



IMRE ANNA

## Tanórán kívüli tanulás az általános iskolában

MŰHELY

### 1. BEVEZETÉS

Az elmúlt néhány évtizedben a tanulásról alkotott képünk sokat változott (*Halász, 2009*), és ennek nyomán változóban vannak a tanulási környezetekről kialakított nézeteink is. Egyre inkább elfogadott gondolattá válik, hogy nem csupán az iskolában, formális oktatásban történhet tanulás: a fejlődés lehetőségeit meg lehet látni az iskolán, illetve a tanórán kívüli tevékenységekben is. Ennek nyomán megélni látszik az érdeklődés a nem formális (tanórán és iskolán kívül szervezett) és az informális (nem szervezett, spontán tevékenység során megvalósuló) tanulási formák, lehetőségek iránt is. A témával kapcsolatban egyre több kérdés merül fel, ugyanakkor hazai viszonylatban még viszonylag kevés rendszerezett tapasztalatról tudunk beszámolni. Írásunkban néhány kutatómódszertani kérdés körüljárásával igyekszünk hozzájárulni a terület megismeréséhez, egy általános iskolai kutatás eredményeit is felvillantva.

A tanórán kívüli tanulás kérdése kapcsolódik a tágabb oktatáspolitikai

kontextushoz, így az élethosszig tartó tanulással összefüggő célokhoz és ennek révén a különféle tanulási formák megkülönböztetéséhez (pl. aktív tanulás, közösségi tanulás, iskolai közösségi szolgálat), valamint a prevenció oldaláról összefügg a korai iskolaelhagyás csökkentésével is. A szakirodalomban az ilyen – a tanulók iskola és tanulás iránti elköteleződését javító, megelőzést szolgáló – területek egyikeként gyakran felbukkan a tanórán kívüli, extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétel (például *Finn, 1989; Reschly és mtsai, 2013; European Commission, 2015*).<sup>1</sup>

A tanórán kívüli foglalkozások tanulói eredményességgel való összefüggését számos korábbi kutatás kimutatta, bár a témát elemző tanulmányok között akadnak olyanok is, amelyek nem találtak összefüggést, vagy ahol az összefüggés nem egyértelmű a tanulói eredményesség szempontjából (*Patall, 2010*). A kutatást nehezíti, hogy a tanórán kívüli foglalkozások jelentős részének a tanulmányi eredményességgel való összefüggése inkább közvetetten érvényesül, nem könnyű a hatásmechanizmus azonosítása. Másik oldalról nehézséget

<sup>1</sup> Az Európai Bizottság korai iskolaelhagyás megelőzését célzó, iskolai szintű ajánlásaiban ugyancsak szerepel mint egy, a kimaradás megelőzését segítő tanulói támogatási forma, a következő felsorolásban: elköteleződést segítő tanterv és oktatási módszerek; a tanulók jólléte; korai észlelési mechanizmusok; szisztematikus támogatási rendszer; nem anyanyelvű tanulók külön támogatása; a tanulók véleményének és az iskola életében való részvételének támogatása; életpálya-tanácsadás; **tanórán kívüli tevékenységek** (European Commission, 2015). (Kiemelés a szerkesztőtől)

jelent az is, hogy ezek a foglalkozások önmagukban is sokfélék: sokféle céllal szerveződnek, a tanulmányi célú foglalkozások mellett számos nem tanulmányi célú tevékenységet is magukba foglalnak. Továbbá, mivel a tanórai foglalkozásokkal összehasonlítva kevésbé szabályozott környezetben működnek, a gyakorlatban való megvalósítás szempontjából igen nagy eltérések lehetnek akár az azonos céllal szerveződő foglalkozások között is.

Jelen írással elsősorban az iskolai szervezésű, tanórán kívüli tanulás formáinak és az ezekben való részvétel sajátosságainak megismérléséhez szeretnénk hozzájárulni. Az írás első részében néhány, kutatási megközelítésekkel összefüggő és ezekhez kapcsolódó módszertani kérdést tárgyalunk szakirodalmi tapasztalatok felhasználásával (*Eccles*, 2005), második felében pedig saját adataink bemutatásával azt vizsgáljuk, hogy a tanórán kívüli tanulás lehetőségei milyen perspektívákat nyitottak meg az általános iskolai tanulók és egyes, társadalmi háttér szerint elkülöníthető csoportjaik számára.

## 1.1 Fogalmak, kérdések, megközelítések

Az általunk tanórán kívüli tanulásként megnevezett tanulási formák az angol nyelvű szakirodalomban leggyakrabban „szervezett tevékenységek” (organized activities) elnevezéssel jelennek meg, amelyek közös jellemzői közé olyan sajátosságok tartoznak, mint a strukturáltság, a felnőtt felügyelet és a készségfejlesztésre

fektetett hangsúly (*Mahoney*, 2005). Az ilyen tevékenységekben való részvétel általában önkéntes és erősen függ a hozzáféréstől. A tapasztalat és a várakozások szerint a szervezett tevékenységekben való részvétel elősegítheti az életkornak megfelelő kompetenciák elsajátítását, a pozitív attitűd, az iskolai kötődés kialakulását a jelenben, s csökkentheti a problémás viselkedés kialakulását és ezzel a kimaradás kockázatát (*Mahoney*, 2005., *Eccles*, 2005).

