

HORVÁTH ANDRÁS CSABA ¹, H. EKLER JUDIT ¹

A TANÁRI FIGYELEM MOTIVÁCIÓS SZEREPE TESTNEVELÉS ÓRÁN

Abstract: The motivational role of teacher attention in PE lessons.

Introduction and objective:

In our research, we investigated teacher attention, the proportion of teacher attention directed at each student, and the extent to which students feel supported by the atmosphere created in physical education class. The essence of our research is to bring these two strands of research together, focusing on attention, teacher feedback and error correction. Our research sought to answer the question of how the attention of a PE teacher to one - one student affects students' motivation in PE class. Our aim was to find out how teacher attention (quantity, content) is related to students' sense of autonomy; physical education grade; whether it influences students' physical education lesson activity. We also sought answers to the question whether teacher attention (quantity, content) differs according to the age of the students and whether it is influenced by the current curriculum.

Materials and methods:

We started the research with a research ethics license 2021/395. Two classes participated in my research: grade 7: n=25, grade 11: n=22. Our main measurement tool was two action cameras, one of which was worn on the head by the PE teachers during the recorded 10-10 lessons. All students completed the PASSES questionnaire. We documented the students' physical education grades from the previous semester, and the physical education teachers rated the students' perceived proficiency in the movement material on a three-point scale, as well as how active they thought the student was in the lesson.

Results:

Teacher-student interaction was most characterized by verbality ($r = 0.94$), which was mostly teacher-initiated ($r = 0.94$). Giving help ($r = 0.66$) and student-initiated interaction ($r = 0.69$) were less characterized. Students who were less active, received more attention, but felt less comfortable in PE class.

Students who received higher autonomy, encouragement and trust-based classroom management reported higher perceived motivation scores (PASSES), were more active in class and were more likely to initiate interaction with their teacher in PE class. It can be concluded that teacher attention is stimulating, but most so when it is presented in a learner-centred teaching style.

1. Bevezetés

Kutatásunkban a tanári figyelem, figyelem, az egyes tanulókra irányuló arányát vizsgáltuk, valamint azt, hogy a diákok mennyire érzik támogatónak a testnevelés órán megteremtett légkört. Kutatásunk lényege e két kutatási szál összefuttatása. A szakirodalmi áttekintésünk a figyelemre, a tanár által adott visszajelzésekre és a hibajavításra összpontosít.

¹ ELTE PPK, Szombathely; 9700 Szombathely, Károlyi G. tér 4.
E-mail: h.andri99@gmail.com

¹ ELTE PPK, Szombathely; 9700 Szombathely, Károlyi G. tér 4.
E-mail: heszterane.ekler.judit@ppk.elte.hu

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 gondolat sorokból, a tudat fókuszálása és koncentrációja, amelynek eredményeképpen egyes dolgok hatékonyabbá válnak másokkal szemben.” (JAMES 1890, idézi MAKSZIN 2014).

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 kineztezissel, nincsenek tisztában képességeikkel olyan szinten, mint idősebb társaik. A tanuláselmélettel 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 nemekszempontjából 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, *GALECKI et al.* (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 kezdeményezőkézség növelését, azaz a tanulóközpontú tanítási/tanulási klíma kialakítását (*CHEDZOY & BURDEN 2009, ZALECH 2011a, ZALECH 2011b*).

2. Célkitűzés

A kutatásunk során arra kérdésre kerestük a választ, hogy a testnevelő tanár egy – egy tanulóirányuló figyelme, hogyan befolyásolja a tanulók testnevelés órai motivációját. Célunk volt megtudni, hogy a tanári figyelem (mennyisége, tartalma) milyen összefüggésben van a tanulók autonómia-érzetével; testnevelés jegyével; befolyásolja-e a diákok testnevelésórai aktivitását. Válaszokat kerestünk 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 figyel legtöbbet.

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 kutatás egy veszprémi középiskolában és egy veszprémi általános iskolában, 2022. januárjától – 2022. júniusig folyt.

