

Karakó Dorina Lilla
Nyíregyházi Egyetem

**Módszertani innováció és presztízs a testnevelésben: Egy szakma helyzete a XXI.
században**

Tartalomjegyzék

1.	BEVEZETÉS, TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA	2
2.	IRODALMI ÁTTEKINTÉS	3
2.1.	Implementáció	3
2.2.	Nemzeti Alaptanterv	8
2.3.	Mindennapos testnevelés	11
2.4.	Tantárgy és pedagógus presztízse.....	14
2.5.	A testnevelés tanítás-módszertani kultúrája	16
3.	EMPIRIKUS KUTATÁS.....	22
3.1.	Kérdésfelvetés, hipotézisek	22
3.2.	Kutatás módszertana, minta jellemzése	23
3.2.1.	Anyag és módszer	23
3.2.2.	Minta jellemzése	23
3.3.	Eredmények bemutatása	24
4.	KÖVETKEZTETÉSEK	30
5.	ÖSSZEFOGLALÁS	33
	IRODALOMJEGYZÉK.....	34
	MELLÉKLETEK	40

1. BEVEZETÉS, TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA

Tanulmányaim során többféle véleménnyel találkoztam a testnevelés tantárgy és a pedagógus pálya megítélésével kapcsolatban, mint a diákok, mint a felnőttek körében. Ha visszagondolok az általános iskolai vagy középiskola tanulmányaimra, az osztály közösségre már ellentmondásokról beszélhetek. Én sportolóként aktívan és lelkesen vettem részt a testnevelés órákon. Ezzel szemben az osztálytársaim nagy részének inkább csak teher volt a tantárgy. A tanári pályával kapcsolatban hasonló negatív megítélést lehet tapasztalni a társadalomban. A legtöbb ember kevésre becsüli a szakma presztízsét. Iskolai tanítási gyakorlaton mostani végzős diákokkal beszélgettem mai iskolarendszerről, valamint továbbtanulási elképzeléseikről.

Saját magam szomorúan tapasztaltam, hogy egyikük sem gondolt tanári pályára, mint továbbtanulási lehetőségre. Okokkal kapcsolatban felsorolták, hogy nincs megbecsülve a szakma, nincsen élménypedagógia, nem tudnának megélni a kapott fizetésből. A fiatalok nem jelentkeznének tanári képzésre, a nyugdíjba vonuló tanárokat nem tudja a rendszer pótolni, ezáltal hazánkban egy komoly pedagógus hiány jelentkezett az elmúlt években. Továbbá a mai diákokat a régi tanítási módszerekkel nem lehet lekötni, nem tudjuk az érdeklődésüket felkelteni.

Tanítási gyakorlatom során tapasztaltam, hogy hatalmas küzdelmet jelent elérni azt, hogy a diákok figyeljenek az órán, bármilyen tantárgyról is beszélünk. A mai modern technológiai világban igényt tartanak az újításokra, az élménypedagógiára. Mindent rögtön és azonnal akarnak, és ezt az igényt a századbeli frontális munkaforma és pedagógus központú oktatási módszer már nem tudja kielégíteni. Módszertanilag fejlődniük kell a tároknak, amihez elengedhetetlen a szemléletváltás. Mind ezekhez egy oktatáspolitikai beavatkozás szükséges. Mint leendő tanár keresem a válaszokat a rengeteg kérdésemre. Készségtantárgyakat miért kell alul becsülni, mint az érettségi tantárgyakat? Miért kell megkülönböztetni? Mi alapján lehet rangsorolni a tantárgyakat? Miért becsülik alá a testnevelés tantárgy fontosságát? Mitől alakult ki a pedagógus pálya alacsony presztízsze? Milyen módszereket kellene használni? Min lehetne újítani, hogy a diákok élvezettel vegyenek részt az órákon? És a legfontosabb: mit lehet ez ellen tenni a jövőben, hogy ezek a vélemények pozitív irányba megváltozzanak? Mint leendő tanár ezekre a kérdésekre középiskolai testnevelő tanárok szemszögéből keresem a válaszokat.

2. IRODALMI ÁTTEKINTÉS

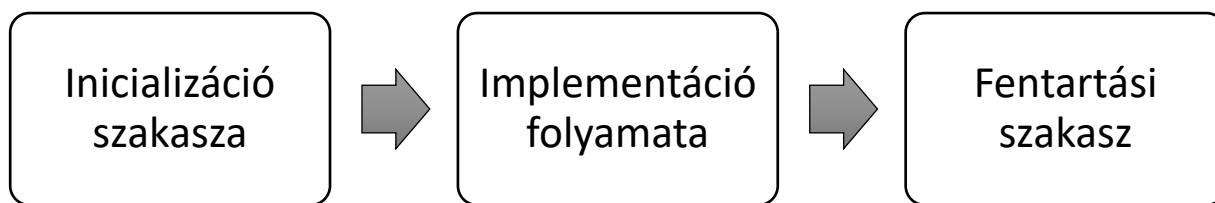
Vizsgálatomat öt kulcsfogalom köré építettem fel, hiszen egy oktatáspolitikai beavatkozás esetleges hatását szeretném megvizsgálni a testnevelők módszertani kultúrájának megjelenésében. Ehhez elsősorban az alábbi fogalmak tisztázásával kezdeném: az implementáció, a Nemzeti alaptanterv, a tantárgy és pedagógus presztízse, a mindennapos testnevelés és a módszertani kultúra. A továbbiakban ezeknek az elméleti hátterére térek ki.

Elsőként nézzük meg az implementáció fogalmát és rendszerét, hiszen ez adja meg azt a keretet, amely egy oktatáspolitikai beavatkozás folyamatát elindítja. Ezen folyamat hazánkban a Nemzeti Alaptanterv meghatározásával és változtatásával valósul meg. 2012-ben megjelent NAT alapján felmenő rendszerben bevezetésre került a mindennapos testnevelés. Ezt követően 2020-ban újabb módosításokon esett keresztül a NAT. 12 év távlatából már széleskörű lehetőségeink vannak ennek a vizsgálatára és megítélésére, valamint következtetéseket tudunk levonni a hatásáról. A sorra bekövetkező oktatás politikai beavatkozások hatással vannak a pedagógusok módszertanára. Új módszereket és stratégiákat dolgoznak ki. Folyamatos változáson megy keresztül a pedagógus pálya presztízse, valamint a mindennapos testnevelés bevezetésével maga a testnevelés tantárgy megítélése is változott az elmúlt évek folyamán.

2.1. Implementáció

Az oktatáspolitikai beavatkozás első lépcsőfokának lehet tekinteni az implementációt. Az implementáció fogalmát többféle képpen meg lehet határozni. Alapvetően a szó jelentése megvalósítást, végrehajtást jelent. Az oktatás területén egy új módszer vagy modell bevezetését értjük az implementáció alatt. Az oktatás területén megjelenő implementációval számos kutató foglalkozott.

Fullan és Stiegelbauer 1991-es modelljükben három egymást követő alpontot határoztak meg, amely a változási-változtatási folyamatot meghatározza az implementáció során. Ezek a következők: inicializáció, implementáció folyamata és fenntartási szakasz (1. ábra). Az első szakaszban motivációról és tényleges kezdeményezésről beszélhetünk, amely elindítja a változtatási folyamatot. A következő szakaszban az ötletből gyakorlati megvalósítás születik, amelyet eleinte ellenőrzött körülmények között tesztelnek. A harmadik szakaszban az új módszert a mindennapi pedagógiai folyamatokba beépítik. Ez alapvetően központi, intézményi szintű fejlesztést jelent az oktatási implementáció területén. Motiválják és alkalmassá teszik a környezetükkel együtt az előre meghatározott célcsoportot.



1. ábra: Fullan és Stiegelbauer (1991) implementációs folyamata (saját szerkesztés)

Heifetz és Linsky (2002) kutatásában már az implementációra befolyásoló tényezőket sorolt fel. Kijelentették, hogy az implementáció folyamata akkor lesz sikeres, ha a résztvevők többsége részese akar lenni a folyamatnak, nem zárkózik el előre, bízik a sikerességében. Energiákat kell felhasználni, mint a vezetőség, mint a pedagógusok részéről annak érdekében, hogy a változási folyamat sikeres legyen. Fokozni kell az egyéni felelősségvállalás fontosságát. Fitz 1994-ben, majd Fazekas-Halász 2012-es kutatásukban is szerepet kapott a top-down és bottom-up kifejezéseket boncolása. Ha kiemelt figyelem hárul a döntéshozatalra és szorosan irányított és ellenőrzött folyamat zajlik, akkor top-down implementáción ment végbe. Összegezve a folyamatot felülről irányították. A másik folyamat során a középpontba a megvalósítási folyamatokat állítják, a komplex rendszerek dinamikáját hangsúlyozzák, akkor „bottom-up” implementációs folyamatról beszélünk. Összegezve a folyamat megvalósítás felől közelít, alulról szerveződő folyamat. Az implementációval foglalkozó kutatások arra a kérdésekre keresik a választ, hogy hogyan lehet elérni a célokat, nem pedig arra, hogy mi is az igazi cél (Fazekas-Halász 2012).

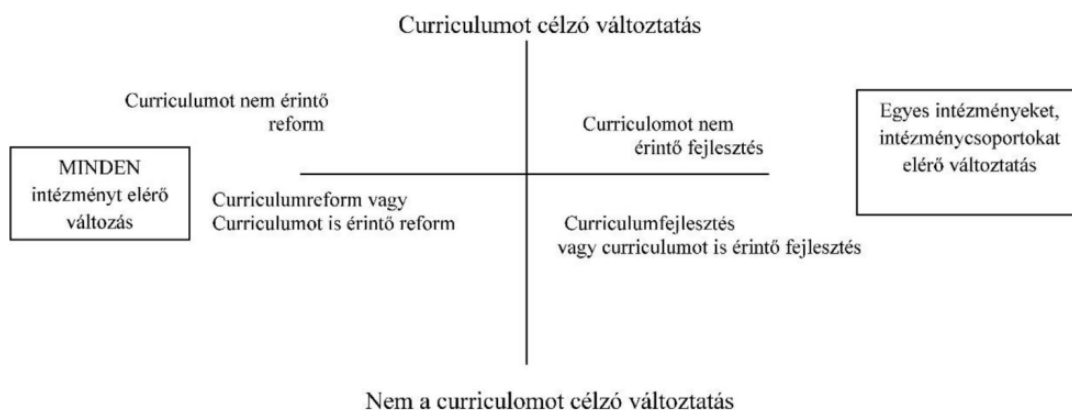
Elmondható, hogy az implementációs beavatkozásoknak, kutatásoknak vannak eredményességei, valamint kudarcai. McLaughlin és Berman 1975-ben kidolgozott Rand Change Agent Study elméleti modellje a legfontosabb kiindulópontja az implementációkutatásoknak. A modell magyarázni akarta az eredményességét az oktatási változások implementálásának, továbbá megkülönböztette az implementáció mértékeit az eredményesség perspektívájából. Ehhez feltétlenül szükséges egy adaptációs folyamat. A folyamat érinti az adott intézményt és az ott tanító pedagógusokat. Az új eljárási igényekhez igazodniuk és kapcsolódniuk kell a pedagógusoknak, hogy az adaptálni kívánó új eljárás működő képes legyen (Fazekas-Halász 2012). Ezen kutatások kudarc faktorai lehetnek a tanárok előzetes tudása és attitűdje. Passzív szereplőként lépnek fel gyakran a tanárok. Oka lehet, hogy az oktatáspolitikai beavatkozás megvalósításával kapcsolatban nem kapnak megfelelő információkat, gyakorlati lehetőségeket, ezért a tanárok a saját előzetes tudásukra próbálnak támaszkodni (Stuart 2002).

Fazekas-Halász 2012-es kutatásában több modellt és tényezőt is felsorolt azzal kapcsolatban, hogy az implementáció kutatások eredményességét és kudarcait milyen tényezők befolyásolják. Egyrészt a közoktatást célzó beavatkozások során érintett szereplőket 4 érdekcsoportba sorolták. Ezek a következő csoportok: az iskolai belső szereplői (vezetők, pedagógusok, egyéb munkatársak), az iskolafelhasználók (szülők, tanulók), fejlesztést irányítók (kormányzati adminisztráció, helyi irányítók), fejlesztést támogatók (pedagógiai szolgáltatók, tanácsadók, fejlesztést segítő szervek). (2. ábra) Elmondható, ha valamelyik szinten nem történik meg az adaptáció, az új modell befogadása, akkor az implementációs folyamat kudarcot vallott, az elmélet átdolgozást és fejlesztést igényel. Meghatározták az implementáció szintjeit is, vagyis a makroszintet, ami a társadalom átfogó szintjét jelöli, valamint a mikro szintet, ahol az egyének, vagyis a tanulók, pedagógusok helyezkednek el.



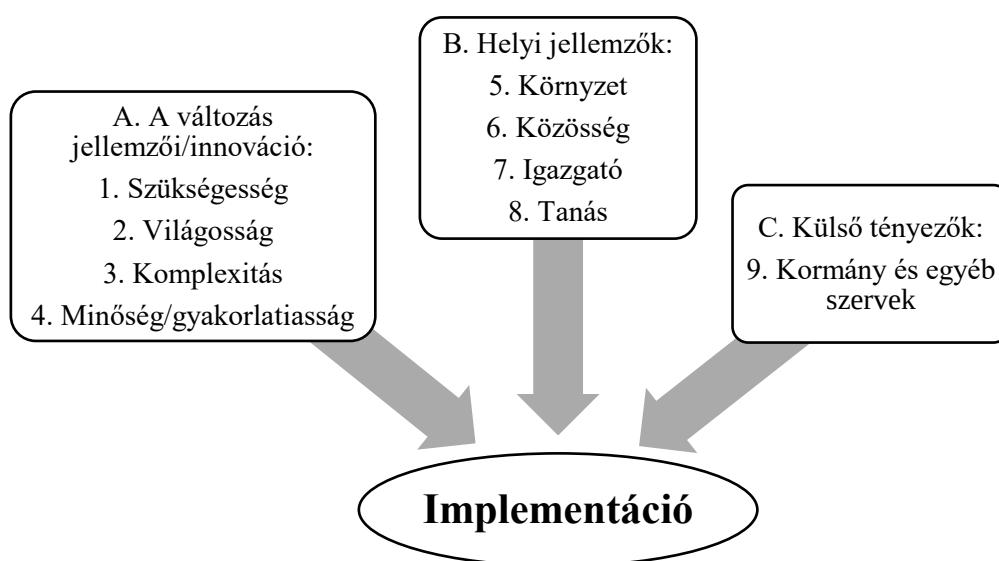
2. ábra: Implementációs érdek csoportok (Fazekas és Halász 2012, saját szerkesztés)

A curriculum elméletéhez kapcsolódó implementációs kutatások kiemelkedő szerepet kapnak, mely kutatásokba beletartozik továbbá a curriculum fejlesztések, az oktatás irányítása és kutatása, az oktatáspolitikai és változások elmélete, valamint az értékelés elméletének kutatásai. (3. ábra) A folyamat mellett párhuzamosan kell figyelni az igazgatás- és kontrollvizsgálatokat. A közpolitikai és közpolitikai folyamatokban is megfigyelhető az implementáció lehetséges formái. Ezt a modellt kétféle irány jellemzi. Az első a teljes oktatási rendszer fejlesztését célzó folyamat, a második a tanterv formálására irányuló folyamat. Horizontális vonalon a curriculumot célzó változásokról beszélünk, vagyis a tantervet érintő változások. Ezzel szemben vertikális síkon az intézményt érintő változások paramétereit vizsgáljuk, vagyis a változás egyes intézményeket vagy intézménycsoportokat érint.



3. ábra: Curriculum elmélet (Forrás: Fazekas és Halász 2012, saját szerkesztés)

Fullan 2015-ös kutatásában 9 tényezőt foglalt össze amely befolyással rendelkezik a sikeres implementációs folyamatra. (4. ábra) Ezeket három csoportba osztotta be. Első csoport a változás jellemzői, innováció faktorait tartalmazza: szükségesség, világosság, komplexitás, minőség/gyakorlatosság. A második csoport a helyi jellemzők faktorait sorolja fel: környezet, közösség, igazgatóság, tanár. A harmadik csoport a külső tényezők, ahol a kormány és egyéb szervek faktort nevezett meg.



4. ábra: Az implementációt befolyásoló interaktív tényezők (Fullan 2015, saját szerkesztés)

Az innovációs csoportba tartozó négy faktort Fullan szerint a bevezető szakaszban nem lehet megvalósítani. A helyi kontextus csoportban megjelenő faktorok eltérőek lehetnek egyes iskolarendszerekben. Valahol sikeres lesz, ahol folyamatos innovatív teljesítményt tudnak felmutatni, valahol pedig ugyan az a módszer katasztrofális eredményeket vált ki. A változás egységét képezheti az adott iskola. A külső tényezők csoportban minden olyan faktor

megtalálható, ami a társadalomra hat. ilyenek például a demográfiai változások, globális trendek, a technológiai változások, munkavállalási trendek. Összességében ebben a csoportban olyan faktorok vannak, amelyekre hatással lesznek az innováció kibontakozása után. Összefoglalva elmondható, hogy az implementációs kísérletek lehetnek kudarcok és sikerek, de a sikeres modellek sem feltétlenül fognak a széleskörű bevezetés fokára lépni.

Arra a kérdésre, hogy az oktatási intézmények képesek lesznek-e hatékonyan növelni azon képességeiket, mely során a pedagógiai folyamatokat megújítják és növeljék a tanulás-tanítás színvonalát Anka és mtsai. keresték a választ 2015-ben. Kutatásukban hat tényezőt neveztek meg: közös értékek, jövőkép, célok; tudásmegosztás; felelősségvállalás, együttműködés, bizalom; innováció, kezdeményezőkészség, kockázatvállalás; a hálózati, partneri kapcsolatok; vezetés. (5. ábra) Ezek a felsorolt faktorok lehetnek pozitív hatással, vagy éppen negatív hatással a pedagógiai munka eredményességére. Az intézmény értékeit és céljait egyaránt ismernie kell a vezetőségnek és a pedagógusoknak. A folyamatos továbbképzések elengedhetetlenek a pedagógusok fejlesztésével, tudásszintjüknek a gyarapításával kapcsolatban. A tudásmegosztás és növelés kiterjedhet önfejlesztő tevékenységekre, újszerű tanulásszervezési eljárások megismerésére és elsajátítására is egyaránt. Elengedhetetlen továbbá az is, hogy a vezetőség és a munkatársak tanuljanak egymástól, ösztönözzék és motiválják egymást. A kreativitást és a problémamegoldó képességet növelheti az innovációk, a kezdeményezőkészség és a kockázatvállalás. Fontos az iskola és a külső partnerek (szülők, tanulók) közti kölcsönös együttműködés, a megfelelő kommunikáció. Motiválni és ösztönöznie kell a vezetőségnek a kollégákat, ezáltal szakmai fejlődés intenzív lesz, a kompetenciák erősödni fognak. Ki kell emelni, hogy a tényezők külön jelennek meg, ugyanakkor együttesen határozzák meg a szervezeti működés dinamikáját (Anka és mtsai 2015).