A szervezett foglalkozásokra irányuló kutatások többsége a tanulói részvételt és a részvétellel járó következményeket, eredményeket egyaránt vizsgálja. Mindkét szempontból fontos a részvétel célja, ami többféle lehet: kompetenciafejlesztés, a társakkal való

együttlét keresése, szórakozás, a szabadidő kötetlen eltöltése, művészeti vagy sporttevékenységben való részvétel (*Eccles*, 2005). A részvétel kérdése szempontjából fontos az önkéntesség lehetősége és a tényleges döntés kérdése is. A szervezett tevékenységek döntő hányadában ugyanis a részvétel önkéntes választáson alapul, így inkább valószínűsíthető a motiváltság. Ugyanakkor, még ha a részvétel önkéntes alapon szerveződik is, a tényleges döntést nem mindig a tanuló hozza, gyakran előfordul szülői döntés miatt vagy tanári javaslatra történő részvétel is. A tanulók egy része (pl. SNI, BTMN, gyengébb tanulmányi eredményt elérő tanulók) számára többnyire nem önkéntes,<sup>2</sup> másik része számára jellemzően önkéntes a részvétel, s feltehető, hogy ezzel összefügg a motiváltság is. További fontos kérdés a résztvevők társadalmi, illetve tanulmányi eredmény szerinti összetétele, a részvétel gyakorisága, tartóssága, és az

elősegítheti az életkornak megfelelő kompetenciák elsajátítását

<sup>2</sup> Nem önkéntes részvételtől elsősorban olyan tanulók esetében lehet beszélni, akik szakvizsgálati javaslatra vesznek részt meghatározott fejlesztő foglalkozásokon, de előfordul egyes iskolákban, hogy az iskolavezető kötelezővé teszi a gyengébb tanulók számára az egyes foglalkozásokon (jellemzően a tanulószobán) való részvételt.

alkalmanként a tevékenységgel eltöltött idő is. A tanórán kívüli programokból sok esetben a következményektől függetlenül ki lehet lépni, így jelentős lehet az ezekről való lemorzsolódás is.

A tanórán kívüli foglalkozásokra irányuló kutatásokat sokféleség jellemzi diszciplináris értelemben és módszertani szempontból is. Találkozni lehet a kérdéssel a pszichológia (pl. *Eccles*, 2005; *Páskuné*, é.n.), a szabadidő-pedagógia (pl. *Mihály*, 2003; *Kereszty*, 2008), a tanuláskutatás (*Nabalka*, 2003), a szociológia (pl. *Nagy*, 2002; *Patall*, 2010; *Bocsi*, 2013) keretén belül. A kérdések és a módszertani megközelítések a diszciplinától is függenek: más iránt érdeklődik a szociológus, a pszichológus és a pedagógiai szakértő. A tudományterületről függően sokféle kvantitatív és kvalitatív kutatási megközelítéssel és módszerrel találkozhatunk a szakirodalomban: nagymintás, longitudinális kutatásokkal éppúgy, mint kísérleti alapú kutatással, etnográfiai jellegű kutatással, korábbi kutatások eredményeit bemutató metaelemzésekkel vagy egyes, eredményesnek bizonyuló programok bemutatásával. A kísérleti megközelítésű elemzések specifikált elméletre építenek, figyelve a kontextuális tényezőkre is (*Eccles*, 2005). Bár a kutatások jellemzően a programokra és a tevékenységekre fókuszálnak, több kutatás érdeklődik a megvalósítók szakmai felkészültsége és az implementáció körülményei iránt is (pl. *Vandell* és *mtszai*, 2005).

A részvétel következményeinek, eredményének feltárása az előbbinél nehezebb kérdés. Az összefüggéseket leggyakrabban korrelációkkal vizsgálják, de mivel egyes hatások közvetettek, továbbá erősen kontextusfüggőek lehetnek és nem különíthetők el más hatásoktól, fontos a

kontrollcsoportos, illetve a longitudinális és a kísérleti vizsgálat is a megalapozottabb következtetések levonásához. Az elemzés során a kimenetnél vizsgált szempontok gyakran elkülönítik a tanulmányi és nem tanulmányi eredményeket egymástól. Több elemzés kiemeli, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak különösen kedvez a

meghosszabbított, tanórán kívüli tanulási idő (pl. *Mahoney*, 2005; *Eccles*, 2005; *Patall*, 2010). Az elemzések által feltárt kimenet, az eredmények heterogenitása is gyakran

szembeszökő; ez a sokféleség összefügg a programok és a megvalósítás változó szakmai színvonalával is (*Eccles*, 2005). A korai iskolaelhagyás megelőzéséhez kapcsolódó újabb elemzésekben az *elköteleződés* fogalma került előtérbe. Eszerint a kimaradás megelőzéséhez olyan beavatkozásokra van szükség, amelyek nem pusztán az iskolában való megmaradást segítik elő, hanem ezen túlmenően az iskolai elvárásoknak való megfelelést is, például az identifikáció, a motiváltság, az autonómia, a kapcsolódás érzésének erősítésén keresztül (*Finn*, 1989; *Early School Leaving*, 2017; *Rumberger* és *Rotermund*, 2013).

## 1.2 A foglalkozások kategóriái

A megközelítések *módszertani* megfontolásai közé tartozik az egyes foglalkozások gyakori típusokba sorolása, ami az elemzés számára új, átfogóbb tendenciák megfogalmazására nyit lehetőséget – például a kínálat változásának idősoros követése vagy az iskolák és iskolacsoportok közötti összehasonlítása terén. Elemzésünkben külön figyelmet szenteltünk a típusalkotás kérdésének, ezért áttekintettünk néhány, a

szakirodalomban jellemzőnek mondható felosztást, s a hazai sajátosságok figyelembevételével igyekeztünk adaptálni az egymást jelentős mértékben átfedő, mégis eltérő csoportosítási lehetőségeket (Andrews, 2001; Miller, 2004; McCombs, 2017; Farbman, 2015).<sup>3</sup>

Key Andrews három kategóriát különböztetett meg könyvében: a tantervet meghosszabbító tevékenységeket (Curriculum extension activities), a tantervet gazdagító tevékenységeket (Curriculum enrichment activities) és a képességfejlesztő tevékenységeket (Enabling activities) – ez utóbbiak elsősorban tantervhez kapcsolódó tanulmányi tevékenységeket ölelnek fel (pl. reading clubs, maths clubs) (Andrews, 2001).

