

NÉMETH ZOLTÁNNÉ LÓRINCZ ZSUZSA

## „A KÖTELEZŐVÉ VÁLÁS OKOZOTT ZAVART”

### Az egész napos iskola bevezetésének tapasztalatai<sup>1</sup>

Egyes országokban már évtizedek óta egész napos oktatásban vesznek részt a gyerekek, több ország pedig a közelmúltban döntött úgy, hogy komplex ellátást nyújtó intézményeket hoz létre. Hazánkban a délelőtti tanítási időn túli iskolai foglalkozások és az iskolai étkeztetés nem számít újnak a közoktatási rendszerben, de az utóbbi évtizedben megjelent az egész napos iskola koncepciója hazánkban is. A szakirodalom szerint az egész napos iskola a hátrányok leküzdésének, az esélyegyenlőség növelésének egyik eszköze lehet. A kutatók kiemelik az egész napos iskola eszköz-jellegét, amelynek hatékonysága a belső tartalmától, a minőségétől függ. Magyarországon a 2013/2014. tanévtől az általános iskolai időkeret bővült, új lehetőségként 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. Ezzel egy időben jelent meg az az új törvényi rendelkezés, amely a köznevelési intézmények kötelező nyitva tartását írja elő délután négy óráig, amit a tanulmányomban egész nap nyitva tartó iskolának nevezek.

### Bevezetés

Az egész napos oktatásszervezés nem előzmény nélküli Magyarországon, többféle oktatásszervezési forma biztosítja hosszú ideje az általános iskoláskorú gyerekek délutáni iskolai tartózkodását és elfoglaltságait. A legismertebb és legelterjedtebb napközi, illetve tanulószoba, továbbá a tantárgyakat egész napra elosztó iskolaotthonos oktatásszervezés tette lehetővé az iskolák számára, hogy a szülők kérésre és a fenntartó engedélyével, délutáni foglalkozásokat szervezzenek a közoktatási törvény<sup>2</sup> alapján.

Az eddigi választható délutáni iskolai tartózkodás szempontjából lényeges változás következett be akkor, amikor a 2013/2014. tanévtől az általános iskolás gyerekek számára a délutáni iskolai benntartózkodás kötelezővé vált. 2011-ben az egész napos ok-

<sup>1</sup> A tanulmány a szerző „Alapvetően nem változott semmi”, Egész napos iskola vagy egész nap az iskolában? című doktori dolgozata és kutatása felhasználásával készült.

<sup>2</sup> 1993. évi LXXIX. törvény.

tatásszervezés és a kötelező délutáni nyitva tartás bevezetésének gondolata bekerült a köznevelési törvény<sup>3</sup> koncepciójába. E törvény alapján 2013. szeptember 1-től az általános iskoláknak egyrészt lehetőségük nyílt arra, hogy részben vagy egészen egész napos iskolaként működjenek, másrészt kötelezővé vált az általános iskolák nyitva tartása délután négy óráig.

Tíz éve készült egy szakértői anyag az egész napos iskoláról az Országgyűlés Oktatási Bizottságának felkérésére, melynek szerzői Darvas Ágnes és Kende Ágnes (2009, 2010) számba vették a külföldi egész napos iskola kezdeményezések és reformok tapasztalatait, illetve arra keresték a választ, hogy hazánkban az egész napos iskola mennyiben lehet hatékony eszköz az esélyegyenlőtlenségek csökkentésében és mennyiben segítheti az iskolai pályafutást. E szakértői anyag és az az alapján készült tanulmány ihlette kutatásom és doktori témám. Kutatásom az egész napos iskola szociálpolitikai szempontú vizsgálatára irányult, arra, hogy a hazai rendszer mennyiben felel meg vagy tér el attól, amit valóban egész napos iskolának definiál a szakirodalom, és a külföldön jól működő példák alapján. Jelen tanulmány erre az alapgondolatra reflektálva veszi számba azt, hogy az eltelt évtizedben mi történt az egész napos oktatásszervezés terén.

A tanulmány célja az, hogy áttekintse és elemezze azt, hogy mi jellemzi az egész napos iskola hazai megjelenésének, törvényi szabályozásnak és megvalósulásának folyamatát. Továbbá vizsgálom az egész napos iskolát, mint közpolitikai beavatkozást, feltárva az intézkedés következményeit. 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 tanulmány első részében a hátránykompenzáló, egyenlőtlenségeket csökkentő, a méltányos oktatást középpontba helyező közoktatás jelentőségét mutatom be. Kitekintek a körülöttünk zajló folyamatokra, a külföldi egész napos oktatás elmúlt tíz évére. Az egész napos oktatás szükségességének megfogalmazást felvillantva az egész napos iskola és az egész nap nyitva tartó iskola bevezetésének körülményeit tárom fel, továbbá bemutatom a hatályos jogi szabályozást. Ezt követően a hazai egész napos iskolák helyzetét tekintem át. Milyen statisztikai adatok jellemzik az egész napos iskolákat, milyen feltételei vannak az egész napos oktatásnak és ezek mennyiben teljesülnek, az egész napos iskolák rendelkeznek-e speciális egész napos iskolai programmal és milyen tanulói összetétel jellemzi őket.

A kutatás során használt módszertan eszközei vegyesek, kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt használtam. 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 jeleníti meg. Mikroszinten négy egész napos iskolát vizsgáltam az ország területén négy különböző helyszínen.

<sup>3</sup> 2011. évi CXCV. törvény.

A témát aktuálissá teszi az, hogy a köznevelési törvény a délutáni benntartózkodásból fokozatos átmenetet teremtve kívánja elterjeszteni az egész napos iskolát.

## 1. Az iskolarendszeren keresztül több esély

Oktatási esélyegyenlőséget kutató empirikus vizsgálatok már az 1960-as évek közepén kezdődtek Magyarországon igazodva a nemzetközi szintéren zajló folyamatokhoz. Az „államszocialista oktatási rendszerben” (Gaszó – Laki 1999) 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 támasztott az oktatási rendszerrel szemben, hogy ellensúlyozza a szociokulturális eredetű iskolázási hátrányok hatásait.

A rendszerváltás következtében az országban mélyreható strukturális változások jöttek létre. Gaszó (2001) szerint egy extrém módon polarizált társadalom alakult ki, és a társadalom egyharmada kívül rekedt a társadalmi integráción, és nem birtokol olyan javakat, melyek a piacgazdaságban szükségesek az egyéni élethelyzetek konszolidálásához vagy javításához. Az iskola szerepe a rendszerváltást követően a mobilitási esélyek és a munkapiaci pozíciók elérésében jelentős változáson ment keresztül. Az ezredfordulón (Gaszó 2001) a hazai oktatási rendszer nem tudta enyhíteni a strukturális gyökerű iskolázási egyenlőtlenségeket. A középfokú és felsőfokú expanzió ellenére sem javult az iskolarendszer társadalmi áteresztő képessége.

