



SCHNELLBACH-SIKÓ DÓRA –
KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA –
MAYER JÓZSEF – VARGA ATTILA

Az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának részvételi alapú fejlesztése

MŰHELY

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány célja bemutatni az egész napos iskola pedagógiai koncepciójának alakulását nemzetközi és hazai példák, valamint a hazai jogszabályi változások tükrében. Az egész napos iskolák szakmai munkáját segítő nevelési-oktatási programok fejlesztése jelenleg az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1 21. századi közoktatás (fejlesztés-koordináció) II. szakasz elnevezésű projektjének részeként zajlik. A fejlesztési folyamat fontos eleme a fejlesztés megalapozó és kísérő kutatás, e kutatások első eredményei is ismertetésre kerülnek a tanulmányban. Bemutatjuk az előzetes kutatások tapasztalatai alapján kidolgozott keretrendszert, a nevelési-oktatási programok kutatási-fejlesztési-innovációs folyamatának felépítését, a fejlesztés és a kidolgozandó nevelési-oktatási programok célrendszerét, a fejlesztést támogató kutatások rendszerét, valamint a fejlesztő iskolák szerepvállalását a folyamatban.

Kulcsszavak: *egész napos iskola, kutatás, fejlesztés, innováció, differenciálás, esélyteremtés*

BEVEZETÉS

Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet 2012. augusztus 1. és 2015. január 31. között a TÁMOP 3.1.1 21. századi közoktatás (fejlesztés-koordináció) II. szakasz projekt keretében fejleszti az egész napos iskola szakmai koncepcióját, valamint a koncepció gyakorlati használatát segítő nevelési-oktatási programokat. A fejlesztés egy komplex kutatási-fejlesztési-innovációs tevékenységrendszerben valósul meg, pilot iskolák bevonásával. A fejlesztés tehát nem a 2013

szeptemberében életbe lépett, az iskolákban délután négy óráig tartó benntartózkodást célzó intézkedésre épül, hanem egy hosszabb távú cél, az egész napos iskola mint iskolatípus támogatását szolgálja.¹ Célunk egy hét elemű pedagógiai rendszer (Falus, 2012) kidolgozása. Az egész napos iskolai tanulásszervezési forma támogatására öt nevelési-oktatási program készül. E programok a kerettantervek által le nem kötött, de egész napos iskolaszervezési forma esetében további pedagógiai szakmai tartalommal kitöltendő időkeretre nyújtanak támogatást az intézmények

számára. Az egész napos iskolák számára *rendszer szintű program készül alsó és felső tagozaton a kerettantervek által le nem fedett, tanórán kívüli időkeretre, ehhez kapcsolódnak a tematikus programok: a természettudományos nevelés, a komplex művészeti nevelés és a gyakorlati életre nevelés programjai*. Elkészül az ökoiskola nevelési-oktatási programja, mely az Ökoiskola cím kritériumrendszerének teljesítéséhez nyújt teljes körű segítséget az intézményeknek. Megtörténik a tanórán kívüli foglalkozások *jó gyakorlatainak gyűjtése*, a jó gyakorlatok megújított struktúrájának kialakítása, közzétételük az új struktúrában, és az átvételük nyomon követése. Az alsó és felső tagozaton 17 intézményben megvalósuló pilot-fejlesztések tapasztalatai az egész napos nevelés-oktatás bevezetésével kapcsolatos döntések meghozatalát is támogatják. A modellek, modellvariációk kialakítása a nevelési-oktatási intézmények erőfeszítéseit segítik az egész napos oktatással kapcsolatos jó gyakorlatok megvalósításában, azokon keresztül az esélyteremtésben.

Az elmúlt évtizedek oktatásfejlesztési tapasztalatai (Davies, 1999; Wang, 2012)

egyértelművé tették, hogy azoknak a fejlesztéseknek lesz várhatóan nagyobb eredménye, melyek egyrészt tényeken alapulnak, másrészt mind kidolgozásukat, mind bevezetésüket az érintettekkel való folyamatos kommunikáció kíséri. A tényeken alapuló beavatkozás és a fejlesztés célcsoportjának (vagy akár célszemélyének) aktív bevonása a fejlesztés folyamatába az oktatásfejlesztés minden szintjén terjedő megközelítmód, ezért projektünk megkezdésekor világos volt, hogy olyan algoritmus használata szükséges, mely garantálja ezen fejlesztési szempontok érvényesülését.

A PROJEKT ELŐZMÉNYEI

A projekt kezdetén számos nemzetközi és hazai jó gyakorlatot, törekvést megvizsgáltunk. Kerestük azokat az elemeket az egyes kezdeményezésekben, melyek programunk számára példaértékűek lehetnek. Egyben fontos szempont volt a hazai és külföldi példák tanulmányozása során a programok, programelemek adaptálhatósága is.

¹ Az egész napos iskolát a Nemzeti köznevelési törvény 4. § 4. pontja a következőkben határozza meg: „egész napos iskola: iskolaszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezik meg, működését, feltételrendszerét az oktatásért felelős miniszter jogszabályban határozza meg”. Továbbá irányadó a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 19. §-a az alábbiak szerint:

„Egész napos iskolai nevelés és oktatás esetében a kötelező tanórai és egyéb foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva, egymást váltva, a tanulók arányos terhelését figyelembe véve kell megszervezni. Az iskola a pedagógiai programját az Nkt. 26. § (3) bekezdésében meghatározottak alapján készíti el.

(2) Az egész napos iskolai nevelés-oktatást a közoktatási törvény 52. § (3) bekezdésében az adott évfolyamra meghatározott kötelező tanórai foglalkozások megtartásával, továbbá legalább az 52. § (7) bekezdésében és az 53. § (4) bekezdésében az adott évfolyamra meghatározott nem kötelező tanórai foglalkozások és napközi foglalkozások időkeretében kell megszervezni, biztosítva továbbá az 52. § (11) bekezdésében szabályozott egyéni foglalkozások megtartását szolgáló időkeretet.

(3) Az egész napos iskolai nevelés-oktatás keretében kell biztosítani

a) a segítségnyújtást a házi feladatok elkészítéséhez,
 b) a tananyag megértéséhez és elsajátításához kapcsolódó többlet pedagógiai támogatást azon tanulók részére, akik bármely okból kifolyólag egyéni tanulási nehézséggel, a tananyag értelmezési problémájával küzdenek,
 c) a felzárkóztatással és a tehetséggondozással kapcsolatos feladatok ellátását.

(4) A fenntartónak az egész napos iskolai nevelés és oktatás megszervezése esetén is biztosítania kell az ingyenes tankönyvellátást és étkeztést mindazon tanulók számára, akik a külön jogszabályban foglalt feltételeknek megfelelnek. A fenntartónak az intézményvezető közreműködésével meg kell teremtenie továbbá a feltételeket a tankönyvek, füzetek és más tanulói felszerelések biztonságos iskolai tárolásához.”

Extended schools (Nagy-Britannia)

Az extended school, azaz a kiterjesztett iskola mindenki számára nyitva áll tanulási és egyéb szabadidős tevékenységek céljából, minden nap 8 és 18 óra között, az év 48 hetében, szünetekben is. A modellben erőteljes törekvés volt arra, hogy egyfajta teljes körű szolgáltatást nyújtó (full-service) gyakorlat alakuljon ki. Az új iskolák építésekor az orvosi rendelő, a fogorvosi rendelő, a jóléti szolgáltatások irodái, a rendőrkapitányság, a könyvtár mind egy helyre összpontosul (*Darvas és Kende, 2009; Emesz Zrt., 2012b*). Az iskola nemcsak a tanulásra szolgáló tér többé, hanem befogadja a gyermekek és felnőttek változatos tevékenységeit, megteremtve ezáltal a lehetősé-

get a tanulást segítő foglalkozások, játék, rekreáció, sport, zene, művészeti tevékenységek, kézműves foglalkozások vagy egyéb speciális

érdeklődési körnek megfelelő tevékenységek (önkéntes feladatok és munka, üzleti és vállalkozási tevékenységek) szervezésére.

Az intézmény gyermekfelügyeletet biztosít az alapfokú oktatási intézményekben, emellett a szülőket családi tanulási lehetőség biztosításával is támogatja. A szülők, felnőttek tanfolyamokon, képzéseken, csoportos foglalkozásokon vehetnek részt, miközben gyermekeik is szakszerű ellátásban részesülnek. A modellben megvalósul a gyors és könnyű hozzáférés bizonyos speciális szolgáltatásokhoz (például logopédia és beszédterápia), az intézmény emellett elérhetőséget biztosít a közösség számára a rendelkezésére álló eszköz és infrastruktúra igénybevételehez. Egyes szolgáltatások a szülők általi finanszírozást igényelnek (például gyermekfelügyelet), azonban a legtöbb tevékenység ingyenesen igénybe vehető.

az iskola nemcsak a tanulásra szolgáló tér többé, hanem befogadja a gyermekek és felnőttek változatos tevékenységeit

A kiterjesztett iskolák létrehozását a brit kormány kezdeményezte, s 2010-ig meghatározta az iskoláknak, milyen szolgáltatásokat kell nyújtaniuk (nyitva tartás, ingyenes szabadidős programok, szülők iskolája, speciális fejlesztő szolgáltatások). 25 „demonstrációs projektet” indítottak, ezzel párhuzamosan megtörtént a kodifikáció, amelyet a hivatalos kormánystratégiába való beépítés követett 2004-ben (*Strategy for Education*). Önkéntesek és piaci szereplők bevonása is megtörtént az infrastruktúra fejlesztésébe. 2008 és 2011 között több mint 1 milliárd fontot fordított a program finanszírozására a kormányzat, emellett 200 millió fontos összeget fordítanak hátrányos helyzetű fiatalok segítésére, szabadidős programjaik támogatására. A folyamatot módszertani-

lag több szervezet is támogatja:

Training and Development Agency for Schools (TDA-D),

a ContinYOU,

a 4Children, Extended Schools Remodelling Advisors (ESRAs), a Department for Education (Emesz Zrt., 2012b).