Beth Miller felosztása négy kategóriát különböztet meg az iskolán és a tanórán kívüli tevékenységekkel kapcsolatban: (1) az iskolás korú gyermekek felügyeletére szervezett foglalkozásokat (school-age child care),<sup>4</sup> (2) ifjúságfejlesztő, devianciamegelőző foglalkozásokat (positive youth development), (3) „kiterjesztett tanulást” (extended learning) jelentő foglalkozásokat, amelyek a tanulmányi eredményesség javítását célozzák és (4) gazdagító tevékenységeket (enrichment activities), amelyek a tanulmányi tevékenységeket kiegészítő területeken járulnak hozzá a készségfejlesztéshez (pl. sport, művészetek).

A *gyermekfelügyelet* esetében a foglalkozás tartalmi oldalának vonatkozásában nincs világos konszenzus. A *kiterjesztett tanulás*<sup>5</sup> megközelítése többféle: sok program alapvetően a tanítási nap időben való kiterjesztésével arra a feltevésre épít, hogy a több tanulóval töltött idő automatikusan jobb eredményt hoz. Sok iskola esetében azonban tágult a kínálat is: ők felismerték, hogy az alulteljesítő gyerekek esetében nem jó válasz önmagában a tanulási idő növelése, s igyekeztek – a programokba külső partnereket is bevonva –, szélesebb spektrumban kínálni különböző tevékenységeket. A *gazdagító tevékenységek* a tanulmányi tevékenységek mellett más, azokat kiegészítő foglalkozásokra helyezik a hangsúlyt, jellemzően sport- és művészeti tevékenységek segítségével (Miller, 2004).

McCombs és munkatársai hasonló programokat elemeztek és osztályoztak, de az előbbiektől eltérő módon. Három kategóriát különítettek el: a *speciális kínálatú programok* (Specialty programs) specifikus tapasztalat vagy készség elsajátítására irányulnak, nem ingyenesek, oktatójuk az adott tartalom tekintetében szakember. Ezek a programok azonban jellemzően nem közpénzből finanszírozottak, így nem mindenki számára elérhetőek. A *többcélú programok* (Multipurpose programs) jellemzői közé tartozik, hogy egynél több tevékenységet foglalnak magukba (pl. házi

arra a feltevésre épít, hogy a több tanulóval töltött idő automatikusan jobb eredményt hoz

<sup>3</sup> A hivatkozott szerzők elemzése az angol (Andrews) és az amerikai (Miller, Farbman, McCombs) oktatási rendszerekkel kapcsolatos tapasztalatokra építenek, amelyek ugyan sok szempontból eltérnek a hazai oktatási rendszer lehetőségeitől, a tanórán kívüli tanulás kínálata azonban sok tekintetben hasonlóknak mutatkozik.

<sup>4</sup> Az iskolai gyermekfelügyelettel összefüggő tevékenységek az USA-ban a '80-as években terjedtek el, kettős céllal: egyfelől a nők foglalkoztatását igyekeztek ilyen módon megkönnyíteni, másrészt a gyerekek számára kívántak társas, érzelmi, kreatív és fizikai fejlődési lehetőséget biztosítani. Pozitív hatásai közt említhető a javuló tanulmányi teljesítmény, a részt vevő tanulók szociális kompetenciáinak fejlődése és a kockázati magatartások csökkenése.

<sup>5</sup> A kiterjesztett tanulást megcélzó foglalkozások a '90-es években kerültek előtérbe számos tankerületben. Az iskolák mindig is támogatták a házi feladat elvégzését, illetve a tanulást támogató programokat az alulteljesítő tanulók esetében, és idővel sok iskolakörzet az olyan, iskola utáni programok iránt is érdeklődni kezdett, amelyek a tanulói eredményességet javítani tudták.

feladat, rekreáció); rendszerint csoport-alapú tevékenységekre épülnek, s többnyire nem pedagógusok, hanem ifjúsági munkások a szervezői (Vandell, 2015). Az elsődleges elvárás ezekkel kapcsolatban a szülők foglalkoztatottságának támogatása, de ezek a programok is eredményeznek fejlődést nem kognitív területeken, amelyek a későbbi életvezetés szempontjából igen fontosak.

*A tanulmányi programok*

(Academic programs)

többnyire képzett tanár irányítása mellett zajlanak, aki jellemzően a tantervhez kapcsolja a tevékenységet.

A tanórákat követő 45–90 perces foglalkozások segítségével, felzárkóztatási vagy tehetséggondozási céllal közvetlenül igyekeznek javítani a tanulói eredményességet, elsősorban az alapkészségek vonatkozásában (McCombs és mtsai, 2017).