3.2. A minta

Kutatásunkban két osztály vett rész, 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 végeztük:

1. Az egyik mérőeszköz két darab akciókamera volt, amelyek egyikét a testnevelő viselte (fejen) a vizsgált tanórákon, a másikat, az egész termet befogni tudó, magaslati pontonhelyeztem el.
2. A mérés során minden kutatásban részt vevő tanuló kitöltötte a tanulók által érzékelt tanáriautonómia 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 három fokozatú skálán (aktív/semleges/passzív) értékelték, hogy véleményük szerint az adott tanórán, az adott diák milyen aktivitással dolgozott.

3.4. A kutatás menete

A kutatást a 2021/395. számú kutatásetikai engedély birtokában kezdtük 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 a kutatók jelenlétével, utána a kollégák önálló munkájával készültek a felvételek. 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:

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 rögzítettük. Valamint azt is nyomon követtük, hogy kivel, hányszor lépett verbális kapcsolatba, és ezen belül egy egyszerű párbeszéd, megszólítás vagy segítségadás történt. Dokumentáltuk, hogy ki kezdeményezte (tanár vagy diák) az adott párbeszédet, segítségadást és ezt hányszor tette. Ezt személyenként és az osztály egészére vonatkozva is feljegyeztük.



1. kép

Eredeti képnagyság (forrás: saját készítés)

Image 1.

Original image size (source: own work)



2. kép

Vágott képnagyság (forrás: saját készítés)

Image 2.

Cropped image size (source: own work)

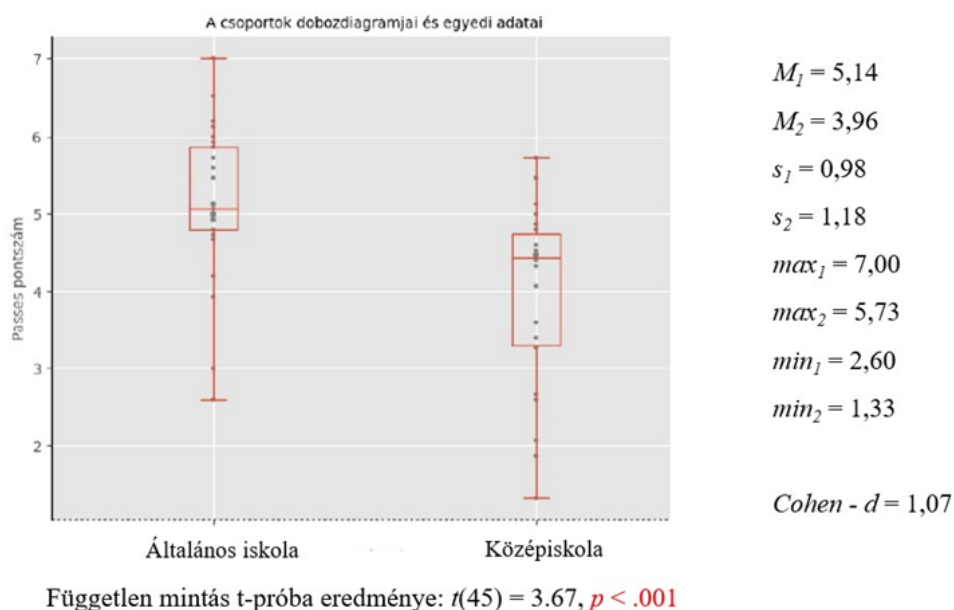
A két osztály adatait független mintás t-próbával hasonlítottuk össze, meghatározott adatpárok között korrelációs összefüggéseket vizsgáltunk. Az adatelemzést a Microsoft Excel, valamint a Cogstat 2.3 statisztikai programmal végeztük.

4. Eredmények

4.1. PASSES értékek összehasonlítása a két osztály között

Előzetes célunk, 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 indokoltta a két osztály összehasonlítását is. A PASSES eredmény különbözősége alapvetően a két tanár eltérő személyiségéből és eltérő órávezetési stílusából fakad, amit a személyesen megtekintett órák alkalmával és a videók elemzésénél magunk is tapasztaltuk. 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 órávezetést alkalmazó személy.

