

36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Testnevelés- és Sporttudományi Szekció

A tanári figyelem motivációs szerepe testnevelés órán

Szerző:

ELTE Sporttudományi Intézet – Szombathely

Horváth András Csaba testnevelő – gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanár szakos hallgató

Témavezető: **H. Ekler Judit**

Bevezetés

Kutatásomban a tanári figyelem, figyelem, az egyes tanulókra irányuló arányát vizsgáltam, valamint azt, hogy a diákok mennyire érzik támogatónak a testnevelés órán megteremtett légkört. Kutatásom lényege e két kutatási szál összefuttatása. Szakirodalmi áttekintésem a figyelemre, a tanár által adott visszajelzésekre, hibajavításra összpontosít.

1.1. A figyelem

Bármilyen tantárgy, mozgás, képesség elsajátítása esetén elengedhetetlen a figyelem. A tanulónak kellőképpen koncentrálnia kell az elsajátításra váró feladatra és információra. Egy testnevelés órán a leggyakoribb tanári utasítás az, hogy figyeljetek! A figyelem egyik legismertebb meghatározása W. James-től származik: „...figyelem: az értelem teljesítménye, amely világosan kiemel egyet a szimultán megjelenő objektumokból vagy gondolatsorokból, a tudat fókuszálása és koncentrációja, amelynek eredményeképpen egyes dolgok hatékonyabbá válnak másokkal szemben.” (James, 1890, idézi Makszin, 2014. 167. o.).

A figyelemről, ettől eltérő definíciók is íródtak, amelyeket sokféleképpen használnak az emberek. A figyelem vizsgálatakor rendkívül fontos kérdés a figyelem és tudatosság kapcsolata. Tudatosnak tekintjük: „mindazt, aminek tudatában vagyunk egy adott időpontban.” A tudat, a tudatosság nagyon fontos a motoros viselkedés során, hiszen a definíció szerint „tudatában van” valaminek, azt jelenti, hogy idáig el kell jutni, és az oktatás során közösen azon fáradozik a tanár és tanítvány, hogy a tanuló „tudatába kerüljön valaminek”. A James (1890) általi definícióból, valamint tapasztalataink alapján, egyértelmű, hogy a figyelemnek határai vannak. Ez azt jelenti, hogy véges számú dologra tudunk egyszerre figyelni, és észlelni őket. A figyelem és a tudat korlátozott kapacitású az információ észlelésének, felfogásának mennyiségét tekintve. Tehát a figyelem legfőbb tulajdonsága a korlátozott kapacitás. A figyelem időtartama függ a személyi tényezőktől, szituációtól. Egy testnevelés órán rengeteg személyiséggel találkozunk a diákok által. A sok különböző személyiség, sok különböző szituációval vegyítve, végtelen számú lehetőséget idéz elő a jövő történéseire nézve. Itt gondolhatunk a sérülés és balesetveszély állandó jelenlétére, mint a motoros tanulás sajátosságára, ami nincsen jelen egy tanteremben zajló óra során, kizárólag verbális tanulás esetén. A balesetveszély főként a kisebbeknél számottevő, mert még nem rendelkeznek kellő kineztezéssel, nincsenek tisztában képességeikkel olyan szinten, mint idősebb társaik. A tanulásmélettal foglalkozó szakemberek, meglepő módon, erről a döntő különbségről semmilyen említést nem tesznek (Makszin, 2014).

A pedagógusok, természetesen nem tudnak mindenkire, hasonló minőségben és mennyiségben figyelni. Testnevelés órán ez különösen fontos, hiszen nem mindegy, hogy az ügyes tanulóra vagy a kevésbé ügyes, vagy az átlagos tanulóra figyelünk legjobban. Hasonló módon megkülönböztethetjük akár magatartás alapján is a diákokat. Természetesen ez a nemek szempontjából is elmondható, mind a diákok, mind a pedagógus nemétől függően.

Sadker & Sadker (1994) szerint, a testnevelés második a nemileg elfoglalt tantárgyak sorrendjében, a matematikát követve. Számos kutatásból kiderül, hogy a hölgy pedagógusok több figyelmet fordítanak a férfi nemű diákokra, azonban a férfi testnevelők esetében nincsen szignifikáns különbség a férfi és nő diákokra fordított figyelem arányában. Ezek alapján a pedagógus nemétől függetlenül a férfi nemű diákokra átlagosan, és általában több figyelem jut, és többször kapnak verbális visszajelzést is (Griffin, 1981; Dunbar & O'Sullivan, 1986; MacDonald, 1990; Mitchell et al., 1995; Napper-Owen et al., 1999; Virginie et al., 2007).

1.2. Visszajelzés, hibajavítás

A legjobb eredményt, teljesítményt a hibák kijavításával lehet elérni. Ennél fogva elengedhetetlen a diákok számára a folyamatos visszajelzés. Spender (1982) megállapította, hogy a fiúk nemcsak, hogy több visszajelzést, de pozitívabb visszajelzéseket is kapnak, mint lány társaik. Ezáltal a lányok, a hibajavításokat, visszajelzéseket inkább negatív élményként élik meg. Tudjuk, hogy direkt kapcsolat van a visszajelzés és a motiváció között (Ryan et al., 1985). Ez azt is eredményezheti, hogy a lányok kevésbé élvezik a testnevelés órákat, mint a fiúk.

A hatékony tanári kommunikáció (visszajelzés, értékelés) szempontjából, fontos lehet a fogadó csoport, a diákok véleményének ismerete. Chedzoy & Burden (2009), angol iskolások (n=68) körében végzett vizsgálata szerint a lány tanulók testnevelésbeli sikerét a teljesítmény és a mozgástanulás területén, elsősorban erőfeszítéseik elismerése adja. Erősebb az igényük a mozgástanulásra vonatkozó oktató/magyarázó instrukcióra is. Ez, Gałęcki és munkatársai (2011) szerint, a férfi testnevelő tanároknak lehet probléma, mert ők kevésbé érzik szükségét, és ritkábban is adnak bővebb, a mozgástanulásra vonatkozó magyarázatot. A lányokkal szemben a fiú tanulók a teljesítményt tekintik értékelésre méltónak, visszajelzést is tevékenységeikről, mint teljesítményről várnak (Chedzoy & Burden, 2009). A lány tanulók szignifikánsan több személyes interakció esetén érzékelik a tanulási környezetet motiválónak, mint fiú társaik. Mindkét nembeli tanulók számára kiemelt jelentőségű, hogy a tanári visszajelzés és kommunikáció igazságos, következetes és jóindulatú legyen (Zalech, 2011a). Azonban nemek szerinti különbséget talált Zalech (2011b), a tanári kommunikáció negatív vonásai terén. A lánytanulók a szeszélyes, agresszív, rosszindulatú, míg a fiúk a határozatlan