5. ábra: A tanulásszervezeti működés szinkrón megközelítése (Anka és mtsai. 2015, saját szerkesztés)

2.2. Nemzeti Alaptanterv

Az oktatáspolitikai beavatkozások implementációs folyamatok útján jönnek létre. Az új oktatási modellek, módszerek, elméletek bevezetésére lehetőséget ad a Nemzeti Alaptantervi meghatározások módosítása, fejlesztése. Az első Nemzeti Alaptantervet a kormány 1995. október 5-én fogadta el. Az elmúlt 30 évben a Nemzeti Alaptanterv többször is változott, 2020-ban az ötödik változata lépett hatályba (NAT1-1995, NAT2-2003, NAT3-2007, NAT4-2012, NAT5-2020) (Hamar és Karsai, 2017). A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete alapján lépett hatályba a NAT4, melyben bevezetésre került a mindennapos testnevelés. A legújabb NAT a Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete útján lépett hatályba. A következőkben a 2012-es és 2020-as NAT-ot hasonlítom össze (1. táblázat).

A 2012-es Nemzeti Alaptanterv az iskolai nevelő-oktató munka tartalmi szabályozása és szabályozási szintjei pontban a köznevelés feladatait és értékeit sorolják fel az első részében. A köznevelés feladatát alapvetően a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelöli meg. További feladatok között sorolja fel a tanuláshoz és munkához szükséges képességek, készségek, ismeretek, attitűdök fejlesztése, az egyéni és csoportos teljesítmény ösztönzése, a közjóra való törekvés, a nemzeti, közösségi összetartozás és hazafiság megerősítése. Mindezeket a családdal való együttműködve hangsúlyozza, valamint kiemeli az igazság és igazságosság, harmonikus személyiség kibontakoztatásához szükséges szellemi, érzelmi, erkölcsi, társas és testi képességeket. A 2020-as NAT-ban ezek ugyan úgy megjelennek és kiegészítésre került következőkkel: a gyermekek, tanulók családban megvalósuló nevelését, erősíti ezzel a hazához és a nemzet történelméhez való kötődést, a generációk közötti kapcsolatot, a közös kulturális gyökereket, az anyanyelv használatát.

A 2012-es Nemzeti Alaptantervben feltüntetett fejlesztési területek és nevelési célok pontjai szorosan kapcsolódnak kulcskompetenciák fejlesztéséhez. A következőket sorolták fel: erkölcsi nevelés; nemzeti öntudat, hazafias nevelés; állampolgárságra, demokráciára nevelés; az önismeret és a társas kultúra fejlesztése; a családi nevelés; a testi és lelki egészség nevelés; felelősségvállalás másokért, önkéntesség; fenntarthatóság, környezettudatosság; pályaorientáció; gazdasági és pénzügyi nevelés; médiatudatosságra nevelés; a tanulás tanítása. Ezen fejlesztési területek és célok a 2020-as NAT-ban ugyanígy jelennek meg. Továbbá olyan elveket sorol fel, ami az eredményes tanulásban segítenek, ilyen a tanulási környezet, az egyénre szabott tanulási lehetőségek, képesség-kibontakoztatás támogatása.

Kulcskompetenciák területén viszont eltérés figyelhető meg az általam összehasonlított Nemzeti Alaptantervekben. (1. táblázat) A 2012-höz képest nagyobb hangsúlyt kapott a tanulás kompetenciái 2020-ban. Az anyanyelvi és idegennyelvi kommunikáció egy összevont kompetencterület lett. A digitális kompetenciák megelőzték a matematika kompetenciát, ami kiegészült a gondolkodással, logikával. Ugyanúgy szerepel kompetencia területként mind a kettőben a személyes és társas kompetenciák, a művészeti kompetenciák, valamint a vállalkozói kompetenciák is.

1. táblázat: NAT 2012 és 2020 kulcskompetenciái (saját szerkesztés)

NAT 2012 kulcskompetenciák	NAT 2020 kulcskompetenciák
1. Anyanyelvi kommunikáció	1. A tanulás kompetenciái
2. Idegennyelvi kommunikáció	2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
3. Matematikai kompetencia	3. A digitális kompetenciák
4. Természettudományos technikai kompetencia	4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
5. Digitális kompetencia	5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
6. Szociális és állampolgári kompetencia	6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
7. Kezdeményező képesség és vállalkozói kompetencia	7. Munkavállalói, innovációs, és vállalkozói kompetenciák
8. Esztétikai-művészeti tudatosság, kifejezőképesség	
9. A hatékony, önálló tanulás	

A műveltségterületek meghatározásában is történtek változások a két Nemzeti Alaptantervben. Alapvetően átnevezések, tantárgyak átcsoportosítása és műveltségi területek összevonása történt (2. táblázat). Pl. Ember és társadalom → Történelem és állampolgári ismeretek; Ember és természet + Földünk-környezetünk = Természettudomány és földrajz; Informatika → Technológia; Testnevelés és sport → Testnevelés és egészségfejlesztés.

2. táblázat: NAT 2012 és 2020 műveltség területei

NAT 2012 műveltség területek	NAT 2020 műveltség területek
Magyar nyelv és irodalom	Magyar nyelv és irodalom
Idegen nyelvek	Matematika
Matematika	Történelem és állampolgári ismeretek
Ember és társadalom	Etika/hit- és erkölcstan
Ember és természet	Természettudomány és földrajz
Földünk-környezetünk	Idegen nyelv
Művészetek	Művészetek
Informatika	Technológia
Életvitel és gyakorlat	Testnevelés és egészségfejlesztés
Testnevelés és sport	

A műveltség területeken belül helyezkednek el a tantárgyak. A 2012-es NAT műveltség területeit a 2. táblázat első oszlopa tünteti fel. Vannak olyanok, ahol alapvetően a műveltség terület is megnevezi magát tantárgyat. Ilyen a Magyar nyelv és irodalom, az Idegen nyelvek, a Matematika, a Földünk-környezetünk, az Informatika; az Életvitel és gyakorlat és a Testnevelés és sport. De vannak olyan műveltség területek, amibe több tantárgy is beletartozik. Ilyenek az Ember és társadalom (Történelem, Erkölcstan, Etika, Hon- és népismeret, Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, Filozófia), az Ember és természet (Környezetismeret, Természetismeret, Biológia, Fizika, Kémia) és a Művészetek (Ének-Zene, Dráma és tánc, Vizuáliskultúra, Mozgóképkultúra és médiaismeret).

A 2020-as NAT műveltségterületei között vannak olyanok, ahol alapvetően a műveltség terület is megnevezi magát tantárgyat. Ilyen a Magyar nyelv és irodalom, az Idegen nyelvek, a Matematika és az Etika/hit- és erkölcstan. De vannak olyan műveltség területek, amibe több tantárgy is beletartozik. Ilyenek a Történelem és állampolgári ismeretek (Történelem, Állampolgári ismeretek, Hon- és népismeret), a Természettudomány és földrajz (Környezetismeret, Természetismere, Kémia, Fizika, Biológia, Földrajz), a Művészetek (Ének-Zene, Vizuális kultúra, Dráma és színház, Mozgóképkultúra és médiaismeret), a Technológia (Technika és tervezés, Digitális kultúra), valamint a Testnevelés és egészségfejlesztés (Testnevelés, Közösségi nevelés-osztályfőnöki).

Az általam végzett kutatás során a testnevelés tantárgyhoz kapcsolódó változásokat bővebben szeretném kifejteni. Alapvetően a műveltségi terület átnevezése az első szembetűnő különbség. A 2012-es Testnevelés és sport terület nevet felváltotta a Testnevelés és egészségfejlesztés. Ebből alapvetően arra lehet következtetni, hogy a 2020-as Nemzeti Alaptanterv nagyobb hangsúlyt szeretne fordítani az egészségfejlesztésre és annak megtartására. A 2012-es NAT-ban megfogalmazott a Testnevelés és sport műveltségterület kiemelt célja az élethosszig tartó egészségtudatos, jövőorientált, fizikailag aktív életvezetéshez szükséges testkulturális műveltség kialakítása. Bővebben kifejtve ez tartalmazza a mozgáskészség, a fitness és az edzettségi szint fejlesztését, rendszeres preventív fizikai aktivitást; motoros képességek, kondicionális és koordinációs képességek fejlesztését; a testnevelés és sportági tevékenységekhez köthető ismeretek fejlesztését; a szabadidős, diák- és versenysportban való részvételt, sportágválasztást; a személyiség-, szociális, és érzelmi képességek fejlesztését, valamint a preventív és egészségtudatos szokások kialakítását, fejlesztését.

A 2020-as NAT-ban felsorolt Testnevelés és egészségfejlesztés műveltségterület céljai tartalmazzák a korábbi pontokat, azokat jobban kifejtik. Hangsúlyt fektetnek az önálló testedzésre alkalmas mozgásműveltség, az élethosszig tartó fizikailag aktív életmódhoz tudás

és attitűd kialakítására, a reális önértékelés és elfogadás fontosságára, a testnevelés és sport eszközeivel fejlessze társas-közösségi kapcsolatait, a közösségi felelősségvállalással egybekötött autonómiáját, stressztűrő és stresszkezelő képesség kialakítását, valamint a veszélyes szokások elkerülésére, elutasítására is felhívja a figyelmet. A tantárgy további céljai, hogy a gyógytestnevelésre utalt tanuló ismerje meg a testnevelés, az egészségfejlesztés és a sport azon eszközeit, módszereit, amelyek segítséget nyújthatnak az egészségi állapota és a motoros teljesítőképessége lehető legnagyobb mértékű helyreállításához, valamint az esélyegyenlőség megteremtéséhez. (NAT 2020)

Hatékony és sikeres testnevelés elképzelhetetlen jól kidolgozott, a teljes pedagógiai hatásrendszert nem magában foglaló tantervi dokumentumok nélkül (Hamar és Karsai, 2017).

2.3. Mindennapos testnevelés

A 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet alapján lépett hatályba a NAT4, melyben bevezetésre került a mindennapos testnevelés. Ezt a kormányrendeletet 2012. június 4-én fogadták el. A kormányrendelet 27. §-a kötelezően előírja a nappali rendszerű oktatásban a mindennapos testnevelés megszervezését, azaz a heti öt testnevelésóra megtartását. A 2012/2013-as tanévtől az 1., az 5. és a 9. évfolyamon, majd felmenő rendszerben minden évfolyamon kötelező a mindennapos testnevelés megtartása (Fintor 2016). A mindennapos testnevelés bevezetése a 2015/16-os tanévtől vált egységessé, innentől minden közoktatásban lévő tanuló számára kötelező volt a heti 5 testnevelés óra. A 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 27. § (11) a nemzeti köznevelésről szóló törvény szerint a heti öt testnevelés órából heti két óra kiváltható azon tanulók esetén akik, iskolai sportkörben sportolnak, versenyszerűen sportolnak, vagy sportegyesületben minimum heti két órát töltenek el sporttevékenységgel.

A mindennapos testnevelés bevezetésével hangsúlyt kapott az egészséges életmód, helyes táplálkozás, a mozgás igény kialakítása. A megemelkedett heti testnevelés órák száma a pedagógusokra is kifejtette a hatását. Sokkal nagyobb felelősség hárult rájuk, valamint elengedhetetlen volt számukra a módszertani fejlődés. Hisz nem volt célszerű a hét minden testnevelés óráján ugyanazokat a foglalkoztatási módokat, tanulási folyamatokat alkalmazni, újítani kellett. Ki kell emelni, hogy Magyarország egyedülálló Európában a heti öt iskolai testnevelés órával. Ebből adódóan rengeteg kutatás született a mindennapos testnevelés bevezetése előtt és az után is, amiben a legtöbben a hatását vizsgálták a tanulókra és a társadalomra.

Karsai és mtsai. 2013-ban végeztek felmérést a diákok körében. A vizsgálatban országos szinten 53 iskola vett részt, és 2602 fő töltötte ki a kérdőíves felmérést. 56%-a fiú, 44%-a lány

volt, 11-19 év közötti volt a diákok életkora. Az eredmények alapján azt a kijelentést lehet megfogalmazni, hogy a tanulók esetében különbségek vannak a fittségi állapot és a motorikus teljesítményben. Mikulán 2013-as tanulmányában arra az eredményre jutott, hogy a mindennapos testnevelés hosszú távon pozitív hatást válthat ki a diákok körében.

Borbély 2014-ben országos szintű felmérést végzett. 1007-an töltötték ki a kérdőíves felmérést, 55% nő és 45% férfi volt véletlenszerű kiválasztás útján. Az eredmények alapján elmondható, hogy a felnőtt lakosság 70%-a értett azzal egyet, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésére szükségzerű volt. A szülők 73,5%-a értett azzal egyet, hogy a testnevelő tanároknak szerepük van a sportolási szokások kialakításában a tanulóknál. Továbbá a szülőknek a 81,7%-a tartotta fontosnak a pozitív attitűdöt a testnevelés iránt a gyermekük részéről. A gyermekkori sportolási szokás befolyással rendelkezik a felnőttkori sportolási szokásokra.

Vári 2015-ben végzett kutatásai eredményei kiemelik, hogy a mindennapos testnevelés bevezetését követően a pozitív változást mutatnak a koordinációs képességek mutatói az alacsonyabb iskolafokon tanuló diákok körében. A kutatást Hódmezővásárhelyen és Szegeden összesen 7 iskolában végezték el, 763 tanuló részvételével, 2. és 6. osztályos diákok körében. A vizsgálat során kapott eredmények rámutatnak arra, hogy a mindennapos testnevelés 2. osztályos korban nagyobb hatással van a koordinációra, mint 6. osztályos korban (Vári 2015). Fintor 2016-os kutatásának egyik része a mindennapos testneveléssel foglalkozott. A kutatás az észak-alföldi régióban végezte, 4 évvel a bevezetése után. 1153 fő töltötte ki a kérdőíves felmérést, a válaszadók 47,8%-a fiú és 52,2%-a lány volt. A kutatás során azt a hipotézist fogalmazta meg, hogy a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokból kialakított csoportok esetében a nemek és a testnevelés tantárgy kedveltségénél is különbségek lesznek kimutathatók. Ezen hipotézist nem tudták alátámasztani, szignifikáns különbség csak annál a csoportnál jelent meg, ahol a testnevelő tanárok szerepét jelölték meg azok, akik nagyon szeretik a testnevelést. A testnevelők szerepe továbbra is hangsúlyos a mindennapos testnevelés és egészséges életmód kialakításával kapcsolatban.

A Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kara által kiadott 2017-ben, Sport- és Egészségtudományi füzetek címmel megjelentetett tanulmányokat jelentetett meg. Az 1. évfolyam 1. számában jelentek meg olyan kutatások, amelyek a mindennapos testnevelés megvalósításával, hatásával foglalkozott. Ebben a tanulmánykötetben Morvay-Sey Kata és Rétsági Erzsébet, a Pécsi Tudományegyetem tanárai felmérést végzett a pécsi iskolákban a mindennapos testnevelés gyakorlati megvalósulásával kapcsolatban. A felmérést a pécsi általános és középiskolában tanító testnevelő tanárok körében végezték, 30 iskolát kerestek fel. Az iskolai munkaközösségeknek kellett közösen válaszolniuk, így minden iskolából 1-1

kérdőív érkezett vissza. Az iskolákban 56%-ban a mindennapos testnevelést 3+2-es rendszerben valósították meg. A megkérdezett iskolák 43%-a él a heti két testnevelésóra alóli kiváltással. Az is kiderült a kutatásból, hogy nem állnak rendelkezésre a tárgyi és létesítményi feltételek ahhoz, hogy teljesíteni tudják a tantervi követelményeket.

Ebben a tanulmánykötetben jelent meg Urbinné és Seregi kutatása is. 160 intézmény testnevelő tanárait kérdezték meg a mindennapos testnevelés megítélésével kapcsolatban. Az eredményekből kiderül, hogy a megkérdezettek 80,1%-a szükségesnek érezte a mindennapos testnevelés bevezetését. De kritikát fogalmaztak meg az infrastrukturális háttér és a megfelelő szakmai tanárok biztosításával kapcsolatban.

Urbinné 2018-as kutatásában az észak-alföldi régióban mérte fel a mindennapos testnevelés megítélését. A kutatási eredmények között meg kell említeni, hogy a megkérdezett szülők, munkaközösségek, intézményvezetők és tanárok mind támogatták a mindennapos testnevelést, kiemelkedik közülük az intézményvezetők és a szülők. A pedagógusok sportolási szokásaik befolyásoló tényezővel bírnak a mindennapos testnevelés megítélésében.

Ferenczi és Leventéné 2021-es kérdőíves felmérésében a 11-14 éves korosztályt vizsgálta sportolási szokások és egészséges életmódhoz való viszonyában. A kérdőíves felmérést Hajdú-Bihar vármegyében működő általános iskolában végezték, amely a korosztályi meghatározás alapján 501 tanuló töltötte ki, a minta 51%-a fiú és 49%-a lány volt. A megkérdezettek 89,2%-a tartotta fontosnak a rendszeres testmozgást az egészség megőrzésével kapcsolatban. Elmondható, hogy a tanulók egészségtudatos magatartása hiányos, annak ellenére, hogy elméleti információkkal és megfelelő tudással rendelkeznek ezzel kapcsolatban. A kutatók a legnagyobb problémának azt tartják, hogy a gyerekek jelenlegi életmódjában a tudatos magatartás hiánya figyelhető meg. Elismerték azt is, hogy egy pozitív irányú változás elindult, de ehhez még idő kell, hogy hatását teljes mértékben ki tudja fejteni a társadalomra.

