

TANÓRÁN KÍVÜLI TANULÁS – PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS SZAKMAI FEJLŐDÉS

IMRE ANNA

az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
tudományos főmunkatársa
imre.anna@ofi.hu

A 2013/14. tanévtől a hazai általános iskolákban meghosszabbodott a tanítási napok hossza. A rendelet szerint az intézményeknek délután négy óráig kell különböző foglalkozásokat biztosítani a bent tartózkodó tanulók számára. Ez a változás a gyermekek számára lehetőség fejlődésük támogatására, ugyanakkor a pedagógusok számára megnövekedett feladatot jelent. A bemutatott vizsgálat arra keresi a választ, hogyan hatnak ezek a változások a tanítókra és a tanárookra, melyek azok a területek, amelyek újak, megterhelőbbek, s melyek azok, amelyek új megközelítést igényelnek vagy nehézséget jelentenek. A tanulmány megvizsgálja azt is, hogy a pedagógusképzés és továbbképzés számára milyen következtetések fogalmazhatók meg ezen a téren a folyamatos szakmai fejlődés elősegítésére.

Bevezetés

A 21. század új igényeket és elvárásokat fogalmaz meg az iskolák számára, ezek közé tartozik például az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés, az esélykülönbségek kiegyenlítése és minőségi oktatás biztosítása minden tanuló számára (Hargreaves, 2004). Az iskola feladatai az újonnan megjelenő célok mentén általában bővülnek, s ezek között egyre nagyobb arányban találhatók olyanok is, amelyek a tanítás-tanulás új megközelítését eredményezik, és/vagy a családok tehermentesítését jelentik, s csak azokkal együttműködésben valósíthatók meg kiegyensúlyozottan. Az új feladatok jelentős részben a pedagógusokat „találják meg”, akik gyakran ellentmondásos módon reagálnak, hol lelkesedéssel, hol belenyugvással, hol háritással.

A közelmúltban némileg hasonló kérdéseket fogalmazott meg Nagy Mária (2010), aki a *Pedagógus 2010* kutatáshoz kapcsolódva vezetői interjúkra épülő elemzést készített a pedagógusok munkaterheivel összefüggésben. Tapasztalatai szerint a vizsgált iskolákban a decentralizált irányítási környezetben, ahol helyi döntéshozóknak lehetőségük van saját elvárások megfogalmazására, a pedagógus szakmában uralkodóvá vált a „kiterjesztett szerepelvárás”, a vezetők szerint a pedagógusok közül sokan nem tudják „felvenni a szálát”, teljesíteni az új követelmé-

nyeket. A szerző szerint a fő gond nem a munka mennyisége lehet, inkább a feladatok „kúszó terjedése”, a munkamegosztásban és a felelőségek kapcsán megjelenő, fennálló tisztázatlanságok, valamint a kompetenciabővítések korlátai.

Ma ugyan már nem beszélhetünk decentralizált irányítási rendszerről, de a megközelítés ma is aktuálisnak tűnik, legalábbis egy közelmúltban bevezetett, általános iskolák nyitvatartását célzó változás nyomán megfigyelhető feladatbővülés jelenségében. A délután négyig tartó iskola 2013/2014-es tanévben történő bevezetése fokozatosan kiterjesztheti a délutáni foglalkozások világát egyfajta horizontális expanzió irányába, ha a szülők is igényelni fogják és az iskolai szereplők is megnyerhetőek az új feladatoknak. Bár mindkettő részben még nyitott kérdésnek tűnik, de érdemes megfontolni néhány szempontot a folyamatokkal kapcsolatban – ezúttal a pedagógusok oldaláról. Az alábbi írás azt a feladatot vállalta, hogy egy, a témához kapcsolódó kutatás tapasztalatait átgondolja a pedagógusok, illetve képzési, továbbképzési lehetőségeik és szakmai fejlődésük vonatkozásában.