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 kilátásainak 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 (Radó 2007). Kormányzati, törvényhozói akaratra az intézkedések nagy része a magyarországi roma népesség szegregációjának csökkentését célozták meg.

Ilyen kezdeményezés volt az oktatási esélyegyenlőség javítását célzó a szolidaritás elvén alapuló oktatáspolitikai megfontolásból 2003-ban bevezetett Integrációs Pedagógiai Rendszer (továbbiakban: IPR). A program célja az volt, 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 hozott létre, mely módszereket kínál a különböző eredetű hátrányok csökkentésére, melynek segítségével az együttnevelés pedagógiai esélyei erősödnek. Az IPR-program plusz normatíva igénybevétele, célirányosan szervezett továbbképzést továbbá folyamat- és módszertani szaktanácsadói segítséget jelentett a programban részt vevő iskolák tanárai számára. Azonban a szakmai háttérrel biztosító Országos Oktatási Integrációs Hálózat 2011

nyarán megszüntették és a programot kivették a magyar oktatási rendszerből (Bathó 2013).

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 jogszabály-módosítást alkotott. 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. Az önkormányzatok a rendelkezésükre álló eszközökkel igyekeztek „védekezni” a tervezett esélykiegyenlítő és szegregációellenes intézkedések végrehajtása ellen (Neumann – Zolnay 2008).

Az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal a közoktatásban és a kapcsolódó szférákban 12 különböző beavatkozási területen javasolt változásokat. Az általuk kiadott *Zöld könyv* (Fazekas és munkatársai 2008) ajánlásaiban célként jelölték meg a tananyagot csupán közvetítő iskola meghaladását. Olyan alapkészségeket fejlesztő oktatás szükségességét hangsúlyozták, mely a tanulók közötti teljesítmény-eltéréseket 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.

További célként fogalmazták meg az induláskori lemaradások megelőzése és a tanulók közötti különbségekre szegregációval válaszoló (iskolai-szülői) gyakorlat meghaladását, deszegregációs programok indításának és oktatásirányítási változásoknak szükségességét. A magyarországi közoktatási rendszer a szabad iskolaválasztásnak köszönhetően a világ egyik legszegregáltabb rendszere.

A PISA-vizsgálat az oktatási rendszerek teljesítményét méri nemzetközi összehasonlításban. 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 kisgyermekkorú fejlődést segítő szolgáltatások. Kiemelt figyelmet igényel a sajátos nevelési igényű gyermekek szakszerű diagnosztizálásának és ellátásának kérdése. A lemorzsolódást speciális programok indításával csökkenteni kell (Fazekas és munkatársai 2008).

Az utóbbi évek empirikus vizsgálata (Szemerszki 2016) azt mutatják, hogy oktatási rendszerünk nem tudja kezelni a kedvezőtlen szocio-kulturális környezetből érkezők hátrányait. Magyarországon – más OECD országokhoz képest – a szülők iskolai végzettségének szintje jóval átlag feletti mértékben határozza meg a tanulók teljesít-

ményét. A társadalmi csoportok szerinti elkülönülés – szelekció – már az általános iskolában elkezdődik, de a középfokon teljesebbé válik. 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 eredményeséggutatók is ezt támasztják alá: a jól működő oktatási rendszerben és iskolákban a hátrányos helyzetű vagy a kisebbségi tanulók kerülnek kedvező helyzetbe, amennyiben magas színvonalú oktatásban részesülnek. A hátrányos helyzetű gyerekek sokkal érzékenyebbek az oktatási hatásokra, az ő életükben hosszán 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).

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 pedagógiai 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.

A PISA 2015 (Ostorics és munkatársai 2016) eredményei azt mutatják, hogy a magyar köznevelési rendszer súlyos egyenlőtlenséggel néz szembe a nemzetközi összehasonlítások alapján. A nemzetközi mérés adataiból kimutatható az intézményi

szelekció és részben ennek hatására megjelenő szociokulturális eredetű esélykülönbségek.

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. Magyarországon az OECD-országokhoz viszonyítva homogénebb iskolák alakulnak ki társadalmi háttér szerint és az iskolák nem kompenzálják ezeket a különbségeket. 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 (Ostorics és munkatársai 2016). A magyar közoktatásra leginkább a közép-európai szelektáló teljesítményprofil szélsőséges formája jellemző (Radó 2010).

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 „iskolakíséret” ezért került napirendre több országban, így Magyarországon is az elmúlt évtizedben.

## 2. Merre haladt az egész napos oktatás ügye külföldön az elmúlt évtizedben?

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.

Az országok nagy részében a programokat a tanórákon kívül, ingyenesen 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 és munkatársai 2014).

Chris Gabrieli (idézi Bozsik 2013) amerikai oktatási szakember szerint az egész napos iskola pozitív üzenetet hordoz azzal is, hogy az órák után nem akar megszabadulni a diákoktól. Az egész napos, egész éves iskolában az időtöbblet önmagában semmit nem jelent. A változást a sokféle, érdekes tanórán kívül szervezett tevékenység hozhatja meg, mely élvezetesebbé teszi az iskolát. A tanórán kívüli foglalkozásokon a tanár és a tanuló más szerepekben találkozik, jobban megismerhetik egymást. Javulhat kapcsolatuk minősége, ami segíti a tanórai tevékenységet és ettől javulhat a tanulók magatartása is. Az egész napos iskola életébe jobban bevonhatók a szülők, és kapcsolat építhető a tágabb közösségek felé.

Chris Gabrieli az alábbi három területet nevezi meg, amelyekre 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 szeretetesebb 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).

Németországban a gyerekek iskolában töltött idejének meghosszabbítása melletti érveket az alábbi 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).

Az egész napos iskolák elterjesztését Németországban 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).

A 28 európai uniós országról készített 2016-os országjelentésben (Education and Training Monitor 2016) négy ország beszámolójában találunk az egész napos iskolai oktatásra vonatkozó adatokat.

