

Egyetemi doktori (PhD) értekezés

**A MINDENNAPI TESTNEVELÉS IMPLEMENTÁCIÓJÁNAK
MEGÍTÉLÉSE AZ ÉSZAK ALFÖLDI RÉGIÓBAN**

URBINNÉ BORBÉLY SZILVIA

DEBRECENI EGYETEM

BTK

2018.

A mindennapi testnevelés implementációjának megítélése az észak-alföldi régióban

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében

Írta: Urbinné Borbély Szilvia okleveles testnevelő tanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Nevelés és Művelődéstudományi programja) keretében

Témavezető: Prof. Dr. Fónai Mihály

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 2017. december 13.

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 2018... ..

„Én Urbinné Borbély Szilvia teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve öt éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el”

.....
Urbinné Borbély Szilvia

Debrecen, 2018.

Köszönetnyilvánítás

A disszertáció létrejöttéhez szeretnék köszönetet mondani néhány olyan fontos személynek, akiknek iránymutatásai, támogatásai nélkül ez a dolgozat nem készülhetett volna el. Sokat köszönhetek Dr. Nagy Ágostonnak, aki elindított és vezetett ezen az úton és szakmai tanácsaival, lelkesedésével tudtam mindig friss lendületet vinni a disszertáció megírásába. Ugyanígy hálás vagyok témavezetőmnek Prof. Dr. Fónai Mihálynak, akinek segítségével sikerült megtalálnom az objektív kutatói hozzáállást és gondolataimat a végső formába összerendezni.

Munkámat megkönnyítette az a kutatói környezet, amelyben hétről-hétre részt vehettem a Neveléstudományi Doktori Program konzultációs folyamán. Köszönöm a program vezetőjének Prof. Dr. Pusztai Gabriellának a folyamatos iránymutatást mellyel rendkívül sokat segített a disszertáció megírásában.

Köszönöm Dr. Kovács - Nagy Klárának a kiemelkedő módszertani szakmai segítségét, valamint Prof. Dr. Polónyi István javaslatait, amellyel sikerült a témában a kritikai szemléletmódot is megismernem.

Köszönöm továbbá családomnak és munkatársaimnak a türelmét, amellyel biztosították a nyugodt légkört disszertációm elkészítéséhez.

TARTALOM

I. Bevezetés.....	1
I.1. A téma relevanciája	1
I.2. A kutatás célja.....	5
I.3. Kutatásom alanyai.....	7
I.4. Fogalmak rendszere	11
II. Az implementáció	15
II.1. Az implementáció folyamata.....	15
II.2. Az implementációs folyamat szereplői – a tanárok.....	24
III. A pedagógusok társadalmi szerepének néhány jellemzője.....	31
III.1. A pedagógusok társadalmi megítélése – a pedagógusok presztízse	31
III.2. A pedagógusok hivatástudata, a testnevelők kedveltsége.....	39
III.2.1. Hivatástudat, tanári meggyőződés.....	40
III.2.2. Testnevelőkkel kapcsolatos attitűdök.....	46
IV. A mindennapos testnevelés helye a tantárgy történetében	50
IV.1. A testnevelés tantárggyá fejlődésének folyamata - történeti áttekintés	50
IV.2. A testnevelés és sport műveltségterület cél és feladatrendszere	62
IV.3. Nemzetközi tendenciák - A testnevelés tanításának nemzetközi trendjei	70
IV.4. A testnevelés tantárgy fontossága és kedveltsége.....	75
IV.5. A mindennapos testnevelés megítélésére vonatkozó kutatási eredmények, a mindennapos testnevelés hatásvizsgálatai.....	78
V. Empirikus kutatás.....	85
V.1. Kutatási kérdések	85
V.1.1. A folyamatban szereplő aktorok véleményének összevetése	86
V.1.2. A pedagógusok véleménye a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatban	87
V.2. Hipotézisek.....	90
VI. A kutatás módszertana a minták jellemzése	92

VI.1. Szülői, intézményvezetői, munkaközösségi minták bemutatása	92
VI.1.1. Szülői minta bemutatása.....	92
VI.1.2. Intézményvezetői minta sajátosságai	94
VI.1.3. A munkaközösségek mintája.....	95
VI.2. A kutatásba bevont tanárok mintája.....	98
VII. AZ Összevont minta elemzése	104
VII.1. A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó vélemények	106
VII.2. A testnevelő tanárok presztízse	109
VII. 3. A testnevelés tantárgy presztízse	112
VIII. A pedagógusok attitűdjei és a mindennapos testnevelésre vonatkozó vélemények összefüggése	116
VIII.1. A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások	116
VIII.2. A pedagógusok és a testnevelés tantárgy státusza	132
VIII.3. A testnevelés és sport műveltségterületnek az alaptantervben és az erre épülő kerettantervben meghatározott céljai	142
IX. Hipotézisek ellenőrzése	157
X. Összegzés.....	161

Ábrák, táblázatok jegyzéke

Mellékletek

Hivatkozott irodalom

A szerző tudományos közleményei, konferencia szereplései

I. BEVEZETÉS

I.1. A téma relevanciája

Napjaink kihívásai többértékes feladatot adnak a társadalomnak, ezen keresztül az oktatásnak, így a testnevelésnek is (Révész - Csányi 2015a). Az életmódkutatások kiemelt szerepet kapnak, hiszen az életmód az egészségi állapotunk kiemelt tényezője, amelyben az életmódot alkotó magatartásformák tényezőinek megismerése fontos szerepet játszik a diákok egészségi állapotának alakításában (Keresztes 2015). A nemzetközi ajánlásokat figyelembe véve (WHO 2015) a magyar fiataloknak kevesebb mint 20%-a mozog eleget (napi egy órát közepes intenzitással), ami nemzetközi viszonylatban közepesnek mondható (Halmai - Német 2011). A serdülőkorú fiatalok egészségével és életmódjával kapcsolatos hazai és nemzetközi kutatásokból is ismert eredmények bizonyítják, hogy a rizikó-magatartásformák emelkednek, ezért egy átfogó, hatékony prevenció stratégia kidolgozása mindenféleképpen szükséges azért, hogy a fiatalok sportolási gyakorisága, egészségtudatos magatartása növekedjen (Németh - Költő 2011). A gyermekek testi, lelki és szellemi egészségében a rendszeres, mennyiségileg és minőségileg is megfelelő testmozgás kulcsfontosságú. Az ülő életmód kialakulása, térhódítása (megnövekedett elektronikus médiahasználat) és a mindennapok fizikai aktivitási lehetőségeinek mérséklődése két olyan kulcstényező, amely jelentős csökkenést eredményezett az általános fizikai aktivitás szintjében, s ezen keresztül az általános fittségi állapotban. Az iskolai testnevelés egészségügyi hatásai közvetlenül – mérhető formában – a tanórák sorozatában megvalósított testmozgás mennyiségén és minőségén (aktivitási forma és intenzitás) keresztül érhetik el népegészségügyi hatásukat (Csányi - Révész 2015). Az egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretátadások az oktatási, nevelési intézményekben jelennek meg elsődlegesen, melyet már Goleman (1997) kutatásai is bizonyítanak, miszerint a családban kialakított egészségnevelést az iskolában kell megalapozni. Gombocz (1999) azonban felmérésében bebizonyította, hogy a diákság körében a testnevelés népszerűsége is egyre csökken, amely a középiskolás korban teljesebben ki leginkább. Az iskolai testnevelés későbbi, felnőttkori fizikai aktivitás minőségére gyakorolt hatása egyértelmű (Kiss 2009), aki gyermekkorban a mozgás iránt pozitív élményeket, tapasztalatokat szerzett, az legtöbbször felnőttkorban is egészségesebben, aktívabban él (Bognár et al. 2005). A fiatalkori sportolási szokások meghatározzák a sporthoz való felnőttkori viszonyulást, amely közvetett hatást mutat a

gyerekek sportolási szokásaira, a mindennapos testneveléshez, a testnevelés tantárgyhoz és a testnevelőhöz való viszonyuláshoz (Borbély 2014). A legvégső lehetőség a felsőoktatásban mutatkozik majd, ahol a cselekvési program céljaként az fogalmazódik meg, hogy a hallgatók heti egy tanórai és egy tanórán kívüli, minimum egy órás sportfoglalkozásait kötelező jelleggel kell előírni és megszervezni, ami hosszú távú oktatáspolitikai cél a hallgatók egészségi állapotának javítására, a felnőttkori egészségtudatos életre (Nagy 2007). „Azt valljuk, hogy az iskolai testnevelés több mint egy tantárgy, mert jelentősége túlmutat a köznevelés keretein és tartalmán. Szerepének és értékeinek köszönhetően a tanulók egész életére kiható befolyással bír” (Rétsági 2015: 38.).

Az iskola, az oktatási intézmények szerepe vitathatatlan. Az egészségtudatosság iskolai megalapozásában a testnevelő és a testnevelés tantárgy szerepét már a XX. század 20-as éveiben Klebelsberg Kunó mint a magyar sportpolitika megújítója is kiemelt szerepet tulajdonított a sportnak. Megteremtette az állami sporttámogatás forrásait, és kialakította a sport iskolai és iskolán kívüli szervezett formáit. Iskolákhoz tornatermet, településekre sportlétesítményeket építtetett, 1926-ban bevezette az intézményekbe a heti 3 óra testnevelést, miközben a testnevelő képzés is kiemelt szerepet kapott (Dorka 2004). A jelenkor tantervi változásainak szükségességét azonban nem csak a társadalompolitikai és egyéb tényezők határozzák meg, hanem az iskolai eredményességi kutatások tapasztalatai is.¹ Mindezek mellett jelentős terület továbbá az intézményekben megjelenő szakpolitikai háttér, a különböző tantervelméleti kérdések, amelyek az Európai Uniónak a nemzetközi sportstratégiai elveihez igazodnak. Ezeknek a sportpolitikai céloknak a megjelenése az oktatásban több problémát is magukban hordoznak. Ezek azért fontosak, mert a pedagógusok, testnevelők nevelési értékei, munkája, tanítása ennek mentén fogalmazódnak meg (Fazekas – Halász 2012). A 2007-es brüsszeli² szakmai konferencián elhangzottak összefoglaló tanulmánya alapján az is megállapítható, hogy nemzetközi kitekintésben az EU minden tagállama rendelkezik testnevelés tantervvel. A testnevelés státusza a legtöbb helyen (90%) azonos az egyéb tantárgyakéval. A legnagyobb probléma a képzési célok és azok megvalósításai közötti eltérésekben mutatkozik meg. A pedagógusok szakképzettsége terén az alsó évfolyamokon mutatkozik

¹ Ezekben a kutatásokban több olyan tényezőt is vizsgáltak, amelynek jelentőséget tulajdonítanak az eredményesség szempontjából. Legjelentősebb tényezők: intézményi infrastruktúra, iskolavezetés, pedagógusok értékelése, eltérő tanulói összetétel (Fazekas - Halász2012).

² The Role of Sport in Education, Brüsszel 2007.

hiányosság, holott ennek megoldása az egyik legfontosabb EU-s törekvés. A testnevelés cél és feladatrendszerét tehát az oktatás egészéhez viszonyítva kell megvalósítani (Bognár - Gedő 2002). Ennek megvalósulásához az elméleti feltételek mellett a közvetlenül ható szemlélet is kiemelkedően fontos tényezőként van jelen (Budai 1999, Laki - Nyerges 2004). H. Ekler (2015) tanulmányában napjaink hatékony testnevelés módszertani lehetőségeit vizsgálja nemzetközi szakirodalmak elemzésével. Ezek között a tanítási stílusokkal, az értékeléssel és a tanulási környezetet vizsgáló kutatásokkal is találkozhatunk. Megállapítja, hogy a tanulási környezet, amely ösztönző, aktivizáló és motiváló, elvárja a testnevelőtől, hogy munkáját mindig az aktuális tanulási vagy tanítási célhoz igazítsa. Vagyis az ellenőrzés vagy értékelés illetve a folyamattervezés középpontjában mindig a tanítási cél áll (H. Ekler 2015).

A 90-es évek kutatásai is alátámasztják, hogy az iskolai hatások közül a pedagógus munkájának a minősége nagyon fontos (Andorka - Simkus 1983). A 2010-es magyarországi pedagógus vizsgálatok eredményei kapcsán Lannert (2010) leírja tanulmányában, hogy a pedagógusok szerepe egy tudás alapú társadalomban egyre nagyobb, mégis alacsony presztízszük miatt szinte motiválatlanok. A leterheltségük érzetét tovább növeli a kedvezőtlen munkahelyi struktúra, amely csökkenti a pedagógusok motiváltságát. Bíró (2015) javaslatot is megfogalmaz ezzel kapcsolatban. Véleménye szerint szükség lenne egy korszerű testnevelő tanár profil leírására, aminek tartalmaznia kellene a testnevelő pályához szükséges személyiség jellemzőket (tanulmányában erre bővebben kitér), illetve a pályaalakmatosságot mutató kritériumokat is. Vagyis még mindig a testnevelő a kulcsfigura a testnevelés értékeinek bemutatásában, átadásában (H. Ekler - Rétsági 2003).

Napjaink pedagóguskutatásai az oktatás eredményességének javítása érdekében végeznek vizsgálatokat, hiszen az oktatás gazdaságra gyakorolt hatását is többen bebizonyították. Ennek eléréséhez a pedagógusok presztízisének és bérének növelésére lenne szükség, hiszen a szakmák keresetaránya együtt mozog azok presztízisével (Polónyi 2015). A testnevelés szerepe és megítélése a pedagógusok körében a perifériára szorult a tantárgyak sorában, pedig rehabilitációs, személyiségfejlesztő és egyéb pozitív hatásait általában elismerik. Gombocz (1999) kutatásából megállapítható, hogy a magyar családok a testi nevelés terén nem teljesítenek jól, és az iskola, mint lehetséges partner sem megfelelően működik közre. A tantestületekben kevés hajlandóság mutatkozik az egészséges élet és a testkultúra értékei iránt, és mindezek hatására csökken a diákok körében is a testnevelés népszerűsége, ami a testnevelő presztízsz-csökkenéséhez is vezet.

„Az utóbbi két évtizedben az iskolai testnevelés érzékelhetően nem tudja betölteni hitvallását, és jelentős presztízsveszteséget szenvedett” (Rétsági 2015: 38). Ezt igazolja az is, hogy az életformák pluralizálódása folyamán az egyes szakmák már egyre kevésbé jelentenek a státuszukból adódó presztízst. A hagyományos hierarchiaszintek megváltoztak, kevésbé strukturálják a társadalmi folyamatokat. A pedagógus is függ a piaci kereset viszonyaitól, a munkaadói, szülői, tanulói valamint az oktatási rendszer elvárásaitól (Nikitscher 2015). A pedagóguspálya vonzereje csökkenő tendenciát mutat a fejlett gazdasági mutatókkal rendelkező országokban (Imre és Nagy 2003), a tanárok presztízse pedig egybehangzóan közepes, illetve alacsony (Nagy 2001), holott az országok gazdasági növekedése és oktatásának minősége között kapcsolat mutatható ki (Polónyi 2015). Nemzetközi adatok alapján megállapítható, hogy a testnevelő tanárok frusztráltak, a szakmai illetve a társadalmi megítélésük alacsony (Tsangaridu 2006). Rétsági (2015) ennek elsődleges okaként a társadalmi változásokból adódó újszerű problémák megjelenését, a megváltozott életkörülményeket, a kényelmes életet és a fiatalok körében megjelenő értékek zavarát látja. Azonban nem lehet csak a külső körülményekre hivatkozni. A szakma belső problémái is szerepet játszanak ennek kialakulásában. A testnevelés nevelési eszménye ez idő alatt nem újult meg, továbbá szerepet játszik benne a tantárgy oktatásának infrastrukturális helyzete és tárgyi ellátottságának (az oktatás során használt eszközöknek) folyamatos romlása is.

A mindennapos testnevelést a 2012/2013-as tanévben vezették be a köznevelési intézményekben, felmenő rendszerben (2011.évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). A közoktatás fejlesztésbe történő beavatkozások eredményességét jelentősen meghatározzák az azt jellemző implementációs folyamatok. Elsősorban meghatározzák, hogy a beavatkozás elérte-e célját, és ha igen, akkor azok képesek-e a pedagógiai folyamatok és a tanulószervezési módszerek tartós megváltoztatására. Mindeközben azokat a területeket is meghatározzák, ahol ezek a folyamatok zajlanak. Az implementációs folyamatok intézményi szinten, azaz mikroszinten az innovatív terv és az intézményi környezet kölcsönhatásából állnak, amelynek folyamán valamelyik mindig alkalmazkodik a másikhoz (Fazekas 2012a). Fullan (2015) az implementáció folyamatában az oktatási változásokat a társadalom szempontjából nézve komplex folyamatként jellemzi, hiszen az implementáció egy ötlet gyakorlatba történő megvalósítását, cselekvések, rendszerek kipróbálását jelenti, amelyet a változás reményében végeznek. Ez a változás lehet önkéntes vagy kívülről kényszerített, kiépülhet fokozatosan vagy azonnal, amelyek által a szereplők a szituáció szerepei, feladatai szerint

dönthetnek, esetleg változtathatnak a folyamatokon (Fullan 2015). Az implementációban részt vevő aktorok viselkedése nem csak a folyamatra, hanem más szereplők viselkedésére is hatással van. Ezáltal a résztvevők viselkedése egy komplex hatásrendszert alakít ki, amely a folyamatot egy teljesen más irányba vezetheti. A beavatkozások megalkotói próbálnak olyan vizsgálati eszközrendszert kialakítani, ami ennek hatását kiszűrheti (Fazekas 2012a).

Az iskolai testnevelés újszerű kihívása, a szakma minden szereplőjére nézve többlet feladatokat ró. A tantervek változását az is eredményezte, hogy a testnevelés tantárgyra hatást gyakorol a multimédia erőteljes érvényesülése, az oktatást körülvevő jogszabályi környezet változása, és a társadalmi elvárások erősödése is. A 2012-es Kerettantervek figyelembe veszik ezeket az oktatáspolitikai irányvonalakat, a nemzeti alaptanterv szakmai elvárásait, a korábbi iskolai gyakorlatokat és ajánlásokat, miközben integrálja a modernizációs törekvéseket is. A kötelező iskolai testnevelés óra megalapozhatja az egészség- és szabadidőtudat kialakítását. A tanári hatékonyság a természet-, társadalom- valamint az egészség-tudomány területéről területeken szerzett tudásismeretekre épül, amelyben a minőségi testnevelést egyik oldalról a tartalmi elemek jól strukturált szerkezete, másfelől a tanulási szándékok fejlődési területei adják (Révész - Csányi 2015). A legfontosabb cél, egy új minőségű testnevelés megvalósítása, amelyben a mozgásműveltség, az egészség, a közösség értékei és a testkulturális tudás összefüggései egy központi értékévé állnak össze. Ez a terminológia választ jelent azokra a társadalmi változásokra, amellyel az oktatási folyamatokat befolyásolják (Rétsági 2015).

I.2. A kutatás célja

Kutatásom célját az adekvát teoretikus háttér és a kutatási előzmények elemzése alapján fogalmaztam meg. Elméleti háttérként az implementációs elméletek közül Fullan és Stiegelbauer (1991) azon modelljét veszem alapul, amelyek a napjaink oktatáspolitikai beavatkozásának (a mindennapos testnevelés bevezetésének) mint intézményi folyamat változási modelljét jellemzik. Ezáltal meghatározom azon aktorok szerepét is, akik a makroszinten szereplői a változásnak. Az elméleti háttérben továbbá a testnevelés tantárgy és a mindennapos testnevelés kialakulásának folyamatát, a tanítók, testnevelők hivatástudatának, szerepének és a hozzájuk kapcsolódó társadalmi megítéléseknek fontosabb kutatási eredményeit veszem górcső alá. Kutatási módszerem a kérdőíves

kutatás, melynek keretében vizsgálom a folyamatban részt vevő aktorok (szülők, pedagógusok, testnevelő munkaközösségek, intézményvezetők) véleményét a mindennapos testnevelés bevezetéséről, a testnevelők presztízséről és a testnevelés tantárgy megítéléséről a különböző preferenciaváltozók mentén. Továbbá a pedagógusok dimenzióskálázásával kialakított csoportok szupportív attitűdjét a mindennapos testnevelés bevezetéséről, pedagógusok és a testnevelés tantárgy társadalmi megítéléséről valamint a testnevelés és sport műveltségterület céljainak megvalósulásáról. Ezzel hozzájárulok a mindennapos testnevelés implementációjának a megértéséhez a vizsgált és kialakított pedagóguscsoportok véleményén keresztül és ahhoz, hogy az oktatáspolitikai szereplők ezáltal megismerhessék a mindennapos testnevelés implementációjának folyamatát. Célom továbbá hozzájárulni a tantervfejlesztéshez és annak potenciális megvalósításához.

Mindezek alapján a következő kérdések jelennek meg, amelyekre válaszokat keresek.

- A tanárok körében van-e egyetértés a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatban? A testnevelést tanítók kiemelten magasabb arányban értenek egyet a bevezetés szükségességével?
- Mennyire felelnek meg a vizsgált intézmények infrastrukturális lehetőségei a mindennapos testnevelés bevezetésének?
- Hogyan sikerült a Nemzeti Alaptanterv céljainak a megvalósítása?
- Hogyan alakult a testnevelés tantárgy kedveltségének és fontosságának megítélése a tanárok körében?
- Hogyan alakul a testnevelő tanárok társadalmi megítélése, presztízse a tantestületen belül?

Kutatásom célja annak a felderítése, hogy a pedagógusok miképpen ítélik meg a 2012. szeptember 1-től bevezetésre került mindennapos testnevelés implementációs folyamatának percepcióját.

Vizsgálom, hogy a különböző pedagóguscsoportok illetve a folyamatban részt vevők véleményét hogyan befolyásolja az intézmény infrastruktúrája, mint intézményi hatás, valamint a pedagógusok presztízse, sportolási szokásai, demográfiai tényezői.

I.3. Kutatásom alanyai

Kutatásom alanyai, a vizsgált mintáim, az észak-alföldi régió területén élő szülők, és pedagógusok (testnevelő munkaközösségek, intézményvezetők, tanárok). Az Észak-Alföld régió Magyarország keleti részén fekszik és három megyét (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg) foglal magába. Területe 17 729 km² az ország második legnagyobb és egyben második legnépesebb régiója. A városi jogállással rendelkező településeket vizsgálva az észak-alföldi régió az egyik legtöbb várossal rendelkező régió. Átlagosnak tekinthető a régióban a kisvárosok száma (KSH 2014). A régiót a kedvezőtlen demográfiai és gazdasági folyamatok miatt az elöregedés jellemzi. Nagy az elvándorlás, ami elsődlegesen a fiatal, munkaképes korú lakosság körében jelentkezik. A régió gazdasági aktivitása elmarad a többi magyarországi régiótól (Takács 2014).

A pedagógusok létszáma az ezredfordulótól folyamatosan csökkent, majd a 2013/2014-es tanévtől emelkedni kezdett. 2015-ben 77 ezer pedagógus dolgozott az általános iskolákban az egy pedagógusra jutó diákok száma 9,7 volt. A köznevelési intézmények feladatellátási helyeinek száma 10643, ami kicsivel (1,7%-kal) kevesebb, mint az előző tanévben. A feladatellátási helyek száma (általános iskolák körében) is csökkent, de tovább nőtt a nem állami fenntartású általános iskolák száma és aránya. A köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusok száma ezer fővel emelkedett az előző évhez képest (154ezer fő), amely minden feladatellátási helyen megjelenik. A pedagógusok 70,5%-a teljes munkaidőben, 6,9%-a részmunkaidőben, 22,6%-a megbízással van foglalkoztatva (KSH 2016)³.

A következőkben a KIR⁴ adatbázisában megtalálható pedagógusok életkori eloszlást mutató a01t07-es, a pedagógusok szakos eloszlását az a02t10-es illetve a nevelési, oktatási és gyakorlati helyiségek eloszlását az a01t03 adat táblák alapján vizsgálom.

³ <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2015.pdf>

⁴ Köznevelési Információs Iroda (KIR-STAT 2015 Aggregátor rendszer: a program a 2015/2016. tanévre vonatkozó országos köznevelési statisztikai adatállomány adatainak feldolgozását teszi lehetővé)

A pedagógusok életkor szerinti megoszlásánál megfigyelhető (1. táblázat), hogy 14,9%-uk 25-34 év közötti, 28,5%-uk 35-44 év közötti, 51,7%-uk 45-54 év közötti és 39,2%-uk 55-65 év közötti életkorú. Ebből kiderül, hogy a tanároknak megközelítőleg csak 43%-a 45 év alatti életkorú.

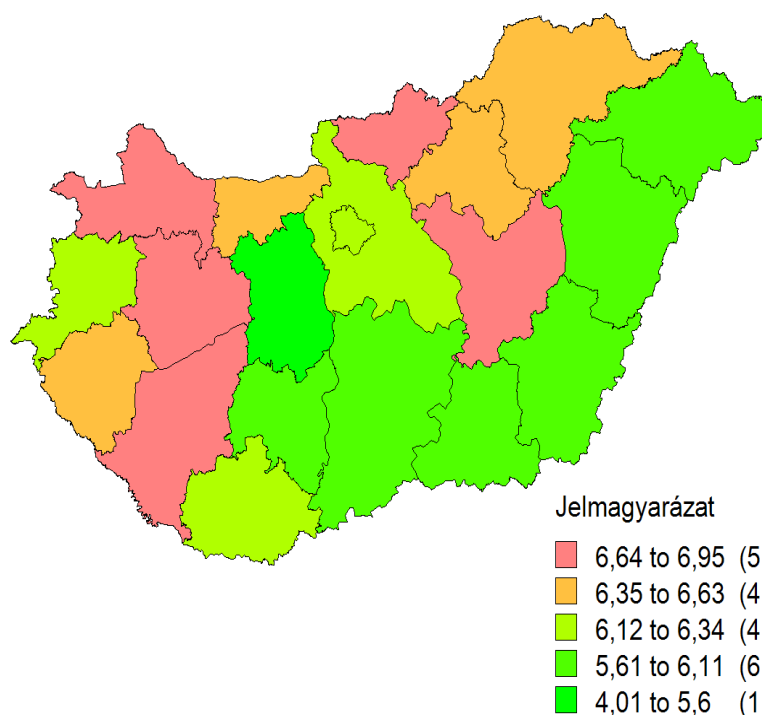
A megyénkénti eloszlás vizsgálatánál kiderül, hogy 25-39 év közötti pedagógusok aránya Szabolcs – Szatmár – Bereg megyében és Budapesten a legmagasabb, Vas és Nógrád megyében pedig a legidősebb a pedagógus társadalom.

*1. táblázat: Pedagógusok életkor szerinti százalékos eloszlása megyénként (2015/2016 tanév) (%)
Forrás: KIR adatbázis, saját szerkesztés*

	25-39 között	40-54 között	55-64 között
VESZPRÉM	24,9	51,0	23,0
VASS	21,7	51,4	25,8
TOLNA	27,7	47,2	23,9
JÁSZ	26,3	51,0	20,9
SZABOLCS	31,9	46,5	20,4
SOMOGY	26,0	50,6	22,2
PEST	29,1	50,2	19,0
NÓGRÁD	25,0	49,7	24,4
KOMÁROM	22,4	53,6	22,4
HEVES	22,9	52,3	23,7
FEJÉR	28,6	48,1	20,8
GYŐR	27,0	51,0	20,0
HAJDÚ	26,7	50,8	21,5
CSONGRÁD	28,0	51,3	18,9
BORSOD	25,3	51,6	21,7
BÉKÉS	28,2	49,5	20,7
BÁCS	28,3	51,0	19,0
BARANYA	26,5	49,0	23,1
BUDAPEST	30,9	45,8	20,9

A következőben a pedagógusok közül a testnevelők tantestületben lévő arányának megyénkénti megoszlását mutatom be (1.ábra). Az átlagértéket a 6,12% jelenti. Ettől jelentős mértékben eltér Fejér megye, ahol ez az érték csak 4,01%, illetve Somogy (6,95%) és Veszprém (6,87%) megye, ahol ettől lényegesen magasabb arányszámmal találkozunk. Mélyebb elemzéssel, intézményi szintű lekérdezéssel kiderülhet számunkra, hogy a magas létszám esetleg a sportiskolák magasabb számát, az alacsonyabb érték pedig az alsó évfolyamokon történő tanítói testnevelés oktatást jelentheti.

Testnevelést oktatók aránya (%) megyék szerint



1. ábra: Testnevelők tantestületben lévő arányának megyénkénti megoszlása (2015/2016 tanév) Forrás: KIR adatbázis, saját szerkesztés

Az adatbázis lehetőséget biztosított a tornatermek, tornaszobák, sportpályák és úszómedencék adatainak bemutatására és változásainak megismerésére is. Szükségesnek tartom ezt abból a szempontból, hogy a minőségi testnevelés oktatáshoz a rendszerszintű elemek megléte (infrastruktúra), biztosítása elengedhetetlen (Vass et al. 2015), ezért ennek statisztikai vizsgálata a következtetések pontosítását teheti lehetővé (azonban azt is szem előtt kell tartani, hogy az adatokból a tanulólétszámmal való összevetés nélkül következtetések nem vonhatóak le).

A létesítmények megoszlásánál (2. táblázat) az intézmények saját infrastrukturális feltételeit mutatom be, az adatbázisba a települések sportpályái, uszodái, csarnokai (amelyek megközelíthetősége lehetővé teszi azok mindennapos testnevelésbe történő használatát) nem kerültek bele. Megfigyelhető, hogy a tornaszobák magas arányszáma minden megye esetében megmutatkozik, és hogy saját úszómedencével csak néhány megye iskolái rendelkeznek.

A saját sportpálya és tornaterem arányszáma Pest, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyében a legkiemelkedőbb. A legkevesebb saját tornaterem Nógrád és Vass megyében található.

2. táblázat: Sportlétesítmények megyéenkénti eloszlása (2015/2016 tanév) (%) Forrás: KIR adatbázis, saját szerkesztés

	Tornaszoba	Saját tornaterem	Saját sportpálya	Saját úszómedence
Budapest	4,05	2,83	2,59	0,13
Baranya	4,90	2,91	3,26	0,13
Bács	3,59	2,91	2,66	0,02
Békés	4,39	2,99	1,84	0,09
Borsod	3,73	3,33	3,16	0,07
Csongrád	4,23	2,34	2,22	0,05
Fejér	4,05	2,53	3,07	0,05
Győr	4,58	2,48	3,08	0,12
Hajdú	3,75	3,69	3,21	0,10
Heves	4,30	3,03	2,77	0,10
Komárom	4,27	3,13	3,97	0,16
Nógrád	5,70	3,17	5,26	0,05
Pest	3,37	2,80	2,33	0,09
Somogy	4,59	3,57	4,71	0,18
Szabolcs	3,22	3,12	3,02	0,07
Jász	3,89	3,31	3,01	0,08
Tolna	5,14	2,55	3,80	0,08
Vas	4,94	2,69	4,41	0,16
Veszprém	4,42	3,32	4,01	0,26

Az adatbázis annak vizsgálatára is lehetőséget biztosít, hogy az előző tanévhez képest a létesítmények számának a növekedését is bemutassam (3. táblázat). A saját tornatermek számának legnagyobb mértékben történő növekedése Tolna megye esetében figyelhető meg, amelyeknek száma még így is a megyei szintű átlagértékek alatt maradnak. Öröndetes, hogy az egyébként is átlagérték alatti létesítményszámot mutató Vas megyében igen magas arányban nőtt a saját uszodák száma.

3. táblázat: Sportlétesítmények növekedésének megyéenkénti százalékos eloszlása (2015/2016-os tanév) (%) Forrás: KIR adatbázis, saját szerkesztés

	Tornaszoba	Saját tornaterem	Saját sportpálya	Saját úszómedence
Budapest	7,77	1,20	2,79	0,00
Baranya	18,92	2,70	5,41	0,00
Bács	6,45	1,61	2,42	0,00
Békés	6,72	0,00	0,00	0,00
Borsod	8,06	1,42	1,90	0,00
Csongrád	3,37	0,00	0,00	0,00

	Tornaszoba	Saját tornaterem	Saját sportpálya	Saját úszómedence
Fejér	1,41	1,41	6,34	0,00
Győr	11,43	1,43	0,00	0,00
Hajdú	8,77	0,88	2,63	0,00
Heves	6,15	0,77	0,77	0,00
Komárom	7,95	1,14	4,55	0,00
Nógrád	9,76	0,00	4,88	0,00
Pest	5,19	1,09	2,19	0,00
Somogy	11,27	2,82	2,82	0,00
Szabolcs	6,83	0,00	0,62	0,00
Jász	7,50	3,75	2,50	2,50
Tolna	8,70	13,04	8,70	0,00
Vas	6,02	3,61	4,82	0,00
Veszprém	7,50	0,00	2,50	0,00

I.4. Fogalmak rendszere

Értekezésem fogalmi rendszere az egészségmegőrzés fogalmából kiindulva jut el a vizsgálat szereplőihöz, a pedagógusokhoz, testnevelőkhöz (2. ábra).

A TESI 2020. a „Testnevelés az egészségfejlesztésben stratégiai intézkedések programjának” vezetői összefoglalója elején meghatározza, hogy „az egészséges életmódra nevelést, az egészségtudatosság elterjesztését, a rendszeres fizikai aktivitás szükségességének tudatosítását a legfiatalabb korosztályoknál kell kezdeni, ennek pedig egyik legfontosabb színterét az iskola adja” (T.E.S.I. 2020:6). Ezen a szinten a minőségi testnevelés oktatásának módszertani hatásrendszere biztosítja az egészségtudatos, egészségmegőrző kulcskompetencia kialakulását (T.E.S.I. 2020).

Az *egészség* fogalmának változásait a holisztikus szemlélet jellemzi, amelyben az egyéni belüli, az emberek közötti és a környezettel kapcsolatos egyensúly megteremtése a legfontosabb cél. Az egészségdefiníciók többsége valamilyen egészségnorma köré helyeződik, amelyben a WHO⁵ 1946-os megfogalmazása az egészséget a testi jóllét állapotának minősíti. A későbbi WHO meghatározásoknál már szerepet kapnak az egyéni és társadalmi létfeltételek, a fizikai és társadalmi környezet (Parsons 1972). Hídvégi és munkatársai (2015) az egészség dimenzióit is meghatározzák, amelyet a biológiai-, lelki-, mentális-, emocionális- és szociális egészség jelentik. Kimondják továbbá, hogy ezáltal az egészségképet a társadalmi minták, a lakosság egészségi állapota és az orvostudomány

⁵ World Health Organization

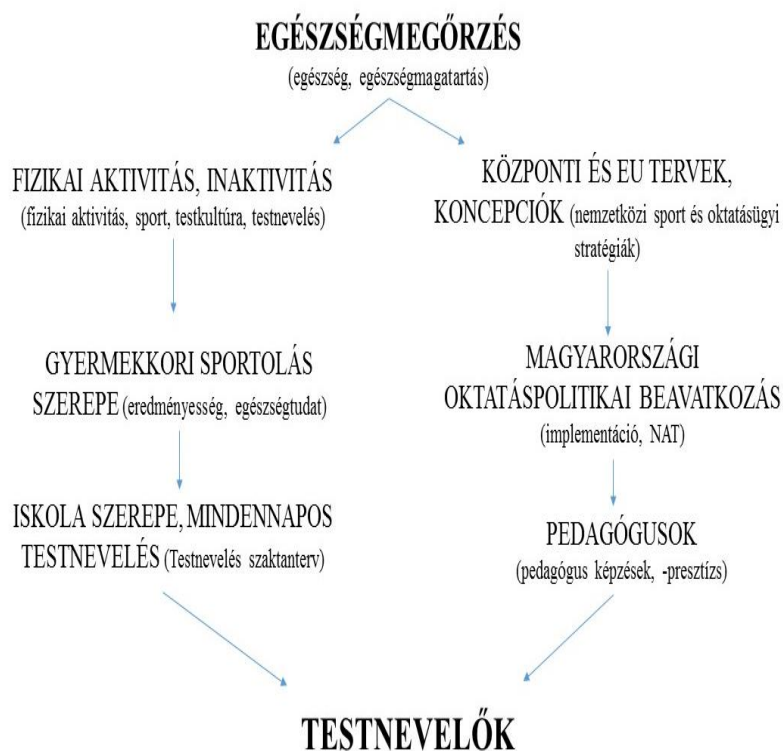
fejlettsége határozza meg (Hídvégi et al. 2015). Az egészség fogalmának kiszélesedése kapcsán az *egészségnevelés* meghatározását is a többszemponútúság jellemzi. A fogalom tartalma figyelembe veszi az egyén lelki és biológiai állapotát a társadalmi együttélésből adódó szociális státuszát (Gritz 2007). Az egészségnevelés legfontosabb feladata egy olyan prevenciós szemlélet kialakítása, amely a meglévő értékek megtartására irányul, és az aktív egészségtámogató magatartás élethosszig tartó megalapozását segíti elő (Buda 2003). Ezeknek az egészségértékeknek igen nagy része a szocializáció során jön létre. Az iskolai egészségnevelés eredményeképpen a tartós, pozitív egészségmagatartási szokások létrejöttét az életmódban és a hozzá tartozó értékrendszerekben megjelenő változások jelentik (Meleg 2002). Az *egészségmagatartást* a cselekvések összességének vélik, amelynek csak addig van hatása, amíg egészségesek vagyunk (Baum et al. 1997). A legtöbb fogalom meghatározás egy magatartásformát jelöl meg, melynek célja a betegségek elkerülése, és amit a preventív egészségmagatartás és az egészségkockázati magatartás kettőssége jellemez (Pikó 2006). Az egészségmagatartási elemek nem függetlenek egymástól és társas környezetben valósulnak meg. Ezekben a testedzés és a mozgás egyértelműen az egészséget támogató magatartásformák közé tartozik (Németh 2011). A *fizikai aktivitás* fogalmával leginkább a sporttudományi illetve egészségtudományi szakirodalomban találkozhatunk. Bábosik (2004) a neveléstudományok szemszögéből vizsgálódva kijelenti, hogy a fizikai aktivitás élethosszig tartó megalapozása csak egy tervezett nevelési stratégia által alakulhat a személyiség részévé, miközben Csányi (2010) leírja a fizikai aktivitás több szempontú típusait és annak intenzitási mutatóit is. Ennek alapján én a *sport* fogalmánál az Európai Sport Charta meghatározását veszem alapul „sport minden olyan fizikai tevékenység, melynek célja esetenként vagy szervezett formában a fizikai és szellemi erőnlét kifejezése vagy fejlesztése, társadalmi kapcsolatok fejlesztése, vagy különböző szintű versenyeken eredmények elérése” (Európai Sport Charta és a Sport Etikai Kódexe 2001:6). A fogalomban megjelenik a fizikai aktivitás, az eredményesség és a társadalmi kapcsolatok szerepe. Ezért az egészségmegőrzés színteréül szolgáló iskolákban a gyermekkori sportolás eredményessége, szerepe is górcső alá kerül a fogalmak hálózatának kialakításakor. Az eredményesség-konceptiók meghatározásakor fontos szerepe van a tanítási és tanulási környezetnek, amelybe nemcsak a formális és nem formális tanulási folyamatok, hanem annak társas és szervezeti kontextusai is hozzátartoznak (Pusztai 2015). A sportolási eredményességet és a sportolás pozitív hatását is többen vizsgálták. Ezek közül a tanulási teljesítményre, eredményességre gyakorolt hatások szerepét

emelem ki disszertációm IV. fejezetében. Mindezekhez kapcsolható az a testnevelés tantárggyal szemben támasztott társadalmi igény, amelyet Ács és munkatársai (2011) az egészség megszilárdítása érdekében tett folyamatként jellemeznek, amely szolgálja a testi, lelki és szellemi fejlődést. Csányi és Révész (2015) a más tantárgyakban nyújtott tanulási eredményesség növelését is célként fogalmazza meg. Ezeknek legfontosabb szerephordozóiként pedig a testnevelők szerepét jelenítik meg, amelynek kifejtését a disszertációm III. fejezetében teszem meg.

A pedagógus kifejezésnek minden esetben szinonim kifejezése a tanár, nevelő szónak, miközben tisztában vagyunk a fogalmak közti árnyalt különbségekkel. Hiszen ennek meghatározásában sokféle álláspont látott napvilágot (Halász 2013). A közvéleményt is foglalkoztató nyelvi problémák megoldására Glovitczki (2014) történeti vázlatában, amelyben a pedagógus szó történeti jelentését vezeti le, találunk utalásokat. A kettős szóhasználat az 1940-es, 50-es években is megfigyelhető volt, amikor a Magyar Kommunista Párt, majd a Magyar Dolgozók Pártjának a fogalomhasználatában a pedagógus terjedt el, miközben a szakminisztérium fogalomhasználatában (például a jogszabályokban) a tanító-tanár megnevezés volt az elfogadott. 1972-ben az oktatáspolitikai határozat a pedagógus fogalomhasználatot írta elő. A fogalomhasználat kettőssége azonban máig érzékelhető, a pedagógus kifejezés a nevelés elméleti szakembereire utal, amelyekből a nevelő-oktató személyeket általánosságban tanítóként nevezi meg, miközben mindkét esetben a reflektív, tudatos de gyakorlati oktató-nevelő tevékenységet végző személyekről beszélhetünk.

Az egészségmegőrzés koncepciói, a nemzetközi sport és oktatásügyi stratégiák is kiemelt szempontként kezelik az iskolai minőségi testnevelés oktatási feltételeinek a megteremtését. Ezeket a központi szabályozások (NAT, Kerettanterv), a szolgáltatások, a képzések, képesítések valamint a feltételrendszer kialakításában határozzák meg (T.E.S.I. 2020). A Zöld könyv továbbá elemzi az Európai Unió oktatási-, képzési-, sport-, egészségügyi-, valamint a társadalmi kirekesztődés elleni szakpolitikáját az iskolai testneveléssel való összefüggésének rendszerében. Az oktatás és képzés 2020 programjának stratégiai céljait vetik össze az európai referenciaértékekkel, amelynek eredményeképpen kialakulhat az oktatás területén az oktatási intézmények egymás közti együttműködésének elindítása, a felmerülő, minden tagállamot érintő információcsere fejlesztése, valamint az európai dimenzió fejlesztése (Vass et al. 2015). A célok integrálása a hazai iskolai testnevelés rendszerébe egy oktatáspolitikai döntés eredményeképpen jöhetett létre. 2012. szeptember 1-től felmenő rendszerben a

köznevelési intézményekben a testnevelés mindennaposá vált. Ennek a folyamatnak a gyakorlatban történő megvalósulása, az implementáció vizsgálata képezi disszertációm elméleti alapját, amelynek kifejtése bővebben a II. fejezetben olvasható. A sikeressége Szollár szerint időigényes, megfelelő kapacitást (infrastruktúrát, eszközrendszert) és felhalmozást jelent, amelyet az iskolai szereplők bevonásával az intézményi igényeknek megfelelően kell végrehajtani úgy, hogy a résztvevők alkalmassá váljanak a modernizációs eszközök, folyamatok saját közegükben történő újraértelmezésére (Fazekas 2012b). Ebben a pedagógusokat saját elköteleződésük, hivatástudatuk, attitűdjeik és környezeti tényezői befolyásolják, segítik, vagyis presztízszük meghatározó a folyamat sikeressége kapcsán (Halász 2013, Hargreaves - Fullan 2012). A szakirodalmi vizsgálódásom során így, a pedagógusok, ezen belül külön a testnevelők képzésére, megváltozott szerepére, feladatrendszerére, attitűdjeikre és presztízszükre vonatkozó kutatási eredményeket is górcső alá veszem a III. fejezetben. A IV. fejezetben elemzem továbbá azt a tartalmi változást, amely a testnevelés oktatásában jelent meg a különböző tantervek struktúrájában, fejlesztési céljaiban a történeti perspektívák mentén. Illetve a tantárgy mindennaposá válásának folyamatát és elsődleges eredményeit vizsgálom kritikai aspektusból is.



2. ábra: A disszertáció fogalomrendszere (saját szerkesztés)

II. AZ IMPLEMENTÁCIÓ

Fejezetem elején először az implementáció fogalmának több szempontú megközelítését végezem el, majd az implementáció folyamatában részt vevőket (pedagógusok) vizsgálom.

Magyarországon 2012. szeptember 1-étől felmenő rendszerben a köznevelési intézményekben a testnevelés tantárgy oktatása mindennapossá vált. Az ilyen oktatáspolitikai döntések, a közoktatás-fejlesztéseibe történő kurrikulumot érintő beavatkozások eredményességét jelentősen meghatározzák az azt jellemző implementációs folyamatok. Meghatározzák a beavatkozás folyamatának helyszínét illetve azt, hogy a döntések képesek-e a pedagógusok szupportív attitűdjeinek formálására és a pedagógiai folyamatok, a tanulás-szervezési módszerek tartós megváltoztatására. Az Európai Unió által meghatározásra került sport stratégiák és célok magyarországi implementációja a testnevelés és sport műveltségterületben valamint a pedagógusok munkájában adja fejezetünk elméleti háttérének fő irányvonalát.

II.1. Az implementáció folyamata

Fazekas és Halász (2014) kutatásaik során arra a megállapításra jutottak, hogy egyes kutatók kétségbe vonják azt a fajta megközelítést, amelynél a szakpolitikák, a folyamatok megvalósítása vagy végrehajtása, vagyis azok implementálása elválasztható a formálódásuktól, és időben követik azt. A bizonytalanság abból ered, hogy a szakpolitikai folyamat létezését kérdőjelezzik meg abból a szempontból, hogy azok elkülöníthető szakaszai mennyire mutathatók ki egyértelműen. Olyan elméletekben gondolkodnak, amelyek a szakpolitikákat egy adott terület egyik alakító tényezőjének tekintik, és céljuk a leghatékonyabb problémamegoldás módjának a megtalálása. Ennek alapján nem egy kormányzati törekvés a kiindulópont. A szakpolitikai vagy ágazati alrendszer működését célszerű megérteni, amelyen belül azoknak a szereplőknek a viselkedését kell vizsgálni, akik ezt a rendszert alakítják. A modell háttérében az a feltételezés húzódik meg, hogy azon folyamatoknak van esélyük a megvalósulásra, amelyek mögött az alrendszerek problematikáját értő és kellőképpen befolyásolni tudó aktorok vannak. A fókusz arra tevődik át, hogy mikor lesz ezeknek a folyamatoknak esélye arra, hogy az alrendszerekben változások következzenek be, azaz a fókusz a beavatkozásokról, azoknak a kezdeményezőiről, és az általuk hatással lévő rendszerekre helyeződik.

Fullan és Stiegelbauer (1991) implementációs modelljükben a változási-változtatási folyamatot három egymást követő alfolyamatra osztják. Elkülönítik az *inicializációt*, amely a reformot vagy fejlesztést elindító motivációt és a tényleges kezdeményezést jelöli. Ez esetünkben a mindennapos testnevelés bevezetését megelőző kutatások, tapasztalatok gyűjtése. Harmadikként az *implementáció folyamatát*, ami az innovációs elképzelések gyakorlati megvalósítását jelenti, vagyis magát a mindennapos testnevelés megvalósítását az intézményekben. Valamint a *fenntartás szakaszát*, ami az implementált gyakorlatok mindennapi pedagógiai folyamatokba való beépülése, vagyis a gyakorlatok normál körülmények közötti (külső támogatás nélküli) alkalmazása, amely a napjainkban is zajló folyamat a testnevelés oktatásában.

John Fitz az implementációval foglalkozó kutatási megközelítésének azt a két típusát különbözteti meg, amelyet az implementációelméleti irodalom a legfontosabb problematikának tekint. Az egyik a csak döntéshozói nézőpontot alkalmazó top-down és az alsóbb szinteket, a másik megvalósítói nézőpontot is közelebbről vizsgáló bottom - up nézőpontot elkülönítő megközelítés. Azonban a két megközelítés különbségbeli lényege leginkább a szakpolitikai folyamatok értelmezésére irányul, vagyis az egyik a felülről irányított, a másik az alulról szerveződő folyamat (Fitz 1994).

Az implementáció folyamatát vizsgáló kutatókat tehát nem a célok, hanem azok elérési módja érdekli. A középpontban nem a fejlesztési prioritások vagy irányok kijelölése áll, hanem az, hogy milyen módon realizálhatóak azok a gyakorlatban. Tehát azt az utat vizsgálják, ami a döntéstől a valóságos történésekig vezet (Fazekas - Halász 2012).

Fullan (2015) az implementáció folyamatában az oktatási változásokat a társadalom szempontjából nézve komplex folyamatként jellemzi, hiszen az implementáció egy ötlet gyakorlatba történő megvalósítását, cselekvések, rendszerek kipróbálását jelenti, amelyet a változás reményében végeznek. Ez a változás lehet önkéntes vagy kívülről készített, kiépülhet fokozatosan vagy azonnal, amelyek által a szereplők a szituáció szerepei, feladatai szerint dönthetnek, esetleg változtathatnak a folyamatokon.

Fazekas - Halász (2014) tanulmányában elemzi azt a McLaughlin által kidolgozott Rand Change Agent Study modellt, amely azoknak a fejlesztési beavatkozásoknak a hatását vizsgálta, amelynek célja az volt, hogy az amerikai iskolákban javítsák az oktatás eredményességét. A modell lényegi eleme az adaptáció pozitív értelmezése volt. Az implementációt nem egy bürokratikus folyamatnak tekintették, hanem a stabil

rendszerekre jellemző, egymásra épülő mechanikus folyamatnak. Ez a minta a megvalósítókkal szemben azt az igényt támasztja, hogy a valóságos, meglévő helyzetekhez köthető gyakorlati tudásukat és eredeti modelljeiket az igényeknek, erőforrásoknak megfelelően módosítsák. A kutatás arra törekedett, hogy ne csak közvetlen hatást értékeljen, hanem az általános elméletet is képes legyen meghatározni, felvázolni. A legfontosabb tapasztalat az volt, hogy azokban az iskolákban volt hatásos a modell, ahol a pedagógusok a különböző eljárásokat adaptálták az iskola vagy csoport igényeihez.

Az implementáció kutatások néha sikertelenek, hiszen leggyakoribb kudarcának az oka a tanárok előzetes tudása és attitűdje, amelynek szerepével sokszor nem számolnak a kutatók, döntéshozók. A tanárokat gyakran passzív szereplőknek fogják fel, nem pedig aktoroknak. Az érintettek jobb híján a saját előzetes tudásukból merítenek az oktatáspolitikai célok értelmezése kapcsán, nem kapnak felvilágosítást a megvalósítással kapcsolatban, amely az oktatáspolitikai célok gyenge kommunikációjával is összefügg (Stuart 2002).

Az implementáció sikerességét illetően a kontextusnak is szerepe van, ez azt a teljes és összetett környezetet jelenti, amelyben a reformok vagy a fejlesztések megvalósulnak (társadalmi - gazdasági - politikai környezet, kultúra, normák, rendszer felépítése). A környezet hátráltathatja, ugyanakkor hatékonyan támogathatja is a reformok, fejlesztések elindítását és megvalósítását. Az implementáció szintjei közül a makroszint a szerveződések magasabb szintje, ahová az oktatási rendszer egésze tartozik. Ezzel szemben a mikroszint alacsonyabb, az oktatás esetében ez a tanulókat vagy pedagógusokat érinti. Előfordul, hogy több szintet hozunk létre akkor, amikor például az iskolai szintet tovább bontjuk, és külön foglalkozunk igazgatókkal, pedagógusokkal, diákokkal. Az implementációs folyamatok intézményi szinten, azaz mikroszinten az innovatív terv és az intézményi környezet kölcsönhatásából állnak, amelynek folyamán valamelyik mindig alkalmazkodik a másikhoz. A megközelítés szerint négy lehetőség vagy implementációs ösvény adódik a megvalósítás során:

- (1) a technológiai tanulás
- (2) az implementáció elmaradása
- (3) a formális megvalósítás (kooptálás)
- (4) a kölcsönös adaptáció.