Szalai és mtsai. 2024-ben, 12 év távlatában vizsgálták a mindennapos testnevelés megítélését a déldunántúli régióban. Összegezve a kutatási eredményeket megfogalmazható, hogy a hazánk lakosságának fizikai aktivitását kis mértékben változtatta meg pozitív irányba a mindennapos testnevelés bevezetése. Kihangsúlyozza, hogy a sportolási szokások, lehetőségek függenek a társadalmi helyzettől, vagyis egy hátrányos helyzetű család gyerekei nem tehetik meg, hogy egyesületi szinten sportoljanak. Számukra pozitív hatással van a megemelkedett testnevelés óraszám. Összegezve leírja, hogy a mindennapos testnevelés pozitív hatásának eléréséhez szükséges a család és az iskola együttműködése.

Összefoglalva a mindennapos testnevelés bevezetése szükségszerű és fontos lépés volt. Negatív tényezők váltották ki (pl. elhízás, egészségkárosító szokások, ülő életmód kialakulás, mozgás

szegény életvitel) és hatása túlmutat az iskolai keretein. A problémát tovább fokozhatja a digitális korszak, a kényelmes fogyasztói társadalom életvitele, amikor már a technológia fejlődésének szinte mindent el tudunk már intézni otthonról a kanapén ülve. De fontos kiemelni azt a tényt is, hogy a fizikailag aktív gyerekkor pozitív befolyással bír a felnőttkori sportolási szokásokra. Törekedni kell arra, hogy a mai fiatalok életük részévé akarják tenni a rendszeres testmozgást. A mindennapos testnevelés bevezetése óta 12 év telt el. Egy teljes generáció nőtt már fel ebben a rendszerben. Ennek ellenére, még 12 év távlatából is elmondható, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésére szükségzerű volt, még ha a hozzá fűzött kitörő pozitív eredmények lassan jelentkeznek meg társadalmi szinten.

2.4. Tantárgy és pedagógus presztízse

A diákok tanulmányaik során rangsorolják a tantárgyakat, kedveltségi szinteket határoznak meg. Ennek a folyamatnak több befolyásoló tényezői vannak. Hatással van rájuk a pedagógus személyisége, tanítási stílusa, a tanulandó tananyag érthetősége, esetleg nehézsége. A pedagógus pálya megítélése hasonló folyamatokon megy keresztül. Társadalmi megítélés a legmeghatározóbb, a fiatalok pálya választását befolyásolja az adott szakma presztízse. Minél jobban kedvelt és elismert egy szakma, annál többen választják azt a tovább tanulásakor. A pedagógus pályáról elmondható, hogy sajnos nincs magas presztízse, annak ellenére, hogy a jövő generációit tanítják és nevelik fel. Mind a testnevelés tantárgy és tanári pálya presztízisével rengeteg kutatás foglalkozik.

Kocsis 2000-es kutatásában a megkérdezett diákok kedvelt tantárgyai közé sorolták a testnevelést. Neulinger 2007-es vizsgálatában a megkérdezettek 66%-a kedvelte a testnevelő tanárját, ezért magát a tárgyat is. Kerber és Ranschburg (2004) a tantárgyi megítélés kapcsán a szülőket, diákokat és tanárokat kérdezett meg. Eredményeiből az következik, hogy a legmagasabb presztízzsel az angol, míg a legkevesebbel az ének-zene tantárgy rendelkezik, a testnevelés a középmezőnyben helyezték el. Fintor (2016) kutatásában a megkérdezett tanulók körében a fiúk jobban kedvelik testnevelést, mint a lányok. Valamint a megkérdezettek 95%-a szeretik a testnevelést. Akik szeretik a testnevelést azok kiemelik a testnevelő tanárok szerepét a mindennapos testneveléssel kapcsolatban. Fintor későbbi 2019-es kutatása során többek között azt a hipotézist, hogy a testnevelést szerető 7-8. osztályos fiúknak jobb az egészségi állapota, mint a többi megkérdezettnek. Ezzel kapcsolatban megállapította, hogy akik szeretik a testnevelés órát, azoknak a 89%-a jónak és kitűnőnek értékeli saját egészségi állapotát.

Szalai és mtsai. 2024-es kutatása alapján elmondható, hogy a megkérdezett diákok a testnevelés tárgyat kedvenc tárgyaik közé sorolták. A testnevelés szeretete kiemelkedő az általános

iskolások körében, viszont ez a kor és a tanulmányok előre haladtával csökken. Ha a kapott eredményeket a nemek szerint vizsgáljuk, akkor a fiúk előrébb helyezik a testnevelés tantárgyat, mint a lányok. Az is kijelenthető, hogy társadalmi szinten is fontos a testnevelés oktatása.

Fónai és Dusa 2014-es kutatását összefoglalva a megkérdezett személyek szerint a pedagógus pálya presztízse alacsony. Ennek okai között felsorolták a társadalmi helyzet megítélését, a fizetés, a szakmai elismerés, a karrier lehetőséget, a pályán való előre haladás lehetőségét. Ingesoll 2001-es kutatásában az előbbieket mellett a helyi és központi vezetés-irányítás hiányát is megnevezte, továbbá a tanulók alacsony motivációja, fegyelmezési gondok mennyiségi és minőségi jellegű növekedése. Galasi 2004-es kutatásában összegezve a pedagógusok körében ösztönzési tényezőként és a munkaviszony stabilitását gyengíti az alacsony bérezés, emellett elvesztik a motivációjukat az évek során. Nagy (2001) pedagógus presztízsz vizsgálata során többek között azt is megállapította, hogy a szakmák között annak a pedagógusnak van magasabb presztízse, aki magasabb iskola fokon tanít. Morvay-Sey és Rétsági 2017-es kutatásában arra a kérdésre, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése óta a testnevelés tantárgy presztízse emelkedett-e a válaszadók 70%-a igennel válaszolt.

Borbély és Fónai 2016-os kutatásában Nyíregyházi Főiskolai 158 hallgatója vett részt. A mintában szerepelnek pedagógus szakvizsgázók, mesterképzésben és alapképzésben résztvevő hallgatók, a minta 36,5%-a testnevelő. A testnevelés tantárgy megítélése, elismertsége az átlagnál magasabb értéket kapott, vagyis magasabb presztízzsel rendelkezik (tantárgyak átlaga 5,93, testnevelés tantárgy átlaga 6,13). A iskolarendszer különböző fokain tanító pedagógusok saját tanári presztízszüket alacsonyabbra értékelték. Legalacsonyabbra az általános iskolai tanárt rangsorolták.

Urbinné 2018-as kutatásában az észak-alföldi régióban mérte fel a mindennapos testnevelés megítélését. A kutatási eredmények között meg kell említeni, hogy a szülők 91,6%-a egyetértett azzal, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése után a testnevelő tanárok presztízse felértékelődött. A mindennapos testnevelés hatására a tantárgy presztízse emelkedett, ezzel a szülők és a testnevelés munkaközösségek értenek egyet. Viszont csak a pedagógusok 60,3%-a ért egyet ugyanazzal a kijelentéssel. A tanári szakma és a testnevelés tantárgy helyzetének megítélésében a testnevelők magasabbra értékelik saját státuszukat, mint a nem testnevelés szakos kollégáik.

Kovács 2015-ös kutatásában a tanár szakos hallgatók szakmai jövőterveit térképezte fel. Összesen 2728 fő töltötte ki a kérdőíves felmérést, közülük 204 fő a pedagógus betétlapot is kitöltötte. A válaszadók a pedagógus pályára jelentkezésének, és a pályán maradásának okait elemezte Kovács a kutatása során. Ennek alapján elmondható, hogy a pedagógus pályára

leginkább olyan hallgatók jelentkeznek, akik kedvezőtlenebb anyagi helyzetben vannak, kevésbé eredményes a tanulmányi eredményük, többségükben lányok. A megkérdezett diákok 80%-a elégedetlen volt aktuális tanári képzésével. A pályaválasztás és pályán maradás okai között több véleményt is felsoroltak. A válaszadók befolyásoló tényező közé került a presztízs, az autonómia, az érdekérvényesítés, a megbecsültség, az érvényesülési lehetőségek megítélése. A pályán maradás esetében nem volt szignifikáns különbség a nemek esetében. A fiúk bizonytalansága leginkább a pályára lépéssel függ össze, hosszú távú elhelyezkedésnél, pedig a rossz tanítási körülmények (hátrányos helyzetű régióban való tanítás, sajátos nevelési igényű diákokkal való foglalkozás) okozhatják a távozás okát. Diploma megszerzése után a társadalmi nemi szerep is gondot okozhat. Társadalmi férfi szerep alapján a család anyagi eltartása, ami tanári munka során megszerzett jövedelem nem garantáltan biztosított, ezzel ellentétben a nőknél a társadalmi szerep és a tanári szerep együttes vállalása nem okoz szerepkonfliktust (Kovács 2015).

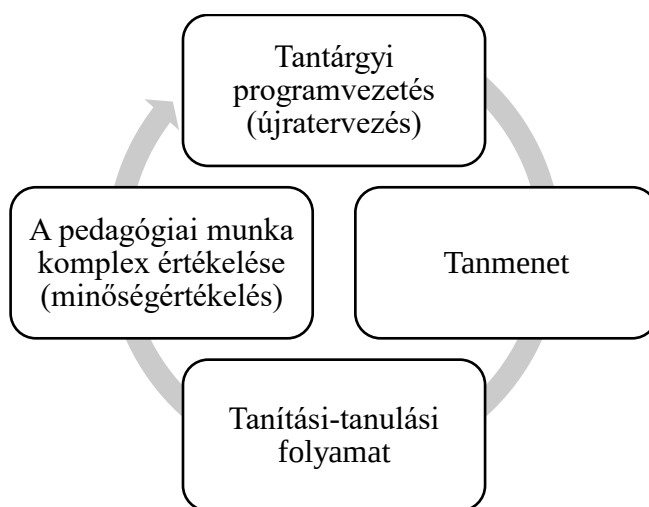
2.5. A testnevelés tanítás-módszertani kultúrája

A testnevelők módszertanával foglalkozó dokumentumok, könyvek közül alapvetőnek számít Csányi és Révész által írt és szerkesztett *A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana* című könyv, amely átdolgozva 2021-ben jelent meg. Ez egy átfogó szakmódszertani könyv, amelyben a legfrissebb elméleti és módszertani megközelítéseket írja le és ötvözi a tradíciókkal.

A tanároknak az oktatási folyamat során a tantervi tananyagot kell tanítható, tanulható formában strukturálni és lebontani a tanár-diák és diák-diák interakció szintjére. Ebből adódóan a módszertan arra a kérdésekre adja meg a választ, hogy a tanulási folyamatot, hogyan, milyen formában, felépítésben, szervezeti keretek között, milyen kommunikáció mellett, valamint milyen visszajelzések során valósul meg. Egy jólképzett pedagógus sokszínű és széles módszertani tárházzal kell rendelkezzen, ezáltal több szinten értelmezhető az általa elvégzett oktatási folyamat. Az oktatási folyamatot tág értelemben az oktató-nevelő munkát és a tanulás egységét jelenti, amely a köznevelés teljes időtartama során valósul meg. Szűkebb értelemben már időbeli különbségeket kell tenni. Ezáltal vonatkozhat egy-egy életkori szakaszra, a kerettantervben meghatározott évfolyamegységekre, egy-egy tanévre, tanegységre vagy témaegységekre is. Legsűkebb értelemben egy tananyag vagy mozgáskészség elsajátításáról beszélhetünk. Az oktatási folyamat tervezése során párhuzamosan tervezzük meg a teljes pedagógiai folyamatot. Ez magába foglalja a tanulók kezdeti kompetenciáit, az oktatási-nevelési célokat, az oktatási stratégia megtervezését, az értékelési

formákat és az oktatási folyamatok felülvizsgálatát. Ennek alapján egy folyamatosan változó és fejlődő körciklusról beszélhetünk. Csányi a következő képpen fogalmazta meg a módszertani kultúra fogalmát: A szakmódszertani kultúra az a tudományos alapokon nyugvó, az egyének szakmai nézőpontjait átfogó pedagógiai tevékenységrendszer, amelyen keresztül lehetővé válik a tanulói személyiségfejlesztés és az integrált testkulturális tudás átszármaztatása. Összefoglalva a módszertani kultúra az oktatási folyamat alap köve, amely tanári döntések során válik a diákok számára érthető és alkalmazható tanulási feladatokká.

Az oktatás folyamata során négy állomást lehet megkülönböztetni, amelyek folyamatosan hatnak egymásra. (6. ábra) Ez állomása a tantárgyi programtervezés, ami lehet akár újra tervezés is. Ebből következik a tanmenet, mely során a célokat kijelöljük, tananyagot kiválasztjuk és elrendezzük a tanév időrendjében, valamint a fejlesztés várt eredményeinek és az ahhoz kapcsolódó ellenőrzési és értékelési módszereket kijelöljük. Ezután következik a tanítási-tanulási folyamat. Az oktatás konkrét megvalósítása történik ebben a szakaszban, a folyamata és módszerei, a tanulási folyamat ellenőrzése, értékelése. A következő állomás a pedagógiai munka komplex értékelés, minőségértékelése. Itt olyan kérdésekkel foglalkozik a kutató, hogy milyen hatékonysággal működött a program, mennyire volt eredményes a tervezés és a megvalósítás?



6. ábra: Az oktatás folyamatának egyszerűsített rendszerábrája (Csányi és Révész 2021, saját szerkesztés)

Az oktatás során beszélhetünk direkt, vagyis pedagógusközpontú, valamint indirekt, vagyis tanuló központú oktatási stratégiákról. A direkt oktatási stratégiák körébe tartoznak a pedagógusdominanciájú tanítási stílusok, amely során a tanulókkal és tanulással kapcsolatos döntések egészét vagy azok egy részét a tanár hozza meg. Az indirekt oktatási stratégiák körébe tartozik a tanulóközpontú tanulási stílusok, ahol a középpontban a tanulók állnak, domináns szerepet kapnak a saját tanulási folyamataik során. A direkt oktatási stratégia során a

reproduktív tanulás jellemző. Tanítási stílus alapján ide sorolható a vezénylő, parancsoló, interaktív, állomásos, önellenőrzéses módszerek. Jellemzője a pedagógus követése, másolása, a mozgástanulás és az önálló gyakorlás. Az indirekt oktatási stratégia során produktív tanulás jellemző. Tanulási stílus alapján ide sorolható a társtanítás, kooperatív tanulás, konvergens és divergens felfedezés, valamint a tanulók által tervezett tanulási módszerek. Jellemzője a felelősségvállalás, mozgáselemzés, önálló csoportmunka, egyéni felelősség, problémamegoldó gondolkodás, kreativitás, alkalmazó gyakorlás.

Az oktatás során alkalmazott módszereket kettő nagy csoportba oszthatók, ezek az oktatási módszerek és munkaformák funkció szerinti csoportjai. Az oktatási módszerek szerinti csoportosítást a Csányi és Révész könyve alapján összesítettem. (3. táblázat).

A verbális kommunikáció csoportjába minden olyan tanári és tanulói megnyilvánulást értünk, amely során a felek egymással szóbeli kommunikációt folytatnak. Ennek többféle formáját tudjuk felsorolni, mint például az utasítás, magyarázat, kérdésfeltevés, tanulói kérdés, pozitív kiemelés. Ezeknek a közlés módszereknek a változatosságával elkerülhetjük az egyirányú kommunikációt, elkerülve a túlzott alá és fölé rendeltséget a tanár és diákok között.

3. táblázat: A testnevelés órákon megjelenő oktatási módszerek (Csányi-Révész 2021, saját szerkesztés)

Verbális kommunikáció	Szemléltetés	Tanulás	Gyakorlás	Visszajelzés, ellenőrzés, értékelés
• Utasítás • Közlés • Magyarázat • Előadás • Kérdésfeltevés • Analógia • Tanulói közlés • Tanulói kérdés • Tanulói kiselőadás • Vita • Pozitív kiemelés • A megértést ellenőrző módszerek	• Tanulói bemutatás • Pedagógus általi bemutatás • Bemutattatás • Képi • Audiovizuális	• Megfigyelés • Konvergens felfedezés • Divergens felfedezés • Tanulók által tervezett • Önellenőrzés • Társtanítás • Globális oktatás • Parciális oktatás • Implicit • Explicit • Külső fókuszú • Belső fókuszú	• Utasításos gimnasztikai gyakorlatvezetés • Folyamatos gimnasztikai gyakorlatvezetés • Feldolgozó • Alkalmazó • Globális • Parciális • Blokkosított • Szeriális • Variábilis • Mentális • Feladaton belüli • Feladatok közti • Különbségek tanulása • Feladategyszerűsítés módszere	• Pozitív visszajelzés • Specifikus visszajelzés • Általános visszajelzés • Korrektív visszajelzés • Pedagógus általi értékelés • Társ általi értékelés • Önértékelés

A szemléltetési módszerek változatosságával színesebbé tehetjük az órát. Többféle inger hatására egy átfogóbb képet tudnak alkotni a diákok egy-egy mozgás elvégzésével

kapcsolatban, mint ha csak a szóban elmondott információkra támaszkodhatnak. Miután látják az eddig számukra ismeretlen mozgás véghezvitelét, könnyebben megérthetik és elsajátíthatják azt. Ezt nevezzük megfigyeléses tanulásnak. A tanulási folyamatot segítjük ezeknek a módszereknek a változatos használatával. Ilyen a tanulói bemutatás, tanári bemutatás, képi bemutatás és az audiovizuális módszerek. Az iskolai testnevelés órák leggyakrabban használt módszere a bemutatás. A tanulói bemutattatás során a tanár egy diák segítségével mutatja be az adott mozgást. Ezzel ellentétben a tanári bemutatás során maga a testnevelő prezentálja azt. Mind a kettő módszernél elengedhetetlen a pontos és helyes végre hajtás. A képi vagy audiovizuális prezentálási módszert akkor alkalmazhatjuk, ha a helyes végrehajtást nem tudja bemutatni a tanár vagy egy diák. A képeknél a mozgás egy-egy fázisát tudják elemezni a diákok, míg a videó során a teljes mozgást folyamatában látják. Kerülendő a helytelen mozgások bemutatása, ezzel kizárjuk azt az esetet, hogy a tanulók a rossz végrehajtást jegyezzék meg.