Az ausztriai kutatások szerint a korai beavatkozás mellett a magas színvonalú egész napos iskolák hasznos eszközei a hátrányos helyzetűek oktatási eredményei javításának. Az osztrák egész napos iskolákban a délutáni tevékenységek bevezetése bizonyult a leghatékonyabb eszköznek. Ausztriában 2007 és 2014 között az egész napos iskolai helyek száma közel megduplázódott, 140 ezer gyerek részesül ilyen szolgáltatásban. Az iskolák mintegy 40 százaléka kínál egész napos iskolai programot, de csak 5 százalékkuk 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 jelentős összeget szánnak az ezzel kapcsolatos kutatásokra is (Education and Training Monitor, Austria, 4. ch 2016).

A monitor németországi oktatásról szóló 2016-os országjelentése szerint az egész napos iskolai program kompenzálja a gyerekek társadalmi helyzetéből eredő hátrányokat. Németországban 2004 és 2007 között jelentősen növekedett az egész napos program szerint működő iskolák aránya, míg az iskolák 60 százaléka kínál valamilyen egész napos iskolai programot, addig a tanulóknak 38 százaléka vesz részt egész napos iskolai foglalkozásokon. A Németországról szóló jelentés alapján a legjobb eredmények azokból a programokból származnak, ahol a délelőtti és délutáni tanórai és tanórán kívüli foglalkozások szervesen kapcsolódnak egymáshoz. Ez azonban nem jelenti egy egységes egész napos iskolai modell meglétét 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 is, hogy több főállású tanár vegyen részt a délutáni iskolai tevékenységeken (Education and Training Monitor, Germany, 4. ch. 2016). 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 2017).

Mindkét országban az egész napos iskolai program választható a családok számára, és 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 fejlesztés legfontosabb intézkedésének 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. Az országjelentés szerint ez az egész napos iskolai programnak egy csökkentett változata, nem foglal magába tanórán kívüli tevékenységeket. Görögországban is a hátrányos helyzet negatív hatásainak csökkenését várják az egész napos iskola bevezetésétől (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).

Míg Ausztriában és Németországban választható az egész napos iskola a jelentések tartalmazzák a fejlesztésekre szánt összegeket. Görögországban és Bulgáriában kötelező, de a jelentés nem tartalmazza a program megvalósítására szánt pénzügyi keretet.

2001-ben a német PISA-teljesítmény miatt úgynevezett PISA-sokk következett be Németországban, mert a nemzetközi felmérésben a német 15 évesek alulmaradtak a többi ország diákjaihoz képest. A kialakult helyzet miatt az elmúlt évtizedben, Németországban, 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 hátrányos helyzetű tanulók és a bevándorló családok gyermekei, továbbá kiemelt figyelmet fordítanak a serdülők iskolai támogatására. Mivel az egész napos iskolák támogatják a hátrányos helyzetű tanulókat (például a házi feladat elkészítésében nyújtanak segítséget), a kérdéssel foglalkozó német szakemberek azt állítják, hogy az egész napos oktatás a magasabb veszélyeztetettségű kockázattal rendelkező csoportokat segíti. Amennyiben ez megvalósul, akkor csökkenhet az iskolai végzettség társadalmi háttér általi meghatározottsága. Az egész napos iskolákban a különböző területeken tevékenykedő segítők együttműködésével valósul meg a diákok és a családok támogatása. Az egész napos iskolákban a tanulás nem korlátozódik a tantárgyak tanulására, hanem számos egyéb a társadalmi integráció szempontjából fontos kompetencia elsajátítását is magában foglalja (Fischer – Klieme 2013).

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 iskolákban társadalmi helyzet alapján kevésbé szelektívek, mint az iskolán kívül kínált hasonló programok, mert ingyenességük miatt mindenki számára elérhetőek (Fischer és munkatársai 2014).

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 és munkatársai 2014). Fischer (2012) szerint ugyanakkor 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 mindenekelőtt az iskola minőségétől és kínálatától függ, emellett nagyon fontosnak bizonyult az iskolai légkör minősége.

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 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)

### 3. Az egész napos iskola hazai előzményei, bevezetése, szabályozása

Az egész napos iskolai nevelés bevezetése Magyarországon már 1972-ben Vargha Balázs egyik írásában felmerült (Vargha 1972). Az egész napos iskolát a szociális hátránnyal induló tanulók elmaradásainak pótlására javasolta, reflektálva Ferge Zsuzsának a Szociológia folyóiratban megjelent tanulmányára. Olyan fejlesztéseket javasolt az egész napos oktatáshoz, melyeknek egy része még ma is megvalósításra vár: „Tornaterem, uszoda, játszótér, sporttelep, tanulópark, kertgazdaság, műhelyek, laboratóriumok, zeneszoba, színházterem, képzőművészeti műterem, könyv-, hangszalag- és lemeztár, felvevő- és lejátszó berendezések.” (Vargha 1972: 114).

Ferge Zsuzsa nevéhez kapcsolódva az egész napos oktatásszervezés szükségessége 2006-ban ismét megfogalmazódott a Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Programban: „A napköziotthonos 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 tartalmas 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 elnökeként 2009-ben vetette fel az egész napos iskola elterjesztésének szükségességét, elsősorban annak hátránykompenzáló szerepét hangsúlyozva. Javaslatában úgy fogalmazott, hogy szakmai és finanszírozási eszközökkel vonzó választási lehetőséggé kell tenni az egész napos iskolát.

A fentieket összegezve: az egész napos iskola bevezetésének ötlete régóta jelen van az oktatáspolitikai elképzelések között. A fent kiemelt részletekben közös az, hogy nemcsak a bevezetés gondolata és célok fogalmazódtak meg, hanem az is, hogy az egész napos oktatás feltételeit is meg kell teremteni.

2011 szeptemberében nyilvánossá vált a Nemzeti Erőforrás Minisztérium nemzeti köznevelésről szóló törvénytervezetének koncepciója. Az Új Katedra közoktatási hírportál a koncepció közzétételkor várhatóan élénk vitát kiváltónak nevezte a kötelezően bevezetésre kerülő egész napos iskola tervét. A legfontosabb kérdésnek a bevezetés módját nevezte meg. A hírportál szerint a döntés nagy lehetőségeket nyit meg, ugyanakkor sok kockázatot is tartalmaz. Az előkészítetlenül bevezetett egész napos iskola hosszú időre hiteltelenné tehet egy humánus, esélyteremtő, gyermekközpontú iskolaszervezési formát (Új Katedra 2011).

