

AZ EXTRAKURRIKULÁRIS OKTATÁS NEM SPECIFIKUS HATÁSAI

Pásku Judit és Münnich Ákos
Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet

Kutatók számára izgalmas, oktatásfejlesztők számára megkerülhetetlen, pedagógusok és szülők számára gyakorlati, gyerekek számára azonban életbevágóan fontos az a kérdés, hogy mivel töltik szabadidejüket a tanítás befejeztével. Választásuk befolyásolja pszichés komfortérzésüket, fizikai állapotukat, a társakhoz való viszonyukat. Meghatározó lehet pályaválasztásukra, amennyiben életre szólóan elköteleződnek egy tudományág, vagy tevékenység mellett. Van, aki határozottan állítja, hogy az egyéni és a társadalmi élet hatékonyságának legmegbízhatóbb mutatója az időfelhasználás. Mégis különösen megoszlanak a vélemények a szabadidőre vonatkozóan akkor, amikor az iskolán kívüli képzésekről, különórákról, a szabadidő intézményes kereteken belül való eltöltéséről kérdezzük meg a szülőket, a pedagógusokat. Szempontként merül fel a gyerekek túlterhelése, az iskolai kötelezettségek és egyéb tevékenységek alá-fölrendeltsége. Problémát jelenthet a választás, hogy mire járjon a gyerek, hogy hagyjuk-e minél több mindenbe belekóstolni, erőltessük-e, amikor lankad a kitartása.

Ebben a tanulmányban néhány pszichológiai vizsgáló eljárással kísérletet teszünk annak tisztázására, hogy az intézményesített szabadidős tevékenységek mit nyújtanak a gyerekek számára. Nem térünk ki a tevékenységekre nézve specifikus képességek fejlesztésére, hiszen ez mindig az adott foglalkozás tartalmától függ. Utána járunk azonban annak, hogy milyen más, nem specifikus hatásai vagy legalábbis korrelátumai lehetnek a rendszeres iskolai, illetve iskolán kívüli extrakurrikuláris foglalkozásoknak.

Elméleti háttér, irodalmi összefoglaló

Mind a külföldi, mind a hazai szakirodalomban igen változatos a kép arra vonatkozóan, hogyan ítélik meg a szabadidő, illetve az iskolán/tanórán kívüli oktatás funkcióját és lehetőségeit a gyermekek életében. Ez okozza a jelenség sokféle elnevezését és nehezíti meg az azokban való tájékozódást. A szabadidőre vonatkozó kutatások zöme például a diákok életmódját feltérképezni hivatott időmérlegekre korlátozódik (*Korczak*, 1987; *Bontick*, 1980). Más szerzők oktatásszociológiai elemzésekben, valamint az oktatás piacosodásával, minőségbiztosításával kapcsolatban térnek ki az iskolán kívüli oktatás világnak elemzésére (*Pócze*, 1990; *Hegyesi*, *Horváth* és *Várhegyi*, 1994; *Horváth* és *Pócze*, 1995; *Andor*, 1998). Megint mások a tehetséggondozás- és fejlesztő programok nélkülözhetetlen eszközeként tartják számon az iskolán/tanórán kívüli oktatás különböző for-

máit (Báthory, 1989, 1992; Ericsson, 1998; Davis-Rimm, 1985; Feger, 1987). A továbbiakban ezeket a fogalmakat tekintjük át a hozzájuk kapcsolódó gondolatokkal, majd állást foglalunk a saját terminológiánkat illetően.

Szabadidő, második iskola vagy árnyékiskola?

A szabadidő képzéssel vagy önképzéssel történő eltöltésének igen sokféle formája, funkciója alakult ki, s ennek megfelelően sokféle elnevezéssel illetik ezeket az aktivitásokat. A szakemberek már abban sem értenek egyet, hogy hol a szabadidő „szabadságának” a határa, vagy másképpen: milyen határok között lehet szabad a gyermek? Az ilyen határproblémák megszüntetésére született meg például az *irányított szabadidő* fogalma, amely az idő többé-kevésbé szigorú beosztása mellett biztosítja a gyermek önálló művelődését. Nincs egyezés azt illetően sem, hogy mennyire hasznos vagy éppen káros a gyerekek szabadidejének a beosztása, intézményesítése. *Gáspár László* (1988) kifejezetten veszélyesnek találja a szabadság ilyen jellegű korlátozását, ahol a diákok „szubjektív képessége” az idővel való gazdálkodásra elsorvad vagy ki sem alakul. Mindazonáltal a *szabad művelődés* képességének megalapozását ő maga is az iskola feladatának tekinti, „amely képes arra, hogy a világban való tájékozódáshoz szükséges kódrendszert, szimbólumrendszert, paradigmarendszert ... megtanítsa a tanulóknak”, azoknak is, akik „nem rendelkeznek a kulturális jelenségek felismerésének és értelmezésének képességével” (*Gáspár*, 1988. 7. o.). Hasonló, de kevésbé szigorú *Gefferth Éva* és *Herskovits Mária* (1990) meghatározása, amikor *szabadidős tevékenységről* beszélnek. A szabadidős tevékenység „olyan önként vállalt, az iskolai tananyaggal össze nem függő tevékenység, amely leginkább intrinszc motiváció által választott – bár a szociális hatások sem elhanyagolhatók” (*Gefferth* és *Herskovits*, 1990. 1201. o.). Hangsúlyozzák az autonóm aktivitás kreativitásnak teret engedő sajátosságát, amihez nem kapcsolódik jutalom vagy büntetés. Úgy tűnik tehát, hogy a szabadidős tevékenység szabadságának a kritériuma az önkéntesség és autonómia a választásban, de a szerzők elismerik, hogy ez a választás következménye különböző szociális hatásoknak és egyben meghatározója más, későbbi szabadidős tevékenységek preferálásának. Tehát egy leegyszerűsített példával élve, ha valaki önként vagy akár szülői indíttatásra nem tanult meg hangszeren játszani és nem sajátította el a zene megértéséhez szükséges kódrendszert, szimbólumrendszert, szabadidejét nem fogja muzsikálással tölteni, s valószínű, hogy koncertlátogatási szokásait is befolyásolni fogja ez a korai önkéntes vagy akár kényszerű szabadidős tevékenység. Másrészről fennmarad a kérdés, hogy szabadidősnek nevezhetők-e az iskolán kívüli oktatási formák, amelyekbe többé-kevésbé az egyéni érdeklődés alapján de szülői támogatással kapcsolódnak be a gyerekek, azonban később vagy időnként kötelező jelleget öltenek? Akármit is gondolunk a szabadidős tevékenység kifejezés mögé, általában kívánatosnak tartjuk, hogy legyen ilyen a gyerekeknek.