A fentiekre építve saját megközelítésünkben egy háromelemű besorolást alkalmaztunk, melynek kialakításánál a Miller-féle kategóriákat vettük alapul. Az ifjúságsegítő tevékenységeket elhagytuk, mivel azok az USA-ban is jellemzően iskolán kívül szerveződnek, s hazánkban is elsősorban más (pl. civil) keretek között lehet velük találkozni. A *gyermekfelügyelet* típusú foglalkozások ezzel szemben Magyarországon is gyakoriak, napközis foglalkozások formájában az iskolán belül elsősorban az alsó tagozaton szerveződnek, könnyen elérhetőek és népszerűek. A kognitív, tantervet „meghosszabbító” *tanulmányi tevékenységek* körébe azokat a foglalkozásokat soroltuk, amelyek az iskolai tanuláshoz kapcsolódnak. Ide kerültek azok a készségfejlesztő tevékenységek is, amelyek elsősorban tantárgyhoz

kötődnek (pl. szakkörök, felzárkóztatás, tehetséggondozás). A *nem kognitív-gazdagító tevékenységek* kategóriájába azokat a foglalkozásokat soroltuk, amelyek, ha kapcsolódnak is iskolai tantárgyhoz, nem elsősorban kognitív típusú kompetenciafejlesztésre adnak lehetőséget (pl. sport, művészeti foglalkozások). Mivel a hazai szak-

irodalomban a gazdagító kategória más értelmezésben fordul elő (Páskuné, é.n.), az elnevezésben egy megszorítást alkalmazva, „nem kognitív-gazdagító” típusú tevékenységeknek neveztük el ez utóbbi

kategóriát. A három kategória kialakítása mellett a fentiek figyelembevételével egy kételemű besorolást is alkalmaztunk, ami a tanulmányi és a más célú (pl. gondoskodó, gazdagító) foglalkozások elkülönítését teszi lehetővé.<sup>6</sup>

## 2. MINTÁZATOK A TANÓRÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁSOKBAN

A továbbiakban a fenti kategóriák segítségével igyekszünk bemutatni a tanórán kívüli tanulással kapcsolatos kutatásunk tapasztalatait. Kitérünk a foglalkozások megoszlásával kapcsolatos általános képre, a tendenciák időbeli változásaira, a pedagógusok különböző típusú tanórán kívüli programokban történő foglalkoztatására és az iskolák társadalmi háttér szerinti eltéréseire. Az elemzés két kutatás és a hozzájuk kapcsolódó statisztikai adatok feldolgozására épül: egy korábbi, a 2013/14-es tanévben megvalósított kutatás adataira,<sup>7</sup> valamint egy, a 2016/17-es tanévben végzett

<sup>6</sup> A hazai megkülönböztetések között is található a fentitől kissé eltérő, kételemű felosztás: *Bocsi Veronika* szintentartó-színésítő és helyzetbe hozó kategóriák között tett különbséget 5. évfolyamos tanulóakra vonatkozó elemzésében. (Bocsi, 2015).

online kérdőíves vizsgálatra.<sup>8</sup> A két adatfelvétel tervezett iskolai mintája azonos volt, az adatfelvétel segítségével megcélzott csoportok viszont kismértékben eltértek.<sup>9</sup>

## 2.1. Tanulói részvétel és társadalmi összetétel

A tanórán kívüli foglalkozások típusaira irányuló elemzésünkben a 2013/14-es adatfelvételnek az általános iskola felső tagozatos foglalkozásaira vonatkozó adataira építettünk. A foglalkozások közül elsősorban azokra fordítottunk figyelmet, amelyek a nagyobb kategóriák, a tanulmányi és a nem kognitív-gazdagító tevékenységek szempontjából tűntek fontosnak: az előbbi szempontjából a korrepetálást és a tehetség gondozást, az utóbbi szempontjából a sportot és a művészeti foglalkozásokat vizsgáltuk. Az elemzéshez az 5. évfolyamot választottuk, mivel a felső tagozaton ezen az évfolyamon a legteljesebb körű a részvétel. A tanulói részvétel kérdését első lépésben foglalkozásszinten vizsgáltuk korábbi adataink segítségével, második lépésben a nagyobb kategóriák felhasználásával elemeztük az adatokat a társadalmi összetétel eltérései szempontjából.

a tanulói részvétel  
a sportfoglalkozásokon  
volt a legnagyobb

A tanulói részvétel a 2013/14 évi vizsgálat idején a sportfoglalkozásokon volt a legnagyobb (48%). A tehetség gondozási célú foglalkozásokra bő egyharmad arányban (37%) jártak a tanulók, és valamivel kisebb arányban vettek részt korrepetálásokon (28%) és művészeti foglalkozásokon (23%) (1. táblázat). A szülői háttérrel, az anyák iskolázottsága mentén elemezve a képet, foglalkozásonként eltérő mintázat bontakozik ki. A tehetség gondozásban és

a művészeti foglalkozásokban az iskolázottabb szülők gyermekei vettek részt az átlagnál nagyobb arányban; ezen belül az érettségivel vagy szakiskolai végzettséggel rendelke-

zők gyermekeinek a tehetség gondozásban való részvétele haladja meg az átlagot. A sportfoglalkozásokon való részvétel az alacsonyabb iskolázottságú, általános iskolát és szakiskolát végzett anyák gyermekei körében mondható jellemzőnek, a korrepetálás úgyszintén.

A tágabb kategóriák alkalmazásával adatainkból két, közel hasonló nagyságrendű csoport rajzolódik ki: tanulmányi célú programokban a tanulók 65%-a vett részt, „gazdagító” célú tevékenységekben 69%-uk.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> A 2013/14. évi kutatásban 34 általános iskolában végeztünk kérdőíves vizsgálatot, amelynek keretében 35 igazgatót, 548 pedagógust és több mint 800, 5. és 8. évfolyamos diákot és szüleit kérdeztük meg a délután 4 óráig tartó általános iskolai foglalkozásokkal összefüggő kérdésekről (Imre, 2015).