A nemzeti köznevelésről szóló törvény (továbbiakban: Nkt.) 2011. december 29-i megjelenése után vált egyértelművé az, hogy a 2013/2014. tanévtől az iskolák számára lehetőség az egész napos iskolai nevelés-oktatás szervezésére, de azok az iskolák, amelyek nem ilyen oktatásszervezéssel működnek, azoknak is délután négyig vagy ötig nyitva kell tartani. A délutáni nyitva tartás nem kapott külön elnevezést a törvényben, mint már korábban utaltam erre, jelen tanulmányban egész nap nyitva tartó iskola megnevezéssel különböztetem meg az egész napos iskolától.

A médiában és a közbeszédben a két fogalom (az egész napos iskola és az egész nap nyitva tartó iskola) összemósódott, nem vált egyértelművé, hogy más oktatásszervezési formáról van szó. Hoffman Rózsa államtitkár értelmezése szerint az egész napos iskolák népszerűek voltak és problémamentesen működtek, nem volt szükséges változtatni a bevett gyakorlaton. A délutáni nyitvatartás esetén a főszabály változott. Eddig az iskola a szülő kérésére napközti és tanulószobát szervezett, ezután az iskola a délutáni benntartózkodásról szól. Szülői kérésre a gyermeket a nem kötelező foglalkozás alól azonban felmentheti az igazgató. „Kevés intézkedésünket kísérte annyi félreértés és szándékosan hamis interpretáció, mint az általános iskolák délutánig történő nyitva tartásáról szóló törvényhelyet.” (Hoffmann 2014: 63) Érvelése 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 gyermekkel. További szempont volt azoknak a családoknak a helyzete, ahol bár a szülők otthon vannak, de nincsenek olyan helyzetben, hogy gyermekeik tanulását érdemben tudják segíteni.

Az egész napos iskola bevezetését alig megelőzve, 2012. augusztus 1-jén indult az a fejlesztés melynek célja az volt, hogy kidolgozzák az egész napos iskola oktatási-nevelési programját. A TÁMOP-pályázat<sup>4</sup> keretében folytatott fejlesztés során az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársai és a pályázatban részt vevő iskolák végezték a munkát. 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 rendszerszerű program készült alsó és felső tagozaton, ehhez kapcsolódnak a tematikus progra-

<sup>4</sup> TÁMOP – Társadalmi Megújulás Operatív Program 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 iskola szakmai koncepcióját és a koncepció gyakorlati használatát segítő nevelési-oktatási programokat.

mok. A tanórán kívüli foglalkozások jó gyakorlatait is összegyűjtötték, és megújított struktúrában tették közzé (Varga és munkatársai 2015).

Az egész napos iskola fogalmának tisztázásához az Nkt. értelmező rendelkezéséből indulok ki. A köznevelési törvény az egész napos iskolát iskolaszervezési formának nevezi, ahol a tanórai és egyéb foglalkozásokat egyenletesen szétosztva kell megszervezni. Működésének részletszabályait az oktatási miniszter rendeletben<sup>5</sup> szabályozta, további rendelkezéseket a kormányrendelet<sup>6</sup> tartalmaz.

A köznevelési törvény<sup>7</sup> szerint egész nap nyitva tartó iskolában a nevelés-oktatást úgy kell megszervezni, hogy a foglalkozások legalább tizenhat óráig tartsanak. Ezen a foglalkozásokon az általános iskolába járó tanulóknak részt kell venni. Ezzel a módosítással egy időben a köznevelési törvénybe az egyéb foglalkozások alóli felmentés lehetősége is bekerült. Ezt a szülő kérheti: „(...) az igazgató a tanulót a szülő kérelmére felmentheti (...).”<sup>8</sup> A szülői kérelmet kezdetben nem kellett indokolni, később változtattak ezen, de az a tapasztalat, hogy azt az iskolákban szabadon értelmezik. Így a hatályos jogszabályok szerint az általános iskolás tanulók esetében az engedély nélküli távollét a délutáni egyéb foglalkozásokról, mulasztásnak minősül.

A megnövekedett időkeretben az iskolában olyan egyéni és csoportos foglalkozásokat kell szervezni, melyek a tanulók fejlődését szolgálják. A délutáni foglalkozások körébe tartozik pl. a tanulószoba, a napközi, a szakkör és a szakszerű felügyelet. A köznevelési törvény<sup>9</sup> kitér arra, hogy az egész napos iskolai programmal működő iskolákban nem adható felmentés az iskolai foglalkozások alól.

A kormányrendelet<sup>10</sup> szerint az egész napos iskolában biztosítani kell a lehetőséget a felzárkóztatásra, tehetséggondozásra, a művészeti nevelésre, a testmozgásra, az iskola arculatához illő szakköri és egyéb foglalkozásokra, illetve az önálló tanulásra. A záró bekezdés azt az oktatáspolitikai elképzelést fogalmazza meg, hogy az általános iskolákban a tizenhat óráig szervezett egyéb foglalkozások fokozatos átmenetet képeznek az egész napos iskola széles körű elterjesztéséhez.

Az EMMI-rendeletben<sup>11</sup> megfogalmazott egész napos iskola feltételek nagy részben átfedésben vannak 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 megértéséhez, 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;

<sup>5</sup> 20/2012. Emberi Erőforrások Minisztériuma (továbbiakban: EMMI) rendelet.

<sup>6</sup> 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet.

<sup>7</sup> Nkt. 27. § (2) bekezdése.

<sup>8</sup> Nkt. 55. § (1) bekezdése

<sup>9</sup> Nkt. 55. § (1) bekezdése.

<sup>10</sup> 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet

<sup>11</sup> 20/2012. EMMI rendelet.

- 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.

A fenti rendelet két többlet elvárást fogalmaz meg az egész napos oktatásszervezést bevezető iskolákkal szemben. Az első az, hogy az intézménynek rendelkezni kell az egész napos iskolai nevelés-oktatásra kidolgozott nevelési-oktatási programmal. A második szerint az általános iskola akkor szervezhet egész napos iskolai nevelés-oktatást, ha azoknak a tanulónak az ellátásáról, akik nem kívánják igénybe venni az egész napos oktatásszervezést más osztály indításával, vagy másik iskolába történő átvételéről az iskola gondoskodik.