Az implementáció elmaradásáról beszélünk, ha az új gyakorlat egyáltalán nem vagy csak szimbolikus módon kerül be a gyakorlatba. Technológiai tanulásról akkor van szó, ha a

résztevők adaptálják ugyan az új technológiát, de nem tudják azt az intézményi környezethez illeszteni. Formális megvalósítás vagy kooptáció esetén a projekt adaptálódik az intézményi környezethez, de a résztvevők nem változtatnak megszokott viselkedésükön és gyakorlatukon. A kölcsönös vagy teljes adaptációban viszont mind az újítás eleme, mind az intézményi környezet illeszkedik egymáshoz. A hatékony implementáció függ az intézményi szint fogadókészségétől is. A szervezeti klíma és a projekt résztvevőinek a motivációja, az extra erőfeszítéshez való viszonya fontos tényezők a sikerhez és a szükséges tanári viselkedésbeli változásokhoz. A hatékony implementációs stratégiákat az alábbiak jellemezték: konkrét, kiterjesztett tanárspecifikus képzés; osztálytermi munkához támogatás, illetve együttműködési lehetőség biztosítása a helyi szolgáltatók részéről; hasonló projektek látogatása más osztálytermekben, iskolákban, körzetekben; rendszeres projekttalálkozók; tanári részvétel a projekttel kapcsolatos döntésekben; anyagok helyi fejlesztése; a vezetők részvétele a képzésben (Fazekas 2012).

Ha az implementációs folyamatokban részt vevő szereplőkről beszélünk, akkor az iskolahasználókra, a fejlesztést irányítókra valamint elsősorban azokra is gondolhatunk, akik a fejlesztésben közvetlenül részt vesznek, vagy a program implementációjára hatással lehetnek (Fazekas - Halász 2014). A résztvevők mellett megjelennek még olyan jellemzők, mint az intézményrendszerek felépítése, fejlettségi szintje vagy maga a fejlesztés típusa, hiszen ezek különböző fejlesztési környezetet generálnak. Ezek a közegek kölcsönösen alakítják, formálják egymást (Fazekas - Halász 2014). Fullan (2015) a diákok, pedagógusok, igazgatók szerepét, az implementációt befolyásoló tényezők közül helyi jellemzőként említi. Tanulmányában azt vizsgálja, hogy ez a szervezet, amelyben a személyek dolgoznak, valamint a történések, amelyek szervezett vagy szervezetlen formában következnek be, produktívak lesznek-e vagy sem. Az iskolarendszerek különbözősége következtében azonban a folyamat gyakran sikeres az egyik iskolarendszerben, míg a másikban teljességgel sikertelen. Ennek oka az lehet, hogy az implementációval szemben egyre több tényező áll szemben, amelyek ezt a folyamatot gátolják. A kritikus tényezőket három fő kategóriába sorolja. A tulajdonság változása (szükségesség, világosság, komplexitás és gyakorlatiasság), a helyi kontextus (környezet, közösség, igazgató és pedagógus), valamint a külső tényezők (kormányzat és egyéb szervek). Mit is jelentenek ezek számunkra? A *szükségesség* terén három problémát is említi a szerző. Az elsőben megjelennek az intézmények sokrétű fejlesztési tervei, amelyek kapcsán máris felmerülhet a kérdés, hogy az adott szükséglet mennyire

fontos és hogyan viszonyul a többi szükséglethez. A sorrendiség felállítása nem egyszerű, mert a folyamatban részt vevőknek különböző céljai lehetnek, amelyeket még akkor sem hajlandóak figyelmen kívül hagyni, ha azok irreálisnak tűnnek. A második problémát az adja, hogy maga a szükséglet csak az implementáció folyamatában válik szükségessé. A harmadik szempont, hogy a szükségletek a további tényezőkkel is kapcsolatban vannak, ami minden esetben különböző mintázatot ad. A *világosság* problematikája a reform komplexitásával van kapcsolatban. Minél komplexebb, annál nagyobb a világosság problematikája is. Vagyis hiába tudják a pedagógusok, hogy milyen változásra van szükség, még sincs egységesség abban, hogy valójában mit is szeretnének másként. Sajnos a pedagógusok többsége egy változás folyamatában nem képes pontosan meghatározni az innováció lényeges jellemvonásait. A világosság kialakulása a folyamatban akkor valósul meg, ha az tanulási folyamatként van azonosítva. A *komplexitás* problematikája a folyamat bonyolultságára és kiterjedtségére vonatkozik, amelyek sokszínűsége és megvalósítása nagyobb eredményt is hozhat, hiszen egyszerre több dolog kerül kipróbálásra. A *gyakorlatiasság* egyértelmű kapcsolatban áll az előzőekben bemutatott tényezőkkel. A változás minőségének szerepe kiemelkedő, azonban a bevezetett döntések megvalósulása ezt nagymértékben befolyásolja. Jelentős szempontként említi, hogy a folyamat sikerességének alapvető feltételeként kellene szerepelnie ahhoz, hogy a döntéseket előkészülési idővel és nyomon követéssel határozzák meg. A következő vizsgálati eredmények a helyi kontextus problematikáját elemzik. Ennek egyik tényezője a környezet, amely által létrehozott teljesítmény eredménye a változás. Minél több olyan aktor van a folyamatban, akiknek negatív tapasztalatai vannak előző implementációs folyamatokkal, ők annál apatikusabbak lesznek egy újabb változást jelentő folyamat esetében. A *közösségek jellemzői* is nagymértékben meghatározzák a folyamat sikerességét. A konfliktusos vagy együttműködő közösségek másként reagálnak a folyamatokra, mindennek a kulcsát a környezet, a tanári kar és a jó kommunikáció hármásában látja. Az *igazgató* szerepe meghatározó, azonban oktatási- és vezetői szerepe nem változik, de aktív támogatása minden esetben jobb eredményhez vezet. Konfrontálódásai a pedagógusok részéről, valamint a változás pedagógiai, pszichológiai problémáinál is megjelennek. A szociológiai együttérzés megléte fogja segíteni ennek kompenzálását, hiszen a *tanárok* munkája egyre kevésbé vonzó, növekszik elégedetlenségük a mikro és makro faktorok esetében is. A fejlesztés sikeressége nagymértékben függ a tanári hozzáállástól, elkötelezettségtől (Fullan 2015).

Az implementáció elemzési szintjeinek megkülönböztetése azért jelentős, mert habár a makroszintű perspektívából feltárt összefüggések jól vonatkoztathatók a mikroszintű folyamatokra is, azonban szükséges az adaptáció állandó jelzése, hogy az egyes szintekhez kapcsolható tudás, milyen vonatkozásokban lehet érvényes más szintek esetében is. A folyamat közege és annak értelmezése nemcsak a szintek megkülönböztetését, hanem az evolúciós folyamatok és az idő szerepének hangsúlyozását is szükségessé teszik. Az idő értelmezésével egyértelművé válik a komplex közegbe vitt beavatkozások által kiváltott folyamatok áramlása és a folyamatok ciklikussága (Fazekas - Halász 2014).

Az implementációs folyamatok lényeges mozzanata az idő szerepe. Születtek vizsgálatok arra vonatkozóan, hogy milyen időigénye van egy kurrikulumot érintő változtatási-változási folyamatnak, hiszen sikeressége nagymértékben függ magától a folyamat időtartamától is. Mourshed – Barber - Chijioke (2010) húsz oktatási rendszer teljes belső reformját vizsgálta, és úgy találták, hogy eredményes, hosszabb távon fenntartható fejlődés hat éven belül érhető el, kontextustól függetlenül.

Disszertációm olyan oktatáspolitikai beavatkozást vizsgál, amely a tanulás és tanítás megszervezésének módját, azaz a kurrikulumot érinti. A kurrikulum alatt a legtágabb értelemben vett tanulási környezetet értem, amelybe több olyan elem is beletartozik, amelyet maga a folyamat is próbál formálni.

A kurrikulumot érintő fejlesztő beavatkozások implementálása akkor lesz sikeres, ha a program sajátosságai, a pedagógusok viselkedése illetve a szervezet környezeti sajátosságai (mint tényezők) sikeresen működnek. A kurrikulum elméleti összefüggések vizsgálata alapján beszélhetünk szándékolt vagy megvalósított kurrikulumról. A kettő kapcsolata egyértelmű, hiszen az a program, amely a fejlesztési beavatkozással lett bevezetve (szándékolt), találkozik a megvalósítottal, amely korábban az iskolai, osztálytermi gyakorlatot jellemezte (ez a már meglévő szakmai rutinokra épül). A kurrikulum elméleti megközelítések mindegyike a bevezetett program és a befogadó közeg találkozásának problémavilágára épül, azt tárgyalja, azt tartja legfontosabb megoldandó feladatnak. Hiszen a program mindig egy adott közösségbe, pedagógushoz érkezik, és hatása attól függ, hogy a két oldal hogyan tud alkalmazkodni egymáshoz. Ebben a folyamatban, mint már említettem, az egyik oldal szereplői a pedagógusok, akiket olyan szereplőknek tekintenek, akiknél a központi előírások, tantervek más - más módon valósulnak meg. Adódik ez abból, hogy a pedagógusok másképpen értelmezik a

programot és annak elemeit is. Mindehhez még az is hozzájárul, hogy a pedagógusok gondolkodásmódja, eszközhasználata és módszerei is különbözőek, ezért alakulhat ki a szándékolt és megvalósított kurrikulum közti távolság (Fazekas - Halász 2014).

A tanári viselkedéskontroll alapján is megkülönböztethetünk kurrikulum fejlesztési megközelítéseket. Beszélhetünk tanár-biztos megközelítésről, amely hűség adaptációt vár el a benne résztvevőktől. Beszélhetünk továbbá a tanárokat aktív implementálóknak tekintő nézőpontról, amely a kétirányú, kölcsönös folyamat megvalósítást tartja szem előtt. A harmadik pedig az, amely a tanárookra, mint a fejlesztést formálóira tekint (Placek 2003).

Az oktatási programcsomagok implementációs folyamatainak eredményességénél legnagyobb korlátot az időzavar és az időkényszer fázisainak egymásba csúszása jelenti. Az implementációs programcsomagok bottom up rendszer szerinti működése tág teret biztosít az adaptációs folyamatoknak a pedagógusok részéről. Ez teszi azt lehetővé, hogy a helyi igényekhez történhessen az attitűdformálás. A folyamat legfontosabb szereplői az intézmények vezetői és pedagógusai még abban az esetben is támogatóak, ha a beavatkozás nem az elképzelt módon valósult meg. A folyamat során problémaként jelentkezik az eszközellátottság hiánya, a mentori hálózat ellentmondásos működése, valamint az eltérő pedagógiai környezet. Az intézményvezetők véleménye azonban minden probléma ellenére bizakodásra ad okot, támogató környezet kialakítására törekednek, mert azt várják, hogy az eredményekből intézményük, pedagógusaik és a diákjaik is profitálhatnak (Halász é.n.).

A Nemzeti Alaptanterv implementációs folyamatának hatását úgy mérhetjük le, ha megvizsgáljuk azt, hogy azoknak a személyeknek az eredményeit, akik a folyamatban részt vesznek, miképpen befolyásolja az új pedagógiai rendszer alkalmazása. Ezeknek a szándékolt céljait és eredményeit tartalmazzák a tantervi standardok az intézmények pedagógiai programjába és helyi tantervbe beépített céljaik és feladataik által. Az oktatási programok, beavatkozások hatása leginkább azon múlik, hogy a tanárok munkáján keresztül miképpen tud érvényre jutni. Ezt leginkább az befolyásolja, hogy a tanárok explicit vagy implicit módon lesznek-e képesek ezek eredményes alkalmazására és a lehetőségek kihasználására. Ehhez képest a beválás nem feltétlenül jár együtt a hatással (Halász é.n.). Fixen (2005) ábrája is mutatja, hogy az implementációs folyamat eredményes végrehajtása nem minden esetben jár együtt annak pozitív hatásával, az implementáció és a beavatkozás eredményességét kettősség jellemzi (4. táblázat).

4. táblázat: *Implementációs folyamat és annak hatásai, beválásai: forrás: Fixen (2005: 69) saját szerkesztés*

		AZ IMPLEMENTÁCIÓ EREDMÉNYESSÉGE	
		Eredményes	Nem eredményes
A BEAVATKOZÁS KUTATÁSOKKAL ALÁTÁMASZTOTT EREDMÉNYESSÉGE	Eredményes	Jó technika megfelelően való alkalmazása (beavatkozás megfelelő mértékű végrehajtása, célcsoport helyzete javult)	Jó technika nem megfelelően való alkalmazása (beavatkozás nem megfelelő mértékű végrehajtása és célcsoport helyzete nem javult)
	Nem eredményes	Rossz technika de megfelelően alkalmazva (beavatkozás megfelelő mértékű végrehajtása, célcsoport helyzete nem javult)	A rossz technikát rosszul is alkalmazzák (beavatkozás nem megfelelő mértékű végrehajtása, célcsoport helyzete nem javult)

A beválás vizsgálat során meg kell különböztetni, hogy pedagógiai rendszereket vagy oktatási programot vizsgálunk-e. Az iskolák által készített programokat, amelyek a pedagógusokra vonatkoznak, vagy éppen a pedagógusok által készített saját oktatási dokumentumaikat elemezzük-e. Ezen belül az alkalmazás folyamatát, vagy éppen a folyamat szereplőit vizsgáljuk-e. Ezeknek a szinteknek az ismerete és a szintekben való helyes mozgás jelenti a legfontosabb vizsgálati szempontot, mert ennek hiánya inadekvát eredményeket, módszereket jelenthet. A beválás vizsgálata nem azt elemzi, hogy az adott folyamat elméleti feltételezési mik is lehetnek, hanem annak a gyakorlati tapasztalat révén szerzett információit. Vagyis nem az oktatási folyamat gyakorlatban történő viselkedésének előrejelzése történik meg, hanem annak elemzése, hogy az a vizsgálat szereplőinek véleménye alapján, munkájukban hogyan valósult meg. Az eredményesség területén a tanári viselkedés a kiemelkedő, amely erre a legnagyobb hatással bír. A pedagógiai rendszerek közül az vált ki legnagyobb eredményt, amely a pedagógus viselkedésében is változást tud elérni. A folyamat eredménye akkor nevezhető beválásnak, ha a gyakorlati kipróbálás során vált működőképessé (Halász. é.n).

Dobó és munkatársai (2013) vizsgálták, hogy létezhet-e ideálisnak nevezhető tantervi implementációs modell. Vagyis azt, hogy a NAT megalkotásának, bevezetésének és felülvizsgálatának hatékonyságát milyen elemek mentén lehet ellenőrizni. A folyamatok koherenciájának és idődimenziójának vizsgálata alapján úgy, hogy a vertikális és horizontális implementáció egyensúlya megmaradjon. Az implementációs modellnek két

fajtáját különböztetik meg. A programozott (top down) és az evolúciós (bottom up) adaptációt, amelyekben az implementációs fejlesztések hierarchikus szintjei is megjelennek. Ezek közül a szintek közül a mezo - (intézményi) és mikro - (osztály) dimenziókat vizsgálom.

Az implementációt nem lehet leszűkíteni egy tantervi változásba történő gyökereztetődére, hiszen a változást és fejlődést egy folyamatban kell beazonosítani, vizsgálni. Dobák (1997) implementációs modelljének értelmezése az evolutív és revolútív változási folyamatot különbözteti meg. Az evolutív folyamat azt feltételezi, hogy az nem hatja át a rendszer valamennyi szintjét, míg a revolútív fejlesztés egy olyan egész rendszert átható eredményt generálhat, amely a rendszer minden szintjén megjelenhet. Ennek a modellnek az egyik legfontosabb jellemzője a változás terjedelmére vezethető vissza, vagyis hogy egy, vagy számos lényeges szerkezeti jellemző változását lehet-e megfigyelni az adott folyamat során. Dobó és munkatársai (2013) az interpretatív paradigma modellt dolgozták ki. Ennek legfontosabb jellemzője, hogy a modell figyelembe veszi a fejlesztések hierarchikus szintjét, miközben mátrixos elrendezésben azonosítja az implementáció kiterjedési fokait és idődimenzióit.

Szolár (é.n.) egy, az Egyesült Államokban hozott oktatáspolitikai döntést vizsgál, amelynek kidolgozása, törvénybe beiktatása, beépülése egy komplex és decentralizált kormányzati struktúrában történt meg. Egy policy elemzés többféle funkciót szolgál, hiszen a gyakorlat okának, természetének feltárása mellett az a célja, hogy a lehetséges következményeket előre vetítse. A vizsgálat a szereplőkre és az adaptáció mélységére is irányul. A tanulmány vizsgálja azt is, hogy az adott intézmények hogyan értelmezik a változást, és hogyan hoznak ehhez kapcsolható döntéseket. A vizsgálat során négy szakaszra bontották az implementációs folyamatot. Adminisztráció, adaptáció, mikro implementáció és a technikai eredményesség szakaszaira. A tanulmány egy New Jersey-i esetet vizsgál, amelyben a kormány elrendelt egy kiegyenlítő jellegű új intézmény finanszírozási rendszert. A vizsgálatok eredményei ezáltal az implementáció szintjéről, az előforduló problémák eredőjéről és azok korrekciós lehetőségéről szolgáltatnak információt. Megállapították, hogy a sikeres implementáció időigényes és megfelelő kapacitásokat (infrastruktúrát) és felhalmozást feltételez, amelyeket az iskolai személyzet bevonásával és az intézményi igényeknek megfelelően kell végrehajtani. A pedagógiai rendszerek implementációját leginkább az jellemzi, hogy a kimeneti követelményekhez igazodik valami külső hatás alapján, ezért a folyamatot legtöbb esetben beválás vizsgálat követ (Szolár é.n.).

A tantervi implementáció az alaptanterv céljainak, feladatainak megvalósulása az iskolai gyakorlatban. Funkciója egyrészt a megvalósulás, bevezetés támogatása, másrészt a tartalmi szabályozási rendszer integrálása. Ennek megvalósítása során kiemelt szempontként kezelik a feladatok hatékony kommunikálását a szakma és a közvélemény irányába. A kritikus tömeg elérése a kommunikáció sokszínű változatos eszközeivel kell, hogy történjen. A nyomon követés, a monitorozás, a sokrétű visszacsatolások fogják erősíteni a fejlesztési folyamatok reflektivitását és adaptálását (Vass - Perjés 2009).

II.2. Az implementációs folyamat szereplői – a tanárok

Az implementáció kutatások legfontosabb elemei a résztvevők viselkedésének, befolyásának, illetve ezek változásának a dinamikai megismerése. Az implementációban részt vevő aktorok viselkedése nem csak a folyamatra, hanem más szereplők viselkedésére is hatással vannak. Ezáltal a résztvevők viselkedése egy komplex hatásrendszert alakít ki, amely a folyamatot egy teljesen más irányba vezetheti. A beavatkozások megalkotói próbálnak olyan vizsgálati eszközrendszert kialakítani, ami ennek hatását kiszűrheti (Fazekas 2012a).

Fullan (2015) is meghatározta, hogy az oktatás változása azon múlik, hogy a tanárok mit tesznek, vagy mit gondolnak. Az iskola és a tanítás akkor lesz hatásos, ha minőségi pedagógusokat alkalmaznak, a környezet rendezett, és a tanárok munkáját elismerik, jutalmazzák. A tanárok elégedetlensége 2008-tól az USA-ban 24 %-kal nőtt. Minden komoly reformnak egyik elvárása, hogy az elégedetlenséget visszafordítsák. Erre a legjobb megoldás egy olyan tanári központ kiépítése lenne, amelynek célja, hogy a hatékonyság terén mindenkit egy szintre segítsen. Fullan a pedagógusok véleményét írja le, amelyben az Amerikai Egyesült Államok tanárainak élményeit foglalja össze. Az alábbi problémákkal találkozott: naponta több száz gyereket tanítanak, ezen felül mindenféle kötelezettségeik vannak (folyosó ügyelet, ebédeltetés, tanítási órákon kívüli szakkörök, versenyeztetés stb.); rossz minőségű ételeket esznek, amiért még fizetni is kell; a tanulók nem érdeklődnek, nem akarnak az iskolában lenni, miközben mindenki a pedagógusokra panaszkodik, hogy egyre kevésbé művelik a gyerekeket. A tanárok úgy érzik, őket mindenki ellenőrzi és hibáztatja, mindenhol az a kritika, hogy az elmúlt 20 évben semmit sem tettek. Minden az iskolák eredménytelenségéről szól, mindeközben úgy tűnhet, hogy állandóan csak panaszkodás van a pedagógusok részéről, amelyre a körülmények kényszerítik őket, mert igazából nem ilyen pesszimisták. Az elmúlt

évtizedekben ideiglenesen, és nem maradandóan értek el fejlődést azok az iskolák, ahol nagy volt a beiskolázási arány. A tanításhoz megteremtett ideális körülmények miatt, túl sokat vártak el a tanároktól, miközben kevesebb idejük volt a tanórák megtervezésére, és a folyamatok alatt semmi pozitív visszajelzést nem kapnak. Ez azt jelentheti, hogy a pedagógus nem tudja kezelni a stresszt, miközben egy egészséges egyensúlyt kellene teremteni a beavatkozási folyamat és az abban részt vevő szereplők között (Fullan 2015).

Lortie (1975) Bostonban 6000 tanár véleményét vizsgálta a sikeresség eléréséről, és az alábbi eredményeket kapta:

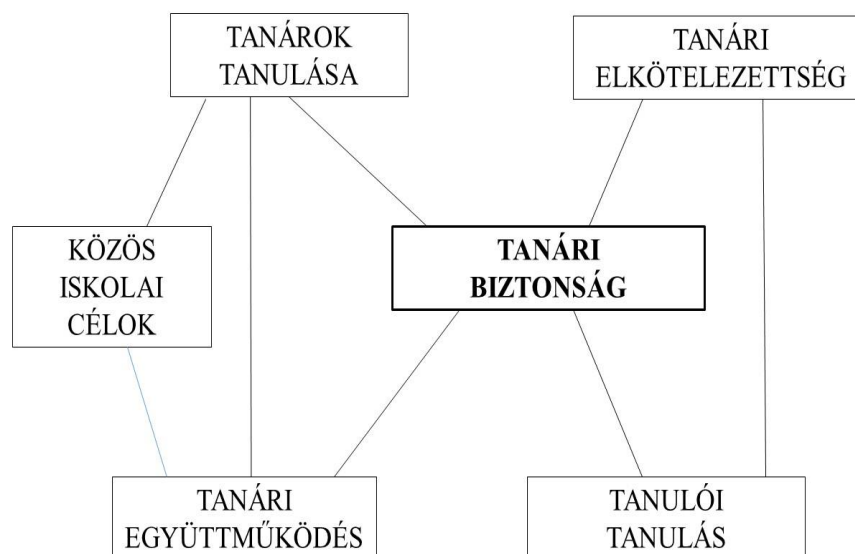
1. A tanárokat nem készítik fel kellőképpen az oktatásra, mert nem tanítják meg őket arra, hogy mi vár igazából rájuk, amikor elkezdnek tanítani. A tanárok legtöbb idejüket nem tanítással, hanem fegyelmezéssel töltik.
2. A problémákkal a pedagógusok egyedül kényszerülnek megbirkózni, hiszen idejük nagy részét a kollégáktól külön töltik.
3. Részben a fizikai izoláció miatt, részben megszokásból nem divat hospitálni egymás óráit, ami ahhoz vezet, hogy nincs egy közös vagy egy általános tanítás technikai kultúra az iskolákban.
4. A pedagógusok általában tanároktól, pedagógiai asszisztensektől, mentoroktól kapják a leghatározottabb segítséget, azonban ez sem gyakori. A megkérdezett tanárok 45%- a nem teremt kapcsolatot senkivel, 24%- a nem teremt kapcsolatot munkatársával, de 54%- uk szerint mégis az a jó tanár, aki megosztja a tanítási módszereit.
5. A tanítás hatékonysága nagyban összefügg a tanárok spontán megfigyeléseivel a tanulókról.
6. Egy kiemelkedő siker a tanulóval a diák és a pedagógus számára is örömet okoz (64%). Nagyobbat, mint egy csoportos eredmény (29%).
7. Az egyik legmeghatározóbb érzés, ami a tanárok pszichológiai állapotát mutatja, az a bizonytalanság.

Goodlad (1984) is ezt állapította meg, mialatt 1350 tanárt és tanórájukat figyelte meg az USA-ban. Megállapította, hogy az eredményeket a tanulók egyedül érik el még csoportokban dolgozva is, a tanár autonóm módon tanít, csak kis változtatásokat végez minden osztályhoz igazodva a tanítási módszereiben. A tanárok általában a diákokkal szemben állva oktatnak, vagy megfigyelik őket vagy tesztet íratnak velük, nincs igazi

csoporthmunka, hogy egymástól tanuljanak. A tanulók általában nagyon sekélyes osztálytermi munkát végeznek (hallgatják a tanárt, válaszokat írnak a kérdésekre, vagy dolgozatot írnak). Még általános iskolában is probléma hogy nincs idő igazán megtanítani az anyagot, a tanulók sokszor nem értik a tanárt. A tanároknak nincsen sok beleszólása a diákok órákon túli tevékenységekbe. Az iskolai vizsgálatokban 78 iskolából 65-öt visszamaradottnak minősítettek a tanárok és diákok szempontjából is. Ezen iskolák nem fordítottak figyelmet a közösség vagy az egész iskolára kiterjedő célok megvalósítására (úgy érteve, hogy mindenki csak a saját dolgára összpontosított). Az izoláció és a bizonytalanság ahhoz vezetett, hogy senki nem lett elég magabiztos ahhoz, hogy kísérletezzen, fejlődjön, innovációs folyamatok nem indultak vagy nem voltak eredményesek. Hargreaves (1994) kutatásában arról beszél, hogy változnak az oktatásban a szabályok és a világ is változik. Itt az ideje, hogy a szabályok, változások az oktatás és a tanárok munkájában is megjelenjenek. Ezekkel az egyre növekvő elvárásokkal megnehezítették a tanárok munkáját. Nincs idő relaxálni, feltöltődni, fejlődni saját területeiken, túlterheltek lesznek. Ez mind a tanítás minőségének rovására megy, mert a pedagógusok mindig a gyorsabb és a könnyebb utat választják, hogy időt nyerjenek. A pedagógusoknak még mindig az jelenti a legtöbbet, ha a tanuló életét jó módon befolyásolják. Azt állítja, hogy az oktatási struktúrákon és kultúrákon szükséges változtatni, ha a tanárok nem akarnak az idő és a túlterheltség csapdájába esni azért, mert kényszerű döntéseket alkalmaznak. Hargreaves és Fullan (2012) különböző fogalmak mentén jellemzi a folyamatokat.

- *Karrier*: a legmagasabb hatékonyság azoknál jelenik, meg akik 8-23 éve tanítanak.
- *Vezetőség*: ha erős a vezetőség és támogatják a tanárokat, akkor tovább elkötelezettek maradnak a tanárok.
- *Kollégák*: Az elkötelezett tanárok 63% - a szerint a jó kollégák létfontosságúak. Általában véve több jó tanárt dolgozik ott, ahol jó kollégákkal vannak körülvéve és együtt dolgoztak.
- *Munkateher és eljárás mód*: a tanárok ritkán "ünneplik" az ötleteket és reformokat, de panaszkodni fognak a rossz ötletek és a rossz reformok miatt. Túl sok a tanításon túli extra munka, papírmunka, ami elveszi az időt és energiát, amelyet tényleg a tanítása lehetne fordítani.

Pozitív üzenetek jönnek olyan programokról, ahol célzott összedolgozás, együttműködés van a tanárok között. A tanulók teljesítménye egyre rosszabb, amelyre nagy mértékkel hatással van az a környezet, ahol tanulnak. Egy olyan környezet, ahol a kollégák igazi segítőkész együttműködő viszonyban vannak velük és egymással is, ott hatékonyabb az oktatás. Ezért kell összedolgozni, megosztani egymással a tapasztalatokat, együtt gondolkodni az új módszereken, ami a változásnak és a fejlődésnek a nyitja (Fullan 2015). Nem túlzás azt mondani, hogy az implementációs folyamat legfontosabb feladata, hogy alkalmassá tegye a résztvevőket a modernizációs eszközök saját közegüknek megfelelő újraértelmezésére. Ha pedig kifejezetten a kurrikulum implementációra gondolunk, akkor különös jelentőséggel bíró tényező a tanárok tanulása (Fazekas 2012b). A 3. ábra azt a struktúrát mutatja, ahogy azokban az iskolákban dolgoznak ahol fejlődés történt, a pedagógusok nem „ragadtak be”, tehát maga az implementáció folyamata sikeresen történt meg. Az egyik legfontosabb, hogy a tanárok közti kommunikáció volt a kulcsmozzanat, egymástól tanulhattak, magabiztossá váltak, együttműködtek, és ezáltal létrejött a fejlődés.



3. ábra: Az implementáció sikere, a tanári biztonság megteremtése forrás: Fullan (2015:109)

Ahol a tanárok kérnek és adnak is technikai támogatást egymásnak, ott a tanárok közti különbségek csökkennek. Ez egy standard tanítást eredményezhet, és kevesebb panaszt hallanánk a tanulóktól és a szülőktől. A tanári magabiztosság és elkötelezettség kéz a kézben jár, így több energiát fektethetnek a tanításba és a tanulókra (Fullan 2015).

Newmann – Wehlange (1995) meghatározta, hogy kapcsolat van az együttműködő tanárok és a jobban teljesítő diákok között. Ugyanis a strukturális reformok önmagukban nem képesek fokozni a tudást. Ez úgy működik, hogy a tanárok csoportokban megbeszélik, hogy a diákok miként teljesítenek, aztán megvizsgálják milyen módon, hogy hogyan tanítanak, majd fejlesztik magukat. Ehhez azonban három fő pillérre van szükség. Az első maguk a pedagógusok, akik hiteles oktatási módszereket alkalmaznak. A második az iskola, a szervezeti kapacitás megerősítésével, vagyis a szakmai közösségeket segítő megerősítő lehetőségek megteremtése. Végül a harmadik, azok a szülők, akik támogatják az intézményt, a pedagógusokat annak érdekében, hogy a magas színvonalú tanítási folyamat megvalósulhasson. Ez is az implementációs folyamat része. A vizsgálat során kapott következtetések alapján kialakítottak olyan terveket, amik a változásokat hozták, ehhez viszont minden tanárnak együtt kellett működnie. A koncentrált tanári együttműködés programot 10 év után is megvizsgálták. Az ilyen iskolákban a tanároknak nagyobb beleszólásuk volt az iskolai ügyekbe, együtt dolgoztak, és a gyerekek fejlődését helyezték előtérbe. Ehhez az egész folyamathoz és a folyamat sikerességéhez a bizalom is nagy szerepet játszott, amely a folyamatban részt vevő csoportok között alakult ki.

Fullan (2015) gimnáziumban végzett kutatási eredményeket is vizsgált, ahol azt a három tanítási módot tanulmányozták, amelyek az innováció szerepét jelölték meg. Az első, a tradicionális iskola, ahol a hagyományos diákok értek el sikereket. A másodikban csökkentett elvárások voltak, ahol a tanárok lebutították a tananyagot. A harmadikban pedig az újítások, a szokatlan módszerek használata volt a fő szempont, hogy a gyerekek figyelmét felkeltsék és bevonják őket a folyamatokba. Az olyan tanárok, akik sikereket arattak a diákjaikkal iskolájukban, egyből megosztották kollégáikkal a módszereket, sőt az újonc tanárokat is támogatták, és a saját szintjükre fejlesztették őket, így érve el további sikereket, eredményeket. Egy iskolán belül is megfigyelhetők voltak a különbségek egy-két szakmai munkacsoport között. A jól működő szakközösség jobb véleménnyel van a diákokról is, míg a rosszul teljesítő közösségek a gyerekeket hibáztatják és panaszkodnak. Az előbbieket eltökéltek és magabiztosak, az utóbbiak reményvesztettek és elkeseredettek. Mindezek miatt a jó szakmai tanulói közösségek kialakítása is fontos feladat, amelynek öt fő irányelve van. Visszaható dialógus, a gyakorlás deprivatizációja, együttes fókusz a diák tanulásra, együttműködés, és megosztott normák és elvek. Ennek elérése kétféleképpen lehetséges:

1. strukturálisan: megbeszélte időben helyen történik a csoport munka.
2. szociális és emberi források kapcsán: ahol a kultúremler bízik a másikkban, nyitott véleményekre, megosztja a tapasztalatait egymással.

Az ilyen tanári közösségi problémák már 1960 óta megfigyelhetők. További nehézséget jelent, hogy a résztvevők nem kitartóak és nem elkötelezettek eléggé.

A tanárok legfontosabb szakmai közösségét az alábbi három összetevő alkotja:

1. emberi tényezők (az egyén minősége)
2. szociális tényező (a csoport minősége)
3. döntési tényező (bizonyíték alapú döntések és hozzáértő életminőség).

Eddig csak az emberi tényezőkre koncentráltak, holott az eddig tett kutatások azt bizonyítják, hogy a szociális tényező sokkal nagyobb hatással van magára a változás folyamatára. Természetesen ez egy körforgássá áll össze, hiszen a jóember jó csoportot, aztán ismét jó embert alkothat. Azonban fontos a döntések minősége, hiszen ha az egyén nem a legjobb tudást nyújtja, akkor az egész rendszer tönkremehet (Fullan 2015).

Megállapítható, hogy a változás folyamatában résztvevők elkötelezettségének mértéke azt mutatja meg, hogy mennyi időt és energiát is fordítanak a fejlesztés céljainak megvalósítására, valamint azt, hogy a vállalt szerepükhöz mennyi ideig tudnak ragaszkodni. Annak ellenére, ha egy kormányzat egy átgondolt, megstrukturált implementációs tervvel is rendelkezik, a folyamatban szereplők változtatási hajlandósága nélkül, a változás nehezen valósítható meg. A tanárok hozzáállása a hozzájuk kapcsolódó érdekcsoportok hozzáállását is erősen meghatározza. Ezáltal a szülők együttműködése is nagyban függ a pedagógusok elkötelezettségétől, akik felé még alacsony rendszerteljesítés esetén is nagyobb az elfogadás, mint a politikai szereplők és a koncepciók irányába (Fazekas 2012b). Hasonló megállapítást tesz Taylor és Clarke (2008) kutatási eredményeik alapján, miszerint a pedagógusok szerepe kiemelkedő. Abból a szempontból is, hogy nem csak a pedagógusok befolyásolják a helyi közösség nézeteit, hanem ezeknek a közösségeknek az elvárásai is formálják a tanárok viszonyulását. A pedagógus egyszerre találkozik a fejlesztő beavatkozás céljával, eszközeivel és a társadalmi elvárásokkal. Ebben az elvárásokban gazdag környezetben

küzdenek a rétegek közti feszültségekkel, amelyben saját szakmai elköteleződésük segítheti őket.

Az implementáció sikerességével foglalkozó kutatások vizsgálata után azt a megállapítást tehetem, hogy a mindennapos testnevelés bevezetését, mint oktatáspolitikai beavatkozásnak a megvalósulását, a köznevelési intézményekben a produktivitás jellemzi. Ennek eredményességét az idő kontextusa, a kapacitás-feltételek valamint a mikrostruktúra szereplőinek hivatástudata és attitűdje is meghatároz. Ezért disszertációm elméleti keretét olyan szakirodalmak vizsgálatával egészítem ki, amelyek egyrészt a pedagógusok, testnevelők több szempontú megismerésére valamint a testnevelés tantárgy célrendszerének változásaira, azok szerepeire irányulnak.

III. A PEDAGÓGUSOK TÁRSADALMI SZEREPÉNEK NÉHÁNY JELLEMZŐJE

Disszertációmnak ebben a fejezetében azokat a kutatásokat vizsgálom, amelyek a mikro-szint szereplőire (pedagógusokra) irányulnak. 2002-ben a lakosság egyharmada vélte úgy, hogy nagy szerepe van a pedagógusoknak abban, hogy Magyarország sorsa hogyan alakul a következő évtizedekben (Cs.Czachesz - Rado 2003). A pedagógusok, a pedagógusokkal kapcsolatos kutatások (OECD, TALIS, CDP, TÁRKI-TUDOK), egyre inkább a hazai és nemzetközi érdeklődés középpontjába kerülnek, hiszen felértékelődik a társadalmakban versenyképes tudás szerepe. A pedagógusoknak ebben a tudás alapú társadalomban egyre nagyobb jelentőség háruul, miközben a szakma társadalmi presztízsében világszerte óriási eltérések mutatkoznak (Lannert 2010). A pedagógus személyiségével, tevékenységével kapcsolatos írások a tanítás önálló szakmaként való megjelenéséhez köthetők és bár az idők során sok minden változott, a pedagógusok alapfeladata nem. A cél a gyermekek alkalmassá tétele a társadalomban való helytállásra (Hercz 2007).

Jelen fejezetben a pedagógusok képzésével, hivatástudatával, kedveltségükkel kapcsolatos kutatásokat elemzem. Arra teszek kísérletet, hogy röviden bemutassam a pedagógusok társadalmi megítélésével foglalkozó elméleteket, kutatásokat, amelyben kiemelkedő hangsúlyt a testnevelők hivatástudatával foglalkozó kutatások kapnak, hiszen az innovatív folyamatok sikeres végrehajtásának egyik tényezője, meghatározója. Az implementáció folyamata kiemelt szereppel ruházza fel a pedagógusokat ezért képzésüket, hivatástudatukat, a tanított és az egyéb tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjeiket vizsgáló kutatások megismerése mindenképpen szükséges az eredmények objektív értékeléséhez.

III.1. A pedagógusok társadalmi megítélése – a pedagógusok presztízse

A pedagógusok társadalmi megítélését, presztízsét vizsgáló kutatások elemzése előtt, röviden bemutatom a tanár kutatások kialakulását, jellemzőit. A presztízsvizsgálatok esetében a testnevelő tanári szakma megítélése változásainak vizsgálata a cél a 2012-ben bevezetett mindennapos testnevelés kapcsán. A munkahelyi környezetünk véleménye segíthet megismerni önmagunkat és fejlesztheti személyiségünket. A foglalkozások külső és belső értékelése nagyon fontos, mert a szűkebb társadalmi környezet elismerése

jellemzi a munkahelyi kultúrát is. A foglalkozások, szakok hierarchiába rendezésével, egyfajta szimbolikus hatalom képét kaphatjuk meg. Ez az egyénnek arra való képességét jelenti, hogy céljainak elérése érdekében értékeket aknázzon ki. A presztízshierarchia csak olyan helyzetekben értelmezhető, ahol a résztvevők például tisztelik a felettük állókat, keresik, sokra tartják a velük való kapcsolatot. A hétköznapi szóhasználatban a foglalkozáspresztízis általában anyagi és erkölcsi (társadalmi) megbecsülést jelent. Azok a módzatok, melyek kialakulnak a presztízis szimbolikus jellege folytán, a résztvevők számára kedvezőek lehetnek, befolyásolhatják, módot adhatnak eltérő stílusok kialakítására, s mindezek már konvertálhatóak s felhasználhatóak a presztízis további növelésére és egy sikeres implementációs folyamatra (Maár 2002).

Az első pedagógiai kutatás publikációját Kratz 1896-ban tette közzé, aki a diákokat megkérdezve a hatékony tanár jellemzőit tárta fel. A fokozott érdeklődést az oktatás iránt az is felvetette, hogy annak hatékonyabbá tételéhez a vizsgálat középpontjában a pedagógus álljon. Hart 1930-ban tízezer tanulót kérdezett a pedagógusok hatékonyságával kapcsolatban. Arra volt kíváncsi, hogy milyen tényezők befolyásolják tevékenységüket. A válaszok között a vidámság, türelem, barátságosság jellemzők szerepeltek. A kutatások történetében az 1960-as évek jelentettek fordulópontot, amikor a gyakorlati készségek feltárása került a középpontba és elkezdődtek az osztálytermi megfigyelések. Az 1970-es években a pedagógusok gondolkodásának és döntéseinek elemzése került a kutatók figyelmének a középpontjába, amikor azt értelmezték, hogy a tanárok döntéseinek hátterében milyen tényezők állhatnak. Az 1980-as 90-es évekre a kutatások eljutottak a tanári tudás leírásához, elemzéséhez, a pedagógiai tudás változásainak vizsgálatához (Sánta 2006). Az oktatáskutatások szinte minden országban a legkevésbé támogatott kutatások körébe tartoznak. Azokban az országokban, ahol az oktatáskutatások területén van politikai elköteleződés a döntéshozatalban, vagy tudományos alapokra van helyezve az oktatás rendszere, ott mutatható ki a nagyobb támogatottság. Az oktatáskutatások terén kiemelt figyelmet kellene szentelni az ok-okozati meghatározásokra törekedő kutatásokra, amelyekben a valós élet szituációját modellezik (Gáti 2009).

Mint látható, az oktatás eredményességének fontosságát, a gazdaságra gyakorolt hatását több kutatási eredmény is igazolja. Ezért minden kormányzat érdekelt abban, hogy az oktatás folyamatáról, eredményességéről kutatási eredményeket vizsgáljon és csatoljon

vissza hatékonyság növelése érdekében. Az oktatáskutatására, fejlesztésére többször és többféle koncepció készült. A sport és a testnevelés politikai megítélésében érvényesül az az oktatáspolitikai meghatározás, mely szerint a sportpolitika fogalmát, az oktatást és azok rendszereinek érdekérvényesítését a szakpolitikák oktatással kapcsolatos sajátos fogalom-meghatározásai jelentik. Ebben koronként és társadalmanként figyelhetőek meg a különbségek. A sport kiemelkedő szerepe, folyamatos jelenléte a politikában és oktatásban azonban mégsem hozta meg a meghatározott célok általi eredményeket. Az ezekhez kapcsolódó kutatásokat is megvizsgálom, elemzem.

Minden korszakban újabb felismerésként tárult elénk a súlyos hiányosságok felismerése, amelybe a pedagógusok, a pedagógusképzések megújulásai is beletartoznak, és amelyekre koncepciók, stratégiák születtek, azonban a finanszírozás elmaradása miatt ezek megvalósítása nem következett be (Polónyi 2008). Mindezek mellett az életformák pluralizálódása során az egyes szakmák már egyre kevésbé jelentenek a státuszukból adódó presztízst. A hagyományos hierarchia szintek megváltoztak, egyre kevésbé strukturálják a társadalmi folyamatokat. A pedagógus is egyre inkább függ a piaci kereset viszonyaitól, a munkaadói, szülői, tanulóival valamint az oktatási rendszer elvárásaitól, amely presztízisének csökkenéséhez vezetett (Nikitscher 2015). A 2013. szeptember 1-től bevezetett pedagógus előmeneteli rendszer céljai⁶ között kiemelt jelentőséggel jelenik meg a pedagógus pálya presztízisének növelése, a pedagógus hivatás megerősítésén keresztül (Sági 2015).

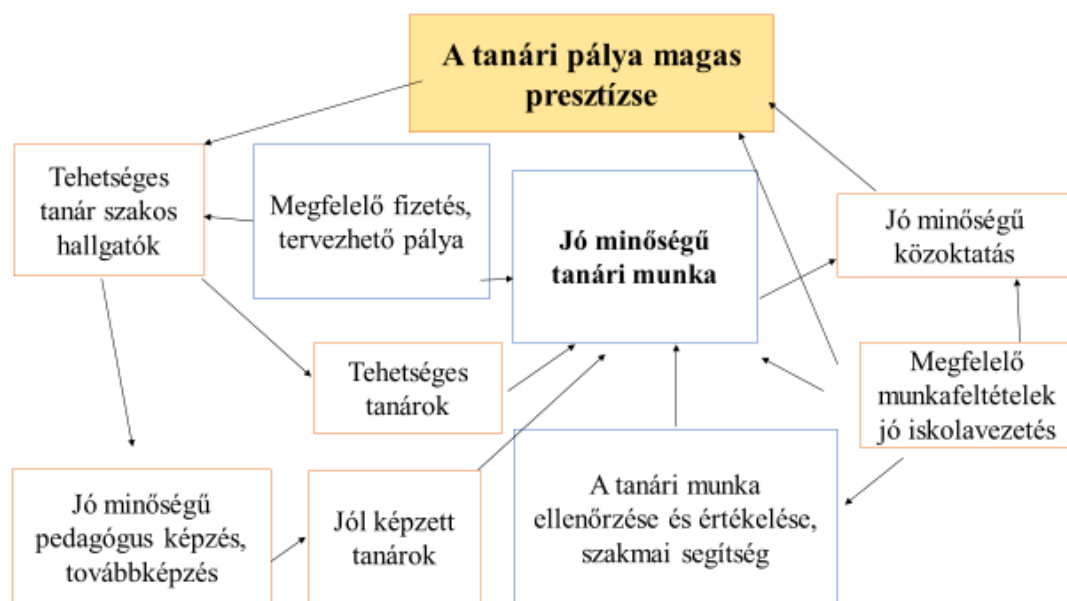
Halász (2002) tanulmányában az oktatáskutatásokról ír és azt fejti ki, hogy a neveléstudományi kutatás területei kevésbé differenciálódtak és a reprezentáltságuk igen alacsony. A kutatások társadalmi elismertsége is alacsony (de ez nemcsak Magyarországon) és a kutatás és fejlesztés problematikájában a kormány felelősségét emeli ki. Az oktatáspolitikai döntéseknek nem része a kutatás. Felveti a kutatások intézményesülésének irányait és feladatait, amelyben a programokat működtető kormányzat illetve program működik közre. Az oktatás eredményességének fontosságát, a gazdaságra gyakorolt hatását több kutatási eredmény is igazolja. Ezért minden kormányzat érdekelt abban, hogy az oktatás folyamatáról, eredményességéről kutatási eredményeket vizsgáljon és csatoljon vissza a hatékonyság növelése érdekében. Az oktatás kutatására, fejlesztésére többször és többféle koncepció készült. Lannert tényként

⁶ 2011. évi CXCV. törvény; 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet, OH 2013

kezeli, hogy a szakmai döntések háttérében nem állnak vagy csak ritkán állnak tudományos tények, amelyeknek legnagyobb oka a koncepció és a finanszírozás gyengesége. A témák, a fejlesztési programok nem épülnek egymásra, legtöbbször egymástól függetlenül indulnak (Lannert 2010). A pedagógusok társadalmi megítélésében mutatott ellentmondásosság nem csak Magyarországon van jelen. A 19. század végén elinduló népoktatás idején még magas volt a középiskolai tanárok társadalmi és anyagi megbecsülése is, amely a tanárképzés tömegessé válásával kezdett csökkenni. Az is megfigyelhető sajátosság a fejlett társadalmakban, hogy a pedagógus szakmák társadalmi megbecsülése magasabb, mint az anyagi, úgy, hogy az emberek tudják, fontos szerepe van a pedagógusoknak és azt is, hogy nem fizetik meg őket (Fónai 2014).

A szakirodalom alapján a pedagóguskutatások történetileg három csoportba sorolhatók. Ezek bemutatásával egy megértést segítő vázlatot próbálok ismertetni, nem törekszem az elmúlt évszázad tanár kutatásokat összegző részletes bemutatásra, hiszen ez nem képezi disszertációm részét. Az első csoportba a tanári hatékonyságvizsgálatok kerültek. Itt a pedagógus személyiségét helyezték a középpontba és ennek alapján próbálták megállapítani a jó tanár jellemzőit. Ez azonban nem adott választ a hatékonyság és a képzés kérdéseire, ezért a második csoportba azok a kutatások kerültek, ahol a tanári gyakorlatokat vizsgálták az osztálytermi történések megfigyelésén keresztül. A harmadik csoportba pedig már azok a kutatások tartoznak, amelyek az összefüggések vizsgálatával is foglalkoztak, amelyek a miértekre keresték a válaszokat (Szivák 2002). A tudás, mint konstrukció tanulmányozása egy másik irányba történő tanári tudás, tudáselem vizsgálódást jelentette. Ennek folyamatában a kutatók különbséget tettek az elméleti és gyakorlati tudás között, amelynek hatására a pedagógusok nézeteinek, személyes implicit elméleteknek a vizsgálatára is sor kerülhetett (Calderhead 1996, Falus 2001). A hazai pedagóguskutatások fő irányvonalát a személyiségkutatások jellemzik (Bagdy 1997, Ungárné 1981, Hercz 2005). Sallai (1996) és Hegyi (1996) a pedagógiai képességeket vizsgálta. A pedagógus magatartása a tanítási funkció vagy stílus felőli oldalról közelíthető meg. A funkció felőli megközelítés a társadalmi értékeket határozza meg, a stílus felőli pedig a pedagógusnak a folyamatban betöltött szerepét vizsgálja. Az iskolai munka sokszínűsége miatt ennek nagyon sok különböző formája valósulhat meg az oktatás során (tanulásra, szórakozásra, sportolásra irányuló szerep), amelyek alapján kerül megfogalmazásra az ideális tanár jelző (van Buer – Venter 1996). Erről a szerepről beszél Imre (1997) is tanulmányában, hiszen a pedagógusnak egyszerre a társadalmi és a

szervezeti elvárásoknak is meg kell felelnie, amelyek az egyén és a társadalmi szerepek rendszerébe is beletartoznak. A két szerep közti kapcsolatot inkoherencia jellemzi, hiszen a harmonizációt bizonyos szerepek megvalósítása akadályozza, néhol lehetetlenné teszi. Ilyen helyzetekben jelentkezik a szerepkonfliktus vagy szerepfeszültség. A pedagógusok szerepei a fentiek mellett elkülöníthetőek érdekeik mentén is: a pedagógus egyrészt szakember, másrészt munkavállaló-érdekeit mindkét szerepben érvényesítenie kell (4. ábra). A pedagógusok presztízisének meghatározásakor, többféle tényező egymásra épülését mutatja, amelyben a pálya presztízset meghatározó előfeltételek, azok egymásra hatása jól átláthatóak.



4. ábra: Pedagógus szerepek, presztízst meghatározó tényezők. Forrás: Porogi (2011:5)

Nagy (1998) a pedagógus presztízisének kutatásában jellegzetes sajátosságokról ír. A különböző iskolafokokon tanítók közti hierarchia és a tudással valamint a hatalommal való nagyobb korreláció jelenti a presztízis rangsor elejét. Mindeközben azt is bemutatta, hogy a közvélemény a tanárok anyagi megbecsülését alacsonyra értékeli, miközben a társadalmi megbecsülésük magasabb. A szakmák vizsgálatánál, a társadalmi és anyagi megbecsülés arányszámai között a legnagyobb különbség a pedagógus szakma esetében tapasztalható. A lakosság körében végzett vizsgálatok azt igazolták, hogy a diákok elégedettek a pedagógusok felkészültségével, azonban a tanulói eredményesség csak harmadsorban köszönhető a jó tanárnak, hiszen legfontosabbnak a gyermek tehetségét és a családot tartják. A magas iskolázottságúak és azok, akiknek a családjában pedagógus

van, nagyobb arányban gondolják, hogy a pedagógusok motivációja és hozzáállása fontos lehet a gyermekek eredményességében, azaz a pedagógus elismertségében (Imre - Nagy 2003).

Munkahelyi környezetünk véleménye segíthet megismerni önmagunkat és fejlesztheti személyiségünket. A foglalkozások értékelése nagyon fontos, mert a szűkebb társadalmi környezet elismerése jelentősen formálja a munkahelyi (szervezeti) kultúrát. A foglalkozások, szakok hierarchiába rendezésével, ahogy arra utaltam, egyfajta szimbolikus hatalom képét kaphatjuk meg. Ez az egyénnek arra való képességét jelenti, hogy céljainak elérése érdekében értékeket aknázzon ki. A presztízshierarchia csak olyan helyzetekben értelmezhető, ahol a résztvevők például tisztelik a felettük állókat, keresik, sokra tartják a velük való kapcsolatot. A hétköznapi szóhasználatban a foglalkozás presztízse általában anyagi és erkölcsi (társadalmi) megbecsülést jelent. Azok a módozatok, melyek kialakulnak a presztízszimbolikus jellege folytán, a résztvevők számára kedvezőek lehetnek, befolyásolhatják, módot adhatnak eltérő stílusok kialakítására, s mindez már konvertálhatóak s felhasználhatóak a presztízsz további növelésére (Maár 2002).

A pedagógusok szerepe, jelentősége és a szakma társadalmi presztízse között azonban világszerte nagy eltérések mutatkoznak. A kutatások ezen célkitűzései a szakpolitika számára szeretnének segítséget nyújtani, hogy a pedagógusok munka- és életkörülményei javuljanak, ezáltal munkájuk hatékonysága is nőhet. A magyarországi eredmények azt mutatják, hogy addig, amíg a pedagógus létszám kiemelkedő mértékű, addig azok a szakembereknek, szakmai segítőknél a száma és az aránya, akik az osztálytermi illetve egyéb foglalkozások keretében az eredményesség szempontjából fontosak lehetnek, (logopédus, pedagógiai asszisztens) lényegesen alacsonyabb, mint más országokban. A munkaterhelés kapcsán az adminisztratív terhek, illetve a hátrányos helyzetű tanulókkal és azok szüleivel való foglalkozás növeli leginkább a pedagógusok túlterheltség - érzetét. A munkaterhelés kapcsán a legalacsonyabb értékekről a testnevelő tanárok számolnak be, ugyanakkor ők töltik a legtöbb időt a nem osztálytermi tanítási feladatokkal (edzés, szakkör) (Lannert 2010).