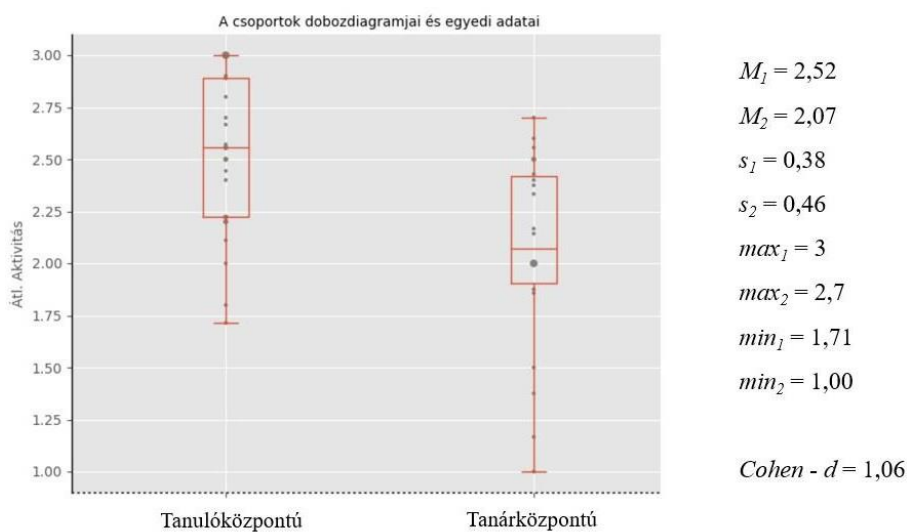
Mivel ez a tényező a kutatásban döntőnek bizonyult, elemzéseinket a „tanulóközpontú” (általános iskolai) és a „tanárközpontú” (középiskolai) órávezetésű csoportok összehasonlításában is elvégeztük.



1. ábra
A PASSES eredmények összehasonlítása (forrás: saját készítés)
Figure 1.
Comparison of PASSES results (source: own work)

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.



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

2. ábra

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

Figure 2.

Comparison of activity values between the two classes (source: own work)

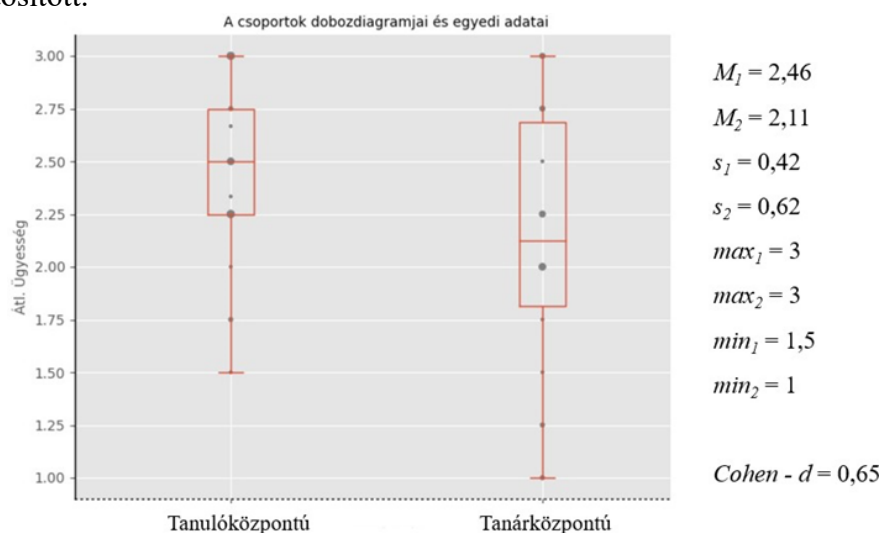
4.3. Az ügyességi értékek összehasonlítása a két osztály között

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.

4.4. 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 stílus-különbségéből adódó magatartásából adódik. A hölgy testnevelő általában úgy helyezkedett az együttes osztályfoglalkozások, párosfeladatvégzések és a csoportmunkák alkalmával, hogy az osztályból a lehető legtöbb embert lássa, így érvényesíteni tudja direkt, ellenőrző figyelmét az osztály egészére.

