

XXXVI. OTDK Testnevelés - és Sporttudományi Szekció

**Kooperációs mozgásos játékok hatása az
osztályközösségre**

1. Bevezetés

Kutatásom alapja a XXXV. OTDK eseményen bemutatott pályamunkám, melyben a kooperációs készség fejlődését vizsgáltam a testnevelés óra keretein belül. Az akkor még 5. osztályos tanulók körében a testnevelés órán kooperációs megoldásokat igénylő játékos feladatokat alkalmaztam. Ezen kutatásom eredményei nem mutattak szignifikáns eredményt a minta és a kontrollcsoport között a motoros tesztfeladatokban, de a mintacsoport osztályközössége formálódhatott az intervenció szakasz alatt. Ehhez kapcsolódóan három témakörben gyűjtöttem szakirodalmakat, amelyek magukba foglalják a kooperatív együttműködés készségét, az alfa generáció érdeklődését felkeltő, hatékony testnevelést és a motivációs tényezőket.

1.1. Kooperatív tanulás

A közösséghez tartozás szükségessége képes fejleszteni magát a közösséget is.

Az oktatási stratégiák tekintetében egyre inkább előtérbe kerülnek az indirekt, tanulóközpontú megközelítések. A kooperatív tanulás alapja a csoportmunka, és az azon belüli egyéni felelősség. Ezt az oktatási stratégiát egyaránt lehet alkalmazni páros és csoportos feladatoknál. Pedagógusként a gyerekek szociális, interperszonális készségeit is fejleszteni kell, amelyet más oktatási módszerekkel nehezen érünk el. A kooperatív tanulás által kialakított készsége a későbbi mindennapi életben is hasznukra válhat (Baráthné Hajdu, 2015).

A kooperációt szociológiai szempontból vizsgálva a cél elérésének az a módja, amely egy kölcsönös egymásrautaltságból alakul ki, mert a cél külön egyik résztvevő se tudná elérni (Csepeli et al., 2020).

„A kooperációra építő módszerek alkalmazásával a gyerekek kompetenciáinak szélesebb köre fejleszthető” (Rétság, 2015. 66. o.). A szakemberek szerint a testnevelés órai kooperatív munkaszervezés a legalkalmasabb módszer a különböző háttérű és képességű gyermekek integrált tanításra is (Tóvári & Prisztóka, 2014).

A kooperatív tanulás szükségessége

A gyermekek másodlagos szocializációs színtere az iskola. 20 éves korukig általában több időt töltenek az iskolapadban, mint otthon. A tanár nevelő feladataihoz hozzátartozik különböző készség- és képességek kialakítása, valamint fejlesztése. A világunk folyamatosan változik, ezáltal a munkahelyeknek szükséges. A munkahelyek többsége már megköveteli a kooperatív együttműködést, ezért is fontos, hogy már iskolás korban találkozzanak ezzel az interakcióval a diákok (Kagan, 2001).

A kooperatív tanulásnak Kagan Spencer (1999) négy fő alapelvet határozott meg, ezek a párhuzamos interakciók, az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség és a résztvevők közötti egyenlő munkamegosztás. Kooperációról csak akkor beszélhetünk, ha ez a négy alapelv egyszerre érvényesül a feladatmegoldásokban (Arató, 2006).

1. Párhuzamos interakciók

Ez az alapelv egyidőben történő kommunikáció jelentőségét foglalja magába. A kooperatív feladatmegoldásoknál a kommunikáció több szálon halad. A tanulók folyamatosan megvitathatják gondolataikat, ötleteiket, hogy megtalálhassák a sikerhez vezető legrövidebb utat (Baráthné, 2015).

2. Építő egymásrautaltság

A siker elérése minden tanulónak közös feladata. A kooperatív tanulás ezen alapelve tükrözi, hogy egymás nélkül nehezen tudnának előre haladni. A végeredmény csak együttes erővel érhető el, azáltal a diákok is megtapasztalják, hogy számíthatnak egymás (Baráthné, 2015).

3. Egyéni felelősség

Az oktatási stratégia középpontjában a tanuló fejlődése áll. A részfeladatok kiosztása során a tanuló saját maga választja ki, hogy melyik felel meg a képességeinek, melyik feladatban tudja leginkább megmutatni magát, amellyel a többiek segítségére lehet. Fontos, hogy a tanulóknak legyen motivációjuk, ne érezzék kényszernek a felelősségvállalást. Éppen ezért az elvégzett munka számonkérhető a társak által. Az érintett tanulóknak szembesülniük kell azzal, hogy nem mindig támaszkodhatnak harsányabb és talpraesettebb társaikra. Ez az alapelv elősegíti a tanulók közötti kapcsolatteremtést is (Baráthné, 2015).