tanártól határolódnak el. Ezért a testnevelő tanárok értékelő kommunikációjában, a nemek szerinti különbségek figyelembevételét javasolja. A nemi jellemzőket figyelembe vevő, pozitív tanári kommunikáció a tanulói önértékelés, véleményalkotás ösztönzésének segítője is lehet, ezzel támogatva a kreatív órai megnyilvánulásokat, a kezdeményezőkészség növelését, azaz a tanulókörzpontú tanítási/tanulási klíma kialakítását (Chedzoy & Burden, 2009; Zalech, 2011a; Zalech, 2011b).

2. Célkitűzés

A kutatásom során arra kérdésre kerestem a választ, hogy a testnevelő tanár egy – egy tanulóra irányuló figyelme, hogyan befolyásolja a tanulók testnevelés órai motivációját. Céлом volt megtudni, hogy a tanári figyelem (mennyisége, tartalma) milyen összefüggésben van a tanulók autonómiaérzetével; testnevelés jegyével; befolyásolja-e a diákok testnevelésórai aktivitását. Válaszokat kerestem arra is, hogy a tanári figyelem (mennyisége, tartalma) különbözik-e a diákok életkorának függvényében, illetve befolyásolja-e az aktuális tananyag.

2.1. Hipotézisek

H1: A tanár a legügyesebbekre és a legkevésbé ügyes tanulókra figyelt legtovább.

H2: A tananyagtartalmak szerint a tanári figyelem aránya az alábbi sorrendben fokozatosan nő: labdajáték, atlétika, torna.

H3: Az egyes diákok testnevelés jegye és a rá jutó figyelem fordítottan arányos.

H4: Azok a diákok, akik sokat vannak a tanári figyelem fókuszában, ők magasabbra értékelik a számukra érezhető tanári támogatást (PASSES).

3. Anyag és módszer

3.1. A vizsgálat helye, ideje

A kutatást egy veszprémi középiskolában és egy veszprémi általános iskolában, 2022. januárjától – 2022. júniusig bonyolítottam le.

3.2. A minta

Kutatásomban két osztály vett részt, egy általános iskolai, akik a 2021/2022-es tanévben 7. osztályosok voltak, valamint egy középiskolai, akik a 2021/2022-es tanévben 11. osztályosok voltak. A vizsgált osztályok létszáma összesen: $n = 47$. A 7. osztály létszáma $n=25$, 16 lány, 9 fiú elosztásban, férfi testnevelővel. A 11. osztály létszáma $n=22$, 22 lány, hölgy testnevelővel.

3.3. Az adatgyűjtés eszközei

Az adatgyűjtést 3 féle adatgyűjtő eszközzel végeztem:

1. Az egyik mérőeszközöm két darab akciókamera volt, amelyek egyikét a testnevelő viselte (fejen) a vizsgált tanórákon, a másikat, az egész termet befogni tudó, magaslati ponton helyeztem el.

2. Mérésem során minden kutatásban részt vevő tanuló kitöltötte a tanulók által érzékelt tanári autonómia támogatás skála magyar változatát (PASSES=Perceived Autonomy Support Scale in Exercise Setting). A kérdőív kérdéscsoportjai arra vonatkoznak, hogy a tanulók mennyire érzik támogatónak a testnevelés órai légkört, valamint milyen viszonyban vannak testnevelő tanárukkal. A kérdőív 15 kérdésből áll, a válaszokat 7 fokozatú Likert-skálán jelölhetik a tanulók.

3. Adatok a tanulók testnevelési teljesítményéről.

Összefoglaló adat: A kutatás során dokumentáltam a tanulók előző félévi testnevelés érdemjegyét.

Részletező adat: A testnevelő kollégák egy háromfokozatú skálán (ügyes/átlagos/kevésbé ügyes) értékelték a diákok tapasztalt rátermettségét az adott mozgásanyagokban (torna, labdajáték, atlétika, játékok).

Aktuális aktivitási adat: A testnevelő kollégák minden tanóra után egy háromfokozatú skálán (aktív/semleges/passzív) értékelték, hogy véleményük szerint az adott tanórán, az adott diák milyen aktivitással dolgozott.

3.4. A kutatás menete

Kutatásomat a 2021/395. számú kutatásetikai engedély birtokában kezdtem meg.

A beleegyező nyilatkozatot adó diákokkal és a két testnevelő kollégával az *adatfelvétel* 2022. januárjától – 2022. június közepéig tartott, amit a három – előbb ismertetett – mérőeszközzel végeztünk.

Mindkét kolléga esetében az első három testnevelés órán magam is jelen voltam, utána a kollégák önállóan készítették el a felvételeket. Az órák tematikáját a következőképpen határoztuk meg: 3 db torna tananyagú, 3 db labdás tananyagú, 3 db atlétika tananyagú, 1 db játék óra. A 10-10 óra rögzítését követően kezdtük meg az adatok, videók részletes elemzését.

3.5. Az adatfeldolgozás módja

Fejkamera képfeldolgozás:

1. kép

Eredeti képnagyság (forrás: saját készítés)



A fejen rögzített kamera képéből jobb és bal oldalról is levágtunk 650-650 képpontot. Ezzel jelöltük ki a tanári figyelem fókuszát. E meghatározás szerint, amelyik tanuló(k) itt tartózkodott(tak), rájuk figyelt aktuálisan a pedagógus. Ezt egész másodpercekre lebontva rögzítettem. Valamint azt is nyomon követtem, hogy kivel, hányszor lépett verbális kapcsolatba, és ezen belül egy egyszerű párbeszéd, megszólítás vagy segítségadás történt. Dokumentáltam, hogy ki kezdeményezte (tanár vagy diák) az adott párbeszédet, segítségadást és ezt hányszor tette. Ezt személyenként és az osztály egészére vonatkozóva is feljegyeztem.

