



## A TANÁR-DIÁK KAPCSOLAT JELLEMZŐI A TESTNEVELÉSBEN

**Révész László**

*Eszterházy Károly Egyetem Sporttudományi Intézet*

Jelen tanulmány célja a tanár-diák kapcsolat vizsgálata a testnevelés tanítása kapcsán. Az elmúlt időszakban a testnevelés tantárgy (testnevelés és egészségfejlesztés műveltségi/tanulási terület) szempontjából kedvező oktatáspolitikai döntések születtek. A mindennapos testnevelés (2012) bevezetése jelentős óraszám-növekedést hozott (ezáltal az egyik legnagyobb óraszámú tantárgy lett; 2011. évi CXC tv.), illetve a NAT 2020 és a kerettantervek új tantárgyi tartalmakat és módszertani megoldásokat is beemelnek.

Az eredményes tanítási-tanulási folyamatnak számos összetevője van, ugyanakkor a szakirodalomban is eltérések mutatkoznak, hogy mely tényezők a legfontosabbak az eredményes és hatékony tanítás, tanulás megvalósításában (de Corte, 2010; Gutierrez & López, 2021; Halász, 2014; Óhidy, 2005). A testnevelésórán sajátos tanár-diák kapcsolat jellemző, ugyanakkor a testnevelő tanárok megítélése a saját szerepükről a tantestületben változó képet mutat. Hamar és munkatársai (2017) 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 kutatásban megkérdezettek, hogy a mindennapos testnevelés a tantárgy korábbi „megítélését” is javíthatta volna.

A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos kutatások fókuszába elsősorban a megnövekedett órászámmal járó változások hatásának vizsgálata került. Borbély (2019) összegzi a megjelent kutatásokat, melyből megállapítható, hogy leginkább a tartalomhoz (tananyag) és a testnevelő tanárokhoz kapcsolódtak a felmérések. Kisebb arányban jelentek meg a tanulói és a tantárgyi vizsgálatok. A kutatások egy része a tanulók pszichomotoros (kondicionális, koordinációs) képességeinek fejlődésére tért ki (pl. Szakály et al., 2019; Vári, 2015), illetve a NETFIT által mért egészségközpontú felmérések jelentették a kutatások irányait (pl. Csányi et al., 2015, 2016; Erdei, 2015). A tantárgyhoz kapcsolódó neveléstudományi szempontú vizsgálatok, melynek fókusza a testnevelő és a tanuló, eddig elhanyagolható mértékben jelentek meg.

A témaválasztásban emiatt szerepet játszik, hogy a hazai tantárgyspecifikus kutatások száma kevés, illetve az empirikus kutatáson alapuló, a tanár-diák kapcsolatra fókuszáló kutatások szinte teljesen hiányoznak a hazai neveléstudományi szakirodalomból a testneveléshez kapcsolódóan. Vizsgálatunk során ezért arra vállalkoztunk, hogy a témát neveléstudományi keretek között elemezzük, melyben a központi kérdés a tanár-diák kapcsolat jellemzőinek feltárása a testnevelés aspektusából, a diákok szemszögéből.

## Mindennapos testnevelés, a testnevelés megítélése

A mindennapos testnevelés korábbi bevezetése komoly lehetőség, de egyben felelősség is a köznevelésben dolgozó testnevelők számára. A testnevelés óraszámának növekedése mennyiségi javulást eredményezett, azonban a minőségi fejlődés legalább ennyire fontos. Ennek részét kell, hogy képezze a módszertanában (is) változó, fejlődő testnevelés tanítása. A testnevelés és egészségfejlesztés műveltségi/tanulási terület, azaz a testnevelés tantárgy multidiszciplináris, az órán megjelenő fejlesztési irányok a pszichomotoros képességeken túl hatnak a személyiségre; a pszichés, mentális képességekre; a kognitív területekre; az affektív-emocionális összetevőkre, valamint a szociális képességekre is (Csányi & Révész, 2015; Pangrazi, 2012). A testnevelés nem csak egy tantárgy, illetve nem kisebb az értéke, mint bármely más tantárgynak az iskolában, hiszen a sport általi nevelésnek pedagógiai többletpotenciálja is van (Gombocz, 2019).

A mindennapos testneveléssel foglalkozó szakirodalomban megjelenik, hogy nem volt egyöntetű a bevezetéssel való egyetértés, iskolai fogadtatás (Gombocz, 2019). Borbély (2019) kutatásában azt is vizsgálta, milyen volt a mindennapos testnevelés implementációjának megítélése az Észak-Alföld régióban. Eredményei azt mutatják, hogy leginkább az intézményvezetők (86,8%) és a szülők (80,5%) voltak támogatók a bevezetéssel kapcsolatban, a pedagógusok már nem ilyen mértékben (57,2%). Borbély (2014) korábbi országos szintű reprezentatív kutatása szerint a felnőtt lakosság (lényegében a szülők) 70%-a támogatta a mindennapos testnevelés bevezetését.

A testneveléshez kapcsolódó attitűdvizsgálatok tanulságos eredménnyel szolgálnak. Az attitűddel foglalkozó korábbi szakirodalomban (pl. Ballér, 1973; Báthory, 1989; Orosz, 1991) a testnevelés nem szerepelt az öt legkedveltebb tantárgy között. Később a Csapó által 2000-ben végzett felmérés nem is tartalmazta a testnevelés tantárgyat, nem került be a tíz vizsgált tantárgy közé. Takács (2001) azonban kedvező eredményt kapott a testnevelés szempontjából, hiszen a második legkedveltebb tantárgy volt a testnevelés az általános iskolában, de a középiskolában is az első között szerepelt. A tanulók szerint változatos és fontos is a tantárgy. Hasonló eredményt kapott Balázsiné (2002): az általa megkérdezett általános iskolai tanulók 60%-ának a testnevelés a legértékesebb tantárgy, illetve a testnevelő tanár a legszimpatikusabb. Fintor (2016) is általános iskolai tanulókat vizsgált, és a megkérdezett tanulók 95%-a szereti vagy nagyon szereti a testnevelést, azonban a fiúk és a lányok között szignifikáns a különbség, a fiúk jobban szeretik. Hassandra, Goudas és Chroni (2003) 12–15 éves tanulókat vizsgáltak, a testneveléshez fűződő belső motivációt tárták fel. A vizsgálatban részt vevő tanulók szerint kiemelkedő szerep jut a testnevelő tanárnak a tanulók motiválásában, melyhez hozzájárul a tanár kisugárzása, belső tulajdonságai, pedagógiai módszerei. Ezek nagyban meghatározzák mind a testneveléshez, mind a testnevelőhöz való hozzáállást.

Szénay (2009) a tanulók munkaterhei oldaláról vizsgálta a tantárgyakat és „tetszési indexét”, általános iskolások esetében azt tapasztalta, hogy mind a jó, mind a kevésbé jó tanulók között a testnevelés a legkedveltebb tantárgy. Egy ötfokú skálán 4,4-es értéket ért el átlagosan a tantárgy. Érdekes, hogy míg a kevésbé jó tanulók jobban (4,46), addig a jó tanulók kevésbé (4,37) szeretik a testnevelést. Igaz, a szerző nem említi, de az értékekből

valószínűsíthető, hogy nincs szignifikáns különbség a jó és a kevésbé jó tanulók között. A tanulók 29,4%-a még a testnevelésórák számát is növelné (ekkor még nem volt mindennapos testnevelés), illetve a szülők is egyetértettek ezzel. A középiskolás tanulók esetében is azt kapta Szénay (2009), hogy a testnevelés kedvelt tantárgy, ugyanis ennél a korosztálynál a második legkedveltebb a számítástechnika után a testnevelés, kedveltsége hasonlít (4,2) az általános iskolai korosztályéhoz. Abban is hasonlóság mutatkozott, hogy a középiskolások 36,5%-a meg is emelné az órák számát.

A testnevelés cél- és feladatrendszere átfogó, nem kizárólag a pszichomotoros képességek fejlesztése a cél (Darts et al., 2012). Az egészségfejlesztő funkciója mellett a tanulók jelentős részénél egészségmegőrző, a napi fizikai aktivitás mennyiségének jelentős részét biztosító tevékenység is (Mikulán, 2013; Meleg, 2002). 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 mindenkihez 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 testnevelésórának olyan környezetben kell megvalósulnia, amely egyaránt fejleszti a biológiai, szociális, kognitív és emocionális területeket (Biddle & Asare, 2011; Csányi & Révész, 2015). Azonban ha nem szolgálja a fejlődést – elsősorban a szociális és pszichés területeken –, a testnevelésóra olyan környezeté válhat, ahol negatív tapasztalatok és élmények társulhatnak a mozgásos tevékenységekhez (Bredahl, 2013).

### **A testnevelés tanítása a tanterv aspektusából**

Hamar és Karsai (2017) szerint a rendszerváltást követően az iskolai testnevelés egyik legnagyobb hatású változása a mindennapos testnevelés bevezetése, ugyanakkor továbbfejlesztése nem maradhat el. Olyan területeken javasolnak fejlődést, mint például a NAT, a kerettanterv, a tartalom korszerűsítése, a testneveléssel kapcsolatos kulcskompetenciák megjelenítése. Az óraszám növelése megvalósult, ugyanakkor a pedagógus szerepe és az általa alkalmazott módszertan döntő jelentőségű a tanítás során. Ezen területek fejlődése lassabb ütemű, ám az iskolai oktató-nevelő munka fontos része a megfelelő, az egyéni tanulást leginkább támogató tanár-diák kapcsolat kialakítása, ami a pedagógiai-módszertani területekhez kapcsolódik (Révész & K. Nagy, 2019).

Az eddigi NAT-okat alapul véve a testnevelés tantervi célrendszerében és fejlesztési feladataiban integráltan jelent meg az alapvető mozgáskészségek fejlesztése, a sportági (alap)képzés, a kulcskompetenciák fejlesztése (NAT2, NAT3), valamint a testnevelés

egészségfejlesztő funkciójához kapcsolódóan az egészségtudatossággal kapcsolatos ismeretek közvetítése, az önismeret, valamint a felelősségvállalás fejlesztése. Emellett jelen van a tehetséggondozás és a versenyzés is.

A NAT 2020, mely a 2020–2021-es tanévtől felmenő rendszerben (1., 5. és 9. évfolyamok) van érvényben, tanulási területeket említ, illetve megnevezése átalakult (Testnevelés és egészségfejlesztés). Az új megnevezés azt az irányt erősíti, amely a jövőorientált, egészségtudatos életvitel kialakítását támogatja, vagyis a testnevelésben eredendően jelen lévő egészségfejlesztési tartalmakat emeli ki. Vass és Kun (2010) szerint a jövőorientált testnevelés középpontjában a konkrét és a formális műveleti gondolkodás (kognitív képességek) fejlesztése, a pszichomotoros tanulási és tanítási folyamat implicit mozgásos tartalmainak tudatos alkalmazása jelenik meg, mely hozzájárul a jövőorientált-egészségtudatos életvitelhez is. Az új NAT-ban a tartalom meghatározása mellett módszertani kérdések is megjelennek a testnevelés tanítása során, mely korábban nem volt jellemző a tartalmi szabályozóra, ugyanakkor irányt és lehetőséget mutat a testnevelő tanároknak a differenciált fejlesztés korábinál nagyobb arányú alkalmazására. Ez a tanár-diák kapcsolatban is változásokat, fejlődést hozhat.

## A tanár-diák kapcsolat

A tanár-diák kapcsolatot mindkét szereplő (tanár és diák) szempontjából elemezték már, és több modell is kialakult ezzel kapcsolatban. Kvalitatív módszerekkel vizsgálta a tanulókat Raufelder, Bukowski és Mohr (2013), és megállapították, hogy a tanítási-tanulási folyamat akkor lehet sikeres, ha kölcsönösen együttműködő a tanár és a diák. A tanárok esetében a pozitív, érzelmileg biztonságos tanulási légkör kialakítása fontos a tanár-diák kapcsolatban (Jong et al., 2014).

A tanár-diák kapcsolat minősége szoros kapcsolatban áll a tanulók tanulmányi teljesítményével, azonban a kapcsolat minőségére több tényező is hat. Ezek közé tartozik a tanuló temperamentuma (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009), az évfolyam (Allen et al., 2013) és a tanárok tanítási tapasztalata (Agirdag et al., 2012). A tanár-diák kapcsolatot vizsgálva Frymier és Houser (2000) 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 összetevőjét. Több kvalitatív kutatás igazolja, hogy az iskolai légkör összetevői, például a tanár-diák kapcsolat, fontos előjelzői a tanulók tanulási eredményeinek és képességfejlődésének (Klem & Connell, 2004; Wentzel, 2009).

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 iskoláskorban az iskola mint intézmény nagyon fontos szocializációs színtér. 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 (Yoon, 2002), ezek a korai érzések attitűdé formálódnak, majd meghatározzák az iskolai kötődést, mely már egy magasabb szintű érzelmi kapcsolatot jelent. Az iskolai kötődés mértéke összefügg a tanulók elégedettségével, az iskolai hatásokkal és a tanár-diák kapcsolattal (Hill & Werner, 2006). Az iskolai kötődés részét képezi a pozitív érzelmek jelenléte az iskolai környezethez kapcsolódóan. Fredrickson (2003) a pozitív érzelmeket hangsúlyozza a tanár-diák kapcsolatban. „Broaden-and-build model”-jében fejti ki, hogy a pozitív érzelmek a tanuló fizikális és szociális, valamint intellektuális erőforrásait erősítik meg, és támogatják a tanulók cselekvéskésztetését. A pozitív érzelmek támogatják a tanár-diák kapcsolatot, míg a negatív érzelmek megnehezítik az együttműködést (Fredrickson & 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. Emiatt a pozitív érzelmeket középpontba helyező klíma gyakorlati adaptációja szükségszerűnek tűnik az oktatásban. Ezt erősíti meg több kutatás (pl. Cornelius-White, 2007; Davis, 2003; Pianta & Hamre, 2009; Spilt et al., 2011; Wubbels et al., 2006) is, melyek szerint a pozitív osztálytermi környezet fontos a tanulói teljesítményben, illetve a tanulási motivációban.

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 (Gombocz & Gombocz, 2016). Ebben a sajátos helyzetben a pszichomotorikus teljesítmény nagyban függ a tanár-diák kapcsolattól. A teljesítményen túl a pozitív élmények sorozatszerű megélése a mentális és a fizikai egészség meghatározója (Vaillant, 2003). 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 késztetés érzelmalapú, ami a hosszú távú sportolás és egészségtudatos életvitel miatt döntő jelentőségű (Nelson et al., 2010).

Az edzői és a testnevelői munkához kapcsolódó pedagógiai tevékenységek hasonlóságokat mutatnak (Révész et al., 2013), ezáltal az edző-sportoló kapcsolatban leírt 3+1Cs modell (Jowett, 2005, 2007) a testnevelésben is alkalmazható, melyben jelen vannak az érzelmi, a kognitív és a szociális területek is a pszichomotoros területek mellett (Jowett & Ntoumanis, 2004). A modellben a közelség (*closeness*) a kapcsolat érzelmi oldalára vonatkozik (pl. szeretet, bizalom, tisztelet, megbecsülés). Az elkötelezettség (*commitment*) a jó kapcsolat fenntartását célozza meg, míg a kiegészítés (*complementarity*) a megfelelő, kooperatív viselkedést, együttműködést jelenti. A „cooperation” és az „orientation”, kifejezésekből alakult ki a „co-orientation”, az együttműködés és az orientáció szavak szóösszetétele. Ebben a dimenzióban jelenik meg, hogy az edző és a sportoló mennyire tudnak együttműködni, és milyen erőfeszítéseket tesznek a közös siker érdekében (Rhind & Jowett, 2010).

Az elsők között jelent meg Jowett és Ntoumanis (2004) kérdőíve, mely az edző-sportoló kapcsolatot vizsgálta, illetve jó alapot nyújt a testnevelésben is a tanár-diák kapcsolat vizsgálatára (Révész et al., 2015). A testnevelésóra és az edzés hasonló jellemzői (pl. edzés/testnevelésóra szerkezete; képességfejlesztés; fejlesztési irányok), valamint a tanítás/edzés során alkalmazott módszerek, eszközök (tanítási, pedagógiai, edzéselméleti), a

sportszakember (testnevelő, edző) és sporttevékenységet végző (tanuló, sportoló) kapcsolata, a kapcsolatban alkalmazott kommunikáció sok területen mutat hasonlóságot.

Ntoumanis és Biddle (1999) elismerte, hogy a fizikai képességek közötti nagyobb különbségek eredményeként több tanuló érezhet alacsonyabb kompetenciaszintet a testnevelésben és a sportban, ezért a tanár és a tanuló közötti kapcsolat minősége kulcsfontosságú lehet a tanulók kompetenciafelfogásában (kompetenciaérzetében) és a testnevelés kontextusában rejlő egyéb eredményekben. Ennis és munkatársai (1997) megállapították, hogy azok a tanárok, akik személyes, közvetlenebb kapcsolatot létesítenek a diákokkal, nagyobb valószínűséggel és eredményesebben vonják be diákjaikat testnevelésórákba.

Bár a tanár-diák kapcsolat vizsgálata az évek során egyre növekvő érdeklődést váltott ki, csak néhány tanulmány foglalkozik közvetlenül a tanár-diák kapcsolattal a testnevelés keretében. A testnevelést érintően jelentős mennyiségű empirikus munka áll rendelkezésre, de ezek jellemzően az észlelt motivációs környezettel foglalkoznak (Ada et al., 2021). Tekintettel az iskolai testnevelés sajátosságaira, érdemes a tanár és a diák között létrejövő kapcsolatot tantárgyspecifikusan is megközelíteni, hiszen a testnevelés oktatásának módszertana, a tantárgyi tartalmak, a fejlesztési feladatok, az elérendő célok eltérést mutathatnak a többi iskolai tantárgyhoz képest.

## **Az empirikus vizsgálat jellemzői**

### **Kutatási kérdések, célok**

Kérdésként merült fel, hogy milyen tanár-diák kapcsolat jellemző általánosságban az iskolai oktatói-nevelői munkára a testnevelésben. Ezáltal szükséges feltérképezni a tanulók testnevelő tanárhoz kapcsolódó viszonyát, a kapcsolatot meghatározó tényezőket, valamint azt, hogy milyen szerepe van a testnevelőnek a tanár-diák kapcsolatban. A tanár-diák kapcsolat vonatkozásában célunk felmérni az eredményes tanításhoz szükséges dimenziókat, illetve leírni a tanár-diák kapcsolat jellegzetességeit.

Mivel nem ismerjük pontosan, milyen különbségeket és hasonlóságokat mutatnak a fiúk és a lányok, illetve a különböző évfolyamon tanulók a tanár-diák kapcsolat tekintetében, ezért cél ezek feltárása is. További kérdés, hogy a különböző iskolatípusokba járó diákok milyen sajátosságokat mutatnak, így célunk megismerni ezen sajátosságokat, különbségeket. További célunk annak feltárása, hogy milyen szerepe van a tanár-diák kapcsolatban annak, hogy a tanuló rendszeresen sportol, befolyásolja-e ez a tanár-diák kapcsolatot. A tanulói vélemények mentén célunk megismerni a testneveléstaniás jelenlegi gyakorlatának jellegzetességeit.

### **Minta, mintavételi eljárás**

A tanár-diák kapcsolat jellemzőinek megismeréséhez a köznevelésben tanulói jogviszonnal rendelkezők körében végeztünk felmérést. A kutatáshoz a felmérésben részt vevő iskolákat többlépcsős rétegzett mintavételi eljárással választottuk ki (Babbie, 2003).

A rétegeket a régiók (7), a települések típusa (megyeszékhely, város, község), illetve az iskolatípusok alkották. A kérdőívet kitöltő tanulók a kiválasztott iskolákban egyszerű véletlen kiválasztási módszerrel kerültek a mintába.

A kutatás keretein belül 1158 tanuló felmérésére került sor. A megkérdezettek között 475 fiú (41,0%) és 683 lány (59,0%). 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 (38,6%). 763 tanuló rendszeresen sportol (65,9%), 395 nem (34,1%). A vizsgálatba alsó és felső tagozatos általános iskolásokat és középiskolásokat vontunk be. Az alsó tagozatosok száma a kutatás módszertana miatt alacsonyabb. A minta tagozat szerinti megoszlását az 1. táblázat, régiók szerinti jellemzőit a 2. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A tanulók tagozatonkénti megoszlása

<i>Tagozat</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Alsó tagozat	30	2,59
Felső tagozat	76	6,57
Középiskola	1052	90,84
<i>Összesen</i>	<i>1158</i>	<i>100</i>

2. táblázat. A vizsgálatba bevont iskolák régiókénti megoszlása

<i>Régió</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Közép-Magyarország	75	6,48
Közép-Dunántúl	205	17,70
Nyugat-Dunántúl	188	16,23
Dél-Dunántúl	68	5,87
Észak-Alföld	146	12,61
Dél-Alföld	184	15,89
Észak-Magyarország	292	25,22
<i>Összesen:</i>	<i>1158</i>	<i>100</i>

A tanulók megkérdezéséhez szülői bejegyző nyilatkozatot kértünk. Az eljárás során betartottuk a személyes adatok védelmére vonatkozó törvény előírásait, valamint a kutatásetikai szabályokat.

## **Mérőeszközök**

A tanulók felméréséhez a papíralapú kérdőíves módszert választottuk. A kitöltés a testnevelésórákon zajlott, a tanulók testnevelő tanáruktól segítséget kérhettek a kérdések értelmezésével kapcsolatban. A testnevelő tanárokat a kutatás előtt felkészítettük a kérdőív kitöltésével kapcsolatban.

A vizsgálatban használt kérdőív egy, a nemzetközi kutatásokban széles körben alkalmazott kérdőív (Coach-Athlete Relationship Questionnaire, Jowett & Ntoumanis, 2004) testnevelésre és iskolai környezetre adaptált változata, mely a tanár-diák kapcsolat jellemzőit tárja fel pedagógiai szempontok mentén (Révész et al., 2015). A kérdőív kérdései a tanár-diák kapcsolatot érintő „közelség”, „elkötelezettség”, „kiegészítés” skálák dimenzióira irányultak. A kérdőív zárt végű kérdéseket tartalmaz. A zárt végű kérdések esetében 1-től (egyáltalán nem értek egyet) 7-ig terjedő (teljes mértékben egyetértek) Likert-skálán kell meghatározni a tanulóknak, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással.

## **Statisztikai eljárások**

A kérdőívvel kapcsolatos, általános információk bemutatásához leíró statisztikát alkalmaztunk, illetve paraméteres eljárásokat (Nahalka, 2004). A hétfokú Likert-skála lehetővé teszi, hogy a pedagógiai/neveléstudományi témájú vizsgálatokban is paraméteres próbákat alkalmazzunk (Falus & Ollé, 2008).

A statisztikai elemzéseket SPSS 21.0 program segítségével végeztük, szignifikanciaszintnek a társadalomtudományi kutatásokban általánosan alkalmazott hibahatárt ( $p < 0,05$ ) vettük alapul. Kétmintás t-próbával vizsgáltuk a csoportok közötti különbségeket, valamint varianciaanalízist alkalmaztunk – post hoc eljárással kiegészítve – a csoportok közötti különbségek felmérésére több változó esetében. Egymintás t-próbát alkalmaztunk az átlagértékek adott értékhez való hasonlításához. A statisztikai analízisek alkalmazásakor figyelembe vettük az adott elemzések kritériumait, és csak azokban az esetekben értékeltük az eredményeket, amikor azt az adott elemzés kritériumrendszere (pl. homogenitás, eloszlás) lehetővé tette (Ketskeméty & Izsó, 2005).

## **Eredmények**

### **A tanár-diák kapcsolat jellemzői a demográfiai mutatók alapján**

A teljes minta esetében megvizsgáltuk a három skála értékeit (3. táblázat). A „kiegészítés” skála 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 a testnevelő kiegészítő szerepét érzik leginkább a tanár-diák kapcsolatban.



3. táblázat. A skálák átlag- és szóráseredményei a teljes minta esetében

Skála	Átlag±szórás	Nem	
		Fiú	Lány
Kiegészítés	5,68±1,12	5,60±1,14	5,70±1,09
Közelség	5,51±1,26	5,52±1,29	5,51±1,23
Elkötelezettség	4,14±1,51	4,24±1,51	4,06±1,50

A három skála átlageredményeit egymintás t-próbával viszonyítottuk az átlagos értékhez (4). Mindhárom skála esetében szignifikánsan tér el pozitív irányba az átlagérték ( $p=0,000$ ), ami azt mutatja, hogy a tanárok a 3+1Cs modell esetében az átlaghoz képest jobban teljesítenek. A nemek vonatkozásában elvégzett leíró statisztikai elemzés szerint a fiúk és lányok esetében is a közelség skála értéke volt a legmagasabb, az értékek megközelítőleg azonosak. A kétmintás t-próba a nemek esetében nem mutatott szignifikáns különbséget egyik skálánál sem, ezért kérdésenként is megvizsgáljuk a különbségeket, mely szerint több esetben is szignifikáns különbség van a fiúk és a lányok között (4. táblázat).

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). A harmadik tétel esetében (A testnevelő tanárom tisztel engem.) azonban a lányok értéke magasabb.

4. táblázat. A skálák itemeinek átlag- és szórásértékei a teljes mintán és nemenként

Itemek	Összes tanuló	Nem		p
		Fiú	Lány	
Átlag/szórás				
<b>KÖZELSÉG</b>				
1. A testnevelő tanárom bízik bennem.	5,38±1,50	5,49±1,53*	5,29±1,48*	0,034
3. A testnevelő tanárom tisztel engem.	5,53±1,54	5,43±1,61*	5,60±1,49*	0,043
<b>ELKÖTELEZETTSÉG</b>				
11. A testnevelő tanárom nem engedné, hogy egy család befolyásolja az irántam érzett elkötelezettségét.	4,44±1,79	4,47±1,79*	4,43±1,79*	0,001
12. A testnevelő tanárom a továbbiakban is szeretne kapcsolatban maradni velem.	3,77±1,97	4,02±1,91*	3,59±1,98*	0,009
<b>KIEGÉSZÍTÉS</b>				
18. A testnevelő tanárom összeszedett.	5,91±1,31	5,51±1,53*	5,73±1,38*	0,014

Megjegyzés: A táblázatokban \*-gal és #-tel jelöltük azokat az értékeket, amelyeknél szignifikáns különbség van a vizsgált csoport résztvevői között ( $p \leq 0,05$ ).

Az „elkötelezettség” skála esetében két kérdésnél (11., 12.) volt kimutatható különbség. Hasonlóan az előző tételhez, itt is mindkét esetben a fiúk jelöltek meg magasabb értéket. A hosszú távú kapcsolat kialakítása tételnél (12.) a fiúk 4,02, a lányok 3,59-es értéket jelöltek meg átlagosan.

A „kiegészítés” skála esetében (18.) a lányok (5,73) jelöltek magasabb értéket, összehasonlítva a testnevelő tanárukat, mint a fiúk (5,51). Az iskolatípusok vizsgálatkor a skálák viszonylatában (5. táblázat) az általános iskolások a „kiegészítés” skálánál érték el a legmagasabb eredményt (5,80), a szakközépiskolások és a szakgimnazisták a „kiegészítés” esetében (5,53), míg a gimnazisták a „közelség” skálán (5,58). Összességében mindhárom skála esetében a legmagasabb értéket az általános iskolások érték el, míg a legalacsonyabb értéket a „közelség” és az „elkötelezettség” skálák esetében a szakközépiskolások, a „kiegészítés” skálán a gimnáziumi tanulók.

5. táblázat. A skálák értékei iskolatípusok szerint

Skála	Általános iskola	Gimnázium	Szakközépiskola és Szakgimnázium	P*	p#
Kiegészítés	5,80±1,15*	5,43±1,23*	5,53±1,41	0,013	–
Közelség	5,65±1,29	5,58±1,27	5,45±1,22	–	–
Elkötelezettség	4,74±1,54*#	4,29±1,42*	4,27±1,34#	0,011	0,009

Megjegyzés: p≤0,05

Egyszempontos varianciaanalízissel elemeztük, hogy van-e szignifikáns különbség a három skála vonatkozásában a különböző iskolatípusok között (5. táblázat). Az analízist 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.

Az „elkötelezettség” és a „kiegészítés” skálák esetében kaptunk szignifikáns különbségeket. Az általános iskolai tanulók szignifikánsan elkötelezettebbnek gondolják a testnevelő tanárukat, mint a gimnáziumi vagy a szakgimnáziumi, szakközépiskolai tanulók. A „kiegészítés” skála esetében is hasonlóan szignifikánsan magasabb érték jelent meg az általános iskolai tanulók esetében a gimnazistákhoz képest.

A skálákhoz tartozó itemek vizsgálatkor mindhárom skála esetében találtunk olyan kérdéseket, ahol az iskolatípusok között szignifikáns különbség volt – a „közelség” skála esetében kettő, az „elkötelezettség” esetében öt, a „kiegészítés” skála esetében négy tételnél (6. táblázat).

A „közelség” skálához tartozó tanári tisztelettel kapcsolatos kérdés (3.) esetében a gimnáziumba járó tanulók szignifikánsan magasabb (5,58) értéket jelöltek meg, 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. A testnevelő tanár figyelmével kapcsolatban az általános iskolások szignifikánsan jobban (5,83) érezték úgy, hogy a testnevelő jobban figyel rájuk, mint a szakközépiskola tanulói (5,44).

6. táblázat. Az ANOVA-vizsgálat szignifikáns különbséget adó tételei iskolatípusok szerint

Dimenziók	Iskolatípus			p*	p#
	Általános iskola	Gimnázium	Szakközépiskola és Szakgimnázium		
Átlag/szórás					
<b>KÖZELSÉG</b>					
3. A testnevelő tanárom tisztel engem.	5,13±1,74*	5,58±1,53*	5,54±1,50	0,039	–
6. A testnevelő tanárom figyel rám	5,83±1,50*	5,59±1,46	5,44±1,51*	0,46	–
<b>ELKÖTELEZETTSÉG</b>					
8. A testnevelő tanárom elkötelezett irányomban	5,12±1,82*#	4,61±1,60*	4,46±1,64#	0,01	0,001
10. A testnevelő tanárom elkötelezett a velem való partneri kapcsolat fenntartásában	4,92±1,91*#	4,47±1,76*	4,40±1,79#	0,48	0,21
11. A testnevelő tanárom nem engedné, hogy egy családás befolyásolja az irántam érzett elkötelezettségét	4,68±2,71*#	3,69±1,91*	3,81±2,00#	0,00	0,00
12. A testnevelő tanárom a továbbiakban is szeretne kapcsolatban maradni velem	4,74±2,02*	4,26±1,75*	4,38±1,66	0,25	–
13. A testnevelő tanárom más tanárokhoz viszonyítva, sok energiát fektet az egymás közötti kapcsolatunkra	5,02±1,94*#	5,46±1,63*	5,56±1,53#	0,34	0,008
<b>KIEGÉSZÍTÉS</b>					
16. A testnevelő tanárom azonnal visszajelez az erőfeszítéseimre	6,18±1,22*	5,83±1,36*#	6,04±1,22#	0,27	0,25
20. A testnevelő tanárom befogadó	5,88±1,54*	5,48±1,45*#	5,72±1,27#	0,16	0,16
21. A testnevelő tanárom mindig a pillanatnyi feladatra koncentrálnak.	5,68±1,65*#	5,48±1,45*	5,72±1,27#	0,00	0,00
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	0,02	0,03

Megjegyzés: p≤0,05

Az „elkötelezettség” skálánál a különbségeket adó kérdések (8., 11., 12.) esetében az általános iskolások statisztikailag kimutatható módon nagyobb értéket jelöltek meg, mint a gimnáziumi tanulók. Más tantárgyakhoz képest a tanár „energiabefektetése” kapcsán (13.) viszont a gimnazisták jeleztek vissza szignifikánsan nagyobb értéket. Ha az általános iskolás tanulókat viszonyítjuk a szakközépiskolai/szakgimnáziumi tanulókhöz, akkor hasonló eredményeket kapunk, mint a gimnazisták esetében.

A „kiegészítés” skálához tartozó kérdések között négy kérdésnél (16., 20., 21., 23.) volt szignifikáns különbség az általános iskola–gimnázium és az általános iskola–szakközépiskola vonatkozásában. A testnevelő tanár visszajelzéseivel kapcsolatos kérdésnél (16.) az általános iskolai tanulók jelölték be a legmagasabb értéket (6,18), mely szignifikánsan eltér a gimnazisták (5,83) és a szakközépiskolások (6,04) által megjelölt értékektől. Hasonlókat tapasztalhatunk a testnevelő befogadó szemléletével kapcsolatban (20.), ahol szintén az általános iskolás tanulók jelölték meg a legmagasabb értéket (5,88), mely statisztikailag magasabb, mint a gimnazistáké (5,48) és a szakközépiskolásoké (5,72).

Azt, hogy a testnevelő tanár tudja, pontosan mit várhat el a tanulóktól (23.), az általános iskolások érzik leginkább (6,21). Ez az érték szignifikánsan magasabb, mint a gimnáziumi tanulók által megjelölt (5,80), illetve a szakgimnáziumi tanulók által megjelölt érték (5,82).

Lineáris regressziót alkalmaztunk a három skála iskolafokok közötti változásának meghatározására. Ha a három skálát (változót) összességében nézzük, nincs jelentős változás (7. táblázat), azonban ha külön-külön nézzük a skálákat, akkor jelentős a változás ( $p=0,001$ ).

7. táblázat. A lineáris regresszió eredményei

<i>Modell</i>	<i>Négyzetek összege</i>	<i>df</i>	<i>Átlagos négyzet</i>	<i>F</i>	<i>Sig</i>
Regresszió	1,111	3	0,37	1,53	0,205
Reziduális	279,04	1154	0,24		
<i>Összesen</i>	<i>280,16</i>	<i>1157</i>			

Külön elemezve a skálákat (8. táblázat), látható az eltérés az iskolafokok között. Nagyobb mértékű változás az „elkötelezettség” skála esetében várható, ez szignifikáns különbséget mutat csökkenő, negatív irányba mutató tendenciával. Az iskolafok változásával az életkor előrehaladtával 3,4%-os csökkenés várható. A „közelség” skála esetében 1%-os növekedést fog mutatni a tendencia, a „kiegészítés” skála 2,2%-kal pozitív irányban toódik el.

A vizsgálatba minden megyéből vontunk be tanulókat, a megyéket régiókba soroltuk (2. táblázat), és varianciaanalízissel elemeztük a régiók közötti sajátosságokat (9. táblázat). A régiós megoszlásokat tekintve a „közelség” és a „kiegészítés” skála jelent meg a legmagasabb értékkel (átlag 5,52), míg az „elkötelezettség” a legalacsonyabbal (4,38). A „közelség” skála esetében az észak-alföldi tanulók jelezték vissza a legmagasabb értéket

(5,84), míg a legalacsonyabbat a dél-alföldi tanulók (5,28). Az „elkötelezettség” és a „kiegészítés” skálák esetében a dél-dunántúli tanulók eredménye volt a legmagasabb (4,74 és 5,84).

8. táblázat. A skálák változása az iskolafokok alapján

Dimenzió	Nem standardizált coefficiens		Standardizált coefficiens	t	Sig
	B	Szórás hib.	Beta		
Közelség	0,012	0,016	0,033	0,772	0,440
Elkötelezettség	-0,034	0,016	-0,098	-2,132	0,033
Kiegészítés	0,022	0,018	0,056	1,214	0,225

9. táblázat. A skálák értékei régiók szerint

Régió	Közelség	Elkötelezettség	Kiegészítés
	Átlag±szórás		
Közép-Magyarország	5,31±1,80*	4,43±2,06	<u>5,28±1,76"</u>
Közép-Dunántúl	5,56±1,33	<u>4,27±1,42</u>	5,53±1,17
Nyugat-Dunántúl	5,47±1,29	4,28±1,39	5,39±1,20
Dél-Dunántúl	5,74±1,10	4,74±1,26	5,84±1,01
Észak-Alföld	5,84±1,06*#	4,43±1,23	5,83±1,13"
Dél-Alföld	<u>5,28±1,45#</u>	4,32±1,43	5,47±1,26
Észak-Magyarország	5,54±1,33	4,42±1,41	5,45±1,17
<i>Összesen átlag</i>	<i>5,52</i>	<i>4,38</i>	<i>5,52</i>

Megjegyzés: p\*=0,029; p#=0,014; p"= 0,015

A régiók közötti különbségeket vizsgálva a „közelség” és a „kiegészítés” skála esetében volt szignifikáns a különbség. A „közelség” skálánál az Észak-Alföld régió tanulói a Dél-Alföld, valamint a Közép-Magyarország régióhoz képest jeleztek vissza szignifikánsan magasabb értéket, míg a „kiegészítés” skála esetében az Észak-Alföld régió tanulói a Közép-Magyarország régió tanulóihoz képest.

A sportolás tekintetében vizsgáltuk, hogy a rendszeresen sportoló tanulók mutatnak-e valamilyen különbséget a skálák mentén (10. táblázat).

Az adatok alapján a sportoló tanulók mindhárom skálán magasabb értéket értek el, a legmagasabb érték a közelség skála esetében volt (5,65). A különbségvizsgálat során az „elkötelezettség” esetében találtunk szignifikáns különbséget. A sportoló tanulók szignifikánsan nagyobb mértékben gondolják úgy, hogy a testnevelő tanáruk elkötelezettebb

irányukba. Nemek szerint is vizsgáltuk az adatokat, de nem kaptunk szignifikáns különbséget abból a szempontból, hogy sportoló vagy nem sportoló fiúkról vagy lányokról van szó.

10. táblázat. A skálák átlag- és szóráseredményei a sportolás alapján

Skála	Sportoló	Nem sportoló	p
Közelség	5,65±1,22	5,32±1,30	–
Elkötelezettség	4,46±1,44*	4,05±1,31*	0,017
Kiegészítés	5,58±1,15	5,35±1,19	–

## Összegzés

A testneveléshez kapcsolódóan kevés olyan kutatási eredmény áll rendelkezésre, amely a tanár-diák kapcsolatot vizsgálja, valamint az ezzel kapcsolatos eszközök száma is alacsony. A testnevelés tanítása eltér a többi közismereti tárgytól, így érdemes az ezzel együtt járó sajátos tanár-diák kapcsolatot vizsgálni.

A kutatás eredményei alapján összességében megállapítható, hogy a teljes minta esetében a „kiegészítés” skála értéke volt a legmagasabb, amit a „közelség”, illetve az „elkötelezettség” követ. Ez alapján a tanulók leginkább a tanár kiegészítő szerepét érzik, ami a tanárral való kapcsolatokban, kooperációban jelenik meg. 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. Kölcsönös jellegű együttműködésről van szó, mely magában foglalja a barátságosságot, a nyitottságot a másik iránt a tanár-diák interakcióban. A kiegészítés a kapcsolat egy fontos dimenziója, olyan társadalmi helyzetet teremt, amelyben a tanulók és a tanárok interakcióban vannak, ezért feltételezhető, hogy amennyiben magas szintű a komplementaritás (kiegészítés), akkor a tanulók nagyobb valószínűséggel érzik kompetensnek magukat, jobban teljesítenek, illetve jobban kedvelik ezáltal a tantárgyat. A „közelség” skála az „elkötelezettséghez” hasonlóan magas értéket kapott. Tartalmát tekintve ez a tanár-diák között lévő kapcsolat affektív tényezőit tartalmazza, ami a bizalmon, a tiszteleten és a tanár általi megbecsülésen alapszik. Az emocionálisan támogatott környezetben a tanuló bízik a testnevelőjében, valamint a testnevelő nagyra értékeli a tanuló által tett erőfeszítéseket a fejlődése érdekében.

A bemutatott, testneveléssel kapcsolatos szakirodalmi eredményeket, miszerint a testnevelés az egyik legkedveltebb tantárgy (Balázsiné, 2002; Fintor, 2016; Szénay, 2009), eredményeink megerősítik, hiszen a tanulók érzik a tanár kiegészítő szerepét, valamint közelségét, mely erősíti a tanár-diák kapcsolatot, illetve a tantárgyhoz kapcsolódó attitűdöt. Mindhárom skála esetében szignifikánsan eltértek eredményeink az átlagtól, így az elkötelezettség fontos összetevője a kapcsolatnak.

A tanulási eredmények összefüggnek a tanár-diák kapcsolattal (Frymier & Houser, 2000), amit további kutatások is igazoltak (Klem & Connell, 2004; Wentzel, 2009). Jelen kutatás kedvező eredményei alapján megállapítható, hogy a jó kapcsolat miatt az iskolai légkör is javul, ami támogatja a tanulók képességfejlődését, eredményességét.

A fiúk és a lányok eredményeit áttekintve megközelítőleg azonos értékeket kaptunk. Miután nincs statisztikailag kimutatható különbség, így általánosságban az állapítható meg, hogy azonos mértékben jellemző a három skála a megkérdezett tanulók esetében, nincs kimutatható különbség a fiúk és a lányok között a tanár-diák kapcsolatban a vizsgált változók esetében. Ha a kérdőív skáláihoz kapcsolódó kérdéseket egyenként elemezzük, találunk olyan kérdéseket, ahol a fiúk és a lányok között azonosítható különbség. Mind a három skálában volt statisztikailag is kimutatható különbség. A „közelség” skála első tétele esetében (*A testnevelő tanárom bízik bennem.*) a fiúk magasabb értéket jelöltek meg, mint a lányok. Ennek alapján 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 tanáruk van. A skála másik tétele a tisztelethez kapcsolódott (*A testnevelő tanárom tisztel engem.*), ebben az esetben viszont a lányok értéke volt magasabb. Oka az lehet, hogy a testnevelő tanárok a lányok teljesítményét előbbre helyezik, jobban elismerik, emiatt a lányok inkább úgy érzik, hogy a tanáruk tiszteli őket. Az „elkötelezettség” skála esetében két kérdésként volt kimutatható különbség (*A testnevelő tanárom nem engedné, hogy egy csalódás befolyásolja az irántam érzett elkötelezettségét. A testnevelő tanárom a továbbiakban is szeretne kapcsolatban maradni velem.*). A tanár-diák kapcsolat vizsgálata szempontjából releváns adatnak tekinthető ez, hiszen úgy érzik a tanulók, hogy a tanár bízik bennük, egy-egy esetleges csalódás nem változtatja meg jó kapcsolatukat, valamint sok figyelmet, energiát fordít arra, hogy optimális kapcsolatot alakítson ki velük, illetve hosszú távúnak gondolják ezt a kapcsolatot. A „kiegészítés” skála kérdései közül egy esetben (18. kérdés) volt különbség, ahol a lányok jelöltek magasabb értéket. A lányok összeszedettebbnek érzik testnevelőjüket, mint a fiúk.

Az iskolatípusok esetében a „kiegészítés” és az „elkötelezettség” skála esetében volt kimutatható különbség. Az általános iskolások a gimnáziumi tanulókhoz képest a „kiegészítés” és az „elkötelezettség” skálánál jelezték vissza szignifikánsan nagyobb értéket, illetve ebben a skálában a szakközépiskolásokhoz képest is nagyobb értéket adtak meg. Kisiskolások esetében tapasztalható, hogy a motivációnak jelentős érzelmi aspektusa van, amely a tantárgy mellett a pedagógushoz is kapcsolódik. Azaz a tevékenység (jelen esetben a testnevelés) folytatásához szükséges belső készítés érzelemalapú. Az általános iskolások emiatt jelezhetek vissza magasabb értéket az idősebb évfolyamokhoz képest, hiszen a közelség az érzelmi oldalát jelenti a tanár-diák kapcsolatnak. Szeretik a tantárgyat, a testnevelőt, melyben szerepet játszhat az is, hogy a testnevelésórán nagyobb arányban jelenik meg a játék, a játékos feladatmegoldás, mely alapvető tevékenysége a gyermeknek, ezáltal közelebb áll hozzá, mint az idősebb korosztályhoz.

Az időbeli változást elemezve a tanár-diák kapcsolatban kismértékű változás volt tapasztalható, mely miatt konstansnak mondhatjuk a tanulók által vélt tanár-diák kapcsolatot. Ebből arra következtethetünk, hogy a tantárgyhoz kapcsolódó pozitív érzelmi viszony

lehet ennek az alapja, hiszen a hazai gyakorlatot tekintve alsóban, felsőben és középiskolában is más tanítja a testnevelést. Az életkor előrehaladtával kismértékben (3,4%) negatív irányba változik az „elkötelezettség” értéke. Ezen tényezőn alapul a jó tanár-diák kapcsolat hosszú távú fenntartása, melynek oka a tantárgyhoz kapcsolódó érzelmi viszony változása lehet.

Az iskolafokokat tekintve az általános iskolai korosztályban érhetjük el a mozgás szeretetének kialakítását, így fejlesztési lehetőség a testnevelés tanórai tartalmainak olyan szintű átgondolása, ami az új NAT-ban is kiemelt területként megjelenő egészségfejlesztés terület hangsúlyosabbá tételét jelenti. Azaz a tanórai tartalmakban célszerű jobban megjeleníteni azokat a mozgásformákat, amelyeket a tanulók egyrészt szeretnek, másrészt várhatóan felnőttkorukban is úzni fognak (pl. outdoorsportok, labdajátékok, fitneszportok, zenés-táncos mozgások). A tantárgyhoz kapcsolódó pozitív attitűd kialakítása a hosszú távú sportolás és egészségtudatos életvitel miatt döntő jelentőségű (Nelson et al., 2010).

A sportolás tekintetében egy esetben kaptunk csak jelentős különbséget (elkötelezettség), bár mindhárom skála esetében a rendszeresen sportoló tanulók jeleztek vissza magasabb értéket. A testnevelés és a sporttevékenység (edzés) közötti hasonlóságok eredményezhetik ezt, illetve sok esetben az iskoláskorú tanulónak a saját tanáruk vagy az iskolában dolgozó tanár az edzőjük. Ebben a korosztályban még nem különül el teljesen a két szerep, ez is lehet az oka annak, hogy nem volt nagyobb különbség – a nemek esetében sem. A tanár-diák kapcsolatot tekintve nem tudjuk jelen kutatásban megerősíteni Sáfvenbom és munkatársai (2015) álláspontját, mely szerint a sportoló tanulónak jobban kedvez a testnevelésóra. A tanár-diák kapcsolat oldaláról ezt nem erősítik meg az adatok, hiszen a tanulók elsősorban az affektív tényezőket vizsgáló skála esetében jeleztek vissza szignifikánsan magasabb értéket, ami adódhat abból is, hogy a sporttevékenység miatt kompetensebbnek érzik magukat, mint nem sportoló társaik.

Kutatási eredményeinket figyelembe véve elmondható, hogy a tanár-diák kapcsolat mérésen alapuló elemzése fontos a terület fejlesztése céljából. A kutatásokat kiterjesztve lehetőség nyílik egyéb tényezőket is (pl. a tanár neme, életkora) 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, differenciált megvalósítása.

Kutatási eredményünket érdemes a gyakorlatban dolgozó testnevelőkkel is megismertetni, hiszen változtathatna saját maguk és a tantárgy fontosságának megítélésén. A testnevelés tantárggyal kapcsolatos korábbi kutatási eredménnyel összefüggésben (Hamar & Karsai, 2017), miszerint a testnevelők nem érzik magukat és a tantárgyat elég megbecsültnek, eredményeink alapján az állapítható meg, hogy a tanár-diák kapcsolatot tekintve jól teljesítenek a testnevelők, a testnevelést kedvelik a tanulók (Balázsiné, 2002; Fintor, 2016; Szénay, 2009), valamint az óraszám is támogatja a testnevelés presztízsének javulását.



## Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. 27. § (11).
- Ada, E. N., Ahmad, H., Uzun, N. B., Jowett, S., & Kazak, Z. (2021). Cross-cultural adaptation of the Turkish and Kuwaiti teacher–student relationship questionnaire in physical education (TSRQ- PE Teacher Version): Testing for measurement invariance. *Sustainability*, 13(3), Article 1387. doi: [10.3390/su13031387](https://doi.org/10.3390/su13031387)
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Ethnic school segregation and self-esteem: The role of teacher–pupil relationships. *Urban Education*, 47(6), 1135–1159. doi: [10.1177/0042085912452154](https://doi.org/10.1177/0042085912452154)
- Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system–secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76–98. doi: [10.1080/02796015.2013.12087492](https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492)
- Babbie, E. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Balázsinné Batta, K. (2002). A testnevelés népszerűségének vizsgálata. *Iskolai Testnevelés és Sport*, 11, 2–13.
- Ballér, E. (1973). Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, 23(7–8), 644–657.
- Báthory, Z. (1989). Tanulói kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*, 39(12), 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. doi: [10.1136/bjsports-2011-090185](https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185)
- Borbély, Sz. (2014). As parents see physical education (PE) from a representative survey's point of view. In J. T. Karlovitz (Ed.), *Mozgás, környezet, egészség* (pp. 39–54). International Research Institute. <http://www.irisro.org/health2014dec/14UrbanneBorbelySzilvia.pdf>
- Borbély, Sz. (2019). A mindennapos testnevelés implementációjának megítélése az Észak-Alföld régióban. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 37–55.
- 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. doi: [10.1123/apaq.30.1.40](https://doi.org/10.1123/apaq.30.1.40)
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. doi: [10.3102/003465430298563](https://doi.org/10.3102/003465430298563)
- Csányi, T., & Révész, L. (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Csányi, T., Finn, K. J., Welk, G. J., Zhu, W., Karsai, I., Ihász, F., Vass, Z., & Molnár, L. (2015). Overview of the Hungarian National Youth Fitness Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(sup1), S3-S12. doi: [10.1080/02701367.2015.1042823](https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1042823)
- Csányi, T., Kaj, M., Vass, Z., & Boronyai, Z. (2016). *A magyar 10-18 éves tanulók egészségközpontú fizikai fitességi állapota (2015). Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fitességi Teszt (NETFIT®) 2014/2015. tanévi országos eredményeiről*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Darts, P. W., Pangrazi, R. P., Sariscsany, M. J., & Brusseau, T. A. (2012). *Dynamic physical education for secondary school students*. Benjamin Cummings.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and control of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234. doi: [10.1207/s15326985Sep3804\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985Sep3804_2)
- de Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using research to inspire practice* (pp. 36–67). OECD Publications. doi: [10.1787/9789264086487-4-en](https://doi.org/10.1787/9789264086487-4-en)

- Ennis, C. D., Cothran, D. J., Davidson, K. S., Loftus, S. J., Owens, L., Swanson, L., & Hopsicker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching Physical Education, 17*(1), 52–71. doi: [10.1123/jtpe.17.1.52](https://doi.org/10.1123/jtpe.17.1.52)
- Erdei, N. (2015). Sajátos nevelési igényű (SNI) és többségi tanulók testalkati mutatóinak és motoros képességeinek összehasonlító vizsgálata a NETFIT rendszerben. *Különleges Bánásmód, 1*(3), 57–66. doi: [10.18458/kb.2015.3.57](https://doi.org/10.18458/kb.2015.3.57)
- Falus, I., & Ollé, J. (2008). *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fintor, G. (2016). A mindennapos testnevelés implementációja észak-alföldi általános iskolákban [Special issue]. *Acta Academiae Agriensis, Sectio Sport, 43*, 179–198.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist, 91*(4), 330–335. doi: [10.1511/2003.4.330](https://doi.org/10.1511/2003.4.330)
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*(3), 313–332. doi: [10.1080/02699930441000238](https://doi.org/10.1080/02699930441000238)
- Frymier, A., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education, 49*(3), 207–219. doi: [10.1080/03634520009379209](https://doi.org/10.1080/03634520009379209)
- Gombocz, J. (2019). A testnevelés, az iskolai sport. *Új Pedagógiai Szemle, 69*(3–4), 7–15.
- Gombocz, J., & Gombocz, G. (2016). Az iskolai testnevelés két vizsgálat tükrében. *Magyar Sporttudományi Szemle, 17*(66), 34–35.
- Gutierrez, F. J. M., & López, I. G. (2021). Quality teachers and teaching for overcoming learning inequalities. *Education in the Knowledge Society, 22*(3–1), 3–12.
- Halász, G. (2014). Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. In A. Benedek & E. Golnhofer (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2013: Tanulás és környezete* (pp. 79–104). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Hamar, P., & Karsai, I. (2017). A testnevelés tartalmi korszerűsítésének ideája. *Testnevelés, Sport, Tudomány, 2*(1–2), 10–14. doi: [10.21846/tst.2017.1-2.1](https://doi.org/10.21846/tst.2017.1-2.1)
- Hassandra, M., Goudas, M., Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise, 4*(3), 211–223. doi: [10.1016/s1469-0292\(02\)00006-7](https://doi.org/10.1016/s1469-0292(02)00006-7)
- Hill, L. G., & Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment and aggression in school. *Psychology in the Schools, 43*(2), 231–246. doi: [10.1002/pits.20140](https://doi.org/10.1002/pits.20140)
- 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. doi: [10.1111/bjep.12025](https://doi.org/10.1111/bjep.12025)
- Jowett, S. (2005). On repairing and enhancing the coach-athlete relationship. In S. Jowett & M. Jones (Eds.), *Psychology of sport coaching* (pp. 14–26). British Psychological Society.
- Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CARTQ): development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine Science and Sports, 14*(4), 245–257. doi: [10.1111/j.1600-0838.2003.00338.x](https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2003.00338.x)
- Jowett, S., (2007). Closeness, commitment, complementarity and co-orientation in the coach-athlete relationship: An interdependence analysis. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Interdependence analysis and the 3+1Cs in the coach-athlete relationship* (pp. 15–28). Human Kinetics, Champaign, IL.
- Ketskemény, L., & Izsó, L. (2005). *Bevezetés az SPSS programrendszerbe*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262–273. doi: [10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x)
- Meleg, Cs. (2002). Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia, 102*(1), 11–29.

- Mikulán, R. (2013). Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(7–8), 48–69.
- Nahalka, I. (2004). A pedagógiai vizsgálatok leíró és matematikai statisztikai módszerei. In I. Falus (Ed.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 341–514). Műszaki Kiadó.
- 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. doi: [10.1093/jpepsy/jsp040](https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsp040)
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17(8), 643–665. doi: [10.1080/026404199365678](https://doi.org/10.1080/026404199365678)
- Óhidy, A. (2005). Az eredményes tanítási óra jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(12), 100–108. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-eredmenyes-tanitasi-ora-jellemzoi>
- Orosz, S. (1991). *Kibocsátó tudásszint II. Az 1988/89 tanév végi tudásszintmérés eredményei Veszprém megye általános iskoláiban (földrajz, kémia, rajz)*. Veszprém: Megyei Pedagógiai Intézet.
- Pangrazi, R. P. (2012). *Dynamic physical education for elementary school children*. Benjamin Cummings.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119. doi: [10.3102/0013189x09332374](https://doi.org/10.3102/0013189x09332374)
- 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*, 1(2), 1–18. doi: [10.11114/jets.v1i2.108](https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.108)
- Rétság, E. (2015). *MT – Minőségi Testnevelés, avagy Mindenki Testnevelése. Mindenki Testnevelése, avagy Minőségi Testnevelés*. In L. Révész & T. Csányi (Eds.), *Tudományos alapok a testnevelés tanításához I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok* (pp. 36–83). Magyar Diáksport Szövetség.
- Reinhardt, M. (2009). Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? A pozitív pszichológia hozzájárulása pedagógiai kérdésekhez. *Iskolakultúra*, 19(9), 24–45.
- Révész, L., & K. Nagy, E. (Eds.). (2019). *A Komplex Alapprogram Konceptiója 2.0. Nevelési Oktatási Program a végzettség nélküli iskolaelhagyás mellőzésére*. Líceum Kiadó.
- Révész, L., Bognár, J., Csáki, I., & Trzaskoma-Bicsérdy, G. (2013). Az edző-sportoló kapcsolat vizsgálata az úszás sportágban. *Magyar Pedagógia*, 113(1), 53–72.
- Révész, L., H., Ekler, J., Fügedi, B., Bíró, M., Karsai, I., & Polgár, T. (2015). A tanár-diák kapcsolat vizsgálatának lehetősége az iskolai testnevelésben. *Acta Academiae Pedagogicae Agriensis, Sectio Sport*, 42, 3–15.
- Rhind, D. J. A., & Jowett, S. (2010). Initial evidence for the criterion-related and structural validity of the long versions of the Coach-Athlete Relationship Questionnaire. *European Journal of Sport Science*, 10(6), 359–370. doi: [10.1080/17461391003699047](https://doi.org/10.1080/17461391003699047)
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107–120. doi: [10.1016/j.ecresq.2008.12.003](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003)
- 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. doi: [10.1080/17408989.2014.892063](https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063)
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. doi: [10.1007/s10648-011-9170-y](https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y)
- Szabó, É., & Virányi, B. (2011). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.

- Szakály, Zs., Bognár J., Lengvári, B., & Koller, Á. (2019). A mindennapos testnevelés fittségi hatásai alsó és felső tagozatos fiúknál: homok a gépezetben. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 56–70.
- Szénay, M. (2009). *Tantárgyak, tanórák és a tanulói érdeklődés*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/tantargyak-tanorak-es-tanuloi-erdeklodes>
- Takács, V. (2001). Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia*, 101(3), 301–318.
- Vaillant, G. E. (2003). Mental health. *American Journal of Psychiatry*, 160(8), 1373–1384. doi: [10.1176/appi.ajp.160.8.1373](https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.8.1373)
- Vári, B. (2015). Mindennapos testnevelésben részt vevő és nem részt vevő általános iskolások koordinációs képességeinek összehasonlító vizsgálata. In J. Torgyik (Ed.), *Százarcú pedagógia* (pp. 501–508). International Research Institute s.r.o.
- Vass, Z., & Kun, I. (2010). Jövőorientált testnevelés az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(3–4), 140–150.
- 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). Routledge. doi: [10.4324/9780203874844.ch6](https://doi.org/10.4324/9780203874844.ch6)
- 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). Lawrence Erlbaum. doi: [10.4324/9780203874783-59](https://doi.org/10.4324/9780203874783-59)
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(5), 485–493. doi: [10.2224/sbp.2002.30.5.485](https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.485)

## ABSTRACT

### CHARACTERISTICS OF THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP IN PHYSICAL EDUCATION

László Révész

The aim of the present study is to examine the teacher-student relationship in physical education. In the recent period, the subject of physical education has undergone many changes, everyday physical education has been introduced, the number of hours has increased, the National Core Curriculum has changed, but the focus of research has shifted little to the field of education. In our research, we examined primary and secondary school students (N=1158) using a questionnaire which has been adapted to the subject of physical education. The questionnaire measures students along three dimensions based on the 3+1Cs model. For the whole sample, considering the values of the three scales, we obtained the highest value for the “complementarity” subscale, followed by the “closeness” dimension, while the lowest value was obtained for the “commitment” scale. Accordingly, students mainly perceived the “complementarity” role of physical education teachers in the teacher-student relationship. In practical terms, this means that a teacher-student relationship that promotes cooperativeness is typical. The teacher supports collaboration by retaining the role of leader-educator. There were no significant differences between boys and girls in the studied areas, however, there was significant difference in some questions in the scales. Typically, boys rated higher their relationship with their PE teacher. Students who engaged in regular sports, like boys, rated their relationship with their PE teacher as better than students who did not exercise regularly. The results of our research confirm that the teacher-student relationship plays an important role in the development of learning outcomes.

Magyar Pedagógia, 121(1). 3–23. (2021)  
DOI: 10.17670/MPed.2021.1.3

Levelezési cím / Address for correspondence: Révész László, Eszterházy Károly Egyetem, Sporttudományi Intézet, H-3300 Eger, Leányka u. 6.