4. Egyenlő részvétel a feladatmegoldásokban

Fontos, hogy a kooperatív együttműködést igénylő feladatokat úgy alakítsuk ki, hogy nagyjából mindenki egyenlő részben férjen hozzá a közös ötletekhez és tudáshoz, így kizárható, hogy egy tanuló végezze az összes feladatot (Baráthné, 2015).

A négy alapelv megismerése után kijelenthetjük, hogy a kooperativitás készsége nélkülözhetetlen a mindennapi életünk során!

1.2. Kooperáció a testnevelésben

Az iskola a tanulók oktatási és nevelési intézménye. Ebben az életszakaszban, de főként a prepubertás korban az elért sportteljesítmények, illetve eredmények hozzájárulnak az önértékelés és az öntudat fejlődéséhez (Kovács, K. 2004).

A jelenleg érvényben lévő, 2020-ban kiadott Nemzeti Alaptantervben meghatározott alapelvek és célok már megkövetelik a pedagógustól, hogy fejlessze többek között a tanulók társas – érzelmi kompetenciáját is, amelybe beletartozik a közösségi kapcsolatok kialakítása és építése is (NAT, 2020).

Manapság a gyerekek az internet világában élnek, és ebből kifolyólag nagyon lecsökkent a mozgásra való igényük. A testnevelő tanár egyik fő feladata, hogy tanulóiban kialakítsa az igényt a sportolásra, a szabadidő mozgással való eltöltésére. Ha a testnevelés óra keretein belül inkább a tanulóközpontú oktatási módszereket alkalmazzuk, azt a gyermekek felszabadultabb légkörnek fogják érezni. Motiváltabbá válnak és növekszik a tanulással kapcsolatos egyéni felelősségérzet, és a személyközi kapcsolatok is fejlődhetnek. Valószínűsíthető, hogy a testnevelési játékok alkalmával is szívesen segítenek egymásnak a játékstratégiák megtanulásában is (Hamar et al., 2020).

1.3. Mitől lesz igazán hatékony egy testnevelés óra?

A testnevelés óra egyik lényeges eleme, hogy a tanulók „jól érezzék magukat ” (Csányi, 2011). A jókedv és a testnevelés óra felszabadultabb légköre motiváló hatást érhet el a tanulókra nézve.

Pedagógusként törekedni kell a jövőorientált testnevelés alapelveinek elsajátításához. A jövőorientált testnevelés részben szakít a hagyományos megszokott koncepcióval. Elfogadja a már jól bevált szokásokat, de elveti a feladatközlés módját, és a közösségi érték kerül a középpontjába. Ez a szemléletmód nem gátolja, hanem inkább elősegíti az egyéni érdekek kialakulását, de ezek csak csoportmunka részeként tudnak igazán kibontakozni (Vass & Kun, 2010; Csányi, 2010). A testnevelés óra megszervezésekor figyelembe kell venni a motivációs szerepű tényezőket is, mint például a tanulói ötletek meghallgatását és biztosítani kell a választási lehetőségeket, illetve az önkéntességet. A sportágak diverzitása szintén motivációs jelleggel hat a mozgástanulás folyamatára (Császárné, 2016).

2. Célkitűzés

A kooperációra építő játékos feladatokban és mozgásos játékokban a tanulók megtapasztalhatják, gyakorolhatják a türelmet, a toleráns viselkedést, a megbeszélést, a vitát, a megegyezést és az egymást támogató magatartást is. A kooperatív játékok segítségével a kutatásban célunk volt a tanuló közösség építése. Az együttműködő tagok, csoportok folyamatos változtatásával el kívántuk érni, hogy az osztályközösség tagjai olyan osztálytársaikkal is gyakorolják a közös, egy célért folyó tevékenységeket, akikkel korábban nem működtek együtt. Kiemelt célja volt a kutatásnak, hogy megtudjuk, a kooperatív játékok gyakorlása javítja-e az osztályközösség kohézióját.

További cél volt a már korábban összeállított játékgyűjtemény bővítése, mely játékokat későbbi tanári munkám során is használni fogok.

2.1 Hipotézisek

H1: Feltételezzük, hogy a kooperációs játékfeladatok gyakorlása által nem csak a tanulók együttműködési készsége javul, hanem az pozitív változást eredményez az osztály közösségében is.

H2: Feltételezzük, hogy a kooperációs játékfeladatok gyakorlása által minden tanuló szervesebb részévé válik az osztályközösségnek (csökken a periférián lévő tanulók száma).

