadására. Részben azért is, mert a saját ismereteik sem elegendőek, kisebb-nagyobb mértékben idejétmúlttá váltak. Már nem csak a munkavégzéshez van szükség a szülőktől és a mind jobban atomizálódó családi közösségektől meg nem tanulható speciális ismeretekre. A mindennapi élet, a modern társadalomban való eligazodás, a személyes ügyek intézése is olyan speciális ismereteket igényel, amelyekhez elengedhetetlen az iskola. A

posztindusztriális társadalomban az iskolai oktatás szerepe a korábbi időszakokhoz képest még fontosabbá vált, mert a gazdaság és a társadalom fő hajtóerejévé a szaktudás vált. Ebben a fejlődési szakaszban a tudástechnológia, a tudásipar a leggyorsabban fejlődő gazdasági ágazat. Erre az időszakra jellemző, hogy az oktatás legfontosabb feladata a társadalmi integráció, valamint a gazdasági és a társadalmi fejlődés előmozdítása, segítése (Andorka 2006, Tóth 2011).

Az iskolai oktatás szerepét erősíti a tizenkilencedik században megjelenő liberalizmus, mely előtérbe helyezi a társadalmi igazságosság gondolatát, az egyenlő jogok és esélyek érvényesülését a korábban létrejött, merevvé vált hierarchiák helyett. Az eddig meghatározó származási elv helyett az egyéni teljesítményre és a versenyre tolódott át a hangsúly. Az egyéni teljesítmény és a verseny első színtere az iskola. Az iskolai életben a tanulmányi eredményeken keresztül mérhető és társadalmi szinten könnyen értelmezhető az egyéni teljesítmény. Ez a szemlélet társadalmilag érvényes elvvé emelte az érdem szerinti egyenlőtlenségeket, szemben a származás szerinti hierarchiával (Róbert 1991). Így az iskolára mint az igazságosabb társadalom megvalósulásának színterére tekintettek, ahol az esélyek mindenki számára egyenlően adóttak a tudás és a munkahely megszerzésére, a társadalmilag előnyös pozíciókba való bekerülésre. Az iskolában megszerzhető tudás mindenki számára lehetőségként ott van, de az egyéni teljesítmények eltérnek egymástól. Egyesek számára az iskolában megszerzett tudás társadalmi felemelkedéssel járt, míg mások számára nem hozta meg ugyanezt a lehetőséget. Ez előtérbe helyezte az iskolák társadalmi mobilitásban betöltött szerepét. Az egyéni teljesítményen és érdemeken alapuló gondolkodásmód révén az iskola az igazságosabb és egyenlőbb esélyeket biztosító társadalom létrehozásának legfontosabb eszközévé vált, a társadalmi mobilitás legfontosabb csatornájaként tekintettek rá (Meleg 2003).

A múlt század közepén a társadalmi struktúrával és az oktatással foglalkozó kutatók körében általánossá vált az a nézet, hogy az oktatás elterjedésével - a közoktatás kötelezővé tétele, szakképzés elterjedése az eddiginél szélesebb körben, a társadalom iskolázottsági szintjének emelkedése - a különböző társadalmi osztályokból származó fiatalok továbbtanulási esélyeinek egyenlővé tételével nagymértékben csökkenni fognak a társadalmi különbségek, vagy legalább a mobilitási esélyek egyenlők lesznek. Az 1970-es évekre lényeges fordulat következett be az oktatás lehetőségének megítélésében. E szerint az oktatás nemcsak az elvártnál kevesebbet tesz a társadalmi különbségek kiegyenlítéséért, hanem elvileg is keveset tehet (Andorka 2006, Giddens 2003).

Durkheim és Weber korai írásai alapozták meg az iskolák szociológiai szempontú elemzését. Durkheim (1978) nevéhez fűződik az első olyan jellegű elemzés, mely az oktatást szociológiai szempontok szerint vizsgálta. Érdeklődésének középpontjában a felnőtt társadalmi szerepekre történő felkészítés állt. Durkheim szerint az oktatási rendszer autonómiája teszi lehetővé azt, hogy a külső követelmények a pedagógiai intézmény logikája szerint formálódjanak át. Így történik meg az, hogy az iskola belső világa megkövült formában érintetlenül marad annak ellenére, hogy a társadalomban mélyreható változások mennek végbe. A bevált tradíciókra hivatkozva az iskola elzárkózik a megérlelődött változásoktól.

Weber (1992) munkái kevésbé kapcsolódtak közvetlen módon az oktatáshoz, de a szervezetekről, bürokráciáról és a vezetésről szóló, illetve státuszelmzésével foglalkozó írásai hozzájárultak az oktatás mint „vállalkozás” szerepének megértéséhez. Parsons (idézi Somlai 1988) az iskolára mint szociális rendszerre tekint, és az iskola szerepét az értékek átadásában és a szociális béke, a stabilitás fenntartásában hangsúlyozta. Marx úgy látta az oktatást, mint a létező osztálystruktúra tükörképét. Bowles és Gintis (1972) az iskolát eszközként tekintették, mely az uralkodó osztály a létező status quojának fenntartását szolgálja. Ezek a szociológiai nézetek hozzájárultak az oktatás természetének és funkciójának mélyebb megismeréséhez. Az elméletek - egyes kritikák szerint - részben korlátozottak. Nem veszik figyelembe az iskolák sajátos környezetét és populációját (Gamora és munkatársai 2000). A klasszikus elméletek segítették az elmúlt évtizedek oktatásszociológusait az iskolák mint intézmények és szociális szereplők működésének, illetve hatásainak elemzésében.

A különböző országokban végzett kutatások megállapításai szerint, az iskolai teljesítményt leginkább a társadalmi és a családi háttér határozza meg, s ezen az iskolai oktatás sem tud lényegesen változtatni. A klasszikus vizsgálatok egyike az Egyesült Államokban folyt az 1960-as években. Célja az volt, hogy feltárja az eltérő etnikai háttér, a vallási vagy nemzeti hovatartozás következtében megjelenő iskoláztatási egyenlőtlenségeket. A kutatás eredményeit, melyben több mint 500.000 diákról, négyezer iskoláról és hatvanezer tanárról gyűjtöttek adatot, 1966-ban Coleman-jelentés néven hozták nyilvánosságra (Giddens 2003). A vizsgálat készítői a tanulói teljesítmények mögött húzódó iskolán belüli tényezők feltárására helyezték a hangsúlyt. Megfigyeléseik szerint a különböző háttérű családok gyermekei erőteljesen szegregálódtak az iskolákban. Coleman kutatása kezdetén azt feltételezte, hogy a főként feketéket oktató iskolák épületeit, felszereltségét, osztálylétszámait sokkal rosszabb feltételek jellemzik. Az eredmény meglepte, hiszen a különbségek a vártnál kisebbek voltak.

Ebből arra következtetett, hogy nem az iskola rendelkezésére álló anyagi források befolyásolják döntően az iskolai teljesítményt. Kutatása során talált arra utaló jeleket, hogy ha a szegényebb környezetből származó gyerekek szoros barátságba kerültek gazdagabb családok gyermekeivel, akkor nagyobb iskolai teljesítményt értek el. Ezért a különböző családi háttérű gyerekek együtt oktatását javasolták az iskolákban. Ettől azt remélve, hogy a különböző szociális háttérű tanulók közötti egyenlőtlenség csökkenni fog, és ennek következtében a társadalmi egyenlőtlenségek is csökkennek. Az integrált oktatást javasoló Coleman-jelentés nagy vitákat váltott ki, mert azt sugallta, hogy a kisebbségi csoportból származó gyerekek jobb teljesítményt érnek el az iskolában, ha gazdagabb környezetből származó gyerekekkel tanulnak együtt (Coleman 1966, Giddens 2003:414-415).

Basil Bernstein (1975) kutatásaiban angol középosztálybeli és munkásosztálybeli gyerekek nyelvi és kommunikációs képességeit vizsgálta. Az általa kidolgozott elméletben a családon belül zajló elsődleges nyelvi szocializáció jellege a meghatározó az iskolai teljesítményben. A szocializációban, a kultúra átadásában meghatározónak a családi kommunikációt tartja, melyet a családi szereprendszer határoz meg. Bernstein két eltérő szerepviszonyt különböztet meg. Az egyikben erős közösségi kötelékek, szűk döntéshozatali lehetőség, kollektív sikerek, erővel érvényesített tekintély nyilvánul meg, itt a kommunikáció nem individualizált, hanem a közösséget és a vele való azonosulást fejezi ki. Ebben a szerepviszonyban a jelentések csak részben verbalizálódnak, az expresszív csatornáknak közel olyan súlyuk van a kommunikációban, mint a szóbeli közléseknek. A másik szerepviszonyban a szóbeli közlések a közösségen kívüli személyek számára nem feltétlenül érthetők, a megértéséhez a helyzet ismeretére van szükség. Bernstein szerint a családi szereprendszer által létrehozott jelentéskomplexumok beépülnek a gyerekbe a szocializáció során, és meghatározzák a viselkedését. A gyerekek aszerint, hogy milyen szereprendszerekhez, kódokhoz jutottak hozzá a családjukban, lehet, hogy a többiekével azonos lehetőségeik ellenére is más társadalmi és intellektuális orientációt választanak. A két társadalmi orientációnak megfelelően Bernstein a nyelvhasználat szintjén kétféle kódot különböztet meg. A korlátozott kód ott alakul ki, ahol a kultúra az „én” fölé emeli a „mi-t”. Ahol az „én” hangsúlyozottabb a „mi”-vel szemben, ott kidolgozott kód alakul ki. A korlátozott kód használata által létrehozott társadalmi szolidaritás Bernstein szerint merev, a kidolgozott kód által létrehozott szerves szolidaritással szemben. A korlátozott kód nem teremt nyelvi elkülönített „én”-t. A szerző szerint, ha valaki kizárólagosan korlátozott kódot használ, akkor nehézséget okoz számára az, ha erről a formáról át kell térnie más szerepviszonyokat és társadalmi beállítottságot feltételező

kommunikációs formákra. Ugyanakkor a korlátozott kód használata megakadályozza a szerepváltásokat is. Bernstein a családi szocializációban elsajátítható nyelvi kódokat és a különböző társadalmi osztályokból származó gyerekek oktathatóságát vizsgálva ezt állapította meg: „Ott, ahol a gyerekek – elsősorban a család, a közösség és a munka szerepstruktúrája és „szubkultúrája” miatt – csak korlátozott kódot sajátítanak el, föltehető, hogy az oktathatóság komoly problémákat okoz. Ennek forrása nem a genetikus kódban, hanem a kulturálisan meghatározott kommunikációs kódban van” (Bernstein 2003:180). A korlátozott kódot használó gyerekek számára az iskola kódváltást tesz szükségessé, továbbá ezzel együtt szükségessé teszi a saját rokonaihoz, közösségéhez kapcsolódó viszony megváltoztatását is. Ennek oka az, hogy az iskola az univerzalitásra, az explicitiségre, a beszéd szituációtól független, önmagában megálló használatra épít. Angliában a munkásgyerekek már eleve hátrányban vannak az iskolában. Bernstein vizsgálatai arra is rámutattak, hogy ezek a gyerekek nagyon gyakran rossz iskolába, alkalmatlan tanárokhoz járnak, ami viszonylag rövid idő alatt iskolai kudarcok forrásává válik. A szerző a probléma megoldására javaslatokat fogalmazott meg: javítani kell a lakásfeltételeket, ki kell terjeszteni a társadalmi szolgáltatásokat, és létre kell hozni az iskolát megelőző oktatást.

Bernstein kutatási eredményeinek általánosítását a szakirodalomban vitatják (Pap-Pléh 1988), de megállapításai felhívták a figyelmet arra, hogy az iskolai teljesítmények társadalmi csoportok szerinti különbözősége az iskola által elfogadott és támogatott kommunikációval szoros kapcsolatban van.

Az oktatási egyenlőtlenségek háttérének feltárásában kiemelkedő szerepe volt Pierre Bourdieu-nek, aki a francia iskolarendszer működésének tanulmányozása során arra a következtetésre jutott, hogy az iskolák csak látszólag végzik a legtehetségesebb és a legszorgalmasabb tanulók kiválogatását (Bourdieu 1978). A korábbi elképzelések szerint az oktatás általánossá válásával és a tömegoktatás megjelenésével az oktatásban részt vevőknek lehetőségük van arra, hogy az eddig privilegizált tudástőke tömegessé váljon. Ennek eredménye az információhoz való hozzáférés látszólagos egyenlősége és ezen keresztül a csoportos mobilitási esélyeik megnövekedése. Bourdieu a társadalom és az iskola kapcsolatát vizsgálva azt találta, hogy az iskola hierarchikus szintjei leképezik a társadalmi osztályok közötti hierarchiát. Az iskolafokozatokban a korlátozott számú egyén kiválasztása során hihetővé teszik a társadalmi mobilitást, míg a valóságban a felső osztály örökíti át kulturális tőkét és státuszát. Fontos fogalma a „familiarizáció”, melynek révén a szocializáció korai szakaszában beépül a gyerek személyiségébe a nyelvhasználat, a viselkedés és a kulturális

szokások (Pók). A valóságban az iskolarendszer a műveltségnek ezeket az elemeit értékeli, amelyeket a privilegizált családok gyermekei otthonról hoznak magukkal, és amelyeket a hátrányosabb családi környezettel rendelkezők nem hozhattak magukkal otthonról, de az iskolában sem sajátíthattak el. Bourdieu (idézi Andorka 2006:431) szerint az iskolarendszer a privilegizált családok gyermekeit kiemelt helyzetbe juttatja, és a többi gyereket visszatartja attól, hogy az elitbe jusson. Arra a mechanizmusra hívja fel a figyelmet, hogy látszólag az iskola kritériumai objektívek, mégis rejtett társadalmi diszkriminációt érvényesítenek, és a meglévő társadalmi pozíciókat örökítik át. Itt érhető tetten Bourdieu szerint a társadalmi egyenlőtlenség újratermelése. Az iskola a társadalmi mobilitás megteremtése helyett, rejtetten a meglévő társadalmi struktúrát reprodukálja.

Coleman (1998) későbbi kutatásaiban azt hangsúlyozza, hogy a családban és a közösségben meglévő társadalmi tőke meghatározó szerepet játszik a felnövekvő nemzedék emberi tőkéjének termelésében. A korábbi szerzők az iskolai teljesítményre hatást gyakorló tényezők között a „családi háttér”-et egyetlen entitásnak tekintették. Ezzel szemben Coleman a „családi háttér” három különböző összetevőre bontotta: pénzügyi, emberi és társadalmi tőkére. A pénzügyi tőkét a család vagyonával vagy jövedelmével azonosította, az emberi tőke hozzávetőleges mércéje a szülők iskolázottsága. A családon belüli társadalmi tőkét a szülők és a gyerekek közötti és a rokonsághoz fűződő viszonyban határozza meg. Elképzelése szerint, ha a szülők által birtokolt társadalmi tőkét nem egészíti ki a családi viszonyokban testet öltött társadalmi tőke, „akkor a gyerek tanulmányai szempontjából irreleváns, hogy a szülők sok vagy kevés emberi tőkével rendelkeznek.” (Coleman, 1998: 30). A családon belüli társadalmi tőke a gyerekek számára akkor érhető el, ha a felnőttek ténylegesen jelen vannak a családban és figyelmet is fordítanak a gyerekekre.

Coleman (1966) és kutatótársainak feltevése szerint a tanulók eredményeit az iskola gazdasági erőforrásai határozzák meg. Gamora és munkatársai (2000) állítása szerint a Coleman-modellben (input-output model of school organization and school learning) az iskola egy zárt fekete doboz. Ami az iskolán belül történik - magát a termelési folyamatot - a kutatás során Colemanék nem vizsgálták. Gamora és munkatársai szerint ez azért problematikus, mert a tanítás-tanulás folyamata összetett, nem rutinszerű, előrelátható tevékenység. Az „input-output”-modellek hiányossága az, hogy nem vizsgálják a szervezeti erőforrások felhasználásának módját a termelési folyamat során.

Meglepő volt kutatóknak, oktatóknak és politikusoknak egyaránt az a megállapítás, hogy az iskolai erőforrások különbözőségei kevés közvetlen hatást gyakorolnak a tanulói teljesítményre. Vannak azonban olyan kortárs kutatások (Greenwald, Hedges - Laine, 1996; idézi Gamora és munkatársai 2000), amelyek hangsúlyozzák az iskolai erőforrások hatását a tanulói teljesítményre. Ráadásul arra is rámutattak (Fuller, 1987; Fuller - Clarke; Heyneman - Loxley, 1983; idézi Gamora és munkatársai 2000), hogy az erőforrások - szakképzett tanárok, tankönyvek és adottságok - szerepe jelentősebb a fejlődő országokban, mint az Egyesült Államokban és a fejlett országokban. Gamora és munkatársai leszögezik, hogy az erőforrások és a tanulói eredmények közötti kapcsolat nem állandó, szerintük az a fontosabb kérdés, hogy az iskolák az erőforrásaikat hogyan használják fel hatékonyan.

Az 1980-as évek oktatásszociológiai kutatásainak központjában a tanulási folyamat vizsgálata állt. Az oktatásszociológusok a „nested layers” (beágyazott – beékel, köztes - rétegek) modellt alkalmazták. Ez a megközelítés nyitotta ki a fent említett „feketedoboz”-t és a figyelmet az iskoláztatási folyamatra irányította, vagyis az osztálytermekben megvalósuló oktatási tevékenységekre (Gamora és munkatársai 2000).

Egy másik alternatíva a „loose-coupling” (szabad társítás), mely szerint az iskolákat az erős szervezeti kapcsolatok hiánya jellemzi. Egy ilyen rendszerben a szervezet egyik egységében meghozott döntés nem feltétlenül gyakorol hatást a szervezet más egységeire. Weick, Meyer és Rowan (idézi Gamora és munkatársai 2000) rámutatnak az iskolai osztálytermek elszigeteltségére, a tanárok autonómiájára és a formális hatalmi eszközök relatív hiányára. Mindezek okát abban látják, hogy a rendelkezésre álló bürokratikus szervezetekre vonatkozó elméletekkel nehéz minősíteni az iskolák hatékonyságát. Maga a tanítás bizonytalan eljárás, és nincs egyetértés a legjobb tanítási módszereket illetően sem. Emellett az iskoláztatás céljai sem pontosak, gyakran ellentmondóak. Az oktatási folyamat résztvevői időben változnak, ami fokozza a folyamat bizonytalanságát és bonyolultságát. Következésképpen az iskolák elfordulnak a tanítás-tanulás folyamatától, ami a legfontosabb feladatuk, és szimbolikus értékeket részesítenek előnyben. Ilyenek: az adott iskolában tanító tanárok szakképzettsége, a megszerzett oklevelek, a diákok haladása az iskolarendszeren belül. Lényegében így az iskolák elkerülik a tanítás-tanulás folyamatának tökéletesítését, és társadalmi legitimációjukra, valamint presztízsük fejlesztésére fordítanak nagyobb hangsúlyt.

Ivan Illich (2003) kritikája szerint az iskola más szolgáltató intézményhez hasonlóan aláássa a személyi, családi és közösségi autonómiát. Javaslatára szerint a formális, kötelező tanterves és

vizsgáztató iskolai oktatást meg kellene szüntetni, és egy saját motivációra épülő tanulást kellene bevezetni. Ennek az oktatási rendszernek keretében oktatási eszközöket kellene biztosítani azoknak, akik tanulni akarnak, továbbá elő kellene mozdítani a kommunikációt azok között, akik a tudást átadnák, és azok között, akik tanulni akarnak.

Illich szerint az iskola a fegyelem és a parancsolgatás eszközei révén a gyermeket passzív fogyasztásra, azaz a fennálló társadalmi rend kritikátlan elfogadására neveli. Ennek az üzenetnek az átadása az iskola részéről nem tudatos, magában az iskolai eljárásokban és az iskola szervezetében rejlik. Illich ezt a jelenséget az iskola rejtett tantervének nevezte el. Javaslatára szerint a társadalmat iskolátlantítani kellene, formális oktatás helyett valódi ismereteket átadó oktatási kereteket javasolt (Giddens 2003).

1.2. A magyarországi kezdetek

Oktatási esélyegyenlőséget kutató empirikus vizsgálatok (elsősorban: Ferge Zsuzsa, Gázsó Ferenc, Háber Judit, Kozma Tamás, Pataki Ferenc, Táncos Gábor, Várhegyi György) az 1960-as évek közepén kezdődtek Magyarországon. Ezek azt bizonyították, hogy az esélyegyenlőség ideológiai tézise nem felel meg a reális társadalmi-pedagógiai folyamatoknak. A hatalom hosszú idő alatt vette tudomásul azt, hogy a közoktatásban az esélyegyenlőtlenség nem megszűnőben van, hanem az újratermelődés, és ezen belül is a növekedés tendenciája érvényesül.

Gázsó Ferenc kutatási kérdései az 1960-as években arra irányultak, hogy „maga a közoktatási rendszer mennyiben járul hozzá a társadalmi tagoltság és egyenlőtlenség konzerválásához és újratermeléséhez” (Gázsó 2001:638). Megállapította, hogy: „az államszocialista oktatási rendszer nem tud mit kezdeni a strukturális gyökerű iskoláztatási esélyegyenlőtlenségekkel.” (Gázsó 2001:638). Gázsó (2001) szerint a kedvezőtlen szociokulturális milióból érkező tanulók jó része funkcionális analfabétaként lépett ki az oktatási rendszerből. A tanulók egy része be sem fejezte az általános iskolát, akik befejezték, azok egy része nem tett szert olyan ismeretekre és képességekre, hogy középfokon sikeresen folytatni tudja tanulmányait. A fenti megállapítások egy-egy életkori kohorsz egynegyedére vonatkoznak, akik tanulatlan segédmunkásként léptek a munkaerőpiacra. A pártállam az oktatási rendszert hatalmi eszközként kezelte, monopolizálta az oktatást, és az intézményeket megfosztotta a szakmai autonómiától, a helyi viszonyoknak megfelelő helyi pedagógiai program megalkotásának

lehetőségétől. Számottevő változások az 1985-ben elfogadott oktatási törvénnyel kezdődtek, melynek következtében megszűnt az iskola direkt hatalmi vezénylésének lehetősége.

Róbert Péter (1991) az 1960-1970-es években a különböző korcsoportokhoz tartozó férfiak és nők számára bizonyos iskolázottsági szint megszerzésének esélyét vizsgálta és azt, hogy esélyeiket milyen módon befolyásolta a társadalmi származásuk. A társadalmi egyenlőtlenségek kutatásában az iskolázottsági szint a társadalmi rétegződés egyik dimenziója, a státusmegszerzés folyamatában az iskolai végzettség megszerzése fontos elem. A folyamat tanulmányozására Róbert a klasszikus Blau-Duncan-féle (1967) státusmegszerzési modellt használta, melynek elemei: a származás (szülők, anya vagy apa foglalkozása és képzettsége), a gyermek iskolai teljesítménye és a gyermek társadalmi helyzete (foglalkozása). A hatásmechanizmusokat figyelembe véve egy olyan háromszögről van szó, ahol a származás közvetlenül hat a gyermek foglalkozására, az iskolázottság pedig közvetve. A Blau-Duncan-féle státusmegszerzési modell segítségével kimutathatóak a kelet- és nyugat-európai országok mobilitási folyamatainak különbözőségei. Az azonosságok mellett a legfontosabb eltérés az, hogy a szocialista társadalmakban az apa foglalkozásának közvetlen hatása kisebb, miközben a származásnak az iskolázottságon keresztül érvényesülő hatása nagyobb a gyermek foglalkozására, mint a tőkés országokban. A modell hatáseggyüttese közül Blau és Duncan kimutatta az iskolázottság foglalkoztatásra gyakorolt hatásának a növekedését az idősebbektől a fiatalabbak felé haladva. Az iskolai végzettség fontosságának növekedését az álláskeresés során Treiman iparosodáselmélete is alátámasztotta amerikai vonatkozásban. Ezek a gyakorlati eredmények az iskola szerepének funkcionalista értelmezését erősítik. Az elmélet szerint az iskola által nyújtott általános és speciális tudáson keresztül válnak képessé az emberek arra, hogy munkát találjanak.

Ferge Zsuzsa a szintén ebben az időszakban zajló kutatásai alapján megállapította, hogy az általános iskolázottság szinte teljes körűvé tétele, és kötelezővé válása nem vezetett el a társadalmi egyenlőséghez. Kutatásainak adataival azt támasztja alá, hogy a tanulmányi eredmények különbözőségei társadalmi különbségekkel járnak együtt. Az iskolarendszer demokratizálásának célja a kulturális monopóliumok felszámolása volt. Az 1945 utáni első időszak rohamos fejlődése után a folyamat lelassult. Az iskola társadalmi funkciói közül leginkább az egyéni mobilitás elősegítését tudta teljesíteni: „...az iskolának igen jelentős szerepe van mind az egyéni, mind a kollektív mobilitás előmozdításában. A jelenlegi

feltételek mellett sokkal inkább az egyéni, mint a kollektív mobilitás eszköze.” (Ferge 1976:13).

Ferge (1976) azokat a feltételeket kutatta, amelyek lehetőségeket adhattak volna ahhoz, hogy az iskola bekapcsolódjon a társadalmi struktúra alakításába, emiatt a kutatások homlokterébe kerültek a rétegenként eltérő továbbtanulási arányok. Megállapításai szerint a tanulmányi eredmények szerinti szelekció - bár kisebb mértékben, mint a háború előtt - társadalmi szelekciót eredményez. Az iskolai siker nem független a társadalmi indulástól. A tanulást és az iskolai értékrendszert elfogadó és támogató családban felnövő gyerekeknek sokkal egyszerűbb megfelelni az iskolai követelményeknek és tovább tanulni, mint olyan gyerekeknek, akinek a családja közömbös vagy elutasító az iskola értékeivel szemben. „Az iskola az adott anyagi - személyi - intézményi feltételek mellett képtelen arra, hogy ezeket az előnyöket a többiekénél kompenzálja” (Ferge 1976:69). Emiatt az iskola azokból akarja kihozni a legtöbbet, akik maguk is akarják. Ennek a törekvésnek az lett a következménye, hogy az iskolai belső mechanizmusok kialakították a homogenizált párhuzamos osztályokat. A homogenizálás következtében felerősödtek az induló különbségek, hiszen jobb osztályokat jobb pedagógusok tanítottak magasabb óraszámban. Ez a szelekció a gimnáziumban kezdődött, de az idő múlásával visszasugárzott az általános iskolára is. Az általános iskola céljában deklarálta, hogy nem szelektáló, de az iskolai végbizonyítvány az egyik legfontosabb információforrás a gyerekről. Ferge elismeri, hogy a társadalmi munkamegosztáshoz szelektálni kell, de ez korábban kezdődik, mint ahogy szükség lenne rá. Ennek következményeként a gyerekek egy része sokkal kevesebbet profitál az iskolába járásból, mint amennyi szükséges lenne. A rendszer működéséhez hozzájárul az iskolán belüli értékelési rendszer és a szervezési-pedagógiai elvek. Az értékelési kritériumoknál az összes készségek és képességek közül az iskola az intellektuális készségeket értékeli leginkább. Ennek az egyoldalúságnak számos problémát okozó mellékhatása van. Az iskolai hátrányok csökkentésének vannak az iskolán belüli pedagógiai lehetőségei, azonban az induló környezet ellensúlyozására hatékonyt eszközt ajánlott Ferge (1976) a színvonalas, tartalmas kollégiumi életet.

Gaszó (1976, 1982) az 1960-1980-as évek esélyegyenlőség- változásait összefoglalva, kutatási eredményekre támaszkodva megállapította, hogy a társadalmi hovatartozás erőteljesen differenciálja a fiatalok továbbtanulási, szakmaszerzési és mobilitási esélyeit. A fiatalokat érintő egyenlőtlenségek legfontosabb dimenziói „mindenekelőtt a többszörösen hátrányos környezet nyújtotta kedvezőtlen életesélyek”, „az iskola által közvetített

egyenlőtlenségek” és „az egyes pályákon jelentkező kedvezőtlen munkába állási és előrelépési lehetőségek”, továbbá „a lakáshoz jutásban jelentkező egyenlőtlenségek”. A jelzett időszakban a társadalom szerkezetében és a mobilitásban bekövetkező változások különösen hátrányosan érintették azokat a fiatalokat, akiknek legfeljebb általános iskolai végzettségük volt, és a szakképzetlen fizikai dolgozó réteghez tartoztak. Társadalmi helyzetük, alacsony iskolázottságuk minimálisra korlátozta a mobilitási esélyeiket. Ezt a problémát az 1980-as évek elején a teljes foglalkoztatottság ellenére jelentősnek értékelte Gázsó, hiszen a felnövekvő nemzedék egy-egy korosztályának 20 százaléka tartozott ebbe a csoportba. Erre az időszakra az volt a jellemző, hogy a szakmaszerzés sikere vagy sikertelensége okozott számottevő különbséget az életutakban. A szakképzettség hiánya - a dolgozó fiatalok egyharmadát érintette - nagymértékben szűkítette a munkavállalás lehetőségét, és kedvezőtlenebbé tette a megélhetést. A hetvenes évek közepétől érvényesülő tendenciák figyelembe vételével Gázsó azt prognosztizálta, hogy a szakmunkásszféra befogadóképessége tovább csökken, és a szakmai képzésben részesült fiatalok egy része csak betanított munkásként tud később elhelyezkedni. Megállapítása szerint a korabeli pedagógia nem tárta fel azt a kérdést, hogy a kedvezőtlen szociális körülmények konkrétan hogyan befolyásolják az ilyen viszonyok között nevelkedő gyermekek képességeinek fejlődését. „Jelenleg az iskolának nincs világos képe arról, hogy például az alacsony iskolázottságú, segédmunkás családban nevelkedő gyermekek milyen készséggel kerülnek az iskolába, hogyan tudnak alkalmazkodni az iskola számukra szokatlan érték- és normarendszeréhez, s konkrétan milyen hátrányaik vannak” (Gázsó 1982:40-41). A szerző megítélése szerint az oktatási rendszer akkor tölti be hatékonyan szerepét, ha az egyenlőtlenségek enyhítését nem pótmegoldásként végzi, hanem a pedagógiai folyamat szerves elemévé teszi, s a felzárkóztatást megkülönböztetés nélkül végzi. Ez a felismerés később részévé vált a közoktatás tartalmi és szerkezeti korszerűsítésének, mely az 1980-as évek közepétől zajlott.

A társadalmi egyenlőtlenségeknek az oktatási rendszer általi újratermelése, és az iskolai előmenetel esélyeinek egyenlősége összefügg azzal, hogy a gyerekek hány éves korukig járnak egységes képzést biztosító iskolákba, hány éves korban válnak szét az iskolai életutak. Andorka és Simkus (1983) kutatásai alapján az 1945 utáni 8 osztályos általános iskola bevezetése egyenlőbbé tette a különböző iskolai végzettségek megszerzésének esélyeit. Ebből a szempontból problematikus a 6 és 8 osztályos gimnáziumok létesítése a rendszerváltás óta, mert ez a választást egyre fiatalabb életkorra tolja vissza (Andorka 2006).

Gaszó (1982) szerint a társadalmi esélyegyenlőség kérdése mögött valóságos társadalmi problémák rejlenek. A felnövekvő nemzedék az egyenlőtlenségi dimenziókkal közvetlenül az iskolai végzettséghez való hozzájutás, a szakmaszerzés, a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt hely, az anyagi és szellemi javak birtoklásán keresztül kerül kapcsolatba.

Gaszó - Laki szerint az iskola nem volt felkészülve az iskoláztatás szempontjából kedvezőtlen társadalmi helyzet következményeinek pedagógiai enyhítésére. A kompenzálás igénye és szükségessége megjelent az oktatáspolitikában, és irreális követelményt is támasztott az oktatási rendszerrel szemben, hogy ellensúlyozza a szociokulturális eredetű iskolázási hátrányok hatásait. A kutatók hangsúlyozzák: „Nem a képességek szociokulturálisan is differenciált és egyenlőtlen fejlődését kell problémának tekinteni, hanem lényegében azt, hogy a társadalmi származás túlságosan egyenes vonalúan érvényesül a gyermekek tanulási-iskolázási esélyeiben” (Gaszó - Laki 1999:82-83). Ennek okát nem csupán a társadalom tagoltságában látják, hanem az iskolarendszer szerkezeti és tartalmi sajátosságaiban, a pedagógiai tevékenység szociális érzékenységében, az oktatási célokban és törekvésekben, valamint az iskolarendszer egészét átható pedagógiai ethosz minőségében.

Az iskola szerepe a rendszerváltást követően a mobilitási esélyek és a munkapiaci pozíciók elérésében jelentős változáson ment keresztül. Az iskola szerepe az államszocializmus idején is jelentős volt, mert a munkaerőpiaci- és jövedelmi helyzet, ezen keresztül a társadalmi státuszok az iskolai végzettséghez kötődtek. De a teljes foglalkoztatottság keretei között „...az iskolázatlanokat akkor még nem fenyegette az „örökös” munkanélküliség veszélye, a teljes társadalmi marginalizálódás, az esélytelenség generációisan is öröklődő rendszere” (Gaszó - Laki 1999:81).

A rendszerváltás következtében az országban mélyreható strukturális változások jöttek létre. Gaszó (2001) szerint egy extrém módon polarizált társadalom alakult ki, melyet az erőteljes hierarchizáltság és piramisszerűen felépülő makroszerkezet jellemez, s melyben a társadalom egyharmada új underclassként egzisztál. Kívül rekedt a társadalmi integráción, és nem birtokol olyan javakat, melyek a piacgazdaságban szükségesek az egyéni élethelyzetek konszolidálásához vagy javításához. A szerző a problémát abban látja, hogy az egyének státusmobilitásához szükséges erőforrások korlátozottan állnak rendelkezésre. Ebben a társadalmi berendezkedésben a tudásjavak játsszák a meghatározó szerepet, de ezek még az anyagi javaknál is egyenlőtlenebbül oszlanak el. Becslése szerint a magyar társadalom kétötöde semmiféle olyan tudástőkét nem birtokol, amit munkamegosztási pozícióra lehetne

váltani, és ezekhez a tudásjavakhoz saját erőforrásaik alapján nem is tudnak hozzájutni. Az oktatási rendszer kiterjesztésével egy olyan restrukturáló mechanizmus léphetne működésbe, amely a státusemelkedést biztosító és státust stabilizáló tudás megszerzését elérhetővé tenné mindenki számára. Ha a hatalmi döntések szándékosan vagy következményként összekapcsolják a birtokolt szellemi és anyagi forrásokat a tudásjavak megszerzésének lehetőségével, az oktatási rendszert mint restrukturáló mechanizmust a polarizált társadalmi rendszer kiépítésének és újratermelésének eszközévé teszik. Ebben a folyamatban a tudás megszerzésének lehetősége a család által birtokolt anyagi és kulturális erőforrások függvényévé válik.

Gaszó (2001) szerint az ezredfordulón a hazai oktatási rendszer nem tudja enyhíteni a strukturális gyökerű iskolázási egyenlőtlenségeket. Az alsó réteghez tartozók jelentős része funkcionális analfabétaként lép ki az oktatási rendszerből. Így a korosztályok egyötöde szakképzetlenül, mobilitási esélyek nélkül jelenik meg a munkaerőpiacon, és gyarapítja azoknak a táborát, akik alkalmazhatatlanok a versenygazdaságban. Az oktatási rendszerben érvényesülő szelektációs mechanizmusok úgy működnek, hogy a polarizálódott társadalmi szerkezet hatásai és következményei akadálytalanul érvényesülnek az oktatási rendszerben. A középfokú és felsőfokú expanzió ellenére sem javult az iskolarendszer társadalmi áteresztőképessége. A konfliktuselméleti megközelítés kereteibe beilleszthető az oktatási expanzió jelensége is. A rossz társadalmi pozíciójú csoportok tagjai arra törekednek, hogy iskolázottságuk növelésével társadalmi helyzetüket javítsák, míg a hatalmat birtoklók ezt eszközeikkel hatástalanítják. Egyik eszköz a képzettségi szintek elinflálása, amikor az iskolázottsági szint olyan módon emelkedik, hogy a feltörekvő csoport tagjai által elért végzettség leértékelődik. Ha az oktatási expanzió során minden csoport végzettségi szintje megemelkedik, ez nem módosítja a hatalomelosztás jellegét.

Gaszó Ferenc szerint a hazai oktatási rendszer „semmi másra nem jó és nem képes, mint a tudás szélsőségesen egyenlőtlen elosztására és a tudásszerzés esélykülönbségeinek folytonos és bizonyos értelemben bővülő újratermelésére” (Gaszó 2000:12). A szerző a hatalom megszerzésének, elosztásának és gyakorlásának egyik legfontosabb eszközeként nevesíti meg az oktatási rendszert. E szerint az elképzelés szerint a társadalom egyes csoportjai között versengés folyik a hatalomért.

Az empirikus vizsgálatok is azt mutatják, hogy oktatási rendszerünk nem tudja kezelni a kedvezőtlen szocio-kulturális környezetből érkező hátrányait. Magyarországon - más OECD országokhoz képest - a szülők iskolai végzettségének szintje jóval átlag feletti mértékben

határozza meg a tanulók teljesítményét. A társadalmi csoportok szerinti elkülönülés - szelekció - már az általános iskolában elkezdődik, de a középfokon teljesedik ki. Ezt követően a különböző háttérű családok gyermekei eltérő minőségű oktatási szolgáltatásokban részesülnek. A magasabb státuszú családok gyermekei további előnyökhöz jutnak, ami később a továbbtanulásban és a munkaerőpiacon egyenlőtlen esélyeket teremt. Az iskolai eredményességkutatások is ezt támasztják alá: a jól működő oktatási rendszerben és iskoláiban a hátrányos helyzetű vagy a kisebbségi tanulók kerülnek kedvezőtlen helyzetbe, amennyiben alacsony színvonalú oktatásban részesülnek. A hátrányos helyzetű gyerekek sokkal érzékenyebbek az oktatási hatásokra, az ő életükben hosszan tartó hatással jár a jó minőségű iskola előtti és iskolai nevelés (Szemerszki 2016:9). Ezek az oktatási rendszerben zajló folyamatok nemcsak az alacsonyabb minőségű oktatásban részesülők életkilátásait alakítják kedvezőtlenül, hanem az egész társadalom működését is aláássák (Fejes-Szűcs 2018:11).

A szegény, iskolázatlan szülők gyermekeinek elkülönített oktatása valamilyen mértékben képesség szerinti szelekciót is eredményez az oktatási rendszerben. Az iskolai szegregáció ebből a nézőpontból a tanulási problémák sokszorozott megjelenése egy iskolában vagy egy osztályban. A tanulási gondokkal küzdő gyerekek összesűritése oda vezet, hogy a szegregált módon oktatott gyermekek által igénybe vehető iskolai szolgáltatások minősége leromlik. A kortárs csoport pozitív hatása elmarad, a gyerekek motiváltsága csökken. A másik tényező a pedagógus munkájában keresendő. Kevesebb idő jut egy ilyen osztályban egy gyermekre, költségesebb, nehezebb velük foglalkozni, és Magyarországon a pluszköltségeket az iskolarendszeren belüli ösztönzők nem térítik.

Az általános iskolai szegregáció, a tanulók képesség és származás szerinti elkülönülése adminisztratív eszközök nélkül, spontán módon is bekövetkezhet. Az általános iskolai szegregáció az 1985-től szabaddá vált iskolaválasztás következtében erősödött fel. A szülőknek lehetősége nyílt arra, hogy abba az oktatási intézménybe írassák gyermekeiket, amelyik a legjobban megfelel az igényeiknek. Az önkormányzati iskoláknak körzeti kötelezettségeiken túl - fel kell venni az iskolába a körzetbe lakó gyermeket - szabadon dönthetnek arról, hogy kit vesznek fel. A spontán szegregáció az egyenlőtlen lakóhelyi eloszlás, a társadalmi és etnikai összetétel egyenlőtlensége miatt is létrejönne, ha mindenki a körzeti iskolába járna. A szabad iskolaválasztás növeli az iskolák közötti versenyt, ami a tanulói teljesítmények és az iskolák gazdálkodása szempontjából előnyös is lehet. A nemzetközi tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a teljesen univerzálissá tett szabad iskolaválasztás az átlagos színvonalat nem növeli, de az egyenlőtlenséget felerősíti. Az iskolai

szegregálódás folyamata azért problematikus, mert felerősíti az örökölt társadalmi egyenlőtlenségeket. A jelenség kiemelten aggasztó, ha ez etnikai dimenziók mentén történik, a többség számára jól látható külső jegyek alapján a kisebbség rovására. A szegregáció adminisztratív úton támogatott formája ellen fel lehet lépni, míg a spontán folyamatokat sokkal nehezebb visszafordítani (Kertesi - Kézdi 2005).

A magyarországi általános iskolák „spontán” szegregációja a szülők szabad iskolaválasztási jogára vezethető vissza. A szabad iskolaválasztás az MSZMP reformereinek vívmánya volt 1985-ben, amelyet az 1989. évi Alkotmánymódosításban is rögzítettek: „A szülőket megilleti az a jog, hogy a gyermeküknek adandó nevelést megválasszák.” (1949. évi XX. tv. A Magyar Köztársaság Alkotmánya, 67.§ (2.)) Ez az alapjog bekerült a 2011. április 25-én elfogadott Alaptörvénybe is: „A szülőknek joguk van megválasztani a gyermeküknek adandó nevelést.” XVI. cikk (2). Ez a gyakorlatban már korábban is így működött, a gyakorlóiskolák és más jó hírű oktatási intézmények korábban is felvettek körzeten kívüli gyermekeket. Az 1993. évi közoktatási törvénybe is bekerült a szabad iskolaválasztás joga. A szülő választhat, az iskola igazgatója dönt a más körzetről jelentkezett tanulók felvételéről. Az Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala megbízásából a Kurt Lewin Alapítvány által 2001-2002-ben a szülői jogok érvényesüléséről végzett országos vizsgálatában azt állapította meg: „Az iskolaválasztás nem minden szülő számára jelent szabad választást. A hátrányos helyzetű családok gyermekei esetében a legtöbbször kényszer az iskolakezdés.” (Ligeti-Márton 2002:52) A szabad iskolaválasztás még nem valódi szabadság, nem is lesz az, amíg sok településen és családban a nélkülözés a jellemző. A szabad iskolaválasztás egy olyan rendszerben működhet jól, amelyet a társadalmi jólét jellemez, fogalmaz a vizsgálat összegzése.

A magyarországi foglalkoztatottság iskolázottsággal összefüggő okait kutatva Kertesi - Varga (2005) megállapították, hogy Magyarország iskolázottság, illetve emberitőke-állomány tekintetében elmarad az EU átlagától. A magyar népesség iskolázottságának korcsoportonkénti összehasonlítása azt mutatja, hogy a fiatalabb korcsoportok felé haladva növekszik a lemaradás.

A magyar iskolarendszer magas arányban (20 százalék körül) folyamatosan termeli újra a tartós munkanélküliség utánpótlási bázisát: a nagyon alacsony iskolázottságú népességet. Kertesi - Varga (2005) egy kohorsz végigkövetésével megvizsgálták azt, hogy hol keletkeznek veszteségek, hol következik be lemorzsolódás. A szerzők szerint a középfokú expanzió nem volt képes áttörni azt a határvonalat, amelyet a társadalom alsó húsz százalékának alulképzettsége jelent: „...a középfokú expanzió beleütközött azokba a

társadalmi rétegekbe, amelyeknek családon belüli tudásakkumulációja - a jelenlegi magyar közoktatási rendszer keretei között - már nem elegendő a középiskola sikeres elvégzéséhez. Ezt az évről évre újratermelődő 20 százaléknyi iskolázatlan tömeget a középfokú oktatás már csak úgy lenne képes felszívni, ha az alapfokú oktatás minőségileg radikálisan megújulna, és képes lenne hozzájuk kreatív módon eljuttatni a modern társadalomban való eligazodáshoz szükséges tudás minimumát” (Kertesi-Varga, 2005:646).

Berényi és munkatársai (2008) kutatásának alapvető kérdése az, hogy a szegregált általános iskolai rendszernek mely társadalmi csoportok a haszonélvezői és kik a kárvallottjai. „A mai oktatási rendszer lényegét a folyamatos és egyre növekvő mértékű differenciálás és kategorizálás jellemzi (a szülők, a tanárok, az iskolavezetők, az önkormányzati és állami döntéshozók részéről egyaránt)” (Berényi és munkatársai 2008:7). Megállapításuk szerint a diszkrimináció az oktatási rendszer jellegéből, illetve annak kvázi-piaci jellegéből fakad. Az iskolák és a szülők autonómiatörekvései a rendszerváltás előtt erősödtek fel, és a 90-es években csúcsosodtak ki³. A szabad iskolaválasztás rendszerében a szerzők négy tényezőt határoznak meg, amelyek a gyermekek iskolába rendeződését befolyásolják. Az iskola finanszírozásának módja, a szülők szabad iskolaválasztása, az iskolák tanulók közötti választás joga (pl.: felvételi), a saját tanterv készítésének, tagozatok, speciális osztályok indításának joga. A magyar közoktatási rendszerben a „szabad választás” a kulcsszó, ebből fakadnak az iskolák és a diákok közötti nagy különbségek. A szabad választás azt az alapelvet érvényesíti, hogy mindenki találja meg az igényeinek megfelelő iskolát a széles kínálatban. Ha figyelembe vesszük a mai magyar lehetőségeket, kiderül az, hogy igényei azoknak lehetnek, akik az iskola számára megfelelnek. Ennek a rendszernek az a természete, hogy az „igények” „képessekké” változnak. A gyenge képességű nem tarthat igényt átlagnál jobb képzésre. Az általános iskola kezdetén, 6 éves korban eldől az, hogy a gyerekeknek milyen képességei vannak. A rendszer jellegéből fakadóan a szociális hátrányok gyakran képességbeli lemaradásként kódolódnak. Nem történik más, mint képességekre fordítódnak le a kikristályosodott társadalmi különbségek. Az alapelv, hogy mindenki megválaszthatja, hogy hova jár iskolába a gyereke, egyenlőtlen esélyeket biztosít, ugyanis nem minden szülő ismeri fel az iskola választásának fontosságát, vagy nem rendelkeznek a döntéshez szükséges információkkal. Másrészt a hátrányosabb helyzetű szülők saját élményeikből kiindulva nem is választanak magas presztízsű iskolát. A középosztálybeli családok sokkal inkább tudnak élni

³A szülők autonómiáját a 2011-ben elfogadott köznevelési törvény csökkentette.

az iskolák közötti választás lehetőségével, és vállalni tudják az ezzel járó költségeket. Tudják, hogy a felkészítést időben kell kezdeni, mert nagy a tét (Berényi és munkatársai 2008).

Szalai Júlia a szegregációt mozgásban tartó tényezőket három nagy csoportba osztja. Az első jelenség mely az iskolai szegregációt okozza, a cigányság térbeli elhelyezkedése. A cigánygyerekek általános iskolai szegregációja a romák által sűrűn lakott területeken és településrészekben természetes jelenség. Ezt a gettósodó falvak és térségek szaporodása, a városi szegénynegyedek újbóli megjelenése és gyarapodása magyarázza. Ennek létjogosultságát Havas és Liskó (idézi Szalai, 2010) kutatási eredményei csak részben támasztják alá, mert a szegregáció elsődlegesen városi jelenség, továbbá anyagi források birtokában a települési esélykülönbségek felülírhatók.

A második jelenség az oktatás hatékonysága. A cigánygyerekek szegregációja a magyar közoktatás racionális szelekciójának mellékterméke. Radó (2010) kutatása azt támasztja alá, hogy a heterogén összetételű osztályokban az átlagos teljesítmények magasabbak, mint a homogén összetételűekben. A magyar közoktatás a homogén összetételű osztályok tömegét állítja elő, így a szelekció tovább rontja az alacsony hátránykompenzációs képesség átlagos teljesítményre gyakorolt negatív hatását.

A harmadik jelenség a kulturális különbözőség. Ez az érv Szalai szerint a többség elkülönülési szándékaihoz nyújt jótékony leplet. Ennek ellentmondanak a cigánygyerekek továbbtanulási törekvései és életút-tervei, melyeket a többségi közeg befogadása iránti vágy ural (Szalai 2010).

A „települési”, „hatékonysági” és „szocializációs” érvelések hozzá segítenek az általános iskolai szegregáció megértéséhez, de mégsem magyarázzák meg teljesen. A probléma felderítéséhez ki kell lépni az oktatás világából és a tágabb társadalmi környezetet is meg kell vizsgálni. Szalai (2010) javaslata szerint az oktatás szerepének meghatározásából, a társadalmi státuszokra való felkészítésben betöltött szerepének vizsgálatából kell kiindulni, és számba kell venni a rendszerváltást követő társadalomfejlődés sajátosságait. A széles körben megélt elszegényedés, leértékelődés, státusz-bizonytalanság hatására az „új szegények” a még szegényebbek elkülönítésével, margón kívül szorításával „próbálják” stabilizálni saját létüket. Ebben a tekintetben az iskolai szegregáció az elszegényedők és a mélyszegénységben élők közötti demarkációs vonal, mely a többségi társadalom „szegénység-élményét” segít relativizálni. A jelenlegi általános iskolai szegregáció értelme a státuszbeli elkülönülés. Az etnikai dimenziók mentén tagolt oktatással világosan látszik a határ az „elszegényedők” és a „mélyszegénységben” élők között.

Szalai Júlia szerint a jelenkori általános iskolai szegregációnak többretegű funkciója és sok olyan következménye van, amelyek közül több a polgári szabadságjogok gyakorlásához kapcsolódik. Ilyen pl. a mélyszegénységhez tartozó kulturális tartalmak roma sajátosságként való feltüntetése, a szociális kérdés folyamatos újratermelése az iskolák világán keresztül, és a munkaerőpiacról való kiszorulás konzerválása. A rendszerváltás előtti és a jelenkori szegregáció közötti különbség az, hogy míg korábban főként a munkaerőpiacon elfoglalható helyet határozta meg a szegregált iskolában megszerzett tudás, addig ma már a társadalmi részvétel szinte teljes spektrumát érinti.

A Fejes-Szűcs (2018) szerzőpáros a 2013-ban elindított hídprogramokat, melyeket a korai iskolaelhagyás megelőzésére és kezelésére indítottak, újabb szelektív pontként azonosítja. A hídprogramok működésének eredményességéről alig állnak rendelkezésre információk, de meglátásuk szerint a szegregált osztályok működéséből kiindulva a hatékony hátránykompenzáció szinte lehetetlen. A program működésének alapkonceptiójával kapcsolatosan megfogalmazott legfontosabb kritikájuk, hogy nem hatékony hátránykompenzációval, hanem csökkentett elvárásokkal segítik az általános iskola elvégzését, egy újabb szelektív pontot képezve a magyar oktatási rendszerben.

1.3. Méltányosság az oktatásban

Napjainkra az oktatás legfontosabb feladatai közé tartozik a társadalomban meglévő gazdasági, területi, etnikai és kulturális különbségekből adódó egyenlőtlenségek csökkentése és az oktatás méltányosságának növelése. Az esélyteremtés célja a hátrányos helyzetű rétegek társadalmi és munkaerőpiaci esélyeinek növelése. Magyarországon a rendszerváltást követően számos központi és helyi kezdeményezés indult azért, hogy az iskolarendszeren keresztül a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek esélyei növekedjenek, minél többen integrálódjanak a társadalomba, a gazdaságba és életfeltételeik javuljanak. Továbbá jelentős számú kezdeményezés indult a nagyszámú roma népesség oktatási szegregációjának csökkentésére is (Radó 2007).

Mennyiben sikerül/ sikerült az iskolának megfelelnie a vele szemben támasztott elvárásoknak, milyen eredményeket ér el a közoktatás az egyenlőtlenség csökkentésében, a társadalmi mobilitás növelésében?

Az elmúlt két évtizedben számos kezdeményezés indult annak érdekében, hogy minél többen jussanak az iskolarendszeren, a tanuláson keresztül több esélyhez. A kezdeményezések nagy

része a magyarországi roma népesség szegregációjának csökkentését célozták meg, melyben a kormányzati, törvényhozói akarat ellenére sem értek el áttörést.

Az „...oktatáspolitikával foglalkozó nemzetközi irodalomban közmegegyezés alakult ki arról, hogy e politikák célja nem lehet az egyenlőség megteremtése abban az értelemben, hogy mindenki ugyanazt a teljesítményt nyújtsa, illetve mindenki ugyanazokat a közszolgáltatási eredményeket, lehetőségeket élvezze. Ez nemcsak megvalósíthatatlan, de nem is feltétlenül kívánatos. Ezzel szemben az oktatással kapcsolatos jogos és érvényesítendő elvárásnak kell lennie annak, hogy a teljesítmények tekintetében kimutatható különbségek ne a jólétből, a jövedelemtől vagy a hatalomtól függő okok következtében alakuljanak ki.” (Radó 2007: 11)

Radó (2007) az oktatás méltányosságának mértékét és a követendő politikát két kérdés mentén vizsgálja: az egyik az, hogy a különböző társadalmi dimenziók mentén kimutatható oktatási egyenlőtlenségek mértéke mikor éri el azt a szintet, amely már illegitimnek (közpolitikai beavatkozást igénylőnek) minősül; a másik az, hogy hol húzható meg az egyenlőtlenségekkel kapcsolatos állami felelősség határa.

Radó szerint, mivel Magyarországon a régi rendszerből örökségként kapott az „egyenlőség látszatát fenntartó hivatalos értékrend” határozza meg az oktatási egyenlőtlenségekről való közbeszédet, a témában terminológiai zavar van. Emiatt hazánkban csak egy szűk szakértői csoportra jellemző az oktatási méltányosság kifejezés használata, a közbeszédben, közpolitikákban az esélyegyenlőség kifejezés használata az elterjedt.

Réthy – Vámos (2006) a méltányos oktatásnak két dimenzióját írja le: az egyik a méltányosság, a másik a befogadás. A méltányos pedagógia feladatai közé sorolják a kedvezőtlen hatások: így a kirekesztés, az intolerancia és a szegregáció megszüntetését. Továbbá a pedagógiailag kedvező helyzetek kialakítását: befogadó környezet megteremtése, differenciálás az oktatás tartalmában, módszerekben és munkaformákban. A méltányos pedagógia feladata a tanulók nevelési szükségleteinek kielégítése legyen az bármilyen szempontból különböző vagy problémákkal küzdő.

1.4. Az oktatás megújítására tett kísérletek

A következő alfejezetben oktatáspolitikai megfontolásokat és kísérleteket kívánok röviden bemutatni, melyeknek az oktatási esélyegyenlőség javítása volt a célja.

A hátrányok iskolai újratermelődésének megakadályozását, az esélyegyenlőség javítását az elmúlt évtizedekben többféle kompenzáló program célozta - több-kevesebb sikerrel - itthon is, más országokban is.

Az oktatási esélyegyenlőség javítását célozta a szolidaritás elvén alapuló oktatáspolitikai megfontolásból 2003-ban viszonylag rövid szakmai előkészítést követően bevezetett Integrációs Pedagógiai Rendszer (továbbiakban: IPR). A program célja az, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek színvonalas, személyes igényeinek megfelelő oktatásban vegyenek részt, és ezáltal a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek esélykülönbségei csökkenjenek. Az IPR olyan oktatási keretrendszert jelent, mely módszereket kínál a különböző eredetű hátrányok csökkentésére, melynek segítségével az együttnevelés pedagógiai esélyei erősödnek. Az integrációs felkészítés fogalmát és az IPR-program bevezetését az 57/2002 (10.18.) OM-rendelet szabályozta. A program plusz normatíva igénybevételét tette lehetővé. Integrációs normatívát először 2003-ban igényelhettek az iskolák. A program szakmai megvalósítását támogató Oktatási Integrációs Hálózat továbbképzést szervezett a programban részt vevő iskolák tanárai számára, ami a humán erőforrás fejlesztést szolgálta. Az IPR bevezetését folyamat- és módszertani szaktanácsadók segítették. A szakmai háttérrel biztosító Országos Oktatási Integrációs Hálózat 2011 nyarán megszűnt. Az IPR-programról átfogó hatásvizsgálat vagy olyan tanulmány, mely az IPR-programot abból a szempontból vizsgálná, hogy van-e összefüggés a program és a továbbtanulás között, nem áll rendelkezésre (Bathó 2013). Az IPR-programot 2013. június 30-án kivezették a magyar oktatási rendszerből, az ezt szabályozó rendeleteket hatályon kívül helyezték.

Az IPR-programmal párhuzamosan szintén a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatási esélyeinek javítása érdekében a kormány a „puha” szegregációellenes politikájának kudarca után 2005-ben az eddiginél jóval nehezebben kijátszható jogszabálymódosítást alkotott. A 2007/2008. tanév előkészítése során kellett ezt először alkalmazniuk azoknak az iskolafenntartó önkormányzatoknak, amelyek egynél több iskolát működtettek. A közoktatási törvény módosítása arra kötelezte az önkormányzatokat, hogy az egymással szomszédos beiskolázási körzetekben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya ne térjen el egymástól egy meghatározott szint fölött. A körzeten kívüliek felvételi kérelmének elbírálásakor előnyben kellett részesíteniük a halmozottan hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű gyerekeket, a többieket sorsolni kellett. A jogszabályváltozás következtében az iskolafenntartó önkormányzatok és a központi oktatási kormányzat között konfrontáció alakult ki. Az önkormányzatok a rendelkezésükre álló eszközökkel igyekeztek „védekezni” a tervezett esélykiegyenlítő és szegregációellenes intézkedések végrehajtása ellen (Neumann - Zolnay 2008).

A Zöld könyvben, *A magyar közoktatás megújításáért 2008*-ban megfogalmazottak szerint a magyarországi foglalkoztatási szint növeléséhez a közoktatás átfogó reformjára van szükség (Fazekas és munkatársai 2008). Az Oktatási Kerekasztal a közoktatásban és a kapcsolódó szférákban összesen 12 különböző beavatkozási területen javasolt változásokat. Javasataikat beavatkozási területenként rendezték, a téma szempontjából a legfontosabbak: a közoktatásban tanító tanári kar minősége. Itt változásra van szükség a tanárképzésben, a továbbképzésben, a szakma társadalmi presztízsében és a pedagógusok bérezésében is. A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy a jó képességű fiatalok tanári pályára vonzása és megtartása csak versenyképes bérekkel lehetséges.

Második célként jelölték meg a tananyagot csupán közvetítő iskola meghaladását. Olyan alapkészségeket fejlesztő oktatásra van szükség, mely a tanulók közötti teljesítményeltéréseket fejlődési fáziskülönbségként fogja fel, és a fejlesztést a meghatározott cél eléréséig folytatja. A tanulók megbuktatása vagy az osztályok homogenizálása nem jelent megoldást a lemaradások kezelésére, szükség van a pedagógusok módszertani kultúrájának megújítására is, illetve szükség van a mérés-értékelés olyan rendszerére, mely megbízhatóan ad számot a fejlesztések hatékonyságáról, és ebben a rendszerben bízni kell minden résztvevő szereplőnek.

A harmadik cél az induláskori lemaradások megelőzése és a tanulók közötti különbségekre szegregációval válaszoló (iskolai-szülői) gyakorlat meghaladása, deszegregációs programokra és oktatásirányítási változásokra van szükség. A magyarországi közoktatási rendszer a szabad iskolaválasztásnak köszönhetően a világ egyik legszegregáltabb rendszere. A PISA-mérések eredményei alapján azt is tudjuk, hogy Magyarországon a legerősebb a családi háttér hatása a tanulói teljesítményekre, és itt a legnagyobb az iskolák közötti különbségekből eredő teljesítményszóródás. Az iskoláskor előtt kialakuló fejlődési hátrányok megelőzésében kiemelt szerep hárul a gyermekgondozást és -nevelést segítő intézményekre, a szülői készségeket fejlesztő, gyermekszegénységet mérséklő programokra. A bölcsődei hálózat számottevő bővítésre szorul. Kiemelkedő fontosságúak az óvodai és más kisgyermekkorai fejlődést segítő szolgáltatások. Kiemelt figyelmet igényel a sajátos nevelési igényű gyermekek szakszerű diagnosztizálásának és ellátásának kérdése. A lemorzsolódást speciális programok indításával csökkenteni kell. A lemorzsolódás Magyarországon leginkább a szakközépiskolákat érinti.

Negyedik célként fogalmazták meg az iskolai munka és az oktatás fejlesztésének megfelelő visszacsatolását, ami lehetővé tenné az egyén és az iskolák számára azt, hogy szakszerűen

felvett adatokon nyugvó, nehezen manipulálható visszajelzést kapjon a fejlődésről és ezen keresztül az elvégzett munka minőségéről. Ennek a kiépítéséhez olyan felügyeleti és mentori rendszerre van szükség, mely a törvényességi felügyeleten túl rendszeres iskolai értékelést végez, ajánlásokat fogalmaz meg, és beavatkozásokat javasol (Fazekas és munkatársai 2008). Sólyom László a *Szárny és teher, Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére* című tanulmánykötet előszavában ezt írta: „Az európai politikában sem szokatlan, hogy stratégiai döntések előtt a vezetés kilép a hivatali keretből, s független szakértőre bízza a teljes folyamat kidolgozását. Vagy ily módon szeretne kikerülni a zsákutcából, ahová hivatalos megnyilvánulásai juttatták” (Sólyom 2009:5).

A *Szárny és teher*ben megfogalmazott ajánlások szerint a jelenlegi helyzetből az oktatásügy teljes újjáépítésével lehet kilábalni. Ettől várható az ország gazdasági felemelkedése, ezt az oktatásban élen járó országok, Finnország vagy Dél-Korea példája is mutatja. Jó oktatással és neveléssel az általános társadalmi légkör is megváltoztatható. Az oktatásügyben nem részprogramokat javasolnak, hanem az egész rendszer alapoktól történő újjáépítését, amelyben a kulcs a pedagógus személyében van. Magyarországon nem olcsó, hanem hatékony oktatási rendszert kell létrehozni. A legfontosabb tennivalók: „az oktatási rendszer méltányosságának és integrációjának növelése a diákok sok esetben erőltetett integrációja helyett; intézményre szabott, célzott program az alacsony színvonalú nevelő-oktató munkát végző intézmények segítésére” (Csermely és munkatársai 2009:13).

1.5. Nemzetközi összehasonlító kutatások és a hazai mérés-értékelés szerepe az oktatás megújításában

A PISA- (Programme for International Student Assessment – Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program) mérés elsősorban oktatáspolitikai eszköz, amely azt kutatja, hogy a tanulók mennyire eredményesek a továbbtanulásuk vagy munka-erőpiaci elhelyezkedésük sikerességét meghatározó legfontosabb területeken. A mérés nem évfolyam- és osztályalapú, hanem az alapkészségek fejlettségét méri szövegértésből, matematikából és természettudományból 15 éves korban, akkor, amikor a legtöbb oktatási rendszerben a fiatalok a specializáltabb középfokú oktatási rendszerbe lépnek be. A tanulói és igazgatói kérdőívek leginkább a szociális-gazdasági háttérrel, az iskolai környezetről és az intézményirányításról gyűjtenek információt. A PISA a versenyképes tudás méri, és ezzel indikátorokat szolgáltat a részt vevő országok közoktatásának minőségéről (Balázsi – Horváth 2011).

A 2000-ben lezajlott első PISA-felmérés már jelezte, hogy a magyar közoktatásban tanuló diákok mindhárom kompetenciaterületen a fejlett országok átlaga alatt teljesítettek. Az első évtizedben az eredmények stagnáltak, aztán a magyar közoktatás számára fontos eredményt hozott a 2009-es PISA-jelentés, ugyanis mind a három mérési területen elértük az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) - átlagot (PISA 2010). A korábbi eredmények leginkább a nemzetközi mezőny utolsó harmadába soroláshoz voltak elegendőek. A javulást az okozta, hogy a PISA 1. szint és 1. alatt teljesítő (lényegében funkcionális analfabéta) tanulók aránya Magyarországon 3,1%-al csökkent, így a fejlett országok átlagánál kevesebb kudarcot termelő nemzetek csoportjába kerültünk. A vizsgálat eredményeként közzétett összegzés szerint Magyarországon a tanulók szociális, gazdasági és kulturális háttere erőteljesen befolyásolja az iskolai tanulásban nyújtott eredményeiket.

A 2009-es PISA-adatok felhasználásával Radó (2010, 2011) jól elkülöníthető közoktatási teljesítményprofilokat írt le Európában, melyek lehetővé teszik az eltérő európai teljesítményprofilok elemzését és a magyar közoktatás teljesítményének értékelését a nemzetközi mezőnyben. A teljesítményprofilok leírására három összetevőt használ a szerző: a rendszeren belüli előrehaladást, az oktatási eredmények minőségét és az oktatás méltányosságának indikátorait. Az előrehaladás tekintetében a közép-európai országok a legjobban teljesítő csoportot alkotják Európában. Az Európai Unió referenciaindikátora a korai iskolaelhagyók aránya⁴. Magyarország teljesítménye 2008-ban 11,7% a magas szakiskolai lemorzsolódás miatt. Lengyelország (5%) és Csehország (5,6%) az élen vannak, a sereghajtó Portugália (35,4%). A teljesítményprofil második, de legfontosabb összetevője az oktatási eredmények minősége. A 2009-es PISA-olvasás-szövegértési eredmények alapján elkülöníthetőek az észak-északnyugat-európai, a közép-európai- és a dél-kelet-európai országok. Tovább árnyalja a képet a különböző teljesítményszinteken produkálók arányainak összehasonlítása. A kiemelkedően teljesítők arányának elemzésénél is megfigyelhető a hatalmas szakadék, az észak-északnyugati és a dél-kelet-európai országok oktatási rendszerei között. A teljesítményprofil harmadik összetevője az oktatás méltányossága, mely magába foglalja a közoktatási rendszer hátránykompenzáló erejét és a rendszeren belüli szelekció mértékét. Az oktatási rendszer szelektív, ha az iskolák közötti teljesítménykülönbségek dominálnak.

A teljesítményprofilok alapján Radó Péter három elkülönülő teljesítménymintát ír le:

⁴ Az „iskolai lemorzsolódás” magába foglalja az oktatási rendszerből a felső középfokú képzés - illetve azzal egyenértékű szakképzés vagy képzés – befejezését megelőzően történő mindenfajta lemorzsolódást.

- 1.) lemorzsolódó oktatási rendszert, melyben az alacsony minőség a hátrányos helyzetű tanulók nagyarányú lemorzsolódásával jár együtt;
- 2.) szelektáló oktatási rendszereket, melyeket a magasabb minőség, de a méltányosság alacsony szintje jellemez, a tanulási teljesítmény az OECD-átlag közelében van,
- 3.) kompenzáló oktatási rendszerek, melyek a társadalmi hátrányokat sikeresen ellensúlyozva magas átlagos teljesítményt produkálnak.

1. számú táblázat - Teljesítményprofilok alapján elkülöníthető teljesítményminták

| Teljesítmény profilok | Tanulói előrehaladás | Minőség (PISA eredmények) | Méltányosság (PISA eredmények) |
|---|--|--|---|
| Lemorzsoló oktatási rendszerek (Dél-kelet E urópa) | Nagyarányú lemorzsolódás, korai iskola elhagyók nagy száma | Alacsony átlagos tanulási eredmények, kudarcot vallók hatalmas aránya | Családi háttér átlagos hatása, iskolák között relatíve mérsékelt teljesítmény különbségek |
| Szelektáló oktatási rendszerek (Közép Európa) | Csekély mértékű lemorzsolódás, korai iskola elhagyók kis száma | OECD átlag körüli átlagos tanulási eredmények, kudarcot vallók átlag körüli aránya | Családi háttér kiugróan nagy hatása, iskolák közötti hatalmas teljesítmény különbségek |
| Kompenzáló oktatási rendszerek (Észak-, Észak-nyugat E urópa) | Csekély mértékű lemorzsolódás, korai iskola elhagyók kis száma | Magas átlagos tanulási eredmények, kudarcot vallók alacsony aránya | Kudarcot vallók alacsony száma, iskolák közötti alacsony teljesítmény különbségek |

Forrás: Radó (2010, 2011:580.)

Az 2. számú táblázatban megjelenített teljesítményminták közül a magyar közoktatásra leginkább a közép-európai szelektáló teljesítményprofil szélsőséges formája jellemző, a tanulási eredmények minősége kicsit magasabb, a szelektivitás sokkal nagyobb, mindezek következtében az előrehaladási adatok kedvezőtlenebbek, mint a régió többi országában.

Az elmúlt időszakban végzett kutatások, a PISA-felvétel eredményei is azt mutatják, hogy a tanulásban nyújtott teljesítmények a tanulási környezettel - itt kiemelkedően fontos a tanárok minősége és a tanulói csoport társadalmi összetétele - állhatnak összefüggésben (Keller - Mártonfi 2006).

A 2012-es PISA-mérés azt hozta felszínre, hogy a mért alapkészségek mindegyikében romlott a magyar diákok teljesítménye, és jelentősen megugrott a kudarcot valló tanulók aránya. A nagy teljesítményromlás mögött Radó több okot azonosít, ezek között van a gazdasági válság társadalmi folyamatokra gyakorolt hatása, a szegénység növekedése, az oktatásirányítási intézkedések, és hozzáteszi, hogy ezek az okok szétválaszthatatlanok.

A 2015-ös PISA-⁵ eredményeket bemutató PISA 2015 Összefoglaló jelentés megerősíti azt, amit a korábbi jelentések már felszínre hoztak, hogy az európai országok közül: „...Magyarországon van a legerősebb kapcsolat a családi háttér és a teljesítmény között, és ez az összefüggés újra és újra igazolódik a PISA-mérés ciklusaiban.”(Ostorics és munkatársai 2016:73) Ez az erős kapcsolat azt mutatja, hogy hazánkban az átlagosnál nagyobbak a különbségek a diákok szociális, gazdasági és kulturális háttérében, és kisebb azoknak a tanulóknak az aránya, akik az előnytelen háttér ellenére jó iskolai teljesítményt érnek el.

A legfrissebb, 2015-ös PISA-jelentés szerint Magyarország eredménye mind a három mérési területen lényegesen elmarad az OECD-országok átlagától. Matematikából és természettudományból a leggyengébb negyedrésszhez, míg szövegértésből a leggyengébb ötödrészhez tartozunk. Ha összehasonlítjuk Magyarországot azokkal az országokkal, amelyekkel a korábbi mérések folyamán természettudományból - 2006 Svájc, Írország, Belgium, Dánia, Lengyelország, Ausztria, Svédország - illetve szövegértésből - 2009 Írország, Észtország, Németország, Lengyelország, Svédország, Dánia, Franciaország, Portugália, Egyesült Királyság, Tajvan, Egyesült Államok, Svájc, Izland - azonos eredményt értek el a magyar diákok, akkor az látható, hogy az ő eredményeik a 2015-ös vizsgálatban szignifikánsan jobbak.

A 2006-os és 2009-es adatokat alapján a magyar diákok eredményei a tagországok középmezőnyében helyezkedtek el, eredményeik átlagosak vagy átlag közeliak voltak. Az utolsó két mérés a 2012-es és 2015-ös eredményei negatív tendenciát rajzolnak ki, melynek következtében az OECD-tagországok gyengébbik negyedéhez tartozunk, és az átlageredmények is elmaradnak a tagországok átlagaitól. Lehetséges okait a jelentés így összegzi: „...a magyar köznevelés keretei közt folyó tanulói készség- képességfejlesztés tantervi-tartalmi és osztálytermi tanítási folyamata, a tanulók iskolába és csoportba sorolási eljárásrendje nem újult meg érdemben a PISA ezredfordulás elindulása óta, és ellentétben a hasonló helyzetből induló Észtországgal, Szlovéniával és Lengyelországgal, a magyar oktatási rendszer az adatok alapján levonható következtetések szerint nem reagált kellő mélységben azokra a kihívásokra, amelyekre a diákjait fel kell készítenie annak érdekében, hogy immár ne

⁵ PISA 2015-tel kapcsolatban az Összefoglaló jelentés készítői azt a megállítást teszik, hogy ezzel a méréssel egy teljesen új PISA-vizsgálat indult el. A mérés eredményét a részt vevő országok oktatási rendszeréről készült pillanatképként kell értékelni, nem lehet a 2000 óta tartó PISA-folyamat legújabb állomásának tekinteni. (Ostorics és mts-i 2016)

csak a hazai, de a nemzetközi munkaerőpiacon is versenyképeseknek bizonyulhassanak” (Ostorics és munkatársai 2016:86-87).

A PISA-jelentés megállapításait összegezve a magyar oktatási rendszer nem tudja maradéktalanul betölteni kettős feladatát, egyrészt azt, hogy megfelelő mértékben képezzen olyan kiemelkedő képességű diákokat, akik az innovációban és a tudományos potenciálban helytállnak, és biztosítják az ország fejlődőképességét, másrészt minimalizálja az alacsony szintű tudás miatt leszakadással fenyegetett társadalmi rétegek arányát. Ezeknek a céloknak a teljesülése az oktatási rendszeren kívül a társadalom összetételétől is függ, de a negatív tényezők kompenzálása a társadalompolitikán túl az oktatási rendszerre hárul.

Az elért eredmények alapján a magyar diákok képességeloszlásának negatív irányú eltolódása figyelhető meg az OECD-tagországok diákjainak eloszlásához képest. „A családi háttér teljesítményre gyakorolt hatásának nagysága szignifikánsan magasabb, mint az OECD-országokban átlagosan; a statisztikai becslés alapján a magyar tanulók szociális, gazdasági és kulturális háttérindexének egységnyi változása majdnem ötven ponttal javítaná hazánk átlageredményét” (Ostorics és munkatársai 2016:87).

A jelentés szerint komoly egyenlőtlenséggel néz szembe a magyar köznevelési rendszer. A PISA 2015 adatai szerint a tanulók teljesítménye az iskolán belül homogénebb, mint az OECD-országokban, és az iskolák között nagyobbak a különbségek. A négy-, a hat- és a nyolc évfolyamos gimnáziumokban szociális, gazdasági és kulturális háttér tekintetében előnyösebb tanulói összetétel alakul ki, míg a szakközépiskolák és a szakiskolák pedig alapvetően kedvezőtlenebb szociokulturális háttérű diákokat iskoláznak be.