Magyarországon az elsősorban *második iskolának* nevezett jelenség kívánatoságáról megint különbözőképpen vélekednek a szakemberek. Ide azokat a kereskedelmi forgalomban elérhető iskolán kívüli oktatási-nevelési szolgáltatásokat sorolják, amelyek nagy része ma a profitorientált szférában, magánvállalkozásban működik, de találhatunk közöttük nonprofit és állami, illetve önkormányzati intézményeket is. Bármelyik is legyen

ezek közül, bizonyos értelemben kiegészítői, járulékos elemei a hivatalos oktatási rendszernek. A második iskola az a hely, ahol a gyerek olyan ismeretekhez juthat, amiről úgy gondolja, szüksége lehet rá (Báthory, 1992). 1990-ben Pócze Gábor abbéli reményét fejezte ki, hogy ha az állami iskolák is olyan szabadon választhatók, az adófizetők által befolyásolhatók, ellenőrizhetők és legitimek lesznek, mint a második iskolák, ez az utóbbiak iránti kereslet csökkenéséhez fog vezetni. Ma mégis úgy tűnik, hogy sem a szabad választás, sem a differenciált oktatás, a képesség szerinti csoportbontás, az orientációs osztályok és a fakultációk, de még a tehetséggondozó iskolák/osztályok sem szoktatták le a szülőket arról, hogy a piacon megvásárolják gyermeküknek az ízlésüknek megfelelő pluszórákat.

A témát vizsgálva gyakran találkozunk az *árnyékoktatás* (*shadow education*) elnevezéssel, melyet Stevenson és Baker (1992) a következőképpen definiálnak: az árnyékoktatás a hivatalos oktatási rendszeren kívüli oktatási-nevelési tevékenységek olyan készlete, melynek célja, hogy növelje a tanulók esélyeit az allokációs folyamat (t.i. a társadalmi javakhoz való hozzáférés) során. Az árnyékoktatás kialakulásának okait vizsgálva arra a megállapításra jutnak, hogy minél erősebb a verseny az iskolai előre jutásban, minél inkább központilag irányított felvételi rendszer határozza meg, hogy ki hol tanulhat tovább, tehát minél inkább a személy teljesítménye, tehetsége a meghatározó a társadalmi elitbe jutás szempontjából, annál valószínűbb az árnyékoktatás felerősödése (Gordon Györy, 1998; Stevenson és Baker, 1992).

Különösen hangsúlyozzák az iskolán kívüli oktatás szerepét a tehetséggondozás számára elhivatott szakemberek. A normál tantervet meghaladó kognitív fejlesztéshez, a hatékony gyakorlási és tanulási stratégiák elsajátításához, készségek kialakításához és elmélyítéséhez kiváló terepet jelentenek az oktatási „árnyékrendszerek” (Báthory, 1989; Stevenson és Baker, 1992). Még a legelismertebb iskolák sem képesek kielégíteni a tehetséges diákok tudásszomját, maximálisan kielégítő háttérrel biztosítani fejlődésükhöz (Pécskay, 1993; Davis és Rimm, 1985; Feger, 1987; Pásku, 1998). Többen sürgetik az iskola és az iskolán kívüli oktatás különböző formái közötti munkamegosztás kialakítását, például középiskolai tanárok, egyetemi oktatók és kutatóintézetek munkatársainak összehangolt csapatmunkáját (Báthory, 1989; Gáspár, 1988; Pécskay, 1993). Természetesen emellett ott vannak az iskola különböző szervezési megoldásai a tehetséges gyerekek számára, mint a speciális osztályok, szemináriumok, önálló kutatások, tanulópárok, tereptanulmányok, könyvtárhasználat, nyári táborok, esetleg mentorkapcsolatok. Mindezek az oktatási, (ön)művelődési formák azonban nem elégítik ki és nem is indokolják a szélesebb tömegek igényeit az iskolán kívüli képzések és fejlesztési lehetőségek iránt.

A második iskola szerepe a gyermek életében

A tanórán kívüli foglalkozások szervezésének hosszú múltja van. Számos pedagógus nosztalgiával emlegeti azokat az időket – ki melyiket –, amikor régen az iskolák, kollégiumok önképzőkörökben, klubjaiban, ifjúsági- és gyermekszervezeteiben eredményes munka folyt, s amelyek a közösségi érzés kialakulásának a bázisát jelentették. Vagy amikor a népi kultúra ápolásához tehetséget és kedvet érző pedagógusok „megszervezték a település néptáncgyűjtését, énekkarát, zenekarát, színjátszó társulatát stb., amelyek sze-

replése fontos eseménynek számított a lakosság körében, sikerélményt adott a résztvevőknek, erősítette a magyar nemzeti öntudatot és hallatlanul növelte a szervező pedagógus tekintélyét” (Tóth, 1993. 104. o.). Mára új színekben, de újra gyakorlattá vált a különórákra járás, amelyet sokszor a divat, máskor a piaci élet mozgásai, az adott település vagy lakókörnyezet lehetőségei határoznak meg.

Második iskola és tehetségfejlesztés

Ahogy korábban említettük, a tehetséggondozás területén a legismertebb az iskolán kívüli foglalkozások fejlesztő szerepe. A különórák választása jó esetben autonóm lépés, legalábbis a szülők többsége igyekszik támogatni gyermekét abban, hogy a számára leginkább testhezálló és vonzó tevékenységet válasszon. Ezzel adott is a *Renzulli* által a tehetség gazdagítását biztosító tapasztalatszerzés egyik feltétele, nevezetesen a *speciális érdeklődés* (Renzulli, 1986). A második feltétel a gyakorlást, illetve a tevékenységgel eltöltött idő mennyiségével kapcsolatos, ez a *korlátozás nélküli elmélyedés lehetőségének a megteremtése*. Amíg teljes az egyetértés abban, hogy a folyamatos aktivitás egy adott tevékenység-területen alapvető fontosságú bármilyen szakértelem fejlődésében, addig vita tárgyát képezi, hogy vajon a gyakorlás mennyisége milyen mértékben válhat az elért szakértelem fokának prediktorává (Ericsson, Tesch-Romer és Krampe, 1990; Sloboda és Howe, 1991; Ericsson, 1998). A retrospektív elemzések (Ericsson, 1998; Hassler és Gupta, 1993) és longitudinális vizsgálatok (Bloom, 1985) különféle szakterületeken azt sugallják, hogy a szakértelem foka közvetlen kapcsolatban van a tevékenységgel eltöltött idő mennyiségével. A képességfejlesztés egyik alapvető feltétele, hogy csak meghatározott tevékenységekben fejleszthetők, amelyekhez azonban meghatározott időintervallumok tartoznak (Gáspár, 1988). Ez persze nem azt jelenti, hogy a gyakorlás mennyisége önmagában elegendő ahhoz, hogy megjósoljuk az elért szakértelem fokát. Óvatosságra int az a körülmény is, hogy a vizsgálatok csak azokra terjedtek ki, akik az adott szakterületen sikeresnek mondhatók és nem számoltak azokkal, akik extenzív gyakorlás ellenére sikertelenek egy területen. Kicsit egyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy minden zseni szorgalmas, de nem minden szorgalmas ember zseni. Az egybehangzó eredmények egyik lehetséges magyarázata a *minőségi gyakorlás* vagy *gondolkodva tanulás* (*deliberate practice*) fogalmának bevezetése. Ez a fajta elmélyülés alapozza meg az olyan *mentális reprezentációk* kialakulását, amelyek lehetővé teszik (1) a hatékony tanulási módszerek kidolgozását, (2) releváns információk megszerzését, (3) a releváns információk hozzáférhetőségének fenntartását, ezáltal (4) rugalmasságot a gondolkodásban, valamint biztosítják (5) a saját teljesítménnyel kapcsolatos kritikusságot és (6) az önellenőrzést (Ericsson, 1998; Siegler, 1990).