3. Módszerek

3.1 A vizsgálat helye és ideje:

A kutatás helyszíne a zalaegerszegi Liszt Ferenc Általános Iskola volt. A vizsgálatot két szakaszra különítettük el, a 2022-es év két iskolai szakaszához igazodva. Az első bemeneti mérésre 2022 áprilisában került sor. Ennek a szakasznak a kimeneti mérése 2022 június elején valósult meg. 2022 szeptember elején megismételtem a bemeneti mérést, melyet novemberben a kimeneti méréssel zártam le. Mind a két szakasz bementi és kimeneti mérése között intervenciós szakasz volt.

3.2 A minta

A vizsgálatot a 8.b osztály tanulóinak részvételével végeztem. Ők az előző kutatásom mintaosztálya. Az osztály ($n = 24$) angol idegennyelv – informatika irányultságú, vegyes összetételű osztály, 12 fiú és 12 lány tanulóval.

3.3 Az adatgyűjtés eszközei

Az adatgyűjtéshez Tóth László (2004) pszichológiai könyvéből két kérdőívet: „A saját közösség iránti attitűd”, valamint a „Szociometriai felmérés” használtam fel. A kérdőíveket a mindkét szakasz bemeneti és kimeneti mérésének alkalmával (4 alkalom) kitöltötték a tanulók.

1. kérdőív: „A saját közösség iránti attitűd” (Tóth, L. 2004)

A kérdőív 10 kérdést foglal magába, melyek az osztályközösség megítélésére kérdeznek rá, az egyén szempontjából és globális szempontból is. Magába foglalja még az osztályok közötti rangsort, az osztályközösség tevékenységét, valamint az osztályban kialakult normákat is.

2. kérdőív: „Szociometriai felmérés” (Tóth, L. 2004)

A kérdőív az iskolában előforduló élethelyzetekre is kitér, ilyen például egy felügyelet, vagy egy sürgős tanári megbeszélés általi késése a pedagógusnak. Ezek a szituációk minden iskolás gyermek életében előfordulnak, és érzelmi hatást is kiváltanak belőlük. A kérdőív kérdéseit négy kategóriába lehet sorolni. Vannak rokonszenvi kérdések, népszerűsége irányuló kérdések, közösségi szerepek betöltésére irányuló kérdések, és egyéni tulajdonságokra épült kérdések is. A csoportkohézió és a csoportszerkezet indikátorai is megtalálhatók.

3.4 A kutatás menete

A kutatást a 2019/356 számú kutatásetikai engedély alapján végeztem. Előző kutatásom folytatásának szándékával kapcsolatban felvettem a kapcsolatot az iskola vezetésével, valamint a helyi tankerülettel is.

Mérések 1 – 2.

Az első szakasz bemeneti mérésére 2022 áprilisban került sor. Ekkor az osztály tanulói online formátumban kitöltötték mind a kettő kérdőívet.

A kérdőívek kitöltése után az első szakasz intervenciós szakasza következett. Ezen időszakban az osztály tanulói heti 3 alkalommal kooperatív feladatmegoldásokkal foglalkoztak a testnevelés óra különböző részeiben.

Az első szakasz kimeneti méréssel, a két kérdőív újbóli kitöltésével, 2022 júniusban zárult.

Mérések 3 – 4.

A második szakasz 2022. szeptember és november között zajlott. Ezen szakasz bementi mérése az iskola kezdetével, szeptemberben történt. A két kérdőív kitöltésével a tanulók képet

adtak a nyár okozta osztályon belüli kapcsolatváltozásokról. Választásunk emiatt esett a kutatás két szakaszra történő osztására, mert ezek a tanulók már abba a korosztályba tartoznak, akik már nyáron igénylik a találkozásokat, a közös szórakozásokat. Ezáltal az iskolaszünetben kialakulhattak új barátságok, és erősödhettek a már meglévők, vagy adott esetben megszakadtak.

Az intervenciós szakasz, ezen kutatási részben is az első szakasszal megegyező módon zajlott. A tanulók a kooperatív feladatmegoldásokat változatos csoportbeosztással végezték. A kutatás egészét lezáró második szakasz kimeneti mérése novemberben történt.

Intervenciós szakasz 1 – 2.

