

IMRE ANNA

Tanórán kívüli tanulás – felülnézetből

BEVEZETÉS: VÁLSÁG, TANULÓI BEVONÓDÁS, REZILIENCIA

A tanórán kívüli, extrakurrikuláris tanulás bő tíz évvel ezelőtt, a 2013/14-es tanévben vált a hazai közoktatás szerves részévé, amikor az ún. egésznapos iskola bevezetésével a tanítási napok meghosszabbodtak; az iskolának a rendelet¹ értelmében délután 4 óráig kell a gyerekeknek foglalkozásokat biztosítaniuk. A tanulmányunk az azóta eltelt évtizedet igyekszik áttekinteni a korábbi elemzéseknél valamivel tágabb kontextusban, az előzményekre (pl. *Newmann, 1992; Finn, 1989*) és néhány nemzetközi példára is kitérve.

A '80-as évektől néhány fejlett országban (pl. USA, UK) jelentős mértékben megnövekedett a kimaradás az oktatásból, érzékelhetővé vált a tanulók növekvő elidegenedése az iskolától (*Newmann, 1992*). A szakértők az iskola kudarcának tekintették a tanulók elidegenedését, vagyis azt, hogy nem sikerült megfelelő oktatási és érzelmi környezetet teremteni a tanulók számára (*Finn, 1989*). Olyan iskolatervezést szorgalmaztak, amely csökkenti ezt a hatást, és elősegíti a tanulók bevonódását a tanulásba. A javaslatok között megfogalmazódott a tanórán kívüli foglalkozásokban való részvétel is, ami a tanulók számára

biztosíthatja az iskolához való kötődés lehetőségét, ezzel közvetve elősegítve a tanulmányokhoz kapcsolódó elköteleződést is. A tapasztalatok azt mutatták, hogy a délutáni foglalkozások segítik a tanulók bevonódását, a tanárokkal való kapcsolatot, illetve pozitív tanulmányi orientációt eredményeznek (*Newmann, 1992*).

KUTATÁSOK, FEJLŐDÉST SEGÍTŐ TÉNYEZŐK

A '80-as évek óta számos tapasztalat gyűlt össze a tanórán kívüli tanulási lehetőségekkel kapcsolatban. Az előnyei között említik, hogy megnövelik az iskolában és a tanulásban töltött időt, javítják a tanulásban való hozzáférés lehetőségét, másfelől sokféle, a tanórai foglalkozásoknál kötetlenebb foglalkozási lehetőséget kínálnak fel a tanulóknak. Így a választás és a differenciálás olyan lehetőségeit kapják meg, amelyek segítségével a közösségben töltött idő hasznosabb vagy élvezetesebb, motiválabb lehet a számukra (*Andrews, 2001; Eccles, 2005; Mahoney, 2005; Pusztai, 2014*).

Az iskolából való kimaradással összefüggésben a kezdetek óta jelentős tapasztalat gyűlt össze a tanórán kívüli tanúlással kapcsolatosan. A szakirodalomban gyakran előforduló megállapítás szerint a tanórán

¹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm>

kívüli, extra-kurrikuláris tanulási formák kedvező lehetőségeket kínálnak a tanulóknak, különösen a hátrányos helyzetű, illetve a lemaradó tanulók számára (pl.: Miller, 2003; Finn-Zimmer, 2013.).

Az ezredforduló után a szakirodalom jóvoltából új felismerések is megfogalmazódtak: egyre többet lehet tudni arról, hogy hogyan működik az agy, hogyan történik a tanulás. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulók jobban bevonódnak az órába, ha kihívás éri őket. Mindez új megközelítésekre ad lehetőséget a tanulás terén: például kiderült, hogy nemcsak a tanterv által lehet tanulni, hanem a közösség, az iskola is sokat számít, s az is, amit a tanulók az iskolán kívül csinálnak. Az új nézőpontok révén újragondolhatóvá váltak a tanúlással kapcsolatos ismeretek és az iskolák által nyújtott lehetőségek egyaránt (Halász, 2009; Andrews, 2001).

A tanulással összefüggő területeken belül előtérbe kerültek a fejlődést elősegítő tényezők, s ezzel a pszichológiai szempontok. A tanórán kívüli környezet adta lehetőségeknek és e környezet pozitív hatásának feltárásában fontos szerepük volt a pszichológusoknak, akik az oktatást és a tanulást a tanulók fejlődésének oldaláról vizsgálták (pl. Mahoney, 2005). Eccles szintén több oldalról közelített a tanórán kívüli tanulás jellemzőit keresve; négy olyan fontos nézőpontot azonosított, amely jellemezheti a tanórán kívüli tanulás sajátosságait. Véleménye szerint ezek körbejárhatóak a *ki, mit, hol, mikor* kérdések mentén, azaz a résztvevő személy, a tevékenység, a hely, és az idő segítségével (2005). Más kutatók más

tényezőket emelnek ki, például az időt (Patall, 2010; Huang 2012), a lokális kapcsolatokat (Dyson, 2013), a társas kapcsolatokat, az együttműködés erejét, a motivációt és az együttműködést (Covay és Carbonaro, 2005). A tanórán kívüli foglalkozások a tanulók számára az iskoláéitól eltérő lehetőségeket jelentenek. Hogy pontosan miben mások ezek, a tekintetben sokan más és más tényezőket emelnek ki, pl.: tanulói aktivi-

tás, a tanórához viszonyított más nézőpont, illetve más szerveződés, kompetenciafejlődés, társas tanulás stb.

A fejlődés kérdését vizsgáló kutatások is megszorodtak az ezredfordulót követően, az érdeklődés egyaránt megvolt

pszichológusok, oktatáskutatók és szociológusok részéről. A pszichológusok kutatásai az autonómia, motiváció, tevékenységek, bevonódás, énhatékonyság, reziliencia, társas kapcsolatok oldaláról közeledtek (pl. Christenson vagy Skinner), illetve a környezeti hatások felől vizsgálták a kérdést (pl. Feldman-Matjasko, 2005). Az oktatáskutatók a tanulók eredményességét is elemezték, jellemzően a háttértényezők figyelembevételével, továbbá a pedagógusok és a külső személyek részvételére, a lokális kapcsolatokra és a szülő-iskola kapcsolat szerepére is figyelemmel voltak (pl. Dyson, 2013). A kutatások jelentős része kíváncsi volt a megvalósítás részleteire is, a tanulási környezetek jellemzőire és ezek eltéréseire (pl.: tanulói részvétel, időráfordítás, a tanulók társadalmi háttere, pedagógusi gyakorlat, az iskola és környezetének kapcsolata). Ezen kérdésekre sokféle választ lehet találni a szakirodalomban (pl. Patall, 2010; Huang, 2013).