Ha egy gyereknek jó érzéke van valamihez és érdeklődik is a tárgy iránt, ez többnyire hozza magával a relatíve gyors, látványos fejlődést, a durva hibák kiküszöbölését, amivel a teljesítmény kielégítő, az átlagot meghaladó szintjére jut el. A továbblépés feltétele azonban az apróbb hibákkal való szembesülés, elmélyültebb tevékenység, a gondolkodva tanulás. Ilyenkor már a kívülállók számára jelentéktelen módosításokkal együttjáró kis

lépésekben való előrejutásnak köteleződik el a gyermek, ami időigényes elfoglaltság. Ez a Renzulli-féle gazdagítás harmadik feltétele, miszerint a gazdagító tapasztalatszerzés *haladja meg a norma tantervet*. A tanár vagy mester szerepe innentől nélkülözhetetlen. Szerepe olyan helyzetek teremtése, amely kihívás az illető számára, megoldása sokkal inkább erőfeszítést igénylő, mint a szokásos kikapcsolódás. Egyes kutatók azt állítják, hogy kiváló tanárok és mesterek nélkül majdhogynem lehetetlen eljutni a kivételes teljesítményekig (Ericsson, 1998; Ericsson, Tesch-Romer és Krampe, 1990). Arra hivatkoznak, hogy amíg a gyerekek normál kognitív fejlődése meglepő invarianciát mutat szerte a világban, a különböző kultúrák között óriási különbségek mutatkoznak az egyes szakterületek fejlettségében, akár a tudományos, akár a művészi teljesítményeket nézzük. Az évszázadokon át felhalmozott tudás és készségek átadására kifejlesztett módszerek ugyanis a szervezett tapasztalatoknak olyan kivonatát hozták létre, amelyek transzferálhatók a mindenkori jelenlegiről a következő generációra. Ez akkor válik nyilvánvalóvá, ha belegondolunk, hogy a tudás felhalmozása és az egymást meghaladó teljesítmények születése során bármilyen új elv, elmélet vagy technikai újítás előfeltétele volt egy még modernebbnek. Ez a tudásgyarapodás olyan szakterületeken, ahol az eszközök is folyamatosan fejlődnek, nyilvánvalónak tűnhet (pl. a kémia, biológia, orvostudomány). Nem úgy bizonyos sportokban (futás, úszás), ahol folyamatosan újabb és újabb világsúcsokat állítanak fel, vagy a zenében, ahol az utóbbi száz évben bizonyos hangszerek gyakorlatilag semmit sem változtak. Egy mai mester zenész könnyedén megszólaltat egy olyan művet, amelyről a XIX. században a legvirtuózabb muzikusok is azt gondolták, hogy eljátszhatatlan.

Mindezeket összefoglalva elmondhatjuk, hogy a tanulással/gyakorlással eltöltött idő, azoknak az eszközöknek a fejlettsége, amelyekkel tudásunkat gyarapítjuk (metakogníció), valamint explicit és implicit tudásunk kölcsönösen befolyásolják egymást. A tanár feladata az, hogy olyan differenciált feladatok sorozatát állítsa a tanulók elé, amelyekkel képesekké válnak az aktuális repertoárjukon kívül eső teljesítmények elérésére. Ehhez azonban igazodni kell a tanuló *aktuális tudásszintjéhez és az általa preferált tanulási stílushoz*. Ezzel teljesedik is Renzulli negyedik feltétele a gazdagító programokra vonatkozóan.

Látható tehát, hogy mind a szakirodalomban, mind a köznapi nyelvhasználatban sokféle terminológia él a jelenség megjelölésére. A továbbiakban, hangsúlyozva a kötelező iskolai szolgáltatás mellettiséget, valamint azt, hogy többé-kevésbé intézményesen szervezett nevelési-oktatási hatásrendszerrel lesz szó, az extrakurrikuláris oktatás/tevékenység kifejezést fogjuk használni.

Problémafelvetés

Ha a kommunikáció oldaláról közelítünk a kötelező tanórai és az extrakurrikuláris foglalkozások összehasonlításához, ki kell emelnünk a közvetlen emberi kommunikációnak azt a sajátosságát, hogy az mindig valamilyen társadalmi szituációban történik (Buda, 1997). Ez egyben azt is jelenti, hogy a kommunikációban résztvevő felek – jelen esetben a tanár, a tanuló és társai – egymáshoz való viszonya az általuk képviselt szerepeknek, a feléjük irányuló elvárásoknak, státusoknak függvényében meghatározott, érintkezésük normák által szabályozott szociális térben zajlik. Ez a *kontextus* meghatározza

azt, hogy a kommunikált üzenetnek milyen jelentést és a kommunikáló feleknek mekkora hitelességet tulajdonítunk. Számos ilyen kontextuális tényező létezik, ezek közül a szituáció tér- és időbeli határai, a résztvevők és a kommunikációs aktus egyéni és társas céljai azok az elemek, amelyek leginkább megkülönböztetik a tanórai szituációtól a tanórán kívüli foglalkozásokat. Gondoljunk csak a csoport nagyságára, amely meghatározó a teljesítmény és a vezetési stílus szempontjából, vagy a célokra, ahol gördülékenyebbé teszi a kommunikációt, ha a résztvevők egyéni és társas céljai egybeesnek. Ezzel kapcsolatban *Báthory* (1992. 133. o.) úgy fogalmaz, hogy a „kliensi érdekek érvényesítése ... a tanulási motiváció forrása”. Az extrakurrikuláris tevékenységeket a tanulók a maguk számára választják, azokat valami miatt értelmesnek és fontosnak tartják. Mindenesetre tény, hogy a mai gyerekek illetve szülők tömege veszi igénybe az extrakurrikuláris oktatási formákat. Ezek a foglalkozások tartalmilag felölelik mind az intellektuális, mind a művészi, mind a sporttevékenységek különböző fajtáit (*1. sz. melléklet*).

Számos motívum állhat ennek az érdeklődésnek a hátterében. A motívumokat elemezve úgy tűnik, hogy a tudástőke halmozására való „hajlam” sokkal inkább a kulturális tőke függvénye, mint pénzkérdés (*Andor*, 1998). Jelen tanulmányban azonban nem a hátteret (elvárások, motívumok) kutatjuk, hanem arra keressük a választ, hogy van-e és ha igen, mi az a pszichológiai szempontból is értékelhető és pszichológiai eszközökkel mérhető különbség, esetleg többlet, amivel az extrakurrikuláris foglalkozásokra járó gyerekek rendelkeznek a többiekhez képest.