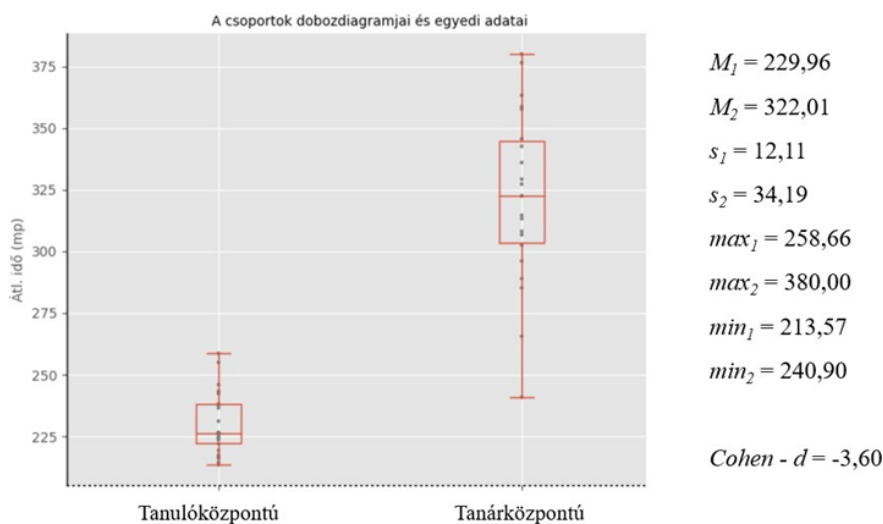
Ezzel szemben a férfi testnevelő nem gyakorolt átfogó, kontrolláló ellenőrzést, hanem az osztály gyengébb képességű tanulóihoz közel helyezkedett, hogy szükség esetén azonnal tudjon hibát javítani és segítséget adni. Amennyi tanulónak lehetett, direkt ellenőrzés nélküli önállóságot biztosított.



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

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

Figure 3. Comparison of skill scores between the two classes (source: own work)



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

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

Figure 4. Comparison of time spent in "focus" between the two classes (source: own work)

4.5. A tanulónkénti interakciók jellemzői

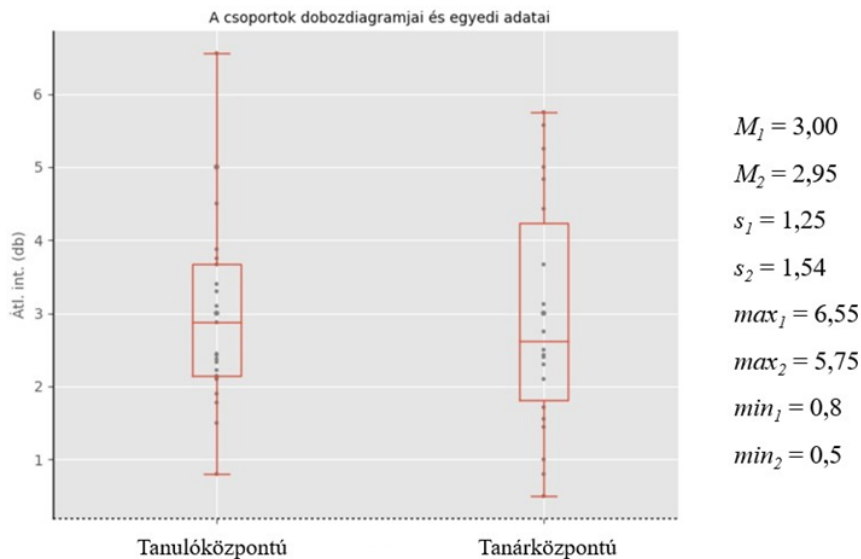
A két osztály viszonylatában, a tanári-tanulói interakciók száma statisztikailag azonos ($t(45) = 0.11$, $p < .912$) (6. ábra). Ezen belül, a tanári kezdeményezés korrelációs értékei az interakciókkal a két osztályban egyformák (5. ábra), annak ellenére, hogy a „tanárközpontú” osztály diákjai hosszabb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

Tanulóközpontú	
Tanár kezdeményezte:	$r = 0,95$
Diák kezdeményezte:	$r = 0,81$
Tanárközpontú	
Tanár kezdeményezte:	$r = 0,95$
Diák kezdeményezte:	$r = 0,65$

5. ábra

Korrelációs összefüggések a tanár és a diákok által kezdeményezett interakciók viszonyában (forrás: saját készítés)

Figure 5. Correlations between teacher and student initiated interactions (source: own work)