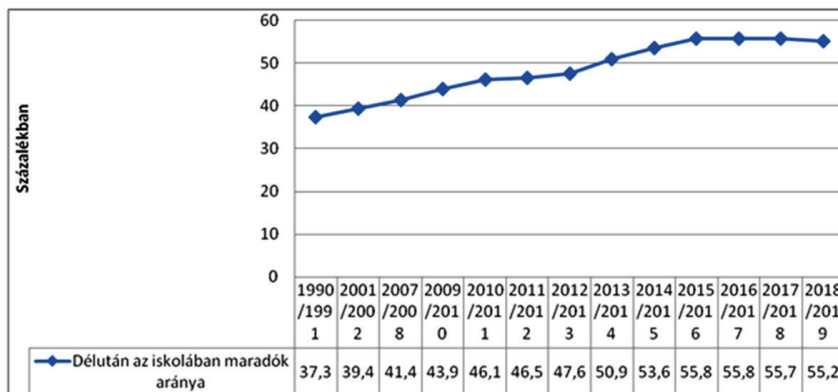
Az „egész napos iskola” bevezetésével nemcsak az iskolában töltött idő lett hosszabb, hanem az oktatásszervezési forma koncepciójában más, az iskola funkcióit tárgyabban értelmezi, mint jelen dolgozatban az „egész nap nyitva tartó iskola” kifejezéssel megkülönböztetett oktatásszervezési forma.

## 4. Mit mutatnak az általános iskolai statisztikai adatok?

Az alábbiakban a Központi Statisztikai Hivatal (továbbiakban: KSH) általános iskolákra vonatkozó adatainak, az Oktatási Hivatal (továbbiakban: OH) egész napos iskolákra vonatkozó statisztikai adatainak és a saját kérdőíves kutatás egész napos iskolákra vonatkozó adatainak elemzésére kerül sor.

A 1. számú ábrán a délutánt az iskolában töltő tanulók arányát tüntettem fel az 1990/1991. tanévtől a 2018/2019. tanévig. A rendszerváltást követően az általános iskoláskorú tanulók több mint egy harmada töltötte az iskolában a délutánt a szülői igény és fenntartói engedély alapján szervezett délutáni iskolai foglalkozásokon. A szülői igény alapján szervezett délutáni iskolai elfoglaltság lassan, de folyamatosan emelkedett, az utóbbi közel három évtizedben összesen 17,9 százalékkal. Az utóbbi évtizedben 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, megítélésem szerint ez a többi évhez viszonyítva nem olyan kiugró, hogy láthatóvá tenné azt, hogy egy eddig választható iskolai tevékenység mostantól kötelező iskolai elfoglaltsággá vált. A 2018/2019. tanévben az általános iskoláskorú gyerekeknek több mint a fele 55,2 százaléka töltötte az iskolában a délutánt. Az oktatási statisztikai adatok azt mutatják, hogy a délután az iskolában maradó tanulók aránya a rendszerváltás óta tartó növekedési tendencia a 2015/2016. tanévben tetőzött, az ezt követő tanévben stagnált, és a 2017/2018. tanévben csökkenni kezdett, mely a 2018/2019. tanévben sem állt meg.

1. ábra. A délutánt az iskolában töltő tanulók arányának változása az utóbbi 28 év során



Forrás: KSH adatok

A 2018/2019. tanévben az általános iskoláskorú gyerekek 44,8 százaléka a tanítás és az iskolai étkezés után a délutánt nem az iskolában tölti, ami azt jelenti, hogy egyénileg, otthoni segítséggel, tanodában vagy különórán készül fel a következő tanítási napra. Ha az alsó és felső tagozat statisztikai adatait elkülönítve vizsgáljuk, akkor az adatok azt mutatják, hogy az alsósok jóval magasabb arányban, 88,1 százalékban maradnak délután az iskolában.

Mit tudunk azokról, akik a délután egy részét vagy a teljes délutánt az iskolában töltik? Az OH adatai alapján 19 százalékuk szakkörön, sportkörön, úgynevezett egyéb foglalkozáson vesz részt, és azt követően otthon készülnek a másnapi órákra. Ők sem veszik igénybe a tanári segítségnyújtás lehetőségét az órákra való felkészülésben. Az általános iskolások további 25 százaléka (negyede) napközis foglalkozáson vesz részt, ami magába foglalhatja a szakkört, sportkört és az iskolában elkészített házi feladatot esetleg a szóbeli tanulás egy részét is. Az általános iskolások 12 százaléka egész napos iskolai programban vesz részt, ahol megtörténik a tanulás, sportolás, egyéb szakkörön való részvétel is. A köznevelési törvény megfogalmazza, hogy az iskolákban lehetőséget kell biztosítani a tanszerek tárolására is, ami számos esetben azt jelenti, hogy nem kell hazavinni a tanszert, többnyire csak hétfvégén.

A KSH és az OH adatai alapján a 2017/2018. tanévben összesen 663 intézményben folyt egész napos iskolai nevelés-oktatás<sup>12</sup>, tehát az általános iskolák közel egynegyede működött részben vagy egészen egész napos iskolai programmal. A fentiek alapján elmondható, hogy míg minden 4. iskolában van egész napos formában működő osztály, az általános iskolába járó gyerekek közül csak minden 10. részesül ilyen köznevelési szolgáltatásban.

Az OH-tól kapott iskolai adatok alapján az egész napos iskolák programját feltérképező kérdőívet küldtem ki a 2016/2017. tanévben online az ország összes olyan in-

<sup>12</sup> A 2017/2018. tanévben az országban összesen 3581 általános iskolai feladatellátási hely működött, ebből 828 feladatellátási hely volt egész napos.

tézményébe, ahonnan a KIR<sup>13</sup>-ben egész napos oktatást jelentettek. Az ország 103 egész napos oktatásszervezést alkalmazó általános iskolájából érkezett vissza kitöltött kérdőív. Eszerint az országban működő egész napos iskolák 15 százalékáról rendelkezem nem reprezentatív, de az egész napos iskolai programra vonatkozó információkkal. Az intézményvezetőktől a kérdőívben rákérdeztem a település nagyságára, az iskolák számára a településen, az egész napos oktatásszervezéssel működő osztályok számára és arra, hogy mi jellemzi az iskolában működő egész napos iskolai nevelés-oktatást, hogyan tudják megteremteni a szükséges körülményeket, illetve azt, hogy a jogszabályban és a szakirodalomban megfogalmazott egész napos iskola feltételek érvényesülnek-e az iskolában.

A visszaérkezett adatok alapján az rajzolódik ki, hogy az egész napos iskolai programmal működő intézmények fele kistépüléseken, 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. A mintába került egész napos iskoláknak nagyobb része nemcsak kistépülésen található, hanem a visszaküldő iskolákra az is jellemző, hogy kisiskolák jelentős arányban (150 tanuló alatti a negyede). 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 oktatás.