Ha a szemléltetés megtörtént, akkor következik a tanulás fázisa. Tanulás során többféle módszert is alkalmazhatunk: megfigyelés, konvergens felfedezés, divergens felfedezés, tanulók által tervezett, önellenőrzés, társtanítás, globális oktatás, parciális oktatás, explicit, implicit, külső- belső fókusz. Produktív tanulási lehetőségeket jelentenek a felfedezéssel tanulás, ebben az esetben beszélhetünk konvergens és divergens felfedezésről. Mindkettő esetben a tanulási folyamat mozgásvégrehajtásának végeredményét a tanár soha nem mondja el vagy mutatja be, vagyis a tanulóknak kell felfedezniük a leghatékonyabb módszert. A kettő közti különbséget a végrehajtás lehetőségeinek száma adja. Konvergens tanulás során a tanár egy, míg a divergens tanulás során több helyes végrehajtásról beszélhetünk. Konvergens tanulás során kérdések feltevésével és megválaszolásával segíti a tanár a helyes végrehajtás felé irányítani a tanulókat. Divergens tanulás során egyidejűleg több helyes válaszra adnak lehetőséget a tanár által feltett kérdések. A tanulók próbálkozások útján jönnek rá a szerintük helyes mozgásvégrehajtásra. Ezeket a módszereket egy-egy feladatnál, de akár egész órán is alkalmazhatjuk. A tanulók által tervezett oktatási módszer során a tanár, mint mentor vesz részt a tanulási folyamatban. Az előzetes pontos instrukciók segítségével a tanulók saját maguk tudják megtervezni a mozgástevékenységet. Hasznosak lehetnek ilyen esetekben a feladatkártyák használata. Társtanítás során oktatási helyzetet teremt a diákjai között a pedagógus különböző feladatokkal. Ilyen módszer során építeni kell a tanulók kooperatív tevékenységeire, a magasabb szintű kognitív funkcióikra. Implicit tanulásról akkor beszélünk, amikor a mozgástanulás nem tudatosan valósul meg. A folyamat során a tanuló nem rendelkezik korábbi ismeretekkel, nem tudja elő hívni ezeket a memóriájából. Ezzel szemben az explicit tanulási folyamat során a

tanuló már rendelkezik korábbi ismeretekkel, és ezeket az ismereteket tanári rávezetés során rakja össze, így fog összeállni a mozgásminta. Belső fókusz során a tanár olyan instrukciókat mond a tanulónak, mely a tanuló mozgáskivitelezésére, térbeli, időbeli és dinamikai komponenseire fejt ki hatást. Ezzel ellentétben a külső fókusz során, a pedagógus olyan instrukciókat ad a diákok számára, mely során a tanulók figyelmét a környezetbe vetíti ki.

Gyakorlási formák változatossága elengedhetetlen. Ha ugyan azt a módszereket használjuk, akkor az órák sablonossá és unalmassá válik. Globális oktatásnál az adott mozgást egy egységnek vesszük, egyben tanuljuk meg az egészet. Ezzel ellentétben a parciális oktatásnál a mozgást részekre bontjuk, azokat tanuljuk meg, majd utána rakjuk össze az egész mozgást egybe. A blokkosított, szeriális és variábilis módszerek esetében az ismétlés számok változásában vannak különbségek. A blokkosított gyakorlásnál a különböző feladatokat egy-egy ismétléssel egymás után hajtjuk végre, ezeket az egységeket ismételjük meg (pl. $(A+B+C)*3$). A szeriális gyakorlásnál egy-egy részfeladatot ismételjük meg az adott mennyiségben, utána haladunk tovább a következő feladatra (pl. $A*3+B*3+C*3$). A variábilis gyakorlásnál az adott feladatokat tetszőleges sorrendben hajtják végre a tanulók (pl. $A+B+C+B+C+A+C+A+B$). Feladaton belüli variációkról akkor beszélünk, amikor egy adott mozgást úgy tudunk módosítani, hogy az tudjon illeszkedni a tanulók különböző tudásszintjéhez, tehát különböző nehézségi szinteket határozzunk meg. A feladatok közti variációk alkalmazásával több mozgásforma végrehajtása során egymás utáni variációit foglalja magába.

A tanulási folyamat végén a tanárnak visszajelzést kell adnia a diákok számára, ellenőrizni kell a gyakorlást és értékelni kell az elsajátított mozgás végrehajtását. Ennek többféle módszerét ismerjük: pozitív visszajelzés, specifikus visszajelzés, általános visszajelzés, korrektív visszajelzés, pedagógus általi, önellenőrzés, értékelés. Értékelés lehet teljesítmény alapú, szóbeli, esetleg írásbeli. Pozitív visszajelzést hangsúlyozzák. Kerülni kell a diákok negatív teljesítményének az egész csoport előtti értékelését. Ki kell emelni a jó végrehajtásokat, de a rosszat végrehajtásra fel kell hívni a figyelmet úgy, hogy közben nincs megszemélyesítve a diák. Pedagógus általi értékelés a legelterjedtebb módszer, de emellett alkalmazhatjuk a társ általi vagy az önellenőrzéses módszereket is. Mindenkit a saját teljesítményéhez mérten kell értékelni, kerülni kell az egyféle besorolást. Például egy túlsúlyos tanulótól, aki nem végez rendszeres fizikai aktivitást, nem lehet ugyan azt a teljesítményt elvárni, mint egy rendszeresen sportoló atletikus alkatú diáktól. Viszont értékelni kell mindegyik tanuló magához képest nyújtott fejlődését. A munkaformák funkció szerinti csoportjait Csányi és Révész könyve alapján összesítettem. (4. táblázat).

4. táblázat: Munkaformák funkció szerinti csoportjai (Csányi-révész 2021, saját szerkesztés)

Létszám	Tanulói összetétel	Cél	Differenciáltság mértéke	Tanulás irányítottsága
• Együttes • Csoportos • Mikro csoportos • Páros • Egyéni	• Heterogén • Homogén	• Kompetitív • Kollaboratív • Kooperatív • Egyéni kihívást célzó	• Differenciálatlan • Differenciált • Adaptív	• Pedagógus által irányított • Félautonóm • Autonóm

Fontos a tanulói létszámhoz igazítani az órai feladatokat. Az óra kihívását jelentheti elérni azt, hogy az órán a legtöbb időt mozgással töltsék a diákok. Egy jól megválasztott létszámú csoportos foglalkoztatás ebben sokat segíthet. Továbbá elengedhetetlen a csoportok összetételével is foglalkozni. Homogén csoportoknál olyan tanulók kerülnek egy csoportba, akik azonos mozgáskészséggel rendelkeznek. Heterogén csoportokban különböző képességű tanulók kerülnek össze, ezzel fokozhatjuk a kooperációt, a társtanítást és az együttműködést a csoporton belül. Kompetitív munkaforma során a tanulók egymással versengenek a feladatvégrehajtás közben. Kollaboratív munkaforma során a tanulók párban vagy kis csoportban közös stratégiát alkalmazva vesznek részt egy versenyen, ezzel egy együttműködő-versengő helyzetet kialakítva a tanulók között. A kooperatív munkaforma során egy cél miatt közösen együttműködnek a párok, csoportok, vagy akár az egész osztály. Egyéni kihívást célzó munkaforma során a tanulónak saját magát kell legyőznie, feszegetnie a határait, korábbi eredményeit felülteljesítenie. A munkaformák hatékonyságának és megítélésének egyik kulcseleme a differenciálás. Ma már elengedhetetlen, hogy az tanóra alatt differenciáljunk. Ha a tanulók ugyan azt a feladatot ugyanúgy hajtják végre, akkor differenciálatlan munkaformáról beszélünk. Ha már olyan feladatokat végeztetünk a tanórán, ami többségben igazodik a tanulók eltérő képességeihez akkor már differenciált foglalkoztatási módszerről beszélünk. Ennek a legmagasabb foka az az adaptív munkaforma, mely során minden tanuló a saját képességeinek megfelelő feladatot hajtja végre, a feladatokat az egyénhez, saját képességeihez igazítjuk. Munkaformák a tanulás irányítottsága, nyitottsága szerint három fajtát tudunk megkülönböztetni. Ezek a pedagógus által irányított, a félautonóm és az autonóm munkaformák. A pedagógus által irányított óra során a tanulók egyáltalán nincs vagy csak alig van döntési lehetősége, ez a direkt oktatási forma csoportjába tartozik. A félautonóm munkaforma során előre meghatározott feladatokat készít elő a tanár, és a diákoknak ezen a lehetőségek közül kell választaniuk. Nagyfokú tanulói felelősség szükséges ahhoz, hogy a testnevelés órán az autonóm munkaformát alkalmazza a pedagógus. Ehhez elengedhetetlen továbbá az önszabályozottság és magasfokú tanulói döntéshozatal.

3. EMPIRIKUS KUTATÁS

3.1. Kérdésfelvetés, hipotézisek

Elméleti kutatásom messziről indult és fokozatosan irányult a központi figyelem, a korábban említett oktatáspolitikai beavatkozás eredményét szeretném megvizsgálni. Ennek a folyamatnak első lépéseként az implementáció elméletét és folyamatát vettem szemügyre. Hazánkban ilyen fajta új modell vagy módszer bevezetése országos szinten a Nemzeti Alaptanterv meghatározásával, módosításával érhető el. Ilyen új modell bevezetése volt 2012-ben a mindennapos testnevelés felmenő rendszerben történő bevezetése. A mindennapos testnevelés bevezetésének a megítélésével számos kutató foglalkozott, mint előtte, mint a bevezetése után. Hatásai közé lehet sorolni a módszertani fejlődést, hiszen a heti öt testnevelés óra megköveteli az újításokat. Említést kell még tennem a testnevelés tantárgy és a pedagógus pálya megítélésének változásával kapcsolatban, melynek helyzetét folyamatosan vizsgálják. Kutatásom célja, hogy a nyíregyházi középiskolai testnevelő tanárok körében felmérjem a módszertani innovációkat, a módszertani kultúrát, megismerjem a pedagógusok és magának a testnevelés tantárgynak a presztízsét, továbbá a véleményüket kérdeztem a mindennapos testnevelés megítélésével kapcsolatban. A kutatási kérdéseimből a következő hipotéziseket írtam fel.

- H1: 12 év távlatából is érvényesül az a megállapítás, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésére szükség volt.
- H2: A kormány oktatás politikai beavatkozása, konkrétan a teljes tanulói korcsoportra vonatkozó mindennapos testnevelés bevezetése pozitív hatással volt a pedagógus presztízs megítélésével kapcsolatban.
- H3: A korábbi kutatásokból következtetve a pedagógusok által felállított alacsony pálya presztízs oka lehet a szakmai elismerés hiánya.
- H4: A mindennapos testnevelés bevezetésének hatására a testnevelés tantárgy az átlagnál magasabb presztízzsel rendelkezik.
- H5: A NAT4 és NAT5 testnevelés tantárgy újításainak ellenére a testnevelő tanárok még mindig a direkt oktatási stratégiai módszereket alkalmazzák.

További kutatásai céljaim között sorolnám fel az implementáció folyamatának megvalósulását a munkában megjelenő feladatok tükrében. Valamint szakmódszertani felmérést is szeretnék végezni, amellyel feltárom a nyíregyházi középiskolai testnevelő tanárok módszertani kultúráját.

3.2. Kutatás módszertana, minta jellemzése

Elsősorban kérdőíves felmérést végeztem a nyíregyházi középiskolai testnevelő tanárok körében. A megjelölt kutatásig 50 fő töltötte ki kérdőívemet (ami a teljes nyíregyházi minta 67%-a), de a további 15 db kitöltött kérdőív is megérkezett hozzám a vizsgálat elvégzése után. Célom a későbbiekben kibővíteni a kutatásom a környező városok középiskoláira, valamint általános iskoláira és összehasonlítani az így kapott adatokat.

3.2.1. Anyag és módszer

Az adatgyűjtés során személyesen kerestem fel több alkalommal is a nyíregyházi középiskolákban tanító testnevelő tanárokat. A felkeresés során papír alapú kérdőíves felmérést végeztem, valamint személyes véleményüket is meghallgattam. Ez a vegyes módszertani megközelítésnek felel meg, amely egyszerre tartalmaz kvantitatív (kérdőíves adatgyűjtés) és kvalitatív (beszélgetés, interjú) elemeket. A kvalitatív elemzés során leginkább informális beszélgetés módszerét használtam, amely rugalmasan alkalmazkodott a testnevelőkhöz és lehetővé teszi a mélyebb megértést. A kérdőívben alapvető demográfiai változókra; sportolási szokásokra; ismeretátadási és funkció szerinti munkaformákra; mindennapos testneveléssel kapcsolatos; presztízsre (tantárgy, pedagógus); munkaterhelésre; NAT elveinek megjelenésére kérdésekre kellett válaszolni. A kérdőívek elemzését statisztikai módszerekkel, míg a beszélgetéseket tematikus elemzéssel (pl. kódolás, kategóriák kialakítása) végeztem el. Az összegyűjtött adatokat a következő elemző módszerekkel elemeztem ki: relatív gyakoriság; varianciaanalízis; faktoranalízis; klaszteranalízis; kereszttábla elemzés; t-próba; korreláció számítás.

3.2.2. Minta jellemzése

A minta jellemzését az alapvető demográfiai kérdésekre adott válaszokkal ismertetem. Összesen 50 fő töltötte ki a kérdőívet. A válaszadók 70%-a férfi, 30%-a nő, közülük 66%-a lakik vármegyeszékhelyen, 34%-uk faluban vagy kisebb városban. Életkoruk alapján elmondható, hogy a válaszadók 52% legalább 46 éves. A megkérdezettek 4%-a 18-25 év, 18%-a 26-36 év, 26%-a 37-45 év, 28%- 46-55 év, valamint 24%-a 55 év feletti. Életkor alapján a legtöbben a 46-55 év közötti korcsoportban vannak. A megkérdezettek 14%-a 1-8 éve, 22%-a 9-15 éve, 30%-a 16-30 éve, 24%-a 30 évnél több ideje tanít. A pályán eltöltött idő alapján a legtöbben 16-30 év között tanítanak. Minden válaszadóról elmondható az, hogy gyerekkorában sportolt, továbbá 72%-uk egyesületi szinten sportolt.

3.3. Eredmények bemutatása

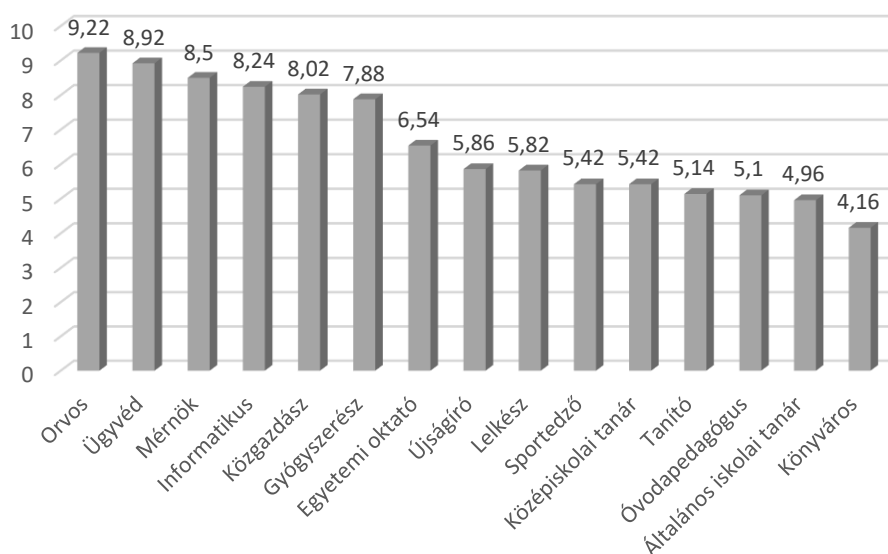
Kutatási eredményeimet először a mindennapos testneveléssel kapcsolatos kérdések elemzésével kezdtem. A mindennapos testneveléssel kapcsolatos állításokra 0-3-ig terjedő skálán lehetett válaszolni, ahol a 3 a teljes mértékben igaz, míg az 0 az egyáltalán nem igaz-t jelölte. Ezzel kapcsolatban 10 állítást állítottam össze. Átlag eredményeket számítottam ki az állításokra adott válaszokból (7. ábra). A következő állításokra kellett válaszolniuk a megkérdezett testnevelő tanároknak: bevezetése szükségszerű volt (2,16); segíti a diákok egészségtudatosságára nevelését (1,96); tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezze (2,55); bevezetésének szakos ellátottsága biztosított (1,4); bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított (0,82); bevezetésével a testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett (1,9); bevezetésével elvárhatóak a jobb sporteredmények (1,53); bevezetésével a testnevelők általános megítélése javult (1,15); bevezetésével a testnevelés tantárgy fontossága felértékelődött az iskolán belül is (1,29); bevezetésével a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége lecsökkent (0,9). Az állításokra adott átlag érték az 1,566. Az átlag értékeket a következő táblázatban tüntettem fel. A legnagyobb átlaggal rendelkező állítás az, hogy a mindennapos testnevelés tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezze (2,55). Vagyis ezzel értettek a legjobban egyet, ez a feltétel megvalósult a gyakorlatban is. Továbbá a bevezetése szükségszerű volt állítás is magas átlag értékkel rendelkezik (2,16), annak ellenére, hogy az infrastrukturális háttér nem biztosított (0,82). Bevezetésének hatásának lehet venni, hogy az iskola idő utáni sporttevékenységek gyakoribbak lettek ezáltal a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége nem csökkent le (0,9). A válaszadók ezt is a legnagyobb problémák közé sorolták.



7. ábra: Mindennapos testneveléssel kapcsolatos állítások átlag értékei

A pedagógus pálya presztízsével kapcsolatban a kérdőívben 1-10-ig terjedő skálán kellett értékelniük a megkérdezett testnevelő tanároknak, hogy hogyan értékelik a felsorolt végzettségeket (8. ábra). Az 1 a legkevésbé megbecsült, 10 a leginkább megbecsült értékelés volt. Az elemzés során a szakmákra adott válaszok átlag értékeit vettem figyelembe.

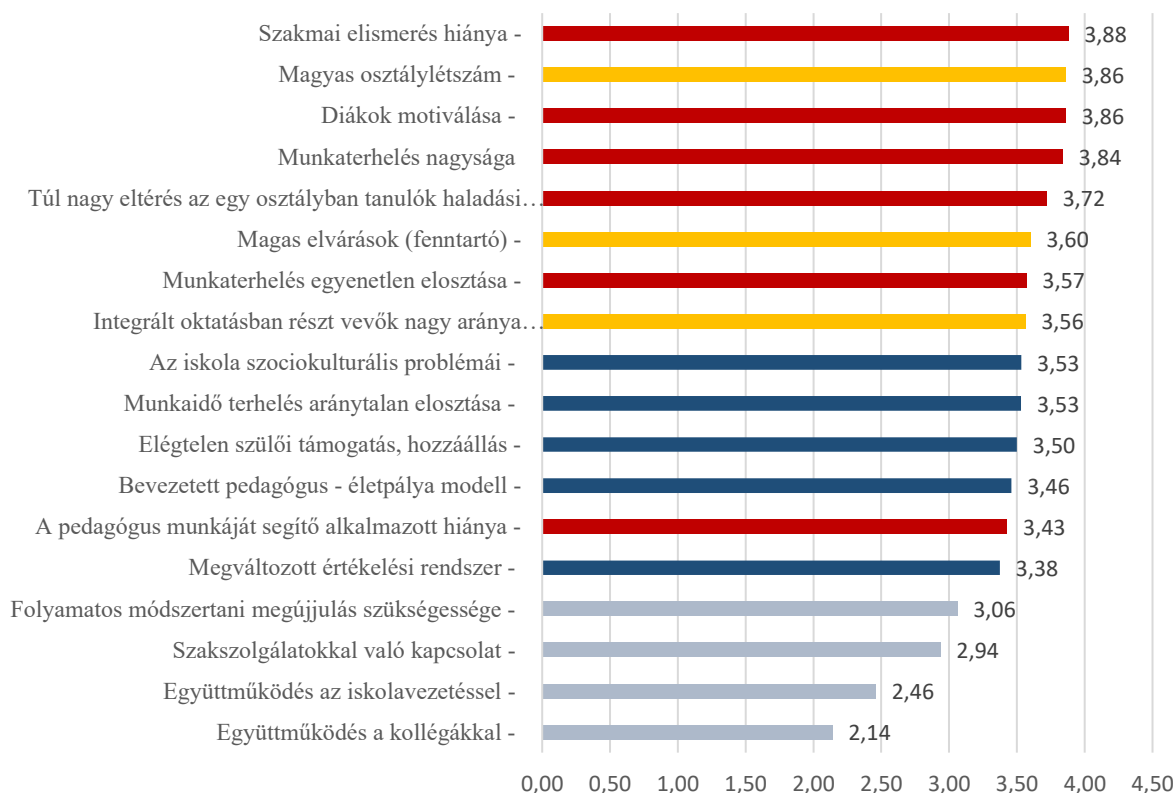
Elmondható, hogy a legjobbnak ítélt szakmák között még mindig ott szerepel az orvos (9,22), az ügyvéd (8,92) és a mérnök (8,5) mind magas értékelést kaptak. Továbbá az informatikus (8,24), közgazdász (8,02) és a gyógyszerész (7,88) is magas értéket kapott. Az újságíró (5,86), a lelkész (5,86) és a sportedző szalmák átlaghoz közeli eredményeket kaptak. Viszont a pedagógus szakmák már egészen eltérő megítéléssel rendelkeznek. Ezek közül az egyetemi oktató kapott a legmagasabb értékelést a maga 6,54-es átlaggal. Utána van a középiskolai tanár (5,42), majd a tanító (5,14) és végül az általános iskolai tanár (4,96). Legalacsonyabbra értékelték a könyvtáros szakmát (4,16). A szakmák összátalaga 6,74. Ezek alapján elmondható, hogy a pedagógusok saját magukra vonatkozóan nincsenek magasban értékelve, miután minden pedagógus fokozat átlag értéke alacsonyabb, mint az összes szakma átlag értéke.



8. ábra: Szakmák átlag értékei

A munkában megjelenő feladatokat kellett 1-5-ig jelölt Likert skálán értékelni a testnevelőknek. A testnevelők módszertani kultúrájának megismeréséhez, a megváltozott Nemzeti Alaptantervi elvárásoknak való megfelelésben a feladatok megoldásainak eredményessége fogja számunkra az implementáció folyamatát vizsgálni. Az implementációs kutatásoknál Fazekas és Halász (2012)-es modellében 4 csoportot különböztetett meg, ahol az implementációs folyamatnak végbe kell mennie. Ezek voltak az iskola belső szereplői (vezetők, pedagógusok, egyéb munkatársak), az iskolahasználók (szülők, diákok), a fejlesztést irányítók (kormányzati

adminisztráció, helyi irányítók) és a fejlesztést támogató szervezetek (pedagógiai szolgáltatók, tanácsadók). Ennek a négyes csoportosítás alapján készítettem el az elemzést a munkában megjelenő feladatok kérdéseknél.



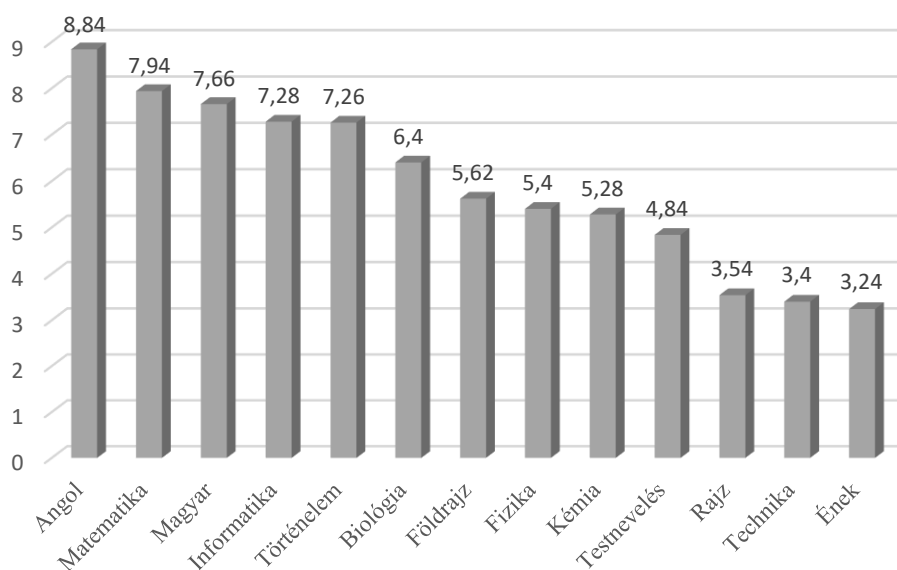
9. ábra: Munkában megjelenő feladatok átlag értékei. Bordó szín jelöli az iskola belső szereplői csoportot (3,55), a sárga szín jelöli az iskolahasználók csoportját (3,67), a sötétkék szín jelöli a fejlesztést irányítók csoportját (3,83), a világoskék szín jelöli a fejlesztést támogató szervek csoportját (2,65).

A megállapításoknál átlag értéket kérdeztem le, valamint faktor analízis végeztem el és ezeknek a csoportoknak is számítottam átlag értéket (9. ábra). A négy csoport átlag értékei a következők: az iskola belső szereplői (3,55), az iskolahasználók (3,67), fejlesztést irányítók (3,83), fejlesztést támogató szervek (2,65). Az iskola belső szereplői csoporthoz az alábbi megállapítások tartoztak: szakmai elismerés hiánya (3,88); az iskola szociokulturális problémái (3,53); munkaidő terhelés aránytalan eloszlása (3,53), elégtelen szülői támogatás, hozzáállás (3,5); bevezetett pedagógus-életpálya modell (3,46); megváltozott értékelési rendszer (3,38). Az iskolahasználók kérdéskörbe tartoznak olyan megállapítások, mint a magas osztálylétszám (3,86); magas elvárások a fenntartó részéről (3,6) és az integrált oktatásban résztvevők nagy aránya osztályonként (3,56). A fejlesztést irányítók csoporthoz a következő megállapítások kerültek: diákok motiválása (3,86); munkaterhelés nagysága (3,84); túl nagy eltérés az egy osztályban tanulók haladási ütemében (3,72); munkaterhelés egyenetlen elosztása (3,57) és a pedagógus munkáját segítő alkalmazott hiánya (3,43). A fejlesztést támogató szervek

megállapításaihoz a következők kerültek: folyamatos módszertani megújulás szükségessége (3,06); szakszolgálattal való kapcsolat (2,94); együttműködés az iskolavezetéssel (2,46) és együttműködés a kollégákkal (2,14). A KMO érték 0,718, valamint szignifikáns különbség állapítható meg ($p=0,000$).

Azt látjuk, hogy a legmagasabb átlaggal a szakmai elismerések hiánya jelenik meg a pedagógusoknál (3,88), ami a belső szereplőknél megjelenő eredményesség egyik kulcsfeladata lehet. A feladatok között a legmagasabb elégedettséget azok a lehetőségek jelentették, amelyek a fejlesztési irányok megvalósítására irányulnak – motiválás, munkaterhelés, és megjelennek az iskolahasználók felől ékező magas elvárások is. A fejlesztést támogató szervezetek esetében tapasztalható legalacsonyabb átlag (2,56), ez a testnevelők munkájában kevésbé jeleik meg problémaként (szolgáltatókkal, iskolavezetéssel, kollégákkal való kapcsolattartás), mint a többi megállapítás.

A testnevelés tantárgy presztízsével kapcsolatban a kérdőívben 1-10-ig terjedő skálán kellett értékelniük a megkérdezett testnevelő tanároknak, hogy hogyan értékelik a felsorolt tantárgyakat (10. ábra). Az 1 a legkevésbé megbecsült, 10 a leginkább megbecsült értékelés volt. Az elemzés során a tantárgyakra adott válaszok átlag értékeit vettem figyelembe.



10. ábra: Tantárgyak átlag értékei

Elmondható, hogy az érettségi tantárgyakat, mint az idegennyelv (8,84), matematika (7,94), magyar (7,66), történelem (7,26), és továbbá az informatika (7,28) tárgyakat tartják a legfontosabbnak a megkérdezettek. Itt mind magas átlag értékeket kaptak. Viszont ezzel szemben a saját tantárgyuk, vagyis a testnevelést kevésbé értékelték fontosnak (4,84). A középmezőnyben a természettudományi tárgyakat sorolták (biológia-6,4; földrajz-5,62; fizika-

5,4; kémia-5,28). A legkevésbé fontos tárgyak közé sorolták a készség tárgyakat, mint az ének (3,24), technika (3,4), rajz (3,54). Érdekesnek tartom, hogy a technika megelőzi az éneket, annak ellenére, hogy középiskolai oktatásban nem szerepel ez a tantárgy. A tantárgyak összátalaga 5,9.

Módszertani kérdéseket több csoportban osztottam fel. Mindegyik kérdésre 0-3-ig terjedő skálán lehet válaszolni ahol a 0 jelentette a soha, míg a 3 a minden órán használom az adott módszert. A válaszok lehettek a soha, ritkán, gyakran és minden órán.

Az itt megjelenített oktatási módszerek sokszínűsége sokoldalúbb, alkalmazkodóbb, és tanulóközpontúbb, mint a hagyományos csoportosítás, mivel nem csak az információ átadására koncentrál, hanem a készségek, önállóság és mélyebb megértés fejlesztésére is. Ezáltal jobban felkészíti a tanulókat a változó körülményekhez való alkalmazkodásra és a megszerzett tudásuk gyakorlati alkalmazására.

Minden csoportnál kiemeltem a legnagyobb átlaggal rendelkező módszereket, vagyis a nyíregyházi középiskolai testnevelő tanárok ezeket a módszereket használják a leggyakrabban. A legmagasabb átlag értékkel a következő módszerek rendelkeznek: magyarázat (2,72); közlés (2,7); tanári bemutatás (2,44); tanulói bemutatás (2,18); önellenőrzés (2,6); megfigyelés (2,42); globális gyakorlás (2,7); utasításos gimnasztikai gyakorlatvezetés (2,2); pozitív visszajelzés (2,64); általános visszajelzés (2,6). A csoportokon belüli legmagasabb átlag értékek meghatározzák, hogy a megkérdezett testnevelő tanárok mely módszereket használják leggyakrabban a tanórákon. Alacsony átlaggal rendelkező módszereket ezzel szemben nem gyakran alkalmaznak a módszertanukban, ilyen például a vita (0,94); a képi bemutatás (1); tanulók által tervezett (1,44); az implicit (1,36); a mentális gyakorlás (1,53) vagy a társ általi visszajelzés (1,62).

A munkaformák a tanulásszervezés alapvető elemei. A tanórákon alkalmazott tanulásszervezés (annak időbeli, térbeli, létszámbeli, tanulói összetételbeli kialakításával) illeszkedjen a választott oktatás stratégia alapján megtervezett tanulási, gyakorlási szükséglethez. (5. táblázat) Továbbá tegye lehetővé a korszerű oktatási megközelítések integrációját, azaz biztosítsa a tanuláshoz szükséges belső feltételeket. A munkaformák funkció szerinti csoportosítása alapvetően azért szükséges, mert a tanítási-tanulási folyamatokban a munkaformák nem csupán a tanulási helyzetek technikai kereteit határozzák meg (idő, tér, létszám, eszközök), hanem közvetlen hatással vannak a tanulás minőségére és eredményességére. A modern didaktikai szemléletében a munkaformák pedagógiai célokkal való összhangja elengedhetetlen.

Minden csoportnál kiemeltem a legnagyobb átlaggal rendelkező módszereket, vagyis a megkérdezett testnevelő tanárok ezeket használják a leggyakrabban. Ilyen módszerek közé

tartozik az együttes létszám szerinti foglalkoztatás (2,38); a heterogén tanulói összetétel (2,28); a kooperatív (1,98) és egyéni kihívást célzó (1,98); a differenciált (2,8) és pedagógus által irányított (2,56) oktatási módszer.

Legalacsonyabb átlag értéket azok a munkaformák kapták, amelyet a megkérdezett testnevelő tanárok kevésbé alkalmaznak tanításuk során. Ezek a következők: mikro csoport (1,4), kompetitív (1,7), differenciálatlan (1,68), továbbá a félautonóm és autonóm tanulás irányítottsága azonos értéket kapott (1,76).

5. táblázat: Munkaformák funkció szerinti csoportosítás átlagai

Létszám		Tanulói összetétel		Cél		Differenciáltság mértéke		Tanulás irányítottsága	
Együttes	2,38	Heterogén	2,28	Kompetitív	1,7	Differenciálatlan	1,68	Pedagógus által irányított	2,56
Csoportos	2,1	Homogén	1,96	Kollaboratív	1,77	Differenciált	2,8	Félautonóm	1,76
Mikro csoportos	1,4			Kooperatív	1,98	Adaptív	1,79	Autonóm	1,76
Páros	1,9			Egyéni kihívást célzó	1,98				
Egyéni	1,86								

Továbbiakban arra voltam kíváncsi, hogy eredményeinkben a különböző változók alapján vannak-e különbségek. A változók szerint varianciaanalízist vagy kétmintás-t vizsgálatot alkalmaztam. Érdekes eredmények születtek, hiszen az életkor és a pályán eltöltött idő nem hozott különbséget a módszertani eljárásokban. A korrelációs kapcsolatok az alábbi irányokat mutatják: a fiatalabb vagy idősebb, továbbá kezdő vagy tapasztalt pedagógusok között nem mutatható ki szignifikáns különbség. A férfiakra a verbális kommunikációban jellemzőbb a magyarázat alkalmazása ($r=-0,292$, $p=0,039$). A nőket jellemzi inkább az önellenőrzés ($r=0,378$, $p=0,007$), a társtanítás ($r=0,300$, $p=0,036$), a feldolgozó ($r=0,300$, $p=0,036$), és alkalmazó gyakorlás ($r=0,300$, $p=0,036$), valamint a belső fókuszú visszajelzés ($r=0,300$, $p=0,036$). Gyermekkori sportolási gyakoriság, mint legerősebb változó jelenik meg a megkérdezettek körében. Azok, akik gyerekkorukban gyakrabban sportoltak, a célok alapján a versengést (kompetitív $r=0,297$, $p=0,045$) és a homogén ($r=-0,302$, $p=0,033$) csoportokban való munkát tartják kiemelt munkaformának. Akik kevesebbet és nem versenyszerűen sportoltak, náluk a tanulói kérdések ($r=-0,298$, $p=0,035$), társtanítás ($r=-0,339$, $p=0,017$), parciális oktatás ($r=-0,293$, $p=0,048$) is a specifikus visszajelzés ($r=-0,342$, $p=0,015$) kerül előtérbe.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Első hipotézis a következőképpen hangzott: 12 év távlatából is érvényesül az a megállapítás, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésére szükség volt. Ezen feltevésem a kutatási eredmények alapján igazolást szerzett, miután a mindennapos testneveléssel kapcsolatos állításaim közül magas átlag értékkel rendelkezik ez a kijelentés (bevezetésére szükség volt-2,16). Ezzel viszont ellentétes érzetet válthat ki, hogy a legalacsonyabb átlag értéket a bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított (0,82) megállapítás kapta. Ebből adódik, hogy ezzel a paraméterrel értenek egyet a legkevésbé a megkérdezett testnevelő tanárok. Ez mindenképpen fejlesztésre szorul a későbbiek során.

Ezen átlag értékek mind alátámasztják a korábbi kutatásokat is, ahol mind azaz eredmény jött ki, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésére szükség volt (Rétsági 2016; Seregi-Borbély-Rétsági 2016, Fintor 2016; Meszlényi 2017, Meszlényi és mtsai. 2017, Morvay-Sey-Rétsági 2017; Fintor 2019, Csányi 2019, Moravec 2021; Molnár-Vajda-Bognár 2024, Szalai 2024). Fintor 2016-ban észak-alföldi régiót, Szalai és mtsai. 2024-ben dél-dunántúli régiót vizsgálta. Fintor kutatásában kiemelte a mindennapos testneveléssel kapcsolatban a testnevelő tanárok kiemelkedő szerepét és a diákokra ható magas felelősség tudatot. Szalai kutatásában referencia csoportot is vizsgált. Mind a két csoport kiemelte a testnevelés fontosságát, és a pozitív megítélést a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatban. Viszont a referencia csoporttal ellentétben a résztvevők már kevésbé látják pozitívan a rendszer bevezetését, rengetek problémával találkoztak a gyakorlati megvalósítás során. Ez alátámasztja az alacsony átlag értéket az infrastrukturális állítás mellett (0,82).

Második hipotézisben azt a megállapítást fogalmaztam meg, hogy a kormány oktatás politikai beavatkozása, konkrétan a teljes tanulói korcsoportra vonatkozó mindennapos testnevelés bevezetése pozitív hatással volt a pedagógus presztízs megítélésével kapcsolatban. Ezen megállapításom szintén nem igazolódott be, miután kutatásomban a pedagógus pálya különböző fokozatainak átlag értéke alacsonyabb (egyetemi tanár-6,54; középiskolai tanár-5,42; tanító-5,14; óvodapedagógus- 5,1; általános iskolai tanár-4,96), mint az összes felsorolt szakma átlag értéke (6,74).