A 2015-ös eredményeket Radó PISA-bukásnak nevezi, és okaként „...egyértelműen a 2010 óta végighajszolt, szinte mindenre kiterjedő rendszerátalakítást” (Radó 2016:1) nevezi meg.

Az adatok azt mutatják, hogy a magyar diákok szövegértési és természettudományos eszköztudása az EU-tagországok között a legnagyobb mértékben romlott, matematikai kompetenciáik pedig megrekedtek a 2012-ben mért szinten. A 2015-ös eredmények a 2000-es első PISA-kutatás eredményeit is mélyen alulmúlják.

A magyar közoktatás teljesítményének legfontosabb referenciája az általában hasonló teljesítményszintet produkáló közép-európai régió. A 2009-es szövegértés területén mért javulás következtében közel kerültünk Lengyelország teljesítményszintjéhez. Azonban a 2012-es 6 pontos és a 2015-ös további 18 pontos teljesítményromlás miatt közel kerültünk a régiós lista végéhez. Matematikai alapkészségek tekintetében a magyar 15 évesek eredményeinek leszakadása állandósulni látszik a szlovák tanulókkal együtt. A

természettudományos alapkészségek tekintetében a régió országainál teljesítményromlás következett be, amely közelebb vitt a lista végén található Szlovákiához.

A 2015-ös eredmények a szövegértés és a természettudomány területén is a kudarcot vallott tanulók számának ugrásszerű növekedését mutatják. „Az arányokat a teljes 15 éves népességre vetítve az mondható, hogy - amennyiben ez nem változik - a magyar közoktatás minden évben több mint 25 ezer fővel gyarapítja a funkcionális analfabéták számát, közel ugyanennyivel a legalapvetőbb természettudományos készségekkel sem rendelkezők számát, s több mint 26 ezerrel azokat, akik alapvető matematikai készségek nélkül kerülnek ki a felnőtt életbe” (Radó 2016:4).

1.6. Az Országos kompetenciamérés

A nemzetközi mérések arra adnak lehetőséget, hogy néhány lényeges területen oktatási rendszerünk eredményességét nemzetközi kontextusban vizsgáljuk. Míg az Országos kompetenciamérés⁶ (OKM) a teljes körű adatfelvételeknek köszönhetően részletesebb képet nyújt, mint a nemzetközi mérések, hiszen egységekre érvényes megállapítások tehetők. 1990 óta az oktatási kormányzat számos értékelési eszközt hozott létre azzal a céllal, hogy létrejöjjön egy egységes, minden oktatási intézményre kiterjedő minőségértékelési rendszer. Az Országos kompetenciamérés 2001-ben diagnosztikus mérésnek indult, mára a magyarországi közoktatási minőségpolitika legfontosabb eszköze lett. Az évente ismétlődő vizsgálat célja az, hogy a mérés során közvetített teszttartalmak és értékelési eljárások új tartalmi fejlesztési igényt közvetítsenek az iskolák számára, valamint fejlődjön az intézményi szintű értékelési kultúra és a módszertani háttér. A kompetenciamérés a 6., 8. és 10. évfolyamokon tanulók teljes körét érinti. Így minden iskolának lehetősége nyílik arra, hogy a központilag feldolgozott adatok alapján saját intézménye tanulói teljesítményét elemezze, és az országos, települési és iskolai eredményekhez, mutatókhoz viszonyítva értékelje. Az értékelések elkészülése után az intézményeknek diagnosztizálni kell saját helyzetüket, és ha szükség van rá, intézkedéseket kell megtervezni és foganatosítani. Az Országos kompetenciamérés olyan szoftvert biztosít az iskolák számára, melynek segítségével feladatonként, diákonként nyomon lehet követni a teljesítményeket. A mérés az

⁶ „Országos kompetenciamérések a 2007/2008. tanévtől kezdődően a közoktatásról szóló törvényben, majd pedig a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 80. §-ában meghatározottaknak megfelelően a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók gyakorlatilag teljes körében felmérték a szövegértési képességeket és a matematikai eszköztudást.” (<https://www.kir.hu/okmfit/>)

oktatáspolitikája számára is visszajelzést biztosít az összes magyar iskola teljesítményéről (Horn – Sinka 2006).

Az Országos kompetenciamérés elsősorban az iskolai szintű elemzéseket támogatja. Ezen túl az adatbázisok a magyar oktatási rendszer belső szerkezetéről és annak változásairól is szolgálnak információval.

Balázsi – Horváth (2011) szerint a kompetenciamérések eredményei azt mutatják, hogy a magyar iskolák között nagyok a teljesítménykülönbségek. A tanulói eredményekben mutatkozó eltérésekért az iskolák közötti különbségek a felelősök már a 6. és 8. évfolyamokon is 25-30%-ban, pedig ekkor a tanulók több mint 90%-a általános iskolába jár. A középiskolákban a különböző képzési formák megjelenésével a különbség 45-47%-ra növekszik, ami azt jelenti, hogy a diákok mért képességei iskolánként nagymértékben eltérnek. A nemzetközi mérésekkel összehangban a hazai kompetenciamérések is azt mutatják, hogy Magyarországon a tanulók családi háttere és iskolai teljesítménye között erős az összefüggés.

Az oktatás megújításában, a nemzetközi összehasonlító kutatások szerepét elemezve fontos kiemelni azt, hogy már az első PISA-felmérés jelezte, hogy Magyarországon a mérésben részt vevő diákok a mért kompetenciaterületen a fejlett országok átlaga alatt teljesítettek. Az eredmények javulást követően a 2015-ös PISA-jelentés már ismét romlást mutatott, és megerősítette azt, amit a korábbi jelentések már felszínre hoztak, Magyarországon erős a kapcsolat a családi háttér és az iskolai teljesítmény között. A magyar közoktatásra leginkább a közép-európai szelektáló teljesítményprofil szélsőséges formája jellemző.

Ennek az erős kapcsolatnak az áll a hátterében, hogy Magyarországon az OECD-országokhoz viszonyítva az átlagosnál nagyobbak a különbségek a diákok szociális, gazdasági és kulturális háttérében. A hátrányos helyzetű tanulók általában alacsonyabb eredményeket érnek el, és kisebb azon tanulók száma, akik hátrányos helyzetük ellenére kiemelkedő tanulmányi teljesítményt nyújtanak, mint OECD-országokban tanuló társaik. Így nem teljesül a közoktatás azon célja, hogy a tanulók gazdasági, társadalmi és szociális körülményeitől függetlenül, azonos legyen tanulási esélyük. A hazai oktatási rendszerben nem jutnak felszínre, nem fejlődnek ki a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók adottságai. Ez gyengíti az oktatási rendszert, és hosszú távon a gazdasági teljesítmény növekedését is fékezi. A magyar oktatási rendszer nem méltányos és nem segíti elő a mobilitást, amelynek motorjának kellene lennie.

Azok a gyerekek, akiknek a szülei alacsony iskolai végzettségűek, sokféle hátránnyal érkeznek az iskolába. Magyarországon az alacsony iskolai végzettség magasabb munkanélküli arányt is jelent, így ezekben a családokban nagyon gyakran vannak anyagi nehézségek is, így elérhetetlen a tanuláshoz segítséget nyújtó termékek és szolgáltatások megvásárlása. „A hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeknek, tanulóknak éppen ezért rengeteg segítséget kell kapniuk ahhoz, hogy előnyösebb helyzetből induló társaikhoz hasonló eredményeket érhessenek el” (Mihályi 2013:10).

Az egész napos iskola mint hátránykompenzáló, egyenlőtlenségeket csökkentő, a méltányos oktatást középpontba helyező „iskolakísérlet” ezért került napirendre több országban az elmúlt évtizedekben.

2. fejezet Az egész napos oktatás ügye

Az egész napos oktatás ügye hazánkban

A hazai és a külföldi szakirodalmat áttekintve látható, hogy egyes külföldi országokban és Magyarország iskoláiban is régi hagyományai vannak a tanórán kívüli, de még iskolai keretek között megszervezett foglalkozásoknak. Ez a gyakorlat nem egy időben jött létre a különböző országokban, és nem ugyanaz a koncepció állt a háttérben, azonban az ezredforduló óta egyre nagyobb figyelmet kap az egész napos oktatás, illetve a tanórán kívüli tevékenységek színvonala. Ebben a fejezetben az egész napos iskola hazai bevezetésének rövid kronológiai áttekintése után az egész napos iskola pályázati fejlesztését foglalom össze röviden. Ezt követi a szabályozás bemutatása, melyből kiindulva az egész napos iskola fogalmát vizsgálom meg több szempontból. A fejezetet a külföldi egész napos oktatás törekvéseinek és a különböző országokra jellemző sajátosságainak a bemutatásával zárom.

2.1. Az egész napos iskolai nevelés-oktatás bevezetésének előzményei és fontosabb eseményei

Az egész napos iskolai nevelés-oktatás felvetése és bevezetése között eltelt hosszú időszakból néhány fontos pillanatot emeltem ki.

Vargha Balázs 1972-ben, az Új Írásban közölt írásában Ferge Zsuzsának a Szociológia folyóiratban megjelent cikkére hivatkozva mutatja be azt a folyamatot, melynek során a szociális hátránnyal induló tanulók elmaradása halmozódik az évek során, és az iskolai eredményekben nem csupán a képességek különbsége tükröződik. A szerző a tanulási elmaradás egyik okát az iskolákban alkalmazott módszerekben látta. Összefoglalójában így fogalmazott: „Bizonyos, hogy az egésznapos általános iskola felé haladunk.” (Vargha 1972:114) Ahhoz, hogy az egész napos iskola gyermeknek és tanárnak egyaránt jó legyen, sok mindenre lenne szükség. Az 1972 óta eltelt évtizedek alatt a közoktatással szemben támasztott igények sokat változtak, de Vargha Balázs megállapításai ma is jól használhatóak. Az idézett írásban megfogalmazott nevelési-oktatási helyszínek sok helyen ma is megvalósításra várnak. „Tornaterem, uszoda, játszótér, sporttelep, tanulópark, kertgazdaság, műhelyek, laboratóriumok, zeneszoba, színházterem, képzőművészeti műterem, könyv-, hangszalag- és lemeztár, felvevő- és lejátszó berendezések. (A lista valószínűleg hiányos.) És

mindez hatszáz tanulóra méretezett iskolákban, mert a nagy létszámot, a nagyüzemi bánásmódot megsínylik a gyerekek” (Vargha 1972:114).

Az egész napos oktatásszervezés szükségességét 2006-ban a következőképpen fogalmazta meg a Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program⁷: „A napközis otthonos csoportokban fokozatosan ... ki kell alakítani azokat a feltételeket, amelyeket az egész napos iskola koncepciója megkövetel. Olyan nevelői felkészültség, és olyan tárgyi-dologi feltételek szükségesek, amelyek tartalmaznak foglalkozást, pihenést, feszültségoldást, sportolási lehetőséget biztosítanak, és jól szolgálják a különböző hátrányok csökkentését” (Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program 2006:97).

Pokorni Zoltán, az Országgyűlés Oktatási Bizottságának akkori elnöke, korábbi oktatási miniszter 2009-ben felvetette az egész napos iskola elterjesztésének szükségességét, elsősorban annak hátránykompenzáló szerepét hangsúlyozva. Javasolta azt, hogy az egész napos iskolát szakmai és finanszírozási eszközökkel vonzó választási lehetőséggé tegyék.

Ebben az időben több politikai párt oktatáspolitikusa is foglalkozott az egész napos iskolával mint lehetséges oktatásszervezési formával.

2009-ben „Az egész napos iskola nemzetközi tapasztalatai és hazai lehetőségei” címmel Darvas Ágnes és Kende Ágnes az Országgyűlés Szociális és Ifjúsági Bizottsága részére szakértői anyagot készítettek. E munka alapján készült el a szerzőpáros 2010-ben, az Esély című szociálpolitikai folyóiratban megjelent tanulmánya. Az egész napos iskola elméleti háttérének ismertetését követően az iskola funkciójának szélesítése mellett érvelnek. Kitekintenek a külföldön működő egész napos iskolák sokszínű gyakorlatára, és felteszik a kérdést: „Vajon alkalmas-e az egész napos iskola arra, hogy a méltányosságot alapul vevő, az esélyegyenlőség megvalósítását célul kitűző, és minden gyerek számára minőségi oktatást nyújtó intézmény legyen” (Darvas – Kende 2010: 24).

⁷ Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program, melyet az MTA Programirodája készített és a gyermekszegénység csökkentésére vonatkozik. A program célja az, amint azt alcím is jelzi, hogy rövidtávon enyhítse a gyermekek, a legvédtelenebb csoportnak a szűkölködés miatt bekövetkezett hátrányait. „Közép-és hosszú távon csak a szegénység és leszakadás folytonos újratermelődésének megelőzésével biztosítsa a társadalom és a gazdaság fenntartható fejlődését. A gyermekszegénység csökkentése jobban átlátható cél, mint a szegénység és kirekesztés csökkentése általában, de a beavatkozások hatása mégis össztársadalmi.” (Ferge - Darvas - Farkas - Tausz - Várnai, 2006:3)

Az Új Katedra közoktatási hírportál a nemzeti köznevelésről szóló törvény koncepciójának közzétételekor várhatóan élénk vitát kiváltónak nevezte a kötelezően bevezetésre kerülő egész napos iskola tervét. A legfontosabb kérdésnek bevezetésének módját nevezték, mert a döntés nagy lehetőségeket nyit meg, ugyanakkor sok kockázatot is tartalmaz. A hírportál szerint az előkészítetlenül bevezetett egész napos iskola hosszú időre hiteltelenné tehet egy humánus, esélyteremtő, gyermekközpontú iskolaszervezési formát (Új Katedra 2011: 5-7).

Hoffman Rózsa, akkori közoktatásért felelős államtitkár erre az időszakra visszaemlékező könyvében erről így írt: „Volt néhány kérdés, ahol engedtünk, mert túl nagy volt az ellenállás még a tervezet egészét támogatók részéről is” (Hoffmann 2014:37). Az egész napos iskolák népszerűek, és problémamentesen működtek, nem volt szükséges változtatni a bevett gyakorlaton. A délutáni nyitvatartás esetén a főszabály változott. Eddig az iskola a szülő kérésére napközit és tanulószobát szervezett, ezután az iskola a délutáni benntartózkodásról szól. Szülői kérésre a gyermeket a nem kötelező foglalkozás alól felmentheti az igazgató. Az egész napos nyitvatartással kapcsolatos vitákra Hoffman Rózsa így emlékszik vissza: „Kevés intézkedésünket kísérte annyi félreértés és szándékosan hamis interpretáció, mint az általános iskolák délutánig történő nyitva tartásáról szóló törvényhelyet.” (Hoffmann 2014:63) Érvélese szerint az egész nap nyitva tartó iskola bevezetésének hátterében a kétkeresős családmódel áll, ahol az anya is reggeltől késő délutánig dolgozik, és emiatt nem tud otthon lenni a gyermekekkel. További szempont volt azoknak a családoknak a helyzete, ahol bár a szülők otthon vannak, de nincsenek olyan helyzetben, hogy gyermekeik tanulását érdemben segíteni tudják.

A törvény bevezetésével kezdődik el az egész napos iskola és az egész nap nyitva tartó iskola fogalmak összemosása, szinonimaként való használata.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvénynek a 2011. december 29-én megjelent Magyar Közlönyben történt kihirdetése után nyilvánvalóvá vált, hogy a 2013/2014. tanévtől kezdve az iskolák számára megnyílik egy lehetőség - az egész napos iskolai nevelés-oktatás bevezetésére, és bevezetik - kötelező jelleggel - az egész napos nyitvatartást.

Az egész napos iskola mint iskolatípust támogató fejlesztési folyamat indult 2012. augusztus 1-én az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben (továbbiakban: OFI).

Az egész napos iskolát mint választható oktatásszervezési formát 2013. szeptember 1-től szervezhetnek az általános iskolák, ahol a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva kell megszervezni a tanórákat és az egyéb foglalkozásokat.

2.2. Az egész napos iskolai nevelés-oktatás pályázati fejlesztéséről

A köznevelési törvény hatályba lépésének idején 2012. augusztus 1-jén indult, és 2015. január 31-ig tartott az a fejlesztési folyamat, melynek során a Társadalmi Megújulás Operatív Program⁸ 3.1.1 keretében zajlott a 21. századi közoktatás (fejlesztés-koordináció) II. szakasz. A pályázat fókuszában a megújuló köznevelési rendszer állt, ennek keretében fejlesztették az egész napos iskola⁹ szakmai koncepcióját és a koncepció gyakorlati használatát segítő nevelési-oktatási programokat. A hét témát magába foglaló „Nevelés-oktatás fejlesztése, komplex pilot programok” című 3. alprojekt keretében lehetőség volt az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának kidolgozására.

Az iskolák szakmai munkájának támogatására kidolgozott nevelési-oktatási programok elsősorban a tanórán kívüli foglalkozások megtartásában segítik a pedagógusokat. A pedagógusok nemcsak a programok kidolgozásában vettek részt, hanem a programok kipróbálását is elvégezték. Az egész napos iskolák számára rendszerszintű program készült alsó és felső tagozaton, ehhez kapcsolódnak a tematikus programok, így: a természettudományos nevelés, a komplex művészeti nevelés, a gyakorlati életre nevelés programjai, valamint az ökoiskola nevelési-oktatási programja. A tanórán kívüli foglalkozások jó gyakorlatait is összegyűjtötték, és megújított struktúrában tették közzé (Varga és munkatársai 2015).

A fejlesztés célja – a projekt megvalósítói szerint - nevelési-oktatási programok kidolgozása, melyek segítségével az egész napos iskolák eredményes működése biztosítható, és ennek révén pedagógiai alternatíva nyújtható a nevelési-oktatási gyakorlat megújítását igénylő területeken (Kőpatakiné és munkatársai 2014).

Az OFI-ban megvalósuló egész napos iskola működését szabályozó nevelési-oktatási program fejlesztését 20 intézmény pedagógusainak aktív bevonásával tervezték. A fejlesztésben kulcsszerepet az iskolák világát jól ismerő pedagógusoknak szántak.

⁸ A TÁMOP-pályázat keretében az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársai által koordinált pályázat egyik célja az volt, hogy kidolgozzák az egész napos iskola oktatási-nevelési programját.

⁹ A TÁMOP-pályázat keretében rövidítették az egész napos iskolát ENI-nek.

A programhoz csatlakozni szándékozó pedagógusok az egész napos iskolára irányuló fejlesztés céljairól pályázati kiírásból és az OFI által szervezett konferenciákon, rendezvényeken szerezhettek tudomást. Az érdeklődés az iskolák részéről jelentős volt, leginkább azoknak a pedagógusoknak a részéről, akik személyes kapcsolatba kerültek a program szakmai háttérét biztosító kutatókkal. Ezt követően került sor a pályázatok kiírására az iskolák számára. A pályázó iskolák száma azonban már jóval kevesebb volt, és tovább csökkent, amikor azok érvényességét is megvizsgálták. A sikeresen pályázó iskolák pedagógusai kezdhették el a nevelési-oktatási rendszer fejlesztési munkáit. A kiválasztott 20 intézményben 600 modul készítették el az alsó és felső tagozat számára. Az „iskolabokrokban”¹⁰ került sor a modulok egy részének a kipróbálására. Ez lehetőséget nyújtott a felmerülő szakmai, tartalmi hiányosságok javítására. Ugyanakkor tesztelték a tanulók körében is a modulok fogadtatását. A modulok elkészítésével lezárult a fejlesztés első fázisa és elkezdődött a bázisiskolák kialakítása. Bázisiskolává csak olyan intézményt választottak, amely képes működtetni az egész napos iskolaparadigma valamelyik variánsát, illetve a bevezetéshez szükséges tudáselemeket képes gyakorlatorientált módon átültetni mindazon intézményekbe, amelyek a paradigma alapján kívánnak a jövőben működni. Ezt követően történt meg az intézmények és a tantestületek felkészítése a bázisiskolai szerepkörre. A „fejlesztés kritikus pontját az képezte, hogy a képesek-e fejlesztőink saját intézményüket felkészíteni arra a feladatra, hogy a gyakorlatban, a mindennapokban mutassák be az egész napos iskola (lehetséges) működését” (Kőpatakiné és munkatársai 2015:73). Kőpatakiné és munkatársai (2015) szerint a fejlesztésben szerzett tapasztalatok világítottak rá arra, hogy a legfontosabb feladat a pedagógusok felkészítése, ami egyrészt szemléletformálást jelent, másrészt olyan módszertani eszközökkel való ellátottságot, amelyek segítségével az intézmény számára gondot jelentő problémák kezelhetővé válnak.

Az egész napos iskola kiemelt céljait a fejlesztés keretében így határozták meg (Varga és munkatársai 2015:1):

- „1. Megoldást találni a tanulókkal kapcsolatos pedagógiai, mentális és szociális problémákra.
2. Javítani az oktatási eredményeket, segíteni a társadalmi integrációt, az esélyek jobb kiegyenlítését.
3. Elérni, hogy a tanulás örömforrás, az iskola vonzó intézmény legyen.”

¹⁰ Iskolabokor – a TÁMOP-pályázat keretében megvalósuló fejlesztés során a területileg közelebb lévő iskolák egymást támogató csoportja.

A cél eléréséhez rendelt egész napos iskola az oktatás hagyományos keretei mellett több, a tanulókat és szüleiket célzó tevékenységnek is helyet adó intézmény, mely együttműködik az iskolán kívüli szervezetekkel, ellátásokkal és a szülőkkel. Olyan intézmény, amelyben a kompetencia alapú megközelítés és a személyre szabott pedagógia alkalmazása jellemző. A pedagógusok elfogadják és értéknek tekintik a tanulói sokféleséget, a változó és sokféle szükségletet. Ezekben az iskolákban nemcsak a tudás átadása történik meg, hanem a tanulás megszervezése is, itt a tanulót támogatják céljainak elérése érdekében (Kőpatakiné és munkatársai 2014, Varga és munkatársai 2015).

Az egész napos iskolai nevelés-oktatás fejlesztésének keretében a szakemberek két lehetséges egész napos iskolamodellben gondolkodtak. Az elnevezésükből az oktatásszervezésre lehet következtetni. Az első modell: „1. A délután ugyanolyan fontos, mint a délelőtt!”, ennek keretében a tanulás és a szabadidős tevékenységek egymást váltják. A nap beszélgetéssel indul, melynek keretében nevelési-szocializációs helyzetek kezelésére is lehetőség nyílik. Ez az oktatásszervezés lehetőséget ad arra, hogy a gyerek 45 percenként ne kerüljön erős váltást igénylő helyzetekbe, egy-egy témával hosszabban, elmélyültebben foglalkozzon. A tanulási időt követi a szabadidős sáv, mely lehetőséget ad a felfrissülésre, ezt követi a tanítási-tanulási folyamathoz köthető egyéni fejlesztés, melynek része a felzárkóztatás és a tehetséggondozás is. Aztán következik az ebéd, a szabad játék, amit ismét tanulási blokk követ. A nap lezárásaként megbeszélik a történeteket, a gyermekek házi feladatot nem kapnak, mert a nyolc órás időkeretbe beletartozik az önálló tanulás, gyakorlás is.

Az egész napos iskola felső tagozatában a napirend az alsó tagozatéhoz igazodik. A cél az, hogy úgy szervezzék meg az egész napot, hogy a hagyományos tanórák mellett művészeti tevékenységre, sportolásra is jusson idő.

A második modell neve: „2. Összhangban – délelőtt és délután”. Ez megtartja a délelőtti tanítás hagyományos rendjét, és erre építve kínálja a délutáni programokat. Cél az, hogy a hagyományos napközijellegtől eltávolodva a terhelés egyenletes legyen, és a tevékenységek harmóniában legyenek egymással (Varga és munkatársai 2015).

2.3. Az egész napos iskolai nevelés-oktatás jogi szabályozása

Az egész napos iskolai nevelés és oktatás lehetőségét Magyarországon a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (továbbiakban: Nkt.) vezette be. A köznevelési

törvény 2012. szeptember 1-én lépett hatályba, de intézkedéseinek egy része, így az egész napos iskolai nevelés-oktatást is késleltetve, 2013. szeptember 1-én vezették be.

Az Nkt. 4. § 4. pontjában a törvény értelmező rendelkezése az egész napos iskolát iskolaszervezési formának határozza meg, „(...) ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezik meg (...)”.

Működés- és feltételrendszerének meghatározását kormányrendelettel tervezték szabályozni, de a jogszabály hatályba lépésének időpontjáig a rendelet meghozatalát az oktatási miniszter hatáskörébe utalták. Így az egész napos iskola működésének részletszabályait a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI- (Emberi Erőforrások Minisztériuma, továbbiakban: EMMI) rendelet tartalmazza. Az EMMI-rendeleten túl a 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet is tartalmaz az egész napos iskolai nevelés-oktatásra vonatkozó rendelkezéseket.

Az Nkt. 26. § (3) bekezdése az egész napos iskola tartalmi részét meghatározó pedagógiai programra vonatkozó szabályozást is tartalmazott. Ez a szövegrész az Nkt-ban 2012. 09. 01. - 2015. 06. 15-ig volt hatályos. Jelenleg ez teljes terjedelmében hiányzik az Nkt-ból, de a fent említett 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet tartalmazza a szövegrészt, tehát a pedagógiai programra vonatkozó rendelkezés párhuzamos szabályozását szüntették meg.

A nemzeti köznevelésről szóló törvény minden általános iskolákra vonatkozóan fogalmazta meg azt, hogy „(...) a nevelés-oktatást a délelőtti és délutáni tanítási időszakban olyan módon kell megszervezni, hogy a foglalkozások legalább tizenhat óráig tartsanak, (...)”(Nkt. 27. § (2) bekezdés). Az általános iskolába járó tanulóknak ezeken az egyéb foglalkozásokon részt kell venni, ez a változás az egész napos iskola szervezésének lehetőségével egy időben, a 2013/2014. tanév kezdetétől van hatályban. Az általános iskoláknak a kibővített időkeretben, az új foglalkozási rend szerint gondoskodni kell a tanulók felügyeletéről, amíg azok jogszerűen tartózkodnak az intézményben. Ez az intézkedés sokféle elnevezést kapott. Jelen dolgozatban „egész nap nyitva tartó iskolának” nevezem, hogy elkerüljem a fogalomzavart. A kötelező délutáni iskolai tartózkodás elrendelésével egy időben a köznevelési törvénybe az egyéb foglalkozások alóli felmentés lehetősége is bekerült. Ezt az általános iskola esetén a szülő kérheti: „(...) az igazgató a tanulót a szülő kérelmére felmentheti – az általános iskolában tizenhat óra előtt megszervezett egyéb foglalkozások alól” (Nkt. 55. § (1) bekezdés). Ezt a rendelkezést 2016. november 30-tól azzal egészítették ki, hogy akkor mentheti fel az igazgató szülői kérelemre a tanulót: „(...) ha másik köznevelési intézménnyel is tanulói jogviszonyban vagy vendégtanulói jogviszonyban áll, az ott szervezett tanórai és egyéb foglalkozásokon történő részvétel érdekében, egyéb esetekben - kivéve, ha az intézmény e törvény rendelkezéseinek megfelelően egész napos iskolaként működik -

felmentheti.” Fontos megjegyezni azt, hogy a szülői kérelmet kezdetben nem kellett indokolni. A módosítás már tartalmazza az „egyéb esetekben” kifejezést, ami azt eredményezi, hogy minden iskolában más módon értelmezik. Az Nkt. szerint az általános iskolás tanulók esetében az engedély nélküli távollét a délutáni egyéb foglalkozásokról, mulasztásnak minősül.

Az iskolában azoknak a tanulóknak, akik nem kértek felmentést, a megnövekedett időkeretben olyan egyéni és csoportos foglalkozásokat kell szervezni, melyek a tanulók fejlődését szolgálják. Az iskolában szervezhető délutáni foglalkozások körébe tartozik pl. a tanulószoba, a napközi, a szakkör és a szakszerű felügyelet. A közvélemény az egész nap nyitva tartó iskolát nevezte el egész napos iskolának, mely a kötelezősége miatt kapott nagy nyilvánosságot a médiában és a közbeszédben.

A fent idézett Nkt. 55. § (1) bekezdése kitér arra, hogy az egész napos iskolai programmal működő iskolákban nem adható felmentés az iskolai foglalkozások alól.

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet az Nkt-vel összhangban az egész napos iskolát olyan iskola- és tanulásszervezési formának nevezi, ahol a tanórai és egyéb foglalkozásokat délelőtt és délután egyenletesen szétosztva 16 óráig szervezik meg az intézmény pedagógiai programja szerint. Az egész napos iskolában biztosítani kell a lehetőséget a felzárkóztatásra, tehetséggondozásra, továbbá „... a kötelező tanórákon túli foglalkozások teret adhatnak a művészeti nevelésnek, a testmozgásnak vagy más, az iskola arculatához illő szakköri és egyéb foglalkozásoknak, illetve az önálló tanulásnak” (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet). A „teret adhat az önálló tanulásnak” az egész napos iskola vonatkozásában túlzottan megengedő fogalmazás, hiszen korábban éppen ez a rendelet nevezte tanulásszervezési formának. Talán éppen a fenti megfogalmazás miatt találkozunk azzal a gyakorlattal, hogy az egész napos program szerint működő iskolában is adnak írásbeli házi feladatot és tanulnivalót otthonra is.

A rendelet egész napos iskolára vonatkozó részének záró bekezdése azt az oktatáspolitikai elképzelést fogalmazza meg, hogy az általános iskolákban a 16 óráig szervezett egyéb foglalkozások fokozatos átmenetet képeznek az egész napos iskola széles körű elterjesztéséhez.

Az egész napos iskolára vonatkozó részletes szabályozást a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet tartalmazza, melynek 7. § (1) bekezdés d) pontja szerint, ha az általános

iskola egész napos iskolaként működik, akkor az oktatásért felelős miniszter által kiadott, vagy az intézmény által kidolgozott, és az Nkt-ban meghatározottak szerint jóváhagyott nevelési-oktatási programmal kell rendelkeznie az egész napos iskolai nevelés-oktatásra vonatkozóan is. Az egész napos iskola szervezésének feltételét a rendelet 19. § (1) bekezdése szabályozza. Az általános iskola akkor szervezhet egész napos iskolai nevelés-oktatást, ha azoknak a tanulónak az ellátásáról, akik nem kívánják igénybe venni azt, másik iskolába történő átvételéről gondoskodik.

A 20/2012. EMMI-rendeletben megfogalmazott egész napos iskola feltételek egy része átfedésben van az egész nap nyitva tartó iskolával szemben megfogalmazott követelményekkel:

- az egész napos iskolai nevelés-oktatás keretében biztosítani kell a segítségnyújtást a házi feladatok elkészítéséhez, a tananyag elsajátításához;
- a többletidőben támogatást kell nyújtani azoknak, akik tanulási nehézségekkel küzdenek, lassabban haladnak és a tehetséggondozásra is időt kell biztosítani;
- az egész napos iskolaszervezési formában a kötelező tanórákat és az egyéb foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen elosztva, egymást váltva, a tanulók arányos terhelését figyelembe véve kell megszervezni;
- a tanulók következő tanórákra felkészítése az iskolában történik, emiatt a tanulók iskolai felszerelése az iskolában marad, ezért biztosítani kell a feltételeket a tankönyvek, a füzetek és más felszerelések biztonságos tárolásához.

2.4. Az egész napos iskola meghatározása - kihívások

Már korábban is utaltam arra, hogy az „egész napos iskola” nemcsak az iskolában töltött időt növeli meg, hanem koncepciójában más, az iskola funkcióit tágabban értelmezi, mint nagyon hasonlóan elnevezett „egész nap nyitva tartó iskola”. A kutatás során az iskolákkal való kapcsolatfelvétel fázisában az volt a tapasztalatom, hogy minden esetben tisztázni kellett azt, hogy pontosan miről beszélgetünk. A köznevelési törvény és ezzel együtt a délutáni tizenhat óráig történő bent tartózkodás bevezetése óta bizonytalanság van a pedagógus szakmában azzal kapcsolatban, hogy mit nevezünk egész napos iskolának. Azt tapasztaltam, hogy ez alól csak azok az intézményvezetők, pedagógusok képeznek kivételt, amelyek szakmai munkájuk vagy az éppen lezajlott pályázatok miatt tájékozottabbak a témában. Az erre vonatkozó szakirodalomban megfogalmazott definíciók a mindennapi élethez hasonlóan több oldalról közelítik meg az egész napos iskolát, emiatt szükség van a fogalmak tisztázására.

a.) Az egész napos iskola fogalma a jogszabályokban

Az Nkt. értelmező rendelkezései között a 4. § 4. pontja határozza meg az egész napos iskola fogalmát. A törvény indokolása az értelmező rendelkezésekről a következőket írja: „Meghatározza azokat a fogalmakat, amelyek egységes értelmezésére szükség van ahhoz, hogy a törvényben foglaltakat helyesen lehessen alkalmazni.” (A 2011. évi CXC. törvény indokolása) Az egész napos iskola fogalmának törvényi meghatározását az Nkt. 4. § 4. pontja rögzíti. E szerint az „egész napos iskola: iskolaszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezik meg, működését, feltételrendszerét az oktatásért felelős miniszter jogszabályban határozza meg.” A törvényi definíció első része az iskolai munka, a tanulási folyamat időbeli megszervezésére vonatkozik, melyben a délelőtt és a délután egyenletesen elosztva tartalmaz tanórát és egyéb foglalkozást. A meghatározás második része az egész napos iskolai nevelés-oktatás működésére és feltételrendszerére vonatkozik, amelyeket az ágazatért felelős miniszternek kell jogszabályban meghatároznia.

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet az Nkt.-vel összhangban az egész napos iskolát iskolaszervezési és tanulásszervezési formának nevezi, és az oktatásszervezésen túl utal a pedagógiai programra, amely alapján az intézményben a nevelés-oktatás folyik.

Az Nkt. indokolása az általános iskolák fogalmát és működési rendjét értelmező rendelkezéseiben így fogalmaz: „Alsó tagozaton a nevelés-oktatás egész napos keretben folyik...” (2011. évi CXC. törvény indokolása 2011, Részletes indokolás, 22., a 27-29. §-hoz). Az „egész napos keretben” szövegrész adott lehetőségét arra, hogy az általános iskolai délutáni bent tartózkodást egész napos iskolának nevezze a köznyelv. A törvény indokolása szerint a délután tizenhat óráig szervezett program: „... az iskolára ró kötelezettséget, a tanuló számára lehetőségként jelenik meg a délutánra szervezett nem kötelező foglalkozások és a felkészüléshez nyújtott segítség formájában” (Nkt. indokolása 2011). A törvényalkotó magyarázatát tartalmazó indokolás kitér arra is, hogy az iskola a nevelés tekintetében ne a család vetélytársa, hanem annak segítő partnere legyen, és szükség esetén enyhítse a család szociális helyzetéből adódó hátrányokat.

Az egész napos iskola fogalmának tisztázásakor nem hagyhatjuk ki a szinonimaként emlegetett és az általános iskolai adatgyűjtésben és a statisztikákban is együtt kezelt iskolaotthon kifejezést sem. Az Nkt-ben e fogalom nem szerepel, csak az egész napos iskola bevezetését szabályozó rendeletben. Az Nkt. lépcsőzetes hatályba lépését követően az iskolaotthonos nevelés és oktatás tárgyában a 243/2003. (XII.17.) Kormányrendelet adott eligazítást. Az iskolaotthonban az egész napos iskolához hasonlóan a délelőtti és a délutáni tanítási időszakban biztosítani kell az új ismeret, a tananyagok követelményeinek elsajátítását, a másnapi felkészülést és a testedzést. A 2007-ben beiktatott szabályozás szerint a nem szakrendszerű oktatásra alapozva egységes keretbe foglalta a tanulók egyéni képességeihez igazodó fejlesztés folyamatát, megteremtve a pihenés, a kikapcsolódás, a szórakozás és a testmozgás lehetőségét (243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet 9/C. §.).

Az iskolaotthonos oktatás az egész napos iskola előzményének tekinthető, és a gyakorlatban beépült az egész napos iskola rendszerébe. A jogalkotó a köznevelés jogi szabályozása köréből 2017. augusztus 31-én kivette az „iskolaotthont” mint tanulásszervezési formát.

b.) Az egész napos iskola meghatározása a hazai szakirodalomban

A szakirodalomból kiemelt definíciók szélesre nyitják a kaput, és az egész napos iskola keretei közé beemelik a különféle időbeosztás szerint működő iskolákat. Az egész napos nevelést gyűjtőfogalomnak tekintik, melybe beletartozhat a napközi, a tanulószoba és az iskolaotthon is.

Kiindulópontként szolgál a Báthory - Falus szerzőpáros szerkesztésében 1997-ben megjelent *Pedagógiai lexikonból* származó egész napos nevelés definíciója, amely szerint: „...a nap délelőtti és délutáni szakaszára kiterjesztett iskolai nevelés, amelyre általában pedagógiai és/vagy szociális megfontolásból kerül sor. Pedagógiai indíttatású egész napos nevelés valósul meg az alternatív iskolák egy részében és minden olyan intézményben, ahol a tanórán kívüli időszakban tevékenységi lehetőségek széles köre várja a diákokat. Az egész napos nevelés leggyakoribb formái: szakkör, sportkör, önképzőkör, napközi otthon, iskolaotthon, klubnapközi, tanulószoba” (Báthory – Falus 1997: 313). A fenti meghatározás értelmében a jelenlegi köznevelési rendszer egész naposnak tekinthető, de annak tekinthető a korábbi közoktatási rendszer is azokban az iskolákban, ahol a szülői igények és a fenntartó biztosította lehetőségek szerint megszervezték a tanulók délutáni elfoglaltságát a fent említett valamelyik formában.

Darvas – Kende (2010) tanulmányában a más országokban folyó ilyen jellegű fejlesztésekre is figyelemmel az egész napos iskolát a *Pedagógiai lexikonban* megfogalmazott egész napos nevelés fogalomtól eltérően értelmezik. Egész napos iskola definíciójuk az iskola kibővített funkcióját emeli ki, illetve hangsúlyozza az iskola szocializációs és civilizációs szerepét. „Egész napos iskolaként definiálható egy olyan közösségi tér, amelyben az iskolán kívüli szervezetekkel, ellátásokkal is együttműködve egész nap és szinte egész évben az oktatás hagyományos keretei mellett több, elsősorban a gyerekeket, de szülőket is célzó szolgáltatás is helyet kap. Ugyancsak így nevezhetünk egy olyan iskolát, amely kreatív módszerekkel, óratervezéssel, napirend- és tanévszervezéssel „elosztja” az oktatással kapcsolatos, tradicionálisan iskolai és otthoni, valamint szabadidős és egyéb programokat a naponkénti 8-10 órás szolgáltatás keretében. Ide sorolhatjuk azt az iskolát is, amely tradicionális oktatásszervezéssel, a délelőtti tanórák után napközit, tanulószobát működtet, és így napközbeni ellátást is nyújt. Az osztálykeretekben gondolkodó iskolaotthonos megoldások is az egész napos iskola egy típusát jelentik” (Darvas-Kende 2010:27).

Hagymásy Katalin a nyíregyházi főiskola oktatójának koncepciójában az egész napos iskolai nevelésben a tanórán kívüli tevékenységek egyenrangú feladatként jelennek meg. Azt emeli ki, hogy a társadalmi igény az egész napos iskolával szemben nem a tanítási órák számának növelése önmagában, mert ez nem teszi lehetővé a tanulók személyiségének fejlődését. A szerző az egész napos nevelést gyűjtőfogalomnak nevezi „... amely magába foglalja az egész napjukat iskolában töltő tanulók különböző időbeosztással és a pedagógusok közti munkamegosztással történő foglalkoztatását, melyben megvalósulhat a nevelési és a képzési folyamat egysége” (Hagymásy 1990:184).

A korábban részletesen bemutatott TÁMOP 3.1.1 számú pályázat keretében kidolgozott és használt egész napos iskola fogalma összetett. A korábbi definíciókban is részben megtalálható kiterjesztett iskola funkciót helyezi előtérbe.

„Az egész napos iskola - együttműködve az iskolán kívüli szervezetekkel, ellátásokkal, szülőkkel - egész nap, az oktatás hagyományos keretei mellett több, a tanulókat és a szüleiket célzó tevékenységnek is helyet ad. Célja az oktatási eredmények javítása, az esélyek jobb kiegyenlítése.

Olyan intézmény, amelyre a személyre szabott pedagógia alkalmazása, a kompetencia alapú megközelítés a jellemző, amely elfogadja a változó és sokféle szükségletet, célt. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok elfogadják a tanulók sokféleségét, amit úgy értelmeznek, mint az oktatás-nevelés egyik tápláló forrását és erősségét.

Olyan intézmény, amelyben az iskola egésze és annak a téma szempontjából releváns környezete támogatóan vesz részt. Ezt azt jelenti, hogy a folyamatban az iskola és pedagógusai aktív szereplők, fejlesztenek és kipróbálnak, visszajeleznek a folyamatra, reflexiójuk eredményeként korrigálható a program.

Olyan intézmény, amely nemcsak a tudás átadásának, hanem a tanulás megszervezésének is a színhelye. Olyan műhely, amelyben a résztvevőknek egyéni tanulási céljaik és ezek megvalósítására szervezett programjuk van” (Varga és munkatársai 2015).

A pályázatban használt körülírás az egész napos iskola céljaként az oktatási eredmények javítását és az esélyek jobb kiegyenlítését fogalmazza meg.

c.) Az egész napos iskola használata a napi gyakorlatban

Itt azokat a meghatározási kísérleteket gyűjtöttem össze, melyeket a témában végzett kutatás során a gyakorló pedagógusoktól gyűjtöttem össze. A pedagógusokat nem a fogalmak meghatározására kértem, az interjúk során szóba kerülő fogalomtisztázásokat emeltem ki.

Az alábbiakban, egy a kutatás során megkérdezett pedagógustól idézek, aki iskolaotthonos osztályban is tanított, így az egész napos iskolát az iskolaotthonos oktatással azonosította.

„A bevezetni tervezett egész napos iskolát korábban iskolaotthonos nevelésnek hívták, én nagyon szerettem ezt az oktatási formát. Ketten tanítottunk az osztályban, megosztottuk a tantárgyakat, súlyozottan volt a terhelés. A gyerekeknek délelőttre és délutánra eloszlott a tananyag, délutánra már fáradtabbak voltak, igyekeztünk készségi tárgyakat tenni, de délelőtt is volt beiktatva pihenő, kulturális és játékfoglalkozás, könnyebb volt így, nem voltak annyira leterhelve a gyerekek, mint most. Volt benne lazítás és pihenés.” (pedagógus, 2012/2013)

Az intézményvezető, akitől az alábbi interjúrészletet idézem, olyan iskolában dolgozik, amelyik korábban iskolaotthonos volt, ma egész napos iskolaként működik. Az iskolában a szülőkkel való kapcsolattartás során azt tapasztalja, hogy a szülők nem értik pontosan a különböző oktatásszervezési formák közötti különbséget.

„Érdemben az iskolaotthon gyakorlata lefedi az egész napos iskola gyakorlatát, csak máshogy hívjuk. (...) A fogalom még nem jött át a mindennapokba, a szülők sincsenek vele tisztában, hogy ez nem napközi, nem iskolaotthon, hanem egész napos iskola.” (E/ÁI/4, intézményvezető, 2016/2017)

Azt tapasztaltam, hogy a gyakorló pedagógusok nem előzménynek, nem hasonlónak, hanem ugyanolyannak nevezik az iskolaotthonos oktatást és az egész napos iskolai nevelés-oktatást. Az alábbiakban két igazgatóhelyettes az egész napos iskola és az egész nap nyitva tartó iskola közötti különbséget fogalmazta meg.

*„A szakirodalom szerint, ami most bevezetésre kerül, az nem a klasszikus egész napos iskola lesz, hanem a gyerekek egész napi elfoglaltsága. Aki emlékszik, korábban voltak ilyen kezdeményezések, a tanórák között szabadidős, játék és tanulási foglalkozások.”
(igazgatóhelyettes, 2012/2013)*

*„Az egész napos iskola és a tanulóknak a 16.00 óráig való bent tartózkodása mást jelent. 16.00 óráig akkor kell bent tartózkodni, ha a szülő nem kéri, hogy hazaengedjük vagy valamilyen más foglalkozásra elengedjük a gyereket.”
(igazgatóhelyettes, 2012/2013)*

2.5. A dolgozatban használt egész napos iskola és egész nap nyitva tartó iskola fogalom

A dolgozatban az egész napos iskolai oktatás-nevelés fogalmát abban az értelemben használom, ahogy Darvas – Kende (2010) megfogalmazták: „Egész napos iskolaként definiálható egy olyan közösségi tér, amelyben az iskolán kívüli szervezetekkel, ellátásokkal is együttműködve egész nap és szinte egész évben az oktatás hagyományos keretei mellett több, elsősorban a gyerekeket, de szülőket is célzó szolgáltatás is helyet kap. Ugyancsak így nevezhetünk egy olyan iskolát, amely kreatív módszerekkel, óratervezéssel, napirend- és tanévszervezéssel „elosztja” az oktatással kapcsolatos tradicionálisan iskolai és otthoni, valamint szabadidős és egyéb programokat a naponkénti 8-10 órás szolgáltatás keretében. Ide sorolhatjuk azt az iskolát is, amely tradicionális oktatásszervezéssel, a délelőtti tanórák után napközit, tanulószobát működtet és így napközbeni ellátást is nyújt. Az osztálykeretekben gondolkodó iskolaotthonos megoldások is az egész napos iskola egy típusát jelentik” (Darvas-Kende 2010:27).

Ebben az értelemben nem az a kérdés, hogy az iskolában a tanórai és az egyéb foglalkozásokat milyen sorrendben szervezik meg, hogy délelőtt tanóra, délután tanórán kívüli foglalkozás és a tanulás vagy a tanórák és az egyéb foglalkozások váltják egymást, hanem az, hogy tekintenek az iskolák az ott tanuló gyerekekre és a tanulási folyamatra, hogyan értelmezik az iskola funkcióját.

Ugyanez a közelítés érvényesül a szakpolitikai intézkedés bevezetéséhez kapcsolódó fejlesztési programban (TÁMOP 3.1.1.), ahol a fejlesztők az egész napos oktatásszervezéssel

szembeni elvárásaként fogalmazták meg azt, hogy az egész napos iskolának megoldást kell találni „...a tanulókkal kapcsolatos pedagógiai, mentális és szociális problémákra.

2. Javítani az oktatási eredményeket, segíteni a társadalmi integrációt, az esélyek jobb kiegyenlítését.

3. Elérni, hogy a tanulás örömforrás, az iskola vonzó intézmény legyen.” (Varga és munkatársai 2015:1).

Az egész napos iskolákban nemcsak a tudás átadása történik meg, hanem a tanulás megszervezése is, itt a tanulót támogatják céljainak elérése érdekében (Kőpatakiné és munkatársai 2014, Varga és munkatársai 2015).

A bevezetésben is kitértem arra, hogy a dolgozatban két alapfogalmat használok, egyrészt a köznevelési törvényben szó szerint megnevezett egész napos iskola fogalmát, másrészt az általam alkotott egész nap nyitva tartó iskoláét. Az egész nap nyitva tartó iskolában a nevelés-oktatás félnapos oktatásszervezés szerint zajlik, de a tanórákat és iskolai étkezést követően is, a délután folyamán tizenhat vagy tizenhét óráig az iskolában lehet tartózkodni. A köznevelési törvény szerint az iskolának nyitva kell tartani, és lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a gyerekek egyéb foglalkozásokon vegyenek részt az iskola szervezésében érdeklődésüknek és az iskolai kínálatnak megfelelően. Az egész nap nyitva tartó iskolának kötelezően nyitva kell tartani, a gyerekek számára lehetőség az iskolában tartózkodás, az iskolából a tanórai foglalkozásokat követően csak a szülő kérelmére, az intézményvezető engedélyével mehetnek haza a gyerekek.

2.6. Az egész napos oktatás ügye külföldön

A külföldi egész napos iskolai foglalkozási formákat áttekintve látható, hogy egyes országok iskoláiban régi hagyományai vannak a tanórán kívüli tevékenységeknek. Az oktatás, illetve a tanórán kívüli tevékenységek színvonala az oktatáspolitikában és a gyakorlatban az ezredforduló óta egyre nagyobb figyelmet kapott. Németországban az "egész napos iskola" bevezetése 2003-ban kezdődött el. Ugyanebben az időszakban Finnországban az "integrált iskolai nap" bevezetésére került sor, melynek célja szintén a tanórán kívüli, de az iskolában szervezett tevékenység azért, hogy csökkenjen az idő, amit a gyerekek felügyelet nélkül töltenek. A fentiekhez hasonló gondolatmenet alapján ugyanebben az időszakban indult Angliában is a fejlesztés, melynek következtében a "kiterjesztett szolgáltatások"-kal segítik az iskola és a családok közötti együttműködést, beleértve az iskolán kívüli tevékenységeket is.

Svájcban is történtek hasonló változások az iskolai rendszerben az elmúlt évtizedben, míg az Egyesült Államokban ez a fejlesztés már egy évtizeddel korábban, az 1990-es években kezdődött. Az országok nagy részében a programokat a tanórákon kívül szervezik, iskolai keretek között, felnőtt felügyelettel. Ezek a tanórákon kívüli programok magukba foglalják a tantárgyakat támogató foglalkozásokat, a korrepetálást, a sportot, a zenei foglalkozásokat, a színházat, a kertészkedést stb. Egyes országokban ezeknek a közösségi programoknak a szervezését iskolán kívüli szervezetek is vállalják. A tanórákon kívüli tevékenységekre az a jellemző, hogy nincs szigorú tanterv, és a teljesítményt sem minősítik. Az iskola utáni programok és a tanórán kívüli tevékenységek oktatási előnyei iránt növekszik az érdeklődés (Fischer - Radisch - Schüpbach 2014).

Németországban az egész napos iskola bevezetése a közelmúltbeli oktatási viták egyik fő témája volt. A legutóbbi időig a német iskola félnapos volt. A 2003-as oktatási reform részeként, „A jövő oktatása és nevelése” néven megalkotott szövetségi program (Zukunft Bildung und Betreuung) keretében valósult meg az egész napos iskolák (Ganztagschulen) fejlesztése, ezen keresztül az egész napos oktatás kiterjesztése, melynek alapkoncepciója az iskola funkcióinak bővítése. Németországban nem arra törekszenek, hogy minden gyerek egész napos oktatásban vegyen részt, hanem arra, hogy szülői döntés alapján, aki szeretné, annak legyen lehetősége gyermekét egész napos iskolába íratni. „A cél az, hogy összhangban a szülők és tanulók igényeivel, az egész napos iskolarendszer egész Németországban elérhető legyen.” (Darvas - Kende 2010:31) Az egész napos iskolák beruházási programja 4 milliárd euró volt, ebből lehetett új iskolákat indítani, és a meglévőket átalakítani. A német oktatási rendszerben szerették volna elérni azt, hogy teljes lefedettséget tudjanak biztosítani az ország egész területén. (Sinka 2011).

Bevezetését így indokolják: „...tegye könnyebbé a szülők számára a munka és a családi élet összeegyeztetését, javuljon a munkaerőpiac hatékonysága azáltal, hogy a képzett anyák munkát tudnak vállalni; az egész napos iskolákban való részvétel segítse a fiatalok pszichoszociális fejlődését és integrációját a felnőttek világába, így az egész napos iskola a társadalmi integrációt is szolgálja” (Fischer – Klieme 2013:28).

Az egész napos iskola kritériumát a Német Szövetségi Köztársaság Oktatási és Kulturális Miniszterének Állandó Konferenciája határozza meg. Az egész napos iskolák „... olyan általános és középiskolák, amelyek a délelőtti, órarend szerinti órákkal együtt a hét legalább három napján legalább napi hét órát tartalmazó egész napos programot biztosítanak. A délutáni tevékenységeket tanári felügyelet és irányítás alatt szervezik és hajtják végre. A

délutáni, tanórán kívüli tevékenységeknek tartalmi kapcsolatuk van a tanórákon tanultakkal. Németországban az egész napos iskolák kevésbé gyakoriak, mint a hagyományos, „félnapos iskolák”. Az egész napos iskolák déli étkezést biztosítanak azokon a napokon, amikor egész napra kiterjedő programot szerveznek” (Fischer – Klieme 2013:29).

Németországban az egész napos iskolák formailag különböznek egymástól a tanulói kötelezettségek alapján. A „nyitott egész napos” programok iskoláiban a részvétel önkéntes, és a diákok önállóan vesznek részt a tanórákon túli foglalkozásokon. A „kötelező egész napos iskolában” a diákoknak a hét három napján az iskolában kell tartózkodni délután is, míg a „vegyes egész napos iskolában” néhány csoport, osztály vesz részt az egész napos iskolai programokon (Fischer – Klieme 2013).

A gyerekek iskolában töltött idejének meghosszabbítása melletti érveket négy kategóriába sorolták:

- „1.) Az oktatáspolitikai érvek a diákok készségeinek és képességeinek fejlesztésére irányulnak.
- 2.) Az ifjúsáspolitikai érvek a gyerekek és a fiatalok pszichoszociális fejlődését helyezik előtérbe.
- 3.) A családpolitikai érvekhez tartozik a munka és a magánélet egyensúlya, valamint a családok szociális támogatása.
- 4.) A foglalkoztatáspolitikai érvek a megfelelő gyermekgondozás biztosítására koncentrálnak, hogy lehetővé tegyék a gyermeket nevelő nők, az anyák számára az elhelyezkedést” (Fischer – Klieme 2013:28).

A német PISA-teljesítmény miatt az elmúlt évtizedben a viták az egész napos iskolák oktatási előnyeire fókuszáltak. A kutatások alapján várható, hogy az egész napos iskolákban kínált tanórán kívüli tevékenységek fokozzák a tanulmányi teljesítményt. Az első eredmények szerint az egész napos iskolai programok azoknak a diákoknak előnyösek, akik bármilyen szempontból különleges támogatást igényelnek, például a bevándorló családok gyermekei és a serdülők. Mivel az egész napos iskolák támogatják a gyengébb tanulókat (például a házi feladat elkészítésében nyújtanak segítséget), a kérdéssel foglalkozó német szakemberek azt állítják, hogy az egész napos oktatás a magasabb veszélyeztetettségi kockázattal rendelkező csoportokat segíti. Amennyiben ez megvalósul, akkor csökkenhet az iskolai végzettség társadalmi háttér általi meghatározottsága. Tehát az egész napos iskolák azáltal, hogy támogatják a tanulást, a családot, a diákokat, elősegíthetik az oktatási alrendszer és más társadalmi alrendszerek közötti távolság csökkentését. Az egész napos iskolákban a tanulás

nem korlátozódik a tantárgyak tanulására, hanem számos egyéb a társadalmi integráció szempontjából fontos kompetenciát is magában foglal (Fischer – Klieme 2013).

A StEG¹¹ dokumentumokban azt elemzik, hogy a jó iskolai klíma pozitívan hat a gyerekre, tanárra és elégedettségüket is növeli. Minél jobb az iskolában a tanár-diák kapcsolat, annál erősebb a diákoknak az iskolához való kötődése is.

Az egész napos iskolák pozitív hatása érzékelhető mind a társadalmi integráció, mind az iskolai légkör tekintetében. Alapvető jellegzetesség, hogy a tanórákon kívüli foglalkozások - pl. zenei vagy egyéb művészeti nevelés - az egész napos iskolák programjainak köszönhetően társadalmi helyzet alapján kevésbé szelektívek mint az iskolán kívül kínált hasonló programok (Fischer - Theis - Züchner 2014).

Egy 2009-es statisztika szerint az iskolák több mint 45 százaléka kínál egész napos programokat, de csak a diákok mintegy 25 százaléka vett részt ezeken a programokon.

A kutatók az egész napos oktatásszervezéstől, illetve az ezzel összefüggő szakmai fejlesztésektől a társadalmi-gazdasági státusz szerint veszélyeztetett és nem-veszélyeztetett csoportok közötti különbségek csökkenését várták, de a kutatási eredmények ezeket a várakozásokat még nem igazolták (Fischer - Theis - Züchner 2014).

Fischer (2012) szerint egyik tanulmányban sem találunk olyan eredményt, hogy az egész napos iskolának negatív hatásai lennének. Ez a megállapítás érvényes a gyerekek iskolai teljesítményére és a családi életére is. Az egész napos iskola egyéni hatása mindenképp az iskola minőségétől és kínálatától függ, emellett nagyon fontosnak bizonyult az iskolai légkör minősége.

Németországhoz és Ausztriához hasonlóan Svájcban is hagyományosan félnapos volt az oktatás. A kedvezőtlen PISA-eredmények és a társadalmi változásokra válaszul indult el az iskolában töltött idő kiterjesztése. Kutatási eredmények (idézi Schüpbach 2014) azt mutatják, hogy a svájci oktatási rendszerben is érvényesül a magyar és számos oktatási rendszert jellemző hatás, hogy az iskola nem tudja csökkenteni a családi háttér egyenlőtlenségeket, és még kevésbé tudja kompenzálni. Schüpbach (2014:1) szerint Svájcban „A kiterjesztett oktatás nem volt sikeres a gyerekek kedvezőtlen társadalmi háttérének iskolai kompenzálásában, sem a társadalmi-gazdasági helyzet meghatározó voltát tekintve, sem pedig az oktatással összefüggő családi támogatás tekintetében.” (Schüpbach 2014:1)

¹¹ StEG- Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, Tanulmány az egész napos iskolák fejlesztéséről.

Cipruson az egész napos iskola bevezetése a társadalomban bekövetkezett változások miatt kezdődött. Az 1995-ben elindított önkéntesen igénybe vehető egész napos iskola arra a világszerte ismert koncepcióra épül, melynek elméleti alapja a „nevelő iskola”. Ez azt jelenti, hogy az iskolában a diák nem utasításokat kap arra vonatkozóan, hogy az iskolán kívül mit kell megtanulnia, hanem magában az iskolában zajlik a tanulás. Ebben az oktatásszervezési formában hangsúlyos a diákok személyiségének fejlesztése. Annak ellenére, hogy az egész napos iskola igénybevétele önkéntes alkalmazásának pozitív eredményei vannak, de hiányosságai is. Az egész napos iskola intézményét sikeresnek és hasznosnak tekintik szociális és oktatási szempontból is (Spinthourakis és munkatársai 2008).

Nagy Britannia egész napos iskolái úgynevezett kiterjesztett iskolák (extended school), ahol az iskolaidőn túl is szolgáltatásokat és tevékenységeket nyújtanak nemcsak az iskolába járó gyermekeknek és családjaiknak, hanem az egész helyi közösségnek. 2010 óta a kormány meghatározta azoknak a szolgáltatásoknak a körét, melyeket az intézményeknek kell nyújtani. Így az iskolában van az orvosi, a fogorvosi rendelő, a jóléti szolgáltatások irodái, a rendőrkapitányság, a könyvtár stb. Az iskolába járó gyerekek és szülők nemcsak az iskola által nyújtott szolgáltatásokhoz - tanulás segítése, gyermekek felügyelete, szülők segítése, képzése, felnőttképzés, logopédiai ellátás stb. - hanem a szociális és egészségügyi ellátáshoz is könnyebben és gyorsabban jutnak hozzá, így javulnak az iskolai és egészségügyi mutatók is. Az iskolák számára is előnyös az, hogy az osztálytermi és azon kívüli problémákat is hatékonyan tudják kezelni (Darvas - Kende 2010).

Finnországban az integrált/egységes iskolai nap bevetése a finn kormány 1999-ben hozott intézkedésének hatására történt, melynek keretében kiterjesztették az iskoláskorú gyerekek szervezett tevékenységét a tanórak előtti és utáni időszakokra. Finnországban régóta kétkeresős családmódellet működik, a nők magas arányban dolgoznak, és a részmunkaidő sem gyakori. Korábban, a 1980-as években az iskolák és települések egy része szervezett gyermekmegőrzési lehetőséget vagy klubokat a gyermekeknek, de a gazdasági válság idején nagyrészt megszűnt. A 90-es évek közepén egy tanulmány arra hívta fel a figyelmet, hogy a korábbi lehetőségek számottevően csökkentek. A felügyelet nélküli gyerekek sorsa felkeltette a társadalom érdeklődését. „... Svédországban a 10 év alatti gyerekek 64 százaléka, Dániában 62 százaléka, míg Finnországban csupán 10 százalék számára érhető el a közösségi szolgáltatások” (Metsäpelto – Pulkkinen 2014:20). Finnország a felügyelet nélküli iskoláskorú gyermekek miatt nemzetközi figyelmeztetést is kapott. Az itt bevezetett programnak a legnagyobb újítása az volt, hogy átstrukturálta az iskolai napot, és a tanórak előtt és után gyermekfelügyeletet szervezett. A tanórán kívüli foglalkozások, melyeket a

gyerekek kívánságait figyelembe véve szerveznek meg, ingyenesen érhetőek el mindenki számára. A részvétel ezeken a foglalkozásokon önkéntes, és ezek a reggeli és délutáni tevékenységek felnőtt felügyelet mellett zajlanak (Metsäpelto – Pulkkinen 2014).

A finn iskolákban meghonosodott integrált/egységes iskolai nap bevezetésének következményeként a szerzők azt hangsúlyozzák, hogy: „A tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel a korai iskolaévekben azért fontos, mert a résztvevő gyerekek nagyobb valószínűséggel folytatják ezeket a tevékenységeket serdülőkorban is” (Metsäpelto – Pulkkinen 2014:29).

A finn tanulmány, mely a tanórán kívüli tevékenységek hasznait veszi számba a gyerekkor közepére fókuszál, és azt emeli ki, hogy az iskolák által nyújtott lehetőségek azért fontosak, mert a gyerekkor olyan szakaszában vehetők igénybe, amikor az idő még alkalmas például a sport és a zenei készségek megalapozásához (Metsäpelto – Pulkkinen 2014).

Egyes európai országokban hagyományosan hosszú ideje egész napos oktatásban vesznek részt a gyerekek. Így Franciaország egész napos iskoláiban a délelőtti három órát követő ebédszünet után még három óra van délután is. Ennek köszönhetően a francia iskolákban az európai átlagnál jóval magasabb az éves óraszám. Spanyolországban is hasonló rendszer működik, a délelőtti és délutáni tanítást egy hosszabb ebédszünet választja el (Darvas - Kende 2010).

Az Egyesült Államokban az egész napos iskola fogalma mellett megjelenik az egész éves iskola fogalma is (All-Day, All-Year Schools). Itt az egész napos iskoláztatás azt jelenti, hogy az iskolák rendszeres időn túli nyitvatartást biztosítanak, melynek keretében oktatási és szabadidős tevékenységeket szerveznek a gyerekeknek, a tanórai oktatás után.

Az egész éves iskola koncepciója azt foglalja magába, hogy az iskolák a diákok számára nyitva állnak szünetekben is. Az egész éves iskolában megváltozhat a hagyományos tanév rendje is, mely azt jelenti, hogy nem hosszú nyári szüneteket tartanak az iskolában, hanem rövidebb szünetekkel, egyenletesebben osztják el az tanulási időszakokat, ami ugyanannyi tanulási napot, de jóval kiegyensúlyozottabb terhelést tesz lehetővé (Darvas - Kende 2010).

Chris Gabrieli (idézi Bozsik 2013) amerikai oktatási szakember szerint az időtöbblet az iskolában önmagában semmit nem jelent. Az egész napos, egész éves iskolában is az időt jól kell kihasználni. Véleménye szerint az egész napos iskola pozitív üzenetet hordoz azzal, hogy az órák után nem akar megszabadulni a diákoktól. Azt közvetíti, hogy délután is kívánatos az iskolának a tanulók jelenléte. A sokféle, érdekes tanórán kívül szervezett tevékenység élvezetesebbé teszi az iskolát, ami már önmagában a tanulók magatartásának javulását eredményezheti. A tanórán kívüli foglalkozásokon a tanár és a tanuló más szerepekben

találkozik, jobban megismerhetik egymást. Javulhat kapcsolatuk minősége, ami segíti a tanórai tevékenységet is. Az egész napos iskola életébe jobban bevonhatók a szülők, és kapcsolat építhető a tágabb közösségek felé is.

Chris Gabrieli három területet nevez meg, amire az iskolában töltött többletidő felhasználható.

1. A közismereti tárgyak mellett több idő juthat sportra, művészetekre, társas és érzelmi készségek fejlesztésére. Ez eszköz lehet arra, hogy az iskola szerethetőbb legyen a gyerekek számára, és ezen keresztül a gyerekek motiváltabbak legyenek.
2. A többletidőben gyakorolhatják a matematikát, az idegen nyelveket és az olvasást. E területek alapos elsajátítása a későbbi tanulmányi siker alapja. A tanulókat egyénileg lehet korrepetálni azokból az anyagrészekből, amit nem értettek meg az órán. Ha a gyakorlás következtében javul a teljesítményük, akkor ez tovább motiválja a tanulókat.
3. A megnövekedett időben a tanároknak több idejük jut óráik előkészítésére. Lehetőségük nyílik a kollégáikkal való együttműködésre, reflektálhatnak saját módszereikre (idézi Bozsik 2013).

Az Egyesült Államok egész napos iskoláinak egy részben szociális szolgáltatásokat is nyújtanak, jellemzően a közösségi szervezetekkel együttműködve. Ezeket nevezik „teljes kiszolgálást” (full-service) nyújtó vagy „közösségi iskolák” (community). Ezekben az iskolákban a tanórai foglalkozásokon túl vannak művészeti foglalkozások, egészségügyi szolgáltatások, szakképzés. „A kutatási eredmények azt mutatják, hogy ahol az egész napos, egész éves iskola extra szolgáltatásokkal is jár, tehát szerveznek tanórán kívüli foglalkozásokat, felzárkóztató programokat, és egyéb kiterjesztett szolgáltatásokat, ott egyértelműen kimutatható a pozitív hatás, azzal, ahol csak egyszerűen az iskola idejét húzzák ki mind napi, mind évi szinten. Mind a tanárok, mind pedig a szülők, gyerekek és a tanügyigazgatásban dolgozók is pozitívan értékelik ezeket a kezdeményezéseket, népszerű körökben az egész éves és egész napos iskola” (Darvas - Kende 2010:33).

Az 1985 és 2009 közötti időszak amerikai kutatási eredményeit összefoglaló tanulmány (Patall és munkatársai 2010) szerint a kiterjesztett iskolai napokban és tanévben az idő csak egy faktor, ami befolyásolhatja a tanulási eredményeket. A fontos azonban az, hogy kinek, mikor, hol, mit és milyen körülmények között nyújtja ezt az iskola, ha mindezt tudnánk, akkor lehetne igazán jelentős eszköz az egész napos oktatás.

A 2016-os országjelentés (Education and Training Monitor 2016) a 28 európai uniós országból 4 tekintetében tartalmaz az egész napos iskolai oktatásra vonatkozó adatokat.

Az ausztriai kutatások azt mutatják, hogy a korai beavatkozás mellett a magas színvonalú egész napos iskolák hasznos eszközei a hátrányos helyzetűek oktatási eredményei javításának. Az osztrák egész napos iskolákban a délelőtti és délutáni tevékenység bevezetése a leghatékonyabb eszköz. A 2016-os országjelentés szerint 2007 és 2014 között Ausztriában az egész napos iskolai helyek száma közel megduplázódott, 76 979-ről 140 102-re nőtt. Az iskolák mintegy 40 százaléka kínál egész napos iskolai programot, de csak 5 százalékuk teljesen egész napos. 2015 és 2019 közötti időszakra Ausztria már 375 millió eurós beruházási programmal rendelkezik az egész napos iskolák számának növelésére. A bankokra kivetett illetéket fordítják erre a célra, amiből nemcsak az iskolák számát és a férőhelyek számát növelik, hanem nagy összegeket szánnak az ezzel kapcsolatos kutatásokra is (Education and Training Monitor, Austria, 4. ch 2016).

A monitor németországi oktatásról szóló országjelentése szerint az egész napos iskolai program alkalmazásával csökkenthető az oktatási eredmények és a családi háttér közötti szoros kapcsolat. Németországban 2004 és 2007 között jelentősen növekedett az egész napos program szerint működő iskolák aránya. 60 százalékuk kínál valamilyen egész napos iskolai programot, ugyanakkor csak a tanulók 38 százaléka vesz részt egész napos iskolai programokban. A legjobb eredmények azokból a programokból származnak, ahol délelőtti és délutáni tanórai és tanórán kívüli foglalkozások szervesen kapcsolódnak egymáshoz, de ez nem jelenti egy egységes egész napos iskolai modell használatát minden iskolában. 260 millió EUR-ra becsülik azt az összeget, melyet Németországban 2004-től 2017 végéig az egész napos iskolai nevelés kiterjesztésére használtak fel. Ez lehetővé tette azt, hogy több főállású tanár vegyen részt a délutáni iskolai tevékenységeken. A 2017-es országjelentés szerint az egész napos iskolák elérési lehetőségei bővültek, de jelentős regionális és iskolai különbségek vannak e területen (Education and Training Monitor, Germany, 4. ch. 2016).

Ausztriában és Németországban az egész napos iskolai program választható a családok számára, és az országjelentések szerint mindkét országban jelentős pénzügyi támogatást rendeltek az intézményrendszer fejlesztésére, a tanárok fizetésére és a kutatásokra.

Bulgáriában a 2013/2014. tanévtől az általános iskola alsó tagozatában vezették be az egész napos iskolai programot minden diák számára. Azonban további terveik is vannak, és 7. évfolyamig szeretnék felmenő rendszerben kiterjeszteni a modellt. A közelmúltban az egész napos iskolai programot az oktatás fejlesztésének legfontosabb intézkedésként nevezték, melytől azt várják, hogy csökkenti az iskolai lemorzsolódást. (Education and Training Monitor, Bulgaria, 4. ch. 2016)

A 2016/2017. tanévtől Görögországban - parlamenti döntést követően - egységes egész napos iskolai modellt vezettek be az általános iskolákban. Ez a máshol szokásos egész napos iskola tág definíciójától eltérően az egész napos iskolai programnak egy csökkentett változata, nem foglal magába tanórán kívüli tevékenységeket. Görögországban is a hátrányos helyzet csökkentését célzó intézkedésként vezették be az egész napos iskolát (Gkoratsa 2013). A 2017-es országjelentés szerint az egész napos iskolai modell kiterjesztését tervezik a 2017/2018. tanévtől. Az egész napos iskolai programokhoz való hozzáférés lehetőségének kiterjesztésével kifejezetten a szociálisan hátrányos helyzetű és a menekült családok gyermekeit kívánják elérni, és ebben a keretben interkulturális oktatás bevezetését is tervezik (Education and Training Monitor, Greece, 4. ch. 2016).

Görögország és Bulgária vonatkozásában az országjelentés nem tartalmazza az egész napos iskolai program megvalósítására szánt pénzügyi keretet.

Magyarország tekintetében a 2016-os és 2017-es országjelentés egész napos oktatási programra vonatkozóan adatot, tényt vagy megállapítást nem tartalmaz. (Education and Training Monitor 2016, Education and Training Monitor 2017)

A PISA eredményeinek közzététele óta a tudományos érdeklődés az oktatás hatékonysága és teljesítménye iránt emelkedett. Németországban a PISA-eredményekben megmutatkozó társadalmi egyenlőtlenségek és a társadalomban végbemenő változások miatt döntöttek az egész napos iskola bevezetése mellett. Schlicht és munkatársai (2010) azt vizsgálták, hogy a hagyományos egész napos iskola több más tényező mellett mérsékli-e az egyének társadalmi háttere és az oktatási sikeressége közötti kapcsolatot. A tanulmány szerzői szerint az egész napos iskola gyakran jelenik meg a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének egyik eszközeként. Nyilvánvaló, hogy az egész napos iskolában a gyerekek családi háttérüktől függetlenül együtt szocializálódnak egy „gazdag” élményanyagot nyújtó környezetben, míg a félnapos iskola esetében a szabadidő eltöltésének módja teljes mértékben a család társadalmi helyzetén, motivációján és anyagi lehetőségein múlik. Mindezekre alapozva a szerzőknek az volt a hipotézise, hogy az egész napos iskolák - ezt egyszerűen az iskolában töltött óraszámmal mérték - elterjedésével párhuzamosan csökkeni fognak az iskolai eredmények közötti különbségek. A kutatók találtak összefüggést, az iskolában töltött idő és az iskolai eredményesség között, de ez a hatás csak a nyugat-európai országokban mutatható ki. A kelet-európai országokban, adataik szerint nem terjedt el az egész napos iskola, és feltételezik, hogy ahol van ilyen tanulásszervezési forma, ott azt a jobb helyzetűek veszik igénybe.

Fischer (2012) szerint egyik tanulmányban sem találunk olyan eredményt, hogy az egész napos iskolának negatív hatásai lennének, ez érvényes a gyerekek iskolai teljesítményére és a családi életére is. Az egész napos iskola egyéni hatása mindenképp az iskola minőségétől és annak kínálatától függ, továbbá nagyon fontosnak bizonyul az iskolai légkör minősége.

A kutatások alapján várható, hogy az egész napos iskolákban kínált tanórán kívüli tevékenységek fokozzák a tanulmányi teljesítményt (Fischer – Klieme 2013).

Gabrielivel egybehangzóan más amerikai kutatási eredmények (Farbman 2015) is azt tárták fel, hogy a jól teljesítő iskolák nem egyszerűen több órában működnek, hanem a működésükbe számos olyan technikát, módszert építettek be, amely maximalizálja a rendelkezésre álló idő hasznosítását. Farbman kutatási eredményei szerint szoros a kapcsolat az iskolában töltött többletidő és a tanulók jobb eredményei között akkor, azoknál a tanulóknál, ahol az iskolán kívül nincs lehetőségük a tanulásra. „Ha néhány iskola sikeresen tud oktatni-nevelni veszélyeztetett diákokat, akkor nincs ok arra, hogy mások ne működjenek hasonlóan” (Farbman 2015:11).

