

Imre Nóra – Török Balázs – Révész László

Eszterházy Károly Egyetem

A házi feladat szerepe a tanulási környezet alakításában

A Komplex Alapprogram fejlesztési tapasztalatai

Tanulmányunk egyrészt bemutatja, hogy az iskolai házi feladat témakörével foglalkozó nemzetközi szakirodalom milyen koncepciók mentén vizsgálja a házi feladat szerepét az tanulói eredményesség növelése, illetve az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Másrészt felvázoljuk, hogy a házi feladat kérdésköre hogyan jelenik meg a tanórán kívüli tanulás összefüggésében, valamint az otthon és az iskola viszonyrendszerében. A házi feladat iskolai tanulási környezetbe illesztését elsősorban az oktatási intézmények délutáni időszervezésének figyelembevétele, az ismeretek elmélyítését célzó tanórán kívüli feladatadás gyakorlata, valamint az otthoni tanulási környezet szerepe alapján tekintettük át. A Komplex Alapprogramban részt vevő általános iskolákban a házi feladat szerepére irányuló kutatásunk lehetővé tette, hogy feltárjuk az intézményvezetők, a pedagógusok és a szülők véleményét a házi feladat jelentőségéről, szerepéről, szankcionálásáról. Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy a Komplex Alapprogram házi feladat eltörlésére irányuló javaslata elindította és/vagy felerősítette a közös gondolkodást a házi feladat adásának gyakorlatáról. Kutatási szempontból érdekes helyzet adódott, ugyanis az intézmények olyan pedagógiai ajánlásokkal találkoztak, melyek követése vagy éppen korrekciója érdekében meg kellett erősíteniük, vagy esetenként ki kellett dolgozniuk szakmai álláspontjukat. Tanulmányunkban többek között bemutatjuk az intézmények eltérő reakcióit a pedagógiai módszertani fejlesztési program házi feladat adást érintő ajánlásaira.

Bevezetés

A házi feladat tanulási környezetbe integrálása a hazai szakirodalomban periférikus tématerületnek látszik. A házi feladat szerepével foglalkozó elemzések többnyire olyan mindennapos, bevált pedagógiai gyakorlatnak tekintik, amelynek nincsenek érdemi kapcsolódási pontjai más tématerületek, szakpolitikai megfontolások, vagy akár tudományos elemzések irányában. A témát érintő hazai szakirodalom felveti a házi feladatra fordított idő és a tanulói eredményesség kapcsolatát, de többnyire nem

foglalkozik a házi feladat szerepével a tanórán kívüli tanulás kontextusában (Falus, 1998; Mihály, 2003; Imre és mtsai, 2015b; Márton, 2019). Az angol nyelven elérhető szakirodalomban több olyan tudományos elemzést találunk, melyek a házi feladatban a tanulmányi eredményesség növelésének egyik eszközét látják (Cooper és mtsai, 2001b; Cooper és mtsai, 2006a; Eilam, 2001). A témakör tágabb összefüggéseit vizsgáló kutatók a házi feladat szerepét az esélyegyenlőtlenség kontextusában vizsgálják, felhívva a figyelmet arra, hogy a különböző társadalmi háttérű tanulók eltérő erőforrásokkal rendelkeznek az otthoni tanulástámogatás tekintetében (Epstein és Voorhis, 2001; Bempechat és mtsai, 2011a), vagy hogy az alapfokú oktatásban az esélyek kiegyenlítése miként lehetséges a délutáni időszáv kihasználása révén (Cosden és mtsai, 2004b; Cummings és mtsai, 2007; Cummings és mtsai, 2011). Ezenfelül az elmúlt évtizedben a nemzetközi szakmai diskurzusban előtérbe került a tanulási környezet minősége (OECD, 2010; Lippman, 2010; OECD, 2017b) és a tanulói jóllét kérdése (OECD, 2016–2017, 2017a) a tanulói eredményesség összefüggésében.

Tanulmányunkban egyrészt oktatásszociológiai nézőpontból közelítünk a házi feladat témaköréhez, másrészt az országos jelentőségű Komplex Alaprogram megvalósítása során adódott tapasztalatok alapján vizsgáljuk meg a házi feladat pedagógiai gyakorlatba integrálásának kérdéskörét. A későbbiekben felvázoljuk azokat a rendszerszintű tényezőket, melyek meghatározzák a házi feladat oktatási integrációját, emellett bemutatjuk, hogy a házi feladat tématerület mely alapelvek mentén került be az angolszász szakpolitikai diskurzusokba. A tanulmány vázolja, hogy az atlanti oktatási rendszerek típusába sorolható országokban (Kozma, 2006) milyen törekvések figyelhetők meg – a házi feladathoz kapcsolódva – az eredményesség növelése, illetve az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Emellett bemutatjuk, hogy a házi feladat mint a tanórán kívüli tanulás egyik fontos formája hogyan jelenik meg a tanulók délutáni időszájában, milyen kapcsolódási pontok érzékelhetők az iskola és az otthon viszonyrendszerében. Ezenfelül említést teszünk a házi feladat lehetséges hasznosulásáról, előnyeiről és hátrányairól.

A házi feladat oktatási szerepe érinti az iskolák délutáni időszájban kialakított tevékenység-szervezését (pl. napközi, tanulószoba) és az otthoni tanulástámogatás eltérő lehetőségeit is. Elemzésünk során bemutatjuk azokat az intézményi szintű megoldásokat, melyeket a Komplex Alaprogram kipróbálási szakaszában részt vevő intézmények valósítottak meg a program ajánlására reagálva.¹ Az intézményvezetői és a pedagógusi visszajelzések mellett beszámolunk azokról a szülői véleményekről és tapasztalatokról, melyek a házi feladat kérdéskörét érintik.

Tanulmányunk célja kettős: egyrészt bemutatja a házi feladat rendszerszintű kontextusát, másrészt egy konkrét pedagógiai-fejlesztési program vonatkozásában tárja fel a házi feladathoz kapcsolódó intézményvezetői, pedagógusi és szülői attitűdöket, nézeteket és tapasztalatokat. Ez utóbbi témakör hasznos lehet mindazon fejlesztési programok megvalósítói számára, akik a pedagógusok gyakorlatát olyan rutinizált területen kívánják alakítani, mint a házi feladat szokásrendje.

Tanulói eredményesség, a tanulói jóllét és a tanulási környezet minőségének összefüggése a házi feladat kontextusában

Az elmúlt évtizedekben – elsősorban az angolszász országokban – oktatáskutatók és szakpolitikusok, intézményvezetők, pedagógusok és szülők vitáztak a házi feladat hasznosságáról, előnyeiről és hátrányairól. Több kutatás számolt be az ezzel kapcsolatos eredményekről, a házi feladat iskolai teljesítményre gyakorolt hatásáról (Cooper és Valentine, 2001; Cooper és mtsai, 2001b; Cooper és mtsai, 2006a; Bempechat, 2004b; Hoover-Dempsey és mtsai, 2001; Bempechat és mtsai, 2011b). Az Egyesült Államok

oktatáspolitikája az ezredforduló éveiben tette szakmai diskurzus tárgyává a házi feladattal kapcsolatos szakpolitikákat, gyakorlatokat. Többek között azért, mert ekkor került előtérbe az esélyegyenlőség és az eredményesség kérdése, illetve e két oktatáspolitikai cél közötti kapcsolat. Az oktatás minőségének előmozdítására tett stratégiai lépések egyik fő célja éppen az volt, hogy a tanulói eredményességet növeljék (No Child Left Behind, 2002), s ennek érdekében bevonják a szülőket a tanulásszervezésbe, akár éppen a házi feladat elkészítésének támogatásán keresztül (Folkard, 2007).

A házi feladattal² kapcsolatos amerikai vizsgálatok egyik fő célja az volt, hogy a mindennapos pedagógiai gyakorlat irányítóit és a szakpolitikai döntéshozókat informálják a tanulók házi feladatot érintő optimális terhelési szintjéről, figyelembe véve a tanulmányi teljesítmények növelésének célkitűzését. Egy másik kutatási cél az volt, hogy segítsék a szülőknek megtalálni a megfelelő arányokat a házi feladat elkészítése és a harmonikus családi élet vezetése között (Cooper és mtsai, 2006a. 3.). A vizsgálatok eredményeként kimutatták, hogy az általános iskolákban a házi feladatok és a teszteredmények között kismértékű a korreláció, de a középiskolák esetében a két változó közötti kapcsolat pozitív és erősebb az előbbinél (Cooper és mtsai, 2001a). A kutatók többféle magyarázatot találtak a jelenség okainak feltárására. Az egyik, hogy a fiatalabb korosztály az iskolában valószínűleg hosszabb idő alatt végzi el a kiadott feladatokat, mivel a figyelmének fenntartása és fókuszálása korlátozottabb. Másrészt az általános iskolai tanulók tanulási készségei, tanulásmódszertani tudása alacsonyabb szinten áll, és az időbeosztásuk is bizonytalanabb. S végül kevésbé képesek figyelmen kívül hagyni a külső környezet befolyásait, ezért kevésbé hatékony náluk az otthoni tanulás (Cooper és mtsai, 2001b. 182.; Cooper és Valentine, 2001). Ezt követően egy szintetizáló munka (metaanalízis) eredményeként a házi feladat témakörében vizsgálódó kutatócsoport alátámasztotta a korábbi kutatási eredmények megállapításait, miszerint a házi feladat elkészítése pozitív összefüggést mutat az eredményességgel (Cooper és mtsai, 2006b. 48.). A felmérések a 7-12. évfolyamos diákok esetében mutattak ki szorosabb összefüggést. Ezenfelül a kutatók jelezték, hogy

A matematika kompetenciát fókuszba helyező 2012-es PISA vizsgálat adatai szerint iskolai szinten összefüggések mutathatók ki a tanulók – iskolában és iskolán kívül – tanulással eltöltött időtartama és a tanulói teljesítmények között. Az oktatási rendszer szintjén azonban ezek nem egyértelműek, mivel az országok nagyon eltérően kezelik a tanórán kívüli tanulásra eltöltött idő hosszát és annak eltöltésének módját (OECD, 2013–2014. 45.). Az adatok szerint a kedvező szocio-ökonómiai háttérű tanulókat beiskolázó intézményekbe járó diákok hetente két órával többet töltenek házi feladat készítésével, mint a kedvezőtlen társadalmi, gazdasági helyzetű tanulókat nagyarányban beiskolázó oktatási intézményekbe járó tanulók. A 2012-es PISA vizsgálat azt az összefüggést is kimutatta, hogy akik több időt töltöttek el a házi feladat készítésével, jobban teljesítettek még akkor is, ha a diák szocio-ökonómiai helyzetét és demográfiai háttérét, valamint az iskola egyes változóit kivették az elemzésből.

olyan longitudinális vizsgálatok szükségesek, melyek a tanulók kohorszát követik, és a házi feladat elvégzésével kapcsolatos tevékenység minőségét mélyrehatóbban elemzik (Cooper és mtsai, 2006b. 54.).