a kutatások jelentős része kíváncsi volt a megvalósítás részleteire is, a tanulási környezetek jellemzőire és ezek eltéréseire

TANULÁSI KÖRNYEZET

Felvetődik a kérdés, hogy a tanórán kívüli tanulás terepein milyen más, azonosítható tényezők teszik lehetővé a kedvező eredmények elérését. A szakirodalom tanúsága szerint a tapasztalatok összességében kedvezőek, ugyanakkor ennek oka igen összetett. Az irodalomban a pozitív tapasztalatok jellemzően a kedvező környezettel kapcsolódhatnak össze. A *környezet*, illetve *tanulási környezet* fogalom sokféle módon megközelíthető. Ezekkel kapcsolatban több olyan tényezőt lehet azonosítani, amelyek a sikerhez hozzájárulnak. *Mahoney* és szerzőtársai nyolc pontban foglalmazták meg azokat a jellemzőket, amelyek elősegíthetik a pozitív fejlődést (2005).²

Ludwig Stecher és *Sabine Maschke* (2013) a tanórán kívüli tanulás kapcsán az eltéréseket emelik ki a hagyományos tanulási formákhoz képest, amelyek tervezett, formális tervezet mentén működnek. A tanórán kívüli tanulásra ezzel szemben a *nem formális*, illetve az *informális kontextus* a jellemző. A *nem formális* kontextusban nincs bizonyítvány, a tanulók önkéntes alapon vesznek részt a folyamatban, a cselekedetek kevésbé standardizáltak. A módszerek és a

tananyagok nem előírás alapján kerülnek elő, felhozataluk az oktató döntésein múlik. Az *informális tanulás* kontextusában a közvetlen életvilág színterein (pl. a családban, a napi történések folyamán) történik a tanulás, a tanuló cselekedetei által, az egyén választásától is függően. A tanórán kívüli tanulásra elmondható, hogy nem formális és informális jellemzőkkel egyaránt rendelkező kontextusnak tekinthető. A különböző kon-

textusok jellemzőinek összehasonlítása tudja feltárni a legfontosabb különbségeket az iskolán belüli és az iskolán kívüli tanulókkal foglalkozó helyzetek között (pl. az oktatók jellemzőinek közelebbi vizsgálta). Míg a formális oktatási rendszerben csak diplomával rendelkező pedagógusok

és szaktanárok tanítanak, addig a tanórán kívüli foglalkozásokba sok esetben más háttérű heterogén személyzet is bevonódik. Ezzel összefüggésben fontos kérdéssé válik – a formális és nem formális környezet vonatkozásában is – a *kompetenciafejlődés* mikéntje is. Ez magában foglalja az eredményeknek, a társas tanulásnak, az interkulturális tanulásnak, a tanulóval kapcsolatos személyes tapasztalatnak és a tanulási stratégiák elsajátításának kérdését is (*Stecher és Maschke*, 2013). A tanulási

magában foglalja az eredményeknek, a társas tanulásnak, az interkulturális tanulásnak, a tanulóval kapcsolatos személyes tapasztalatnak és a tanulási stratégiák elsajátításának kérdését is

² Ezek a jellemzők: 1. Fizikai és pszichológiai biztonság. 2. Megfelelő struktúrák: világos, megfelelő, konzisztens szabályok és elvárások, felnőtt felügyelet, iránymutatás és életkornak megfelelő ellenőrzés, kiszámítható társas atmoszféra, világos, tiszteltetben tartott határok. 3. Támogató kapcsolatok: stabil lehetőségek a kapcsolódásra mind felnőtt, mind kortársakkal, a társas kapcsolatok jellemzői: melegség, közelség, kölcsönös tisztelet, a felnőtt támogatás elérhetősége, kiszámíthatóság. 4. Lehetőség a valahova tartozásra: a környezet hangsúlyozza a befogadást minden tag irányában a társas környezet elismeri, elfogadja és bátorítja az egyéni eltéréseket kulturális értékek, nem, faj és szexuális orientáció vonatkozásában egyaránt. 5. Pozitív társas normák. 6. A hatékonyság és a fontosság támogatása. 7. Lehetőség a készségek fejlesztésére. 8. Családi, iskolai és közösségi erőfeszítések integrálása.

környezet esetén fontossága a COVID–19-járvány kapcsán még inkább megfigyelhetővé vált (Datnow és mtsai., 2022).

A tanórán kívüli tanulás *hatásait* vizsgálva a kutatók jellemzően azt állapították meg, hogy a tapasztalatok kedvezőek, különösen a hátrányos helyzetű (HH) tanulókat illetően (pl. Patall, 2010; Miller, 2005). Jellemző a kumulatív, növekvő, széleskörű hatás (Dyson, 2013), az erős motiválódás, különösen a nem kognitív területen (Covay és Carbone, 2011). Más kutatások a délutáni programok esetében a *részvétel időtartamát*, azaz az idő szerepét vizsgálják (pl. Patall, 2010; Huang, 2013), a *bevonódó pedagógusokat* vagy *külső személyeket*, illetve fontos vizsgálati szempont lehet a *programszervezés tartalma és mikéntje* is. Az *időráfordítás* kutatói szoros összefüggést találtak a részvétel és az eredményesség között; a hosszabb időkeretben résztvevők többet profitáltak. *Közvetett hatások* is feltételezhetőek, pl. aktívabb *iskolai bevonódás*, *motiváltság*, *célorientáltság*, és maga a *kompetenciafejlődés*. Más kutatók nemcsak fentieket, hanem az iskolai szintű *megvalósítást*, a tevékenységek által érintett *területeket*, a *részt vevő személyek* szerepét, a *regionális eltéréseket* is vizsgálják, illetve az egyedi *foglalkozási kínálatot* is figyelembe veszik.

A TANÓRÁN KÍVÜLI TANULÁS TERJEDÉSE, SOKFÉLELSÉGE

A tanórán (és a tanterven) kívüli foglalkozások a kedvező tapasztalatok nyomán az ezredfordulót követően gyorsan terjedni

kezdték. Ehhez vélhetően hozzájárulhatott a tanulással összefüggő új ismereteknek, illetve az élethosszig tartó tanulás koncepciójának terjedése is. Néhány ország, mint például az USA, Japán és Korea, az Egyesült Királyság még az ezredforduló előtt elindult a tanórán/tanterven kívüli tanulás az irányába, más országok – például az Németország, Svájc, Hollandia és más országok, köztük Magyarország is – az ezredfordulót követően, a 2000-es években csatlakoztak.

