

A probléma-alapú tanítás/tanulás alkalmazása humán tantárgyak területén

Évek óta zajlanak uniós szintű projektek (pl. POLLEN, SINUS, PRIMAS) a természettudományos tantárgyak oktatásának módszertani reformálása érdekében, viszont a humán tantárgyak, a kommunikáció és az irodalom módszertani megújulása jelenleg az előbbieknél kevésbé kiforrott terület. A következőkben egy olyan tanulási módszer, a probléma-alapú tanulás alkalmazási lehetőségeit vizsgálom humán területen, mellyel a problémamegoldó képesség, a kritikai gondolkodás, a kooperatív készség, az önszabályozó tanulás és sok egyéb készség mellett a hatékony beszéd- és íráskészséget és a szövegértést is hatékonyan lehet fejleszteni.

A probléma-alapú tanulásról röviden

Nincs egyetlen kizárólagos definíció, amely körülírná a probléma-alapú tanulás (*'problem-based learning', PBL*) módszerét, ezért egymással párhuzamosan létező meghatározásokról beszélhetünk. Barrows és Tamblin (1980) úgy definiálták a probléma-alapú tanulást, mint a munka folyamatát a probléma megértése és megoldása felé, mely során a tanuló elsajátítja a szakmai készségeket. Vernon és Blake (1993) szerint a PBL egy olyan oktatási megközelítés, amely kontextusként használja a problémát ahhoz, hogy a diákok az ismereteket és a problémamegoldó képességet is elsajátítsák. Boud és Feletti (1991) szerint a tananyag olymódú strukturálása, melyben a valós életből vett probléma indítja el a tanulást. Ehhez hasonló Hung, Jonassen és Liu (2008. 486.) meghatározása: a PBL egy „olyan oktatási módszer, amely szükségletet teremt egy autentikus probléma megoldására, ezáltal kezdeményezve a tanulást. A problémamegoldás folyamata során a megoldás felé haladva a tanulók tartalmi ismereteket hoznak létre, és fejlesztik a problémamegoldó és az önszabályozó tanulás képességeit.”

Az 1990-es években a probléma-alapú tanulás kitört a medikusképzés területéről, és szélesebb körben is elterjedt. Ma már a szakképzések legkülönbözőbb területein alkalmazzák (Boud és Feletti, 1991; Gijsselaers és mtsai, 1995), például a mérnökök képzésében (Maitland, 1998; Cawley, 1989), a jogi képzésekben (Boud és Feletti, 1991) és a pedagógusképzésben (Oberlander és Talbert-Johnson, 2004; Hung és Bergland Holen, 2011; magyar nyelven Petriné, 2004). A módszer diszciplináris alkalmazását a sokszínűség jellemzi: legnagyobb arányban természettudományos területeken jelenik meg, úgy mint biológia (Szeberényi, 2005), biokémia (Osgood és mtsai, 2005) vagy geológia (Smith és Hoersch, 1995), de ezen kívül a közgazdaságtan (Garland, 1995), a kalkulus (Seltzer és mtsai, 1996), a vezetőképzés (Bridges és Halinger, 1992, 1995, 1996), a bűnügyi igazságszolgáltatás és a pszichológia területén is sikeresen alkalmazzák.

Barrows és Kelson (1993) levitte a PBL alkalmazását a középfokú oktatás szintjére (K-12), ahol probléma-alapú tantervet és tanártovábbképzéseket dolgoztak ki minden alaptantárgyhoz. A program eredménye a mai is sikeresen működő *Illinois Math and Science Academy* (IMSA), melyről később bővebben lesz szó. Az IMSA sikeres működéséből kiindulva több szakember (*Torp és Sage*, 2002; *Kain*, 2003) is támogatja a probléma-alapú tanulás közoktatásbeli alkalmazását. A témában több tanulmány is megjelent (*Torp és Sage*, 2002; *Krynock és Robb*, 1999), melyek alapján elmondható, hogy a probléma-alapú tanulást hatékonyan lehet alkalmazni minden iskolaszinten és különböző tantárgyi területeken, például a matematikában, a természettudományos tárgyakban (biológia, kémia, fizika, földrajz), a történelemben és az irodalomban. *Torp és Sage* (2002) példáiiban már hatéves kortól alkalmazzák a probléma-alapú tanulást bizonyos témakörökben. A diákok hol az igazgató virágoskertjét teszik egészségessé (persze csak elméletben), hol pedig két adott végpont közötti tömegközlekedési rendszert terveznek meg.

Több tanulmányból kiderült, hogy a probléma-alapú tanulás minden iskolatípusban (tehetséggondozó és felzárkóztató, általános és középiskolában) (*Dods*, 1997; *Gallagher*, 1997; *Stepien és Gallagher*, 1993), és minden településtípuson (városi és vidéki) (*Delisle*, 1997; *Fogarty*, 1997) sikeresen alkalmazható. *Torp és Sage* (2002) szerint a probléma-alapú tanulás azoknál a sajátos nevelési igényű diákoknál is beválik, akik gyakran nem akarnak tanulni, és/vagy különböző tanulási nehézségekkel küzdenek.

Probléma-alapú tanulás humán területen

Munkámban hét publikált módszertani leírás, hét példa szerepel, melyek mindegyikében humán területen alkalmazták a probléma-alapú tanulást. A példák fele egyetemi szintű képzésekről szól, de van köztük egy egyetemi előkészítő képzés, és két hazai közoktatásbeli példa is. Az ismétlés elkerülése végett igyekeztem minden példában más-más oldaláról megközelíteni a probléma-alapú tanulás humán területen való alkalmazását.

1. Tantervbe ágyazottság

Minden esetben megvizsgáltam, hogy a módszer az intézmény helyi tantervébe integráltnak szerepel-e, vagy pedig csak egy-egy oktatóhoz, kurzushoz kapcsolódik. A maastrichti és a samfordi egyetemen, illetve az IMSA-ban is minden kurzust probléma-alapú vagy más aktív tanulási formával oktatnak, ezeken a helyeken a módszer tantervbe ágyazottságáról beszélhetünk.

A maastrichti egyetemen a probléma-alapú tanulás egy széles körű elv, melyet minden kurzuson alkalmaznak, és amely az egész egyetem tantervét irányítja. A kihívásokat és nehézségeket Maastrichtban három szinten definiálják (*Maurer és Neuhold*, 2012. 11.):

1. „tantervtervezés és a strukturális előfeltételek;
2. kurzustervezés (kurzusbeosztás és az előkészületek egyéb formái);
3. kivitelezés (a tutor szerepe, a diákok szereplése és a csoportdinamika).”

A maastrichti egyetem adjunktusa, *Maurer* személyes közlése alapján elmondható, hogy a módszer alkalmazása nem függ a helyileg érvényben levő tanterv vertikális típusától, azaz hogy a tanterv lineáris, koncentrikus, spirális vagy teraszos felépítésű. (A maastrichti egyetemen modul rendszerű tantervet alkalmaznak.) Az egyetemen szigorú tantervi tervezés folyik annak érdekében, hogy a kurzusokat megfelelően összehangolják. Itt egy ember a felelős a kurzus témájának megtervezéséért és előkészítéséért („kurzuskoordinátor”), míg többnyire az egyetemi dolgozók („tutorok”) azok, akik megvalósítják a

kurzust, és ők dolgoznak a diákokkal. A tutoroknak a szigorú szervezés által rálátásuk van, hogy a diákok a többi kurzuson éppen hol tartanak, mit sajátítottak már el, és milyen témákat érintettek (Maurer és Neuhold, 2012).

A tanterv anyanyelvre vonatkozó része (English Learning Standards [ELS], 1994) kimondja, hogy a szövegalkotás, az olvasás, a beszéd, a szövegértés és az érvelés együttesen szükséges a tanulók gyakorló kutatói fejlődéséhez. A diákok az előbbi készségek gyakorlása során fejlesztik a kritikai és kreatív gondolkodás képességét. A tanterv anyanyelvi részének műveltségképe társadalomközpontú.

A program a különböző irodalmi hangok induktív módon történő bemutatása által szeretné a diákok identitását fejleszteni. Úgy vélik, hogy azáltal, hogy a diákok megismerkednek a kritikai és a reflektív gondolkodással, azok a képességek fejlődnek, melyek összekapcsolják az irodalmat a művészetekkel, a tudományokkal, valamint fejlesztik a nyelv különböző formáinak megértését. A tanterv olyan irodalmi művekkel szeretné megismertetni a diákokat, melyek elkalauzolják őket az etikai, a filozófiai, a történelmi és a tudományos álláspontok megismeréséhez, valamint a szociális, személyes és kulturális értékek fokozott megértéséhez.

A kurzustervezés szintjén az oktatónak (vagy Maastrichtban a kurzuskoordinátornak) figyelembe kell vennie, hogy a csoportok milyen összetételűek: a PBL használatának szempontjából heterogén vagy homogén csoportnak készül-e a feladat? Azok a diákok, akik először vesznek részt probléma-alapú oktatásban, egymástól különböző háttérrel rendelkezhetnek mind a kutatói komponensek, mind az érvelő komponensek tekintetében. Az oktatóknak át kell gondolniuk, hogy a résztvevők feltételezett tudásszintjének és a probléma-alapú tanulással való ismeretségnek vagy éppenséggel ismeretlenségének milyen típusú óra a legmegfelelőbb. Ezek a vegyes csoportok másfajta előkészületeket igényelnek az oktató részéről, mint azok a csoportok, akik már második, harmadik éve tanulnak PBL rendszerben. A csoport képességeinek, érdeklődésének, dinamikájának megfelelő, jól strukturált, nyílt végű, érthető, a hétköznapokba is transzferálható probléma megtalálása igazi kihívás elé állítja az oktatót, és sokan emiatt bizonytalanodnak el leginkább.

Az IMSA pedagógiai és tanulási programja az akadémiai szintű *Standards of Significant Learningre* (SSLs, 1994) épül, ami az iskola tantervét is képezi. A tanterv spirális felépítésű, azaz a kulcsfogalmak újból és újból előkerülnek a tanítási folyamat során; a fejlesztési területek minden egyes olvasási élmény, szövegalkotás vagy vita által egyre magasabb szintre emelkednek, egyre gazdagabbá válnak. Ez a logikus és koherens folyamat irányítja az oktatókat a tantervi döntésekben.

A tanterv anyanyelvre vonatkozó része (*English Learning Standards [ELS], 1994*) kimondja, hogy a szövegalkotás, az olvasás, a beszéd, a szövegértés és az érvelés együttesen szükséges a tanulók gyakorló kutatói fejlődéséhez. A diákok az előbbi készségek gyakorlása során fejlesztik a kritikai és kreatív gondolkodás képességét. A tanterv

anyanyelvi részének műveltségképe társadalomközpontú. A program a különböző irodalmi hangok induktív módon történő bemutatása által szeretné a diákok identitását fej-

leszteni. Úgy vélik, hogy azáltal, hogy a diákok megismerkednek a kritikai és a reflektív gondolkodással, azok a képességek fejlődnek, melyek összekapcsolják az irodalmat a művészetekkel, a tudományokkal, valamint fejlesztik a nyelv különböző formáinak megértését. A tanterv olyan irodalmi művekkel szeretné megismertetni a diákokat, melyek elkalauzolják őket az etikai, a filozófiai, a történelmi és a tudományos álláspontok megismeréséhez, valamint a szociális, személyes és kulturális értékek fokozott megértéséhez. Az irodalmi kánonnal való megismerkedés vezet el a diákokat szóbeli és írásbeli kifejezőképességük erejének felfedezéséhez (ELS, 1994). Az anyanyelvi tantervet hét fő tanulási standardra bontották, melyek mindegyikéhez további konkrétabb célok tartoznak. A fő standardok a szövegértés, a szövegalkotás, az előadásmód fejlesztésére és a nyelvváltozatokkal kapcsolatos megértés és tolerancia fejlesztésére koncentrálnak (ELS, 1994). Az alcélok mindegyike megfelel az egész intézményre vonatkozó tanterv (SSLS, 1994) öt nagy fejlesztési területe közül legalább egynek.

Munkám többi példája, a Manchesteri Egyetem irodalomkritika kurzusa (Hutchings és O'Rourke, 2002a és 2002b), Yohannes (2006) kurzusai, a több hétig tartó „Jugy(ú)jság” nagyprojekt (Sejtes, 2010) és Kojanitz (2010) induktív forrásfeldolgozása történelemórán nem vált az egész intézményre vonatkozó helyi tanterv részévé.