A tanárok presztízisének vizsgálatával hazánkban is már több kutató foglalkozott. Fónai és Dusa (2014) tanulmányukban bemutatták, hogy a pedagógusok általánosságban vett státusza a jövedelmi pozíció és a társadalmi presztízsz területén is romlik. A pedagógusok ellentmondásos társadalmi helyzetét a professzióhoz szükséges tudás és a megszerzhető jövedelem, valamint az elérhető szakmai siker és a presztízsz között fellépő

inkongruencia is jellemzi. Fónai (2014) kutatásában a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába bekerült hallgatók (n=3183) véleményét is kérdezte a szakok presztízsével kapcsolatban. Megállapításai között szerepel, hogy a hallgatóknak a szakok rangsorolása esetében, saját szakjuk megítélését annak társadalmi pozíciója, illetve szakmai státusza határozza meg. A szakok egyetemi rangsorolását meghatározza az, ha a szakma inkoherens helyzetű, státuszvesztő vagy éppen alacsony presztízsű. Azonban a hallgatók elfogadóbbak az alacsonyabb társadalmi presztízzsel, és a munkaerő piaci pozíciókat helyezik előtérbe.

Polónyi (2015) a pedagógusbérek vizsgálatával foglalkozó tanulmányát azzal a kijelentéssel kezdi, hogy a gazdasági növekedés és az oktatás minősége között kapcsolat fedezhető fel. Vagyis egy ország oktatási rendszerének teljesítménye hatással van annak gazdasági eredményeire. Az oktatási rendszer minőségét meghatározó elemek közül az egyetlen teljes bizonyossággal szereplőnek a pedagógusok szerepét emeli ki. Tehát a pedagógusoknak meghatározó jelentősége van az oktatás minőségére. A pedagógus motivációját, ösztönzését, a bér szerepét már a nemzetközi jelentések, a hazai szakirodalom, törvények, ajánlások is megfogalmazták.

A munkabérek összefüggésben állnak egy-egy foglalkozás presztízsével. Történelmileg visszatekintve is megállapítható, hogy például az alapfokú oktatásban tanítók bére mindig a szellemi foglalkozások alsó szegmensében helyezkedett el (Fónai - Dusa 2014). Az elmúlt 30 évben is megfigyelhető, hogy más foglalkozásokhoz viszonyítva a pedagógusok béraránya romlik (2002-ben volt egy kisebb javulás, de a későbbiekben a keresetromlás folytatódott). Mivel a keresetarányok együtt mozognak a szakma presztízsével, ezért a pedagóguspresztízs csökkenése ennek függvényében deklarálnak volt. Mindez visszahat az oktatás minőségére is. Az OECD országokhoz viszonyítva megállapítható, hogy a 2000-2012 között Magyarországon esett vissza a legnagyobb mértékben a pedagógusok fizetése (az OECD országok több mint 50 %-ában viszont nőtt). Presztízs, óraszám, pedagógusbér, mint összetartozó fogalmak vannak jelen, azonban a magyarországi óraterhelések száma a legalacsonyabbak között van (az életpályamodell bevezetésével az iskolában eltöltött idő mértéke lehet magasabb), vagyis a leterheltségük nem nagyobb a többi országhoz viszonyítva.

Polónyi (2015) még a gender hatás jelentőségéről is ír, hiszen minél magasabb a keresetek aránya a diplomások átlagához képest, annál kisebb a nők részvétele az adott szinteken. Ugyanis az összefüggés a nők előfordulási aránya, a keresetek nagysága és a szakmák presztízse között egyértelmű. A már előzőekben is említett pedagógus

életpályamodell bevezetése radikálisan csökkentette a túlórák számát, ami miatt a keresetnövekedés elmaradt a besorolási bér növekedési arányától. A 2016-os új pedagógus bérrendszer segítségével kialakuló bérelőnyt hosszabbtávon is fent kell tartani a pálya presztízsének és az oktatás minőségének növelése érdekében. Az oktatás jelentős nemzedékváltás előtt áll, és fontos, hogy az arra megfelelő emberek váljanak pedagógussá. Az életpályamodell akkor lesz sikeres, ha közben megtörténik a minőségi szelekció és sikerül létrehozni egy működő karrierlétrát. A régi iskola tanára polihisztor, míg napjainkban a pedagógusokat valamilyen szaktudományból képezik ki, tantárgyak szerinti szerveződés figyelhető meg. A tantárgyak szerepében a hagyományos és modern oktatási rendszerekben különbségek mutatkoznak. Addig, amíg a régi iskolarendszerben a tantárgyi ismeretek körei lazán terültek el, addig a modern tárgyak elkülönültek, egymásra épülő ismeretek, körök halmazából építkeznek.

A modern iskolai tantárgyak világa a tudományok kicsinyített másolatát jelentik. A tantárgyak fogalmának megközelítésénél a kultúrelméleti, jogtudományi, oktatáspolitikai és tudományelméleti megközelítéseket ismerhetünk meg, a tantárgyak tartalmi kérdései oktatás specifikus ügyek. A törvényben lévő felsorolások csak tartalmi minimumot, normaszöveget jelent. Az oktatáspolitikai megközelítés esetében az egyes nyomásgyakorló érdekek alakítják a tantárgyi struktúrát. Ezeket az oktatáspolitikai álláspontokat a funkcionalista - tantárgyi szakterületek gazdasági súlya - vagy a konfliktusos - tantárgyak óraszámának arányai a lobbisták küzdelmének eredményei - paradigma mentén lehet meghatározni. Ezeket a megállapításokat figyelembe véve, napjainkban a tantárgyak óraszámának szerepe a közoktatás rendszerében iskolatípus, tagozat, társadalmi, csoport specifikus. Meghatározza a tanárok lehetőségeit, helyét az intézményben, és meghatározza a pályaelhagyási esélyeit és presztízsét is (Nagy 2015).

Veroszta (2015) a tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázatát vizsgálta, illetve azt, hogy ezek munkaerő-piaci hozadéka különböző-e. A tanárként végzetek elhelyezkedése a végzés után 1-3 évvel azt a mintázatot mutatta, hogy a matematika és a természettudományi tárgyakat tanítók pályaelhagyása a legkisebb, míg igen jelentős a mérnöktanár, majd az informatikát és a művészetet oktatóké. A szerző okként a tantárgy alapú strukturális és motivációs különbségeket nevezi meg. A pályát elhagyók foglalkozási illeszkedésének mutatói szerint a mérnök és az informatika tanárok tudják legnagyobb mértékben hasznosítani a tanultakat munkájuk során. A művészet és testnevelés/egészségfejlesztés tanárai közül a pályát elhagyók illeszkedése a leggyengébb. A bérek vizsgálata esetében a tanári pályát elhagyók keresete

szignifikánsan magasabb, mint az abban dolgozóké. A testnevelés és egészségfejlesztés területén végzetek jövedelme mindkét esetben átlag feletti értéket mutat. A legmagasabb érték a mérnök- és a számítástechnika tanár végzettség esetében figyelhető meg. Megállapítható, hogy megéri elhagyni a pályát, hiszen a presztízs, a jövedelem, a tárgyi és személyi feltételek is jobbak a pályát elhagyók számára. Az okok esetében a szakterületek közti különbségek is megfigyelhetők. A testnevelőknél a jövedelem és a juttatások, valamint a munkahelyi körülmények elégedettségi értéke mutatkozik meg (Veroszta 2015). 2012-ben Lannert a TÁRKI⁷ közvélemény kutatása keretében végzett vizsgálatot a pedagógusok és a lakosság körében az oktatás minőségével, színvonalával, az iskola és pedagógusok feladataival kapcsolatban. Megállapította, hogy az oktatás és a pedagógusok megítélése 2002 óta folyamatosan romlik, és a pedagógusok túlterheltnek érzik magukat.

Győri (2004) kutatása során a pedagógusokat, szülőket és a diákokat kérdezte a tantárgyak presztízsével kapcsolatban. A legmagasabb átlagot az angol, míg a legalacsonyabbat az ének-zene mutatta. Ingesoll (2001) eredményei alapján az is megfogalmazható, hogy a probléma egyik legfőbb oka az alacsony pedagógusbér mellett a helyi és központi vezetés-irányítás hiányossága, a tanulók alacsony motivációja, a fegyelmezési gondok minőségileg és mennyiségileg is növekvő jellege. Galasi (2004) is megállapította, hogy a pedagógusok körében a bérrrel való ösztönzés gyengesége miatt a munkaviszony stabilitása erős szelekciós és ösztönzési tényezőként működik.

III.2. A pedagógusok hivatástudata, a testnevelők kedveltsége

Ebben a fejezetben a tanárok attitűdjeit és hivatástudatuk formálódását vizsgálom. Az implementáció elméletek mindegyike kiemeli a szereplők hozzáállását, pozitív befogadóképességét a változás irányába. A jó implementációs modell kialakításában a pedagógusok kitüntetett szerepe jelenik meg. A bottom up típusú kezdeményezések az inicializációt követő folyamatában az idő kontextusa mellett a megfelelő eszközrendszer és kapacitás feltételek is meghatározóak. Ezáltal a szülők, intézményvezetők, kollégák véleményének megismerése a testnevelő tanárokról segíthet saját kutatási eredményeim értelmezésében. A pedagógus a társadalomban koronként változó szerepet töltött be, attól függően, hogy az adott korban milyen társadalmi elvárásoknak kellett megfelelnie.

⁷ Szakpolitikai elemzések, Társadalom- és gazdaságtudományok, Felmérések, Társadalomstatisztika, Adatbányászat 1985 óta

Voltak korok, amikor a pedagógus nevelő, más korban szakember, az ismeretek kegyes adományozója volt. Ezek a pedagógusszerepek mára összefonódtak. A pedagógus szakember, nevelő és tisztviselő egyben. A szakember szerep a tanításban, értékközvetítésben nyilvánul meg, és nevelőként olyan feladatokat lát el, amely a rábízott gyerekcsoport fegyelmezésére, nevelésére irányul. Kijelenthető, hogy napjainkban az oktatás stratégiai ágazattá nőtt, melyben a tanárok szerepe kiemelkedő (Polónyi 2015).

III.2.1. Hivatástudat, tanári meggyőződés

A következőkben olyan kutatásokat elemzek, melyekben a pedagógusok (leginkább a testnevelők) hivatástudatát, meggyőződését, elköteleződését vizsgálják.

A tanári hivatástudat az egyik legfontosabb fogalommá vált a tanítás folyamatában és a tanárképzésben. Ahhoz, hogy megértsük a tanítás összetettségét, szükségszerű nagyobb figyelmet fordítani a tanárok gondolataira, cselekedeteire és arra, hogy ez milyen hatással van a tanítás folyamataira és minőségére. Számos oktatáskutató kijelentette, hogy az oktatáskutatás fókuszát az oktatási stratégiákról és a tanítási gyakorlatokról át kell helyezni a pedagógusok vizsgálatára, amikor a pedagógusok beállítódását, személyes meggyőződéseit vizsgáljuk, hiszen ez nagy hatással van az oktatási folyamatokban a cselekedeteikre. Ahhoz, hogy megértsük, hogy milyen a jó tanítás, ahhoz meg kell ismernünk a pedagógusok véleményét, tanulmányozni kell, hogy adott oktatási folyamatban hogyan és miért úgy viselkednek, illetve, hogy mit tudnak, és miben hisznek a jó tanárok. A minőségi tanárképzésben a tanárokat oktatóknak szükséges odafigyelni és megérteni a tanárjelöltek beállítódását, hivatástudatát és ezeket beépíteni a tanári oktató programokba. Ezáltal azt szeretnék elérni, hogy a hozott minta, tanári beállítódás megváltoztatható legyen, az oktatási, tanítási folyamatokkal kapcsolatban. Ez azt feltételezheti, hogy az oktatási folyamat is változik és a tanítás minősége is javul, ami megjelenik majd a diákok eredményességében is. A tanárok hivatástudata az oktatási folyamatban egy szűrőként jelenik meg, ezért meghatározó szereplőivé válnak a tanítási folyamatoknak és azok változtatásának (Kirk – Macdonald - O’Sullivan 2006).

Magyarországon a XVIII. századig nem volt elkülönített tanító-tanárképzés. A továbbiakban a magyar tanárképzés történetét vázolom a professzió kép és annak változásainak szempontjából. Ahhoz, hogy valaki tanító lehessen, a népiskolát vagy a latin középiskolai vagy az akadémiai tagozatot kellett elvégeznie, és így válhatott segédtanítónak, majd tanítónak. Az elkülönült tanítóképzés kialakítása a normaiskolák

létrehozásával kezdődött. amikor még nem volt szükségszerű a pedagógiai felkészültség, pedagógiai végzettség. (Pukánszky 2010). A tanárképzés 1860-as éveinek legfontosabb három támpontját a neveléstani előadások, a szakmai és módszertani képzések valamint a gyakorló iskolákban történő tanítási gyakorlatok, hospitálások és azok tapasztalati feldolgozásai adták. A pedagógusok oktatási stílusait, hivatástudatuk formálását ezek a szinterek segítették (Német 2012). 1925 nyarán egyetemközi bizottság alakult, ezzel egységes rendszerré szerveződve megteremtették a hatékonyabb képzés kereteit. A Magyar Testnevelési Egyetem 1925-ben kezdte meg hivatalos működését, amellyel egy időben a Testnevelési Főiskola Sport Clubja is megalakult így a testnevelő és edző képzés szemléletének formálása is megkezdődhetett. A képzések és kutatások terén az intézmény első két évtizedét jelentős sikerek övezték (Pukánszky 1989). A tanárjelöltek gyakorlati felkészítési modellje az 1980-as években jelent meg a pedagógussá válás és a pedagógus jelöltek szocializációs folyamatában. Ennek a szocializációs folyamatnak az első szakasza a megismerésre fókuszál, de már a második szakaszban megtörténik a konkrét tanítási gyakorlatok elvégzése, megismerése. Az utolsó, harmadik szakasz adja azt a lehetőséget, hogy az iskolai tapasztalatok birtokában a jelöltek képesek legyenek önelemző, önmaguk feladatait, tevékenységeit megvédő magatartásuk alakítására. (Szövényi 1993). A kutatások eredményeképpen, megfogalmazódtak a pedagógusképzés gyenge pontjai is. Legfontosabbak között szerepelt, hogy a pedagógusok nem szerepelnek megfelelő gyermekképpel vagy éppen az, hogy a pedagógus nem veszi figyelembe az életszerepeket, amelyekre való tudásfelkészítés az ő tanulmányuk alatt is sekélyes, hiszen a képzésük gyakorlatában a központi szerep az elméleti tudás kialakítására helyeződik (Zsolnai 1996). A képzési rendszerbe bekerülő, fejlesztő magatartás kialakítása a hallgatók körében egy olyan válasz az eddigi központosított irányítás által meghatározott megrendelő-szolgáltató kapcsolatra, amelynek kialakítása szükségszerű volt az újszerű felsőoktatási rendszerben. Az ebben az időben zajló társadalmi és gazdasági változások, az oktatási törvényekben megjelenő egyéb fejlesztő magatartások, egy újfajta szerepvállalást várnak el a pedagógusképzés terén (Szövényi 1993).

Napjainkban a Zöld könyv⁸ pedagógusok képzésére vonatkozó ajánlásában a legfontosabb szempontként az jelenik meg, hogy hatékony pedagógus kiválasztási rendszert kell kialakítani. A francia modellben a felvételi az érettségi eredményekre épül. Hollandiában is az érettségire épül a felvételi, de nincs szelekció, az első év után

⁸ Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért

matematika és nyelvi készség szint vizsgálat van, és egyikben sincs országosan egységes többlépcsős szűrőrendszer kidolgozva. Finnországban már a bemenetnél erős szelekció van országosan egységes eljárások mentén (tanulmányi eredmény és felvételi írásbeli és interjú). Ezzel szemben Magyarországon a tanítóképzés bemeneti feltételei között csak motoros alkalmassági próba van, és csak az osztatlan tanárképzésben jelenik meg az emelt testnevelés érettségi vizsga (ezek leginkább sportág specifikusak), amely azonban az egészségtudatos magatartás megalapozásának kialakítását, ismeret és készség ellenőrzést nem tartalmaznak. A 2013/14-es felvételi tájékoztatóban már megjelenik a testneveléshez tartozó szóbeli felvételi vizsga is, azonban minden intézményben szabad értékelési rendszer működik, nincs egységes értékelési szempontsor, ami ellentmondásokat, egyenlőtlen értékeket mutat (Vass et al. 2015). Mindezek mellett mégis mi jellemzi napjaink testnevelőinek szerepfelfogását? A testnevelés oktatás területén végzett kutatási eredmények azt mutatják, hogy a testnevelők is határozott véleménnyel rendelkeznek az oktatási ügyekkel kapcsolatosan (Kirk et al. 2006). Lortie (1975) úgy vélekedik, hogy mielőtt a tanárjelöltek bekerülnek a tanárképzés rendszerébe, már magában az oktatási folyamatban 13 ezer órát eltöltöttek, már azt megfigyelve, aktív részeseként átélve. Ezek a megszerzett tapasztalatok, érzetek már egy olyan hitvallással ruházzák fel őket, amelyek a tanárképzésben már nehéz megváltoztatni. Doolittle és munkatársai (1993) szerint ezért fontos a tanárképzésben résztvevők meggyőződését, hitvallását vizsgálni és megérteni, hiszen ez a már meglévő meggyőződés nagymértékben befolyásolja az egyén oktatási folyamatát. Ezeket be kell építeni az oktatási folyamatokba, és úgy kell alakítani őket, hogy az oktatási folyamat majd a legszélesebb hatást tudja elérni. Placek és munkatársai (1982) nemzetközi felmérés keretében vizsgálták a tanárképzésben résztvevők testneveléssel kapcsolatos háttérüket és azon meggyőződésüket, hogy mi a célja a testnevelés oktatásnak. Széleskörű tevékenységeket vizsgáltak és hasonló megállapításokra jutottak mindegyik esetében. Vagyis a testnevelés célja, hogy fejlesszék a diákok motoros tevékenységeit, készségeit és fizikai fittségét. „Egyértelmű az, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatók testneveléssel kapcsolatos meggyőződését, mind az előzetes iskoláztatásuk, a testnevelési oktatási programok és a sport élményeik határozzák meg. Vagyis ezen szocializációs folyamat során szerzett tapasztalataik sokkal erősebbek, mint azok amelyeket a tanárképzésük során az oktatók adnak át nekik.” (Placek et al. 1982:259).

O Sullivan (2005) úgy vélekedik, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatók elsődleges nézete az, hogy a testnevelést ők alapkészségként látják, és jobban kedvelik az edzői, mint

a tanári irányítást, amely sokkal konzervatívabb. Több kutatás is foglalkozik még azzal, hogy megfigyeljék a tanárképzésben részt vevő hallgatókat, hogy tanulmányaik során a képzés eredményeképpen változott-e a tanári hitvallásuk, meggyőződésük, beállítódásuk. Doolittle és munkatársai (1993) kutatásában három tanárképzésben részt vevőt vizsgált egy longitudinális módszerrel (tanárképzésbe való belépéskor, a közepén és végén), hogy mi a célja a testnevelésnek, és hogy mi a feladata a jó testnevelés oktatásnak. Ez is hasonló eredményeket mutatott, vagyis a meggyőződésük már megalapozott volt: egy szinte kialakult hittel kerültek be a tanárképzés rendszerébe. Fejlődés, kismértékű átalakulás megfigyelhető, de jelentős változás nem. Ez is azt mutatja, hogy az elfogadás vagy elutasítás a tanulási készségekkel szemben - amit a program ajánlott - a már meghatározott értékrenddel rendelkezők esetében megszűrődik. Azokat az új tapasztalatokat alkalmazták az oktatási folyamataikban, amelyek az előzetes meggyőződésükhöz is illeszkedtek. A szerző azt a következtetést vonta le, hogy ez a képzés hibája, hiszen nem volt jól összeállítva.

Nincs megfelelő hatása a pedagógusképzésben résztvevők hitrendszerének módosítására, alakítására. Vagyis a hiba az oktatási rendszerben keresendő, mert így nincs hatékony oktatás. Graber (1995) tanárképzésben résztvevőket vizsgált két egyetemen. A tanárképzési programok azon elemeit vizsgálta, amelyek a gyakorlati képzésre fókuszálnak. A hallgatók számára a legpraktikusabb, legértékesebb része a képzésüknek a gyakorlati tapasztalatszerzés. A gyakorlati kurzusok nagy jelentőséggel bírtak abban, hogy a tantárgyi tudás fejlődjön (pl: tenisz, kosárlabda). Nehézséget okoz kapcsolatot teremteni a képzés során hirdetett kurzusok által meghatározott tudás és az általuk megtapasztalt tudás között.

Solomon (2003) kutatásai a tanárképzési programban résztvevőkre fókuszáltak. Vizsgálták a programban résztvevők hivatástudatát, nézeteit a tanári pályával kapcsolatban. Az adatfelvétel öt éven keresztül zajlott, ami kérdőíveket, nyitott végű kérdéseket és dokumentum-elemzéseket tartalmazott. A kutatás a testnevelés tanítás tartalmával a testnevelés tanítás hatékonyságával, illetve a tervezés szerepével kapcsolatos módszereket tartalmazott. A kutatásban résztvevők leginkább a diákok hozzáállását tartották fontos tényezőnek a testnevelés vizsgálatánál a tanulási folyamat eredményének mérésével szemben. A legfőbb kutatási eredmény az lett, hogy azok, akik az új módszereket ki tudták próbálni már tanulmányaik folyamán, azok szívesebben használták a tanítás során az új módszereket, mint azok, akiknek gyakorlott pedagógusként kellett ezeket alkalmazniuk. Stroot (1996) empirikus kutatásainak

eredményei azt bizonyítják, hogy a legtöbb ember, aki a testnevelés tantárgyat választja szakmájának, az átlagos tantárgyak terén átlagos tanuló, viszont kiemelkedő eredményekkel rendelkezik a testnevelés és sport területén. A testnevelés és sport terén bizonyított tanulmányi eredményességük sokkal magasabb, mint más tantárgyak esetében. A sportban szerzett tapasztalatok a testnevelés tanítás során modellként szerepelhetnek. A testnevelő tanároknál a tanítás során alkalmazott módszerek és azok a meggyőződések, hogy hogyan akarnak tanítani, hogyan akarják a sportot tanítani, sokkal hamarabb kialakulnak, mint más tantárgyat tanítók esetében. Ezt az előképzettségre és a sportban szerzett gyakorlati tapasztalataikra alapozzák. Hutchinson 1993-ban középiskolai diákokat vizsgált, akik testnevelők szerettek volna lenni. Ezek a diákok viszonylag szűk látókörrel rendelkeztek a tanítási folyamatokkal kapcsolatban. Ők úgy gondolták, hogy a tanítás csak egy beugró lesz ahhoz, hogy a későbbiekben edzőként dolgozhassanak. A középiskolás évek alatt szerzett testnevelés órák tapasztalatai alakították, vagyis hatással voltak az ő tanításukkal kapcsolatos hitvallásukra, meggyőződésükre.

Ennis is a leendő testnevelő tanárok középiskolás meggyőződéseit, előítéleteit, a középiskolás évek alatt szerzett tapasztalatait, benyomásait vizsgálta. Arra voltak kíváncsiak, hogy ezeknek a hallgatóknak milyen a testnevelők feladatairól, tanítási gyakorlatáról, szerepéről alkotott meggyőződése. Arra is rákérdeztek, hogy mi motiválta őket abban, hogy testnevelők legyenek. Azt állapították meg, hogy a középiskolás évek alatt szerzett tapasztalatok, benyomások, a pedagógusokról kialakult hitvallásuk nagyban befolyásolta a későbbiekben a saját pedagógus munkájukban a testnevelés tanítása során kapcsolatos meggyőződéseiket. Sem a tanárképzés, sem a tanítási gyakorlat nem gyakorolt akkora hatást a pedagógiai munkában való meggyőződésre és az oktatási folyamataikra, mint az iskolás években szerzett benyomások. Így kimondható, hogy a testnevelő szerepe meghatározza a későbbiekben a testnevelőként dolgozók munkáját. Vagyis a testnevelő hatással van a tanulók sporttal kapcsolatos meggyőződésére (Ennis 2003). 2000-ben O Bryant és munkatársai azt tanulmányozták, hogy mi befolyásolja a tanárokat abban, hogy testnevelők legyenek, illetve azt, hogy milyen meggyőződésük van a testnevelés oktatásával és a testnevelőkkel kapcsolatban. Nyolc hallgatót vizsgált, akik között már voltak olyanok, akik már részt vettek oktatási folyamatban, volt már tanítási tapasztalatuk is (nem testnevelés területén). Azért választották a testnevelő tanári pályát, mert tetszettek a tanítási folyamatok, azok dinamikája, tartalma és a mérhető eredményessége. Számukra a tanári szerep azt jelentette, hogy olyan testnevelő tanárokká

válhassanak, akik fizikailag aktív szerepmodellt mutathatnak, amely által hozzájárulnak a diákok önértékelési folyamatához. Céljuk, hogy a tanítási óráknak a diákok aktív részesei legyenek. A tanári meggyőződés fontos szerepet játszik a tanári feladatok meghatározásában, szervezésében és a tudás elrendezésében is. Fontos az a megállapítás, hogy ezt kutatni kell, erre oda kell figyelni. Közös megállapítás, hogy a diákevek alatt szerzett tapasztalatok és meggyőzések nagyban meghatározzák a felnőttkori tanítási tanulási viszonyokhoz való hozzáállást és hivatásképet. A testnevelő tanárok a tanárképzésben úgy lépnek be, hogy széles, de konzervatív megalapozott skálával rendelkeznek magáról a testnevelésről, a testneveléssel kapcsolatos dolgokról, a tanítás folyamatáról. Ezzel a már kialakult meggyőzéssel igazán sokat nem lehet kezdeni, a tanárképzés csak kis mértékben képes ennek változtatására. A tanári gyakorlatot viszont fontosnak tartják a tanárképzésben részt vevő hallgatók is, vagyis a tanárképzés fontos összetevőjének nevezték a gyakorlati képzéseket. A tanárképzésben részt vevő hallgatók, diákok irányába mutató elképzelései és hozzáállása, valamint kapcsolata sokat változik a tanárképzés folyamatában. A tanárképzésben való részvétel folyamán a hallgatóknak a diákokkal való kapcsolatuk sokkal autokratikusabbá válik.

Habár azt kutatási eredmények nem támasztják alá, hogy a pedagógusoknak mi a véleménye a hatékony tanításról vagy éppen a testnevelő tanárképzésről, de a kutatási eredmények már bizonyítják, hogy a tanároknak konkrét elképzelése van a tanulás módszereiről, illetve a diákokhoz való viszonyukról. Megemlíti továbbá, hogy a pedagógusok részéről az érdeklődő stratégiák, reflektáló és konstruktív hozzáállás segítheti a tanárképzésben őket, hogy megtanulják a diákok motivációját fejleszteni. Kevés tanulmány foglalkozik a tanári meggyőződés és a tanári gyakorlat kapcsolatával még akkor is, ha ez igen fontos szerepet játszik a tanítási gyakorlat során (Kirk – McDonald - O’Sullivan 2006).

A pedagógusok szocializációjának kutatása számos tényrt tárt fel, amely hatással van a tanárok munkájára, illetve megpróbálják megkeresni azokat a dolgokat, amelyek fejleszthetik és hatékonyabbá tehetik a tanítás folyamatát. Ennis (2003) kutatási eredményei azt igazolták, hogy a munkakörnyezet és a testnevelő tanárok munkához való viszonya, többször okozott problémát a pedagógusoknál. A tanárok munkájára hatást gyakoroló munkahelyi környezet, a testnevelők alacsony státusza, a testnevelés tantárgy megítélése, az adminisztrációs terhek, az elszigetelődés, a rutinszerű munka, a jutalmazás hiánya mind csökkenti a tanítás iránti elköteleződésüket, motivációikat. Macdonald (1999) is megemlíti a kezdő testnevelő tanárok részéről a csalódottságot és a frusztrációt.

A csalódottság a testnevelés tanítás körülményeinél figyelhető meg leginkább, ezért ez arra motiválhatja a testnevelőket, hogy elhagyják a pályát. Az, hogy a testnevelőket a társadalom nem ismeri el, a tantárgy negatív státusza, az oktatás monotonitása, amely a döntéshozatali lehetőségek alacsony számában nyilvánul meg, ugyancsak a pályaelhagyást eredményezte. Ezek a negatív élmények még a lelkes pályakezdőket is negatív sokként érik munkájuk során. Mindezek után a tapasztalt pedagógusokat vizsgálta, hogy ők is megélik-e ugyanezeket a helyzeteket, szituációkat, ugyanígy vélekednek-e a tanári pályáról, érzékelik-e ugyanazt a negatív kisugárzást és negatív viszonyulást a társadalom részéről, amelyet a pályakezdő pedagógusok éreztek. Az elégedetlenség, a bürokratikus rendszer, a kompetencia hiánya jelenik meg náluk negatívumként. A tapasztalt pedagógusok nem élték meg a pályakezdők által említett negatív élményeket, ők támogatók és pozitív környezetről beszélnek a tanítás során. Azt fejezték ki, hogy pályakezdő korukban pozitív környezetet tapasztaltak maguk körül, és a diákokkal való kapcsolatukat is pozitívan értékelik. Megjelennek az intellektuális kihívások is, amelyet ugyanígy pozitív élményként említenek. A tanítási folyamatokra gyakorolt fontos döntésekbe is beleszólásuk van, amit szintén pozitívumként emelnek ki. A testnevelők professzionalizálódása, a szakmai tudat kialakulása fontos érték és tényező. Macdonald (1999) kisvárosi környezetben is vizsgálta a testnevelők elégedettségét és elégedetlenségét. A kutatásban résztvevő pedagógusok panaszkodtak az elszigeteltségre, zavarta őket a folyamatos kontroll az iskolai és magánéletükben egyaránt. A kis közösségekben élő és dolgozó pedagógusoknak a személyes példamutatás a feladatuk. A testnevelők személyesen negatív, a tanításra kiható tényezőként élték meg azt, hogy mindenhol megfigyelték őket, hogy miképpen mutatnak példát, miképpen viselkednek a diákok, a szülők vagy éppen a szűkebb környezetük előtt.

III.2.2. Testnevelőkkel kapcsolatos attitűdök

Trencsényi 1988-ban azt állította a testnevelőkről, hogy fontos intézményi szerephordozók, annak ellenére, hogy - Elbertné (1987) szerint - a tantestületen belüli presztízsüket rosszabbnak ítélik, mint azt ők szeretnék. Az edzők, testnevelők szerepét igazolják Volkamer (1993) eredményei, aki azt fogalmazta meg, hogy a sport pedagógiai célokkal való kapcsolata nem elutasítandó, de a felelősség ezek megvalósulására a pedagóguson múlik, és a legfontosabb lehetőséget erre az iskolai sport területe adja. Szerinte a testnevelővel közös tevékenység során megjelenő szituációkban nevelődik a

diák. Gombocz (1999) a testnevelő tanári szakmának a kornak megfelelő irányba való változásáról ír, melyben azt jelzi, hogy a szakma jelenlegi válsága a társadalom változásaiból, a folyamatos konfliktusokból, illetve a megoldatlan problémákból eredeztethető. A kötődési elmélet (Howes 2000) szerint a diákok körében fontos szerepet betöltő felnőttekkel (pedagógus, testnevelő) való kapcsolat által a diáknál nagyobb fokú motiváció, elköteleződés mutatható ki az iskolai munka iránt. Vagyis, a testnevelőknek az a feladata, hogy hatást gyakoroljanak a gyerekek személyiségfejlődésére a sportoláson keresztül, mellyel befolyásolni lehet teljes viselkedérepertoárjukat. Feladatuk továbbá a gátlások alatt lévő adottságok felszínre juttatása, a sikerek és kudarcélmények feldolgozásának segítése a testnevelésen keresztül (Csepela 2000).

Minden országban a pedagógusok, testnevelők kulcsszerepet játszanak az állam által meghatározott testnevelés-oktatási célok megvalósításában, ezért ezek között legnagyobb hangsúllyal a fizikai aktivitás növelése, a sportágak megismertetése és a diákok értékelése jelenik meg. A pedagógusnak nemcsak az a feladata, hogy megszervezi és megtartja a testnevelés foglalkozásokat, hanem a szükséges készségeket is ki kell alakítania, az egészséges életmód elősegítése, a sport iránti motiváció növelése és a diákok különböző sportágakba való bevonása érdekében. Ehhez szükséges megteremteni számukra a folyamatos szakmai innovációs lehetőségeket. Az országok között különbségek mutatkoznak annak tekintetében, hogy milyen végzettséggel engedik tanítani a tantárgyat a különböző évfolyamokon (Lannert 2010). A testnevelő tanárok között nemek szerinti különbségek nem érvényesülnek a tanári pályával kapcsolatos attitűdök esetében (Hargreavers – Fullan 2012), azonban a kezdő és gyakorlott pedagógusok esetében eltérő attitűdértékek mutatkoznak. Ezek a különbségek a tanárok kognitív struktúráját, tevékenységét érintik (Szivák 1999).

Korábbi kutatásomban a felnőtt lakosság (szülők) körében végeztünk országos, reprezentatív vizsgálatot (Borbély 2014), hogy ők maguk mennyire tartják fontosnak a mindennapos testnevelés bevezetését, milyen hatást tulajdonítanak a testnevelőnek gyermekük sportolási gyakoriságának alakulására, illetve mennyire tartják fontosnak, hogy gyermekeik kedveljék a testnevelésórákat. A mindennapos testnevelés bevezetésének szükségességével a megkérdezettek 70%-a ért egyet, vagyis a szülők nagy része szükségét érezte a mindennapos testnevelés bevezetését. A szülők nagy része egyaránt fontosnak ítélte a testnevelők hatását gyermekük sportolási aktivitására, és a testnevelés tantárgy kedveltségére.

Tsangaridu (2006) nemzetközi összehasonlító kutatási eredménye azt mutatja, hogy a testnevelő tanárok frusztráltak, a szakmai illetve a társadalmi megítélésük alacsony, valamint a munka ismétlődő jellegéből adódóan sok nehezen kezelhető helyzet alakul ki a munkájuk során. A tanári gyakorlattal kapcsolatos kutatása során megállapította, hogy a saját szakmai meggyőződésük mellett több egyéb tényezőt is figyelembe kell venniük a tanítási folyamatokban. Ilyenek például a tanítási stílusok követelményei, hogy milyen hatással van a tanítás a diákokra, melyek a diákok igényei, hogyan és mitől fejlődik és hogyan alakul az oktatási rendszer.

Bognár és munkatársai (2008) arra a megállapításra jutottak, hogy a testnevelők presztízse jónak tekinthető. A felmérésben részt vevő 564 testnevelő nagy része is úgy gondolja, hogy elismerik munkájukat az iskola szereplői. Fintor (2017) eredményei is a testnevelők szerephordozó erejét emelik ki, hiszen a diákok véleményében a tantárgy és a pedagógusok kedveltsége, az egészségtudatosságra nevelésben betöltött kiemelkedő pedagógusszerep jelenik meg. Ezt igazolják továbbá az iskolai teljesítményre gyakorolt hatásvizsgálatok (Rasberry et al. 2011, Carlson et al. 2008), amelyek pozitív összefüggéseket mutattak a testnevelésórák és a testnevelők kedveltségével a tanulói eredményesség kapcsán. Az eredményesség követelményként jelenik meg, melyet Réti már 2009-ben is megfogalmazott. Szerinte ehhez szükséges a testnevelők szemléletváltása, hiszen a tantárgyi óraszám változásával speciálisabb, sokoldalúbb órák tartására van lehetőség, amelyben a gyerekeket nagyobb mértékben kell motiválni, és ezáltal a tantárgy kedveltsége emelhető. Így a pedagógusok szerepe átértékelődött, a velük kapcsolatban érvényesülő elvárások is megváltoztak a szülők, az igazgatók és a fenntartó körében. A modern társadalmakban elfogadott elvárásoknak és a gazdaság által diktált feltételeknek megfelelően a pedagógusoknak más készségeket, más ismereteket és más stratégiákat kell alkalmazniuk azért, hogy az iskolából kikerülő diák sikeres pályát járhatson be. A testnevelés tantárgy és a testnevelők elfogadásával kapcsolatban Neulinger (2007) is végzett kutatásokat. Eredményeiből az derül ki, hogy a kutatásban részt vevők 60%-a szerette a testnevelés órát, a testnevelőket 66%-uk kedvelte.

Megállapítható, hogy a testnevelők képzésében történő változásokat a tanárképzésben kialakult nézetek határozták meg. A tanítóképzésben történő testnevelés tantárgy pedagógiai hiányosságok még mindig problematikusak és megoldandó feladatként

vannak jelen. A testnevelő tanárképzésben résztvevő hallgatók már konkrét elköteleződéssel érkeznek a tanárképzés rendszerébe, hiszen a korábbi iskolai tapasztalataik alakítják a későbbiekben megmutatkozó tanári meggyőződésüket, hitvallásukat. Sok kutatás rámutatott arra, hogy a tanárok frusztráltak, a szakmai illetve a társadalmi megítélésük alacsony, valamint a munka monoton jellegéből adódóan sok, nehezen kezelhető helyzet alakul ki a munkájuk során. A tanári gyakorlattal kapcsolatos kutatások során megállapították, hogy a saját szakmai meggyőződésük mellett több egyéb tényezőt is figyelembe kell venni a tanítási folyamatokban. Ilyen például annak fontossága, hogy milyen hatással van a tanítás a diákokra, mik a diákoknak az igényei, hogy hogyan és mitől fejlődnek, és hogyan alakul az oktatási rendszer. Mindezek ismeretei segíthetik egy új oktatáspolitikai beavatkozás sikeres adaptálását a meglévő oktatási rendszerstruktúrába, vagyis a sikeres implementációt. Kutatásomban ennek meglétét fogom megvizsgálni, vagyis azt, hogy a tanított tantárgy vagy egyéb szocio-demográfiai változó alapján kialakult meggyőzések, a változásokhoz (esetemben a mindennapos testnevelés bevezetéséhez) kapcsolódó attitűdökben különbségeket fognak-e generálni.

IV. A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS HELYE A TANTÁRGY TÖRTÉNETÉBEN

A testnevelés tartalmi fejlődésének vizsgálatánál azokat a szakirodalmi forrásokat vizsgálom, amelyek az adott időszakokban, korokban meghatározták a testnevelés tantárgy célját, követelményeit, feladatait. A célokban, feladatokban bekövetkezett változások nyomon követése segíthet abban, hogy a testnevelés tantárgy szerepét, a központi dokumentumokban meghatározott helye megismerhető legyen. A testnevelés és sport műveltségterület céljainak, a testnevelés tantárgy szerepének, a mindennaposság bevezetéséhez kapcsolódó feladatoknak a vizsgálatai segítenek majd abban, hogy az empirikus kutatáshoz kapcsolódó pedagógus kérdőívben a testnevelés tantárgy által megvalósuló célok vizsgálatakor adekvát kérdéseket tehessenek fel és pontos, összehasonlítható eredményeket kaphassanak.

IV.1. A testnevelés tantárggyá fejlődésének folyamata - történeti áttekintés

Hazánkban az iskolai testnevelés bevezetésére az 1760-as évektől kezdve a felvilágosult abszolútizmus nyitott új irányt és adott új lehetőséget az állami iskolaügy lehetséges fejlődésének. Mária Terézia idején elfogadták az első iskolaügyi reformot, a Ratio Educationist, melynek alapelvei között találjuk a jó katonák nevelését is. Minden fejezetben megtaláljuk a korra jellemző alapos problémamegoldást a tantárgyi feladatok részletezését. Az egészség ápolása, a test edzése fontos szerepet kap az iskolai feladatok között, miközben az iskolai játékokról is iránymutatást ad (Földes - Kun - Kutassi 1982).

A Ratio Educationis nem hozta meg a várt eredményt, így elsősorban pedagógusok, írók, orvosok is egyénileg kezdeményezték a testnevelés iskolai bevezetését, amiben azonban nem mutatkozott egyetértés. Voltak, akik tantárgyként, voltak, akik délutáni sportfoglalkozás keretében, vagy éppen újonnan alapuló testgyakorlati intézményekben látták ezeknek a céloknak a megvalósulási lehetőségét. Először egy pesti evangélikus iskolában vezették be a rendszeres testgyakorlást 1845-ben, ahol fontos célként volt megfogalmazva, hogy az iskolát elhagyó diákok edzettek, erős testűek legyenek. Az iskolában a testgyakorlást az iskola fő tantárgyai közé sorolták. Meg kell jegyezni, hogy 1842-től a debreceni református kollégiumban is a rendes tantárgyak között szerepelt a testgyakorlás. Ebben az időben több cikk is megjelent a testgyakorlatok jelentőségéről, mint amelyet a magyar nemzet előtt álló feladatok

követelnek meg. Az iskolarendszer hiányának aposztrofálják a testgyakorlás elhanyagolását és javaslatokat tesznek a testgyakorlatok intézetekben történő bevezetésére (Báthori 1985). Mindeztidáig a testgyakorlás leginkább a mozgás- és játékgény kielégítését szolgálta, melynek tananyagában a természetes és népi játékok kaptak helyet (Hamar 2016). A kiegyezés után Eötvös József kultuszminiszter 1867-ben kiadott középiskolákra vonatkozó rendeletében előírta, hogy a gimnáziumi osztályokban a testgyakorlás, a tornaszat minden tanulóra kötelezően terjedjen ki. Míg a XIX. század első felében a tantervekben tananyagként a népies jellegű játékok voltak megjelölve, addig az első hivatalos népiskolai tantervben a szabályszerű testgyakorlatok elvégzése volt a fő cél. A miniszteri rendeleti kezdeményezés azonban elhalt, nem került az országgyűlés elé. Az elemi népiskolák alsó és felső tagozatára, illetve a polgári iskolákra az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk tette kötelezővé a testgyakorlás oktatását, de az azt követő években a tantárgy tartalmi jellegéről egyre többet vitáztak (Báthori 1985). A testgyakorlás az összes tanórai időkeretből 5%-ban részesült, amelyben a gyakorlásra, szabályismeretek megtanulására helyeződött a hangsúlyt (Hamar 2016). 1873-ban előtérbe kerültek a rendgyakorlatok és a szabadgyakorlatok, a szép tartás, az erő és ügyesség fejlesztése is (Báthori 1985). Az 1877-ben megjelent népiskolai tanterv nem hozott tartalmi változást az előzőekhez képest. Ezzel szemben az 1880-as évektől a játékok szerepe nőtt meg, majd az 1890-es években a komplex tartalom is bővült. A torna, atlétika és a sportjátékok mellett, megjelent az úszás és korcsolyázás is a tantervekben (Hamar - Petrovic 2008). A játékok kiemelt szerepe segítette elő a testnevelés tartalmi korszerűsítését az addigi merev tornaszemlélet fellazítását. Az első követelmények megfogalmazására is ebben az időben került sor (Báthori 1985). A tantervet a gyakorlati irányultság, a redukált alapműveltség jellemzi, miközben a gyermeki fejlettség figyelembe vétele kerül előtérbe (Ballér 1994).

1889-ben megtörtént a bemutatott „testgyakorlás” testneveléssé fejlődése a Berzeviczy Albert államtitkár által indított „játékmozgalom” keretében. Rendszeresítette a tornatermek építését és meghatározta azok méretének alsó határát (240m²), a testnevelés órák számát heti 2-ben szabta meg és mellette heti egy alkalommal kötelező szabadtéri játékot illetve korcsolyadélután írt elő. 1898-ban a középfokú iskolai tantervek tananyaga a tornára, atlétikára és a játékok harmonikus egységesítésére épült. Az 1905-ös tanterv már hangsúlyozottan utal az egészség fenntartására, az ülés káros hatásainak csökkentésére (Báthori 1985). A dokumentumban megjelenő 14 tantárgy közül az

össztanórai időkeretből már 6,3%-ot tesz ki a testgyakorlás. Kiemelt szerepet kaptak a mozgásos játékok, a rend- és szabadgyakorlatok (Hamar 2016).

1915-ben Kmetykó János kiválogatta a számára érdekesnek tartott gyakorlatokat, amelyek az egészség, fejlődés és élettan szempontjából jelentősek a diákok nevelésében. Két irányelv alakult ki, amelyek a rendszeres testnevelést a társadalom egészére szeretnék volna kiterjeszteni, illetve célként az erős, egészséges, munkabíró ember nevelése szerepelt (Báthori 1985). A hangsúly a svéd tornairányzatra, illetve az egészséggel összefüggő célokra helyeződött. A tananyag felosztása újszerű szemléletet kapott, hiszen négy nagy egységre bontotta azt a tanterv. A tananyag fejezet mellett pedig megjelentek a módszertani utasítások is (hibajavítás, segítségadás, az oktatásban a fokozatosság elvének betartása). Hamar (2016) említi továbbá egy másik 1918-ban megjelent tantervet is, melynek céljai között az egészséges test, a bátorság, fegyelmezettség, mint kulcsfeladatok is szerepelnek, illetve megemlíti, hogy a kötelező óraszám az alsóbb évfolyamokon 3, míg a magasabb évfolyamokon heti 2 órában volt előírva (Hamar 2016). Az 1925-ös tantervek a korszak uralkodó eszméit állították a célrendszerük középpontjába, az egyének egészségét, ügyességét az önfegyelemre, önuralomra nevelését tartották feladatuknak (Báthori 1985). Itt említhető meg Nagy László és Imre Sándor értékelméleti tantervfelfogásának megjelenése, akik a gyermeki fejlődés törvényszerűségeinek, személyiség fejlődésüknek figyelembe vételét erősítették (Ballér 1994). Az 1920-as és 30-as években kidolgozott tanterveknél megfigyelhető a tantárgyak differenciálódása, azonban a testnevelés órák száma még mindig nem változott. Megfigyelhetőek azonban olyan tantervek is, amelyek konkrét példákat is szolgáltatnak az oktatási folyamatok felépítéséhez, a napjainkban használt tanári kézikönyvek elődjének is tekinthetőek. Ezekben a katonai jelleg, rend, fegyelemre nevelés erős hatása érződik (Hamar 2016). A Tanácsköztársaság bukása után azonban a testnevelés militarizálása volt a fő cél, amely a testnevelő tanárok képzésében, állami ügyé fejlődésében is megmutatkozott. Érdekességként említhető, hogy a sportágak gyors fejlődése az 1930-as években nem jelent meg a tantervi követelmények, célok meghatározásában, a képzési, nevelési célokkal való egyeztetetlenség miatt. Az 1941-es nyolcosztályos népiskolai tanterv előírta, hogy az órák fő részében csak tornát, atlétikát, sportjátékot vagy táncot lehet oktatni. Magyarországon 1945 után a testnevelés oktatása mellett a sportban is új rendszert igyekezett kialakítani az aktuális pártpolitikai hatalom. Fontos ezt megemlíteni, hiszen a testnevelés a tanulók fizikai aktivitásának életmódbeli fejlesztésére is hatást gyakoroltak. Szovjet mintára sportegyesületeket hoztak

létre, felismerve a sport tömegekre gyakorolt politikai manipulatív hatását. 1945-ben létrehozták az NST-ot (Nemzeti Sport Tanács) amely megszerezte az egyesületek feletti felügyeleti jogot. Látványos torna- és sportrendezvényeket szerveztek, sőt a Magyar Olimpiai Bizottságot is újra életre keltették (Bakonyi 2004). 1946-ban a testnevelést, mint a testi nevelés részét jelenítették meg, ahol a katonai jelleg dominált. Előtérbe került az egészséges életmódra nevelés, melybe a táplálkozás, a testi és lelki tulajdonságok kifejlesztése is szerepet kapott.

A testnevelés óraszámát ismét heti 2 órában szabályozták, a tantárgyat mégis a nevelés egyik fontos tényezőjeként helyezték el az egész iskolai nevelési, képzési rendszerben. Az iskolai testnevelés, a szakemberképzés, és a hozzá tartozó dologi-tárgyi lehetőségek lépésről lépésre fejlődtek, javultak. Ez az első tanterv, amely elméleti anyagot is tartalmaz (Bátori 1985). Megjelent benne a tartalom szelekciója és célként a minden gyermek fejlődésének kibontakoztatása van megemlítve (Ballér 1994).

Az 1947-es választásokat követően a sportéletben is a nyílt kommunista, proletárdiktatúra elvű uralom alakult ki. A több pontból álló sportpolitikai program decemberben kormányprogram lett, a tömegsportban a „szovjethatást” akarták érvényesíteni és pl. a Népstadion mellett falusi sportpályák létrehozását is tervezték (Bakonyi 2004). Bár ebben az időben sikertörténet a magyar sport, de voltak hiányosságok, hisz az ifjúság testedzése nem fejlődött kielégítően, világviszonylatban híres élsportunk vékony utánpótlási rétegre támaszkodott. 1950-ben kísérleti jelleggel két testnevelési gimnáziumot létesítettek, ami 5 év múlva anyagi és iskolaszervezeti okok miatt megszűnt (Báthori 1985). Az 1952-es testnevelési tanterv fő célkitűzéseit az egészség megőrzése és az edzettség kialakítása jelentette. A sokoldalú képzésre való törekvés érdekében kialakult a differenciált képességfejlesztés, és ebben az időszakban stabilizálódott a testnevelés mozgásanyaga is (Báthori 1985). Az 50-es évek végén megjelent tantervekben a követelmények a célokat és a mozgásanyaghoz tartozó teljesítményszinteket is meghatározták. A tantervelméletben ez az az időszak, amit a kommunista ideológia hat át. A szovjet tantervek, tananyagok, tankönyvek átvétele is megtörtént (Ballér 1994).

Az üzemekben a tömegsport elhanyagolt volt, a szakosztályok és szakosztályi tagok létszáma csökkent, kevés volt az alsó fokú tömegversenyek és bajnokságok száma. A tömegek és különösen az ifjúság testnevelése és sportja nem fejlődött a követelményeknek megfelelően, mert túlságosan nagy súlyt helyeztek az élsportra, s a kimagasló eredményekért elvi és anyagi engedményeket tettek. Az iskolai és falusi

testnevelés és sport elmaradottsága, az egyes sportágak üzésében részt vevők alacsony száma és sportági alulképzettsége valamint a létesítmények elavultsága jelentős probléma volt (Bakonyi 2004).

Az 1963-ban megjelent általános iskolai tanterv fontos szempontokat emel ki a testnevelés terén. Alsó tagozatban (1-4. osztály) egyfelől a konkrét mozgásos feladatok segítségével fejlesztette a diákok készségeit, ügyességét, cselekvésgyorsaságát, könnyed erő kifejtést igénylő feladatokkal növelte testi erejüket és állóképességüket. Másfelől megfogalmazta, hogy alakítsa ki a tanulóknak annak tudatát, hogy a testnevelés egészségük és ügyességük fejlesztésének egyik eszköze. Felső tagozatban az 1963-as tanterv célul tűzte ki, hogy fejlessze a tanulók tudatos helyzetfelismerő és feladatmegoldó képességét, alakítsa ki a diákokban annak tudatát, hogy a testnevelés és sportolás az egészség, a munkaképesség megőrzésének és fejlesztésének eszköze és egyben a kulturált, a hasznos szórakozás egyik formája is. Ebben a tantervben a követelmények is megváltoztak, ami a mozgásanyagra vonatkozott. Az osztályzás fő tárgyát az atlétika, a torna, a játék köreiből kellett kiválogatni (Hamar - Petrovic 2008). Lényeges lépés, hogy meghatározásra került egy kiegészítő anyagrész, mellyel az intézmények sajátosságai kerülhettek előtérbe. Fontos továbbá megemlíteni Faludi Szilárdot, aki az oktatási folyamat tervezését előtérbe helyezte a tantervben megjelenő tananyagok leírásával szemben, és a társadalmi gyakorlatra való felkészítést tartotta kiemelt jelentőségű feladatnak (Báthori 1985).