2. számú táblázat - Külföldi egész napos iskolák

| Ország | Igénybevétel módja | A bevezetés célja | Hozzá rendelt eszközök |
|-------------|--------------------|---|---|
| Ausztria | önkéntes | a hátrányos helyzetűek oktatási eredményei javításának | 2015-2019-ig 375 millió EURO és további források |
| Bulgária | kötelező | azt várják, hogy csökkenti az iskolai lemorzsolódást | az országjelentés nem utal a hozzárendelt pénzügyi forrásra |
| Görögország | kötelező | hátrányos helyzet csökkentését célzó intézkedésként vezették be | az országjelentés nem utal a hozzárendelt pénzügyi forrásra |
| Németország | önkéntes | az iskola funkcióinak bővítése | 2014-2017-ig 260 millió EURO |

Forrás: saját szerkesztés (Education and Training Monitor 2016, Education and Training Monitor 2017) alapján

A fenti táblázat nem terjed ki az összes külföldi egész napos oktatásszervezést működtető országra, csak néhány példát kiragadva kívánom megmutatni azt, hogy az egész naposnak nevezett, deklarált oktatásszervezésen belül is színes a paletta. Egyrészt a táblázatban feltüntettem az igénybevétel módját, míg egyes országokban a szülők a félnapos iskola helyett önkéntesen választják az egész napos iskolát, addig más országokban egységesen bevezették, és minden iskolába járó gyerek számára kötelezővé tették. Az országok egy részében (pl. Németország, Ausztria) olyan szolgáltatásokat biztosítanak az egész napos iskolában, melyek vonzóvá teszik ezt az oktatási formát mind a szülők, mind a gyerekek számára. Más országokban (pl. Bulgária, Görögország) csak a célját határozták meg, a pontos tartalmak és nyújtott szolgáltatások megnevezése nélkül tették kötelezővé az elmúlt néhány évben.

Hazánkban a korábban széles körben elterjedt napközis és napközínél kevésbé gyakori iskolaotthonos rendszert a köznevelési törvény megjelenésével az egész nap nyitva tartó iskola és az egész napos iskola váltotta fel. A törvény gyors bevezetése és a nem pontosan használt fogalmak miatt a mindennapi gyakorlatban rendszeresen tisztázásra szorul az egész napos iskola fogalma. A fejezet végén azt mutattam be, hogy milyen célok mentén, milyen források bevonásával szerveznek egyes országokban egész napos oktatást.

3. fejezet „Kötelező vagy lehetőség” - a kutatás módszerei

A harmadik fejezet a kutatás módszereit mutatja be. Ugyanebben a részben kapott helyet a közpolitikai beavatkozások szakirodalmi háttérének a bemutatása, valamint a dolgozatban használt egész napos iskola fogalmának leírása, magyarázata.

A kutatás módszertani megfontolásai és eszközei

3.1. A kutatás céljai és kérdései

Feltáró-, értékelő kutatásom fókuszában az egész napos iskola, és az egész nap nyitva tartó iskola szociálpolitikai szempontú vizsgálata áll. Kutatásom célja az egész napos iskola illetve az egész nap nyitva tartó iskola magyarországi működésének elemzése, a kudarcok körülményeinek, okainak feltárása. Annak megállapítása, hogy a hazai rendszer mennyiben felel meg, ill. mennyire tér el attól, amit valóban egész napos iskolának nevezünk (tehát az egész napos iskola szakirodalomban meghatározott, ill. külföldön jól működő példáihoz képest). Céлом továbbá, hogy az egész napos iskola bevezetésének mint közpolitikai beavatkozásnak a hatásait, eredményeit, kudarcait is megvizsgáljam. Ilyen értelemben kutatásom hatásvizsgálatnak is tekinthető, de kutatásom korlátai és módszerei miatt mégsem tekinthető klasszikus hatásvizsgálatnak. Ezzel együtt a kutatás igyekszik föltárni az intézkedés hatásait és következményeit, azt, hogy milyen okok állnak a kudarcok háttérében, mi kellene ahhoz, hogy jól működjön ez a rendszer. Mindezekkel a magyarországi egész napos iskolák fejlesztéséhez is hozzá szeretnék járulni.

Azt vizsgálom, hogy a köznevelési dokumentumokban, szakirodalomban megfogalmazott célokhoz képest hogyan valósul meg a többletidő felhasználása, milyen pozitív és negatív hatásai, következményei láthatók (ha egyáltalán láthatók) az új oktatásszervezési formáknak. Az intézkedések értékelésének forrásai az intézmények hivatalos dokumentumai (pedagógiai program, szervezeti és működési szabályzat, házirend, az intézményi honlapján található információk), a kutatás során összegyűjtött információk (saját adatfelvétel), központi adatbázisok (Központi Statisztikai Hivatal, Oktatási Hivatal), jogszabályok és a szakirodalom.

Hipotézisem szerint az egész napos iskola elmúlt évekbeli hazai története közpolitikai kudarcként írható le; az egész napos iskola hátrányos helyzetű gyerekeket támogató, esélykiegyenlítő jellege nem jellemzi a hazai próbálkozásokat; az egész napos iskolával

összefüggő oktatásszervezési, szakmai-módszertani fejlesztések az általános iskolák kisebb hányadában érvényesülnek; és a megvalósító intézmények működésében esetlegesen jelennek meg az oktatásszervezési mód elvárt, az eredeti célok (esélykiegyenlítés, tanulási kudarcok csökkentése) megvalósításához szükséges elemek.

Kutatásom alapvetően annak vizsgálatára irányul, hogy

- mi jellemzi az egész napos iskola hazai megjelenésének és törvényi szabályozásának folyamatát, az erre irányuló törvényi kereteket és azok megvalósulását,
- mennyiben jelenik meg ebben a folyamatban az iskolai pályafutás esélyeinek, azok kiegyenlítésének szempontja, a kedvezőtlen helyzetű gyerekcsoportok célzott támogatása.

Mindezekből kiindulva a következő **kutatási kérdésekre** keresem a válaszokat.

- 1.) Van-e az egész napos iskolának a hazai pedagógiában egységes definíciója? A jogszabályban megfogalmazott egész napos iskola fogalom, a szakirodalomban és a pedagógusok körében használt egész napos iskola fogalom mennyiben fedik egymást?
- 2.) A statisztikai adatok szerint egész napos iskolai program szerint működő iskolák milyen módon teljesítik a törvényben megfogalmazott egész napos iskola feltételeket, és milyen arányban jellemzi az iskolákat a szűken értelmezett oktatási-nevelési feladatokon túlmutató szerepvállalás?
- 3.) A nem egész napos program szerint működő iskolák hogyan alkalmazkodtak az új időkeret adta kötelezettségekhez. A megnövekedett iskolában töltött időt mire használják fel? Hogyan alakult át az általános iskolák délutáni kínálata a köznevelési törvényben megfogalmazott kötelezően szervezendő délutáni iskolai programok hatására? Mennyire vannak jelen az egész napos iskola elemei a nem egész naposként működő iskolákban?
- 4.) Hogyan valósulnak meg az egész napos iskolákkal szemben támasztott szakmai elvárások a mindennapi gyakorlatban? Milyen oktatásszervezési eljárást alkalmaznak ezek az iskolák? Hogyan viszonyulnak a pedagógusok a hátrányos helyzetű tanulókhoz? Az egész napos iskolák milyen mértékben nyújtanak különböző szolgáltatásokat (szociális szolgáltatások, nyelvoktatás, informatikai tudás, személyes konzultáció, együttműködés a szülőkkel)?

- 5.) A szakirodalmi ismérvek alapján a vizsgált intézkedés mint közpolitikai beavatkozás hogyan jellemezhető, mennyiben tekinthető sikernek vagy kudarcnak, és milyen tényezők állnak ennek hátterében?

3.2. Közpolitikai beavatkozások vizsgálata - szakirodalmi háttér

„A közoktatási rendszerek minősége, eredményessége, hatékonysága jelenleg az oktatáspolitikai és a kapcsolódó kormányzati (szak) politikák egyik központi kérdésköre a fejlett országokban. A minőségértékelési rendszerek a tényeken alapuló döntéshozatal eszközeként nélkülözhetetlenek a közpolitikai beavatkozást igénylő problémák feltárásában, amelyre később a fejlesztő beavatkozások is épülhetnek” (Sági – Széll 2015:12)

Gajdusчек (2016) a közpolitika számos eltérő fogalmából és annak definíciójából három elemet emel ki. A közpolitikai beavatkozás valamilyen társadalmi igényre, problémára reagál, ennek a kezelését célozza meg, magába foglalja a célok és az azokat szolgáló eszközök legpontosabb meghatározását, illetve a döntés megvalósítását, megszervezését is. Hajnal (2008) szerint a közpolitika a kormányzati célokhoz kapcsolódó cselekvést, politikai döntéseket és azok megvalósítását célzó tevékenységet jelenti.

Gajdusчек és a Hajnal definícióiból, ismérveiből kiindulva az egész napos iskola bevezetését célzó kormányzati intézkedés közpolitikai beavatkozásnak tekinthető. Ugyanakkor jelentős különbség az, hogy ehhez a beavatkozáshoz külön forrásokat és eszközöket nem rendelt a kormányzat, az intézkedés csak a köznevelési törvényben jelent meg. Ez önmagában kérdésessé teszi a vizsgált közpolitikai beavatkozás sikerességét, illetve a tényleges kormányzati politikai szándékot, elkötelezettséget.

A közpolitikai beavatkozások eredményességét vagy kudarcait jellemzően hatásvizsgálatokkal mérik fel. Az oktatásfejlesztési programok hatásai társadalmi folyamatok rendszerébe ágyazottan jelennek meg, így az eredmények értékelése során több tudományterület eredményeit érdemes figyelembe venni (Sági – Széll 2015). Szinte minden szakpolitikai területen, így az oktatásén is, a számszerű adatokon, tényeken alapuló elemzések felértékelődése következtében a közgazdaságtudomány fogalmi és elemzési keretei nyertek teret az elmúlt évek során. Azonban az oktatási-nevelési folyamatok csupán kvantitatív módszerekkel nem ragadhatók meg a maguk összetettségében. „Sok esetben a hazai és a nemzetközi gyakorlatban is hatásvizsgálatként értelmeznek olyan általános, leíró jellegű vizsgálatokat, amelyek a fejlesztés (program/beavatkozás) alkotóelemeit, végrehajtását,

kimeneteit, illetve közvetlen eredményeit mutatják be. Ennek értelmében hatásvizsgálatnak tekinthető minden olyan vizsgálat - függetlenül attól, hogy mér-e, becsül-e konkrét hatást -, amely részletes információt szolgáltat egy adott fejlesztésről (programról/beavatkozásról), ezáltal lehetővé téve a fejlesztés (program/beavatkozás) hatásosságának elemezhetőségét, értelmezhetőségét” (Sági – Széll 2015:22).

A hatásvizsgálatoknál alkalmazható módszertani eszköztár egyre szélesebb, így az utóbbi másfél évtizedben elmélyült vita zajlik a módszertani eszközök kiválasztásáról, alkalmazhatóságáról és megfelelőségéről. A kvantitatív hatásvizsgálatok központi kérdése arra irányul, hogy mekkora mértékű változást okozott a fejlesztés, a mérhető mutatók tekintetében, és a válaszok tipikusan számszerűsíthetők.

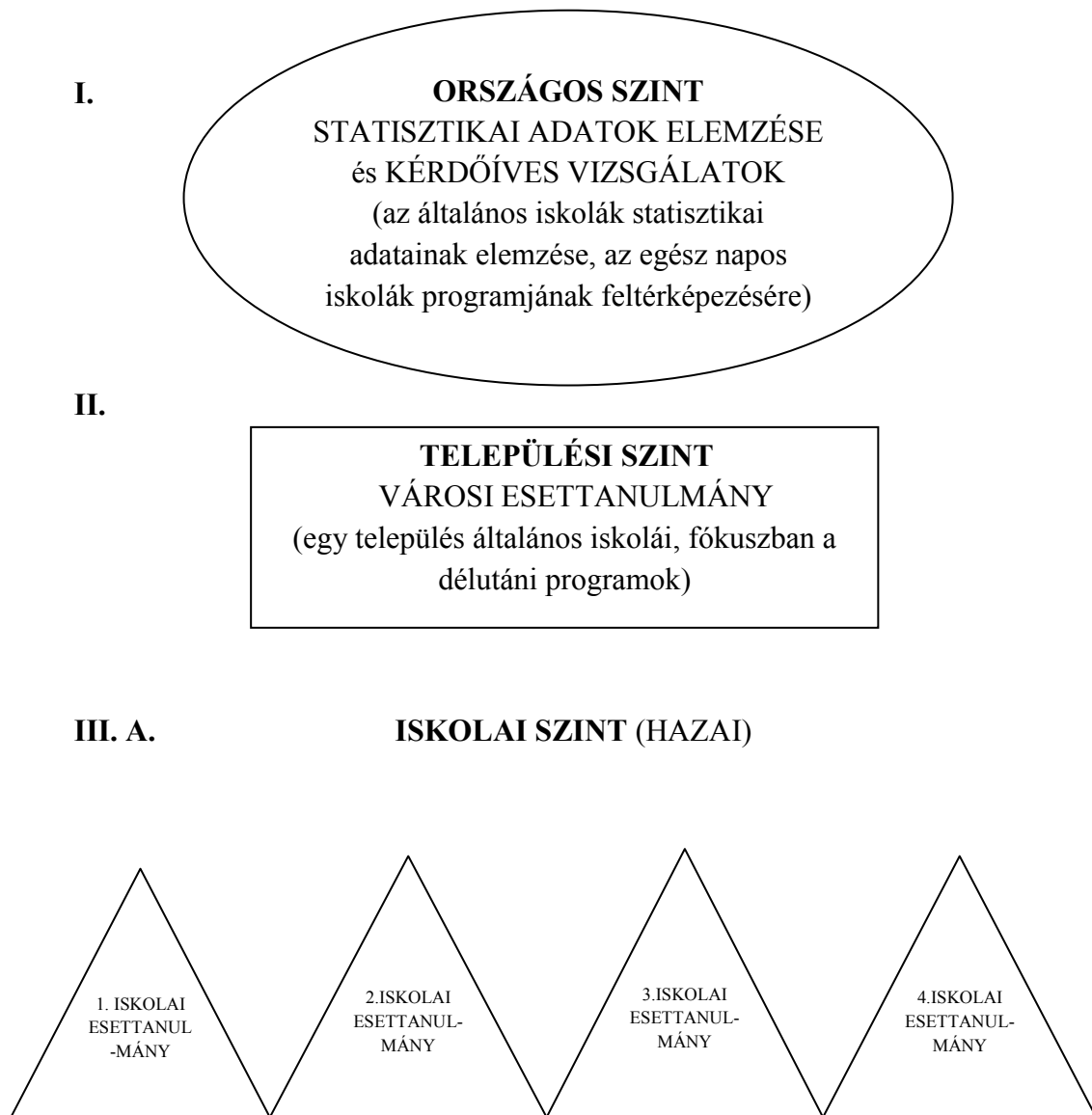
A „(...) kvalitatív módszerekre (interjúk, megfigyelések, esettanulmányok stb.) alapozó hatáselemzéseknek a jelentőségét az adja, hogy a fejlesztők és döntéshozók számára azok az információk, oksági összefüggések is fontosak, amelyek nem fejezhetőek ki mennyiségi mérőszámokkal. A kvalitatív megközelítések eredményei nem számszerűsíthetők, közvetlen módon nem alkalmazhatóak költség-haszon-elemzésekhez, nem könnyű őket gyors időbeli vagy országok, társadalmi csoportok közötti összehasonlításokra használni, és gyakran az a vád is éri őket, hogy nem elég objektívek. Ugyanakkor olyan értékes és árnyalt betekintést nyújtanak a dolgok működésének a belső világába – abba, hogy miért működnek úgy a fejlesztések (programok/beavatkozások), ahogy működnek – amelyre az egyszerű számszerűsített mutatók nemigen alkalmasak” (Sági – Széll 2015:22). Ugyanezt a koncepciót erősíti Babbie is. „Hasznosak a statisztikai összehasonlítások, és hasznos mélyebben megértenünk azokat a folyamatokat, amelyek a megfigyelt eredményhez vezettek – vagy megakadályozták a várt eredményt” (Babbie 2001: 396).

3.3. A kutatás szerkezete és módszerei

A dolgozatban a kvalitatív szemlélet a meghatározó, mely nem kizárólagosságot jelent, hanem elsődlegességet. A kutatás módszertani eszközei vegyesek, kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt használok. A kutatás szerkezetének megfelelően, a vizsgálati szintekhez igazodva választottam meg a kutatás módszereit. A makroszintű vizsgálatot az országban működő egész napos iskolák 15 százalékát felölelő kérdőíves kutatás jelenti. Ennek keretében 103 iskola válaszait dolgoztam fel. Az egész napos, illetve az egész nap nyitva tartó iskolák helyi szintű működését öt helyszínen, öt esettanulmány keretében vizsgálom. Az

esettanulmányok elsősorban strukturált interjúkra, kisebb mértékben statisztikai adatok, iskolai dokumentumok másodelemzésére és saját kismintás kérdőíves felmérésre épülnek. Az első esettanulmány egy észak-magyarországi középvárosban vizsgálja a bevezetés körülményeit. A további négy esettanulmány azonos szempontrendszer mentén, négy különböző iskolában tárja fel a működő gyakorlatok részletes jellemzőit.

2. számú ábra - A kutatás szerkezetének vázrajza



(négy iskolai esettanulmány az egész napos iskolák működésének bemutatására: iskolai statisztikai adatok, iskolai dokumentumok, interjúk, személyes benyomások alapján)

III.B.

ISKOLAI SZINT (KÜLFÖLDI ISKOLA)

KITEKINTÉS
(egy német egész napos
iskola koncepciója)

(szakirodalom, iskolai dokumentumok, interjú alapján)

Forrás: saját szerkesztés

3.3.1. Egész napos iskolák - a kérdőíves vizsgálatok tapasztalatai

A 2016/2017. és 2017/2018. tanévekben az Oktatási Hivaltól az egész napos iskolákra vonatkozóan statisztikai adatokat kértem, melyeket felhasználtam az esettanulmányok készítése során, és elemeztem is azokat. Továbbá az OH-tól kapott iskolai adatok alapján az egész napos iskolák programjának feltérképezését célzó kérdőívet küldtem ki mindkét tanévben az ország összes olyan intézményébe, amelyekből az Oktatási Hivatal adatai alapján egész napos iskolai nevelést-oktatást jelentettek a KIR¹²-ben. A kérdőívek kitöltésére mindkét évben intézményi szinten került sor. A 2016/2017. tanévben az ország 667 intézményéből összesen 103 iskola küldte vissza a kitöltött kérdőívet, míg a 2017/2018. tanévben 663 intézményből 87 iskola válaszolt a kérdőíves megkeresésre. A vizsgált első tanévben (2016/2017.) ez mintegy 15 százalékos-, míg a második tanévben 13 százalékos visszaküldési arány volt. Eszerint, a 2016/2017. tanévre vonatkozóan az országban működő egész napos iskolák 15 százalékaról rendelkezem nem reprezentatív, de a programot illetően fontos információkkal, így ezt a tanévet választottam alaposabb elemzésre. A 103 intézmény adatai alkalmasak az elemzésre, következtetésekre, tanulságok megfogalmazására. Az elemzés a visszaérkezett kérdőívek adatai alapján készült.

Az intézményvezetőktől a kérdőívben azt kérdeztem, hogy a településen hány iskola működik, jelenleg mely osztályok tanulnak egész napos oktatásszervezéssel, mi jellemzi az iskolában működő egész napos iskolai nevelés-oktatást, hogyan tudták megteremteni a szükséges körülményeket, illetve azt, hogy a jogszabályban és szakirodalomban megfogalmazott feltételek érvényesülnek-e az iskolában.

3.3.2. Esettanulmányok

Az esettanulmány ismérve, hogy a „figyelem valaminek a konkrét példájára koncentrálódik” (Babbie 2001: 329).

„Esettanulmány-kutatással kimutathatók egyedi esetek, nem „adaptálható” helyi rendszerek, szereplők. ... Robert K. Yin (1984, 2012) szerint az esettanulmány-kutatás, amely többnyire terepkutatásra épül, eredeti környezetben, aprólékosan vizsgál egy vagy néhány (kisszámú) „esetet”. Rendszerint értékelő vizsgálatról van szó, kutatási kérdései leíró és/vagy magyarázó

¹² KIR a Köznevelési Információs Rendszer rövidítése, mely az iskolákra, tanulókra és pedagógusokra vonatkozó legfontosabb adatokat tartalmazza.

jellegűek (Yin 2012). Esettanulmány-kutatással, megfelelő elemzési stratégia, kategorizációs rendszer kialakításával, be lehet mutatni azokat a körülményeket és feltételeket, amelyek más (nem vizsgált) esetekre is érvényesek lehetnek (Small 2009).” (Farkas 2017: 37)

Molnár Virág szerint az esettanulmány, az interpretatív, megértő szociológia által használt, mezoszintű kvalitatív módszertani eszköz. Értelmezése szerint „nem egyszerűen adatgyűjtési módszer, mint amivé próbálják egyesek redukálni, hanem az általánosítás felé is mutató, az empirikus adatgyűjtést az elméletalkotással összekötő módszertani eszköz.”(idézi Takács 2018:126). Az esettanulmány megfelelő használatához és az eredmények helyes értelmezéséhez a pozitivista társadalomtudományok logikájától (kauzális logika) eltérő keretben kell az érvényességüket és megbízhatóságukat vizsgálni. Molnár szerint a kvalitatív-interpretatív kutatásokban „nem feltétlenül szükséges ok-okozati viszonyok felállítására törekedni, vagy ha mégis, akkor sem csupán egyfajta oksági logikát lehet követni.”(idézi Takács 2018:127). Az esettanulmány fókuszában nem az oksági viszony vagy az általánosítási szándék áll, hanem az egyedi események megértése, és általában az esetek specialitásának hangsúlyozása a cél, nem az általános vonások kiemelése. Így Molnár az esettanulmányt ideális kutatási módszernek tekinti az új, kialakuló jelenségek feltárásában (Takács 2018).

Molnár Virág cáfolja az esettanulmányokkal szemben megfogalmazott kritikai észrevételeket, miszerint az esettanulmányokból kiindulva nem lehet általánosítani, elméleti relevanciájú következtetéseket levonni. Álláspontja szerint, míg a pozitivista szemlélet a kontextust zajnak, zavaró tényezőnek tekinti, igyekszik megszabadulni tőle, addig az esettanulmánynál ez a legfontosabb, mert az esetet csak az adott kontextuson belül lehet megérteni (idézi Takács 2018:128).

Az esettanulmányt azért használtam az egész napos iskola és az egész nap nyitva tartó iskola hatásainak vizsgálatára, mert e módszer alkalmas az iskola belső világának komplex bemutatására, feltárására. Az esettanulmány „...az esetből, az egyediből elindulva alkalmassá válik jelenségek, folyamatok és működések még jobb megismerésére és megértésére” (Szoboszlai-Patyán 2016:1).

Az esettanulmány mint módszer a „hogyan” és a „miért” kérdésekkel két problémára keresi a választ. A „hogyan” kérdésre adott válaszokkal a vizsgált jelenség működését szeretnénk megérteni, ez esetben az összegyűjtött információkkal leíró jellegű esettanulmány készül. A „miért” kérdésre adott válaszok a jelenséget magyarázzák, és ok-okozati összefüggésekre világítanak rá (Szoboszlai-Patyán 2016).

A kvalitatív szemlélet, a dolgozatban használt esettanulmányok lehetőséget adnak a mélyfúrásra, segíthetnek abban, hogy megértsük egy beavatkozás hatásait, statisztikailag nem mérhető jellemzőket tárjunk fel, melyek segítségünkre lehetnek a számszerűsített hatások értelmezése során (Sági – Széll 2015).

Kovács Éva szerint az „... esettanulmányt készítő kutató a valóságot nem az adott terepen igyekszik megtalálni, hanem újrarendezi az összegyűjtött információkat, modelleket alkot belőlük, és azokon belül végzi el az értelmezési folyamatot. A különbség abban is tetten érhető, hogy az esettanulmányok készítésekor a kutató nem hisz abban, hogy minden megtapasztalható helyben, ezért más típusú, például makroszintű adatokkal is kombinálja, összehasonlíja a terepen gyűjtött információkat, és ezek rendszerbe rendezésével a társadalmi gyakorlatok működésmódját próbálja megmagyarázni. Véleménye szerint akkor lehet igazán jól használni az esettanulmányokat, amikor makro- vagy mikroszinten nem lehet eleget látni...” (idézi Takács 2018:131).

Sík Domonkos szerint az esettanulmány mint kvalitatív módszer használatánál a kérdés nem az, hogy van-e legitim, széleskörűen elfogadott módszertani háttere, hanem az, hogy elég szisztematikusan használjuk-e (idézi Takács 2018:131).

3.3.2.1. Esettanulmány az egész nap nyitva tartó iskolák bevezetésének körülményeiről

Az egész nap nyitva tartó iskola bevezetésének körülményeit, megvalósításának folyamatát bemutató fejezet interjúit egy észak-magyarországi közepes méretű város általános iskoláiban készítettem. Az iskolákat a fenntartókkal történt egyeztetés után kerestem fel. A délutáni iskolában tartózkodás vizsgálatához félig strukturált és csoportos interjúkat használtam. Interjúalanyaim hozzájárulásával a beszélgetéseket hangfelvételen rögzítettem. Az interjúk időpontjait előzetesen az intézményvezetővel vagy a helyettesével beszéltem meg, de amikor a helyszínre érkeztem a megbeszélt időpontban, akkor három alkalommal egy-egy kis csoport várt az iskolában. Ezekben a szituációkban az intézményvezető és helyettese vagy az intézményvezető, a helyettes és egy pedagógus jelenlétében csoportos interjú készült anélkül, hogy ezt terveztem volna. Az iskolákban azonban legnagyobb számban félig strukturált interjúkat rögzítettem az intézményvezetőkkel, helyetteseikkel és pedagógusokkal a változások bevezetésének tervezési szakaszában, majd a bevezetés utáni félévben és azt követően, két év múlva. Emellett a bevezetés után megkérdeztem a szülőket és a gyerekeket is.

3. számú táblázat - Az interjúk fontosabb adatai

| Időpontja | Interjúalanyok | Interjúk száma | Intézmények száma |
|-------------------------------|--|----------------|-------------------|
| 2012/2013. tanév II. félév | intézményvezetők, intézményvezető-helyettesek, pedagógusok | 11 | 7 |
| 2013/2014. tanév I. félév | intézményvezetők, intézményvezető-helyettesek, pedagógusok | 9 | 9 |
| 2013/2014. tanév I. félév | szülő, gyermek | 7+2 | |
| 2016/2017. tanév I. félév | intézményvezetők, intézményvezető-helyettesek, pedagógusok | 11 | 11 |
| 2016/2017. tanév I. félév | szülő, gyermek | 5+3 | |

Forrás: saját kutatás: 2012/2013. tanév, 2013/2014. tanév, 2016/2017. tanév

3.3.2.2. Esettanulmányok a működő gyakorlatokról

Az ország négy különböző helyszínén, eltérő népességű és helyzetű települések iskoláiról készültek esettanulmányok. Ezekkel mutatom be az egész napos iskolai nevelés-oktatás különböző motívumait és a kialakult iskolai gyakorlatokat. A félig strukturált interjúk adják az esettanulmányok magját.

Az iskolai látogatás és az intézményvezetőkkel készített interjúk során arra kerestem a választ, hogyan néz ki az egész napos iskola, milyen ismérvek jellemzik a napi gyakorlatukat, milyen eszközökkel, módszerekkel dolgoznak, és mindezek hogyan viszonyulnak a jogszabályban megfogalmazott egész napos iskola feltételeihez.

Az egész napos iskolai nevelést-oktatást bemutató négy esettanulmány részeként elemzem a négy intézményben az egész napos oktatásban tanító pedagógusoknak kiküldött kérdőíveket. Ezek kitöltése önkéntes és anonim volt. Az iskolákból visszaérkezett kérdőívek alacsony elemszámúak, azonban a visszaküldési arány elég magas ahhoz, hogy az egyes iskolák

szintjén is megfogalmazzak néhány jellegzetességet. A pedagógus kérdőíveket a négy iskola szintjén összevonva elemzem alaposabban.

Ezekben a kérdőívben az egész napos nevelés-oktatásban résztvevő tanítók és tanárok életkorát, iskolai végzettségét, nyelvtudását, a tanítási folyamatban használt módszereket, eszközöket, a véleményüket az integrált oktatásról, az órai tevékenységen kívüli kapcsolattartást a tanulókkal és a tanulók szüleivel, valamint az intézményi és saját munkájuk értékeléséről kérdeztem.

3.3.2.3. Az iskolai esettanulmányok elkészítésének szempontrendszere

Az esettanulmányoknak az a célja, hogy a kutatómunka során összegyűjtött adatokat újraparendezem és értelmezem, valamint az, hogy feltárjam az egész napos programmal működő iskolák belső világát. Az elkészült négy esettanulmány közül kettő olyan intézményben készült, amelyek részt vettek az egész napos iskolai nevelés-oktatás fejlesztésében a TÁMOP-os pályázat keretében. A másik két iskolát az egész napos iskolák programjának feltérképezésére kiküldött és az iskolából visszaérkezett kérdőívek alapján választottam ki. Az iskolai esettanulmányokat anonim módon adom közre. Az adatok, melyeket felhasználtam az esettanulmányok készítésekor, nyilvánosak, bárki számára elérhetőek.

4. számú táblázat - Az iskolai esettanulmányok elkészítésének szempontjai

| Sorszám | A szempont megnevezése | A szempont tartalmi elemei |
|---------|--|--|
| 1. | A kiválasztás szempontjai | <ul style="list-style-type: none"> - az iskola jelenleg egész naposként működik, - az iskolában alkalmazott oktatásszervezés, - az intézményvezető elkötelezettsége az egész napos oktatás mellett, - az iskolában használt oktatási módszerek, eljárások, |
| 2. | A település és az iskola rövid leírása | <ul style="list-style-type: none"> - a település típusának és jellegzetességeinek rövid leírása, - az iskola jellegzetességeinek, történetének rövid bemutatása, |
| 3. | Az iskolában tanuló | <ul style="list-style-type: none"> - az iskolában tanuló diákok, osztályok száma és |

| | | |
|----|--|--|
| | diákok | legfontosabb jellemzőik, - az iskola kompetencia eredményei, az OH honlapján közzétett FIT-jelentések ¹³ alapján, |
| 4. | Az egész napos oktatásban dolgozó pedagógusok által kitöltött kérdőívek adatainak elemzése | - az iskolában tanító pedagógusok száma és legfontosabb jellemzőik, - a hátrányos helyzetű tanulók kudarcainak okai, - a tanítási gyakorlat során használt módszerek, eszközök, - kapcsolattartás a tanulók szüleivel, - az iskolában folyó szakmai munka értékelése, önértékelés, |
| 5. | Az egész napos iskolai nevelés-oktatás tapasztalatai | - részt vette-e az iskola az TÁMOP-pályázatban, - milyen feladatokat végeztek a pályázat megvalósítása során, - a pályázatban végzett munka hogyan hasznosult a későbbiek során, - hogyan él tovább az TÁMOP-fejlesztés az iskolában, - az egész napos iskolai nevelés-oktatás mindennapi, nem pályázati feladatainak elvégzése során szerzett tapasztalatok, - az iskolaotthonos oktatásból származó tapasztalatok, jó gyakorlatok hasznosulása, |
| 6. | Összegzés | - a négy intézményben, összegyűjtött tapasztalatokat hasonlítom össze, |

Forrás: saját szerkesztés

3.3.2.4. Kitekintés egy német egész napos iskolára

A hazai gyakorlat megismerésén túl célom volt egy működő külföldi gyakorlat megismerése és közreadása. A németországi egész napos iskolát az ott tanító pedagógussal készült interjú, az intézményt bemutató szakmai anyag és az iskola honlapján található információk alapján készítettem.

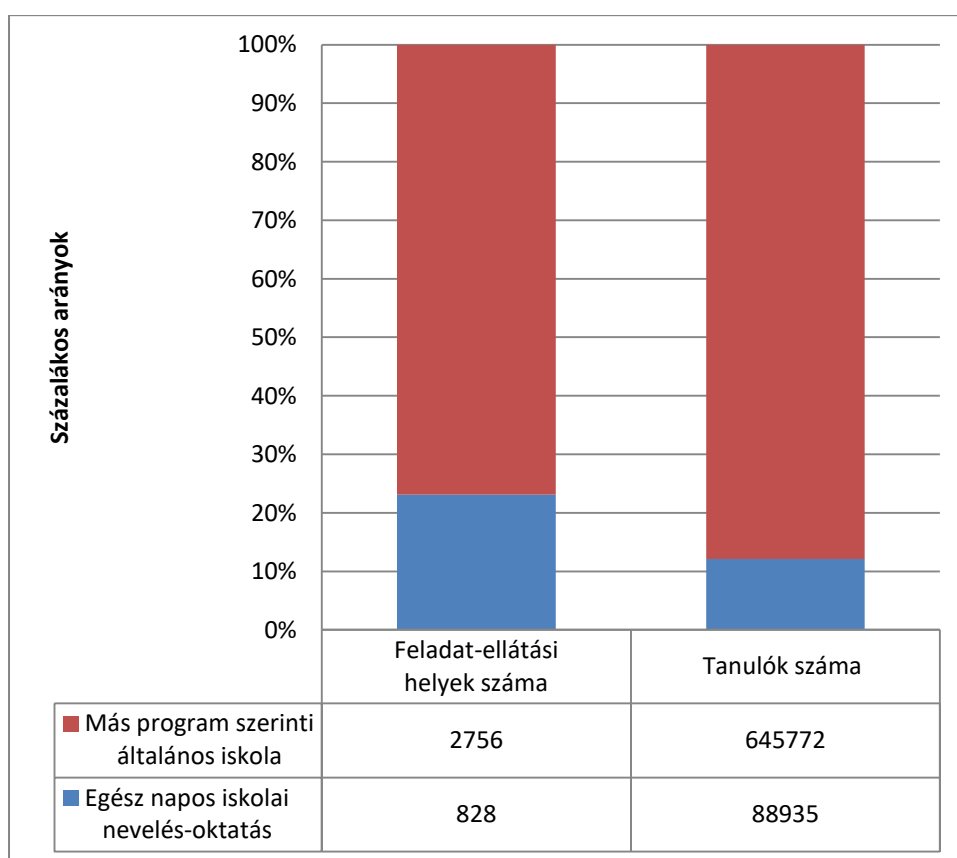
¹³ Az Országos készség- és képességmérés iskolai eredményeinek bemutatását teszi lehetővé a Fenntartói, Intézményi és Telephelyi jelentés (továbbiakban: FIT-jelentés), mely az Oktatási Hivatal honlapján érhető el.

4. fejezet „Kötelező vagy lehetőség” - a kutatás eredményeinek a bemutatása

4.1. A hazai egész napos iskolai nevelés-oktatás a számok tükrében

A Központi Statisztikai Hivatal (továbbiakban: KSH) adatai alapján a 2017/2018. tanévben összesen 3.585 általános iskolai feladatellátási hely működött az országban, melyből 828 feladatellátási helyen - ez összesen 663 intézményt foglal magába - folyt egész napos iskolai nevelés-oktatás az Oktatási Hivatal (továbbiakban: OH) adatai alapján.

3. ábra - Országos adatok az egész napos iskolák és az ott tanuló diákok számáról a 2017/2018. tanévben



Forrás: KSH és OH adatok alapján

A fenti ábrán látható, hogy a 2017/2018. tanévben Magyarországon az általános iskolai oktatást folytató feladatellátási helyek közel egynegyede (23 százaléka) részben vagy egészen egész napos iskolai programmal működött. Azonban ha az egész napos iskolai programban résztvevő tanulók százalékos arányát nézzük, akkor az éves tanulói létszám 12 százaléka tanult ilyen program szerint. Eszerint egy-egy feladat-ellátási helyeken csak néhány osztály. A kérdőíves adatfelvételtől tudjuk, hogy leggyakrabban az alsó tagozat működik egész napos

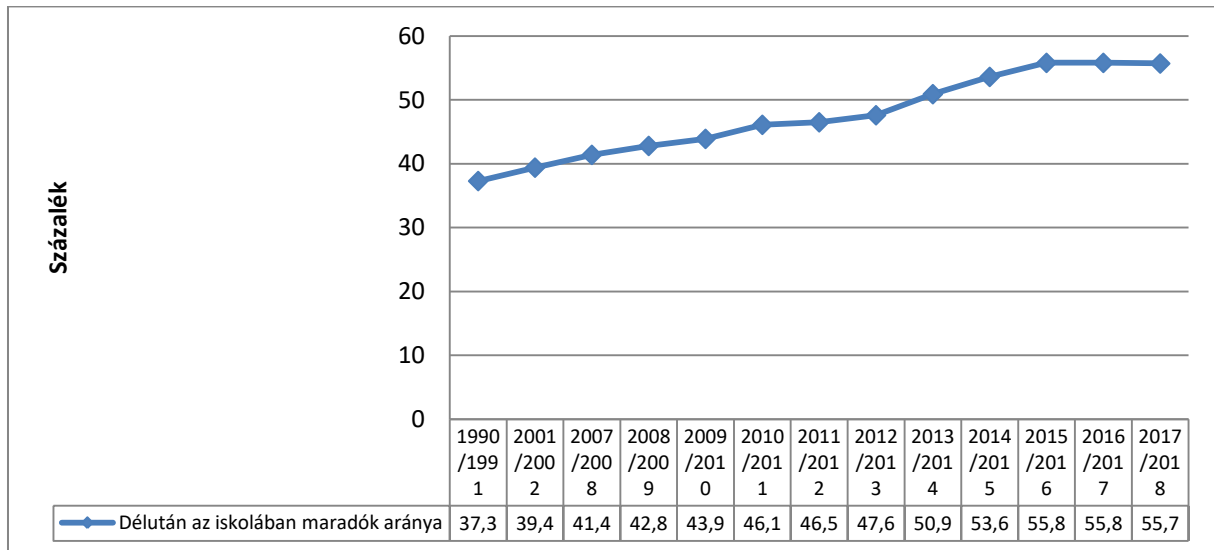
program szerint. Ezzel magyarázható az, hogy míg csaknem minden 4. iskolában van egész napos formában működő osztály, az általános iskolába járó gyerekek közül csak minden 10. részesül ilyen köznevelési szolgáltatásban. Az OH statisztikái alapján tudjuk, hogy a 2016/2017. tanévhez viszonyítva egy-egy százalékkal csökkent mind az egész napos oktatást folytató intézmények aránya, mind az ilyen típusú oktatásszervezésben részt vevő tanulók aránya.

Az általános iskolai statisztikai adatok¹⁴ gyűjtésének útmutatója szerint az egész napos nevelési-oktatási program szerint működő osztályokat együtt kellett jelenteni a korábban iskolaotthonos oktatási programmal működő osztályok tanulólétszámaival. Így, amikor országos egész napos iskolai adatokról van szó, akkor tudatosítanunk kell, hogy a korábbi iskolaotthonos oktatás és az egész napos iskolai nevelés-oktatás oktatásszervezési forma együtt van jelen az OH statisztikaiban. A köznevelést szabályozó törvényekből és rendeletekből az iskolaotthon kifejezést a 2017/2018. tanévtől kivezették, de az iskolák mindennapi életből nem kopott ki még a fogalom. A hivatalos statisztikákban minden korábban iskolaotthonos program szerint működő intézmény már egész napos programként van nyilvántartva.

2013. szeptember 1-től a köznevelési törvény szerint az általános iskoláknak egész napos iskolai oktatásszervezés vagy egész nap nyitva tartó oktatásszervezés keretében délután négyig, (esetleg ötig, ahol erre igény van) foglalkozásokat kell biztosítani. Az iskolának kötelező megszervezni, az egész napos program szerinti osztályokban kötelező bent tartózkodni, míg az egész nap nyitva tartó program szerinti iskolákban felmentés kérhető.

¹⁴ A köznevelési intézmény képviselője a köznevelési intézmény október 1-jei állapot szerinti közérdekű adatairól minden év október 15-ig - a Közoktatási Információs Rendszeren keresztül és az ott meghatározott formában - statisztikai céllal az Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program keretében adatokat közöl.

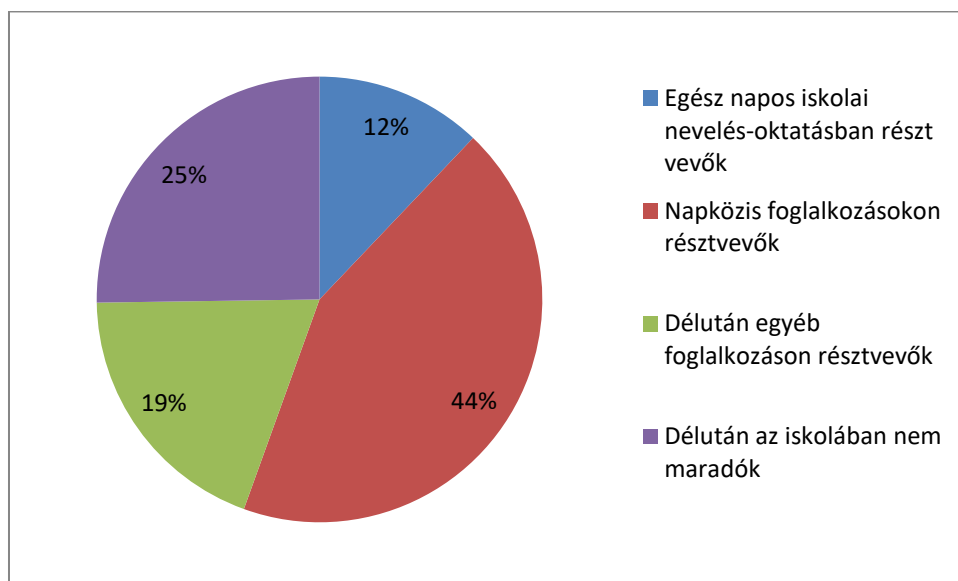
4. számú ábra - A délutánt az iskolában töltő tanulók arányának változása az utóbbi 27 év során



Forrás: KSH adatok

A fenti ábrán a rendszerváltás utáni időszakról a délutánt az iskolában töltő tanulók arányát tüntettem fel. A KSH oktatási adatai azt mutatják, hogy a jogszabályváltozás nem hozott áttörést. A diagramon nyomon követhető, hogy a délutánt az iskolában töltők aránya évről évre nőtt, az utóbbi 27 évben (az 1990/1991. tanévtől a 2017/2018. tanévig) összesen 18,4 százalékkal. Az utóbbi 10 évben legnagyobb mértékben a 2013/2014. tanévben emelkedett, az előző tanévhez viszonyítva 3,3 százalékkal. Bár a délutáni foglalkozásokon részt vevők aránya ekkor emelkedett a legnagyobb mértékben, de megítélésem szerint ez a növekedés nem tükrözi a választhatóból a kötelezővé válást. A 2017/2018. az első tanév a rendszerváltás óta, amikor egy tized százalékkal csökkent a délutánt az iskolában töltő tanulók aránya.

5. számú ábra - Országos adatok az általános iskolában tanuló gyerekek délutáni elfoglaltságairól a 2017/2018. tanévben



Forrás: OH adatok alapján, saját szerkesztés

A fenti diagramon az általános iskolások délutáni elfoglaltságát részleteztem. Az ábra szerint az általános iskolás korú gyerekek 44 százaléka a tanítás és az iskolai étkezés után a délutánt nem az iskolában tölti, ami azt jelenti, hogy egyénileg vagy otthoni segítséggel készül fel másnapra. Ha az alsó és felső tagozatot arányait nem együtt, hanem külön vizsgáljuk, akkor az láthatjuk, hogy az alsósok magas arányban, 87,7 százalékban maradnak délután az iskolában. Ez is a dolgozat több pontján megfogalmazott és statisztikai adatokkal is alátámasztott tényt támasztja alá, hogy a félnapos iskolában tartózkodás inkább a felső tagozatra jellemző.

Az általános iskolások további 19 százaléka csak szakkörön, sportkörön, úgynevezett egyéb foglalkozáson vesz részt, és azt követően otthon készül másnapra. Tehát ők sem veszik igénybe a tanári segítségnyújtás lehetőségét az órákra való felkészülésben. Az általános iskolások negyede napközis foglalkozáson vesz részt, ami azt jelenti, hogy szakkörre, sportkörre járnak, és az iskolában készül el a másnapi házi feladat, többnyire a szóbeli tanulás is. Az általános iskolások 12 százaléka tanul mindössze egész napos oktatásszervezésben. Ami magába foglalja a tanulást, a sportot, a szakkört, a művészeti foglalkozást, és sok esetben azt is jelenti, hogy nem is kell hazavinni a tanszert, esetleg csak hétvégén.

Az egész napos iskolák programját feltérképező kérdőívet online jutattam el az intézményekbe. Az ország 103 egész napos oktatásszervezést alkalmazó általános iskolájából

érkezett vissza a kitöltött kérdőív. Eszerint az országban működő egész napos iskolák 15 százalékaról rendelkezem nem reprezentatív, de a programot részleteiben bemutató információkkal. Az alábbi elemzés a visszaérkezett kérdőívek alapján készült.

A visszaérkezett adatok alapján az rajzolódik ki, hogy az egész napos iskolai programmal működő intézmények fele kistelepüléseken, falvakban és kisközségekben található, a települések további 14 százaléka 10.000 fő alatti nagyközség vagy kisváros. A mintába bekerült egész napos iskolai program szerint nevelő-oktató intézmények csupán egyharmada működik nagyobb városokban, megyeszékhelyen vagy a fővárosban. Ezeknek az egész napos iskoláknak nagyobb része nemcsak kistelepülésen található, hanem a visszaküldő iskolákra az is jellemző, hogy kisiskolák jelentős arányban (150 tanuló alatti a negyede).

5. számú táblázat - Átlagos tanuló létszámok az ország általános iskoláiban

| Általános iskolába járó tanulók száma | elemszám | átlagos tanulólétszám |
|---------------------------------------|----------|-----------------------|
| nincs egész napos oktatás | 2753 | 191,91 |
| 0,1-25% között | 161 | 324,95 |
| 25,1-50% között | 298 | 286,28 |
| 50,1-75% között | 158 | 285,43 |
| 75,1-100% között | 211 | 110,99 |
| | 3581 | 205,1 |

Forrás: OH adatok alapján, saját szerkesztés

Az 5. számú táblázat az OH-tól kapott általános iskolai tanulólétszámokra vonatkozó átlagos tanulólétszámokat tartalmazza. Bár ez az adat a kérdőív felvétele utáni tanévre vonatkozik, de a fent leírt megállapítást erősíti meg, azt, hogy az egész napos iskolák egynegyede kisiskola, és a táblázat alapján kiegészíthető azzal, hogy ezekben az iskolákban az egész napos oktatásba bevont tanulók aránya a legmagasabb, 75,1-100% közötti. Ezekben a közösségekben a tanulói átlagléttség a legalacsonyabb.

Azt, hogy az egész napos iskolai program inkább a kistelepülések iskoláira jellemző, tovább erősíti az a tény is, hogy a települések több mint felében (55 százalékában) ez az egyetlen általános iskola a településen.

6. számú táblázat - Az egész napos oktatásban részt vevő tanulók aránya az adott iskolában a 2017/2018. tanévben

| Egész napos oktatás kiterjedtsége | elemszám | százalék |
|-----------------------------------|----------|----------|
| 0,1-25% között | 161 | 19,44 |
| 25,1-50% között | 298 | 35,99 |
| 50,1-75% között | 158 | 19,08 |
| 75,1-100% között | 211 | 25,48 |
| | 828 | 100,00 |

Forrás: OH adatok alapján, saját szerkesztés

Ha azt vizsgáljuk, hogy az egyes feladatellátási helyeken az egész napos iskolai programba bevont tanulók aránya hogy alakul, akkor azt látjuk, hogy a leggyakoribb megoldás az, hogy a tanulók 25,1-50 százalékát vonják be az egész napos iskolai programokba, ami leginkább a terepen végzett kutatások és az esettanulmányok alapján is a teljes alsó tagozatot vagy annak nagyobb részét jelenti.

A kérdőívek szerint a visszaküldő intézmények 40 százalékában az 1-2. évfolyamra és az alsó tagozat egyes osztályaira korlátozódik az egész napos oktatásszervezés. Az intézmények további 40 százalékában a teljes alsó tagozat működik az egész napos iskolai program szerint. A visszaküldött kérdőívek alapján elmondható, hogy egész napos iskolai nevelés-oktatást leginkább az alsó tagozaton szerveznek. A kérdőívet visszaküldő intézmények csupán 20 százalékában van jelen az egész napos iskolai nevelés-oktatás a felső tagozaton is. A teljes felső tagozaton még ennél is kevesebb, a visszaküldő intézmények 15 százalékában folyik egész napos iskolai oktatás.

7. számú táblázat – Hátrányos-, halmozottan hátrányos helyzetű és az SNI gyerekek aránya az általános iskolákban

| Egész napos oktatás kiterjedtsége | elemszám | HH százalék | HHH százalék | SNI százalék |
|-----------------------------------|----------|----------------|-----------------|-----------------|
| Nincs egész napos oktatás | 2753 | 9,85 | 12,37 | 12,9 |
| 0,1-25% között | 161 | 9,38 | 11,64 | 8,67 |
| 25,1-50% között | 298 | 10,84 | 13,47 | 9,47 |
| 50,1-75% között | 158 | 7,94 | 14,06 | 8,23 |
| 75,1-100% között | 211 | 13,2 | 17,28 | 14,4 |
| | 3581 | 10,02 | 12,8 | 12,31 |

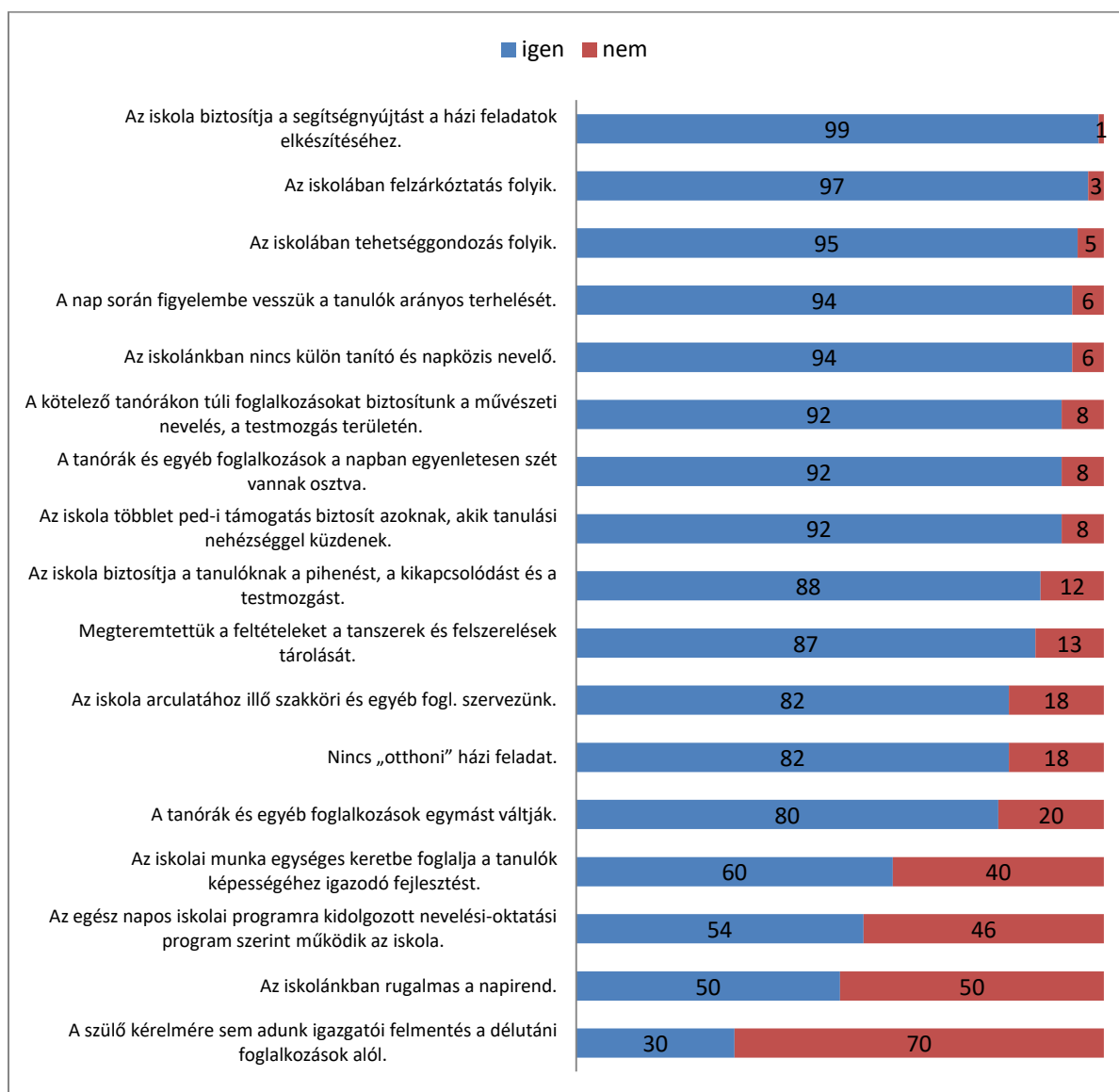
Forrás: OH adatok alapján, saját szerkesztés

A 7. számú táblázat ezekre a magas arányban egész napos kistéleplési, kisiskolákra irányítja a figyelmünket. Ezekre az jellemző, hogy minél kisebb tanulólétszámú iskolák, annál több tanuló tanul egész napos program szerint. Ez a táblázat arra hívja fel a figyelmet, hogy a hátrányos, a halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók aránya ezekben az intézményekben jóval magasabb, mint az országos átlag, vagy ahol alacsonyabb arányban van egész napos oktatás, vagy nincs is ilyen oktatásszervezés az intézményben.

További vizsgálat tárgya lehetne, amivel ebben a dolgozatban nem kívántam foglalkozni, hogy az egész napos oktatást milyen tárgyi és személyi feltételekkel szervezik meg ezek az intézmények. Mennyire jellemzi ezeket az intézményeket az egész napos iskola eredeti céljainak megvalósítása, az esélykiegyenlítés és tanulási kudarcok csökkentése.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény és végrehajtási rendeletei szabályozzák azt, hogy milyen feltételekkel szervezhető egész napos iskolai nevelés-oktatás. Így az egész napos iskolai programot szervező intézményeknek és a fenntartónak az iskolában töltendő kötelező többletidő és az iskola kiterjesztett funkciója miatt olyan tárgyi és személyi feltételeket kell biztosítani a tanulók számára, ami az egész napos program során (napi 8-10 óra) felmerülő szükségleteiket megfelelő módon elégíti ki. Ha ezt a mindennapokra levetítve fogalmazzuk meg, akkor így hangzik: úgy kell megszervezni az egész napos iskolai programot, hogy a tanuló képes legyen akár a 7. és a 8. órákban is a tanórán való aktív részvételre. Az intézményekhez kiküldött kérdőívben azt kértem, hogy jelöljék meg azokat az állításokat, amelyek jellemzőek az intézményben megvalósuló egész napos nevelés-oktatásra. A kérdőívek értékelése során az állításokat két csoportba soroltam, és két diagramm segítségével ábrázoltam.

6. számú ábra - Egész napos iskolai nevelést-oktatást folytató intézmények mennyiben teljesítik a köznevelési törvény előírásait (%)



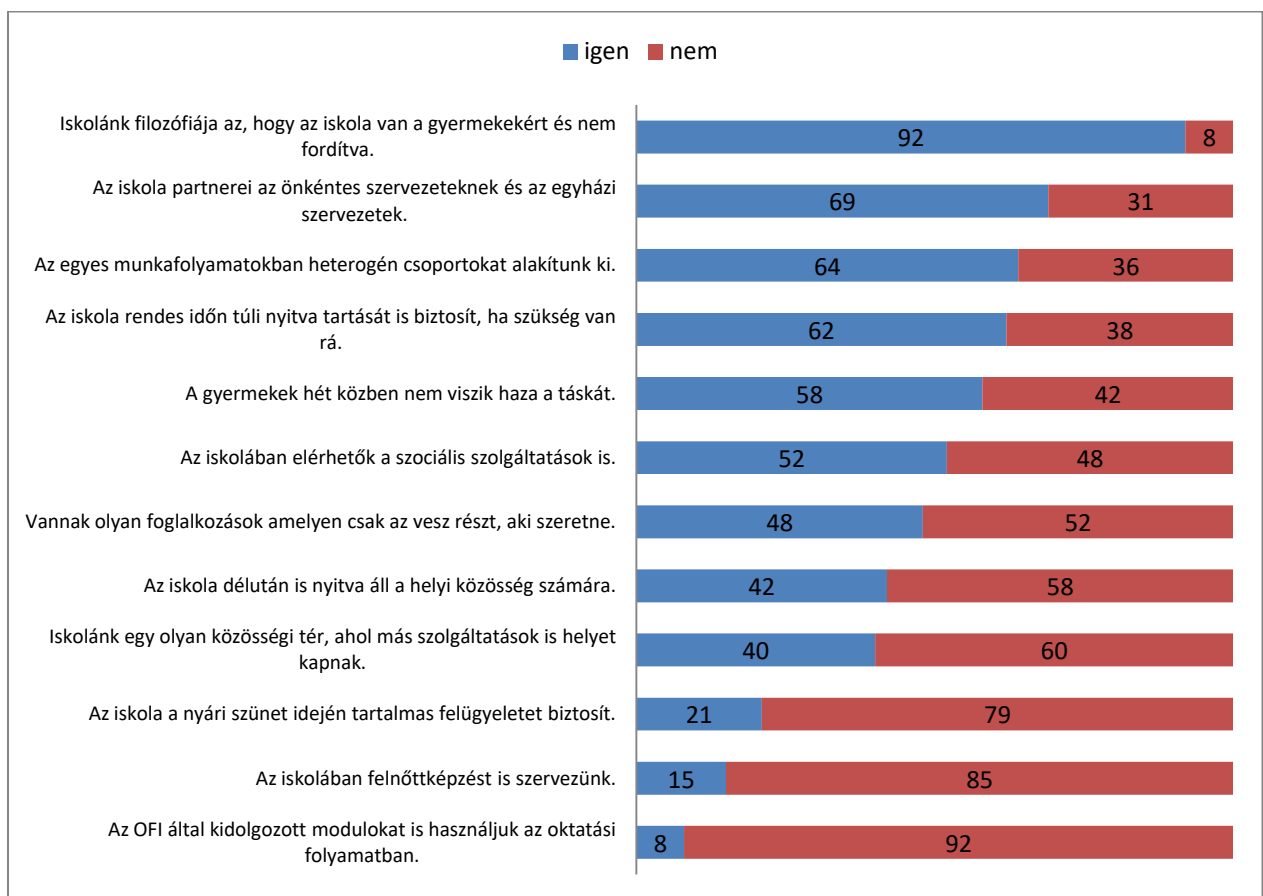
Forrás: saját kérdőíves (2017) adatfelvétel alapján

A fenti diagramon azok az állítások találhatóak, melyek a köznevelési törvényben és ahhoz kapcsolódó rendeletekben az egész napos iskolai oktatással kapcsolatban megfogalmazott törvényi feltételeket tartalmazzák. A 6. számú ábra szerint az egész napos iskolaként működő intézmények nagy részében (90 százalék fölött) van tehetséggondozás, felzárkóztatás, segítségnyújtás a tanuláshoz és a házi feladat elkészítéshez, figyelembe veszik a tanulók arányos terhelését, a tanórák és egyéb foglalkozások a nap folyamán el vannak osztva, és ehhez szorosan kapcsolódva már nem a hagyományos osztálytanítós és napközis nevelőrendszer működik, hanem mindkét tanító tanít tantárgyat, és vezet egyéb foglalkozásokat.

Az egész naposként működő iskolák 80-90 százalékban teremtették meg a feltételeket a tanszerek iskolai tárolásához, nem adnak házi feladatot otthonra, biztosítják a pihenés és kikapcsolódás lehetőségét, továbbá szakköri és egyéb foglalkozásokat szerveznek a rendelkezésre álló szabadidőben.

Aggályosnak tartom azonban azt, hogy csupán az iskolák 54 százaléka rendelkezik az egész napos iskolai programra is kidolgozott nevelési-oktatási programmal. Amikor 2013. szeptember 1-től bevezették az egész napos iskolák szervezésének lehetőségét, akkor a köznevelési törvény kilátásba helyezte egy központi - oktatási miniszter által kiadott - programnak a megszületését. Ez azóta sem jelent meg, és az iskolák egy része sem dolgozott ki programot az egész napos oktatásra. Az is meglepő, hogy magas arányban (70 százalék) adnak felmentést a tanulóknak a délutáni foglalkozások alól a szülők kérelmére, annak ellenére, hogy ebben az iskolaszervezési formában a köznevelési törvény nem ad erre lehetőséget.

7. számú ábra - Egész napos iskolai nevelést-oktatást folytató intézmények mennyiben teljesítenek a köznevelési törvény előírásain túli feltételeket (%)



Forrás: saját kérdőíves (2017) adatfelvétel alapján

A fenti diagramon olyan állításokat csoportosítottam, amelyek az iskolai kibővített funkcióját helyezik a középpontba, és olyan szolgáltatásokat is tartalmaznak, amelyek az mindennapos iskolai élettel nem mutatnak közvetlen kapcsolatot. Ha azonban azokra a településekre gondolunk, ahol a legjellemzőbb az egész napos oktatás, a kistelepülésekre ott fontos funkciót tölthetnek be a családok életében.

8. számú táblázat - Az egész napos iskolai nevelést-oktatást folytató intézményeket mennyiben jellemzik a közösségi iskola jellemzők

| Sorszám | Közösségi iskola jellemzők | Intézmények száma | Százalékos aránya |
|---------|---------------------------------------|-------------------|-------------------|
| 1. | egy sem jellemzi + egy jellemző | 38 | 37 |
| 2. | két jellemző | 25 | 24 |
| 3 | három jellemző + mind a négy jellemző | 40 | 39 |

Forrás: saját kérdőíves (2017) adatfelvétel alapján

A két diagramból kiemelve négy változót, létrehoztam egy újat, melyet a négy változó alapján „közösségi iskola változónak” neveztem el. Megnéztem az összevont változó segítségével azt, hogy a kérdőívet visszaküldő 103 iskolát mennyiben jellemzik a közösségi iskola jellemzői. A fenti táblázat első sorába azok az iskolák kerültek melyekre egyet sem, vagy csak egy jellemzőt jelöltek meg, összesen 38 ilyen intézmény került a mintába, ezeket nem lehet közösségi iskolának tekinteni. A két jellemzőt megjelölő intézmény néhány vonatkozásában közösségi iskolának tekinthető, ide 25 tartozik. A többi 40, ahol három vagy mind a négy jellemzőt megjelölték, azok közösségi iskolának mondhatóak.

9. számú táblázat - Az egész napos iskolai nevelést-oktatást folytató intézményeket mennyiben jellemzik az egész napos iskola sajátosságai

| Sorszám | Egész napos iskola jellemzői | Intézmények száma | Százalékos aránya |
|---------|--|-------------------|-------------------|
| 1. | egy sem jellemzi + egy és két jellemző | 7 | 7 |
| 2. | három + négy +öt jellemző | 56 | 54 |
| 3 | hat jellemző + mind a hét jellemző | 40 | 39 |

Forrás: saját kérdőíves (2017) adatfelvétel alapján

A fent leírt módszerrel hét változó kiemelésével egy „egész napos iskola” változót is létrehoztam. A kategóriákat összevonva az első csoportba kerültek az egy-két jellemzőt megjelölő intézmények, összesen 7, ezek nem tekinthetők egész napos iskolának. A második csoportba a három-négy-öt jellemzőt érvényesnek tartó intézmények kerültek, összesen 56, ők már bizonyos ismérvek mentén egész naposnak tekinthetők. Az utolsó csoport a hat vagy hét jellemzővel rendelkezők, szám szerint 40 intézmény teljesen egész naposnak tekinthető. Ez azt jelenti, hogy ezekben olyan tanulásszervezési eljárásokat, módszereket és szervezési formákat alkalmaznak, amelyek valódi egész napos oktatást tesznek lehetővé.

2017/2018. tanévben megismételtem a kérdőíves adatfelvételt. Ebben a körben csupán 87 iskola válaszolt a megkeresett 663 intézményből, és a visszaküldött kérdőívek közül is csak 81 volt feldolgozható. A válaszadók alapjellemezői - településtípus, településen működő iskolák száma, tanulólétszám stb. - a 2016/2017. tanév felvételhez hasonló képet mutatnak: a válaszadó iskolák közül csupán minden ötödik működik nagyobb településeken, minden harmadik egyedüli iskola a településen. Többségükben előzetesen iskolaotthonos oktatás működött, azt fejlesztették tovább egész napos formává, a bevezetést előkészítő Oktatókutató és Fejlesztő Intézet fejlesztésben való részvételről csupán 3 iskola nyilatkozott, és kidolgozott egész napos iskolai programmal még kevesebben rendelkeznek (34 iskola), mint a 2017-ben választ adó iskolák. A köznevelési törvényben megfogalmazott, illetve azon túlmutató iskolai-oktatásszervezési jellemzők tekintetében a 2018-ban kapott válaszok hasonlóak az előző évihez. A válaszadó iskolák többsége - jellemzően az alsó tagozaton - megteremtette az egész napos iskola feltételeit. A 2017-es kérdőívhez képest új kérdésblokkot is tartalmazott a 2018-ban kiküldött kérdéssor, rákérdeztem arra, van-e az intézménynek iskolaotthonos múltja, a gyerekek hány százaléka részesül egész napos iskolai nevelésben. Továbbá megkérdeztem azt, hogy milyen előnyökkel és hátrányokkal jár, kiknek a szükségleteihez igazodik leginkább ez az oktatásszervezési forma. Az alacsony válaszadási arány miatt ez a rész sem elemezhető, de a válaszokból kirajzolódó tendenciákat érdemes megfogalmazni. Az egész napos forma előnyei között legnagyobb gyakorisággal kiemelkedik a hátrányos helyzetű gyerekekkel való hatékonyabb foglalkozás lehetősége (ötből 4 válaszadónál), hasonló gyakorisággal jelenik meg a válaszokban a szülőkkel való jobb kapcsolat, valamint a gyerekek jobb, mélyebb ismerete. És bár a tanárok a válaszok alapján szeretik ezt a tanulásszervezési formát, a negatív hatások közül leggyakrabban a pedagógusok fokozott fáradtságát jelölték meg (25 iskola).

4.2. Városi körkép – az általános iskolák települési szintű elemzése

A kutatási eredményeket bemutató fejezet második részében egy közepes méretű város minden általános iskolájára (11 általános tantervű iskola) kiterjedő kutatás alapján mutatom be az egész napi nyitvatartásra vonatkozó szabályozás bevezetésének tapasztalatait. Négy tanév alatt három alkalommal jártam a város iskoláiban, mely során 48 interjút készítettem az általános iskolák vezetőivel, pedagógusaival, az iskolába járó gyerekek szüleivel és a gyerekekkel. A személyes adatgyűjtésen túl felhasználtam a város általános iskoláira vonatkozó statisztikai adatokat, az iskolai és a városi dokumentumokat, hogy bemutassam, milyen változást hozott az iskolák életében a köznevelési törvény azzal, hogy bevezette az egész napos iskolát, és előírta a legalább tizenhat óráig való nyitva tartást minden általános iskola számára.

„Azzal lótték túl a célon, hogy nem engedték, hogy választható legyen”

„Az elmúlt három év során a szülők rájöttek arra, hogy itt délután az iskolában olyat kap a gyerek, ami a gyerekeknek jó.” (igazgató, 2016/2017)

2013. szeptember 1-től az általános iskolai tanulók heti foglalkozási időkerete kibővült. A nemzeti köznevelési törvény fent hivatkozott rendelkezései szerint az általános iskolai nevelés-oktatást „... olyan módon kell megszervezni, hogy a foglalkozások legalább tizenhat óráig tartsanak...”(Nkt. 27. §. (2)).

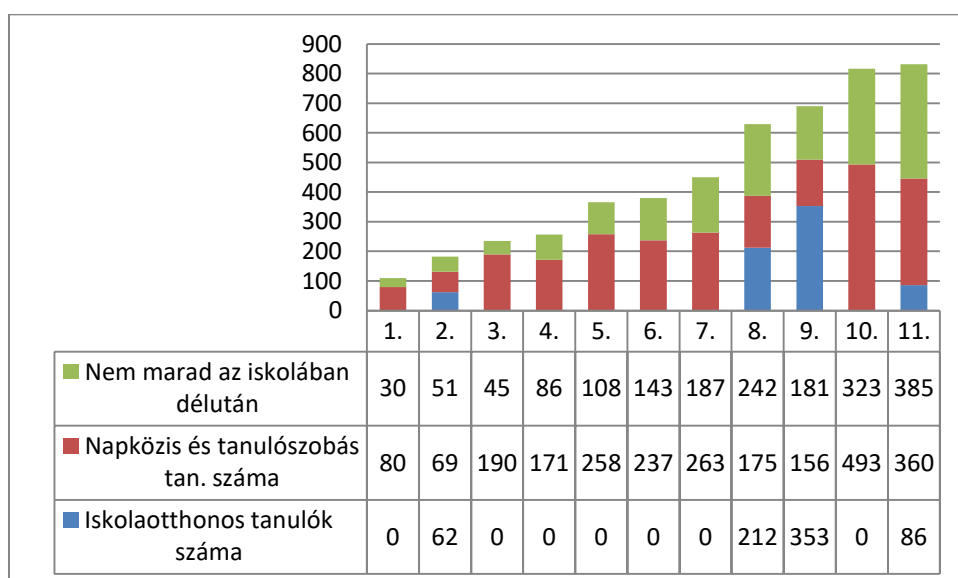
Az Nkt. e rendelkezése az általános iskolások délutáni iskolai tartózkodásának szemléletváltását eredményezte. A 2013. augusztus 31-ig hatályos közoktatási törvény szerint az általános iskolákban szülői igény esetén délutáni foglalkozásokat kellett szervezni, amelyeket napközi, tanulószoba és szakkörök formájában valósítottak meg. A 2013/2014. tanévtől az Nkt. indokolása szerint az iskoláknak kötelező a délután folyamán egyéb foglalkozásokat szervezniük. A tanulóknak kötelező részt venniük ezeken a foglalkozásokon, azonban a szülő indokolt kérelmére a tanulót fel lehet menteni az egyéb foglalkozások alól.

4.2.1. A város általános iskoláiról

A város az óvodáktól a felsőoktatási intézményekig széles iskolahálózattal rendelkezik. Tizenegy általános iskola, tizenhét középiskola és több felsőoktatási intézmény működik a

városban. Szűkebb és tágabb környezetéből vonzza a diákokat. Az általános iskolás bejárók jellemzően a környező falvakból jönnek, de találunk közöttük a közeli kisvárosokban lakó tanulókat is. Az iskolák tanulóinak családi háttere jelentősen különbözik. A települések egy részéből a gyerekek iskolabezárással, szervezeten kerültek át egy-egy városi iskolába, más településekről egyéni döntés alapján a szülők, a szabad iskolaválasztás jogával élve választottak iskolát gyerekeik számára. Emiatt vegyes iskolahasználat alakult ki. A város általános iskoláiban a tanulók közel egyharmada más településről jár be. A bejárók a város intézményeiben egyenlőtlenül oszlanak el, nagy különbségek vannak e tekintetben az iskolák között. A környező településekről bejáró tanulók nem a számunkra legközelebbi, hanem a város távoli részén található iskolába járnak. Ez azt eredményezi, hogy a helyközi járat után még helyi járással is hosszú időt utaznak. Ez tovább növeli az iskolába járás idejét, és megnehezíti főként a szülői vagy felnőtt kíséretet igénylő alsós gyerekek iskolába járását. A város két általános iskolájában - eltérő okok miatt - a tanulók több mint a fele más településéről jár be naponta. Van azonban két olyan iskola, ahol a bejáró tanulók aránya még a városi átlag felét sem éri el. A többiek a városi átlag közelében vannak. Az alapfokú oktatást folytató intézmények nagyobb része, több mint háromnegyede állami, mások egyházi jogi személy fenntartásában, továbbá felsőoktatási intézmény gyakorlóiskolájaként működnek.

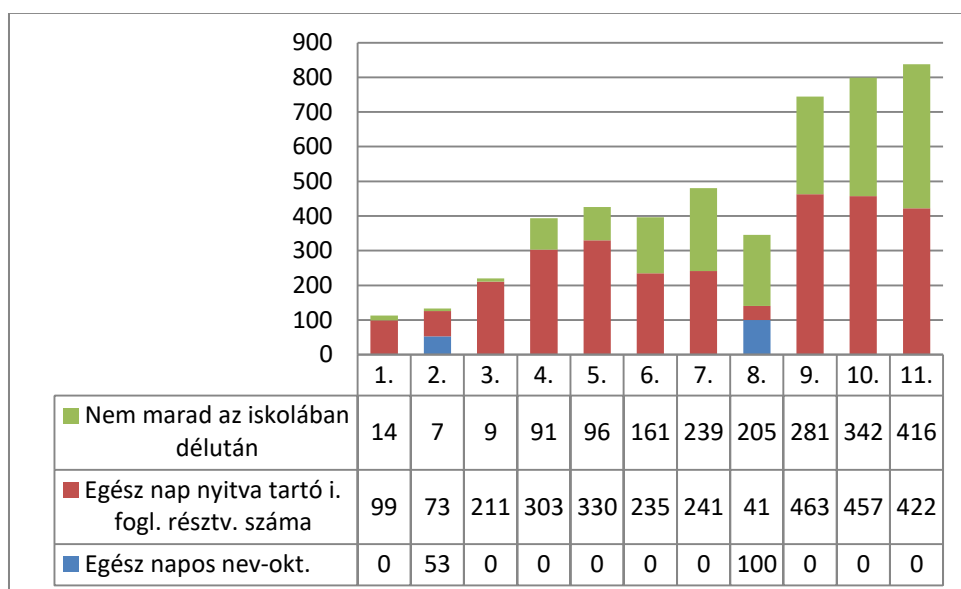
8. számú ábra - Iskolaotthonos, napközis és tanulószobás diákok száma a kutatás során vizsgált városban 2011/2012. tanévben



Forrás: 2011/2012. tanévi fenntartói statisztikai adatok

A rendelkezésekre bocsátott statisztikai adatok és az interjúk egybehangzóan azt mutatták, hogy a város négy általános iskolájában 2013. szeptember 1-ét megelőzően iskolaotthonos oktatás volt, továbbá minden általános iskolában volt napközi és tanulószobai foglalkozás a délután folyamán, az akkor érvényes jogszabályok szerint, a szülők igényei alapján. Így a város általános iskoláiban tanuló gyerekek nagyobb része - 64 százaléka - az iskolában töltötte a délutánt az egész nap nyitva tartó iskola bevezetését megelőzően is.