2. A PBL problémáiról

A probléma-alapú kurzusokon megoldandó problémák minden esetben megfelelnek a tudományos problémák kritériumainak: Nagyné (2010. 33.) szerint „a feladat olyan helyzetet jelent, amelynek a célja és az ahhoz vezető út ismert. Problémáról akkor beszélnek, ha a célhoz vezető utat nem ismerjük. Úgy gondolják, hogy a korábban megoldott probléma gyakorláskor feladattá válhat a tanítási-tanulási folyamatban.” Nagyné a jól strukturált és jól definiált problémát nevezi feladatnak. Ebben az esetben a diákok ismerik a probléma megoldásának menetét, a megoldási algoritmust, és azt helyesen tudják alkalmazni (Molnár, 2005). Az induktív módszerek problémái a módszer függvényében jól vagy rosszul definiáltak, és módszertől függetlenül rosszul strukturáltak. Schmidt (1993), Schmidt és Moust (2000) és Hmelo-Silver (2004) szerint a probléma-alapú tanulás problémái tipikusan egy jelenség vagy szituáció leírásai, melyek magyarázatot igényelnek. A problémák valós életből vett szituációkat reprezentálnak, gyakran szöveges formában jelennek meg, néha pedig illusztrációkat – képeket, videókat vagy szimulációkat – is mellékelnek hozzájuk (Schmidt és Moust, 2000). A problémamegoldó tanulás során tehát rosszul definiált és rosszul strukturált problémákkal szembesül a tanuló (Jonassen, 1999).

Maastrichtban egy kurzuson egy félév alatt tizennégy, azaz hetente egy problémát oldanak meg a hallgatók. Ez a szám Samfordban csak a fele (kb. 7 probléma/kurzus/félév), ott egy probléma megoldásán kétszer annyi ideig dolgoznak. A hat hétig tartó, a sajtó témája köré épülő Jugy(ú)jság projekt során 4-6 problémával szembesültek a tanulók. Ilyen probléma volt például a diákok figyelmének felhívása az iskolában mutatkozó hiányra (nem volt olyan fórum, ahol a diákok egymáshoz szólhattak volna), vagy a nyomtatott sajtó területén megtalálható munkakörök egymás közötti felosztása teljesen önállóan (a munkakörök felkutatásától kezdve a munkaköri feladatok elvégzéséig).

A probléma-alapú tanulás humán területen való alkalmazására Bill Hutchings, a Manchesteri Egyetem Angol és Amerikai Tanulmányok Intézetének oktatója és a pedagógiai módszertannal foglalkozó Karen O'Rourke által közösen létrehozott egyik problémát mutatom be (Hutchings és O'Rourke, 2002a). Hutchings egy pályázat keretein belül egy olyan programot hozott létre, amely az irodalomelmélet oktatását a hagyományosnál tágabb oktatási keretek közé helyezi. A hagyományos tanítás-/tanulásmódszertan szerint

egy irodalomkritikai kurzuson az oktató kijelöli hallgatóinak a feldolgozandó primér szöveget és a feldolgozáshoz szükséges, precízen összeválogatott szekunder irodalmak listáját. A hallgató ezeket felhasználva alakít ki egy olvasatot, és ezek alapján formálja véleményét. A szekunder szövegek kritikai olvasata csak az oktató által kijelölt szakirodalomra terjed ki, melyek az oktató által választott elemzési kontextust tükrözik. Így a hallgatók valójában az oktató olvasatát fogadják be. A diákok a feladat során egy jól definiált és jól strukturált feladattal találkoznak, amely nem ösztönzi őket sem aktív, sem kreatív munkára. A diákoknak nem kell önállóan kutatniuk a szakirodalom után, nem kell eldönteniük, hogy a fellelt irodalom megfelelő-e a kurzushoz, nem kell önálló értelmezési kontextust és jelentést kialakítaniuk a primér szövegről (*Hutchings és O'Rourke, 2002a*).

Azonban az irodalom(kritika) lényege az aktív, kritikus olvasóvá válás, az olvasói befogadás különbözőségének létrehozása. A szövegek kritikai értelmezése sokféle kontextusban lehetséges. Amennyiben nincsen kijelölve egy adott értelmezési keret, a diákok választhatnak, hogy szövegimmanens, recepcióelméleti, strukturalista, pozitivistá, pszichoanalitikus vagy irodalomszociológiai megközelítésből kívánják értelmezni az olvasottakat (*Bernáth, Orosz, Radek, Rácz és Tőkei, 2006*). A különböző nézőpontok összevetésével alakul ki a tanórán az irodalmi vita. Hutchings szerint az irodalomtudomány „valójában a sok megbeszélés, párbeszéd és vita során jön létre, és sokszor az egyértelmű célok relatív hiányában válaszol a kérdésekre. Azzal is lehet érvelni, hogy a jelenlegi irodalomtudományban uralkodó oktatói dominancia által irányított modellek igazából teljesen ellentétesek a tantárgy valódi természetével. Egy irodalmi szövegben csak nagyon ritkán fordul elő (ha egyáltalán előfordul) egyetlen egy kérdés vagy probléma, még akkor sem, ha egy kritikus vagy maga a szerző az ellenkezőjét állítja. A különböző olvasók/befogadók által kreált lehetséges olvasatok vagy interpretációk sokaságában mindig lesznek különbségek.” (*Hutchings és O'Rourke, 2002a, 73.*)

A probléma-alapú tanulásban használt problémák jellemzői hasonlóak az irodalomtudományi problémák, viták jellemzőihez. A problémák mindkét esetben összetettek, több oldalról lehet őket vizsgálni. Az irodalomtudományban ez történhet a fent említett interpretációs módokon, vagy különböző szövegfeltáró szempontok szerint, például a szöveg műfaja, stílusa, nyelvezete, keletkezése és recepciója szerint. A problémákra nincsen egyetlen, kizárólagos és helyes válasz vagy megoldás. A jó probléma támogatja a rugalmas gondolkodást, a vitázást és a kommunikációs/retorikai készségek alkalmazását (*Hmelo-Silver, 2004*). Ezek mind olyan tulajdonságok, melyeket egy irodalmi témában felmerülő probléma is képes generálni. A probléma megjelenése – vagyis hogy valós életből vett, rosszul definiált, rosszul strukturált és motiváló – a probléma tervezési szakaszában alakul ki, nem pedig a probléma témájának része, tehát külön kell választani a probléma témáját és a feladatbeli megjelenését.

Erre alapozva készítette el a projekten dolgozó csoport a különböző PBL tanulási programcsomagokat. Az irodalomtudományi kurzusok változataira tananyagokat hoztak létre, majd felmérték és értékelték a PBL rendszer eredményeit az irodalmi tanulmányok moduljaiban (*Hutchings és O'Rourke, 2002a*). Hibrid probléma-alapú tanítási módszert alkalmaztak a fogalomnak abban az értelmében, mely szerint a probléma-alapú üléseket hagyományos előadások is kísérik. Az előadások szükségességét a tanulók még hiányos, önálló tanuláshoz szükséges készségeiben látták (*Hutchings és O'Rourke, 2000*). Az önálló tanuláshoz szükséges készségek hiánya, például az információkeresés vagy a megnövelt felelősség a saját tanulási folyamatukért sok nehézséget okozott a diákoknak. Ennek enyhítésére alkalmazták a kurzusokat kísérő, hetente egy alkalommal megtartott előadásokat. Az előadásokon mindig a fő témához kapcsolódó információk hangzottak el anélkül, hogy azokat az oktató konkrétan hozzákapcsolta volna a szemináriumi anyagokhoz (*Hutchings és O'Rourke, 2002a és 2002b*).

Az oktatók a probléma-alapú tanulás módszerének fokozatos bevezetése mellett döntöttek. Ez azt jelenti, hogy a kurzusokon az egészen kicsi, problémamegoldó feladatokról és kérdésektől fokozatosan haladtak az egyre nyíltabb, komplexebb problémák felé. Minél inkább elmélyültek a módszerben, az oktatók annál nagyobb hangsúlyt fektettek az önálló tanulásra és annál összetettebb problémákkal szembesítették a diákokat. Ennek eredménye a következő feladat:

„HIRDETÉS

Az English Tourist Board [Angol Turista Bizottság] kampányt szervez az emberek vidékre való visszacsábítása érdekében a száj és körömfájás fertőzések után. A kampány részeként egy kiállítást szponzorálnak, amely azt dokumentálja, hogy a látogatók hogyan reagálnak az angol vidék korszakaira. A kiállítás címe: „A néző szeme: Tájéleírás, 1700-2000”.

Az English Tourist Board szintén szponzorál egy füzetet, amely a kiállítást kíséri. Ez a füzet 300 év tájleírásának reprezentatív példáit fogja bemutatni szövegmagyarázattal és jegyzetekkel együtt. A füzetet széles körű nyilvánosságnak szánják, ugyanakkor célja a tudományosság és a tájékoztatás.

Az English Tourist Board a füzet összeállítására pályázókat arra kéri, hogy nyújtsanak be egy mintapéldát a 18. századból. A benyújtott anyagnak 2250–2750 szó terjedelműnek kell lennie, a szöveget beleértve.” (*Hutchings és O'Rourke, 2002. 77.*)

A diákok – mint a félév során végig – 5 fős csoportokban dolgoztak a feladat megoldásán. Munkájukat egy segítő tutor kísérte és felügyelte. A feladat elolvasása után a diákok összegyűjtötték, hogy mi az, amit már tudnak a felvetett problémáról, és mire van még szükségük a megoldáshoz (*Hutchings és O'Rourke, 2002*). A feladat rosszul definiált és rosszul strukturált. A diákok annyit tudnak meg a feladról, hogy milyen terjedelemben kell írni (2250–2750 szó), milyen témában (tájéleírás), melyik korról (18. század) és milyen stílusban (promóciós leírás). Ebből kiindulva a diákoknak utána kellett járniuk, hogy mik a 18. századi tájleírás jellemző stílusjegyei, és hogy kik alkottak ebben a korszakban a megadott stílusjegyeknek megfelelően. El kellett dönteniük, hogy a fellelt alkotók és művek közül mi számít reprezentatív példának és miért; a reprezentatív példák közül melyik legyen a bemutatásra vagy értékelésre választott mű, és hogy azt milyen kritikai eszközzel elemezzék. Mikor ezzel megvoltak, az előírt stílus jegyeit figyelembe véve kellett megalkotniuk azt az adott terjedelmű szöveget, ami egyszerre tudományos és a tájékoztató jellegű. A diákoknak figyelembe kellett venniük célközönségük összetételét, ezért az esszé nyelvezetéhez a stílárius rétegek olyan keveredését kellett kiválasztaniuk, amely megfelel mind a tudományos, mind pedig a publicisztikai szövegek elvárásainak.

A feladat megoldásához a diákok a részfeladatokat fel is oszthatták maguk között, vagy közösen is megoldhatták azokat. A diákokat folyamatosan buzdították a tanórán kívüli megbeszélésekre is (*Hutchings és O'Rourke, 2002*), így mire az oktatói találkozóra került a sor, addigra már egy jól formált vázlattal rendelkeztek a diákok a témával kapcsolatban. Mivel a diákok vélhetően eltérő anyagokat lelnek fel, olvasnak el és dolgoznak fel, ezért eltérő oldalról, eltérő véleménnyel közelítik meg az adott témát. Azáltal, hogy nincsen egyetlen, oktató által kijelölt olvasat, a diákok interpretációi szabadabbak, mint a hagyományos módszerrel feldolgozott olvasatok. A kurzusokon olvasási élményüket egymással megosztva változhat az olvasói pozíció. Minden egyes megosztott olvasattal, értelmezéssel újabb és újabb részletekkel gazdagodik, formálódik a diákok tudása az adott témáról.

A diákoknak a feladat során önálló kutatómunkát kell végezniük, kritikai olvasást kell alkalmazniuk a megfelelő primér és szekunder irodalom kiválasztásához, felfedezik a

A diákoknak a feladat során önálló kutatómunkát kell végezniük, kritikai olvasást kell alkalmazniuk a megfelelő primér és szekunder irodalom kiválasztásához, felfedezik a különböző interpretációk adta lehetőségeket és kiválasztják a számukra megfelelő értelmezést. Önálló véleményt kell alkotniuk egy általuk választott műről, konszenzusra kell jutniuk a csoporttal, és írott formába kell önteniük a produktumot. A diákoknak a feladat megoldásában aktívan kell részt venniük.

különböző interpretációk adta lehetőségeket és kiválasztják a számukra megfelelő értelmezést. Önálló véleményt kell alkotniuk egy általuk választott műről, konszenzusra kell jutniuk a csoporttal, és írott formába kell önteniük a produktumot. A diákoknak a feladat megoldásában aktívan kell részt venniük.