A két osztály adatait független mintás t-próbával hasonlítottam össze, meghatározott adatpárok között korrelációs összefüggéseket vizsgáltam. Az adatelemzést a Microsoft Excel, valamint a Cogstat 2.3 statisztikai programmal végeztem.

2. kép

Vágott képnagyság (forrás: saját készítés)



4. Eredmények

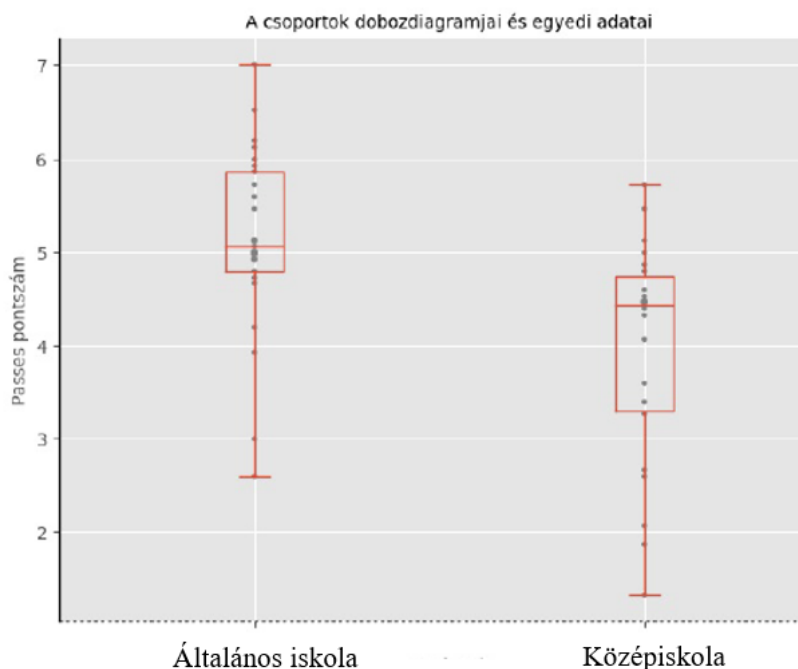
4.1. PASSES értékek összehasonlítása a két osztály között

Előzetes célom, nem a két vizsgált osztály összehasonlítása, hanem a két osztály együttes vizsgálata volt. Azonban a két osztály PASSES értékei szignifikánsan ($t(45) = 3.67, p < .001$) különböztek egymástól (**1. ábra**), ami indokoltá tette a két osztály összehasonlítását is. A PASSES eredmény különbözősége alapvetően a két tanár eltérő személyiségéből és eltérő óravezetési stílusából fakad, amit a személyesen megtekintett órák alkalmával és a videók elemzésénél magam is tapasztaltam. A férfi testnevelő sokkal barátságosabb, tanulóközpontúbb légkört tud teremteni kommunikációjával és testbeszédével, ellentétben a vizsgálatban részt vevő hölgy testnevelővel, aki inkább egy ellenőrző, direkt tanári óravezetést alkalmazó személy.

Mivel ez a tényező a kutatásban döntőnek bizonyult, elemzéseimet a „tanulóközpontú” (általános iskolai) és a „tanárközpontú” (középiskolai) óravezetésű csoportok összehasonlításában is elvégeztem.

1. ábra

A PASSES eredmények összehasonlítása (forrás: saját készítés)



$$M_1 = 5,14$$

$$M_2 = 3,96$$

$$s_1 = 0,98$$

$$s_2 = 1,18$$

$$max_1 = 7,00$$

$$max_2 = 5,73$$

$$min_1 = 2,60$$

$$min_2 = 1,33$$

$$Cohen - d = 1,07$$

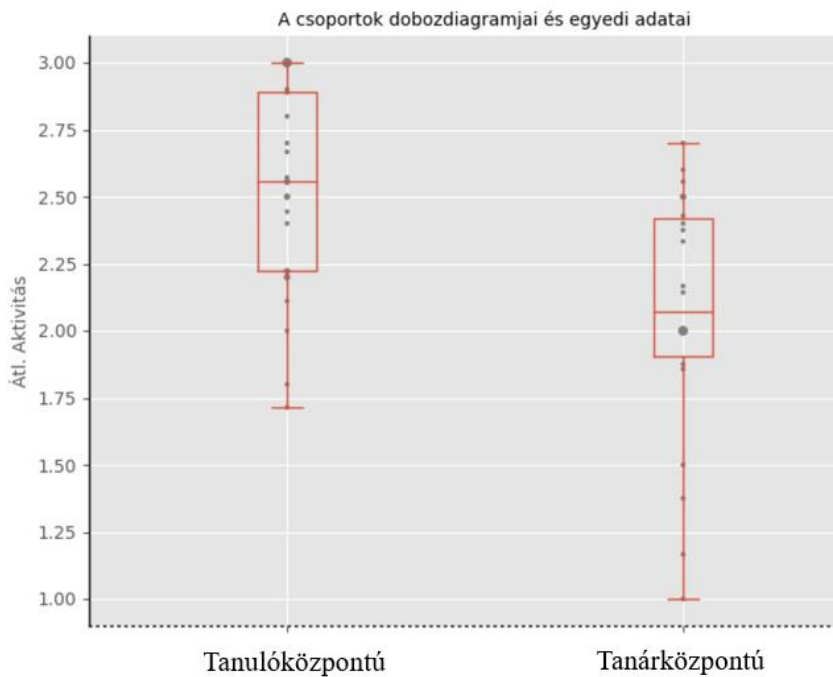
Független mintás t-próba eredménye: $t(45) = 3.67, p < .001$

4.2. Az aktivitási értékek összehasonlítása a két osztály között

A tanárok által megítélt aktivitás értékei is szignifikánsan ($t(45) = 3.62, p < .001$) magasabbak (2. ábra) az általános iskolában (továbbiakban „tanulóközpontú”) a középiskolához (továbbiakban „tanároközpontú”) képest. Ez feltehetően a támogatóbb, barátságosabb órai környezetnek köszönhető.

