

A testnevelés tanításának néhány kérdése

Habilitációs értekezés

Dr. Révész László

Eszterházy Károly Egyetem

Habilitációs Tanács



Habilitációs Bizottság elnök:

Szakkbizottság elnök:

Hivatalos bírálók:

Eger

2019

A habilitációs értekezés és a habilitáció az ***EFOP-3.6.1-16-2016-00001***, „***Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen***” elnevezésű projekt keretében valósult meg.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	4
1.1. A témaválasztás indoklása, problémafelvetés	8
2. Szakirodalmi áttekintés.....	10
2.1. A testnevelés tanításához kapcsolódó elméletek.....	10
2.2. A tanár-diák kapcsolat	13
2.3. A testneveléshez kapcsolódó attitűd és a tanár-diák kapcsolat a testnevelésben	15
2.4. A testnevelő tanár-diák és az edző-sportoló kapcsolat hasonlóságai.....	17
2.5. A testneveléstanítás infrastrukturális kérdései	20
3. Célkitűzések	24
3.1. Kutatási kérdések	24
3.2. A kutatás céljai.....	26
4. A kutatás pilot vizsgálata, a kérdőív fejlesztése (tanár-diák kapcsolat)	28
4.1. A mérőeszköz fejlesztése, érvényességének és megbízhatóságának vizsgálata	28
4.2. Az elővizsgálat eredményei	29
4.3. Az elővizsgálat konklúziója	32
5. Módszerek	33
5.1. A vizsgált minta jellemzése és a mintavételi eljárás.....	33
5.2. Az alkalmazott mérőeszközök	37
5.3. Statisztikai elemzések	39
6. Eredmények	39
6.1. A tanár-diák kapcsolat jellemzői (demográfiai mutatók alapján).....	39
6.2. A tanár-diák kapcsolat jellemzői megyénként	45
6.3. Az infrastruktúrával kapcsolatos felmérés eredményei	47
6. Összefoglalás	70
7. Szakirodalom	78

1. Bevezetés

A 21. század kihívásai sokrétű feladatot rónak az oktatásra és a tanárokra, melyek érintik a testnevelés tanítását is. Az iskola mint oktatási-nevelési színtér nem tekinthető állandónak, folyamatosan változik a társadalmi, környezeti, valamint az oktatást érintő változásokkal együtt. A „modern korban” dolgozó testnevelő tanárnak a megváltozott körülményekhez alkalmazkodva kell eredményesen megvalósítania a testnevelés tanítását. Kihívás a tömegkommunikáció, a multimédia, a számítástechnika és az IKT-eszközök rohamos fejlődése, hiszen ezeket a tanulók napi szinten használják, valamint ellenpólusát alkotják a mozgásos tevékenységeknek, így a testnevelésnek is. A megváltozott körülményekhez való alkalmazkodás, erre az élethelyzetre való reagálás nemcsak szükségszerű, hanem időszerű is. A „távtanuló”, modern, digitális világba született tanulók ('z' és 'α' generáció) esetében a mozgásos cselekvések, a testnevelés és sporttevékenység másként és más szinten jelent kihívást, mint korábban, ugyanakkor a testnevelés hagyományaira, szilárd alapjaira építve fontos része az egészségnevelésnek. A „modern kor” testneveléstani tanításába azonban egyrészt számos olyan eszköz, alkalmazás beemelhető, mely a tanított korosztályhoz közel áll, és kapcsolható a testneveléshez, másrészt az egyes területeken megvalósított pedagógiai és módszertani megújulás hasonlóan javulást eredményezhet a korszerű, mai kor kihívásainak megfelelő testnevelés megvalósításában.

Kihívást jelent még a tanítók és a tanárok számára az oktatást övező jogszabályi környezet változása is, mely további feladatokat, esetlegesen többletfeladatokat ró a testnevelőkre. A hazai oktatásügy áthangolása, a felnövekvő nemzedékek nevelése, illetve a korszerű tudást adó minőségi oktatás biztosítása érdekében és ennek szellemében készült el a Nemzeti alaptanterv 2012-es változata. A korábbiakhoz képest a kompetenciák kissé háttérbe szorultak, és a közműveltségi tartalmak központi szerepet kaptak. Az oktatáspolitikai szemléletváltás a testnevelés és sport műveltségi területre döntően kedvező hatást gyakorolt. Mindenekelőtt a kötelező mindennapos testnevelés bevezetésével (2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről 27.§), amely a NAT 2012 külön szabályozásban (110/2012. [VI. 4.] Kormányrendelet) megjelenő feladatok egyike. Ez a rendelkezés elsősorban a tanulóifjúság egészsége és az egészséges életre nevelése szempontjából kiemelt jelentőségű, de a szakma számára is új távlatokat nyit. A mindennapos testnevelés bevezetése komoly lehetőség, de egyben felelősség is a köznevelésben dolgozó szakemberek számára. Az iskolai testnevelés óraszámának

növekedése egyrészt mennyiségi javulást eredményez, azonban a minőségi fejlődés legalább ennyire fontos. Ennek részét képezheti módszertanában változó, fejlődő testneveléstanítás.

A NAT 2012 szerinti új műveltségterületi tartalmak, a tanulóközpontú személyiségfejlesztés, az egészségtudatos életvezetés, a szemléletváltás szükségszerűvé tették az elmúlt évtizedekben bevett és alkalmazott gyakorlatok újragondolását. Az iskolában töltött évek meghatározó jelentőségűek a személyiségfejlődés, valamint a képesség- és készségfejlődés szempontjából, melyek az élethosszig tartó fizikai aktivitás kialakulásában is szerepet játszanak. Az alaptantervben megjelenő kulcskompetenciák az Európai Parlament és a Tanács ajánlása¹, melyek meghatározóak a tagállamok oktatásirányítása szempontjából. Igaz, az alaptanterv a Fejlesztési területek – nevelési célok fejezetében rendelkezik a testi és lelki egészségre nevelésről, illetve a Köznevelési rendszer egyes feladataira és intézményeire vonatkozó külön szabályok fejezetében a mindennapos testnevelésről, azonban az európai uniós ajánlásokhoz igazodó kulcskompetenciák sajnálatos módon csak érintőlegesen tartalmazzák a testneveléshez és sporthoz kapcsolható kompetenciaterületeket. További nehézség, hogy a tanulóknak a kulcskompetenciákat a kötelező oktatás és képzés során kell elsajátítaniuk, azaz a közoktatásból kikerülve magas szintű alkalmazható tudással, pozitív attitűddel és a konstruktív életvitel megvalósításhoz szükséges készségekkel kell rendelkezniük. Ennek értelmében kiemelt jelentőségű a felnövekvő ifjúság egészségtudatos életvezetésének, az élethosszig tartó rendszeres fizikai aktivitásban való részvételének a kialakítása. Az egészségtudatos, jövőorientált életvezetés összetevőinek fejlesztése mentén a közoktatásban lehetőség nyílik a tanulók személyiségének sokoldalú fejlesztésére, melyben értékként jelenik meg az egészség és a szabadidő hasznos eltöltése. Az iskolai kötelező tanórai foglalkozások biztos alapot nyújthatnak mind az egészségtudat, mind a szabadidőtudat kialakításában. Azonban ezek iskolán kívül, a privát szférában és környezetben jelentkeznek leginkább, amikor az adott kompetencia elsajátításának szintje határozza meg a tanuló viselkedését, cselekvését. Emiatt kiemelt fejlesztési területként érdemes megjeleníteni az egészségtudatos, jövőorientált életvezetéshez kapcsolható ismereteket, az attitűd formálását, valamint az ehhez kapcsolódó tudás és a készségek

¹ Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról, valamint a Tanács 2018-as ajánlása. 2018/C 189/01 ajánlás (2018.május 22.). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/ALL/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>

kialakítását. Ennek alapjaként említhető a tanulók egészségtudatának és énképének kialakítása, a megfelelő mozgásos cselekvések és a kapcsolódó szókinccs ismerete, illetve az ismeretek, tudás adekvát alkalmazása változó körülmények között (Vass és Kun, 2010).

A testnevelés és sport műveltségi terület, ezen belül a testnevelés tantárgy multidiszciplináris terület. A testnevelésórán megjelenő fejlesztési irányok kitérnek a személyiségre, a pszichés, mentális képességekre, a kognitív területekre, az affektív-emocionális összetevőkre, a szociális és a pszichomotoros képességekre is. A testneveléstanítás hatékony megvalósulásában szerepet játszik, hogy a felsorolt képességterületekből melyek kapnak nagyobb hangsúlyt, hol képződnek prioritások. A hatékony testnevelés megvalósításában nehéz egyetlen helyes utat meghatározni. Talán ez nem is lehet cél, hiszen ismerni kell az adott osztályt, a lehetőségeket és a testnevelőt is ahhoz, hogy a leginkább eredményes tanítási-tanulási út kiválasztásra kerülhessen.

Hamar és Karsai (2017) szerint a rendszerváltást követően az iskolai testnevelés egyik legnagyobb hatású változása a mindennapos testnevelés bevezetése, ugyanakkor további fejlesztése nem maradhat el. Olyan területeken javasolnak fejlődést, mint pl. a NAT, a kerettanterv, a tartalom korszerűsítése, a testneveléssel kapcsolatos kulcskompetenciák megjelenítése. Az elmúlt időszak egyik jelentős fejlesztési területe volt az óraszám növelése az iskolai testnevelés kapcsán, ugyanakkor maga a pedagógus és az általa alkalmazott módszertan döntő jelentőségű a tanítás során. Ezen területek fejlődése lassabb üteműnek mondható.

Az iskolai oktató-nevelő munka fontos része a megfelelő, az egyéni tanulást leginkább támogató tanár-diák kapcsolat kialakítása, mely a pedagógiai-módszertani területekhez kapcsolódik. Emellett a tantárgy tanításához szükséges infrastrukturális és tárgyi feltételek is meghatározó tényezők. Összességében a tantárgy tanítása során érdemes a tartalmat, a pedagógiai-módszertani és a tárgyi feltételeket áttekinteni, hogy ezek mennyire támogatják az eredményes oktatási-nevelési folyamatokat.

A tanár-diák kapcsolat vizsgálata régóta jelen van a neveléstudományi kutatásokban, több aspektusból is elemzésre került. A pedagógusokról kialakított képet, illetve a saját magukról kialakított képet két főbb irányzat alkotja, mely mögött egy-egy metateória fedezhető fel (Somogyvári, 2013). A szinkrón kutatási irány a pedagógusok tudását és a személyiségét vizsgálja, ezen belül kitér a pedagógus elméleti tudására,

attitűdjére, nézeteire. A másik kutatási irány inkább a történeti aspektusú, diakrón jellegű, amikor a pedagógusszakma kialakulása, történeti változásai, önszerveződése kerül elemzésre.

A szinkrón kutatások általában empirikus vizsgálatokon alapulnak, céljuk a „jó tanár” személyiségjegyek leírása, tulajdonságainak meghatározása (Somogyvári, 2013). A kutatások általában egységes egészként vizsgálják a tanárt és tevékenységeit, illetve a tanár-diák kapcsolatot. A „jó tanár”-ideáltípusra vonatkozó szemlélet azonban magába foglalhat előfeltételezéseket is, illetve magával hozza a „rossz tanár” képét is. Ezzel együtt sugallja, hogy a tanári személyiségkép tudományosan leírható, igazolható, tulajdonságlista készíthető, ez alapján, ha ezt sikerül meghatározni, az oktatás eredményességét lehet növelni, támpontot lehet kialakítani a tanárok számára, illetve fejleszthető az oktatási rendszer hatékonysága. Számos hazai és nemzetközi kutatás foglalkozott ezzel a kérdéssel (Abbott és Meerabeau, 1998; Golnhofer és Nahalka, 2001; Birta-Székely, 2007; Dent és Whitehead, 2002; Hoffmann, 2002; Kocsis és Sági, 2012), azonban testnevelés-orientáltan kevés a szakirodalmi forrás.

Tekintettel az iskolai testnevelés sajátosságaira érdemes a tanár és a diák között létrejövő kapcsolatot tantárgyspecifikusan is megközelíteni, hiszen a testnevelés és sport műveltségi terület oktatásának módszertana, a fejlesztési feladatok, az elérendő célok jelentős eltérést mutatnak a többi iskolai tantárgyhoz képest.

Az infrastrukturális és tárgyi feltételekkel kapcsolatos felmérések is jelen voltak a testnevelés megvalósításához kapcsolódóan, azonban az átfogó, többszemponú felmérések, valamint a széles körű elemzések száma alacsonynak mondható. A testneveléstanítás gyakorlatában és a „közgondolkodásban” azonban több esetben említésre kerül a tantárgy infrastruktúra- és eszközigénye. Ezek esetenként mintegy feltételként vagy korlátozó tényezőként is megjelennek a tantárgy taníthatóságával kapcsolatban. Emiatt is érdemes folyamatos vizsgálatokkal nyomon követni az infrastrukturális helyzet alakulását, mely alapvetően meghatározza a testnevelés tanításának lehetőségeit, hiszen ez a terület az elmúlt időszakban folyamatosan változott, változik. Az elmúlt öt évben több olyan fejlesztési program valósult meg, mely javíthatja az iskolák infrastrukturális helyzetét. Azaz lehetőség nyílik felmérni, hogy a megvalósult beruházások milyen módon támogatják a testnevelés tanítását, milyen diverzitás tapasztalható a különböző régiókban a létesítményekkel kapcsolatban, valamint milyen további fejlesztések és beruházások segítenék a tantárgy tanításának feltételrendszerét.

1.1. A témaválasztás indoklása, problémafelvetés

Az eredményes tanítási-tanulási folyamatnak számos összetevője van, ugyanakkor még a legfrissebb szakirodalomban is eltérések mutatkoznak, hogy mely tényezők a legfontosabbak az eredményes és hatékony tanítás megvalósításában. A témaválasztásban jelentős szerepet játszik, hogy a témát érintő hazai tudományos publikációk száma (tantárgyspecifikus) kevésnek mondható, az empirikus kutatáson alapuló, a tanár-diák kapcsolatra fókuszáló kutatások pedig szinte teljesen hiányoznak a hazai neveléstudományi szakirodalomból a testnevelés tantárgyhoz kapcsolódóan. A meglévő szakirodalmi eredmények frissítése, az ismeretek bővítése és továbbfejlesztése segítheti a testneveléstanítás módszertanának fejlődését. Az általunk kutatott témakörökre pedig különösen igaz, hogy a társadalmi változások leképződnek az iskolában, mely folyamatos változásokat eredményez a tanár-diák kapcsolatban, valamint a testnevelés oktatásában. A tanítás módszertanának változása, fejlődése alátámasztja a kutatásokon alapuló ismeretek bővítésének relevanciáját. A folyamatos változás, a fejlődési irányok és tendenciák követése pedig nélkülözhetetlen az eredményes oktatási folyamat szempontjából.

A testnevelésórán sajátos tanár-diák kapcsolat jellemző, ugyanakkor a testnevelő tanárok megítélése a testnevelésről, valamint a saját szerepükről a tantestületben változó képet mutat. Hamar és munkatársai (2016) szerint a testnevelők úgy érzik, hogy a testnevelés státusza nem éri el a többi tantárgyét, valamint a testnevelő tanároké sem. Annak ellenére így gondolták a megkérdezettek, hogy a 2012/2013-as tanévtől kezdődően bevezetésre került a mindennapos testnevelés, mely a tantárgy korábbi „megítélését” is javíthatta volna.

Az iskolai testneveléshez kapcsolódó kutatások irányainak áttekintésekor azt tapasztaltuk, hogy egyes területek széles körben vizsgáltak, azonban vannak olyan területek, melyek fontosságuk ellenére kevésbé feltártak. Véleményünk szerint a témában jóval több a természettudományos megközelítéssel bíró kutatás, mint a társadalomtudományi aspektusú vizsgálat. A természettudományos megközelítések azonban önmagukban nem adhatnak komplex eredményt, hiszen a tanulók kognitív, affektív, pszichés, emocionális és szociális komponenseit nem vizsgálják. Ezen tényezők legalább annyira jelentős szerepet játszanak a tanítási-tanulási folyamat eredményességben, mint az edzésméleti, élettani, antropometriai vagy a motoros képességek felmérésére irányuló és egyéb kutatások. A társadalomtudományi

irányultságú eredmények, pl. az oktatási stratégiák alkalmazásának vizsgálata, az órán megjelenő módszerek, a kommunikáció vagy a tanár-diák kapcsolat elemzése is olyan eredményeket szolgáltat, amelyekkel fejleszthető a testnevelésóra hatékonysága. A mindennapos testnevelés bevezetése után a kutatások fókuszába a megnövekedett óraszámú járó változások eredményének vizsgálata került, ugyanakkor itt is a tanulók pszichomotoros, kondicionális képességeinek vizsgálata, esetleg a NETFIT által mért egészségközpontú felmérések jelentik a kutatások nagyobb részét. Elenyésző arányban jelennek meg a tantárgyhoz kapcsolódó attitűdvizsgálatok, illetve a módszertan vizsgálata.

Dolgozatunkban ezért arra vállalkoztunk, hogy a témát a neveléstudományi és sporttudományi keretek között elsősorban pedagógiai, pszichológiai, szociológiai szempontok mentén vizsgáljuk, melyben a központi kérdés a tanár-diák kapcsolat a testnevelés aspektusából. Ezt a területet egészíti ki a testnevelés tanításához szükséges létesítmény- és eszközellátottság kérdéskörének vizsgálata is. Ezen területet érintve kitérünk arra, hogy milyen infrastruktúrával rendelkeznek az iskolák, milyen helyszíneken valósul meg a testnevelés, milyen alternatív megoldásokat alkalmaznak az iskolák az esetlegesen felmerülő helyhiány kezelésére, valamint milyen területeken megvalósuló fejlesztések segítenék elő a tantárgy tanításának optimálisabb feltételeit.

Jelen kutatás mind az elmélet, mind a gyakorlat szempontjából problémaérzékeny, hiszen egyrészt a szakirodalomban kevés olyan kutatással találkoztunk, amely a tanár-diák kapcsolatot modellek, koncepciók szintjén írja le, másrészt vizsgálatunk az iskolai keretek között megjelenő tanár-diák kapcsolat dimenzióit igyekszik feltárni. A kutatás ebből a szempontból induktív, azaz a gyakorlat szintjéről indul, elemzi a gyakorlatban megjelenő tanár-diák kapcsolatot speciálisan a testnevelésben, azonban a kapott eredményeket a korábbi szakirodalmi eredményekkel összevetve deduktív módon erősítheti, illetve cáfolhatja a korábbi téziseket. A vizsgálat elemezni kívánja a jelenlegi gyakorlatban alkalmazott módszerek, eljárások hatékonyságát is.

A létesítmény- és eszközellátottsággal kapcsolatos rész tartalmi területei között jelenik meg a létesítményhelyzet feltárása, a testnevelés oktatásának jellemzői, valamint a mindennapos testnevelés helyzete.

2. Szakirodalmi áttekintés

Az elmúlt időszak oktatáspolitikai szempontból jelentős változást hozott, mely a testnevelés és sport műveltségi területre kedvező hatást gyakorolt. A mindennapos testnevelés bevezetésével² a műveltségterületet érintő változások mentek végbe a köznevelésben. A változás egyrészt az óraszám számottevő növekedésében jelent meg, de érinti a tartalmat, a módszertant, a testnevelés által fejleszthető képességeket és a testnevelés elismertségét is. A mennyiségi változások ösztönzik a tartalmi változásokat is. Luke és Sinklar (1991) szerint a tartalom befolyásolja leginkább a tanulók viszonyát a testnevelésórához, emiatt az oktatási tartalmak fejlesztése is fontos tényező. A nemzeti köznevelésről szóló törvényre épülő NAT 2012 a Fejlesztési területek, nevelési célok fejezetében jeleníti meg a testi és lelki egészségre nevelést mint fontos fejlesztési területet.

2.1. A testnevelés tanításához kapcsolódó elméletek

A hazai és a nemzetközi szakirodalom több aspektusból vizsgálja a testnevelés tanításának kérdéseit, azonban jól körvonalazódik egy újfajta szemlélet, amely az oktatást a minőség oldaláról közelíti meg. A minőségi testnevelés kifejezéssel már nemcsak a nemzetközi (quality physical education, Decorby és munkatársai, 2005), hanem a hazai szakirodalomban is találkozhatunk (Csányi és Révész, 2015; Révész és Csányi 2015a, b). Ebben a szemléletben – mint más területeken is – a tanár, a tanuló és a közöttük megvalósuló interakció biztosítja a tanítási folyamat eredményességét. A szemléletben a tanítási-nevelési folyamatot irányító, azaz a testnevelő tanár fontos szerepet kap.

Minden szempontból egységes modell nem található, azonban a tartalmi elemek strukturálhatók. Az elméletek alapját leginkább a „tanári oldal”, azaz a módszertan, a tantervek, a tervezés, a tanárokkal kapcsolatos elvárások, a tanár-diák kapcsolat és a gyakorlat alkotják.

A minőségi testnevelés másik „összetevője” a tanuló, a kapcsolódó tanulói sztenderdek és a fejlesztési területek. Ezek tükrözik azt a tanulóközpontú szemléletet, melyben megvalósulhat a minőségi testnevelés tanítása.

² 2011. évi CXC. törvény: A nemzeti köznevelésről 27.§(11)

A minőségi testnevelést dominánsan a tanterv oldaláról közelíti meg az afPE (Association for Physical Education) és a PECAT (Physical Education Curriculum Analysis Tool). Az afPE 2012-ben kiadott ajánlásaiban határozza meg a minőségi testnevelés megvalósításához szükséges összetevőket az 5–16 éves korosztályra vonatkozóan. A modellben a fő elv az egészséges, aktív életmód kialakítása, melyben jelentős szerepe van az iskolai testnevelésnek és a testnevelő tanárnak. Az afPE négy fő irány meghatározásával nyújt segítséget az iskoláknak a minőségi testnevelés megvalósításához. Ezek a tantervi feltételek, a tanítás minősége, a testnevelésben elért eredmények, valamint a vezetés és menedzsment szerepe. A tanítás minősége területhez kapcsolódik a tanári kommunikáció, a tanulókkal megvalósított interakció és a tanítás során alkalmazott módszerek.

A PECAT a minőségi testnevelés megvalósítását szintén a tantervek oldaláról közelíti meg. A rendszer a tervezésnek és a jól strukturált tantervnek nagy jelentőséget tulajdonít, mely a mindennapos testmozgásra épül. A tanítási folyamat alapját itt is a NASPE³-sztenderdek adják, de a PECAT segít meghatározni az adott tanterv erősségeit, gyengeségeit a korábban elemzésbe bevont tantervek alapján. A curriculumok értékelése egy előre kidolgozott szempontrendszer alapján történik, melyhez kapcsolódóan megállapítható, hogy az adott tanterv mennyiben képes megvalósítani a NASPE sztenderdjeiben foglaltakat. A PECAT négy elemet emel ki, melyeken keresztül megvalósítható a minőségi testnevelés, ezek: a tanterv, a környezet, a tanítási stratégiák és a tanulói értékelési rendszer.

Rink (2010) a minőségi testnevelés kritériumrendszerét szintén fontosnak tartja, azonban két egyéb területtel egészíti ki. A tantervi tartalom mellett megjelennek a pedagógiai módszerekkel kapcsolatos elvárások is. Emellett meghatározza az eredményes tanítási-tanulási folyamat összetevőit, melyek a tanár által irányított tanulással összefüggő tapasztalatokhoz kapcsolódnak. A harmadik terület a tanárookra vonatkozik: a tanári elvárások rendszere, melyek szintén sztenderdek formájában kerültek meghatározásra, és alapjául szolgálnak az eredményes tanításhoz szükséges tanári képességeknek. Azaz meghatározásra kerültek a tanári sztenderdek is, melyek a tanárokkal kapcsolatos elvárásokat rögzítik.

A Dynamic Physical Education (Darts és mtsai., 2012; Pangrazi, 2012) szintén a NASPE sztenderdjeiből indul ki, és a minőségi testnevelés program meghatározó

³ NASPE: National Association for Sport and Physical Education

elemeként említi a fizikai fittségi szint növelését és az iskolán kívüli testmozgáshoz kapcsolódó motiváció kialakítását. A minőségi testnevelés program a NASPE sztenderdjeihez kapcsolódóan a mozgásos kompetenciák fejlesztésére irányul. Az oktatás során a komprehenzív szemlélet érvényesül.