3. Szükséges eszközök

Az összes induktív módszer közül vitathatatlanul a probléma-alapú tanítást/tanulást a legbonyolultabb megvalósítani a tervezés szempontjából. Időigényes kialakítani olyan nyílt végű, valós problémákat, melyek megoldásához az összes, korábban megnevezett készségre szükség van. A megoldás erre a meglévő, jól kidolgozott és kipróbált problémák használata. Ehhez nyújtanak segítséget a módszertani segédkönyvek (Barrows, 2000; Duch és mtsai, 2001; Evenson és Hmelo, 2000; Kain, 2003; Torp és Sage,

2002), weblapok és tanári blogok (PBL@UD (PBL Clearinghouse): <https://primus.nss.udel.edu/Pbl/>; PBL Directory: <http://www.pbldirectory.com/>; Exploring The Environment – Teacher Pages: <http://www.cotf.edu/ete/teacher/teacherout.html>; IMSA PBL Network: <http://pbln.imsa.edu/>). Maastrichtban a fejlesztésre specializálódott helyi oktatók által készített feladatgyűjteményeket használják.

Mindenhol hangsúlyos a könyvtár elérhetősége a tanórán kívüli, önálló tanulás lehetővé tételéhez, bár az IMSÁ-ban, ahol minden tanuló saját, kézírásfunkcióval ellátott tablet pc-vel rendelkezik, a könyvtár helyét az internet veszi át.

1. táblázat A probléma-alapú oktatás megvalósulása humán területen

	Tantervbe ágyazott	Specifikus cél (zárójelben: plusz eredmény)	Megoldandó problémák száma/ kurzus /félév	Szükséges eszközök
Maastricht University	+	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturális kompetencia • Vizuális analízis • Szövegalkotás 	max. 14	<ul style="list-style-type: none"> • Feladatgyűjtemény • Több oktató, több tanterem • Könyvtár
Samford University	+	<ul style="list-style-type: none"> • Véleményalkotás • Érvelés • Szövegalkotás 	max. 7	• n. a.
Irodalomkritika kurzus (University of Manchester)	-	<ul style="list-style-type: none"> • Szövegalkotás • Ítéletalkotás • Szelektáció • (Logikai gondolkodás) 	n. a.	• Könyvtár

Yohannes	-	<ul style="list-style-type: none"> • Szövegalkotás • Vélemény és ítéletalkotás • Kritikai elemzés 	n. a.	<ul style="list-style-type: none"> • Könyvtár
Illinois Mathematics and Science Academy (IMSA)	+	<ul style="list-style-type: none"> • Szövegértés • Információkeresés • Szelektálás 	5–6	<ul style="list-style-type: none"> • Tablet PC • Saját szoftver • Számítógép • Internet
„Jugy(ú)jság” projekt	-	<ul style="list-style-type: none"> • Vélemény- és ítéletalkotás • Szövegalkotás • Információkeresés • (Kérdezés) • (Összefüggések felismerése) 	4–6/projekt	<ul style="list-style-type: none"> • Internet • Számítógép
Induktív forrásfeldolgozás (történelem)	-	<ul style="list-style-type: none"> • Logikai gondolkodás • Összefüggések felismerése • Asszociáció és kombinatív képességek 	n. a.	<ul style="list-style-type: none"> • Feladatgyűjtemény

Összegzés

A folyamatosan változó világ újfajta készségeinek és képességeinek elsajátítására és folyamatos fejlesztésére reagál többek között a Magyarországon még kevésbé elterjedt induktív módszer, a probléma-alapú tanulás. A módszer témától függetlenül alkalmazható a felső- és a közoktatás szintjén, megjelenhet egyetlen kurzus szintjén vagy egy egész intézmény működését befolyásoló jelleggel, használható interdiszciplinárisan vagy egyetlen területhez kötve. A munkámban röviden bemutatott példák alapján elmondható, hogy nemzetközi szinten már elindult a humán területek oktatási módszerének induktív jellegű fejlesztése, azonban az anyanyelvi kommunikáció és az irodalomtudomány területeiben rejlő fejlesztési lehetőségek hazánkban jelenleg még kiaknázatlanok. Az áttekintés és a példák, tapasztalatok összegyűjtése kiindulópontként szolgálhat a módszer hazai kipróbálásához és vizsgálatához.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt által nyújtott személyi támogatással valósult meg. A projekt az Európai Unió

támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg. A kutatáshoz előzményként kapcsolódik A probléma-alapú tanítás/tanulás alkalmazása humán tantárgyak területén projekt. A projekt megvalósulási ideje: 2012 – 2013.

Irodalom

Albanese, M. A. és Mitchell, S. (1993): Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, **68**. 52–81.

Barrows, H., S. (2000): *Problem-based learning applied to medical education*. Southern Illinois University School of Medicine, Springfield.

Barrows, H. S. és Kelson, A. (1993): *Problem-based learning in secondary education and the problem-*

- based learning institute. Southern Illinois University, School of Medicine, Springfield.
- Barrows, H., S. és Tamblyn, R., M. (1980): *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer, New York.
- Bernáth Árpád, Orosz Magdolna, Radek Tünde, Rác Gabriella, Tókei Éva (2006): *Irodalom, irodalomtudomány, irodalmi szövegelemzés*. Bölcsész Konzorcium. Budapest, 2006.
- Bound, D. és Feletti G. (szerk.) (1991): *The challenge of problem-based learning*. St. Martin's Press, New York.
- Bridges, E., M. és Hallinger, P. (1992): *Problem-based learning for administrators*. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E., M. és Hallinger, P. (1995): *Implementing problem-based learning in leadership development*. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Briggs, E., M. és Hallinger, P. (1996): Problem-based learning in leadership education. In: Wilkerson, L. és Gijsselaers, W., H. (szerk.): *Bringing problem-based learning into higher education: theory and practice*, Jossey-Bass, San Francisco. 53–61.
- Cawley, P. (1989): The introduction of a problem-based option into a conventional engineering degree course. *Studies in Higher Education*, **14**, 1. sz. 83–95.
- Colliver J., A. (2000): Effectiveness of problem-based learning curricula: research and theory. *Academic Medicine*, **75**, 3. sz. 259–266.
- Delisle, R. (1997): *How to use problem-based learning in the classroom*. ASCD, Alexandria.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P. és Gijbels, D. (2003): Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, **13**, 533–568.
- Dods, R. F. (1997): An action research study of the effectiveness of problem-based learning in promoting the acquisition and retention of knowledge. *Journal for the Education of the Gifted*, **20**, 4. sz. 423–437.
- Duch B., J., Groh, S., E. és Allen, D., E. (szerk.) (2001): *The power of problem-based learning: A practical 'how to' for teaching undergraduate courses in any discipline*. Stylus Publishing, Sterling.
- Evenson, D., H. és Hmelo, C., E. (szerk.) (2000): *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Fogarty, R. (1997): *Problem-based learning and other curriculum models for the multiple intelligences classroom*. Hawker Brownlow Education, Australia.
- Gallagher, S. A. (1997): Problem-based learning: where did it come from, what does it do, and where is it going? *Journal for the Education of the Gifted*, **20**, 4. sz. 332–362.
- Gallagher, S. A. és Stepien, W. J. (1996): Content acquisition in problem-based learning: depth versus breadth in American Studies. *Journal for the Education of the Gifted*, **19**, 3. sz. 257–275.
- Garland, N., J. (1995): Peer group support in economics: innovations in problem-based learning. In: Gijsselaers, W., H., Tempelaar, D., Keizer, P., Bernard, E. és Kasper, H. (szerk.): *Educational innovation in economics and business administration: the case of problem-based learning*. Dordrecht, Kluwer. 331–337.
- Gijsselaers, W., H., Tempelaar, D., T., Keizer, P., K., Bloommaert, J. M., Bernard, E., M. és Kasper, H. (szerk.) (1995): *Educational innovation in economics and business administration: The case of problem-based learning*. Kluwer, Norwell.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004): Problem-Based Learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, **16**, 3. sz. 235–266.
- Hung, W. (2009): The 9-step problem design process for problem-based learning: application of the 3C3R model. *Educational Research Review*, **4**, 2. sz. 118–141.
- Hung, W., Jonassen, D. H., és Liu, R. (2004): Problem-based learning. In: Jonassen, D. H. (2004): *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 485–506. 2012. november 29-i megtekintés. http://faculty.ksu.edu.sa/Alhassan/Hand%20book%20on%20research%20in%20educational%20communication/ER5849x_C038.fm.pdf
- Hung, W. és Bergland Holen, J. (2011): Problem-based learning: Preparing preservice teachers for real-world classroom challenges. *Educational Research Service Spectrum*, **29**, 3. sz. 29–48.
- Hutchings, B. és O'Rourke, K. (2002a): Problem-based learning in literary studies. *Arts & Humanities in Higher Education*, **1**, 1. sz. 73–83.
- Hutchings, B. és O'Rourke, K. (2002b): Re-writing problem-based learning for literary studies. 2013. január 5-i megtekintés. <http://www.cdlt.nus.edu.sg/link/jul2002/pbl3.htm>
- IMSA (2010): English Learning Standards (ELS). 2012. november 29-i megtekintés. <https://www3.imsa.edu/learning/standards/english.php>
- IMSA (2010): Learning Standards (SSLs). 2012. november 29-i megtekintés. <https://www3.imsa.edu/learning/standards/ssl.php>
- Jonassen, D. (1999): Designing constructivist learning environments. In: Reigeluth, C., M. (szerk.): *Instructional design theories and models*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 215–239.
- Kain, D., L. (2003): *Problem-based learning for teachers, grades K – 8*. Pearson Education, Boston.

- Kojanitz László (2010): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. 2013. október 29-i megtekintés, Történelemtanítás. *Online Történelemdidaktikai Folyóirat*. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalapu-tanulasig-02-04-05/>
- Krynock, K. és Robb, L. (1999): Problem solved: how to coach cognition. *Educational Leadership*, **57**, 3. sz. 29–32.
- Maitland, B. (1998): Problem-based learning for an architecture degree. In: Boud, D. és Feletti, G. (szerk.): *The challenge of problem-based learning*. Kogan Page, London. 211–217.
- Maurer, H. és Neuhold C. (2012): *Problems everywhere? Strengths and challenges of a problem-based learning approach in european studies*. Előadás: 2012 APSA Teaching and Learning Conference. Washington, 2012. február 17–19.
- Molnár Gyöngyvér (2005): A probléma-alapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködőkészség fejlesztésének módszere. *Iskolakultúra*, **15**, 10. sz. 31–43.
- Nagy József (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- Nagy Lászlóné, (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, **20**, 12. sz. 31–51.
- Oberlander, J. és Talber-Johnson, C. (2004): Using technology to support problem-based learning. *Action in Teacher Education*, **25**, 4. sz. 48–57.
- Osgood, M., P., Mitchell, S., M. és Anerson, W., L. (2005): Teachers as learners in a cooperative learning biochemistry class. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, **33**, 6. sz. 394–398.
- Petriné Feyér Judit (2004): *A problémaközpontú csoportmunka*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Schmidt, H. G. (1993): Foundations of problem-based learning: Some explanatory notes. *Medical Education*, **27**, 422–432.
- Schmidt, H. G. és Moust, J. H. (2000): Towards a taxonomy of problems used in problem-based learning curricula. *Journal on Excellence in College Teaching*, **11**, 2. sz. 57–72.
- Schmidt, H. G., Van der Molen, Te Winkel és Wijnen (2009): Constructivist, problem-based learning does work: A meta-analysis of curricular comparisons involving a single medical school. *Educational Psychologist*, **44**, 4. sz. 227–249.
- Schmidt, H. G., Vermeulen, L. és van der Molen, H. T. (2006): Long-term effects of problem-based learning: a comparison of competencies acquired by graduates of a problem-based and a conventional medical school. *Medical Education*, **40**, 6. sz. 562–567.
- Sejtes Györgyi (2010): A szövegértés, szövegalkotás tanítása tanórai keretben tanórán kívűl. A „Jugy(ü) jság” projekt. Előadás: „Ami kiállta az idő próbáját” Gyakorlóiskolák VI. Országos Módszertani Konferenciája, Debrecen. 129–137. 2013. január 5-i megtekintés. <http://www.gyakorloiskolakszovetsege.hu/media/documents/eloadasok.pdf>
- Seltzer, S., Hilbert, S., Maceli, J., Robinson, E. és Schwartz, O., L. (1996): An active approach to calculus. In: Wilkerson, L. és Gijsselaers, W., H. (szerk.): *Bringing problem-based learning into higher education: theory and practice*. Jossey-Bass, San Francisco. 83–90.
- Smith, O., L. és Hoersch, A., L. (1995): Problem-based learning in the undergraduate geology classroom. *Journal of Geological Education*, **43**, 149–152.
- Stepien, W. J. és Gallagher, S. A. (1993): Problem-based learning: as authentic as it gets. *Educational Leadership*, **50**, 7. sz. 25–29.
- Szeberenyi, J. (2005): The biological activity of the large T-protein of SV40 virus. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, **33**, 1. sz. 56–57.
- Torp L., és Sage, S. (2002): *Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K – 12 Education*. 2. kiadás, Association for Supervision & Curriculum Deve, Alexandria.
- Vernon, D. T. A. és Blake, R. L. (1993): Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluation research. *Academic Medicine*, **68**, 7. sz. 550–563.
- Yohannes, T. (2006): Problem-Based Learning in the Study of Literature. *Academic Exchange Quarterly*, **10**, 4. sz. 2012. november 29-i megtekintés. <http://www.higher-ed.org/AEQ/cho3579z6.htm>