Kezdetben a fő kihívást a különböző, elszórtan működő programok, szervezetek összehangolása jelentette. A fejlesztések lényeges eleme, hogy minden iskola más-más tevékenységeket vezethet be a tanulói/ szülői igényeknek megfelelően (*Emesz Zrt., 2012b*). Az intézmények többségében klaszterszerű, társulások megoldás alakult ki. A program célja fejleszteni a szülői, segítői kompetenciákat, támogatni az önálló tanulást, s ezzel összefüggésben fejleszteni a gyermekek tanulása iránt való elkötelezettséget, empátiát és reflektív készségeket. Középpontba került az egészséges életmód és a testmozgás. A követő vizsgálatok során kérdőíves adatfelvétellel és interjúk, telefoninterjúk segítségével derült fény

arra, hogy a hatékonyan működő intézményekre demokratikus vezetők, együttműködő tanulószervezet, valamint a szülők és a szűkebb-tágabb környezet bevonása jellemző (*Darvas és Kende, 2009*). Különösen érdekes a hiányzásokkal kapcsolatos tapasztalat – az intézményekben növekvő jelenlét tapasztalható, az órai munka hatékonyabb, a szociális és egészségügyi háló szorosabb, így az iskolán kívüli nehézségek gyorsabban oldhatók meg. A részt vevő diákok tanulmányi eredményeire, pontosságára, figyelmi jellemzőire pozitív hatással volt a programban való részvétel. A családok munkaerő-piaci helyzetét is vizsgálták; jobb elhelyezkedési lehetőségekkel járt a programban való részvétel: a részt vevő családok körében a tanulási- és részképesség-problémás, nem iskolás-korú gyermekek száma a felére csökkent. (*Extended Services: Evidence of Impact and Good Practice*)

All-Day, All-Year Schools, Full-service schools (Egyesült Államok)

A modellt a hagyományos tanórai oktatás utáni szabadidős tevékenységek szervezése jellemzi, emellett az intézmények egész évben nyitva tartanak (*Darvas és Kende, 2009*). A full-service school-ok esetében az iskola segítségével biztosítják a hozzáférést a szociális és egészségügyi szolgáltatásokhoz (*Emesz Zrt., 2012a*). Jellemző különböző önkéntes szervezetek bevonása (*Darvas és Kende, 2009*). A kezdeményezés célja volt elkerülni az év elején a hetekig tartó ismétlést, elősegíteni a fiatalok bűnözés visszaszorítását, levenni a dolgozó szülők válláról a gyermekfelügyelet terhet, csökkenteni a csellengők számát, a bűnözés mértékét, elérni a tanulmányi eredmények javítását (*Darvas és Kende, 2009*).

Ganztagsschulen (Németország)

Az egész napos iskola az erősen szelektív német oktatási rendszerben a családok segítségével, az egyéni fejlesztést és a kompetenciaalapúságot támogatja. Egész napos felügyeletet biztosít délután 4-5 óráig, az iskolai szünidőkben is. Rendkívül elterjedt oktatási forma, a német gyerekek fele egész napos iskolába jár (*Darvas és Kende, 2009; Emesz Zrt., 2012a*). A 2000-es PISA-sokk hatására top-down reform kezdődött, ennek része az egész napos iskola fejlesztése is. 2003-ban indult a *Zukunft Bildung und Betreuung* (A jövő oktatása és gondoskodása) című program, mely az egész napos iskolák bevezetését támogatta országsszerte. Fő célja a minőség és az elérhetőség javítása, valamint a tanulói kreativitás fejlesztése volt. A programban megvalósul a dolgozó szülők gyermekeinek felügyelete, a szabadidő hasznos eltöltése, napi egyszerű meleg étkezés és a házi feladat elkészítése (*Darvas és Kende, 2009*). Itt is megjelenik az együttműködés különböző külső aktorokkal: a szabadidős programokat, szakköröket önkéntes ifjúsági csoportok, egyházak és szülői szervezetek segítik, gyakran szervezik is (*Darvas és Kende, 2009*).

A *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (Projekt StEG, Az egész napos iskolák fejlődésének kutatása)* fontos adatokat tartalmaz a fejlesztésről, annak eredményeiről. Kiemelendő, hogy a tanári erőforrás-gazdálkodás vizsgálata szerint a pedagógusok terhelése csökkent a program bevezetésével (*Darvas és Kende, 2009*).

Komprehenzív iskola (Finnország)

Finnországban az egységes, egész napos általános iskola 9 éves képzést nyújt mindenki számára, itt tehát csekély a lehetőség a szelekcióra. Csak az általános iskola után válik

ketté a képzés: a diákok három évig a „felső középiskolában” (upper secondary school), vagy a szakképző iskolákban (vocational education) tanulhatnak tovább (Darvas és Kende, 2009). Komprehenzív iskolák létrehozására hazánkban is megjelent a törekvés, *Nahalka István és Loránd Ferenc* nevéhez köthetően. A komprehenzív iskolák egységes iskolák, melyekben nincs felvételi, az emancipatorikus szemlélet jegyében heterogén csoportösszetétel a jellemző az osztályok szintjén, s az iskola minden eleme befogadó, elfogadó: minden tevékenység a gyermek sajátos igényeinek kielégítése, sokoldalú fejlődése érdekében áll. A komprehenzív iskola mindenkit igyekszik a saját lehetőségei által elérhető legmagasabb szintre eljuttatni (*Nahalka, 2008; Réti, 2011*). Azt a PISA-mérések eredményeit vizsgálva is láttuk, hogy az iskolarendszer teljesítő-képességére negatív hatással vannak az erős szelekciós mechanizmusok (*Radó, 2005*), így feltételezhető, hogy pozitív hatással lehet azok megszüntetése.

Az elmúlt két évben e témában Magyarországon is fontos reform-lépések jelentek meg: támogatást nyert az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának kidolgozása, pilot programok megvalósítása. A program fejlesztését támogató törvényi változások – a *2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti köznevelésről* vonatkozó paragrafusai – elindították a kodifikációhoz vezető folyamatot. A fenti reform-lépések indokoltak, koncentráltan a konkrét kutatásra, fejlesztésre, innovációra – kipróbálásra – irányulnak. A kutatási-fejlesztési-innovációs (K+F+I) program megvalósulásában ezért jelentős felelősség hárul a kiemelt projekt megvalósítóira.

A hazai kezdeményezéseket külön tanulmányban tekintettük át (*Mayer, Kerber és Vigh, 2012*), ám fontos kiemelni, hogy a *napközöttthonos* nevelés, az *iskolaotthon* gyakorlata, a *tanulószobák, szakkörök, klubok, klubnapközök*, valamint a *tanodák* számos

eleme továbbélhet az egész napos iskola koncepciójában. Célunk megtalálni a hazai és nemzetközi gyakorlatok adaptív továbbfejlesztésének, beépítésének útját, elemezve sikereik mibenlétét, hatásukat a fenntarthatóság szempontját is figyelembe véve.

KERETRENDSZER

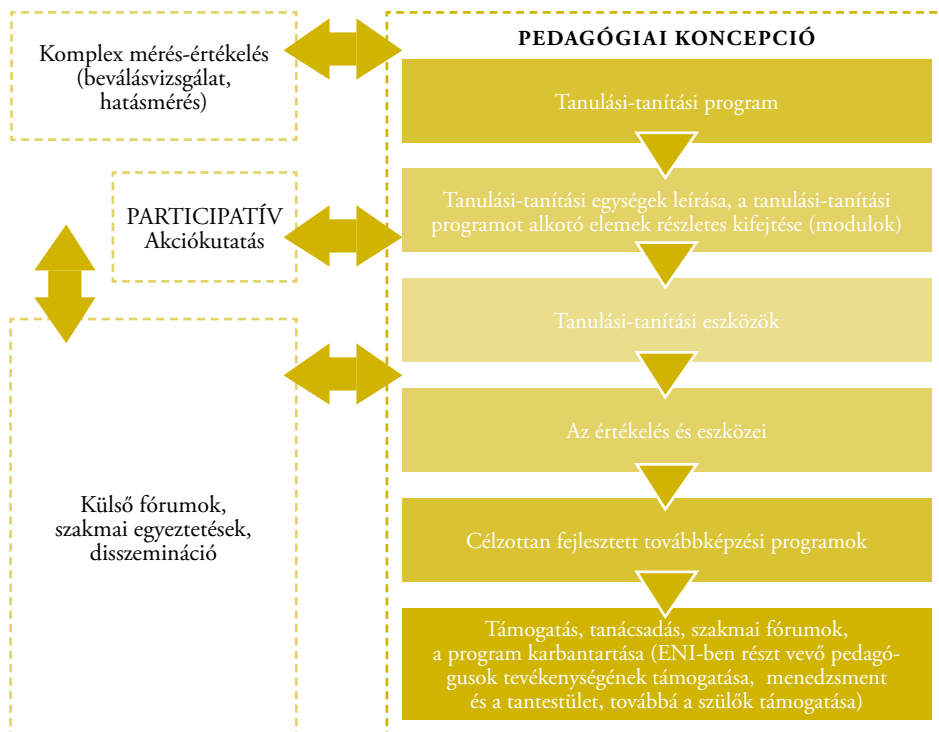
A hazánkban és külföldön fellelhető példákat tanulmányozva határozott céllá vált, hogy ezek a tapasztalatok a jelen fejlesztési folyamatba is be tudjanak épülni. A fejlesztési folyamattal kapcsolatos elvárások rögzítése egy fejlesztési *keretrendszerben* történt meg, mely garantálja a kidolgozás alatt álló nevelési-oktatási programok azonosan magas szakmai színvonalát és gyakorlati hasznosíthatóságát. A keretrendszer lényege, hogy a különböző témák számára egységesen használható elemeket kínál-javasol a kutatók, fejlesztők, valamint a programokat alkalmazók számára. Kidolgozásának célja biztosítani a fejlesztés és alkalmazás, továbbá az átadhatóság és adaptálhatóság összhangját.

