EREDMÉNYESSÉG ÉS TÁRSADALMI BEÁGYAZOTTSÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET

Eredményesség és társadalmi beágyazottság

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1. számú,
„XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” című kiemelt projekt átfogó célja a közoktatás fejlesztése, a fejlesztés szakmai, informatikai támogatása, minőségbiztosítása és nyomon követése.

Eredményesség és társadalmi beágyazottság

A délután 4-ig kiterjesztett iskola bevezetésének első tapasztalatai

SZERKESZTETTE: IMRE ANNA

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET

BUDAPEST, 2015

A könyv megjelenését a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-11/1-2012-0001 számú, *„XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz”* című projektje támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Szerzők
BERÉNYI ESZTER, BOCSI VERONIKA, ERCSEI KÁLMÁN, IMRE ANNA, IMRE NÓRA, PUSZTAI GABRIELLA

Lektor
NÉMETH SZILVIA

Olvasószerkesztő
TRÉFÁS KRISZTINA

Sorozatterv, tipográfia
KISS DOMINIKA

Tördelés
PÁTRIA NYOMDA

Borítóterv
KISS DOMINIKA

Borítófotó
© THINKSTOCK

© Imre Anna, 2015

© Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015

ISBN 978-963-682-891-2

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.
www.ofi.hu

Felelős kiadó
KAPOSI JÓZSEF

Nyomás és kötés
PÁTRIA NYOMDA ZRT.

Felelős vezető
ORGOVÁN KATALIN

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS 7

Imre Anna:
OKTATÁSPOLITIKAI INTÉZKEDÉSEK BEVEZETÉSÉNEK MIKROSZINTŰ KÉRDÉSEI 11

Pusztai Gabriella:
AZ EREDMÉNYESSÉG KAPCSOLATI BEÁGYAZOTTSÁGI HÁTTERE 23

Imre Anna – Berényi Eszter – Imre Nóra:
AZ ISKOLAI TANULÁS (IDŐ)KERETEINEK ÉS HATÁRAINAK KÉRDÉSEI NEMZETKÖZI TAPASZTALATOK TÜKRÉBEN 37

Imre Anna – Ercsei Kálmán:
EREDMÉNYESSÉG ÉS TÁMOGATÁSOK ÖSSZEFÜGGÉSEI – PEDAGÓGUS ÉS TANULÓI TAPASZTALATOK 51

Imre Anna:
AZ EMPIRIKUS KUTATÁS KERETEI 67

Imre Anna – Imre Nóra:
A KITERJESZTETT ISKOLAIDŐ BEVEZETÉSE – INTÉZMÉNYI TAPASZTALATOK TÜKRÉBEN 77

Imre Anna:
DÉLUTÁNI TANULÁS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FELSŐ TAGOZATÁN: A TANULÁSHOZ VALÓ HOZZÁFÉRÉS ÉS TÁMOGATÁSOK MÓDOZATAI 101

Bocsi Veronika:
KÜLÖNÓRÁK ÉS SZABADIDŐ AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN 135

Imre Anna – Berényi Eszter – Imre Nóra:
A DÉLUTÁN 4-IG TARTÓ ISKOLA BEVEZETÉSÉNEK ELSŐ TAPASZTALATAI A TEREPEN 157

IRODALOM 193

JOGSZABÁLYI HÁTTÉR 206

MELLÉKLET 211

EFFICIENCY AND SOCIAL RELATIONS. FIRST EXPERIENCES OF EXTENDED PRIMARY SCHOOLS. 213

BEVEZETÉS

Kutatásunk a kiterjesztett, délután 4 óráig tartó iskola bevezetésével[1] foglalkozott, a bevezetés folyamatának elemzése és néhány első kapcsolódó eredmény feltárása révén – a jelen kötet e tapasztalatok legjavát gyűjtötte egybe. Az utóbbi években jelentős mértékben megnövekedett az érdeklődés az oktatásügyi intézkedések megvalósítása iránt. Ezt mutatja például az OECD jelenlegi kutatási érdeklődése, a publikációk növekvő mennyisége (pl. CIDREE, 2014). Az érdeklődést fokozzák a reformokkal kapcsolatos korábbi kudarcok tapasztalatai, az oktatási rendszerek és az oktatásirányítás növekedő komplexitásával való szembesülés és a tanulással összefüggő tudásháttér bővülése.

Az elmúlt néhány évben rendkívül jelentős változások alakították a hazai oktatási rendszer működését is. Kutatásunk ezek közül egy olyan kisebb részterület feltáró vizsgálatára vállalkozott, amely kapcsolódik a tanulói továbbhaladás, tanulási utak és részben a tanári munka kérdésköréhez is. A délután 4-ig tartó oktatás bevezetésével a 2013/14-es tanévtől sok iskolában legalábbis a tanulók egy része számára megnövekedett az iskolában töltött idő.[2] Ugyanettől az évtől a tanárok számára is megnövekedett – ha nem is a munkaidő, de az iskolában töltött idő. Jelen kutatásunk ezzel összefüggésben kísérelte meg néhány komplex kérdés feltárását, elsősorban az iskolák szintjén. A vizsgálódás tárgyául választott terület kicsit a senki földjének tekinthető, ha az eddigi szakmai érdeklődést tekintjük: viszonylag kevés szakmai munka, még kevesebb kutatás irányult rá.[3] A terület szabályozási értelemben is kicsit gazdátlannak tűnik, nem egyértelmű a szabályozása sem. Bár legáltalánosabban extrakurrikuláris, azaz tanterven kívüli (vagy másképp: például egyéb[4]) foglalkozásoknak nevezik a délutáni idősáv elfoglaltságait, ha nem egész napos iskola keretében szerveződnek, azok mégis jellemzően leginkább a tartalmi szabályozás eszközeivel szabályozhatóak, amire azonban jelentős mértékben hatással lehet a munkaidő szabályozása, de a finanszírozás is. A délutáni tevékenységek világa ráadásul maga is összetett: tanárok, tanulók, tantervek és iskolavezetők egyaránt érintettek az iskolai szintű kialakításában. A kutatás témája érintkezik az egész napos iskola[5] programfejlesztési tevékenységeivel is, de fontos a két intézményi kör elkülönítése. Míg az egész napos iskolai fejlesztések

1 2011. évi CXC törvény 27. § (2) Általános iskolában a nevelés-oktatást a délelőtti és délutáni tanítási időszakban olyan módon kell megszervezni, hogy a foglalkozások legalább tizenhat óráig tartsanak, továbbá tizenhét óráig – vagy addig, amíg a tanulók jogszerűen tartózkodnak az intézményben – gondoskodni kell a tanulók felügyeletéről. Az általános iskola e törvény rendelkezéseinek megfelelően egész napos iskolaként is működhet.

2 2011. évi CXC törvény 55. § (1).

3 A 70-es és 80-as években volt intenzívebb az érdeklődés a kérdés iránt (lásd pl. Kereszty 2008, Füle 2004), a témát érintik a tanulói terhekkel kapcsolatos kutatások is (Nagy 2002, Mayer 2003).

4 2011. évi CXC. törvény 4. § 5.

5 2011. évi CXC. törvény 4. § 4. Egész napos iskola: iskolaszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezik meg, működését, feltételrendszerét az oktatásért felelős miniszter jogszabályban határozza meg.

komplex nevelési-oktatási programok kialakítását vállalták,[6] addig a mi vizsgálatunk azon általános iskolák tapasztalatainak feltárására irányult, amelyek a délutánig tartó nyitva tartásra irányuló szabályozás hatálya alá estek, de nem vettek részt az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet fejlesztéseiben, saját utakat kellett keresniük.[7]

A vizsgálati terület számottevő kutatási előzménynek híján volt. Ebben a kontextusban ezért részben feltáró jellegű vizsgálatra tudtunk vállalkozni, a teljesség igénye nélkül. A feltáró jellegen néhány szempontból igyekeztünk továbblépni, elemzési kérdések irányában: a megvalósítás és a tanulók oldaláról valószínűsíthető eredmények területén. Ezek vonatkozásában egy viszonylag korai időszak tapasztalataira építve egyidejűleg kellett feltáró és elemző jellegű munkákat végezni, kérdésfeltevéseink nyomán több résztémában és módszertani értelemben is több oldalról közelítve, a célok és lehetőségek között óvatosan egyensúlyozva. Kutatásunk ezen túlmenően csak pillanatfelvétel egy viszonylag korai időszakról, amelynek egyes tapasztalatai már nem feltétlenül érvényesek. Mindezek okán a kutatás végrehajtása, feldolgozása és interpretálása fokozott óvatosságot igényelt a kutatóktól, és óvatosságot igényelhet az olvasóktól is.

Kutatási kérdéseinket két oldalról fogalmaztuk meg: egyfelől a tanulói és tanulási utak eredményessége, másfelől az ezeket érintő szabályozás megvalósítása felől. A kutatásban egyik oldalról arra voltunk kíváncsiak, hogy a délutáni iskolában maradás hozzájárulhat-e a tanulói eredményességhez. Az eredményességgel összefüggő kérdésfeltevést a társadalmi tőke elméletéhez kapcsoltuk, ahol lehetőség adódott rá – a kötet címe is erre az összefüggésre utal, amely bár gyakran csak közvetett módon, de több vonatkozásban is felsejlik a vizsgált tendenciák mögött. Másik oldalról arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan valósítják meg a délután 4 óráig tartó iskola bevezetésének elvárásait eltérő helyzetű oktatási intézmények, s a megvalósítás milyen folyamatokat indít el az intézmények életében, hogyan hat a tanárok munkájára s az érintett tanulói csoportok tanuláshoz való hozzáférésére. A kutatás ezen kérdéséhez az implementációval foglalkozó kutatások értelmezési keretét alkalmaztuk, s ezek nyomán feltételeztük, hogy jelentős eltérésekkel fogunk találkozni. Reméltük azonban, hogy az ezekből leszűrhető tapasztalatok segítenek tovább-

6 Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben a XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) TÁMOP-3.1.1-11/1–2012-0001 (II. szakasz) „A nevelés-oktatás fejlesztése, komplex pilot programok" című alprojekt célja olyan komplex nevelési-oktatási programok kidolgozása, melyek az egész napos iskolák számára a tanórán kívüli tevékenységek megszervezéséhez nyújtanak támogatást. Ezen kívül célként jelent meg a tanórán kívüli foglalkozások jó gyakorlatainak átvétele, adaptálása, rendszerszerű fejlesztése is. A programok elemei bármely iskolában, nem csak egész napos iskolában hasznosíthatók. A nevelési-oktatási programok kidolgozása és kipróbálása partnerintézményekkel közösen a következő területeken valósult meg:

- Az egész napos iskolák számára alsó és felső tagozaton (ez utóbbin a felzárkóztatást fő célként kezelve), a természettudományos nevelés, a komplex művészeti nevelés és a gyakorlati életre nevelés területén készült nevelés-oktatási program.
- Elkészült továbbá az ökoiskola nevelési-oktatási programja, mely az „Ökoiskola" cím kritériumrendszerének teljesítéséhez nyújt segítséget a fenntarthatóság pedagógiájában elkötelezett intézményeknek.
- Emellett megtörtént a tanórán kívüli foglalkozások jó gyakorlatainak gyűjtése, a jó gyakorlatok közzététele és átvételének nyomon követése.

Az alprojekt célkitűzése, hogy a kidolgozott nevelési-oktatási programok használatával az egész napos iskolák eredményesen működve sikeres alternatívát kínáljanak, valamint minden iskola számára elérhetővé váljon a fenntarthatóság pedagógiájának megvalósítását támogató ökoiskolai nevelési-oktatási program. Az elkészült nevelési-oktatási programok elérhetők az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapján (www.ofi.hu).

7 A világosabb elhatárolás érdekében kerültük azokat a fogalmakat, amelyek a két intézményi kör összemosódását eredményezhetik, saját kutatásunk esetében a délután 4 óráig tartó iskola elnevezést használjuk.

gondolni a hasonló beavatkozások megvalósítási lehetőségeit, valamint kitapintani a jól és kevésbé jól működő megoldásokat a tanulók és a pedagógusok délutáni foglalkoztatása esetében. Végső soron természetesen a beavatkozások megvalósítása és a tanulói eredményesség kapcsolata lenne a legfontosabb kérdés, azaz hogy milyen a megvalósitással összefüggő megoldások segítik leginkább elő a két célt egyidejűleg: az érintett intézményi szintű szereplők, a vezetők és pedagógusok megvalósítási folyamatokba való bevonódását, motiváltságát és eredményességét, hozzájárulva a tanulói eredményesség növekedéséhez, az esélykülönbségek csökkentéséhez. A két kérdés közvetlen összekapcsolására és ennek nyomán biztosan eredményesen működő megoldások bemutatására kis kutatásunk átfogó módon már nem vállalkozhatott. S bár eredményei nem feltétlenül adnak minden intézmény számára használható válaszokat, bízunk benne, hogy a kérdésfeltevéssel és a válaszlehetőségekhez való közelítésekkel minden olvasó számára elő tudjuk segíteni az ezekről való gondolkodást.

A kiadvány első részében az elméleti támpontokat jelentő írásokat adjuk közre, kitérve egyes nemzetközi tapasztalatokra és elemzési lehetőségekre, másodelemzési tapasztalatokra is. A második részben pedig az empirikus kutatás tapasztalatait mutatjuk be, külön a kérdőíves adatfelvétel és az esettanulmányok tapasztalatait.

Az első, Imre Anna által jegyzett tanulmány az oktatáspolitikai kezdeményezések bevezetésének elméleti megközelítési lehetőséget mutatja be, s ezen túl a kutatás témájához kapcsolódó részkérdéseket és néhány kutatási előzményt tekint át.

A kötet első részében szereplő második tanulmány Pusztai Gabriella tollából származik, és a társadalmi tőke kérdését járja körül, az iskola és a tanulói eredményesség kapcsán. A tanulmány első része a társadalmi tőke fogalmát, típusait és funkcióit mutatja be, nagyobbik része pedig az iskolai társadalmi tőkét az eredményességre gyakorolt hatásának vonatkozásában tárgyalja, a fontosabb – az iskola falain kívüli és az iskola falain túli – szereplőkkel összefüggésben. Az írás a tanulmányi és közösségi típusú támogatási formák között kitér az extrakurrikuláris tevékenységek hatásaira is.

A kötet harmadik írása (Imre Anna, Berényi Eszter és Imre Nóra munkája) a vizsgált téma tematikus oldala felől közelít: a tanulási időnek, illetve az iskola egyes funkcióinak kiterjesztéséhez kapcsolódó nemzetközi tapasztalatokból válogat. Az írás lehetőség szerint kitér az eredményesség kérdésére, emellett utal a nemzetközi tapasztalatok nyomán felmerülő új kérdésekre is. A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy hasonló beavatkozások többféle oktatáspolitikai szándék (pl. eredményességnövelés, esélykiegyenlítés, az élethosszig tartó tanulásra történő felkészülés támogatása) mentén történtek, és jellemzően sokféle iskolán kívüli szereplő bevonását lehetővé tették.

Az első rész utolsó, Imre Anna és Ercsei Kálmán által írt tanulmánya az első részben felmerült kérdések közül tesz mérlegre néhányat: másodelemzések segítségével keresi egyes együttműködési, kapcsolati formák összefüggését a tanulói eredményességgel. Az elemzés két szereplővel kapcsolatban vizsgálja az együttműködések, illetve támogatások eredményességre gyakorolt hatását: a tanulók és a pedagógusok esetében. A tanulók vonatkozásában a szerzők egyfelől a szülői támogatás néhány formáját, másfelől a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel hatását kutatták. A pedagógusok vonatkozásában az együttműködések legjellemzőbb területeit, ezen túlmenően a pedagógusok egymással, vezetőkkel és tanulókkal való kapcsolatának saját eredményességérzésükre gyakorolt hatását vizsgálták.

A kötet második része a kutatás empirikus tapasztalatait dolgozta fel.

Az intézkedés intézményi tapasztalatait elemző tanulmány a megvalósítók, az igazgatók és a pedagógusok válaszaira építve a változtatás bevezetésének egyes részkérdéseit elemzi, majd a pedagógusok és szülők oldaláról kitér további elemzési szempontokra. A délutáni kínálat, a programok változása a pedagógusok egy részét közvetlenül is érintette, ezért a tanulmány második része a pedagógusok tapasztalataival foglalkozik, kiemelt figyelemmel a leginkább érintettnek tűnő csoportra, a tanulószobát vezető pedagógusokéra.

Két tanulmány foglalkozik a tanulói tapasztalatok elemzésével. Imre Anna tanulmánya az 5. és 8. évfolyamos tanulók oldaláról azt vizsgálja, hogy a délutáni foglalkozások bevezetése mit eredményez a délutánt az iskolában töltő tanulók számára, különös tekintettel a leginkább érintett csoportra, a tanulószobán maradók csoportjára. A tanulmány a tanulói tapasztalatokat elsősorban abból a szempontból elemzi, hogy a bent maradó tanulók számára a tanuláshoz való kedvezőbb hozzáférési lehetőségekkel együtt jár-e a délutáni foglalkozásokon való részvétel. Ebben a vonatkozásban kitér a délutáni részvétel évfolyamonkénti eltéréseire, az időfelhasználás eltéréseire és a tanulók által igényelt és elérhető támogatások, mindenekelőtt a házi feladat kérdésére.

A tanulói tapasztalatokkal foglalkozó másik, Bocsi Veronika által írott tanulmány célja, hogy a diákok életmódját arra való tekintettel feltérképezze, hogy a gyermekek az iskolán belül és kívül milyen délutáni tevékenységeket végeznek, illetve milyen különórákat vesznek igénybe. A kérdőíves adatok elemzése alapján láthatóvá válik, hogy az iskolán belüli tevékenységek és az azon kívüli, az árnyékoktatás kategóriájához kapcsolható különórák jórészt elválnak egymástól, s az ezeket igénybe vevő társadalmi csoportok szociokulturális háttere is eltérő.

A kiadvány utolsó elemzése – Imre Anna, Berényi Eszter és Imre Nóra munkája – a kutatás során készített hét esettanulmány tapasztalatait mutatja be. A kvalitatív elemzés elsősorban a megvalósítás folyamatát követi a vizsgált intézményekben, rákérdezve az eltérésekre és azok lehetséges okaira, de kitér a tanulószobával kapcsolatban a tanulói eredményességet befolyásoló néhány tényezőre is.

A kutatás eredményei az irodalomelemzés és a nemzetközi tapasztalatok nyomán rámutatnak a tanórán és iskolán kívüli foglalkozások lehetőségeire, még ha mindeközben hangsúlyozni kell az értékelés nehézségeit és helyenként a tapasztalatok ellentmondásosságát is. A kutatás empirikus részének eredményei ugyanakkor láthatóvá teszik a hazai bevezetés és a jelenlegi gyakorlatok korlátait is, amelyek egyelőre nem teszik lehetővé, hogy a kényszerek helyett a lehetőségek felől közelítve gondolkodhassunk a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatos feladatokról. Kötetünkkel ez utóbbihoz szeretnénk hozzájárulni.

És végül szeretnénk megköszönni mindazok – általános iskolák és tankerületek vezetői, pedagógusok, szakértők és munkatársak – segítségét, akik hozzájárultak a kutatás megvalósításához és a kötet megjelenéséhez.

OKTATÁSPOLITIKAI INTÉZKEDÉSEK BEVEZETÉSÉNEK MIKROSZINTŰ KÉRDÉSEI (IMRE ANNA)

BEVEZETÉS

Az implementáció kérdése interdiszciplináris téma, amely potenciálisan több tudományághoz is kapcsolódik: találkozhatunk vele a politikatudomány, közpolitika, a kormányzás, ágazati szakpolitikák, értékelések, fejlesztések és a társadalmi változások elmélete kapcsán, vagy a szervezetkutatás és a vezetéstudomány területén. Az oktatás világában a kérdés leggyakrabban a tantervvel összefüggő kérdésekhez kapcsolódik, de más oktatáspolitikai célú változások elméletével, változásmenedzsmenttel összefüggésben is előtérbe kerülhet. A nagyon sokrétű, sok diszciplínát képviselő irodalomban nem könnyű eligazodni; jelen írás az oktatáskutatás keretein belül alkalmazható legfontosabb kérdésekhez kíván fogódzókat adni. Összeállításunk célja nem a teljességre való törekvés ebben a tekintetben, inkább csak saját kutatásunk számára olyan elméleti fogódzók keresése, amelyek segítik az elemző és értelmező munkát. Az alábbiakban ezért elsősorban azokra a szerzőkre és tématerületekre igyekeztünk figyelni, amelyek kapcsolatban lehetnek saját kutatásunk kérdéseivel.

AZ IMPLEMENTÁCIÓ MEGKÖZELÍTÉSEI[1]

Michael Hill és szerzőtársa megállapítása szerint akkor ragadjuk meg az implementáció lényegét, ha olyan tárgyas igét gondolunk mellé, mint kivitelezni (carry out), megvalósítani (accomplish, fulfill, produce, complete). De a tárgyas igéhez tárgy is tartozik: ez a szakpolitika, illetve annak adott területe. Az implementáció ugyanis valaminek a megvalósítását, gyakorlatba ültetését jelenti a közpolitika kérdésköréhez kapcsolódva. A szerzők az implementáció kérdését a politikai ciklushoz, annak szakaszaihoz kapcsolják. Az elméleti modell szerint az egyes szakaszok lineáris sorrendben követik egymást, ahol a megvalósításnak is világos helye van. A szerzők rámutatnak azonban arra is, hogy a politikai ciklus egyes szakaszai és folyamatai nem minden nézőpontból mutatnak azonos jellemzőket, alulról nézve például eléggé más természetűek. Alulról nézve a megvalósítás folyamatában a politikaformálás nem zárul le, hanem – alsóbb szinteken – folytatódik. Azt a megfigyelést, hogy interakció lehet a különböző fázisok között éppúgy, mint a különböző szerepek között, sokáig nem vették figyelembe, ez volt az ún. „hiányzó láncszem" (Hill–Hupe 2002).

1 A fejezetben a TÁMOP 3.1.1.-hez kapcsolódó kutatás szempontjából leginkább releváns megközelítéseket tárgyaljuk.

ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK

Az implementáció elemzésével foglalkozó elméleti irodalom hagyományosan megkülönbözteti a felülről kezdeményezett változásokat (top-down) és az alulról jövő kezdeményezésekre létrejövő változásokat (bottom-up), más megfogalmazásban a programozott és az adaptív-evolúciós változásokat (pl. Darling-Hammond 1998, Fitz 1994, Halász–Fazekas 2012). A két típus elnevezése az egyes szerzők munkáiban eltérő ugyan, de a különbségtevés szándéka határozott, ahogy – lényegüket tekintve – a megkülönböztetett kategóriák is hasonlóak. John Fitz elsősorban a top-down változásokra koncentráló, illetve az alsóbb szinteket közelebbről vizsgáló bottom-up kutatásokat különbözteti meg egymástól (Fitz et al. 1994), Linda Darling-Hammond pedig a régi és az új paradigmába sorolható kutatásokat állítja szembe egymással (Darling-Hammond 1998).

A felülnézeti (top-down) típusú változásokkal foglalkozó kutatások a központban kidolgozott oktatáspolitikai döntések megvalósítására fókuszálnak. A 60-as években fellendülő kutatások hagyományos alapkérdése, hogy hogyan lehet maximalizálni az oktatáspolitikai célok gyakorlatba történő átfordításának hatékonyságát. Az oktatáspolitikai döntések meghozatalát, a feltételek formálását és az implementáció folyamatát két külön fázisnak tekintik. A megközelítésre jellemző volt, hogy alapvetően hierarchikusnak és lineárisnak tételezi az oktatáspolitikai folyamatot. A bottom-up megközelítés az alulról induló változás, a helyi szintű megvalósítók, az „utcaszintű bürokraták" (street level bureaucrats) és a helyi intézmények fontosságát hangsúlyozza (Fitz et al. 1994). Linda Darling-Hammond eltérő fogalmakkal operáló rendszerében hasonló megkülönböztetéssel él. Nála a „régi paradigmának" nevezett oktatáspolitika hierarchikus, az adminisztratív elitben rögzíti a tervezés és a megvalósítás felelősségét. A megvalósításhoz jellemzően kevés támogatást biztosít, a tanároktól azt várja el, hogy implementálják a rendszer szándékait. Ez a helyzet a 70-es és 80-as években oda vezetett, hogy megnövekedett a szabályozók száma, és többnyire csökkentették az adott program támogatását. Időnként ellentmondások is terhelhetik az ilyenfajta oktatáspolitikai kezdeményezéseket, amelyeket csak helyi és intézményi szinten lehet érzékelni. Az oktatáspolitika gyakran olyan módon, felülről lefelé akar progresszív ideákat elterjeszteni az oktatásban, ami paradoxonnak vagy egyenesen eretnekségnek hat azok számára, akiknek más elképzeléseik vannak az oktatásról (Darling-Hammond 1998). Az ún. „új paradigma" politikája ezzel szemben olyan középszintű szervezeti keretek, szakmai tanítási hálózatok (pl. helyi szakmai közösségek, ill. iskolai-egyetemi partnerségek) kialakítása, amely segíti a tanári kíváncsiságot, és támogatja a kollektív erő fejlesztését és a konstruktív interakciókat (Darling-Hammond 1998).

Jelentős különbséget jelent a két típus esetében a változásokkal kapcsolatos néhány alapvető háttérfeltevés is. A top-down típusú változás felőli megközelítésekben a megvalósulás folyamatát a döntéshozók lineárisnak tekintik, amiben a döntő szerep a központi oktatáspolitikai szereplőknek jut. A két megközelítés eltérése az elemzések oldaláról is megragadható. A szakpolitikai beavatkozás teljes folyamatán belül az elemzők a politikai folyamat világosan elhatárolható szakaszait és azok jellemzőit írják le, kitérve az egyes szereplők felelősségi körére, feladataira is. A bottom-up típusú elemző megközelítések előfeltevéseiben nem evidens a folyamat lineáris volta, jellemzően inkább több szereplő hatásának kitett, interaktív sajátosságokkal rendelkező folya-

matnak tekintik azt. A bottom-up típusú változásokra irányuló elemzések – azt feltételezve, hogy az alsóbb irányítási szintek és szereplők is befolyást gyakorolnak az eredményekre – az ő nézőpontjukat („hangjukat") is bevonták az elemzésbe.

A két megközelítés tapasztalatainak közeledésében nagy szerepük volt a mikrofolyamatokra fókuszáló kutatásoknak, mindenekelőtt egy korai kutatásnak, az ún. Rand Studynak. A 8 különböző oktatási program gyakorlati megvalósulásának elemzésére vállalkozó Rand Change Study a programok megvalósulását két megközelítésben: makro- és mikroperspektívából elemezte. A kutatás ezen belül kifejezetten a bottom-up típusú változásokra fókuszált, azaz a helyi és az intézményi vizsgálatra helyezte a hangsúlyt (McLaughlin–Berman 1975). A Rand vizsgálat szakított azzal az uralkodó felfogással, amely a top-down perspektívából nézve az „implementációs hűségre" helyezte a hangsúlyt. A kutatók itt ellenkező következtetésre jutottak: a sikeres implementációnak nem az előírások szigorú követése a feltétele, hanem az, hogy az implementálók adaptálni akarják a bevezetett új eljárásokat a saját környezetük adottságaihoz, miközben maguk is alkalmazkodni próbálnak az új eljárásokhoz. Intézményi szinten, azaz mikroszinten az implementációs folyamat az innovatív terv és az intézményi környezet kölcsönhatásából áll, amelynek folyamán valamelyik alkalmazkodik a másikhoz. A kutatás az intézményi és a projektszintű adaptációs lehetőségek mentén négy lehetőséget, ún. „implementációs ösvényt" különböztett meg mint a mikroszintű implementáció mintázatait: a sikertelen adaptációt, a technológiai adaptációt, a formális megvalósítást és a kölcsönös adaptációt (Berman–McLaughlin 1975, idézi Fazekas–Halász 2012, Imre 2011).

Mikroszintű folyamatokra figyelő kutatások tapasztalatai nyomán fogalmazta meg javaslatait Linda Darling-Hammond is (1998). Véleménye szerint a behaviorista megközelítéssel szembekerülő, a tanulással kapcsolatos új elméletek megértésére épülő változás új keretet kíván az oktatási reformoktól. Olyat, ami egyfajta szintézist jelent a két megközelítés között, olyat, amiben a döntéshozók a kontroll biztosítása helyett az együttműködésekre és a szakmai fejlődésre, a kapacitásépítésre helyezik a hangsúlyt. Ez befogadóbbá teszi az iskolákat a tanulási szükségletekhez való igazodásra és a heterogén tanulói összetételben folyó munkára, valamint a közösségi szükségletekre és érdekekre egyaránt. A kapacitásépítés másfajta policyeszközöket és másfajta megközelítést igényel a tudástermelésben, tudásmegosztásban és tudáshasznosításban, mint ami eddig megszokott volt, egy jó egyensúly kialakítását teszi szükségessé a top-down és a bottom-up típusú változások közt, és ennek fenntartását kívánja meg a külső standardok, a fejlődésre irányuló nyomás és a belső átalakuláshoz szükséges iskolai autonómia között (Darling-Hammond 1998).

A későbbi elméleti munkák közül több is igyekezett hasonló módon eljárva valamiféle szintézist megvalósítani a fenti megközelítések között. Ilyennek tekinthetőek Hill és szerzőtársának elemzése szerint Elmore, Sabatier, Berman és Matland munkái (Hill–Hupe 2002). Richard E. Matland úgy találta, hogy a két perspektíva (a bottom-up és a top-down) nem zárja ki egymást, csak különböző típusú politikákban gondolkodik, és ilyeneket vizsgál: a top-down perspektívában gondolkodók a világosabb politikákat vizsgálták, a bottom-up megközelítést érvényesítők a nagyobb bizonytalanságot tartalmazó politikákat. Richard Matland a politikák sajátosságait is mérlegelve az adott szakpolitika egyértelműségét és a konfliktusosságát figyelembe véve alakította ki átfogó modelljét, amelyben négy eltérő implementációs típust különböztet meg (lásd *1. táblázat*).

1. táblázat: Kétértelműség-konfliktus mátrix: policyimplementációs folyamatok

KÉTÉRTELMŰSÉG	KONFLIKTUS	
	ALACSONY	MAGAS
Alacsony	*Adminisztratív implementáció* Források	*Politikai implementáció* Hatalom
Magas	*Kísérletező implementáció* Kontextuális tényezők	*Szimbolikus implementáció* Koalíciók ereje

Forrás: Matland 1995

Adminisztratív implementációról akkor beszélhetünk, ha a szakpolitikai kezdeményezés egyszerű és egyértelmű, azaz mindenki támogatja és érti, hogy mi a teendő, s ennek következtében alacsony a konfliktus szintje. Ebben a felállásban könnyen működik a top-down modell, csak a forrásokat kell biztosítani. *Szimbolikus implementáció* akkor fordul elő, ha a kezdeményezést sokféle módon értelmezhetik, és emellett magas a konfliktus szintje is, azaz nincs egyetértés a kezdeményezés céljában és eszközeiben, ennek következtében megnő a vetélkedés és a koalíciók szerepe, egyeztetésre és kommunikációra van szükség, amelyben fontos a szimbolikus eszközök szerepe (pl. közösségfejlesztési beavatkozások). A másik két típus köztes helyzetet jelent: *kísérletező implementációra* van szükség, ha nincs konfliktus, de magas a komplexitás és a többértelműség szintje (pl. az iskolai kudarc elkerülését célzó pedagógiai beavatkozások). *Politikai implementáció* akkor jellemző, ha nincs kétértelműség a célokban, de nagy a konfliktus lehetősége, ezért hatalmi eszközökhöz kell folyamodni (pl. buszoztatás a szegregáció elkerülése érdekében, esélykülönbségekkel összefüggő politikai célok) (Matland 1995). Halász Gábor és Fazekas Ágnes hangsúlyozzák azt is, hogy a modell hasznos a megközelítési lehetőségek megértésében és a beavatkozások megtervezésében is. Attól függően például, hogy az adott esetben magas vagy alacsony a konfliktusok kirobbanásának az esélye, eltérő lehet a követendő út. Ha alacsony, a kísérletezés és a kollektív tanulás útját lehet választani, ha magas, akkor a megegyezés keresése és az erre épülő koalíciók formálódása lehet a járható út. Kiemelik azt is, hogy azon oktatásfejlesztési beavatkozások esetében, amelyek az iskolák és a tanárok viselkedésének megváltoztatásán keresztül próbálnak elérni olyan célokat, mint az eredményesség vagy a méltányosság érvényesülése, a komplexitás és a többértelműség mértéke igen magas. Ilyenkor a top-down megoldások nem hozhatnak eredményt (Fazekas–Halász 2012).

A top-down és bottom-up megközelítések közti fenti különbségtételt fenntartó, a bottom-up megközelítést az értelemadás irányában továbbépítő áttekintést készített Amanda Datnow és Vicky Park (Datnow–Park 2010). A szerzőpáros három megközelítést különböztetett meg: a technikai-racionális perspektívát, a kölcsönös adaptációra építő perspektívát, valamint az értelmező igényű megközelítéseket. A *technikai-racionális perspektíva* alapvetően a top-down orientációjú perspektívából indul ki – tulajdonképpen ez tekinthető a legáltalánosabban alkalmazott megközelítésnek a policyimplementációval összefüggésben. A technikai-racionális perspektívában az értékelők az implementációs hűség felől ítélik meg a reformok megvalósítását. A tervezést és a megvalósítást két külön szakasznak tekintik, s a kudarcért legtöbbször a megvaló-

sítás oldalát okolják. A *kölcsönös adaptációra épülő perspektívát* az előbbi perspektívától való eltávolodás jellemzi, amiért az nem volt eléggé érzékeny az intézményi kultúrára (Berman–McLaughlin 1978). Ebben a perspektívában a sikeres megvalósítás kölcsönös adaptációt feltételez, a siker itt végső soron nem a hatékony koordináción múlik, hanem inkább a helyi szintű tényezőkön. A sikeres implementáció kölcsönös alkalmazkodási folyamatot igényel az alkalmazó és az intézményi környezet között. Az adaptáció nemcsak elkerülhetetlen, szükségszerű, de kívánatos is (s ennek érdekében a megvalósítók számára támogatás szükséges). Az *értelmező, interpretatív megközelítések perspektívájában*[2] a policy és a megvalósítás között kölcsönös kapcsolat, függőség van, ezért a megközelítés képviselői szerint e kapcsolatok vizsgálatára van szükség (McLaughlin 1995, Matland 1995). Az értelmezést is magában foglaló megközelítések a kontextus fontosságára építenek a kölcsönös adaptáció folyamán, az aktorok kapcsolatára helyezve a hangsúlyt, és arra, hogy az adott kontextus hogyan befolyásolja a megvalósítást. A megközelítés a helyi szintre fókuszál, a megvalósítókat helyezi előtérbe, és azt vizsgálja, hogy azok hogyan közvetítik, értelmezik, adaptálják és alakítják át a reformokat, s a saját tapasztalataik és nézeteik hogyan befolyásolják ezeket (pl. Fullan 2000). A társadalmi cselekvők itt komplex értelmezők, nemcsak reagálnak a külső impulzusokra, hanem maguk is aktívan interpretálnak, társadalmilag konstruálják a világukat azzal, ahogyan cselekednek a környezetükben és másokkal kölcsönhatásban.

Meredith Honig az implementációval kapcsolatban három, önmagában is nagyon átfogó tényezőre épít megközelítésében, ezek: a politika, a szereplők és a kontextus *(policy, people, places).* E három nála egyforma súlyú, egymást kiegészítő és feltételező tényezők, amelyeknek egyaránt jelentőségük van a szakpolitikák megvalósításában. Az implementációs folyamatot az oktatáspolitikai cél és a tervezés befolyásolja a célok, célcsoportok és eszközök meghatározása révén. Az „emberek" szintén nagy befolyással lehetnek az oktatáspolitika megvalósulására, policymegvalósítóként vagy célcsoportként is jelen vannak a folyamatban. A kontextusok részben az implementáció kidolgozása szempontjából bírnak jelentőséggel, részben pedig azért, mivel komplex rendszerekként működnek (Honig 2009). Honig megítélése szerint az implementációs kutatások 90-es évektől azonosítható vonulata új vonásokat mutat a komplexitással való szembenézés következtében: átfogóbb megközelítést érvényesít, amelyben a kutatási célok a fenti három tényező interakciójának vizsgálatára és a korábban rejtve maradt tényezők (pl. társadalmi tőke, tanulási képesség) feltárására irányulnak, az értelmezésekre is tekintettel. Honig saját kutatásában az implementáció olyan tanulási folyamatot foglal magában, amely konzisztens a szervezeti tanulás elméletével (Honig 2006b).

2 A szerzők ebben a perspektívában két megközelítést különböztetnek meg, az egyik az értelmező (sense-making), a másik a közös értelmezést alkalmazó (co-construction). Jelen esetben az eltérő jegyek ismertetésétől eltekintünk, a közös jegyekre szorítkozunk.

NÉHÁNY ELEMZÉSI SZEMPONT

Oktatáspolitikai célok

Az implementációs folyamatot előtérbe helyező vizsgálatok az oktatáspolitikai döntések megvalósulásának eredményeire s a sikert esetlegesen akadályozó tényezőkre kíváncsiak, ezen belül azonban jellemzően más kutatási kérdésfeltevéssel is összekapcsolódnak. Az oktatáspolitikai kérdéseken belül leggyakrabban a tantervi változásokhoz köthetők, más szakpolitikai területhez valamivel ritkábban kapcsolhatók.

A tantervértelmezéseknek két nagyobb csoportját szokás megkülönböztetni: az egyikféle a szűkebben vett tanterveket érti rajta, a másik tágabban értelmezve a fogalmat a tanulást befolyásoló tényezők bővített, esetleg teljes körét, a tanulás környezetét. A tantervi implementációval foglalkozók általában ez utóbbi értelemben használják a fogalmat, még politikai elemeket is bevonva az értelmezésbe. A tantervi változások vizsgálata során fontos a makro-, közép- és mikroszintek, sőt a nanoszintű folyamatok elkülönítése is, azaz a több szint egyidejű szemlélése és kezelése.[3] A megfogalmazott célok nem arra irányulnak, hogy a tanárnak mit kell tanítania, hanem azzal kapcsolatosak, hogy a tanulóknak mit kell tudniuk, mire kell képessé válniuk. A tanulási eredményeket komolyan vevő szakpolitikák – mint ma több országban a képesítési keretrendszerek reformja – rendkívüli implementációs kihívással néznek szembe, és nemegyszer kudarcot szenvednek (Fazekas–Halász 2012, Halász 2012).

Egy tantervi reform változási folyamatait elemző kutatás tapasztalatai azt mutatták, hogy az oktatáspolitikai célokat tekintve a végrehajtók irányában nem volt hiánytalan a kommunikáció: a közelebbről vizsgált öt tanár közül három nem látta soha a reform alapdokumentumát, egy pedig látta ugyan, de nem értett vele egyet. A tanárok szűrőn keresztül kapják az információt. Nem várják el tőlük, hogy megkonstruálják az oktatáspolitika jelentését, csak azt, hogy implementálják azt. Gyakran a tankönyvek hordozzák az üzenetet, amelyek hiába jelentenek a tanárok számára fontos forrást, üzenetként nem világosak, sőt, néha zavarosak is (Sykes 1990).

A szabályozás eszközei

A szakirodalom egy kisebb része az eszközökkel foglalkozott, vizsgálva az eszközök használatában megragadható tendenciákat időben és térben. McDonnel és Elmore megítélése szerint (1987) a döntéshozók körében tudáshiány figyelhető meg az alternatív eszközökkel kapcsolatban, s nincs módszeres képük a különböző eszközök eredményes működéséről, ezért a policy és a cselekvés között a kapcsolat nem olyan szoros, amilyen lehetne. A policyeszközök és használatuk konceptualizálása a szerzők megítélése szerint két módon lehetséges. Lehet matematikai modellek segítségével közelíteni, annak módszeres vizsgálatával, hogy melyik milyen eredményes. Egy politikus azonban alternatívák alapján dönt. Az alternatívák pedig azon múlnak, hogy mi történik a gyakorlatban. A szerzők az eszközök vonatkozásában négy alapvető kategóriát különítettek el: rendeleti szabályozást, ösztönzőket, kapacitásépítést és rendszerváltoztatást (system changing).

---

3 A több szintet átfogó megközelítés szintjei (Akker 2005): szándékolt (intended) – implementált (implemented) – megvalósított (taught) tanterv.

McDonnel és Elmore tapasztalatai szerint a döntéshozók egy meghatározott számú választási lehetőséggel szembesülnek, amikor egy problémára választ keresnek. A különböző policyeszközök különböző feltevéseket tételeznek a problémákra és azok megoldására vonatkozóan, s mindegyik lehetőség meghatározott hatással jár. Az egyes eszközök eltérő előnyöket eredményeznek a különböző szereplők számára. A *rendeleti út* (mandates) például feltételezi, hogy a kívánt cselekvés olyasmi, ami mindenkitől elvárható, tekintet nélkül a különböző képességekre, kapacitásokra; és a kívánt cselekvés nem történne meg a pontos előírás nélkül. A szabályok egységes viselkedést váltanak ki, vagy legalábbis csökkentik a variációkat. Az *ösztönzés* (inducements) feltételezi, hogy többletpénzforrás hiányában nem történne meg az értékes dolgok előállítása, vagy nem az elvárt rendszerességgel és konzisztenciával; az egyének és agencyk eltérőek az értékelőállító képességükben, és a pénzforrás hozzárendelése elősegíti ezt. A *kapacitásépítés* (capacity-building) feltételezi, hogy azonnali beruházás nélkül a jövőbeni intellektuális, emberi előny nem fog realizálódni a társadalom által; s ezek a hosszabb távú előnyök önmaguknál fogva is hasznosak, vagy más, a döntéshozók számára hasznos célokat is tudnak szolgálni. A *rendszerváltoztatás* (system changing) feltételezi, hogy léteznek intézmények, amelyek az adott feltételek mellett nem tudják azt az eredményt elérni, amit a döntéshozók akarnak; a felelősség megváltoztatásával lehet tágítani vagy szűkíteni az intézmények típusát, amelyek részt vesznek a kívánt termék előállításában. A bemutatott négy eszköz mind használható ugyanarra a policycélra; a döntéshozók ezekből választanak egyet, vagy ezek valamilyen kombinációját. A szerzők megítélése szerint két tényező alakítja a választásukat: hogy hogyan van a policy probléma definiálva, és milyen forrásokat és akadályokat látnak a dologgal kapcsolatban (McDonnel–Elmore 1987).

Mikroszintű kontextusok: helyi, intézményi szintű vizsgálatok

Szervezeti szintű elemzéshez ad fogódzót James Spillane (2009), aki a szakirodalommal összhangban az iskolaszervezetet tartja a policyváltozások megvalósításában kulcsfontosságúnak. Megítélése szerint, mivel az iskolák helyhatóságokon belül működnek, ezek is hatással vannak az implementációra, a helyi vezetők segíthetik vagy gátolhatják a reformokat. Nagyobb iskolában a kisebb egységeknek (pl. a tantárgyi munkacsoportoknak, szervezeti egységeknek) is lényeges szerepük lehet, a tanári munka számára ez fontos kontextus. Az iskolán kívüli szakmai szervezeteket, szerveződéseket is érdemes figyelembe venni, hiszen a tanárok szakmai hálózatai túlterjedhetnek az iskola határain, és fontosak lehetnek a reformok megvalósítása szempontjából. Hogy mi számít elemzési egységnek, az is megfontolandó és nem egyértelmű kérdés. Spillane a szervezeti működés felől közelít a kérdéshez, értelmezési kerete magába foglalja a szervezeten belüli és a szervezetek közötti interakciókat is. A szervezeti források tekintetében négy forrást különböztet meg: az emberi tőkét, a társadalmi tőkét, a szervezeti rutinokat és az eszközöket. A policyimplementáció szempontjából a humán tőke legalább két okból kritikus: amit a tanárok és a vezetők a reformokból megértenek, az nem kis részben a jelenlegi tudásuk függvénye; ezen múlik, hogy hogyan értelmezik a feladatot, és hogyan tudják használni a lehetőséget. A társadalmi tőkének is kitüntetett a szerepe, hat például az információáramlásra a szervezeten belül vagy a szervezetek között is. A tanárok formális és informális hálózataiban formálódhatnak a policyüzenetek, a tanárok közös értelemadási tevékenysége interakciók

révén történik. Az emberi tőke és a társadalmi tőke együtt, „tandemben" működik. Ha az egyének felkészültsége gyenge, akkor a társadalmi kapcsolat kevés hatást tud csak elérni. És hasonlóképpen, ha a társadalmi tőke gyenge, akkor az emberi tőke hatékonysága alacsonyabb. (A társadalmi tőke azonban emellett negatív következményekkel is járhat: például a változásnak ellenálló erők szerveződését segítheti, s ezzel a konformitást vagy az alacsony elvárásokat is erősítheti.)

Az implementáció kulcsszereplői

Az implementációval összefüggő kérdések, folyamatok elemzése során a végrehajtásban részt vevő szereplők vizsgálatára is érdemes kitérni. A mikroszintű implementációval foglalkozó megközelítések a legalsó szinten tevékenykedő szereplők vizsgálatára fókuszálnak elsősorban. Az oktatási változások kutatása során találkozunk helyi irányítókra, még gyakrabban iskolavezetőkre, esetleg tanárokra irányuló vizsgálatokkal. Nemritkán komplexebb megközelítést érvényesítő kutatásokban több szereplő is górcső alá kerül egyidejűleg. Az implementáció mikroszintű szereplőinek eredményeket befolyásoló ereje már a legkorábbi kutatásokban is világossá vált. Pressman–Wildavsky (1984) modellje az érintett szereplők preferenciáinak és cselekvésük intenzitásának függvényében mutatta be a szakpolitikai beavatkozások csúszásának (vagy torzulásának) mértékét. Ha egyes szereplők (pl. a helyi hatóságok, intézményvezetők, munkanélküliek stb.) negatív módon viszonyulnak a beavatkozáshoz, akkor az implementáció csúszik. Fontos az is, hogy ha sok szereplő van, ezek viselkedése hat a többiekre (Fazekas–Halász 2012). Az alábbiakban elsősorban a mikroszintű szereplőkre, a tanárokra és az iskolavezetőkre fókuszálunk.

Intézményvezetők

Az iskolavezetők szerepe bizonyos értelemben kettős, egyszerre tekinthetők végrehajtóknak és döntéshozóknak. Régóta jól ismert tény, hogy a változásokkal összefüggően az iskolavezető jelentős mértékben formálhatja a megvalósítási lehetőségeket (pl. Fullan 2008), az ő kezében van intézményi szinten a legnagyobb felelősség, de a legtöbb eszköz is. A vezetés tagjai járnak el az iskolakörzeti megbeszélésekre, ők tartják a hálózatokkal a kapcsolatot, és új elképzeléseket, információkat is ők tudnak behozni. A vezetők hangja erősebb, mint másoké, a kívülről jövő üzeneteket úgy tudják keretezni, hogy mélyre hatoljon, akkor is eleven legyen, ha ők maguk nincsenek jelen (pl. a tantervi standardokhoz való kapcsolódás hangsúlyozásával). Meghatározó mértékben járulnak hozzá a szervezeti rutinok alakulásához, alakítják a szervezeti kommunikáció és légkör minőségét, s ők mozgatják az iskola külső, partnerségi kapcsolatait is. Segíthetik a pedagógusok szakmai fejlődését a tevékenységek strukturálásával, a lehetőségek alakításával, a tudásforrásokhoz való nagyobb hozzáférés biztosításával, s nem utolsósorban a külső környezettel összefüggő ismeretek bővítésével. A vezetők gyakran szakmai tanácsot adnak a tanároknak, az együttműködések alakulását is támogatják. Segítenek a kihívások strukturálásában, a gyakorlat fejlesztésében, ha azok szakmai témával kapcsolatosak, és az együttműködők összetétele nem gátolja a folyamatokat. Ha a vezetők a tanári együttműködésre helyeznek hangsúlyt, akkor gyakran időt és pénzt is felszabadítanak erre a célra (Coburn 2001). James Spillane (2010) az iskolavezetők változási folyamatokban betöltött szerepével összefüggésben

a megosztott vezetés kérdését, valamint a szervezeti rutinok alakítását, a humán és a társadalmi tőke együttes kezelését hangsúlyozza.

Pedagógusok

Implementációs szemszögből érdekes kérdés, hogy hogyan definiáljuk a tanárok szerepét: bizonyos mértékig velük kapcsolatban is elmondható, hogy szerepük értelmezhető a végrehajtás és a döntéshozás kettősségében is. Scott E. Robinson tanárok szerepét érintő modelljének egyik dimenziója a domináns társadalmi vélekedés a tanítás és tanulás egyszerű vagy komplex jellegéről, a másik a pedagógusok elkötelezettségének és professzionalizmusának – ill. a társadalom pedagógusokkal szembeni bizalmának – a mértéke. A két dimenzió kijelöli a változtatás eltérő lehetőségeit (idézi Halász–Fazekas 2012).

Az angol nemzeti alaptanterv bevezetésének intézményi hatásait követő Primary Assessment, Curriculum and Experience (PACE) kutatás jelentős részben a tanári munka identitásváltozásaira helyezte a hangsúlyt, az eltérő tanári stratégiákat is rekonstruálva (Osborn et al. 2001). Az elsősorban Basil Bernstein munkáira épülő elméleti megközelítésű vizsgálat középpontjában az a feltételezés áll, hogy a tanárok és a tanulók saját értékeik, értelmezéseik és identitásuk dinamikus hálózatában működnek, és ezek folyamatosan fejlődnek az interakciók függvényében. A kutatás megalkotott egy modellt, amely a tanári szakmával összefüggésben fogalmazta meg az oktatáspolitikai kezdeményezések gyakorlatba ültetésének lehetséges válfajait (Croll et al. 1994, idézi Imre 2011). A tipológia a tanárokkal kapcsolatban négy típust különít el az oktatáspolitika és az oktatási gyakorlathoz való viszony alapján, hangsúlyozva, hogy nem egymástól élesen elkülönülő, és nem is egymást kizáró modellekről van szó. A kutatás második része nagy figyelmet szentelt a tanári munka változásainak a nemzeti alaptanterv bevezetésével és a kapcsolódó mérésekkel összefüggésben. A nemzeti tanterv implementációjának és értékeléseinek elvárása olyan változásokat helyezett előtérbe, amelyek több vonatkozásban ellentétesek voltak az általános iskolai tanárok értékeivel és nézeteivel. A reformtörvény 88-tól sok változást eredményezett, köztük irányítási és tanári értékelési változásokat. A nemzeti alaptanterv bevezetése a tanárok részéről az egyéni és iskolai körülményektől függően sokféle választ eredményezett a demoralizálódástól a megújulásig.[4] Az adatok azt mutatják, hogy a válaszok között az ellenállás nem volt domináns, ezt nem tette lehetővé a tanulók iránti morális elkötelezettség, a lojalitás sem. De a megkérdőjelezetlen behódolás sem volt jellemző, s a sietős elfogadás sem. Ellenállás elsősorban az idősebb tanárok körében fordult elő, akik nagy veszteséget éltek meg számos, számukra fontos dologgal kapcsolatban (pl. szakmai és személyes értékek, identitás). A legjellemzőbb válasz a beolvasztás volt, ebben a legtöbb tanár megtalálta az egyensúlyt az újítás és a létező munkaformák között. A tanárok egy kisebb csoportja aktívabban, kreatívabban reagált a változásokra, indoklásuk szerint elsősorban szintén a gyerekek védelme érdekében. Az az osztálytermi gyakorlatukból is nyilvánvaló volt, hogy a tanárok a saját szakmai identitásuk mentén válaszoltak a változásokra (Osborn et al. 1996). A ku-

4 A beavatkozásokra adott tanári válaszok típusai a kutatásban: behódolás (compliance); beolvasztás (incorporation); kreatív közvetítés (creative mediation); visszahúzódás (retreatism); ellenállás (resistance).

tatás nem szándékolt eredményeképpen a kutatók a változások következményeképpen jelentős elmozdulást találtak a tanári együttműködések vonatkozásában. A 90-es évek oktatáspolitikai reformjai a jelek szerint jelentős változást eredményeztek ezen a téren Amerikában és több európai országban is. A tanári együttműködéseknek számos formája alakult ki, a tantervi tervezéstől a források megosztásáig és a tanítási tapasztalatok kicseréléséig. Bár eddig általában úgy jellemezték a tanári munkát, mint egyéni, magányos tevékenységet, amit prezentizmus, konzervativizmus, individualizmus jellemez, a 90-es évek végére a tanárok egyre gyakrabban kerültek partneri viszonyba egymással.

Az oktatáspolitikai beavatkozások megvalósításához vagy akár egy új feladat megoldásához a pedagógusoknak sok esetben támogatásra is szükségük van. Növekednek az olyan feladatokkal kapcsolatos kihívások, amelyekre nem készítették fel őket, s amelyek ráadásul egymásnak is gyakran ellentmondanak. Elvárják tőlük, hogy kapacitásaikkal a tanulókat egyaránt a tudástársadalomban való túlélésre és boldogulásra készítsék fel, ezzel egyidejűleg az is a feladataik közé tartozik, hogy ellensúlyozzák a tudástársadalom problémáit, a közösség elvesztését, a növekvő szakadékot a gazdagok és szegények között. Az egymásnak ellentmondó feladatoknak való nehezedő megfelelési kényszer a pedagógusok szakmai paradoxona (A. Hargreaves 2003).

Az utóbbi egy-két évtizedben fokozatosan előtérbe kerültek azok kérdések, hogy milyen módon, milyen támogatási formák révén segíthetőek az iskolák, iskolavezetők és a pedagógusok az oktatáspolitikai beavatkozások során a megvalósítás folyamatában. Sokat kutatott és hivatkozott formává váltak a tanári szakmai tanulóközösségek vagy gyakorlatközösségek, és sokan vizsgálják a vezetők szerepét is a tanárok felkészítésében. Bizonyíthatóan növekszik a tanári szakmai közösségek policyimplementációban betöltött szerepe. A támogatott és nem támogatott tanárok közt különbség van a tekintetben, hogy mennyire hajlamosak a változásra (Coburn 2008).

A szakmai közösségek működéséhez feltételek is szükségesek, a szakirodalom dokumentálja a társadalmi, technikai és szervezeti feltételeket. A legfontosabbak: az együttműködéssel összefüggő normák, a tanulókra és tanulói teljesítményre irányuló fókusz, hozzáférés a tanulás széles körű forrásaihoz mind egyéni, mind csoportszinten, kölcsönös elszámoltathatóság a tanulói eredményekért és növekedésért. További nagyon fontos feltétel az idő és a bizalom: mindkettő szükséges a tanári együttműködéshez, a tanárok közti megbeszélésekhez. A szakmai típusú megközelítéseket pedig a pedagógusok általában szívesen fogadják, az ilyen lehetőségekre nagyobb eséllyel válaszolnak lelkesedéssel, együttműködések kialakításával (Talbert 2010).

Az együttműködések nem pusztán a reformok megvalósítását segíthetik, de azok eredményességéhez is hozzájárulhatnak. A TALIS 2008-as és a későbbi, 2013-as vizsgálat azt is megerősítette, hogy az együttműködésekben való részvétel növeli a hatékonyság érzését, az együttműködésekkel magasabb énhatékonyság érhető el. Ugyanakkor a szakmai együttműködések több munkaórát igényelnek, valamint több tanítási módszer és gyakorlat használatával járnak együtt (OECD 2009, OECD 2014).

EREDMÉNYEK

Az implementáció eredményességének kérdésével összefüggésben fontos az elvárt és a tényleges kimenet (output és outcome) közti különbségtétel. Az eredmény (outcome) az, amit ténylegesen elér egy beavatkozás, függetlenül attól, hogy szándékos-e, vagy nem. Mindez összefügg az értékeléssel is, ugyanis kimenetekről beszélni már annyit tesz, mint értékelni, azaz összehasonlítani az elvárt és az elért eredményeket. Az értékelés vezet el az implementációs folyamat eredményességét megragadó fogalmakhoz (pl. implementációs ösvények, implementációs szakadék, implementációs kudarc). Az implementációval összefüggő megközelítésekre jellemző, hogy az eredményekkel és a kapcsolódó folyamatokkal összefüggésben az ok-okozati összefüggéseket is igyekszik feltárni. Az interpretatív megközelítés ezen túlmenően értékeket is involvál az elemzésbe (Hill–Hupe 2002). Nemritkán azonban az eredmények nem könnyen értékelhetőek, és nem összevethetőek – ilyenkor annak tudatos elismerésére van szükség, hogy a cél lehet maga a tanulás is (Matland 1995).

AZ EREDMÉNYESSÉG KAPCSOLATI BEÁGYAZOTTSÁGI HÁTTERE (PUSZTAI GABRIELLA)

A nemzetközi és a hazai oktatáspolitikai diskurzusban nagy figyelem irányul a tanári munkavégzésre, munkaidő-felhasználásra, az iskolai munka eredményességének növelésére (Teaching and Learning International Survey TALIS, OECD nemzetközi tanárvizsgálat 2008, Lannert–Sinka 2009, Lannert 2010). Az utóbbi évek magyarországi jogszabályi változásai egyrészt azt célozzák, hogy mind a tanulók, mind a tanárok minél több időt töltsenek az iskola falain belül (egész napos iskola preferálása, tanárok kötött munkaidejének meghatározása), másrészt a tanórai munka melletti, extrakurrikulárisnak nevezhető tevékenységeket kívánják növelni (tanulói kötelező közösségi munka, tanároknak előírható ún. egyéb foglalkozások). A változások mögötti filozófiát a 2011. CXC. nemzeti köznevelési törvény fogalmazza meg, melynek egyik „kiemelt célja a nevelés-oktatás eszközeivel a társadalmi leszakadás megakadályozása és a tehetséggondozás". Ugyanakkor megfigyelhető a tanár- és diáktársadalom egy részének tiltakozása a fölösleges tehernövelésként értelmezett törekvések ellen. Az oktatáskutatás tapasztalatai azt mutatják, hogy bizonyos individuális szintű, többletbefektetést igénylő tevékenységek a közösségi hatásaik révén a befektető egyén számára is érzékelhető megtérülést eredményeznek. A szakirodalom ezt a jelenséget társadalmi tőkének nevezi. Az elmélet kidolgozásában James Colemannek és Pierre Bourdieu-nek volt meghatározó szerepe (Bourdieu 1986, Coleman 1988, Pusztai 2009). Tanulmányunkban a nemzetközi és hazai kutatási tapasztalatok összegzésén keresztül azt vizsgáljuk, hogy hogyan hatnak az ilyen típusú befektetések az eredményességre, képes-e az iskola az intézményi hatások révén hozzájárulni a fenti célok megvalósításához, s hogyan függ ez össze az intézményben jelen lévő szereplők egymás közti kapcsolatrendszerével, tevékenységeivel.

A TÁRSADALMI TŐKE TÍPUSAI, STRUKTURÁLIS JELLEMZŐI, FORMAI ÉS TARTALMI DIMENZIÓI

A társadalmi tőke dimenzióit számba véve egyértelmű a konszenzus arról, hogy formai és tartalmi vonatkozásait lehet elkülöníteni. A formai vonatkozások tovább bonthatók strukturális dimenzióra, amely a kapcsolatháló-elemzés logikájának megfelelően a hálózat egészének szerkezetére, a kapcsolatok mennyiségi vonásaira tekint; és a relációs dimenzióra, amely a kapcsolatok minőségi vonásait tartja szem előtt. A nevelésszociológia vizsgálati területére vonatkoztatva az előbbi az egyén nevelési-oktatási környezetének – a családi, szomszédsági, iskolai közösségi kapcsolatainak – számosságára, sűrűségére, a hálózatokon belülre vagy kívülre irányultságára vonatkoztatva értelmezi a társadalmi tőkét, a másik e kapcsolatok tulajdonságaira, erejére, tartósságára, érzelmi intenzitására koncentrál.

A tartalmi vagy kognitív dimenzió a hálózatban honos közös tudásrendszert, reprezentációkat és interpretációkat, világértelmezést, közös nyelvhasználatot öleli föl. A közös tudásrendszer legfontosabb pillérei a kölcsönösség, a másokba vetett bizalom, a normákban való osztozás és a közösségben való részvétel iránti elkötelezettség. Az

egyén ezeket a nevelés és oktatás folyamata során sajátítja el. Kultúránként és iskolarendszerenként eltérő, hogy a társadalom mekkora egységeiben (család, település, régió, vallási, etnikai közösség) és milyen mértékben válik közössé a tudásrendszer (Astone et al. 1999).

Mint láttuk, a társadalmi tőke az individuumok közötti kapcsolatok, kapcsolati struktúrák erőforrásjellegére irányítja a figyelmet. Az oktatásszociológiában egyesek azon a véleményen vannak, hogy lehetetlen érvényes kutatási eredményeket kapni anélkül, hogy a tanulókat ne az iskolai kontextus (tantestület, osztálytársak, iskolatársak) függvényében vizsgálnánk (Lee 2002), ezért a kapcsolatháló-elemzés szemléletét, tapasztalatait, módszertani eszköztárát alkalmazzák. A szociometriai hagyományokra épülő hálózatelemzés (Wellman 1988) szemléletmódja szerint az aktorokat elsősorban a kapcsolataik jellemzik, s csak másodsorban attribútumaik. Emiatt szemléletesen csomópontoknak nevezik az individuumokat. A kapcsolathálók jellemzőinek leírásakor nagy fontosságot tulajdonítanak a kapcsolathálók közötti határvonalaknak. A határvonalak a valóságban is léteznek az ún. a priori networkök esetében, mint amilyen az iskolai osztály, egyetemi csoport. Annak ellenére, hogy ezek körülhatárolt populációk, kifelé is vezetnek szálaik egyre szélesebb körben. A határvonalakat ugyanakkor létrehozhatja maga az elemző is demográfiai vagy ökológiai aggregátumokat képezve (Reagans–Zuckerman 2001, Angelusz–Tardos 2001).

A társadalmi kapcsolatok többszintűek: az egyéni, csoport-, szervezeti, közösségi, társadalmi és globális szintek között is különbséget lehet tenni. A kapcsolatok elemzése elvégezhető például osztályon vagy iskolán belül, vagy az azonos iskolafenntartóhoz vagy régióhoz tartozó iskolák között is. A kutatások vagy egy speciális kapcsolattípus, például a barátságok iránt érdeklődhetnek (Albert–Dávid 1999, 2007), vagy egy populáció viszonyait szeretnék feltárni, s az adott közösség összes kapcsolattípusára kíváncsiak (Angelusz–Tardos 2001).

A kapcsolatok – más néven kötések – számba vehető tulajdonságai sokfélék lehetnek, a létezésük sűrű vagy ritka mintázatuk, az egyén szempontjából tekintett relatív vagy abszolút fontosságuk, uniplex vagy multiplex funkciójuk, az összekapcsolódók homogenitása (státus, szervezeti szerep szerinti homofília, heterofília), a viszonyulás típusa (barát, rokon, osztálytárs), erőssége, emocionális intenzitása szerint. A kapcsolatok erősségének jelentősége körül alakult ki a legtöbb vita. A szakirodalom erősebbnek tartja a több kontextusban és viszonyulástípusban egyszerre funkcionáló, multiplex kapcsolatokat az uniplexeknél, sőt a multiplex kapcsolatok magas arányát az összes kapcsolatban. A kapcsolat iránya is jelentős elemzési szempont, hiszen a reciprocitás szintén erősíti a kapcsolathálót.

Granovetter (1982) az ismerősi kategóriába eső kapcsolatokat gyenge kötésnek nevezi, s szerinte ezeknek jelentősebb szerepük van az erőseknél. Ezt azzal magyarázza, hogy a szoros baráti kör, a zárt kapcsolatok nem alkalmasak külső információk kanalizálására, mivel a szoros kapcsolatot tartók túlzottan hasonlóak egymáshoz, míg a gyenge kötések nagy társadalmi távolságok áthidalására képesek, miközben ritkább sűrűségű networköt alkotnak. A társadalmat hálózatok végtelen hálózatává teszik az ún. híd szerepben levő egyének, akik összekötik a hálózatokat és áramoltatják a friss információkat (Lin 2001). Az emberek csak limitált mennyiségű kapcsolatra, s főleg erős kötésekre képesek, mert korlátozott mértékben rendelkeznek forrásokkal (idővel, érzelemmel, kognitív képességgel), ezért a szoros kötések mennyisége és ható-

távolsága korlátozott. Az elszigeteltség hátrányos helyzetben tarthatja az embereket, például a csak egymással barátkozó szakiskolás diákok nehezebben szánják el magukat az érettségire, mint azok a társaik, akik gimnazista barátokkal is rendelkeznek (Coleman 1961).

AZ ISKOLAI TÁRSADALMI TŐKE FUNKCIÓI

Mint fentebb idéztük, a nemzetközi és magyar oktatáspolitikai dokumentumok kiemelt célként fogalmazzák meg a nevelés-oktatás meritokratikus és felzárkóztató szerepét. Kérdés, hogy a társadalmi tőkét általános mobilitási elméletként vagy a reprodukciós elméletet kiegészítő kompenzációs elméletként fogjuk-e fel. További vitapont, hogy az egyes kapcsolattípusokhoz kötődik-e ezzel kapcsolatos funkciómegosztás, vagyis hogy a gyenge és erős kötések általános vagy differenciális hatást gyakorolnak-e a tanulókra.

A kapcsolatok nyitottságának és a szereprendszerek rugalmasságának összefüggéseit több szerző is megfigyelte (Bernstein 1971, Radcliffe-Brown 2004). E szerint a sok gyenge kötéssel rendelkező egyén könnyebben kapcsolódik be civil és politikai szervezetekbe is (Lin 2001), a gyenge kötésekben szegény egyénekből álló társadalmi rendszert fragmentáltság és szigetszerűség jellemzi, s az alcsoportok etnikai és földrajzi alapon szeparálódnak. Roma értelmiségiek körében végzett vizsgálatunkban arra mutattunk rá, hogy a család kiköltözése a telepről vagy az apa munkavállalása során keletkezett ismeretségek kedvezően befolyásolták a továbbtanulási aspirációkat (Pusztai 2004b, Kozma et al. 2005). A modernizáció során felerősödő szerepszegmentációval párhuzamosan beszélhetünk a gyenge kötések korszakáról (Simmel 1973, Durkheim 2001, Tönnies 1983). A gyenge kötések előnye abban is áll, hogy az egyén többfelé tud megfelelni anélkül, hogy elveszítené saját integritását, sőt éppen ezek segítségével képes megtartani komplex identitását, ahogyan a magasan teljesítő kisebbségi iskolások esetében leírták (Antrop-González et al. 2003). Ezt tapasztaltuk mi is felsőoktatási hallgatók vizsgálatánál, amikor a külső munkahellyel vagy civil közösségi tagsággal rendelkezők eredményesebbnek bizonyultak társaiknál (Pusztai 2011). A különböző típusú kapcsolatok iskolai sikerre gyakorolt hatását vizsgálva kiderült, hogy a gyenge kötések a tanácsadás és az információk áramoltatása által jobb továbbtanulási döntésekhez segíthetik a tanulókat; a jegyek alakulását az iskolai gyenge kötésekkel, a nem rokoni kapcsolatokkal és a nem azonos etnikumhoz tartozók magasabb kapcsolatháló-beli arányával lehetett magyarázni (Stanton-Salazar–Dornbusch 1995).

Mások szerint a társas kapcsolatok minden formája elősegíti valamennyire a társadalmi tőke keletkezését, de meghatározóbbak a zárt körre korlátozódó kontaktusok (Coleman 1987). A közösségi kapcsolatok tartalmi és formai egységessége jellemzi a Coleman által closure-nek nevezett formát. Ilyenkor egyrészt a kapcsolatháló minden egyes tagja ismeri az összes többit, másrészt az alakzat sajátos kohéziót nyer a közösen elfogadott normák révén (Coleman 1988, 1990). A kölcsönös bizalom, a közös normákra alapozottság a deviáns viselkedés ellen negatív szankciók kilátásba helyezésével véd, s a részvétel önkéntessége, valamint a magas teljesítmény jutalmáról gondoskodó szabályok többletteljesítményre, a közjóért való lemondásra és jótékonyságra ösztönzik a tagokat. Egy közösségben a normák nem minden esetben tudják el-

látni a negatív külső hatásokat mérséklő feladatukat, vannak olyan életkori csoportok, amelyekben stabil működésükhöz intergenerációs viszonylatban is zárt szerkezeti formára van szükség. Coleman azt a komplexebb struktúrát nevezi intergenerációs closure-nek, amelyben az egymással kapcsolatban levő szülők, tanárok és a gyerekek családon kívüli kapcsolataikkal zárt struktúrát alkotnak. Ennek hatására hatékonyabbak a szankciók, kölcsönösen monitorozzák a fiatalabb generáció magatartását, külső megerősítést nyújtanak a döntésekhez, nemcsak az iskolai ügyekben, hanem más szabadidős tevékenységben is (Carbonaro 1998). Morgan és Sorensen (1999) a closure-t a közösség tulajdonságának tartja, tehát iskolai szintű tulajdonságként ragadja meg. Hazai felekezeti iskolások vizsgálatának eredménye, hogy az a tanuló, akinek alacsony szintű a személyes szociális kapcsolatrendszere, de összességében szorosan kötődik az iskolai közösséghez, ugyanazokat az előnyöket élvezi, mint az erős kapcsolathálózati beágyazottsággal rendelkező társa (Pusztai 2004a).

A gyenge vagy az erős kötéseken alapuló hálózatok hatékonyságáról folytatott vitában történtek kísérletek a két ellenpólus kibékítésére s közös elméletbe simítására. Putnam különbséget tesz összetartó (bonding) és összekötő (bridging) kapcsolatok között, s kiemeli, hogy a kisebb közösségek kohézióját biztosító összetartó kapcsolatok létesítésének képessége előrejelezheti az átfogó, összekötő kötések kialakítására vonatkozó hajlandóságot (Putnam 2004). A strukturális hézag elmélete szerint a társadalmi tőke olyan hálózatokban érhető tetten, amelyekben az egyének közvetítő kapcsolatban állnak az egyébként össze nem függő hálózatok között (Burt 2000). Az információ és a normák terjedésében tekinthető fontos értéknek a hálózatok határain kialakult strukturális hézagok áthidalása. Mivel az információ jobban terjed csoporton belül, mint csoportok között, a társadalmi tőke alapja az információelosztásban való részvétel. Annak van nagyobb társadalmi tőkéje, akinek nagyobb közvetítési lehetőségei vannak a kapcsolathálók között. Részben ezzel magyarázható, hogy azok a tanulók, hallgatók, akik a tanárokkal, oktatókkal rendszeres tanórán kívüli kommunikációt folytatnak, eredményesebbek társaiknál (Pusztai 2004a, 2009, 2011).

AZ ISKOLAI TÁRSADALMI TŐKE MEGTEREMTÉSÉNEK „FALAKON KÍVÜLI" KULCSSZEREPLŐI

Az iskola falain kívül található, de az iskolai teljesítményre fontos hatást gyakorló aktorok a családi, baráti, kortárs közösségi, lakókörnyezeti és önkéntes szervezeti tagságból származó körből kerülnek ki. Bár jelen tanulmányunk elsősorban az iskolai társadalmi tőke feltárására irányul, a falakon kívüli tőkeforrások számbavétele több okból is elengedhetetlen. Egyrészt a családi társadalmi tőke a kutatások szerint közvetlen hatást gyakorol a teljesítményre (Coleman 1988). Másrészt ismert tény, hogy egy egyén kötődési hajlandósága és kapcsolattípusai az életpálya során stabilak (Pusztai 2009). Az egy iskola tanulóinak családjaiban rendelkezésre álló társadalmi tőkék összessége viszont már iskolai tulajdonság (Pusztai 2004a).

Coleman másokhoz hasonlóan a családi háttér fogalmát fizikai, humán és társadalmi dimenzióra bontotta. A következőkben a családi társadalmi tőke formáját, annak minőségét, majd az általa nyújtott segítség formáit (tanácsok, információk, normák) tekintjük át (Astone et al. 1999). Coleman elsősorban a család struktúrájára hívja fel

a figyelmet, melynek mutatója kezdetben a szülők száma és az egy szülőre jutó gyermekek aránya volt, mások számításba vették a család típusát, nagyságát, a nemzedékek számát, a szülőtípusokat (vér szerinti szülők, mostohaszülők, örökbefogadó szülők), valamint a testvérek számát, illetve korkülönbségét (Róbert 2001).

Coleman a generációk közötti értékközvetítés hatékonyságát is vizsgálta. A kétszülős modell több támogatást, kontrollt, információt ad, s nagyobb hozzáférést biztosít a családi erőforrásokhoz. Az egyszülős családban a szülő-gyermek arány nem feltétlenül romlik, azonban a szülői kontroll bizonytalanabb, a normabiztonság sérülékenyebb. A kétszülős családokban a konzisztens normák érvényesülése a szülők kapcsolatának erősségén és stabilitásán múlik (Bukodi 2002), és az egyik szülő gyakori távolléte szerkezethiányt idézhet elő a kapcsolathálóban (Meier 1999). Az egyszülős családstruktúra az európai vizsgálatok szerint is egyértelműen negatív hatással van a gyermekek iskolai teljesítményére (Dronkers–Róbert 2004). Korábban a szülő hiányát csak a családi jövedelemkiesés mutatójaként vették számításba (Blau–Duncan 1967).

A családi társadalmi tőke másik formája annak kommunikációs tartalma. Ennek többféle tulajdonsága, az interakciók gyakorisága, tartalma, csatornái befolyásolják a társadalmi tőke mennyiségét. A szülő-gyermek kommunikációt vizsgálva időben behatárolható az iskolai sikertelenség szempontjából legérzékenyebb korszak (az alapfokú tanulmányok megkezdése előtti periódus), emellett az iskoláról folytatott beszélgetések fontos előrejelzői az iskolai kudarc elkerülésének (Jimerson et al. 1997, Pusztai 2009). A szülők anyagi és humán tőkéje az erős interakció nélkül nem hasznosul (Meier 1999, Teachman et al. 1996), s a szüleikkel rendszeresen kommunikáló, közös tevékenységeket végző tanulók a háttérváltozók kontrollja alatt is eredményesebbnek bizonyultak (Parcel–Dufur 2001, Pusztai 2009). Noha a munkahelytalálás, a munkába állás vonatkozásában a kapcsolathálót vizsgáló irodalom az apák kapcsolatainak prioritását igazolta (Granovetter 1990), az iskolai sikerrel foglalkozó irodalomban az anya a domináns családi szereplő. Az ő jelenléte és tevékenysége általában a családi interakciók egyik kiemelten tárgyalt formája.

A családon kívüli társadalmi tőkeforrások közül a barátságnak Coleman nem szentelt nagy figyelmet, mivel az adatbázisok, amelyekből dolgozott, nem tartalmaztak erre vonatkozó adatokat. Más szerzők tollából jelentős szakirodalma van a témának. A barátság esetén a kapcsolatháló inkább kis létszámú, bizalmon alapul, szolidaritást eredményez, választott kapcsolatokból áll, s formalizált keretek nélkül is tartósan és megbízhatóan működik (Utasi 2002, Albert–Dávid 2007). Mint az erős kapcsolatok általában, a barátság is alapvetően homogámiával jellemezhető, és többnyire endogám keletkezésű kapcsolatokat foglal magába. Létrejöttéhez a vertikális és horizontális struktúrában elfoglalt helyek, illetve a kulturális orientációk valamelyes közelsége, érintkezése szükséges. A barátságnak lehetnek instrumentális és emocionális funkciói. A baráti kör kiterjedtsége, összetétele az egyén életkora, neme, társadalmi státusa szerint változik. A baráti hatásokat vizsgálva nemcsak a barátszerzési hajlamot és merítési területet, a barátok számát, a barátságról alkotott fogalmak milyenségét, a baráti körben uralkodó normákat s mindezek iskolai tevékenységekre gyakorolt hatását érdemes megvizsgálni. Mint fentebb említettük, a fiatalok abból profitálnak jobban, ha minél homogénebb a környezetük érték- és normarendszere, hiszen annál sikeresebben tudják a normákat interiorizálni. Emiatt kiemelt figyelmet érdemel a baráti

környezetben elfogadott normák és értékek viszonya az iskolában honos kultúrához. Döntő kérdés ez, hiszen a serdülőkori baráti körök csoportnormájának sajátossága, hogy az egymás iránti hűség a domináns parancs. A tanuló gyengén teljesítő barátai negatív hatással vannak tanulmányi eredményeire, a jobban teljesítők pedig pozitívval (McEwan 2004).

Figyelmet érdemel az iskola és a lakókörnyezet kapcsolathálózati összefüggésrendszere is. A lakóhely jellemzése aggregált adatokkal (átlagokkal, arányszámokkal) is történhet (pl. a diplomások vagy a munkanélküliek, alacsony jövedelműek aránya), ezek a benyomások ugyanis hatással vannak egy fiatal jövőképére, tanulmányi motivációira (Garami 2013).

AZ ISKOLAI TÁRSADALMI TŐKE MEGTEREMTÉSÉNEK „FALAKON BELÜLI" KULCSSZEREPLŐI

A reprodukciós elmélet szerint az iskola lényegében nem, vagy alig képes módosítani a tanulók családi háttere alapján előrejelezhető iskolai pályafutást. A kapcsolathálózati szemlélet azonban visszahozta az iskolákat az oktatásszociológiai elemzésekbe. Ha összegyűjtjük az iskolai társadalmi tőke lehetséges forrásainak számító kapcsolatokat, csoportosíthatjuk őket aszerint, hogy azonos vagy eltérő pozíciójúak közötti kapcsolatról, illetve az iskola belső világában együtt dolgozók vagy külső szereplők közötti kapcsolatokról van-e szó. Coleman nem állítja, hogy bármelyiknek kitüntetett szerepe volna a tanulmányi eredmények növelésében, de hipotézisén továbbdolgozva számos elemzés irányult erre a kérdéskörre.

A TANTESTÜLET ÉS AZ ISKOLAVEZETÉS SZEREPE

Az iskola világának professzionális belső szereplői a tanárok és az iskolavezetés. Számos pszichológiai, neveléstudományi, oktatásszociológiai és vezetéselméleti mű foglalkozik tulajdonságaikkal, tevékenységeikkel, de eddig viszonylag kevés figyelem irányult az individuális szinten túli, az iskolai kompozíció részeként megragadható tanárkompozícióra és a tantestület társadalmitőke-teremtő szerepére. Az iskolai társadalmi tőke ezen vonulatát nehéz, de nem lehetetlen operacionalizálni (Gamarnikow–Green 2009, Campbell 2009, Minckler 2011, 2013, Bacskai 2013). A korábbi vizsgálatok elsősorban a tanárok szakmai, pedagógiai tudásának feltérképezését szolgálták, az újabb megközelítés a tudás tantestületbeli terjedésére és az ezt befolyásoló bizalomszintre és fluktuációra is felfigyelt (Leana 2006, 2011). Eredményei szerint a tantestületben jelen levő társadalmi tőke kompenzálhatja a hiányosabb egyéni humántőkét is, s erős társadalmi tőkéje révén képes egy tantestület az új kollégák integrálására, a szervezeti normák átadására is (Bryk et al. 1999, Kardos et al. 2001).

Minden iskola társadalma rendelkezik azzal az átfogó tulajdonsággal, amit az iskolai szereplők valamilyen szempontú homogenitása vagy heterogenitása fémjelez. Legtöbbször a diákok társadalmi vagy etnikai kompozíciójáról esik szó, pedig a tanári kar kompozíciója is fontos összefoglaló jellemző. A tanári kompozícióra vonatkozólag demográfiai, képzettségi és munkatapasztalatok vagy a professzió iránti elkötele-

zettség szerinti adatokat szoktak prezentálni. Egyes kutatások szerint a kedvezőtlen diákkompozíció együtt jár a tanári kompozíció hátrányosságával is, az ilyen iskolák tanárai képzetlenebbek, kevésbé elkötelezettek, pedagógiailag rugalmatlanabbak, s nagyobb fluktuáció jellemzi őket (Nye et al. 2004, Montt 2011), így kevésbé alakulhat ki a testületben társadalmi tőke.

Bár a magyar iskolák kötelező dokumentumai között megtaláljuk a küldetésnyilatkozatokat, kérdéses, hogy ezek keletkezésükben, a mindennapi gyakorlatban való megjelenésükben, hatásukban valóban tükrözik-e egy tantestület közösen vállalt tényleges értékrendjét, szakmai identitását, jövőképét, melyekből intragenerációs társadalmi tőke képződhet. Ezt a társadalmi tőkét egyrészt a tanári együttműködés gyakoriságán és a közös tevékenységeken alapuló strukturális sajátosságként, másrészt az értékközösséget kifejező tartalmi dimenzióként közelíthetjük meg. Számos kutatási eredmény erősíti meg a tanárok közötti együttműködés pozitív hatását a diákok eredményességére (Goddard et al. 2007, Liu–Wang 2008, Fenzel–Monteith 2008, Fenzel 2013). Bryk et al. (1992) és Leana (2010) szerint itt a „bizalom kultúrája" teszi lehetővé a tanárok humán tőkéjének a diákokhoz való átörökítését. Úgy tűnik, elsősorban a hátrányos társadalmi helyzetű diákokkal jellemezhető iskolai kompozícióban mutatkozik erőteljesebbnek a tanári intragenerációs tőkeforrások hatása (Malone 2009, Bagley 2009, Bacskai 2013). Felekezeti iskolákban a jó személyközi kapcsolatok és a tanulásorientált légkör között mutatkozott erős összefüggés (Pusztai 2004, Dronkers–Róbert 2005).

A tanári társadalmi tőke konceptualizálása és mérése kapcsán – annak létrehozásában és erősítésében – került látótérbe az iskolavezető szerepe (Van de Gift – Houtveen 1999, Lannert 2006, Horn 2006, Minckler 2011, 2013). A személyiségbeli tulajdonságok keresésén túl felismerhető az iskolavezetés és a társadalmi tőke összekapcsolása Otero et al. (2001), Bryk–Schneider (2002), Bryk et al. (2010) munkáiban. A vizsgálati eredmények nem egyértelműek, s viták folynak a legalkalmasabb módszerek tekintetében is, de egyre inkább konszenzus alakul ki abban a kérdésben, hogy a vezetőnek komoly hatása van az iskolai társadalmi tőke teremtésére. Ennek fordítottja is igaz, hatalmuk birtokában akár szét is verhetik a tantestület társadalmi tőkéjét (Youngs–King 2002).

A vezető hatása általában nem ragadható meg közvetlenül, hanem a tantestületen keresztül érvényesül. Leithwood modelljében a vezetés racionális, szervezeti, emocionális úton és a családokon keresztül képes befolyásolni a diákok teljesítményét, melyek közül az első három a tantestülettel közösen hat. A vezetők feladata nemcsak a célok, elvárások, módszerek meghatározása, hanem a tanárokkal és a családokkal való partneri viszony kialakítása, professzionális szakmai közösség megteremtése is (Leithwood et al. 2010). Racionális útnak a szerző azt nevezi, hogy a vezető a tanárok és diákok tantervre, tanításra és tanulási folyamatokra vonatkozó közös tudását és képességeit, azok fejlesztését irányíthatja. A szervezeti út olyan kooperációs kultúrákat és eljárásmódokat foglal magába, mint a tanári és a tanulói időbeosztás megszervezése, a tanárok szakmai tanulóközösségének létrehozása (Stoll–Louis 2007). Ha együtt tanuló szakmai közösséggé válik egy testület, az a tanulmányi eredmények javulását idézi elő (Vescio et al. 2008). Más szerzők a szakmai és egyéb alkalmak teremtését strukturális dimenzióként határozzák meg, de lényegében ugyanilyen szerepet tulajdonítanak neki (Penuel et al. 2009). A tanulóközösségeknek tekintett tantestületeket

a közös célok, együttműködés, egymás fejlődésének aktív támogatása jellemzi, a közösségfejlesztés a vezető által biztosított közös tevékenységek révén lehetséges (Minckler 2011, 2013). Az emocionális út vizsgálatakor a célok, a helyzetértékelés és egy közös cselekvésterv körüli konszenzus megléte áll a középpontban. Az iskolavezető társadalmitőke-teremtő lehetőségének negyedik útja a családok munkaattitűdjének, az otthoni környezet befolyásolásának lehetősége. Ez akkor növeli a társadalmi tőkét, ha a vezető kísérletet tesz a szülők érdekeltté tételére, erősíti részvételüket az iskolai munkában, befolyásolja művelődési szokásaikat, fejleszti a szülők nevelői képességét. Ezt azáltal érheti el, hogy beszoktatja őket az iskolai rendezvényekre, meglátogatja az otthonokat, személyre szabott részletes információkat nyújt a gyermekről, szülői klubokat vagy más találkozási alkalmat, programokat szervez, amelyekben a meglevő szülői képességek megmutatkozhatnak. Hatékony kommunikációval elősegíti a közös problémamegoldást, s érezteti a szülőkkel, hogy ők is az iskolaközösség tagjai. Magyar kutatási eredmény szerint a felekezeti iskolás diákok szülei magasabb arányban érzik úgy, hogy az iskola partnernek tekinti őket, s ezzel összefüggésben nagyobb bizalommal fordulnak az intézmény felé, jobban elfogadják a tanárok véleményét, elismerik kompetenciájukat (Pusztai 2011).

Több szerző a kommunikáció szerepét emeli ki a vezetői társadalmitőke-fejlesztésben (Leithwood et al. 2004, Penuel et al. 2009). Az instrukcionális párbeszédek célja a tájékoztatás, de a másik típusban már nagyobb szerepet játszik a kölcsönösség is: itt az értesülések, ismeretek átadása, műveleti szintű megbeszélése zajlik a feladattámogatás és a kapcsolaterősítés céljából. Ez a két kommunikációtípus képes mozgásban tartani a tantestületi tanulóközösséget (Bordás 2012). A közösségi kommunikációnak tulajdonítják a legnagyobb jelentőséget a társadalmi tőke képzésében, a közös küldetés újra- és újratárgyalása, megerősítése a nézetek összehangolására szolgál (Bryk–Schneider 2002).

Fullan (2014) a hagyományos, előíró-értékelő vezetői kommunikációval szemben annak ellenkezőjét ajánlja: a vezető nyújtson megerősítést, támogatást tanárainak. Az iskolavezető (akárcsak minden tanár) „szakértői tőke" birtokosa, mely humán tőkéje, társadalmi tőkéje és döntési tőkéje integrációja révén áll elő (Fullan 2014, Hargreaves–Fullan 2012). Fullan és Hargreaves az iskolai interakciók és kapcsolatok mennyiségét és minőségét hangsúlyozza: a tanárok ezek alapján jutnak információkhoz az elvárásokról, a kötelességeikről, szereplőtársaik bizalmáról, illetve azok elkötelezettségéről. Az eredményes iskolavezető ezen keresztül képes a motiválásra, a közösségépítésre, az elhivatottság erősítésére. Kutatások szerint a vezető különösen a hátrányos helyzetű iskolákban tekinthető kulcsszereplőnek (Bacskai 2013). A tanári társadalmi tőke növelésére képes ún. transzformáló vezető kulturális elmozdulást tud végrehajtani az iskolában, a belső motiváció növelésére törekszik, szemben az ún. tranzakciós vezetővel (Lannert 2006).

