

Egész nap az iskolában?

Az egész napos iskola létrehozása már 2006-ban is a szakmai gondolkodás középpontjába került, mégpedig sok más elképzelés mellett a Gyermekszegénység Elleni Program ajánlásai között.¹ Az akkori elképzelések szerint elsősorban a hátrányos helyzetű településeken a hátrányos helyzetű tanulók érdekében szándékozták bevezetni ezt az oktatási formát. A koncepcióban alapvetően a nevelői felkészültség erősítése mellett a tárgyi feltételek megteremtésére gondoltak mint olyan tényezőre, amely lehetővé tette volna azoknak a foglalkozási formáknak az intézményi szintű megjelenését, amelyek a pihenés és a sportolási lehetőségek biztosítása mellett elsődlegesen a különböző típusú hátránytényezők csökkentését (esetleg felszámolását) szolgálták volna. A tanulmány egy hosszú időszakon át tartó kutatási-fejlesztési tevékenység első fázisában íródott s az időszak legfontosabb történéseit foglalja össze.”

Bevezetés

A 2010-es közoktatási koncepcióban már megjelent az egész napos iskola koncepciójának a támogatása, kiemelve annak esélyteremtő és esélykiegyenlítő szerepét. A 2011. évi CXCV. törvényben az elképzelés így már konkrétabb formákat kapott. A törvényalkotók célja szerint az egész napos iskolai nevelést és oktatást úgy kell(ene) megszervezni, hogy az „vegye figyelembe a kötelező tanórai és egyéb foglalkozásokat” oly módon, hogy azok a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva jelenjenek meg az iskolák gyakorlatában, anélkül azonban, hogy a megvalósítás során a tanulók iskolával kapcsolatos munkaterhei számottevően megnövekednének.² A legfontosabb elvárások közül három elem emelhető ki:

- Az egész napos iskolának jelentős támogatást kell nyújtani a tanulók házi feladatainak elkészítéséhez. Ez azért fontos elképzelés, mert különösen a hátrányos helyzetű tanulók esetében azt igazolták a kutatások, hogy itt olyan családokról van szó, ahol kevés az esély arra, hogy tanulást támogató környezet álljon a tanuló rendelkezésére.
- Az ilyen módon működtetett iskoláknak a tananyag megértéséhez és elsajátításához kapcsolódó többlet pedagógiai támogatást kell azoknak a tanulóknak biztosítani, akik bármely ok miatt egyéni tanulási nehézséggel küzdenek. Ez azért volt fontos elképzelés, mert az iskolai támogatás nélkül az érintett tanulók jelentős hányada idő előtt elhagyta a tanulás világát, s emiatt egyrészt a munkaerőpiaci jelenléte került veszélybe, másrészt pedig tovább erősítette azt a folyamatot, amely az alacsony iskolázottság újratemelődséhez vezetett.
- Az egész napos iskola koncepciója nemcsak a hátránykompenzációra törekedett, hanem azoknak a tehetséges tanulóknak a támogatására is, akiknek a családjai nem tudtak e cél érdekében (versenyképesség-növelés, személyiséggazdagítás stb.) piaci alapon működő szolgáltatásokat vásárolni.

Nemzetközi és hazai tapasztalatok felhasználása a fejlesztésben

Az egész napos iskola tématervezését hazai és nemzetközi tapasztalatok segítették. Elemzésünk során a háttér tanulmányok elkészítésekor lényeges szempont volt számunkra az, hogy az adott fejlesztések milyen tudományos diszciplínákon vagy stratégiákon alapultak, és az adott modellek milyen, a tanulókat és az iskolákat érintő kihívásokra válaszoltak (Kovács, Kópatakiné és Sipkayné, 2012).

A nemzetközi tapasztalatok arról győzték meg minket, hogy ott, ahol a program előkészítése és bevezetése jól sikerült, az oktatási szolgáltatások minősége és a gyerekek tanulmányi előmenetele is kiegyenlítettebbé vált, mint az ezt nem alkalmazó iskolákban.

Magyarországon évtizedekre visszamenően kísérték tudományos és szakmai viták az egész napos iskola kialakításával kapcsolatos gondolkodást. Az 1960-as évek végén több hazai szakmai műhelyben is az érdeklődés középpontjába került a téma, csakúgy, mint ebben az időben a szocialista tömb más országaiban.

A hazai szakmai műhelyek a '70-es évek első felében az egész napos iskolát érintő alapkoncepció számos elemében egyetértettek. Úgy látták, hogy

- az egész napos iskola nem a félnapos iskola meghosszabbítása, hanem
- újfajta nevelési intézmény – kibővült rendeltetéssel.

A célja nem az, hogy az intézményes nevelés mennyiségi kiterjesztése valósuljon meg, hanem az, hogy a nevelést elsősorban a tanórán kívüli időszakban újszerű minőségként jelenítsék meg. Mindemögött az az elképzelés állt, hogy ezt az újszerű nevelő hatást nem a hosszabb felügyelet alatt eltöltött idő, hanem a pedagógusok által alkalmazott módszerek biztosítják az iskolákban.

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

- Az egészségügyi követelmények érvényre juttatása.
- Pedagógiai és pszichológiai követelmények biztosítása.
- Egységes tervezés, irányítás, ellenőrzés megvalósítása a tantestületekben.
- A tanórai és tanórán kívüli munka egységének biztosítása.
- Az elméleti és gyakorlati tárgyak optimális arányának kialakítása.
- Az oktatási folyamat korszerűsítéséhez szükséges módszerek intézményi szintű alkalmazása.
- Az egész iskolaidő-gazdálkodás feltételeinek kimunkálása.
- Szülőkkel és egyéb partnerekkel történő kapcsolatok kiépítése, a szülők bevonása („nevelőpartnerként való együttműködés”) az iskolai tevékenységekbe (lásd: Mayer, Kerber és Vigh, 2012).

Az egész napos iskola bevezetésétől az akkori oktatásirányítás azt várta, hogy alapvetően javulni fog a tanulók tananyag-megértése és az önálló tanulás képessége is.

1974-ben a Fővárosi Pedagógiai Intézet egy gyűjteményes kötetet (Kereszty, 1974) tett közzé, amelyben a napközi és iskolaotthonos, valamint a klubfoglalkoztatásban érintett pedagógusok számára kívánt módszertani segítséget nyújtani. A szerkesztő szerint olyan nevelőkről van szó, akik „a legnehezebb pedagógiai feladatok egyikét vállalták: szabadidő tevékenységek vezetését. A legnehezebb pedagógiai feladatok egyikét, mert »vezetniük« kell a gyereket, s ugyanakkor a szabadidő élményét kell biztosítaniuk a számukra.” (Kereszty, 1974, 3. o.)