A nevelési-oktatási programok fejlesztési keretrendszerének kidolgozása a hazai (pl. *Havas, 2003; Falus, 2012*) és a nemzetközi szakirodalom (pl. *OECD 2001; Pfeifer, 2008*) a meglévő pedagógiai rendszerleírások (pl. kompetenciaalapú programcsomagok) áttekintésén, korábbi fejlesztési programok (pl. *Dobbantó*) tapasztalatainak összegzésén alapul.

A keretrendszer gerincét a fejlesztésbe bevont iskolákkal való közös munka menetének leírása alkotja. A közös fejlesztés eredményeképp létrejövő programok használhatóságáról, hatásosságáról a partnerintézmények által végzett gyakorlati kipróbálási folyamatot kísérő kutatások szolgáltatnak adatokat, melyek alapján történik a programok korrekciója és véglegesítése. A keretrendszer alapelvei a következők:

1. ÁBRA

Az egész napos iskola (ENI) K+F+I keretrendszere



1 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.

2 Az együttműködésben megvalósuló fejlesztési folyamat minden iskola esetében előzetes feltáráson alapul. A fejlesztés reflektív folyamat, azaz időtartama alatt a fejlesztők és az OFI K+F munkatársai együtt követik és értékelik a kitűzött célokra való tartalmi és metodikai megfelelést, elemzik az eltérés okait, ha szükséges, akkor a folyamat közben is korrekciókat végeznek.

3 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 értékelte fejlesztési tapasztalatok átadhatóságára-átvehetőségére vonatkozó leírás is elkészül.

A keretrendszer rögzíti a fejlesztési folyamatot megalapozó, illetve kísérő *kutatási tevékenységeket*:

- *Helyzetfeltáró kutatások*: a program megvalósíthatóságának feltételeire, a kapcsolódó igényekről, elvárásokról képet nyújtó desk research, kérdőíves, valamint fókuszcsoportos kutatások.

- *Folyamatba ágyazott kutatás:* fő eleme a tanulási környezetben végzett partícipatív akciókutatás, mely alkalmas a tanulási környezet komplex vizsgálatára: a fejlesztés folyamatában vizsgálja a program hatását, illetve több olyan tényezőt tár fel, amely a program beválásával kapcsolatban kulcselemnek bizonyulhat. A partícipatív akciókutatás ilyen felhasználása része a kidolgozott nevelési programok minőségbiztosításának is.
- *A folyamat lezárását követő kutatás,* amely bemeneti és kimeneti mérésből épül fel, kontrollcsoport felhasználásával.

A fejlesztési folyamat lépései

1 A kísérleti fejlesztésben részt vevő partnerintézmények kiválasztása és felkészítése a fejlesztésre és az innovációra. A felkészítés során kiemelt figyelmet kap az intézményvezetés folyamatos bevonása, felkészítése.

2 Az új nevelési-oktatási program kidolgozása a partnerintézmények bevonásával. Az intézmények felkészített pedagógusai részt vesznek az új program gyakorlati megvalósításához szükséges elemek kifejlesztésében. A célcsoportok bevonása a fejlesztési folyamatba azt a célt szolgálja, hogy nem a célcsoporttól függetlenül kidolgozott fejlesztési algoritmus végrehajtását várjuk el, hanem a fejlesztési folyamat kialakításában maga a célcsoport is aktívan részt vesz.

3 Felkészítés a kísérleti program megvalósítására.

4 A fejlesztés eredményeinek intézményi szintű megvalósítása, és a megvalósítás folyamatos monitorozása, a szükséges korrekciók elvégzése.

5 A kísérleti program végrehajtásának összegző értékelése, az adaptáció lehető-

ségeinek feltárása és a nevelési-oktatási program véglegesítése az intézményi szintű tapasztalatok alapján.

A keretrendszer jelentős eszköz annak érdekében, hogy az egész napos iskola ne egyedi fejlesztések eredményeképpen létrejövő spontán cselekvési terep, hanem rendezett, átlátható, az esélyek megteremtése érdekében történő, hatását mérni tudó fejlesztés legyen.

A témában folyó fejlesztésekről való közös gondolkodás előfeltétele annak, hogy az elkövetkező időszakban az egész napos iskola elismertsége megalapozódjon, növekedjen, országos szinten is vonzereje legyen. Ahogyan bemutattuk, programunk a hazai és nemzetközi gyakorlatok feltárásával, s legfőképp az iskolák és a pedagógusok együttműködésével kívánja megalkotni az egész napos iskola modelljét. Az együttműködés, közös fejlesztés alatt a fent vázolt eredményekre, tapasztalatokra és alapelvekre építenek munkatársaink, azonban célunk, hogy a pilot iskolák saját szempontjai, gyakorlata egyenrangú elemként jelenhessen meg a program kidolgozása során.

ELŐZETES VIZSGÁLATOK AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA TERÜLETÉN

Az egész napos iskola koncepciójának fejlesztése 2013 szeptemberében kezdődött meg a kiválasztott 55 pilot intézményben. Alprojektünk a kutatás-fejlesztés-innováció hármásából, s ezekhez szorosan kötődően a partícipativitás alapelveiből indul ki, ezért elengedhetetlennek tartottuk az egész napos iskolával kapcsolatos vélekedések, elvárások előzetes feltérképezését. Ezt a célt szolgálták a négy intézményben felvett vezetői interjúk, valamint az online vezetői kérdőív.

A négy *vezetői interjú* budapesti intézményekben készült 2012 novemberében. A félig strukturált, egyenként 40-60 perces interjúkra lehetőség szerint olyan intézményvezetőket kértünk fel, akik az egész napos iskolához kötődően rendelkeztek már valamilyen tapasztalattal. A hátrányos helyzetű csoportokkal foglalkozó, átlagos környezetben működő, kül- és belvárosi intézmények, valamint egy speciális iskola vezetője is interjúalanyunk volt.

Az interjúk lehetővé tették, hogy a szakirodalmi orientálódás mellett gyakorlati tapasztalatokat gyűjtünk, melyek segítették a későbbi online kérdőív kidolgozását, valamint a fejlesztés munkafolyamatait.

Az interjúk tartalomlemzése alapján *az egész napos iskola célja* lehet a gyermek felé fordulás elvére alapozva megteremteni a lehetőséget a tanulók mélyebb megismerésére. Teret kaphat a kreativitás mind a gyermekek, mind a pedagógusok oldaláról, a teljes tanári kar együttműködésében.

Több interjúalany is kiemelte, hogy a differenciálásnak kiváló terep lehetne egy egész nap működő, nyugodtabb tanulási környezetet teremtő iskola. Ez abból is következik, hogy a tanulnivaló így jobban elosztható, a diákokat és a szülőket nem terhelné az iskola házi feladattal, mely az iskolákban gyakran tapasztalható, a családok nehézségeiből adódó tanulási problémákra is választ jelenthetne – volt, aki ezt a felzárkóztatás eszközeként értelmezte. Emellett a sport és a kultúra szerepére hívták fel a figyelmet az interjúalanyok: a szabadidő értelmes eltöltése, a mozgás és a kultúra ebben betöltött szerepe erősödhetne. Az egész napos iskolák előnye, hogy a pedagógusok 32 órás munkaidejével jól összeegyeztethető.

A megkérdezettek olyan *nehézségekre* is rávilágítottak, melyek a pilot program

fejlesztése szempontjából kulcsfontosságúak. Több intézményvezető kiemelte, hogy a gyerekek zömében olyan tanórán kívüli programokon vesznek részt, melyek nem az intézményben zajlanak, ez szervezési problémát vet fel. A tanulók közel fele kiesne egy esetleges egész napos iskolai ellátásból. Ez felveti a szegregáció veszélyét, mert a tapasztalatok azt erősítik meg, hogy általában azok a gyerekek maradnak bent az intézményben, akiknek a szülei nem tudják a különböző magánórákat,

sportfoglalkozásokat, nyelvórákat finanszírozni, ám a szülő vagy más családtag nem tud segíteni a gyermeknek a felkészülésben, közös tanulásban sem. Ennek következménye,

hogy délutánra az osztályközösségek széthullanak, így az órák, foglalkozások szervezése már más szociális közegben zajlana. Nehézség, de egyben lehetőség is, hogy az egész napos iskolai foglalkozásokra a pedagógusoknak is megújult módszerekkel, tartalommal kell készülniük. Ez eleinte megterhelő feladat lehet, azonban helyet és lehetőséget ad a pedagógusok és a munkaközösségek együttműködésére. Egy interjúalany kiemelte, hogy éppen ezért rendkívül fontos lenne feléleszteni az iskolák, egyéb pedagógiai szolgáltató intézmények közötti kommunikációs csatornákat, támogatni az intézmények közötti együttműködést is. A pedagógusok szempontjából fontos, hogy igazán hasznos továbbképzéseken vehessenek részt. A megkérdezett intézmények felében probléma, hogy a pedagógusok nagyon ritkán látogatják egymás óráit, nem élnek az egymástól való tanulás lehetőségével. Másik két intézményvezető viszont éppen azt emelte ki, hogy iskolájukban ez jól működő szokás, ami szintén az iskolák közötti együttműkö-

a differenciálásnak kiváló terep lehetne egy egész napra elosztott, nyugodtabb tanulási környezetet teremtő iskola

désre, akár vezetői szinten a nyitottságra, a kölcsönös tanácsadás fontosságára hívja fel a figyelmet. Nehézségként említették, hogy a szülőkkal való együttműködés, kommunikáció nem zavartalan, a családbeli szerepek tisztázatlansága az iskolai életre is hatással van. Mindez a korábban bemutatott brit gyakorlat tapasztalataira irányítja figyelmünket abban a vonatkozásban, hogy sürgető szükség mutatkozik a szülőknek szervezett egyéni vagy csoportos tanácsadásokra, az iskola nyitására a szülők felé – a gyermekek érdekében. Több intézményvezető is felhívta rá a figyelmet, hogy az egész napos koncentráció megterhelő a gyerekek számára, így fontos a pihenőidő, a szabadfoglalkozás, a játék idejének tervezett beiktatása.