Az OH 2017/2018. tanévi adatai alapján állítottam össze az alábbi táblázatot, melyben az egész napos oktatás kiterjedtsége alapján öt iskolacsoportot alakítottam ki. Az első csoportba azokat az iskolákat soroltam ahol nincs egész napos oktatásszervezés, ide tartozik az iskoláknak háromnegyede. A többi csoportot az egész napos oktatásban résztvevő tanulók számaránya alapján alakítottam ki úgy, hogy a tanulók egynegyede, fele, háromnegyede vagy az egész iskola egész napos oktatásszervezés szerint működik. A táblázatban feltüntettem a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és az SNI gyerekek arányát az iskolacsoportok szerint.

<sup>13</sup> KIR a Köznevelési Információs Rendszer rövidítése, mely az iskolákra, tanulókra és pedagógusokra vonatkozó legfontosabb adatokat tartalmazza.

**1. táblázat.** Hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és az SNI gyerekek aránya az egésznapos oktatás kiterjedtsége alapján a 2017/2018. tanévben

| Egész napos oktatás kiterjedtsége                | Elemzés     | HH<br>százalék | HHH<br>százalék | SNI<br>százalék |
|--------------------------------------------------|-------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Általános iskolák, ahol nincs egésznapos oktatás | 2757        | 9,85           | 12,37           | 12,9            |
| Az egész napos oktatás aránya 0,1–25% között     | 161         | 9,38           | 11,64           | 8,67            |
| Az egész napos oktatás aránya 25,1–50% között    | 298         | 10,84          | 13,47           | 9,47            |
| Az egész napos oktatás aránya 50,1–75% között    | 158         | 7,94           | 14,06           | 8,23            |
| Az egész napos oktatás aránya 75,1–100% között   | 211         | 13,2           | 17,28           | 14,4            |
|                                                  | <b>3585</b> | <b>10,02</b>   | <b>12,8</b>     | <b>12,31</b>    |

*Forrás:* OH adatok alapján, saját szerkesztés

A fenti táblázat a már említett magas arányban egész napos oktatásszervezést alkalmazó kistélepi, kisiskolákra irányítja a figyelmet. Az OH statisztikai adatai alapján ezekre az intézményekre az a jellemző, hogy minél kisebb tanulólétszámú iskolák, annál több tanuló tanul egész napos program szerint. A táblázat adatai szerint a hátrányos-, a halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók aránya ezekben az iskolákban jóval magasabb, az országos átlagnál. De magasabb azoknál az iskoláknál is ahol alacsonyabb arányban van egész napos oktatás, vagy nincs is ilyen oktatásszervezés az intézményben.

## 5. Az egész napos oktatás mindennapjai

Az egész napos oktatásszervezés gyakorlatának megismeréséhez négy különböző településen található egész napos iskolát választottam. Az iskolai látogatások, az intézményvezetőkkel készített interjúk, az egész napos oktatásban dolgozó pedagógusok kérdőívei, az iskolák dokumentumainak elemzése során arra kerestem a választ, hogy hogyan valósul meg az egész napos oktatásszervezés, milyen ismérvek jellemzik a napi gyakorlatot, milyen eszközökkel, módszerekkel dolgoznak, és mindezek hogyan viszonyulnak a jogszabályban és a szakirodalomban megfogalmazott egész napos iskola feltételeihez.

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 igazgató az egész napos iskolai nevelés-oktatás egyik

legfontosabb céljának nevezte azt, hogy az iskolába járó gyerekek férjenek hozzá olyan szolgáltatásokhoz, 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.

A 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 korábban nem találkoztam. Az iskola nem vett részt a TÁMOP-pályázatok egyikének keretében folytatott „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 is 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 egyedi 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, 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 hagyományosan rendelkezik. 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 óraszámban tanítják az angolt, és további három tárgyat tanítanak angolul minden évfolyamon. Ez az intézmény tapasztalataim szerint iskolaotthonosból úgy vált egész napos iskolává, hogy a funkciójának kiterjesztése csak a nyelvoktatás megvalósítását helyezi előtérbe.

### *Az iskolaotthonos múlt*

Az egész napos iskolai nevelés-oktatás napi gyakorlatát tanulmányozva azt állapítottam meg, hogy az általam megismert egész napos iskolák életében meghatározó előzmény volt az iskolaotthonos múlt. A magyar közoktatási rendszerben hosszú ideje meglévő oktatásszervezési forma és nyelvezet határozza meg a mai egész napos iskolák egy részében az iskolai szemléletet, módszertani kultúrát és azt a pedagógiai gyakorlatot, amit ma ezekben az iskolákban oktató pedagógusok alkalmaznak.

„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.” (intézményvezető, 2016/2017.)

Az iskolaotthonban folyó pedagógiai munkát és annak előnyeit foglalja össze az alábbi idézet. Az intézményvezető is fontosnak tartotta azt, amit a jogszabályok feltételként fogalmaznak meg, hogy ennek az oktatásszervezési formának az előnye az, hogy a tanórák, az önálló- és a rekreációs foglalkozások a nap folyamán váltják egymást, mert így egyenletes a tanulók terhelése a nap folyamán. Az alábbi interjúrészlet felhívja a figyelmet arra is, hogy az iskolaotthonban a tanulás folyamattá válik, fellelnek a tantárgyi keretek, és az ott tanító pedagógusok nem tanórákban, hanem tanulási folyamatban gondolkodnak. Ezt a megállapítást más intézményvezetői- és pedagógus interjúk is alátámasztják.

„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. (...) 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. (...) 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 órám, hanem a folyamat volt.” (intézményvezető, 2016/2017.)

Azt, hogy mióta van iskolaotthonos oktatás egyes iskolákban a múlt homályába vész, a jelenleg tanító pedagógusok nem is tudják, hogy mikor kezdődött, de erre a hagyományra és módszertani kultúrára építve szervezik meg az iskolai életét. Van olyan egész napos iskola, ahol a nem túl régi iskolaotthonos oktatásszervezés meg-

győzte a nevelőtestületet és az egész napos iskolai oktatásszervezést is tudatosan váltálták.

„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 gyerekeknek 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 beszéltük a kérdést, és olyan döntés született, hogy a klasszikus iskolaotthonos oktatás legyen.” (intézményvezető, 2016/2017.)

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 jelentős a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók aránya. Az intézményben alkalmazott módszerek, oktatásszervezési formák pozitív változást hoztak az iskola életében, a kompetenciamérések jó hátránykompenzáló hatást igazolnak.

A másik intézményben is az iskolaotthonos hagyományokra építettek, de itt az angol tagozatos oktatást helyezték a középpontba. Egész napos iskolai nevelés-oktatást csak alsó tagozaton folytatnak, de két tanítási nyelvű az iskola alsó és felső tagozaton egyaránt. Az egész napos oktatásban alkalmazható tanórai és egyéb foglalkozások váltakozása arra ad lehetőséget, hogy a tagozatos oktatás megszervezhető legyen.