1969-ben átdolgozták a tantervet, kifinomultabbá vált a feladat és követelményrendszer. Központi helyet kapott a mindennapi élet igényeit kielégítő fizikai cselekvőképesség fejlesztése, az öntevékeny sportoláshoz szükséges alapvető képzettség megszerzése, a munkaképesség növelése, az aktív egészség megszilárdítása, a teherbíró képesség fejlesztése (Hamar - Petrovic 2008). 1955-1976 között a középiskolák tornatermeinek, tornaszobáinak száma 286-ról, 591-re emelkedett. De ez még így is csak az igények 52% -át elégítette ki. Az állami sport irányítás 1973. januári határozatában a testnevelési és sportmozgalom vezetését állami feladattá nyilvánította, emellett a Magyar Testnevelési és Sport Tanács (MTST) helyére jött az Országos testnevelés és Sporthivatal (OTSH). A határozat egyik célja volt, hogy fokozódjék az iskolai testnevelés és sport szerepe az ifjúság nevelésében, sportlétesítmények létrehozásával. Több testnevelő kellett, a kötelező testnevelés órák száma heti 3-ra emelkedett, a diáksport fejlődött és a tornatermek száma is növekedett. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a határozat várt hatása elmaradt, az ifjúság iskolai testnevelését és tömegsportját gondok jellemezték, a

testnevelés és tömegsport még nem vált társadalmi üggyé, a személyi és tárgyi feltételek nem voltak kielégítőek, illetve a már meg lévők sem voltak megfelelően kihasználva. Az ifjúsági tömegsport, az érintett korosztály csak kis részét fogta át (Bakonyi 2004). A tantervben kidolgozottabb lett a feladatrendszer és kialakításra került a tantárgy feladatainak megfelelő követelményrendszer. Központi szerepe volt a fizikai cselekvőképesség fejlesztésének is. A tanterv egy olyan fejezettel zárult, amely a pedagógusoknak írt elő módszertani ajánlást az oktatás szervezésével kapcsolatban (Hamar 2016).

1973-ban heti 3 testnevelésórát vezettek be az oktatási intézményekben, ami egy újabb korszerű felismerés a testnevelés tantárgynak a nevelésben betöltött szerepét illetően. Hozzá tartozik iskolai testnevelésünk szervezeti fejlődéséhez a testnevelés tagozatos osztályok létesítése, ami az általános iskolákban 1969-től működött. Ezek az osztályok sajátos céllal létesültek (Báthory 1985). Az 1973-ban történő tantervmódosítás eredményeképpen, tananyag csökkentés történt. 1974-ben a kormány határozatot hozott az iskolai testneveléssel kapcsolatos feladatokról. Ez tartalmazta a minden iskolatípus számára hiányzó tornatermek és felszerelések, valamint a testnevelő tanárihiány pótlásának ütemezését. Jelentős szempont, hogy az általános iskolákban megjelent a demográfiai hullám, amely próbára tette az iskolák, és a testnevelés feltételrendszerét. Bebizonyosodott, hogy az óvodai testnevelésnek nincs megfelelő folytatása az iskolákban- és az iskolákban ismételten erősödött a szellemi képzés egyoldalúsága. 1975-ben az ország területén 85 általános iskolában találkoztunk speciális testnevelési tantervvel. Ebben az időben a heti testnevelési tanórák száma 3-6, a tanórán kívüli sportfoglalkozásoké 3-10 óra között váltakozott (Báthori 1985, Hamar - Petrovic 2008). Az 1978-as tanterv már törzsanyagra és kiegészítő anyagra osztotta a tantervet (Báthori 1985).

Az 1977 – 78 -as tanévben a szakos ellátottság 70,8%-os volt, 1000 testnevelő tanár hiányzott. Ezért növelték a tanárképzésbe felvettek létszámát, és a hiány a nyolcvanas évekre csökkent. De az alsó tagozatos szakos oktatás továbbra sem volt megoldott. A tanítók felkészületlensége közismert volt. Ehhez megfelelő számú testnevelő tanárt kellett képezni, és engedélyezték, hogy az infrastrukturális hiányosságok kompenzálásáért a nem élsportoló fiatalok is igénybe vehessék az élsportolók infrastrukturális feltételeit. Mindez azonban hamis álomkép volt, hiszen az elvek és gyakorlat közötti eltéréseket társadalmi munkával és szolidaritással kívánta feloldani, de ehhez forrásokat nem adott, és maga a sportpolitikai fejlesztési szemlélet is elavult volt.

Ebben az időszakban a tornatermek még csak az igények 48% át elégítették ki (1977-ben 2035 tornaterem illetve tornaszoba volt). 1973- 1976 között 537 új szabadtéri létesítményt építettek- társadalmi pályaépítő mozgalom keretében (Kun 1982). 1973-ban engedélyezték a középiskolai szakosított tantervű osztályok beindítását. 1976-ban megjelentek az általános iskolai és középiskolai testnevelés osztályok számára készült tantervek. A rendelkezés 126 általános iskolai, és 23 gimnáziumi osztályra vonatkozott. Általános iskolai óraszámok: 1-2. osztály: heti 3 testnevelés óra, és heti 3 sportköri foglalkozás; 3-4. osztály: heti 4 testnevelés óra és heti 4 sportiskolai foglalkozás; 5-8. osztály: heti 5 testnevelés óra és 5 szakosztályi edzés. Gimnáziumi óraszámok: I-II. osztály: heti 6 testnevelés óra; III-IV. osztály: heti 5 testnevelés óra és 5 sportiskolai szakosztályi edzés. 1977/78-as tanévben már 764 testnevelési szakosított tantervű iskolai osztályban 22 749 tanuló vett részt. 1978-ban a tanórán kívüli órák számát megemelték. Az 1-2. osztály óraszámát heti 6 órára, a 3-4. osztályét heti 8 órára emelték. További fontos intézkedés volt a teljesítményfüzetek alkalmazása, melyet az általános iskolában a 1977/78-as, a középiskolában a 1978/79-es tanévtől vezettek be. Célja a tanulók és diákok öntevékenységének fokozása volt saját fizikai adottságaik fejlesztése terén. A sportéletben az 1980-as évek közepére már nem érvényesült a közvetlen pártirányítás. Az 1978-as tantervben a nevelés fő értékeit és követendő irányait meghatározó szocialista alapelvek, célok voltak lefektetve, amivel az akkori pedagógus társadalom nagy része nem tudott azonosulni, hiszen legtöbbjük humanista értékeket vallott (Báthory 1997). A tantárgyakba beépültek a kor tudományos – technikai fejlődésének eredményei (Ballér 1996).

Az 1985-ös törvényben megjelentek a közoktatási folyamatot jellemző eszmék, kimondták az iskolák bizonyos fokú autonómiáját, utat nyitottak a pedagógiai szabadságnak (Vágó 1999). A kizárólag központi irányításhoz szokott pedagógustársadalom nem fogadta ezt egyöntetű lelkesedéssel (Sáska 2001). Ekkor az iskolai és diáksport a mindenkori fenntartó számára kötelező alapfeladat volt, tehát a szubjektivitás háttérbe szorult. Ennek ellenére az óraszám, a presztízs, a testnevelő tanári pálya társadalmi és pedagógus szakmai elismertsége az 1970-1990 évek között egyaránt visszaesett. A heti 2,5 testnevelés óra kötelező volt, de a gyakorlatban csak 2 órát tartottak meg. Gyakran elmaradt az óra, sőt, nem volt ritka, hogy szakképzettség nélkül tanították (Bakonyi 2004). A testnevelés oktatása az 1978/79-es tanterv szellemében történt. De a hiányzó tornatermek pótlása prioritást kapott. Ebben az időszakban 750 tornaterem épült (Rajnai 2008).

Az 1990-es évek tantervi dokumentumainál megfigyelhető a tartalom kiszélesedése, kiemelve a gazdasági, politikai és tudományos-technikai, valamint az erkölcsi fejlődést és a kiegyensúlyozott műveltséget. A testnevelés nem csak egy tantárgyat reprezentált, hanem egy olyan műveltségi területet jelölt, amelyben megoldásokat találunk korunk egyes globális problémáira. Az óraszámok változásait a társadalmi, politikai és elsősorban a helyi követelmények determinációja határozta meg (Hamar 2007).

A sportpolitikai fejlesztési lehetőség még mindig adott lehetne a mindennapos testnevelés órára, de feltételrendszerében a változások ellenére is még mindig rendkívül hiányos és elavult az eszközállomány: nincs tornaterem, nincs elég szakképzett pedagógus és a felmérések szerint a diákok sem igénylik. Érdeemes említeni néhány szót a sportlétesítményekről is, hiszen ekkor már a rendszerváltás utáni időszakban vagyunk, amikor is az egykori állami sportlétesítmények egy részét privatizálták. Csak 1996-ban döbrentek rá, hogy ez sem rövid, sem hosszú távon nem előnyös. Így szabályozták azt, hogyha egy sportlétesítmény állami tulajdonban van - de tartósan nem akarják fenntartani - akkor csak olyan jogi személyek szerezzék meg, akik érdekeltek a sportcélú használat fenntartásában. Ez elsősorban a helyi önkormányzat vagy az üzemeltető sportegyesület feladata volt. A gond itt az volt, hogy sem pénzük, sem szaktudásuk nem volt az üzemeltetésre, ráadásul az önkormányzat számára a sportfeladatok nem voltak kötelezően ellátandóak, azaz szubjektív alapon dönthettek azokról (Bakonyi 2004).

Az 1993-ban elfogadott (új) közoktatási törvény oktatásirányítási szempontból a legjelentősebb változást jelentette. A szabályozás két szintre tagolódott: Nemzeti alaptanterv és a Pedagógiai programban a helyi tanterv. A törvény kimondta az intézmények szakmai önállóságát (Szüdi 1999), a tartalmakat nem előírták, hanem körülírták. Új közoktatási változások jellemezték ezt az 1995-98-as időszakot, megjelent a Nemzeti Alaptanterv. Ennek ellenére a pedagógiai rendszerek megújítása (tankönyvek, követelményrendszer), amelyekre az oktatási folyamatokban támaszkodni lehetett volna, nem történt meg. A tantervek véleményezése megtörtént, de színvonaluk is igen különböző lett, így ez nem segítette az egységességet (Vágó 2003). A Nemzeti Alaptanterv megjelenése szakított az egyoldalú ideológiai töltésű, centralizált tananyagfejlesztés egyeduralmával. Előtérbe kerültek a helyi iskolai tantervek. Komplex képzési területek, alapvető ismeretek, tevékenységek, képességek összekapcsolása jelent meg. Követelményrendszere a személyiség fejlesztés- és fejlődés pszichikus struktúrájára alapozott. Nemzetközileg posztmodern, amely azt az oktatási folyamatot tartotta szem

előtt, ami a tanulási folyamatban résztvevők szoros kapcsolatát feltételezte. Az objektivitás, humanista irányzat került előtérbe (Ballér 1994).

Hamar (2008) ajánlást fogalmazott meg azzal kapcsolatban, hogy a testnevelésnek a Nemzeti Alaptantervben nem csak műveltségterületként, hanem kulcskompetenciaként is helye van. Úgy vélte, hogy egy testkulturális értékeket magába foglaló kompetencia nem hagyható ki az amúgy egységet képező dokumentumból. Tanulmányában részletesen bemutatta a kulcskompetencia szükséges attitűdjeit, ismereteit, képességeit. Kifejtette, hogy az 1995-ös NAT tartalmazza az akkor megjelent eszméket, a testi - lelki egészség szükségességét. Markánsan fogalmazódik meg benne, hogy az egészségmegőrzés és az egészséges életmódra nevelés megteremti az egészséges állapotot, amely nem korlátozódik kizárólag az iskola feladati közé. A dokumentumban az egészség műveltségi területen átnyúló alapértékként van jelen. A biológia és az egészségtan területén is megjelenik a fizikailag aktív életforma szükségessége (Ballér 1994). A 2000. évi sportról szóló törvényben meghatározásra került, hogy az általános iskolák alsó évfolyamaiban heti öt testnevelés óra a kötelező. Ennek előterjesztését a Magyar Testnevelők Országos Egyesületének szakmai javaslatára tette meg a kormány. A 2003-as áprilisi országgyűlés már azt is meghatározta, hogy az iskola, az egészségfejlesztés színterében valósítsa meg a mindennapos testmozgás és egészségtudatos magatartás lehetőségét az elméleti és a gyakorlati képzés keretén belül is. A júniusi országgyűlésen, az 1-4 évfolyamokon eddig kötelező öt testnevelés óra átfogalmazásra került, a „legalább három” lépett a helyébe. Bevezették a játékos testmozgást, illetve a törvény lehetőséget biztosított további testnevelés órák beállítására is, azonban a létesítmény és eszközfeltételek hiányosak voltak (Istvánfi 2007).

A közoktatás szabályozási rendszerét ekkor a Nemzeti Alaptanterv változásai hatották át, amelyek érthetően a testnevelés tanítására is kihatással voltak. Az óraszámok változása, a tantervben meghatározott feladatok, célok, kompetenciák változásai a testi – lelki egészségfejlesztést helyezték a középpontba. A testnevelés és sport műveltségterület (mint új fogalom) megjelenése, a tanórán kívüli sportolási alkalmak lehetőségének megteremtése, majd a 2012 szeptemberétől felmenő rendszerben bevezetésre került mindennapos testnevelés előírása is ezt jelentette. A 2012-es NAT-ban konkrét nevelési célként jelenik meg a testi-lelki egészségre nevelés. Az oktatáspolitikai szemléletváltás a testnevelés és sport műveltségi területre érezhetően kedvező hatással van. A testnevelés azonban önálló kompetenciaként nem jelent meg. A mindennapos testnevelés bevezetése

jelentős fordulópont a testnevelés oktatásában, amelynek kezdeti megvalósításához az előző évtizedekben történő szakmai előkészítések, kutatási eredmények is hozzájárultak.

A diákok életében a sport melletti elkötelezettség és a rendszeres testmozgás interiorizálódása mellett most már a testnevelő tanárok iránti elfogadás is meghatározó szerepet tölt be, amely láthatóan a tanulók iskolai teljesítményére is pozitív hatást gyakorol (Mikulán 2013). Több egyéb szakmai dokumentum is kiemeli a sport és a testnevelés szerepét. A 2000. évi CXLV. Sporttörvény értelmében is a sport társadalomban betöltött szerepe nagymértékben megnő (SPORT XXI. Nemzeti sportstratégia (2007-2020)) és a Testmozgás az Iskolában c. dokumentumban (Magyar Diáksport Szövetség 2013) és a Nemzeti alaptantervekben is kiemelt szerepet kap a testnevelés és sport műveltségterület.

A Magyar Olimpiai Bizottság (2012) sportfejlesztési területei is meghatározó irányvonalat jelentenek az iskolai testnevelés számára. Az új szabályozás egy kibővített cél és feladatrendszer tartalmaz, amely leginkább a versenysport preferálására terjed ki. Megjelenik feladatként a diáksport eszme eljuttatása a fiatalokhoz, párhuzamba állítva ezt a versenysporttal. Az EU-ban is érvényesülő sportstratégia azt hozta magával, hogy tudatosabb legyen a tervezés és átláthatóbb, ellenőrizhetőbb a megvalósítás. Ehhez képest a célok meghatározása valóban bátornak bizonyult, hiszen a forráshiány és az infrastruktúra elmaradottsága miatt alig került erre sor. Vagyis a globalizált nemzetközi tendenciáknak való nem megfelelés egyik oka a feltételrendszer hiánya, a szakmaiság csökkenése. A sporttörvény értelmében az országgyűlés kinyilvánította, hogy milyen kívánatos céljai vannak a testnevelés és sport területén, amelyek között nemzeti értéket jelent a sportban elért siker.

A tantervi változások, az abban megjelenő követelmények nem mutatnak egymásra épülő lineáris fejlődést, még egyazon korszakokon belül sem. A fejlődés, a változás, így leginkább a korszakokban érvényesülő eltérő tartalmú tényezők határozták meg (állami oktatáspolitikai), valamint a nemzetközi elméletek, tapasztalatok, hazai teóriák (tantervfejlesztések, iskolai gyakorlatok). Minden rendszerben előtérbe kerültek a tantervi céloknak a rendszerei, hierarchiája, egységességre való törekvés, a műveltség és kultúra érvényesítése, miközben legtöbbször a tanári differenciálás lehetősége és a pedagógusok önállóságára való törekvése pedig a háttérben maradt (Ballér 1994).

5. táblázat: A testnevelés tantárgy tantervi változásainak főbb állomásai (saját szerkesztés)

Évszám	Tantervi változások, legfontosabb célok, feladatok	Heti óraszám (vagy Az időkeret aránya az össz órakerethez viszonyítva)	Kiegészítő lehetőségek
1777	Ratio Educationis (a test edzése, katonai képzés)		
1869	Népiskolai tanterv 1-6. évf. (testgyakorlatok, kötelező tanórai bevezetés)	2 (5%)	
1873	szép tartás, testi fejlődés, erő, ügyesség, akaratszilárdság		
1890	torna, atlétika, úszás, korcsolyázás (tartalmi bővülés)	2	
1899	torna, atlétika, testnevelési játékok	2	heti 1 szabadtéri játék és korcsolyadélután
1905	Népiskolai tanterv edzettség, jellemvonások (akarat, közösségi érzelem), egészség fenntartása	(6,3%)	
1915	Egészség, fejlődés, élettan. Végző cél meghatározása		
1921	Testi épség, a közegészség állapotának javítása	3	
1924	Gimnáziumi és reálgimnáziumi tanterv gyakorlati életre való felkészítés, egészségre nevelés, különleges- és általános hatású gyakorlatok	2(6,8%)	
1938	Gimnáziumi tantervek Reáliskola Gimnázium gazdagodott a tartalma, s külön, a tantervben is számításba vett sportdélutánok kapcsolódtak hozzá	(6,8% 12,4%)	
1941	Népiskolai tanterv munkára nevelő gyakorlatok hangsúlyossá válása	(10%)	
1946	Általános iskolai tanterv nevelési feladatok, egészségtudatosságra nevelés, elméleti ismeretek megjelenése	2 (7%)	
1950	Általános iskolai tanterv Gimnáziumi tanterv (humán és reátagozat) követelmények pontosítása	(7,3% 6,6%)	
1952	tananyag stabilizálódás, egészség megőrzése	2	fakultatív sportolási lehetőségek
1962	Általános iskolai tanterv kiegészítő anyag megjelenése, kötelező úszásoktatás	(7,3%)	
1969	tananyag átdolgozás, edzettség fogalma		
1973	központosított előíró tanterv, meghatározott sportági feladatokkal	3	
1975	Tantárgy fontossága kiemelkedik, sportolási lehetőségek bővülése	3-6	3-10
1978	Az általános iskola nevelési-oktatási terve Gimnáziumi nevelési-oktatási terv differenciált követelményrendszer	10,4% 9,1%	
1990	Sportágak szerepe felértékelődik	2,5	
NAT 1 1995	1-4. évfolyam 5-6. évfolyam 7-10. évfolyam fejlesztési területek, műveltségterületek (fejlesztési feladatok, műveltségtartalmak) Egészségnevelés	(10-14% 9-13% 6-10%)	

Évszám	Tantervi változások, legfontosabb célok, feladatok	Heti óraszám (vagy Az időkeret aránya az össz órakerethez viszonyítva)	Kiegészítő lehetőségek
2001	Kerettantervek 1–6. évfolyam 7–12. évfolyam Elvárt tartalmi minimum meghatározása, egészségmegőrzés	heti 2,5 tanóra heti 2 tanóra	szabadon felhasználható időkeret 20%
NAT 2 2003	1–4. évfolyam 5–6. évfolyam 7–8. évfolyam 9–10. évfolyam 11–12. évfolyam Kulcskompetenciák kiemelt fejlesztési területek	(15-20% 11-15% 10-15% 9-15% 8%)	
NAT 3 2007	Műveltségterületek (fejlesztési feladatok műveltségi tartalom nélkül)		
NAT 4 2012	Nevelési célok, közműveltségi tartalmak, mindennapos testnevelés	5	

Történetileg a tantervekben megjelenő módosítások okait leginkább a különböző rendszerek változásainak a hatásai jelentették (5. táblázat). Az 1867-től az 1920-as évekig tartó időszakot a testnevelés tantárggyá fejlődésének kezdeti folyamata, a testgyakorlás, a testnevelési játékok iskolai keretek közötti oktatása jellemezte. Már ekkor találkozunk olyan testnevelés tanítási és pedagógiai célokkal, feladatokkal vagy éppen módszerekkel, amelyek napjaink testnevelés oktatásában is megtalálhatóak. A két világháború közti időszakban az értékelméleti és népoktatási tantervelméletek domináltak, a testnevelés tantervben megjelentek a tartalmi és módszertani szempontok, leírások. Az államszocialista korszakban megjelenő tantervek tovább differenciálták a követelményeket tantárgyanként és évfolyamonként, a testnevelésben megjelentek a fakultatív sportolási lehetőségek, a tantárgyi óraszám azonban heti két óra maradt. 1975-ben a tanterv lehetőséget biztosított heti 3-6 testnevelés óra megtartására, illetve a szabadidős tevékenységekben is kiemelt szerepet tulajdonított a fizikai aktivitásnak és az egészségtudatosság gyermekkori megalapozásának. Az 1990-es évek tantervi dokumentumainál megfigyelhető a tartalom kiszélesedése, kiemelve a gazdasági, politikai és tudományos-technikai, erkölcsi fejlődést a kiegyensúlyozott műveltséget. A testnevelés nem csak egy tantárgyat reprezentált, hanem műveltségi területet is jelölt. Az alternatív tantervek nem a merev utasítások megfogalmazására törekedtek, hanem általános érvényű célokra és az ehhez kapcsolódó követelmények valamint tananyagok leírására. Az egészséges életmód, az ehhez kapcsolódó egészségtudatos szemlélet kialakítása globális feladatként jelentkezett, melynek legfontosabb feladatai a testnevelés

és sport műveltségterületben fogalmazódtak meg. A műveltségterület hosszú változásokon esett át a heti 1,5-3 órától a heti 5 testnevelés óra bevezetéséig, amelyben lehetőség nyílt a tananyag kiszélesítésére, a megismerhető sportágak bővülésére, illetve az inaktivitás problematikájának csökkentésére. A testnevelőnek a helytelen életmód, a káros magatartásformák, szenvedélyek általi civilizációs problémák elterjedésének csökkentése is célja, melyhez a testkulturális jártasság megismerése is alapvető feladat.

IV.2. A testnevelés és sport műveltségterület cél és feladatrendszere

A testnevelés és sport műveltségterület, a testnevelés tantárgy, vagyis annak a napjainkban mindennapos formában történő oktatásának a cél és feladatrendszer vizsgálatánál, a Nemzeti Alaptanterv 2012-es változatát és a hozzá kapcsolódó Kerettantervi leírásokat elemezem. Azonban mielőtt ezt megtenném, fontosnak tartom bemutatni azt, hogy milyen oktatáspolitikai előzménynek illetve intézmények általi próbálkozások történtek a mindennapos testnevelés bevezetésére, hiszen disszertációm ezen fejezete egy kiemelt területet vizsgál. A testnevelés tantárgy céljai, megjelenő műveltség tartalma, fejlesztési lehetőségeinek megismerése, mindenképpen szükségszerű akkor, amikor egy a napjainkban bekövetkezett oktatáspolitikai változás implementációs folyamatát, a mindennapos testnevelés bevezetésének eredményét vizsgálom. Fontos ez azért is, mert a központilag előírt, meghatározott célok és feladatok érvényesülésének a vizsgálatokor elengedhetetlen a dokumentumokban való megjelenésüknek megismerése. A Nemzeti Alaptanterv alapfeladatként fogalmazza meg a mozgásműveltség kialakítását, a kondicionális és koordinációs képességek fejlesztését. Meghatározásra került továbbá a tanulók fizikai állapotának javítására, teherbíró képességük növelésére vonatkozó tananyag - feldolgozási módok is. A pedagógusnak segíteni kell a diákok természetes mozgásigényének érvényesülését és annak a folyamatnak az elindítását, amely kialakítja bennük a mindennapos testmozgási iránti vágy igényét valamint a tantárgyhoz kapcsolódó pozitív attitűdök kialakulását.

Mindezek szabályozása azonban túlmutat a Nemzeti alaptantervünkön, hiszen a kerettantervek, mint központi szabályozó dokumentumok is megjelennek a közoktatás folyamataiban, mellyel bemutatjuk a testnevelés tantárgy kiemelt céljait és feladatait.”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.). A kerettanterv bevezetésére a 2001/2002-

es tanév szeptemberében került sor, az 1., 5. és a 9. évfolyamon, amely azt eredményezte, hogy az intézményekben kettő vagy három különböző érvényben lévő tanterv szerint tanítottak a pedagógusok. A kerettanterv nem támaszkodott szakmailag a NAT-ra, azonban a 12 évfolyamig tartó szabályozást érvényben tartotta. Az oktatási tartalmak tantárgyi leírása visszatért a hagyományos formához, a különböző feltételek (óraszám, képzés tartalmi jegyei, továbbhaladás feltételei) meghatározásával. Ez a szabályozás adta meg annak a lehetőségét, hogy a behatárolt óraszámok a testnevelés területén átléphetővé váljanak (Elbert 2010). A kerettanterv – mint már említést nyert – a NAT és a helyi tantervek közötti szabályozást kívánta szolgálni. 2001-től a testnevelés kerettantervi szabályozására egy kettősség jellemző. A pedagógiai célok között megjelenik a test és „lélek” harmonikus fejlesztésének igénye. A kerettanterv testnevelésre vonatkozó fejezete az alábbi célokat és feladatokat fogalmazza meg: az egészséggel kapcsolatos feladatok, a mozgáskultúra fejlesztése, a tanulás, a játék- és sportolási élmények nyújtása, az értékes személyiségvonások fejlesztése. A NAT általános fejlesztési követelményei megtalálhatók a testnevelés kerettantervében, a mozgáskultúra fejlesztése fejezetben. Itt jelennek meg a technikai, taktikai és a képességek fejlesztésére szóló követelmények, valamint ezen követelmények elméleti háttérismeretei, és a gyakorlatban való alkalmazásra történő felkészítésre vonatkozó instrukciók (Hamar – Soós 2004) . A testnevelés kerettanterv tematikai egységeiben az előzetes tudásra épülő mozgásos tevékenységek fejlesztési célként jelennek meg. Az életkori sajátosságok, a fejleszthetőség szenzitív szakaszai, illetve a tantárgy-pedagógiai sajátosságok figyelembevétele is kiemelt fejlesztési feladatként jelentkezik. A megfogalmazott célok a személyiség egészére kifejtik nevelő hatásukat (Vass - Kun 2010). A 2002-es kormányváltás után, az oktatáspolitikai, a központi szabályozás súlyának csökkentésére és iskolai nevelőtestületek szakmai autonómiájának növelése érdekében, törvénymódosítást javasolt, hogy megszüntesse a kerettantervek kötelező voltát és a kötelezően előírt óraszámokat is. Az Európai Unióba történő belépésünkkel új perspektívák körvonalazódtak a hazai közoktatásban is (Vass 2003).

2004. szeptember elsejével lépett életbe az oktatásirányítás kétpólusú és háromszintű rendszere. Ez a rendszer a NAT 1995. évi felülvizsgálata nyomán létrejövő NAT 2003-ból, a kerettantervekből és a helyi tantervek rendszeréből állt össze. A kerettantervek megmerevített rendje után ismét nagyobb önállóságot kapott az iskola. A pedagógusok a saját elképzeléseiket és a kliensek igényeit beépíthették a helyi tantervbe (Vass 2003). A 2003-as Nemzeti Alaptantervünk tartalmában illeszkedik az 1995-ösre,

azonban két új, fontos elemet tartalmaz. Az egyik az, amely azt írja elő, hogy a gyerekek egészségi állapotának javítására a személyi, tárgyi pozitív környezet kialakításával is törekedni kell. A másik fontos feladat, hogy a tanulók társadalmi kompetenciái közül az együttműködést és a cselekvési kompetenciákat is erősíteni kell. A fő funkciója azonban mégis az maradt, hogy a meghatározza a közoktatás nélkülözhetetlen elvi és szemléleti megalapozását. A kerettantervben ismét a tantárgyak rendszere az előírás (NAT 2003). A 2003-as NAT ismét lehetőséget adott a testnevelési órák számának növelésére, az iskola nevelőtestületének kompetenciájába utalva a döntést. Nem rendelkezett viszont a mindennapos testnevelés törvényben megfogalmazott lehetőségeiről és megvalósíthatóságának határidejéről (Heszteráné 2006). A módosítás nyomán megszűnt a kerettanterv kötelező jellege. A kerettanterv iskolatípustól függően határozta meg az iskola oktató-nevelőmunkájának kötelező, közös követelményeit. A Pedagógiai programban az oktatási intézmény eltérhet a kerettantervtől, lehetősége nyílik az intézmény specifikumainak beépítésére a helyi tantervbe (Elbert 2010). A tartalmi szabályozás harmadik szintjét jelentő iskolai helyi tantervek iránt az alapvető követelmény, hogy illeszkedjenek a NAT2003 előírásaira (Vass 2001).

A köznevelési törvény 2011-es módosítása megteremtette, előírta a mindennapos testnevelést. Ezáltal az új alaptanterv és a hozzá kapcsolódó kerettanterv céljaiban is kiemelt szerepet kapott a Testnevelés és Sport műveltségterület. A testnevelési óra minden egészséges tanuló számára kötelező heti öt tanórai foglalkozás keretében. Az ebben megfogalmazottak szerint a testnevelés célja és feladata, hogy az egészség biztosítása és megőrzése mellett a differenciált nevelő-oktató tevékenységgel a gyengébb tanulók közepes szintre hozása is megtörténjen. Fontos továbbá a testtartási hibák megelőzése és a tanulók kedvező erkölcsi, akarati tulajdonságainak formálása is. Emellett cél az is, hogy a mozgásműveltségük formálása, fejlesztése testgyakorlatokkal és játékokkal valósuljon meg. Minden testnevelési óra a gyermek számára az öröm, siker forrása. Meghatározásra, célként való megfogalmazásra kerül továbbá, hogy a játékos tevékenységek révén a mozgástevékenység gazdagítása és különböző készségek kialakítása, fejlesztése. Az alaptanterv Fejlesztési területek, nevelési célok fejezetében esik szó a testi és lelki egészségre nevelésről, azonban a kulcskompetenciák a testneveléshez, sporthoz kapcsolható kompetenciaterületeket csak érintőlegesen tartalmazzák (NAT 2012). Az alaptanterv céljaira, feladataira épülő kerettanterv pontos követelményeket, célokat, feladatokat határoz meg az iskolák 1 - 4 és 5 - 8 évfolyamaira egyaránt.

Ezekből néhányat kiemelnék, hiszen kérdőívemhez ezek a célok fontos szempontot jelentettek:

- Mozgásminták, mozgáskészség kialakítása, bővítése.
- Élményszerű pszichomotoros környezet kialakítása.
- Játék és játékosság dominancia.
- Szabályismeret, tudatos játék, cselekvés.
- Differenciálás, fejlődésközpontúság.
- Fizikai, érzelmi biztonság megteremtése, testneveléshez kapcsolódó pozitív attitűd kialakítása.
- Különböző sportágak szabályrendszerének megismerése.
- Demokráciára, kooperációra nevelés.
- Környezettudatosságra, testi-lelki egészségre nevelés.
- Testkulturális ismeretek széles körű közvetítése, pedagógus mintaszerepe.
- Tanórán kívüli foglalkozásokon való aktivitás.
- A testnevelés és sport feladata, hogy járuljon hozzá az egész életen át tartó tanulás fizikai és szellemi megalapozásához (Kerettanterv 2012).

A következőkben néhány a mindennapos testnevelés célrendszerében meghatározott feladatok megvalósulásához kapcsolódó kutatási eredményt ismertetünk. A mindennapos testnevelés, az egészségmegőrző programok, fontos részei a gyermekek egészségmagatartását kialakító folyamatoknak. Több kutatási eredmény is megalapozza az iskolai sport, a mindennapos testnevelés bevezetésének fontosságát, céljainak szerepét. A közoktatás a család mellett az egyik legfontosabb olyan színtér, amely hozzájárulhat az egészségfejlesztéshez, hiszen az iskolai komplex (kötelező) egészségvédő programok ezeket a célokat szolgálják (Frantz - Chandeu 2011). A diákok tudatos egészségmagatartásának kialakítása és a dokumentumokban megfogalmazott célok megvalósítása a testnevelők és az egészségnevelők szoros kapcsolatával érhető el.

A rendszeres fizikai aktivitáshoz a testnevelés tanításának nagyban hozzá kell járulnia (Pál et al. 2005). A mindennapos testneveléssel, célrendszerének megvalósulásával kapcsolatban F. Mérey (2007) kritikus véleményt fogalmazott meg, amikor azt mondta, hogy a sport egészségmegőrző hatása nagyon csekély, a diákok testi fejlesztése nevelési és oktatási szempontból jelenleg nem tudatos. Ezért javaslatot tesz a tantárgy korszerűsítésére, melyben az egészségmegőrző és - fejlesztő hatás mellett a

pedagógusok társadalmi elismertségének, erkölcsi megbecsülésének növelését is célként írja le. Elbert (2010) a sport mozgásanyagának pozitív élményeket nyújtó tanítását javasolja úgy, hogy abban a teljesítménynek is helye legyen. Érthető, hiszen az EU 2007-ben kiadott „Fehér könyv a sportról” c. kiadványában a fizikai aktivitás minden formája sportnak minősül, úgy, hogy az eredményességre és az egyéni képességek elérésének felső határára törekvés sem kap negatív értelmezést. Ehhez a jövőorientált testnevelés bevezetését már az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában el kell kezdeni, mivel minden mozgásos cselekvés és a gondolkodási műveletek fejlődése összekapcsolódik a kisiskolás kor végéig (Vass - Kun 2010). Ezt szorgalmazza a Király – Szakály (2011) által a személyiséget alkotó alapképességek rendszerének formális ábrázolása is, amelyben a kognitív és az információs szféra közé beillesztett pszichomotoros szféra fejlesztésének elemi fontosságát láthatjuk. A tantervi változások szükségességét nemcsak a társadalompolitikai és egyéb tényezők határozzák meg, hanem az iskolai eredményességi kutatások tapasztalatai is. Ezekben a kutatásokban több olyan tényezőt is vizsgáltak, amelynek jelentőséget tulajdonítanak az eredményesség szempontjából. Ezek közül a legjelentősebb tényezők az intézményi infrastruktúra, az iskolavezetés, a pedagógusok értékelése, illetve az eltérő tanulói összetétel. Földes (2001) egy kerekasztal-beszélgetés kapcsán az iskolai testnevelés hatásáról, célrendszerének megvalósulásáról beszélgetett több olyan intézmény képviselőjével, ahol a mindennapi sport hatása már akkor túlmutatott az iskola falain. Az interjú alanyai egyöntetűen kijelentették, hogy a mindennapos testnevelés mögött egy olyan szemlélet áll, amely meghatározza és jelentősen befolyásolja a gyerekek mentális fejlődését, és amely szemléletével áthatja az egész iskolát. Az intézményeikbe járó diákok szülei is fontosnak tartották a sport előtérbe kerülését.

A mindennapos testnevelés bevezetése történelmi jelentőségű fordulópont a testnevelés oktatásában, amelynek bevezetéséhez az előző évtizedekben történő szakmai előkészítések, kutatási eredmények is hozzájárultak. A diákoknak a sport melletti elköteleződésében, a rendszeres testmozgás mellett a testnevelő tanárok iránti szeretet is meghatározó szerepet tölt be, amely a tanulók iskolai teljesítményére is pozitív hatást gyakorol (Mikulán 2013). Ennek bevezetését javasló jogszabály benyújtását több felmérés és vizsgálat előzte meg. Az egyik ilyen volt, az a projekt, amelyet 2008-ban az Állampolgári jogok Országgyűlési Biztosa indított el. Ennek legfontosabb célkitűzése az volt, hogy a diákok jogainak érvényesítését hogyan lehet megvalósítani (Kovács 2009). „Az iskolai testnevelés igazi célját akkor éri el, ha a tanítványok képessé válnak szívesen

és tudatosan alkalmazni a tanórán tanultakat a mindennapjaikban” (Révész - Csányi 2015a:19). Ez azt jelenti, hogy a testnevelés órán megszerzett ismeretek az iskolán kívüli önfejlesztő és közösségfejlesztő magatartás- és tevékenységrendszerbe való beépülés esetén érhetik el céljukat. Vagyis nem csupán a motoros képességfejlesztés vagy éppen a mozgások, sportágak megtanulása történik, hanem egy olyan permanens viselkedésváltozás kialakítása a feladat, amelynek eredményeképpen a tanulóknál kialakul az egészségtudatos, jövőorientált életvezetéshez szükséges készség (Révész - Csányi 2015a). Mindezekben az aktivitás nem ösztönösen alakul ki, hanem tudatos nevelő munka eredményeként. Szokásrendszerre, az életük részévé csak így válhat, amelyben a minőségi testnevelés oktatásának pótolhatatlan szerepe van (Bíróné 1994). Továbbá az iskolai évek alatt olyan kompetenciák elsajátítására válik lehetőség, amely a formális oktatás megszűnése után átkonvertálhatóvá válik az egyén számára, és beépíthetővé a mindennapi életébe (Bodnár - Perényi 2015). Ezeknek a céloknak a megvalósítása függ az intézmény infrastrukturális helyzetétől, elhelyezkedésétől a pedagógusok felkészültségétől, illetve a tanulók szocio-ökonómiai státuszától (Révész - Csányi 2015b).

Nemzetközi kutatási eredmények is vizsgálják a testnevelés célrendszerét és annak kedvező hatásait. A motorikus fejlődés az egyik legalapvetőbb, legfontosabb eleme az emberi egyedfejlődésnek, a fizikai mozgás, a fizikai aktivitás pedig elemi fontossággal bír a gyerek vagy az emberek egészséges fejlődésében, különösen a korai gyerekkorban. Ráadásul a motoros képességek kifejlődése nagyon fontos szerepet játszik a gyerekek kortársai között való megítélésében, valamint saját önértékelésük kifejlődésében (legalábbis a nyugati modern társadalmakban). Ennek ellenére a szakemberek arról panaszkodnak, hogy kora gyerekkorban a motoros készségek a motoros fejlődésből nem megfelelően alakulnak ki, és növekszik azoknak a gyerekeknek a száma, akik túlsúlyosak és mozgáskoordinációs problémákkal küzdenek. Az ülő és nem aktív életmód, a magas kalóriatartalmú ételek és italok fogyasztása feltételezett okozója ezeknek a problémáknak.

Az óvodás korú gyerekek magas százalékánál (például a Németországban élők 90 %-a jár óvodákba) nem csak a szülőknek van szerepe abban, hogy ezek az egészséget kockáztató károsító tényezők kialakulnak a gyerekekben. A szerző azt hangsúlyozza, hogy a motoros készségek fejlődése hatással van és fejleszti a gyerekek önbizalmát és képességeit, amely bátoríthatja a túlsúlyos gyerekeket, hogy minél több fizikai tevékenységet, mozgásos tevékenységet folytassanak, ami direkt hatással lesz a

súlyproblémáikra hosszú távon is. Ezen céloknak a megjelenése a testnevelési tantervekben a testnevelés órák feladatainál alapvető célként vannak és legyenek megfogalmazva (Krombholz 2014).

Megállapítható, hogy a testnevelés tantárgy nem csak az egyén, hanem a társadalom szempontjából is egy sajátos műveltség tartalommal rendelkezik. Céljai között szerepel, hogy a társadalmi igényekhez illeszkedve, az életkori és egyéb sajátosságokat figyelembe véve a játékokkal és versenyekkel alakítsa ki és alapozza meg a diákok sportjának, fizikai aktivitásának pozitív érzelmi és pszico-motoros alapjait. A természetes mozgásigényen túl, alakuljanak ki a tanulók reális önismereti és önértékelési képességei, amelyek pedagógiai eredményeként céltudatos felnőttekké válhatnak. Beláthatjuk, hogy a testnevelés és sport nagyban hozzájárul a pozitív személyiség tulajdonságok kialakításához, amelyben az akarat és a pozitív jellemfejlés is megvalósítható.

A testnevelés tantárgy kiemelt szerepét a jogi szabályozások is alátámasztják. Az iskolák élete egyre inkább a mozgásszegény életmódról szól, melyben kompenzáló erővel a testnevelés tantárgy bírhat. Szerepe túlmutat azon, hogy csupán a tantárgyak egyikének tekintsük. Már a 2005-ös jogi szabályozásban is (1996. évi LVXII. törvény a közoktatásról módosítása) megjelenik a testnevelés erősödő szerepe, hiszen egyedüli tantárgyként találunk konkrét óraszámot a törvényben. Mindezek mellett a tanórán kívüli szervezett iskolai foglalkozások időkeretében is megjelenik, illetve önálló közös miniszteri rendelet (16/2004. (V.18.) OM-GYISM) szól az iskolai sporttevékenységekről. Vagyis az iskolai testnevelés egészének kiemelt jelentősége van (Friss 2005). Csepela (2000) is kiemelt tantárgyként kezeli a testnevelést, hiszen a diákok teljesítménye nemcsak a tanterven vagy éppen az óraterven múlik, hanem befolyásolja a gyermek fizikai terhelhetősége, biológiai érése és fejlődése is.

A megkülönböztetett szerep az „örömtestnevelés” eléréséhez a pedagógusok személyisége, példamutatása során járul hozzá leginkább, melynek segítségével a gyerekek más tantárgyakban mutatott teljesítményének növelése is kimutatható. H. Ekler (2011) szerint a testnevelés által megalapozódnak azok az egészségmagatartási szokások, amelyek életünk részévé válhatnak. A sportmozgások alapjainak megismerése, a mozgás tanulásához nélkülözhetetlen képességek, készségek fejlesztése csak a testnevelés órák keretében történhet meg komplex módon. Az órák keretében kevés csak az örömszerzés, az erőfeszítést igénylő, sikert és szórakozást egyaránt nyújtó tartalommal kell megtölteni azokat. A testnevelés tantárgy jelentőségét, a napi fizikai aktivitásra (Morgan et. al. 2007), és az egészségre gyakorolt rövid távú hatásait, mint például a túlsúly (Drake et. al.

2012), a pszichés egészség (Mather et. al. 2002) valamint a fittség területein többen igazolták (Carrel et. al. 2005). Ezáltal a fizikai aktivitás pozitív hatást gyakorol a gazdaságra is (5. ábra).



5. ábra: A fizikai aktivitás pozitív gazdasági hatásai (Forrás: ACSM – ICSSPE⁹ – Nike, Inc. (2012, 2013) saját szerkesztés)

Az iskolai testnevelés az, amely képes potenciálisan elérni sokkal több gyermeket és fiatalot, mint bármely más fizikai tevékenység. Ez nagy előny, azonban fontos felismerni bizonyos hátrányokat is a nagy osztályok esetén, hiszen a gyerekek nagy száma a tanároknak is nagyobb terhet jelentenek, illetve a bürokratikus politika nem mindig a gyerekek érdekeit tartja szem előtt. Fontos szélesíteni és elmélyíteni a testnevelés potenciális hatását, amelyről jobban vélekednek, mint a különböző közösségi ifjúsági szervezetekről, amelyek az iskolák mellett foglalják el a helyüket és igyekeznek fizikai aktivitással teli programokat szervezni a gyerekeknek és fiataloknak (Ianni 1989; Lawson 1994). Többre van szükség, mint a különböző óravezetési problémák kezelése, inkább a gyerekeknek és a fiataloknak kellene a közösségi programokat az iskolába hozni. Természetesen a fizikai aktivitás központi része a testnevelés órának, de a mai világban elvárás, hogy a tanárok vigyék előre a gyerekeket a fizikai tevékenységek irányába, hiszen ahogyan ők manapság tanítanak sokkal nagyobb személyes és szociális fejlesztő hatást váltanak ki a gyerekeknél, mint a múlt tanárai.

⁹ American College of Sports Medicine (ACSM) - International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE)

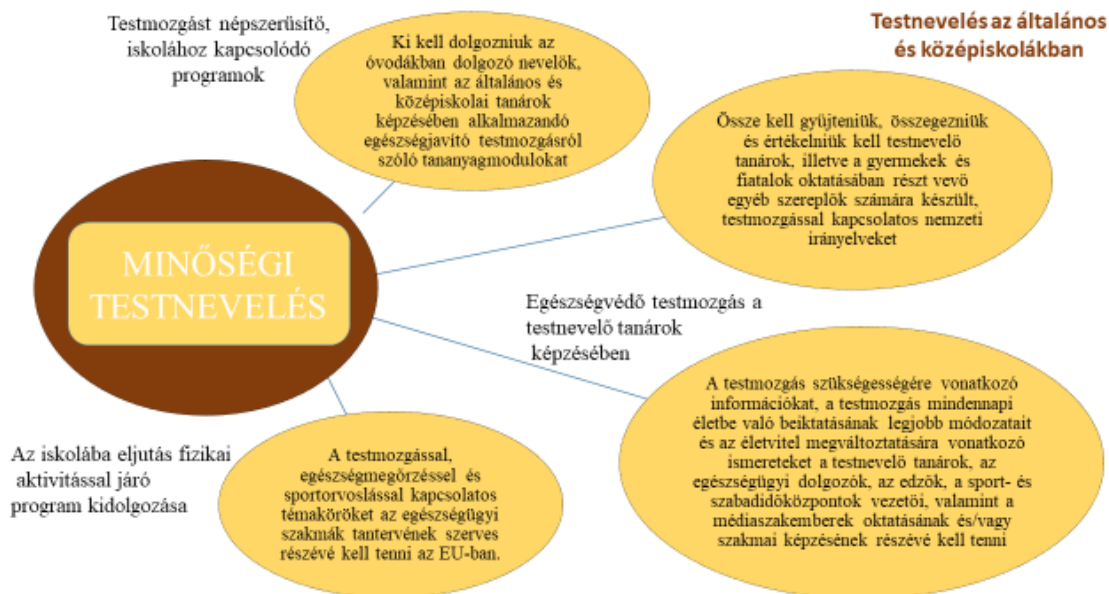
IV.3. Nemzetközi tendenciák - A testnevelés tanításának nemzetközi trendjei

Mielőtt bemutatnám a testnevelés tanításának nemzetközi helyzetét, néhány a testnevelést meghatározó nemzetközi szakpolitikai dokumentumot elemeznék, amelyek hatással vannak az egyes országok sajátos oktatási stratégiáinak kialakítására.

Az EU oktatáspolitikai szakpolitikája az iskolai testnevelés szemszögéből is stratégiai célokat fogalmaz meg. Az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása fontos elvárás, amelyhez egy keretrendszert határoztak meg, amelyet az országok oktatási, képzési és tanulási keretei jellemeznek (Vass et. al. 2015). A Lisszaboni szerződésben megfogalmazódik az európai sport előremozdítási lehetőségének megteremtése (Lisszaboni szerződés 2007). Az Európai Bizottság a sport európai dimenziójának kialakítását és fejlesztését határozza meg (Ajánlások 2008). A Fehér könyv (2007) a sportnak az oktatásban és nevelésében kitűzött fontos szerepét hangsúlyozza. A Közleményben¹⁰ (2011) a fizikai aktivitásban eltöltött idő növelése és a minőségi nevelés is cél. A tanács ajánlása megfogalmazza az egészségvédő testmozgást népszerűsítő szakpolitikai jogszabályok és gyakorlat összhangjának kialakítását (6. ábra). Kiemelt szempontként jelennek meg a testnevelés terén elvégzendő feladatok, amelyeket az egészségvédő mozgásprogramok vesznek körbe. Valamint felhívja az EU tagállamok figyelmét, hogy alakítsanak ki utánkövetési keretrendszert.

Az EU szakpolitikáinak elemzése rámutat arra, hogy hiába a sokrétű beavatkozás az oktatás területén nem történt meg az áttörés. Az egészséges életvitel nem jelenik meg kompetencia területként sem a tantervekben, sem a fejlesztési területekben. Az uniós jelentés szerint az országok felében létezik csak fejlesztésre vonatkozó stratégia, pedig a testnevelőknek a pszichomotoros mozgás tanítása mellett feladatuk az egészséges életmód fenntartásához szükséges ismeretek átadása, egészségtudatos magatartás kialakítása (European Commission 2013).

¹⁰ A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának (2011): *A sport európai dimenziójának fejlesztése*. Brüsszel, 2011. 01. 18.



6. ábra: Az EU testmozgásra vonatkozó egyes iránymutatásai (Forrás: Ajánlások (2008)¹¹ saját szerkesztés)

A tanterveket úgy kell kialakítani, hogy az intézmények közti átjárhatóság biztosítása megvalósuljon. Ehhez szükséges:

- Egységes szerkezetű, multidiszciplináris szempontoknak megfelelő tanterv.
- Egységes tanulói teljesítménymérés és értékelési rendszer.
- Intézményi infrastruktúra és eszköz ellátottság megteremtése.
- Pedagógus jelöltek kiválasztása, a képzésben minőségi felsőoktatás.
- Egységes pedagógia kompetencia alapú teljesítménymérés és értékelési rendszer.
- Szakértői rendszer kidolgozása.

A magyarországi Nemzeti alaptanterv a referenciakeret meghatározásában az európai szintéren megjelenő szerkezeti és tartalmi tagoltságot követi (Vass et al. 2015). A testnevelés tantárgy céljait illetően a legtöbb európai országban egyetértettek a jelenleg is általánosan érvényben lévő „egészség és testmozgás”, „a testnevelés tanulása”, és a „testi-szellemi fejlődés” általános érveivel, amelyeket a testnevelés tantárgy legfontosabb feladatainak tekintenek. A legtöbb országban jelen volt egy úgynevezett uralkodó vélemény, amely szerint az iskolai tantervet állami szinten kellene kidolgozni és

¹¹ Az EU testmozgásra vonatkozó iránymutatásai – *Ajánlások az egészségjavító testmozgás támogatására irányuló politikai intézkedésekre*. Negyedik, egységes szerkezetbe foglalt tervezet, jóváhagyta az EU „Sport és Egészség” munkacsoportja 2008. szeptember 25-i ülésén, Brüsszel, 2008. 10. 10.

megvalósítani – minden iskola számára ugyanazokkal a törvényi rendelkezésekkel – noha minden iskolának engedélyezni szükséges bizonyos szintű rugalmasságot saját, helyi sajátosságokat figyelembe vevő tantervük kidolgozásában. Az eredmények bizonyos szintű relevanciával bírnak, mivel ez előfeltevésnek bizonyul az összehasonlító testnevelés tantervek kifejlesztéséhez Európában. A legtöbb országban a válaszadók úgy vélték, hogy azoknak a tantárgyaknak kötelezővé kellene válnia, ahol a jelenlegi heti időkeretet, amely testnevelésórákra szánható, elégtelennek tartották.

Hamar - Soós (2004) is hasonló problémákat feszeget tanulmányában. Fontos problémaként említik ők is, hogy a testnevelés, mint alapműveltségi terület miként illeszthető be egy egységes európai közoktatás-politikai és oktatásirányítási rendszerbe. Ehhez elsősorban az európai országok változatos közoktatási szerkezetét kellene egységesíteni. (4+4+4; 5+3+4 (Olaszország); 6+6 vagy éppen a 5+6+2 (angol rendszer)). A szerkezet mellett az oktatási tartalmak egységesítése is a feladatok között szerepel. Mindezek után következhet a tantervi idő felosztásának rendje. Az országok között jelentős különbségek tapasztalhatók a szomatikus területre, a testnevelésre és sportra fordított időkeretek terén is. Európában a testnevelés heti óraszama általában kettő vagy három, ennél kevesebbel egyik tantervben sem találkozunk. Azonban vannak olyan országok, ahol ennél több testnevelés órát tartanak (Hamar - Soós 2004).

A kontinentális típusú tantervek közül, az osztrák Polgári Iskolai Tanterv az oktatási alapelvek között elsőként említi a testnevelést. A kötelező tanórák száma 2-4, amelyet meg lehet növelni még további két órával. A testnevelés unikális modellje magában foglalja azokat a sporttevékenységeket, mozgásformákat, amelyek részei a mindennapi életnek, a testnevelés- és sportfoglalkozásoknak, és központi szerepében a testi fittség áll. A norvég tanterv testnevelés fejezete a célkitűzések mellett a haladás ütemezését, a segédeszközöket, a különböző évfolyamok tananyagának témaköreit tartalmazza. Célként itt is komplex értelmezés szerepel, a testnevelés közvetlen és közvetett egészségfejlesztési lehetőségeivel. A tanterv testnevelés fejezete mellett egy testnevelés és egészségfejlesztési fejezetet is tartalmaz, ahol edzéselméleti, betegség megelőzési és egészség megőrzési feladatok, célok is meg vannak határozva. Franciaországban már megmutatkozik a mindennapos testnevelés hatása, igaz, csak az 1-6 évfolyamon (a többi évfolyam esetében heti 3 óra). A fizikai és sporttevékenységek gyakorlata nem csak a testnevelés, hanem a biztonság fejezet alatt is megtalálható, és a tantervet a többértékűség jellemzi.