A *működő gyakorlatok* között az intézményvezetők főként a napközit és a szakköröket említik, előbbi célja a házi feladatok elkészítése, a másnapi tanórákra való felkészülés és a korrepetálás. Kiemelték azonban, hogy a nevelési feladatok közül az önellátás, az önálló tanulás támogatása fontos szerephez jut. Egy intézményvezető elmondta, hogy a játékos tanulás alapvető cél a tanórán kívüli foglalkozásokon, s ennek kapcsán szoros együttműködés alakult ki a pedagógusok között. Megjelenik a más iskolákkal, külső szakemberekkel való hálózati működés tapasztalata is, melyre a fejlesztések során programunk is támaszkodni kíván. Erre egy olyan intézmény utalt, amelyben komoly előzménye van a projektmunkának, pályázati együttműködéseknek. A gyakorlatok azonban főként a tanórán kívüli területre vonatkoznak, ezért a fejlesztés során fontos feltárni azokat a működő gyakorlatokat, kezdeményezéseket, melyek az egész napos nevelés felé mutatnak.

Az intézmények fontosnak tartják, hogy nyissanak a *szülők* felé. Jelenleg is működnek gyakorlatok (nyitott nap, óralátogatás, fogadóórák, közös kirándulások), de ennél

átgondoltabb, motiválóbbról és színesebb kínálatra lenne szükség (nem csak tanórán kívüli területen). Két intézményvezető is megerősítette, hogy – bár ez nehézségekkel jár – a megvalósítást támogatják az egész napos iskolában rejlő lehetőségek.

Az interjúk tapasztalatainak felhasználásával elkészült az *online vezetői kérdőív*. Az egész napos iskola program keretei között 2013. február 18. és március 6. között került sor a későbbi fejlesztési tevékenységet előkészítő kérdőív kiküldésére és kitöltésére. A kitöltést a program ajánlattételi eljárása során ismét megnyitottuk, a kérdőívet az általános iskolák teljes köre megkapta. Számszerűsítve ez a következőket jelenti (*Oktatási Évkönyv 2011/12* valamint *KSH*):

Általános iskolai nevelés és oktatás (1990)

Intézmények száma	2227 db
Feladatellátási helyek száma	3252 db

Az adatok tisztítása során az derült ki, hogy a kérdőívek kitöltéséhez *864 intézményben kezdtek hozzá, és 699 esetben a feltett kérdések mindegyikére válaszoltak*. Az nem tudható, hogy a kérdőívek kitöltésében ténylegesen hányan vettek részt, mint ahogyan az sem, hogy ebbe a feladatba az érintett intézmények milyen beosztású munkatársaikat vonták be. Megállapítható azonban, hogy a kérdőív hossza, a kérdések jellege miatt szinte bizonyos, hogy a vezető mellett más kollégák is foglalkoztak a kérdőív kitöltésével. A 2013 szeptemberében kezdődő fejlesztés egyik fontos célja a kiválasztott pilot iskola motivációinak közvetlen megismerése, hiszen a kérdőívet magát – mint a program előfutárát – jelentős érdeklődés övezte.

Az értékelés során kíváncsiak voltunk arra, hogy a kérdőívet kitöltők között tapasztalunk-e különbséget az egész napos iskolai vagy tanórán kívüli gyakorlattal már rendelkező, és az ilyen formát nem

működtető intézmények között. Fontos megjegyezni, hogy a minta torzító hatása esetünkben a fejlesztésekben való részvétel és az egész napos iskola programja irányában érvényesülhet. A kérdőívben rákérdeztünk egyes egész napos iskolához köthető tevékenységek, szervezeti formák meglétére, így mérve fel a területen működő gyakorlatokat. Ennek alapján az

1. táblázatban jelzett eloszlást látjuk: az intézmények többségében működik napközi és szakköri rendszer, valamint jellemző a tanulószoba is. Iskolaotthonos oktatás és külső intézménnyel való együttműködés már csak az iskolák alig több mint egyharmadában jellemző, míg klubnapközi, klub és tanoda az intézményeknek csak alacsony hányadában működik.

1. TÁBLÁZAT

Tanórán kívüli szervezeti formák megjelenése az egyes intézményekben (N=762)

Tanórán kívüli szervezeti forma	Intézmények száma	Eloszlás (%)
Szakkör	714	93,70
Napközi	688	90,29
Tanulószoba	413	54,20
Iskolaotthonos oktatás	296	38,85
Kulturális intézménnyel közös szervezésű, rendszeres tevékenység	263	34,51
Klubnapközi	37	4,86
Klub	22	2,89
Tanoda	21	2,76

Összesen **336** intézmény jelezte, hogy az egész napos iskola területén működő *jó gyakorlattal is rendelkezik* (N=836). Az intézmények kevesebb mint felében működik olyan tanórán kívüli tevékenység, melyet az intézményvezető más iskolákban is adaptálhatónak, példaeértékűnek tart (40%). A tanórán kívüli foglalkozásokról szóló válaszok megerősítik, hogy az intézményekben a szakköri tevékenység jelentős. Úgy tűnik, hogy számos tantárgy/műveltségterület jelenik meg a szakkörök

programjában, ami sejtetni engedi, hogy az eredeti cél egyrészt ezekkel a formákkal a tehetséggondozás, másrészt pedig a tanórai ismeretek bővítése, az érdeklődőbb tanulók igényeinek a kielégítése lehetett.

Fontos látnunk, hogy amennyiben van az egész napos iskolai gyakorlatoknak mérhető hatása a tanulók egyes jellemzőire, akkor ezeket a fejlesztés során mélyebben is fel kell tárnunk. Meg kell értenünk a háttérben meghúzódó okokat, építkezni kell a meglévő gyakorlatok elemeire. Ameny-

nyiben azt tapasztaljuk, hogy a működő gyakorlatok nem mutatnak összefüggést a tanulói jellemzők vagy a pedagógusok egyes jellemzőinek különbségében, akkor a fejlesztés feladata a programban kiemelt jelentőségű elemek (kompetenciafejlesztés, differenciálás, tanulásról alkotott kép és önálló, örömteli tanulás) támogatása.

A kérdőívet kitöltő intézményekben jellemző *családi háttér indexet* a 2012-es kompetenciamérés adatainak felhasználásával vizsgáltuk. Ennek segítségével összehasonlítottuk a valamilyen egész napos iskolai gyakorlatot jelző intézmények jellemzőit azokkal, amelyekben nem számoltak be egész napos iskolai gyakorlathoz. Az eredményeket a 2. táblázat szemlélteti.

A vizsgált mintán a három, tanórán kívüli formát működtető intézmény szig-

nifikáns eltérést mutatott a tanulók családi háttér indexét tekintve. A tanulószobát, klubnapközit vagy kulturális intézménnyel közös szervezésű, rendszeres tevékenységeket szervező intézmények esetében magasabb családi háttér indexet látunk, ám az összes hazai intézményt tekintve ezen adatok is átlag alattinak mutatkoznak. Ez az adat alátámasztani látszik azt a feltételezést – valamint az interjúkban is kiemelt tapasztalatot –, hogy az egész napos iskolai formákat döntően a rosszabb szociális háttérű tanulók veszik igénybe. A jelen mintán a kitöltők között jobb átlagokat mutatnak egyes egész napos iskolai gyakorlatot működtető intézmények. A fejlesztés során ezért érdemes figyelmet fordítani a pilot iskolákban a jelenség mélyrehatóbb vizsgálatára.

2. TÁBLÁZAT

A tanórán kívüli formák és a családi háttér index közötti összefüggések (N=762)

	Családi háttér index átlaga azon iskolákban, ahol van egész napos iskolai tapasztalat a területen	Családi háttér index átlaga azon iskolákban, ahol nincs egész napos iskolai tapasztalat a területen	Szignifikanciaszint
Tanulószoba	-0,39	-0,19	p=0,00
Kulturális intézménnyel közös szervezésű, rendszeres tevékenységek	-0,29	-0,02	p<0,002
Klubnapközi	-0,34	-0,18	p<0,010

Vizsgált témakör volt a *sajátos nevelési igények* megjelenése az egyes egész napos iskolai gyakorlattal rendelkező intézményekben. Az adatok tanúsága szerint

(3. táblázat) a sajátos nevelési igényű gyermekekkel is foglalkozó intézmények használják nevelési gyakorlatukban az egész napos nevelés eszköztárát (jel-

lemzők az iskolaotthonos megoldások, tanulószoba működtetése, de a klubok, kulturális intézménnyel közös szervezésű, rendszeres tevékenységek is). A meglévő gyakorlatok tapasztalatai az intézményen belül maradnak, az intézmények közötti tudáscsere sem történik meg. Ez a fejlődés számára felveti azt a feladatot, hogy ne csak a speciális, hanem a speciális és a

többségi intézmények közötti együttműködési csatornák kialakítására fókuszáljon, ezzel is csökkentve az elszigetelődés kockázatát. Ezért fontos kiemelni a klubok, külső kulturális vagy sportprofilú intézmények szerepvállalását, melyre szintén van példa (mozgáskorlátozott, látássérült gyermekeket nevelő intézmények esetében).

3. TÁBLÁZAT

A tanórán kívüli formák és az egyes sajátos nevelési igényű csoportok megjelenése közötti összefüggések (N=762)

Sajátos nevelési igény típusa	Tanórán kívüli szervezeti forma	Működik (%)	Nem működik (%)	Szignifikancia-szint
Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Iskolaotthon	42	37	p<0,05
Mozgáskorlátozott gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Iskolaotthon	24	15,5	p<0,027
Mozgáskorlátozott gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Tanulószoba	22	14,9	p<0,007
Mozgáskorlátozott gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Kulturális intézménnyel közös szervezésű, rendszeres tevékenységek	26,2	14,8	p=0,000
Gyengénlátó gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Iskolaotthon	12,5	7,7	p<0,016
Nagyothalló gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Tanulószoba	17,4	14,3	p<0,014

Beszéd fogyatékos gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Iskolaotthon	32,4	28,5	$p < 0,002$
Beszéd fogyatékos gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Tanulószoza	33,7	25,8	$p < 0,015$
Autizmus spektrumzavarral élő gyermekeket foglalkoztat az intézmény	Iskolaotthon	24	14,6	$p < 0,013$

Tanulmányi eredmények terén a 2012-es kompetenciamérések adatait vizsgáltuk az egész napos iskolai gyakorlatok tükrében, azonban sem olvasás-szövegértés, sem a matematika területén nem találtunk szignifikáns eltérést az egész napos iskolai gyakorlattal rendelkező és a nem rendelkező intézmények között. A hozzáadott pedagógiai értéket tekintve szintén nem találunk szignifikáns különbséget a min-tán belül a két csoportban. Feltételezhető, hogy az egész napos iskolához köthető formák komplexebb hatásrendszerrel rendelkeznek, emiatt további elemzésre érdemes a témakör. Nem elhanyagolható azonban, hogy a nemzetközi szakirodalom is kiemeli az egész napos iskola jelentőségét a kompetenciafejlesztésben, a tanulás támogatásában, így a projekt megvalósítása során külön figyelmet érdemel majd a pilot iskolákban ez a kérdéskör. Kíváncsú olyan program kidolgozása, melynek segítségével a kompetenciafejlesztés hatékonysága nő, és olyan vizsgálati eszközök létrehozása, amelyek alkalmasak ennek kimutatására.

Vizsgáltuk az iskolavezetők véleményét két fontos témakörben: egyrészt a nevelés-oktatás fő céljait kellett meghatározni-

uk, s az általuk legfontosabbnak tartott öt jellemzőt megjelölni, emellett nyílt végű kérdésre adott válaszaikban azt írták le, hogy mit tartanak a napközi pedagógiai feladatának.

Az egész napos iskolai – tanórán kívüli gyakorlattal rendelkező és ezzel nem rendelkező intézmények között szignifikáns különbséget találtunk több területen is (az eredményeket a 4. táblázat szemlélteti). Az egyéni fejlesztés gyakrabban szerepelt az öt legfontosabb cél között azokban az intézményekben, ahol iskolaotthon vagy tanulószoza működik, míg a boldog gyermekkor biztosítása a külső intézményekkel együttműködő iskolák esetében jelent meg gyakrabban. A tehetséggondozás a tanulószobát, a pályaorientáció támogatása a klubokat, a vizsgákra, felvételire, versenyekre való felkészítés a klubnapközit működtető intézmények esetében gyakrabban került a választott öt legfontosabb cél közé. Az esélyteremtést a tanodák sorolták leggyakrabban a legfontosabb célok közé. A képesség- és készségfejlesztés a szakkörök és klubok esetében ritkábban került az öt legfontosabb cél közé, mint azon intézmények esetében, ahol ezek a formák nem működnek.

4. TÁBLÁZAT

A tanórán kívüli formák és az oktatás célmeghatározása közötti összefüggések (N=762)

Az oktatás célja	Tanórán kívüli szervezeti forma	Működik (%)	Nem működik (%)	Szignifikancia-szint
Boldog gyermekkor biztosítása	Kulturális intézmény-nyel közös szervezésű, rendszeres tevékenységek	19	12,4	p<0,016
Egyéni fejlesztés	Iskolaotthon	51,4	41,8	p<0,02
	Tanulószoza	49,4	41	p<0,03
Tehetséggondozás	Tanulószoza	23	17,2	p<0,048
Pályaválasztás segítése	Klubok	27,3	12	p<0,034
Vizsgákra, versenyekre való felkészítés	Klubnapközi	5,4	0,7	p<0,004
Esélyteremtés	Tanoda	47,6	23,2	p<0,02
Képesség- és készségfejlesztés	Szakkörök	39,1	57,4	p<0,14
	Klubok	18,2	40	p<0,34

Látható, hogy egyes egész napos iskolai tapasztalattal rendelkező intézményekben megjelenik az elkötelezettség egyes célok irányában, azonban a célmeghatározások nem minden esetben koherensek. Ennek oka az lehet, hogy a tanórán kívüli tevékenységek eszközei, de nem kizárólagos eszközei az egyes célok végrehajtásának. Így, bár lehet, hogy az intézmény fontosnak tart egy célt, de ezt nem a tanórán kívüli foglalkozásokon keresztül kívánja megvalósítani. A fejlesztés szempontjából viszont lényeges

elem, hogy az egész napos iskolák képesek legyenek megfogalmazni célrendszerüket, tudatosítani, hogy mely célok milyen úton valósíthatók meg. A fejlesztés feladata, hogy az iskolák a tanórai és tanórán kívüli foglalkozások célrendszerét össze tudják hangolni.

Az intézményvezetők közül 714 fő válaszolt a napközi pedagógiai céljával kapcsolatos kérdésünkre. A válaszok tartalomelemzéséből kiderült, hogy az intézmények vezetői *az önálló tanulásra való felkészítést, a tanulási technikák elsajátítá-*

sát, a szabadidő hasznos eltöltését, a játéktevékenység szervezését, a szociális készségek fejlesztését, a tanítási órákra való felkészülést, a házi feladat írást és a felzárkóztatást tartják a napközi legfontosabb pedagógiai céljának. Ezek mellett kisebb arányban, de szerepelnek a gyakorlás, a képességfejlesztés, az egyéni fejlesztés megvalósítása, a nyugodt tanulási környezet biztosítása, a mozgás, a személyiségfejlesztés és a tehetséggondozás céljai is, de erőteljesen megjelenik a gyermekmegőrzés és a munkára való felkészítés is. Látszik, hogy a célokat tekintve nagyon különböző elképzelések vannak, és ezek közül a kreativitás fejlesztése, a fenntarthatóság szempontjai, a művészeti nevelés vagy olyan átfogó célok, mint a tanulói aktivitás növelése, az örömteli tanulás támogatása, az esélyteremtés, integráció háttérbe szorulnak. Nehéz lesz a megszokottat és az újat összeegyeztetni.

AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓJA, ÉRTELMEZÉSI JAVASLATOK, KERETEK

Az egész napos iskola programjának pedagógiai koncepcióját a nemzetközi és hazai előzmények figyelembevételével dolgoztuk ki. Az egész napos iskolával kapcsolatban a hazai szakirodalomban korábban is keletkeztek olyan megállapítások, amelyek értelmezése, megvitatása a továbblépés nélkülözhetetlen feltétele. Ezekből kettőt idézünk, olyanokat, amelyeknek a megállapításai (szakmai és finanszírozási szempontból) relevánsak lehetnek törekvéseinkkel:

- közösségi tér kialakítása (*Darvas és Kende, 2009*);
- olyan szolgáltatások, amelyek nem minden tanuló számára hozzáférhetőek (*Sinka Edit, 2011*).

Az egész napos iskola meghatározása²

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

Olyan intézmény, amelyre a személyre szabott pedagógia alkalmazása, a kompetenciaalapú megközelítés a jellemző, amely elfogadja a változó és sokféle szükségletet és célokat, a tanulói sokféleség kezelését pedagógiai kihívásnak, minőségi kihívásnak 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. Műhely, amelyben a résztvevőknek egyéni tanulási céljaik és ezek megvalósítására szervezett programjuk van.

² A témában részt vállaló munkatársak megfogalmazása (a K+F+I programban elfogadott változat) - 2013.

Az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának fejlesztése a következőkben vázolt fejlesztési keretrendszer által megállapított kritériumok szerint zajlik. A fejlesztés során a megalapozó kutatások mentén alakult ki az a pedagógiai koncepció, mely a partnerintézményekkel együttműködésben történő fejlesztőmunka alapjául szolgál. A megalapozó kutatások során a következő módszereket használták a fejlesztők: nemzetközi és hazai előzmények áttekintése, működő gyakorlatok vizsgálata, fókuszcsoportos interjúk, szakértői műhelyek, valamint konferencia-pódiumbeszélgetések a fejlesztés érintettjeivel.

A fejlesztési keretrendszer által meghatározott algoritmus alapján végrehajtott megalapozó kutatások eredményeképp létrejött pedagógiai koncepció fő üzenetei a következők:

Az egész napos iskola:

1 *Minőségi többletidőt biztosít a nevelési célok eléréséhez.*

2 *Olyan szervezet, mely képes átvenni és megoldani a gyermekekkel kapcsolatos pedagógiai, mentális és szociális problémák jelentős hányadát, azokat, amelyeket a szülők/családok már nem tudnak/nem akarnak (az adott helyzetben) ellátni.*

3 *Célja az oktatási eredmények javítása, a társadalmi integráció segítése, az esélyek jobb kiegyenlítése.*

4 *Akkor eredményes, ha a tanulási folyamatot örömforrásként, az iskolát vonzó társadalmi intézményként működteti.*

Az egész napos iskola filozófiáját 3 dimenzióban határoztuk meg,

- Azoknak az iskoláknak, amelyek vállalják ennek az oktatási formának a bevezetését, el kell köteleződniük amellyel, hogy tanulóikat felkészítik az élethosszig tartó tanulásra. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy képessé teszik őket arra,

hogyan külféle – formális, informális, nonformális – tanulási helyzetekben eredményesen és hatékonyan tudjanak reagálni a kihívásokra.