A kutatás célja, módszerei és tapasztalatai

Kutatásunkban a délután négyig tartó iskola 2013/2014-es tanévben történő bevezetése kapcsán, a változás folyamatát és a délutáni tanulás tanulói eredményességre gyakorolt hatását vizsgáltuk, kitekintéssel a tanári munka és munkaidő változásaira. A délután négyig tartó iskola bevezetésére a 2013/2014-es tanév szeptemberétől került sor. Bár a szabályozás kötelezte az iskolákat délután négyig iskolai foglalkozások szervezésére, egyben lehetővé tette a szülők számára az ez alól történő felmentés kérelmezését is.¹ Ez utóbbi következtében a változás nem volt látványos az általános iskolák jelentős részében, ennek ellenére az országos statisztikai adatok tanúsága szerint jól látható növekedés figyelhető meg a beavatkozás előtti és utáni tanév adatainak összevetésével. Az adatokból nagyságrendileg leszűrhető, hogy korábban is igen általánosnak volt mondható a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel, ami már a beavatkozás előtt is meghaladta az általános iskolai tanulók számát, tehát minden általános iskolai tanuló egynél valamivel több foglalkozásban volt egy tanévben átlagosan érintett, a szabályozás életbe lépését követően a részvétel átlagosan további 20 százalékos növekedést mutat (Imre, 2015).

Kutatásunk során három járás 35 általános iskolájában igyekeztünk feltárni az első tapasztalatokat a változással kapcsolatosan a bevezetést követő első tanévben,

¹ 2011. évi CXC törvény 27.§ (2) és 55.§ (1).

kérdőíves adatfelvétel és esettanulmányok készítése révén.² A jelen elemzésben a pedagógusokkal kapcsolatos tapasztalatok vázlatos áttekintésére vállalkoztunk, majd ezekhez kötődően a lehetséges képzési és továbbképzési szükségletek körvonalazására. *Az elemzés során az alábbi kérdésekre kerestünk választ:*

- Jelentett-e a délutáni iskola bevezetése, a délutáni foglalkozások kiterjedése jelentős változást a pedagógusok munkája, feladatai szempontjából? Ha igen, kiknek jelentett változást és miben, s hogyan fogadták az érintettek?
- Hogyan vélekednek a pedagógusok az új feladatokkal kapcsolatos nehézségeikről, felkészülési lehetőségeikről?
- Milyen képzési és szakmai fejlődési lehetőségek segíthetik az új feladatokban a pedagógusokat?

A pedagógusok és a tanórán kívüli foglalkozások

Kutatásunk során a pedagógusokkal kapcsolatban arra voltunk kíváncsiak, hogy változtak-e a feladataik a 2013/2014-es tanévtől, és ezek hogyan oszlanak meg a tantestületekben. Hogyan fogadták a változásokat, a kötött munkaidő bevezetését ugyanettől a tanévtől kezdődően, és hogyan vélekednek a saját felkészültségükről.

A változások fogadtatása

A kutatás során a pedagógusokkal kapcsolatban mindenekelőtt azt igyekeztünk megtudni, hogy az egyes iskolai szereplők és ezen belül a pedagógusok hogyan vélekednek a változásokról. A kérdőív kérdéseire válaszoló pedagógusok véleménye szerint az iskolai szereplők bár igen megosztottak voltak a kérdésben, a tanulókat leszámítva, akik mérsékelt lelkesedést mutattak, a kedvező fogadtatás az elutasításnál valamivel jellemzőbb volt valamennyi szereplő körében. Az igazgatók körében volt a legnagyobb átlagosan az elfogadás aránya (76%), a szülők és a pedagógusok közel fele nyilatkozott pozitívan (49% és 47%). A pedagógusok válaszait erősen befolyásolta az a tény, hogy alsó vagy felső tagozaton tanítanak: az alsó tagozaton tanítók jóval pozitívabban álltak az új helyzethez, mint a felső tagozaton tanítók. Egy másik dimenzióban az is jellemzőnek mondható, hogy a válaszadók percepciói eltérőek önmaguk és munkatársaik vonatkozásában: saját attitűdjeiket pozitívabban, kollégáik attitűdjeit negatívabban ítélték meg (lásd *1. táblázat*).

² A kutatás során három eltérő helyzetű járásban kérdőíves kutatást végeztünk, ennek keretében 34 igazgató, 548 pedagógus válaszait tudtuk feldolgozni, emellett közel ezer 5. évfolyamos és 839 8. évfolyamos tanulónak és szüleiknek válaszait tudtuk beépíteni. Az empirikus kutatás résztvevői *Imre Anna, Imre Nóra, Berényi Eszter, Jankó Krisztina* voltak.