2. ábra

Az aktivitási értékek összehasonlítása a két osztály között (forrás: saját készítés)



$$M_1 = 2,52$$

$$M_2 = 2,07$$

$$s_1 = 0,38$$

$$s_2 = 0,46$$

$$\max_1 = 3$$

$$\max_2 = 2,7$$

$$\min_1 = 1,71$$

$$\min_2 = 1,00$$

$$\text{Cohen} - d = 1,06$$

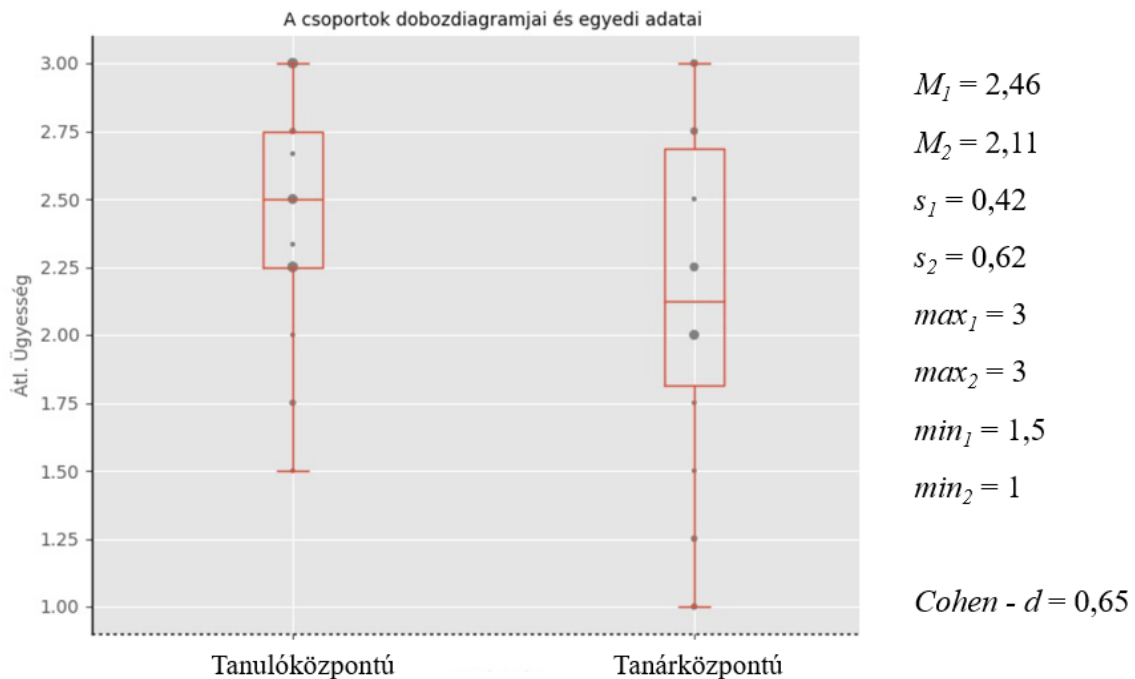
Független mintás t-próba eredménye: $t(45) = 3.62, p < .001$

4.3. Az ügyességi értékek összehasonlítása a két osztály között

A tanulók ügyességének a testnevelő tanáruk általi értékelésében is szignifikáns ($t(45) = 2.23$, $p < .031$) különbség figyelhető meg a két osztály között (**3. ábra**), szintén a „tanulóközpontú” osztály javára.

3. ábra

Az ügyességi értékek összehasonlítása a két osztály között (forrás: saját készítés)



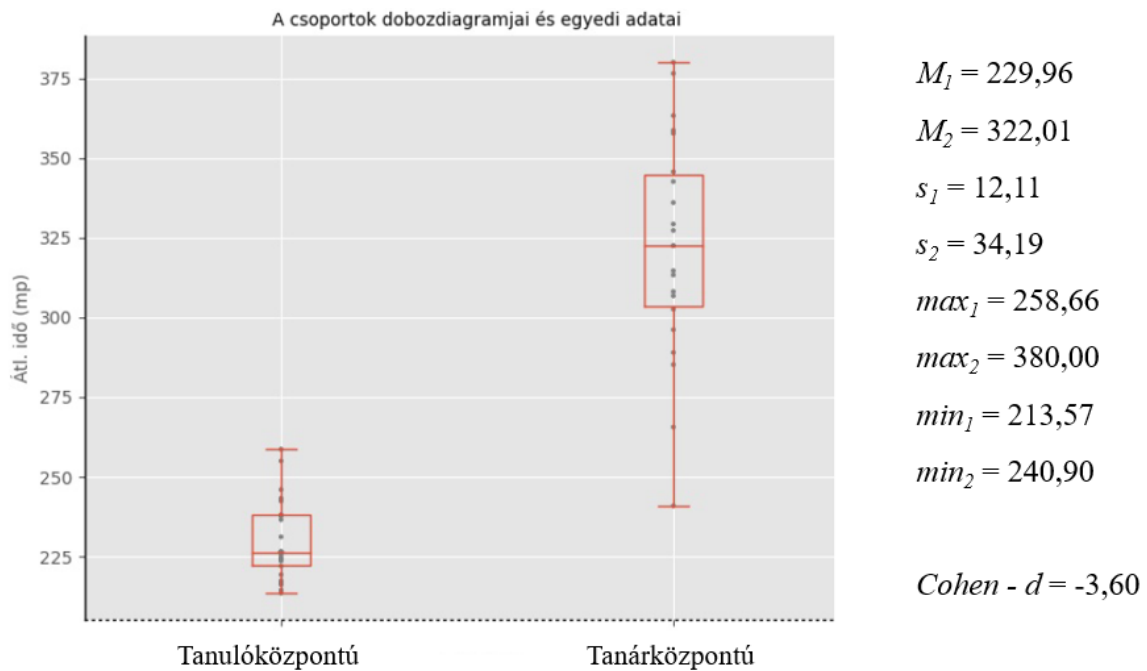
Független mintás t-próba eredménye: $t(45) = 2.23$, $p = .031$

4.5. A „fókuszban” töltött idő összehasonlítása a két osztály között

Az eredmény szignifikáns különbséget ($t(33.3) = -11.71$, $p < .001$) mutat a „tanároközpontú” osztály javára (**4. ábra**). Ez a testnevelő tanárok stíluskülönbségéből adódó magatartásából adódik. A hölgy testnevelő általában úgy helyezkedett az együttes osztályfoglalkozások, páros feladatvégzések és a csoportmunkák alkalmával, hogy az osztályból a lehető legtöbb embert lássa, így érvényesíteni tudja direkt, ellenőrző figyelmét az osztály egészére. Ezzel szemben a férfi testnevelő nem gyakorolt átfogó, kontrolláló ellenőrzést, hanem az osztály gyengébb képességű tanulóihoz közel helyezkedett, hogy szükség esetén azonnal tudjon hibát javítani és segítséget adni. Amennyi tanulónak lehetett, direkt ellenőrzés nélküli önállóságot biztosított.