A NASPE (The National Association for Sport and Physical Education) olyan nonprofit szakmai szövetség, amely a minőségi testnevelésben és sportban alkalmazott jó gyakorlatok alapjait fekteti le, és ezen keresztül fogalmaz meg ajánlásokat a testneveléssel kapcsolatban. A szövetség célja a szaktudás bővítése, a szakmai tapasztalatok javítása, valamint a minőségi testnevelés-oktatás, a sport és a fizikai aktivitást igénylő programok támogatásának kiterjesztése. A szervezet először 1986-ban fogalmazta meg azokat a nemzeti sztenderdeket, amelyek meghatározzák a testileg nevelt tanulók jellemzőit. A nemzeti normarendszert 1995-ben és 2004-ben felülvizsgálták.

A normarendszer hat területre fókuszálva jelöli meg a testileg nevelt tanulók jellemzőit, melyek komplexen jelennek meg, és magukba foglalják a személyiség pszichomotoros, kognitív és affektív dimenzióit is. A minőségi testnevelés megvalósításával elérhetőek és megvalósíthatók ezek a célok.

A NASPE tanulói sztenderdjei (NASPE, 2004):

1. Rendelkezik mindazon motoros készségekkel és mozgásformákkal kapcsolatos kompetenciákkal, amelyek szükségesek a különböző fizikai aktivitások végrehajtásához.
2. Érti azokat a mozgáskonceptiókat, alapelveket, stratégiákat és taktikákat, melyek használhatóak a különböző testmozgások megtanulásához és végrehajtásához.
3. Rendszeres testmozgásban vesz részt.
4. Képes elérni és megtartani a fizikai fittség egészséges szintjét.
5. Olyan felelősségteljes személyes és társas viselkedésformákkal rendelkezik, amelyek tiszteletben tartják az egyént és másokat testmozgások közben.
6. Értékként kezeli a testmozgások egészségben, élményszerűségben, kihívásban, önkifejezésben és/vagy szociális interakciókban betöltött szerepét.

2.2. A tanár-diák kapcsolat

A tanár-diák kapcsolat vizsgálata nem új keletű, mind a tanár, mind a tanuló oldaláról is vizsgálatra került, és több modell is jellemzi. A tanulók oldaláról kvalitatív módszerekkel vizsgálta a kapcsolatot Raufelder, William, Bukowski, Sonja Mohr (2013), megállapították, hogy a tanítási-tanulási folyamat akkor lehet sikeres, ha kölcsönösen együttműködő a tanár és a diák. A tanárok oldaláról vizsgálva a kérdést a pozitív tanulási légkör biztosítása a fontos a tanár-diák kapcsolatban (Jong, Mainhard, Tartwijk, Veldman, Verloop és Wubbels, 2014).

A tanár-diák kapcsolat tartalmait elemezte Hoffmann (2009), és meghatározta a sikeres pedagógiai tevékenység feltételeit. Megállapította, hogy a kapcsolat tartalmi elemei közé tartozik a tanárok szaktárgyi tudása, az általános műveltség, a tanár személyisége és a kívánatos tanártulajdonságok. Véleménye szerint a ma tanulója „emberarcot”, hiteles, érző embert, partnert keres leginkább a tanárok személyében. Ezen jellemzők lehetnek a jól működő tanár-diák kapcsolat alapjai.

Napjaink korszerűnek vallott pedagógiai felfogása szerint az iskola feladataiból kiemelkedik a tanulók szociális fejlesztése. Ez központi szerepet tölt be, és ezen keresztül valósul meg a tanuló személyiségének formálása és a tanulás is (Bábosik, 1982, 2004). A tanuláshoz azonban szükség van megfelelő szintű motivációra és ösztönző folyamatokra. Ezek hiányában az oktatás-nevelés sem működhet hatékonyan, vagy éppen egyáltalán nem tud működni (Havas, 2003). A tanórai motivációhoz kapcsolódó kutatásokat Gardner (2006) munkássága alapozta meg (Kovács, 2009). Kutatásában elsősorban a nyelvtanuláshoz kapcsolódó motiváció makrostratégiáit vizsgálta, azonban a feltárt területek más tanulási területekhez is kapcsolhatók. Három motívumot azonosított, melyek között szerepel az integratív motiváció, azaz a tanuló nyitottsága; a tanuláshoz kapcsolódó attitűdök, amelyek magukba foglalják a tanárral és a tantárggyal kapcsolatos attitűdöket; illetve a motiváció, amely az új ismeret elsajátításához kapcsolódik. Ezen motívumok általánosságban is, de a testnevelésórai környezetben is jelen lehetnek. A tanulási folyamatban az új, illetve kevésbé ismert területek iránti nyitottság fontos tényező, megalapozza a motivációt. Hasonló módon jelenik meg az attitűd is, amely mind a tanárhoz, mind az általa tanított tantárgyhoz kapcsolódik. A tanároknak kiemelt szerepük van az általuk tanított tantárgyhoz kapcsolódó attitűd alakításában, a tanulás iránti motiváció hosszú távú fenntartásában.

A tanár-diák kapcsolatot vizsgálva Frymier és Houser (2009) kiemeli a kommunikáció fontosságát, mivel a tanár-diák kapcsolatot interperszonális kapcsolatnak nevezik, melyben az interakció fontossága is megjelenik. Tanulmányukban a tanár-diák kapcsolat természetét hangsúlyozzák mint a tanulási eredmények (learning outcomes) hatékony összetevője. Számos kvalitatív kutatás igazolja, hogy az iskolai légkör összetevői, mint pl. a tanár-diák kapcsolat fontos előjelzője a tanulók tanulási eredményeinek és képességfejlődésének (Wentzel, 2009; Klem és Connell, 2004).

Az iskolai eredményességet és az iskolai tevékenységekben való aktív és eredményes részvételt meghatározza az iskolához való kötődés is. Az iskolai kötődés jelentőségéről ír Szabó és Virányi (2011), kiemelve, hogy iskolás korban az iskola mint intézmény jelenti a legfontosabb szocializációs színteret. Ezen színtéren fejlődnek a tanulók szociális készségei, önismerete és személyisége a szociális kapcsolatok és a társas interakciók során (Konta és Zsolnai, 2002). A témával foglalkozó szakirodalom szerint nincs egységes értelmezés hazánkban az iskolai kötődés területén, illetve a nemzetközi szakirodalomban is többfajta elmélet uralkodik (Szabó és Virányi, 2011). Hirschi (1969) korábbi munkájában elsőként definiálta a fogalmat, és alkotta meg szociális kontroll elméletét, melynek alapja a tanuló iskolához fűződő érzelmi kapcsolata. Az iskolai kötődés két területét határozta meg, az első az intézménnyel kapcsolatos érzések, a másik a személyekhez kötődő érzések, melynek része a tanár-diák kapcsolat is. Ezt a korai kötődéselméletet későbbi kutatások is megerősítették (Maddox és Prinz, 2003), ugyanakkor más elméletek is kialakultak. Szűkebben értelmezi a témát pl. Libbey (2004), mikor mindössze egy tényezőre, az iskola szeretetére fókuszál, de Gottfredson (2001) szerint a tanár-diák viszony az iskolai kötődés legfőbb forrása, mely egy lényegesen szélesebb aspektust, tartalmi összetevőket jelent. A tanár-diák kapcsolat kiemelt összetevői a tisztelet és az, hogy a tanár hogyan értékeli a diák munkáját. Az iskolában megjelenő szociális és környezeti hatások és érzések összeadódnak, és ebből alakul ki az iskolához való viszony, ami lehet pozitív vagy negatív (Veczkó, 1986), ezek a korai érzések attitűd formálódnak, majd meghatározzák az iskolai kötődést, mely már egy magasabb szintű érzelmi kapcsolatot jelent. Az iskolai kötődés mértéke összefüggést mutat a tanulók elégedettségével, az iskolai hatásokkal és a tanár-diák kapcsolattal (Hill és Werner, 2006).

Az iskolai kötődés részét képezi a pozitív érzelmek jelenléte az iskolai környezethez kapcsolódóan. Frederickson (2003) a pozitív érzelmeket hangsúlyozza a tanár-diák kapcsolatban. „Broaden-and-build model”-jében fejti ki, hogy a pozitív

érzelmeik a tanuló fizikális és szociális, valamint az intellektuális erőforrásait erősítik meg, és támogatják a tanulók cselekvéskésztetését. Azaz a pozitív érzelmek támogatják a tanár-diák kapcsolatot, míg a negatív érzelmek megnehezítik az együttműködést (Fredrickson és Branigan 2005). Reinhardt (2009) szerint evidenciának számít, hogy a kellemes és pozitív élmények átélése és megélése az iskolai környezetben javítja a közérzetet, és fokozza a szubjektív jóllétet is. A gyakorló szakemberek számára szükség szerint fejlesztendő területként fogalmazódhat meg a gyakorlatorientált, élményközpontú oktatás. Ennek jelentős szerepe van az egyéni és társas funkciókban, illetve olyan tevékenységekben, amelyek a pszichés jóllétet és a fizikai egészséget erősítik (Reinhardt, 2009). Emiatt a pozitív érzelmeket a középpontba helyező klíma gyakorlati adaptációja szükségszerűnek tűnik az oktatásban. Ezt erősíti meg több kutatás is, melyek szerint a pozitív osztálytermi környezet fontos a tanulói teljesítményben, illetve a tanulási motivációban (Cornelius-White, 2007; Davis, 2003; Pianta és Hamre, 2009; Wubbels, Brekelmans, den Brok és van Tartwijk, 2006), fontos továbbá a tanárok számára is (Spilt, Koomen és Thijs, 2011).

2.3. A testneveléshez kapcsolódó attitűd és a tanár-diák kapcsolat a testnevelésben

A testneveléshez kapcsolódó tanulói attitűdvizsgálatok tanulságos eredménnyel szolgálnak. A tantárgyakhoz kapcsolódó attitűddel foglalkozó korai szakirodalmakban (pl. Ballér, 1973; Báthory, 1989; Orosz, 1991) a testnevelés nem szerepelt az öt legkedveltebb tantárgy között. Csapó 2000-ben végzett felmérésében tíz tantárgyat vizsgált, azonban a testneveléshez kapcsolódó attitűdre nem kérdezett rá, Takács (2001) viszont már vizsgálta. Eredményei szerint az általános iskolában a számítástechnika után a második legkedveltebb tantárgy, de a középiskolában is hasonlóan jó helyen végzett. A tanulók változatosnak, fontosnak és hasznosnak ítélték a tantárgyat. Hamar és Karsai (2008) 11–18 éves tanulókat vizsgálva jutott arra a következtetésre, hogy a testnevelésben az érzelmeknek meghatározó szerepük van, és ez attitűdformáló is egyben. A vizsgált mintában a megkérdezett tanulóknak pozitív volt az attitűdjük a testneveléshez és a sporthoz, így szívesebben is vettek részt az órán. A pozitív érzelmek, a klíma tehát a tanár-diák kapcsolatban a testnevelésórára is jellemző, hiszen a tanárral való kapcsolat kihat a testnevelésórához kapcsolódó attitűdre is.

Nelson és munkatársai (2010) a testneveléshez kapcsolódó pozitív és negatív attitűd alapján egy négydimenziós modellt, tipológiai rendszert alkotott meg, melyben

bemutatták, hogy akár mindkét érzés kapcsolódhat a testnevelésórához és az ott megvalósuló tevékenységekhez, illetve a tanárhoz. „Ambivalenseknek” nevezték el azt a kategóriát, amelyben a negatív és pozitív érzések nagy arányban jelennek meg, illetve „alacsony érdeklődésűeknek”, amikor mindkét dimenzió alacsony arányú. Ebben a két dimenzióban van a legnagyobb szerepe a tanár-diák kapcsolatnak, hiszen az „alacsony érdeklődésűeknek” több pozitív élményre van szüksége ahhoz, hogy megszeressék a testnevelésórát, míg az „ambivalensek” esetében a negatív érzelmek csökkentése a célja a tanár-diák kapcsolat fejlesztésének.

A testnevelés tantárgy tanítása során a tanár és a diák közötti kapcsolat sajátosnak mondható. A testnevelésóra hangulata, a környezet is jelentősen eltér az osztálytermi közegtől. Más közegben és másként találkozik a testnevelő a diákokkal. Ebben a sajátos helyzetben a motorikus teljesítmény nagyban függ a tanár-diák kapcsolattól. A teljesítményen túl a pozitív élmények sorozatszerű megélése a mentális és a fizikai egészség meghatározója (Vaillant, 2003). A sportoktatáshoz szintén szükséges a tanulási motiváció megfelelő szintje. Kisiskolások esetében tapasztalható, hogy a motivációnak van egy érzelmi aspektusa is, amely a tantárgy mellett a tanárhoz is kapcsolódik. Azaz a tevékenység (jelen esetben a testnevelés) folytatásához szükséges belső készítés érzelm alapú. Ez a hosszú távú sportolás és egészségtudatos életvitel miatt döntő jelentőségű (Nelson és mtsai., 2010). Meleg (2002) külön ki is emeli a testnevelés szerepét az egészségnevelésben, véleménye szerint ez az egyetlen tantárgy, amely elsősorban nem az ismeretek bővítésével kívánja a tanulók egészségtudatát formálni. *„Az iskolai szintű beavatkozási stratégia tantárgya e vonatkozásban a testnevelés.”*, azaz e területen kiemelt jelentőségű (Meleg, 2002, 18. o.).

Iskolásokra jellemző, hogy magas szinten rendelkeznek még a fizikai aktivitáshoz szükséges belső motivációval, illetve könnyen ösztönözhetőek a mozgásra. A testnevelés tantárgy tanítása esetében emiatt a tanított mozgásformák és sportágak körét célszerű azon területekre fókuszálni, melyeket a tanulók később, felnőttkorukban várhatóan üzni fognak. A tanulási motiváció magasabb szinten tartható olyan tevékenységekkel, melyhez pozitív érzelmek kapcsolódnak. A motiváció mellett az eredményességet és az oktatás hatékonyságát is befolyásolja a tantárgyhoz kapcsolódó érzelmi viszony. A pozitív érzelmi szint emeli, a negatív csökkenti a teljesítményt (Ballér, 1978).

Säfvenbom és munkatársai szerint (2015) azoknak a tanulóknak kedvez a testnevelésóra, akik versenyszerűen sportolnak. Akik nem vesznek részt versenyszerű sportban, kevésbé szeretik a testnevelésórát. Ez mindkét nemre igaz, de különösen a

lányokra. Ez egy lényeges megállapítás, hiszen a minőségi testnevelés koncepciója tartalmazza a „mindenki testnevelése” (Rétság, 2015) elvét is. Ez abból indul ki, hogy a testnevelésóra mindenkinek és mindenkire szól képességeinek és attitűdjének, motivációjának megfelelően. Azaz a testnevelésórán a tanár nem szelektálhat és optimális esetben nem is szelektál az alapján, hogy az adott tanuló mennyire „ügyes”, mennyire jó képességű, azaz mozgásműveltsége milyen szinten van, a tanár-diák kapcsolatot ez nem befolyásolhatja döntően. A testnevelésóra olyan környezetben kell hogy megvalósuljon, amely egyaránt fejleszti a biológiai, szociális, kognitív és emocionális területeket (Csányi és Révész, 2015; Biddle és Asare, 2011), és potenciálisan támogatja az iskoláskorúak pszichomotoros fejlődését (Biddle és Asare, 2011). Azonban ha nem szolgálja a fejlődést – elsősorban a szociális és pszichés területeken –, a testnevelésóra olyan környezetté válhat, ahol negatív tapasztalatok és élmények társulhatnak a mozgásos tevékenységekhez (Bredahl, 2013).

A társadalmi változások és az iskolai környezet is magával hozta, hogy a testnevelésben változások történjenek. A korábbi testnevelés, mely „tornaóra” elnevezéssel volt része az iskolai tantárgyaknak, átalakult, és ma már testnevelésként szerepel. Az elnevezés változása tartalmi változást is hozott, hiszen a torna és torna jellegű mozgásokat felváltotta egy sokkal szélesebb tartalommal, fejlesztési irányokkal rendelkező tantárgy. Ez a változás is eredményezte azt, hogy a korábbi módszerek és tanár-diák kapcsolat átalakuljon, és sokkal szélesebb pedagógiai, módszertani hozzáállással rendelkezzenek a tanárok.

2.4. A testnevelő tanár-diák és az edző-sportoló kapcsolat hasonlóságai

Az edző-sportoló és testnevelő tanár-diák kapcsolat sok esetben hasonlít egymásra. Az edző „pedagógus” mivolta azonban leginkább az utánpótlás-nevelés során jelentkezik, míg az élsportoló felnőtteknél a „pszichológus” mivolta kerül előtérbe a sportszakmai feladatok mellett. Ugyanakkor a testnevelő tanár a sportmozgalom alakítója. Munkájának eredményessége nem a számszerűsíthető, versenyeken elért eredményekben jelenik meg, hanem abban, hogy milyen eredményességgel tudta pedagógiai tevékenysége által a tanulók személyiségét az egészségtudatos jövőorientált életvezetés irányába fejleszteni (Gombocz, 2004). Azaz eredményességét abban célszerű mérni, hogy mennyi sportolni tudó, sportolni vágyó gyermeket nevelt. Törvényszerű ugyanakkor, hogy iskoláskorban

– az utánpótlás korosztályokban – tehetséges tanulókkal is foglalkozni fog, tehát feladata a tehetség gondozás, a tehetséges tanuló megfelelő szakemberhez irányítása is.

Összefoglalva elmondható, hogy az edző tevékenysége nem csupán az edzésvezetésből áll, egyaránt feltételez magas szintű pedagógiai tevékenységet, és a testnevelő tanár széles körű testi nevelési tevékenysége mellett találkozik az élsporthoz kapcsolódó feladatokkal is.

Egy korábbi tanulmányunkban (Révész és mtsai., 2013) vizsgáltuk az edző-sportoló kapcsolatot, mely számos hasonlóságokat mutat a tanár-diák kapcsolattal az iskolai testnevelés esetében. A témával foglalkozó szakirodalmat tekintette át Petitpas (2002), és megállapította, hogy a jó eredmények a sportban kapcsolatban állnak az edző-sportoló kapcsolat minőségével, és akkor lesznek sikeresek a sportolók, ha jó a kapcsolatuk az edzővel – ez a testnevelésre is igaz. Akkor lesz sikeres a tanítási folyamat, ha a tanár és a diák között optimális a kapcsolat. Azzal együtt, hogy a sport bizonyos szempontból eltér az iskolai testneveléstől, a pedagógiai szempontok számos hasonlóságot mutatnak az edző és a testnevelő tanár között (Révész, 2008, Traskoma-Bicsérdy, 2007). A gyakorlatot tekintve az edzők jelentős része testnevelő tanár is, így ugyanaz a személy valósítja meg a nevelést, a felkészítést a két érintett területen. Hasonló terület az edzésen és az iskolai testnevelésben például a teljesítmény fokozása. Mind a testnevelésben, mind a sportban cél a teljesítmény fokozása, igaz más-más céllal. A sportban inkább célja a teljesítmény fokozásnak az eredmények elérése, míg a testnevelésben inkább a saját eredmények túlszárnyalása, kevésbé az eredmények elérése a hangsúlyos.

Az edző-sportoló kapcsolatban az irányító-vezető szerep az edzőre hárul, csakúgy, mint a testnevelésben, azonban e szerep nem lehet túlzottan autokratikus, mert ez eltaszíthatja a sportolót/tanulót a tevékenység folytatásától. Törvényszerű, hogy nem szeret az ember olyan közösségbe járni, ahol nem érzi jól magát. A környezet, beleértve az edzések és a testnevelésóra környezetét is, befolyásolja a teljesítésre való hajlandóságot, a motivációt. A belső motiváció és a támogató, segítő környezet biztos alapot nyújthat a sikerhez. Vizsgálatok igazolják (Seifriz és mtsai., 1992; Balaguer és mtsai., 1999), hogy a motivációs környezet és az elvárások meghatározzák az eredményességet, emiatt a légkör, a klíma is befolyásolja a sportoló/tanuló motivációs irányultságát (Jowett, 2006).

Többen vizsgálták az edző-sportoló kapcsolat jelentőségét is a magas szintű sportteljesítmény elérésében. Jowett (2006) kutatásai alapján arra a következtetésre jutott, hogy a csúcsteljesítmény elérésének feltétele az edzői támasz, mely a jól megválasztott pedagógiai módszereken alapul. Az iskolai testnevelésben hasonló módon jelenik meg a testnevelő tanár ezen szerepe. Ezt támasztotta alá Jowett és Cockerill (2003) is, ismert, hogy a sporttevékenység üzéséhez (edzés és testnevelés) a létesítmény- és eszközfeltételek, sporttudományos ismeretek alkalmazása mellett összetett és tudatos pedagógiai felkészítés is szükséges a nevelési folyamatban. Ez a folyamat az edző-sportoló, illetve a tanár-diák kapcsolat minőségén alapul (Gombocz, 2004, 2005).

A tanár-diák kapcsolattal foglalkozó hazai szakirodalmat áttekintve nem találtunk olyan mérőeszközt, mely széles körben került volna alkalmazásra az iskolai testneveléssel kapcsolatban. A nemzetközi szakirodalomban több kérdőív található, azonban kifejezetten a testnevelésre szakosodott, mely ugyanazon területeket vizsgálja a tanuló és a tanár oldaláról, szintén nem volt fellelhető.

Az edző-sportoló kapcsolatban definiált 3 + 1 Cs modell⁴ (Jowett, 2005, 2007) a testnevelésben is alkalmazható. A modell szerint az edző-sportoló kapcsolatban jelen vannak az érzelmi, a kognitív és a szociális területek (Jowett és Ntoumanis, 2004). A közelség (closeness) utal az érzelmi oldalára az edző-sportoló kapcsolatnak (pl. szeretet, bizalom, tisztelet). Az elkötelezettség (commitment) a jó kapcsolat fenntartását célozza meg a jelenben és a jövőben. A kiegészítés (complementarity) foglalja magába a megfelelő, kooperatív viselkedést, együttműködést. A co-orientation a „cooperation” és az „orientation”, azaz az együttműködés és az iránymeghatározás szóösszetételből áll. Ebben a dimenzióban jelenik meg, hogy az edző és a sportoló milyen mértékben kapcsolódnak egymáshoz, és milyen erőfeszítéseket tesznek a közös siker érdekében (Rhind és Jowett, 2010).

Jowett és Ntoumanis (2004) fejlesztett ki először olyan kérdőívet, mely az edző-sportoló kapcsolatot vizsgálja. A kérdőív kérdéseit szakértői módszerek segítségével alakították ki több lépésben. Először a 3 C modell területeinek (closeness, commitment, complementarity) vizsgálatához alakították ki kérdéseket, majd edzők és sportolók segítségével továbbfejlesztették a kérdéseket annak érdekében, hogy azok jól illeszkedjenek a gyakorlathoz. A harmadik lépésben a kérdőív validitás- és reliabilitásvizsgálatát végezték el faktoranalízis segítségével (PCA és CFA), mely alapján

⁴ A 3 + 1 C modell: closeness, commitment, complementarity, co-orientation.

véglegesítették a kérdőívet. A kutatás eredményeként jött létre egy 23 kérdésből álló kérdőív, mely alkalmas az edző-sportoló kapcsolat három területének vizsgálatára. A széles körű kutatási eredményeknek köszönhetően az edző-sportoló kapcsolat jellemzői feltárára kerültek, illetve mérhetővé váltak a kérdőív segítségével. A kérdőív lehetőséget biztosít arra, hogy mind a sportolók, mind az edzők oldaláról elemezhető legyen a kapcsolat. Az iskolai testnevelésben a tanári szerepek között az „edzői” szerep is jelen van, mely a mozgástanítás mellett a sporttevékenységek űzéséhez szükséges képességek fejlesztésében is megnyilvánul. A kutatásokban feltárt dimenziók és a kapcsolat összetevőinek azonosítása jó alapot nyújt a tanár-diák kapcsolat összetevőinek vizsgálatára a testnevelésben. A vizsgálati módszer előnye, hogy ugyanazokat a dimenziókat képes vizsgálni mind a tanulók, mind a tanárok oldaláról, ezáltal összehasonlítható eredményeket kaphatunk.

2.5. A testneveléstanítás infrastrukturális kérdései

A témával foglalkozó felmérésekből, tanulmányokból kiderül, hogy a testnevelés infrastrukturális helyzete nem mondható kedvezőnek. Ugyanakkor ismert – már csak a gyakorlatból is –, hogy a testnevelők jelentős része az infrastrukturális lehetőségekkel, valamint az eszközellátottsággal magyarázza a testneveléstanítás korlátait, esetlegesen a nem megfelelő tartalommal és módszertannal megvalósított órákat. Az infrastrukturális feltételek alatt a fedett és a szabadtéri sportlétesítményeket is egyaránt értjük. A tématerület emiatt jelentősnek mondható, ezzel együtt a kapcsolódó felmérések száma már nem. Érdekes vizsgálni, hogy milyen mértékben állnak rendelkezésre a létesítmények a testnevelésórák megtartásához, valamint hogy ezek milyen mértékben függenek össze a tartalmi és módszertani kérdésekkel.

A témát nagyjából a hatvanas éveket követően kezdték el vizsgálni hazai és nemzetközi szinten is, azonban ekkor még abból a szempontból, hogy a befektetett tőke (pl. létesítmény) miként befolyásolja az eredményességet. Az oktatás kontextusába emelve ezt azt jelenti, hogy a tanulói eredményességet (learning outcomes) miként befolyásolja a felszereltség. Ez idő tájt nem találtak összefüggést a két változó között, azaz az infrastrukturális és eszközellátottság és a tanulói teljesítmény között. Azonban az, hogy önmagában ennek a tényezőnek nincs hatása, nem jelenti azt, hogy egy megfelelő

pedagógiai-szakmai tartalommal megtöltött színtér ne lenne befolyással a tanulói teljesítményre. A McKinsey-jelentés (Barber és Mourshed, 2007) is arról számol be, hogy kulcstényező ebben a folyamatban a tanár, valamint hogy egy oktatási rendszer csak annyira lehet jó, mint a tanárok, akik alkotják. Az elemzésben megtalálható, hogy az Amerikai Egyesült Államokban 1970–2005 között jelentősen nőtt az oktatásra fordított összeg, azaz az egy diákra jutó ráfordítás, azonban az oktatás minősége és a tanulók teljesítménye ettől nem nőtt. Az OECD-országok esetében 1970 és 1994 között hasonlóan az USA-hoz nagymértékben nőtt a ráfordítás az oktatásra, azonban nem nőtt ilyen ütemben a tanulói teljesítmény. A jelentés megállapításai között megtalálható, hogy az osztálytermi folyamatok és a tanári munka a legfőbb tényező az oktatás eredményességében.

Hazai kutatásokat áttekintve az ezredfordulón végzett felmérésből kiderül, hogy a kutatásban részt vett iskolák esetében a fedett létesítmények kedvezőtlenebb képet mutatnak, mint a szabadtéri létesítmények. Gergely (2000) kutatásában kiemelte, hogy az iskolák számához viszonyítva 1,5 sportpálya jut egy iskolára, azonban ennek mérete és funkcionális minősége, eloszlása nem került elemzésre, így a kedvezőnek tűnő szám nem biztos, hogy a gyakorlatban is kedvező képet mutat. Tanulmányában egy 1983-as felmérésre hivatkozva megállapította, hogy rendkívül nagy a különbség a testnevelésoktatásra használt tornatermek darabszáma és a szabványos tornaterem darabszáma között. Az általános iskolák esetében az intézmények 48%-ában volt tornaterem, de csak 29%-ában volt ez szabványos, míg a középiskolák esetében 84%-ban volt tornaterem, de csak 44% volt ebből szabványos. Az adatokból is látszik, hogy az eredmények pozitív képet mutatnak, azonban a funkció szempontjából már nem biztos, hogy elegendőek. A testnevelés tartalmait, a tanítandó tananyagot tekintve szükségszerű, hogy olyan méretű, sportcélú létesítmények álljanak rendelkezésre, melyek támogatják az adott tananyag tanítását (pl. sportjátékok, atlétika).

A Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete egykori elnökének felméréséből kiderül, hogy az anyagi és a személyi feltételek szoros kölcsönhatásban vannak, és nagyban meghatározzák az oktatás minőségét (Istvánfi, 2010). Istvánfi (2010) szerint abban az időben az iskolák mindössze 20%-a rendelkezett az oktatáshoz szükséges méretű fedett tornateremmel, kiemeli, hogy ezek a magas színvonalú oktatás feltételei.

Elbert (2010) doktori értekezésében az iskolai testnevelés helyzetét és szerepét vizsgálta a rendszerváltás utáni időszakban. Kutatása több területre is kitért, ilyen volt

például a tartalom szabályozás (tantervek, NAT), a törvényi változások, de az infrastrukturális helyzet is. A vizsgált mintában (5500 intézmény) 600 intézmény nem rendelkezett semmilyen sportolási célra alkalmas fedett létesítménnyel. Megállapítja, hogy a létesítmények mellett az uszodák is hiányoznak az iskolai testnevelés szinterei közül. 34 kistérségben egyáltalán nincs uszoda, 91 kistérségben van, de csak nyitott medencéjű úszási lehetőség.

1. sz. táblázat: Létesítményellátottság az iskolákban (forrás: Elbert, 2010., 107. old.)

Létesítmény	n	Az iskolának van	n	Az iskola bérel
Tornaterem	963	84%	103	9%
Szabadtéri sportpálya	876	76%	57	5%
Kondicionálóterem	401	35%	0	0%
Tornaszoba	367	32%	11	1%
Egyéb sportolásra alkalmas hely	182	16%	80	7%
Tanmedence	57	5%	136	12%
Uszoda	46	4%	206	18%
Nem válaszolt	11	1%	733	64%

A tornatermek arányát 84%-ra teszi, azonban megjegyzi, hogy ezek közül 449 olyan létesítmény, amely 9 * 18 m alapterületű, így csak korlátozottan tudja betölteni funkcióját. A szabadtéri sportpályák is 80% feletti (a saját és bérelt) megoszlást mutatnak, mely jónak mondható. A további létesítmények, pl. kondicionálóterem, tornaszoba már alacsonyabb, 30% körüli arányt képviselnek, míg a táblázatban jelzett egyéb létesítmények még alacsonyabb arányt.

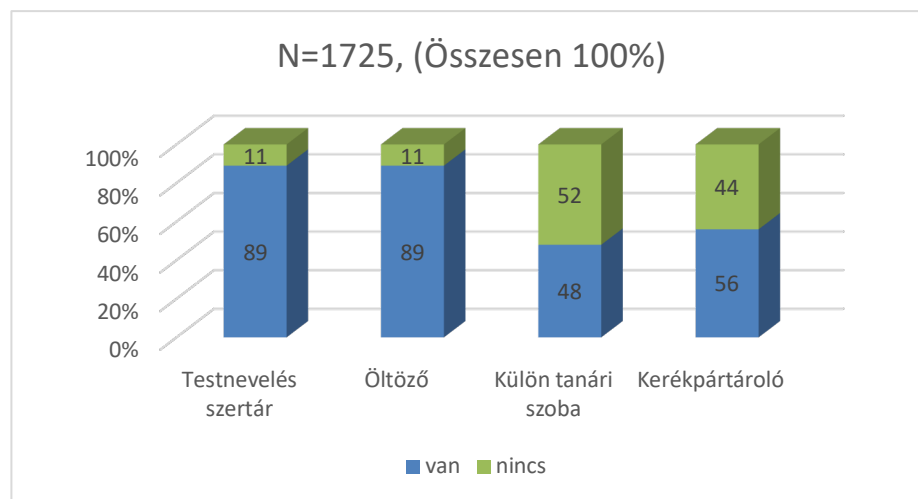
Átfogó kutatást végzett a Magyar Diáksport Szövetség 2013-ban, amikor is a hazai köznevelési intézmények szinte mindegyikét megkereste a mindennapos testnevelés bevezetése kapcsán a rendelkezésre álló infrastrukturális és eszközellátottsággal kapcsolatban. A kutatási eredményeket a „Zöld könyv – A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya” közli (Vass és munkatársai, 2015).

A kutatás eredményeiből kiderül, hogy az iskolák 33,2%-ában van 450–899 m² („A” tornaterem) területű tornaterem, ennél kevesebb iskola rendelkezik B (11,3%) és C (3,9%) típusú tornateremmel, amelyek 900–1349 m² területűek vagy 1350 m²-nél nagyobbak (2. sz. táblázat).

2. sz. táblázat: Az intézmények testneveléssel kapcsolatos infrastrukturális helyzete
(forrás: Zöld könyv, Vass és munkatársai, 2015, 27. old.)

Helyszín megnevezése	Van (%)	Nincs (%)	Összesen (%)
Féltornaterem	33	67	100
Tornaterem A	33,2	66,8	100
Tornaterem B	11,3	88,7	100
Tornaterem C	3,9	96,1	100
Gyógytestnevelési/erőnléti terem	12,1	87,9	100
Tanuszoda/uszoda	3,4	96,6	100
Fedett futófolyosó	1,8	98,2	100
Nem szabványos egyéb tornaterem	22	78	100

Alapvetően elmondható, hogy *testnevelés szertár* az iskolák 89 százalékában van, és 11 százalékában nincs (1. sz. ábra). Az *öltözőket* illetően hasonló eredményeket kaptunk, vagyis a megkérdezett iskolák 89 százalékában található öltöző, és 11 százalékában nem. *Külön testnevelő tanári szoba* az intézmények 48 százalékában van, míg az iskolák 52 százalékában nincs. *Kerékpár, illetve roller tárolására alkalmas helyiség* az intézmények 28 százalékban van, de bővítendő, 44 százalékban pedig nincs (Vass és munkatársai, 2015).



1. ábra: A testnevelésórát kiszolgáló helységek megoszlása (forrás: Zöld könyv, Vass és munkatársai, 2015, 28. old.)

3. Célkitűzések

3.1. Kutatási kérdések

A bemutatásra került kutatási probléma és a szakirodalom elemzése alapján elmondható, hogy a vizsgálati területet érintő egyes kérdésekben nem rendelkezünk megfelelő mennyiségű empirikus eredménnyel, vagy tovább bővíthető, frissíthető az ismeretek köre. Kutatásunkkal olyan területeket kívánunk feltárni, melyek a szakirodalom áttekintése után hiányosnak bizonyultak. A dolgozat keretein belül ugyan nem térhetünk ki minden hiányosságra a témával kapcsolatban, azonban a kérdések köre jól tematizálható.

A módszertani részt illetően: 1) a tanár-diák kapcsolat jellemzői a testnevelésben, 2) a tanár-diák kapcsolat sajátosságai nemenként, iskolatípusként, évfolyamonként, 3) a tanár-diák kapcsolat különbözőségei a sportolási szokások függvényében.

A létesítmény- és eszköz-feltételrendszer esetében: 4) a testneveléshez kapcsolódó infrastrukturális háttér, 5) a testnevelésórák helyszíne, 6) a testnevelés tanításához szükséges infrastruktúrával kapcsolatban megjelenő igények.

A módszertannal összefüggő kérdések:

1) A jelenlegi pedagógiai gyakorlatra vonatkozóan a tanár-diák kapcsolat pedagógiai vizsgálatai hiányosságokat mutatnak egyes területeken, így továbbra is megválaszolandó kérdés, hogy milyen tanár-diák kapcsolat jellemzi az iskolai oktatói-nevelési tevékenység folyamatát, milyen jellemzői vannak a tanári munkának, valamint milyen szerepe van a tanárnak a tanulók életében. Kérdésként merül fel, így feltérképezésre vár a tanulók testnevelő tanárhoz kapcsolódó viszonya, a kapcsolatot meghatározó tényezők, azaz hogy milyen tényezők befolyásolták a tanulókat, valamint milyen szerepe van a testnevelőnek a tanár-diák kapcsolatban.

2) Az alkalmazott módszerek és eljárások tekintetében és annak hatásaival kapcsolatban is jelentős változások mentek végbe az elmúlt évtizedekben, melynek eredményeiről és fejlődéséről nem rendelkezünk elegendő adattal, ezért nyitva maradt a tanár-diák kapcsolat jelenlegi gyakorlatával kapcsolatos kérdések egy jelentős része. Nem ismerjük pontosan, hogy milyen különbségeket mutatnak a fiúk és a lányok, illetve a különböző évfolyamon tanulók e tekintetben. További kérdés, hogy különböző iskolatípusokba járó diákok milyen sajátosságokat mutatnak a tanár-diák kapcsolat területén.

3) Szakirodalmi ismeretekre épülve elmondható, hogy a korábbi sportolással összefüggő tapasztalat, valamint a sportolási szokások meghatározzák a testneveléshez való kötődést. Ebben a kötődésben szerepe van a testnevelő tanárnak is, így kérdésként merül fel, hogy a különböző sportolási szokásokkal rendelkező tanulók vajon más reprezentációval rendelkeznek-e a testnevelő tanárhoz kapcsolódóan.

A létesítmény- és eszköz-feltételrendszerrel összefüggő kérdések:

4) A testnevelés megvalósításának infrastrukturális hátterével kapcsolatban nem áll rendelkezésre egységes szempontú és pontos adathalmaz azzal kapcsolatban, hogy az iskolák milyen infrastrukturális ellátottsággal rendelkeznek, milyen létesítményeik vannak, vagy milyen helyszíneken valósul meg a testnevelésóra. Emiatt a kutatásban

kitértünk egy egységes szempontú felmérésre, melynek célja az infrastruktúrával kapcsolatos háttér megismerése, feltárása.

5) A testnevelésórák helyszíne klasszikus értelemben a tornaterem, azonban a tantárgy tartalma (tananyag) és egyéb szempontok is (a tornatermek kapacitása) indokolják, hogy ne csak a tornateremben valósuljon meg a testnevelés. A tantárgy oktatásához kapcsolódó helyszínek körét a fenti szempontok miatt is érdemes bővíteni. Felmérésünk kitér arra is, hogy milyen egyéb helyszíneken jelenik meg a testnevelésóra.

6) A testnevelés tanításához szükséges infrastruktúrával kapcsolatban megjelenő igények felmérése is része volt kutatásunknak. A testneveléstanítás egyes területei infrastruktúra-, valamint szerigényesek. Az iskolák ellátottsága ezen a téren nagy eltéréseket mutat, így érdemes annak meghatározása, hogy milyen igények jelennek meg iskolai szinten a létesítményekkel kapcsolatban.

3. 2. A kutatás céljai

A dolgozat kettős célt szolgál. Egyrészt célunk, hogy egy új mérőeszköz alkalmazhatóságát próbáljuk ki az iskolai testnevelés területén a tanár-diák kapcsolat felméréséhez (1), ehhez kötődően kutatáson alapuló empirikus tapasztalatokat szerezzünk a kérdőív által mért dimenziókról. A mérőeszközzel lehetőség nyílik specifikusan a testnevelő tanár-diák kapcsolatot vizsgálni a testnevelésben. Az infrastrukturális ellátottsággal kapcsolatban célunk feltárni a jelenlegi helyzetet (2), valamint azt, hogy az esetlegesen hiányzó létesítmények miként befolyásolják a testnevelés tanításának lehetőségeit, illetve felmérni az igényeket ezzel kapcsolatban.

Célunk továbbá, hogy tudományos módszerekkel vizsgáljuk meg a felvetett kutatási kérdéseket, majd a kapott eredmények segítségével hozzájáruljunk az iskolai oktató-nevelő munka területén dolgozó testnevelő tanárok gyakorlati munkájához.

(1) Célul tűztük ki a nemzetközi szakirodalomban széles körben alkalmazott edző-sportoló kapcsolat vizsgálatára alkalmas kérdőív testnevelésre történő adaptációját és hazai alkalmazhatóságának vizsgálatát.

- a. A kérdést mind a tanári, mind a tanulói oldalról több szempont mentén vizsgáltuk annak érdekében, hogy információt kapjunk a tanár-diák kapcsolat összetevőinek szerepéről a testnevelés tanításában.
- b. A tanár-diák kapcsolat vonatkozásában célunk felméri az eredményes tanításhoz szükséges dimenziókat és leírni a tanár-diák kapcsolat jellegzetességeit.

Az eredményes tanár-diák kapcsolat összetevőinek kérdésköréhez kapcsolódó célunk még a tanulók többszempon t u pedagógiai felmérése, melynek eredményével meghatározhatóvá válnak a tanár-diák kapcsolat egyes jellemzői, valamint a tanár-diák kapcsolat sajátosságai nemenként, iskolatípusként, évfolyamonként, illetve a tanár-diák kapcsolat különbözőségei a tanulói sportolási szokások függvényében.

- c. Célunk megismerni, hogy milyen tényezők befolyásolták a tanár-diák kapcsolatot a demográfiai jellemzők (pl. nem, életkor, iskolatípus) alapján.
- d. További célunk felmérni, hogy milyen szerepe van a tanulói sportolási szokásoknak tanár-diák kapcsolat alakulásában.
- e. A tanulói vélemények mentén célunk megismerni a testneveléstanítás jelenlegi gyakorlatának jellegzetességeit, sajátosságait.
- f. Célunk felmérni a tanítási környezet jellegzetességeit és a tanulók motivációs orientációját.
- g. Célunk továbbá a tanulók véleményére alapozva felmérni a tanár-diák kapcsolat jellegzetességeit a testnevelés aspektusából.

(2) Az infrastrukturális lehetőségekkel kapcsolatos felmérésünk célja, hogy átfogó képet kapjunk az iskolák infrastrukturális helyzetéről és annak a testnevelés tanítását befolyásoló hatásáról. Ennek keretében további célunk:

- a. regionális szinten megismerni a testnevelés tanításához rendelkezésre álló létesítményeket;
- b. felmérni azt, hogy ha nem áll rendelkezésre tornaterem, milyen létesítményekben és helyszínen oldják meg a tanórákat az iskolákban;
- c. megismerni a diákok eszköz- és teremhasználatát;
- d. milyen hatása van a mindennapos testnevelés bevezetésének a teremkapacitásra;
- e. felmérni, milyen további létesítményre van szüksége az iskoláknak.

4. A kutatás pilot vizsgálata, a kérdőív fejlesztése (tanár-diák kapcsolat)

A kérdőív fejlesztése, validálása több lépcsőben történt a nagymintás vizsgálatot megelőzően. Kezdetben egy elővizsgálat keretén belül valósítottuk meg a fordítást, valamint az elsődleges eredmények feldolgozását. A következő lépésben a már kipróbált kérdőívet fejlesztettük tovább, és elvégeztük a szükséges módosításokat.

4.1. A mérőeszköz fejlesztése, érvényességének és megbízhatóságának vizsgálata⁵

A tanár-diák kapcsolatot vizsgáló kérdőív kialakításának első lépésében a témával foglalkozó szakirodalmakat tekintettük át fókuszálva az alkalmazott módszerekre, valamint a szakirodalomban megalapozott 3 + 1 Cs modell megjelenésére. A feltárt szakirodalmakban megjelenő kérdőíveket és a kérdőívek kérdéseit szakértői szempontok alkalmazásával (Babbie, 2003) szelektáltuk és választottuk ki. A második lépésben a „translate and back translate” módszer segítségével fordítottuk le a kérdőívek kérdéseit, és adaptáltuk azokat a testnevelésre. A fordításban kétnyelvű (angol és magyar) szakértők, valamint a sporttudományban jártas, sportszaknyelvet oktatók vettek részt. Az eredeti szöveg angol verzióját a magyar változatot készítő szakértő nem ismerte. Első lépésben az eredeti szöveget fordították a szakértők magyarra, majd az első magyar változatot egy másik szakértő, aki nem ismerte az eredeti angol szöveget, fordította vissza angolra. Az eredeti és a fordított angol szöveget egy angol anyanyelvű idegen nyelvi lektor ellenőrizte. A két verzió között lényegi tartalmi, jelentésbeli különbség nem

⁵A fejezet Révész és munkatársai (2015) tanulmányán alapul.

volt, így a kapott kérdéseket alkalmasnak találtuk a vizsgálatra, a kérdőív kialakítására. A kérdések szakértői szempontoknak való megfeleltetése után 26 kérdést vontunk be az elemzésbe, mely három dimenzió vizsgálatára alkalmas (közelség, elkötelezettség, kiegészítés).

4.2. Az elővizsgálat eredményei

Első lépésben az adatok normalitásvizsgálatát végeztük el a Kolmogorov–Szmirnov-teszt alkalmazásával. A belső konzisztenciavizsgálat során első lépésben a teljes (26) kérdés elemzését valósítottuk meg. Az elemzés során a teljes kérdőív esetében 0,97-es Cronbach-alfa értéket kaptunk. A továbbiakban elvégeztük a kérdések csoportosítását az eredeti dimenziók alapján is. A közelség (*closeness*) esetében az alfa érték 0,90; az elkötelezettség (*commitment*) esetében 0,92, míg a kiegészítés (*complementarity*) esetében 0,93 volt (3. sz. táblázat).

3. sz. táblázat: A kérdőív és a skálák Cronbach-alfa értékei

Skála	Alskála	Cronbach- alfa
Teljes kérdőív		0,97
	Közelség	0,90
	Elkötelezettség	0,92
	Kiegészítés	0,93

Miután mind a teljes kérdőív vonatkozásában, mind az alskálák esetében elfogadható, 0,7-es értéket meghaladó értéket kaptunk (Szokolszky, 2004), elvégeztük a főkomponens-analízist is a kérdések csoportokba rendezéséhez. Az elemzés esetében a főkomponens-analízist (PCA) alkalmaztuk a varimax rotációval, ahol előre nem határoztuk meg a számunkra elfogadható faktorok számát, de a kinyert faktorok sajátértékét 1,0 fölött tartottuk elfogadhatónak. Az elemzést követően az eredeti

kérdőívhez hasonlóan három komponensből álló konstruktumot kaptunk. Az analízisbe bevont kérdések faktorkonstruktum-alkotó képességének vizsgálata során megállapítható, hogy a változók alkalmasak értékelhető faktorok kinyerésére. A Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) -kritériumnak megfelel az elemzés (4. sz. táblázat), hiszen a 0,97-os érték kiváló értéknek felel meg (Sajtos és Mitev, 2007), valamint a szignifikanciaszint alacsonyabb, mint 0,05 ($p = 0,001$).

4. sz. táblázat: A Kaiser–Meyer–Olkin- és a Bartlett-teszt eredményei

KMO- és Bartlett-teszt		
Kaiser–Meyer–Olkin-próba		,973
Bartlett-teszt	Approx. Chi-Square	20077,225
	df	325
	Sig.	0,000

Kitértünk a faktorok információtartalmának vizsgálatára is, melyhez a varianciahányad-módszert alkalmaztuk. A variancia összesített (kumulált) százaléka alapján elértük a társadalomtudományi kutatásokban szükséges 60%-ot. A három komponens 67,61% arányban magyarázza a varianciát (5. sz. táblázat).

5. sz. táblázat: A három faktor által magyarázott variancia

Kérdés	Eredeti sajátérték			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Összesen	Variancia %	Kumulatív %	Összesen	Variancia %	Kumulatív %	Összesen	Variancia %	Kumulatív %
1	14,546	55,948	55,948	14,546	55,948	55,948	6,546	25,176	25,176
2	1,800	6,922	62,870	1,800	6,922	62,870	6,345	24,402	49,578
3	1,234	4,745	67,615	1,234	4,745	67,615	4,690	18,037	67,615
4	,776	2,986	70,601						
5	,698	2,684	73,285						
6	,611	2,351	75,635						
7	,531	2,043	77,679						
8	,487	1,874	79,553						
9	,470	1,809	81,362						
10	,421	1,620	82,982						

11	,401	1,544	84,526
12	,379	1,458	85,985
13	,368	1,414	87,399
14	,348	1,340	88,738
15	,332	1,275	90,013
16	,306	1,177	91,190
17	,302	1,163	92,353
18	,294	1,131	93,484
19	,256	,986	94,471
20	,247	,949	95,420
21	,245	,942	96,362
22	,227	,872	97,235
23	,206	,793	98,028
24	,190	,729	98,757
25	,172	,661	99,417
26	,151	,583	100,000

Az értékelhető komponensekből a végleges faktorok kialakításához a kérdésekre adott válaszok értékeit rotáltuk a varimax-módszer segítségével. Minél nagyobb egy kérdés faktorsúlya, annál nagyobb részt magyaráz a faktor a változó szórásában, azaz minél magasabb a faktorsúly értéke abszolút értékben, annál fontosabb szerepet játszik az adott változó a faktor értelmezése során. Az elemzés során figyelembe vettük a faktorsúlyokra vonatkozó szabályokat, és a rotálásnál az adott komponensből eleve kizártuk azokat a kérdéseket, melyek faktorsúlya nem érte el a 0,4-es értéket. A rotálás után három komponens maradt az eredeti kérdőívhez hasonlóan, azonban a kérdések egy része nem az eredeti skálába került besorolásra (6. sz. táblázat).

6. sz. táblázat: A rotált faktorsúlymátrix

A testnevelő tanárom...	Komponens		
	1	2	3
1. bízik bennem.			,753
2. szeret engem.			,736
3. tisztel engem.			,770
4. értékeli az erőfeszítéseimet, amelyet a teljesítményem növeléséért teszek.			,689
5. megbecsül.			,742
6. figyel rám.			,546
7. boldogtalan, ha engem is annak lát.		,747	
8. elkötelezett irányomban.		,695	
9. -at közel érzem magamhoz.		,796	
10. elkötelezett a velem való partneri kapcsolat fenntartásában.		,771	
11. nem engedné, hogy egy csalódás befolyásolja az irántam érzett elkötelezettségét.		,701	

12. a továbbiakban is szeretne kapcsolatban maradni velem.		,763
13. tiszta képe van arról, hogy milyen teljesítményt lehet elérni a közeljövőben.	,467	
14. más tanárokhoz viszonyítva sok energiát fektet az egymás közötti kapcsolatunkra.		,731
15. nyugodt.	,671	
16. a legjobbat kívánja nyújtani.	,718	
17. azonnal visszajelez az erőfeszítéseimre.	,622	
18. barátságosan áll hozzám.	,666	
19. összeszedett.	,793	
20. együttműködő.	,794	
21. befogadó.	,716	
22. tudja, hogyan közeledjen hozzám.	,530	,579
23. mindig a pillanatnyi feladatra koncentrálok.	,688	
24. szívesen kikéri a véleményemet.		,592
25. figyel arra, amit mondok.	,576	
26. pontosan tudja, hogy mit várjon el tőlem az órán.	,595	

4.3. Az elővizsgálat konklúziója

A tanár-diák kapcsolat vizsgálatára alkalmas eszközök iránti igény növekedése miatt vállalkoztunk a kérdőív hazai adaptációjára. Célunk a korábban kidolgozott kérdőív magyar változatának elkészítése és validitásának vizsgálata volt. A kérdőív magyar változatának elemzése során a belső konzisztenciavizsgálat eredményeire alapozva megállapítható, hogy a kérdőív alkalmas a testnevelő tanár-diák kapcsolat felmérésére, ezáltal az iskolai oktató-nevelő munka területén újabb eszközzel (kérdőív) bővült a társadalomtudományi kutatások eszköztára. Az elemzések során faktoranalízis segítségével az eredeti kérdőívhez hasonlóan három komponens, skála került megállapításra. Az alsókálák elnevezésén nem módosítottunk, hiszen azok az eredeti kérdőív során meghatározásra kerültek (Jowett és Ntoumanis, 2004).

A kérdőív végleges változatában az alsókálákhoz tartozó belső konzisztenciaértékek (Cronbach's alfa) az általunk vizsgált esetek mindegyikében meghaladták a minimálisan elvárható 0,7-es értéket (Szokolszky, 2004). A korrelációs együttható vizsgálatok a skálákhoz tartozó korreláció értékei szintén megfeleltek a minimálisan elvárható 0,4-es értéknek (Szokolszky, 2004), nem tapasztaltunk igen erős korrelációt az alsókálák tételei között.

Az alsókálákon belüli kérdések esetében némi eltérés mutatkozott az eredeti kérdőívhez képest. Az eredeti 29 kérdésből álló kérdőív kérdéseit 26-ra kellett csökkenteni a pilot méréshez. Két kérdés kivételre került, mert hazai környezetben életszerűtlenek a testnevelésben (pl. fontos szerepem van a testnevelőm jövőbeli

teljesítményének alakulásában), illetve két kérdést összevontunk, miután tartalmukban rendkívül hasonlítottak egymásra, némi árnyalt különbség volt csak közöttük, amit a tanulók valószínűleg nem értettek volna megfelelően.

Az eredeti kérdőívben a közelség alskálához hét kérdés tartozott (1–7. kérdés). A rotálás után a faktoranalízis hat kérdést rendezett ebbe a skálába. Ezt a hat kérdést tekintjük az alskála kérdéseinek (1–6. kérdés). Mindegyik kérdés faktorsúlyának értéke meghaladta a 0,5-ös értéket, így ezeket a kérdéseket megtartottuk a skálában. Az elkötelezettség alskála az eredeti kérdőívben tíz kérdést tartalmazott. Az általunk vizsgált kérdőívben ebből az alskálából vettük ki a két nem megfelelő kérdést, illetve a két összevont kérdés is ebben az alskálában szerepelt. Az elemzésbe így hét kérdést vontunk be (8–17. kérdés), melyek közül hatot sorol az elemzés ebbe a skálába (8–12., 14.), illetve még három kérdést ide rendezett más alskálából (7., 22., 24.). Az alskálában szereplő kérdések faktorsúlya magas, minden kérdés esetében nagyobb, mint 0,69. Az alskálából kimaradó kérdés alacsonyabb (0,46) faktorsúllyal kerül egy másik alskálába, így azt, illetve a két másik skálából ide sorolt kérdést az alacsony faktorsúly miatt töröltük a kérdőív végleges változatából. A kiegészítés dimenzió esetében tizenkét kérdést (15–26. kérdés) tartalmazott az eredeti és az általunk használt alskála is. A kérdések közül tízet sorol ebbe az alskálába az elemzés, melyeket az elfogadható faktorsúly miatt meg is tartottunk (15–21., 23., 25–26. kérdés).

Összegzésként tehát elmondható, hogy a kérdőív magyar változata alkalmas a három vizsgált terület felmérésére, azonban az eredeti kérdőívet egyes pontokon módosítanunk kellett, így annak rövid, 23 kérdéses változata alkalmas a testnevelő tanár-diák kapcsolat vizsgálatára.

5. Módszerek

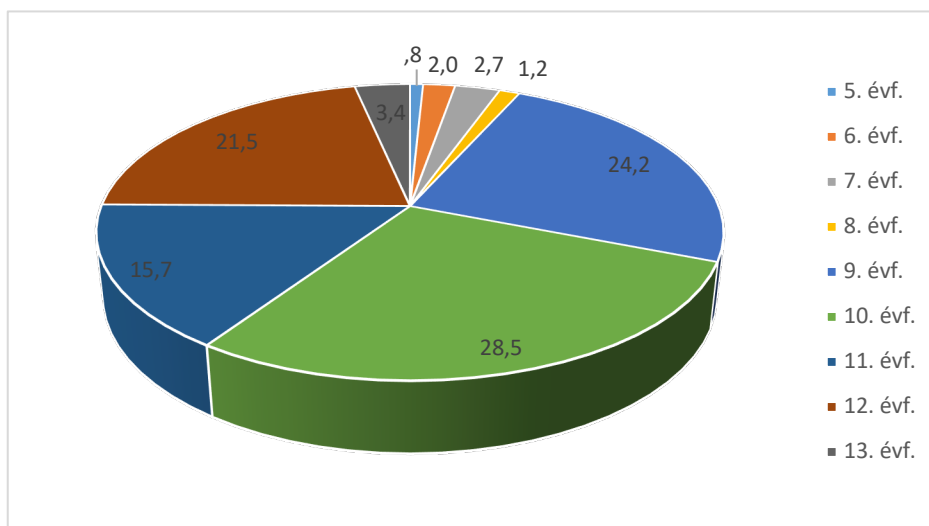
5.1. A vizsgált minta jellemzése és a mintavételi eljárás

A tanár-diák kapcsolat jellemzőinek megismeréséhez és a kapcsolat gyakorlatának felméréséhez a köznevelésben tanulói jogviszonnyal rendelkezők körében végeztünk felmérést. A kutatáshoz a felmérésben részt vevőket többlépcsős rétegzett mintavételi eljárás segítségével választottuk ki (Babbie, 2003). A rétegeket a régiók (7), a települések típusa (megyeszékhely, város, község), illetve az iskolatípusok (állami fenntartású, egyházi) alkották. A kérdőívet kitöltő tanulók a kiválasztott iskolákban egyszerű véletlen kiválasztási módszerrel kerültek meghatározásra.

A kutatás keretein belül 1500 kérdőívet küldünk ki a kiválasztott iskolákba, melyeknek 77,2%-a érkezett vissza, azaz 1158 (N = 1158 fő) tanuló felmérésére került sor.

A megkérdezettek között 475 fiú (41,0%) és 683 lány (59,0%) szerepelt. Az átlagéletkoruk 16,3 év, a szórás +/- 1,93. 106 tanuló általános iskolás (9,2%), 604 tanuló gimnáziumba (52,2%), míg 448 szakgimnáziumba és szakközépiskolába jár (38,7%). 763 tanuló rendszeresen sportol (65,9%), 395 pedig nem (34,1%).

A vizsgálatba felső tagozatos általános iskolásokat és középiskolásokat vontunk be, megoszlásukat a 2. sz. ábra mutatja be.



2. sz. ábra: A tanulók évfolyamonkénti %-os megoszlása

Az iskolák megyénkénti megoszlását a 7. számú táblázat mutatja be.

7.sz. táblázat: A vizsgálatba bevont iskolák megyénkénti megoszlása

Megye	Fő	%
Pest	18	1,6
Budapest	57	4,9
GYMS	96	8,3
JNSZ	48	4,1
Csongrád	67	5,8
Nógrád	100	8,6
Tolna	19	1,6

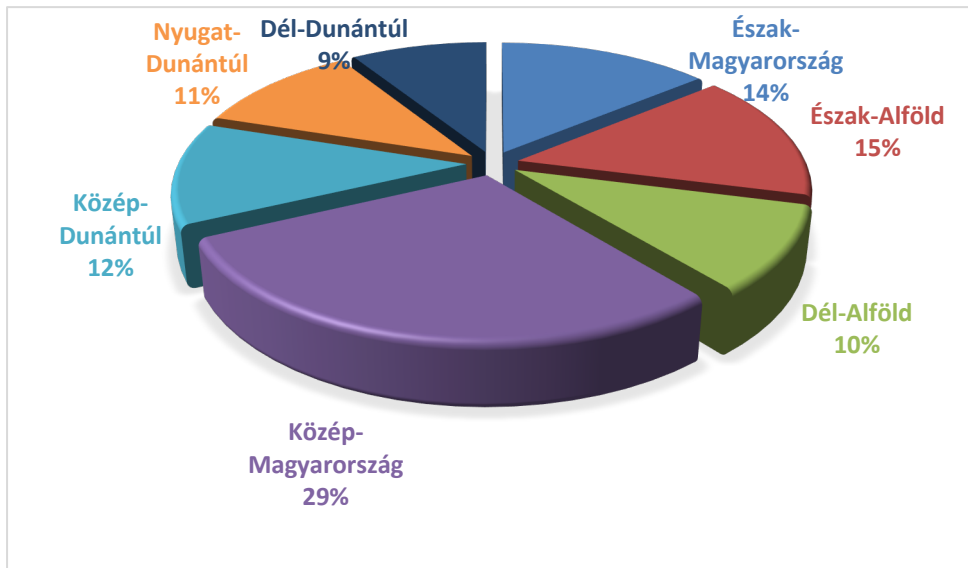
Zala	51	4,4
Bács-Kiskun	57	4,9
Somogy	49	4,2
Vas	41	3,5
Heves	54	4,7
BAZ	138	11,9
Fejér	50	4,3
Veszprém	39	3,4
Békés	60	5,2
Komárom- Esztergom	116	10,0
Hajdú-Bihar	49	4,2
SZSZB	49	4,2
Összesen	1158	100,0

A tanulók megkérdezéséhez szülői beleegyző nyilatkozatot kértünk, az eljárás során betartottuk a személyes adatok védelmére vonatkozó törvény előírásait.

Az infrastruktúrával kapcsolatos kutatási rész esetében az iskolák a Magyar Diáksport Szövetség által végzett reprezentatív⁶ kutatás keretében kerültek felmérésre, mely a TÁMOP-3.1.13-12-2013-0001 kódjelű kiemelt projekt keretében valósult meg⁷. Az elektronikus kérdőív az összes köznevelési intézménybe megküldésre került. A kiküldött kérdőívekből 1725 volt értékelhető. A kérdőíveket az intézményvezetők töltötték ki, így a válaszok az intézményvezetők véleményét tükrözik. A minta régiónkénti bontását tekintve (3. ábra) a legnagyobb arányban (29%) közép-magyarországi iskolákat találunk, majd 14%-os és 15%-os arányban észak-alföldi és észak-magyarországi iskolákat. Legkisebb arányban (9%) a dél-dunántúli iskolák jelennek meg. A régiónkénti bontás alapján a minta megegyezik az oktatási intézmények országos megoszlásával.

⁶ A súlyozás az Oktatási Hivatal intézményi adatai alapján történt.

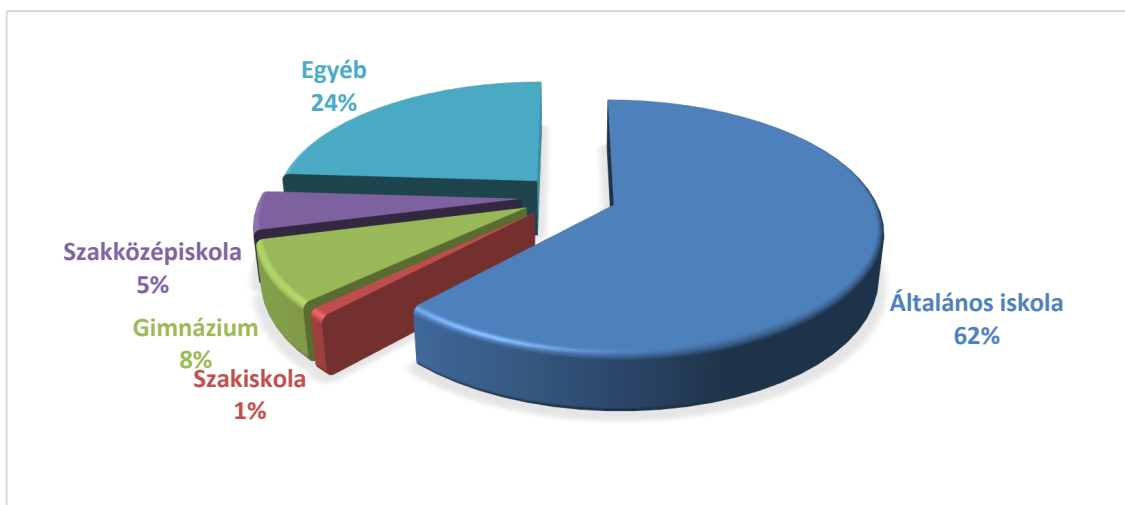
⁷ Az értekezés szerzője részt vett a projekt megvalósításában, illetve a kutatásban.



3. sz. ábra: A minta régiókénti megoszlása (infrastruktúra)

A településtípus szerinti felosztást tekintve elmondható, hogy a budapesti iskolák a minta 18%-át képezik, a megyeszékhelyeken lévő iskolák szintén ugyanilyen (18%) arányban vannak jelen a mintában. Az egyéb város, illetve a falu, község kategóriák szintén egymáshoz közel azonos (33% és 31%) arányt képviselnek.

Az iskolatípusok rendkívül színes képet mutatnak, ugyanakkor mivel voltak olyan iskolatípusok, amelyek csupán néhány esetben jelennek meg, a mintának elenyésző részét képezik. Ezért szűkebb kategóriákat alkalmaztunk, a 4. sz. ábra szemlélteti a minta megoszlását az iskolatípusok szerint.



4. sz. ábra: A minta megoszlása az iskolatípusok alapján

A mintában lévő általános iskolák többsége (87,5%) állami fenntartású iskola, a szakiskolák 44%-a viszont alapítványi iskola. Érdekes még megemlíteni, hogy a gimnáziumokat és a szakközépiskolákat tekintve kb. 1/5 körüli arányban vannak jelen az alapítványi fenntartású intézmények (8. sz. táblázat).

8. sz. táblázat: Az iskolatípusok fenntartók szerinti megoszlása

Iskolatípus	Állami (%)	Egyházi (%)	Alapítványi (%)	Egyéb (%)	Összesen
Általános iskola	87,5	8,5	2,8	1,1	100
Szakiskola	32	12	44	12	100
Gimnázium	65,6	10,7	21,4	2,3	100
Szakközépiskola	72,6	3,2	18,9	5,3	100
Egyéb	61,5	9,1	13	16,4	100

5.2. Az alkalmazott mérőeszközök

A tanulók felméréséhez a papíralapú kérdőíves módszert választottuk (tanár-diák kapcsolat), a kérdőív egy, a nemzetközi szakirodalomban széles körben alkalmazott kérdőív testnevelésre és iskolai környezetre történt adaptációja, mely a tanár-diák kapcsolat jellemzőit tárja fel pedagógiai szempontok mentén. A kérdőív kérdései a tanár-diák kapcsolatot érintő „közelség”, „elkötelezettség”, „kiegészítés” skálák dimenzióira irányultak.

A kérdőív nyílt és zárt végű kérdéseket tartalmazott. A zárt végű kérdések esetében 1-től 7-ig terjedő attitűdskálán kellett meghatározni a tanulóknak, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással. Az 1-es érték jelentette a kérdéssel vagy meghatározással való egyet nem értést, a 7-es érték pedig az állítással való teljes egyetértést. A nyílt végű kérdések válaszai a demográfiai adatokra, a sportolási szokásokra irányultak, melyek válaszait először csoportosítottuk, majd a csoportok alapján kódoltuk, hogy a statisztikai számítások elvégezhetőek legyenek. A kérdőívet egy előtanulmány keretében egy kisebb minta segítségével validáltuk. Az elővizsgálatban tematizáltuk a kérdéseket, valamint több tanulót is megkérdeztünk a kérdések értelmezhetőségéről, valamint arról, hogy milyen összbenyomásuk volt a kérdőív

kitöltését illetően. Az elsődleges eredmények és a tanulói vélemények alapján a kérdőívet átdolgoztuk, majd a módosított változatot alkalmaztuk a felmérés során végleges változatként.

Az infrastruktúra felméréséhez szintén kérdőívet (survey módszer) alkalmaztunk, azonban itt a kérdőívek elektronikus változatát használtuk a gyorsabb célba juttatás és könnyebb kitölthetőség érdekében. A felmérésbe bevont nagy számú minta indokolta, hogy a kérdőív elektronikusan legyen megküldve és kitöltve.

A kérdőív kérdései a négy vizsgálati terület köré csoportosítható, valamint nyílt, illetve zárt végű kérdéseket tartalmaztak. Összesen 47 kérdés mentén zajlott a felmérés, mely során a zárt végű kérdések esetében 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kellett értékelniük a válaszadóknak az adott kérdéssel való egyetértés szintjét, illetve azt, hogy mennyire jellemző iskolájukra az adott állítás. Az 5-ös érték jelentette a kérdéssel, területtel való teljes egyetértést, míg az 1-es érték az egyet nem értést.

Az infrastruktúra felmérésekor a Nemzeti Fejlesztési Minisztérium által a Nemzeti Köznevelési Infrastruktúra Fejlesztési Program során kidolgozott kategóriarendszert alkalmaztuk.

Tornaterem típusok	Az egyes típusok jellemzői
Tornaszoba	12 * 24 méter – elsődlegesen átmozgatási, testnevelési funkcióval. 220 fő gyereklétszám alatti iskolák számára jelenthet megoldást a mindennapos testnevelésre.
„A” típusú tornaterem	18 * 30 méteres pályával rendelkező tornaterem – alkalmas már kosárlabdára, röplabdára és teremfocira is.
„B” típusú tornaterem	25 * 30 méteres pályával rendelkező tornaterem – az előzőn felül alkalmas a kézilabdán kívül minden teremsportágra, emellett párhuzamosan két osztály számára lehet a teremben testnevelésórát tartani.
„C” típusú tornaterem	25 * 45 méteres pályával rendelkező tornaterem – fentiek felül szabványos kézilabda- és futsalpályával. 3 osztály párhuzamos testnevelésórájára alkalmas.

9. sz. táblázat: A kutatásban alkalmazott kategóriarendszer (tornatermek)

5.3. Statisztikai elemzések

A minta általános jellemzésére és egyes paramétereinek meghatározására leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztunk. A statisztikai elemzéseket azokban az esetekben használtuk, amikor a teljes populációra vontunk le következtetéseket (Nahalka, 2004). A kérdések jellegétől és értékkészletétől függően az elemzéshez paraméteres és nem paraméteres próbákat alkalmaztunk. A hét- és ötfokú Likert-skála lehetővé teszi, hogy a pedagógiai/neveléstudományi témájú vizsgálatokban is paraméteres próbák kerüljenek alkalmazásra (Falus és Ollé, 2008).

A statisztikai vizsgálatokat az SPSS 21.0 program segítségével végeztük el, szignifikanciaszintnek a társadalomtudományi kutatásokban alkalmazott hibahatárt ($p < 0,05$) vettük alapul. Faktoranalízist alkalmaztunk (PCA) a kérdések faktorokba rendezéséhez, csoportosításához (Sajtos és Mitev, 2007, Szűcs, 2002), valamint belső konzisztenciavizsgálatot, a kérdések érvényességének ellenőrzéséhez Cronbach-féle alfa koefficiens (Cronbach, 1951). A rendelkezésre álló adatokat a leíró statisztikai eljárásokon felül kétmintás T-próbával is vizsgáltuk a csoportok közötti különbségek meghatározására, valamint varianciaanalízist alkalmaztunk post hoc eljárással kiegészítve a csoportok közötti különbségek felmérésére és korrelációs számítást a skálák közötti összefüggések elemzéséhez. Ezen felül diszkriminanciaanalízist (stepwise módszer) is végeztünk a különbségeket adó változók szerepének meghatározásához. A statisztikai analízisek alkalmazásakor figyelembe vettük az adott elemzések kritériumait, és csak azokban az esetekben értékeltük az eredményeket, amikor azt az adott elemzés kritériumrendszere lehetővé tette (Ketskeméty és Izsó, 2005).

6. Eredmények

A tanár-diák kapcsolatot jelen dolgozatban a tanulók szempontjából tárjuk fel a kutatás célkitűzései és kutatási kérdései mentén.

6.1. A tanár-diák kapcsolat jellemzői (demográfiai mutatók alapján)

A tanár-diák kapcsolat jellemzői a teljes mintán

A teljes minta esetében megvizsgáltuk a három skála értékeit (10. sz. táblázat). A „kiegészítés” alskála esetében kaptuk a legmagasabb értéket (5,68), melyet a „közelség” dimenzió követett (5,51), míg a legalacsonyabb értéket az „elkötelezettség” skála mutatta (4,14). Ennek megfelelően a tanulók leginkább a testnevelő kiegészítő szerepét érzik a leginkább a tanár-diák kapcsolatban.

10. sz. táblázat: A skálák átlag- és szóráseredményei a teljes minta esetében

Skála	Átlag	Szórás
Közelség	5,51	1,26
Elkötelezettség	4,14	1,51
Kiegészítés	5,68	1,12

A tanár-diák kapcsolat jellemzői nemenként

A nemek esetében is elvégeztük a leíró statisztikai elemzést (11. sz. táblázat), A fiúk és a lányok értékei megközelítőleg azonosak. A „közelség” skála esetében 0,1 értékkel a fiúk érték el magasabb eredményt. Az „elkötelezettség” skála esetében ez a különbség majdnem két tized, viszont a „kiegészítés” skála esetében a lányok érték el magasabb értéket. A kétmintás T-próba a nemek esetében nem mutatott szignifikáns különbséget egyik skálánál sem.

11. sz. táblázat: A skálák átlag- és szóráseredményei a nemek esetében

Skála	Fiú	Lány
Közelség	5,52±1,29	5,51±1,23
Elkötelezettség	4,24±1,51	4,06±1,50
Kiegészítés	5,60±1,14	5,70±1,09

A skálák átlagértékei mellett megvizsgáltuk a skálához tartozó itemeket is, azaz hogy egy-egy kérdésre milyen válaszokat adtak a tanulók összességében és nemenként (12. sz. táblázat).

12. sz. táblázat: A skálák itemeinek átlag- és szórásértékei a teljes mintán és nemenként

Dimenziók	Összes Tanuló		Nem			
			Fiú		Lány	
			Átlag/szórás			
KÖZELSÉG						
1. A testnevelő tanárom bízik bennem.	5,38	1,50	5,49*	1,53	5,29*	1,48
2. A testnevelő tanárom szeret engem.	5,39	1,49	5,42	1,52	5,37	1,47
3. A testnevelő tanárom tisztel engem.	5,54	1,54	5,43	1,61	5,61	1,49
4. A testnevelő tanárom értékeli az erőfeszítéseimet, amelyet a teljesítményem növeléséért teszek.	5,74	1,44	5,75	1,45	5,74	1,43
5. A testnevelő tanárom megbecsül.	5,48	1,46	5,49	1,46	5,47	1,45
6. A testnevelő tanárom figyel rám.	5,53	1,50	5,55	1,52	5,52	1,48
ELKÖTELEZETTSÉG						
7. A testnevelő tanárom boldogtalan, ha engem is annak lát.	3,41	1,91	3,49	1,94	3,35	1,88
8. A testnevelő tanárom elkötelezett irántam.	4,56	1,64	4,61	1,62	4,52	1,65
9. A testnevelő tanáromat közel érzem magamhoz.	4,07	1,82	4,10	1,79	4,06	1,84
10. A testnevelő tanárom elkötelezett a velem való partneri kapcsolat fenntartásában.	4,37	1,76	4,48	1,75	4,30	1,76
11. A testnevelő tanárom nem engedné, hogy egy csalódás befolyásolja az irántam érzett elkötelezettségét.	4,45	1,79	4,48	1,79	4,43	1,79
12. A testnevelő tanárom a továbbiakban is szeretne kapcsolatban maradni velem.	3,77	1,97	4,02*	1,91	3,59*	1,98
13. A testnevelő tanárom más tanárokhoz viszonyítva, sok energiát fektet az egymás közötti kapcsolatunkra.	4,31	1,74	4,47*	1,70	4,19*	1,76
KIEGÉSZÍTÉS						
14. A testnevelő tanárom nyugodt.	5,45	1,64	5,37	1,75	5,50	1,55
15. A testnevelő tanárom a legjobbat kívánja nyújtani.	5,87	1,38	5,84	1,40	5,89	1,37
16. A testnevelő tanárom azonnal visszajelez az erőfeszítéseimre.	5,43	1,45	5,43	1,42	5,43	1,47
17. A testnevelő tanárom barátságosan áll hozzám.	5,76	1,46	5,65*	1,48	5,84*	1,45
18. A testnevelő tanárom összeszedett.	5,92	1,31	5,92	1,31	5,91	1,31
19. A testnevelő tanárom együttműködő.	5,83	1,38	5,77	1,43	5,87	1,35
20. A testnevelő tanárom befogadó.	5,61	1,45	5,48*	1,54	5,70*	1,39
21. A testnevelő tanárom mindig a pillanatnyi feladatra koncentrálna.	5,58	1,40	5,50	1,42	5,64	1,39
22. A testnevelő tanárom figyel arra, amit mondok.	5,25	1,61	5,22	1,63	5,28	1,59
23. A testnevelő tanárom pontosan tudja, hogy mit várjon el tőlem az órán.	5,83	1,39	5,87	1,36	5,81	1,40

A táblázatokban *-gal és #-tel jelöltük azokat az értékeket, amelyeknél szignifikáns különbség van a vizsgált csoport résztvevői között.

A táblázat értékeiből megállapítható, hogy a teljes minta esetében a „közelség” és a „kiegészítés” skála esetében 5,0 feletti értékeket kaptunk, míg az „elkötelezettség” skála esetében ennél alacsonyabb értékeket. Megállapítható tehát, hogy az „elkötelezettség” a tanárok részéről alacsonyabb mértékű, mint a „közelség” vagy a „kiegészítés”, de az értékeket megvizsgálva ez is átlagon felülinek mondható. A nemek tekintetében ugyan nem kaptunk szignifikáns különbséget a skálák vizsgálatakor, azonban ha kérdésenként is megvizsgáljuk a különbségeket, több esetben is szignifikáns különbség van a fiúk és a lányok között.

Mind a három skálában (*közelség, elkötelezettség, kiegészítés*) találtunk olyan tételt, ahol statisztikailag is kimutatható a különbség. A „közelség” skála esetében az első állítás (A testnevelő tanárom bízik bennem.) esetében a fiúk (5,49) szignifikánsan magasabb értéket értek el, mint a lányok (5,29). Ennek alapján elmondható, hogy a fiúk inkább érzik úgy, hogy a testnevelőjük bízik bennük.

Az „elkötelezettség” skála esetében két kérdésnél volt kimutatható különbség (12. A testnevelő tanárom a továbbiakban is szeretne kapcsolatban maradni velem.; 13. A testnevelő tanárom más tanárokhoz viszonyítva sok energiát fektet az egymás közötti kapcsolatunkra.). Hasonlóan az előző tételhez, itt is mindkét esetben a fiúk jelöltek meg magasabb értéket. A hosszú távú kapcsolat kialakítása tételnél (12. kérdés) a fiúk 4,02, a lányok pedig 3,59-es értéket jelöltek meg átlagosan. A kapcsolatba fektetett energia esetében (13. kérdés) a fiúk 4,47, míg a lányok 4,19 értéket értek el. Érdekes adat, hogy a „kiegészítés” skála két állítása esetében is (17. és 20. kérdés) a lányok értek el magasabb értéket. A barátságos hozzáállás (17. kérdés) kérdésnél a lányok 5,84, míg a fiúk 5,65 értéket jelöltek meg átlagosan; a 20. kérdésnél, amely a befogadásról szólt, a lányok 5,70, a fiúk 5,48 értéket jelöltek meg.

A tanár-diák kapcsolat jellemzői iskolatípusonként

Az iskolatípusok vizsgálatakor a skálák viszonylatában (13. sz. táblázat) az általános iskolások a „közelség” skálánál érték el a legmagasabb eredményt, a szakközépiskolások és a szakgimnazisták az „elkötelezettség” esetében, míg a gimnazisták a „kiegészítés” skála esetében. Mindhárom iskolatípusba járó tanulók 5,0 alatti, de összességében átlag feletti értéket jelöltek meg a közelség skála esetében. A másik két skála esetében 5,0

feletti érték volt tapasztalható. Összességében véve a szakközépiskolásoknál és a szakgimnáziumban volt a legmagasabb (5,74) érték az „elkötelezettség” skála vonatkozásában, ahogy a legalacsonyabb érték is a „közelség” skála esetében. Megállapítható tehát, hogy legkevésbé a „közelséget”, míg leginkább az „elkötelezettséget” érzik a szakközépiskolák és szakgimnáziumok tanulói.

Egyértelmű tendenciák megállapítása a kapott adatok alapján nem lehetséges, azonban látható, hogy ha minimálisan is, de a „közelség” érzése a magasabb iskolafokon alacsonyabb mértékű, az „elkötelezettség” azonosnak mondható, míg a „kiegészítés” némi erősödést mutat.

13. sz. táblázat: A skálák értékei iskolatípusok szerint

Skála	Ált.isk.	Gimnázium	Szakközép isk. és Szakgimn.
Közelség	4,20±1,56	4,14±1,53	4,11±1,46
Elkötelezettség	5,64±1,12	5,64±1,18	5,74±1,01
Kiegészítés	5,32±1,32	5,58±1,27	5,45±1,22

Többváltozós statisztikai módszerrel (One-Way ANOVA-teszt) elemeztük, hogy van-e szignifikáns különbség a három skála vonatkozásában a különböző iskolatípusok között, de nem találtunk kimutatható különbséget, így kérdésenként vizsgáltuk tovább a különbségeket. Az egyszempontos varianciaanalízist megelőzően Levene-próbát végeztünk a szórás egyezés vizsgálatára. A szórás egyezés feltételei teljesültek, a Levene-próba eredménye nem volt szignifikáns egyik kérdés esetében sem, így a Tukey-féle post hoc tesztet választottuk a különbségek megállapításához.

A skálákhoz tartozó itemek vizsgálatakor két skála (közelség, kiegészítés) esetében találtunk olyan kérdéseket, ahol az iskolatípusok között szignifikáns különbség volt – a „közelség” skála esetében egy, a „kiegészítés” skála esetében öt tétel esetében (14. sz. táblázat).

14. sz. táblázat: Az ANOVA-vizsgálat szignifikáns különbséget adó tételei iskolatípusok szerint

Dimenziók	Iskolatípus		
	Általános iskola	Gimnázium	Szakközépiskola
	Átlag/szórás		
KÖZELSÉG			
3. A testnevelő tanárom tisztel engem.	5,13±1,74*	5,58±1,53*	5,54±1,50
KIEGÉSZÍTÉS			
14. A testnevelő tanárom nyugodt.	4,75±1,99*#	5,46±1,63*	5,56±1,53#
17. A testnevelő tanárom barátságosan áll hozzám.	5,31±1,75*#	5,79±1,50*	5,81±1,33#
18. A testnevelő tanárom összeszedett.	5,93±1,33	5,83±1,36*	6,04±1,22*
21. A testnevelő tanárom mindig a pillanatnyi feladatra koncentrálok.	5,68±1,65	5,48±1,45*	5,72±1,27*
23. A testnevelő tanárom pontosan tudja, hogy mit várjon el tőlem az órán.	6,21±1,24*	5,80±1,42*	5,82±1,35

A „közelség” skálához tartozó tanári tisztelettel kapcsolatos kérdés (3. kérdés) esetében a gimnáziumba járó tanulók szignifikánsan magasabb (5,58) értéket jelöltek be, mint az általános iskolai tanulók (5,13). Ennek oka életkori sajátosság is lehet, az általános iskolai tanulók még kevésbé érzik úgy, hogy a tanár kölcsönösen tiszteli őket. Megállapítható az is azonban, hogy az általános iskolai tanulók által megjelölt 5,13 érték átlag feletti. Elemezve a kérdésekre adott válaszok megoszlásának gyakoriságát, a kérdésre adott magas értékek (5, 6, 7) 73,9%-ot tettek ki a válaszokból.

A „kiegészítés” skálához tartozó kérdések között két kérdés esetében (14. és 17. kérdés) volt szignifikáns különbség az általános iskola–gimnázium és az általános iskola–szakközépiskola vonatkozásában. A testnevelő tanár nyugodt habitusával kapcsolatos kérdésnél (14. kérdés) az általános iskolai tanulók jelölték be a legalacsonyabb értéket (4,75), mely szignifikánsan eltér a gimnazisták (5,46) és a szakközépiskolások (5,56) által megadott értékektől. A középiskolások lényegesen nyugodtabbnak ítélték meg a testnevelőjüket. Hasonlókat tapasztalhatunk a testnevelő barátságos mivolta esetében, ahol szintén az általános iskolás tanulók jelölték meg a legalacsonyabb értéket (5,31), mely statisztikailag alacsonyabb, mint a gimnazistáké (5,79) és a szakközépiskolásoké (5,81).

Azt, hogy a testnevelő tanár tudja, pontosan mit várhat el a tanulóktól (23. kérdés), az általános iskolások érzik leginkább (6,21) elég magas értéket megjelölve. Ez az érték szignifikánsan magasabb, mint a gimnáziumi tanulók által megjelölt érték (5,80).

6.2. A tanár-diák kapcsolat jellemzői megyénként

A tanulók válaszait megyénkénti bontásban is bevontuk az elemzésbe, melynek eredményeit a 15. sz. összefoglaló táblázat mutatja be.

15. sz. táblázat: A tanár-diák kapcsolat jellemzői megyei bontásban

Megye	Skálák					
	Közelség		Elkötelezettség		Kiegészítés	
	Átlag/szórás					
Pest	5,01	1,81	4,16	2,05	5,27	1,73
Budapest	4,99	1,89	3,83	2,21	5,11	1,77
Győr-Moson-Sopron	5,61	1,26	4,11	1,56	5,39	1,18
Jász-Nagykun-Szolnok	5,23	1,05	3,70	1,37	5,33	1,22
Csongrád	5,25	1,62	3,77	1,43	5,48	1,46
Nógrád	5,47	1,08	4,10	1,45	5,34	1,10
Tolna	5,38	0,91	3,71	1,09	5,67	0,64
Zala	5,24	1,16	3,60	1,32	5,77	0,98
Bács-Kiskun	5,24	1,06	3,94	1,35	5,54	0,97
Somogy	6,00	0,95	5,03	1,33	6,03	0,93
Vas	5,69	1,10	4,63	1,15	6,17	0,56
Heves	4,94	1,60	3,30	1,50	5,35	1,36
Borsod-Abaúj-Zemplén	5,82	1,04	4,58	1,38	5,94	0,79
Fejér	5,98	1,08	4,54	1,55	6,15	0,75
Veszprém	5,33	1,35	4,03	1,40	5,36	1,13
Békés	5,24	1,37	4,19	1,54	5,62	1,13
Komárom-Esztergom	5,43	1,26	3,82	1,51	5,75	0,96
Hajdú-Bihar	5,96	0,76	5,07	0,97	6,06	0,71
Szabolcs-Szatmár	6,22	0,79	4,18	1,15	6,49	0,65

A megyei bontás adatait elemezve látható, hogy a „közelség” skála esetében minden megyében átlag feletti értékeket jelöltek meg a tanulók. Az „elkötelezettség” skála esetében már alacsonyabb értékeket kaptunk, míg a „kiegészítés” skála esetében ismét nagyobb értékek jelentek meg. A könnyebb elemezhetőség érdekében az adatokat skálánként is bemutatjuk (16. sz.;17. sz. táblázat).

A „közelség” skála esetében a könnyebb átláthatóság érdekében csökkenő sorrendbe rendeztük az adatokat (16. sz. táblázat). Az eredményekből látszik, hogy a legmagasabb értéket a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei tanulók jelölték meg (6,22), míg a

legalacsonyabbat a Heves megyeiek (4,49). Budapest (4,99) és Heves megye kivételével a tanulók 5,0 feletti értéket jelöltek meg, és a már említett Szabolcs-Szatmár-Bereg megye mellett a Somogy megyei tanulók is 6,00 értéket adtak meg e skála esetében.

16. sz. táblázat: A „közelség” skála átlag- és szórásértékei megyei bontásban

Megye	Közelség	
	Átlag/szórás	
Szabolcs-Szatmár Bereg	6,22	0,79
Somogy	6,00	0,95
Fejér	5,98	1,08
Hajdú-Bihar	5,96	0,76
Borsod-Abaúj-Zemplén	5,82	1,04
Vas	5,69	1,10
Győr-Moson-Sopron	5,61	1,26
Nógrád	5,47	1,08
Komárom-Esztergom	5,43	1,26
Tolna	5,38	0,91
Veszprém	5,33	1,35
Csongrád	5,25	1,62
Békés	5,24	1,37
Bács-Kiskun	5,24	1,06
Zala	5,24	1,16
Jász-Nagykun-Szolnok	5,23	1,05
Pest	5,01	1,81
Budapest	4,99	1,89
Heves	4,94	1,60

Az „elkötelezettség” skála esetében is elemeztük az adatokat (17. sz. táblázat). A „közelség” skálához képest itt alacsonyabb értékek jelentek meg. A legmagasabb értéket a Hajdú-Bihar megyei tanulók adták meg (5,07), míg a legalacsonyabbat szintén a Heves megyeiek, az előző skálához hasonlóan (3,30). Ennél a skálánál nem kaptuk kiemelkedően magas, 6,00 feletti értéket, nyolc megye tanulói is 4,00 alatti értéket jelöltek meg. Öt feletti érték csak két esetben, Hajdú-Bihar (5,07) és Somogy megye esetében (5,03) volt.

17. sz. táblázat: A „elkötelezettség” skála átlag- és szórásértékei megyei bontásban

Megye	Elkötelezettség	
	Átlag/szórás	
Hajdú-Bihar	5,07	0,97
Somogy	5,03	1,33
Vas	4,63	1,15
Borsod-Abaúj-Zemplén	4,58	1,38
Fejér	4,54	1,55
Békés	4,19	1,54
Szabolcs-Szatmár Bereg	4,18	1,15
Pest	4,16	2,05
Győr-Moson-Sopron	4,11	1,56
Nógrád	4,10	1,45
Veszprém	4,03	1,40
Bács-Kiskun	3,94	1,35
Budapest	3,83	2,21
Komárom-Esztergom	3,82	1,51
Csongrád	3,77	1,43
Tolna	3,71	1,09
Jász-Nagykun-Szolnok	3,70	1,37
Zala	3,60	1,32
Heves	3,30	1,50

A „kiegészítés” skála esetében szintén magasabb, a „közelség” skála értékeihez hasonlóan magas eredményeket kaptunk. A skála tekintetében a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei diákok jelölték meg a legmagasabb értéket (6,49), míg a budapesti tanulók a legalacsonyabbat (5,11). Érdeemes megemlíteni, hogy ezen skála esetében 5,00 alatti érték nem volt, illetve öt megye tanulója 6,00 feletti értéket jelölt meg. A három skála eredményeit figyelembe véve a „kiegészítés” skála értékei voltak a legmagasabbak, melyet a „közelség” skála követ, és a sort az „elkötelezettség” skála zárja.

A skálák értékeit figyelembe véve variancianalízis segítségével itt is megvizsgáltuk a megyék közti különbségeket. A Levene-teszt eredménye itt sem volt szignifikáns, azaz a variancia homogenitása megfelelő volt, így Tukey-féle post hoc teszttel vizsgáltuk, hogy mely változók adják a csoportok közötti különbségeket.

6.3. Az infrastruktúrával kapcsolatos felmérés eredményei

Az infrastrukturális helyzettel összefüggő kérdések elemzésekor megvizsgáltuk, hogy régióként van-e eltérés az iskolák rendelkezésre álló helyszínek darabszáma között. Az eredmények alapján elmondható, hogy nincs statisztikailag kimutatható különbség az iskolák között ebben a tekintetben. A legmagasabb arányt (18. sz. táblázat) a fél tornaterem képviseli, mely 0,38 db/iskola arányban jelenik meg, de az A típusú tornaterem is hasonló értéket (0,36) mutat.

Az iskolaméret is elemzési szempont volt, ahol méretük alapján kategorizáltuk az intézményeket. A nagyobb iskolák esetében nagyobb átlagértéket kaptunk a rendelkezésre álló helyszínek esetében, míg a kisebb iskoláknál kevesebb létesítmény van. Kivétel ez alól a nem szabványos tornaterem, átlagosan magasabb a száma a kisméretű iskolák esetében ezen létesítményeknek. Az alapítványi és egyéb fenntartású iskolák rendelkeznek a nem szabványos egyéb tornateremből többel, míg a lista elején szereplő helyszínek közül (A, B tornaterem, féltornaterem) szignifikánsan kevesebbel rendelkeznek. Féltornaterem a városokban van szignifikánsan magasabb értékben (0,48), mint az átlag, a legalacsonyabb érték (0,26) az alapítványi és egyéb fenntartású iskolák esetében mutatható ki.

A falvakban és községekben a testnevelés tanítására használt helyszínek legnagyobb részére igaz, hogy az egy iskolára jutó darabszám szignifikánsan alacsonyabb, mint a városokban. Azokban az iskolákban, ahol van sporttagozat, ott a létesítményellátottság jobb négy terem típus esetében is. Az A, B, C tornaterem és a „Csak testnevelésórákra használt” terem átlagos száma szignifikánsan magasabb volt, mint a nem ilyen típusú iskolákban. A testnevelésóra megvalósításához használt helyszínek rendelkezésre állása és az infrastruktúra között szignifikáns összefüggés van az A tornaterem, B tornaterem, C tornaterem, a Csak testnevelésórákra használt terem, a tanuszoda esetében. Szignifikánsan magasabb ezeknek az átlagos száma a jó infrastruktúrájú iskolákban, és szignifikánsan kevesebb ilyen létesítmény van a rossz infrastruktúrájú iskolákban. A nem szabványos egyéb tornaterem esetében fordított arányt tapasztaltunk, azaz a jó infrastruktúrájú iskolákban ezeknek a létesítményeknek az átlagos száma alacsonyabb, azonban a közepes, valamint rossz infrastruktúrájú iskolákban magasabb.

18. sz. táblázat: A rendelkezésre álló helyszínekhez tartozó átlagok és a szignifikáns különbségeket mutató tényezők

Helyszín	Átlag (db/iskola)	Szignifikánsan alacsonyabb érték	Szignifikánsan magasabb érték
Féltornaterem	0,38	Alapítványi (0,26) Egyéb (0,26)	Egyházi (0,48)
		Falu, község (0,28)	Egyéb város (0,49)
			Van sporttagozat (0,5)
Tornaterem A	0,36	Alapítványi (0,14) Egyéb (0,05)	Állami ⁹ (0,41)
		Falu, község (0,3)	Megyeszékhely (0,42) Egyéb város (0,41)
			Van sporttagozat (0,57)
		Rossz infrastruktúra (0,28)	Közepes infrastruktúra (0,44) Jó infrastruktúra (0,47)
Tornaterem B	0,12	Alapítványi (0,00) Egyéb (0,02)	
		Budapest (0,09) Falu, község (0,09)	Egyéb város (0,16)
			Van sporttagozat (0,23)
		Rossz infrastruktúra (0,06)	Jó infrastruktúra (0,21)
Tornaterem C	0,04		Van sporttagozat (0,08)
		Rossz infrastruktúra (0,01)	Jó infrastruktúra (0,1)
Gyógytestnevelési/erőnléti terem	0,14	Falu, község (0,03)	Megyeszékhely (0,21)
		Általános iskola (0,08) Szakiskola (0,06)	Gimnázium (0,28)

⁹ Állami iskola alatt a Klebelsberg Központ (Tankerület) által fenntartott intézményeket értjük.

			Jó infrastruktúra (0,18)
Csak testnevelésórák ra használt terem	0,31	Egyéb iskola (0,14)	Egyházi (0,41)
		Falu, község (0,2)	Egyéb város (0,36)
		Általános iskola (0,27)	Gimnázium (0,37) Egyéb iskola (0,38)
			Van sporttagozat (0,37)
		Rossz infrastruktúra (0,22)	Jó infrastruktúra (0,35)

Az elemzésbe a fentiekén kívül további szempontokat vontunk be:

- **Fenntartó típusa alapján:** szignifikánsan nagyobb értéket kaptunk az egyházi (1,74) és az állami (1,75) iskolákban, ugyanakkor szignifikánsan alacsonyabb a termek száma az alapítványi (1,13) és egyéb fenntartású (1,13) iskolákban.
- **Iskolatípus szerint:** az átlag szignifikánsan alacsonyabb az általános iskolákban (1,59), a szakközépiskolákban (1,53), valamint a szakiskolákban (0,79) is, de szignifikánsan jobb a helyzet a gimnáziumokban (1,78), valamint az egyéb iskolákban (1,91).
- **Régiók mentén:** az átlag szignifikánsan alacsonyabb, tehát rosszabb az infrastrukturális helyzet Észak-Magyarországon (1,47), Közép-Dunántúlon (1,57) és Nyugat-Dunántúlon (1,59), és szignifikánsan több létesítmény van az Észak-Alföldön (1,71), Dél-Alföldön (1,81) és Közép-Magyarországon (1,76).
- **Településtípus szerint:** az átlag statisztikailag is kimutatható módon alacsonyabb a falvakban, községekben (1,2), azaz a kisebb településeken, és szignifikánsan magasabb Budapesten (1,8), valamint a megyeszékhelyeken (1,88) és a városokban (1,92).

- **Iskolaméret alapján:** szignifikánsan alacsonyabb az átlag a kis és közepes méretű iskolákban (1,12 és 1,57), és szignifikánsan nagyobb a nagy iskolákban (2,35).
- **Sporttagozat szempontjából:** az átlagos érték szignifikánsan alacsonyabb azokban az iskolákban, ahol nincs sporttagozat (1,6), és szignifikánsan magasabb azokban az iskolákban, ahol van (2,5).
- **Infrastruktúra szerint:** Az átlag szignifikánsan alacsonyabb azokban az iskolákban, amelyek nem érzik infrastrukturálisan felkészültnek magukat (1,55), és szignifikánsan magasabb azokban, ahol közepesen vagy jól felkészültnek érzik magukat (1,82 és 1,76).

A hiányzó létesítmény pótlásának módszerei

A testnevelésóra jellemzően – és a bevett gyakorlat szerint is – a tornateremben, sportlétesítményben valósul meg. A felmérésünk körbejárta azt is, hogy hely- és létesítményhiány esetében hol valósulnak meg a testnevelésórák. Az intézményvezetők körében készült adatfelvétel során a megkérdezettek megjelölték, mely helyiségeket alkalmazzák szükség esetén testnevelésoktatásra is az intézményen belül azok közül, melyek eredeti funkciója nem a testnevelésóra megvalósítása lenne.

A vizsgálat során elég magas arányban, nagyjából 1/3-os arányban (33,4 %; 576 iskola) azt jelezte vissza, hogy nem küzdenek helyhiánnyal az intézmények. Ahol van létesítmény- és helyhiány, ott a legnépszerűbb „óratartási helyszín” a folyosó, melyet a megkérdezett iskolák 21,8%-a használ. Összességében az iskolák 32,9%-a használ egyéb helyszínt, melyből döntően a folyosó a legnagyobb arányú. Az eredetileg teljesen más funkcióval bíró ebédlő is megjelenik 0,8%-os arányban, illetve az öltöző is 0,7%-os arányban. Mindkét helyszínről elmondható, hogy csak korlátozottan alkalmas testnevelésóra megvalósítására.

A 19. sz. táblázatban jelöltük, hogy a zárt helyszíneken melyek az iskolák elsősorban nem oktatási célú helyiségei, amelyek megjelennek a testnevelésórák helyszínei között, illetve hol tapasztalható szignifikáns különbség.

A legnépszerűbb folyosó (21,8%) után második helyen az aula (17,7 %) és az osztályterem (17,2%) áll, de a lépcsőház is 10% feletti értékkel jelenik meg (13,9%).

19. sz. táblázat: Helyhiány esetében a testnevelésórák helyszíne

Helyszín megnevezése (N = 1724)	Az iskolák aránya (%)	Szignifikánsan alacsonyabb arány (%)	Szignifikánsan magasabb arány (%)
Folyosó	21,8	Alapítványi (14,5) Egyéb (11)	Állami (23,5)
		Falu, község (15,3)	Megyeszékhely (27,2)
		Általános iskola (20)	Egyéb iskola (27)
		Kis iskola (13,3)	Nagy iskola (30,8)
		Nincs sporttagozat (21,1)	Van sporttagozat (31,1)
		Jó infrastruktúra (9,4)	Rossz infrastruktúra (28,6)
Aula	17,8	Falu, község (11,6)	Megyeszékhely (22,1)
			Egyéb iskola (21,3)
		Kis iskola (12)	Nagy iskola (24,4)
		Nincs sporttagozat (16,8)	Van sporttagozat (30,3)
		Rossz infra. (12,8)	Jó infrastruktúra (19,9)
Osztályterem	17,2	Nyugat-Dunántúl (11) Dél-Dunántúl (11,3)	
		Gimnázium (9) Szakközépiskola (4,2) Egyéb iskola (13)	Általános iskola (20,8)
		Nagy iskola (14,1)	Közepes iskola (20,1)
		Van sporttagozat (7,4)	Nincs sporttagozat (17,9)
		Közepes infra. (13,7) Jó infrastruktúra (8,7)	Rossz infrastruktúra (22,8)
Tanterem	15,7		Általános iskola (17,6)
		Szakközépiskola (6,3)	Közepes iskola (19,6)
			Rossz infrastruktúra (20,6)
		Jó infrastruktúra (6,4)	
Lépcsőház	13,9	Észak-Magyarország (8,1) Közép-Dunántúl (7)	Közép-Magyarország (21,8)
		Egyéb iskola (4,4)	
		Falu, község (5,2)	Budapest (23,9)
		Általános iskola (11,2)	Szakközépiskola (28,4)
		Kis iskola (4,9)	Nagy iskola (22,2)
		Rossz infrastruktúra (5,9)	Jó infrastruktúra (17,9)
Zsibongó	6,5		Dél-Dunántúl (13,3)
			Általános iskola (7,5)
		Kis iskola (2,8)	Nagy iskola (9,5)
		Nincs sporttagozat (6,1)	Van sporttagozat (12,2)
		Jó infrastruktúra (4,1)	
Díszterem	1,5	Észak-Alföld (0)	Közép-Magyarország (2,6)
		Falu, község (0,2)	Budapest (2,2)
		Általános iskola (0,7)	Gimnázium (3,8) Szakközépiskola (5,3)
		Kis iskola (0,3)	Nagy iskola (2,6)
Ebédlő	0,8		
Öltöző	0,7	Kis iskola (0)	Nagy iskola (1,5)
Egyéb	32,9	Közép-Dunántúl (22,9) Dél-Dunántúl (22,7)	Közép-Magyarország (44,1)

		Állami (30,9)	Alapítványi (41,3) Egyéb iskola (47,8)
		Falu, község (23,6)	Budapest (45,8)
		Általános iskola (27,9)	Egyéb iskola (44)
		Nagy iskola (14,9)	Közepes iskola (40,1)

A helyhiány miatt alkalmazott egyéb helyszínek tekintetében az átlagosnál rosszabb a helyzet a megyeszékhelyeken és a nagy iskolákban, itt mind a folyosó, mind az aula nagyobb arányban bevonásra kerül az oktatásba, mint a kisebb településen lévő iskolák esetében. Érdekes adat, hogy ahol van sporttagozat, ott szignifikánsabb magasabb arányban alkalmazzák a folyosót, az aulát vagy épp a zsibongót a testnevelésórák megvalósítására.

Az iskolaméret és a testnevelésóra helyszíne ebben az esetben is értelemszerű összefüggést mutat, ugyanis a kis létszámú iskolák kevésbé vannak ráutalva arra, hogy tornatermen kívüli helyszíneken tartsák meg a testnevelésórákat, azaz szignifikánsan alacsonyabb arányban alkalmazzák a folyosót, az aulát vagy épp az osztálytermet a testnevelésórák megvalósítására.

Az alapfokú oktatási intézményekben (általános iskola) szignifikánsan kisebb arányban használják a lépcsőházat és a dísztermet, valamint a folyosót a testnevelésórák megtartására, ugyanakkor az osztálytermeket szignifikánsan magasabb arányban használják erre a célra.

A régiók elemzésekor tapasztalható, hogy Közép-Magyarország jelenik meg a mintaátlagnál szignifikánsan magasabb értéket mutató régióként. A kisebb településeken, azaz a falvakban és községekben ezeket a helyszíneket kevesebb iskola használja. Az átlagostól nagyobb arány jellemző Budapestre és a megyeszékhelyekre is ez a jelenség. Lényeges a különbség egyes helyszínek esetében, pl. a lépcsőházakat falvakban és községekben nagyon alacsony arányban használják, átlagosan 5,2%-a az iskoláknak, míg a fővárosban ez az arány lényegesen magasabb. Budapesten az iskolák 23,9%-a kényszerül a lépcsőházban is testnevelésórát tartani.

Az állami fenntartású iskolákban szignifikánsan alacsonyabb arányban használnak „egyéb helyszíneket” (a listában nem szereplő) a felsoroltakon kívül a testnevelésórák megtartására, míg alapítványi és egyéb fenntartású iskolákban szignifikánsan magasabb arányban jelenik meg ezek használata.

A rendelkezésre álló infrastruktúra szempontjából a jó infrastruktúrájú iskolák szignifikánsan alacsonyabb arányban használják a felsorolt helyszíneket, azaz jellemzően a tornateremben tartják a testnevelésórákat. A rossz infrastruktúrájú iskolák esetében azonban szignifikánsan magasabb arányban (kivéve lépcsőház) jelenik meg a tornatermen kívüli helyszínek használata. A megkérdezettek közel több mint 1/3-a (32,9%) jelölt meg egyéb helyszínt is a testnevelésórák megtartására a külön megnevezetteken kívül. Épületen belül olyan helyszíneket említettek, mint pl. alagsor, padlás, pince, galéria, játszótér, sportsátor, könyvtár stb.

A sporttagozatos iskolákban szignifikánsan alacsonyabb arányban szükséges az osztálytermek használata a testnevelésórák megtartásához, ahol nincs sporttagozat, ott szignifikánsan magasabb arányban jelennek meg a tornatermen kívüli helyszínek.

A többi helyszínrre – ahol a sporttagozat mint tényező szignifikáns volt – éppen fordítva igaz az előző megállapítás, tehát ahol van sporttagozat, ott szignifikánsan magasabb arányban használják az adott helyszínt (folyosó, aula, zsibongó).

Bár a vizsgálat ezen része elsősorban az épületen belüli helyszínekre vonatkozott, mégis számos válasz született intézményen kívüli helyszínekre is, valamint az intézményhez kapcsolódó külső (szabadtéri) helyszínekre is.

Az intézményvezetők az alábbi intézményhez kapcsolódó külső helyszíneket jelölték még meg a testnevelésórák helyszínéül:

- sportpálya,
- füves udvar,
- sportudvar,
- belső udvar,
- bitumenes pálya.

Intézményen kívüli helyszínek, melyeket az intézményvezetők felsoroltak:

- másik iskola terme,
- diákotthon közösségi terme,
- tornacsarnok,
- önkormányzat terme,
- faház,
- faluház,
- városi sportcsarnok,
- gyülekezeti ház,

- korcsolyapálya,
- uszoda,
- kultúrház,
- park,
- közterület,
- patakpart, folyópart.

A téli időszak a testnevelés tanítása során talán a legfrekvenciáltabb időszak a létesítményszükséglet szempontjából. Az időjárás korlátozhatja az épületen kívüli helyszínek használhatóságát, kivéve, ha azok alkalmasak téli sportok űzésére (pl. jégpálya készítése az udvaron). A téli időszakban a testnevelésórák 13,72%-át tartják átlagosan a tornatermen kívül az egyéb időszakokban tapasztalt nagyjából 30% körüli arányhoz képest. Az adatok alapján elmondható, hogy a téli időszakban jelentősen csökken az egyéb helyszínek használata.

A tornateremméret vizsgálatánál előforduló egyéb szempontokat jelen terület vizsgálatakor is alkalmaztuk. A vizsgálati szempontok során bemutatott adatok statisztikailag is kimutatható különbségeket hoztak az alminták esetében.

- ***Fenntartó típusa alapján:*** a téli időszakban a tornatermen kívül megtartott testnevelésórák aránya az állami iskolákban szignifikánsan alacsonyabb (12,3%), és szignifikánsan magasabb az egyéb iskolákban (27,1%).
- ***Iskolatípus szerint:*** a szakiskolákban (20,34%) és az egyéb iskolákban (19,1%) szignifikánsan magasabb a téli időszakban a tornatermen kívül megtartott testnevelésórák aránya, mint az általános iskolákban (11,73%) és a szakközépiskolákban (10,43%), ahol szignifikánsan alacsonyabb ez az arány.
- ***Régiók mentén:*** szignifikánsan alacsonyabb a téli időszakban a tornatermen kívül megtartott testnevelésórák aránya a Dél-Alföldön (10,9%), a Közép-Dunántúlon (10,9%), illetve a Dél-Dunántúlon (10,1%), és szignifikánsan magasabb Közép-Magyarországon (18,12%).

- **Településtípus szerint:** a tornatermen kívül megtartott testnevelésórák aránya a falvakban, községekben (10,53%) statisztikailag is kimutatható módon alacsonyabb, ugyanakkor szignifikánsan magasabb Budapesten (18,37%).
- **Iskolaméret alapján:** a kis iskolákban szignifikánsan alacsonyabb a téli időszakban a tornatermen kívül megtartott testnevelésórák aránya (11,34%), de a közepes iskolákban szignifikánsan magasabb (15,5%) ez az arány.
- **Infrastruktúra szerint:** a jó infrastruktúrájú iskolákban a téli időszakban kevésbé használják a tornatermen kívüli lehetőségeket (4,1%), de a rossz infrastruktúrájú iskolákban rákényszerülnek erre, így szignifikánsan magasabb a tornatermen kívüli lehetőségek kihasználási aránya (19,69%).

Az iskolák visszajelzése alapján elmondható, hogy az iskolák 47,3%-a télen nem tart testnevelésórát a tornatermen kívül (kültéri helyszínen). Érdeemes megemlíteni, hogy az iskolák 2,5%-a (43 iskola) jelezte, hogy a téli időszakban is csak tornatermen kívül tud testnevelésórát tartani. Ez azt jelenti, hogy ezen iskolák az összes testnevelésórát (100%) tornatermen kívül tartják meg.

A 20. sz. táblázat alapján elmondható, hogy a legtöbb iskola a megjelölhető helyszínek közül a folyosót (15,79%), az osztálytermet (14,86%), az aulát (13,73%) és a tantermet (13,22%) használja a téli időszakban (is) a tornatermen kívül megtartott testnevelésórák helyszíneként. Ezek a helyszínek voltak a leginkább igénybe véve a téli időszakon kívül is. Az iskolák mindössze 0,41%-a használja az ebédlőt ilyen célból, és 0,64%-uk használja az öltözőt helyszínenül. Ezek a helyszínek a nyári időszakban is hasonlóan alacsony arányban jelentek meg.

Az „egyéb helyszínek”, azaz a listában fel nem soroltak a nem téli időszakhoz hasonlóan itt is magas arányban, 28,29%-ban jelentek meg.

20. sz. táblázat: A tornatermen kívül megtartott testnevelésórák helyszínei és az ott megtartott testnevelésórák aránya (téli időszak)

Helyszín megnevezése (N = 908)	Átlag (%)	Szignifikánsan alacsonyabb arány (%)	Szignifikánsan magasabb arány (%)
Folyosó	15,79	Észak-Alföld (12,87)	Dél-Dunántúl (24,54)
		Egyéb iskola (6,04)	Állami iskola (17,35)
		Általános iskola (13,71)	Szakközépiskola (22,54) Szakiskola (23,90)
			Van sporttagozat (22,09)
		Kis iskola (13,16)	Nagy iskola (19,18)
Osztályterem	14,86	Megyeszékhely (8,75)	Falu, község (20,43)
		Szakközépiskola (3,70) Egyéb iskola (8,43)	Általános iskola (19,48)
		Nagy iskola (9,31)	Kis iskola (20,15)
		Van sporttagozat (4,03)	
			Rossz infrastruktúra (16,54)
Aula	13,73	Alapítványi iskola (3,17) Egyéb iskola (4,87)	Állami iskola (16,11)
		Kis iskola (9,84)	Nagy iskola (16,38)
		Rossz infrastruktúra (12,48)	Jó infrastruktúra (19,83)
			Van sporttagozat (26,01)
Tanterem	13,22	Közép-Dunántúl (7,74) Dél-Dunántúl (7,93)	Észak-Magyarország (19,93)
		Állami (11,91)	Alapítványi iskola (23,38)
		Gimnázium (5,87)	Szakiskola (17,17)
		Van sporttagozat (6,90)	
		Nagy iskola (9,30)	Közepes iskola (16,31)
Ebédlő	0,41		
Öltöző	0,64	Általános iskola (0,16) Szakiskola (0)	Gimnázium (1,79)
Lépcsőház	7,15	Falu, község (2,71)	Budapest (8,50) Megyeszékhely (10,20) Egyéb város (7,72)
		Általános iskola (4,94)	Gimnázium (13,72) Szakközépiskola (17,76)
		Kis iskola (2,42)	Nagy iskola (11,43)
		Jó infrastruktúra (4,15)	Rossz infrastruktúra (8,24)
Zsibongó	4,57	Alapítványi (1,41)	Egyéb iskola (8,68) Általános iskola (6,06)
Díszterem	1,40	Szakiskola (0) Gimnázium (0,45)	Szakközépiskola (7,03)
Egyéb	28,29	Állami (25,4)	Alapítványi (39,15) Egyéb iskola (45,77)
			Gimnázium (39,28)
		Rossz infrastruktúra (26,22)	Közepes infrastruktúra (34,29)

A külső helyszíneken megtartott testnevelésórák esetében szignifikáns különbség mutatkozik a fenntartó szerint. Az alapítványok által fenntartott iskolák szignifikánsan kisebb arányban tartanak testnevelésórát a téli időszakban az aulában és a zsibongóban, és szignifikánsan magasabb arányban tanteremben és egyéb helyszíneken.

Az általános iskolák gyakrabban használják az osztálytermet és a zsibongót, illetve a kis iskolákban szignifikánsan kisebb arányban tartanak órát a lépcsőházban, az aulában és a folyosón, míg a nagy iskolákban szignifikánsan magasabb ez az arány. A tanteremben való órátartás a téli időszakban a nagy iskolákra szignifikánsan kisebb arányban jellemző, míg a közepes iskolákra szignifikánsan nagyobb arányban. Emellett a kis iskolák gyakrabban használják az osztálytermet, amely a nagy iskolákra kevésbé jellemző.

A Klebelsberg Központ által fenntartott iskolák nagyobb arányban tartanak órát a folyosón és az aulában, és ritkábban a tanteremben. Ez szignifikánsan is kimutatható különbség. Az általános iskolákban szignifikánsan kisebb arányban tartanak télen testnevelésórát a lépcsőházban és az öltözőben, valamint a folyosón, a gimnáziumokban szignifikánsan nagyobb arányban tartanak órát ezeken a helyszíneken.

Az infrastruktúra megítélését befolyásoló tényezők

Az infrastruktúra minőségének megítélése során arra voltunk kíváncsiak, hogy az egyes, a testnevelés tanításához kapcsolódó helyiségek (tornaterem, szertár, öltöző, testnevelő tanári szoba) minőségi tulajdonságai közül melyek vannak kiemelt hatással a tanításra, illetve milyen összefüggések írhatók fel e kapcsolatok bemutatására. Ezt regressziós modell felállításával vizsgáltuk.

A modellbe minden minőségre vonatkozó (független) változót belefoglaltuk, melyek a mindennapos testneveléshez szükséges infrastruktúra megítélésében (függő változó) szerepet játszhatnak. Regressziós eljárással lépésről lépésre (parciális F-próba stepwise módszerrel) választottuk ki a leginkább megfelelően illeszkedő modellt.

A statisztikai eljárás során az egyetlenbe négy független változó került be, mely magyarázó erővel bír (intézményi tornatermek száma, a szertárak felszereltsége, az öltözők tisztasága és az öltözők biztonsága). Az összesített átlagértékek vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy a tornaterem minősége az egyetlen változó, amely bekerül az egyetlenbe.

A diákok terem- és eszközhasználata

A diákok eszközhasználati lehetőségével kapcsolatban kedvező eredményeket kaptunk. A terület vizsgálatakor kiderült, hogy 73,8%-os arányban van lehetősége a diákoknak szerezni (pl. labda, hulahoppkarika, ugrókötél stb.) kérni a szertárból a szünetek aktív eltöltése céljából.

Az almintákat ezen a kérdéskör esetében is elemeztük, és áttekintettük, hogy van-e szignifikáns különbség.

- ***Iskolatípus szerint:*** az általános iskolák esetében a szünetek aktív eltöltéséhez szignifikánsan több iskola (78,2%) válaszolta, hogy a tanulók rendelkezésére bocsájt szerezni, azonban a szakközépiskolákban (58,5%) és az egyéb iskolákban (65,7%) szignifikánsan alacsonyabb ezek aránya.
- ***Régiók mentén:*** a régiók összehasonlításakor az Észak-magyarországi régió (80,2%) esetében tapasztaltuk, hogy szignifikánsan nagyobb arányban biztosítják a szerezni a tanulóknak az aktív időtöltéshez, míg Észak-Alföldön (66,9%) szignifikánsan alacsonyabb ez az arány.
- ***Településtípus szerint:*** jellemzően kistelepüléseken, azaz a falvakban és községekben (84,1%) jellemző, hogy szignifikánsan nagyobb arányban van lehetősége a diákoknak szerezni használatára az óráközi szünetekben, és szignifikánsan kevesebb a megyeszékhelyeken (65,1%) és az egyéb városokban (66,8%).
- ***Iskolaméret alapján:*** A kis iskolákra jellemző szignifikánsan nagyobb arányban (81,6%) a diákoknál a szertári eszközök használata, a nagy iskolákban ez szignifikánsan alacsonyabb arányú (67,3%).
- ***Infrastruktúra szerint:*** a jó infrastruktúrával rendelkező iskolákban szignifikánsan magasabb arányban (80,1%) van lehetősége a diákoknak szerezni

használatára, és szignifikánsan kisebb arányban rossz az infrastruktúrával (69,2%) rendelkező iskolákban.

A szerek használhatósága mellett azt is felmértük, hogy van-e lehetősége a tanulóknak rossz idő esetén a tornatermek használatára az óráközi szünetekben mozgás, sporttevékenység céljából. A válaszok 22,2%-a azt mutatja, hogy van lehetősége erre a tanulóknak. Az alminták esetében az összehasonlítások az alábbi különbségeket kaptuk:

- **Régiók mentén:** az alapítványi (40,3%) és az egyéb fenntartású iskolákban (50%) szignifikánsan magasabb ez az arány, és használhatják a tanulók a tornatermet rossz idő esetén, és szignifikánsan alacsonyabb ez az arány az állami iskolák esetében (18,8%).
- **Településtípus szerint:** Szignifikánsan több iskola biztosítja a lehetőséget a tanulóknak a tornaterem használatára Budapesten (34,2%), és szignifikánsan kisebb a megyeszékhelyeken (16,3%) és az egyéb városokban (17,1%) ennek a lehetősége.
- **Infrastruktúra szerint:** diákok teremhasználati lehetősége szignifikánsan magasabb a közepes és jó az infrastruktúrával rendelkező iskolák esetében (29,2% és 26,8%), azonban szignifikánsan kevesebb ott, ahol rossz infrastruktúrával rendelkezik az iskola (17%).
- **Iskolaméret alapján:** az eredmények alapján elmondható, hogy a kis iskolákban kimutatható módon nagyobb arányban (33,8%) van lehetősége a tanulónak a tornaterem használatára rossz idő esetén, és szignifikánsan kevesebb lehetőség van erre a közepes és nagy iskolákban (16,8% és 15,7%).

A mindennapos testnevelés hatása a teremkapacitásra

Az iskola lehetőségeit figyelembe véve kitértünk arra is, hogy az iskolák átlagosan hány párhuzamos testnevelésórát tudnak tartani egyidejűleg. A válaszok alapján 2,66 óra megtartására van lehetőség az iskolákban. Az iskolatípus és -méret szerint szignifikáns különbségeket találtunk az átlagtól való eltérés alapján, melyet a következő (21. sz.) táblázat mutat be.

21. sz. táblázat: Az 1 tanóra alatt lebonyolítható testnevelésórák számának átlaga és a szignifikáns eltérések

Az egy tanóra alatt lebonyolítható testnevelésórák számának átlaga	Szignifikánsan alacsonyabb átlagos óraszám	Szignifikánsan magasabb átlagos óraszám
2,66	Egyéb iskola (1,33)	Állami iskola (2,89)
	Kis iskola (1,67)	Nagy iskola (4,09)
		Van sporttagozat (4,45)

Szignifikánsan magasabb ez az arány a nagy iskolákban, valamint a sporttagozatos iskolákban, ahol egyidejűleg több mint négy órát tudnak megtartani. Érdeemes megemlíteni, hogy a kis iskolákban ez a szám jóval két óra alatt van.

A párhuzamosan tartott testnevelésórák száma mellett kérdésként merült fel, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése kapcsán megjelenő teremkapacitásiigény-növekedés miként befolyásolta a tanórák megtartásának lehetőségét, valamint hogy a délelőtti kötelező tanítási időszak alatt megvalósíthatók-e a testnevelésórák. A megnövekedett óraszámok kapcsán az intézményvezetők 63%-a válaszolta, hogy megoldható a testnevelésórák megtartása a megnövekedett óraszám ellenére is. Az iskola méretétől, valamint az iskola típusától függően itt is találtunk szignifikánsan különböző válaszokat (22. sz. táblázat).

22. sz. táblázat: Azon iskolák aránya, amelyek el tudták látni teremkapacitás szempontjából a mindennapos testnevelés megnövekedett óraigényét

El tudták látni a megnövekedett óraigényét (%)	Szignifikánsan alacsonyabb arány (%)	Szignifikánsan magasabb arány (%)
63	Közép-Magyarország (56,1)	Észak-Magyarország (69,6) Nyugat-Dunántúl (71,1) Dél-Dunántúl (72)
	Egyházi iskola (52,4) Alapítványi iskola (42,4) Egyéb iskola (52,2)	Állami iskola (67)
	Budapest (52,9) Megyeszékhely (57,4) Egyéb város (59)	Falu, község (76,3)
	Gimnázium (44,3) Szakközépiskola (50,5) Egyéb iskola (52,8)	Általános iskola (70,2)
	Nagy iskola (53,2)	Kis iskola (73,2)
	Rossz infrastruktúra (44,3)	Közepes infrastruktúra (73,2) Jó infrastruktúra (92,4)

Szignifikánsan jobb a helyzet az Észak-magyarországi (69,6), a Nyugat-dunántúli (71,1) és a Dél-dunántúli (72) régióban, mint a Közép-magyarországi régióban. Itt a testnevelésórák megtartása az átlagostól nehezebben valósítható meg a teremkapacitás függvényében. Érdekes adat, hogy az állami fenntartású iskolákban szignifikánsan jobb a helyzet, míg az egyéb fenntartásúakban rosszabb. A településtípus vizsgálatoknál látható, hogy a kisebb településeken, azaz a falvakban és a községekben jobb a helyzet, mint a városokban, megyeszékhelyen vagy a fővárosban. Az iskolatípus esetében az általános iskolák vannak jobb, míg a többi iskolatípus rosszabb helyzetben. Az eredmények természetesen támasztják alá, hogy a közepes (73,2) és a jó (92,4) infrastruktúrával rendelkező iskoláknak szignifikánsan jobb a helyzetük, és zökkenőmentesebben tudják megvalósítani a mindennapos testnevelést.

A mindennapos testnevelés és a testnevelésórák színvonala

A testnevelés tanítása – ahogy korábban jeleztük – eszköz- és létesítményigényes terület, azonban maga a pedagógus, az ő módszertani felkészültsége és tanórai tevékenysége is kiemelkedően fontos. Az intézményvezetők körében felmértük a tanítók és tanárok szakmai felkészültségének megítélését is, valamint azt, hogy tanulói oldalról a különböző háttértényezők miként befolyásolhatják az eredményes és hatékony tanítást. Az igazgatók ötfokú Likert-skála segítségével értékelték az adott állításokat, melyek a testnevelésórák színvonalához és az ezzel összefüggő háttértényezőkhöz kapcsolódtak.

Az eredmények azt mutatják, hogy jelentősen, átlagosan 4,25-ös értékkel értenek egyet abban, hogy az oktatás színvonalát jelentősen befolyásolja az iskola infrastrukturális háttere (23. sz. táblázat). Ezen tényező fontosságát a fenti adatok is alátámasztják. A kistélepülések iskoláiban, a falvakban és a községekben (4,16), illetve az alapítványi iskolákban (4,03) szignifikánsan alacsonyabb értéket kaptunk, míg a megyeszékhelyen (4,36) jelentősebbnek vélték a megkérdezettek az infrastrukturális hátteret.

Kapcsolódó adat, hogy a meglévő létesítményeket kevésbé érzik megfelelőnek (átlag: 2,54) a megkérdezettek, főleg a mindennapos testnevelés bevezetésével megjelenő teremigénytöbblet függvényében. A létesítményi hátteret a Közép-magyarországi régió iskolái érzik a legkevésbé megfelelőnek (2,34), és szignifikánsan megfelelőbbnek érzik a dél-dunántúli iskolák (2,88) megkérdezett intézményvezetői. A létesítményi hátteret az alapítványi (2,13), az egyéb fenntartású (2,23) és az egyházi (2,3) iskolák vezetői érzik szignifikánsan kevésbé megfelelőnek, és az átlagnál szignifikánsan jobbnak az állami iskolák (2,64) vezetői. A korábbi adatot, mely szerint a fővárosi igazgatók szerint alacsony a testnevelésórákhoz rendelkezésre álló tornatermek száma, megerősíti azon visszajelzés is, hogy szignifikánsan kevésbé érzik megfelelőnek a létesítményi hátteret a budapesti (2,32) igazgatók.

Az iskolatípus szerinti vizsgálat során az adatok azt mutatják, hogy a gimnáziumok (2,16) vezetői szignifikánsan kevésbé érzik megfelelőnek a létesítményi hátteret, és az átlagnál szignifikánsan megfelelőbbnek érzik mindezt az általános iskolák (2,74) igazgatói. A gimnáziumok vezetőihez hasonlóan szignifikánsan kevésbé érzik megfelelőnek a létesítményi hátteret a nagy iskolák (2,41), és az átlagnál szignifikánsan megfelelőbbnek érzik kis iskolák (2,74).

23. sz. táblázat: A mindennapos testneveléssel kapcsolatos állítások értékelései

Állítások (N = 1724)	Átlag	Szignifikánsan alacsonyabb egyetértés	Szignifikánsan magasabb egyetértés
A mindennapos testnevelés oktatásának színvonalát jelentősen befolyásolja az intézményünk infrastrukturális háttere.	4,25	Alapítványi iskola (4,03)	Egyéb iskola (4,36)
		Falu, község (4,16)	Megyeszékhely (4,32)
Intézményünkben a mindennapos testnevelés oktatásához szükséges infrastrukturális (létesítményi) háttér megfelelő.	2,54	Közép-Magyarország (2,34)	Dél-Dunántúl (2,88)
		Alapítványi iskola (2,13) Egyéb iskola (2,23) Egyházi iskola (2,3)	Állami iskola (2,64)
		Budapest (2,32)	Falu, község (2,83)
		Gimnázium (2,16)	Általános iskola (2,74)
		Nagy iskola (2,41)	Kis iskola (2,74)
			Van sporttagozat (2,86)
A mindennapos testnevelés oktatásának színvonalát jelentősen befolyásolja a pedagógusok szakmai felkészültsége.	4,27	Egyéb iskola (3,67) Alapítványi iskola (3,7)	Állami iskola (4,36)
		Budapest (4,12)	Falu, község (4,34)
		Szakiskola (3,9)	Általános iskola (4,34)
		Kis iskola (4,16)	Közepes iskola (4,4)
Intézményünkben elégedett vagyok a testnevelés oktatását végző pedagógusok szakmai felkészültségével.	4,43	Észak-Magyarország (4,32)	Közép-Dunántúl (4,49) Közép-Magyarország (4,51)
		Egyéb iskola (4,27)	Alapítványi iskola (4,56)
		Falu, község (4,33)	Budapest (4,55)
		Szakiskola (4,26)	Gimnázium (4,6)
A testnevelés oktatásának színvonalát a szakemberek bérezése jelentősen befolyásolja.	3,09	Alapítványi iskola (2,81)	Egyéb iskola (3,26)
		Falu, község (3,01)	Budapest (3,23)
		Szakiskola (2,72)	Gimnázium (3,38)
		Kis iskola (3,02)	Nagy iskola (3,22)
A testnevelés oktatásának színvonalát jelentősen befolyásolja a tanulóink szociokulturális háttere.	3,45	Dél-Alföld (3,32)	Észak-Alföld (3,59)
		Gimnázium (3)	Szakiskola (3,94)

A testnevelésórát tartó pedagógusok – mint az oktatás kulcsszereplői – szakmai felkészültségének fontosságát megerősítették az intézményvezetők, átlagosan 4,27-re értékelték ennek fontosságát az ötfokú skálán. Szignifikánsan alacsonyabbnak értékelték ennek jelentőségét a budapesti iskolákban (4,32), a szakiskolákban (3,9) és a kis iskolákban (4,16), ugyanakkor szignifikánsan jelentősebbnek az állami fenntartású iskolákban (4,36) és a kistépelések iskoláiban (falu, község) (4,34).

A szakmai felkészültségen túl az is értékelési szempont volt, hogy mennyire elégedett az intézményvezető a testnevelést tartó pedagógusok szakmai felkészültségével. Az átlagos érték ebben a kérdésben is 4 feletti volt (4,43), azaz jónak mondható. Szignifikánsan alacsonyabb értéket kaptunk az Észak-magyarországi régióban lévő intézmények vezetőitől (4,32), azonban a Közép-Dunántúl (4,49) és a Közép-Magyarország régióban (4,51) szignifikánsan elégedettebbek a vezetők, hasonlóképpen a fővárosi iskolákban (4,55) és a gimnáziumokban is (4,66).

A válaszadók közepes mértékben értettek egyet (átlag = 3,09) azzal az állítással, hogy a testnevelés oktatásának színvonalát jelentősen befolyásolja a pedagógusok bérezése. A bérezés kérdése „örökzöld” téma a pedagógusok munkájának vizsgálata esetében. Az eredményekből az tűnik ki, hogy az intézményvezetők nem elsősorú szempontként ítélték meg ennek jelentőségét. A kérdéssel való egyetértés szintje szignifikánsan alacsonyabb az alapítványi iskolákban (2,81), a falvakban és községekben (3,01), a szakiskolákban (2,72) és a kis méretű iskolákban (3,02). Az egyetértés szignifikánsan magasabb az egyéb fenntartású iskolákban (3,26), Budapesten (3,23), a gimnáziumokban (3,38) és a nagy méretű iskolákban (3,22).

Az átlagos egyetértés szintje magasabb volt annál az állításnál, amely arra vonatkozott, hogy a testnevelésoktatás színvonalát jelentősen befolyásolja a tanulók szociokulturális háttere. Átlagos értékként a megkérdezettek 3,45-ös értéket jelöltek meg, mely így jelentősebb tényező lett, mint a pedagógusok bére. Az egyes változók közti különbséget vizsgálva elmondható, hogy a régiók szempontjából a Dél-alföldi régióban szignifikánsan kisebb volt az egyetértés (3,32), illetve az Észak-alföldi régióban szignifikánsan magasabb (3,59); valamint a gimnáziumokban szignifikánsan alacsonyabb (3,0), a szakiskolákban szignifikánsan magasabb (3,94) ez az arány.

A testnevelés tanításához szükséges infrastruktúrával kapcsolatban megjelenő igények

Az eredmények elemzése során felszínre került, hogy a testnevelés tanításához kapcsolódóan további létesítményekre is szükség lehet, így a vizsgálat abba az irányba is kimutatott, hogy melyek azok az infrastruktúrával összefüggő tényezők, melyek fejlesztése javasolt (24. sz. táblázat).

Az infrastrukturális jellegű beruházások esetében a tornaterem felújítása és/vagy építése bizonyult a felsorolt tényezők közül a legfontosabbnak, az első helyre tette ezt a fontossági sorrendben a válaszadók 64 százaléka. A második, harmadik stb. helyeken ez az arány lényegesen alacsonyabb volt, így megállapítható, hogy a fejlesztések tekintetében ez a legfontosabb terület. A következő fejlesztendő terület (Iskolai sportudvar felújítás, építés) is csak 18%-os arányban került az első helyre, illetve ha az első két helyet összeadjuk, akkor is csak 53%-ban jelenik meg a fontossági sorrend első-második helyén.

A még ebbe a kategóriába sorolt öltöző/szertár/testnevelő tanári szoba felújítása vagy építésének jelentősége háttérbe szorul, hiszen első helyen a megkérdezettek 5%-a jelölte meg ezt, illetve a második-harmadik-negyedik helyen szereplő arányok is 26-29% között mozognak.

A másik vizsgálati terület az eszközellátottság, illetve annak bővítési lehetőségei voltak. A visszajelzések arányából az tűnik ki, hogy ezt is kevésbé fontos tényezőnek gondolják az intézményvezetők. Az első helyen 10%-os arányban jelent meg a testnevelés tanításához szükséges eszközök és 2%-os arányban az IKT-eszközök fejlesztése. A harmadik és negyedik helyen való fontosság megjelölése érte csak el a 30 vagy annál nagyobb százalékos arányt. Az eszközellátottság bővítését (labdák, zsámolyok stb.) 70 százalék az utolsó három helyre sorolta, az IKT-eszközökre vonatkozó bővítés még ennél is hátrább szorult, az igazgatók 64 százaléka az 5. helyre tette a preferenciasorrendben. Azaz kismértékben sem tartják fontosnak ennek a területnek a fejlesztését az iskolában.

24. sz. táblázat: A testnevelésoktatás színvonalának emeléséhez szükséges változtatások fontossági sorrendje

Lehetséges változtatás	Említések százalékban (%)					N = 1725
	1. helyen	2. helyen	3. helyen	4. helyen	5. helyen	
<i>Infrastrukturális beruházás</i>						
Tornaterem-felújítás, -építés	64	13	7	7	9	100%
Iskolai sportudvar felújítása, építése	18	35	25	16	6	100%
Öltöző, szertár, testnevelő tanári felújítása, építése	5	26	29	27	13	100%
<i>Eszközellátottság bővítése</i>						
Labdák, zsámolyok stb.	10	20	30	33	7	100%
IKT-eszközök	2	6	10	18	64	100%

A 25. sz. táblázatban azt mutatjuk be, hogy melyek azok az iskolademográfiai tényezők, melyek befolyással vannak a kialakított sorrendre. Itt mutatjuk be, hogy melyek az oktatás színvonalának emeléséhez szükséges változtatások, illetve mi azok fontossági sorrendje. Zárójelben található, hogy az 1-től 5-ig terjedő sorrendben jellemzően hova sorolták az egyes iskolatípusok igazgatói a lehetséges változtatási formákat. Ebben az esetben is külön tárgyaljuk az infrastrukturális beruházásokat és az eszközfejlesztéshez kapcsolódó intézményi terveket.

25. sz. táblázat: A testnevelésoktatás színvonalának emeléséhez szükséges változtatások fontossági sorrendje

Lehetséges változtatás	Szignifikánsan előrébb sorolva	Szignifikánsan hátrébb sorolva
Tornaterem-felújítás, -építés	Rossz infrastruktúra (1. helyre)	Jó infrastruktúra (3., 4., 5. helyre) Közepes infrastruktúra (3., 4. helyre)
	Közepes méretű iskola (1. helyre)	Kis iskola (4., 5. helyre)
	Egyéb iskolatípus (1. helyre)	Általános iskola (3., 5. helyre)
	Budapest (2., 3. helyre)	Falu és község (5. helyre)
		Egyéb fenntartó (3., 4. helyre)
Iskolai sportudvar felújítása, építése	Állami (1. helyre)	
	Általános iskola (1. helyre)	
	Jó infrastruktúra (1. helyre) Rossz infrastruktúra (2. helyre)	
	Sporttagozat van (1. helyre)	Sporttagozat nincs (5. helyre)
		Kis iskola (5. helyre)
Öltöző, szertár, testnevelő tanári felújítása, építése	Budapest (1. helyre)	Falu és község (5. helyre)
	Egyéb iskolatípus (1. helyre)	Általános iskola (5. helyre)
	Egyéb fenntartó (1. helyre)	
	Jó infrastruktúra (1. helyre) Rossz infrastruktúra (2., 3. helyre)	
		Kis iskola (4., 5. helyre)
Labdák, zsámolyok stb.	Falu és község (1., 2. helyre)	Budapest (5. helyre) Megyeszékhely (5. helyre)
	Szakközépiskola (1. helyre)	
		Alapítványi (5. helyre)
	Kisiskola (1., 2. helyre)	Nagy iskola (5. helyre)
	Jó infrastruktúra (1., 2. helyre) Közepes infrastruktúra (2. helyre)	Rossz infrastruktúra (3., 4. helyre)
	Sporttagozat nincs (1. helyre)	Sporttagozat van (5. helyre)
Eszközellátottság bővítése, IKT-eszközök	Falu és község (1., 2. helyre)	Egyéb város (5. helyre)
	Jó infrastruktúra (2., 3., 4. helyre) Közepes infrastruktúra (3. helyre)	Rossz infrastruktúra (5. helyre)
	Kisiskola (2., 3. helyre)	Nagy iskola (5. helyre)
	Alapítványi (1. helyre)	
	Szakközépiskola (1. helyre) Általános iskola (2., 3. helyre)	Egyéb iskolatípus (5. helyre) Gimnázium (5. helyre)

A tornaterem bővítését, fejlesztését célzó beruházások esetében szignifikánsan előrébb, jellemzően az első helyre sorolták azon iskolák ezt a területet, ahol a meglévő infrastruktúra nem megfelelő. Első helyen jelölték meg a rossz infrastruktúrával rendelkező iskolák, a közepes méretű iskolák. Érdekes módon a fővárosban is szignifikánsan előrébb lett ez sorolva, de csak a második, illetve a harmadik helyen. Lényegesen hátrébb (jellemzően a 3., 4., 5. helyre) sorolták a jó és közepes infrastruktúrájú iskolák, a kis iskolák és a kistelepülések iskolái.

A sportudvar fejlesztése fontos (1. helyen) az állami iskolákban, a jó és a rossz infrastruktúrájú iskolákban is, valamint az általános iskolákban. Kevésbé fontos azonban a kis iskolákban.

Az öltöző, szertár, valamint a testnevelő tanári korszerűsítését mind a jó, mind a rossz infrastruktúrával rendelkező iskolák is szignifikánsan előrébb sorolták, viszont a kistelepülések iskolái ezt nem tartják annyira fontosnak.

A sporteszközök fejlesztése kapcsán érdekes adat, hogy a rossz infrastruktúrájú iskolák szignifikánsan hátrébb sorolták az eszközfejlesztést (3., 4. helyre), míg a már most is jó infrastruktúrával rendelkező iskolák szignifikánsan előrébb, hasonlóan a sporttagozatos iskolákhoz, valamint a kistelepülések iskoláihoz.

6. Összefoglalás

A habilitációs értekezés két nagyobb területet – egy módszertani részt és a létesítményekkel összefüggő adatokat – foglal magában, melynek közös halmazai is vannak. Az összefoglalásban összekötésre kerül a két terület, és ennek alapján fogalmazódnak meg az ajánlások és a reflexiók a kutatási eredményekre.

A tanár-diák kapcsolat vizsgálatára alkalmas eszközök iránti igény növekedése miatt vállalkoztunk az ezt a területet vizsgáló kérdőív hazai adaptációjára és alkalmazására. Célunk kettős volt, egyrészt a korábban kidolgozott kérdőív magyar változatának elkészítése és validitásának vizsgálata, valamint a kérdőív hazai adaptációja után egy széles körű felmérés. A kérdőív magyar változatának elemzése során, a belső konzisztencia vizsgálat eredményeire alapozva megállapítható, hogy a kérdőív alkalmas a testnevelő tanár-diák kapcsolat felmérésére, ezáltal az iskolai oktató-nevelő munka területén újabb eszközzel (kérdőív) bővült a társadalomtudományi kutatások eszköztára. Az elemzések során faktoranalízis segítségével az eredeti kérdőívhez hasonlóan három komponens, skála került megállapításra. A skálák elnevezésén nem módosítottunk, hiszen azok az eredeti kérdőív során meghatározásra kerültek (Jowett és Ntoumanis, 2004).

A kérdőív végleges változatában a skálákhoz tartozó belső konzisztenciaértékek (Cronbach-alfa) az általunk vizsgált esetek mindegyikében meghaladták a minimálisan elvárható 0,7-es értéket (Szokolszky, 2004). A korrelációs együttható vizsgálatok a skálákhoz tartozó korreláció értékei szintén megfeleltek a minimálisan elvárható 0,4-es értéknek (Szokolszky, 2004), minden esetben erős korrelációt tapasztaltunk a skálák tételei között.

A skálákon belüli kérdések esetében némi eltérés mutatkozott az eredeti kérdőívhez képest. Az eredeti 29 kérdésből álló kérdőív kérdéseit 26-ra kellett csökkenteni. Két kérdés kivételre kerül, mert hazai környezetben életszerűtlenek voltak a testnevelésben (pl. fontos szerepem van a testnevelőm jövőbeli teljesítményének alakulásában), illetve két kérdést összevontunk, miután tartalmukban rendkívül hasonlítottak egymásra, némi árnyalt különbség volt csak közöttük, amit a tanulók valószínűleg nem értettek volna megfelelően.

Az eredeti kérdőívben a „közelség” skálához hét kérdés tartozott. A rotálás után a faktoranalízis hat kérdést rendezett ebbe a skálába. Mindegyik kérdés faktorsúlyának értéke meghaladta a 0,5-ös értéket, így ezeket a kérdéseket megtartottuk a skálában. Az „elkötelezettség” skála az eredeti kérdőívben tíz kérdést tartalmazott. Az általunk vizsgált kérdőívben ebből a skálából vettük ki a két nem megfelelő kérdést, illetve a két összevont kérdés is ebben a skálában szerepelt. Az elemzésbe így hét kérdést vontunk be, melyek közül hatot sorol az elemzés ebbe a skálába, illetve még két kérdést ide rendezett más skálából. A skálában szereplő kérdések faktorsúlya magas, minden kérdés esetében nagyobb, mint 0,69. A skálából kimaradó kérdés alacsonyabb (0,467) faktorsúllyal kerül egy másik skálába, így azt, illetve a két másik skálából ide sorolt kérdést az alacsony faktorsúly miatt töröltük a kérdőív végleges változatából. A „kiegészítés” dimenzió esetében tizenkét kérdést tartalmazott az eredeti és az általunk használt skála is. A kérdések közül tízet sorol ebbe a skálába az elemzés, melyeket az elfogadható faktorsúly miatt meg is tartottunk.

Összegzésként tehát elmondható a mérőeszköz adaptációjával kapcsolatban, hogy a kérdőív magyar változata alkalmas a három vizsgált terület felmérésére, így a pedagógiai gyakorlatba történő beemelésére. Ez lehetőséget biztosít mind a diagnosztikus, mind a longitudinális vizsgálatokra, mely során a tanár-diák kapcsolat változása követhető lehet.

A nagymintás tanár-diák kapcsolatra vonatkozó kutatás kapcsán összességében megállapítható, hogy a teljes minta esetében a három skála értékeit figyelembe véve a „kiegészítés” alszála esetében kaptuk a legmagasabb értéket (5,68), melyet a „közelség” dimenzió követett (5,51), míg a legalacsonyabb értéket az „elkötelezettség” skála mutatta (4,14). Ennek megfelelően a tanulók leginkább a testnevelő „kiegészítő” szerepét érzik a tanár-diák kapcsolatban. Ez a gyakorlat szempontjából azt jelenti, hogy a kooperativitást elősegítő tanár-diák kapcsolat jellemző, melyben a tanár az együttműködést támogatja a tanár vezető-irányító szerepének megtartásával. A kiegészítés skála mellett a „közelség” skála jelenik meg, mely a tanár-diák kapcsolat érzelmi oldalát jelenti. Ide tartozik pl. a bizalom, a tisztelet is.

A fiúk és lányok eredményeit áttekintve megközelítőleg azonos értékeket kaptunk. A „közelség” skála esetében 0,1 értékkel a fiúk értek el magasabb eredményt, mint a lányok. Az „elkötelezettség” skála esetében ez a különbség majdnem két tized, viszont a „kiegészítés” skála esetében a lányok értek el magasabb értéket. Miután nem

kaptunk statisztikailag kimutatható különbséget, így általánosságban az állapítható meg, hogy azonos mértékben jellemző a három skála a megkérdezett tanulók esetében.

A tanár jellemzőinek oldaláról vizsgálva a jellemzőket az állapítható meg, hogy a „közelség” skála legmagasabb értékét a „A testnevelő tanár értékeli az erőfeszítéseimet, amelyet a teljesítményem növeléséért teszek.” (5,75) kérdés kapta. Ebből arra következtethetünk, hogy a tanárok visszajeleznek a teljesítmény tekintetében a tanulók irányába, mely a tanulók részére jól érzékelhető módon jelenik meg. A testnevelés tanításakor fontos a tanulók teljesítményének visszajelzése a fejlődés érdekében. A vizsgált mintán kapott eredmények alapján ez megvalósul a gyakorlatban is.

Az „elkötelezettség” skála esetében a legmagasabb értéket a tanár elköteleződése a tanulók irányába kérdés (A testnevelő tanár elkötelezett irányomban.) kapta (4,56). A mindennapi gyakorlat szempontjából ennek jelentősége ott jelenik meg, hogy a tanár érzékelhető módon igyekszik a jó tanár-diák kapcsolatot fenntartani a jelenben és a jövőben is.

A „kiegészítés” skála esetében a legmagasabb érték (5,83) a „A tanár tudja mit várjon el tőlem.” kérdés esetén jelent meg. Az értékelés-osztályozás szempontjából, a korszerű pedagógiai gyakorlat oldaláról megközelítve fontos, hogy a tanár ismerje a tanulóit. Ennek a folyamatnak a része, ha a tanuló teljesítményén túl a tanár ismeri a tanulók képességeit, készségeit, motivációját és attitűdjét is, hiszen ezek ismeretében lehetősége van a tanárnak az értékeléskor a tanuló önmagához mért fejlődését is figyelembe venni (Hamar és mtsai., 2017). A teljesítmény értékelésének folyamatába integrálható a szélesebb látásmód és a több szempont figyelembevétele is. Ha a tanár ismeri a tanulót, azt is tudja, hogy mit várjon el tőle. A visszajelzések alapján ezen kérdés kapta a legmagasabb értéket, mely alapján feltételezhető, hogy ez a szemlélet megjelenik a gyakorlatban is. Hamar (2016) korábbi munkájában kiemelte, hogy a testnevelésórán nyújtott teljesítmény értékelésében számos tényező szerepet játszik. Ezek közül vannak, melyek számszerűsíthetők, objektíven mérhetők, és vannak olyanok, melyek kevésbé mérhetők.

Ha a kérdőív skáláihoz kapcsolódó kérdéseket egyenként elemezzük, találunk olyan kérdéseket, ahol a fiúk és a lányok között különbséget látunk. Mind a három skálában (közelség, elkötelezettség, kiegészítés) találtunk olyan kérdést, ahol statisztikailag is kimutatható a különbség. A „közelség” skála esetében az első kérdés (A

testnevelő tanárom bízik bennem.) esetében a fiúk (5,49) szignifikánsan magasabb értéket értek el, mint a lányok (5,29). Ennek alapján elmondható, hogy a fiúk inkább érzik úgy, hogy a testnevelőjük bízik bennük. Érdekes ez az adat, hiszen általánosan jelezték ezt vissza a fiúk attól függetlenül, hogy férfi vagy női testnevelő tanárunk van.

Az „elkötelezettség” skála esetében két kérdésnél volt kimutatható különbség (A testnevelő tanárom a továbbiakban is szeretne kapcsolatban maradni velem.; A testnevelő tanárom más tanárokhoz viszonyítva sok energiát fektet az egymás közötti kapcsolatunkra.). Hasonlóan az előző tételhez, itt is mindkét esetben a fiúk jelölték meg magasabb értéket. A tanár-diák kapcsolat vizsgálata szempontjából releváns adatnak tekinthető ez, hiszen más tanárokhoz, tantárgyakhoz viszonyítva úgy érzik a tanulók, hogy a tanár sok figyelmet, energiát fordít arra, hogy optimális kapcsolatot alakítson ki velük.