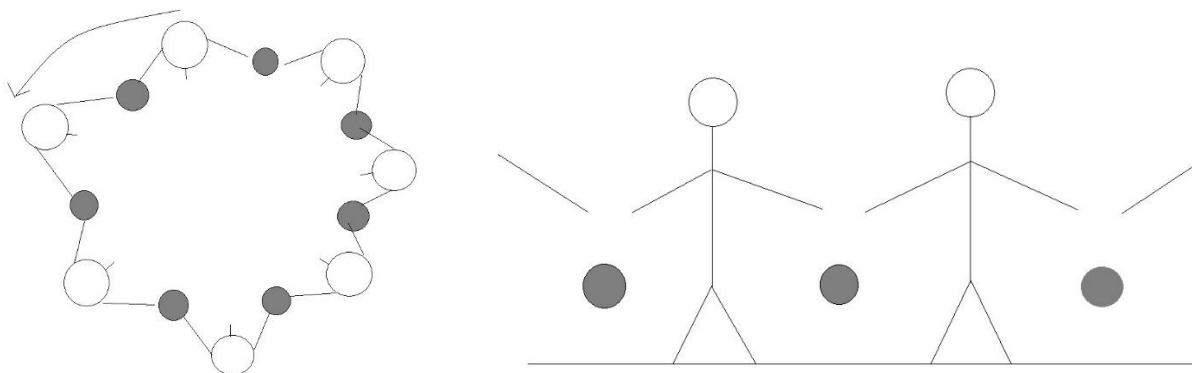
Az intervenciós szakaszokban a tanulók heti 3 alkalommal kooperatív feladatmegoldásokkal foglalkoztak a testnevelés óra különböző részeiben. Ehhez saját összeállítású, kooperatív játékokat tartalmazó játékgyűjteményt bocsájtottam a testnevelő tanár rendelkezésére. A játékokat kisebb (valódi együttműködésre alkalmas) mikrocsoportokban, változatos csoportbeosztással végezték a tanulók. A mikrocsoportok összeállításánál kiemelten ügyeltünk a változatos csoportbeosztásra, valamint arra, hogy minden tanuló minden tanulóval interakcióba kerüljön. A feladatok egy részénél a tanulók választhattak társakat, más esetekben a pedagógus által kijelölt, vagy véletlenszerűen összesorsolt tanulók dolgoztak együtt.

Kooperatív játék például a kosárshow.

A tanulók arckörben helyezkednek el, minden tanulónál egy kosárlabda. A tanulók maguk mellett egyszerre végzik a labdák leptattintását, mind a két kezükkel. Tapsra a megbeszéltnél menetiránynak megfelelően odébb ugranak, úgy, hogy a labdák leptattintása folyamatos maradjon, de egy labdával odébb folytatja a folyamatot. (1. ábra)

1. ábra

A tanulók egyik kooperatív játéka. (forrás: saját szerkesztés)



3.5 Az adatok feldolgozásának módja

Az adatok feldolgozását részben manuálisan, részben pedig a CogStat 2.1.1. statisztikai programmal végeztük.

A statisztikai adatokat páros t-próbával hasonlítottuk össze. A program által végzett számítások eredményeinek különbségét $p < 0,05$ érték esetén tekintettük szignifikánsnak.

A kérdőíveket a szakirodalomban szereplő kiértékelési útmutató szerint értékeltük.

4. Eredmények

4.1. Az első szakasz eredményei

Kutatásom első szakaszának bemeneti mérésére 2022 áprilisban került sor. Ezután az intervenciós szakasz következett. A kimeneti mérés júniusban volt.

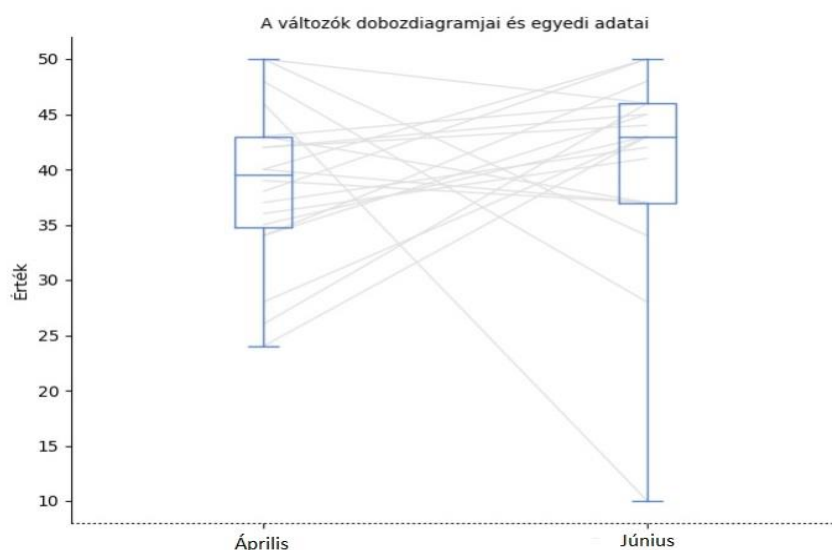
A „A saját közösség iránti attitűd” (Tóth, L. 2004) kérdőív eredményeit 50 pontos skálán értékeltük. Április és június között a tanulók többsége úgy érezte, hogy az osztályközösségben pozitív változás történt, közelebb kerülhettek egymáshoz, szorosabb kötelék alakult ki közöttük. Voltak tanulók, akik kiugró negatív változást érzékeltek. (2. ábra)