Kinyó László¹ – Bús Enikő²¹ SZTE Neveléstudományi Intézet Oktatásméлет Tanszék² SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Az iskolai és iskolán kívüli társas tevékenységek jellemzői és összefüggései az online adatgyűjtésből származó háttéradatokkal 9–12 éves diákok körében

A társadalmilag és fiziológiailag kötött időn túl fennmaradó időszávet a szociológia szabadidőnek nevezi, melynek felhasználása igen szerteágazó lehet (Andorka, 2006), mégis elsősorban a kikapcsolódás és a rekreáció fogalmai társíthatóak hozzá (Kucukali, Ada és Ustun, 2009). Az egyes országok, társadalmak felnőtt és még felnövekvő tagjainak szabadidő-eltöltési szokásaival, annak időmértékének elkészítésével, elemzésével mind a nemzetközi, mind pedig a hazai kutatások évtizedek óta foglalkoznak, miközben a kisiskolás korú gyermekek szabadidő-eltöltéséről, elfoglaltságtípusairól többnyire csak sejtéseink vannak. Tanulmányunk egyrészt a 9–12 éves diákok szabadidő-eltöltésének egyik meghatározó aspektusának bemutatására, a kortársakkal (barátokkal) együtt végzett tevékenységek sajátosságainak ismertetésére vállalkozik, másrészt új eredményeket mutatunk be az online adatgyűjtésből kinyerhető háttéradatokkal összefüggésben is.

A gyermekek szabadidő-eltöltésének jellemzői

A társadalmi kontextus befolyásoló szerepe

A gyermekek szabadidő-eltöltési szokása hatást gyakorol a kognitív és szociális fejlődésre, hiszen a szabadidő eltöltése minden esetben egyidejűleg valamilyen tanulás kontextusát is képezi (Larson és Verma, 1999). Különböző szituációkban különféle viselkedésmódokkal, szabályokkal és normákkal ismerkednek meg a gyermekek, melyek folyamatosan gyarapítják tudásukat: például a játékok és a beszélgetések során a szociális és emocionális, a kezdeményező és az önszabályozó készségek is fejlődnek (Hofferth és Sandberg, 2001).

Feltételezhető, hogy a gyermekek elfoglaltságtípusait elsősorban a családi környezet formálja (Hofferth és Sandberg, 2001). Magyarországon a rendszerváltás a szabadidő-eltöltési szokások terén is változást hozott. Az alacsonyabb jövedelmek és az állami fenntartású intézmények (például az állami mozik, könyvtárak és sportegyesületek megszüntetése) jelentős mértékben leszűkítette az emberek szórakozási, kikapcsolódási lehetőségeit. Nöttek a társadalmi és jövedelmi különbségek; a településtípusok között szakadék alakult ki a szórakozási lehetőségek tekintetében. A magasabb iskolai végzettséget igénylő, szellemi munkát végző alkalmazottak szabadon felhasználható ideje lassan, ám fokozatosan növekszik, az elfoglaltságok repertoárja pedig folyamatosan bővül. Ezzel szemben az alacsonyabb végzettséget igénylő munkakörökben foglalkoztatottak szabadidejének mennyisége nem változik, összetételét tekintve pedig egyre egysíkúbbá válik (Bukodi, 2005). E társadalmi-gazdasági tényezők tehát nagymértékben meghatározzák az általános iskolás gyermekek éppen kialakuló-formálódó szokásait.

A témához kapcsolódó nemzetközi és hazai vizsgálatok eredményei

A középiskolások és az ifjúság szabadidő-eltöltési szokásaival régebb óta foglalkozik a szociológia, hiszen azok szoros kapcsolatban állnak a korosztály identitásfejlődésével (Pikó, 2005), egészségmagatartásával, értékrendszerük és céljaik alakulásával (Hendry, Shucksmith, Love és Glendinning, 1993). A lezajlott kutatások többnyire 3–5 dimenzióba sorolják a fiatalság szabadidős tevékenységeit, mint például (1) utcai tevékenységek, (2) sportok és játékok, (3) fogyasztói kultúrához kötött tevékenységek, (4) otthoni tevékenységek és (5) művészetek vagy hobbi (West és Sweeting, 1996); vagy egy szűkebb csoportosítás alapján: (1) fogyasztásorientált tevékenységek, (2) szervezett szabadidős tevékenységek és (3) alkalmi szabadidős tevékenységek (Hendry és mtsai, 1993). Pikó (2005) vizsgálata négy szabadidő-dimenziót azonosított a középiskolás korosztály esetében: a kortárs- és fogyasztásorientált; az intellektuális, művészeti; az élménykereső és technicizált, valamint a hagyományos-konzervatív faktort. Az említett faktorok nem különböznek szignifikánsan a nyugat-európai dimenzióktól.

Bár a középiskolások szabadidő-eltöltési szokásairól kiterjedt információkkal rendelkezünk, az általános iskolás populációról azonban már nem mondható ez el. A 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett korábbi, papír alapú vizsgálataink eredményei azt jelezték, hogy a 7. és 11. évfolyam között már nem történnek lényegi változások, a közéleti és közösségi aktivitás szándékai kialakulnak a 7. évfolyamra, ezért a kutatásokat az általános iskola alsóbb évfolyamaira is indokolt kiterjeszteni (Kinyó, 2012).

Hofferth és Sandberg (2001) nagymintás (N=3563) kutatása 12 éves korig bezáróan térképezte fel a gyermekek egész napos teendőit hétköznapokra és hétvégre lebontva. A kisebb gyermekek esetében a szülők, a nagyobbak viszont saját maguk választották ki egy listában felsorolt tevékenységek közül azokat, amelyek egy iskolai vagy hétvégi napra jellemzőek. Egy átlagos amerikai gyermekre 22–24 tevékenység jellemző tanítási napokon, 24 pedig hétvégén. A napi teendők szórása 11–13 hétköznap és hétvégén egyaránt. A kérdőívben szereplő elfoglaltságokat elméleti megfontolások alapján az alábbi négy kategóriába sorolták: (1) iskolai körülmények között eltöltött idő, (2) szabad játék és szervezett tevékenységek, (3) iskolán kívüli tanulási tevékenységek, és (4) családi tevékenységek.

Eredményeik szerint minden általános iskolás gyermek televíziózással, illetve játékkal töltötte legtöbb szabadidejét, amely hetente átlagosan 13, illetve 12 órát vett igénybe. Hetente körülbelül 5 órát töltöttek sportolással, ebben azonban csak a megkérdezettek háromnegyede vett részt. A negyedik leggyakoribb szabadidő-eltöltési formát a különféle látogatások (pl. család és barátok) tették ki hetente átlagosan 3,5 óra időráfordítással. A fel-

mérésben megadott válaszlehetőségek között még nem szerepelt a számítógép, az internet és a mobilkommunikációs eszközök (okostelefon, tablet, stb.) egyike sem (Hofferth és Sandberg, 2001). Egy újabb tanulmány szerint az általános iskolás diákok pihenésképpen leginkább zenét hallgatnak (26 százalék), könyvet olvasnak (18 százalék) vagy tévét néznek (16 százalék). A legkedveltebb szociális tevékenység a labdarúgás és egyéb sportok üzése (26 százalék), valamint a moziba járás (8 százalék) (Kucukali és mtsai, 2009).

Kozuchova és Baskova (2014) eredményei alapján a 11–15 év közötti szlovák gyermekek hétköznap átlagosan 2 órát, hétvégén pedig 3 órát néznek televíziót, DVD-t vagy online filmet; a megkérdezettek 20 százaléka pedig még ennél is többet. Ezek az időtartamok mind a fiúk, mind a lányok esetében csökkennek valamelyest az életkor előrehaladtával, de a televíziózási, filmnézési szokásokban nincs szignifikáns eltérés a nemek között.

A számítógép, az internet, a digitális játékok és az online hálózati közösségek megjelenése és hétköznapivá válása a gyermekek szokásait is befolyásolja. Kovács (2011) általános iskola 4. évfolyamán végzett felmérése (N=100) azt vizsgálta, vajon a digitális világban eltöltött szabadidő a mozgásos tevékenységek rovására történik-e, illetve ezek arányai hogyan alakulnak különböző településtípusokban (községekben és városokban). A városban élő diákok kétharmada a tévénezést és a számítógépezést jelölte meg legkedveltebb szabadidő-eltöltési módként. Ezeknek a családoknak 94 százaléka rendelkezik otthoni számítógéppel, és a diákok 48 százaléka minden nap használja azt, 34 százalékuk naponta akár több órán keresztül is. A városban élő kisdíákoknak csupán 2 százaléka válaszolta azt, hogy nem szokott számítógépezni. Ezzel ellentétben, a községekben élő gyerekek 84 százalékának a szabadtéri játék a kedvenc időtöltése, ami lényegesen felülmúlja a televíziózást és a számítógépezést. A falun élő gyerekek 64 százaléka naponta több mint két órát tölt a szabadban játékkal, és a családok csupán 76

százalékának van számítógépe. Az adatok alapján a falun élő diákok egyike sem használja naponta több órán keresztül a számítógépet. A településtípusok között nincs szignifikáns eltérés a számítógép-felhasználás módjaiban, mindkét rész minta leginkább játékra és internetezésre, legkevésbé pedig tanulási célra használja a számítógépet (Kovács, 2011).

Egy holland kutatás (N=6470) a szabadtéri játékot befolyásoló fizikai és szociális tényezőket vizsgálta 4–12 éves gyermekek körében. Aarts, Wendel-Vos, van Oers, van de Goor és Schuit (2010) megállapította, hogy a belvárosi lakóhely és a szülők iskolai

A városban élő diákok kétharmada a tévénezést és a számítógépezést jelölte meg legkedveltebb szabadidő-eltöltési módként. Ezeknek a családoknak 94 százaléka rendelkezik otthoni számítógéppel, és a diákok 48 százaléka minden nap használja azt, 34 százalékuk naponta akár több órán keresztül is.

A városban élő kisdíákoknak csupán 2 százaléka válaszolta azt, hogy nem szokott számítógépezni. Ezzel ellentétben, a községekben élő gyerekek 84 százalékának a szabadtéri játék a kedvenc időtöltése, ami lényegesen felülmúlja a televíziózást és a számítógépezést. A falun élő gyerekek 64 százaléka naponta több mint két órát tölt a szabadban játékkal, és a családok csupán 76 százalékának van számítógépe. Az adatok alapján a falun élő diákok egyike sem használja naponta több órán keresztül a számítógépet.

végzettsége – a gyermek nemétől és életkorától függetlenül – negatívan korrelál a szabadban töltött játékidővel. A vizsgálat a testvérek száma és a kültéri játékkal eltöltött idő között nem talált szignifikáns kapcsolatot, viszont a család kutyatartása pozitívan korrelált a szabadban eltöltött idővel.

Az elméleti irányzatok közül leginkább a szociokulturális megközelítés kaphat jelentős szerepet a tanulók aktuális állampolgári viselkedérepertoárjának megismerésében, mivel abból a felismerésből indul ki, hogy valamilyen módon minden fiatal aktív szereplője saját mikroközösségének, interakciójuk folyamatos a társadalom különböző intézményeivel. Eszerint a kutatásoknak – a felnőttek által elvárt viselkedés- és tevékenységformák vizsgálata helyett – annak megismerésére kellene nagyobb hangsúlyt fordítaniuk, hogy a diákok milyen saját közösségi tapasztalatokkal rendelkeznek (*Rubin, 2008*).

A kutatás céljai

A kisiskolás diákok állampolgári műveltségének feltárására irányuló papíralapú kutatásaink 2011-ben kezdődtek, 2012 folyamán pedig a mérőeszközeinket átültettük számítógép alapúra. A 2012-ben kidolgozott első online tesztek bemérésére 2013 tavaszán került sor, melyet 2014 májusában egy újabb komplex, több területre kiterjedő online vizsgálat követett.