Az angolszász típusú tantervekkel rendelkező országok a 80-as évekig nem rendelkeztek központi tantervekkel. Az angliai országos alaptanterv a 80-as évek végén modellértékűnek számított. A testnevelést az alapozó tárgyak köré sorolta és az egységes iskolai műveltség tartalom elmaradhatatlan részeként kezelte (Hamar 2016).

Összefoglalóan elmondható, hogy a testnevelésórákra fordítható időkeret az európai országokban nagymértékű eltérést mutat. A nemzeti testneveléstanár-egyesületek közötti - növekvő mértékű - együttműködés lehetne az egyik megoldás azon irányba, hogy segíteni lehessen a testnevelés elméleti és gyakorlati oldalai között húzóó szakadékok áthidalását. Ezen kívül, a testnevelésre fordítható időkeret biztosítása, nagyobb központi kormányzati beleszólás is segítség lehet abban, hogy harmonizáció legyen elérhető a testnevelésre vonatkozó elméletek és a tantervek között európai szinten (Holzweg et al. 2013).

A Fehér könyv az oktatásról (2013) is leírja, hogy a sport (az iskolai szervezet keretek között is megjelenve) ez EU-ban „az aktív uniós polgárság” alapja. A Fehér Könyv alapja az a nizzai nyilatkozat, amely szerint a sport szabályozása közösségi feladat, de egy sportesemény megszervezése inkább a tagállamokra, sportszervezetekre hárul. A Fehér Könyv jelentőségét az adja, hogy nyilvános egyeztetésen alapul és kimondja, hogy a sport az a terület, ahol az EU egyik célja a közösségi gondolkodás és szerepvállalás valóban létrejöhet. Kiemeli a fizikai aktivitás előnyeit és leírja, hogy mivel járulhat hozzá a nemzedék, hogy egészsége javuljon (a WHO felnőtteknek min 30 perc, gyerekeknek min. 60 perc fizikai aktivitást javasol, ennek alapja közösségi összefogás lehet). A bizottság kiépíti a „HEPA (Egészségjavító Fizikai Aktivitás) hálózatot”, fokozza a pénzübeli támogatást, közegészségügyi programot hoz létre (2007-2013), melynek megvalósulását pl. a családra, az iskolára, az iskolai testnevelésre, sportszervezetekre redukálja, azok együttműködésében bízva. A sport szervezése területén az európai sportnak nincs egységes modellje, de előírja, hogy egyes területeken jó, ha közösségi szabályozás alakul ki (pl. elszámoltatás), míg az irányítás szakfeladat és nemzeti szintű kell, hogy legyen.

Az Egészségügyi Világszervezetnek a 2013 – 2020 közötti időszakra kidolgozott Európai Lelki Egészség Cselekvési Terve (World Health Organization [WHO], 2015) megfogalmazza, hogy a mentális egészségvédelemhez szükséges a lelki egészséget ellátó szolgáltatások elérhetősége, ezek helyi szinten történő biztosítása, illetve, hogy működésük integrált és összehangolt legyen. Az iskolákban a lelki egészség

megőrzésében alapvető szerepet játszik a pedagógusok személyisége, lelki és fizikai állapota (WHO 2015).

Nemzetközi viszonylatban az iskolai testnevelési programokról úgy gondolják, hogy egyedülállóan járulnak hozzá a tanulók neveléséhez, és kognitív, szociális, továbbá érzelmi és fizikai fejlődést indukálnak (Calfas 1994). Habár - a rendszeres fizikai aktivitás fontossága már régen bizonyított tény - azon iskolák száma csekély, melyek napi szinten ajánlanak sportolási programokat. Kérdésként merül fel az, hogyan változtassák meg az iskolák meglévő gyakorlatát azért, hogy lehetséges napi testnevelési programokat kínáljanak. Azért, hogy e társadalmi kihívásnak megfeleljenek, néhány ország (Ausztrália, Kanada, USA) országos kezdeményezéseket indított el, hogyan lehetne növelni azt az időkeretet, amit a minőségi fizikai oktatásra lehet szánni az iskolákban (Chad et al. 1999).

Minden európai országban elismerik az iskolai testnevelés fontosságát, ahol a központi tantervek szerepe a közép és alapfokú oktatásban kiemelkedik. Érezhetőek a fizikai aktivitás pozitív eredményei az egészségre, és láthatóak az intézményi kereteken kívüli sportolás gyakoriságának megnövekedése. Rámutatnak arra, hogy szükség van a nemzeti oktatási rendszerek javítását célzó stratégiákra, a központi fejlesztési tervekre. Említést tesznek az infrastrukturális,- a személyi és társadalmi szerepekről és ezek megfelelőségéről. A reformok terén az alábbi prioritásokat emelik ki: a nemzeti stratégiák a nagyszabású kezdeményezésekben; központi tantervek; a tanárképzés és az ezzel kapcsolatos folyamatos szakmai fejlődés; az iskolai sport berendezések javítása és egyéb infrastrukturális feltételek. A kezdeményezések azonban országonként más és más területen indultak el. Magyarországon például egy új reform érintette a központi tantervet (bevezetésre került a mindennapos testnevelés) és az iskolai sport berendezések, sportlétesítmények fejlesztése indult meg. Finnország azt tervezi, hogy növeli az oktatásra fordított időt a testnevelésben, és előmozdítja a testnevelő tanári szakirány élénkítését. Dániában is egy új stratégia indult 2012-ben, melynek célja, hogy a tanulás növelje a társadalmi és a személyes készségeket, javítsa a motivációt, a társadalmi befogadás elősegítését, valamint csökkentse a megfélemlítést és a lemorzsolódást. Lettorszában új sport iránymutatások jelentek meg a 2013-2020 közötti időszakra nézve, és elsősorban az alábbi kérdéseket vizsgálják: gyermek és ifjúsági sport, az élsport, sport a fogyatékkal élőkénél, orvosi felügyelet és az egészségügyi ellátás, és a sport infrastrukturális feltételei és a finanszírozás. A fő célcsoportjai a gyermekek és fiatalok, sport szakemberek, és sportolók. 2013-tól Ausztria dolgozik - egy új stratégia - az

egészség elősegítése és a fitness minden típusú iskolában való bevezetésén. A stratégia kiterjed olyan kérdésekre is, mint a testi és lelki egészség az iskolások esetében, orvosi támogatás az iskolákban, és a sportoláshoz szükséges infrastruktúra megléte. Románia is bekapcsolódott az új testkulturális stratégiai rendszer megalkotásába a 2012-2020-as időszak alatt. A főbb céljai a következők: növelni az oktatási, egészségügyi és szocializációs részvételt a polgárok fizikai és sporttevékenységében; javítani az iskolai testnevelés eredményességét; az ehhez kapcsolódó megfelelő tanítási idő kialakítása; valamint korszerűsíteni és javítani a testnevelés tanárok jelenlegi képzését. A tantervi reformok megvalósításával Magyarországon és Görögországban nemcsak a tanítási idő növelése a cél, hanem az órák tartalmi változtatása, a hagyományos sportágak előtérbe helyezése, és az új tevékenységek megismertetése is, valamint mindezek kiterjesztése a tanórán kívüli tevékenységek körére. Görögországban a heti tanítási idő megduplázódik (1-4. évf.) az egésznapos iskolákban. Ezekben az iskolákban új modul órákat vezetnek be (hipp-hopp, jazz, tánc), amelyeket összekapcsolnak az egyéb tanórán kívüli tevékenységekkel. A nemzetközi sportfejlesztési ajánlások az infrastruktúra javítására is kitérnek. Néhány országban, ahhoz, hogy a tanulók rendszeres fizikai aktivitást végezzenek intézményi keretek között, szükséges az iskolák infrastrukturális feltételeit javítani, modernizálni a sportlétesítmények berendezéseit. Például Belgiumban több iskolai sportcsarnokot felújítanak annak érdekében, hogy javítsák az iskolai testnevelés sokoldalú tananyagtartalmának megvalósítását. 2013-tól a központi hatóságok Bulgáriában és Magyarországon is tervezik, hogy a nagyobb sportlétesítményeket feljavítják, új uszodákat, stadionokat építenek vagy újítanak fel. A reformok között a sporteszköz és infrastrukturális fejlesztések is szerepelnek (Physical Education and Sport at School in Europe 2013).

IV.4. A testnevelés tantárgy fontossága és kedveltsége

A társadalmi problémák zöme a gazdaságból és a politikából gyökerezethető, emellett a politikai eljárás mód sem segíti a legtöbb tanárt, akik mindannyian vizsgálják az alternatív fizikai aktivitás bevezetésének lehetőségét, illetve a különböző modelleket és struktúrákat ennek kapcsán (Hellison 2014). Az attitűdök a testneveléssel kapcsolatban nagyon fontos meghatározó tényezők annak, hogy az egyén vajon részt vesz-e egy tevékenységben. A szerző tapasztalata általában az volt, hogy ha egy diáknak van valamilyen attitűdje a testneveléssel kapcsolatban, az leginkább rossz volt, mert rossz tapasztalatból támadt. A

kognitív megközelítés azt feltételezi, hogy a gondolkodás irányítja a cselekedetet, beleértve a környezet megismerését, az egyes utasításokon való elgondolkodást, illetve az ezekre való koncentrációt, és úgy hoz döntéseket, hogy figyelembe veszi az interakciók természetét az osztályban. A kognitív perspektíva azt jelenti, hogy a tanároknak figyelembe kell venniük, ahogy a diákok gondolkodnak annak érdekében, hogy megértsék mit, és miért tanulnak. A motiváció komprehenzív elmélete szerint a motiváció nemcsak egy magatartás indíttatását jelenti, hanem a magatartás fennmaradását, fenntartását is eredményezi a továbbiakban. Ez a három fogalom összefügg egymással, ezek pedig nem függetlenek az iskolai kontextustól, tanári tevékenységtől és értékektől, illetve a diákok magukkal hozott jellemzőitől. A kognitív közvetítő szerepének megközelítéséből kiindulva az attitűdök, amelyek eredhetnek a család befolyásolásából, korábbi tapasztalatokból, diáktársak befolyásolásából, közvetítő szerepet játszanak a tanári tevékenység és a diákok tanulása között. A pozitív attitűdök hozzájárulnak a feladatokban való részvételhez, eredményességhez, a negatív tapasztalatok viszont az elutasításhoz járulnak inkább hozzá (Solomon 2003). Papacharisis (2003) kutatási eredményei is azt mutatják, hogy a testnevelés tantárgy gyermekkori negatív attitűdje befolyásolja a fizikai aktivitást nemcsak a gyermekkorban, hanem a felnőttkorban is, ezért szükséges a testnevelés órák eredményességét is vizsgálni. A magyarok 55%-a azt gondolja, hogy a gyermekkori megfelelő testkultúra-oktatás, befolyásolja a felnőttkori egészséges aktív életet (Huszár - Bognár 2006). Bognár és munkatársai (2005b) is azt állapították meg, hogy a felnőttkori fizikai aktivitás minőségére jelentős hatást gyakorol az iskolai testnevelés.

Subramanian - Silverman (2000) kutatásukban pozitív és negatív attitűdöket is vizsgáltak a testneveléssel kapcsolatban, s arra az eredményre jutottak, hogy a tanárnak erőteljes hatása van a diákok attitűdjeire. A curriculum szintén nagyon fontos meghatározó tényező: az élvezetesség, a hasznosság percepciója, a valahová való tartozás érzése különböztette meg leginkább a pozitív és negatív attitűdökkel jellemezhető tanulókat. Azonban a curriculum jellemzőinek többsége általában negatív attitűdöt vált ki a diákokban: leginkább az, ha évről évre nincs változás a testnevelés órák tartalmában és a választható sportokban, illetve a versenyzés túlhangsúlyozása az órákon. Ugyancsak a testnevelés órákkal szembeni negatív attitűdöket erősíti az, hogy a testnevelés sokszor marginalizált helyzetben van az iskolai tantervben, s ha a diákok azt látják, hogy egy tárgy kevésbé fontos, akkor az ő attitűdjük sem lesz pozitív ezzel a tárggyal kapcsolatban. A kognitív megközelítés szerint a diákok tanulása úgy zajlik, hogy a tanárok befolyásolják

a diákok gondolkodását, ami aztán hat a diákok eredményességére. Ez egy soktényezős folyamat, amiben sok gondolkodási, pszichológiai folyamat vesz részt, de a szerző csak hármat emel ki ezek közül a tanulmányában: a) diákok percepciója, b) figyelem és koncentráció és c) döntéshozatal. A percepcióval kapcsolatban azt láthatjuk, hogy a diákok különbözőképpen interpretálnak bizonyos dolgokat, s véleményük a korábbi tapasztalatoknak, tudásuknak és attitűdjeiknek a szűrőjén keresztül alakul ki, sokszor egy osztályon belül is másféleképpen interpretálják ugyanazt a dolgot, s másképpen értelmezik az információkat, mint ahogy a tanár azt szándékozott közölni. Pl. a magas- és alacsony elvárásokkal rendelkező diákok másképpen értelmezik és értékelik a tanári visszajelzéseket. Egy másik vizsgálat pedig azt igazolta óvodások és kisiskolások körében, hogy a lányok és a fiúk másként értelmezik azt, hogy mit akart nekik a tanító tanítani a testnevelés órákon. Ebből a tanítónak is világossá vált, hogy nagyobb képességbeli elvárásokkal fordult a fiúkhoz, mint a lányokhoz (Subramanian - Silverman 2000).

Gergely (2001) a testnevelés tantárgy értékelésével kapcsolatos vizsgálata rámutatott arra, hogy a testnevelés tantárgy elismertsége hátul kullog a tantárgyak sorában, holott az egyedüli, ahol képesség szerinti minősítő rendszer működik. Kocsis (2000) kutatásában a diákok a legkedveltebb tantárgyak közé sorolják a testnevelés órát. Gergely (2002) a testnevelés tantárggyal szembeni kihívásokat a társadalommal szembeni kihívásként értelmezi, hiszen a mozgás öröméhez szükséges feltételek megteremtése társadalmi és nem tantárgyi feladatként van jelen. A tantárgy szerepe, fontossága a pedagógusok között is hátul kullog a tantárgyak sorában. A rehabilitációs, személyiségfejlesztő és egyéb pozitív hatását pedig mindenki elismeri, jól ismeri. Versics és munkatársai (2009) is vizsgálták a tanulók véleményét a testnevelés órával kapcsolatban, és megállapították, hogy a fontosságát 92%, míg szeretetét 69%-uk jelölte meg. Azonban a diákoknak mindössze 29%-a tartja elegendőnek a sportolásra, testedzésre jutó időt, véleményük szerint is több időt kellene erre a tevékenységre fordítani.

Elbert (2010) kutatásában a testnevelés tantárgy megbecsülésének vizsgálata a tanulók, kollégák, szülők, pedagógusok, intézményvezetők részéről jelenik meg. Közepesnek mondható minden területen a megítélés, miközben fontosságát mindenki elismeri. A tantárgy megítélése az iskolavezetés tekintetében mondható a legjobbnak, viszont a tanárok körében a legrosszabbnak. A mindennapos testnevelés bevezetését a testnevelők 91%-a tartotta szükségesnek. Ezzel szemben 1/3-uk azt nyilatkozta, hogy a

jelenlegi infrastrukturális feltételekkel ez nem valósítható meg. Ekkor még az 1993-as közoktatási törvény 41. paragrafusa kötelező jelleggel írta elő a tanulók fizikai állapotának mérését, amellyel a testnevelők 45%-a teljes mértékben és 47%-uk részben értett egyet. Illetve a törvény 52. paragrafusa (9) „csak azt” írja elő, hogy az iskola tanulói és az intézmény számára a mindennapos testnevelés bevezetéséhez szükséges feltételeket meg kell teremteni.

A 2014-es, márciusi Ifjúsági Világnapon végzett telefonos közvélemény-kutatásból kiderül, hogy a szülők harmada érzékelte a mindennapos testnevelés kedvező hatását, és véleményük szerint a gyerek magatartására, közérzetére és tanulására is jó hatással van a rendszeres mozgás. Vári és munkatársai (2012) egy iskola azonos évfolyamain tanuló 61 diák első négy évfolyamon történő eredményeinek nyomon követését végezték. Az első felmérésekre 2008/2009-ben került sor, majd ettől kezdve három éven át ismételték meg a vizsgálatot, egészen a 2011/2012-es tanévig, tehát már a mindennapos testnevelés hatásairól is igyekeztek következtetéseket levonni. A szerzők, akik azt találták - a biológiai érésből következő fejlődést figyelembe véve - hogy a közoktatási keretek között biztosított heti öt testnevelésóra hozzájárult a tanulók fizikai teljesítőképességének emelkedéséhez.

Mindezek alapján jogos lehet Mikulán (2013) megállapítása, miszerint a mindennapos testnevelés bevezetése jelentős mérföldkő a testnevelés oktatásában. A tanulók jelenlegi nem megfelelő egészségmagatartása hosszútávon a testnevelés segítségével tartósan kedvezőre változhat.

IV.5. A mindennapos testnevelés megítélésére vonatkozó kutatási eredmények, a mindennapos testnevelés hatásvizsgálatai

A mindennaposság bevezetéséhez kapcsolódó előzetes koncepciók, kutatási eredmények ismertetése után azokat a kutatási eredményeket mutatom be, amelyek a mindennapos testnevelés bevezetése után születtek. Több kutatás helyet kaphatott volna a korábbi fejezetekben, azonban újszerűsége, aktualitása miatt egy külön fejezetben tartottam fontosnak ezek elemzését. Ennek alapján a kutatások diverzitása, a mindennapos testnevelés bevezetésének produktivitása is megfigyelhető lesz. A leggazdagabb kutatási területet a testnevelés tantárgy tartalmi jellemzőinek, illetve a folyamatban részt vevő szereplők véleményeinek vizsgálata adja.

Az intézményekre a mindennapos testnevelés bevezetését megelőzően többféle fontos feladat hárult. Az iskolákat fenntartó szervezeteket tájékoztatni kellett a különböző jogszabályban meghatározott változásokról, hogy a személyi tárgyi feltételek biztosítása megoldott legyen, illetve az intézmény szereplőit is be kellett vonni a változási folyamatba (OH 2009). A bevezetést megelőző időszakban az Oktatási Hivatal egy országos szakmai ellenőrzés során megvizsgálta az intézmények sportköreinek, tanórán kívüli sportfoglalkozásainak rendszerét, működését (180 alapfokú és 70 középfokú intézményben). Szakemberhiány a városi iskolákban nem mutatkozott, ez inkább a községi iskolákat jellemezte ugyanúgy mint az eszközhiány (Cziberéné 2013). Az alsó tagozaton a testnevelési órák 10,8%-át testnevelő tanár, 9,6%-át szakkollégiumot végzett tanító, 80%-át alsó tagozatos tanító tartja. Az intézmények 90%-nak van tornaterme, 22%-nak tornaszobája, 40,2%-nak kondicionáló terme. Futópályája 9,7%-nak, focipályája 18%, kézilabda- 55%, kosárlabda- 45,8%, röplabda- 23%, egyéb pályája ugyancsak 23% és iskolaudvara 85%-ban van az intézményeknek. Az eszközellátottságot tizennégy iskolában jónak, hatvanegyben átlagosnak és kilencben kifejezetten rossznak ítélik meg a pedagógusok. A mindennapi testnevelés feltételeit a megkeresett iskolák 72% igen, 28% nem elfogadhatónak értékelik. A válaszadó iskolák közül legtöbben az óraszámra hivatkoznak akadályként, és csak másodsorban a tárgyi feltételek korlátozottságára (Gergely 2002). A testnevelés órák megvalósításához kapcsolódó sportlétesítmények vizsgálatával a Statisztikai Hivatal is foglalkozott. 5500 általános és középiskola közül 600 nem rendelkezik sportcélra alkalmas fedett létesítménnyel, tehát az ezekben az intézményekben nevelkedő gyerekek számára nem biztosítható a korszerű testnevelés, vagy legalábbis annak számos meghatározó tartalmi eleme. Problémát jelent az uszodák hiánya is, hiszen 34 kistérségben egyáltalán nincsen uszoda, 91 kistérségben nincsen fedett uszoda (Statisztikai Hivatal 2009). Érdekes tény, hogy 2007-ben az országgyűlés elfogadta a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégiai programot, amely meghatározta, hogy az iskolai testnevelés órák keretében kell megalapozni a fizikai kondíciót, tudatosítani az egészséges életmód fontosságát, amelynek alapfeltétele a sportinfrastruktúra megléte az oktatásban (Nemzeti Sportstratégia 2007). 2001-ben ugyan a kormányzat tornatermeket építtetett melyből 449 átadásra került (18m*9m), de a szakmai munka terén ezek méretei korlátokat szabott (Elbert 2010). Miután Magyarország csatlakozott az Európai Unióhoz, a sport terén remény mutatkozott a magasabb támogatásokra. A sporttal kapcsolatos uniós irányelvekkel való azonosulások segítettek abban, hogy a fejlesztéssel egy megújulási folyamat indulhat el, amely a működésbeli

szokásokat legalább részben sikeresen megváltoztathatja (Ács et al. 2011). Hatékony oktatásban a tárgyi és személyi feltételek összekapcsolódnak egymással. Az OKM (2013) adatai alapján megállapítható, hogy 1991-től 1000 db, majd 1994-ben újabb 600 db sport céljára épült létesítmény készült. 2010-ben 3566 db tornaterem, 2079 db tornaszoba, 11 db úszómedence és 4328 db sportpálya, sportudvar épült. Azonban Istvánfi (2013) tanulmánya még ekkor is azt állítja, hogy az intézmények 20%-ban nincs sportolásra alkalmas helység.

A következőkben néhány a mindennapos testnevelés bevezetése utáni és azt vizsgáló kutatási eredményt mutatok be, valamint azt, hogy az előzőekben meghatározott célok megvalósítása jelenleg hol tart (6. táblázat). Az itt bemutatott kutatások nem ölelik át a magyarországi, a témában megjelent eredmények összességét, hiszen az egészségtudatosságra, sportolói szokásokra, a NETFIT eredmények értelmezésére az eredményességre utaló kutatások teljes körű felkutatása és kiértékelése egy másik dolgozat terjedelmét ölelné fel.

6. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetését követő kutatások (saját szerkesztés)

Kutatási, vizsgált terület	Kutatások
Tanárképzés	Balogh - Kiss (2016)
Tartalom	Bodnár - Perényi (2016); Trencsényi (2016); Csepela (2015); Fintor (2017); Rétsági - Milenite (2016); Rétsági (2016); András - Kassay (2015)
Tantárgy	Hamar et al. (2016); Urbinné – Seregi (2017); Fintor (2015)
Testnevelők	Urbinné (2016); Nagy et al. (2016); Hamar et al. (2016); Borbély - Fónai (2016); Morvay –Sey - Rétsági (2017); Meszlényi (2017)
Szülők	Borbély (2014);
Diákok	Fintor (2016); Karsai et al. (2013); Csinády (2014); Vári (2015)

A tantárgyi tartalom megvalósítása, célrendszerben megjelenő feladatai és ennek az egészségi állapotra ható vizsgálati eredményei azt tükrözik, hogy az iskoláskorú gyerekek fittségi állapotában és a motorikus teljesítményében eltérések mutatkoznak (antropometriai, kardiovaszkuláris, motorikus teljesítmény), amelyek a megfigyelhető morfológiai és funkcionális különbségekből fakadnak. Az eredmények arra is rávilágítottak, hogy a mozgásszegény életmód és a pszichés megbetegedések között pozitív együtt járás mutatható ki (Karsai et al. 2013). Vári (2015) eredményei rámutatnak arra, hogy a mindennapos testnevelés eredményeinél, a koordinációra mutató

eredmények alacsonyabb iskolafokon nagyobb mértékben mutattak pozitív változást. Bodnár - Perényi (2016) kutatásukban azt elemzik, hogy ezek a mozgásformák értéket jelentenek. Fontos, hogy az iskolai testnevelés oktatása körüli értékhálót az intézmények szerkezete, a pedagógusok és a benne szereplők szövik és ez hogyan jelenik meg a véleményekben, eredményekben. A változtatásokhoz szükséges a tantárgy oktatásának demokratizálása, illetve az érintett személyek értékrendjének megismerése.

A folyamatban részt vevő szereplők véleményének vizsgálatában megjelenik a szülő, diák, testnevelő, testnevelő-munkaközösségek, illetve intézményvezetők véleménye is. Rétsági - Milenite (2016) a szaktanácsadói véleményeket vizsgálták, akiknek az iskolai testnevelés iránti elkötelezettségük egyértelműen bizonyított. Rétsági (2016) a mindennapos testnevelés kihívásaiban összegzi, hogy a változásmenedzsment szükséges, amelyben az új elfogadáson alapuló implementálást a folyamatosságra épülő követés fogja biztosítani. Fintor kutatásai tanulói nézeteket vizsgálnak az Észak-Alföld régió diákjainak körében. Megállapítja, hogy a fiúknál a tantárgy kedveltsége jóval magasabb, mint a lányoknál, illetve hogy akik kedvelik a testnevelés órákat, ők a testnevelés órán megvalósuló célok elérésében a testnevelő tanárok szerepét emelik ki. A NAT2012-ben meghatározott célok, célrendszerek is megjelennek a diákok véleményeiben, ami azt jelentheti, hogy a testnevelés tantárgy implementációs folyamatában a meghatározott feltételrendszerek a diákok véleményén keresztül kimutathatóak (Fintor 2015, 2016, 2017). Borbély (2014) a szülők véleményét kérdezte (országos reprezentatív kutatásban) a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatosan. 73,1%-uk szükségszerűnek tartotta és 70%-uk azt nyilatkozta, hogy a testnevelőnek szerepe van gyermekük sportolási gyakoriságának növelésében és az egészségtudatos magatartásuk formálásában, és 81,7%-uk tartja fontosnak a gyermeke részéről a testneveléshez kapcsolódó pozitív attitűdöt. Csinády (2014) debreceni iskolások körében vizsgálta a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó attitűdöket. Megfigyelte, hogy az intézményekben történt pozitív infrastrukturális változás nem eredményezett pozitív hozzáállást a mindennapos testnevelés bevezetésében.

Vass (2015) tanulmányában ismerteti, hogy a T.E.S.I projekt keretében vizsgált intézményvezetők (1725fő) milyen véleménnyel voltak az akkor bevezetett mindennapos testnevelésről, annak az infrastrukturális feltételeiről, egészségnevelési és iskolai sport

stratégiáról, infrastrukturális és fejlesztési igényeiről. Megállapították, hogy a válaszok alapján az intézmények 7,1 %-ban nincs tornaterem, 33,2 %-ban található 450-tól 899 m²-es, és 15,2%-uk esetében van ettől nagyobb tornaterem, amely nem ideális feltétel a mindennapos testnevelés oktatásához. Megállapították, hogy országos szinten az oktatási helyiségek száma átlagban, intézményenként nem éri el a kettő darabot. Az oktatáshoz kapcsolódó helyiségek és azok minősége sem megfelelő (öltöző, szertár felszereltség és a tanári szobákról alkotott vélemények is negatívak), amely a kedvezőtlen munkafeltételekről informálnak bennünket. Csepela (2015) megállapítja, hogy a szaktantermi lehetőségek hiánya mellett a higiéniai szempontok sem kapnak megfelelő szerepet. E mögött a tárgyi hiányosságokon túl az érdektelen személyes hozzáállás és a kiépítetlen higiéniai szokáskultúra is megmutatkozik. A kimutatott problémákat közösen kell kezelni az iskolának – szervezés, feltételrendszer megteremtése, testnevelés órák utáni szünetek alakítása, változtatása terén – a testnevelő tanárok szerepének jelentősége kapcsán, valamint a tanulók higiéniai szokásának alakításában, formálásában. Morvay-Rétsági (2017) eredményei a pécsi iskolák pedagógusainak véleményén alapszik. A létesítményekkel (53%), a szertárakkal (47%), az öltözőkkel (70%) való elégedetlenség mértéke vezet ahhoz, hogy a kerettantervi célok megvalósulása csak 60%-os elégedettséget mutat. A testnevelők 80%-a és a szülőknek is 90%-a ért egyet a bevezetéssel, de sajnálatos mindemellett az, hogy alsó tagozaton csak az iskolák 6,6%-ban tanítanak testnevelő tanár végzettségűek. Meszlényi (2017) is hasonló vizsgálatot végzett szegedi iskolákban és az eredmények is mutatnak összecsengést. A létesítmények, szertárak, öltözők felszereltségével való elégedetlenség itt is kiemelkedő képet mutat, de a testnevelő munkaközösségek véleménye a bevezetésről még így is 81%-os elégedettséget jelez. Az eszköz és infrastruktúra hiányosságait Urbinné – Seregi (2017) Észak-alföldi testnevelő munkaközösségek véleményeinek összegzése is megerősít. A mindennapos testnevelés bevezetéséről az intézményvezetők egyértelműen kijelentették, hogy a megvalósítás sikerét az iskola infrastrukturális háttere nagymértékben befolyásolja. Már a 2012/13-as tanévben teremhiánnyal küzdöttek, amelyet a mindennapos testnevelés további tanévek felmenő rendszerben történő bevezetése még inkább erősíteni fog. A szakmai felkészültség fontosságát 4,27-os átlaggal jelölték, magát a testnevelők szakmai felkészültségét 4,43-ra. Az intézményvezetők 81%-nak az a véleménye, hogy a tanítók alkalmasak a testnevelés 1-4 évfolyamon történő oktatására. Megerősítették továbbá azt is, hogy a bérezés befolyásoló ereje igen magas,

értékelésükkor ez a tényező 3,09 átlagos értékkel jelenik meg befolyásoló tényezőként (Vass et. al. 2015).

A tantárgyi és pedagógus státusz vizsgálatánál Hamar és munkatársai (2016) vizsgálatának legfőbb célja, hogy megvizsgálják, ebben a megváltozott testkulturális környezetben biztosítanak-e átmenetet az intézményi testnevelés és az azon kívüli sportolás között. Megállapították, hogy a testnevelés tantárgy státusza nem éri el más tantárgyakét, a testnevelők helyzetét azonban hasonlóknak ítélték meg más pedagógusokhoz képest. Ebben szerepe van a tanár tantestületben betöltött státuszának, azonban a tantárgy rangjának nem. Urbinné (2016) szerint a pedagógusok alulértékelik magukat a tanári szakma társadalmi megítélésének kapcsán, miközben a testnevelés tantárgy elismertsége is különbséget mutat a testnevelést tanító vagy nem tanító pedagógusok között. Borbély - Fónai (2016) a testnevelés tantárgy megítélését és a testnevelő tanárok presztízsét vizsgálták. A tantárgyak elismertségének rangsorában a testnevelés tantárgy az átlagnál magasabb értéket mutatott, vagyis fontosságát a vizsgált mintában elismerik. A közoktatás különböző szintjein dolgozó pedagógusok presztízse azonban a vizsgált foglalkozások között alacsony értéket mutat. Eredményeink között figyelmet érdemel az az ellentmondás, ami a tantárgyi presztízs és a tárgyat tanító tanárok presztízse között érvényesül – ez azt mutatja, hogy maguk a tanárok is hamarabb érzékelik egyes tárgyak megítélésének a pozitív változásait, mint a változások hatását a saját helyzetükre.

Ezzel kapcsolatban a tanárképzés és oktatási feladatok mentén is végeztek kutatásokat. Balogh - Kiss (2016) a testnevelő tanárképzés helyzetét vizsgálja, amelynek legfontosabb konklúziója, hogy minőségi oktatást minőségi testnevelőkkel, minőségi tanárképzéssel lehet megvalósítani. András - Kassay (2015) a mindennapos testnevelés társadalmi és gazdasági vonatkozásait vizsgálták, hiszen az egészség és versenyképesség kölcsönhatásban áll egymással. Az Európai Unió által biztosított források kihasználása nagyfokú együttműködést és együttgondolkodást vár el minden a folyamatban részt vevő szereplőtől, amelyben a szakpolitikák biztosítják a megfelelő szakmai háttérrel. Trencsényi (2016) problematikusnak tartja a tankötelezettség 16 évre történő csökkentését, illetve a mindennapos testnevelés bevezetését a jelenlegi infrastrukturális háttérrel. Kitér a tanterv véleményezésére is, amely megnehezíti a testnevelőknek azok adaptálását a helyi tantervekbe. Illetve a kötelező óraszámemelés problematikájára is

kitér, amely megnehezíti a testnevelők tömegsport életben való részvételét. Kitér a tanterv véleményezésére is, amely megnehezíti a testnevelőknek azok adaptálását a helyi tantervekbe. Illetve a kötelező óraszámemelés problematikáját is vizsgálja, amely megnehezíti a testnevelőknek a tömegsportban való részvételét. Nagy és munkatársai (2016) az egyetemi testnevelőtanárok tevékenységprofilját elemezték, amellyel újradefiniálhatóvá válik a mindennapos testnevelés rendszeréből a felsőoktatásba kerülő oktatók hatékony tevékenységprofilja.

Megfigyelhető, hogy a vizsgálatok sokszínűsége a téma többszemponú elemzésére ad lehetőséget. A tantárgy szerepe, fontossága még mindig kiemelt jelentőségű, nem csak a testnevelők, hanem a szülők, diákok, intézményvezetők részéről is. A fiatalkori sportolási gyakorisága, a testnevelés tantárgyhoz és a testnevelőhöz kapcsolódó attitűdjeik nagymértékben befolyásolják az egész életen át tartó és tudatos egészségmagatartás kialakítását. Ezért a testnevelők attitűdjeinek, a testnevelés célrendszerének megvalósításához kapcsolódó véleményeknek a megismerése mindenképpen jelentős információval szolgálhat a megvalósítás sikerességéhez.

V. EMPIRIKUS KUTATÁS

Kutatásom célja annak a feltárása, hogy a pedagógusok miképpen ítélik meg a 2012. szeptember 1-től bevezetésre került mindennapos testnevelés implementációs folyamatának percepcióját.

Vizsgálom, hogy a különböző pedagóguscsoportok illetve a folyamat szereplőinek véleményét hogyan befolyásolja az intézmény infrastruktúrája, mint intézményi hatás, valamint a pedagógusok presztízse, sportolási szokásai, demográfiai tényezői.

A tantervi (mindennapos testnevelés) implementáció az a ciklikus folyamat, amely esetünkben a NAT megalkotását, bevezetését és ellenőrzését jelenti. Ebben a folyamatban jelentős szerepe van a visszacsatolásnak, a koherenciának és az idődimenzióknak, valamint figyelembe kell vennünk a pedagógiai gyakorlatra ható implementáció horizontális és vertikális egyensúlyát (Dobó et al. 1997). Ebben az egyensúlyban a hatás- és beválás eredménye a tanárok munkáján keresztül érvényesül, amelynek vizsgálatát a folyamat szereplőinek szemszögéből szükséges értékelni (Halász é.n, Szolár é. n.). Mindezekhez az implementáció folyamatában részt vevő aktorok véleményének vizsgálata adhat megfelelő alapot (Fullan 2015, Fazekas 2012).

Ennek igazolását több kutatási adatbázis elemzése kapcsán válaszolom meg. A kutatások eredményei lehetőséget adnak arra, hogy megismerjem a szülőket, az intézményvezetőket, a testnevelés munkaközösségeket, valamint kutatásunk kiemelt szereplőinek, a tanároknak a véleményét is a vizsgált régiókban.

V.1. Kutatási kérdések

Kutatási kérdéseimet és hipotéziseimet a kutatási céljaim megfogalmazása alapján a folyamatban részt vevő szereplők (szülők, testnevelés munkaközösségek, intézményvezetők, pedagógusok) véleményének vizsgálata alapján építem fel. Legfontosabb kérdéseimet a mindennapos testnevelés bevezetésének a fontosságáról, a pedagógusok szerepéről és presztízsről, illetve a 2012-es NAT céljainak a mindennapos testnevelésben történő megvalósulásáról fogalmazom meg. Kérdéseimet két problémakör mentén elemzem. Az egyik vizsgált csoportot a folyamatban szereplő aktorok, a másikat egy klaszter elemzés által kialakított csoport jelenti. A klasztercsoportokat a mindennapos

testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó kérdések dimenzióskálázásával hoztam létre. E csoportok véleményének és attitűdjeinek az elemzése alapján választ kapok azon kérdésekre, hogy az implementációs folyamatban részt vevő aktoroknak miben különbözik a véleménye. Tehát arra, hogy a pedagógusok szupportív attitűdje milyen mértékben tér el a szülők, intézményvezetők vagy éppen a testnevelő munkaközösségek véleményétől. Illetve arra, hogy a pedagóguscsoportokon belül milyen véleménykülönbségek mutathatók ki.

V.1.1. A folyamatban szereplő aktorok véleményének összevetése

A tantervi implementációs folyamatban részt vevő aktorok attitűdje esetében elsősorban arra keresek választ, hogy kimutathatók-e véleménybeli különbségek a mindennapos testnevelés bevezetésével, valamint a tantárgyi és pedagógus presztízzsel kapcsolatban. A mindennapos testnevelés bevezetésével és a testnevelők presztízsével kapcsolatos eredmények vizsgálatakor az intézményvezetők részéről számítunk a legmagasabb értékekre (Elbert 2010, Lannert 2010, TRSE 2007¹², Gergely 2001). Megvizsgálom továbbá azt is, hogy az infrastrukturális feltételek, az intézmény tanulólétszáma, a település típusa milyen mértékben befolyásolja ezeket a véleményeket. A szülők esetében azt feltételezem, hogy véleményük a mindennapos testnevelés fontosságának bevezetésével kapcsolatban kedvező lesz, a település típusánál és a szülők sportolási szokásainál pedig eltérések érvényesülnek. A kisebb településeken élők és a gyermekkorukban gyakrabban sportolók esetében fogunk magasabb egyetértést találni (Nézőpont Intézet 2014, Imre - Nagy 2003). Mivel a gyerekek sportolási gyakoriságánál a szülői hatás (prediktor) erőteljes (Ács - Borsos - Rétsági 2011), ezért a szülők véleményére is fontos a testnevelők sportolási gyakoriságát befolyásoló szerepért illetően (Földesi 2001, Huszár - Bognár 2006). Azt feltételezem, hogy a szülők sportolási szokása befolyásolja az erre adott válaszokat, a gyakrabban sportoló szülők inkább fogadják el ezt az állítást. Az intézményvezetők esetében is vizsgálom a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó infrastrukturális jellemzőket, valamint a testnevelést oktatók jellemzőit, megítélését (Gombocz 1999). Választ keresek arra is, hogy az intézményeken belül milyen infrastrukturális lehetőségek állnak rendelkezésre, és ezek eloszlása miképpen változik a település típusának függvényében. Azt feltételezem, hogy a nagyobb településeknél és a jobb infrastruktúrával rendelkező intézményeknél erősebb egyetértést

¹² The Role of Sport in Education, Brüsszel 2007.

mutathatók ki, amely a megvalósítás nagyobb sikerét is jelentheti, hiszen a mindennapos testnevelés céljainak a megvalósítása nagymértékben függ az intézmény infrastrukturális helyzetétől (Révész - Csányi 2015b).

V.1.2. A pedagógusok véleménye a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatban

A következő dimenzióban kutatási céloom kiemelt szereplőinek válaszait elemzem abban a tekintetben, hogy a pedagógusok miképpen járulnak hozzá, hogyan értékelik a mindennapos testnevelés bevezetését, és annak megvalósítását. Megvizsgálom, találkozik-e különbséget életkor, beosztás vagy az iskola nagysága, infrastrukturális ellátottsága alapján ezekben a kérdésekben. A reformfolyamatok alakulásának eredményei információval lehetnek a politikai gyakorlatok hosszútávú implementációjának irányításához. Elemzem továbbá, hogy a pedagógusok véleménye alapján a testnevelő tanárok és a testnevelés tantárgy presztízse mennyiben felel meg a mindennapos testnevelés implementációs elvárásainak, vagyis a központi célok és feladatok megvalósítása megjelenik-e munkájukban, illetve a pedagógus foglalkozás társadalmi megítélése milyen eredményeket mutat. Elbert (2010) vizsgálta a testnevelők megbecsülését a tanulók, kollégák, szülők, pedagógusok, intézményvezetők részéről. Közepesnek mondható minden területen a megítélés, miközben fontosságát mindenki elismeri. Maár (2002) és Nagy (1998) eredményei pedig a pedagógusok iskolafokozat szerint megkülönböztetett sorrendjét mutatja be, melyben az iskolafokozatok közti hierarchiaszintek jelentik a presztízssorrendet is. Bognár et al. (2008) a testnevelők jó presztízst tapasztaltak kutatásaik során, Győri (2004) eredményei pedig a tantárgyi presztízss kapcsán mutatott ki hasonló eredményeket a pedagógusok véleménye alapján. Mindezek mellett a szakma társadalmi megítélése alacsony (Nagy 2001), a pedagógusok anyagi és társadalmi megbecsülése nem megfelelő (Szabó 1998, Maár 2002, Lannert 2010, Fónai 2014).

A mindennapos testnevelés implementációs folyamat percepciójának vizsgált dimenziói és változóinak értékei a saját kérdőívemben a következők (7. táblázat):

- Hogyan alakul a testnevelés tantárgy kedveltségének és fontosságának, elfogadásának megítélése a pedagógusok körében? A kutatás szempontjai alapján

kialakított pedagóguscsoportok között találunk-e eltéréseket a véleményekben?
(kérdőív 1. kérdés)

- Milyen véleménykülönbségek vannak a pedagógusok körében a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatban a demográfiai és szakmai háttér mentén?
(kérdőív 2. kérdés)
- Mennyire felelnek meg a vizsgált intézmények infrastrukturális lehetőségei a mindennapos testnevelés bevezetési kritériumainak? Mennyiben fékezi ennek hiánya a mindennapos testnevelés céljainak elérését? (kérdőív 2; 12. kérdés)
- Hogyan sikerült a Nemzeti alaptantervben meghatározott célokat a mindennapos testnevelés keretében megvalósítani? A tantervi célkitűzések megvalósulását mennyire befolyásolja az implementációs folyamat szereplőinek, a testnevelő tanároknak a presztízse? Meghatározzák-e a célok elérését a különböző intézményi hatások? (kérdőív 5. kérdés)
- Hogyan alakul a testnevelés tantárgy és a pedagógusok megítélése, presztízse a tantestületen belül? Találunk-e véleménykülönbséget a pedagóguscsoportokon belül, illetve a pedagógusok demográfiai és szakmai háttére mentén? (kérdőív 3,4. kérdés)

7. táblázat: Az elemzéshez felhasznált kérdéskörök, dimenziók és változók

Dimenzió	Indikátor	Változó értékei
Testnevelés tantárgy megítélése	tantárgy fontossága tantárgy kedveltsége	0=egyáltalán nem igaz 1=inkább nem igaz 2=inkább igaz 3=teljes mértékben igaz
Presztízis vizsgálat	tantárgyi presztízis pedagógus presztízis	0 = alacsony..... 10 = magas
Mindennapos testnevelés bevezetésének vizsgálata	bevezetése szükségszerű volt; segíti a diákok egészségtudatosságára nevelését tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezze bevezetésének szakos ellátottsága biztosított bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított bevezetésével a testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett bevezetésével elvárhatóak a jobb sporteredmények bevezetésével a testnevelők általános megítélése javult bevezetésével a testnevelés tantárgy fontossága felértékelődött az iskolán belül is bevezetésével a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége lecsökkent	0=egyáltalán nem igaz 100=teljes mértékben igaz

Dimenzió	Indikátor	Változó értékei
A testnevelés és a NAT célrendszerének összefüggés vizsgálata	<p>a tanítványok sokat ügyesedtek a több testnevelésórának köszönhetően</p> <p>többször van idő játékra a testnevelés órákon</p> <p>a tanítványok több mozgásformát és sportágot ismerhettek meg</p> <p>a tanítványok aktívabbak a sportversenyre való jelentkezéskor</p> <p>a tanítványoknak nagyobb a motivációja abban, hogy mozogjanak a testnevelés órákon</p> <p>a tanítványok egészségtudatosabbak lettek</p> <p>a tanítványoknak jó hatással volt a tanulmányi eredményére</p> <p>a tanítványok jobban odafigyelnek a táplálkozásra</p> <p>a tanítványok kevesebbet sportolnak a testnevelés órán kívül</p> <p>a tanítványok sokkal fáradtabbak miatta napközben</p> <p>a tanítványoknak többet kell az iskolában lennie miatta</p> <p>a tanítványoknak korábban kell felkelnie</p> <p>a tanítványok aktívabbak az órákon</p> <p>megegyezett a hiányzások, felmentések száma (testnevelés órán)</p> <p>jobb a hangulata az óráknak</p> <p>javult a közösségi szellem az osztályokban</p> <p>a tanítványoknak más szabadidős tevékenységre kevesebb idő jut</p>	0=egyáltalán nem igaz 100=teljes mértékben igaz
Társadalmi háttér	nem	0=nő 1=férfi
	kor	folytonos változó
	lakóhely	1=falu 2=község 3=város 4=megyeszékhely
	végzettség	1=érettségi 2=tanítóképző 3=főiskola, egyetem 4=szakvizsga 5=edző 6=BA 7=MA
	kereső tevékenység	1= nincs 2=van
Iskolai miliő	beosztás	1= pedagógus 2=munkaközösség vezető 3=igazgatóhelyettes 4=igazgató 5=osztályfőnök
	tanított tantárgy	0= nem testnevelés 1= testnevelés
	iskola tanulólétszáma	1=0-250fő 2=251-400fő 3=401-100fő 4=100fő felett

Dimenzió	Indikátor	Változó értékei
Iskolai miliő	pedagógusok létszáma	1=0-20fő 2=21-40fő 3=41-80fő 4=80fő felett
	infrastruktúra (tornaterem, sportudvar, uszoda, tornaszoba, folyosó, tanterm, udvar, utca, sportpálya,)	0=nem 1= igen
Egyéb befolyásoló tényező	sportolási gyakoriság gyermekkori sportolási gyakoriság	1= soha 2=Alkalomszerűen 3=hetente 1-2-szer 4=hetente legalább háromszor

Az elemzés során, a pedagógusok vizsgálata esetében többváltozós statisztikai módszer segítségével (klaszteranalízis) sikerült a pedagógus csoportokat elkülöníteni. Ennek eredményeképpen az így létrejött csoportok társadalmi háttér, iskolai miliő és egyéb magyarázó változók mentén történő vizsgálata jelenti dolgozatunk újszerűségét. Továbbá az is, hogy a tantárgyi és pedagógus presztízs megítélése, valamint ennek megjelenése a pedagógus csoportok véleményében további megközelítések értelmezését teszi lehetővé ahhoz, hogy a politikai gyakorlatok implementációjának megvalósításához információval szolgálhasson.

V.2. Hipotézisek

I. *A folyamatban részt vevők véleményének vizsgálata*

I/1 a, Feltételezem, hogy a szülők, a munkaközösségek, az intézményvezetők és pedagógusok többsége egyetért a mindennapos testnevelés bevezetésével, azonban a legmagasabb elfogadottság a testnevelő munkaközösségeknél fog érvényesülni.

b, Feltételezem, hogy a kisebb települések alacsonyabb tanulólétszámmal rendelkező iskoláinak szereplői elfogadóbbak lesznek a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatban, mint a nagyobb és jobb infrastruktúrájú intézmények szereplői.

I/2 a, Feltételezem, hogy a munkaközösségek és pedagógusok inkább nem értenek egyet azzal, hogy a mindennapos testnevelés hatásaként a testnevelők presztízse felértékelődött, és ezzel a pedagógusok értenek leginkább egyet.

b, Feltételezem, hogy a nagyobb települések, a jobb infrastruktúrával rendelkező iskolák szereplői inkább értenek egyet a testnevelők presztízisének emelkedésével, mint a kisebb és kevésbé felszerelt intézmények szereplői.

I/3 a, Feltételezem, hogy a szülők, a munkaközösségek és pedagógusok többsége is egyetértenek abban, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése után a testnevelés tantárgy szerepe felértékelődött, s ezzel leginkább a testnevelés munkaközösségek értenek egyet.

b, Feltételezem, hogy a nagyobb települések, a jobb infrastruktúrával rendelkező iskolák inkább egyetértenek a testnevelés tantárgy presztízisének emelkedésével, mint a kisebb és kevésbé felszerelt intézmények szereplői.

II. A pedagógusok attitűdjének véleményének a vizsgálata

II/1 Feltételezem, hogy a pedagógusok véleménye alapján a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos kérdésekben a fiatalabb pedagógusok, a jobb infrastruktúrával rendelkező intézmények és a kisebb településeken lévő iskolák esetében érvényesül pozitívabb vélemény.

II/2 Feltételezem, hogy a tanári szakma és a testnevelés tantárgy helyzetének megítélésében a testnevelők magasabbra értékelik saját státuszukat, mint a nem testnevelés szakos kollégáik.

II/3 Feltételezem, hogy a Nemzeti alaptantervben meghatározott, mindennapos testnevelés céljaival összefüggő kérdések vizsgálatában a támogató attitűddel rendelkező pedagóguscsoport lesz az elfogadóbb.

VI. A KUTATÁS MÓDSZERTANA A MINTÁK JELLEMZÉSE

Kutatási kérdéseimet és hipotéziseimet négy (szülő, intézményvezető, munkaközösség, pedagógus) adatfelvétel eredményei alapján válaszolom meg. A vizsgálat során először a négy adatbázisból a közös kérdésekre leszűrt tisztított adatokat dolgoztam fel. Ezáltal végeztem el első hipotéziscsoportom vizsgálatát.

A második hipotéziscsoport vizsgálatánál a pedagógusok szupportív attitűdjét elemezem a pedagógus kérdőív feldolgozásával. Az adatfelvételek időben eltérnek egymástól (2013-2016), azonban mindegyik adatbázis a mindennapos testnevelés bevezetése utáni állapot eredményeit tükrözi.

VI.1. Szülői, intézményvezetői, munkaközösségi minták bemutatása

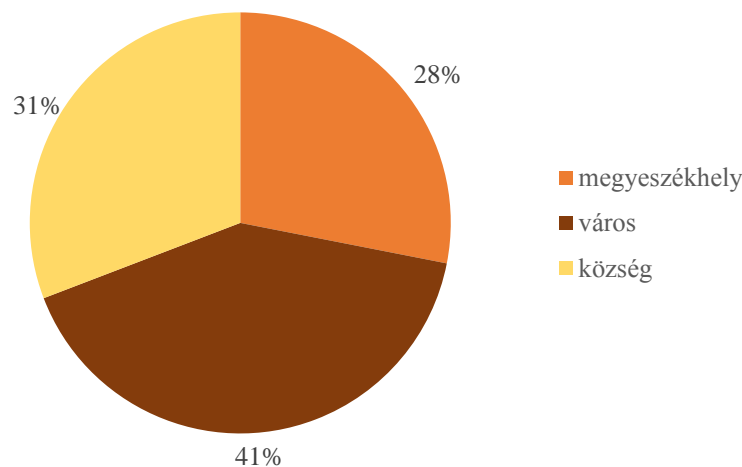
VI.1.1. Szülői minta bemutatása

Az adatfelvétel a 2014. januári Omnibusz kutatás keretei között zajlott. A kutatás célja a testnevelés és a sport szerepének megítélésének vizsgálata volt a szülők körében. Alkalmazott mintavételi eljárás valószínűségi minta, tehát minden felnőtt magyar lakosnak azonos az esélye a mintába való bekerülésre. Így a kutatás során kapott adatokból levont következtetések – a statisztikai mintahiba határán belül – általánosíthatóak a teljes populációra. A minta elkészítése többlépcsős, arányosan rétegzett, valószínűségi mintavételi eljárással történt. Ennek során általános szabályként megjelent, hogy Budapest, és a megyeszékhelyek szerepeljenek a mintában. Ezt követően lett meghatározva, hogy az egyes megyékből, és ezen belül az egyes településtípusokból (megyeszékhely, város, község) hány személynek kellett szerepelnie a mintában. A konkrét elemszámok kialakítása egy olyan elv mentén történt, amelynek során minden megye, minden településtípusából akkora arányban kerültek a mintába kérdezettek, amekkora az alapsokaság (felnőtt lakossági minta esetén a 18 éven felüli lakosok) aránya a teljes népességen belül megyére, és megyén belüli településtípus lakosságára lebontva. Az Omnibusz adatfelvétele 81 településen és Budapesten (minden kerületében) zajlott. Az így kiválasztott lakásokban Leslie Kish kulcs alkalmazásával választották ki a kérdezőbiztosok a háztartásból a mintába bekerülő személyt. A mintába került

személyeket kérdezőbiztosaink személyesen keresték meg. Annak érdekében, hogy a mintába került nem, korcsoport, iskolai végzettség és településtípus szerint kialakított csoportok aránya megegyezzen a felnőtt magyar népesség ugyanilyen szempont szerint kialakított csoportjainak arányával, a minta súlyozva lett, így a súlyozott minta nem, életkor, településtípus és iskolai végzettség szerinti megoszlása jól illeszkedik a felnőtt népesség megfelelő adataihoz. A település minta és a súly változó a 2011-es népszámlálás adataival készült. Ennek az adatbázisnak az Észak - alföldi régióra történő szűrése után kapott tisztított adatbázis vizsgálatának eredményeit ismertetem.