A kötetben közölt tanulmányok többnyire gyakorló pedagógusok tapasztalatait dolgozták fel. A kínálat a szerepjátékoktól (az indián Tűzvirág-törzs születése) a drámatikus játékokon keresztül a hagyományos eszközökkel végezhető programokig (bábjáték, zománcozás, mozaik-készítés stb.) terjedt. E program-javaslatok közül a könyvtári tevé-

kenység az, amely különös figyelmet érdemel, mert a szerző szerint „ez a tevékenységmodell akár korszerű tanóra is lehetne. A tevékenységet nem tartalma, hanem indítékai teszik szabadidővé.” (Kereszty, 1974, 110. o.) A tanulók nem tanórai keretek között „az anya alakja az irodalomban” témát dolgozzák fel. A helyszín az iskola egyik tanterme, amelyet könyvtárszobának rendeznek be. Itt nyílik lehetőség a tanulók önálló munkavégzésére. A szoba tanórán kívül bármikor a csoport rendelkezésére állt. A könyvek illusztrációit epidiaszkóppal vetítették ki.³

A kötet másik fontos módszertani javaslata az volt, hogy az iskolákban a reggeli ügyelet helyett tartsanak reggeli tornát. Az indoklás ma is helytálló: „A megőrzésre szorító reggeli ügyelet elfárasztja és elkedvetleníti a gyerekeket.” (Kereszty, 1974, 208. o.) E programot az udvaron vagy a tornateremben – nyitott ablak mellett – tartották célszerűnek lebonyolítani.

E gyűjteményes kötet elsősorban az alsós napközis nevelőknek nyújtott konkrét segítséget. A szerkesztő nyilván ráértett arra, hogy a felső tagozat számára ennél többet és más módon kell hasonlóan konkrét formában támogatást biztosítani, ezért két évvel később *Klubfoglalkoztatás* címmel újabb kötetet jelentetett meg (Kereszty, 1976). A bevezetőben hangsúlyozta, hogy „a klubrendszer az általános iskola felső tagozatos tanulóinak tanórán kívüli foglalkoztatását jelenti”, valamint azt, „hogy a klubfoglalkoztatás kísérlet arra, hogy tanórán kívüli időben azt nyújtsa az iskola a 10–14 éveseknek, amire szükségük van: a napi 10 órát iskolában töltőknek

- belső biztonságot nyújtó társas-életet,
- a tanítási órákra való felkészüléshez olyan helyzetet, ha kell, annyi segítséget, hogy kedvvel, lendülettel tudjanak önállóan dolgozni,
- szabadidőt, amelyben maguk választhatnak rendszeres és egy-egy alkalomra szóló [...] tevékenységet...” (Kereszty, 1976, 7. o.)

A szülők számára, akiknek többsége nem biztos, hogy érzékelték a klubfoglalkozás és a napköziben zajló tevékenység szétválasztásának célját, úgy fogalmaztak, hogy a hagyományos napközi és tanulószoba helyett „egész napos klubszerű foglalkoztatási rendszerre térünk át”.

A klubfoglalkoztatás lényegét a

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

A klubfoglalkozásokat, úgy tűnik, kevesen tudták maradéktalanul megvalósítani. A következő kötet, amit az FPI útjára bocsátott, már a napközisekről szólt (Kereszty, 1978).

A másik problémát az jelentette, amiről nyíltan alig-alig szóltak, hogy az egész napos iskola vagy éppen a napközi területére a „kevésbé értékes”, kevésbé felkészült vagy éppen „leértékelt” pedagógiai munkaerő került. Erről a jelzett kötet szerzője sem hagy kétséget: „Aki napközis csoport élére kerül, sokféle helyzetben lehet. Lehet 19, vagy 54 éves, lehet egyetemi diplomás, vagy csupán érettségi bizonyítvány birtokában. Kerülhet olyan iskolába, ahol az iskolavezetés számára a napközi kényszerű teher, élhet padokkal berendezett, néhány félig-tönkretett játékkal ellátott teremben, vagy jól felszerelt napközis traktusban. Kerülhet kényszerből (»majd csak elviselem addig, amíg visszakerülök tanítani«) »amíg elvégzem a főiskolát« anyagi érdekből.”

A napközis és az egész napos iskola nem teljesen tisztázott kapcsolatában fontos kiadvány volt a Füle Sándor (1980) által szerkesztett kiadvány, amely az Oktatási Minisztérium Pedagógusképző Osztálya közreműködésével jelent meg. A korábbiakhoz képest itt új célmeghatározás jelent, amennyiben a szerzők szerint az „iskolai napközis otthonok és az egész napos iskolák sokat tehetnek az általános iskolák közötti színvonal különbségek megszüntetése érdekében” (Kereszty, 1978, 5. o.).

Ehhez kapcsolódott az 1980-ban elkészült első olyan módszertani anyag, amely igyekezett hasznosítani a korábbi kísérletek eredményeit.⁴ A szerző megállapította, hogy „az egész napos nevelés az általános iskolai nevelés szerves része, célja az általános iskola céljával azonos” (Kereszty, 1980, 3. o.). Arról van szó a szerző felfogásában, hogy az egész napos foglalkoztatás a nevelés kiterjesztése a tanórán kívüli időszakra, amelynek sajátos céljai vannak:

- az egészséges és kulturált életmód szokásainak elsajátítása,
- a tanuló képessé tétele a társas kapcsolatok alakítására,
- a tanulók képessé tétele az önálló tanulásra,
- és hogy személyiségfejlődésük érdekében megfelelően tudják felhasználni szabadidejüket.

A szervezeti kereteket illetően két formát vázol fel:

- Az iskolaotthon legfontosabb célja, hogy egységessé tegye a tanítási-tanulási folyamatot és a tanítás – szabadidős tevékenységek rendszerét.
- A klubfoglalkoztatás differenciált fejlesztési lehetőséget kínál
 - b.1. a tanulási önállóság,
 - b.2. a szabadidő-felhasználás önállósága terén.

Hogyan tovább, egész napos iskola?

Nyilván egy teljesen más társadalmi-gazdasági rendszer igényeire válaszolva fogalmazódott a 3.1.1. TÁMOP-1. programban az egész napos nevelés-oktatás megvalósításának támogatásához készült stratégiai javaslat (*Koncepció az egész napos... , 2012*), amely az egész napos iskolát eszköznek és nem célnak tekinti, amelyben a szocializációs folyamatok és az erkölcsi-etikai nevelést célzó törekvések úgy jelennek meg, mint olyan eszközök, amelyeknek alapvető szerepe lehet a tanulmányi eredmények emelése szempontjából a köznevelés rendszerében. E koncepció azokat a szerkezeti és tartalmi elemeket is meghatározta, amelyek szükségesek lehetnek az egész napos nevelés-oktatás rendszerszerű bevezetését megalapozó stratégiai dokumentum elkészítéséhez. Részben erre a dokumentumra, részben pedig a nemzetközi és hazai tapasztalatokra építve mi magunk arra a kérdésre kerestük a választ, hogy miképpen lehet napjaink társadalmi-gazdasági feltételei mellett eredményessé tenni az oktatási intézményeket a tanulás támogatása érdekében. A kérdésre egy olyan, az egész napos iskola működését meghatározó nevelési-oktatási program kidolgozásával kívántunk válaszolni, amely lehetővé teszi, hogy az iskolák előtt legyenek olyan alternatívák, amelyek támogatást nyújtanak abban, hogy a tehetséggondozás, felzárkóztatás, differenciálás, a tanulók sokféleségéből adódó komplex kihívások megoldására válaszokat tudjon találni az iskola, ezzel is hatékonyan hozzájárulva a tanulók egyéni életútjainak (karrierjének) optimális alakításához.