E tanulmányban a 9–12 éves tanulók aktivitásformáinak meghatározó jelentőségű aspektusával, a társas aktivitás jellemzőinek feltárásával foglalkozunk, terjedelmi korlátok miatt azonban nem érintjük a kisiskolások társadalomismereti tudásának felmérésével kapcsolatos eredményeket. Mivel kisiskolás korú magyar tanulókról nem rendelkezünk empirikus adatokkal a kortársaikkal folytatott tevékenységekre vonatkozóan, ezért kutatásunkat az első feltáró igényű törekvésként értelmezzük.

Az online adatgyűjtés jóvoltából az adatelemzéshez számításba vehetjük a kiterjedt háttéradatak gyűjtésének lehetőségéből adódó előnyöket is. Adatbányászati módszerekkel a számítógép alapú mérés-értékelés során rögzített elektronikus háttéradatakból olyan új ismeret, tudás előállítására nyílat lehetőség, amely korábban nem volt ismert. Az adatbányászat lényege ugyanis új összefüggések, mintázatok felismerése egy nagyméretű adatbázison belül (*Decker és Focardi, 1995*).

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy: (1) Milyen társas aktivitásformák jellemzőek a 9–12 éves (3–6. évfolyam) diákokra az iskolában, illetve iskolán kívüli színtereken? (2) Kimutathatóak-e különbségek a négy évfolyam aktivitásformáiban különböző szintereken? (3) Az online adatgyűjtésnek köszönhetően milyen további elemzési, összefüggés-feltáró lehetőségekre nyílik lehetőség a vizsgált területen?

Módszerek

Minta, mérőeszközök, adatgyűjtés

Kutatásunkat 2014 tavaszán nyolc település (2 megyeszékhely, 4 város, 2 község) általános iskolájának 1–6. évfolyamán (N=926) valósítottuk meg az intézmények önkéntes részvételével. Az állampolgári tudás jellemzőit 1–6. évfolyamon, a diákokra jellemző tevékenység- és aktivitásformákat 3–6. osztályban (N=723) vizsgáltuk (1. táblázat). Témánk szempontjából a minta leszűkítése 3–6. osztályosokra azzal magyarázható, hogy az 1–2. osztályos kisiskolás diákoktól irreális lett volna elvárni hosszabb, önállóan megfogalmazott szöveg bevitelét, esetükben a kutatásban alkalmazott online mérőeszköz nem lett volna megfelelő.

1. táblázat. A kutatás mintája évfolyamok és nemek szerinti bontásban

	Évfolyam			
	3.	4.	5.	6.
N	189	175	199	162
Fiúk aránya (%)	45	61	45	51

A mintavétel sajátosságai miatt (pl. önkéntes részvétel, arányos rétegzettség hiánya) a kutatás mintája egyetlen szempont alapján sem tekinthető reprezentatívnak, a vizsgálat feltáró jellege azonban lehetővé teszi érvényes következtetések megállapítását.

A számítógép alapú adatgyűjtést az eDia platformmal végeztük, a kutatás során a résztvevő iskolák saját számítógépes infrastruktúrájukat használták. Az utóbbi évtizedekben az információs-kommunikációs technológiák nem csak a munkahelyeken és az otthonainkban terjedtek el, hanem az iskola tanulási és mérés-értékelési környezetében is. A számítógép alapú mérési-értékelési technológiák az értékelési folyamat automatizálásának innovációját jelentik, mely gyakorlatilag bármilyen kontextusban és bármelyik értékelési típusban (formatív, szummatív, diagnosztikus) alkalmazható (*Terzis és Economides, 2010; Thelwall, 2000*). Az elektronikus kérdések már nem csak szöveg alapúak lehetnek, hanem multimédiát is tartalmazhatnak. Nemzetközi és hazai felmérések szerint a diákok jobban kedvelik az elektronikus tesztelést a papír alapúnál, mert előbbit könnyebben értelmezhetőnek, objektívebbnek, érdekesebbnek, szórakoztatóbbnak, gyorsabbnak és kevésbé stresszesnek tartják (*Croft, Danson, Dawson és Ward, 2001; Molnár és Magyar, 2015*). A számítógép alapú mérés és értékelés magában foglalja a kiterjedt háttér adatok gyűjtésének lehetőségét is.

A tanulmányban bemutatandó eredmények nyílt végű kérdésekre adott tanulói válaszok tartalom elemzéses feldolgozásából származnak. A diákok aktivitásformáit három nyílt végű, önálló szövegalkotást igénylő kérdésre adott válaszok alapján tártuk fel (1. ábra). A válaszalkotásnál különbséget tettünk az iskolai és iskolán kívüli szinterek között, majd az iskolán kívüli szintér esetében két további megkülönböztetéssel éltünk: különválasztottuk a tanítási hétköznapiakat a hétvégétől és tanítási szünetektől.

1. ábra. Az online kutatásban alkalmazott nyílt végű kérdések képernyője

A diákok a megfelelő szövegdobozba történő kattintást követően gépelhették be válaszaikat, melyeket az eDia rendszer szöveghűen rögzített. A válaszok elemzéséhez-értékeléséhez nem használtunk tartalomelemző szoftvert, a begépelte válaszok információ-tartalmát egyenként, esetről esetre haladva ítéltük meg. Minden önálló, elemi információ-tartalommal rendelkező társas aktivitásformához egy-egy változót rendeltünk, majd dichotóm kódolást (0 és 1 számjegyeket) alkalmaztunk annak függvényében, hogy egy diák megemlítette-e válaszában az adott tevékenység típust, vagy sem. Ezt követően – az eredeti információ-tartalom megőrzése mellett – az elemi aktivitásformákból átfogóbb, csoportosító kategóriákat képeztünk.

A kutatás online jellegéből adódóan több, az adatfelvétel körülményeihez kapcsolódó háttér-információ (pl. az adott képernyőoldalon eltöltött idő, a megoldott feladatokra való visszatérések száma, begépelte karakterszám stb.) is rendelkezésre áll, illetve kinyerhető, amelyek új összefüggések felismeréséhez vezethetnek. Jelen kutatásunkban például rendelkezésünkre áll a képernyőoldalon eltöltött idő, amely az oldal betöltésétől a következő oldalra való továbblépésig eltelt időről tájékoztat. Ez az adat azonban önmagában igen korlátozott érvényességű információt hordoz, hiszen az oldalon eltöltött idő nem egyenértékű a szövegbeviteli (gépelési) sebességgel. Irreális lenne ugyanis azt feltételeznünk, hogy a diákok azonnal megkezdték a válasz begépelését, amint az oldal betöltődött. A válaszadást bizonyosan hosszabb-rövidebb ideig tartó feladatértelmezési és gondolkodási folyamat előzte meg, amelynek viszont jelenleg nem állapítható meg a pontos idő-tartama. Az oldal betöltésétől az első billentyűeseményig tartó időtartam mérési rendszer általi rögzítése ugyanakkor kézenfekvő megoldásként kínálkozhat, s mindez egyidejűleg a jövőbeli kutatások előtt is új területeket nyithatna meg.

A számítógéppel írt szövegek egyik előnye a papíralapúakkal szemben, hogy a válasz terjedelme (szöveghossz) minden diáknál egyszerűen megállapítható a szövegszerkesztő programok karakterszámláló opciójának segítségével. Kutatásunk során a begépelte szöveges válaszok hosszát minden diáknál meghatároztuk, s az így nyert információt is felhasználtuk az adatok elemzésében.

Eredmények

Az említett tevékenységformák száma

Eredményeink szerint a kutatásban résztvevő diákok – 4. évfolyamtól kezdődően – átlagosan két társas tevékenységformát említettek meg válaszaikban. Ez alól a 3. évfolyam két iskolán kívüli színtere képez kivételt, jellemzően egy-egy tevékenységforma említésével. A 3–6. évfolyamos diákok által említett aktivitásformák számának összehasonlítása során varianciaanalízist (ANOVA) alkalmaztunk az adatok mélyebb elemzése érdekében (2. táblázat). A tevékenység-szám-átlagok közötti szignifikáns különbségek esetén az évfolyam-átlagok minden lehetséges páros kombinációjának összehasonlításával – a szóráshomogenitás teljesülése vagy nem teljesülése függvényében – további Scheffe-próbákat, illetve Dunnett T3 utóteszteket végeztünk.

2. táblázat. A diákok által említett társas aktivitásformák számának évfolyamok szerinti eltérései

	Jel- lemző	Iskolatípusok				ANOVA		Elkülönülő évfolyamok
		3.	4.	5.	6.	F	p	
Iskolai társas aktivitás	átlag	1,60	1,85	1,87	1,75	4,75	0,00	3.<5.
	szórás	0,83	0,85	0,98	0,94			
Iskolán kívül (tanítási nap)	átlag	1,37	1,72	2,25	1,95	21,36	0,00	3.<4.<5. 3.<6.
	szórás	0,88	1,00	1,32	1,21			
Hétvége, tanítási szünet	átlag	1,47	1,78	2,41	2,25	20,22	0,00	3.<5.; 3.<6. 4.<5.; 4.<6.
	szórás	1,16	1,24	1,39	1,50			

A táblázatban megjelenített összefüggésrendszer alapján kevésbé változatos kép bontakozik ki a tanulók aktivitásának számáról. Az évfolyamok növekedése csupán egyetlen szintér esetében jár együtt a tevékenységek számának lineáris növekedésével (iskolán kívüli szintér tanítási napokon), a feltárt összefüggés azonban csupán 3–5. osztályig érvényes. Eredményeink szerint mindhárom szintéren megfigyelhető a 3-osok részmin-tájának elkülönülése valamely magasabb évfolyamtól, de azon túl nem állapítható meg egyéb szabályszerűség.

A diákok aktivitásformái

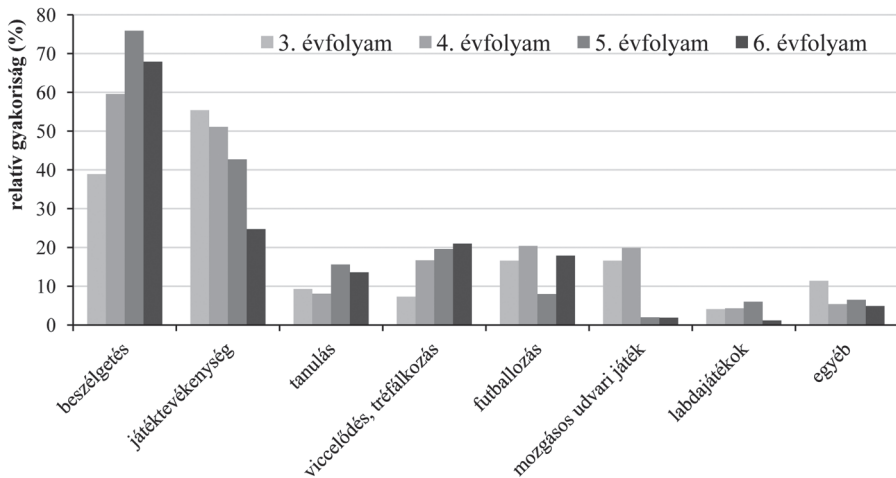
E fejezetben a tanulók által említett társas aktivitásformák feldolgozásából származó eredményeket mutatjuk be. Mivel eredményeink nyílt kérdésekre adott tanulói válaszok elemzéséből származnak, nem tekinthetünk el néhány, az eredmények értelmezési lehetőségeit befolyásoló sajátosságtól. A kapott eredményeket nem tekinthetjük egyenértékűnek azzal, mintha a diákoknak előzetesen felsorolt tevékenységformákról kellett volna megítélniük, mennyire jellemző rájuk egy adott aktivitásforma. Esetünkben ugyanis az aktivitásformák egyéni felidézésén volt a hangsúly, s ez a körülmény eltérő mentális folyamatokat mozgósít. A diákok választát ugyanis nagy mértékben befolyásolhatja (1) a feladat adekvát értelmezése, (2) a legutóbbi szociális tapasztalat, (3) az elsőként felidézett elemek lejegyzése, vagy (4) a válaszban megemlített aktivitásforma kapcsán átélt pozitív élmény. További lényeges elem, hogy a bemutatandó aktivitásformák nem kizárólagos kategóriák, a valós, mindennapi helyzetekben sokkal inkább a lejegyzett tevékenységek többszörös, egyidejű előfordulásával kell számolnunk (például a játéktevékenység valószínűsíthetően együtt jár beszélgetéssel és viccelődéssel, tréfálkozással is).