Bár nem túl nehéz adatokat gyűjteni a terjedési folyamatokról, érdemben összehasonlítani a tapasztalatokat már nem könnyű. A tanórán kívüli foglalkozások esetében nem jellemző egy or-

szágon belül sem az egységes, kötelező szabályozás, ezért nem könnyű a folyamatokat követni nemzetközi vonatkozásban és az egyes országokon belül sem. (Nem hozzák közös nevezőre ezeket a nemzetközi együttműködés rendszereiben, pl. az ISCED rendszerben sem.) A sokféleség már az program elnevezéseinek szintjén is megfigyelhető. Mivel az tanórán kívüli programot kínáló iskolák elsősorban az oda tartozó szülők és a tanulók igényeire igyekeznek figyelni, a tanórán kívüli foglalkozásoknak jellemzően nincs előre felvázolt tervük és elvárásrendszerük sem a megvalósítással kapcsolatban. Belátható hát, hogy miért nem könnyű az egyes országok ezen programjait érdemben összehasonlítani.

Svájcban például a tanórán vagy tanterven kívüli tanulással kapcsolatos szolgáltatások sokféle (pl. az iskolai tanulási segítség vagy érzelmi és társas fejlődés iránti) igényt igyekeznek kielégíteni, így az elnevezések is

az tanórán kívüli
programot kínáló iskolák
elsősorban az oda tartozó
szülők és a tanulók
igényeire igyekeznek figyelni

nagyon sokfélék, ami terminológiai zavart okozhat. Gyakori az is, hogy egy-egy országban belül is többféle a megközelítés, ennél fogva többféle elnevezés születik, így átfogó „ernyőfogalmak” honosodnak meg, mint például Svájcban az *Extended education* (Schuepbach, 2018).

Nemzetközi szinten több terminus terjedt el és vált elfogadottá. Kiemelhető csapatukból a tanterven kívüliséget hangsúlyozó extracurricular jelző, amely nagyon tág értelmezést biztosít, így nem segíti az egymástól eltérő programok megkülönböztetését (Bartkus, 2012). Az e jelzővel ellátott terminusok ugyanis csak a tantervtől való különállást nyilvánítják ki. Ugyanakkor fontos a további megkülönböztetés is, pl. a program céljának, tartalmának hangsúlyozásának érdekében. Ezt jelzik más terminusok.³

A sokféleség az elnevezéseken túl más téren is megfigyelhető, például a tanórán/tanterven kívüli tevékenység *céljaiban, feltételeiben, működésében*. A nemzetközi összehasonlítást ez is nehezíti; az egyes országok értelemszerűen e tekintetben is saját struktúrákat és saját terminológiát alakítanak ki. Már önmagában a programok elnevezése is fontos üzenettel szolgálhat,

hiszen kiolvashatók lehetnek belőle a *pedagógiai célok, megközelítések* – de ebben sincs egység. Csak Anglián belül több elnevezéssel lehet találkozni: *extended/expanded schools, community-based learning, school-reform-driven model, youth development-driven model, school needs-driven model, social reproduction-driven model* (Bae, 2018).

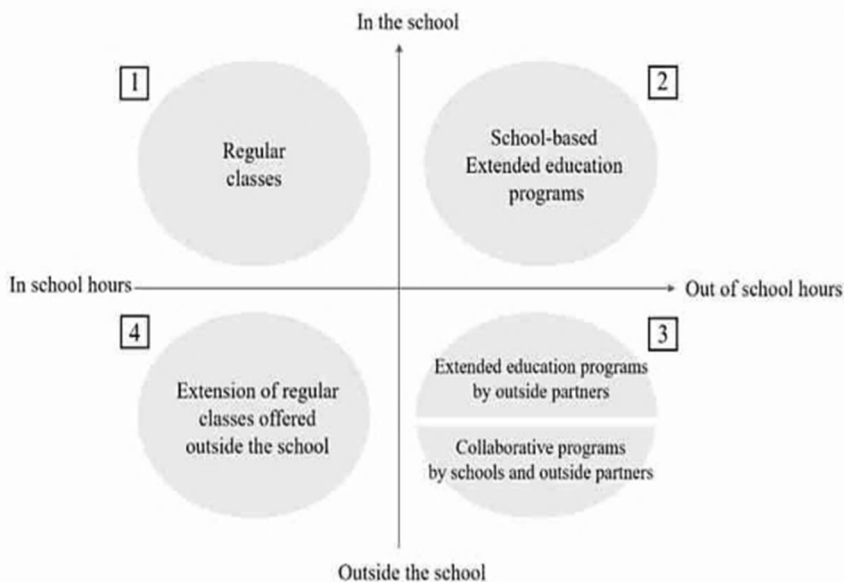
A nehézségek áthidalása érdekében a kutatók azért igyekeznek legalább elméleti szinten olyan besorolást, kategorizálást kialakítani, ami az intézményhez kapcsolódó tanulást kínáló iskolák típusait egy egységes rendbe tudja sorolni. Bae javaslata egyértelműen elhatárolja egymástól az eltérő orientációkat (2018):

1. a *tantervi/iskolai időkereten* belül működő iskolai foglalkozásokat (regular classes);
2. a tanulási program *kiterjesztését* az iskolai *órakereten kívül*;
3. a tanulási program *kiterjesztését* az *órakereten kívül* (*külső partnerek* bevonásával);
4. az *iskolai időkereten belül* működő osztályok *iskolán kívüli tanulási* tevékenységét (1. ábra).

³ Pl.: all-day learning, extra learning, extended schools, extracurricular education, extracurricular activities, out of school time/hours, expanded education, OST (out of school time, study support [UK], supplementary schools, schools plus, extended services, private supplementary tutoring (shadow education), student-centric education (Korea), school-based after-school programs (Korea) stb.

1. ÁBRA

A kiterjesztett oktatás hatóköre és területe – koncepciók, modellek⁴



FORRÁS: Bae, 2018, 160. o.

RENDSZERSZINTŰ SOKFÉLESÉG: NEMZETKÖZI ÖSSZEHOSONLÍTÁS

Az oktatási gyakorlatban a '90-es években kezdtek terjedni a tanórán kívüli lehetőségek (például Angliában, Koreában). Az ezredfordulót követően felgyorsult a terjedés Európában is (pl.: Németország, Hollandia, Svájc, Portugália, Ausztria stb.). Hogy hogyan működik a tanórán kívüli tanulás az OECD-országokban, arról egy korábbi adatsor alapján lehet valamilyen vázlatos képet kialakítani.