Az egymintás t-próba nem mutatott statisztikailag szignifikáns változást ($p = ,525$) a kutatás első szakaszában.

2. ábra

A kutatás első, április – június közötti szakaszának eredményei a közösségi iránti attitűd kérdőív alapján.

(forrás: saját szerkesztés)



4.2. A nyár

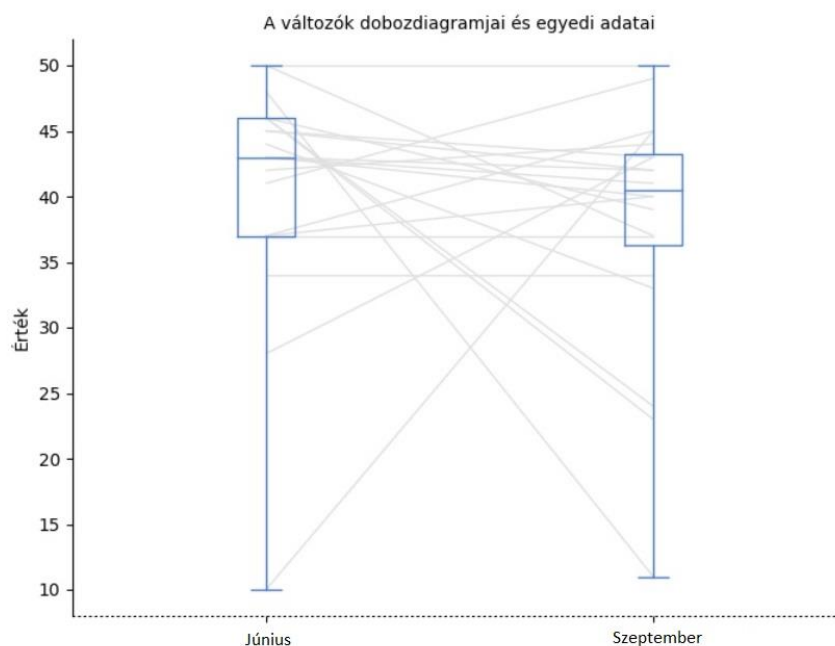
Az első szakasz kimeneti mérésén kapott eredményeket összevettem a második szakasz bemeneti mérésével. Azért voltam kíváncsi erre a szakaszra, hiszen a tanulók már abban az életkorban vannak, akik már az iskola falain kívül, a nyári szünetben is szívesen szórakoznak közös programokon.

A kérdőívre kapott válaszok alapján elmondható, hogy a tanulók többsége nem érzékelt változást a közösségi életben. Néhány tanuló szerint a nyár nem az osztályközösség javulásának kedvezett. Lehetséges, hogy ők a nyáron nem találkoztak, nem vettek részt közös programokon, ezáltal eltávolodhattak egymástól (**3. ábra**). Ez a gondolat egy új kutatási témát, egy új kutatási irányt vet fel.

A nyár után szintén nem találtunk statisztikailag szignifikáns változást ($p = ,435$).

3. ábra

A tanulók kapcsolatainak alakulása a nyári szünet alatt. (forrás: saját szerkesztés)