A fejlesztés megkezdésekor három modell képe látszott kirajzolódni:

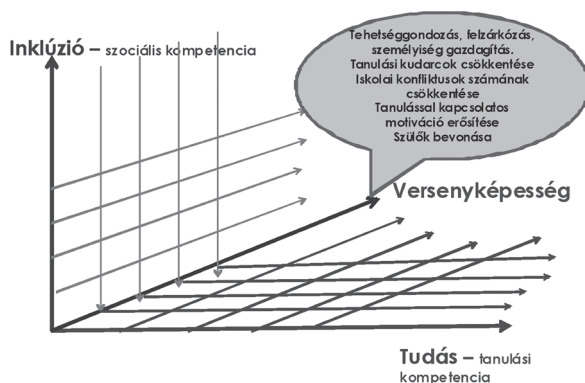
- Olyan iskola, amely kreatív módszerekkel, óratervezéssel, napirend- és tanévszervezéssel „elosztja” az oktatással kapcsolatos iskolai-otthoni, szabadidős és egyéb programokat a naponkénti 8–10 órás szolgáltatás keretében. Ez lenne az egész napos iskola új modellje számára a legkedvezőbb kiindulási pont, ugyanakkor ezt a legnehezebb elterjeszteni és megvalósítani az intézményekben.
- Olyan iskola, amely a délelőtti órák után napközit, tanulószobát működtet és így nyújt napközbeni ellátást. Ebben a modellben az egész napos iskola keveset tud „hozzátenni” az iskola törekvéseihez. Inkább csak a hagyományos programok minőségi javításáról lehet szó.

- Az iskolaotthonos megoldás, amely osztálykeretben jelenti az egész napos iskolát. Ennek a modellnek a hátárnya, hogy a felső tagozatra történő kiterjesztésének nincs – vagy csak alig – hazai előzménye, másrészt nem biztos, hogy az elképzelés támogatást kaphat a tehetősebb, középosztályhoz tartozó családok részéről.

Nyilvánvaló, hogy az egész napos iskola keretrendszerének kialakítása során válaszolnunk kellett arra a kérdésre is, hogy mi lesz/lehet az általunk fejlesztett „egész napos iskola” hozzáadott értéke a köznevelési rendszer számára.⁵ Alapvetően azt gondoljuk, hogy az egész napos iskola nem egy-egy területen jelent majd „hozzáadott értéket”, hanem az intézmény egészét tekintve idéz majd elő minőségi változást, legyen szó

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

Mitől válik az általunk javasolt „egész napos iskola” modell új paradigmává (lásd: *Kuhn*, 1984; *Réthyné*, 2003)? Elképzelésünket az egész napos iskola „filozófiájáról” az 1. ábra segítségével mutatjuk be. Ebben a felfogásban az egész napos iskola célrendszerét két komponens biztosítja, amelyek illeszkednek azokhoz az elvárásokhoz, amelyek az elmúlt két évtized során az európai értékek fundamentumát képezték. A koordináta-rendszer – amelyben a „rendszer” kifejezést nemcsak a matematika szokásos nyelvhasználatára miatt alkalmazzuk – összetevői olyan irányokat és törekvéseket tartalmaznak, amelyeket nemcsak a fejlesztésnek, hanem az iskolai gyakorlatnak is követnie kell annak érdekében, hogy az egész napos iskola hatékonyságát és eredményességét biztosítani tudja. Az x tengely az LLL paradigmához történő szoros kötődést jelzi. Ennek jegyében alapvetően azt várjuk az „egész napos iskoláktól”, hogy a tanulókat készítsék fel arra, hogy életük során az őket ért kihívásokra, új helyzetekre különféle tanulási formákkal legyenek képesek reagálni.⁶ Az y tengely azt jelzi, hogy mind az iskolának, mind pedig az iskola szervezetében szerepet vállaló személyeknek egyet kell érteni abban, hogy különféle típusú tevékenységükkel a társadalmi kohézió megerősítését célozzák, vagyis nem támogatják a kirekesztésre, a szegregációra vagy bármiféle megkülönböztetésre irányuló törekvéseket. Más szóval az iskola elkötelezi magát amellet, hogy a rendelkezésére álló pedagógiai eszközökkel és feltételek mellett igyekszik csökkenteni a tanulók közötti – tanulással összefüggő – különbségeket.



1. ábra. Az egész napos iskola koncepciója (forrás: saját szerkesztés)

Az elképzelés tehát azon alapul, hogy a fejlesztés során kialakíthatóvá válik az iskolák olyan működtetése, amelyben a tanórai és a tanórán kívüli iskolai tevékenységek célrendszerében egy sokrétű, egymást átható, bonyolult tevékenység-együttes együttes áll. Alapvetően e törekvéseknek az iskolai gyakorlatban négy meghatározó eleme lesz, amelyekre mind a tanórákon, mind pedig a tanórán kívüli foglalkozásokon törekedni kell:

- Törekvés a tanulók versenyképességének növelésére, amely elősegítheti a minőségi tanulási útvonalak igénybevételét (más szóval az eredményes közép- és felsőfokú tanulmányok folytatásának esélyeit), illetve a sikeres munkaerőpiaci és társadalmi integrációt.
- A tanulók személyiségének gazdagítását célzó tevékenységek (művészetek, sport) működtetése.
- A tanulási kudarcok csökkentését célzó programok (felzárkóztatás, korrepetálás, korai iskolaelhagyás megelőzése) alkalmazása.
- Általában azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése, amelyek alkalmasak lehetnek a tanulók közötti különbségek csökkentésére.

Az egész napos iskola értelmezési keretei

Az egész napos iskola koncepciónkban tehát nem csak a tanóráról, hanem a közösség építéséről, a szociális tér kiszélesítéséről, az egyén(iség kibontakoztatásának jobb) lehetőségeinek megteremtéséről is szól. A témában részt vállaló munkatársak számára az OFI által kifejlesztett K+F+I típusú programban az egész napos iskola értelmezési kereteit az alábbiak jelentik:

- 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 és célokat, a tanulói sokféleség kezelését örömforrásnak tartja.
- 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.