9. számú ábra - A délutánt az iskolában töltő diákok száma a kutatás során vizsgált városban 2016/2017. tanévben



Forrás: OH adatok

A fenti két ábrát összehasonlítva látható, hogy a köznevelési törvény bevezetésének következtében a korábbi négy iskolaotthonos működtető intézményből csak kettőben váltottak egész napos iskolai program szerinti nevelés-oktatásra, a másik két intézmény egész nap nyitva tartó iskolává vált. Az eset arra is ráirányítja a figyelmet, hogy korábban az iskolaotthonos állami normatívája¹⁵ magasabb összegű volt, mint a napközis csoport finanszírozása. Az iskolák esetében a váltás a finanszírozással, jelen esetben a finanszírozás csökkenésével és a köznevelési törvény bevezetésével is összefüggésben lehet. Ha a 2011/2012. és 2016/2017. tanévekben (lásd a fenti két ábrán) az iskolaotthonban tanulók számát hasonlítjuk össze az egész napos nevelés-oktatásban résztvevők számával, akkor azt

¹⁵ az iskolaotthon finanszírozása feladat alapú volt, az ellátott feladatot finanszírozta a normatíva, jelenleg gyermek-létszám alapú átlagbér finanszírozás van. Ez nincs tekintettel az oktatásszervezésre.

látjuk, hogy a városi szintű részvétel 14,4 százalékról (713 fő) 3,1 százalékra (153 fő) csökkent. Ezzel párhuzamosan városi szinten emelkedett az egész nap nyitva tartó iskolában a délutáni foglalkozásokon résztvevők aránya 49,6 százalékról (2.452. fő) 58,8 százalékra (2.875. fő). A fenti számok azt mutatják, hogy a két általános iskola esetében az iskolaotthonos osztályok nem egész napos iskolai programra váltottak, hanem egész nap nyitva tartó iskolai programmal működtek tovább. Ha települési szinten a 2010/2011. tanévben délután az iskolában maradók számát összehasonlítjuk a 2016/2017. tanév délutáni programokon résztvevő tanulók számával, akkor az országos tendenciával ellentétesen, a délutáni programokon a tanulók számának csökkenést tapasztaljuk. A fenti statisztikai adatok alapján megállapítható az, hogy ezen a településen, amikor a szülői igények alapján szervezték a délutáni iskolai programokat, akkor az általános iskolákban tanulók 64 százaléka, amikor kötelező vált, akkor a tanulók 61,9 százaléka vette igénybe a délutáni foglalkozási lehetőségeket az iskolában. A többi általános iskolás gyerek számára, a törvényi rendelkezéseknek megfelelően, a szülők felmentést kértek és kaptak az iskoláktól. Ha a települési szintű délutáni programokon való részvételi adatokat az országos szintűekkel hasonlítjuk össze, akkor meglephet minket az, hogy az egész nap nyitva tartó iskola bevezetése előtt ebben a városban 17,5 százalékkal volt magasabb az iskolában maradók aránya az országos átlagnál, ez a különbség a 2016/2017. tanévre mérséklődött, és az országos átlagot 6,1 százalékkal haladja meg. Az eddig választható és szülői kérésre szervezett délutáni foglalkozások és iskolai felügyelet a kötelezővé válást követően a tanulók részvételének csökkenését hozta.

Az iskolákat a kutatás első évében (2011/2012.) a tanulói összlétszám alapján rendeztem sorrendbe (lásd 8. ábra). A 2016/2017. tanévben (lásd 9. ábra) a 2011/2012. tanévben kialakult sorrenden nem változtattam, így a diagramok alapján nyomon követhető, hogy néhány év alatt a település egyes iskoláiban csökkent, más iskolákban növekedett a tanulói létszám, míg a város tanulóinak összlétszáma az országos tendenciához hasonlóan csökkent ebben a városban is, összesen 57 fővel. Az iskolák tanulói létszámának az átrendeződésére magyarázattal szolgálhat az alábbi táblázat adataira, melyben a tanulói létszámok feltüntetésével mellett megjelennek a hátrányos- és halmozottan hátrányos helyzetű tanulói létszámok is.

10. számú táblázat - A kutatás során vizsgált város általános iskoláiban a teljes tanulói létszám, a HH-s és a HHH-s tanulók létszáma

| iskolák/ tanulói létszámok (fő) | 1. sz. isk. | 2. sz. isk. | 3. sz. isk. | 4. sz. isk. | 5. sz. isk. | 6. sz. isk. | 7. sz. isk. | 8. sz. isk. | 9. sz. isk. | 10. sz. isk. | 11. sz. isk. | tanulói létszámok összesen |
|--|----------------|-------------------|-------------------|-------------------|----------------|----------------|-------------------|----------------|----------------|--------------------|--------------------|----------------------------------|
| 2011/2012. telj. létsz. | 110 | 182 | 235 | 257 | 366 | 380 | 450 | 629 | 690 | 816 | 831 | 4946 |
| 2016/2017. telj. létsz. | 113 | 133 | 220 | 394 | 426 | 396 | 480 | 346 | 744 | 799 | 838 | 4886 |
| 2011/2012. HH t. létsz. | 88 | 136 | 32 | 99 | 126 | 113 | 87 | 254 | 103 | 91 | 82 | 1211 |
| 2016/2017. HH t. létsz. | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 2 | 2 | 0 | 19 |
| 2011/2012. HHH t. létsz. | 26 | 54 | 0 | 35 | 49 | 48 | 0 | 90 | 0 | 7 | 1 | 300 |
| 2016/2017. HHH t. létsz. | 19 | 9 | 2 | 7 | 13 | 18 | 4 | 21 | 6 | 9 | 9 | 117 |

Forrás: 2011/2012. tanévi fenntartói statisztikai adatok, 2016/2017. tanévi OH adatok alapján

A táblázatban összesített adatok alapján pontosan nyomon követhető, hogy az iskolákban a tanulói létszámok hogyan változtak. Figyelemre méltó, hogy a város egyik iskolájának tanulói létszáma, ahol a HH-s és HHH-s tanulók aránya a legmagasabb volt a 2011/2012. tanévben, 283 fővel (629 főről 346 főre) csökkent. A tanulói létszám növekedése három másik iskolában jelent meg a városban.

A dolgozat elméleti részében a szakirodalom feldolgozása során már részletesen bemutattam a szabad iskolaválasztás következményét. A szülők, élve ezzel az alkotmányos jogukkal, olyan intézményeket választanak gyermekük számára, amelyeknek jobb a hírnevük.

A fenti (10.) táblázatban szembetűnő a változás a 2011/2012. tanévről a 2016/2017. tanévre a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámának csökkenése miatt is. Ennek oka a jogszabály változása¹⁶. A hátrányos- és halmozottan hátrányos helyzetű

¹⁶ A HH és a HHH defínitív tartalma 2013 szeptemberében jelentősen megváltozott. A fogalmakat eddig a közoktatási törvény tartalmazta. A fogalmakat nem csak tartalmukban fogalmazzák újra, hanem a szabályozó ágazati kiterjedtségében is. Az új gyermekvédelmi törvénymódosítások sorába helyezte a hátrányos helyzet kategorizálását. Így a jelen jogszabályi lehatárolás a szociális és az oktatási ágazat számára egyaránt

tanulók fogalmát jogi szempontból az 1993. évi közoktatási törvény határozta meg, és 2013. szeptember 1-ig nem is volt benne változás. Ettől az időponttól a fogalom módosult, és a szabályozás átkerült a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvénybe (Fejes - Szűcs 2018).

Az általános iskolában eddig a hátrányos helyzetű kategóriába kerüléshez elég volt a család anyagi helyzetének vizsgálata, a változás szerint ehhez még szükséges egy további hátránynövelő tényező: a szülők alacsony iskolai végzettsége, tartós munkanélkülisége, illetve az elégtelen lakáskörülmények. Úgy fogalmazhatunk, hogy a korábbi halmozottan hátrányos helyzet vált hátrányos helyzetűvé. A jogszabály indokolása szerint az anyagi lehetőségeken kívül „...az iskolai sikerességet általában kedvezőtlenül befolyásoló egyéb hátrányoknak is fenn kell állniuk mind a hátrányos, mind a halmozottan hátrányos helyzet esetén” (Varga 2014:2). Ugyanakkor a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriához sem elég a korábbi jellemzők együttállása. A család anyagi helyzetén túl még további két kritériumnak kell teljesülnie a szülők alacsony iskolázottsága, tartós munkanélkülisége és az elégtelen lakáskörülmények közül (Varga 2014).

Az iskolai statisztikai adatok alapján ebben a városban a jogszabályi változáson túl a besorolás szemléletében is változás történt. A jogszabályi változásra hivatkozva mondja a szerző, Varga (2014), hogy a korábbi halmozottan hátrányos helyzetből lett a hátrányos helyzet. A jogszabályi változások hatására az újraszorolás ezen a településen nem így alakult, hiszen míg 2011/2012. tanévben 310 fő HHH-s tanuló volt városi szinten, addig a 2016/2017. tanévre 19 főre csökkent a HH tanulók száma, és a HHH-sok száma is számottevően, körülbelül egyharmadára (117 főre).

Ha a város általános iskoláit a sajátos nevelési igényű tanulók szempontjából hasonlítjuk össze, akkor ezen a téren is a hátrányos helyzethez hasonló különbségekkel találkozunk. A kis létszámú iskolákat összehasonlítva azt látjuk, hogy SNI-s tanulója az egyházi iskolának a 2011/2012. tanévben nem volt. A másik két alacsony tanulószámú intézményben kiemelkedően magas az SNI-s tanulók aránya. Ebbe a két iskolába járt a város általános iskoláiban tanuló összes SNI-s tanuló több mint a fele.

A legmagasabb arányban, közel 60 százalékban SNI-s tanulókat nevelő-oktató iskolában a tanulást minden osztályban gyógypedagógus irányítja. A tanulók nagy része ebben az

meghatározza, hogy kiket sorolunk a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók kategóriájába (Varga 2014).

iskolákban hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű is. Az iskola pedagógiai programja és a működési engedélye alapján enyhe- és a középsúlyos értelmi fogyatékos és autista tanulókat is felvesznek. Ebben az iskolában a tanulók több mint fele bejáró.

A harmadik kis létszámú iskolában a tanulók egyharmada iskolaotthonos oktatásban vesz részt, további egyharmaduk napközis vagy tanulószobás. Hasonlóan az előbbi iskolához itt is kiemelkedően magas a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ez az intézmény abban különbözik az előbbi kisiskolától, hogy a más településről bejáró tanulók aránya 20 százalék alatt marad, nem éri el a városi átlagot (29 százalék). Ez a két alacsony tanulólétszámú iskola a városi és az országos átlagnál alacsonyabb osztálylétszámokkal működik, 14-17 fő közötti az egy osztályra jutó tanulók száma. Mindkét iskola szakiskolaként és előkészítő szakiskolaként is működik, mindkettő a tankerület fenntartásában. Korábban az egyik a város önkormányzatának, a másik pedig a megyei önkormányzatnak a fenntartásában működött.

A közepes létszámú (250 - 450 fő) iskolákat összehasonlítva elmondható, hogy a 2011/2012. tanévben a napközit és a tanulószobát a tanulók közel kétharmada vette igénybe, és egyik iskolában sem működött iskolaotthon. Eltérés az osztálylétszámok átlaga között mutatkozik, a legmagasabb osztálylétszámok a belvárosi iskolában vannak, és itt van a legtöbb bejáró tanuló. A tanulói összetétel szerint a belvárosi iskola különbözik a hasonló méretűektől. A legalacsonyabb a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulók aránya, ez 15 százalékkal alacsonyabb, mint a város hasonló méretű iskoláiban, és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló a 2011/2012. tanévben nem is volt az iskolában. Míg mindhárom hasonló méretű, de nem belvárosi iskolában a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladta a 10 százalékot.

A nagy létszámú (600 - 850 fő) iskolákat összehasonlítva elmondható, hogy háromban iskolaotthonos oktatás volt. A legnagyobb létszámú iskolában, mely egyben gyakorlóiskola is, az iskolaotthonos oktatás nem meghatározó, hiszen az itt tanuló gyerekek egytizede vett részt ebben az oktatásszervezésben. A gyakorlóiskolában a sajátos nevelési igényű tanulók aránya, a hátrányos helyzetűek aránya és a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya alacsony, a városi átlag töredéke, azonban a bejáró tanulók aránya a városi átlag közelében van. Így az iskolaotthonos oktatásnak ebben az iskolában nem a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása volt a célja. A 2016/2017. évi adatok szerint ebben az iskolában nem vezették be az egész napos iskolai oktatásszervezést.

Ezzel az iskolával mutat hasonlóságot az a másik nagy létszámú intézmény, amelyben nem volt iskolaotthonos oktatás. Itt a napközis és tanulószobai foglalkozásokon részt vevők aránya meghaladta a 60 százalékot.

A 600-700 fő közötti tanulólétszámmal működő két iskolában feltűnő különbség mutatkozik az osztálylétszámok átlagában. Az egyikben átlagosan 27 tanuló van egy osztályban, míg a másikban 20 tanuló van egy osztályban. Mindkét iskola iskolaotthonos, a nagyobb létszámú és nagyobb osztálylétszámúban a tanulók több mint fele iskolaotthonos oktatásban vett részt, ez volt a városban a legmagasabb arány. Ugyanebben az iskolában a gyerekek további több mint 20 százaléka napközis vagy tanulószobás volt, így ebben a gyerekek közel háromnegyede veszi igénybe délután is az iskola nyújtotta foglalkozásokat. Ezek a lehetőségek széles skálán mozognak, főleg a sport területén, ugyanis ez az iskola sporttagozattal működik. Nemcsak a sporttagozatosoknak kínál tömegsportra vagy versenysportolásra több sportágban lehetőséget, hanem azoknak is, aki nem vesznek részt a tagozatos képzésben. A 2016/2017. tanévi statisztikai adatok szerint ebben az iskolában az iskolaotthonos oktatást nem váltotta fel az egész napos iskolai nevelés-oktatás, így az intézmény egész nap nyitva tartó iskolává vált.

A másik nagy létszámú iskolaotthonos oktatást folytató iskolában a részt vevők aránya alacsonyabb, az itt tanulók egyharmada. Az iskolában tanulók további egyharmada napközit vagy tanulószobát igényelt, így a kétharmaduk töltötte az iskolában a délutánt. Ebben az iskolában kiemelkedően magas a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya, a városi átlagnak a kétszerese. Az interjúk tanúsága szerint ebben az iskolában az iskolaotthonos oktatást a hátrányos helyzetű tanulók iskolai felzárkóztatásának céljából vezették be. A 2016/2017. évi statisztikai adatok szerint ebben az iskolában az iskolaotthonos oktatás egész napos iskolai program szerinti nevelés-oktatással folytatódik.

Összegezve elmondható, hogy a települési szinten vizsgált négy iskolában folyt iskolaotthonos oktatás a 2011/2012. tanévben. Ezek közül kettőben a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya magas volt, míg a másik két iskolában nem vagy alig volt ilyen besorolású tanuló. Az Nkt. bevezetésével két iskola a korábbi iskolaotthonos programot megszüntetve nem vált egész napossá, csak egész nap nyitva tartó iskolává. Az egész napos iskolai programra való átállás csak abban a két iskolában történt meg, ahol a városi átlaghoz viszonyítva magasabb volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Az iskolai interjúk szerint ezek az intézmények az egész napos oktatásra mint lehetőségre tekintenek.

4.2.2. A változások bevezetésének tervezése a város iskoláiban

A változások bevezetése, a tanév vége előtt azt kérdeztem meg az iskolákban, hogy mire fogják felhasználni az időkeret bővülésével járó többletidőt. A válaszadók azt fogalmazták meg, hogy a bevezetni tervezett egész napos iskola¹⁷ (vagy egész nap nyitva tartó iskola) számukra nem ismeretlen. Korábbi tanulmányaik vagy iskolai pedagógiai gyakorlatuk során már találkoztak az egész napos iskolához hasonló oktatásszervezéssel. Az egész napos iskolai nevelést-oktatást az interjúalanyok egy része az iskolaotthonos oktatással azonosította, mások csak hasonlóknak nevezték. Az egész napos iskola bevezetésének legérzékenyebb kérdésének azt tartották, hogy részletes tartalmi szabályozás hiányában a 2013/2014. tanév felkészülési időszakában még nem tudták pontosan, hogy mi lesz a tartalma a 2013. szeptember 1-től bevezetni rendelt egész napos iskolának.

Azt tapasztaltam, hogy egyes intézményekben az új oktatásszervezés bevezetése nem jelentett átfogó változást, ugyanis az iskolaotthon előképe az egész napos iskolának, így ezekben korábban is hasonlóan gondolkodtak az iskolai munkáról. Az iskolákban a változásokra való felkészülést már az interjúkészítés időpontját megelőzően elkezdték, ugyanis megadott határidőre módosították a pedagógiai programot, és átgondolták a szükséges változtatásokat. Találtam olyan iskolát is a városban, ahol a vezető még nem tudta pontosan, hogy milyen módon hajtható végre a törvény úgy, hogy eleget tegyen a törvényi előírásoknak, de arra törekedett, hogy az iskolában ne kelljen olyan változásokat bevezetni, amelyeket sem az iskola vezetése, sem a szülők nem szeretnének. Az egyik iskolában az igazgató számára a legtöbb fejtörést a pedagógus-életpálya bevezetése, a pedagógus-óraszámok körüli bizonytalanság okozta. Az igazgató megfogalmazta azt, hogy ebben az iskolában az alsó tagozatban nem szervezhető át a tanórák a délutáni időszakra, és a felső tagozatos gyerekek délutáni benntartása is gondot okoz a jelenlegi keretek között. A változás bevezetése elleni érvként hangozott el az, hogy az ide járó gyerekek és a szüleik azért választották ezt az iskolát, mert itt nincs délutáni elfoglaltság, és a gyerekek a tanítási órák után szabadon mehetnek sportolni, zeneiskolába és különóra.

¹⁷ Az egész napos iskola fogalma ebben az időszakban nem körvonalazódott pontosan. Az egész nap nyitva tartó iskolát – a kötelező délutáni bent tartózkodást - nevezték egész napos iskolának. A 2013/2014. tanév kezdete után tisztázódott a fogalom, és az, hogy pontosan hogyan kell értelmezni az Nkt-t.

„A mi iskolánkban az új rendszer nem jelent lényeges változást. Alsóban iskolaotthon volt eddig is, felsőben kötelező napközi volt négyig.(...) Az a rendszer, ami újnak számít az országban, nálunk egy bevezetett, kipróbált rendszer.” (igazgató, 2013/2014)

„A köznevelési törvényben körvonalazott egész napos iskola fogalom, nem felel meg annak, amit mi idősebb pedagógusok annak tanultunk, gondolunk. A klasszikus egész napos iskola szerint 8-16-ig kell a gyerekeknek a tanítási óráit úgy megszervezni, hogy egyenlő legyen a terhelés, délelőttre az órák zömét, de lehetőséget ad a délutáni, leginkább készségfejlesztő órák tervezésére is. (...) A törvény úgy tervezi most az egész napos iskolát, hogy délelőtt megvan a gyerekeknek a tanórája, és a fél kettőtől fél négyig terjedő időben, akinek nincs lekötve az ideje, annak olyan foglalkozásokat kínáljon az iskola a saját profiljából, amit a gyerek választani tud. Aki eddig zeneiskolába járt, az eljárhat most is, aki leigazolt sportoló, az edzésre jár, de nagyon sokan nem így gondolják. Mivel nincsenek végrehajtási rendeletek, ezért én úgy érzem, hogy nagy káosz van a fejekben, hogy most ott őrizzük a gyerekeket, nem engedjük haza, sajnos vannak igazgatók, akik így gondolkoznak.” (pedagógus, 2012/2013)

„Nálunk eddig működött az egész napos iskola, csak nem így hívták, hanem iskolaotthonos oktatásnak. Ez alsó tagozaton volt. A gyerekek reggel 8.00-tól délután 16.00-ig iskolában voltak. (...) Felső tagozatban tanulószobával, szakkörökkel próbáltuk megoldani a tartalmas iskolai tartózkodást, és főképpen azokat a gyerekeket céloztuk meg, akik rászorultak. Felajánlottuk a lehetőséget mindenkinek, aki úgy gondolta, hogy az iskola tud segíteni, az jött. Megtanulták a leckét, elkészítették az írásbeli, szóbeli feladatokat. Természetesen ez idő alatt a gyerekeknek volt lehetőségük, hogy elmenjenek szakköre, ebédelni, levegőzni, sportfoglalkozásra, színházba, uszodába, múzeumba. Hasonlóképpen fogjuk tervezni az iskola hagyományainak megfelelően a pedagógiai programra építve. (igazgatóhelyettes, 2012/2013)

„Most ott tartunk, hogy még a kollégák kötelező óraszámát sem tudjuk. A pedagógus életpálya modell felét próbálják bevezetni, ahhoz, hogy az egész napos iskolát be lehessen vezetni, ahhoz elsősorban azt kellene látnunk, hogy a pedagógusoknak mennyi lesz az óraszám, illetve, hogy az új köznevelési törvény szerinti óraszámokat biztosítják-e nekünk, mert a régi közoktatási törvény óraszámai nem egyeznek az újjal, ez fontos és lényeges kérdés. A másik probléma pedig az, hogy a gyerekek nem erre vannak ráállva, nálunk a gyerekek délutáni elfoglaltsága rendkívül szűrt és nagyon lekötött. Nagyon sokan járnak zeneiskolába, sportolni, magánórákra, mindent át kellene szervezni, ha az egész napos iskola bevezetésre kerül. Én az egész napos iskola alatt azt értem, hogy úgy alakítjuk át az órarendet, hogy egész napra osztjuk el a tanórákat. A pihentető és felkészülési órák elszórva lennének a napban az egész napos iskolának megfelelően. Én úgy gondolom, hogy a mi iskolánkban egy egészen új elképzelést indítana el. Mi igazából nem vagyunk felkészülve. Azok a szülők, akik kérik a gyerekek délutáni iskolai tartózkodását, felügyeletét, azt meg tudjuk oldani, de ahhoz is kellene a pedagógus-óraszámok.” (igazgató, 2012/2013)

„A klasszikus egész napos iskola nálunk nem fog működni, nem is szeretnénk, hogyha működne az, hogy délután is vannak órák. ...Nálunk eddig is napközi volt hatodik év végéig, minden osztály külön volt. Minket az egész napos iskola 7-8. osztályban érint. 7-8.-ban eddig is ingyen faktokat- és felvételi előkészítőket szerveztünk a gyerekeknek, ezeknek a gyerekeknek már fél kettő, kettőig órája van. Tulajdonképpen másfél, két óráról van szó, amit ki kell tölteni. Minket ez annyira nem rémiszt meg.” (igazgató, 2012/2013)

Az interjúk összhangban a statisztikai adatokkal arról adnak árnyaltabb képet, hogy a városban markánsan jelen volt az a szülői igény, hogy a gyerekek a délután folyamán iskolai felügyelet alatt legyenek. Így az általános iskolások nagyobb része, több mint a fele, majdnem a teljes alsó tagozat, az 5-6. évfolyamok nagy része, 7-8. évfolyamokból jóval kevesebben az iskolában töltik a délutánt. Az iskolai programok sokszínűek, de ezeknek mindig része a tanulás, a másnapra való felkészülés, a játék, a sport, egyéb szakkörök, kulturális események látogatása.

Az interjúkban az intézményvezetők, pedagógusok elmondták azt, hogy milyen oktatásszervezési és pedagógiai előnyei vannak az eddig alkalmazott iskolaotthonos oktatásszervezésnek, napközinek és tanulószobának. Azt tapasztaltam több intézményben, hogy az oktatásszervezés az iskolában felmerülő problémákra adott egyfajta válaszként, alkalmazkodásként jelenik meg, más intézményben csupán pedagógus álláshely/álláshelyek megmentését szolgálta.

Összegezve elmondható, hogy az általános iskolák alsó tagozatai települési szinten használták az egész napos oktatás iskolaotthonos és napközis formáját, a köznevelési törvény bevezetése előtt is, és a bennük rejlő lehetőséget is kihasználták. Az intézményekben tervezetten és szervezeten bonyolították a hagyományaik szerint kialakított programot. A bizonytalanság amiatt, hogy nem tudták pontosan azt, hogy mi a változás lényege, érződött szavaikon. Találtam olyan pedagógust, aki ragaszkodik a kitaposott úthoz, és azt mondta, eddig is ezt csináltuk, és a jól kialakított renden nem változtatunk. Voltak alkalmazkodóbbak, akik a törvényi előírásokat igyekeztek betartani, és olyan intézmények is akadnak, ahol a változást nem érzik bevezethetőnek az iskolában. A többféle hagyományt, intézményvezetői habitust és véleményt összegezve a bevezetés előtti interjúk után háromféle iskolát különböztettem meg. Az első típusba azokat az iskolaotthonos program szerint működő intézményeket soroltam, ahol az oktatásszervezés és gyakorlati megvalósítása is a tervezett egész napos iskola koncepciójával egyezik meg. A második típusba azokat az oktatásszervezési formákat és intézményeket, ahol a gyerekek jelenleg is az iskolában töltik a délutánt, tanulással és egyéb

programokkal, de nem mindenben felelnek meg az egész napos oktatás koncepciójának, itt a vezetők részéről a korábban is jelzett alkalmazkodást tapasztaltam. A harmadik csoport az ellenállók, azok, akik leginkább azokkal az érvekkel foglalkoztak, hogy ez az intézményükben miért nem bevezethető.

4.2.3. Mi marad, és mi változik?

Az iskolák egy részében a növekedő óraszámok miatt a pedagógia programot és a házirendet úgy módosították, hogy délutánra is lehet tanórát tenni. Találtam olyan iskolát, ahol a felső tagozatos diákok délutáni foglalkozásainak ellenőrzésére, nyomon követésére új „technikai megoldást” alakítottak ki.

A változások bevezetése az egyik iskolában az egész iskolai élet átszervezését eredményezte, ennek az lett a következménye, hogy a felső tagozatos tanulók nagy része is marad délutánra az iskolában. Ugyanaz a törvény a másik iskola életében nem okozott változást. Alsóban a napközis rendszer változatlan, felsőben a felmentés adja meg a lehetőséget arra, hogy ne kelljen átszervezni az iskola életét. Az iskolák nagy részében csak azok a tanórák kerülnek át délutánra, ahol a Nemzeti Alaptanterv változása miatt annyira megnövekedtek az óraszámok, hogy délelőttre már nem lehetett több tanórát tervezni. A délutánra átcúsúzó órák gondot okoznak azokban az iskolákban, ahol a szülők felmentéssel elviszik a gyerekeket délután.

„A pedagógiai programunkat úgy dolgoztuk át, hogy délutánra is lehet tanórát tenni, kötelezően választott és választható tanórát. Az egyetlen tornaterem rákényszerít arra, hogy testnevelésórákat délutánra tegyünk, illetve a választható tantárgy az informatika és a német lesz ötödik évfolyamon, és ezek biztos, hogy délutánra kerülnek.” (igazgatóhelyettes, 2012/2013)

„Tulajdonképpen szabályos délutáni órarendje lesz az ötödik évfolyamnak, és abba bele kell férni a házi feladatok megoldásának is, legalább az írásbelinek.” (igazgató, 2012/2013)

„A felső tagozatban kártyarendszer van, ezt a diákok attól függően kapják, hogy milyen délutáni elfoglaltságaik vannak. Ezeket az igazgatói engedély alapján állítjuk ki a gyerekeknek. (...) A felső tagozatos kilépését a portán a portás és a pedagógiai asszisztens ellenőrzi.” (pedagógus, 2013/2014)

„Átszerveztük a korábbi rendszert, újításokat vezettünk be, a régi rendszert megreformáltuk. Úgy néz ki, hogy a szakköröket, a délutáni sportfoglalkozásokat, a felzárkóztatókat, a fejlesztéseket, a tehetséggondozást különböző iskolai ünnepekre,

rendezvényekre való felkészülést a tanítási órák után szerveztük, és a tanulóknak, akik igénylik fél háromtól biztosítunk felkészülést napközis rendszerben a következő tanítási napra. Színesítettük is, újítottunk is, de azért teljesen a régi rendszertől nem szakadtunk el. Így, hogy rugalmasan vezettük be, nem nagy létszámban mennek el délután.”(igazgató, 2013/2014)

„Alapvetően nem változott semmi. Ez a kiinduló pont, mert azok a tanulók, akik alsó tagozatosak a szülő eddig is kérte az egész napos foglalkoztatást, automatikusan most is mindenki napközis. Felső tagozatban eddig is biztosítottuk a tanuló szobán keresztül a foglalkoztatást, 5-6. osztályban összesen 37 gyerek kérte, 7-8.-ban pedig egy sem. Tehát a kötelező foglalkozás tekintetében ez a helyzet. Az arányszámok nem változtak semmit az előző évekhez képest. Mi újság a szakkörökkel, sportkörökkel érdeklődési körökkel? Nincs kevesebb, de több szakkörünk se, mert a gyerekek megoszlása ugyanolyan, mint az előző években, aki más intézmény foglalkozásaira járt, vagy különórára járt, az most is eljár, akinek meg elég volt az iskola kínálata az idejár. Gyakorlatilag nem változott semmi. A törvény sokat finomodott, a júniusban ismert tervezetnél sokkal engedékenyebb lett. Könnyítették a felmentés kérdését is, mert a jelentkezést egész évre írja elő a törvény. Nem adja meg a lehetőséget, hogy évközben felmondja a tanuló a tanulószobát, ugyanakkor biztosítja azt is, hogy a meglévő külső elfoglaltságokra elengedje az iskola a tanulót. Két megoldás van, hogy onnan már nem jön vissza, vagy visszajön a zeneiskola után ide, és a délután többi részét itt tölti nálunk. Megadta azt a lehetőséget, hogy az osztályfőnök bírálja el, ehhez már nem kell igazgatói engedély.”(igazgatóhelyettes, 2013/2014)

A bevezetés utáni hónapokban készült interjúk a korábban megfogalmazott elképzelésemet támasztották alá, és a fenti interjú részletek is jól bemutatják, hogy az intézmények hogyan vezették át a törvényi változásokat a gyakorlatba. Egyrészt módosították az iskolai dokumentumokat az előírásoknak megfelelően, az órák beosztásával és az órarenddel is alkalmazkodtak a változásokhoz. Újították, színesítették a programokat, de az is megfigyelhető volt, hogy a korábban kialakított rendszert megfelelőnek tartva nem változtattak.

4.2.4. Az iskola jelenlegi formájában mennyire felel meg az új kihívásoknak

A 2012/2013. tanévben és a 2013/2014. tanévben készült interjúkban is megkérdeztem azt, hogy az iskolák mennyire tudnak megfelelni a köznevelési törvényben megfogalmazott elvárásoknak. Az egyik markáns vélemény az volt, hogy nincs nagy változás, a gyerekek eddig is itt töltötték a délutánt, volt minden, amire szükségük volt, és a változásokhoz lassan hozzáigazodik az iskolákban a feltételrendszer. Más iskolákban azt fogalmazták meg, hogy a

feltételek a szükségletek felmerülésével fognak változni, lassan tökéletesedni fog az új rendszer. Ha valamire igény lesz, akkor kéri a tankerület anyagi támogatását.

A feltételek között a pedagógusellátottságra, a tanteremre és a szakkörökhöz szükséges eszközökre kérdeztem rá. Mindegyik iskola említett egy vagy több területet, ahol hiányosak a feltételek. Ahol sok képzett pedagógus van, és sokféle színvonalas szakkört tudnak tartani, ott a terem kevés. Ahol van pedagógus és terem a szakkörhöz ott az eszközök megvásárlása okozza a gondot. Más iskolákban kevés pedagógus van, és ők is leterheltek.

„A feltételek adottak, már a napközi is így működött. Az már kérdés, ha mind a nyolc évfolyamot érinti, akkor is kivitelezhető lesz-e. Az már látszik, hogy a rendszerben több pedagógusra lesz szükség.” (igazgató, 2013/2014)

„Egyik iskolában sem tökéletesen adottak a feltételek, majd ezeket ki kell alakítani. A szakkörhöz eddig az alapanyagot kigazdálkodtuk, most pedig bízunk abban, ha szükségünk van valamire, leadjuk az igényt a tankerületnek, és megkapjuk. Ha nem lehet, akkor kitalálunk valami mást, a fantáziánk ilyenkor is működik. A szülők is segítenek ebben.” (igazgató, 2013/2014)

„Nagyon szépen hangzik az, hogy gazdag, színvonalas foglalkozások legyenek. A legtöbb tantestületben nagyon kreatívak és képzettek a kollégák. De ezekhez a foglalkozásokhoz a hozzávaló mind pénzbe kerül. Ahol a szülők tudnak rá áldozni, ott működik, ahol nem ott nem működik a történet.” (pedagógus, 2013/2014)

„A teremhiány, az anyagköltséghiány miatt azt a színes programot nem tudja nyújtani az iskola, amire képes lenne. Az előző években is gondot jelentett a délutáni időben a szabadterem-kapacitás. Megvolt a 13 délutáni nevelő, és a délelőtti kollégák ráérték. A felsősök nyugodtan meghirdethették a jó programokat. Most a nevelők valahol bent ülnek, mindenkinek feladata van. Én is úgy tudom megoldania korrepetálásaimat, hogy másokkal egy teremben.” (pedagógus, 2013/2014)

„Tanterem az van, viszont a délutáni szakkörök megbontják a tanulószobák rendjét. ... A szakkörök mind pénzigényesek, amire az iskola nem kap anyagi forrást. Pl. egy táncszakkör ruhaigényes. Nem tudunk pénzt kérni a szülőtől.” (igazgatóhelyettes, 2013/2014)

A fenti interjúk szerint minden iskolában más és más az igény. Vannak olyan intézmények, ahol a törvény módosítása nem okoz gondot, úgy véli az intézmény vezetője, hogy a feltételek adottak, csak az okozhat gondot, ha az egész napos oktatás igénye a teljes felső tagozaton is kötelezővé válik. Azokban az intézményekben, ahol nem fogyott, hanem nőtt a tanulók létszáma az utóbbi időben, ott a teremhiány akadályozza a szakkörök és délutáni tanulás

ütközését. Általános probléma az, hogy a tanulás és a szakkör párhuzamossága megbontja a rendet, ha nem mindenki egyszerre kezd és halad, akkor az egyes tanulók délutáni feladatainak nyomon követése és a délutáni önálló munkák csendje zavart szenved.

4.2.5. A tanulók iskolai étkezése

Az egész napos iskolával összefüggésben két törvény is kitér a tanulók étkeztetésére. A kedvezmények és a szociálisan rászorulóknak ingyenes étkezése az iskolákban nem változott. Van a városban több olyan intézmény, ahol a gyereketkeztetés nem okoz problémát, jó minőségű ételt állít elő a saját konyha. Az általam vizsgált város általános iskoláiban is vannak olyan szociálisan rászoruló gyermekek, akiknek a szociális törvény szerint nem jár gyermekvédelmi kedvezmény, melynek alapján hozzá lehet jutni az ingyenes étkezéshez, de a családnak mégis gondot jelent a térítési díj befizetése. Vannak olyan gyerekek is, akiknek diétára vagy speciális étrendre van szükségük, amelyet az iskola nem tud biztosítani. Az iskolák nagy részében az étkezés a pedagógus számára csak a szükséges idő biztosítását jelenti. Van azonban a városban olyan iskola is, ahol a pedagógusok észreveszik az éhes gyerekeket, és keresik a lehetőségét annak, hogy mindenki ennivalóhoz jusson. Az egyik intézményben az egész napos iskola elleni érveként hangzott el az, hogy a felsősök nagy része eddig otthon ebédelt. A feltételek közül ezt gondolom a legsürgősebben megoldandónak, mert fejlődésben lévő gyerekekről van szó, akik a nap egyharmadát, beleértve az öt étkezés közül három étkezés idejét az iskolában töltik.

„Nincs ilyen jellegű problémánk. Nagyon sokan étkeznek itt az iskolában. Helyben főznek, jó minőségű az étel. Azok, akik délutánra maradnak, azok itt is étkeznek. Ha nem menzás, akkor hoz magának kaját. Szerintem egy-két ilyen gyerekünk van. Többnyire speciális étrend miatt.” (igazgatóhelyettes, 2013/2014)

„A törvényben is benne van, hogy a főétkezésre szünetet kell biztosítani. Ezt úgy terveztük, hogy az elsősök negyedik óra után mennek ebédelni. Az ötödikesek az ötödik óra után mennek ebédelni. Nagyon sok lenne hét-nyolc óra, ezért ide ebédszünetet terveztünk.” (igazgatóhelyettes, 2013/2014)

„A többség itt étkezik. Elég jó az étkezés minősége. Azok járnak haza ebédelni, akik a közelben laknak. Aki távolabb lakik, és a szülő nem elég gondoskodó, éhezik a gyerek. Ilyenkor a hiányzó és a megmaradó adagokat velük etetjük meg. Körbeviszük, és igyekszünk azokat megetetni, akik éhesek. A probléma még maradt, ahol a szülő egy főre jutó keresete magasabb, és nem jogosultak a gyermekvédelmi kedvezményre, és

az anyagi helyzet miatt nem fizetik be az ebédet, ott előfordulnak éhes gyerekek. Ami nem fogy el, azt szétoosztogatjuk.”(pedagógus, 2013/2014)

„Az ebédelés is nagy probléma, mert sokan nem esznek itt az iskolában, haza kell menni, vissza kell jönni ebéd után.” (igazgató, 2012/2013)

Az iskolai étkeztetésnek régi hagyományai vannak Magyarországon. A kiépült infrastruktúra, a napi háromszori étkezés lehetősége, az iskolagyümölcs vagy az iskolatej nem hangzik újdonságként. Azonban az, hogy milyen az étkezés minősége, hol van az ebédlő, milyen a befogadóképessége, helyben főznek vagy csak melegítőkonyha van az intézményben, mennyire tudják biztosítani a diétás étkezést és egyéb speciális szükségleteket? Ezek olyan kérdések, melyek sok megoldandó kérdést és beruházási igényt is felvetnek. Azt tapasztaltam, hogy minden intézményben megoldott az étkezés, de a minőség kérdése időről időre felvetődik, a kulturált étkezés és az ehhez kapcsolódó nevelési lehetőségek kihasználása vagy éppen a menzadíj befizetésének gondja azoknál a családoknál, amelyeknek anyagi problémáik vannak.

4.2.6. Az igazi választóvonal ...

Az egész nap nyitva tartó általános iskolai oktatásszervezésben az igazi választóvonal az alsó és a felső tagozat délutáni iskolai programjai és iskolai benntartózkodása között húzódik. Abban a városban, ahol a kutatást végeztem, minden iskolában az alsó tagozaton korábban általános volt a napközi, ahol iskolaotthon volt, ott a délután négyig, fél ötig tartották a foglalkozásokat.

Az alsó tagozaton általában egy osztály egy csoport a délutáni foglalkozásokon is. Egyik iskolaotthonos iskolában a felső tagozaton is a délután négyig tartó benntartózkodás volt a kötelező.

Más iskolákban a felső tagozatok között már nagyobb eltérést találtam. A leggyakrabban előforduló gyakorlat az 5-6. osztályban még napközi van délután, leginkább az alsó tagozat napközijéhez hasonlóan, egy osztály egy csoportban, mindig ugyanazzal a pedagógussal, ahol a délután alatt elkészül a házi feladat és a szóbeli tanulás is. A délután többi részében rendszeresen vannak kulturális és sportfoglalkozások. Az iskolák egy részében megfigyelhető az, hogy ha kevesebb tanuló marad, akkor párhuzamos osztályokat és évfolyamokat vonnak össze egy csoportba, így tanulócsoporthoz alakulnak felső tagozaton. Találtam olyan iskolát is, ahol éppen a törvény hatására a lehetőségek felkínálásának következtében nőtt a felső

tagozaton délután az iskolában maradó gyerekek száma. A beszélgetések során az derült ki, hogy az iskolákban mindig tanítási órákban gondolkodnak, legyen az tehetséggondozás vagy korrepetálás. A „Tanulók” csak „Tanárral” találkoznak, a folyamat fentről vezényelt, nem mozdultak el az intézmények abba az irányba, hogy más szemlélettel közelítsék az egész délután adta lehetőségeket. Az a szemlélet, hogy az iskola a közösségformálás színtere is lehetne, ahol ember emberrel találkozik, és a gyerekek is taníthat valamit a tanárnak, nem jellemző.

„Alsó tagozaton, kivétel nincs, a gyerekek 100 százaléka itt marad a délutáni foglalkozásokon.”(igazgató, 2013/2014)

„Felső tagozaton néhány indokolt eset kivételével mindenki itt marad délutánra is.”(igazgató, 2013/2014)

„Felső tagozaton 5-6.-ban van még napközi, napköziben van a kötelező tanulási idő 14.00-16.00-ig, vagy 14.30-16.00-ig, nekik kitölti az idejüket. 7-8.-ban a délutáni tanulószoba. A gyerekek szakköre is járnak. Van orosz nyelvi szakkörünk, német szakkör az angolosoknak, angol szakkör a németeseknek, rajz szakkör, énekkar, van elfoglaltság.”(igazgatóhelyettes, 2013/2014)

„Felsőben eddig volt összesen két napközis csoportunk, most évfolyamonként van egy csoport. A törvényi változás következtében megnövekedett minden évfolyamon a délután itt tartózkodó gyerekek száma, és évfolyamonként egy-egy csoportot tudunk indítani. Nagyon sok sportszakkör van hétfőtől-péntekig, ide még bejön a mindennapos testnevelés. A könyvtárunkban sokkal nagyobb a forgalom.”(pedagógus, 2013/2014)

„Legnagyobb hiányossága az, hogy kevés a tanár délután, ha mindenkinek kötelező lenne itt maradni, akkor a mostani pedagógus létszám nem is lenne elég. Kellene egy délelőtti és egy délutáni pedagóguscsoport. Az lenne a leghatékonyabb, ha annyi napközis csoport lenne, ahány osztály. A szakköri kínálatunkat is szeretik a gyerekek. Úgy érzem, ráálltunk az új rendszerre.” (igazgató, 2013/2014)

„A felső tagozatban van három napközis csoportunk, és így összesen 45 órányi felzárkóztató órát tudunk adni. A változtatást úgy oldanánk meg, ilyen tervezetet kért tőlünk a KLIK, hogy a két csoportra való gyereket, akik önkéntesen jelentkeztek, azoknak felzárkóztató órákat adnánk.” (igazgató, 201/2013)

A felső tagozat délutáni iskolában tartózkodása az országos tendenciához hasonlóan több kérdést vet fel. Találkoztam olyan véleménnyel, hogy a kötelező órák magas száma és a

megnövekedett tanulási terhek miatt a felsősök és még inkább a 7-8. osztályosok délutáni iskolában tartása nem lehetséges, de nem is kell erőltetni. Ugyanakkor éppen a sok új, főleg természettudományos tárgy vagy a középiskolai felvételi miatt lenne indokolt az iskolai benntartózkodás és a tanár jelenlétében történő önálló munka, mely lehetőséget ad a kérdésre és a segítségnyújtásra.

Azonban azt tapasztaltam, hogy ezt a korosztályt már alig van olyan iskola, amelyik bent akarja tartani. A tanítási órák után elmehetnek az iskolából azok a tanulók, akiknek szülei ezt kérték.

4.2.7. ... a felmentés

A témám szempontjából fontosnak ítélem a felmentést, mivel azt tapasztaltam, hogy nagyon sok iskola, szülő, gyerek élt a köznevelési törvény adta lehetőséggel, hogy felmentés adható szülői kérésre a délutáni foglalkozások alól. Azt tapasztaltam, hogy a városban az a gyakorlat alakult ki, hogy az iskolák előre gyártott kérelmet adtak ki a gyerekeknek, vagy tettek fel az iskola honlapjára. Aki felmentést akart kérni, annak otthon a szülei kitöltötték, aláírták, visszaküldték a kérelmet, és meg is volt a felmentés. A törvény hatályba lépésekor a délutáni távolmaradást kérni kellett, de indokolni nem volt szükséges. Ez később megváltozott. Ennek következtében több iskolában nem nőtt számottevően a felső tagozatos délután iskolában maradó tanulók száma. Az egyik iskola igazgatóhelyettese megjegyezte, hogy a kínálat sokkal szélesebb körű volt, de a felmentések következtében kevesebb az iskolában maradó gyerekek száma, és emiatt kevesebben jelentkeztek szakköre is, ugyanis délután hazamennek a szülő kérésére.

„Szülői kérésre kaphat a délutáni foglalkozások alól felmentést akkor, ha zeneiskolába jár, edzésre jár, művészeti iskolába jár, és ezt szeptemberben a szülő kérvényezi, és az iskola igazgatója hoz egy határozatot, hogy a gyermek ezekről a foglalkozásokról távol maradhat. Egyébként 16.00 óráig kötelező bent lenni az iskolában és foglalkozást tartani, kötelező tanórán kívüli oktatásnak hívják.” (igazgatóhelyettes, 2013/2014)

„Készítettünk egy szülőikérelem-mintát, és azt kellett otthon kitölteni és aláírni a szülőnek. A szülőnek meg kellett jelölni, hogy milyen elfoglaltságra hivatkozva nem kéri a gyermek 16.00 óráig tartó benntartózkodását.” (igazgatóhelyettes, 2013/2014)

„Az előkészületek alatt több szakkört terveztünk, ahová a gyerekek mehetnek a délután folyamán, így osztottuk ki az órákat. Nagyon sok felső tagozatos döntött úgy, hogy nem marad itt az iskolában, szakköre igen, de utána haza szeretne menni, nem akar napköziben maradni. Leginkább 7-8. osztályban, ahol a szülő kérte, hogy ő gondoskodna a gyerekről, engedjük haza.” (igazgatóhelyettes, 2013/2014)

A fenti interjúk a szülői akaratról, kérésről szólnak a felsősök délutáni iskolában tartózkodásával kapcsolatban. Egyik intézményvezető azt fogalmazta meg, hogy meglátása szerint a szülőket nagymértékben a gyerekek befolyásolják, ők pedig egymást. Ahol egy-két gyerek elkezdte azt, hogy felsős lettem, és már nem kell délután itt maradnom, megyek haza vagy ide-oda, ott nagyon nehéz megállítani ezt a folyamatot, és szabályozni a serdülő gyerekeket. Az osztályfőnökök és intézményvezetők többnyire a tanulmányi eredmények drasztikus romlását követően vagy fegyelmi problémák esetén tudják meggyőzi a szülők egy részét arról, hogy a délutáni benntartózkodás a másnapra való felkészülést és biztonságos felügyeletet jelent a gyerek számára.

4.2.8. A bevezetés első félévének tapasztalatai

Hasonló az iskolák véleménye abban a tekintetben, hogy az év eleje előtt néhány nappal módosított jogszabály megnehezítette az évkezdést. Arról számoltak be, hogy két-három hétre volt szükség, amíg beállt a megszokott rend. Volt olyan intézmény, ahol ez az idő október közepére tolódott ki. Azokban az iskolákban, ahol iskolaotthon volt eddig is, nem fogalmaztak meg számottevő változást. Az interjú adta lehetőség sokféle véleményt hozott felszínre. Voltak, akik az új oktatásszervezési forma bevezetésével kapcsolatban csak a nehézségeket sorolták. Mások nyitottan közelítenek a törvény adta lehetőségekhez. Bár tisztában vannak a nehézségekkel, látják annak előnyeit is. A hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatásának lehetőségét emelte ki az egyik igazgató, akinek iskolájába magas arányban járnak a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek.

„Az első napok nagyon kaotikusak voltak, jött a törvény, amely kötelezővé tette a gyerekeknek a délutáni benntartózkodást, ugyanakkor az államtitkárság azt kommunikálta, hogy a szülőnek joga lesz elkérni az iskolából a gyermeket. A törvényt augusztus 28-án szavazták meg, ami nyomtatásban szeptember 2-án jelent meg, így bizony elcsúszott az értelmezés. Az iskolák nem tudtak felkészülni arra, hogy a teljes iskolai létszámot benttartsák az első naptól kezdődően, mert egyszerűen nincs férőhely.” (pedagógus, 2013/2014)

„Az a tapasztalat, hogy jobban itt maradnak, mivel kötelező.” (igazgató, 2013/2014)

„Emelkedett az itt tartózkodó gyerekek száma, körülbelül 50 fővel. De elkezdődött már a lemorzsolódás is, aki nem bírja az egész délutánt, nem tud itt tanulni, elfárad stb.” (igazgatóhelyettes, 2013/2014)... és a szülő ilyenkor folyamodik a felmentéshez.

„Mivel ebben az iskolában eddig is egész napos iskola volt, úgymond 16.00 óráig itt voltunk, különösebb felfordulást nem okozott. Ami felső tagozatban 7-8. osztályosoknál van, hogy nincsenek 16.00 óráig benn főleg a sporttagozatosok, náluk egy kicsit nagyobb gondot jelentett, hogy 16.00-ig bent kell maradni. Szerveznek nekik a kollégák foglalkozásokat délután, túl sok gond nincs.” (igazgatóhelyettes, 2013/2014)

„A szervezést érzem még problémásnak, amit csak szeptemberben tudunk kipróbálni.” (igazgatóhelyettes, 2012/2013)

„Nincs rá szükség. Ha valaki kisebb létszámú csoportban tudja tartani a gyereket, akkor miért ne tartsa. Játsszótérre közösen kell menni, étkezéseket közösen kell megoldani, nyolcszáz gyereket miért kell összezární? Ha otthon van egy nagymama, vagy gyeseen van az anyuka, vagy a család anyagilag meg tudja magának engedni, hogy valaki vigyázzon a gyerekére.” (pedagógus, 2012/2013)

„Előnyét abban látom, hogy a gyerek 16.00 óráig itt van az iskolában, a szülő biztonságban tudja, a másik oldala meg az, hogy azokat bekényszeríteni, aki nem akar itt maradni, nem lehet. Találnak rá kibúvót. Elég sokan vannak 7-8. osztályosok tanulószobások. A szülők felfogták ésszel, hogy ha a gyerek úgy megy haza, hogy kész a lecke, neki is könnyebb.” (igazgatóhelyettes, 2013/2014)

„Hátránya ebből senkinek nem lesz. A mi iskolánkba a hátrányos helyzetű gyerekek járnak, ez alatt mindenféle hátrányt és ezek halmozódását értem. A hátrányok egyrészt anyagiak, másrészt szociálisak. Sok helyen nincs is meg a feltétele annak, hogy ezek a gyerekek otthon tanulni tudjanak. A szülők sem tudnak segíteni, mert legtöbbjüknek nincs meg a nyolc osztály sem, abszolút semmi segítséget nem tudnak adni a gyerekeknek. Itt akár a tanórán, akár a napköziben mindenben segítséget tudnak nyújtani a pedagógusok. Ebből a környezetből érkező gyerekeknek ez az egész napos iskola csak előnyösnek mondható.” (igazgató, 2013/2014)

„Nekünk ez a rendszer hasznos, nyilván nem ugyanígy értékeli minden iskolában. A jól szituált szülői háttérrel rendelkező iskolákban ezt a rendszert nem tartják olyan jónak.” (igazgató, 2013/2014)

A vélemények sokszínűségét hozta az interjú. A bevezetést, az első időszak okozta káoszt követően beálló rend nem mutat lényeges eltérést az iskolákban a korábban kialakított

stratégiához képest. Ahol az iskolának az volt a törekvése, hogy bent tartsa a tanulókat délután is, ott szigorúbban alkalmazták a törvényt, ahol nem volt iskolai szándék a gyerekek benntartására, ott nem ragaszkodtak a bennmaradáshoz.

A köznevelési törvény bevezetése lépcsőzetes volt, a 2013/2014. tanév kezdetére sok változás esett. Közös volt az a tapasztalat, hogy minden intézményben tudatosult a törvény okozta változás. Adminisztrációs úton, szülői igazolásokkal vagy valódi programkínálattal, eleget tettek a törvényi elvárásnak. Ezt azért tartom fontosnak megjegyezni, mert más településeken az országban találtam olyan köznevelési intézményt, ahol még a 2018/2019. tanévben sem tudatosult ez a változás.

4.2.9. A 2016/2017. tanév interjúinak tapasztalatai

A 2013/2014. tanévi, a második alkalommal készült interjúkban már a kialakult iskolai gyakorlatot mondták el az intézményvezetők, azonban a többéves gyakorlat és tapasztalat más szempontokat hozott felszínre. A 2016/2017. tanévben felvett interjúkban az iskolák egy részében a pedagógusok és igazgatók nagyon markánsan fogalmazták meg azt a véleményt, hogy a gyermekek "erőszakkal" nem tarthatók bent az iskolában. Az intézmények vezetői a szülők elvárását a délutáni benntartózkodással kapcsolatban tudomásul vették. Azt tapasztaltam, hogy azokban az intézményekben, ahol a szülők igénylik, és megszervezik gyerekeik számára a délután iskolán kívüli programot, azt várják az iskolától, hogy gyermekeiket felmentéssel elengedjék. Azokban az intézményben, ahol magas arányban vannak hátrányos helyzetű gyerekek, és az iskola szervezi meg a gyerekek programjait, ott a szülők nem kérnek felmentést. Találtam olyan iskolát, ahol a felmentés visszavonásával motiválják a gyengébben teljesítő gyerekeket.

„A közvéleményben nagy ellenkezést váltott ki az, hogy mi az, hogy nekem megmondják azt, hogy mit csináljak. Ha kötelező, akkor azért se. Azzal lőttek túl a célon, hogy nem engedték meg azt, hogy választható legyen. (...) Nagy ellenkezést vált ki a szülőkből. Az én gyerekem, ne kötelezzék, hogy mindig ott legyen (...) hagyni kellett volna a szülőknél is több választást.” (2016/2017, igazgató)

„Ezeket a gyereket kötelezni nem lehet, mert ezeknek a gyerekeknek vannak szülei, és ilyen direkt módon a családi életbe nem lehet beleszólni. Vannak külön foglalkozások, edzések, korrepetálások stb.” (2016/2017, igazgatóhelyettes)

„A szülők kategorikusan tudunkra hozták, hogy nem szeretnék, ha bent maradna a gyermek akkor, amikor nincs feladata. Az iskolában vannak olyan programok, ahová meghívjuk a gyermekek szüleit és a környékben lakókat is. Nagyon jól sikerült a most szervezett adventi játszóházunk is. Vagy van irodalmi cukrászdánk, és oda a szülők süttöttek sütit. Még jobban be tudnánk vonni a szülőket és a környéken lakókat, ha a tanuszodánk működne.” (2016/2017, igazgató-helyettes)

„A szülők támogatják az egész napos elfoglaltságot. (...) Nekünk ez az egyetlen utunk, mivel az iskolánkban a tanulóink nagy része halmozottan hátrányos helyzetű. Az ő másnapi készülésük otthon megoldhatatlan.” (2016/2017, igazgató)

„A felmentést mindenkinek megadjuk, kivétel, ha kötelező órája van. A szülő felelőssége, hogy a gyermek mit csinál, kötelezően nem tartjuk benn.” (igazgatóhelyettes, 2016/2017)

„Mindenkinek engedélyezni szoktuk. Felsőben az osztályfőnök feladata az, hogy tájékoztassa a szülőket arról, hogy valamilyen probléma van azzal a gyermekkel, aki el van engedve. A szülőknek felhívják a figyelmét, hogy jobb lenne, ha itt maradna délután.” (igazgató-helyettes, 2016/2017)

„Felsőben már a gyerekek is igényelnek egy bizonyos szabadságot. A felmentést mindenkinek megadjuk, a szülő kérése szent.” (igazgató-helyettes, 2016/2017)

„A felmentés visszavonhatósága motiváló tényező lehet. A szülőknek is segítség, hogy itt maradhat 4-ig. Van olyan szülő, aki nem bír a saját gyerekével, annak a szülőnek ez segítség.” (igazgató-helyettes, 2016/2017)

Az ebben az időszakban készült interjúkban fogalmazódott meg élesen a kötelezővé válás okozta ellenállás tanárokból és vezetőkből egyaránt. Erre az időszakra nagyon meghatározóvá vált ez a vélemény, és ezt ki is mondták, a korábbi időszaknál jóval élesebben. Néhány intézményben azonban mint eszközt próbálták alkalmazni, ha romlik a tanulmányi eredmény, akkor a felmentést visszavonják, hogy ezzel szabályozzák a viselkedési és tanulási gondokkal küzdő tanulókat.

4.2.10. Előnyök és hátrányok

A kutatás során megkérdezett intézményvezetők, pedagógusok és szülők a délutáni benttartózkodás legnagyobb előnyének azt nevezték, hogy a gyerekek pedagógus felügyelete alatt töltik a délutánt, felkészülnek a következő napra, nem csellengnek az utcán, nem a

plázában töltik a délutánt. A szakkörökön, sport-, fejlesztő foglalkozásokon való részvétel tartalmas délutáni elfoglaltságot biztosít. Egyik iskolában a tanár a közösség fejlődését és a pedagógushoz való kötődést emelte ki, mint hozadékot. A másik iskolában a hiányosságok között a tanárok délutáni létszámát említették. Gyakran jelezték buktatóként a szervezetlenséget, vagyis inkább a jó szervezés hiányát. A magas arányban vidékieket is oktató iskolában megoldandó problémaként sorolták az iskolából hazautazás összehangolását a menetrendszerinti járatokkal.

„Az lenne a hozadéka, hogy nincsenek csellengő gyerekek, mindenki felkészül a következő napra, és hasznosan tölti el a délutánját. De nem biztos, hogy ez így fog működni, főleg felső tagozat 7-8. osztályában. Az biztos, hogy lesznek gyerekek, akik elmennek külön foglalkozásra.” (igazgatóhelyettes, 2012/2013)

„Mindenkinek előnyére válna, ha úgy működne, ahogyan azt kitalálták, elgondolták. Annak, akinek a szülei dolgoznak, és egyébként csak hazamegy. Nincsenek plázajáratok, ha itt bent vannak az iskolában. Mindenképp előnyére válik mindenkinek, hogyha tartalmas foglalkozásokat kap.” (igazgatóhelyettes, 2012/2013)

„Amit érzek, az, hogy a törvény hatása rendszerességet hoz. ... Felső tagozatban az itt tartózkodás több energiát igényel pedagógustól, gyerektől egyaránt. Az a feladat, hogy értelmesen legyen lekötve a gyerekek figyelmé. Leginkább szervezés kérdése volt, hogy be tudjuk tartani azokat az előírásokat, amit a törvény kér tőlünk.” (pedagógus, 2013/2014)

„A hosszabban együtt töltött idő alatt a közösség jobban fejlődik, a gyerekek személyisége is, a nevelés tekintetében is lehet hozadék.” (pedagógus, 2012/2013)

„Legnagyobb hiányossága az, hogy kevés a tanár délután, ha mindenkinek kötelező lenne itt maradni, akkor a mostani pedagóguslétszám nem is lenne elég.” (igazgató, 2013/2014)

„Az lehet a buktatója, ha nem lesz jó a szervezés. Másik fontos dolog, hogy a gyerekanyaghoz is hozzá kell illeszteni. Próbálunk mindent megoldani, de figyelembe kell venni a gyerekek fáradékonyságát. Nekik több rekreációs időt kell biztosítani. Ha van egy osztályban több olyan gyerek, aki másféle bánásmódot igényel, akkor neki másképp kell szervezni a napját.” (pedagógus, 2012/2013)

„Sok vidéki gyerekünk van, még nem tudjuk, hogy fogjuk a buszközlekedéssel összehangolni azt, hogy 16.00 óra után indulhatnak a buszhoz. Azt már láttuk leírva, hogy zeneiskolába, sportfoglalkozásra el kell engedni a gyermekeket, de hogy a közlekedéssel is össze kell hangolni a vidéki gyerekeket, erre is kell figyelniük. Évek

*óta családi napközibe is járnak tőlünk, az is kérdés, hogy hogyan folytatható.”
(igazgatóhelyettes, 2012/2013)*

Az elvileg időtöbblettel járó új oktatásszervezési forma települési szinten az intézmények nagyobb részében nem okozott valódi időtöbbletet, a korábban alkalmazott oktatásszervezési formák: iskolaotthon, napközi és tanulószoba miatt. A változás, amit ezekben az intézményekben hozott, az többnyire a foglalkozások sokszínűsége, az iskolai kínálat növekedése volt. De ez a kínálati növekedés sokkal több szervezést és erőforrás-bevonást (termet, alapanyagot és pedagógusigényt vetett fel), aminek a megvalósulásáról nincsenek adataink. Az Oktatási Hivatal iskolákra vonatkozó statisztikai adatai azt mutatják, hogy ugyanolyan osztály- és hasonló tanulói létszám mellett az iskolában foglalkoztatott pedagógusok száma eltér az iskolákban.

4.2.11. Az iskolába járó gyerekek szüleinek és az iskola tanulójának észrevételei

Már az igazgatókkal felvett interjúkból is kirajzolódott az, hogy az intézkedést, amely kötelezővé teszi az általános iskoláskorú gyermekek délutáni iskolai tartózkodását, nem mindenki fogadja lelkesedéssel. Eddig a délutáni napközi lehetőség volt, minden évben jelentkezés alapján indították az iskolák a napközis csoportokat, azonban aki nem igényelte, az más programot szervezhetett a gyerekének. Az interjúkból kitűnik, hogy érzékenyen érinti azokat a családokat, amelyek gyermekei eddig nem az iskolában töltötték a délutánt, hanem számukra más programot szerveztek (pl. zeneiskola, edzés, különóra), vagy máshol biztosították a délutáni felügyeletet (pl. tanoda, családi napközi, szülő, nagyszülő), más esetekben a gyerek felügyelet nélkül volt otthon. Arról, hogy lenne-e igény a délutáni kötelező iskolára, senki nem kérdezte meg az érintett szülőket.

A szülők reakciói a vizsgált településen nagyon sokszínűek voltak. Már a tervezés fázisában többen megfogalmazták az aggodalmukat, hogy a gyerekek nagyon elfoglaltak lesznek, és kevés lesz a szabadidejük. Miután a felmentés gyakorlatát megismerték, a szülők megnyugodtak. Volt azonban olyan szülő is, aki örült a szigorításnak, mert nem neki kell szabályozni serdülő gyerekeit, megteszi helyette az iskola. Délután nem csavarog, tanul, és mire hazaér, kész lesz a lecke. A felső tagozatos, serdülő gyerekek, főleg akik eddig korlátozás nélkül hazamehettek, nehezen élték meg a változásokat.

A szülők is élesen elkülönítik az alsó és a felső tagozatos gyermekek délutáni iskolai tartózkodását. Az egyik leggyakrabban megfogalmazott igény alsó tagozatos szülőknél az, hogy a munkaidő alatt nagyon jó, ha a gyermeknek van iskolai elfoglaltsága. Kifejezetten

igénylik az iskolában való írásbeli házi feladat elkészítését, a tanulást és nagyon sokan örülnek a változatos programoknak. Megfogalmazták azt is, hogy elvárják az iskolától, hogy ne gyermekmegőrzés legyen a délután, hanem házifeladat-készítés, tanulás, és azt is, hogy iskola után szabad legyen a gyerek. Hogy valójában mi is történik a szülők szerint délután az iskolában, annak széles skáláját sorolták fel. A törvény bevezetésével életbe lépő változást az alsós szülők nem érzékelték, a felsős szülők, akiknek a gyerekei korábban szabadabban mozogtak, többet tudnak az új rendszerről. Találtam olyan alsós szülőt, aki a napi edzés miatt hazaviszi a gyermeket, és otthon együtt tanulnak. Ahogy a szülőknél kirajzolódott az elképzelés, hogy alsó tagozatban még marad napköziben, és felső tagozatban eldöntjük, hogy mi lesz, úgy a gyermekek is a szabad választásban reménykednek. És mi a jó abban, ha délután is iskolában kell maradni, a gyermekek szerint az örök érvényű közös játék.

A szülőknek olyan tapasztalataik, szempontjaik vannak, melyeknek feltérképezése, megismerése és mérlegelése hozzátartozik a felmerülő problémák és a hiányosságok kezeléséhez.

Az a tapasztalat, hogy iskolában tanuló gyerekek, legyenek kicsik vagy nagyobbak, bírják-e a nyolc-kilenc órát, és hazaérve, van-e még kedvük, energiájuk tanulni, nem szokták megkérdezni. Ha átgondoljuk azt a szabályozottságot, azokat a kis tereket, amelyek az egész napos iskolai tartózkodásra nem alkalmasak, akkor jobban megértjük a viselkedésüket vagy a felmerülő fegyelmi problémákat.

„A szülők részéről mekkora az igény az kérdés számomra. Amikor felvetődött ez, akkor a zeneiskolától a sportegyesületekig mindenki pánikba esett.”(igazgató, 2012/2013)

„Az én munkámnak is négykor van vége, korábban eljönni nem tudok. Nem jelent ez változást a korábbi rendszerhez képest. Felső korában marad-e délután az iskolában majd eldől.”(alsós szülő, 2013/2014)

„Nálunk ez nagyon jó, hogy a gyerekünk napközis, mert a házi feladatot meg tudja oldani, és az iskolai külön foglalkozásokra is el tud menni délután, legyen az zongora, vagy sport (kézilabda), ezek a házi feladat befejezése után még beleférnek az időbe. A házi feladat előtt van ebéd és udvari játék.” (alsós szülő, 2013/2014)

„Tulajdonképpen nem történt semmi változás, mert a gyermek korábban is négy óráig, fél ötig napközis volt.”(alsós szülő, 2013/2014)

„Alsóban minden gyermekem napközis volt. Jó volt, hogy otthon nem kellett tanulni, nem kellett izgulni nekem munka közben, hogy mi van velük.” (szülő és pedagógus, 2016/2017)

„A napközi nekünk jó. (...) A délelőtti órákat tartó tanárok tudnak segíteni délután a másnapi felkészülésben. Néha itthon is van tanulni való, ami azért nagyon nehéz, mert órák, edzés, tanulás, hazajönnek és még itthon is kell tanulni.” (szülő, 2016/2017)

„A gyerekeket délután a napköziből nem engedik el szeptember eleje óta, csak nagyon nyomós indokkal. Ott vannak így egész délután, és megtanulnak szinte mindent. Az a gyakorlat, hogy más programokat is szerveznek délután az iskolában. Vannak szakkörök, sportkörök, oda is eljárnak a gyerekek.” (felsős szülő, 2013/2014)

„(...) én megtehetem, hogy fél kettőkor megyek érte, itthon foglalkozok vele, utána viszem edzésre. El kellene hozni négy előtt, tanulási idő alatt, de azt kérték, hogy a délutáni tanulást ne szakítsuk meg, így hazahozzuk ebéd után. Itthon tanulunk, ez nem is gond, hiszen 3-4. osztályra olyan délutáni napközis tanár nénit kaptunk, aki a gyermekmegőrzésen és felügyeleten kívül mást nem vállal. Nem láttuk célravezetőnek azt, hogy a délután eltelik tanulás nélkül, négytől 2 óras edzés, és este 7 óra, mire megvacsorázott. Akkor kezdődjön a tanulás? A gyerek már nem tudott tanulni.” (alsós szülő, 2013/2014)

„Az alsós fiam bent marad délután az iskolában, a felsős lányom már nem marad bent, nem napközis. A lányom délután intézi a különóráit, felszáll a buszra, és hazajön. Az volt a véleménye, amit én figyelembe vettem, hogy nem tud bent olyan jól tanulni, hangzavar van, nyüzsi van... csendben jobban tud tanulni.” (szülő, 2016/2017)

„Nincs kész a lecke, nem úgy vigyáznak a gyermekre (...) Ha kész volt a házi feladat rossz volt, ennek nem tartottam értelmét. Aki szülő nem nézi meg, az nem veszi észre. (...) Tavaly is megpróbáltuk, idén is, és két hétig sikerült. Az egyéb foglalkozásokon, szakkörökön részt vesz, és utána megyünk haza. Tanulni együtt tanulunk, hogy jó legyen a lecke.” (szülő, 2016/2017)

„Ebéd után van egy óra szabadidő. Aztán kezdődik a tanulás, felírjuk a táblára, hogy mit kell tanulni. A házi után a szóbelit együtt tanuljuk meg. Megbeszéljük hangosan. A házit egyedül csináljuk, csak leellenőrizzük. Mi csak egy osztály vagyunk a napközis csoportban. Az osztály fele hazamegy. Most az a jó hogy van szünet, negyedikig nem volt szünet a tanulás és a délután között. Vannak szakkörök is, én nem járok. Én szeretnék minél tovább napközis lenni, mert nem kell hazahozni a tanulnivalót.” (felső tagozatos lány, 2016/2017)

„Ha felsős leszek, akkor délután megyek zeneiskolába, és utána haza, nem leszek napközis.” (alsós fiú, 2013/2014)

„Az lenne a jó, ha sokáig az udvaron lehetne maradni, és focizni lehetne.” (alsós fiú, 2013/2014)

„Délután lehet csak beszélgetni és játszani a barátnőimmel.” (alsós lány, 2013/2014)

Az interjúkészítés során találkoztam olyan alsó tagozatos fiúgyerekkel, akibe be volt programozva az, hogy az alsó tagozatban itt kell maradni, de felsőben már haza lehet menni. Aztán olyan felső tagozatos napközis lánnyal is, aki már rájött arra, hogy az iskolában a tanártól és tanuló társaitól, ha szükséges egyszerűen és gyorsan kap segítséget, elkészül legalább az írásbeli házival, és otthonra kevesebb feladata marad. A gyerekek megnyilatkozásaiból a közösség, a barátok és a közös játék igénye rajzolódik ki, ezek mind olyan célok, melyek nevelő hatásával a legtöbb pedagógus és iskolavezető is egyetért.

4.2.12. A város iskoláiban szerzett tapasztalatok összegzése

Az interjúkészítés és feldolgozás során azt tapasztaltam, hogy a város általános iskolái eltérő módon reagáltak a változásokra. A pedagógusok szemléletváltása, a tárgyi feltételek biztosítása az általános iskolákban különböző módon történt meg, vagy nem is történt változás. A kötelező iskolai nyitvatartást a pedagógusok, a szülők kisebb része élte meg lehetőségként, nagyobb részük teljesítendő kötelezettséget látott benne.

Az interjúzás eredményeit összegezve a városban háromféle iskolát különböztettem meg: **előfutár, alkalmazkodó és várakozó iskolát**. Azok váltak **előfutárrá iskolává**, ahol korábban is iskolaotthonos oktatásszervezés működött. Azokat az iskolákat ahol nem volt korábban iskolaotthonos oktatás, de a törvényi előírásoknak igyekeztek megfelelni, és az új időkeretüket úgy beosztani, hogy azt tartalommal is megtöltsék, **alkalmazkodó iskolának** neveztem el. A harmadik típusba, a **várakozó iskolák** közé azokat soroltam, amelyek nem készültek arra, hogy lényeges változást vezessenek be, a délutáni foglalkozások alóli felmentést minden szülői kérésre megadták.

Egy-egy típuson belül a törvényi változásokra válaszul kialakított iskolai stratégiák hasonlóak voltak. Az **előfutár iskolák**, ahol korábban iskolaotthonos oktatásszervezés működött a törvényi előírások hatására nem alakították át lényegesen az intézményi életét. Az **alkalmazkodó iskolák** változtattak legtöbbször az oktatásszervezésen a törvény hatására. Nőtt a délutánokat az iskolában töltő tanulók száma, sokkal több és változatosabb délutáni

foglalkozásokat szerveztek, mint korábban. Tudatosabban figyelnek a gyerekek szükségleteire, ami eddig nem volt fontos az iskolában. A *várákózó iskolák* „várákózó állásponton” vannak, csak annyit módosítottak az oktatásszervezésen, amennyit a törvény kötelezővé tett. Van olyan iskola azonban, ahol ez csoportlétszámok bővülésével járt felső tagozaton, de áttörést a délutáni foglalkozások tekintetében egyik *várákózó iskola* sem ért el. Terveztek több foglalkozást, szakkört, de mivel nincs, aki igénybe vegye ezt délután, ezért nem valósítják meg. Mindhárom iskolatípusban általános tapasztalatom volt az, hogy legyen szó tehetséggondozásról vagy korrepetálásról az iskolában „órakeretben”, „tanár”, „tanuló”, „tananyag” fogalmakban gondolkodnak.

A jelenlegi változás formális, „kötelező” megvalósulása még nem tükrözi a tartalmi „lehetőség” felé történő elmozdulást.

4.3. Iskolai esettanulmányok

Az egész napos iskola pályázati keretek között történő országos fejlesztése, az országban egész napos oktatásszervezéssel működő iskolák léte jelentős mértékben befolyásolták és alakították át kutatási tervemet. Az adatgyűjtő munka, az interjúk készítése és a kérdőívek kiküldése-visszaérkezése során számos egész napos iskolai programmal működő általános iskolával kerültem kapcsolatba. Az esettanulmányokhoz olyan egész napos iskolai programmal működő gyakorlatokat igyekeztem választani, amelyek az egész napos iskola bevezetésének, működésének kérdést komplex módon mutatják be, megvilágítva az előnyöket, az esetleges nehézségeket, és amennyire a keretek engedik, feltárva az elakadásokat is. Az esettanulmányok elkészítéséhez komplex módszertant használtam, hogy lehetőségem legyen megmutatni egyrészt számszerűsített adatokkal, másrészt az egyéni vélemények feltárásával, hogy hol tart ma az egész napos oktatás ügye hazánkban.

Az esettanulmányokban szereplő iskolák közé választottam olyat is, amely a település egyetlen általános iskolája. Mivel a települések jellemzői eltérnek egymástól, arra is figyeltem, hogy legyen iskola az ország keleti, nyugati és középső részéből is. Abban a tekintetben is vegyes a kép, hogy ezek, milyen előzménnyel vagy hagyománnyal rendelkeznek. Szem előtt tartva a célt, azt, hogy feltáruljanak a megoldott és megoldásra váró kérdések, és olyan jó iskolai gyakorlatok kerüljenek felszínre, melyek akár követhetők is.