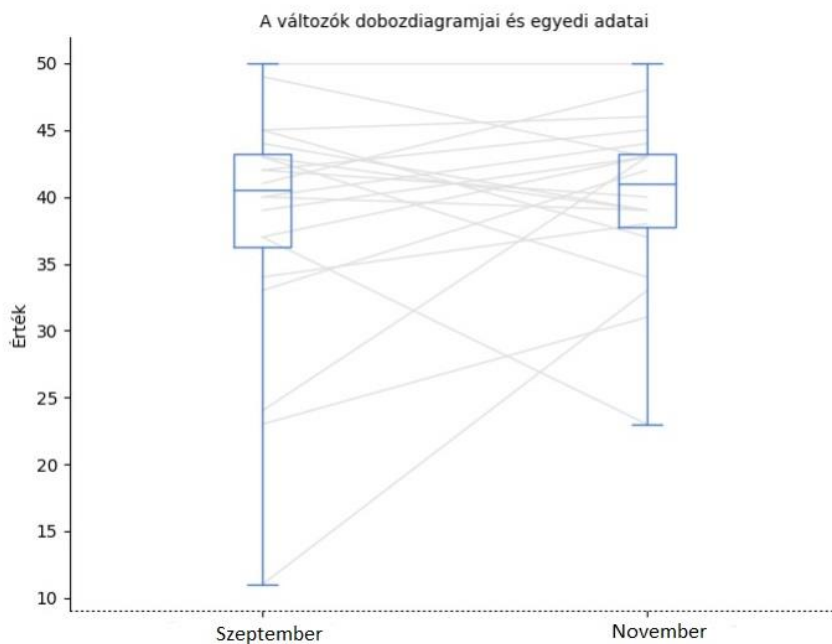


4.3. A második szakasz eredményei a szeptember – november közötti időszakból

Az iskola megkezdődésével újra együtt, egy helyen lettek a tanulók, az intervenciós szakaszban ismét fejlődést mutattak az eredmények (**4. ábra**).

4. ábra

Az osztályközösség változásai szeptember és november között. (forrás: saját szerkesztés)



A nagyon kiugró tanulók eredményei utalhatnak a személyiségjegyeikre is, valamint az iskola okozta stresszhelyzetre. Előfordulhat, hogy a tanuló az iskolai teljesítmény miatt nem igazán vesz részt közösségi programokon, de a nyár idejében, amikor nem volt teljesítménykényszerben pozitív változásként ítélte meg az osztályközösség helyzetét. Amikor újra iskolába kellett menni, szintén negatív érzéssel adhatott válaszokat a kérdőívre. Ezek az érzések fordítva is lehetségesek, hiszen valaki közösségben érzi jól magát, nyáron viszont lehetett egyedül.

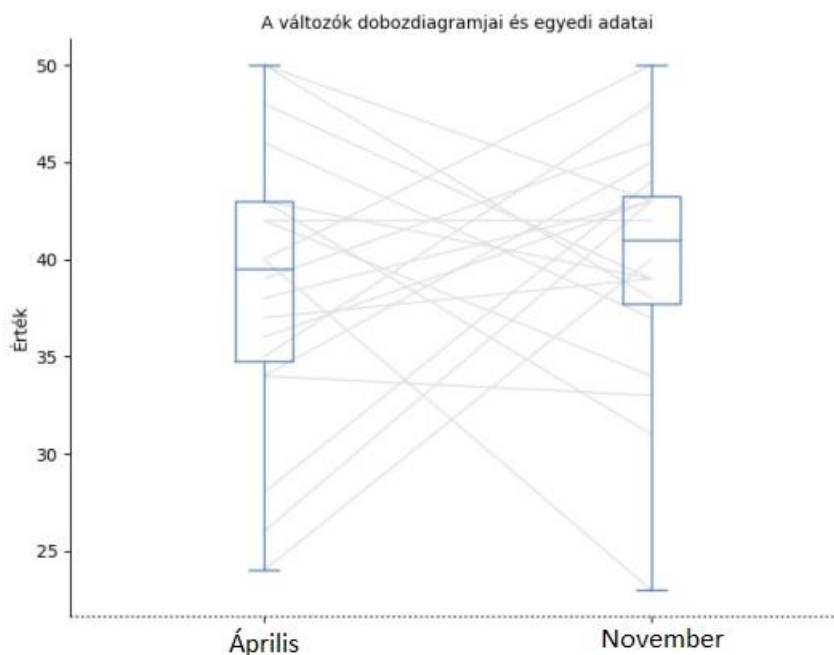
Az iskolakezdéssel kapcsolatosan ismét nem találtunk statisztikailag szignifikáns változást ($p = ,348$).

4.4. A kutatási egészének kezdete és befejezése

A teljes kutatási szakasz eredményei alapján végzett műveletek sem mutattak statisztikailag szignifikáns változást ($p = ,606$) az osztálykohézió tekintetében. A dobozdiagram ábrája alapján érdekesnek tűnhet, hogy a tanulók fele negatív visszajelzést adott az intervenció szakaszokról (5. ábra).

5. ábra

Az osztályközösség változásai április és november között. (forrás: saját szerkesztés)



4.5. A szociometriai kérdőív eredményei

A kérdőív pozitív, illetve negatív töltetű kérdésekből áll. Az eredmények alakulása alapján elmondható, hogy a mérés során nem volt kiugró változás. A negatív kérdésekre válaszként megjelölt tanulók száma a kutatás során csökkenést mutatott (**1. táblázat**).