Jól látható tehát, hogy az egész napos iskola fejlesztését célzó koncepció a 21. század oktatását meghatározó alapvető elképzeléseket állítja a gondolkodásának középpontjába, tehát épít arra, hogy

- a kidolgozandó nevelési-oktatási programjának szervezeti keretekre vonatkozó elemei különösen támogassák a személyre szabott nevelés-oktatás-tanulás folyamatát,
- a mindennapi pedagógiai munka megvalósításában pedig a heterogén csoportokban történő tanulást, illetve annak lehetőségét.
- A koncepció kiemelten kezeli azokat az elemeket, amelyek lehetővé teszik a valamilyen szempontból különleges igényű tanulócsoporthoz – lemaradó, hátrányos helyzetű, tehetséges, felzárkóztatást igénylő, sajátos nevelési igényű – differenciált, a rendszerbe illesztett fejlesztését.

Az elképzelések alkalmazhatósága érdekében a kutatás-fejlesztési-innovációs folyamat kidolgozói (és ezt minden szereplő esetében elfogadandónak gondolják)⁷ a program prioritásának tekintik az alábbiakat:

- A fejlesztés az iskola egészére és annak a téma szempontjából releváns környezetére vonatkozik. Ezt azt jelenti, hogy a folyamatban az iskola és pedagógusai aktív szereplők, fejlesztenek és kipróbálnak, visszajeleznek a folyamatra, reflexiójuk eredményeként korrigálható a program.
- Az iskolákkal történő együttműködésben megvalósuló fejlesztési folyamat minden iskola esetében előzetes feltáráson alapult. A fejlesztés reflektív folyamat, azaz időtartama alatt a fejlesztők és az OFI K+F munkatársai együtt követik és értékelik a kitűzött céloknak való tartalmi és metodikai megfelelést, elemzik az eltérés okait, ha szükséges, akkor a folyamat közben is korrekciókat végeznek.
- A fejlesztés mindvégig fókuszál azokra az elemekre, amelyek lehetővé teszik a valamilyen szempontból különleges igényű tanulócsoporthoz – lemaradó, hátrányos helyzetű, tehetséges, felzárkóztatást igénylő, sajátos nevelési igényű – differenciált, a rendszerbe illesztett fejlesztését.
- A folyamatos önreflexió magára a fejlesztésre is vonatkozik – erre lehet alapozni a know-how leírását (a fejlesztés „szakácskönyvét”), továbbá a fejlesztéspolitikai ajánlások megfogalmazását is. A folyamat végén az értékelt fejlesztési tapasztalatok átadhatóságára-átvehetőségére vonatkozó leírás is elkészül (lásd: *Bognár, 2009; Mayer, 2006*).

Mit vállaltak a fejlesztés szereplői?

Az egész napos iskola fejlesztése a nemzeti köznevelési törvény szerint egy olyan hét elemű rendszert feltételez, melynek az alábbi elemei vannak:

- Pedagógiai koncepció, amely kifejti az egész napos iskolának mint pedagógiai rendszer fejlesztésének indokait, céljait, alkalmazásának helyét és módját, összefoglalja, elméletileg megalapozza azokat a pedagógiai elveket, amelyeken a program alapul.
- A tanulási-tanítási program, amely olyan pedagógiai terv, amely a koncepció szellemében leírja az egész napos iskolai nevelési-oktatási program célját, követelményeit, tartalmát, a tanulási folyamat időkereteit, javasolt módszereit és eszközeit, a felhasználható szervezési módokat, utal továbbá az értékelés módjára és eszközeire. (Gyakorlatilag ebben az esetben az egész napos iskola számára készítendő kerettantervről van szó.)
- A tanítási-tanulási egységek leírása, a tanulási-tanítási programot alkotó elemek részletes kifejtése. Részletes leírások (modulok) készülnek egy-egy téma feldolgozásának menetéről, a tanulói tevékenységekről és az ajánlott eszközökről úgy, hogy azok a kritérium szerinti iskolaszervezési formákhoz igazodnak. Ide tartozónak tekintjük a tananyag megértéshez és elsajátításához kapcsolódó pedagógiai többtámogatást, a felzárkóztatással és a tehetséggondozással kapcsolatos feladatok ellátását is.
- Eszközök, amelyek lehetnek információhordozók és feladathordozók, és amelyek lehetővé teszik a tervezett tevékenységek megvalósítását, egymással szigorúan – formálisan és tartalmilag is – összehangoltan támogatják a kitűzött célok elérését.
- Az értékelés és eszközei, amelyek illeszkednek az 1–4. pontokban leírtakhoz, elősegítik a tanulói teljesítmények, a tanulói fejlődés ellenőrzését és értékelését a tanórán kívüli tevékenységek esetében is.⁸
- Célzottan fejlesztett továbbképzési programok, melyeknek célja felkészíteni a pedagógusokat a konkrét program alkalmazására. Nem lehet kérdés, hogy az egész napos

iskola új kihívások elé állítja a pedagógusokat. Ezért számukra is nélkülözhetetlenek a továbbképzési programok.⁹

- Támogatás, tanácsadás, szakmai fórumok, a program karbantartása és fenntartása szempontjából kulcselem, hogy milyen szerepet szánunk a fejlesztésbe bevont intézményeknek. A legerencsésebb az lenne, ha ezek az iskolák egyfajta „tudáscentrumként” működhetnének, fő tevékenységük a témával kapcsolatos „tudásmedzsment” lehetne.

Az egész napos iskola pedagógiai koncepciójának elméleti alapját végső soron a konstruktivista szemléletmód képezi. Elsősorban azért, mert a konstruktivista elmélet adja az alapját azoknak a pedagógiai szempontból fontos kérdéseknek, mint a tanulási-tanítási folyamat tervezése, a tartalom és a módszer kapcsolatának megtalálása, a differenciáló megközelítés, a tanulói tevékenységeknél a felfedezéssel tanulásban játszott szerepe, az értékelés.

A konstruktivista pedagógiai irányzatra alapozást továbbá az is indokolja, hogy az összetett tanulási folyamatok hatékonyan alkalmazható modelljét adja, többek között azért, mert a tanulást nem csak kognitív folyamatnak tekinti. Alapelve, hogy a tanulóknak a gondolatai mellett érzelmi, tapasztalati, elvárásai is vannak, és ezek az oktatási folyamatot erősen befolyásolják. Az egész napos iskola pedagógusainak ezeket ugyanúgy figyelembe kell vennie, mint a tanulók előzetes tudását. A tanulás során mindezek kölcsönhatásban állnak egymással (lásd: *Nahalka*, 1997).