Tanulmányunkban azokat a társas aktivitásformákat mutatjuk be, amelyeket a diákok a négy vizsgált évfolyam mindegyikén megemlítettek, továbbá a teljes minta átlaga esetében említésük meghaladta az 5 százalékot. Ily módon az alábbi, 5 százalékos említési arányt el nem érő csoportosított kategóriákat nem szerepeltetjük elemzésünkben: zenehallgatás, segítségnyújtás egymásnak, gördülő sportok, játék háziállattal, sportolás és edzés, társasjátékozás és/vagy kirakózás, (okos)telefon használata, horgászás, könyvtárba járás és olvasás, táncolás, vásárlás, táborozás, alvás és pihenés, rajzolás, segítség a házimunkában, nagyszülő vagy rokon meglátogatása.

Az adatok elemzése során mindhárom szintérhez kapcsolódóan felállítottuk az ún. egyéb kategóriát is. E kategóriát azon információelemek aggregálásával alakítottuk ki, amelyeket a mintában legfeljebb két diák említett meg. Az egyéb kategória például az alábbi információelemeket tömöríti koncentrált formában: hintázni, unatkozni, sátrazni, napozni, sütni mamával, énekelni, fényképezni, peonzázni, kertbe menni, állatkertbe menni.

1. Iskolai társas aktivitásformák

Eredményeink szerint az iskolai társas tevékenységek felidézésére vonatkozó kérdésben a diákok – a tanulás kivételével – a szabadidő-eltöltés lehetőségeire asszociáltak, melynek két domináns összetevője a beszélgetés és a játéktevékenység (2. ábra). Előbbit a diákok egyre nagyobb aránya említi a tanulmányok előrehaladtával (3-ban 38,9 százalék, 5-ben 75,9 százalék), utóbbi viszont fokozatosan háttérbe szorul az évek során (3-ban még a tanulók 55,4 százaléka említi, 6-ban már csak 24,7 százalékuk). A beszélgetés mellett a viccelődés és tréfálkozás kategóriája szintén a felértékelődés irányába mutat: a 3. évfolyamon megállapított 7,3 százalékos aránnyal szemben 6-ban a diákok 21 százaléka említi. A tevékenységek között figyelmet érdemel a mozgásos udvari játék (elemei például: fogócska, bújócska, ugrádozás, szaladgálás), amely az alsóbb évfolyamok társas aktivitásformái között meghatározó szerepet tölt be, felsőben viszont már alig mutatható ki a jelenléte.



2. ábra. Iskolai társas aktivitásformák 3–6. évfolyamon

A relatív gyakorisági arányok meghatározásán túl a nominális adatokra alkalmazható keresztábra-elemzéssel azt vizsgáltuk meg, hogy kimutatható-e statisztikai összefüggés az egyes tevékenységtípusok és az évfolyamok között, majd a kapcsolat erősségét a Cramer V értékekkel, az egyes relációk összefüggéseit pedig a korrigált standardizált reziduumokkal jellemeztük. David és Sutton (2004) alapján a 0 és 0,19 közötti Cramer V értékek nagyon gyenge kapcsolatról, a 0,20–0,39 közötti értékek gyenge kapcsolatról, a 0,40–0,69 közötti értékek mérsékelt összefüggésről tanúskodnak. A korrigált standardizált reziduum mutató a keresztábrán belüli szignifikáns relációk azonosítását teszi lehetővé. A +2 értéket elérő mutatók a változók szignifikáns összefüggéseit jelölik, míg a -2 vagy az alatti értékekkel jellemzett változók valószínűsíthetően nem függenek össze egymással (Sajtos és Mitev, 2007).

Az iskolai társas aktivitásformák esetében öt tevékenységforma szignifikáns összefüggést mutat az évfolyamokkal, azaz életkortól függően a diákok öt aktivitásformáról nagyobb valószínűséggel tesznek említést, míg három kategória (tanulás, labdajátékok, egyéb) független a vizsgált évfolyamoktól (l. 3. táblázat).

3. táblázat. Az iskolai társas aktivitásformák és az évfolyamok összefüggései

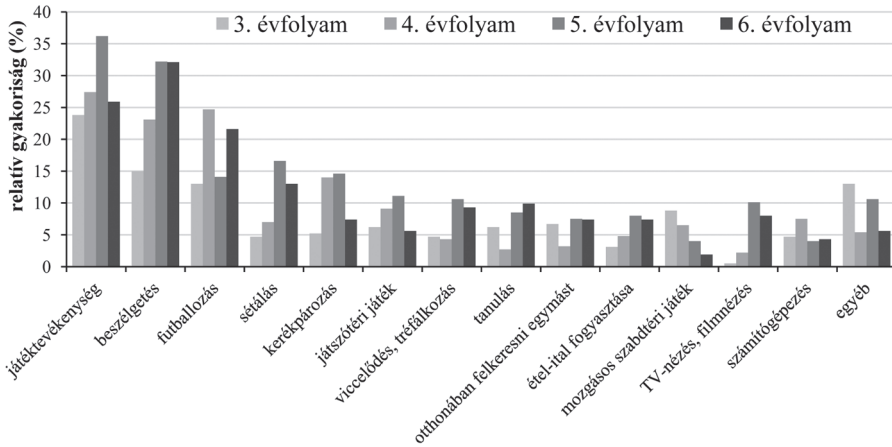
Tevékenységtípus	χ^2	p	Cramer V	korrigált standardizált reziduum				Szign. összefüggés (évfolyam)
				3.	4.	5.	6.	
beszélgetés	61,23	0,00	0,29	-7,1	-0,2	5,2	2,2	5-6.
játéktevékenység	38,63	0,00	0,23	3,7	2,2	-0,5	-5,7	3-4.
viccelődés, tréfálkozás	16,00	0,00	0,15	-3,8	0,3	1,6	2	6.
futballozás	12,76	0,01	0,13	0,5	2,1	-3,4	0,9	4.
mozgásos udvari játék	54,22	0,00	0,27	3,4	5	-4,5	-4	3-4.
tanulás	6,91	n. s.						
labdajátékok	5,34	n. s.						
egyéb	7,37	n. s.						

A tevékenységformák és az évfolyamok vonatkozásában öt kapcsolat ugyan szignifikáns, erősségük a Cramer V mutatók alapján három kategória esetében gyengének (beszélgetés, játéktevékenység, mozgásos udvari játék), két esetben pedig nagyon gyengének (viccelődés, tréfálkozás, futballozás) bizonyult. A standardizált reziduumok értékei alapján megállapítható, hogy az alsóbb évfolyamok iskolai társas aktivitását az általános játéktevékenység és az udvari játék jellemzi, felső tagozatban viszont a beszélgetés, valamint a viccelődés és tréfálkozás válik meghatározóvá.

2. Iskolán kívüli társas aktivitásformák a tanítási napokon

Iskolán kívül a társas elfoglaltság több dimenziója nyílik meg a diákok előtt. Ezt támasztja alá, hogy az iskolai aktivitásformák többsége (a labdajátékok kivételével) megjelenik iskolán kívül is, azonban a tevékenységformák hat újabb kategóriával bővülnek, melyek között egyaránt előfordulnak aktív (sétálás, kerékpározás, játszótéri játék, egymás felferesése saját otthonában), valamint passzív tevékenységekre utaló kategóriák (étel-ital fogyasztása, tévézés, filmnézés, számítógépezés) is. Az iskolai társas tevékenységekhez hasonlóan a diákok elsősorban a szabadidő eltöltésének különféle lehetőségeit kapcsolják a barátokkal való időtöltéshez, az együtt-tanulás említése minden évfolyamon 10 százalék alatt marad (3. ábra).

Az időtöltés leginkább meghatározó elemei (játék, beszélgetés) ugyanazok maradnak, mint az iskolában, csupán más szintekre helyeződnek át a tevékenységek. A futballozást az iskolához kötődően a diákok 15,73 százaléka említette, de a sport népszerűsége más szintereken is megmarad (18,2 százalék). A 3. ábrán bemutatott további aktivitásformák említése a teljes minta esetében jellemzően 10 százalék alatt marad.



3. ábra. Iskolán kívüli társas aktivitásformák tanítási napokon, 3–6. évfolyamon

A tevékenységtípusok és évfolyamok közötti összefüggések feltárása érdekében elvégzett χ^2 -próbák eredményei szerint az összefüggések többsége szignifikáns, azonban erősségük (V-értékek) minden esetben nagyon gyenge (4. táblázat), ami egyúttal arra is utal, hogy egy-egy tevékenység említésének háttérben az általunk ismert évfolyamok (életkor) helyett más tényezők állnak.

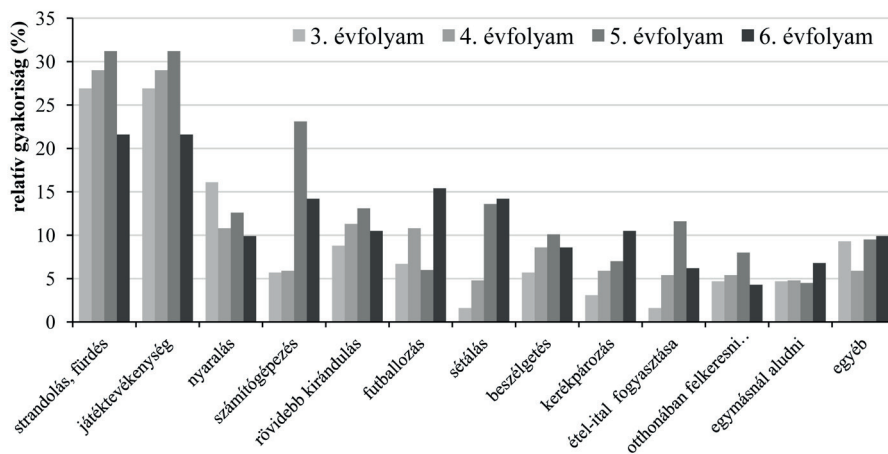
4. táblázat. Az iskolán kívüli társas aktivitásformák és az évfolyamok összefüggései

Tevékenységforma	χ^2	p	Cramer V	korrigált standardizált reziduum				Szn. összefüggés (évfolyam)
				3.	4.	5.	6.	
játéktevékenység	8,45	0,04	0,11	-1,7	-0,4	2,8	-0,8	5.
beszélgetés	20,11	0,00	0,17	-3,9	-0,8	2,6	2,2	5-6.
futballozás	12,48	0,01	0,13	-2,2	2,7	-1,7	1,3	4.
sétálás	18,64	0,00	0,16	-3	-1,7	3,4	1,3	5.
kerékpározás	13,47	0,00	0,14	-2,8	1,8	2,3	-1,4	5.
viccelődés, tréfálkozás	8,62	0,04	0,11	-1,6	-1,7	2,2	1,2	5.
tanulás	8,49	0,04	0,11	-0,3	-2,6	1,2	1,8	---
mozgásos szabadtéri játék	9,52	0,02	0,11	2,4	0,7	-1	-2,3	3.
TV-nézés, filmnézés	24,49	0,00	0,18	-3,4	-2,1	3,7	1,9	5.
egyéb	9,77	0,02	0,12	2,4	-1,9	1	-1,6	3.
játszótéri játék	4,92	n. s.						
otthonában felkeresni egymást	3,93	n. s.						
étel-ital fogyasztása	5,45	n. s.						
számítógépezés	3,00	n. s.						

A korrigált standardizált reziduumok értékei alapján egy-egy tevékenységforma adott évfolyammal való összefüggésére következtethetünk. A 4. táblázatban prezentált adatok alapján az alsó és felső tagozatos diákok adott tevékenységtípusok mentén különülnek el. A 3-os diákok szignifikánsan nagyobb arányban említettek valamilyen mozgásos szabadidéri játékot, valamint egyéb, szórványosan előforduló tevékenységet, míg a 4-esek megkülönböztető sajátossága – az iskolai aktivitásformákhoz hasonlóan – a futballozás volt. A szignifikáns elkülönülések többsége azonban a felső tagozathoz kapcsolódik. A beszélgetés az iskolai szintér kapcsán bemutatottal megegyező sajátosságot mutat (szignifikánsan jellemzőbb az 5–6. évfolyamra), míg az általános játéktevékenység 5. évfolyamra lép elő az iskolai szintérben azonosított 3–4. évfolyammal összehasonlítva. A táblázatban szereplő további szignifikáns összefüggések (sétálás, kerékpározás, viccelődés és tréfákozás, tévézés és filmnézés) az 5. évfolyam megkülönböztető tevékenységének tekinthetők.