Az irodalmi áttekintés alapján feltételezhető, hogy az iskolán kívüli rendszeres, szervezett különórákon megvalósulnak azok a – véleményünk szerint nem csak a tehetséges gyerekek fejlődéséhez szükséges – legpotensebb feltételek, amelyeket a következőkben foglalhatunk össze:

- időráfordítás, amely az elmélyüléshez a keretet biztosítja;
- a tanár részéről a hatékony tanulási módszerek átadása;
- egyéni célkitűzések;
- állandó elemző visszajelzés;
- egyéni és társas célok egybeesése;
- szülői támogatás.

Ez utóbbi azért is szükségszerű velejárója az „délutáni elfoglaltságoknak”, mert az, különösen kisiskolás korban elképzelhetetlen szülői támogatás és motiváltság nélkül. A különóráknak igazodnia kell a szülők, sokszor a nagyszülők időbeosztásához.

Hipotézisek

- 1) A tanórán kívüli különórákra rendszeresen járó gyerekek inkább jellemezhetők bizonyos, a tanulással és a tanulási teljesítménnyel kapcsolatos attribútumokkal, mint a kontrollcsoport tagjai (különórákra nem járók). Ezek az attribútumok (*kognitív képességek, érzelmi és motivációs sajátosságok*) részét képezik a személyiség tájékozódó, valamint az ösztönző rendszerének.
- 2) A különbség várhatóan felerősödik azoknál, akik a különóráikat iskolán kívül töltik.
- 3) Minél régebben köteleződtek el, illetve minél több időt szentelnek a gyerekek valamilyen gazdagító tevékenységnek, annál kifejezettebb a különbség.

A vizsgálat

A vizsgált minta

A vizsgálatban az extarkurrikuláris oktatásban rendszeresen résztvevő és nem résztvevő tanulók közötti különbségekre voltunk kíváncsiak. A korcsoport kiválasztását indokolta, hogy az ötödik-hatodik osztályosok között már szép számban találhatunk olyan tanulókat, akik évek óta részt vesznek valamilyen extra oktatásban. Így ebben a korban már van esély arra, hogy megmutatkozzanak a vizsgálat tárgyát képező sajátosságok. Ugyanakkor a továbbtanulás okozta kényszerek még kevésbé határozzák meg a gyerekek elfoglaltságait, szemben a 13–14 évesekkel. Természetesen ebben a korban még a tevékenységek választásában és művelésében szerepe van a szülői irányításnak, másrésztől azonban az életesélyek mérlegelése igazán a középiskola választásánál befolyásolja a szülők döntését, ahol erős szelekció érvényesül a gyerekek (és szüleik) irányultsága és intellektuális képességei alapján. *Andor* (1998) vizsgálatai szerint az általános iskolában a szülők gyermekeik számára a „pluszt” a tagozatok választásával, illetve különórák megvásárlásával biztosítják. (A későbbiekben a „tagozatosság” fontos szempontként szerepel az eredmények értékelésénél.) A mintát 264 11–12 éves korú általános iskolai tanuló alkotta, köztük 116 fiú és 148 lány. A vizsgálatra a tanév végén került sor.

A gyerekek két kisebb (Hajdúhadház és Törökszentmiklós) és egy nagyobb település (Debrecen) különböző iskoláinak tanulói, akik közül 88-an (33 %) valamilyen tagozatos osztályba (matematika, idegennyelv vagy számítástechnika) járnak.

A vizsgálat módszerei

A vizsgálatához három féle úton szereztünk adatokat:

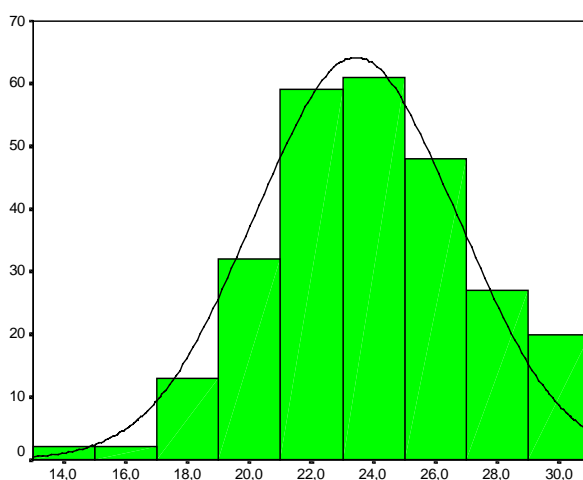
A gyerekek egy adatlapot töltöttek ki, amelyben a különóra járás különböző aspektusaira kérdeztünk rá, mint például: mióta jár, mire, hetente hányszor, mennyi ideig tart egy foglalkozás, magán vagy szervezett úton jutott-e ehhez a lehetőséghez.

Az intellektuális potenciál mérésére a *Raven* tesztet használtuk. A tesztnek jellemzője, hogy nem annyira a manifesztálódott tudást, mint inkább az ismeretek alkalmazásának a képességét, a megfigyelő képességet, a strukturális viszonyok meglátását, a szerzett információk észben tartását (rövid idejű memória) és a szimultán műveletvégzés képességét vizsgálja. A megoldáshoz meg kell figyelni a mátrixokban lévő figurákat, részekre bontani azokat, meg kell találni a köztük lévő kapcsolatot, el kell képzelni a hiányzó rész környezetének figyelembe vételével a hiányzó elemet és hat választható lehetőség közül rá kell ismerni a megfelelőre. A megoldáshoz intuitív módon is el lehet jutni, de ahogy bonyolultabbá válnak a feladatok, nélkülözhetetlen a stratégiai megközelítés.

Harmadikként *Tenese* énkép skálájának az „individuális én” alskáláját alkalmaztuk, illetve ennek magyarországi adaptálását (*Dévai és Sípós*, 1986), amely a saját adottságokkal, képességekkel, önbizalommal, akaraterővel, kitartással kapcsolatos megelégedettséget vizsgálja.

Ezt a 18 (3x6) tételből álló skálát egészítette ki egy azzal felépítésében teljesen azonos, a siker attribúciójára vonatkozó 6 állításos blokk (2. sz. melléklet). Ezek a tételek az

(a) erőfeszítés és a siker, (b) az időráfordítás és a siker valamint az (c) erőfeszítés és az intelligencia/tehetség feltételezett kapcsolatára, asszociációjára kérdeztek rá. A 6 állításból három a kapcsolat meglétére, három a kapcsolat hiányára kérdez rá. A válaszokból egy összpontszám-indexet képeztünk (a kapcsolat hiányára utaló válaszok „megfordításával”). Ez az index nem tételezi fel semmilyen vonás, illetve attitűd meglétét, csupán az adott tartalmakra vonatkozóan a kapcsolatok jelenlétére, illetve azok intenzitására utal. Az 1. ábra jól szemlélteti az index eloszlását, ahol látható, hogy az adatok normál eloszlást követnek (átlag=23,4; szórás=3,27; min=14, max.=30), amit a Kolmogorov-Szmirnov próba is igazol, $p < 0,079$.



1. ábra

A siker-erőfeszítés asszociációs index eloszlása

A vizsgálat eredményei

Az adatok elemzésében az alminták összehasonlítására egyszempontos varianciaanalízist használtunk, a vizsgált változók asszociációit a Pearson-féle korrelációval néztük.