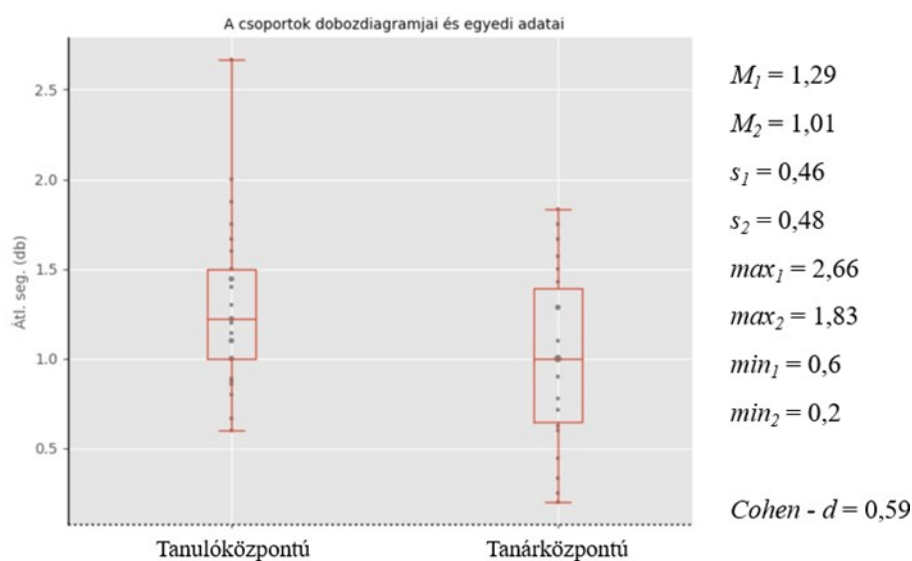
Független mintás t-próba eredménye: $t(45) = 0.11$, $p = .912$

6. ábra: A tanulónkénti interakciók száma a két osztályban (forrás: saját készítés)

Figure 6. Number of interactions per pupil in the two classes (source: own work)

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 „tanároközpontú” kolléga interakciói túlnyomórészt ellenőrzés fókuszúak.



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

7. ábra:

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

Figure 7.

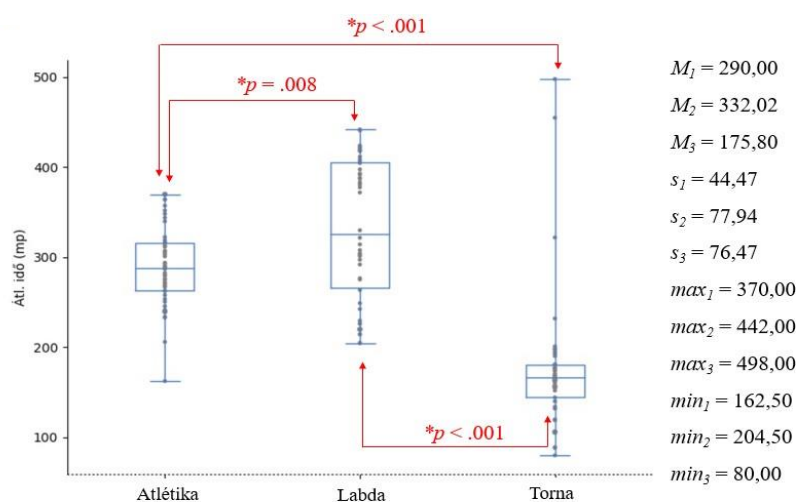
Number of assistance and corrections of errors between the two classes (source: own work)

4.7. A figyelem megoszlása, mozgásformák szerint

A két osztály adatait együtt kezeltük. 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).