4. ábra

A „fókuszban” töltött idő összehasonlítása a két osztály között (forrás: saját készítés)



A Welch-féle t-próba eredménye: $t(33.3) = -11.71$, $p < .001$

4.5. A tanulónkénti interakciók jellemzői

A két osztály viszonylatában, a tanári-tanulói interakciók száma statisztikailag azonos ($t(45) = 0.11$, $p < .912$) (6. ábra). Ezen belül, a tanári kezdeményezés korrelációs értékei az interakciókkal a két osztályban egyformák (5. ábra), annak ellenére, hogy a „tanároközpontú” osztály diákjai hosszabb ideig voltak „fókuszban” (4. ábra). A barátságosabb, elfogadóbb légkörű, „tanulóközpontú” osztályban a diákok bátrabban kezdeményeznek interakciót a tanárukkal, a korreláció értéke magasabb ($r = 0,81$), mint a „tanároközpontú” osztályban ($r = 0,65$).

5. ábra

Korrelációs összefüggések a tanár és a diákok által kezdeményezett interakciók viszonyában

Tanulóközpontú

Tanár kezdeményezte: $r = 0,95$

Diák kezdeményezte: $r = 0,81$

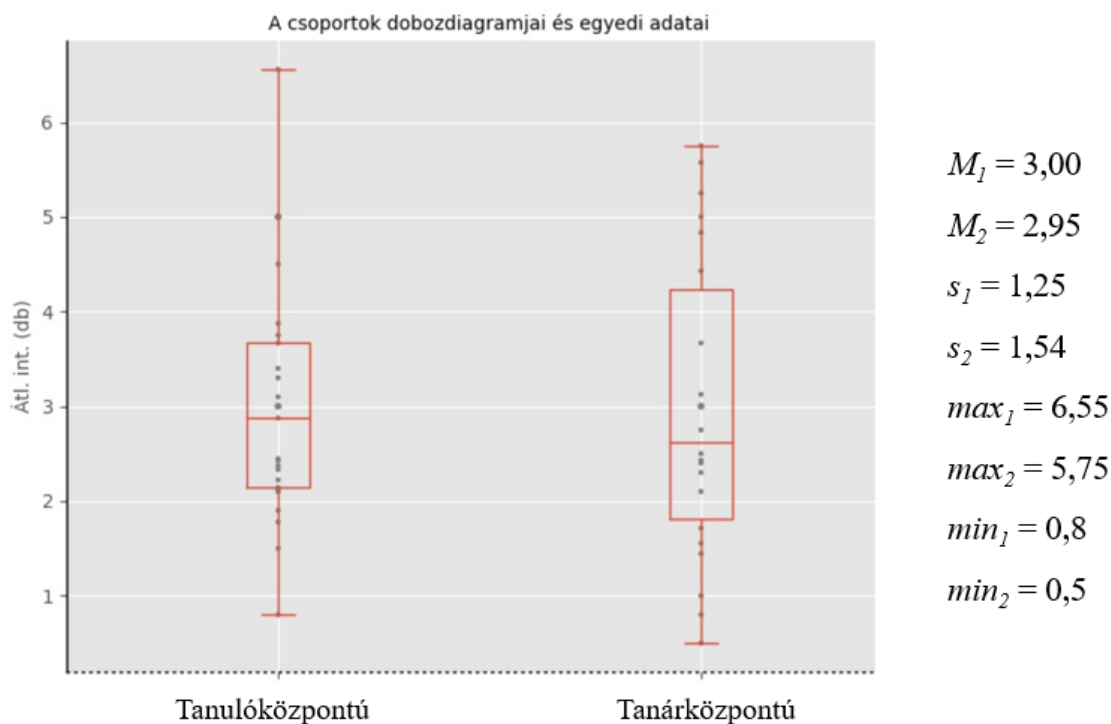
Tanárközpontú

Tanár kezdeményezte: $r = 0,95$

Diák kezdeményezte: $r = 0,65$

6. ábra

A tanulónkénti interakciók száma a két osztályban



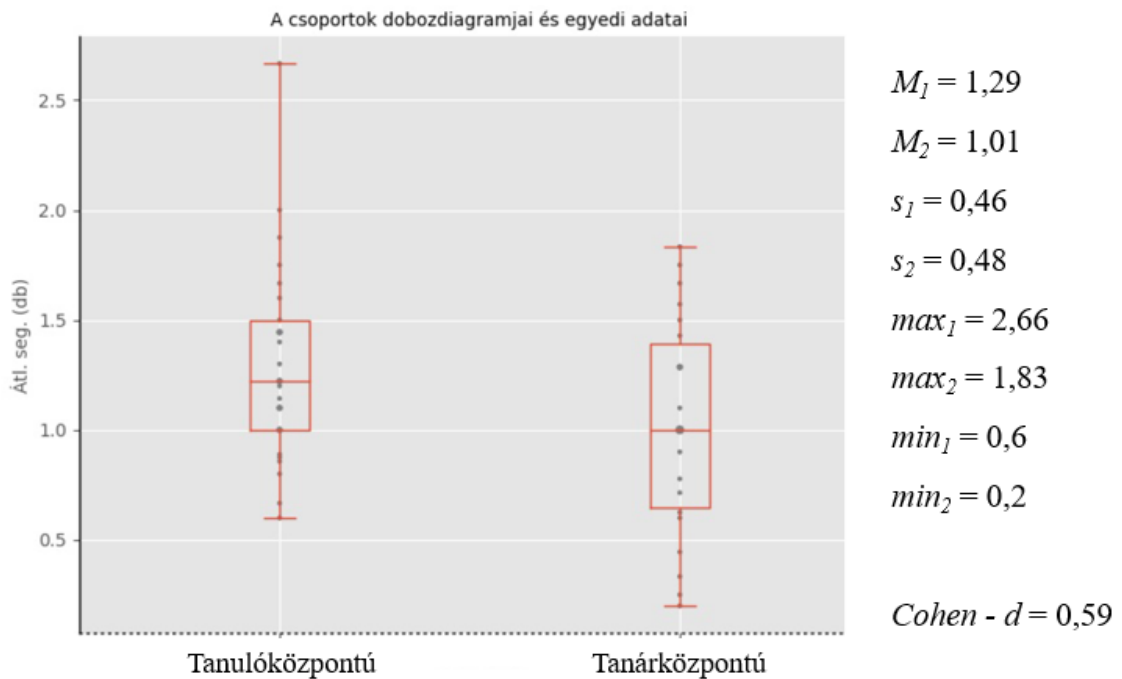
Független mintás t-próba eredménye: $t(45) = 0.11, p = .912$