A modulrendszer által érintett területek

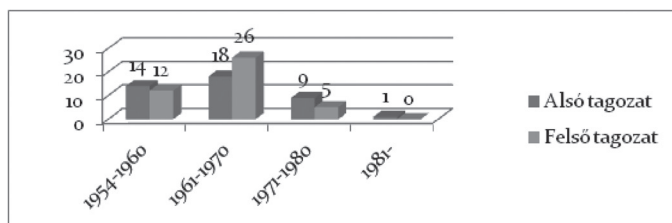
A fejlesztésbe bevont pedagógusok számára a felkészítés során a legnagyobb kihívást az jelentette, hogyan válnak képessé a tartalmi elemeket hordozó modulok kidolgozására. A koncepció szerint az egész napos iskola alsó és felső tagozatában zajló szabadidős tevékenységekre készített modulrendszer négy nagy területen kínál lehetőséget. A tartalmi elemeket az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. Az egész napos iskola keretrendszere számára készítendő modulok rendszere (forrás: a keretrendszer munkacsoportjának saját fejlesztése)

Modulok	Tanítási-tanulási folyamathoz köthető tevékenységek modul	Szociális kompetenciák fejlesztéséhez köthető tevékenységek modul	Szabadidőhöz köthető tevékenységek modul	Pedagógusok kézikönyve modul
Tematikus egységek	Tehetséggondozás	Önismeret, együttműködés	Mindennapos testnevelés	Módszertár
	Felzárkóztatás, korrepetálás	Konfliktuskezelés	Hobbi, játék	Eszköztár
	Differenciálás	Beilleszkedés	Életmód	Útikönyv
	Különleges igények			

A fejlesztésbe bevont intézményekkel kapcsolatos elvárások

Az egész napos iskola programjának fejlesztésébe pályázat útján bekapcsolódó intézmények részéről iskolánként 4–4 pedagógus vesz részt. A pályázati kiírás kulcselemét az jelentette, hogy az iskoláktól „K+F+I-jellegű tevékenységben” történő aktív közreműködést várt el, ám ezen a területen a pedagógusok többségének nem, vagy csekély tapasztalata volt.¹⁰ Még feltárássra vár annak a kiderítése, hogy mi okozhatta azt, hogy erre a programelemre általában a hosszabb szakmai múlttal rendelkező pedagógusok pályáztak.



2. ábra. A K+F+I-programban szerepet vállaló pedagógus kor nem szerinti összetétele (fő)
(forrás: Pályázati dokumentáció)

A pályán eltöltött hosszabb idővel lehet magyarázni azt, hogy ugyanakkor a pedagógusok többsége általában hosszú – akár több évtizedes – tanítói-tanári tanítási gyakorlattal rendelkezett, valamint átlagosan 8–10 darab 30–60–120 órás továbbképzésen való részvételt tudhatott a háta mögött. Ezek többsége tartalmukat tekintve olyan elemeket tartalmazott, amelyek a közoktatásban felmerülő legfontosabb nehézségek, problémák megoldására készítettek fel a pedagógusokat. Több olyan pályázó is akadt, akiknek a gyakorlatában néhány nagyobb programban elvégzett részfeladatok (mentorálás, változáskezelés stb.) elvégzése is előfordult.

Milyen tartalmi elemeket kellett azonosítani a résztvevőkkel való együttműködés kezdetén?

- Elsősorban az előzetesen feltárt nemzetközi és hazai kutatási eredményekre támaszkodva közösen kellett meghatározni az egész napos iskola lényegét, kialakítani a közös gondolkodás tartalmi elemeit.
- Az előzetesen feltárt nemzetközi és hazai kutatási eredményekre támaszkodva közösen kellett meghatározni a keretrendszer szerepét, azt, hogy ez az elem mit is jelent az egész napos iskola koncepciójában.
- Elő kellett készíteni a résztvevőket arra, hogy közösen kell fejleszteni a fentebb részletezett célok érdekében egy olyan nevelési-oktatási programot, amely alkalmas arra, hogy iskolai gyakorlattá váljon.
- A résztvevőket fel kellett arra is készíteni, hogy a közösen fejlesztett modulokat a kutató-fejlesztő munka során, az előzőekben meghatározott feltételek mellett (például a programba vont tanulólétszám, időbeli ütemezés) ki kell próbálniuk egy hálózati szisztéma alkalmazásával.
- A fejlesztett program hatékonyságának rögzíthetősége érdekében az előzetesen meghatározott bemeneti és kimeneti méréseket az iskolákban el kell(ett) elvégezni. Az ebben történő részvétel a pedagógusoktól újabb (kutatói) szerep megismerését várta el.
- A program kipróbálása során a tapasztalatokat a pedagógusoknak többféle módon kell rögzíteniük és dokumentálniuk. A cél annak felismertetése volt, hogy a tapasztalatok eredménye az eredményes implementáció támogatásának egyik alapfeltétele.
- A résztvevőkkel való együttműködés formáit alapvetően az e célra létrehozott hálózat, illetve annak működtetése biztosította. A hálózat elemeiként működő iskolák céljaikban, feladataikban, tevékenységeikben, szükségleteikben megegyeztek. Ezek a jellemzők tartják őket össze, teszik lehetővé az együttműködésüket.
- A hálózati működés elvárt eredményeit a következőkben határoztuk meg:
- Az összekapcsolódás révén az információ áramlása felgyorsul a pályázatban résztvevő intézmények között, ezért a hálózati munka intenzív és folyamatos jelenlétet követel meg a működtetésért felelős személyektől.
- A hálózatba „bevitt” egyedi tudások, valamint a hálózatból „kivehető” tudások rendszere alakul ki, ezért megvalósul az intézmények közötti tudatos kooperáció.

Ennek eredménye lesz az, hogy a fejlesztésben részt vevő iskolák „tudásbázissá” és „tudásmegosztó” intézményekké alakulhatnak.

- Az eredetileg egyedül álló, változó teljesítményű iskolák nagy(obb) teljesítményű rendszerré válnak.
- A hálózatépítés strukturált elképzelés mellett, szakaszosan valósul meg, amelyben az aktuális szereplők azonosítják az adott szakasz konkrét feladatait és azok értelmezését támogató megválaszolható kérdéseket.

A fejlesztésbe bevont pedagógusok előzetes elképzelései az egész napos iskoláról

A pedagógusok nézeteinek, véleményük megismerésének döntő szerepe van abban, hogy milyen mértékben képesek támogatni a programot, mit tehetnek annak elfogadása, eredményessége érdekében. Amennyiben szükséges, a nézetek szempontjából történő megközelítés a fejlesztők számára azt a kérdést veti fel, hogyan lehet ezeket a nézeteket alakítani, és támogatni az új tudáson alapuló döntések meghozatalát. A pedagógusok elképzeléseinek megismerése azért is fontos volt, mert az egész napos iskolával kapcsolatos fejlesztések megítélése a szűkebb szakmai és a tágabb értelemben értelmezhető közvéleményben ellentmondásosan alakult.