4.8. A figyelem megoszlása, ügyesség szerint

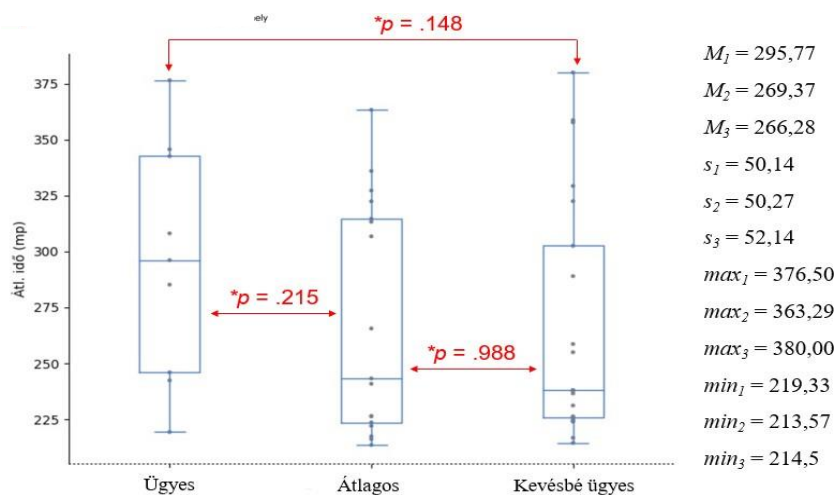
A két osztály adatait együtt kezeltük. A diákok ügyességét tekintve a csoportok semelyike között nem található szignifikáns különbség. Ugyanakkor megállapítható, hogy a két pedagógus fókuszában az ügyesek tartózkodtak a legtöbbet, majd az átlagos képességűek és a kevésbé ügyesek.



*Független mintás Mann–Whitney rang próba eredménye

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

Figure 8. Distribution of attention, by type of movement (source: own work)



*Független mintás Mann–Whitney rang próba eredménye

9. ábra: A figyelem megoszlása ügyesség szerint (forrás: saját készítés)

Figure 9. Distribution of attention by skill (source: own work)

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 tanárfókuszában, kevésbé érzik jól magukat a testnevelés órán.

Aki támogatónak érzi a tanár által teremtettestestnevelésórai légkört, jól érzi magát az órán, ésaktívabb is.

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 együtvéve.

5. Következtetések

H1: A tanár a legügyesebbekre és a legkevesbé ügyes tanulókra figyel legtöbbet.

- nem igazolóódott be.

Az eredmények 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 tanulókra fordított figyelem ($M = 295,77$ mp) és a másik két kategória ($M = 269,37$ mp és $266,28$ mp) diákjaira jutó figyelem között.

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

- nem igazolóódott 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.

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 legtöbbet.

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, b) 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 megfigyeléseink 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 órávezetés előnyeiről. A magasabb autonómiát biztosító, bátorító és bizalomra építő órávezetésben részesülő diákok magasabb érzékelt motivációs értékeket jelöltek (PASSES) meg. Az ilyen órávezetésben 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 mozgás-tanulás áll, amiben jellemzően több segítséget kapnak.

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

Összehasonlítások (comparisons)	r
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

1. táblázat: Korrelációs összefüggések (forrás: saját készítés)

Table 1. Correlations (source: own work)

6. Összefoglalás

A kutatás elején arra kerestük a választ, hogy a testnevelő tanár egy – egy tanulóra irányuló figyelme hogyan befolyásolja a tanulók testnevelés órai motivációját. Kutatásunkat két különböző korosztályú (7. és 11. osztály)

csoporton végeztem el. Mindegyik osztályban 10-10 darab, előre meghatározott mozgásformájú tanórát rögzítettünk, egy fejre rögzíthető kamera és egy külső kamera segítségével.

Felállított hipotéziseink közül egyet tudtunk 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. Amagas tanári figyelem csak támogató tanítási stílussal párosulva ér el pozitív célt.

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

IRODALOM

- CHEDZOY, S.–BURDEN, R.* (2009): Primary school children's reflections on Physical Education lessons: An attributional analysis and possible implications for teacheraction. *Thinking Skills and Creativity* 4(3): 185–193.
- DUNBAR, R.–O'SULLIVAN, M.* (1986): Effects of intervention on differential treatment of boysand 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 physicaleducation teachers int he process of forming motor skills of the student. *PolnishJournal of Sport Tourism* 18(1): 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 PhysicalEducation* 1: 7–12.
- JAMES, W.* (1890): *The principles of psychology* (Vol 1.). Henry Holt and Co.
- MaCDONALD, D.* (1990): The relationship between the sex composition of physical educationclasses 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 CampusKiadó.
- 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.–CONNELL, 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*. New York, Academic Press. 13–15.
- 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):121–128.
- ZALECH, M. (2011b): Elimination of negative character features as an element of building a positive image of physical education teacher. *Polish Journal of Sport Tourism* 18(3): 206–213.