3. A hétvégre és tanítási szünetekre jellemző társas aktivitásformák

Kutatásunkban kifejezetten olyan aktivitásformák lejegyzését kértük a tanulóktól, amelyeket a kortársaikkal együtt végeznek (1. ábra), a hétvégre és a tanítási szünetekhez kapcsolódóan azonban olyan tevékenységeket is megemlítettek (nyaralás: 12,35 százalék, rövidebb kirándulás: 10,93 százalék), amelyek sokkal inkább a családdal töltött szabadidőre jellemzőek. Megjegyzendő viszont, hogy – a korábban bemutatottakkal ellentétben – a tanulás kategóriája a hétvégre és tanítási szünetek dimenziójában már nem jelenik meg, új kategóriaként azonosítható viszont a strandolás, fürdés (27,18 százalék), továbbá az egymásnál alvás (5,2 százalék). A tanítási szünetek leginkább meghatározó társas tevékenységének a strandolás, fürdőzés, valamint az általános játéktevékenység bizonyul, a 4. ábrán szemléltetett további kategóriák említési aránya a teljes minta átlagában 15 százalék alatt marad.



4. ábra. A hétvégre vagy tanítási szünetekre jellemző társas aktivitásformák 3–6. évfolyamon

Az évfolyamokkal való összefüggések vizsgálata során nem várt eredményeket kaptunk. Meglepő eredménynek számít, hogy a tevékenységtípusok többsége (strandolás és fürdés, játéktevékenység, nyaralás, rövidebb kirándulás, otthonában felkeresni egymást, egymásnál alvás, egyéb) független a vizsgált évfolyamtól, azaz a 3–6-osok ugyanolyan arányban tesznek róluk említést (5. táblázat).

5. táblázat. A hétvégére vagy tanítási szünetekre jellemző társas aktivitásformák és az évfolyamok összefüggései

Tevékenységszféra	χ^2	p	Cramer V	korrigált standardizált reziduuum				Szn. összefüggés (évfolyam)
				3.	4.	5.	6.	
számítógépezés	36,95	0,00	0,22	-3,2	-3,1	5,4	0,8	5.
futballozás	11,51	0,01	0,13	-1,5	0,7	-1,9	2,9	6.
sétálás	28,87	0,00	0,20	-4	-2	3,1	3	5-6.
kerékpározás	8,12	0,04	0,11	-2,2	-0,4	0,4	2,3	6.
étel-ital fogyasztása	17,16	0,00	0,15	-3,1	-0,5	3,6	0	5.
strandolás, fürdés	4,41	n. s.						
játéktevékenység	1,75	n. s.						
nyaralás	3,79	n. s.						
rövidebb kirándulás	1,89	n. s.						
otthonában felkeresni egymást	3,03	n. s.						
egymásnál aludni	1,19	n. s.						
egyéb	2,39	n. s.						

A szignifikáns összefüggések nem túl erős kapcsolatról tanúskodnak, a számítógépezés és a sétálás gyenge összefüggést mutat az évfolyamokkal ($V_{szg}=0,22$; $V_{seta}=0,20$), míg a további három szignifikáns kapcsolatnál a kohézió erőssége nagyon gyenge ($V_{foci}=0,13$, $V_{ker}=0,11$, $V_{et-it}=0,15$). Meglepő eredménynek számít, hogy a tanítási szünet dimenziójában nem rajzolódik ki alsó tagozatosokra jellemző összefüggés, a szignifikáns összefüggések mindegyike 5–6. évfolyamon figyelhető meg. Az 5. osztályosok a passzív tevékenységek által (számítógépezés és az étel-ital fogyasztása, jellemzően fagyalt, jégkrém, hamburger) különülnek el a többi évfolyamtól, a 6-osok elkülönülése pedig aktív tevékenységek területén figyelhető meg (futballozás és kerékpározás), míg a sétálás mindkét évfolyamra egyaránt jellemző.

Kontextustól független társas elfoglaltságok

Az eddigiek során eredményeinket a szinterek szerinti rendezőelv szerint mutattuk be, azonban érdemes azt is megvizsgálnunk, milyen összefüggésrendszer rajzolódik ki, ha azokat a társas elfoglaltságokat helyezük elemzésünk középpontjába, amelyeket a diákok mindegyik évfolyamon, minden szintéren megemlítettek válaszaikban, vagyis kontextustól függetlennek tekinthetők.

E rendezőelv szerint mindössze az alábbi négy elfoglaltságtípus jelenik meg a válaszokban: beszélgetés, játéktevékenység, viccelődés és tréfálgatás, valamint a futballozás. A nominális változókra alkalmazható Cochran Q-próbák eredménye a társas tevékenységek szinterek szerinti szignifikáns különbségeiről tájékoztat (6. táblázat). Az elemzések rámutatnak, hogy a megemlített tevékenységformák hogyan oszlanak el a vizsgált szinterek között, és a gyakorisági adatok alapján következtethetünk-e vala-

milyen szabályszerűsége. Az eredmények alapján 3–5. évfolyamon valamennyi társas elfoglaltság említését befolyásolja, hogy a diákok melyik dimenzió felől tekintenek rájuk. 6. évfolyamon viszont a játéktevékenység és a futballozás említése között nincs szignifikáns különbség, említésük ugyanolyan számban fordul elő az iskolai és iskolán kívüli helyzetekben is.

6. táblázat. A társas tevékenységek szinterek szerinti szignifikáns különbségei

Évf.	Tevékenységforma	Q	p	Említés gyakorisága az egyes szintereken		
				iskolában	iskolán kívül	
					tanítási nap	hétvége/szünet
3.	beszélgetés	83,80	0,00	75	29	11
	játéktevékenység	61,10	0,00	107	46	52
	viccelődés, tréfálkozás	14,38	0,00	14	9	0
	futballozás	13,51	0,00	32	25	13
4.	beszélgetés	136,93	0,00	111	43	16
	játéktevékenység	32,38	0,00	95	51	54
	viccelődés, tréfálkozás	42,00	0,00	31	8	0
	futballozás	17,44	0,00	38	46	20
5.	beszélgetés	182,64	0,00	151	64	20
	játéktevékenység	14,52	0,00	85	72	53
	viccelődés, tréfálkozás	26,25	0,00	39	21	10
	futballozás	11,56	0,00	16	28	12
6.	beszélgetés	132,30	0,00	110	52	14
	játéktevékenység	0,57	n. s.	40	42	37
	viccelődés, tréfálkozás	26,23	0,00	34	15	7
	futballozás	4,75	n. s.	29	35	25

Az iskolai kontextusnál megfigyelhető gyakoriságok minden esetben magasabbak a hétvége és hosszabb szünet számadatainál, a tevékenységek többségének meghatározó szintere tehát elsősorban az iskola. Ez alól a futballozás képez kivételt, amely 4–6. évfolyamokon a hétköznapok délutánjainak legjellemzőbb szabadidő-eltöltési formája. Ez az eredmény egyezik a Kucukali és munkatársai (2009) által végzett felmérés adataival. E kivételtől eltekintve összességében megállapítható, hogy a diákok leggyakrabban az iskola kontextusához kötődően említik a közös tevékenységeket, amelyeket sorrendben az iskolán kívüli szinterek hétköznapi és a hétvégi/szünidei dimenziója követ.

A szövegterjedelemmel végzett elemzések

1. Az évfolyamok összefüggése a lejegyzett szöveges válaszok hosszával

A következőkben megvizsgáljuk, hogy az online adatgyűjtés jóvoltából kinyerhető háttér adatok közül az eDia rendszerben rögzített szöveges válaszok hossza hogyan alakult az egyes évfolyamokon a vizsgált dimenziók függvényében. A diákok válaszainak átlagos terjedelme 19–36 karakter között mozog, ami hozzávetőlegesen egy egyszerű mondat terjedelmének felel meg, tehát messze elmarad még egy rövid szöveges üzenetbe (sms) tömöríthető 160 karakternyi szöveg hosszúságától is. A szöveg hosszak évfolyamok

szerinti összehasonlításából megállapítható, hogy mindhárom kérdésre a kutatás legfiatalabb résztvevői (3. évfolyamosok) alkották a legrövidebb választ. A variancia-analízis eredményei arra is rámutattak, hogy az évfolyamok előrehaladtával párhuzamosan – az 5. évfolyamig bezáróan – az átlagos szövegterjedelem is szignifikánsan növekszik (7. táblázat).

7. táblázat. A begéptelt szöveg hossz (karakter szám) évfolyamok és szinterek szerinti eltérései

	Jellemző	Iskolatípusok				ANOVA		Elkülönülő évfolyamok
		3.	4.	5.	6.	F	p	
Iskolai társas aktivitás	átlag	22,81	28,38	37,25	28,07	12,03	0,00	3.<4.<5.; 5.>6.
	szórás	16,34	20,63	32,29	24,22			
Iskolán kívül (tanítási nap)	átlag	19,22	25,65	36,42	30,13	19,38	0,00	3.<{4.;5.;6.}; 3.<4.<5.; 3.<6.
	szórás	15,59	17,61	28,86	27,32			
Hétvége, tanítási szünet	átlag	22,38	31,20	41,92	35,91	17,70	0,00	3.<{4.;5.;6.}; 3.<4.<5.; 3.<6.
	szórás	23,24	28,28	28,55	29,02			
Összesen	átlag	64,41	85,23	115,60	94,12	22,56	0,00	3.<{4.;5.;6.}; 3.<4.<5.; 3.<5.>{4.;6.}
	szórás	45,42	54,38	76,82	68,57			

A rendszerben rögzített tanulói válaszok többségéről megállapítható, hogy tömörek, és főként kulcsszavak lejegyzésére szorítkoznak, emellett azonban számos hosszabb terjedelmű válasz is fellelhető. Ezek a válaszok bepillantást engednek a diákok gondolkodásmódjába, de akár alkalmasak lehetnek a szövegalkotás minőségi jellemzőivel kapcsolatos következtetések megfogalmazására is. Az adatbázisban minden évfolyamon megkerestük a leghosszabb szöveges választ, melyeket tanulmányunkban is szemlélte-tünk szöveghű formában.

3. évfolyam:

„Hát.... Elvissz apum magához mert anyuval elváltak :(De amikor elvisz akkor a mostoha tesómmal játszunk és hü*****nk meg mindent lemegyünk a játszóra focizni meg röpzni.... :DD”

4. évfolyam:

„Játszok,eszek,pihenek,iszok,házimunka,kapálás(sajnos),MUNKA,unatkozni ,és ezeket egyedül csinálom mert nincs senki az utcánkba de a mamámék utcájában akik közel vannak hozzánk náluk vannak gyerekek.”

5. évfolyam:

„A legfontosabb a tanulás!Csak tanulás után megyek le (csak ha készen vagyok)!. Azután ami után lementem Labdázni,bujócskázni,(Nagyon Néha) homokozni is szoktunk,Fogócskázunk is és lent a jó időben is szoktunk beszélgetni! :)”

6. évfolyam:

„az udvarba le megyek a kicsikkel játszom hogy ne unatkozzanak,mert társas házban lakom és nincs sok gyerek az udvarban aki szívesen játszik ovisokkal.vagy át megyek a barátnőmhez, focizni imádok,kosarazni is.”

2. Az évfolyamok és nemek összefüggése a szöveges válaszok hosszával és az említett tevékenységek számával

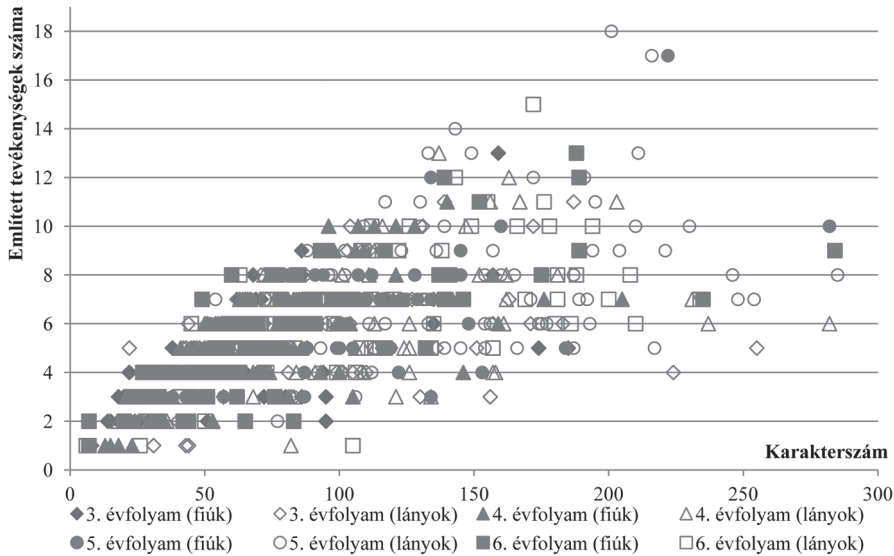
Kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy az évfolyamokon túlmenően a nemek befolyásolják-e a lejegyzett szöveges válaszok hosszát. Az elvégezett kétmintás t-próbák eredménye szerint a lányok válaszai minden évfolyam és vizsgált dimenzió esetében szignifikánsan hosszabbak a fiúk válaszáinál (ld. 8. táblázat).