A pálya presztízsével kapcsolatos eredmények alapján elmondható, hogy Borbély és Fónai 2016-os kutatásában az ott kapott értékekhez hasonló eredmények születtek. A pedagógusok presztízsét a közoktatás szintjétől függetlenül az újságíró, a gyógyszerész és a lelkes presztízsénél alacsonyabbra taksálták (középiskolai tanár- 5,54; tanító-5,33; ált. iskolai tanár-

5,12). Ez a jelen kutatást figyelembe véve a középiskolai tanár 5,42, a tanító 5,14 és végül az általános iskolai tanár 4,96 átlagot, míg a lelkész 5,82-es átlaggal értékelték.

Harmadik hipotézis során azt a megállapítást tettem, hogy a korábbi kutatásokból következtetve a pedagógusok által felállított alacsony pálya presztízs oka lehet a szakmai elismerés hiánya. Ez a megállapításom igazolódott, mert a munkában megjelenő feladatokkal kapcsolatos megállapításaim közül a szakmai elismerés hiánya volt legmagasabb átlaggal (3,88). Összegezve a megkérdezett pedagógusok ezt tartják a legnagyobb problémának. Ezen eredmények alátámasztják Kovács (2015) kutatását is, ahol a pályán maradás egyik befolyásoló tényezői közé sorolták a pálya presztízs megítélését. Az alacsony pálya presztízs következtében a fiatalok nem jelentkeznek tanári egyetemi képzésre, a képzés során a lemorzsolódást is figyelembe véve elmondható, hogy évről évre kevesebb a pályakezdő tanár. Ezen a helyzeten az anyagi jutatás mértéke sem segít. A tanárképzésre való felvételi pontszám alacsonyabb, értékével próbálják kompenzálni az alacsony jelentkezési számokat. A nem megfelelően képzett friss diplomások pedig az oktatás színvonalát veszik vissza, ezért társadalmi szinten romlik le a pálya presztízse. Alapvetően azt is elmondható, hogy már a pálya kezdő fiatalok is motiválatlanok ahogy a több éve tanítók is. Ha a régi időkre gondolunk, akkor a tanító és a lelkész a falu, a község központi és megbecsült tagjai voltak, magas tudással rendelkeztek és taníttatás magas lépcsőfokán álltak. Ezzel szemben a mostani helyzet egy megfakult árnyékkép. Önmagában egyik okra sem lesz megoldás, ehhez társadalmi szintű változások szükségesek, hogy a tanári pálya presztízse régi fényét vissza tudjuk szerezni.

Negyedik hipotézisben azt a megállapítást tettem, hogy a testnevelés tantárgy az átlagnál magasabb presztízzsel rendelkezik. Jelen kutatásomban ez a megállapítás nem igazolódott be, miután a testnevelés 4,84-es átlag értékkel rendelkezik, ami kevesebb, mint a felsorolt tantárgyakra adott válaszok átlag értéke (5,9).

A tantárgyi presztízs megítélésével kapcsolatban Borbély és Fónai 2016-os kutatásában, az ott kapott értékekhez hasonló eredmények születtek. Hasonlóan az érettségi tantárgyak kapták a legmagasabb értéket (angol-8,42, matematika-7,46, történelem-7,25, magyar-7,76). A két kutatást összehasonlítva az eredményeimben kisebb átlag értéket kapott a testnevelés tantárgy (4,84), mint az említett kutatásban (6,13). Az átlag értékhez való viszonyítás is eltér a testnevelés tantárgy esetében. Míg Borbély és Fónai kutatásában a testnevelés átlaga magasabb mint az összátlag értéke (5,93), addig jelen kutatásban ez pont az ellentéte, a testnevelés átlag értéke alacsonyabb, mint az összátlag (5,9). Viszont az összátlag értékek hasonlóak mind a két kutatásban. Fintor 2016-os kutatásában a megkérdezettek 95%-a szerette a testnevelést, ezzel emelve a tantárgyi presztízst.

Ötödik hipotézist a következő képpen fogalmaztam meg: a NAT4 és NAT5 testnevelés tantárgy újításainak ellenére a testnevelő tanárok még mindig a direkt oktatási stratégiai módszereket alkalmazzák.

Az oktatás során beszélhetünk direkt, vagyis pedagógusközpontú, valamint indirekt, vagyis tanuló központú oktatási stratégiákról. Direkt oktatási stratégia során olyan módszereket alkalmaznak, amelyek pedagógus központú. Az eredményekben is ez mutatkozik meg. A legmagasabb átlag értékekkel rendelkező módszerek, mint a közlés (2,7), magyarázat (2,72), tanári bemutatás (2,44), tanulói bemutattatás (2,18), megfigyelés (2,42), utasításos gimnasztikai gyakorlatvezetés (2,2), globális gyakorlás (2,7), pozitív visszajelzés (2,64). Ehhez kapcsolódik még az együttes (2,38), heterogén (2,28), kooperatív és egyéni kihívást célzó (1,98), differenciált (2,8) és pedagógus által irányított munkaformák. Ezzel szemben a tanuló központú módszereket, mint a tanulók által tervezett (1,44), tanulói előadás (1,22), a társtanítás (1,51), társ általi értékelés (1,62) félautonóm és autonóm (1,76) módszerek és munkaformák alacsony átlaggal értékelték. Ebből adódóan ez a hipotézis jelen kutatásban alátámasztásra került.

Módszertani feltárással kapcsolatban kijelenthető, hogy az életkor és a pályán eltöltött idő nem hozott különbséget a módszertani eljárásokban. A férfiakra a verbális kommunikációban jellemzőbb a magyarázat alkalmazása. A nőket jellemzi inkább az önellenőrzés, a társtanítás, a feldolgozó, és alkalmazó gyakorlás, valamint a belső fókuszú visszajelzés. Összességében jellemző a verbális kommunikáció során a közlés és magyarázat alkalmazása, szemléltetés szempontból a tanári bemutatás, illetve a tanulói bemutattatás. Tanulás szempontjából a megfigyelés és önellenőrzés a leggyakoribb, gyakorlási formák esetében pedig az utasításos gimnasztikai gyakorlatvezetés és a globális foglalkoztatási formák. Kiemelkedő még a pozitív és az általános visszajelzés is. Munkaformák szerint a legtöbbször alkalmazott módszerek, az együttes, heterogén, kooperatív, egyéni kihívást célzó, differenciált és pedagógus által irányított óra vezetés. Ki kell emelni még azt a tényezőt is, hogy gyermekkori sportolási gyakoriság, mint legerősebb változó jelenik meg. Azok, akik gyerekkorukban gyakrabban sportoltak, a célok alapján a versengést és a homogén csoportokban való munkát tartják kiemelt munkaformának. Akik kevesebbet és nem versenyszerűen sportoltak, náluk a tanulói kérdések, társtanítás, parciális oktatás is a specifikus visszajelzés kerül előtérbe.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

A dolgozatom elején rengeteg kérdéssel találtam szembe magam. A kutatás folyamán némelyikre találtam választ, némelyik további vizsgálatot igényel. De összességében pozitív hatást gyakorolt rám. A kérdőívek kitöltésével párhuzamosan, a középiskolai testnevelőkkel történt hosszú beszélgetések segítettek abban, hogy egy átfogó képet kapjak a mostani iskolai rendszer helyzetéről, olyanok szemszögéből, akik nap mint nap részt vesznek a tanítási folyamatban a „katedrán állva”. Tanári szemszögéből vizsgáltam, mind a testnevelés tantárgy, mind a pálya presztízsét. Az előző kutatásokat alátámasztva elmondható, hogy a tanárok alacsonyra becsülik saját szakmájuk presztízsét. Középiskolai tanárok szemszögéből, maga a testnevelés tantárgy is háttérbe szorult az érettségi tantárgyak mögött, de készségtárgyak között még mindig kiemelkedő.

A mindennapos testnevelés bevezetése és a 2020-as NAT megjelenése, mint egy oktatáspolitikai beavatkozás sikerességének vizsgálata megmutatta az implementációs folyamat azon részét, amelyben a fejlesztési irányok megvalósulására kell kiemelt hangsúlyt fektetni, miközben az iskola belső szereplőinek elégedettségét (problémáit) szükséges segíteni. A pedagógusok módszertani kultúrájának vizsgálata is alátámasztja a folyamat vizsgálatában kapott eredményeket. A gyermekkorból hozott kulturális értékek (mint a versenysport és a sportolási gyakoriság) hatása jelenik meg ebben a kutatásban is. Ez az elfogadóbbak és módszertani kultúrában is a konzervatívabb eljárások mentén koncentrálódik. Vagyis ez arra utal, hogy a személyes sportolási tapasztalatok befolyásolják a tanítási gyakorlatot.

A mindennapos testnevelés bevezetése nem eredményezett jelentős javulást a testnevelő tanárok és a tantárgy presztízsében. A pedagógusok társadalmi megbecsültsége továbbra is alacsony maradt, ami befolyásolja a program hatékonyságát. Módszertani innovációk terén a NAT 2020 után sem történt változás a testnevelők módszertani kultúrájában ami akadályozza a modern oktatási módszerek alkalmazását.

További lehetőséget látok a téma tovább gondolására, esetleges kiegészítésére, a meg nem válaszolt kérdések vizsgálatára. Az eredmények hangsúlyozzák, hogy a mindennapos testnevelés hatásának kiértékelését és komplex folyamatának további elemzését. A dolgozat alapján érdemes lenne tovább vizsgálni a negatív hatások okait, különösen az infrastruktúra és a pedagógusi munkaterhelés szempontjából. Esetleg nemzetközi gyakorlatokat megismerni, ahol hasonló beavatkozások sikeresen csökkentették a pedagógusokra nehezedő nyomást.

IRODALOMJEGYZÉK

- Anka Á., Baráth T., Cseh Gy., Fazekas Á., Horváth L., Kézy Zs., Menyhárt A., Sipos J. (2015): Dél Alföld megújuló iskolái
file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/delalfold_megujulo_iskolai.pdf
- Borbély Sz. (2014): As parents see physical education (PE) from representative survey's point of view In: Karlovitz János Tibor (szerk.) Mozgás, környezet, egészség. Komárno: International Research Institute, 39-54.
<https://www.irisro.org/health2014dec/14UrbinneBorbelySzilvia.pdf>
- Borbély Sz., Fónai M. (2016): A pedagógus pálya, a testnevelők és testnevelés tantárgy presztízse a mindennapos testnevelés bevezetését követően. In: Tanulás és fejlődés (with Karlovitz, J. T. & International Research Institute s. r. o. (Komárno)). (2016). *Tanulás és fejlődés: A IV. Neveléstudományi és Szak módszertani Konferencia válogatott tanulmányai*. Komárno International Research Institute s. r. o. 2016.
<https://www.irisro.org/pedagogia2016konfketet/55BorbelySzilvia-FonaiMihaly.pdf>
- Csányi T., Révész L. (2015): A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Csányi T. (2019): Szemelvények az utóbbi tíz év iskolai testnevelés-oktatását szabályozó európai tantervi irányzatokból. Következtetések a mindennapos testnevelés tartalmi fejlesztése érdekében. In: Új pedagógiai Szemle 69. évf. 3-4. szám. 16-36
https://epa.oszk.hu/00000/00035/00192/pdf/EPA00035_upsz_2019_03-04.pdf
- Csányi T., Révész L. (2021): A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana- Középpontban a tanulás. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest
https://www.researchgate.net/profile/Tamas-Csanyi-2/publication/353659294_A_testnevelés_es_sport_oktatásának_elmélete_es_módszertana-2/links/6109075b0c2bfa282a1abc9a/A-testnevelés-es-sport-oktatásának-elmélete-es-módszertana-Koezeppontban-a-tanulás-Theory-and-methodology-of-Physical-Education-and-Sport.pdf
- Fazekas Á. (2012): Közoktatás-fejlesztési implementációs folyamatok. Kézirat. Budapest, ELTE PPK Felsőoktatásmenedzsment Intézeti Központ.
- Fazekas Á. - Halász G. (2012): Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának

- elméleti megalapozása. Kézirat. Budapest, ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ.
- Fazekas Á. - Halász G. (2014): Az uniós finanszírozású kurrikulumfejlesztési programok implementálása
- Ferenczi M. Leventéné P. A. (2021): A 11-14 éves korosztály sortolási szokásainak és az egészséges életmódhoz való viszonyának vizsgálata. In: Válogatott tanulmányok a sporttudomány köréből-Sporttudományi kutatások. 7. kötet. Debreceni Egyetem, Sporttudományi Koordinációs Intézet, Debrecen, 2021.
https://sportsci.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/tanulmanykotete_kulonszam_2021_december_1.pdf
- Fintor G. (2016): A mindennapos testnevelés implementációja észak-alföldi általános iskolákban. In Bíró Melinda (szerk.): Tanulmányok a Sporttudományok Köréből. Acta Academiae Agriensis, Sectio Sport 40 (2) Eger. 179-198
https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/1517/1/179-198_Fintor.pdf
- Fintor G. (2019): Implementáció és tanulói attitűd. A mindennapos testnevelés funkciója egy hátrányos helyzetű régió iskoláiban, Szeged
https://real-eod.mtak.hu/9429/1/Fintor_2019_Implementacio_es_tanuloi_attitudok.pdf
- Fitz J. (1994): Implementacion Research and Education Policy: Practice and Prospects British Journal of Educational Studies Vol. 42, No. 1, Special Edition: Education Policy Studies 53-69.
- Fónai M. és Dusa Á. R. (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. Iskolakultúra, (6), 41-48.
- Fullan M. - Stiegelbauer S. (1991): The New Meaning of Educational Change. Cassell, London
- Fullan, M. (2015): The New Meaning of Educational Chnage. Fifth Edition. Routledge is an imprint of Taylor and Francis Grup
- Galasi P. (2004): Valóban leértékelődtek a felsőfokú diplomák? A munkahelyi követelmények változása és a felsőfokú végzettségű munkavállalók reállokációja Magyarországon 1994-2002. Budapesti Munkagazdasági Füzetek, 3. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Kutatóközpont Munkaerőpiaci Kutatások Műhelye; Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék.
- Hamar, P. (2012): MindenNATos testnevelés. Új Pedagógiai Szemle 62: 11-12. 87-97.
https://epa.oszk.hu/00000/00035/00155/pdf/EPA00035_upsz_2012_11-12.pdf
- Hamar P. (2016): A testnevelés tantervelmélete. Eötvös József, Budapest.

Hamar P. és Karsai I. (2017): A testnevelés tartalmi korszerűsítésének ideája. Testnevelés és Pedagógia, 2. 2. sz. 10–14.

https://real.mtak.hu/72148/1/03_Hamar.pdf

Heifetz A. Ronald–Linsky, Marty (2002): Leadership on the Line. Boston, Harvard Business School Press.

Ingesoll, R. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. American Educational Research Journal, 38 (3), 499-534.

Karsai I. - Kaj M. - Csányi T. - Ihász F. - Marton O. - Vass Z. (2013): Magyar 11-19 éves iskolások egészségközpontú fittségi állapotának keresztmetszeti vizsgálata - Első jelentés az Országos Reprezentatív Iskolai Fittségmérési Program eredményeiről Magyar Sporttudományi Szemle (14):56., 9-18.

file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/MSSZ_201304.pdf

Kerber Z. és Ranschburg Á. (2004): A középiskolai tantárgyi obszerváció tanulságai. Budapest: OKI.

Király Z. (2022): A testnevelők és a testnevelés tantárgy presztízse, megítélése Magyarországon. Szakdolgozat thesis, Pedagógiai Kar.

Kocsis M. (2000): Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről. Iskolakultúra, (8), 3-13.

<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19312/19102>

Kovács E (2015): A tanár szakos hallgatók szakmai jövőtervei. In: Pusztai Gabriella-Kovács Klára (szerk.): Ki eredményes a felsőoktatásban? ISBN 978-606-8156-69-9, Nagyvárad-Budapest, 2015. 183-194.o.

<https://mek.oszk.hu/14000/14048/14048.pdf>

Kovács K., Morvecz M., Nagy Á. (2019): Vélemények a mindennapos testnevelésről a felsőoktatásban részt vevő hallgatók és oktatók szemszögéből. In: Új pedagógiai Szemle 69. évf. 3-4. szám. 87-99.o.

https://epa.oszk.hu/00000/00035/00192/pdf/EPA00035_upsz_2019_03-04.pdf

Mikulán R. (2013): Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. Új Pedagógiai Szemle (63):7-8., 48 - 69.

https://epa.oszk.hu/00000/00035/00159/pdf/EPA00035_upsz_2013_07-08_048-069.pdf

McLaughlin W., Milbrey, Berman P. (1975): Macro and Micro Implementation.

<https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5431.pdf>

Meszlányi E., Urbinné B. Sz., Seregi E., Morvay-Sey K., Rétsági E. (2017): A mindennapos testnevelés néhány kérdésének vizsgálata. In: Rétsági Erzsébet (szerk). SPORT-ÉS

EGÉSZSÉGTUDOMÁNYI füzetek. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. Pécs. 1(1), 8-18.

[file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/SETF_0101%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/SETF_0101%20(1).pdf)

Meszlényi E. (2017): Vizsgálat a 2012-ben bevezetett mindennapos testnevelés gyakorlati megvalósításáról a szegedi iskolák körében. In: Rétsági Erzsébet (szerk). SPORT-ÉS EGÉSZSÉGTUDOMÁNYI füzetek. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. Pécs. 1(1), 44-55.

[file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/SETF_0101%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/SETF_0101%20(1).pdf)

Molnár A., Vajda I., Bognár J. (2024): A célok szerepe az iskolai testnevelésben: fókuszban a testnevelő tanár szakos hallgatók. Pedagógusképzés 22 (50), 2024/2.

<file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/pedagoguskepzes.2024.2.005-020.pdf>

Moravec M. (2021): A mindennapos testnevelés tapasztalatai az észak-alföldi régióban élő hallgatók egészségtudatosságának és tanulmányi eredményességének tükrében. Egyetemi doktori (PhD) értekezés, Debreceni Egyetem, 2021.

Morvay-Sey K.–Rétsági E. (2017): A mindennapos testnevelés gyakorlati megvalósulásának vizsgálata a pécsi iskolákban. In: Rétsági Erzsébet (szerk). SPORT-ÉS EGÉSZSÉGTUDOMÁNYI füzetek. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. Pécs. 1(1), 19-29.