4.6. A segítségadás, hibajavítás

A „tanulóközpontú” osztályban szignifikánsan több ($t(45) = 2.01$, $p = .050$) segítségadásban, hibajavításban részesülnek a tanulók (szóbeli instrukciók és fizikális segítségadás) (7. ábra). A „tanulóközpontú” osztály testnevelő tanárának interakciói elsősorban a mozgástanításra fókuszálnak, míg a „tanárközpontú” kolléga interakciói túlnyomórészt ellenőrzés fókuszúak.

7. ábra

A segítségadások, hibajavítások száma a két osztály viszonylatában (forrás: saját készítés)



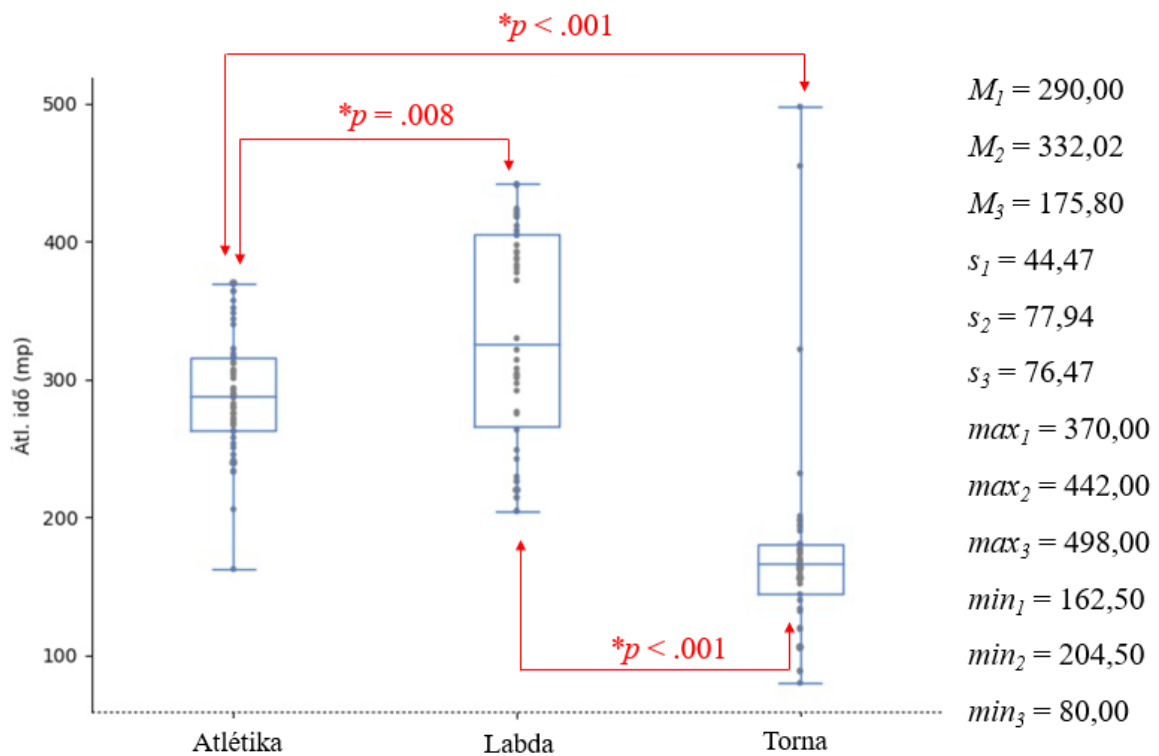
Független mintás t-próba eredménye: $t(45) = 2.01$, $p = .050$

4.7. A figyelem megoszlása, mozgásformák szerint

Jelen esetben a két osztály adatait együtt kezeltem. Az egyénekre jutó figyelmi idő szignifikánsan a labdás sportokban (kézilabda, kosárlabda) volt a legmagasabb ($M_2 = 332,02$ mp), amit az atlétika ($M_1 = 290,00$ mp) majd a torna ($M_3 = 175,80$ mp) követ sorrendben. Az atlétika és a torna ($p < .001$), valamint a labdás sportágak és a torna között is szignifikáns ($p < .001$) különbség figyelhető meg (8. ábra).

8. ábra

A figyelem megoszlása, mozgásformák szerint (forrás: saját készítés)