Az eredmények elemzésének egyik szempontja az volt, hogy az intellektuális teljesítmény tekintetében van-e különbség az extrakurrikuláris elfoglaltságokban (függetlenül annak fajtájától, például sport, művészi vagy intellektuális) résztvevők és a nem résztvevők (kontrollesoport) között. A finomabb elemzést lehetővé téve a következő csoportokat alakítottuk ki: (1) csak iskolán kívül, (2) csak iskolában, (3) iskolán kívül és belül, (4) egyik helyen sem vesz részt külön foglalkozáson. Az eredmények az 1. táblázatban láthatók.

1. táblázat. A Raven-pontszámok átlagértékei a tanítási időn túli elfoglaltságok helyének tükrében

<i>elfoglaltság helye</i>	<i>n</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
csak iskolán kívül	47	45,85	7,2
csak iskolán belül	79	44,17	7,5
mindkettő	116	45,54	8,0
egyik sem	22	40,54	9,0
összesen	264	44,77	7,9

F= 2,97; p<0,03

A táblázatból leolvasható egyik érdekes eredmény, hogy az általunk vizsgált minta mindössze 8,3%-a (22 fő) nem vesz igénybe semmilyen lehetőséget, amelyben kiegészíthetné, helyettesíthetné, vagy elmélyíthetné az iskolai tanórákon elsajátítottakat. A gyerekek zöme (116 fő, 43,9%) iskolán kívül és belül is választ valamilyen plusz tevékenységet. A *Raven teszt* eredményei az ő javukra, méginkább a csak külső aktivitásban résztvevők javára billenek el, de mindenképpen meghaladják a kontrollcsoport tagjait. Természetesen ebből az összefüggésből önmagában még nem vonhatunk le következtetést az ok-okozati viszony irányára. Egyes kutatások azonban felhívják a figyelmet arra, hogy a tudás iskolán kívüli gyarapítását nem elsősorban a jobb képességű gyerekek és azok szülei, hanem az egyetemet végzett szülők (szemben a többi iskolai végzettséggel) valamint az értelmiségi foglalkozásúak (szemben például a vezető beosztású vagy a vállalkozó szülőkkel) tartják fontosnak. Badarság lenne azt gondolni, hogy az értelmi képességek egyenlőtlenül oszlanának el a különböző társadalmi helyzetű (és szülői végzettségű) gyerekek között, vagy, hogy a pénz határozná meg az ezekre való igényt. Vagyis nem a legokosabb gyerekeket és nem a leggazdagabb szülők iratják be különböző extrakurrikuláris foglalkozásokra, hanem azok a szülők és gyerekek veszik azt igénybe, akik fontosnak tartják és remélik ezektől a tudás és a személyiség gazdagodását (Andor, 1998).

Az extrakurrikuláris oktatásban részesülők (242 fő) *Raven* pontszámát a tevékenység *jellege szerint* is összehasonlítottuk (2. táblázat). Ehhez négy-négy csoportot alakítottunk ki mind az iskolai, mind az iskolán kívüli különórák tekintetében: (1) egyéni – ahol a tanár egy gyerekkel foglalkozik egyszerre, (2) csoportos – ahol egymás mellett, de individuális célokért dolgoznak, (3) csapat – ahol a tagok kölcsönös függésben, valamilyen közös cél érdekében összehangoltan működnek együtt, (4) vegyes – azoknak a gyerekeknek a csoportja, akik a fenti három közül legalább kettőt csinálnak.

Azt találtuk mind az iskolán kívüli, mind az iskolában folyó tanítás utáni tevékenységek esetén, hogy a vegyes csoport kiemelkedik a többihez képest (Ez a különbség csak az iskolán kívül volt szignifikáns, Dunett T3 post hoc teszt: p<0,004). Az iskolán kívüli különóránál a „csapatjátékosok” teljesítménye különösen kiugrik. Ennek talán az áll a háttérben, hogy a csapatjáték/munka komoly szellemi erőfeszítést és koncentrációt igényel, ahol nem csak a saját, hanem mások viselkedésével, gondolataival is kalkulálni kell.

Ez az eredmény általánosabb szinten is alátámasztja azt a tapasztalatot, amelyet *Webb, Troper és Fall* (1995) valamint *Mulryan* (1995) is igazolt a matematika tanulás területén. Eszerint az együttműködő kiscsoportokban résztvevők sokkal aktívabbak, mint a velük egyidőben ugyanazon a feladaton dolgozó társaik, s nem csak időben foglalkoznak többet a feladattal, de azt minőségileg is magasabb színvonalon teszik. A táblázatból kitűnik, hogy az iskolai foglalkozásoknál az alcsoportok közötti eltérések a *Raven*-pontszámokban nem voltak szignifikánsak. Ennek talán az lehet a magyarázata, hogy azokat az iskolai délutáni elfoglaltságokat, ahol a gyerekek a társaikkal lehetnek együtt, nem annyira a személyes elköteleződések és képességek, mint inkább a baráti kötődések befolyásolják.

2. táblázat. A *Raven* pontszámok átlagértékei a tevékenység jellegének tükrében

extrakurrikuláris tevékenység	iskolán belül			iskolán kívül		
	n	átlag	szórás	n	átlag	szórás
nincs	68	44,32	8,1	101	43,25	8,0
egyéni	41	45,12	7,4	57	43,92	9,5
csoporthoz	100	43,95	8,7	50	45,20	6,4
csapat	10	44,80	8,7	14	48,35	6,2
vegyes	45	46,95	5,4	42	47,85	6,1
összesen	264	44,77	7,9	264	44,77	7,9

F=1,198; p<0,310 F=3,550; p<0,008

A *Raven*-teszt eredményei az iskolák függvényében a várakozásnak megfelelően alakultak: a tagozatos osztályok szignifikánsan jobban teljesítettek, ez alól a sporttagozat képezett kivételt (3. táblázat). Ez utóbbi eredmény különösen érdekes akkor, ha összevetjük előző táblázatunkkal, ahol a csapatban dolgozók kimagasló pontszámot értek el. A kérdőívekben visszakeresve ugyanis tudható, hogy a csapatjátékosok nagy részét (az énekkar, zenekar, a színjátszás és bizonyos esetekben a tánc mellett) a csapatsportot folytatók alkotják. Úgy tűnik tehát, hogy a „csapatmunka” többé-kevésbé nem elhanyagolható pszichológiai szempontból sem, ahogy az a későbbiekben, a többi dimenzióánál is látható lesz.

Az énképnek a teljesítménnyel való kapcsolata igen jól ismert (*McCandless*, 1976; *Dévai és Sípos*, 1986; *Kőrössi*, 1986). A negatív énkép és az alacsony teljesítményszint között statisztikailag is szoros összefüggés igazolható (*Brookover*, 1959). Egyes szerzők azt találták, hogy még alacsonyabb intellektuális képességek ellenére is a pozitív énképpel rendelkezők előrehaladása biztosabb, őket a kritikus helyzetben önbizalmuk sokszor átsegíti. Keményebben dolgoznak, kockáztatnak, nem tulajdonítanak nagyobb jelentőséget annak sem, ha veszítenek. Jobban vágnak a sikerre, mint amennyire félnek a kudarcától. Ebben, különösen a kicsiknél meghatározó jelentőségű a tanító, aki jóindulatúan

kezeli az esetleges baklövéseket is és azokat az építő visszajelzés alapjául használja. Kísérletileg is igazolt, hogy a bizalom sokkal inkább előhívja a sikert, mint a bizalmatlanság. Az önmagában való hit egyben megteremti az alapot a munkában való kitartáshoz: „Meg tudom csinálni.” (Rosenthal és mtai, 1968 – Pygmalion effektus). Az individuális self tekintetében a 4. táblázatban látható eredményeket kaptuk.