Tovább árnyalja a képet, hogy az igazgatói szerep az angolszász és a kontinentális modellben eltérő: az előbbi inkább menedzser, az utóbbi inkább maga is tanár (Lannert 2006). Ezzel függhet össze az az amerikai eredmény, amely szerint nagyobb hatással van az iskolai eredményességre az iskolavezető szülőkkel való találkozása, helyi kapcsolatépítése, a külső szereplőkkel (alapítványok, sajtó) való tárgyalása, az externális tőke gyűjtése. A tanárok mentorálása és ellenőrzése, a rájuk fordított több idő viszont nem fejleszti igazán a társadalmi tőkét, nem hat annyira a tanulói eredmé-

nyességre. A hatékony igazgató tehát a tanári társadalmi tőke fejlesztésének feltételrendszerét teremti meg, a többi már a tantestület feladata (Leana 2010). Ugyanakkor egy vezető sem függetlenítheti magát teljesen az őt körülvevő kontextustól; a szervezeti kultúra, a tanárok egyéni jellemzői, az infrastrukturális feltételek és a jogszabályok korlátozzák transzformációs lehetőségeit (Lannert 2006).

A SZÜLŐI ÉS TANULÓI KAPCSOLATRENDSZEREK SZEREPE

Habár a tanár-diák viszony az egyik leggyakrabban vizsgált iskolai reláció, ebben az elméleti keretben kevesebben foglalkoztak vele. Formai oldalát leginkább olyan arányszámok illusztrálják, mint a tanár-diák arány, illetve bizonyos tulajdonságokkal rendelkező (pl. főállású, a tanulók körében elfogadott vagy kisebbséghez tartozó) tanárok iskolai aránya. Az arányszámok főképpen a tanulókra jutó egységnyi figyelem és kontroll miatt fontosak: ebben az összefüggésben a kis iskolák és a magas tanár-diák arány tűnik kedvezőbb tanulmányi környezetnek.

A népes iskola előnye, hogy nagyobb a képzési kínálat, azonban hátránya, hogy kevésbé intenzívek a tanár-diák kapcsolatok, kevesebb oktatási időráfordítás jut egy-egy tanulóra, alacsonyabb az extrakurrikuláris kínálat egy főre jutó része, ritkább a szülők iskolai megjelenése, alacsonyabb fokú a társadalmi integráció, és gyakoribbak a fegyelmi problémák (Morgan–Alwin 1980). Az Egyesült Államokban az iskolák ún. konszolidációjának negatív hatásai közé tartozik a nagyméretű iskolák gyengébb átlagos teszteredménye. A legnagyobb iskolák a leginkább hátrányos helyzetű tanulók gyűjtőhelyévé válnak, ahol a tanulók a szociális és tanulmányi kontroll alól is ki tudnak bújni, a tanárok nem ismerik a szülőket, s az iskolák könnyen a vandalizmus és az erőszak terepeivé válhatnak (Cotton 1996, Husen 1994). Putnam szerint a konszolidáció csak az oktatás infrastruktúrája terén hozott kedvező változást, roncsolta a társadalmi kohéziót. Ő a méret dilemmájára megoldásként az iskolai szervezet „iskola az iskolában" típusú felépítését javasolja belső kohézióval rendelkező, kis egységeket összefogó, ún. „sejtes" szerkezettel (Putnam 2004). Az iskolaméret és az eredményesség kapcsolatának vitája ma is folytatódik (Luyten et al. 2014).

A tanárokkal folytatott személyes kommunikáció gyakorisága és tartalma már nem formai oldalról közelíti a tanórán kívüli kapcsolatok minőségét. De a tanórai gyakorlatok, kooperatív technikák alkalmazása is pozitív hatást gyakorol a tanár-diák kapcsolatokra (Algan et al. 2013). Lannert (2004) tiszta pedagógiai hatásnak nevezi, amikor az elhivatott, odafigyelő tanárral való jó kapcsolat hatására megnő a homogén kompozíciójú iskola hátrányos helyzetű diákjainak továbbtanulási aspirációs szintje. A vizsgálatok tapasztalatai szerint a diákok iránti tanári érdeklődés leginkább a tanulásban való segítségnyújtásra, valamint a diákszervezetekben való kisegítő munkára korlátozódik, a tanórán kívüli nem szakmai diskurzusok nagyon ritkák (Szabó–Örkény 1998, Ligeti–Márton 2003), ami arra vall, hogy ezek a kapcsolatok a legtöbb hazai iskolában instrumentálisak. Az újabb vizsgálatokban a tanár magatartásával, emberi viszonyulásával, nézeteivel való egyetértés mértéke is szerepel már, ugyanakkor a tanár-diák kapcsolat hatásmechanizmusai feltáratlanok (Meier 1999).

A tanár és a szülők kapcsolatát jellemző relációs bizalom növekedése hozzájárul a tanulmányi eredmények javulásához (Bryk–Schneider 2002). Az iskola bizalmi lég-

körének kialakulásához az említett szerzők szerint kölcsönös meggyőződésre van szükség arról, hogy egymás véleményének, érdekeinek tekintetbevétele fontos, hogy a szereppartnerek kompetensek a szerep betöltésében, hogy személyes figyelmet fordítanak egymásra, és lelkiismeretesen végzik munkájukat. Nézetük szerint a tanulók, szülők és diákok állandóan monitorozzák és elemzik egymás magatartását ezekből a szempontokból, ezért az egyik deficitje képes aláaknázni az egész viszonyrendszer bizalmi biztonságát.

A tanár-szülő kapcsolat erősségét vizsgálva a találkozások gyakoriságára, a kommunikáció formális vagy informális jellegére, típusára kérdeznek rá (Jimerson et al. 1997, Meier 1999), azzal az elméleti előfeltevéssel, hogy a szülő és a tantestület multiplex viszonya az információáramlás és a személyre szabott kontroll révén erősíti az eredményesebb iskolai pályafutás esélyét. A vizsgálatok a kapcsolattartási formák (szülői értekezlet, fogadóórai megjelenés, telefonos érdeklődés, iskolai programokon való részvétel, önkéntes iskolai munka) gyakoriságára vonatkoznak. A szülői aktivitás működési mechanizmusa az iskolai önkéntes tevékenység esetén a személyes tudatosság, a kölcsönös bizalom és a reciprocitás révén is növelheti a társadalmi tőkét (Jeynes 2007, Stewart 2008). Kapcsolatuk láthatatlan vonása azonban az értékrendjük közötti konzisztencia, különös tekintettel a nevelési értékekre.

Több reformpedagógiai irányzat is preferálja, s a nevelésszociológiai szakirodalom már korábban tudósított a szülők extrakurrikuláris iskolai tevékenységének jótékony hatásáról (Husen 1994, Halász–Lannert 2003). A szülői kapcsolathálók az iskola nyitottsága, szélesebb szerepértelmezése révén is erőforrássá válhatnak. Ideális támogatást képes nyújtani a tanulónak, ha a szülőtársaknak hasonló céljaik vannak gyermekeik iskolai pályafutásával kapcsolatban (Coleman 1987). A szakirodalom számtalan példával illusztrálja ennek működését, amikor például a közösen eltervezett lógást az egymást ismerő szülők meg tudják előzni. Blau már a 60-as években született munkájában felhívta a figyelmet arra, hogy a társadalmi státusszerzésben hasznos lehet a szülők gyermekneveléssel kapcsolatos információcseréje (Meier 1999).

Ezek a kapcsolathálók visszahúzó hatást is kiválthatnak főként az iskolához tartozó közösség társadalmi határhelyzet okozta autonómiájának következményeképpen (Portes–Landolf 1996). A 60–70-es években még úgy gondolkodtak az oktatáskutatók, hogy a középosztályi tanulók dominanciája szükséges ahhoz, hogy az iskolai normák támogassák a tanulmányi tevékenységet, azonban a 80-as években a középosztályi tanulók jelentős lemorzsolódási mutatói és normasértési hullámai hatására be kellett látniuk, hogy nem elegendő a társadalmi státusmutatók figyelembevétele a facilitáló iskolai kompozíció kialakításakor.

Coleman összehasonlította a lokális alapon szerveződő, az értékközösségre alapozott, illetve a funkcionális iskolaközösség hatékonyságát. Érvelése szerint a lokális alapon szerveződő iskola szülőtársadalma nem működik funkcionális közösségként, nem gyakorol a gyerekekre társadalmi kontrollt, mivel nincs egységesen elfogadott érték- és normarendszere. Az értékközösségre épülő iskola, például egy elit magániskola szülőtársadalma csak néhány alapérték tekintetében bír konszenzussal, emellett a szülők nem alkotnak kohézív hálózatot, így a célként megjelölt értékeket nem tudják a mindennapi magatartásmintákban érvényesíteni. A funkcionális közösséggel rendelkező iskola szülőtársadalma azonos értékrendhez kötődik, így a szülők a teljes

eszköztárral rendelkeznek annak érdekében, hogy a gyerekek a közösség számára fontosnak tartott teljesítményt nyújtsák (Coleman–Hoffer 1987).

Egy másik, főként formai kapcsolati szempontokra felépített tipizálás szerint kétfajta iskolaközösség létezik: az egyik az iskola körüli hálózati kapcsolatok zárt, befelé mutató struktúrájával jellemezhető, amely a közösség szerkezeti sajátosságainál fogva képes kikényszeríteni a normák betartását, a másik pedig a kifelé irányuló, szerteágazó kapcsolatokra épülő nyitott formájú. Az első típusban az iskolai vezetés és a tanárok zárt egységet képeznek az iskolai munka eredményességének fokozására, a szülők pedig önkéntes iskolai tevékenységükkel befolyásra tesznek szert az iskolai életben, s így figyelemmel kísérik a gyerekek szabadidős viselkedését is. Egyes eredmények szerint azokban az iskolákban, amelyekben a tanulók szoros kapcsolatban vannak egymással, és a szülők együttesen közreműködnek az iskolai policyban, jobb tanulmányi eredmények elérésére képesek (Carbonaro 1999, Meier 1999). Mások szerint a nyitott struktúraként jellemezhető szülői kapcsolathálózat kívülről új információkat és erőforrásokat képes a közösségbe kanalizálni (Morgan–Sorensen 1999).

Az iskola körüli intergenerációs closure további haszna, hogy a szankciókat egyesíteni tudják, s a serdülőkorban oly fontos következetes normákat állítanak a gyerek elé otthon és házon kívül egyaránt. A szülők ebben az esetben képesek együttesen meghatározni a gyermekek számára előírt követelményeket. Az egyik szülő támogathatja a másik gyermekét tanulásban, beszélgetésben, sőt közvetítőként funkcionálhat a másik családban bekövetkező konfliktus esetén.

A tanulói kontextus iskolai normákra gyakorolt hatása az Adolescent Society (Coleman 1961) óta közismert. A kutatás tíz középiskola tanulóit vizsgálva arra az eredményre jutott, hogy a diákokat a tanulótársak által meghatározott normák nagyságrendekkel jobban befolyásolták, mint a tanárok által felállított mércék: a tanulótársak tanári értékközvetítést módosító, ún. hatásszűrő mechanizmusa körvonalazódott. Ez a tevékenység a közösségben nem diszfunkcionális, értékelő, közvetítő, szelektáló (felerősítő, gyengítő) és kezdeményező funkciókat lát el, s az iskolai szocializációs folyamatokban mindig számolni kell velük (Vastagh 2005).

A Coleman-jelentés részletesen tárgyalta a tanuló és az osztálytársak kapcsolatának iskolai eredményességre gyakorolt hatását. Az etnikai csoportok tanulmányi teljesítménykülönbségeit vizsgálva nem az iskolák közötti anyagi, felszerelésbeli különbségek, hanem az iskola társadalmának kompozíciója bizonyult meghatározónak. Coleman megfigyelte, hogy a középosztálybeli osztálytársak magas aránya előnyösen, míg a tanulónál alacsonyabb társadalmi helyzetű osztálytársak magas aránya kedvezőtlenül hat a teljesítményre. A másik fontos eredmény az ún. aszimmetrikus hatás elve, mely szerint a különböző társadalmi és etnikai csoportok tagjai nem egyformán érzékenyek az iskolai kompozíció hatására. Ennek oka az, hogy az iskolák egy részében a középosztály (akkoriban még) iskolabarát normáit a tanárok mellett a diákok tartják fenn, ahogy a negatív hozzáállást is a diákok közt uralkodó norma írja elő. A jelentés fogalmazója az iskolai teljesítményt támogató és az iskolaellenes normák jegyében tevékenykedő tanulókat a társadalmi elhelyezkedés szerint azonosította be. Úgy tűnt, hogy van egy meghatározott középosztályi arány (Coleman akkori számításai szerint 60%), amely alatt az alacsony státusúak társas hatásai felerősödnek. Coleman empirikus tapasztalatai szerint a középosztálybeli tanulók teljesítménye 40%-nyi, az

iskolai célokat gátló vagy kétségbe vonó normákkal rendelkező osztálytárs mellett még nem romlik, de annál nagyobb arány esetén igen.[1]

Két teljesen érthető törekvés ütközéséről van szó az iskolai integráció kérdésében. Az egyik az a szülői igyekezet, hogy a gyermeket jobb kompozíciójú iskolába adják, a másik az állam szintén érthető törekvése, hogy a társadalmi csoportokat a tanulók elegyítésével integrálja (Coleman–Hoffer 1987, Coleman 1991, Breugel 2009). A katolikus iskolakutatásokat figyelemmel kísérve éppen ezért jelentett nagy meglepetést és áttörést, hogy az alacsony státusú tanulók igen magas részaránya mellett a tanulásra nézve kedvező iskolai normarendszert tudnak működtetni. Napjaink Közép-Európájában is egyértelmű, hogy kizárólag a szülői társadalmi státus alapján nem lehet következtetéseket levonni a tanulással kapcsolatos attitűdökre, az iskolai normákhoz való viszonyulásra, bizonyítottan szükséges az értékrendi, kulturális dimenziók vizsgálata is (Pusztai 2009, 2011). Eddigi hazai eredmények szerint a vallásgyakorló baráti körrel rendelkező, kohézív tanulói kapcsolathálók iskolai gyakorisága az összes magyarázó változónál jóval tekintélyesebb befolyással bírt az iskolai normákat támogató magatartásra. Ez a hatás erősebbnek mutatkozott még a kulturális tőke iskolai kontextushatásánál is. A felekezeti iskolában gyakrabban előforduló zárt vallásos baráti körrel rendelkező tanulók tehát olyan társadalmi tőkét jelentenek az iskolaközösségben, amelyből azok is eredményesen meríthetnek, akik saját maguk híján vannak ennek az erőforrásnak (Pusztai 2004a).

A TANULMÁNYI ÉS A KÖZÖSSÉGI TÍPUSÚ TÁMOGATÁSI FORMÁK HATÉKONYSÁGA

Az iskolákban zajló tantermi folyamatok és azok eredményességre gyakorolt hatása jól dokumentált kutatási terület, de az extrakurrikuláris tevékenységek hatásairól keveset tudunk. Közép-Európában a politikai rendszerváltás során jobbára kikerült az iskolákból az ideológiaterhelt közösségi mozgalmak tevékenysége, majd a folyamatos forráshiánnyal küzdő oktatásügyben szinte minden ilyen tevékenység opcionálissá vált, eltűnt vagy a magánpiaci zónába került (korrepetálás, felvételi előkészítő, szakkörök, táborok, kirándulások, kulturális programok). Pedig az ezekbe való egyéni vagy rendszerszintű befektetések hozzájárulnak a magas teljesítményhez (Bray 2007). Még nincs feltárva, hogy ezek valójában attitűdformáló vagy tudásgyarapító erejüknél fogva fejtik ki jótékony hatásukat, illetve hogy a kulturális és gazdasági tőke sikeres átváltásáról vagy a jövőorientált optimista gondolkodás működéséről beszélhetünk-e velük kapcsolatban (Bourdieu 1978). A tanulói extrakurrikuláris teljesítmény mindenesetre sok esetben hatékony befektetésnek tűnik mind a társadalmi, mind a kulturális tőkébe. Egyesek szerint a hátrányos helyzetű tanulókat ezek segítik a hátrányok ledolgozásában (Antrop-González et al. 2003), bár vannak, akik szerint ez az összefüggés nem egyértelmű. A korai vizsgálatok nem tesztelték a családi háttér hatását, s nem tudták világossá tenni, hogy nem csak véletlen együttállás van-e az eredményesség növekedése és

1 Coleman később visszatekintve hibának tartotta, hogy az oktatáspolitikai koncepciókba az 50%-os arány került be, s ennek negatív hatásai lettek, mert válaszképpen ún. fehér elvándorlás indult el a frissen deszegregált iskolákból.

a tanórán kívüli iskolai tevékenységek között. Ellentmondásosak az adatok azzal kapcsolatban is, hogy mennyi ezzel töltött idő hasznosul leginkább a tanuló számára, de a hiperhálózott tanuló, aki sok tanórán kívüli tevékenységet folytat, a jelek szerint jól teljesít (Broh 2002).

Az is kérdés, hogy a különórákat az iskola szervezi-e, vagy a tanuló szülei finanszírozzák. E tevékenységek egy része a tanulmányi munka hiányosságainak ledolgozására, kiegészítésére szolgál, más részük sport- és mozgáskultúra-fejlesztés, harmadik típusuk a zenei műveltségszerzéssel függ össze, a negyedik típusba az iskolai közéletben való részvétel sorolható, míg az ötödikbe a vallásos vagy karitatív tevékenységek tartoznak (Pusztai 2009). A sport, a művészet, a tudományos és szakmai tárgyú, tanórán kívüli elfoglaltságok jótékony hatása közvetlenül kimutatható, más extrakurrikuláris tevékenységek esetén viszont közvetett pozitív hatást mértek: az iskolai közéletben való részvétel s a tanórán kívüli önkéntes munka elősegíti a pozitív elköteleződést az iskola iránt, ami jótékony hatással van a tanulmányi sikerre (Meier 1999, McNeal 1999).

Az extrakurrikuláris tevékenységek egyik kitüntetett formája a sport. Az iskolai sport iránti érdeklődést korábban abból a szempontból vizsgálták, hogy az egyes sportok, sportolók iránti tiszteletnek milyen réteg- és csoportképző szerepe van a serdülők világában (Coleman 1961). Hatékony extrakurrikuláris befektetésnek tűnnek még a zenei tanulmányok és a zenekari részvétel, amelyeknek folyamatos pozitív hatását igazolták a matematika- és a nyelvi eredményekben (Broh 2002, Putnam 2004). Nem meglepő, hogy a színjátszóköri részvétel az olvasási tesztpontszámokkal mutatott pozitív összefüggést, bár erős a gyanúnk, hogy mindkettő egy harmadik okra, az irodalomkedvelésre vezethető vissza.

Az extrakurrikuláris elfoglaltságok Magyarországon szektorspecifikus sajátosságokat mutatnak: a felekezeti iskolákban nagyobb mennyiségű tanár-diák és diák-diák interakcióra alkalmat adó iskolai tevékenység folyik (Pusztai 2009). Háromféle tevékenységet azonosítottunk: a heti rendszerességgel szervezett kis létszámú választható alkalmakat, az iskolák által szervezett tömeges programokat, valamint a kollégiumi tevékenységeket. Az első típusból a felekezeti iskolákban az extrakurrikuláris alkalmak között a hitéleti alkalmak és a közösségépítő, például sporttevékenységek vannak túlsúlyban, míg az állami szektorban inkább a tanulmányokhoz kötődő foglalkozások. Az iskolaközösség egészét érintő programok szervezésében a felekezeti intézményekben az átlagnál jóval gyakoribbak a hétvégi programok és a többnapos kirándulások. A tanórán kívüli foglalkozások közé számítható a felekezeti iskolákban hagyományosan hangsúlyos kollégiumi munka is, de nem a diákszálló karakter, hanem az iskolákkal szervezetileg és pedagógiailag összetartozó, normabiztonságot nyújtó közeg. Mindez a tanárok és az iskola személyzete részéről több előkészítést, önkéntes munkát és figyelmet igénylő feladat (Pusztai 2009).

A fejezet elején felvetett dilemmára tehát úgy válaszolhatunk, hogy a tanulmányi eredményesség növeléséhez több lépcsőben vezet az út. Tapasztalataink szerint különösen az iskolai kultúrától távolabb álló tanulók esetében elsőként az iskolai normarendszerbe való integrálódást szükséges támogatni az inter- és intragenerációs kapcsolatteremtés és a bizalom erősítése révén, amelyhez a közösségteremtő extrakurrikuláris alkalmak gazdag kínálata vezet. Következő lépésben már jóval hatékonyabban lehet a tanulót a tanulmányok fontosságáról meggyőzni, s tanulmányi kiegészítő tevékenységeket biztosítani számára.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a nemzetközi és hazai kutatási tapasztalatok összegzésén keresztül azt vizsgáltuk, hogy hogyan hat a társadalmi tőke az eredményességre, képes-e az iskola az intézményi hatások révén hozzájárulni a társadalmi integráció esélyének növekedéséhez, s hogyan függ ez össze az intézményben jelen lévő szereplők egymás közti kapcsolatrendszerével, tevékenységeivel.

A széles horizontú társadalmitőke-elmélet variánsai közül mi az oktatásszociológiából kiinduló, kifejezetten a közoktatási vizsgálatok tapasztalataira épülő vonulatot térképeztük fel. Rámutattunk az azonos fogalmakat használó, de különböző paradigmákba illeszkedő, s akár alternatív hipotézisek alapjául szolgáló koncepciók különbségeire, s kísérletet tettünk az iskolaközösségben keletkező intra- és intergenerációs társadalmi tőkék lehetséges forrásainak, realizálódásának és hatásainak azonosítására, valamint ennek szektorközi és nemzetközi összehasonlítására. Mivel ebben a megközelítésben nemcsak az egyének, hanem a kapcsolatok is rendelkeznek olyan sajátos tulajdonságokkal, melyek hatást gyakorolnak a tanulói eredményességre, a kapcsolatok főbb típusai szerint haladva vizsgáltuk funkcióikat s az ezzel kapcsolatos vitákat. Jelen tanulmányunk elsősorban az iskolai társadalmi tőke feltárására irányult, amelyhez elengedhetetlen az iskola falain kívüli tőkeforrások számbavétele. Nemcsak azért, mert közvetlen hatást gyakorolnak az egyén társadalmi tőkéjére, s nagyjából előrejelzik a tanuló iskolai társadalmitőke-teremtő képességét, hanem mert az egyéni társadalmi tőkék összessége intézményi szintű tulajdonsággá válik.

Az iskola falain belüli viszonyokat és kapcsolatokat a struktúra egy-egy vonására koncentrálva korábban is vizsgálták, de csak a társadalmi tőke elmélete képes arra, hogy ezeket partikularitásukból kiemelje, megragadhatóvá téve ezáltal lényegüket, ami a kontextus szintjén megjelenő, emergens tulajdonságokkal ruházza fel az iskolát. Vagyis döntően nem egyéni tényezők befolyásolják a tanulók eredményességét, hanem az iskolai szereplők közti bizalom és a normabiztonság esszenciális megjelenése.

Az iskolákban zajló extrakurrikuláris tevékenységek hatásairól kevés a magyarországi kutatás. Az ilyen tevékenységekbe való befektetés az egyének és az oktatási rendszer szintjén is hozzájárul a magas teljesítményhez. A tanulmányi eredményesség növelése és az extrakurrikuláris tevékenységek típusa viszonylatában elmondható, hogy különösen az iskolai kultúrától távolabb álló tanulók esetében elsőként az iskolai normarendszerbe való integrálódást szükséges támogatni az inter- és intragenerációs kapcsolatteremtés és a bizalom erősítése révén. Ezután jóval hatékonyabban lehet a tanulót a tanulmányok fontosságáról meggyőzni, s tanulmányi kiegészítő tevékenységeket biztosítani számára.

AZ ISKOLAI TANULÁS (IDŐ)KERETEINEK ÉS HATÁRAINAK KÉRDÉSEI NEMZETKÖZI TAPASZTALATOK TÜKRÉBEN (IMRE ANNA – BERÉNYI ESZTER – IMRE NÓRA)

BEVEZETÉS

Kutatásunk kérdésfeltevése a délután 4-ig tartó iskola bevezetését, s ennek kapcsán a délutáni iskolával, tanórán kívüli foglalkozások kibővítésével kapcsolatos hazai tapasztalatok feltárását célozza. Ennek érdekében igyekeztünk megismerni hasonló célú vagy megközelítésű kezdeményezéseket és azok tapasztalatait nemzetközi kitekintésben. Az alábbi anyag a projekt témájához kapcsolódva mutat be egy válogatást a nemzetközi gyakorlatból is. A válogatás szempontjait olyan tapasztalatok gyűjtése jelentette, amelyek a tanulói eredményesség növelésére a tanórán vagy iskolán kívüli tanulás lehetőségeinek kibővítése irányában tett kezdeményezések hátterére, folyamataira és az eredményességre gyakorolt hatásaira világítanak rá. A válogatás a teljesség igénye nélkül született, elsősorban az oktatási rendszer és/vagy az iskolák által megvalósítható megoldásokat kerestünk, nem foglalkoztunk a profitorientált árnyékoktatási rendszerrel.

Az iskolai eredményességgel foglalkozó kutatásokból tudjuk, hogy az eredményességet legerősebben befolyásoló tényezők az iskola határain kívül kereshetőek. A legfontosabb ilyen tényező a család, de más iskolán kívüli csoportok is hatással lehetnek a tanulásra, a tanulói eredményességre vagy kudarcokra. Az eredményesség javítása érdekében tett kezdeményezések gyakran érintik ezeket valamilyen formában. Szakirodalmi elemzésünkben két lehetséges – egymáshoz gyakran kapcsolódó – megközelítés tapasztalatait mutatjuk be, a teljesség igénye nélkül. Az egyik közelítés *az iskolai idő kiterjesztésére* épít, a másik az *iskolán kívüli szereplők*, mindenekelőtt a *család támogató szerepére* és a velük való kapcsolat szorosabbra fűzéséhez kapcsolódik.

Az alábbiakban a két megközelítésen belül is igyekszünk további csoportosításokkal olyan eltérő utakat felmutatni, amelyek az iskolai és az iskolán kívüli tanulás különböző kapcsolódási lehetőségeire mutatnak rá. Az írás első részében a tanulási idő kiterjesztéséhez kapcsolódó két konkrét lehetőséget, az egész napos iskolát és a tanórán kívüli foglalkozásokat mutatjuk be. Az írás második részében az iskolán kívüli legfontosabb szereplőkkel, a szülőkkel összefüggő néhány lehetőséget tárgyalunk.

AZ ISKOLAI TANULÁSI IDŐ KITERJESZTÉSE

Több országban is megfigyelhető az elmúlt egy-két évtizedben az a törekvés, hogy az iskolai tanítási idő valamilyen módon történő meghosszabbításával kitágítsák a rendszer funkcióit. A tanítási idő meghosszabbításának szándéka mögött többféle célkitűzés szerepelhet. Ilyen például a társadalmi szocializáció erősítése, az élethosszig tartó tanulás megalapozása, az oktatási rendszer eredményességének és méltányosságának erősítése. Az említett célok nem zárják ki egymást, igen jelentős mértékben átfedik egymást. Az időkeretek kiterjesztésére irányuló kezdeményezések legtöbbször nem pusztán a tanulásra fordított időt érintik, de az iskolai feladatokat, szerepeket is gyakran átalakítják, s az iskola és környezete kapcsolatát is újragondoltatják.

Meredith Honig és szerzőtársai (Honig et al. 2001) tanulmánya az olyan iskolán kívüli tanulási lehetőségeket veszi számba, amelyek a tanulók és a tanárok számára adódnak, és amelyek lehetővé teszik, hogy az iskolák és a közösségek új módon kapcsolódjanak egymáshoz. A tanulmány szerint a döntéshozók, gyakorlati szakemberek és kutatók csak a szűk értelemben vett formális oktatási rendszerből indulnak ki, amikor arra a kérdésre keresik a választ, hogy mit tehetnek az iskolák a tanulók teljesítményének javításáért, s nem vesznek tekintetbe számos lehetséges forrást, amely az iskolán kívül adódik. A túlzottan iskolacentrikus gondolkodás azt feltételezi, hogy az iskola a tanulás elsődleges forrása a tanulók életében. Az USA-ban akadt néhány reformprogram, amely túlnézett az iskola falain. Ilyenek például a szülői részvételt növelő programok, bár ezekben a szülőket gyakran nem annyira partnernek tekintették, inkább az iskolai munka segédeszközeinek. Ide sorolható néhány charter iskola is, és a társadalmi szolgáltatások iskolához történő kapcsolása, bár ezekre is igaz, hogy gyakran változatlan iskolakoncepcióhoz kapcsolódnak az új elképzelések. A legutóbbi kutatások azt mutatják, hogy ha az iskolai szerepek és kapcsolatok nincsenek újragondolva, a kiegészítő társadalmi szolgáltatások csak korlátozott hatást gyakorolnak a tanulói teljesítményekre. A szerzők megítélése szerint jellemző a kezdeményezésekre, hogy gyakran elméleti bázis és fogalmak nélkül közelítenek, nincs világos elképzelésük arról, hogy mit jelent az iskola és a közösség összekapcsolása.

KITERJESZTETT OKTATÁS

Egész napos iskolaként definiálható egy olyan közösségi tér, amelyben az iskolán kívüli szervezetekkel, ellátásokkal is együttműködve egész nap és szinte egész évben az oktatás hagyományos keretei mellett több, elsősorban a gyerekeket, de adott esetben a szülőket is célzó szolgáltatás is helyet kap (Darvas–Kende 2009, 2010). Olyan iskola, amely kreatív módszerekkel, óratervezéssel, napirend- és tanévszervezéssel „elosztja" az oktatással kapcsolatos tradicionálisan iskolai és otthoni, valamint szabadidős és egyéb programokat a naponkénti 8-10 órás szolgáltatás keretében. Ide sorolhatjuk azt az iskolát is, amely tradicionális oktatásszervezéssel a délelőtti tanórák után napközit, tanulószobát működtet, és így napközbeni ellátást is nyújt. Az osztálykeretekben gondolkodó iskolaotthonos megoldások is az egész napos iskola egy típusát jelentik. Az egész napra kiterjedő iskolai szolgáltatás melletti érvelésben általában több szempont is megjelenik. A családok alapvető érdeke gyermekük biztonságos napközbeni ellátása. Az ilyen jellegű iskolareformok hátterében azonban ez a kevésbé hangsúlyos elem. A reformok, programok céljaként az oktatási eredmények javítása, a társadalmi integráció segítése fogalmazódik meg. Az egész napos iskolák lényege, hogy nem csupán a gyerekek délutáni megőrzésére vállalkoznak, hanem igyekeznek olyan szerepeket átvállalni és olyan szolgáltatásokat nyújtani, amelyek nem minden gyerek számára adatnak meg, ezáltal az esélyek jobb kiegyenlítését és biztosítását is nyújtva (Darvas–Kende 2009, 2010).

Több országban törekednek a tanulással, iskolában töltött idő növelésére az eredményesség javítása vagy a szülői igények kielégítése érdekében.[1] Németországban 2003-ban a Zukunft Bildung und Betreuung (A jövő oktatása és nevelése) nevet viselő központi fejlesztési program célja az volt, hogy támogassa a tartományokat az egész napos iskola felépítésében és kiterjesztésében. Az egész napos iskola a kreatív munkára és a tanulók egyéni támogatására helyezi a hangsúlyt. Nem töri ketté az oktatást a délelőtti tanítással és a délutáni gyerekmegőrzéssel, hanem ebédidőben meleg ételt kínál a gyerekeknek, és segíti őket a házi feladat elkészítésében, ezen kívül pedig további tevékenységeket kínál a diákok számára. Az egész napos iskolák a dolgozó szülők számára biztosítanak felügyeletet a gyerekeik számára 16 vagy akár 17 óráig is. A német kvantitatív, kvalitatív és longitudinális felmérések eredményei szerint a hátrányos helyzetű gyerekek profitálnak a legtöbbet az egész napos iskolamodell elterjedéséből, és a tanárok együttműködési hajlandósága megnőtt.

Az Amerikai Egyesült Államokban szintén vannak egész napos, egész éves iskolák (All-Day, All-Year Schools). Az egész napos iskoláztatás magába foglalja az iskolák rendes időn túli nyitva tartását, melyben oktatási és szabadidős tevékenységeket szerveznek a gyerekeknek, miután a hagyományos tanórai oktatás véget ért. Az egész éves iskola minden diák számára nyitva áll a szünetekben is, illetve néhol a hagyományos iskolai év rendje is változik azzal, hogy kiiktatják a hosszú nyári szünidőt, és rövidebb szünetekkel, egyenletesebben osztják el a tanulási időszakokat. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy ahol az egész napos, egész éves iskola extra szolgáltatásokkal is jár, tehát szerveznek tanórán kívüli foglalkozásokat, felzárkóztató programokat és egyéb szolgáltatásokat, ott egyértelműen kimutatható a pozitív hatás azzal szemben, ahol csak egyszerűen az iskola idejét húzzák ki mind napi, mind évi szinten. A tanárok, szülők, gyerekek és a tanügyigazgatásban dolgozók körében egyaránt pozitív értékelésű és népszerű az egész éves és egész napos iskola (Darvas–Kende 2009, 2010).

Nagy-Britanniában a munkáspárti kormányok idején ún. kiterjesztett iskolák (extended school) működtek, amelyek az iskolák és a helyi közösségek közötti termékeny kapcsolatra épülnek, délután is nyitva állnak a közösség számára, így nemcsak tanulási, de közösségi tevékenység is zajlik bennük mindenki számára. Az Every Child Matters (Minden gyermek számít) program keretében Angliában olyan iskolákat működtetnek, ahol az összes közösségi szolgáltatás megtalálható: az iskola, az orvosi és fogorvosi rendelő, a jóléti szolgáltatások irodái, a rendőrkapitányság, a könyvtár stb. A tapasztalatok szerint a kiterjesztett iskola a diákok számára mérhető előnyökkel szolgál: pozitív hatással van az eredményeikre, viselkedésükre és a hiányzás csökkenésére. Ahol az egészségügyi szolgáltatások is az iskolában vannak, a könnyű és gyors elérhetőség miatt javultak az egészségügyi mutatók is.

Angliában a kiterjesztett iskola egy másfajta típusával és a rá irányuló kutatásokkal is lehet találkozni: ezek a teljes szolgáltatást nyújtó kiterjesztett iskolák (Full Service Extended Schools, FSES). Az iskolatípus kialakítása kapcsolódik ahhoz a szélesebb

1 Az egész napos iskolák valamilyen formában és elnevezéssel több országban is megtalálhatóak. Ilyenek a közösségi iskolák (community schools) az USA-ban, közös fókuszú iskolák (common focus schools) Walesben, brede scholen Hollandiában, Ganztagschulen Németországban. Angliában községi iskoláknak (village colleges) is nevezik őket, de olykor az egyes oktatáspolitikai beavatkozások nyomán is kaptak eltérő elnevezéseket, például School plus, Full Service Schools.

nemzetközi folyamathoz, amelynek célja az iskolák szerepének szélesítése és az iskolai szolgáltatások családi és gyermek szolgáltatásokba történő integrálása (Dyson–Todd 2010). Angliában például új intézménytípusok kialakítását kísérelték meg. A változás keretét az Every Child Matters program jelentette (2003).[2] Helyi szinten integrált szolgáltatásokat és öt közös kimenetet írtak elő a szerveződő intézmények számára.[3]

EGÉSZ NAPOS ISKOLÁK ÉS EREDMÉNYESSÉG

Az Egyesült Államokban elemzők igyekeztek számba venni, hogy eredményre vezetnek-e a kiterjesztett iskolai oktatással összefüggő kezdeményezések, a meghosszabbított idővel működő iskolák, és ha igen, milyen eredmény mutatható ki esetükben. Erika Patall szerzőtársaival 15 olyan empirikus kutatást tekintett át, amely ezt a kérdést vizsgálta (Patall et al. 2010). Az elemzés során azt találták, hogy a legtöbb kutatás a bevezetés utáni első évben vizsgálta a hatást. Összegzésképpen a rendelkezésre álló tapasztalatok alapján azt a következtetést vonták le, hogy az eredmények nagyobbrészt nehezen kimutathatóak, jellemzően semleges vagy kis pozitív hatást mutatnak (negatívra nem nagyon van példa). A tapasztalatok azt mutatják, hogy ezeknek a beavatkozásoknak elsősorban az alulteljesítő és veszélyeztetett tanulókra van különösen jó hatásuk. A kutatások azonban jellemzően nem tudtak erős ok-okozati összefüggéseket kimutatni, ami összefügghet a kérdés összetettségével is, de azzal is, hogy a kutatások jelentős részét nem kellő körültekintéssel tervezték meg. Korlátot jelent az is a tájékozódás szempontjából, hogy kevés kutatás vizsgálta a nem tanulmányi eredményességet, és jellemzően nem alkalmaztak hosszabb távú, longitudinális kutatási módszereket. A kutatások között előfordul tapasztalat arra vonatkozóan is, hogy az egyes korcsoportokra nem azonos módon hat a kiterjesztett iskolai forma: az idősebb tanulóknál pozitívabb a hatás, az alsóbb évfolyamok tanulói inkább unatkoznak. Fontosnak tűnik az is, hogy mennyivel lett meghosszabbítva a nap vagy az év. A hatások nem az idővel lineárisan növekvő tendenciát mutatnak: egy ideig csak lassan növekvő eredmények figyelhetőek meg, majd ha további óraszám adódik a korábbiakhoz, akkor gyorsabb növekedés indul meg. Ugyanakkor úgy tűnik, van egy kritikus pont, ahol ez már nem növekszik tovább, inkább csökkenésbe fordul a trend, legalábbis a tanulmányi eredmények esetében. A korábbi beavatkozások hatásainak kutatói és kritikusaik hangsúlyozták az idő felhasználásának a fontosságát is, azaz azt a tényt, hogy nemcsak az idő, hanem a tanulási-tanítási stratégiák is meghatározóak abban, hogy eredményes vagy kudarcos lesz-e a végeredmény (pl. romboló is lehet, ha csak unatkoznak a tanulók). Mindez aztjelenti, hogy az eredményesség javulásának hátterében nem pusztán az idő megnövekedése, hanem sokkal inkább az idő kitöltésének módja és minősége áll, hogy végső soron a plusz időkeretet kitöltő tanítási gyakorlat az eredmények legfontosabb mediátora.

2 A FSES kezdeményezés azt célozta, hogy minden helyhatóság területén legyen egy vagy két olyan iskola, amely átfogó szolgáltatást tud nyújtani a szülők és a helyi közösség számára (pl. gyermekgondozás, egészségügyi és szociális segítségnyújtás, élethosszig tartó tanulással összefüggő tanulási lehetőségek, családi tanulás, szülők támogatása, tanulás támogatása, sport és művészetek, IKT).

3 Be healthy, enjoy and achieve, make a positive contribution, achieve economic well-being.

Az angliai FSES iskolákkal kapcsolatos tapasztalatokat több szempontból feldolgozva a Manchesteri Egyetem munkatársai készítettek elemzéseket (Cummings 2007, Dyson–Todd 2010).[4] A változás új szerepbe helyezte az iskolát, és jelentős mértékben megnehezítette az értékelők feladatait. A feladat komplexitása miatt puszta bemenet-kimenet típusú értékeléssel nem lehetett az eredményeket megközelíteni. Kérdéssé vált az is, hogy mi jelenti ez esetben a kimenete(ke)t. Ahogyan az iskola szerepe szélesedett, úgy kellett az értékelőknek is újragondolniuk a feladataikat és szerepeiket (Dyson–Todd 2010). A tapasztalatok szerint a kezdeményezést az iskolák szívesen fogadták, a projekt elindulása kedvező hatással volt a tanulói teljesítményekre, különösen a nehézségekkel küzdő tanulók esetében. Az FSES iskolák egyes csoportok esetében a környezetükre is pozitív hatással voltak, a következtetések óvatos optimizmust tettek lehetővé. A kutatás azt mutatta, hogy az FSES iskolák igen sokfélék voltak. Közös vonásaik között szerepelt, hogy valamennyien a tanulás előtt álló akadályok leküzdésére törekedtek, miután észrevették, hogy ezek részben családi és közösségi problémát érintenek, és további szolgáltatások kialakítását, segítő személyek és partnerségek bevonását, illetve további források felkutatását kívánják meg. Ugyanakkor sokféleségük többféle lehetőséget is eredményezett a gyakorlatban. A kutatás tapasztalatai szerint a sikeres FSES jellemzőit az alábbiakban lehet megragadni: a programban sikerrel szereplő intézmények komolyan vették a személyes tanulói fejlődés és tanulói háttér, valamint a kimenet kapcsolatát. Az új feladatokat saját munkájuk részének tekintették. A vezetés jól tudta artikulálni a célokat, és koordinátort nevezett ki a feladat élére. Az együttműködések érdekében partnerségek alakultak ki számos hivatalos, szakmai és önkéntes szervezettel. A szolgáltatások beépítésével köztes zóna formálódott a tanulók, családok, közösség támogatására. A tanárok esetében a feladatok közel estek a hagyományos pasztoráló szerephez, de más szakmai segítő személyzet támogatását is élvezték. A tanulók számára a többletfoglalkozások inkább gazdagító és „helyzetbe hozó" (enhacement) tevékenységek voltak, nem annyira a problémamegoldásra fókuszáltak. A felnőttek, szülők számára is számos tanulási lehetőséget nyitottak meg.

TANÓRÁN KÍVÜLI TANULÁS

Más, az iskolai idő kiterjesztésére építő megközelítés a választhatóság megtartása mellett a tanórán kívüli tanulásra fordítható idő révén igyekszik szélesíteni az iskolai tanulási lehetőségeket. A tanórán kívüli tanulással kapcsolatos kezdeményezések megélénkültek az ezredforduló környékén az USA-ban is, a No Child Left Behind programhoz kapcsolódó támogatásoknak köszönhetően. Az érdeklődés kitért a működéssel kapcsolatos szakpolitikai kérdésekre is (Quinn 2005). Egy hasonló célú angliai kezdeményezés még a 90-es évek második felére tehető. A tanórán kívüli tanulás

4 Az FSES iskolákról írott értékelés egy 3 éves értékelési szakasz záró jelentéseként született. Az értékelés célja: a résztvevő iskolai tevékenységének feltérképezése, a megvalósítást segítő folyamatok azonosítása, valamint a hatások és eredmények azonosítása. A projektet részletesen, esettanulmányszerűen dolgozták fel, amit statisztikai elemzés, költséghatékonysági elemzés egészített ki 10 iskoláról, valamint egy rövid vizsgálat a részt nem vevő iskolákról, a tanulók, szülők és iskolai dolgozók körében két év különbséggel felvett kérdőíves kutatás, illetve egy végső kérdőív valamennyi FSES iskolára.

kiterjesztésére építő tanulás támogatásának kérdése Angliában a 90-es évek második felében került az oktatáspolitikai érdeklődés látóterébe a Munkáspárt kormányzása idején. Az ezzel kapcsolatos kezdeményezéseket mutatta be egy kiadvány – az alábbiakban ennek segítségével foglaljuk össze a kezdeményezéseket (Andrews 2001). A 90-es évek első felében az iskolán kívüli tevékenységek hanyatlani kezdtek, részben finanszírozási bizonytalanságok, részben olyan tantervi és egyéb változások következtében, amelyek beszűkítették a tantervi kereteket a tanulói teljesitménymérések által érintett területekre. A családok részéről azonban megmaradt az igény az extrakurrikuláris tevékenységekre is. Ennek nyomán a 90-es évek elején már több kezdeményezéssel lehetett találkozni ezen a téren. A kezdeményezések mögött meghúzódó egyik fontosabb célkitűzés az élethosszig tartó tanulással összefüggő célokhoz kapcsolódik, mindenekelőtt annak felismerése révén, hogy a tanulók motivációja nagyon fontos a tanulásban. Michael Barber megfogalmazásában: „...akármilyen jók is az iskolák, a tanuláshoz az inspiráció és a motiváció feltehetően kívülről jön. A döntéshozóknak ezért az iskolán kívülre is gondolniuk kell, olyan területekkel is számolniuk kell, amelyekkel korábban nem számoltak. Az egyik ilyen az otthoni tanulás, a másik az iskolán kívüli szervezett tanulás" (Barber 2006). A fizikai korlátok mellett a motiváció hiánya jelenti a legnagyobb korlátot a tanulók tanulásra – sőt, élethosszig tartó tanulásra – történő felkészítésében.[5] Ehhez a tanárok elkötelezettségére és szakmai fejlődésére is nagy szükség van. A másik kapcsolódási pont, ami hozzájárult az érdeklődés felkeltéséhez, a tanórán kívüli tanulási lehetőségek (a továbbiakban: OSHL[6]) és a tanulási eredményesség kapcsolata volt. Az eredményesség növelésének célja indokolta a tanulás támogatását és ezzel a tanórán kívüli tanulási lehetőségek bővítését is. Ez több mindent jelent egyszerre: általában a teljesítmény javítását minden tanuló számára, vagy csak bizonyos tanulócsoportok esetében a teljesítmény javítását, különböző tantervi területeken elért teljesítményjavulást, a motiváltság javulását. De azt is, hogy lebontják a tanulást akadályozó korlátokat a fiatalok és a felnőttek előtt, amelyek lehetnek kulturálisak, strukturálisak, vagy személyesek akár. Az OSHL-lel kapcsolatos kezdeményezések nemcsak a tanulás élvezetesebbé és hatékonyabbá tételét akarták megvalósítani, hanem az is céljuk volt, hogy az iskola közösségi szerepét erősítsék. Az OSHL „hozzáadott értéke" nem egyszerűen a megerősített önbizalom, a lelkesedés lehet, hanem az új utak és új helyszínek, amelyeken a fiatalok a tanulással kapcsolatba kerülhetnek.

A munkáspárti kormány idején született az első országos szintű keretprogram a tanulás támogatására, Extending Opportunity (A lehetőség kiterjesztése) címmel.

---

5 A szakértők úgy látták, hogy az iskola és az élethosszig tartó tanulás igénye közötti kapcsolat nem elég világos, ezért az „extrakurrikuláris iskolai tevékenységek" és az „iskolán kívüli tevékenységek" helyett egyre inkább olyan elnevezéseket kezdtek használni, amelyek a tanulásra helyezték a hangsúlyt, és tágabb jelentéssel bírtak, de végső soron minden extrakurrikuláris tevékenységet magukba foglaltak (pl. „study support", azaz a tanulás támogatása, vagy „out of school hours for learning", OSHL, azaz iskolán kívüli tanulási órák).

6 Az OSHL szűkebb értelemben úgy is meghatározható, mint támogató tevékenység, amely specifikus és hatékony segítséget nyújt a tanulóknak a tanulási útjuk, iskolai karrierjük kritikus pontjain (pl. készségek megerősítésére, házi feladat megírásához stb.). A tanórán kívüli tanulási környezet a tanuló számára lehetőséget teremt a tanárokkal való együtt dolgozásra, a nehézségek leküzdésére, egyéni tanulási célok megfogalmazására, tanulási készségek kialakítására, több felelősségvállalásra és kockázatvállalásra, ill. a tanterven túli feladatok terén. A tanár számára lehetőséget ad más tanítási lehetőségek felfedezésére, a tanulókkal való jó kapcsolat kialakítására és az élethosszig tartó tanulás előmozdítására is.

Ez volt az első kezdeményezés arra, hogy átfogó keretet hozzanak létre a tanulás segítésére. A jelentés nagy hangsúlyt helyezett a tanulási partnerségekre is, valamint a tanácsadásra és a támogatásra, kidolgozásában a területen korábban már tapasztalatokkal rendelkező szervezetek is részt vettek (pl. Education Extra, Community Education Development Centre). 1997-ben egy másik, Innovation and demonstration elnevezésű programot is indítottak az oktatási minisztérium, a DfEE finanszírozásában, amelynek célja a jó példák feltárása és bemutatása volt a tanulás támogatása területén. A program során ötven projektet azonosítottak és mutattak be, melyek a tanulók tanulási igényeiből indultak ki, gyakran a hátrányos helyzetű térségekben.

Az anyagok a remélhető tanulmányi vonatkozású eredmények között említik a figyelem és koncentráció, a tanulási és előrehaladási képesség, a motivációs szint és a tanulás iránti érdeklődés, a feladatvégzés és a munkához, iskolához, illetve a tanuláshoz való hozzáállás javulását. A nem tanulmányi vonatkozású kimenetek között érzelmi vonatkozásúak szerepelnek: lelkesedés, türelem, a segítség és tanács elfogadása, kritika, a csoportmunkára való képesség, önállóság, pozitív kapcsolatok kialakítása és hasonlók.

A programok megvalósításában a helyi irányítási hatóság, a LEA (Local Education Authority) szerepe is fontossá vált, elsősorban a tervezésben és a koherens politika kialakításában. 1998–99-ben a LEA-bizottságok 10%-ának volt írott OSHL-politikája, és 78% jelezte, hogy ezt készül beépíteni a helyi fejlesztési tervébe. 2000 végére szinte minden helyhatóság rendelkezett kinevezett koordinátorokkal, és valamennyi középiskolában, továbbá az alapfokú iskolák 90%-ában volt OSHL-kínálat.

A megvalósítás intézményi szintű támogatása érdekében központi szinten javaslatokat is megfogalmaztak, sőt, segítő eszköztár kialakítására is sor került. A javaslatokban annak fontosságát hangsúlyozták, hogy az iskolákban közös elképzelés alakuljon ki a jó gyakorlatról. Ennek érdekében a tanulás támogatásának erősen össze kell kapcsolódnia az iskola szervezeti légkörével, az iskolavezetéssel és az iskolapolitikákkal. Az egyik javaslat szerint az új feladatokat nem szabad csak a tanárokra terhelni, úgy kell azokat megszervezni, hogy az iskolához és a helyi közösséghez egyaránt illeszkedjenek. Az alapvető kérdéseket, mint célok, igények, források és bevonódás, az előkészítés fázisában érdemes tisztázni, három lépésben: auditálás, koordinálás, értékelés keretében.[7]

Az implementációban az iskolavezetésnek kiemelt szerepe lehet. Az iskolavezetőknek világos elképzelést kell kialakítaniuk az iskoláról és benne a tanulás támogatásának szerepéről, egy olyan hatékony menedzsment biztosításával, amelyben a tantestület érzi a támogatást, de minimalizált a tantestületre jutó nyomás. Minden iskolának meg kell találnia a számára legmegfelelőbb megoldást. Más lehet az ügy intézményen belüli támogatottsága is, van, ahol a tantestület támogatja elsősorban, van, ahol az iskolavezetés, és van, ahol a helyhatóság. Az implementáció támogatása érdekében

7 Az auditáláshoz tartozik az iskolai dolgozók készségeinek, valamint a potenciális résztvevők nézeteinek és igényeinek feltérképezése, a létező kínálat, az emberi erőforrások lehetőségeinek feltárása iskolán belül és kívül, valamint a szükséges eszközök és források felmérése. A koordinálási feladatok között egy koordinátor kinevezése, az iskolai fejlesztési terv és az OSHL közötti kapcsolat kialakítása, az OSHL programhoz kapcsolódó irányítás megteremtése, illetve helyi partnerségek kiépítése szerepel.

javaslat született a tanárok ösztönzésére is. Az OSHL és a továbbképzés kapcsolata erősödött, rövid kurzusok indultak a tanárképzésben, akkreditált továbbképzéseket alakítottak ki több egyetem kooperációja révén. Az OSHL azonban nemcsak a tanárok feladata, szerepet játszanak benne mentorok, szakértők, partnerek és szolgáltatók is.[8] Számtalan sikeres modell lehetséges. Új utak adódnak ezek révén a tanárok és a tantestület számára is, a partnerség segít a tanítás és a tanulás új lehetőségeinek osztálytermen kívüli megismerésében, az informális tanulás mélyebb megértésében, a saját képesítések, specializációk és érdeklődési kör bővítésében, valamint akkreditálási lehetőség esetén magasabb szintű képesítés elnyerésében is.

Az implementáció támogatása érdekében kiadványok összeállítására is sor került. Ilyenek a Study support: The Code of Practice for Secondary Schools (1999), A Code of Practice for Primary Sector (1999), amelyek tulajdonképpen egyfajta segédletként (toolkit) szerepelnek, segítve a tanárokat és a gyakorlati szakembereket az elképzelések és stratégiák kialakításában, és gyakorlati információkat kínálva a saját programjuk kialakításához. Minden a megvalósításban érintett résztvevő számára (pl. LEA, koordinátorok, iskolavezetők) külön kiadványt szerkesztettek. A Code of Practice dinamikus, keret jellegű, felhasználóbarát módon összeállított dokumentum.[9]

A bevezetés körül a következő problémák voltak tipikusnak mondhatók: kevés idő a tervezéshez, helyszűke, az iskolai dolgozók körében bekövetkezett változások, a tanulói/szülői elkötelezettség hiánya, a támogatás, finanszírozás hiánya, a helyi üzleti partnerek felkutatásának problémái. A tanárok mégis szívesen vettek részt, mert a kezdeményezés javította az iskolai ethoszt, a beiskolázást, a tanulói motiváltságot, a tanárok munkájával való elégedettségét, az iskola és a család kapcsolatát; többletforrások elérhetőségét jelentette, és növelte a dolgozók önbizalmát, különösen a túlkoros tanulókkal való bánásmód terén. A megvalósítási gyakorlatra – minden kifejezett javaslat ellenére – az informalitás volt jellemző. A legtöbb iskolának nem volt koordinátora, az igazgató volt a kulcsszervező, a tervezés nem formális módon zajlott, a tevékenységeket az esetek többségében tanárok fedték le, a részvételről nem mindig készült nyilvántartás.

A középfokú iskolákban eltérő volt a tevékenységek és a részvétel mintázata. Másként alakultak a célok is, olyan dolgokhoz kapcsolódtak, mint a tanulói önbizalom növelése, a tanulói teljesítmény javítása, a foglalkoztathatóság fejlesztése, a lemorzsolódás és iskolakerülés csökkenése, a motiválatlanság csökkentése, pozitív attitűdök kialakítása és nagyobb felelősségvállalásra nevelés.

---

8 Az iskola partnerei sokféle körből kerülhetnek ki: például önkéntesként a szülők közül. Az ő saját nyereségük a szülői szerepek kimunkálása, az iskolával való jobb kommunikáció, a készségek fejlesztése. Más felnőttek is részt vehetnek önkéntesként. Az egyik legfontosabb partneri forma gyerek-gyerek viszonylatban hasonló korú gyerekek mentorálása, aminek a tanácsadásban, pályaválasztásban is szerepe lehet, vagy például felsőfokon tanuló diákok mentorálhatnak középfokon középiskolás gyerekeket. A mentorálás a foglalkoztathatóság érdekében is hasznosítható tevékenység, ráadásul a helyi vállalkozások, cégek bevonását is lehetővé teszi.

9 Kialakítását partnerségben végezte a kormányzat és az önkéntes szektor, a jó gyakorlatokra összpontosítva. Mindegyik kiadvány három fejlődési szintet kínál: az alapok lerakása, első lépések (getting started) és továbblépés címen (moving forward). Mindehhez az OSHL érdekében az abban részt vevő iskolák számára minőségbiztosítási utat, modellt is kialakítottak, egy 2000-ben megjelentetett útmutatóval együtt.

A TANÓRÁN KÍVÜL TANULÁSRA FORDÍTOTT IDŐ ÉS A TANULÓI EREDMÉNYESSÉG

Az OECD 2011-es Quality time for students: Learning in and out of school (Minőségi idő a tanulók számára: tanulás az iskolában és az iskolán kívül) című kiadványa a tanulási idő és a tanulói teljesítmény összefüggését vizsgálta a PISA 2006-os eredményeinek másodelemzése révén. Tanulási időn a szerzők a szándékos tanulást értették, és három kategóriát különböztettek meg: iskolai tanórák; helyett, iskolai időn kívüli tanórák[10] és egyéni tanulás. Az elemzés legfőbb eredményei között szerepelt, hogy az iskolai órákon eltöltött idő gyengén, de pozitívan korrelál a teljesítménnyel országonként, az iskolai időn túli tanórák pedig inkább negatívan függenek ezzel össze. Minél magasabb relatíve a háromféle tanulási idő közül az iskolai tanórák aránya, annál jobb az ország átlagos PISA-teljesítménye. Az is látszik, hogy a jól teljesítő országok diákjai általában kevesebb időt töltenek iskolán kívüli tanulással, és több időt iskolai tanulással. A tanulmány felhívja a figyelmet, hogy a magas relatív iskolai tanulóidővel rendelkező országokban általában magasabb fokú az iskolai autonómia, az elszámoltathatósági kultúra, és általában bővebbek az iskolai források is, mint az alacsonyabb relatív tanulóidővel rendelkezőknél. Tehát voltaképpen az oktatás minősége magasabb ezekben az országokban, és a relatíve magas tanulóidő ezeknek az adottságoknak a következménye. Mindebből az is következik, hogy nem elég az alacsonyabb relatív tanulóidővel rendelkező országokban megemelni az óraszámot, mert a mennyiségi hatás mögött voltaképpen minőségi különbségek állnak! A tanulmány hangsúlyozza, hogy ennek egyik módja a tanárok „minőségének" javítása – annak megkövetelése például, hogy minden tanár rendelkezzen az előírt szakmai felkészültséggel, illetve a tanulókkal való együttműködéshez szükséges készséggel.

CSALÁDI TÁMOGATÁSI FORMÁK, ISKOLA-SZÜLŐ KAPCSOLAT

Az eredményesség javításának érdekében olyan szereplőkre is lehet építeni, akik a hagyományos iskolától távolabb maradnának, s akiktől az remélhető, hogy részvételükkel hozzájárulnak a tanulók eredményességéhez. Az alábbiakban ezek kapcsán két szűkebb terület tapasztalataira térünk ki: a szülők otthoni támogatási lehetőségeire és konkrétan a házi feladat kérdésére.

A SZÜLŐI TÁMOGATÁS

Egy másik, jól ismert formája a tanulói eredményesség javításának a szülői támogatás növelése. A PISA 2009-es vizsgálat – a matematikai, szövegértési és természettudományos tesztek megírásán túl – lehetőséget nyújtott 15 éves tanulók szülei által kitöltött kérdőívek elemzésére. A szülői kérdőív mindenekelőtt a szülői részvétel jellegét, formáit és a szülők olvasási szokásait vizsgálta, illetve ezek hatásait a gyermekek tanul-

10 Ebben benne van a délutáni iskolai szakkör és a különóra is.

mányi – ebben az esetben szövegértési – eredményeire. 2009-ben 65 országból több mint 400 000 tanuló vett részt a PISA-felmérésben, de a 65-ből csak 13 ország élt azzal a lehetőséggel, hogy a vizsgált diákok szüleitől információkhoz jusson.

A szövegértési készségre nagy hatással lehetnek az iskolán kívüli tevékenységek, mint pl. a szülők olvasási szokásai vagy részvételi hajlandósága gyermekük tanulmányi előmenetelében. A tanulmány azt vizsgálta, hogy a szülők részvételi formái milyen hatással vannak gyermekük kognitív készségeire (pl. szövegértés, tanulási stratégiák), másrészt, hogy azok a tanulók, akiknek a szülei jobban követik gyermekük tanulmányi előmenetelét, nagyobb hajlandóságot mutatnak-e folyamatos tanulásra életük során.

A SZÜLŐI RÉSZVÉTEL KÖZVETLEN FORMÁI[11]

A PISA-tanulmány úgy határozta meg a szülői részvételt, mint aktív szülői elköteleződést annak érdekében, hogy a gyermek minden téren (kognitív, nem kognitív) fejlődést mutasson. Formáit tekintve megkülönböztette az iskolai és az otthoni részvételt. Az iskolai részvételhez tartoznak értelemszerűen mindazon tevékenységek, melyek az iskola és a szülő közti közvetlen kapcsolatot jelentik, például iskolai ünnepségekbe, eseményekbe való bekapcsolódás, fogadóórákon, osztályfőnöki órákon való részvétel, tanárokkal való beszélgetések stb. A szülői elköteleződés otthoni oldalát ezzel szemben azok a tevékenységek jelentik, melyek az iskolán kívüli életben merülnek fel: például a házi feladat elkészítésében nyújtott segítség, az iskolai eseményekről szóló beszélgetések, viták, vagy egyéb intellektuális jellegű foglalatosságok (koncert-, múzeum-, könyvtárlátogatás, játék). Ide sorolhatók még a szülői viselkedés, mintanyújtás különböző formái, mivel a gyermekek magukévá teszik azokat az oktatási, nevelési és szociális értékeket, melyeket a család követendőnek tekint.

A szülők otthoni részvétele három megvalósulási formára bontható. Az egyik a közvetlenül az iskolai tanulmányokhoz köthető segítségnyújtás, például a házi feladat elkészítése, beszélgetés az iskolai történésekről vagy iskolai projekttéma kiválasztása stb. A másikba azok a tevékenységek tartoznak, amelyek nem kötődnek szorosan az iskolai tanuláshoz, például beszélgetések a gyerekekkel a világról, az életükről, játékok, koncert- és múzeumlátogatások stb. A harmadik kategóriába sorolhatók a szülők attitűdjei az iskolák, a tanulmányi eredmények iránt, értékrendjük és olvasási szokásaik. Az eredmények erősen függnek a szülői részvétel minőségétől. Jelentősebb a fejlődés, ha a szülők hisznek gyermekeik képességeiben, ha támogatják őket szabad, önálló döntéseikben. Negatív hatások figyelhetők meg, ha negatív attitűddel közelítenek gyermekeik felé, és erősebb kontrollt alkalmaznak irányukban.

Bizonyos tanulói csoportok érzékenyebben reagálnak a szülői részvételre, illetve annak minőségi elemeire. A fiúk, a kisiskolások és az alacsonyabb tanulmányi eredménnyel rendelkező gyerekek többet hasznosítanak a magas színvonalú részvételből, mely nagyfokú autonómiát nyújt, bízik a gyermek képességeiben, és folyamatában

11 A szülői kérdőív a következő témakörökben igyekezett információkat gyűjteni: szülői háttér (iskolai végzettség, foglalkozási és jövedelmi szint), háztartás, otthoni környezet (testvérek száma, oktatási szolgáltatásokra fordított kiadások nagysága, könyvekhez, folyóiratokhoz való hozzáférési lehetőség, iskolaválasztási prioritások stb.), és a szülői részvétel, annak formái és az olvasási szokások.

vizsgálja az eredményeket. A lányok, a nagyobb gyerekek és a jobb tanulmányi eredményű diákok számára nem annyira fontos a szülői részvétel magas szintje, mivel ezek a csoportok e nélkül is könnyebben boldogulnak, és sikeresek az iskolában. A jobb társadalmi és gazdasági hátterű gyerekek többet profitálnak abból, ha szüleik elkötelezettek tanulmányaik iránt, mint a hátrányos helyzetű gyerekek, mivel az előbbiek kapcsolatrendszere több forrást tud mozgósítani a jobb tanulmányi eredmények elérése érdekében. A szülői részvétel ebben az esetben olyan forrásnak, társadalmi tőkének tekinthető, mely fejleszti a gyerek képességeit és motivációit a tanulás iránt.

Az iskolai munkához közvetlenül kapcsolódó szülői részvételhez sorolható a házi feladat elkészítésében történő segítségnyújtás. A PISA-felmérés azonban azt is kimutatta, hogy a rendszeresen segítő szülők gyermekei alacsonyabb olvasási, szövegértési teljesítményt értek el a PISA-tesztben. A magyarázat szerint a rosszabbul teljesítő diákok szülei hajlandóbbak gyermekükkel otthon foglalkozni a jobb eredmények érdekében. Azoknak a tanulóknak, akik sikeresek az iskolában, nincs nagy szükségük segítségnyújtásra. A tanulmány kimutatta, hogy a kisgyerekkorban alkalmazott, olvasáshoz köthető tevékenységek, mint pl. történetek mesélése, könyvolvasás, játék a betűkkel, éneklés stb. növelik az olvasás iránti kedvet, és ez kihatással van a későbbi gyerekkorra is. Azok a 15 éves tanulók értek el jobb olvasási eredményeket a PISA-felmérésen, akiknek a szülei az iskolakezdés évében legalább egyszer egy héten könyvet olvastak, meséltek nekik. A kisgyerekkori mesélések, a beszélgetések, a könyvtárlátogatások jelentős mértékben a motiváció, az érdeklődés felkeltése révén hatnak. A PISA-eredmények arra is rámutattak, hogy a szöveg lényegének kiemelésére irányuló tanulási stratégiákra is igaz, hogy aktív szülői részvétellel fejleszthetők.

Az adatok alapján elmondható, hogy az olyan, olvasáshoz közvetlenül nem köthető tevékenységek, mint a beszélgetések és viták különböző társadalmi, politikai témákról vagy filmekről, TV-műsorokról, szintén hozzájárulnak a tizenévesek jobb olvasási teljesítményéhez. Ez az összefüggés – a legtöbb esetben – azután is fennáll, miután a szülők társadalmi-gazdasági hátterét jelző változót kiiktatjuk az elemzésből. Ebből arra lehet következtetni, hogy a társadalmi státustól függetlenül azok a szülők is sokat tehetnek gyermekük tanulási sikereiért, akiknek az erőforrásaik nem olyan jelentősek. A kedvezőbb társadalmi helyzetű szülők azonban nagyobb hajlandóságot mutatnak arra, hogy szabadidejükben olvasással töltsék az időt. Így nem meglepő, hogy e szülők gyerekeinek olvasási teljesítménye magasabb értéket mutatott a felmérésben. Ugyanakkor a hátrányosabb helyzetű szülők gyermekei is jó eredményeket értek el az olvasásban, ha a szülők értéknek tekintették az olvasást.

Még egy látszólag ellentmondó jelenségre érdemes felhívni a figyelmet: az iskola életében aktívan részt vevő szülők gyermekei nagyobb valószínűséggel mutatnak alacsonyabb olvasási teljesítményt, mint a kevésbé aktív szülőké. A magyarázat szerint a viselkedési problémás és a lassabban fejlődő gyerekek szülei gyakrabban tartják a kapcsolatot a tanárokkal gyermekük tanulmányi eredményeinek javulása érdekében.

A HÁZI FELADAT ELKÉSZÍTÉSE

A PISA 2012-ben részt vevő összes országban létezik a házi feladat intézménye. A tanulók több időt töltenek házi feladattal, mint bármilyen más iskolai időn túli tanulási

feladattal. 2012-ben a 15 évesek átlagban majdnem heti 5 órát töltöttek házifeladat-írással. 2003-ban ez még 6 óra volt. A felmérésben részt vevő magyar diákok 2003-ban 10, 2012-ben már csak 6 órát töltöttek házifeladat-írással hetente, tehát az átlagot mindkét évben meghaladták, ugyanakkor a két időpont között a csökkenés is nagyon jelentős. Megfigyelhető, hogy az előnyös társadalmi hátterű diákok több időt töltenek házifeladat-írással, mint a kevésbé előnyös társadalmi hátterűek. Az OECD-átlag e tekintetben: a legelőnyösebb hátterűek 5,7, a leghátrányosabb hátterűek 4,1 órát töltenek a házi feladattal egy héten. Magyarországon a 8. legnagyobb a különbség a legelőnyösebb és a leghátrányosabb hátterű diákok között e tekintetben, a leghátrányosabb helyzetűek kicsit kevesebb, mint 5, a legelőnyösebb helyzetűek pedig átlagosan 8 órát töltenek heti szinten házifeladat-írással. Korábbi PISA-felmérések azt mutatták, hogy az előnyösebb hátterű diákok körülményei (saját íróasztal, tanulásban segíteni tudó családi környezet) megfelelőbbek a házifeladat-íráshoz. Az előnyösebb társadalmi összetételű iskolák és a városi iskolák diákjai több házi feladatot írnak, mint az előnytelenebb összetételű iskolákba járók és a falusi iskolák diákjai. Általában, minden egyéb körülményt egy szinten tartva, a több házi feladatot író diákok jobb PISA-eredményeket érnek el. Magyarországon is magasabb értékeket érnek el a több házi feladatot írók, de itt az eredmények nem szignifikánsak. Összességében a házi feladat fontos plusz tanulási lehetőség; de hozzájárulhat a tanulók eredményei között fellépő társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek növeléséhez is. Az iskoláknak fontos lenne a hátrányosabb helyzetű és rosszabb eredményű tanulókat házifeladat-írásra buzdítaniuk. Szükséges lenne a szülőket is segíteniük abban, hogy motiválják gyerekeiket a házi feladat megírására, ahogy az is, hogy megfelelő környezetet nyújtsanak hozzá, amennyiben ez a tanulónak otthon nem áll rendelkezésére (PISA in Focus, 2014).

Harris Cooper, a Duke Egyetem professzora kutatócsoportjával 60 db – 1987 és 2003 között született – házi feladatról szóló tanulmányt vizsgált meg és elemzett, melyekből azt a következtetést vonták le, hogy a házi feladat pozitív hatással van a tanulói teljesítményre. Harris Cooper, a pszichológia professzora és a Duke Oktatási Program vezetője azt állítja, hogy az említett pozitív összefüggés erősebb a középiskolai diákoknál (a 7–12. évfolyamig), mint az alapfokú oktatásban. A tanulók által végzett házi feladat mennyisége és a tanulmányaikban elért teljesítményük között pozitív és szignifikáns összefüggés van – írták a kutatók 2006 tavaszán a Review of Educational Researchben (Cooper 2006). Cooper megfogalmazásában a házi feladat elkészítése a tanulási folyamat kritikus része. Az elemzés szerint a túl sok házi feladat is járhat nem kívánatos eredménnyel a különböző évfolyamon tanuló diákok számára. Cooper a 10 perces szabály betartását javasolja a tanároknak. A 10 perces szabály a tanári gyakorlatban azt jelenti, hogy a házi feladatra fordított idő évfolyamonként 10 perccel emelkedik. Az elemzés szerint 2 órán felüli házi feladat már nem jár együtt magasabb tanulmányi eredménnyel. A szerző hangsúlyozza, hogy az idősebb tanulók számára hasznosabb a házi feladat, mint a fiatalabbak számára. Egyrészt a fiatalabb korosztály kevésbé tudja a környezet zavaró tényezőit kikapcsolni, és a tanulási szokásai sem elég hatékonyak. Az alapfokon tanító pedagógusok azért szoktak házi feladatot adni, mert ez elősegíti a tanulók időbeosztását (időkezelés) és a tanulási készségeik kialakulását, nem pedig azért, hogy az fejlessze a különböző tantárgyakban elérhető teljesítményt. A fiatalabb korosztálynak adott házi feladat akkor jó, ha rövid és sikerélményt nyújt, ha

alkalomadtán a szülőket is bevonja, és amennyiben lehetséges, olyan iskolán kívüli tevékenységeket is magában foglal, melyeket a gyerekek élveznek.

ÖSSZEGZÉS

A kiterjesztett iskolák működésével kapcsolatos nemzetközi tapasztalatok önmagukban is sokfélék, jellemzően még egy országon belül is, ezért az eredményesség vonatkozásában sem tudnak egyértelműen eligazítani. A tapasztalatok feldolgozására vállalkozó kutatók gyakori megállapítása szerint ezek a tanulói eredményességgel kapcsolatban jellemzően gyenge pozitív összefüggéseket tudnak kimutatni, s legalább annyi új kérdést tesznek fel, mint amennyit megválaszolnak. Átgondoltatják az eredményesség fogalmát éppúgy, mint az iskola feladatait, szerepeit és a tanulásban érintett szereplők között lévő kapcsolat, együttműködés lehetőségeit. A szakirodalom alapján több lehetőség körvonalazódik, amelyekről mélyebb ismereteket érdemes szerezni ahhoz, hogy a velük járó előnyök megítélhetővé váljanak.

EREDMÉNYESSÉG ÉS TÁMOGATÁSOK ÖSSZEFÜGGÉSEI – PEDAGÓGUS ÉS TANULÓI TAPASZTALATOK (IMRE ANNA – ERCSEI KÁLMÁN)

BEVEZETÉS

Elemzésünk célja a kutatás néhány kérdésével összefüggően másodelemzések készítése volt, nagyobb, országos tendenciák bemutatására alkalmas adatbázisok adatainak segítségével.

A szabályozási változással kapcsolatos hipotéziseink az eredményességgel összefüggésben fogalmazódtak meg. A délután 4 óráig tartó iskola bevezetésével kapcsolatban feltételezhető volt, hogy a beavatkozás nem azonos módon érinti az egyes tanulócsoportokat, valamint hogy a tanórán kívüli foglalkozások révén hatással lehet a tanulói eredményességre és az esélykülönbségek alakulására egyaránt. Feltételezhető volt továbbá az is, hogy az intézkedés hozzájárulhat a szülők és az iskola kapcsolatának szorosabbá válásához, és ennek révén javíthatja a tanulói eredményességet. A pedagógusok vonatkozásában a kötött munkaidő bevezetése megengedte azt a feltételezést is, hogy az iskolában töltött idő meghosszabbodása következtében nőhet a pedagógusok közötti együttműködés, s ez pozitív hatással lehet a pedagógusok munkavégzésére, szakmai fejlődésére és saját szubjektív eredményességérzésére egyaránt.

A kérdésfeltevés érinti a tanulási utak és a formális, nem formális és informális tanulás fogalmait, továbbá a tanulási környezet fogalmát is. Utóbbit elsősorban a TALIS 2008-as vizsgálat által használt megközelítésben értelmeztük támaszkodva más, elméleti jellegű megközelítésekre (pl. Keefe 1997), de kiterjesztve az értelmezést az eltérő tanulói összetételű iskolák tanulási környezetére is.

AZ ELEMZÉS CÉLJA ÉS FORRÁSAI

A tanulói eredményesség vonatkozásában az Országos Kompetenciamérés (OKM) adatait használtuk, s ebben kiemelten a szülők és az iskola kapcsolatának, illetve néhány tanórán kívüli foglalkozás eredményességre gyakorolt hatásának az elemzését végeztük el. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a szülői támogatási formák és az iskolai foglalkozások hozzájárulnak-e a tanulók eredményességéhez, s ha igen, milyen mértékben, különös tekintettel a továbbtanulási szándékok alakulására. Nem utolsósorban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a vizsgált tényezők hatása hogyan alakul eltérő helyzetű intézmények körében, s mi segíti az alacsony iskolázottságú szülők gyermekeinek iskolai eredményességét. A pedagógusok vonatkozásában az együttműködések és az eredményesség kapcsolatának megértéséhez igyekeztünk közelebb jutni. Itt az eredményesség kérdését nem kimeneti adatok bevonásával vizsgáltuk, csak a pedagógusok percepcióival összefüggésben, saját eredményességérzésük felől (lásd *1. táblázat*).

A másodelemzés forrásai eltérőek voltak: a tanulói eredményesség kérdéseit az Országos Kompetenciamérés 2013. évi adatain vizsgáltuk, a pedagógusok eredményességének kérdését a TALIS 2008. évi, mintavételen alapuló adatfelvétel adatain. A két adatfelvétel azonos oktatási szintet érint, időben és nagyságrendben azonban eltér egymástól. Ennek ellenére úgy véltük, az elemzés kérdésfeltevése szempontjá-

ból mindkettő külön-külön alkalmas az általunk vizsgált tendenciák feltárására. A két kérdéskör közvetlen összekapcsolását az elemzésben nem terveztük, mivel adataink ezt nem tették lehetővé,[1] ennek ellenére az elemzés végén megkíséreljük néhány feltételes összefüggés megfogalmazását.

1. táblázat: A másodelemzés forrásai és az elemzésbe bevont tényezők

	ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS (2013) 8. ÉVF. (N=71252)	TALIS (2008) ISCED2 (N=2934)
Pedagógusok		Eredményességérzés Tanulókkal való munka, kapcsolat Vezetővel való kapcsolat Kollégákkal való együttműködés
Tanulók	Tanórán kívüli tanulásban való részvétel Szülői támogatási formák, szülő-iskola kapcsolat Évismétlés, OKM-eredmények, továbbtanulási szándék	

A TANULÓK

A tanulók eredményességének vonatkozásában vizsgálatunk során alapvetően arra kerestünk választ, hogy a szülői iskolázottság differenciáló hatásán túlmenően, pontosabban azon belül mennyiben hatnak a tanulói eredményességre különböző iskolai és iskolán kívüli tényezők. Elemzésünk során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a családi háttér alapvető hatásán túlmenően milyen mértékben tudják egyes – családi és iskolai – támogatási formák módosítani a tanulók eredményességét. Hogyan hatnak ezek eltérő összetételű tanulócsoportok esetében? Az alábbiakban a családi háttér, az iskolai környezet és a tanulói eredményesség közötti összefüggéseket vizsgáljuk egyrészt a 2013. évi 8. évfolyamos tanulókra vonatkozó OKM-adatokat,[2] másrészt a 2008. évi TALIS-adatokat véve alapul (lásd *2. táblázat*).

Az elemzésben a tanulói eredményességet négy változó/változócsoport mentén igyekeztünk megragadni: egyrészt az évismétlés, másrészt a tanulmányi eredmények, OKM-eredmények, illetve a továbbtanulási szándékok, iskolázási tervek mentén.

Vizsgálat alá vontunk néhány további tényezőt is. Egyfelől vizsgáltunk néhány kérdéskört a szülői támogatási formákkal kapcsolatosan: a szülők iskolával kapcsolatos elvárásait és ennek hatását; a szülői támogatás egyes formáinak hatását (pl. házi feladatban nyújtott segítség, beszélgetés az iskolai dolgokról); a szülő-iskola kapcsolat intenzitásának hatását a tanulói eredményesség és a továbbtanulási szándékok vonatkozásában. Másfelől megvizsgáltuk a tanórán és iskolán kívüli tanulás néhány, a tanulói kérdőívben szereplő kérdését, ugyancsak a tanulói és továbbhaladási ered-

1 A TALIS-adatbázisban nem álltak rendelkezésre tanulói eredményességgel összefüggő adatok, ahogy az OKM adatbázis sem tartalmaz pedagógus szintű adatokat.

2 Az OKM-adatbázis esetén összekapcsoltuk az igazgatói, telephelyi és tanulói adatokat. Az adatbázisba összességében 89 913 tanuló került be, azonban 13 752 tanuló esetében az adatbázis nem tartalmaz érvényesen kitöltött tanulói kérdőívet. Adatelemzésünk értelemszerűen csak az érvényes esetekre vonatkozik.

ményességre gyakorolt hatásuk felől. Kérdéseinket az adatokon két- és háromdimenziós táblák, átlag- és korrelációszámítások segítségével vizsgáltuk.

2. táblázat: A szülők iskolázottsága, OKM-adatbázis, 8. évf. tanulók

	AZ ANYA LEGMAGASABB ISKOLAI VÉGZETTSÉGE		AZ APA LEGMAGASABB ISKOLAI VÉGZETTSÉGE		SZÜLŐK ISKOLAI VÉGZETTSÉGE	
	N	%	N	%	N	%
Legfeljebb általános iskola	13041	15,3	10578	12,4	7933	9,3
Középfok (szakisk./érettségi)	42600	50,1	46937	55,2	44477	52,3
Felsőfok	17270	20,3	13465	15,8	21321	25,1
Nincs adat	12080	14,2	14011	16,5	11261	13,2
Összesen	84991	100	84991	100	84991	100

Forrás: saját számítások az OKM 2013. évi adatai alapján

CSALÁDI TÁMOGATÁSI FORMÁK ÉS NÉHÁNY ÖSSZEFÜGGÉS

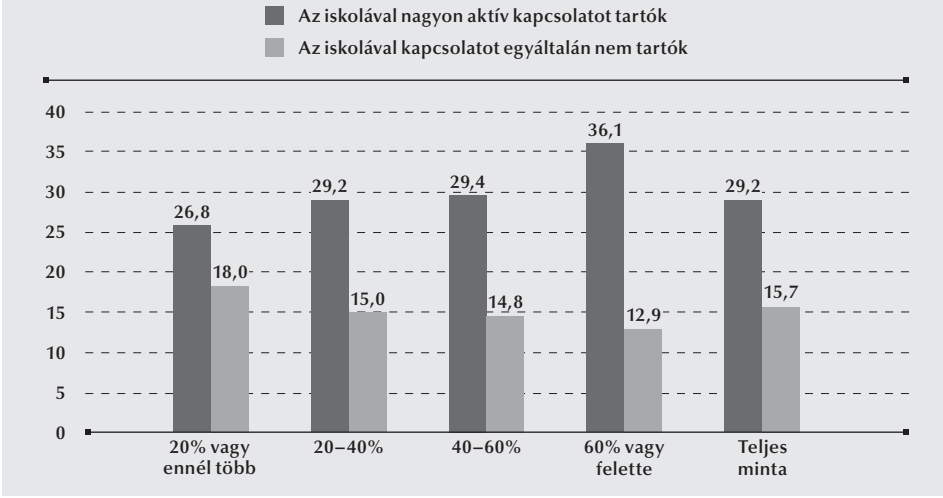
Az alábbi fejezetben először a családi háttér, illetve néhány kiválasztott tényező, továbbá a családi háttér és az eredményesség egyes területei között mutatkozó összefüggéseket tekintjük át, majd a családi háttér, a kimenetekre hatással bíró tényezők, illetve az egyes kimenetek között fennálló összefüggéseket vizsgáljuk.

A családi háttér és családi támogatási formák

Az OKM telephelyi adatainak elemzése azt mutatja, hogy átlagosan a szülők mintegy 29%-a tart az iskolával szoros kapcsolatot, miközben mintegy 13%-ra tehető átlagosan azon szülők aránya, akik az iskolával egyáltalán nem tartanak kapcsolatot. A szülők iskolázottságának növekedésével nő az aktív szülők aránya, és ezzel összhangban, a szülők iskolázottságának csökkenésével nő az iskolával semmilyen kapcsolatot nem tartó szülők aránya.

Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartó szülők aránya azokon a telephelyeken, ahol a szülők iskolai végzettsége a legalacsonyabb, valamivel az átlag alatt marad (27%). Azokon a telephelyeken, ahol a legalább középfokú végzettséget elérő szülők aránya 20 és 40%, ill. 40 és 60% között alakul, az iskolával intenzíven együttműködő szülők aránya az átlaggal megegyező (29,12%), illetve átlaghoz közeli (29,3%). Azokon a telephelyeken, ahol a legalább középfokú iskolai végzettséget elérő szülők aránya 60% feletti, az iskolával aktív kapcsolatot tartó szülők aránya átlag feletti mértékű (35%) (lásd *1. ábra*).

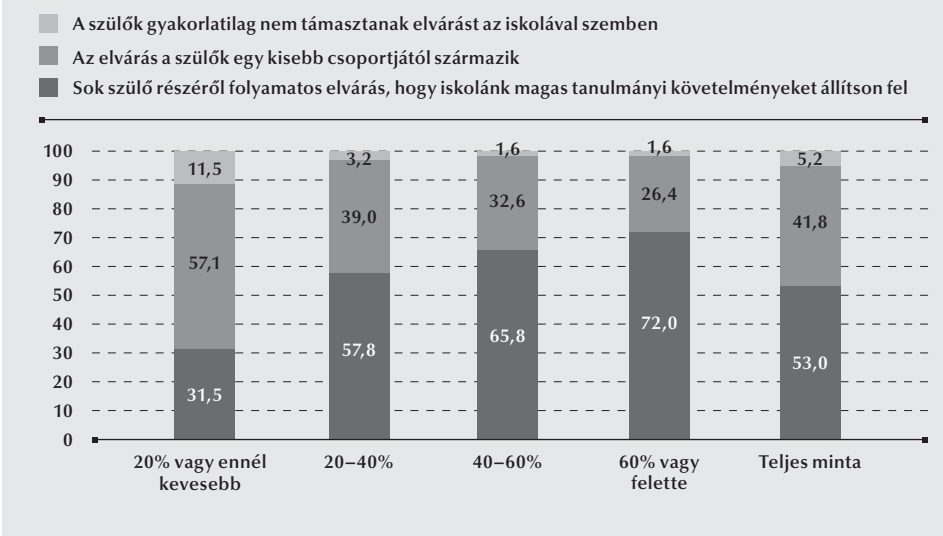
1. ábra: A szülők iskolázottsága és a szülő-iskola kapcsolat alakulása, %



A feltett kérdés: *Megítélése szerint az Önök telephelyén tanuló általános iskolás tanulók hány százalékának a szülei tartoznak a következő csoportokba? (p1 = 0,016, p2 = 0,017)*
Forrás: OKM 2013

Hasonló tendenciát figyelhetünk meg a szülői elvárások terén: az alacsony szülői iskolázottság esetén szignifikánsan kisebb azon szülők aránya (31%), akik folyamatos elvárást támasztanak az iskolával szemben (a magas tanulmányi követelményszint fenntartása érdekében), mint a magasabb szülői iskolázottság esetén (72%) (lásd *2. ábra*).