[file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/SETF_0101%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/SETF_0101%20(1).pdf)

Nagy M. (2001): Tanárbérek régen és ma, nálunk és külföldön. In Papp János (szerk.), A tanári pálya. Szöveggyűjtemény (pp. 82-86). Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó; Debreceni Egyetem.

NAT 2012. Új Pedagógiai Szemle 1- 3, 30 -256.

https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

NAT 2020. Magyar közlöny 17. szám, 2020.01.31.

<https://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk20017.pdf>

Neulinger Á. (2007): Társas környezet és sportfogyasztás. [Ph.D. értekezés]. Budapest: Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola.

Rétsági E.-Csányi T. (2014): Nemzeti Alaptanterv 2012: Testnevelés és Sport Műveltségi terület – az iskolai testnevelés új kihívásai. Magyar Sporttudományi Szemle, 15. 3. sz., 32–36.

https://epa.oszk.hu/00000/00035/00192/pdf/EPA00035_upsz_2019_03-04.pdf

- Rétsági E. (2016): A (mindennapos) testnevelés értékei és kihívásai Magyar Sporttudományi Szemle (17):66, 56-57.
- Rétsági E. - Milinte B. (2016): Szaktanácsadói vélemények a mindennapos testnevelésről Magyar Sporttudományi Szemle (17):66, 56.
- Seregi E., Borbély Sz., Rétsági E. (2016): A mindennapos testnevelés egyes kérdéseinek vizsgálata, Magyar Sporttudományi Szemle 17.(66) 58.
file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/SETF_0101.pdf
- Stuart W. (2002): Where Charter School Policy Fails: The Problems of Accountability and Equity, Teachers College, Columbia University New York and London
- Szabó L. (2011): A foglalkozások – különösen a katonai hivatás – presztízsének szociológiai vonásairól. Nemzet és Biztonság, (2), 58-72.
- Szalai, K., Máté, É., Pirisi, G., Raffay, Z., Csóka, L. és Marton, M. (2023): The educational situation of the Dráva region in the light of daily physical education. Podravina. 44. XXII. 94-108.
- Szalai K., Csóka L., Máté É., Pirisi G., Marton G. (2024): A mindennapos testnevelés aktív életre gyakorolt hatása a dél-dunántúli régióban
[https://tf.hu/files/docs/tst/inpress/Szalai_Cs%C3%B3ka_M%C3%A1t%C3%A9_Pirisi_Marton -
 _A_mindennapos_testnevel%C3%A9s_akt%C3%ADv_%C3%A9letvitelre_gyakorolt_hat%C3%A1sa.pdf](https://tf.hu/files/docs/tst/inpress/Szalai_Cs%C3%B3ka_M%C3%A1t%C3%A9_Pirisi_Marton_-_A_mindennapos_testnevel%C3%A9s_akt%C3%ADv_%C3%A9letvitelre_gyakorolt_hat%C3%A1sa.pdf)
- Urbinné B. Sz. (2016): In: Értékteremtő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében. Debreceni Egyetemi Kiadó. 111-122.o.
- Urbinné B. Sz., Seregi E. (2017): 160 intézmény testnevelő munkaközösségének véleménye a mindennapos testnevelés bevezetéséről, jelenlegi helyzetéről (Szabolcs –Szatmár- Bereg megye, Borsod-Abaúj-Zemplén megye és HajdúBihar megye) In: Rétsági Erzsébet (szerk.): Sport és Egészségtudományi füzetek. Pécs I/1. 30-43.o
[file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/SETF_0101%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/SETF_0101%20(1).pdf)
- Urbinné B. Sz. (2018): A mindennapi testnevelés implementációjának megítélése az Észak-Alföldi régióban. Egyetemi doktori (PhD) értekezés, Debreceni Egyetem, 2018.
[file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/UrbinneBorbelySzilvia_disszertacio%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/UrbinneBorbelySzilvia_disszertacio%20(1).pdf)
- Vári B. - Marton A. - Balogh L. (2012): A mindennapos testnevelés hatásának követéses vizsgálata 1-4. osztályos tanulók körében. Magyar Sporttudományi Szemle (14.): 54, 59–60.

Vári B. (2015): Mindennapos testnevelésben résztvevő és nem résztvevő általános iskolások koordinációs képességeinek összehasonlító vizsgálata In: Torgyik Judit (szerk.) Százarcú pedagógia. International Research Institute, 501-508.

<https://www.irisro.org/pedagogia2015januar/86VariBeata.pdf>

MELLÉKLETEK

1. számú melléklet: Mesterséges intelligenciát nem használtam c. nyilatkozat

NYILATKOZAT

Kijelentem, hogy mesterséges intelligencia alkalmazást/programot (pl. képalkotó, szövegalkotó) nem használtam a dolgozat készítése során.

Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy a dolgozatot nem magam készítettem, illetve mesterséges intelligencia alkalmazás/program segítségét vettem igénybe vagy a dolgozattal kapcsolatban szerzői jogi jogsértés ténye merül fel, a Szekció megtagadja a dolgozat befogadását.

Dátum: Nyíregyháza, 2025. 01. 24.

Karakó Dorina Lilla

Aláírás

KARAKÓ DORINA LILLA

Név (olvashatóan)

2. számú melléklet: **Kérdőív**

Módszertani innováció és presztízs a testnevelésben: Egy szakma helyzete a XXI. században

Karakó Dorina Lilla vagyok, a Nyíregyházi Egyetem testnevelés-történelem tanárszakos végzős hallgatója. Szakdolgozatomhoz kapcsolódóan készítettem ezt a kérdőívet, melyben a testnevelők módszertani kultúráját vizsgálom. A kérdőív kitöltése 15 percet vesz igénybe. A válaszadás önkéntes és névtelen. A kérdőíveket kizárólag tudományos célokra fogom felhasználni!

1. **Adja meg a nemét!**

- ☐ Férfi ☐ Nő

2. **Kérem jelölje, hol él?**

- ☐ Falu, község ☐ Város ☐ Vármegyeszékhely

3. **Adja meg az életkorát!**

- ☐ 18-25
☐ 25-36
☐ 36-45
☐ 46-55
☐ 55 felett

4. **Mióta tanít?**

- ☐ iskolai tanítási gyakorlaton vagyok
☐ összefüggő tanítási gyakorlaton vagyok
☐ 1-8 év
☐ 9-15 év
☐ 16-30év
☐ 30 év felett

5. **Milyen iskolafokon tanít?(ha egyetemista, azt jelölje, ahol a gyakorlatát végzi)**

- ☐ Általános iskola
☐ Középiskola
☐ Mindkettő

6. **Milyen gyakorisággal sportolt a testnevelés órán túl? (fiatalkori sportolási szokások)**

- ☐ nem sportoltam
☐ heti 1-2
☐ heti 3 vagy annál többször

7. Ha rendszeresen sportolt, akkor azt milyen szinten? (fiatalkori sportolási szokások)

- ☐ hobby
- ☐ iskolai
- ☐ egyesületi

8. Jelenleg milyen gyakorisággal sportol?

- ☐ nem sportolok
- ☐ heti 1-2 alkalommal
- ☐ heti 3 vagy több alkalommal

9. Ha jelenleg rendszeresen sportol, akkor azt milyen szinten teszi?

- ☐ hobby
- ☐ versenysport (egyesület)

10. A testnevelés órán az alábbi szemléltetési módokat milyen gyakorisággal alkalmazza?

	Soha	Ritkán	Gyakran	Minden órán	Nem tudom
Tanulói bemutatás					
Tanári bemutatás					
Képi bemutatás					
Audiovizuális					

11. A testnevelés órán az alábbi verbális kommunikációs ismeretátadási formákat milyen gyakorisággal alkalmazza?

	Soha	Ritkán	Gyakran	Minden órán	Nem tudom
Utasítás					
Közlés					
Magyarázat					
Előadás					
Kérdésfelvetés					
Analógia					
Tanulói közlés					
Tanulói kérdés					
Tanulói előadás					
Vita					
Pozitív kiemelés					

12. A testnevelés órán az alábbi tanulási módokat milyen gyakorisággal alkalmazza?

	Soha	Ritkán	Gyakran	Minden órán	Nem tudom
Megfigyelés					
Konvergens felfedezés					
Divergens felfedezés					
Tanulók által tervezett					
Önellenőrzés					
Társtanítás					
Globális oktatás					
Parciális oktatás					
Implicit					
Explicit					
Külső fókusz					
Belső fókusz					

13. A testnevelés órán az alábbi gyakorlási módokat milyen gyakorisággal alkalmazza?

	Soha	Ritkán	Gyakran	Minden órán	Nem tudom
Utasításos gimnasztikai gyakorlatvezetés					
Folyamatos gimnasztikai gyakorlatvezetés					
Feldolgozó-					
Alkalmazó-					
Globális-					
Parciális					
Blokkosított					
Szeriális-					
Variábilis-					
Mentális-					
Feladaton belüli variáció					
Feladatok közti variáció					
Különbségek tanulása					
Feladategyszerűsítés					

14. A testnevelés órán az alábbi visszajelzési-, ellenőrzési- és értékelési módokat milyen gyakorisággal alkalmazza?

	Soha	Ritkán	Gyakran	Minden órán	Nem tudom
Pozitív visszajelzés					
Specifikus visszajelzés					
Általános visszajelzés					
Korrektív visszajelzés					
Pedagógus általi-					
Társ által-					
Önellenőrzés, értékelés					

15. Kérem jelölje meg, hogy az alábbi csoportosítások szerinti munkaformákat, milyen rendszerességgel alkalmazza (létszám szerinti csoportosítás).

	Soha	Ritkán	Gyakran	Minden órán	Nem tudom
Együttes					
Csoportos					
Mikrocsoportos					
Páros					
Egyéni					

16. Kérem jelölje meg, hogy az alábbi csoportosítások szerinti munkaformákat, milyen rendszerességgel alkalmazza (Tanulói összetétel alapú csoportosítás).

	Soha	Ritkán	Gyakran	Minden órán	Nem tudom
Heterogén					
Homogén					

17. Kérem jelölje meg, hogy az alábbi csoportosítások szerinti munkaformákat, milyen rendszerességgel alkalmazza (Cél szerinti csoportosítás).

	Soha	Ritkán	Gyakran	Minden órán	Nem tudom
Kompetitív					
Kollaboratív					
Kooperatív					
Egyéni kihívást célzó					

18. Kérem jelölje meg, hogy az alábbi csoportosítások szerinti munkaformákat, milyen rendszerességgel alkalmazza (Differenciáltság mértéke szerinti csoportosítás).

	Soha	Ritkán	Gyakran	Minden órán	Nem tudom
Differenciálatlan					
Differenciált					
Adaptív					

19. Kérem jelölje meg, hogy az alábbi csoportosítások szerinti munkaformákat, milyen rendszerességgel alkalmazza (Tanulás irányítottsága alapú csoportosítás).

	Soha	Ritkán	Gyakran	Minden órán	Nem tudom
Pedagógus által irányított					
Félautonóm					

1. A mindennapos testnevelés

	Teljes mértékben igaz	Inkább igaz	Inkább nem igaz	Egyáltalán nem igaz	Nem tudom
bevezetése szükségszerű volt					
segíti a diákok egészségtudatosságára nevelését					
tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezte					
bevezetésének szakos ellátottsága biztosított					
bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított					
bevezetésével a testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett					
bevezetésével elvárhatóak a jobb sporteredmények					
bevezetésével a testnevelők általános megítélése javult					
bevezetésével a testnevelés tantárgy fontossága felértékelődött az iskolán belül is					
bevezetésével a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége lecsökkent					

2. Kérem, hogy a következő szakok társadalmi megbecsülését jelölje x-el, az alábbi számskálán: 10= leginkább megbecsült, 1 = legkevésbé megbecsült.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Angol										
Biológia										
Matematika										
Rajz										
Történelem										
Földrajz										
Informatika										
Kémia										
Fizika										
Technika										
Ének										
Testnevelés										
Magyar										

3. Kérem, hogy a következő foglalkozások társadalmi megbecsültségét jelölje x-szel az alábbi szám-skálán: 10= a leginkább megbecsült, ...1 = a legkevésbé megbecsült.”!

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
jogász										
egyetemi oktató										
orvos										
informatikus										
közgazdász										
ügyvéd										
mérnök										
újságíró										
gyógyszerész										
középiskolai tanár										
ált. iskolai tanár										
lelkész										
óvodapedagógus										
sportedző										
könyvtáros										
tanító										

4. Kérjük, osztályozza az alábbi felsorolt tényezőket aszerint, hogy munkájában mennyire érzi ezeket problémának! 1-sel jelölje azt a jellemzőt, amelyet egyáltalán nem érez problémának, 5-össel pedig azt, amelyet nagyon nagy problémának érez!

	1	2	3	4	5	nem tudom
Munkaterhelés nagysága						
Munkaterhelés egyenetlen elosztása						
Elégtelen szülői támogatás, hozzáállás						
Szakmai elismerés hiánya						
Túl nagy eltérés az egy osztályban tanulók haladási ütemében						
Megváltozott értékelési rendszer						
Az iskola szociokulturális problémái						
Bevezetett pedagógus - életpálya modell						
Munkaidő terhelés aránytalan eloszlása						
Diákok motiválása						
A pedagógus munkáját segítő alkalmazott hiánya						
Integrált oktatásban részt vevők nagy aránya osztályonként						
Magas osztálylétszám						
Magas elvárások (fenntartó)						
Folyamatos módszertani megújulás szükségessége						
Szakszolgálatokkal való kapcsolat						
Együtműködés az iskolavezetéssel						
Együtműködés a kollégákkal						

5. Mennyire ért egyet a következő állításokkal? Minden sorban jelölje X-szel a választ a megfelelő négyzetben!

Amióta minden nap van testnevelés óra	Teljes mértékben igaz	Inkább igaz	Inkább nem igaz	Egyáltalán nem igaz	Nem tudom
a. ... a tanítványok elkezdtek sportolni a testnevelés órán kívül is					
b. ... a tanítványok még többet sportolnak testnevelés órán kívül					
c. ... a tanítványok jobban szeretik a testnevelés órákat, mint régen					
d. ...jobb lett a kapcsolata a testnevelőnek a diákokkal					
e. ...nagyobbak lettek a testnevelő elvárásai az órán					
f. ... a tanítványok sokat ügyesedtek a több testnevelésórának köszönhetően					
g. ...többször van idő játékra a testnevelés órákon					
h. ... a tanítványok több mozgásformát és sportágat ismerhettek meg					
i. ... a tanítványok aktívabbak a sportversenyre való jelentkezéskor					
j. ... a tanítványoknak nagyobb a motivációja abban, hogy mozogjanak a testnevelés órákon					
k. ... a tanítványok egészségtudatosabbak lettek					
l. ... a tanítványoknak jó hatással volt a tanulmányi eredményére					
m. ... a tanítványok jobban odafigyelnek a táplálkozásra					
n. ... a tanítványok kevesebbet sportolnak a testnevelés órán kívül					
o. ... a tanítványok sokkal fáradtabbak miatta napközben					
p. ... a tanítványoknak többet kell az iskolában lennie miatta					
q. ... a tanítványoknak korábban kell felkelnie					
r. a tanítványok aktívabbak az órákon					
s. ...megnőtt a hiányzások, felmentések száma (testnevelés órán)					
t. ...jobb a hangulata az óráknak					
u. ... javult a közösségi szellem az osztályokban					
v. ... a tanítványoknak más szabadidős tevékenységre kevesebb idő jut					

Köszönöm segítségét!

3. számú melléklet: **Módszertani táblázatok**

Verbális kommunikáció		Szemléltetés		Tanulás		Gyakorlás		Visszajelzés, ellenőrzés, értékelés	
Utasítás	2,32	Tanulói bemutattatás	2,18	Megfigyeléses	2,42	Utasításos gimnasztikai gyakorlatvezetés	2,2	Pozitív visszajelzés	2,64
Közlés	2,7	Tanári bemutattatás	2,44	Konvergens felfedezés	1,77	Folyamatos gimnasztikai gyakorlatvezetés	1,96	Specifikus visszajelzés	2,16
Magyarázat	2,72	Képi bemutattatás	1,0	Divergens felfedezés	1,6	Feldolgozó	1,88	Általános visszajelzés	2,6
Előadás	1,42	Audiovizuális	1,14	Tanulók által tervezett	1,44	Alkalmazó	2,13	Korrektív visszajelzés	2,33
Kérdésfeltevés	2,08			Önellenőrzéses	2,6	Globális	2,7	Pedagógus általi-	2,46
Analógia	1,48			Társtanítás	1,51	Parciális	1,84	Társ általi-	1,62
Tanulói közlés	1,76			Globális oktatás	2,11	Blokkosított	1,79	Önellenőrzés, értékelés	2,1
Tanulói kérdés	1,9			Parciális oktatás	1,8	Szeriális	1,76		
Tanulói kiselőadás	1,22			Implicit	1,36	Variábilis	1,85		
Vita	0,94			Explicit	1,71	Mentális	1,53		
Pozitív kiemelés	2,5			Külső fókuszú	1,72	Feladaton belüli	1,98		
				Belső fókuszú	1,79	Feladatok közti	1,96		
						Különbségek tanulása	1,71		
						Feladategyszerűsítés	1,79		