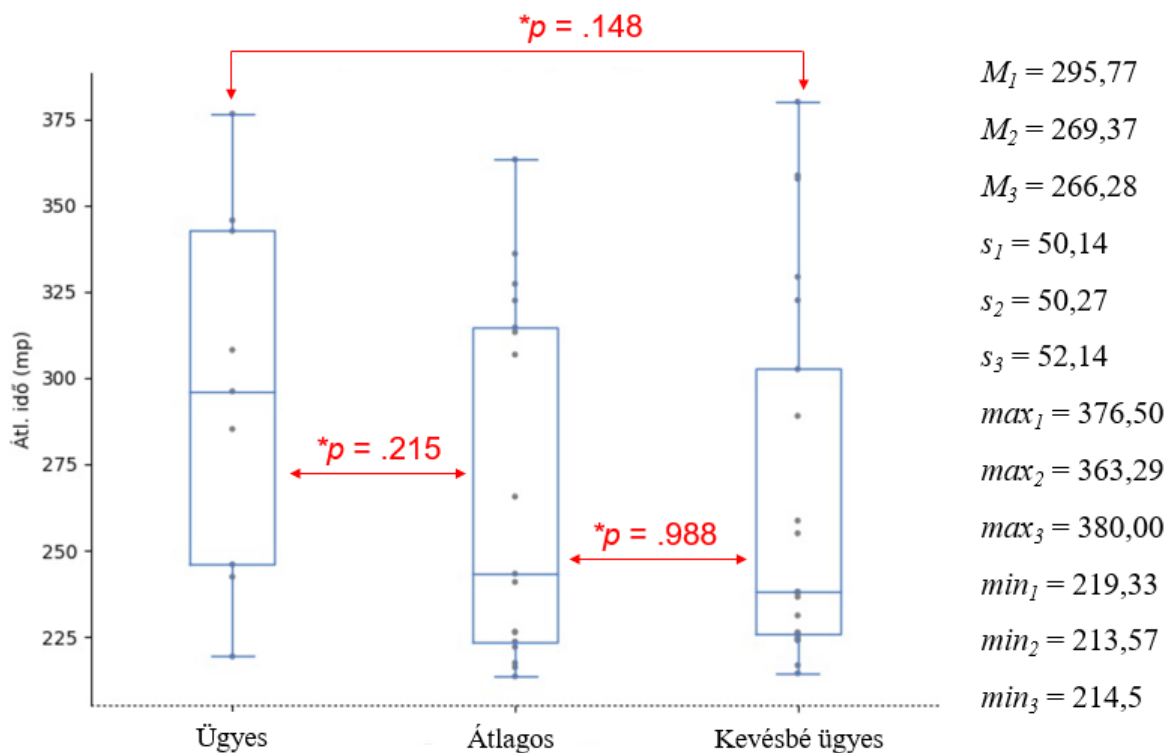
*Független mintás Mann–Whitney rang próba eredménye

4.8. A figyelem megoszlása, ügyesség szerint

Jelen esetben a két osztály adatait együtt kezeltem. A diákok ügyességét tekintve a csoportok semelyike között nem található szignifikáns különbség. Ugyanakkor az megállapítható, hogy a két pedagógus fókuszában az ügyesek tartózkodtak a legtöbbit, majd az átlagos képességűek és a kevésbé ügyesek.

9. ábra

A figyelem megoszlása ügyesség szerint (forrás: saját készítés)



*Független mintás Mann–Whitney rang próba eredménye

4.9. Korrelációs összefüggések a 20 testnevelés óra adatai alapján

Az ügyesebb tanulók jobb osztályzatot kaptak év végén, valamint aktívabban vettek részt az óra feladataiban. Akik jó osztályzatot kaptak év végén, rájuk kevesebb figyelem jutott.

A kevésbé aktív diákok, több figyelmet kaptak. Azon tanulók, akik sokat töltöttek a tanár fókuszában, kevésbé érzik jól magukat a testnevelés órán.

Aki támogatónak érzi a tanár által teremtett testnevelésórai légkört, jól érzi magát az órán, és aktívabb is.

1. táblázat
Korrelációs összefüggések (forrás: saját készítés)

Összehasonlítások	<i>r</i>
ügyesség – év végi osztályzat	0,63
fókuszban töltött idő – év végi osztályzat	-0,50
fókuszban töltött idő – aktivitás	-0,38
PASSES – fókuszban töltött idő	-0,39
ügyesség – aktivitás	0,60
aktivitás – PASSES	0,53

A tanár - diák interakciót leginkább a szóbeliség ($r = 0,94$) jellemezte, amit többnyire a tanár kezdeményezett ($r = 0,94$). A segítségadás ($r = 0,66$), valamint a diák által kezdeményezett interakció ($r = 0,69$) kevésbé volt jellemző a 20 órát együttvéve.

5. Megbeszélés

A kutatás eredményei szerint az első hipotézisem:

H1: A tanár a legügyesebbekre és a legkevésbé ügyes tanulókra figyel legtöbbit.

- nem igazolódott be.

Eredményeim alapján statisztikailag nincs szignifikáns különbség ügyesség szerint annak tekintetében, hogy ki tölt a legtöbb időt a tanár fókuszában. Ugyanakkor az átlagokat nézve, figyelemreméltó különbség van az ügyes tanulóra fordított figyelem ($M = 295,77$ mp) és a másik két kategória ($M = 269,37$ mp és $266,28$ mp) diákjaira jutó figyelem között.

Második hipotézisem:

H2: A tananyagtartalmak szerint a tanári figyelem aránya az alábbi sorrendben fokozatosan nő: labdajáték, atlétika, torna.

- nem igazolódott be.

Az adatok éppen a becsült sorrend ellenkezőjét mutatják. A figyelmi összidő a torna tananyag esetében volt a legkevesebb, majd az atlétika és a labdajáték tananyagoknál ez az érték egyre nőtt. Az eredmény meglepő lehet, hiszen testnevelőként azt feltételezné az ember, hogy az

egyéni sportágakban több egyéni figyelmet kap egy-egy tanuló, hiszen a hibák folyamatos javítása és a folyamatos segítségadás itt elengedhetetlen.

Harmadik hipotézisem:

H3: A diák testnevelés jegyei és a rá jutó figyelem fordítottan arányos.

- beigazolódott.

Az **1. táblázatban** látható, hogy a testnevelés jegyek és a fókuszban töltött idő korrelációja közepes negatív kapcsolatot mutatott. Ez alátámasztja, hogy a kevésbé ügyes, esetleg gyengébb osztályzatot is kapó diákra összpontosít a tanár legtöbbit.

Negyedik hipotézisem:

H4: Azok a diákok, akik sokat vannak a tanári figyelem fókuszában, ők magasabbra értékelik a számukra érezhető tanári támogatást (PASSES).

- nem igazolódott be.

A különböző kutatások eredményei szerint (Chedzoy & Burden, 2009; Zalech, 2011a; Zalech, 2011b) nemtől függően máshogy értékelik a figyelmet és visszajelzést a diákok. Részben ez is magyarázhatja, hogy a vizsgált osztályok egyike, egy tisztán lány csoport PASSES értékei szignifikánsan alacsonyabbak voltak, mint a másik, heterogén osztály értékei. Személyes megfigyeléseim és az órafelvételek elemzése alapján azonban a „tanárközpontú” osztályban az alacsony értékeket elsősorban a jellemzően ellenőrző (és nem támogató) tanári figyelem okozta. Így a teljes minta vonatkozásában a PASSES értékek és a fókuszban töltött átlagos idő korrelációja gyenge negatív ($r = -0,394$) értéket mutat.