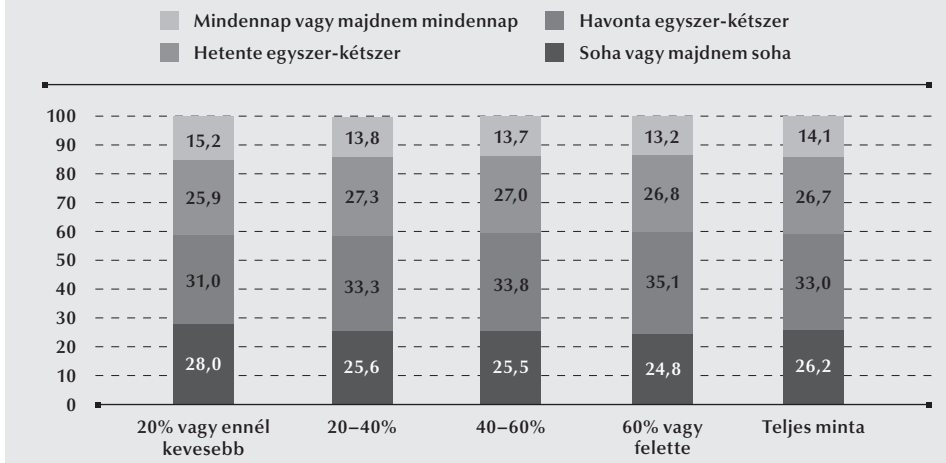
2. ábra: A szülők iskolázottsága és a szülői elvárások alakulása, %



Forrás: OKM 2013 (p = 0,000)

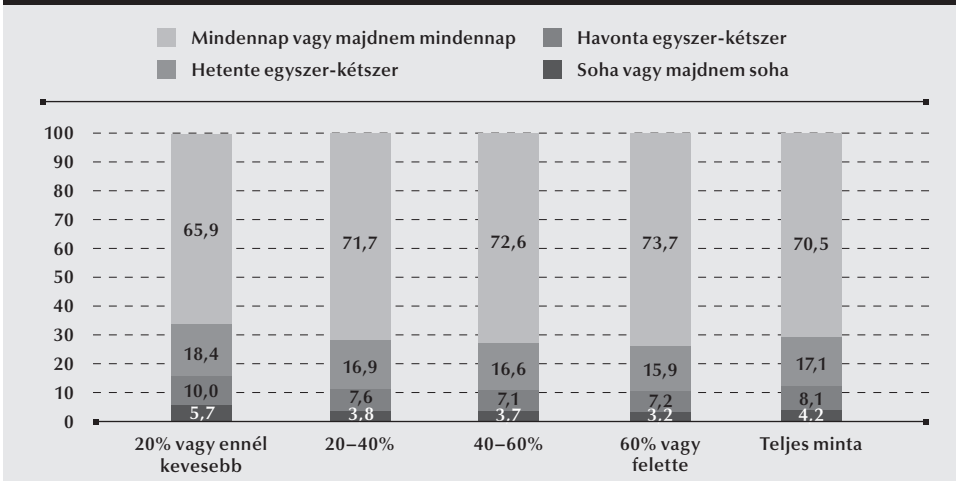
A tanulók szülői támogatását tekintve két változót vontunk be vizsgálatunkban: egyrészt a szülők (esetleg más családtagok: nagyszülők, idősebb testvérek) házi feladatban való segítségnyújtását, másrészt az iskolában történtek családon belüli megbeszélésének gyakoriságát. A tanulók mintegy 15%-át szinte mindennap segítik a házi feladat elkészítésében, valamivel nagyobb részét, egynegyedét (26,9%-át) hetente néhányszor, mintegy harmadát (32,7%-át) havonta néhány alkalommal, illetve további közel egynegyedét (25,9%) soha vagy majdnem soha (lásd *3. ábra*). A tanulók 70%-ára jellemző, hogy az iskolában történteket napi szinten megbeszélik családon belül. 17% esetén ez heti néhány alkalmat, 8% esetén havi néhány alkalmat jelent. A tanulók csak mintegy 4%-a válaszolta azt, hogy soha vagy majdnem soha nem beszélik meg otthon az iskolában történteket. Az iskolai dolgok megbeszélését tekintve az iskolázottság növekedésével nő a mindennapos gyakoriság (66%-ról 73%-ra) (lásd *4. ábra*). A házi feladatban történő segítségnyújtás eloszlásait tekintve a szülői iskolázottsági csoportok vonatkozásában nem figyelhetőek meg jelentős eltérések.

3. ábra: A szülők iskolázottsága és a szülői támogatás – a házi feladat elkészítésében nyújtott segítség, %



A kérdésben szereplő állítás: *A családtagok segítenek a tanulásban, a házi feladatok elkészítésében (p = 0,000)*
Forrás: OKM 2013

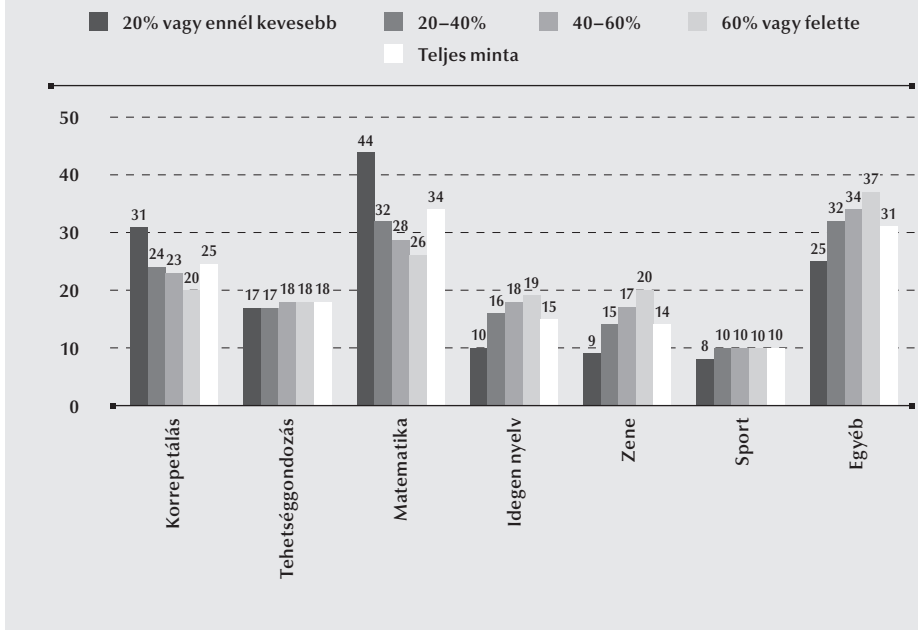
4. ábra: A szülők iskolázottsága és a szülői támogatás – családi beszélgetés az iskoláról, %



A kérdésben szereplő állítás: *A család megbeszéli az iskolában történteket.*
(p = 0,000)
Forrás: OKM 2013

A tanórán kívüli foglalkozások közül a kérdőív három tevékenységre kérdezett rá: a korrepetáláson, illetve fejlesztő foglalkozáson, tehetséggondozáson és sportfoglalkozáson való részvételre. A válaszlehetőségek között szerepelt matematikai, idegen nyelvi, zenei, sport-, illetve egyéb foglalkozásokon való részvétel. A vizsgált évben a 8. évfolyamosok közül iskolán kívüli különórára, magánórára összességében a tanulók 10-15%-a járt, tanórán kívüli iskolai foglalkozásokra valamivel magasabb arány (korrepetálásra és/vagy fejlesztésre 27%, tehetséggondozó órára 17%). A szülői iskolázottság szerint szignifikáns összefüggések figyelhetők meg mindegyik tevékenység esetén. Az iskolán kívüli tevékenységek esetén a szülők iskolázottságának növekedésével nő a tanulói részvételi arány. Azokon a telephelyeken, ahol a legalább középfokú iskolai végzettséggel rendelkező szülők aránya 20% alatti, az iskolán kívüli tevékenységekben részt vevő tanulók aránya általánosságban csak 8–11%. Ott, ahol a legalább középfokú végzettségű szülők aránya 20-40% között van, a részvételi arányok 10–16% között alakulnak, a 40–60% közötti, illetve 60% feletti végzettségi szint esetén pedig 10–18% között vannak (lásd *5. ábra*). A tanórán kívüli foglalkozások közül a korrepetálásnál az előzővel ellentétes tendencia érvényesül. A legnagyobb részvételi arány a legalacsonyabb iskolázottsági tanulási környezetben figyelhető meg: ezekben az iskolákban a tanulók mintegy 30%-a vesz részt ilyen foglalkozáson, a magasabb átlagos szülői iskolázottsággal jellemezhető iskolákban ez az arány alacsonyabb (22–24%, illetve 20%). A kérdezett tanórán és iskolán kívüli foglalkozásokon való részvétel igen eltérő a foglalkozás célját illetően is. Az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekeit magasabb arányban fogadó iskolák tanulói korrepetáláson és külön matematikaórákon vesznek részt az átlagnál magasabb arányban. A magas iskolázottságú szülők gyerekei a tan-

5. ábra: A szülők iskolázottsága és a tanórán kívüli tevékenységek közötti összefüggés – a tanórán kívüli tevékenységen részt vevők aránya az egyes szülői iskolázottsági kategóriák szerint, %



Forrás: OKM 2013

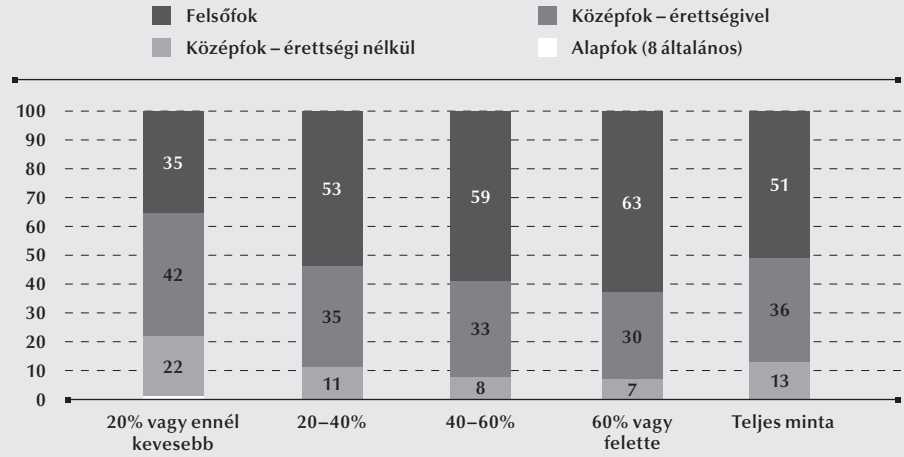
órán kívüli zenei, idegen nyelvi és „egyéb" foglalkozásokon vesznek részt nagyobb valószínűséggel. A kérdezettek között olyan tevékenységek is megfigyelhetőek, amelyeknél nincs jelentős eltérés a részvételben a szülő iskolázottsága szempontjából (pl. sport, ill. az iskolán belüli tehetséggondozó foglalkozások).

A családi háttér, a támogatási formák, illetve a továbbtanulási szándékok közötti összefüggés

A következőkben két- és háromdimenziós elemzés segítségével igyekeztünk körüljárni a családi háttér, családi támogatás és a továbbtanulási szándék egymáshoz való viszonyát. A kapott eredményeket egy kiemelt terület összefüggésében mutatjuk be: a családi támogatás egyik fontos formájával – az iskolai történésekkel kapcsolatos családi kommunikáció gyakoriságával – összefüggésben vizsgáltuk a továbbtanulási aspirációkat.

Adataink azt mutatják, hogy a vizsgálatba bevont 8. évfolyamos tanulók továbbtanulási szándéka erős és szignifikáns összefüggést mutat a szülők iskolázottságával: minél magasabb a szülők iskolázottsága, annál magasabb iskolázottsági aspirációk jellemzik a tanulók jövőbeni szándékait (lásd *6. ábra*).

6. ábra: A tanulók továbbtanulási tervei, a szülők iskolázottsága szerint, %



A szülői támogatás változónak az elemzésbe történő bevonásával a felsőfok irányában ható továbbtanulási szándékok némileg differenciálódnak: ott, ahol a szülők napi szinten beszélik meg a tanulókkal az iskolában történteket, a felsőfokú iskolázottság vonatkozásában az átlagnál magasabb iskolázottsági szint jelenik meg a tanulók továbbtanulási terveiben. Ezzel szemben ott, ahol soha nem beszélnek ezekről a kérdésekről, a magasabb iskolázottsággal összefüggő tervek mélyen az átlag alá kerülnek mind az alacsony, mind a magas iskolázottságú szülők gyerekei esetében. A ritkábban kommunikáló, alacsonyabb iskolázottságú családokban ugyanakkor a továbbtanulási aspirációk a tanulók fele esetében nem haladják meg az általános iskolai vagy szakiskolai végzettséget (lásd *3. táblázat*). Úgy tűnik, a család a maga eszközeivel jelentős hatást tud a továbbtanulás irányában kifejteni.

3. táblázat: Szülők iskolázottsága, szülői támogatás és továbbtanulási tervek, %

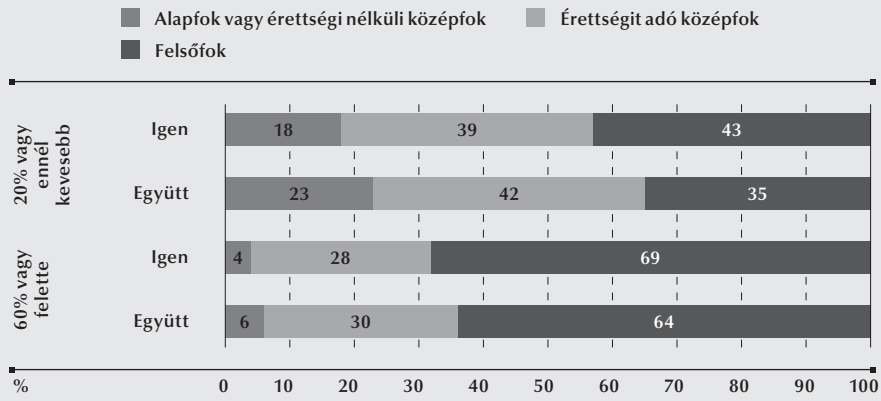
CSALÁDI HÁTTÉR	A CSALÁD MEGBESZÉLI AZ ISKOLÁBAN TÖRTÉNTEKET	ALAPFOK VAGY ÉRETTSÉGI NÉLKÜLI KÖZÉPFOK	ÉRETTSÉGIT ADÓ KÖZÉPFOK	FELSŐ-FOK	ÖSSZESEN
20% vagy ennél kevesebb	Soha vagy majdnem soha	46,8	35,3	17,9	100
	Havonta egyszer-kétszer	35,0	43,6	21,4	100
	Hetente egyszer-kétszer	28,6	44,4	27,0	100
	Mindennap vagy majdnem mindennap	18,5	41,4	40,1	100
	Összesen	23,6	41,8	34,6	100
60% vagy felette	Soha vagy majdnem soha	13,5	37,1	49,4	100
	Havonta egyszer-kétszer	12,8	39,3	48,0	100
	Hetente egyszer-kétszer	7,9	35,6	56,5	100
	Mindennap vagy majdnem mindennap	5,6	27,6	66,8	100
	Összesen	6,7	30,0	63,3	100
Teljes minta	Soha vagy majdnem soha	29,6	38,7	31,7	100
	Havonta egyszer-kétszer	23,4	42,0	34,6	100
	Hetente egyszer-kétszer	17,4	40,0	42,6	100
	Mindennap vagy majdnem mindennap	10,5	34,1	55,4	100
	Összesen	13,5	35,9	50,6	100

A TANÓRÁN KÍVÜLI TANULÁS MINT TÁMOGATÁSI FORMA

A következőkben a tanórán kívüli tanulás egyes formáinak továbbtanulási aspirációkkal való összefüggéseit vizsgáltuk meg az alacsony és a magas iskolázottságú szülők gyermekeinek csoportjában. Az 5. ábrán bemutattuk, hogy a tanórán kívüli tanulási formákban való részvétel erősen összefügg a szülők iskolázottságával. Ezúttal egy adott szülői iskolázottsági csoporton belül voltunk kíváncsiak a hatásokra: mutat-e összefüggést a tanórán vagy iskolán kívüli foglalkozásokon való részvétel a továbbtanulási szándékokkal.[3] Adataink elemzése azt mutatja, hogy a formális oktatáson kívüli tanulási formák összefüggést mutatnak a továbbtanulási szándékokkal, s ez erősebbnek mutatkozik az alacsony iskolázottságú szülők gyermekeinél, mint a magas iskolázottságú szülők esetében. A vizsgált területeken a kapcsolat erőssége eltérő: legkevésbé a sport és a matematika esetében mutatkozik erősnek az összefüggés. Az általunk vizsgált tárgyak közül a legnyilvánvalóbb az idegen nyelv tanulásával való erős kapcsolat.

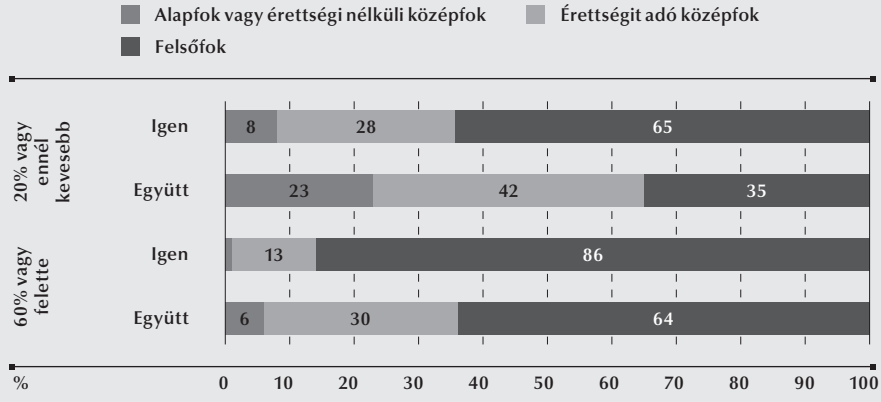
3 Sajnos a kérdések nem különítették el az iskolán belüli és az azon kívüli tanulási formákat egymástól.

7. ábra: Családi háttér, iskolai tanórán kívüli tevékenységek és továbbtanulási szándék – matematika



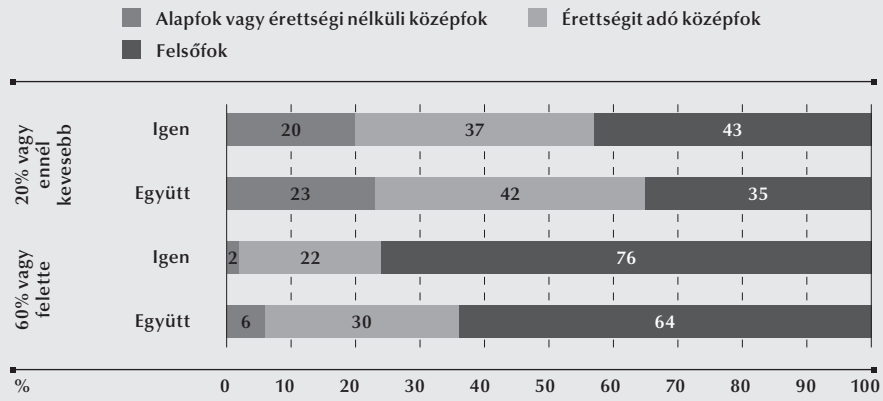
A feltett kérdés: *Jársz-e matematika különórákra, magánórákra iskolán kívül?*
Forrás: OKM 2013

8. ábra: Családi háttér, iskolai tanórán kívüli tevékenységek és továbbtanulási szándék – idegen nyelv



A feltett kérdés: *Jársz-e idegen nyelv különórákra, magánórákra iskolán kívül?*
Forrás: OKM 2013

9. ábra: Családi háttér, iskolai tanórán kívüli tevékenységek és továbbtanulási szándék – sport



A feltett kérdés: *Járs-e sportolással kapcsolatos különórákra, magánórákra iskolán kívül?*
Forrás: OKM 2013

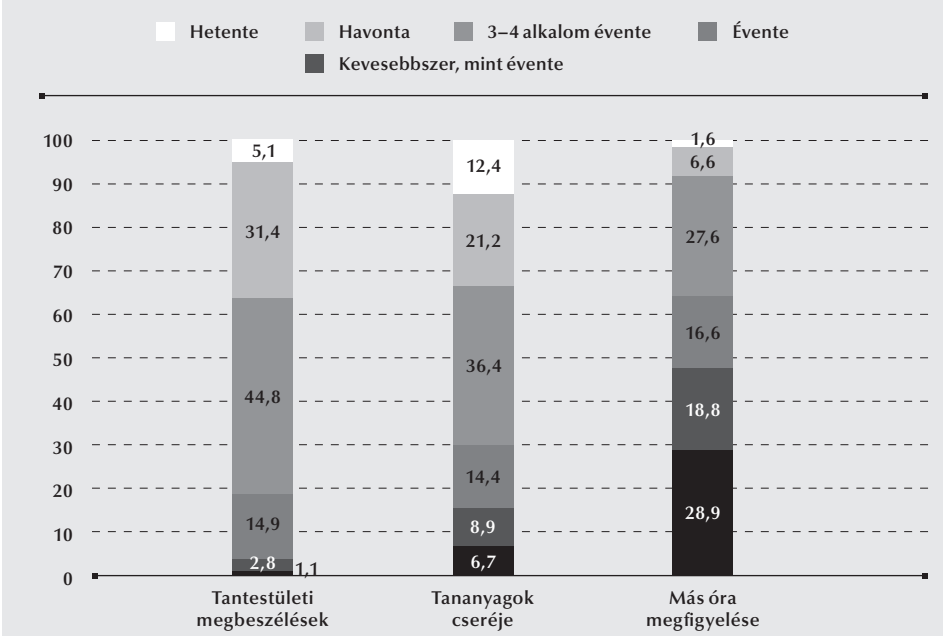
A PEDAGÓGUSOK

Amint azt az OECD Teachers Matter (A tanárok számítanak) című kiadványa is hangsúlyozza, a kiemelkedő teljesítményű szervezetekről szóló tanulmányok tanúsága szerint a legtöbb tanulás informális alapon történik. Az ilyen oktatási intézmények értékesnek tartják az informális tanulást és hozzájárulását a szervezet átfogó céljaihoz, és arra törekszenek, hogy a tanárok egymással minél többet kommunikálva tanuljanak egymástól, az effajta tanulás ismeretegységei egymásra épüljenek, és eredményei könnyen hozzáférhetővé váljanak a szervezet minden tagja számára. Ezt a stratégiát néhol „tudásmenedzsmentnek" nevezik (OECD 2005).

Elemzésünk során a fentiek kapcsán az alábbi kérdésekre voltunk kíváncsiak: Mi jellemzi a magyar pedagógusok egymás közti együttműködéseit az egyes területeken? Mi jellemzi a magyar pedagógusok elégedettségét, eredményesség- és megbecsültségérzését? Kimutatható-e összefüggés a magyar pedagógusok esetében az együttműködések és a pedagógusok saját munkájukkal való elégedettsége, elégedettségérzése között?

A pedagógusok együttműködésével kapcsolatos kérdések a TALIS-vizsgálatban több területet is érintettek. Mi a legjellemzőbb területekre figyelve elemeztük a mintegy 3000 magyar pedagógus adatait, elsősorban az átfogó tendenciákra kíváncsian, másodsorban a tanulói összetétel szempontjából különböző iskolák közötti eltérésekre fókuszálva. Az alábbiakban néhány jellemző együttműködési terület bemutatására szorítkozunk. A pedagógusok közti együttműködések leggyakoribb és egyben legnyilvánvalóbb formái a tantestületi megbeszélések tartása, ezekre a pedagógusok bő harmada esetében legalább havonta sor került a vizsgálat idején, ötödük esetében viszont csak évente vagy esetleg még ritkábban. A másik két együttműködési lehető-

10. ábra: Az egyes együttműködési formák gyakorisága a pedagógusok körében, %



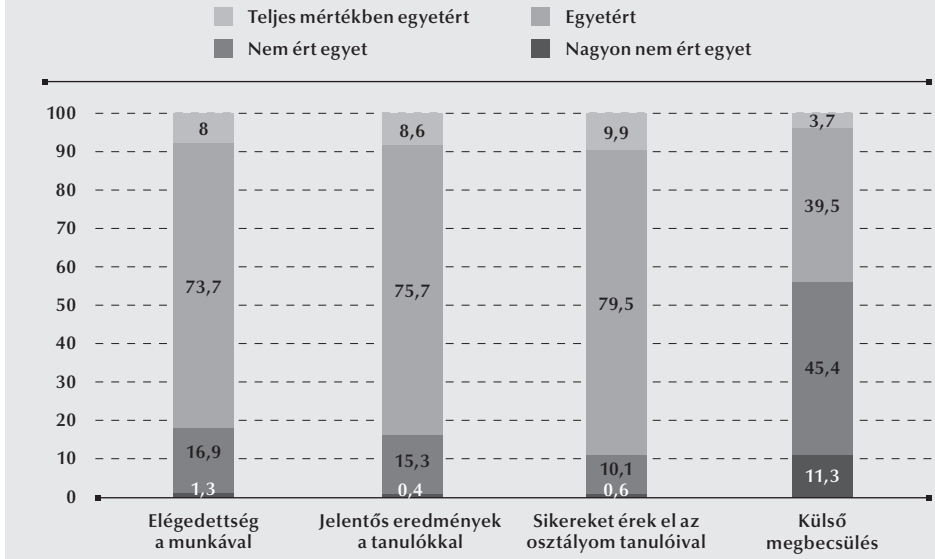
Forrás: TALIS 2008 (p = 0,000)

ség, a tananyagok cseréje és a kollégák óráinak megfigyelése már ennél ritkábbnak mondható. Utóbbi a pedagógusok esetében legfeljebb évente vagy még ritkábban fordult elő a vizsgálat idején. A vizsgált együttműködési formákra a hátrányosabb hátterű tanulókat fogadó iskolák átlagában a mintaátlagnál valamivel ritkábban kerül sor.

A kérdésfeltevés eredményesség oldalával kapcsolatban a pedagógusok elégedettségét és személyes eredményességérzését külön is megvizsgáltuk. A tanárok munkával való elégedettsége, a tanulói eredményesség vonatkozásában és saját tanulóikkal elért sikerek vonatkozásában is, általánosságban jónak volt mondható a kérdezés idején. A legkisebb egyetértés a külső, társadalmi megbecsüléssel kapcsolatosan volt megfigyelhető a pedagógusok között – nem túl meglepő módon.

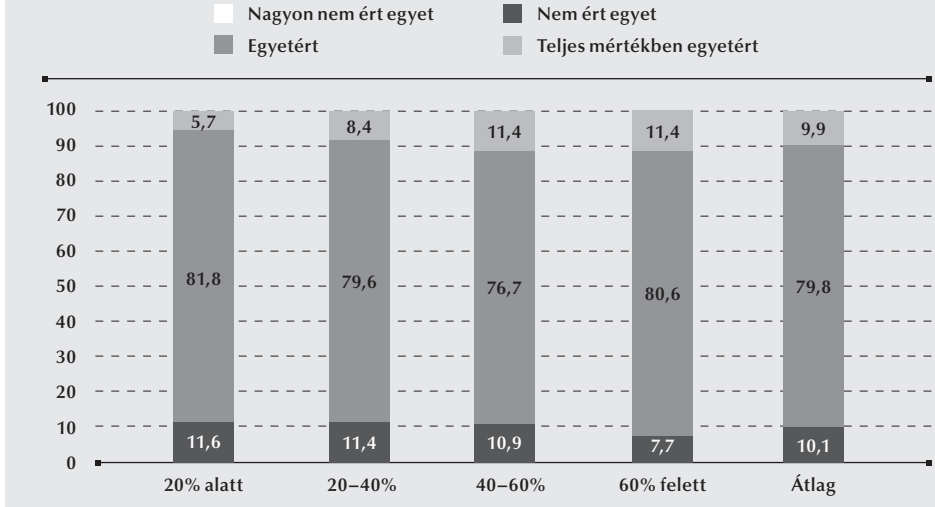
Az adatokat a tanulói összetétel szerinti bontásban elemezve az is kitűnik, hogy eltérő a pedagógusok munkával való elégedettsége a különböző hátterű iskolákban: míg átlagosan a pedagógusok 17%-a egyáltalán nem értett egyet munkája pozitív megítélésével, ez az arány még rosszabb a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógusok körében (23%). Hasonló eltérés mutatkozik a tanulókkal elért siker tekintetében, a hátrányosabb helyzetű iskolákban tanító pedagógusok körében igen alacsony volt azok aránya, akik ezzel az állítással teljes mértékben egyetértettek. Ugyanakkor az egyet nem értők aránya a mintaátlaghoz közelít, azaz úgy tűnik, az itt dolgozó pedagógusok nem ítélik számottevően rosszabbnak saját tanulóik eredményeit, mint a többi iskolában dolgozók.

11. ábra: A tanárok munkával való elégedettsége, eredményesség- és megbecsültségérzése, %



Forrás: TALIS 2008 (p = 0,000)

12. ábra: A pedagógusok tanulókkal elért sikere és az iskolák tanulói összetétele az anya iskolázottsága alapján, %



A feltett kérdés: *Sikereket érek el az osztályom tanulóival.*

Forrás: TALIS 2008 (p = 0,005)

Egy következő lépésben korrelációelemzés segítségével megvizsgáltuk a pedagógusok szubjektív eredményességérzésének összefüggéseit néhány együttműködési irányt és területet figyelembe véve az iskolák átlagában és a hátrányos helyzetű tanulókat nagyobb arányban fogadó iskolákban. Az együttműködés, a kapcsolatok egyes területeit a tanulók, az iskolavezető és a kollégák irányában vizsgáltuk, arra kíváncsian, hogy a pedagógusok esetében melyik szereplővel való kapcsolat jár együtt erősebb eredményességérzéssel. A minta átlagát és a hátrányos helyzetű iskolákat tekintve egyaránt úgy láttuk, az eredményességérzés leginkább a tanulók vonatkozásában érvényesül, s legkevésbé a kollégákkal való együttműködés tekintetében. Míg azonban a minta átlagában a tanulói sikerek mutatnak kifejezetten erős összefüggést a pedagógusok eredményességérzésével, az alacsony iskolázottságú szülők gyerekeit nagy arányban fogadó iskolák pedagógusainak körében nem annyira a siker, inkább a jó tanár-diák kapcsolat az, ami eredményességérzéssel párosul, a nehezen kezelhető tanulókkal elért siker mellett. A hátrányos helyzetű tanulók pedagógusainak eredményességérzése szoros, az átlagnál erősebb összefüggést mutat az iskolavezetővel való kapcsolattal is. A kollégákkal való kapcsolat ugyanakkor nincs korrelációban az eredményességérzéssel, de ebben a vonatkozásban az összefüggések nem szignifikánsak. Mindez arra enged következtetni, hogy a hátrányosabb helyzetű iskolákban a szakmai fejlődésre figyelő vezetők szerepe s a velük való szoros kapcsolat fontosabb a pedagógusok számára, mint a saját kollégáikkal való szakmai kapcsolat, együttműködés.

4. táblázat: A pedagógusok szubjektív eredményességérzése és az egyes kapcsolati dimenziók összefüggése az átlag esetében és hátrányos tanulói összetételű általános iskolákban

		TELJES MINTA	SZÜLŐK ISKOLÁZOTTSÁGA ISCED3 VAGY FELETTE: 20% ALATT
Tanulók	Sikerek a tanulókkal	**0.370****	0.223**
	A nehezen kezelhető és motiválatlan tanulókkal is siker	**0.358****	0.300**
	Jó tanár-diák kapcsolat	0.225**	**0.342****
	Könnyű kapcsolatteremtés a tanulókkal	0.216**	**0.259****
Iskolavezető	Megbeszéli pedagógiai céljait a pedagógusokkal	0.120**	**0.155****
	Fejlesztési javaslatot tesz, ötleteket ad	0.119**	**0.200****
	Probléma esetén megbeszélést kezdeményez	0.117**	0.110*
	Látogatja a pedagógusok óráit	0.093**	0.085
Pedagógusok, kollégák	Közös tevékenységekben való részvétel (pl. projektek)	**0.100****	0.101
	Célokat megvitató tantestületi értekezleten való részvétel	0.085**	0.063
	Azonos évfolyamokon oktató pedagógusok megbeszélése	0.084**	0.091
	Mások óráinak megfigyelése	0.083**	−0.049
	Taneszközök, tananyagok cseréje	0.038*	0.012
	Oktatási anyagok megbeszélése	0.006	0.038

Forrás: TALIS 2008

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk két fontos területéhez kapcsolódva a fentiekben megvizsgáltuk néhány, az eredményességgel összefüggő tendencia alakulását országos adatok felhasználásával. Kísérletet tettünk ezen belül arra, hogy megvizsgáljuk ezeket valamivel közelebbről, családi, intézményi környezetükkel összefüggésben is. A tanulók esetében elemeztük, hogy egyes, családi és iskolai tanulási környezettel összefüggő tényezők befolyásolni tudják-e, és ha igen, milyen mértékben a tanulók továbbtanulási szándékát. A pedagógusok esetében arra fókuszáltunk, hogy saját intézményi, munka- és tanulási környezetükön milyen gyakoriak az együttműködések, és a különböző kapcsolati irányultságok közül melyik van erősebb összefüggésben a tanárok eredményességérzésével. A tanulók esetében sikerült kimutatni a családi támogatás és a tanórán kívüli támogatás formájában megjelenő támogatások és a továbbtanulási szándék közötti összefüggést. Ugyanakkor a pedagógusok esetében is megragadható ugyan az iskolán belüli szakmai együttműködések és az eredményességérzés közötti erős összefüggés, de ez a vártnál gyengébb, és úgy tűnik, a hátrányos helyzetű iskolák esetében nem is áll fenn.

Bár nem tudtuk közelebbről vizsgálni, mégis nyilvánvaló, hogy a két külön elemzett terület között is nagyon szoros kapcsolat van. Egyértelműen mutatja ezt a pedagógusok esetében az énhatékonyság erős összefüggése a tanulókkal való munkával és kapcsolattal, ami szorosabbnak mutatkozik minden más, mind a kollégákkal, mind a vezetővel való kapcsolatnál. Szakirodalmi adatok nyomán feltételezhető, hogy a tanórán kívüli, iskolán belüli foglalkozások – szerencsés körülmények között – ezt a kapcsolatot tudják intenzívebbé és többboldalúvá tenni.

Az elemzés eredményei szerények, mégis gondolatébresztőek. Úgy tűnik, mind a tanulók, mind a pedagógusok esetében elmondható, hogy a környezetükben élő, dolgozó személyekkel való kapcsolat hatással van munkájukra. Ez a hatás a jelek szerint kimutatható az eltérő tanulói összetétellel működő iskolákban egyaránt, mind a kedvező, mind a kedvezőtlen helyzetű intézményekben. Jelen elemzés során elsősorban a pozitív hatásokra – eredményesség vagy az eredményességérzés javulása – voltunk kíváncsiak, tudjuk azonban, hogy ezekben az ellenkező hatások esélye is benne rejlik. Úgy véljük, ha sikerül ezeket közelebbről megismerni, nagyobb az esélye, hogy pozitív irányban tudjuk befolyásolni a hatásokat. Mindehhez azonban további elemzések szükségesek.

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS KERETEI (IMRE ANNA)

ORSZÁGOS TENDENCIÁK

Empirikus kutatásunk elején megvizsgáltuk a kérdéssel összefüggő országos szintű adatokat. Az országos adatok idősoros elemzése látni engedi a tanórán kívüli tanulásban való részvétel nagyságrendjét és a közelmúlt tendenciáit is a vizsgált területen. Az adatokból nagyságrendileg leszűrhető, hogy igen általánosnak mondható a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel: ez az első vizsgált évben (2008/2009) is meghaladta az általános iskolai tanulók számát. Ez azt mutatja, hogy átlagosan minden általános iskolai tanuló egynél valamivel több foglalkozásban volt egy tanévben érintett.

Ha az egyes foglalkozások közti különbségekre is figyelünk, kisebb-nagyobb mozgásokat látunk az adatokon. A tanórán kívüli foglalkozások között a 2008/2009-es tanévben még az iskolai sportkör iránti érdeklődés volt a legintenzívebb, az általános iskolai tanulók bő harmada részt vett valamilyen sportkörben. Nagyon elterjedt volt a napközi és a szakkör is, mindkettő a tanulók egyharmadát érintette. A többi foglalkozás nagyságrendekkel szerényebb érdeklődésre tartott és tart számot, 10% alatti a részesedésük a tanórán kívüli részvételből. A 2012/2013-as évre kismértékű átrendeződés figyelhető meg a fenti sorrendben: mindenekelőtt a sport iránti érdeklődés csökkenése és a napközi iránti érdeklődés növekedése, ezek mellett pedig kismértékű növekedés mutatkozik a szakkörök és a tanulószoba iránt. A következő évre, a 2013/2014-es tanévre az előző tendencia folytatódott, de nagyobb lendülettel: a szakkörökön való részvétel ugrásszerűen megnövekedett, és a korábbi részvételi arányhoz képest a tanulószobáé is.

1. táblázat: A tanórán kívüli foglalkozásokon részt vevők száma és aránya 2008/2009 és 2013/2014 között, N, %

	2008/2009		2012/2013		2013/2014		VÁLTOZÁS 2014/2008	
	RÉSZT-VEVŐK SZÁMA	AZ ÖSSZES TANULÓ %-ÁBAN	RÉSZT-VEVŐK SZÁMA	AZ ÖSSZES TANULÓ %-ÁBAN	RÉSZT-VEVŐK SZÁMA	AZ ÖSSZES TANULÓ %-ÁBAN	N	%
Iskolai sportkör	284859	36,03	245533	32,95	226414	30,18	–58445	79
Napközi	261894	33,12	268341	36,02	296253	39,48	34359	113
Szakkör, érdeklődési kör	250410	31,67	240366	32,26	339737	45,28	89327	136
Énekkar	63731	8,06	59222	7,95	61818	8,24	–1913	97
Tanulószoba	40989	5,18	45791	6,15	80337	10,71	39348	196
Művészeti csoport	39946	5,05	44021	5,91	45767	6,10	5921	115
Önképzőkör	3528	0,45	2549	0,34	3343	0,45	185	95
Összesen tanórán kívül	945357	119,56	905823	121,58	1053669	140,43	147846	116,3
Összes ált. iskolai tanuló	790722		745058		750333			

Forrás: KIR adatok, Híves Tamás szerkesztése

Hasonló nagyságrendek rajzolódnak ki innen, ha nem az általános iskolai tanulók, hanem csak a tanórán kívüli foglalkozásokban érintettek arányában vizsgáljuk a részvételt. Míg korábban a délutáni foglalkozásokon részt vevők legnagyobb része, közel harmada sportkörre járt, addig az utolsó vizsgált évben a szakkörre járók teszik ki az érdeklődők legnagyobb, egyharmados csoportját. Közel hasonló a napközi, s 8% körüli a tanulószoba részvétele a délutáni foglalkozásokon belül.

A pedagógus munkaidő felől nézve a tanórán kívüli foglalkozások a 2008/2009-es tanévben valamivel kevesebb mint 300 ezer pedagógus munkaórát jelentettek, ennek legjelentősebb szeletét (75%) a napközi tette ki. A foglalkozások bővülése a 2013/2014-es tanévre pedagógus óraszámban mérve is igen jelentős, jóval 300 ezer óra fölé emelkedik. A pedagógus munkaórákon belül elsősorban szintén a szakkörökre és a tanulószobára fordított időarány növekedése jellemző.

2. táblázat: Pedagógus munkaórák és tanórán kívüli foglalkozások, N, %

	2008–2009		2012–2013		2013–2014	
FOGLALKOZÁSOK	PED. ÓRA	PED. ÓRA, %	PED. ÓRA	PED. ÓRA, %	PED. ÓRA	PED. ÓRA, %
Szakkör, érdeklődési kör	23176	7,76	22167	7,4	34701	10,4
Művészeti csoport	4365	1,46	4751	1,6	7657	2,3
Önképzőkör	362	0,12	240	0,1	375	0,1
Iskolai sportkör	18666	6,25	17398	5,8	17554	5,2
Énekkar	3623	1,21	3259	1,1	3610	1,1
Napközi	224034	74,99	223833	75,1	227557	67,9
Tanulószoba	24542	8,21	26242	8,8	43743	13,0
Összesen tanórán kívül	298768	100,0	297890	100,0	335197	100,0

Forrás: KIR adatok, Híves Tamás szerkesztése

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS KÉRDÉSEI, MÓDSZEREI, MINTÁJA ÉS HELYSZÍNEI

A KUTATÁS KÉRDÉSEI

Az empirikus kutatás során azt vizsgáltuk, hogy az intézkedések milyen folyamatokat indítottak el eltérő helyzetű térségekben, és milyen tapasztalatok körvonalazódtak az első tanév folyamán a beavatkozással kapcsolatban. A legfontosabb általános kérdések két irányban fogalmazódtak meg, részben a beavatkozás, részben a tanulói eredményesség oldaláról:[1] Milyen változások történtek a szabályozás nyomán a vizsgált iskolákban? Hogyan oldották meg a vizsgált iskolákban az érintettek a változással összefüggő feladataikat? Milyen eltérések mutathatóak ki a járások és az egyes

1 A részletesebb kérdéseket az egyes elemző anyagok bevezetése tartalmazza.

intézménycsoportok között a megvalósítás gyakorlatában? Változott-e a pedagógusok helyzete és a pedagógusok közötti együttműködések az intézkedések hatására? Javult-e a tanulók tanuláshoz való hozzáférése az intézkedés hatására?

A VIZSGÁLT TÉRSÉGEK KIVÁLASZTÁSA

A vizsgált térségek kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy eltérő társadalmi helyzetű térségekkel kapcsolatosan szerezzünk tapasztalatokat. A kiválasztáshoz ennek érdekében egy-két olyan mutatót vettünk alapul, amely a térség társadalmi összetételét jelzi. A kiválasztás alapját területi egységek jelentették: egy budapesti kerület, két járás és egy város. A területi szempont bevonása arra is lehetőséget adott, hogy a helyi irányítás szerepére és a helyi szintű folyamatok hatására is figyelemmel tudjunk lenni a vizsgálat során. A járások kiválasztásánál a társadalmi összetétel jelzőszámaira, közelebbről a hátrányos helyzetű tanulók arányára figyeltünk elsősorban. A beazonosíthatóság elkerülése érdekében a vizsgálati terepeket betűjelek segítségével neveztük el.

3. táblázat: A kiválasztott térségek térségek néhány mutatója (2013/2014)

	ORSZÁGOS	BUDAPESTI KERÜLET (KÖZPONT)	J JÁRÁS (ÉSZAK-ALFÖLD)	M JÁRÁS (ÉSZAK-MGYARORSZÁG)	V VÁROS (KÖZÉP-DUNÁNTÚL)
Települések száma	–	1	9	25	1
Lakosság száma	9937628	78986	85 618	41867	82353
Központi település lakossága (2014)	–	78986	26809	16502	60676
Általános (tag)iskolák száma (állami és nem állami)	–	10+5	15+2	19+1	11+2
Általános iskolai tanulók száma	742931	5136	3155	3092	6195
Általános iskolai tanulók közül bejárók, %		5,8	18,3	16,5	20
HH tanulók aránya, % (2013/2014)	34,6	8,9	32,8	43,8	13,0
HHH tanulók aránya, % (2013/2014)	13,3	0,6	14,8	20,0	2,3
Napközis, tanulószobás tanulók aránya, % (2013/2014)	50 (39+11)	63	46,3	58	49,3
Évismétlők, % (2013/2014)		1,0	2,2	3,0	0,9

A KIVÁLASZTOTT TÉRSÉGEK

A kiválasztott járások néhány, témánk szempontjából fontosabb jelzőszámát mutatja a fenti táblázat. Az eltérések nemcsak a társadalmi összetételben ragadhatóak meg, hanem a vizsgált területi egységek, a járások, illetve a kerület egészének méretében,

településszerkezetében, valamint az egyes, járásközponti funkciót ellátó városok és a környező települések méretében s a térség belső különbségeiben is.

A budapesti kerület

A vizsgált kerület budapesti viszonylatban társadalmi és gazdasági szempontból a kevésbé kedvező adottságokkal rendelkező kerületekhez tartozik. A kerület Budapest egyik külső, sokarcú kerülete: van régebbi, családi házas része, és igen nagy területen, a kerület különböző pontjain van lakótelepi része is: a kerület lakásproblémáit igyekeztek a 70-es és 80-as években ezekkel megoldani. Idővel a népesség csökkenni kezdett, s erősen lecsökkent a kerületben tanulók száma is. A 90-es évek közepe óta több racionalizálási hullámban igyekeztek a helyzetet megoldani. 2012/2013-ban a kerület iskolahálózata 10 állami fenntartásban működő általános iskolából és 5 egyéb fenntartású általános iskolából állt. A kerületben viszonylag alacsony a kedvezőtlen helyzetű tanulók aránya: 8,9% a hátrányos, és 0,6% százalék a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya.

A kerületi irányítás 2012 decemberében alapjaiban megváltozott: ekkor kerültek állami fenntartásba az önkormányzati fenntartású intézmények.[2] A kerületben a működtetés az önkormányzatnál maradt, a fenntartói feladatokat a KLIK Y tankerülete vette át. A kerület élére egy felkészült, tapasztalt, kerületi születésű és a helyi viszonyokat jól ismerő, agilis vezető került, aki jó kapcsolatot ápol az oktatási intézményekkel és az önkormányzattal egyaránt. A kerület tehetségpontként is működő pedagógiai szakmai szolgáltató központja a 2012/2013-as évet megelőzően aktív támogatást biztosított az iskolák számára, később azonban egyre nehezebben mozgósította a pedagógusokat a különböző programokra, konzultációkra. A kerület saját mérésekkel rendelkezik a 2000-es évek eleje óta, ezeket igyekeznek megtartani, sőt, bővíteni is egy bemeneti méréssel.

J járás: az észak-alföldi járás

J járás tankerülete nyolc települést foglal magába. A járási központ mellett még két város található itt, továbbá hat kisebb település. Fenntartói oldalról is nagyon változatos a kép: mind állami, mind egyéb fenntartású intézményekkel lehet találkozni. (A korábbi önkormányzati fenntartású intézmények a KLIK fenntartásában működnek.) A tankerület igazgatója szerint a tankerülethez tartozó iskolák helyzete nagyon eltérő. Miközben a járásközpontban a folyamatosan csökkenő gyermeklétszám a gond, addig több vidéki iskolában a tanulólétszám növekedésével kell számolniuk, ami azért problematikus, mert főként hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekről van szó. A központi település és környezete társadalmi háttér szempontjából erősen polarizált: amíg a járásközponti iskolákban alacsony, a vidéki települések iskoláiban nagyon magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya. 2011-ben jött létre az a többcélú társulás, amelynek egyik legjelentősebb feladata az oktatási intézmények fenntartása lett. Jelenleg 12 tagintézményből áll, ebből 3 a járásközpontban,

2 2012. évi CLXXXVIII. tv. a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről.

9 pedig vidéki településen található, központja és székhelye a járásközpont. A KLIK megalakulása óta jelentős átszervezések nem történtek.

A járás központját adó kisváros elöregedőben van, nagyon erős az általános iskolás korú gyerekek számában a csökkenés (KSH 2013). E miatt az ottani oktatási intézmények igen nehéz helyzetbe kerültek: egyre megoldhatatlanabb feladatot jelent első osztályos gyereket „szerezni". Két lehetőségük van: vagy egymástól veszik el a csökkenő számú elsősöket, vagy a városkörnyéki területeken, településen élő szülőket igyekeznek meggyőzni arról, hogy jobban járnak, ha nem a helyi, hanem a városi iskolát választják.

A járásközpontot adó kisvárosban a tankerülethez egy általános iskola tartozik három tagintézménnyel. A kisváros iskolahálózatával kapcsolatban a tankerület igazgatója úgy látja, a diákok létszámához képest túl nagy a kínálat, ennek következtében jelentős az intézmények közötti verseny. Az egyházi fenntartású városi általános iskolák a beiskolázás tekintetében rendkívül kedvező helyzetben vannak, válogathatnak a gyerekek közül, s a jobb helyzetben lévő diákokat veszik fel. Az állami fenntartású iskolák számára az enyhíti a problémát, hogy a környező településeken élő jobb helyzetű családok élnek a törvény nyújtotta lehetőségükkel, és sokan a helyi iskolák helyett a körzetközponti általános iskolákat választják. A környező településekről nagyon sok bejáró tanuló jár a kisvárosi iskolákba, ami jelentős mértékben nehezíti a kisebb települések iskoláinak helyzetét.

M járás: egy észak-magyarországi járás

A kistérség az észak-magyarországi régióban található. A járásban 21 település található. A kistérség gazdasági helyzete átlagosnak tekinthető. Meghatározó jellegű, országos jelentőségű ipari-gazdálkodó szervezet nincs a térségben. A munkanélküliek aránya 17,6%, melynek fele tartós munkanélkülinek minősül (2012/2013). A demográfiai adatok természetes csökkenést, elöregedést vetítenek elénk. A kistérség központját adó kisvárosban a KSH adatai drámai mértékű lakosságvesztést mutatnak. A település az elmúlt 10 évben (a vizsgált éveket tekintve) lakosságának majdnem 10%-át elvesztette.

A tankerülethez tartozó települések száma 25, ebből a járáshoz tartozik 23. A városok száma 2, a nagyközségeké 1, község pedig 22 található a tankerületben. 2004-ben többcélú kistérségi társulás szerveződött a kistérségben, 21 település részvételével. A tankerület fenntartásába került a járás településein található 19 általános iskola, valamint a Pedagógiai Szakszolgálat (2013. augusztus 31-ig). Összességében ez 3150 tanulót és több mint 400 dolgozót érintett. Az iskolai oktatásban a tankerülethez tartozó községek tanulószáma indokolja, hogy az önkormányzatok a közoktatási törvény 86. §-a által előírt alapfokú oktatásra vonatkozó feladatot ne önállóan, hanem társulásos keretben oldják meg. A különböző társulások szerveződésének eredménye, hogy közoktatási vonatkozásban ennek a tankerületnek a része a szomszédos kistérséghez tartozó 4 település is, így 25 település vonatkozásában kell szervezni és tervezni a közoktatási feladatok ellátását. Jelen kutatás szempontjából fontos adat a napközis tanulók létszámának változása, amely az elmúlt 6 évben folyamatosan nőtt az általános iskolákban: a 2011-ig rendelkezésünkre álló adatok alapján átlagosan évente 5%-kal.

2013. január 1-jétől állami fenntartásba kerültek az eddig önkormányzati fenntartású köznevelési intézmények. A köznevelési rendszer az állami fenntartás és az ön-

kormányzati működtetés elve szerint alakult át. Két kisváros, köztük a központi város önkormányzata maga üzemelteti az iskoláit, míg a többi településen ezt a feladatot a tankerületnek kell ellátnia. Az állam a fenntartói feladatokat a KLIK-en keresztül látja el, területi szervezeti egységein, a járási és a megyeközponti tankerületeken keresztül.

A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT MINTÁJA

A kérdőíves vizsgálat a kiválasztott járások általános iskoláiban az érintett csoportok kérdőíves megkérdezésére épül. Adataink ilyenformán nem reprezentálják feltétlenül az országos tendenciákat. A három járás között nagy különbség található a hátrányos helyzetű tanulók arányát tekintve. Míg a fővárosban 25% az átlag, J járásban pedig 35%, addig M járásban 52% – a különbségek szignifikánsak.

Kutatásunk mintája 34 általános iskola adatait foglalja magában, ezekben az iskolákban a válaszadási arány növelése érdekében papíralapú kérdezésre került sor a 2013/2014-es tanév első és második félévének a végén, december–januárban, illetve május–júniusban.[3] Az elemzésbe összesen 34 igazgató, 548 pedagógus, valamint közel ezer 5. évfolyamos és 839 8. évfolyamos tanuló szüleinek válaszait tudtuk beépíteni. A kérdések jelentős része (pl. értelmezések, attitűdök, vélemények) felmerül mind a vezetők, mind a pedagógusok vonatkozásában, sőt néhány esetben a szülők vonatkozásában is. Adataink azonban nem tették lehetővé a vezetői válaszok részletes feldolgozását, ezért az elemzésben elsősorban a pedagógusok válaszaira építettünk, lehetőség szerint figyelve a vezetők adataira is. A szülők véleményére az elemzés végén külön kitérünk.

4. táblázat: A vizsgálati intézményekben a válaszadók száma

	BUDAPEST	J JÁRÁS	M JÁRÁS	MINDÖSSZESEN
Szülők, 5. évf.	310	364	294	968
Szülők, 8. évf.	215	333	291	839
Pedagógus	173	193	182	548
Igazgató	6	11	17	34
Tanulók, 5. évf.	182	347	299	818
Tanulók, 8. évf.	182	359	277	850

A KVALITATÍV VIZSGÁLAT MINTÁJA

A kiválasztott térségeken belül egy hátrányos és egy nem – vagy kevésbé – hátrányos társadalmi összetételű iskolát választottunk az esettanulmányok helyszínéül. V vá-

3 Az adatfelvételt a Szociográf Kft. végezte mindkét adatfelvételi körben. A kérdőívek kialakításában Berényi Eszter, Imre Anna és Imre Nóra vett részt.

rosban egy iskola került csak be a részletesebben vizsgált iskolák közé, amely minden szempontból átlagos helyzetű iskola volt. Részletes vizsgálatnak három járásban összesen hét iskolát vetettünk alá.[4] A beazonosíthatóság elkerülése érdekében mind a vizsgálati terepeket, mind az iskolákat betűjelek segítségével neveztük el: az A jelű iskolák a kedvezőbb, a B-vel jelölt iskolák a kedvezőtlenebb helyzetű iskolákat takarják.

5. táblázat: A kvalitatív vizsgálat mintája és a vizsgált térségek és intézmények néhány jellemzője

	BUDAPESTI KERÜLET		J JÁRÁS		M JÁRÁS		V VÁROS
	A ISKOLA	B ISKOLA	A ISKOLA	B ISKOLA	A ISKOLA	B ISKOLA	C ISKOLA
Tanulói létszám (fő)	293	431	444	151	183	141	542
HH tanulók; %	22,9%	31%	41%	72%	42%	50%	9%
Tanár/diák arány (fő)	9	9	10,6	10,6	12%	7%	12%
Napközi és tanuló-szoba résztvevők, %	27%	30% (felső tagozat)	90+63	49%	38%	41%	(34+18%)
OKM-eredmények, 6. évf.	(Sz) 1589; (M) 1552	(Sz) 1493; (M) 1515	(Sz) 1405; (M) 1436	(Sz) 1343; (M) 1357	(Sz) 1402; (M) 1465	(Sz) 1580 ; (M) 1603	(Sz) 1542; (M) 1610
OKM-eredmények 8. évf.	(Sz) 1617; (M) 1701	(Sz) 1542; (M) 1538	(Sz) 1474; (M) 1538	(Sz) 1459 ; (M) 1477	(Sz) 1484 ; (M) 1573	(Sz) 1613 ; (M) 1651	(Sz) 1615; (M) 1636

(Sz) szövegértés, (M) matematika

A BUDAPESTI KERÜLET

A iskola – A budapesti iskola a kerület szélén, forgalmas út mentén helyezkedik el. Ennek köszönhetően jelentős a körzeten és a kerületen kívüli gyerekek aránya, előfordulnak más településről érkezők is. Korábban voltak beiskolázási problémák, a csökkenő gyereklétszám gondokat okozott, ezért 2004-ben az intézményt összevonták egy másik iskolával, amely a kerület központi részén működött, elitvonzó két tannyelvű programmal. A beszámolók szerint a túljelentkezés kb. kétszeres. Az első időkben két párhuzamos osztályt indítottak, az egyik a két tannyelvű osztály volt, a másik a két tannyelvűbe fel nem vett gyerekek részére szervezett „úszó", majd „dráma" osztály. Öt évvel ezelőtt az iskola változtatott ezen a gyakorlaton, már nem indítanak külön profilú osztályokat, hanem az osztályokon belül hoznak létre két tannyelvű és dráma csoportokat.

A vizsgálat évében 296 fő járt a tagiskolába. Általában évfolyamonként két osztályt indítanak. A két tannyelvű program bevezetését követő években az iskola keresetté vált, és a tanulólétszám növekedni kezdett. Ennek ellenére sok a „papíros" gyerek, bár arányuk osztályonként változó: van osztály, ahol 16 gyerekből 11-nek van valamilyen „igazolt" (SNI, BTM) problémája.

4 A V város esetében nem volt mód a tankerületi szintű vélemények, hatások vizsgálatára, attól el kellett tekintenünk.

B iskola – A fővárosi lakótelepi iskola a 70-es évek végén 1200 tanulóval kezdte meg a működését. A lakótelep elöregedése következtében az iskola tanulólétszáma megfogyatkozott, így 2004-ben összevonták a szomszédos, ugyancsak megfogyatkozott létszámú általános iskolával. Az összevonás óta 4-500 fő között van a tanulólétszám. A beiskolázás változó, az utóbbi években többen keresik az iskolát, mint korábban, ennek következtében évfolyamonként más az osztályok száma: felső tagozaton csak két-két osztály van, az alsó tagozaton három vagy négy párhuzamos osztály is előfordul. A körzeten kívüliek aránya egy osztálynyi.

A vizsgálat idején inkluzív iskolaként határozták meg magukat, tehetséggondozó programmal, emellett a sportra helyeznek jelentős hangsúlyt. Néhány éve német két tannyelvű osztályt indítottak; ennek a beiskolázása nemrégiben megszűnt, azóta emelt szintű nyelvoktatás folyik az iskolában. A felső tagozaton két párhuzamos osztály van: az A (nyelvi) osztályban vannak az értelmiségi szülők gyerekei, a B (testnevelés) osztályok általában a vegyesebb összetételűek. A tanulók többsége (95%-uk) lakótelepi gyerek, kerületi viszonylatban inkább az alsó rétegek gyerekei járnak ide. A tanulók összetétele minden osztályban heterogén. Átlagosan 10% körüli a cigány tanulók aránya, de jelen van több más (pl. örmény, kínai) etnikum is. Kiemelt figyelemmel fogadják a szakvéleménnyel rendelkező tanulókat, akiknek száma 146 főre emelkedett, velük preventív fejlesztést is végeznek.

J JÁRÁS

A iskola – A jelenlegi iskola az alapítás utáni években magas presztízsű elitiskola hírében állt, ahová a városi értelmiség elitje íratta a gyerekeit. Mára jelentősen megváltozott a helyzete, nőtt a hátrányos helyzetű diákok száma, s csökkent a magas társadalmi presztízsű családokból érkezőké; ők az idejáró gyerekek társadalmi háttere miatt inkább az egyházi és a gyakorló iskolát választják. Míg korábban 3-4 párhuzamos első osztályt tudtak indítani, jelenleg talán kettő jön össze. Az iskola lett a központja annak a társulásnak, amely 12 általános iskola közösségeként alakult meg.

2001-ben a nyolcosztályos általános iskolai képzés alapfokú művészeti oktatással egészült ki. Az A osztályok az erősebbek, a népszerűbb pedagógusok általában ott tanítanak. Vannak évfolyamok, ahol a két osztály között nagyon nagy a különbség.

B iskola – A községben 277 általános iskolás korú gyerek él, a település egyetlen iskolájának mégis csak 151 tanulója van. Az iskola több intézményi társulásban vett már részt, először egy városi iskolával hoztak létre közös társulást, de ezt két év után a város felmondta. Utána hét településsel közösen hozták létre a kistérségi társulásban működő J.-i Közoktatási Intézményt. Az iskola általános tanterv szerint működik, az intézményben IPR program szerint dolgoznak.

Az iskola tanulóinak csaknem 100%-a a becslések szerint roma, a nem roma szülők elviszik más települések iskoláiba a gyerekeiket. A létszám évek óta változatlan: alsó tagozatra 67, felső tagozatra 84 diák jár. Évfolyamonként csak egy-egy osztályt tudnak indítani, az átlagos osztálylétszám alacsony, alsó tagozaton 16-17 fő, a felsőn 21 fő. A tanulók között nagyon sok a halmozottan hátrányos vagy a hátrányos helyzetű. A nem roma tanulók jellemzően nevelőszülőknél lévő állami gondozottak. A nevelő-

szülők is nagyobb részben romák, tehát ezek a gyerekek is roma családokban nőnek fel.

Az iskola a J.-i általános iskola tanintézménye, élén tagintézmény-vezető áll, aki 1981-ben J-ben szerezte meg tanító szakos diplomáját, azóta tanít az iskolában. 2007-ben bízták meg az iskola vezetésével. Intézményvezető-helyettesi beosztás a tagintézményben nincs, a vezető valamennyi vezetői feladatát egyedül oldja meg.

M JÁRÁS

A iskola – A városban a rendszerváltás után egy iskola egyházi fenntartásúvá vált, a többi alapfokú intézményt 2005. augusztus 1-től a város közös igazgatású intézménynyé alakította át. A településen csökken ugyan a gyereklétszám, de a folyamatot pozitívan befolyásolja, hogy mégis növekszik a környékbeli települések önkormányzataival megkötött társulási megállapodások alapján a tanulók száma.

Az iskolában van idegen nyelvi tagozat és emelt szintű matematika. Tervezik az alsó tagozatos osztályokban a jó gyakorlatnak bizonyuló iskolaotthonos oktatás bevezetését.

Az iskola tanulóinak az összetétele heterogén mind a tárgyi tudásukat, a képességeiket, mind a gyerekek/szülők anyagi helyzetét tekintve: 20 tanuló veszélyeztetett, 88 tanuló hátrányos helyzetű, 30 tanuló halmozottan hátrányos helyzetű.

B iskola – Az általános iskola egy olyan tankerülethez tartozik, amely 25 települést foglal magába, köztük 2 várossal, 22 községgel és egyetlen nagyközséggel (Sz.). Mint a tankerület összes nem városi intézményének esetében is, a tankerület egyszerre fenntartója és működtetője is az iskolának. 2005 szeptemberétől hat település hozta létre a közös oktatási intézményt. A nagyközségben működő központi iskolának két településen van még tagiskolája. Az iskola általános tanterv szerint működik, speciális program nélkül. Bemeneti szelekció sincs.

Az oktatás 8 évfolyamon, 8 tanulócsoportban folyik. A két tagintézmény egyikében az 1–4. évfolyam működik (két évfolyamon összevontan), a másik tagintézményben az 5–6. Az általunk vizsgált székhelyiskola a település egyetlen általános iskolája, ahova többnyire helyben lakó tanulók járnak. A 147 főből 8 tanuló más beiskolázási körzethez tartozik, SNI-s 4 fő, BTM-es 25 fő, 1-1 fő HH-s, HHH-s diák. A tanulólétszám az elmúlt években fokozatosan csökken.

V VÁROS

C iskola – A V városi C általános iskola 550 körüli tanulólétszámával a város nagyobb iskolái közé sorolható. Az iskola 8 évfolyamán 22 osztály van (a 6. és a 8. évfolyamon csak 2 párhuzamos osztályt tudtak indítani), ebből az alsó tagozaton 12 osztály. Elhelyezkedését, illetve a körzetében beiskolázható gyerek társadalmi- és gazdasági helyzetét tekintve nincs kedvező helyzetben. A városi hátrányos helyzetű tanulók 18,6%-a, és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek 13,6% jár ide. A beiskolázás nem jelent problémát, két tagozatos osztályukba a város más részeiből, sőt vidékről is jelentkeznek gyerekek.

Az iskola a környező általános iskolákkal versenyhelyzetben lévén igyekszik vonzó programot kínálni, humanista szellemiségével, sport tagozatával és gyermekközpontú programjával próbál hódítani. Évfolyamonként három osztályt tud beiskolázni. Mind a 8 évfolyamon működik sportiskolai osztály (A osztály), de testnevelésből felvételit is tarthatnak. A B osztály általános tantervű osztály, a C osztály gyermekközpontú program szerint halad.

A KITERJESZTETT ISKOLAIDŐ BEVEZETÉSE – INTÉZMÉNYI TAPASZTALATOK TÜKRÉBEN (IMRE ANNA – IMRE NÓRA)

BEVEZETÉS

Az iskolai délutáni foglalkozások bevezetése többféle célkitűzéshez kapcsolódik, értelmezhető a szocializáció és a tanulás nézőpontjából is. Kutatásunkban az utóbbi felől foglalkozunk vele. A délutáni foglalkozások kérdését a nemzetközi szakirodalom egy része ugyancsak a tanuláshoz kapcsolja, és a tanulás egyik támogatási formájaként értelmezi és nevezi (Andrews 2001), mások a társadalmi tőkével hozzák összefüggésbe (lásd Pusztai Gabriella tanulmányát jelen kötetben). Kutatásunkban ehhez a megközelítéshez kapcsolódtunk a tanulói elemzés esetében. Az alábbiakban az intézményi változások elemzésére teszünk kísérletet, arra is választ keresve, hogy eltérő helyzetű intézmények milyen válaszokat adnak a szabályozással kapcsolatos helyzetre, hogyan értelmezik, és hogyan oldják, valósítják meg a feladatot. Az elemzésben az intézményi változások területeire és irányára is kíváncsiak voltunk, mindenekelőtt a pedagógusok attitűdjeivel, munkaidejével, feladataival és együttműködési készségével összefüggésben.

Az elemzés a megvalósítási folyamat kérdőíves megközelítéssel jobban megragadható elemeire fókuszál, külön figyelve – ahol lehetséges – a vizsgálati helyszínek közti eltérésekre is.[1] A tanulmány első része az intézkedés fogadtatását, a megvalósítók és a szülők azzal kapcsolatos véleményét, továbbá a megvalósítással összefüggő tapasztalatokat és nehézségeket elemzi, részben az iskolavezetői kérdőív, részben a pedagógusés a szülői kérdőív adatainak felhasználásával. Mivel a délutáni kínálat, a programok változása a pedagógusok egy részét közvetlenül is érintette, ezért a tanulmány második része a pedagógusok tapasztalataival foglalkozik, kiemelt figyelemmel a leginkább érintettnek tűnő csoportra, a tanulószobát gyakran vezető pedagógusokéra.

ELEMZÉSI KÉRDÉSEK

A szabályozás bevezetésekor az iskoláknak nem sok támpontjuk volt abban a kérdésben, hogy hogyan érdemes eljárniuk a bevezetéssel kapcsolatosan. Mivel a szabályozás lehetőséget adott a felmentésekre, az is elképzelhető volt, hogy a legtöbb helyen egyáltalán nem eredményez majd változást az intézkedés, s valószínűnek tűnt, hogy amennyiben igen, akkor sincs esély a változások hatásának vizsgálatára. Ennek ellenére megkíséreltük megtudni, hogy eredményezett-e számottevő változást az intézkedés a hazai iskolákban, s ha igen, milyet. Feltételezhető volt, hogy a pedagógusok oldaláról is lesz kisebb-nagyobb módosulás, tekintve, hogy a 32 órás munkaidő bevezetése egybeesett a délután 4-ig tartó iskola bevezetésével. A két intézkedés feltehetően összekapcsolódott a döntéshozók szándékában is; úgy véltük, hatásukban is összekapcsolódik majd, s az iskolában töltött kötött idő elősegíti a gyakorlat kialakítását.

1 Az adatelemzés során elsősorban a szignifikáns összefüggéseket mutató adatokra építünk, a területi eltérések sok esetben nem voltak szignifikánsak.

Feltételezhető volt ezen túlmenően, hogy az iskolai bent tartózkodás meghosszabbodott ideje hatással lesz a pedagógusok esetében a szakmai együttműködésekre, ezek intenzívebbé válására is. Az is várható volt, hogy az együtt töltött több idő lehetőséget ad a tanulók és a pedagógusok közötti kapcsolat szorosabbá válására is. Fontos hangsúlyozni, hogy jelen elemzésben nem elsősorban az intézkedés szándékolt hatásainak feltárása volt a célunk, arra nem láttunk esélyt a bevezetés után fél évvel lebonyolított adatfelvétel keretén belül. Inkább azokra a reakciókra és folyamatokra, szándékos és nem szándékos kapcsolódó következményekre voltunk kíváncsiak, amelyeket a beavatkozás megindított, s amelyek már rövid távon is megragadhatóak.

A legfontosabb kérdéseink az alábbiak voltak:

- A szabályozás nyomán történt-e változás a vizsgált iskolákban, s ha igen, miben? Hogyan oldották meg az iskolavezetők a változással összefüggő feladataikat? Milyen eltérések mutathatóak ki a járások, illetve egyes intézménycsoportok között a megvalósítás gyakorlatában?
- Kimutathatóak-e eltérések az egyes szereplők – iskolavezetők, pedagógusok, szülők – véleményében, percepcióiban?
- Megváltozott-e a pedagógusok helyzete a változások következtében, s ha igen, miben?

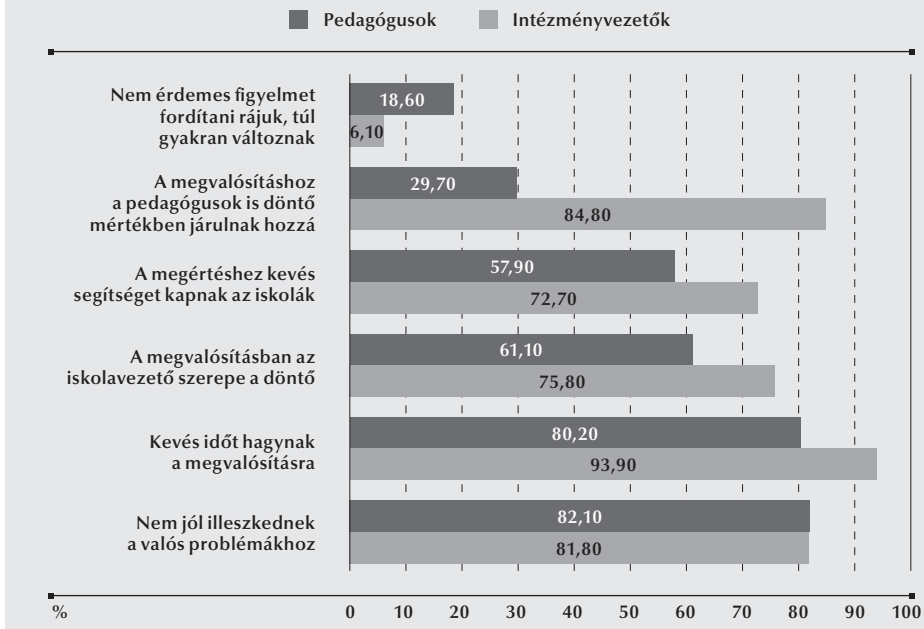
FOGADTATÁS ÉS VÉLEMÉNYEK

Nem mellékes, hogy miként fogadják a megvalósítók a délutáni iskolával kapcsolatos intézkedést, hiszen ha negatív módon viszonyulnak a feladathoz, attitűdjeik várhatóan hasonló módon befolyásolják az eredményeket is. Rákérdeztünk ezért a vezetők és a pedagógusok körében a jogszabályi változásokkal kapcsolatos általános tapasztalatokra, a nagyjából azonos időben bevezetett jelentősebb intézkedésekkel összefüggő véleményekre, majd konkrétan a kiterjesztett iskolaidő bevezetésével kapcsolatos fogadtatásra is.

VÉLEMÉNYEK A JOGSZABÁLYI VÁLTOZÁSOKRÓL ÁLTALÁBAN

Az intézményi elemzés során mindenekelőtt megvizsgáltuk a jogszabályi változásokról kialakult véleményeket, mind a pedagógusok, mind az intézményvezetők esetében. Abban mindkét kérdezett szereplő egyetérteni látszott, hogy a jogszabályi változások gyakran nem illeszkednek jól a valós problémákhoz (lásd *1. ábra*). Az igazgatók azt is kiemelték, hogy jellemzően kevés idő maradt a megvalósításra, és többségük azzal is egyetértett, hogy az értelmezéshez sem kaptak általában elég segítséget. Saját szerepüket döntőnek látták, ebben a pedagógusok is egyetértettek velük. Utóbbiak az igazgatóknál kevésbé érezték az idő szorítását és az értelmezéshez hiányzó segítséget. A legnagyobb különbség a két csoport esetében a pedagógusok szerepével volt kapcsolatos: míg az igazgatók a saját szerepüknél is fontosabbnak gondolták a pedagógusok hozzájárulását, addig a pedagógusok alig tulajdonítottak a maguk számára jelentőséget e tekintetben. Feltehetőleg korábbi tapasztalataik is hozzájárultak ahhoz, hogy

1. ábra: Vélemények a jogszabályi változásokról, %



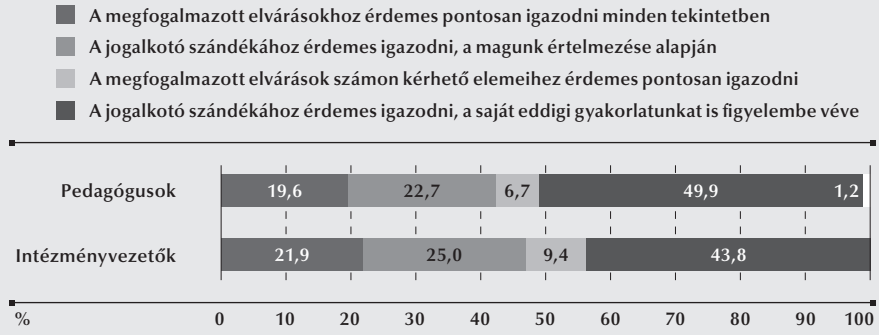
Megj.: Az összehasonlítás érdekében az alacsony elemszám ellenére az iskolavezetők adataiból is százalékot számoltunk.

nagyobb részük (70%) számára nem merült fel, hogy érdemben hozzájárulhatnának a változási folyamatokhoz.

Hasonló válaszok érkeztek a két féltől arra a kérdésre, hogy milyen módon érdemes a jogszabályi változásokkal kapcsolatban eljárni. Mindkét csoport hozzávetőlegesen egyötöd arányban tartotta érdemesnek a jogszabályi változásokhoz való pontos igazodást (lásd *2. ábra*). Ennél többen gondolták úgy, hogy a megfogalmazott elvárások esetében inkább a számon kérhető elemekre érdemes figyelmet fordítani. Legtöbben úgy gondolkodtak, hogy a jogalkotó szándékához érdemes igazodni, a saját korábbi gyakorlat figyelembevételével. Az iskolavezetők körültekintőbben, felelősségük tudatában óvatosabban, a külső elvárások szempontjából „konformabb" módon fogalmaznak. A formális alkalmazkodást a vezetők közel fele vagy teljes, vagy az elszámoltatható elemeket előtérbe helyező megközelítésben tartotta helyénvalónak. A pedagógusok kisebb arányban tartották fontosnak ezeket, ők leginkább (50%-os arányban) a saját korábbi gyakorlatukat minél inkább megőrző, megoldásokat támogatták.

Mind a félév végi, mind a tanév végi kérdezés során érdeklődtünk a közelmúlt változásaival kapcsolatos véleményekről. A mindkét adatfelvételben részt vevő intézmények kérdezetteinek válaszaiból kiviláglott, hogy a jogszabályi változások a kérdezés helyszínétől, időpontjától, a kérdezettek körétől függően eltérő súlyúak lehetnek. Az igazgatók a délutánig tartó iskola bevezetését tartották a kérdezés időpontjában a legfontosabb változásnak, ehhez közel hasonló súlyúnak érezték az iskolák állami fenn-

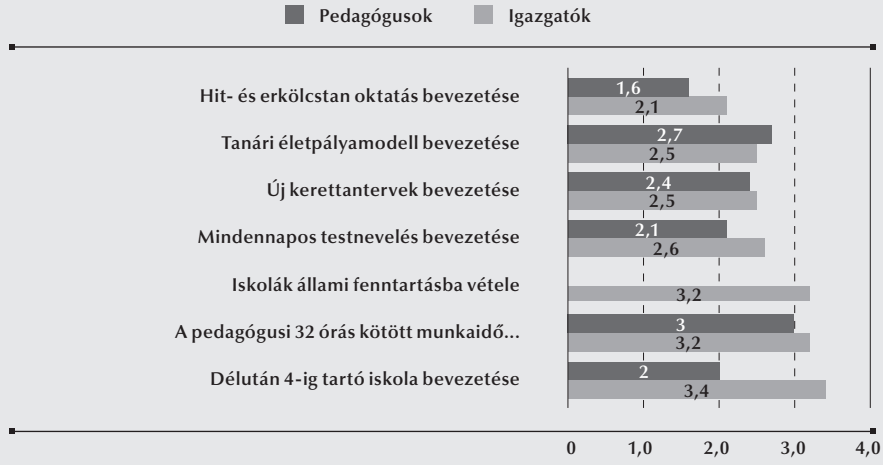
2. ábra: Eljárás a jogszabályi változásokkal kapcsolatosan, %



A feltett kérdés: *Megítélése szerint milyen módon érdemes a jogszabályi változásokkal kapcsolatban eljárni?*

tartásba vételét és a pedagógusok 32 órás kötött munkaidejének bevezetését (lásd *3. ábra*). A pedagógusok számára a 32 órás kötött munkaidő bizonyult fontosabbnak.[2]

3. ábra: A közelmúlt szabályozási változásainak megítélése, az igazgatók véleménye, első és második adatfelvétel (4-es skála átlagértékei)[3]



A feltett kérdés: *Az elmúlt 1-2 év során bekövetkezett változások milyen mértékű változást jelentettek az Ön munkája szempontjából?*

2 Az igazgatók esetében a válaszok nem szignifikánsak, a pedagógusok esetében a délután 4-ig tartó iskola és az életpálya bevezetése szignifikáns (p=0,000).
3 Az ábrában csak a mindkét kérdezésben részt vevő vidéki intézmények válaszai szerepelnek.

VÉLEMÉNYEK A DÉLUTÁN 4-IG TARTÓ ISKOLA BEVEZETÉSÉRŐL

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a megkérdezettek hogyan fogadták eddigi tapasztalataik alapján a délutánig tartó oktatás bevezetését. A pedagógusok véleményét alapul véve nagy eltérés figyelhető meg a vezetők és a pedagógusok véleménye között. A pedagógusok megítélése szerint a vezetők döntő többsége kedvezően vagy kifejezetten lelkesen fogadta a változásokat. A pedagógusok a kérdésben jobban megosztottak voltak, de valamivel többen álltak pozitívan (45,2%) a változáshoz, mint ahányan negatívan (40,5%). A szülők véleménye a pedagógusok szerint szintén megosztott volt, itt kicsit nagyobb volt a kedvező fogadtatás aránya (49%). A legkevésbé a tanulók fogadták pozitívan az intézkedést: 54%-uk volt inkább negatív, 36,7%-uk inkább pozitív véleményen (lásd *1. táblázat*). Járásonként szignifikáns eltérést tapasztaltunk a pedagógusok szülői és a tanulói fogadtatással kapcsolatos véleményében: mindkét esetben a fővárosban ítélték pozitívabbnak a szülői és tanulói fogadtatást, és a J járásban tartották a legnagyobb arányban elutasítónak.

1. táblázat: Az intézkedés fogadtatásának megítélése a pedagógusok véleménye szerint, %

	IGAZGATÓ	A SZÜLŐK ÁLTALÁBAN	A TANULÓK ÁLTALÁBAN	A PEDAGÓGUSOK ÁLTALÁBAN
Lelkesen, kezdeményező módon	22,5	5,7	2,7	4,9
Inkább kedvezően	53,4	43,5	33,0	42,2
Inkább elutasítóan	4,0	36,6	46,4	38,8
Nagyon elutasító módon	0,2	2,7	7,6	3,4
Nem tudja	19,8	11,6	10,4	10,6

A feltett kérdés: *Az Önök iskolájában hogyan viszonyultak a délután 4-ig tartó iskola kötelező bevezetéséhez az érintettek?*

IGÉNYEK, VÉLEMÉNYEK, VÁRAKOZÁSOK A DÉLUTÁNI ISKOLÁVAL KAPCSOLATBAN

A délután 4-ig tartó iskolával kapcsolatos igényekről mindenekelőtt a szülők véleményt igyekeztünk megtudni. A 3., 5. és 8. osztályba járó tanulók szüleinek válaszait együttesen elemezve jól látható, hogy a szülők jelentős részének (83,5%) a délután négyig tartó iskola bevezetését megelőző tanévben nem okozott gondot a gyermekük délutáni felügyelete. Feltevésünk szerint ez részben arra vezethető vissza, hogy egy már működő intézményi gyakorlatra épült rá az új törvényi szabályozás. Az általános iskolák túlnyomó részében korábban is jelen volt az alsó tagozaton a napközi, felső tagozaton pedig a tanulószoba intézménye, így a lehetőség korábban is fennállt a szülők számára, hogy a délutáni órákban szakmai felügyelet mellett tudják gyermeküket. A délutáni gondoskodásra való szülői igény összefügg a tanuló életkorával. Az alábbi táblázat jól mutatja, hogy a 8. évfolyamra járó diákok szülei alapvetően gond nélkül meg tudják oldani gyermekük délutáni ellátását, mivel ez a korosztály már nem igényli a felügyeletet, a 3. és az 5. osztályos tanulók szüleinek (22,5%; 21,2%) azonban ez még problémát

jelenthet (lásd *2. táblázat*). A különböző járásokban és eltérő társadalmi helyzetben élő szülők más-más igényt támasztanak az iskolákkal szemben gyermekük délutáni időtöltésével kapcsolatban. Leginkább a budapesti szülőknek jelentett 5,4%-ban nagy, 15,7%-ban megoldható gondot a felmérést megelőző tanévben gyermekük délutáni felügyeletének biztosítása. Ez magyarázható azzal az általános tapasztalattal is, hogy a Budapesten élő családok esetében nagyobb a foglalkoztatottság.

2. táblázat: Az előző tanévben előfordult-e, hogy gondot okozott Önöknek gyermekük délutáni felügyelete?
(A tanulók évfolyama szerint, a válaszadók %-ában)

	3. OSZTÁLYOS N=496	5. OSZTÁLYOS N=934	8. OSZTÁLYOS N=820	ÁTLAG N=2250
	TANULÓK SZÜLEI			
Igen, nagy gondot okozott	4,2	4,2	1,3	3,2
Gondot okozott, de meg tudták oldani	18,3	17,0	6,1	13,3
Nem okozott gondot	77,4	78,8	92,6	83,5
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0

Kikértük néhány, a délután 4-ig tartó iskolával összefüggő állítással kapcsolatban kérdezetteink – az igazgatók, pedagógusok és szülők – véleményét is (lásd *3. táblázat*). Az igazgatók és a pedagógusok több ponton egyetértettek: legnagyobb arányban azzal az állítással, hogy csak egyes tanulók esetében indokolt a délutánig való bent maradás – a szülők az igazgatókhoz és a pedagógusokhoz hasonlóan jelentős arányban gondolják úgy, hogy választhatóvá kellene tenni ezeket a foglalkozásokat (lásd *3. táblázat*). A szülők iskolai végzettsége befolyásolja az állítással való egyetértés tendenciájának alakulását; mind az apa, mind az anya esetében fennáll az összefüggés, hogy minél magasabb az iskolai végzettsége, annál nagyobb valószínűséggel nem ért egyet a kérdésben megfogalmazott állítással.

3. táblázat: Az iskolák pedagógusainak véleménye a délutáni iskoláztatásról (5-ös skála átlagai)

	SZÜLŐK	IGAZGATÓK	PEDAGÓGUSOK			
	ÁTLAG	ÁTLAG	BP. KERÜLET	J JÁRÁS	M JÁRÁS	ÁTLAG
Teljes mértékben indokolt, hogy az iskola átvegyen feladatokat a családtól	2,0	2,2	2,2	2,1	1,8	2,1
Csak egyes (...) diákok esetében indokolt, a többi tanuló esetében választhatóvá kellene tenni	2,9	3,9	4,3	3,8	4,0	4,0
Minden tanuló számára választhatóvá kellene tenni a délutáni foglalkozásokat	3,4	3,6	3,5	3,8	3,6	3,6
Semmilyen beavatkozás nem szükséges, a tanulók délutáni ellátása a család felelőssége	2,5	2,3	2,9	3,1	3,2	3,1

A feltett kérdés: *Mi a véleménye a délután 4-ig tartó iskola bevezetéséről? Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?*

A kutatás során érdeklődtünk arról is, hogy a szülők szerint egyáltalán kinek a feladata a gyerekek délutáni ellátása: az oktatási intézményrendszernek, más társadalmi alrendszernek, vagy a családnak mint a társadalom alapegységének? A kapott válaszok arra mutatnak, hogy a szülők nem gondolják, hogy a tanulók délutáni ellátása a család felelőssége lenne (5-ös skálán átlag: 2,2). Legkevésbé a fővárosi szülők gondolták ezt, miközben a vidéki járásokban élő szülők inkább egyetértettek ezzel az állítással. A válaszadó szülők iskolai végzettsége és a fenti kérdés megítélése között egyértelmű összefüggés van. Mind az apák, mind az anyák esetében jellemző az a tendencia, hogy minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál kevésbé ért egyet azzal, hogy a család felelőssége a tanuló, pontosabban gyermeke délutáni ellátása.

Azoktól a szülőktől, akiknek az 5. osztályos gyermeke részt vesz az iskola délutáni foglalkozásain, megkérdeztük, hogy előnyösnek tartják-e gyermekük számára a délután 4 óráig tartó iskolát. Az elemzés szerint azok a szülők, akiknek a gyereke majdnem mindennap bent tartózkodik délután az iskolában, előnyösebbnek ítélték meg ezeket a foglalkozásokat, mint a távolmaradóké. Azok a szülők tehát, akik a délutáni tanulószobát, szakköröket lehetőségként élték meg, vagy éppen egy szükséghelyzet megoldásaként, helyesnek ítélték meg a helyzetet. Azok a szülők viszont, akik a délutáni foglalkozásokat bármilyen okból nélkülözni tudják, illetve csak néhány napra szorítkozik gyermekük ottléte, kevésbé látták előnyösnek ezeket a foglalkozásokat (lásd *4. táblázat*).

Az érintett pedagógusoktól afelől is érdeklődtünk, hogy mit várnak a beavatkozástól a tanulói eredményesség, illetve a saját pedagógusi munkájuk vonatkozásában. A legpozitívabb várakozások a hátrányos helyzetű tanulók kapcsán és kapcsolati vonatkozásokban fogalmazódtak meg (tanulók közti, ill. tanár-diák kapcsolatok), ezek az értékek azonban nem voltak szignifikánsak. A szignifikáns értékek leginkább a változás hiányát vagy a helyzet romlását valószínűsítették. A kérdezett pedagógusok nem vártak változást sem a szülőkkel való kapcsolat alakulásában (5-ös skálán 3,2**), sem

4. táblázat: Mit gondol, az Ön gyermekének inkább előnyös, vagy inkább hátrányos a délután 4-ig tartó iskola?

	MIT GONDOL, AZ ÖN GYERMEKÉNEK INKÁBB ELŐNYÖS, VAGY INKÁBB HÁTRÁNYOS A DÉLUTÁN 4-IG TARTÓ ISKOLA?					
AZ ÖN GYERMEKE BENT MARAD DÉLUTÁN AZ ISKOLÁBAN?	NEM VAGYUNK ÉRINTETTEK, GYERMEKÜNK FELMENTÉST KAPOTT	INKÁBB ELŐNYÖS	INKÁBB HÁTRÁNYOS	SEM EZ, SEM AZ	NEM TUDOM ELDÖNTENI	ÖSSZES
Igen, mindennap	0,3%	68,7%	4,0%	23,50%	3,4%	100,00%
Igen, egy-két alkalom kivételével mindennap	4,10%	45,20%	5,5%	36,3%	8,9%	100,00%
Csak egy-két nap	38,5%	14,40%	8,7%	29,8%	8,7%	100,00%
Nem	57,50%	15,8%	5,3%	15,8%	5,3%	100,00%

(p = 0,00)

a szakmai együttműködésekkel kapcsolatban (3,1**), sem pedig a pedagógus szerepekkel kapcsolatban (3,0**). Romlásra számítottak a pedagógusi feladatok (2,6**) és a tanári munkaterhek vonatkozásában is (2,2**).

A MEGVALÓSÍTÁSSAL ÖSSZEFÜGGŐ KÉRDÉSEK

Az intézmények oldaláról a megvalósítással kapcsolatban arra voltunk kíváncsiak, hogy az érintettek véleménye szerint milyen mértékben járul hozzá a délutáni foglalkozások bevezetése a saját intézményükben megfogalmazott szakmai célok megvalósításához, mit tartanak fontosnak a kérdésben, milyen döntések születtek és hogyan a fontosabb pontokban (pl. felmentések, kínálat kérdése), és a megvalósítás folyamatában szembe kellett-e nézniük valamilyen nehézséggel.