3. táblázat. A Raven-teszt pontszámai az iskolák függvényében

<i>iskola típusa</i>	<i>n</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
ének-zene tagozat	25	50,40	4,6
sporttagozat	21	43,14	8,6
angol–matematika tagozat	21	47,80	5,2
matematika–számtechnika tagozat	21	50,19	3,5
külvárosi körzeti	75	44,10	6,8
lakótelepi	74	41,22	9,5
kisvárosi	27	45,81	5,9
összesen	264	44,77	7,9

F=8,154; p<0,0001

4. táblázat. Az individuális én-kép pontszámai az iskolák függvényében

<i>iskola típusa</i>	<i>n</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
ének-zene tagozat	25	74,20	7,7
sporttagozat	21	74,28	5,6
angol–matematika tagozat	21	73,42	8,1
matematika–számtechnika tagozat	21	74,09	5,8
külvárosi körzeti	75	68,30	8,0
lakótelepi	74	70,14	6,9
kisvárosi	27	72,85	8,6
összesen	264	71,18	7,4

p<0,0001

A vizsgált 11 osztály közül 4 különböző iskolához tartozó tagozatos osztály, akik emelt óraszámú és a tantervbe beépítve tanulják a tagozatot megjelölt tárgyat. Látható, hogy az ő önértékelésük messze meghaladja a többiekét, ez utóbbiak a magyar standardnak megfelelnek (átlag=68,90. szórás=8,6). Szembetűnő, hogy míg a külvárosi iskolákba járó gyerekek Raven-pontszámai (44,1) jóval meghaladták a lakótelepi iskolákba járókét (41,2), ugyanakkor énképük az összes vizsgált csoport közül a legalacsonyabb volt, az

övéké volt az egyetlen csoport, amelyik a magyar standard alatti értéket mutatta (68,3). Ennek háttérében egy erős külső-kontrollos attitűd, valamint az emberek fejében meglévő, a centrum-periféria viszonyára vonatkozó sztereotípiák állhatnak. Ha együttesen értelmezzük a 3., 4. és 5. táblázat eredményeit, kitűnik, hogy az iskolák sokkal inkább befolyásolják a kognitív képességekkel kapcsolatos énképet, mint akár a tényleges teljesítmény, vagy akár az, hogy műveli-e rendszeresen magát a tanuló a kötelező oktatáson kívül is. Az adottságokkal, képességekkel, akarakterővel kapcsolatos énkép-skálán az extra-kurrikuláris oktatásban résztvevők magasabb pontszámot értek el, mint a kontrollcsoport tagjai, de ez a különbség nem volt szignifikáns ($p < 0,33$), míg az iskolák szerinti összehasonlításnál jelentős eltéréseket találtunk ($p < 0,0001$). A tagozatosoknál egyértelmű az összefüggés: az ő esetükben mind a „kiválasztottság”, mind a képességek az énkép növekedésének az irányába mutatnak.

Vagyis valamiben jobbnak lenni a többiekénél, valami olyanhoz érteni, amihez mások nem, önmagában még nem énkép javító hatású, csak a külső megerősítéseken és elismeréseken keresztül. Ez felhívja a figyelmet a pedagógusok felelősségére a gyerekek énképének formálásában, saját képességeik megítélésében.

5. táblázat. Az individuális én-kép pontszámai a tanítási időn túli elfoglaltságok helyének tükrében

<i>elfoglaltság helye</i>	<i>n</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
csak iskolán kívül	47	70,59	4,9
csak iskolán belül	79	70,53	7,3
mindkettő	116	72,17	8,1
egyik sem	22	70,14	8,0
összesen	264	71,18	7,7

F= 1,141; $p < 0,330$

Ha az iskolán kívüli és iskolán belüli pluszaktivitásokat *jellegük* szerint különválasztva vizsgáljuk, a csapatban tevékenykedő vizsgálati személyek énképe messze a legpozitívabb a kontroll, de még a többi csoport énképéhez képest is (6. táblázat). Valamilyen csapathoz tartozás annak külső látható jeleivel együtt nagymértékben hozzájárul az én azonosságának az érzéséhez, ezen keresztül a biztonságérzéshez, az önbizalom erősödéséhez.

Ha az *erőfeszítés-siker asszociációjára* vonatkozó index alapján hasonlítjuk össze a csoportokat, akkor a következő összefüggések és tendenciák érvényesülnek:

6. táblázat. Az individuális self pontértékei a tevékenység jellegének függvényében

extrakurrikuláris tevékenység	iskolán belül			iskolán kívül		
	n	átlag	szórás	n	átlag	szórás
nincs	68	70,23	6,6	101	70,48	7,4
egyéni	41	72,26	6,8	57	73,01	7,5
csopartos	100	70,14	8,3	50	68,38	6,8
csapat	10	75,80	7,7	14	73,85	7,6
vegyes	45	72,95	8,0	42	72,85	8,7
összesen	264	71,18	7,7	264	71,18	7,7

F=2,438; p<0,048

F=3,694; p<0,006

A tanítás után is aktív, elmélyült tevékenységet folytatók tisztában vannak azzal, hogy a jó eredmény komoly, rendszeres gyakorlásnak az eredménye, hogy a sikert nem osztják ingyen, még a jó képességeknek sem (7. táblázat). Ugyanez vonatkozik a tagozatos osztályokra, ahol a tagozatos gyerekek erőfeszítés-siker asszociációjának az erőssége meghaladja társaikét (8. táblázat).

7. táblázat. Az erőfeszítés-siker asszociációjának erőssége a tanórán kívüli elfoglaltságok függvényében

elfoglaltság helye	n	átlag	szórás
csak iskolán kívül	47	23,85	3,4
csak iskolán belül	79	22,96	3,0
mindkettő	116	23,95	3,1
egyik sem	22	21,50	3,6
összesen	264	23,43	3,2

F=4,512; p<0,004

Azok, akik semmilyen rendszeres elfoglaltságnak nem kötelezték el magukat (kontrollcsoport), alacsonyabb az erőfeszítés-siker indexük, hajlamosabbak azt gondolni a többiekéről, hogy „Könnyű nekik jól teljesíteni! Ők okosnak, ügyesnek születtek!” (9. táblázat). Érdemes külön figyelmet fordítani újra a „csapatjátékosokra”, akik kiemelkedő pontszámot értek el ebben a dimenzióban is. Úgy tűnik, hogy a közös cél, a közös jutalom vagy éppen a közös ellenfél nemhogy csökkentené a felelősséget a csoporton belül egy bizonyos eredmény elérésekor (lásd „társas lazálás”, Latane és mtsai, 1979), hanem épphogy növeli a felelősség érzését, így az erőfeszítés mértékét is a siker érdekében.