Érdekes adat, hogy a „kiegészítés” skála két kérdése esetében is (17. és 20. kérdés) a lányok értek el magasabb értéket. A barátságos hozzáállás (17. kérdés) kérdésnél a lányok 5,84, míg a fiúk 5,65 értéket jelöltek meg átlagosan; a 20. kérdésnél, amely a befogadásról szólt, a lányok 5,70, a fiúk 5,48 értéket jelöltek meg. Ez alapján elmondható, hogy a lányok inkább barátságosnak és befogadónak ítélik meg kapcsolatukat a testnevelő tanárral.

A különböző iskolafokon tanuló diákok esetében a „közelség” skálához tartozó tanári tisztelettel kapcsolatos kérdésnél (3. kérdés) a gimnáziumba járó tanulók szignifikánsan magasabb (5,58) értéket jelöltek meg, mint az általános iskolai tanulók (5,13). Ennek oka életkori sajátosság is lehet, mivel az általános iskolai tanulók még kevésbé érzik úgy, hogy a tanár kölcsönösen tiszteli őket, valamint a tanár szerepe ebben az életkorban eltérő, más, mint a középiskolában.

Kutatási eredményeinket figyelembe véve elmondható, hogy a tanár-diák kapcsolat mérésen alapuló elemzése fontos a terület fejlesztése céljából. A kutatásokat kiterjesztve lehetőség nyílik régiós sajátosságokat is figyelembe venni, illetve egyéb tényezőket is, pl. a tanár neme, életkora, lehet elemezni a megfelelő és hatékony tanár-diák kapcsolat megvalósítása szempontjából. A testnevelést tekintve fontos tényező, hogy a többi tanórától jelentősen eltérő környezetben valósul meg, és számos sajátosságot hordoz. A hatékony testnevelés egyik összetevője lehet a tanár-diák kapcsolat tanulóközpontú megvalósítása.

Az infrastruktúrával kapcsolatos eredmények áttekintése alapján látható, hogy az országban – ahogy korábban is – rendkívül nagyot szór a létesítményellátottság és a testnevelésóra tartására alkalmas létesítmények száma és minősége. Ennek területi és iskolatípusok szerinti megoszlása is jellemző. Általánosan elmondható, hogy az összes terem (A, B, C típusú tornaterem, féltornaterem) száma nem éri el átlagosan a 0,5 értéket, mely alapvetően korlátozza a testnevelés létesítményben történő megtartásának lehetőségét. Összességében megállapítható, hogy a kistépelülések iskolái (falu, község) vannak a legkedvezőtlenebb helyzetben, a tornaterem-fejlesztés itt lenne a legindokoltabb, ugyanakkor az is látszik, hogy az állami fenntartású iskolákban a tornatermek száma megközelíti a 2-t, a nem központi fenntartású iskolák esetében van szignifikánsan alacsonyabb számú tornaterem.

A nem megfelelő számú létesítmény miatt korábbról bevett gyakorlat, hogy megkeresik azokat a helyszíneket a pedagógusok, melyekkel valamilyen szinten kiváltható a teremhiány. Ezen helyszínek lehetnek az intézmény fedett vagy szabadtéri létesítményei, vagy az intézményhez nem tartozó fedett és szabadtéri létesítmények egyaránt. A kutatás szempontjából nem releváns tényező, hogy az intézményhez tartozik, vagy sem az adott hely, a kutatás arra volt kíváncsi, milyen lehetőségek állnak rendelkezésre a pótlás céljából. Biztató visszajelzés a mindennapos testnevelés megvalósítási lehetőségeit is figyelembe véve, hogy az iskolák több mint 30%-ában nincs teremhiány, zavartalanul megvalósíthatók a testnevelésórák. „Népszerűvé” vált a folyosó és az aula a testnevelés megvalósítása céljából. Ezen helyszínek méretük alapján feltételezhetően valóban alkalmasak a testnevelésóra egyes tartalmainak megvalósítására, azonban a gyakorlatban sokszor zavarja a testnevelésóra a tantermi órákat, melyek közel vannak a kényszerűen megvalósított testnevelésóra helyszínéhez. Olyan helyszínek is említésre kerültek, melyek a gyakorlatban nem, vagy alig jelentek meg. Ilyen az ebédlő és az öltöző, melyek eredeti funkciójuk és berendezésük alapján csak részben tudják szolgálni a testnevelésóra megvalósítását. Jelentősebb a probléma a megyeszékhelyeken és a nagyvárosokban ezen a területen, az említett két helyszínt lényegesen kisebb arányban használják a kistépelülések iskoláiban. Az iskolaméret és a testnevelésóra helyszíne ebben az esetben is értelemszerű összefüggést mutat, ugyanis a kis létszámú iskolák kevésbé vannak ráutalva arra, hogy tornatermen kívüli helyszíneken tartsák meg a testnevelésórákat, azaz szignifikánsan alacsonyabb arányban alkalmazzák a folyosót, az aulát vagy épp az osztálytermet a testnevelésórák megvalósítására, ez a tornatermek relatív jó arányának

köszönhető. A nem intézményi lehetőségek skálája igen széles körű volt (másik iskola terme, diákotthon közösségi terme, tornacsarnok, önkormányzat terme, faház, faluház, városi sportcsarnok, gyülekezeti ház, korcsolyapálya, uszoda, kultúrház, park, közterület, patakpart, folyópart), melyből látszik, hogy a településen, illetve az iskola közelében lévő helyszíneket igen változatos módon próbálják bevonni az oktatásba az intézmények.

A téli időszak az egyik legproblematicusabb iskolák számára. Visszajelzésük alapján elmondható, hogy az iskolák 47,3%-a télen nem tart testnevelésórát a tornatermen kívül (kültéri helyszínen). Érdeemes megemlíteni, hogy az iskolák 2,5%-a (43 iskola) jelezte, hogy a téli időszakban is csak tornatermen kívül tud testnevelésórát tartani. Ez azt jelenti, hogy ezen iskolák az összes testnevelésórát (100%) tornatermen kívül tartják.

A létesítmények hiánya (is) indokolja a testnevelést tartók pedagógiai-módszertani megújulását, hiszen ha a tendenciákat figyelembe vesszük, a létesítményellátottság ugyan javul, azonban ez nem követi, nem tudja olyan ütemben követni az igényeket, mint amilyen rövid idő alatt azok megjelennek. A mindennapos testnevelés bevezetésével jelentősen megnöttek az óraszámok, azonban a létesítménnyel kapcsolatos fejlesztések lassabban valósulnak meg. A közelmúltban (elmúlt 5 év) több olyan pedagógus-továbbképzési lehetőség állt rendelkezésre (TÁMOP 3.1.13.; EFOP 3.12.; EFOP-3.2.8-16) a pedagógusoknak (testnevelés műveltségterületen tanítók), melyek ezt a sajátos helyzetet is igyekeztek segíteni, és alternatív megoldásokat kínálnak a testnevelésórák, valamint a mozgásos tevékenységek megtartásához.

Az infrastruktúra minőségének megítélésével kapcsolatos visszajelzések konklúziója, hogy a tornaterem minősége az egyetlen olyan tényező, mely kiemelhető a visszajelzések közül. A tornaterem, szertár, öltöző, testnevelő tanári szoba minősége nem minőségbefolyásoló szempont. Következtethető tehát, hogy az oktatás fejlesztéséhez a tornatermek minőségének (felszereltség, eszköz, tornaszerek) javítására érdemes koncentrálni a fejlesztések során, valamint célszerű olyan beruházásokat megvalósítani, melyek ezeket szolgálják. Ezt erősíti meg az az adat is, hogy a megkérdezett intézményvezetők 64%-a az első helyre tette az infrastrukturális beruházások fontosságát, és lényegesen kisebb arányban gondolják, hogy a sporteszközök fejlesztése, illetve az IKT-eszközök beemelése lényegesen javítana a testnevelésórák színvonalán. Ha a kérdéskört a mindennapos testnevelés oldaláról is megvizsgáljuk, a visszajelzések alapján az iskolák 63%-a meg tudja valósítani a többletórát a mindennapos testnevelés bevezetése után is.

A diákok tornaterem-használati lehetősége a tanórán kívüli időszakban jelentősnek mondható. A visszajelzések alapján elmondható, hogy az intézményvezetők több mint 78%-os arányban biztosítják az óráközi időszakban és tanórán kívüli időszakokban a tornatermek használatát. Ez jelentős lehetőségnek és eredménynek mondható, hiszen így nagyobb arányban van lehetősége a tanulóknak a napi fizikai aktivitásmennyiségüket olyan környezetben kimeríteni, mely széles körű mozgásos tevékenységek megvalósítására alkalmas. A tornateremben található szerek és sporteszközök támogatják, hogy a tanulók általuk választott mozgásos tevékenységeket végezzék, valamint olyan mozgásformákat üssék, melyek közel állnak hozzájuk. A szabad létesítményhasználat támogatja a diáksportönkéntességen alapuló mozgásprogramok szervezését és megvalósítását is. Ilyen pl. egy kötetlen asztalitenisz-, heki- vagy épp célbadobó verseny megvalósítása a tanulók által. Jelentős különbség is tapasztalható a főváros és a megyeszékhelyek, valamint kistelepülések között. Inkább bevett gyakorlatnak tűnik a fővárosban a tanulóknak tornaterem-használati lehetőség biztosítása, mint vidéken. Az eredmény felhasználva az intézményspecifikus felméréseken alapuló fejlesztési tervek és továbbképzési programok részét képezheti ennek a szemléletnek a kialakítása intézményi szinten. Ez a terület jelentősen iskolaszpecifikus, emiatt az átlagos érték jónak mondható, azonban a fejlesztéshez intézményspecifikus adatokra van szükség, illetve helyi szintű beavatkozásra.

A testnevelés tanítása – ahogy korábban jeleztük – eszköz- és létesítményigényes terület, azonban maga a pedagógus, az ő módszertani felkészültsége és tanórai tevékenysége is kiemelkedően fontos. Az intézményvezetők körében felmértük a tanítók és tanárok szakmai felkészültségének megítélését is. A várakozásnak megfelelően az igazgatók nagymértékben (4,25) fontosnak tartják a testnevelés oktatásában a létesítmények meglétét, mégis úgy ítélik meg, hogy nem megfelelő ehhez a létesítmények színvonala és száma (2,54). A létesítményháttérhez hasonlóan magas értéket kapott a pedagógusok szakmai felkészültségének fontossága is, mely szintén magas (4,27) értéket kapott az intézményvezetőktől. Azaz elmondható, hogy a szakmai-módszertani felkészültséget fontosnak tartják az intézményvezetők. A szakmai-módszertani felkészültség magas szinten tartásának szerves része lehet a pedagógusok szakmai ismeretanyagának bővítése, továbbképzéseken való részvételük, mely a korszerű testnevelés tanítását biztosítja. Az

intézményvezetők elégedettek a testnevelést tartó pedagógusok felkészültségével, hiszen magas, 4,43-as átlagértékkel minősítették ezt.

A korábbi és elsősorban a köznevelési gyakorlatból jövő információ, mely a bérezéssel kapcsolatos, némiképp változott. Eredményeink azt mutatják, hogy a válaszadók csak közepes mértékben értettek egyet (átlag = 3,09) azzal az állítással, hogy a testnevelés oktatásának színvonalát jelentősen befolyásolja a pedagógusok bérezése. Az eredményekből az tűnik ki, hogy az intézményvezetők nem elsődleges szempontként ítélték meg ennek jelentőségét. A kérdéssel való egyetértés szintje szignifikánsan alacsonyabb az alapítványi iskolákban, a falvakban és községekben és a szakiskolákban. Az egyetértés szignifikánsan magasabb azonban Budapesten, a gimnáziumokban és a nagy méretű iskolákban.

Összegzésként elmondható, hogy jelen dolgozat két nagyobb terület széles körű felmérésével foglalkozott. A dolgozat nagymintás kutatás keretében kitért a tanár-diák kapcsolatot jellemző sajátosságokra az iskolai testnevelés kapcsán tantárgyspecifikusan. Korábban a testnevelésre adaptált kérdőív nem állt rendelkezésre, ahogyan országos adatok sem, melyből következtethetőek az iskolai sajátosságok, a régiós, valamint nembeli különbségek. A kérdőív alkalmas az iskolai pedagógiai gyakorlat vizsgálatára.

A létesítményekkel kapcsolatos felmérés időszerűnek volt mondható, hiszen egy-két kutatást leszámítva – melyek egy-egy részterületet vizsgáltak – nem álltak rendelkezésre adatok. A felmérésbe bevont összes hazai intézmény lehetővé teszi a széles körű elemzést és a pedagógiai gyakorlat szempontjából is feltárja, hogy a rendelkezésre álló létesítmények, valamint eszközök milyen módon adnak háttérrel a testnevelés tanításához. Egyes korábbi eredmények megerősítésre kerültek, pl. a rendelkezésre álló tornatermek száma alacsonynak mondható, a tornatermen kívül számos létesítményben valósul meg testnevelés, azonban az is körvonalazódik, hogy a testnevelést tanító pedagógus kulcsszereplője a tanítási folyamatnak. Módszertani és szakmai felkészültségük jónak mondható az igazgatók véleménye alapján, azonban az is látszik, hogy az infrastrukturális és létesítményhelyzet azt prognosztizálja, hogy a ma tanuló gyermekek számára adekvát, élményközpontú módon, a rendelkezésre álló létesítményekben és eszközökkel kell a testnevelést magas szinten megvalósítani.

7. Szakirodalom

- Abbott, P. és Meerabeau, L. (1998): Professionals, Professionalization and the Caring Professions. In: Abbott, P. és Meerabeau, L. (szerk.): *The Sociology of the caring professions. Routledge, London.* 1–20.
- Babbie, E. (2003): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. *Balassi Kiadó, Budapest.*
- Bábosik István (1982): Személyiségformálás közvetett hatásokkal. *Tankönyvkiadó, Budapest.*
- Bábosik István (2004): Neveléstudomány. *Osiris Kiadó, Budapest.*
- Balaguer, I., Duda, J. L., Crespo, M., (1999): Motivational climate and goal orientations as a predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science of Sports*, 9. 381–388.
- Ballér Endre (1973): Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, 23. 7-8. sz. 644–657.
- Ballér Endre (1978): B. S. Bloom: Az iskolai tanulás és az emberi sajátosságok – Bloom tanulástudománya. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1135–1137.
- Barbar, M., Mourshed, M. (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? *McKinsey & Company, New York.*
<http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
- Báthory Zoltán (1989): Tanulói kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*, 39. 12. sz. 1162–1172.
- Biddle, S. J. H., Asare, M. (2011): „Physical Activity and Mental Health in Children and Adolescents: A Review of Reviews.” *British Journal of Sports Medicine*, 45 (11). 886–895.
- Birta-Székely Noémi (2007): Tanárok pedagógiai műveltsége. *Ábel Kiadó, Kolozsvár.*
- Bredahl, A.M. (2013): „Sitting and Watching the Others being Active: The Experienced Difficulties in PE When Having a Disability.” *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(1): 40–58.
- Cornelius-White, J. (2007): Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113–143.
- Cronbach, L. (1951): Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16. 297–334.
- Csányi Tamás, Révész László (2015): A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Középpontban a tanulás. *Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.*
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 343–366.
- Darts, P. W., Pangrazi, R. P., Sariscsany, M. J., Brusseau, T. A. (2012): Dynamic Physical Education for Secondary School Students. *Benjamin Cummings, San Francisco.*

- Davis, H. A. (2003): Conceptualizing the role and control of student–teacher relationships on children’s social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207–234.
- Dent, M. és Whitehead, S. (2002): Managing professional identities. Knowledge, performativity and the „new” professional. *Routledge*, London és New York.
- Elbert Gábor (2010): Az iskolai testnevelés helyzetének, szerepének változása az 1990-es rendszerváltás után Magyarországon. Doktori értekezés, *Semmelweis Egyetem*, Budapest.
- Falus Iván, Ollé János (2008): Az empirikus kutatások gyakorlata. *Nemzeti Tankönyvkiadó*, Budapest.
- Fredrickson, B. L. (2003): The value of positive emotions. *American Scientist*, 91. 330–335.
- Fredrickson, B. L., Branigan, C. (2005): Positive emotions broaden the scope of attention and thoughtaction repertoires. *Cognition and Emotion*, 19. 313–332.
- Frymier, A., Houser, M. L. (2000): The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, (49)3, 207–219, DOI: 10.1080/03634520009379209
- Gardner, R. C. (2006): The socio-educational model of second language acquisition. In Roberts, L. (ed.): *EUROSLA Yearbook. John Benjamins Publishing Company*, Philadelphia. 237–260.
- Gergely Gyula (2009): A testnevelés tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Oktatókutató és Fejlesztő Intézet*, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): A pedagógusok pedagógiája. *Nemzeti Tankönyvkiadó*, Budapest.
- Gombocz János (2004): A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe. In.: Bíró Edit (szerk): *Sportpedagógia. Dialóg-Campus Kiadó*, Budapest–Pécs.
- Gombocz János (2005): A sportegyesület, a nevelés helyszíne. *Kalokagathia*, 1-2. 27–36.
- Gottfredson, D. C. (2001): Schools and delinquency. *Cambridge University Press*, Cambridge.
- Hamar Pál (2016): A testnevelés tantervelmélete. *Eötvös József Könyvkiadó*, Budapest.
- Hamar Pál, Karsai István (2008): Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11–18 éves fiúk és lányok körében. *Magyar Pedagógia*, 108. évf. 2. 135–147.
- Hamar Pál, Karsai István (2017): A testnevelés tartalmi korszerűsítésének ideája. *Testnevelés, Sport, Tudomány*, 2:(1-2). 10–14.
- Hamar Pál, Karsai István, Prihoda Gábor (2017): A testnevelés-oktatás értékelésének jó gyakorlata testnevelői aspektusból. In: Károly Krisztina, Homonnay Zoltán (szerk.): *A tanulás és a tanítás értékelése. ELTE Eötvös Kiadó*, Budapest. 239–249.
- Havas Péter (2003): Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.
- Hill, L. G. és Werner, N. E. (2006): Affiliative motivation, school attachment and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43. 2. sz. 231–246.
- Hirschi, T. (1969): Causes of Delinquency. *University of California Press*, Berkeley.

- Hoffmann Rózsa (2002): A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 18–27.
- Hoffmann Rózsa (2009): A tanár-diák kapcsolat változásai. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanar-diak-kapcsolat> Letöltés ideje: 2014. július 15.
- Istvánfi Csaba (2010): A testnevelés tanításának tárgyi, dologi feltételei. In: Istvánfi Csaba (szerk): Ajánlások az iskolai testnevelés és a diáksport megújítására. *Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete*. Budapest.
- Jong, R., Mainhard, T., Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N., Wubbels T. (2014): How pre service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 2. 294–310.
- Jowett, S. (2005): On repairing and enhancing the coachathlete relationship. In S. Jowett, & M. Jones (Eds.), *Psychology of sport coaching* (pp. 1426). Leicester: *British Psychological Society*.
- Jowett, S. (2006): Interpersonal and Structural Features of Greek Coach–Athlete Dyads Performing in Individual Sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18. 69–81.
- Jowett, S. (2007): Closeness, commitment, complementarity and co-orientation in the coachathlete relationship: An interdependence analysis. In S. Jowett, & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 1528). *Human Kinetics*, Champaign, IL.
- Jowett, S., Cockerill, I. M. (2003): Olympic Medallists' Perspective of the Athlete-Coach Relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4. 313–331.
- Jowett, S., Ntoumanis, N. (2004): The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART Q): Development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine Science and Sports*, 14, 245–257.
- Ketskemény László, Izsó Lajos (2005): Bevezetés az SPSS programrendszerbe. *ELTE Eötvös Kiadó*. Budapest.
- Klem, A. M., Connell, J. P. (2004): Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74. 262–273. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>.
- Kocsis Mihály és Sági Matild (2012, szerk.): Pedagógusok a pályán. *Oktatókutató és Fejlesztő Intézet*, Budapest.
- Konta Ildikó, Zsolnai Anikó (2002): A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában. *Nemzeti Tankönyvkiadó*, Budapest.
- Kovács Ágnes (2009): A tanár szerepe a tanulók személyiségfejlődésében a tanórai motivációs technikákon keresztül. *Iskolakultúra*, 9. 15–23.
- Libbey, H. P. (2004): Measuring student relations hip to school attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*, 74. 7. sz. 274–283.
- Luke, M. D. és Sinclair, G. D. (1991): Gender differences in adolescents' attitudes toward physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 11. 31–46.
- Maddox, S. J., Prinz, R. J. (2003): School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6. 1. sz. 31–49.

- Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 1. szám 11–29.
- Nahalka István (2004): A pedagógiai vizsgálatok leíró és matematikai statisztikai módszerei. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. *Műszaki Kiadó*, Budapest. 341–514.
- Nelson T., Benson, E. R., Jensen, C. D. (2010): Negative Attitudes Toward Physical Activity: Measurement and Role in Predicting Physical Activity Levels Among Preadolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 35 (1) 89–98.
- Orosz Sándor (1991, szerk.): Kibocsátó tudásszint II. Az 1988/89 tanév végi tudásszintmérés eredményei Veszprém megye általános iskoláiban (földrajz, kémia, rajz). *Megyei Pedagógiai Intézet*, Veszprém.
- Pangrazi, R. P. (2012): Dynamic Physical Education for Elementary School Children. *Benjamin Cummings*, San Francisco, California.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.
- Raufelder, D., Bukowski, W. M., Mohr, S. (2013): Thick Description of the Teacher-Student Relationship in the Educational Context of School: Results of an Ethnographic Field Study. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 1, No. 2. doi:10.11114/jets.v1i2.xx URL: <http://dx.doi.org/>
- Rétsági Erzsébet (2015): MT – Minőségi Testnevelés, avagy Mindenki Testnevelése. Mindenki Testnevelése, avagy Minőségi Testnevelés. In: Révész László, Csányi Tamás (szerk.) (2015): Tudományos alapok a testnevelés tanításához I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok. *Magyar Diáksport Szövetség*, Budapest. 36–83.
- Rétsági Erzsébet, Ács Pongrác (2010): A serdülők életmódja és testneveléssel kapcsolatos véleményük. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 11, 44.szám, 13–20.
- Révész László (2008): A tehetséggondozás, kiválasztás és a beválás néhány kérdésének vizsgálata az úszás sportágban. Doktori értekezés, *Semmelweis Egyetem*, Budapest.
- Révész László, Bognár József, Csáki István, Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella (2013): Az edző-sportoló kapcsolat vizsgálata az úszás sportágban. *Magyar Pedagógia*, 113. évf. 1. 53–72.
- Révész László, Csányi Tamás (szerk.) (2015a): Tudományos alapok a testnevelés tanításához I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok. *Magyar Diáksport Szövetség*, Budapest.
- Révész László, Csányi Tamás (szerk.) (2015b): Tudományos alapok a testnevelés tanításához II. kötet: A testnevelés és az iskolai sport neveléstudományi, pszichológiai és kommunikációs szempontú megközelítései. *Magyar Diáksport Szövetség*, Budapest.
- Rhind, D. J. A., Jowett, S. (2010): Initial evidence for the criterion-related and structural validity of the long versions of the CoachAthlete Relationship Questionnaire. *European Journal of Sport Science*, 10(6). 359–370.

- Rink, J. (2010): Teaching Physical Education for Learning (6th edition). *Mcgraw-Hill*, New York.
- Säfvenbom, R., Haugen T., Bulie, M. (2015): Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, (20)6. 629–646.
- Sajtos László, Mitev Ariel (2007): SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv. *Alinea Kiadó*.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., Chi, L. (1992): The relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14. 375–391.
- Somogyvári Lajos (2013): Pedagógusképzések és -szerepek az 1960-as évek Magyarországn. *Magyar Pedagógia*, 113. évf. 1. szám 29–52.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T. (2011): Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477.
- Szabó Éva, Virányi Barbara (2013): Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 2. szám 111–125.
- Szokolszy Ágnes (2004): Kutatómunka a pszichológiában. *Osiris Kiadó*.
- Szűcs István (szerk.) (2002): Alkalmazott statisztika. *Agroinform Kiadó*, Budapest. 447–476.
- Takács Viola (2001): Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 301–318.
- Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella (2007): A sportági eredményesség néhány meghatározó tényezőjének vizsgálata a birkózásban. Doktori értekezés. *Semmelweis Egyetem*, Budapest.
- Vaillant, G. E. (2003): Mental health. *American Journal of Psychiatry*, 8. 1373–1384.
- Vas Zoltán, Kun István (2010): Jövőorientált testnevelés az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3-4. 140–150.
- Veczkó József (1986): Gyerekek, tanárok, iskolák. *Tankönyvkiadó*, Budapest.
- Wentzel, K. R. (2009): Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 301–322). New York, NY: *Routledge*.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006): An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *International handbook of classroom management research, practice and contemporary issues* (pp. 1161–1191). Mahwah, NJ: *Lawrence Erlbaum*.