<sup>8</sup> A 2016/17-es tanévi adatfelvételben 32 iskolában az igazgatókat és 120 pedagógust kérdeztünk, jelentős részben a korábbi vizsgálatához is kötődő kérdésekről. (Általános iskolai kompetenciafejlesztés c. kutatás, 2016–2018, EKE OFI.)

<sup>9</sup> Míg a 2013/2014-es adatfelvételben lehetőség volt kérdőíves adatgyűjtésre nemcsak iskolavezetői, pedagógusi, hanem tanulói és szülői körben is, addig a 2016/17-es tanévben online kérdőív segítségével megvalósuló adatgyűjtésben már csak a vezetők és a pedagógusok körére szorítkozhattunk. A válaszadási arány a későbbi adatfelvétel esetében elmaradt az első vizsgálatban elért aránytól, ezért az időbeli összehasonlítások során az interpretációban óvatosan igyekeztünk eljárni.

<sup>10</sup> A tágabb kategóriák alkalmazásával a szülői háttér szerinti különbségek a hasonló célok mögött könnyen eltűnnek, mivel mind a tehetség gondozás, mind a korrepetálás a tanulmányi eredményesség javítását célzó foglalkozás – ebben a megközelítésben csak a legalacsonyabb és a legmagasabb iskolázottságú anyák gyermekeinél látható továbbra is jól az eltérés.

## 1. TÁBLÁZAT

Tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel és az anya iskolai végzettsége, 5. évf.  
2013/2014, N=818, (%)

	Ált. iskola	Szakiskola	Érettségi	Diploma	Átlag
Tehetséggondozás*	20,4%	41,6%	40,6%	39,0%	37,0%
Korrepetálás	41,5%	28,4%	23,2%	26,0%	28,3%
Sport	56,6%	48,7%	44,0%	47,3%	48,2%
Művészet	18,0%	19,7%	22,5%	30,9%	23,6%

\*  $P \leq 0,05$

FORRÁS: saját szerkesztés

## 2.2 Tanulói részvétel és idősoros tendenciák

Összevont adatainkat a tágabb célok, funkciók szempontjából vizsgálva markáns tendenciák bontakoznak ki a 8 évet átfogó idősoros elemzés segítségével (2. táblázat). A *gyermekfelügyelet* típusú foglalkozások körébe sorolható napközis foglalkozások esetében a tanulói részvételben folyamatos, törés nélküli emelkedés figyelhető meg, ami bő egyharmadról 43%-ra növelte a két időpont között a tanulói részvételt. Fordított irányú, de hasonló tendencia látható a *nem kognitív-gazdagító* foglalkozások – énekkar, művészeti csoport, iskolai sportkör – esetében: az összevont adatokon törésmentes, folyamatos csökkenés figyelhető meg, aminek következtében az általános iskolai tanulók közel felét érintő részvétel egyharmadra csökkent.<sup>11</sup> A legkevésbé folyamatos változás a kognitív tartalmú, *tantárgyi vonatkozású* foglalkozások – szakkörök, tanulószoba,<sup>12</sup> önképzőkör – esetében tapasztalható: ezekben a 2013

előtti, kis hullámzó tendencia után jelentős mértékű növekedés, majd kismértékű mérséklődés következett be. A vizsgált időszak eleje és vége között összességében mintegy 17%-os növekedés tapasztalható ebben a kategóriában a tanulói részvételben, így a tanulók harmadát fogadó foglalkozástípusból a tanulók több mint felére kiterjedő tevékenység lett. Az is kiolvasható az adatokból, hogy az egyes foglalkozások szintjén milyen irányba rendeződtek át a tanórán kívül szervezett foglalkozások a vizsgált időszakban, különös tekintettel az egész napos bent tartózkodás 2013-as bevezetésére. Három foglalkozás esetében figyelhető meg jelentős növekedés: a tanulószoba (+12,4%), a napközi (+10%), valamint a szakkörök (+4%) esetében. A szakkörök adatai azt is szemléltetik, hogy nem minden foglalkozás váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A bevezetést követő első egy-két évben láthatóan elsősorban a szakkörökkel próbálkoztak az iskolák, de a megnövekedett részvétel (2008/2009 és 2013/2014 között + 13,6%) nem tudott stabilizálódni, újabb két év elteltével jelen-

<sup>11</sup> A csökkenés a sport vonatkozásában a mindennapos testnevelés bevezetése következtében bekövetkezett mérséklődő igényeknek tudható be.

<sup>12</sup> Mivel a tanulószoba célja a házi feladat elkészítése és a másnapra való felkészülés, az itt folyó tevékenység domináns tanulmányinak tekinthető.

tős visszaesés figyelhető meg. A tanórán kívüli foglalkozások bővülése végső soron nem a szakkörök elterjedéséhez vezetett, hanem két általánosabb tevékenységet kí-

náló foglalkozás, a napközi és a tanulószoba tartós bővülését eredményezte.