1. táblázat: Az intézkedés bevezetésének fogadtatása a pedagógusok körében, a pedagógusok válaszai alapján (%-ban)

		<i>Inkább elutasítón</i>	<i>Inkább kedvezően</i>	<i>Nem tudja</i>
A pedagógusok általában	alsó tagozaton tanít	35,3	54,8	9,9
	felső tagozaton tanít	50,2	38,3	11,5
A kérdezett	alsó tagozaton tanít	28,6	59,4	12
	felső tagozaton tanít	46,1	44,4	9,5
Átlag		42,2	47,1	10,6

A délutáni feladatok változásában való érintettség

Kutatásunkban arról is gyűjtöttünk információkat, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek a változásokról a saját munkájukkal kapcsolatban, illetve, hogy konkrétan mekkora változásról is lehet egy-egy pedagóguscsoport esetében beszélni.

Bár a pedagógusok jelentős részének nem okozott különösebb gondot a délutáni iskola bevezetése, vannak iskolák és pedagógusok, amelyek és akik számára nagyobb kihívást jelentett az új helyzet. Ilyenek a felső tagozaton tanító pedagógusok általában, a hátrányos helyzetű tanulókat magasabb (33–100% közötti) arányban fogadó iskolák és az itt dolgozó pedagógusok, valamint a délutáni foglalkozásokban közelebbről érintett pedagógusok.

A délutáni érintettségben való növekedést az is megragadhatóvá teszi, ha összevetjük a két tanév – a beavatkozást megelőző és követő tanév – tendenciáit a pedagógusok saját beszámolóit alapján. Az adatok azt mutatták, hogy a pedagógusok között egyik tanévről a másikra 15,4 százalékkal nőtt azoknak az aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy gyakran tanítanak napközis vagy tanulószobai foglalkozáson.³ Hasonlóan jelentős bővülés volt megfigyelhető a szakkörvezetés feladatában. Az adatokból az is leolvasható, hogy az intézkedés következtében mind az alsós, mind a felsős pedagógusok körében jelentős mértékben megnőtt a délutáni foglalkozásokban való érintettség (lásd 2. táblázat). Az alsós pedagógusok körében a napközi mellett a szakköri foglalkozások jelentenek elsősorban növekedést, a felsőben a korrepetálás, a szakköri foglalkozások és az egyéb foglalkozásokkal kapcsolatos elfoglaltságok. A változás összességében valamivel nagyobb volt a felső tagozaton tanító tanárok körében, mint a tanítók körében. A pedagógusi feladatkörök oldaláról ezért a felsős pedagógusokat, közöttük is elsősorban a szakkört és az egyéb foglalkozások közül a tanulószobát vezető pedagógusokat láttuk leginkább érintettnek a kérdésben (lásd 2. táblázat).

³ A délutáni foglalkozásokkal kapcsolatban a kérdésfeltevésben csak a napközis foglalkozás szerepelt, a tanulószoba részben a napközi, részben az egyéb kategóriába került.

2. táblázat: A pedagógusok délutáni foglalkoztatásában bekövetezett változások az alsó és felső tagozatos pedagógusok körében a 2012/2013. és 2013/2014-es tanévben (%-ban)

Foglalkoztatások	2012/2013			2013/2014		
	alsó	felső	átlag	alsó	felső	átlag
iskolaotthon	21,4**	8,2**	15,5**	24,9*	15,3*	20,7*
napközi	50,2**	35,6**	43,8**	59,4**	42,6**	52**
klubnapközi	4,7	2,3	3,6	3,3	4,8	4
korrepetálás	77,2**	64,5**	71,5**	79,2*	70,9*	75,6*
szakkör	39,2**	58,1**	47,8**	51,7**	68,7**	59,5**
művészeti foglalkozások	26,3*	17,4*	22,4*	27,3*	18,5*	23,5*
sport	21,3	24,2	22,6	26,4	25,4	26
idegen nyelv	8,1	13,8	10,6	8,7	13,9	11
délutáni kirándulások	65,0	59,5	62,6	63,4	57,4	60,8
egyéb	48,8	55,4	51,9	55,1	70,1	62,1

Megjegyzés: ** szign. $\leq 0,005$; * szign. $\leq 0,050$

Úgy tűnik, a délutáni foglalkozások tekintetében a fenti két csoport érintett első-sorban a pedagógusok közül: a tanulószobán (is) tanító pedagógusok és a szakköri foglalkozást (is) vezető pedagógusok. A tanulószobán is tanító pedagógusok – saját megítélésüket is figyelembe véve – a délutáni foglalkozások kérdésében az átlagnál (ötös skálán 2,5) inkább érezték magukat érintettnek (ötös skálán 3,1). Ez az eltérés jelentős és szignifikáns eltérést jelent, vagyis feltehetően a tanulószobán tanító pedagógusok tekinthetőek a délutáni foglalkozások bevezetésében az egyik leginkább érintett csoportnak. A délutáni foglalkozásokban másik erősen érintett csoportnak azok a – szintén felső tagozatos – pedagógus csoportok tekinthetőek, akik szakköri foglalkozásokat tartanak a korábbinál nagyobb arányban.