- Mindvégig megjelenik a törekvés arra, hogy a tanulók attitűdjeiben olyan változások következzenek be, amelynek nyomán képessé válnak a tanulásra azokban a közösségekben is, amelyekben akár szociális, akár etno-kulturális értelemben heterogén tanulói csoportokban zajlik a tanulás.
- Az iskola olyan mértékben növeli a tanulók tanulási és társadalmi versenyképességét, hogy az lehetővé teszi a tanulók kudarcok csökkentését, gátolja az idő előtti iskolaelhagyást, az évismétlést, és ezzel összefüggésben a túlkorosság kialakulását.

Az egész napos iskola pedagógiai koncepciójának hátterében az az alapelv húzódik meg, hogy általa tágabb időkeretek között jobb pedagógiai eredmény érhető el.

A nemzetközi fejlesztési törekvések közül ezt az alapelvet legtisztábban az amerikai *Nemzeti Tanulás és Idő Központ (National Center on Time and Learning)*³ működése képviseli. A Központ működése azon a tényen alapszik, hogy a jelenlegi iskolai időkeretek diákok milliói számára nem elegendőek a továbbtanuláshoz, az életben való boldoguláshoz. A központ ezért azoknak az iskoláknak és iskolafenntartóknak nyújt szakmai segítséget, melyek a hagyományos időkereteken túl is igyekeznek tanítványaik fejlődését szolgálni.

A többletidővel kapcsolatban ki kell térnünk a tanulói munkaterhek kérdéskörére, mivel első látásra paradoxonnak tűnhet a pedagógiai időkeretek növelése

³ www.timeandlearning.org

mellett érvelni egy olyan országban, ahol az elmúlt években a pedagógiai közbeszéd egyik fontos témájává vált a tanulói munkaterhek csökkentése. A tanulói munkaterhekkel kapcsolatban végzett korábbi kutatásaink alapján is egyértelműen látszik azonban, hogy a tanulók munkaterhei nem az iskolában töltött idő nagyságával állnak összefüggésben, hanem a diákok elé támasztott tantervi, pedagógusi és továbbtanulási követelményekkel (Mayer, 2009).

Le kell szögezni tehát, hogy az egész napos iskolai keretek között töltött idő növelésének eszköze semmilyen szinten nem jelentheti többlet tantervi elvárások érvényesülését. Az egész napos iskola pedagógiai koncepciójának alapvetése, hogy az egész napos iskolaszervezési mód keretében keletkező többletidő az egyébként is rögzített nevelési-oktatási célok elérését szolgálja, azáltal, hogy teret biztosít a differenciálás, gyakorlás és a szociális tevékenységek számára.

A egész napos iskola pedagógiai koncepciójának elméleti alapja

Az alprojektben a fejlesztés *elméleti alapja a konstruktivista szemléletmód, a konstruktivista didaktika és a differenciális pedagógia. A konstruktivista elmélet adja az alapját azoknak a pedagógiai szempontból fontos kérdéseknek, mint a tanulási-tanítási folyamat tervezése, a tartalom és a módszer összekapcsolása, a differenciáló megközelítés, a felfedezéses tanulás szerepe a tanulói tevékenységekben, az értékelés.*

A választást az indokolja, hogy e szemléletmód az összetett tanulási folyamatok oktatásban hatékonyan alkalmazható

modelljét adja. A tanulást nem csak kognitív folyamatnak tekinti. Alapelve, hogy a tanulónak a gondolatai mellett érzelmi, tapasztalatai, 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 (Nahalka, 1997).

A tanuló bevonására és pozitívumaira építő tanulás 4 támogató pillére

Az egész napos iskola a tanuló bevonására és a pozitívumaira építő tanulásra támaszkodik. Ennek megvalósulása a gyakorlatban 4 pillérré épül.

1. pillér: A konstruktivista didaktika és differenciális pedagógia

Az ugyanabban a tanulócsoportban lévő gyerekek adott pillanatban és adott témában különböző tudással és eltérő képességekkel rendelkeznek. Más tényező alakítja a motiváltságukat, máshogyan kommunikálnak egy-egy területen, más a viszonyulásuk a társakkal való együttműködéshez, más a figyelmük terjedelme, más áll az érdeklődésük középpontjában, mások a tapasztalataik stb.

A pedagógiai tudás a sokféleség lehető legjobb kezelését, a pedagógiai, pszichológiai eszközök ismeretét, azok felhasználni tudását és mindennapi alkalmazását jelenti a tervezésben, megvalósításban, a reflexiók kialakításában és a továbbhaladásban.

Elméleti megközelítés:

A Pedagógiai lexikon szerint a differenciális didaktika „az oktatáseméletnek az iránya, amely az oktatási folyamatban

érvényesülő differenciálást állítja előtérbe” (Báthory és Falus, 1997, 288. o.). Ez a nevelési-oktatási folyamat kulcsszereplői számára elvárás és egyúttal lehetőség is annak a feltételrendszernek a megteremtésére, amely a mindennapi pedagógiai munkában a tanulók egyéni sajátosságaira építő fejlesztést állítja a középpontba.

A pedagógus szerepe a tanulók egyéni képességeinek, törekvéseinek, motivációjának, tanulási sajátosságainak ismeretében tervezni

- a tanítási-tanulási keretet (pl. szakkör, felzárkóztató, fejlesztő foglalkozás);
- a tananyag tartalmát;
- a feladatok eltérő meghatározását;
- a követelményeket (manipulációs gondolkodás – absztrakt gondolkodás szintje);
- a különböző elsajátítási módokat figyelembe vevő tanulásszervezést.

„A differenciálás a gyakorlatban többnyire nem azt jelenti, hogy mindig minden gyerek saját, egyéni feladatot kap. A gyakorlatban a tanulási környezet szervezése, a csoportos tanulás lehetősége adja meg a kereteket a valódi differenciáláshoz. A kifejezetten heterogén összetételű csoportokban a gyerekek egymással való kapcsolata, az egymás tanítása, a viták, a megbeszélések, a konkrét, elvégzendő munka elosztása, az együttműködés mozzanatai teremtik meg a differenciális pedagógiai közeget (tanulási környezetet), ehhez a pedagógusnak jó (adekvát) feladatokat kell biztosítani, olyanokat, amelyekkel ez a hatás valóban elérhető.” (Nahalka, 1997)

2. pillér: A pedagógiai alapelvek, értékek

Ebben három prioritás jelenik meg: (1) a tanulók meglévő tudására építés elve, (2) a tanulói öntevékenység elve és (3) a valós kontextusba ágyazottság elve.

Az alapelvek értelmezését és kifejtését minden intézmény a saját környezetének és konkrét céljainak megfelelően alakítja ki.

3. pillér: A tanulás pedagógiai, biológiai, pszichológiai háttere

Ez a pillér jelenti, hogy teret kap a tanuló megismerése, az egyéni különbségek jelentősége. Az egyéni különbségek esetében a fókusz az információfeldolgozás sebességére, ezen belül az előzetes ismeretek, az asszociációs lehetőségek gazdagságára, a gyakorlottság mint fejleszhető készség szerepére és megismerésére, aktivizálására kerül.

A tanulást sokféle dolog segítheti: a látás, hallás, ízlelés, szavak, mozdulatok, tapintás, szaglás. A perceptuális (érzékelés, észlelés útján történő) tanulás azt jelenti, hogy a külvilágból látási, hallási, szaglási, ízlelési, bőr- és testérzéketli ingereket dolgozunk fel. Így tanuljuk meg a színeket és a formákat, a téri elrendeződést, képek, dallamok, tájak és személyek felismerését. A motoros tanulásnál mozdulatsorok rögzítése történhet. Ilyen úton tanulja meg a kisgyerek a járást, az írást. Ha egy-egy mozdulatsort lerajzolunk, azzal is segítjük a tanulást. A tanulók között nagy egyéni különbségek vannak az információfeldolgozás sebességét illetően, mert mások az előzetes ismereteik, az asszociációs lehetőségeik gazdagsága, és a gyakorlottságuk is. Az információ feldolgozásának sebessége az információ felvételét biztosító csatornák függvénye (auditív – hallás után, vizuális – látás útján (képek, ábrák), kinestetikus – mozgás, manipuláció által).

Az egész napos iskolában olyan módszerek, technikák és eljárások alkalmazása javasolt, amelyek a tanulót a tanulási helyzetben aktív szerepbe hozzák. A gazdag **módszertani háttér** kialakítása feltétele a mindennapi munkafolyamatok egyénhez igazított tervezésének és lebonyolításának.

Lehetővé teszi olyan kooperatív technikák, makro- és mikromódszerek, munkaformák és játékok helyzethez illeszkedő alkalmazását, amelyek segítenek abban, hogy a tanulói aktivitást serkentő lehetőségeket kínálhasson fel a pedagógus, támogatni tudja a kommunikatív készségek fejlesztését, a véleménynyilvánítást, a vitakultúra fejlesztését. A módszertani háttér megválasztásában a tanulót aktivizáló, együttműködésre, problémamegoldásra serkentő, a tevékenységközpontú pedagógiák elméleti és módszertani bázisából építkező megközelítés érvényesül.