## 2. TÁBLÁZAT

Tanulói részvétel alakulása: országos tendenciák és változások az általános iskolai tanórán kívüli foglalkozásokban, 2008/09–2016/17, %

Foglalkozás-típusok		2008/09	2010/11	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Gyermek-felügyelet	Napközi	33,1	35,3	36,0	39,5	42,2	42,6	43,3
	<b>Összes gondoskodó</b>	<b>33,1</b>	<b>35,3</b>	<b>36,0</b>	<b>39,5</b>	<b>42,2</b>	<b>42,6</b>	<b>43,3</b>
Tanulmányi	Szakkör, érdeklődési kör	31,7	34,8	32,3	45,3	42,5	38,8	35,7
	Tanulószoba*	5,2	5,7	6,2	10,7	16,7	17,4	17,6
	Önképzőkör	0,5	0,4	0,3	0,5	0,4	0,4	0,5
	<b>Összes tanulmányi</b>	<b>37,3</b>	<b>40,8</b>	<b>38,8</b>	<b>56,4</b>	<b>59,6</b>	<b>56,6</b>	<b>53,8</b>
Nem kognitív-gazdagító	Énekkar	8,1	8,2	7,9	8,2	8,1	7,8	7,8
	Művészeti csoport	5,1	5,8	5,9	6,1	6	5,5	4,8
	Iskolai sportkör	36,0	37,1	33,0	30,2	26	22,5	19,8
	<b>Összes gazdagító</b>	<b>49,1</b>	<b>51,1</b>	<b>46,8</b>	<b>44,5</b>	<b>40,1</b>	<b>35,8</b>	<b>32,4</b>
Összes részt vevő tanuló az összes tanuló százalékában		119,6	127,16	121,6	140,4	142,0	135	129,5

\* 2015-ben Délutáni egyéb foglalkozás

FORRÁS: KIR, Híves Tamás és Imre Anna szerkesztése

### 2.3 Iskolai kínálat

Újabb adatfelvételünkben, amelyre a 2016/17-es tanévben, a délután 4-ig tartó

általános iskolai foglalkozások bevezetése után három évvel került sor, azt igyekeztünk megtudni, hogy a tanórán kívüli foglalkozások vonatkozásában hogyan válto-

zott a helyzet az általunk vizsgált iskolákban, s hogyan látják a változásokat a pedagógusok.

Adatfelvételünk idején az általunk vizsgált 22 iskola kínálatában az igazgatók válasza alapján a tanórán kívüli foglalkozások valamivel több mint fele (52%-a) közvetlen tanulási célokat szolgált, bő egyötöde (22,2%-a) gyermekfelügyeleti céllal szerveződött és közel egynegyede (24%-a) nem kognitív-gazdagító foglalkozásokat kínált (3. táblázat). Hasonló a tapasztalat, ha kicsit másképp, a tanulmányi,

illetve tantárgyi kapcsolat felől vizsgáljuk a kérdést: a tanulással közvetlenül összefüggő tevékenységek adják a foglalkozások felét (89 foglalkozás a 180-ból, 49,4%). Ugyanakkor igen eltérő arányokat kapunk, ha a versenyképesség szempontjából megfogalmazott kategóriákat alkalmazzuk: így a szintentartó-gazdagító kategóriába került az említett foglalkozások bő kétharmada (119 foglalkozás, 66%), és a foglalkozásoknak csak egyharmada (57 foglalkozás, 32%) került a versenyképességet növelő kategóriába.

### 3. TÁBLÁZAT

Tanórán kívüli foglalkozások megoszlása a vizsgált intézmények kínálatában, 2016/2017.<sup>13</sup> Foglalkozások említése az igazgatók válaszaiban (N=180).

Foglalkozás-típusok	Összesen		Tantárgyi kapcsolat		Versenyképesség	
	N	%	Tantárgyi kapcs.	Nincs tantárgyi kapcs.	Szintentartó-gazdagító	Helyzetbe hozó
Napközi	22	80		22	22	
Szabadidős foglalkozás	18	72		18	18	
Gyermekfelügyelet	40	22,2				
Tanulószoza	15	60	15		15	
Szakkör**	23	92	23			23
Idegen nyelvi foglalkozás	13	52	13			13
Felzárkóztató, fejlesztő foglalkozás	21	84	21		21	

\* A napközi esetében nem egyértelmű a besorolás a tantárgyi kapcsolat és a versenyképesség szempontjából, tekintve, hogy a napközi egy részében házi feladat készítése és tanulási tevékenység történik, emiatt a napközi kategóriája az interpretáció során óvatosságot igényel.

\*\* A szakkörök esetében nem lehetséges az egyértelmű besorolás a tantárgyi kapcsolat és a versenyképesség szempontjából, tekintve, hogy számos olyan szakkör működik az iskolákban, amit bár szakkörnek neveznek, tartalmában nem kapcsolódik tantárgyhoz és nem a versenyképességet növelő céllal működik (pl. kézműves szakkör), emiatt az interpretáció során a szakkör kategóriája is óvatosságot igényel.

<sup>13</sup> Az országos tendenciákkal (2. táblázat) adataink nem vethetőek jól össze, mivel a százalékolás eltérő: ott a tanulók létszámából számolt *tanulói részvétel* adja a számítás alapját, míg itt az összes említett *foglalkozásra* vetítve történt a számítás.

	Pályaválasztást segítő foglalkozás	6	24		6		6
	Felvételi előkészítő	15	60	15			15
Tanulmányi	Összesen	93	51,7				
	Művészeti foglalkozás	21	84		21	21	
	Sport	22	88		22	22	
Nem kognitív-gazdagító	Összesen	43	23,9				
	Egyéb***	4	16	2	2		
			2,2,				
	Összes említés, N	180		89	91	119	57
	Tantárgyi kapcsolódás %		100	49,4	50,6	66,1	31,7

\*\*\*Az „Egyéb” kategória esetében az említéseket arányosan (50-50%-ban) megosztottuk a tantárgyi kapcsolódású és tantárgyi kapcsolattal nem rendelkező foglalkozások között.