Az *Education at a Glance* 2019. évi kiadványa (OECD, 2019) segítségével vázlatos elképzelést formálhatunk a közelmúltról. Ebben a kötetben a kutatók a közoktatásban dolgozó pedagógusok feladatait igyekeztek feltárni egy nyolc kérdésből álló kérdéssor és az ehhez tartozó válaszok vizsgálatának segítségével. A kérdések kiterjedtek a tanórán kívüli feladatokra is, így a válaszok segítségével a tanórán kívüli tanulás elterjedtségét is tömören bemutathatta a kötet.

A *tanórán kívüli tanulással* összefüggő kérdésre érkezett válaszok tanúsága szerint a

⁴ Az 1. és 2. ábrát a forrásból eredeti angol nyelven vettük át, tekintettel arra, hogy így megjelenítik a nemzetközi szakirodalomban bevett terminológiát, ami önmagában is témája a tanulmánynak. Az ábrák magyarítását a törzsszövegben olvasható magyarázat gyakorlatilag megadja. (A szerk.)

tanórán kívüli tanulás lehetősége az OECD-országok döntő részében valamilyen formában elérhető. Összességében az OECD-tag-országok jelentős arányban nyilatkoztak úgy, hogy működik az ország iskoláiban a tanórán és tanterven kívüli tanulási lehetőség. A szerveződés és az elterjedtség azonban ismét sokféleségre utal. A megvalósítással kapcsolatos válaszokat *három csoportba* lehet sorolni. Az országok legnagyobb részében (16 helyen) a tanórán kívüli foglalkozások *a tanárok egyéni, önkéntes vállalása alapján* szerveződnek. Ilyen Ausztrália, Ausztria, Kanada, Chile, Costa Rica, Csehország, Finnország, Franciaország, Németország, Izrael, Új-Zéland, Lengyelország, Szlovákia, Spanyolország, Észtország, Finnország, Görögország, Írország, Norvégia, Spanyolország, Svájc, Svédország, Skócia, Belgiumon belül a Francia Közösség és a Flamand Közösség. Az adatok azt mutatták, hogy hat országban *az iskolák döntésén* múlik, hogy szerveznek-e ilyen foglalkozásokat (ezek: Korea, Litvánia, Hollandia, Törökország, az USA és Anglia), négy országban pedig a tanórán kívüli tanulás megszervezése *minden iskolának kötelező* – ide tartozik Magyarország mellett Luxemburg, Portugália és Szlovénia. Mindez azt mutatja, hogy a feltételek és a szabályozások sokfélesége miatt nem lehet általánosságban beszélni a tanórán kívüli tanulási lehetőségekről.

A tanórán kívüli tanulás három ország összehasonlításában⁵

A tanórán kívüli tanulás sokfélesége megfigyelhető a célokban, az elnevezésekben, a feltételekben, továbbá a megvalósításban és a működésben is (OECD, 2019). Pár éve az

OECD néhány országban közelebbről is megvizsgálta a kiterjesztett oktatás bevezetését és működését (Radinger és Boeskens, 2021). Az elemzés átfogó szempontok mentén igyekezett feltárni a tanórán kívüli tanulás helyzetét. Vizsgálta (1) *a célokat*, pl.: családok támogatása, tanulmányi eredmények, társas tevékenységek; (2) *az oktatási rendszerbe történő bevezetést, implementációt*, pl.: pedagógiai modell mibenléte, érintett oktatási szintek; (3) *az időfelhasználást* és (4) *a humán forrásokat*, pl.: a pedagógusszemélyzet, más külső személyek mint résztvevők, a tanulói részvétel és a szülők bevonása.

A hat, részletes elemzése kiválasztott országból alább három európai ország tapasztalatairól esik szó a fent említett tanulmány alapján. Ezek: *Ausztria, Dánia és Portugália*. A kiemelt szempontok mentén egymással igyekszünk vázlatosan őket összevetni.

Célok

A rendszerszintű célok vonatkozásában a kiterjesztett iskolai nap kapcsán a kiválasztott országok közül *Portugáliában és Dániában a tanulói eredményességet és a tanulói fejlődést* igyekeznek elősegíteni. Az *esélykülönbségek kiegyenlítése* szintén fontos dimenzió az iskolai nap meghosszabbításával kapcsolatban, ez elsősorban *Portugáliában* kiemelt cél. *Ausztriában* elsősorban a *dolgozó családokat* igyekeznek segíteni a tanórán túli tanulási időkerettel.⁶

⁵ Radinger és Boeskens (2021) alapján

⁶ Ausztria esetében eltérést jelent a többi országhoz képest, hogy a tanórán kívüli programért a szülőknek fizetniük kell.

Implementáció

A kiterjesztett iskolai nap implementációja, azaz az *oktatási rendszerbe való bevezetése* szempontjából is eltérőek a reformok az OECD-országokban. Van, ahol a kiterjesztett oktatás a bevezetést követően a rendszer minden szintjén jelen van (ilyen Ausztria és Dánia), de van ország, ahol fokozatosan, felmenő rendszerben vezetik be, azaz először az alsóbb szinteket érinti, és csak később jelenik meg a középfokon (pl. Portugália). Ausztriában az iskolai nap 16 óráig tart, eddig kell, hogy az iskolák kiegészítő tevékenységeket kínáljanak. A szabályozásra az iskoláknak és a helyhatóságoknak is van befolyásuk.

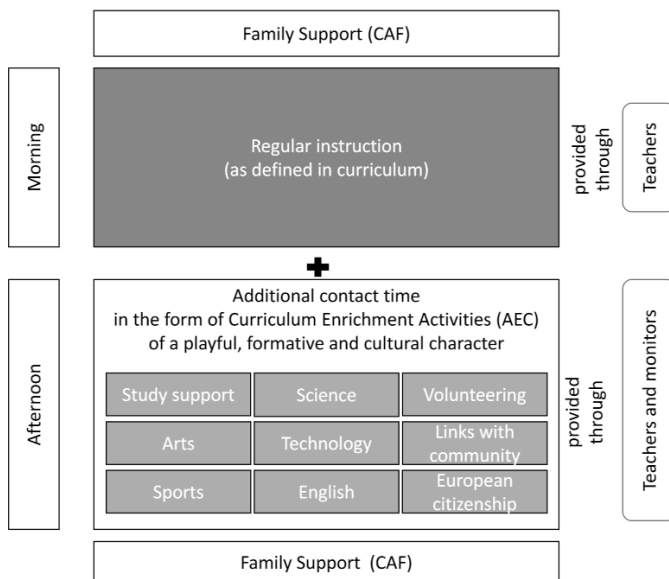
Időfelhasználás és személyzeti források

Az iskolai tanulási időt kiegészítő idő mennyisége eltérő a vizsgált országokban:

Portugáliában ez napi egy óra, Dániában napi kb. 1,4 óra, míg Ausztriában ennél némiképp hosszabb időt jelent, mivel a tanítási nap 16 óráig tart. Abban is sokféle megoldás figyelhető meg, hogy a többletidőt *hogyan használják fel*, illetve, hogy ki a felelős érte. Dániában a tanulásra és az oktatásra helyeződik a fókusz, de más típusú tevékenységeket is kapcsolhatnak a hosszabb iskolai naphoz. Ausztriában és Portugáliában a kiterjesztett idő nem írja felül a rendszeres oktatás előírt tantervét (pl. óraszám, tantárgyak, diszciplínák). A kiemelt országok eltérő megközelítést alkalmaztak a meghosszabbított iskolai napok megszervezésében is. Dániában a hagyományos oktatás más tevékenységekkel váltakozik a teljes iskolai nap folyamán, míg Portugáliában rendszeres oktatást biztosítanak délelőtt, és ettől eltérő típusú tanulást és kapcsolódást délutánonként (2. ábra).

2. ÁBRA

Pedagógiai összetevők és időfelhasználás az egész napos iskolában Portugáliában



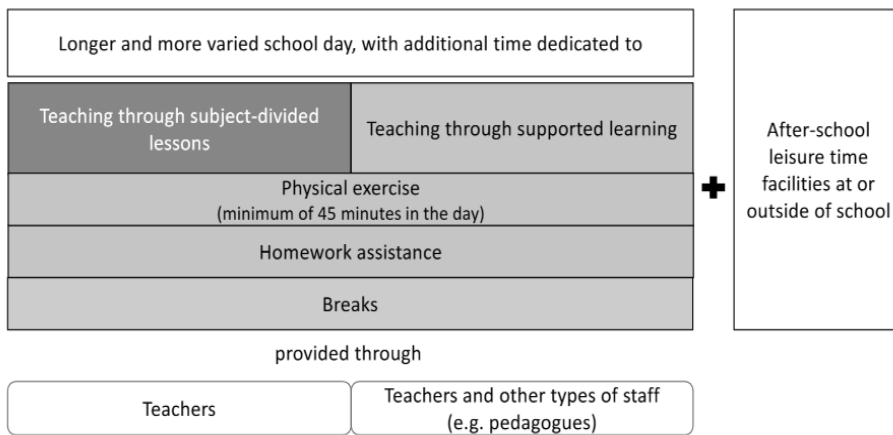
FORRÁS: Radinger és Boeskens, 2021, 102. o.

A vizsgált országok az egésznapos iskolai programokban korrepetálásra vagy házi feladatokra fordítanak plusz időt (Ausztria, Dánia és Portugália is ilyen). A tanulók jellemzően akkor vehetnek részt a kiegészítő tevékenységekben, ha elkötelezik magukat a teljes tanévre emellett a program mellett. Dániában a tanulók akkor tudnak

lemondani a hosszabb tanítási napról, ha olyan iskolát választanak, ahol nem egésznapos formában szervezik a tanítást, mivel az eleve kötelező a számukra, ha olyan iskolába iratkoznak be, amely meghosszabbított napot kínál (Dániában az egésznapos jelleg az iskola egészére jellemző; 3. ábra).

3. ÁBRA

Pedagógiai összetevők és időfelhasználás a hosszabb iskolai napokban Dániában



FORRÁS: Radinger és Boeskens, 2021, 86. o.

A tanítási nap szervezése érinti a személyzet kérdését is. A vizsgált országok főleg a tanárokat támaszkodnak a tanórán kívüli tanulási idő biztosításában: abban, hogy további tanulási időt biztosítsanak a nap folyamán (pl. Ausztria). Portugáliában a személyzet szélesebb körét alkalmazzák különböző tevékenységek esetében, ideértve az oktatókat, pedagógusokat, illetve megfigyelőket, műhelyvezetőket. Ahol a tantervi és az extrakurrikuláris tanulás élesen szétválik, az utóbbiak felelőssége csak az iskolai nap bizonyos részére korlátozódhat, és kizárhatja a tantárgyhoz kapcsolódó tanulást (pl. Ausztriában és Dániában).

A TANÓRÁN KÍVÜLI TANULÁS ALAKULÁSA ÉS VÁLTOZÁSAI MAGYARORSZÁGON 2014/2015 ÉS 2022/2023 KÖZÖTT NÉHÁNY FOGLALKOZÁS TÜKRÉBEN, RENDSZERSZINTEN

A tanórán kívüli tanulás a hazai oktatásban is megjelent az oktatásirányítás szintjén, bevezetésére a 2013/14. tanévben került sor. A bevezetést követően lehetőség nyílt kutatásra is, ennek köszönhetően egy feltáró jellegű vizsgálatot tudtunk végezni a délután 4-ig tartó iskola első tapasztalataival

összefüggésben. Ezek azt mutatták, hogy a változás bevezetésekor, bár az nem volt minden érintett számára előnyös, már az első vizsgálat során megragadható volt néhány egyértelmű előnye, például mérhető volt a szülők támogatása, a délutáni foglalkozások közti választási lehetőség, a tanulókat segítő tanulószoba keretében, azaz a házi feladat elkészítésében megjelenő segítség, illetve a hátrányos helyzetű tanulók részvételi lehetősége, s az esetükben megfigyelhető szerény mértékű kedvező változás (Imre, 2015; Imre, 2016).

Magyarország hasonló helyzetű európai országnak tekinthető, mint az OECD által vizsgált országok, a program bevezetésekor hasonló cél, a *családok támogatása* fogalmazódott meg a tanórán kívüli tanulásban kapcsolatban, elsősorban ennek az érdekében vezették be az általános iskolákban a délutáni tanulási lehetőséget. A bevezetés követően igyekeztünk követni a folyamatokat. Az első kutatás során (2013/14) egyidejűleg vizsgáltuk ezeket „alulnézetből”, a tanulók oldaláról (pl.: kínálat, tanulói háttér, percepciók), illetve a megvalósítás, azaz az iskolák, a pedagógusok oldaláról is (pl.: kínálat, munkaidő, együttműködések).

már az első vizsgálat során megragadható volt néhány egyértelmű előny, például mérhető volt a szülők támogatása, a délutáni foglalkozások közti választási lehetőség

Mivel a hazai bevezetéshez nem kapcsolódott részletes szabályozás,⁷ központi ajánlás vagy támogatási forrás a kormányzat oldaláról, a 2013/14-es tanévben jelentős részben a tankerületek elvárásainak figyelembevételével alakultak az egymástól sok szempontból eltérő megoldások. Ezért vetődött fel a téma követésének gondolata is, vagyis az a kérdés, hogy hosszabb távon hogyan alakul a bevezetett foglalkozások kínálata, s hogyan alakítják az idő során az iskolák az új feladatot, egyfajta „kísérletező implementáció” segítségével saját erőforrásaikra, illetve a tanulói és szülői igényekre építve. A program bevezetését követően és

még két alkalommal (2016, 2019) követtük a folyamatokat egy-egy adatfelvétel segítségével, azaz még két alkalommal igyekeztünk megismerni a tanulói, szülői és pedagógusi, illetve vezetői véleményeket és a megragadható eredményeket.