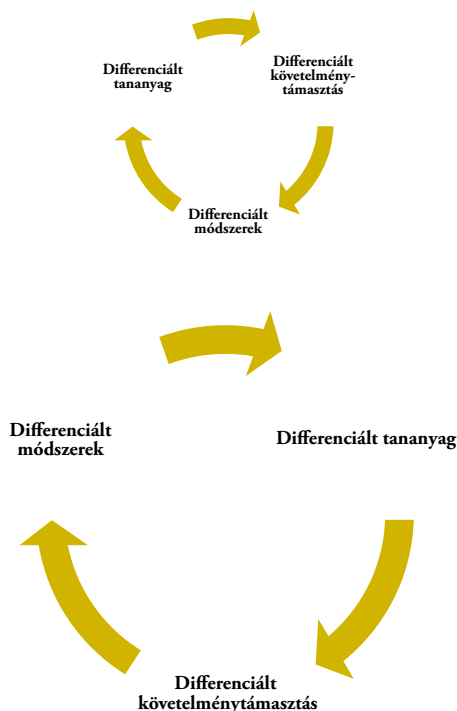
Mit tegyen a tanár a folyamatban? Elsősorban úgy alakítsa a tanulási képességeket, úgy aktivizálja a tanulók egyéni tanulási stílusát, *úgy* használtassa a nekik legmegfelelőbb tanulási stratégiákat, hogy közben igyekezzen megszabadulni a tanárközpontú, ismeretközlő módszerektől. Legyen a munkája tevékenységorientált, a tanulók öntevékenységre és szociális érzékenységükre is fejlesztő csoportmunkára támaszkodó, sok-sok kommunikatív elemmel.

Hatékonyá akkor válik a munkája, ha a tanulók is és ő is megfelelő módszertani kompetenciával rendelkeznek. A rendszeres és tudatos, helyzethez és tanulói egyéni sajátosságokhoz illeszkedő módszerek alkalmazásának „járulékos” haszna, hogy segíti a tanulókat új nézőpontok felfedezésében, növeli az egymás különbözőségével szembeni toleranciájukat. Ahhoz is hozzájárulhat, hogy ki tudják választani, milyen személyközi készségeket kell használniuk ahhoz, hogy eredményesen tudjanak dolgozni olyanokkal, akiknek más stílusuk, illetve más preferenciáik vannak.⁴

4. pillér: A tanulási környezet és annak megtervezése, elemeinek rendszerben történő működtetése

Az egész napos iskola törekvése, hogy a nevelési-oktatási célok, valamint a tananyag és a módszerek differenciálása a lehető legnagyobb mértékben, a meglévő tudások aktivizálásával, azokra építve, de új tudások cseréjére is sort kerítve valósuljon meg.

A megközelítés azt jelenti, hogy a pedagógusok a tanítási-tanulási folyamat tervezése során alternatív követelmények alapján fejlesztik a tanulókat, nyomon követik és értékelik az eredményeket úgy, hogy az alábbi hármasság összhang megvalósuljon:



⁴ A biológia és különösen az élettudományok fejlődésével egyre gazdagabb, árnyaltabb képet kaptunk a tanulás biológiai jellemzőiről. Kiderült például, hogy a tanulás során kialakuló idegsejt-kapcsolatok megtartásában az affektív tényezőknek és a tanult elemmel kapcsolatos sokféle impulzusnak kiemelt szerepe van: ezért a motiváció megtartása és növelése, a többszörös intelligenciálmélet alkalmazása vagy a tanulói attitűdök formálása valóban kulcsfontosságú feladat a tanítás-tanulás folyamatában, amely tudományos bizonyítékokkal alátámasztott (Dumont és mtsai, 2010).

Ehhez az értékeléssel kapcsolatos gondolkodásunkat és a hozzá való viszonyulásunkat is arról az alapról kell indítani, amely szerint az egész napos iskola pedagógiai tevékenységében az értékelés olyan pozitív folyamat, amely az egyéni fejlődésről és eredményről ad fontos információt, és amely felhasználható az összes tanuló fejlesztésére, nevelésének-oktatásának javítására is.

Az értékelés minden egyes tanuló érdekeit szolgálja. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tanulók sikeres iskolai pályafutását és aktív részvételét támogatja. Az értékelési módszerek és az értékelési alapelvek kiegészítik és támogatják egymást.

Az értékelés törekszik az egyéni sajátosságok el- és megismerésére.

AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA KIEMELT CÉLJAI

1 Megoldást találni a gyerekekkel kapcsolatos pedagógiai, mentális és szociális problémákra

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

- A szülők fokozott munkaerő-piaci szerepvállalása olyan helyzetet teremtett, hogy a munkavállalók a nap jelentős részét munkahelyeiken töltik. Számukra ezért értékelődik fel az egész napos iskola.
- A munkanélkülivé váló szülők számára ez a forma az iskola szociális szerepének a felértékelődését jelenti.
- A többgenerációs, együttműködő családi modellek működésképtelensége miatt (pl. a nagyszülők szegénysége, kényszerű munkavállalása, idő előtti elhalálása) az egész napos iskola –

összefüggésben az a-b. pontokban írtakkal – szerepet vállalhat egy új típusú, többszereplős gyermeknevelési modell kidolgozásában és működtetésében oly módon, hogy integrálja és szintetizálja azokat a törekvéseket, amelyeket korábban akár párhuzamosan (sokszor egymást gyengítve vagy kioltva) az állam és a családok külön-külön próbáltak megvalósítani.

Az egész napos iskola kiemelt szerepe abban lehet, hogy az intézmény egészét tekintve idéz majd elő minőségi változást, legyen szó

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

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

Az általános iskola feladata, hogy a „tartóoszlopokat” felépítse, a báziskompetenciákat biztonságosan megalapozza (*Hackl és Pechar, 2007*), így teljesülhet a továbbhaladás, az igazságosság és az inklúzió alapelve is. Az esélyegyenlőtlenséget több tényező is befolyásolja. A tanulók – legyenek az iskolarendszer bármely fokán – heterogén csoportot alkotnak; bármilyen kis közösségekbe szervezzük őket, és bármilyen szelekciós eszközzel élünk, ezek a csoportok heterogének is maradnak. *Báthory Zoltán* szerint „...a tanulók közti különbségek biológiai, pszichológiai és szociológiai jellegűek. [...] Valamennyi különbség genezise az öröklésre, a környezetre (szocioökonómiai státus), valamint a szocializáció során szerzett és tanult szociokulturális tapasztalatokra, de valójában e három alapvető és meghatározó ok közös hatására vezethető vissza” (*Báthory, 2000*). Ezek alapján ír nemek közti különbségről, általános értelmi

képességekben mutatkozó különbségről és a szocioökonómiai státuszról.

A *PISA-vizsgálatok* is tanúsítják, hogy az egyik meghatározó tényező a tanulók teljesítményében a *településtípus*, ahonnan származnak. Hazánkban a regionális és helyi különbségek gyakran a hátrányos helyzet kialakulásának gerjesztőjeként hatnak.

A *gazdasági különbségeken* alapuló egyenlőtlenségek szintén több helyen is felszínre kerülhetnek. Egyrészt a jobb anyagi körülmények között élő családokra jellemző a hatékonyabb érdekérvényesítési lehetőség, így az iskolaválasztásban is tudatosabban és motiváltabban döntenek.

Az anyagi szegénység mellett az alacsony képzettség (*Bildungsarmut*) (Hackl és Pechar, 2007) is súlyos probléma az európai társadalmakban. A rendszerváltozás után a munkaerőpiacról szinte teljes mértékben kiszorult, legképzetlenebb munkásréteg azóta sem tud talpra állni, és hordozza magában a rossz tapasztalatokat (Fehérvári, 2008). A szülők iskolai tapasztalatai pedig alapvetően meghatározzák gyermekük iskoláztatásáról szóló gondolataikat (Halász, 2001), a tanulás családi támogatása így sérülhet.

Az *OECD* meghatározása szerint *lemorzsolódók* azok a tanulók, „akik az oktatási rendszer egy adott szintjét iskolai végzettség nélkül hagyják el” (idézi Fehérvári, 2008). Hazánkban súlyos probléma a lemorzsolódás, melyet már általános iskolában fontos lenne visszaszorítani, a későbbi kudarcokat megelőzni.

A *sajátos nevelési igény*. A magyar oktatási rendszerben sokféle kezdeményezés történt a sajátos nevelési igényű gyermekek esélyegyenlőségének megteremtésére, de ez nem vált a rendszer jellemző megközelítésévé. Még mindig elmondható, hogy számukra a speciális intézményeken kívül kevés választási lehetőség adott az integrált, inkluzív intézményekben történő tanulásához (*Diszkrimináció* 2008).

A *tehetséges tanulók* helyzetét alapvetően meghatározza a magyar társadalom erős szegregáló hajlama, ugyanakkor a velük való iskolai foglalkozás mikéntje. Egy 2005-ös kutatás eredményei szerint ugyanis a megkérdezetteknek csak 37,6%-a gondolta úgy, hogy a gyenge iskolai eredményeket elérő és a tehetséges gyerekek együttnevelése a tehetséges gyerekeknek inkább jó. 60,2%-uk viszont úgy gondolta, hogy ez a megoldás a gyenge eredményeket felmutató diákok számára jó inkább (*Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005 – idézi: Jelentés a magyar közoktatásról 2006.*). Ez tehát a laikus nézet, és felvetődik a kérdés, hogy a pedagógusok nézetei milyenek lehetnek.

A *nyelvi és kulturális különbségek* szintén olyan jellemzők, melyek a gyermek iskolai pályafutását, sikerességét alapvetően befolyásolják. Hazánkban a *bevándorlók* esetében nem jellemző a szegregáció, az általános iskolai tanulók egy, a kilencvenes években végzett mérés adatai szerint inkább elfogadják a bevándorlókat, mint a cigány tanulókat. A hazánkban élő *nemzeti kisebbségek* többsége nemzetiségi iskolákban tanul, velük szemben sem jellemzőek kirekesztő folyamatok. A *cigány tanulók* oktatása esetében azonban már a szegregációnak elterjedt, iskolán belüli és iskolán kívüli gyakorlatával is találkozunk.