1. táblázat

A negatív töltetű kérdésekre megjelölt tanulószám. (forrás: saját szerkesztés)

	Kire számíthatnál legkevésbé?	Ki szerinted a legkevésbé tehetséges?	Kinek nem mondanád el a titkot semmiképpen sem?	Kik azok a gyerekek, akiket az osztályban a legkevésbé szeretnek?
Április	11	9	13	6
Június	12	9	14	9
Szeptember	10	8	12	8
November	10	8	14	7

Kutatásom elején úgy gondoltam, hogy a perifériára kerülő tanulók száma nem lehet több, mint az osztály létszámának 25%-a. Ez osztálylétszámra levetítve hat tanulót jelentett volna. A kérdőív kiértékelése után ezt három főre módosítottam, mivel három tanuló kiugróan magas jelölést kapott a negatív kérdéseknél. Volt időszak, amikor három tanuló között oszlottak el a jelölések, és volt olyan is, amikor nyolc tanuló is megjelent válaszként. (2. és 3. táblázat)

2. táblázat

A negatív kérdésekre megjelölt tanulók kódszáma. (forrás: saját szerkesztés)

	Kire számíthatnál legkevésbé?	Ki szerinted a legkevésbé tehetséges?	Kinek nem mondanád el a titkot semmiképpen sem?	Kik azok a gyerekek, akiket az osztályban a legkevésbé szeretnek?
Április	13 17 18	13 17 18	6 12 9 17 10 22	13 17 18
Június	13 14 17 19	11 13 17 18	6 13 10 17 12 22	13 17 18
Szeptember	7 14 17 19	13 17 18	6 16 12 17 13 22 15 23	13 17 18
November	6 18 12 19 17	13 17 18	11 12 15 16	13 17 18

3. táblázat

A három kiugróan magas eredményt mutató tanuló. (forrás: saját szerkesztés)

	Kire számíthatnál legkevésbé?	Ki szerinted a legkevésbé tehetséges?	Kinek nem mondanád el a titkot semmiképpen sem?	Kik azok a gyerekek, akiket az osztályban a legkevésbé szeretnek?
Április	13 17 18	13 17 18	6 12 9 17 10 22	13 17 18
Június	13 14 17 19	11 13 17 18	6 13 10 17 12 22	13 17 18
Szeptember	7 14 17 19	13 17 18	6 16 12 17 13 22 15 23	13 17 18
November	6 18 12 19 17	13 17 18	11 12 15 16	13 17 18

A három érintett tanuló eredményeit külön is szeretném bemutatni. A számolás alapját az osztálytársaktól kapott összes jelölés adta. A **4. táblázat** alapján jól látható, hogy a 13-as számú tanuló negatív eredményei folyamatosan növekednek, tehát ő az osztályközösségben elfoglalt helyéhez képest romlást mutat. Míg júniusban 11 pontot kapott, novemberre viszont ez több, mint a duplája, 28 pont lett.

A 17-es tanuló az intervenciós szakaszokban pozitív változást mutat, közelebb kerülhetett az osztályközösséghez, de még mindig periférián helyezkedik el. A tanuló az intervenciós szakaszokban fejlődött, azonban a nyári szünet után visszaesést tapasztaltak társai. A kutatás második szakaszában nagyobb mértékű pozitív változást mutat, mint az első szakaszban.

A 18-as kódszámmal ellátott tanuló folyamatosan pozitív fejlődést mutatott. A társaktól a kutatás elején 14 pontot kapott. A novemberi mérésnél ez az eredmény 10 pont volt. A változás azonban nála nem olyan nagymértékű, mint másik két társánál. (**4. táblázat**)

4. táblázat

A 13-as, a 17-es és a 18-as tanulók negatív említéseinek száma. (forrás: saját szerkesztés)

	Április	Június	Szeptember	November
13. tanuló	11	18	19	28
17. tanuló	17	14	17	8
18. tanuló	14	13	8	10

5. Megbeszélés, összefoglalás

H1: Feltételezzük, hogy a kooperációs játékeladatok gyakorlása által nem csak a tanulók együttműködési készsége javul, hanem az pozitív változást eredményez az osztály közösségében is. – nem igazolódtott be

H2: Feltételezzük, hogy a kooperációs játékeladatok gyakorlása által minden tanuló szerveesebb részévé válik az osztályközösségnek (csökken a periférián lévő tanulók száma). – részben beigazolódtott