A szülői minta jellemzése

A tisztított adatbázis településtípus szerinti megoszlása (7. ábra) alapján megállapítható, hogy a megyeszékhelyen, városban és községben élők arányos eloszlást mutatnak. Ez biztosítja a minta településtípus szerinti valid összehasonlításának lehetőségét.



7. ábra: Szülői minta településtípus szerinti százalékos eloszlása

A szülők nemenkénti megoszlása esetében a nők gyenge felülreprezentáltsága (54,7%) figyelhető meg. Elő kutatásaim és a szakirodalmi elemzése során megállapítottam, hogy a gyermekkori sportolási gyakoriság hatással van a felnőttkori sporthoz és testneveléshez kapcsolódó attitűdökre, ezért megnéztem, hogy mi jellemzi mintámat sportolás tekintetében (8. táblázat). A férfiak gyermekkorukban és jelenleg is gyakrabban sportolnak, mint a nők. A gyermekkori sportoláshoz képest azonban mindkét nem esetében hasonlóan magas arányban csökkent a sportolási gyakoriság.

8. táblázat: Szülői minta nem és sportolási gyakoriság szerinti százalékos eloszlása

	Férfi		Nő	
	gyermekkorában	most	gyermekkorában	most
Soha	26,5	69,4	34,4	77,1
Alkalmoszerűen	26,3	14,1	27,0	10,9
Heti 1-2-szer	25,1	9,5	25,0	6,2
Heti min. 3-szor	22,1	7,0	3,3	5,6

VI.1.2. Intézményvezetői minta sajátosságai

A kérdőíves megkérdezés online kérdőívvel történt egy primer kutatás keretein belül, amelyet a Magyar Diáksport Szövetség iskolai testnevelés stratégia fejlesztési koncepciójának megalapozására készítettek. Az országos adatfelvétel 2013. július 15.-szeptember 6. között zajlott. A kérdőíveket 3214 intézménybe küldték ki, viszont az intézményekben elmaradó testnevelés oktatásának hiánya miatt 3071 intézményi célcsoport maradt. A minta régiókra és intézményfenntartókra nézve reprezentatív, a súlyozás az oktatási hivatal 2013 július intézményi adatai alapján történt. A kérdőíveket összesen 1725 igazgató töltötte ki. Ebből a mintából szűrtük le az Észak-alföldi régió intézményvezetőit, amely jelen kutatási mintánkat jelenti. A kérdőív adatbázisának másodelemzését a Magyar Diáksport Szövetség engedélyével használtam fel (1. melléklet).

A minta településtípus szerinti megoszlásánál a falusi és községi iskolák összevonásra kerültek. A minta 43%-a városi iskolák igazgatóit jelenti, míg a kisebb települések igazgatóinak aránya 31%-ot mutat (9. táblázat).

A tanuló- és pedagóguslétszám településtípus szerinti megoszlása is szignifikáns különbségeket mutat ($p=0,000$ $\chi^2=86,843$). Megfigyelhető, hogy a községi iskolák 68,8%-a a kisiskolák körébe tartozik, ami 0-250 fős tanulólétszámot foglal magába. Ezzel szemben a megyeszékhelyi iskolák 69,6%-ának tanulólétszáma 400 fő felett található, amiből 10,8% 1000fő feletti. Ilyen jellegű arányok mutatkoznak a tantestület esetében is. Vagyis a nagyobb települések magasabb tanuló és pedagógus létszámú iskolákat jelentenek.

9. táblázat: Intézményvezetői minta településtípus és pedagógus- valamint tanulólétszám szerinti százalékos eloszlása (%) (N=247)

	tanulólétszám			
	0-250	251-400	401-1000	1000 felett
megyeszékhely	15,4	15,4	58,5	10,8
város	20,0	17,1	58,1	4,8
község	68,8	26,0	5,2	0,0
	pedagóguslétszám			
	0-20	21-40	41-80	80 felett
megyeszékhely	6,3	32,8	51,6	9,4
város	11,4	41,9	37,1	9,5
község	63,6	32,5	3,9	0,0

VI.1.3. A munkaközösségek mintája

Kutatásunkat, amely egy országos vizsgálat területi (Észak-alföld régió) eredményeit mutatja, 160 intézményben végeztük el a Rétsági – Seregi - Sey (2016) által készített kérdőív alkalmazásával 2016. májusában. A kérdőívek online módon az intézményvezetőknek lettek kiküldve, 312 intézménybe. A KLIK által fenntartott intézményekben az oktatási államtitkár engedélyével történtek a megkeresések, akinek engedélyét csatoltuk az intézményvezetők felkérő levele mellé. Minden iskolától egy, a munkaközösség által kitöltött kérdőívet kértünk vissza, amely így hűen tükrözi a testnevelők közös véleményét.

A vizsgált 160 intézmény testnevelő munkaközösségének 27,5%-a megyeszékhelyen, 36,9%-a városban és 35,6%-a községben található (10. táblázat). Ezek 85%-a állami, 13,1%-a egyházi a többi egyéb (pl.gyakorló) fenntartásban működik.

10. táblázat: Intézmények településtípus szerinti százalékos eloszlása (%) (N=160)

	állam (85%)	egyház (13,1%)	alapítvány (0,6%)	egyéb (1,3%)
Megyeszékhely	89	9	2	0
Város	76	20	0	3
Község	91	9	0	0

Az intézmények 69,4%-a nyolcosztályos általános iskola, 11,8% gimnázium, 7,6% szakiskola, 6,9% szakközépiskola és 4,2 % „vegyes”. Vizsgáltuk az intézmények infrastrukturális feltételeit (11. táblázat). Megállapítható, hogy szabadtéri órák tartására

alkalmas sportudvarral az iskolák 81,9%-a rendelkezik. Tornaterme az iskolák 67%-nak van. Ahhoz, hogy pontosabb adatok kapjunk arról, hogy a létesítményi feltételek megfelelőek-e, új változót hoztunk létre.

11. táblázat: Intézmények létesítményeinek százalékos eloszlása (%) (N=160)

Létesítmények	%
Csarnok	5
Osztott csarnok	5
Nagy tornaterem	16
Osztott nagy tornaterem	15
Tornaterem	67
Konditerem	28
Tornaszoba	33
Udvar	82

Az intézmények fedett létesítménybeli feltételeinek vizsgálatakor azt vettük figyelembe, hogy az egyes iskolákban egyidejűleg hány csoportnak van lehetősége testnevelés órán részt venni. Ehhez a létesítményekhez olyan számokat rendeltünk, amelyek az abban egy időben részt vehető csoportok számát adják meg¹³ (12. táblázat).

12. táblázat: Egyidejűleg foglalkoztatható csoportok településtípus szerinti százalékos eloszlása (N=160)

	megyeszékhely	város	község
0 (1,3%)	0	2	2
1 (37,5%)	23	17	70
2 (25,6%)	25	34	18
3 (10%)	11	14	5
4 (5,6%)	30	17	4
min5 (10%)	12	18	2

Megfigyelhető, hogy a vizsgált intézményekből kettő csak sportudvarral rendelkezik fedett sport céljára fenntartott létesítmény nélkül, 37,5%-nál pedig egy osztálynak van lehetősége egyszerre megfelelő létesítményben testnevelés órát tartani. Látható, hogy 6

¹³ Csarnok =4; Osztott csarnok=4; Nagy tornaterem=2; Osztott nagy tornaterem=3; Tornaterem=1; Konditerem=1; Tornaszoba=1;

olyan intézmény van, ahol legalább hat osztálynak tudnak egyidejűleg órát tartani. Az intézmények legnagyobb részében legfeljebb két osztálynak tudnak egyidejűleg, fedett helyen testnevelés órát tartani. A településtípus szerinti megoszlásnál a kereszttábla elemzés eredménye szignifikáns összefüggést mutatott ($\text{Chi}^2=53,42$, $p=0,000$). A községi iskoláknál találunk rosszabb létesítménybeli feltételeket. A községi iskolák 70%-ban csak egy sportolásra alkalmas létesítmény van. A legideálisabb feltételekkel a városi intézmények rendelkeznek.

Vizsgáltam továbbá azt is, hogy azokban az intézményekben, ahol nem csak sport céljára épült létesítményekben vannak testnevelés órák (69 intézmény), milyen egyéb helyen tartanak még órákat (13. táblázat).

13. táblázat: Iskolai testnevelés órák megtartása nem sport célú létesítményekben (db) (N=69)

létesítmény	db
aula	23
folyosó	18
lépcsőház	5
osztályterem	11
egyéb	11

Mint látható, az aula és a folyosó a leggyakrabban előforduló helyszín, de lépcsőházban és osztályteremben is zajlanak testnevelés órák. Az iskolán kívüli helyszínek közül (amelyet az intézmények 59,2%-a vesz igénybe) az uszodákba 36,3%, sportpályára 33,0% és a parkba 9,9%-a járnak a vizsgált intézmények. Ezek 37,4%-ának a megközelíthetősége 5 percnél kevesebb, 26,3% 5-10 perc, 17,2%-a 10-15 perc és 19,2%-a 15 percnél több.

Az összevont adatbázis kezelése

Fontos megemlíteni, hogy az adatbázisok egyesítésekor (szülő, munkaközösség, intézményvezető, pedagógus) az alábbi változóknál teljes egyezés volt a kérdőívekben: megye, településtípus, tanuló-, és pedagógus létszám. Az infrastrukturális ellátottságra a munkaközösségeknek és igazgatóknak szóló kérdőívek esetében 5 fokú, míg a pedagógusoknak szóló kérdőívek esetében 3 fokú skálán kellett választ adni. Ezeket a változókat egységesítettem folytonos (0-100) változókká. A mindennapos testnevelés

bevezetésével való egyetértéseknél¹⁴ is a szülők és intézményvezetők részéről az ötfokú skála, a munkaközösségeknél az igen-nem dichotóm skála, és a pedagógusok esetében a háromfokú skála folytonossá történő átkódolását végeztem el.

A pedagógusok és a tantárgyi presztízs vizsgálatánál¹⁵, a munkaközösségeknél az igen-nem, dichotóm skála, a pedagógusok esetében négy-, a munkaközösségeknél pedig az ötfokú skála került folytonos változóvá átkódolva.

VI.2. A kutatásba bevont tanárok mintája

A kutatás mintavételi kerete ebben az esetben csak az Észak-alföld régióba tartozó három megye (Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Hajdú-Bihar megye és Jász-Nagykun-Szolnok megye) általános iskolai képzésben tanító pedagógusait jelenti. Az intézmények és a pedagógusok kiválasztása többlépcsős rétegzett mintavétellel készült, a mintába kerülési valószínűség pedig PPS, azaz méretarányos módszert jelentett, ami esetünkben az ott tanító pedagógusok számával volt arányos. Ez alapján a régió minden pedagógusának ismert (és közel azonos) a mintába kerülési valószínűsége, így a mintát intézményi szinten valószínűségi mintának nevezhetjük. A mintavétel többlépcsős rétegzett minta, melynek első lépésében a régió megyei szintű arányait vizsgáljuk meg, így megtudjuk, hogy a három megyében külön-külön milyen arányban készüljenek összesen kérdőívek. A mintavétel második lépcsőjében a megyéket településnagyság szerint három csoportra osztjuk, így ezen a csoportosításon belül határozzuk meg a kiválasztandó települések konkrét számát. Ezen a szinten a településeket nem a klasszikus településnagyság, vagy településtípus szerinti kategóriákba osztjuk (város, falu, illetve lakónépesség szerint), hanem az alapján képezünk csoportokat, hogy hány iskola található az adott településen¹⁶. A mintavétel utolsó lépcsőjében településen belül egyszerű véletlen mintavétellel választottuk ki az iskolát, ezen belül pedig minden pedagógust. A minta a használt szempontok alapján az észak-alföldi régióra vonatkozóan megyei és településméret szinten reprezentatív mintának tekinthető.

¹⁴ szülők: Szükséges volt a mindennapos testnevelés bevezetése? Pedagógus: Összességében egyetért –e/ egyetértenek-e a mindennapos testnevelés bevezetésével? Intézményvezető: Mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokból képzett súlyozott átlag.

¹⁵ A mindennapos testnevelés bevezetésével a testnevelők általános megítélése javult, A mindennapos testnevelés bevezetésével a testnevelés tantárgy fontossága felértékelődött az iskolán belül is.

¹⁶ Ez természetesen erősen összefügg a településnagysággal, a településípussal és a lakónépességgel is, de esetünk leginkább az iskolák száma mérvadó.

Az adatfelvétel végén a három megye 15 iskolájából összesen 492db kérdőív érkezett vissza. Az adatrögzítés után 29db olyan kérdőívet találtunk, melyek vagy teljesen, vagy nagyon jelentősen hiányosak voltak. Ezeket az adatsorokat a kérdőívek teljes átnézése után kizártuk az adatbázisból így a teljes mintanagyság **463 fő** (14. táblázat).

14. táblázat: A megvalósult minta megye és település szerinti megoszlása (fő) (N=463)

Megye	Település	Összesen
Jász-Nagykun-Szolnok	Szolnok_1	25
	Zagyvarékas	14
	Szolnok_2	21
	Karcag	13
	Tiszaföldvár	15
	Összesen	88
Szabolcs-Szatmár-Bereg	Mándok	26
	Nyíregyháza_1	42
	Nyíregyháza_2	62
	Sényő	24
	Geszteréd	30
	Kékcse	24
	Összesen	208
Hajdú-Bihar	Vámospércs	24
	Debrecen_1	25
	Debrecen_2	51
	Bocskai kert	67
	Összesen	167
Összesen		463

Az adatfeldolgozás során Microsoft Excel és Statistics for Social Sciences (SPSS) 16.0 programok segítségével leíró és következtetési statisztikákat készítettem. A mutatók közötti összefüggések vizsgálatára gyakorisági eloszlásokat, keresztábla elemzéseket, Pearson-féle korrelációt és regressziós vizsgálatokat is végeztem.

Adatgyűjtési módszer: önkitöltős kérdőív (2. melléklet)

Kérdőívem 6 db kérdéscsoportot tartalmaz. Az első a testnevelés tantárgy kedveltségét és fontosságát vizsgálja más tantárgyakhoz képest. A második kérdéscsoport a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokat tartalmazza, amelyek a

NAT2012 és az arra épülő Kerettantervekben a Testnevelés és Sport Műveltségterület alatt megtalálhatóak, illetve saját előkutatásaink eredményeire épülnek. A harmadik a tantárgyi presztízst, míg a negyedik kérdéscsoport a pedagógus presztízst vizsgálja. Ezek a kérdéscsoportok Maár (2002) és Elbert (2010) kérdéseivel hozhatók párhuzamba. Az ötödik kérdéscsoport a mindennapos testnevelés cél- és feladatrendszerének megvalósulására irányul. Ezek a kijelentések illeszkednek a NAT2012 és a Kerettanterv Testnevelés és Sport műveltségterület cél- és feladatrendszeréhez, valamint megjelennek benne olyan kijelentések is, amelyeket kvalitatív előkutatásaink alkalmával a pedagógusok megjelöltek (intézményvezetők, pedagógusok, munkaközösségek) interjúk vagy nyitott kérdések kapcsán. A hatodik kérdéscsoportban pedig a pedagógusok munkája során felmerülő kijelentések jelentek meg Lannert (2010) pedagógusvizsgálatának kérdésére illeszkedve.

A minta életkor és nem szerinti megoszlása (15. táblázat) illeszkedik a Központi Statisztikai Hivatal 2015-ös pedagógus adatbázisához. A nők 77,9%-os aránya és a pedagógus társadalom 40-54 év közötti 50% feletti értéke jellemzi Magyarország pedagógus társadalmát is.

15. táblázat: Pedagógusok életkor és nem szerinti megoszlása (%) N=426

	25-39 év	40-54 év	55-64 év
férfi (22,1%)	23,4	53,2	23,4
nő (77,9%)	28,3	52,4	19,3

A minta szakonkénti megoszlása (16. táblázat) esetében ahhoz, hogy a testnevelés és nem testnevelés szakosok közti attitűdvizsgálatokat el tudjuk végezni, a mintaválasztásnál arra kellett törekednünk, hogy az országos átlagtól (5%±1%) magasabb arányban legyenek a mintánkban a testnevelés szakos pedagógusok.

16. táblázat: Pedagógusok szakonkénti százalékos eloszlása N=463

tantárgy	%	tantárgy	%
testnevelés	27	földrajz	3
magyar	24	rajz	2
matematika	16	technika	2
idegen nyelv	8	kémia	1
informatika	4	éneke-zene	1
biológia	4	fizika	1
történelem	3		

A pedagógusok tantárgy-csoportonkénti eloszlásnál a készségtárgyak közül a testnevelés kiemelésre került, hiszen vizsgálataink erre a mintára nézve is tartalmaznak majd megállapításokat (17. táblázat).

17. táblázat: Pedagógusok tantárgy-csoportonkénti százalékos eloszlása (%) N=463

	%
testnevelés	27,9
reál	26,8
humán	39,9
készség	5,4

A kérdőívben szerepelt kérdés arra vonatkozóan is, hogy a pedagógusok gyermekkorukban, illetve most milyen rendszerességgel sportolnak (18. táblázat). Tudjuk, hogy a gyermekkori sportolási gyakoriság meghatározza a sporthoz kapcsolódó attitűdöket (Huszár - Bognár (2006), Gombocz (1999)), ezért vizsgáltam meg a pedagógusok véleményét ennek a változónak a szempontjából is. A férfiak gyermekkorukban és jelenleg is többet sportolnak hetente legalább három alkalommal, mint a nők. A gyermekkori rendszeres fizikai aktivitást mindkét nem esetében nagymértékben felváltotta az alkalmoszerű sportolás. Ez az eredmény megegyezik Neulinger (2007) előzetes kutatási eredményeivel.

18. táblázat: Pedagógusok gyermekkori és jelenlegi sportolási gyakoriságának nemek szerintiszázalékos eloszlása (%) N=463

	soha		alkalmoszerűen		hetente 1-2-szer		hetente legalább 3-szor	
	most	régen	most	régen	most	régen	most	régen
ffi(22,4%)	3,2	5,3	40,0	9,5	18,9	9,5	36,8	73,7
nő(77,6%)	4,3	2,4	45,9	16,4	26,7	21,9	21,9	57,8

A következőkben a pedagógusokon kívül a mintaként szolgáló intézmények létesítménybeli feltételeit is elemzem. Egyik kérdésem arra vonatkozott, hogy iskolájukban milyen létesítményeket vesznek igénybe a testnevelés órák megtartására (19. táblázat). Mint látható leggyakrabban a tornateremben és az udvaron tartanak testnevelés órát. A testnevelőknek a kreativitásukat is próbára tevő folyosói (24,4%) és tantermi (15,5%) testnevelés órák is megjelennek. Ezek az eredmények előre sugallják

azt az eredményt, hogy az infrastruktúra, mint a sikeres implementáció egyik fontos kapacitás feltételének hiánya meg fog jelenni a mindennapos testnevelés bevezetésével és céljainak megvalósulásával kapcsolatos véleményekben.

19. táblázat: Testnevelés órák megtartására alkalmas helyek százalékos eloszlása (%) N=462

	%
Tornaterem	85,70
Udvar	78,20
Sportudvar	73,70
Uszoda	44,50
Tornaszoba	39,50
Sportpálya	30,20
Folyosó	24,40
Utca	16,60
Tanterem	15,30

A létesítmények megléte alapján új változót vezettem be, melynek alapján az iskolákat kategorizáltam (minimális-, megfelelő- vagy jó létesítménybeli ellátottsággal rendelkező intézmények). Így az iskolák településtípusa alapján is vizsgáltam a feltételrendszert (20. táblázat). A településtípusok alapján szignifikáns különbségek voltak a létesítménybeli ellátottságban. Megfigyelhető, hogy a legtöbb sportolásra alkalmas létesítménnyel a megyeszékhelyi iskolák rendelkeznek, és a mindennapos testnevelés megvalósításához rendelkezésre álló sportlétesítmények száma a városi iskolákban a legkevesebb.

20. táblázat: Intézmények településtípusa és a testnevelés órák megtartására szolgáló létesítmények közti összefüggések (%) $p=0,008$ N=460

	minimális	megfelelő	jó
község	7,6	77,1	15,2
város	17,1	67,1	15,8
megyeszékhely	11,9	60,2	27,9

Azt is megvizsgáltam, hogy melyek azok a helyek, ahol a leggyakrabban tartanak testnevelés órákat (21. táblázat). Az intézmények 59,3%-ban leggyakrabban a tornateremben tartanak testnevelés órákat és további 34%-ban a sportudvaron. Az iskolák 2,9%-ban a leggyakrabban a folyosón van testnevelés óra.

21. táblázat: Az intézményekben leggyakrabban tartott testnevelés órák helyszínei (%) N=460

	%
Tornaterem	59,3
Sportudvar	34,0
Folyosó	2,9
Uszoda	2,1
Iskolán kívül	1,0
Tornaszoba	0,2

Megvizsgáltam a település típus és iskolai tanulólétszám (ami az iskola nagyságát is jelzi) szerinti változók mentén is a különbségeket, amelyek szignifikáns eltéréseket mutattak. Minél nagyobb az iskola tanulólétszáma, annál nagyobb százalékban tartanak leggyakrabban a tornateremben testnevelés órát. A kisebb diáksággal rendelkező intézményekben gyakrabban van iskolán kívüli helyszínen vagy éppen sportudvaron megtartva a mindennapos testnevelés óra. A városi és megyeszékhelybeli iskolákat jellemzi inkább, hogy a folyosón tartanak leginkább testnevelés órákat, és ezekre az iskolákra jellemző az uszodai helyszínek magasabb részvétele is (22. táblázat) Ez azt is jelenti, hogy egyszerre lehet kedvezőnek és kedvezőtlennek is mondani az infrastrukturális feltételeket ezekben az intézményekben.

22. táblázat: Leggyakrabban használt létesítmények és a településtípus százalékos eloszlása (%) N=420

	Község	Város	Megyeszékhely
Tornaterem	63,2	17,8	70,1
Sportudvar	31,1	71,2	24,1
Uszoda	0,9	4,1	2,1
Tornaszoba	0,9	0,0	0,0
Folyosó	0,9	6,8	2,8
Iskolán kívül	1,9	0,0	0,8

VII. AZ ÖSSZEVONT MINTA ELEMZÉSE

Kutatási eredményeimet a két hipotéziscsoport vizsgálata mentén ismerttettem. Elsőként az implementációs folyamatban részt vevő szereplők (szülő, testnevelő munkaközösség, igazgató, pedagógus) véleményeit vetem össze a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatosan.

A szülők, intézményvezetők és a testnevelés munkaközösségek véleményének vizsgálatához a négy adatbázist egységesítettem, így lehetőségem van arra, hogy megvizsgáljam, kimutathatók-e különbségek az aktoroknak a mindennapos testnevelés bevezetéséhez, a tantárgyi, valamint a pedagógus presztízshez kapcsolódó megállapításaiban. Megvizsgálom továbbá azt is, hogy kimutathatók-e különbségek a szupportív pedagógus attitűd és a többi szereplő véleményében. Fontos kitérni arra, hogy a munkaközösségek véleménye már nem a mikro szint szereplőit jelenti, azonban az eredményekből egyéni, intézményi jellemzők levonására törekszem.

Először gyakorisági eloszlásokkal az így megkapott mintát elemzem. A vizsgálat szereplőinek 49%-át a pedagógusok, 26,2%-át az intézményvezetők, 15,5%-át a szülők és 9,2%-át a testnevelő munkaközösségek jelentik (23. táblázat).

23. táblázat: Az összevont minta százalékos eloszlása (%) (N= 941)

igazgató	26,2
szülő	15,5
testnevelő munkaközösség	9,2
pedagógus	49,0

A település és megyei eloszlás vizsgálatakor a szülők lakhelyét, az intézményvezetők, pedagógusok és munkaközösségek iskoláinak helyét vettem alapul (24. táblázat). A mintám legnagyobb része városból került ki. Kivételt képeznek ez alól a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek, közülük a mintába kerültek 46,4%-a községben él vagy tanít. A megyeszékhelyi mintába tartozóak legmagasabb arányban Hajdú-Bihar megyéből valók.

24. táblázat: A minta megyei és településtípus szerinti százalékos eloszlása (%) (N=941)

	megyeszékhely	város	község
Szabolcs - Szatmár Bereg	13,8	39,8	46,4
Jász- Nagykun Szolnok	10,1	57,1	32,8
Hajdú-Bihar	25,5	52,1	22,4

A pedagógus, intézményvezető és munkaközösségek esetében lehetőségem volt az iskolák tanuló és pedagógus létszámát is vizsgálni (25. táblázat). Megállapítható, hogy a községi iskolák 62,6%-ának tanulólétszáma nem haladja meg a 250 főt, míg a megyeszékhelyi iskolák 59,9%-ában 400 főnél is magasabb a tanulólétszám. A pedagógus ($\text{Chi}^2= 151,915$ $p=0,000$) és a tanulólétszám ($\text{Chi}^2= 161,203$ $p=0,000$) esetében is szignifikáns ez a különbség. A megyeszékhelybeli iskolákat a nagyobb pedagógus és tanulólétszám jellemzi, míg a kisebb települések iskoláinak szignifikánsan kevesebb a tanulólétszáma. Ez egyértelmű megállapításnak tűnhet, azonban arra voltam kíváncsi, hogy találok-e kiugró, ettől eltérő eredményt, amely esetleg a későbbi összefüggés vizsgálatok eredményét befolyásolhatja.

25. táblázat: Tanuló- és pedagóguslétszám százalékos megoszlása az intézményekben (%) N=691

		megyeszékhely	város	község
tanulólétszám	0-250	26,4	54,3	62,6
	251-400	11,1	8,3	22,0
	401-1000	59,5	35,4	13,2
	1000 felett	2,9	1,7	2,2
pedagóguslétszám	0-20	23,0	15,8	28,4
	21-40	23,0	18,3	38,1
	41-80	44,4	26,8	8,9
	80felett	9,4	38,7	24,6

VII.1. A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó vélemények

Hipotézis I.1. a Feltételezem, hogy a szülők, a munkaközösségek, az intézményvezetők és pedagógusok többsége egyetért a mindennapos testnevelés bevezetésével, azonban a legmagasabb elfogadottság a testnevelő munkaközösségeknél fog érvényesülni.

Első hipotézisem arra vonatkozott, hogy a különböző aktorok válaszai között tudok-e különbségeket kimutatni a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó attitűdöknél (26. táblázat). A vizsgálatban a szereplőknek arra kellett választ adniuk, hogy egyetértenek-e a mindennapos testnevelés bevezetésével (0=egyáltalán nem ért egyet; 100=teljes mértékben egyetért).

Megállapítható, hogy a bevezetéssel leginkább az igazgatók értnek egyet. (mean=86,811). A testnevelő munkaközösségek (mean= 73,563) kisebb átlagértéket mutatnak a szülői (mean= 80,479) elégedettségnél. A legkisebb elfogadottság pedig a pedagógusoknál mutatkozik (mean=57,191). Ha a csoportok válaszainak eloszlását vizsgáljuk meg, akkor azt láthatjuk, hogy a teljes mértékben történő elégedettség a testnevelő munkaközösségek esetében a legmagasabb (73,56%). Eredményeink igazodnak más kutatási eredményekhez (Elbert (2010), Maár (2002)), miszerint az iskolai szereplői közül a pedagógusok azok, akik a legkisebb, és az iskola igazgatói azok, akik a legnagyobb pozitív egyetértést mutatják a testneveléssel kapcsolatban, jelen esetben a mindennapos testnevelés bevezetésével. Az iskolák igazgatói a központi oktatásirányítás elsődleges végrehajtói. Ezeknek a folyamatoknak a sikerében fontos szerepük van, hiszen elutasító attitűdjük az iskolai rendszer egészére hatással van, támogatásuk elvárás. Mivel a testnevelés munkaközösségek voltak elsődleges előmozdítói a mindennapos testnevelés bevezetésének, ezért tőlük vártam a bevezetéshez kapcsolódó legmagasabb pozitív attitűd értékeket. Ezt azonban az iskolai igazgatói és a szülők is magasabb átlagponttal jelölték meg. Ennek okát a következő elemzésekben próbálom magyarázni.

26. táblázat: Mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos egyetértések százalékos eloszlása a folyamat szereplői szerint (N=941) ($\chi^2=1486,585$, $p=0,000$)

(átlag)	egyáltalán nem igaz	inkább nem igaz	igaz is és nem is	inkább igaz	teljes mértékben igaz
igazgató (86,811)	0,00	0,00	0,00	74,49	25,51
szülő (80,479)	0,68	4,79	13,01	34,93	46,58
munkaközösség (73,563)	26,44	0,00	0,00	0,00	73,56
pedagógus (57,191)	16,92	0,00	21,91	32,97	28,20

Hipotézis I.1. b *Feltételezem, hogy a kisebb települések alacsonyabb tanulólétszámmal rendelkező iskoláinak szereplői elfogadóbbak lesznek a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatban, mint a nagyobb és jobb infrastruktúrájú intézmények szereplői*

A következőkben a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó véleményeket elemezem a település típusa, tanulói létszám és az infrastruktúra alapján. Azt vizsgálom, hogy ezek a változók befolyásolják-e a minta véleményét, találok-e eltérést a különböző alcsoportoknál (27. táblázat). Megfigyelhető, hogy mindhárom változó hatása kimutatható a véleményekben. A mindennapos testnevelés bevezetésével való egyetértéseknél a megyeszékhely esetében találjuk a legmagasabb értéket az egyáltalán nem igaz kijelentéseknél (16,7%). A községi iskoláknál a legmagasabb a teljes mértékben való elégedettség aránya (41,9%). Vagyis a kisebb települések azok, ahol a mindennapos testnevelés bevezetésével való egyetértések magasabb arányban vannak, mint a megyeszékhelyek esetében. Ez a viszonylagos elégedetlenség a Merton-féle relatív depriváció törvényszerűséggel magyarázható.

A kisebb települések pedagógusai, munkaközösségei, igazgatói és szülei azok, akik elfogadóbbak a tantárgy mindennaposá tételével. Az iskolák tanulólétszáma alapján vizsgálva az eredményeket azt látjuk, hogy az 1000 fő tanulólétszám feletti (38,1%) és a 0-250 fő közötti iskolák (38,4%) érvényesül a legmagasabb egyetértés, azonban a teljes elutasítás aránya a kisebb iskoláknál a legkisebb (6,8%). Tehát továbbra is azt mondhatjuk, hogy a kis települések kisebb iskoláiban tanítók, illetve az ott tanuló diákok szülei azok, akik leginkább támogatói a folyamatnak. Az infrastruktúra vizsgálata alapján

az figyelhető meg, hogy a megfelelő és rossz feltételekkel rendelkező intézmények szereplői a leginkább elfogadóak a mindennapos testnevelés bevezetésével.

A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos egyetértések vizsgálata alapján a kis települések abban a reményben elfogadóbbak, hogy a bevezetéssel járó infrastrukturális- és eszközellátottság javítása is célként szerepel a stratégiai programban, ezáltal remélve saját iskolájuk fejlődését. Továbbá a nagy tanulólétszámmal rendelkező intézmények is a mindennaposság következtében megnövekedett óraszám okozta infrastrukturális problémák javulását várhatják a bevezetés eredményeként és ők érzik leginkább ezt problémaként, melynek következtében elutasítóak.

27. táblázat: Mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos állítások különböző háttérváltozók mentén történő százalékos eloszlásai (%)

		Bevezetéssel való egyetértés				
		egyáltalán nem igaz	inkább nem igaz	igaz is és nem is	inkább igaz	teljes mértékben igaz
település típusa	p	0,000				
	Chi ²	210,918				
	N	941				
	megyeszh.	16,7	16,1	27,1	11,5	28,5
	város	8,4	10,0	26,8	20,3	34,5
	község	8,8	11,6	20,8	16,9	41,9
tanuló létszám	p	0,000				
	Chi ²	238,752				
	N	916				
	0-250	6,8	13,9	28,5	11,8	38,4
	241-400	14,6	11,4	20,3	19,5	28,5
	401-1000	15,0	13,5	24,2	16,7	29,1
	1000 felett	14,3	0,0	28,6	14,3	38,1
infrastruktúra	p	0,000				
	Chi ²	608,524				
	N	795				
	rossz	16,0	6,2	13,6	6,2	58,0
	gyenge	17,9	16,7	23,1	5,1	37,2
	megfelelő	7,4	0,0	18,5	40,7	33,3
	jó	14,0	16,1	28,5	14,2	26,9
kiváló	8,4	9,7	18,6	32,9	30,4	

Első hipotézisem vizsgálatánál megállapítható, hogy a folyamat szereplői egyértelműen fontosnak tartják a mindennapos testnevelés bevezetését, azonban a csoporton belüli megoszlás alapján a legmagasabb egyetértést nem a testnevelő munkaközösségek, hanem az iskola igazgatói részéről tapasztalható. A munkaközösségi véleményektől magasabb átlagot mutatnak még a szülői vélemények is. Mindkét szereplő esetében igen magas az egyetértés aránya. A pedagógusok véleményének alacsonyabb értékei azonban nem

igazolják hipotézisem ezen megállapítást, hiszen az ő egyetértésük mutatja a legkisebb pozitív összefüggést.

Az is megállapítható, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos válaszokat az intézmények infrastrukturális feltételei, nagysága és a települések típusa is befolyásolja. A legelfogadóbbak a községi kisiskolák, illetve a magas tanulólétszámmal rendelkező megyeszékhelybeli intézmények. A megyeszékhelyen működő 400-1000 fő közötti jó infrastruktúrával rendelkező intézmények lesznek a leginkább elutasítóak.

VII.2. A testnevelő tanárok presztízse

Hipotézis I.2. a Feltételezem, hogy a munkaközösségek és pedagógusok inkább nem értenek egyet azzal, hogy a mindennapos testnevelés hatásaként a testnevelők presztízse felértékelődött, és ezzel a pedagógusok értenek leginkább egyet

A vizsgálat szereplőitől azt kérdeztem, hogy teljes mértékben, részben vagy nem értenek egyet azzal az állítással¹⁷, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével emelkedett a testnevelők presztízse. Az igazgatóknál ilyen jellegű kérdés nem szerepelt a kérdőívben, így ők ebből az elemzésből kimaradtak.

Az, hogy a testnevelők presztízse emelkedett a mindennapos testnevelés bevezetésével, csak a szülők értenek egyet (mean=80,736), míg legkevésbé a testnevelés munkaközösségek (mean=27,059). A testnevelők saját presztízsiük emelkedését nem tapasztalják a mindennapos testnevelés bevezetésének folyamatában, miközben annak bevezetésével egyetértenek. Hasonlóan szkeptikus a pedagógus minta is, hiszen a 36,341 átlagérték elutasító attitűdöt mutat. A korábban már említett köznevelési törvényben is meghatározott presztízsi emelkedését a pedagógus társadalom nem érzékeli, a testnevelők saját szerepüknek a növekedését a mindennapos testnevelés bevezetésével nem tapasztalják. Az eredmények változók szerinti értelmezése árnyaltabb képet mutat. A folyamatban részt vevők véleményében, a mindennapos testnevelés bevezetésének következtében történő presztízsi emelkedésének elismerésében kimutatható különbségek vannak ($\chi^2_{\text{ped.}} = 684,887$, $p=0,000$; $\chi^2_{\text{tant.}} = 676,904$, $p=0,000$). Mint látható, a

¹⁷ 100=teljes mértékben egyetértenek; 50= részben értenek egyet; 0=nem értenek egyet

gyakoróságok alapján egyértelműen látszik, hogy a testnevelő munkaközösségek 72,9%-ba nem értenek egyet a bevezetéssel, míg a szülők 43,2%-a teljes mértékben és további 54,8%-a részben egyetért vele (28. táblázat). Vagyis ők leginkább elfogadói a presztízsnövekedésének. Azt gondolják, hogy a tanárok szerepe felértékelődik a mindennapos testnevelés bevezetésével. A testnevelők prediktor szerepét ez tovább erősíti, mint ahogy ezt előzetes eredmények is kimutatják (Fintor 2017, Kovács 2014, Hamar 2017, Perényi 2010, Neulinger 2008).

28. táblázat: A pedagógusok presztízsének emelkedésével való egyetértés megoszlása (%) N=692

(átlag)	nem ért egyet	részben ért egyet	teljes mértékben egyetért vele
szülő (80,736)	8,40	54,79	43,15
munkaközösség (27,059)	72,90	0,00	27,10
pedagógus (36,341)	27,80	28,20	4,80

Arra is kíváncsi voltam, hogy a települések típusa, az intézmények infrastrukturális feltételei befolyásolják-e a presztízshoz kapcsolódó attitűdöket. A presztízsvizsgálatokban megjelennek-e a környezeti feltételek, szerepek, melyek az elfogadásra és megítélésre hatást gyakorolhatnak.

Hipotézis I.2. b *Feltételezem, hogy a nagyobb települések, a jobb infrastruktúrával rendelkező iskolák szereplői inkább értenek egyet a testnevelők presztízsének emelkedésével, mint a kisebb és kevésbé felszerelt intézmények szereplői*

Az eloszlások vizsgálata a már megismert háttérváltozók szerint (29. táblázat), azt mutatja, hogy az infrastruktúra alapján a városi iskolák esetében (23,0%) találjuk a legmagasabb egyetértést a testnevelők presztízsének emelkedésével összefüggésben. A tanulólétszám alapján a kisebb települések, a 0-250 tanulólétszámú intézmények magasabb arányszámot mutatnak (25,6%). A nagyobb, 1000 fő tanulólétszámú iskolák esetében a legmagasabb az elutasítás a testnevelők (55,6%) presztízsének emelkedésével. A pedagógus presztízsnövekedésével a rossz infrastruktúrával rendelkező iskolák értenek legnagyobb értékben egyet (24,3%), és a legkisebb egyetértés a megfelelő létesítményi feltételekkel rendelkező iskolák szereplőinél tapasztalható (87,5%). A kiváló

feltételekkel rendelkező iskolák szereplői nem értnek egyet (38%) vagy csak részben értnek egyet (58%) a testnevelő tanárok presztízisének az emelkedésével. A kiváló feltételekkel rendelkező iskolák legtöbbjében a sport kiemelkedő szerepet kapott már a mindennapos testnevelés bevezetése előtt is. Ennek valószínűleg oka lehet, hogy az intézmények, az iskolavezetők a sport szerepét felismerték, az ideális támogatási feltételeket kihasználták és a saját, iskolai presztízisük emelésére fordították. Ebben a helyzetben a testnevelők szerepe kiemelkedő volt, amelyet a mindennapos testnevelés bevezetése már nem növelt.

29. táblázat: A pedagógusok presztízisével kapcsolatos állítások különböző háttérváltozók mentén történő százalékos megoszlásai (%)

		nem ért egyet	részben ért egyet	teljes mértékben egyetért vele
település típusa	p	0,000		
	Chi ²	195,194		
	N	692		
	megyeszékhely	31,2	63,1	5,7
	város	19,6	57,4	23,0
	község	31,6	46,6	21,8
tanuló létszám	p	0,000		
	Chi ²	175,185		
	N	691		
	0-250	19,6	54,8	25,6
	241-400	38,7	53,3	8,0
	401-1000	35,7	61,1	3,3
1000 felett	55,6	33,3	11,1	
infrastruktúra	p	0,000		
	Chi ²	123,489		
	N	546		
	rossz	45,9	29,7	24,3
	gyenge	39,4	46,5	14,1
	megfelelő	87,5	0,0	12,5
	jó	28,3	67,2	4,4
	kiváló	38,0	58,0	3,0

A második hipotézis az aktorok pedagógus presztízis emelkedésére vonatkozó vizsgálatát jelentette. Megállapítható, hogy a presztízis emelkedésére vonatkozó egyetértés nem mutatott magas átlagot, vagyis a mintánk csak részben ért azzal egyet, hogy a mindennapos testnevelés eredményeképpen a testnevelők szerepe felértékelődött. A csoporton belüli szignifikáns különbségek további árnyaltabb megállapításokat eredményeznek. A szülők azok, akik teljes mértékben azt gondolják, hogy a folyamat

hatására a testnevelők szerepe felértékelődött és a testnevelő munkaközösségek azok, akik legnagyobb arányban ezzel a kijelentéssel egyáltalán nem értenek egyet. A tantestületek pedagógusai is elutasítják ezt a kijelentést, azonban a testnevelőknél ez valamivel kisebb arányban érvényesül. A településtípus szerinti megoszlás vizsgálatánál megállapíthatjuk, hogy a megyeszékhely iskoláiban mutatható ki legkisebb mértékben a pedagógus presztízis pozitív irányú változása, míg a községi iskolákban, a községben élő szülők esetében ez az érték a legmagasabb.

Tanulólétszám alapján is a kisebb iskolákban találunk elfogadóbb hozzáállást a nagyobb 400 fő feletti iskolákkal szemben. Az infrastrukturális feltételek alapján a változást a gyenge felszereltségű intézmények szereplőinél mutató ki. Így a megyeszékhelyi, magas tanulólétszámmal és jó vagy kiváló infrastrukturális feltételekkel rendelkező iskolák esetében nem mutatható ki a mindennapos testnevelés bevezetése során az, hogy a pedagógusok presztízise emelkedett volna a bevezetés hatására.

VII. 3. A testnevelés tantárgy presztízse

Hipotézis I.1. a Feltételezem, hogy a szülők, a munkaközösségek és pedagógusok többsége is egyetértenek abban, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése után a testnevelés tantárgy szerepe felértékelődött, s ezzel leginkább a testnevelés munkaközösségek értenek egyet.

A kutatás során azt kérdeztem a vizsgálat szereplőitől, hogy teljes mértékben, részben vagy egyáltalán nem értenek egyet azzal az állítással¹⁸, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével emelkedett a testnevelés tantárgy presztízse (30. táblázat). Az igazgatóknál ilyen jellegű kérdés nem szerepelt a kérdőívben, így ők ebből az elemzésből hiányoznak.

A tantárgyi presztízis emelkedése magasabb egyetértést mutat a munkaközösségek részéről is (mean=58,621), mint a saját presztízisük emelkedése. Ez azt jelenti, hogy a testnevelők saját presztízisük emelkedését nem, azonban a tantárgy erősödését mindenképpen tapasztalják a mindennapos testnevelés bevezetésének hatásaként. A pedagógusok szerint azonban ettől eltérően sem a tantárgyi (mean=32,544), sem pedig a testnevelői presztízis (mean=36,341) nem emelkedett az oktatáspolitikai beavatkozás

¹⁸ 100=teljes mértékben egyetértenek; 50= részben értenek egyet; 0=nem értenek egyet

eredményeképpen. A folyamatban részt vevők véleményében, a mindennapos testnevelés bevezetésének következtében történő presztízis emelkedésének elismerésében szignifikáns különbségek vannak ($\chi^2_{ped.} = 684,887$, $p=0,000$; $\chi^2_{tant.} = 676,904$, $p=0,000$). A tantárgyi presztízis emelkedésével a pedagógusok nagy része csak részben ért egyet (60,3%) és inkább ők azok, akik ezt a tényt elutasítják, hiszen további 31,5%-uk egyáltalán nem ért egyet ezzel a kijelentéssel. A munkaközösségeknek ugyan 58,6%-a teljes mértékben egyetért, azonban a szülői pozitív attitűd itt is kiemelkedő ugyanúgy, mint a pedagógus presztízisvizsgálatoknál.

30. táblázat: A testnevelés tantárgy presztízisének emelkedésével való egyetértések százalékos eloszlása (%) (N=692)

(átlag)	nem ért egyet	részben ért egyet	teljes mértékben egyetért vele
szülő (84,161)	0,68	45,21	54,11
munkaközösség (58,621)	41,38	0,00	58,62
pedagógus (32,544)	35,14	60,30	4,56

Hipotézis I.3. b *Feltételezem, hogy a nagyobb települések, a jobb infrastruktúrával rendelkező iskolák inkább egyetértenek a testnevelés tantárgy presztízisének emelkedésével, mint a kisebb és kevésbé felszerelt intézmények szereplői*

A csoportok véleményének háttérváltozók mentén történő vizsgálatok egy kicsit árnyaltabb megállapítások is tapasztalhatók (31. táblázat). A település típusa alapján nem mutathatók ki szignifikáns eltérések, vagyis a tantárgyi presztízist ez nem befolyásolja. Azonban az iskola tanulólétszáma és az intézmények infrastrukturális feltételei már alakítják a folyamatban részt vevő személyek véleményét. A nagyobb, 1000 fő tanulólétszámú iskolák esetében a legmagasabb az elutasítás a testnevelés tantárgy (44,4%) presztízisének emelkedésével. A kisebb iskolák szereplőinél lényegesen magasabb egyetértést találunk a presztízis emelkedésére (32,1%). A tantárgyi presztízis emelkedésével a rosszabb infrastruktúrával rendelkezők értenek egyet. A kiváló infrastruktúrájú és magas tanulólétszámmal rendelkező intézmények szereplői azok, akik a legkisebb arányban értenek egyet azzal, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével a testnevelés tantárgy presztízise emelkedett volna. A magasabb tanulólétszámmal

rendelkező intézményekben a testnevelés kiemelt helyen szerepelt már a mindennapos testnevelés bevezetése előtt is. Ezek az intézményeknek évtizedekre visszamenő pedagógiai hivatástudattal, sport iránti elköteleződéssel, specifikációval rendelkeznek ezért az oktatáspolitikai ilyen jellegű beavatkozása a testnevelés tantárgy helyzetét nem befolyásolja.

31. táblázat: A testnevelés tantárgy presztízsével kapcsolatos állítások különböző háttérváltozók mentén történő százalékos eloszlásai (%)

		nem ért egyet	részben ért egyet	teljes mértékben egyetért vele
település típusa	p	0,100		
	Chi ²	220,099		
	N	694		
	megyeszékhely	38,7	54,6	6,7
	város	17,6	48,8	33,7
	község	26,1	43,5	30,4
tanuló létszám	p	0,000		
	Chi ²	151,326		
	N	693		
	0-250	19,7	48,2	32,1
	241-400	36,0	46,7	17,3
	401-1000	38,9	52,9	8,2
	1000 felett	44,4	44,4	11,1
infrastruktúra	p	0,000		
	Chi ²	149,465		
	N	548		
	rossz	36,0	26,7	37,3
	gyenge	33,3	44,4	22,2
	megfelelő	50,0	0,0	50,0
	jó	36,9	58,4	5,5
	kiváló	37,0	55,0	8,0

Hipotézisem vizsgálatokor a tantárgyi presztízs emelkedését elemeztem a folyamat hatásaként. Azt tapasztaltam, hogy a szülők azok, akik leginkább elfogadják, hogy a testnevelés tantárgy szerepe felértékelődött a mindennapos testnevelés bevezetésével. Ők azok, akik fontosnak tartják a tantárgy kedveltségét és fontosságát a gyermekeik számára.

A tantárgyi presztízs emelkedésével a testnevelő munkaközösségek egyetértének, viszont a pedagógusok azok, akik ezt nem értékelik a folyamat eredményeként, szerintük nem igaz, hogy a testnevelés tantárgy szerepe a mindennapos testnevelés bevezetésével felértékelődött volna. A városi kisiskolák munkaközösségei, amely intézmények infrastrukturális feltételei megfelelőek, értenek legmagasabb arányban egyet a tantárgyi

szerep növekedésével. A megyeszékhelyi 1000 fő tanulólétszám feletti, jó, kiváló, vagy éppen rossz infrastrukturális feltételekkel rendelkező intézményeknél pedig azok, ahol az elutasító válaszokkal találkoztunk.

Az implementációs folyamatban részt vevők vizsgálati eredményei azt mutatják, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése utáni állapotban a szülők értékpreferenciái mutatják a legerősebb pozitív összefüggést a mindennapos testnevelés bevezetésével. Ők azok, akik a tantárgy és a testnevelők szerepét is kiemelik ebben a folyamatban és úgy vélik, hogy ezáltal mindkettő felértékelődik. A települések típusa és az intézmények síkján történő elemzés a kistelepülések reménykedő attitűdjeit tükrözi, hiszen ők a leginkább elfogadói a bevezetésnek, illetve ennek a tantárgyi és pedagógus presztízsrre gyakorolt pozitív hatását illetően. Ezt a reménykedő attitűdöt igazolja az, hogy a kisiskolák száma Magyarországon egyre inkább csökken, viszont a nagyobb iskolák tanulóinak létszáma enyhén emelkedett (a jelenlegi oktatáspolitikai törekvések, meg szeretnék erősíteni a kisiskolák helyzetét de ennek vizsgálata nem képezi disszertációm részét). A kis méret a községekben jellemző, ahol az erőforrások (pénz, szaktanár) szűkösek, így az intézmény nem tudja garantálni a nagyobb iskolák által nyújtott lehetőségeket a versenyhelyzetben így (beiskolázásban) alulmaradnak (Lannert – Mártonfi 2003). A testnevelő munkaközösségek véleményei azt mutatják, hogy a bevezetéssel és a tantárgyi presztízsszel emelkedésével egyetértenek, azonban saját presztízssük emelkedését nem érzékelik vagy remélik az oktatáspolitikai változás eredményeként. Ezt a megállapítást igazolják a vizsgált szakirodalmi megállapítások is, melyekben saját munkájukhoz kapcsolódó társadalmi megítélésüket a pedagógusok alacsonyabbra értékelik, mint a környezetük.

VIII. A PEDAGÓGUSOK ATTITÚDJEI ÉS A MINDENNAPOS TESTNEVELÉSRE VONATKOZÓ VÉLEMÉNYEK ÖSSZEFÜGGÉSE

Disszertációm ezen a fejezetében a pedagógusok véleményének keresztül mutatom be, hogy a 2012 szeptemberétől a közoktatási intézményekben felmenő rendszerben bevezetett mindennapos testnevelés implementációs folyamatának percepcióját a folyamatban részt vevő pedagógusok hogyan értékelik (hiszen egy folyamat eredménye akkor nevezhető beválásnak, ha a gyakorlati kipróbálás során működőképesé válik) (Halász é.n.). A beválás eredményességének vizsgálata nem képezi disszertációm tárgyát, azonban az implementációs folyamat vizsgálatában a pedagógusok, pedagóguscsoportok véleményének megismerése, valamint az attitűdöket befolyásoló függő változók szerepének és befolyásának feltárása a disszertáció célja. Ennek igazolását vagy elvetését a hipotézisek tesztelésével végzem el. Először a pedagógusok és a tantárgyak társadalmi megítélését elemzem, majd a mindennapos testnevelés bevezetéséhez és céljaihoz kapcsolódó állításokra adott válaszokat értelmezem különböző preferenciaváltozók és a kutatás kívánalmi alapján kialakított pedagóguscsoportok körében.

VIII.1. A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások

Hipotézis II.1. Feltételezem, hogy a pedagógusok véleménye alapján a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos kérdésekben a fiatalabb pedagógusok, a jobb infrastruktúrával rendelkező intézmények és a kisebb településeken lévő iskolák esetében érvényesül pozitívabb vélemény.

A hipotézis elemzésekor a minta alanyainak a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításaira vonatkozó attitűdjeit vizsgáltam (32. táblázat). Ezek az állítások a mindennapos testnevelés bevezetéséhez, megvalósulásához, a tantárgyi és a testnevelő szerepéhez köthető általános kijelentéseket jelentették¹⁹ (0-100). Először a pedagógusok

¹⁹ 1=bevezetése szükségszerű volt; 2=segíti a diákok egészségtudatosságra nevelését; 3=tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezze; 4=bevezetésének szakos ellátottsága biztosított; 5=bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított; 6=bevezetésével a testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett; 7=bevezetésével elvárhatóak a jobb sporteredmények; 8=bevezetésével a testnevelők általános megítélése javult; 9= bevezetésével a testnevelés tantárgy fontossága felértékelődött az iskolán belül is; 10=bevezetésével a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége lecsökkent.

válaszainak alapeloszlásait elemzem. Megfigyelhető, hogy a pedagógusok véleményében legnagyobb egyetértés a testnevelés szerepében a diákok egészségtudatosságra való nevelésében mutatkozik (mean=58,30). A pedagógusok a legfontosabb feladatnak a diákok egészségmagatartásának formálását látják, amely a mindennapos testnevelés céljainak egyik legfontosabb eleme. A mindennapos testnevelés bevezetésének szükségszerűségével (mean=57,19), és abban, hogy az alsó évfolyamokon is testnevelő tanárok oktassanak (mean=57,22), magas egyetértést találunk. Ez megegyezik Elbert (2010) kutatási eredményeivel, aki szükségszerűnek tartja a szakképzett tanítók oktatását az iskolák alsóbb évfolyamaiban, és támogatja a mindennapos testnevelés bevezetését.

Azzal az állítással, hogy a bevezetéshez megfelelő infrastruktúra áll rendelkezésre, egyértelműen látszik, hogy a válaszadók igen nagy része nem ért egyet (mean=20,52). Az infrastruktúra hiánya, az eszközök nem megfelelő minősége és mennyisége, minden (szaktól függetlenül) a pedagógusok véleményében magas értékkel jelenik meg. A mindennapos testnevelés bevezetéséhez ezek meglétét elengedhetetlennek nevezik. A testnevelők és a testnevelés tantárgy szerepének felértékelődése sem jellemző a mindennapos testnevelés bevezetésével (mean=32,54), vagyis ezek együtt járása nem igazolt.

A mindennapos testnevelés bevezetésével a köznevelési törvényben is megfogalmazott pedagógus presztízsnak a növekedése a pedagógusok véleménye alapján a testnevelés tantárgy és a testnevelést tanító pedagógusok esetében nem valósul meg. Továbbá megállapítható az is, hogy a mindennapos testnevelés legfontosabb célkitűzését, amely az egészségtudatosságra nevelést a diákok egészségtudatos magatartásának formálását helyezi előtérbe, a válaszokból is megerősítést nyert, a pedagógusok szerepét és a diákok nevelését is kiemelik az egészségtudatosságra nevelésben. Valamint azt is, hogy az infrastruktúra ellátottsága a mindennaposság bevezetéséhez nincs biztosítva. Ezeket az eredményeket a pedagógusok célzott irányú kérdésekre adott válaszainak leíró statisztikai eljárások elemzésével vontam le. A mélyebb összefüggések feltárását az összetett statisztikai elemzések eredményezik.

32. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások megoszlása (átlag) N=461

	átlag	szórás
bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított	20,52	27,85
bevezetésével a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége lecsökkent	26,33	30,64
bevezetésével a testnevelők általános megítélése javult	32,54	29,25
bevezetésével a testnevelés tantárgy fontossága felértékelődött az iskolán belül is	36,34	28,54
bevezetésének szakos ellátottsága biztosított	44,57	36,17
bevezetésével elvárhatóak a jobb sporteredmények	50,31	30,63
bevezetésével a testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett	56,09	30,87
bevezetése szükségszerű volt	57,19	35,02
tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezze	57,22	36,78
segíti a diákok egészségtudatosságra nevelését	58,30	32,23

Ezeket a kijelentéseket megvizsgáltam különböző háttérváltozók²⁰ mentén is (3. melléklet). Ennek oka, hogy az előzetes kutatási eredmények azt igazolják, hogy a testneveléshez kapcsolódó attitűdöknél ezeknek a háttérváltozóknak a szerepe eltéréseket eredményez. Azt azonban fontos megjegyezni, hogy a kérdőívben szereplő kérdések nem egyeznek meg teljes egészében korábbi kutatások kérdéseivel, mert én egy új értékekkel, célokkal megfogalmazott változási folyamatot vizsgálok, amelyek csak tendenciáiban hasonlók az előzetes testnevelés tantárgyhoz kapcsolódó vizsgálatokhoz. Ezen eredmények között érdekes megállapításokra figyelhetünk fel.

Először a minta nemenkénti válaszainak eredményeit vizsgáltam (33. táblázat). Érdekes azonban azt a tényt figyelembe venni, hogy mintám nemenkénti megoszlása illeszkedik az Országos Statisztikai Hivatalnak a tanárok hasonló megoszlására vonatkozó adataihoz. Ez azt jelenti, hogy a mintámban is a nők felülreprezentáltak. Előzetes eredményként megemlíthető, hogy a férfiak sporttal kapcsolatos elfogadó attitűdjei magasabb értékkel vannak jelen, mint a nőké, ezért mi is hasonló eredményeket vártunk (Neulinger 2007).

²⁰ nem, infrastruktúra, pedagógusok által legmagasabb óraszámban tanított tantárgy, életkor, sportolási gyakoriság régen és most, beosztás, iskola település típusa

A mindennapos testnevelés bevezetésére vonatkozó kérdéskör átlagainak vizsgálatánál a férfi pedagógusok esetében a legmagasabb az egyetértés abban, hogy a „tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezze”, továbbá az, hogy „bevezetése szükségszerű volt” (mean=63,07). A nőknél az, hogy „segíti a diákok egészségtudatosságra nevelését” (mean=57,79). A legalacsonyabb egyetértés mindkét nem esetében ugyanannál a kijelentésnél mutatkozott meg: „bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított” (mean_{ffi}=20,68; mean_{nő}=20,45). Vagyis a pedagógusok nemtől függetlenül nem érzik azt, hogy a mindennapos testnevelés bevezetéséhez a megfelelő létesítményrendszer rendelkezésre állna.

Az infrastrukturális feltételek megteremtése, azoknak elfogadása, vagyis az azzal való megelégedés folyamatos elvárásokat támaszt az állammal szemben. A testnevelés órákhoz kapcsolódó létesítményi és eszközellátottság kapcsán kutatásaimban nem találtam arra utaló írásokat, amelyben a pedagógusok, az oktatásban részt vevő aktorok elégedettek lettek volna a létesítménnyel, esetleg annak eszközellátottságával, annak ellenére sem, hogy ezekre a fejlesztésekre utaló törekvések kimutathatóak. Szivák (2007) eredményei is azt igazolják, hogy hiába nőtt a létesítmények száma és bővült, újult meg az iskolák eszközellátottsága, ez még mindig kevés, hiszen ennek ellenére még sok iskola küzd ezekkel a problémákkal.

A nemek közti szignifikáns különbségeket a bevezetéshez kapcsolódó szakos ellátottság megítélésében találtam (p=0,036), ahol a nők ezzel magasabb arányban értenek egyet (mean_{ffi}=37,38; mean_{nő}=46,46). A férfiak szignifikánsan magasabb arányban értenek azzal egyet (p=0,016), hogy a „bevezetésével a testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett” (mean_{ffi}=62,88; mean_{nő}=54,40). Megfigyelhető, hogy a férfiak inkább a szakmai célok fontosságát helyezik előtérbe, a tantárgyi és pedagógus presztízs emelkedését és a testnevelők tanórán kívüli tevékenységének csökkenését sem tapasztalják. A női pedagógusok jobb helyzetben látják a tantárgy szakos ellátottságának biztosítását, de nem érzik annyira fontosnak az egészségtudatosság szerepének megnövekedését. A jobb sporteredmények és a presztízs emelkedését sem tapasztalják a testnevelés mindennapossá tételével.

33. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások nemenkénti megoszlása (átlag) N=455

	férfi		nő	
	átlag	szórás	átlag	szórás
bevezetése szükségszerű volt	63,07	63,07	55,59	55,59
bevezetésével a testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett	60,63	60,63	57,79	57,79
tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezte	63,07	63,07	55,54	55,54
bevezetésének szakos ellátottsága biztosított (p=0,036)	37,80	37,80	46,46	46,46
bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított	20,68	20,68	20,45	20,45
segíti a diákok egészségtudatosságra nevelését (p=0,016)	62,88	62,88	54,40	54,40
bevezetésével elvárhatóak a jobb sporteredmények	53,14	53,14	49,53	49,53
bevezetésével a testnevelők általános megítélése javult	29,39	29,39	33,13	33,13
bevezetésével a testnevelés tantárgy fontossága felértékelődött az iskolán belül is	36,08	36,08	36,28	36,28
bevezetésével a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége lecsökkent	28,78	28,78	25,63	25,63

A háttérváltozók esetében az infrastruktúra kategorizálására új változókat alakítottam ki (ezt a minta jellemzésénél bemutattam), melynek alapján vizsgálom a kijelentések megoszlásait (34. táblázat). Vagyis a pedagógusok válaszait elemeztem annak szemszögéből is, hogy iskolájuk infrastrukturális ellátottsága minimális, megfelelő vagy jó. A minimális felszereltséggel rendelkező intézményeknél a mindennapos testnevelés bevezetésének szükségszerűsége jelenik meg legmagasabb átlaggal, s ezek az intézmények tartják legfontosabbnak a mindennapos testnevelés bevezetését. Úgy tűnhet, hogy a rossz infrastrukturális feltétel javulását várják a beavatkozás kapcsán, amelyre már előzetes összefüggés-vizsgálatok kapcsán is utaltam. A jó feltételekkel rendelkező iskolák esetében figyelhetjük meg a legalacsonyabb átlagot (mean=51,43). Érdekes eredmény az is, hogy a legjobb feltételekkel rendelkező iskolák esetében a legmagasabb az egyetértés azzal, hogy a testnevelés tanítását alsó tagozaton is testnevelő tanítsa (mean=58,43) annak ellenére, hogy ők azok, akik leginkább elégedetlenek az infrastrukturális feltételeikkel (mean=17,92).

Ilyen jellegű eredményt, amikor jó felszereltséggel rendelkező iskola pedagógusai elégedetlenek a létesítménybeli feltételekkel előzetes kutatásainkban is tapasztaltunk (Borbély – Seregi 2016). A mindennapos testnevelés bevezetésének szükségszerűségére

adott válaszok esetében nem mutatkozik eltérés az infrastrukturális ellátottság arányában. Minden iskola esetében az infrastruktúra hiányát jelzik a pedagógusok. Szignifikáns különbségeket a jobb sporteredményekben való elvárásoknál találtam ($p=0,026$), amellyel való egyetértés a jó infrastruktúrájú intézményekben a legalacsonyabb. Hiszen azt vártam, hogyha jobb egy iskola infrastrukturális feltételrendszere, ez az eredményességnél a jó eredmények elvárhatóságát is jelenteni fogja. Azonban azt gondolom, hogy a jó infrastruktúrával rendelkező intézményekben az eredményes sportolás már egyébként is érvényesül, így a pedagógusok a mindennapos testnevelés bevezetésétől nem várnak ebben változást. Továbbá a tantárgy fontosságának felértékelődésével ($p=0,026$), és a pedagógusok tanórán kívüli tevékenységének lecsökkenésével ($p=0,015$) is a jobb infrastruktúrájú iskolák pedagógusai értenek kevésbé egyet. A bevezetés szükségszerűségével való egyetértésben, az egészségtudatosságra való nevelés szerepében azonban a változók hatása nélkül is magas egyetértést mutattam ki. A gyenge szakos és infrastrukturális ellátottság esetében pedig az ezzel való elégedetlenségben találtam teljes egyetértést az infrastrukturális háttérváltozó esetében. Az is megfigyelhető, hogy a jó infrastruktúrával rendelkező iskolák esetében található kisebb egyetértés a mindennapos testnevelés bevezetésének eredményeinek a megítélésében. Ők azok, akik a változásokat nem a folyamatnak tulajdonítják, hiszen a mindennapos testnevelés bevezetésével az egészségtudatosság szerepe, a testnevelők jó megítélése, a tantárgy fontossága a legkisebb átlaggal jelenik meg véleményeikben.

34. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások iskolai infrastruktúra szerinti megoszlása (átlag) $N=425$

	minimális	megfelelő	jó
bevezetése szükségszerű volt	59,02	58,37	51,43
segíti a diákok egészségtudatosságra nevelését	55,04	58,66	57,64
tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezze	58,48	56,24	58,43
bevezetésének szakos ellátottsága biztosított	38,38	45,14	43,14
bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított	19,16	20,62	17,92
bevezetésével a testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett	54,96	57,43	53,07
bevezetésével elvárhatóak a jobb sporteredmények ($p=0,047$)	50,88	52,17	43,42

	minimális	megfelelő	jó
bevezetésével a testnevelők általános megítélése javult	35,04	32,68	29,60
bevezetésével a testnevelés tantárgy fontossága felértékelődött az iskolán belül is (p=0,026)	41,02	36,58	29,23
bevezetésével a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége lecsökkent (p=0,015)	36,40	27,03	21,00

A pedagógusok legmagasabb óraszámában tanított tantárgyak alapján kialakított csoportjainak a vizsgálatok egyértelmű a testnevelők eltérő válaszainak magasabb aránya (35. táblázat) Azt vártam, hogy a pedagógusok saját szakjukkal szemben elfogadóbbak lesznek, és az „egyetemi” és „készség” tantárgyat tanító pedagógusok között különbségek tapasztalhatók (Maár 2002).

35. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások szakonkénti megoszlása (átlag) N=455 (*= p≤0,050)

	testnevelés	reál	humán	készség
bevezetése szükségszerű volt*	72,13	48,62	53,26	52,33
segíti a diákok egészségtudatosságra nevelését*	68,26	54,75	54,37	53,79
tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezze*	65,92	53,40	53,13	62,25
bevezetésének szakos ellátottsága biztosított	47,43	44,37	42,73	37,25
bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított	21,78	17,64	21,43	17,92
bevezetésével a testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett*	64,93	53,01	52,45	59,38
bevezetésével elvárhatóak a jobb sporteredmények	53,85	47,36	49,78	53,79
bevezetésével a testnevelők általános megítélése javult	33,62	30,51	33,04	35,79
bevezetésével a testnevelés tantárgy fontossága felértékelődött az iskolán belül is	39,27	35,27	35,85	35,75
bevezetésével a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége lecsökkent	22,60	27,19	28,74	26,17

A mindennapos testnevelés bevezetésének szükségszerűségével a testnevelés szakos pedagógusok értenek a legmagasabb értékben egyet, valamint ez az a kijelentés, amely náluk a legmagasabb egyetértéssel jelent meg. A testnevelők válaszainál az egészségtudatosság kiemelt szerepe mellett (mean=68,26), a szakmaiság fontossága

(mean=65,92) is kimutatható. Elégedettek a szakos ellátottsággal és a testnevelők alsó évfolyamon való megjelenését is támogatják. A megítélésüknek és a tantárgy szerepének felértékelődést azonban nem tapasztalják. A testnevelők válaszaiban megjelenő szignifikánsan magasabb egyetértések a következő kijelentéseknél figyelhetők meg: „bevezetése szükségszerű volt”; „segíti a diákok egészségtudatosságra nevelését”; „tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezze”; „bevezetésével a testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett”. A reál szakos pedagógusok a testnevelők egészségtudatosságra nevelő (mean=54,75) megemelkedett szerepe jelenik meg legmagasabb arányszámmal, illetve a mindennapos testnevelés bevezetésével ők értenek legkevésbé (mean=48,62) egyet. Az infrastrukturális feltételek hiányát tapasztalják, és nem gondolják azt, hogy a testnevelés tantárgy vagy a testnevelők szerepe felértékelődött volna egy ilyen oktatáspolitikai beavatkozás kapcsán. A humán szakos pedagógusok „a diákok egészségtudatosságának segítése a mindennapos testnevelés által” kijelentéssel értenek legmagasabb arányban egyet. A testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe és a bevezetés szükségszerűsége is magas átlagponttal jelenik meg náluk. A készség tárgyakat tanító pedagógusok viszont azzal a kijelentéssel értenek egyet leginkább, amely az alsó tagozaton történő szakos tanítás fontosságát emeli ki (mean=62,25). Ez az a tantárgycsoport, amelyeknek oktatói minden iskolafokon taníthatják tantárgyukat, ami magyarázza az alsó tagozaton történő oktatás fontosságával való magasabb egyetértést. A legnagyobb egyetértés a pedagógusoknál a tantárgyi kategória esetében is az infrastrukturális hiányokra vonatkozik. Az infrastruktúra hiánya a pedagógusok szakonkénti megoszlásának vizsgálatakor nem mutatott ki különbséget. A testnevelők saját szakjukra vonatkozó pozitív megítélése tehát nem mutatott eltérést az előzetesen várt eredményeinkhez képest.

Hargreavers - Fullan (2012) kutatási eredményei azt igazolják, hogy a pedagógusok hivatástudata és attitűdjei a különböző életkorokban változnak. McDonald (1999) eredményeiben a kezdő pedagógusok csalódottsága mutatható ki, míg Szivák (1999) a 8-23 évet pályán eltöltő pedagógusok esetében figyelhetők meg pozitív attitűdök tantárgyukkal kapcsolatban. Ezért a pedagógusok véleményét az életkori kategóriák alapján kialakított csoportok szerint is megvizsgáltam. Szignifikáns különbségek csak a testnevelők általános megítélésével való értékeknél mutatható ki. Az ezzel való egyetértés az idősebb életkorú pedagógusoknál a legmagasabb (mean=38,44), azonban még ők is inkább úgy gondolják, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével a testnevelők

megítélése nem emelkedett. A testnevelők tanórán kívüli tevékenységének lecsökkenésével való legmagasabb értékkel a fiatalabb életkorú pedagógusoknál figyelhető meg (mean=30,51), de ők is elutasítják ezt a kijelentést. Az 55-64 év közötti pedagógusoknál a legmagasabb ennek az elutasítása (mean=22,58).

A sportolás gyakorisága (gyermekkorai is) meghatározza a sporthoz, testneveléshez kapcsolódó attitűdöket (Huszár – Bognár 2006, Gombocz 1999). A pedagógusok válaszainak vizsgálatakor elemeztem, hogy a gyermekkorai és a jelenlegi sportolási gyakoriság alapján kimutathatóak-e különbségek (36. táblázat). A gyermekkorai és jelenlegi sportolási gyakoriság esetében is a bevezetéssel való egyetértés ($p=0,001$), a diákok egészségtudatosságra nevelése ($p=0,017$), és az alsó tagozaton a testnevelők alkalmazása ($p=0,015$) azok a kijelentések, melyek esetében szignifikáns különbségek mutathatók ki. Vagyis azok, akik rendszeresebben sportolnak vagy sportoltak, ezeknél a kijelentésekkel magasabb átlagpontszámmal, magasabb értékkel értenek egyet, mint azok, akik kevesebbet sportolnak, sportoltak. A gyerekkorban és a jelenleg is rendszeresebben (hetente legalább háromszor) sportolók (mean =60,53) szignifikánsan magasabb értékkel értenek azzal egyet, hogy alsó évfolyamokon is testnevelő tanárok tanítsanak, mint a soha nem sportolók (mean=38,23). Az infrastruktúra hiányában, a jobb sporteredmények elvárásaiban, valamint abban, hogy a tantárgy és testnevelők szerepe sem értékelődött fel, teljes az egyetértés, ezt a sportolási gyakoriság nem befolyásolja.

36. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások sportolási gyakoriság szerinti szignifikáns eloszlásai (átlag) N=426

	Sportolási gyakoriság				Gyermekkorai sportolási gyakoriság			
	soha	alksz.	heti 1-2-szer	heti min.3-szor	soha	alksz.	heti 1-2-szer	heti min.3-szor
bevezetése szükségszerű volt	46,71	51,26	62,27	65,47	48,38	50,73	52,13	61,40
segíti a diákok egészségtudatosságra nevelését	42,76	55,36	60,05	64,79	48,38	54,88	53,70	61,59
tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezze	37,00	53,02	61,38	62,71	38,23	53,38	51,38	60,53
bevezetésével a testnevelők általános megítélése javult	nem szignifikáns				21,79	27,58	27,80	30,01

A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó kérdések vizsgálata kapcsán megállapítható, hogy a 2012-ben az alap- és középfokú oktatási intézményekben, felmenő rendszerben bevezetett mindennapos testnevelés szerepével a pedagógustársadalom egyetért. A kijelentések között a legnagyobb egyetértés a diákok egészségtudatosságra nevelésének szerepében mutatkozott meg, amely a mindennaposság által elvárhatóvá és eredményessé vált. A bevezetésével való magas egyetértési arány és az infrastruktúra hiánya is megjelenik a válaszokban. Amikor a pedagógusok eredményeit nemenként vizsgáltam, azt tapasztaltam, hogy a szakos ellátottsággal a nők, míg a testnevelők egészségtudatosságra nevelő szerepével a férfiak értenek szignifikánsan magasabban egyet. A kijelentések közül az infrastrukturális ellátottsággal való elégedetlenség a csoporton belül nem mutatott különbséget, szinte teljes az egyetértés. A testnevelők pozitív attitűdjei a feladatok és célok megvalósulásával kapcsolatban kiemelkednek a testnevelést nem tanító pedagógusokhoz képest. Továbbá megállapíthatjuk azt is, hogy azok a pedagógusok, akik gyermekkorukban rendszeresen sportoltak (szaktól függetlenül), elfogadóbbak a mindennapos testnevelés bevezetésével járó célok megvalósulását illetően.

A következőkben a kijelentésekből klaszteranalízis segítségével pedagógus csoportokat alakítottam ki, amelyeket az előzőekben is vizsgált változók mentén értékelek (37. táblázat). Azt feltételezem, hogy az így kialakított csoportok mentén történő vizsgálatok még árnyaltabb képek mutatnak a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó vélemények értelmezésében. A pedagóguscsoportok jellemzése alapján megismerhetővé válik a folyamatban részt vevő csoportok attitűdje, könnyebben értelmezhetővé válik, hogy mely csoportok esetében jellemzi az implementációt a teljes adaptáció folyamata (4. melléklet).

37. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokból kialakított klasztercsoportok klaszterközpontjai (N=461)

	Elutasítók N=125	Egészségtudatosságot pártolók N=114	Elfogadóak N=104	Szakmailag támogatók N=118
bevezetése szükségszerű volt	22,46	63,63	85,68	62,65
segíti a diákok egészségtudatosságra nevelését	22,70	65,05	88,24	63,08
tanítását alsó tagozaton is testnevelő véggezze	44,55	46,47	78,97	61,86
bevezetésének szakos ellátottsága biztosított	33,39	15,05	66,70	65,41

	Elutasítók N=125	Egészségtudatosságot pártolók N=114	Elfogadók N=104	Szakmailag támogatók N=118
bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított	7,14	8,11	46,80	23,53
bevezetésével a testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett	29,32	52,79	81,73	65,03
bevezetésével elvárhatóak a jobb sporteredmények	20,34	52,44	78,16	55,44
bevezetésével a testnevelők általános megítélése javult	12,14	41,98	63,34	17,90
bevezetésével a testnevelés tantárgy fontossága felértékelődött az iskolán belül is	13,21	47,79	63,31	26,02
bevezetésével a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége lecsökkent	21,17	35,12	25,41	24,11

Először megvizsgáltam, hogy mi jellemzi ezeket a pedagóguscsoportokat.

Az *elfogadó* pedagóguscsoportba kerültek azok, akik legmagasabb értékekkel jelölték egyetértésüket a kijelentésekkel kapcsolatban. Leginkább a testnevelők tanórán kívüli csökkenő óraszámával nem értenek egyet. Azt gondolják, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése a diákok egészségtudatosságra nevelésére és testnevelők ebben való szerepére, a jobb sporteredmények, a tantárgyi és testnevelő presztízs emelkedésére is hatással van. A *szakmailag támogatóknál* a bevezetéssel való egyetértés mellett kiemelkedik az egészségtudatosság szerepe a diákok és testnevelők esetében is, vagyis válaszaikban megjelenik a testnevelés tantárgy iránti elköteleződés, a szakmai célok elismerése. Az *egészségtudatosságot pártolóknál* az egészségtudatosság szerepe mellett a sporteredményekben történő javulás is kiemelkedő elfogadottságot mutat, miközben az infrastrukturális ellátottság szintjét alacsonyan értékelik. Az *elutasítók* a bevezetés szükségszerűségét sem fogadják el, miközben támogatják azt, hogy alsó tagozaton testnevelő szakos tanár tanítsa a diákokat. Elvetik azt a kijelentést is, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése segíti a diákok egészségtudatosságra való nevelését, vagy, hogy a tantárgy és a testnevelők szerepe felértékelődött volna.

A pedagóguscsoportok vizsgálatánál arra kerestem válasz, hogy a különböző háttérváltozók mentén milyen eloszlások figyelhetők meg. Ehhez keresztábra elemzést

végeztem a kérdéses, hipotézisünkben is vizsgálandó háttérváltozók mentén. (38. táblázat).

38. táblázat: A pedagóguscsoportok szignifikáns válaszainak százalékos eloszlása a különböző háttérváltozók mentén (%)

		elutasítók	egészségtudatosság miatt pártolók	elfogadók	szakmailag támogatók	p	N
tantárgy	testnevelés	17,1	20,3	33,3	29,3	0,020	441
	reál	33,9	22,9	16,9	26,3		
	humán	28,4	29,5	19,9	22,2		
	készség	29,2	20,8	20,8	29,2		
sportolási gyakoriság	soha	23,5	23,5	5,9	47,1	0,038	427
	alkalomszerűen	30,2	24,0	16,7	29,2		
	hetente 1-2x	24,5	27,4	30,2	17,9		
	hetente min 3x	22,4	26,2	26,2	25,2		
sportolási gyakoriság régén	soha	38,5	7,7	7,7	46,2	0,027	427
	alkalomszerűen	31,3	29,7	17,2	21,9		
	hetente 1-2x	34,1	25,6	18,3	22,0		
	hetente min 3x	21,8	24,5	25,3	28,4		

A tantárgyi különbségek és a sportolási gyakoriság esetében mutattunk ki szignifikáns eltéréseket a pedagóguscsoportok között. A testnevelők legnagyobb arányban az elfogadó pedagóguscsoportból kerültek ki, míg a humán tantárgyakat tanító pedagógusok leginkább egészség tudatosság pártolók, azonban az elutasító pedagóguscsoportban is nagy arányban fordulnak elő. A készség tárgyat tanító pedagógusok a szakmailag támogatók és az elutasítók csoportjába tartoznak, a reál tárgyakat tanító pedagógusok pedig nagyrészt elutasítóak a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokkal. A pedagógusok gyermekkori és jelenlegi sportolási gyakorisága is meghatározza a kijelentésekkel való egyetértéseket. Az elutasító pedagógusok inkább csak alkalmasszerűen sportolnak, és azok, aki régen csak 1-2 alkalommal hetente, szintén az elutasítók csoportjában található legmagasabb arányban. A szakmailag támogató pedagógusok legnagyobb arányban soha nem sportolnak és régen sem sportoltak. A rendszeresen, hetente legalább háromszor sportolóknál a pedagóguscsoportokba történő eloszlás egyenletes mintázatot mutat.

Az eredmények alapján többlépcsős logisztikus regresszióval vizsgáltam a magyarázó változóknak a függő változóra (vagyis a kialakított pedagóguscsoportokra) vonatkozó prediktív képességét. Ez arra ad választ, hogy a független változók egységnyi változása a függő változó milyen mértékű megváltozását vonja maga után. Ez teszi lehetővé a magyarázó modellek kialakítását. A referenciacsoportot a mindennapos

testnevelés bevezetését elutasító pedagóguscsoport adta. Vagyis azt vizsgáltam, hogy ehhez a csoporthoz képest, milyen változók hatása érvényesül a többi csoportba kerüléskor. A vizsgálathoz a bevont függő változókat kategorikus változókká alakítottam²¹ a marginális hatások pontos meghatározásához (9. melléklet). Az első modellben az intézmény infrastruktúrája és a pedagógusok tantárgy szerinti kategorizálása került. A második modellbe a pedagógusok sportolási szokásai (régén, most), majd az iskola tanulólétszáma, a pedagógusok beosztása végül az iskola településtípusa és a tantárgyi valamint tanári presztízs megítélése. Először a mindennapos testnevelés bevezetését pártoló pedagóguscsoportba kerülés magyarázó változóit vettem górcső alá (39. táblázat)

39. táblázat: A társadalmi és intézményi tényezők hatása a pártoló pedagóguscsoportba kerülésre (Exp. (β) regressziós együtthatók)

	Mindennapos testnevelés bevezetését pártoló pedagóguscsoport				
	Exp. (β) 1. modell	Exp. (β) 2. modell	Exp. (β) 3. modell	Exp. (β) 4. modell	Exp. (β) 5. modell
Infrastruktúra	12,398*	12,662*	12,590*	13,075*	13,097*
Testnevelő	1,740	1,596	1,597	1,597	1,998
Reál tárgyat tanító	,599	,570	,569	,574	,576
Humán tárgyat tanító	,769	,770	,771	,747	,749
Sportolási gyakoriság most		4,901	4,956	4,637	4,589
Sportolási gyakoriság régen		2,391	2,388	2,495	2,511
Tanulólétszám			,956	,955	,943
Osztályfőnök				,798	,794
Munkaközösség vezető				1,444	1,451
Igazgatóhelyettes				,727	,721
Igazgatóhelyettes				,697	,692
Településtípus					1,046
Tantárgy presztízs					2,103*
Pedagógus presztízs					0,007
*=p≤0,05					

Az eredményeket vizsgálva kirajzolódik, hogy a pártoló pedagóguscsoportba kerüléshez a jobb infrastruktúrával rendelkező iskolák pedagógusainak van nagyobb esélye bekerülni. Látható, hogy az úgynevezett odds értéke a magyarázó változók bevonásával

²¹ infrastruktúra, tanulólétszám, településtípus esetében 0=átlag alatti;1=átlag feletti. A többi változónál 0=nem;1=igen

tovább emelkedett, a megjelölt magyarázó változók összes bevonása után az eredmények 13-szor nagyobb lehetőséget mutatnak. A modellt magyarázó egyéb változó a tantárgyi presztízs lesz, amelynél azok, akik elfogadják a tantárgyi presztízs emelkedését, 2-szer nagyobb lehetőségük van ebbe a pedagógus csoportba kerülésre.

A presztízsvizsgálatok következtetéseit igazolják ezek az eredmények, hiszen a pártoló pedagóguscsoportba a saját szakjukat jobban elismerő pedagógusok magasabb arányban kerülhetnek be, mint azok, akiknek a bevezetéssel kapcsolatos attitűdjeik elutasítóak. A következőkben az egészségtudatosság miatt pártoló pedagóguscsoportba kerülés változóinak esélyeit fogom megvizsgálni (40. táblázat).

40. táblázat: A társadalmi és intézményi tényezők hatása az egészségtudatosság miatt pártoló pedagóguscsoportba kerülésre (Exp. (β) regressziós együtthatók)

	A mindennapos testnevelés bevezetését az egészségtudatosság miatt pártoló pedagóguscsoport				
	Exp. (β) 1. modell	Exp. (β) 2. modell	Exp. (β) 3. modell	Exp. (β) 4. modell	Exp. (β) 5. modell
Infrastruktúra	,135*	,132*	,118*	,115*	,112*
Testnevelő	1,238	1,152	1,169	1,125	1,094
Reál tárgyat tanító	1,331	1,240	1,203	1,192	1,169
Humán tárgyat tanító	2,085	2,013	2,064	2,120	2,093
Sportolási gyakoriság most		,998	1,037	,985	,967
Sportolási gyakoriság régen		4,439	4,541	4,670	4,807
Tanulólétszám			,512*	,508*	,529*
Osztályfőnök				1,054	1,083
Munkaközösség vezető				,584	,575
Igazgatóhelyettes				,995	1,032
Igazgatóhelyettes				,565	,583
Településtípus					,832
Tantárgy presztízs					1,649*
Pedagógus presztízs					2,656
*=p≤0,05					

Az infrastruktúra hatása itt is megjelenik, minden magyarázó változó bevonása után tovább csökken az értéke, vagyis itt már az előző eredményekhez képest fordított módon hat. A mindennapos testnevelés bevezetését az egészségtudatosság szerepében támogató pedagóguscsoport véleményét a gyengébb infrastruktúrával rendelkező intézmények

pedagógusai támogatják. Minél gyengébb az intézmény létesítmény feltétele a mindennapos testnevelés megvalósításához, annál biztosabban pártolja a bevezetést az egészségtudatosság szempontjából. Amikor az iskola tanulólétszámát is bevontuk a magyarázó változók csoportjába, akkor ennek hatása is szignifikáns volt. Minél kisebb az iskola tanulólétszáma, annál nagyobb az esély ebbe a pedagóguscsoportba kerülésre az elutasító attitűddel rendelkező pedagóguscsoporthoz képest. A tantárgyi presztízselfogadás is növeli az esélyt a csoportba kerülésre. Végül megvizsgáltam a szakmaiság miatt pártoló pedagóguscsoport magyarázó változóinak hatását (41. táblázat)

41. táblázat: A társadalmi és intézményi tényezők hatása a szakmaiság miatt pártoló pedagóguscsoportba kerülésre (Exp. (β) regressziós együtthatók

	A mindennapos testnevelés bevezetését szakmai okok miatt pártoló pedagóguscsoport				
	Exp. (β) 1. modell	Exp. (β) 2. modell	Exp. (β) 3. modell	Exp. (β) 4. modell	Exp. (β) 5. modell
Infrastruktúra	,662	,674	,694	,714	,714
Testnevelő	1,057	1,200	1,192	1,158*	1,697*
Reál tárgyat tanító	,840	,907	,911	,848	,847
Humán tárgyat tanító	,685	,695	,688	,641	,640
Sportolási gyakoriság most		,396	,392	,371*	,407*
Sportolási gyakoriság régen		,427	,425	,414	,414
Tanulólétszám			1,227	1,216	1,220
Osztályfőnök				1,207	1,209
Munkaközösség vezető				1,261	1,260
Igazgatóhelyettes				1,439	1,442
Igazgatóhelyettes				1,195	1,198
Településtípus					,987
Tantárgy presztízis					3,452
Pedagógus presztízis					1,235
*=p≤0,05					

A szakmai okok miatt pártoló pedagóguscsoportba kerülést erősíti, ha valaki testnevelést tanít és gyermekkorában keveset sportolt. A magyarázó változók közül e kettő szignifikáns és mindkettő magyarázó értéke akkor jelent meg, amikor a pedagógusok beosztását is bevontuk független változóként.

Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógus csoportok esetében a keresztábra elemzések a testnevelők és sportolási gyakoriság szerepére utaltak. A logisztikus regresszió megerősítette ennek a két változónak a magyarázó szerepét a mindennapos testnevelés bevezetését szakmailag támogató pedagóguscsoport esetében a mindennapos testnevelés bevezetését elutasító referenciacsoporttal szemben. Az infrastrukturális feltételek magyarázó ereje a mindennapos testnevelés bevezetését pártoló vagy egészségtudatosság miatt pártoló csoportoknál jelenik meg. Minél jobb az infrastruktúra, annál nagyobb az esély a pártoló, és minél rosszabb, annál nagyobb az esély az egészségtudatosság miatt pártoló csoportba való kerülésre. A tantárgyi presztízs emelkedésének elfogadása növeli mindkét csoportba való bekerülést.

Az implementáció folyamatának vizsgálatában a pedagógusok szupportív attitűdjei, amelyek a hivatástudatukat és elköteleződéseiket is jelentik, hatnak a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos csoportok létrejöttére ugyanúgy, mint a megfelelő kapacitás feltételek. A hipotézisvizsgálat eredményeinek az értékelése alapján kijelenthető, hogy az infrastruktúra, a sportolási gyakoriság és a település típusa hat a mindennapos testnevelés elfogadására, míg a pedagógusok életkora nem mutat azzal összefüggést.

VIII.2. A pedagógusok és a testnevelés tantárgy státusza

Hipotézis II.2 Feltételezem, hogy a tanári szakma és a testnevelés tantárgy helyzetének megítélésében a testnevelők magasabbra értékelik saját státuszukat, mint a nem testnevelés szakos kollégáik.

A következő elemzések a pedagógusok presztízisére irányulnak. Ennek kapcsán azt vizsgálom, hogy a testnevelő tanárok és a tantárgy presztízse mennyiben hat a mindennapos testnevelés implementációs elvárásaira, illetve hogy a pedagógus foglalkozás társadalmi megítélése milyen eredményeket mutat, melyek azok a háttérváltozók, amelyek erre hatást gyakorolhatnak. Elbert (2010) is vizsgálta a testnevelők megbecsülését a tanulók, kollégák szülők, pedagógusok, intézményvezetők körében. Közepesnek mondható minden területen a megítélés, miközben fontosságát mindenki elismeri. Maár (2002) és Nagy (1998) eredményei pedig a tantárgy és a pedagógusok iskolafokozat szerinti megkülönböztetett sorrendjét mutatják be.

Elemzésemet a pedagógusok szakcsoportonkénti összehasonlításával végzem el, hiszen az előzetes eredmények azt igazolják, hogy a saját szakjával, szakmájával szembeni elfogultság jellemzi a pedagógusokat, miközben a társadalmi hierarchiában lévő megítélésüket alacsonyra értékelik (Maár 2002, Nagy 1998, Vass 2013).

Első kérdéscsoportban a testnevelés tantárgy kedveltsége és fontossága került összehasonlításra más tantárgyakkal²². A tantárgyi kedveltség és fontosság, az előzetes szakirodalmi áttekintéseim alapján eltérő mintázatot mutatott, ezért a két attitűdöt is külön vizsgálom. Arra voltam kíváncsi, hogy a pedagógusok az adott tantárgyat fontosabbnak, vagy kedveltebbnek tartják-e, mint a testnevelést (42. táblázat).

A rajz tantárgy az, amelyik a legmagasabb értéket kapta (35,87), holott ez az érték még mindig a csak „inkább nem igaz” kategóriát jelenti. Vagyis az, hogy az említett tantárgyak kedveltebbek lennének, mint a testnevelés, nagy részben az inkább nem igaz vagy teljes mértékben nem igaz kategóriába tartoznak. Vagyis a testnevelés még mindig

²² Az elemzés során a kategóriaváltozókat (egyáltalán nem igaz, inkább nem igaz, inkább igaz, teljes mértékben igaz) átkódoltuk folytonos változókká.

örömtárgynak számít, ahogy azt Csepela (2000) és Csikos (2012) is megállapította. A legkevésbé kedvelt tantárgyi órák közé a fizika (19,54) és kémia (19,84) kerültek.

A tantárgyi fontosságot tekintve egy egészen más sorrend figyelhető meg. Az érettségi tantárgyak dominanciája kiemelkedik (matematika=69,56; irodalom=67,76; idegen nyelv=66,44) és a készség tárgyak fontossága alacsonyabb, a legkisebb átlagértékű (éneke=26,16; rajz=25,92). Ez részben megerősíti Maár (2002) eredményét azzal az eltéréssel, hogy nála az ének-zene tantárgy fontossága helyezkedett el a rangsor legvégén.

42. táblázat: Tantárgyak kedveltségének és fontosságának aránya a testnevelés tantárgyhoz viszonyítva (átlag) N=414

	Kedveltség	Fontosság
rajz	35,87	25,92
idegen nyelv	31,94	66,44
történelem	30,21	59,91
irodalom	30,17	67,76
biológia	29,71	52,27
éneke zene	28,94	26,16
nyelvtan	23,91	65,99
matematika	23,80	69,56
kémia	19,84	43,26
fizika	19,54	45,17

Az elemzésnél a pedagógusok által tanított tantárgycsoportok²³ alapján végeztem keresztábra elemzéseket. A tantárgy kedveltségének vizsgálatánál több szak esetében találtam szignifikáns eltéréseket (43.táblázat).

²³ Tantárgycsoportok: testnevelés; reál; humán; készség

43. táblázat: A tantárgyak kedveltségének és fontosságának értékelése a pedagógusok tantárgy-csoportonkénti megoszlása alapján (N=414)

Kedveltség	testnevelés	reál	humán	készség	sig
rajz (35,87)	27,98	35,76	39,75	45,16	,005
idegen nyelv (31,94)	26,29	30,33	36,56	27,18	,001
történelem (30,21)	25,55	30,30	31,13	46,59	,021
irodalom (30,17)	26,04	27,63	34,91	25,24	,006
biológia (29,71)	24,42	27,52	33,92	31,06	,054
ének zene (28,94)	22,04	28,49	32,20	36,88	,005
nyelvtan (23,91)	19,03	20,23	29,74	20,63	,004
matematika (23,80)	19,89	20,72	28,98	15,53	,040
kémia (19,84)	15,05	18,95	23,82	19,41	,026
fizika (19,54)	15,95	18,91	22,94	19,41	,280
Fontosság					
rajz (25,92)	20,90	24,70	28,98	33,10	,104
idegen nyelv (66,44)	61,36	64,10	71,62	62,00	,201
történelem (59,91)	51,03	60,27	65,11	59,04	,016
irodalom (67,76)	59,43	67,24	73,55	67,78	,036
biológia (52,27)	43,60	52,39	56,55	55,64	,001
ének-zene (26,16)	19,36	24,62	30,67	28,33	,012
nyelvtan (65,99)	56,77	65,52	71,80	63,48	,016
matematika (69,56)	60,04	70,73	74,78	72,41	,015
fizika (45,17)	37,42	47,96	48,12	46,64	,129
kémia (43,26)	35,79	46,46	45,63	45,71	,202

A testnevelők, a reál és humán szakos pedagógusok a rajz tantárgy kedveltségét, a készség tárgyat tanítók pedig a történelem tantárgy kedveltségét jelölték meg a legmagasabb értékkel. A készségtárgyak esetében a készségtárgyat tanító pedagógusok magasabb átlagértékei jelennek meg. Az idegen nyelv, történelem, irodalom, nyelvtan tantárgyak esetében a humán szakosok magasabb értékei mutatkoznak. A tantárgyak fontosságának vizsgálatánál más tantárgyak esetében található szignifikáns különbség, mint a kedveltség esetében. A testnevelők az idegen nyelvet értékelik a legmagasabb átlaggal, a reál, humán és készségtárgyat tanítók pedig a matematikát. A matematika, irodalom, nyelvtan, történelem és ének-zene tantárgy esetében a testnevelők azok, akik kevesebbre értékelik kollégáiknál ezeknek a tantárgyaknak a fontosságát. A technika tantárgy esetében pedig a készség tárgyat tanító pedagógusok értékelik magasabbra a tantárgy fontosságát. Ez azt

az előzetes eredményt támasztja alá, hogy a saját tantárgyának fontosságát és kedveltségét a pedagógusok felülértékelik más szakos kollégáikkal szemben (Maár 2002, Vass 2013).

A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokra történt válaszok alapján klaszteranalízissel pedagóguscsoportokat alakítottam ki. Az így kialakított pedagóguscsoportok mentén vizsgáljuk meg a tantárgyak kedveltségére és fontosságára vonatkozó attitűdöket. Ezáltal kutatásunk egy új szempontú megközelítés alapján vizsgálja meg a tantárgyi kedveltséget és fontosságot az implementációs folyamatban (5. melléklet). Az eredmények alapján a történelem és nyelvtan tantárgyak esetében találunk szignifikáns különbséget. A mindennapos testnevelés bevezetését elutasító pedagógusok ezeket a tárgyakat magasabb átlaggal jellemezték, mint a többi pedagóguscsoport. A matematika, biológia és fizika tantárgyakat, a mindennapos testnevelést pártolók és a szakmailag támogatók értékelik kevésbé fontosnak az elutasító vagy egészségtudatosság miatt pártolóknál. A kémia tantárgynál pedig ez a két pedagóguscsoport értékeli magasabbra a tantárgyak fontosságát a testneveléssel szemben. Annak vizsgálata, hogy ezek az eredmények az oktatáspolitikai beavatkozás eredményének tekinthetőek-e, a későbbiekben vizsgálom meg.

A tantárgyak testneveléshez kapcsolódó vizsgálatán túl azok társadalmi megbecsülését és a különböző foglalkozások presztízsét is megvizsgáltam. A foglalkozások presztízsvizsgálatánál arra számítottam, hogy a pedagógusok alulértékelik saját szakmájukat (általános iskolai tanár), amely a rangsorban a választható foglalkozások mögött fog elhelyezkedni (Fónai - Dusa 2014). Ennek vizsgálatakor a pedagógusoknak egy 10 fokú skálán kellett megjelölniük, hogy véleményük szerint a megjelölt foglalkozásoknak milyen a társadalmi megbecsültsége (44. táblázat). Megfigyelhető, hogy az orvos (6,65), ügyvéd (6,64), jogász (6,55) foglalkozások a legmagasabb státussal rendelkező szakmák, hivatások. A legkisebb értékkel, ezáltal presztízzsel a könyvtáros (4,49) és általános iskolai tanár (4,69) rendelkezik. A pedagógusok társadalmi megbecsülésének hierarchikus sorrendje esetünkben nem mutatható ki, hiszen az óvodapedagógus megelőzi a tanítót. Az általános iskolai tanár alacsony megbecsülését az is jelentheti (ahogy ezt a szakirodalomban is láttuk), hogy saját foglalkozásának társadalmi megbecsülését mindenki alulértékeli. A pedagógusok véleménye szerint a társadalmi megbecsültség foglalkozási átlaga (5,70) alatt helyezkedik el minden közoktatási intézményben tanító pedagógus presztízse.

44. táblázat: Foglalkozások társadalmi megbecsülésének átlagai tízfokozatú skálán (N=460)

foglalkozások	átlag (0-10)	szórás
könyvtáros	4,49	2,19
általános iskolai tanár	4,69	2,17
tanító	4,72	2,20
óvodapedagógus	4,80	2,12
középiskolai tanár	5,17	1,99
sportedző	5,18	2,12
lelkész	5,37	2,40
újságíró	5,46	2,16
Foglalkozás átlag	5,70	
egyetemi oktató	6,01	2,65
gyógyszerész	6,20	2,41
informatikus	6,25	2,65
mérnök	6,46	2,86
közgazdász	6,47	2,92
jogász	6,55	3,19
ügyvéd	6,64	3,21
orvos	6,65	3,26

A következő elemzés a tantárgyak társadalmi megbecsülésére vonatkozott. A pedagógus szakma önértékelés után (melynek jellemzője az alulértékelés) azt vizsgáltam, hogy a tantárgyak, szakok presztízse hogyan alakul. Ehhez a pedagógusoknak a tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjüket kellett kifejezniük egy 10-fokú skálán (45. táblázat). A legmagasabb presztízzsel az angol (mint idegen nyelv) található, míg a rangsor végén a rajz tantárgy helyezkedik el. A tantárgyi átlag (5,45) felett helyezkednek el az úgynevezett érettségi tantárgyak, a biológia és az informatika. Átlag alatti értékkel szerepelnek a készségtárgyak mellett a fizika, kémia, földrajz tantárgyak. A testnevelés tárgy presztízse az előzetes, várható eredményekhez képes (Elbert (2010) közepesnek mondható) alacsonyabb, a mindennapos testnevelés bevezetésével presztízse nem nőtt.

Vagyis kijelenthető, hogy egy oktatáspolitikai beavatkozás, esetünkben a testnevelés mindennapossá tétele, nem változtatott annak presztízsen sem a tantárgy, sem a pedagógusok, testnevelők tekintetében. A tantárgyak társadalmi megbecsültségének átlagai (értékei) egyértelmű összhangot mutatnak a tantárgyak fontosságának

megítélésével. Vagyis az is igaz, hogy a fontosság a társadalmi megbecsültséggel is kapcsolatba hozható, ahol a pedagógusok saját tantárgyukkal kapcsolatban optimistábbak, mint foglalkozásuk társadalmi megítélésével kapcsolatban.

45. táblázat: Tantárgyak társadalmi megbecsülésének átlagai (N=460)

tantárgyak	átlag (0-10)	szórás
rajz	1,79	2,32
ének	3,66	1,91
technika	3,75	1,82
testnevelés	5,05	2,22
kémia	5,14	2,13
fizika	5,15	2,14
földrajz	5,35	2,05
Tantárgyi átlag	5,45	
biológia	5,53	2,02
történelem	6,37	2,18
magyar	7,03	2,50
informatika	7,09	2,38
matematika	7,22	2,54
angol	7,74	2,40

A következőkben arra szeretnék még választ kapni, hogy a különböző háttérváltozók²⁴ hatásai megjelennek-e a tantárgyi vagy pedagógus presztízzsel kapcsolatos véleményekben (6. melléklet).

A település típusa alapján az figyelhető meg, hogy a biológia, rajz, földrajz, fizika, kémia és ének tantárgyak társadalmi megbecsülése a városi iskolákban kiemelkedik a többi településtípushoz képest, ezeknél a tantárgyaknál az eltérés szignifikáns (46. táblázat). A testnevelők társadalmi megítélésére az intézmények település típusa nem mutat hatást. A foglalkozások esetében a jogász, orvos, ügyvéd megbecsültsége a községekben a legmagasabb, az informatikust, közgazdászt és mérnököt a városokban értékeli legalacsonyabbra.

²⁴ település típusa, infrastruktúra, pedagógus életkor, iskola tanulólétszáma, nem

46. táblázat: Foglalkozások és tantárgyak társadalmi megítélése a település típusa alapján (átlag)
N=460

FOGLALKOZÁSOK TÁRSADALMI MEGÍTÉLÉSE			TANTÁRGYAK TÁRSADALMI MEGÍTÉLÉSE		
TELEPÜLÉS TÍPUS ALAPJÁN			TELEPÜLÉS TÍPUS ALAPJÁN		
A jogász (p=0,000)	község	7,00	A biológia (p=0,004).	község	5,31
	város	5,23		város	6,21
	megyeszékhely	6,75		megyeszékhely	5,43
Az orvos (p=0,000)	község	7,22	A rajz (p=0,000)	község	1,56
	város	5,32		város	3,76
	megyeszékhely	6,79		megyeszékhely	1,31
A közigazdász (p=0,014)	község	6,75	A földrajz (p=0,001)	község	5,23
	város	5,60		város	6,13
	megyeszékhely	6,61		megyeszékhely	5,18
Az ügyvéd (p=0,001)	község	7,24	A kémia (p=0,001)	község	4,94
	város	5,43		város	5,97
	megyeszékhely	6,73		megyeszékhely	4,98
A mérnök (p=0,018)	község	6,78	A fizika (p=0,005)	község	4,93
	város	5,65		város	5,86
	megyeszékhely	6,57		megyeszékhely	5,03
A középiskolai tanár (p=0,001)	község	4,96	Az ének (p=0,037)	község	3,38
	város	5,92		város	4,10
	megyeszékhely	5,05		megyeszékhely	3,66
Az általános iskolai tanár (p=0,000)	község	4,27			
	város	5,83			
	megyeszékhely	4,54			
Az óvodapedagógus (p=0,000)	község	4,44			
	város	5,77			
	megyeszékhely	4,67			
A sportedző (p=0,013)	község	4,78			
	város	5,68			
	megyeszékhely	5,22			
A tanító (p=0,000)	község	4,31			
	város	5,90			
	megyeszékhely	4,56			

Az infrastrukturális feltételek nem mutattak szignifikáns eltéréseket a presztízsvizsgálatokban. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok presztízisére és a tantárgyak presztízisére az intézmények infrastrukturális ellátottsága nincs hatással. Az infrastruktúra esetében én a sportlétesítmények, a testnevelés órák megtartására alkalmas létesítményi feltételeket vizsgáltam. Ez nem mutatott különbséget, ami nem jelenti azt, hogy az iskola teljes infrastruktúrája, a közeli sportolási lehetőségek sem befolyásolják ezt az eredményt, vagyis a tantárgyi vagy testnevelői presztízis megítélését. Ennek vizsgálata túlmutat a disszertációmon.

A pedagógusok életkorának vizsgálatakor csak a foglalkozások megítélésében találtam eltéréseket (47. táblázat). Az életkor a tantárgyi presztízssorrendet nem befolyásolja. A tanító, az általános iskolai tanár és az óvodapedagógusok társadalmi megbecsülésénél a fiatal pedagógusok magasabb értékelése mutatható ki szignifikáns különbségként. Ezeket a szakmákat ők magasabb presztízssátlaggal jelölték, szerintük nagyobb elismerést érdemelnek ezek a foglalkozások. Megállapítható, hogy a fiatalabb pedagógusok saját foglalkozásuk társadalmi megítélését magasabbra értékelik, mint idősebb kollégáik. Ha a pedagógusok önértékelése hatással van a szakma külső értékelésére, akkor ez előrevetítheti a pedagógusok későbbi jobb megítélését.