A tanulói teljesítményeket mérő nemzetközi összehasonlító felmérések szintén vizsgálták a tanórán kívüli tanulásra fordított idő mennyiségét az eredményességgel összefüggésben (OECD, 2013). A matematika kompetenciát fókuszba helyező 2012-es PISA vizsgálat adatai szerint iskolai szinten összefüggések mutathatók ki a tanulók – iskolában és iskolán kívül – tanulással eltöltött időtartama és a tanulói teljesítmények között. Az oktatási rendszer szintjén azonban ezek nem egyértelműek, mivel az országok nagyon eltérően kezelik a tanórán kívüli tanulásra eltöltött idő hosszát és annak eltöltésének módját (OECD, 2013–2014. 45.). Az adatok szerint a kedvező szocio-ökonomiai háttérű tanulókat beiskolázó intézményekbe járó diákok hetente két órával többet töltenek házi feladat készítésével, mint a kedvezőtlen társadalmi, gazdasági helyzetű tanulókat nagyarányban beiskolázó oktatási intézményekbe járó tanulók. A 2012-es PISA vizsgálat azt az összefüggést is kimutatta, hogy akik több időt töltöttek el a házi feladat készítésével, jobban teljesítettek még akkor is, ha a diák szocio-ökonomiai helyzetét és demográfiai háttérét, valamint az iskola egyes változóit kivették az elemzésből. Az adatok mögött azonban azt is látni kell, hogy a különböző oktatási rendszerek, az egyes iskolák, sőt az egyes tanárok is nagyon eltérő gyakorlatot folytatnak a házi feladat kiadásával kapcsolatban.³

A tanulásra fordított idő és az eredményesség kérdésköre mellett a 2015-ös PISA nemzetközi felmérés a diákok iskolai közérzetét, jóllétét is vizsgálta. A tanulók tanulmányi teljesítményén túlmenően egy további dimenzió – az életminőség – vált elemzési szemponttá. A PISA 2015-ös adatfelvétele négy fő területen vizsgálta a 15 éves diákok jóllétét: (1) iskolai teljesítmény, (2) társakkal és a tanárokkal való kapcsolat, (3) otthoni élet, (4) az iskolán kívüli időtöltés formái (OECD, 2016–2017. 19.). A PISA vizsgálat kiindulópontja az volt, hogy ami az iskolában történik, az meghatározó fontosságú a tanulók jólléte szempontjából.⁴ A felmérés lehetőséget nyújtott a tanulmányi teljesítmény és a tanulói jóllét összefüggéseinek elemzésére. Az eredmények szerint gyenge negatív összefüggés van a természettudományos teszteken mért átlagos teljesítmény és a 15 éves tanulók étellel való elégedettsége között. Másféppen fogalmazva: az alacsony szintű teljesítményt mutató OECD-országok diákjai általában magasabb szintű elégedettségéről számolnak be, mint a jól teljesítő országok diákjai. De vannak kivételek: pl. Finnországban, Hollandiában és Svájcban a tanulók átlag feletti teljesítményt nyújtanak a természettudományban, és nagyobb valószínűséggel számoltak be arról, hogy elégedettek az életükkel (OECD, 2016–2017. 73.).⁵

A felmérés további eredményei szerint az iskolában vagy azon kívül töltött tanulmányi idő és az étellel való elégedettség között nincs összefüggés. A tanulásra fordított több idő tehát nem jár alacsonyabb jóllét-szinttel. Összességében az látható, hogy nincs erős összefüggés a tanulmányi teljesítmény, a tanulásra fordított idő és a tanulók életminősége között. Tehát nem állítható, hogy a tanulási idő és ezzel együtt a házi feladatra fordított idő növelésével vagy csökkentésével önmagában befolyásolható lenne a tanulók közérzete. Mindezek mellett továbbra is élénk szakmai diskurzusok tárgya a tanuló közérzetének, lelki egészségének megőrzése, az élményközpontú oktatás és nevelés fontossága, és mindezekkel összefüggésben az iskolai és otthoni tanulási környezet minőségének kérdése. Feltehetően ezek a témafókuszok nem a tanulmányi eredményesség középpontba állítása révén alakulnak ki, hanem a modern társadalmakat jellemző fokozott individualizáció révén. A tanulók elvárása, hogy minél inkább egyedileg foglalkozzanak velük, tanulásukat a készség szintjüknek megfelelően vezérelve.

Egyes kutatások szerint a tanulási környezet minősége meghatározó a tanuló motivációinak és tanulmányi teljesítményének alakulásában (Lippman, 2010). Az OECD

PISA vizsgálat alátámasztotta azt a közismert tézist, miszerint azok a diákok, akik nyugodt, csendes helyen tanulhatnak otthon, magasabb eredményeket értek el, szemben azokkal a tanulókkal, akiknél ez nem biztosított (OECD, 2016–2017. 178.). A tanulás fizikai környezete olyan feltételeket biztosíthat, amelyek javíthatják vagy éppen rontják a diákok tanulásának eredményességét. Megjegyzendő, hogy a tanulás helyhez kötöttségét – a tanulási tér fogalmát – az információs és kommunikációs technológiák (IKT) használata átalakíthatja (OECD, 2017b. 8.). Az IKT alkalmazásából eredő változások azonban nem egyértelműek. Vannak kutatási eredmények arra vonatkozóan, hogy a digitális technológiával készített házi feladatnál csökken a figyelem, a koncentráció (Flecha és mtsai, 2020. 45.). A COVID által előidézett járványhelyzetben is megfigyelhető volt, hogy az alapfokú oktatás digitális közvetítő médiumokra adaptálása egyes tanulók számára előnyöket, mások számára hátrányokat rejtett magában. A digitalizációval és a médiumok szerepének erősödésével összefüggésben néhány kutató azt javasolja, hogy a hatékony tanulás érdekében a szülők olyan tanulási környezetet hozzanak létre, ahol nem terelődik el könnyen a gyermek figyelme. A tanárok pedig részesítsék előnyben a releváns, minőségi szempontokat a házi feladat-adás során, szemben a mennyiségi tényezőkkel (Xu, 2015).

A házi feladat – előnyök, hátrányok

A vizsgálatok szerint a házi feladat – az eredményességgel való összefüggésén túl – a tanórán kívüli időben is tanulásra ösztönzi a tanulót, fejleszti tanulási szokásait és készségeit. Emellett elősegítheti az önszabályozó képesség, az önfegyelm kialakulását, amely összekapcsolódik a feladat elvégzéséhez fűződő köteleességérzettel, felelősségtudattal, a rendelkezésre álló idő egyéni beosztásával (Cooper és mtsai, 2006a. 6.). Ezek a személyes készségek, jellemzők nemcsak a tanulmányi előmenetelhez szükségesek, hanem segíthetik a felnőttkori – az élethosszig tartó – tanulás megalapozását is, de az élet más, nem tanuláshoz kötődő területein is nélkülözhetetlenek. Mindezeket túl a házi feladat a szülők egy részénél növelheti a gyerek tanulásában való részvételi hajlandóságot, a pedagógus és a szülő közötti együttműködés gyakoriságát, és közvetetten a tanuló iskolai elkötelezettségére is kedvező hatással lehet. A tanuló túlterhelése esetén a házi feladatnak kedvezőtlen hatása lehet, amely megnyilvánulhat a tanulás iránti csökkent érdeklődésben, érzelmi és fizikai kimerültségben. A házi feladat a tanuló iskolán kívüli környezetében is hozhat kontraproduktív eredményeket, mint például a szülők túlzott nyomásgyakorlása a feladatok helyes megoldása érdekében. Az erős szülői szigor és ellenőrzés negatív hatást gyakorolhat a tanuló tanulási motivációira és iskolai elkötelezettségére (Cooper és mtsai, 2001a).⁶ Ha a házi feladatot a tanuló időmérlegének kontextusában vizsgáljuk, arra a következtetésre juthatunk, hogy ami az iskolai előmenetel szempontjából előnyös, az más vonatkozásában hátrányt jelenthet. Lehetséges, hogy a házi feladat a testmozgástól, a személyiségfejlődéshez szükséges saját szabadidős tevékenységektől vonja el a tanulót.

A vizsgálatok hátterében a készségek és kihívások egyensúlyának koncepciója fedezhető fel. A tanulás akkor sikeres – flow-élmény közeli – a diák számára, ha a kihívások (feladatok) a tanuló számára sem nem túl könnyűek, sem nem túl nehezek (Oláh, 1999). A házi feladat-adás gyakorlata tehát az oktatási feladatadás pedagógiájának átfogó koncepciója alá illeszthető. E kutatási terület eredményei azt jelzik, hogy a házi feladat a tanulók jellemzőinek függvényében negatív és pozitív következményekkel is járhat. Ugyanazok a feladatok nagyon eltérő hatásokat válthatnak ki a különböző tanulási stílussal és képességszinttel jellemezhető diákokban (Cooper és mtsai, 2001b). A tanuló előzetes tudása, képességei, motivációi és az otthoni életkörülményei befolyásolják, hogy egyénileg milyen mennyiségű és típusú feladatok nyújtanak számára elegendő kihívást, biztosítják a továbbfejlődési lehetőséget, miközben elkerülhetővé teszik a kiégés

veszélyét. Ezek a tapasztalatok és kutatási eredmények az egyéni feladatadás irányába terelik a pedagógiai gyakorlatot.

