



ISKOLÁN KÍVÜLI SZÍNTEREK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI OKTATÁSBAN

Fűz Nóra

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Elméleti háttér

Hazánkban régóta érezhető az a tendencia, hogy az iskolai évek előrehaladtával a tanulók tantárgyi attitűdjei negatív irányban változnak, és nemcsak a diákok számára kevésbé népszerű, „nehéz” tantárgyak esetében, mint a fizika, a kémia, a matematika vagy a nyelvtan, hanem a kedveltebb tantárgyak, például az irodalom, a biológia, a földrajz vagy a rajz esetében is (Csapó, 2000). A természettudományos tantárgyak tanulásában jelentkező problémák világszerte ismertek: a tanulók természettudományos érdeklődésének és motivációjának romlása számos országban jelent komoly gondot. A tantárgyak iránti érdeklődésnek és a tanulási kedvnek döntő hatása van a továbbtanulás és a munkavállalás irányának megválasztásában, ezért az említett problémák a pályaválasztási mutatókban is determináltak: egyre kevesebben választják a reál tárgyakhoz kötődő tudományos munkát hivatásukként (Braund & Reiss, 2006; Dettweiler, Ünlü, Lauterbach, Becker, & Gschrey, 2015; Rocard et al., 2007). A tanulási motiváció és a tantárgyi attitűdök növelésének ezért az oktatásban nagyobb hangsúlyt kell kapnia. Az iskolai környezetnek és légkörnek kritikus szerepe van a tanulók tanulási kedvének, motivációjának alakulásában, és ennek javításában szerepet kaphatnak az iskolán kívüli tanulás színterei is (Fägerstam & Blom, 2013; Demirci Güler & Afacan, 2013). Ugyanis az olyan informális tanulási környezetre jellemző oktatási módszerek, mint például a laboratóriumi vagy múzeumi tanulás, segítik a diákok autonómiáját a tanulási folyamatokban, kézzelfoghatóbbá teszik a tananyagot, ezáltal magasabb intrinzik motivációt generálva (Dettweiler et al., 2015). Növelhető általuk a tanulók tudományos érdeklődése, ami pozitívan befolyásolhatja a tudományos pályák iránti választási kedvet (Nazier, 1993; Rudman, 1994).

A tantermen kívüli iskolai tanulásnak a laboratóriumokon és múzeumokon kívül számos más színtere is lehet az épített és természetes környezetünkben egyaránt, így a tanulói aktivitásra épülő tanulási módszerekhez alkalmas helyszíneként szolgálnak az állatkertek, arborétumok, tanösvények, nemzeti parkok, erdők, tudományos központok, könyvtárak, és akár a mezőgazdasági üzemek, gyárak is. Közös bennük az újdonság hatása (Eshach, 2007; Rickinson et al., 2004), ami a tanulókat a megszokott iskolai légkör monotonitásából kiszakítva önmagában is képes a motivációt növelni. A fizikai kontaktus a tapasztalati tanulás lehetőségét magában rejtve hitelessé, egyszersmind befogadhatóbbá

teszi a természeti és kulturális jelenségeket, amiket nemcsak a látás és hallás, hanem akár a tapintás, szaglás, ízlelés és átérzés által is megismerhetnek a tanulók (Szczipanski, Malmer, Nelson, & Dahlgren, 2007). További közös előnye az iskolán kívüli tanulási színtereknek, melyek egyszerre helyszínei és tárgyai is a tanulásnak, hogy komplex és változatos környezetük révén kedveznek a tantárgyak közötti átjárhatóságnak, segítve ezáltal a tudástranszfert.

Az iskolán kívüli tanulás elsősorban a következő területeken különbözik a hagyományos tantermi tanórától: a természetes vagy életszerű környezet élmény- és információgazdag kontextust biztosít a tanuláshoz; a megszokott taneszközök helyett különféle munka- és vizsgálati eszközöket kínál; egyszerre több érzékszervre is hat; a tanterem által behatárolt térrel és hagyományos elrendezéssel szemben a változatos és tágabb tér lehetőséget biztosít a nyílt, tanulói aktivitáson és együttműködésen alapuló pedagógiai módszerek alkalmazására; az elméleti jelleg dominanciája helyett hangsúlyosabb a konkrét gyakorlati tapasztalat; gyakran váratlan helyzetek, megoldandó problémák elé állítja a tanulókat és pedagógusokat; nyitottabb és rugalmasabb a tantermi órákhoz képest (Eshach, 2007; Hofstein & Rosenfeld, 1996; Nahalka, 2003; Waite, 2011).

Az iskolán kívüli foglalkozások pedagógiai jelentőségének felismerését mutatja, hogy a nemzeti köznevelésről szóló törvény 27. § (1) bekezdésére hivatkozva a 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról¹ ajánlja a tanórai foglalkozások megszervezését „a hagyományos, tantermi szervezési formáktól eltérő módon, így különösen projektoktatás, erdei iskola, múzeumi foglalkozás, könyvtári foglalkozás, művészeti előadáshoz vagy kiállításhoz kapcsolódó foglalkozás formájában is”², amennyiben biztosított az előírt tananyag átadása. Teszi mindezt azzal a megkötéssel, hogy biztosítani kell az ilyen tanórák ingyenességét, valamint be kell tartani a tanulói terhelés korlátozására vonatkozó rendeleteket, melyek rögzítik a tanulók napi maximális óraszámát.

A kiemelt fejlesztési területek közül a tanulás tanításánál a NAT 2012 pedagógiai célként fogalmazza meg a „könyvtári és más információforrások” használatának megtanítását, a természettudományos kulcskompetenciánál kiemeli annak szerepét a természetes és mesterséges környezetünk megismerésében és megértésében. A tantermen kívüli tanulás biztosítását gyakorlatilag mind az alapfokú (1–4. és 5–8. évfolyam), mind a középfokú (9–12. évfolyam) nevelés-oktatás időszakaiban elvárják több műveltségi terület esetében is legalább egyszer. Így például az *Ember és természet* műveltségi terület alapelveiben a természettudományok tanításának feltételeként tartják számon az iskolai és azon kívüli tanulási környezet változatosságát, az információforrások, az interakciós lehetőségek sokféleségét, illetve az önálló, cselekvő tanulás lehetőségét, és legalább egy külső gyakorlat megszervezését várják múzeum, kirándulás, nemzeti park vagy természettudományi gyűjtemény látogatásával. A *Földünk–környezetünk* műveltségi terület az 1–4. évfolyamos ta-

¹ 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (2012). *Magyar Közlöny*, (66), 10635–10847.

² 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (2012). *Magyar Közlöny*, (66), 10637.

nulók számára a helyi környezet (iskola, település) természeti, társadalmi, gazdaságtörténeti, környezeti értékeinek és problémáinak felismerését szorgalmazza közvetlen tapasztalatszerzés alapján. Az *Ember és társadalom* műveltségi terület egyik törekvése, hogy „a diákok megismerjék a történelmi múltat feldolgozók (történész, régész, nyelvész) munkájának alapelemeit. Ezt a törekvést támogatja a múzeumok és más közgyűjtemények (pl. levéltárak) látogatása, rendeltetésének, szerepének ismerete”³. A *Magyar nyelv és irodalom* műveltségi területen megjelenik a könyvtári információkeresés ismereteinek bővítése, múzeumi információk szerzése; a *Művészeti nevelés*ben kiemeli a tanterv a művészeti intézmények (mozi, színház, bábszínház, hangverseny, múzeum, kiállítás) látogatásának és a tapasztalatok közös feldolgozásának fontosságát.

Az iskolán kívüli tanulás nem válthatja ki a tantermi oktatást, és nem is vetélytársa annak – sokkal inkább azt kiegészítő és színesítő elemként érdemes értelmezni. Ez egyben azt is jelenti, hogy pedagógiai értékét komolyabban kellene venni, nem pusztán kikapcsolódásként, kirándulásként tekinteni rá. Attól függően ugyanis, hogy az iskolán kívüli foglalkozás a spontaneitás-módszertani tervezettség, tudatosság tengelyén mely intervallumba esik, igen nagy különbségek adódnak az iskolán kívülre szervezett látogatások, programok tanulásban betöltött szerepében és hatékonyságában. A skála egyik végén az ad-hoc jellegű, didaktikai cél nélküli látogatások találhatók, a másik végén a céltudatosan kidolgozott, előkészítést és lezárást egyaránt tartalmazó, didaktikusan felépített tantermen kívüli foglalkozások, tanórák helyezkednek el (Hofstein & Rosenfeld, 1996). Ezen kívül nemcsak a kidolgozottságnak, hanem a rendszerességnek és az adott szintéren eltöltött időnek is kulcsszerepe lehet a tanulásra gyakorolt hatásában (Falk, 1983).

Az iskolán kívüli programok tehát a hozzáadott pedagógiai értéküket tekintve igen változatosak lehetnek. Leginkább azok az országok profitálnak e tanítási módszerből, amelyek – felismerve a benne rejlő lehetőségeket – központilag, kutatócsoportok vagy civil szervezetek által támogatott, a tanítási gyakorlatba integrált, kutatási eredményekre épülő, rendszerszintű iskolai programokat valósítanak meg. Jó gyakorlatként egyre több nemzet oktatáspolitikáját említhetjük: így például a kalandra épülő tanulásban (*adventure learning*) jeleskedő kanadaiakat, az 1800-as évekre visszanyúló tradíciókra épülő skót (Christie, Beames, Higgins, Nicol, & Ross, 2014; Higgins, 2002) vagy a heti-kétheti rendszerességű skandináv (dán, norvég, svéd) iskolán kívüli foglalkozásokat (Barfod, Ejbye-Ernst, Mygind, & Bentsen, 2016; Bentsen, Jensen, Mygind, & Randrup, 2010; Fägerstam, 2012; Hartmeyer & Mygind, 2016; Jordet, 2009; Nielsen et al., 2016; Philip, 2007; Waite, Bølling, & Bentsen, 2016). Ezen programok, tanulási formák oktatásügyi relevanciáját jelzik a témában folyó kutatásokon kívül a hozzájuk kapcsolódó, bírálati rendszerű folyóiratok (pl. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *Australian Journal of Outdoor Education*, *New Zealand Journal of Outdoor Education*, *Research in Outdoor Education*, *Learning Environments Research*, *Journal of Experiential Education*), valamint kutatócsoportok, szervezetek is (English Outdoor Council, European Institute for Experiential Learning and Outdoor Adventure, Institute for Outdoor Learning, Outdoor Education Research & Evaluation Center, Scottish Outdoor Education Centres, TEACHOUT).

³ 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (2012). *Magyar Közlöny*, (66), 10707.

Magyarországon az erdei iskola hasonlít leginkább az említett programokhoz, hiszen szintén a környezet adottságaira épülő, a tanév során megvalósuló, a szervező intézmény székhelyétől különböző helyszíni tanulásszervezési mód, ami a résztvevők aktív, cselekvő együttműködésén alapul (Elekházy, 2009). Az Egyesült Királyságban szintén az ilyen típusú iskolán kívüli program (*Forest School*) jellemző leginkább. Azonban, mint ahogyan az elnevezés is utal rá, az erdei iskola legtöbbször a természetben (erdőkben, folyók mentén, hegységekben) megvalósuló tevékenység, ami főként a természetismeret és a környezetismeret tantárgyak kereteihez kapcsolódik, ezért kutatásunk során nem kívánjuk a hazai iskolán kívüli tanulási programokat az erdei iskolával azonosítani, inkább azok egyik lehetséges szervezési módjaként értelmezzük.

Terminológiánkban a skandináv megközelítést követjük, és iskolán kívüli programként a dán *udeskole* (Bentsen, 2012) mintájára mindazon iskolán kívüli tanórákat, látogatásokat értjük, amelyek az iskola által szervezett keretek között, a tanítási időszakban megvalósuló, az iskola falain kívül, a természeti vagy épített környezet színterein zajlanak. Ezek, bár általában multidiszciplináris jellegűek, közvetlenül bármely tantárgyhoz kapcsolódhatnak, és az egyszeri, egy tanórás látogatástól a többszöri vagy több napig tartó programokig bármely időtartamot felölelhetnek.⁴

Az empirikus kutatás jellemzői

Kutatási célok

Magyarország azon országok közé tartozik, ahol az oktatáspolitikai még nem integrálta a közoktatásba az iskolán kívüli tanulást a pedagógiai gyakorlat szerves részeként (bár alkalmoszerű megvalósítására a NAT 2012 is tesz ajánlást), és az iskolai oktatást segítő, kiegészítő központok, szervezetek (*outdoor learning center*) sem terjedtek el, ellentétben például a skandináv országokkal. Holott a természetes és az épített környezet adta lehetőségek hazánkban is adottak például a nemzeti parkok, tanösvények, állatkertek, botanikus kertek, múzeumok által, s országszerte egyre több diáklaboratórium, tudományos központ épül.

A kínálat terén tehát nincs probléma, ugyanakkor kérdés, hogy mi a helyzet a kereslettel. Ennek feltérképezése különösen fontos, hiszen az oktatáspolitikai támogatottság hiányában a tanárok és intézményvezetők véleménye a tantermen kívüli oktatás alkalmazhatóságáról, pedagógiai hasznáról hazánkban különösen nagy befolyással bír az osztályok, iskolai csoportok részvételére. Ezért egy komplex kutatás részeként olyan kérdőíves felmérést kívántunk megvalósítani, amellyel feltérképezhetők az iskolán kívüli színtereken történő, iskolák által szervezett foglalkozásokkal kapcsolatos hazai szokások, mint például a látogatás gyakorisága, célja, módja – így képet kaphatunk a résztvevők véleményéről, attitűdjéről az iskolán kívüli tanulással kapcsolatban.

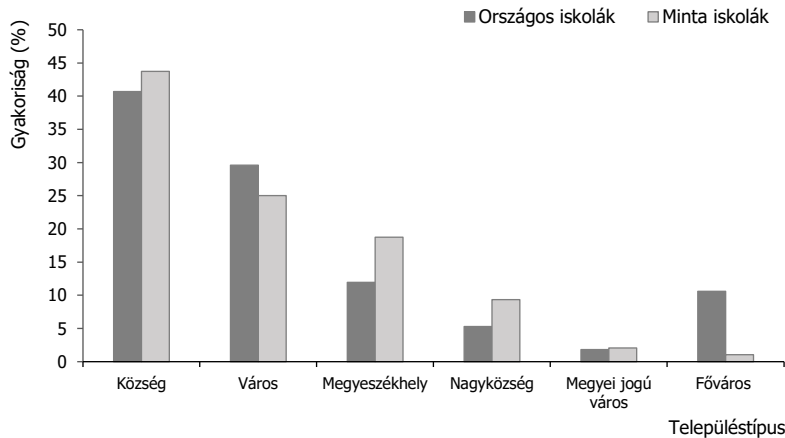
⁴ Az angol *Forest School* és a dán *udeskole* formájában megvalósuló iskolán kívüli tanulási módszerek koncepcionális összevetését bővebben lásd: Waite és munkatársai (2016).

Hiánypótló alapkutatásunkkal egy olyan helyzetképet kapunk a hazai általános iskolák iskolán kívüli tanulási szokásairól, amely bázisául szolgálhat a további, témával kapcsolatos kutatásoknak, és amely mentén az eredmények más országok eredményeivel, gyakorlatával összevetve is értelmezhetőek lesznek.

Minta

Az adatfelvételre 2016 május–júniusában került sor, 3–8. évfolyamos általános iskolás tanulók (N=4680), pedagógusai (N=112) és intézményvezetőik részvételével (N=69). A minta az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport azon partneriskolái közül került ki, amelyek a mérésre önként jelentkeztek, és legalább egy osztályuk az adatfelvételt megelőző félév során legalább egyszer részt vett iskolán kívüli foglalkozáson. Az online kérdőívet az eDia (Elektronikus Diagnosztikus Rendszer; Molnár & Csapó, 2013; Molnár, 2015) platformján keresztül töltötték ki a résztvevők az iskolák IKT termében.

A mérésben összesen 96 általános iskola vett részt, melynek 44%-a községben, 25%-a városban, 19%-a megyeszékhelyen, 9%-a nagyközségben, 2%-a megyei jogú városban és 1%-a a fővárosban található. Az 1. ábrán látszik, hogy a településszintű összevetésben a kutatásban részt vevő fővárosi iskolák alulreprezentáltak az országos adatokhoz képest: $t(3880)=-8,29$, $p<0,001$. A többi településtípus esetében a minta reprezentatív, hiszen a kétmintás t-próba alapján nincs szignifikáns különbség az országos és a mintabeli eloszlások között.



1. ábra

Az általános iskolák településtípus szerinti gyakorisági eloszlása a KSH adatai alapján

A részt vevő iskolák Heves megye kivételével minden megyéből jelentkeztek. A nem szerinti eloszlást tekintve a tanulók közel azonos létszámmal vettek részt a mérésben: az összesen 4680 tanulóból 2202 fiú, 2221 lány. 214 tanuló nem nyilatkozott a neméről, 43 tanuló pedig értékelhetetlen választ adott erre a kérdésre (mindkét választ bejelölte). Az

évfolyam szerinti eloszlás tekintetében is egyenletes a minta: a létszámbeli és a százalékos eloszlásokat az 1. táblázat tartalmazza.

A pedagógusoknak és az intézményvezetőknek szóló kérdőívet 112 pedagógus, 64 igazgató, 11 igazgatóhelyettes és három tagintézmény-vezető töltötte ki.

1. táblázat. A minta tanulóinak eloszlása évfolyamonként

	Évfolyam					
	3.	4.	5.	6.	7.	8.
N	704	838	894	718	865	661
% (teljes tanulói mintához képest)	15,0	17,9	19,1	15,3	18,5	14,1

Mérőeszköz, eljárás

A komplex kutatás több mérési periódusból, célcsoportból és kevert (kvalitatív és kvantitatív) vizsgálati módszerekből áll, melynek tárgya az iskolán kívüli tanulás. A teljes kutatás felépítését a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat. Az iskolán kívüli tanulás vizsgálati struktúrája

Mérés	Minta, résztvevők	Mérőeszköz	Időpont
Pilot	Intézményvezetők és pedagógusok (N=118)	Online kérdőív (Az iskolán kívüli szinterek pedagógiai célú használata.)	2014. március
Nagymintás	Intézményvezetők (N=69)	Online kérdőív (Az iskolán kívüli szinterek pedagógiai célú használata.)	2016. május–június
	Pedagógusok (N=112)		
	Diákok (N=4680)		
Kismintás	Megfigyelők (N=2/program)	Mérési napló Mérési skála	
	Pedagógusok (N=2/program)	Papíralapú tanári kérdőív (Az iskolán kívüli programok általános megítélése.)	2016. szept.– 2017. május (előmérés, utómérés, késleltetett utómérés)
	Diákok (N=20-30/program)	Tudásteszt Gondolattérkép Papíralapú tanulói kérdőív (Az iskolán kívüli programok általános megítélése.) Élménybeszámoló	

Jelen tanulmány a nagymintás online mérésben az I., II/A. és IV. kérdőívek (1. 3. táblázat) intézményvezetőknek és pedagógusoknak, valamint diákoknak szóló változatának eredményeit mutatja be, a II/B. és a III. kérdőívek elemzésére ebben a tanulmányban nem kerül sor.

Az iskolán kívüli szinterek pedagógiai célú használata kérdőív 4 kérdőívblokkból épül fel (1. 3. táblázat): (I) az iskola szervezeti felépítése (7 item); (II) az iskolán kívüli szinterek pedagógiai célú használata, ahol kilenc előre meghatározott és egy szabadon megadható szintérrel kapcsolatban tettünk fel kérdéseket (1. 3. táblázat alatti megjegyzésben), szintenként összesen 20-at.

3. táblázat. Az iskolán kívüli szinterek pedagógiai célú használata kérdőív felépítése – pedagógusi változat

A kérdőív felépítése	Item szám	Példa
I. Az iskola szervezeti felépítése	7	<ul style="list-style-type: none"> Milyen típusú az Önök iskolája? Jelenleg hány tanulója van az Önök iskolájának? Mely alkalmazottak segítik a nevelő- és oktatómunkát az Önök iskolájában?
II. Az iskolán kívüli szinterek használata		
A. A szintérlátogatás jellemzői	5x10*	<ul style="list-style-type: none"> Egy átlagos osztály hány alkalommal látogatta az intézményt, létesítményt az elmúlt félévben? Milyen témában zajlott a foglalkozás/látogatás? Milyen jellegű tanítási-tanulási módszerek domináltak az iskolán kívüli foglalkozáson/látogatáson? Ön szerint mennyire volt hasznos az iskolán kívüli foglalkozás/látogatás az alábbi célok elérésében? (pl. közösségi élmény, új ismeretek szerzése, kritikai gondolkodás fejlesztése stb.)
B. Az iskolán kívüli program specifikus megítélése	15x10*	
III. Az iskolán kívüli programok általános megítélése		
A. Az iskolán kívüli program mint tanítási-tanulási módszer	12	<ul style="list-style-type: none"> Az iskolán kívüli foglalkozás segít az iskolában tanult tananyag megértésében.
B. Az iskolán kívüli program mint egyénre szabott tanulási módszer	3	<ul style="list-style-type: none"> A feladatlapok kitöltése zavarja az iskolán kívüli foglalkozás élményét.
C. Társas kapcsolatok az iskolán kívüli programon	8	<ul style="list-style-type: none"> Az iskolán kívüli foglalkozás segít az osztálynak a csapatszellem növelésében.
IV. Az iskolán kívüli programok szervezésének feltételei	2	<ul style="list-style-type: none"> Az előző félévhez képest milyen gyakran szeretnének részt venni a jövőben iskolán kívüli foglalkozáson/látogatáson?

Megjegyzés: *A 10 iskolán kívüli szintér: (1) állatkert, vadspark, tropikárium, (2) fűvészkert, botanikus kert, arborétum, (3) gyár, üzem, (4) könyvtár, levéltár (5) laboratórium, (6) múzeum, galéria, (7) színház, koncert (8) tanösvény, nemzeti park, (9) tudományos központ, (10) egyéb (a válaszadó által megadható szintér).

Ez a kérdőívblokk szinterek szerint elágazó, így ha valamely helyszín(ek) látogatása nem fordult elő a kérdéses időszakban, akkor az adott iskola képviselője értelemszerűen nem kapta meg az intézménnyel, létesítménnyel kapcsolatos kérdéseket, hanem tovább-ugorhatott a következő szintérhez. Ezt követi (III) *Az iskolán kívüli foglalkozások, látogatások általános megítélése* blokk (III), ami egy nemzetközileg publikált négyfokú, Likert-skálás, 23 ítemes kérdőív (Orion & Hofstein, 1991) előzetesen adaptált és validált, magyar nyelvű változata (Fűz, 2014a, 2014b). A kérdőívet végül egy két kérdést tartalmazó, rövid blokk zárja (IV), ami az iskolán kívüli programokon való részvételi kedvet és az akadályozó tényezőket vizsgálja.

Az intézményvezetőknek és a diákoknak szóló változat struktúrájában hasonló a pedagógusi változathoz, értelemszerűen a nem releváns kérdéseket kihagyva, és amennyiben szükséges, átfogalmazva.

A kérdőív többségében zárt végű, egyszeri vagy többszöri választási lehetőséget adó, kattintással megválaszolható kérdéseket tartalmaz. *Az iskola szervezeti felépítése* blokkban egy, számjegyek begépelését kérő nyílt végű kérdés (az iskola aktuális tanulólétszáma) található, *A szintérlátogatás jellemzői* blokkban pedig minden helyszín esetében két (adott szintér látogatásának száma egy félév során, alsó és felső tagozaton).

Eredmények

A felmérés eredményeit a kérdőívek felépítésének megfelelő sorrendben ismertetjük. A statisztikai elemzéseket SPSS 22 program segítségével végeztük.

Az iskolán kívüli szinterek látogatottsága

A programok helyszínválasztásának elemzésénél a három részmintából kettőt képeztünk: a pedagógusok és intézményvezetők válaszait összevontuk, és tőlük külön vizsgáltuk a diákokét. Ezt az indokolja, hogy a diákok esetében az adott félévre vonatkozóan saját tapasztalataikat kérdeztük, a pedagógusokat és vezetőket viszont arra kértük, hogy válaszukat az iskola egy átlagos osztályára vonatkoztatva adják meg.

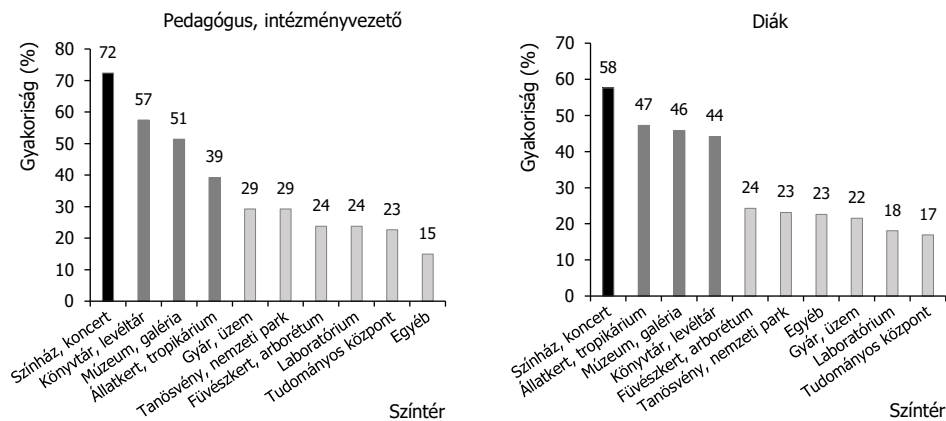
Az adott szintér látogatásának gyakoriságát két szemszögből is felmértük: (1) egyrészt a válaszadók dichotóm (igen/nem) választ adhattak arra a kérdésre, hogy jártak-e az előző félévben iskolai osztállyal vagy csoporttal az adott helyszínen, melynek segítségével választ kaphatunk arra, hogy mely helyszínekre jutottak el az adott félév során az iskolai osztályok. (2) Másrészt igen válasz esetén a látogatás számának megadását is kértük a kitöltőktől egy beviteli mező segítségével, amellyel információt kaphatunk az adott szinterek látogatásának gyakoriságáról is féléves időtartamra vonatkozóan. Az adatok értelmezésének megkönnyítése céljából a továbbiakban az első (1) szintérlátogatási értékre látogatottságként, a másodikra (2) gyakoriságként utalunk.

A dichotóm választások alapján készített 2. ábrán jelölt összevetésből látható, hogy a listavezető szintér a látogatottság tekintetében mindkét részmintánál a színház, koncert volt: a tanárok és iskolaigazgatók 72,38%-a szerint járt egy átlagos osztályuk színházban

vagy koncerten a mérést megelőző félévben, a tanulók válasza pedig megerősíti mindezt: 57,63%-uk jelölte be azt, hogy járt az osztállyal vagy egy iskolai csoporttal színházban a félév során. Bár a következő három leggyakrabban látogatott színtér szintén megegyezik a két csoportnál, sorrendjük azonban más: könyvtár, levéltár (57,46%), múzeum, galéria (51,38%) és állatkert, vadaspark, tropikárium (39,23%) a sorrend a pedagógusoknál; míg állatkert, vadaspark, tropikárium (47,24%), múzeum, galéria (45,83%) és könyvtár, levéltár (44,15%) követi egymást a diákok válaszai szerint. Az adatok alapján a laboratóriumokba és tudományos központokba tett iskolai látogatások, foglalkozások a legritkébbak.

Az osztályok az adott félév során átlagosan 1-2 alkalommal látogatták meg a 10 színtér valamelyikét, de a színház, könyvtár és múzeum a látogatás gyakorisága tekintetében is a lista élén áll, mint ahogyan azt a 4. táblázatban összefoglalt gyakorisági számok és átlagértékek mutatják.

Az eredmények (4. táblázat) értékelésénél figyelembe kell venni, hogy magasak a szóráserkékek. Ezt egyrészt okozhatja az is, hogy bár a legtöbb osztály csak egyszer fordult meg az adott színtéren egy félév alatt (l. a 4. táblázat minimum értékénél), addig akadhatnak olyanok is, akik több alkalommal is visszatértek (lásd a 4. táblázat maximum értékénél). Ezt támasztja alá, hogy például a színház- és koncertlátogatások esetében a válaszadók közül sokan kiegészítő információt is adtak, miszerint bérlettel jutottak el egy félév során többször is a helyszínre, illetve olyan válasz is érkezett, hogy a színházi és énekkari próbáik miatt járnak a gyerekek színházba. A másik lehetséges magyarázatot a nyílt válasz szabadsága adja: a tanulók számjegyekkel adhatták meg a látogatás alkalmát, így lehetőségük volt a random begépelésre is. Annak érdekében, hogy az ebből adódó torzítást mérsékeljük, az extrém kiugró (100 feletti) értékeket töröltük a válaszokból, ugyanakkor ez nagyon kevés, összesen 11 eset.



2. ábra
Az iskolán kívüli színterek látogatottsága

4. táblázat. A tanulók szintérlátogatásának gyakorisági adatai

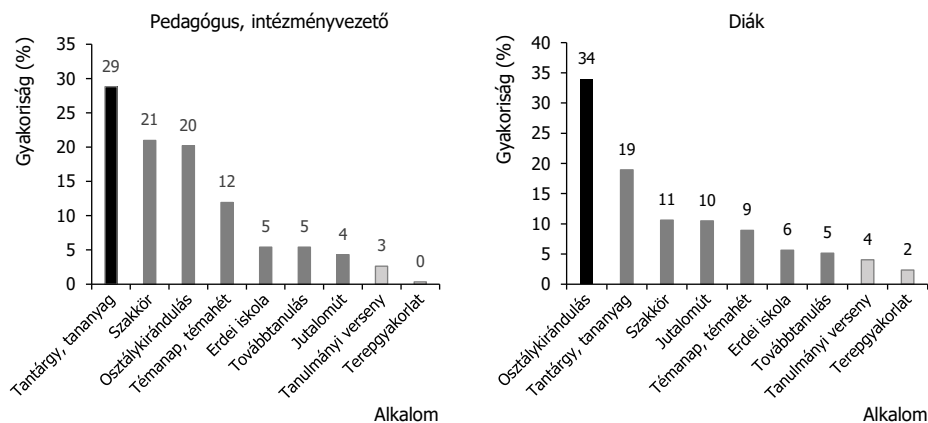
	SZ	K	M	Á	E	F	TŐ	GY	L	TK
Látogatás száma	2590	1965	2091	2081	1019	1045	1013	1001	827	741
Gyakoriság száma	6663	4321	3827	3419	1889	1596	1588	1412	1264	1202
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	69	36	61	25	25	28	13	12	24	61
Átlag	2,57	2,20	1,83	1,64	1,85	1,53	1,57	1,41	1,53	1,62
Szórás	3,03	2,39	2,31	1,53	1,86	1,48	1,22	0,93	1,57	3,33

Megjegyzés: SZ=színház, koncert; K=könyvtár, levéltár; M=múzeum, galéria; Á=állatkert, vadaspark, tropikárium; E=egyéb (a válaszadó által megadható szintér); F=füvészkert, botanikus kert, arborétum; TŐ= tanösvény, nemzeti park; GY=gyár, üzem; L=laboratórium; TK=tudományos központ.

A foglalkozás alkalma

A *Milyen alkalom kapcsán került sor a foglalkozásra/látogatásra?* kérdés megválaszolásához a kitöltőknek többszöri választási lehetőségük volt, tehát egyszerre több választ is bejelölhettek.

Az iskolán kívüli program szervezésének alkalmát illetően nagyobb az eltérés a pedagógusok és intézményvezetők, valamint a diákok véleménye között (3. ábra). A vezetőség és a tanárok úgy gondolják, hogy osztályaikat jellemzően egy adott tantárgy tananyagához kapcsolódóan viszik tantermen kívüli foglalkozásra, második szervezési okként a szakköröket vagy más szabadidős tevékenységeket, illetve az osztálykirándulásokat jelölték meg.

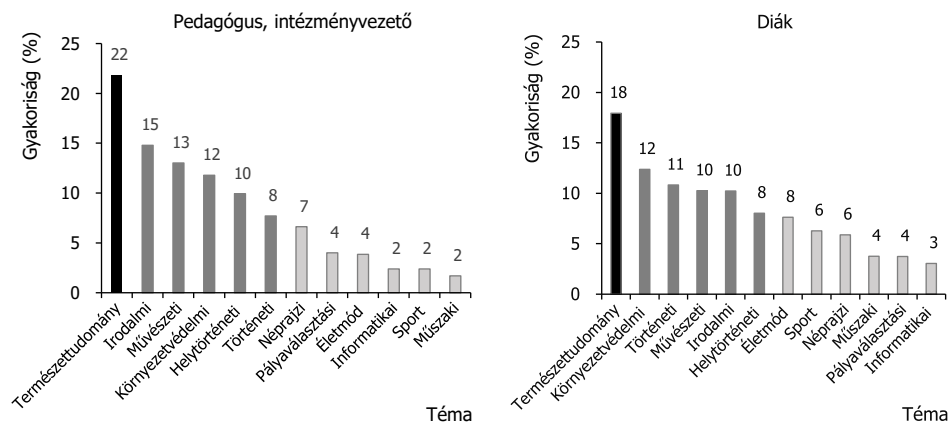


3. ábra
Az iskolán kívüli programok szervezésének oka

Ezzel szemben a tanulók úgy gondolják (3. ábra), hogy leggyakrabban az osztálykirándulások révén jutottak el iskolán kívülre, s az összes többi alkalom jóval leszakad ettől. Ugyanakkor, ha csak a sorrendet nézzük, a tananyaghoz kötődő foglalkozásokat említik második, a szakköri és egyéb szabadidős programként megvalósulókat harmadik leggyakoribbként, tehát az első három helyen ugyanazon okok sorakoznak mindkét részmintánál, csak eltérő arányban és sorrendben. A terepgyakorlaton és tanulmányi versenyen tett iskolán kívüli látogatások rangja szintén megegyezik a két részmintánál: e szinterek látogatása a legkevésbé jellemző az általános iskolások körében, de az erdei iskola és a továbbtanulási látogatás keretében zajló tantermen kívüli foglalkozások sem gyakoriak.

A foglalkozás témája

Az iskolán kívüli program témáját a *Milyen témában zajlott a foglalkozás/látogatás?* kérdéssel térképeztük fel, ahol a kitöltőknek szintén többszöri választási lehetőségük volt. Ez alapján a sorrendiségében három blokkot fedezhetünk fel, ha a két részmintát egymáshoz hasonlítjuk: a 4. ábrán látható, hogy a diagramok közül a legtöbb említéssel kimagaslanak a természettudományos foglalkozások. Ezt a sorrendjükben eltérő, de százalékos arányukban hasonló oszlopokat tartalmazó blokk követi: irodalmi, művészeti, környezetvédelmi, helytörténeti és történeti témákkal. Végül az említések alapján az utolsó helyeket foglalják el a néprajzi, pályaválasztási, életmóddal kapcsolatos, informatikai, sport és műszaki jellegű foglalkozások.



4. ábra
Az iskolán kívüli programok témája

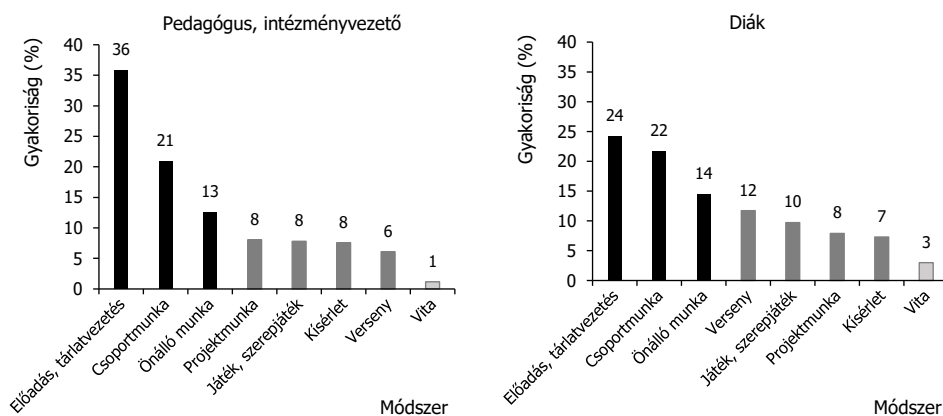
Ha az alaptanterv azon műveltségi és fejlesztési területeihez megfelelően viszonyítjuk az adatokat, ahol konkrét elvárásként megjelenik valamely külső helyszín látogatása (l. az *Elméleti háttér* című fejezetben), akkor mindkét rész minta esetében az ezen területekhez kapcsolódó témák dominálnak, tükrözve az ajánlásokat. Így például az *Ember és természet* műveltségi területhez kapcsolhatók a természettudományos és környezetvédelmi témák.

Az *Ember és társadalom* témái a történelmi, néprajzi és életmód lehetnek, a *Földünk-környezetünk* területhez közvetlenül a helytörténeti vagy életmód témák kapcsolhatók, a *Magyar nyelv és irodalomhoz* az irodalmi téma, a *Művészeti neveléshez* a művészeti téma rendelhető. E csoportosítás mentén ezeknek a témáknak az említése 10% fölötti (átlagosan 17%), míg az érintett műveltségi területekhez közvetlenül nem köthető témák ezektől lemaradva, 6% alatti említésekkel zárják a sort (átlagosan 3%).

Tanítási-tanulási módszerek

A kérdés (Milyen jellegű tanítási-tanulási módszerek domináltak az iskolán kívüli foglalkozáson/látogatáson?) megválaszolására a kitöltőknek ez esetben is többszöri választási lehetőségük volt.

Az intézményvezetők, pedagógusok és diákjaik véleménye legjobban az iskolán kívüli programokon domináló tanítási-tanulási módszerek előfordulásának sorrendjében egyezik, amit szintén az említések száma alapján számítottunk ki, és százalékos formában adtunk meg az 5. ábra összehasonlító diagramjain.



5. ábra
Tanítási-tanulási módszerek az iskolán kívüli programokon

E szerint az előadás és a tárlatvezetés a leggyakoribb módszer, amit a csoportmunka és az önálló munka követ. A vita a legritkábban alkalmazott oktatási módszer a tantermen kívüli programokon. A többi módszer, mint a projekt módszer; a szerepjáték és játék; a kísérlet, valamint a verseny a középmezőnybe került. A tanárok szerint a gyerekek szem-szövegéből passzív módszer (előadás és tárlatvezetés) egyértelműen a legjellemzőbb tevékenység az iskolán kívüli programokon, míg a diákoknál a többi módszerhez képest jóval

kisebb különbséggel lett ez az első helyezett. Ez igen pozitív eredmény, hiszen ha a kifejezetten aktív tanulási módszereket⁵ együttesen vizsgáljuk, dominanciájuk szembetűnő: a foglalkozásokon alkalmazott módszereknek több, mint kétharmada aktív tanulói közreműködést kívánt.

Az osztályok szintérlátogatása az iskola településtípusa szerint

Az iskolán kívüli programokon való részvétel és az iskola településtípusa (község, nagyközség, város, megyei jogú város, megyeszékhely, főváros) mint háttérváltozó közötti kapcsolat vizsgálatát varianciaanalízissel végeztük. Az ANOVA szignifikáns különbséget mutat a településtípusok iskolái között abban a tekintetben, hogy összesen hány szintert látogattak meg az adott félévben: $F(5, 4414)=54,16$, $p<0,001$ (a múzeumot és galériát, illetve a könyvtárat és levéltárat célzó foglalkozások számát nem befolyásolta a település típusa). A Levene-próba alapján jelentős különbséget kaptunk a hat rész minta szórási között ($F(5, 4414)=18,39$, $p<0,001$), így post-hoc Dunett T3-próbát végeztünk annak megállapítására, hogy mely rész csoportok között van jelentős különbség.

Az eredmények (5. táblázat) szerint egyértelműen azon iskolák osztályai jutottak el a legtöbb szintérre a kérdéses időszakban, amelyek megyei jogú városhoz tartoznak, ezután következnek a megyeszékhelyű iskolák osztályai. A legkevesebb szintérre a városi és községi iskolák osztályai jutottak el. Az adatok szerint a községi és a fővárosi, illetve a megyeszékhelyi és nagyközségi iskolák szintérlátogatásában nincs szignifikáns különbség, viszont a községi és a nagyközségi, valamint a fővárosi és a nagyközségi iskolák között számottevő a különbség, mindkét esetben a nagyközségi osztályok vettek részt több szintér foglalkozásain.

5. táblázat. Az osztályok településtípus szerinti eloszlása a szintérlátogatottság alapján

Településtípus	Sorszám	N	Átlag	Szórás	F	p	Csoportok közötti szignifikáns különbség
Község	1	976	3,21	1,72	54,16	{p<0,001}	[3]<[1]<[5]<[4] [1]<[2] [6]<[2]
Nagyközség	2	357	4,04	2,04			
Város	3	1411	2,91	1,59			
Magyei jogú város	4	93	4,42	1,45			
Magyeszékhely	5	1476	3,79	1,9			
Főváros	6	107	3,27	1,91			

⁵ Az aktív kategóriába a csoportmunkát, az önálló munkát, a versenyt, a játékot és szerepjátékot, a projekt munkát, valamint a vitát soroltuk, a passzív kategóriába az előadás és tárlatvezetés került. A kísérlet módszerét egyik csoportba sem soroltuk be, mivel a kérdőív nem különbözteti meg a tanári és tanulói kísérletet, ezért nem lehet egyértelműen eldönteni, hogy adott esetben melyikről volt szó.

Az iskolai és az iskolán kívüli programok iránti tanulói attitűdök

Mivel az adott iskola által szervezett programokról van szó, melyeknek általában tanulási céljuk is van, ezért feltételeztük, hogy a diákok iskola iránti attitűdje és az iskolán kívüli programok iránti általános attitűdje összefügg. Ennek kimutatására kétoldali Pearson-féle korrelációs próbát végeztünk, melynek eredménye szignifikáns kapcsolatot mutat ($r_s=0,32$, $p<0,001$). Azonban az iskolai attitűdök átlaga ($M=3,29$, $SD=1,08$) és az iskolán kívüli programok iránti attitűdök átlaga ($M=4,19$, $SD=1,06$) között szignifikáns a különbség ($t(4281)=-47,49$, $p<0,001$), ami azt jelenti, hogy az iskolán kívüli programokat jobban szeretik a diákok, mint iskolába járni.

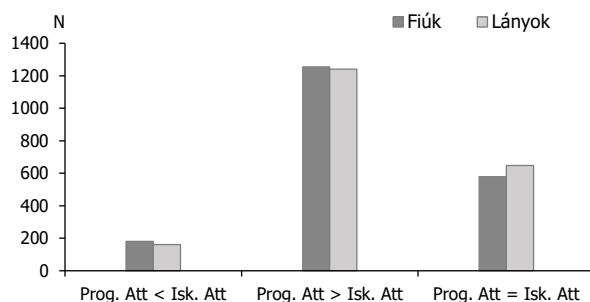
Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy ez a pozitív hozzáállás abban az esetben is fennáll-e, ha az adott program tanóra jellegű volt, tehát konkrét formális tanulás is történt, s nem csupán a kikapcsolódás, szórakozás volt a kirándulás célja. Ezért a következő elemzésben kizártuk azokat a programokat, amelyek osztálykirándulás, jutalomút, tanulmányi verseny vagy szakkör keretein belül valósultak meg. Természetesen egy osztálykirándulással összekötött iskolán kívüli programon is történhet szándékolt tanulás, konkrét célokkal, azonban a szakirodalom (Bárd, 2009; Hofstein & Rosenfeld, 1996; Tóthné Timár-Geng, 2009) azt mutatja, hogy az ilyen kirándulások alkalmával tett látogatások gyakran ad-hoc jellegűek, tanulási céljaik vagy nincsenek, vagy túl általánosak, így pedagógiai relevanciájuk csekély. Ezért funkciójuk szerint a szórakoztatás kategóriájába soroltuk őket, ugyanakkor valljuk, hogy a tanulás és szórakozás egy iskolai program során nem egymást kizáró tényezők. Épp ellenkezőleg: ismeretes, hogy az élmények és a szórakozás a tanulás hasznára lehetnek azáltal, hogy elmélyítik, tartósabbá és személyesebbé teszik az átélteket (Eshach, 2007; Hofstein & Rosenfeld, 1996). Ez azonban csak akkor lehetséges, ha a program kellőképpen kidolgozott, tervszerű, és tisztán megfogalmazott pedagógiai célokkal bír. Elemzésünkben tehát az osztálykirándulás keretében megvalósuló programok kizárása mellett döntöttünk, számolva a kockázattal, amit a szűkítés magában rejt. A megszorításokat követően az adott tantárgy tananyagához kapcsolódóan, a témnap, témahét keretében, a továbbtanulási látogatáson, az erdei iskola keretén belül vagy terepgyakorlaton megvalósuló programokhoz kapcsolódó attitűdöket vizsgáltuk⁶. A páros t-próba így is szignifikáns különbséget mutat (1. 6. táblázat) mind a teljes tanulói mintán, mind nem szerinti bontásban. Ez azt jelzi, hogy a tanulók szívesebben tanulnak iskolán kívül, mint tanteremben még akkor is, ha feltehetően nem csak a pusztán szórakozás a program célja.

⁶ A szűrés feltétele az volt, hogy ezen alkalmak közül a válaszadó legalább az egyiket megjelölte az adott program esetében. Amennyiben egy adott szintérrel kapcsolatban a szűrés feltételt képező alkalmak mellett a kizárt alkalmak valamelyike (vagy mindegyike) is megjelölésre került, természetesen benne maradt a szűrt mintában. A szűrt mintában szerepelhet az a szintér, amely kizárólag témaphoz vagy témahéthez kapcsolódóan valósult meg, de az is, amely osztálykirándulás keretében és adott tantárgy tananyagához kapcsolódóan valósult meg.

6. táblázat. Az iskola és a szűkített iskolán kívüli programok iránti tanulói attitűdök

Minta	N	Attitűd	Átlag	Szórás	t-próba	
					t	p
Összes tanuló	2911	iskolai	3,34	1,06	-41,07	<0,01
		iskolán kívüli program	4,26	1,00		
Fiúk	1331	iskolai	3,15	1,09	-27,91	<0,01
		iskolán kívüli program	4,16	1,08		
Lányok	1444	iskolai	3,53	0,97	-29,83	<0,01
		iskolán kívüli program	4,37	0,89		

Tovább árnyalja a képet, ha megnézzük, hogyan viszonyulnak egymáshoz a két tanulási helyszín megítélései, immár ismét a teljes tanulói mintát és az összes szinteret figyelembe véve. Habár a lányok attitűdjei a kétmintás t-próba alapján szignifikánsan magasabbak a fiúkénál az iskolai ($t(4361)=-12,21$, $p<0,001$) és az iskolán kívüli programok iránt is ($t(4109, 3987,94)=-6,73$, $p<0,001$), a 6. ábrából jól látható, hogy mind a lányok, mind a fiúk több, mint fele ítéli meg pozitívabban a tantermen kívüli foglalkozást az iskoláinál, és a másik két kategóriában is szinte azonosak a megoszlások. Az adatok szerint az összesen 4282 tanuló⁷ 61%-a szereti jobban az iskolán kívüli foglalkozásokat, látogatásokat, mint amennyire iskolába szeret járni, és csak 8%-uknál fordított a helyzet.



6. ábra

Az iskolai és iskolán kívüli programok iránti attitűdök viszonya

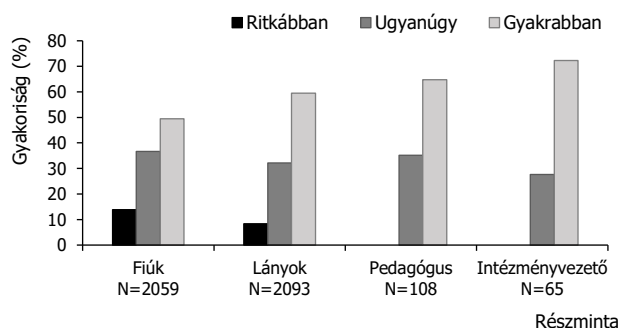
A diákok, pedagógusok és intézményvezetők iskolán kívüli programokon való részvételi szándéka

A 7. ábrán – igazolva az attitűdöket – a diákoknál hasonló eloszlást láthatunk, amikor arra a kérdésre válaszoltak, hogy az előző félévhez képest milyen gyakran szeretnének részt

⁷ Fiúk és lányok vegyesen, akik mind az iskolai, mind az iskolán kívüli programok iránti attitűdskálát kitöltötték.

venni iskolán kívüli foglalkozáson, látogatáson. Résztvételi szándékuk rendkívül pozitív: bár a lányok szignifikánsan gyakrabban szeretnék iskolán kívüli programon részt venni, mint a fiúk ($t(4150)=-7,4$, $p<0,001$), a lányok 92%-a, a fiúk 86%-a szeretne ugyanolyan sűrűn vagy gyakrabban eljutni tantermen kívüli foglalkozásra, mint az előző félévben.

A pedagógusok és intézményvezetők válasza még ennél is pozitívabb: közülük egy olyan kitöltő sem akadt, aki ritkábban venne részt ilyen programokon, kétharmaduk viszont gyakrabban. Ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy esetükben jóval kisebb a minta elemszáma, mint a diákoknál (l. 7. ábra), és az is valószínű, hogy óvatosabban, a (vélt) szociális elvárásnak megfelelően nyilatkoztak, még ha anonimitásuk a mérési azonosítóval történő belépéssel biztosítva is volt.



7. ábra

A diákok, pedagógusok és intézményvezetők iskolán kívüli programokon való részvételi szándéka az előző félévhez képest

Az iskolán kívüli programok megvalósulásának gátló tényezői

A részvételi kedv tehát mindhárom rész minta esetében igen pozitív, azonban egy iskolán kívüli program megvalósulása sok más tényezőtől is függ. Bárd Edit (2009) vonatkozó felmérése és a mindennapi gyakorlat alapján igyekeztünk a leggyakrabban említett, fő gátló tényezőkről megkérdezni a közvetlenül érintetteket: az intézményvezetőket és a pedagógusokat. Összesen öt lehetséges akadály esetében nyilatkozhattak arról, hogy gyakran (érték: 2), néha (érték: 1) vagy nem (érték: 0) okoz nekik gondot az iskolán kívül foglalkozások, látogatások szervezése.

A válaszok szerint a legnagyobb gátat kimagaslóan az anyagi feltételek biztosítása okozza ($M=1,75$, $SD=0,5$), de nagy problémát jelent az utazás megszervezése is ($M=1,31$, $SD=0,76$). A válaszok átlaga mindkét esetben azt mutatja, hogy ezek a tényezők a kitöltők nagy része szerint sokszor jelentenek nehézséget a szervezési folyamatokban, s ha a százalékos arányokra tekintünk a 7. táblázatban, akkor még egyértelműbben látszik a probléma: az anyagi feltételek biztosítása csak a válaszadók 3,5%-ánál nem okoz gondot. Problémás még ezen kívül a foglalkozás tanórai keretbe illesztése is ($M=0,87$, $SD=0,7$), de az előbbiekkal szemben itt már a „néha” kategória körül csoportosulnak jobban a válaszok.

7. táblázat. Az iskolán kívüli programok szervezésekor felmerülő problémák gyakorisági eloszlása

Akadályozó tényezők	Nem		Néha		Gyakran	
	N	%	N	%	N	%
Anyagi feltételek biztosítása	6	3,5	31	18,0	135	78,5
Közlekedés megszervezése	31	18,2	56	32,9	83	48,8
Tanórai keretbe illesztés	53	31,7	82	49,1	32	19,2
Információgyűjtés, tájékozódás	107	63,3	56	33,1	6	3,6
Kapcsolatfelvétel	136	81,4	30	18,0	1	0,6

A megadott szempontok közül az intézménnyel, létesítménnyel való kapcsolatfelvétel a legkevésbé problematikus az iskolák számára ($M=0,19$, $SD=0,41$): a 167 válaszadóból csak egy fő jelölte gyakori, illetve 30 néha előforduló gondnak. A lehetőségekről való tájékozódás, információgyűjtés a 0,5 alatti átlagával ($M=0,40$, $SD=0,56$) szintén nem tűnik jelentős akadálnak, azonban info-kommunikációs korszakunkban az a tény, hogy a válaszadók több, mint egyharmadának időnként gondot okoz a lehetőségekről való tájékozódás, mégiscsak kommunikációs hibát, elakadást jelez a kereslet-kínálat viszonylatában.

A nevelő- és oktatómunkát segítő alkalmazottak szerepe az iskolán kívüli foglalkozások szervezésében

Az iskolák csak nagyon kis részében vannak jelen azon segítő alkalmazottak, akik foglalkoztatása hatással bírhat az iskolán kívüli programok szervezésére. Ez alól egyedüli kivételt jelent a könyvtárosi munkakör: 60 iskolában foglalkoztatnak ilyen munkatársat rész munkaidőben vagy főállásban. Laboráns kollégát csak egy iskola foglalkoztat rész munkaidőben, múzeumpedagógus két iskolában dolgozik, viszont ott főállásban, szabadidőszervezőt hat iskolában foglalkoztatnak rész munkaidőben. A segítő alkalmazottak iskolai jelenlétét dichotóm értékekké alakítva (nincs=0, rész munkaidőben vagy főállásban=1), majd az iskola OM és telephely azonosítója alapján háttérváltozóként a diákokhoz rendelve megvizsgáltuk, vajon foglalkoztatásuk hatással van-e arra, hogy összesen hány színteret látogattak meg az elmúlt félévben a tanulók.

A 8. táblázat a szignifikánsan befolyásoló alkalmazottak adatait összegzi. Azon iskolák tanulói, ahol foglalkoztatnak könyvtárost vagy múzeumpedagógust, több helyszínre jutottak el, mint azok, ahol nem dolgoznak ilyen alkalmazottak.

A szociálpedagógus, iskolapszichológus, valamint gyermek- és ifjúságvédelmi felügyelő esetében a helyzet fordított: éppen ott vettek részt több foglalkozásán a tanulók, ahol nem dolgoznak ilyen segítő munkatársak. Ennek oka feltehetően az, hogy a gyermek- és

családsegítő alkalmazottak azon iskolákban vannak elsősorban jelen, amelyekbe több hátrányos helyzetű tanuló jár, vagy nehezebbek a feltételek, ezért az iskolán kívüli programokhoz szükséges anyagi feltétel biztosítása nagyobb nehézséggel jár. Azonban a rendelkezésre álló adatok alapján ezt nem tudjuk eldönteni.

8. táblázat. A pedagógiai munkát segítő alkalmazottak hatása az iskolán kívüli programokon való tanulói részvételre

Alkalmazott	Foglalkoztatás/iskola	N	Átlag	Szórás	t-próba	
					t	p
Könyvtáros	nincs	1115	3,41	1,83	-3,01	<0,01
	van (rész*: 31, fő*: 29)	2086	3,62	1,87		
Múzeumpedagógus	nincs	3063	3,52	1,85	-3,66	<0,01
	van (fő*: 2)	138	4,14	1,96		
Szociálpedagógus	nincs	3019	3,57	1,87	3,56	<0,01
	van (rész*: 2, fő*: 2)	182	3,12	1,66		
Iskolapszichológus	nincs	2029	3,61	1,89	2,54	<0,05
	van (rész*: 22, fő*: 6)	1172	3,44	1,79		
Gyermek- és ifjúságvédelmi felügyelő	nincs	2387	3,69	1,92	8,26	<0,01
	van (rész*: 31, fő*: 6)	814	3,13	1,60		

Megjegyzés: * rész = részmunkaidőben, fő = főállásban

A kétmintás t-próba eredményei szerint a könyvtárosok és a múzeumpedagógusok iskolai foglalkoztatottsága általában véve is serkentő az iskolán kívüli programokon való részvételre, függetlenül annak helyszínétől, azonban feltételeztük, hogy ez a hatás a hozzájuk kapcsolható szintér látogatottságának gyakoriságában közvetlenül is érezhető. Ezért újabb elemzést végeztünk, ezúttal viszont a múzeum, galéria és a könyvtár, levéltár átlagos félévi látogatottságának gyakoriságát hasonlítottuk össze. Hipotézisünknek megfelelően azon iskolák tanulói, ahol múzeumpedagógus vagy könyvtáros segíti a pedagógiai munkát, szignifikánsan többször látogattak el az adott szinterekre a kérdéses félévben, mint társaik (l. 9. táblázat).

9. táblázat. A múzeumpedagógusok és könyvtárosok iskolai foglalkoztatottságának hatása a múzeumok, galériák, illetve könyvtárak és levéltárak látogatottságának gyakoriságára⁸

Alkalmazott	Foglalkoztatás	N	Átlag	Szórás	t-próba	
					t	p
Múzeumpedagógus	nincs	1484	1,82	2,15	-5,66	<0,01
	van	63	3,57	5,84		
Könyvtáros	nincs	486	1,88	1,92	-3,23	<0,01
	van	1107	2,25	2,17		

Összegzés

Az önkéntes jelentkezésen alapuló mintavételi eljárás miatt az empirikus adatokra épülő következtetések csak körültekintéssel vonatkoztathatók az országos helyzetre, ugyanakkor rámutatnak a tantermen kívüli iskolai foglalkozások használati módjában kirajzolódó tendenciákra, erősségekre és problémákra.

Az adatok azt jelzik, hogy az iskolán kívüli programokon való általános iskolai részvétel nem integrálódott szervesen az oktatásba. Bár a mérésben részt vevő tanulók nagy része az adott félév alatt 2-3 helyszínre is eljutott iskolai osztályával, ezek inkább egyszeri, semmint rendszeres látogatások – többségükben osztálykirándulások – voltak.

Kutatásunk szerint a tantermen kívüli általános iskolai foglalkozások szervezésének gyakorlata a vizsgált iskolákban követi a bevezetőben említett törvényi szabályozást és a Nemzeti alaptantervben (2012) foglaltakat, azonban ezen programok száma és helyszíne többnyire meg is állt az előírt minimumnál. Ezen a szinten felül az iskolákon, s azon belül főként a pedagógusokon múlik, hogy a tanulók eljutnak-e, és ha igen, milyen formában és rendszerességgel iskolán kívüli foglalkozásokra.

Más országokkal összehasonlítva a hazai helyzetet, például Dániában sincs részletesebb törvényi előírás az iskolán kívüli programok szervezésére, mint nálunk. A nemzeti tantervük általános célkitűzésként közvetve, bizonyos tantárgyak tanításánál (pl. biológia, földrajz, testnevelés) közvetlenül is javasolja e tanulási módot (Bentsen, 2012), hasonlóan a mi Nemzeti alaptantervünkben foglaltakhoz. Azonban míg nálunk kivételes, évi néhány alkalommal megvalósuló esemény a tantermen kívüli tanóra, valamint bejáratott gyakorlat és átfogó módszertani ajánlás nélküli, egyéni kezdeményezésnek tekinthető, addig egyre több dán iskolában heti-kétheti rendszerességű, országos méreteket öltő programokról van

⁸ A 7. és 8. táblázat tanulói elemszámainak eltérését az okozza, hogy a 7. táblázatban a mérés tárgyát képező 10 helyszínre vonatkozóan tettük fel a kérdést, miszerint részt vett-e a tanuló osztályával vagy iskolai csoportjával az adott szintereken zajló foglalkozáson; míg a 8. táblázatban csak a múzeumokba és galériákba, illetve a könyvtárakba és levéltárakba tett látogatásokra kérdeztünk rá.

szó. Mivel az iskolán kívüli tanulással kapcsolatos részletesebb tantervi kidolgozottság a skandináv országokra se jellemző, indokolt volt az iskolán kívüli programok iránti hozzáállás vizsgálata, amivel a különbség okát kívántuk feltárni.

A tantermen kívüli programok iránti tanulói attitűdök értéke kifejezetten magas. A tanulók, pedagógusok és intézményvezetők döntő többsége szívesen részt venne gyakrabban is hasonló programokon. Mindez arra utal, hogy nem az iskolák hozzáállásában vagy negatív tapasztalataiban kell keresnünk a csupán rendszertelenül, alkalmi jelleggel történő megvalósulás okát. Az intézményvezetők és pedagógusok válaszai alapján a probléma leginkább az anyagi háttér biztosításában, illetve a zsúfolt tantervben rejlik (hasonlóan a skót helyzethez, l. Christie et al., 2014), amibe nehéz beilleszteni az iskola falain túli programokat. Ez a Nemzeti alaptanterv alkalmazásáról szóló kormányrendelet⁹ fényében különösen elgondolkodtató eredmény, hiszen a dokumentum szerint a tanórák csak abban az esetben szervezhetők meg az iskola falain kívül, ha ingyenességük biztosított, és bevonásukkal a maximális napi órakeretet nem lépik túl. E két szempont betartása – ahogyan azt az eredmények is mutatják – egyértelműen a legnagyobb akadályt képezi az iskolán kívüli foglalkozások szervezésénél, főleg az olyan kisvárosi, községi iskolák esetében, ahol nagyobb távolságot kell megtenni egy-egy tanulási szintér eléréséhez. A napi óraszám maximálása miatt a pedagógusokra túl nagy terhet róna a rendszeres iskolán kívüli programon való részvétel, hiszen a többi kollégát és a feszes tanmenetet is érintő órarendi átszervezésekre lenne szükség a megvalósuláshoz. Mindez megmagyarázza azt a tényt, hogy az iskolán kívüli foglalkozások nagy részére miért osztálykirándulás és szakkör alkalmával kerül sor.

Bár a tanulók féléves tapasztalata szerint a legtöbb iskolán kívüli program osztálykirándulás során valósult meg, a pedagógusok és intézményvezetők ezt csak a harmadik szervező okként jelölték meg, szerintük többségében a tantárgy tananyagához kapcsolódó információszerzés volt a látogatások célja. A tanulók második leggyakoribb szervezési indokként szintén a tantárgyhoz kapcsolódást jelölték, azonban jóval kisebb arányban, és az osztálykiránduláshoz képest lemaradva. A részminták közötti különbség eredhet abból is, hogy az iskolán kívüli programok pedagógiai céljai nem feltétlenül explicitek a tanulók számára, ezért elsősorban kirándulásként élük meg a látogatást, és nem ismerik fel annak tantárgyi kapcsolatait. A tanulás informálisan is megtörténhet. Azonban, ha azt is figyelembe vesszük, hogy az előadás és a tárlatvezetés dominált az osztálykirándulások során tett látogatásokon, akkor valószínűbb, hogy a tanárok és intézményvezetők által oly fontosnak tartott tantárgyi relevancia elsikkadt.

Ez a probléma megelőzhető, ha az osztálykirándulásokon megvalósuló intézménylátogatásokat úgy választjuk meg, hogy a jelen lévő kísérő pedagógusok a színtérhez köthető diszciplínák szaktanárai, akik a programot megelőzően célorientáltan felkészítik a tanulókat, és menet közben irányítják diákjaik figyelmét az elsajátítandó ismereteknek megfelelően. A kívánt pedagógiai célok eléréséhez nagy szükség van a tantermen kívüli foglal-

⁹ 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (2012). *Magyar Közlöny*, (66), 10635–10847.

kozást követő, összegző és lezáró iskolai foglalkozásra is (Eshach, 2007), ahol a diákoknak a szaktanár irányításával lehetőségük adódik a tapasztalatok megbeszélésére, feldolgozására, és ezáltal az ismeretek tantárgyi beépítésére.

Az anyagi és órarendi problémákon kívül a közlekedés megszervezése és az információgyűjtés is nehezítik a részvételt az intézményvezetők és pedagógusok véleménye szerint. Az iskolán kívüli programokat kínáló intézményekkel, létesítményekkel való kommunikációt nagyban segítené, ha az ebben élen járó országokhoz hasonlóan (pl. Egyesült Királyság, Dánia, Kanada) létrejönnének olyan iskolán kívüli tanulócentrumok, szervezetek, melyek összefogva a kínálat adta lehetőségeket, konkrét programokat, helyszíneket és szakmai, módszertani segítséget, fórumot nyújthatnának az érdeklődő iskolák, szülők és gyerekek számára, illetve pályázatok, civil és központi források révén az anyagi támogatás is realizálható lenne. A pénzügyi akadályokat tovább lehetne mérsékelni olyan, az iskolához közeli, természetes környezeti tényezők gyakoribb kihasználásával, mint például a vízpartok, parkok, erdők, tanösvények, vagy az iskolai kertek és udvarok, melyek nemcsak a természettudományos, hanem bármely más tantárgy tananyagához, ismereteihez köthető tanulási lehetőséget biztosítanak.

Mivel kutatásunk eredményei összhangban vannak az alaptanterv ajánlásaival mind az iskolán kívüli látogatások számát, mind azok helyszínét és témáját tekintve, az általános iskolai tanulók, tanárok és intézményvezetők elvárásaihoz igazodó, rendszeresebb és szélesebb körű tantermen kívüli programok megvalósulásához tantervi átdolgozásra lenne szükség, nagyobb hangsúlyt fektetve erre a tanulási módra. Az oktatáspolitikai támogatás erejét bizonyítja például a skót kormány konkrétan, egyértelműbben megfogalmazott elvárása az iskolán kívüli tanulásról, aminek azonnali pozitív hatását a pedagógiai gyakorlatra Christie és munkatársai (2014) összehasonlító kutatásukban kimutatták. A *Curriculum for Excellence through Outdoor Learning* [Kiválóság Tanterve a Kültéri Tanulás Által] (Learning and Teaching Scotland, 2010), valamint a *General Teaching Council Scotland Professional Standards* [Skót Általános Oktatási Tanács Szakmai Előírásai] (General Teaching Council Scotland, n.d.) előírják stb., hogy a skót közoktatásnak biztosítania kell a rendszeres, tervezett és minőségi iskolán kívüli tapasztalatokat minden tanuló számára, továbbá kimondják, hogy az iskolán kívüli tanulást a formális oktatás részeként kell értelmezni.

Összességében az eredmények alapján azt látjuk, hogy mind a tanárok és intézményvezetők, mind a diákok igen pozitívan nyilatkoztak a tantermen kívüli foglalkozásokról, és szívesen vennének részt hasonló programokon a jövőben is. Ennek ellenére az osztályok csak ritkán, alkalomszerűen jutnak el a tanterem falain kívül szervezett programokra, melyek ráadásul sokszor passzív színtérlátogatásként valósulnak meg – ez sajnos csekély pedagógiai értékkel bír. A tanárok és intézményvezetők által fő gátként megjelölt problémák kiküszöbölésével és kellő oktatáspolitikai támogatottsággal az iskolán kívüli tanulás hatékony kiegészítője lehetne a tantermi oktatásnak.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-ÚNKP-16-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

Irodalom

- Bárd, E. (2009). Országos felmérés az iskolák múzeumhasználatáról. In T. Vásárhelyi (Ed.), *Múzeum és iskola 2009. Múzeumok a közoktatás szolgálatában. Kutatási jelentés* (pp. 40–51). Szentendre: SZNM Múzeumi Oktatási és Képzési Központ.
- Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind, L., & Bentsen, P. (2016). Increased provision of udeskole in Danish schools: An updated national population survey. *Urban Forestry & Urban Greening*, 20, 277–281. doi: [10.1016/j.ufug.2016.09.012](https://doi.org/10.1016/j.ufug.2016.09.012)
- Bentsen, P. (2012). *The Concept of udeskole in Danish schools* [PDF document]. Retrieved from <https://ioern.files.wordpress.com/2012/04/denmark1.pdf>.
- Bentsen, P., Jensen, F. S., Mygind, E., & Randrup, T. B. (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, 9(3), 235–243. doi: [10.1016/j.ufug.2010.02.001](https://doi.org/10.1016/j.ufug.2010.02.001)
- Braund, M., & Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1373–1388. doi: [10.1080/09500690500498419](https://doi.org/10.1080/09500690500498419)
- Christie, B., Beames, S., Higgins, P., Nicol, R., & Ross, H. (2014). Outdoor education provision in Scottish schools. *Scottish Educational Review*, 46(1), 48–64.
- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Demirci Güler, M. P., & Afacan, Ö. (2013). The impact of field trips on attitudes and behaviours related to sustainable environmental education. *World Applied Sciences Journal*, 23(8), 1100–1105.
- Dettweiler, U., Ünlü, A., Lauterbach, G., Becker, C., & Gschrey, B. (2015). Investigating the motivational behavior of pupils during outdoor science teaching within self-determination theory. *Frontiers in Psychology*, 6(125), 1–16. doi: [10.3389/fpsyg.2015.00125](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00125)
- Elekházy, N. (2009). *Erdei iskolák Magyarországon – elemzés* [PDF document]. Retrieved from http://www.parlament.hu/biz38/korb/dok/erdei_iskola.pdf.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190. doi: [10.1007/s10956-006-9027-1](https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1)
- Fägerstam, E. (2012). *Space and place. Perspectives on outdoor teaching and learning*. Linköping: Department of Behavioural Sciences and Learning.
- Fägerstam, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 56–75. doi: [10.1080/14729679.2011.647432](https://doi.org/10.1080/14729679.2011.647432)
- Falk, J. H. (1983). Time and behavior as predictors of learning. *Science Education*, 67(2), 267–276. doi: [10.1002/sce.3730670214](https://doi.org/10.1002/sce.3730670214)
- Fűz, N. (2014a). Az iskolán kívüli színterek pedagógiai célú vizsgálata általános iskolák körében – Pilot vizsgálat. *Új Kép: Pedagógusok és Szülők Folyóirata*, 16(1–4), 45–56.
- Fűz, N. (2014b). The pedagogical use of out-of-school learning places survey: Presentation of an instrument. In E. Korom & A. Pásztor (Eds.), *PÉK 2014: XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program, Előadásösszefoglalók* (pp. 138). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- General Teaching Council Scotland (n.d.). *The general teaching council scotland professional standards* [webpage]. Retrieved from <http://www.gtcs.org.uk/standards/>
- Hartmeyer, R. D., & Mygind, E. (2016). A retrospective study of social relations in a Danish primary school class taught in 'udeskole'. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 78–89. doi: [10.1080/14729679.2015.1086659](https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1086659)
- Higgins, P. (2002). Outdoor education in Scotland. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2(2), 149–168. doi: [10.1080/14729670285200261](https://doi.org/10.1080/14729670285200261)

- Hofstein, A., & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28(1), 87–112. doi: [10.1080/03057269608560085](https://doi.org/10.1080/03057269608560085)
- Jordet, A. N. (2009). What is outdoor learning? In *OUTLiNES – Outdoor Learning in Elementary Schools – from grassroot to curriculum in teacher education. Didactic Manual* [PDF document]. Retrieved from http://www.outdooreducation.dk/files/Guidelines%20to%20a%20Foundation%20Course_20061113_lille2.pdf
- Learning and Teaching Scotland (2010). *Curriculum for excellence through outdoor learning* [PDF document]. Retrieved from <https://education.gov.scot/Documents/cfe-through-outdoor-learning.pdf>.
- Molnár, G. (2015). A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. *Génius Műhely Kiadványok*, (2), 16–29.
- Molnár, G., & Csapó, B. (2013). Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. In K. Józsa & J. B. Fejes (Eds.), *XI. Pedagógiai értékelési konferencia. Program. Előadás-összefoglalók* (p. 82). Szeged: Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Nahalka, I. (2003). *Túl a falakon*. Budapest: Gondolat Kiadói kör.
- Nazier, G. L. (1993). Science and engineering professors: Why did they choose science as a career? *School Science and Mathematics*, 93(6), 321–324. doi: [10.1111/j.1949-8594.1993.tb12253.x](https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1993.tb12253.x)
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C.R., Schneller, M.B., Schipperijn, J., Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16(1), 1–15. doi: [10.1186/s12889-016-3780-8](https://doi.org/10.1186/s12889-016-3780-8)
- Orion, N., & Hofstein, A. (1991). The measurement of students' attitudes towards scientific field trips. *Science Education*, 75(5), 513–523. doi: [10.1002/sce.3730750503](https://doi.org/10.1002/sce.3730750503)
- Philip, A. S. (2007). *Residential outdoor education in Scotland* Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/309/1/Residential%20Outdoor%20Education%20in%20Scotland.pdf>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. London: UK: National Foundation for Educational Research and King's College.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. & Hemmo, V. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe* [PDF document]. Retrieved from http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf.
- Rudmann, C. L. (1994). A review of the use and implementation of science field trips. *School Science and Mathematics*, 94(3), 138–141. doi: [10.1111/j.1949-8594.1994.tb15640.x](https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1994.tb15640.x)
- Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N., & Dahlgren, L. O. (2007). The distinctive nature and potential of outdoor education from a teachers' perspective: An intervention study of teachers in school. *Didaktisk Tidskrift*, 16, 89–106.
- Tóthné Timár-Geng, C. (2009). Múzeumok és iskolák kapcsolatának elméleti alapjai. In I. Bereczki, & Sággy, I. (Eds.), *Pedagógus képzők képzése: Múzeumok közoktatási hasznosítása* (pp. 4–12). Szentendre: Múzeumiskola 3. SZNM Múzeumi Oktatási és Képzési Központ.
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards, *Education 3–13*, 39(1), 65–82. doi: [10.1080/03004270903206141](https://doi.org/10.1080/03004270903206141)
- Waite, S., Bølling, M., & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears? A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English forest schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868–892. doi: [10.1080/13504622.2015.1075193](https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1075193)

Fűz Nóra

ABSTRACT

OUT-OF-SCHOOL LEARNING IN PRIMARY EDUCATION

Nóra Fűz

In recent decades, out-of-school learning has received increasing attention among teachers, researchers and education experts throughout the world. Out-of-school learning places are characterised by a more life-like and experience-rich environment than the classroom, allowing them to render abstract science knowledge more accessible to students and thus to aid them in achieving a deeper understanding of the material and to apply that knowledge to everyday life. Several international research projects have shown that these programmes exert a positive effect on students' interest in science and learning motivation while also supporting a choice of career in science. In Hungary, however, we know little about the prevalence, quality and effectiveness of school-organised out-of-school activities. This large-scale survey with data from a total of 4,861 respondents therefore focuses on identifying the parameters of out-of-school learning programmes run by primary schools. These parameters include the specific out-of-school learning places they attend, the frequency of and motivation for attendance and the methods of instruction used during these activities. I also wanted to find out about teacher and student attitudes towards out-of-school learning and whether there were any obstacles to these programmes that schools had to overcome and, if so, what these obstacles were as well as how much difficulty they presented. Two versions of an online questionnaire (one for headmasters and teachers and another for students) were sent to participating schools via the eDia (Electronic Diagnostic Assessment) platform. The results from the online survey indicate that primary schools follow the Hungarian National Core Curriculum recommendations on out-of-school learning programmes, but such programmes only take place sporadically. Indeed, out-of-school learning cannot be considered a regular form of learning in Hungary even though the great majority of both teachers and students would be happy to participate in such activities with increased frequency. The teachers' and headmasters' responses suggest that the main reasons for the low prevalence of these programmes are difficulties with financial arrangements and the problem of fitting the programmes into the syllabus and weekly class schedule.

Magyar Pedagógia, 117(2). 197–220. (2017)
DOI: 10.17670/MPed.2017.2.197

Levelezési cím / Address for correspondence: Fűz Nóra, Szegedi Tudományegyetem Nevelés-tudományi Doktori Iskola. H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.