Az említett vizsgálatok elsősorban három eltérő helyzetű járás iskoláinak tapasztalatait igyekeztek feltárni eltérő nézőpontokból, de ezek mellett a rendszer egészét jellemző adatokra is figyelemmel voltunk.

A bevezetés óta eltelt tíz év számottevő idő, ezt a lehetőséget megragadva igyekeztünk átfogóbb módon is rátekinteni a

⁷ Ide vonatkozó részek a 2011. évi CXCV. törvényből:

„4.§ 4. [...] egész napos iskola: iskolaszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakokra egyenletesen szétosztva szervezik meg, működését, feltételrendszerét az oktatásért felelős miniszter jogszabályban határozza meg. [...]

5. [...] egyéb foglalkozás: a tanórákon kívüli egyéni vagy csoportos, pedagógiai tartalmú foglalkozás, amely a tanulók fejlődését szolgálja. [...]

27. § (2) Általános iskolában a nevelés-oktatást a délelőtti és délutáni tanítási időszakban olyan módon kell megszervezni, hogy a foglalkozások legalább 16 óráig tartsanak, továbbá 17 óráig – vagy addig, amíg a tanulók jogszabályban tartózkodnak az intézményben – gondoskodni kell a tanulók felügyeletéről. Az általános iskola e törvény rendelkezéseinek megfelelően egész napos iskolaként is működhet.”

hazai általános iskolák tanórán kívüli tanulási tapasztalataira. A jelen áttekintés során egy „felülnézeti” azaz *rendszerszintű* nézőpontból közelítünk, s tágabb perspektívában próbáljuk meg értelmezni az eddigi

tapasztalatainkat. Azt szeretnénk megtudni, hogy hogyan alakult egy évtizednyi idő alatt a tanulói és pedagógusi részvétel, s milyen tendenciák ragadhatóak meg az általános iskolák vonatkozásában a bevezetéstől a mai napig.

Az adatfelvételek során a saját, lokális adataink mellett figyelembe vettük a rendszerszinten is követhető KIR-adatokat,⁸ s ennek segítségével a tanulói és a pedagógusi részvétel alakulását a kiemelt foglalkozások esetében az eltelt idő folyamán.

A tanórán kívüli tanulásban való *tanulói részvétel* 10 év alatt átrendeződött a tanterven/tanórán kívüli tanulás vonatkozásában (4. ábra). A 2013/14 évi bevezetést követően a különböző foglalkozásokon való tanulói részvétel országos szinten jelentős mértékben megnövekedett, ekkor (2014/15-ben és 2015/16-ban) a részvétel

40, illetve 42%-kal haladta meg az általános iskolai tanulók számát.⁹ Ezt követően fokozatos csökkenés következett be. A 2020/21-es tanévben, azaz a COVID-járvány idején

a tanulószoba vonatkozásában az adatok alapján nem érzékelhető a COVID-járvány hatása, sőt, az azutáni időszakban (2022/2023) már további növekedés is megfigyelhető.

érte el a tanulói részvétel a mélypontját: ekkor a délutáni foglalkozásokon résztvevők csak kevéssel (9,6%-kal) haladták meg az általános iskolákban tanuló diákok számát. A járvány után a következő tanév (2022/23) során ismét növekedési tendencia figyelhető meg a tanulói részvételben.

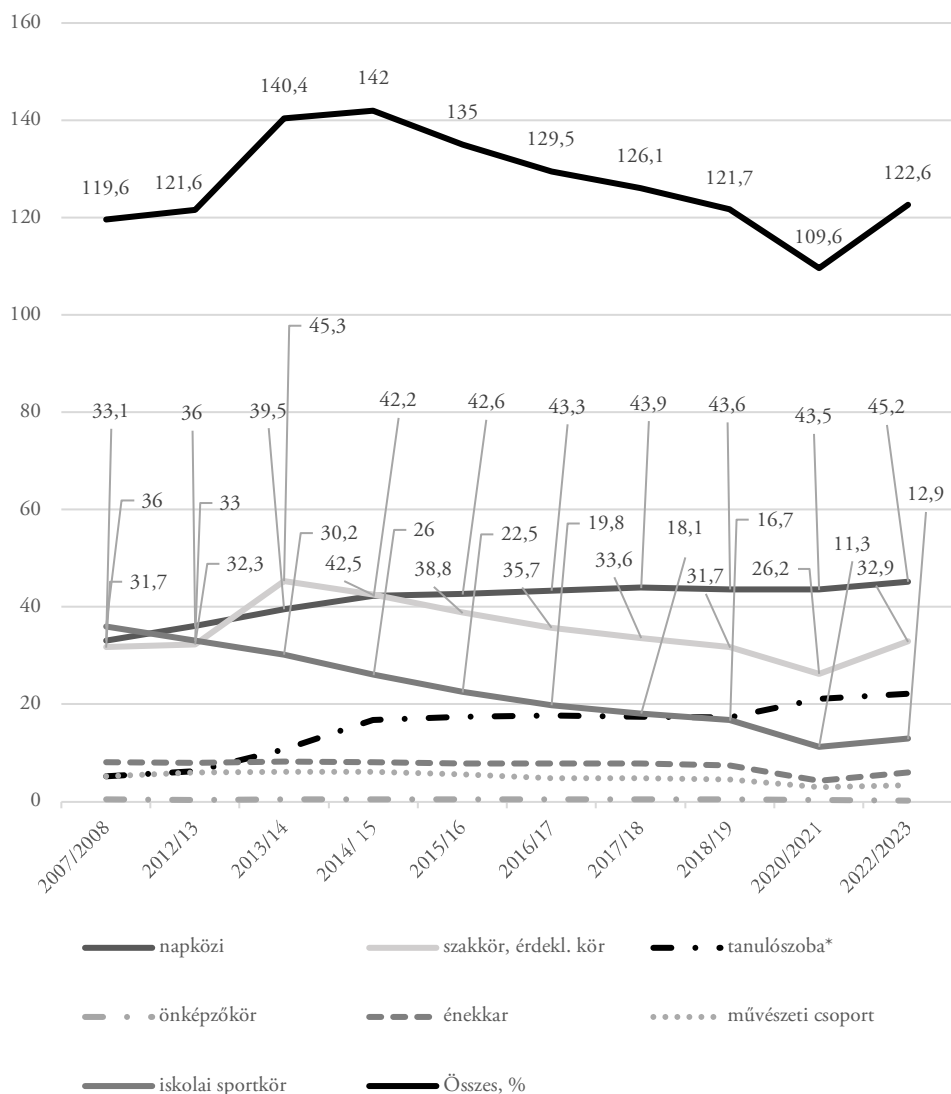
Ha a *tanulói részvétel* szempontjából vizsgáljuk a *kiemelt foglalkozások* keresettségét, akkor elég egyértelmű sorrendet lehet megfigyelni (4. ábra). A legkeresettebb foglalkozás a *napközi*; keresettsége folyamatos növekedést mutat a vizsgált időszakban, ezt a *szakkör* követi, ahol már érvényesülni látszik a járványidőszak visszaesése. A *tanulószoba* vonatkozásában az adatok alapján nem érzékelhető a COVID-járvány hatása, sőt, az azutáni időszakban (2022/2023) már további növekedés is megfigyelhető.