Az intézményi célokkal összefüggésben a pedagógusok szignifikáns válaszai szerint a délutáni bent tartózkodás leginkább a tanulók továbbtanulásra való felkészítését segíti (5-ös skálán átlag 4,4, p=0,004). Emellett számottevően hozzájárul a tanulók napközbeni ellátásához (átlag 3,8, p=0,014), közepes mértékben segíti a társadalmi szocializációt (átlag 3,3, p=0,004), a deviáns viselkedések megakadályozását (átlag 3,2, p=0,001) és a kortárscsoporttal összefüggő problémák megoldását (átlag 3,1, p=0,0001). És közepes erővel bár, de segíti a kulcskompetenciák elsajátítását is (átlag 2,9, p=0,44).

Egy másik kérdés a tanulók számára fontosnak ítélt szempontokra vonatkozott. A válaszokból számított fontosságátlagok alapján három csoport különíthető el. Az elsőbe a két legfontosabb szempont tartozik: a tanulók biztonságos helyen legyenek akkor is, ha nincs szülői felügyelet (átlagérték: 4,6), illetve nyíljon lehetőség sportfoglalkozásokra (átlagérték: 4,5). A szempontok következő csoportja esetében a regisztrált átlagértékek némileg alacsonyabbak, de elérik vagy meghaladják a 4-es átlagot. E csoportba közvetlenül az iskolai tanulmányokkal, a fejlesztő foglalkozásokkal, valamint a kikapcsolódással kapcsolatos tényezők kerültek. A harmadik csoport – házi

5. táblázat: A délután 4 óráig tartó iskola bevezetésével kapcsolatban a tanulók számára fontos szempontok és azok megvalósulása, iskolavezetők (átlagok)

	IGAZGATÓK	PEDAGÓGUSOK
Biztonságos helyen legyenek akkor is, ha nincs szülői felügyelet	4,6	4,5
Sportfoglalkozásokra nyíljon lehetőség	4,5	4,2
Több ismétlésre, korrepetálásra nyíljon lehetőség	4,2*	4,1*
A tanórai tanuláshoz kapcsolódó ismeretek alkalmazására nyíljon lehetőség a tanórán kívül	4,1	3,8*
Kreativitást fejlesztő foglalkozásokra nyíljon lehetőség (pl. művészeti foglalkozások)	4,1	4,5**
Idegennyelv-tanulásra biztosítson lehetőséget	4,1	3,9
Kellemesen töltsék a délutáni időszakot szabadidős tevékenységekkel	4	4
Egyéni igények szerinti foglalkozásra nyíljon lehetőség	4	3,9*
Még az iskolában készítsék el a házi feladatot	3,9	4,1
Életkori és képesség szempontjából vegyes csoportok foglalkoztatása révén szociális kompetenciák elsajátítására nyíljon lehetőség	3,9	3,5
Több időt tölthessenek el együtt kötetlenül a tanárok és a tanulók	3,4	3,4**
Több időt tölthessenek el együtt kötetlenül a többiekkel	3,3	3,5**

A feltett kérdés: *Ön mit tart fontosnak a délután 4-ig tartó foglalkozások esetében a tanulók számára?*

feladat elkészítése, szociális kompetenciák fejlesztése, kötetlen együttlét a tanárokkal és a diáktársakkal – esetében a fontosságértékek 4 alattiak (lásd *5. táblázat*).

A tanulók számára fontos célokon túlmenően az iskolavezetők válaszaiból néhány más konkrét cél is kivilágolt a délután 4-ig tartó iskola bevezetésével kapcsolatban. Legtöbben a tanulmányi jellegű célokat megfogalmazó állításokkal értettek egyet (24 és 19 említés), de jelentős volt a kötetlen együttlét, szórakozás említési aránya is (15 említés). Az iskolák valamivel kevesebb mint felében (10 intézményben) említették ezek között a pedagógusok foglalkoztatási lehetőségének biztosítását, s csak 4 iskolavezető említette a szülők bevonásának lehetőségét.

DÖNTÉSEK, EGYEZTETÉSEK

Igyekeztünk azt a kérdést is feltárni, hogy a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatos kérdések hogyan dőlnek el az iskolában, s mindez milyen jellemző döntéshozatali struktúrák közé illeszkedik. Az általunk választott valamennyi – jellemzően a tanulói továbbhaladás intézményen belüli szabályozásával összefüggő – terület eltérő mintázatot mutatott a döntéshozatalban részt vevők szerkezetét illetően. Minden kérdéskör esetében több szereplő vett részt az adott terület döntéseiben, az általunk választott területek esetében sem akadt olyan, ahol az iskolavezető egy személyben vagy helyettesével egyedül döntött volna. Az iskolavezetés súlya leginkább személyi kérdésekben döntő: a pedagógusok értékelésében elsősorban az iskolavezető és helyettese érintett, de szavuk van a munkaközösség-vezetőknek is. A vezető súlya a többi vizsgált terület esetében csekélyebb, de egy terület kivételével (tanácsadás biztosítása a tanulók

számára) minden kérdésben ő a legfontosabb résztvevője a döntéseknek. A délutáni foglalkozások kérdésében szintén a vezető volt a döntő szereplő, de láthatóan nem minden vezető involválódott személyesen is a kérdésbe. Erősnek mondható ezzel szemben a pedagógusok, a tantestület, illetve a középvezetés involváltsága, döntésben való részvétele a kérdésben: a vizsgálatban részt vevő iskolák közel kétharmadában az egész tantestület részt vett a döntéshozatalban, s az iskolák harmadában (10 iskolában) fontos szerepük volt még a munkaközösség-vezetőknek is (lásd *6. táblázat*).

6. táblázat: Az egyes döntéstípusok fő résztvevői (N=34 iskola)

DÖNTÉSEK	IGAZGATÓ	IG.H.	TANTESTÜLET	MUNKAKÖZÖSSÉGVEZETŐ	OSZTÁLYFŐNÖK	SZAKTANÁR	FELELŐS	EGYÉB
Tanárok értékelése	33	23	6	21	1	1	–	2
Tanulók felvétele	31	10	3	–	7	3	–	–
Szülőkkel kapcsolatos ügyek intézése, panaszok kezelése	29	17	10	2	24	18	2	3
Tanulói magatartásproblémák kezelése	26	14	23	1	20	17	3	2
Délutáni foglalkozások tervezése	26	18	21	10	2	2	–	–
Tanulók számára tanácsadási lehetőségek biztosítása	15	8	10	1	17	7	8	4

A feltett kérdés: *Az Önök iskolájában az alábbiak közül kik vesznek részt a döntések meghozatalában?*

Néhány más adat segítségével kiegészíthető a kép. A délutáni foglalkozásokkal kapcsolatos változásokat a 34-ből 31 iskolában megbeszélték közös tantestületi értekezleten, 30 iskolában volt egyeztetés a szülőkkel is. 27-27 igazgató említette, hogy volt e témáról szó a szülői munkaközösségben is, és hogy a kollégák informálisan egymás között is egyeztettek. A települési szintű szaktanári munkaközösségekkel való egyeztetésről mindössze nyolc vezető számolt be (több igazgató jelezte, hogy településükön nem is működik ilyen testület).

A KÍNÁLAT KIALAKÍTÁSA

Az iskolák mindegyikében átalakult a délutáni kínálat. Az igazgatók válaszai szerint a legjellemzőbb, 25 iskola esetében előforduló változás a kínálat bővülése volt. Az iskolák közel felében, 14 iskolában szorosabbá vált a kapcsolat a délutáni foglalkozások és a tanórai anyag között, 12-ben átalakult a foglalkozások tartalmi szerkezete, 10 iskolában megváltoztak a tanulásszervezési formák. Az iskolavezetők jelentős számban említették mindemellett azt is, hogy nem történt lényeges változás a délutáni foglalkozásokat illetően. A délutáni kínálat változtatásakor a döntéseknél elsősorban a tanulók igényeit (25 említés), másodsorban a pedagógusok kompetenciáit és vállalásait (23 említés), harmadsorban pedig a helyben adódó lehetőségeket (21 említés) figyelembe véve jártak el. A szülők igényeire már jóval kevésbé voltak tekintettel

(9 említés), a pedagógusok foglalkoztatási igényeit hasonlóan szerény arányban (9 említés) tekintették külön szempontnak.

A kínálatot – vagy annak bővítését – a legtöbb esetben a szakkörök, a napközi, iskolaotthon, tanulószoba szervezése, s szintén jellemzően a korrepetálások és sportfoglalkozások szervezése jelentette. Járásonként igen nagy különbség figyelhető meg abban, hogy mire helyezték a hangsúlyt: M járásban a szakkörök, az idegen nyelv, a napközi és a tanulószoba dominált, J járásban az idegen nyelv, a sportfoglalkozások, szakkörök és napközi, a fővárosi kerületben pedig a szakkörök, a napközi, a tanulószoba és a korrepetálás jellemzőek.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy az érintettek, mindenekelőtt a pedagógusok, részesültek-e valamiféle felkészítésben. Az iskolavezetők többsége (19 fő) úgy vélte, hogy az általa vezetett iskolában a pedagógusoknak nincs szükségük külön felkészülésre, jelenlegi felkészültségük mellett meg tudják oldani a feladataikat. 13 vezető volt, aki másként vélekedett; a kérdezettek harmada (11 fő) úgy ítélte meg, hogy a pedagógusok kis felkészülést követően meg fogják tudni oldani az új feladatokat is. Két vezető volt, aki komolyabb felkészülést tartott szükségesnek. A vezetői támogatás az előbbiek okán nem volt általánosnak mondható: a vezetők többnyire munkaközösségi szinten igyekeztek ösztönözni a tanárok közti együttműködést (16 említés), információkat gyűjtöttek továbbképzési lehetőségekkel kapcsolatban (9 említés), helyi szintű továbbképzéseken való részvételt tettek lehetővé (8 említés), néhányan iskolai szinten szerveztek továbbképzést, vagy más iskolában szerveztek látogatást, tapasztalatcserét (2 említés).

A kutatásban részt vevő 34 iskolából az igazgatók véleménye szerint 22-ben adódtak nehézségek a délutáni foglalkozások átalakítása során. A legtöbb (17) említés arra vonatkozott, hogy nincs elég anyagi fedezet a kapcsolódó kiadásokhoz, illetve hogy nem volt elegendő a rendelkezésre álló idő a felkészülésre (16 említés). Ugyancsak gyakori probléma a vezetők szerint, hogy az iskolában nincs elég tanterem a délutáni foglalkozásokhoz (13 említés), valamint hogy a délutáni iskolában maradás újszerűsége miatt nehéz hasznos tapasztalatot gyűjteni (11 említés).

A pedagógusok véleménye hasonló volt: számukra is a legnagyobb mértékben az anyagi fedezet hiányzott, ehhez képest kisebb gondot jelentett a felkészülésre fordított idő és a tantermek hiánya. A szülőkkel való feszültséget közel kétötöd arányban említették, a tanulókkal való nézetkülönbséget hasonló arányban (36%). Valamivel ritkábban említették a tantestületen belüli feszültségeket (33%) vagy a tantestület és a vezetés közötti nézeteltéréseket (23%). Járásonkénti eltérésekre figyelve az adatok alapján M járásban adódott a legtöbb nehézség, a fővárosi kerületben csak egyes problémák ütköznek ki (teremhiány), J járásban csak az anyagi források hiányát említették kevéssel átlag feletti arányban. Az adatok szerint a legtöbb problémával a hátrányos helyzetű tanulókat a legnagyobb arányban fogadó iskolákban kerültek szembe az érintettek, itt egyszerre volt gond a felkészüléssel, és kellett megbirkózni külső és belső feszültségekkel (lásd *7. táblázat*).

7. táblázat: Milyen nehézségek adódtak? Pedagógusok válaszai, %							
	0–25%	26–35%	36–100%	ÁTLAG	BP.	J JÁRÁS	M JÁRÁS
Anyagi források hiánya	82,7	88,4	85,0	85,0	81,3	**86,5**	**86,7**
Nincs elég tanterem, p=0,000	**72,3**	76,8	42,3	59,9	**89,3**	56,0	37,5
Az újszerűség miatt nehéz tapasztalatot gyűjteni, p=0,00	42,1	66,7	**69,2**	59,8	52,2	43,6	**75,6**
Nincs elég idő a felkészülésre, p=0,000	44,7	58,1	**70,2****	59,2	55,1	42,9	**72,7**
Feszültség a szülőkkel	34,4	**49,2**	36,4	38,5	40,4	38,6	37,0
Feszültség a tanulókkal, p=0,005	22,6	**43,8**	**41,7**	36,0	35,6	22,9	**45,4**
Feszültség a tantestületen belül, p=0,044	30,9	21,3	**39,2**	32,6	34,8	25,6	35,9
Nézetkülönbség a tantestület és a vezetés között, p=0,000	21,6	5,2	**32,6**	23,3	25,6	12,0	28,9

A feltett kérdés: *Ha adódtak nehézségek, milyen nehézségek adódtak a megvalósítás során?*

A FELMENTÉSEK KÉRDÉSE

A vizsgált iskolákban a szülők ötöde (20%) kért teljes, és ugyanekkora hányad (20,3%) részleges felmentést alsó tagozatos gyermeke számára. A felső tagozatosok esetében ezek az értékek magasabbak: 50% volt a teljes, 24% a részleges felmentésre vonatkozó szülői kérelmek aránya (lásd *8. táblázat*). A felmentési kérelmeket elsősorban szülői, családi felügyelet otthoni biztosításával, másodsorban más délutáni foglalkozással, különórákkal indokolták a szülők. 11 igazgató említette, hogy a szülők a gyerek sajátos igényeire való tekintettel kérték gyermekük felmentését, míg a gyerek leterheltségének csökkentése 6 iskolában merült fel.

8. táblázat: A felmentések aránya a vizsgált iskolákban (%)						
	FELMENTÉSI KÉRELMEK			FELMENTÉSI KÉRELMEK JÓVÁHAGYÁSA		
	TELJES FELMENTÉS	RÉSZLEGES FELMENTÉS	ÖSSZESEN	TELJES FELMENTÉS	RÉSZLEGES FELMENTÉS	ÖSSZESEN
Alsó tagozat	20,1	20,3	40,4	19,4	20,3	39,8
Felső tagozat	49,8	23,6	73,4	50,3	19,8	70,2

A feltett kérdés: *Kérem, becsülje meg, hogy Ön a kérelmeket milyen arányban hagyta jóvá?*

A szülői kérdőívek adatai alapján elmondható, hogy a délutáni kötelező iskoláztatás alóli felmentések kérvényezésének relatíve leggyakrabban említett oka a gyermek iskolán kívüli különórái. A felmentést kérvényező szülők 40,1%-a erre az okra hivatkozott. Az említések gyakorisága szerint a második felmentési ok az volt, hogy meg tudják oldani otthon is a gyermek felügyeletét (36,5%). A felmentést a szülők 19,4%-a

azért kérte, mert nem akarták, hogy gyermekük az egész napot az iskolában töltse. A további felmentési okok említési gyakorisága már nem érte el a 10%-ot.

Az egyes felmentési okok említése területenként eltérő gyakoriságú, és az eltérések egyetlen okot kivéve statisztikai értelemben is szignifikánsak. A gyermekek iskolán kívüli különóráira a budapesti szülők hivatkoztak a relatíve legmagasabb gyakorisággal (55,8%), ez az ok a vizsgált két vidéki járásban tanuló gyermekek esetében már lényegesen ritkábban szerepelt (lásd *9. táblázat*). Az átlagos, illetve kedvezőtlen adottságú J és M járásban tanuló diákok szülei esetében a leggyakrabban említett felmentési ok az volt, hogy meg tudják oldani a gyermekek délutáni otthoni felügyeletét. J járás esetében a szülők 47,8%-a, M járás esetében pedig 39,1%-a említette ezt a felmentési okot. A vidéki szülők esetében volt fontosabb az a szempont, hogy a gyermek ne töltse az egész napot az iskolában. Ez összhangban van azzal a korábbi megállapítással, mely szerint a vidéki családoknak kevésbé jelent gondot gyermekeik délutáni felügyelete. Míg a fővárosban élő szülők 12,2%-a, addig a J járásban tanuló diákok szüleinek 24,1%-a, az M járásban tanuló gyermekek szüleinek pedig 20,3%-a említette ezt az okot hivatkozásként.

9. táblázat: Milyen okra hivatkozva kérvényezték a kötelező iskolában maradás alól történő felmentést? (Szülői válaszok járások szerint, az adott ok megjelölése a válaszadók %-ában)

	BP. KERÜLET	J	M	ÁTLAG
		JÁRÁS		
A gyermek iskolán kívüli különórái miatt	55,8	37,2	32,0	40,1
Meg tudják oldani a gyermekfelügyeletet	18,9	47,8	39,1	36,5
Nincs értelmes délutáni elfoglaltság az iskolában	3,2	6,2	2,7	4,3
Nem akarják, hogy a gyermek egész nap az iskolában legyen	12,2	24,1	20,3	19,4
Olyan tanulók maradnak délután az iskolában, akikkel nem szeretnék, ha együtt lenne a gyermekük	2,7	5,6	5,1	4,6
A gyermekük kérte	7,4	10,5	9,4	9,3

A délutáni iskolában maradás alól való felmentés okait a szülők legmagasabb iskolai végzettségének függvényében vizsgálva az apa iskolai végzettsége két ok esetében eredményezett statisztikailag is szignifikáns különbségeket: a gyermek iskolán kívüli különórái esetében, illetve a délutáni gyermekfelügyelet megoldottsága esetén. Előbbire azon szülők esetében volt a legmagasabb a hivatkozási arány, akiknél az anya iskolai végzettsége felsőfokú végzettség volt (67,4%). Utóbbit pedig azok a szülők jelölték meg a legnagyobb számban, akiknél az apa iskolai végzettsége legfeljebb 8 osztály volt (60,5%) (lásd *10. táblázat*).

10. táblázat: Milyen okra hivatkozva kérvényezték a kötelező iskolában maradás alól történő felmentést? Szülői válaszok, az anya iskolai végzettsége szerint (%)

OK	LEGFELJEBB 8 OSZTÁLY	SZAKMUNKÁS-KÉPZŐ (ÉRETTSÉGI NÉLKÜL)	SZAKKÖZÉPISKOLA, TECHNIKUM, GIMNÁZIUM (ÉRETTSÉGIVEL)	FŐISKOLAI VAGY EGYETEMI DIPLOMA
A gyermek iskolán kívüli különórái miatt	12,4	27,8	44,6	67,0
Meg tudják oldani a gyermekfelügyeletet	46,4	62,7	56,6	45,5
Nincs értelmes délutáni elfoglaltság az iskolában	7,7	4,6	6,0	6,7
Nem akarják, hogy a gyermek egész nap az iskolában legyen	32,5	25,6	27,9	29,8
Olyan tanulók maradnak délután az iskolában, akikkel nem szeretnék, ha együtt lenne a gyermekük	7,2	6,3	5,1	9,6
A gyermekük kérte	20,6	9,3	13,4	12,8

A felmentésekkel kapcsolatos kérelmekről az igazgatók a legtöbb esetben mérlegelés után döntöttek. 3 esetben említették, hogy automatikusan minden kérelmet jóváhagytak, 2 eset fordult elő mintánkban, ahol tanulmányi eredmény figyelembevételével döntöttek. A kérelmek elutasítására 18 esetben nem megfelelő tanulmányi eredményre hivatkozva került sor, ezek többségére (12 eset) M járásban, kisebb részére (6 eset) J járásban. 11 iskolában kötelező délutáni foglalkozásokra hivatkozva nem engedélyezték a felmentéssel kapcsolatos kérést, többségükben szintén M járásban (lásd *11. táblázat*). (Egyéb okokból történő elutasítás is előfordult, továbbá olyan eset is, amikor félreértésen alapult az elutasítás.)

11. táblázat: A délutáni iskoláztatás alól történő felmentési kérelmek elutasításának okai. Igazgatói válaszok, járások szerint (N)

OK	BP. KERÜLET	J JÁRÁS	M JÁRÁS	EGYÜTT
A gyermek nem megfelelő tanulmányi eredménye	0	6	12	18
Kötelező délutáni foglalkoztatás	2	2	7	11
Félreértés, tájékozatlanság a szülő részéről	0	0	1	1
Félreértés, tájékozatlanság az iskola részéről	0	1	0	1
Egyéb ok	2	4	2	8

A szülői vélemények alapján az iskolák a felmentésre irányuló kérelmek 97%-át elfogadták, és mindössze 3%-át utasították el. Az elutasítás leggyakrabban említett oka a gyermek nem megfelelő tanulmányi eredménye volt (18 említés). A második helyen a kötelező délutáni foglalkoztatás szerepelt.

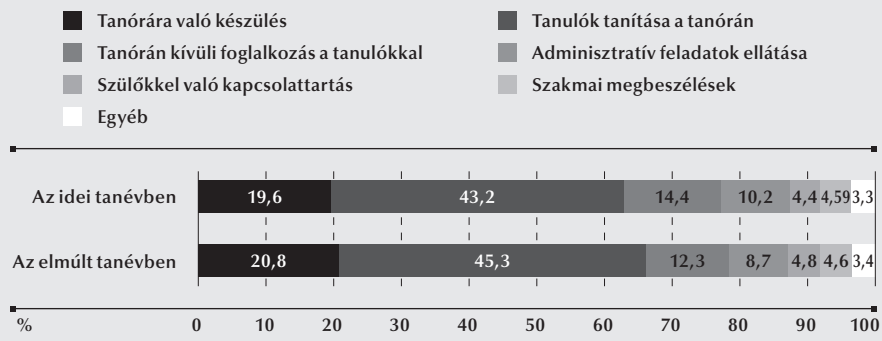
A PEDAGÓGUSOKAT ÉRINTŐ VÁLTOZÁSOK

A 2013/2014-es tanévtől alapvető változások következtek be a tanárpolitikában, amelyek igen sok területen érintették a pedagógusokat. Jelen kutatás keretében elsősorban a munkaidő megváltozásával és a délután 4-ig tartó iskolával összefüggő változásokra fókuszáltunk, egymással összefüggésben. Mélyebb elemzést elsősorban a délutáni iskolázás kérdésének vonatkozásában végeztünk. Az elemzés során elsősorban a pedagógusok munkaidejének változására – s azon belül a délutáni foglalkozásokra fordított idő megjelenésére – voltunk kíváncsiak. Ezen túlmenően igyekeztünk figyelemmel lenni a délutáni feladatokban való érintettség kérdésére, az eltérő feladatokra is. A nehezebbnek tűnő feladattal kapcsolatosan a pedagógusok felkészültségére és a kollégák vagy más szakmai személyek általi támogatási, felkészülési lehetőségeire is kitérünk.

A PEDAGÓGUSOK MUNKAIDEJE

A pedagógusok munkaidején belül az új szabályozás megkülönbözteti az iskolán belül töltendő, ún. kötött munkaidőt és az iskolán kívül tölthető nem kötött munkaidőt. A kötött munkaidőn belül a szabályozás különbséget tesz a tantárgyfelosztásban tervezhető, illetve a tanórán kívüli tevékenységek között, s a konkrét tervezhető kategóriákat is megadja. Így lehetőségünk volt azt is megvizsgálni, hogy hogyan alakul a felkeresett iskolákban a tanárok munkaideje e kategóriák szerint. A kérdéssel kapcsolatban mindenekelőtt arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanári munkaidőn belül hogyan változott a legfontosabb feladatokra fordított idő aránya. Ennek érdekében a 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 2%-kal. Ezzel egyidejűleg – és feltehetőleg ezzel összefüg-

4. ábra: Változások a tanári munkaidőben, a 2012/2013 és a 2013/2014-es tanév között, %

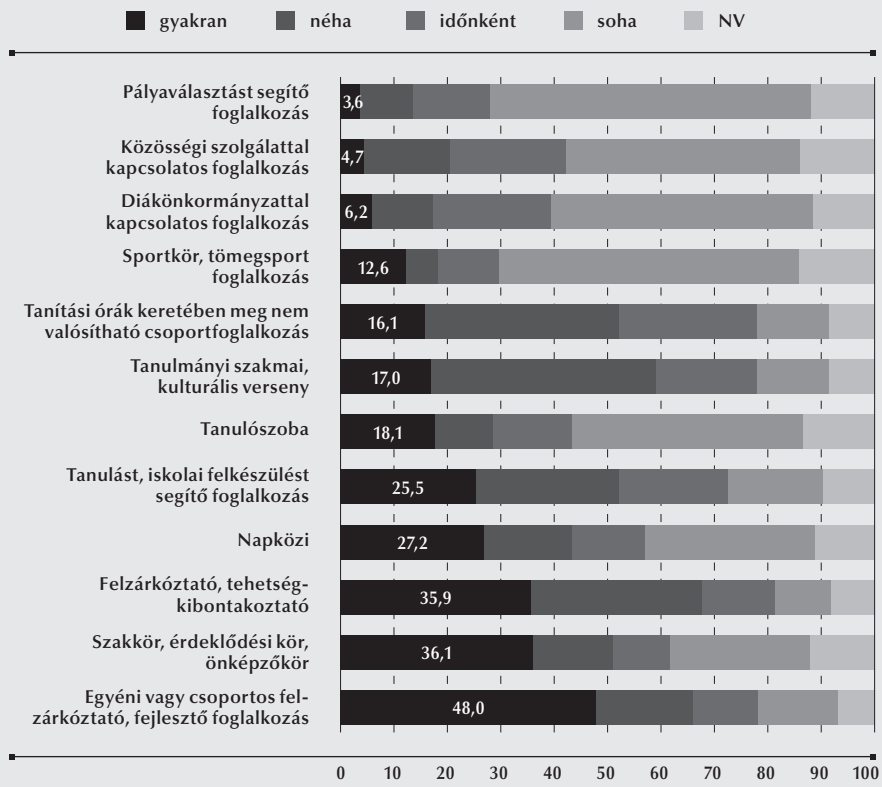


A feltett kérdés: *Kérem, becsülje meg, munkaidején belül mennyi időt töltött egy átlagos tanítási héten az alábbiakkal az elmúlt tanévben, illetve hogyan alakult ugyanez az idei tanévben.*

gésben – az adminisztratív feladatokkal töltött idő hasonló arányban, 1,5%-kal megnőtt. A tanórán kívüli feladatok növekedése a tanórai feladatokat csökkentette: 2%-kal kevesebb idő jut a tanulók tanítására, és 1%-kal kevesebb a készülésre. A szülőkkel való kapcsolattartásra és a szakmai megbeszélésekre fordított idő terén nincs változás: a heti munkaidő 4,5–4,6%-át fordítják erre (lásd *4. ábra*).

Külön megvizsgáltuk az „egyéb foglalkozásokat", azaz a tantárgyfelosztásban is tervezhető nem tanórai feladatok és a kötött munkaidő neveléssel-oktatással le nem kötött részében tervezhető foglalkozások alakulását. A tantárgyfelosztásban is tervezhető rendszeres nem tanórai feladatokon belül az első négy kategória a tanárok legalább felét érinti időnként vagy rendszeresen. A leggyakoribb rendszeres foglalkozástípus az egyéni vagy csoportos felzárkóztató, fejlesztő foglalkozás, ezt követi a szakkörök szervezése, de gyakori még a több célt is megfogalmazó szabadidő-eltöltést támogató foglalkozás, a tanulást, iskolai felkészülést segítő foglalkozás és a napközi. A tanulószoba a pedagógusok harmadát érinti összesen, 18%-uk gyakran, 11%-uk ritkán vonódik be ebbe a munkába (lásd *5. ábra*).

5. ábra: A tantárgyfelosztásban is tervezhető rendszeres nem tanórai feladatok



A feltett kérdés: *Milyen, a tantárgyfelosztásban is tervezhető rendszeres nem tanórai foglalkozások ellátásában vesz részt?*

A tanításon kívüli tevékenységek még általánosabbak: szaktól teljesen, beosztástól részben függetlenül érintik a pedagógusokat a foglalkozások előkészítésével kapcsolatos elfoglaltságok, a tanulók teljesítményéhez és a pedagógiai tevékenységhez kapcsolódó ügyviteli feladatok. A nevelőtestület, munkaközösségek munkájában való részvétel szintén általánosnak mondható, a pedagógusok háromnegyedét érinti, a munkaközösség vezetése 20%-ot. Az eseti helyettesítés gyakran szerepel a pedagógusok közel ötödének a feladatai között, közel 50%-uk pedig szintén érintett, de ritkábban (lásd Melléklet *2. táblázat*).

A DÉLUTÁNI FOGLALKOZÁSOKBAN VALÓ ÉRINTETTSÉG

A munkaidő megváltozását és a délutánig tartó iskola bevezetését összevetve adatainkból az látható, hogy a pedagógusok jóval nagyobb hatásúnak érzékelték a saját szempontjukból a munkaidő változását, mint a délutánig tartó tanulás bevezetését. Az egyes járások között nincs lényeges és szignifikáns eltérés a változás megítélését tekintve önmagában a munkaidő változásának következtében. Ugyanakkor jelentős és szignifikáns eltérés figyelhető meg az egyes járásokban dolgozó pedagógusok között a délutánig tartó iskola bevezetésével összefüggésben (p=0,000): míg a fővárosban jellemzően nem tulajdonítottak a dolognak nagy jelentőséget, addig a két vidéki helyszínen láthatóan nagyobb hatással volt az intézkedés a pedagógusok életére. Hasonló eltérés figyelhető meg az adatok iskolakategóriánkénti elemzése során. A leghátrányosabb helyzetű iskolákban a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatos változást a 2,5-es átlagos értéknél jóval magasabbra, 3-asra értékelték a pedagógusok.

Az adatokból jól kirajzolódik, hogy a délután 4-ig tartó iskola bevezetése igen differenciáltan érintette az iskolákat, a tanulói összetételtől függően. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy hogyan zajlott a pedagógusok szemével nézve az intézkedés bevezetése, és milyen tényleges változásokról lehet a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatban beszélni: milyen foglalkozások esetében történt a legnagyobb változás, és melyek azok a pedagóguscsoportok, amelyeket leginkább érintenek a délutáni foglalkozásokkal összefüggő változások.

A korábbi és a kérdezéskori tanév összehasonlításából az derül ki, hogy elsősorban a szakkörök, másodsorban a napközis foglalkozások esetében nőtt meg a pedagógusi részvétel. Kisebb változások mindegyik foglalkozás esetében megfigyelhetőek: a korrepetálás esetében 72-ről 75%-ra nőtt a pedagógusok aránya, és szerényen bár, de nőtt a tanórán kívüli nyelvi foglalkozások és művészeti foglalkozások aránya is (lásd *12. táblázat*). A legnagyobb változás a szakkörök szervezése és a napközi esetében figyelhető meg: 48-ról 59%-ra (11%-kal) nőtt a szakkört szervezők aránya, 43-ról 52%-ra (9%-kal) a napközis foglalkozást tartóké, és 52%-ról 62%-ra azoké, akik mást neveztek meg. A szakkörök szervezői mellett láthatóan a napközis foglalkozásokat és a napközit (ill. a részben az egyéb kategóriában szereplő tanulószobát) szervező pedagógusok esetében volt a legnagyobb a növekedés az intézkedés bevezetése következtében.

A két csoportot néhány vonatkozásban közelebbről megvizsgálva úgy láttuk, hogy bár az érintettséget tekintve a szakkörök vezetése jelentősebbnek tűnik, a munka sajátosságai felől nézve feltételeztük, hogy mégis inkább a napközis és tanulószobai

12. táblázat: A délutáni foglalkozásokban részt vevő pedagógusok aránya a 2012/2013-as és a 2013/2014-es tanévben, s a változás mértéke, %

	2012/13-AS TANÉV	2013/14-AS TANÉV	VÁLTOZÁS ÁTLAG	BPEST	J JÁRÁS	M JÁRÁS
Iskolaotthonos foglalkozások	15,50%	20,70%	5,20%	4,5	5,8	5,2
Napközi, tanulószoba	**43,80%**	**52,00%**	**8,20%**	5,7	7,1	12,6
Klubnapközi	3,60%	4,00%	0,40%	–1,1	1,3	0,8
Korrepetálás	71,50%	75,60%	4,10%	5,5	3,7	3,4
Szakkörök szervezése	**47,60%**	**59,20%**	**11,60%**	6,6	6,3	22,3
Művészeti foglalkozások szervezése	22,40%	23,50%	1,10%	2,3	0,6	0,8
Délutáni sportfoglalkozások szervezése	22,60%	26,00%	3,40%	–0,5	5,2	3,4
Tanórán kívüli idegennyelv-oktatás	10,60%	11,00%	0,40%	–3,1	2,7	0,6
Délutáni kirándulások szervezése	62,60%	60,80%	–1,80%	–1,8	–0,7	–2,6
Egyéb	*51,90%*	*62,10%*	**10,20%**			

A feltett kérdés: *Részt vett-e az előző tanévben, és részt vesz-e ebben a tanévben az iskolában az alábbiakban?*

foglalkozások kívánnak nagyobb változtatást a pedagógusoktól munkájukban és nézeteikben.

A nehézségek és a feladat újszerűsége ellenére nem okozott a megvalósítás komoly problémát a pedagógusok számára: a válaszoló pedagógusok fele (51,3%-a) érezte úgy, hogy jelenlegi felkészültségével meg tudja oldani az új feladatokat, egyharmaduk (34,7%-uk) 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 az 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.

PEDAGÓGUS TÁMOGATÁSOK

A pedagógusokra és a pedagógusi munkára irányuló elemzésünk végén a pedagógusok szakmai fejlődési és támogatási lehetőségeit vizsgáltuk meg, azt, hogy mennyiben tudnak kollégák vagy más, segítő személyek támogatására építeni. A kérdéskört két okból tartjuk fontosnak: egyfelől a pedagógusok egy része számára viszonylag új feladatot jelentett a délutáni foglalkozások kiterjesztése, számukra a tapasztalatszerzés lehetőségei vetődnek fel. Másfelől a délutánra az iskolában maradó tanulók összetétele eltér a délelőttitől: több a segítséget igénylő, problémás tanuló, ezért a velük való foglalkozáshoz több segítő foglalkozású személy részvétele kellhet.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a nehezebb feladatokkal találkozó – hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó vagy a tanulószobán magasabb arányban tanító – pedagógusok kapnak-e szakmai támogatást kollégáiktól, más szakmák képviselőitől, és

támaszkodhatnak-e iskolai segítő személyzetre. A pedagógusok többsége számára iskolán belül is elérhető a fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus és gyermekvédelmi felelős segítsége, ha nem is élnek vele nagyon gyakran. A tanulószobán időnként vagy gyakran tanítók számára valamivel rosszabb ezek elérhetősége, s az átlagosnál ritkábban élnek a lehetőséggel.

A hátrányos helyzetű tanulókat nagyobb arányban tanító pedagógusok számára a segítő személyek hozzáférése nem általános. Éppen a hátrányos helyzetű iskolakategóriákban, ahol a HH tanuló aránya 36% feletti, s ahol jobban érintettek a pedagógusok is, szignifikánsan rosszabbnak mondható az általunk kérdezett valamennyi segítő személy elérhetősége (pl. gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, szociális munkás).

A segítő személyek elérhetősége iskolán belül vagy iskolán kívül adott, de igen nagy járásonkénti szignifikáns különbséget rejt. A gyógypedagógusok iskolán belül például a fővárosban a pedagógusok 75%-a számára elérhetőek, fejlesztő pedagógusok a 97%-uk számára. A tanulószobán tanító pedagógusok esetében az átlagnál valamivel rosszabb a helyzet (lásd *13. táblázat*).

13. táblázat: Segítő személyek elérhetősége a pedagógusok számára

	PEDAGÓGUSOK ÁTLAGA			TANULÓSZOBÁN IDŐKÉNT VAGY GYAKRAN TANÍTÓ PEDAGÓGUS		
			HA ELÉRHETŐ: ÉL-E A LEHETŐSÉGGEL…			HA ELÉRHETŐ: ÉL-E A LEHETŐSÉGGEL…
	ISKOLÁN KÍVÜL	ISKOLÁN BELÜL	RENDSZERESEN	ISKOLÁN KÍVÜL	ISKOLÁN BELÜL	RENDSZERESEN
gyógypedagógus	18,9	64,7	34,2	18,5	58,1	23,1*
fejlesztő pedagógus	6,1	87,8	48,6	6,1	84	38,5*
szociális munkás	15,5	17,5	7,7	29,1	19,6	6,05
gyermekvédelmi felelős	9,8	70,6	29,9	14,4**	57,2**	26,6**
iskolapszichológus	19,7	36,5	21,1	17,2**	16,4**	9,6*
szabadidő-szervező	5,7	31	11,5	7,1*	21,7*	6*
pedagógiai asszisztens	2,3	64	31,5	2,3	59	30,4

A feltett kérdés: *Elérhető-e az Ön számára az alábbi szakmai segítők részéről segítség munkája során? Milyen gyakran veszi igénybe a segítségüket munkája során? **=p≥0,005, *= p ≤ 0,005*

A továbbképzések szempontjából már sokkal jobbnak mondható a helyzet. A leghátrányosabb iskolakategóriában tanítók továbbképzésben való részvétele az átlagnál szignifikánsan intenzívebb, az elmúlt 5 évben az átlagnál (4,5) jóval magasabb számú (5,8) továbbképzésen vettek részt, az átlagnál (69%) szignifikánsan magasabb arányban (76%) vettek részt HEFOP, TÁMOP projekthez kapcsolódó továbbképzésen és helyi, területi továbbképzésen is (92%, átlag 82%) (p=0,000), s valamivel a belső továbbképzéseken való részvétel is erősebb (89%, átlag 84%) (p=0,004). Az óralátogatás esetében azonban a helyzet megfordul, ez a tapasztalatszerzési forma elmarad az átlagtól esetükben (73% átlag 82%) (p=0,006). A kollégákkal folytatott szakmai beszélgetésben már nem tapasztalható szignifikáns eltérés.

TANULÓSZOBÁS PEDAGÓGUSOK

Bár a pedagógusok jelentős részének nem okozott különösebb gondot a délután 4-ig tartó iskola bevezetése, vannak iskolák és pedagógusok, amelyek és akik számára nagyobb kihívást jelentett az új helyzet. Ilyenek a hátrányos helyzetű tanulókat magas (36–100% közötti) arányban fogadó iskolák és az itt dolgozó pedagógusok (mintánkban 201 pedagógus tartozik ebbe a kategóriába). A pedagógusi feladatkörök oldaláról a szakkört és a tanulószobát vezető pedagógusokat láttuk leginkább érintettnek a kérdésben. A szakkört gyakran vezetők száma mintánkban 169 fő, a minta 41%-át teszi ki, a tanulószobán tanító kollégák száma 181 fő (33%). Az adatokból kitűnik, hogy a tanulószobán tanító pedagógusok aránya igen eltérő járások és iskolakategóriák szerint: az átlagos 20%-ot jelentős mértékben meghaladó a leginkább hátrányos helyzetű iskolakategóriában (33%) és M járásban is (lásd *14. táblázat*).

14. táblázat: Tanulószobán tanító pedagógusok aránya a vizsgált járásokban

	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

Ha nem pusztán az új feladatokban való érintettségre figyelünk, hanem a tanári munka változásainak mértékére is, akkor a munkaidőben mérhető feladatváltozások adhatnak fogódzót. A szakkört vezető és a tanulószobát vezető pedagógusokat összehasonlítva azt találtuk, hogy a szakkört vezető pedagógusok az átlagtól jellemzően nem térnek el: idejük 43,4%-át töltik tanórai foglalkozással (átlag: 43%) és 14,5%-át tanórán kívüli foglalkozással. Minden más tekintetben is megegyeznek a pedagógusok átlagával. A délutáni érintettségben való növekedést mutatja, hogy a pedagógusok között egyik tanévről a másikra 15,4%-kal nőtt azok aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy gyakran tanítanak tanulószobán. A tanulószobán is tanító pedagógusok – saját megítélésüket is figyelembe véve – a délutáni foglalkozások kérdésében az átlagnál (5-ös skálán 2,5) inkább érezték magukat érintettnek (5-ös 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. Ezért az alábbiakban az ő helyzetükre érdemes részletesebben is kitérni.[4]

4 A tanulószobán tanító pedagógusok összetétele nem tér el jelentősen a pedagógusok átlagától: 80%-uk nő, 78% főiskolát végzett (átlag: 84%), 60%-uk 16–35 éve van a pályán, 85%-uknak nincs szakvizsgája (átlag: 80%). Szakok szerint minden szakos tanár előfordul, gyakoribbak a nagyobb szakok, a magyar, a matematika, az idegen nyelv, és igen sok tanító is van a tanulószobán tanító pedagógusok között. 83%-uknak van a tanításon kívül más megbízatása is (átlag: 73%), és az átlagnál nagyobb arányban (17%) említették, hogy nem tagjai munkaközösségnek (átlag: 9,6%).

A tanulószobán tanító pedagógusok szemével nézve a délután 4-ig tartó iskola bevezetésének tervezési és megvalósítási folyamata is más oldalról mutatkozik meg. Számukra nagyobb problémát jelentett a feladat újszerűsége, a felkészüléshez szükséges idő hiánya. Ugyanakkor a többi érintettel való kapcsolat is valamivel feszültebbnek látszik, az átlagnál nagyobb mértékben utalnak tantestületen belüli, tanulókkal szembeni feszültségre, vezetők és tantestület közti feszültségre. Ezekből arra is lehet következtetni, hogy sokuk nem önként és nem örömmel vállalta a tanulószobai tanítás megbízatását, elképzelhető, hogy presztízsveszteségnek érezték a maguk számára.

A munkaidőben bekövetkezett változásokat is közelebbről vizsgálva láthatóvá válik, hogy a tanári munka szempontjából a tanulószobán gyakran tanító tanári csoportot a tanórán kívüli tanítás vonatkozásában az átlagnál jóval jelentősebb változás érte: esetükben 5,3%-kal nőtt meg a tanórán kívüli foglalkozásokra fordított idő (átlag: 204%, p=0,008) (lásd *15. táblázat*).

15. táblázat: A tanulószobás pedagógusok heti munkaideje, %

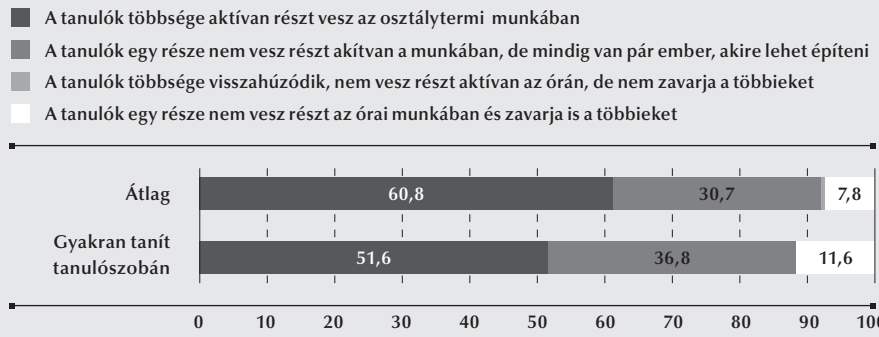
		TANÓRÁRA VALÓ KÉSZÜLÉS	TANULÓK TANÍTÁSA A TANÓRÁN	TANÓRÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁS A TANULÓKKAL	ADMINISZTRATÍV FELADATOK ELLÁTÁSA	SZÜLŐKKEL VALÓ KAPCSOLATTARTÁS	SZAKMAI MEGBESZÉLÉSEK	EGYÉB
Jelen tanév	tszped.	18	43,4	18,0**	9,0	4,5	4,4	2,8
	átlag	19,5	43,2	14,5**	10,4	4,5	4,7	3,2
Elmúlt tanév	tszped.	18,8	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

***=p≥0,005, *= p ≤ 0,005*

A pedagógusok tanulókkal való kapcsolatára irányuló kérdésünk azt mutatja, hogy a tanulószobán tanító pedagógusoknak valamivel nehezebb dolguk van e tekintetben: míg a pedagógusok átlagosan 60%-ban jó viszonyban vannak a tanulók többségével, és a tanulószobán nem tanító pedagógusok még jelentősebb, 70%-os arányban nyilatkoztak így, addig a tanulószobán gyakran tanító pedagógusoknak csak 43%-a tudott kedvező választ adni a kérdésre (p=0,000).

A tanóra jellemzőit illetően a tanulószobán gyakran tanító pedagógusok az átlagosnál kisebb arányban nyilatkoztak úgy, hogy a tanulók többsége aktívan részt vesz a munkában. Bő harmaduk említette, hogy jelentős azoknak a tanulóknak az aránya is, akik nem vesznek részt az osztálytermi munkában, de nem is zavarják az órát, 12% az órát zavaró tanulókról számolt be (p=0,031). Az eltéréseket magyarázhatja a tanulók társadalmi összetételének eltérése a délelőtti órákhoz képest, de a délutánra jobban elfáradó tanulók (és tanárok) is (lásd *6. ábra*).

6. ábra: A tanulók jellemző osztálytermi viselkedése a pedagógusok véleménye szerint, %



A fentiek fényében kíváncsiak voltunk arra, hogy a kérdezett pedagógusok hogyan látják a pedagóguskompetenciák oldaláról ezt a munkát, mit gondolnak a délutáni foglalkozásokhoz kapcsolódó pedagógusi munka és a pedagóguskompetenciák kapcsolatáról. 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, az előbbiek azonban ezt magasan kiemelték minden más kompetencia közül (4,3-as értékkel, p=0,007). Ezt követően az elkötelezettséget és a szakmai fejlődésért való felelősségvállalást emelték ki, s az ehhez közel hasonló fontosságú kommunikáció és szakmai együttműködés kompetenciát (lásd *16. táblázat*), s az átlagnál magasabban értékelték a szaktudományi, szaktárgyi, tantervi tudást (p=0,007). Mindezek a kiemelt és az átlagnál jobban hangsúlyozott kompetenciák a házi feladat és a tanórához szorosan kapcsolódó tanulási feladatok támogatását hangsúlyozzák mint a munka lényegi elemét.

16. táblázat: A munkához szükséges pedagóguskompetenciák a tanulószobán gyakran tanító és ott nem tanító pedagógusok megítélése szerint (5-ös skála átlagai)

	GYAKRAN TANÍT TANULÓSZOBÁN	ÁTLAG
A szaktudományi, szaktárgyi, tantervi tudás, p=0,007	3,97	3,83
A tanuló személyiségfejlesztése, egyéni bánásmódhoz, hátrányos helyzetű, SNI tanulók együtt neveléséhez, p=0,003	4,03	4,10
A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, p=0,002	4,02	3,97
A pedagógiai folyamat tervezése, megvalósításhoz kapcsolódó önreflexió	3,73	3,70
A tanulás támogatása, p=0,007	4,31	4,14
A pedagógiai folyamatok és a tanulók folyamatos értékelése, elemzése	3,65	3,61
Kommunikáció és szakmai együttműködés	4,03	4,02
Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	4,04	4,00

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

Feltehetően a fentiekkel összességében összefügg, hogy a tanulószobán tanító pedagógusok személyes elégedettségérzése közepesnél valamivel gyengébb (az időnként tanulószobán tanító pedagógusok 2,6, a gyakran tanulószobán tanító pedagógusok esetében 2,8 az átlag 5-ös skálán), ami elmarad a pedagógusok átlagától (5-ös skálán az átlag: 3,1).

ÖSSZEGZÉS

A kutatás tapasztalatai alapján úgy tűnik, a délután 4 óráig tartó iskola bevezetése következtében az első tanévben csak kismértékű változás következett be a vizsgált általános iskolák körében. Mégis érzékelhetőek kismértékű átrendeződések az intézmények életében, mindenekelőtt a délutáni foglalkozások kialakítása és a pedagógusok délutáni foglalkoztatása vonatkozásában. Az intézkedés bevezetése és megvalósítása során sok nem világos kérdéssel, bizonytalanságokkal kellett a résztvevőknek szembenézniük. Nem volt jól ütemezett és elég egyértelmű az intézkedés kommunikációja a központi szint részéről, ami az első időszakban eltérő értelmezéseket tett lehetővé az intézményi szintű megvalósítás számára. A beavatkozás nem járt együtt anyagi és szakmai támogatással, ami nehezítette az intézmények helyzetét, különösen a legérintettebb járásban és a hátrányosabb helyzetű tanulókat nagyobb arányban fogadó iskolákban. A járások közti eltérések megfigyelhetőek a fogadtatásban, a tanórán kívüli foglalkozások szervezésében és a pedagógusok kapcsolódó munkaterheiben is. A járások közti eltérések mögött a szülői igények eltérései és a társadalmi összetétel különbözőségei tapinthatóak ki a kérdőíves adatfelvétel eszközeivel.

A fogadtatás nemcsak járásonként, de az egyes szereplők részéről is eltérő volt. Feltehetően a nem elég hatékony kommunikáció a fogadtatás ellentmondásosságához is hozzájárulhatott: az érintettek igen különbözőképpen fogadták a jogszabályi

változást; az igazgatók jellemzően aktívabban, kezdeményezően, a pedagógusok már kevésbé lelkesen, inkább óvatosan, visszafogottabban, míg az egyik leginkább érintett fél, a tanulók kifejezetten negatívan. Az általunk vizsgált kérdésben ugyanakkor inkább hasonlított a felek véleménye, végső soron valamennyien a délutáni bent maradás választhatósága mellett foglaltak állást.

Az intézmények oldaláról elsősorban a pedagógusokat tudtuk érdemben vizsgálni. Feltehetően a bevezetés körülményei is hozzájárultak ahhoz, hogy a pedagógusok érdemi változást nem nagyon reméltek az intézkedéstől, a saját helyzetük szempontjából a változatlanságot és néhány vonatkozásban a romlást prognosztizálták. A pedagógusok körében kismértékű változások figyelhetőek meg a délutáni foglalkozások és emellett a kötött munkaidő bevezetése következtében – ezeket tekintettük át az érintettség, az időráfordítás és a feladatok szempontjából. A munkaidő módosulása az általános pedagógusi vélemények szerint a délutáni foglalkozások bevezetésénél jelentősebb hatással járt számukra. A pedagógusok munkaidejének módosulása a délutáni foglalkozások kötelező bevezetésének következtében azonban úgy tűnik, mégsem egyformán érintette az intézményeket és a pedagógusokat. A délután 4-ig tartó iskola bevezetése nyomán a munkaidő szerkezetében megfigyelhető módosulás nem jelentős, közelebbről vizsgálva azonban látható, hogy nagy az eltérés az érintettségben a pedagógusokon belül. Úgy tűnik, hogy az intézkedés jobban érintette a hátrányosabb helyzetű járásokat és iskolákat és az abban dolgozó pedagógusokat. Elemzésünk a tanulószobán tanító pedagógusok körén belül talált jelentősebb változást a korábbi feladatokhoz és munkaterheléshez képest.

A tanulószobán tanító pedagógusok délutáni foglalkozásokban való fokozott érintettsége időben is kimutatható, de a felkészülés és támogatás esélyeiben is. Kutatásunk kérdőíves elemzése a részletkérdésekbe nem tudott ugyan betekintést nyerni, de néhány feltételezést adataink megengednek. A délutáni foglalkozásokban a tanulószobára beosztott pedagógusok számára úgy tűnik, nehézséget jelent a megvalósítás. Adataink arra mutatnak, hogy a délutáni tanítási helyzetek a délelőtti óráknál valamivel nehezebb körülmények között zajlanak, részben a tanulói összetétel eltérései, részben feltehetően a tanulók fáradása, a pedagógiai eszközök hiánya következtében.

A délutáni foglalkozások, pontosabban a közelebbről vizsgált tanulószobai foglalkozások pedagógiai és módszertani értelemben a vizsgálat idején nem tűntek átgondoltnak, a megoldások nem mindig találkoztak a lehetőségekkel. A pedagógusok maguk inkább a tanulás közvetlen támogatása oldaláról közelítettek a feladathoz, azaz a házi feladatra fókuszáltak, kevésbé törekedtek más, például társas tanulási lehetőségek kihasználására.

Tapasztalatainkat árnyalja, hogy a változás egy korai szakaszában vizsgálódtunk, még nem mindenütt lehetett idő a hatékonyabban működő megoldások kimunkálására. Mindazonáltal úgy véljük, tapasztalataink a tendenciákat és az eltéréseket illetően jelzésértékűnek mondhatóak, és hozzájárulhatnak újabb átgondolás lehetősége esetén egy hatékonyabb, minden érintett résztvevő számára elfogadható, fenntartható megoldás kialakításához.

DÉLUTÁNI TANULÁS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FELSŐ TAGOZATÁN: A TANULÁSHOZ VALÓ HOZZÁFÉRÉS ÉS TÁMOGATÁSOK MÓDOZATAI (IMRE ANNA)

KÉRDÉSEK ÉS MEGKÖZELÍTÉSEK

Az iskola egész napossá tételére irányuló intézkedések kiterjesztették az iskolában a tanulásra fordítható időt délután 4 óráig. A tanulók oldaláról nézve lehet ezt jó lehetőségnek, nem túl érdekesnek vagy egyenesen kényszernek is értelmezni. Lehet olyan lehetőségnek látni, amely több iskolában eltöltendő időt kínál, de egyben a választásra is módot ad, hogy mivel teljen a több idő: tanulással, felzárkózással, a tananyagon túlmutató ismeretek megszerzésével, sportolással, kreatív elfoglaltságokkal, több támogatási lehetőséggel vagy akár ezek kombinációjával. Ugyanakkor kényszerként is fel lehet fogni, ha az iskola nem olyan hely, ahol értelmes és hasznos dolgokkal lehet találkozni, vagy kellemes emberek között telik az idő, azaz ha az iskola nem olyan hely, ahol jó lenni. Az alábbi elemzés a délutáni iskolában tartózkodással összefüggő tanulói tapasztalatokhoz igyekszik közelebb jutni, és azt feltárni, hogy hogyan látják ezeket a lehetőségeket a tanulók, milyen hatások, benyomások érik őket ebben az időszakban, és ezek nyomán mennyire tűnik számukra és a külső elemző számára hasznosnak az itt eltöltött idő. Tudjuk, hogy a hazai oktatási rendszer igen differenciált, különösen nagy különbségek lehetnek az általános iskola felső tagozatán. Vélhetően a tanulói tapasztalatok is igen sokfélék, részben a tanulók iskolai, részben a társadalmi hátterük függvényében. Mi ezt a differenciáltságot igyekszünk megragadni.

Megközelítésünk a fentiekkel összhangban végső soron a *tanulási utak* eltéréseit igyekszik közelebbről megismerni, mindenekelőtt az eredményesség és az esélyek kérdése felől. Mivel a vizsgálat idején nem lehetett remélni, hogy a beavatkozás hatását mérni tudjuk, helyette a délután az iskolában tartózkodó tanulókra igyekeztünk figyelmet fordítani, arra figyelve, hogy miben jelent más, esetleg több lehetőséget a délutáni bent maradás az ezt választó tanulók számára, hasonló társadalmi hátterű, iskolában nem maradó társaikkal összehasonlítva. Az eredményességet az élethosszig tartó tanulás értelmezési keretében fogalmaztuk meg a kutatás számára: ez a megközelítés nem a szűkebb tanulmányi eredményességre kíváncsi elsősorban, hanem arra, hogy hogyan alakulnak a tanulói eredményesség vonatkozásában azok a tanulási attitűdök, motivációk, amelyek – a tanulási képességekkel együtt – hosszabb távon, szerencsés esetben egy életen át megalapozhatják a tanulók számára a tanulást. Az élethosszig tartó tanulásra való felkészülés ugyan az iskolarendszert elhagyva válhat igazán fontossá az egyén számára, de jóval korábban, a kötelező oktatás során alapozódik meg (OECD 2001, OECD 2004, Hargreaves 2004). Ezért nemcsak a tanulmányi eredmények, hanem a tanulással szembeni attitűdök, motiváltság alakulására voltunk kíváncsiak elsősorban, a tanuláshoz szükséges készségek megszerzésének esélyeire, s végső soron ennek a folyamatban történő alakulására és eredményére: a tanulás iránti érdeklődés felkeltésére, megőrzésére vagy a tanulástól való elfordulásra az általános iskola felső tagozatán.

Az élethosszig tartó tanulás felőli megközelítés nemcsak a tanulási célokat szélesíti ki minden tanulást segítő célra és minden tanulói csoportra – és ezzel az esélykülönbségek csökkenésére –, de további fogódzókat is kínál a megközelítés, értelmezés számára (Tuijnman–Boström 2002, OECD 2001). Az élethosszig tartó tanulás megkö-

zelítése a tanulást eloldja az iskola formális kereteitől és szorosan értelmezett céljaitól, és minden tanulásra alkalmas helyzetet a tanulási környezet potenciális részének tekint, különbséget téve a formális, nem formális és informális tanulási környezetek között, hangsúlyozva, hogy ezek között nincs feltétlenül éles határ, hanem egymást kiegészítő, egymást erősítő vagy egymást akadályozó módon is működhetnek. A fiatalok az idejük jelentős részét töltik az iskolában, de még többet az iskolán kívül. A tágabban értelmezett tanulás szempontjából a tanulók iskolán kívüli tevékenysége ugyanannyit számít, mint az iskolán belüli. Sokat számíthat a tanulásban az otthoni tanulás, illetve az iskolán kívüli szervezett tanulás is. A tanulási nap fogalma túlmutat az iskolai napon – ezért fontos a határok lebontása az iskolán belüli (tanórai) és az iskolán kívüli (tanórán kívüli) tanulás között (Andrews 2001). Az iskola által szervezett programok szélesíthetik, meghosszabbíthatják az iskola által eleve kínált lehetőségeket (pl. házifeladat-klubok, korrepetálási lehetőségek), gazdagíthatják ezeket (pl. az iskola tanórai keretében nem szereplő szakkörökkel), vagy a különböző tanulói készségek elmélyítésére törekedhetnek (pl. olvasási klub, matematikaklub, önkéntes tevékenységek stb.). Ezek a területek egymást is átfedik, megsokszorozva ezzel egymás hatását is (Nahalka 2003). A tanórán kívüli tanulási lehetőségek a tanulás kevésbé formális oldalához tartoznak, de a formális tanulást is nagyban segíthetik. Egy formális osztálytermi helyzetben például nemcsak a tanterv és a tanár van jelen, hanem az informális tanulás lehetősége is azzal összefüggésben, hogy hogyan van az osztály berendezve, hogy milyen szabályok mentén működik, hogy a diákok között hogyan adódik tovább a tudás. Ez esetben a puszta részvétel az iskolai folyamatokban az informális tanulást segíti elő, ugyanakkor kevés köze van ahhoz, amit a tanár és az iskola szándékosan közvetít. Hasonlóképpen, az iskola elősegíti a nem formális tanulást a tanórán kívüli tevékenységek révén, amelyeknek bár nincs közvetlen közük az osztályzatokhoz és a bizonyítványhoz, mégis, szerencsés esetben, a szándékos és szisztematikus tanítást és tanulást segítik (La Belle 1982).

A tanórán kívüli tanulás kérdéséhez szorosan kapcsolódik az iskolai kontextus kérdése is. Ez nemcsak a tanulói összetétel eltérései miatt és nemcsak a hátrányos helyzetű tanulók esetében fontos, hanem általánosan a tanuláshoz való hozzáférés miatt is, ami a tanulók szélesebb rétegei esetében is lényeges. Mindebben elsősorban a struktúrák kialakítása lehet fontos elem. A délutáni tanulás különböző formái (pl. korrepetálás, tehetséggondozás, napközi, sport, idegen nyelv stb.) és ezek céljai a délelőtti tanuláshoz való kapcsolódást teszik lehetővé, közvetlenebb kapcsolatot teremthetnek a tanulói eredményességgel. A délutáni tanulás számára kialakított struktúrák (időkeret, infrastrukturális keretek) befolyásolják az egyes szereplők közti interperszonális kapcsolatokat, és ezáltal, ha nem is közvetlenül, de befolyást gyakorolhatnak a tanulási lehetőségekre is. A többlettámogatásokhoz való hozzáférés lehetősége szintén sokat számíthat. Az iskolai struktúrák kialakítása mellett a működést befolyásoló iskolai kultúra is hatással lehet a délutáni tanulási formák minőségére és vonzerejére (pl. az iskolai szereplők közti együttműködési gyakorlat, jó tantestületi és tanár-diák kapcsolatok). Az egyes szereplők közti kapcsolatok a társadalmi tőkék különböző formáit mobilizálhatják, erősíthetik egy rugalmasabb kereten belül, ez segítheti az egymás közti – informális – tanulást, a tanulási közösségek létrehozását az iskolai szereplők és a tanulók számára, s ezzel közvetve vagy közvetlenül ugyancsak hozzájárulhatnak a tanulási eredményesség javulásához. Mindezek végső soron azt a kérdést is feszege-

tik, hogy milyen iskolai szervezeti és társadalmi-közösségi struktúrába ágyazódnak a délutáni tanulás formái, milyen értelmezések, rutinok működtetik a tanárok és az iskolavezetés részéről.

Mindez segíti a tanulási tapasztalatok tanulási környezettel együtt történő, kontextusba helyező megközelítését is. Azon tanulók számára, akik kevés erőforrásra, támogatásra számíthatnak az iskolán kívül, az iskolai tanulási környezet gyakran tud kedvező lehetőséget kínálni, ami a tanulás eredményességét – s ezáltal az eredménytelenség csökkenését – támogatja. Az iskolai tanulási környezet több közvetlen vagy közvetett lehetőséget kínálhat a tanulók számára, többféle támogatási lehetőséget biztosíthat a számukra. Ugyanakkor a tanulási környezetek eltérései eredményezhetnek olyan feltételeket is, amelyekben a tanulás előtti akadályok megmaradására s ezáltal az esélykülönbségek újratermelődésére van nagyobb esély, s amelyek kevés esélyt adnak még a jó képességű tanulók számára is. Az iskolai kontextusok eltérései, amelyek a tanulói összetétellel vagy az iskolakörzet jellemzőivel függenek össze, jól ismertek, mégis kevesen foglalkoznak velük; a legtöbb elemzés úgy beszél az iskolákról, mintha azok nem nagyon különböznének egymástól. Az elemzések mellett az oktatáspolitika számára is fontos a kontextusok eltéréseinek figyelembevétele, eltérő megoldások segíthetnek eltérő adottságokkal rendelkező iskolakörzetek és iskolák esetében (Thrupp–Lupton 2006).

KUTATÁSI MEGKÖZELÍTÉSEK

A délután 4-ig tartó iskola bevezetése lehetőséget kínál számunkra arra, hogy valamivel közelebb jussunk annak megismeréséhez, hogy egy ebbe az irányba megnyíló változás milyen tényleges tanulási alkalmakat tud felkínálni a tanulók számára, s ezek hogyan működnek jelen formájukban. A pontosabb kutatási kérdések feltevése érdekében igyekeztünk néhány, tanulási utakkal összefüggő korábbi – nemzetközi – kutatási tapasztalatba is betekintést nyerni.

A RESL[1] nemzetközi kutatás a reprodukciós elméletek korlátozottságára és túlzott determinisztikusságára hívja fel a figyelmet, mert nem veszik kellőképpen figyelembe a különböző kontextuális és egyéni eltéréseket, kevésbé vesznek tudomást az egyének stratégiai cselekvési lehetőségeiről. A RESL konceptuális modellje ezért igyekszik a szokásos kiindulópontok figyelembevétele mellett az egyének különböző kontextusokba való beágyazottságát is tekintetbe venni. A RESL projekt a különböző elméleti szintek közti kapcsolatokat vizsgálja (egyéni, intézményi és rendszerszint), „összetényezős keret" vagy „tripartit" megközelítés keretében. A kutatás egyik feltevése szerint az egyének bár racionálisan gondolkodó, de cselekvőképességükben (agency) kötött lények, akik társadalmi és strukturális lehetőségek és korlátok között mozognak. Életüket befolyásolják a különböző társadalmi körülmények hatalmi viszonyai (bernsteni „sub-voices") és interakciós mintái is. A kutatás támaszkodik a tőkeelméletekre is: a kapcsolatok és a csoporttagság (pl. családi, civil szervezeti) kiterjeszti vagy korlátozza az egyének cselekvési, választási, döntési lehetőségeit; kapcsolatok és interakciók

1 Reducing Early School Leaving in Europe.

hatása is jelen van az életpályájukban. A különböző tőkék konceptualizálása kapcsolatot kínál a strukturalista megközelítésektől a cselekvési képesség felé nyitottabb megközelítések irányába. Strukturált területeken belül, amilyen az oktatás is, az egyének tőkéket „birtokolnak" és képesek felhalmozni, ami lehetővé teszi számukra a társalmi pozíciójuk megerősítését, és segíti az egyes akadályok leküzdését (Bourdieu 1990). A közösségi források és networkök szintén fontosak, mind az intézmények, mind az iskola és környezete között. A kulturális és társadalmi erőforrások, tőkék mobilizálásában az iskola jelentős mértékben segítheti a tanulókat.

Hasonló megközelítésű támpontot ad a GOETE[2] címet viselő nemzetközi kutatás (Amaral et al. 2013). A kutatás az életpályára vonatkozó és az irányítási/kormányzási nézőpontokat kombinálva fogalmazza meg kérdéseit. A kutatók megközelítése komplex, több szintet és szereplőt átfogó, kiterjed az oktatás jelentésére, az egyéni relevancia kérdésére is a személyes fejlődés szempontjából. A kutatók egyik alapfeltevésként azt fogalmazták meg, hogy a tanulási utakat alakító erők egyre kevésbé top-down irányúak, egyre inkább indirekten hatnak, sok szereplő komplex hatásán keresztül. A különböző vertikális és horizontális munkamegosztás az oktatásirányításban dolgozók között különböző lehetőségstruktúrákat („opportunity structures") eredményez. Ebben a keretben a tanulók felelősséget kell hogy vállaljanak a saját oktatásukért. Az individualista diskurzusban elsősorban ez, a tanulók felelőssége hangsúlyozódik, ami a tanulókat erős nyomás alatt tartja. A kutatás egyik kulcsterülete a tanuláshoz való hozzáférés kérdése, ami kiterjed az egyének értelmezéseire, interpretációira is. A kutatás foglalkozott a tanuláshoz való kapcsolat és az ezt segítő támogatási lehetőségek kérdésével is, különbséget tett a támogatás közvetett és közvetlen, iskolán belüli és iskolán kívüli formái között.

1. táblázat: A tanulás intézményen belüli és kívüli támogatási formái

		BELSŐ	KÜLSŐ
Tanulással való kapcsolat	közvetlen	felzárkóztató oktatás házi feladatban segítő foglalkozás	magánoktatás
	közvetett	diákjóléti csoport iskolai szociális munkás iskolapszichológus támogató tanulótársak	önkormányzat ifjúsági munka foglalkoztatási service munkatapasztalat

Forrás: Amaral et al. 2013

A hazai oktatáskutatás gyakorlatában egy Nagy Mária által vezetett 2002-es kutatás foglalkozott a fenti kérdésekkel (Nagy 2002). A 7. és a 9. évfolyamos tanulók körében vizsgálta a tanulói munkaterhek alakulását, elemezve a heti tanórák számát, az otthoni tanulás mértékét és ennek összefüggését a tanulmányi eredményekkel. A vizsgálat azt találta, hogy igen aránytalan a tanulók terhelése, a túlterhelés és az alulterhelés egyaránt megfigyelhető, például a több iskolán belüli teher gyakran együtt jár a több iskolán kívüli elfoglaltsággal, elsősorban tagozatos osztályokba járó tanulók esetében.

2 Governance of Educational Trajectories in Europe.

A szerző az eredmények kapcsán azt is hangsúlyozta, hogy az otthoni tanulás mennyisége nem kapcsolódik szorosan össze a tanulmányi eredménnyel, a jó eredmény inkább a többféle tevékenységgel függ össze. Hasonló kutatást vezetett az előbbivel párhuzamosan Mayer József, a tanulói terhek témájában (Mayer 2003).

ELEMZÉSI KÉRDÉSEK ÉS MEGKÖZELÍTÉSEK

Saját kutatásunkban a fenti kérdések és megközelítések az elméleti keret alakítását, a délután 4-ig tartó iskola bevezetésével kapcsolatos kérdésfeltevést segítették. A tanórán kívüli foglalkozások lehetnek nagyon ösztönzőek a tanulásra nézve, de vannak köztük tipikusan szocializációs célú foglalkozások is, ezért nem tartottuk célravezetőnek átfogó vizsgálatukat. Jelen elemzés keretében elsősorban a tanulási célú délutáni foglalkozásokra vagyunk kíváncsiak, ezek közül is elsősorban a közvetlenül a tanulást segítő céllal létrehozott tanulószobák résztvevőire. Az egész napos iskolát érintő szabályozás részben ezt a csoportot bővítette ki, ezért fontos az érintettek első tapasztalatainak a feltárása. Azért igyekeztünk sok esetben egy kisebb csoportra szűkíteni az elemzést, mivel önmagában és összességében a délutáni foglalkozásokról nem remélhettük, hogy tiszta képet kaphatunk – és adhatunk. A délutáni foglalkozások ugyanis igen eltérő célú tevékenységekre terjednek ki (pl. felzárkóztatás, tehetséggondozás, sport, művészeti foglalkozások), ezek ráadásul igen eltérő módon lehetnek hatással a tanulókra, közvetlen és közvetett úton egyaránt, mind a szűkebben értelmezett tanulás, mind a tanulói jóllét szempontjából.

Kutatásunk elsősorban a könnyebben megközelíthető kérdésekre igyekezett figyelni. Ilyenek voltak a tanuláshoz való hozzáférés (részvételben és órában), a tanulás támogatása (közvetlen és közvetett, illetve iskolán belüli és iskolán kívüli támogatás), a támogatás szereplői és az általuk alkalmazott megoldások (pl. egyéni bánásmód, tanítási és tanulásszervezési módszerek). A tanulói eredményességgel kapcsolatosan is bevontunk néhány olyan területet az elemzésbe, ami a tanulás hosszabb távú megalapozását segítheti. Mivel azonban az eredményesség kérdését illetően nem volt lehetőségünk a beavatkozás előtti helyzettel való összevetésre, ezért ezeket óvatosan értelmeztük és nem vontunk le belőlük következtetéseket a szakpolitikai beavatkozások vonatkozásában.

Legfontosabb kérdéseink az alábbiak voltak:

- Mi jellemzi a tanuláshoz való hozzáférést s annak eltéréseit (pl. évfolyamok, mérések, ill. azonos hátterű tanulók összehasonlítása)?
- Milyen közvetlen és közvetett támogató tényezők segítik a tanuláshoz való hozzáférést (pl. tanári segítség, otthoni segítség, tanár-diák kapcsolat)?
- Segíti-e mindez a tanulói eredményességet valamely dimenzióban, különös tekintettel a hátrányos helyzetű tanulók eredményességére (ill. az esélykülönbségeik csökkenésére)?

A alábbiakban a minta bemutatására kerül sor, majd a délutáni foglalkozásokon való részvételt vesszük szemügyre. Az elemzés első részében a délutáni részvétel mintázatait vizsgáljuk, második részében az iskolai támogatások iránti tanulói igények és

hozzáférés alakulását. Az elemzés harmadik része tér ki a délutáni tanulással összekapcsolható eredmények néhány vonatkozására.

A MINTA: 5. ÉS 8. ÉVFOLYAMOS TANULÓK

A kutatás során elsősorban az általános iskola felső tagozatára fordítottunk figyelmet, mivel a kiterjesztett iskolaidő ezen a szinten jelentett jelentősebb változást. Az adatfelvételre a 2013/2014-es tanév első és második félévének végén került sor. Elemzésünkben elsősorban az első, teljesebb adatfelvétel adataira támaszkodtunk. A kutatásban összesen három járás általános iskoláinak 5. és 8. évfolyamos tanulói közül 818 fő 5. évfolyamos és 850 fő 8. évfolyamos tanulót tudtunk részletesen vizsgálni az első adatfelvétel alkalmával adott válaszaik alapján. Ezen túlmenően néhány kérdés esetében 558 fő 5. évfolyamos és 443 fő 8. évfolyamos tanuló adatait is feldolgoztuk a második adatfelvételből.[3]

Elemzésünkben három, társadalmi szempontból eltérő járás általános iskoláit vizsgáltuk: egy társadalmi indikátorait tekintve az átlagosnál kedvezőbb, egy átlagos és egy attól elmaradó járás iskoláit (lásd *2. táblázat*). Az egyes járások között jelentős eltérések figyelhetőek meg, mind a lakóhely településében, mind az anyák és apák iskolázottságában, az együtt élők összetételében.

A legtöbb szempontból előnyös helyzetű járásnak a fővárosi kerület mondható. Itt a tanulók közel 90%-a helyben lakik, az anyák negyede felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Hátrányosnak a gyermekek szempontjából az egyedül élő anyákkal nevelkedő gyermekek arányát tekinthetjük. A tanulók bő egynegyede tagozatos osztályba jár, ez a fővárosi kerületben a legmagasabb a vizsgált járások között. A napközi korábban is az itteni iskolák körében volt a leginkább elterjedve.

J járás amellett, hogy a legtöbb szempontból kedvező vagy legalábbis köztes helyet foglal el a járások között, még ellentmondásosságával tűnik ki: több pozitív vonás mellett fel-feltűnik a másik véglet jelenléte is. Bár magas a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák aránya, viszonylag magasnak mondható a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkező anyáké is. Magas az emelt szintű oktatásban részesülő tanulók aránya, és itt a legalacsonyabb az évismétlők aránya is.

M járás a választott mutatók szempontjából a legkevésbé kedvező: itt él a legtöbb tanuló az iskola településétől távol, itt a legalacsonyabb az anyák iskolázottsága, ugyanakkor itt élnek a tanulók legnagyobb arányban édes szüleikkel. A tanulók itt járnak a legkisebb arányban tagozatos osztályokba, és a legnagyobb arányban normál, nem emelt szintű osztályokba. S itt a legmagasabb az évismétlők aránya.

3 Jelen elemzésünkben elsősorban a szignifikáns adatokat közöljük.

2. táblázat: A három járás néhány jellemzője, 8. évfolyamos tanulók (első adatfelvétel), N, %

		BP. JÁRÁS	J JÁRÁS	M JÁRÁS	ÁTLAG
Tanulók	N	182	359	277	
	%	22,2	43,9	33,0	
Nem	fiú	47,3	46,2	47,7	46,9
	lány	52,7	53,8	52,3	53,1
Lakóhely	az iskola települése	**88,3**	77,6	72,7	78,2
Anya iskolázottsága	legfeljebb ált. iskola	8,5	**14,4**	13,1	16,3
	szakmunkásképző	8,0	14,8	**20,2**	15,2
	szakközépiskola	15,4	19,3	15,4	17,1
	gimnázium	17,1	14,7	13,9	14,9
	főiskola, egyetem	**26,3**	18,9	10,9	17,8
Apa foglalkoztatottsága	nincs állandó munkája	4,3	6,4	5,7	5,7
Kik nevelnek	édesanya és édesapa együtt	60,1	68,3	**75,2**	68,8
	édesanya egyedül	**22,5**	15,1	11,5	15,5
	édes szülő nevelőszülő	11,2	13,4	10,0	11,8
Család	együtt élők száma	4,22	4,38	4,45	4,37
Hátrányok	HH	25	35	52	40
	HHH	2	14	22	15
Kisebbségi származás	kisebbségi együtt	17,0	16,4	13,7	15,7
	roma	6,0	11,1	8,3	9,0
Oktatási program	tagozatos	26,7	25,4	17,3	22,9
	nem tagozatos	60,3	74,6	**82,3**	74,1
Osztályzat, biz.	átlag	4,1	4,1	**3,8**	3,9
	évismétlés	6,1	4,5	**8,4**	6,2

A tanulás szempontjából az otthoni körülmények a tanulók 90%-a esetében adottnak tekinthetőek. A tanulók 80%-ának van saját szobája, 91%-ának van saját íróasztala, 69%-nak saját számítógépe, 92%-nak saját internete. A járások közt természetesen vannak kisebb eltérések (pl. számítógépe a budapesti iskolában és J járásban 70%, M járásban 66%-nak van).

Az elemzés során a járások közti eltérések elemzésére nem mindig volt módunk figyelmet fordítani, de ahol fontosnak láttuk, ott erre is kitértünk.

A DÉLUTÁNI FOGLALKOZÁSOKON VALÓ RÉSZVÉTEL MINTÁZATAI

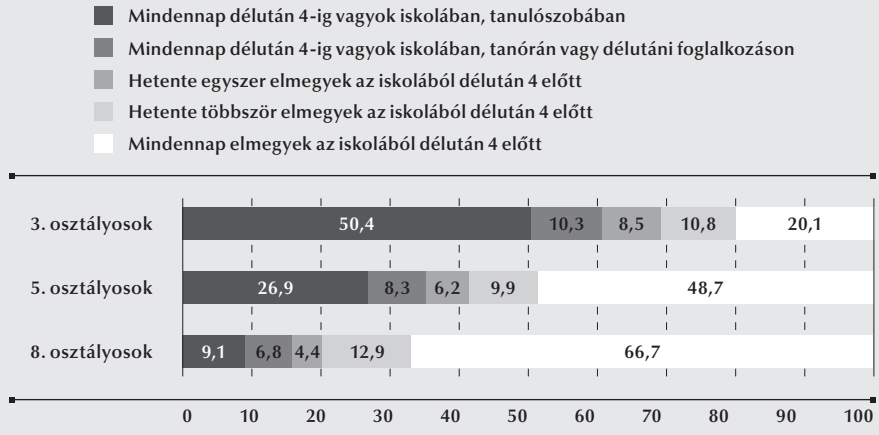
A délutáni foglalkozásokkal kapcsolatban az a legalapvetőbb kérdés, hogy a tanulók milyen arányban élnek a lehetőségével, hogy a tanulás milyen mértékben tudja javítani a tanuláshoz való hozzáférést a felső tagozatos tanulók esetében. A részvétel

a hozzáférés kérdésének csak az egyik oldalát jelenti, de annak legnyilvánvalóbb, leginkább látható része. A tanuláshoz való hozzáférés alakulását a délutáni foglalkozásokon az iskolában maradók arányával mértük, második lépésben a tanulásra fordított idő mennyiségével vizsgáltuk.

TANÓRÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁSOK – HOZZÁFÉRÉS ÉS RÉSZVÉTEL

A tanórán kívüli foglalkozásokon való részvételt a tanuláshoz való hozzáférés kérdéseként értelmeztük. A kérdést mindenekelőtt az egyik oldala, a bent maradás és időráfordítás felől vizsgáltuk meg, az általános iskola három évfolyamára kiterjedően, részletesen a felső tagozat esetében elemeztük. A várakozásoknak megfelelően igen eltérő volt a három évfolyamon a délutáni tanulásban érintett tanulók aránya (lásd *1. ábra*). Az iskolában töltött hosszú idő természetes az alsó tagozaton, a 3. évfolyamos tanulók 80%-a nemcsak délelőtt, de délután is az iskolában van, csak 20%-uk megy haza erre az időre. Az 5. évfolyamon kiegyenlítettnek mondható a délután iskolában maradó (51%) és az iskolából távozó (49%) gyerekek aránya. A tanórán kívüli tanulás a 8. évfolyamon már nem jelentős: csak a tanulók 16%-a marad az iskolában mindennap, a tanulók kétharmada (67%) soha nem marad bent. A mindennap bent maradók legnagyobb csoportja (9%) tanulószobán tölti a délutánt, 7%-uk más foglalkozásokon. Azok aránya, akik heti egy vagy több alkalommal elmennek az iskolából, a bent maradókhoz hasonlóan alakult.

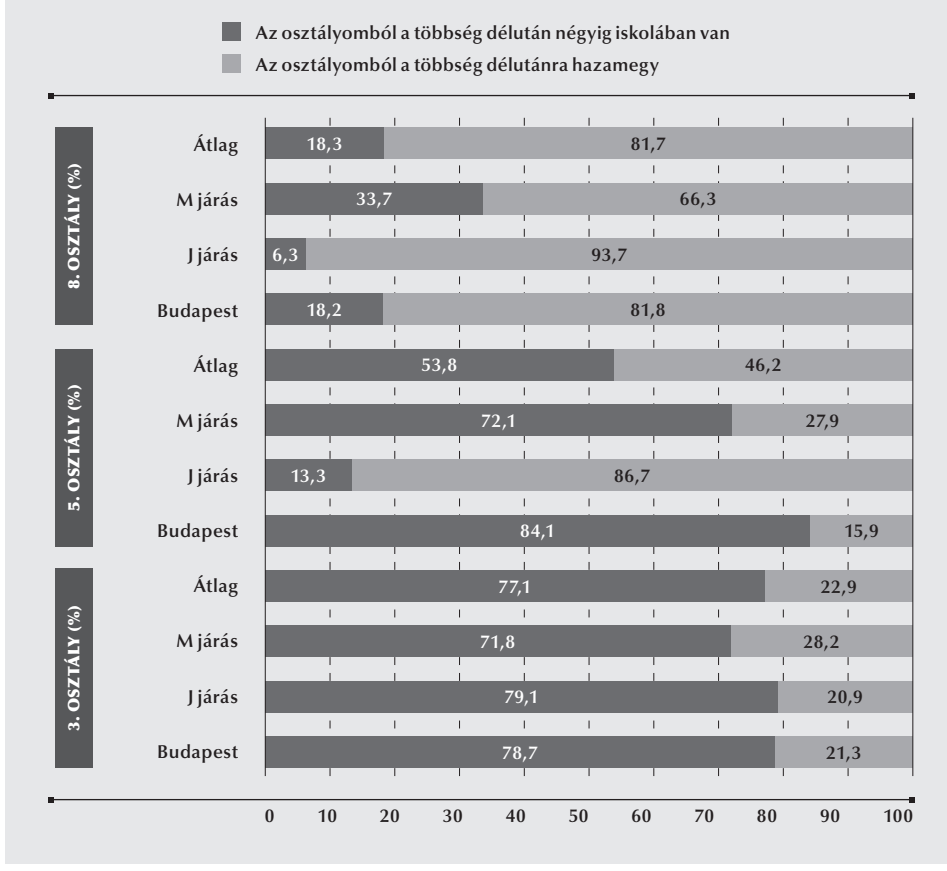
1. ábra: Délután 4-ig tartó iskolai részvételi arányok a 3., 5. és 8. évfolyamos tanulók körében, %



Járásonként a tanulók válaszai alapján igen nagy eltérések figyelhetőek meg a délutáni iskolában maradásban (lásd *2. ábra*). A 3. évfolyamon még nincs jelentős különbség, az arányok az átlag közelében maradnak, M járás kivételével, ahol nagyobb arányban viszik haza a kisebb gyerekeket is délután az iskolából. Ez minden bizony-

nyal összefügg a családszerkezettel, a településszerkezettel, a hagyományosabb életformával, ami több nevelési feladatot tart természetesnek a család vonatkozásában. Az 5. évfolyamon a közel fele-fele arányú megoszlás mögött a járásonkénti eltérés már rendkívül nagynak mondható. Míg a fővárosi kerületben a tanulók döntő többsége (82%) az iskolában marad délutánra, addig az M járásban „csak" közel háromnegyedük, a J járásban azonban csupán bő egytizedük (13%). A 8. évfolyamon ehhez képest már nem túl jelentős az eltérés: itt a legmagasabb, egyharmados arányban az M járásban kérdezett tanulók válaszolták, hogy délután az iskolában maradnak, a legalacsonyabb arányban a J járás tanulói, míg a fővárosiak az egyötödös átlag körüli arányban nyilatkoztak hasonlóan.

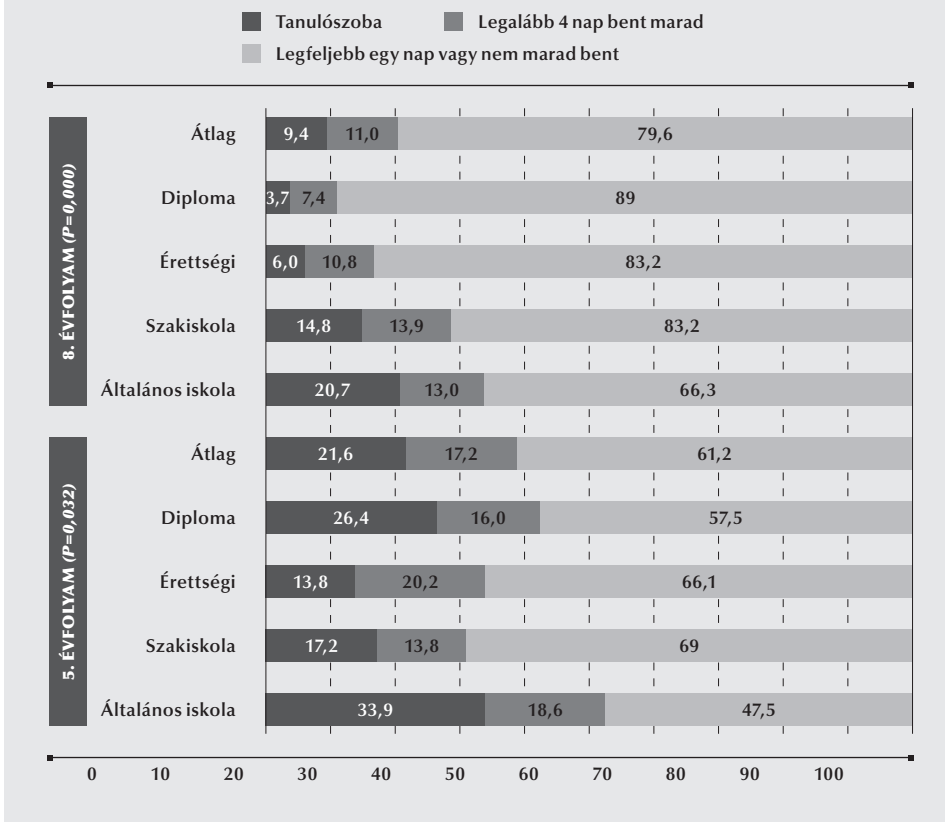
2. ábra: A délutáni bent maradás mintázatai járásonként, évfolyamonként, %



Szintén jelentős eltérések figyelhetőek meg a délután 4-ig tartó iskolai bent maradásban a tanulók társadalmi hátterét, az anya iskolázottságát figyelembe véve az egyes évfolyamokon (lásd *3. ábra*). Míg az 5. évfolyamon inkább az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekei vannak délután nagyobb arányban az iskolában, különösen tanulószobán, de jelentős, az átlagnál magasabb arányban maradnak bent diplomás

szülők gyermekei is, addig a 8. évfolyamra a magasabb iskolázottságú szülők gyerekei „elfogynak", s inkább csak a szakiskolát vagy általános iskolát végzett szülők gyerekei maradnak nagyobb arányban gyakran az iskolában. A csak általános iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyerekei mindkét évfolyamon magas arányban találhatóak a bent maradók között: az 5. évfolyamon több mint 50%-uk, a 8. évfolyamon egyharmaduk marad ott.