Az esettanulmányok sorában az első azon kevés iskolák közé tartozik, amely részt vett az egész napos iskola modulfejlesztési folyamatában, majd ezt követően sikeresen pályázott, és a projekt második részében az egész napos iskolai nevelés-oktatás bázisiskolájává vált. Ez az

intézmény jelenleg is teljes alsó tagozaton egész napos iskolaként működik. Az intézményvezető az egész napos iskolai nevelés-oktatás bevezetése során az iskola funkciójának bővítését helyezte előtérbe. Az esettanulmány mottója is ezt az intézményvezetői szándékot fogalmazza meg, melyet az egész napos iskolai nevelés-oktatás egyik legfontosabb céljának is nevezett. Az iskolába járó gyerekek férjenek hozzá olyan szolgáltatásokhoz, leggyakrabban a tanórán kívüli foglalkozások keretében, melyekhez az intézményen kívül csak pénzért jutnának hozzá. Ebben az intézményben ez kiemelt cél, hiszen az iskolába járó gyerekek közül minden ötödik hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű. A közelmúltbeli külföldi kutatási eredmények éppen a tanórán kívüli foglalkozások fejlesztő hatásáról számolnak be, ezt tulajdonítva az egész napos iskolák egyik legfontosabb pozitív hatásának. Ebben az intézményben az egész napos nevelésről alkotott koncepció közel áll ahhoz, amit az egész napos iskolai fejlesztést célzó, fent megjelölt TÁMOP-pályázat szakmai anyagaiban olvashatunk. Ez nem meglepő, hiszen az intézményvezető személyesen is részt vett a pályázati munkában.

Az esettanulmányokban szereplő második iskolára az intézményből visszaérkezett egész napos iskolai programokat feltérképező kérdőív hívta fel a figyelmet. A vezető a kérdőív mellékletében olyan, az egész napos iskola felső tagozatát érintő oktatásszervezési problémákat fogalmazott meg, melyekkel eddig még egyik intézményben sem találkoztam. Az iskola nem vett részt a TÁMOP-os „egész napos iskola”-fejlesztésben, és nem a pályázatban kidolgozott program szerint működik. Az intézmény nevelőtestületének döntésével vezették be az iskolaotthonos oktatást 2005-ben, és a köznevelési törvény bevezetését követően szintén iskolai döntéssel váltak egész napos iskolává. Az intézmény dokumentumaiban jól átgondolt és kidolgozott, az egész napos iskolai nevelés-oktatás szervezése, illetve módszertana. Az egész napos oktatást olyan környezetben vezették be, ahol magas a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók aránya. Az intézményben alkalmazott módszerek, oktatásszervezési formák pozitív változást hoztak az iskola életében.

A harmadik iskola az intézményvezetővel folytatott első beszélgetésünk után került a tervezett helyszínek közé. Ebben az intézményben szerzett tapasztalatok egyediek abból a szempontból, hogy az egész napos iskola fejlesztési folyamatának aktív résztvevői voltak nemcsak alsó, hanem felső tagozaton is. Jelenleg is egész napos iskolai nevelés-oktatás folyik a teljes intézményben (alsó és felső tagozat). Továbbá az iskola funkciójának kiterjesztését innovatív szemlélettel és a magyar köznevelési rendszerben új módszertani eszköztárral valósítják meg a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelés-oktatásának érdekében.

A negyedik iskola, ahol esettanulmány készült, abban egyedi az egész napos iskolák között, hogy két tanítási nyelvű (magyar és angol) általános iskola. Nem vett részt az egész napos iskola fejlesztési folyamatában, de az iskolaotthonos működésben hagyományal rendelkeznek. Bár az iskola nagyvárosban található, de az intézményvezető megfogalmazása szerint a peremkerületen való elhelyezkedése miatt nem jók az adottságai. Egész napos iskolai nevelés-oktatást csak alsó tagozaton folytatnak, de két tanítási nyelvű az iskola alsó és felső tagozaton egyaránt. Itt első osztálytól emelt óraszámokban tanítják az angolt, és további három tárgyat tanítanak angolul minden évfolyamon. Az intézményvezető a tanulmányaihoz szükséges szakdolgozatának témájául az egész napos iskolát választotta. Ennek keretében saját kutatást folytatott, kérdőíves adatfelvétellel kérdezte meg a szülők és a diákok véleményét arról, hogy milyenek tartják az iskola délutáni kínálatát a délutáni benttartózkodás „kötelezővé” tételét követően. Ez az intézmény tapasztalataim szerint iskolaotthonosból úgy vált egész napos iskolává, hogy a funkciójának kiterjesztése csak a nyelvoktatás megvalósítását helyezi előtérbe.

4.3.1. Sokféle foglalkozás iskolai keretek között / Esettanulmány/ 1

„Célunk az volt, hogy az iskola keretein belül minden gyerek hozzáférjen olyan szolgáltatásokhoz, amelyekhez egyébként pénzért jutna hozzá.”

(E/ÁI/1, intézményvezető, 2017)

4.3.1.1. A település és az iskola rövid leírása

Az iskola a kisváros egyetlen általános iskolája. 1996-ban vette fel a településről származó jogtudós nevét, ezzel is erősítve kötődését a helyi értékekhez és hagyományokhoz. A település mezőgazdaságban és népművészetben gazdag hagyományal rendelkezik, több mint 9.000. lakossal az ország észak-keleti régiójában fekszik, mindössze 40 km-re a nagyvárostól, mely megyeszékhely is egyben. A település, a történeti források szerint Mátyás királytól kapott mezővárosi rangot, és így a vármegye egyik legdinamikusabb és legnépesebb városa lett. A tizenkilencedik század végére veszített a jelentőségéből, mert a helyi földbirtokosok nem engedték át a vasúti és a közúti főútvonalat a földjeiken, így a város kiesett a kereskedelmi vérkeringésből. Az 1960-as években elindult infrastrukturális fejlesztések nyomán 1989-ben újra városi rangot kapott.

A településen az általános iskolai oktatás korábban több intézményben folyt. 1992-ben adták át az iskola 12 tantermes új szárnyát, majd a további fejlesztéseket követően felújították és

korszerűsítették a régi iskolaépületeket is. Jelenleg egy intézményként működik az általános iskola három épületben. A mérete érzékelhető a termek számából: 41 tanterem, 2 számítástechnikai terem, 2 nyelvi labor, 4 szaktanterem, 13 tanulócsoporthoz tartozó terem - összesen 62 - valamint egyéb oktatás célját szolgáló helyiségek, egy tornacsarnok és egy tornaterem, ezekben folyik a mindennapi nevelő-oktató munka.

Az általános iskola a településnek nem egyetlen oktatási intézménye. A kilencvenes évek elején kezdte meg működését a kollégiummal is rendelkező szakiskola. A szakközépiskolában hagyományos népi kismesterségeket tanítanak nappali és felnőttképzés keretében. A 2016/2017. tanévtől a nemzeti köznevelésről szóló, valamint a szakképzésről szóló törvény alapján a jelenlegi szakközépiskola szakgimnáziummá, a jelenlegi szakiskola szakközépiskolává alakult művészeti tanulmányi területen. Így a településen már nemcsak szakmát adó középiskolaként, hanem a tanulmányokat érettségivel is zárható középfokú oktatási intézményként működik.

Az általános iskola saját költségvetéssel nem rendelkezik, működéséhez a tankerület biztosítja az anyagi forrásokat. Az elmúlt időszak pályázati forrásai jelentős mértékben hozzájárultak az intézmény tárgyi feltételeinek javításához. A vezetői pályázatban összesített lista szerint 2011-2015 között 130 millió forintot meghaladó pályázati forrást használtak fel az iskolában. Ezeket az iskolában tanító pedagógusok és az iskola vezetése pályázta meg és használta fel, aminek háttérében az a pedagógiai szándék áll, hogy az iskolában tanuló gyerekek érdekében magasabb színvonalú oktató-nevelő munkát kell megvalósítani, és ehhez fel kell kutatni a külső forrásokat is, olvasható az intézményvezetői pályázatban.

Az intézmény pedagógiai programjában a helyi tanterv részeként illesztették be az egész napos iskolai nevelési programját. Készítői megfogalmazták az egész napos nevelés-oktatás célját és feladatait, bemutatták az iskolában alkalmazott úgynevezett „guruló” módszert, melynek az a sajátossága, hogy az ismeretszerzés, a tanulás és gyakorlás folyamata teljes terjedelmében az iskolában zajlik. A pedagógiai program részletesen kidolgozott, az iskolában pedagógiai szempontból fontosnak tartott alsó és felső tagozat közti átmenetet, a tanulók felkészítését „a védett”, egész napos iskolai programból való kilépésre a felelős, önálló tanulás irányába.

Az intézményi Szervezeti és Működési Szabályzat (továbbiakban: SZMSZ) tartalmazza azokat a rendelkezéseket, amelyek az egész napos iskolai nevelésben részt vevő tanulók foglalkozási rendjére és a foglalkozásokról való távozásra, az onnan való hiányzásra vonatkozik.

Az iskola honlapján megtalálható a „szülői igazolás” letölthető nyomtatványként, melynek segítségével a szülő engedélyt kérhet gyermeke számára a kötelező délutáni benntartózkodás alól.

4.3.1.2. Az iskolában tanuló diákok

Az Oktatási Hivatal által közölt adatok alapján a 2017/2018. tanévben az általános iskola 33 osztályában összesen 720 gyerek tanult. Így az egy osztályra jutó tanulói létszám az országos átlagot 2 fővel meghaladva 22 fő. Az iskolában étkezik a tanulók több mint háromnegyede (76 százaléka), ami az országos általános iskolában étkezők átlagával egyezik meg (77 százalék). Egész napos iskolai nevelés-oktatásban vesz részt a tanulók 49 százaléka, a teljes alsó tagozat. A felső tagozatosok 15 százaléka marad egész délutánra az iskolában, ők tanulószobai foglalkozásokon vesznek részt. A felső tagozatos tanulók további 50 százaléka a tanítást követően szakkörön, sportkörön és a zeneiskolai foglalkozásokon vesz részt, ezt követően otthon készül fel a következő napra. A felső tagozatos tanulók délutáni iskolában tartózkodási aránya növekedett az elmúlt tanévhez viszonyítva, a tanulószobán 6, míg a délutáni egyéb foglalkozásokon 11 százalékkal, ez összesen 17 százalékos növekedést jelent. Ez azt a szándékot is tükrözi, melyet az interjúban az intézményvezető határozottan megfogalmazott.

Ebben az iskolában a 2016/2017. és a 2017/2018. tanévek OH-tól kapott statisztikai adatokat követve a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya egy év alatt radikálisan megváltozott. 2016/2017. tanévben a statisztika szerint az iskolában nincs hátrányos helyzetű tanuló, míg a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya 22 százalék. Az ezt követő tanévre a hátrányos helyzetű tanulók aránya 19 százalékra nőtt, míg a halmozottan hátrányos helyzetűeké 2,2 százalékra csökkent. Megítélésen szerint, a közelmúltbeli jogszabályváltozás okozta a besorolásban a változást, ugyanis a hátrányos- és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók összesített aránya nem változott számottevően, csak a besorolásuk változott meg.

Az iskolai statisztika szerint nincs más településről bejáró tanuló. Sajátos nevelési igényű az iskolában tanuló gyerekek közel 3 százaléka, ők integrált oktatásban vesznek részt. A település egyedüli általános iskolájaként az alapító okirat szerint az intézmény fogadja a sajátos nevelési igényű gyerekeket integrált oktatás keretében. A pedagógiai programjuk kitér a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésére-oktatására az intézményben, továbbá az

integrált oktatásra való felkészítésre is. Az iskolában felnőtt oktatás is folyik, ami lehetőséget kínál az általános iskolai végzettség megszerzésére.

A felújított és jól felszerelt iskolaépületekben az országos tendenciával megegyezően folyamatosan csökken a tanulólétszám, az utóbbi 6 évben több mint 110 fővel. A településen magas a munkanélküliek és közfoglalkoztatottak aránya, így a gyerekek szociális helyzete is nagyon eltérő, mutatja ezt a hátrányos helyzetű tanulók magas aránya is.

2011-ben az általános iskola integrálta a művészeti oktatást zene-, tánc-, képző- és grafkaművészeti ágakon. Így a gyerekeknek széles lehetőség nyílik a művészeti oktatásban való részvételre.

Az iskolába belépő első osztályosokat Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer¹⁸ (továbbiakban: Difer) segítségével szűrik a pedagógusok. Ha valamilyen problémát észlelnek, akkor fejlesztési tervet készítenek, melyben az osztálytanító és az iskolai pedagógiai asszisztens együttműködve nyújtanak segítséget a tanulónak. Ha az iskolai segítség nem elég a tanulók számára, akkor igénybe tudják venni a helyi pedagógiai szakszolgálat támogatását is. Az intézmény vezetője veszteségként éli meg azt a 2013. szeptember 1-e utáni változást, melynek következtében a Pedagógiai Szakszolgálatot leválasztották az iskoláról. Ezt megelőzően a fejlesztő pedagógusi, gyógypedagógusi és logopédusi kapacitást szükség szerint hatékonyabban tudták igénybe venni.

Az intézményben folyó pedagógiai tevékenység objektívebb megítélését teszi lehetővé a felső tagozatos diákok kompetenciaeredményeinek elemzése. Az intézmény kompetenciaeredményeinek elemzésére az OH honlapján hozzáférhető intézményi és telephelyi jelentéseket használtam. Leggyakrabban a dolgozat írásának idején¹⁹ elérhető legutolsó évi adatokkal²⁰ dolgoztam. Az intézményi jelentés tartalmazza a telephely eredményét a tanulók családháttér-indexének²¹ (továbbiakban: CSH-index) tükrében. A 2016-os intézményi

¹⁸ „A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (Difer) a kisiskolás életkorban, az iskolai előrehaladás szempontjából kritikus elemi készségek (írásmozgás-koordináció készsége, beszédhallgatás készsége, relációs-zókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás) diagnosztikus értékelésére alkalmas teszrendszer.”

¹⁹ A dolgozatnak ezt a részét 2017. október-november folyamán írtam.

²⁰ A FIT-jelentés: 2016 a 2015/2016-os tanév kompetencia mérésének eredményét tartalmazza.

²¹ Családháttér-index olyan mutató, amelyet a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzetét jellemző tárgyak és a tanulást segítő tárgyak alapján alakítottak ki.

„... a nemzetközi és hazai tanulmányok mind alátámasztják, hogy a tanulók háttere, otthoni körülményei jelentős mértékben meghatározzák képességeik, eredményeik alakulását. Semmi nincs akkora hatással a gyermek fejlődésére, mint a saját szülei, habár az oktatási intézmények egyik fő feladata éppen a hátrányos helyzetű

jelentésben a 6. évfolyamra vonatkozó értékelés szerint matematikából a tényleges eredmény szignifikánsan magasabb a CSH-index szerint várható eredménynél, míg szövegértésből a telephely eredménye szignifikánsan nem különbözik a CSH-index szerint várható eredménytől. A 8. évfolyamra vonatkozó mindkét mérési területen a telephely eredménye szignifikánsan magasabb a CSH-index szerint várható eredménynél. Így a 2016-os év két évfolyamának összesen három mérési eredménye alapján az állapítható meg, hogy az oktatási intézmény teljesítette feladatát, és a tanulók teljesítménye magasabb, mint a családi háttérük alapján várható lett volna. Ez az iskola jó hátránykompenzáló hatású. Az OH részére készített szakértői jelentés (Expanzió Humán Tanácsadó) ezt az eredményt nem egyes pedagógusok kiemelkedő munkájával, hanem az iskola egészének tevékenységével magyarázza.

2015 óta az Oktatási Hivatal összeállít egy listát a kiemelkedő teljesítményű iskolákról²². Az esettanulmány tárgyát képező intézmény megtalálható ebben a listában²³. A négy mérési területből három területen - 6. évfolyamon mindkét mérés tekintetében, és 8. évfolyamon a matematika mérés tekintetében - országosan kiemelkedő teljesítmény ért el 2015-ben is.

Az évfolyamra bontott telephelyi jelentés tartalmazza az országban szignifikánsan jobban, hasonlóan és gyengébben teljesítő telephelyek számát és arányát. A 2016-os évben mért intézményi átlageredményeket a szignifikánsan jobban, hasonlóan és gyengébben teljesítő intézményekhez hasonlítva megállapítható, hogy 6. évfolyamon matematikából (országosan) a legjobban teljesítő intézmények 45 százaléka közé tartozik a telephely. A 8. évfolyamon, matematikából hasonlóan jól teljesítettek a telephelyen tanuló diákok, így a 8. évfolyamon matematikából a legjobban teljesítő intézmények 40 százaléka közé tartoznak. Ugyancsak matematikából a 8. évfolyamon tanulók képességszintek szerinti százalékos megoszlását elemezve kitűnik, hogy az iskola tanulóinak csak 7,1 százaléka teljesített minimum szint alatt (nem volt szint alatti és 1. szintet teljesítő tanuló). Az alapszintet el nem érők aránya 21, 4 százalék. Ez az adat azért lényeges, mert a szakirodalom szerint az alapszint teljesítése szükséges az eredményes továbbtanuláshoz. Ha a 2016. évben az intézmény 8. évfolyamán az alapszintet nem teljesítőket összehasonlítjuk a városi és az országos átlaggal, megállapítható,

gyerekek tanulási esélyeinek javítása. Éppen ezért a telephely teljesítményének megítélésakor a családi háttérrel is figyelembe véve tegyük mérlegre a tanulók eredményeit.” (Útmutató 2013:16)

²² Az Országos kompetenciamérés (OKM) alapján azonosíthatóak azok az iskolák, amelyek jobb eredményt érnek el, mint a tanulók családi háttéré alapján várható lett volna, tehát a 2015-ös év teljesítménye a magyar pedagógiai gyakorlat kiemelkedő teljesítményére hívja fel a figyelmet, az OH-nak ezzel a listával éppen ez a célja.

²³Kiemelkedő teljesítményű iskolák 2015,

https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/kiemelkedo_teljesitmenyu_iskolak

hogy míg az innen induló diákok egyötödének okoz gondot a továbbtanulás, addig országos szinten ez jóval magasabb arány, a diákok majdnem fele (45 százalék) tanulási gondokkal küzd a középiskolában.

A tanulási környezetet bemutató 2016-os telephelyi jelentés szerint a telephely állapota kitűnő. Az intézményi statisztika szerint nincs olyan tanuló, aki nem tanul tovább. Szakiskolában és szakközépiskolában folytatja tanulmányait a tanulók 55 százaléka, míg gimnáziumban 45 százalék tanul tovább.

4.3.1.3. Az iskolában tanító pedagógusok

Az iskolában az alsó és felső tagozaton tanító pedagógusok iskolai végzettségük alapján rendelkeznek feladatuk ellátásához szükséges végzettséggel. Az intézményben 13 pedagógusnak a szükséges főiskolai végzettséget meghaladóan egyetemi végzettsége is van, és 8 pedagógus szakvizsgával is rendelkezik. A 2017/2018. tanévben 62 teljes munkaidős, 1 részmunkaidős dolgozott az intézményben. Az oktató-nevelő munkát 5 fő pedagógiai asszisztens, 1 fő laboráns, 2 ügyviteli dolgozó és 1 könyvtáros segítette. Az étkeztetéssel, kollégiumi ellátással kapcsolatos feladatokat 14 fő látta el, míg az intézmény felügyeletét és tisztán tartását 11 fő, így a technikai dolgozók száma összesen 25 fő.

Magyarországon a pedagógus pálya elnőiesedése nem új jelenség, a vizsgált iskola tantestületében összesen 7 férfi pedagógus van, ami az országos átlaghoz viszonyítva alacsony. Az iskola pedagógusainak átlagéletkora 43 év.

Ebben az intézményben az országos tendenciához hasonlóan egész napos iskolai nevelést-oktatást csak alsó tagozaton szerveznek. A 16 alsó tagozatos osztályban tanító 32 pedagógushoz juttattam el a kérdőívet. A kérdőív kitöltése anonim és önkéntes volt. 23 pedagógus küldte vissza a kitöltött kérdőívet, így az alsó tagozatban tanítók közel kétharmadától jutottam bővebb információhoz. A visszaérkezett kérdőívek tartalmaztak olyan kérdéseket is, amelyekre nem kaptam feldolgozható válaszokat. Ezek többnyire a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekre és sajátos nevelési igényű gyerekek osztályok közötti különböző arányaira vonatkoztak. Nem kaptam egyértelmű válaszokat a témám szempontjából fontos, kényesnek nem számító pedagógustovábbképzéssel kapcsolatos kérdésekre sem.

Az általános iskola alsó tagozatán a pedagógusok legmagasabb iskolai végzettsége a főiskola, mindannyian tanító munkakörben dolgoznak, és közülük csak egy fő tanít más tárgyat is, mint ami az alsó tagozaton tanító munkakörébe beletartozik.

A kérdőívet visszaküldő pedagógusok nagy része nemcsak a településen dolgozik, hanem itt is él. Csak néhányan járnak át a szomszédos településről. Nagyrészüket (17 pedagógus) 30 és 50 év között van, ami azt jelenti, hogy már hosszabb pedagógiai gyakorlattal és élettapasztalattal rendelkeznek. Többnyire általános iskoláskorú vagy azt már elvégző gyerekeik vannak. Így jól ismerik az iskolát, nemcsak mint munkahelyet, hanem szülőként is. Gyerekeik többnyire ide jártak az iskolába. Ez érzékennyé és motiválttá is teszi a tanárokat abban, hogy olyan módszereket és eljárásokat alkalmazzanak az iskolai munkájuk során, amelyek eredményesek.

A pedagógusok attitűdjét vizsgáló kijelentések összesítése alapján elmondható az, hogy az iskola szerepét a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek integrációjában nem tartják meghatározónak. Úgy ítélik meg, hogy az államnak minden gyerek számára a legjobb iskoláztatást kell biztosítania. A család szerepét, a család és az iskola együttműködésének szükségességét a nevelés eredményessége érdekében a kérdőívet visszaküldő pedagógusok kiemelkedően fontosnak ítélik, meghatározónak az iskolai előmenetel tekintetében. Az iskolai kompetenciaeredményei azt mutatják, hogy jó hátránykompenzáló hatású iskolaként a családi háttérindexet meghaladóan teljesítenek a diákok több éve. A szülők szabad iskolaválasztási jogával a pedagógusok magas arányban egyetértenek. Az iskolai integrációra-szegregációra vonatkozó kérdésekben megosztottak a kérdőívet visszaküldő alsós pedagógusok. Kilenc pedagógus elutasítja, kilenc fő bizonytalan, míg öt pedagógus inkább támogatja a szegregált oktatást. Ezzel ellentétben az iskola pedagógiai programja²⁴ egyértelműen és határozottan az integrált oktatásra való felkészülést és az integrált oktatást helyezi előtérbe.

Az iskolai kudarcok okainak feltérképezésénél a kérdőívben feltett kérdéseket a feldolgozás során két csoportba osztottam. Az első csoportban azokat a tényezőket gyűjtöttem össze, melyek az oktatáspolitikával, az iskolavezetéssel, az iskola felszereltségével és az iskolában oktató pedagógusokkal kapcsolatosak. A visszaküldött kérdőívek válaszaira a bizonytalanság jellemző, az ötfokú skálán a középértéket választották minden tényezőnél a legnagyobb arányban. Az iskolai kudarcok legfontosabb okának a folyamatosan változó oktatáspolitikát nevezte meg a legtöbb pedagógus. Meglepő azonban az, hogy csak néhány pedagógus nevezte ebben a témában fontosnak a pedagógusok túlterheltségét, az oktatás során használt módszereket vagy a pedagógusképzés hiányosságait.

²⁴ <http://www.kovyiskola.hu/?action=dokumentumok>

A második csoportba azokat a tényezőket csoportosítottam, melyek az iskolai kudarc családi okait tartalmazzák. Legnagyobb mértékben az iskolával, oktatással összefüggő családi ambíciók hiányát tartják meghatározónak. Ha nem is egyértelműen meghatározónak, de fontosnak ítéli a válaszadók többsége az otthoni ingerszegény környezet hatását az iskolai kudarcokban. A szülők alacsony iskolai végzettségét kisebb számban látják a tanulási problémák kialakulásában szerepet játszó tényezőnek.

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcainak feltárásakor, ebben az egyébként „jó hátránykompenzáló” hatású iskolában is, a pedagógusok a családdal és a családi szocializációval kapcsolatos okokat nevezték a legfontosabb tényezőnek. A tanulási problémák, kudarcok okai között - a megkérdezettek véleménye alapján - az iskolával és a pedagógusokkal kapcsolatos tényezők nem játszanak lényeges szerepet.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy a szakirodalom szerint a tanári munka minősége és a nevelés-oktatás során használt pedagógiai módszerek, eszközök meghatározó befolyással bírnak a tanulók iskolai eredményességében. A kérdőívben felsorolt pedagógiai eszközök, módszerek közül leggyakrabban, azaz minden órán legtöbbször a házi feladat ellenőrzését, a tanulók munkájának szóbeli értékelését és az önálló feladatvégzést használják. Gyakran, naponta dolgoznak fel több tárgyhoz is köthető témát, használják a játékot, a szemléltetést. Hetente alkalmaznak olyan új innovatív módszereket, mint a kiscsoportos feladatvégzés, a kooperatív tanulást, a drámapedagógia, a filmvetítés és a projekt módszer. Azt látjuk, hogy az iskolában egyszerre vannak jelen a hagyományos frontális iskolai munka során használt módszerek, eljárások és azok az innovatív eszközök, melyeknek segítségével a tanulók egyre jobban bevonhatóak a tudás megszerzésének folyamatába.

A kérdőívet visszaküldő pedagógusok tanulmányi és magatartási problémák esetén a szülőkhöz fordulnak, majdnem mindenik pedagógus rendszeresen nyújt segítséget a tanórán és a hivatalos alkalmakon kívül is a tanulóknak, kapcsolatot tartanak az iskolába járó gyerekek családjával, de a családlátogatás ebben az intézményben nem jellemző.

Legtöbbször (17 pedagógus) az intézmény vezetőjének munkáját a legmagasabb szintűre értékelte. Az önértékelésnél az a jellemző, hogy magát „jó”-ra 17 pedagógus minősítette, saját munkáját csak 5 pedagógus értékelte „nagyon jó”-ra.

A kérdőívek tapasztalatait összefoglalva az állapítható meg, hogy az iskola alsó tagozatán tanító pedagógusok leginkább az iskoláztatással kapcsolatos ambíciók hiányában látják a tanulók iskolai előrehaladásának akadályozóját.

4.3.1.4. Az egész napos iskolai nevelés-oktatás tapasztalatai

Az esettanulmányban vizsgált általános iskola részt vett a TÁMOP 3.1.1 „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” című projekt keretében az egész napos iskola fejlesztési és a kipróbálási folyamatában.

Az iskola a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (továbbiakban: HEFOP) keretében a kompetencia alapú oktatás területén sikeresen lezajlott pályázatot követően indította el a modulfejlesztés, kipróbálás és az egész napos iskolai nevelés-oktatás bevezetésének folyamatát. Az intézményvezető úgy fogalmazott, hogy a kompetenciafejlesztést segítő pályázatnak nemcsak a diákok kompetenciáinak fejlődése volt a hozadéka, hanem az is, hogy a pályázatban végzett munkában bővült a tanárok módszertani eszköztára, kultúrája. Ennek az volt a hozadéka, hogy a tanárok az egész napos oktatás-nevelés fejlesztését segítő pályázatban már alkalmazni tudták a korábbi pályázatban szerzett tapasztalataikat, és azokat már használni tudták az új fejlesztési folyamatban.

„A tanulók alapkompenciáinak fejlesztését célzó pályázat lebonyolítása során szerzett tudás, tapasztalat, a pályázat keretében végzett munka során megtanult ismeret szükséges volt ahhoz, hogy sikeresen vegyünk részt az egész napos iskola fejlesztésének folyamatában. A kompetencia alapú oktatás során nemcsak a diákok fejlődtek, hanem fejlődött a pedagógusok módszertani kultúrája, megtörtént az átállás a frontális osztálymunkáról a tevékenykedtető oktatásra és ennek következtében a kompetencia alapú oktatás összekapcsolódott az egész napos iskolai oktatással is.” (E/ÁI/1, intézményvezető, 2017)

Az intézményvezető a pályázaton való indulás legfontosabb okaként a személyesen megtapasztalt sikeres iskolaotthonos oktatást jelölte meg.

„1994-től az iskola alsó tagozatán választható módon jelen volt az iskolaotthon, a délutáni napközi és a tanítási órák után hazajáró, otthon tanuló rendszer is, az ott szerzett tapasztalatok segítettek.” (E/ÁI/1, Intézményvezető, 2016/2017)

Az egész napos oktatás bevezetésével egy időben történt a kötelező óraszám emelése, a tananyagtartalom, a Nemzeti Alaptanterv (továbbiakban: NAT)²⁵ követelményének

²⁵ A Nemzeti Alaptanterv (NAT) az oktatási folyamat egészét szabályzó dokumentum, amely műveltségterületenként adja meg az elsajátítandó műveltségterületeket, fejlesztendő készségeket, képességeket, nevelési célokat.

növekedése is. Mindezekon túl az intézmény tanulóinak szociális háttere is motiválta az intézményvezetőt a pályázaton való indulásra. Az iskola tanulói összetételében megtalálhatóak a tehetséges tanulók, akiknél a tehetség tovább fejlesztésére van szükség, és jelen vannak szociálisan hátrányos helyzetű tanulók is, akiknél a hátránykompenzálás és az esélyteremtés a legfontosabb feladat.

„Célunk az volt, hogy minden gyermek az iskolai keretein belül hozzáférjen olyan szolgáltatásokhoz, amelyekhez egyébként pénzért jutna hozzá.” (E/ÁI/1, intézményvezető, 2016/2017)

Az egész napos iskolai nevelés-oktatással kapcsolatosan az intézményvezető többes célt tűzött ki. Ezek egy része a tanulók motiváltságára, teljesítményére vonatkozott, másik része az iskolában tanító pedagógusok módszertani eszköztárára.

„Csökkenni fog a tanulási problémákkal küzdő gyermekek száma, megváltozik a programban a tanulók tanuláshoz való viszonya, javul a teljesítményük, a kompetenciák fejlettségi szintje alapján felzárkózik az országos átlaghoz és bővül a tanárok módszertani eszköztára.” (E/ÁI/1, intézményvezető, 2017)

Az egész napos iskola fejlesztési folyamatában az iskoláról vallott elképzeléseit így összegezte:

„Olyan iskolai környezet megteremtését tűztük ki célul, ahol mindenki jól érzi magát, ahol a gyermekek megtalálják a helyüket a tanulási folyamatban és ahol az emberi viszonyokat az őszinteség, nyitottság, az egymás felé fordulás jellemzi.” (E/ÁI/1, intézményvezető, 2016/2017)

Az egész napos iskolai nevelés-oktatás során az intézményvezető azoknak a készségeknek a megerősítését helyezte előtérbe melyek segítségével a tanulók előrehaladása zökkenőmentes lesz az oktatási rendszerben. Az iskolák többségében mind a vezetők, mind a pedagógusok fontosnak tartják, és kiemelik a felzárkóztatással együtt a tehetséggondozást is. Ebben az intézményben az iskolai fokozatok közötti átmenetet megkönnyítését emelte ki a vezető.

„Megerősíteni az alapkészségeket, megteremteni az egyéni differenciálás lehetőségét, biztosítani a felzárkóztatást és tehetséggondozást, zökkenőmentes legyen az átmenet az óvoda-iskola, alsó-felső tagozat, általános és középiskola között.”(E/ÁI/1, intézményvezető, 2016/2017)

A pályázat során az iskola pedagógusai is bekapcsolódtak a fejlesztési folyamatba. A pályázatban részt vevő iskolákkal bokoriskolákat alkotva közös elveket, célkitűzéseket fogalmaztak meg. Ezt követően megtörtént a témaválasztás, és megkezdődött a modulírás. A modulok a tanórai anyagot és a szabadidő hasznos eltöltésének eszköztárát gazdagítják. Témáikkal a NAT-ból és helyi tantervből merítenek. Az iskola két pedagógusa vett részt a modulfejlesztés folyamatában, ezt követően három osztályban próbálták ki és véleményezték a modulokat. Ezután került be az OFI-ba a már kipróbált, véleményezett modul. A pályázatban összesen 1.488 modul készült el, amelyek adaptálhatók bárhol és bármikor a helyi körülményekhez. Az intézményvezető szerint a folyamat során fontos volt az, hogy egyre több modulkipróbáló és véleményalkotó pedagógus legyen az iskolában. A modulírás és kipróbálás a tantestületben egy innovatív folyamatot indított el. Ebben a helyzetben a pedagógusok új szerepkörbe kerültek, a folyamat legfontosabb jellemzőit így foglalta össze az intézmény vezetője:

„A tanulók aktív szerepbe kerülnek a tanulási helyzetekben, a pedagógus háttérbe vonul, munkája tevékenységorientált lesz, ehhez gazdag módszertani háttérrel kell rendelkeznie, a tanulók öntevékennyé válnak, a folyamat során szociális érzékenységük is fejlődik.” (E/ÁI/1, intézményvezető, 2016/2017)

A fejlesztési folyamat eredményeként: hálózatok alakultak ki az iskolák és a pedagógusok között, gazdagodott a tanárok módszertani kultúrája ennek következtében eredményesebben tudják kezelni a tanulói sokféleséget, az egyéni bánásmód és differenciálás elvét figyelembe véve. A szerepváltás nem jelenti a pedagógus passzív szerepvállalását, ők a folyamatnak aktív résztvevői maradnak.

Az intézményvezető szerint a társadalmi változások, a kor kihívása megkívánta a változtatást. Emiatt ebben az iskolában a 2013/2014. tanév óta az alsó tagozat összes osztályában, jelenleg 16 osztályában egész napos iskolai program szerint folyik a nevelés-oktatás. 14.00 órakor van kilépési lehetőség, amikor vége van a tanítási óráknak. Ha valakit indokoltan el akarnak vinni az iskolából, ekkor van rá lehetőség. Az intézményvezető tapasztalata szerint minden évben van 8-10 elsős szülő, aki év elején ragaszkodik ahhoz, hogy órák után hazavigye a gyermekét.

Azonban az a tapasztalat, hogy egy idő után mégis úgy döntenek, hogy a gyermek maradjon délután az iskolában.

Az alsó tagozatos osztályokban nem a hagyományos délelőtti tanító, délután napközis rendszert alkalmaznak, hanem az úgynevezett „guruló” módszert a pedagógusok időbeosztására és tantárgyfelosztására. A közismereti tárgyakat úgy osztják fel, hogy az egyik pedagógus viszi az anyanyelvi oktatást, a másik a matematikát, a többi tárgyat is szétszétadják egymás között. Így a munkaterhelés is kiegyenlítettebb az osztályban tanítók között. Az osztályfőnök a tapasztaltabb, míg mellé inkább egy kezdő pedagógust osztanak be. Az egész napos iskolai osztályokban párhuzamosan van jelen a tehetséggondozás és a felzárkóztatás attól függően, hogy melyik gyermeknek milyen tárgyból mire van szüksége. Az átjárás a felzárkóztató és a tehetséggondozó csoportok között biztosított. Jellemző közöttük a mozgás, ugyanis a felzárkóztató csoportba lehet pótolni a hosszabb hiányzás miatti lemaradásokat is. Az egész napos oktatásra kifejlesztett modulokat jelenleg is használják az intézményben, ezeket a pedagógusok igazítják a tananyaghoz, témákhoz igény szerint.

„Az ENI-modulokat szeretik a nevelők, mert pontosan kidolgozott, kipróbált módon dolgoz fel egy-egy témát, annyi szempontból, amennyiből csak lehet, a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően. A kidolgozott modulból annyit emel ki a pedagógus, amennyire éppen szüksége van.” (E/ÁI/1, intézményvezető, 2016/2017)

11. számú táblázat - A naponta ismétlődő időbeosztás és tevékenység formák az egész napos iskolai programban

| | Kerete az RJR-modell alapján (ráhangolódás, jelentésteremtés, reflexiók) | A szakasz funkciója |
|-------------|---|---|
| 7.45- 8.00 | Ráhangolódás – beszélgető kör | Ráhangolódás |
| 8.00-10.00 | 2 tanóra | Jelentésteremtés, (tartalom feldolgozás, fejlesztés, felkészülés, szabadidő eltöltés stb.) |
| 10.00-11.45 | Tudomány, művészet 2 tanóra | |
| 11.45-13.00 | Ebéd, szabadidő | |
| 13.00-13.45 | Sport, pihenés 1 tanóra | |
| 13.45-15.00 | Egyéni menü, differenciálás, felzárkóztatás, tehetséggondozás, egyéni (házi) feladat adás. | |
| 15.00-16.00 | Egyéni menü, differenciálás, szabadidő, | |

| | | |
|-------------|-------------------------------|-----------|
| | művészeti oktatás, szakkörök. | |
| 16.00-16.30 | Zárás | Reflexiók |

Forrás: általános iskola

A fenti táblázat mutatja, és az intézményvezető szóban is megerősítette, hogy az egész napos iskolai modellek közül azt alkalmazzák, amelyikben az általános iskolai napirendhez hasonlóan zajlik a nap. A reggeli ráhangolódást és a beszélgető kört követően, a délelőtti folyamán lezajlik az első négy tanítási óra. 11.45 és 13.00 között ebéidő van az alsós gyerekek számára, ezt követően többnyire még van egy óra. Ezután szervezik meg az önálló tanulást, a felzárkóztatást, a tehetséggondozást és az egyéb szakköri foglalkozásokat. Ez a modell időbeosztását tekintve az általános iskolai oktatásból korábban jól ismert délutáni napközis elfoglaltsághoz hasonlít. Az egész napos iskolai fejlesztés során ez az időbeosztás „Összhangban - délelőtt és délután” elnevezést kapta. Ez lehetőséget biztosít arra, hogy délután a tanuló elmenjen az iskolából. Az egész napos program szerint működő osztályokban az Nkt. erre nem ad lehetőséget. Az a tapasztalatom, hogy ez az időbeosztás az iskolák részéről azt teszi lehetővé, hogy a legkevesbé sérüljön az iskola, a gyerek és a szülő érdeke. Ha nincs tanóra délután, akkor nincs új anyag sem. Ha valakit elvisznek délután az iskolából, akkor az önálló munkát kell pótolni, amit otthon is meg lehet tenni. Ez biztosítja a lehetőséget arra, hogy olyan településen, ahol egy iskola van, minden osztályt egész napos programmal tudjanak indítani. Ebben az intézményben a gyerekek a felszerelést nem viszik haza délutánonként, csak hétfvégén, és házi feladatot sem kapnak otthonra. Ez annak a bizonyítéka, hogy a tanulás folyamata az iskolában zajlik.

Az alsó tagozaton az egységes egész napos iskola mellett a felső tagozat lényegében hagyományos módon működik. Napközi sincs, tanulószoba működik a néhány ezt igénylő gyerekeknek. Az intézményvezetőnek az volt az elképzelése, hogy még az 5. osztályban legyen folytatása az egész napos oktatásnak, de az meghiúsult. Az igazgató szerint sem a gyerekek, sem a szülők már nem igénylik felső tagozatban az egész napos oktatást, de a felsős pedagógusok szegényesebb pedagógiai kultúráját is említette az okok között.

„A 2013. szeptember 1-től bevezetett változtatást, a kötelező általános iskolai benntartózkodást szerettem volna kihasználni, de a végrehajtási rendeletbe belekerült a szülői engedélykérés lehetősége, ami megszüntette a kötelezőséget. Ennek következményét most félév végén is látom a bukások magas számában. Úgy érzem, hogy az alsó- és felsőtagozat közötti átmenet sem zökkenőmentes. Nehéz feladattal kell megbirkózni a gyermekeknek az egész napos iskola nélkül is, de ennek a teljes körűen

gondoskodó szemlélete miatt kevésbé alakul ki a gyermekekben a feladattudat, az önállóság. Alsóból felsőbe túl nagy az átállás.” (E/ÁI/1, intézményvezető, 2016/2017)

Az intézményvezető abban látja az egész napos iskola hátrányát is, hogy nem készít fel a gyerekeket az önálló tanulásra.

„A szülő az alsóban működő egész napos iskola miatt azt gondolja, hogy a gyermeke már önálló, de a felsős félévi jegyek mutatják, hogy nem az. Így alakult ki az a szabály, hogy aki félévkor nem éri el a hármast, annak kötelező bent maradni a tanulószobán. Az, hogy alsó tagozatban délután bent vannak a gyermekek, azt a szülők is megértik és igénylik. A szemléletváltást, hogy később is szükség lenne rá, már nem értik.” (E/ÁI/1, intézményvezető, 2016/2017)

Az intézményvezető szerint 5-6. osztályban még szükség lenne a délutáni bent maradásra, azonban 7-8. osztályban már hagyni kellene a gyermekeket, csak azokra kell odafigyelni, akik igénylik, és akik bukásra állnak.

Az iskolai látogatás, a beszélgetések, az iskolai dokumentumok és eredmények alapján az egész napos oktatásszervezés megvalósulása ebben az intézményben összhangban van az intézményvezető által megfogalmazott céllal az esélyek kiegyenlítése, a hátrányos helyzetű tanulók hátrányainak csökkentése és a tehetséggondozás megvalósítása iskolai keretek között.

4.3.2. Elkötelezetten az egész napos nevelés iránt/ Esettanulmány/2

„Láttuk már az első év során, ha finomítgatjuk az iskolaotthont, akkor ez jó lesz.”

„Csak az volt a gond, hogy a cigány szülők nem engedték egész naposba a gyereket.”

(E/ÁI/2, intézményvezető, 2017)

4.3.2.1. A település és az iskola rövid leírása

A település az ország egyik fő vasútvonala mentén helyezkedik el szép természeti környezetben. Lélekszáma tízezer fő fölötti, és az elmúlt években folyamatosan emelkedett.

Az intézmény, ahol az esettanulmány készült a település régebbi, több mint 110 éves iskolája, „öreg iskolaként” emlegetik. A helyi családok kötődnek az intézményhez valamilyen módon, ez volt korábban az egyetlen kulturális és művelődési központ. Ebből vált ki az ötvenes évek közepén a település, másik korábban önkormányzati, jelenleg állami fenntartású intézménye. A közelmúltban indult a településen egy alapítványi iskola is teljes ellátási spektrummal (az óvodától a középiskoláig), jelenleg egyházi jogi személy fenntartásában működik.

A huszadik század elején alapított iskola a település történelmi részén található, ahol a hagyományosabb, kistelepülésre jellemző ingatlanok találhatóak. A közelében található az 1980-as években épült cigánytelep. Így az iskola beiskolázási körzetében lakók közül sokan mélyszegénységben élnek, szociálisan hátrányos helyzetűek. A település másik részében magasabb arányban élnek a kiköltöző városlakók, ez a fiatalabb, városiasabb jellegű része. A településnek ezen a felén több diplomás, képzett szakmunkás lakik.

Az iskola épülete a huszonegyedik század elejére rossz műszaki állapotba került, korszerűtlenné vált. Pályázatból újították fel, a megújult épület átadására 2010 májusában került sor. A telephely állapotát és a tanulási környezetet rögzítő jelentés jó állapotúnak értékeli. A *Helyi Esélyegyenlőségi Program*²⁶ (továbbiakban: HEP) szerint a helyiek értéknek tekintik a település hagyományait, és őrizik azokat. A HEP (2013:6) megállapítja: „Néhány társadalmi csoport, így különösen a szociálisan hátrányos helyzetűek közé tartozók számtalan hátrányt szenvednek el mindennapi életük során. Mindannyiunk érdeke, hogy javuljon ezeknek az embereknek az élete.”²⁷ A dokumentum célként fogalmazza meg a helyi társadalom érzékenyítését a szociálisan rászorulóknak problémái iránt, az integráció segítségét támogató tervek kidolgozását és megvalósítását, valamint a negatív diszkrimináció és a törvénytörő magtarás elleni fellépést. Az esélyegyenlőségi helyzetelemzés és intézkedési terv alapvető célja, hogy biztosítsa a településen a szegregációmentességet és az egyenlő bánásmód elvének teljes körű érvényesülését.

A *Helyi Esélyegyenlőségi Program* bemutatja azokat a programokat, melyeket a Gyermekjóléti Szolgálat szervez települési szinten a gyerekeknek. Kiemelt figyelmet érdemelnek a prevenció programok, melyeknek célja a szociális kompetenciafejlesztés élménypedagógiai módszerekkel. A programok keretében a településen lakó gyermekek olyan foglalkozáson vehetnek részt, melyek keretében fejlődik a konfliktusmegoldó-, az alkalmazkodó- és együttműködő képességük, dühkontrolljuk, a kortárs csoport nyomásának való ellenállás képessége. A HEP kitér arra, hogy ezeket a programokat azért szervezik, mert az iskolai munka olyan problémákkal terhelt, melyek a pedagógusok mindennapi munkáját megnehezítik, és így alacsony az iskolai munka hatékonysága is. A Gyermekjóléti Szolgálat munkatársai ezeket a programokat 2010-ben kezdték el, mert a település általános iskoláiban

²⁶ A települési önkormányzat a 321/2011. (XII. 27.) Korm. rendeletben előírt célcsoportokra és esélyegyenlőségi területekre vonatkozóan Helyi Esélyegyenlőségi Programot készít az egyenlő bánásmód és az esélyegyenlőség előmozdítása céljából.

²⁷ http://www.isaszeg.hu/content/helyi_eselyegyenlosegi_program

tanító pedagógusok, intézményvezetők megfogalmazták ezt az igényt. Több évfolyamon is szerveznek nyolc-tíz alkalmas tréninget, hogy iskolai helyszínen fejlesszék a gyermekek szociális képességeit, melyek szükségesek a sikeres közösségi munkához. Az iskolák pedagógusai és a szociális szakemberek a prevenciós programoktól azt várják, hogy kezelhetővé váljon az iskolai erőszak, a beilleszkedési és a magatartási problémák. Célul tűzték ki egy olyan iskolai klíma kialakítását, melyben megelőzhető az, hogy diák-diák és tanár-diák között feloldhatatlan feszültség keletkezzen, mely megnehezíti/ellehetetleníti az iskolai életet.

Pedagógia programjában az iskola „befogadó” intézménynek nevezi magát, így fogalmazzuk: „Felelősséget érez és vállal a településen lakó családok nevelési feladataiban, a tehetséggondozásban, a szociálisan sérült és mentálisan elhanyagolt családok felkarolásában, gyermekeik szocializációjában, hiányaik pótlásában, integrációjában.”²⁸ (E/ÁI/2 Pedagógiai program, 2013:5)

Az iskola alapfeladatai közé tartozik az alsó és felső tagozatos általános iskolai nevelésen túl az esti és levelező felnőttoktatás, a többi tanulóval együtt foglalkoztatható és együtt nem foglalkoztatható sajátos nevelési igényű tanulók nevelése-oktatása és a gyógytestnevelés. Az intézménybe bevezették előbb az informatika, majd az angol tagozatot, és különleges pedagógiai célként határozták meg az integrációs felkészítést. Az iskola 2010-ben részt vett a TÁMOP 3.1.4 pályázati fejlesztésben, melynek témája a kompetencia alapú oktatás implementációja.

Az intézmény székhelyén folyik az oktatás, de további két feladatellátási hely egészíti ki a székhely tevékenységét, az egyik az étkeztést, a másik a testnevelést és sportolást biztosítja. Az iskolában folyó nevelő-oktató munka kiemelt területei: a kompetencia alapú oktatás, a sajátos nevelési igényű tanulók integráltan és külön csoportban való oktatása, az esélyegyenlőség érvényesítése, tehetséggondozás, az iskolai eredménytelenség csökkentése, a szegregációmentes együttnevelési környezet kialakítása és az ökotudatos gondolkodásmód elterjesztése.

A célok megvalósulását szolgáló módszerek, szervezési módok, tanulás-szervezési eljárások között találjuk az egész napos iskolát, a tantárgy tömbösítését, a tevékenykedtetésre épülő tanulás-szervezést, a projektoktatást, a témahetet, a műveltségterület oktatását tantárgyi bontás nélkül, moduláris oktatást, az info-kommunikációs technológiát mint eszköz és taneszköz alkalmazását.

²⁸ http://www.damjanichxxxxxx.sulinet.hu/index_htm_files/2017

A felnőttoktatást az intézmény általános iskolai tagozaton szervezi meg. Hagyományosan több évtized óta felkínálják a lehetőséget a tankötelezettség ideje alatt az általános iskolát be nem fejezettek számára a hiányzó évek pótlását, 1-8. évfolyamokon. Mivel a térségben nem túl gyakori az általános iskolai felnőttoktatás, az iskola fogadja a más településekről érkezőket is.

Az iskola pedagógiai programjában az egész napos iskolai nevelés-oktatással kapcsolatosan pontosan úgy fogalmazzuk, ahogy az a szakirodalomban is szerepel „...a hátrányok leküzdésének, az esélyegyenlőség növelésének...”²⁹ (E/ÁI/2 Pedagógiai program, 2013:39) eszköze. A pedagógiai program szerint az iskola elindult a hagyományos működési mechanizmusainak átalakítása irányába. A kiterjesztett iskolafunkciók keretében az egyéni tanulást és gyakorlást az iskolai nevelés-oktatás részének tekintik, és az iskola szocializációs funkciójának növelését kiemelt célként nevezik meg. Az intézmény alapidokumentumai az iskolát a felnövekvő generációk szociális színtereként határozza meg. Ezért a pedagógiai program feladatként fogalmazza meg: „A tanuló számára az egész napos iskolában a munkakörülmények biztosítása kiemelt feladat. Szükséges a megfelelő mozgástér, infrastruktúra, eszközök biztosítása.”³⁰ (E/ÁI/2 Pedagógiai program, 2013:41)

A pedagógiai program egy átgondolt, megtervezett egész napos általános iskolai nevelés-oktatásról ad képet. Az oktatásszervezés, a korszerű oktatási módszerek a lehetőségek széles tárházát vonultatják fel, és az oktatási intézménytől elvárt huszonegyedik században is használható tudással kívánják felvértezni a tanulókat: kompetencia alapú, informatikai és nyelvi oktatással emelt óraszámokban.

Az iskolai SZMSZ rögzíti a tanórán kívüli foglalkozások célját, és ennek keretében rögzíti annak a rendjét, hogy az egész napos iskolai programban a tanórán kívüli foglalkozásokat hogyan szervezik meg. Az SZMSZ az „egész napos iskola” tanórán kívüli foglalkozásairól való hiányzást is úgy kezeli, mint a tanórait. Az eltávozás „csak a szülő tájékoztató füzetbe beírt kérelme alapján történhet, a nevelő engedélyével.”³¹ (E/ÁI/2 SZMSZ 2013:41)

Ami számomra feltűnően hiányzik, az az iskola és a szülők, a család kapcsolata. Megítélésem szerint csak akkor lehet hatékony a nevelés, ha az iskola és a család ugyanabba az irányba tud haladni, ehhez szoros kapcsolatra és folyamatos kommunikációra van szükség.

²⁹ http://www.damjanich-xxxxx.sulinet.hu/index_htm_files/2017%20PEDAGOGIAI%20PROGRAM

³⁰ http://www.damjanich-xxxxx.sulinet.hu/index_htm_files/2017%20PEDAGOGIAI%20PROGRAM

³¹ http://www.damjanich-xxxxx.sulinet.hu/index_htm_files/2017%20SZMSZ

4.3.2.2. Az iskolában tanuló diákok

Az Oktatási Hivatal adatai alapján a 2017/2018. tanévben az iskola 20 osztályában 397 diák tanul, az átlagos osztálylétszám 19,9 fő, az országos átlaggal megegyező. Az intézményben az egy pedagógusra jutó gyerekek száma 10 fő, ez is megegyezik az országos átlaggal. Az iskolában étkezik a tanulók nagy része, 79 százaléka. A 2017/2018. tanévben a hátrányos helyzetű tanulók aránya 12,3 százalék, míg a halmozottan hátrányos helyzetűeké 0,5 százalék. Az ezt megelőző tanévben - a korábbi esettanulmányban szereplő iskolához hasonlóan - nem volt hátrányos helyzetű tanuló, míg a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya 10,7 százalék volt. Ebben az esetben is a tanulóknak az átsorolása történhetett az intézményben. Az iskolában az integráltan oktatót 4,2 százalék sajátos nevelési igényű tanulón kívül olyan sajátos nevelési igényű tanulók is tanulnak (arányuk 4,5 százalék), akik olyan szakértői véleménnyel rendelkeznek, mely alapján oktatásuk külön tagozaton történik, kis létszámú osztályban, gyógypedagógiai tanterv szerint. A gyógypedagógiai tanterv szerint tanított sajátos nevelési igényű tanulókat gyógypedagógusok oktatják.

A más településről bejárók aránya az iskola tanulóinak 11 százalékát teszi ki. A 64 százalékuk egész napos iskolai oktatásban vesz részt, a korábbi tanévhez viszonyítva 20 százalékkal nőtt az egész napos iskolai oktatásban részt vevők aránya. A felső tagozatosok 8,3 százaléka tanulószobai foglalkozáson vesz részt, és a teljes délutánt az iskolában tölti. A felső tagozatosok nagyobb része a tanórák után hazamegy, csak azokon a napokon (szerda, péntek) maradnak az iskolában, amikor egyéb foglalkozások (szakkör, sportkör stb.) vannak az iskolában a tanítási órákat követően.

A 2016-os intézményi jelentés szerint a telephelyre ebben a tanévben nem számolható CSH-index. Ahhoz, hogy az intézmény tanulójának teljesítménye vizsgálható legyen, és képet kapjunk az iskola hátránykompenzáló hatásáról, a korábbi évek adatait kerestem meg. A 6. évfolyamra vonatkozóan CSH-indexet a 2010-es jelentés tartalmaz, eszerint a tényleges eredmény szignifikánsan magasabb a várhatónál. A 8. évfolyamra vonatkozóan a 2014-es telephelyi jelentés tartalmaz CSH-indexet, ez is hasonlóan a 6. évfolyam eredményéhez, szignifikánsan magasabb a várhatónál. Mindkét telephelyi CSH-index azt mutatja, hogy a tanulók jobb eredményt értek el, mint ami a CSH-index alapján várható volt. Az adott években az iskolában folyó pedagógiai munka jó hátránykompenzáló hatású volt.

Az évfolyamra bontott telephelyi jelentés tartalmazza a szignifikánsan jobban, hasonlóan és gyengébben teljesítő telephelyek számát és arányát. Ha a 2016-os évben mért intézményi átlageredményeket az országos adatokhoz hasonlítjuk megállapítható, hogy 6. évfolyamon a

tanulók matematika teljesítménye az országban a legjobban teljesítő intézmények 50 százaléka közé tartozik. A 8. évfolyamon szintén matematikából az intézmény a legjobban teljesítő intézmények 40 százaléka közé tartozik. A telephely 2016. évi matematika átlageredménye mind a két évfolyamon az országos és a hasonló településtípushoz viszonyítva kimagasló.

A 8. évfolyam 2016-os matematika eredményeit tovább elemezve azt látjuk, hogy az iskola tanulóinak csupán 3,3 százaléka teljesített minimum szint alatt (nem volt szint alatt teljesítő tanuló). Az alapszintet el nem érők aránya az évfolyam egytizede. Az alapszintet nem teljesítők országos aránya 45 százalék. Az alapszintet el nem érők aránya 8. évfolyamon szövegértésből az évfolyam alig több mint egynegyede, míg országosan ez több mint a tanulók egyharmada. Az alapszint teljesítése az eredményes továbbtanuláshoz szükséges alapkompenciák meglétét mutatja.

A kompetencia eredmények értékelésének lezárásaként a tanulási környezetet bemutató 2016-os telephelyi jelentésből a tanulók fegyelmére, motivációjára és továbbtanulására vonatkozó adatokat emeltem ki. A telephelyen a diákok fegyelmére vonatkozó index értéke 5, a motivációra vonatkozó index -2. Az esettanulmányokban szereplő intézmények közül csak itt találok azzal a ténnyel, hogy vannak tanulók, akiknek tanulmányai az általános iskola befejezése után abbamaradnak. Az intézményből nem tanul tovább a tanulók 3 százaléka, szakiskolában folytatja tanulmányait 57 százalék, szakközépiskolában 23 százalék, míg gimnáziumban 17 százalék tanul tovább. A kompetenciamérésen elért jó átlageredmény nem mutatkozik meg a továbbtanulásban.

4.3.2.3. Az iskolában tanító pedagógusok

Az iskola 20 osztályban 39 főállású munkaviszonyban dolgozó pedagógus tanít, és 5 nem pedagógus munkakörben dolgozó személy látja el az egyéb iskolai feladatokat. Az itt oktató pedagógusok legfontosabb jellemzőit a pedagógus kérdőívet visszaküldők adatai alapján elemzem. A kérdőívet az egész napos iskolai program szerint dolgozó pedagógusokhoz az intézményvezetőn keresztül juttattam el. Az alsó tagozat két-két párhuzamos osztályában tanító 16 pedagógusból 13 küldte vissza a kérdőívet. Ezek a pedagógusok mindannyian főiskolai végzettséggel rendelkeznek, és közülük csak egy fő tanít olyan tárgyat, amire nincs szakképesítése. Ők mindannyian nők, és közülük 7 pedagógus beszél idegen nyelvet. Az alsóban tanító tanárok nagy része a településen lakik, és három fő közeli nagyobb városokból

jár a településre. A kérdőívet visszaküldő pedagógusok közül kilenc 25 és 50 év közötti, a többiek ennél idősebbek.

A pedagógusok attitűdjét vizsgáló kijelentések közül három kérdésben teljesen egyetértettek. Az eredményes iskolai nevelés a család és iskola együttműködésén múlik, az államnak minden gyerek számára biztosítani kell a legjobb oktatási feltételeket, továbbá abban, hogy a szülőnek joga van megválasztani azt az oktatási intézményt, ahol gyermeke tanuljon. A visszaküldött válaszok alapján a pedagógusok fele elkötelezett a különböző szociális háttérű gyerekek iskolai együttnevelésében, és hisznek abban, hogy az ehhez használt új pedagógiai módszerek eredményesek. A szegregált oktatásra vonatkozó kijelentést öt pedagógus teljesen elutasítja, a többiek sem támogatják teljes mértékben. Az a meglepő, hogy az előbbi kijelentéssel tartalmában hasonló integrált nevelést sem támogatják.

Az iskolai kudarcok családhoz kapcsolódó okai között, megerősítve a korábbi kérdésekre adott válaszaikat, legtöbb pedagógus legfontosabb okként a család hozzáállását, a szülői attitűdöt nevezték meg. További tényezőként meghatározónak tartották az otthoni ingerszegény környezet és a családi szocializáció hiányosságait. Meglepő módon a család szegénységét, az óvodáztatás hiányát és a szülők alacsony iskolai végzettségét nem tartották meghatározónak az iskolai kudarcok okai között.

Az iskolai kudarcok iskolai okait leginkább az egyéni bánásmód és az iskolában szükséges tárgyi felszereltség hiányában látják. A kérdőívet visszaküldők közül többen gondolják azt, hogy a pedagógusok túlterheltsége, a képzés hiányosságai, a pedagógusok felkészültsége, a folyamatosan változó oktatáspolitikai is oka lehet az iskolai kudarcoknak.

A hagyományos oktatási módszerek, eljárások közül leggyakrabban, azaz minden órán (a többi esettanulmányban szereplő intézményhez hasonlóan) a házi feladat ellenőrzést és az egyéni önálló feladatvégzést használják. Ebben az intézményben nem gyakori a röpdolgozat, az intő és a rossz magaviseletű diákok kiküldése a teremből. Az innovatív eszközök közül leggyakrabban a digitális szemléltető eszközöket használják és a játékot. A tanárok nagyobb része heti rendszerességgel használja a projektoktatást, a kiscsoportos önálló feladatvégzést, a drámapedagógiát és a kooperatív tanulást. A kérdőívekre adott válaszok alapján az intézményben tanító pedagógusokra többféle újszerű módszertani eszköz és eljárás rendszeres használata jellemző.

Az tanórákon túli segítségnyújtás részeként a kérdőívet visszaküldő minden pedagógus a szülőkhöz fordul tanulmányi és magatartási problémák esetén. A pedagógusok nagyobb része a kötelező, hivatalos alkalmakon túl is tart kapcsolatot a családokkal, de ebben az

intézményben sem jellemző a gyakori családlátogatás. Fontos az, hogy a kérdőívet kitöltők több mint a fele magatartási problémák esetén szakember segítségét kéri.

A pedagógusoknak több mint a fele nagyon elégedett az iskola szakmai vezetésével, de az intézményvezető közepes értékelést is kapott. A tanárok közül saját munkáját csak egy pedagógus értékelte nagyon jóra, további tíz pedagógus jó értékelést adott magának.

4.3.2.4. Az egész napos iskolai nevelés-oktatás tapasztalatai

Az intézmény jelenlegi vezetője 2005-ben igazgatói pályázattal érkezett egy közeli nagyvárosból az intézménybe, ahol korábban is intézményvezető volt. Az iskolába érkezését követően azzal szembesült, hogy a következő tanévre csak egy osztályra való gyermek iratkozott be az első osztályba. Ugyanebben a tanévben a település másik általános iskolája három első osztályt indított. Ennek az volt az oka, hogy a másik iskola bevezette a tagozatos oktatást, és így lehetősége volt arra, hogy a beiskolázás települési szintű legyen. Ez ebben az esetben azt jelentette, hogy a másik iskolába a település bármely részéről be lehetett iratkozni a tagozatos oktatásra.

„Amikor én idejöttem, akkor az iskolában egy osztály indult volna az addigi kettő helyett, mert ennyire kevés gyermek volt. Végül az évismétlőkkel és problémásokkal el tudtunk indítani egy kis létszámú 10 fős osztályt és egy 30 fős osztályt. Az iskolára nem költöttek, az infrastruktúra lepusztult volt, a pedagógusok nem voltak motiváltak.” (E/ÁI/2, intézményvezető, 2016/2017)

Az intézményvezető visszaemlékezése szerint iskolája „beszűkül” állapotban volt, amikor az intézmény élére került, és iskolaellenes hangulat volt a településen. Kevés gyerek jelentkezett hozzájuk, ez az iskolai munka leértékelődését mutatta. Ezzel párhuzamosan az itt tanító pedagógusok sem voltak elég motiváltak.

„Én arra jöttem ide, hogy ezt az egy osztályt iskolaotthonosként kívánják működtetni szeptember 1-től, de ez egyáltalán nem volt előkészítve, csak kitalálták.(...) Az iskolaotthon ismert volt számomra, és tudtam, azzal, ha valahol a gyermekeknek rossz körülmények között élnek otthon, akkor ott az iskolaotthon megmentheti a helyzetet. A kollégákkal történő beszélgetésekből gyorsan kiderült, hogy ők azt gondolják, hogy ez csak egy másik név ugyanarra a napközis technikára. Újra beszélünk a kérdést, és olyan döntés született, hogy a klasszikus iskolaotthonos oktatás legyen.” (E/ÁI/2, intézményvezető, 2016/2017)

Az intézményvezető iskolai tevékenységének kezdetéhez kapcsolódik az iskolaotthonos oktatás elindulása is alsó tagozaton, felmenő rendszerben. Az, hogy az iskolaotthonos oktatást úgy vezették be, hogy abból az iskolába járó szociálisan hátrányos helyzetű tanulók a lehető legtöbbet profitáljanak.

„A két pedagógus a tárgyakat egymás közt elosztva tanítja. A két főtárgy egy-egy pedagógusé, és elosztják mellé a készségtárgyakat választásuk szerint. A tárgyakat a pedagógusok maguk közt osztják és beszélnek meg, ahogy ők szeretnék, mert az akkor lesz jó. (...) Mindkét pedagógus munkaidejében benne van az önálló tanulás és a szabadidős tevékenység is, egyik évben egyik volt az osztályfőnök, másik évben a másik, hogy ez mind arányos legyen. Láthatóan már az első évben jól működött. Ez felmenő rendszerben kezdődött, az első osztállyal (...) Láttuk már az első év során, ha finomítgatjuk az iskolaotthont, akkor ez jó lesz.” (E/ÁI/2, intézményvezető, 2016/2017)

Az iskolaotthonos oktatásban a korábbi esettanulmányban megismert „guruló” módszert alkalmazták, amit később az egész napos nevelés-oktatásban is megtartottak. Ennek az előnye az, hogy tanórát szükség szerint a nap bármely szakaszára lehet tervezni.

„Itt várt az iskola elnéptelenedése, amit az egy induló osztály mutatott, amiből a korábban említett manipulációval aztán kettő lett. Kitaláltuk hozzá az emelt szintű informatikaoktatást, amit emelt óraszámokban tanítottunk, tagozatként nevesítettük, mert ez volt a szülő számára érthető. (...) Informatikaoktatásunk azt a célt tűzte ki maga elé, hogy a gyermekeknek olyan eszköz szintű tudást adjon, amivel az önálló ismeretszerzésre, feldolgozásra és visszaadására alkalmassá válik. Nagyon jó programokkal, a tantestület segítségével megcsináltuk. Megugrott a felvételi létszámunk, nagy volt az érdeklődés. Az informatika tagozat miatt az iskola települési szintű beiskolázású lett.” (E/ÁI/2, intézményvezető, 2016/2017)

Az alsó tagozatot felmenő rendszerben érintő a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását figyelembe vevő iskolaotthonos oktatáson túl a felső tagozatban is történtek változások. 2005-ben az igazgatóváltáskor építkezés zajlott az intézményben. A régi épületszárny tetőterében két és fél informatika terem alakítottak ki, felszerelve a szükséges eszközökkel. Ezt követően született meg felsőben az informatika tagozat bevezetésének ötlete, mellyel szintén a hátrányos helyzetű és tanulási problémákkal küzdő tanulók támogatását volt a cél.

Az intézményvezető szerint az iskola magára találásának következő fontos állomása a települési szinten meghirdetett történelmi verseny, ahol a korábban sokkal gyengébbnek tartott iskola tanulói nyertek. Ez megmutatta a diákoknak és a tanároknak azt, hogy a befektetett munkának van értelme és eredménye.

„Én elkezdtem a kollégákat mentálisan helyrehozni, mert ők nagyon megszenvedték a korábbi leértékelt, szegregált iskola korszakot. Ezek a lökések sokat jelentettek abban a hitnek a megerősödésében, hogy a cigánygyermekkel is lehet versenyt nyerni. (...) Az, hogy én közjük beálltam, a programokban dolgoztam a tantestülettel, a kollégáimnak furcsa helyzet volt. Partnerként tekintettek rám, és innen bármire rá lehetett venni őket. Nagyon szerencsés vagyok, mert egy nagyon innovatív tantestület van az iskolában. (...) licitáltunk egymásra, egyik jó ötlet után jött a másik. Elindult egy fejlődés, és elkezdett növekedni a gyermeklétszám. Mentünk az iskolaotthonosban is egyre feljebb. (...) A szociálisan hátrányos helyzetből jövő gyermekek informatika tagozaton vannak, ami iskolaotthonos. Ez a hátrányos helyzetén segít, másrészt az informatika egy jó segédeszköz a tanulásban akadályozottnak is. Csak az volt a gond, hogy a cigány szülők nem engedték egész naposba a gyereket. Délben menjen haza, otthon a helye a gyerekek. Nem működött az, aminek működni kellett volna. A hátrányos helyzetűeket, a mélyszegénységben élő szülők gyermekét bent tartjuk, és csodát teszünk vele. (...) Volt olyan, amikor a nem iskolaotthonosban voltak a cigánygyerekek, mert megtagadták, hogy egész nap itt legyen a gyermek. Oktatási Hivatali hatósági eljárás volt az iskolában éppen ilyen problémák miatt. (...) Amikor kijött a jogszabály, hogy délután mindenkinek bent kell tartózkodni, bejelentettem az évnnyitón a változást, az egész napos iskola már törvényi előírás. Mértékletesen mondtam, hogy szülői kérelemre adható felmentés, és nem adtam felmentést, csak tényleg nagyon ritka indokkal, alsóban egész napos iskola van jelenleg is, de felsőben nem működik.” (E/ÁI/2, intézményvezető, 2016/2017)

Kérdésekre, hogy mennyire működik az egész napra elosztott tanórák rendszere, azt a választ kaptam, hogy az osztályok nagy részében így működik, jelenleg egyetlen osztály van az alsó tagozaton, ahol a szülői akarat miatt maradt meg a délelőtti tanórák, délután tanulás időbeosztás. Ez azt jelenti, hogy megvannak a tanórák, az a két-három fő hazamegy, az osztályban önálló tanulással, felzárkóztatással és egyéb foglalkozásokkal folytatódik az egész napos iskolai program. Az igazgató szerint akkor volt a legnagyobb ellenkezés az egész napos iskolai benntartózkodással szemben a szülők részéről, amikor kötelezővé tették. Mivel más iskolákban adtak felmentést, a szülők és a gyerekek is látták, hogy ezt máshol máshogy értelmezik. Ebben az iskolában nem volt felmentés, kötelező volt a bent maradni délután is. Ez a hír többször elterjedt a településen, hogyha nem lenne kötelező itt maradni délután az iskolában, akkor többen jönnének ide.

„Elkezdünk járni képzésekre, gyűjtöttük az anyagot, én nagyon akartam a változást, a kollégák nem annyira. Mondtam, hogy számoljátok ki, mennyi többletóra, többlet-állás, leépítés helyett fejleszteni tudunk. Amióta KLIK-es iskola lettünk, 9 pedagógussal van több, mint azelőtt. Ez egyrészt az egész naposnak köszönhető,

másrészt annak, hogy a KLIK megadja a pluszt. Az állami fenntartás színvonal-emelkedést hozott, a mi iskolánk tekintetében ez teljesen igaz. Ez anyagilag, létszámban is. A korábbi fenntartónak, az önkormányzatnak a költségviselő képessége alacsony volt, nagyon nagy megszorításokkal működünk mindig. Ami egyrészt minimalizált működési költséget és pedagógus létszámot jelentett. A finanszírozásban a 30 fős osztály volt az elfogadható. Most megyünk le a 20-23 fős osztálylétszámok felé, ami pedagógus és gyermek szempontjából is emberibb. Termeink mérete is erre való. Másrészt most annyi pedagógusom van, mint amennyi szükséges a feladat ellátáshoz, van pszichológusunk, gyógypedagógus is (...). Anyagilag mindenünk megvan, tudom, hogy mik a keretek, a lehetőségek. Ha azt kérem, megkapom. Nem jelent gondot sem a napi ügymenet, sem a szükséges oktatási eszközök beszerzése. Azok az észszerű szükségleteink, amelyek megfogalmazódnak, kielégíthetőek. Nálunk igaz az, hogy az állami működtetésbe vétel pozitív. Az ügyintézés macerásabb, hosszabb, mert el kell járni a tankerület központjába, de kéthetente egyszer. Egy valós szakmai háttér mögöttünk a tankerület.” (E/ÁI/2, intézményvezető, 2016/2017)

Az iskola pedagógusai érdeklődtek az egész napos oktatás-nevelés TÁMOP-os fejlesztési lehetőségei iránt. Továbbképzésekre mentek, de a délutáni elfoglaltságra vonatkozó elképzelések miatt a felsős pedagógusok nem támogatták az egész napos iskola fejlesztési folyamatában való részvételt. A pedagógusoknak az okozta a legnagyobb meglepetést, hogy a felkínált délutáni foglalkozások között nem terveztek önálló tanulási időt. Az iskola nevelőtestületének koncepciója szerint erre szükség van, ugyanis nem mehet haza úgy a gyerek az iskolából, hogy négy óra után kezdjen neki a tanulásnak. Így jött az ötlet, hogy akkor az iskola dolgozza ki a saját egész napos iskolára vonatkozó pedagógiai programját. Így jelenleg a saját iskolai gyakorlatból építkező, saját pedagógusai által kidolgozott pedagógiai programmal rendelkeznek, aminek mellékletét képezi az egész napos iskola pedagógiai programja is. Az igazgató szerint az egész napos iskola programja a felső tagozatban egyetlen évben sem valósult meg teljesen.

„... a felsősök már nem tudtak bent tanulni, és láttuk, hogy az a gyerek, aki akar tanulni, az is romlik. Nem mondhatom azt, aki 8. osztályos koráig otthon tanult egyedül, hogy csak bent tanulhat. Ezzel fogom a 8. osztályos felvételijét veszélyeztetni? Ilyen indokkal elkezdtem adni a felmentéseket, de keveset. Szembesülni kellett azzal, hogy felső tagozaton a tanórák száma mellett figyelembe véve azt, hogy az ebédlő nem az iskola épületében van, legalább egy fél óra az ebéd. Emiatt naponta a felsősöknek bő egy órája marad a tanulásra. Nem megengedhető, hogy úgy menjen haza egész napos iskolából, hogy még órákat kell tanulnia. A saját programunkat felrúgtuk. Most tömbösítve szervezzük a szabadidős foglalkozásokat, két délután vannak a szakkörök, sportkörök. Szerdán a 8. és pénteken 7-8. órában nincs leckeírás, otthon tanulnak a gyerekek. Kiírtunk olyan választható tevékenység listát, amit a tanáraink el tudnak látni. Ez minden évben változik. Tulajdonképpen a felsőben nem tudunk egész napos

iskolát csinálni. (...)tanszoba van, kis számban vannak bent. Küzdelem az, hogy a tanulásban segítségre szorulókat is bent tartsuk.” (E/ÁI/2, intézményvezető,2016/2017)

Az Nkt. bevezetése után a felső tagozaton is egész napos iskolai programot terveztek. Az iskolában a felső tagozaton sem volt felmentés. A második félevtől, amikor azt látták, hogy a felsősök tanulmányi eredménye romlott a benntartózkodás miatt, adni kezdték a felmentést, „észszerűségből”, mondta az igazgató.