A mobilitásbeli nehézségek, az iskolák között meg nem valósuló verseny és az egyenlőtlen tapasztalattal és pedagógiai tudással rendelkező pedagógustársadalom hazánk iskolarendszerében *Kertesi Gábor* (Kertesi, 2005) szerint önmaga termeli ki a szelektivitást. A kevésbé jó érdekérvényesítő rétegek helyzetükön is keveset tudnak javítani, iskolaválasztási jogukkal, lehetőségükkel kevésbé élnek – gyakran információ hiányában is; a tapasztalatlanabb, kevésbé nyitott és nem adaptív pedagógiai kultúrával rendelkező pedagógu-

sok pedig gyakrabban „összpontosulnak” a rosszabb háttérrel rendelkező gyermekek által látogatott iskolákba. Ez a folyamat tehát egyre inkább növeli a különbségeket iskola és iskola, osztály és osztály között, és egyre több feszültség keletkezik, egyre több kiégett pedagógussal találkozunk. Vannak azonban fontos erőforrások és jó példák, melyekkel érdemes foglalkoznunk a továbbiakban.

A szakemberek között egyetértés alakult ki abban, hogy *egész napos iskola elsősorban abban a modellben képzelhető el, amelyben a tanítás és a szabadidős tevékenységek egész napra elosztott formában, rugalmas napi-rend kialakítására adnak lehetőséget.* Ennek egyik előnye a tanulók egyenletesebb terhelése, mert a modell kialakítását az a törekvés vezérli, hogy az iskolában töltött időkeretbe beleférjen a tehetséggondozás, a felzárkóztatás, a sport, a szakköri (hobby) tevékenység is. Ennek következtében nyílik lehetőség külön órakeret nélkül a differenciális pedagógia alkalmazására, a házi feladat elkészülésére és az esetleges korrepetálás megvalósítására is.

3 Elérni, hogy a tanulás örömforrás, az iskola vonzó intézmény legyen

Az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának pedagógiai koncepciója csak akkor valósulhat meg, ha sikerül partnerei – elsősorban a diákok és a szülők – tanulókkal és az iskolával kapcsolatos hozzáállását javítani. Az egész napos iskola eredményes bevezetésének alapfeltétele, hogy a diákok az iskolában töltött pluszidőt örömforrásként, a szülők pedig pluszszolgáltatásként éljék meg. Csak így lehetséges, hogy az egész napos iskola által biztosított többlet időkeretet ne a tanulói munkaterhek további növeléseként, illetve a diákok családjuktól való nagyobb mérvű

elszakításaként éljék meg az érintettek, hanem olyan lehetőséget lássanak az egész napos iskolában, mely hozzájárul minden diák kibontakozásához, és ezáltal segíthet kiegyenlíteni az eltérő szociális háttérű diákok közt meglévő esélykülönbséget.

Az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának rugalmas – a szervezeti keretekre vonatkozó – elemei különösen támogatják a személyre szabott nevelés-oktatás-tanulás

folyamatát, a mindennapi pedagógiai munka megvalósításában pedig a heterogén csoportokban történő tanulást, illetve annak lehetőségét. A fejlesztés fókuszál azokra az elemekre, amelyek lehetővé teszik a valamilyen szempontból különleges igényű tanulócsoportok – lemaradó, hátrányos helyzetű, tehetséges, felzárkóztatást igénylő, sajátos nevelési igényű – differenciált, a rendszerbe illesztett fejlesztését.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet bemutatott projektjében hat nevelési-oktatási program készül. E programok a kerettantervek által le nem kötött, az egész napos iskolaszervezési forma esetében további pedagógiai szakmai tartalommal kitöltendő időkeretre nyújtanak támogatást az intézmények számára. Tanulmányozva a hazánkban és külföldön fellelhető példákat, célunk, hogy ezek a jelen fejlesztési folyamatba is be tudjanak épülni. Az előzetes vizsgálatokból is kiderült, hogy több működő gyakorlat is létezik szerte az országban, amelyekre az egész napos iskola koncepciója építhet, azonban általában a szakkörök mint tanórán kívüli tevékenységi formák, uralják a kínálatot. Fontos cél

a jelenlegi gyakorlatot olyan irányba mozgítani, mely támogatja a tananyag egész napra történő, harmonikusabb, differenciálásra lehetőséget adó elosztását. Kutatásaink jelzik, hogy a jelenleg is működő gyakorlatoknak az esélyek növelése terén jelentős szerepük lehet, ezért ezekre a fejlesztés további lépéseiben külön figyelmet fordítunk. Az egész napos iskola koncepciójának fontos eleme a konstruktivista és a differenciáló pedagógia tapasztalatainak alkalmazása. A programban részt vevő 55 pilot iskola jelenleg készülő moduljai,

melyek az egész napos iskola tanórán kívüli időkeretére építve kerülnek kidolgozásra, sokszínű terepei lesznek e két fontos alapelv megvalósulásának, és egyben az egész napos iskolák országos hálózati működésének alappilléreivé válhatnak. Az egész napos iskola ezáltal reményeink szerint nemcsak az iskolai teljesítmények és a hátrányos helyzetű diákok esélyeinek javulásához járul hozzá, hanem jelentősen segítheti az iskolák társadalmi megítélésének pozitív irányú változását is.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek – Egy differenciális tanításmélet vázlatja*. OKKER, Budapest.

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997): *Pedagógiai lexikon I. kötet*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Darvas Ágnes és Kende Ágnes (2009): *Az egész napos iskola nemzetközi tapasztalatai, hazai lehetőségei*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.

Davies, P. (1999): What is evidence-based education. In: *British Journal of Educational Studies*, Vol. 47, 2. sz., JUNE 1999.

Diszkrimináció az oktatásban. UNESCO nemzeti jelentés – Magyarország (2008) OFI, Budapest.

Dumont, H., Istace, D. és Benavides, F. (2010): *The Nature of Learning*.

Emesz Zrt. (2012a): *Az egész napos iskolai gyakorlat jó gyakorlatok gyűjteménye létrehozásának szempontrendszere*.

Emesz Zrt. (2012b): *Kutatási jelentés és javaslatok az Egész napos iskolai oktatás-nevelés közoktatási gyakorlatához*.

Extended Services: Evidence of Impact and Good Practice.

<http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/e/extended%20services%20-%20evidence%20of%20impact%20and%20good%20practice.pdf> Letöltés: 2014. 01. 31.

Falus Iván (2012, szerk.): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.

Fehérvári Anikó (2008, szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. OFI, Budapest.

Hackl, B. és Pechar, H. (2007): *Bildungspolitische Aufklärung*. StudeinVerlag GmbH. Innsbruck.

Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Halász Gábor és Lannert Judit (2006, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Halász Gábor: *A jelen és a jövő iskolája: közoktatás Magyarországon és Európában*. (A VII. Nevelésügyi Kongresszuson elhangzott előadás.)

[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) Letöltés: 2013. 08. 27.

Havas Péter (2003): A pedagógiai rendszerek fejlesztése. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2003/9.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-ta-Havas-Pedagogiai.html> Letöltés: 2013. 08. 28.

KSH: Általános iskolai nevelés és oktatás 1990.

http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi002a.html Letöltés: 2013. 08. 29.

<http://www.timeandlearning.org/why-time-matters> Letöltés: 2013. 08. 29.

Kertesi Gábor (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Mayer József (2009): *A tanulók munkaterhei Magyarországon*.
<http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/kutatas-eredmenyei> Letöltés: 2013. 08. 29.
- Mayer József, Kerber Anna és Vigh Sára (2012): *Az egész napos iskolával kapcsolatos törekvések megjelenése a hazai közoktatásban*. Háttér tanulmány. OFI, Budapest. Kézirat.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.) In: *Iskolakultúra*, 1997/4.
<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00124/pdf/1997-4.pdf> Letöltés: 2013. 08. 28.
- Nahalka István: *Az integrált nevelés pedagógiai alapjai*. Országos Köznevelési Tanács
<http://www.om.hu/eszmezsere/Nahalka.htm> Letöltés: 2013. 08. 29.
- Oktatási Évkönyv 2011/12. http://www.kormany.hu/download/8/f9/b0000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2011_2012.pdf Letöltés: 2013. 08. 29.
- Pfeifer, M. és Holtappels, H. G. (2008): Improving Learning in All-Day Schools: results of a new teaching time model. *European Educational Research Journal*, 2008. 7. 2. 232.
- Radó Péter (2005): *Tanulás Magyarországon*. SuliNova Kht., Budapest.
- Réti Mónika (2011, szerk.): *Kívül-belül jó iskola. Tantó terek*. OFI, Budapest.
- Lannert Judit, Németh Szilvia és Sinka Edit (2008): *Kié lesz az általános iskola?* Tárki-Tudok Budapest.
http://www.tarki-tudok.hu/file/kie%20lesz%20az%20iskola/kie_lesz_az_altalanos_iskola.pdf Letöltés: 2013. 08. 29.
- Wang, B. (2012): *School-based curriculum development in China*. SLO – Netherlands Institute For Curriculum Development, Enschede. <http://www.slo.nl/downloads/2012/School-based-curriculum-development-in-china.pdf/download> Letöltés: 2013. 08. 29.
- OECD (2001): *What Schools for the Future?* Paris.
www.projekt-steg.de Letöltés: 2014. 01. 31.



A képet az egész napos iskola fejlesztésben részt vevő Szandaszőlősi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola 2. osztályos tanulója készítette.