Egy 2007 őszi 500 önkormányzat körében végzett vizsgálat során az derült ki, hogy a helyi szereplők (tanulók, szülők, intézményvezetők) egy része az egész napos iskola kérdéséhez pozitívan viszonyult.

„Elmondható, hogy a délutáni kötelező, tanár által felügyelt önálló tanulás és azt követő változatos szakköri tevékenység komoly vonzerővel bír a szülők számára.”

„A tanulók elmondása alapján a szülőknek az iskola munkarendjéről nagyon pozitív véleménye van. Több tanulót az egész napos iskolai gyakorlat miatt írtak az intézménybe, mivel így sokkal inkább biztosítottak látták, hogy gyermekük az osztályfőnök, vagy szakos pedagógus segítségével lépést tud tartani a tananyaggal, mintha napközi-otthonos iskolába járna.” (Lannert, Németh és Sinka, 2008)

Idővel azonban más vélemények is jelentkeztek a kérdéssel kapcsolatban. A kedvőtlen megnyilvánulások többnyire az egész napos iskola működtetéséhez szükséges feltételek hiányát említették:

„Nincsenek vagy nem elég a szekrény, ahová a cuccát normálisan be tudná tenni, nincs hely még váltócipőnek sem sok helyen. Kemény szemléletváltás, beruházások és opcionális verziót tudnék csak elképzelni. Bizonyítsák be, hogy igazi szolgáltatást nyújtanak, nem csak gyermekmegőrzést és akkor majd talán egyre többen választanák az egész napos iskolát.”¹¹

Az *Origo* internetes lap összefoglaló írása (2013. 09. 18.) sok másik szöveg forrása lett a későbbiekben. Az újságíró igyekszik áttekintést adni a témáról, idézi az előzményeket és néhány fontosabb nyilatkozatot. A cikk a következő kiemelt szövegrésszel kezdődött: „A gyerekek, a szülők és maguk a tanárok is kényszerként élik meg, hogy szeptembertől délután négyig kötelező a diákoknak az iskolában maradniuk. Az egész napos iskolaként emlegetett modell egy félresiklott ötlet, amit se az iskolák, se az oktatási államtitkárság nem tudott értelmesen kihasználni. A kudarcot az oktatási államtitkár is elismeri.”¹²

A fejlesztésbe bevont iskolák pedagógusaitól az első szakmai találkozó alkalmával azt kértük „házi feladatként”, hogy írják le a gondolataikat, észrevételeiket esszé formájában arról, hogy ők hogyan látják most, a fejlesztés kezdetén az egész napos iskola kérdését. A pedagógusok túlnyomó többsége azt fogalmazta meg, hogy az egész napos iskola miért válhat „sikeriskolává”. Szinte minden szövegben kulcselem volt az iskola hátránykompenzáló szerepe és az esélyegyenlőség megteremtésének megvalósítása.

A tanárok fontosnak tartották azt is, hogy lehetőségük lesz a „gyengébb képességű tanulók felzárkóztatására és korrepetálására, és több idő jut egy-egy tanulóval foglalkozni.” (Víg, 2013) Többen hangsúlyozták, hogy az egyéni tanulási útvonalak kiépítése lehetne az egyik meghatározó újdonsága az egész napos iskolának. Lényeges felismerés volt az is részükről, hogy „A gyerekek igényeit felmérve kell a foglalkozásokat megszervezni. Ezeket a gyerekeket meg kell tanítani tanulni.” Nem csak azért kell ezzel a kérdéssel foglalkozni – vélték –, mert számos tanulónál a szülők nem tudnak segíteni a gyerekeknek a tanulmányaikban, hanem azért is, mert e családok életében nincs bekódolva az iskolához való kötődés és a tanulás fontossága. „Sajnos a családi háttér sem mindig megfelelő, a szülőknél sem mindig érték a tudás és a megszerzéséhez szükséges tanulás.” Több pedagógus jelezte azt is, hogy „gyakran nem elsősorban a szülők hiányos műveltsége az oka, hanem hozzáállása is, hogy gyermekük tanulmányi munkáját nem tartják fontosnak”.

Az iskolák pedagógusai beszámoltak arról, hogy vannak olyan tanulók, akik rendkívül nehéz anyagi körülmények között élnek, és számukra „mentőöv” válhat az egész napos iskola. Egyrészt mert „sok gyermek számára az iskola nyújtja a biztonságot és a meleg ételt”, másrészt mert vannak olyan tanulók, akik örülnének, hogy „nem kell egyedül lennie órákon keresztül jobb esetben otthon”.

A tanárok célkitűzéseiben a szociális kompetenciák erősítésének igénye mellett a hétköznapi eligazodáshoz szükséges kompetenciákkal összefüggő gondolatok is erőteljesen megjelennek.

„Útmutatást és segítséget kell adni nekik az élet hétköznapi dolgaiban való eligazodáshoz.”

„Mint osztályfőnök gyakorta szembesülök családlátogatásaim során a mélyszegénységgel, tanyasi, peremkerületi, alig fűtött, alig bútorozott létevel, esetenként fehér helyett fekete falakkal, mosatlan, beszáradt edényekkel, piszkos, kinyúlt, lyukas ruhával és bizony nemegyszer a tetvességgel is. Ilyen háttérrel lehetősége sincs a gyermeknek arra, hogy önerőből vagy szülői segítséggel továbblépjen, nincs pozitív, előrevivő minta arra, hogy kikerüljön ebből az ördögi körből.”

Többen vélik úgy, hogy az egész napos iskola arra is lehetőséget kínál, hogy a tanulók és a tanárok jobban megismerhetik egymást. Ehhez azonban az iskolában dolgozó pedagógusok egyöntetű véleménye szerint szakmai és tartalmi „megújulásra” van szüksége az iskoláknak. Nagy lehetőségnek látják, hogy ezek a nem tanórához köthető programok jó lehetőségek lesznek arra, hogy minél színesebb, tartalmasabb, a tanulók számára élvezetes és érdekes foglalkozások szerveződjenek az intézményekben. Egy pedagógus ezt úgy fogalmazta meg, hogy az egész napos iskola az a hely, „ahol jó lenni, ahol jó együtt!”.

Sokan vélekednek úgy a válaszadók közül, hogy „azt sem tudja a szülő, hogy mit csinál a gyermekük egész nap”, ha nem kérdezik meg, hogy „mi volt ma az iskolában”? Ezért tartják nélkülözhetetlenek a szülők bevonását az egész napos iskola (ENI) koncepciójának kidolgozásába, mert ez a megoldással a „szülők számára is nyitottá válhat az iskola”.

Az egyik leggyakrabban feszegetett kérdés az volt, hogyan válhat valaki „ENI-pedagógussá”, valamint az, hogy milyen szakmai ismeretekkel, kompetenciákkal kell rendelkeznie az ENI pedagógusának. A tanárok esszéiből markánsan kirajzolódik az, hogy erre a feladatra „nem minden pedagógus alkalmas”, de „még akkor sem alkalmas, ha számtalan továbbképzésen vesz részt”. Vajon mi lehet ennek az oka, hogy így gondolják? A legnagyobb akadályát annak a folyamatnak, hogy „valaki eredményes ENI-tanárrá válhasson”, a továbbképzési rendszer működési sajátosságaiban látják. Többen beszámoltak arról, hogy noha a kollégáik elvégeznek egy-egy tanfolyamot, de a tanfolyamok anyagai nem épül(het)nek be az iskola tanítási-tanulási folyamataiba, alapvetően azért, mert az intézmények nem rendelkeznek a tudásmegosztáshoz szükséges intézményesített csatornákkal. Így elmarad az „egymástól tanulás” és a folyamatos önképzés egymásra/

egymásba épülése, a megszerzett tudáselemek nem állnak össze „koherens egésszé”. Ezért sokan olyan megoldásokat látnának szívesen, ahol a tantestület egészére egy időben, számos módszer alkalmazásával irányulna a „tudásbővítés”.

Azt is jelezték a válaszolók, hogy vannak olyanok, akik elfogadják egymás ötleteit, javaslatait, sőt, úgynevezett 'critical friends'-ként tudnak együttműködni a közös sikerek elérésében, de ezek a szakmai együttműködések ma még ritkaságnak számítanak. Nyilván ez is közre játszhat abban, hogy bár sokan több évtizede vannak a pályán, de mégis kételkednek saját szakmai „az ENI – presztízs(e) minél elismertebb legyen”.

Az esszéikben a pedagógusok hangot adtak azoknak a véleményeknek is, amelyek az oktatáspolitikai változásokra reagáltak. Elsősorban a megemelt óraszámok voltak azok, amiért többen gondolhatták azt, hogy vannak olyan „tanárok, akik motiváltsága rendkívül alacsony szintű, az egész napos bent tartózkodás miatt”.¹³ Ez kihat a munkavégzésükre, a teljesítmény „visszafogására, amely elsősorban abban juthat kifejezésre, hogy pedagógusok ragaszkodnak a számukra jól bevált módszerekhez, „a megszokott tanítási kultúrához”. Ezt a teljesítmény-visszafogás, az innováció-ellenesség egyik formájaként értékelik.¹⁴

Az „újszerű tanár-diák kapcsolat” kiépítése nem könnyű, részben azért sem, mert ehhez sokszor kellene a szülői ház támogató szerepe is, ám a szülők csekély időt töltenek el az iskolában, és ez az idő is többnyire a tanulók igazolatlan órák miatti adminisztrációjával kapcsolatos ügyek és ezek következményeinek (például családi pótlékok, fegyelmi tárgyalások stb.) az intézésével telik el.

Másrészt a helyzetet nehezíti az úgynevezett „Z generáció” megértése, és problémáik kezelése a tanárok körében. A pedagógusok úgy látják, hogy „itt már olyan tanulókról van szó (»couch potato generation«), akik hazaérkezésük után el sem moccannak a számítógép mellől”. Ennek a problémának a fel- és megoldása jelentheti az egyik legfontosabb kihívást az egész napos iskola gyakorlati megvalósítása során.

Összegzés

Az egész napos iskola modelljének kidolgozásával választ kívánunk tehát adni azokra a társadalmi-gazdasági fejleményekre, amelyek az elmúlt két évtizedben érték a magyar társadalmat.

Kulcskérdéssé vált a szülők munkaerő-piaci szerepvállalása, amely olyan helyzetet teremtett, hogy a munkavállalók a nap jelentős részét munkahelyeiken töltik. Számukra ezért értékelődik/értékelődhet fel az egész napos iskola mint olyan szervezet, amely megoldja/megoldhatja gyermekeikkel kapcsolatos pedagógiai-mentális-szociális problémák jelentős hányadát.

A munkanélkülivé váló szülők számára ez a forma az iskola szociális szerepének a felértékelődését jelentheti mint olyan megoldást, amely képes átvenni azokat a szülői/családi feladatokat, amelyeket a szülők/család már nem tud/nem akar (az adott helyzetben) ellátni.

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

Jegyzetek

¹ Az egész napos iskola-program kidolgozása a *XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció)* című TAMOP 3.1.1.–11/1.–2012–0001 kiemelt projektben valósul meg. A projekt feladata az iskolák szakmai munkájának, a köznevelési rendszer megújításának támogatása, az oktatási eredmények javítása, a társadalmi integráció segítése, az esélyek jobb kiegyenlítése komplex nevelési-oktatási programok kidolgozásával. Az egész napos iskolafejlesztés az általános iskola alsó és felső tagozatára vonatkozó nevelési-oktatási program tartalmának kimunkálását és az ország 20 iskolájában folyó kipróbálását jelenti, amelyben a kutatás, a fejlesztés és az innováció szakemberei együtt végzik a fejlesztést és követik figyelemmel a kipróbálást. A program mindvégig épít a hazai és nemzetközi tapasztalatokra, és a teljes folyamatba bevonja a kulcsszereplőket: kutatókat, fejlesztőket és az innovatív intézmények szakembereit.

² A tanulók munkaterheivel kapcsolatos kutatások azt erősítették meg, hogy általában azoknak a tanulóknak növekedtek az iskolával (és a tanulással) kapcsolatos munkaterhei, akiknek a családjában a tanulással kapcsolatban ambiciózus célkitűzések fogalmazódtak meg. (A célok kijelölése és a célok eléréséhez vezető eszközöknek a biztosítása leggyakrabban szoros összefüggést mutat[ott] a család [apa-anya] iskolázottságával [lásd: *Mayer*, 2004].)

³ Ugyanakkor arról nincs információ, hogy ha kapcsolódtak a programhoz, akkor azt milyen módon tették az iskola pedagógusai.

⁴ Ezzel párhuzamosan már zajlott e téma főiskolai szintű oktatása. A tankönyvben (*Füle*, 1980), amely elsősorban a napközi otthonról szól, helyet kapott dr. Rózsa Éva (1980) írása is *Az egész napos iskolai (iskolaotthoni) nevelőmunka* címmel. Érdekessége ennek az anyagnak az, hogy ekkor még az új iskola-típus szabályozása nem készült el, csak kísérletek zajlottak. A szerző által készített napi és heti tervekben kettőt közlünk.

⁵ A „hozzáadott érték” fogalmának tartalmát, jelentését, összetevőit itt most nem érintjük (lásd: *Radó*, 2013. 01. 08.).

⁶ E célban egyet kell érteni azoknak a pedagógusoknak is, akik fejlesztőként vagy a fejlesztés eredményeinek kipróbálójaként részt vesznek a programban, s ezért mint élethosszig tanulni akaró felnőttek elkötelezettek önmaguk fejlesztésében is.