Az eredmények alapján az első hipotézisünk, mely szerint a kooperációs játékeladatok gyakorlása segítenek az osztályközösség fejlődésében, nem igazolódott be, hiszen nem találtunk szignifikáns változást. Az eredmények alapján felvetődik az osztályközösség kérdéseinél, hogy pár tanuló által kapott eredmény miért különbözik ennyire a többségtől. Lehetséges, hogy a kutatás során havi bontásokban kellett volna vizsgálni a közösséget, hiszen nem tudhatjuk, az osztályon belüli konfliktusok miként hatottak az eredményre, esetleg befolyásolták-e azt. Felvetődött továbbá a korosztályt leginkább nehezen érintő továbbtanulás témaköre. Mivel 7. osztályosok voltak a kutatás kezdetekor és a teljes lezáró kérdőív 8. osztály novemberében volt, ezért feltételezem a stresszes időszakot a kutatásom alatt. Szintén befolyásolhatták az eredményt a különböző egyéni pszichikai tényezők, amelyeket nem vettem figyelembe a kutatásom során.

A szociometriai mérés kiértékelésénél kiderült, hogy ennek az osztályközösségnek három tanulója a periférián helyezkedik el. A kutatás során két tanuló pozitív fejlődést mutatott, a többiek szerint elkezdtek szervezettebb részévé válni az osztályközösségnek, azonban egy tanuló még jobban eltávolodott a közösségtől, rosszabb eredményt ért el, mint ami a bemeneti mérésnél lévő állapotát jelezte. A második hipotézisünk, mely szerint csökken a periférián lévő tanulók száma részben beigazolódott, hiszen a három, nagyon kiugró eredményeket mutató tanulók közül kettő közeledett a közösséghez a kutatás során.

Jövőbeli tanári pályafutásom során mindenképpen hasznosnak gondolom ezt a kutatási folyamatot, hiszen az osztályfőnöki munka során az említett kérdőívek segítenek a tanulók és maga az osztályközösség megismerésében. Ennek segítségével elkerülhetők lesznek az esetleges kirekesztések. A testnevelés óra szabadabb légköre pedig lehetőséget teremt a kooperációs feladatmegoldásoknak, ezzel segítve a közösség formálását.

Irodalom:

- Arató, F. Varga, A. (2006) *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Pécsi Tudományegyetem
- Baráthné Hajdu, Á. (2015) *Bevezetés a könyvtárhasználati ismeretek oktatásába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Csányi, T. (2010). A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, 3-4:115–128

- Csányi, T. (2011.11.11.). Az iskolák fizikai aktivitást támogató tevékenységrendszere - A HuNPASS intézményértékelési modell bemutatása [előadás]. Tudományos Felolvasó Ülés. ELTE-TÓK,
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxbHRlaHVucGFzc3xneDoyZTc4OWM1ZDMxZjY0NmJm>
- Császárné Joó, Gy. (2016). A motiválás fontossága testnevelésórán. *Módszertani közlemények*, (56) 1. pp. 12-17. (2016)
- Csepeli, Gy. Szathmáry, E. Murányi, I. (2020) *Kooperációs tanulási kísérlet iskolai osztályteremben*. DOI <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.8>
- Hamar, P. Czirják, Gy. Kövesdi, O. (2020) *Útmutató a testnevelés tárgy tanításához*. Eszterházy Károly Egyetem
- Kagan, S. (2001) *Kooperatív tanulás* ÖNKONET Kft.
- Kovács, K. (2004). Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12-13 éves leányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pedagógia* 104. (1). 57 – 76
- Laczkó, T. Rétsági, E. (2015) *A sport társadalmi aspektusai*. Pécsi Tudományegyetem
- NAT (2020). Magyar Közlöny, 2020. évi 17. szám. III. Kormányrendeletek. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
- Tóth, L. (2004) *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó
- Tóvári, F. Prisztóka, Gy. (2014) *Integráció és adaptációs lehetőségek az iskolai testnevelésben*. Pécsi Tudományegyetem
- Vass, Z. és Kun, I. (2010). Jövőorientált testnevelés az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3-4: 140 – 150

Köszönetnyilvánítás

Szeretnék köszönetet mondani a felkészítő tanáromnak, témavezetőmnek, a támogatásért és segítségért.

Köszönöm a Zalaegerszegi Tankerületi Központnak, és egykori általános iskolám vezetőségének és tanárainak, hogy lehetőséget kaptam a kutatásaim elvégzésére.

Köszönettel tartozom az oktatóimnak, hiszen a tőlük kapott tudás segített, hogy eljuthassak a TDK konferenciákra. Köszönöm, hogy az intézményi TDK konferenciákon észrevételeikkel, kritikáikkal és tanácsaikkal segítették munkámat, hogy még jobb lehessen.