8. táblázat. A begépelte szöveghossz (karakterszám) évfolyamok és nemek szerinti eltérései

		Fiú		Lány		Levene		Kétmintás t/d	
		átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t/d	p
3.	Iskolai társas aktivitás	16,90	12,14	27,56	17,72	6,08	0,02	-4,95	0,00
	Iskolán kívül (tanítási nap)	16,76	15,42	21,21	15,51	0,36	0,55	-1,99	0,05
	Hétvége, tanítási szünet	18,60	18,68	25,41	26,04	2,02	0,16	-2,04	0,04
	Összesen	52,26	38,52	74,18	48,06	2,69	0,10	-3,42	0,00
4.	Iskolai társas aktivitás	23,59	15,24	35,16	25,02	15,28	0,00	-3,61	0,00
	Iskolán kívül (tanítási nap)	22,50	15,60	30,10	19,36	6,67	0,01	-2,85	0,01
	Hétvége, tanítási szünet	26,63	25,03	37,68	31,38	3,40	0,07	-2,67	0,01
	Összesen	72,72	47,35	102,94	58,92	4,04	0,05	-3,87	0,00
5.	Iskolai társas aktivitás	29,11	22,77	43,84	37,11	11,29	0,00	-3,44	0,00
	Iskolán kívül (tanítási nap)	26,69	22,14	44,30	31,26	4,54	0,03	-4,64	0,00
	Hétvége, tanítási szünet	32,67	26,52	49,41	28,04	1,07	0,30	-4,29	0,00
	Összesen	88,47	62,86	137,55	80,27	3,35	0,07	-4,72	0,00
6.	Iskolai társas aktivitás	23,18	19,99	33,22	27,17	4,22	0,04	-2,67	0,01
	Iskolán kívül (tanítási nap)	24,64	22,69	35,90	30,56	2,51	0,12	-2,67	0,01
	Hétvége, tanítási szünet	30,05	28,39	42,08	28,57	0,87	0,35	-2,69	0,01
	Összesen	77,87	62,85	111,19	70,53	1,47	0,23	-3,18	0,00

Ha a három korábban vizsgált részterülettől eltekintünk, és az egyénenként begépelte szövegek hosszát évfolyamonként összegezzük, akkor megállapíthatjuk, hogy a fiúk és lányok által adott válaszok terjedelme közti különbségek 3–5. évfolyam között folyamatosan növekednek: a lányok 3. évfolyamon átlagosan 22 karakterrel, 4-ben 30 karakterrel, 5-ben pedig 49 karakterrel hosszabb terjedelmű szöveges választ adtak, mint a fiúk. A nemek közötti különbség a 6. évfolyamon is jelen van, csak 33 karakterre mérséklődik.

A lányok és fiúk által írt szövegek terjedelme közti különbségek szemléletesen megmutatkoznak, ha a három vizsgált dimenzióhoz kapcsolódó válaszokat koncentráltan, egy közös ábrán, összesítve jelenítjük meg. A tanulók által összesen említett társas tevékenységformák számát a begépelte válasz hosszának függvényében szemlélteti az 5. ábra. Az ábrán minden adatpont egy tanulót jelöl, az azonos évfolyamra járókat ugyanolyan típusú jelelő ábrázolja, ezen túl a lányokra az üres, a fiúkra a teli jelölők utalnak. A pontfelhő adatpontjai leginkább a 10–125 karakterszám közé eső részben tömörülnek (átlag=89,91, szórás=65,11), de az ábra jól szemlélteti, hogy az átlagos karakterszámától egyszórásnyival távolabb eső részekben az üres jelölőkkel ábrázolt lányok vannak többségben.



Megjegyzés: A 300–600 karakter közötti intervallumban további 11 eset található, amelyeket nem tüntettünk fel az ábrán.

5. ábra. A válaszokban említett társas tevékenységek száma és a begépelte karakterek száma közötti összefüggések

Emellett az is szembevetendő, hogy a tevékenységek számának növekedése csak egy pontig jár együtt a karakterszámok egyértelmű gyarodásával: a két változó együttjárása az átlagos karakterszámtól pozitív irányba mért egyszórasnyi távolságig figyelhető meg, azt követően azonban az adatpontok elhelyezkedése sztochasztikussá válik, és a többlet-karakterek már nem fejtenek ki több tényszerű információt. Mindez összességében arra utal, hogy már ilyen rövid terjedelmű szövegek is előrejelzik, hogy a lányok nem csak felnőtt korukban (Huszár, 2009), de gyermekként is hajlamosabbak az átlagosnál hosszabb szövegek írására, és a tényszerű, elemi információ közlésén túl egyéb, kontextuális tartalmak megjelenítésére.

Összegzés

A magyar diákok szabadidő-eltöltésével kapcsolatban nem rendelkezünk empirikus adatokkal, így egy több területre kiterjedő online kutatás keretében a 9–12 éves diákok elfoglaltságtípusainak egy speciális aspektusát, a társakkal együtt töltött aktivitások jellemzőinek feltárását is célul tűztük ki. Az aktivitásformákat három nyílt végű, önálló szövegalkotást igénylő kérdésre adott tanulói válaszok tartalomelemzéses feldolgozása alapján ismertük meg. A kérdések megfogalmazásakor különbséget tettünk az iskolai és iskolán kívüli szinterek között, majd az iskolán kívüli szintér esetében megkülönböztettük a tanítási hétköznapiakat a hétvégétől/tanítási szünetektől.

Eredményeink szerint a kutatásban résztvevő diákokra – 4. évfolyamtól kezdődően – átlagosan két társas tevékenység végzése jellemző. Az iskolai társas tevékenységek esetében a diákok elsősorban szabadidő-eltöltési lehetőségeket említettek, melynek két domináns összetevője a beszélgetés és a játéktevékenység. Iskolán kívül a társas időtöltés leginkább meghatározó elemei ugyanazok, mint az iskolában, csupán más szín-

terekre helyeződnek át a tevékenységek. Iskolán kívül ugyanakkor több lehetőség nyílik meg a diákok előtt. Erre utal, hogy a tevékenységformák hat újabb kategóriával gazdagodnak, melyek között egyaránt előfordulnak aktív és passzív tevékenységekre utaló elemek is. A hétvége és a tanítási szünetek vonatkozásban a diákok olyan tevékenységeket is megemlítettek, amelyek a családdal töltött szabadidőre jellemzőek, miközben kérdéseink kimondottan a kortársakkal együtt végzett tevékenységek felidézésére vonatkoztak. A tanítási szünetek/hétvégék domináns társas tevékenységének a strandolás, fürdőzés, valamint az általános játéktevékenység bizonyul.

Az online adatgyűjtés jóvoltából további elemzési, összefüggés-feltáró lehetőségekre is lehetőség nyílt. Az eDia rendszerből kinyerhető háttér adatok közül a szöveges válaszok hosszát vontuk be elemzésünkbe, és megvizsgáltuk, hogy a lejegyzett szövegek terjedelme hogyan alakult az egyes évfolyamokon a nemek és a vizsgált dimenziók függvényében. Megállapítottuk, hogy (1) az évfolyamok előrehaladtával párhuzamosan a szövegek átlagos terjedelme is növekszik, valamint (2) a lányok által bevitt szövegek terjedelme minden évfolyam és vizsgált dimenzió esetében szignifikánsan hosszabb a fiúkénál.

A tanulmányban bemutatott eredmények alátámasztják, hogy az online adatgyűjtés jóvoltából kinyerhető háttér adatok számos elemzési lehetőséget rejtenek, melyek alkalmasak arra is, hogy egy diszciplínán belül egymástól távolabb eső területeket kapcsoljanak össze.

Az iskolai társas tevékenységek esetében a diákok elsősorban szabadidő-eltöltési lehetőségeket említettek, melynek két domináns összetevője a beszélgetés és a játéktevékenység. Iskolán kívül a társas időtöltés leginkább meghatározó elemei ugyanazok, mint az iskolában, csupán más színterekre helyeződnek át a tevékenységek. Iskolán kívül ugyanakkor több lehetőség nyílik meg a diákok előtt. Erre utal, hogy a tevékenységformák hat újabb kategóriával gazdagodnak, melyek között egyaránt előfordulnak aktív és passzív tevékenységekre utaló elemek is. A hétvége és a tanítási szünetek vonatkozásban a diákok olyan tevékenységeket is megemlítettek, amelyek a családdal töltött szabadidőre jellemzőek, miközben kérdéseink kimondottan a kortársakkal együtt végzett tevékenységek felidézésére vonatkoztak.

Köszönetnyilvánítás

Kinyó László publikációt megalapozó kutatása a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Irodalomjegyzék

- Aarts, M.-J., Wendel-Vos, W., van Oers, H. A. M., van de Goor, I. A. M. és Schuit, A. (2010): Environmental Determinants of Outdoor Play in Children. *Americal Journal of Preventive Medicine*, **39**, 3. sz. 212–219. DOI: [10.1016/j.amepre.2010.05.008](https://doi.org/10.1016/j.amepre.2010.05.008)
- Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bukodi Erzsébet (2005): *Időfelhasználás és szabadidő*. Társ. Budapest.
- Croft, A. C., Danson, M., Dawson, B. R. és Ward, J. P. (2001): Experiences of using computer assisted assessment in engineering mathematics. *Computers and Education*, **27**, 53–66. DOI: [10.1016/s0360-1315\(01\)00034-3](https://doi.org/10.1016/s0360-1315(01)00034-3)
- David, M. és Sutton, C. D. (2004): *Social research. The basics*. Sage, London.
- Decker, K. M. és Focardi, S. (1995): *Technology overview: A report on data mining*. Swiss Scientific Computing Center.
- Hendry, L., Shucksmith, J., Love, J. G. és Glendinning, A. (1993): *Young people's leisure and lifestyles*. Routledge, London. DOI: [10.4324/9780203407288](https://doi.org/10.4324/9780203407288)
- Hofferth, S. L. és Sandberg, J. F. (2001): How American children spend their time. *Journal of Marriage and Family*, **63**, 295–308. DOI: [10.1111/j.1741-3737.2001.00295.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00295.x)
- Huszár Ágnes (2009): *Bevezetés a gendernyelvészetbe*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kinyó László (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. Ph.D-értekezés, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. DOI: [10.14232/phd.1636](https://doi.org/10.14232/phd.1636)
- Kovács Katalin (2011): A gyermekek szabadidős tevékenységének alakulása a lakóhely függvényében. *Iskolakultúra*, **21**, 2–3. sz. 59–68.
- Kozuchova, M. és Baskova, M. (2014): Watching television in free time by school-aged youth in Central Slovakia. *Kontakt*, **16**, 171–176. DOI: [10.1016/j.kontakt.2014.08.002](https://doi.org/10.1016/j.kontakt.2014.08.002)
- Kucukali, R., Ada, S. és Ustun, A. (2009): An investigation into the evaluation of spare time activities of students at home and in the school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **1**, 1. sz. 2562–2567. DOI: [10.1016/j.sbspro.2009.01.452](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.452)
- Larson, R. és Verma, S. (1999): How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, **125**, sz. 701–736. DOI: [10.1037//0033-2909.125.6.701](https://doi.org/10.1037//0033-2909.125.6.701)
- Molnár Gyöngyvér és Magyar Andrea (2015): A számítógép alapú tesztelés elfogadottsága pedagógusok és diákok körében. *Magyar Pedagógia*, **115**, 1. sz. 49–66.
- Sajtos László és Mitev Ariel (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea, Budapest.
- Pikó Bettina (2005): Középiszolás fiatalok szabadidő-struktúrája, értékattitűdjei és egészségmagatartása. *Szociológiai Szemle*, **15**, 2. sz. 88–99.
- Rubin, B. C. (2008): Civics and citizenship in students' daily lives: Towards a sociocultural understanding of civic knowledge and engagement. In: Rubin, B. C. és Giarelli, J. M. (szerk.): *Civic education for diverse citizens in global times. Rethinking theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New York. 201–218. DOI: [10.4324/9780203826911](https://doi.org/10.4324/9780203826911)
- Terzis, V. és Economides, A. A. (2010): The acceptance and use of computer based assessment. *Computers and Education*, **56**, 1032–1044. DOI: [10.1016/j.compedu.2010.11.017](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.11.017)
- Thelwall, M. (2000): Computer-based assessment: a versatile educational tool. *Computers and Education*, **34**, 37–49. DOI: [10.1016/s0360-1315\(99\)00037-8](https://doi.org/10.1016/s0360-1315(99)00037-8)
- West, P. és Sweeting, H. (1996): Young people's lifestyles, origins and consequences for health, health behaviours and transitions to adulthood. Paper presented at the 6th Biennial Conference of the European Society of Health and Medical Sociology, Budapest, Hungary.