Az egész napos iskolai nevelés-oktatás megszervezésének nehézségeit és buktatóit az alábbiakban foglalta össze az intézmény vezetője:

„Amikor egy 48 négyzetméteres teremben 30 fő alsóst helyezek el, akkor nem hogy játszószőnyegre, hanem levegőt venni sincs hely. Mindenik alsós osztályban van játszószőnyeg, némelyikben feltekerve, máshol van hely, és a gyerekek naponta tudják használni. Van olyan 22 fős 3. osztályom, ahol tündéri játszósarkot alakítottak ki székekkel, játszószőnyeggel, szép dekorációval, és tudják használni. Tanítási időn belül is, mert ha készen van, akkor a pedagógus hátraküldi olvasni vagy játszani a gyermeket. Be tudja építeni a napba, de ott, ahol 25 fő fölött vannak, ez fizikailag nem működik. A gyermekek ergonómiailag nem jó széken ülnek, a legolcsóbb iskolaszékeink vannak egyelőre kifutóban, és nem tudom, mikor fogok tudni változtatni, mert ez egy horribilis költséget jelent. Kényelmetlen körülmények között ül 60x60-as padban, és lihegnek egymás nyakába egész nap. Az udvarunk kicsi ennyi gyerekekhez, minimális játék van ahhoz, hogy egész napos iskola legyen. Olyan kicsi a területe az osztálynak, az iskolának, ezért osztály-játékokat nem tudunk vásárolni, begyűjteni, nincs hely használni. A gyerek relaxációs ideje, pihenő tevékenysége is szabályozott tevékenységekből áll. Ki tudnak menni az udvarra, szaladgálnak egy kicsit. Nem is nyolc órától kell beszélni, (...) hanem tízórás iskolai benntartózkodás valósul meg. Amit hely hiányában, eszköz hiányában, szabályok között tölt el. Mondhatjuk azt, hogy nem így épültek az iskolák, nincs elég hely, az iskolában nincsenek közösségi terek. A mi iskolában nincs aula sem. Oda ki lehetne tenni egy padot, ahová leül a kamasz, és beszélget, mert jogos igénye van rá, (...) Olyan iskolák is vannak, ahol nagyon jó közösségi tereket alakítottak ki aranyos, harmonikus, praktikus. Nem tudunk kialakítani egy játszószobát. Ha itt reggel úgy várnánk a gyereket 6 órától, hogy a tanár egy játszószobába viszi be a gyermeket, és ott játszhatna, mesélnének neki, élet lenne. A korán érkezőket a félhomályban ültetjük le, letompulnak. Nincs meg az infrastruktúrája annak, hogy az egész napos iskola igazán jó legyen, hogy a gyerek számára ne teher legyen, hanem egy jó környezet. Egy kicsit az otthonhoz hasonlítson. Az étkezéssel is vannak problémák. Mivel az ebédlőnk távolabb van, a tízórait és az uzsonnát az osztályban kell megenni. A gyermek eszik a padban, morzsálja, nincs helye a poharának, az étkezés kultúráját az osztályteremben nem lehet kialakítani. A gyerek bent van egész nap és nem tudja a poharát hova kitenni, nem tudja hol a poharát rendesen kimosni. Iskolagyümölcs, iskolatej minden

van, de nincs kialakítva ennek a rendszere. Ezek mind kényszermegoldásokat generálnak.” (E/ÁI/2, intézményvezető,2016/2017)

Az intézmény vezetője aprólékosan összegyűjtötte azokat a hiányosságokat, melyek miatt a minőségi egész napos iskolai nevelés-oktatás nehézségekbe ütközik, vagy ami akadályát képezi: a tanterem mérete, az egyéb foglalkozásoknak helyet adó terem, az iskolában a közösségi terek hiánya. Az iskolák nem így épültek, ezeket a tereket ki kellene alakítani, ahol nemcsak órakeretben lehet időt tölteni, hanem a kulturált szabadidő megszervezésének lehetősége is megvan. Ebben az iskolában a napközbeni étkezések megszervezése is gondot okoz. Az ebédlő külön épületben van, csak ebédelni tudnak átmenni. Van iskolatej, iskolagyümölcs, de az étkezéseket az osztályteremben azokon a padokon bonyolítják le, ahol a tanulás folyik. Ez nem ad lehetőséget arra, hogy az étkezési kultúrát tovább erősítse az iskolai közös étkezés.

A tanszerek tárolása csak alsó tagozaton megoldott, az iskolapadban történik, ami sok esetben nem elég méretes. Az iskola szekrényt vagy polcot nem tud biztosítani. A kabátok tárolására a fogason a tanteremekben történik. A 48 négyzetméteres teremben három padsorban ül a harmincfős osztály. Ezekben a fal melletti sorban ülőt eltakarják a kabátok.

A szociális blokk sem megfelelő, ha reggel 7-től délután 5-ig (több mint 10 óra) van az iskolában a gyerekek.

„...a jelenlegi óraszámmal, a jelenlegi feltételekkel megvalósíthatatlan az egész napos iskolai nevelés-oktatás felső tagozaton.” (E/ÁI/2, intézményvezető,2016/2017)

A pedagógusok tapasztalata szerint felső tagozatban az önálló tanulás nem, esetleg az írásbeli feladat fér bele a délutáni önálló tanulási időbe.

Kérdésemre, hogy miért működhet az egész napos iskolai nevelés-oktatás alsó tagozaton, így foglalta össze:

„Mert kevesebb az óra, az anyag, a kollégák (...) racionalizálják az egészet. Van olyan osztály alsóban, ahol saját magának nem ad fel házit. Meg tudja pörgetni úgy órán, hogy az a gyakorlás elég. Csinál gyakorlóórát, aztán a napi egy önálló tanulásra bevisz kreatív feladatokat. Nyilván már 4.-ben ez nem megy, ott már hangsúlyos az önállóságra nevelés. Ha tanítok egy osztályban magyart, rajzot, technikát, és van önálló tanulási órám, akkor rendelkezésemre áll 13-14 óra. Ezt a mesét elolvastuk, rajzoljuk le, vágjuk ki, rakjuk össze. Semmi nem sérül. A felsőben ez nem működik. Heti egy órában bemegy a kémia tanár, és tart egy órát. Most az a jó, hogy az osztályban tanító tanárok mennek be tanulószobai foglalkozásra, és az volt a koncepció, hogy azoknak a tantárgyaknak, ahol sok gyakorlásra van szükség, legyen

egy tanulószobás napja. A pedagógus tud segíteni, de ezzel a gyerekek nem mindig élnek. Jól jövünk ki a felsőben is, ha az a pedagógus megy be, aki egyébként is tanít, a pedagógusnak az osztállyal való kapcsolatát erősítem. Sokszor sokat hoz a kapcsolatnak és a tantárgynak. Fontos lenne kitalálni, hogy a felsőben ezt hogy lehet megcsinálni. A gyermeknek a felső tagozatban nagyon sok órája van, a testnevelés is az időt viszi, fáraszt. Ott van benne az informatika. Ha egy-egy tantárgyat nézek és annak struktúráját, azt látom, hogy a 70-es években minden új anyag után egy gyakorló óra volt, két új anyag egy gyakorló, egy új anyag egy gyakorló, és még egy gyakorló. Ezek a gyakorló órák törlődtek, azt lehet mondani, hogy bizonyos tantárgyból bizonyos évfolyamon több új anyag van, mint amennyi óra az évben. Innen kezdve a pedagógust nem lehet arra rászorítani, hogy az új anyag után ne adjon fel tömeges gyakorlófeladatot. Bizonyos tudáselemek akkor válnak eszközszintűen használhatóvá, ha azt a gyermek rögzíti, begyakorolja, készségi szintűvé kell válni. Ez nem fér bele az órába, házi feladatba adják fel. Egy felsősnek kb. dupla annyi az írásbeli feladata, mint az a 45 perc, ami az iskolában rendelkezésre áll. Ez napi szinten. Ne arról beszéljünk, aki gyorsan megcsinálja, hanem az átlagról. Amikor az iskolában tanuló gyerekek negyedének BTMN³²-es papírja van, akkor mit csináljunk. Az iskolánkban tanuló gyerekeknek közel a fele valamilyen mértékig akadályozott a tanulásban. Kevesebb feladat kellene, több gyakorlás, több pihenődő. Az a minimális feladat, amit házi feladatnak kap, több mint háromnegyed órát tart, és még ezt követi a szóbeli tanulás. Addig, amíg az anyag struktúrája, tartalma, az elsajátítandó minimumkövetelmény itt tart, addig kevesebb házi feladatról nem beszélhetünk. Felvételire, érettségire ez a tananyag. Mást kér a felvételi és az országos mérés is. Az egész folyamat nem jó, és a kimenetnél a lécs is magasan van. Hiába mondják, hogy differenciáljuk és mérlegeljük. Be kell jusson a középiskolába. Középiskolából 5-ös érettségivel bent van.

Tulajdonképpen nálunk az egész napost felsőben kipróbáltuk, de nem működik. Alsóban azért működik, mert két pedagógus van bent, a tananyag struktúrája, mennyisége olyan, a gyerek térigénye még kevesebb, ezek miatt tud működni, néha zökkenőkkel. A tömegesség miatt fokozottan érzékenyebbé válnak. Akkora balhék vannak felsőben, (miért?) mert hozzám ért. Egész nap azt éli meg, hogy valaki ott van a közelében, nincs meg az intimszférája. Nincs meg az egyéni igények kielégítésének a lehetősége, nagy kötöttséget jelent az egész napi széken ülés.” (E/ÁI/2, intézményvezető, 2016/2017)

Ebben az iskolában a felnőtt oktatást is szerveznek azoknak, akik 16 évnél idősebbek, de a 8. általánost még nem végezték el. Az általános iskola befejezésre a felnőtt korúaknak is

³² Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (továbbiakban: BTMN) nem tanulási gyengeség. A diák életkorához képest gyengén teljesít, tanulási, magatartási problémával küzd. Pontosan nem lehet tudni, hogyan alakul ki. A gyermek fejlődése során nincs feltűnő fejlődési eltérés.

szüksége van, mivel a munkaerőpiacon egyre fontosabb az iskolai végzettség, a közfoglalkoztatásban is szükség van az általános iskolai végzettségre. Az iskolába járó gyerekek szülei többnyire szégyenként élik meg azt, hogy nincs meg az általános iskolai végzettségük.

„Mondják a gyerekeknek, hogy csináld, hogy ne kerülj ide, de mégsem tudják érvényesíteni a gyereküknél. A szülő nem konfrontálódik a gyerekével, nem tudja rákényszeríteni az együttműködésre. Azoknak a családoknak a száma nő, ahol elhanyagolják a gyerekeket. Az iskola az első a gyermekek életében, aki megmondja, hogy mit csináljon, követelünk, elvárunk, egyedül is boldoguljon, együtt is működjön (...).” (E/ÁI/2, intézményvezető, 2016/2017)

Az intézményvezető által megfogalmazott célok, melyek az egész napos oktatásszervezésen keresztül valósulnak meg, azoknak a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak az oktatási esélyeit növelik, akik nagy számban a környéken élnek, és az iskolába járnak.

4.3.3. A szociális munka szemlélete az egész napos oktatásban/ Esettanulmány /3

„Ehhez kell egy olyan pedagógiai attitűd, amivel a tanárképzés során nem szerelik fel a pedagógusokat.” (E/ÁI/3, intézményvezető, 2016/2017)

4.3.3.1. A település és az iskola rövid leírása

Az iskola múltja a tizenkilencedik század utolsó harmadáig nyúlik vissza. Több jogelőd intézmény átszervezését követően, az alapítás után 100 évvel három iskola összevonásával nyerte el a mai formáját. Az iskola egy nyugat-magyarországi megyeszékhely belvárosi iskolája, jelenleg három telephelyen működik. Az itt tanuló gyerekek száma lecsökkent az utóbbi évtizedekben, és napjainkra a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók aránya megnövekedett. Korábban ebben a városrészben nagy romaközösség lakott, de a városközpont-rehabilitáció miatt elköltöztek. Az intézmény vezetője arra törekszik, hogy befogadó légkör fogadja azokat, akik ma ezt az iskolát választják.

„Ez egy majdnem 150 éves iskola, az elmúlt időszakban a romák, a szociálisan hátrányos helyzetűek, a sajátos nevelési igényűek, az egyéni szükségletű gyermekek száma lényegesen megnövekedett. Korábban ebben a városrészben laktak, a városközpont rehabilitáció miatt elköltöztek, másrészt a roma közösséghez tartozók

hozták a gyermekeiket iskolába.³³ Itt nagyon nagy a mozgás, ide-oda költözködnek a boldogulásukat keresve. Ez egy belvárosi iskola, de a mozgás itt érzékelhető.(...)Több általános iskola van a környéken, ahonnan kiszektálódva ide jönnek hozzánk a gyerekek.(...) A szabad iskolaválasztás lehetősége miatt ők is elindultak, és már nem ide szeretnék beíratni a gyermeküket.(...)Ezért keresik a megfelelő intézményeket. Elit és egyházi iskolába nehezen kerülnek be.(...) A magas létszámú 28-30 fős osztálylétszám mellett nem tudnak bánni velük. Ehhez kell egy olyan pedagógiai attitűd, amivel a tanárképzés során nem szerelik fel a pedagógusokat. Nem rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyek a súlyosan hátrányos helyzet kezeléséhez szükségesek. (...) elvárják tőlük azt, hogy üljenek be az iskolába és legyenek olyanok, mint a többi 27. Nem lesznek olyanok, és mivel nincs rá idő, és nincs eszközrendszer, és nincs rá figyelem, nagyon hamar oda fognak kerülni, hogy az osztályban ők lesznek a rossz gyermekek, és ő ennek maximálisan meg fog felelni. (...) Problémás gyermeket amúgy sem szeret felvenni senki, ha nem tartozik az ő körzetébe, akkor még inkább nem. Hova jön, hát ide, mert itt egy befogadó légkört talál, és elérkeztünk oda, ahonnan elindult, és amit nem akart. Ugyanakkor, amikor megérkezik egy gyerek ide akár önként, akár többkörös keresés után, akkor megnyugodva távozik. Mert leülök az összes szülővel, és elmondom neki, hogy mit nyújt az iskola. Végigviszem az iskolán, bemutatom.” (E/ÁI/3, intézményvezető, 2016/2017)”

Kérdésemre, hogy milyen az iskolának a szülőkkel a kapcsolata, partnerként tudja-e kezelni a szülőt nem csak az ideérkezés pillanatában, hanem a gyermek iskolába járása során végig. Az intézményvezető ezt válaszolta:

„Csak ez működik. Ez hiányzik a mai oktatási rendszerből a személyközpontúság. Az, hogy egyénileg figyeljünk egymásra, és az, hogy ne akarja az intézményi nevelés megoldani a szülő nélkül a gyermeknevelést. (...) Mit mond egy olyan szülő, akinek nem volt pozitív kapcsolata az intézményi neveléssel, tönkretették a gyermekemet, mit tettek az iskolában a gyermekekkel. (...) Nem léphet a szülő a csoportszobába, de miért nem? (...) A szülő kivonul, mert annyi kudarc élménye van, azt éli meg, hogy nincs rá szükség. Nem mondja el, nem kommunikál, a folyamat nem jó, amin haladunk.” (E/ÁI/3, intézményvezető, 2016/2017)

³³ Az intézményvezető az iskoláról elmondta, hogy az iskolát fenntartó önkormányzatot a bíróság első fokon elmarasztalta a cigány gyermekek elkülönítése miatt. „...a döntés a roma gyerekek esetében megállapította az elkülönítés tényét, de a halmozottan hátrányos helyzetűekkel kapcsolatban elutasította az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány (CFCF) keresetét. ... Az indoklás szerint ugyan spontán folyamatok nyomán alakult ki az a helyzet, hogy a diákok többsége roma származású, illetve hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű, de az önkormányzat nem tett meg mindent annak érdekében, hogy felszámolja ezt a jogellenes helyzetet.”

Az intézmény vezetője arra az egész magyar közoktatásra jellemző problémára hívta fel a figyelmet, amit szülőként az óvodába vagy az iskolába lépés első napjától megtapasztalunk, és ami később az iskolai kudarcok egyik legfontosabb okává válik. Nevezetesen az, hogy a köznevelés rendszerében felmerülő szülői problémákra nem figyelnek az intézményvezetők és a pedagógusok, nem kezelik azokat, aminek következtében a szülők bizalma megrendül, és nem lesz együttműködő az iskolai neveléssel. Ezt a problémát az intézmények részéről gyakran megfogalmazzák, hogy a szülők egy része nem együttműködő. Az intézményvezető saját személyes tapasztalatait is felhasználva jutott el arra a következtetésre, hogy ezzel a „gátat”, ami az intézményi nevelés és a szülők közé épül „láthatatlanul”, le kell bontani, és ezt követően lehet elkezdeni azt a közös munkát, melynek eredményeképpen partnerség alakul ki az iskola és a szülők között, melynek következtében el lehet kezdeni a felmerülő problémák megoldását.

Az iskola pedagógiai programja szerint: „Oktatási-nevelési struktúrája mindenekelőtt a gyerekek érdekeit szolgálja.”³⁴ Az intézmény működésének célját így fogalmazták meg: „...tanulásközpontú, képességfejlesztő iskolai oktatást, melyben, a tanítás-tanulás folyamatában elemi ismereteket közvetít, alapvető készségeket és képességeket fejleszt, továbbfejleszt, így képessé válik a különböző érdeklődésű, eltérő képességű tanulók nevelésére, oktatására.”³⁵(E/ÁI/3 Pedagógiai program, 2014)

Egyedülálló az iskolában az, hogy előtérbe kerül a szociális kompetenciák fejlesztése, ami az együttnevelést, az elfogadást, a pályaorientációt és az életre nevelést helyezi a középpontba. A szociális kompetenciák fejlesztésére bevezették a Pressley Ridge Programot³⁶. A program keretében végzett munka hatására az intézménynek az ott tanuló gyermekekkel és családjaikkal erősödött a kapcsolata. Az iskola erőssége az egyéni bánásmód, az egyéni sajátosságok maximális figyelembevétele és a csoportban nevelés megvalósítása.

³⁴ http://www.kossuthxxxx.hu/images/docs/pedprog_kossuth2017.pdf

³⁵ http://www.kossuthxxxx.hu/images/docs/pedprog_kossuth2017.pdf

³⁶A Pressley Ridge Magatartásmódosító Programot a súlyos magatartási, beilleszkedési és érzelmi nehézségekkel küzdő fiatalok sikeres életvezetési esélyeinek növelése, a velük és családjaikkal, lakókörnyezetükkel foglalkozó szakemberek és segítőfoglalkozásuk módszertani kultúrájának fejlesztésén keresztül. A kidolgozott program egy komplex nevelési-oktatási alternatíva, amely hatékony és innovatív segítséget és szolgáltatásokat nyújt a fent említett gyerekek, fiatalok és családjaik számára abban, hogy megtanulják a viselkedésüket saját és környezetük számára is elfogadható módon irányítani, szabályozni.

A pedagógiai programja tartalmazza azt, ami az egész napos iskolai nevelés-oktatás egyediségét adja: az oktatás megszervezése a délelőtti és a délutáni időszakban történik, ez alatt a tanulók elsajátítják az új tananyagot, és felkészülnek a következő tanítási napra, felzárkóztató és fejlesztő foglalkozásokon vesznek részt.

A szociális kompetenciák fejlesztésére bevezetett Pressley Ridge-módszertan alkalmazásán túl a közösségfejlesztés szempontjából ebben az iskolában kiemelten fontos az osztályban tanító tanárok összhangja. A pedagógiai program kitér arra is, hogy az egy osztályban dolgozó nevelőknek azonos értékrendet kell képviselni, meg kell beszélniük az osztály problémáit, egységesen kell fellépniük az eredményes és hatékony munka érdekében. Az iskolai SZMSZ tartalmazza a „főállású osztályfőnök” munkakörének fogalmát és tartalmát. A „főállású osztályfőnök”, heti 12 órában végzi az osztályfőnöki munkát. A célja az, hogy biztosítsa a csoportjába tartozó diákok magatartásmódosító programjának hatékony működését a tanórák alatt, a tanulók szociális készségeinek fejlesztését a tanulmányaik és a mindennapi életük sikerességének érdekében. Szintén az iskolai SZMSZ-ben találjuk a „romamentor” munkakört és az ezzel járó feladatokat. Munkája szorosan kapcsolódik a magatartásmódosító programhoz. Az iskola nevelői a tanítási-tanulási folyamat megszervezése során kiemelten fontosnak tartják a tanulók motiválását, a tanulói aktivitás biztosítását és a differenciálást.

Az intézményben a kéttanáros rendszer működik, ami azt jelenti, hogy a tanító vagy szakos tanár mellett fejlesztő- vagy gyógypedagógus van jelen az osztályteremben, differenciált óravezetés keretében. Így a gyerekeket nem szabadidejük terhére korrepetálják, hanem differenciáltan a szakóra keretében. Csak a rehabilitációs órákat töltik a gyerekek a fejlesztőteremben. Ha a második pedagógus nincs jelen, a differenciált munkaforma keretei megmaradnak, de a tanulók önálló feladatot kapnak, amit akár önállóan is meg tudnak oldani. A pedagógusok szerint az intézményben kedvelt ez a program és ennek a sikeres megvalósításához a feltételek biztosítottak.

Az SZMSZ szerint az intézmény alapfeladatai: nemzeti-etnikai kisebbségi oktatás-nevelés magyar nyelven, az SNI-s tanulók integrált nevelése-oktatása, felmenő rendszerben egész napos iskolai nevelés-oktatás. Az intézmény mindhárom alapdokumentuma tartalmaz az egész napos iskolára vonatkozó rendelkezéseket.

A 2010-ben bevezetett és sikeresen meghonosodott magatartásmódosító program adaptálásának eredményeit így foglalják össze: „Az ötéves munka eredményeit a továbbtanulási és bent maradási arány növekedésében, a tanulmányi eredmények javulásában, a hiányzások számának csökkenésében és a fegyelmi eljárások számának nullára való csökkenésében tudjuk mérni.” (A Pressley Ridge Magyarország Alapítvány bemutatása: 1) Az

iskolában dolgozó pedagógusok mindannyian elvégezték azokat a képzéseket is, melyek a magatartásmódosító program alkalmazásához szükségesek.

A telephelyi jelentés szerint az iskola épülete jó állapotú, az elmúlt tíz évben részleges felújítási munkák folytak az intézményben. Az alacsony tanulólétszám miatt speciális tantermekben nincs hiány, van egyéb szaktanterem, számítógépterem, könyvtár, tornaterem és fejlesztőterem.

4.3.3.2. Az iskolában tanuló diákok

Az Oktatási Hivatal adatai szerint a 2017/2018. tanévben az iskolának 116 tanulója volt 8 osztályban. Mivel kevés gyerek tanul az iskolában, egy-egy évfolyamon előfordul az is, hogy összevont osztályokban szervezik meg az oktatást. Az osztálylétszámok jóval az országos átlag alatt vannak. Míg az országos átlag szerint az egy osztályra jutó tanulók száma 20 fő, addig ebben az iskolában egy osztályra 14,5 tanuló jut. Az alacsony osztálylétszámokhoz szorosan hozzátartozik az a tény, hogy az intézményben az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók aránya 50,8 százalék, az országos átlagnak (7,5 százalékos) több mint hatszorosa. Az iskola egyedi az esettanulmányokban szerelő iskolák közül abban a tekintetben is, hogy egy fő kivételével a tanulók az egész napos nevelés keretei között a teljes délutánt az iskolában töltik. Azokban az iskolákban, ahol esettanulmányok készültek, csak ebben az egy iskolában van a teljes felső tagozatra is kiterjedő egész napos iskolai program. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya az iskolában összesen 29 (hh 13 százalék és hhh 16 százalék) százalék, míg a korábbi tanévben ez az arány 12 százalék volt.³⁷ Az iskolában étkezik a tanulók 91 százaléka, az országos átlagnál jóval magasabb, de ha az egész napos iskolai programot vesszük figyelembe, akkor az a kérdés vetődik fel, hogy a maradék 9 százalék hogyan oldja meg az étkezést a hosszú iskolai tartózkodás alatt.

Az iskola jelenlegi vezetője így emlékszik vissza az iskolában eltöltött kezdeti időszakra:

„Amikor ide kerültem, és az évnyitón megláttam azt a rengeteg cigánygyereket, szülőit és családot fejvesztve menekülni akartam. Megijedtem, mert eddig ilyennel nem találkoztam. Mindezt azért mondom el, mert ez átüthető, és így van egy átlagos pedagógus is. Megrémül, el akar határolódni, mást akar keresni. Így vannak a cigánygyerekekkel az oktatási intézményekben. Megpróbálják elkerülni valamilyen

³⁷ Az esettanulmányokban szereplő iskolákban a hátrányos- és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának nagy változása egyik tanévről a másikra a besorolásban bekövetkezett korábbi jogszabály változásokra vezethetők vissza. Ez a besorolási probléma az Esettanulmány/1 és Esettanulmány/2 iskoláiban is előfordult a 2016/2017. tanévről a 2017/2018. tanévre.

módon, ha lehet, mert nem tudnak vele mit kezdeni. Én meg is mondtam, hogy el szeretnék innen menni. Mivel éppen a szociális munkás- képzés közben voltam, azt mondta az igazgató, hogy segít finanszírozni, és maradjak, legyek az ifjúsági felelős egyből, és egy c osztályt kaptam. (..) Akkor még volt cigánytelep, oda jártam ki. Elkezdtem járni a családokat. Teljes szemléletváltás történt. Annyi szeretetet, megbecsülést és segítőkészséget kaptam, hogy megváltozott a szemléletem. Ez azért fontos, mert az ismeretlennel szemben van ellenállás. Amint megismerjük, hogy mivel állunk szemben akkor megváltozik a szemléletmódunk. Ezért küzdök annyira, hogy a tanítóképzős hallgatók jöjjenek ki terepgyakorlatra, ne csak a gyakorló iskolába menjenek.” (E/ÁI/3, intézményvezető, 2016/ 2017)

A fenti sorok röviden, de érzékelhetően írják le azt a szemléletváltást, amelyen az intézményvezető is átment. „Átlagos” pedagógusként került be az iskolába, és a többi tanárhoz hasonlóan nem volt tudása és eszköze az iskolában a cigánygyerekekkel kapcsolatban felmerülő problémák kezelésére. A szemléletváltást bizonyára segítette az a tény is, amit a korábbi intézményvezetője felismert akkor, amikor támogatta a szociális munkás képzésben való részvételét, rábízta az ifjúságfelelős-feladatokat az iskolában, és kinevezte osztályfőnököknek egy „c” osztály élére. A képzés, a rábízott feladatok és ezek elvégzése során megszerzett tapasztalatok elindították a szemléletváltást. A családok, az iskolába járó gyerekek közelebbi környezetének megismerése segítette abban, hogy másképp tudjon a felmerülő problémákhoz közelíteni. Saját példájából kiindulva szeretné a pedagógusképzésbe bevinni a gyakorló iskolán kívüli iskolai terep megismerését is.

Az iskolába járó gyerekek legfontosabb statisztikai adatainak és az intézményvezetői szemléletváltozásnak a megismerését követően ismerjük meg az iskolában zajló oktató-nevelő munka eredményeit. Az iskolai munkájának egyfajta értékelését teszi lehetővé az iskolai kompetenciaeredmények bemutatása, értékelése. Ennél az intézménynél talán a legfontosabb az, hogy ne a kompetenciaeredményeket önmagukban értelmezzük, hanem a családi háttérindexet használva az eredményeket ágyazzuk be abba a környezetbe, ahonnan a tanulók indulnak.

Az alacsony tanulólétszámok miatt az intézményben előfordulnak hiányzó évfolyamok, így a 2016-os FIT-jelentés nem tartalmaz adatot a 6. évfolyamra vonatkozóan. Emiatt a 2015. év teljes körű adatait használtam. A 6. és a 8. évfolyamon és mindkét mérési területen a telephely átlageredménye elmarad mind az országos átlagtól, mind a hasonló településtípus átlageredményétől.

Családi háttérindexre vonatkozó adatot a korábbi, a 2013. és a 2014. évi telephelyi jelentések tartalmazzák. A 2014. évi 6. és a 2013. évi 8. évfolyamra vonatkozó adatok alapján mindkét mérési területen a tényleges eredmény szignifikánsan magasabb a CSH-index szerint várható eredménynél. Ez azt jelenti, hogy az iskola jó hátránykompenzáló hatású.

Az intézmény kompetenciaeredményeinek értékelésekor nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók aránya az intézményben az országos átlag hétszerese. Ennek ellenére a 2013. és 2014-es évi átlageredmények a családi háttérindex tükrében mindkét évfolyamon mindkét mérési területen szignifikánsan magasabbak a várhatónál. A telephelyen a diákok figyelemre vonatkozó index értéke 3, míg a motivációra vonatkozó index értéke 0. A gyenge kompetenciaátlag-eredmények ellenére a telephelyen mindenki továbbtanul. A továbbtanulás egyetlen intézménytípusban, a szakiskolában valósul meg.

4.3.3.3. Az iskolában tanító pedagógusok

A teljes munkaidőben dolgozó pedagógusok száma 15 fő, és részmunkaidőben 1 fő segíti az intézményben folyó munkát. Az egy pedagógusra jutó tanuló az iskolában 7,7 fő, jóval az országos átlag (9,6 fő) alatt marad.

A kérdőívet az intézményvezetőn keresztül juttattam el a pedagógusokhoz. Az iskolában tanító 15 pedagógusból 11 küldte vissza a kérdőívet. Az elemzés szempontjából nagyon alacsony az elemszám, de az iskolában tanító pedagógusok nagyobb része, háromnegyede. A kérdőívet visszaküldő pedagógusok nagy része nemcsak itt dolgozik, de a településen is lakik. Életkorukat tekintve mindannyian 40 és 60 év közöttiek, és csak egy férfi pedagógus van a kérdőívet visszaküldők között, és hat pedagógus beszél idegen nyelvet. Legmagasabb iskolai végzettségük a főiskola, és közülük három tanít olyan tárgyat, amire nincs szakképesítése.

A kérdőívet visszaküldő pedagógusok támogatják a szülők szabad iskolaválasztását, úgy érzik, hogy az államnak biztosítani kell a legjobb feltételeket a tanuláshoz. Az a véleményük, hogy az iskolai oktatás akkor lehet eredményes, ha a szülők és az iskola együttműködnek. A válaszadó pedagógusoknak nagyobb része teljesen elkötelezett az integrált oktatás mellett és elutasítják a szegregált oktatást.

Az iskolai kudarcok okaként megjelölték az iskola és a család együttműködésének, az óvodáztatásnak hiányát, a szülők alacsony iskolai végzettségét és családban elforduló munkanélküliségét. Az iskolai kudarcok iskolai okai között legtöbbször a pedagógusok felkészületlenségét, az alkalmazott módszerek elégtelenségét, a szükséges tárgyi feltételek és az egyéni bánásmód hiányát jelölték meg.

A hagyományos módszerek közül a házi feladat-ellenőrzést és az egyéni feladatvégzést használták a leggyakrabban. Az iskolában nem jellemző a hagyományos büntetések használata. Valószínű, hogy a bevezetett program teszi ezt lehetővé.

Az új innovatív módszerek közül gyakran használják a kooperatív tanulást, a drámapedagógiát és a több tárgyhoz is köthető témák feldolgozását.

A visszaküldött kérdőívek alapján ebben az iskolában az a feltűnő, hogy a tanárok nemcsak beszélgetnek a szülőkkel és a gyerekekkel az őket érintő problémákról, hanem az is, hogy a tanárok családlátogatásra mennek, ami más iskolában nem volt jellemző kapcsolattartási forma.

Az intézményvezető és a saját munkájuk értékelésében nincs különbség, hasonló arányban jónak és nagyon jónak értékelik saját és intézményvezetőjük munkáját.

4.3.3.4. Az egész napos iskolai nevelés-oktatás tapasztalatai

Az esettanulmányokban megismert többi iskolához hasonlóan, ennek is iskolaotthonos múltja van. Annak szemlélete, az ott alkalmazott módszerek és eszközök alkalmasak voltak arra, hogy az iskolában tanuló szociális hátrányokkal küzdő tanulók oktatási esélyei növekedjenek.

„Nálunk régóta van egész napos iskola, mert egész napos iskola az iskolaotthon is. Amikor elkezdtem ebben az iskolában dolgozni, már akkor is iskolaotthon működött itt, az intézményben. Már a végén csak egy osztályunk volt, de az iskolaotthonos volt. Azért tartottuk meg, mert a legbiztonságosabb kereteket tudta nyújtani ehhez a szociális háttérhez.” (E/ÁI/3, intézményvezető, 2016/2017)

Az iskolaotthon napirendjét és a „pedagógiáját” így foglalta össze az intézményvezető:

„Az iskolaotthonnak az előnyei nagyok, ha él vele az intézmény, úgy, ahogy kell és lehet. Egyrészt itt zajlik minden, itt készül el a házi feladat, itt zajlik a felzárkóztatás tehetséggondozás, szakkörök. Megvan a gyerek számára a lehetőség, hogy önállóan készüljön el a feladattal. (...) Az iskolaotthonban a kötelező órák és az önálló órák, a tanulás váltották egymást. Már akkor az egyenletes terhelés volt a cél. Ha gyerekek megvan a napi pihenési lehetősége, amikor egy kicsit leenged, az ebéd után, csináljon azt, amit szeretne (focizzon, üljön, amihez kedve van). Ha lehet szabad levegőn legyen, mozogjon, töltődjön. Ez nem okozott gondot soha. Ha nincs lefárasztva délelőtt, akkor belefér. Kell hozzá a pedagógiai szabadság, kell hozzá az, hogy a két pedagógus, aki az osztályban dolgozik, nagyon szoros együttműködésben dolgozzon, mert ez úgy működik, hogy amikor váltják egymást, akkor adják át egymásnak a legszükségesebb információt. Házi feladat nincs az iskolaotthonban, az önálló tanulási időben vannak

önálló feladatok, gyakorlás van, ez helyettesíti a házi feladatot. (...) Az iskolaotthonban a tanulás egy tanulási folyamattá vált, ami a lényeg. Ne tanórákban, hanem tanulási folyamatban gondolkodjunk. Erre az iskolaotthon abszolút alkalmas. Felborultak a szigorú tantárgyi keretek, és egy tanulási folyamat alakult ki az iskolaotthonban. Ez már a 90-es években működött, a pedagógusoknak ilyen volt a szemlélete, nem volt meg az a szigorú én tantárgyam, én óráim, hanem a folyamat volt.” (E/ÁI/3, intézményvezető, 2016/2017)

A fenti interjúrészlet kiemeli azokat az előnyöket, melyek az iskolaotthonos oktatásban és az egész napos oktatásszervezésben egyaránt használhatók a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos problémák kezelésére.

„Nagyon sokszor a gyermek úgy hozta vissza a tankönyvet, hogy zsíros volt, szakadt volt, nem volt meg, tépett volt, elveszett. Van 4-5 kistestvér, nincs íróasztal, nincs egy sarok, ahol a gyermek tanul. Amikor sokan vannak egy szobában, akkor ott nincs lehetőség a tanulásra. Tehát ezt a feladatot át kellett vállalni az iskolának. Ez egy hosszú építkezés lett az iskolaotthon tekintetében, és ebből a TÁMOP-os pályázattal mentünk át az ENI-modellbe.” (E/ÁI/3, intézményvezető, 2016/2017)

Az iskolák részéről gyakran emlegetett probléma a felszerelés hiányosságai, az otthoni megfelelő tanulási környezet hiánya, továbbá az, hogy elkészüljön a házi feladat. Ha az iskolában zajlik minden, nem kell hazavinni és visszahozni a tanszereket, a tanulásra szánt időben-, a tanulási környezetben- és a pedagógus jelenlétében a segítségnyújtás is biztosított. Azoknak, akiknek szükséges a felzárkóztatás, lehetőségük van a tehetséggondozásra vagy csak érdeklődési körüknek megfelelő szakkörön való részvételre. A nap során egyenletes a terhelés, ami azt eredményezi, hogy a beiktatott játékidővel és pihenővel még a délutáni órákban is aktívak tudnak maradni a gyerekek. A tanulás egy folyamattá válik, a tanórák és az önálló órák váltakozása során lehetőség van arra, hogy az önálló feladatvégzést megtanulják, begyakorolják a gyerekek. Ez szokott az egész napos oktatásszervezéssel szembeni egyik legfontosabb ellenérvként elhangzani, hogy az állandó felügyelet miatt az önálló munkavégzés nem fejlődik ki a tanulóknál.

„Abszolút fogalomzavar van az egész napos iskola témában.(...) az egész napos iskola nem azt idézi elő a pedagógusokban, a fenntartóban, a szakmában, ami az valójában. (...) Az iskolaotthonon az értettük, hogy van egy osztály, amelyhez tartozik két tanító néni és a két tanító néni vagy váltja egymást, vagy gördülő módszert alkalmaznak. Ezzel ki is merült az egész napos iskola, ez a bélyeg rajta maradt az ENI-modellen is. Az egész napos iskola két kategóriát jelölhet, jelentheti az iskolaotthont és jelentheti az ENI-modellt.” (E/ÁI/3, intézményvezető, 2016/2017)

Az intézményvezető tapasztalatai szerint a jogszabályok változása óta fogalomzavar van az egész napos iskolai nevelés-oktatás definiálásában is. A TÁMOP-os fejlesztés keretében bevezetett ENI-modellt az iskolaotthonos oktatással azonosítják. Nem ismeri a szakma sem a pályázat keretében kidolgozott egész napos iskola fogalmat és az ENI-modellt sem.

Az intézményvezető az egész napos iskola fejlesztési folyamatához történő csatlakozás motivációját így foglalta össze:

„Azért csatlakoztunk az OFI-s pályázathoz, hogy munkánkat tudásunkat ráültethessük végre egy államilag elfogadott hivatalos modellre, mert a jelenlegi rendszerünk nem az. Benne van a nevelési programunkban, hogy így működünk, de ugyanolyan általános iskola vagyunk, mint a többi. Az alapító okiratunkban nincs semmi többlet, nem vagyunk alternatív iskola. Egy olyan egyedi nevelési programmal rendelkezünk, ami teljesen speciális, de ezt nem lehet elhelyezni a mi oktatási rendszerünkben. Keresem a lehetőségeket, hogy hogyan lehet elhelyezni benne, és úgy nézett ki, hogy az egész napos iskolába nem teljesen, de lehet neki keretet adni.” (E/ÁI/3, intézményvezető, 2016/2017)

A TÁMOP-os pályázat keretében az intézmények többféle tevékenységben vettek részt. Az iskola azokat a tevékenységeket dolgozta át modulba, és tette közkincsé, amit már kipróbáltak, és az intézmény keretei között sikeresen működtek.

„Amikor az ENI-modellben azt mondták, hogy dolgozzunk ki modulokat, akkor azokat a témákat dolgoztuk ki, amit egyébként is csinálunk. Pl. népek konyhája, nekünk van egy tankonyhánk, ahol a gyerekekkel együtt el tudunk készíteni ételeket. A népek konyhája modul, már tudatosan kidolgozott modul. (...) Van egy állatkerti modulunk vagy a „Bringára fel” modul.(...)Mi a meglévő dolgainkat modulósítottuk. Itt az élménypedagógia, csináltunk egy önismereti modult.”(E/ÁI/3, intézményvezető, 2016/2017)

Azok közül az iskolák közül amelyekről az esettanulmányok készültek, ez az egyetlen intézmény, ahol felső tagozaton is egész napos nevelés-oktatás folyik. Az intézményvezetőt arra kértem, hogy mutassa be a felső tagozaton megvalósuló egész napos nevelés-oktatásszervezést.

„Csak úgy, ha a pedagógusok a tanulást folyamatként értelmezik. Nem az számít, hogy ki van bent órán, és mi következik utána. (...) Az ENI-óra az önálló munka. Az ENI-modellben az elkezdett tevékenységre figyel az, aki éppen bent van. Ebben a tevékenységet veszi át az, aki bemegy. Az ENI-ben osztály csak a tantárgyi órákon van, az ENI-órákon nincs osztály. Nem az osztályba megy be a tanár, hanem a gyerek megy

oda a tanárhoz. (...) Az ENI-ben nem kapnak házi feladatot. Az ENI-ben felbomlik ez az általános iskolában megszokott órák rendje, ez egy tanulási folyamat. (...) Egy tanév 36 hétből áll, amikor lejár az egyik modul, kezdődik a másik. A modulok lehetnek 4-6-8-10 órások, kidolgozás alapján, vagy a gyermekek kora alapján, annyit használ fel belőle a pedagógus, amennyit indokoltnak érez. A pedagógus a modult a kötelező órájában tartja.” (E/ÁI/3, intézményvezető, 2016/2017)

Az iskola által a felső tagozaton alkalmazott egész napos oktatásszervezés legfontosabb jellemzője az, hogy a tantárgyi órák kivételével felbomlik az iskolában megszokott órák rendje, a házi feladat-adás rendje, és a tanulást egy olyan folyamatként értelmezik, melynek során a teremben lévő pedagógus irányítja az ismeretszerzés folyamatát, a közös és az önálló munka váltja egymást. Az ENI-modellben a gyerekek meg a tanárhoz segítséget kérni.

12. számú táblázat - 1 nap az ENI-modellben

| | |
|--------------|---------------------------------------|
| <i>1 óra</i> | <i>tanóra</i> |
| <i>2 óra</i> | <i>ENI óra /önálló munka</i> |
| <i>3 óra</i> | <i>tanóra</i> |
| <i>4 óra</i> | <i>tanóra</i> |
| <i>5 óra</i> | <i>ENI óra/1modult váltja/3 modul</i> |
| <i>6 óra</i> | <i>ENI óra/2 modul váltja/4 modul</i> |
| <i>7 óra</i> | <i>tanóra</i> |
| <i>8 óra</i> | <i>ENI óra/ önálló munka</i> |

(E/ÁI/3, intézményvezető, 2016/2017)

A fenti napirendet az egész napos oktatás-fejlesztés folyamatában dolgozták ki a napirendben szereplő modulokkal együtt. Ezek adják a délutáni egyéb foglalkozások témáját, melyek fejlesztő hatását támasztják alá a külföldi szakirodalmak.

A szociális munka szemlélete jelenik meg, és követhető nyomon minden tekintetben az iskolába járó hátrányos helyzetű tanulókkal és családokkal való kapcsolattartásban. Ennek a témának az aktualitását és szükségességét mutatja az iskolai szociális munka bevezetése a 2018/2019. tanévtől.

4.3.4. Egész napos oktatás idegennyelv-oktatással a középpontban / Esettanulmány/4

„Az egész napos iskola (...) szerintem nagyon jó elképzelés lenne a diákok délutáni foglalkoztatása, de a jelenlegi kivitelezés megrekedt a sok éves bevett napközis gyakorlatnál.”

„Én nem kínálok fel a lehetőséget, hogy a gyermekek az iskolából elmenjenek.”

(E/ÁI/4, intézményvezető, 2016/2017)

4.3.4.1. A település és az iskola rövid leírása

Az iskola első alapítólevele 1770-ből származik. A múlt század közepén csatolták a városhoz, az intézmény jelenleg a nagyváros peremkerületi iskolája. (E/ÁI/4 Nevelési programja, 2013) Jelenleg egy észak-magyarországi nagyváros egyik legrégebbi intézménye. Az iskola jelenlegi épületében 1920-tól folyik tanítás. Az épületet az ötvenes és a hatvanas években is bővítették, és az ezredfordulón felújították. A 2016-os FIT-jelentés alapján az épület jó állagú, a telephelyen részletes felújítási munkák folytak az elmúlt tíz évben. Az épületben a tantermeken túl egyéb szaktanterem, számítógépterem, könyvtár és tornaterem található.

Az intézmény többcélú, alaptevékenységének része az általános iskolát megelőző óvodai alapozó szakasz is. Itt az általános műveltséget megalapozó általános iskolai nevelés-oktatáson túl két tanítási nyelvű képzés folyik. Az intézményben a közelmúltban fenntartóváltás volt, de nem várták meg az állami átvételt, hanem az állami átvétel előtt az egyházat választották.

Az iskola pedagógiai programjában nem találjuk meg az egész napos iskolai nevelés-oktatás programját, említésre sem kerül, hogy ez az intézményben alsó tagozaton ezt az oktatásszervezést alkalmazza. A jogszabályokban már nem szereplő, kivezetett iskolaotthon kifejezéssel találkozhatunk egyszer. A KIR-ben és OH-statisztikában egész napos oktatást jelentettek az intézményből. Így a megvalósuló egész napos iskolai nevelés-oktatás koncepcióját, programját az iskola egyik legfontosabb alapidokumentumából nem ismerhetjük meg. A pedagógiai programban lévő törvényi hivatkozások, melyek a délutáni elfoglaltságokra vonatkoznak, a korábbi jogszabályi állapotot tükrözik, az iskola napközit és tanulószobát szervez a szülői igények alapján. A 2016/2017. tanévben módosított házirendben megjelenik az egész napos iskolai nevelés-oktatás a tanulószobával, napközivel együtt, választható módon, a közoktatási és köznevelési törvény különleges egyvelegeként. A köznevelési törvény hatályos rendelkezéseit az iskolai dokumentumokban nem találtam meg.

A házirendben az egész napos iskolai nevelés-oktatás úgy jelenik meg, mintha a szülő igénye szerint ez választható lenne. Ez nem a valóságot tükrözi, ugyanis a teljes alsó egész napos oktatásszervezéssel működik az intézményben (nem választható, kötelező), míg a felső tagozatból egyik évfolyamon sincs egész napos iskolai nevelés-oktatás. Az első osztályba való beiratkozást megelőző jelentkezési lap tartalmazza az egész napos iskola kifejezést a háromszori étkezéssel. „Egész napos iskola háromszori étkezéssel”, ebben a formában azonban nem vagyok biztos abban, hogy a szülő tudja, hogy pontosan mit választ.

4.3.4.2. Az iskolában tanuló diákok

A 2017/2018. tanévben az iskola 11 osztályában összesen 227 gyerek tanult. Ennek alapján az egy osztályra jutó tanulói létszám az országos statisztikákhoz hasonlóan átlagosan 20,6 fő. Ha az osztálylétszámokra bontott iskolai statisztikákat nézzük, akkor azt látjuk, hogy az osztálylétszámok nagyon változók. A második évfolyamon összesen 56 gyermek tanul, 28 fős osztályokban, míg a harmadik évfolyamon összesen 14 tanuló van, egy osztályban. Az utóbbi évben az évfolyamra felvett tanulói létszám egyik évről a másikra megnégyszereződött. Az, hogy többen jelentkeztek az iskolába, nagy valószínűséggel az intézményvezető-váltásnak is köszönhető. Az évismétlők aránya az elmúlt tanévben 3,9 százalék volt. Az iskolában étkezik a tanulók nagy része, 75 százaléka. Egész napos oktatásban részesül a tanulók 52 százaléka, a teljes alsó tagozat. Iskolában tölti a délutánt a felső tagozatosok 17,5 százaléka tanulószobai foglalkozás keretében, a többiek otthon készülnek fel a következő iskolai napra. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók összesített aránya 3,5 százaléka, és ez az elmúlt évhez képest számottevően nem változott. Az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók aránya 4 százalék az iskolában, más településről jár be a tanulók 7 százaléka.

A telephelyi jelentésben találjuk a telephely eredményét a tanulók CSH-indexének tükrében, a 2016-os jelentésben a 6. évfolyamra vonatkozó értékelés szerint matematikából a tényleges eredmény szignifikánsan gyengébb a várhatónál, míg a szövegértés eredménye szignifikánsan nem különbözik a várhatótól. A 2016-os jelentésben a 8. évfolyamra vonatkozó adat szerint a telephely tényleges eredménye mindkét mérési területen szignifikánsan nem különbözik a várhatótól. A két évfolyam négy mérési területéből háromban szignifikánsan nem különbözik a várhatótól, és egy mérési területen a tényleges eredmény szignifikánsan gyengébb a várhatónál. Ez azt jelenti, hogy az iskola nem tudja kompenzálni a tanulói hátrányokat.

Az évfolyamra bontott telephelyi jelentés tartalmazza az intézmény 6. és 8. évfolyamainak átlageredményeit, ha ezeket az országos átlageredményekhez hasonlítjuk, akkor a 6. évfolyam matematika teljesítménye az országos és egyéb településtípusok átlageredményeitől elmarad. A 6. évfolyamon a szövegértés és a 8. évfolyamon mindkét mérési terület eredménye átlagos, de nem éri el a megyeszékhelyi általános iskolák átlageredményeit.

A kompetenciaeredmények értékelésének lezárásaként a tanulási környezetet bemutató 2016-os telephelyi jelentésből a tanulók fegyelmére, motivációjára és továbbtanulására vonatkozó adatait emelem ki. Az iskolában tanuló diákok figyelemének indexét 4-re, míg a motivációra vonatkozó indexét 3-ra értékelte a telephelyi jelentés. Az elmúlt évben az intézmény tanulóinak több mint fele 55 százaléka szakközépiskolában, 25 százaléka szakiskolában, míg 20 százalék gimnáziumban tanult tovább. Nincs olyan tanuló, aki az intézményből nem tanul tovább.

Ha a statisztikai adatokat és az intézmény adottságait nézzük, akkor az esettanulmányokban szereplő iskolák közül ez az egyik olyan intézmény, amelyik a legjobb adottságokkal rendelkezik. A kompetenciaeredmények azonban lehangolók, egyetlen mérési területen sem tudott átlagon felülit teljesíteni, és ha a telephelyi eredményét a tanulók CSH-indexének tükrében vizsgáljuk, akkor azt mondhatjuk, hogy nem jó hátránykompenzáló hatású iskola.

4.3.4.3. Az iskolában tanító pedagógusok

A 2017/2018. tanévben 19 teljes- és egy részmunkaidős pedagógus dolgozott az iskolában. Így egy tanárra 11,9 gyermek jut, ami magasabb, mint a 9,5 fő országos átlag. Kilenc alkalmazott dolgozott az iskolában nem pedagógus munkakörben. Az intézményben oktató pedagógusok iskolai végzettségét vizsgálva megállapítható, hogy az alsó és felső tagozaton tanító pedagógusok rendelkeznek feladatuk ellátásához szükséges végzettséggel, szakképzettséggel. Az iskolában dolgozó pedagógusok közül hat főnek a szükséges főiskolai végzettséget meghaladóan egyetemi végzettsége is van, és az iskolában tanítók közül nyolc fő szakvizsgával is rendelkezik. Az esettanulmányban szereplő iskolák közül ebben a legmagasabb az egyetemet végzett és szakvizsgázott tanárok aránya. A kérdőívet visszaküldő pedagógusok mindannyian nők, és heten beszélnek idegen nyelvet. Ez a két tannyelvű tanítás miatt szükséges feltétel az iskolában. A pedagógusok nagy része 30 és 50 év közötti, így hosszabb pedagógiai gyakorlattal és élettapasztalattal rendelkeznek.

A visszaküldött kérdőívek alapján az iskolai oktatás eredményességéhez a család és az iskola együttműködését elengedhetetlennek tartják, az integrált oktatást nem támogatják, a különböző szociális háttérű gyerekek elkülönült oktatását azonban igen.

Az iskolai kudarcok családi okai között legtöbbször a családi motivációjával kapcsolatos okokat jelölték meg. Az iskolai kudarcokkal kapcsolatos iskolai okok között csak a pedagógusoktól elég távol eső okokat így a folyamatosan változó oktatáspolitikát és az iskola felszereltségét jelölték meg legfontosabb okként. A pedagógusokkal kapcsolatos hiányosságokat ebben az intézményben a kérdőívet visszaküldő pedagógusok nem tartották fontosnak. A hagyományos módszerek közül a házi feladat ellenőrzése és az önálló munkavégzés a leggyakrabban alkalmazott módszer. Az innovatív módok közül a több tárgyhoz is köthető témák feldolgozását, a játékot, a szemléltető eszközöket alkalmazzák, de használják a projektoktatást, a kooperatív tanulást és a csoportmunkát is. Az iskolában oktató pedagógusok inkább a hagyományos módszertani eszköztárat használják a mindennapi oktatási gyakorlatban, de alkalmanként használnak újabb oktatási módszereket is.

Az iskola pedagógusai a tanórán kívüli segítségnyújtás keretében leggyakrabban a szülőkhöz fordulnak tanulmányi és magatartásbeli problémák esetén. Jellemző még a beszélgetés a tanulókkal, de probléma esetén a szakemberhez fordulás vagy a családlátogatás nem gyakori. Az intézményvezető munkáját a kérdőívet visszaküldők több mint a fele nagyon jóra, saját munkájukat legtöbbször jóra értékelték.

4.3.4.4. Az egész napos iskolai nevelés-oktatás tapasztalatai

Mivel az intézményvezető foglalkozott már korábban is az egész napos iskola témájával, a beszélgetést a fogalom meghatározása körüli nehézségekkel és ennek a mindennapi életben okozott következményeivel indította.

„Fogalmilag az egész napos iskolát definiálni nagyon nehéz, mert nincs egy jó definíció. Érdemben az iskolaotthon gyakorlata lefedi az egész napos iskola gyakorlatát, csak máshogy hívjuk. (...) A fogalom még nem jött át a mindennapokba, a szülők sincsenek vele tisztában, hogy ez nem napközi, nem iskolaotthon, hanem egész napos iskola.” (E/ÁI/4, intézményvezető, 2016/2017)

Az iskola korábban iskolaotthonos oktatásszervezéssel működött, így az intézményvezető az egész napos iskolát az iskolaotthonnal megegyező oktatásszervezésnek nevezte. Megítélése szerint a problémát az okozza, hogy a korábban használt fogalmaknak (iskolaotthon, napközi)

megvoltak a kialakult és a gyakorlatba is átültetett keretei, addig az egész napos iskola fogalmával sem az iskolák (igazgatók, pedagógusok), sem a szülők nincsenek tisztában.

„A kötelezővé válás okozott zavart, jöttek a szülők, és kérdezték, hogy ez miért kötelező, és ezalól, hogy lehet kibújni. Az iskolaotthonnál és a napközinnél korábban nem volt ez az értetlenség, mert nem volt ott a kötelező szó.” (E/ÁI/4, intézményvezető,2016/2017)

Az Nkt. bevezetésekor az iskolában a legtöbb nehézséget a délutáni kötelező benntartózkodás okozta. A többi jelenleg egész naposként korábban iskolaotthonos oktatással működő iskolában épp az ellenkezőjéről számoltak be, arról, hogy ez nem okozott gondot, mert korábban is így működött.

„A szülő bead egy kérelmet, megírja benne, hogy miért szeretné elvinni a gyermekét. Ezt nagyon nehezen értik meg, hogy indokolni kell. Nagyon nehezen értik meg azt is, hogy mivel egész napos iskola, ezért vannak órák délután is. Indok az lehet, hogy edzésre, különóra megy vagy otthon a szülő gondoskodik a délutáni tanulásról.(...)A mi iskolánkban nincs erre kidolgozott formanyomtatvány, nem is szeretném, ha lenne. Én nem kínálok fel a lehetőséget, hogy a gyermekek az iskolából elmenjenek. Mi ragaszkodunk ahhoz, hogy az iskolában minél többen maradjanak, mert mi látjuk, hogy az jobb. Sokszor a szülők azzal indokolják, hogy az egész napos benntartózkodás fárasztó. Én azt szoktam mondani a szülőknek, ha megcsinálja a gyermek az iskolában a feladatainak a 80%-át, akkor otthonra csak 20% marad. Ha hazament, pihenjen, és otthon már később könnyebb azt a kevés időt ráfordítani.” (E/ÁI/4, intézményvezető,2016/2017)

Ebben az iskolában az a gyakorlat, hogy a kötelező délutáni benntartózkodás hatályba lépése óta a gyermeket az iskolából engedély nélkül nem engedik el. Az iskolából a délutáni eltávozás a törvényben megfogalmazott feltételek szerint zajlik. Mivel az intézmény vezetője azt tartaná jobbnak, ha a gyerekek maradnának az iskolában, ezért az iskola honlapjára nem tettek fel kitöltendő formanyomtatványt. Minden szülőnek meg kell írni a kérelmet, és indokolni is kell azt, hogy miért viszi el gyermekét a délutáni foglalkozásokról.

„...teljesen másképp működik az alsó és a felső tagozat. Az alsóban a szülők természetesnek veszik, sőt szeretik azt, hogy négyig az iskolában marad a gyermek. Onnan csak edzésre, zenélni, és valamilyen más probléma esetén viszik el. Az alsóból 20 százalék kér kikérőt és azok, akik buktak és túlkorosak.” (E/ÁI/4, intézményvezető,2016/2017)

Arra a kérdésemre, hogy mi a különbség az alsó és felső tagozat délutáni benntartózkodása között, az intézményvezető a többségi pedagógus tapasztalatot erősítette. Az alsó tagozaton a szülők szívesen engedik, és a gyerekek is tanulással, programokkal bent tarthatók a délután folyamán. Az alsóban is van olyan gyerek, akit szülői felmentéssel elengednek annak ellenére, hogy a törvény az egész napos iskolában erre nem ad lehetőséget.

„Ötödikes korban jön a törés, adjunk neki szabadságot, meg amúgy sem jó a tanszoba. Annál a gyereknél, aki önálló, önkontrollja van, be tudja osztani az idejét, tud tanulni egyedül, annál nem is okoz gondot. Aki nem ilyen, ott jó lenne a tanszoba, sőt neki szüksége is lenne rá. Délután a tanszobán szakos tanárok vannak, akik segítenek a gyermekeknek. Az a tapasztalat, hogy a gyermek kérésének, hogy hazamehessen délután, enged a szülő. Az sem látják tisztán a szülők, hogy ebéd után a tanszobás gyermekek is kapnak egy órát pihenni. Ugyanúgy kimegy, játszik az udvaron. Ezután fel tud használni egy, másfél órát tanulásra. A két tannyelvű iskola miatt délutánra is sokszor csúszik át óra, magyar, angol, készségórák. Már az első osztályban is van olyan, hogy énekóra átcsúszik nyolcadik órába, és arról nem tudom elengedni, hiába vinné a szülő. Akinek délután órája van, annak napközben van önálló órája, ez a fogalom még az iskolaotthonból maradt, ez a tanuló óra. Akinek délután van órája, annak a néptánc van 3-4. órában, mindig van olyan, ami segít a nap folyamán pihenni. Mi megtartottuk az iskolaotthonnak az a rendszerét, amikor tantárgyi óra után önállót tartunk. Az iskolaotthonnak az a lényege, hogy van a tantárgyi óra és utána ugyanazzal a tanárral egy önálló, ami tulajdonképpen egy napközi csak délelőtt. A tanárral van együtt, nem plusz órát tart, hanem gyakorlást. Ebben a rendszerben nincs házi feladat. Ez egy nagyon érdekes kombináció lett, aki iskolaotthont csinált, az abból a rendszerből nagyon nehezen tud kilépni. Az nem volt rossz rendszer. Nálunk megmaradtak a fogalmak, pl. az önálló óra, ez nincs benne az új eszköztárban. (E/ÁI/4, intézményvezető, 2016/2017)

Az alsó és a felső tagozat délutáni benntartózkodása között ebben az iskolában is nagy a váltás. Délután nincs annyi benntartózkodó gyermek, hogy napközis csoportokat tudjanak szervezni, így ötödiktől már tanszoba van. Az intézményvezető szerint a délutáni benntartózkodás tekintetében a felső tagozatos szülők már nem partnerei az iskolának. A serdülőkorba lépők szülei engednek a gyerek nyomásának, és választása alapján a tanórák és az egyéb elfoglaltságok utáni időt otthon töltik. Az iskolában csak néhány tanuló jár a tanulószobára. A tanszobán a szakos tanárok segíteni tudnak a bent maradó tanulóknak, de ezt sem szeretik sokan igénybe venni. Az intézményben sok nehézséget okoz az, hogy angol tagozatos iskolaként nehéz a szakos tanárokkal minden osztály számára a délelőtti időszakban megoldani a tantervben tervezett magas idegen nyelvi órákat.

Az egész napos iskolai programot tekintve megállapítható az, hogy az iskolában megmaradt az iskolaotthonból ismert tanóra és az azt követő önálló óra, ami gyakorlást jelenet. Ebben az intézményben is az a gyakorlat, hogy az iskolaotthonos oktatás gyakorlatát egész napos iskolai nevelés-oktatásnak nevezték át.

„A szülők többségének az igénye az, hogy négy óráig minden legyen megtanulva, a gyerek legyen megnevelve, addig sportoljon, zenéljen, tanuljon nyelvet, majd menjen haza, és ne kelljen vele az iskola szempontjából foglalkozni. Ezt az igényt az iskola pillanatnyilag azért sem tudja teljesíteni, mert olyan kötelező tanórák vannak, amihez nem tudok elég zenét, sportot hozzátenni, nincs elég idő. Egy sportlehetőség nem elég, legalább 5 kell. Nem lehet ilyen órarendet összerakni, és a gyerek sem tud részt venni ezeken. A szülőnek fontos az, hogy sakkozzon, zenéljen, sportoljon, legalább négyfélé, és nyelvet is tanuljon. Én ezekkel azért nem értek egyet, mert nem hagyják, hogy a gyermek „gyermek” legyen.” (E/ÁI/4, intézményvezető, 2016/2017)

Az intézmény vezetője azt az igényt fogalmazta meg, amit a gyakrabban hallunk a szülőktől az iskolával kapcsolatban. Tanuljon meg mindent, sportoljon, tanuljon nyelvet, és otthon már ne kelljen az iskolai dolgokat elővenni.

„Az általam felvett kérdőívben megkérdeztem, ami nem létezik a mai oktatási rendszerben, ilyen volt a tankönyv, társadalomtudományos ismeretek, informatika magasabb szinten. Azt vettem észre, hogy sokkal nagyobb igény lenne a hétköznapi tudásra, mint amit ma tud adni az iskola. Kézműves- foglalkozásra, főzésre, varrásra, kertészkedésre, barkácsolásra lenne igény, de sajnos nem lehet. A technikaoktatás is kihalt, tanterem lenne, vállalkozó tanár is lenne. Óraszám nincs és gyermek. (...)” (E/ÁI/4, intézményvezető, 2016/2017)

Az intézményvezető saját kutatását összegezve elmondta, hogy azt tapasztalta, hogy sokkal hétköznapiabb tudásra lenne szükség. Informatikára magasabb szinten, tankönyvára, varrásra, kézimunkára, kertészkedésre és barkácsolásra. Ezek a foglalkozások még több oktatási intézményben jelen vannak, nem tűntek el a magyar oktatási gyakorlatból, de ebben a városi iskolában már hiányként jelentkeznek.

Tapasztalataim szerint ebben az intézményben a két tannyelvű oktatásnak és a szülői igényeknek van alárendelve az oktatásszervezés. Korábban az iskolaotthont, jelenleg az egész napos iskolát mint oktatásszervezési lehetőséget használják az intézményben, mert a megnövekedett óraszám miatt nagyon nehéz lenne megszervezni, megtervezni a napot. Minden osztálynak biztosítani a megfelelő óraszámot angoltól és az egyéb tárgyakból.

Ebben az intézményben az egész napos oktatásszervezés lehetővé teszi az iskolai élet megszervezését, az erőforrásokkal való gazdálkodást. A napközben beosztható iskolaotthonos rendszerből megmaradt önálló óra tölti ki azokat a hézagokat, amik nélkül nehéz lenne órarendet készíteni. A délután tartható tanóra biztosítja azt a szabadságot melynek segítségével a két tannyelvű oktatás megszervezhető az intézményben.

4.3.5. Az iskolák pedagógusai által kitöltött kérdőívek tapasztalatai

Az esettanulmányokban megjelenített négy intézményben tanító pedagógusok kérdőíveit néhány vonatkozásban már elemeztem. Bár az egész napos osztályokban tanító pedagógusok magas arányban töltötték ki a kérdőívet, az iskolánként visszaküldött kérdőívek elemszáma azonban alacsony, ami nem adott lehetőséget az iskolánkénti alaposabb elemzésre, így a mintát összevontan elemzem. Ennek megfelelően az elemzés a négy intézményből visszaküldött 58 kérdőív alapján készült. Az intézményvezetőn keresztül kiküldött kérdőív kitöltése anonim és önkéntes volt.

Az ott feltett kérdések közül voltak olyanok, amelyekre a pedagógusok nagy része nem válaszolt. Ilyen volt például a hátrányos helyzetű-, a halmozottan hátrányos helyzetű- és a sajátos nevelési igényű tanulók osztályonkénti arányára vonatkozó kérdés. Emiatt ezeket a részadatokat az elemzés során nem tudtam használni. Az a feltételezésem, hogy a pedagógusok a kényes adatokat visszatartották. Mivel személyes kapcsolatom nincs a kérdőívet kitöltőkkel, ezért ezt a feltételezést sem igazolni, sem cáfolni nem tudom.

A felmérés csupán pillanatfelvétel arról, hogy a pedagógusok milyen attitűddel rendelkeznek, milyen módszertani eszközöket, eljárásokat, oktatásszervezési módokat használnak az oktatás során. Hogyan támogatják a tanulóikat abban, hogy sikeres legyen az iskolai pályafutásuk, továbbá arról, hogy hogyan értékelik az intézményvezető, pedagógus kollégáik és saját munkájukat.

4.3.5.1. A kérdőív elemzése

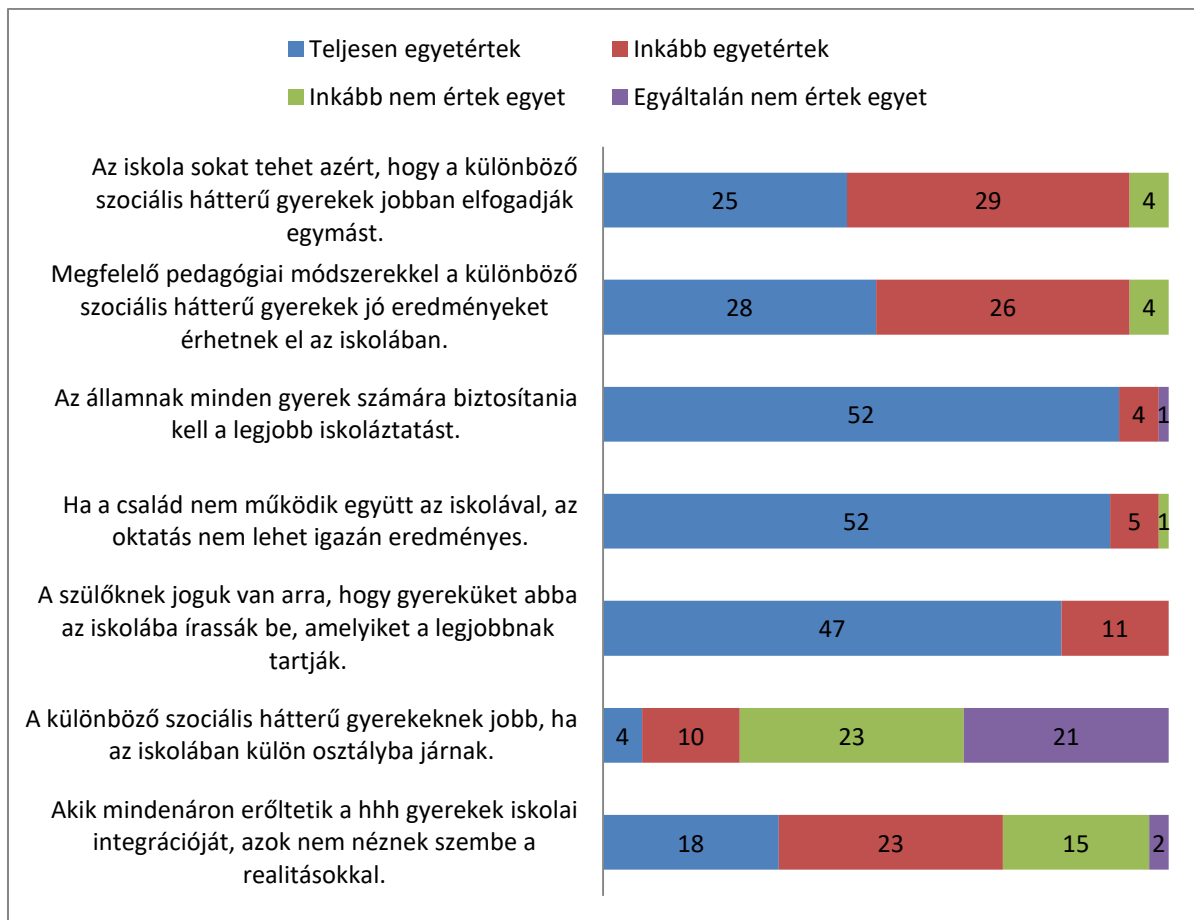
A kérdőívet kitöltve visszaküldő 58 főből, 57 nő és 1 férfi, ami nemcsak az elnőiesedett pedagóguspályát igazolja vissza, hanem azt is, hogy a kérdőívet kitöltők leginkább alsós, csak az egész napos oktatásban részt vevő pedagógusok. A tanárok közel háromnegyede ugyanazon a településen lakik, ahol tanít, közel egynegyede (15 fő) nem lakik ott, ahol a vizsgált intézmény található. A kérdőívet kitöltő között legnagyobb arányban, közel fele (26

fő) 35-45 éves kor között van, míg az ezt követő 45-55 év közötti korosztály egyharmad arányban (21 fő) van jelen a tantestületekben. Kevesebb fiatal és idősebb pedagógus van, a tantestületekben a 25-35 év közöttiek száma 6 fő, míg az 55-65 év közöttieké 5 fő.

A kérdőíveket általános iskolai oktatásban vettem fel, így az itt kötelező főiskolai végzettség a jellemző, 55 főnek a legmagasabb végzettsége főiskolai, 3 pedagógus a szükséges főiskolai végzettségen túl egyetemi végzettséggel is rendelkezik.

Az 58 pedagógusból 36 nyilatkozta azt, hogy beszél valamilyen idegen nyelvet, közülük 4 főnek több nyelvvizsgálója is van, 1 főnek felsőfokú nyelvvizsgálója van angol nyelvből, 10 főnek orosz középfokú nyelvvizsgálója van, további 19 főnek angol, német vagy francia nyelvből van középfokú nyelvvizsgálója. A kérdőívet kitöltők legtöbben (40 fő) tanítóként dolgoznak, 12 pedagógus tanár, további 3 fő gyógypedagógus és 2 fő fejlesztő pedagógus. A kérdőívet visszaküldők közül 52 pedagógus csak olyan tárgyat tanít, amire szakképesítése is van, csupán 3-an tanítanak olyan tárgyat is, amire nincs képzésük, míg négyen nem válaszoltak a kérdésre.

10. számú ábra - A pedagógusok attitűdjét vizsgáló kijelentések (N= 57-58)



Forrás: saját kérdőíves (2017) adatfelvétel alapján

A pedagógusok attitűdjét vizsgáló kijelentéseket a diagramon olyan sorrendben helyeztem el, hogy az integrált oktatást támogató mondatokat helyeztem az elejére, így a végére az integrált oktatást ellenző kijelentések kerültek. Az első két kijelentésre, melyek az iskolában együtt nevelt különböző szociális háttérű gyermekek egymás elfogadására és az integrált oktatásban a megfelelő pedagógiai módszerek használatára vonatkozik, a kérdőívet kitöltők 25 fő (1. kijelentés) és 28 fő (2. kijelentés) választotta a „teljesen egyetértek” lehetőséget, és 29 fő (1. kijelentés) és 26 fő (2. kijelentés) az „inkább egyetértek”, és 4 - 4 fő „inkább nem ért egyet” lehetőséget. A számok azt tükrözik, hogy a kérdőívet visszaküldő pedagógusok még fele sem hisz teljes mértékben abban, hogy az iskolában végzett pedagógiai munka és az együttnevelés eredményes lehet az integrált oktatásban. További 29 és 26 fő, akik „inkább egyetértek” válasszal bizonytalan az integrált oktatás eredményességét tekintve. A válaszadók között nem voltak olyanok, akik teljesen elutasítják az integrált nevelést.

A válaszadók közül 52-52 fő (3-4. kijelentés) gondolja úgy, hogy az államnak minden gyermek számára a legjobb iskoláztatást kell biztosítania, továbbá azt, hogy a család és az iskola együttműködésére van szükség az igazán eredményes oktatáshoz.

Azzal az állítással, hogy a szülőnek joga van gyermeke számára megválasztani az oktatási intézményt, ahol tanulni fog 47 pedagógus „teljesen egyetértett” és 11 pedagógus „inkább egyetértett”, ami azt jelenti, hogy a kérdőívet visszaküldő pedagógusok a szabad iskolaválasztást támogatják.

A diagram két utolsó kijelentése a különböző szociális háttérű gyerekek elkülönített oktatását támogatja, de más megfogalmazásban. A teljesen szegregáló kijelentést 21 pedagógus utasította el, 23-an „inkább nem értettek egyet” míg 4 fő teljesen egyetértett. A szintén elkülönített oktatást támogató kijelentéssel 18 fő „teljesen egyetértett”, 23 fő „inkább egyetértett”. A különböző módon feltett, úgy is fogalmazhatunk, hogy egymást ellenőrző kérdésekre hasonló arányban született az integrált oktatást inkább elutasító válasz.