8. táblázat. A siker-erőfeszítés asszociáció erőssége az iskolák függvényében

<i>iskola típusa</i>	<i>n</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
ének-zene tagozat	25	24,84	3,1
sporttagozat	21	24,28	2,6
angol–matematika tagozat	21	24,14	2,5
matematika–számtechnika tagozat	21	25,04	4,1
külvárosi körzeti	75	22,84	3,3
lakótelepi	74	22,63	3,0
kisvárosi	27	23,51	3,0
összesen	264	23,43	3,2

F=3,330; p<0,004

9. táblázat. A siker-erőfeszítés asszociáció erőssége a tevékenység jellegének függvényében

<i>extrakurrikuláris tevékenység</i>	<i>iskolán belül</i>			<i>iskolán kívül</i>		
	<i>n</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>	<i>n</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
nincs	68	23,11	3,6	101	22,62	3,1
egyéni	41	24,09	3,9	57	23,91	3,2
csoportos	100	23,12	2,7	50	23,78	3,0
csapat	10	24,90	1,5	14	24,92	4,2
vegyes	45	23,68	3,2	42	23,83	3,2
összesen	264	23,43	3,2	264	23,43	3,2

F=1,384; p<0,24

F=2,955; p<0,021

A harmadik hipotézisnek megfelelően azt vártuk, hogy ha a rendszeres, elmélyült, önként vállalt és érdeklődéssel végzett kötelezőn túli extra tevékenységek valóban hatással vannak a általunk mért dimenziókra (t.i. kognitív teljesítmény, siker-erőfeszítés asszociáció, én-kép), akkor ez a hatás annál erősebben kell, hogy érvényesüljön, minél régebben köteleződött el valaki valamilyen tevékenységterületnek. Ezt mutatták a három mért dimenzióban szerzett pontszámoknak a különböző különórákon eltöltött évek számával való korrelációi. A legerősebb korrelációt az iskolán kívüli tevékenységek esetében a siker erőfeszítés indexszel ($r=0,19$; $p<0,02$), az iskolai foglalkozások esetében az énképpel találtuk ($r=0,22$; $p<0,002$). A korreláció számításánál csak azokat vettük figyelembe, akik ténylegesen végeznek valamilyen plusztevékenységet. A három dimenzió egymással is összefügg, esetükben is szignifikáns, de enyhe korrelációt találtunk,

($r=0,30$; $r=0,30$; $r=0,22$; $p<0,001$) ami azt mutatja, hogy bár ezek az értékek együtt mozognak, nem függenek kizárólagosan egymástól. Az évek számával mutatott gyenge korreláció arra is felhívja a figyelmet, hogy egy bizonyos tevékenységgel töltött idő önmagában nem oka és így nem is lehet prediktora a későbbi képességbeli és munkával kapcsolatos jellembeli gyarapodásnak, ugyanakkor megfelelő időráfordítás nélkül ez a gazdagodás nem következhet be, ahogy azt a kontrolcsoporttal való összehasonlítások eredményei mutatták.

Összefoglalás

Eredményeink rámutatnak arra, hogy a tanítás utáni (iskolai és iskolán kívüli) szabadon választott rendszeres tevékenységek, tréningek a specifikus készségek fejlesztésén túl összefüggnek az önértékeléssel, a munkához/tanuláshoz való attitűdökkel és általános kognitív képességekkel. Bár az együttjárások nem adnak támpontot arra vonatkozóan, hogy ok-okozati összefüggéssel van-e dolgunk, érdemes ezek lehetőségén elgondolkodnunk. Az énkép (az önmagunkra vonatkozó észleletek összessége) esetében például az énkép szoros kapcsolata az iskolatípusokkal, tagozatossággal és különóra járással arra utal, hogy valamilyen területen többet tudni, valami olyanhoz érteni, amihez mások kevésbé, valamilyen téren sikeresnek lenni, mindez növeli az önmagunkkal kapcsolatos megelégedettséget. Vizsgálatunk eredményei felhívják a figyelmet arra is, hogy ezeket az önmagunkkal kapcsolatos észleleteket a teljesítmény mellett nagymértékben meghatározzák a teljesítményről szóló visszajelzések és más külső támpontok. A legújabb kutatási elemzések a kimagasló teljesítményekkel kapcsolatban egyre inkább azt sugallják, hogy a veleszületett adottságoknak a többi tényezőhöz képest csekély szerepe van a kivételes teljesítményekben. Ma már inkább az a kérdés, hogy az ilyen teljesítményekhez szükséges, sok időt igénybe vevő elmélyült elköteleződés és motiváció hogyan tartható fenn. Az elmélyülés és az ezzel törvényszerűen együttjáró időráfordítás értelemszerűen feltételez motivációs és attitűdbeli faktorokat, mint amilyen a siker (teljesítmény) és annak érdekében tett befektetés, erőfeszítés közötti feltételezett kapcsolat. Érdemes megfontolni a vizsgálat alapján is a csapatmunka előnyeit. Vizsgálatunk eredményei tanulságosak lehetnek az átlagos vagy éppen az átlag alatti képességűek nevelésében is. Mit tehetünk mi szülők és pedagógusok azért, hogy gyermekeink kitartóak legyenek, s hogy a tanulással töltött idő ne pusztán időtöltés, hanem odafigyelő, tervezett, önmagát mindig korrigáló haladás legyen? Ezáltal örömeiket leljék abban, amit csinálnak, megteremtve az alapot a későbbi szabadidő aktív, építő eltöltéséhez. Merthogy a szabadidő értelmes eltöltése nem a javaslatok és prédikációk által fog biztosítottá válni, hanem a tevékenységek gyakorlása, az abban lelt örömeik és sikerek átélése által. Ezen a ponton a motivációs és kognitív elemek már átfedik egymást. Kihívás számunkra, hogy ezt a kapcsolatot tanulmányozzuk.