A négy iskola közül háromban az iskolaotthonból ismert guruló módszert alkalmazták, míg a negyedik iskolában alkalmazott kéttanítós modell a tanulói igényekhez való jobb hangolódást teszi lehetővé.

Az iskolaotthonból ismert gyakorlatot használják 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 egész napos nevelés-oktatás fejlesztő pályázatban való részvétel*

Az egész napos nevelés-oktatás fejlesztését célzó pályázatban az általam megismert négy intézményből kettő vett részt. Az uniós pályázat keretében folyó egész napos iskolai fejlesztésben TÁMOP-pályázat 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 fejlesztésben részt vevő intézmény a pályázat keretében az iskolában korábban használt módszereket és jó gyakorlatokat dolgozta át modulokra és egyéb foglalkozásokra.

„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 módosítottuk. Itt az élménypedagógia, csináltunk egy önismereti modult.” (intézményvezető, 2016/2017.)

Az intézményvezető célja az volt, hogy azt a fejlesztést, amelyet korábban az intézményben megvalósított, bevigye a köznevelés keretei közé. Az intézményben szerzett tapasztalatok egyediek abból a szempontból, hogy az egész napos iskola fejlesztési folyamatának aktív résztvevői voltak nemcsak alsó, hanem felső tagozaton is. 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 másik pályázatban részt vevő intézményben 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 a gyerekek az iskolai keretek között férjenek hozzá olyan szolgáltatásokhoz, amelyekhez egyébként csak pénzért jutnának hozzá. Ebben az intézményben ez kiemelt cél, hiszen az iskolába járó gyerekek közül minden ötödik hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű. A harmadik intézmény 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.

### *A pedagógiai program*

Az oktatási intézményekben folyó nevelő-oktató munkát a pedagógiai program határozza meg. Ennek kiemelt szerepe van akkor, ha egy új oktatásszervezési forma bevezetéséről van szó. A négy iskola közül csak kettő dolgozta ki a saját egész napos iskolai programját, a harmadik a miniszter által kiadandó program megjelenésére várt, a negyedik intézmény úgy működik egész napos iskolaként, hogy pedagógiai programjában nem szerepel az egész napos oktatás.

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 magas óraszámok, a gyermekek önállósodásának vágya és a szülők csökkenő igénye miatt a felső tagozatban alig marad egész napos iskolai program szerinti nevelés. Az alsó tagozaton egész naposként működő intézmények nagy részében a felsősök az iskola délutáni foglalkozásait alig veszik igénybe, inkább otthon készülnek fel a másnapi órákra. 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 egész napos iskolákban. 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.

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 elégti 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.

Amiről mindenképpen szót kell ejteni az egész napos oktatás bevezetésével kapcsolatban, az az iskolák felszereltsége. Ez az utóbbi időben nem változott, úgy tértek át egész napos oktatásba, hogy nem történtek meg azok a beruházási programok, amelyek szükségesek lettek volna átálláshoz. Az épületek átalakítása, játszóhelyek, játszósobák, játszótér és az egyéb szabadidős tevékenységekhez szükséges eszközök, termek biztosítása. A vizsgált intézményekben, a többletidőben csupán a pedagógus közreműködése biztosított.

### *A pedagógusok attitűdje*

A pedagógusok attitűdjét az egész napos programban oktató pedagógusok által visszaküldött anonim kérdőív adatai alapján elemeztem. A pedagógusok attitűdjét vizsgáló kijelentések összesítése alapján elmondható az, hogy az iskola szerepét a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek integrációjában nem tartják meghatározónak. A család szerepét, a család és az iskola együttműködésének szükségességét a nevelés eredményessége érdekében a pedagógusok kiemelkedően fontosnak ítélik az iskolai előmenetel tekintetében. Tanulmányi és magatartási problémák esetén a szülőkhöz fordulnak, majdnem minden pedagógus rendszeresen nyújt segítséget a tanórán és a hivatalos alkalmakon kívül is a tanulóknak. Kapcsolatot tartanak az iskolába járó gyerekek családjával, de a családlátogatás egy iskola kivételével nem jellemző.

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

## 6. Az egész napos iskola bevezetésének vizsgálata közpolitikai szempontból

Gajduschek (2016) és Hajnal (2008) ismérveiből kiindulva az egész napos iskola bevezetését célzó kormányzati intézkedés közpolitikai beavatkozásnak tekinthető, mert 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. Ugyanakkor az intézkedésnek fontos hiányossága az, hogy ehhez a beavatkozáshoz külön forrásokat és eszközöket nem rendelt a kormányzat, a rendelkezés csak a köznevelési törvényben jelent meg. Ez önmagában kérdésessé teszi a vizsgált közpolitikai beavatkozás sikerességét, illetve a tényleges kormányzati politikai szándékot, elkötelezettséget.

Kutatásom során feltárva az egész napos iskola bevezetésének előzményeit illetve 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.

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 megegyezőnek.

Az új köznevelési törvény 2011-es elfogadása, illetve annak későbbi módosításai során folyamatosan vesztette el a lényegi elemeket az egész napos iskola koncepciója, ami egyben az oktatásszervezési mód elsődleges célkitűzései mögüli politikai kihátrálást is jelezte.

Az egyik legnagyobb visszhangot kiváltó a mindennapi szóhasználatban „egész napos iskolának” nevezett, de a dolgozatban korábban tisztázott „egész nap nyitva tartó iskola” fogalma a mindennapi ember számára máig tisztázatlan maradt.

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, de ha a szülők felmentést kérnek gyermekeik számára, akkor nincs, aki részt vegyen a programokon. Az intézményvezetők megítélése szerint nincs érdemi változás a délutáni programokban.

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 kutatás tapasztalatai alapján az egész napos iskola hátrányos helyzetű gyerekeket támogató, esélykiegyenlítő jellege nem jellemzi a hazai próbálkozásokat. Az Új Katedra (2011) közoktatási hírportál szerkesztőségi cikke 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 KSH oktatási adatainak elemzése is mutatja, hogy a jogszabályváltozás nem hozott áttörést. Bár az utóbbi 10 évben legnagyobb mértékben az egész nap nyitva tartó iskola bevezetésének évében emelkedett a legtöbbet, megítélésem szerint ez nem tükrözi a délutáni foglalkozások választhatóból kötelezővé válását.