A munkaidő változása

Azt is igyekeztünk megtudni, hogy a változás nyomán a tanári munkaidőn belül hogyan változott a legfontosabb feladatokra fordított idő aránya. Ennek érdekében a kérdés idején az egyes feladatokra fordított becsült időarányokat az előző évi, szintén becsült időarányokkal vetettük egybe. Meglepő módon a tanulókkal tanórán kívüli foglalkozásokra fordított idő nem nőtt meg jelentősen, csak mintegy két százalékkal. Ezzel egyidejűleg – és feltehetőleg ezzel összefüggésben – az adminisztrá-

tív feladatokkal töltött idő hasonló arányban, másfél százalékkal nőtt. A tanórai feladatokra két százalékkal kevesebb idő jutott, mint az előző évben, és egy százalékkal kevesebb a készülésre. A szülőkkal való kapcsolattartásra és a szakmai megbeszélésekre fordított idő terén azonban nem történt változás: a heti munkaidő négy és fél százalékát fordították ezekre mindkét évben.

Az érintettség egy másik dimenziója az intézmény. Eltérés figyelhető meg ugyanis az intézmények között abban a tekintetben, hogy hogyan alakul a tanulók összetétele, s hogy milyen összetételű tanulókat fogadnak nagyobb arányban. A tanulói összetétel, ha nem is determinálja a délutáni foglalkozások szerkezetét, de a hatása kimutatható. Az adatokból kitűnik, hogy a tanulószobán tanító pedagógusok aránya igen eltérő járások és iskolakategóriák szerint: a leginkább hátrányos helyzetű iskolakategóriában a tanulószobán gyakran vagy időnként tanító pedagógusok aránya az átlagot jelentős mértékben meghaladta (43,5%), szemben a hátrányos helyzetű tanulókat alacsony arányban fogadó iskolák pedagógusaival, ahol ez a feladat csak a pedagógusok egynegyedét érintette (24,5%) (lásd 3. táblázat).

3. táblázat: Tanulószobán tanító pedagógusok a vizsgált járásokban, (%-ban)

	Járások			Átlag	HH tanulók aránya az iskolában, %		
	Bp.	J járás	M járás		0–25	26–35	36–100
Nem tanít tanulószobán	64,3	50,9	35,6	49,7	50,3	54,8	45,3
Néha tanít	19,6	20,4	11,7	17,1	25,8	17,0	9,5
Időnként tanít	5,6	14,4	16,0	12,3	11,3	13,3	12,3
Gyakran tanít tanulószobán	10,5	14,4	36,8	20,9	12,6	14,8	33,0

P = 0,000; ** szign. ≤ 0,005

A hátrányosabb helyzetű tanulókat nagyobb arányban fogadó iskolákban hozzájárulhat a feladat nehézségéhez a tanulószobai foglalkozásokon tanítók esetében a tanulók összetétele önmagában is. A délutáni foglalkozások ebből a szempontból valószínűsíthetően eltérnek: több problémás, segítségre szoruló tanulóval kell a délután folyamán foglalkozni, mivel az adatok tanúsága szerint a jobb társadalmi háttérű tanulók azok, akiket elsősorban kikérnek szüleik ezekről a foglalkozásokról.

Az érintettség ténye mellett második lépésben ezért a munkaidőben bekövetkezett változásokat az érintett pedagóguscsoportok esetében közelebbről is megvizsgáltuk. A tanári munka szempontjából a tanulószobán gyakran tanító tanári csoportot az átlagosnál nagyobb változások érték, esetükben jelentősen, 5,3 száza-

lékkal megnőtt a tanórán kívüli foglalkozásokra fordított idő. Ennek ellentételezéseként szinte minden más foglalkozásra jutó idő csökkenése figyelhető meg: öt százalékkal csökkent a tanórákra fordított idő, a tanóra való készülés ideje, kismértékben csökkent a szülővel való kapcsolattartásra és a szakmai együttműködésekre fordított idő is (lásd 4. táblázat). A délutáni foglalkozásokban érintett másik pedagóguscsoport, a szakkört gyakran vezető pedagógusok az átlagtól kevésbé tértek el, a tanórán kívüli foglalkozásokra is hozzávetőlegesen átlagos időráfordításról számoltak be (a heti munkaidő 14,5 százalékról).

4. táblázat: A tanulószobás pedagógusok és a pedagógusok átlagos heti munkaidejének egy feladatok közti megoszlása (%-ban)

Tanév		Tanóra való készülés	Tanulók tanítása a tanórán	Tanórán kívüli foglalkozás a tanulókkal	Adminisztratív feladatok ellátása	Szülővel való kapcsolattartás	Szakmai megbeszélések	Egyéb
2012/ 2013	tszped	18	43,4	18,0**	9,0	4,5	4,4	2,8
	átlag	19,5	43,2	14,5**	10,4	4,5	4,7	3,2
2013/ 2014	tszped	18,8	48,4	12,7	8,5	4,8	4,7	2,0
	átlag	20,4	46,1	12,1	8,7	5,0	4,6	3,2

Megjegyzés: ** szign. $\leq 0,005$; * szign. $\leq 0,050$

Pedagóguskompetenciák

A fentiek fényében kíváncsiak voltunk arra, hogy a megkérdezett pedagógusok hogyan látják a pedagóguskompetenciák oldaláról ezt a munkát, mit gondolnak a délutáni foglalkozásokhoz kapcsolódó pedagógusi munka és a pedagóguskompetenciák kapcsolatáról, ezért a kérdőívben egy zárt kérdésben erre is rákérdeztünk. Mindezzel azt igyekeztünk megtudni, hogy a délutáni foglalkozásokban leginkább érintett, tanulószobát gyakran vezető pedagógusok a pedagóguskompetenciák közül melyeket tartják különösen fontosnak és kevésbé fontosnak a maguk számára. A kiemelt legfontosabb kompetencia mind a tanulószobán tanító, mind az ott nem tanítók részéről a tanulás támogatása volt, ezt követően a tanuló személyiségfejlődését és az egyéni bánásmódot emelték ki, illetve az elkötelezettséget és a szakmai fejlődésért való felelősségvállalást, s a hasonló fontosságú kommunikáció és szakmai együttműködés kompetenciát. A tanulószobán gyakran tanítók néhány kompe-

tenciát az átlagnál szignifikánsan magasabbra értékelték, mint a pedagógusok átlagosan. Ilyen mindenekelőtt a legfontosabbnak ítélt kompetencia, a tanulás támogatása, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, a pedagógiai folyamat tervezése és a megvalósításhoz kapcsolódó önreflexió, valamint a szaktudományi és tantervi tudás (lásd 5. táblázat). A kiemelt kompetenciák feltehetően jelzésértékűnek mondhatóak a pedagógusi felkészültség szempontjából is, legalábbis a pedagógusok saját megítélése szerint.

5. táblázat: A délutáni foglalkozásokhoz szükséges pedagóguskompetenciák⁴, a tanulószobát gyakran vezető pedagógusok és a pedagógusok átlagának megítélése szerint (1–5 skála átlagai)

<i>Pedagóguskompetenciák</i>	<i>Tanulószoba</i>	<i>Átlag</i>
A szaktudományi, szaktárgyi, tantervi tudás.*	3,969	3,833
Tanuló személyiség-fejlesztése, egyéni bánásmód, HH, SNI tanulók együttnevelése.**	4,031	4,102
A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése.**	4,021	3,970
A pedagógiai folyamat tervezése, megvalósításhoz kapcsolódó önreflexió.*	3,726	3,704
A tanulás támogatása.*	4,313	4,143
A pedagógiai folyamatok és a tanulók folyamatos értékelése, elemzése	3,649	3,612
Kommunikáció és szakmai együttműködés.	4,031	4,020
Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.	4,042	3,996

A feltett kérdés: Hogyan ítéli meg, az alábbi pedagógus kompetenciák milyen mértékben szükségesek a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatos feladatok ellátásához?

Megjegyzés: ** szign. $\leq 0,005$; * szign. $\leq 0,050$

Nehézségek és felkészülés

Fontos szempont a változások kapcsán a felmerülő nehézségek kérdése, ezek kezelésének lehetőségei és ehhez kapcsolódóan az is, hogy a pedagógusok hogyan látják a saját felkészülésük szükségességeit és lehetőségeit. Arra a kérdésre, hogy adódtak-e nehézségek a délutáni foglalkozások kibővülése kapcsán, a pedagógusok 60,2 százaléka válaszolt igennel, köztük az átlagnál valamivel több felső tagozaton tanító tanár, tanulószobán vagy gyakran tanító vagy szakkört gyakran vezető tanár, illetve hátrá-

⁴ A táblázatban megnevezett pedagóguskompetenciák részletes leírását lásd (Kotschy, 2011).

nyos helyzetű tanulókat magas arányban tanító tanár. A tanulószobán tanító pedagógusok találkoznak a legnagyobb eséllyel nehézségekkel, az ő esetükben a feladat újszerűsége jelentett nehézséget (69%), valamint a tanulókkal kapcsolatban előforduló feszültség, nézetkülönbség (48,5%). A hátrányos helyzetű tanulókkal magas arányban találkozó pedagógusok számára hasonló mértékű nehézséget jelentett maga a feladat, a felkészüléshez szükséges idő hiánya, emellett említették még a nézetkülönbséget a vezetéssel (30%), a kollégákkal (38%) és a tanulókkal (43,8%).

6. táblázat: Az intézkedés bevezetésével összefüggő nehézségek érzékelése egyes pedagóguscsoportokban. Az igen válaszok aránya (%-ban)

<i>Pedagóguscsoportok</i>		<i>%</i>
Tagozat	alsó tagozaton tanít	58,5
	felső tagozaton tanít	62,0
Tanulói összetétel (HH tanulók aránya)	33% alatti	54,4**
	33% feletti	66,8**
Délutáni foglalkozásokban való részvétel	tanulószobán gyakran tanít	73,9**
	szakkört gyakran vezet	65,1
<i>Átlag</i>		<i>60,2</i>

A feltett kérdés: Adódtak-e nehézségek a tervezés, ill. a megvalósítás során?

A nehézségek és a feladat újszerűsége ellenére - a kérdőív más kérdéseire adott válaszokból legalábbis arra lehet következtetni, hogy nem okozott a megvalósítás komoly problémát a pedagógusok számára: a válaszoló pedagógusok fele, 51,3 százaléka érezte úgy, hogy jelenlegi felkészültségével meg tudja oldani az új feladatokat, egyharmaduk, 34,7 százalékuk pedig úgy vélte, egy kis felkészüléssel el tudja látni e feladatokat. A megvalósításhoz segítséget elsősorban az internet segítségével igyekeznek találni, a tanárok több mint fele (58,6%) a tanári munkaközösségi megbeszéléseket és iskolai szintű belső továbbképzéseket (51,3%) gondolta hasznos forrásnak. A tanárok harmada-fele az iskolán kívüli lehetőségeket, például a helyi és más szervezésű továbbképzések gondolatát és a más iskolába tett látogatások lehetőségét is támogatta.

Összességében a fentiekből az szűrhető le, hogy a változásokkal kapcsolatban a pedagógusok igen megosztottak, azok a pedagógusok, akik az intézkedések nyomán létrejövő változásokban érintettebbek és/vagy nehezebb körülmények között dolgoznak, kevésbé fogadták kedvezően a helyzetet. A közelebről érintett pedagógusok több nehézséggel találkoztak az új feladatokkal kapcsolatban. Felkészítést ennek ellenére a pedagógusok nagy része nem tartott szükségesnek, jelentős részben önállóan oldották meg a feladataikat, mivel az adatokból az is kiszűrhető, hogy

iskolán belüli együttműködésre, egymástól való tanulásra csak a pedagógusok csak kisebb része számíthat.

Képzési és szakmai fejlődési lehetőségek

Felmerül az a kérdés is, hogy mi jellemzi a helyzetet a pedagógusok felkészültsége, képzése, továbbképzése szempontjából. A vizsgált iskolák döntő részében a kutatás idején a pedagógusok nem igényeltek külön felkészítést a délutáni feladatok ellátásához, mivel nagyrészt olyan feladatok töltik ki a délutáni időszávot, amelyek valójában nem újak, csak volumenükben változtak, nőttek meg. Ugyanakkor elképzelhető, hogy az új feladatok a közeljövőben a felkészültség, a felkészítés kapcsán új igényeket „szülnek”. Ez növeli az olyan feladatokkal kapcsolatos kihívásokat, amelyekre *Andy Hargreaves* hívja fel a figyelmet. Ezek a tudástársadalomra és az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés igényéből következő, gyakran egymásnak is ellentmondó elvárások, amelyekre bár nem készítették fel a tanárokat, mégis elvárják tőlük. Ilyen például, hogy a tanulókat és az iskolaszervezeteket felkészítsék a jövő feladataira, a tudástársadalomban való túlélésre és boldogulásra, ugyanakkor az is feladatuk lenne, hogy ellensúlyozzák a tudástársadalom problémáit, a közösség elvesztését, a növekvő szakadékot a gazdagok és szegények között. A fenti helyzet, az egymásnak ellentmondó feladatoknak való megfelelési kényszer a pedagógusok „szakmai paradoxona” (*Hargreaves, 2003*).

A délutáni foglalkozások világának kiterjedése a fenti dilemmát is tovább élezheti. A délutáni foglalkozásokkal kapcsolatos – elsősorban implicit módon megjelenő – igények szintén sokrétűek és egymásnak gyakran ellentmondóak: támogatassák a tanórai tanulást (pl. házi feladat, másnapi felkészülés), jelentsenek új tanulási lehetőségeket, az iskolai tanulást kiegészítő és gazdagító ismeretekkel segítsék a jobb képességű tanulókat (pl. szakkörök), támogatassák a lemaradókat (pl. felzárkóztatás), segítsék elő az érdeklődés felkeltését, az iskolához való kötődés lehetőségét, a társas kapcsolatos szorosabbá válását, az iskola külvilág felé való nyitását. Két-három átfogóbb kérdéskör körvonalazódik a délutáni foglalkozások kapcsán: az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés, illetve eredményesség növelésének és az esélykülönbségek csökkentésének igénye, amelyek több ponton össze is kapcsolódnak. Akármelyikre helyeződik is a hangsúly, az általános iskola valószínűsíthetően mindezeket az elvárásokat nem tudja egymaga felvállalni, de ha támogatást kap hozzá az oktatáspolitikai és a társadalom oldaláról, akkor sokat tehet érte.

Melyek lehetnek a kérdéssel kapcsolatos fontosabb kihívások a pedagógusok számára? Mindenekelőtt *a tanórán kívüli foglalkozások* maguk és az a részben nem formális, részben informális tanulási környezet, amelyben történnek. A foglalkozások maguk is különböző funkciókat fednek le (pl. felzárkóztatás, tehetséggondozás, gazdagítás, sport, illetve tanulmányi és nem tanulmányi kompetenciák kibontakoztatása, motiválás), melyeket nem könnyű közös nevezőre hozni. De van néhány kö-

zős sajátosság, például a tanulási környezet mássága, az ebből fakadó rugalmasság, kötetlenség, közvetlen következmény nélküliség, a társas jelleg erősödése, a külső kapcsolatokra való nyitottság, amelyekre fel lehet előre készülni. Ha sikerül, akkor a lehetőségek jobb kihasználása révén a tanítási folyamatokhoz kapcsolatan feltehetőleg elősegíthetik a valós élethelyzetekben történő, nem iskolai kontextusokhoz kapcsolódó tanulási lehetőségek nagyobb szerephez jutását, s ezzel az érdeklődés felkeltése mellett számos kompetencia, köztük a szociális kompetenciák fejlesztését, a társas kapcsolatok tartósabb kiépülését.

A tanórán kívüli feladatokkal való eredményes megbirkózásban a pedagógust olyan sokrétű szakmai felkészültség segítheti, amit *Andy Hargreaves* is javasol a tudástársadalom igényeit figyelembevevő szakmai fejlesztés kapcsán: például a mély kognitív tanulás elősegítésének képessége, a folyamatos szakmai fejlődés, az együttműködésekben való részvétel, a szülővel való bánásmód elsajátítása, a változásra való nyitottság és képesség (*Hargreaves*, 2003). Mindez, közelmúltban végzett kutatások tapasztalatai alapján a hazai pedagógusok esetében még nem mondható általánosnak (lásd például *Golnhofer* és *Nahalka*, 2001). A hazai szakmai körben néhány éve kifejlesztett pedagógus kompetenciák a fentieket döntő részben lefedik, erre lehet a továbbiakban is építeni, ezeket az eltérő intézményi és tanulási környezetek szempontjából szükség esetén tovább lehet gondolni (*Kotschy*, 2011).

A délutáni foglalkozások világa egyben a *sajátos tanulói igényekre* is választ kell, hogy adjon (pl. felzárkóztatás, tehetséggondozás), mindez külön, sajátos tudást és felkészülést feltételező feladat a pedagógusok számára. Különösen nagy felkészülést igénylő feladat a *hátrányos helyzetű tanulókkal*, esetleg más kulturális háttérű tanulókkal való foglalkozás, amelyben különösen fontos a tanulás támogatása (pl. diagnózis, megfelelő módszerek alkalmazása, tanácsadás), a heterogén tanulócsoportok tanítása (pl. kooperatív technikák, differenciálás). Mindez, a szilárd elméleti (pszichológiai, pedagógiai) felkészültség mellett, szociológiai és multikulturális ismereteket is feltételez.

Nagyrész a vezetőkre váró feladat a *tanórai és tanórán kívüli foglalkozások szakmai szempontok figyelembevételével történő megszervezése*, az intézményi megoldások kialakítása és a pedagógusok felkészülésének és támogatásának intézményhez kapcsolódó biztosítása. A változások kapcsán a pedagógusok támogatása különösen fontos. Fontos azért is, hogy ne váljanak ellenállókká, hanem képesek legyenek maguk is előmozdítani a kedvező irányú fejlődést saját környezetükben, részt venni a kapcsolódó döntésekben, együttműködésekben. De fontos mindez azért is, hogy a változások kapcsán ne a formális megvalósítók csoportjába kerüljenek, akik jobb megoldás híján valójában saját korábbi tapasztalataikat viszik tovább, hanem maguk is kreatív módon járulhassanak hozzá a lehetőségek alakításához (*Osborne et al.*, 2000).

A szakmai fejlődés és képzés sokféle formája segítheti a pedagógusokat a délutáni tanulási helyzetek alakításában, ebben mind a képzés, mind a szakmai fejlődés számos formája szerepet játszhat. Mindezekben a különféle igényekhez illeszkedő, sokféle tartalmú és módszertanú szakmai fejlődést adekvát módon elősegítő képzé-

sek kialakítására érdemes törekedni. Az előre látható új feladatokra és kompetenciákra a tanárképzés készítheti fel a leendő pedagógusokat. A pedagógusképzés biztosíthatja mindehhez az alapot, a szilárd alapozó képzést, az erős elméleti felkészültséget a szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, tantárgy-pedagógiai területeken. Biztos alapok birtokában segítségével a leendő pedagógusok könnyebben tudnak eltérő tanulási környezetekhez és tanulói igényekhez adaptálódni, a tanulók számára motiváló tanulási környezetet biztosítani. A képzés támogathatja, hogy a hallgatók tudatosan készüljenek fel az élethosszig tartó tanulásra és ezt elősegítő tanítási helyzetekre. A szakmai gyakorlat lehetővé teheti azt is, hogy a pedagógusok már kipróbálhassák magukat hasonló helyzetekben. A képzéshez kapcsolódó kutatási lehetőségek jó terepet jelenthetnek a leendő, illetve a gyakorló, már minősített pedagógusok számára is. A gyakorlatban dolgozó pedagógusok és vezetők számára a továbbképzések és a szakmai fejlődés egyéb formái biztosíthatják a felkészülést. A szakmai felkészülés a különböző pedagógus csoportok esetében számos formában megvalósítható lehet, a továbbképzések mellett felhasználhatóak a munkavégzéshez kapcsolódó iskolán belüli és azon kívüli egymástól való tanulási lehetőségek egyaránt, ezek érdekében többféle – helyi, hálózati, vagy akár nemzetközi – együttműködési forma alakítható ki. A pedagógusok szakmai fejlődését segítő sokféle, formális, nem formális és informális tanulási lehetőséget ötvöző tanulási alkalom elősegítheti a pedagógusok számára a hasonló tanulási helyzetek és lehetőségek rutinos, kreatív formálását a tanulókkal való foglalkozások alakításában is.

Irodalom

- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 359–374.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk., 2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press, New York.
- Hargreaves, D. H. (2004): *Learning for Life. The foundations for lifelong learning*. The Policy Press, Bristol.
- Imre Anna (szerk., 2015): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság. A délután 4-ig kiterjesztett általános iskola első tapasztalatai*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kotschy Beáta (szerk., 2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Nagy Mária (2010): *Teher-e a munka? Intézményvezetői interjúk tanulságai*. Pedagógus 2010. kutatás. URL: http://www.t-tudok.hu/file/Pedteher/igazgatoi_interjuk_elemzese.pdf; Utolsó letöltés: 2015. 12. 14.
- Nahalka István (2003): *Túl a falakon*. Gondolat Kiadói Kör. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Osborn, M. et al. (2000): *What teachers do. Changing policy and practice in primary education*. Continuum, London and New York.