⁷ Az új kísérleti program kidolgozása a pályázaton kiválasztott partnerintézmények bevonásával történik. Az intézmények felkészített pedagógusai részt vesznek az új nevelési-oktatási program gyakorlati megvalósításához szükséges elemek kifejlesztésében, valamint az elkészült produktumok (például modulok) kipróbálásában.

⁸ Az már egy további – és még nem eldöntött – kérdés, hogy a tanulók számára kell-e, szükséges-e az egész napos iskolai tevékenységgel összefüggő komplex értékelési szisztémát alkalmazni. Egy ilyen jellegű szemlélet vagy megközelítés kapcsán alapvetően át kell gondolni mindazt, ami eddig a tanulók iskolai értékelésével összefüggő kérdés volt.

⁹ A magunk részéről úgy gondoljuk, hogy a legcélravezetőbbek azok a megoldások lennének, amelyek a hagyományos gyakorlat helyett az intézmények tantervüként együttes, komplex felkészítésében gondolkodnának.

¹⁰ Részint ezzel lehet magyarázni a pályázattal kapcsolatos visszafogottabb érdeklődést. Azt, hogy a mérsékelt számú pályázat beadása mögött szakmai jellegű „félelmek” húzódtak meg, az együttműködés első lépései igazolták.

¹¹ <http://www.koloknet.hu/?1680-egesz-napos-iskola-a-hogyan-mukodik-mashol.2011>.

¹² A cikk webcíme még visszafogottabb: <http://www.origo.hu/itthon/20130918-hol-siklott-felre-a-szeptembertol-kotelezo-egesz-napos-iskola.html>

¹³ „A szomorú tény az, hogy régióként eltérően bár, de nagy gyakorisággal fordul elő a gyermekek elhanyagolása kézzelfoghatóan és büjtöttan is. Sok esetben a szülők szegyellik problémáik feltárását mások előtt, elkendőzik azt, és tengetik az életüket, ahogy tudják” – fogalmazta meg az egyik válaszadó, arra célozván, hogy a szülői érdektelenségek mögött sokszor bonyolult, komoly nehézségekkel, problémákkal átszótt életvilágok húzódnak meg.

¹⁴ Ellenszereként sokan úgy vélik, hogy jó hangulatú, pozitív gondolkodású, „az innovatív, nyitott, befogadó, egységes pedagógiai értéket követő, vidám nevelőtestületre” van szüksége minden iskolának. Többen jelezték, hogy az intézmény, ahol több évtizede tanítanak, hátrányos helyzetű térségben helyezkedik el és a tanulók összetétele is ennek megfelelő. A különböző, a tanítás minősége ellen ható tényezők (szülőkkel való nehézkes kommunikáció, a szerény infrastrukturális háttér stb.) ellenére sem keserednek el, mert, ahogy sokan megfogalmazták, „a csillogó szemű, mosolygós, elégedett, felszabadult diákok” adnak energiát és hitet a következő napok munkájához. Többen jelezték az is, hogy azért is szeretik a munkájukat, mert velük a „gyerekek szívesen és jó kedvvel töltik el a tanórákat és a szabadidejüket”. A válaszadó pedagógusok megítélése szerint aki „szívvel és lélekkel tanít, és nevel”, sikerélményeket élhet át, igaz, ezek sok esetben nem azonnal következnek be, lehet, hogy éveket kell várni rájuk.

Irodalomjegyzék

- A Jövő Iskolája OECD Projekt: A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A magyarországi projekt dokumentumai.* (2007) OKM, Európai Ügyek Főosztálya, Budapest. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200801/jovo_oecd_080125.pdf
- Bognár Mária (2009): *Féluton a MAG-program.* <http://www.ofi.hu/tudastar/bognar-maria-feluton-mag>
- Darvas Ágnes és Kende Ágnes (2009): *Az egész napos iskola nemzetközi tapasztalatai, hazai lehetőségei.* Educatio, Budapest.
- Füle Sándor (1980): *A napközi otthonos nevelőmunka.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Füle Sándor (1980): *A napközi otthoni és az egész napos iskolai nevelőmunka.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gardner, John W.: *On Leadership.* 1990, New York, The Free Press. <http://www.howardgardner.com/books/books.html#FM>
- Halász Gábor (2009): *A jelen és a jövő iskolája: közoktatás Magyarországon és Európában.* Előadás: VII. Nevelésügyi Kongresszus. [http://www.oki.hu/halasz/download/NK7_eloadas_HG%20\(long\)%20\(JAV\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/NK7_eloadas_HG%20(long)%20(JAV).htm)
- Kereszty Zsuzsa (1974): *Szabadidő tevékenység modellek általános iskolai napközi otthonok, iskolaotthonok, klubok számára.* FPI, Budapest.
- Kereszty Zsuzsa (1976): *Klubfoglalkoztatás az általános iskolák felső tagozatán.* FPI, Budapest.
- Kereszty Zsuzsa (1978): *Bevezetés a napközi otthonos nevelőmunkába.* FPI, Budapest.
- Kereszty Zsuzsa (1980): *Az általános iskolai nevelés és oktatás tervének alkalmazása az egész napos foglalkoztatásában.* FPI, Budapest.
- Koncepció az egész napos nevelés-oktatás stratégiájának kialakításához (PR5)* (2012) Emesz Zrt., Budapest.
- Kovács Erika, Köpatakiné Mészáros Mária és Sipkayné Salla Zsuzsa (2012): *Háttér tanulmányok az egész napos iskolához.* Munkaanyag. ENI-dokumentumtár. OFI, Budapest.
- Kuhn, Th. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lannert Judit, Németh Szilvia és Sinka Edit (2008): *Kié lesz az általános iskola?* Tárki–Tudok, Budapest. http://www.tarki-tudok.hu/file/ile/ie/ie%20lesz%20az%20iskola/ie_lesz_az_altalanos_iskola.pdf
- Mayer József (2004, szerk.): *A tanulók munkaterhei Magyarországon.* OKI, Budapest.
- Mayer József (2006, szerk.): *Esélyenövelő és hátránykompenzáló iskolák.* OKI, Budapest.
- Mayer József, Kerber Anna és Vigh Sára (2012): *Az egész napos iskolával kapcsolatos törekvések megjelenése a hazai közoktatásban.* Háttér tanulmány. OFI, Budapest. www.ofi.hu
- Nahalka István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron.* III. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00124/pdf/1997-4.pdf>
- Radó Péter (2013. 01. 08.): A hozzáadott értékről. (Miért is kell integrálni?) <http://oktpolcafe.hu/>
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rózsa Éva (1980): Az egész napos iskolai (iskolaotthoni) nevelőmunka. In: Füle Sándor (1980): *A napközi otthoni és az egész napos iskolai nevelőmunka.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vigh Sára (2013): *A pedagógusok véleménye az egész napos iskoláról az esszék tükrében.* Kézirat. OFI, Budapest.