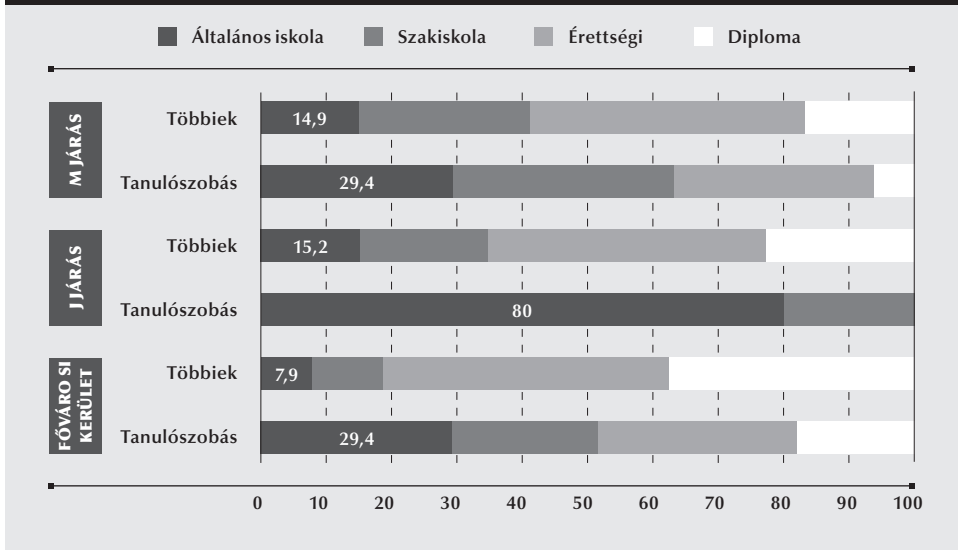
3. ábra: Délutáni bent maradás az anya iskolázottsága szerint, 5. és 8. évf., %



p=0,000, p=0,033

Járásonként igen eltérő a 8. évfolyamon a tanulószobára járók összetétele. Hasonló a helyzet M járásban és a budapesti kerületben, mindkét helyen igen heterogén, az anya iskolázottsága szerinti valamennyi csoport megtalálható a tanulószobán, de a nem tanulószobásokhoz képest magasabb arányt képviselnek az alacsonyabb iskolázottságú anyák gyermekei. J járásban ettől eltérő mintázat alakult ki: itt a kevés számú tanulószobás tanuló túlnyomó többsége a legalacsonyabb végzettségű anyák gyermekeiből került ki, s ezzel jóval homogénebb összetételűnek mondható (lásd *4. ábra*).

4. ábra: Délutáni bent maradás az anya iskolázottsága szerint, járásonként, 8. évfolyam, %



p=0,007

Ha azt is megvizsgáljuk, hogy az alacsonyabb iskolázottságú anyák gyermekei milyen arányban tanulnak tanulószobai körülmények között délutánonként, akkor is igen jelentős eltérések rajzolódnak ki: M járásban 30%-uk, a budapesti kerületben 36%-uk, J járásban mindössze 9%-uk.

A tanulószobára járók összetétele a tagozatos és nem tagozatos tanulók esetében is a várakozásoknak megfelelő eltéréseket mutatott: a 8. évfolyamon a tanulók 8,7%-a volt tagozatos, a tanulószobára járóknak csak 5,5%-a. Arányuk járásonként eltért: a fővárosban és M járásban 9,3, J járásban mindössze 1,3% (1 fő).

A tanulószobán való tanulás a bizonyítvánnyal is összefügg: az elmúlt év végi bizonyítvány eredményét tekintve átlagosan 3,3-es bizonyítvánnyal rendelkeznek az itt tanulók, a többi tanuló átlag 4,1-es bizonyítványával szemben.

A TANULÁSRA FORDÍTOTT IDŐ

Mivel nemcsak az iskolában lehet tanulni, hanem otthon és az iskolán kívül is, ezért második lépésben a délutáni bent maradáson kívül figyelembe vettük a különböző tanulási környezetekben történő tanulási tevékenységeket és ezek időráfordításait is. A második lépésben igyekeztünk megragadhatóvá tenni azt az időkeretet is, amit egy-egy tanulócsoport egy tipikus napon tanulással tölt az iskolában, és azt az időt is, amit az iskolán kívül vagy otthon tanulásra fordít (lásd *3. táblázat*). A tanulásra fordított idő az 5. évfolyamos tanulók esetében saját megítélésük szerint összesen átlagosan egy átlagos napon 8,03 óra, ebből átlagosan 6,2 órát töltenek iskolán belüli tanulással, és 1,7 órát iskolán kívüli vagy otthoni tanulással. Ha a délutáni iskolában tartózkodás

kategóriái mentén elemezzük adatainkat, láthatóvá válik, hogy a délutáni tanórán kívüli tanulás időkerete bő másfél óra körül alakul a leginkább érintettek esetében. Az 5. évfolyamon az iskolában maradó tanulók összességében több időt töltenek tanulással, mint az iskolából tanítás után távozók, akik igen sok időt fordítanak erre otthon. A tanulószobás tanulók az otthoni tanulásra fordított időt tudják valamelyest a tanulószoba segítségével kompenzálni. A 8. évfolyamon megnő a tanulásra fordított idő mind összességében, mind az egyes tanulási környezetek tekintetében (tanórai, tanórán kívüli, iskolán kívüli, otthoni). Ezzel párhuzamosan az egyes csoportok közti különbség is megnő – a tanulószoba már nem kompenzálja az érintettek számára a többi tanulási környezetben történő megnövekedett időráfordítást (lásd Melléklet 1. táblázat). Mindezt figyelembe véve a tanuláshoz való hozzáférés javulása a tanulószobás tanulók esetében önmagában jelentős ugyan, de évfolyamonként igen nagy a kompenzáló erejében mutatkozó eltérés. Komolyabb vagy évfolyamonként kiegyensúlyozottabb hatást az adott helyzetben feltehetően akkor lehetne a tanulószoba révén elérni, ha a megnövekedett időkeretben a tanulás hatékonysága jelentős mértékben javulna, azaz ha a tanulást a rendelkezésre álló lehetőségekkel ezen az időkereten belül hatékonyan támogatnák az érintett iskolák.

3. táblázat: Tanulásra fordított idő egy átlagos napon az 5. évfolyamosok körében, bent maradás szerint (óra)

					EGYÜTT	EBBŐL	
						ISKOLÁBAN	ISKOLÁN KÍVÜL
	TANÓRÁK AZ ISKOLÁBAN	TANÓRÁN KÍVÜLI TANULÁS ISKOLÁBAN	KÜLÖNÓRA, ISKOLÁN KÍVÜL	TANULÁS, HÁZI FELADAT ELKÉSZÍTÉSE OTTHON			
Tanulószoba	5,3	1,2	0,3	1,1	8,5	7,8	1,3
Legalább 4 nap bent marad	5,4	1,4	0,4	1,1	8,3	6,8	1,5
Legfeljebb egy nap vagy nem marad bent	5,2	0,5	0,4	1,5	7,6	5,7	1,9
Átlag	5,3	0,9	0,4	1,3	7,9	6,2	1,7

p=0,001

Összességében úgy tűnik, a délutánig tartó iskola a felső tagozat alsóbb évfolyamain javítani tudja valamelyest a hét nagyobb részében délután az iskolában maradó tanulók esetében a részvételben mért tanuláshoz való hozzáférését. Az időráfordítást is figyelembe véve az 5. évfolyamon láthatóan – a bent maradó tanulók heterogenitásából adódóan – nagy különbség van a délutános tanulók között is: a délután kifejezetten tanulószobán maradó tanulók és a heti több nap délután az iskolában maradó tanulók tanuláshoz való hozzáférése igen eltérően alakul. A 8. évfolyamos tanulókra – a homogenizálódási tendencia következtében – különösen igaz, hogy a tanulószobás tanulók számára a tanulószoba megnövelte ugyan a tanulással töltött időkeretet, de

a többi helyszínen (tanórán, iskolán kívül és otthon) tanulásra fordított többletidőtől így is igen messze állnak. Mindez jól érzékelteti, hogy a délután az iskolában maradó tanulótársadalom is rétegzett, eltérő lehetőségekkel bíró tanulócsoportokból áll – s nem nagyon lehet az érintett tanulókat minden tekintetben együtt kezelni.

A TANULÁST TÁMOGATÓ TÉNYEZŐK

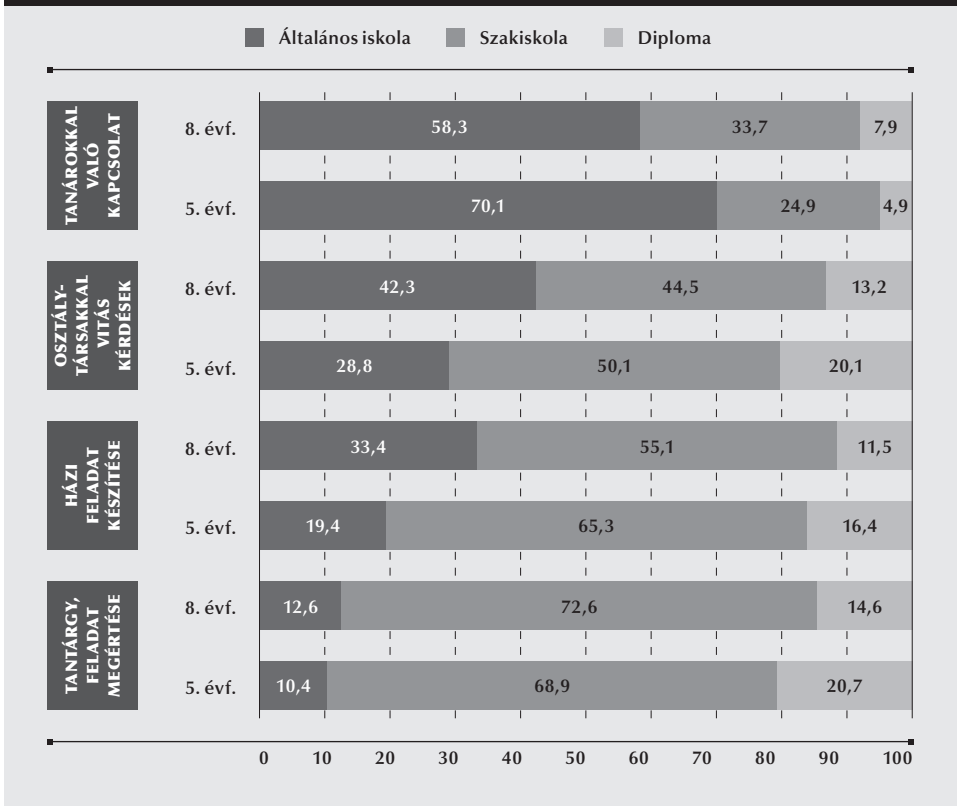
ISKOLAI TÁMOGATÁSOK

Az elemzés során harmadik lépésben kitértünk arra a kérdésre is, hogy az iskolai és az otthoni tanulási környezetben töltött idő során részesül-e a tanuló valamilyen támogatásban. Az, hogy eredményességgel járhat-e az iskolában töltött idő, nagyban azon múlhat, hogy mi történik a tanulókkal az iskolában töltött idő alatt. A délutáni bent maradás két módon is befolyást gyakorolhat a tanulókra és a tanulásra: közvetlenül és közvetve. Közvetlen befolyást jelenthet, hogy a tanulást segítő személyek közvetlenül elérhetőek a délelőtti tananyaghoz kapcsolódó tanulószobán vagy a fejlesztő foglalkozásokon, korrepetáláson (pl. házi feladat megírásában). Közvetett befolyást jelenthet, hogy a nem feltétlenül a tanórához kapcsolódó más foglalkozásokon való részvétel során több lehetőség adódik a tanulók egymással vagy a tanárokkal való érintkezése számára is, s ezzel a tanár-diák kapcsolat többboldalúvá, személyesebbé válására van esély, ami közvetve segítheti az iskolai munkát, a tanulást is (igaz, ez fejthet ki negatív hatást is).

Közvetlen támogatások: igények és hozzáférés

A tanulás szempontjából nagy jelentőségük lehet a közvetlen támogatási formáknak. A segítség szüksége és igénye természetesen eltérő lehet a különböző hátterű tanulócsoportok esetében: mind a házi feladatban nyújtott segítség, mind a tanulókkal és tanárokkal kapcsolatos problémák esetében. Kérdőívünkben különböző – tanulmányi és nem tanulmányi – típusú problémákkal kapcsolatos támogatásokra kérdeztünk rá annak érdekében, hogy megtudjuk, milyen kérdésekben mennyire számíthatnak avatott segítségre a tanulók az iskolai élet folyamán. Tanulmányi problémának tekintettük a tanuláshoz kapcsolódó nehézségeket (pl. házi feladat megoldása, tantárgy megértése), nem tanulmányi problémának a személyes nézetkülönbségeket, konfliktusokat a tanulótársakkal vagy tanárokkal kapcsolatban. A tanulmányi problémákkal összefüggő támogatási igény általánosabbnak mondható: a tanulók 15-20%-ának gyakran van szüksége tanulási vagy házi feladatban segítségre, ritkábban a tanulók többsége segítségre szorul. Láthatóan komolyabb nehézséget okoz a tanultak megértése, mint a házi feladat elkészítése, valamivel kevesebben igényelnek a házi feladat elkészítéséhez segítséget a kérdezett 5. évfolyamosok körében. A 8. évfolyamon a házi feladattal kapcsolatos igényekben csökkenés figyelhető meg, de a támogatási igény így is jelentős marad (lásd *5. ábra*).

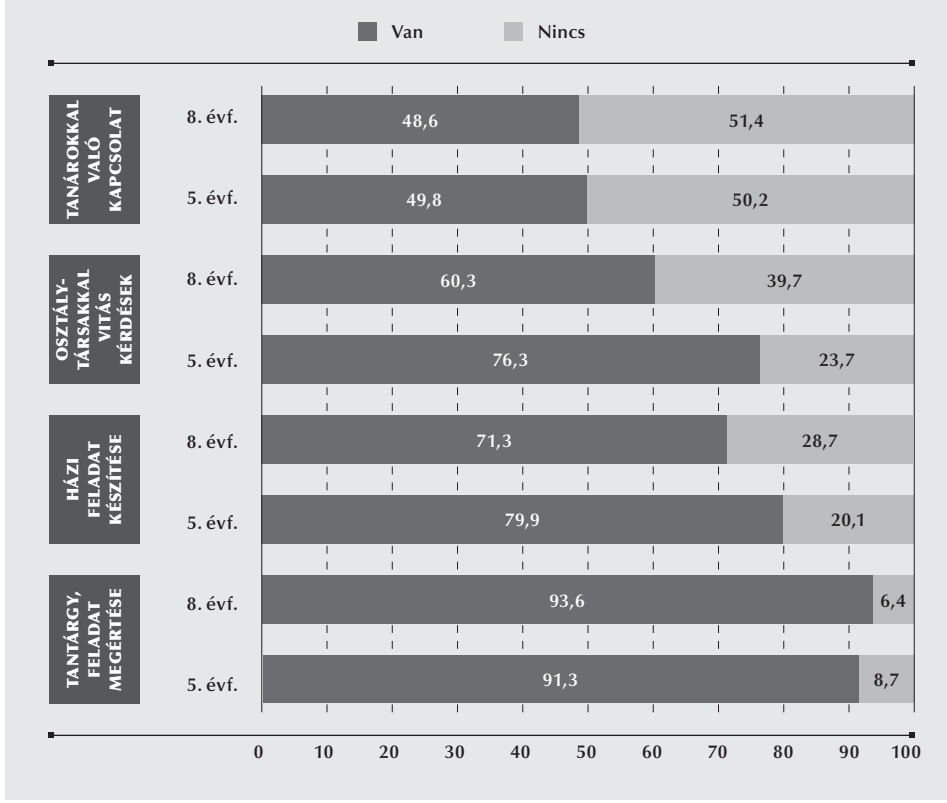
5. ábra: Tanulmányi és nem tanulmányi jellegű támogatási igények előfordulása, %



A feltett kérdés: Milyen gyakran fordul elő, hogy segítségre van szükséged az alábbi területeken?

Az iskolában a tanulmányi és a házi feladatban nyújtott segítség inkább adott, de úgy tűnik, kevésbé számíthatnak a tanulók más típusú segítségre, ha tanulótársakkal, és különösen, ha tanárokkal kapcsolatosan adódik problémájuk. A tanulmányi segítségen belül is különbséget jelent a tantárgy megértése és a házi feladat, az utóbbiban sokan magukra maradnak, különösen a 8. évfolyamon. A nem tanulmányi téren való segítségre eleve ritkábban van szükség (lásd *6. ábra*).

6. ábra: Tanulmányi és nem tanulmányi jellegű támogatások előfordulása, %



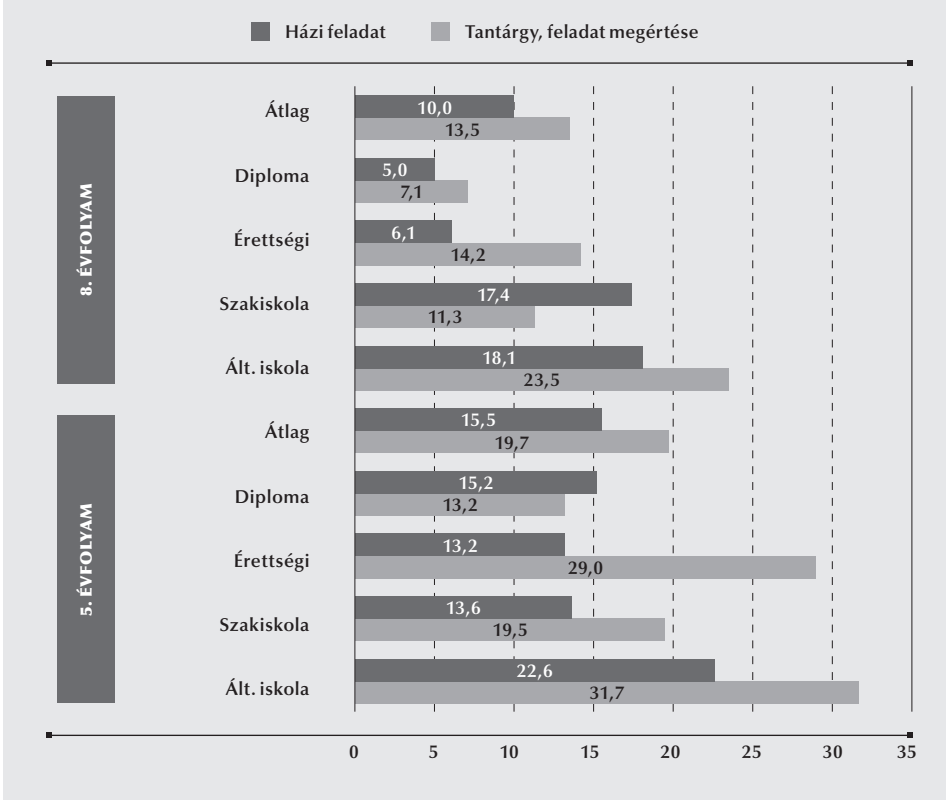
A feltett kérdés: Van-e olyan tanár, akihez fordulhatsz?

Jelentős mértékben eltérhet a támogatási igény a társadalmi háttér függvényében. A társadalmi háttér mutatóját, az anyák iskolázottságát is figyelembe véve azt tapasztaljuk, hogy a diplomás szülők gyerekeit leszámítva a tanulók hozzávetőlegesen egyötödének gyakran van segítségre szüksége az 5. évfolyamon tantárgyi kérdésekben, s nemritkán, 13–15% körüli arányban a házi feladat elkészítésében is. Ezen az évfolyamon a legnagyobb mértékben az alacsony iskolázottságú anyák gyerekei szorulnak segítségre. A 8. évfolyamon a szülői iskolázottság hatása valamivel erőteljesebben jelentkezik[4] (lásd *7. ábra*).

A tanulók túlnyomó többsége kap is segítséget, az 5. évfolyamon különösen magas arányban, így csak a tanulók 1,5% említette, hogy tantárgyi kérdésekkel nem tud kihez fordulni, s 4,5%, hogy a házi feladathoz nem tud kitől segítséget kérni. A 8. évfolyamra a támogatás csökken, de továbbra is szerény (5-6% körüli) a támogatás nélkül maradók aránya, itt egyedül az alacsony iskolázottságú anyák gyermekei maradnak

4 Csak a tantárgyi segítség iránti igény szignifikáns gyengén, a házi feladat már nem

7. ábra: Tanulmányi jellegű támogatás igénye, az iskolában és otthon, az anya iskolázottsága szerint. „Gyakran" válaszok, 5. és 8. évf.

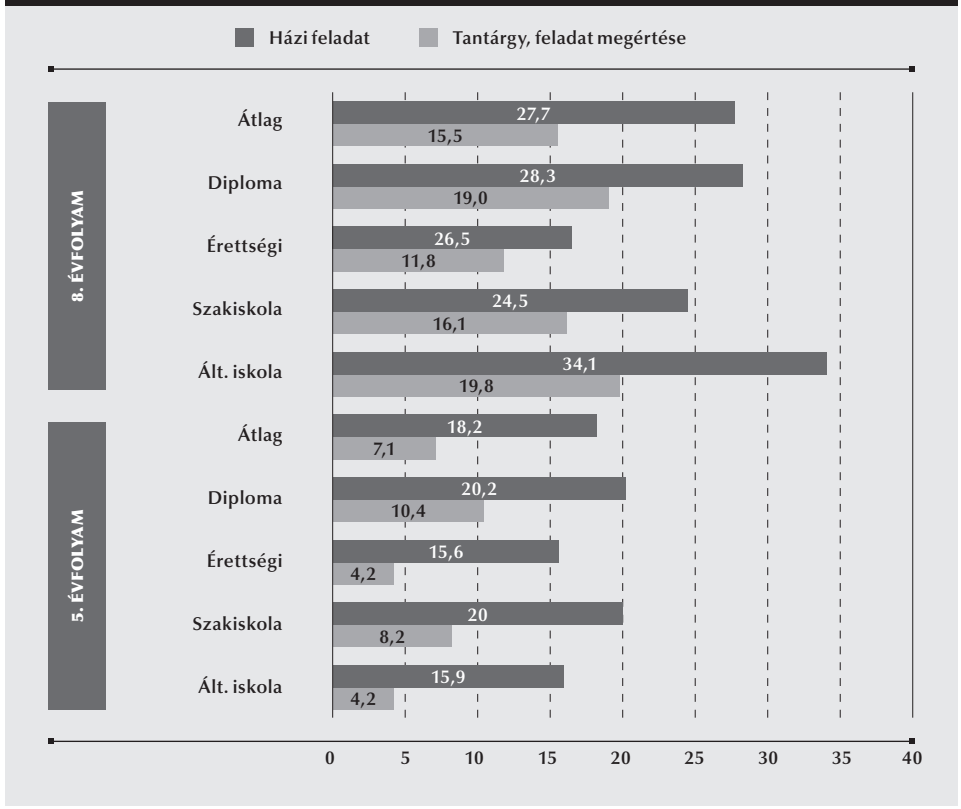


A feltett kérdés: Milyen gyakran fordul elő, hogy segítségre van szükséged az alábbi iskolai dolgokkal kapcsolatban?

jelentősebb (14, ill. 17%-os) arányban magukra tanulmányi vagy – jellemzőbben – házi feladattal összefüggő problémákkal.

Érdeklődtünk a tanulóktól az otthoni segítség felől is: az 5. és 8. évfolyam között nő azok aránya, akik még több-kevesebb gyakorisággal igényelnének otthoni segítséget, de nem tudnak a családban kihez fordulni. Mindez elsősorban a házi feladattal összefüggésben fordul elő (lásd *8. ábra*).

8. ábra: Tanulók aránya, akik otthon nem tudnak kihez segítségért fordulni, az anya iskolázottsága szerint

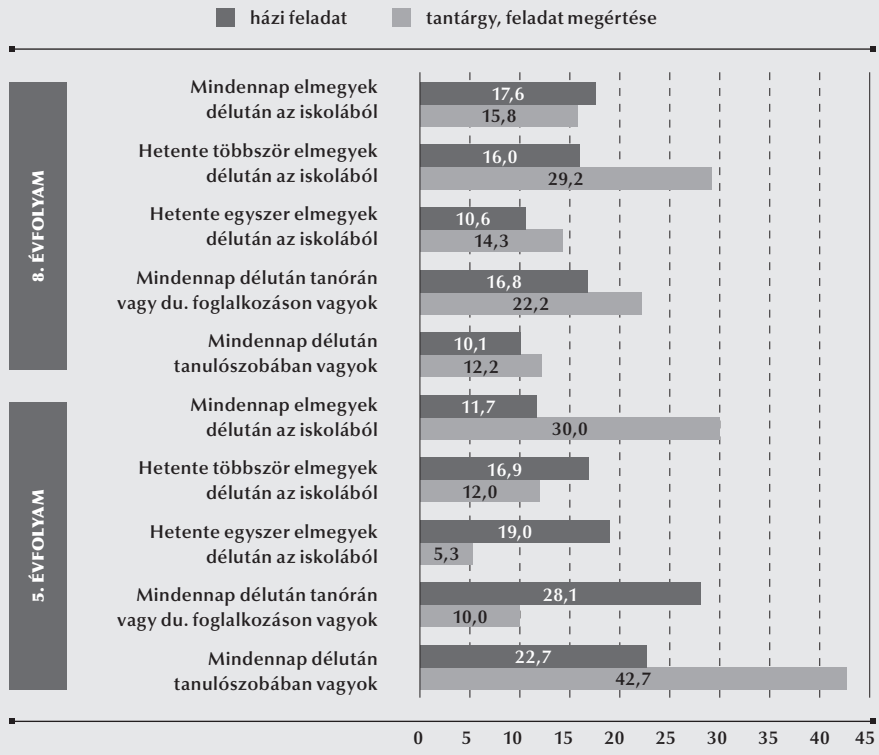


A feltett kérdés: *Milyen gyakran fordul elő, hogy az iskolai tevékenységeddel kapcsolatosan további segítségre van szükséged otthon? Tudsz-e valakihez fordulni?*

Tanórán kívüli tanulás és támogatásokhoz való hozzáférés

A bent maradást is figyelembe véve adatainkból az tűnik ki, hogy az 5. évfolyamon elsősorban azok maradnak bent délután tanulószobán az iskolában, akiknek bevallásuk szerint gyakran van szükségük segítségre tantárgyi kérdésben (43%) vagy a házi feladat készítése (23%) kapcsán. A 8. évfolyamra az iskolai segítség igénye csökkenni látszik (12, ill. 10%), sőt elmarad a többi tanuló támogatási igényétől. Ezzel a bent maradásból adódó előnyök is feltehetően visszaszorulnak (lásd *9. ábra*).

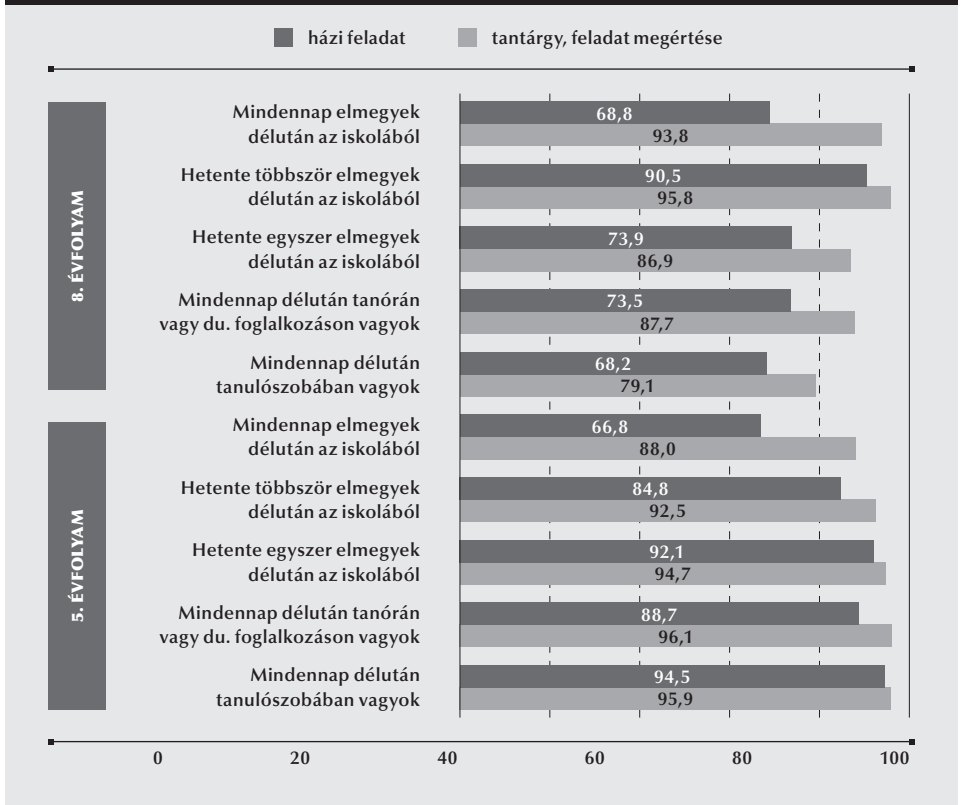
9. ábra: Tanulmányi jellegű támogatás igénye, az iskolában, a délutáni bent maradás szerint. „Gyakran" válaszok, 5. és 8. évfolyam



A feltett kérdés: *Milyen gyakran fordul elő, hogy segítségre van szükséged az alábbi iskolai dolgokkal kapcsolatban?*

A bent maradást is figyelembe véve úgy tűnik, hogy az 5. évfolyamon általánosnak és igen kiegyenlítettnek mondható az iskolai támogatáshoz való hozzáférés mindkét területen. A délutánra a tanulószobában maradók és a többi tanuló között a támogatást illetően csak kismértékűnek tűnik a különbség, s az is a tanulószobán maradó tanulók előnyét mutatja. Mindez feltehetően azt jelenti, hogy a délutáni foglalkozások elérik azt a céljukat, ami a tanulók házi feladattal összefüggő és tanulmányi jellegű támogatásával kapcsolatos. A 8. évfolyamon a tanulószobán maradók esetében az elérhető támogatás aránya már elmarad a többi tanulói csoporttól. Ezen az évfolyamon úgy tűnik, akik nem maradnak az iskolában, azok több támogatásra számíthatnak. A 8. évfolyamon a házi feladattal kapcsolatos és a tantárgyi megértéssel kapcsolatos segítség láthatóan jobban elválik egymástól (lásd *10. ábra*).

10. ábra: Tanulók aránya, akik tudnak kihez fordulni segítségért az iskolában, évfolyamok és a bent maradás szerint, „Van" válaszok. %



A feltett kérdés: *Van-e olyan tanár, akihez fordulhatsz ilyen jellegű problémáiddal?*

A fentiek alapján úgy tűnik, hogy a délutáni iskolában maradást sok esetben tanulói igények is alátámasztják, különösen az 5. évfolyamos tanulók esetében. Ezen az évfolyamon a délután 4-ig tartó iskola és támogatás együttesen valóban hozzá tud járulni a tanuláshoz való hozzáférés kiterjesztéséhez. A 8. évfolyamon ez az igény erősen lecsökken, inkább csak az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei esetében marad meg.

Közvetett támogatás

A következőkben a közvetett támogatásnak tekinthető tényezőket vizsgáltuk meg. Közvetett támogatásnak azokat a tényezőket tekintettük, amelyek védőfaktornak számítanak a sebezhetőbb tanulók esetében. Ilyen lehet például a társakkal való jó kapcsolat, a jó tanár-diák viszony (Pusztai 2009, Pusztai 2014). A jó tanár-diák kapcsolat ugyanis inspiráló lehet a tanulás szempontjából közvetlen támogatás nélkül is. Úgy véltük, a jó tanár-diák viszony kialakulásának lehetőségét a délutáni foglalkozások következtében némileg megnövekedett együtt töltött idő valószínűsítheti, ezért ez

közvetve szintén támogatást biztosíthat a délutáni foglalkozásokon az iskolában maradók számára.

A közvetett iskolai támogatások két formáját vizsgáltuk meg közelebbről: a tanulók tanárokhoz való viszonyát és a szülői támogató magatartás jelenlétét a tanulók életében. A tanárokkal való kapcsolatról elmondható, hogy nemcsak támogatásként, hanem kevésbé szerencsés esetben akadályként is értelmezhető a tanulással összefüggésben. A 8. évfolyamos tanulók döntő része esetében a tanárokkal való kapcsolat problémátlannak mondható: átlagosan 12%-ot tesz ki, a hátrányos helyzetű tanulók esetében azonban már 23%-ot azok aránya, akik esetében problémát okozhat az egy vagy több tanárral való kedvezőtlen viszony.

Tanórán kívüli foglalkozás, délutáni bent maradás és közvetett támogatások

A délutáni bent maradás szerinti bontás az 5. évfolyamon nem mutat jelentős és szignifikáns különbséget a bent maradó és a nem maradó tanulók véleményében. A 8. évfolyamon azonban a különbség markánsan megjelenik: míg az átlag esetében a tanulók többségének, közel 60%-ának mondható problémátlannak a tanárokkal való kapcsolata, addig a tanulószobás tanulók esetében csak 43%-nak, az összefüggés azonban nem szignifikáns (p=0,109).

A délutánra mindennap bent maradó HH tanulók esetében a tanár-diák viszony a nem bent maradó tanulókkal összevetve kedvezőbben alakul: azok a tanulók, akik alacsony iskolázottságú szülők gyermekei és délutánra bent maradnak az iskolában, 92,3%-ban úgy nyilatkoztak, hogy van olyan tanár az iskolában, akit különösen kedvelnek – szemben azokkal a hasonló hátterű tanulókkal, akik nem maradnak bent vagy nem mindennap (86, ill. 79%).

Mivel a tanárok személye az iskolai támogatásban kulcsfontosságú, mind a közvetlen, mind a közvetett támogatási formák szempontjából, megvizsgáltuk a tanárok megítélését is néhány, a kapcsolatok és a tanulás szempontjából fontos területen, a tanulók átlagának véleményét a délutáni bent maradásban leginkább érintett tanulószobás tanulók véleményével összevetve (lásd *4.* és *5. táblázat*). A tanulók átlagának véleménye szerint az a jó tanár, aki szereti a gyerekeket, akihez bármikor lehet fordulni tanulmányi vagy személyes problémával, aki szereti a tárgyat, amit tanít, azt érdekesen tudja elmagyarázni, de odafigyel a tanulók véleményére is. Az, hogy követendő példa tudjon lenni, nem része az ideális tanárról alkotott képnek. A hús-vér tanárok a gyerekek megítélése szerint természetesen csak részben felelnek meg ennek az elvárásnak, érdekes kérdés azonban az, hogy elsősorban miben igen, és miben nem. A gyerekek véleménye szerint két vonatkozásban felelnek meg a tanárok a tanulók átlagos elvárásainak: szeretik a tárgyat, amit tanítanak, és érdekesen tudnak magyarázni. Más, nem kevésbé fontos dolgokban azonban nem felelnek meg a tanulók elvárásainak, leginkább jóval kevésbé figyelnek a véleményükre, és jóval kevésbé szeretik a gyerekeket, mint ahogyan azt ők szeretnék. A tanulószobás tanulók véleménye hasonló, azzal az eltéréssel, hogy kevésbé várják el tanáraiktól, hogy szeressék az általuk tanított tárgyat. Ellenben jobban igényelnék a gyerekszeretet megnyilvánulásait, továbbá azt, hogy érdekesen magyarázzanak, és hogy odafigyeljenek a véleményükre – ez utóbbival kapcsolatos a legnagyobb eltérés a várakozásokhoz képest.

4. táblázat: A tanárok megítélése, 8. évf. tanulók véleménye, %

	ÖSSZES TANULÓ, 8. ÉVF.			TANULÓSZOBÁS TANULÓK, 8. ÉVF.		
	MILYEN A JÓ TANÁR?	ÉS MI JELLEMZI A TANÁROK TÖBBSÉGÉT EBBEN AZ ISKOLÁBAN?	KÜLÖNBSÉG	MILYEN A JÓ TANÁR?	ÉS MI JELLEMZI A TANÁROK TÖBBSÉGÉT EBBEN AZ ISKOLÁBAN?	KÜLÖNBSÉG
Szereti a gyerekeket	55,4	32	**–23,4**	59,7	37,5	**–22,2**
Bármikor lehet hozzá fordulni tantárgyi vagy személyes problémával	44,3	30	–14,3	41,7	31,9	–9,8
Szereti a tárgyat, amit tanít	41,9	48,3	6,4	34,7	48,6	13,9
Odafigyel a tanulók véleményére	37,5	16,6	**–20,9**	41,7	11,1	**–30,6**
Érdekesen magyaráz	34,4	25,7	–8,7	36,1	16,7	**–19,4**
Tekintélye van, követendő példa tud lenni	18,9	12,3	–6,6	16,7	15,3	–1,4

5. táblázat: A tanárok megítélése, 5. évf. tanulók véleménye, %

	ÖSSZES TANULÓ, 5. ÉVF.			TANULÓSZOBÁS TANULÓK, 5. ÉVF.		
	MILYEN A JÓ TANÁR?	ÉS MI JELLEMZI A TANÁROK TÖBBSÉGÉT EBBEN AZ ISKOLÁBAN?	KÜLÖNBSÉG	MILYEN A JÓ TANÁR?	ÉS MI JELLEMZI A TANÁROK TÖBBSÉGÉT EBBEN AZ ISKOLÁBAN?	KÜLÖNBSÉG
Szereti a gyerekeket	65,9	53,9	–12	71,6	62,7	–8,9
Bármikor lehet hozzá fordulni tantárgyi vagy személyes problémával	39,9	28,7	–11,2	38,8	31,8	–7
Szereti a tárgyat, amit tanít	41,6	46,4	4,8	39,8	45,3	5,5
Odafigyel a tanulók véleményére	28,6	21,2	–7,4	24,4	20,4	–4
Érdekesen magyaráz	24	24,7	0,7	23,4	24,4	1
Tekintélye van, követendő példa tud lenni	12	9,9	–2,1	15,3	7,0	–8,3

SZÜLŐI TÁMOGATÁSOK

A tanulók számára a szülői támogatás lehet a legfontosabb erőforrás a tanulás és az eredményesség szempontjából. A társadalmi tőke fogalom konceptualizálásához jelentős részben hozzájárultak a szülő-iskola kapcsolattal és a kapcsolódó normaképződés-

sel összefüggő elemzések (Coleman et al. 1982, Pusztai 2009). A másik általunk vizsgált támogatási forma ezért a család, a szülők közvetett vagy közvetlen segítsége volt. Közvetlen segítségnek azt tekintettük, ha a szülők segítenek gyermeküknek a házi feladat elkészítésében vagy a tanulásban. Közvetett segítségnek azt, ha a szülők rendszeresen beszélgetnek gyermekükkel az iskolai dolgokról. A szülői támogatás sajátosságának tűnik mindkét vonatkozásban, hogy a társadalmi háttért figyelembe vevő elemzés nem talál lineáris és szignifikáns eltéréseket az egyes iskolázottsági csoportok gyerekeinek esetében.

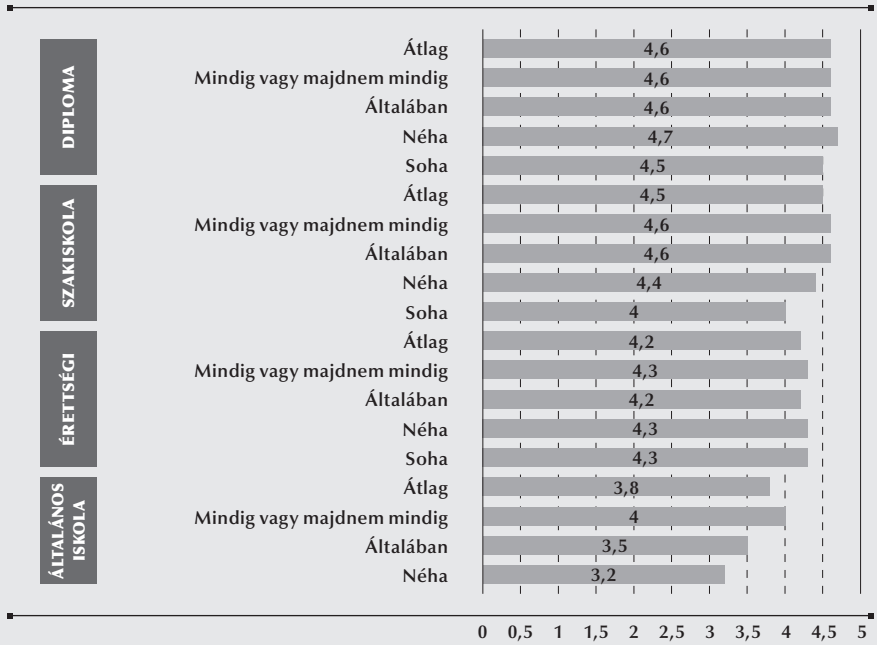
A közvetlen segítségnyújtás mintánkban nem bizonyult általánosnak. Az 5.-es gyerekek többségére jellemző, hogy segítséget kap otthon a tanuláshoz (33%-uk mindig vagy majdnem mindig, 29%-uk általában, összesen 62%). A 8. évfolyamon ez jelentős mértékben lecsökken, csak összesen 41%-ról mondható el, hogy rendszeresen segítik, 42%-ukat csak néha, és 16%-ukat soha.

A közvetett támogatás gyakoribbnak tűnik. Az 5.-es gyerekek többségére jellemző, hogy rendszeresen megbeszélik szüleikkel az iskolában történteket, összesen 80%-ukról mondható el, hogy rendszeresen beszél az iskoláról a szüleivel (50%-uk mindig vagy majdnem mindig, és 30%-uk általában). A beszélgetés gyakoriságát megvizsgáltuk a tanuló elmúlt év végi bizonyítványával összefüggésben is: ez szignifikáns összefüggést mutatott a családi beszélgetés és a tanulmányi eredmény között. A szülői figyelem hatása legjobban a legalacsonyabb státusú szülők gyerekei és az érettségizettek esetében érzékelhető (lásd *11. ábra*). Az általunk kérdezett 8. évfolyamos tanulók 43%-ára volt jellemző, hogy mindig vagy majdnem mindig megbeszélték szüleikkel az iskolában történeteket, egyharmaduk általában ezt tette, s csak bő egynegyedükre nem volt ez jellemző. A társadalmi háttér szerinti elemzés ebben a vonatkozásban sem mutat lényeges és konzekvens eltérést az egyes csoportok esetében.

A különböző támogatási formák vizsgálatával kapcsolatban összességében elmondható, hogy mind az iskolai, mind az otthoni támogatási formákra szükségük van a tanulóknak, ha nem is gyakran, de alkalmanként mindenképpen. Az iskolában a délutánra bent maradó tanulók számára a közvetlen támogatási formák tanulmányi kérdésekben általánosan elérhetőek, bár problémák esetében ez már nem biztosított, különösen a tanulószobás tanulók esetében. A közvetett támogatásnak nevezett jó tanár-diák kapcsolatról nehéz igazán biztosat megtudni, de láthatóan legkevésbé az alacsony iskolázottságú szülők gyermekeinek van esélyük erre, legkevésbé ők jönnek ki jól a tanáraikkal. A tanárokkal való jó viszony kialakítását feltehetően a többi tanuló esetében is nehezíti a tény, hogy a legfontosabb kérdésekben igen nagy eltérés mutatkozik a tanulók jó tanárról alkotott képe és a tanáraikkal kapcsolatos személyes tapasztalataik között. A tanulói véleményekre fordított figyelem hiányát is láthatóvá teszi, hogy a tanári gyakorlat terén nem az egyéni igényekhez történő igazodás a mérvadó.

A szülői támogatás esetében a helyzet éppen fordított: a közvetett – érdeklődés, figyelem, beszélgetés által nyújtott – támogatás mondható általánosabbnak a tanulók esetében, nem a konkrét segítségnyújtás. Ez a tanulók többsége esetén a tanulmányi eredményekre inspirálóan hat, a hátrányosabb helyzetű tanulók azonban a családi beszélgetésekből is kevésbé profitálnak, mint tanulótársaik.

11. ábra: Az előző év végi bizonyítvány alakulása és az iskolai történések szülőkkel való megbeszélése, az anya iskolázottsága szerint (átlagok), 5. évf.



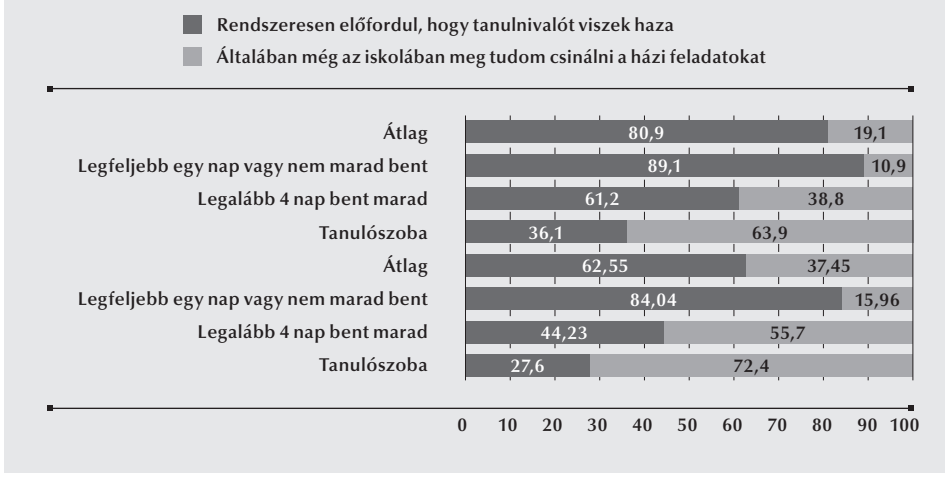
A feltett kérdés: *Szüleimmel megbeszélem az iskolában történteket.*
p=0,000

EREDMÉNYEK

HÁZI FELADAT

Az iskolában való délutáni bent maradás leginkább kézzelfogható eredménye a házi feladat elkészítésének nagyobb esélye. Erre az 5. évfolyamon az iskolában maradóknak jelentős esélyük van, különösen a tanulószobán, ahonnan a tanulók háromnegyedének nem kell hazavinnie már tanulnivalót. A 8. évfolyamra azonban megnő azok aránya, akik tanulnivalóval jönnek haza az iskolából, úgy tűnik, ezen az évfolyamon a tanulószoba hatékonysága csökken (lásd *12. ábra*). A 8. évfolyamon a tanulószobás tanulóknak az átlaghoz képest több mint háromszoros esélyük van arra, hogy lecke nélkül menjenek haza: ők közel kétharmad arányban meg tudják csinálni a házi feladatot, s csak egyharmaduk visz haza tanulnivalót. A nem tanulószobás, de délután több napon is az iskolában maradó tanulók esetében is jelentős – az átlaghoz képest kétszeres – ennek az esélye. Hogy ez a tanulás szempontjából mekkora esélyjavulást jelent, az ebből ugyan nem ítélhető meg, de legalább a házi feladat hiánya okán már kevésbé marasztalhatóak el a délután bent maradó tanulók.

12. ábra: A házi feladat elkészítési aránya a bent maradás szerint, %



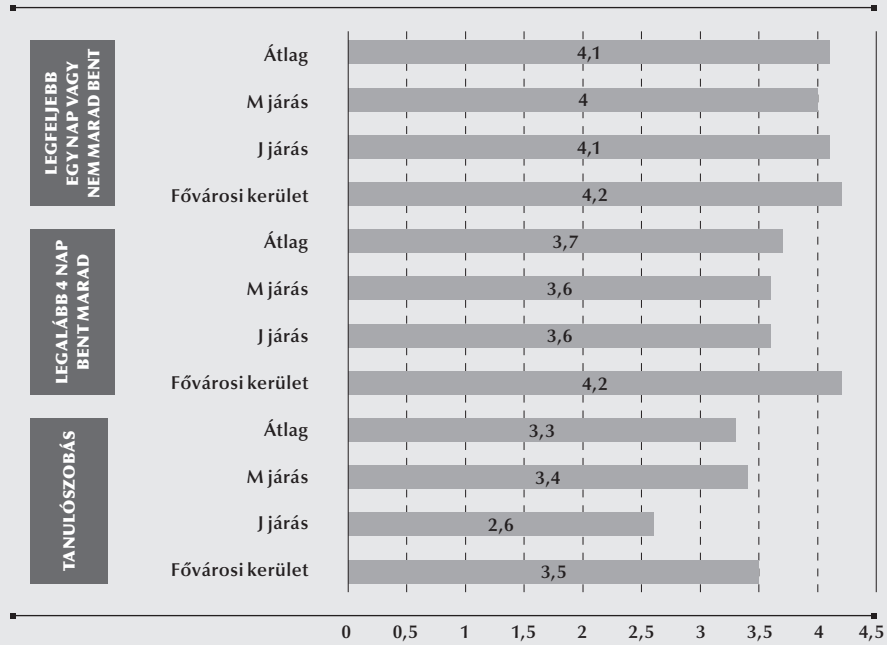
p=0,000

Mivel a tanulószoba egyik legfontosabb célja a házi feladat megírása, azt hihetnénk, hogy az iskolában maradók aránya közvetlenül összefügg a házi feladatot az iskolában elkészítők arányával. Ez azonban még sincs így: a vidéki M járásban és a fővárosban a tanulók hasonló arányban visznek haza házi feladatot (24,7%, illetve 24,3%), annak ellenére, hogy az M járási tanulók magasabb (28%) arányban maradnak bent szinte mindennap, mint a fővárosiak (17,3%). Adatainkból ugyan nem derül ki, hogy ennek mi lehet az oka; összefügghet a két járásban megfigyelt eltérő délutáni foglalkozásszerkezettel, azaz azzal a ténnyel, hogy a fővárosban nagyobb a tanulószobán részt vevők aránya, míg M járásban sokan járnak ezen kívüli foglalkozásokra is.

TANULMÁNYI EREDMÉNYEK: BIZONYÍTVÁNY

A délutáni foglalkozások elsősorban a gyengébb tanulmányi eredménnyel vagy hátrányos szülői háttérrel rendelkező tanulók számára jelentenek esélyt a tanulásra, felzárkózásra. Adataink alapján ez az összefüggés jól kirajzolódik: a 4-es feletti bizonyítvánnyal rendelkező tanulók vagy nincsenek délutánonként az iskolában, vagy legfeljebb heti egy napot töltenek el délutáni foglalkozáson – az egyes járások között ebben csak kismértékű, egy-két tizednyi a különbség. A jó közepes, 3,7-es bizonyítvánnyal rendelkező tanulók hetente legalább négy napot az iskolában töltenek délután. E csoport esetében is kicsi a vidéki járások közti eltérés, csak a fővárosi kerület tanulói ugranak ki az átlagot erősen meghaladó bizonyítvánnyal. A gyenge közepes tanulók, 3,3 átlagos bizonyítvánnyal, a héten minden délután az iskolában maradnak, jellemzően tanulószobán (lásd *13. ábra*). Az általunk vizsgált három járás nem egységes e csoport esetében sem, itt azonban nem az átlagnál jobban tanuló fővárosi gyerekek lógnak ki a sorból, hanem az átlagtól jelentős mértékben leszakadók az egyik vidéki járásban.

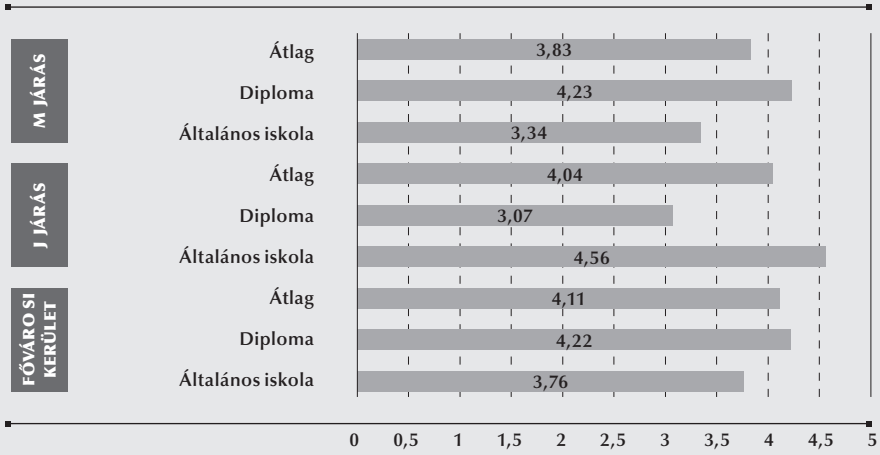
13. ábra: Tanulmányi eredmények és iskolában maradás tanulócsoportok és járások szerint (átlagok)



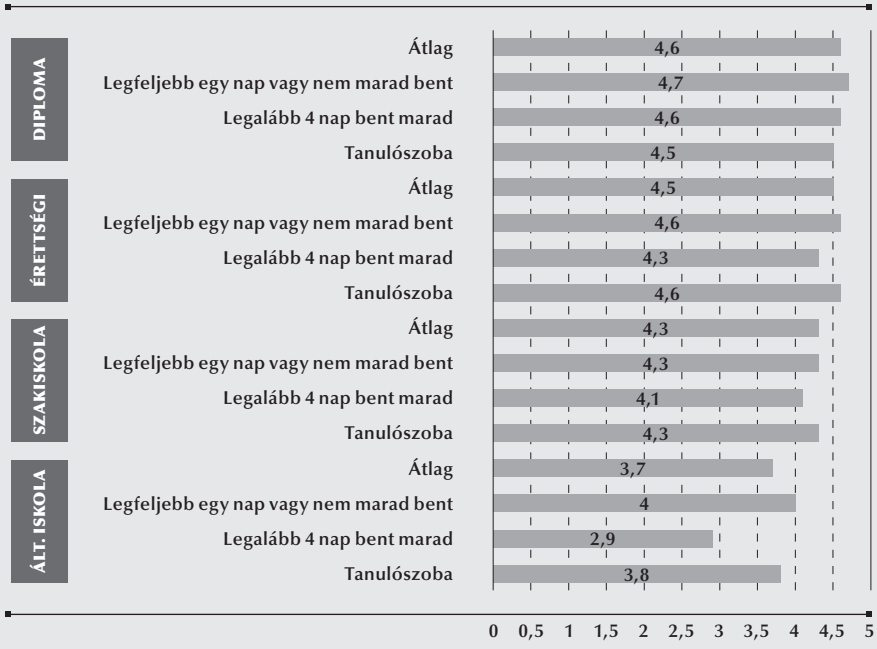
A tanulmányi eredményesség elemzése során vizsgáltuk a járások közti eltéréseket is. A 8. évfolyamos tanulók esetében úgy találtuk, hogy szembeszökő az az eltérés, ami a kedvező és a kedvezőtlen hátterű tanulók előző év végi bizonyítványa között van. Nem elsősorban a kérdezett tanulók átlagos bizonyítványának járásonkénti eltérése szembeötlő, sokkal inkább az az eltérés, ami a magas és az alacsony végzettségű anyák gyermekeinek iskolai eredményei között van az egyes járásokban. Az eltérés a két szélső csoport között a bizonyítványban járásonként rendkívül eltérő: a távolság a fővárosi kerületben nem jelent szakadékot a tanulócsoportok eredményessége között, M járásban már jelentősebb az eltérés, J járásban pedig már nehezen áthidalható. Áthidalásra vélhetően nem nagyon van igény, mivel az eredmények eltérései arra engednek következtetni, hogy erős társadalmi elkülönülésre való törekvés van jelen, s vélhetően részben ez köszön vissza a tanulószobai alacsony (5 fős) részvételben és a résztvevők igen gyenge tanulmányi eredményében is (lásd *14. ábra*).

A tanulószoba a jelek szerint a tanulók tanulmányi eredményeivel is összefüggésben van. Különösen az alacsonyabb státusú szülők gyerekei esetében figyelhető meg, hogy a valamivel jobb eredményt elérők járnak tanulószobára, összevetve azokkal a hasonló hátterű társaikkal, akik nem vagy nem mindennap maradnak délután az iskolában (lásd *15. ábra*). Adataink abban nem igazítanak el, hogy ez azzal függhet-e összze, hogy nem a leggyengébb tanulókat járatják szüleik a tanulószobára, vagy eset-

14. ábra: Az előző tanév végi bizonyítvány az anya iskolázottsága szerint (átlagok)

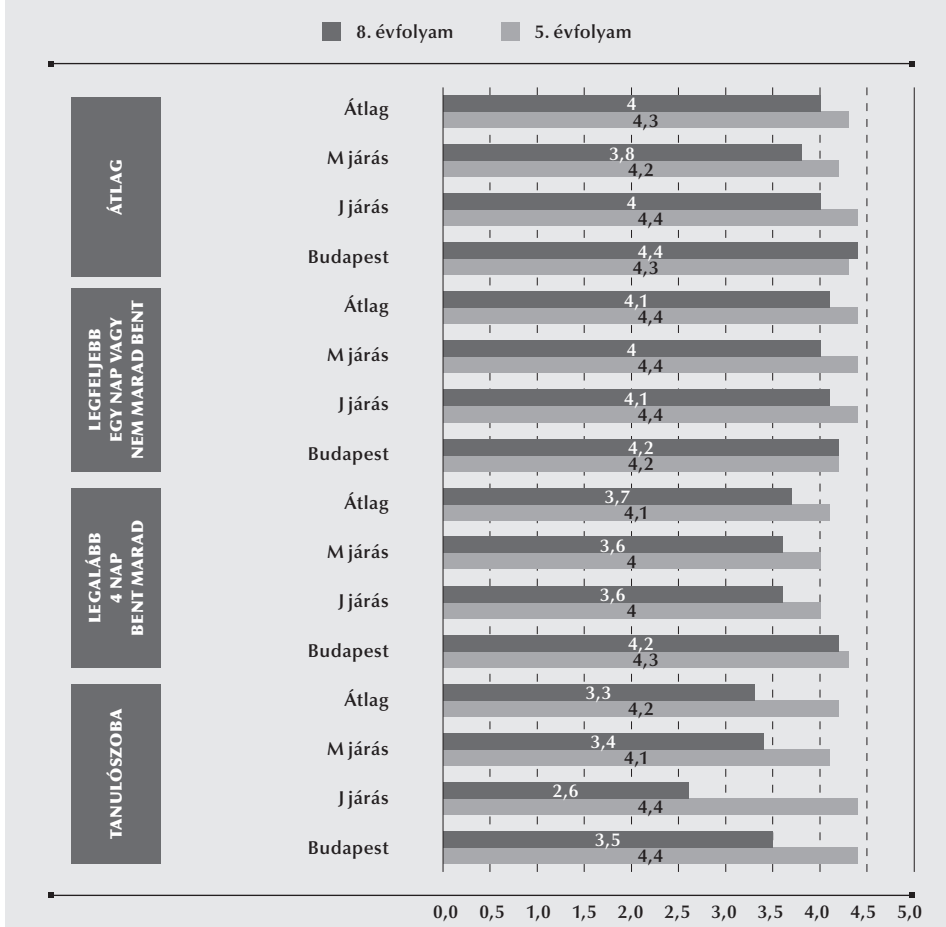


15. ábra: Az előző tanév végi bizonyítvány eredménye az iskolában maradás és a szülők iskolázottsága szerint, 5. évfolyam (átlagok)



p=0,000

16. ábra: Az előző tanév végi bizonyítvány eredménye az iskolában maradás és járások szerint, 5. és 8. évfolyam (átlagok)



p=0,000, p=0,00

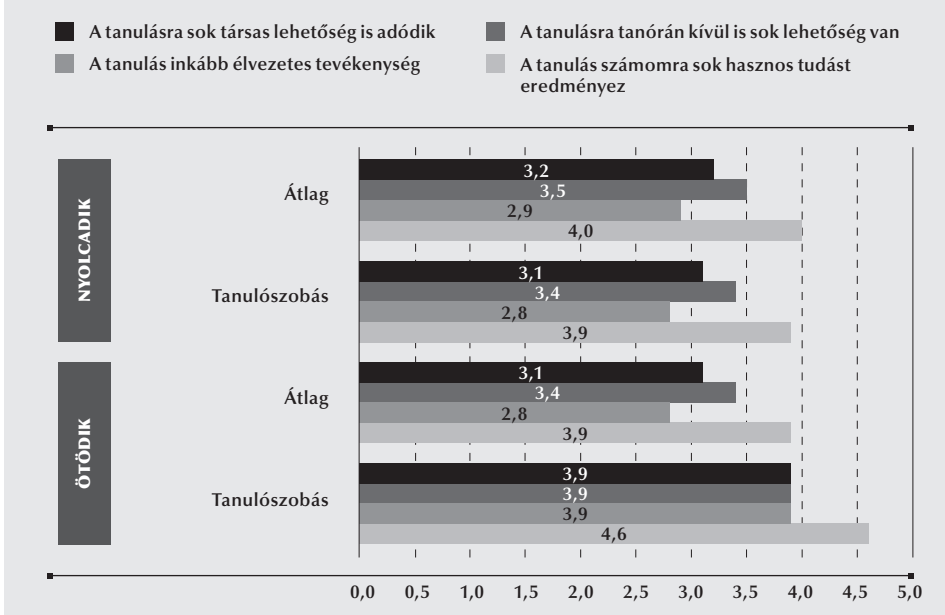
leg az iskolák igyekeznek szelektálni ezen a ponton (amire az esettanulmányokban találtunk példát). A tanulmányi eredmények járásonként is eltérőek, különösen a 8. évfolyamon (lásd *16. ábra*).

NÉZETEK, VÉLEMÉNYEK, ATTITŰDÖK, MOTIVÁLTSÁG

A tanulással kapcsolatos nézeteket is az eredményességgel összefüggő kérdésnek tekintettük, hiszen a tanulás megítélését, a tanulással kapcsolatos attitűdöket is tükrözik, ezért ezekre is figyelni igyekeztünk. Közelebbi vizsgálatuk ugyanis feltárhatja, hogy milyen tanulói tapasztalatokra épül a délutáni foglalkozások bevezetése.

Nagy eltérés figyelhető meg a tanulásról alkotott véleményekben a két vizsgált évfolyamon. Az 5. évfolyamon még egyértelműen pozitív a tanulás megítélése, a 8. évfolyamon jelentős mértékben átalakul a tanulók átlagának véleményét tekintve is, de különösen a délutánonként a legtöbb időt az iskolában töltő tanulószobás tanulók esetében. Az 5. évfolyamon tanulók számára a tanulás olyan tevékenység, ami hasznos a számukra, inkább élvezetesnek mondható, amire sok társas lehetőség is adódik, és amire tanórán kívül is sok lehetőség van. Ez a vélemény valamivel erősebben fogalmazódik meg a tanulószobás tanulók körében. A 8. évfolyamra a helyzet jelentős mértékben átrendeződik, bár a kérdezett tanulók, ha az 5. évfolyamosoknál alacsonyabb mértékben is, de ekkor is hasznosnak érzik a tanulást, viszont már egyáltalán nem gondolják élvezetesnek, inkább fáradságos és unalmas tevékenységnek. Ez a negatív vélemény még erősebben fogalmazódik meg a tanulószobás tanulók körében (lásd *17. ábra*).

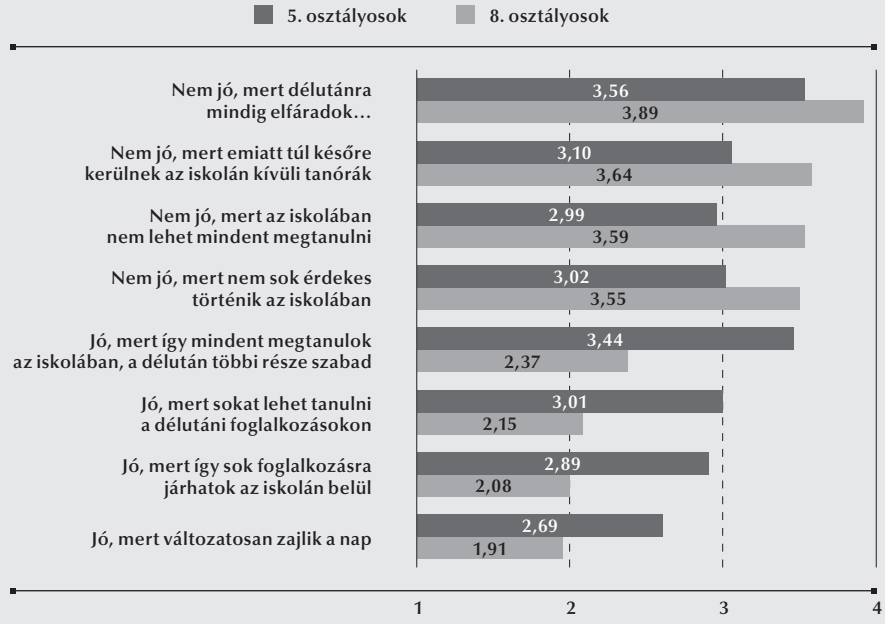
17. ábra: A tanulás néhány jellemzőjének megítélése a tanulószobások és a tanulói átlag körében, 5. és 8. évfolyam (átlagok)



A délutáni foglalkozásokat illetően markánsan eltér az 5. és a 8. évfolyamos tanulók véleménye. Úgy tűnik, kifejezetten egyik csoport sem kedveli a délutáni iskolában maradást, de az 5. évfolyamos tanulók inkább elfogadják, elsősorban azért, mivel így már nem marad otthonra munkájuk.[5] A 8. évfolyamra a tanulók azonban már nem

5 Az ötödikeseknél J járás iskoláiban minden esetben szignifikánsan eltérő az értékelés a másik két csoportétól. Alacsonyabb átlagot kaptak a délutáni foglalkozásokat jó dolognak tartó állítások, magasabbat a negatívumok.

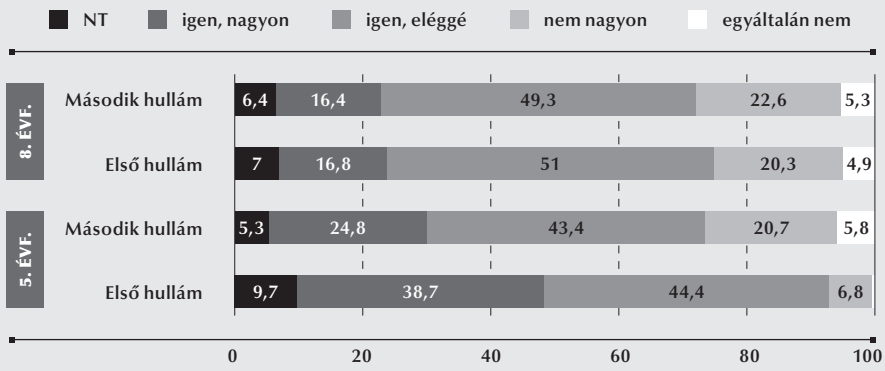
18. ábra: Milyen mértékben értesz egyet az alábbi állításokkal? A délutáni iskola ...



látnak előnyt a délutáni bent maradásban (lásd *18. ábra*). Ez feltehetően összefügg a tanulói összetétel változásával s azzal az előzőleg tapasztalt ténnyel, hogy ezen az évfolyamon úgy érzik, hogy kevésbé kapnak érdemben segítséget a tantárgyi problémáikhoz és a házi feladathoz, de mutathatja a tanulástól való növekvő elfordulást is.

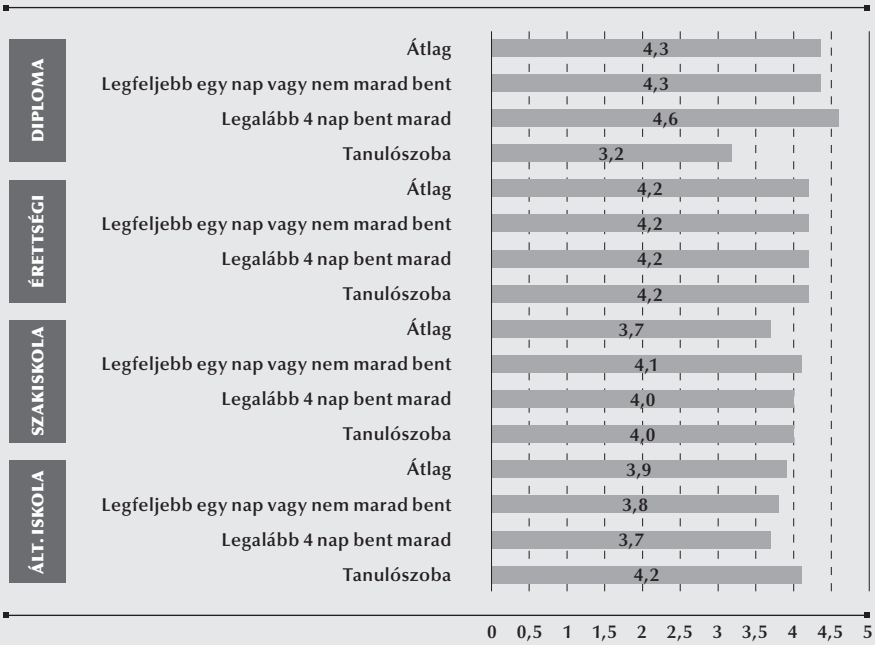
Az eredményesség különálló dimenziójának tekintjük a tanulással összefüggő motivációkat, attitűdöket, az iskolához, tanuláshoz való viszonyt. Figyelemre méltó tény, hogy az iskola a felső tagozaton igen gyorsan veszít a vonzerejéből. Míg az 5. évfolyamon tanulók közel 40%-a nyilatkozott úgy, hogy szeret iskolába járni, s csak 10%-a mondta, hogy nem szeret, addig a 8. évfolyamra az iskolát szeretők megfogyatkozásával és a másik tábor megnövekedésével, 25-25% körüli arányok kialakulásával kiegyenlítődött a véleményt megfogalmazók aránya (lásd *19. ábra*). Figyelemre méltó emellett az 5. évfolyamon belüli csökkenés: itt fél év alatt 14%-kal csökkent az iskolát nagyon szeretők aránya. Mindez az alsó és felső tagozat közti átmenet nehézségeivel is összefügghet.

19. ábra: Szeretsz-e iskolába járni?



A tanulás fontosságát firtató kérdésünkre a tanulók családi hátterének függvényében eltérő válaszokat kaptunk. A legfontosabbnak a diplomás szülők gyermekei gondolták a tanulást (4,3), az érettségizett szülők gyerekei ehhez hasonlóan, csak egy tizednyi különbséggel értékelték (4,2), a szakiskolát végzettek három tizeddel (4,0), az ennél alacsonyabb végzettséggel rendelkezők hat tizeddel alacsonyabbra (3,7). A tanulószobára járók a diplomás szülők gyerekeinek kivételével hasonló véleményt fogalmaztak meg. A legfeljebb általános iskolát végzettek ugyanakkor fontosabbnak gondolták a maguk számára a tanulást, mint tanulószobára nem járó, hasonló szülői hátterű társaik (lásd *20. ábra*). Mindez utóbbiak esetében egyfajta kiegyenlítő hatást sejtet a tanulószoba vonatkozásában.

20. ábra: A tanulás fontossága a szülők iskolázottsága és a délutáni iskolában maradás szerint (5-ös skála átlagértékei), 8. évfolyamos tanulók

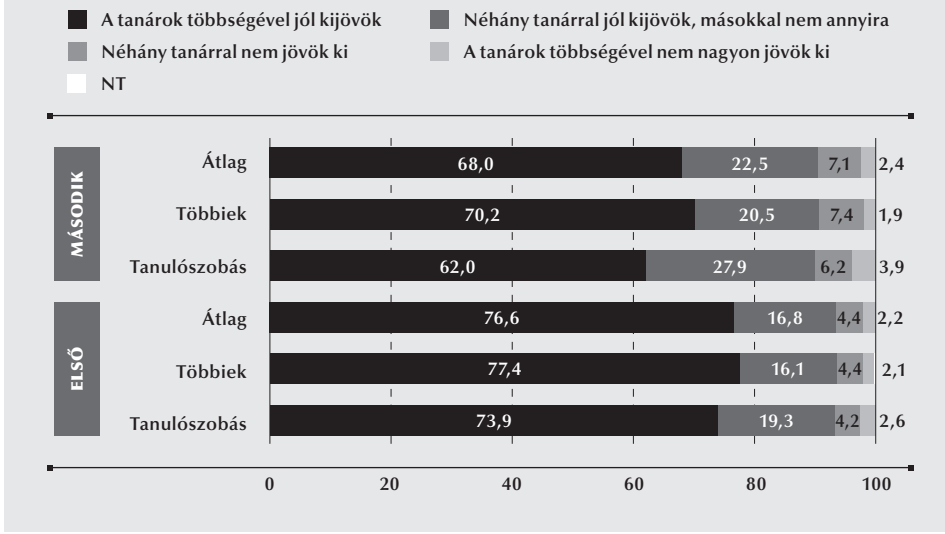


A feltett kérdés: *Fontos-e számodra a tanulás?*
p=0,000

Mivel az adatfelvétel ha korlátozottan is, de lehetővé tette az időbeni változások összevetését is, ezt is igyekeztünk kiaknázni. Egyes részterületeken, elsősorban attitűd- és véleménybeli változást mutató kérdések vonatkozásában megvizsgáltuk a két adatfelvétel adatainak eltéréseit is. Erre csak a két vidéki térség tanulóinak esetében volt mód, mivel csak ezekben került sor mindkét adatfelvételre. Mindenekelőtt a részvételben bekövetkezett csökkenés az, ami jelzésértékűnek tekinthető. A 8. évfolyamon eleve szerény volt a délutáni foglalkozásokon a részvétel, így ennek csökkenése is szerény mértékű, viszont mindegyik részvételi típus a csökkenés irányába mutat: összességében a 8. évfolyam esetében a bent maradók aránya 32%-ról 28%-ra csökkent fél év alatt. Mindez azzal is összefügghet, hogy a tanév folyamán derült ki, a szabályozás megengedőbb az első időszak várakozásához képest, de kedvezőtlen tapasztalatokra is utalhat – adatainkból mindez nem derül ki.

A tanári támogatás szélesebb elérhetővé válása a délutáni foglalkozások révén ugyanakkor a jelek szerint nem jelenti a tanár-diák kapcsolat javulását az 5. évfolyamos tanulók körében. Figyelemre érdemes a problémamentes, azaz a tanárok többségére kiterjedő jó kapcsolatra utaló válaszok csökkenése, különösen a tanárokkal feltehetően legtöbb időt együtt töltő, délután tanulószobán maradó tanulók esetében (lásd *21. ábra*).

21. ábra: Tanárokkal való kapcsolat, 5. évfolyam, %



p=0,000

Néhány lehetséges, a tanulási motivációs tényező szempontjából fontos kérdést külön is elemeztünk, közülük a szignifikáns összefüggéseket mutató külső és belső motivációs tényezőket emeltük ki. Az 5. évfolyamon nincs jelentős különbség a tanulószobás és a nem tanulószobás tanulók értékei között. Ezen az évfolyamon a két mérés között mindkét tényező esetében csökkenés figyelhető meg, a belső motivációs tényezők esetében erősebben. A tendencia mindkét vizsgált tanulócsoportra, a tanulószobai foglalkozásokra járók körében megfigyelhető és hasonló mértékű. A 8. évfolyamon nagyobb az első mérésben megfigyelhető eltérés a tanulószobás és a nem tanulószobás tanulók között, de az első mérés és a második mérés adatai között is: önmagukhoz képest szerényebb elvárásokat fogalmaznak meg a tanulószobások a 8. évfolyamon, míg a nem tanulószobások csak kis mértékben tértek el az első véleményüktől (lásd *6. táblázat*). Figyelemre méltó, hogy a második mérésben az „érdekes, hasznos dolgok tanulása" kérdésben a tanulószobások esetében az első méréshez képest kismértékű javulás is megfigyelhető.

6. táblázat: Milyen fontosak számodra az alábbiak?
5. és 8. évfolyam, % (1–5 skála átlagai)

		5. ÉVFOLYAM		8. ÉVFOLYAM	
		JÓ OSZTÁLYZATOK SZERZÉSE	ÉRDEKES, HASZNOS DOLGOK TANULÁSA	JÓ OSZTÁLYZATOK SZERZÉSE	ÉRDEKES, HASZNOS DOLGOK TANULÁSA
Tanulószobás	első hullám	4,6	4,5	4,1	3,7
	második hullám	4,3	3,8	4,0	3,9
Többiek	első hullám	4,7	4,5	4,5	4,1
	második hullám	4,4	4,1	4,3	3,9

p=0,000

Az eredményesség kérdését csak óvatosan közelítettük meg, tekintve, hogy adataink alapján nem lehetett elhatárolni a korábbi, beavatkozás előtti és az azt követő helyzetet. Ezért az eredményességgel összefüggő tapasztalatokat inkább tájékoztató jellegűnek tekintettük, és nem vontunk le belőlük következtetéseket az intézkedés hatására vonatkozólag. Az eredményesség vonatkozásában mindazonáltal összességében igen ellentmondásos a kép: eredménynek könyvelhető el a házi feladat elkészítése, ami a tanulószobások számára előnyt jelent (vagy egy lehetséges hátrány elkerülését). A tanulmányi eredményekkel kapcsolatban bár nem vártunk komoly összefüggést, mégis megragadható, nagy évfolyamok közti eltéréssel, az előző évi bizonyítvánnyal kapcsolatban a délutáni bent maradásban leginkább érintett tanulószobások esetében. A motiváció tekintetében igen ellentmondásos a kép, megfigyelhető mind az idővel párhuzamos eltávolodás, mind a délutáni foglalkozásokhoz és a tanuláshoz való pozitív viszony megnyilvánulása. Az eltérés hátterét nem sikerült feltárni, de feltételezhető, hogy összefügg a délutáni foglalkozások szervezésében tapasztalható igen eltérő intézményi megoldásokkal. A kérdés megválaszolása további, mélyebb elemzést igényel.

ÖSSZEGZÉS

Összességében az elemzés azt mutatta, hogy a délutáni foglalkozások, illetve a kiemelten vizsgált tanulószobán való részvétel differenciáló hatású a megkérdezett tanulók esetében. Hozzájárul a tanuláshoz való hozzáférés javulásához, ha csak a részvételi arányokat vizsgáljuk: a bent maradás javítani látszik a tanuláshoz, pontosabban az iskolához való hozzáférésen, ez elsősorban az 5. évfolyamos tanulók esetében mondható el. De esetükben is csak két vizsgált járás esetében, a harmadikban (J járás) jelentős mértékű ellentmondások figyelhetőek meg. A tanuláshoz – vagy inkább tanulási célú alkalmakhoz – való hozzáférést az időráfordítással igyekeztünk vizsgálni, ebben megfigyelhető a többlet időráfordítás mind a bent maradók, mind a nem maradók között. A különbség az összes tanulásra fordított időben továbbra is jelentős s a magasabb évfolyamon növekvő az egyes tanulócsoportok esetében a két csoport között a délelőtti

időráfordítás eltérései, a délutáni különórák, valamint az otthoni tanulásra fordított idő mennyisége miatt.

Az érdemi tanuláshoz való tényleges hozzáférés megítéléséhez vizsgáltuk a támogatások elérhetőségét is. Ebben a vonatkozásban a tanulószobán maradók számára kedvezőnek mondható, hogy közvetlen tanulmányi jellegű problémáikhoz segítséget kapnak. A közvetettnek tekintett támogatás, amihez például a pozitív légkör, a jó tanár-diák viszony tartozhat, már úgy tűnik, kevésbé biztosított a tanulók számára, ráadásul ebben igen jelentős a különbség a két évfolyam és a különböző társadalmi hátterű tanulócsoportok között.

A délutáni iskolában maradás eredményessége ellentmondásos, járásonként és évfolyamonként változó. A legegyértelműbb eredmény a házi feladat elkészítési esélyében mutatkozik meg. Az 5. évfolyamon még megragadható kismértékű pozitív eltérés a tanulmányi eredményben, a 8. évfolyamon már nem. A motiváció kérdése szempontjából a kép bár szintén kissé ellentmondásos, de inkább pozitív tendenciák bontakoznak ki.

Összességében úgy tűnik, hogy az érdemi tanuláshoz való hozzáférés szélesítéséhez a lehetőség és az időráfordítás mellett a támogatások megléte is szükséges. Ez a jelenlegi adatokból ítélve megvan a kiemelten vizsgált tanulócsoport, a tanulószobások esetében. Ugyanakkor ez egyelőre ridegebb helyzetnek tűnik, jó tanár-diák viszony és igazi motiváltság nélkül. Az iskolában töltött idő sokak számára fárasztó, a tanulás a jelek szerint nem minden tanuló számára releváns, s az egyéni bánásmód sem tekinthető általánosnak a tanárok tanulók általi jellemzéséből következtetve. Figyelmeztető, a két mérés összevetéséből leszűrhető jelenség, hogy az 5. évfolyamon belül kezdődnek a problémák. Ugyanakkor az is látszik, hogy az otthoni támogatásra is számíthat az iskola a tanulók többsége esetében.

KÜLÖNÓRÁK ÉS SZABADIDŐ AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN (BOCSI VERONIKA)

BEVEZETÉS

A szociológiában közhely, hogy a jelenkori társadalmak leginkább járható mobilitási csatornájának az oktatást tekinthetjük. Kérdés ugyanakkor, hogy mennyire tűnik mindez kézenfekvőnek a hátrányos helyzetű rétegek számára: felismerik-e azt a lehetőséget, amely az iskoláztatásban rejlik. Az oktatásszociológia egyik alapvetése, hogy az alacsony iskolázottsággal bíró szülők és azok gyermekei mintegy más értéktérben gondolkodnak, s norma- és célrendszerük sem egyezik meg az iskola által biztosított és elvárt keretekkel (vö. Willis 2000). Ezzel mintegy elvágják magukat azoktól a mobilitási esélyektől, amelyek az oktatásban rejlenek.[1] Whiting (2009) amerikai kutatásai alapján arra mutat rá, hogy a marginalizált és eltérő etnikai hátterű csoportok fiataljainak számára az iskola olyan szervezet, amely „idegen" jegyekkel írható le, s az abba való beilleszkedés a saját társadalmi csoporton belül alacsonyabb státust ad. S bár az itt felsoroltak a szakirodalomnak csupán az egyik vonulatát képezik, valószínűsíthetjük, hogy az oktatás által elérhető előnyök és azok kihasználhatósága között olyan ellentét húzódik, amely gyakran lehetetlenné teszi a karriermobilitás formáit. Elemzésünk fő kérdése, hogy abban a megváltozott jogi környezetben, amelyet a délután 4-ig tartó iskola bevezetése generált, akkor is megragadhatók lesznek-e a társadalmi különbségek, ha vizsgálódásunk fő területét a délutáni foglalkozások képezik. Kérdés, hogy képesek-e az iskolák produktív módon kitölteni a délutáni időtereket, és kik lesznek azok, akik a gyermekeik délutáni foglalkozásait az iskolán kívülre fogják helyezni. Problémafelvetéseinkre azokból az adatokból remélünk választ kapni, amelyek a 2014-ben két vidéki járás iskoláiban végzett terepkutatásból, kérdőíves lekérdezésből, illetve tanulói interjúkból származnak.

AZ ÉLETMÓD, AZ IDŐFELHASZNÁLÁS ÉS A KULTURÁLIS TŐKE KAPCSOLATA

A Bourdieu (1978) nevéhez köthető tőkeformák egyik legfontosabb sajátossága, hogy felhalmozásukhoz idő kell. A kulturális tőke átadása talán a leginkább látens és nem szándékolt mechanizmusok segítségével történik meg, amelyek a gyermeket körülvevő tárgyi környezetet, a kommunikációt (vö. Réger 2002), illetve az érték- és normarendszerek minden elemét átszövik. S bár az átadás mechanizmusa bonyolult és nem mindig nyomon követhető, az eredmény egyértelműnek látszik abból a szempontból, hogy az előbb említett tőkefajta alapjaiban határozza meg az iskolai karrierek ívét, és ezáltal az elérhető munkaerő-piaci pozíciókat és a társadalmi státust is.

1 Loránd (2014) oktatásszociológiai elemzésében arra a következtetésre jut, hogy a családi szocializáció része a tanuláshoz való viszony, s ez a viszonyrendszer az identitásban is megfogható. Az értelmiségi családból származó gyerekeknek nincsen „szakmunkás identitásuk", s mivel tisztában vannak azzal, hogy a különórák többletterhei előnyhöz juttatják őket, vállalják azokat. Egy kékgalléros családban ugyanakkor az értelmiségi pályára lépő fiatalok identitásválságot idéznek elő.

A középosztály gondolkodásában az oktatáshoz gyakran egyfajta eszközjelleg tapad, amelynek segítségével megvalósítható a rekonverzió. Az oktatási rendszer egészével kapcsolatos információk is inkább állnak ezeknek a társadalmi rétegeknek a rendelkezésére. Gondoljunk itt olyan sajátosságokra, mint az iskolák közötti választás fontossága, a vizsgákkal és megmérettetésekkel kapcsolatos információk, az oktatási szintek elágazási pontjai vagy a felsőoktatásba való bejutás lehetséges módozatai. Eltérő lesz az egyes társadalmi csoportok érdekérvényesítő képessége is. Loránd (2014) is utalt rá, hogy az elérendő foglalkozások és életpályák, amelyek a gyermek és a család identitásába is beépülnek, társadalmi rétegenként eltérnek. A magas kulturális tőkével bíró csoportokban mindez értelmiségi karrierívek kitűzését eredményezi, amelyhez az oktatási rendszerek alaposabb ismerete miatt a felhasználható technikák is sokkal inkább a rendelkezésre állnak. A felhasználható technikák része a kulturális tőke felhalmozására alkalmas foglalkozások és különórák igénybevétele, az ezek közötti differenciálás képessége, illetve az a törekvés, hogy a szülők gyermekeiket minél hamarabb „helyzetbe hozzák". Ez a jelenség köszön vissza az ifjúságkutatások során bemutatott „kulturizmus" jelensége kapcsán is, amikor a gyermekek életében a kulturális tőke átadásának időkeretei (leginkább a szülők kezdeményezésére) már a korai életévekben rögzülnek, s mindez akár a bölcsődés korú gyermekek zsúfolt, különórákkal terhelt napirendjét is eredményezheti (Zinnecker 1993, Kabai 2009). Kérdés ugyanakkor, hogy a különböző fejlesztő foglalkozások és különórák, vagy a nyelvoktatás korai életszakaszban való megjelenése tényleg meghozza-e a kívánt eredményt – különösen abban az esetben, hogyha a gyermekek életmódjának ilyetén átalakítása egy szülők közötti versenyhelyzet vagy divat eredménye, s nem mindig kapcsolódik hozzá a szülők középosztálybeli habitusa. A kulturizmus egyre korábbi életszakaszokban való megjelenése Magyarországon a rendszerváltás utáni évekre tehető, s alapjaiban alakította át a diákok életmódját és időfelhasználását. Nem szabad eltekintenünk attól sem, hogy az egész család napirendjét is befolyásolja, hiszen több gyermek esetében a különórák igénybevétele mind a két szülőnek naponta változó programokat jelent (amelyet egy nagyvárosban vagy a szuburbiában legkönnyebben autóval/autókkal lehet abszolválni).