Irodalom

- Andor Mihály (1998): Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. *Iskolakultúra*, **9**. 8. sz.
- Báthory Zoltán (1989): Tehetségnevelés és iskola. In: Ranschburg Jenő (szerk.): *Tehettséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bloom, J. B. (1985): From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, **12**. 1. sz. 73–86.
- Bontick, I. (1980): A zene szerepe az ifjúság szabadidő-mérlegében. *Magyar Zene*, **4**.
- Brookover, W. B. (1959): A social-psychological conception of classroom learning. *School and Society*, **87**. 84–87.
- Buda Béla (1997): Kommunikáció az osztályban. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Dévai Margit és Sipos Mihály (1986): A Tennessee énkép skála. *Módszertani füzetek*, **36**. sz. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Davis, G. A. és Rimm, S. (1985): Az értékes dúsító tevékenységek kiválasztása. In: Balogh László és Herskovits Mária (1993, szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Ericsson, K. A., Tesch-Romer, C. és Krampe, R. (1990): The role of practice and motivation in the acquisition of expert level performance in real life. In: Howe, M. J. A. (szerk.): *Encouraging the development of exceptional skills and talents*. BPS Books, Leicester.
- Ericsson, K. A. (1998): The Scientific Study of Expert Levels of Performance: general implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies*, **9**. 1. sz.
- Feger, B. (1987): Tehettséggondozó programok. In: Balogh László és Herskovits Mária (1993, szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*, KLTE Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Gáspár László (1988): Iskola és szabad művelődés. *Köznevelés*, **44**. 7. sz.
- Geffert Éva és Herskovits Mária (1990): A szabadidős tevékenységek, mint a tehetség előrejelzői. *Pedagógiai Szemle*, **40**. 12. sz. 1200–1209.
- Gordon György János (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás? *Magyar Pedagógia*, **98**. 4. sz. 273–317.
- Hassler, M. és Gupta, D. (1993): Functional brain organization, handedness, and immune vulnerability in musicians and non-musicians. *Neuropsychology*, **31**. 7. sz. 655–660.
- Hegyesi Gábor, Horváth Attila és Várhegyi György (1994): A nonprofit szervezetek és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, **44**. 9. sz. 35–43.
- Horváth Attila és Pöcze Gábor (1995): Minőség és közoktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, **45**. 8. sz. 52–62.
- Korczak, L. (1987): A fiatalok szabadidőeltöltésének módjai. *Pedagógiai Szemle*, **37**. 7–8. sz. 707–711.
- Kőrössi Judit (1986): Énkép és önértékelés az iskolai sikeresség tükrében. *Nevelélmélet és iskolakutatás. Tudományos közlemények V. évfolyam*, 4. szám. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 5–81.
- Latane, B., Williams, K. és Harkins, S. (1979): Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, **37**. sz.
- McCandless, B. R. (1976): Az én-kép és kialakulása. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest. 145–176.
- Mulryan, C. M. (1995): Fifth and sixth graders' involvement and participation in cooperative small groups in mathematics. *Elementary School Journal*, **4**. 297–310.
- Pécskay Zoltán (1993): Az iskolán kívüli oktatásról – Kutatóintézetek szerepe a tehetséggondozásban. *Magyar Tudomány*, **38**. 2. sz.

Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai

- Pásku Judit (1996): Transfer effects of the outside school activities. Az ECHA V. konferenciáján elhangzott előadás, Oxford.
- Pöcze Gábor (1990): Második iskola – ma. *Magyar Hírlap*, **23**. 208.
- Renzulli, J. (1986): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Rosenthal, R. és Jacobson, L. (1968): Teacher expectations for the disadvantages. *Scientific American*, 218. sz. 19–23.
- Siegler, R. S. (1990): How Content Knowledge, Strategies, and Individual Differences Interact to Produce Strategy Choices. In: Schneider, W. és Weinert, F. E. (szerk.): *Interactions Among Aptitudes, Strategies, and Knowledge in Cognitive Performance*. Springer-Verlag, New York Inc.
- Stevenson, L. D. és Baker, D. P. (1992): Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, **97**. 6. sz. 1639–1657.
- Sloboda, J. A. és Howe, M. J. A. (1991): Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of music*, **19**. 3–21.
- Tóth József (1993): Rendszerváltozás és tanórán kívüli tevékenység. *Budapesti Nevelő*, **29**. 4. sz.
- Webb, N. M., Troper, J. D. és Fall, R. (1995): Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal Educational Psychology*, **3**. 406–423.

ABSTRACT

JUDIT PÁSKU AND ÁKOS MÜNNICH: NON-SPECIFICITY OF EXTRACURRICULAR EDUCATION

In this study we have attempted to ascertain what benefits may be gained when children spend their free time engaged in organised activities. According to our findings, regular extracurricular activities or training (inside – in addition to various specific skills – or outside school) can also affect self-concept, attitudes toward work and study (e.g. associating between success or achievement and effort, and general cognitive skills). In these areas we find favourable differences in children who spend their free time in structured activities, especially if they are completely independent of school. On the basis of our study, we see that special attention should be paid to teamwork. Children engaged in teamwork surpass their peers in all three areas. It seems the common goal, the common reward, or the common opponent increases a sense of responsibility, and, consequently, the effort made to succeed. Children working in teams show by far the most positive self-concept compared to their peers; their cognitive performance is also higher.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 1. 59–77. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Pásku Judit és Münnich Ákos, Debreceni Egyetem, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, H-4010, Debrecen 10. Pf.: 28.

1. sz. melléklet

Az iskolai extrakurrikuláris tevékenységek listája és gyakorisága ötödik-hatodik osztályosoknál (n=264)

énekkar	35	kosárlabda	6	gyöngyfűzés	6
furulya szakkör	7	röplabda	2	hittan	3
sakk	4	kézilabda	8	szövézés	5
számítástechnika szakkör	20	atlétika	20	korrepetálás	2
matematika szakkör	23	úszás	4		
magyar szakkör	1	teremfoci	4		
színhátszás	20	triathlon	6		
rajz szakkör	9	aerobik	3		
német tanfolyam	12	jazzbalett	2		

Iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek listája és gyakorisága ötödik osztályosoknál (n=264)

Magánórák

angol, német, francia	33
matematika	2
egyéb korrepetálás	3

Intézményes keretek között folyó tevékenységek

zongora	21	kung-fu	1
fuvola	4	karate	2
gitár	2	judo	8
tenorkürt	2	lovaglás	2
szaxofon	1	úszás	37
hegedű	1	asztali tenisz	1
		tenisz	15
		röplabda	4
		kosárlabda	11
sakk	5	ritmikus sportgymnasztika	8
színhátszás	2	szertorna	8
hittan	1	gyógytorna	7
kismesterségek szakköre	1	futás, atlétika, triathlon	10
kisvasút karbantartás	4		
művészanya	2	balett, dzsezzbalett	10
modellező szakkör	1	verseny tánc	11
		néptánc	5

2. sz. melléklet

Olvasd el sorban az alábbi mondatokat, majd keresd ki az ötféle válasz közül azt, amelyik a legjobban illik rád. A lehetséges válaszok a következők:

1	2	3	4	5
egyáltalán nem igaz	többnyire nem igaz	részben igaz, részben nem	többnyire igaz	teljesen igaz

A válaszadás úgy történik, hogy a mondatok előtt áthúzod a megfelelő számot.

Ügyelj arra, hogy egy sor se maradjon ki!

Ceruzával írd! Ha valamelyik válaszodon változtatni akarsz, radírozhatsz!

Dolgozz nyugodtan! Minden válasz egyformán jónak számít.

- 1 2 3 4 5 Minél több időt fordítok valamire, annál biztosabban érek el sikert.
1 2 3 4 5 Aki okosnak született, annak még többet kell tanulnia.
1 2 3 4 5 Minél figyelmesebben, tervezettebben gyakorlok vagy tanulok valamit, annál biztosabban érek el sikert.
1 2 3 4 5 Sikereim függetlenek a befektetett időtől.
1 2 3 4 5 Aki okosnak született, annak alig kell tanulnia.
1 2 3 4 5 Ha valami nem megy, kár erőlködnöm.