## 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 egész napos iskola szervezésének lehetősége a közoktatási törvényt felváltó köznevelési törvény bevezetésével kezdődött. Ugyanettől az időponttól, 2013. szeptember 1-től az általános iskolai tanulók heti foglalkozási időkerete kibővült, az iskoláknak kötelező a délután folyamán egyéb foglalkozásokat szervezniük. A tanulóknak részt kell venni ezeken a foglalkozásokon, azonban a szülő indokolt kérelmére a tanulót fel lehet menteni az egyéb foglalkozások alól. Az egész nap nyitva tartó iskolában a nevelés-oktatás félnapos oktatásszervezés szerint zajlik. A köznevelési törvény szerint délután folyamán ezeknek az iskolának is 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 iskolából a tanórákat követően már csak a szülő kérelmére, az intézményvezető engedélyével mehetnek haza a gyerekek.

Kutatásom során azt tapasztaltam, hogy a pedagógusok szemléletváltása, a tárgyi feltételek biztosítása az általános iskolákban nem egységes szemlélet alapján, hanem többnyire az iskola eddigi hagyományaira építve történt meg, vagy nem is történt változás. A kötelező iskolai nyitva tartást a pedagógusok, a szülők kisebb része élte meg lehetőségként, nagyobb részük teljesítendő kötelezettséget látott benne. Általános tapasztalatom az volt, hogy legyen szó tehetséggondozásról vagy korrepetálásról az iskolában „órakeretben”, „tanár”, „tanuló”, „tananyag” fogalmakban gondolkodnak. A 2016/2017. tanévben felvett interjúk készítése során azt tapasztaltam, hogy az iskolák már nem akarják kikényszeríteni az egész napos benntartózkodást, inkább a szülők döntésére bízzák, csak azoknak a gyerekeknek szerveznek programot, akik ezt igénylik. Az interjúk készítése során az volt a tapasztalatom, hogy a „kötelező” kifejezés

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

Összegezve elmondható, hogy a törvény olyan keretet hozott létre, amelynek részletes tartalmáról, forrásairól és eszközeiről nem rendelkezett. 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 csupán deklarált célkitűzésként jelent meg a hazai rendszerben.

## Irodalom

- Bathó Éva (2013): Integrációs Pedagógiai Rendszer. In: PSIVET, Esélyteremtés szakképzéssel, 32–34. Letöltési hely: [www.observatory.org.hu/psivet](http://www.observatory.org.hu/psivet). Látogatva: 2017. 11. 12.
- Bozsik Viola (2013): Chris Gabrieli az egész napos iskoláról. Új Pedagógiai Szemle, (3–4. szám): 106–113. o.
- 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.
- 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.
- 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 – 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](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...](http://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/article/download/.../1703...) Látogatva: 2018. 01. 07.
- Gajduschek György (2016): Közpolitikai célok megjelenése a jogban. In: Jakab András – Gajduschek György (szerk.): *A magyar jogrendszer állapota*, Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, 43–68.
- Gazsó Ferenc (2001): *Mit tehet az iskola?* *Educatio*, 10(4): 637–647.
- Gazsó Ferenc – Laki László (1999): *Esélyek és orientációk. Fiatalok az ezredfordulón*. Budapest: OKKER 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.
- Hajnal György (2008): *Adalékok a magyarországi közpolitika kudarcaihoz*. Budapest: KSH.
- Harangi László (2009): „A lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra. Budapest: OFI. Letöltési hely: <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning>, Látogatva: 2018. április 30.
- Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.) (2008): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért*, Budapest: Ecostat.
- Hoffmann Rózsa (2014): *Mit, miért? A köznevelés megújítása 2010–2014*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- 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 szakképzettséggel*, Budapest: PSIVET, 8–27. o. Letöltési hely: [www.observatory.org.hu/psivet](http://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 (2019): Egész napos iskola vagy egész nap az iskolában? In: Fodor J. P. – Mizera T. – Szabó P. K. (szerk.): *„A tudomány ekként rajzolja világát”*, Budapest–Eger: Doktoranduszok Országos Szövetsége.
- Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2016): *PISA 2015, Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. Letöltési hely: [https://www.oktatasi.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi\\_meresekek/pisa/PISA2015\\_osszefoglalo\\_jelentes.pdf](https://www.oktatasi.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf). Látogatva: 2017. 11. 12.
- Radó Péter (2007): *Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.

- Radó Péter (2010): Oktatásirányítás és oktatáspolitikai a Balkánon. *Educatio*, 19. évf. (4.): 575–588. Letöltési hely: [www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalom-sor/2027](http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalom-sor/2027). Látogatva: 2018. 11. 8.
- Réthy Endréné – Vámos Ágnes (2006): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Szemerszki Marianna (szerk.) (2016): Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Varga Attila – Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Schnellbach-Sikó Dóra (2015): Az egész napos iskola nevelési-oktatási programjainak részvétel alapú fejlesztése. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Letöltési hely: [https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/04\\_siko\\_dora\\_poszter.pdf](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-hatranyos-helyzet-az-iskolarendszerben.pdf>. Letöltési idő: 2018. február 6.
- Vargha Balázs (1972): Embernek való iskola, Új Írás, 1972. 6. sz. 105–114.

### *Más források*

- Kiemelkedő teljesítményű iskolák. Letöltési hely: [https://www.oktatas.hu/sajtoszoba/sajtoanyagok/okm\\_mutatoinak\\_ertelmezese](https://www.oktatas.hu/sajtoszoba/sajtoanyagok/okm_mutatoinak_ertelmezese). Letöltés ideje: 2017. 09. 10.
- Kiemelkedő teljesítményű iskolák 2015. Letöltési hely: [https://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/kompetenciameres/kiemelkedo\\_teljesitmenyu\\_iskolak](https://www.oktatas.hu/koznevels/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](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi002a.html?down=120). Letöltés ideje: 2017. 09. 26.
- OH adatszolgáltatás 2017/2018. tanév. Az adatszolgáltatás saját kérésre történt. Megküldés ideje: 2018. 06. 06.
- Education and Training Monitor 2016, Country analysis, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Letöltési hely: [ec.europa.eu/education/monitor](http://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](http://ec.europa.eu/education/monitor), Letöltés ideje: 2017. 11. 30.
- Zöld utat kaphat az egész napos iskola. Új Katedra 2011. 23(8): 5–7. Letöltési hely: <http://www.ujkatedra.hu/osszes-cikkunk/zold-utat-kaphat-egesz>. Letöltés ideje: 2017. 10. 08.

### *Jogszabályok*

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. 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 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet