

## A hatékony testnevelés módszertani lehetőségei

### 1. Bevezetés

- 1.1. Problémafelvetés – néhány gondolat az iskolai testnevelésről (magyar és a nemzetközi háttér)
- 1.2. Célkitűzés, célcsoportok
- 1.3. A szemlézett irodalom kiválasztási szempontjai

### 2. Eredmények

- 2.1. A szemlézett irodalom jellemzői
  - 2.2. Tanítási stílusok
    - 2.2.1. A „Spectrum of Teaching Styles”
    - 2.2.2. Leíró publikációk
    - 2.2.3. A „Spektrum”-ra alapuló akciókutatások
  - 2.3. Motivációs szerepű tényezők
    - 2.3.1. Autonómia-támogatás
    - 2.3.2. Célkitűzés (performance/mastery)
    - 2.3.3. Visszajelzés, ellenőrzés, értékelés

### 3. Konklúzió, összefoglalás

## 1. Bevezetés

### 1.1. Problémafelvetés – néhány gondolat az iskolai testnevelésről (magyar és a nemzetközi háttér)

Az Európai Unió országai egyöntetűen rögzítik dokumentumaikban<sup>1</sup>, hogy az iskolai testnevelésnek egyaránt vannak fizikai, személyes és társadalmi céljai, melyek egyszerre lehetnek kiemelkedő hatékonyságúak pszichomotoros, kognitív, szociális, és morális fejlesztési területeken (EACEA, 2013). A Nemzeti alaptanterv (NAT), a Testnevelés és sport műveltségterületre (alapelvek, célok) vonatkozóan átfogóan fogalmazza meg a terület hosszú távú céljait: „A műveltségterület kiemelt célja, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében jelentős szerepet kapjon, hogy a tanulókat az élethosszig tartó, egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálja.” (NAT, 2012. 200.o.). A NAT-ban kifejezésre kerül az a tény is, hogy műveltségterületünk kitüntetett lehetőségekkel bír a reális és pozitív értékítéletű, kreatív, kooperatív, felelős személyiség fejlesztésében is.

Ezek alapján kimondható, hogy ismerjük a testnevelés és sport erejét, megvannak műveltségterületi eszközeink is (Kerettantervek, 2012). A mindennapos testnevelés óra bevezetése, a sport célú pályázatok és a támogatott pedagógus továbbképzések azt mutatják, hogy szakterületünk bírja az oktatáspolitikai támogatását (Köznevelési törvény, 2011. 78§4.). De mit, milyen hatékonyságot, eredményességet mutat a testnevelés óra gyakorlata Magyarországon?

A testnevelés óra tanulói megítélése ugyan nem az egyetlen és megfellebbezhetetlen ítélet egy tantárgy működési hatékonyságáról, mégis – hiszen céljainkat csak a tanítás/tanulás eredményes interakciójával érhetjük el –, sok mindent eláruló értékmérő. A legfontosabb, hogy „jól érzem magam az órán”, tartja a magyar tanulók hétezeres mintája, a jó testnevelés óra első számú tényezőjének (Csányi, 2011), összhangban finn tanítójelöltek (Valtonena és mtsai. 2012), vagy lengyel iskolás lányok (Bergier és mtsai, 2012) véleményével. Az óra pedig, amelyiken a diákok jól érzik magukat érdekes, elfogadó, ösztönző, pozitív visszajelzésekben gazdag tanulási környezetet biztosító (Koka és Hein, 2003). A jó testnevelés, tanulók által megfogalmazott paraméterei között a pszichomotoros (pl.: sokat mozoghatok, fittebb leszek, sokféle sportágat megismerhetek), és szociális (pl.: együttműködés) értékek is az élen szerepelnek.

A testnevelés tantárgy elvárt tanulási eredményeit (learning outcomes) Európa szerte főként minőségi paraméterekben fogalmazzák meg. Ezek elsősorban az egészségszemléletű mindennapi életben alkalmazható pszichomotoros és kognitív tudást, az egészséges életmód örömteli, aktív megélését biztosító készségeket, és az aktív életmód iránti, élethosszig tartó pozitív hozzáállást jelentik (EACEA, 2013). Magyarország, azok közé az országok közé tartozik, amelyek teljesítménycélokat (pl.: atlétikai vagy úszás eredmények) is kitűznek diákjaik elé (EACEA, 2013. 19.o.).

Láthatóan, – vagy inkább látszólag? – minden egy irányba mutat. Mégsem tapasztaljuk a testnevelés tantárgy egyértelműen pozitív társadalmi elismertségét, rendszeresen fogalmazódik meg kritika hatékonyságával kapcsolatban, kedveltségéről is erősen szólnak a vélemények (Csányi, 2011; Hamar és mtsai, 2011; Rétsági és Ács, 2010). A testnevelés és sport speciális „műfaj”, lényege a pszichomotoros aktivitás, az erőfeszítés, azaz csak motivált tanulókkal működőképes. Ha a rövidtávú célokon túl, az iskolai testnevelés hosszú távú céljait is szem előtt tartjuk, akkor kijelenthető, hogy azokat csak belső motivációjú diákjainkkal érhetjük el. A

---

<sup>1</sup> Az Európai Unió, Oktatási, Audiovizuális és Kulturális Végrehajtó Ügynöksége (EACEA) 2013-ban készített jelentést az Unió országok testneveléséről. A munkában felhasznált nemzeti dokumentumok felsorolása a jelentés 55.-65. oldalán megtalálható.

jövőorientált testnevelés (Vass és Kun, 2010) figyelembe veszi az egyéni sajátosságokat, érdekeket, épít a tanulói érdeklődésre, aktivitásra, kreativitásra, de ugyanakkor módszertani lehetőségeivel erősíti a kooperációt is. Más megfogalmazásban, a testnevelés tanulóközpontú, és komplexen hat speciális eszközeivel a motorikumtól a morálig. Ez a szemlélet felértékelheti a testnevelés társadalmi hasznosságát, emelheti társadalmi megbecsülését és elérhető vele az a háttértámogatás (pl. családtól, pedagógusoktól) (Csányi, 2010), ami megerősíti és állandósíthatja a fizikai aktivitás iránti pozitív tanulói attitűdöt.

Számos kutatás (Csányi, 2011; Cox és mtsai, 2008; Huszár és Bognár, 2006;) bizonyítja, hogy a testnevelő tanár kiemelkedően fontos tényezője a tanulók sportolási motivációjának, attitűdjének és ezáltal sportaktivitásának. Ez a hatás nemcsak az iskoláskori, hanem a felnőttkori sportolásra is kiterjed, gyakorlatilag és sok esetben eldöntheti az élethosszan jellemző sportos aktivitás szintjét. A testnevelő tanár, mint kulcsfigura, elsősorban a tanulókhöz (differenciáltan) valamint a tanítási célokhoz és tartalmakhoz adekvát, változatos módszereivel, interakcióival (Dudley és mtsai, 2011; Bailey, 2006; Koka és Hein, 2003) lehet hatékony, és teljesítheti a testnevelés rövid és hosszú távú céljait. A jelenlegi gyakorlat azonban viszonylag kis számú (leggyakrabban 1-3), alapvetően direkt, tanárközpontú tanítási módszerek (Dudley és mtsai, 2011) alkalmazását mutatja, melyen még szándék esetén is nehéz és időigényes változtatni (Bergier és mtsai, 2012; Casey és Dyson, 2009; Patton és Griffin, 2008). Ennek fő oka a tanítási-tanulási folyamat mindkét résztvevőjének gyakorlatlansága. A hatékony tanítás, olyan új stílusok alkalmazását kívánja meg a testnevelő tanártól – a diákok számára is szokatlan helyzetekben –, amelyekről nem, vagy alig rendelkezik saját tapasztalattal.

## 1.2. Célkitűzés, célcsoportok

Tanulmányunk célja, – elsősorban az utóbbi öt év (2008-2013) – nemzetközi és hazai, módszertani szakirodalmának elemző szemlézése. Célunk nem csak, és nem is elsősorban a témakörben publikált empirikus kutatások számbavétele, rendszerezése és bemutatása, hanem sokkal inkább kritikai elemzése. A szakirodalmak segítségével tendenciákat kívánunk tetten érni, hatékony, kipróbált és kísérletileg igazolt tanítási módszereket elemezni azzal a szándékkal, hogy összevessük a magyar iskolai testnevelés gyakorlatával.

A magyar iskolai testnevelés jelenlegi gyakorlatát, más nemzeteket gyakorlatával összevető, egzakt kutatási eredményekkel átfogóan nem rendelkezünk. Jelen tanulmány célja sem az összehasonlítás. Sokkal inkább az, hogy megtaláljuk mindazokat az iskolai testnevelésben, magyar viszonyok között jól alkalmazható módszertani megoldásokat és gyakorlatokat, amelyek a testnevelés rövid és hosszú távú céljainak elérését szolgálhatják. Azt reméljük, hogy elemző szakirodalmi áttekintésünk a módszertani kutatások eredményeinek megismertetésével hasznára lehet a gyakorló testnevelő tanároknak szemléletük formálásában, eszközkészletük bővítésében. Másik célcsoportunknak a testnevelő tanárképzés résztvevőit véljük. Testnevelő tanárképzésünk – klasszikus értékei megtartása mellett –, nem kerülheti el, hogy az aktuális, modern módszertani eszközkészlettel bővítse tananyagát, és már oktatási módszereivel is úgy készítse fel a jövőbeni testnevelő tanárokat, hogy ők, saját élményű tapasztalataikra támaszkodva lehessenek a XXI. század ideális szaktanárai. A jó gyakorlat szükséges háttere a kutatás. Szemlénkkel ösztönözni szeretnénk a külföldi példákhoz hasonló, hazai módszertani kutatásokra, vagy éppen még nem eléggé körüljárt, vagy hiányzó területeken akciókutatások elvégzésére is.

### 1.3.A szemlézett irodalom kiválasztási szempontjai

Az elemzésre kerülő publikációk több szintű rétegezéssel kerültek kiválasztásra. Kiindulásként elektronikus adatbázisokban (ScienceDirect, Versita, PubMed), illetve tematikus weboldalak (Spectrumofteachingstyles) és sporttudománnyal, iskolai testneveléssel foglalkozó folyóiratok (pl.: Magyar Sporttudományi Szemle; Új Pedagógiai Szemle; European Physical Education Review) elektronikus elérhető lapszámaiban kerestünk. A keresőkérdések a következők voltak: physical education, assessment, evaluation, estimation, teacher feedback, teaching strategies, teaching styles, learning outcomes. További keresést folytattunk az elsődlegesen kiszűrt publikációk irodalomlistájából és konkrét szerzőkre keresve is.

Az elsődleges keresés időperiódusa 2008-2013 volt. A tematikus folyóiratokban, illetve a szerző szerinti kereséskor – tartalmi ellenőrzés után – korábbi évek meghatározó publikációit is figyelembe vettük.

Az elemzett publikációk angol vagy magyar nyelvűek, lektorált folyóiratokban jelentek meg, vagy szakkönyvek.

## 2. Eredmények

### 2.1. A szemlézett irodalom jellemzői

Az elemzésben 61 publikált irodalom került be.

A tanítási stílusokkal foglalkozó publikációk száma: 24

A visszajelzés, ellenőrzés, értékelés témakörrel foglalkozó publikációk száma: 18

A tanulási környezettel foglalkozó publikációk száma: 19

1. Melléklet: A kutatási országok témánként
2. Melléklet: A megjelenés éve témánként
3. Melléklet: A kutatási módszerek témánként
4. Melléklet: A kutatásban felhasznált eszközök témánként

A témában a legtöbb (13/12 független kutatás) publikáció az USA-ban folyó kutatásokról, illetve görög (8/5 független kutatás) és egyesült királysági (8/7 független kutatás) mintákkal jelent meg (lásd 1. Melléklet). A keresztmetszeti, illetve az intervenciót tartalmazó hosszmetzeti kutatások száma a három legtöbb publikációt megjelentető országban, csak a független kutatásokat számítva a következő: USA: 8 keresztmetszeti, 4 hosszmetzeti; Görögország: 0 keresztmetszeti, 5 hosszmetzeti; UK: 3 keresztmetszeti, 4 hosszmetzeti. A tanítási stílusokkal foglalkozó kutatások száma 2010-ben emelkedett meg jelentősen, és azóta is fontos téma. Az ellenőrzés, értékelés, illetve a tanulási környezet kutatások az utóbbi három évben szintén stabilan magas számot mutatnak (lásd 2. Melléklet). A tanítási stílusok kutatására leginkább az intervenció, míg az ellenőrzés, értékelés, illetve a tanulási környezet kutatásokra a leíró kutatások jellemzők (lásd 3. Melléklet). Nagyon eltérő az intervenciók hossza (1 tanóra – 2 év), ami az egyes kutatások eredményeinek érvényességét is megkérdőjelezheti. A minta elemszámok 2-től 1252 főig terjednek. A kutatási terület egyaránt vizsgál testnevelő tanárokat, tanulókat külön, vagy – a legegyszerűbb eredményeket adó kutatásokban – együtt, részletekbe menő, követéses, kvalitatív és kvantitatív módszerekkel, ezért ez, a nagy szórást mutató elemszám, a kutatási cél és módszer függvényében indokolt, megfelelő (lásd 4. Melléklet).

A szakirodalmi szemlében figyelembe vett publikációk 24 folyóiratban jelentek meg. A 4 vagy annál több kutatást bemutató folyóiratok a következők: Psychology of Sport and Exercise (12 publikáció), Journal of Teaching in Physical Education (11 publikáció), European Physical Education Review (7 publikáció), Physical Education & Sport Pedagogy (5 publikáció), Procedia - Social and Behavioral Sciences - Journal (4 publikáció).

## 2.2. Tanítási stílusok

Jelentős azoknak az elméleti/összefoglaló (Chatoupi és Vagenas, 2011; Chatoupi, 2010; Chatoupi, 2009) és akciókutatásoknak (Aktop és Karahan, 2012;) a száma, amelyek a testnevelés területén szóba jöhető és alkalmazott tanítási stílusokkal foglalkoznak. Közös alapjuk a Moska Mosston nevével fémjelzett, először 1966-ban publikált Spectrum's theory<sup>2</sup>. A hetvenes évek óta csak kisebb változtatásokkal továbbfejlesztett rendszer a tanítási stílusokat az elérendő cél és a tanítás-tanulási folyamatban tetten érhető döntések (ki hozza a döntést?) szerint rendszerezi (Mosston és Ashworth, 2008).

A mosstoni rendszer bemutatása előtt érdemes tisztázni egy gyakori fogalmi tévesztést. A tanítási stílus fogalmát legtöbbször a tanár egyéni, személyiségét, cselekvésmódját, kommunikációs stílusát jellemző sajátosságaival, személyes tulajdonságaival azonosítják. Nevezük ezt inkább egyéni stílusnak (egyéniségnek), amellyel a tanár a tanítási-tanulási folyamatban hol nagyon, hol kevésbé sikeresen részt vesz. Ez a megközelítés kizárólagosan tanárközpontú, és magában rejti azt a veszélyt, hogy a tanár egyéniségéből fakadó egyféle tanári megközelítés nem alkalmas minden tanítási-tanulási cél elérésére, vagy nem passzol elég hatékonyan a sokféle tanulói típushoz. A mosstoni „Spektrum elmélet”<sup>3</sup> abból az alaptól indul ki, hogy az egyéni stílus csak egy része az egyén (tanár) tanítási tevékenységének (Mosston és Ashworth, 2008). A nagyobbik rész a tanítási stílusok gazdag spektruma, maga a szakma, ami tanulható.

### 2.2.1. A „Spectrum of Teaching Styles”<sup>4</sup>

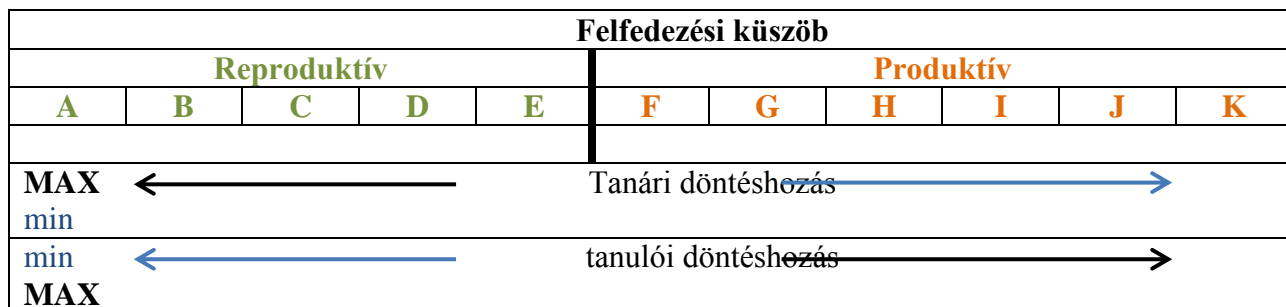
A „Spektrum elmélet” arra a gondolatra alapszik, hogy a tanítási-tanulási folyamat döntéshozatalok láncolata. Ez a döntéshozási sorozat minden tanítási-tanulási folyamatban végbemegy, függetlenül attól, hogy ebben a tanárnak mekkora része van. A tanítási stílusok rendszerét Mosston (Mosston és Ashworth, 2008) az alapján osztja 11 lehetséges változatba, hogy a tanítási-tanulási folyamatban ki – a tanár, vagy a diák –, és mekkora mértékben a döntéshozó. Az A – K- ig jelölt stílusok egymástól nincsenek lezártan elhatárolva, ahogy a döntéshozás (tanári és tanulói) skálája is folyamatos.

---

<sup>2</sup> Az eredeti mű, amelyben Mosston megjelentette a „The Spectrum of Teaching Styles” rendszerét: Mosston, M. (1966): Teaching Physical Education. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.

<sup>3</sup> Lásd részletesen a 2.2.1. fejezetben.

<sup>4</sup> A fejezet Mosston „The Spectrum of Teaching Styles” rendszerét mutatja be (Mosston, M. és Ashworth, S. (2008): Teaching Physical Education. Online Edition).



1. ábra. A “Spektrum of Teaching Styles” rendszere (Mosston és Ashworth, 2008)

A döntéshozás három szerkezeti szakaszban történik (The Anatomy of Any Teaching Style, Mosston és Ashworth, 2008). Az előkészítés (pre-impact) szakaszában a tartalom és tanítási-tanulási folyamat lebonyolításáról, a fő (impact) szakaszban az eltervezettek megvalósításával, szabályozásával kapcsolatban kell döntéseket hozni. A befejező (post-impact) szakaszban az értékelési (a tanulók és a tanár számára is) és a visszajelzési módokról és folyamatairól kell dönteni. Ez a három szakasz egy tanórán belül számtalan alkalommal lejátszódhat, és a célnak megfelelően más-más tanítási stílust eredményezhet.

A tanítási stílus		Jellemzői	A leghatékonyabb képességfejlesztési terület
Vezénylő <i>Command</i>	A	A tanár elmondja, bemutatja a feladatot. A tanulók ennek megfelelően próbálkoznak, a tanári visszajelzések segítségével.	pszichomotorikum <i>mozgástanulás</i>
Gyakorló <i>Practice</i>	B	A tanár a mozgások gyakorlására állomásokat állít fel, ahol a tanulók egyénileg gyakorolnak. A tanár, ahol szükség van rá, segít.	pszichomotorikum <i>mozgásgyakorlás</i>
Kölcsönös <i>Reciprocal</i>	C	A tanulók párban dolgoznak. Az egyikük végzi a tanár által adott feladatot. Párja egy szempontrendszer (ellenőrző lista) alapján segíti.	szociális <i>kooperáció</i> kognitív <i>megfigyelés, elemzés</i>
Önellenőrző <i>Self-check</i>	D	A tanulók egyénileg dolgoznak a tanár által adott feladaton, melyet egyénileg ellenőriznek egy szempontrendszer (ellenőrző lista) alapján.	szociális <i>függetlenség, önértékelés</i> kognitív <i>megfigyelés, elemzés</i>
Adaptív <i>Inclusion</i>	E	A tanár úgy adja meg a feladatot, hogy különböző nehézségű szintű végrehajtást kínál. A tanulók, képességeikhez igazítva, egyénileg választják meg saját végrehajtási szintjüket.	szociális <i>függetlenség, önértékelés, önkéntesség</i>
Vezetett felfedezés <i>Guided discovery</i>	F	A tanár felvet egy mozgásos problémát/feladatot, amire a tanulók megoldást keresnek. A tanár kérdésekkel segíti a jó megoldás megtalálását.	kognitív <i>felfedező tanulás</i>
Konvergens	G	A tanár felvet egy mozgásos problémát/feladatot,	szociális

felfedezés <i>Convergent discovery</i>		amire a tanulók megoldásokat keresnek. Kritikai elemzéssel választják ki az egyetlen jó megoldást.	<i>kooperáció</i> kognitív <i>megfigyelés, elemzés</i>
Divergens felfedezés <i>Divergent</i>	H	A tanár felvet egy mozgásos problémát/feladatot, amire a tanulók megoldásokat keresnek. Sok jó megoldás létezik.	kognitív <i>önálló</i> <i>problémamegoldás</i> szociális <i>kooperáció</i>
Egyéni <i>Individual</i>	I	A tanár általában határozza meg a tanulási anyagot, ami alapján a tanulók egyéni programot dolgoznak ki. A tanár személyes megbeszéléssel segít ebben.	kognitív <i>önálló gondolkodás</i> <i>önálló tervezés</i>
Tanulói döntés <i>Learner initiated</i>	J	A tanár és a tanuló közösen állapítanak meg alapkritériumokat, de minden döntést a tanuló hoz meg. A tanár, szükség esetén, információkkal segít.	kognitív <i>önálló gondolkodás,</i> <i>szelekció</i> szociális <i>személyes felelősség</i>
Önálló tanulás <i>Self-teach</i>	K	Iskolai körülmények között nincs.	kognitív <i>önálló gondolkodás,</i> szociális <i>függetlenség</i>

2. ábra. A „Spektrum” 11 stílusa és jellemzőik

A stílusok változatos használatának akkor van értelme, ha az alkalmazott stílus adekvát a tanítási-tanulási célhoz és az adott stílussal legjobban fejleszhető képességterülettel. A reprodukciós (A – E) stílusokat zárt, az adott feladatban konkrét mozgáskészségek tanulásánál, gyakorlásánál, dominánsan tanári döntéshozás mellett érdemes alkalmazni. Amikor a tanítási-tanulási folyamat célja a felfedezés, az alkotás, hatékonyabbak a produkciós (F –K) stílusok, amelyekben a tanulók hozzák a döntéseket.

Fontos megérteni, hogy nem a sportágon, vagy a mozgásformán múlik önmagában, hogy melyik lesz a tanításában hatékony stílus, hiszen minden aktivitás, minden sportág anyaga megkívánhatja alkalmanként a reprodukciós, míg máskor a produktív tanítási stílus alkalmazását. Nézzük ezt konkrétan kosárlabdás tananyagtartalmú órárszekeken keresztül. Kosárlabdás mozgáskészségek tanításához alapvetően a „Spektrum” reprodukciós stílusából érdemes választani. Az átadások, vagy kosárra dobások pszichomotoros készségeinek tanítása a Vezénylő és a Gyakorló stílusú tanítással, folyamatos tanári visszajelzésekkel kísért gyakorlással, ismétléssel a legeredményesebb. Ha az együttműködési képesség fejlesztése a kosaras órárszék célja, akkor a Kölsönös stílus, míg ha az egyéni felelősség, függetlenség fejlesztése a fő cél, akkor az Önellenőrző stílus lesz a leghatékonyabb. Ha az osztály valamennyi, erősen különböző képességű tagjának motiváló, a sikeres munkát garantáló tanítási stílust keresünk, akkor az Adaptív stílus a megfelelő (Mosston és Ashworth, 2008, 38.o.).

Mosston 11 tanítási stílust különít el egy, a tanári és tanulói döntéseket megjelenítő skálán. Öt tanítási stílusban (A – E) a legtöbb döntést a tanár hozza direkt utasításokkal, és jellemzője a reprodukciós gondolkodás. Az F – K stílusokra az indirekt tanári közreműködés melletti produktív gondolkodás, alapvetően tanulói döntéshozás jellemző.

Egyik tanítási stílus sem jobb önmagában a másiktól, mindegyik egyformán hatékony lehet. A döntő, hogy a kiválasztott stílus alkalmas-e az adott tanítás-tanulási folyamat (órársz) konkrét céljának (pszichomotoros, kognitív, szociális, vagy emocionális) megvalósítására.

A mosstoni „Spektrum” tanítási stílusait a testnevelő tanári kompetencia fejlődése szempontjából is több publikáció (Parker és Curtner-Smith, 2012; Chatoupis, 2009) elemzi. Az utóbbi években publikáló kutatók (Mosston és Ashworth, 2008; Hein és mtsai, 2012; Goldberger és mtsai, 2012) már abban értenek egyet, hogy a 11 elkülöníthető tanítási stílus mindegyike azonos értékű. Pusztán annak kimutatása, hogy egy testnevelő tanár melyik stílust, milyen gyakorisággal alkalmazza, nem fokmérője a tanár kompetenciájának. Azaz, a „Spektrum” egy eszközkészlet. Értelemszerűen cél, hogy a testnevelő tanár minél több tanítási stílus gyakorlati alkalmazásában szerezzon jártasságot és így rutinszerűen tudja azokat, a célnak megfelelően a legadekvátábban megválasztani. A testnevelő tanári kompetencia azzal mérhető igazán, hogy a tanár a célnak, a tanulóknak (pl. előképzettség, életkori jellemzők) legjobban megfelelő tanítási stílust alkalmazza-e, és azzal, az adott szituációban, milyen hatékonyságot ér el. Sicilia-Camacho és Brown (2008) szerzőpáros, az „eszközkészlet” gondolattal ellentétben, egyirányú útnak jelöli meg a „Spektrum” tanítási stílusait, amin a testnevelő tanárnak a tanári fejlődés során, illetve a tanulóknak, a független döntéshozási képesség eléréséhez vezető úton, végig kell haladnia. Ezzel a tanári személyiség megkerülhetetlen szerepét hangsúlyozzák a tanításban, mely véleményük szerint a jelenlegi „Spektrumban” érdemtelenül háttérbe szorul. E szerint a tanár, szakmai fejlődési folyamatában elhelyezi magát a stílusskálán és a következő lépcső sajátosságainak elfogadása után léphet egy következő/magasabb tanítási nivóra. Azaz, azt a tanárt tekintik szakmailag fejlettebbnek, aki mindinkább (és tanulási céltól, tananyagtól, kortól, stb. függetlenül) a „Spektrum” indirekt felének stílusait alkalmazza. Gyakorlatilag ezzel visszanyúlnak (és nem találunk egyetértőkre - Goldberger és mtsai, 2012) az 1966-os, eredeti, de már Mosston által felülvizsgált elmélethez, amely az akkori – nyolc elemből álló – spektrumot még egyirányú skálának tekinti a Vezénylő stílustól az Önálló tanulásig.

### 2.2.2. Leíró publikációk

Azok a kutatások, amelyek az utóbbi öt évben a mosstoni tanítási stílusok használati gyakoriságával foglalkoznak (Jaakkola és Watt, 2011; Aktop és Karahan, 2012; Hein és mtsai, 2012; Parker és Curtner-Smith, 2012) nem mutatnak változást az előző évtizedhez (Salvara, 2003; Kulinna és Cothran, 2003) képest. A testnevelő tanárok, önbevalláson (Kulinna és Cothran, 2003; Jaakkola és Watt, 2011; Aktop és Karahan, 2012; Hein és mtsai, 2012), vagy óraelemzésen (Salvara, 2003; Parker és Curtner-Smith, 2012) alapuló adatai a reprodukív stílusok jelentősen gyakoribb használatát dokumentálják a produktív stílusokéhoz képest. Ha elfogadjuk az előzőekben már összefoglalt „eszközkészlet” elméletet, az új szemléletű „Spektrum” felfogást – azaz, hogy egyik stílus sem jobb önmagában a másiktól, így nem cél a reprodukív stílusok mindenáron való felcserélése produktív stílusokra –, ezek az adatok önmagukban nem minősítik a tanítást. Ugyanakkor az, hogy a célhoz rendelhető 11 (iskolai körülmények között 10) stíusból hányfelét alkalmaz tanítási gyakorlatában egy testnevelő tanár, már igen.

A listákban mind az öt (A – E) reprodukív stílus megtalálható, első helyen a Vezénylő (Jaakkola és Watt, 2011; Aktop és Karahan, 2012;) vagy a Gyakorló (Hein és mtsai, 2012; Parker és Curtner-Smith, 2012) tanítási stílus szerepel. Szignifikáns nemek szerinti különbséget Aktop és Karahan talált (2012): több nő pedagógus alkalmazza elsősorban a Vezénylő, míg férfi tanár a



Gyakorló stílust. Jaakkola és Watt (2011) szintén szignifikáns nemek közti különbséget talált, de éppen ellenkezőleg: a nők alkalmazták szignifikánsan gyakrabban a Gyakorló stílust. A Vezénylő és a Gyakorló stílusok kimagasló mértékű használata mögött a testnevelő tanárok többségének meggyőződése (és valószínűsíthetően saját élményű és tanárképzési tapasztalata) áll, miszerint a testnevelés legfontosabb feladata a pszichomotoros készségfejlesztés, míg a testnevelés szociális, kognitív és emocionális képességfejlesztési lehetőségeit/feladatait kevésbé veszik figyelembe (Jaakkola és Watt, 2011). A még a képzésben résztvevő tanárjelöltek saját tapasztalat, illetve a mosstoni stílusok spektrumának rövid (10 hét) begyakorlási idejének elégtelensége miatt, nem mertek és tudtak produktív stílusokat használni (Parker és Curtner-Smith, 2012). A reprodukív stílusok közül az Önellenőrző stílus használata kevés (Aktop és Karahan, 2012; Kulinna és Cothran, 2003; Hein és mtsai, 2012), vagy nincs (Parker és Curtner-Smith, 2012).

A produktív stílusok közül a Vezetett felfedezés, a Divergens felfedezés és az Egyéni tanítási stílus fordul elő (Aktop és Karahan, 2012; Hein és mtsai, 2012).

A hatékonysága alapján preferált, illetve a valóban alkalmazott tanítási stílusok között különbséget talált Kulinna és Cothran (2003), Jaakkola és Watt (2011), valamint Aktop és Karahan (2012) is. Azok a tanárok, akik sokféle tanítási stílus alkalmazásában gyakorlottak, szakmailag magabiztosabbak, gyakrabban alkalmaznak tanulóközpontú tanítási stílusokat (Jaakkola és Watt, 2011; Hein és mtsai, 2012). Gyakorlottságuk miatt nem félnek kiadni kezükből az irányítást és átadni a kezdeményezést a diákoknak.

A testnevelő tanárok lényegesen nagyobb arányban alkalmaznak reprodukív tanítási stílusokat, mint produktívakat. Ez önmagában nem jó vagy rossz tanítási technika, amennyiben megfelel a közvetlen célnak, pl.: egy adott mozgástechnika legrövidebb idő alatti elsajátítása az erős tanári kontrollt feltételező vezénylő, vagy a gyakorló stílussal.

Az új szemléletű „Spektrum” felfogás – amelyben a hatékonyság érdekében a tanítási-tanulási célhoz és a tananyagtartalomhoz igazodik a stílus – viszont igényli, hogy a tanárok minél több stílust legyenek képesek rutinszerűen alkalmazni.

Ehhez ismerni kell a tanítási stílusok elméletét és gyakorlatát, például azt a képességterületet, amelyre az adott stílus elsősorban hat (vesd össze 2. ábra). A testnevelés hosszú távú céljainak eléréséhez egészen biztosan közelebb visznek a kognitív, szociális és emocionális képességterületeken is hatni tudó, tanulóközpontú, autonóm motivációt biztosító tanítási stílusok.

Szemponatok:

- Az alkalmazott stílusok száma a tanításban eltöltött idővel/gyakorlással (Hein és mtsai, 2012), a magasabb képzettséggel és továbbképzésekkel (Salvara, 2003; Kulinna és Cothran, 2003) nő.
- A tanítási-tanulási stílusnak igazodnia kell az életkorhoz (Salvara, 2003; Jaakkola és Watt, 2011) és az előképzettséghez (pl.: az önellenőrzéshez nélkülözhetetlen egy alap mozgásismeret) is.

Problémák:

- A kis számú, alkalmazott stíluson kívül, más tanítási stílusokról nincs saját élményű tapasztalata a testnevelő tanároknak (saját testnevelés, tanárképzés).
- Innovatív szándék esetén is, hosszú idő kell egy-egy új tanítási stílus jellemzőinek elsajátításához és hatékony alkalmazásához – tanárképzés, mentorálás.
- Nemcsak tanári, hanem tanulói „gyakorlatlanság” a tanulóközpontú tanítási-tanulási stílusok alkalmazásában – a tanulókat fokozatosan kell bevezetni a tanulóközpontú(bb) tanítási stílusok használatába.

### 2.2.3. A „Spektrum”-ra alapozott akciókutatások

A mosztoni „Spektrum”-ra épülő, kezdeti akciókutatások számos problémával küszködtek (Chatoupis és Vagenas, 2011; Chatoupis, 2010; Chatoupis, 2009; Byra, 2000). Gyakran az irreleváns kérdésfeltevés, vagy kutatási cél állítás háttérében a mosztoni tanítási stílusok elégtelen ismerete állt. Az alap hibák egyike volt a kizárólag a pszichomotoros tanulási eredményekre való fókuszálás olyan tanítási stílusok esetében is, amelyek elsősorban a kognitív vagy szociális képességek fejlesztésében erősek (stílusok F – K). Illetve, az egyformán a pszichomotorikumban fejlesztő, ugyanakkor affektív, kognitív vagy szociális területen különböző lehetőségű reprodukív stílusok versenyeztetése a pszichomotoros tanulási eredményesség szempontjából. A korábban hivatkozott szerzők az érvénytelen, vagy nem szignifikáns eredményt hozó kutatások gyakori hibájának a hibás kérdésfeltevés mellett, az egyoldalú metodikát, a kvalitatív mérések hiányát, az alacsony elemszámot és/vagy az intervenció rövidegét állapították meg.

A vizsgált időszakban adekvátabbak, metodikailag pontosabbak (összetett, kvalitatív eszközöket is alkalmazó adatgyűjtés, a tanári és tanulói adatokat egységben kezelő elemzés), és zömében a mosztoni tanítási stílusok lényegét megragadóak az akciókutatások. Előfordulnak azonban irreleváns kérdésfeltevésre és pontatlan metodikára alapuló, így megkérdőjelezhető eredményű kutatások (Reppa, 2010; Hennings és mtsai, 2010; Kolovelonis és mtsai, 2011) is. Reppa (2010) nem talált szignifikáns különbséget a testnevelési óra élvezetességében három produktív stílusban (Vezetett, Konvergens, illetve Divergens felfedezés stílusok) oktatott általános iskolás tanulócsoport és a kontrollosztály között, akik „csak” játszottak. Kolovelonis és mtsai. (2011), kontrollosztályos vizsgálatukban az Önellenőrző és a Kölcsönös stílusok pszichomotoros eredményességét megállapították a mellső átadás tanulásában, de szociális területen (én-hatékonyság, elégedettség és élvezet) nem találtak különbséget a más-más stílusú tanítási/tanulási folyamatban résztvevő csoportok között. Eredményeiket az extrém rövid intervenció idő (1 tanóra) kérdőjelezi meg. Hennings és mtsai. (2010) a Kölcsönös tanítási stílus eredményességét nem tudták igazolni beltéri mászás bonyolult technikai elemének tanulásakor. Mivel a Kölcsönös tanítási stílus fókuszja a szociális és kognitív képességek fejlesztésén van, ez gyakorlatilag várható volt, különösen, hogy a résztvevők kevés mászási mozgástapasztalattal rendelkeztek.

A mosztoni „Spektrum” stílusainak a pszichomotoros képességfejlesztési területen kívüli hatását, eredményességét vizsgálja számos kutatás az utóbbi 5 évben. A testnevelés, a teljes személyiségre kifejtett sokoldalú fejlesztő hatásával foglalkozik, elsősorban a kooperációra alapozva és a Kölcsönös tanítási stílust alkalmazva Goudas és Magotsiou (2009), Dyson és mtsai. (2010), illetve Anagnostou és mtsai. (2011) kutatása. Goudas és Magotsiou (2009) kutatásukban, a Vezénylő stílusú testnevelés tanítás hatékonyságát a szociális képességekre, kooperatív tanulási módszereket alkalmazó intervencióval vetik össze. Goudas és Magotsiou (2009), elsődleges célja, hogy bizonyítsák a speciális feldolgozású testnevelési tananyag, mint eszköz hatékonyságát, ha a cél a szociális képességek fejlesztése. A 13 hetes kooperatív tananyag-feldolgozással töltött testnevelési program, mely egyéni elszámoltathatóságra, páros interakciókra, csoportos problémamegoldásokra (nyílt végű) és tevékenységekre épül, a szociális képességek szignifikáns fejlődéséhez vezetett a Vezénylő tanítási stílussal dolgozó kontrollosztályokhoz képest. Azonos eredményekre jutottak Dyson és mtsai. (2010) is a mosztoni Kölcsönös tanítási stílus és a kiscsoportos, kooperatív feladatmegoldás alkalmazásával. A következőket adott kognitív és szociális feladatok (saját taktika kidolgozása, önálló szabályállítás, a csoportproblémák önálló megoldása, stb.) a 15 hetes intervenció szakasz végére szignifikáns változásokat eredményezett

az érintett területeken. Csökkent az oktatással, szervezéssel és várakozással eltöltött idő, a feladatmegoldások finomítása, feladatváltozatok létrehozása és különböző szituációkban való alkalmazása pedig nőtt. Goudas és Magotsiou (2009) speciális eredményként tapasztalták a kommunikációs képességek fejlesztésében elért növekedést, mely a kooperatív tevékenységekben, az ellenőrzés, értékelés tanulók közötti interakcióiban érhető tetten. A Kölcsönös tanítási stílus tanulók közötti interakcióinak fejlesztő lehetőségeit, ezen belül is a nyelvi kommunikáció fejlődését vizsgálták Anagnostou és mtsai. (2011) is. A Vezénylő és a Kölcsönös stílusú tanítás modellezésével rámutatnak arra, hogy a Kölcsönös tanítási stílus során lezajló nyelvi interakciók feltételezik és fejlesztik a mozgáselemzési képesség mellett a kritikai gondolkodást, és a gyakorló társnak adott visszajelzés során a jó végrehajtás korrekt nyelvi megfogalmazásával, általában is fejlődik a nyelvi kifejezőkészség. Kiemelik a hatékony kommunikáció szociális aspektusait is: jártasság szerzését a támogató, türelmes, szociálisan elfogadott nyelvi érintkezésben.

Morgan és mtsai. (2005) középiskolások (n=92) körében, 4 testnevelő tanár részvételével a „Spektrum” három, a tanulói döntéshozás szempontjából különböző (tanárközpontú: Vezénylő/Gyakorló; részben tanulói döntésre alapuló: Kölcsönös, tanulóközpontú: Vezetett felfedezés) tanítási stílusának hatásait vizsgálták. A tanítási stílusok kiválasztásánál figyelembe vették az egyes stílusok eltérő fejlesztési lehetőségeit a pszichomotoros, szociális és kognitív képességterületeken. Szignifikánsan több teljesítményre irányuló tanári tevékenységet tapasztaltak a Vezénylő/Gyakorló stílusú tanórán, míg a Kölcsönös és az Vezetett felfedezés stílusú órán a tanulási folyamatra irányuló tanári tevékenység volt szignifikánsan több. A tanulói reakció a tanulási célokat előnybe részesítő tanári viselkedés/tevékenység esetében az önfejlesztési vágy, az élvezet és az elégedettség érzésének növekedését mutatta. A tanulási célokat előnybe részesítő tanári tevékenység megerősítette a tanulók hitét, hogy az erőfeszítés és a képességek együtt, és nem pusztán a képességek eredményezik a sikert. A Kölcsönös tanítási stílusú tanóra adta a legnagyobb lehetőséget a differenciálásra és biztosította a leghatékonyabb, differenciált időkihasználást. A Vezetett felfedezés stílusú tanórát, a motoros és kognitív képességekbeli nagy egyéni különbségek néhány tanuló számára unalmassá tették. A Vezénylő/Gyakorló és a Vezetett felfedezés óravezetés esetében pozitív tanulói megítélést kapott a hatékony tanári bemutatás/magyarázat, míg a Kölcsönös stílusú óra esetében a tanulók egy része több tanári segítséget igényelt volna. A Kölcsönös és a Vezetett felfedezés stílusú órákon a tanulók előnybe részesítették a baráti alapú, biztonságos tanulási környezetet biztosító csoportkialakítást, a képességek alapján létrehozott, versengő (Vezénylő/Gyakorló stílus) csoporttal szemben. A tanulók fókuszcsoportos kikérdezése azonban rámutatott, hogy a nagy tanulói különbségek miatt, ugyanaz a tanítási stílus lehet nagyon ösztönző és eredményes egyes, míg kevésbé ösztönző, olykor unalmas, más tanulók számára.

Szintén a testnevelés hosszú távú céljait hatékonyan támogató, tanulóorientált, belső motivációt kialakítani tudó tanulási környezet Papaioannou és mtsai. (2012) kutatásának tárgya. A mosstoni elveknek (Mosston és Ashworth, 2008) megfelelően igazolják, hogy a több tanulói döntést tartalmazó Önellenőrző stílusú tanítás hatékonyabb a sporthoz való pozitív hozzáállást, akár élethosszan biztosítani tudó belső motiváció kialakításában, mint az erősen tanárközpontú Gyakorló stílusú tanítás. Az Önellenőrző stílusú tanítási/tanulási folyamatban a tanulók megtanulják, hogyan szabályozzák saját tanulási folyamatukat folyamatcélok kitűzésével, és önellenőrzéssel (ellenőrző-lista alapján). Elsajátítják a készséget és megtapasztalják az érzést, hogy tanulásuk (legalább részben) tőlük függ, belülről vezérelt.

A mosstoni „Spektrum” elméletre alapuló akciókutatásokra jellemző, hogy – az utóbbi 5 évben –, nő a szociális, kognitív és affektív fejlesztésre fókuszáló kutatások száma (főként a Kölcsönös és az Önellenőrző stílusokat alkalmazzák).

Szemponatok:

A viselkedéssel kapcsolatos változások minden tanítási stílus alkalmazása során, a tanári/tanulói döntéshozatalok folyamatában létrejönnek. Releváns tanítási stílus választással, ezek a hatások kiválthatók/növelhetők.

- A tanítási stílust alapvetően a tanítási anyaghoz és az elérendő célhoz kell igazítani, alkalmazkodva az életkori és előképzettségi sajátosságokhoz is.
- Egy tanórán belül minden órarész kívánhat (céljától függően) más tanítási stílust.
- Eredményesebbek lehetnek az egyéniséghez (akár a tanáré, akár a diáké) közelebb álló tanítási/tanulási stílusok (Dyson és mtsai, 2010) – ez nem írja felül a stílus igazítását a célhoz.
- A Kölcsönös tanítási stílus hatékonyabb a motoros tanulásban, ha a párok barátok (pozitív tanulási klíma, speciálisabb a visszajelzés). Ha a cél a szociális képességek fejlesztése, nagyobb hatékonyság érhető el a párok váltogatásával (Morgan és mtsai, 2005).

## 2.3. Motivációs szerepű tényezők

### 2.3.1. Autonómia-támogatás

Emberi szükségleteink köre nem korlátozódik az élettani, anyagi és tárgyi szükségletekre. Szociális/önmeghatározási szükségleteink az előbbiekkal egyenrangúak. Ezekkel, a XXI. század elején Csíkszentmihályi és Seligman pozitív pszichológiája, és Ryan és Deci önmeghatározás-elmélete (SDT) foglalkozik (Ryan és Deci, 2002). Az SDT-re épülő motiváció-elmélet a motivációt a belső (intrinsic) és külső (extrinsic) jutalmaktól függőnek tételezi fel. A belső jutalmak három alapvető és általános emberi szükséglettel függenek össze. Ez a három alapvető „önmeghatározási” szükséglet az autonómia, a felkészültség és az odatartozás/kötődés (Deci és Ryan, 2000; Ntoumanis, 2005). Az autonómia, a másoktól való függetlenség biztosítja az egyéni kibontakozás szabadságát. Hiányában ugyanazok a feladatok jelentős mértékben vagy teljesen elveszítik lelkesítő jellegüket. A felkészültség (kompetencia) a feladatok önálló megoldásának képessége, amelyet egyéni képességeink és a korábbi sikeres tapasztalataink készséggé érlelnek. Az odatartozás/kötődés szükséglete egy embercsoporthoz való tartozást, a csoporttagok részéről érkező, az egyén számára érzékelhető elfogadást jelent. Ezeknek a szükségleteknek a kielégítése a társadalmi és kulturális környezettől függ. Ilyen – motiváló – környezet lehet, kell legyen, a testnevelés óra is.<sup>5</sup>

Az autonómiatámogató tanulási környezetet biztosító testnevelés óra jellemző jegyei:

- mindenki számára elvégezhető, de kihívást jelentő feladatok (adaptivitást biztosító differenciálás)
- a feladatokat, tevékenységeket kísérő magyarázat, érvelés (pl.: az adott mozgás egészségre, a jó közérzetre, stb. gyakorolt hatásáról, előnyeiről, jövőbeli /iskolán kívüli/ felhasználási lehetőségeiről)
- folyamatos, az erőfeszítést elismerő és nem a teljesítményről szóló, pozitív visszajelzés

<sup>5</sup> Az autonómiatámogató testnevelés óra jellemzőit lásd a keretes írásban

- választási lehetőség (feladatban, megoldási módban, nehézségben, stb.)
- kooperációt igénylő szervezési megoldások (kiscsoportos, pármunka)
- egyéni fejlesztés
- az önkéntességet erősítő nyelvi megfogalmazások (lehet, végrehajtható, választható)
- a tanulói ötletek meghallgatása, lehetőség szerinti beépítése a tanórába
- a tanulói reflexiók meghallgatása, kétoldalú kommunikáció
- elfogadása annak (megértés tanúsítása), hogy a tanulók különbözőek és bizonyos feladatok, egyes tanulóknak nehézséget okoznak, vagy akár elvégezhetetlenek (ezért első számú jellemzője az autonómiatámogató testnevelés órának az adaptivitást biztosító differenciálás)

A testnevelési órai autonómiatámogató tanulási környezet igen erős motivációt eredményez/het a testnevelés és sport iránt. Számos kutatás foglalkozik az autonómiatámogató környezet hatásával a tanulók motivációjára (pl.: Taylor és mtsai, 2008; Lonsdale és mtsai, 2009; Van den Berghe és mtsai, 2013; Gillison és mtsai, 2013), illetve a testnevelő tanárok módszertani lehetőségeivel (pl.: Chatzisarantis és Hagger, 2009; Cheon és Reeve, 2013) az autonómiatámogató környezet megteremtésében (Ntoumanis és Standage, 2009).

Az autonómiatámogató testnevelés kapcsolatát az önkéntes (iskolán kívüli) sportos aktivitásra vizsgálta Chatzisarantis és Hagger (2009). Az öt hétig tartó, az egyéni döntéseket támogató és a mozgásos tevékenységek egészségre gyakorolt hatását tudatosító testnevelés hatására a 215 középiskolás szignifikánsan magasabb értékű (időben) önkéntes fizikai aktivitást mutatott, nem autonómiatámogató tanulási körülmények között tanuló társaival összehasonlítva. Lonsdale és mtsai. (2009) magas, illetve alacsony belső motivációjú Hong Kong-i középiskolások (n= 528) csoportját hasonlították össze testnevelés órán, mérve pszichomotoros aktivitásukat a tanóra direkt tanári irányítású és a szabad választású sporttevékenységei alatt. A magas belső motivációjú tanulók, pedométerrel mért mozgásos aktivitása nagyobb volt a testnevelés óra minden (a tanári irányítású és a szabad választásra alapuló) részében. A szabadon eltölthető testnevelés órai időszakban nagyobb (szignifikáns) intenzitás különbséget mértek a kötelezőhöz képest, ami alátámaszthatja a belső motivációra alapozó iskolai testnevelés jótékony hatását az önkéntes sportolásra.

Az autonómiatámogatásra épülő nagyobb belső motiváció önkéntes sportolásra gyakorolt hatásában, a szülők mellett a testnevelő tanár vezette, autonómiatámogató környezetet biztosító, kötelező testnevelés szerepét mutatták ki McDavid és mtsai. (2012). Ugyanerre az eredményre jutottak Lim és Wang (2009). A testnevelési órát autonómiatámogató környezetüként érzékelő szingapúri középiskolások, magasabb belső motivációról, szignifikánsan magasabb fizikai aktivitásértékekről, illetve több sportolással eltöltött időről számoltak be.

A tanulók által érzékelt testnevelés órai autonómiatámogatás hatását a tanulók motiváltságra, testnevelési órai erőfeszítéseik szintjére egyetemisták (n=304) körében Cunningham és Xiang (2008), középiskolások körében Garn és mtsai. (2011), általános iskolásoknál Zhang és mtsai. (2011; 2012) vizsgálták. Keresztmetszeti vizsgálataikban validált kérdőívekkel mérték a tanulási környezet érzékelt motivációs klímáját, az autonómia, kompetencia és közösséghez-tartozás támogatást; a tanulói eredményesség és feladathatékonyság önbevalláson alapuló becslését; a tanulói koncentrációt, erőfeszítést és elégedettséget; az észlelt és megbecsült teljesítmény- és szociális célokat. A tanár által megteremtett tanulás orientált, autonómiatámogató környezet emelte a tanulók kompetenciájukba vetett hitét, ezáltal növelte a tanulói elégedettséget és nagyobb erőfeszítést eredményezett. Garn és mtsai. (2011) az egészséges szociális klímát a tanár által kialakított, kiscsoportos vagy párban végzett, kooperációt

igénylő és a versengést minimálisra csökkentő tanulási környezettel látják biztosítottak. A kortárs csoportot elfogadó, támogató erejét Cox és mtsai. (2011) közepesnek találták az önértékelésre, az erőfeszítésre és az élményre. Az eredmény nemektől független (Cunningham és Xiang, 2008).

Az autonómiatámogató tanulási környezet egyik elemére, a választás lehetőségét biztosító metodikára két kutatás épült (How és mtsai, 2013; Ward és mtsai, 2008). How és mtsai. (2013) és Ward és mtsai (2008) az akcelerométerrel, illetve pedométerrel mért fizikai aktivitásban nem találtak különbséget, a mozgásformák között választási lehetőséggel rendelkező minta és a kötött tevékenységet végző kontrollcsoport között. Ennek lehetett oka, hogy a méréseket kötelező testnevelés órán végezték, ami a kevésbé autonóm környezetű csoportot is aktiválta, de az eredményt befolyásolhatta a rövid intervenciós idő is. Valószínűbb azonban, hogy az autonómiatámogatás pozitív hatását nem az aktivitási mértékben érdemes várni, hanem a testnevelés iránti attitűd, vagy az élvezet növekedésében és a nagyobb erőfeszítésben.

Khalkhali és Golestaneh (2011) az autonómiatámogató tanulási környezet egy másik elemét, az önkéntességet erősítő, illetve az ellenőrzöttséget/irányítottságot hangsúlyozó nyelvi megfogalmazás különbségét hangsúlyozva dolgozott a vizsgálati és a kontrollcsoporttal. A kísérlet teljesítményorientált (futóverseny) környezetében, a támogató kommunikáció ellensúlyozni tudta a versengési nyomás negatív hatásait. Az autonómiatámogató kommunikációjú csoport tagjai –a győztesei és a vesztesei is – szignifikánsan magasabb életerőt mutattak, mint kontrollcsoportbeli társaik (győztesek és vesztesek egyaránt).

Tanulmányunk célja, a gyakorlati hasznosság szempontjából, a tanári autonómiatámogató viselkedés metodikai elemeiről<sup>6</sup> is beszámoló kutatások (Cheon és Reeve, 2013; Tessier és mtsai. 2010; Cunningham és Xiang, 2008; Perlman, 2013; Zhang és mtsai. 2011) a legjelentősebbek. Perlman (2013), Cheon és Reeve (2013), valamint Tessier és mtsai. (2010) a longitudinális vizsgálatukba bevont testnevelő tanárokat tréningen készítették fel az autonómiatámogató tanulási környezet megteremtésére. Perlman (2013) kísérletében egy testnevelő tanár – a tréningfelkészítés után – háromféle, autonómiatámogató, tanárközpontúan irányított és kiegyensúlyozott tanulási környezetben vezetett 12 kosárlabdázás tananyagú tanórát. Mérték a tanulói motivációt, a mozgásos aktivitást (MVPA akcelerométerrel mérve), illetve elemezték (videóról külső megfigyelők bevonásával) a tanári kommunikációt. Az autonómiatámogató tanulási környezetben dolgozó csoport MVPA értékei szignifikánsan magasabbak voltak a másik két csoporthoz képest. A legnagyobb lélegzetű Cheon és Reeve (2013), egy évig tartó, majd a hatás tartósságát egy év elteltével kontrollméréssel ellenőrző, vizsgálata. A minta (8 testnevelő tanár és 470 középiskolás) csoport, illetve a kontroll (9 testnevelő tanár és 483 tanuló) csoport tagjai egy éves programban vettek részt, melyben szakértői óramegfigyelések, önbevalláson alapuló tanulói kérdőívek (pre/middle/post: motiváció, tanulási klíma érzékelés, képesség és készségbecslés), illetve tanári kérdőív (metodikai) szerepeltek mérőeszközként. Az alap kutatás metodikájának megfelelő kontroll kutatás az autonómiatámogató tanári viselkedés fennmaradását mutatta, melyet a tanulók is érzékeltek. A vizsgálati-, illetve a kontrollcsoport eredményei a legtöbb esetben nem mutattak szignifikáns különbséget, amit a kutatók a hosszú kísérleti idő alatt iskolai szinten általában is pozitívan változó tanulási környezettel és a tanév második felében sorra kerülő, motiváló tananyaggal hoztak összefüggésbe. A kvalitatív eredmények azonban örömtelien bizonyították a tanári szemléletváltozást, ami az új módszertan kedvező tanulói fogadtatása miatt, hosszú távon is érzékelhető. Az eredményesség szempontjából fontos Cheon és Reeve (2013) tanulmányában a hosszú, egy + egy éves intervenciós idő. A néhány, az intervenció

---

<sup>6</sup> Az autonómiatámogató metodikai elemeket lásd feljebb, a keretes írásban

eredményeinek tartósságát vizsgáló tanulmány (Cheon és Reeve, 2013; Cuevasa és mtsai, 2012; Digelidis és mtsai, 2001) tanúsága szerint, a hosszú intervenciós idejű beavatkozások hatása marad meg nagyobb eséllyel tartósan.

Tessier és mtsai. (2010), testnevelő tanári tréninget is tartalmazó intervenciója, gyakorlati haszonnal átvehető. Kutatásuk, a bevont három testnevelő tanár személyre szabott módszertani képzésén alapszik. Lépései: 1, három, megkötés nélküli tanóra, melyeket videóra rögzítenek; 2, az autonómiatámogató metodikát oktató tréning speciális órapéldák megtekintésével, melynek részeként saját óráikat, a tanult, autonómiatámogató nézőpontból elemzik és terveket készítenek az új módszertan eszközkészletükbe építésére; 3, további három tanóra, melyeket óránként, az óra után elemeznek. A kutatási eredményekben egyébként a növekedés csak a tanulói elégedettségben volt szignifikáns, míg az érzékelt autonómiában és kompetenciában nem. Valószínűsíthető, hogy az intervenció négy hete, túl rövid az elvárható hatások kiváltásához.

A testnevelő tanár személyisége, aktuális pszicho-szociális állapota (elégedettsége munkakörülményeivel, elismerésével, stb.) erősen korrelál tanítási stílusával (Ntoumanis és Standage, 2009). Taylor és mtsai. (2008) 204 tapasztalt testnevelő kérdőíves vizsgálatában azt tapasztalták, hogy a tanárt érő társadalmi (munkahelyi) nyomás negatívan, míg saját autonómiaszintje és szakmai megelégedettsége pozitívan befolyásolja diákjai önrendelkezési igényének észlelési szintjét és tanítási tevékenységében a tanulók autonómiatámogatását. A tanulói szükségleteket támogató tanári viselkedés és a tanárok orientációja (autonóm/kontrollt igénylő) között is pozitív, de nem szignifikáns kapcsolatot találtak Van den Berghe és mtsai. (2013). A 79 középiskolai tanár tanítási beállítottságát, alkalmazott meleg/támogató vagy éppen hideg/elutasító megnyilvánulásait, videóra vett óráik szakértői elemzésével határozták meg. Tartalmában azonos eredményre jutottak nagy elemszámú (132 tanár és 1255 tanuló) mintán végzett kérdőíves vizsgálatukkal Roth és mtsai. (2007) is. Feltételezéseik, hogy a tanárok belső tanítási motivációja, diákjaik számára is érzékelhető, autonómiatámogató tanítási stílust eredményez, illetve, hogy az autonóm motivációjú tanítás, autonóm motivációjú tanuláshoz vezet, beigazolódtak. Ebben a relációban lényeges, hogy a külső ellenőrzéstől, vagy nyomástól mentes tanár meg van győződve tantárgya fontosságáról, amit meg akar értetni diákjaival is. A gyors, ellenőrzési igényeket kielégítő felszínes teljesítmény helyett, a tananyag lényegére koncentrálna megteremti azokat a tanulási feltételeket, amelyekkel motiválja és maximális teljesítményre sarkalja diákjait. Hein és mtsai. (2012), ezeket a tanítási/tanulási feltételeket a produktív tanítási stílus gyakoribb alkalmazásával azonosítják, ami – a mosstoni „Spektrum” tanítási stílusok egyenrangúságát figyelembe véve –, vitatható.

A testnevelésben aktívan és eredményesen részt venni/tanulni, belső motivációjú, autonóm diákok tudnak. Adekvát tanári viselkedéssel autonómiatámogató tanulási környezet alakítható ki. Ehhez a testnevelés rövid ÉS hosszú távú céljait is figyelembe kell venni (aktív testnevelő tanárok, tanárképzés).

Szemponatok:

- Az autonóm, belső motivációjú tanár tanítási viselkedése is autonómiatámogató.
- Az autonómiatámogató tanulási környezet módszertani megoldásokkal megteremthető.
- Ezeket a fogásokat célszerű a testnevelő tanár egyéniségéhez igazítottan megtanulni, gyakorolni (Tessier és mtsai, 2010).
- A képzés, továbbképzés és a szakmai kontroll ösztönözheti, segítheti az autonómiatámogató módszertani megoldások elterjedését.

- Az autonómiátámogató tanulási környezet fokozott erőfeszítésre és így nagyobb (de egyénhez igazított és belülről vezérelt) teljesítményre akar motiválni. A testnevelés sokoldalú fejlesztő és a sport teljesítményre törekvő (verseny) jellege, tökéletesen megfér egymással.

Problémák:

- A tanári rutin megváltoztatását a hiedelmekkel alátámasztott berögződések (kollégák) nehezítik.  
- A tanulói értékelés jelenlegi – elsősorban elfogadott – alapja a teljesítményértékelés. Természetesen ez megváltoztatható, de jó lenne közös, elfogadott elvek szerint.

Szemponatok további kutatásokhoz:

- Pontosabb eredményt adnak az objektív (külső megfigyelők, videó, akcelerométer, stb.) és önbevalláson alapuló, a tanárokat és diákokat egyszerre mérő kutatások.

- Ajánlott az intervenciós, kontrollcsoportos, nagy időintervallumot (egy, vagy több tanév) átfogó kutatás.

### 2.3.2. Célkitűzés (performance/mastery)

A tanulási környezet az értékelés szempontja, vagy a másik oldalról nézve a kérdést, a tanulási célok fajtája/kitűzése szerint is megfogalmazható. Kompetenciám értékelése történhet saját fejlődésem érzékelésével/értékelésével, illetve teljesítményem egy külső normával, vagy másokkal való összevetésével is. Mindkét értékelési szempontnak megfelelően lehet – véleményem szerint a testnevelés rövid és hosszú távú céljainak megvalósítása érdekében kell is – célokat állítani a testnevelésben. Tanulási célként állítható a testnevelésben, hogy új ismereteket szerezzek, új tevékenységeket tanuljak meg, új készségeket sajátítsak el, képességeim, készségeim szintjét emeljem (mastery approach goals). És tanulási cél lehet, hogy a legjobb/leggyorsabb/legtaktikusabb/stb. legyek egy tevékenységben (performance approach goals). Mindkét tanulási cél más tanulási környezetet kíván (task oriented/ego oriented climate) (Braithwaite és mtsai, 2011).

A kutatásokkal, a célkitűzésnek megfelelő tanulási környezetről, itt csak motivációs összefüggésben foglalkozunk, szem előtt tartva az elvárt tanulási eredményt (viselkedési, kognitív, affektív, pszichomotoros).

A feladat orientált környezet, mely elsősorban tanulási célokat tűz ki, alkalmas a legjobban a testnevelés és általában is a fizikai aktivitás iránti érdeklődés felkeltésére, belső motiváció kialakítására (Kulinna és Cothran, 2003; Morgan és mtsai. 2005; Garn és mtsai. 2011). A tanulóorientált környezet egyik megvalósítási modellje a TARGET. A feladat (Task), döntéshozás (Authority), elismerés (Recognition), csoportképzés (Grouping), értékelés (Evaluation) és időbeosztás (Time) (Braithwaite és mtsai. 2011) hatos szerkezetében, kihívást jelentő feladatokat egyéni döntések sorozatával, heterogén csoportokban oldanak meg. A visszajelzés folyamatos és megerősítő, a lényeg a tanulási folyamaton és az egyén önmagához viszonyított fejlődésén van (Digelidis és mtsai. 2001).

A 1999-2009 közötti tíz év TARGET kutatásainak elemzésekor, Braithwaite és mtsai. (2011) a feladat célokat kitűző mintacsoport tanulási eredményeiben (affektív, viselkedési és kognitív területen egyaránt) közepesen pozitív ( $g = 0,149 - 0,599$ ) eredményeket találtak, melyek alátámasztják a tanulási környezet motivációban megmutatkozó pozitív hatását. A további kutatások számára valamennyi tanulási eredmény gyűjtését javasolják, az élethosszig tartó sportos aktivitás holisztikus szemlélete jegyében. Az időszakasz, metodikailag jól felépített, egy éves intervenciós, kontrollcsoportos kutatása (Digelidis és mtsai. 2001) a mozgás és az egészséges táplálkozás iránti attitűdben, valamint az érzékelt tanulási klímában (ego/task)



szignifikáns különbséget talált a kísérleti- és a kontrollcsoport között. Meg kell jegyezni ugyanakkor, hogy ez csak elméletileg összegzett csoporteredmény, mert a tanulók egyéni utat jártak be, egyéni programot hajtottak végre, egyéni visszajelzések mellett. A program sok elemében megegyezik az autonómiatámogató módszerekkel (folyamat- és feladatcélok kitűzése, pozitív, feladatra irányuló visszajelzés, stb.). A kísérlet lezárása után 10 hónappal elvégzett utómérés azonban már nem talált különbséget a két csoport eredményei között.

Azonos eredményeket hozott az érzékelt feladat-orientációban a 16 intervenciós tanórát magába foglaló, 2012-es (Cuevas és mtsai.), TARGET elveken felépített kutatás. A kísérletet lezáró mérés szerint a 86 fős kísérleti csoport pozitívabbnak érzékelt a tanulási környezetet, ugyanakkor nem érezték csökkenőnek a külső összehasonlítást magába foglaló, teljesítményeredményt elváró célkitűzést. Ezt a kutatók a rövid intervenciós idővel hozták összefüggésbe.

### 2.3.3. Visszajelzés, ellenőrzés, értékelés

A visszajelzés, az ellenőrzés és az értékelés fontos motiváló tényező a hatékony testnevelésben (Patton és Griffin, 2008; Penney és mtsai, 2012; Redelius és Hay, 2012; Chrinn és Cosgrave, 2013). A tanítás/tanulási folyamat minden vonatkozásáról fontos tájékoztatást ad. Érdemes minden lehetséges fajtáját megismerni, megtanulni, és a megfelelő helyen és időben alkalmazni. Hogy a különböző visszajelzések hogyan hatnak a tanulókra, arról korábbi (2.2.; 2.3.1.) fejezetekben már szó volt. Ebben a fejezetben konkrét példák, elméleti fejtegetések és akciókutatások szerepelnek.

A feedback tartalmazhat értékítéletet, lehet javítási célja és számtalan esetben használunk tényszerű, ítéletmentes, leíró visszajelzést. Minden esetben hordozhat pozitív, illetve negatív tartalmat. Bár a hangsúly ma a pozitív visszajelzések irányába mutat (Ávila és mtsai, 2012; Chrinn és Cosgrave, 2013), van olyan oktatási/nevelési helyzet, amelyben a negatív feedback a célravezető megoldás. A pozitív értékítélet nyilván örömet okoz, jelzi az elismerést és a továbbiakban motivál. Különösen a jelenlegi trendek idején érdemes szem előtt tartani, hogy automatikus, érdemtelen alkalmazása mindezekről a pozitív tartalmaktól megfosztja (Mosston és Ashworth, 2008). A negatív értékítélet jelentősége, hogy szembesít a valósággal, hiszen nem minden megoldás, tevékenység jó/adekvát. Az értékelés mellett a visszajelzés fontos funkciója a javítás. Feladata, hogy a hibára irányítsa a figyelmet, adott esetben adjon javítási útmutatót, ösztönözzön a korrekcióra. A visszajelzés, a kommunikáció egyéb, „semleges” formái fontosak a pozitív, autonómiatámogató tanítási/tanulási környezet megteremtésében. A tanulói önértékelés, véleményalkotás ösztönzésének, a kreatív órai megnyilvánulás, kezdeményezés, azaz a tanulóközpontú tanítási/tanulási klíma kialakításának eszközei lehetnek (Chedzoy és Burden, 2009; Zalech, 2011a; Zalech, 2011b).

A hatékony tanári tantermi kommunikáció (visszajelzés, értékelés) szempontjából, fontos lehet a fogadó közeg, a tanulók véleményének ismerete. Chedzoy és Burden (2009), angol iskolások (n=68) körében végzett vizsgálata szerint a lány tanulók testnevelésbeli sikerét elsősorban erőfeszítéseik elismerése adja a teljesítmény és a mozgástanulás területén. Erősebb az igényük a mozgástanulásra vonatkozó oktató/magyarázó instrukcióra is. Ez, GaLecki és mtsai. (2011) szerint a férfi testnevelő tanároknak lehet problémás, akik kevésbé érzik szükségét, és ritkábban is alkalmaznak bővebb magyarázatot. A fiú tanulók ezzel szemben konkrétan a teljesítményt tekintik értékelésre méltónak, visszajelzést is a teljesítményre irányuló tevékenységekben várnak (Chedzoy és Burden, 2009). A lány tanulók szignifikánsan több személyes interakció esetén érzékelik a tanulási környezetet motiválónak, mint fiú társaik.

Mindkét nembeli tanulók azonosan az igazságosságot, következetességet, valamint a jóindulatot tekintik pozitív tanári személyiségjegyeknek (Zalech, 2011a). Azonban nemek szerinti különbséget talált Zalech (2011b) a tanári kommunikáció negatív vonásai terén. A lánytanulók a szeszélyes, agresszív, rosszindulatú, míg a fiúk a határozatlan tanártól idegenkednek. Ez a testnevelő tanárok értékelő kommunikációjában, a nemek szerinti különbségek figyelembe vételét ajánlja.

A tanulók aktív bevonása saját tanulási folyamatukba több kutatásnak is tárgya. A videóval támogatott önellenőrzés és önértékelés pozitív eredményeket hozott mind a motivációban, mind a mozgástanulásban (O'Loughlin és mtsai. 2013). A tanulók, a kosárlabdázás tárgyú tanóráikról készült felvételeket visszanezve, eredménylap segítségével végeztek önellenőrzést, hibajavítást és értékelést is. A tanulói értékelés gyakorlatilag megegyezett a tanárral. A film jelentőségét a mozgástanulásban nem kell bizonygatni (megállítást, ismétlést).

Kolovelonis és mtsai. (2012) akciókutatásukban a kosárlabda labdavezetés tanulási hatékonyságát vizsgálták (n=100), különbséget téve a visszajelzés, az ellenőrzés és a célok szerint. A kísérletben résztvevő csoportok (4 x 20 tanuló) a tanulás különböző szakaszaiban folyamatos visszajelzést kaptak, mely alapján önellenőrzéssel (kritérium-lapon ellenőrizve önmagukat) tovább gyakoroltak. A tanulás második szakaszában két-két kísérleti csoport feladatcélokat (pl.: használd az ujjaidat a labda irányításához), illetve teljesítménycélt (emeld a végrehajtás tempóját 20%-kal) tűzött maga elé. A kontrollcsoport a tanulás minden szakaszában csak gyakorolt. A visszajelzés és az önellenőrzés szignifikánsan jobban javította a labdavezetési eredményt minden kísérleti csoportban, a kontrollcsoporttal összehasonlítva. A csoportok tanulási eredményessége között a célkitűzés (teljesítmény-, illetve feladatcélok) fajtája szerint, nem volt különbség.

A célhoz adekvát, teljesítményorientált tanulási környezet létjogosultsága, illetve a megerősítő visszajelzések jelentősége nyilvánult meg Ávila és mtsai. (2012), 10 évesekkel végzett akciókutatásában. A kísérlet során a tanulók sötétített úszószemüveget viselve dobtak vízszintes célba, melynek eredményességéről a gyakorlás és a mérések során, csak a kísérletvezető visszajelzései alapján alkothattak képet. A minta csoport tagjainak, célbadobási teljesítményüket felértékelő (hamis) információt adtak, miszerint teljesítményük jobb a többi csoporténál. Az így kialakult, saját kompetenciájukba vetett nagyobb hit, nagyobb teljesítményt eredményezett. Az átlagnál jobb, vagy jobbnak hit felkészültség és kompetencia motiváló és teljesítménynövelő lehet (Ávila és mtsai. 2012; Garn és mtsai. 2011).

A helyes énkép és önértékelés alapvetően, de a testnevelés napi gyakorlata és hosszú távú céljai szempontjából is fontos. Ennek kialakulását – most konkrétan testnevelési szituációban – befolyásolja az egyéni teljesítmény és a környezet, amelyben a teljesítmény létrejön. Különösen a magukat alulértékelőknek nem kedvez a másokkal való állandó összehasonlítás. Schmidt és mtsai. (2013) fél éves intervenciója (n=464), a személyre szabott értékelés (iTFR = individualized teacher frame of reference) hatását vizsgálta, az állóképesség és a felső végtag erejét fejlesztő programjában. A programban tanulóközpontú, ösztönző környezetben, folyamatos, társas összehasonlításokat kerülő visszajelzésekkel dolgoztak. A kérdőívvel és motoros tesztekkel ellenőrzött változás eredményei azt mutatták, hogy a megcélzott területen a tanulók önértékelése pontosabb lett, míg az általános önértékelés szintje nem változott.

Az iTFR-t alkalmazó program is a tanulási folyamat egészét végigkísérő értékelést hangsúlyozza, ahogy Chrinn és Cosgrave (2013) és Patton és Griffin (2008) kutatása is. Mindkét kutatócsoport a tanári tervezési és értékelési rutin megváltoztatását célozta, a tudatosabb, szisztematikusabb és így motiválóbb és eredményesebb tanítási/tanulási folyamat érdekében. Chrinn és Cosgrave (2013) 5 ír, Patton és Griffin (2008) 12 amerikai testnevelő tanár

bevonásával dolgozott. A megcélzott változtatási területek a következők voltak: folyamatos (minden órára), a tanítási célnak megfelelő ellenőrzés/értékelés megtervezése; az ellenőrzés terjedjen ki ismeretanyagra/értelmezésre is; a tanulók bevonása az értékelési folyamatba (párban, önellenőrzéssel– ellenőrző lap). Fontos érteni, hogy az ellenőrzés és értékelés a tanulási folyamatban való előrehaladást mérte – ahogy ennek jelentőségét Boronyai (2011) is boncolgatja –, mely állandó visszajelzést jelent tanárnak/tanulónak egyaránt. A bevont tanárok és a tanulók (fókuszcsoport) drámai változásról számoltak be a tudatosság, motiváltság, felelősség és tanulási/ teljesítmény területeken egyaránt. Társadalmi jelentőségű az a megállapítás, hogy az ilyen szisztémájú tanítási/tanulási folyamat a tantárgy presztízsét és ezáltal elismerését nagymértékben emeli (Chrinn és Cosgrave, 2013).

Patton és Griffin (2008) kutatásának egyik tanára (Kate) megfogalmazza a lényegét: minden tananyag/tanóra esetében el kell dönteni hová akarok eljutni (learning outcomes), és azt kell kitalálni, hogy azt hogyan/mivel lehet mérni. Például: röplabdajáték esetén, játékszituációban, egy ellenőrző lap (szempontrendszer) alapján ellenőrizhető, hogy a tanulók a megfelelő ütésformát alkalmazzák-e, vagy hatékonyan támogatják-e egymást a játékban (Patton és Griffin, 2008. 280.o.).

A tanulást kísérő, az ismeretekre és a végrehajtásra fókuszáló folyamatos értékelés, mint a motiváció és a tanulási folyamat motorja, foglalkoztatja James és mtsait (2009) is. Megállapítják a kortárs ellenőrzés (pármunka) előnyeit, melyről pozitív tapasztalatokat gyűjtöttek. Viszont – szintén gyakorlati tapasztalatból – intenek, hogy átgondoltan kell megtervezni a folyamatos ellenőrzést, hogy ne menjen a pszichomotoros tevékenység rovására, és ne váljon unalmassá.

Penney és mtsainak (2012) kutatása lenyűgöző, de meg kell vallani, mindennapi használatra nem igazán alkalmas. Alapgondolata egyesíti Chrinn és Cosgrave (2013) és Patton és Griffin (2008) elveit a komplex, egyénre szabott folyamatértékelésről és a modern felfogású testnevelési tananyagról (Redelius és Hay, 2009, 2012; James és mtsai, 2009). Mindezt O'Loughlin és mtsai. (2013) digitális támogatású tanulásával ötvözve. A videó felvétellel kísért gyakorlati órák (taktikai feladat), kiegészülnek adekvát képesség és készségfejlesztő feladatokkal. Ezeket kötött változatukban, majd egyénileg továbbgondolva hajtják végre a tanulók, amit visszanezhetnek (egyéni pendrive/computer). A tanultak alapján, a számítógépen elméleti feladatokat kell megoldaniuk. Összefoglalva: a tanulási folyamatot kísérő értékelés alapvetően a mozgásos feladatokra koncentrál, amit a tanulók önellenőrzéssel (is) javítanak, de a gyakorlatot társítják kognitív információkkal/feladatmegoldásokkal, ezzel kifejezve a testnevelés komplexitását.

Svéd és ausztrál körülmények között, de gyakorlatilag általában foglalkozik Hay, Penney és Redelius (Redelius és Hay, 2009, 2012; Hay és Penney, 2009) a kérdéssel, hogy mit és hogyan kell/érdemes értékelni a testnevelésben. Fontos kritérium, hogy az értékelési rendszer és tartalom igazodjék az érvényes tantervhez, erősítse a tanulási folyamatot, valamint hogy érvényes és igazságos legyen. A jelenlegi, főként motoros sztenderdeken alapuló, szummatív értékelés nem tudja ezeket az elveket megvalósítani (Redelius és Hay, 2009). Figyelmeztető, hogy 355 tanuló bevonásával végzett vizsgálatuk szerint, a tanulók az értékelés alapjának a sportos aktivitáshoz való hozzáállást érzékelik a jelenlegi értékelés tárgyának, tananyagtartalom számonkérése nélkül (Redelius és Hay, 2012).

A folyamatos visszajelzés, az ellenőrzés és értékelés a testnevelési kutatások egyik legfontosabb témája az utóbbi években.

Szempontok:

- A kutatások egy része a tanulási folyamatot támogató, motiváló, egyénre szabott ellenőrzéssel foglalkozik.
- Ez az ellenőrzés összhangba kell legyen a tanulási céllal (learning outcomes)
- Az ellenőrzési folyamat akkor a leghatékonyabb, ha a tanuló (önellenőrzés), a tanulók (pár- és csoport) és a tanár közös, interaktív tevékenysége. Ez is kiemeli, hogy folyamatértékelést és teljesítményértékelést együtt tartalmaz.
- A kutatások másik részének tárgya a testnevelés tantárgy értékelési szisztémájának megújítása.
- A tantárgyi értékelésnek összhangba kell lennie az érvényben lévő tantervekkel.

### 3. Konklúzió, összefoglalás

Az utóbbi öt év a testnevelés tanítás módszertani kérdéseivel – tanítási stílusok, motiváció, visszajelzés, ellenőrzés, értékelés – foglalkozó kutatás több, Magyarországon is problémás területet érint, eredményeiből több, a hazai gyakorlatban is sikerrel alkalmazható. Ezeket szeretném 3 kulcspont köré rendezni.

#### 1, Mi a tanítási cél?

Az ösztönző, motiváló és aktivizáló tanulási környezet – ami nélkül nincs testnevelés – megkívánja a testnevelő tanártól, hogy tevékenységét igazítsa az aktuális tanítási/tanulási célhoz. Ehhez nem szükséges kibújni a bőréből, elveszíteni személyiségét, csak alkalmazni a tanítási stílusok kínálta módszertani eszközkészletet.

Fontos azt is szem előtt tartani a tanítási stílus kiválasztásánál, hogy tantárgyunknak pszichomotoros, kognitív, affektív és szociális területen is vannak céljai. Érdemes (kell) minden tananyagot, minden képességterület oldaláról feldolgozni: kipróbálni, élményt szerezni, működését, törvényszerűségeit, hasznát megérteni, tudatosítani, és a speciális motoros tartalmat a lehető legtöbb szállal kötni a való világhoz.

A tanítási cél áll a folyamattervezés, az ellenőrzés és értékelés központjában is. Az ellenőrzésnek és motiváló értékelésnek a tanulás folyamatában van értelme, mert tanárt/ tanulót egyaránt tájékoztat a folyamat aktuális helyzetéről, a következő lépésről. De, csak akkor, ha valóban azt ellenőrzöm, amit tanítani akartam. Talán az egyik legnehezebb dolog a folyamatban, a jól kiválasztott ellenőrzési anyag konkrét feladatát/módját kitalálni, és az ellenőrzést a 30 fős osztályban el is végezni. De segíthet, ha nem felejttem el, hogy

#### 2, ketten vagyunk.

A tanítási/tanulási folyamat a tanár és a tanuló közös „munkája”. Minél több részét csináljuk együtt – tervezés, szervezés, lebonyolítás, ellenőrzés, értékelés, továbbépítés, újítás –, valószínűleg annál hatékonyabb. Ez nem jelenthet szereptévesztést. A tanítási/tanulási folyamat vezetője – akié a felelősség –, a tanár marad.

#### 3, Mi a testnevelés tantárgy célja?

Szerencsére ezt nem most kell kitalálni. Rövid és hosszú távú céljait ismerjük és a tanterv is rögzíti. Amit viszont igen, – és a kutatások alapján úgy látszik, hogy nem csak Magyarországon –, hogy mi az az egységes elvekre épülő és társadalmi szinten elfogadott tartalom (pszichomotoros és kognitív) és teljesítmény, ami a tantárgyi értékelés valóban működő anyaga. Az egyértelműen meghatározott, világos paraméterek, minden érdekeltnek (tanulók, tanárok, szülők) tiszta helyzetet teremtenének, a jelenlegi (sokszor hallgatólagos) értékelési gyakorlattal szemben.

Ennek az értékelési tartalomnak – és most konkrétan, a magyar iskolai gyakorlatba illeszkedő osztályzásról van szó – igazodnia kell a testnevelés tantárgy megfogalmazott céljaihoz és ebből következően a tananyagtartalomhoz. A magyar iskolai gyakorlatnak, a jól értelmezett tantárgyi műveltség-tartalomnak és a testnevelés és sport sajátos, teljesítményre törekvő jellegének megfelelően, az ellenőrzési anyag részei kell legyenek a sportmozgások (technikai, taktikai) elemei. Az értékelés másik elemét a testnevelés céljainak megfelelően, az egészséges életmód és a fittség fenntartásához elengedhetetlen, széleskörűen értelmezett elméleti és gyakorlati ismeretek kell, hogy adják. Az én tapasztalataim szerint, ez az elem jelenleg gyakorlatilag hiányzik.

Az értékelés harmadik lába meg kell jelenítse a testnevelés hosszú távú célját, a tudatos erőfeszítésre képes és kész, pozitív attitűdöt, melyet a tanulók önmagukhoz mért fejlődése fejezhet ki legjobban.

Felhasznált irodalom:

- Aktop, A. és Karahan, N. (2012): Physical education teacher's views of effective teaching methods in physical education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, **46**: 1910 – 1913
- Anagnostou, G; Tsolakidis, S; Digelidis, N; Patsiaouras A. (2011): The contribution of physical education to the construction of pupils' literature subjectivities. *Sport & Science*, **1**. 145-153
- Ávila, L.T.G; Chiviawowsky , S; Wulf, G. és Lewthwaite, R. (2012): Positive social-comparative feedback enhances motor learning in children, *Psychology of Sport and Exercise*, **13**: 849-853
- Bailey, R. (2006): Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, **76(8)**: 397-401
- Bergier, B; Flisiak, A; Flisiak, M. (2012): Physical Education classes with the schoolgirls of BiaŁa Podlaska schools. *Polnish Journal of Sport Tourism*, **19**: 141-145
- Braithwaite, R; Spray, C.M. és Warburton, V.M. (2011): Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis, *Psychology of Sport and Exercise*, **12**: 628-638
- Byra, M. (2000): A review of Spectrum research: The contributions of two eras. *Quest*, **52**: 229-245
- Casey, A; Dyson B. (2009): The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, **15(2)**: 175–199
- Chatoupis, C. (2009): Contributions of the spectrum of teaching styles to research on teaching. *Studies in Psychical Culture and Tourism*, Vol. **16**: No. 2. 193-205
- Chatoupis, C. (2010): Spectrum Research Reconsidered. *International Journal of Applied Sports Sciences*, Vol. **22**: No. 1, 80-96
- Chatoupis, C. és Vagenas, G. (2011): An analysis of Published Process-Product Research on Physical Education Teaching Methods. *International Journal of Applied Sports Sciences*, Vol. **23**: No. 1, 271-289
- Chatzisarantis, N.L.D. és Hagger, M.S. (2009): Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation *Psychology & Health*, **24**:1. 29 — 48

- Chedzoy, S. és Burden, R. (2009): Primary school children's reflections on Physical Education lessons: An attributional analysis and possible implications for teacher action, *Thinking Skills and Creativity*, **4**: 185–193
- Cheon, S.H. és Reeve, J. (2013): Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, **14**: 508-518
- Chrinn, D.N. és Cosgrave, C. (2013): Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences, *Physical Education and Sport Pedagogy*, **18**:2. 219-233
- Cox, A.E; Ullrich-French, S; Madonia, J. és Witty, J. (2011): Social physique anxiety in physical education: Social contextual factors and links to motivation and behavior, *Psychology of Sport and Exercise*, **12**: 555-562
- Cox, A.E; Smith, A.L; és Williams L. (2008): Change in Physical Education Motivation and Physical Activity Behavior during Middle School. *Journal of Adolescent Health*, **43**: 506–513
- Cuevasa, R; Contreras, O. és García-Calvob, T. (2012): Effects of an experimental program to improve the motivation in physical education of Spanish students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, **47**: 734 – 738
- Cunningham, G.B. és Xiang, P. (2008): Testing the Mediating Role of Perceived Motivational Climate in the Relationship Between Achievement Goals and Satisfaction: Are These Relationships Invariant Across Sex? *Journal of Teaching in Physical Education*, **27**: 192-204
- Csányi Tamás (2010): A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, **3-4**: 115 – 128
- Csányi Tamás (2011): Az iskolák fizikai aktivitást támogató tevékenységrendszer -a HuNPASS intézményértékelési modell bemutatása. Tudományos Felolvasó Ülés. ELTE-TÓK, Budapest, XI.11. [www.tofk.elte.hu/kutatokozpont/upload/.../tudomany\\_napja\\_csanyi.pdf](http://www.tofk.elte.hu/kutatokozpont/upload/.../tudomany_napja_csanyi.pdf), Letöltve: 2013. 06.05.
- Deci, E.L. és Ryan, R.M. (2000): The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11. No. **4**: 227–268
- Digelidis, N; Papaioannou, A; Lapidis, K. és Christodoulidis, T. (2001): A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise, *Psychology of Sport and Exercise*, **4**: 195–210
- Dudley, D; Okely, A; Pearson P. és Cotton W. (2011): A systematic review of the effectiveness of physical education and school sport interventions targeting physical activity, movement skills and enjoyment of physical activity. *European Physical Education Review*, **17(3)**: 353–378
- Dyson, B.P; Linehan, N.R. és Hastie, P.A. (2010): The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, **29**: 113-130
- EACEA European Commission/EACEA/Eurydice. (2013): Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Gałęcki, J; Zaradkiewicz, T; Kurpeta, L. és Bergier, B. (2011): Activities of physical education teachers in the process of forming motor skills of the student, *Polish Journal of Sport Tourism*, **18**: 33-38

- Garn, A.C; Ware, D.R. és Solmon, M.A. (2011): Student Engagement in High School Physical Education: Do Social Motivation Orientations Matter? *Journal of Teaching in Physical Education*, **30**: 84-98
- Gillison, F.B; Standage, M. és Skevington, S.M. (2013): The effects of manipulating goal content and autonomy support climate on outcomes of a PE fitness class. *Psychology of Sport and Exercise*, **14**: 342-352
- Goldberger, M; Ashworth, S. és Byra, M. (2012): Spectrum of Teaching Styles Retrospective 2012. *Quest*, **64**: 268–282
- Goudas, M. és Magotsiou, E. (2009): The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills, *Journal of Applied Sport Psychology*, **21**: 356-364
- Hamar Pál; Karsai István és Munkácsi István (2011): Az iskolai testnevelés kötődés-vizsgálata 11–18 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, **8–9**: 114-119
- Hay, P. és Penney, D. (2009): Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, **15**: 389-406
- Hein, V; Ries, F; Pires, F; Caune, A; Emeljanovas, A; Heszteráné Ekler, J. és Valantiniene, I. (2012): The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, **11**: 123-130
- Hennings, J; Wallhead, T. és Byra, M. (2010): A Didactic Analysis of Student Content and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, **13**: 597–609
- How, Y.M; Whipp, P; Dimmock, J. és Jackson, B. (2013): The Effects of Choice on Autonomous Motivation, Perceived Autonomy Support, and Physical Activity Levels in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, **32**: 131-148
- Huszár Anikó és Bognár József (2006): F fiatal felnőttek testkultúrája, avagy az iskolai testnevelés felnőttkori hatásai Magyarország és Finnország példáján. *Új Pedagógiai Szemle*, **6**: 107 - 114
- Jaakkola, T. és Watt, A. (2011): Finnish Physical Education Teachers' Self-Reported Use and Perceptions of Mosston and Ashworth's Teaching Styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, **30**: 248-262
- James, A.R; Griffin, L. és Dodds, P. (2009): Perceptions of middle school assessment: an ecological view. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **14**:3. 323-334
- Kerettantervek (2012): 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről – mellékletek, <http://kerettanterv.ofi.hu/> Letöltve: 2013.07.31.
- Khalkhali, V. és Golestaneh, S.M. (2011): Examining the impact of teacher motivational style and competition result on students' subjective vitality and happiness in physical education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **15**: 2989–2995
- Koka, A. és Hein V. (2003): Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, **4**: 333–346
- Kolovelonis, A; Goudas, M. és Gerodimos, V. (2011): The effects of the reciprocal and the self-check styles on pupils' performance in primary physical education. *European Physical Education Review*, **17**: 35-50
- Kolovelonis, A; Goudas, M; Hassandra, M. és Dermitzaki, I. (2012): Self-regulated learning in physical education: Examining the effects of emulative and self-control practice. *Psychology of Sport and Exercise*, **13**: 383-389

- Köznevelési törvény (2011): a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény; *Magyar Közlöny*, 2011/**162**: – 2011. december 29.
- Kulinna, P.H. és Cothran D.J. (2003): Physical education teachers' self-reported use Learning During the Reciprocal Style of Teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, **29**: 227-244
- Lim, B.S.C. és Wang, C.K.J. (2009): Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, **10**: 52–60
- Lonsdale, C; Sabiston, C.M; Raedeke, T.D; Ha, A.S.C; és Sum, R.K.W. (2009): Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, **48**: 69–73
- McDavid, L; Cox, A.E. és Amorose, A.J. (2012): The relative roles of physical education teachers and parents in adolescents' leisure-time physical activity motivation and behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, **13**: 99-107
- Morgan, K; Kingston, K. és Sproule, J. (2005): Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, **11**: 257-285
- Mosston, M. és Ashworth, S. (2008): Teaching Physical Education. Online Edition. [http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching\\_Physical\\_Edu\\_1st\\_Online\\_old.pdf](http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf) Letöltve: 2013.07.20.
- NAT (2012): a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. Kormányrendelet; *Magyar Közlöny* 2012/**66**: – 2012. június 4.
- Ntoumanis, N. (2005): A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 97. No. **3**: 444–453
- Ntoumanis, N. és Standage, M. (2009): Motivation in physical education classes. A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, Vol. **7(2)**: 194-202
- O'Loughlin, J; Ní Chróinín, D. és O'Grady, D. (2013): Digital video: The impact on children's learning experiences in primary physical education. *European Physical Education Review*, **19**: 165-182
- Papaioannou, A; Theodosiou, A; Pashali, M. és Digelidis N. (2012): Advancing Task Involvement, Intrinsic Motivation and Metacognitive Regulation in Physical Education Classes: The Self-Check Style of Teaching Makes a Difference. *Advances in Physical Education*, Vol.2, No.**3**: 110-118
- Parker, M. és Curtner-Smith, M. (2012): Preservice teachers' use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. *European Physical Education Review*, **18**: 127-143
- Patton, K. és Griffin, L.L. (2008): Experiences and Patterns of Change in a Physical Education Teacher Development Project. *Journal of Teaching in Physical Education*, **27**: 272-291
- Penney, D; Jones, A; Newhouse, P. és Cambell, A. (2012): Developing a digital assessment in senior secondary physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **17**:4, 383-410
- Perlman, D. (2013): The Influence of the Social Context on Students In-Class Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, **32**: 46-60



- Redelius, K. és Hay, P.J. (2012): Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **17**:2, 211-225
- Redelius, K. és Hay, P. (2009): Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, **15**: 275-295
- Reppa, G.P. (2010): The enjoyment of two teaching programs (creative and non-creative one) in physical education The case of 4th and 6th grade in Greek elementary school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **2**: 2212–2216
- Rétsági Erzsébet és Ács Pongrác (2010): Serdülők életmódja és testneveléssel kapcsolatos véleményük. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 11. évfolyam. **44**: 13-18
- Roth, G; Assor, A, Kanat-Maymon, Y. és Kaplan, H. (2007): Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. **4**: 761–774
- Ryan, R.M., és Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismicdialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* 3-33 Rochester, NY: University of Rochester  
<http://books.google.de/books?id=G7fdOh0wqT0C&lpq=PA3&ots=nTIyOOU7WD&dq=handbook%20of%20self%20determination%20research&lr&pg=PA22#v=onepage&q&f=true> Letöltve: 2013.08.13.
- Salvara, I.M. (2003) Elementary School Physical Education Teachers' Representations on Instruction: A Cross-National Comparative Perspective Between Greece and Hungary. doktori értekezés. TF. [http://phd.sote.hu/mwp/phd\\_live/vedes/export/marinasalvara-d.pdf](http://phd.sote.hu/mwp/phd_live/vedes/export/marinasalvara-d.pdf). Letöltve: 2013.06.30.
- Schmidt, M; Valkanover, S; Roebbers, C. és Conzelmann, A. (2013): Promoting a functional physical self-concept in physical education: Evaluation of a 10-week intervention. *European Physical Education Review*, **19**: 232-255
- Sicilia-Camacho, A. és Brown, D. (2008): Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 13, No. **1**: 85–108
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N. és Standage, M. (2008) A selfdetermination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, **30** (1): 75-94
- Taylor, I.M; Ntoumanis, N. és Smith, B. (2009): The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, **10**: 235–243
- Tessier, D; Sarrazin, D. és Ntoumanis, N. (2010): The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, **35**: 242–253
- Valtonena, J; Autioa, O; Reunamob, J. és Ruismäkia H. (2012): The Relationship Between Pre-service Class Teachers Various Backgrounds and Conceptions of Good Physical Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, **45**: 595 – 604
- Van den Berghe, L; Soenens, B; Vansteenkiste, M; Aelterman, N; Cardo, G, Tallir, I.B, és Haerens, L. (2013): Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, **14**: 650-661

- Vass Zoltán és Kun István (2010): Jövőorientált testnevelés az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*, **3-4**: 140 – 150
- Ward, J; Wilkinson, C; Vincent Graser, S. és Prusak, K.A. (2008): Effects of Choice on Student Motivation and Physical Activity Behavior in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, **27**: 385-398
- Zalech, M. (2011a): Positive Personality Traits As an Element of Creating the Image of a Physical Education Teacher. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, Volume 3, No **2**: 121-128
- Zalech, M. (2011b): Elimination of negative character features as an element of building a positive image of physical education teacher. *Polnish Journal of Sport Tourism*, **18**: 206-213
- Zhang, T; Solmon, M.A. és Gu, X. (2012): The Role of Teachers' Support in Predicting Students' Motivation and Achievement Outcomes in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, **31**: 329-343
- Zhang, T; Solmon, M. A; Kosma, M; Carson, R.L. és Gu, X. (2011): Need Support, Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Physical Activity Participation among Middle School Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, **30**: 51-68