A házi feladat irányított egyéni munkaforma, ezért lehetőséget nyújt arra, hogy kialakítsa a tanulóban az önszabályozó tanulás folyamatát, a megküzdési képességet, a felelősségérzetet, az idővel való gazdálkodás képességét, s mindazokat a készségeket, melyek az ebben a tekintetben irányított tanórák alatt kevésbé szerezhetők meg. A házi feladat ösztönözheti a tanulót az önálló tanulásra, újfajta tanulási stratégiák kialakítására, s olyan módon fejleszti a figyelmet, hogy a tanuló képes lesz kizárni a tanulás során fellépő zavaró környezeti tényezőket (Epstein és Voorhis, 2001; Ramdass és Zimmerman, 2011).

Ha a házi feladat hasznosságát próbáljuk megítélni, akkor látható, hogy az iskola által külsőnek tekintett olyan exogén faktorok, mint a tanuló neme, évfolyama, képességei, egyéni motivációi, családi háttere mellett több olyan belső (pedagógiai) tényező is van, mely meghatározza a házi feladat hasznosíthatóságát és jelentőségét a tanuló iskolai életében. A tantervi előírásokhoz való igazodás, az adott taneszközökhöz, tankönyvekhez való illeszkedés, valamint a különböző osztálytermi gyakorlatok és visszajelzések is befolyásolják a házi feladat eseti hasznosulását (Cooper és mtsai, 2006a).

Tanórán kívüli tanulás – rendszerszintű kezdeményezések a délutáni időszámban

A házi feladat egyik kockázati tényezőjeként szokták említeni az alacsony, illetve a kiemelkedően teljesítő tanulók közötti különbségek növekedését. Különösen a társadalomkritikai megközelítést⁷ alkalmazó elemzők azzal érvelnek, hogy a házi feladat gyakorlata a tanuló családjának szocio-ökonómiai háttérétől függően hasznosul, azaz erős az összefüggés a tanuló családjának társadalmi státusza és a házi feladat fejlesztő hatása között (Cooper és mtsai, 2006b). A magasabb tanulmányi eredményeket felmutató tanulók mögött sokszor áll kedvező társadalmi, gazdasági helyzetű család, tanulást támogató otthoni környezet és hatékonyabb, szakszerűbb segítségnyújtás az iskolai tanulásban vagy bármely kognitív képesség kibontakoztatásában. És megfordítva, az alacsonyabb tanulmányi eredményeket felmutató tanulók családi háttere a tanulás támogatásában kedvezőtlenebb. A különbségek pedig éppen az otthoni feladatmegoldás – a házi feladat – révén erősödhetnek. A jelenség a tanulók időbeosztásában is tetten érhető: a délutáni időszakot a tanulók egy része „kulcsos” gyerekként tölti, azaz a szülők és az iskola által ellenőrizetlenül, míg más gyerekek éppen túlfoglalkoztatottak, akiknek minden ideje be van osztva különfoglalkozásokkal és otthoni tanulással (Cosden és mtsai, 2004a). Megjegyzendő, hogy a tanuló családi háttéréen túl erős befolyásoló tényezők a gyermek egyéni jellemzői, mint az életkora, a neme, egyéni képességei, motivációi és egyéni igényei. Mindezek alapján látható, hogy a délutáni időszak tanulás szempontjából hatékony eltöltése számos változótól függ.

A tanulói eredményesség növelésére irányuló törekvésekkel párhuzamosan egyre nagyobb hangsúlyt kaptak azok a szakpolitikai elvek, melyek a társadalmi integráció, illetve a méltányosság jegyében igyekeztek konkrét oktatásfejlesztési programokat megvalósítani. Az angolszász államokban számos olyan kezdeményezés valósult meg, melyek célzottan az intézmények gyakorlatának fejlesztésére irányultak. Itt említhetők meg az angol oktatásirányítás azon intézkedései, melyek a tanórákon kívüli – angol kifejezéssel az iskolán kívüli – délutáni időszámbot igyekeztek lefedni. Ennek eredményeként az ezredfordulót követően sorra jöttek létre olyan oktatási intézmények, kiterjesztett vagy teljes szolgáltatást nyújtó iskolák, melyek, felkarolva a kedvezőtlenebb társadalmi és gazdasági családi háttérű gyerekeket, széles körben kínáltak különböző profilú foglalkozásokat a délutáni vagy esti órákban (Patall és mtsai, 2010; Dyson, 2011; Dyson és Kerr, 2014).

Az OECD vizsgálataiból tudjuk, hogy a világ számos országában növekvő jelentősége van az olyan tanórán kívüli ún. extrakurrikuláris foglalkozásoknak, melyek mindenki számára hozzáférhetők, választhatók, és intézményi szinten strukturálják a tanulók délutáni idősváját. Ezeknek a foglalkozásoknak a jellege azonban nagyon változatos képet mutat. Egyes országokban inkább a gyengébb tanulmányi eredményű tanulók felzárkóztatására helyezik a hangsúlyt, máshol nagyobb figyelmet fordítanak a különböző intelligenciatérelüetekhez tartozó képességek kibontakoztatására (pl. zenei, testi-kinesztikus, ld. OECD, 2013–2014). A különbségek arra vezethetők vissza, hogy az egyes országokban eltérő megtérülést feltételeznek az oktatási erőforrások kompenzatórikus és hatékonyság alapú felhasználásában. Ahol az oktatási rendszer összteljesítményének növekedését a kompenzatórikus funkciók erősítésétől remélik, ott a délutáni idősvájban a kompenzációt helyezik előtérbe, míg ahol a hatékonyság növekedést a tehetségesebbek támogatásától várják, ott a programkínálat színesebb, több program érhető el a magas készségszintű tanulóknak.

A délutáni idősvájot érintően többnyire olyan tevékenységekről van szó, mint a sportolás, zenélés vagy egyéb művészeti tevékenységek, melyek elsősorban a nem-kognitív készségeket, például a szociális kompetenciát (pl. szabálykövetés, kitartás, együttműködés másokkal) fejlesztik. Az ebben az idősvájban megszerezhető készségek egyes kutatások szerint nagyobb eredményt hoznak a gyengébben teljesítő, iskolai kudarcokkal küzdő tanulók számára. Ezek a délutáni foglalkozások – az idő és a hely strukturáltsága folytán – pozitív hatást tudnak gyakorolni a részt vevő gyerekek önbecsülésére, iskolai elkötelezettségére és tanulmányi eredményeire (Cosden és mtsai, 2004a). Más tanulmányok ezt a direkt összefüggést nem igazolták, viszont jelezték, hogy a megcélzott tanulóknál a délutáni tanulástámogató foglalkozások megelőzhetik az iskolai teljesítmény romlását (Morrison és mtsai, 2000).

Több felmérés is igazolta, hogy a különböző extrakurrikuláris tevékenységek pozitív közösségi élményeket nyújtanak a tanulóknak, akik ezért szorosabban kapcsolódnak az iskolához. Ebből eredően az iskola iránti elkötelezettségük is erősödik, ami a korai iskolaelhagyás egyik fő védőfaktora (Hammond és mtsai, 2007). Egy európai uniós tanulmány szerint a lemorzsolódó diákok fő jellemzői közé tartoznak a következők: alacsonyabb fokú iskolai aktivitás, kevesebb házifeladat-készítés, több fegyelmzési probléma, kevesebb erőfeszítés a tanulásban, negatív attitűdök az iskola felé (European Commission, 2010. 25.). Mivel ezeknek a jelenségeknek egy része az iskolák által kezelhető, kontrollálható, ezért is jöttek létre pl. Angliában olyan iskolafejlesztési programok (Full Service Extended Schools, FSES),⁸ melyek a délelőtti tanítási időt nemcsak kitágították a délutáni időszakra, hanem minőségileg más jellegű foglalkozásokat, szolgáltatásokat kínáltak a tanulóknak, a családoknak és a helyi közösség tagjainak (Cummings és mtsai, 2007). Ezek a szakpolitikai kezdeményezések a gyakorlatban változó sikerrel jártak, de túlnyomórészt pozitív eredményekről számoltak be a tanulók szociális, érzelmi és viselkedési problémáinak alakulásában, a szülők aktivitásában, az iskolai légkörben (Cummings és mtsai, 2007).

Ami a gyakorlatot illeti, az iskolafejlesztési programok keretében több angolszász államban születtek ún. „házi feladat klubok” („homework clubs”) vagy „iskolaidő utáni házifeladat-programok” („After-School Homework Programs”), melyek előnyeit és esetleges hátrányait azóta részletesen feltárta a szakirodalom (Cosden és mtsai, 2004b). Ezeknek a programoknak a legnagyobb előnye, hogy a házi feladatok megoldásához rendelkezésre áll – iskolai keretek között – a szakmai támogatás. Másodsorban csökkenti az ezzel kapcsolatos teendőket és az ebből adódó feszültségeket az otthon világában. Előnye még, hogy a tanuló látja, érzékeli kortársai erőfeszítéseit, ami megerősíti őt a tanulásban, és egyúttal megalapozhat, kifejleszthet benne új tanulási módszereket, készségeket (Cosden és mtsai, 2004b. 225.).

Az angolszász országokban az iskolaidő utáni ún. „házi feladat-programok”⁹ egyik célja, hogy csökkentse a család terhét a házi feladat elkészítésének folyamatában. Ez többnyire azoknál a tanulóknál célravezető, akik kevesebb társadalmi és kulturális erőforrással rendelkeznek (pl. magánszféra szolgáltatásait az alacsony jövedelmi helyzetük miatt nem tudják igénybe venni), vagy a szülő bármilyen oknál fogva nem tud segíteni gyermekének a napi lecke elkészítésében. Másrészt sok szülő, aki nem tud felügyelni gyermekére munkaideje alatt, örül, ha ezt megoldottnak látja az iskolában. Ugyanakkor ennek a modellnek a másik oldala, hogy mivel a tanuló nem szorul rá az otthoni támogatásra, ez elvileg csökkenti a kommunikációs lehetőségeket az iskoláról a szülő és gyermeke között (Cosden és mtsai, 2004b).

Tanulástámogatás – a szülői bevonódás eltérő lehetőségei

A házi feladat alkalmazásának gyakorlata számos lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulás iskolai és otthoni színtere összekapcsolódhasson egymással. A szülők ezen keresztül beleláthatnak az iskolában zajló folyamatokba, a tankönyveken keresztül a tananyag tartalmi elemeibe, a tanuló felé irányuló elvárásrendszerbe és bizonyos tekintetben az értékelési szempontokba. A gyerekek feladott írásbeli házi feladatokból és szóban elvárt lexikális tudásanyagból az érdeklődő szülő – a saját egyéni értelmezési szűrőjén keresztül – benyomást szerez az iskoláról, az adott tanárról, illetve az általa elvárt – szaktárgyhoz kötött – kritériumrendszerrel. Emellett a tanuló észleli a szülei által képviselt – tanuláshoz és iskolához fűződő – értékrendet, a tanárok felé irányuló attitűdöket, ami visszahat a tanulási folyamatára. Egyes kutatások szerint a szülő érdeklődése, egyes tantárgyhoz, tananyaghoz mutatott kedvező viszonyulása pozitív összefüggést mutat a tanuló motivációival, ami megjelenik több házi feladat készítésében és a jobb tanulmányi eredményekben (Voorhis 2011).

A házi feladat mennyiségi kérdésein túl az elmúlt évtizedekben egyre több vizsgálat foglalkozott a szülők házi feladat-megoldásba való bevonódásának jelentőségével, az iskolai eredményekre gyakorolt hatásaival (Bempechat, 2004a; Walker és mtsai, 2004; Patali és mtsai, 2008; Voorhis, 2011; Ramdass és Zimmerman, 2011). Egy korábbi kutatás adatai szerint a szülői bevonódás, beleértve a házi feladatban való segítségnyújtást, összefüggést mutat a tanulói eredményességgel és az olyan személyes jellemvonásokkal (pl. önszabályozás, tanulmányi kompetenciák érzékelése), amelyek hozzájárulnak a magasabb teljesítményhez (Grolnick és Slowiaczek, 1994). Más vizsgálatok már differenciáltabb eredményre jutottak. Egy amerikai kutatás adatai szerint a középiskolai tanulóknál a különböző típusú támogatások eltérő előjelű összefüggést mutattak az iskolai eredményességgel. Az a szülői támogatás, amely elősegíti a tanuló autonóm munkavégzését, pozitív összefüggést mutatott az eredményességgel, míg a közvetlen, a konkrét feladattal kapcsolatos segítségnyújtás éppen ellenkezőleg, negatív összefüggést jelzett (Cooper és mtsai, 2001a. 197.). Hasonló eredményre jutott a szövegértés kompetenciát felmérő PISA 2009-es nemzetközi vizsgálat, amely megkérdezte a felmérésben részt vevő 15 éves tanulók szüleit arról, hogy milyen gyakorisággal segítenek a házi feladat elkészítésében. Az eredmények azt mutatták, hogy azok a diákok, akiknek rendszeresen segítenek a házi feladat elvégzésében otthon, alacsonyabb olvasási, szövegértési teljesítményt értek el (Borgonovi és Montt, 2012; OECD, 2016–2017). Ezeket az eltérő előjelű összefüggéseket a kutatók azzal magyarázták, hogy valószínűleg nem a szülő többlettámogatása okozza a gyengébb teljesítményt, hanem éppen ellenkezőleg: a szülő direkt beavatkozása a tanulási folyamatba már csak válasz a gyermek alacsonyabb tanulmányi eredményeire. Másrészt azok a tanulók, akik jól teljesítenek az iskolában, nem igénylik az otthoni támogatást.

A szülői hozzáállás a házi feladat elkészítéséhez nagyon változó mintázatot mutat. A bevonódás intenzitását többek között meghatározza a tanuló életkora, melyet alátámasztanak az angol kormányzat által kezdeményezett – rendszeresen lefolytatott – szülői vizsgálatok eredményei is. Eszerint a szülők közel háromnegyede fontosnak tartja a házi feladatot, de ez az attitűd a tanuló évfolyamának emelkedésével csökkenő tendenciát mutat, mint ahogy a házi feladatban való konkrét segítségnyújtást is. Hasonlóan az előbbihez a szülői magabiztoság is csökkenő tendenciát mutat az évfolyamok emelkedésével, de a többség még így is többnyire magabiztosnak tartja magát a házi feladatban való segítségnyújtásban (Mark és mtsai, 2008. 44–46.). Más kutatás adatai szerint az alacsonyabb iskolázottságú szülők alacsonyabb éhatékonyságot mutattak, kevésbé érezték magukat kompetensnek a segítségnyújtásban, mint a magasabb iskolai végzettségűek (Deslandes & Rivard, 2013).

A házi feladat intézménye a Komplex Alaprogram kipróbálási szakaszában

A 2018/19-es tanévben bevezetett pedagógiai fejlesztési program egyik fő üzenete az élményközpontú nevelés és oktatás. Ezt a célt a program a tanulást támogató, újfajta pedagógiai módszerek eszközrendszerével igyekszik elérni. Ezek közé sorolható a délutáni időszámban kialakított, különböző kompetenciákat fejlesztő alprogrami foglalkozások¹⁰ köre, amely minden tanuló számára elérhető. A Komplex Alaprogram (KAP) azon túl, hogy érdekelt a korai iskolaelhagyás megelőzésében és mérséklésében, több olyan javaslattal él a programban részt vevő nevelési-oktatási intézmények felé, melyek befolyásolják a pedagógusok tanítás-tanulásszervezési módszereit, a délutáni időszámban tartalmi elemeit és a tanulók tanulásra fordított időtartalmának mennyiségét.

Ez utóbbi érinti a házi feladat alkalmazásának gyakorlatát, melynek fenntartását – a hagyományos keretek között – a program nem támogatja.¹¹ Ezt a javaslatot a program bevezetésének első évét követően módosították, figyelembe véve a tanuló korcsoportját, illetve évfolyamát, de a házi feladat eltörlesztésének javaslatát nem írták felül. A Komplex Alaprogram intézményi megvalósítását

A matematika kompetenciát fókuszba helyező 2012-es PISA vizsgálat adatai szerint iskolai szinten összefüggések mutathatók ki a tanulók – iskolában és iskolán kívül – tanulással eltöltött időtartama és a tanulói teljesítmények között. Az oktatási rendszer szintjén azonban ezek nem egyértelműek, mivel az országok nagyon eltérően kezelik a tanórán kívüli tanulásra eltöltött idő hosszát és annak eltöltésének módját (OECD, 2013–2014. 45.). Az adatok szerint a kedvező szocio-ökonómiai háttérű tanulókat beiskolázó intézményekbe járó diákok hetente két órával többet töltenek házi feladat készítésével, mint a kedvezőtlen társadalmi, gazdasági helyzetű tanulókat nagyarányban beiskolázó oktatási intézményekbe járó tanulók. A 2012-es PISA vizsgálat azt az összefüggést is kimutatta, hogy akik több időt töltöttek el a házi feladat készítésével, jobban teljesítettek még akkor is, ha a diák szocio-ökonómiai helyzetét és demográfiai háttérét, valamint az iskola egyes változóit kivették az elemzésből.

támogató Útmutató 2. kiadása tartalmazza mindazokat a változtatásokat, melyeket a program első (kipróbálási) évének tapasztalatai alapján a program vezetése kialakított. Ezek a módosítások azt jelzik, hogy a program érzékenyen reagált az intézményi megvalósítás során fellépő nehézségekre, s törekedett arra, hogy a visszajelzések alapján korrigálja a megvalósítási útmutatókat. A házi feladat témaköre kapcsán az alábbi módosító javaslat született, mely már különbséget tett az alsó és felső tagozatra járó tanulók célcsoportja között:

„Legyen-e házi feladat az alsó tagozatos tanulók számára az Élménysuliban? A rövid válasz, hogy lehetőség szerint ne legyen! A Komplex Alapprogramot bevezető iskolák esetében alsó tagozatban (1–4. évfolyam) nem javasolt a házi feladat feladása, helyette az alprogramok, a Komplex órák és a »Te órád« kiválthatják a házi feladat célját és tartalmát. Felső tagozatban (5–8. évfolyam) lehetőség szerint ne legyen házi feladat, hanem a tananyag függvényében szorgalmi feladat, vagy a tananyag alkalmazását segítő tanulói projekt vagy egyéb feladat.” (Révész és Mizera, 2019. 61.)

A házi feladat alkalmazása helyett tehát azt javasolta a program, hogy a délutáni alprogrami foglalkozások töltsék be az eddigi hagyományos házi feladat¹² megírására szánt foglalkozások funkcióját. A program által bevezetett délutáni foglalkozások (alprogramok, „Te órád”) keretében történjen meg a tanult ismeretek elmélyítése, alkalmazása (Révész és Mizera, 2019. 61.). Az új pedagógiai, fejlesztési program az élményközpontúság elvét szem előtt tartva arra törekszik, hogy a házi feladat klasszikus funkciójának számító bevésődést, rögzítést megtartsa a délelőtti tanórai keretek között. A szorgalmi feladatot ugyanakkor nem törli el, és ezzel a házi feladat kötelező elemét kiveszi a tanítás-tanulásszervezés rendszeréből. Emellett azzal, hogy beemeli a délutáni időszávba az alprogrami foglalkozások széles repertoárját, tanulástámogató környezetet nyújt – többek között – a kedvezőtlen társadalmi háttérű tanulók számára.

A vizsgálat mintája, módszerei

A házi feladat témakörét a Komplex Alapprogram kipróbálási szakaszában (2018/19-es tanév) vizsgáltuk, melynek során a részt vevő intézmények (68 intézmény) körében több célcsoportra irányuló kvantitatív és kvalitatív adatfelvételre került sor.¹³ A tanév végén egyéni, félig strukturált interjúkat készítettünk a mintába¹⁴ került intézmények intézményvezetőivel (n = 50) és a KAP programban részt vevő pedagógusokkal (n = 50). Emellett év közben fókuszcsoporthoz interjúkra (n = 33) került sor a 4. évfolyamos tanulók szüleivel.¹⁵

Mindhárom célcsoportot arról kérdeztük, hogyan változott a házi feladat-adás gyakorlata a Komplex Alapprogram bevezetésével. Intézményi szinten az iskolavezető nyilatkozott arról, hogy a program javaslatát, miszerint ne legyen házi feladat, beépítették-e a gyakorlatba, s ha igen, hogyan. A programban résztvevő pedagógusoktól azt kérdeztük, hogy a vizsgált tanévben adtak-e házi feladatot a tanulóknak, s ha igen, akkor ezeket milyen keretek között. S végül megkérdeztük a szülőket, hogy kap-e a gyermeke házi feladatot az iskolában, s ha igen, hol oldja meg ezeket. Mindhárom célcsoport visszajelzést nyújtott arról, hogy mit gondol a házi feladat szerepéről, annak mellőzéséről, s a gyakorlat ennek megfelelő átalakulásáról.

Hazai intézményi tapasztalatok a KAP program ajánlása kapcsán

A Komplex Alapprogram házi feladattal kapcsolatos javaslata eredetileg egységesen érintette a programba belépett oktatási intézmények működését (Révész és Mizera, 2018). A program bevezetésének második évében – a kipróbálási szakasz kutatási eredményeit, szakmai tapasztalatait beépítve – ez a javaslat annyiban változott, hogy különbséget tett az alsó, illetve a felső tagozat tanulásszervezési gyakorlata között. A köznevelési rendszerben a nappali rendszerű iskolai oktatás része a napközis és tanulószobai foglalkozás: az előbbi jellemzően az alsó tagozaton, az utóbbi a felső évfolyamokon működik. A délután 4-ig tartó iskola bevezetésével¹⁶ – a 2013/14-es tanévtől – rendszerint biztosítottá vált a tanulók délutáni tanulása és felügyelete.

A programban részt vevő intézmények meghatározó része napközit tart fenn a délutáni időszámban (78%), kisebb arányban (29%) iskolaotthonos, egész napos iskola¹⁷ formájában valósítja meg az oktatást-nevelést.¹⁸ Mindkét esetben a 1–4 évfolyamra járó tanuló meghatározó része bent marad délután az iskolában, mialatt – a hagyományos gyakorlat szerint – a délelőtti tanórákon kiadott házi feladatokat oldják meg.

A Komplex Alapprogramot a kipróbálási szakaszban 4. évfolyamon vezették be, ahol alapvetően egy már meglévő intézményi struktúrához és gyakorlathoz (pl. napközi, iskolaotthon) kellett illeszteni a házi feladat intézményével kapcsolatos KAP-os állásfoglalást. A kvalitatív vizsgálat tapasztalatai szerint az intézmények eltérő válaszokat adtak a KAP program által javasolt, a házi feladat eltörlésére vonatkozó koncepcióra. Kutatási szempontból kiemelten érdekes helyzet adódott, ugyanis az intézmények olyan pedagógiai ajánlásokkal találkoztak, amelyek követése vagy éppen korrekciója érdekében meg kellett erősíteniük vagy ki kellett dolgozniuk szakmai álláspontjukat.

A kutatási adatok azt jelzik, hogy az intézmények reakciója jellemzően annak függvényében alakult, hogy az adott iskola milyen délutáni időszámba vonatkozó tanulásszervezési módot (napközi/tanulószoba vagy egész napos iskola) valósított meg. Ahol az intézmény iskolaotthonos, egész napos iskolaként (n = 16) működött, ott a délelőtti-délutáni időszakra elosztott tanórai foglalkozások miatt korábban sem volt házi feladat. A többi vizsgált iskolában (n = 34) pedig a napközi keretében oldották meg a gyerekek a házi feladatokat¹.

A Komplex Alapprogram bevezetésével nagymértékben átalakult az iskolák délutáni időszámbájának struktúrája. Az új alprogrami foglalkozások megvalósításával nemcsak a délutáni foglalkozások tartalma változott meg, hanem időben is átalakult a gyerekek délutáni időbeosztása. A legtöbb iskolában a már meglévő szakkörökre épültek rá az alprogrami foglalkozások, de volt, ahol teljes tartalmi újdonságot és élményszerűséget hoztak a KAP-os foglalkozások. A terepmunka tapasztalatai szerint a házi feladat intézménye ebben a délutáni időkeretben nehezen tartható. A Komplex Alapprogram javaslata erre az, hogy a tanórai gyakorlás mellett a délutáni alprogrami foglalkozások során dolgozzák fel – élményszerűen, alkalmazás közben – a tanulók a délelőtti tananyagot. Így a klasszikus házi feladatra jellemző direkt fejlesztésre nincs szükség (Révész és Mizera, 2019. 61.).

¹ A tapasztalatok szerint jellemzően az írásbeli házi feladatok készülnek el, a szóbeli (olvasás, verstanulás stb.) feladatok többnyire otthonra maradnak (Imre és mtsai, 2015a).

Intézményvezetői és pedagógus visszajelzések

A tanév végén lefolytatott kvalitatív vizsgálat eredményei arra mutatnak rá, hogy a programot bevezető intézmények döntő többségében nem történt változás a házi feladat kiadásának gyakorlatában. A felmérésbe bevont 50 intézményből 16-ban (egész napos iskola) korábban sem volt házi feladat, a többi iskola esetében vagy változatlanul megmaradt a házi feladat gyakorlata (napköziben), vagy egy bizonyos mértékű átrendeződés történt a feladatok kiadásában. A KAP által javasolt teljes váltás, a házi feladat mellőzése hat intézménynél történt meg (1. táblázat). Az interjúk alapján az látható, hogy ebben a hat iskolában intézményvezetői döntésre alakult át a házifeladat-adás gyakorlata. Ugyanakkor nem fedezhető fel olyan intézményi sajátosság (pl. hátrányos helyzetű tanulók aránya), amely közös jellemzőként magyarázná a házi feladat eltörlésének okát (a KAP ajánlást kivéve). Másrészt ezek az iskolák mégis fenntartották a házifeladat-kiadás gyakorlatát, de nem kötelezően, hanem választható módon, szorgalmi feladatként.

„Ez az iskola már a KAP előtt is foglalkozott a házi feladat kérdésével. És már előtte is kértem a kollégákat, akik hajlandóak elfogadni az én vezetésemet, hogy bizonyos másfajta módszerekkel álljanak hozzá, hogy péntek délután ne adjanak hétvégére házi feladatot. És amit a KAP ajánl, azokat én majd próbálom még jobban tudatosítani, meg hát segítség, hogy le is van írva, és ez máshol is így működik.” (intézményvezető)

A kvalitatív vizsgálat eredményei szerint az intézmények többsége (n = 28) megtartotta a házifeladat-adáshoz kapcsolódó korábbi gyakorlatát (1. táblázat). Közülük néhány iskola a program koncepcióját követve a tanév elején eltörölte a házi feladatot, de időközben – a következményeket mérlegelve²⁰ – visszaállította azt. A kvalitatív vizsgálat tapasztalatai arra mutatnak rá, hogy az iskolák a délutáni időszámban, az alprogrami foglalkozások mellett mégis kialakítanak egy időszávet (pl. „Te órád”), hogy többé-kevésbé fenntarthatassák az egyéni feladatmegoldásra, gyakorlásra szánt időt.

1. táblázat. A házi feladat intézménye a Komplex Alapprogram bevezetése előtt és után intézményenként (n = 50)

Házi feladat intézménye		Komplex Alapprogram bevezetése előtt	Komplex Alapprogram bevezetése után
		N	N
Házi feladat nincs	Egész napos iskola iskolaotthon	16	16
	KAP koncepció követése	–	6
Összes		16	22
Házi feladat van	Házi feladat intézménye hagyományos formában	34	10
	Házi feladat csökkentett, módosított formában	–	18
Összes		50	50

Forrás: saját szerkesztés

A Komplex Alapprogram ajánlása nyomán ezeknek az iskoláknak egy része ($n = 18$), átgondolva a program ajánlásait, változtatt a házifeladat-adás gyakorlatán. Ez a változás érintette a házi feladat mennyiségét, időbeli szabályozottságát, szankcionálását. Elmozdult a gyakorlat afelé, hogy a pedagógusok kevesebb házi feladatot adnak fel (hétvégére nem adnak), egyes iskolákban az alprogrami foglalkozásokon részt vevő tanulóknak nem kötelező jelleggel adnak feladatot, s az el nem készült házit nem szankcionálják. Emellett a KAP-os órákon (DFHT, DFHT-KIP), ami a tanórak 20%-át érinti, nem adnak fel házi feladatot. Ugyanakkor a legkritikább esetben találkozunk olyan gyakorlattal, amelyet a KAP koncepció javasol, miszerint az alprogrami foglalkozások teret adnának egyfajta gyakorlásnak. Úgy tűnik, a pedagógusok túlnyomó része nem tudja összekapcsolni az élményszerű tanítást-tanulást a gyakoroltatással. Úgy látják, hogy alsó tagozaton, főként az 1–2. évfolyamon elengedhetetlen az alapkészségek (olvasás, írás, számolás) kialakítása, ami szerintük csak folyamatos, ismételt gyakorlással érhető el.

Az intézményvezetői interjúk alapján elmondható, hogy az iskolák jelentős része törekedett a KAP házi feladattal kapcsolatos koncepciójának a követésére, de a hagyományos gyakorlat mellett felhozott érvek legtöbbször erősebbnek bizonyultak. Mind az iskolavezetők, mind a pedagógusok azokra az alapkompenciákra (írás, olvasás, számolás) hívták fel a figyelmet, melyek csak gyakorlás során válnak készségszintű tudássá. Ezért is indult meg egy olyan folyamat, hogy ezentúl nem házi feladatnak nevezik el az alsó tagozatos tanulóknak kiadott feladatokat, hanem gyakorló feladatnak. Ebben az értelemben csak látszólag történt váltás: a fogalmak a szakmai elvárások érzékelésének megfelelően átalakultak, ami egyfajta adaptációs folyamatot jelez, de a házi feladat eredeti funkciója változatlan formában megmaradt.

A kvalitatív vizsgálat eredményei szerint az iskola házi feladattal kapcsolatos iránymutatása, szakmai dokumentumai (pl. pedagógiai program) meghatározzák a pedagógus konkrét gyakorlatát (pl. a másnapra vagy hétvégére feladott házi feladat mennyiségét), másrészt a szülőkkel való kapcsolódás intenzitását. Az intézményvezető ebben a tekintetben kulcsszereplő, de jellemzően a nevelőtestülettel együtt hoz döntést, ami lehet az is, hogy szabad kezét kap a pedagógus a házi feladat kiadásának gyakorlatában. A tanári autonómia lehetőséget nyújt arra, hogy a pedagógus egyénileg szabályozza, hogyan, milyen formában és mennyiségben ad ki házi feladatot diákjainak.

Az intézményvezetői interjúk alapján elmondható, hogy az iskolák jelentős része törekedett a KAP házi feladattal kapcsolatos koncepciójának a követésére, de a hagyományos gyakorlat mellett felhozott érvek legtöbbször erősebbnek bizonyultak. Mind az iskolavezetők, mind a pedagógusok azokra az alapkompenciákra (írás, olvasás, számolás) hívták fel a figyelmet, melyek csak gyakorlás során válnak készségszintű tudássá. Ezért is indult meg egy olyan folyamat, hogy ezentúl nem házi feladatnak nevezik el az alsó tagozatos tanulóknak kiadott feladatokat, hanem gyakorló feladatnak. Ebben az értelemben csak látszólag történt váltás: a fogalmak a szakmai elvárások érzékelésének megfelelően átalakultak, ami egyfajta adaptációs folyamatot jelez, de a házi feladat eredeti funkciója változatlan formában megmaradt.

„Hát mi változtattunk volna, de a pedagógusok fejében ez nem így működik, hogy akkor mostantól megtiltjuk nekik, hogy ne legyen házi feladat, mert a szülők is, amikor próbálkozás erre történt, jöttek, hogy mi az, hogy nincs házi feladat? Nekik az a fontos, hogy a gyerek a tananyagot tudja, mert ebből fog majd felvételizni, meg ez kell neki a továbbtanuláshoz. És teljesen igazuk van, nehéz beláttatni a szülőkkel azt, hogy azok a [Komplex Alaprogram-os] megerősítő tevékenységek – a készségek, képességek fejlesztése – is az ő gyerekeinek a javát és a többlet tudását fogja majd szolgálni, ehhez még ez kevés idő.” (intézményvezető)

A pedagógus interjúk – hasonlóan az intézményvezetői interjúkhoz – azt mutatják, hogy az új KAP-os programjavaslat elindította vagy felerősítette a közös gondolkodást a házi feladat kiadásának gyakorlatáról, annak előnyeiről és hátrányairól. Köztudott, hogy a pedagógiai folyamat egyik leginkább vitatott jelenségéről van szó. A tanár egyrésztől strukturálja és számon kéri az általa kiadott feladatokat. Ehhez igénybe veszi nemcsak az előzetes tartalmi és módszertani tudását, hanem kapcsolódik azokhoz a taneszközökhöz, amelyek rendelkezésére állnak. Áttételesen generálja és irányítja a tanuló tanulási folyamatát, amely a tanórán kívül valósul meg, akár iskolai keretek között, akár otthon. A házi feladat kiadásával nemcsak a tanulót szólítja meg, hanem az iskolában dolgozó kollégákat (pl. napközis és tanulószobás tanár), a délutáni időszávban az iskola keretein belül tanuló diákközösséget, valamint a tanuló életkorától, képességeitől függően a családot is.

A kvalitatív vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok a házi feladatnak inkább az előnyeit látják, ami a tanórákon átadott új ismeretek elmélyítését szolgálja – követve azt az oktatási célt, hogy a tanuló a tanórán szerzett ismereteket újra áttekinthe és gyakorolja. Az, hogy milyen szinten differenciál ebben a folyamatban a pedagógus, mennyire veszi tekintetbe a tanuló csoportok, az egyes tanulók sajátosságait, már az egyéni szakmai profiljától függ. Jellemző, hogy az alsó tagozaton az alapkompenciák fejlesztését tekintik célnak, míg felső tagozaton az önálló feladatvégzést és a felelősségtudat kialakítását helyezik előtérbe. A házi feladat minőségi (tartalmi) elemei mellett mindig felmerül a mennyiségi szempont, amelyben úgy tűnik, elmozdulás történt. Többen megfogalmazták, hogy csökkentették a kiadott feladatok számát, annak ellenére, hogy a tantervi előírások nem ezt vetítenék előre.

A pedagógusok visszajelzése szerint a Komplex Alaprogramban érintett tanulók örülnek, hogy délután többlet játszhatnak, kevesebb vagy nincs házi feladat (pl. DFHT-KIP-es órákhoz kapcsolódóan). A délutáni időszávba azonban új alprogrami foglalkozások kerültek, így jóval kevesebb idő jut a gyakorló feladatokra, melyeket az intézmények többsége (n = 28) mégis fenntart. A szülői igények, elvárások a program új koncepciójától függetlenül fennmaradtak, azokat az intézmények az új gyakorlatuk kialakításánál figyelembe vették. Az ambiciózus szülők – a továbbtanulás érdekében – elvárják az iskolai gyakoroltatást, és ezzel párhuzamosan rendszeresen foglalkoznak, tanulnak otthon gyermekükkel. Ugyanakkor vannak olyan szülői csoportok, amelyek kevéssé figyelnek gyermekük tanulására, s otthon nincs meg az a tanulástámogató környezet, amely a feltétele lenne a házi feladatok elvégzésének. Az egész napos oktatás, a napközi ugyanakkor biztosítja a délutáni tanulás lehetőségeit, de ismert, hogy sokszor maradnak szóbeli (olykor írásbeli) feladatok is otthonra. S ez már a szülő erőforrásait érinti, hogy mennyi ideje, energiája, affinitása van az esti órákban iskolai feladatok elkészítésére, gyakorlásra.

Szülői tapasztalatok és visszajelzések a házi feladról

A szülői fókuszcsoporthoz tartozó interjúk tanúsága szerint a szülők nem egységesek a házi feladat kérdésében. A legintenzívebb véleménynyilvánítók csoportjába a magasan kvalifikált, gyermekük taníttatása tekintetében ambiciózus szülők tartoztak. A házi feladat eltörlése vagy helyettesítése vonatkozásában véleményük közös eleme: tartanak attól, hogy gyermekük tanulmányi előrehaladása nem lesz olyan intenzív, ahogy ezt a standard felvételi követelmények megkívánják. A házi feladat eltörlésének híre esetükben ellenvéleményt, iskolakritikát generált, vagy legalábbis feszültséget keltett. Egyes szülők látásmódjának komplexitását jelzi, hogy egyszerre fogalmazták meg aggodalmukat a magas tantervi követelmények és az elmaradó gyakorló (házi) feladatok miatt. A fegyelmet nagyra értékelő, elvárásokat hangoztató szülők a gyermek kudarc- és monotóniatűrését hasznosnak gondolják, és láthatóan idegenkednek a tanulás élményszerűségének túlhangsúlyozását követő pedagógiai gyakorlattól. Ugyanakkor látható az is, hogy a szülők nincsenek az élményközpontú tanulás ellen, mivel minden szülő alapvetően azt szeretné, ha gyermeke az iskolában jól érezné magát.

Mivel a KAP házi feladattal kapcsolatos koncepciója az intézményi adaptációtól függött, ezért különböző intézményi gyakorlatokat generált. Ennek megfelelően a szülői visszajelzések is eltérőek attól függően, hogy a gyermek iskolája, tanára milyen gyakorlatot valósít meg. Ahogy láttuk, a Komplex Alapprogramba belépett iskolák túlnyomó része csupán módosította a házi feladat-adás gyakorlatát, ami a szülői ellenállást mérsékelhette.

A házi feladatot érintő változások egyik jellemző oka, hogy a délutáni időszakra éppen a házi feladat elkészítésére szánt időszakra épültek rá a Komplex Alapprogram alprogrami foglalkozásai. A legtöbb iskolában hibrid idő és tevékenységstruktúra alakult ki: megmaradt – ha módosult formában is – a házi feladat, és megjelentek a KAP-os élményalapú foglalkozások. Ez mind a pedagógusnak, mind a tanulónak nagyobb leterheltséget jelentett, amiről a szülők is beszámoltak.

Azoknál az iskoláknál, ahol eltörlték a házi feladatot, a fókuszcsoporthoz tartozó interjúkon részt vevő, túlnyomórészt ambiciózus szülők jelezték, hogy az új koncepció szerint

A legintenzívebb véleménynyilvánítók csoportjába a magasan kvalifikált, gyermekük taníttatása tekintetében ambiciózus szülők tartoztak. A házi feladat eltörlése vagy helyettesítése vonatkozásában véleményük közös eleme: tartanak attól, hogy gyermekük tanulmányi előrehaladása nem lesz olyan intenzív, ahogy ezt a standard felvételi követelmények megkívánják. A házi feladat eltörlésének híre esetükben ellenvéleményt, iskolakritikát generált, vagy legalábbis feszültséget keltett. Egyes szülők látásmódjának komplexitását jelzi, hogy egyszerre fogalmazták meg aggodalmukat a magas tantervi követelmények és az elmaradó gyakorló (házi) feladatok miatt. A fegyelmet nagyra értékelő, elvárásokat hangoztató szülők a gyermek kudarc- és monotóniatűrését hasznosnak gondolják, és láthatóan idegenkednek a tanulás élményszerűségének túlhangsúlyozását követő pedagógiai gyakorlattól.

az otthoni gyakorlásra fordított idő megnövekedett annak érdekében, hogy könnyebb legyen a felső tagozatra való átállás és a középiskolai felvételi vizsgára való felkészülés. Többségük úgy látja, hogy az alapkészségek (olvasás, írás, számolás) elsajátítására az iskolában nincs elég idő. S mivel nincs kötelezően kiadott házi feladat, ezért nincs meg a délutáni önálló munkavégzés, s így a kötelességtudat kialakítása is nehezebb.

„...a mindennapos az, hogy hazaérünk és minimum fél hatig ott ülünk még az asztalnál és olvasunk és írunk. Ha nem írunk, akkor olvasunk fél hatig, tehát ennek óriási nagy hiánya van [az iskolában].” (Szülő)

„Hát ugye szorgalmi feladatnak meg ajánlott feladatnak van feltüntetve, de hát én mondom otthon a gyerekeknek, hogy a szorgalmi feladat az ugyanolyan, mint a házi feladat, csak másként hívják...” (Szülő)

A délutáni időszámban azok az intézmények, ahol fennmaradt a házi feladat intézménye, szülők többsége elfogadta az ezzel járó változásokat. A szóbeli gyakorlás (pl. verstanulás, olvasás) egy része otthonra marad, de nehezíti a helyzetet, hogy a tapasztalatok szerint a 4. évfolyamos tanulók a foglalkozások után fáradtabban érkeznek haza. Emellett van egy szülői réteg, ahol este nem tudnak vagy nem akarnak foglalkozni a gyermek tanulásiával: ott elmarad a szóbeli gyakorlás, s ezzel a tanuló hátrányos helyzetbe kerülhet, mert a pedagógus többnyire számol a szülők erőforrásaival. A KAP koncepció értelmében ez nem következhet be, mert a házi feladat eltörlésével nem marad otthonra feladat. Meg kell említeni, hogy a programba belépő egész napos iskolák évek óta így működnek, megadva az esélyt azoknak a tanulóknak is, akik kedvezőtlen szocio-ökonomiai családi háttérrel rendelkeznek.

Összegzés

Az elmúlt közel egy évtized során Magyarországon is egyre jelentősebb szerepet játszik az általános iskolai keretek között megvalósuló délutáni tanulás. Ez egész napos iskolaszervezési formában, vagy napközi és tanulószoba keretében valósul meg, s ez alól csak az a tanuló kaphat felmentést, akinek a szülője kérelmezi ezt. A szakirodalomból az tűnik ki, hogy a különböző délutáni foglalkozásokat azért tartják előnyösnek, mert pozitív közösségi élményeket nyújtanak a tanulóknak, ezáltal iskolai elkötelezettségük erősödhet, amivel a korai iskolaelhagyás jelensége megelőzhető. Ennek jegyében született meg a Komplex Alapprogram koncepciója, mely az élményközpontú oktatást helyezte előtérbe, s ez a délutáni időszávet is érintette. A program szerint az újonnan bevezetett délutáni alprogrami foglalkozások játékos formában fejlesztik a tanulók képességeit. A házi feladat eltörlésének gondolata is ebbe a koncepcióba illeszkedik, melynek megvalósítása eltérő módon ment végbe a programot adaptáló intézményekben. Azt, hogy a házi feladat mellőzése milyen módon és mértékben valósult meg, meghatározta az adott iskola pedagógiai profilja, tanulásszervezési gyakorlata és – mint elemzésünk jelezte – a szülők elvárása, véleménynyilvánítása, aktivitása.

Vizsgálatunk eredményeként megállapítható, hogy alapvetően három kategóriába sorolhatók a Komplex Alapprogramba belépett intézmények a házi feladat kérdésköre szempontjából: (1) nem változtattak a meglévő gyakorlatukon, (2) módosítottak a meglévő gyakorlatukon, de nem törölték el a házi feladat-adás gyakorlatát, (3) a KAP koncepciónak megfelelően kivonták a házi feladat-adást a pedagógiai eszközrendszerükből. A legkisebb mértékű változás az egész napos iskolaként működő intézményeknél (n = 16) figyelhető meg, ahol a tanulási folyamatot korábban is házi feladat nélkül

szervezték. A többi intézmény (n = 34) esetében érzékelhető változás, de ennek mértéke nem teremt alapvetően új pedagógiai gyakorlatot. Kisebbségi mértékű változást tapasztaltunk, ahol igyekeztek megőrizni a házi feladat intézményét, és erre időkeretet tartottak fenn a délutáni időszámban (n = 10). Nagyobb változást figyelhetünk meg azokban az iskolákban, ahol nagyobb hangsúlyt fektettek az Komplex Alapprogram alprogrami foglalkozásaira, de csökkentett mértékben házi feladatot is adtak (n = 18). Ezeknél az iskoláknál figyelhető meg leginkább a tanulók terheinek növekedése. S végül a legnagyobb mértékű változást azoknál az intézményeknél (n = 6) láttuk, ahol, igazodva a Komplex Alapprogram koncepcióhoz, 2018-tól nem adnak házi feladatot.

Összességében az látható, hogy az új pedagógiai fejlesztési programot bevezető iskolák jelentős részében a meglévő struktúrákat (pl. pedagógiai gyakorlat, tanulás-szervezési mód, tartalmi szabályozás kritériumrendszere) nem tudta felülmúlni a Komplex Alapprogram házi feladat eltörlésére vonatkozó javaslata. A pedagógiai módszertani fejlesztési program – mely az élményközpontúságot állította előtérbe – inspirálta vagy esetenként pedagógiai álláspontjuk megerősítésére készítette az intézményeket, ilyen módon hatott az iskolák gyakorlatára. Ahol az iskolák őrizték korábbi hagyományait, a házi feladat gyakoroltató jellege megmaradt, elsősorban az alapkészségek megfelelő szintű elsajátításának szükségességére hivatkozva. Mivel a házi feladat mellőzésére irányuló (eredeti) koncepció nem differenciált a tanulócsoportok életkori, képességbeli sajátosságai alapján, illetve mivel a Komplex Alapprogram teret engedett az intézmény-specifikus megoldásoknak, ezért az intézmények maguk alakították ki gyakorlatukat a délutáni időszámban. Többnyire olyan hibrid megoldások alakultak ki, ahol fennmaradt a korábbi gyakorlat, de ezzel egyidőben megjelentek új foglalkozások, új tartalmakkal. Megmaradt az eredményességet szem előtt tartó működési mód (házi feladat), de számos iskolában teret nyert vagy erősödött az élményközpontú tanulás-szervezés. Azzal, hogy a Komplex Alapprogram megkérdőjelezte a házi feladat létjogosultságát, erősítette a témára vonatkozó reflexiókat, inspirálta a pedagógiai gondolkodást erről a kérdéskörrel. Intézményvezetők, pedagógusok, szülők párbeszédet kezdtek a házi feladat formáiról és azok előnyeiről, hátrányairól. Szakmai érveket és ellenérveket hoztak fel a tanárok a házi feladat kiadásának gyakorlata ellen és mellett, s mindezt korcsoportokra (évfolyami bontásban) vonatkoztatva tárgyalták.

A szakmai viták eredményeként születtek meg olyan módosító javaslatok, amelyek érintették a házi feladat fogalmát, mennyiségi és minőségi elemeit. Számos intézményben „gyakorlónak” nevezték el a kiadott feladatokat, melyeket a délutáni időszámban – az iskolában – oldanak meg a gyerekek. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a program koncepciója által javasolt pedagógiai gyakorlatot, miszerint a házi feladat elmélyítő, gyakoroltató funkcióját a délutáni alprogrami foglalkozások váltják ki, nem lehetett maradéktalanul megvalósítani. Az interjú visszajelzésekből az látható, hogy a pedagógusok elkülönítik az alprogrami foglalkozások élményszerű, játékos világát az alapkészségek gyakoroltására szánt időkeret formális, szabálykövető jellegétől. Ez utóbbi követi azt a klasszikus formát, mely évtizedek óta a pedagógiai gyakorlat része. Ezt a Komplex Alapprogram új koncepciója sem tudta teljesen felülmúlni, mégis módosította azt, a házi feladat-adás gyakorlatának átgondolására készítette igazgatókat, pedagógusokat, szülőket. Másfelől a program is reagált az intézmények visszajelzéseire, melynek eredményeként – a kipróbálási szakaszt követően – változtatott a Komplex Alapprogram megvalósítását vezérlő koncepcionális kereteken.

Támogatás

Ez a tanulmány az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű kiemelt projekt keretében valósult meg.

Irodalom

- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into practice*, 43(3), 189–196. DOI: [10.1207/s15430421tip4303_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_4)
- Bempechat, J., Li, J., Neier, S. M., Gillis, C. A. & Holloway, S. D. (2011). The homework experience. Perceptions of low-income youth. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 250–278. DOI: [10.1177/1932202x1102200204](https://doi.org/10.1177/1932202x1102200204)
- Borgonovi, F. & Montt, G. (2012). *Parental involvement in selected PISA countries and economies*. OECD Education Working Papers. DOI: [10.1787/5k990rk0jsjj-en](https://doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en)
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B. & Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *The Journal of Experimental Education*, 69(2), 181–199. DOI: [10.1080/00220970109600655](https://doi.org/10.1080/00220970109600655)
- 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. DOI: [10.3102/00346543076001001](https://doi.org/10.3102/00346543076001001)
- Cooper, H. & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational psychologist*, 36(3), 143–153. DOI: [10.1207/s15326985sep3603_1](https://doi.org/10.1207/s15326985sep3603_1)
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L. & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory into practice*, 43 DOI: [10.1207/s15430421tip4303_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_8)
- Cummings, C., Dyson, A., Muijs, D., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C., Tiplady, L., Todd, L. & Crowther, D. (2007). *Evaluation of the full service extended schools initiative*. University of Manchester.
- Cummings, C., Dyson, A. & Todd, L. (2011). *Beyond the school gates: Can full service and extended schools overcome disadvantage?* Taylor & Francis. DOI: [10.4324/9780203828700](https://doi.org/10.4324/9780203828700)
- Deslandes, R. & Rivard, M.-C. (2013). A Pilot Study Aiming to Promote Parents' Understanding of Learning Assessments at the Elementary Level. *School Community Journal*, 23(2), 9–32.
- Dyson, A. (2011). Full service and extended schools, disadvantage, and social justice. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 177–193. DOI: [10.1080/0305764x.2011.572864](https://doi.org/10.1080/0305764x.2011.572864)
- Dyson, A. & Kerr, K. (2014). Out of school time activities and extended services in England: A remarkable experiment? *Journal for educational research online*, 6(3), 76–94.
- Eilam, B. (2001). Primary Strategies for Promoting Homework Performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 691–725. DOI: [10.3102/00028312038003691](https://doi.org/10.3102/00028312038003691)
- Epstein, J. L. & Voorhis, F. L. van (2001). More than minutes. Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181–193. DOI: [10.1207/s15326985sep3603_4](https://doi.org/10.1207/s15326985sep3603_4)
- European Commission (Ed.) (2010). *Early School Leaving: Lessons from research for policy makers. An independent expert report submitted to the European Commission*. Network of Experts in Social Sciences of Education and Training.
- Falus Iván (1998). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Flecha, R., Pulido, C., Villarejo, B., Racionero, S., Redondo, G. & Torras, E. (Eds.) (2020). *Effects of the use of digital technology on children's empathy and attention capacity. Analytical report*. NESET: European Union.
- Folkard, A. (2007). *Every Parent Matters*. 6937-DfES-Working with Parents Covers.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237–252. DOI: [10.2307/1131378](https://doi.org/10.2307/1131378)
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs. A technical report*. National Dropout Prevention Center/Network (NDPC/N).
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36(3), 195–209. DOI: [10.1207/s15326985sep3603_5](https://doi.org/10.1207/s15326985sep3603_5)
- Imre Anna, Berényi Eszter & Imre Nóra (2015a). A délután 4-ig tartó iskola bevezetésének első tapasztalatai a terepen. In Anna Imre (Ed.), *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 157–193.
- Imre Anna, Berényi Eszter & Imre Nóra (2015b). Az iskolai tanulás időkereteinek és határainak kérdései nemzetközi tapasztalatok tükrében. In Anna Imre (Ed.), *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 37–51.
- Kozma Tamás (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó.
- Lippman, P. C. (2010). *Can the physical environment have an impact on the learning environment?* OECD. DOI: [10.1787/20727925](https://doi.org/10.1787/20727925)