⁸ A KIR-adatok segítségével hétféle foglalkozás esetében lehet a tanulói, illetve pedagógusi részvételt nyomon követni. Az adatok nem feltétlenül tartalmazzák a tanórán kívüli foglalkozások teljességét.

⁹ A 100%-ot meghaladó részvételt jelző adat oka az, hogy a különböző (sport-, művészeti, tantárgyi stb.) foglalkozásokon való részvételt összegezve kezelték.

4. ÁBRA

Tanórán kívüli tanulói részvétel 2007/2008 és 2022/2023 között, általános iskola (%)



FORRÁS: saját szerkesztés¹⁰

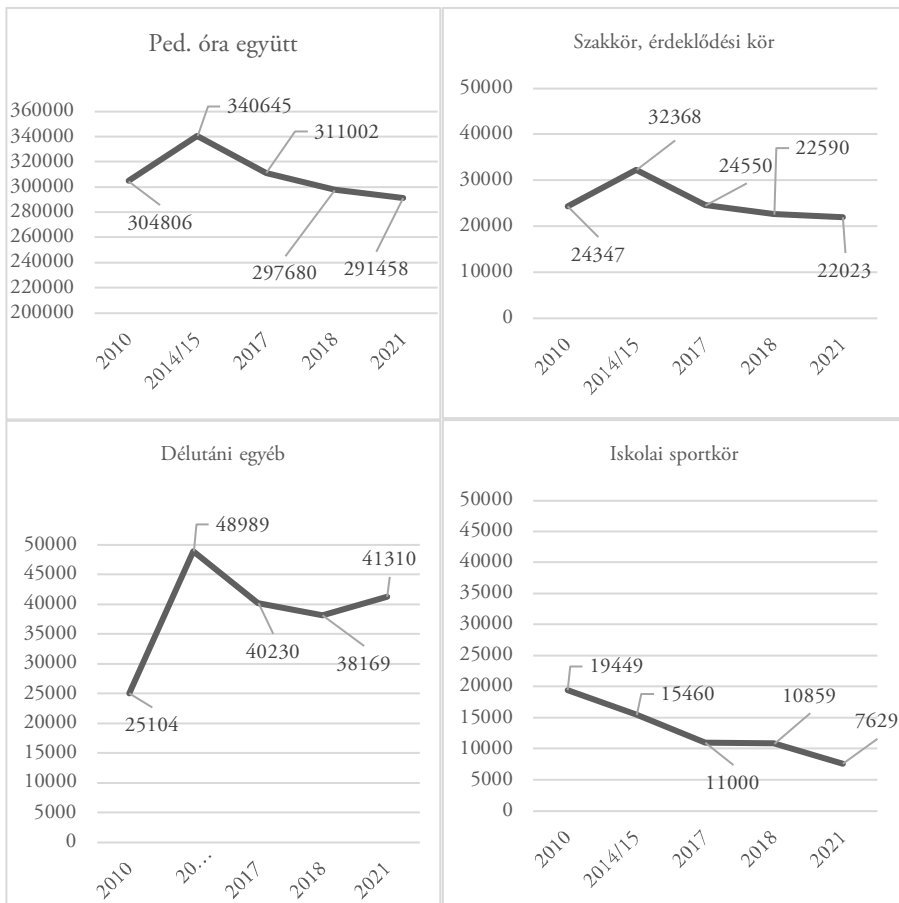
¹⁰ A 4–5. ábra adatainak KIR adatbázisból való kigyűjtését Híves Tamás végezte.

A tanulói részvétel mellett a *pedagógusok részvétele* és a *foglalkozások és a tanulási környezetek* jellemzői is fontosak lehetnek a tanórán kívüli foglalkozások jó működéséhez, ezért néhány foglalkozást kiemelve is megvizsgáltunk, ezek esetében arra kíváncsian, hogy alakult a pedagógusok és a tanulók bevonása a tanórán kívüli feladatok ellátásába (5/1-5/4. ábra).

A 2014/2015-es évtől követve a tendenciákat: a legnépszerűbb foglalkozások a *napközi*, a *szakkör* és a „*délutáni egyéb*” (máshol: *tanulószoba*, *korrepetálás*), ill. *az iskolai sportkör*). Azt vizsgáltuk meg a KIR-adatok segítségével, hogy ezek esetében, hogyan alakult a *pedagógusok részvétele*.

5/1. – 5/4. ÁBRÁK

A pedagógusok munkaidejének alakulása néhány foglalkozás vonatkozásában (összes óra, szakkör; délutáni egyéb = tanulószoba; sportkör)



FORRÁS: saját szerkesztés

A napközi után a három, tanulói oldalról legnépszerűbb foglalkozást (tanulószoza, szakkör, iskolai sportkör) is kiemelve megfigyelhető, hogy eltérő tendenciák érvényesülnek ezek esetében. A *napközi* a pedagógusokat (elsősorban az alsó tagozat pedagógusait) érintő foglalkozás, ahol nem figyelhető meg csökkenés. A legnagyobb változás a „*délutáni egyéb*”, azaz a *tanulószoza* esetében figyelhető meg: a tanórán kívüli tanulás bevezetését követően közel megkétszereződött a korábbi tanulói részvétel, és bár a következő időszakban (2010 és 2018 között) szintén érzékelhető a csökkenő tendencia, de így is magas szinten marad a pedagógusi részvétel, 2021-re pedig ismét növekedési tendencia figyelhető meg. A *szakkör, érdeklődési kör* esetében csekélyebb, kiegyensúlyozottabb a csökkenés mértéke 2014 után, 2021-re beállni látszik a pedagógusi részvétel. A *pedagógusok összes munkaideje* jelentős növekedést mutat 2013/14-ben, a 2014/15

az iskolák feltehetően egyre nehezebben tudják ezt a szolgáltatást biztosítani

évi csúcsot követően pedig fokozatos csökkenés érvényesül.

A hosszú idősor adatai azt is megmutatják, hogy a tanórán kívüli tanulás Magyarországon nem előzmény nélküli – ez is segíthette a kiépülését a 2013/14-es évet

követően. Az elmúlt tíz év adataiból látható, hogy a tanórán kívüli foglalkozások keretében milyen foglalkozásokra volt, illetve van nagyobb kereslet, s milyen foglalkozá-

sok iránt csökkent az érdeklődés. A tanulói részvétel csökkenési tendenciájában nem pusztán a szülői és tanulói érdeklődés csökkenése mutatkozhat meg, hanem vélhetően szerepet játszik benne a pedagógusok száma és a tanórán kívüli tanulásra fordítható órákeret is. Az elmúlt tíz évben a pedagógusi részvétel, illetve az órakeret folyamatos csökkenést mutat, ami arra enged következtetni, hogy az iskolák feltehetően egyre nehezebben tudják ezt a szolgáltatást biztosítani.

IRODALOM

- Andrews, K. (2001): *Extra Learning. New opportunities for out of school hours*. Kogan Page, London.
- Bae, S. H. (2018): Concepts, models and research of extended education. *International Journal for Research on Extended Education*. 6. 2. sz.
- Covay, E. és Carbonaro, W. (2010): After the bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom behaviour and Academic Achievement. *Sociology of Education*. 83. 1. sz.
- Dyson, A. és Kerr, K. (2013): Out-of-school time in England: From chess club to extended services. In: Ecarius, J., Klieme, E., Stecher, L. és Woods, J. (szerk.): *Extended Education – an International Perspective*. Barbara Budrich Publishers.
- 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 Earlbaum Associates, Inc.
- Datnow, V. P. és mtsai. (2022): *Research foundations: Transforming for holistic student development – learning for holistic student development – learning from education system (re)building around the World*. Brookings Institution, Washington DC.

- Feldman A. F. és Matjasko, J. L. (2005): The role of School-based Extracurricular and Adolescent Development: A comparative Review and Future Directions. *Review of Educational Research*. 75. 2. sz.
- Finn, D. J. és Zimmer, K.S. (2013): Student Engagement: What is it? Why Does It Matter? In: Christenson és mtsai. (szerk.): *Handbook on Student Engagement*. Springer.
- Fredriks (2011): Engagement in School and out-of-school contexts: a multidimensional View of Engagement. *Theory into Practice*. 50. 327–335.
- Halász G. (2009): Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitikai. *Pedagógusképzés*. 7. 16. sz.
- Huang, D. (2013): Building resiliency for American at-risk youth implementation quality on youth outcomes. In: Ecarius, J., Klieme, E., Stecher, L. és Woods, J. (szerk.): *Extended Education – an International Perspective*. Barbara Budrich Publishers.
- Halász, G. (2008): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pannon Egyetem BTK – Pécsi Tudományegyetem BTK. 366–387.
- Imre A. (szerk., 2015): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság. A délután 4-ig kiterjesztett iskola bevezetésének első tapasztalatai*. OFI, Budapest.
- Imre A. (2020): „Tanulás félárnyékban.” *Educatio*. 29. 2. sz., 222–242.
- Imre A. (2015): Délutáni tanulás az általános iskolákban: változások, tanulási környezetek és tanulásra fordított idő. In: Arató F. (szerk.): *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsésztudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. 101–114.
- Imre A. (2016): Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: tanulói iskolában maradás és pedagógusi munkaterhek. In: Szemerszki M. (szerk.): *Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Imre A., Kaposi J., Szőke-Milinte E. (2020): *Dialógusok határtalanul. A pedagógiai kultúráváltás kérdései*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- Jones, S. M., Barnes, S., Bailey, R. és Doolittle, E. (2017): Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*. 27. 1. sz. („Social and Emotional Learning”).
- Mahoney J. L. és mtsai. (2005): Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In: Uő. (szerk.): *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs*. Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Miller, B. M. (2003): *Critical Hours: Afterschool Programs and Educational success*. Nellie Mae Educational Foundation.
- Nahalka István (2003): *Túl a falakon* (Oktatás-módszertani Kiskönyvtár). Gondolat, Budapest.
- Newmann, F. M. (1992): *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. Engagement*. Teachers College Press, New York.
- Noam. G. és mtsai. (2018): Expanded learning: A thought piece about terminology, typology, and transformation. *International Journal for Research on Extended Education*. 6. 2. sz.
- OECD (2019): Education at a glance. DOI: 10.1787/f8d7880d-en
- Pusztai Gabriella (2015): Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In: Imre Anna (szerk.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/15500/15561/> (2024. 10. 02.).
- Radinger, Th. és Boeskens, L. (2021): *More time at school: Lessons from case studies and research on extended school days*. OECD Education Working Paper No. 252. DOI: 10.1787/1f50c70d-en
- Reschly, A. L. és Christenson, S. L. (2012): Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In: L. Christenson, S., L. Reschly, A., Wylie, C. (szerk.): *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.

Rogers, A. (2014): *The Base of the Iceberg. Informal learning and its impact on formal and non-formal learning*. Barbara Budrich.

Skinner, E. A.-Pitzer J.R. (2013) Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience in: Christenson S. L –Reschly A. L (2013) in: Christenson S. L –Reschly A. L (2013)

Stecher, L. és Maschke, S. (2013): Out-of-school education – A new chapter in educational research? In: Ecarius, J., Klieme, E., Stecher, L. és Woods, J. (szerk.): *Extended Education – an International Perspective*. Barbara Budrich Publishers.

Schuepbach, M. (2018): Useful terms in English for the field of Extended Education and a Characterization of the field from a Swiss perspective. *International Journal for Research on Extended Education*. 6. 2. sz.

Zhang, D. és Tang, T. (2017): The influence of extracurricular activities on middle school students' science learning in China. *International Journal of Science Education*. 39. 10. sz.



*Pillanatok Péterffy András 1980-as Iskolapéllda c. dokumentumfilmjéből
Operatőr: Kurucz Sándor*