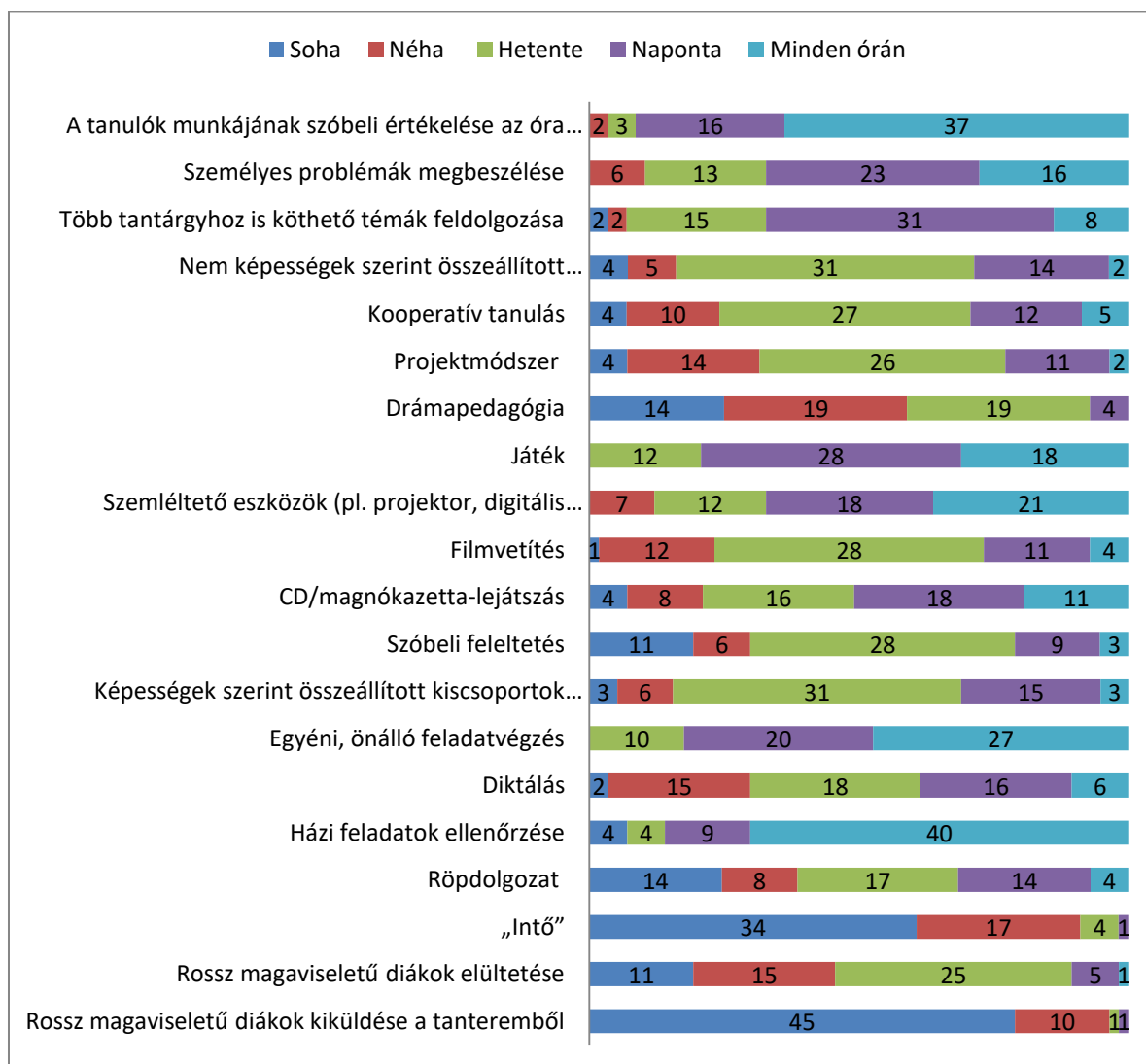
11. számú ábra - Az iskolai munka eredményességét befolyásoló tényezők (N= 58)



Forrás: saját kérdőíves (2017) adatfelvétel alapján

Az iskolai munka eredményességét befolyásoló tényezők közül a legtöbb pedagógus a szülővel, a családi szocializációval, a család iskolával való együttműködésével és az otthoni környezettel kapcsolatos tényezőket tartotta a legfontosabbnak. A korai fejlesztést és a megfelelő óvodáztatást kevesebben ítélték döntő fontosságúnak. A pedagógusokkal és az iskolában használt módszertannal kapcsolatos tényezőket kevés pedagógus (6 fő) tartotta fontosnak, pedig az oktatásirányítás éppen a módszertani megújulást segítő nagy pályázatot indított el bevonva az általános iskolákat magas arányban.

12. számú ábra - Az oktatás során használt eszközök, módszerek (N=56-58)

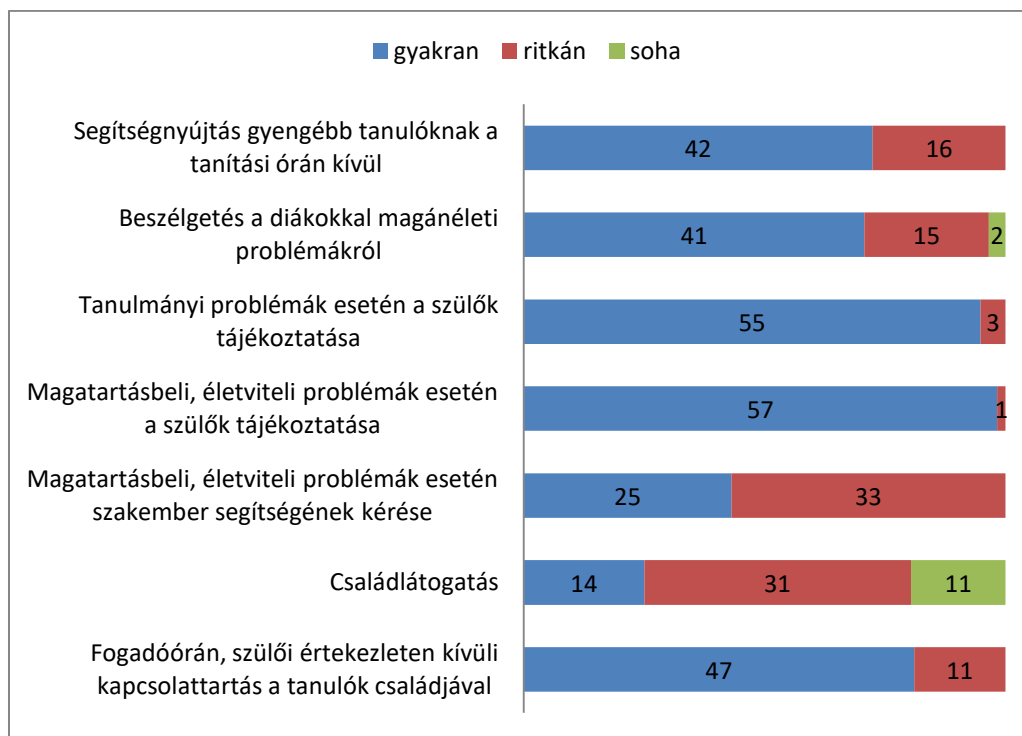


Forrás: saját kérdőíves (2017) adatfelvétel alapján

Az oktatás során alkalmazott módszerek és eszközök vonatkozásában a leggyakrabban, minden órán, a házi feladat ellenőrzést használják. Ez azért érdekes, mert az egész napos oktatásszervezésben a házi feladat az iskolában végzett önálló munkát jelenti, amit a gyerekek az iskolában, pedagógus felügyelete alatt készítenek el. A másik leggyakrabban használt eszköz a gyerekek munkájának szóbeli értékelése, ezt követi az egyéni, önálló feladatvégzés, a szemléltető eszközök használata és a játék. A naponta használt módszerek és eszközök között a leggyakoribb a több tárgyhoz is köthető témák feldolgozása, a játék és a személyes problémák megbeszélése. A hetente alkalmazott módszerek, eljárások között már ott találunk több olyan innovatív módszert is, mint a kiscsoportos foglalkozások, a kooperatív tanulás, a projekt módszer, a drámapedagógia és a filmvetítés. A soha nem alkalmazott módszerek,

eljárások között a sort a „Rossz magaviseletű diákok kiküldése a teremből” vezeti, amit az intő és a röpdolgozat követ.

13. számú ábra - Az oktatási órákon túli segítségnyújtás (N=56-58)



Forrás: saját kérdőíves (2017) adatfelvétel alapján

Az oktatáson túli segítségnyújtás keretében, ha a gyerekek tanulmányi vagy magatartásbeli problémák merülnek fel, akkor a pedagógusok a szülőkhöz, a gyereket nevelő családhoz fordulnak segítségért. A kérdőívre választ adók kevesebb, mint a fele fordul szakemberhez magatartásbeli probléma esetén. Ezekben az iskolákban jellemző tanári attitűd az is, hogy a gyengébben teljesítő tanulóknak tanítási órán kívül segítséget nyújtanak és elbeszélgetnek a diákokkal magánéleti problémák esetén.

A pedagógusok az iskolájuk szakmai vezetésével a legelégedettebbek, 34 fő nagyon jónak, és további 20 fő jónak értékelte. A tantestület tantárgyi és pedagógiai felkészültségét hasonlóan értékelték, csupán két fővel marad a nagyon jó értékelés a pedagógiai felkészültség tekintetében. A saját szakmai, tantárgyi felkészültségüket ítélték a fenti összehasonlításban a legalacsonyabbra, csupán 14 fő értékelte magát nagyon jónak, további 41 fő jónak, míg további 2 fő saját munkáját közepesre értékelte. Megítélésem szerint ez nem egyszerű feladat, a saját munkát objektíven értékelni.

A tapasztalatokat összefoglalva, iskolánként és együtt is elemezve a pedagógus-kérdőíveket az a tendencia rajzolódott ki, hogy azokban az iskolákban, ahol a pedagógusok nem hisznek az integrált oktatásban, az iskolai kudarcok családi okai között leggyakrabban azokat a motívumokat jelölték meg, melyek a család motivációjával kapcsolatosak, a családok nem akarnak együttműködni az iskolával, az iskoláztatással kapcsolatos ambíciók hiányoznak a családból. A pedagógusok azt érzékelik, hogy ezek a családok „nem akarják” az iskolai tudást, értékeket. Azokban az intézményekben, amelyekben hisznek az integrált oktatásban, és a pedagógusok közeli kapcsolatot tartanak a családokkal, ismerik őket, ott az iskolai kudarcok családi okai között az „óvodáztatás hiányát”, „a család szegénységét”, „a szülők munkanélküliségét” nevezték meg leggyakrabban. A közeli kapcsolat a gyerekek családjával, az életüknek közelebbi ismerete teszi lehetővé azt, hogy a konkrét okokat jelölnek problémák esetén.

4.3.6. Az esettanulmányok tapasztalatainak összegzése

13. számú táblázat - Az esettanulmányokban szereplő adatok rövid áttekintése

| Szemponatok | Általános Iskola/1/ | Általános Iskola/2/ | Általános Iskola/3/ | Általános Iskola/4/ |
|---|--|---|--|---|
| 1./ Iskolaotthonos oktatás, min előzmény | 1994-től iskolaotthonos, választható formában | 2005-től iskolaotthonos, választható formában | iskolaotthonos hosszabb ideje, kezdetéről nincs adat | iskolaotthonos hosszabb ideje, kezdetéről nincs adat |
| 2./ ENI-fejlesztésben való részvétel | „...minden gyermek az iskolai keretein belül hozzáférjen olyan szolgáltatásokhoz, amelyekhez egyébként pénzért jutna hozzá.” (E/ÁI/1, Intézményvezető, 2017) | a pályázat beadásáról az iskolában az intézményvezető és a pedagógusok beszélgettek, de végül nem pályáztak, mert a délutáni elfoglaltságra vonatkozó elképzelések miatt a pedagógusok nem támogatták a pályázatban való részvételt | „Azért csatlakoztunk az OFI-s pályázathoz, hogy munkánkat tudásunkat ráültethessük végre egy államilag elfogadott hivatalos modellre...” (E/ÁI/3, Intézményvezető, 2017) | nem volt szándék az intézményben ENI-fejlesztésben való részvételre |
| 3./ Az ENI-fejlesztésben keretében végzett munka és annak hatása | modulírás, kipróbálás mely egy innovatív folyamatot indított el az iskolában, a modulokat jelenleg is használják a pedagógusok | - | olyan korábbi iskolai tevékenységeket dolgoztak át modulokra, amelyeket már kipróbáltak és beváltak a saját gyakorlatukban | - |
| 4./ A pedagógiai programban (PP) az egész napos iskolai nevelés-oktatás kidolgozottsága | szerepelnek benne az egész napos iskolai oktatás céljai, feladatai és az alkalmazott oktatásszervezési, tanulásszervezési eljárások | célként fogalmazza meg az iskola szocializációs funkciójának kiterjesztését, a tanulói kompetenciák fejlesztését | jelenleg csak utalás szintjén szerepel, az oktatásért felelős miniszter által kiadott nevelési – oktatási program alapján tervezik elkészíteni | nem tartalmazza az egész napos oktatást, utalás szintjén sem |
| 5./ Az egész napos iskolai program szerint tanuló osztályokban alkalmazott oktatásszervezés | két állandó pedagógussal dolgoznak ezekben az osztályokban, a guruló-módszert alkalmazva | két állandó pedagógussal dolgoznak ezekben az osztályokban, a guruló-módszert alkalmazva | a kéttanítós modellt alkalmazzák, a tanító vagy szakos tanár mellett fejlesztő ped. vagy győgyped. van jelen az osztályteremben | a guruló-módszert alkalmazzák, az intézményben a két tannyelvű oktatásnak van alárendelve az oktatásszervezés |

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| 6./ Otthoni házi feladat | a felszerelést nem viszik haza délutánonként, csak hétvégén, és házi feladatot sem kapnak otthonra | a tanszerek tárolása az iskolai padokban megoldott, nincs házi feladat | a felszerelések tárolása és a gyakorlás, amiből szükséges az iskolában történik | „Ebben a rendszerben nincs házi feladat.” (E/ÁI/4, Intézményvezető, 2017) |
| 7./A délutáni hiányzás kezelése | szabályozott – megengedő, 14.00 órakor van vége a tanítási óráknak, ekkor van kilépési lehetőség | szabályozott – szigorú, az iskolai SZMSZ szerint, a tanórán kívüli foglalkozásairól való hiányzás is hiányzásnak minősül | szabályozott – egész napos programok minden osztályban és évfolyamon | szabályozott – megengedő, a kötelező délutáni iskolai tartózkodás hatályba lépése óta a tanulók 20%-nak van felmentése |
| 8./ Egész napos-e a felső tagozat? | nem, az intézményvető tett rá kísérletet, de szülői ellenállásba ütközött | nem, az intézményvezető próbálkozása sikertelen volt | igen, a felső tagozat is egész napos oktatásban vesz részt | nem, nem is történt kísérlet a bevezetésre |
| 9./ Van-e az iskolában valamilyen tagozat, egyéb képzés, részvétel alapja? | az iskolában négy művészeti ágban alapfokú művészeti oktatás folyik, részvétel egyéni érdeklődés alapján | az iskolában informatika és angol tagozatos oktatás van, minden gyermek részt vesz valamilyen tagozati oktatásban | az iskolában nincs tagozatos oktatás | angol tagozatos az intézményben minden osztály |
| 10./Kompetencia eredmények területén kiemelkedően teljesítő iskola 2015-ben és 2016-ban | 2015-ben 6. évf. mindkét mérés tekintetében és a 8. évf. a matematika mérés tekintetében | egyik évben sem | egyik évben sem | egyik évben sem |
| 11./Egyéb programok (szakkör, sport) az iskolában | a felsősök nagyobb része szakkörön, sportkörön vesz részt délután és utána otthon készül a másnapi órákra, az iskolai foglalkozások nem fizetősek | a hét két napján, szerdán és pénteken délután szakkörön, sportkörön vesznek részt a felsősök, az iskolai foglalkozások nem fizetősek | az intézményen belül és kívül szervezett számtalan program biztosítja a tartalmas időtöltést, részvétel ingyenes, a tanulók arannyal ³⁸ fizetnek | órakeretben néptánc és nagyszámú választhatósport foglalkozás van az intézményben, külsős edzők, az edzésekért fizetni kell |
| 12./Szervez-e az iskola | nem | igen | nem | nem |

³⁸ A magatartásmódosító program része a pontrendszer, melynek alkalmazása során az iskolában tanuló diákok aranyhoz jutnak. Arannyal kell fizetni a diáknak nemkívánatos viselkedés esetén, vagy felhasználható a programokon való részvétellel, vagy az iskola „aranybányájában” (boltban) vásárlásra.

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| felőttoktatást? | | | | |
| 13./Program a szőlőknek, szőlőkkel való kapcsolattartás | | | családlátogatás, szakértői tanácsadás a szőlőknek, előadások | |

14. számú táblázat - Az esettanulmányokban szereplő iskolák a számok tükrében

| Szemponatok | Általános Iskola/1/ | Általános Iskola/2/ | Általános Iskola/3/ | Általános Iskola/4/ |
|--|--|--|---|---|
| 1./ 2017/2018. tanévben egész napos iskolai nevelés-oktatásban résztvevők aránya | a teljes alsó tagozat, az iskola tanulóinak 49,3 %-a | a teljes alsó tagozat, az iskola tanulóinak 63,9 %-a | a teljes alsó és felső tagozat, az iskola tanulóinak 99,1 %-a | a teljes alsó tagozat, az iskola tanulóinak 52,4%-a |
| 2./ 2017/2018. tanévben napközis foglalkozáson résztvevők aránya | az iskola tanulóinak 7,6 %-a | az iskola tanulóinak 8,3 %-a | - | az iskola tanulóinak 8,3%-a |
| 3./ 2017/2018. tanévben a délutáni egyéb foglalkozáson részt vevők aránya | az iskola tanulóinak 50,9 %-a | - | - | - |
| 4./ 2017/2018. tanévben az iskolában étkezők aránya | a tanulók 76,25 %-a | a tanulók 79,0 %-a | a tanulók 91,3 %-a | a tanulók 74,4 %-a |
| 5./ 2017/2018. tanévben hátrányos helyzetű tanulók aránya | a tanulók 18,75 %-a | a tanulók 12,3 %-a | a tanulók 3 %-a | a tanulók 12,9 %-a |
| 6./ 2017/2018. tanévben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya | a tanulók 2,2 %-a | a tanulók 0,5 %-a | a tanulók 16,3 %-a | a tanulók 0,4 %-a |
| 7./ Integráltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók aránya | a tanulók 2,7 %-a | a tanulók 6,6 %-a | a tanulók 50,8 %-a | a tanulók 3,9 %-a |
| 8./ Évfolymismétlők aránya | a tanulók 3 %-a | a tanulók 2,7 %-a | a tanulók 14,6 %-a | a tanulók 3,9 %-a |

| 9./ Magántanulók aránya | a tanulók 1,1 %-a | a tanulók 1,5 %-a | a tanulók 2,5 %-a | a tanulók 0,8 %-a |
|---|---|---|---|--|
| 10./ 2016 FIT-jelentés alapján a továbbtanulás arányok | gimnázium 45 % szakközépiskola 27 % szakiskola 28 % nem tanul tovább 0 % | gimnázium 17% szakközépiskola 23% szakiskola 57% nem tanul tovább 3% | gimnázium 0 % szakközépiskola 0 % szakiskola 100 % nem tanul tovább 0 % | gimnázium 25 % szakközépiskola 55 % szakiskola 20 % nem tanul tovább 0 % |
| 11./ A kompetencia eredmények a CSH-index tükrében ^{39, 40} | „jó hátránykompenzáló” hatású iskola, ugyanis a két évfolyamon a négy mérési területen háromból szignifikáns mértékben jobb az eredmény, mint a CSH-index alapján becsült | 2010. és 2014. évi eredmények alapján „jó hátránykompenzáló” hatású iskola, ugyanis mindkét évfolyamon a négy mérési területen szignifikáns mértékben jobb a valós eredmény, mint a CSH-index alapján becsült | 2013. évi eredmények alapján a 8. évf. tekintetében és a 2014. évi eredmények alapján 6. évfolyam tekintetében „jó hátránykompenzáló” hatású iskola | 2016. évi kompetencia eredmények alapján 6. évf. mért eredmények „gyenge hátránykompenzáló” hatást mutatnak, míg a 8. évfolyam eredményei alapján „átlagos” hátránykompenzáló” hatású iskola |
| 12./ 2016-ban a kompetenciamérésen az alapszintet el nem érő tanulók aránya 8. osztályban ⁴¹ | 21,4 % matematikából, 25,0 % szövegértésből | 10,0 % matematikából, 26,7 % szövegértésből | 75,0 % matematikából, 50,0 % szövegértésből | 42,1 % matematikából, 21,1 % szövegértésből |

³⁹ „A hátránykompenzáló hatás ebben az értelmezésben azt jelenti, hogy a telephely tanulóinak átlagos családháttér-indexe alapján becsült telephelyi átlageredménytől a telephely valóságosan mutatott telephelyi átlaga milyen mértékben tér el a két képességterületen. Amennyiben szignifikáns mértékben jobb a valós eredmény, mint a CSH-index alapján becsült, akkor beszélhetünk „jó hátránykompenzáló” hatású iskoláról. Ha nem tér el szignifikáns mértékben a két átlag, akkor „átlagos”, ha viszont a valós eredmény szignifikáns mértékben gyengébb, mint a becsült, akkor „gyenge hátránykompenzáló” hatásról beszélünk.” (Szakértői jelentés 2013:16)

⁴⁰ a 2016. évi kompetencia eredményeket használtam, ha nem volt CSH-index, akkor visszamentem addig, amíg volt a jelentésben.

⁴¹ Összehasonlításképpen: matematikából 45%, szövegértésből 35% az alapszintet el nem érő tanulók aránya 8. osztályban országos szinten,

4.4. Kitekintés egy német egész napos iskolára

4.4.1. „Az egész napos iskola választható, és szívesen választják”

Az alsó-szászországi Vechtában működő Ludgerus-Schule bemutatása egy nemzetközi kitekintés a több mint 10 éve működő egész napos iskolára (Ganztagsschule) Németországban. Ebben az intézményben a magyarországi általános iskola felső tagozatának és a középiskola első két évfolyamának megfelelő korú gyerekek tanulnak (Oberschule). A Ludgerus-Schule-ban működő egész napos iskolai oktatást a reformtantervüket bemutató könyv, a honlapjuk és az ott tanító pedagógussal felvett interjú alapján ismertetem.

Az egyházi fenntartásban működő iskolában az egész napos oktatásnak egy olyan típusát vezették be, melynek keretében nemcsak egyéb foglalkozásokon vehetnek részt a tanulók, hanem a teljes tanulási folyamat is az iskolában zajlik. Az egész napos oktatás bevezetése egybeesik a németországi egész napos oktatás elterjesztésével. Ebben az iskolában 2007 óta folyik reformpedagógiával egybekötött egész napos oktatásszervezés.

„A mi iskolánk egyházi iskola, az egész napos iskolát 2007-ben vezették be. Így a mi iskolánkban nem fél kettőig tart a tanítás, hanem fél négyig. Az egész napos iskola bevezetése sok változást hozott mind a gyermekeknek, mind a tanároknak. A szülők nagyon örültek az új rendszernek, mert a gyermekek meleg ebédet kapnak az iskolában és fél négyig bent maradnak. Az amerikai rendszer példájára a gyerekeknek nincs házi feladatuk. Akkor viszik haza a könyvet, ha valamilyen dolgotra készülnek.” (pedagógusinterjú, 2016)

Ez a típusú oktatásszervezés új Németországban, az ide járó gyerekek és az itt tanító tanárok korábbi iskolai élete lényegesen változott meg. Az iskolába járó diákok szüleinek tetszik az, hogy a gyerekek ebédet kapnak az iskolában, elvégzik a délutáni, eddig otthoni, feladataikat, és felügyelet alatt vannak.

Az iskola reformprogramjának bemutatása Izajás prófétától származó idézettel kezdődik, mely azt üzeni az itt tanuló gyerekeknek, hogy értékesek. Az iskola arra törekszik, hogy felismerje, és elismerje a tanulóknak rejlő értékeket, és a gyerekeket felelősségtudatos életre nevelje. Az iskolai munka középpontjában az önálló tanulás áll. Ez minden évfolyamon és minden csoportban heti munkaterv szerint történik, mely a magyar oktatási rendszer

reformpedagógiai intézményeiből is ismert Jenaplanban⁴² használt heti tervre⁴³ hasonlít a leginkább.

„Nálunk nincs az iskolából ismert tipikus házi feladat. A nap folyamán fél négyig bármikor lehet szakóra. A gyerekek hétfőn reggel az osztályfőnöktől kapnak egy heti tervet. A heti terven rajta vannak a különböző tantárgyak és a tárgy tanára felírja a feladatokat. Ez a hagyományos rendszerben házi feladatnak felelne meg. Ez a rendszer azt várja el a tanártól, hogy előre tervezzen. Tudom, hogy mit tanítottam a múlt héten, ahhoz adok gyakorló feladatokat, vagy ahhoz, amit a héten fogok tanítani, adok előkészítő feladatokat. Ez más típusú munkát igényel a tanároktól. Az egész napos iskola bevezetése nálunk valóban egy nagy átállás volt. Az volt a szerencse, hogy nálunk a tanárok ezt akarták. A tanárnak egy hosszabb munkaidő, egy héten kétszer-háromszor fél négyig vagyunk az iskolában. Ha 8 óránk van egy nap, az nagyon megerőltető. Ha utána még tanári konferencia is van, akkor előfordul, hogy hatkor fejezzük be a napot. Én most 27 órából 23-at tanítok, van olyan napom, amikor fél négyig van órám, máskor csak első két órám van. Ezen túl a heti terveket a tanárnak péntekig le kell ellenőriznie. Hétfőn ki kell dolgozni a következő heti tervet, hogy hétfőn reggel sokszorosítható legyen. Minden tanár aláírja javításkor a feladatot, és megjegyzést is írhat. A gyerekek minden hétfőn hazaviszik a heti tervet, hogy a szülő lássa, hogy mit és hogyan dolgoztak a héten. A tanárok között nagy együttműködést és nagy pontosságot igényel a heti terv készítése. A szülők és a gyerekek is nagyon szeretik. Ha délután még sportol a gyerek, akkor az csak 4 óra után lehet.”
(pedagógusinterjú, 2016)

Az egész napos oktatásszervezés bevezetésével az iskolában tanító tanárok munkája is sokat változott. Egyrészt a reformpedagógiára történő átállás miatt a tantárgyi keretek feloldódtak, másrészt az oktatásszervezésben és a tanulási folyamat megszervezésében is olyan új feladatok jelentek meg, melyek a németországi hagyományos oktatási rendszerben nem voltak meg. Az új oktatásszervezés bevezetésével a pedagógusoknak több feladata van, a kollégáikkal is szorosabban kell együttműködniük, egyrészt a tárgyak tanítása, másrészt a heti

⁴² Peter Petersen (1884-1952) nevéhez kapcsolódó Jenaplan mozgalom és reformpedagógiai irányzat a korabeli reformpedagógiai irányzatok szintéziseként jött létre.

⁴³ A heti terv: egy hétre szóló, az elvégzendő tevékenységeket tartalmazó terv. Egyénre szabott, melyet a tanár készít, differenciálást tesz lehetővé, figyelembe veszi az életkori sajátosságokat, az egyéni jellemzőket. A tevékenységek sorrendjét a gyerek választja meg.

terv készítése miatt, de ez a munka megtérülni látszik a tanulók iskolai eredményességének javulásában.

Az egész napos oktatásszervezésben nemcsak a tanulási folyamat megszervezésére fordítanak több figyelmet és energiát, hanem az osztály- és az iskolai közösség is fontos szerepet kapott ennek az iskolának az életében. A közösségi élet megszervezésekor kiemelt figyelmet fordítanak arra, hogy a közösen eltöltött időt úgy alakítsák ki, hogy az megfelelő legyen mind az iskolai élet, mind a gyermekek személyiségfejlődése szempontjából. Ezért minden hét elején és végén összeül az osztályközösség, együtt kezdik el és fejezik be a hetet, közösen terveznek, és közösen értékelik az elvégzett munkát, és ez a tevékenység nem a tanterv vagy valamelyik tantárgy része. Ezeken a közös alkalmakon a gyerekek beszélgetnek, történeteket mesélnek, elmélkednek, személyiségfejlesztő játékokat játszanak és gyakorlatokat végeznek. Ezek a beszélgetések érintik a közös tanulás aspektusait is. Ezen túl a hetet lezáró ülés egy fórum is, ahol bemutatják és értékelik azt, amit azon a héten feldolgoztak. Ezek a nyitó és záró alkalmak egyfajta rituálék, az osztály ünnepei. Ezeket évfolyami és iskolaközösségi szinten is megszervezik.

Az iskolában „nyitott kezdésnek” nevezik azt az időt, amíg a különböző időpontban érkező diákok a folyosón találkoznak, beszélgetnek, aztán a tanítás előtt már az osztályteremben csendesen készülnek a napra. Ez az időszak lehetőséget nyújt arra, hogy ráhangolódjanak az előttük álló napra, a közös tanulásra. A tanárok és a diákok személyesen üdvözlik egymást, és együtt kezdik a napot.

A Ludgerus-Schule-ban nemcsak az oktatási idő kerete bővült ki, hanem ezzel párhuzamosan, mint korábban említettem reform tanterv kidolgozására is sor került. Az új tanterv szerint a tantárgyakat nem önállóan tanítják az iskolában, hanem társadalomtudományi és természettudományi egységekbe csoportosítva, mert az itt tanító tanárok meggyőződése, hogy a tantárgyi rendszeren alapuló iskolában a tanulók nehezen látják meg az összefüggéseket, kérdéseikre nem mindig kapnak választ egy-egy tantárgy keretein belül. Az egyes tárgyakat összekapcsoló oktatásnak a célja, hogy átfogóbb tudást és képességet szerezzenek azáltal, hogy korosztályuknak megfelelő, pedagógiaileg motivált témákkal foglalkoznak. A társadalomtudományi egységbe sorolták a korábban külön tantárgyként tanult anyanyelvet/nyelvet, a németet, a történelmet, a környezetismeretet és a vallási ismereteket. A 7. évfolyamtól két új tárggyal bővül a kínálat, gazdaság és politika tantárgyakkal. A másik, a természettudományos egység részei a fizika, a kémia és a biológia.

A tantárgyi órákon és a közösségi időn túl, az önálló tanulás, ismeretszerzés támogatására az iskolában töltött idő egy részét az önálló munka teszi ki, melynek része a kötelező heti terv

elkészítése is. Az önálló munkavégzés célja az, hogy a diákok megfelelő képességekre tegyenek szert az iskolán belüli és kívüli tanuláshoz. A „gyakorlati tanulásnak” nevezett (az elnevezés az iskola pedagógusától származik) önálló munka, az 5. és 6. évfolyamban minden nap az oktatási idő első 90 percében történik, és közvetlenül kapcsolódik a reggeli kezdéshez, illetve a hét eleji üléshez. A pedagógus, aki a gyakorlati tanulás alatt a gyerekekkel van, nem a „gyakorlati tanulás” tanára, hanem egyik szaktanár. Előkészíti a tanulási környezetet, és szükség esetén segítséget nyújt. Ebben az időszakban három tanár két osztályt felügyel. A „gyakorlati tanulás” az iskolai foglalkozás egy speciális formája, amely a pedagógiai tevékenység középpontjába a tanulót és az ő személyiségének fejlődését helyezi.

„Az 5. és 6. évfolyamon mindennap van két óra, amit gyakorlati tanulásnak hívunk. Ezt megpróbáljuk reggelre tenni, amikor a gyerekek még frissek. Ebben a két órában a gyerekek a heti terven dolgoznak. Ők választhatják ki, hogy melyik tárggyal foglalkoznak először, és milyen sorrendben oldják meg a feladatokat. Az a lényeg, hogy péntekre a második óra utánra kész kell lenni a heti tervnek. Ha egy feladatot megoldottak, leadják a tanár postaládájába, ő megnézi, leellenőrzi, és utána feljegyzi, hogy kinek melyik feladata van kész. Vannak gyorsabban és lassabban haladó gyermekek, akinek nincs meg, annak pénteken 6. óra után ott kell maradni és meg kell csinálni a feladatot. És azt nem szeretik a gyerekek. Koncentráltan és csendben zajlik ez a két óra. Olyan tanári felügyelet van, hogy évfolyamonként az ötödikesek osztályterme egy folyosón van, minden osztályban különböző szaktanár ül, és a gyerekeknek szabad mozgásuk van ebben a két órában. Ilyenkor a gyerekek kérhetnek a tanártól egyéni segítséget. Ezeket a folyosókon csak suttogni szabad, de a gyerek kimehet, és kereshet egy matek tanárt. A tanárnak így több lehetősége van a gyerekekkel egyénileg foglalkozni. Megtudja a tanár, hogy a gyerekeknek hol van nehézsége.” (pedagógusinterjú, 2016)

„A gyermekek be vannak osztva hatodiktól alap és haladó csoportba és a tanárok mennyiségileg vagy minőségileg differenciálják a feladatokat. Vannak kötelező és vannak szorgalmi feladatok is. Ha 2-3 szorgalmi feladatot megcsinálnak, akkor ez a jegyben is megjelenik.” (pedagógusinterjú, 2016)

Az 5-6. évfolyamon a gyakorlati tanulás még pedagógusfelügyelettel, szükség esetén segítséggel a későbbi teljesen önálló ismeretszerzést készíti elő, amire szükség van a magasabb osztályokban és később az életben is. A heti terv egyéni feladatok adását teszi lehetővé, ezen keresztül a feladatok differenciálása zökkenőmentesen kezelhető.

A 7. és 8. évfolyamokban az egyéni munkára biztosított időt már nem „gyakorlati tanulásnak”, hanem „önálló tanulásnak” nevezik, ezzel is érzékeltetve azt, hogy ebben a korban magasabb szintű az elvárás az egyéni tanulást illetően. Ezzel egy időben változik az

önálló tanulás időpontja is, ezeket az önálló órákat a nap más szakaszaiban jelölik ki, ezek a tanulók órarendjében vannak megadva mint önálló munkavégzésre fordítható órák.

„Az egyéni tanulást 5-6. évfolyamon „gyakorló tanulásnak”, 7-8. évfolyamon „önálló tanulásnak”, 9-10. évfolyamon „saját felelősségű tanulásnak” hívják. Az egyéni munkára adott idő elnevezése azt tükrözi, hogy a magasabb osztályokban nő a diákok felelőssége. A kicsiket még jobban biztatjuk, a nagyoknak már nem mondjuk. Az osztályfőnöknek a feladata, hogy a tanulóval kapcsolatos feladatokat koordinálja. Az osztályfőnök nézi, hogy a heti terv megvalósítható-e vagy sem. Ha dolgozat jön, egyik tantárgyból több feladat van, akkor a másik tantárgynál kevesebbet lehet feladni. Nézni kell azt, hogy a gyengébb képességűek is teljesíteni tudják. Ha egy gyermek többször nem tudja megcsinálni a kötelező feladatokat, akkor motiválatlan lesz. Azt szeretnénk elérni, hogy minden gyermek meg tudja csinálni ezeket a heti terveket.” (pedagógusinterjú, 2016)

A 9-10. évfolyamon az önálló munkára szánt idő elnevezésének változása is azt tudatosítja a tanulóknak, hogy nő a felelősségük az egyéni életük, annak tervezése és vezetése iránt.

A pedagógusok a heti terv ellenőrzésénél és a további feladatok előkészítésénél a differenciáláson kívül figyelnek arra is, hogy a tanulók hogyan tudják teljesíteni egyéni feladataikat, és az a cél, hogy minden tanuló sikeresen tudja megoldani a heti tervben tervezett feladatait. Ne veszítse el a kedvét, mert ez a motiváció elvesztéséhez vezethet. Ebben az iskolában az étkezés a közösségi élet egyik fontos formájává vált. Az iskolai közös ebéd lehetőségét kihasználva az étkező a találkozás és eszmecsere helyszíne is. A közös étkezések során kapcsolatokat lehet kialakítani és ápolni. Az osztályok és tanulói csoportok együtt étkeznek, ez lehetőséget biztosít arra is, hogy meghallgatva egymás történeteit, partnerként tekintsenek egymásra. A közös asztali együttléteken, a viselkedési formák begyakorlásán, betartásán keresztül ki tud alakulni egy asztalközösség, fejlődni tud, megerősödik az osztályközösség is.

„Az egész napos iskolához szükséges feltételek lassan alakultak ki, de jelenleg minden megvan. Ki kellett alakítani a menzát, és az étkeztetés rendjét. Az osztálytermeket fel kellett szerelni polcokkal, szekrényekkel, hogy legyen ahol tárolni a tanszereket. Mindenkinek van saját helye névvel ellátva. Megpróbáljuk az iskolát egy kicsit otthonosabbá tenni. Ilyen visszajelzéseket kapunk, hogy szeretnek itt lenni a gyerekek. A szülők és gyerekek ezt az oktatási formát választják. Sok szülő nagyon szereti, hogy a délután folyamán a gyereke nem egyedül van otthon.” (pedagógus interjú, 2016)

Amit az a külföldi egész napos oktatásra vonatkozó szakirodalomban már ismertettem az egész napos oktatás Németországban választható. A német oktatáspolitikának az volt a célja, hogy az ország területén mindenki számára elérhető legyen az egész napos oktatás. A szülők és a gyerekek visszajelzései pozitívak, szeretik az egész napos oktatást. Az egész napos benttartózkodáshoz szükséges feltételek kialakítása ebben az iskolában megtörtént. Az egész napos oktatás elterjesztésének érdekében a kormányzat is jelentős támogatást biztosított a szükséges feltételek kialakításához. Névvel ellátott szekrények, polcok biztosítják a taneszközök tárolását. Az önálló munkára, a tanulásra, az iskolai feladatok teljesítésére az órarendbe iktatott szabad órák biztosítanak lehetőséget. Bár az iskolai közös étkezés teljesen új a német oktatási rendszerben, az étkező kialakítása is megtörtént.

Az egész napos oktatásszervezés időkeretei lehetővé teszik, hogy a diákok - a tanórán és az önálló tanuláson kívül - különböző területeken kipróbálják magukat: zenében, a kézművesség különböző területein, sportban, illetve szakmaspecifikus előkészítő foglalkozásokon. Ezek olyan tapasztalatoknak adnak teret, melyekre a tanítás során nem kerül sor.

Az iskolában bevezetett reform oktatás lényege az, hogy a diákok lássák a témák és tantárgyak közötti összefüggéseket, hogy a dolgokat egészükben értelmezzék. A különböző tantárgyakat átívelő oktatásnak két alappillére van: a tárgyi-tartalmi és a módszertani rész, melyben fontos szerepet játszanak: a témák és az idő. A rendelkezésre álló idő kialakításánál lényeges szempont, hogy az értelmesen, pedagógiailag motiváltan teljen. Az önálló munkaformák a szükségesnél nem több irányítással, a lehető legtöbb szabadsággal teljenek. Ennek a megvalósításában játszik szerepet egyrészt a heti terv, amely a felelősségteljes munka elindítója, másrészt a projektmunka. Ennek során a diákok közösen dolgoznak fel különböző témákat, ami lehetőséget ad arra, hogy az összefüggéseket tisztán látó tudást szerezzenek, ami felelősségteljes cselekedeteket indít el.

A matematika, a háztartástan, a technika és a zenei-kulturális területek nem tartoznak kifejezetten a tantárgyakat összekapcsoló oktatásba, de ennek átfogó témáihoz jól köthetők, és ezt az oktatás szerkezete sem akadályozza meg.

15. számú táblázat - A Ludgerus-Schule egy osztályának egész napos iskolai órarendje

| | Hétfő | Kedd | Szerda | Csütörtök | Péntek |
|------------------|--------------------|----------------------------------|--------------------|----------------------------------|--------------------|
| 7.30 – 8.00 | Nyitott kezdés | Nyitott kezdés | Nyitott kezdés | Nyitott kezdés | Nyitott kezdés |
| 1./8.00-8.45 | Hétindító ülés | Gyakorlati tanulás | Gyakorlati tanulás | Gyakorlati tanulás | Gyakorlati tanulás |
| 2./8.45-9.30 | Gyakorlati tanulás | Gyakorlati tanulás | Gyakorlati tanulás | Gyakorlati tanulás | Gyakorlati tanulás |
| 9.30-9.50 | Nagyszünet | Nagyszünet | Nagyszünet | Nagyszünet | Nagyszünet |
| 3-4./9.50-11.20 | Természettudomány | Társadalomtudomány | Művészet | Társadalomtudomány | Hittan |
| 11.20-11.40 | Nagyszünet | Nagyszünet | Nagyszünet | Nagyszünet | Nagyszünet |
| 5./11.40-12.25 | Természettudomány | Társadalomtudomány | Művészet | Társadalomtudomány | angol |
| 12.25-13.15 | Ebéd | Ebéd | Ebéd | Ebéd | Ebéd |
| 6./13.15-14.00 | Sport | Természettudomány | Társadalomtudomány | Matematika | Hétzáró ülés |
| 7-8./14.05-15.30 | Sport | Munkaközösség/gazdaság, politika | Társadalomtudomány | Munkaközösség gazdaság, politika | |

Forrás: Ludgerus-Schule, Vechta

A fenti órarend alapján azonnal szembetűnik, hogy a magyar oktatási rendszerben magas óraszámú jelen lévő matematika és angol tárgyak alacsony óraszámú jelen ennek az iskolának az órarendjében. A reformtanterv szerint ezeket a tárgyakat egy tanulási egységben délelőtt foglalják össze. A tanárok a természettudományi, a társadalomtudományi, a matematika és idegen nyelvi órákon figyelemmel kísérik a diákok heti terveit, ami mindig a megfelelő tantárgyakból és a hozzájuk kapcsolódó területekből építkezik. Meg kell említeni még a hétindító és hétzáró beszélgetéseket, egy-egy óra a hét elején és végén, itt az eredmények bemutatása, kiértékelése zajlik.

A tantárgyakon átívelő oktatás lehetővé teszi a teljesítmény ellenőrzését is. A tanúsítvány, amit a diákok kapnak, egyfajta visszajelzés arról, hogyan teljesített azokon a területeken, amelyeket a tanórákon el kellett sajátítani. A természettudományi tárgyakból egyetlen osztályzatot kapnak. A társadalomtudományi tárgyakból külön osztályzatot kapnak a diákok németből, hittanból, és egy közös osztályzatot a további tantárgyspecifikus részterületekből. Továbbá kapnak szóvesztéskelést arról, hogy haladtak a tanulásban, az iskolai munkában és az egyéni tanulási folyamatban. Az állami előírások szerint a diákok bizonyítványt kapnak. Ahhoz, hogy a tanárok oktatni tudjanak a tantárgyakon átívelő oktatás keretein belül, az iskolában bevezették a tanári csoportmunkát. A tantárgyspecifikus részterületek különböző szakembereit összevonják az évfolyamcsoport munkájában, így minden, a tantárgyakon átívelő oktatásban és a gyakorló tanulásban részt vevő tanár egy évfolyamcsoportot képez. Ez

a csoportmunka a legfontosabb előfeltétel ahhoz, hogy sikeres legyen a tantárgyakon átívelő oktatási forma. A tanárok számára ezt az oktatási formát támogató továbbképzés elengedhetetlen. A „projektoktatás” szerkezeti elemei nem csupán szerkezetileg határozzák meg az iskolán belüli életet és tanulást, hanem fontos impulzusokat adnak az oktatás tartalmi, metodikai és didaktikai megvalósításához. A tantárgyakat átfogó oktatás nem csupán szerkezeti elem, hanem a projektiskola - programban részt vevő iskolák tantervének szilárd építőeleme. Érinti az alaptantervnek alárendelt területeket: az iskolai tantervet, a szociális és a szakmai tananyagot.

Az iskolai tanterv az iskolai élet elemeit tartalmazza, amit meghatároz a tantárgyakon átívelő oktatás is. Ide tartoznak a túrák, az iskolai istentiszteletek, a pályaorientációs alkalmak, melyek az iskolai életet alakítják. Az iskolai oktatás része a szociális tananyag is, mely minden olyan területet magába foglal, ami az általános pedagógia célok elérésére szolgál: az iskolai szociális munka, a tanácsadás, a szakmai gyakorlatok stb.

„Van nálunk egy jól bevált gyakorlat, hogy a három 8.-os osztályt összekeverjük, és lesz belőle négy 9. osztály. 9.-ben választhatnak a gyerekek bizonyos profilok között, mely a szakmai képzés szétválását is jelenti. Az iskolánkban van műszaki, gazdasági és szociális profil. Most szeretnénk beindítani egy művészeti profilt is. Ez a profil azt jelenti, hogy az órarenden belül van 4 órájuk, ami erről a profilról szól. 8. osztályban választják ki a profiljukat, mert akkor van már valamilyen elképzelésük arról, hogy milyen irányban szeretnének elhelyezkedni. Ennek megfelelően osztják be a négy 9. osztályt. Egy-két osztályban keverednek a profilok, pl. a műszaki a szociálissal tanul egy osztályban. De leginkább a tiszta profilú osztályokat szeretjük, mert könnyebb az órarendet is elkészíteni. 9. osztályban van egy három hetes, 10. osztályban van egy két hetes szakmai gyakorlat. Ezen a profilon belül választják ki a gyakorlati helyüket és ott dolgoznak. Mi látogatjuk őket, és megbeszéljük a tapasztalatokat, esetleges problémákat. Olyan tevékenységeket végeznek, ami ebben a korban elvégezhető. Ez a gyakorlat korábban 8. osztályban volt, de a gyakorlati helyek visszajeleztek, hogy ebben a korban még nem tudnak elég feladatot adni, és áttettük 9. osztályba. Ilyen munkát más iskolákban is szerveznek a tanulóknak. Mi igyekszünk tenni azért, hogy a fiatalok megismerjék a választható képzéseket, pályákat. Hívunk az iskolába szakembereket, vannak különböző projektek, ahol a gyerekek részt vehetnek foglalkozásokon. Vannak olyan projektek is, amit az iskolai szünetben lehet csinálni.”
(pedagógusinterjú, 2016)

Az Alsó-Szászországban érvényes központi tanterv megjelenésével egy időben dolgozták ki a tantárgyakat átfogó oktatás tantervét is ebben az iskolában. A központi tanterv lehetővé teszi a tárgyakon átívelő oktatást. A reformtanterv szerzői szerint fontos az, hogy a központi tantervnek és a tantárgyakat átfogó oktatásnak közös legyen a célja. A cél nem csupán a tudás

és a képességek megszerzése, hanem a cselekvési kompetenciák kifejlesztése. Ez a kompetencia több, mint amit a központi tanterv vagy a tantárgyakon átívelő oktatási forma képzési terve megfogalmaz. Ennek a hagyományostól eltérő oktatási formának a képzési terve olyan keretet ad, melyben a központi tantervben előírt tudás és képességek optimálisan ki tudnak bontakozni, és cselekvési kompetenciává tudnak fejlődni.

Az iskolában tanító tanár így foglalta össze az egész napos oktatásszervezésű iskolában szerzett tapasztalatait:

„Én nagyon szeretek ebben az oktatási formában tanítani, vannak hosszú napjaim, ami megerőltető. A gyermekek is meg vannak elégedve, szeretik. Megítélésem szerint sokkal közvetlenebb a kapcsolatunk a gyermekekkel.” (pedagógus interjú, 2016)

„Mióta ezt bevezettük figyelik a vizsgaeredményeket, és sokat javultak az eredmények. Elhelyezkedésben, gimnáziumi felvételi eredményekben. A szülők kevesebbet látnak az iskolai munkából, így nagyobb az igény a fogadóórára, a tanárral való kapcsolattartásra. Fegyelmezési problémánk kevesebb van, kevesebb az iskolával kapcsolatos stressz otthon. Ez a visszajelzés a szülőktől.” (pedagógusinterjú, 2016)

Az iskolában tanító pedagógus az egész napos iskola bevezetése előtt is ebben az iskolában tanított, így van tapasztalata a korábban alkalmazott és az egész napos oktatásszervezés között. Az új formában kapcsolatát az iskolában tanuló gyerekekkel közvetlenebbnek értékeli, és az a tapasztalata, hogy kevesebb az iskolában a fegyelmi probléma. Az egész napos oktatás bevezetése óta a szülők részéről nagyobb az igény az iskolai munka és gyerekeik teljesítményének megismerésére. A szülői visszajelzések pozitívan értékelik az egész napos oktatást.

4.4.2. A külföldi és a hazai egész napos iskolai nevelés-oktatás tapasztalatainak összevetése

A külföldi kitekintés, egy 2007-ben félnaposból egész napossá szervezett németországi iskola egész napos oktatás- koncepcióját és működésének egy szeletét mutatja be. A Ludgerus-Schule bemutatásának célja az volt, hogy a külföldi egész napos iskolai gyakorlat és a működés tapasztalatai is megjelenjenek. A magyarországi általános iskolákban szerzett tapasztalatok (interjúk és kérdőívek adatai) alapján, amit az OH általános iskolákra vonatkozó statisztikai adatai is megerősítenek az, hogy a felső tagozatra nagyon kevés intézményben marad meg és működik jól az egész napos iskolai nevelés. A Ludgerus-Schule-ban a magyarországi általános iskola felső tagozatának és a középiskola első két évfolyamának

megfelelő korú gyerekek tanulnak. Így a fenti kitekintésben megismert németországi egész napos iskola azt a 10-16 éves korosztályt oktatja sikeresen egész napos keretek között, akiknek Magyarországon az egész napos iskolai nevelés-oktatásba való bevonása nem gyakori, nem konfliktusmentes, és sok megoldandó problémát vet fel. A Ludgerus-Schule reformterve arra a kérdésre is választ ad, hogy mi miatt nem terjed el a magyar köznevelési rendszerben magasabb arányban az egész napos oktatás a felső tagozatban.

A magyarországi egész napos iskolák programját feltérképező kérdőív keretében kértem információt arról, hogy iskolájukban működik-e egész napos nevelés-oktatás a felső tagozaton. A visszaérkezett kérdőívek adatai alapján az egész napos iskolák alig 20 százalékában marad meg felső tagozatra az egész napos oktatásszervezés. Az okokat keresve, hogy miért nem marad meg a felső tagozaton az egész napos iskolai nevelés-oktatás azokban az intézményekben sem, ahol ez alsó tagozatban eredményesen működött, több szempontot gyűjtöttem össze. Az egyik kisvárosi iskola intézményvezetője, ahol az egész napos nevelés-oktatást a felső tagozatra is szerették volna kiterjeszteni, azt fogalmazta meg, hogy a felső tagozaton a napi 6-7. óra és az ebédidő után alig marad egy szűk óra tanulási idő, ami nem elég a másnapi órákra való felkészülésre, az írásbeli feladatokra és a szóbeli tanulásra.

„Tulajdonképpen felsőben nem tudunk egész napot csinálni. ...Szembesülni kellett azzal, hogy felső tagozaton a tanórák száma mellett, figyelembe véve azt, hogy az ebédidő nem az iskola épületében van, legalább egy fél óra az ebéd. Emiatt naponta a felsősöknek bő egy órája marad a tanulásra. Nem megengedhető, hogy úgy menjen haza egész napos iskolából, hogy még órákat kell tanulnia. A saját programunkat felrúgtuk. Most tömbösítve szervezzük a szabadidős foglalkozásokat, két délután vannak a szakkörök, sportkörök. Tanulószoba van, a jelenlegi 5. évfolyamban van olyan, amikor egész naposként működik. 7-8. osztályban tanszoba van, kis számban vannak bent a gyermekek.” (intézményvezető, 2016/2017)

A hazai rendszerben olyan sok különböző tantárgy van magas óraszámban, hogy délután négyig nem elég az idő a tanulásra és az egyéb foglalkozásokra. Ez nagyfokú racionalizálást igényelne a magyar köznevelés rendszerében, a tananyag és a tantárgyak észszerű csökkentését.

Az okoknál maradva több intézményben is megjelent az a tanulói és szülői igény, hogy a gyerekek már szabadabbak szeretnének lenni, nem igényelnek olyan nagyfokú figyelmet, mint alsó tagozatban. Ennek a szabadságnak azonban több intézményben is említették negatív következményeit, a tanulási problémák fokozódásában, bukásokban, utcai csellengésben, bandázásban.

A külföldi kitekintés egy olyan jó gyakorlatra, a heti tervre hívta fel a figyelmet, ami a magyar közoktatásban is ismert, működő gyakorlat. A heti tervet Magyarországon a Jena-plan program szerint működő iskolákban használják.

A hazai általános iskolákban felvett interjúkban intézményvezetők, pedagógusok többször megfogalmazták, és egyéb fórumokon az egész napos iskolai nevelés-oktatás elleni érvként gyakran elhangzik az, hogy ez az oktatásszervezési forma a gyereket a folyamatos nevelői felügyelet és irányítás miatt nem engedi önállóvá válni. A Ludgerus-Schule-ban bevezetett heti terv és a kialakított önálló tanulási idő és a gyakorlat, a kétévenként változó önálló munka idejének a különböző elnevezései a segítségnyújtás mellett, a fokozatosan önállóvá válás lehetőségét is megteremti.

Végezetül még egy nagyon fontos ténytet szeretnék megemlíteni, azt, ami a németországi pedagógusinterjúban is elhangzott, hogy az egész napos iskola bevezetését, az azzal járó módszertani váltás, iskolában töltött többletidő és egyéb iskolai feladatok megsokasodása ellenére akarták és támogatták az iskolában tanító tanárok.

Összegzés

Magyarországon az egész napos és az egész nap nyitva tartó iskola bevezetése illeszkedik ahhoz a nemzetközi szinten zajló folyamathoz, melynek keretében számos országban az iskolában töltött időt meghosszabbítják, és a tanórákon túl egyéb programot kínálnak a délután folyamán. Számos olyan országban, ahol eddig hagyományosan félnaposak voltak az iskolák, a kedvezőtlen PISA-eredményekre és a társadalmi változásokra válaszul indult el az iskolában töltött idő kiterjesztése. Az országjelentések alapján (Education and Training Monitor 2016, Education and Training Monitor 2017) Németországban az utóbbi évtizedben jelentősen növekedett az egész napos program szerint működő iskolák és az ezeket igénybe vevő tanulók aránya. A Németországban folyó kutatások alapján az egész napos iskolai program alkalmazásával csökkenthető az oktatási eredmények és a családi háttér közötti szoros kapcsolat. Az ausztriai statisztikák is az egész napos iskolák és a résztvevők számának emelkedéséről adnak hírt, és arról, hogy a korai beavatkozás mellett a magas színvonalú egész napos iskolák hasznos eszközök a hátrányos helyzetűek oktatási eredményeinek javításában. Mindkét országra jellemző, hogy a program nem kötelező, hanem választható a családok számára, és az ilyen iskolák fejlesztéséhez az állam jelentős költségvetési többletforrásokat biztosít.

Farbman (2015) kutatásai szerint a meghosszabbított iskolaidő még kevés, a jól teljesítő iskolák nem csak attól jók, hogy több órában működnek, hanem attól, hogy a működésükbe olyan módszereket, technikákat építenek be melynek segítségével az idő jól használható fel. Az iskolában töltött többletidő és a tanulók jobb eredményei között azoknál a tanulóknál mutatható ki szoros kapcsolat, ahol a tanulóknak az iskolán kívül nincs lehetőségük tanulásra.

Az első PISA-felmérés óta tudjuk, hogy a magyar diákok a mért kompetenciaterületen a fejlett országok átlaga alatt teljesítettek. A legutóbbi, a 2015-ös PISA-jelentés megerősítette azt, amit a korábbi jelentések már megmutattak, az erős kapcsolatot a családi háttér és az iskolai teljesítmény között, melynek hátterében az áll, hogy az OECD-országokhoz viszonyítva az átlagosnál nagyobbak a különbségek a diákok szociális, gazdasági és kulturális hátterében. Ennek az a következménye, hogy a hazai köznevelési rendszerben nem kerülnek felszínre, és nem fejlődnek ki a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók adottságai. A hazai oktatási rendszer nem méltányos, és nem segíti elő a mobilitást.

Az egész napos iskola szervezésének lehetősége a közoktatási törvényt leváltó köznevelési törvény bevezetésével kezdődött. Az Nkt. koncepciójának 2011. évi közzétételekor várhatóan élénk vitát kiváltó változtatásnak nevezték az egész napos iskola bevezetését.

A közpolitika-elemzések szerint, az egész napos iskola bevezetése annak a kérdésnek a mentén vizsgálható, hogy a kormányzat hajlandó-e eldönteni, hogy egy bizonyos közpolitikai probléma kapcsán mit akar tenni (Hajnal 2009). Kutatásom során feltárva a bevezetés előzményeit és körülményeit, a fogalmi kérdések tisztázatlanságát, a nevelési-oktatási program hiányát és azt, hogy pluszforrásokat nem rendeltek hozzá, megállapítható, hogy az egész napos iskola esetében a közpolitikai kudarc már a bevezetéskor, illetve a bevezetést megelőző előkészítés hiányában látható volt.

Hipotézisem szerint az egész napos iskola hátrányos helyzetű gyerekeket támogató, esélykiegyenlítő jellege nem jellemzi a hazai próbálkozásokat. Az egyik közoktatási hírportál szerkesztőségi cikkének szerzője az egész napos iskolát „nagy lehetőség”-nek nevezte, de megjegyezte, hogy bevezetése sok kockázatot is tartalmaz. Az előkészítetlenül elindított egész napos iskola hosszú időre hiteltelenné tehet egy humánus, esélyteremtő, gyermekközpontú oktatásszervezési formát. A dolgozat második fejezetében a nagyobb csomópontokat kiemelve bemutattam, hogy az egész napos iskola bevezetése milyen rövid idő alatt történt meg, a fejlesztését célzó kutatással egy időben. Az egész napos iskola bevezetésének indoka a hátránycsökkentés és esélykiegyenlítés volt, ahogy ez a célkitűzés jellemezte a nemzetközi fejlesztéseket is. Kutatási eredményeim arra utalnak, hogy ez a szempont inkább csupán deklarált célkitűzés volt a hazai rendszerben.

A második fejezetében mutattam be az egész napos iskola és az elnevezésében hozzá nagyon közel álló egész nap nyitva tartó iskola közötti különbségeket és hasonlóságokat. Az idézett interjúrészetek tanúsága szerint a törvény bevezetésének felkészülési időszakában még az intézményvezetők sem voltak tisztában azzal, hogy mit jelentenek, mivel járnak a bevezetett változások. Azt, hogy nem az egész napos iskolát vezették be, több interjúalany is a „klasszikus egész napos iskola” kifejezéssel pontosította. A felvett interjúk arról tanúskodnak, hogy a törvényt végrehajtó intézményvezetők és intézményvezető-helyettesek sem voltak tisztában az új fogalmakkal és tartalmakkal, valamint a bevezetni tervezett iskolai időkeret adta lehetőségekkel és teendőkkel.

A fogalom körüli bizonytalanságot tovább fokozta az is, hogy bár az egész napos iskola és az egész nap nyitva tartó iskola időkerete ugyanaz, azonban a bevezetését szabályozó EMMI-rendeletben vannak olyan tartalmi elemek, amelyek csak az egész napos iskolára jellemzőek.

Az is nehézséget okoz, hogy nincsenek olyan ismérvek, amelyek a minimumot határozzák meg. Emiatt nehéz megmondani, hogy pontosan melyik oktatásszervezési forma tekinthető egész napos iskolának.

Az egész napos iskola németországi definícióját a Német Szövetségi Köztársaság Oktatási és Kulturális Miniszterének Állandó Konferenciája határozta meg. Ott azokat az általános és középiskolákat tekintik egész napos iskolának, amelyek: „...a délelőtti, órarend szerinti órákkal együtt a hét legalább három napján legalább napi hét órát tartalmazó egész napos programot biztosítanak. A délutáni tevékenységeket tanári felügyelet és irányítás alatt szervezik, és hajtják végre. A délutáni, tanórán kívüli tevékenységeknek tartalmi kapcsolatuk van a tanórákon tanultakkal. ... Az egész napos iskolák déli étkezést biztosítanak azokon a napokon, amikor egész napra kiterjedő programot szerveznek.” (Fischer – Klieme, 2013:29)

A német példa alapján egy-egy iskoláról eldönthető, hogy egész napos iskola-e vagy sem. Mivel a jelenlegi szabályozás szerint, az általános iskolai tanulóknak délután iskolában kell maradni, foglalkozásokon kell részt venni, a német definíció alapján sok egész nap nyitva tartó iskola lehetne egész napos iskola is.

A TÁMOP fejlesztési pályázatban Varga és munkatársai (2015) két lehetséges egész napos iskola-modellt neveztek meg. Ezekből világossá válik az, hogy az egész napos iskola nem azon múlik, hogy a tanórák és az egyéb foglalkozások egy nap folyamán egymást váltva vagy egymás után vannak-e megtartva.

Az ország területéről 103 egész napos iskolai program szerint működő intézményből visszaérkezett kérdőívek alapján készített, az egész napos iskolák programját értékelő elemzésem alapján megállapítottam azt, hogy az egész napos iskolai nevelés-oktatás leginkább a kisebb települések iskoláira jellemző, az iskolán belül leggyakrabban az alsó tagozat egy része vagy egésze tanul ilyen program szerint. Az általános iskolákban csak nagyon alacsony arányban marad meg a teljes felső tagozaton az egész napos iskolai program. Ennek okairól sok tapasztalatot és érvet gyűjtöttem és dolgoztam fel az egész napos iskolákról készült esettanulmányokban.

A kutatás során összegyűjtött információkat, interjúkat esettanulmányokban dolgoztam fel, melyek lehetőséget adnak arra, hogy megértsük a beavatkozás hatásait, statisztikailag nem mérhető jellemzőket tárjunk fel (Sági – Széll 2015).

Az egész nap nyitva tartó iskola bevezetésének körülményeit, a megvalósításának folyamatát egy középváros általános iskoláin keresztül mutattam be egy esettanulmány segítségével, melyet az interjúrészesetek tesznek életszerűvé.

A látogatások alkalmával az volt a tapasztalatom, hogy az iskolák hasonló stratégiákat alkalmaznak. A tapasztalatokat összegezve, a korábban általam feltételezett **előfutár-, alkalmazkodó- és várakozó iskola**-modellek alkalmazhatóak voltak a vizsgált város általános iskoláira. Az **előfutár iskolákban** az volt a jellemző, hogy az iskolaotthonos hagyományra építettek, és ezt az egész napos nevelés-oktatás bevezetése után is folytatják. A koncepció többnyire az volt, hogy igyekeznek figyelni a gyermekek igényeire, és az önálló tanulást is megszervezték az iskolában. Ezek az intézmények felkészültek a tanszerek tárolása, és az iskolák nagy részében, leginkább ott, ahol magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya, ott nincs otthoni tanulói feladat sem. Az **alkalmazkodó iskolában** volt a legtöbb változás, itt tettek azért a legtöbbet, hogy megfeleljenek a törvényi változásoknak. A **várakozó iskolák** is dolgoztak, de többnyire azon, hogy kivédjék a változást, és a felmentéssel délután oda menjenek a gyerekek, ahová a szülői igények alapján eddig is elmehettek.

A város általános iskoláiban a délutáni foglalkozások tekintetében nincs áttörés. Aki nem akarja a délutánt az iskolában tölteni, felmentést kér, és a tanórák után elmegy. A város iskoláiban megmaradt az a megoldás is, hogy bár az intézményekben van délutáni elfoglaltság, de díjfizetés ellenében. Leggyakrabban a sportfoglalkozásoknál találkoztam ezzel a megoldással. Olyan intézményt is találtam, ahol bár hirdettek délutáni foglalkozást, szakkört, de mivel nincs, aki igénybe vegye ezt délután, ezért nem valósítják meg.

A 2016/2017. tanévben felvett interjúk készítése során már azt tapasztaltam, hogy az iskolák már nem akarják kikényszeríteni az egész napos benntartózkodást, inkább a szülők döntésére bízzák. Ezt tiszteletben tartva azoknak a gyerekeknek szerveznek programot, aki ezt igényli.

A város iskoláiban a délutáni benntartózkodás statisztikai adatait összehasonlítva az derült ki, hogy ebben a városban minden intézkedés ellenére a bent maradó gyerekek száma csökkent. Az interjúk készítése során az volt a tapasztalatom, hogy a „kötelező” kifejezés sok pedagógusnál, szülőnél és gyereknél ellentétes hatást váltott ki.

Az egész napos iskolai nevelés-oktatás gyakorlatát négy esettanulmányban mutattam be. Az egész napos nevelés-oktatásban fontos szempont az iskolaotthonos múlt, az előzmény, ami az iskolai szemléletet, pedagógiai gyakorlatot és az iskolában tanító pedagógusok módszertani kultúráját is meghatározza. Az iskolaotthonos oktatás kezdete két intézmény esetében pontosan ismert. Az egyik több mint egy évtizedes, másik több mint két évtizedes

tapasztalatra tekint vissza, ami azt jelzi, hogy ezekben az iskolákban van erre vonatkozó gyakorlat. Az iskolaotthonos oktatás kezdete a másik két intézménynél nem ismert, mert olyan régóta iskolaotthonos iskolák, hogy a jelenlegi intézményvezetőnek nincsenek emlékei és adatai a kezdetekre vonatkozóan.

Az ENI-fejlesztésben való részvétel és a pályázatban végzett munka sok új értékes módszert, eljárást és ötletet vitt be az intézmények pedagógiai gyakorlatába, vagy az ottani pedagógiai gyakorlatot vitte ki a köztudatba. Az egyik ENI-fejlesztésben részt vevő intézmény (Esettanulmány/3/) a pályázat keretében az iskolában korábban használt módszereket és jó gyakorlatokat dolgozta át ENI-modellbe, modulok és egyéb foglalkozások formájában. Az intézményvezető célja az volt, hogy azt a fejlesztést, amelyet korábban az intézményben megvalósított, bevigye a köznevelés keretei közé. A másik, pályázatban részt vevő intézményben (Esettanulmány /1/) a fejlesztés, az innováció éppen az ebben való részvétel hatására indult meg az iskolában. Az intézményvezető a pályázatban és az egész napos iskolai programban való részvétel céljaként fogalmazta meg azt, hogy minden gyermek az iskolai keretek között férjen hozzá olyan szolgáltatásokhoz, amelyekhez egyébként pénzért jutna hozzá. A harmadik intézmény (Esettanulmány/2/) nem vett részt a fejlesztési folyamatban, de a vezetője és pedagógusai hisznek abban, hogy az egész napos iskola, ha azt jól szervezik, és biztosítottak a szükséges feltételek, akkor a tanulmányokban való előrehaladás mellett a tanulók szocializációját is segíti. Olyan egész napos iskolai programot dolgoztak ki, amely a helyi körülményeket is figyelembe veszi, és hatását tekintve jó hátránykompenzáló, melyet a tanulók kompetencia eredményei is igazolnak. A negyedik intézményben (Esettanulmány /4/), a többihez hasonlóan az iskolaotthonos hagyományokra építettek, de itt az angol tagozatos oktatás felülír minden más szempontot. Az egész napos oktatásban alkalmazható tanórai és egyéb foglalkozások váltakozása arra ad lehetőséget, hogy a tagozatos oktatás megszervezhető legyen. Bármely napszakban megtartható legyen a tantervben szereplő „kötelező” angol óra.

Az oktatási intézményekben folyó nevelő-oktató munkát a pedagógiai program határozza meg. Ez fokozottan igaz akkor, ha egy új program bevezetéséről van szó. Az egész napos iskolára vonatkozó részletes szabályozást a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet tartalmazza.

E szerint, ha az általános iskola egész napos iskolaként működik, akkor az oktatásért felelős miniszter által kiadott vagy az intézmény által kidolgozott nevelési-oktatói programmal kell rendelkeznie az egész napos iskolai nevelés-oktatásra vonatkozóan. Az esettanulmányban szereplő intézmények közül két iskola dolgozta ki a saját egész napos iskolai programját. Egy intézmény a miniszter által kiadandó program megjelenésére vár, annak alapján tervezi

kidolgozni a magáét. A negyedik intézmény úgy működik egész napos iskolaként, hogy pedagógiai programjában meg sem említi az egész napos oktatást.

Egy másik fontos ismérv az oktatásszervezés, az iskolában folyó munka megszervezése, az időbeosztás, a tanulás és az egyéb foglalkozások váltakozása, az, ahogyan az iskolában töltött időt felhasználják, ahogyan a tanulás folyamatát szemlélik és szervezik. Ez a tanulói és tanári erőforrásokkal való gazdálkodást is magában foglalja. Az esettanulmányokban szereplő iskolák közül háromban az iskolaotthonból ismert guruló módszert alkalmazzák, ami azt jelenti, hogy a szakórák utáni önálló órában gyakorolják az új anyagot, nem házi feladat van, hanem gyakorló, és az gyakoroltat, aki tanította az anyagot. Ez abból a szempontból is hatékony, hogy a tantárgyat tanító tanár követni tudja a saját munkáját, naprakész abban, hogy melyik tanulónak milyen lemaradása van. Az önálló órákon túl van olyan intézmény, ahol biztosítanak délután is tanulási időt, de ez többnyire a nap folyamán elosztva jelenik meg. A negyedik iskolában alkalmazott kéttanítós modell azt tükrözi, hogy az itt folyó munkát a tanulói igényekhez hangolják. Ez az iskola speciális abban az értelemben, hogy nagyon magas a sajátos nevelési igényű tanulók aránya, az országos átlag többszöröse.

Az egész napos iskolai program szerint működő intézményekben, ha nemcsak névleges a program, akkor nincs is szükség házi feladatra, és délutánra felmentés a délutáni foglalkozások miatt, a jogszabály szerint, nem adható.

A tapasztalatom, melyet három esettanulmány is megerősít az, hogy a magas óraszámok, a gyermekek önállósodásának vágya és a szülők csökkenő igénye miatt a felső tagozatban alig marad egész napos iskolai program. Az esettanulmányban szereplő három intézményben is csak 9 és 16 százalék között van azoknak a felsősöknek az aránya, akik délután az iskolában készülnek fel a másnapi órákra. Ennél jóval magasabb arányban vesznek részt a sportkörön, szakkörön, felvételi előkészítőn, és aztán otthon tanulnak. Mind a négy iskolában megoldották a tanszerek tárolását, és nem adnak házi feladatot. Az iskolai étkezést is az országos átlag körüli és feletti arányban veszik igénybe az esettanulmányokban szereplő iskolák tanulói. Az alsósok majdnem teljes mértékben, és a felsősök nagy része is, leginkább azok, akik az iskolában maradnak a délután folyamán is. Kivételt képeznek azok, akiknek valamilyen speciális étrend, vagy ételallergia miatt az iskola nem tud étkezést biztosítani.

Az intézményben folyó pedagógiai munkára hívják fel a figyelmet az iskolákra jellemző statisztikai adatok és az intézményekben tanuló diákok kompetenciaátlag-eredményei. Az egyik intézményt, amelyikben a legmagasabb, az országos átlagot is meghaladja a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, a „jó hátránykompenzáló” hatású és a

kompetenciaeredmények területén kiemelkedően teljesítő intézmények között találjuk 2015-ben. A másik intézmény, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya alacsony, egyik mérési területen „átlagos”, „hátránykompenzáló”, míg másik mérési területen „gyenge hátránykompenzáló” hatást mutat.

Amiről mindenképpen szót kell ejteni, az az egész napos oktatás bevezetésével kapcsolatosan az iskolák felszereltsége. Az utóbbi négy évben ez nem változott, úgy mentünk át egész naposba, hogy nem történtek meg azok a beruházási programok, amelyek szükségesek lettek volna: épületek átalakítása, játszóhelyek, játszószobák, játszótér és az egyéb szabadidős tevékenységekhez szükséges eszközök, termek biztosítása. Az általam vizsgált intézményekben, a többletidőben pedagógus biztosított. Ezt azért fontos megjegyezni, mert egyre több vidéki iskolában nincs elég szakképzett-, gyógy-, fejlesztő pedagógus.

A rendelet egész napos iskolára vonatkozó részének záró bekezdése azt az oktatáspolitikai elképzelést fogalmazza meg, hogy az általános iskolákban a 16 óráig szervezett egyéb foglalkozások fokozatos átmenetet képeznek az egész napos iskola széles körű elterjesztéséhez.

Közpolitikai kudarc?

Gajduschek (2016) elemzése szerint, az a jellemző a magyar közpolitikára, hogy a célok meghatározása többnyire hiányzik, ami a folyamat egészét kérdőjelezi meg. Az alkalmazott eszközök szinte kizárólag csak jogiak, hatásmechanizmusuk végiggondolatlan. A megvalósítás hiányosságai is feltűnőek. A megvalósítás folyamatában elmarad a tervezés, a szükséges erőforrások meghatározása, így a megvalósítás eleve ellehetetlenül.

Az első politikai, majd később szakmai vitákban az egész napos iskola bevezetésének indokaként a hátránycsökkentés, esélykiegyenlítés hangsúlyosan jelent meg. Ugyanúgy, ahogy ez a célkitűzés jellemzi az ilyen jellegű nemzetközi fejlesztéseket is. A témában végzett kutatási eredményeim azonban arra utalnak, hogy ez a szempont inkább csupán deklarált célkitűzésként, mintsem ehhez kapcsolódó szakmai-módszertani, oktatásszervezési kérdésként jelenik meg a hazai fejlesztésekben.

A közpolitika-elemzések két alapkérdéseként a következőket említi Hajnal György: „Az egyik kérdés az, hogy a kormányzat képes-e és hajlandó-e – nemcsak formálisan, de ténylegesen is – eldönteni, hogy mit akar egy bizonyos közpolitikai probléma kapcsán tenni. A második pedig az, hogy e döntést a külső és belső – információs, technikai, szervezeti,

pénzügyi stb. – korlátok között képes-e megvalósítani.” (Hajnal 2009:63) Témánk az első kérdés mentén vizsgálható. A bevezetés előzményeinek és körülményeinek vizsgálata, valamint a fogalmi kérdések tisztázása is ezt a célt szolgálta. Ennek alapján megállapítható, hogy az egész napos iskola esetében a közpolitikai kudarc már a bevezetéskor, illetve az azt megelőző előkészítés hiányában látható volt. Ellentmondásos volt a témával összefüggő kommunikáció, döntéshozói szinten sem volt egységes a fogalom értelmezése, és a törvénymódosítást követően született magyarázatokat is ez a fogalmi tisztázatlanság jellemezte. Keveredett az egész napos, és az egész nap nyitva tartó iskola fogalma, másrészt az egész napos iskolát mind a döntés-előkészítők, mind a szakma egy része az iskolaotthonos oktatással tekintette megegyezőnek⁴⁴. Az egész napos iskolával összefüggő célok és elvárások 2009-ben politikai szintéren jelentek meg⁴⁵. Az új köznevelési törvény 2011-es elfogadása, illetve annak későbbi módosításai során folyamatosan veszítette el a lényegi elemeket az egész napos iskola koncepciója, ami egyben az oktatásszervezési mód elsődleges célkitűzései mögüli politikai kihátrálást is jelezte.

„Fontos megemlíteni, hogy az egész napos iskola bevezetése elsősorban politikai döntést igényel. A szakmai érvek és a kutatás során kapott visszajelzések inkább amellet sorakoztathatók fel, hogy az egész napos iskola bevezetése szakaszos legyen (esetleg felmenő rendszerben valósuljon meg), a tankerületeknek, intézményeknek, szülőknek legyen lehetőségük választani a bevezetés, illetve a jelenlegi, délutáni iskola megtartása között. Amennyiben biztosított az intézmények és a szülők szabad választási lehetősége, valószínűsíthetően első körben azok az intézmények fognak vele élni, ahol nagy összegű beruházást nem kíván a bevezetés, valamint alacsony plusz ráfordítást igényelnek a felmerülő személyi kiadások” (Mayer – Varga 2017:36).

A közpolitikai intézkedés megvalósítási folyamatát az iskolákban alkalmazott mindennapi gyakorlat segítségével mutatom be. Az általános iskolák működését, intézkedéseiket

⁴⁴ Dr. Gloviczki Zoltán oktatási helyettes államtitkár például a következőt mondta 2012. októberében: „Van összefüggés az ún. „egész napos iskola” és a pedagógusok kötelező óraszámának növelése között? - 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 órszáma 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 iskolaotthonos képzésnek hívtunk.” https://www.oktatas.hu/koznevelas/aktualis_tanev_esemenyei/hireink/egesz_napos_iskola_pedagogus_oraszam

⁴⁵ I. erről: Darvas Ágnes – Kende Ágnes: Az egész napos iskola nemzetközi tapasztalatai, hazai lehetőségei. 2009. november 30. Az Országgyűlés Szociális és Ifjúsági Bizottsága által megrendelt szakértői anyag IV. 6. fejezetét: Miért éppen egész napos iskola? – a politikai pártok javaslatainak, állásfoglalásainak értelmezése, www.gyerekesely.hu

személyes látogatásokból, iskolai dokumentumokból, interjúkból (intézményvezetők, intézményvezető-helyettesek, pedagógusok, szülők, gyermekek) és a visszaérkezett kérdőívekből ismertem meg.

A köznevelési törvény bevezetése számos változást hozott az iskolák mindennapi életében. Az egyik legnagyobb visszhangot kiváltó a mindennapi szóhasználatban „egész napos iskolának” nevezett, de a dolgozatban korábban tisztázott „egész nap nyitva tartó iskola” bevezetése volt. A mindennapi ember számára ez a kérdés máig tisztázatlan maradt.

A fogalom tisztázatlanságát jelzi a bevezetést megelőző, a felkészülési időszakban felvett pedagógusinterjú. Az interjúkészítés és a beszélgetések során az egész napos iskolát a „klasszikus” jelzővel határolták el az egész nap nyitva tartó iskolától.

„A klasszikus egész napos iskola szerint 8-16-ig kell a gyerekeknek a tanítási óráit úgy megszervezni, hogy egyenlő legyen a terhelés. (...) A törvény úgy tervezi most az egész napos iskolát, hogy délelőtt megvan a gyerekeknek a tanórája, és a fél kettőtől fél négyig terjedő időben akinek nincs lekötve az ideje, annak olyan foglalkozásokat kínáljon az iskola a saját profiljából, amit a gyerek választani tud. Aki eddig zeneiskolába járt, az eljárhat most is, aki leigazolt sportoló, az edzésre jár, de nagyon sokan nem így gondolják. Mivel nincsenek végrehajtási rendeletek, ezért én úgy érzem, hogy nagy káosz van a fejekben (...)” (pedagógus, 2012/2013).

A köznevelési törvény indokolása szerint a szemlélet változott meg. Korábban szülői igény alapján szervezték a délutáni napközit. Most az iskolának kötelező megszervezni a délutáni foglalkozásokat a tanulók részére. Kötelező a délutáni program, de ha a szülők felmentést kérnek gyermekeik számára, akkor nincs, aki részt vegyen rajtuk. Az egész nyitva tartó iskolák gyakorlatának feltárásához készített interjúk tapasztalatai alapján az intézmények vezetőinek megítélése szerint nincs érdemi változás a délutáni programokban. Arra a kérdésre, hogy mi a különbség a régi és az új rendszer között, egyik általános iskola igazgató-helyettese így válaszolt:

„Én bátran egyenlőségjelet mernék húzni a korábbi és a mostani rendszer között, nem látok különbséget. (...) ugyanúgy tartjuk a délutáni foglalkozásokat, kitaláltunk újakat, de nincs nagy változás” (2016/2017, igazgató-helyettes).

Több intézményben okozott fejtörést az, hogy délután folyamán tanulás vagy színes program legyen az iskolában, ez leginkább a felső tagozatot érinti, mert ott több a tanulnivaló, és magasabb a kötelező tanórák száma is. A szülő igények is érthetőek, ha négy óra után jön haza a gyermek az iskolából, akkor már ne kelljen hosszú órákon keresztül tanulnia.

„Szerintem nincs lényeges különbség. A napközit is úgy kellett megszervezni, hogy legyen tanulás, szabadidő, sport és kézműves foglalkozás. Most ami az új rendszerben még nem világos, az, hogy mikor tanulnak délután a gyerekek. A szülő azt várja el, hogy úgy menjen haza a gyerek, hogy kész a lecke. A délutánba most hogyan lehet beilleszteni, azt kitaláljuk, mert az új rendszerben nincs kötelező tanulási idő. Vannak kötelező tanórák, amik lemennek délután fél kettőig, és utána vannak a kötelező tanórán kívüli foglalkozások. Ebben a szülő elvárja, hogy a gyerek megírja a leckét. Mivel nincs tanulószoba, nincs napközi, ezért okosan ki kell találni, hogy mikor tanulnak” (igazgató-helyettes, 2013/2014).

Az egyik intézményvezető a fokozatosságot hiányolta, de jelezte azt, hogy az intézkedés sokkal rémisztőbb volt a tervezet időszakában, és rugalmasabb lett a bevezetés pillanatában. Az intézményvezető javaslata szerint alsó tagozatban kellene elkezdni első osztálytól, ott még a szülőnek is kifejezetten megnyugtató az, ha gyermekét biztonságban tudja a délután folyamán, mikor dolgozik. Ha alsóban működik, akkor megszokják a gyerekek, és nem jelent akkora változást a felső tagozatra való kiterjesztése sem. Az intézkedés így nem váltotta volna ki a pedagógusok és a társadalom ellenérzést. Véleménye szerint a kötelezővé tétel kényszerként hat. A másik, többször elhangzott vélemény az, hogy meg kell nézni azt, hogy kinek lenne hasznos az egész napos benttartózkodás és azokat kell megcélozni.

„Úgy kellett volna bevezetni, hogy hozzászokjon a társadalom. (...) Finomítottak a törvényen a tervezethez képest, elég rugalmas lett. Jelentek meg módosítások is, de még jobb lehetett volna akkor, ha jobban kidolgozzák. Az iskolák sem voltak erre felkészülve. Hogyha nem egységesen vezetjük be, 1-8.-ig, hanem 1-2. osztályban, akkor van idő kidolgozni, hogy mire van igénye az elsősnek, a másodikosnak. Jövőre lépünk egyet feljebb, már vannak tapasztalatok, látni lehet a buktatóit, és mindig lehet javítani benne. Most be kellett vezetni 1-8. hirtelen, a gyerekek úgy érezték, hogy be vannak kényszerítve az iskolába” (igazgató, 2012/2013).

„Nem biztos, hogy ezt társadalmi szintre kell emelni, (...) Vannak olyan gyerekek, akiket az iskola nem tud kiszolgálni, ezek a tehetséges gyerekek. Azokat el kell engedni sportolni, zeneiskolába és más iskolán kívüli foglalkozásokra. Annak a gyereknek, akinek nincs lehetősége arra hogy elmenjen, biztosítson az iskola hasonló elfoglaltságokat jó színvonalon. Mondjuk ő itt az iskolában táncot tanul, népi táncot vagy annak a roma közösségének a táncát, ahonnan származik. Vagy a nyelvtanulást is meg lehetne szervezni itt is gyerekeknek” (2013/2014, igazgató).

A szabad iskolaválasztás és a vidéki kisiskolák bezárása következtében a gyerekek sokszor elhagyják saját lakóhelyüket, és más településre járnak iskolába. A tanulók egy részét a szülők autóval viszik, de a leggyakrabban tömegközlekedéssel jutnak el az iskolába és haza. Több

intézményben gondot jelent a más településekről bejáró gyerekeknél az iskolai programnak a tömegközlekedéssel való összehangolása, és annak a felmérése, hogy egy távolabbi településről bejárva ez mennyi időt vesz igénybe.

Az intézményvezető a szülők döntésére bízta, hogy felmérjék, emiatt kérnek felmentést a délutáni foglalkozások alól.

„A bejárókkal van gond, főleg a kisebbeknél. Fel kell szállni a helyi járatra, aztán a buszpályaudvaron átszállni a helyközi járatra, és onnan még haza. Ezek a gyerekek korán kelnek. (...) Maradjon négy óráig, majd valamikor este hatra hazaér. Nincs meg az a hozadék, amit elterveztek. A szülők szóltak már akkor, hogy sok a bejáró gyerek, a tanév során hosszan korán sötétedik, sötétben érnek haza. Mi azt találtuk ki, hogy a szülőre bízunk, hogy igényli vagy sem. Mi szívesen biztosítunk foglalkozásokat, de ha a szülő nem kéri, akkor ezzel nem tudunk mit kezdeni. Erőszakkal nem lehet bent tartani” (igazgató-helyettes, 2016/2017).

Már a tervezés fázisában megfogalmazódott az aggodalom, hogy ha kötelező délután az iskolában maradni, akkor a zeneiskolába, magánóra vagy edzésre járó gyermekek nagyon elfoglaltak lesznek. Az iskolán kívüli, az ott nem választható művészeti, sport- és egyéb foglalkozások, melyeket a családok az iskola mellett a délután folyamán be tudtak iktatni, ha átkerülnek négy-öt óra utánra, akkor egész napra elfoglalttá teszik a gyerekeket.

„Ha kiszámoljuk, a gyermekek időnként többet dolgoznak, mint a felnőttek negyvenórás munkahete.” (pedagógus, 2016/2017).

A törvény bevezetésével életbe lépő változást az alsósok szülei nem érzékelték, míg a felsősök szülei, akiknek a gyerekei korábban szabadabban mozogtak, többet tudnak a változásokról. A szülők élesen el is különítik az alsó és a felső tagozatos gyermekek délutáni iskolai tartózkodását. Az interjúkból kitűnik, hogy érzékenyen érinti azokat a családokat, akiknek gyermekei eddig nem az iskolában töltötték a délutánt, hanem más programon: zeneiskolában, edzésen, különórán. Illetve, akiknek máshol biztosították a délutáni felügyeletet: tanoda, családi napközi, szülő, nagyszülő; vagy a nagyobb gyerekek felügyelet nélkül voltak otthon. Van-e igény a délutáni kötelező iskolára, erről senki nem kérdezte meg az érintett szülőket, hangzott el több alkalommal a szülőkkel felvett interjúkban, az iskolákban és a médiában.

„A közvéleményben nagy ellenkezést váltott ki az, hogy megmondják azt, hogy mit csináljak. Ha kötelező, akkor azért se. Azzal lőttek túl a célon, hogy nem engedték meg azt, hogy választható legyen. (...) Nagy ellenkezést vált ki a szülőkből. Az én gyerekeim, ne kötelezzék, hogy mindig ott legyen (...) Én úgy gondoltam volna, hogy először felmérni. (...) Én nem mondtam volna, hogy mindenkire ráhúzzuk a kötelező dolgot, hagyni kellett volna a szülőknek is több választás.” (2016/2017, igazgató).

Visszatérő panasz volt a szülők és a gyermekek részéről egyaránt, hogy többnyire a 7-8. évfolyam számára szervezett tanulószobán tanulni nem lehet. A tanulószoba funkciója felsőben gyakran a felügyelet, és nem a tanulás.

„A felsős tanulószoba sajnos káosz, eddig nem az a tapasztalatom, hogy a tanulószoba jól működne. Rendes munka nem folyik, csak felügyelet van. A tanszobát arra használják, hogy annak a tanárnak, akinek nincs meg a kötelező órája, annak adnak egy-egy órát. Volt olyan napközis csoport, ahol 10 tanár is megfordult egy héten, óránként váltják egymást. Ez elfecsérelt idő a gyermekek szempontjából” (szülő és pedagógus, 2016/2017).

Amikor arra kérdeztem rá, hogy az iskolákban adottak-e a feltételek ahhoz, hogy a teljes tanulói létszám a délutánt az iskolában töltsse, akkor több olyan problémát soroltak fel, amelyek megoldásra várnak. Vannak olyan intézmények, ahol a tantermek száma kevés akkor, amikor az osztályok felbomlanak kisebb csoportokra és a tanulói igények alapján többfajta egyéb foglalkozást is szerveznek. A foglalkozásokhoz, szakkörökhöz az alapanyagot bár be lehet szerezni a fenntartón keresztül is, de arra kevés példát hallottam, hogy időben és a valós igények alapján történt volna a beszerzés.

Vannak olyan iskolák, ahol a napi háromszori étkezésből kettő az osztályteremben történik, az iskolatej, az iskolagyümölcs szintén ide érkezik. Az étkezés ugyanazon az iskolai padon történik, ahol a munka folyik. Ez leggyakrabban azért van, mert az étkező messze van, vagy zsúfolt.

Összegezve elmondható, hogy a törvény olyan keretet hozott létre, amelynek részletes tartalmáról, forrásairól és eszközeiről nem rendelkezett. A pedagógus-életpálya modell bevezetésével, a pedagógusok neveléssel-oktatással lekötött munkaidejének (korábban: kötelező óraszám) emelésének lehetőségével a pedagógust biztosítja a délutáni programokhoz. Azonban vannak olyan időszakok (iskolai járványok, versenyek stb.), amikor ez már megterhelő a pedagógusoknak is.

„Sok feszültséget okozott a változás. Annyira kikészült a járványos időszakban a tantestület, hogy az már visszahatott a gyermekekre is, ők is frusztráltak, idegesek voltak. Sokkal több konfliktus volt. Merjük mi is rugalmasabban kezelni. A szülőkkal is sok konfliktus volt. Most viszi el cipőt vásárolni, mert most ér rá, nem érdekli, hogy milyen óra van. Nem tudjuk már 8-tól fél kettőig bepréselni az összes szakórát” (pedagógus, 2016/2017).

A 2016/2017. tanévben felvett interjúkban már a pedagógusok és intézményvezetők is úgy fogalmaztak, hogy a változás csak az adminisztráció növekedésében tapasztalható, mert aki haza szeretne menni, annak előbb vagy utóbb, de a szülei felmentést kérnek.

„Számomra a változás iszonyatos adminisztrációt jelent, csak ezt érzem változásnak” (igazgató-helyettes, 2016/2017).

„Én bátran egyenlőség jelet mernék húzni a korábbi és a mostani rendszer között, nem látok különbséget.” (2016/2017, igazgató-helyettes).

A KSH oktatási adatainak elemzése is mutatja, hogy a jogszabályváltozás nem hozott áttörést. Ha a közelmúlt, a rendszerváltás utáni időszakban a tanítási idő utáni programokat vizsgáljuk az általános iskolákban, akkor nyomon követhető az, hogy a délutáni programokon résztvevők aránya évről évre nőtt, az 1990/1991. tanév 37,3 százalékáról a 2016/2017-re 55,8 százalékra emelkedett, míg az ezt követő tanévre már egytized százalékkal csökkent. Az utóbbi 10 évben legnagyobb mértékben a 2013/2014. tanévben emelkedett, az előző évhez viszonyítva 3,3 százalékkal többen maradtak az általános iskolában a tanulók. Bár a délutáni ellátásban résztvevők aránya ekkor emelkedett a legtöbbet, megítélésem szerint ez nem tükrözi megfelelően a délutáni foglalkozások választhatóbbá válását.

Felhasznált irodalom

- Andorka Rudolf (2006): Bevezetés a szociológiába. (szerk.): Spéder Zsolt, Budapest: Osiris Kiadó.
- Babbie, Earl Robert (2003): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Budapest: Balassi Kiadó.
- Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (2011): Jelentés a magyar közoktatásról 2010, Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Balácsi Ildikó - Lak Ágnes Rozina - Ostorics László - Szabó Lívia Dóra - Vadász Csaba (2016): Országos kompetenciamérés 2015, Országos jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balácsi Ildikó - Ostorics László - Szalay Balázs - Szepesi Ildikó (2010): PISA 2009, Összefoglaló jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bathó Éva (2013): Integrációs Pedagógiai Rendszer, In: PSIVET, Esélyteremtés szakképzéssel, 32-34. Letöltési hely: www.observatory.org.hu/psivet, Látogatva: 2017. 11. 12.
- Báthory Zoltán - Falus Iván (főszerk.) (1997): Pedagógiai lexikon I. Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Eröss Gábor (2008): Az iskolába rendezett gyerek - kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bernstein, Basil B. (1998): Nyelvi szocializáció és oktathatóság, In Andor Mihály(szerk.): Iskola és társadalom. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 145-170.
- Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest: Gondolat.
- Bourdieu, Pierre (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel Gy.-Szántó Z. (szerk.): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest: Aula Kiadó, 155-176.
- Bowles, Samuel - Gintis, Herbert (1972): 'IQ in the U.S. Class structure' Social Policy, 3 (4-5): 65-96. o.
- Bozsik Viola (2013): Chris Gabrieli az egész napos iskoláról. Új Pedagógiai Szemle, (3-4. szám): 106-113. o.

Coleman, James S. and others (1966): Equality of Educational Opportunity. Washington, Letöltési hely: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>, Látogatva: 2017. 09. 27.

Coleman, James S. (1998): Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel György-Szántó Zoltán (szerk.): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest: Aula Kiadó, 11-43.

Csermely Péter - Fodor István - Eva Joly - Lámfalussy Sándor (2009): Szárny és teher, Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére. Budapest: Bölcsék Tanácsa Alapítvány.

Darvas Ágnes - Kende Ágnes (2009): Az egész napos iskola nemzetközi tapasztalatai, hazai lehetőségei. Budapest: Az Országgyűlés Szociális és Ifjúsági Bizottsága által megrendelt szakértői anyag.

Darvas Ágnes - Kende Ágnes (2010): Egész napos iskola – tapasztalatok és lehetőségek. Esély, 21. évf. (3): 23-47.

Erős Ferenc (1994): Pszichológiai szempontok és problémák a magyarországi cigányság helyzetére vonatkozó kutatásokban. In Erős Ferenc (szerk.): A válság szociálpszichológiája. Budapest: T-Twins Kiadó, 128-148.

Farbman, A. David (2015): The Case for Improving and Expanding Time in School, National Center of Time and Learning. 1-15. Letöltési hely: <https://www.timeandlearning.org/sites/default/files/resources/caseformorelearningtime.pdf>, Látogatva: 2018. 01. 07.

Farkas Ildikó (2013): Régi és új oktatásszervezési megoldások az iskolában. Iskolai jogfutár, IX. évf. (8. szám) 10-12.

Farkas Zsombor (2017): „Telepszerű lakókörnyezet volt a hivatalos elnevezése...” Telepfelszámolási programok integrációs hatásai és nem szándékolt következményei a rendszerváltás előtt és 2005-2010 között, PhD értekezés.

Fejes József Balázs - Szűcs Norbert (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In Fejes József Balázs - Szűcs Norbert (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, 11-31. Letöltési hely: <http://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf>, Látogatva: 2018.11.24.

Ferge Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. Szociológia, 1. 10-35.

Ferge Zsuzsa (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Budapest: Akadémia Kiadó.

Ferge Zsuzsa (2017): Magyar társadalom- és szociálpolitika 1990-2015. Budapest: Osiris.

Ferge Zsuzsa - Darvas Ágnes - Farkas Zsombor - Tausz Katalin - Várnai Györgyi (2006): Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program. Rövid program, Esély, 17. évf. (2) 71-108.

Ferge Zsuzsa - Darvas Ágnes - Farkas Zsombor - Tausz Katalin - Várnai Györgyi (2006): Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program, Készítette: MTA Programiroda, Letöltési hely: file:///C:/Users/N%C3%A9meth%20Zsuzsa/Downloads/rovid_program.pdf, Látogatva: 2017. 10. 28.

Fischer, Natalie (2012): Individuelle Wirkungen von Ganztagschule - zum Forschungsstand, DIPF informiert, 17, 7-9. Letöltési hely: <http://www.projekt-steg.de/content/publikationen-aus-steg-zum-download>, Látogatva: 2017.12. 10.

Fischer, Natalie - Klieme, Eckhard (2013): Quality and effectiveness of German all-day schools: Results of the study on the development of all-day schools. In J. Ecarius - E. Klieme - L. Stecher - J. Woods (Eds.) Extended Education – an International Perspective, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 27-52.

Letöltési hely: <http://www.projekt-steg.de/content/publikationen-aus-steg-zum-download>, Látogatva: 2017. 12. 02.

Fischer, Natalie - Theis, Désirée - Züchner, Ivo (2014): Narrowing the Gap? The Role of All-Day Schools in Reducing Educational Inequality in Germany. International Journal for Research on Extended Education, Volume 2/2014, 79–96.

Letöltési hely: www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/article/download/.../1703..., Látogatva: 2018. 01. 07.

Gajdusчек György (2016): Közpolitikai célok megjelenése a jogban. In Jakab András - Gajdusчек György (szerk.): A magyar jogrendszer állapota, Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont. 43-68.

Letöltési hely: http://jog.tk.mta.hu/uploads/files/A_magyar_jogrendszer_allapota_2016.pdf, Látogatva: 2018. február 22.

Gaszó Ferenc (1976): Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

Gaszó Ferenc (1982): Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. In Meleg Csilla (szerk.) (1999): Iskola és társadalom. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, 32-41.

Gaszó Ferenc (2001): Mit tehet az iskola? Educatio, 10. (4.) 637-647.

Gamoran, A. - Secada, W. - Marrett, C. (2000): "The Organizational Context of Teaching and Learning: Changing Theoretical Perspectives". In Hallinan, M. (ed.), Handbook of the Sociology of Education. New York: Springer, 36-64.

Spinthourakis, Julia-Athena - Stavlioti, Eleni Karatzia - Lempesi, Georgia-Eleni - Papadimitriou Ioanna - Giannaka, Chrysovalante (2008): Educational Policies that Address Social Inequality Country Report: Cyprus. Department of Elementary Education University of Patras, Greece

Letöltési hely:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41840969/EPASI_Country_Report_Cyprus_2008, Letöltés ideje: 2018. 01.10.

Giddens, Anthony (2003): Szociológia, Budapest: Osiris Kiadó.

Gkoratsa, Ailina (2013): The impact of Greek ‘all-day’ school on teachers’, students’ and parents’ lives. West London: Brunel University.

Letöltési hely: <http://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/8560/4/FulltextThesis.pdf>

Látogatási idő: 2018. 01. 10.

Hagymásy Katalin (1990): A pedagógusjelöltek felkészítésének lehetőségei és gyakorlata az egész napos nevelés feladatainak az ellátására. In Acta Academiae Pedagogicae Nyíregyháziensis, Nyíregyháza: Nevelési és Művelődéstudományi Közlemények, 183-188.

Hajnal György (2008): Adalékok a magyarországi közpolitika kudarcaihoz. Budapest: KSZK.

Hajnal György (2009): Újszerű kudarcmechanizmusok a magyar közpolitika világában, Politikatudományi Szemle, 18 (4.) 61-81.

Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In. Fazekas Károly - Köllő János - Varga Júlia (szerk.): Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért, Budapest: Ecostat, 121-138.

Havas Gábor - Liskó Ilona (2006): Óvodától a szakmáig. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.

Havas Gábor - Kemény István - Liskó Ilona (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában. Budapest: Oktatókutató Intézet - Új Mandátum Könyvkiadó.

Hoffmann Rózsa (2014): Mit, miért? A köznevelés megújítása 2010-2014. Budapest: Kairosz Kiadó.

Illich, Ivan (2003): A társadalom iskolátlanítása. In Mészáros István - Németh András - Pukánszky Béla (szerk.): Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény. Budapest: Osiris Kiadó, 312-320.

Kanczné Nagy Katalin (2013): Az egész napos iskolai foglalkoztatás pedagógiai hasznosságának vizsgálata a pedagógusok véleményének tükrében Komárom- Esztergom,

Fejér, Veszprém, Zala és Tolna megye általános iskoláiban. Gyermeknevelés, 1. évf. (1.) 37-62.

Kertesi Gábor - Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. I.-II. rész, Közgazdasági Szemle, 52. évf. (4.) 317-355. és 52. évf. (5.) 462-479.

Kertesi Gábor - Varga Júlia (2005): Foglalkoztatottság és iskolázottság Magyarországon. Közgazdasági Szemle, LII. évf. (7-8.): 633-662.

Kozma Tamás (1994): Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

Kőpatakiné Mészáros Mária - Vigh Sára - Mayer József (2015): A fejlesztés antropológiája. In Kovács Erika - Mayer József (szerk.): Egész nap az iskolában? Egy fejlesztés anatómiája. , Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 59-79.

Kőpatakiné Mészáros Mária - Mayer József - Schnellbach Sikó Dóra - Varga Attila (2014): Az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának részvételi alapú fejlesztése. Új pedagógiai szemle, 64. évf. (1-2.): 67-88.

Ligeti György - Márton Izabella (2002): Jelentés a "Szülők és az iskola" című kutatás eredményeiről, Készült az Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala megbízásából, Kurt Lewin Alapítvány.

Mayer József - Varga Attila (2017): Dilemmák az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának bevezethetőségéről. Új pedagógiai szemle, 67. évf. (1-2.): 18-38.

Letöltési hely: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/dilemmak-az-egesz-napos-iskola-nevelesi-oktatasi-programjanak>, Látogatva: 2018. 02. 24.

Metsäpelto, Riitta-Leena - Pulkkinen, Lea (2014): The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. Journal for Educational Research Online, Volume 6 (3) 10-33.

Letöltési hely: <https://www.researchgate.net/publication/272479625>, Látogatva: 2018. 02. 24.

Mihályi Krisztina (2013): A szakképzés szerepe az esélyteremtésben. A befogadó iskola megteremtését szolgáló elvekről és gyakorlatokról. In Hermándy-Berencz Judit - Szegedi Eszter - Sziklainé Lengyel Zsófia (szerk.): Esélyteremtés szakképzéssel, Budapest: PSIVET, 8-27. o.

Letöltési hely: www.observatory.org.hu/psivet, Látogatva: 2017. 11. 12.

Neumann Eszter - Zolnay János (2008): Esélyegyenlőség, szegregáció és oktatáspolitikai stratégiák Kaposváron, Pécsen és Mohácson. Budapest: Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány.

Németh Zoltánné Lőrincz Zsuzsa: Egész napos iskola vagy egész nap az iskolában?, Megjelenés alatt.

Ostorics László - Szalay Balázs - Szepesi Ildikó - Vadász Csaba (2016): PISA 2015, Összefoglaló jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal.

Letöltési hely:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merekek/pisa/PISA2015_ossze_foglalo_jelentes.pdf, Látogatva: 2017. 11. 12.

Pap Mária - Pléh Csaba (1999): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén, In Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom II., Pécs: JPTE Tanárképző Intézet, 109-117.

Patall, A. Erika - Cooper, Harris - Batts, Allen Ashley (2010): Extending the School Day or School Year, A Systematic Review of Research (1985–2009), American Educational Research Association and SAGE, Vol. 80 (3.) 401–436.

Letöltési hely: <http://blogs.chicagotribune.com/files/extending-the-school-day-or-school-year-patall-et-al.pdf>, Látogatás ideje: 2018. 01. 07.

Polónyi István (2002): Az oktatás gazdaságtana. Budapest: Osiris.

Pukánszky Béla - Németh András (1996): Neveléstörténet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

Radó Péter (2010): PISA 2009 néhány első üzenetről

Letöltési hely: <http://oktpolcafe.hu/pisa-2009-nehany-elso-uzenetrol-/>, Látogatva: 2017. 11. 09.

Radó Péter (2010): Oktatásirányítás és oktatáspolitikai a Balkánon. Educatio, 19. évf. (4.): 575-588.

Letöltési hely: www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/2027, Látogatva: 2018. 11. 8.

Radó Péter (2011): Lemorzsoló, szelektáló és kompenzáló közoktatási rendszerekről. Letöltési hely:

<http://oktpolcafe.hu/lemorzsolo-szelektalo-es-kompenzalo-kozoktatasi-rendszerekrol>,

Látogatva: 2017. november 09.

Radó Péter (2016): A csúfos PISA-bukás oka az oktatás minőségének romlása

Letöltési hely:

http://hvg.hu/itthon/20161206_PISA_2015_merekek_lejton_a_magyar_kozoktatas_rado_peter, Látogatva: 2017. november 09.

Radó Péter (2007): Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Réthy Endréné - Vámos Ágnes (2006): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.

Róbert Péter (1999): Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. In Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom, Pécs: JPTE Tanárképző Intézet, 42-65.

Sági Matild - Széll Krisztián (2015): Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve, Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Schlicht, Raphaela - Stadelmann-Steffen, Isabelle - Freitag, Markus (2010): Educational Inequality in the EU: The Effectiveness of the National Education Policy, European Union politics, 11(1), London: Sage Publications, 29-59.

Letöltési hely:

https://www.researchgate.net/publication/249734253_Educational_Inequality_in_the_EU,

Látogatva: 2018. 01. 07.

Somlai Péter (szerk.) (1988): Talcott Parsons a társadalmi rendszerről. Szociológiai Füzetek [45], Budapest.

Szalai Júlia (2010): A szabadságtalanság bővülő körei, Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. Esély, 23. évf. (3. szám) 3-22.

Szemerszki Marianna (szerk.) (2016): Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség, Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Szoboszlai Katalin - Patyán László (2016): Esettanulmány a szociális munkában. Párbeszéd. 3. évf. (2. szám)

Letöltési hely:

http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/577cf3827c50d/szerzo/Szoboszlai_Patyán_Esetmunka.pdf, Letöltés ideje: 2017. 10. 07.

Takács Flóra (2017): Az esettanulmány mint módszertan a szociológiában. Szociológiai Szemle, 27. évf. (1. szám): 126–132.

Letöltési hely: http://www.szociologia.hu/dynamic/takacs_flora.pdf, Letöltés ideje: 2018. 10.18.

Tóth László (2011): Az emberi tőke elmélet és alkalmazásának néhány területe. Periodica Oeconomica, IV. évf.(szept.): 158-174.

Varga Attila - Kőpatakiné Mészáros Mária - Mayer József - Schnellbach-Sikó Dóra (2015): Az egész napos iskola nevelési-oktatási programjainak részvétel alapú fejlesztése. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet,
Letöltési hely: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/04_siko_dora_poszter.pdf,
Látogatva: 2017. 07. 09.

Varga Aranka (2014): Hátrányos helyzet az iskolarendszerben. In Cserti Csapó Tibor (szerk.): Legyen az esély egyenlő - Esélyteremtés a Sásdi kistérségben. Pécs: PTE - Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, 155-170.
Letöltési hely: <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/varga-aranka-hatranynos-helyzet-az-iskolarendszerben.pdf>
Letöltési idő: 2018. február 6.

Vargha Balázs (1972): Embernek való iskola, Új Írás, 1972. 6. sz. 105-114.

Weber, Max (1992): A megértő szociológia alapvonalai - A gazdaság, a társadalmi rend és a társadalmi hatalom formái. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Yin, Robert K. (2014): Case study research, Design and Methods, Applied Social Research Methods. Volume 5, International Educational and Professional Publisher Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Más források

A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszerről, 2017. január 20.
Letöltési hely: https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/difer/difer_leiras, Letöltés ideje: 2017. 10. 07.

A Jenaplan alkalmazása a dr. Kemény Ferenc Általános Iskola alsó tagozatában,
Letöltési hely: <http://kemeny-eger.sulinet.hu/public/beirat/jenaadaptacio.asp>, Letöltés ideje: 2017. szeptember 9.

A kompetenciamérésről,
Letöltési hely: <https://www.kir.hu/okmfit/>, Letöltés ideje: 2017. november 09.

A Pressley Ridge Magyarország Alapítvány bemutatása,
Letöltési hely: <http://nobadkid.org/>,
Letöltés ideje: 2017. 10. 11.

Egynémely huszonéves, többgyermekes anyuka a saját nevét sem tudja leírni, a gyerekének a tanulásban semmit nem tud segíteni, Jogerő, Ulrik Hanna 2011.10.24.

Látogatási hely: http://www.vagy.hu/tartalom/cikk/937_jogero, Letöltés ideje: 2017. 10. 10.

Kiemelkedő teljesítményű iskolák,

Letöltési hely: https://www.oktatas.hu/sajtoszoba/sajtoanyagok/okm_mutatoinak_ertelmezese,

Letöltés ideje: 2017. 09. 10.

Kiemelkedő teljesítményű iskolák 2015,

Letöltési hely:

https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/kiemelkedo_teljesitmenyu_iskolak, Letöltés ideje: 2017.09.10.

KSH, Általános iskolai nevelés és oktatás (1990-)

Letöltési hely: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi002a.html?down=120,

Letöltés ideje: 2017. 09. 26.

OECD (2015): Education at a Glance 2015: OECD Indicators,

Letöltési hely: <https://www.oecd.org/hungary/Education-at-a-glance-2015-Hungary-in-Hungarian.pdf>, Letöltés ideje: 2017. 11. 12.

OH adatszolgáltatás 2016/2017. tanév. Az adatszolgáltatás saját kérésre történt. Megküldés ideje: 2017. 01. 13.

OH adatszolgáltatás 2017/2018. tanév. Az adatszolgáltatás saját kérésre történt. Megküldés ideje: 2018. 06. 06.

Oktatási Hivatal, FIT-jelentések,

Letöltési hely: <https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/eredmenyek>,

Letöltés ideje: 2017. 08. 22.

OKM 2013 FIT-jelentés Útmutató a Telephelyi jelentés ábráinak értelmezéséhez, Oktatási Hivatal, Budapest,

Letöltési hely:

https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM2013_Utmutato_a_Telephelyi_jelentes_abrainak_ertelmezesehez.pdf, Letöltés ideje: 2017. 10. 07.

Education and Training Monitor 2016, Country analysis, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Letöltési hely: ec.europa.eu/education/monitor, Letöltés ideje: 2017. 11. 30.

Education and Training Monitor 2017, Country analysis, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Letöltési hely: ec.europa.eu/education/monitor, Letöltés ideje: 2017. 11. 30.

Education and Training Monitor 2018, Country analysis, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Letöltési hely: ec.europa.eu/education/monitor, Letöltés ideje: 2018. 10. 30.

EXPANZIÓ HUMÁN TANÁCSADÓ: Intézményi szintű teljesítmények elemzése a kompetenciamérések adatai alapján (2008-2010), Szakértői jelentés az Oktatási Hivatal részére.

Letöltési hely:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2013/kompetenciameres_intezmenyi_teljesitmenyek_elemzese.pdf, Letöltés ideje: 2017. 10. 09.

NAT – Kerettanterv – Helyi tanterv – Tanmenet: Rugalmas tanmenet, 2016. szeptember 1.

Letöltési hely: <https://neteducatio.hu/nat-kerettanterv-helyi-tanterv-tanmenet-rugalmas-tanmenet/>, Letöltés ideje: 2017. 10. 07.

Pfeiffer Norbert: Jena-terv iskolák,

Letöltési hely: <http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/99N%E9meth/topic.php-mode=dolgozatok&topic=14.htm>, Letöltés ideje: 2017. 10. 16.

Sinka Edit (2011): Egész napos iskola- Hogyan működik máshol?,

Letöltési hely: <http://m.koloknet.hu/iskola/pedagogus/alternativ-oktatas/egesz-napos-iskola-a-hogyan-mukodik-mashol/>, Letöltés ideje: 2017. szeptember 10.

Szójegyzék az Országos kompetenciaméréshez, 3. Melléklet: Letöltési hely: http://pszk.nyne.hu/tamop412b/meres_ertekeles/3_mellklet_szjegyzek_az_orszgos_kompetenciamrshez.html, Letöltés ideje: 2017. 10. 07.

V. Pók Katalin: Az oktatási rendszer átalakulása, INCO. Első magyar internetes folyóirat az információs korról [online]. Budapest: Harmadik Évezred Alapítvány Stratégiakutató Intézet, 1999- . Letöltési hely: <http://www.inco.hu/inco8/tudaster/cikk0h.htm>, Letöltés ideje: 2018. 11. 15.

Zöld utat kaphat az egész napos iskola. Új Katedra 2011. 23. évf. 8. szám 5–7., Letöltési hely: <http://www.ujkatedra.hu/osszes-cikkunk/zold-utat-kaphat-egesz>, Letöltés ideje: 2017. 10. 08.

Az esettanulmányokban szereplő települések és intézmények honlapjai, dokumentumai, Pedagógiai programok, SZMSZ-ek és az iskolák Házirendje.

Jogszabályok

1993. évi LXXIX. törvény, 13§ (1.), forrás: Complex Jogtár

1949. évi XX. tv. A Magyar Köztársaság Alkotmánya, 67.§ (2.), forrás: Complex Jogtár

Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.), forrás: Complex Jogtár

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény

A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény

A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet

A kerettantervek és a helyi szintű szabályozás 110/2012. (VI.4.) Kormányrendelet, I.2. A NAT.

Ábrák jegyzéke

- 1.) számú ábra - Momentumok az egész napos iskola bevezetéséből
- 2.) számú ábra - A kutatás szerkezetének vázrajza
- 3.) számú ábra - Országos adatok az egész napos iskolák és az ott tanuló diákok számáról a 2017/2018. tanévben
- 4.) számú ábra - A délutánt az iskolában töltő tanulók arányának változása az utóbbi 27 év során
- 5.) számú ábra - Országos adatok az általános iskolában tanuló gyerekek délutáni elfoglaltságairól a 2017/2018. tanévben
- 6.) számú ábra - Egész napos iskolai nevelést-oktatást folytató intézmények mennyiben teljesítik a köznevelési törvény előírásait (%)
- 7.) számú ábra - Egész napos iskolai nevelést-oktatást folytató intézmények mennyiben teljesítenek a köznevelési törvény előírásain túli feltételeket (%)
- 8.) számú ábra - Iskolaotthonos, napközis és tanulószobás diákok száma a kutatás során vizsgált városban 2011/2012. tanévben
- 9.) számú ábra - A délutánt az iskolában töltő diákok száma a kutatás során vizsgált városban 2016/2017. tanévben
- 10.) számú ábra - A pedagógusok attitűdjét vizsgáló kijelentések (N= 57-58)
- 11.) számú ábra - Az iskolai munka eredményességét befolyásoló tényezők (N= 58)
- 12.) számú ábra - Az oktatás során használt eszközök, módszerek (N=56-58)
- 13.) számú ábra - Az oktatási órákon túli segítségnyújtás (N=56-58)

Táblázatok jegyzéke

- 1.) számú táblázat - Teljesítményprofilok alapján elkülöníthető teljesítményminták
- 2.) számú táblázat - Külföldi egész napos iskolák
- 3.) számú táblázat - Az interjúk fontosabb adatai
- 4.) számú táblázat - Az iskolai esettanulmányok elkészítésének szempontjai
- 5.) számú táblázat - Átlagos tanuló létszámok az ország általános iskoláiban
- 6.) számú táblázat - Az egész napos oktatásban részt vevő tanulók aránya az adott iskolában a 2017/2018. tanévben
- 7.) számú táblázat - Hátrányos-, halmozottan hátrányos helyzetű és az SNI gyerekek aránya az általános iskolákban
- 8.) számú táblázat - Az egész napos iskolai nevelést-oktatást folytató intézményeket mennyiben jellemzik a közösségi iskola jellemzők
- 9.) számú táblázat - Az egész napos iskolai nevelést-oktatást folytató intézményeket mennyiben jellemzik az egész napos iskola jellemzők
- 10.) számú táblázat - A kutatás során vizsgált város általános iskoláiban a teljes tanulói létszám, a HH-s és a HHH-s tanulók létszáma
- 11.) számú táblázat - A naponta ismétlődő időbeosztás és tevékenység formák az egész napos iskolai programban
- 12.) számú táblázat - 1 nap az ENI-modellben
- 13.) számú táblázat - Az esettanulmányokban szereplő adatok rövid áttekintése
- 14.) számú táblázat - Az esettanulmányokban szereplő iskolák a számok tükrében
- 15.) számú táblázat - A Ludgerus-Schule egy osztályának egész napos iskolai órarendje

Melléletek

1. Kérdőívek

Melléletek 1. Pedagógus kérdőív

Az esettanulmányokkal érintett egész napos iskolák pedagógusainak

Tisztelt Tanár Nő/Tanár Úr!

Az ELTE TáTK Szociológia Doktori Iskolájának hallgatójaként, doktori dolgozatom keretében hosszabb ideje foglalkozom az egész napos iskolával. Az alábbi kérdőív kitöltéséhez kérem a segítségét. A kérdőívet kutatómunkám során az egész napos iskola bázisiskoláiban folyó munka feltérképezésére, tudományos célra kívánom felhasználni.

Köszönettel: Németh Zsuzsa

Kérdőív

1.) A település, ahol az iskola működik:

2.) Az iskola neve:

3.) Személyes adatok

A kérdezett neve:

- férfi
- nő

A kérdezett lakóhelye (település neve):

Életkora:

- 20-25 életév közötti
- 25-30 életév közötti
- 30-35 életév közötti
- 35-40 életév közötti
- 40-45 életév közötti
- 45-50 életév közötti
- 50-55 életév közötti
- 55-60 életév közötti
- 60 életév felett

4.) Mióta tanít?/..... tanév

5.) Mióta tanít a jelenlegi iskolájában?/..... tanév

6.) Mi az Ön legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?*(csak egy válasz lehetséges)*

- alacsonyabb, mint főiskolai vagy BA végzettség
- főiskolai vagy BA végzettség
- egyetemi vagy MA végzettség

- tudományos fokozat (PhD vagy kandidátusi)

7.) Beszél-e idegen nyelven? *(csak egy válasz lehetséges)*

igen, ezeken a nyelveken:
nem

8.) Van-e nyelvvizsgálója, ha igen, milyen nyelv(ek)ből? *(Tegyen X-et a megfelelő helyre!)*

| nyelv | alapfokú | középfokú | felsőfokú |
|------------------|----------|-----------|-----------|
| angol | | | |
| német | | | |
| francia | | | |
| oroszl | | | |
| egyéb, és pedig: | | | |

9.) Milyen munkakörben dolgozik jelenlegi iskolájában, a legmagasabb óraszámban?

.....

10.) Tanít-e Ön más tantárgyat, mint amire szakképesítése van?

- igen, és pedig:tárgyat
- nem

11.) Milyen osztályokban tanít? Mekkora ezekben az osztályokban a HH-s, HHH-s, SNI-s gyerekek aránya? *(Tegyen X-et a megfelelő helyre!)*

| osztály típusa | az osztály ahol Ön tanít | HH-s, HHH-s, SNI-s arány alacsonyabb, mint az iskolai átlag | HH-s, HHH-s, SNI-s arány ugyanolyan, mint az iskolai átlag | HH-s, HHH-s, SNI-s arány magasabb, mint az iskolai átlag |
|-------------------------------------|--------------------------|---|--|--|
| Normál általános iskolai osztály | | | | |
| Tagozatos általános iskolai osztály | | | | |
| Egész napos iskolai osztály | | | | |
| Összevont osztály | | | | |
| Fejlesztő/felzárkóztató osztály | | | | |
| Kis létszámú fejlesztő csoport | | | | |
| Gyógypedagógiai osztály | | | | |
| Egyéb, és pedig: | | | | |

12.) Kérjük, mérlegelje, hogy a következő állítások közül melyekkel ért egyet, és melyekkel nem! (tegyen X-et a megfelelő kockába)

| | Teljes mértékben egyetértek | Inkább egyetértek | Inkább nem értek egyet | Egyáltalán nem értek egyet |
|--|-----------------------------|-------------------|------------------------|----------------------------|
| A szülőknek joguk van arra, hogy gyermeküket abba az iskolába írassák be, amelyiket a legjobbnak tartják. | | | | |
| Az államnak minden gyermek számára biztosítania kell a legjobb iskoláztatást. | | | | |
| Az iskola nem tudja bepótolni mindazt, amit a gyermek a kisgyerekkori szocializáció során nem kapott meg. | | | | |
| Ha a család nem működik együtt az iskolával, az oktatás nem lehet igazán eredményes. | | | | |
| Az iskola sokat tehet azért, hogy a különböző szociális háttérű gyerekek jobban elfogadják egymást. | | | | |
| Akik mindenáron erőltetik a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskolai integrációját, azok nem néznek szembe a realitásokkal. | | | | |
| A különböző szociális háttérű gyerekeknek jobb, ha az iskolában külön osztályba járnak. | | | | |
| Az iskolában is érvényes, hogy a jogok és kötelességek nem választhatók el egymástól. | | | | |
| Megfelelő pedagógiai módszerekkel a különböző szociális háttérű gyerekek jó eredményeket érhetnek el az iskolában. | | | | |

13.) Az Ön véleménye szerint a rossz szociális háttérű tanulók iskolai kudarcait milyen mértékben határozzák meg az alábbi tényezők? (Osztályozza az állításokat 1-5 között: 1- egyáltalán nem, 5- döntő mértékben)

| | osztályzat |
|--|------------|
| A család szegénysége, szülők munkanélkülisége | |
| Szülők alacsony iskolai végzettsége | |
| A pedagógusok túlterheltsége | |
| A pedagógusképzés hiányosságai | |
| A családi szocializáció hiányosságai | |
| A megfelelő óvodáztatás hiánya | |
| A pedagógusok szakmai, tantárgyi felkészületlensége | |
| Az alkalmazott pedagógiai módszerek elégtelensége az iskolában | |
| A szükséges tárgyi feltételek hiánya az iskolában | |
| Az egyéni bánásmód hiánya az iskolában | |
| Az otthoni ingerszegény környezet | |
| A pedagógusok kiégettsége | |
| Korai fejlesztés hiánya az óvodában | |
| A pedagógusok pedagógiai felkészületlensége | |

| | |
|--|--|
| Az iskolázatással kapcsolatos ambíciók hiánya a családban | |
| A gyerekek erős kötődése az otthoni közeghez, nehéz kiszakadás | |
| Az iskolának nincs jó kapcsolata a családokkal | |
| A szülők nem hajlandók együttműködni az iskolával | |
| Iskolavezetés | |
| Folyamatosan változó oktatáspolitikai | |
| Egyéb, éspedig: | |

15.) Ön szerint az iskolák egységes állami fenntartásba vétele mennyiben járul hozzá a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek oktatási hátrányainak leküzdéséhez?

Teljes mértékben

Jelentős mértékben

Korlátozott mértékben

Minimális mértékben

Egyáltalán nem

Nem tudja megítélni

Nem válaszol.

16.) Ön szerint az egész napos iskola mennyiben járul hozzá a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek oktatási hátrányainak leküzdéséhez?

Teljes mértékben

Jelentős mértékben

Korlátozott mértékben

Minimális mértékben

Egyáltalán nem

Nem tudja megítélni

Nem válaszol.

17.) Az utóbbi 5 évben részt vett-e, illetve jelenleg részt vesz-e valamilyen képzésen/továbbképzésen? *(Több válasz lehetséges)*

- igen.....

.....

.....

- nem

18.) Ha igen, milyen típusú volt a képzés? *(tegyen X-et a megfelelő kockába)*

| | 2011-2016 között |
|--|---------------------|
| Továbbképzés | |
| 30 órás | |
| 31-60 órás | |
| 61-90 órás | |
| 91-120 órás | |
| 121 óra felett | |
| Pedagógus-szakvizsga | |
| Diplomát adó felsőoktatási alapképzés | |
| Diplomát adó felsőoktatási szakirányú továbbképzés | |
| Első pedagógus diploma megszerzésére irányuló képzés | |
| Felsőfokú OKJ-s képzés | |
| Nemzetközi szerződések alapján szervezett képzés | |
| Egyéb képzés, éspedig: | |

19.) Milyen témájú a képzésen/továbbképzésen vett részt?

.....

21.) Véleménye szerint milyen ismeretek, készségek elsajátítására lenne szükség a pedagógus-továbbképzésben ahhoz, hogy a gyerekekkel való foglalkozás eredményesebb legyen?*(Tegyen X-et a megfelelő helyre!)*

| | |
|--------------------------------------|--|
| Szakmai ismeretek | |
| Módszertani ismeretek | |
| Szemléletbeli változás, tolerancia | |
| Manuális készségfejlesztési tanácsok | |
| Gyakorlati bemutatók, tanácsok | |
| Konfliktuskezelési ismeretek | |
| Modulfejlesztő ismeretek | |
| Egyéb..... | |

22.) Ön tanítási gyakorlatában milyen gyakran alkalmazza az alábbi eszközöket, módszereket?*(Kérjük, osztályozza 1-5 között az alábbiakat gyakoriságuk szerint: 1 soha, 5-minden órán)*

| | osztályzat |
|---|------------|
| Házi feladatok ellenőrzése | |
| Játék | |
| Képességek szerint összeállított kiscsoportok önálló feladatvégzése | |
| Nem képességek szerint összeállított kiscsoportokban végzett munka | |
| Kooperatív tanulás | |
| „Intő” | |
| Projekt módszer | |
| Röpdolgozat | |
| Drámapedagógia | |
| Szóbeli feleltetés | |
| Rossz magaviseletű diák(ok) elültetése | |
| Szemléltető eszközök (pl. projektor, digitális tábla) használata | |
| CD/magnókazetta-lejátszás | |
| Filmvetítés | |
| Diktálás | |
| Egyéni, önálló feladatvégzés | |
| Rossz magaviseletű diák(ok) kiküldése a tanteremből | |
| Személyes problémák megbeszélése | |
| Több tantárgyhoz is köthető témák feldolgozása | |
| A tanulók munkájának szóbeli értékelése az óra végén | |
| Egyéb... | |

| | |
|--|--|
| | |
| | |

23.) Az alábbiak közül mi nehezíti munkájának eredményességét?

| | egyetért | inkább egyet ért | inkább nem ért egyet | nem ért egyet | nem tudja megítélni |
|---|----------|------------------|----------------------|---------------|---------------------|
| Tanulók passzivitása, érdeklődésük hiánya | | | | | |
| Tanulók magatartása | | | | | |
| Tanulók szorgalma | | | | | |
| Nagy osztálylétszám | | | | | |
| Tanulók gyenge előképzettsége | | | | | |
| Tanulók túlterheltsége | | | | | |
| Tanulók családi háttere | | | | | |
| Tanulók vegyes szociális összetétele | | | | | |
| Sok hiányzás | | | | | |
| Tantestületen belüli konfliktusok | | | | | |
| Pedagógusok túlterheltsége | | | | | |
| Szakmai kontroll hiánya | | | | | |
| Időhiány | | | | | |
| Eszközhiány | | | | | |
| Szülőkkel való együttműködés hiánya | | | | | |
| Egyéb.... | | | | | |

24.) A szülőkkel való kapcsolattartás érdekében milyen gyakran végzi az alábbi tevékenységeket? (tegyen X-et a megfelelőcellába)

| | gyakran | ritkán | soha |
|--|---------|--------|------|
| Fogadóórán, szülői értekezleten kívüli kapcsolattartás a tanulók családjával | | | |
| Családlátogatás | | | |
| Magatartásbeli, életviteli problémák esetén szakember segítségének kérése | | | |
| Magatartásbeli, életviteli problémák esetén a szülők tájékoztatása | | | |
| Tanulmányi problémák esetén a szülők tájékoztatása | | | |
| Beszélgetés a diákokkal magánéleti problémákról | | | |
| Segítségnyújtás gyengébb tanulóknak a tanítási órán kívül | | | |

25.) Kérjük, válaszoljon az alábbi kérdésekre! (Osztályozza 1-5 között: 1-nagyon rossz, 5- nagyon jó!)

| | |
|--|------------|
| | osztályzat |
|--|------------|

| | |
|---|--|
| Milyenek tartja iskolája szakmai vezetését? | |
| Milyenek tartja a tantestület szakmai, tantárgyi felkészültségét? | |
| Milyenek tartja a tantestület pedagógiai felkészültségét? | |
| Milyenek tartja saját szakmai, tantárgyi felkészültségét? | |

26.) A felsorolt programok közül melyek, amelyeket ismer és melyek, amelyekben részt is vesz? (Jelölje: X - nem ismeri, 1-ismeri, 2- részt vesz benne)

| | |
|--|--|
| | |
| Tanoda program | |
| Arany János tehetséggondozó program | |
| IPR program | |
| Útravaló program | |
| Egész napos iskola | |

27.) Amennyiben részese ezeknek a programoknak, milyenek ítéli meg a program hatékonyságát? (1-5-ig értékeljen! 1-nem hatékony,5-kiemelten hatékonyabb)

| | |
|--|--|
| | |
| Tanoda program | |
| Arany János tehetséggondozó program | |
| IPR program | |
| Útravaló program | |
| Egész napos iskola | |

28.) Lát-e különbséget a hagyományos iskolában és az egész napos iskolában tanuló gyerekek iskolai teljesítményében?

.....

.....

.....

.....

Köszönöm a válaszait!

Melléklet 2. Az OH adatai alapján a 2016/2017. tanévben egész napos iskolák számára (on-line kérdőív)

Tisztelt Igazgató Asszony/Úr!

Az ELTE TáTK Szociológia Doktori Iskolájának hallgatójaként, doktori dolgozatom keretében foglalkozom az egész napos iskolával. Az alábbi kérdőív kitöltéséhez kérem a segítségét. A kérdőívet kutatómunkára, az egész napos iskolák programjának feltérképezésére, tudományos célra kívánom felhasználni.

2017. március 9.

Köszönettel: Németh Zsuzsa

Egész napos iskolai kérdőív

- 1) Az iskola neve:
- 2) A település neve:
- 3) A település lélekszáma kb.:.....
- 4) Van-e másik általános iskola-e ezen a településen?
igen nem
- 5) Iskolája részt vett-e az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet egész napos iskola modulfejlesztési folyamatban?
igen nem
- 6) Ha igen, akkor milyen tevékenységben vettek részt? Aláhúzással több választ is jelölhet.
- modulok fejlesztése,
 - modulok kipróbálása,
 - az egész napos iskola – bázisiskolája voltunk,
 - az egész napos iskola – partneriskolája voltunk.
- 7.) Jelenleg az iskolában mely osztályokban folyik egész napos iskolai nevelés-oktatás? Aláhúzással több választ is jelölhet.
- 1-2 osztályokban,
 - az alsó tagozat egyes osztályaiban,
 - teljes alsó tagozatban,
 - a felső tagozat egyes osztályaiban,
 - teljes felső tagozatban.
- 8.) Az alábbi táblázatban az **egész napos iskolai nevelés-oktatással** kapcsolatos állításokat talál. Kérem, jelölje X-el mely állítások jellemzőek az Ön intézményében megvalósuló egész napos iskolai nevelés-oktatásra.

| | |
|---|--|
| A tanórák és egyéb foglalkozások a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szét vannak osztva. | |
| Megteremtettük a feltételeket a tanszerek és más tanulói felszerelések biztonságos iskolai tárolásához. | |
| Az iskola biztosítja a segítségnyújtást a házi feladatok elkészítéséhez. | |
| Az iskola többlet pedagógiai támogatás biztosít azon tanulók részére, akik egyéni | |

| | |
|---|--|
| tanulási nehézséggel küzdenek. | |
| Az iskolában felzárkóztatás folyik. | |
| Az iskolában tehetséggondozás folyik. | |
| A tanórák és egyéb foglalkozások egymást váltják. | |
| A kötelező tanórákon túli foglalkozásokat biztosítunk a művészeti nevelés, a testmozgás területén. | |
| Az iskola arculatához illő szakköri és egyéb foglalkozásokat szervezünk. | |
| Az iskolánkban rugalmas a napirend. | |
| Iskolánk egy olyan közösségi tér, amelyben az iskolán kívüli szervezetekkel, ellátásokkal is együttműködve egész nap az oktatás hagyományos keretei mellett több, elsősorban a gyerekeket, de szülőket is célzó szolgáltatás is helyet kap. | |
| Az iskola délután is nyitva áll a helyi közösség számára. | |
| Az iskolában felnőttképzést is szervezünk. | |
| Az iskola a nyári szünet idején tartalmas felügyeletet biztosít. | |
| Az iskola biztosítja a tanulóknak a pihenés, a kikapcsolódás, a szórakozás és a testmozgás lehetőségét. | |
| Vannak olyan foglalkozások is melyek lazán kapcsolódnak a tantervhez és csak az vesz részt ezeken, aki szeretne. | |
| Az iskolai nap során figyelembe vesszük a tanulók arányos terhelését. | |
| A szülő kérelmére sem adunk igazgatói felmentés a délutáni foglalkozások alól. | |
| Az egész napos iskolai programra kidolgozott nevelési-oktatási program szerint működik az iskola. | |
| Az iskola partnerei az önkéntes ifjúsági szervezeteknek, az egyházi szervezeteknek és a szülői szerveződéseknek. | |
| Az iskola rendes időn túli nyitva tartását is biztosít, ha szükség van rá. | |
| Iskolánk filozófiája az, hogy az iskola van a gyermekekért és nem fordítva. | |
| Az egyes munkafolyamatokban az évfolyamok/osztályok szintjén vegyes, heterogén csoportokat alakítunk ki. | |
| Az egész napos iskolai osztályokban nincs „otthoni” házi feladat. | |
| Az iskolánkban nincs külön tanító és napközis nevelő, mindkét pedagógus vezet tanórákat, vezeti a házi feladatokra való felkészülést és vezet szabadidő-tevékenységeket. | |
| A gyermekek hét közben nem viszik haza a táskát. | |
| Az iskolában elérhetőek a szociális szolgáltatások is. | |
| A nem szakrendszerű oktatásra alapozva egységes keretbe foglalja a tanulók egyéni képességéhez igazodó fejlesztés teljes folyamatát (iskolaotthonos oktatás). | |
| Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet által koordinált fejlesztés keretében kidolgozott modulokat is használjuk az oktatási folyamatban. | |

Mellékletek 3. Az OH adatai alapján a 2017/2018. tanévben egész napos iskolák számára
(on-line kérdőív)

Tisztelt Igazgató Asszony/Úr!

Az ELTE TáTK Szociológia Doktori Iskolájának hallgatójaként, doktori dolgozatom keretében foglalkozom az egész napos iskolával. Az alábbi kérdőív kitöltéséhez kérem a segítségét. A kérdőívet kutatómunkára, az egész napos iskolák programjának feltérképezésére, tudományos célra kívánom felhasználni.

2018. május 15.

Köszönettel: Németh Zsuzsa

Egész napos iskolai kérdőív

- 7) Az iskola neve:
- 8) A település neve:
- 9) A település típusa (kérem, jelölje aláhúzással): falu község kisváros nagyváros
- 10) A település lakosaink száma:.....fő
- 11) Van-e másik általános iskola-e ezen a településen? igen nem
- 12) Volt-e korábban iskolaotthonos oktatás az iskolában? igen nem
- 13) Iskolája részt vett-e az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet egész napos iskola modulfejlesztési folyamatban? igen - nem
- 14) Ha igen, akkor milyen tevékenységben vettek részt? Aláhúzással több választ is jelölhet.
- modulok fejlesztése, kipróbálása,
 - egész napos iskola – bázisiskola voltunk,
 - egész napos iskola – partneriskola voltunk.
- 15) Jelenleg az iskolában mely osztályokban folyik egész napos iskolai nevelés-oktatás? Aláhúzással több választ is jelölhet.
- 1-2 osztályokban,
 - az alsó tagozat egyes osztályaiban,
 - teljes alsó tagozatban,
 - a felső tagozat egyes osztályaiban,
 - teljes felső tagozatban.
- 16) Az iskola tanulóinak hány százaléka részesül egész napos iskolai nevelésben-oktatásban?%

17) Az Ön iskolájában az egész napos iskolai nevelés-oktatásra illetve az abban részt vevő gyerekek helyzetére jellemzőek-e az alábbi állítások. Kérem, jelölje X-el a jellemző állításokat.

| | |
|---|--|
| Az iskolaotthon hagyományait visszük tovább az egész napos oktatásban. | |
| A napközis hagyományt fejlesztettük egész napos elfoglaltságra. | |
| Elszakadtunk az iskolaotthontól az OFI-s fejlesztési folyamatban kidolgozott egész napos iskola új modelljét alkalmazzuk. | |
| A tanórák és az egyéb foglalkozások a délelőtti és a délutáni időszakra egyenletesen szét vannak osztva. | |
| Megteremtettük a feltételeket a tanszerek és más tanulói felszerelések biztonságos iskolai tárolásához. | |
| Az iskola többlet pedagógiai támogatás biztosít azon tanulók részére, akik egyéni tanulási nehézséggel küzdenek. | |
| A kötelező tanórákon túli foglalkozásokat biztosítunk a művészeti nevelés területén. | |
| A kötelező tanórákon túl biztosítunk lehetőséget a testmozgásra és a sportolásra. | |
| Az iskola arculatához illő szakköri és egyéb foglalkozásokat szervezünk. | |
| A tanulók aktuális szükségleteihez, terhelhetőségéhez igazodva rugalmasan kezeljük a napi- és órarendet. | |
| Iskolánk egy olyan közösségi tér, amelyben a gyerekeket és szülőket is célzó, nem oktatási szolgáltatások is helyet kapnak. | |
| Az iskola délután is nyitva áll a helyi közösség számára. | |
| Az iskolában felnőttképzést is szervezünk. | |
| Az iskola a nyári szünet idején tartalmas felügyeletet biztosít. | |
| Vannak olyan foglalkozások is melyek lazán kapcsolódnak a tantervhez, és csak az vesz részt ezeken, aki szeretne. | |
| A szülő kérelmére sem adunk igazgatói felmentést az egész napos osztályokban a délutáni foglalkozások alól. | |
| Az egész napos iskolai programra kidolgozott nevelési-oktatási program szerint működik az iskola. | |
| Az iskola partnerei az önkéntes ifjúsági szervezeteknek, az egyházi szervezeteknek és a szülői szerveződéseknek. | |
| Az iskola rendes időn túli nyitva tartását is biztosít, ha szükség van rá. | |
| Az egyes munkafolyamatokban az évfolyamok/osztályok szintjén vegyes, heterogén csoportokat alakítunk ki. | |
| Az egész napos iskolai osztályokban nincs „otthoni” házi feladat. | |
| Az iskolánkban nincs külön tanító és napközis nevelő az egész napos osztályokban. Mindkét pedagógus vezet tanórákat, vezeti a házi feladatokra való felkészülést és vezet szabadidős tevékenységeket. | |
| A gyermekek hét közben nem viszik haza a táskát. | |
| Az iskolában elérhetők a szociális szolgáltatások is. | |

18) Milyen előnyökkel járt az egész napos iskola bevezetése az Önök iskolájában?

.....

.....

19) Vannak-e olyan gyerekek, akiknek a szükségleteihez különösen jól illeszkedik az egész napos iskola?

.....

20) Milyen eredményeket hozott vagy problémákat okozott az egész napos iskolai nevelés-oktatás az Önök iskolájában?

| | Alsó tagozat | Felső tagozat |
|---|--------------|---------------|
| A gyerekek jobban szeretnek iskolába járni. | | |
| Javult a gyerekek magatartása. | | |
| Javultak a gyerekek tanulmányi eredményei. | | |
| Hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása sikeresebb. | | |
| A gyerekek motiváltabbak. | | |
| A szülőktől pozitív visszajelzések érkeznek. | | |
| A szülők szeretik azt, hogy nincs házi feladat. | | |
| Jobban megismerjük a tanulóinkat. | | |
| Jobb a tanár-diák kapcsolat. | | |
| A diákok fáradtabbak. | | |
| A pedagógusok szeretik, hatékonyak tartják. | | |
| A tanárok fáradtabbak. | | |
| Kevesebb idő van szabad programra. | | |
| A szülők nem szeretik azt, hogy nem tudják elvinni délután a gyermeket. | | |
| A gyerekeknek nincs lehetőségük sportra, zenére, különóra. | | |
| Egyéb... | | |
| | | |
| | | |

Interjútervek

Mellékletek 4. Városi körkép az egész napos iskola és az egész nap nyitva tartó iskola bevezetése előtt

Intézményvezetői interjú terve

- 1.) 2013-2014-es tanévtől a köznevelési törvény bevezetni tervezi az egész napos iskolát, az Önök tankerületben, hogy fog ez megtörténni?
- 2.) Az Ön iskolájában hogyan készülnek az egész napos oktatásszervezés bevezetésre?
- 3.) Mire kell készülni az érintett pedagógusoknak?
- 4.) Hogyan fogják ezt megszervezni?
- 5.) Lesz-e egységes napirend az iskolában?
- 6.) Adottak-e az iskolában a feltételek az egész napos oktatáshoz (tanterem, pedagógus)?
- 7.) Mi lesz a különbség a korábban működő napközis foglalkozások, tanulószoba és az egész napos iskola között?
- 8.) Mi lehet a hozadéka az egész napos iskolának?
- 9.) Kiknek válik ez előnyére?
- 10.) Kik fognak esetlegesen hátrányokat elszenvedni?
- 11.) Milyen buktatói lehetnek az új rendszernek?
- 12.) Mit vár Ön az egész napos iskola bevezetésétől?

Mellékletek 5. Városi körkép az egész napos iskola és az egész nap nyitva tartó iskola bevezetése utáni félévben

Intézményvezetői interjú terve

- 1.) A köznevelési törvény 2013. szeptember 1-től bevezette az egész napos iskolát. Az első hónap után milyen tapasztalatai vannak?
- 2.) Ki volt megbízva az iskolában a bevezetés megtervezésével, megszervezésével?
- 3.) Hogyan készültek az iskolában az egész napos oktatás bevezetésre?
- 4.) Hogyan szervezték meg az alsó tagozaton?
- 5.) Hogyan szervezték meg az felső tagozaton?
- 6.) Kiket menthettek fel a kötelező iskolai tartózkodás alól?
- 7.) Változott-e a napirend?
- 8.) Adottak-e az iskolában a feltételek az egész napos oktatáshoz (terem, pedagógus, alapanyagok)?
- 9.) Kapott-e az iskola valakitől segítséget?
- 10.) Hogyan fogadták a szülők az új rendszert?
- 11.) Hogyan fogadták az új rendszert azok a felsősök, akik eddig hazamehettek?
- 12.) Hogy oldható meg az étkezés az egész napos iskolai elfoglaltság alatt?
- 13.) Milyen buktatóit tapasztalták az elmúlt egy hónap alatt?

Mellékletek 6. Városi körkép az egész napos iskola és az egész nap nyitva tartó iskola bevezetése utáni második évben

Intézményvezetői interjú terve

- 1.) A változás bevezetése után három évvel, hogy tudná összefoglalni a tapasztalatokat?
- 2.) Adottak-e a feltételek?
- 3.) Mi valósult meg a rövid távon tervezett változásokból?
- 4.) Változott-e a napirend?
- 5.) Változott-e a délután bent tartózkodó gyerekek száma?
- 6.) Hogy fogadták a szülők a bevezetett változásokat?
- 7.) Van-e igény a szülők részéről a délutáni bent tartózkodásra?
- 8.) Hogy fogadták az alsósok a változásokat?
- 9.) Hogy fogadták a felsősök a változásokat?
- 10.) Hogy alakul az iskolában a felmentéssel távozó gyerekek aránya?
- 11.) Milyen előnyeit tapasztalják?
- 12.) Vannak-e hátrányai?
- 13.) Milyen a pedagógusok hozzáállása?

Mellékletek 7. Egész napos iskolák Magyarországon (esettanulmány 1-4)

Intézményvezetői interjú terve

- 1.) Mióta dolgozik ebben az intézményben?
- 2.) Mióta dolgozik intézményvezetőként?
- 3.) Kérjük, mutassa be az iskola beiskolázási körzetét?
- 4.) Milyen az iskolájuk tanulóinak családi háttere?
- 5.) Mióta van egész napos oktatásszervezés az Önök iskolájában?
- 6.) Volt-e előzménye az egész napos iskolának?
- 7.) Részt vettek-e az egész napos iskola pályázati fejlesztésben?
- 8.) Ha igen, milyen feladatokat láttak el?
- 9.) Mi volt a pályázatban való részvétel hozadéka az iskola-, a pedagógusok-, a gyerekek számára?
- 10.) A jogszabály változása jelentett-e változást az iskola életében?
- 11.) Változott-e alsóban a napirend?
- 12.) Változott-e a napirend felső tagozaton?
- 13.) Hogy fogadták a szülők a változásokat?
- 14.) Milyen előnyeit tapasztalták az egész napos nevelés-oktatásnak?
- 15.) Vannak-e hátrányai az egész napos nevelés-oktatásnak?
- 16.) Mit vár Ön egészében az egész napos iskolától?

Mellékletek 8. Az egész napos iskola Németországban

Interjú terv

- 1.) Mikor vezették be az egész napos iskolát az Önök iskolájában?
- 2.) Meséljen egy kicsit bővebben arról, hogy milyen rendszer volt korábban?
- 3.) Az Önök iskolája speciális programot készített magának, vagy az országos programot követi?
- 4.) Hogyan készültek az iskolában az egész napos oktatás bevezetésre?
- 5.) Hogyan szervezték meg?
- 6.) Változott-e az iskolában a napirend?
- 7.) Van-e délután tanítási óra?
- 8.) Adottak-e az iskolában a feltételek az egész napos oktatáshoz?
- 9.) Hogy oldható meg az étkezés az egész napos iskolai elfoglaltság alatt?
- 10.) Van-e házi feladat?
- 11.) Van-e kötelező iskolai tartózkodás, felmenthető-e az alól bárki?
- 12.) Kapott-e az iskola valakitől segítséget: anyagi, módszertani?
- 13.) Mennyire vonják be a szülőket?
- 14.) Vannak-e más szervezetek az iskolában az egész napos iskolát segíteni?
- 15.) Mi a különbség a korábban működő rendszer és az egész napos iskola között?
- 16.) Ki a felelős az iskolában azért, hogy az egész napos iskola jól működjön?
- 17.) Hogy fogadták a változást a szülők, gyermekek és a pedagógusok?
- 18.) Mi a hozadéka az egész napos iskolának?
- 19.) Kiknek válik ez előnyére?
- 20.) Ki szenvednek hátrányokat?
- 21.) Milyen buktatói lehetnek az egész napos iskolának?
- 22.) Mit várt az egész napos iskola bevezetésétől?

Absztrakt

Az iskola szerepe az elmúlt évszázadokban kiszélesedett, egyre többen és egyre hosszabb ideig vesznek részt szervezett iskolai képzésben. A délelőtti tanítási időn túli iskolai foglalkozások, az iskolai étkeztetés az iskolákban hosszú múltra tekint vissza Magyarországon. Az utóbbi évtized oktatáspolitikájának jellemző vonulata az egész napos iskola koncepciójának megjelenése hazánkban is. Több európai országban már évtizedek óta egész napos oktatásban vesznek részt a gyerekek. Egyes országokban a közelmúltban bekövetkezett „PISA-sokk” hatására döntöttek úgy, hogy komplex ellátást nyújtó intézményeket hoznak létre. Az egész napos iskola nem a félnapos iskola meghosszabbítása. A szakirodalomban az egész napos iskolára a hátrányok leküzdésének, az esélyegyenlőség növelésének egyik eszközeként tekintenek. A kutatók kiemelik az egész napos iskola eszköz jellegét, amelynek hatékonysága a belső tartalmától, a minőségétől függ. Még nincs egyértelmű válasz, hogy a minőségi tanórai és szabadidős foglalkozásokkal működő egész napos iskola alkalmas-e a nevelés és az oktatás hatékonyabbá tételére.

Magyarországon a 2013/2014. tanévtől az általános iskolai időkeret kibővült, új fogalomként jelent meg az egész napos iskola, mint választható oktatásszervezési forma, amelyben a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva kell megszervezni a tanórákat és az egyéb foglalkozásokat. A dolgozatban egész nap nyitva tartó iskolának neveztem azt a további új intézkedést, melyben a törvény a köznevelési intézmények számára kötelező nyitva tartást ír elő délután tizenhat vagy tizenhét óráig. Kutatásom annak a vizsgálatára irányul, hogy mi jellemzi az egész napos iskola hazai megjelenésének és törvényi szabályozásának folyamatát, az erre irányuló törvényi kereteket és azok megvalósulását, mennyiben jelenik meg ebben a folyamatban az iskolai pályafutás esélyeinek, azok kiegyenlítésének szempontja, a kedvezőtlen helyzetű gyerekcsoportok célzott támogatása. További kérdésem az, hogy az egész nap nyitva tartó iskolák hogyan alkalmazkodtak az új időkeret adta kötelezettségekhez. A kutatás módszertani eszközei vegyesek, kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt használok. A vizsgálati szintekhez igazodva választottam meg a kutatás módszereit. A makroszintű vizsgálatot az országban működő egész napos iskolákat felölelő statisztikai másodelemzés és egy kérdőíves kutatás jelenti. Az egész napos illetve az egész nap nyitva tartó iskolák helyi szintű működését öt helyszínen, öt esettanulmány keretében vizsgálom. Továbbá egy németországi egész napos iskola működésébe is bepillantást nyújtok. A témát aktuálissá teszi az, hogy a köznevelési törvény a délutáni benntartózkodásból fokozatos átmenetet teremtve kívánja elterjeszteni az egész napos iskolát.

Abstract

The role of the school has widened over the past centuries, and more and more people have been participating in organised school education. Extracurricular activities after the lessons and school meals at primary schools have a long history in Hungary. The main characteristic feature of the education policy of the last decade is the emergence of the all-day school concept in Hungary as well. In many European countries, children have been involved in all-day education for decades. In some countries, the recent "PISA shock" has led to the creation of institutions providing complex care facilities. The all-day school is not a prolongation of a half-day school. In the literature, all-day schools are regarded as a means of combating disadvantages and increasing equal opportunities. Researchers highlight the nature of all-day schooling as a means, the effectiveness of which depends on its internal content and quality. There is still no clear answer to whether all-day schools with quality tuition and leisure activities are capable of making education and training more effective. In Hungary, school-time has been extended since the academic year of 2013/2014. The issue of all-day school has emerged as a new concept and as an optional form of organising work at school, in which the classes and other activities should be organized evenly throughout the morning and afternoon. In the thesis, I call an institution a "school open all through the day", on which the law imposes designated extended opening hours until 16.00 or 17.00. My research focuses on what characterises the process of the emergence and legal regulation of all-day schools, the legal frameworks and their implementation, and how the chances of school career, the criteria for equalising students, and the support for the disadvantaged groups of children appear in this process. My further question is how schools open all day have adapted to the responsibilities given by the new time frame. The methodological tools of the research I use are mixed, qualitative and quantitative methods as well. I have chosen the methods according to the levels of testing. The macro level study is represented by a statistical secondary analysis covering all-day schools in the country, and a questionnaire survey. I examine the local-level operation of all-day schools and "schools open all through the day" based on five case studies in five places. In addition, I offer a glimpse into the operation of a German all-day school. The new concept has become topical since the Act on Public Education aims to change the system of students staying at school in the afternoon until 16.00 or 17.00 to a system of the all-day school through a gradual transition.