A kutatásban, ugyan nem tervezett célként, de nagyon sok jellemzőt megtudtunk a **tanulóközpontú óravezetés előnyei-ről**. A magasabb autonómiát biztosító, bátorító és bizalomra építő óravezetésben részesülő diákok magasabb érzékelt motivációs értékeket jelöltek (PASSES) meg. Az ilyen óravezetésben részesülő diákok aktívabbak a tanórákon, mint az alacsonyabb tanári támogatást érzékelő társaik. Jellemzőjük az is, hogy bátrabban kezdeményeznek interakciót a tanárjukkal a testnevelés órán. Aktivitásuk és a tanári és tanulói interakciók segítségével az órai munka fókuszában a mozgástanulás áll, amiben jellemzően több segítséget kapnak.

Összefoglalásként megállapítható, hogy ösztönző a tanári figyelem, de leginkább akkor, ha ez egy tanulóközpontú tanítási stílussal jelenik meg.

6. Összefoglalás

A kutatás elején arra kerestem a választ, hogy a testnevelő tanár egy –egy tanulóra irányuló figyelme hogyan befolyásolja a tanulók testnevelés órai motivációját. Kutatásomat két különböző korosztályú (7. és 11. osztály) csoporton végeztem el. Mindegyik osztályban 10-10 darab, előre meghatározott mozgásformájú tanórát rögzítettem, egy fejre rögzíthető kamera és egy külső kamera segítségével.

Felállított hipotéziseim közül egyet tudtam csak igazolni, ami megerősíti, hogy feltevéseink gyakran tévesek, azok vizsgálata tudományos módszerekkel indokolt. Fontos tapasztalat volt az is, hogy a kutatás menetében új szempontok is felmerülhetnek (a két osztály nagyon eltérő tanítási stílusú testnevelő tanára és szignifikánsan különböző PASSES értékei), ami akár új elemzési szempontokat is adhat és gazdagíthatja is eredményeinket. Kutatásunk például megerősítette azt, hogy önmagában a tanulóra jutó tanári figyelmi idő mennyisége – különösen, ha az ellenőrző jellegű –, sem a tanulói aktivitást, sem a testnevelésórai élményt nem növeli. A magas tanári figyelem csak támogató tanítási stílussal párosulva ér el pozitív célt.

A kutatás eredményei, a kutatás nagyobb mintán való elvégzésére, az adatok pontosabb technológiával való rögzítésére és elemzésére sarkallnak.

Köszönetnyilvánítás

Elsősorban szeretném megköszönni felkészítő tanárom segítségét, illetve, hogy támogatásának köszönhetően volt lehetőségem közelebbi betekintést nyerni a tudomány világába.

Köszönettel tartozom a kutatásban részt vett 7. és 11. osztálynak, akiket nem zavarta a kamerák kereszttüze és ugyanúgy viselkedtek, mint egy hétköznapi testnevelés órán.

Köszönettel tartozom az osztály testnevelő tanárainak (Nagy Patrik és Nagy Cecilia), akik minden szempontból rugalmasak voltak, és bármilyen kéréssel fordultam hozzájuk, rögtön teljesítették.

Köszönöm a kutatásban részt vevő diákok szüleinek, akik aláírták a beleegyező nyilatkozatot, hogy a gyereük részt vehessen a kutatásban.

Köszönettel tartozom a Lovassy László Gimnázium és a Kossuth Lajos Általános Iskola igazgatóinak, akik lehetővé tették kutatásomat az említett iskolákban.

Köszönettel tartozom szüleimnek, akik feltétel nélkül minden projektben, ötletben támogatnak.

Végül, de nem utolsó sorban szeretném megköszönni egyetemi oktatóimnak a tudást, amit az évek során szerezhettem tőlük, illetve hálás vagyok a „házi” TDK-n engem értékelő

szakemberek, zsűritagok kritikájának és észrevételeinek, ugyanis mindezzel hozzásegítettek pályamunkám elkészítéséhez.

Irodalomjegyzék

- Chedzoy, S., & Burden, R. (2009). Primary school children's reflections on Physical Education lessons: An attributional analysis and possible implications for teacher action. *Thinking Skills and Creativity*, 4. 3. sz. 185–193.
- Dunbar, R., & O'Sullivan, M. (1986). Effects of intervention on differential treatment of boys and girls in elementary physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 166-175.
- GaŁecki, J., Zaradkiewicz, T., Kurpeta, L., & Bergier, B. (2011). Activities of physical education teachers in the process of forming motor skills of the student. *Polish Journal of Sport Tourism*, 18. 1. sz. 33–38.
- Griffin, P. (1981). One small step for personkind: Observations and suggestions for sex equality in coeducational physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 7-12.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol 1. kiad.). Henry Holt and Co.
- MacDonald, D. (1990). The relationship between the sex composition of physical education classes and teacher – pupil verbal interaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 152-163.
- Makszin, I. (2014). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Mitchell, C. B., Bunker, L. K., Kluka, D. A., & Sullivan, P. A. (1995). *Gender equity through physical education and sport*. Reston: VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Napper-Owen, G. E., Kovar, S. K., Ermler, K. L., & Mehrhof, J. H. (1999). : Curricula equity in required ninth-grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 2 – 21.
- Ryan, R. M., Conell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In *Research on motivation in education: The classroom milieu* (old.: 13-51). New York: Academic Press.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Macmillan.
- Spender, D. (1982). *Invisible women: The schooling scandal*. London: Writers & Readers.
- Virginie, N., Julien, E. B., Stuart, J. F., Anthony, J. A., & Geneviève, C. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25:8, 915-926.
doi:10.1080/02640410600898095

- Zalech, M. (2011a). Positive Personality Traits As an Element of Creating the Image of a Physical Education Teacher. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 3. 2. sz. 121–128.
- Zalech, M. (2011b). Elimination of negative character features as an element of building a positive image of physical education teacher. *Polnish Journal of Sport Tourism*, 18. 3. sz. 206–213.