Azt is látnunk kell, hogy a hosszú távú gondolkodás megléte a középosztály esetében jóval valószínűbb. Az oktatási rendszerrel kapcsolatos információkon túl (gondoljunk például a nyelvvizsgákért járó pluszpontokra) ehhez távlati gondolkodás is szükséges. A hátrányos helyzetből való kitörés időigényes, és lemondásokkal jár, s a fő probléma az, hogy ezek a lemondások és befektetések egyszerűen nem „természetesek" egy marginális csoport esetében.

A kulturális tőke fogalmát átadási mechanizmusai révén elkülönítettük a többi tőkefajtától, ugyanakkor azt is be kell látnunk, hogy megszerzése az anyagi helyzetbe is beágyazott. A magaskulturális fogyasztás költségei (például a gyermekkönyvek megvétele, kulturális programok látogatása) nem tekinthetők csekélynek, s a megtérülés mechanizmusának ismeretéhez szintén távlati gondolkodás szükséges. Fontos leszögezni azt is, hogy a gyermekkel eltöltött idő és a közös programok egyrészt alkalmasak arra, hogy az inkorporált kulturális tőkét növeljék, másrészt a magasabb végzettségű szülők esetében azt is feltételezhetjük, hogy alaposabb ismereteik vannak arról, hogy milyen tevékenység sorolható a „gazdagító" kategóriába, s melyek azok, amelyeket esetleg a kulturizmus jegyében korlátozni igyekeznek.

Az intézményi időkeretek kibővítésének oktatáspolitikai trendje azzal is magyarázható, hogy a családból való korábbi kiemeléssel és a benn tartózkodás bővítésével hatékonyabban átadhatókká vál(hat)nak azok a habituselemek, amelyek az adott csoportot a középosztályosodás irányába elmozdíthatják. Kérdés, hogy egy ilyen szituációra hogyan fognak reagálni azok a társadalmi rétegek, amelyek akarva-akaratlanul a kulturizmus jelenségéhez illesztik a gyermeknevelési elveiket. Kérdés lehet az is, hogy vajon egy nem középosztálybeli habitussal bíró gyermekcsoport esetében milyen keretek között és milyen tartalmakkal valósulhatnak meg azok a foglalkozások, amelyeknek segítségével a gyermekek magasabb szinten tudják kibontakoztatni a képességeiket. S biztosítottak-e a motivált pedagógusok, valamint az infrastrukturális és az anyagi források, illetve a lehetséges pozitív hatások vajon mennyi idő elteltével lesznek mérhetők? Ha mindezt a kulturális tőke fogalmához kapcsoljuk, akkor vajon alkalmasak lesznek-e ezek a foglalkozások annak pótlására és kiegészítésére?

A magyar oktatási rendszer szelektivitására mind a nemzetközi, mind pedig a hazai kutatások rámutatnak. A közoktatási intézmények között igen komoly differenciák ragadhatók meg a gyermekek szociális és etnikai hátterében, a kompetenciavizsgálatok eredményeiben, az épületek állagában vagy a szakos ellátottságban. Gazsó (2008) a Közoktatás a zárványtársadalomban c. írásában vizsgálja meg a fenti kérdéseket, s azt a választ kapja, hogy a leszakadó térségekben az oktatási rendszer is erőtlen: tehát az előbb említett kulturális tőke pótlására és a habitus átalakítására vonatkozó funkciókat az iskolák nem képesek ellátni. Az általa vizsgált kistelepüléseken azt tapasztalta, hogy a kedvezőbb pozíciójú csoportok „elképesztő erővel váltják át a helyzetüket iskolai teljesítményekké". Éppen ezért a hátrányos helyzetű járások esetében a különórák rendszere kulcsfontosságú kutatási problémának tekinthető – a kérdés csupán az, hogy ezeket az alkalmakat az iskola falain belül vagy azokon kívül találják meg azok a csoportok, amelyek az oktatást rekonverziós stratégiaként használják fel.

Első elméleti fejezetünk lezárásaként szeretnénk bemutatni az általános iskolások időfelhasználásához kapcsolódó főbb problémákat az utóbbi évek kutatási adataival kiegészítve. Az időmérleg-vizsgálatok három fő tömbbel modellezik az életmódot: a fiziológiai tevékenységekkel, a kötött idővel (ebben a munka, a házimunka és a gyermeknevelés is megjelenik), illetve a szabadidővel. A határok azonban átjárhatók az utóbbi két tömb között, hiszen a különböző munkajellegű aktivitások és a szabadidő gyakran összemosódnak, s nincs ez másképpen az iskolás gyermekek esetében sem. Az ő helyzetük annyiban problematikusabb, hogy az időkezelési autonómiájuk jóval szűkebb, így azon tevékenységeket, amelyeket például a szülők vagy a pedagógusok a szabadidő kategóriájához illesztenek, elképzelhető, hogy a gyermek kötött időnek érzékel, és ezért semmiféle, a szabadidőhöz alapból köthető pozitívumok nem fognak azzal járni (stresszlevezetés, készségfejlesztés stb.). Az is kérdés, hogy az intézményi idő kibővülése milyen hatással van a gyermekekre. Pásku és Münnich (2000) Gáspárt idézve megemlítik, hogy a hosszú, szervezetekben eltöltött munkanapok elsorvaszthatják a diákok idővel való gazdálkodási képességét. A délutáni foglalkozások nagy része leginkább az „irányított szabadidő" fogalmával írható le, amely egy köztes kategóriaként értelmezhető. A szabadidő kereteinek strukturálása azért is fontos lehet, mert mindez a társadalmi egyenlőtlenségekbe is beágyazott, hiszen annak változatos eltöltése a magasabb presztízsű csoportok sajátja. Hátrányos helyzetű rétegek esetében a délutáni foglalkozások olyan alternatívákkal ismertethetik meg

a gyermekeket, amelyekre korábban (a családi körben) nem nyílott lehetőségük. A helyzetet azonban bonyolíthatja, hogy bizonyos foglalkozások és lehetőségek térítési díj ellenében vehetők csak igénybe a délutáni foglalkozások keretein belül.

A diákok időmérlegét jelentősen befolyásolhatja a lakóhely és az iskola közötti távolság, illetve a tömegközlekedés sajátosságai. Akárcsak a felnőtt lakosság esetében, az utazás sok esetben egyfajta holtidőnek tekinthető, amelyet – sokszor az utazási körülmények milyensége miatt is – ritkán lehet produktív módon felhasználni. Az ingázás értelemszerűen időkereteket szakít ki a fiziológiai és a szabadidő területéről, de csökkentheti a kötött kereteket is. Az iskolák viszonylatában azt is látnunk kell, hogy a kisvárosi-városi intézmények tanulóinak az alacsonyabb státusú rétegei gyakrabban ingáznak, tehát ezek a negatívumok ráépülnek a meglévő hátrányok rendszerére.

Mayer (2003) A tanulók munkaterheiről c. írásában a következő elemeit nevezte meg a diákok kötött idejének: az iskolára, iskolai programokra való felkészülés és közlekedés, tanórákon való részvétel, tanórákhoz kapcsolódó, illetve iskolán kívüli különórák ideje, otthoni felkészülés, valamint a szabadidő munkaterhekhez kapcsolódó része. Szénay (2014) azt írja, hogy egy negyedik osztályos tanuló heti „munkaideje" 40 óra, ami a nyolcadik osztályra eléri a 45 órát, míg egy gimnáziumban majdnem 50 órára becsülhető időtartamról beszélhetünk. Az adatok rámutatnak, hogy a gyermekek egy komoly hányada jóval több kötött idővel rendelkezik, mint a felnőttek, mindez pedig kockázati tényezőként könyvelhető el.

Arról sem feledkezhetünk el azonban, hogy a magyar oktatási rendszer szelektivitásának hatása megfogható az eltérő időkeretekben és munkaterhekben is: a szakiskolai oktatás jóval kevesebb kötött időt eredményez, mint például egy nyolcosztályos gimnázium. Le kell szögeznünk, hogy a munkaterhek egy részének esetében azonban az egyén rendelkezik bizonyos játéktérrel. A játékterek illeszkednek a habitushoz, amely, mint korábban rámutattunk, a tanuláshoz való viszonyt is tartalmazza, s az egyes ráfordítások mértékét befolyásolhatják például a tanulási képességek is – ugyanakkor a tanulási nehézségek szintén gyakrabban fordulnak elő a marginális csoportok esetében, s a tanuláshoz ideális környezet megteremtése is az ő esetükben jelenthet a leginkább gondot (saját szoba, csend, íróasztal, számítógép stb.). Az egyes tanulási tevékenységek hosszabb időtartama éppen ezért nem garantálja minden esetben a magasabb eredményességet, mint ahogyan a szervezett szabadidő sem ruházható fel minden esetben a kötetlen időkeretek pozitív hatásaival.

A szabadidő mennyiségét a diákok esetében az említett tanulmánykötet 2-3 órára becsülte, ugyanakkor ennek egy jelentős részét, legalább a felét a fiatalok a televízió előtt töltik. A televízió mellett az utóbbi pár évben megjelent az okostelefonok, tabletek és a számítógép használata is, amelyek együttesen az ún. screen-time tevékenységeket teszik ki (Bocsi 2013). A screen time időtartama a felnőtt populációban is jelentős, ugyanakkor mások az egyes technikai eszközök között megbújó arányok, illetve a használat módja és célja is eltérő.

Összességében azt mondhatjuk tehát, a diákok időmérlege átlagosan legalább olyan leterhelő, mint a felnőtt populációé, s a kirajzolódó rendszerben ugyanúgy megjelennek az egyenlőtlenségek jegyei, amelyek az oktatás világában a tanuláshoz kapcsolódó sajátosságokban is megragadhatók.

A KÜLÖNÓRÁK RENDSZERÉNEK VIZSGÁLATA – ELMÉLETEK ÉS ADATOK

Írásunk jelen alfejezetében arra vállalkozunk, hogy a különórák és az árnyékoktatás jelenségét először a meglévő elméleti keretekhez illesszük, majd a rendelkezésünkre álló hazai adatok segítségével megismerjük a főbb hazai trendeket. A különórák igénybevétele kapcsolódik az előbb felállított teoretikus alapokhoz, tehát a gyermekek helyzetbe hozásához, a szülők státusának rekonverziójához és a tőkefelhalmozáshoz.

Az árnyékoktatás fogalma kapcsán le kell szögezni, hogy annak határai nem pontosan meghúzhatók (Ceglédi–Szabó 2014), s bizonyos szegmensei nehezen elválaszthatók az iskolán belüli tevékenységektől. A különórák kapcsán pedig kijelenthetjük, hogy egy jelentős részük az intézmények falain belül zajlik, s nem tekinthetők forprofit jellegű oktatási formáknak. Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy ha ezeken a délutáni foglalkozásokon nagyobb arányban vesznek részt a hátrányosabb helyzetű rétegek, akkor az azokhoz tapadó státusszimbólum-jelleg el fog-e tűnni, s ezek a programok elveszíthetik-e a korábban már említett divatjellegüket. Felvetődhet tehát bennünk a kérdés, hogy azok a szülők, akik a különórákhoz tapadó státusjegyek miatt választanak egy-egy foglalkozást, vajon milyen új formák felé fogják terelni a gyermekeiket.

Stevenson és Baker definíciója szerint (idézi Pásku–Münnich 2000) az árnyékoktatás a hivatalos oktatási és nevelési tevékenységeknek egy olyan készlete, amelynek célja, hogy növelje a tanulók esélyeit az allokációs folyamat során. Réti (2009) értelmezésében mindezt kiegészíti azzal, hogy a rendszer a formális oktatás komplementereként működik forprofit jelleggel és szolgáltatásközpontú szemlélettel. Az a sajátosság, hogy az órákért és a foglalkozásokért a szülők fizetnek, bizonyos elvárásokat indukál, s a minőségre minden bizonnyal a piaci verseny is hat. Az árnyékoktatás jellegét tekintve erősen kapcsolódik a szürkegazdasághoz.

Az oktatási rendszer bizonyos adottságai nagyban elősegíthetik az árnyékoktatás kifejlődését: ilyen például a versenyhelyzet, az oktatásban elhelyezett, nagyobb jelentőséggel bíró vizsgák megléte (például felvételik, nyelvvizsgák), a hagyományos oktatási rendszer bizonyos területeken (például reáltárgyak, nyelvoktatás) tapasztalt gyengeségei, illetve az a jelenség, hogy az egyes iskolatípusokba vagy intézményekbe való bejutás alapjaiban határozza meg a fiatalok életesélyeit és a munkaerő-piaci pozícióit. A magyar oktatási rendszerben az előbb felsorolt elemek mind-mind megtalálhatók, s ennek következtében a rendszerváltás utáni években, ha nem is rendkívüli módon, de a kelet-közép-európai régiós átlaghoz illeszkedve nálunk is jelentős mértékben emelkedett az árnyékoktatásban részt vevő diákok aránya (Mihály 2004). Szintén megemeli az árnyékoktatásban részt vevők számát, ha az oktatás bizonyos tantárgyi területei kevésbé eredményesek, vagy a szülők nem tartják őket annak.

Az árnyékoktatás nemzetközi szinten is jól megragadható jelenség, s az egyes országok részvételi arányai sok esetben meghaladják a hazai adatokat, míg más esetekben a rendszer formális kereteket öltött (Gordon Győri 2008). A megítélése ellentmondásos: egyesek a negatív hatásokat hangsúlyozzák, hiszen a hozzáférés esélyei annak forprofit jellege miatt társadalmi rétegenként eltérőek, s mindez a nagyobb egyenlőtlenségek irányába hathat, míg más esetekben pozitív vonásként jelenik meg a formális oktatás hibáinak korrigálása vagy a meglévő szülői igények alapján kiformálódó egyfajta iránymutatás, amelyet előbb-utóbb a közoktatásnak is követnie kell.

Az árnyékoktatásban való részvétellel kapcsolatban azonban a szakirodalom azt hangsúlyozza, hogy kevésbé az anyagi, inkább a kulturális tőkébe beágyazott a választás (Andor 1998). A magas kulturális tőke együtt jár az oktatási rendszer alaposabb ismeretével, s így a szülők sokkal inkább tudatában vannak egy-egy különóra pozitív hozadékainak is. Szénay (2014) azonban arra mutat rá, hogy mivel a gyermekek száma Magyarországon csökken, a felvételi és bejutási esélyek pedig javultak, a szülők fejében téves kép alakul ki azzal kapcsolatban, hogy milyen „szintet" kell elérnie egy gyermeknek ahhoz, hogy a családi rekonverzió biztosítva legyen. Mayer és Singer (2014) úgy véli, hogy az így kialakuló szülői nyomás hat az iskolák különóra-kínálatára, míg a szülők elképzeléseit sok esetben az egyes tevékenységek presztízse befolyásolja.

A gyermekek életminőségére és jóllétére gyakorolt hatások megítélése ugyancsak kettős. Ha a különórák választását a fiatalok autonóm döntéseként értelmezzük, s feltételezzük, hogy azok illeszkednek az érdeklődésükhöz, tehetségstruktúrájukhoz, és maguk a diákok is motiváltak (Pásku és Münnich 2000), akkor különösen egy olyan oktatási rendszerben, ahol a tehetséggondozás lehetőségei korlátozottak, a különórák ideális és jó döntésként értelmezhetők. A tehetséggondozás egyik fő terepének ugyanis az árnyékoktatás tekinthető – különösen akkor, ha az nem egy szimpla vizsgára való tutori rendszerben történő felkészítésre korlátozódik (Réti 2009).

A különórák egy másik szegmensét a korrepetáló jellegű foglalkozások adják. Bizonyos tantárgyak esetében csökkenthetik a lemaradást a tutori rendszer és az egyénre szabott oktatási formák. A korrepetálások iránti igény a társadalom magasabb státusú csoportjaiban jobban megfogható, s a kutatások nem egy olyan jellegű összefüggést rajzolnak ki, hogy a leggyengébb eredményeket felmutató iskolatípusban igénylik a leggyakrabban a felzárkóztató jellegű foglalkozásokat. A délután 4-ig tartó iskola kapcsán kiemelhetjük, hogy a korrepetálásra a délutánok nagyobb teret adnak – ugyanakkor ez a diákok megfelelő motivációja nélkül alacsonyabb eredményességgel működhet.

Az árnyékoktatás területéhez tartoznak még olyan „gazdagító" tevékenységek, mint például a művészeti oktatás, a hagyományőrző foglalkozások, a hittan vagy a sport. Az itt felsoroltak kapcsolódnak a kulturális tőke felhalmozásához és a középosztálybeli státushoz, miközben pozitív hatásuk a tanulási képességekre és az eredményességre szintúgy kimutatható.

Korábban már írtunk a diákok munkaterheiről, és utaltunk arra, hogy a fiatalok túlterheltsége gyakori és általános jelenség. Ennek fényében feltehetjük a kérdést, hogy tényleg szükséges-e egy gyermeknek három, négy vagy akár több különórán is részt vennie, s mindez nem befolyásolja-e negatívan a tanulmányi eredményeit. Megkérdőjelezhető a hatásmechanizmus akkor is, hogyha a különórák kiválasztása szülői kezdeményezésre történik, s nem a gyermekek egyfajta belső motivációjára épít. A túlterheltség és az alacsony érdeklődés generálhat alacsonyabb eredményességet, s mindez kétségbe vonhatja az árnyékoktatás bizonyos szegmenseinek a hatékonyságát. Fontos kutatási kérdés, hogy tényleg hozzátesz-e, és ha igen, mennyit a gyermekek teljesítményéhez az ebben való részvétel. Láthatjuk, hogy az eredményesség kapcsán a nemzetközi kutatási eredmények sincsenek összhangban (Varga 2014), míg más esetekben az ok-okozati viszony nem tekinthető egyértelműnek. Több hazai kvantitatív kutatás is valószínűsíti, hogy az árnyékoktatásban korábban részt vevő hallgatók ese-

tében az eredményességet valójában a szociokulturális mutatók formálták nagyobb mértékben (Pusztai 2009, Varga 2014).

A szociokulturális mutatókba ugyanakkor az árnyékoktatás elérhetőségének a lehetősége, illetve a piacon részt vevő tutorok felkészültsége és szakmai alkalmassága is beágyazott. Könnyű belátnunk azt, hogy egy kisebb településen bizonyos piaci alapon működő oktatási szolgáltatások nem elérhetőek. (A tankerületek egy részében komoly hiány mutatkozik a szakos ellátottság területén, így valószínűsíthetjük, hogy lesznek olyan települések, ahol akár több tíz kilométert kell utaznia egy gyermeknek, ha bizonyos korrepetáláson szeretne részt venni.) Mindeközben a piaci verseny a nagyvárosokban a vásárlók számára kedvezőbb szituációt teremt. A különórákon való részvétel megszervezése a családok esetében komoly logisztikai háttérmunkát is igényel, amelybe sokszor a szülőkön kívül a nagyszülők is bekapcsolódnak. Az iskolán belüli foglalkozások a szülőket tehermentesítik e szervezési nehézségek alól, miközben a tevékenységek költségei elérhetőkké teszik azokat a hátrányosabb helyzetű családok számára is. Kérdés ugyanakkor, hogy az intézményen belüli elfoglaltságok fel tudnak-e mutatni hasonló hatékonysági fokot, mint a piaci alapon működő árnyékoktatás. A hazai kutatások rávilágítanak a különórákon részt vevő diákok arányára és szociokulturális helyzetére, az eredményeket pedig az iskolai pályafutás egyes szakaszaiban, valamint iskolatípusonként is elemezhetjük. A kapott adatok arra utalnak, hogy az árnyékoktatás jelensége Magyarországon meglehetősen elterjedt: Réti (2009) 2003-as adatok segítségével megállapította, hogy a negyedikes diákok 29%-a, míg a hatodikos tanulók 21%-a vett részt korrepetív különórákon, s a minta 10%-ának esetében egyszerre több mint négyféle különóráról volt szó. Mayer (2003) azt találta, hogy középfokon a „gazdagító" jellegű elfoglaltságok inkább háttérbe szorulnak, miközben a versenyképességet növelő tevékenységek aránya emelkedik. A különórák heti időtartamában komoly eltérések mutatkoznak iskolatípusonként: a legalacsonyabb értékeket a szakiskolák tanulói mutatják. A ráfordítások a gimnazisták, különösen pedig a 12. évfolyamon tanuló gimnazisták esetében kiemelkedőek: Bánkuti, Horváth és Lukács (2004) arról ír, hogy ez utóbbi tanulócsoport 60%-a kerül kapcsolatba hasonló oktatási szolgáltatásokkal. Az árnyékoktatás keretein belüli nyelvoktatást igénybe vevők aránya – minden bizonnyal a nyelvvizsgákkal megszerezhető pluszpontok miatt – ez utóbbi tanulói csoportban eléri a 38%-ot. Egyetemista populációban is ismertek olyan kutatások, amelyek a középiskolai árnyékoktatás-beli részvételre kérdeznek rá (Ceglédi–Szabó 2014, Pusztai 2009, Varga 2014). A kutatások a szociokulturális háttérváltozókkal kapcsolatban arra mutatnak rá, hogy a különórák látogatása a társadalmi egyenlőtlenségekbe messzemenően beágyazott.[2]

2 A tanoda jellegű programok, amelyek területén az utóbbi években komoly fellendülés tapasztalható, szintén átalakították – különösen a hátrányos helyzetű – gyermekek délutáni időstruktúráját. A programról bővebben: http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/tanodaelemzes_tarki_-ref_08_0.pdf

A TANULÓI IDŐFELHASZNÁLÁS ÉS ÉLETMÓD A KVANTITATÍV ADATOK TÜKRÉBEN

Az általunk felhasznált adatbázis 2014-ben készült budapesti, illetve vidéki településeken. Az ötödikes minta elemszáma 552, míg a nyolcadikos mintáé 438 fő volt. Elemzésünk fő célja az ötödikes gyermekek életmódjának és különórára járási szokásainak feltérképezése volt, ugyanakkor az életmód általános jellemzése során a nyolcadikos diákok adataira is ki fogunk térni. Független változóként a nemet, a településtípust, a szülők iskolai végzettségét, az iskola fenntartóját, a tagozatos osztály meglétét, illetve a tanulószobai részvételt használtuk fel, valamint létrehoztuk a tanulók motivációinak klasztereit is. A különórák tekintetében – iskolán kívüli és belüli formákban – a következő tevékenységek szerepeltek a kérdésekben: korrepetálás, tanulószoba, tantárgyi szakkör/tehetséggondozás, egyéb szakkör, sport, művészet/zene, idegen nyelv, hittan és felvételi előkészítő. A települési hovatartozás kapcsán három kategóriát használtunk: a lakóhelye a településen van, a lakóhelye más városban van, mint az iskola, illetve a lakóhelye más községben van, mint az iskola (értelemszerűen itt a diákok életmódjára gyakorolt hatást szerettük volna feltérképezni). A szülők iskolai végzettsége kapcsán a válaszlehetőségekhez (hat lehetőség a nyolc általánostól a diplomáig) értékeket rendeltünk,[3] a két szülő értékeit összeadtuk, majd közel 33%-os almintákat alakítottunk ki a kumulált változó alapján (alacsony szülői végzettség, közepes szülői végzettség, magas szülői végzettség). A tanulói motivációk kapcsán listwise módszerrel és K-means technikával képeztünk minimum 43 és maximum 308 fős klasztereket, amelyek az iskolának megfelelni akaró, az alulmotivált társasági, a bezárkózó és a motivált neveket kapták. Az első és a negyedik klaszter tekinthető a tanulás szempontjából motiváltabbnak, ugyanakkor a kortársaknak való megfelelés az első csoportra kevésbé lesz jellemző. Az alulmotivált társasági alminta esetén az iskolába járás szinte egyetlen motivációja a „jó társaság", míg a harmadik klaszter esetében alacsonyabb motivációs szintet, ugyanakkor a tanároknak való magasabb megfelelési szándékot találunk (lásd *1. táblázat*). A motivációs klaszterek nem kapcsolódtak össze az általunk felhasznált független változókkal (nem, településtípus, tagozatos osztályba jár-e, iskola fenntartója, szülők iskolai végzettsége), viszont a csoportok tanulmányi eredményei között szignifikáns kapcsolat volt található. Az alulmotivált társasági klaszter előző féléves átlaga jóval alatta maradt a többi csoporténak.[4]

3 Nyolc általános vagy az alatt = 1, diploma = 6.
4 Az előző féléves tanulmányi átlagok klaszterenként: 4,1, 3,6, 4,1 és 4,2. (ANOVA, p>0,05, sig.: 0,000)

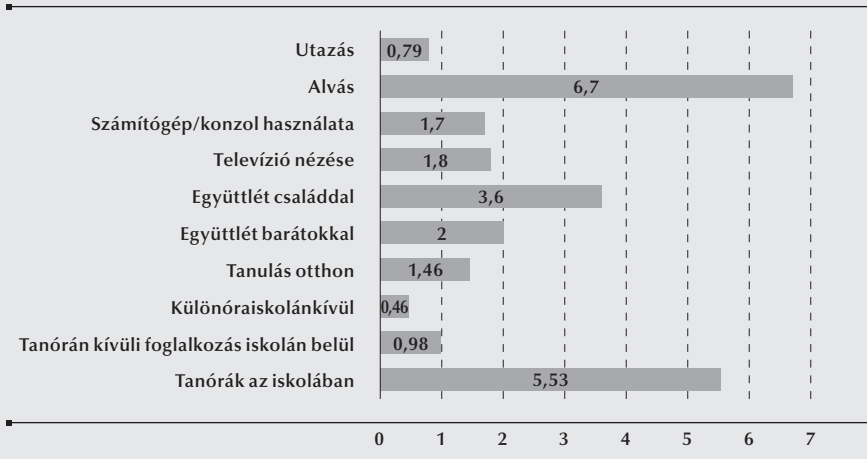
1. táblázat: Klaszterközéppontok a tanulási motiváció alapján (N = 552)

	AZ ISKOLÁNAK MEGFELELNI AKARÓ	ALULMOTIVÁLT TÁRSASÁGI	BEZÁRKÓZÓ	MOTIVÁLT*
Jó osztályzatok szerzése	4,721	3,061	4,407	4,782
Érdekes, hasznos dolgok tanulása	4,674	3,020	3,667	4,523
A szüleim elégedettek legyenek velem	4,907	3,510	4,500	4,864
A tanáraim jó véleménnyel legyenek rólam	4,419	2,878	4,389	4,747
Az osztálytársaim jó véleménnyel legyenek rólam	2,140	3,286	3,407	4,633
Tanórán kívüli lehetőségek	4,233	3,980	3,667	4,594
Jó társaság	4,744	4,347	3,407	4,867

** Az egyes motiváló tényezőket a diákoknak ötfokozatú skálán kellett értekelniük.*

Elemzésünk első lépésében arra vállalkoztunk, hogy az ötödikes diákok főbb életmódtömbjeit vizsgáljuk meg. Természetesen tudnunk kell, hogy az emlékezeten alapuló időmérlegadatok becslésnek tekinthetők, és a pontosságuk más, az időfelhasználást feltérképező technikákhoz képest alacsonyabb (Bocsi 2013). Ettől függetlenül azonban az a tény, hogy az iskolán belüli és azon kívüli tanuláshoz kapcsolható időtartamok nagysága hajszál híján eléri a nyolc és fél órát, elgondolkodtató. Az adatokat némileg finomítja, hogy a tanórán kívüli foglalkozások egy jelentős része inkább szabadidős tevékenységként értelmezhető, nem pedig oktatásként vagy tanulásként. További elgondolkodtató tény, hogy az ötödikes diákok esetében az alvásra fordított becsült időtartam a hét órát sem éri el.

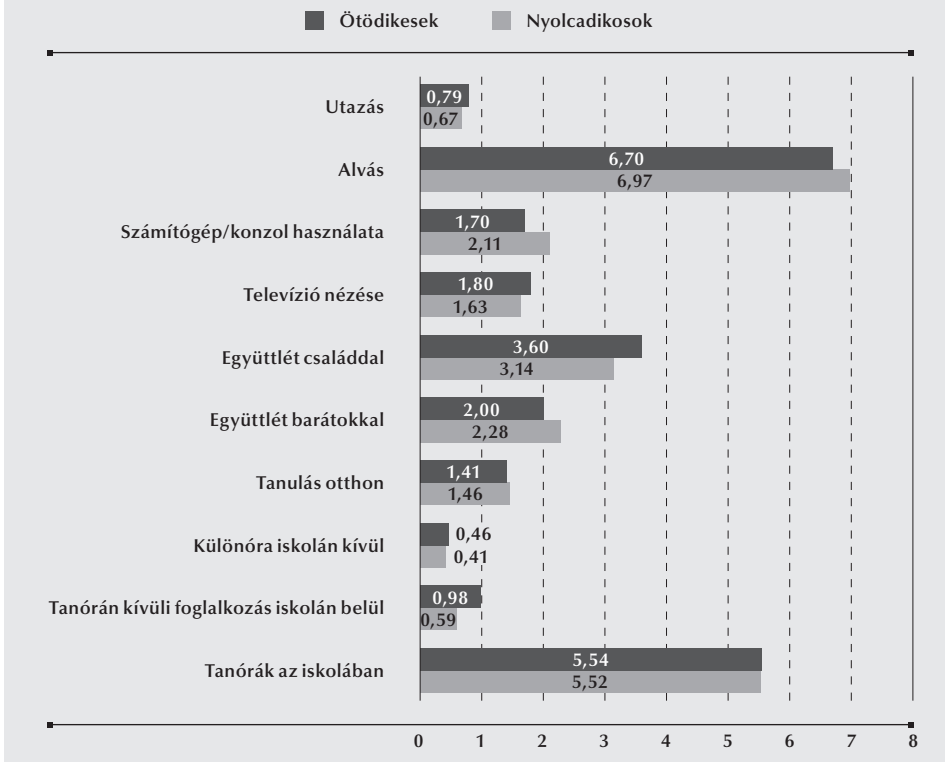
1. ábra: Az ötödikesek időmérlege órákban megadva (N = 552)



A szabadidős tevékenységeket azok gyakran szimultán jellege miatt nem volna célszerű összeadni, ugyanakkor jelzésértékű, hogy a számítógép használata éppenhogy elmarad a televíziózásra fordított időkeretektől (a normál populációban a KSH legfrissebb, 2009/2010-es adatai alapján a televíziózás 135, az internethasználat 12 percet tesz ki).[5] Figyelemre méltó az is, hogy az otthoni tanulás átlagos hossza bőven meghaladja az egy órát (lásd *1. ábra*). Ha százalékos arányok segítségével vizsgáljuk meg az egyes tanulási formákat, akkor azt az eredményt kapjuk, hogy iskolán belüli különórákon az ötödikes diákoknak 54,2%-a, iskolán kívüli foglalkozásokon pedig 26,2%-a vesz részt (ez utóbbi arány értelmezhető árnyékoktatásban való részvételnek; az arányok nagyjából megegyeznek Réti 2009 kutatási eredményeivel).

Ha az ötödikes diákok életmódjának főbb adatait összevetjük a nyolcadikosokéval, akkor azt tapasztaljuk, hogy a tanulási tevékenységek ráfordítása kicsit visszaesik, s különösen igaz ez az intézményen belüli iskolai foglalkozásokra. (Azt az eredményt az esettanulmányok kvalitatív eredményei is megerősítették, hogy a felső tagozat vége

2. ábra: Az ötödikesek és a nyolcadikosok időmérlege órákban megadva (N = 552 és 438)



5 Forrás: A 15–74 éves népesség napi időfelhasználása, 2010.

felé a gyermekeket egyre nehezebb délutánonként az intézmény falain belül tartani.) A kortárs csoport fontosságát a barátokkal töltött idő kibővülése jelzi, míg a családdal töltött órák-percek megrövidülnek. A screen time-tevékenységeken belüli súlypont-eltolódás jelét fedezhetjük fel abban a tényben, hogy a számítógép- és konzolhasználat immár jelentősen megelőzi a televíziónézés hosszát (lásd *2. ábra*). A különböző tanulási tevékenységek százalékos végzési arányai a nyolcadikosok esetében szinte teljesen megegyeznek az ötödikesek értékeivel – a változások tehát a tevékenységek hosszában ragadhatók meg.

Elemzésünk következő részében arra vállalkozunk, hogy az ötödikesek adatbázisa alapján alaposabban is megvizsgáljuk az egyes időráfordítások hosszát a már felsorolt magyarázó változók függvényében. Az általunk felhasznált statisztika varianciaanalízis volt, és a szignifikáns összefüggéseket 0,05-ös szinttől számoltuk. Végül az egyes tanulási tevékenységek hosszát és az elmúlt félév átlagának összefüggéseit lineáris regresszióval vizsgáltuk meg.

A nem változója három esetben magyarázta a diákok időráfordításait. Két tevékenység teljesen logikus rajzolatot mutatott (a barátokkal töltött idő és a számítógép-használat a fiúk esetében jellemzőbb volt), az iskolán kívüli különórák esetében ugyanakkor meglepő eredmény született, mivel a fiúk ráfordításai lényegesebben magasabbnak mutatkoztak (0,6, illetve 0,31 óra). Kérdés, hogy a kapott adatok mögött a két nem esetében eltérő szülői stratégiákat találunk-e, vagy bizonyos iskolán kívüli különórák nemspecifikusak (például sporttevékenységek, amelyeken a fiúk részvétele jellemzően magasabb).

A tagozatos osztályba járó diákok életmódja inkább tekinthető tanulásorientáltnak, hiszen az otthoni tanulás hangsúlyosabban (1,15 óra – 0,65 óra), míg a barátokkal való együttlét halványabban (1,69 óra – 2,14 óra) jelenik meg életmódjukban. Az iskolán belüli különórák szociális beágyazottságára mutat rá az a tény, hogy a tagozatos osztályokba járók kevésbé veszik igénybe ezt a lehetőséget (0,65 óra – 1,15 óra). Az iskola és a lakóhely településtípusának esetében a felnőttek időmérlegéhez hasonló rajzolatokat találunk, hiszen a kistelepülésekről ingázók esetében a családdal töltött idő lerövidül, az ingázási időtartamok pedig bővülnek.[6] A tanulási célú tevékenységek ráfordításait azonban a településtípus szignifikáns módon nem befolyásolta, tehát a diákok nem annak rovására utaznak.

A szülők iskolai végzettségének hatása a középosztály életmódjának jeleit mutatja: a magas mutatóval bíró diákok kevesebbet tévéznek, kevesebbet vannak a barátaikkal, miközben az utazási ráfordításaik is alacsonyabbak.[7] A fenntartók típusa szerint eltérést a családdal töltött idő (állami – 4,3 óra, egyházi – 3,38 óra), a televíziózás (állami – 2 óra, egyházi – 1,3 óra) és az utazás (állami – 1,2 óra, egyházi – 0,35 óra) kapcsán találhatunk. A szociokulturális mutatók hatásairól tehát összességében azt mondhatjuk, hogy a tanulási ráfordításokat kevésbé befolyásolják, a magasabb státus irányában azonban mindez (akár egyéni, akár intézményi szinten) a szabadidős tevékenységeket fogja csökkenteni.

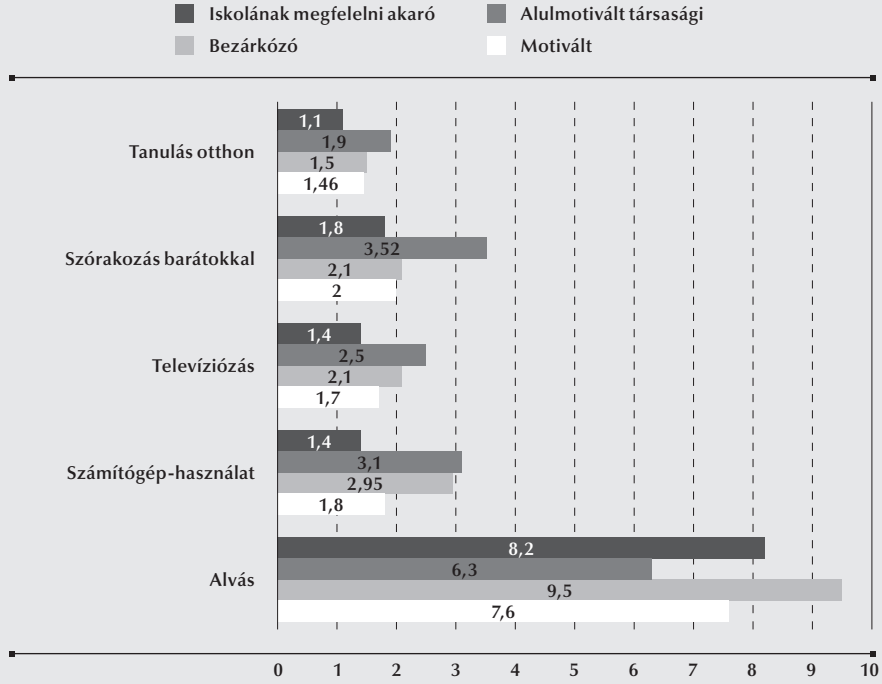
6 A családdal való együttlét az azonos településen élők esetében 4,1 óra, más városban 5,9, más településeken élőknél 3,3 óra. Az utazási időtartamok 0,7, 0,5 és 1,8 óra.

7 A barátokkal együtt töltött idő a magasabb iskolai végzettség irányában 3,1, 1,8 és 1,7 óra, a televíziózás 2,1, 1,6 és 1,2, az utazás időtartama pedig 1,7, 0,8 és 0,6 óra.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanulószobán részt vevő diákok életmódja miben tér el azokétól, akik a tanulásnak más módját választják. Szignifikáns eltéréseket az iskolán belüli különórák, az otthoni tanulás, a barátokkal töltött idő, illetve az utazás esetében találtunk. A tanulószobán részt vevők több időt töltenek az iskolán belüli különórákkal (1,6 óra – 0,6 óra), s bár az otthoni tanulásra fordított idejük kevesebb a többi diák eredményénél, a differencia (1,3 óra – 1,6 óra) jóval kisebb, mint a tanulószobák átlagos időtartama. Mindez felveti annak a kérdését, hogy ez a tanulási forma megfelelő hatékonysággal működik-e. A barátokkal töltött idő a tanulószobát igénybe vevő diákok esetében magasabb (2,4 óra – 1,9 óra). Ennek két valószínű okát látjuk: egyrészt következhet a különbség az alacsonyabb szociális státusból, másrészt pedig abból a tényből, hogy a délutáni benn tartózkodás több lehetőséget kínál a társas életre. Az utazással töltött órák-percek a tanulószobás diákok esetében magasabbak (1,4 óra – 0,8 óra).

Korábban már volt szó arról, hogy a tanulási motivációk kapcsán klasztereket alakítottunk ki. A tanulási motiváció és az életmód tömbjei szoros kapcsolatban álltak egymással, erre utal az a tény, hogy az eddigieknél több szignifikáns kapcsolatot dokumentálhattunk. A kapott adatokat a *3. ábra* szemlélteti.

3. ábra: Szignifikáns összefüggések a tanulási motivációk és a tevékenységek hossza között (órában megadva, N = 552)



Az ábra alapján kijelenthetjük, hogy a szabadidőhöz szorosabban kapcsolódó tevékenységek a kevésbé motivált diákok életében hangsúlyosan jelennek meg, s különösen igaz ez a kijelentés az alulmotivált társasági csoport esetében. Az otthoni tanulás szintén a tanulás hatékonyságának problémájára hívja fel a figyelmet, hiszen a legnagyobb otthoni ráfordítással is ez a csoport rendelkezik. S bár az alvással kapcsolatos adatokat a torzítás veszélye miatt óvatosan kell kezelnünk, az alulmotivált társasági alminta alacsonyabb becslései a korábbi adatok fényében nem tekinthetők meglepőnek.

A tanulás hatékonyságának problematikája miatt arra is kíváncsiak voltunk, hogy létezik-e összefüggés a tanulási ráfordítások, illetve a tanulmányi eredmény átlaga között. Ennek érdekében lineáris regressziószámítást végeztünk, hogy megtudjuk, befolyásolják-e, s ha igen, akkor milyen irányban a tanulási tevékenységek a diákok érdemjegyeit. A négy különböző tanuláshoz kapcsolható tevékenység (tanóra az iskolában, iskolán belül tanórán kívüli foglalkozások, iskolán kívüli különórák, otthoni tanulás) esetében két szignifikáns kapcsolatot regisztráltunk,[8] mégpedig a tanórán kívüli foglalkozás esetében,[9] illetve az otthoni tanulás[10] kapcsán: a meredekség azonban negatív irányú, tehát a magasabb ráfordítások alacsonyabb iskolai átlagokat eredményeznek.[11] Számunkra mégis fontosabb eredmény lehet, hogy az intézményen kívüli különórák nem befolyásolták a tanulmányi átlagot.

Elemzésünk következő szakaszában az egyes délutáni foglalkozások gyakoriságát, igényének társadalmi beágyazottságát, illetve ezek együttjárását vizsgáltuk meg. Első lépésben az egyes tevékenységek százalékos adatait térképeztük fel. A kapott adatokat a *4. ábra* tartalmazza. Az ábra alapján kijelenthetjük, hogy bizonyos délutáni elfoglaltságok pozíciója hasonló (előkészítő, sport, idegen nyelv), míg például a hittan vagy a művészeti és zenei foglalkozások választottsága eltérő jegyeket mutat.

Az intézményen belüli tanulószobán az ötödikes diákok mindössze 45%-a vesz részt; ennél még az iskolán kívüli sportszakkörök látogatottsága is magasabb. Az iskolán kívüli tevékenységek nagyobb valószínűséggel fizetősek, s sokkal inkább az árnyékoktatás kategóriájába sorolhatók; összességében ez magyarázhatja az alacsonyabb részvételi adatokat.

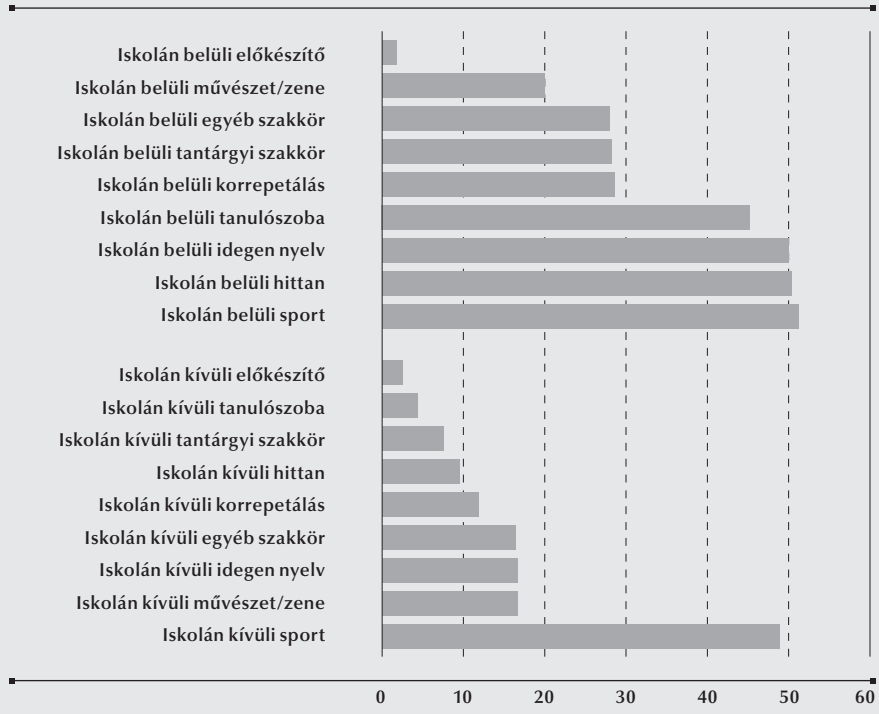
8 A kapcsolódó adatokat megtisztítottuk oly módon, hogy a nyolc óra feletti időtartamokat kiemeltük az adatbázisból.

9 Konstans: 4,29, meredekség: -0,091, sig.: 0,002.

10 Konstans: 4,30, meredekség: -0,081, sig.: 0,018. A kapott adatokat óvatosan kell kezelnünk, mivel az is előfordulhat, hogy azok a diákok, akik nem fordítottak időkereteket az adott tevékenységekre, nem válaszoltak, másrészt a szubjektív becslések torzíthatnak. Ezen kívül azzal is számolnunk kell (és erre a kvalitatív vizsgálatok is rámutattak), hogy a délutánjukat nem az iskolában töltő gyermekek egy része hátrányos helyzetű.

11 Az iskolai átlagot ugyanakkor varianciaanalízissel és ANOVA-teszttel megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a tagozatos osztály vagy egyházi intézmény látogatása, a szülők magas iskolai végzettsége, illetve a motiváltabb tanulói klaszter-hovatartozás esetében magasabb értékeket találunk. A legjobb átlagokat a szülők magas iskolai végzettsége (4,44), illetve az egyházi fenntartó alkalmával dokumentáltuk (4,5).

4. ábra: Az ötödikesek délutáni foglalkozásai iskolán belül és kívül (%, N = 552)

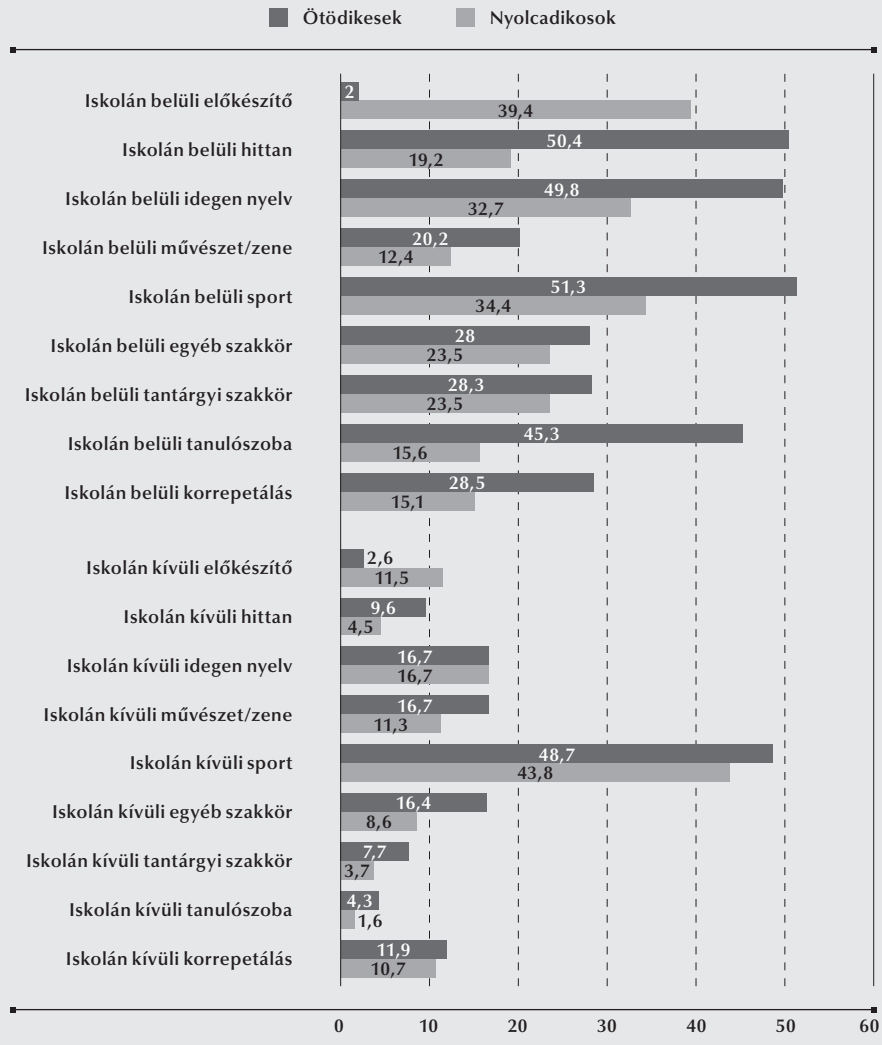


Szénay (2014) szerint az általános iskola vége felé haladva a különórák esetében egyfajta átrendeződés figyelhető meg: a felkészítő, versenybe hozó tevékenységek gyakoribbá válnak, míg a gazdagító foglalkozások ritkábbakká. Hogy erre a kérdésre választ kapjunk, a kapott adatokat összevetettük a nyolcadikosok mintájával (lásd *5. ábra*). Egyrészt leszögezhetjük, hogy a délutáni elfoglaltságok százalékos arányai a 8. évfolyamon csökkennek, s ez alól kivételt csupán pár jellegzetes tevékenység jelent. A legnagyobb mértékű negatív változás az iskolán belüli hittan esetében tapasztalható (31,2%-os csökkenés).[12] Az időráfordítások korábbi elemzése ugyanakkor arra mutat rá, hogy a felszabaduló időkereteket a diákok nem a tanulással összefüggő tevékenységekre fordítják. Növekedést mutat a felvételi előkészítő mindkét formája, miközben az iskolán kívüli idegen nyelv oktatásának részvételi aránya nem változik (iskolán belül viszont csökkenést dokumentálhatunk). Az esettanulmányok és a tanári karral folytatott beszélgetések rámutattak arra, hogy a délután 4-ig tartó oktatás a felső tagozatok esetében nehezebben megszervezhető – erre utal az intézményen belüli tanulószobán való részvétel masszív csökkenése is (a nyolcadikosok mindössze 15,6%-a látogat-

12 Szintén csökkent a látogatott délutáni tevékenységek átlagos darabszáma is, 3,7-ről 2,9-re.

ja rendszeresen). Összességében a saját adatbázisunk alapján is tudjuk dokumentálni a helyzetbe hozás emelkedett igényét, miközben a jelenség nem általánosítható, s nem is olyan mértékű, mint más kutatási eredmények alapján várhattuk volna. (Bánkuti–Horvath–Lukacs 2004 az árnyékoktatás idegen nyelvi szeletét a negyedikeseknél 8%-ra, míg a nyolcadikosoknál 21%-ra becsüli.)

5. ábra: Az ötödikesek és a nyolcadikosok százalékos részvételi aránya az iskolán belüli és azon kívüli foglalkozásokon (%, N = 552 és 438)



Következő lépésben megpróbáltuk feltérképezni azt, hogy az egyes délutáni tevékenységeket milyen társadalmi rétegek és milyen intézményi háttérrel bírók választják. Ehhez kereszttáblás elemzést végeztünk, s a szignifikáns összefüggéseket khí-négyzet próbával vizsgáltuk meg. Összességében azt mondhatjuk, hogy a kapcsolatok arra utaltak, hogy a hátrányos helyzetű diákok, illetve az alacsonyabb presztízsű intézményi típusból (nem tagozatos osztály, állami fenntartás) érkezők inkább az iskolán belüli formákat vették igénybe, míg az iskolán kívüli, árnyékoktatáshoz inkább sorolható tevékenységeket a magasabb státusú diákok (szülők magas iskolai végzettsége, tagozatos osztály, egyházi intézményekbe járó gyermekek). A kirajzolódó kép azonban nem egyértelmű, mivel bizonyos tevékenységek sajátos pozícióban voltak (például az iskolán belüli előkészítő vagy a hittan).[13] Ezért faktoranalízist végeztünk, s ennek eredményeképpen két faktort tudtunk elkülöníteni, amelyek a szintentartó-színesítő, illetve a helyzetbe hozó nevet kapták. A faktorok elkészítésénél maximum likelihood-becslést használtunk fel. A modellek kialakításakor figyeltünk arra, hogy változónként a magyarázott információ ne csökkenjen egy egység alá. A faktorokat varimax módszerrel rotáltuk (lásd *2. táblázat*). A szintentartó-színesítő faktorba a tanulószoba, a korrepetálás, a hittan és az intézményen belüli sport és idegen nyelv sorolódik, míg a helyzetbe hozó faktor azokat az elemeket tartalmazza, amely egy szelektív oktatási rendszerben a továbbtanulást és a státuselérést biztosíthatják – túlnyomórészt (de nem teljes egészében) az árnyékoktatás keretein belül. Érdekes tény, hogy az idegen nyelv tanulásának két típusa megoszlik a faktorok között.

2. táblázat: Identifikált faktorok a délutáni tevékenységek alapján

	SZINTENTARTÓ-SZÍNESÍTŐ	HELYZETBE HOZÓ
Iskolán belüli tanulószoba	0,459	–0,066
Iskolán belüli sport	0,511	–0,018
Iskolán belüli idegen nyelv	0,580	0,123
Iskolán belüli hittan	0,628	0,135
Iskolán belüli előkészítő	0,116	0,476
Iskolán kívüli szakkör	0,027	0,482
Iskolán kívüli idegen nyelv	–0,013	0,383
Iskolán kívüli előkészítő	–0,013	0,735

A faktorszkórokat varianciaanalízissel vizsgáltuk meg, és azt tapasztaltuk, hogy a faktorstruktúra az intézményi mutatókhoz illeszkedik, s nem a gyermekek státusához. A kapcsolatok rajzolata arra utalt, hogy a tagozatos osztályokban tanulók, illetve

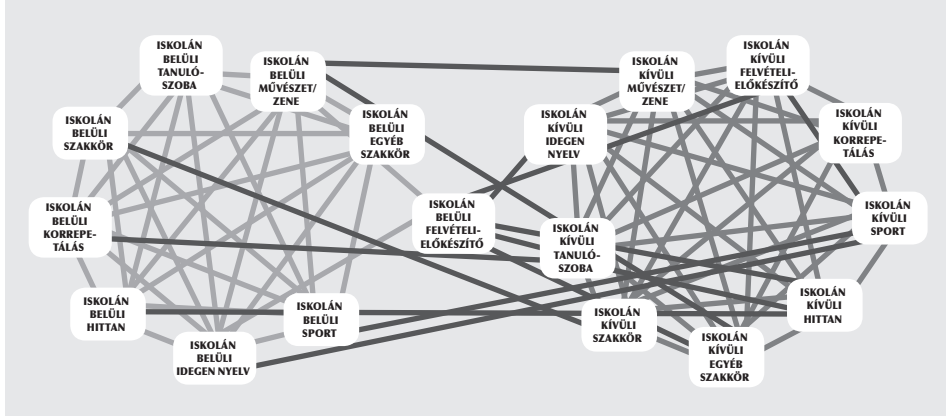
13 Az iskolán belüli előkészítő nem mutatott kapcsolatot, míg a hittan iskolán belül az alacsony iskolai végzettséghez és a nem tagozatos osztályhoz illeszkedett, iskolán kívül pedig a kistelepülésről való ingázással függött össze.

az egyházi intézmények diákjai sokkal inkább jellemezhetők egy „helyzetbe hozó" tevékenységrendszerrel.[14] Mindez rámutat az intézményi hatások fontosságára.

A különórák és délutáni foglalkozások kapcsán végezetül egy korrelációelemzést is lefuttattunk, hogy feltárjuk az egyes elemek között meglévő kapcsolatrendszert. Erre azért is szükség volt, mert a faktorelemzés során a tevékenységek jelentős részét ki kellett emelni a modellből. A *6. ábra* mutatja be az eredményeket (a vonalak a szignifikáns, pozitív kapcsolatokat jelentik – Pearson-féle korrelációs együttható, sig.<0,05).

Az ábra rajzolata megerősíti a faktoranalízis mintázatait, miszerint a délutáni foglalkozások két nagyobb tömbje azonosítható be. Az egyiket az iskolán belüli elfoglaltságok alkotják, az intézményen belüli felvételi előkészítő kivételével, amely inkább az iskolán kívüli tevékenységekhez sorolódik (öt szállal kapcsolódik a másik halmazhoz). Az iskolán belüli tanulószoba az egyetlen, amelynek nincsen kapcsolata a másik halmazzal – mindez rámutathat arra, hogy ez a foglalkozási forma áll a legtávolabb az „árnyékoktatás" szegmensétől. Megfigyelhetjük azt is, hogy az azonos tartalmú párok összekapcsolódhatnak, tehát az intézményen belüli hittan az intézményen kívüli hittannal, s ugyanez a helyzet a művészet/zene, a felvételi előkészítő, valamint a sport kapcsán is. Szemléletes azonban, hogy az iskolán kívüli korrepetálás egyetlen iskolán belüli tevékenységgel sem korrelál, tehát az ezt igénybe vevők árnyékoktatáshoz kapcsolható elfoglaltságokat választanak a gyermekeik számára. Az idegen nyelvi oktatás két eltérő formájának esetében sem találunk kapcsolatot, s e mögött eltérő szülői stratégiákat, attitűdöt, s minden valószínűséggel az igénybe vevők eltérő szociokulturális hátterét is sejthetjük.

6. ábra: A délutáni tevékenységek közötti pozitív kapcsolatok hálózata



14 A szintentartó-színesítő faktor faktorszkórja a tagozatos osztályokban -0,200, míg a nem tagozatos osztályokban 0,094 volt (sig.: 0,004), a helyzetbe hozó faktor pedig az egyházi intézményekben tanuló diákokra volt jellemzőbb (faktorszkórok értéke az állami intézményekben -0,055, az egyháziban 0,233, sig.: 0,017).

A DIÁKOK IDŐFELHASZNÁLÁSA, ÉLETMÓDJA ÉS A DÉLUTÁN 4-IG TARTÓ ISKOLA A KVALITATÍV KUTATÁS TÜKRÉBEN

Elemzésünk utolsó részében arra vállalkoztunk, hogy a négy iskolában készített esettanulmányok és a diákokkal felvett interjúk alapján a kutatási problémánkat kvalitatív technikákkal közelítsük meg. Ennek érdekében az M járás két, esettanulmány-készítés számára kiválasztott iskolájában készítettünk interjúkat az iskolavezetőkkel, néhány pedagógussal és mindenekelőtt tanulókkal.

A tapasztalatok alapján kijelenthetjük, hogy a délután 4-ig tartó iskola bevezetése nem okozott komoly változásokat a diákok életében. Az interjúalanyok, akik a délutáni foglalkozásokon részt vettek, korábban is az intézményben maradtak délutánonként. Ennek legtöbbször az az oka, hogy nincs olyan felnőtt a háztartásban, aki délután felügyelni tudna a diákokra. A gyermekek egy része csonka családban él, így a felnőttek kereső tevékenységének fontossága felértékelődik, miközben a munkaidő sokszor az ingázás idejével is kiegészül. Így a tanulók sok esetben már reggel hétkor az iskolában vannak, s gyakran a reggelijüket is az intézményben fogyasztják el (így a hajnali felkelések időpontja egy kicsit eltolható). Az intézményben tartózkodásuk végét más esetben a buszközlekedés szabályozza, hiszen a falvak között utazó vagy a kistelepülésekről ingázó gyermekeknek a tömegközlekedéshez kell igazodniuk. Az interjúalanyok között nem volt olyan, akit a szülei más településről autóval hordtak volna.

Az átállás az iskolák életében azonban már több-kevesebb gondot okozott, hiszen maguk a pedagógusok sem voltak tisztában az új rendszer pontos menetével, illetve a szülők sem rendelkeztek a kellő információkkal. A váltás a pedagógusok intézményen belüli munkaidejének szabályozásával is egybeesett, ami a napköziben dolgozók, illetve bizonyos szakos pedagógusok óraszámának biztosításában már kihívásokat jelentett, illetve a tantestületen belül aránytalanságokat és feszültségeket eredményezett. Az egyik iskolában erre válaszul egy olyan rendszert vezettek be, hogy a napközis pedagógusok a délelőtti órák alatt a tanárok munkáját segítik, így a kötelező óraszámok az ő esetükben is biztosítottak.

A délutáni benn tartózkodás általában két esetben váltott ki ellenérzéseket: egyrészt a felső tagozatos gyermekek esetében, akiket az egyik iskolaigazgató szerint már sokszor „reménytelen" az intézményben tartani, másrészt pedig a szociális helyzet két szélső pólusán. A felső szegmensben az iskolán kívüli különórákkal ütközött volna az új rendszer, tehát az árnyékoktatásban való részvételt nehezítette volna meg, míg a hátrányosabb helyzetű csoportok esetében az eltérő értékrendek és a felügyelet biztosított volta okozott gondot. A kérvényeket az iskolák vezetése a legtöbb esetben elfogadta, míg más alkalmakkor igyekeztek a szülőket arról meggyőzni, hogy a diákok jobb helyen vannak az intézmény falain belül – értelemszerűen ez leginkább a hátrányos szociális helyzetű tanulókat érintette –, s ezt bizonyos esetekben sikerrel végig is vitték. A tankerületek elé, tehát egy szinttel feljebb azonban már nem jutottak el az ügyek, tehát ha a szülő hajthatatlan maradt, az intézmény általában engedélyezte a délutáni foglalkozásoktól való távolmaradást. Az egyik tanuló, akinek a magatartásával komoly gondok voltak (gyógyszeres kezelés alatt állt, korábban verekedésekbe is

keveredett), megemlítette, hogy neki nem engedélyezték, hogy benn maradjon. Más diákok véleménye az volt, hogy így a pedagógusoknak és a diákoknak is könnyebb.[15]

Az iskolák a lehetőségeikhez mérten igyekeznek színes programokat kínálni a gyermekeknek, ugyanakkor az egyik intézmény helyettese elmondta, hogy szerinte a tanulóknak annyi tevékenységen kell részt venniük, hogy gyakorlatilag csak a tanulásra nem marad idejük. A délutáni elfoglaltságok között művészeti tevékenységeket, sportot (duatlon, atlétika, tömegsport stb.), sakkot, matematika-szakkört, idegennyelv-tanítását és filmklubot éppúgy találunk, mint a nyolcadikosok esetében előkészítőt a központi felvételire vagy a kompetenciamérésekre.

S bár elvárás, hogy a délutáni programok színesek és változatosak legyenek, az ehhez szükséges financiális keretek nem minden esetben adottak, míg bizonyos tevékenységeknek az eszközigényük jelentős. Az is gondot okoz, hogy az egyik igazgató említése szerint bizonyos tevékenységek az iskolán belül vannak, ugyanakkor mégsem ingyenesek, ilyen például a művészeti és zenei képzések egy része. Értelemszerűen ezekre az alkalmakra a hátrányos helyzetű gyermekek nagy többsége nem jár.

A gyermekek az interjúk során több (akár négy-öt) elfoglaltságot is megneveztek, amelyeken rendszeresen részt vesznek, sokan ezeken kívül még iskolán kívüli tevékenységekről is beszámoltak (pl. idegen nyelv tanulása magántanárnál). A legmagasabb szociális státusú interjúalany elmondta, hogy a jövőben azt tervezi, hogy egy közeli városba fog sportfoglalkozásra járni tömegközlekedéssel. Az esti órákban az interjúalanyok többsége még egy-két órát felkészüléssel tölt, ami rámutathat arra, hogy vagy a színes délutáni programok hátráltatják a tanulást, vagy pedig a tanulószobai tanulás nem elég eredményes. A gyermekek egy része délutánját a tanulás mellett házimunkával tölti, például ellátja az állatokat vagy besegít a főzésbe. A diákok tanuláshoz való viszonya eltérő: a hat interjúalany közül egy tűnt kimondottan motiváltnak (a már említett magasabb státusú gyermek volt az), míg a többiek, bár tudták, hogy a tanulás fontos, elmondták, hogy tudnának jobban is tanulni, de érdeklődés és akarat hiányában mindez mégsem valósult meg. A magatartászavarokkal küzdő diák otthon általában már nem tanul délutánonként.

Az intézményben maradó gyermekek délutánjainak három nagyobb tömbje azonosítható be: a tanulószoba, a délutáni foglalkozások és a kötetlen tevékenységek. A tanulószoba hosszát a gyermekek általában másfél órára teszik, ezt azonban szünet is megszakíthatja, míg más esetekben az ingázók a busz indulása miatt nem tudják az adott időtartamot kitölteni. A tanulószobák valamelyik osztályteremben zajlanak, s általában két-három évfolyam ad ki egy körülbelül húsz-huszonöt fős csoportot. Mindez új kapcsolatok kialakítására is lehetőséget ad, azonban más esetekben a tanulást zavaró tényező is lehet. Az egyik iskolában az így létrejövő csoport egy klikkje oly mértékben zavarta a többieket, hogy a gyermekek nem tudtak tanulni. Az egyik interjúalany elmondta, hogy az édesanyja már azon gondolkodott, hogy inkább egyedül

15 Az interjúk közötti időtartam alatt az érintett gyermekek között semmiféle ellenszenvet, távolságtartást nem láttam. A problémás gyermek roma diák volt, aki kimondottan jó viszonyt ápolt az osztálytársaival. Később az igazgató elmondta, hogy a gyermek állapota-magatartása sokat javult: pár hónapja bokszolni kezdett az iskolán kívül, ahol heti három edzésen vesz részt. Miközben nagy a lemorzsolódás, ő kitart, s mindez pozitívan hat az énképére és a társas kapcsolataira is.

tanuljon a gyermek otthon tízévesen, de végül a szülők jelezték a problémát a vezetés felé, és a csoportot két részre bontották. Az egyik esettanulmányban arra történt utalás, hogy az utóbbi évben megváltozott valamelyest a benn maradó gyermekek szociális háttere, és ezzel együtt jár a magatartásbeli és tanulási problémák gyakoribbá válása is. A gyermekek szerint a tanulószobán lévő pedagógusok kezében nincsen hatékonyabb fegyelmezési eszköz sem, hiszen délelőtt (pedagógiai szempontból némileg megkérdőjelezhető módon) a felelésekkel-számonkérésekkel lehet alakítani a gyermekek viselkedését.

Az interjúk során felmerült a tanulószoba hatékonyságának kérdésköre is. A benn lévő tanár legjobb tudása szerint segít, egyénileg foglalkozik a lemaradókkal, az anyagot is kikérdezheti (bár húsz gyermek esetében ez nem lehetséges), ugyanakkor nem mindig ért az adott tantárgyhoz, például az angolhoz. Van, hogy más logikával magyarázza el az adott feladatot, amit aztán a következő délelőtt tanító pedagógus nem fogad el. Másrészt gyakori a házi feladatok lemásolása is, amely bár tiltott, teljesen rendszeresnek mondható (s különösen elrontott feladatok lemásolása esetén tűnik szembe a délelőtti órák folyamán). A gyermekek arról is beszámoltak, hogy a nap végére elfáradnak, és a tanulószobák második órájában már nem tudnak koncentrálni, nem figyelnek, s ezért „rosszalkodnak". Mindezek fényében felmerül a tanulószobák hatékonyságának kérdésköre (az otthoni tanulás rendszeressége a kvantitatív adatokból is kiolvasható). Kérdés, hogyan is lehetne hatékonyabbá tenni az itt eltöltött órákat-perceket. Az időtartam egyrészt rövidnek tekinthető, hiszen a gyermekek nem érnek a teendőik végére, míg más részről hosszú és fárasztó. Az intézménylátogatások során, illetve az egyik esettanulmányban megfogalmazódott a vezetők részéről, hogy az iskolaotthonos forma jobb struktúrát biztosít a gyermekek mindennapjait illetően: az egyik iskolában korábban tíz évig ilyen rendszerben oktatták a gyermekeket. Azt is be kell látnunk azonban, hogy az árnyékoktatásban való részvétel egy ilyen szisztémában is gondot okozna.

A délutáni foglalkozások tartalmaznak mind gazdagító, mind pedig helyzetbe hozó elemeket, s ezek egyensúlya az interjúk és a kérdőíves adatok tanúsága alapján az évek előrehaladtával az utóbbi irányába mozdul el, hiszen bővülnek a felkészítő foglalkozások. A művészeti jellegű vagy kézműves tevékenységeket inkább irányított szabadidőként foghatjuk fel, s gyakori, hogy a gyermekek egy adott témához kapcsolódva alkotnak.

A kötetlen tevékenységek sorolhatók csupán azon időkeretek közé, ahol a gyermekek feletti kontroll alacsonyabb mértékű. Ide tartoznak az udvaron töltött órák-percek, amelyek általában az ebéd után és a nap végén jelennek meg egy-egy kisebb időegység formájában, illetve az iskolába korán megérkezők esetében a reggel hét és fél nyolc közötti időkeret.

A délután 4-ig tartó iskola legnagyobb pozitívumát a diákok egyrészt a kortárs kapcsolatokban látják, amelyek az összevont csoportok és a foglalkozások miatt átléphetik az osztályok határait. S még ha a szabadon alakítható időkeretek egy ilyen rendszerben relatíve csekélynek mondhatók is, a barátokkal szabadon töltött időterek a napok „csúcspontjainak" számítanak. Másrészt érzékelik a tanulásban kapott segítséget is. Ugyanakkor a hatékonyságának egyrészt ellentmondanak az interjúk, másrészt az otthoni tanulás jelentős időkeretei is arra utalnak, hogy azok vagy nem a megfelelő struktúrával bírnak, vagy pedig nem a megfelelő hosszúságúak/bontású-

ak. Egy hatodikos lány megfogalmazása szerint a délután 4-ig tartó iskola megakadályozza a nagyobb diákokat abban, hogy az utcán töltsék a délutánokat, és kisebb-nagyobb bűnesetekbe keveredjenek, vagy devianciákkal ismerkedjenek meg.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány célja az volt, hogy a diákok életmódjának jellegzetességeit a délután 4-ig tartó iskola kontextusában vizsgálja meg, s a kapott adatokat oktatásszociológiai keretekbe ágyazza. Elemzésünk egyik fő kérdésköre az egyenlőtlenségek megjelenésére vonatkozott a vizsgált területen. A kvantitatív adatok alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy a délutáni tevékenységeknek megragadható egyfajta kétpólusúvá válásuk, amely azonban nem pontosan, de nagyvonalakban követi az intézményen belüli, illetve azon kívüli területek határait. Az egyes elfoglaltságok prioritását viszont (saját adatbázisunk eredményei alapján) nem annyira a szociokulturális háttér alakítja, hanem a választott intézmények és osztályok profilja. A kapott adatok arra utalnak, hogy a gyermekek délutáni foglalkozásainak eltérő pólusain eltérő oktatási karrierek állnak célként (erre utal a faktoranalízis eredménye is). Az iskolán belüli tevékenységek jelentős része pedig (különösen a tanulószobák intézménye) élesen elkülönül az árnyékoktatással leírható kategóriáktól.

A kvantitatív elemzés rámutat arra, hogy a gyermekek a napjaik egy jelentős részét az iskolában töltik, és komoly hányaduk ehhez még egy otthoni tanulási periódust is illeszt. A tanulással töltött órák-percek hossza azonban a kapott adatok fényében nem generál jobb eredményességet. Ennek okai egyrészt a délutáni tanulás feltételeiben, másrészt pedig a tanulási technikákban és nehézségekben keresendők.

A kvalitatív kutatási eredmények egyrészt a délután 4-ig tartó iskola intézményi szintű bevezetésének kezdeti nehézségeire utalnak, másrészt pedig arra, hogy a gyermekek életében mindez komoly változásokat nem okozott, hiszen a szülők által írt kérvények döntő többségét az iskolák támogatták, míg a diákok délutáni bentlétét általában azzal magyarázhatjuk az alacsonyabb évfolyamokon, hogy nincsen, aki a gyermekekre délután felügyeljen. Az iskolák délutáni kínálata széles körűnek mondható, s mind felzárkóztató, mind gazdagító és helyzetbe hozó célú foglalkozások helyet kapnak benne. A diákokkal készített interjúk, illetve a tanárokkal folytatott kötetlen beszélgetések azonban rávilágítanak arra, hogy a rendszerben problematikus területek találhatók.

Az esettanulmányokban a tanári véleményekből szépen kirajzolódik az oktatás e formájának célrendszere, amely erős, a szociális hátrány kompenzálására irányuló motivációkkal bír. A sikeresség megítélése azonban kérdéses, miközben a magyar oktatás szelektív jellege miatt a szándék teljesen érthető. Egyrészt láthattuk, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek szülei is gyakran kérvényezik, hogy mentesüljenek a délután 4-ig tartó iskolai részvétel alól, miközben ezen oktatási forma éppen az ő érdekeiket szolgálná a legnagyobb mértékben. Másrészt ha a magas státusú családok azt látják, hogy a délutáni foglalkozások presztízse alacsonyabb, a gyermekeiket kiemelhetik az érintett szakkörökből és elfoglaltságok közül. Adottak viszont azok a vélemények is, amelyek az oktatás e formájában látják a hátránykompenzáló hatásokat, és pozitívan nyilatkoznak annak kimenetéről. Az intézményesítés ebben az esetben

a felzárkózás gyakorlatilag egyetlen eszköze, s ennek megvalósítását abban a formában igyekszik elérni, hogy a családi környezetben töltött időt lecsökkenti, s a tanuláshoz egy, az otthoninál kedvezőbb terepet kínál (miközben más csoportok számára ez a környezet a felkészülésekre kevésbé alkalmas).

Ugyanakkor az általánosítással is vigyáznunk kell, hiszen a mintánkban nem szerepeltek klasszikus „elitintézmények", s feltételezhetjük, hogy egy ilyen környezetben más részvételi arányokkal és más típusú elfoglaltságokkal találkoznánk. Mindeközben a tagozatos osztályok és az egyházi intézmények esetében a minta kvantitatív elemzése arra hívja fel a figyelmet, hogy a délután 4-ig tartó iskola eltérő hangsúlyokkal valósul meg az oktatási rendszer egyes szegmenseiben.

A DÉLUTÁN 4-IG TARTÓ ISKOLA BEVEZETÉSÉNEK ELSŐ TAPASZTALATAI A TEREPEN (IMRE ANNA – BERÉNYI ESZTER – IMRE NÓRA)

A KVALITATÍV KUTATÁS MEGKÖZELÍTÉSE, KÉRDÉSEI ÉS MÓDSZEREI

A KVALITATÍV KUTATÁS MEGKÖZELÍTÉSE

A terepmunka és a kvalitatív megközelítés a kutatáson belül részben személyes tapasztalatszerzést tett lehetővé, részben olyan elemzési lehetőségeket nyitott meg, amelyek a kérdőíves kutatás számára nehezen megközelíthetőek. A kvalitatív részben ezekre igyekeztünk összpontosítani. A kutatás kvantitatív komponense az oktatáspolitikai intézkedések megvalósítási folyamatait elemző intézményi oldalhoz kapcsolódik erősebben. Ezen túlmenően igyekezett figyelemmel lenni a tanulói eredményességet közvetlenül befolyásoló tényezők alakulására is a változás során, azokra, amelyek a délutáni tanulási környezet feltételeit alakítják: a tanulás támogatásának szervezeti megoldásaira, s ennek keretében a pedagógusok kiválasztására és a tanulószobán folyó munka sajátosságaira is.

A kvalitatív elemzés az oktatáspolitikai beavatkozásokkal összefüggésben feltett kérdésekhez kapcsolódik, ezen belül a „kísérletező implementációnak" nevezett kategória sajátosságaira térünk ki. Kísérletező implementációról a modell szerzője, Matland akkor beszél, ha mind a célok, mind az eszközök bizonytalanok, vagy a célok világosak és konszenzus van, de az eszközök nem állnak rendelkezésre (Matland 1995). Ez a típusú implementáció kevéssé elszámoltatható, és gyakran az aktorok önérdeke vezérli, mivel a kísérletező implementáció kategóriájában a központi hajtóerőt a kontextuális feltételek jelentik, ezek dominálják a folyamatokat. Az eredmény az erőforrásokon és a folyamatban részt vevő aktorokon múlik, amelyek helyszínenként változhatnak. A preferenciák gyakran problematikusak, és a technológia bizonytalan, ezért itt az a kulcskérdés, hogy milyen szereplő aktív. Az eredmények jellemzően eltérőek helyszínenként. A környezetből érkező hatásokra ez a típus nyitottabb, mint más implementációs forma (Matland 1995). A szerző arra is figyelmeztet, hogy az értékelésnél óvatosnak kell lenni ennél a típusnál, mivel itt az eredményes kimenetnél fontosabb lehet a tanulási folyamat.

Megítélésünk szerint a délután 4-ig tartó oktatás bevezetése bevezetésének kérdése ennek a kategóriának a segítségével értelmezhető, miközben lényeges szempont a kölcsönös adaptivitás is (McLaughlin-Berman 1975). A bizonytalanságok következtében ugyanakkor megnőhet az értelmezések szerepe is (Datnow et al. 2010), ezért igyekeztünk erre a megközelítésre is építeni. Az értelmezést is magába foglaló megközelítések a kontextus fontosságára támaszkodnak a kölcsönös adaptáció folyamán, figyelemmel az aktorok kapcsolatára és arra, hogy adott kontextus hogyan befolyásolja a megvalósítást. A megközelítés a helyi szintre helyezi a hangsúlyt, a megvalósítókat helyezve előtérbe, és azt vizsgálva, hogyan közvetítik, értelmezik, adaptálják vagy alakítják át a reformokat, illetve hogy a saját tapasztalataik és nézeteik hogyan befolyásolják ezeket. A társadalmi cselekvők ebben a megközelítésben komplex értelmezőknek tekintendők akik aktívan interpretálják környezetük változásait és sokszor kapcsolódó feladataikat is, s folyamatok résztvevőiként konstruálják a világukat. Mi-

vel az értelemadás társadalmi közegben, kontextusban történik különböző csoportok között, akár egy iskolán belül is különböző értelmezések születhetnek szintek és csoportok között egyazon dologra.

A kutatás tanulói eredményességre irányuló kérdésfeltevéséhez is kapcsolódva közelebbről a kulcsszereplőkre, az iskolavezetésre és a pedagógusok szerepére igyekeztünk figyelni, mivel ezek a tanulás támogatásában és az intézkedések megvalósításának folyamatában egyaránt jelentőséggel bírhatnak, s az iskola szervezetén belül jelentős mértékben formálhatják az eredményes és a változásokkal kapcsolatos működés folyamatát. Az általunk vizsgált területet a szakirodalom segítségével két típusú iskolavezetési modellel tudtuk megragadni. Philip Hallinger modellje a tanulási szempontból eredményes iskolavezetést a tanulásirányító vezető típusával, a változások terén eredményes iskolavezetést pedig a transzformációs, illetve a megosztott vezetői típus segítségével írja le (Hallinger 1985, 2003). A *tanulásirányító vagy szakmai vezető* az intézményi működés során a tanulói tanulásra és ennek feltételeire fordít jelentős mértékű figyelmet. A tanulást támogató iskolai kultúrára és pozitív klímára fordított figyelem a tanulásirányító vezető részéről kiterjed a szakmai fejlődésre fordítható idő védelmére is (Hallinger 2003). Az iskolai klímára fordított figyelmet indokolja, hogy az a dolgozók normáit és hozzáállását befolyásolja, ezek pedig kihatással vannak a tanulás iskolai folyamatára. A tanulást támogató iskolai kultúrát a vezetők más elemekkel, tevékenységekkel befolyásolhatják, ilyen a szakmai fejlődési lehetőségek teremtése, a tanításra és tanulásra fordítható idő védelme, a célok és elvárások világos kommunikálása vagy ösztönzési rendszer kiépítése. A tanítási és tanulási idő védelme azért fontos kérdés, mert nem mindegy, hogy mennyi hasznos idő telhet el folyamatos tanulással (Hallinger 1985). A *transzformációs vezetés* egyfajta megosztott vezetői szerepet tölt be, ami erősen képes stimulálni a bottom-up típusú részvételt és ezzel hatást tud gyakorolni a változások kimenetelére. A transzformációs vezető a pedagógusok fokozott bevonására törekedve közvetlenebb hatással van a pedagógusi percepciókra, elkötelezettségekre, a szervezeti tanulásra és a pedagógusok szakmai közösségeinek szerveződésére is (Hallinger 2003). Ez a vezetési típus osztja a megosztott vezetés jellemzőit is, amely gazdag kapcsolatrendszert épít ki az iskolában, és ezek révén a közös értelmezések, ún. cselekvési elméletek kialakulását segíti, ösztönözve egyben az adaptivitás, a változásra való nyitottság erősödését. A pedagógusok szerepével és a változásokra adott válaszaikkal kapcsolatosan Marilyn Osborn és társai munkájára tudtunk támaszkodni (Osborn et al. 2001).

AZ ELEMZÉS KÉRDÉSEI ÉS MÓDSZEREI

A kutatás kvalitatív részében, bár elsősorban a délután 4-ig tartó iskola bevezetésével összefüggő folyamatokat igyekeztünk feltárni, arra is lehetőség nyílt, hogy a tanári munkaidő változásának néhány következményét is megfigyeljük. A 2013/14-es tanévtől sok iskolában – legalábbis a tanulók egy része számára – megnövekedett az iskolában töltött idő. Ugyanettől az évtől a tanárok számára is megnövekedett – ha nem is a munkaidő, de az iskolában töltött idő. Feltételezhető volt, hogy a két beavatkozás egymásra is hatással lesz valamilyen módon. Kérdés, hogy a pedagógusok számára bevezetett kötött idő és ezzel az iskolában töltött idő megnövekedése és

a némileg átalakuló feladatrendszer az egyes iskolák szintjén *összekapcsolódott*-e és *hogyan* a tanulókat érintő változással. Feltevésünk szerint a kapcsolat kérdése összefügg a változások megvalósításának kérdésével, de összefügghet az *eredményesség kérdésével* is: úgy véltük, ahol törekedtek a pedagógusokat és a tanulókat érintő változások közti lehetséges kapcsolatok átgondolására és kiaknázására, ott nagyobb eséllyel lehetett a tanulói eredményesség szempontjából is sikeres az adott beavatkozás.

A kvalitatív kutatás kérdései

A kvalitatív kutatás során a fenti megfontolásokat figyelembe véve mindkét érintett beavatkozásra nézve elsősorban az alábbi kérdésekre kerestünk választ:

- Hogyan zajlott a délután 4-ig tartó iskola *bevezetésének folyamata?*
- Milyen mértékű különbségek figyelhetőek meg az intézményi válaszokban a különböző helyzetű iskolák esetében? Mi a különböző *kontextusok* szerepe, befolyásolják-e a megvalósítást a térségek és intézmények eltérő jellemzői?
- Hogyan alakult a megvalósítás folyamatában a különböző szintek és az érintett *szereplők szerepe,* és milyen más tényezők voltak hatással a folyamatokra? Hogyan közelítettek a feladathoz az érintettek, inkább szakmai vagy inkább jogi-adminisztratív oldalról? Milyen szakmai felkészülést, tanulást támogató megoldások kialakítása figyelhető meg a gyakorlatban?
- A pedagógusok munkaidejének változása hatással volt-e a a pedagógusok között megfigyelhető együttműködésekre?

Az első kérdésre a választ az elemzés első részében próbáljuk megtalálni, a másik két kérdéssel az elemzés további része foglalkozik.

A kutatás módszerei

Az iskolák kiválasztásakor elsősorban arra voltunk figyelemmel, hogy eltérő társadalmi összetételű iskolákat válasszunk a közelebbi vizsgálat céljára. A vizsgálatban érintett három – különböző társadalmi és gazdasági helyzetű – járás általános iskoláiból egy-egy hátrányosabb és egy-egy nem, vagy kevésbé hátrányos társadalmi összetételű iskolát választottunk (lásd jelen kötetben Imre Anna Az empirikus kutatás keretei című írását). A vizsgált iskolákban az új intézkedések bevezetési évének (2013/2014) második félévében esettanulmányokat készítettünk, ezekben a délutáni foglalkozások bevezetésére irányuló szabályozás mellett a pedagógusi munkaidő változásainak tapasztalataira is figyelemmel voltunk. Az esettanulmányok során elemeztük az intézmények dokumentumait, interjúkat és megfigyeléseket készítettünk. Iskolánként összesen 8–9, részben strukturált interjút készítettünk, mindenekelőtt az iskolavezetővel, 3-4 pedagógussal, 1-2 szakmai segítővel, 2-3 tanulóval és 2-3 szülővel. Az interjúk fő tartalmi blokkjai azonosak voltak, a kérdések két nagy témakör körül szerveződtek: egyfelől az implementáció témájához kapcsolódtak, s a délutáni foglalkozások és a pedagógusok kötött munkaidejének bevezetésével összefüggő folyamatokra voltak kíváncsiak, másrészről a tanulói (ill. részben a pedagógusi) eredményesség elősegítésének módozatait igyekeztek megismerni. A pedagógusok és a tanulók kiválasztásához az esettanulmányok készítői számára javaslatokat fogalmaztunk meg. Az esettanulmányok készítésekor felkerestük a tankerületek vezetőit és velük is beszélgettünk

a vizsgált kérdésekről. Az interjúk feldolgozása tartalomelemzéssel történt. A vizsgált iskolák közül három intézményben a tanulószobákon óratermi megfigyeléseket is készítettünk. Az óratermi megfigyelésekhez jegyzőkönyvet és kódlapot készítettünk, kódolva a pedagógus és a tanulók interakcióit, és leírva a foglalkozásokon megfigyelt történéseket is.

A KITERJESZTETT ISKOLAIDŐ BEVEZETÉSE AZ ISKOLÁKBAN

A délután 4-ig tartó foglalkozásokról szóló intézkedéssel[1] kapcsolatban a bevezetés folyamatával összefüggésben elsősorban arra kerestük a választ, hogy az egyes intézményekben milyen válaszok születtek a beavatkozásokra, s az intézményekben elindult-e valamilyen változás, s ha igen, ez milyen helyzetet alakított ki. A délutáni tanulással kapcsolatosan konkrét kérdés az is, hogy mivel töltik ki az iskolában maradó tanulók és pedagógusok a rendelkezésre álló időkeretet, és ez hogyan alakult ki (egyeztetett vagy elrendelt módon), milyen szempontok mentén szerveződött: inkább technikai-szervezési-adminisztrálási feladatnak tekintették vagy a tanulással-tanítással, ill. szakmai fejlődéssel összefüggésben is átgondolandó feladatnak.

Az előkészítő interjúk tapasztalatai alapján az esettanulmányok készítésénél elsősorban a tanulással közvetlenebbül összefüggő délutáni foglalkozásokra, a tanulószobára és a napközis foglalkozásokra fókuszáltunk, mindenekelőtt a felső tagozaton.

ELŐZMÉNYEK, FOGADTATÁS, VÉLEMÉNYEK

Tankerületek

Az általunk vizsgált térségekben nemcsak az iskolai szereplők körében érdeklődtünk a rendelkezéssel kapcsolatban, hanem a tankerületi vezetők véleményét is igyekeztünk megtudni. Mindhárom tankerület-vezető támogató módon nyilatkozott a beavatkozásról, javaslatokat is megfogalmaztak a lehetőségekkel kapcsolatban. Mivel a tankerületek irányítóinak sem volt elegendő információjuk, részben a saját elgondolásaikra tudtak támaszkodni. Ez lehetett az oka, hogy a három megkérdezett tankerület-vezető egy-két fontos értelmezési kérdésben nem volt egy véleményen. Eltérően ítélték meg például az igazgató hatáskörét a szülői kérések elbírálásánál: egyikük úgy vélte, a döntés az iskolavezető hatáskörébe tartozik, aki bárhogyan dönthet a kérdésben. Egy másik azon az álláspontón volt, hogy az igazgató nem bírálhatja felül a szülői igényeket. „*... a szülők kérhetik a gyerek foglalkozás alóli mentesítését. Ezt jellemzően meg is teszik. Értelemszerűen ezt az iskola nem vizsgálhatja, ennek a mögöttes tartalmát, és ennek mentén természetesen engedélyezi is*" *(tankerület-vezető, J járás).* Javaslataik eltérő szempontúak és mélységűek voltak. Az egyik tankerület-vezető például azt javasolta az iskoláknak, hogy lehetőség szerint a délutáni tanulószobán ne csak az aznapi leckékkel foglalkozzanak, hanem a pedagógusok másnapra is készítsék fel a tanulókat, és tegyék lehetővé, hogy a tanulónak

1 2011. évi CXC. törvény 27. § (2), ill. 55. § (1). Lásd Melléklet.

ne kelljen már leckét hazavinnie. Javaslatában utalt a tanulás tanítására és a kéttanítós modell alkalmazási lehetőségeire is. Vidéki kollégája (J járás) egyértelművé tette az iskolavezetők számára, hogy nincs vagy csak minimális mértékű anyagi forrás van a megvalósításhoz, ezért ő inkább a szülők, civilek és nyugdíjasok bevonását szorgalmazta. A harmadik tankerület-vezető a délutáni foglalkozások pedagógiai lehetőségeit emelte ki (M járás).