- Márton Eszter (2019). *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában*. PhD disszertáció. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. https://ppk.elte.hu/dstore/document/155/Marton_Eszter_disszertacio.pdf Utolsó letöltés: 2020. 03. 02.
- Mihály Ildikó (2003). Beszéljünk a házi feladról! *Új Pedagógiai Szemle*, 53(9), 81–91.
- Morrison, G. M., Storino, M. H., Robertson, L. M., Weissglass, T. & Dondero, A. (2000). The protective function of after-school programming and parent education and support for students at risk for substance abuse. *Evaluation and Program Planning*, 23(3), 365–371. DOI: [10.1016/s0149-7189\(00\)00025-2](https://doi.org/10.1016/s0149-7189(00)00025-2)
- No Child Left Behind (2002). *No Child Left Behind Act*. US Department of Education.
- OECD (2010). *The Nature of Learning*. DOI: [10.1787/9789264086487-en](https://doi.org/10.1787/9789264086487-en)
- OECD (2016-2017). *PISA 2015 results*. OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf?expires=1603211329&id=id&accname=guest&checksum=2810602A58EF7B5E8AE89A351E6F7923> Utolsó megtekintés: 2020. 10. 20. DOI: [10.1787/1996377](https://doi.org/10.1787/1996377)
- OECD (2017a). *Emotional well-being of children and adolescents: recent trends and relevant factors (JT03421343)*. DOI: [10.1787/41576fb2-en](https://doi.org/10.1787/41576fb2-en)
- OECD (2017b). *Group of National Experts on Effective Learning Environments. OECD Framework for a Module on the Physical Learning Environment. Revised Edition*. OECD.
- Oláh Attila (1999). A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 9(6–7), 15–27.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Allen, A. B. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985–2009). *Review of Educational Research*, 80(3), 401–436. DOI: [10.3102/0034654310377086](https://doi.org/10.3102/0034654310377086)
- Peters, M., Seeds, K., Goldstein, A. & Coleman, N. (2008). *Parental Involvement in Children's Education 2007*. Research Report DCSF-RR034. BMRB International Ltd.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework. A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101. DOI: [10.3102/0034654308325185](https://doi.org/10.3102/0034654308325185)
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194–218. DOI: [10.1177/1932202x1102200202](https://doi.org/10.1177/1932202x1102200202)
- Révész László & Mizera Tamás (2018, szerk.). *Útmutató. A Komplex Alapprogram intézményi bevezetéséhez*. Eszterházy Károly Egyetem – Liceum Kiadó.
- Révész László & Mizera Tamás (2019, szerk.). *Útmutató. A Komplex Alapprogram intézményi bevezetéséhez*. Eszterházy Károly Egyetem – Liceum Kiadó.
- Voorhis, F. L. van (2011). Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220–249. DOI: [10.1177/1932202x1102200203](https://doi.org/10.1177/1932202x1102200203)
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R. & Green, C. L. (2004). Parental involvement in homework. A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders. *Harvard Family Research Project*, 15, 1–10.
- Xu, J. (2015). Investigating factors that influence conventional distraction and tech-related distraction in math homework. *Computers & Education*, 81, 304–314. DOI: [10.1016/j.compedu.2014.10.024](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.024)

Jegyzetek

- ¹ „Házi feladat nem javasolt a Komplex Alapprogramban az alsó tagozaton. Az okok közt szerepel annak elkerülése, hogy a tanulót túlterheljük. A gyermeknek szüksége van a tanítási nap utáni szabadidőre, játékra, a családjával való együttlétre.” (Révész és Mizera, 2018. 60.)
- ² A házi feladat a tanuló tanárai által kijelölt feladatok, melyeket a pedagógus azzal a szándékkal ad fel, hogy a tanulók elvégezzék azokat iskolaidőn kívül (Cooper és mtsai, 2006b. 1.).
- ³ Az OECD-tagországokban átlagosan 4,9 órát töltöttek a tanulók hetente házi feladat írásával (OECD, 2013–2014. 114.). Hazánk az OECD átlagánál magasabb, 6,2-es értéket mutatott (OECD, 2013–2014. 356.).
- ⁴ A tanulók jólléte azokra a pszichológiai, kognitív, szociális és fizikai tulajdonságokra utal, amelyekre a boldog és teljes élethez szükségük van (OECD, 2016–2017. 19.).
- ⁵ Az elemzők szerint valószínűleg a kulturális tényezők magyarázhatják ezeket az összefüggéseket, mivel a diákok jóllétére az iskolai eseményeken felül más tényezők is hatást gyakorolnak.
- ⁶ Megjegyzendő, hogy a szülői elvárások kulturális kontextusoktól is függenek. Például az ázsiai családokban átlagosnak tekinthető elvárás más kulturális jellemzőkkel leírható társadalmi csoportok esetében túlzott mértékűnek, így kontraproduktívnek bizonyulhatnak.

- ⁷ A társadalomkritikai megközelítést alkalmazó szociológusok normatív elvárásokat megfogalmazva viszonyulnak a társadalmilag adott valósághoz, és az általuk vallott normáknak megfelelően a társadalom átalakítására törekcsenek. Jelen tanulmány szerzői a társadalomkritikai megközelítést tudományos szempontból előítéletesnek tekintik: a kutató a valóságot előzetesen rögzített értékelési eljárások alapján konstruálja, így annak jelenségei nem egyenrangúak számára.
- ⁸ Full Service Extended Schools, FSES = teljes szolgáltatást nyújtó v. kiterjesztett iskolák.
- ⁹ Ennek az angolszász intézményi gyakorlatnak a hazai megfelelőjét az általános iskola alsó tagozatán a napközi, felső tagozatán a tanulószoba intézményében találjuk meg.
- ¹⁰ Digitális alapú Alprogram, Logikaalapú Alprogram, Művészetalapú Alprogram, Életgyakorlat-alapú Alprogram, Testmozgásalapú Alprogram
- ¹¹ „A Komplex Alprogram szerint működő iskolákban sem írásbeli, sem szóbeli házi feladat adása nem javasolt. Ez nem azt jelenti, hogy elmaradhat a szükséges gyakorlás és rögzítés, hanem azt, hogy a pedagógusnak az iskolai tanórákon kell a tanulókkal ezeket a feladatokat elvégezni. Úgy kell a mindennapokban terveznie és megvalósítania az óráit, hogy legyen elegendő idő a szükséges gyakorlásra és az új ismeretek rögzítésére az órák keretén belül.” (Révész és Mizera, 2019. 62.).
- ¹² A házi feladat fogalma alatt a hazai szaknyelvben azokat a pedagógusok által kiadott feladatokat értjük, melyeket szándékuk szerint a tanuló vagy az iskolában, vagy otthon megold.
- ¹³ A vizsgálat a kipróbálás évében történt, ezért a kutatás eredményei erre az időszakra vonatkoznak.
- ¹⁴ A Mérés – Értékelés Munkacsoport az intézményméret, a településtípus és a tanulói összetétel alapján alakította ki az intézményi mintát.
- ¹⁵ Az alminta kiválasztásnál többféle szempontot mérlegeltünk: egyrészt a településtípust, az iskola nagyságát, másrészt az évkedző pedagógus adatfelvételtől származó, a szűlés az iskola viszonyrendszerére vonatkozó adatokat.
- ¹⁶ 2011. évi CXCV törvény 27. § (2): Általános iskolában a nevelés-oktatást a délelőtti és délutáni tanítási időszakban olyan módon kell megszervezni, hogy a foglalkozások legalább 16 óráig tartanak, továbbá 17 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.
- ¹⁷ 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 (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § [4]).
- ¹⁸ Az adatok az évrőző intézményvezetői online kérdőíves adatfelvétel eredményeiből (n = 53) származnak. Egy intézményben megjelenhet mindkét tanulásszervezési forma.
- ¹⁹ A tapasztalatok szerint jellemzően az írásbeli házi feladatok készülnek el, a szóbeli (olvasás, verstanulás stb.) feladatok többnyire otthonra maradnak (Imre és mtsai, 2015a).
- ²⁰ Itt mindenekelőtt a tanulmányi eredmények romlását jelezték.

Absztrakt

Tanulmányunk egyrészt bemutatja, hogy az iskolai házi feladat témakörével foglalkozó nemzetközi szakirodalom milyen koncepciók mentén vizsgálja a házi feladat szerepét az tanulói eredményesség növelése, illetve az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Másrészt felvázoljuk, hogy a házi feladat kérdésköre hogyan jelenik meg a tanórán kívüli tanulás összefüggésében, valamint az otthon és az iskola viszonyrendszerében. A házi feladat iskolai tanulási környezetbe illesztését elsősorban az oktatási intézmények délutáni időszervezésének figyelembevétele, az ismeretek elmélyítését célzó tanórán kívüli feladatadás gyakorlata, valamint az otthoni tanulási környezet szerepe alapján tekintettük át. A Komplex Alprogramban részt vevő általános iskolákban a házi feladat szerepére irányuló kutatásunk lehetővé tette, hogy feltárjuk az intézményvezetőket, a pedagógusokat és a szülők véleményét a házi feladat jelentőségéről, szerepéről, szankcionálásáról. Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy a Komplex Alprogram házi feladat eltörlésére irányuló javaslata elindította és/vagy felerősítette a közös gondolkodást a házi feladat adásának gyakorlatáról. Kutatási szempontból érdekes helyzet adódott, ugyanis az intézmények olyan pedagógiai ajánlásokkal találkoztak, melyek követése vagy éppen korrekciója érdekében meg kellett erősíteniük, vagy esetenként ki kellett dolgozniuk szakmai álláspontjukat. Tanulmányunkban többek között bemutatjuk az intézmények eltérő reakcióit a pedagógiai módszertani fejlesztési program házi feladat adást érintő ajánlásaira.