4. számú melléklet: SPSS táblázatok

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Audiovizuális	E. v. a.	3,849	,056	-1,682	48	,099	-,371	,221	-,815	,073
	E. v. a. not			-1,538	22,078	,138	-,371	,241	-,872	,129
Közlés	E. v. a.	19,036	,000	-1,698	48	,096	-,238	,140	-,520	,044
	E. v. a. not			-1,936	36,564	,061	-,238	,123	-,487	,011
Magyarázat	E. v. a.	21,399	,000	2,119	48	,039	,362	,171	,018	,705
	E. v. a. not			1,610	16,582	,126	,362	,225	-,113	,837
Konvergens felfedezés	E. v. a.	3,506	,068	-1,903	46	,063	-,424	,223	-,873	,025
	E. v. a. not			-2,049	28,771	,050	-,424	,207	-,848	-,001
Divergens felfedezés	E. v. a.	,179	,674	-1,990	45	,053	-,474	,238	-,954	,006
	E. v. a. not			-1,868	21,536	,075	-,474	,254	1,001	,053
Önellenőrzés	E. v. a.	,013	,909	-2,828	48	,007	-,581	,205	-,994	-,168
	E. v. a. not			-3,222	36,508	,003	-,581	,180	-,947	-,215
Társtanítás	E. v. a.	1,059	,309	-2,155	47	,036	-,486	,225	-,939	-,032
	E. v. a. not			-2,248	26,338	,033	-,486	,216	-,929	-,042
Külső fókusz	E. v. a.	4,996	,030	-2,007	45	,051	-,496	,247	-,993	,002
	E. v. a. not			-2,263	32,852	,030	-,496	,219	-,941	-,050
Belső fókusz	E. v. a.	,583	,449	-2,305	45	,026	-,506	,220	-,949	-,064
	E. v. a. not			-2,356	25,820	,026	-,506	,215	-,948	-,065
Feldolgozó	E. v. a.	1,431	,238	-3,996	47	,000	-,753	,188	1,132	-,374
	E. v. a. not			-4,390	33,853	,000	-,753	,171	1,102	-,404
Alkalmazó	E. v. a.	2,450	,124	-2,498	46	,016	-,429	,172	-,774	-,083
	E. v. a. not			-2,573	25,925	,016	-,429	,167	-,771	-,086
Feladatok közti variáció	E. v. a.	,004	,947	-1,898	47	,064	-,357	,188	-,736	,021
	E. v. a. not			-1,929	24,862	,065	-,357	,185	-,738	,024
Önellenőrzés, értékelés	E. v. a.	,834	,366	-1,867	48	,068	-,429	,230	-,890	,033
	E. v. a. not			-1,877	26,902	,071	-,429	,228	-,897	,040
Csoportos	E. v. a.	5,479	,023	-1,901	48	,063	-,238	,125	-,490	,014
	E. v. a. not			-1,768	22,787	,091	-,238	,135	-,517	,041
Félautonóm	E. v. a.	6,572	,014	-1,931	48	,059	-,343	,178	-,700	,014
	E. v. a. not			-2,012	29,223	,054	-,343	,170	-,691	,006

Group Statistics

nem		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Tanulói bemutatattatás	férfi	35	2,11	,583	,098
	nő	15	2,33	,488	,126
Tanári bemutatás	férfi	35	2,40	,604	,102
	nő	15	2,53	,516	,133
Képi bemutatás	férfi	35	1,06	,639	,108
	nő	15	,87	,516	,133
Audiovizuális	férfi	35	1,03	,664	,112
	nő	15	1,40	,828	,214
Utasítás	férfi	35	2,20	,833	,141
	nő	15	2,60	,632	,163
Közlés	férfi	35	2,63	,490	,083
	nő	15	2,87	,352	,091
Magyarázat	férfi	35	2,83	,382	,065
	nő	15	2,47	,834	,215
Előadás	férfi	35	1,46	,701	,118
	nő	15	1,33	,816	,211
Kérdésfeltevés	férfi	35	2,09	,742	,126
	nő	15	2,07	,961	,248
Analógia	férfi	35	1,43	,778	,131
	nő	15	1,60	1,242	,321
Tanulói közlés	férfi	35	1,74	,611	,103
	nő	15	1,80	,775	,200
Tanulói kérdés	férfi	35	2,00	,642	,108
	nő	15	1,67	,724	,187
Tanulói előadás	férfi	35	1,26	,701	,118
	nő	15	1,13	,834	,215
Vita	férfi	35	1,00	,767	,130
	nő	15	,80	,862	,223
Pozitív kiemelés	férfi	35	2,57	,558	,094
	nő	15	2,40	,910	,235
Megfigyelés	férfi	35	2,34	,591	,100
	nő	15	2,60	,507	,131
Konvergens felfedezés	férfi	34	1,65	,734	,126
	nő	14	2,07	,616	,165
Divergens felfedezés	férfi	33	1,45	,711	,124
	nő	14	1,93	,829	,221
Tanulók által tervezett	férfi	34	1,38	,817	,140
	nő	14	1,57	,756	,202
Önellenőrzés	férfi	35	1,89	,718	,121
	nő	15	2,47	,516	,133
Társtanítás	férfi	35	1,37	,731	,124

	nő	14	1,86	,663	,177
Globális oktatás	férfi	32	2,03	,647	,114
	nő	14	2,29	,469	,125
Parciális oktatás	férfi	32	1,75	,718	,127
	nő	14	1,93	,730	,195
Implicit	férfi	31	1,32	,791	,142
	nő	14	1,43	,852	,228
Explicit	férfi	31	1,61	,844	,152
	nő	14	1,93	,730	,195
Külső fókusz	férfi	33	1,58	,830	,145
	nő	14	2,07	,616	,165
Belső fókusz	férfi	33	1,64	,699	,122
	nő	14	2,14	,663	,177
Utasításos g. gy.	férfi	35	2,11	,631	,107
	nő	15	2,40	,507	,131
Folyamatos g. gy.	férfi	35	1,86	,692	,117
	nő	15	2,20	,676	,175
Feldolgozó	férfi	34	1,65	,646	,111
	nő	15	2,40	,507	,131
Alkalmazó	férfi	34	2,00	,550	,094
	nő	14	2,43	,514	,137
Globális	férfi	31	2,10	,597	,107
	nő	14	2,00	,555	,148
Parciális	férfi	31	1,77	,669	,120
	nő	14	2,00	,555	,148
Blokksított	férfi	34	1,68	,638	,109
	nő	14	2,07	,616	,165
Szeriális	férfi	32	1,72	,683	,121
	nő	14	1,86	,663	,177
Variábilis	férfi	33	1,76	,751	,131
	nő	15	2,07	,704	,182
Mentális	férfi	33	1,45	,794	,138
	nő	14	1,71	,611	,163
Feladaton belüli variáció	férfi	34	1,88	,686	,118
	nő	14	2,21	,579	,155
Feladatok közti variáció	férfi	35	1,86	,601	,102
	nő	14	2,21	,579	,155
Különbségek tanulsa	férfi	34	1,65	,646	,111
	nő	14	1,86	,663	,177
Feladategyszerűsítés	férfi	34	1,71	,676	,116
	nő	14	2,00	,679	,182
Pozitív visszajelzés	férfi	35	2,57	,502	,085
	nő	15	2,80	,414	,107
Specifikus visszajelzés	férfi	35	2,09	,658	,111
	nő	15	2,33	,617	,159

Általános visszajelzés	férfi	35	2,54	,505	,085
	nő	15	2,73	,458	,118
Korrektív visszajelzés	férfi	34	2,24	,741	,127
	nő	15	2,53	,516	,133
Pedagógus általi	férfi	35	2,37	,770	,130
	nő	15	2,67	,488	,126
Társ általi	férfi	35	1,54	,780	,132
	nő	15	1,80	,775	,200
Önellenőrzés, értékelés	férfi	35	1,97	,747	,126
	nő	15	2,40	,737	,190
Együttes	férfi	35	2,34	,482	,081
	nő	15	2,47	,516	,133
Csoportos	férfi	35	2,03	,382	,065
	nő	15	2,27	,458	,118
Mikrocsoportos	férfi	35	1,40	,497	,084
	nő	15	1,40	,507	,131
Páros	férfi	35	1,89	,471	,080
	nő	15	1,93	,594	,153
Egyéni	férfi	35	1,86	,733	,124
	nő	15	1,87	,743	,192
Heterogén	férfi	35	2,29	,458	,077
	nő	15	2,27	,704	,182
Homogén	férfi	35	1,91	,702	,119
	nő	15	2,07	,594	,153
Kompetitív	férfi	33	1,64	,603	,105
	nő	13	1,85	,899	,249
Kollaboratív	férfi	34	1,79	,729	,125
	nő	14	1,71	,726	,194
Kooperatív	férfi	35	2,00	,594	,100
	nő	15	1,93	,594	,153
Egyéni kihívást célzó	férfi	34	2,00	,696	,119
	nő	14	1,93	,829	,221
Differenciálatlan	férfi	35	1,74	,657	,111
	nő	15	1,53	,915	,236
Differenciált	férfi	35	2,03	,514	,087
	nő	15	2,20	,676	,175
Adaptív	férfi	34	1,71	,719	,123
	nő	14	2,00	,679	,182
Pedagógus által irányított	férfi	35	2,54	,505	,085
	nő	15	2,60	,632	,163
Félautonóm	férfi	35	1,66	,591	,100
	nő	15	2,00	,535	,138
Autonóm	férfi	35	1,66	,591	,100
	nő	15	2,00	,535	,138

		Magyarázat -	Önellenőrzés -	Társtanítás	Belső fókusz	Feldolgozó	Alkalmazó
nem	Pearson Correlation	-,292*	,378**	,300*	,325*	,504**	,346*
	Sig. (2- tailed)	,039	,007	,036	,026	,000	,016

		Specifikus visszajelzés	Egyéni	Heterogén	Homogén	Pedagógus által irányított
lakh	Pearson Correlation	-,282*	-,298*	-,280*	-,333*	-,330*
	Sig. (2- tailed)	,047	,035	,049	,018	,019

		Tanulói bemutattatás -	Pozitív kiemelés -	Pedagógus által irányított
kor	Pearson Correlation	,360*	-,310*	-,292*
	Sig. (2- tailed)	,010	,028	,040
	N	50	50	50

		Tanulói kérdés -	Társtanítás	Parciális oktatás	Specifikus visszajelzés	Heterogén	Kompetitív
Milyen gyakorisággal sportolt a testnevelés órán túl? (fiatalkori sportolási szokások)	Pearson Correlation	-,298*	-,339*	-,293*	-,342*	-,302*	,297*
	Sig. (2- tailed)	,035	,017	,048	,015	,033	,045

		kor	Jelenleg milyen gyakorisággal sportol?
Mióta tanít?	Pearson Correlation	,844**	-,300*
	Sig. (2- tailed)	,000	,035
	N	50	50

		Tanulói bemutattatás -	Pozitív kiemelés -
Jelenleg milyen gyakorisággal sportol?	Pearson Correlation	-,607**	,308*
	Sig. (2- tailed)	,000	,029

		Utasítás -	Tanulói kérdés -	Vita -	Heterogén
Ha rendszeresen sportolt, akkor azt milyen szinten? (fiatalkori sportolási szokások)	Pearson Correlation	,337*	-,377**	-,322*	-,408**
	Sig. (2- tailed)	,017	,007	,023	,003

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Tanulói bemutattatás - A	Between Groups	3,525	4	,881	3,345	,018
testnevelés órán az	Within Groups	11,855	45	,263		
alábbi szemléltetési módokat milyen gyakorisággal alkalmazza?	Total	15,380	49			
Feladaton belüli variáció - A	Between Groups	3,603	4	,901	2,229	,082
testnevelés órán az	Within Groups	17,376	43	,404		
alábbi gyakorlási módokat milyen gyakorisággal alkalmazza?	Total	20,979	47			
Feladatok közti variáció - A	Between Groups	3,129	4	,782	2,327	,071
testnevelés órán az	Within Groups	14,790	44	,336		
alábbi gyakorlási módokat milyen gyakorisággal alkalmazza?	Total	17,918	48			

Rotated Component Matrix^a

	Component				
	1	2	negatív	4	5
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványok elkezdtek sportolni a testnevelés órán kívül is.		,708			
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványok még többet sportolnak testnevelés órán kívül.				,535	
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványok jobban szeretik a testnevelés órákat, mint régen.		,857			
Amióta minden nap van testnevelés óra jobb lett a kapcsolata a testnevelőnek a diákokkal.	,735				
Amióta minden nap van testnevelés óra nagyobbak lettek a testnevelő elvárásai az órán.				,876	
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványok sokat ügyesedtek a több testnevelésórának köszönhetően.	,754				
Amióta minden nap van testnevelés óra többször van idő játékra a testnevelés órákon.					,793
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványok több mozgásformát és sportágat ismerhettek meg.					,647
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványok aktívabbak a sportversenyre való jelentkezéskor.		,630			
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványok nagyobb a motivációja abban, hogy mozogjanak a testnevelés órákon.	,561				
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványok egészségtudatosabbak lettek.		,578			
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványoknak jó hatással volt a tanulmányi eredménye.	,814				
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványok jobban odafigyelnek a táplálkozásra.				,835	
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványok kevesebbet sportolnak a testnevelés órán kívül.					
Amióta minden nap van testnevelés óra sokkal fáradtabbak miatta napközben			,874		
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványok nak többet kell az iskolában lennie miatta.			,729		
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványok korábban kell felkelnie.			,825		
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványok aktívabbak az órákon.					,576
Amióta minden nap van testnevelés óra megnőtt a hiányzások, felmentések száma (testnevelés órán).			,437		

Amióta minden nap van testnevelés óra jobb a hangulata az órákon.	,762				
Amióta minden nap van testnevelés óra javul a közösségi szellem az osztályokban.	,864				
Amióta minden nap van testnevelés óra a tanítványoknak más szabadidős tevékenységre kevesebb idő jut.			,360		

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 9 iterations.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	előnyök	problémák
bevezetése szükségszerű volt.	,778	
segíti a diákok egészségtudatosságra nevelését.	,860	
tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezze.	,501	
bevezetésének szakos ellátottsága biztosított.		,791
bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított.		,822
bevezetésével a testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett.	,812	
bevezetésével elvárhatóak a jobb sporteredmények.	,782	
bevezetésével a testnevelők általános megítélése javult.	,612	,534
bevezetésével a testnevelés tantárgy fontossága felértékelődött az iskolán belül is.	,664	
bevezetésével a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége lecsökkent.		,624

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 3 iterations.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,744
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	194,879
	df	45
	Sig.	,000

Rotated Component Matrix^a

	Component				
	Belső szereplők		fejlesztési irányok		Belső szereplők
	partnerek	külső elvárások	munkaterhelés	belső elvárások	diákok
	iskolavezetés - partnerek	szülők - értékelés	pedagógusok	makrokörnyezet	diákok
Munkaterhelés nagysága -			,646		
Munkaterhelés egyenetlen elosztása -			,815		
Elégtelen szülői támogatás, hozzáállás -		,730			
Szakmai elismerés hiánya -		,778			
Túl nagy eltérés az egy osztályban tanulók haladási ütemében -					,730
Megváltozott értékelési rendszer -		,721			
Az iskola szociokulturális problémái -		,585			
Bevezetett pedagógus - életpálya modell -		,553			
Munkaidő terhelés aránytalan elosztása -			,555		
Diákok motiválása -					,734
A pedagógus munkáját segítő alkalmazott hiánya -			,492		
Integrált oktatásban részt vevők nagy aránya osztályonként -				,372	
Magyas osztálylétszám -				,902	
Magas elvárások (fenntartó) -				,778	
Folyamatos módszertani megújulás szükségessége -	,630				
Szakszolgálatokkal való kapcsolat -	,684				
Együttműködés az iskolavezetéssel -	,866				
Együttműködés a kollégákkal -	,829				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,718
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square df	353,391
		153
	Sig.	,000

nem

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid férfi	35	70,0	70,0	70,0
nő	15	30,0	30,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

lakh

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	3	6,0	6,0	6,0
falv	2	4,0	4,0	10,0
város	15	30,0	30,0	40,0
Vármegyeszékhely	30	60,0	60,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

kor

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 18-25 év	2	4,0	4,0	4,0
26-36 év	9	18,0	18,0	22,0
37-45 év	13	26,0	26,0	48,0
46-55 év	14	28,0	28,0	76,0
55 felett	12	24,0	24,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Mióta tanít?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-8 év	12	24,0	24,0	24,0
9-15 év	11	22,0	22,0	46,0
16-30 év	15	30,0	30,0	76,0
30 év felett	12	24,0	24,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Milyen iskolafokon tanít?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Középiskola	38	76,0	76,0	76,0
	Mindkettő	12	24,0	24,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Milyen gyakorisággal sportolt a testnevelés órán túl? (fiatalkori sportolási szokások)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	heti 1-2	10	20,0	20,0	20,0
	heti 3-szor több	40	80,0	80,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Ha rendszeresen sportolt, akkor azt milyen szinten? (fiatalkori sportolási szokások)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hobbi	11	22,0	22,0	22,0
	iskolai	3	6,0	6,0	28,0
	egyesületi	36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Jelenleg milyen gyakorisággal sportol?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nem sportoltam	5	10,0	10,0	10,0
	heti 1-2	24	48,0	48,0	58,0
	heti 3-szor több	21	42,0	42,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Ha jelenleg rendszeresen sportol, akkor azt milyen szinten teszi?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hobbi	38	76,0	84,4	84,4
	versenysport	7	14,0	15,6	100,0
	Total	45	90,0	100,0	
Missing	99	5	10,0		
Total		50	100,0		

Statistics

10.jan	Jogász	Egy-temi oktató	Orvos	Informatikus	Közgazdász	Ügyvéd	Mérnök -	Újságíró	Gyógy-szerész	Középi iskolai tanár -	Ált. iskolai tanár -	Lelkész -	Óvoda pedagógus -	Sportedző -	Könyvtáros -	Tanító -
N Valid	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	8,66	6,54	9,22	8,24	8,02	8,92	8,50	5,86	7,88	5,42	4,96	5,82	5,10	5,42	4,16	5,14
Std. Deviation	1,239	2,111	,954	1,465	1,505	1,209	1,374	2,138	1,507	2,091	2,089	2,430	2,261	2,061	2,179	2,286

Statistics

létszám	Angol -a	Biológia -a	Matematika -a	Rajz -a	Történelem -a	Földrajz -a	Informatika -a	Kémia -a	Fizika -a	Technika -a	Ének -a	Testnevelés -a	Magyar -
N Valid	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	8,84	6,40	7,94	3,54	7,26	5,62	7,28	5,28	5,40	3,40	3,24	4,84	7,66
Std. Deviation	1,633	2,259	2,385	1,821	1,967	1,861	2,204	2,277	2,204	1,726	1,779	2,452	2,096

Statistics

létszám	bevezetése szűkszerű volt.	segíti a diákok egészség-tudatos-ságra nevelését.	tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezze.	bevezetésének szakos ellátottsága biztosított.	bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított.	bevezetésével a testnevelők egészség-tudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett.	elvárhatóak a jobb sporteredmények.	a testnevelők általános megítélése javult.	bevezetésével a testnevelés tantárgy fontossága felértékelődött az iskolán belül is.	bevezetésével a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége lecsökkent.
N Valid	50	50	49	48	49	50	49	48	49	49
Missing	0	0	1	2	1	0	1	2	1	1
Mean	2,16	1,96	2,55	1,40	,82	1,90	1,53	1,15	1,29	,90
Std. Deviation	,934	,880	,647	1,067	,993	,863	,767	,772	1,000	,770