Iskolavezetők

A tankerületek munkatársai országszerte iskolavezetői megbeszélések keretében adtak tájékoztatást az új tanévben hatályba lépő változásokról, így a délután 4-ig nyitva tartó iskola és a 32 órás tanári benn tartózkodás kötelezettségéről is. A vizsgált iskolák többségében az intézményvezetők a délután 4 óráig nyitva tartó iskola jogszabályban megfogalmazott változásairól elsősorban a tankerületek tájékoztatójából, a médiából, internetes forrásokból, valamint közlönyökből értesültek. Az általános iskolavezetői vélemény a kérdésekkel kapcsolatban az volt, hogy az új törvényi rendelkezésről szóló tájékoztatás nem volt kielégítő, a végrehajtás nem volt megfelelően előkészítve, aminek következtében nagy bizonytalanság uralkodott az iskolákban. Ugyanakkor az esettanulmányok tapasztalatai alapján elmondható, hogy egyik intézményben sem generált nagy változást az új jogszabály. Az elképzelés alapvetően beleillett az iskolák korábbi gyakorlatába, mivel szinte mindenütt létező gyakorlatra tudtak építeni, mindenütt volt már valamilyen korábban kialakult rendszerük a délutáni foglalkozásoknak, s elsősorban ezen szolgáltatások bővítésére törekedtek. Ahol eddig is számos szakkörrel, felzárkóztató és tehetséggondozó foglalkozással, tanulószobával biztosították az alsó és a felső tagozatos tanulóknak a lehetőséget a délutáni bent tartózkodásra, ott ezután sem kellett ezen változtatni. A 2013/14-es tanév kezdetén a szülők irányában a legnagyobb változást az jelentette, hogy eddig azt kellett írásban igényelni, ha egy szülő tanulószobát vagy napközit kért gyermekének, ettől fogva pedig annak kellett írásbeli kérelmet benyújtania, aki nem akarta gyermekét délután az iskolában tartani. Erről az egyik iskola pedagógusa így nyilatkozott: *„...osztályfőnökként én annyi változást láttam, hogy megfordult ezeknek az igazolása, a szülő annyit kérelmezett, hogy engedjük haza, régen pedig ez úgy nézett ki, hogy hadd maradhasson itt... Az adminisztráció megfordult." (V városi C iskola, pedagógus)*

Az egyik fővárosi általános iskolában (A iskola) az intézményvezetők közvetítették a változások hírét a tanároknak (akik természetesen informálisan a médiából is értesültek a fejleményekről). Mind a vezetés, mind a tanárok beszámolójából az vált láthatóvá, hogy a változások kezelését nem vitatták meg széles körben, az iskolavezetés maga próbálta értelmezni és menedzselni az elsősorban órarend-ütközési, tanteremigényben fellépő problémának felfogott változásokat. A tankerülethez tartozó iskolák vezetői között született egy egyezség arról, hogy ezt hogyan oldják meg, s hogy milyen kérvénysablon készüljön, hogy ki, mikor és meddig marad az iskolában. A másik fővárosi iskolában (B iskola), ahol évek óta bejáratott gyakorlat volt a tanulók bent tartása, a helyzet teljes mértékben eltérő volt, nem volt szükség sok töprengésre, kis újragondolás után folytatták korábbi gyakorlatukat.

Az egyik vidéki intézményvezető (J járás, B iskola) szerint tankerületük a végrehajtás mikéntjét rábízta az intézményekre, ezzel kapcsolatosan egyetlen kérést

fogalmazott meg, nevezetesen, *„hogy a pedagógiai programba csak olyasmit tervezzünk, ami a KLIK számára külön kiadással nem jár."* Igazgató kollégája (J járás, A iskola) ezt a mozzanatot nem emelte ki, feltehetően azért, mert iskolájában a napközi és a tanulószoba volt a tanulókat meghatározó mértékben fogadó intézmény, ez pedig nem jár költségigénnyel. A tankerületi tájékoztatás után az intézményvezetők tartottak megbeszélést tanárkollégáiknak a rájuk háruló feladatokról. A pedagógusok több helyen szkeptikusan fogadták a változást, nem igazán érezték ennek szükségességét. Nem értették, hogy mi lehet ezzel a jogalkotó szándéka, mert, ahogyan ők fogalmaztak, *„eddig is nagyon sokat foglalkoztunk a gyerekekkel, ezután sem tudunk többet" (J járás, B iskola, intézményvezető).*

CÉLOK, ÉRTELMEZÉSEK

A legtöbb intézményben a kezdeti kedvezőtlen fogadtatást követően kezdett körvonalazódni az új rendelkezés tartalma és célja. Esettanulmányaink arra engednek következtetni, hogy sem a tankerület-vezetőknek, sem az iskolavezetőknek nem voltak világos elképzeléseik, ismereteik az intézkedés célját illetően. A tapasztalatok azt mutatják, hogy adott tankerületben az iskolavezetők jellemzően követték a tankerület-vezetők értelmezését saját szerepüket illetően. A fővárosi tankerületben és M járásban feltehetően ez tette lehetővé a szigorúbb értelmezést és a szülői igények igazgatói felülbírálatát. A másik vidéki körzetben (J járás) a szülőket inkább csak meggyőzni, vagy esetenként lebeszélni igyekeztek az iskolai bent maradással kapcsolatban, kötelezésük nem merült fel.

A tanévkezdéskor a délután 4-ig tartó iskola céljaival kapcsolatban nem találkoztunk egyöntetű véleményekkel. A fővárosi B iskolában az intézményvezető-helyettes véleménye szerint a cél *„az lehetett, hogy le kell fedni a 32 órát valamivel".* A pedagógusok körében is nagy találgatás volt az elején, nem tudták, hogy mi ennek a célja. Volt aki, azt mondta, hogy a „bébiszitterkedés", a felügyelet a cél, más úgy vélekedett, az, hogy pénzt spóroljanak a tanárokon. Mert ha mindenkinek itt kell lennie 4-ig, akkor nem kell napközis, és kevesebb pedagógus kell, és a helyettesítésért sem kell fizetni. Egy pályakezdő, roma származású pedagógus szerint elsősorban a gyerekek lekötése, a *tanítás és a hátrányosabb helyzetű tanulók segítése* lehetett a cél. Szerinte az új koncepció azoknak lehet jó, akiknek az otthoni körülményeik nem segítik elő a másnapra készülést. A fővárosi A iskola intézmény-vezetője így fogalmazta meg véleményét: *Az egyetlen dolog, amit jónak látok, hogy kötelezni lehet rá a gyereket, azt, aki, mondjuk, elkallódna és csavarogna, vagy a szülő nem foglalkozna vele, annak nem engedélyezzük a teljes felmentést vagy a részleges felmentést, hanem ő itt van és megírja jó esetben a leckéjét." (Budapesti kerület, A iskola, iskolavezető)*

SZÜLŐI IGÉNYEK, FELMENTÉSI KÉRELMEKKEL KAPCSOLATOS DÖNTÉSEK

Tájékoztatás, szülői igények

A kezdeti tájékozatlanság után a pedagógusok az első szülői értekezleteken már egyértelmű információkat tudtak adni a jogszabályváltozás céljáról, tartalmi elemeiről és

az intézményvezetők segítségével a helyi megvalósítási lehetőségekről, ami jellemzően igazodott a korábbi intézményi gyakorlathoz.

A pedagógusok felvilágosították a szülőket arról is, hogy milyen formában kérhetik a délutáni foglalkozások alóli felmentést. A szülőnek joga volt dönteni arról, hogy gyermeke melyik napokon, hány óráig maradjon az iskolában, valamint hogy igényli-e a délutáni napközit vagy a tanulószobát. Írásbeli kérvényt kellett benyújtania, aki nem akarta bent tartani gyermekét délután 4-ig és erre az igazgató írásbeli határozattal reagált. A szülők kérhettek részleges, illetve teljes felmentést, továbbá a tanév során – megfelelő indoklással – bármikor módosíthatták azt. Ezek a lehetőségek változatos döntési helyzeteket tettek lehetővé, s egyúttal rugalmas alkalmazkodást kívántak meg az intézményektől.

A megkérdezett szülők szerint a tájékoztatás világos és egyértelmű volt. Nekik is az volt a véleményük, hogy nem volt ezzel kapcsolatban semmi probléma, az „átállás" a korábbi évekhez képest nagy változást nem okozott.

Az általunk vizsgált általános iskolák többségében nem történt széles körben *igényfelmérés* arról, hogy a szülők milyen délutáni foglalkozásokat szeretnének látni gyermekük iskolájában. Az érdeklődés többnyire a szakkörökre vonatkozott, hogy milyen jellegű szakkört kívánnának a családok, és az iskola mit tud biztosítani. A napközivel és a tanulószobával, illetve ezek tartalmi és szervezési elemeivel kapcsolatban a szülőkkel nem történt egyeztetés.

Kérelmek elfogadása

A vizsgált iskolák többségében az iskolavezetők némi mérlegelés után, de jellemzően minden kérvényt elfogadtak. Mindenekelőtt a J járás támogatta ezt a gyakorlatot, ott azzal az értelmezéssel hajtották végre a jogszabályt, mely szerint az iskola nem vizsgálhatja a felmentési kérelmek mögöttes tartalmát, és ezért engedélyeznie kell, hogy a gyerekek tanítás után hazamenjenek. Ez a gyakorlat elfogadott volt a B iskolában, annak ellenére, hogy igen magas volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ezzel az értelmezéssel azonban éppen azokat a gyerekeket nem tartották délután az iskolában, akiknek erre szocializációs és tanulmányi szempontból szükségük lett volna.

Az egyik hátrányos helyzetű iskolában (J járás B iskola) tanító pedagógus egyetértett azzal az intézményvezetői döntéssel, hogy minden szülői kérelmet el kell fogadni és kedvezően kell elbírálni. Véleménye szerint, amelyik gyerek nem akar maradni, az inkább menjen haza. *„Végülis az is érthető, hogy felmentést kaptak arra, hogy ne maradjanak itt 4 óráig, mert ezeknek a gyerekeknek a zöme itt csak randalírozna délután, zavarná például a napközis foglalkozásoknak a menetét, zavarná az éppen zajló szakköri foglalkozásokat, meg hát szerintem nem igazán érné el a célját, ha csak felügyelet lenne rájuk"* – fogalmazta meg érveit. Kollégája hasonlóan vélekedett erről a helyzetről, csak érveit más oldalról fogalmazta meg: *„A szülők nem olyanok, akiktől a gyerekeket el kell venni délután, fontos számukra a családi háttér, fontos, hogy délután a gyerek ott legyen, figyelnek, meg van oldva a felügyelet, és szeretnek a családjukkal lenni. Nem kellett célként kitűzni, hogy a gyereket minél tovább az iskolába tartsuk, mert van családi hátterük."*

Ebben az iskolában a szülők többsége – munkalehetőség hiányában – valóban otthon tartózkodik, ez esetben többnyire képesítés nélküli alacsony társadalmi és gazdasági státusú családokról van szó. Ebben a környezetben a tanulók többsége nem várhat

támogatást és nem juthat segítséghez például házi feladatok megoldásában. Hasznos lehetne számukra a délutáni tanulószoba biztosítása, ahol szaktanári felügyelettel elkészíthetnék aznapi leckéjüket. Az iskolavezetés azonban források hiányára hivatkozva nem indított a felső tagozatosoknak délutáni tanulószobát. Az interjúk szerint ugyanakkor a szülők egy része nagyobb gyerekeinek igényelte volna ezt. *„Énnekem a kicsi, az ugye napközben van. A nagyobb gyereknek szerettem volna tanulószobát, de őneki nem sikerült. A hetedik, nyolcadikossal meg már úgy vagyok, hogy ő otthon már megcsinálja a leckét és ugye szabadidejében azt csinál, amit akar." (J járás,B iskola, szülő).*

A járás másik választott iskolájában (J járás, A iskola) ezzel szemben éppen a tanulók nagyobb arányú bent tartását igyekeztek elérni a szülők meggyőzése révén, bár már addig is igen magas (60-65%-os) volt a felső tagozaton is a délután bent maradók aránya.

Szülők meggyőzése

Egyes iskolák igazgatói és osztályfőnökei igyekeztek meggyőzni szülőket arról, hogy a gyenge tanulmányi eredményű gyerekük érdeke, ha délután az iskolában marad, és a tanulószobán elkészítheti aznapi leckéjét. Sok helyen a szülők egy részét sikerült erre rábeszélniük, akik ennek hatására visszavonták korábban beadott felmentési kérelmüket. Olyan is előfordult, hogy bár a tanárok határozottan javasolták a gyerek délutáni foglalkozásokon való részvételét, a szülő ennek ellenére ragaszkodott ahhoz, hogy gyereke délután otthon legyen.

Az előző gyakorlattal szemben a vizsgálatban részt vett fővárosi tankerülethez tartozó iskolákban az volt jellemző, hogy a jogszabálynak egyfajta szigorúbb értelmezését alkalmazták. Egyik helyen nyilatkozatot küldtek haza, melyben tudatták, hogy addig mehet haza a tanuló az iskolából a délelőtti tanítás után, ameddig megfelelő a tanulmányi átlaga. Elenyésző számban, de volt rá példa, hogy a szabályozásra hivatkozva nem engedélyezték a hazamenést valakinek, mert bukásra állt, vagy mert a szülők az iskola meglátása szerint nem figyelnek rá. *„És hát volt olyan, aki kérte a felmentést, és mondtam, hogy nem járultunk hozzá, mert bukásra áll, a törvény is leírja, hogy az igazgató megtagadhatja a felmentést, hogyha a gyermeknek az érdeke nem azt kívánja, tehát bukásra áll, vagy nem készíti a leckéjét. Volt rá példa, miután törvény, ezért elfogadták." (Budapest, A iskola, iskolavezető)*

A DÉLUTÁNI FOGLALKOZÁSOK ÉS A BENT MARADÓ TANULÓK

A délutáni foglalkozásokkal és az azokra járó tanulókkal kapcsolatban az általunk vizsgált iskolák többségében úgy nyilatkoztak, hogy nem történt lényeges változás, mindent úgy csinálnak, mint korábban. Kicsit jobban odafigyelve a részletekre azért tetten érhetők változások is, ha nem is mindenütt, és nem is jelentős mértékben. A legtöbb helyen nem változott a szakkörök száma, de történt változás a napközis csoportok és a tanulószobák számában. És a legtöbb helyen nem változott, vagy csak kismértékben nőtt a délután bent maradó alsós tanulók száma. A felső tagozaton azonban több iskolában említették (pl. a fővárosi A általános iskola), hogy megnőtt valamelyest a délután benn maradó felsős tanulók száma. Összességében a részletekből az derül

ki, hogy a bevezetést követő tanévben kicsit több gyerek maradt tanulószobán, mint az előző tanévben. Jellemző tendenciának tűnik, hogy a tanulószoba és a felső tagozaton működő napközik esetében nőtt a tanulók száma – ez részben összefügghet a szülői igényekkel is, hiszen ettől kézzel fogható eredményt várhatnak (pl. a házi feladat elkészítését, a nehézséggel küzdők esetében segítséget a tanuláshoz), de összefügghet azzal is, hogy a tankerületek más foglalkozásokra nem tudtak jelentős forrást biztosítani az iskolák számára.

Érdemes megemlíteni, hogy a bevezetést követő tanév (2014/2015) néhány iskolában további növekedést eredményezett a délutánra az iskolában maradó tanulók számában: a fővárosi A iskolában például 10%-kal több felső tagozatos vett részt a tanulószobán, mint a megelőző tanévben; az egyik vidéki középváros lakótelepi általános iskolájában pedig az előző évi két tanulószobai csoport egy továbbival bővült.

Kínálat

A délutáni kínálat változóan alakult; a hátrányos helyzetű vidéki térség iskoláiban a szakkörökből volt szélesebb kínálat (pl. angol szakkör, informatika, sport), a másik vidéki járásban a napközi és a szakkörök, a fővárosban a szakköri kínálat mellett a napközis és tanulószobai lehetőségek domináltak. M járás B iskolájában hetente kétszer magyarból és matematikából korrepetálásokat, felzárkóztató programokat tartanak, szakköri tevékenység keretében sportszakkört, néptáncot, társastáncot és úgynevezett játékos mozgásfoglalkozásokat tartanak. A fővárosi B iskolában a kínálat bár nem sokat változott, de jobban megszervezték a délutáni foglalkozásokat.

Tanulói részvétel

A délután 4-ig tartó iskola bevezetése valamennyire megnövelte a délutáni bent maradást a tanulók részéről. A fővárosi két tannyelvű iskolában (budapesti kerület, A iskola) például a szakkörök száma nem változott ugyan, de egy napközis csoporttal több lett. A fővárosi B iskolában már eleve magas (80%-os) arányban maradtak bent a tanulók a délutáni foglalkozásokon, így növekedésről már nehéz beszélni, 9 osztályból 8 délutáni csoportot tudnak szervezni. Mégis, az egyik fejlesztő pedagógus tapasztalata szerint a délutáni felzárkóztatáson részt vevők száma nőtt: *„egy kicsit több felső tagozatos diák marad itt délután”*. A kisvárosi iskolában (J járás A iskola) az iskolavezető elmondása szerint nem történt változás a délutáni foglalkozások típusában, tartalmában. A szakkörökre, tehetséggondozó vagy felzárkóztató foglalkozásokra ugyanazok járnak, mint a korábbi években, a részvételi arány az alsó tagozaton 90-95%, a felső tagozaton 60-65% körül alakul, itt több osztályból jön össze egy csoport. A helyzet infrastrukturális problémákat okoz az intézményben, már a szertárakat is át kellett alakítaniuk tanuló, fejlesztő szobákká.

A kistelepülési, nagy számban roma tanulókat fogadó iskola (J járás, B iskola) esetében az alsó tagozaton napközi, ill. alsósok és felsősök számára egyaránt elérhető szakkörök vannak heti egy alkalommal (labdarúgás, tánc, néptánc, számítástechnika). Ezek esetében semmi nem változott, s nem nőtt a délután bent maradó tanulók száma a felsős tanulók körében sem, mert korábban sem volt, és most sem szerveztek ilyet. Annyira nem jellemző, hogy a felső tagozatos gyerekek délután bent maradjanak, hogy az egyik felsős tanuló azt a kérdést, hogy itt marad-e délután az iskolában, először nem is értette, s a következőt válaszolta: *„Mármint az alsósok?... Ez így van igazából az isko-*

lában, hogy elsőtől négyig van napközi, és aztán felső tagozattól, vagyis 5–8-ig már nincsen. Ezért így nekünk már fél 2-kor haza kell mennünk" (J járás, B iskola, tanuló). A megkérdezett tanárok egyértelműen a szülők felmentés iránti kérelmével indokolták azt, hogy a felső tagozatosok számára nem szerveznek sem napközit, sem tanulószobát. Ugyanakkor az interjún részt vett szülők úgy tudták, hogy a források hiánya miatt nincs délután tanulószobás foglalkozás. Egy másik pedagógus érvelése szerint a diákoknak a délutáni foglalkozásokat tanulásra, felzárkóztatásra és a hiányosságok pótlására kellene felhasználniuk. A gyerekek ellenben délután játszani, kikapcsolódni, szórakozni szeretnének, ezért az ilyen jellegű programok, például sportversenyek, egészségnapi rendezvények mind a szülők, mind a gyerekek körében népszerűek. De az egyik pedagógus szerint, ha sok ilyen programot szervez az iskola, akkor gondot jelent a másnapra való felkészülés, hiszen ezek végső soron a tanulástól, a leckeírástól veszik el az időt.

A PEDAGÓGUSOK MUNKAIDŐ- ÉS FELADATVÁLTOZÁSAI

A délutáni foglalkozások szervezése szempontjából nagy jelentősége volt a pedagógusok esetében a kötött munkaidő bevezetésének is, amire ugyanazon tanév (2013/2014) kezdetével került sor. Az intézkedés a délután 4-ig tartó iskola bevezetéséhez hasonló, mérsékelt lelkesedést váltott ki az érintett pedagógusokból. Értelmezni is inkább csak negatív oldalról tudták a beavatkozást, inkább félelmet, defenzív hozzáállást vagy bosszúságot, sértettséget váltott ki a körükben. Iskolánként, egyénenként, szakonként azért érzékelhetőek az árnyalatok. Az általunk vizsgált iskolákban jobban érintette a változás a volt napköziseket és a kis óraszámú tantárgyakat tanító pedagógusokat, és kevésbé a nagyobb óraszámban tanítókat. Jól kivehető a különbség az alsós és a felsős pedagógusok véleményében is: az alsós pedagógusok számára kisebb volt a változás, ezért pozitívabban tudtak hozzáállni, mint a felsős pedagógusok, akiket erősebben érintett a szabályozás a gyakorlatban. Bár a fővárosi A iskolában szinte egyhangúlag negatív véleményt fogalmaztak meg, komolyabb vitával, ellenállással az általunk vizsgált iskolákban nem lehetett találkozni, csak zúgolódással, „puffogással". A pedagógusok beszámolói szerint az iskolavezetés nem vonta be őket a tervezési folyamatba. Egy alsós interjúalany véleménye szerint: *„a napközisek jártak nagyon rosszul. 10-re be kell jönniük egyes napokon, és, az alsós tanító szavaival, fejlesztés címszóval bent kell ülni az órán"*. A „fejlesztés címszó" kifejezés használata arra enged következtetni, hogy nem érzik igazán szükségesnek ezt a fajta foglalkozást a gyerekekkel: az alsós kolléga belátta, hogy a fejlesztett gyerekeknek hasznos lehet, de valójában leginkább tanító kollégájának rosszabbodó helyzeteként, nem pedig a tanuló szemszögéből értékelte ezt a változást. Egy másik alsós tanítónő szerint kicsit több a terhelés, de nem sokkal, és valójában formalitás az egész, egyszerűen azért, mert valójában nehezen ellenőrizhető a rendszer: *„mindenki szépen kitapasztalta, és mindenki úgy alakította magának, ügyesen, mint eddig"*. A fővárosi lakótelepi iskola pedagógusai körében (budapesti kerület, B iskola) a pedagógus munkaidő változásával kapcsolatosan rosszkedvet és zavarodottságot tapasztaltunk, amikor a változás célja felől kérdezősködtünk. Az itt dolgozók véleménye az igazgatóéhoz hasonló volt, de több félelem, aggodalom szűrődött bele: *„Mindenképpen aggodalmat váltott*

ki. Ha az óraszámot megemelik, akkor féltem, hogy ez leépítéshez vezet." „A tanárok szempontjából nem tudom, hogy mire gondoltak. Hogy dolgozzák le a 8 órát? Nem dolgoznak eleget? Dolgozzák le a munkaidőt ők is? Érezték, hogy emelni kell a fizetéseken, ezért vezették be." (...) „A pedagógusok megítélése az, hogy nem dolgoznak. Akkor megemeljük, hogy ne szidják őket annyira. .. Mintha eddig nem dolgoztak volna."

A pedagógusok kötött munkaidejének beosztása sok helyen technikai kérdésként merült fel, s ekként is kezelték. Eltérés volt azonban abban, hogy a pedagógusokkal egyeztetett vagy igazgató által elrendelt módon alakították ki ezeket, és hogy menynyire igazodtak a pedagógusok egyéni igényeihez, és mennyire törekedtek egységes megoldásra. Kevésbé volt jelentős különbség abban, hogy milyen más szempontokat vettek még figyelembe, hogy a pedagógusok munkaidejének lefedése mellett figyelemmel voltak-e pedagógiai szempontokra, tanulói tanulási igényekre. Az esettanulmányok segítségével vizsgált iskolák közül csak egy iskolában találkoztunk ezzel a törekvéssel, ahol a rendelkezésre álló időt szakmailag is igyekeztek átgondolni, s a rendelkezésre álló időkeretet változatos módon használták ki (pl. kéttanáros modell, fejlesztések, hospitálás).[2]

A kötött munka időkerete

Az időkeret kitöltése nem okozott jelentős problémát, átgondoltságot, többletszervezést azonban igényelt. A budapesti kerület A iskolájában az igazgató bejelölte mindenki számára, hogy mikor kell az iskolában lennie; 23–26 tanítási órát kapott mindenki. Akinek 26-nál kevesebb lett, azt ebédügyeletre, klubügyeletre osztották be, vagy fejlesztő órát, heti rendszeres helyettesítést kapott. Egységesen mindenkinek hat órája maradt tehát naplóbeírásra, szülőkkel való kommunikációra és hasonlókra. A budapesti kerület B iskolájában a 2013/14-es tanévben 22–26 óra között alakult a tanítással lekötött idő, ehhez jött 6–10 óra más feladatokra. A következő tanévben – feltehetően a tankerület ajánlását is figyelembe véve – változtattak: egységesen 22 óra a tanítási idő, 10 óra marad másra. Ebbe már a munkaközösségi, közös szakmai munkára is beterveztek 1-2 órát hetente, amit az induló évben még nem számoltak bele. A tanítási órákon felüli részt az iskolavezető minden kollégával egyenként egyeztette, egyénre szabta a fennmaradó órakeretet, lehetett választani (például korrepetálás, munkaközösség-vezetés stb.). A 22–26 óra feletti időt az igazgató egyeztette minden kollégával: korrepetálás, munkaközösség-vezetés között lehet választani.

Az átlagos helyzetű járás jobb iskolájában *(J járás, A iskola)* jellemzően arra törekedtek, hogy mindenkinek 26 tanítási órája legyen korrepetálásokkal és fejlesztő foglalkozásokkal együtt, a délelőtt tanító tanárok 8–14.30-ig, a napközis nevelők 10–16.30-ig, a pedagógiai asszisztensek 8–16 óráig legyenek az iskolában. A vezetés itt is igyekezett egyénre szabottan meghatározni a bent tartózkodás idejét. A benn töltött plusz órákért cserébe a tanárok általában pénteki napokon már a tanítás után hazamehetnek.

A J járás kedvezőtlenebb helyzetű iskolájában *(J járás, B iskola)* egy felsős pedagógus úgy tudja, hogy a bent tartózkodás idejének meghatározására ők a tankerületi

2 Az időkeret megoszlása a 3 fő kategória között (tanórai tanítás, tanórán kívüli neveléssel-oktatással lekötött idő, egyéb foglalkozás) sajnos nem mindig derült ki.

igazgató javaslatát, ajánlását fogadták el és tartották be, tehát a 7.30–14 órás, illetve a napközis kollégának 10–16 órás bent tartózkodási időtartamot. A tanárok kimutatást vezetnek a bent tartózkodásukról, egy olyan táblázatot kell kiállítaniuk, amibe az intézményvezetés beírta a kötelező órákat, az egyéb órán kívüli tevékenységet viszont mindenki maga vezeti, és a hónap végén ellenőrzésre leadja az intézményvezetőnek.

A V város B iskolájában az első hetekben azt az új helyzetet kellett megoldani, hogy mindenki a saját kötelező tanóráin felül még mit vállal. *„Törtük a fejünket, hogy mit tegyünk bele... A 22 adott volt, 24–25-re mindenkit feltöltöttünk, de hagytunk helyettesítésre, és mindenki saját érdeklődésére választott szakkört délután."* A tanárok saját szaktárgyuknak megfelelően plusz szakkört vállaltak, így valamivel több szakkör lett, több középiskolai előkészítővel, nyitott számítógépteremmel.

A TANULÓSZOBA

Az intézmények a délutáni foglalkozások körében sokféle kínálattal rendelkeznek, mégis a szakkörök mellett a napközi és a tanulószoba volt az, amin a részvétel a leggyakoribbnak, jellemzőnek volt mondható, ezért a kutatás során kiemelten ezekkel foglalkoztunk.

A tanulószoba céljai

A délutáni tanulószoba egyik legfontosabb jellemzője, hogy elsősorban a délelőtti tanórákhoz igazodik, azok adják meg a *délutáni tanulás céljait.* A délutáni tanulás céljait a magasabb célok, az iskola, az adott tagozat, adott tantárgyak céljai határolhatják körül. Mint a V városi iskola esetében a 2014-es Pedagógiai Program, ami a felső tagozat céljai között azt fogalmazta meg, hogy segítse elő a szükséges ismereteket birtokló és birtokolni akaró, önállóan tanulni tudó és az együttélés szabályait belülről elfogadó alkalmazkodó gyermek nevelését: *„A nevelőmunkánkat így ennek szolgálatába kell állítanunk. Olyan nevelési módszereket, eljárásokat kell alkalmazni, amelyek biztosítják tanulóink számára a személyiségjegyeket figyelembe vevő fejlődést és az előzőekben megfogalmazott attitűdök kialakítását."*[3] Ez azt jelenti, hogy bár a tanulószoba egyik fő célja a tanórai tanulás segítése, de figyelemmel kell lennie a tágabb tanulási célokra és az iskola átfogó céljaira és nevelési elveire is.

„A tanulószoba célja az, hogy az otthontanulást iskolai keretek között megvalósítsa" – fogalmazott az egyik tanulószobás tanárnő. A megállapításban sok igazság van, a tapasztalatok alapján úgy tűnik, a tanulószoba a délelőtti órákhoz képest kevésbé szigorú időkeretben, kevésbé szigorú körülmények között zajlik, s lehetőséget biztosít a segítségnyújtásra is: igénybe lehet venni a pedagógus segítségét saját kezdeményezésre is, de a pedagógus feladatai közé tartozik, hogy ellenőrizze a gyerekek munkáját. És abban hasonlít az otthoni tanuláshoz, hogy a tanulószobán nincs a tökéletlen megoldásnak tétje, nem kap rosszabb jegyet a tanuló, ha elsőre nem tudja jól megoldani a feladatot.

3 V.-i B.I. Általános Iskola és Köznevelési Típusú Sportiskola Pedagógiai Program, 2014.

A gyakorlatban a tanulószoba és a felső tagozatos napközi elsődlegesen a házi feladat elkészítéséből, esetleg a feladott lecke kikérdezéséből áll, de nem kizárólagosan. A tanulószoba céljai helyenként, a helyi, ill. pedagógusi értelmezéseket és/vagy a tevékenységeket megfigyelve néhány iskolában túlmutatnak azon a szűken értelmezett célon is, ami a munka értelmét a délelőtti tanulás megtámogatásában látja. Több pedagógussal is találkoztunk, aki azt vallotta, hogy a tanulószobai foglalkozásokon a tanítással szemben a tanulásra kell a hangsúlyt fektetni, itt nem a tanár, hanem a tanuló a fontos, s hogy a délután egészen más hozzáállást kíván meg a tanártól, mint a délelőtti tanórák, egy erősebben tanulóközpontú szemléletet, amely a frontális tanításon túli módszerek sajátja. Itt is hangsúlyt kell helyezni a differenciálásra, mivel nagyon eltérő a tanulók képessége, sokuk segítségre szorul, miközben vannak, akik önállóan is boldogulnak feladataikkal.

A délelőtti órákhoz való igazodásról is elmondható, hogy iskoláink között találtunk olyat, ahol ez nemcsak egyes pedagógusok értelmezésén múlik, hanem több tanár gyakorlata találkozott, ahol a délelőtt és a délután tanító pedagógusok együttműködése is beleértetődött a feladatba. A fővárosi lakótelepi iskolában (budapesti kerület, B iskola) ezen belül nemcsak az együttműködés, egyeztetés tényével találkoztunk, de azzal is, hogy a délelőtt és a délután tanító pedagógusok kölcsönösen megjelennek egymás óráin. A délutáni tanulószobára beosztott pedagógus gyakran beül délelőtt tanító kollégája órájára, hogy lássa, kinek miben lehet szüksége a délutáni foglalkozás során. A délelőtti pedagógus néha beül a délutáni foglalkozásra egy-egy tanuló mellé, hogy a korrepetálásra kijelölt tanulót a tanulószoba keretén belül segítse.[4]

A működés keretei

A délutáni foglalkozások *időbeosztása* tapasztalataink szerint sokban hasonlít az egyes iskolákban: az ebédszünet után következnek, kissé változó időtartamban: a legtöbb helyen 2-kor kezdődnek, és 3-ig, fél 4-ig tartanak. A délutáni lehetőségek közül a felső tagozaton a legtöbb tanulót fogadó napközi, illetve tanulószobai foglalkozások esetében egy-egy délután mintegy másfél, esetleg két órányi (többlet) időtartamról van szó, amit az új intézkedés kapcsán a bent maradó, kismértékben növekvő létszámú tanulók számára ki kell tölteni. Ezt az időt a tanulók vagy a napközin, illetve tanulószobán töltik, vagy szakkörökön, de a kettő együtt is előfordulhat. Jellemző ugyanis a horizontális mozgás a foglalkozások között: a tanulószobáról el lehet menni, ha a tanuló más foglalkozáson is részt akar venni, és a tanulószobára vissza is lehet térni.

Mivel minden délutáni foglalkozás végső soron nagyjából azonos idősávra tevődik, elkerülhetetlen a párhuzamosság miatt a foglalkozások közötti mozgás, akár tényleges kapcsolódás is. A fejlesztő foglalkozások, a korrepetálás is jelentős részben ekkora kerül, amire eljárnak a tanulók, hacsak nem a tanulószoba, napközi keretén belül zajlik. A fővárosi B iskolában folytatott megfigyelések tapasztalatai szerint igen gyakori a jövés-menés a napközi/tanulószoba és a más foglalkozások között, mind a tanulók, mind a pedagógusok részéről a tanulók más foglalkozásokra, korrepetá-

4 A gyakorlathoz hozzátartozhat, hogy az iskolában igen alacsony az egy pedagógusra jutó tanulók száma, s ez lehetővé teszi a kéttanítós modell felső tagozaton való alkalmazását is, amit maga a tankerület-vezető is javasolt számukra, így az óraszámok kimutatásánál ennek elszámolására is lehetőség van.

lásra, fejlesztésre, a pedagógusok ugyancsak hasonló céllal, fejlesztés, korrepetálás céljával ülnek be egy-egy tanuló mellé. Azt, hogy kinek lehet szüksége erre, ebben az iskolában még az év elején felmérik saját tantárgyukban a szakos pedagógusok. Hogy mikor ér véget a tanulószoba, az itt tanár- és tanulófüggő is lehet: a leckével hamarabb végző tanulókat a tanárok többnyire előbb hazaengedik. Az itt meglátogatott tanulószobákon úgy tűnt, hogy a jelenlétnek, hiányzásnak nincs hivatalosan nagy jelentősége, ezt láthatólag nem is ellenőrizték a pedagógusok. A tanulókra van bízva a megjelenés, akik láthatólag igen önállóan közlekedtek saját „foglalkozási rendjük" szerint a délutáni időszakban. A J járás B iskolájában gyakran rövidebbek a tervezettnél a délutáni foglalkozások, a napközi és a szakkörök. Az intézményvezető szerint főleg téli időszakban a szülők gyakran kérik, hogy fél 3-kor, de legkésőbb 3 órakor elvihessék a gyerekeiket.

Fontos kérdés a *tanulószoba mérete* és a tanulás szervezése is. A tanulószobák, ha elég jelentkező van egy-egy osztályból, akkor osztályalapon szerveződnek. Ha nincs minden osztályból elég jelentkező, akkor több osztályból vonják össze a jelentkezőket, és alakítanak ki napközis vagy tanulószobai csoportot. Az összevont tanulócsoportok jellemzően a szokásos osztályméretnél kisebb, családias méretű csoportok, de lehetnek igen nagyméretűek is, ha hely- vagy pedagógushiány okán nem lehet tovább bontani őket. M járás A iskolájában 35-40 fős napközis csoporttal találkoztunk.[5] Itt elmondások szerint éppen a délutáni osztálylétszám nagysága volt az indok, ami miatt sok szülő hazakérte a gyermekét. A negyedikesek esetében a tanulószobákban olyan körülmények voltak, hogy az már a tanulást akadályozta, s ennek hatására a szülők kérték annak átszervezését. A nagy létszám mellett működő tanulószobákban nagyon gyakori a házi feladatok egymásról másolása, s a magasabb létszám miatt a kikérdezés sem lehet teljes körű; a délutánra beosztott pedagógus csupán pár gyermek esetében tudja ellenőrizni, hogy tényleg megtörtént-e felkészülés a következő órára. A gyerekek a foglalkozások végére néha elfáradnak, ilyenkor már nem tudnak figyelni. Gyakran a tanulószobai munka ellenére visznek haza is tanulnivalót az iskolából.

A PEDAGÓGUSOK BEOSZTÁSA ÉS A TANULÓSZOBA

A korábbi gyakorlathoz képest egyes iskolákban változást jelentett, hogy míg korábban a tanulószoba és a napközi jellemzően egy tanár felelősségi körébe tartozott, a beavatkozással ez a feladat több pedagógus között oszlik meg. Ezekben az iskolákban a tanulók számára változást jelentett, hogy korábban egy személlyel találkoztak a délután folyamán – a jelen helyzetben ez is átalakult, s több tanárhoz kell a gyerekeknek alkalmazkodniuk. Az esettanulmányok készítése során kíváncsiak voltunk arra, hogy a több pedagógus beosztásának kialakítása során az iskolák milyen szempontokat követnek.

5 Bocsi Veronika adatgyűjtése.

A beosztás szempontjai

A tanulószobának többféle funkciót kell ellátnia**,** s ebben a pedagógus központi szerepet tölt be. Ő az, aki szervezi, koordinálja a délután menetét, természetesen egy megszabott és bevált ütemterv szerint. Hogy a pedagógusokat *milyen megfontolások alapján* és pontosan hogyan osztják be a különböző délutáni foglalkozásokba, abban a tapasztalatok szerint elsődlegesen munkaerő-gazdálkodási szempontok játszanak szerepet, és csak másodlagosak a szakmai vagy nevelési megfontolások.

A V város lakótelepi iskolájában a délutáni tanulószobára beosztott pedagógusok elsősorban azok közül kerülnek ki, akiknek nincs meg az elegendő óraszámuk, vagy akik önként vállalják ezt a feladatot. Ez utóbbira több példa is van, főként az 5.-es osztályt kapott osztályfőnökök igénylik ezt, mert alkalmat ad új tanulóik jobb megismerésére. *„A tanulószobára én kértem magam, amikor az osztályom 5.-es volt (most 8.-os), hogy figyeljem az elindulásukat. Az idén óraszám miatt lettem tanulószobás, hiszen a 8.-os gyerekeim már nem kérték, senki nem kérte a tanulószobát." (V városi C iskola, pedagógus)*

A legtöbb iskolában az az általános, hogy a délutáni időszakra és azon belül a tanulószobára többféle szakos pedagógus van beosztva. Az alsó tagozatot nemrég befejező 5. évfolyamosoknak *„...azt kellett megszokniuk, hogy több pedagógus foglalkozik velük" (M járás, A iskola).*

A meglátogatott iskolák közül az egyik fővárosi iskolában találtuk a legátgondoltabb megoldást. Az iskolában az elv a többihez hasonló, de a gyakorlat évfolyamonként változik. A délutáni napközit és tanulószobát lehetőség szerint úgy oldják meg, hogy legyen egy stabil vezetője minden napközis csoportnak. *„Ha nincs állandó napközis, akkor látszik a különbség ahhoz képest, ahol van. Ha nincs állandó napközis, akkor nincs, aki összefogná a dolgokat, nincs az a jó kis összeszokott osztály, hanem szétszéledés van. Aki egy második osztályfőnök lehetne."* (*Budapesti kerület, B iskola, iskolavezető-helyettes*) Az 5. évfolyam esetében lehetőség szerint az osztályfőnökök vannak a tanulókkal délután is. Ez segíti a tanulók és az osztályfőnök közti kapcsolatok alakulását, és megkönnyíti az alsó és felső tagozat közti átmenetet is, mivel hasonló az alsó tagozatban ismert helyzethez. A magasabb évfolyamokon is az az általános törekvés, hogy egy-egy osztállyal legyen egy állandó ember délután, de mellette más szaktanár és nem szaktanár beosztása is előfordul.

A pedagógusok hozzáállása

A napközis feladatokkal való foglalkozás nem tartozott korábban sem a magas presztízsű feladatok körébe, ez gyakorta érezhető volt a szaktanárok hozzáállásán is. A pedagógusok közt többféle véleménnyel lehet találkozni. Olyannal nem találkoztunk, aki kifejezetten szerette volna a tanulószobát, legtöbben igyekeztek pozitívan hozzáállni, de voltak, akik nem titkolták az ellenérzésüket. Bár legtöbben a tanulók szempontjából pozitívnak látták a tanulószoba és a napközi működését, olyan helyszín is akadt, ahol inkább az ellenkezőjét tudták elmondani. A fővárosi két tannyelvű iskolában tanító egyik tanár kifejezetten hangsúlyozta, hogy nagyon nem szereti a tanulószobát, mert nehezen találja a hangot a gyerekekkel. Ő maga személy szerint túl sok értelmét nem látja a tanulószobának, az ott töltött idő bevallottan a „túlélésről szól" szerinte. Ez a „túlélés" motívum kimondva és ki-

mondatlanul is sokszor tetten érhető mind a gyerekek, mind a tanárok felfogásában a tanulószobával kapcsolatban.

Jellemző vélemény, hogy nem könnyű összefogni és kezelni a gyakran különböző évfolyamú, eltérő osztályba járó tanulók igényeit, szükségleteit. *„Abból a szempontból nehezebb, hogy több tantárgyba kell belelátni, és többféle csoport van."* Előnye viszont, hogy *„...nem kell rá külön készülni..."* – fogalmazta meg az egyik tanulószobás tanárnő. A fővárosi B iskolában egyértelműen kiderült, a tanárok többségének a tanulószoba nyűg, kifejezetten nem szívesen csinálják. Volt olyan tanár, aki elmondta például, hogy nem szereti a keddi napot, mert aznap kevés a főtárgyuk a gyerekeknek, és kevés leckét kapnak. Márpedig, ha a gyerekeknek alig van leckéjük, akkor *„nem tudnak mit kezdeni magukkal"* (sic!). Vagyis szerinte lecke híján csak unatkozni tudnak együtt a tanulószoba alatt.

PEDAGÓGUSI ÉRTELMEZÉSEK, PEDAGÓGIAI MÓDSZEREK

A tanulószobai pedagógusi szerep úgy tűnik, nem szigorúan körülhatárolt, megengedi a többféle megközelítést és gyakorlatot. Van olyan tanár, aki leellenőrzi minden gyerek leckéjét, s van olyan, aki szerint nem ez a fő cél: a gyerekeket kell megtanítani arra, hogy bizonyos tantárgyakat hogyan tanuljanak önállóan. A távolabbi cél úgyis az, hogy a diák egyedül tudja megtanulni a feladott (szóbeli) tananyagot, vagy elvégezni az írásbeli házi feladatot. *„...ha nem akarjuk, hogy pl. földrajzból memoritereket tanuljon, akkor meg kell mutatni neki a jó (tanulási) módszereket (...) a gyerekek ne csak tőlem, hanem egymástól is tanuljanak (...) csapatépítés szempontjából ...segítettek egymásnak és kérték egymáson számon a házi feladat eredményeit, felmondták egymásnak a memoritereket, angol szavakat, így mire felnőtthöz került, már volt egy rutinja, bátorsága..." (V városi iskola)* Ez a tanárnő úgy gondolja, hogy a tanulók közötti együttműködés és bizalomépítés fontos, talán fontosabb, mint a leckék hibátlansága, pontossága. A leckeírást, a memoriterek megtanulását pedig hatékonyabbá teszi, ha a tanulónak van más lehetősége, programja délután. Ebben az iskolában a tanulók, ha végeztek írásbeli feladataikkal, átmehetnek számítógépezni a nyitott gépterembe, ez egyúttal motiváltabbá és célirányosabbá teszi őket, bár a tanárnő véleménye szerint szerencsésebb lenne, ha a számítógépezés mellett más tevékenységek is lekötnék, inspirálnák őket (pl. logikai játékok, táblajátékok). Hasonlóan gondolkodik a fővárosi B iskola tanulószobára is beosztott fejlesztő pedagógusa is, aki a tanulószoba elején megbeszéli a tanulókkal, hogy milyen tanulási stratégiával álljanak a házi feladatnak, tanulás után kis beszélgetés következik, és ha jut rá idő, tanulási technikákat tanít a gyerekeknek.

Tapasztalataink szerint a tanulószoba azonban igen gyakran inkább egysíkú, pedagógiai értelemben igénytelen. Ennek ellenére vannak nagyon egyedi, *tanárfüggő* módon alakuló foglalkozások is. Ezért van az, hogy az igen tapasztalt matematika tanár, M. néni délutáni tanulószobás órái a délelőtti tanórákra hasonlítanak. Nála alapvetően frontális, de tanulói aktivitásra erősen építő foglalkozásokat figyeltünk meg mind a délelőtti óráján, mind a tanulószoba alkalmával. A különbség a tartalom (itt elsősorban ismétlés, ellenőrzés folyik, új anyagra nem kerül sor), a cél és a „tét" hiánya (a rossz válasz nem jár semmilyen következménnyel).

A tanulószoba a különböző *tanulásszervezési módszereknek* is tág teret hagy. Több pedagógus úgy nyilatkozott, hogy gyakran párokba szervezi a tanulókat, így a tanulók a tanulószobán akár a házi feladat elkészítése, akár a lecke megbeszélése alkalmával egymással is meg tudják beszélni a feladatokat. A megoldással nemcsak a fővárosi iskolában, de M járás B (kis)iskolájában is találkoztunk: egyes tanulók a gyengébben teljesítő társaikat a délutáni foglalkozásokon segítik a tanulásban, a házi feladatok elkészítésében.

PEDAGÓGUSOK – ESETEK – TANULÓSZOBÁK[6]

Mivel a tanulószoba-vezetés feladatnak az értelmezése meglehetősen nyitottnak tűnt, óramegfigyelések segítségével igyekeztünk összehasonlítani, hogyan, mekkora eltéréssel végzik ezt a munkát különböző pedagógusok. A fővárosi B iskolában több pedagógus óráját volt lehetőségünk megfigyelni. Az óramegfigyelések tanúsága és az elmondások szerint a délutáni tanulószobai foglalkozások erősen pedagógusfüggő módon alakulnak. Ezt sugallja az iskolavezető véleménye is: *„A kollégák a saját módszereiket beépítik a délutáni foglalkozásokba." (Budapesti kerület, B iskola, igazgatóhelyettes)*

M. – A tapasztalt matematika tanár, M. délutáni órái sokban hasonlítottak egy szaktárgyi matematikaórára, azzal az eltéréssel, hogy a matekon kívül több tárggyal foglalkoztak a délutánban. A házi feladat megoldásának tanulságait ahol lehetett, M. igyekezett az osztály elé vinni. A feladatmegoldás folyamatában is ellenőrizte a gyerekek megoldásait, nem csak az elkészített leckét. Elmondása szerint, ha délelőtt van rá ideje, néha beül abba az osztályba egy órára, ahol délután a tanulószobát vezeti.

V. – Nem lévén szaktanár, V. más módon oldotta meg a foglalkozásokat. Ebéd után, a tanulószoba előtt általában egy órára kiviszi a gyerekeket a szabadba, mert fontosnak tartja ezt a kikapcsolódási lehetőséget. A foglalkozások elején elkérte egy-két gyerek füzetét, hogy lássa a feladatokat, valamint a tankönyveket is, amelyekből a szóbeli feladatok voltak feladva. A tanulók egy része önállóan tanult, más részét párokba szervezte, azzal, hogy az írásbeli leckét egymás közt beszéljék meg. A leckék elkészülte után a tanulók felsorakoztak a tanári asztal előtt a füzetükkel, V. egyenként megnézte a leckét, és kikérdezte őket a szóbeli leckéből – miközben igyekezett fenntartani a néha megbomló fegyelmet.

D. – A kezdő fejlesztő pedagógus, D. heti 6 óra napközit kapott. A tanulószoba elején a tanulókkal megbeszéli, hogy milyen tanulási stratégiával álljanak neki a leckének, ¾3-ig tanulnak, utána uzsonna, kis beszélgetés. Az írásbeli és a szóbeli lecke elkészítése nála is alapvető fontosságú. Aki ügyesebb, és gyorsabban elkészül, az elmehet, miután felmondta a leckét. A gyengébben tanulók, lassabbak még 4-ig maradnak, közülük, akivel szükséges, még külön foglalkozik. Magatartási probléma adódik, de D. szerint kezelhető. Akinek az alapzaj már sok, kikérdezkedik a folyosóra, ott tanul, egyedül. D. a tanulói együttműködésre is épít, amikor csak tud: a tanulók sokszor

6 A tanulószobára irányuló megfigyelésekre csak három vizsgált iskolában került sor: a két fővárosi és a V városi iskola esetében.

egymásnak magyarázzák el a leckét, egymással gyakorolnak. Ha jut rá idő, tanulási technikákat tanít a gyerekeknek, és tanulás-módszertant (pl. jegyzetkészítés, vázlatkészítés, szövegkiemelés, információkeresés és gyűjtés). D., szintén nem lévén szaktanár, erősen épít a tankönyvre, amit maga nem ért egy tantárgyból, azt megkérdezi a szaktanártól, és heti pár órában délelőtti órára is beül.

A fenti három pedagógus ugyanabban az iskolában dolgozik, a három óramegfigyelésre ugyanabban az iskolában (*fővárosi B iskola*) került sor, abban, amelyik a legtöbb előzetes tapasztalattal bírt a délutáni foglalkozások és ezen belül a tanulószobai és napközis foglalkozások szervezésében, vezetésében. Látható módon azonban itt is nagyon eltérő szemlélettel közelítettek a tanulószobára beosztott pedagógusok a feladathoz, képzettségük, felkészültségük és tapasztalataik függvényében. Másként oldotta meg a feladatot egy tapasztalt szaktanár, aki a tantárgyi felkészültséget igyekezett erősíteni, mint egy kezdő pedagógusasszisztens, aki a szabadban töltött időre és a tanulói együttműködésekre helyezett nagyobb hangsúlyt. És ismét másként oldotta meg a feladatot a kezdő fejlesztő pedagógus, aki saját előzetes ismereteit, szakmája tapasztalatait építette a foglalkozásokba, amikor egyéni fejlesztési lehetőségekre építve tanulás-módszertani technikák megismertetésével töltötte ki a fennmaradó időt. A pedagógusok közti együttműködésekre nem volt közös, kialakult megoldás, a délután tanító pedagógusok szükség esetén segítséget kértek az adott tantárgyat délelőtt tanító szaktanártól.

TANULÓK

A tanulói tapasztalatok és attitűdök megismerése érdekében minden megkeresett iskolában interjúkat készítettünk a tanulókkal is. Az interjúkat megfigyelési tapasztalatokkal is ki tudtuk egészíteni. Az interjúk készítésekor a felső tagozatos tanulók közül igyekeztünk hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulókat egyaránt megszólaltatni, s az iskolával, tanárokkal, tanulással, délutáni foglalkozásokkal és tanulószobával kapcsolatos tapasztalataikról kérdeztük őket. Összesen 13 tanulói interjút készítettünk a hét iskolában.

Délutáni foglalkozások és tanulószobák[7]

Az iskolákban jellemzően tanulószobán és napközin vesznek részt a diákok, kisebb részük pedig különböző szakkörökön. A tanulószobán és a szakkörön való részvétel természetesen nem zárja ki egymást. Valójában azokban az iskolákban, ahol tanulószoba is, és szakkörök is működnek, a gyerekek közül sokan nem vesznek részt a teljes tanulószobán, hanem elmennek közben szakkörre. Intézményenként eltérő, hogy a tanulók mekkora hányada vesz részt a délutáni foglalkozásokon, és ezen belül a tanulószobán. A felső tagozaton általában a tanulószoba jelenti a tanulói részvétel szempontjából jelentősebb foglalkozástípust, de nem mindenütt. Van olyan intézmény, ahol a szakköri kínálatból van sok. M járás B iskolájában[8] a délutáni progra-

7 A részfejezet az iskolavezetőkkel, pedagógusokkal és tanulókkal készült interjúk alapján íródott.
8 Bocsi Veronika adatgyűjtése.

mok kínálata szélesnek tekinthető, és a gyermekek több foglalkozást is meg tudtak nevezni mint rendszeresen látogatott elfoglaltságokat. Ezek közül több ún. „helyzetbe hozó" szakkör is volt, például kompetenciafelkészítő, matematika szakkör és idegennyelv-oktatás, de ezen kívül megneveztek a diákok különféle sportfoglalkozásokat és képzőművészeti alkalmakat is. Az iskolában sakk-szakkör is működött. Vannak olyan napok, amikor a gyermekek egy nap két szakkörön is részt vesznek. Az igazgatóhelyettes elmondása szerint mindez a tanulástól vehet el időt, mert gyakorlatilag már annyi különórára járnak a tanulók, hogy az a tanulmányaik rovására megy. A szakkörökkülönórák változatos diák-összetételűek, mivel a délutáni foglalkozások (akár tanulószoba, akár szakkör) során az évfolyamok keverednek, s ez konfliktusokat is generálhat: a hatodikosokat például a hetedikesek csúfolják, míg a hatodikos évfolyam az ötödikeseket hozza hasonló helyzetbe.

A tanulószobai részvétel szintén nagyon eltérő: van olyan intézmény, ahol az évfolyamonkénti két osztályból összesen egy felsős napközit és egy tanulószobát hoztak létre, mert vannak ugyan tanulószobások, de nem nagy számban. Emellett két olyan intézmény is van, ahol a felső tagozatosok többsége, 60-70%-a tanulószobás, s ezért ezek közül az egyikben szinte minden felsős osztálynak van külön tanulószobai csoportja. Van olyan intézmény, ahol a tanulószoba tulajdonképpen, hasonlóan a napközihez, az egész délutáni tevékenységet magában foglalja: az ebéd utáni szabadidőtől a tanulási időig és az esetleges szabadidős tevékenységig. Van olyan iskola is, ahol a tanulószoba inkább szakkörre hasonlít, másfél órás idősávot jelent, általában fél 3-tól 4 óráig.

Ki lesz (és ki nem lesz) tanulószobás?

A tanulószobássá válás indokai általában: rossz tanulmányi eredmények, ezen belül is önállóan el nem végzett házi feladatok. Azokban az iskolákban, ahol sok a bejáró gyerek, gyakori indok, hogy alkalmazkodni kell a közlekedéshez (ez voltaképpen lehet érv a tanulószoba mellett és ellen is). A házi feladat elkészítése és a praktikus közlekedési szempontok mellett a leggyakoribb érv a tanulószoba gyerekfelügyelő funkciója. Ez voltaképpen magába foglalja azt is, amikor a szülő féltené egyedül hazaengedni a gyerekét, hogy aztán egész délután egyedül legyen otthon. Az egyik iskolában, ahol egyértelmű különbség van évfolyamonként az „elit" és a „normál" osztályok között, az is egyértelmű, hogy a tanulószobára főleg a normál osztályokból járnak gyerekek.

A tanári vélemények között nem találkozunk olyan véleménnyel, amely a rosszul haladó diákok rossz eredményeinek okát a délelőtti tanórákban keresné, ugyanakkor a tanulókkal készült interjúkban felbukkan ilyesmi: *„Tanulószobán mindenki a matekleckét csinálja mindig. A matektanár gyorsan beszél, sok szakszót használ, én nem is tudom, hogy mit jelent. Sokszor nem értjük az anyagot. Van, hogy matekos tanár jön be tanulószobára, és akkor ő tud segíteni."* Ebből a perspektívából tehát a délutáni tanulószobára azért van szükség, mert a délelőtti órán a tanár nem tud alkalmazkodni a diákokhoz, s ezt kell egy másik, szakos tanárnak kezelnie a délután *(budapesti kerület, A iskola)*.

Mint a fentiekből is kitűnik, a tanulószobában elsősorban a rosszabb tanulmányi eredményű, kevésbé szorgalmas, a házi feladatot önállóan nem feltétlenül elkészítő diákok maradnak ott tanulmányi okokból, a jobb tanulók elvétve találhatók itt meg, kivéve ha a fent már említett közlekedési, gyerekmegőrzési szempontok nem kénysze-

rítik a szülőket arra, hogy tanulószobára küldjék a gyermeküket. A döntést leginkább a szülők hozzák meg, bár akad olyan tanuló, aki elmondása szerint maga kérte, hogy hadd maradhasson tanulószobán. Tendenciának tűnik a megfigyelések alapján, hogy az iskolákban arányaiban több a tanulószobás fiú, mint a lány; kutatásunk során erre a jelenségre nem találtunk egyértelmű magyarázatot.

Egy felső tagozatos nyolcadikos interjúalany azzal indokolta, hogy délután nem marad az iskolába, hogy *„tudnak rám vigyázni, vannak otthon".* Nem szeretné, ha a délelőtti tanítás után itt kellene maradnia, otthon sokkal nyugodtabb körülmények között tud tanulni, mint itt az iskolában.

Míg a megfigyelések és az interjúk tapasztalatai alapján megállapítható, hogy a tanulószobán inkább a rosszabbul tanuló, kevésbé szorgalmas gyerekek vannak, addig a szakkörökre már nem ez a jellemző, ott vegyes az összetétel. Igaz, az olyan iskolákban, ahol a délutáni foglalkozások régi hagyománynak számítanak, és a részvétel széleskörű, a jó tanulók is szép számmal előfordulnak a délutáni tanulószobákon, mint például a fővárosi B iskola esetében. Ugyanakkor az sem mondható el, hogy elsősorban hátrányos helyzetű tanulók látogatják a tanulószobát. Valójában épp abban az iskolában, ahol a leghátrányosabbak közé tartozik a tanulók társadalmi összetétele, nincs tanulószoba, a szakkörökre pedig jellemzően a jobb tanulók járnak a tanárok szerint. Így, ebben az iskolában legalábbis, a hátrányosabb helyzetűek átlagosan kevesebb időt töltenek az iskolában, mint a kevésbé hátrányos helyzetűek, s bár a tanulóknak lenne igényük arra, hogy több iskola által szervezett külön programon vegyenek részt, mindez anyagi okok miatt nem valósul meg.

M járás B iskolájában a tanulószobák kapcsán tudni lehet, hogy az igazán problémás gyermekek nem vesznek részt a délutáni elfoglaltságokon, ugyanakkor azok zavartalan lebonyolítása még így sem biztosított. Korábban volt arra példa a negyedikesek esetében, hogy a tanulószobai körülmények a tanulást akadályozták s ennek hatására a szülők kérték annak átszervezését (még az is felmerült, hogy kérvényeket írnak, s kérik a délután 4-ig tartó iskola alóli mentességet). Végül a csoportot két részre osztották, a „jók" és a „rosszabbak" külön kerültek, igaz, a határok nem voltak véglegesek, jó magaviselettel megtörtént, hogy a „rosszabb" csoportból valaki el tudott mozdulni. A „jó" csoport egy külön teremben volt egyedül, míg a tanár néni a másik teremben tartózkodott, és egyénenként is segítette a diákokat a felkészülésben. A negyedikesek elmondása szerint az ő osztályukban csak egyetlen gyermek nem marad délután az intézményben, ugyanakkor neki tanulási- és magatartászavarai vannak.

Tanulói tapasztalatok, vélemények és attitűdök a tanulószobával kapcsolatban

A tanulói interjúk tükrében a tanulószoba jó oldalai mellett a kevésbé kedvező részletek is kirajzolódnak. A kisvárosban működő iskolába *(M járás, A iskola)* járó tanulók tapasztalatai szerint[9] bár tilos, de nagyon gyakori a házi feladatok egymásról másolása (a gyerekek szerint, ha a pedagógus nem figyel, akkor egymásnak adják a füzeteket, és leírják a házikat). A tanulószobák magasabb létszáma miatt a kikérdezés nem lehet teljes körű, s a délutánra beosztott pedagógus csupán pár gyermek esetében tudja ellenőrizni, hogy tényleg megtörtént-e a felkészülés a következő órára. Problémás

9 Bocsi Veronika adatgyűjtése.

a helyzet az angol nyelv esetében, mivel a délutánra beosztott pedagógusok ebben nem tudnak segíteni. A tanárok egy része ugyanakkor (az egyik interjúalany elmondása szerint) más tárgyban sem tud segíteni a gyermekeknek. A délutáni foglalkozásokat követően a résztvevő gyerekek alkalmanként még este is tanulnak, s ebben a szülők is segítenek. M járás B iskolájában a gyermekek szeretik a délutáni foglalkozások rendszerét, és két lényeges momentumot emelnek ki mint a rendszer pozitívumát: az egyik a barátokkal töltött idő, a másik a tanulásban igényelhető segítség (bár ez utóbbi nem minden esetben ragadható meg tisztán, hiszen vannak, akik külön, inkább egyedül tanulnak, mivel a tanulószoba körülményei nem mindig ideálisak).

Bár a tanulószoba legáltalánosabb célja a leckeírás, és sok helyen ez a legfőbb vagy kizárólagos funkciója a tanulószobának, a tanulók szempontjából nem mindig ez az elsődleges. Nem beszélhetünk a tanulószoba egységes jelentéséről a tanulók körében, hiszen mintánkban olyan iskola is akadt, ahol a tanulószobának komoly *társas funkciója* is van. M járás iskoláiban több gyerek is jelezte, hogy a társaság miatt szereti a tanulószobát, s éppen emiatt ő maga kérte a szüleitől, hogy délután bent maradhasson. Arra is látunk példát, hogy a tanulók örömmel használják vagy használnák az iskolát a tanulási időn kívül, ha van vagy volna erre lehetőség: erre példa az a már említett jelenség, amikor a diákok azért akarnak délután az iskolában maradni, mert jó a társaság; vagy a másik iskola, ahol adottak a feltételek a délutáni foglalkozásokhoz, van klubszoba, a könyvtár és a könyvtáros is intenzíven részt vesz az iskola életében, és a tanulók közül többen is kihasználják ezeket a lehetőségeket.

Mások a tanulói tapasztalatok az olyan iskolákban, ahol a tanárok kifejezetten nyűgnek, már-már büntetésnek élik meg, ha tanulószobát kell tartaniuk, ahol a tanulószoba idejét szemmel láthatóan úgy igyekeznek hasznosítani, hogy mialatt a diákok leckét írnak, a felügyelő tanár is dolgozik valamivel, például dolgozatokat javít, és nem szívesen veszi, ha ebben a diákok megzavarják, ilyen esetben indulatos viselkedésre is akad példa. A megfigyelt iskolákban a gyerekek érezhető módon rezonálnak a tanároknak ezekre a rossz érzéseikre: szemmel láthatóan nekik sincsenek különösebb elvárásaik a tanulószobával kapcsolatban. Egy másik iskolában is elhangzott a tanulók részéről, hogy sok a problémás „nagyfiú" a tanulószobán, akikkel nem bír a tanár, illetve hogy a tanár néha „ordibál". Ebben az iskolában bár sem a tanár, sem a diákok nem igazán élvezik a tanulószobát, nem is lázadnak ellene. A gyerekek is szemmel láthatóan megadással viselik sorsukat, de unatkoznak a tanulószobák idején, elsősorban annak (leckeírás utáni) második felében. Ennek a tanárok és gyerekek közötti „konszenzuális unatkozásnak" is betudható, hogy a tanulószoba funkciója szemmel láthatóan az írásbeli leckék megírására korlátozódik, s ez szülői kritikát is kivált: *„Kilóra írják a gyerekek a házi feladatot, illetve az ellenőrzése darabra történik, mennyiségi ellenőrzés van, és nem minőségi."* (Szülő)

Ugyanakkor nem állíthatjuk, hogy a gyerekek részéről egységes vélemények fogalmazódnának meg. Bár a megkérdezett gyerekek mindegyikére igaz, hogy nem túl lelkesek a tanulószobával kapcsolatban, a többség nem is kifejezetten elutasító. „Azért ki lehet bírni", mondta például az egyik interjúalany, egy közepes tanuló fiú, akinek bizonyos tárgyakból rossz, más tárgyakból viszont (magyar irodalom) kifejezetten jó jegyei vannak. Ugyanakkor ő azt hangsúlyozta, hogy igazából otthon jobban tud tanulni. *„Főleg télen nyomasztó a tanulószoba. Otthon, saját íróasztalnál jobban meg*

tudom oldani, ott senki nem figyel; járkálhatok ide-oda, ez segít a gondolkodásban. Tanulószobán nem szabad járkálni."

Tanulók – esetek – tanulószobák

B. kifejezetten problémás gyerek, s ebből fakadóan valószínűleg valamennyire stigmatizált szerepbe is került már az oktatási életútja során. Az édesanyjával készült beszélgetéskor legalábbis elhangzott: *„Nekünk meg is mondták, már amikor óvodás volt, hogy arra ne számítsak, hogy a gyerekből jó helyesíró lesz."* A gyerek már több iskolát megjárt, nagyon rossz jegyei vannak; azért került tanulószobába, mert nem készített leckét; utólag a szülő is elfogadja az iskolának ezt a döntését. A gyerek beszédmódja megdöbbentően olyan, mintha már átvette volna a róla elítélően gondolkodó pedagógusok véleményét: ironikusan, már-már cinikusan beszél saját magáról: *„Én és a házi feladat, az két külön világ, azt felejtsük el."* A gyerek a megfigyelések alapján nem sokszor tudja tartani a tempót az osztállyal az órákon, ugyanakkor nem sok vizet zavar. A megfigyelt órákon és tanulószobákon ritkán, de előfordult, hogy a tanár külön odament hozzá, mialatt a többiek dolgoztak, és elmagyarázta neki a feladatot; de szemmel láthatóan neki ennél több segítségre lenne szüksége. *(Budapesti kerület, A iskola)*

A másik megfigyelt gyerek, G. iskolai helyzete meglehetősen más. Ő közepes tanuló, magyarból jó és érdeklődő, tanára szerint szeret olvasni; az interjúban a szülő is kiemelte, hogy jó hatással van rá az iskolában a könyvtáros. A szülői és a volt alsós tanítói interjúból kiderült a gyerek nehéz családi háttere (édesapja meghalt), s az, hogy nehezen kezelhető gyerek volt alsós korában. Érdekes ellentmondás, hogy miközben a vele készített interjúban azt mondta, hogy szeret az iskolába járni, aközben a szülői interjúban hangsúlyos volt, hogy a felső tagozatba kerülés óta nagyon rossz neki az iskola. Ő az a gyerek, aki szülői kívánságra van iskolában, részben amiatt, mert édesanyja szerint nem csinálna otthon leckét, részben pedig azért, mert így tudja a gyereket biztonságban a sokáig dolgozó anyuka. Van olyan óra, ahol kifejezetten aktív: a megfigyelt magyarórán a tanár mellett tulajdonképpen egyedül ő volt az, aki többször megnyilvánult, s látszott, hogy nagyon szereti a magyarórát. Ugyanakkor a tanulószobáról nagyon elítélően beszélt. Esetében érdekes, hogy édesanyja kérésére van a tanulószobán, aki szintén negatív jelzőkkel illeti a tanulószobát. *(Budapesti kerület, A iskola)*

D. hatodikos lány, 22 fős osztályából nyolcan otthon tanulnak a délutánok folyamán. Elmondása szerint a tanulószobán segítenek nekik, a pedagógus az egyes évfolyamokkal egyenként foglalkozik. A délutáni tanárok váltják egymást, hetente akár hárman-négyen is. Ebből adódhatnak problémák, amikor például eltérő módon magyarázzák a feladatot a pedagógusok.

Roma tanuló beszélgetőtársunk, C. szerint az iskolában nem engedték meg neki, hogy délután is benn maradjon. Igaz, korábban keveredett nagyobb visszhangot kiváltó verekedésbe, de a barátaival való együttlét hiányzik neki. Az osztálytársaival szemmel láthatóan jó kapcsolatot ápolt, az interjú előtt a többiek bátorították (vállveregetés). A tanulás terén nem tekintette magát motiváltnak, hosszabb távon autószerelőnek szeretne továbbtanulni, szülei azonban nem erre a pályára szánják. Délutánonként tanulni nem szokott, a házi feladata gyakran nincsen készen. Az iskolán kívül bokszolni jár, heti háromszor többórás edzésen vesz részt. *(M járás, A iskola)*

A felidézett esetek összességében igen eltérőek, mind a részvétel okait, mind a tanulói hozzáállást illetően. B. a tanulással és a házi feladattal kapcsolatos nehézsé-

gei miatt került a tanulószobára, G. inkább sokáig dolgozó édesanyja megnyugtatására – de egyikük sem szereti a tanulószobát. D. elmondásában szerepel, hogy tudja, a tanulószobán segítséget kap, ezért elfogadóbb a hozzáállása, még akkor is, ha az is kiderül a beszámolóból, hogy ez a segítség nem mindig hatékony. C. pedig olyan tanuló, aki barátai miatt nagyon vágyik ugyan a tanulószobai részvételre, de magatartása miatt ez nem lehetséges a számára.

EREDMÉNYESSÉG ÉS PROBLÉMÁK

A tanulószoba, illetve a napközik tapasztalatait eredményességi szempontból is igyekeztünk mérlegre tenni, s érdeklődtünk interjúalanyainktól a délutáni iskolában tartózkodás és az eredményesség összefüggéseiről is. A tanulók hozzáállása ugyan sok esetben nem mutatott lelkesedést, a helyzetet többségében különböző okokból különösebb véleménynyilvánítás nélkül tudomásul vették, elfogadták. A V városi iskolában ugyan se a tanárnő, se a gyerekek nem igazán lelkesednek a tanulószobáért, de még sincs hiányzás, „megszokták ezt a rendszert". Valahol érzik, tudják, hogy ez értük van, hogy jobban teljesítsenek az iskolában. Az eredmények pedig tényleg jönnek, javítanak érdemjegyeiken, kettesről hármasra, vagy hármasról négyesre. Hozzátartozik a képhez, hogy a tanulás közben akadnak konfliktusok is, mivel nagyon heterogén a társaság, nagyon nehéz összefogni őket, s ha már végeznek a leckéjükkel, mozgolódni, unatkozni, hangoskodni kezdenek. Ezzel a helyzettel nehezen tud egy kevésbé tapasztalt pedagógus mit kezdeni.

A J járás A iskolájában a volt iskolaotthonosok (5. osztályosok) úgy nyilatkoztak, hogy kimondottan szeretnek benn maradni az iskolában, mert *„sokfélét lehet még csinálni a tanuláson kívül".* A délutáni tanulószoba azért jó, mert az írásbeli feladatokat segítséggel tudják elvégezni. A szóbelire van, aki otthon készül fel, mert időnként zavarják egymást az egyéni tanulásban.

A V városi C iskolában a pedagógusok véleménye szerint a tanulószobával a tanulmányi eredményeken tudnak javítani, a társas együttléttel a tanulók közötti együttműködést is segítik. A tanulási időn túli szabadidőt azonban jobban ki lehetne használni. Az aznapi házi feladatot a legtöbb tanuló egy órán belül elkészíti, és akkor marad még idő más jellegű foglalatosságra. Az egyik tanulószobás pedagógus igyekszik új feladatokat kitalálni: *„Aki előbb befejezi, annak próbálok valami önállóan végezhető feladatot csinálni. Néha kapnak olyan feladatot, amihez kell az internet, olyankor ide a szembe lévő számítástechnika terembe át lehet küldeni őket. Kedden és szerdán van nyitott gépterem, akkor tanári felügyelettel tudnak keresgélni."* A V város C iskolájában szerzett tapasztalatok szerint a pedagógusok úgy érzik, hogy a tanulmányi eredményeken tudnak javítani, s a társas együttléttel a tanulók közötti együttműködést is segítik.

Az esettanulmányok tapasztalatai alapján a délutáni bent maradás, a tanulószoba és a tanulói eredményesség összefüggésével kapcsolatban egyértelmű választ nem kaptunk, de nem is reméltünk. A kapott válaszokból egy olyan kép rajzolódik ki, aminek nem feltétlenül van közvetlen köze a délután 4-ig tartó iskola bevezetéséhez, mivel részben korábbi tapasztalatokra épülő megállapítások hangoztak el. Ennek ellenére az fogalmazódik meg bennük, hogy van, illetve lehet haszna, eredménye a délutáni

bent maradásnak az érintettek véleménye szerint, mind a tanár, mind a szülő, mind a tanulók így látják. Ez a vélemény azonban nem minden iskolában általános, és nem jelenti, hogy nem lehet jobban vagy akár rosszabbul csinálni.

PEDAGÓGUSOK KÖZTI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK

Az általunk vizsgált iskolákban sajátos módon az együttműködések vonatkozásában ellentmondó vélemények hangoztak el. A fővárosi iskolában *(budapesti kerület, A iskola)* az alsós tanítók között a jogszabályi változások és a kéttanítós *modell bevezetése* következtében némileg szorosabb az együttműködés, más szinteken és szereplők között ez nem volt megfigyelhető. A fővárosi B iskolában az iskolavezető véleménye szerint nem jelentett változást az intézkedés a pedagógusok közti együttműködésben, ami mindig is jó volt, a délután 4-ig tartó iskola bevezetése nem változtatott rajta. A pedagógusok közül néhányan mégis úgy vélték, hogy kicsit szorosabbá vált például a délelőtt és a délután tanító pedagógusok közt a kapcsolat, köszönhetően feltehetően a tankerület által szorgalmazott kéttanítós modellnek is. Az iskolai munkaközösségben való részvétel nem változott, az iskolák között szerveződő munkaközösségekben azonban romlott, mivel a kerületi szakmai műhelyekre kevésbé jutnak el a behatároltabb időkeret miatt. A roma kisiskolában *(J járás B iskola)* a megkérdezett pedagógus szerint javult a kollégák közötti kapcsolat, több dolgot meg tudnak beszélni, a munkával kapcsolatos nehézségeiket, a konkrét napi történéseket szakmai kérdésekről tudnak vitatkozni. Szerinte az intézkedés a szülőkkel való kapcsolattartásban is segíthet, mivel most már tényleg bármikor bejöhet a szülő, mert mindig bent találja a tanárokat. A másik vidéki kistérség kisiskolájában *(M járás B iskola)* ugyanakkor az elmondások szerint az együttműködés intenzitása mind a kollégákkal, mind pedig a szülőkkel nagymértékben csökkent a megnövekedett feladatok miatt. Jelenleg több időt töltenek az intézményben, mégis nehezebben tudnak értekezleteket tartani, mert szinte mindig, mindenki benn van a különböző foglalkozásokon, megbeszélésre csak 4 óra után van mód.

AZ INTÉZKEDÉSEK MEGVALÓSÍTÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Az elemzés második részében külön elemeztük a délutáni foglalkozásokat érintő intézkedést az egyes kontextusok, szereplők hatásával összefüggésben. Az elemzés e tekintetben arra keresett választ, hogy a megfigyelt változásokban, illetve a délutáni foglalkozások alakításában milyen szereplőknek és milyen más tényezőknek volt nagyobb szerepük.

KONTEXTUSOK: TÁRSADALMI-GAZDASÁGI ÉS IRÁNYÍTÁSI KÖRNYEZET

Az intézmények működését befolyásoló környezeten mindenekelőtt az intézmény, illetve az oktatási rendszer által nem befolyásolható, de az intézmény működését ennek ellenére befolyásoló tényezőket értjük. Az oktatási intézmények környezetét elsősor-

ban településük, helyi és tágabb földrajzi környezetük intézményi működésre is hatással bíró jellemzői adják, esetünkben elsősorban a társadalmi környezet, a tanulók családi hátterének jellemzői. Jelentős környezeti hatást jelenthet azonban ezen túlmenően az oktatási intézmények esetében az oktatásirányítás is, amely bár ágazaton belülről gyakorol befolyást az intézmények működésére, az intézmények számára nem befolyásolható, szintén kontextuális tényezőként hat.

Társadalmi összetétel

A kutatás során megközelítésünkben jelentős szerepet játszott a társadalmi-gazdasági, illetve a területi különbségek figyelembevétele a koncepció kialakításánál és a mintaválasztásnál is, erre értelemszerűen a feldolgozásnál is figyeltünk. Az általunk felkeresett fővárosi kerület, két járás és egy középváros nagy különbségek hordozója a tanulók és az iskolák vonatkozásában is.

A beavatkozásokra a társadalmi-gazdasági környezet erős befolyást gyakorolt, mindenekelőtt a potenciálisan bevonható tanulók létszámának vonatkozásában. Mivel a középosztályi szülők az iskola délutáni szolgáltatásaira kevésbé tartanak igényt, a nem középosztályi, s különösen a hátrányosabb helyzetű szülők körében nagyobb az érdeklődés és/vagy a belenyugvás a délutáni iskolázás lehetőségével kapcsolatban. A társadalmi kontextus jelentős hatással van ezért magára az érintettségre az intézmények oldalán: vannak iskolák, ahol valóban nem változott semmi az intézkedés hatására, másutt azonban nagyobb mértékben átalakult az iskolák délutáni működésmódja.

Az iskolák beavatkozással összefüggő attitűdjei és *stratégiái* szintén részben kontextus-függő módon alakultak. Ott, ahol nem volt a délutáni foglalkozásokra jelentős szülői igény, könnyebben ignorálták a szabályozást, vagy ha erre nem volt mód, akkor igyekeztek kibújni alóla *(pl. budapesti kerület, A iskola)*. Ott, ahol átlagos volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya, vagy más okból volt igény a délutáni szolgáltatásokra, az iskolák kevésbé igyekeztek ellenállni, nagyobb beletörődéssel, helyenként akár lelkesedést is mutatva igyekeztek megvalósítani azt *(pl. J járás, A iskola, V városi iskola)*. Az ilyen iskolák körében olyannal is találkoztunk, ahol már korábban maguk is észrevették, hogy ezzel az eszközzel elősegíthetik a saját tanulóik eredményességét *(pl. budapesti kerület, B iskola)*. Ezek az iskolák gyakran még arra is erőfeszítéseket tettek, hogy a *szülők meggyőzése árán* olyan tanulókat vonjanak be a délutáni foglalkozásokba, akik maguk nem igényelnék a szolgáltatást. Ugyanakkor annak a tendenciáját is megtapasztalhattuk, hogy ez a hajlandóság ellenkezőbe fordulhat olyan iskola esetében, ahol nagyon magas arányban foglalkoznak hátrányos helyzetű tanulókkal. Az ilyen jellemzőkkel bíró iskolában a szülőket nem annyira rábeszélik, hanem inkább a lebeszélésre törekednek, vagy még egyszerűbben a *tájékoztatás elmulasztása* figyelhető meg. Ez minden bizonnyal összefügg az iskolai erőforrások, feltételek meglétével is. Ott, ahol ezek már eleve kedvezőtlenebbek, nem sok esélyt látnak a hátrányos helyzetű tanulók helyzetének javítására. Vélhetőleg a saját helyzetük romlását igyekeznek elkerülni az intézkedés megkerülésével.

Irányítás, tankerület

Kutatásunk tapasztalatai szerint nagy jelentősége lehet a tankerületnek is egy ilyen, „kísérletező" típusú megvalósítás esetében. Ha a központi kommunikációból nem derülnek ki fontos kérdések, akkor az alsóbb szintű irányításra marad a célokkal és

a részletekkel kapcsolatos eligazítás. Az általunk vizsgált három járásban az iskolákat a tankerületek konkrét javaslatokkal, ajánlásokkal segítették, ezzel kapcsolatban az intézkedésekkel összefüggő véleményük, értelmezéseik is kiderültek az iskolák számára.

Vizsgálatunk mindhárom helyszínén a feladatokhoz konstruktív, támogató módon viszonyuló vezetőkkel találkoztunk. A beavatkozás céljával és megvalósításával kapcsolatosan, valamint a megvalósítás támogatását tekintve megfigyelhetőek voltak azonban eltérések is. A tankerületek vezetői bár jellemzően nem szóltak bele az intézmények gyakorlatába, *véleményükkel hatást gyakoroltak arra*. A tankerületek vezetői nem minden tekintetben voltak jól tájékozottak (vagy jól tájékoztatottak) a vizsgált intézkedésekkel kapcsolatban, ennek következtében úgy tűnt, hogy egyes részkérdésekben feltehetően részben saját személyes véleményüket közvetítették az intézmények felé. Ilyennek tűnik a délutáni bent maradás esetében a szülői kérvényekkel és az azokról való döntésekkel összefüggő igazgatói hatáskörről formált *értelmezés,* vélemény, ami igen eltérő volt az egyes tankerületek esetében. Ebben a kérdésben az egyik járásban a szülői kéréseket megfellebbezhetetlennek ítélte a tankerület vezetője. A másik járásban az igazgató mérlegelési jogát hangsúlyozta a vezető.

Annak ellenére, hogy úgy tűnt, maguk sem tudtak az elvárásokról sokkal többet, mint ami a kommunikációs csatornákon keresztül elérhető volt, pozitív volt a három járásban a vezetők *hozzáállása* a változásokhoz és az iskolákhoz egyaránt. Igyekeztek a beavatkozások pozitív oldalát hangsúlyozni és az iskolák felé ezt az attitűdöt képviselni. Az iskolavezetők bár vegyes fogadtatásban részesítették az intézkedéseket, feltehetően valamivel kevésbé bizonyultak elutasítónak a helyi vezetők pozitív, támogató hozzáállása esetén.

A tankerület-vezetők, ha volt konkrét elképzelésük, javaslatokkal, ajánlásokkal is igyekeztek segíteni a változást. A fővárosi kerületben a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatban több *javaslatot* is megfogalmazott a vezető az iskolák felé, s a szülőknek kiküldött nyomtatvány is tankerületi szinten készült el. A vidéki járások egyikében szintén találkoztunk az iskolák felé megfogalmazott ötletekkel. Az iskolák a javaslatokat jó eséllyel figyelembe is vették a megvalósítás folyamán.

A tankerületek saját véleményük, ajánlásaik megfogalmazásán túl segíthetik hasonló intézkedések megvalósítását támogatási formák kialakításával is, például iskolák közti területi (városi, kerületi) szintű szakmai együttműködések ösztönzésével, szakmai fejlődési lehetőségek vagy tapasztalatcsere lehetőségeinek támogatásával is. Vizsgált helyszíneinken ilyen irányú törekvésekre három esetében nem volt rálátásunk, de a fővárosi helyszínen módunk volt megtapasztalni.

SZEREPLŐK, ATTITŰDÖK, ÉRTELMEZÉSEK, EGYÜTTMŰKÖDÉSEK

A megvalósításban részt vevő szereplőkkel kapcsolatban fontos kérdés, hogy hogyan *viszonyulnak* az érintettek adott szabályozásra, és hogy milyen módon vesznek részt benne. Ha negatív módon viszonyulnak az intézkedéshez, az a megvalósítás tényét vagy eredményességét veszélyezteti. És ha nem aktív, saját értelmezéseket és ötleteket is beépítő módon, csak mechanikusan, „elszenvedve" a beavatkozást, az kihathat a megvalósítás eredményessége mellett a szakmai kultúra, szakmai professzió és köz-

érzet állapotára is. További kérdés a megvalósítással összefüggő megfontolások és koncepció szempontjai, azaz hogy inkább szakmai vagy inkább adminisztratív elvárások mentén gondolkodtak-e a kérdésről. És az is fontos kérdés, hogy a gyakorlati megvalósítás során milyen úton születtek meg a döntések, és ezek milyen mértékben voltak figyelemmel szakmai szempontból lényeges kérdésekre.

Iskolavezetők

Az iskolavezetők szerepe több értelemben is nagyon fontos egy tanulást érintő intézkedés megvalósítása kapcsán. Mivel az iskolavezetők vannak kapcsolatban a külső környezettel, ők tartják a kapcsolatot a helyi irányítással, szakmai szervezetekkel és más iskolákkal is, ők tudják behozni és közvetíteni az elvárásokat, a jó ötleteket, lehetőségeket, elképzeléseket is az iskolákba.

Az iskolavezetők jellemzően figyelembe vették a tankerületek vezetőinek javaslatait, értelmezéseiket is. A tankerület-vezetők jellemzően pozitív attitűdjeit azonban már nem minden esetben vették át. A változásokkal kapcsolatban az intézkedésekhez való *hozzáállás, attitűd* kis mintánk ellenére is igen különböző volt a vezetők részéről; már a fogadtatás is igen eltérő volt az általunk felkeresett iskolák igazgatóinak körében: előfordult lelkesedés, kétkedés, kritika egyaránt. Az intézkedések célját, tartalmát illetően találkoztunk nagyon pozitív vezetői megítéléssel, pragmatikus, formális beállítottsággal és negatív attitűdökkel egyaránt a részükről.

Az igazgatók részéről a megvalósítással kapcsolatosan alapvetően kétféle vezetői megközelítéssel találkoztunk, mind a felmentésekkel kapcsolatban, mind az intézményen belüli megoldásokkal és ezek kialakításával összefüggésben. A *szülői felmentési kérelmekkel* kapcsolatosan – hasonlóan a pedagógusok kötött munkaidejének kérdéséhez – *szakmai* és *jogi-adminisztratív* döntések elkülönülése figyelhető meg: a szakmai szempontokat előtérbe helyező döntések a tanulói érdekekre, a tanulás szempontjára alapoz, a jogi-adminisztratív típusú megközelítés a szabályozásban vagy annak kapcsán megfogalmazott szempontokra helyez nagyobb hangsúlyt. (A két megközelítés természetesen nem feltétlenül zárja ki egymást, hiszen legtöbb helyen mindkettőre igyekeztek figyelni, inkább hangsúlyeltérésekről lehet a két megközelítés tekintetében beszélni.) A megközelítések érintik a szerepek, hatás- és felelősségi körök értelmezését is, s részben tükrözték a tankerületi álláspontokat is. A délutáni foglalkozások alóli felmentési kérelmek esetében az igazgatók közt volt, aki inkább szakmai oldalról közelített a kérdéshez, s ezen belül szigorúan értelmezte a saját szerepét és jogkörét, s tanulmányi eredmény függvényében adta meg a szülői igényekre a jóváhagyást. A kevésbé szigorú értelmezést valló vezetők a szülők meggyőzésén keresztül igyekeztek a szakmailag helyesnek gondolt megoldást megvalósítani. Az intézkedést néhány iskolában formálisan kezelték és minden szülői kérelmet automatikusan jóváhagytak, ahhoz a vezetői értelmezéshez kapcsolódva, amely nem tulajdonított hatáskört a vezetőnek a kérdésben. Döntésük mögött lehetett saját meggyőződés vagy tankerületi javaslat is, az utóbbi a J járás esetében volt megfigyelhető, ahol a tankerület értelmezése az automatikus felmentéseket támogatta.[10]

10 A tankerületi igazgató azt az álláspontot képviselte, hogy az iskola nem vizsgálhatja a felmentési kérelmek mögöttes tartalmát, és ezért engedélyeznie kell, hogy a gyerekek tanítás után haza menjenek.

A vezetőknek jelentős szerepük volt az *intézményen belüli megvalósítási* kérdésekkel összefüggő megoldások kialakításában is. A vezetőknek kellett aktívnak lenniük a tényleges *döntések meghozatalában* is. Ezt néhány esetben egyszemélyi vagy szűk vezetői körben meghozott döntések formájában intézték el, más esetekben a pedagógusokkal egyenként egyeztetett döntéshozatallal igyekeztek élni. A döntések fontos területét jelentette a szülői igények kezelése, esetleges felmérése, a felmentési kérelmek elbírálása, a délutáni foglalkozások kialakítása. A pedagógusok délutáni beosztása is az iskolavezetők feladata volt.

A vezetők hatáskörébe tartozott az a meghatározó kérdés, hogy *milyen elsődleges szempontokat* figyelembe véve szervezték meg az egyes iskolákban a napközi és tanulószobai foglalkozásokat: inkább szakmai-pedagógiai szempontok mentén, a tanulói szükségleteket figyelembe véve, vagy inkább gazdálkodási szempontok mentén, a munkaerő-gazdálkodási szempontokat követve. Az esettanulmányainkban ezekre mind találtunk példát; legjellemzőbben a munkaerő-gazdálkodási szempontok elsődleges figyelembevétele fordult elő, emellett néhol a tanulói és tanulási igényekre is tudtak figyelni, mindenekelőtt a tanári beosztások koordinálásánál. Ezzel összefüggésben a tanulásirányító vezetés elemeivel találkozhattunk. Megfigyelhető volt azonban ezeken túl más stratégia is. A leginkább kedvezőtlen adottságokkal rendelkező iskolában megfigyelhető volt az a stratégia is, amely nem a megvalósítás valamilyen szempontok mentén megszervezett szándékával fordult a feladat felé, hanem magát a feladat megszervezését igyekezett kikerülni, szülői igények és források hiányára hivatkozva. Itt a várható feladatnövekedést csökkentő burkolt ellenállással találkoztunk, ha nem is nyílt formában, inkább csak óvatos, a körülmények és a feltételek hiányát okoló beállítódással.

Mindezeken túl a vezetők szerepe abban is meghatározónak bizonyult, hogy a *döntések* egyeztetett módon, szélesebb kör bevonásával születnek-e, illetve hogy mennyire igyekeztek a megvalósítás során mobilizálni az iskolán belüli szereplők együttműködését, mennyire voltak a transzformációs vagy megosztott vezetés jellemzői megfigyelhetőek. Az általunk vizsgált intézményekben nem mindenütt vált egyértelművé az intézkedésekkel kapcsolatban alkalmazott döntéshozatali gyakorlat. A közelebbről megismert intézményekben találkoztunk nagyon széles körben meghozott döntéshozói gyakorlattal, ami a teljes tantestületet átfogta *(budapesti kerület, B iskola),* de egyszemélyi vagy a vezetőség szűkebb körére korlátozódó döntésekre is *(budapesti kerület, A iskola).* A döntéshozatal terén az a gyakorlat is elvált egymástól, hogy általános, mindenkire érvényes megoldásokat igyekeztek kialakítani, vagy személyre szabottat, amely egyénenkénti egyeztetést igényelt. A legnagyobb kérdésnek ezekben is az bizonyult, hogy szakmai alapon sikerült-e az intézkedésre adandó válaszokat kialakítani, vagy a szakmai (tanulási) igényekre nem reflektáló, adminisztratív szempontból megfelelő, formális megoldások intézményesültek erősebben. A délutáni foglalkozások kialakítása kapcsán jól elválni látszik az a megközelítés, ahol a tanulói szempontok és emellett a pedagógusi igények figyelembevételével alakult ki a struktúra és az, ahol inkább csak a formális megfelelésekre tudtak odafigyelni a megvalósítás során.

A döntésekhez és nem kis mértékben a vezetői típusokhoz is kapcsolódó kérdés a *feltételek* és a *szakmai felkészülés támogatásának* a kezelése. Az általunk vizsgált intézményekben nem volt ugyan általános probléma az infrastruktúra és

a források hiánya, de több helyen felmerült mint akadály a jó megoldások kialakítása szempontjából (pl. J járás). A szakmai felkészülés igényével még kevésbé találkoztunk az esettanulmányok készítése kapcsán, s ezzel összefüggésben a felkészülés támogatása s az együttműködések ösztönzése sem merült fel. Ennek oka jelentős részben a változások eleve csekély volta lehetett, másrészről pedig, hogy még a csekély mértékű változások kezelésében is inkább az adminisztratív szempontok voltak jellemzőek, azaz nem tűnt fontosnak a kérdés szakmai igények oldaláról történő átgondolása – legalábbis abban a korai időszakban, amikor az intézményekben vizsgálódtunk. Ha akadt is példa egy-egy esetben pedagógusok közti egyeztetések, együttműködések élénkülésére, ez jellemzően nem vezetői ösztönzés nyomán alakult. Ezen a területen az esetleg próbálkozó vezető akadályokkal is szembekerülhetett: például a munkaközösségek számának korlátozásával, illetve a kötött munkaidő együttműködésekre nem kiterjedő értelmezésével.

A vezetői megoldásokkal kapcsolatosan meghatározó kérdés, hogy mi mondható el a bekövetkezett változásokról és az intézményi megoldási utakról, különös tekintettel az *előzményekre,* a korábbi intézményi gyakorlatra. Mivel az intézmények nagy részében nem számoltak be jelentős változásról, az alkalmazott megoldások óhatatlanul a már bevált megoldásokat követték. Az iskolák jellemzően korábbi gyakorlatukat is figyelembe véve alakították ki a válaszaikat, azaz sokban a korábbi működésmódtól, gyakorlattól függött az új intézkedések megvalósítása is. A korábbi trendeket nem rengette meg a bevezetés évében a délutánig tartó iskola. Ennek iskolánként akár ellenkező okai is lehettek: volt olyan iskola, ahol sok évre visszamenő, tudatosan kialakított hagyományuk volt a délutáni foglalkozásoknak, a jelenlegi változásoktól függetlenül. Itt már korábban is sok foglalkozás volt az iskolában; már a korábbi években is jellemző volt, hogy a felső tagozatosok jelentős része (70-80% is akár) az iskolában maradt délután. Ezek az arányok az intézkedést követően sem változtak számottevően *(budapesti kerület, B iskola).* Mint ahogy olyan iskola is bekerült a kérdőíves kérdezés során mintánkba, ahol senki nem maradt az iskolában délután, mert ott ez volt a megszokott iskolai gyakorlat. Ezen a gyakorlaton nem alakítottak a változások: a felső tagozatos gyerekek mindegyike hazajáró ebben az iskolában. A két „véglet" között elhelyezkedő iskolák olyan intézmények, amelyekben különböző mértékben, de már az előző tanévet megelőzően is működtek délutáni foglalkozások, amelyeket a tanulók kisebb-nagyobb mértékben vettek igénybe. Ezekben az intézményekben egyaránt arról számoltak be a pedagógusok, hogy nincs jelentős változás az elmúlt évek gyakorlatához képest, ugyanakkor több helyen, ha kismértékben is, de a délutáni foglalkozásokon részt vevő tanulók számának kisebb-nagyobb növekedését tapasztalhattuk. Ez legtöbbször nem nagy volumenű növekedés, de több intézményben akadt néhány szülő, aki részben a változások hatására, úgy döntött, hogy benn tartja gyermekét az iskolában.

Az intézményvezetők kapcsán megkíséreltük az intézményi megvalósítási utak tipizálását is. Az általunk vizsgált intézményeket két dimenzió mentén helyeztük el: egyik a *szabályozáshoz* (ill. annak értelmezéséhez) kapcsolódó *külső* (jellemzően adminisztratív, szabályozáshoz, ill. részben a szabályozás által előírt szülői igényekhez kapcsolódó) *megfelelés erőssége,* a másik a *belső* (jellemzően szakmai) *válaszok kidolgozottsága* mentén. Az intézkedés által kiváltott változás összességében legnagyobb M járás iskoláinak körében volt: feltehetően itt volt a tankerület és/vagy az intézmé-

nyek részéről legerősebb a törekvés a külső elvárásokhoz való igazodásra, s a kevésbé volt jól bevált előzmény és elvárás a belső szakmai válaszok kialakítására. A két másik helyszínen gyengébbnek volt mondható a külső igényeknek való megfelelés elvárása, itt jellemzően inkább igyekeztek az iskolák az elvárásokat saját korábbi gyakorlatukkal, szakmai meggyőződéseikkel összeegyeztetni. Erre eltérő módon volt esélyük az iskoláknak: leginkább ott volt esély a kölcsönös alkalmazkodásra, ahol komolyabb előzetes tapasztalatok álltak rendelkezésre, és nem volt nagy a kívülről érkező nyomás. Egy olyan iskola akadt kis mintánkban, ahol nemcsak a belső szakmai válaszok kialakítására nem került sor, de lényegében semmilyen tanulókat érintő változás nem következett be.

1. táblázat: Intézményi megoldások eltérései

SAJÁT (SZAKMAI) MEGOLDÁSOK KIALAKÍTÁSA	KÜLSŐ (ADMINISZTRATÍV) ELVÁRÁSOK FIGYELEMBEVÉTELE	
	+	–
+	Budapesti B iskola, V város C iskola	
–	Budapesti A iskola, J járás A iskola, M járás A és B iskola	J járás, B iskola

Mindkét szempont figyelembevételére, azaz a „kölcsönös adaptációra" ott találtunk elsősorban példát, a fővárosi kerület B iskolájában, ahol a korábban kidolgozott gyakorlat általános vélemények szerint szakmailag jól átgondolt volt, és már évek óta kielégítő módon működött. A többi iskola esetében jellemzőbbnek mondható a saját szakmai megoldás kialakításának hiánya, ellenben erős törekvés volt tapasztalható a külső elvárásoknak való megfelelésre. Összességében azonban az is felmerül, hogy a választott, „kísérletező implementáció" kategória esetünkben nem igazán jó elnevezés, hiszen a gyakorlatok inkább egyfajta „útfüggőséget" mutatnak, a saját jól bevált gyakorlat folytatását jelentik, némi kiigazítás mellett. A kísérletezésre, legalábbis vizsgáltunk idején (még) nem volt elég idő, és talán ugyanaz okból kifolyólag a jó válaszok megtalálásának a fontosságát sem érezték (még) az intézmények.

Pedagógusok

A pedagógusokkal kapcsolatosan a fent jelzett szempontok (attitűdök, megközelítések, konkrét részvétel) mellett figyelemmel kell lenni a szabályozás és a részvétel kérdésére is. A szakirodalom emlékeztet rá, hogy a szabályozás, kontroll erősen függ attól, hogy mi a domináns társadalmi vélekedés a tanítás és tanulás egyszerű vagy komplex jellegéről, valamint hogy mi jellemzi a pedagógusok elkötelezettségét és professzionalizmusát. A professzionalizmus alacsony szintje részletekbe menő szabályozást kíván, magas szintje több lehetőséget enged az autonóm szakmai döntéseknek és a kísérletezésnek. Nagy szerepe lehet a professzionalizmus magas szintje esetében a hálózatosodásnak, a tanuló szervezeteknek, a pedagógusi reflektivitásnak (Fazekas–Halász 2012). A pedagógusokat érintő *szabályozás* esetünkben némileg ellentmondásos volt. A délután 4-ig tartó iskola bevezetése a pedagógusok felé nem fogalmazott meg közvetlenül elvárásokat, a részleteket az intézményekre bízta, ugyanakkor a kötött munkaidő bevezetése részletekbe menően szabályozta a kötött munkaidő egyes el-

számolható kategóriáit, ami erős kötöttséget jelentett a délután 4-ig tartó iskolával kapcsolatos feladatok megoldása számára is. A pedagógusok *érintettsége* eltérő volt: nem minden pedagógust érintett a délutáni foglalkozások kibővülése.

A pedagógusok *megosztottak* voltak a délután 4-ig tartó iskola kérdésében, még kevésbé voltak lelkesek a kapcsolódó, a tanári munkaidő változását előíró rendelkezéssel kapcsolatosan, hiszen saját megítélésük szerint eddig is nagyon sokat dolgoznak. A kötött munkaidővel kapcsolatban a pedagógusok számára gondot okozott, hogy annak ellenére kénytelenek több időt az iskolában tölteni, hogy ott nincs meg mindig a lehetőség az elmélyült munkára. Ritkábban megfogalmazott panasz volt, de előfordult az is az említések közt, hogy több időt kénytelenek nem szorosan vett tanítási feladatokkal tölteni, s többen rosszul fogadták a helyettesítésekért járó pótlék elvételét is. Hogy mégsem zúgolódtak hangosan, inkább csak magukban és egymás között dohogtak, abban jelentős szerepet játszott a változással egy időben történő pedagógus béremelés is. Bár legtöbben jellemzően úgy nyilatkoztak, hogy nem sok változás történt a munkájukban, azt csinálják most is, amint korábban, és 40 óránál mindig több időt töltöttek munkával – a 32 órás bent lét sokuk számára érzékelhetően a terhelés növekedésével és a közérzet romlásával járt.

A felülről kezdeményezett változás, a pedagógusok hozzáállása, a hatékony tájékoztatás és a támogatásuk elmaradása valószínűsítette a lelkesedés *elmaradását*. Az érintettség a pedagógusok részéről nem volt általános, feladataiknak csak kisebb részét érintette, s sokak esetében nem is lehet változásról beszélni. Az új feladataikat némi zúgolódás mellett megoldották, de hozzáállásukon érzékelhető volt, hogy szakmai szempontból nem érzik komoly, kihívást jelentő feladatnak.

A délutáni foglalkozásokban közelebbről is érintett pedagógusokra figyelve, fontos kérdés, hogy saját szintjükön milyen válaszokat adtak a délutáni foglalkozások kibővülésére: a külső, vezetői elvárásokhoz alkalmazkodó, passzív, „elszenvedő" hozzáállás jellemzőbb-e, vagy a saját új feladatok szakmai átgondolása és aktív válasz kialakítása. Tapasztalataink szerint a pedagógusi válaszok iskolától is függően alakultak, de egyénileg is változó módon. Azonos iskolában is többféle *megközelítést* figyelhettünk meg a délutáni foglalkozásokban leginkább érintett, tanulószobára beosztott pedagógusok esetében. A PACE kutatás kategóriáit alkalmazva, elmondható, hogy a „behódoló" és a „beolvasztó" reagálást lehet legjellemzőbbnek mondani az esettanulmányok iskoláiban. Ellenállásra nem volt példa, „kreatív közvetítői", esetünkben szakmailag átgondolt kreatív választ megfogalmazó megközelítésre ellenben akadt néhány pedagógus személyében.

Az általunk megfigyelt pedagógusok – implicit módon, a gyakorlatból következtetve legalábbis – többféle módon *értelmezték* és oldották meg egy iskolában is a tanulószobát, ami arra utal, hogy erről nem volt közös elképzelés, és nem volt közös egyeztetés, gondolkodás sem – legalábbis a bevezetést követő első tanévben. A pedagógusok a gyermekmegőrzéstől a tanulás-módszertani készségek tanításáig bezárólagos széles skálán értelmezték a feladatot, azaz a minimális elvárástól a maximális lehetőségek végiggondolásáig. Az, hogy a feladatot a pedagógusok hogyan oldották meg, már úgy tűnik, szinte teljesen rajtuk múlt. A délutáni foglalkozások már nem estek részletes szabályozás alá, ebben a pedagógusok saját hozzáállása, attitűdjei mutatkoztak meg, saját értelmezéseiket, szakmai felkészültségüket és megszokott gyakorlatukat tudják érvényesíteni. (Feltehető lenne, hogy ha aktívabb együttműködések kísérték volna

a bevezetést már az első tanévben, több kreatívabb megközelítéssel lehetett volna találkozni, de ez csak feltételezés.)

Azt a feltételezésünket, ami az iskolában töltött munkaidő növekedésének egyik lehetséges következményeként a pedagógusok *együttműködéseinek* gyakoribbá válását illeti, nem látjuk egyértelműen visszaigazolódni, annak ellenére, hogy igen nagyok az intézmények közti eltérések. Néhány esetben a több iskolában töltendő munkaidőt egyenesen akadályként említették, ti. hogy az együttműködésekre fordítható idő kevesebb lett a kötött munkaidő és az egyéb feladatok bevezetésével. A budapesti kerület B iskolájában a kötött munkaidő bevezetése visszavetette a kerületi munkaközösségekben és kerületi műhelyekben való, a korábbi években jóval aktívabb részvételt is a vizsgálat idején. Találkoztunk ugyanakkor olyan, az előbbi állításnak ellentmondó tapasztalatokkal is, amelyek egyes együttműködési típusok növekedéséről számoltak be. Néhány iskolában a pedagógusi együttműködések általában szokásos (elsősorban szaktárgyi munkacsoportokra szorítkozó) formáján úgy tűnik, egy kicsit túllépett az új szabályozás következtében az együttműködés. Néhány iskolában részben saját kezdeményezésre, spontán módon indult meg a délelőtt és a délután tanító tanárok közt a szakmai kapcsolatfelvétel, a tananyaggal vagy egyes tanulókkal kapcsolatosan. Egy-két iskolában (pl. a fővárosi kerület B iskola) a felső tagozaton is megjelent – jelentős részben a tankerület szakmai ajánlása nyomán – a kéttanáros modell: a délelőtti foglalkozásokra a délutános kolléga gyakran beült, a délutános foglalkozásokon vagy azzal párhuzamosan pedig sokszor a délelőtt tanító szaktanár dolgozott a tanulókkal. Megjegyzendő, hogy mindehhez feltehetően hozzájárul egy sajátos helyzet, nevezetesen, hogy a fővárosi kerület iskoláiban a magas tanári létszám és magas tanári óraszám az országos mutatóknál is alacsonyabb pedagógus/tanuló aránya volt megfigyelhető, ami feltehetően kedvezett a lehetőség terjedésének a 2014/2015-ös tanévben.[11]

Előfordult ugyanakkor annak az említése is, hogy a pedagógus és a tanulók közti viszony egyes esetekben szorosabbá vált. Ez olyan – iskola- és pedagógusfüggő – esetekben tudott előfordulni, ahol magas óraszámban tanított adott pedagógus a délutáni időszakban (például a fővárosi B iskola egyik pályakezdő pedagógusának tapasztalata szerint), ami nem mondható általánosnak.

A szülőkkel való együttműködést úgy tűnik, nem érintette az intézkedés az általunk vizsgált iskolákban. A szülők felé azt közvetítették, amit az iskola elvárt: a legtöbb helyen tájékoztatást adtak számukra, a tanulásban nehézségekkel küzdő és/vagy hátrányos helyzetű vagy kallódásnak kitett tanulók esetében igyekeztek őket a délutáni foglalkozásokra rábeszélni.

A délutáni foglalkozások eredményessége megítélésünk szerint – azon túlmenően, hogy hogyan alakul a bent maradó tanulók száma és összetétele – végső soron ilyen kérdéseken is múlhat. S ebben a tapasztalatok szerint igen nagy – pedagógusoktól is erősen függő – különbségek lehetnek a vizsgált iskolák között.

11 Az általános iskolai beiskolázás következő tanévre várható növekedése következtében igyekeztek alacsonyan tartani a pedagógusok tanítási óraszámát, így több órát tudtak egyéb feladatok keretében tervezni.

A szülők szerepe a délután 4-ig tartó iskolai foglalkozásokban

Végül a szülők szerepére térünk ki röviden. A szülők szerepe is több megközelítésben értelmezhető az oktatásban és az iskolákban. Tapasztalataink szerint lehet olyan tényezőként tekinteni rájuk, mint akik csak nehezítik az iskola munkáját, lehet fogyasztói szereplőkként gondolni rájuk, olyan döntéshozóként, akik az iskola mellett vagy ellene dönthetnek, és lehet (potenciális) erőforrásként, partnerként is kezelni őket. Az iskolák többsége, különösen hátrányos helyzetű társadalmi környezetben gyakran inkább egyfajta hátráltató tényezőként tekint a szülőkre, s így a velük való kapcsolat sem kielégítő. A fogyasztói megközelítés oktatáspolitikai és finanszírozási modelltől és kulturális beállítódástól is függ, jellemzően a jobb társadalmi helyzetű szülőkkel kapcsolatban fogalmazódik meg. A szülőkre mint partnerekre ugyancsak a jobb társadalmi helyzetű szülőkkel találkozó iskolákban tekintenek szívesen, leginkább ezekben az iskolákban igyekeznek őket bevonni az iskola életébe.

A szülőkről az általunk vizsgált kérdésben meglepő módon viszonylag kevés szó esik. A szülőkkel, így a szülők meggyőzésével kapcsolatban a szülők társadalmi helyzetétől függően, más hozzáállást tanúsítanak az egyes iskolák. Azokban az iskolákban, ahol nem gond a tanulólétszám biztosítása, és nincs komoly eredményességi probléma sem (pl. főváros, A iskola), kevésbé igyekeztek meggyőzni a szülőket a bent tartózkodás előnyeiről. Inkább ott fektettek erre súlyt, ahol érezték a dolog jelentőségét: a kevésbé jól tanuló és kevésbé kedvező körülmények között élő gyerekek esetében. Ugyanakkor ott, ahol esetleg még nagyobb jelentősége lehetett volna a bent maradásnak, a legproblémásabb és leghátrányosabb helyzetű gyerekek körében, nem szorgalmazták a bent maradást. Ilyenformán bár a szülők elvben döntéshelyzetben voltak a szabályozás kiskapujának jóvoltából, ezt a döntési lehetőséget jellemzően az iskola közvetítésével tudták volna kiaknázni, amit nem minden iskola teremtette meg a számukra. Látható módon ez is jelentős részben hozzájárult ahhoz a tényhez, hogy a délutáni iskolázás lehetőségei az általunk vizsgált iskolákban a leghátrányosabb helyzetű gyerekek jelentős részét nem érték el.

A döntések hátterében a szülőkkel kapcsolatos attitűdök sejthetőek. Ahol a szülőkkel kapcsolatban inkább a nehézségeket látják a megvalósítók, ott nem igyekeztek tájékoztatni vagy meggyőzni a szülőket az iskolában maradás lehetőségeiről. A kistelepülési iskolában (J járás, B iskola székhelytelepülése) a többségében roma származású szülők nem igazán voltak tisztában azzal a lehetőséggel, hogy igényelhették volna nagyobb gyermeküknek az ebéd utáni tanulási lehetőségeket. Az ilyen iskolában jellemzően sem a szülők nem keresik aktívan az iskolával a kapcsolatot, sem az iskolák nem igyekeznek szorosabbá fűzni a viszonyt.

A szülők ugyanakkor megjelennek *fogyasztóként* egyes olyan megfontolásokban, ahol a szülőkre a beiskolázás szempontjából igyekeznek számítani. A V városi C iskola igazgatónője említette, hogy tisztában voltak azzal, hogy kötelezhetik a tanulót a benn maradásra, ám a „beiskolázások miatt az iskolának nem érdeke, hogy magára haragítsa a szülőket". Így ezért sem vállalták fel ennek a döntésnek a felelősségét (V város). Ez a szempont bár nem nagyon hangzik el, feltehetően minden olyan iskolában jelen van, ahol nagyobb vonzáskörzetben működik az iskola. A vizsgálatban a megkérdezett szülők többsége hasonló álláspontot volt: az iskolának kell a szülőket meggyőzni arról, hogy van értelme a délutáni ott tartózkodásnak. Ebbe az értelmezési keretbe illeszkedhet a szülők tehermentesítésének kérdése, egyes feladatok átvétele

(pl. házi feladat), melyek közül több a délutáni foglalkozások szempontjából kulcskérdésnek mondható.

A *partneri* megközelítés lehetőségére a J-i tankerület-vezető igyekezett felhívni a figyelmet, ajánlatokat is megfogalmazva. Látta azonban, hogy ez lassú folyamat, ezért türelemre is intette az intézményvezetőket a szülők bevonásával kapcsolatban. A kutatás idején valóban nem volt jellemzőnek tekinthető az a megközelítés, amely partnert igyekszik keresni a szülőkben. Az általunk közelebbről vizsgált iskolák körében jellemzően nem történt módszeres igényfelmérés a délutáni időszak tartalmának kialakításakor a tanulók családjával. Ez arra utalhat, hogy bár sok helyen jó az együttműködés tanárok és szülők között, az iskolavezetés a legtöbb helyen mégsem tekint erre a társadalmi csoportra úgy, mint amely jobban bevonható lenne, vagy aktívan alakíthatná például a délutáni programok tartalmát. Holott éppen a délutáni kötetlenebb időszak adhatna inkább alkalmat arra, hogy a helyi társadalom és benne a családok igényei jobban megjelenhessenek, az iskola és a szülő kapcsolat szorosabbá válhasson a gyermek fejlődése érdekében.

Az *eredményesség* kérdésével kapcsolatban explicit módon is megfogalmazódik a szülők elmarasztalása, „akadályként" való értelmezés: *„...én csinálom itt a munkámat, ahhoz hozzá kell tenni a gyereknek a sajátját, a szülőnek a sajátját, a gyerek a maga érettségének a szintjén a feladattudatát, meg a tudása szintjén hozzáteszi, amit a szülőnek ki kellene egészíteni, támogatni kellene, ez nincs meg... Én vallom, hogy az itteni szülőket is kellene oktatni, tanítani." (J járás, B iskola)* Az egyik vidéki általános iskolában az intézményvezető és a pedagógusok szerint a délutáni foglalkozások akkor javíthatnák a tanulói eredményességet, ha a hátrányos helyzetű gyerekek valamennyien igénybe vennék ezeket a lehetőségeket. *„Erről elsősorban a szülőket kellene meggyőzni, de éppen azokkal a szülőkkel nincs kapcsolatuk az iskoláknak, akiknek a gyerekei a legtöbbet profitálhatnának a foglalkozásokból (J járás, A iskola)" „...azzal a réteggel, amely nem jár szülőire, nehezebb kapcsolatot teremteni, amúgy is hátrányos helyzetűek, őket a legnehezebb megnyerni..." (V városi B iskola, igazgató).* Az eredményesség kérdése felől közelítve az is látható, hogy elméletben gyakran tisztában vannak a felek azzal, hogy lehet jelentősége a szorosabb kapcsolatnak és a délutáni foglalkozásoknak is a tanulók eredményessége szempontjából. Az eredményesség növeléséhez egyértelműen a szülők együttműködését tartják a legfontosabbnak az intézményvezetők és a tanárok is. A gyakorlatban azonban sokszor nem valósul meg az az ideális kapcsolat, melyben a tanár és a szülő folyamatosan együtt dolgozik a gyerek fejlődése érdekében.

Az érintett szülők – bár néha nehezményezik, hogy csak az írásbeli feladat készül el délután, és ezt követően még otthon kell(ene) megtanulni a szóbeli tananyagot – mégis *alapvetően elégedettek a tanulószobával s annak eredményével.*

ÖSSZEGZÉS

Elemzésünkben a törvényalkotó oldaláról nem vizsgáltuk a döntéshozatalt, az előkészítő és háttérmunkálatokat, a beavatkozás hátterét és pontos céljait, ezért a célokkal történő összevetésre nincs módunk. Bármi lehetett is az intézkedés tényleges célja, a tapasztalatok – a lehetséges, szóba jövő célkitűzésekkel összefüggésben – ellent-

mondásos eredményeket mutatnak, a helyi szintű folyamatok sokirányúságának következtében, aminek eredményképpen a helyi oktatási intézmények kulcsszereplői a megvalósítás során néhány helyen nem azonos irányba mozdultak el. A változás összességében nem volt jelentős: ahol eddig is létezett tanulószoba, ott ezután is hasonlóan szervezték, ahol eddig sem volt délutáni tanulás a felső tagozatosoknak, ott – a vizsgált iskoláink szerint – ezután sem állítottak fel tanulószobát. A látható, nagyobb változások elmaradása nem volt váratlan tapasztalat, sőt a szakirodalom és a korábbi tapasztalatok nyomán valószínűsíthető volt. A felülről kezdeményezett változásokkal kapcsolatos általános és jelentős idegenkedés szintén várható volt, ezt erősítette a kommunikáció erőtlensége és a megvalósítás támogatásának elmaradása is. A lényeges változás elmaradása, pontosabban a korábbi változatlan, vagy csak kismértékben átalakított gyakorlat kibővítésével történő megvalósítás lehetősége nem tette szükségessé a valóban átgondolt szakmai válaszok megfogalmazását az intézmények részéről. Mivel az érintettek nem érzékeltek új tanulási helyzetet a maguk és intézményük számára, nem vetődött fel komolyan igény sem a felkészülésre és az együttműködésre, sem a vezetők, sem a pedagógusok részéről. Ennek ellenére számos hasznos tapasztalat megfogalmazható az egy tanévre kiterjedő tapasztalatok elemzése nyomán, sőt a jelentős változások és együttműködési törekvések hiányával összefüggésben is.

Az általunk vizsgált iskolákban az egyes szereplők nagyon eltérő módon közelítettek a kérdéshez, érzékelhető az egyes szintek között a véleményeltérés, a szinteken lefelé haladva a gyengülő motiváltság, lankadó lelkesedés. Bár a „kísérletezőnek" nevezhető megvalósítási folyamatok esetében szükségszerűen merül fel többféle megoldás és értelmezés a gyakorlatban, esetünkben úgy tűnik, ez túllép a helyi kreatív értelmezési eltéréseken, az intézkedés lehetséges céljait és kimenetét is erősen érinti, ahogy az intézményvezető hatáskörét és ennek révén a délutáni foglalkozásokhoz való hozzáférés kérdését is. Az iskolavezetők számára ezen túlmenően adódik mozgástér a szakmai értelmezések tekintetében vagy a pedagógusi együttműködések ösztönzésében, ám ilyen tapasztalattal vizsgálatunk idején – a megvalósítási folyamat korai időpontjában – nem nagyon találkoztunk.

A véltnél azonban nagyobb szerepük van (lehet) úgy tűnik, a pedagógusoknak. Mivel sok tekintetben nincsenek a délutáni feladataik szorosan körülírva és beszabályozva, a feladatok sok elemét maguk alakíthatják, attitűdjeik, szakmai meggyőződésük, felkészültségük függvényében. A pedagógusok vonatkozásában azonban érinti a megvalósítást a másik beavatkozás, a kötött munkaidő bevezetése is. A két intézkedés kapcsolata nem volt igazán átgondolt, s ez néhol olyan megoldásokhoz vezetett, ami ugyan foglalkoztatási szempontból gazdaságos lehet, a tanulás és a tanuló nézőpontjából azonban kedvezőtlen (pl. a nagy létszámú osztályok kialakítása a délután folyamán, a pedagógusok beosztásának nem kellő átgondoltsága). Az átgondolatlanság helyenként sok üres, nem jól hasznosított időt eredményezett, ami szintén ellene hat a tanulói szempontoknak, de vélhetően a tanári munka jobb kihasználásának is. A sietős megvalósítás és az ezzel járó átgondolatlanság érintőlegesen hatással volt a megvalósításra egy másik összefüggésben is: a pedagógusok munkaideje több helyen úgy lett kialakítva, hogy nem maradt az intézményen belüli együttműködésekre és közös szakmai (pl. a területi munkaközösségi keretben végzett) munkára szánható idő. Így nemcsak a pedagógusok felkészítéséhez esetleg szükséges támogatások hiánya tehető szóvá, de az önerőből történő, együttműködésekre épülő tanulási

lehetőségek is háttérbe szorulhatnak. Mindez azzal jár, hogy az iskolában töltött idő növekedése ellenére sem erősödik az együttműködések jelentősége, nem növekszik a gyakorlati és szakmai tanuló közösségek kialakulásának esélye sem.

Azt, hogy végső soron min és kin múlik leginkább a délutáni foglalkozások eredményessége, a tapasztalatok birtokában sem könnyű megmondani: több szereplő játszik megkerülhetetlen szerepet a folyamatban. Láthatóan meghatározó az igazgató szerepe, ezt ugyanakkor a tankerületi szint jelentős mértékben befolyásolja, alakítja: az értelmezések terén ebből önmagában is jelentős eltérések adódtak a vizsgált járások vonatkozásában. Meghatározónak tűnik ezen túlmenően a vezető szerepe abban a vonatkozásban is, hogy milyen attitűddel fogadják a változásokat, a lehetőségek felől vagy a kényszerek felől közelítik meg a kapcsolódó feladatokat. Meghatározó a szerepük az értelmezésekben és a konkrét megvalósítás során alkalmazott szakmai koncepció alkalmazásában és a pedagógusok együttműködésének alakításában is. Kutatásunkban kevéssé érzékeltük az ezekre a szakmai lehetőségekre való figyelmet.

A tapasztalatok alapján az az iskola tűnik a délutáni foglalkozások bevezetése és működtetése szempontjából leginkább eredményesnek, amelyik a legtöbb korábban szerzett (jó) tapasztalattal rendelkezett a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatban, s ahol ennélfogva a pedagógusok már megszokták, elfogadták, természetesnek vették az ezzel összefüggő kiegészítő szerepeiket is. Ahol már rutinosak voltak az ezzel járó együttműködések tekintetében is, ott voltaképpen csak azt kellett folytatniuk, amit már korábban is csináltak. Mindebbe már előzőleg beépült egy olyan, megosztott vezetési modellt tükröző, konszenzuson alapuló döntéshozatali vezetési gyakorlat, amely bevonni igyekezett a pedagógusokat a kérdésekkel kapcsolatos döntésekbe, s amely jelentős mértékben megkönnyítette a pedagógusok számára az iskola céljainak, pedagógiai elveinek az elfogadását, közössé válását.

Összességében úgy tűnik, a délutáni tanulási lehetőségek a jelen formájukban is sok tanuló számára jelentenek szükséges támogatási lehetőséget és szélesebb tanuláshoz való hozzáférést, egyes tanulók számára hatékony vagy más tanulók esetében intervenciót eredményező megoldást. Egy kevés többletfigyelemmel készüléssel, anyagi és időráfordítással, az esélykülönbségeket növelő vagy nem hatékony megoldások kiiktatásával jobbá formálható megoldásokkal találkoztunk. Az eredményesség kérdése még sok tekintetben nyitva van, úgy tűnik – ahogyan a „kísérletező implementációk" esetében feltehetően gyakran előfordul –, az eredményesség a továbbgondolási, tanulási, folyamatokban, ezek kimunkálásában rejlik. Ehhez azonban egy tanulást érintő kezdeményezés esetén az érintettek részéről nem elég a szabályozás igényeinek megfelelő megoldások megtalálása, szükség van az intézkedések tanulói igények és szakmai lehetőségek oldaláról való továbbgondolására is. És szükség lenne a megvalósítás tapasztalatainak integrálására, folyamatos átgondolására is, hiszen a policybeavatkozások megvalósítása is tanulási folyamatot feltételez, tanulási feladatot ró a megvalósítókra (Grin–Loeber 2007). Az együttműködési lehetőségek támogatása, az ehhez szükséges szakmai, társadalmi, intézményi erőforrások feltárása és mobilizálása segítheti a megvalósításhoz szükséges tanulási folyamatot az érintettek – és végső soron feltehetően a tanulók – számára.

IRODALOM

Ainsworth, James W. (2002): Why does it take the Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement Social Forces. Vol. 81. 1. 117–152.

Albert Fruzsina – Dávid Beáta (2007): Embert barátjáról. A barátság szociológiája. Budapest: Századvég.

Albert Fruzsina – Dávid Beáta (1999): A bizalmas kapcsolatokról. In: Szívós Péter – Tóth István György (eds.) (1999): Monitor. Budapest: TÁRKI. 218–230.

Algan, Yann – Cahuc, Pierre – Shleifer, Andrei (2013): Teaching practices and social capital. American Economic Journal: Applied Economics 5. 3. 189–210.

Amaral, M. P. – Walther, A. – Litau, J (2013): Governance of Educational Trajectories in Europe. Access, Coping and Relevance for Young People in European Knowledge Societies in Comparative Perspective. Final report. http://www.goete.eu/download/cat_view/69-working-papers.

Andor M. (1998): Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. Iskolakultúra, 8(8). 14-28.

Andrews, K. (2001): Extra Learning. New Opportunities for the Out of School Hours. TES. Kogan Page.

Angelusz Róbert – Tardos Róbert (1991): Társadalmak rejtett hálózata. Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet.

Angelusz Róbert – Tardos Róbert (2001): Szakmai beszámoló a Részvételi egyenlőtlenségek kapcsolathálózati-kontextuális tényezői, az egyéni és ökológiai hatások együttes megközelítése című T026033 sz. 1998–2001 OTKA-kutatásról. http://www.socialnetwork.hu/cikkek/tardosOTKA01.htm.

Antrop-González, René – Vélez, William – Garret, Tomas (2003): Where are the academically successful Puerto Rican students? Five Success Factors of High Achieving Puerto Rican High School Students. Working Paper No. 61. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502158.pdf.

Astone, Nan Marie – McLanah, Sara (1991): Family Structure, Parental Practices, and High School Completion. American Sociological Review 56: 309–320.

Astone, Nan Marie – Nathanson, Constance – Schoen, Robert – Young, J. Kim (1999): Family Demography, Social Theory, and Investment in Social Capital Population and Development Review 25: 1. 1–31.

Bacskai Katinka (2008): Református iskolák tanárai. Magyar Pedagógia 108. 4. 359–378.

Bacskai Katinka (2013): Mit ér (el) a tanár, ha közép-európai? Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok két közép-európai országban. Debreceni Egyetem BTK. https://dea.lib.unideb.hu/.

Bagley, Carl (2009): Professionals, people and power: sourcing social capital on an early years education and health care programme. In: Allan, Julie – Ozga, Jenny – Smyth, Geri (eds.) (2009): Social Capital, Professionalism and Diversity. Boston Sense Publishers. 107–123.

Bakacsi Gyula (2002): Szervezeti magatartás és vezetés. KJK-Kerszöv.

Ball, Stephen J. – Meg Maguire – Anette Braun (2011): How Schools Do Policies. Policy Inactments in Secondary Schools. Routledge.

Bánkuti Zs. – Horváth Zs. – Lukács J. (2004): A szakképző iskolába járók tanulási nehézségei. Iskolakultúra, 14(5). 3–26.
Becker, Gery (1997): Az emberi tőke szerepe a társadalmi mobilitásban. In: Lengyel György – Szántó Zoltán: Tőkefajták. Budapest: Aula 35–76.
Berger, P. – Luckmann, T. (1966): The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. Anchor Books, Garden City, NY.
Bernstein, Basil (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. Valóság 11. 35–57.
Blase, J. – Björk, L. (2010): The Micropolitics of Educational Change and Reform: Cracking open the Black Box. In: Hargreaves, A. – Liebermann, A. – Fullan, M. – Hopkins, D. (eds.) (2010): Second International Handbook of Educational Change. Springer International Handbook of Education. Vol. 23.
Blau, Peter M. – Duncan, Otis D. (1967): A rétegződés folyamata. In: Róbert Péter (ed.) (1998): Társadalmi mobilitás: hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum. 130–141.
Bocsi Veronika (2013): Az idő a campusokon. Belvedere Meridionale: Szeged.
Bordás Andrea (2012): Pedagógusok szakmai tanuló közösségei szociokulturális konstruktivista megközelítésben. In: Pusztai Gabriella – Fenyő Imre – Engler Ágnes (eds.): A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára. Debrecen: CHERD 226–246.
Borgonovi, Francesca, Guillermo Montt (2012): Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. OECD Education Working Paper No. 73
Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest: Gondolat.
Bourdieu, Pierre (1986): Handbook of theory and research for the sociology of education. Westport: Greenwood.
Bourdieu, Pierre (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (ed.) (1999): A társadalmi rétegződés komponensei. Budapest: Új Mandátum. 156–178.
Bray, Mark (2007): The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners. Paris: Unesco IIEP.
Breugel, Irene (2009): Children's friendships and social cohesion in the diverse and competitive world of english schools. In: Allan, Julie – Ozga, Jenny – Smyth, Geri (eds.) (2009): Social Capital, Professionalism and Diversity. Boston Sense Publishers. 139–157.
Bryk, Anthony – Camburn, Eric – Louis, Karen Seashore (1999): Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. Educational Administration Quarterly 35. 751–781.
Bryk, Anthony – Schneider, Barbara (2002): Trust in Schools: a Core Resource for Improvement. New York: Rusell Sage Foundation.
Bryk, Anthony – Bender-Sebring, Penny – Allensworth, Elaine – Lupescu, Stuart – Easton, John (2010): Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago. Chicago: University of Chicago Press.
Bukodi Erzsébet (2002): Társadalmi mobilitás Magyarországon, 1983–2000. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (eds.) (2002): Társadalmi riport. Budapest: TÁRKI. 193–206.

Burt, Ronald S. (2000): Structural Holes versus Network Closure as Social Capital. http://www.sfu.ca/~scolr/PDF-READINGS/Burt_Ronald.pdf.
Calderhead, James (2001): International Experiences of Teaching Reform. In: V. Richardson (ed.) (2001): Handbook of Research on Teaching, 4th ed., American Educational Research Association, Washington, DC. Rogoff.
Campbell, Colin (2009): Social capital in practice in schools. In: Allan, Julie – Ozga, Jenny – Smyth, Geri (eds.) (2009): Social Capital, Professionalism and Diversity. Boston Sense Publishers. 51–63.
Carbonaro, William J. (1998): A little Help from My Friends' Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes. Sociology of Education 71. 295–313.
Ceglédi T. – Szabó A. É. (2014): Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In: Ceglédi T. –Gál A. – Nagy Z. (eds.): Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Debreceni Egyetem Felsőoktatáskutató és Fejlesztő Központja: Debrecen. 260–274.
Clycq, Noel – Nouwen, Ward – Timmerman, Chris (2013): Theoretical and Methodological Framework on Early School Leaving. Final version. 2013. 10. 29
Coburn, Cynthia E. (2001): Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. In: Education Evaluation and Policy Analysis. Vol. 23. No. 2.
Coburn Cynthia E. – Mary Kay Stein: Communities of Practica Theory and the Role of Teacher Professional Community in Policy Implementation. In: Honig, Meredith I. (ed.) (2006): New directions in Education Policy Implementation. Confronting complexity. State University of New York Press.
Coburn, Cynthia E. – Russel, Jennifer Lin (2008): District Policy and Teachers' Social Networks. In: Education Evaluation and Policy Analysis. 2008. Vol. 30. No. 3.
Cohen, Elizabeth G. (2000): Equitable Classrooms in a Changing Society. In: Maureen T. Hallinan: Handbook of the Sociology of Education. Kluver Academic / Plenum Publishers, New York.
Cohen, Michael D. – March, James G. – Olsen, Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. Administrative Science Quarterly, 17. 1. 1–25.
Coleman, James (1961): The Adolescent Society. New York: The Free Press of Glencoe.
Coleman, James (1966): Equality of Educational Opportunity. Washington: U.S. Government Printing Office. http://mailer.fsu.edu/~ldsmith/garnet-ldsmith/Coleman%20Report.pdf.
Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. American Journal of Sociology 94. S95–S120.
Coleman, James S. (1990): Foundations of Social Theory. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Coleman et al. (1982): High School achievement. New York: Basic Books.
Coleman, James S. – Thomas Hoffer (1987): Public and Privat High Schools. The Impact of Communities. New York: Basic Books.
Completing the foundations of lifelong learning (2004). An OECD Survey of Upper Secondary Schools. OECD.
Cooper, H. – Robinson, J. C. – Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. Review of Educational Research 76 (1), 1–62.

Cotton, Kathleen (1996): School Size, School Climate, and Student Performance. School Improvement Research Series, Office of Educational Research and Improvement. http://www.nwrel.org/scpd/sirs/10/c020.html.
Creating Effective Teaching and Learning Environments (2009). First Results from TALIS. OECD
Cummings, Colleen et al. (2007): Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report. University of Manchester.
Csíkszentmihályi Mihály – Schneider, Barbara (2011): Életre hangolva. A felnőtté válás útvesztői. Nyitott Könyvműhely.
Darvas Ágnes – Kende Ágnes (2009): Az egész napos iskola nemzetközi tapasztalatai, hazai lehetőségei. Esély, 2010/3. http://www.esely.org/kiadvanyok/2010_3/02darvaskende.indd.pdf
Darling-Hammond, Linda (1990): Instructional Policy Into Practice: 'The Power of the bottom over the Top'. In: Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 12. No. 3.
Darling-Hammond, Linda (2009): Teaching and Change Wars: The Professionalism Hypothesis. In: Fullan-Hargreaves (2009): Change wars. Solution Tree.
Datnow, Amanda, Vicki Park (2009): Conceptualising Policy Implementationin. In: Handbook of Policy Research. American Educational Research Association
Denzin, Norman K. – Yvonna S. Lincoln (2003): Strategies of Qualitative Inquiry. Sage. Publications.
Dronkers, Jaap – Róbert Péter (2004): Has educational sector any impact on school effectiviness in Hungary? A comparison on the public and the newly established religious grammar schools. European Societies 6. 2. 205–236.
Dronkers, Jaap – Róbert Péter (2005): A különböző fenntartású iskolák hatékonysága. Educatio 3. 519–537.
Durkheim, Émile (2001): A társadalmi munkamegosztásról. Budapest: Osiris.
Dyson, Alan – Carlo Raffo (2007): Education and Disadvantage: the role of community-oriented schools. In: Oxford Review of Education. Vol. 33. No. 3.
Dyson, Alan – Liz Todd (2010): Dealing with complexity: theory of change evaluation and full service extended schools initiative. In: International Journal of Research and Method in Education.
Education policy analysis. (2001): OECD.
Fazekas Ágnes (2011): A HEFOP 3.1.3. „Felkészítés a kompetencia-alapú oktatásra" program bevezetése. In: Kerber Zoltán (ed.): A sokarcú implementáció. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
Fazekas Ágnes – Halász Gábor (2012): Az implementáció világa**.** Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása. http://www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2013/05/Fazekas-Hal%C3%A1sz-20131.pdf
Fazekas Ágnes – Halász Gábor (2014): A kurrikulumfejlesztését célzó közoktatási programok implementációja. Neveléstudomány. December.
Fenzel, Mickey L. (2013): Achievement in Faith-Based Schools. Hattie, John – Anderman, Eric M. International Guide to Student Achievement. London Routledge. 128–131.

Fenzel, Miskey L. – Monteith, Rosalind H. (2008): Successful Alternative Middle Schools for Urban Minority Children. Journal of Education for Students Placed at Risk,13.4. 381–401.
Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. Szociológiai Szemle. 16. 1. 40–59.
Field, John (2005): Social capital and lifelong learning. Bristol: Policy Press.
Field, John (2009): A social capital toolkit for schools? Organisational perspectives on current social capital research. In: Allan, Julie – Ozga, Jenny – Smyth, Geri (eds.): (2009): Social Capital, Professionalism and Diversity. Boston Sense Publishers. 21–37.
Fullan, Michael (2008): Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
Fullan, Michael (2014): The Principal: Three Keys to Maximizing Impact. San Francisco: Jossey-Bass.
Garami Erika (2013): Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre. Debreceni Egyetem Humántudományi Doktori Iskola. https://dea.lib.unideb.hu/dea/.
Gamarnikow, Eva – Green, Anthony (2009): Social capitalism for linking professionalism and social justice in education 1–21. In: Allan, Julie – Ozga, Jenny – Smyth, Geri (eds.) (2009): Social Capital, Professionalism and Diversity. Boston Sense Publishers.
Gazsó F. (2008): Közoktatás a zárványtársadalomban. In: Bódi F. (szerk): A helyi szociális ellátórendszer. Tanulmánygyűjtemény. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete, 129–144.
Goddard, Yvonne – Goddard, Roger D. – Tschannen-Moran, Megan (2007): A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. Teachers College Record, 109. 4. 877–896.
Golnhofer Erzsébet (ed.) (2006): Az iskolák belső világa. ELTE PPK.
Golnhofer Erzsébet (2011): Az esettanulmány. Műszaki.
Gordon Győri János (2008): Tanórakutatás. Gondolat.
Gordon Győri J. (2008): Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. Educatio 17(2). 263–274.
Gordos Ágnes (2000): A kulturális és a társadalmi tőke szerepe az általános iskolás cigány gyermekek iskolai előmenetelében. Új pedagógiai szemle 50. 7–8. 93–101.
Grin, John – Loeber, Ann (2007): Theories of Policy Learning: Agency, Structure and Change. In: Fischer et al. (eds.) (2007): Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics and Methods. Taylor and Francis Group. LLC.
Granovetter, Mark (1982): A gyenge kötések ereje. In: Angelusz Róbert – Tardos Róbert (1991): Társadalmunk rejtett hálózata. Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet. 371–400.
Granovetter, Mark (1983): The strength of weak ties: a network theory revisited. Sociological Theory 1. 201–233.
Granovetter, Mark (1990): A gazdasági intézmények társadalmi megformálása: a beágyazottság problémája. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (eds.) (1996): A gazdasági élet szociológiája. Budapest: Aula 61–79.

Halász Gábor: Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására. http://halaszg.ofi.hu/download/Hiroshima.pdf
Halász Gábor: Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm
Halász Gábor (2009): Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitika. In: Pedagógusképzés, 2–3.
Halász Gábor – Lannert Judit (2003): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
Hallinan Maureen – Kubitschek, Warren (2012): A Comparison of Academic Achievement and Adherence to the Common School Ideal in Public and Catholic Schools. Sociology of Education 85. 1. 1–22.
Hallinger, Philip (2003): Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. In: Cambridge Journal of Education. Vol. 33. No. 3.
Hallinger, Philip –Murphy, Joseph (1985): Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals. In: The Elementary School Journal. Vol. 86. No. 2.
Hanifan, Lyda J. (1916): The rural school and community center. Annals of the American Academy of Political and Social Science 67. 130–138.
Hargreaves, David H. (2004): Learning for Life. The foundations for lifelong learning. The Policy Press.
Hargreaves, A. (2000): Four Ages of Professionalism and Professional Learning. from Teachers and Teaching. 151–182.
Hargreaves, Andy (2003): Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity. Teachers College Press.
Hargreaves, A. – Liebermann, A. – Fullan, M. – Hopkins, D. (eds.) (2010): Second International Handbook of Educational Change. Springer International Handbook of Education. Vol. 23.
Hargreaves, Andy – Fullan, Michael (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press.
Hill, Michael – Peter Hupe (2002): Implementing Public Policy. SAGE.
Homans, George C. (1958): Social Behavior as Exchange. American Journal of Sociology 63. 2. 597–606.
Honig, Meredith I. (ed.) (2006a): New directions in Education Policy Implementation. Confronting complexity. State University of New York Press.
Honig, Meredith I. (2006b): Building Policy form Practice. Implementation and Organizational Learning. In: Honig, Meredith I. (ed.) (2006): New directions in Education Policy Implementation. Confronting complexity. State University of New York Press.
Honig, Meredith I. (2009): What works in Defining 'What works' in Educational Improvement. Lessons from Educational Policy Implementation Research, Directions for Future Research. In: Skyes (2009): Handbook of Policy Research.
Honig, Meredith I. – Joseph Kahne – Milbrey W. McLaughlin (2001): School-Community Connections: Streghtening Opportunity to Learn and Opportunity to Teach. In: Richardson, Virginia (2008): Handbook of Teaching and Learning. American Educational Research Association.

Horn Dániel (2006): Az iskolavezetés és az eredményesség a magyar középfokú iskolákban. In: Lannert Judit – Nagy Mária (eds.) (2006): Az eredményes iskola. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
Husen, Torsten (1994): Az oktatás világproblémái. Budapest: Keraban.
Improving School Leadership (2008). Vol. I-II. OECD.
Imre Anna (2004): Az iskolai hátrány összetevői. Educatio.
Jeynes, William H. (2007): The Relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. Urban Education 42. 1. 82–102.
Jimerson, Shane – Elisabeth Carlson – Monique Rotert – Byron Egeland – Alan L. Sroufe (1997): Grade retention and school performance: An extended investigation. Journal of School Psychology 34. 325–353.
Kabai I. (2009): Hogyan alakul a diplomások életútja? Zsigmond Király Főiskola Társadalomtudományi Kutatóközpont: Budapest.
Kardos, Susan M. – Johnson, Susan Moore – Peske, Heather G. – Kauffman, David – Liu, Edward (2001): Counting on Colleagues: New Teachers Encounter the Professional Cultures of Their Schools. Educational Administration Quarterly 37. 250–290.
Keefe, James W. – John M. Jenkins (1997): Instruction and the Learning Environment. The School Leadership Library. Eye on Education Inc.
Kerber Zoltán (ed.): A sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3. iskolákban. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
Kereszty Zsuzsa (2008): Otthonos iskola. 6–14 éves gyerekek jólléte az iskolában; szempontok, szervezeti keretek, terek, szolgáltatások. Kézirat.
Kopp Mária – Skrabski Árpád (2003): Vallásosság és lelki egészség. Távlatok 1. 8–17.
Kovács Klára (2013): Sportoló közösségekhez tartozás mint társadalmi védőfaktor. Educatio 22. 2. 264–270.
Kozma Tamás (1979): Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Tankönyvkiadó.
Kozma Tamás – Pusztai Gabriella – Torkos Katalin (2005): Roma Childhood in Eastern Europe. In: Yeakey, Carol Camp – Richardson, Jeanita – Brooks-Buck, Judith (eds.): Suffer the Little Children. National and International Dimensions of Child Poverty and Public Policy. Oxford: Elsevier 73–96.
La Belle, Thomas J. (1982): Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on Lifelong Learning. In: International Review if Education. Vol. 28. No. 2. 1982. 159–175.
Lannert Judit (2004): Pályaválasztási aspirációk. Budapest: Corvinus Egyetem. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/86/1/lannert_judit.pdf.
Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit – Nagy Mária (eds.) (2006): Az eredményes iskola. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
Lannert Judit (2010): A magyar pedagógusok munkaterhelése. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (2010): Társadalmi riport. TÁRKI.
Lannert Judit (2010): Pedagógus 2010 kutatás. Nemzetközi kitekintés a pedagógus munkaterhelés témában. http://www.t-tudok.hu/.

Lannert Judit – Sinka Edit (eds.) (2009): A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése. Kutatási beszámoló. http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/kutbesz_pedteher.pdf.
Leana, Carrie – Frits, Pil (2006): Social Capital and Organizational Performance: Evidence
from Urban Public Schools, Organization Science 17: 1–14.
Leana, Carrie (2010): Social Capital: The Collective Component of Teaching Quality. Voices in Urban Education, 27. 16–23.
Lee, Valerie E. (2002): Catholic schools: private and social effects, William Sander. Boston: Kluwer Academic Publishers (book review). Economics of Education Review 21. 5. 646–648.
Leithwood, Kenneth – Seashore Louis, K. – Anderson, S. – Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. New York: The Wallace Foundation.
Leithwood, Kenneth – Anderson, Stephen – Mascall, Blair – Strauss, Tiiu (2010): School leaders' influence on student learning: The four paths. In: Bush, T. Bell, L. – Middlewood, L. (eds.): The principles of educational leadership and management. London: Sage.
Lengyel György – Szántó Zoltán (1998): A racionális döntések elmélete. Budapest: Osiris –Láthatatlan Kollégium.
Lenski, Gerhard (1961): The Religious Factor: A Sociological Study of Religion's Impact on Politics, Economics, and Family Life. Garden City, NY: Doubleday.
Ligeti György – Márton Izabella (2003): A szülők és az iskola. Új pedagógiai szemle 4. 3–10.
Lin, Nan (2001): Social Capital: A Theory of Social Structure and Action. Cambridge: Cambridge University Press.
Liu, Won Chia – Wang, Chee Keng John (2008): Home environment and classroom climate: An investigation of their relation to student's academic self-concept in a streamed settings. Current Psychology 27. 4. 242–256.
Loránd F. (2014): Hanyadíziglen? Része-e a tanulás a családi identitásnak, és miért fontos ez?
http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-11-Lorand-hanyadiziglen Letöltés ideje: 2014. augusztus 24.
Luyten, Hans – Hendriks, Maria – Scheerens, Jaap (eds.) (2014): School Size Effects Revisited. A qualitative and quantitative review of the research evidence in primary and secondary education. Dordrecht, Springer.
Malone, Rose (2009): Building social capital, reconstructing habitus: addressing the problem of early school leaving in Ireland. In: Allan, Julie – Ozga, Jenny – Smyth, Geri (eds.) (2009): Social Capital, Professionalism and Diversity. Boston Sense Publishers 157–175.
Matland, Richard E. (1995): Synthetising the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. In: Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART. Vol. 5. No.2. Apr.
Mayer J. (2003): A tanulók munkaterheiről. Új Pedagógiai Szemle, 53 (7-8), 70-87.
Mayer József – Vígh Sára (2014): Egész nap az iskolában? 1. szám. http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2014/2014_1.pdf

Mayer J. – Singer P. (2014): Adalékok a tanulói munkateher problémájához. http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/adalekok-tanuloi. Letöltés ideje: 2014. augusztus 25.
McDonnel, L. – Elmore, R. (1987): Getting the job done: Alternative policy instruments. In: Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 9. No. 2.
McEwan, Patrick J. (2004): The Potential Impact of Vouchers. Peabody Journal of Education 79. 3. 57–80.
McLaughlin, Wallin,Milbrey – Paul Berman (1975): Macro and Micro Implementation. The Rand Corporation, Santa Monica, California.
McNeal, Ralph B. Jr. (1999): Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiviness on Science Achivement, Truancy and Dropping Out. Social Forces Vol 78. 1. 117–144.
Meier, Ann (1999): Social Capital and School Achievement Among Adolescents CDE Working Paper 1–53. http://www.ssc.wisc.edu/cde/cdewp/99-18.pdf (2006. 12. 12).
Mihály I. (2014): Tanulás „árnyékban" avagy a tanügyi második gazdaság működése. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-vt-Mihaly-Tanulas.html. Letöltés ideje: 2014. augusztus 24.
Minckler, Cheri Hoff (2011): Teacher Social Capital: The Development of a Conceptual Model and Measurement Framework with Application to Educational Leadership and Teacher Efficacy. Minckler, Cheri Hoff (2013): School Leadership That Builds Teacher Social Capital. Educational Management Administration Leadership. 12–17.
Montt, Guillermo (2011): Cross-national Differences in Educational Achievement Inequality. Sociology of Education, 84. 1. 49–68.
Morgan, Douglas – Douane Alwin (1980): When less is more: School size and social participation. Social Psychology Quarterly 43. 241–252.
Morgan, Stephen L. – Aage B. Sorensen (1999): Parental Networks, Social Clousure, and Mathematics Learning: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects. American Sociological Rewiew 64. 661–682.
Nagy Mária (2002): Tanulók, munkaterheik és iskolai eredményességük. in: Új pedagógiai Szemle. december.
Nahalka István (2003): Túl a falakon. Gondolat Kiadói Kör. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
Nye, Barbara – Konstantopoulos, Spyros – Hedges, Larry (2004): How Large Are Teacher Effects? Educational Evaluation and Policy Analysis 26. 237–57.
Nyhman, F. – Hopfenbeck, T. N (eds.) (2014): From Political Decisions to change in the Classroom: Successful Implementation of Education Policy. CIDREE Yearbook.
Oakes, Jeanne – Kevin Welner – Susan Yonezawa – Ricky Lee Allen (1998): Norms and Politics of Equity-Minded Change: Researching the 'Zone of Mediation'. In: Hargreaves, Andy (ed.) (1998): International Handbook of Educational Change. Kluwer Academic Publishers, The Netherlands.
OECD (2001). Policy Analysis.
OECD (2005). Completing the Foundations of Lifelong Learning. International Survey of Upper Secondary Schools.
OECD (2011). Quality time for students: Learning in and out of school. OECD Publishing.

OECD (2013). Governing Complex Educational Systems.
Orbán Annamária – Szántó Zoltán (2005): Társadalmi tőke. Erdélyi Társadalom 2. 55–70.
Osborn, M. et al. (2001): What Teachers Do. Changing Policy and Practice in Primary Education. Continuum.
Otero, George – Chambers-Otero, Susan – Sparks, Robert – Sparks, Monica (2001): Relational Learning: Education for Mind, Body and Spirit. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
Parcel, Toby – Dufur, Mikaela (2001): Capital at Home and at School: Effects on Student Achievement. Social Forces 79. 3. 881–911.
Pásku J. – Münnich Á. (2000): Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. Magyar Pedagógia, 100 (1). 59-77.
Patall Erika A. et al. (2010): Extending the School Day or School Year: A Systematic Review of Research (1985–2009). In: Review of Educational Research. Vol. 80. No. 30.
Penuel, William R. – Riel, Margaret – Frank, Kenneth A. – Krause, Ann (2009): Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. Teachers College Record 11. 1. 124–163.
Personalising Education (2006). Schooling for Tomorrow. OECD, CERI.
PISA in Focus 2014/12. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/does-homework-perpetuate-inequities-in-education_5jxrhqhtx2xt-en#page1.
Pont, Beatriz et al. (2008): Improving School Leadership. Vol. 1-II. OECD.
Portes, Alejandro – Landolf, Patricia (1996): The Downside of Social Capital. The American Prospect 26. 18–21.
Pusztai Gabriella (2004a): Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Budapest: Gondolat.
Pusztai Gabriella (2004b): Kapcsolat a jövő felé. Közösségi erőforrások szerepe roma /cigány diplomások iskolai pályafutásának alakulásában. Valóság 5. 69–84.
Pusztai Gabriella (2009): A társadalmi tőke és az iskola. Oktatás és társadalom. Budapest: Új Mandátum.
Pusztai Gabriella (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest: Új Mandátum.
Pusztai Gabriella – Verdes Emese (2002): A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. Szociológiai szemle 12. 1. 90–106.
Pusztai Gabriella – Bacskai Katinka – Kardos Katalin (2012): Vallásos közösségekhez tartozó hallgatók. In: Dusa Ágnes – Kovács Klára (eds.): Hallgatói élethelyzetek. Debrecen: Debrecen University Press.
Putnam, Robert D. (2004): Education, Diversity, Social Cohesion and Social Capital. Meeting of OECD Education Ministers. Dublin: OECD.
Quinn, Jane (2005): Building Effective Practices and Policies for Out-of-School Time. In: Mahoney J. L. – Larson, R. W. – Eccles, J. S (eds.) (2005) Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs. Taylor and Francis Group.
Radcliffe-Brown, Alfred Reginald (2004): Struktúra és funkció a primitív társadalomban. Debrecen: Csokonai Kiadó.

Reagans, Ray E. – Zuckerman, Ezra W. (2001): Networks, Diversity, and Performance: The Social Capital of Corporate R&D Units. Organization Science 12. 502–517.
Réger Z. (2002): Utak a nyelvhez. Budapest: Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet.
Réti M. (2009): Az árnyékoktatás. In: Szárny és teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag. 17-21. http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf Letöltés ideje: 2014. augusztus 25.
Richardson, V. – Placier, P (2001): Teacher Change. In: Richardson, V. (2001): Handbook of Research on Teaching, American Educational Research Association, Washington, DC. Rogoff.
Róbert Péter (1987): Mobilitási és reprodukciós folyamatok a magyar társadalomban. In: Fokasz Nikosz – Örkény Antal (eds.): Magyarország társadalomtörténete. Budapest: Új Mandátum 193–206.
Róbert Péter (2001): Családösszetétel, társadalmi tőke és iskolai egyenlőtlenségek. In: Útközben. Tanulmányok a társadalomtudományok köréből Somlai Péter 60. születésnapjára. Budapest: Új Mandátum.
Schultz, Theodor W. (1983): Beruházás az emberi tőkébe. Budapest: KJK.
Sík Endre (2011): A migráció szociológiája 2. Budapest: ELTE.
Simmel, Georg (1973): Válogatott társadalomelméleti tanulmányok. Budapest: Gondolat.
Skrabski Árpád – Kopp Mária (2008): A bizalom mint a társadalmi tőke központi jellemzője. Vigilia 10. 722–731.
Smyle, Mark A. – Evans, A. E. (2006): Social Capital and the Problem of Implementation. In: Honig, Meredith I. (ed.) (2006): New directions in Education Policy Implementation. Confronting complexity. State University of New York Press.
Spillane, James P. et al. (2002): Reframing and Refocusing Implementation Research. Review of Educational Research, 2002. Fall, vol. 72. No. 3. pp. 387-431.
Spillane, James P. et al. (2009): Notes on Refreming the Role of Organizations in Policy Implementation. In Skyes (ed.) (2009): Handbook of Policy Research. American Educational Research Association
Stanton-Salazar, Ricardo D. – Dornbusch, Sanford M. (1995): Social capital and the reproduction of inequality: information networks among Mexican-origin high school students. Sociology of Education 68. 2. 116–135.
Stoll, Louise (2010): Connecting Learning Communities: Capacity Building for Sytemic Change. In: Hargreaves, A. – Liebermann, A. – Fullan, M. – Hopkins, D. (eds.) (2010): Second International Handbook of Educational Change. Springer International Handbook of Education. Vol. 23.
Stoll, Louise – Louis, Karen Seashore (2007): Professional learning communities: Elaborating new approaches. In: Stoll, Louise – Louis, Karen Seashore (eds.): Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas. Berkshire, England: Open University Press 1–14.
Sykes, Gary (ed.) (2009): Handbook of Policy Research. American Educational Research Association
Szabó Ildikó – Örkény Antal (1997): Középiskolások társadalmi cselekvési mintái. Iskolakultúra 11. 39–58.

Szénay M. (2014): A diákok munkaideje. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=munkaterhei-Szenay-diakok. Letöltés ideje 2014. augusztus 23.
Talbert, Joan E. (2010): Professional Learning Communities at the Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change. In: Hargreaves, A. – Liebermann, A. – Fullan, M. – Hopkins, D. (eds.) (2010): Second International Handbook of Educational Change. Springer International Handbook of Education. Vol. 23.
TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. OECD.
Teachers Matter (2005) OECD.
Teachman, Jay – Paasch, Kathleen – Carver, Karen (1996): Social Capital and Dropping Out of School Early. Journal of Marriage and the Family, 58. 773–783.
Thrupp M. – Ruth Lupton (2006): Taking School Contexts More Seriously: The Social Justice Challenge. In: British Journal of Educational Studies. Vol 54. No. 3.
Tönnies, Ferdinand (1983): Közösség és társadalom. Budapest: Gondolat.
Tuijnman, Albert –Boström, Ann-Kristin (2002): Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. In: International Review of Education. Vol. 48. No. .
Utasi Ágnes (2002): A társadalmi integráció és szolidaritás alapjai: a bizalmas kapcsolatok. Századvég 24. 2. 3–26.
Van de Grift, Wim – Houtveen, Thony, (1999): Educational Leadership and Pupil Achievement in Primary Education. School Effectiveness and School Improvement 10.4. 373–390.
Varga Attila, egész napos irodalom
Varga E. (2014): A középiskolai eredményesség és az árnyékoktatási részvétel mint a felsőoktatási eredményesség prediktorai. In: Pusztai G. – Kovács K. (eds.): Ki az eredményes a felsőoktatásban? Nagyvárad: Partium Kiadó. Megjelenés alatt.
Vastagh Zoltán (2005): Közös élmények fonalán. Pécs: Argumentum.
Vescio, Vicki – Ross, Dorene – Adams, Alyson (2008): A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. Teaching and Teacher Education 24. 80–91.
Watkins, Chris (2005): Classrooms as Learning Communities. Routledge.
Wellman, Barry (1988): Strukturális elemzés: A módszertől és a metaforától az elmélet és a tartalmi kérdések felé. In: Angelusz Róbert – Tardos Róbert (eds.) (1991): Társadalmunk rejtett hálózata. Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet. 307–353.
Wells, Amy Stuart – Susan Yonezawa – Irene Serna (2002): Choosing Tracks: 'Freedom of Choice' in Detracking Schools. In: American Educational Research Journal, Vol. 39. No. 1.
Wells, Amy Stuart – Diane Hirshberg – Martin Lipton – Jeannie Oakes (1995): Bounding the Case Within Its Context: A Constructivist Approach to Studying Detracking Reform. In: Educational Researcher. Vol. 24. No. 5.
Whiting, G. (2009): Gifted Black Males: Understanding and Decreasing Barriers to Achievement and Identity. Roeper Review, 31(4). 224-233.
Willis, P. (2000): A skacok, Budapest: Új Mandátum.

Youngs, Peter – King, M. Bruce (2002): Principal leadership for professional development to build school capacity. Educational Administration Quarterly 38. 5. 643–670.
Zinnecker, J. (1993): Gyermekkor, ifjúság és szocio-kulturális változások a Német Szövetségi Köztársaságban. In: Gábor K. (ed.): Civilizációs korszakváltás és ifjúság. Szeged: Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága, 29-48.
A 15–74 éves népesség napi időfelhasználása (2011). Statisztikai Tükör, 5 (87). 1–4.

JOGSZABÁLYI HÁTTÉR

2011. ÉVI CXC. TÖRVÉNY

4. § 4. *Egész napos iskola:* iskolaszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezik meg, működését, feltételrendszerét az oktatásért felelős miniszter jogszabályban határozza meg.

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 tizenhat óráig tartsanak, továbbá tizenhét óráig – vagy addig, amíg a tanulók jogszerűen tartózkodnak az intézményben – gondoskodni kell a tanulók felügyeletéről. Az általános iskola e törvény rendelkezéseinek megfelelően egész napos iskolaként is működhet.

55. § (1) Az iskolában – kivéve, ha az intézmény e törvény rendelkezéseinek megfelelően egész napos iskolaként működik – az *igazgató a tanulót a szülő kérelmére felmentheti* – az általános *iskolában tizenhat óra előtt megszervezett egyéb foglalkozás alól.*

20/2012. EMMI RENDELET

a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

186. § (1) E rendelet alkalmazásában az Nkt. 4. §-ában meghatározott értelmező rendelkezéseket kell alkalmazni.

(2) Egyéb foglalkozás alatt az Nkt. 95. § (8) bekezdésében foglaltak alapján 2013. szeptember 1-ig tanórán kívüli foglalkozást kell érteni.

103. § (1) Az egyéb foglalkozásokról, így különösen a fakultációs foglalkozásról, a szakkörről, a sportkörről és a napköziről a pedagógus egyéb foglalkozási naplót vezet.

16. § (3) A tanítási órák és az egyéb foglalkozások között a tanulók részére szünetet kell tartani. A szünetek, ideértve a többi szünet időtartamánál hosszabb, főétkezésre biztosított szünet rendjét az iskola házirendje határozza meg.

A PEDAGÓGUSOK MUNKAIDEJE

2011. évi CXC. törvény

62.§

(5) A nevelési-oktatási intézményekben pedagógus-munkakörökben dolgozó *pedagógus heti teljes munkaidejének nyolcvan százalékát (a továbbiakban: kötött munkaidő) az intézményvezető által* – az e törvény keretei között – *meghatározott feladatok ellátásával köteles tölteni, a munkaidő fennma-*

radó részében a munkaideje beosztását vagy felhasználását maga jogosult meghatározni.

(6) A teljes munkaidő ötvenöt–hatvanöt százalékában (a továbbiakban: neveléssel-oktatással lekötött munkaidő) tanórai és egyéb foglalkozások megtartása rendelhető el. A kötött munkaidő fennmaradó részében a pedagógus a nevelés-oktatást előkészítő, nevelés-oktatással összefüggő egyéb feladatokat, tanulói felügyeletet, továbbá eseti helyettesítést lát el.

(7) Az intézményvezető a kötött munkaidőben ellátandó feladatok elosztásánál biztosítja az arányos és egyenletes feladatelosztást a nevelőtestület tagjai között.

326/2013. (VIII. 30.) KORM. RENDELET

a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

A pedagógusok munkaidejének beosztása

17. § (1) A pedagógus számára a kötött munkaidőnek neveléssel-oktatással le nem kötött részében

1. foglalkozások, tanítási órák előkészítése,
2. a gyermekek, tanulók teljesítményének értékelése,
3. az intézmény kulturális és sportéletének, versenyeknek, a szabadidő hasznos eltöltésének megszervezése,
4. a tanulók nevelési-oktatási intézményen belüli önszerveződésének segítésével összefüggő feladatok végrehajtása,
5. előre tervezett beosztás szerint vagy alkalomszerűen gyermekek, tanulók – tanórai és egyéb foglalkozásnak nem minősülő – felügyelete,
6. a tanuló- és gyermekbalesetek megelőzésével kapcsolatos feladatok végrehajtása,
7. a gyermek- és ifjúságvédelemmel összefüggő feladatok végrehajtása,
8. eseti helyettesítés,
9. a pedagógiai tevékenységhez kapcsolódó ügyviteli tevékenység,
10. az intézményi dokumentumok készítése, vezetése,
11. a szülőkkel történő kapcsolattartás, szülői értekezlet, fogadóóra megtartása,
12. osztályfőnöki munkával összefüggő tevékenység,
13. pedagógusjelölt, gyakornok szakmai segítése, mentorálása,
14. a nevelőtestület, a szakmai munkaközösség munkájában történő részvétel,
15. munkaközösség-vezetés,
16. az intézményfejlesztési feladatokban való közreműködés,
17. környezeti neveléssel összefüggő feladatok ellátása,
18. iskolai szertár fejlesztése, karbantartása,
19. hangszerkarbantartás megszervezése,
20. különböző feladatellátási helyekre történő alkalmazás esetében a köznevelési intézmény telephelyei közötti utazás, valamint

21. a pedagógiai program célrendszerének megfelelő, az éves munkatervben rögzített, tanórai vagy egyéb foglalkozásnak nem minősülő feladat ellátása rendelhető el.

(2) Egyéb foglalkozás a tantárgyfelosztásban tervezhető, rendszeres nem tanórai foglalkozás, amely
a) szakkör, érdeklődési kör, önképzőkör,
b) sportkör, tömegsport foglalkozás,
c) egyéni vagy csoportos felzárkóztató, fejlesztő foglalkozás,
d) egyéni vagy csoportos tehetségfejlesztő foglalkozás,
e) napközi,
f) tanulószoba,
g) tanulást, iskolai felkészülést segítő foglalkozás,
h) pályaválasztást segítő foglalkozás,
i) közösségi szolgálattal kapcsolatos foglalkozás,
j) diákönkormányzati foglalkozás,
k) felzárkóztató, tehetség-kibontakoztató, speciális ismereteket adó egyéni vagy csoportos, közösségi fejlesztést megvalósító csoportos, a szabadidő eltöltését szolgáló csoportos, a tanulókkal való törődést és gondoskodást biztosító egyéni, a kollégiumi közösségek működésével összefüggő csoportos kollégiumi, valamint szakkollégiumi foglalkozás,
l) tanulmányi szakmai, kulturális verseny, házi bajnokság, iskolák közötti verseny, bajnokság, valamint
m) az iskola pedagógiai programjában rögzített, a tanítási órák keretében meg nem valósítható osztály- vagy csoportfoglalkozás lehet.

(3) A pedagógus a kötött munkaidőben köteles a nevelési-oktatási intézményben, pedagógiai szakszolgálati intézményben tartózkodni, kivéve, ha kizárólag az intézményen kívül ellátható feladatot lát el. A kollektív szerződés, ennek hiányában a munkáltató határozza meg, hogy melyek azok a feladatok, amelyeket a pedagógusnak a nevelési-oktatási intézményben, pedagógiai szakszolgálat intézményében, és melyek azok a feladatok, amelyeket az intézményen kívül lehet teljesítenie.

(4) A neveléssel-oktatással lekötött munkaidejét meghaladóan a pedagógusnak további tanórai és egyéb foglalkozás megtartása akkor rendelhető el, ha
a) a munkakör nincs betöltve, a pályázati eljárás idejére,
b) a munkakör nincs betöltve, és az álláshelyre kiírt nyilvános pályázat sikertelen volt, feltéve, hogy a munkaközvetítési eljárás sikertelen maradt, és a pedagógusok állandó helyettesítési rendszerében sem áll rendelkezésre megfelelő szakember vagy
c) a betöltött munkakör feladatainak ellátása betegség, baleset vagy egyéb ok miatt váratlanul lehetetlenné vált.

(5) A (4) bekezdésben meghatározottak alapján az egy pedagógusnak elrendelhető tanórai és egyéb foglalkozások száma egy tanítási napon a kettő, egy tanítási héten a hat órát nem haladhatja meg. A neveléssel-oktatással lekötött mun-

kaidő felső határa felett eseti helyettesítés a (4) bekezdésben foglaltak alapján rendelhető el, egy pedagógus számára tanítási évenként legfeljebb harminc tanítási napra.

(7) Az intézményvezető az órarend és a munkatervben meghatározott feladatok alapján az intézményben foglalkoztatott pedagógusok vonatkozásában munkaidő-nyilvántartást vezet, és a munkavégzést havonta igazolja.

(8) Az állami intézményfenntartó központ által fenntartott iskola intézményvezetője az iskolai tantárgyfelosztást a területileg illetékes tankerület vezetőjével egyeztetve készíti el.

MELLÉKLET

1. táblázat. Tanulásra fordított idő az iskolában való bent maradás szerint az 5. és 8. évfolyamos tanulók körében (órák)

		TANÓRÁK AZ ISKOLÁBAN	TANÓRÁN KÍVÜLI TANULÁS AZ ISKOLÁBAN	KÜLÖNÓRA, ISKOLÁN KÍVÜL	TANULÁS, HÁZI FELADAT KÉSZÍTÉSE OTTHON	EGYÜTT	EGYÜTT: ISKOLÁN BELÜL	EGYÜTT: ISKOLÁN KÍVÜL
5. ÉVF.	tanulószobás	5,35	1,25	0,29	1,04	**8,05**	6,6	1,33
	legalább 4 nap bent marad	5,41	1,37	0,43	1,1	**8,43**	6,78	1,53
	legfeljebb egy nap vagy nem marad bent	5,16	0,54	0,37	1,51	**7,69**	5,7	1,88
	átlag	5,25	0,85	0,36	1,33	**7,89**	6,1	1,69
8. ÉVF.	tanulószobás	4,38	1,26	0,2	0,85	**6,69**	5,64	1,05
	legalább 4 nap bent marad	5,02	1,4	0,59	1,38	**8,5**	6,42	1,97
	legfeljebb egy nap vagy nem marad bent	5,48	0,69	0,46	1,67	**8,41**	6,17	2,13
	átlag	5,33	0,83	0,45	1,56	**8,27**	6,16	2,01

2. táblázat: Egyéb foglalkozás, a tantárgyfelosztásban tervezhető nem tanórai foglalkozásokban való részvétel, a pedagógusok válaszai alapján (%)

	GYAKRAN	NÉHA	IDŐNKÉNT	SOHA	NV
Egyéni vagy csoportos felzárkóztató, fejlesztő foglalkozás	48,0	18,1	12,2	14,6	7,1
Szakkör, érdeklődési kör, önképzőkör	36,1	14,8	10,9	26,1	12,0
Felzárkóztató, tehetség-kibontakoztató egyéni vagy csoportos	35,9	31,8	13,5	10,8	8,0
Napközi	27,2	16,4	13,7	31,6	11,1
Tanulást, iskolai felkészülést segítő foglalkozás	25,5	26,8	20,1	17,9	9,7
Tanulószoba	18,1	10,6	14,8	42,9	13,7
Tanulmányi szakmai, kulturális verseny	17,0	42,2	19,2	13,3	8,4
Az iskola pedagógiai programjában rögzített, a tanítási órák keretében meg nem valósítható osztály- vagy csoportfoglalkozás	16,1	36,1	25,9	13,5	8,4
Sportkör, tömegsport-foglalkozás	12,6	5,7	11,5	56,0	14,2
Diákönkormányzattal kapcsolatos foglalkozás	6,2	11,5	22,1	48,7	11,5
Közösségi szolgálattal kapcsolatos foglalkozás	4,7	15,7	21,7	44,0	13,9
Pályaválasztást segítő foglalkozás	3,6	10,2	14,4	59,9	11,9

A feltett kérdés: *Milyen a tantárgyfelosztásban is tervezhető rendszeres nem tanórai foglalkozások ellátásában vesz részt?*

3. táblázat: A tanítási órákkal le nem kötött munkaidő, a pedagógusok válaszai alapján (%)

	GYAKRAN	NÉHA	IDŐNKÉNT	SOHA	NV
Foglalkozások, tanítási órák előkészítése	83,0	8,9	3,5	0,9	3,6
Tanulók teljesítményének értékelése	69,0	20,4	4,4	1,5	4,7
Pedagógiai tevékenységhez kapcsolódó ügyviteli tevékenység	54,7	23,0	11,3	4,2	6,8
Osztályfőnöki munkával összefüggő tevékenység	54,2	11,7	8,8	20,1	5,3
Szülőkkel való kapcsolattartás, értekezlet, fogadóóra	45,1	42,7	8,8	0,2	3,3
Tanulók felügyelete	37,6	33,2	19,7	3,8	5,7
Nevelőtestület, szakmai munkaközösség	35,8	36,5	18,1	3,8	5,8
Intézményi dokumentumok készítése	23,5	34,3	26,1	9,1	6,9
Verseny, sporttevékenység	21,9	34,3	25,5	8,8	9,5
Eseti helyettesítés	18,2	48,7	27,4	1,5	4,2
Munkaközösség-vezetés	13,0	4,9	3,6	68,6	9,9
Környezeti neveléssel összefüggő feladatok	10,0	26,3	36,7	18,8	8,2
Iskolai szertár fejlesztése, karbantartása	8,4	21,5	29,7	32,3	8,0
Köznevelési intézmény telephelyei közötti utazás	8,4	4,6	10,6	67,5	8,9
Intézményfejlesztési feladatokban való részvétel	7,3	18,2	33,4	31,9	9,1
Tanuló- és gyermekbalesetek megelőzésével kapcsolatos feladatok	6,9	16,2	37,0	27,7	12,0
Pedagógusjelölt, gyakornok szakmai segítése, mentorálása	3,3	13,3	27,2	47,3	8,9
Hangszerkarbantartás	0,9	1,5	3,6	83,6	10,4

A feltett kérdés: *A tanítási órákkal le nem fedett kötött munkaidő kitöltésében milyen tevékenységek fordulnak elő az Ön esetében?*

EFFICIENCY AND SOCIAL RELATIONS. FIRST EXPERIENCES OF EXTENDED PRIMARY SCHOOLS

Since the beginning of the 2013/2014 school year public education institutions have been faced with major changes in several areas: curricula have changed, the duties and work time of heads and of institutions and teachers have been transformed, the educational time spent in primary schools have been extended to 4 p.m., students spend a longer time at school daily. The regulations examined in depth in our papers mandated schools to provide school-based activities for students until 4 p.m. from September 2013 but allowed parents a choice of whether they made use of this opportunity or whether they request exemption for their children. The research undertook to present the implementation of the regulation, explore the first experiences and consequences, and to analyse them from different aspects. This volume contains the best of the professional preparatory materials of, and empirical experience generated by, the research.

The first part of the book presents materials related to the preparation of the research project. In the context of analysis of professional literature one of the papers offers a selection from publications discussing the implementation of educational policy decisions. Another paper addresses the relationship between student achievement and social capital also through the literature. A separate study presents international experience related to expanded learning and school time and their impact on academic achievement. By processing the full-fledged data or data of large samples a secondary analysis managed to grasp nationwide trends in some of the issues addressed by the research, such as the connection between various forms of parent support and student achievement, and forms of teachers' collaboration.

The second part of the book publishes the empirical research material. One of the papers describes the main questions and methodological framework of the empirical research, and presents the nationwide trends related to extracurricular learning by means of statistical data. The empirical part of the research relies on a complex survey conducted in primary schools of three different districts. The researchers applied both qualitative and quantitative methods: questionnaires were used to explore the experience and opinions of the main stakeholders involved in the implementation: school leaders, teachers, students and parents. In a smaller number of institutions details of the implementation were explored through case studies. When designing the empirical part of the research project we strove to analyse experiences from two sides. From the schools' side we examined how primary schools operating in different environments coped with staying open until the afternoon; how they tackled the tasks related to teachers' school-based working hours; whether there were significant differences in the processes related to the school or its environment. From the students' side researchers tried to find out about afternoon participation in schools in different situations.

The questionnaire-based survey allowed the analysis of both issues. One of the papers probed into the institutions' experience relating to extended school time with special regard to changes in teachers' work time and duties, and analysed the parent questionnaires in conjunction with the institutional experience in order to identify expectations and experience. Another paper, looking from the students' angle, was

focussed primarily on student participation in afternoon and extracurricular activities in the various districts and in schools with differing student populations. Another paper analysed the characteristics of students staying on and not staying on in the afternoon in terms of access to learning, the afternoon activities in which afternoon stayers participated, and the demography of students attending study hall, also taking into consideration students' opinions and attitudes and their differences according to school grade and social background. A special analytical consideration was academic achievement assessed by means of different indicators.

The last paper provides an insight into the practice of implementation in seven primary schools analysed in the context of the qualitative survey. All stakeholders were asked in the case studies: school heads, teachers, parents, as well as students. The analysis of the case studies highlights the background of differing practices and interpretations, and the role of social and control environments. The paper also depicts how study hall, an old institution of afternoon school occupation that attracts substantial numbers of students functions from the students' standpoint and from the teachers' position. Finally, comparison of institutional and teacher practices gives rise to outlining some ways of implementation.

Az elmúlt néhány évben rendkívül jelentős változások alakították a hazai oktatási rendszer működését. Kutatásunk ezek közül egy olyan, kisebb részterület feltáró vizsgálatára vállalkozott, ami kapcsolódik az irányítás, az iskolavezetés, a diákok tanulási útjainak és a tanári munka kérdésköréhez is. A délután 4 óráig tartó iskola bevezetésével a 2013/2014-es tanévtől sok általános iskolában – legalábbis a tanulók és a pedagógusok egy része számára – meghosszabbodott az iskolában töltött idő. Vizsgálatunk a szabályozás bevezetését követő első tanévben végzett empirikus kutatás segítségével kísérelte meg feltárni az első időszak folyamatait, formálódó hatásait, s az érintettek válaszait. Mit jelentett mindez a pedagógusok számára? Változott-e a tanárok közti együttműködés a kötött munkaidő bevezetését követően? Hogyan vélekedtek róla a szülők? Hogyan fogadták a tanulók? Mi történik a tanulószobai foglalkozásokon? Hozzájárulhat-e a tanulószobai részvétel az eredményesség növeléséhez és/vagy a tanulók közti esélykülönbségek kiegyenlítéséhez? A változásnak más-e a hatása az eltérő helyzetű iskolákban? A válaszok elemzéséből leszűrt tanulságok reményeink szerint hasznosak lehetnek mind az oktatás szakmai és társadalmi kérdései iránt érdeklődők, mind a szabályozás által közvetlenül érintettek számára.

SZÉCHENYI 2020

MAGYARORSZÁG KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális Alap

BEFEKTETÉS A JÖVŐBE