FORRÁS: saját szerkesztés

## 2.4 A pedagógusok részvétele

A pedagógusok oldaláról vizsgálva a kérdést, még teljesebb képhez juthatunk, mivel a pedagógusok részvétele összefügg mind az iskolák tanórán kívüli kínálatával, mind pedig a tanulói részvétellel. A pedagógusok közreműködési adatai szintén a tanulmányi foglalkozások túlsúlyát mutatták. A tanulmányi célú foglalkozásokban való részvétel a válaszadó pedagógusok számának 230%-át adja, ami azt jelenti, hogy mintánkban egy pedagógus átlagosan több mint két tanulmányi célú tanórán kívüli foglalkozásban működött közre az adatfelvétel idején. A gondoskodási célú foglalkozásokban való részvétel említése 20%-kal haladta meg a pedagógusok

sok létszámát, a „gazdagító” foglalkozások esetében annak bő harmadát teszi ki. Ha a

egy pedagógus átlagosan több mint két tanulmányi célú tanórán kívüli foglalkozásban működött közre

pedagógusok tanórán kívüli foglalkozásokban való részvételének adatait felbontjuk az általunk alkalmazott nagyobb iskolakategóriák szerint is, akkor láthatóvá válik az is, hogy milyen területeken volt eltérés a hátrányos és

a nem hátrányos helyzetű iskolák<sup>14</sup> között. A nem hátrányos helyzetű iskolákban a pedagógusok részvételi aránya az átlagnál jóval magasabb volt a tanulmányi vonatkozású tevékenységekben, s valamivel szerényebb a gondoskodó és a „gazdagító” típusú foglalkozásokon (4. táblázat). A hátrányos helyzetű iskolákban a pedagógusok részvétele a nem kognitív-gazdagító foglalkozások kategóriájában haladta meg szá-

<sup>14</sup> A hátrányos helyzetű kategóriába azokat az intézményeket soroltuk, akik esetében a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladta a 33%-ot. A nem hátrányos helyzetű kategóriába azokat az iskolákat kerültük, ahol 33%-nál alacsonyabb volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya.

mottevéen az átlagot. Mindez jelentős mértékben eltér a korábbi években megfigyelt tendenciáktól, ahol a hátrányos helyzetű iskolákban mutatkozott szélesebb kínálat és jelentősebb tanulói részvétel (Imre, 2015).

Az adatokból összességében az rajzolódik ki, hogy az általunk vizsgált, nem hátrányos helyzetű iskolákban az átlagnál erősebben érvényesült a tanulmányi (és az

egyéb) funkció, ugyanakkor az átlagnál kevésbé volt hangsúlyos a gyermekfelügyeleti és a nem kognitív-gazdagító funkció. A hátrányos helyzetű iskolákban fordítva alakult a helyzet: az átlagnál jóval gyengébb volt a tanulmányi (és az egyéb) funkció, ugyanakkor az átlagnál valamivel erősebben érvényesült a gondoskodó és a „gazdagító” funkció.

#### 4. TÁBLÁZAT

A pedagógusok délutáni foglalkozásokban való részvétele iskolakategóriák szerint 2016/17-ben, a pedagógusok válaszai alapján. Az adatok az említések %-át mutatják. (Egy pedagógus számára több válasz volt lehetséges.)

Foglalkozások N		Összes (N=110)		nem hh		hh	
		%	N	%	N	%	
Gyermekfelügyelet	Szabadidő	63	14,2	46	13,4	17	17,7
	Napközi	52	11,7	38	11,0	13	13,5
	Iskolaotthon	15	3,4	10	2,9	4	4,2
			29,3		27,3		35,4
Tanulmányi	Tanulmányi v.	79	17,8	63	18,3	16	16,7
	Felzárk./fejl. fogl.	72	16,3	55	16,0	17	17,7
	Szakkör	47	10,6	40	11,6	7	7,3
	Tanulószoza	22	5,0	16	4,7	6	6,3
	Pályaválasztás	19	4,3	18	5,2	1	1,0
	Idegen nyelv	13	2,9	12	3,5	0	0,0
			56,9		59,3		49,0
Nem kognitív-gazdagító	Sport	20	4,5	11	3,2	9	9,4
	Művészeti fogl.	18	4,1	16	4,7	2	2,1
	Összesen		8,6		7,8		11,5
Egyéb	Egyéb	23	5,2	19	5,5	4	4,2
Összes	Említés	443	100	344	100	96	100

FORRÁS: saját szerkesztés

Az egyes kategóriákon belül természetesen foglalkozásszinten is nagy eltérések figyelhetők meg. A tanulmányi célokkal közvetlenül összefüggő tevékenységek körében a nem hátrányos helyzetű iskolákban több tanulmányi tevékenységet említettek a pedagógusok, míg a hátrányos helyzetű iskolákban több volt a gyermekfelügyelet és a gazdagító típusú foglalkozás; ezen belül jelentős a sportfoglalkozásokban való pedagógusi részvétel említési aránya.

### 3. NÉHÁNY KÖVETKEZTETÉS

Elemzésünkben az általános iskolai tanórán kívüli foglalkozások alakulását vizsgáltuk kutatási adataink segítségével, néhány elméleti és módszertani megfontolás mentén, szakirodalmi tapasztalatok figyelembevételével. A szakirodalomban használt kategóriák hazai alkalmazása nem elmentmondásmentes, használatuk mégis segíteni tudja, hogy az idősoros tendenciák elemzése és a tanulók társadalmi hátterére figyelemmel kialakított iskolacsoportok tapasztalatainak számbavétele során az erősebb hangsúlyváltozásokra felfigyeljünk. Az elemzés emellett érvel, hogy az iskolai tanórán kívüli foglalkozások világa sokszínű: nem lehet eltekinteni az egyes foglalkozások eltérő céljától és a legkülönbélebb tanulási formákat, tanulási utakat jelentő sajátosságoktól. Ezért nem lehet egyértelműen kijelölni adott tevékenység helyét a tanítási célú vagy a nem kognitív foglalkozások között.

Az elemzés azt mutatja, hogy a délutáni foglalkozások kiterjesztése országos szinten elsősorban a tanulmányi célú foglalkozásokban részt vevő tanulók arányát növelte meg, továbbá szerényebb mértékben a gyermekfelügyeleti típusú foglalkozásokban való tanulói részvételt.

A nem kognitív-gazdagító foglalkozásokban való részvételben ugyanakkor – vélhetőleg a mindennapos testnevelés bevezetésével összefüggésben – jelentős mértékű visszaszorulás figyelhető meg. Az intézményi szintű délutáni foglalkozások vizsgálata ugyancsak a tanulmányi célú foglalkozások dominanciáját mutatta, amelyek a foglalkozások mintegy felét teszik ki. A gyermekfelügyeleti és a nem kognitív-gazdagító típusú foglalkozások közel hasonló arányban osztoztak a fennmaradó lehetőségeken.

A pedagógusok foglalkoztatási adataiból az eltérő tanulói összetételű iskolákban a tanulói részvétel különbségeire is következtetni lehet. Az egyes iskolacsoportokban a hangsúlyok eltérése körvonalazódik: a tanulmányi célú hangsúlyok érvényesülése erőteljesebb a nem hátrányos iskolák délutáni foglalkozásaiban, míg a hátrányos helyzetű iskolák hasonló foglalkozásain inkább a nem tantárgyi gazdagító és a gyermekfelügyeleti funkciók kerülnek előtérbe. A tanulói eredményesség vonatkozásában ugyanakkor sok múlhat a megvalósításon – a szervezeti, szakmai és pedagógusi megközelítéseken – is, ezeket részletesebben a későbbiekben tervezzük vizsgálni.

Elemzésünk összességében azt mutatja, hogy az általános iskolai tanórán kívüli tanulás világában a sokszínűség tartós jellemzőnek mondható, a tanulói részvétel volumene és szerveződése azonban már nem: ezekben az utóbbi években viszsarendeződési tendencia figyelhető meg. Míg korábban egymáshoz közelítő kínálati szerkezetet láthattunk az eltérő társadalmi háttérű intézményekben, addig az újabb adatfelvételből a két iskolacsoport erősödő különbsége rajzolódik ki a különböző jellegetű tanórán kívüli foglalkozások kínálatára és a tanulói részvétel jellemzői között.

## IRODALOM

- Andrews, K. (2001): *Extra Learning. New Opportunities for the out of school hours*. Kogan Page, London.
- Bocsi Veronika (2015): Különórak és szabadidő az általános iskolákban. In: Imre Anna (szerk.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 135–156.
- Bocsi Veronika (2012): *Az idő a campusokon*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Kaye, N., D'Angelo, A., Ryan, L. és Lőrinc, M. (2017): *Early School Leaving: Risk and Protective Factors. Findings from the RESL.eu international survey*. Letöltés: <http://resleu.uk/wp-content/uploads/2017/11/Publication-4-final-version.pdf> (2018. 09. 10.)
- Eccles, J. (2005): The Present and Future of Research on Activity Settings as Developmental Contexts. In: Mahoney és mtsai (szerk.): *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Mahwah, New Jersey.
- European Commission (2015): *Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. European Commission. Directorate-General for Education and Culture, Brussels.
- Finn, J. D. (1989): Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, **59**, 2. sz., 117–142.
- Fűz Nóra (2017): Iskolán kívüli szinterek az általános iskolai oktatásban. *Magyar Pedagógia*, **117**, 2. sz., 197–220.
- Halász Gábor (2009): Tanulás, tanuláskutatás, oktatáspolitiká. *Pedagógusképzés*, **7**, 2–3. sz., 7–36.
- Horváth H. Attila (2011): *Informális tanulás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Imre Anna (szerk., 2015): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kereszty Zsuzsa (2008): *Otthonos iskola. 6–14 éves gyerekek jölléte az iskolában; szempontok, szervezeti keretek, terek, szolgáltatások*. Kézirat.
- Mahoney, J. L., Larson, R.W., Eccles, J.S. (2005): Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In: Mahoney és mtsai (szerk., 2005): *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McCombs, J., Whitaker, A. és Yoo, P. (2017): The Value of Out-of-School Time Programs. *Perspectives* (RAND Corporation).
- Miller, B. M. (2003): *Critical Hours: Afterschool Programs and Educational success*. Nellie Mae Educational Foundation, Quincy (Massachusetts).
- Nagy Mária (2002): Tanulók, munkaterhek és iskolai eredményességük. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**, 12. sz.
- Nahalka István (2003): *Túl a falakon*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE, Budapest (Oktatás-módszertani Kiskönyvtár).
- OECD (2015): *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*.
- Páskuné Kiss Judit (é.n.): *Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetség gondozásban*. MATEHETSZ, Budapest.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Patall, E. A. Cooper, H. és Allen, A. B. (2010): Extending the School Day or School Year: A Systematic Review of Research (1985–2009). *Review of Educational Research*, **80**, 3. sz., 401–436.
- Vandell, D. L., Shumow és L. Posner, J. (2005): After-school programs for Low-Income Children: differences in program quality. In: Mahoney, J. L., Larson, R.W. és Eccles, J. S. (szerk.): *Organized activities as context for development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs*. Psychology Press, Hove.