47. táblázat: Foglalkozások társadalmi megítélése életkori kategóriák alapján (átlag) N=401

Foglalkozások	életkor kategóriák	átlag
Az általános iskolai tanár (p=0,013)	25-39év	5,20
	40-54év	4,48
	55-64év	4,69
Az óvodapedagógus (p=0,042)	25-39év	5,23
	40-54év	4,63
	55-64év	4,82
A tanító (p=0,005)	25-39év	5,31
	40-54év	4,54
	55-64év	4,59

Az iskola tanulólétszáma alapján is sor került elemzésekre (48. táblázat). Az átlagok alapján megfigyelhető, hogy az angol, biológia, matematika, rajz, történelem, földrajz, informatika, magyar tantárgyak esetében a 251-400 fő tanulólétszámú iskoláknál találunk magasabb értékeléseket, míg az ének-zene és testnevelés tantárgynál a kisebb 0-250 fő tanulólétszám közötti iskoláknál találunk nagyobb átlagot a nagyobb tanulószámmal rendelkező iskolákhoz képest. A foglalkozások társadalmi megbecsülésében pedig a pedagógusok iskolafokozat szerinti megkülönböztetéseinél találunk szignifikáns eltéréseket. A középiskolai tanár, az óvodapedagógus, az általános iskolai tanár, a tanító és könyvtáros valamint a lelkész és a sportedző foglalkozások társadalmi megítélése a magasabb tanulólétszámmal rendelkező iskolák esetében mutatja a legkisebb átlagokat. A nagyobb iskolákban ezeknek a foglalkozásoknak a megítélése tehát sokkal alacsonyabb, mint a kisebb iskoláknál.

48. táblázat: Foglalkozások és tantárgyak társadalmi megítélése iskolai tanulólétszám alapján (átlag)
N=401

FOGLALKOZÁSOK TÁRSADALMI MEGÍTÉLÉSE			TANTÁRGYAK TÁRSADALMI MEGÍTÉLÉSE		
TANULÓLÉTSZÁM ALAPJÁN			TANULÓLÉTSZÁM ALAPJÁN		
A középiskolai tanár (p=0,000)	0-250 fő	5,50	Az angol (p=0,000)	0-250 fő	7,58
	251-400 fő	4,83		251-400 fő	6,62
	401-1000 fő	5,11		401-1000 fő	8,20
	1000 fő felett	4,22		1000 fő felett	5,56
Az általános iskolai tanár (p=0,020)	0-250 fő	4,78	A biológia (p=0,000)	0-250 fő	5,44
	251-400 fő	4,17		251-400 fő	4,67
	401-1000 fő	4,77		401-1000 fő	5,77
	1000 fő felett	3,89		1000 fő felett	4,67
A lelkész foglalkozás (p=0,009)	0-250 fő	5,82	A matematika (p=0,000)	0-250 fő	6,98
	251-400 fő	5,08		251-400 fő	6,25
	401-1000 fő	5,20		401-1000 fő	7,63
	1000 fő felett	4,11		1000 fő felett	5,67
Az óvodapedagógus (p=0,000)	0-250 fő	4,95	A rajz (p=0,001)	0-250 fő	1,51
	251-400 fő	3,83		251-400 fő	1,02
	401-1000 fő	4,95		401-1000 fő	2,13
	1000 fő felett	3,56		1000 fő felett	,33
A sportedző (p=0,049)	0-250 fő	5,33	A történelem (p=0,000)	0-250 fő	6,28
	251-400 fő	4,75		251-400 fő	5,62
	401-1000 fő	5,21		401-1000 fő	6,59
	1000 fő felett	4,56		1000 fő felett	4,78
A könyvtáros (p=0,001).	0-250 fő	4,47	A földrajz (p=0,000)	0-250 fő	5,29
	251-400 fő	3,72		251-400 fő	4,58
	401-1000 fő	4,71		401-1000 fő	5,60
	1000 fő felett	3,44		1000 fő felett	4,00
A tanító (0,028)	0-250 fő	4,75	Az informatika (p=0,001)	0-250 fő	7,15
	251-400 fő	4,28		251-400 fő	6,10
	401-1000 fő	4,80		401-1000 fő	7,30
	1000 fő felett	3,67		1000 fő felett	5,56
			Az ének (p=0,000)	0-250 fő	3,98
				251-400 fő	3,07
				401-1000 fő	3,63
				1000 fő felett	3,00
			A testnevelés (p=0,000)	0-250 fő	5,47
				251-400 fő	4,40
				401-1000 fő	5,01
				1000 fő felett	3,22
			A magyar (p=0,002)	0-250 fő	6,90
				251-400 fő	6,17
				401-1000 fő	7,36
				1000 fő felett	5,33

A nemek mentén történő elemzési is mutat szignifikáns különbségeket. A tantárgyak esetében a technika, ének-zene és a testnevelés kivételével minden egyéb tárgy esetében a nők szignifikánsan magasabb átlaggal jelölték meg a tárgyak presztízsét. A foglalkozások esetében az újságíró, sportedző és könyvtáros jelenik meg náluk magasabb átlagértékkel (49. táblázat). A férfiak a készség tárgyakkal szemben elfogadóbbak, magasabb társadalmi presztízsűnek ítélik.

49. táblázat: Foglalkozások társadalmi megítélése nemek alapján (átlag) N=401

FOGLALKOZÁSOK TÁRSADALMI MEGÍTÉLÉSE			TANTÁRGYAK TÁRSADALMI MEGÍTÉLÉSE		
NEM ALAPJÁN			NEM ALAPJÁN		
Az újságíró (p=0,000)	férfi	4,85	Az angol (p=0,015)	férfi	6,97
	nő	5,62		nő	7,97
A sportedző (p=0,000)	férfi	4,59	A biológia (p=0,005)	férfi	5,10
	nő	5,35		nő	5,66
A könyvtáros (p=0,000)	férfi	3,76	A matematika (p=0,049)	férfi	6,58
	nő	4,68		nő	7,39
			A rajz (p=0,001)	férfi	1,36
				nő	1,88
			A történelem (p=0,000)	férfi	5,68
				nő	6,54
			A földrajz szak (p=0,034).	férfi	4,71
				nő	5,52
			Az informatika (p=0,004)	férfi	6,65
				nő	7,22
			A kémia (p=0,026)	férfi	4,60
				nő	5,29
			A magyar (p=0,000)	férfi	3,73
				nő	3,76

Megállapítható, hogy a tantárgyak és foglalkozások presztízsénél a legerősebb eltéréseket a települések típusa és az iskolák tanulólétszáma változók esetében található. A pedagógusok esetében a városban tanító pedagógusok értékelik magasabbra saját státuszukat az egyéb településtípuson tanító pedagógusokkal szemben, míg a jogász, orvos foglalkozás társadalmi megítélése a községekben a magasabb. Hipotézisem vizsgálatához a tantárgyak és foglalkozások társadalmi megítélését összevettem a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolható pedagóguscsoportok eredményeivel. Szignifikáns eltéréseket csak három tantárgy esetében tapasztaltam. A mindennapos testnevelés bevezetését elutasító csoportba tartozó pedagógusok a rajz

(mean=1,22), az informatika (mean=6,86) és a testnevelés tantárgy (mean=4,43) társadalmi elfogadottságát értékelték alacsonyabbra, mint a többi csoport pedagógusai. A testnevelés tantárgy presztízsét a mindennapos testnevelés bevezetését pártolók értékelték a legmagasabbra (mean=5,94). Vagyis azok a pedagógusok, akik egyetértenek a mindennapos testnevelés bevezetésével annak társadalmi megítélését is magasabbra értékelik kollégáikkal szemben.

VIII.3. A testnevelés és sport műveltségterületnek az alaptantervben és az erre épülő kerettantervben meghatározott céljai

Hipotézis II.3 Feltételezem, hogy a Nemzeti alaptantervben meghatározott, mindennapos testnevelés céljaival összefüggő kérdések vizsgálatában a támogató attitűddel rendelkező pedagóguscsoport lesz az elfogadóbb.

A következő vizsgálatához Nemzeti Alaptantervben és a kerettantervben a testnevelés tantárgyhoz kapcsolódó célok, feladatok megvalósulását elemezem a pedagógusok véleménye alapján. Feltételezem, hogy a pedagógusok életkora, az intézmények településtípusa, illetve infrastrukturális ellátottsága befolyásolni fogja véleményüket, valamint az, hogy a támogató attitűddel rendelkező pedagógusok elfogadóbbak lesznek. Ennek vizsgálatára kérdőívemben egy 22 állítást tartalmazó kérdésblokkot szerkesztettünk. Az ezekhez tartozó állítások illeszkednek a NAT2012 és az arra épülő kerettantervben megfogalmazott testnevelés és sport műveltségterülethez tartozó cél- és feladatrendszerhez. Először megvizsgáltam, hogy az állításokkal való egyetértések, milyen eloszlásokat mutatnak (0-100), továbbá melyek azok a kijelentések, amelyeknek megvalósulásával leginkább egyetértenek a pedagógusok, vagy éppen melyek azok, amelyeket elvetnek (50. táblázat).

50. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetésének céljaira vonatkozó állításokkal való egyetértések átlagai (N=460) (átlag_{össz}=36,21)

	átlag		átlag
Többször van idő játékra a testnevelési órákon.	62,66	Javult a közösségi szellem az órákon.	33,40
A tanítványok több mozgásformát és sportágot ismerhettek meg.	59,69	A tanítványok jobban szeretik a testnevelési órákat, mint eddig.	33,25
A tanítványoknak többet kell az iskolában lennie miatta.	54,00	A tanítványok sokkal fáradtabbak miatta napközben.	32,34
A tanítványok sokat ügyesedtek a több testnevelési órának köszönhetően.	46,50	A tanítványok kevesebbet sportolnak órán kívül.	29,16

Jobb lett a kapcsolata a testnevelőnek a diákokkal.	43,48	A tanítványok aktívabbak az órákon.	28,28
A tanítványoknak kevesebb idő jut más szabadidős tevékenységre.	41,16	A tanítványoknak jó hatással volt a tanulmányi eredményére.	26,93
A tanítványoknak nagyobb a motivációja abban, hogy mozogjanak a testnevelési órákon.	40,02	A tanítványoknak korábban kell felkelnie.	26,78
Nagyobbak lettek a testnevelő elvárásai az órán.	37,21	A tanítványok jobban figyelnek a táplálkozásra.	26,05
A tanítványok egészségtudatosabbak lettek.	35,97	A tanítványok elkezdtek sportolni a testnevelési órán kívül.	25,06
A tanítványok aktívabbak a sportversenyre való jelentkezéskor.	33,97	Megnőtt a hiányzás a testnevelési órákon.	24,28
Jobb a hangulata az óráknak.	33,91	A tanítványok még többet sportolnak a testnevelési órán kívül.	22,69

A legmagasabb egyetértések az órák tananyagbeli tartalmi növekedésére utalnak, hiszen a testnevelés órákon játékra jutó idő növekedésének (mean=62,66), illetve a több mozgásformának a megismerési lehetőségének (mean=59,69) magas átlagpontszámai erre utalnak. Az, hogy kevesebb idő jut ezáltal más tevékenységre (mean=41,16) és, hogy ezáltal nem fognak többet sportolni a tanórán kívül a diákok (mean=22,69), ez is egyezést mutat. A válaszokból az is kiderül, hogy a pedagógusok véleménye alapján a testnevelés órát nem fogják jobban szeretni a diákok, illetve a tanulmányi eredményük sem fog javulni a mindennapos testnevelés bevezetésének következtében (mean=26,93). Azonban az mindenképpen pozitív eredménynek nevezhető, hogy a pedagógusok véleménye alapján a diákok sokat ügyesednek, jobb kapcsolatot alakítanak ki a testnevelővel, és megnő a motivációjuk a testnevelés órán történő mozgásra és az egészségtudatos életvitelre (Király - Szakály 2011, Holzweg et al 2013, Hamar - Soós 2004).

Először a háttérváltozók mentén elemzem a válaszokat, összevetem, hogy a testnevelést tanító és nem tanító pedagógusok esetében a válaszokban mutathatók-e ki különbségek (7. melléklet). Azt feltételezem, hogy a testnevelés szakos pedagógusok saját tantárgyukkal kapcsolatban, az abban megvalósuló célokkal nagyobb egyetértést fognak mutatni a nem testnevelés szakos kollégáikkal szemben. Utalva ezzel Maár (2002) és Dusa - Fónai (2014) kutatási eredményére, mely szerint a pedagógusok saját szakjukat felülreprezentálják, míg saját státusukat pedig alul (iskolafokozatonkénti elhelyezkedés alapján) (51. táblázat).

51. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetésének céljaira vonatkozó állításokkal való egyetértések átlagai testnevelést tanító és nem tanító pedagógusoknál (N=440)

		átlag	sig			átlag	sig
A tanítványok elkezdtek sportolni a testnevelési órán kívül.	testnevelő	31,39	,002	A tanítványok jobban figyelnek a táplálkozásra.	testnevelő	31,67	,004
	nem testnevelő	22,64			nem testnevelő	24,08	
A tanítványok még többet sportolnak a testnevelési órán kívül.	testnevelő	27,61	,010	A tanítványok kevesebbet sportolnak órán kívül.	testnevelő	30,34	,699
	nem testnevelő	20,77			nem testnevelő	29,19	
A tanítványok jobban szeretik a testnevelési órákat, mint eddig.	testnevelő	39,80	,003	A tanítványok sokkal fáradtabbak miatta napközben.	testnevelő	25,21	,002
	nem testnevelő	30,54			nem testnevelő	34,82	
Jobb lett a kapcsolata a testnevelőnek a diákokkal.	testnevelő	55,59	,000	A tanítványoknak többet kell az iskolában lennie miatta.	testnevelő	46,20	,005
	nem testnevelő	39,18			nem testnevelő	57,15	
Nagyobbak lettek a testnevelő elvárásai az órán.	testnevelő	46,07	,000	A tanítványoknak korábban kell felkelnie.	testnevelő	22,27	,067
	nem testnevelő	33,86			nem testnevelő	28,63	
A tanítványok sokat ügyesedtek a több testnevelési órának köszönhetően.	testnevelő	59,41	,000	A tanítványok aktívabbak az órákon.	testnevelő	37,11	,000
	nem testnevelő	42,19			nem testnevelő	25,12	
Többször van idő játékra a testnevelési órákon.	testnevelő	72,85	,000	Megnőtt a hiányzás a testnevelési órákon.	testnevelő	25,19	,831
	nem testnevelő	58,41			nem testnevelő	24,53	
A tanítványok több mozgásformát és sportágat ismerhettek meg.	testnevelő	67,93	,000	Jobb a hangulata az óráknak.	testnevelő	49,89	,000
	nem testnevelő	56,42			nem testnevelő	28,14	
A tanítványok aktívabbak a sportversenyre való jelentkezéskor.	testnevelő	40,89	,002	Javult a közösségi szellem az órákon.	testnevelő	45,00	,000
	nem testnevelő	31,48			nem testnevelő	28,98	
A tanítványoknak nagyobb a motivációja abban, hogy mozogjanak a testnevelési órákon.	testnevelő	46,89	,002	A tanítványoknak kevesebb idő jut más szabadidős tevékenységre.	testnevelő	33,34	,004
	nem testnevelő	37,40			nem testnevelő	43,61	
A tanítványok egészségtudatosabbak lettek.	testnevelő	46,07	,000	A tanítványoknak jó hatással volt a tanulmányi eredményére.	testnevelő	30,09	,140
	nem testnevelő	32,60			nem testnevelő	25,86	

A legtöbb állítás esetében szignifikáns különbség érvényesül a két pedagóguscsoport között. Először megvizsgálva azokat az állításokat, amelyeknél egyetértés mutatkozik, vagyis nincs szignifikáns eltérés az attitűdökben a testnevelést tanító és nem tanító pedagógusok között kijelenthető, hogy a pedagógusok véleménye alapján a mindennapos testnevelés bevezetésének eredményeképpen a tanítványok nem sportolnak kevesebbet, nem szükséges korábban felkelniük ahhoz, hogy iskolába menjenek, a testnevelés órán történő hiányzások száma nem emelkedett, és a tanulmányi eredményük sem javult a testnevelés mindennaposágának bevezetésével. A következőkben azokat az állításokat vizsgálom, amelyeknél a két csoport esetében (testnevelő és nem testnevelő²⁵) eltérések mutathatók ki. Azokat az állításokat veszem górcső alá, amelyeknél a nem testnevelés szakos pedagógusok átlagai magasabb értékkel jelennek meg, vagyis ők azokkal az állításokkal nagyobb arányban értenek egyet, mint a testnevelést tanítók.

Véleményük szerint a tanítványok fáradtabbak ($mean_t=25,21$; $mean_{nt}=34,82$), többet kell iskolában lenniük ($mean_t=46,20$; $mean_{nt}=57,15$), és korábban kell felkelniük ($mean_t=22,27$; $mean_{nt}=28,63$), valamint szabadidős tevékenységekre kevesebb idő is jut nekik ($mean_t=33,34$; $mean_{nt}=43,61$), azért, mert bevezetésre került a mindennapos testnevelés. Ezek a kijelentések a folyamat negatív eredményeire utalnak, nem a NAT2012 céljaira illeszkednek, hanem az előzetes kutatásainkban is megjelenő nyitott kérdésekkel való egyetértéseket mutatják.

A testnevelők körében az alábbi célok megvalósulása emelkedik ki: többször jut idő játékra, több mozgásformát ismernek meg, és ügyesebbek lettek a diákok, valamint jobb kapcsolat alakult ki a pedagógus és tanítványa között ($mean_t=55,59$; $mean_{nt}=39,18$). További különbségeket mutatnak azok az állítások is, amelyek a diákok ügyességére, sportolási kedvére vonatkoznak. A testnevelők szerint a tanítványok aktívabbak a sportversenyre való jelentkezésekkor ($mean_t=40,89$; $mean_{nt}=31,48$) és nagyobb a motivációjuk arra, hogy a testnevelés órán kívül is mozogjanak. Mindezek mellett egészségtudatosabbak lettek, és jobban figyelnek a táplálkozásukra is. Ezek a kijelentések egyértelműen megjelennek a Nemzeti alaptanterv testnevelés és sport műveltségterületének, valamint az erre épülő kerettantervnek a céljai között.

Ez azt jelentheti, hogy a testnevelők a célok megvalósulását látják, azok eredményei megjelennek munkájuk kapcsán. A testnevelést nem tanító pedagógusok szerint a negatív tapasztalatok (fáradtság, kevés szabadidő) jellemzik leginkább a

²⁵ t= testnevelő; nt= nem testnevelő

folyamatot, ők a dokumentumokban megjelenő, elvárható célokat nem tapasztalják, nem érzékelik. A további elemzéshez, hipotézisem teszteléséhez faktoranalízist végeztem. A kérdésekből négy jól elkülöníthető, jellemezhető faktorcsoporthoz kaptam (52. táblázat).

52. táblázat: A mindennapos testnevelés céljainak megvalósításához kapcsolódó kijelentésekből képzett faktorcsoporthoz (KMO=0,883)

	pozitív testnevelés attitűd	negatív testnevelés attitűd	iskolán kívüli sportolás	közösségi attitűd
A tanítványok több mozgásformát és sportágat ismerhettek meg.	,788			
A tanítványoknak nagyobb a motivációja abban, hogy mozogjanak a testnevelési órákon.	,731			
Többször van idő játékra a testnevelési órákon.	,681			
A tanítványok aktívabbak a sportversenyre való jelentkezéskor.	,602			
A tanítványok sokat ügyesedtek a több testnevelési órának köszönhetően.	,552			
A tanítványok egészség tudatosabbak lettek.	,492			
Jobb lett a kapcsolata a testnevelőnek a diákokkal.	,369			
A tanítványok jobban szeretik a testnevelési órákat, mint eddig.	,363			
A tanítványoknak kevesebb idő jut más szabadidős tevékenységre.		,718		
A tanítványoknak többet kell az iskolában lennie miatta.		,684		
A tanítványok sokkal fáradtabbak miatta napközben.		,563		
A tanítványoknak korábban kell felkelnie.		,518		
Megnőtt a hiányzás a testnevelési órákon.		,472		
A tanítványok kevesebbet sportolnak órán kívül.		,393		
A tanítványok elkezdtek sportolni a testnevelési órán kívül.			-,865	
A tanítványok még többet sportolnak a testnevelési órán kívül.			-,856	
Javult a közösségi szellem az órákon.				-,673
Jobb a hangulata az óráknak.				-,575

A faktorelemzés azáltal, hogy csökkentette a változók számát, jól interpretálható változókat eredményezett. A kialakult négy faktort a következőképpen magyaráztam.

Pozitív testnevelés attitűd: Ebbe a csoportba került a legtöbb olyan kijelentés, amely a testnevelés órák során megvalósuló feladatokkal kapcsolatos kijelentéseket jelenti. A motiváció szerepe, és az, hogy jobban szeretik a testnevelés órákat, az egészségtudatosság

megszilárdítását is jelentheti, amely szintén ebben a csoportban jelenik meg. A kijelentések közti szoros korreláció is az állítások közti összefüggéseket mutatja. Az ügyesebb lettem, és többet játszok kijelentések ösztönözhetik arra a diákokat, hogy bátrabbak legyenek a sportversenyekre való jelentkezésükre. A csoportba semmilyen, a tantárgyhoz kapcsolódó negatív kijelentés sem tartozik.

Negatív testnevelés attitűd: Ebbe a csoportba került az állítások közül minden olyan, amellyel a mindennaposág bevezetésével a testnevelés órákkal kapcsolatos attitűd, melyre az elutasító magatartás jellemző. A fáradtság, az iskolában eltöltött több idő, ami miatt nincs lehetőség más szabadidős tevékenységre.

Iskolán kívüli sportolás: Ebbe a csoportba két olyan pozitív kijelentés különül el, amely arra utal, hogy a diákok a mindennapos testnevelés bevezetését követően az iskolán kívüli sportolás terén is aktívabbak.

Közösségi attitűd: Ennél a faktorcsoporthoz a testnevelés órák során kiváltott attitűdök jelennek meg. Ezek leginkább az egymás jobb elfogadásában, az órák hangulatának javulásában mutathatóak ki.

A faktoroknál az is kimutatható, hogy a negatív testnevelés attitűd csoportba tartozó kijelentések azok, amelyek nem a NAT2012 célrendszerére illeszkednek, hanem korábbi kutatások eredményeinek a pedagógusok által megfogalmazott állításaira. A másik három csoportba a cél- és feladatrendszerre illeszkedő kijelentéseket tartalmazzák. A faktorsúlyokat 0-tól 100-ig tartó értékekre kódoltam át.

A továbbiakban megvizsgálom a kialakult faktorcsoportokat a különböző háttérváltozók²⁶ mentén. Azt feltételezem, hogy a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott, a mindennapos testnevelés céljaival összefüggő csoportok vizsgálatában az idősebb pedagógusok, a jobb infrastruktúrával rendelkező intézményekben és a nagyobb településen dolgozó pedagógusoknál találok nagyobb egyetértést (8. melléklet).

²⁶ életkor, infrastruktúra, tantárgy, sportolási gyakoriság most és régen, település típus, beosztás

A háttérváltozók vizsgálatokor jelentős eltéréseket a pedagógusok által tanított tantárgyak, beosztásuk és a gyermekkori sportolási gyakoriság szerinti csoportok esetében találtam. A testnevelők véleményének eltérése a testnevelést nem tanító pedagógusokétól nem feltétlenül jelent újszerű megállapításokat, azonban az eredmények értelmezése kapcsán azt vártam, hogy minden pozitív tartalmú kijelentés esetében a testnevelés szakos pedagógusok magasabb átlageredményei érvényesülnek, viszont ez nem minden esetben igazolódott (Veroszta 2015). Így megvizsgáltam, hogy a kijelentésekből kialakított faktorok hogyan oszlanak meg a pedagógusok között, szakonként.

A közösségi hatásokhoz kapcsolódó kijelentések esetében a reál, humán és egyéb készség tárgyat tanító pedagógusok nagyobb arányban értettek azzal egyet, hogy javult a közösségi szellem, vagy éppen, hogy egy órának jobb a hangulata a mindennapos testnevelés bevezetésével, mint a testnevelők. Az ő átlagaik ennél a kijelentéscsoportnál alatta maradtak a többi, egyéb szakos tanár átlagainak. Az iskolán kívüli sportolási lehetőségekkel is a nem testnevelés szakos pedagógusok értenek magasabb arányban egyet a testnevelést tanítókkal szemben. A testnevelőknél a negatív tapasztalatok, faktorok esetében alacsonyabb, míg az egészségtudatosság faktor esetében magasabb átlagot találunk, mint a nem testnevelőknél. A két faktorcsoporthoz esetében a testnevelők és a humán szakos pedagógusok véleménye között találjuk a legerősebb összefüggést.

A pedagógusok szakok szerinti vizsgálatokor kiderült, hogy a legmagasabb átlagpontoszámokat az iskolán kívüli sportolás szerepe, a készség tárgyat tanítóknál a pozitív attitűd és egészségtudatosság alacsony valamint a negatív tapasztalatok magas átlagértékei jelentenek eltérést. A pedagógusok gyermekkori sportolási gyakorisága alapján történő válaszok esetében is a faktorcsoporthoz erőteljes eltérése érvényesült (53. táblázat). A fiatalkori sportolási gyakoriság, a testneveléshez kapcsolódó attitűdök, jelentősen befolyásolják a felnőttkori sporthoz, testneveléshez kapcsolódó attitűdöket (Huszár – Bognár 2006, Gombocz 1999). Ez a megállapítás a mi kutatásunkban is nemcsak a szülők véleménye esetében, de a pedagógusoknál is jelentős erővel bírt. A pozitív testnevelés attitűd értékeinél kiemelkedik a hetente legalább háromszor sportolók átlagszáma (50,64) a soha nem sportolók eredményéhez (39,60) képest is. A sportolási gyakoriság növekedésével a kijelentésekhez kapcsolódó elfogadás is emelkedik. A negatív tapasztalatokkal való egyetértéseknél szignifikáns eltérést a számításaink nem mutatnak, azonban a gyakoriság itt is lineáris eltérést mutat. A legalacsonyabb átlagérték a gyermekkorban legtöbbet sportolóknál mutatható ki, és a kevésbé sportolóknál jelenik

meg a magasabb átlagpontoszám, vagyis ők ezekkel a kijelentésekkel magasabb arányban értenek egyet. A közösségi attitűd és az iskolán kívüli sportolás gyakoriságának az emelkedésével való egyetértések is szignifikáns eltéréseket mutatnak. Itt megjelenik, hogy a pedagógusok az iskolán kívüli sportolás emelkedésével értenek leginkább egyet valamint az, hogy a gyakori sportolók a két faktorcsoportba tartozó állításokat alacsonyabb átlaggal jelölték, mint a kevésbé sportolók.

53. táblázat: A faktorcsoportok eloszlásainak átlaga a fiatalok sportolási gyakoriság alapján (N=460)

	pozitív attitűd (p=0,001)	negatív tapasztalatok (p=0,512)	iskolán kívüli sportolás (p=0,048)	közösségi attitűd (p=0,000)
soha	39,60	45,39	81,89	70,16
alaklomszerűen	43,19	43,02	73,64	70,04
hetente egyszer-kétszer	42,76	39,58	76,87	65,81
hetente legalább háromszor	50,64	39,58	70,50	59,50

Megállapítható, hogy a pedagógusok esetében is a fiatalok sportolási gyakoriság befolyásolja a felnőttkori sporthoz, iskolai testneveléshez kapcsolódó attitűdöket. Azok, akik gyermekkorukban többet sportoltak, a testneveléshez kapcsolódó pozitív attitűdöket szignifikánsan magasabb átlagpontoszámmal jelölték, mint azok, akik gyermekkorukban nem, vagy kevesebb fizikai aktivitást végeztek.

Korábbi kutatási eredményeim azt mutatták, hogy a testneveléshez kapcsolódó attitűdökben az iskola szereplőinek véleménye eltérést mutat. A tantárggyal és a testnevelőkkel kapcsolatos elfogadás tantestületen belüli megoszlásánál a saját tantárgy esetében mindenki felülértékel, a pedagógusok a testnevelés tantárggyal kapcsolatosan alulértékelnek, ezzel szemben az iskola vezetése (tantestületen belül) kiemelkedően vélekedik a tantárggyról és az azt tanító pedagógusokról (Vass 2013).

Eredményeim alapján, az iskolán kívüli sportolási gyakoriság növekedésében találtam szignifikáns (p=0,020) eltérést, amely azt mutatja, hogy az iskola vezetése magasabb átlagponttal értékelte ennek megjelenését. A pozitív testnevelés attitűd esetében eredményeim nem mutatnak szignifikáns eltéréseket, azonban az intézmény igazgatójának és helyettesének az átlagpontoszámait alacsonyabb értékeket mutatnak a

pedagógusokhoz képest. Ez az eredmény nem esik egybe az előzetesen várt feltételezésemmel.

Hipotézisem vizsgálatánál a településtípusok szerinti különbözőség a változók összevonása után már nem mutat szignifikáns eltéréseket. A változók egyenkénti vizsgálati eredményei, illetve azok hatásai itt már nem jelentkeztek. A változók vizsgálatánál kapott eredmények alapján nem jelenthetem ki, hogy a település típusa meghatározza a mindennapos testnevelés céljainak megvalósulást, ezért hipotézisemet elvetem, nem látom bizonyítottnak. A létesítményi feltételek megléte esetében sem találtam a pedagógusok válaszaiban jelentős különbségeket, ezért ilyen irányú feltételezéseimet is elvetem.

A NAT-ban megfogalmazott célok faktoranalízise után kialakított csoportok vizsgálata esetében az életkor, a települések típusa változók mentén történő eltérések nem mutathatók ki, ezekre irányuló előzetes feltételezéseim nem igazolhatóak. Azonban az egyéb háttérváltozók (gyermekkorai sportolási gyakoriság, beosztás, tantárgy) erőteljes megjelenése azt igazolja, hogy a mintám véleményének alakulására a mindennapos testnevelés céljainak megítélésében ezek nagymértékben hatással vannak.

A mindennapos testnevelés céljaihoz kapcsolódó állításokból kialakított faktorcsoportokat az előző elemzésekhez kialakított pedagóguscsoportok (klasztercsoportok) alapján is vizsgáltam (54. táblázat). Megállapítható, hogy a vizsgált háttérváltozók közül a csoportok közti különbségeket a tanítandó tantárgy, a pedagógusok életkora és a sportolási szokások alakítják.

54. táblázat: A mindennapos testnevelés céljaihoz kapcsolódó állítások faktorainak átlagpontszámai a pedagógusklaszterek mentén (átlagpontszámok 0-100 fokú skálán) (N=460)

		pozitív testnevelés attitűd+egészségtudatosság		negatív tapasztalatok		iskolán kívüli sportolás		szociális hatások	
		F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig
		60,40	0,000	9,94	0,000	46,45	0,000	26,89	0,000
elutasítók	átlag	31,21		47,56		87,15		75,24	
	Std. D	18,22		22,14		13,77		15,37	
egészségtudatosság miatt pártolók	átlag	49,13		37,07		70,82		62,29	
	Std. D	17,78		18,18		20,13		20,23	
támogatók	átlag	64,11		33,90		56,85		52,74	
	Std. D	21,08		20,45		24,11		21,76	
szakmailag támogatók	átlag	48,35		38,13		72,80		63,47	
	Std. D	16,99		19,93		19,15		18,77	

Megfigyelhető, hogy a pedagóguscsoportok válasza szignifikáns különbségeket mutatnak a célokhoz kapcsolódó kijelentésekkel való egyetértések során. Tehát a pedagógusok attitűdje, hivatástudata meghatározza azt, hogy a nemzeti alaptantervben megjelenő célok, milyen mértékben valósulnak meg. Ezáltal meghatározzák az implementáció sikerességének folyamatát is. Azok a pedagógusok, akik támogató attitűddel rendelkeznek, a céloknál legfontosabb szempontként az egészségtudatosságot és a testneveléshez kapcsolódó pozitív attitűdöt jelölték be. Azok, akik negatív tapasztalatokkal bírnak a mindennapos testnevelés céljainak megvalósításáról, legtöbbször a legmagasabb átlagpontszámmal az elutasító pedagóguscsoportba tartoznak. A szakmailag támogatók az iskolán kívüli sportolás fontosságát emelik ki ugyanúgy, mint az egészségtudatosság miatt pártolók. Ennél a pedagóguscsoportnál a szociális hatások is kiemelkedő értékkel vannak jelen. Az, hogy ezeknek a céloknak a megvalósulását mélyebben is megvizsgáljam, a magyarázó változók erejét kimutassam, lineáris regresszió számításokat végeztem. Arra voltam kíváncsi, hogy a mindennapos testnevelés bevezetéséhez meghatározott célok megvalósulásánál a pedagóguscsoportok, az intézmény infrastruktúrája és tanulólétszáma, a pedagógusok beosztása, sportolási gyakorisága, életkora, neme valamint az általuk társadalmilag megítélt testnevelés tantárgy és az általános iskolai presztízs magyarázó ereje közül melyek mutatnak összefüggéseket a célokból kialakított faktorokkal (10. melléklet). Először a közösségi attitűd csoportjába került faktorok megvalósulást magyarázó változókat vizsgálok (55. táblázat).

55. táblázat: Az intézményi és társadalmi tényezők hatása a mindennapos testnevelés céljainak megvalósulására (Exp. (β) regressziós együtthatók)

	Függő változó: Közösségi attitűd megvalósulása						
	Exp.(β) 1. modell	Exp.(β) 2. modell	Exp.(β) 3. modell	Exp.(β) 4. modell	Exp.(β) 5. modell	Exp.(β) 6. modell	Exp.(β) 7. modell
bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított	-,183*	-,014	-,017	-,021	-,012	-,013	-,014
testnevelést tanító	-,342*	-,287*	-,290*	-,284*	-,290*	-,263*	-,266*
reál tárgyat tanító	,007	-,005	-,007	-,011	-,016	-,006	-,002
humán tárgyat tanító	,015	,016	,015	,013	,007	,003	,020
Egészségtudatosság miatt pártoló		-,262*	-,264*	-,265*	-,256*	-,246*	-,249*
Pártoló (MT.)		-,430*	-,430*	-,427*	-,427*	-,413*	-,413*
Szakmai okok miatt pártoló		-,211*	-,211*	-,211*	-,210*	-,204*	-,209*

Teleptípus				-,030	-,035	-,053	-,045	-,040
Beosztás_osztályfőnök					-,005	-,004	-,002	,003
Beosztás_munkaközösség- vezető					,017	,017	,017	,024
Beosztás_igazgatóhelyettes					,062	,064	,067	,068
Beosztás_igazgató					,023	,026	,027	,021
Tanulólétszám						,069	,074	,072
Sportolási gyakoriság most							-,017	-,021
Sportolási gyakoriság régen							-,106*	-,107*
Nem								-,068
Életkor								-,027
Tantárgy presztízs								-,044
Pedagógus presztízs								-,063
*= p≤0,05								

A Nemzeti alaptanterv céljai közül a közösségi attitűd megvalósulásával való egyetértéseknél a testnevelést tanító a klaszteranalízissel kialakított pedagóguscsoportok valamint a gyermekkori sportolási gyakoriság jelenik meg befolyásoló tényezőként. Az infrastruktúra csak akkor mutatható ki, ha a pedagógusok tanítandó tantárgyán kívül egyéb magyarázó változó nem jelenik meg a mintában. Ebben az esetben azok, ahol jobb infrastruktúrával rendelkeznek, ott elutasítóbbak az órák közösségi erejének megvalósulására vonatkozóan. A testnevelést tanítók sem értenek egyet a közösségi attitűd javulásával és tulajdonképpen a bevont pedagóguscsoportok is ennek hiányát érzékelik. A gyermekkori sportolási gyakoriság, amely eddig mindig pozitív összefüggést mutatott a tantárgyi célok megvalósulásával, a közösségi fejlődésben fordított arányban van jelen. Az intézmények település típusa és a pedagógusok szociodemográfiai háttérváltozói nem jelentenek különbséget ennek a célnak a megvalósulásában. Hargreavers - Fullan (2012) kutatása összefüggéseket mutatott ki a pedagógusok életkorának és az innovatív feladatoknak a megvalósítása között, azonban ezt sem igazolni, sem pedig megerősíteni nem tudom.

A következő modellben a nemzeti alaptantervnek az iskolán kívüli sportolási gyakoriságára vonatkozó lehetőségét vizsgálom. Vagyis azt, hogy ennek megvalósulását

a bevont intézményi és szocioökonómiai tényezők milyen mértékben befolyásolják (56. táblázat).

56. táblázat: Az intézményi és társadalmi tényezők hatása a mindennapos testnevelés céljainak megvalósulására (Exp. (β) regressziós együtthatók)

	Függő változó: Iskolán kívüli sportolás megvalósulása						
	Exp.(β) 1. modell	Exp (β) 2. modell	Exp.(β) 3. modell	Exp.(β) 4. modell	Exp.(β) 5. modell	Exp.(β) 6. modell	Exp.(β) 7. modell
bevezetésének infrastruktúrája biztosított	-,146*	,102	,093	,093	,094	,094	,095
testnevelést tanító	-,158	-,081	-,089	-,109	-,109	-,105	-,103
reál tárgyat tanító	,045	,025	,020	-,017	-,018	-,015	-,019
humán tárgyat tanító	,011	,010	,006	-,030	-,031	-,030	-,043
Egészségtudatosság miatt pártoló		-,342*	-,349*	-,354*	-,353*	-,352*	-,350*
Pártoló (MT.)		-,612*	-,611*	-,605*	-,605*	-,604*	-,604*
Szakmai okok miatt pártoló		-,300*	-,300*	-,306*	-,306*	-,304*	-,301*
Teleptípus			-,096	-,124*	-,125*	-,124*	-,126*
Beosztás_osztályfőnök				,143*	,143*	,145**	,143*
Beosztás_munkaközösség vezető				,048	,048	,048	,045
Beosztás_igazgatóhelyettes				,112*	,112*	,114*	,115*
Beosztás_igazgató				,027	,027	,027	,032
Tanulólétszám					-,338*	-,356*	-,575*
Sportolási gyakoriság most						,014	,016
Sportolási gyakoriság régen						,388*	,315*
Nem							,046
Életkor							,007
Tantárgy presztízs							-,133*
Pedagógus presztízs							-,028
*= p≤0,05							

Az iskolán kívüli sportolással a mindennapos testnevelés bevezetését pártoló pedagógus csoportok nem értenek egyet. Az infrastruktúra befolyásoló szerepe itt is negatív előjellel érvényesül, de csak az első modell esetében mutat hatást. Ha az iskola felszereltsége

gyenge, akkor az iskolán kívüli sportolás lehetőségét magasabbra értéklik. Ez evidensnek is tűnik, hiszen ha az intézményben nincs lehetőség a sokszínű sportfoglalkozások megtartására, akkor a pedagógusok keresik a külső helyszínek lehetőségeit ennek megoldására. A település típus vizsgálata is hasonló összefüggést mutat. Hiszen a kisebb településeken lévő intézményekben jelenik meg magasabb arányban az iskolán kívüli sportolási gyakoriság. Mindezek mellett ha valaki osztályfőnök vagy igazgató, akkor a pedagógus csoporthoz képest (ez a referenciacsoport) nagyobb arányban ismeri el az iskolán kívüli sportolás növekedésének arányát. Azonban azok a pedagógusok, akik gyermekkorukban többet sportoltak ők az iskolán kívüli sportolás megvalósulásával is magasabb arányban értenek egyet. Az iskola tanulólétszámának ereje több mint kétszeresére növeli az iskolán kívüli sport hiányát, miközben a testnevelés tantárgy pozitív megítélése csökkenti azt. Ez azt is jelentheti, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével ha az intézményben jól működik az iskolai sport (így a szülő nem viszi a gyermeket iskolán kívüli sportra), akkor ezáltal csökkenthetők a társadalmi egyenlőtlenségek.

A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó pedagógus attitűdök alapján kialakított pedagóguscsoportok véleményei itt is szignifikáns értékekkel jelennek meg a magyarázó változók között a gyermekkorai sportolási gyakorisággal együtt. Ennek a függő változónak a vizsgálatánál azonban a települések típusa, az intézmények tanulólétszáma és a testnevelés tantárgy presztízse is hat, mint az implementációs folyamat eredményességét is meghatározó tényezők.

Az utolsó célokból kialakított faktorcsoporthoz, amelybe a pozitív célok kerültek, vizsgálata a következőket mutatja (57. táblázat).

57. táblázat: Az intézményi és társadalmi tényezők hatása a mindennapos testnevelés céljainak megvalósulására (Exp. (β) regressziós együtthatók)

	Függő változó: Nemzeti alaptanterv pozitív céljainak megvalósulása						
	Exp.(β) 1. modell	Exp.(β) 2. modell	Exp.(β) 3. modell	Exp.(β) 4. modell	Exp.(β) 5. modell	Exp.(β) 6. modell	Exp.(β) 7. modell
bevezetésének infrastruktúra ellátottsága biztosított	,238*	,998*	,902*	,819*	,968*	,965*	,937*
testnevelést tanító	,231*	,194*	,199*	,195*	,202*	,182*	,187*
reál tárgyat tanító	,270*	-,053	-,049	-,053	-,047	-,053	-,054
humán tárgyat tanító	-,069	-,003	,000	-,008	,000	,003	-,013
Egészségtudatosság miatt pártoló		,371*	,376*	,378*	,368*	,360*	,364*
Pártoló (MT.)		,592*	,591*	,589*	,589*	,577*	,579*
Szakmai okok miatt pártoló		,308*	,308*	,307*	,306*	,302*	,308*
Teleptípus			,062	,064	,084	,079	,071
Beosztás_osztályfőnök				,024	,023	,023	,015
Beosztás_munkaközösség vezető				,031	,031	,030	,020
Beosztás_igazgatóhelyettes				-,026	-,029	-,030	-,034
Beosztás_igazgató				,005	,003	,002	,006
Tanulólétszám					-,078	-,082	-,080
Sportolási gyakoriság most						,027	,032
Sportolási gyakoriság régen						,610*	,487*
Nem							,075
Életkor							,050
Tantárgy presztízs							-,163*
Pedagógus presztízs							-,028
*=p≤0,05							

A pozitív célok megvalósulásakor az infrastruktúra a pedagóguscsoportok, a testnevelők, és a gyermekkori sportolás is pozitív értékkel jelennek meg. Mit is jelentenek ezek? Minél jobb egy intézmény infrastruktúrája, annál magasabb az esélye annak, hogy a nemzeti alaptantervben meghatározott testnevelés tantárgyhoz kapcsolódó célok megvalósuljanak. Amikor a modellek magyarázó változójánál bevontuk a mintába a pedagóguscsoportokat, akkor az infrastruktúra erőssége kiemelkedett és a tantárgyi presztízs magyarázó változó értéke csökkentette csak le minimális mértékben. A

testnevelést tanítók is erősebben érzik a célok megvalósulását a többi tantárgyat tanító kollégákkal szemben. A gyermekkori sportolási gyakoriság is tovább emelte a szupportív attitűdértéket.

A lineáris regresszióval végzett vizsgálatok eredményei adják disszertációm legfontosabb és újszerű megállapításait.

1. A mindennapos testnevelés bevezetését szabályozó Nemzeti Alaptantervben és az arra épülő kerettantervben meghatározott célok megvalósulását a pedagógusok attitűdjei meghatározzák. A csoportok minden függő változónál megjelentek magyarázó változóként, ahol a pártoló pedagóguscsoport véleménye minden esetben magasabb értéket mutatott a többi dimenziócsoport eredményéhez képest. Ez igazolja a pedagógusok hivatástudatának szerepét az implementáció folyamatában.
2. A pedagógusok hivatástudatának szerepét igazolja a testnevelés tantárgyat tanító pedagógusok magyarázó változóként megjelenő szignifikáns értéke is. A közösségi attitűd kialakulásával nem, azonban a pozitív célok megvalósulásával a többi magyarázó változó bevonása mellett is egyetértenek.
3. Az intézmények infrastrukturális ellátottsága is meghatározza a megvalósulás sikerességét. hisz megjelenik a magyarázó változók között, amelynek hatása a pedagóguscsoportok változó bevonásával lecsökken. Azonban a pozitív célok megvalósulása esetében szinte a teljes magyarázóértéket felveszi, vagyis hatása megkérdőjelezhetetlen.
4. A gyermekkori sportolási aktivitás meghatározza a felnőttkori hozzáállást a mindennapos testneveléshez kapcsolódó célok megvalósításában. Ugyanis minden függő változó esetében magyarázó erővel jelent meg, és a legnagyobb értékben a pozitív célok megvalósulásával mutatott összefüggést.
5. A pedagógusok beosztása is meghatározza az intézményt érintő oktatáspolitikai változások sikerességét, az osztályfőnökök és az igazgatóhelyettesek pozitív attitűdjei szoros összefüggést mutatnak az iskolán kívüli célok megvalósulásával. Ez az eredmény eltér ugyan a szakirodalomban leírtaktól, ahol az intézményvezetők kiemelt attitűdjei vannak jelen, azonban a beosztás hatása mégiscsak érvényesül.
6. A pedagógusok életkora, neme és az általuk vélt presztízs nem jelenik meg a magyarázó tényezők között.

IX. HIPOTÉZISEK ELLENŐRZÉSE

Disszertációm elméleti háttérében egy oktatáspolitikai beavatkozás folyamatának vizsgálati szempontjait elemeztem, ami meghatározta empirikus kutatásom menetét. Magyarországon 2012 szeptemberében felmenő rendszerben bevezetésre került mindennapos testnevelés implementációját komplex folyamatként vizsgálom úgy, mint egy ötlet gyakorlatban történő megvalósulását (Fullan 2015). A sikerességének legfontosabb tényezői a pedagógusok (Stuart 2002), az a környezet (Fazekas 2012), amelyben a gyakorlati megvalósítás történik, és azok a szereplők, akik a folyamatban részt vesznek (Fazekas - Halász 2014). Az elemzés eredményeként állítható, hogy a folyamat bevált-e, és annak hatása eredményes-e (Fixen 2005). A disszertációmban azonban a hatást vagy a beválást nem vizsgálom, csak a gyakorlatban történő megvalósítás kerül értékelésre a folyamatban részt vevő szereplők véleményén keresztül.

A testneveléssel kapcsolatos szakirodalmi áttekintés kapcsán megállapítható, hogy a testnevelők presztízsének vizsgálatakor a legmagasabb egyetértést az intézmény vezetők részéről várhatunk (Elbert 2010, Lannert 2010, Gergely 2001). A kisebb települések iskoláiban a testnevelés tantárgy kedveltsége, valamint a testnevelők presztízse magasabb értékeket mutat, mint a nagyobb települések vagy a nagyobb tanulólétszámot mutató iskolák esetében (Imre - Nagy 2003, Nézőpont 2014²⁷). Az is megállapítható, hogy az infrastrukturális feltételek is meghatározzák a testneveléshez kapcsolódó attitűdöket (Csányi - Révész 2015, Gombocz 1999). A pedagógusok presztízsének vizsgálatakor az tapasztalható, hogy társadalmi megbecsültségük alacsony (Maár 2002, Fónai - Dusa 2014, Nagy 2001), azonban a testnevelők presztízse a tantestületen belül jónak mondható (Győri 2004, Bognár 2008, Neulinger 2007, Versics 2009). Az iskolafokokozatok közti hierarchia a presztízshierarchia sorrendet is jelöli (Nagy 1998), miközben mindenki a saját presztízst alulértékeli (Nagy 2015). A pedagógusok életkora, valamint a pályán eltöltött idő is meghatározza hivatástudatukat (Hargreavers - Fullan 2012), attitűdjeiket (Szivák 1999). A fizikai aktivitás mértéke és a gyermekkori sportolás is hatást mutat a testnevelés tantárggyal kapcsolatos attitűdökre (Papacharisis 2003, Csepela 2000, Mikulán 2013).

²⁷ Nézőpont Intézet közvélemény-kutatással foglalkozó részlegének, a Kutatópontnak a felméréséből

Kutatási kérdéseimet és hipotéziseimet ennek alapján két csoportba soroltam, hiszen az egyik csoportban a folyamatban részt vevő aktorok véleményét (szülő, pedagógus, testnevelő munkaközösség, intézményvezető), a másik csoportban a pedagógusok válaszait vizsgáltam.

I.A folyamatban részt vevők véleményének vizsgálata

H. I/1. a, *Feltételezem, hogy a szülők, a munkaközösségek, az intézményvezetők és pedagógusok többsége egyetért a mindennapos testnevelés bevezetésével, azonban a legmagasabb elfogadottság a testnevelő munkaközösségeknél fog érvényesülni.*

Hipotézisem részben igazolódott be. A szakma fontos szereplője és kezdeményezője volt a testnevelés tantárgy mindennapossá tételének, és az implementációra vonatkozó egyetértésük is igazolódott. A testnevelő tanárok elfogadó és támogató véleménye és magatartása erősíti a tantárgy társadalmi elvárásait. Azonban az intézményvezetők és a szülők a legerősebb támogatói a folyamatnak.

b, Feltételezem, hogy a kisebb települések alacsonyabb tanulólétszámmal rendelkező iskoláinak szereplői elfogadóbbak lesznek a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatban, mint a nagyobb és jobb infrastruktúrájú intézmények szereplői.

Hipotézisem beigazolódott. A kistelepülések iskoláinak és a helyi társadalmának a szereplői a pedagógiai innovációs folyamatokkal kapcsolatban elfogadóbbak, a település típusából eredő hátrányaikat próbálják ez által kompenzálni.

H. I/2 a, *Feltételezem, hogy a munkaközösségek és pedagógusok inkább nem értenek egyet azzal, hogy a mindennapos testnevelés hatásaként a testnevelők presztízse felértékelődött, és ezzel a pedagógusok értenek leginkább egyet.*

Hipotézisem részben igazolódott be. A szülők igen nagy százaléka (91,6%) részben vagy teljes mértékben egyetért a testnevelők presztízisének emelkedésével, a pedagógusok és a testnevelő munkaközösségek tagjainál azonban beigazolódott felvetésem.

b, Feltételezem, hogy a nagyobb települések, a jobb infrastruktúrával rendelkező iskolák szereplői inkább értenek egyet a testnevelők presztízsének emelkedésével, mint a kisebb és kevésbé felszerelt intézmények szereplői.

Hipotézisem nem igazolódott be. A mindennapos testnevelés bevezetésének eredményeképpen a pedagógusok presztízsének emelkedésével a legmagasabb arányban a kisebb települések és rosszabb infrastruktúrájú intézmények szereplői értenek egyet.

H. I/3 a, Feltételezem, hogy a szülők, a munkaközösségek és pedagógusok többsége is egyetértenek abban, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése után a testnevelés tantárgy szerepe felértékelődött, s ezzel leginkább a testnevelés munkaközösségek értenek egyet.

Hipotézisem részben igazolódott be. A szülők és a testnevelés munkaközösségek elismerik a tantárgyi presztízs emelkedését, azonban a pedagógusok 60,3%-a csak részben és további 31,14%-a pedig egyáltalán nem ért egyet ezzel a kijelentéssel. A legnagyobb elfogadottság a testnevelés munkaközösségek esetében mutatható ki (58,6%).

b, Feltételezem, hogy a nagyobb települések, a jobb infrastruktúrával rendelkező iskolák inkább egyetértenek a testnevelés tantárgy presztízsének emelkedésével, mint a kisebb és kevésbé felszerelt intézmények szereplői

Hipotézisem nem igazolódott be. A mindennapos testnevelés bevezetésének eredményeképpen a testnevelés tantárgy presztízsének emelkedésével a legmagasabb arányban a kisebb települések és rosszabb infrastruktúrájú intézmények szereplői értenek egyet.

II. Pedagógusok attitűdje alapján történő véleményvizsgálat

H. II/1 Feltételezem, hogy a pedagógusok véleménye alapján a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos kérdésekben a fiatalabb pedagógusok, a jobb infrastruktúrával rendelkező intézmények és a kisebb településeken lévő iskolák esetében érvényesül pozitívabb vélemény.

Hipotézisem részben igazolódott be. A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításoknál a pedagógusok életkora nem, azonban sportolási gyakorisága befolyásolja véleményüket a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó kijelentéseiknél. A többet sportoló pedagógusok véleményei magasabb elfogadást mutatnak, mint a nem vagy csak alkalomszerűen sportoló kollégáiké, amely szaktól és pedagóguscsoporttól függetlenül is kimutatható. Az intézmények infrastrukturális ellátottsága kapcsán megállapították, hogy nem megfelelőek a feltételek (ebben teljes az egyetértés), azonban a csoportokon belül nem tapasztaltam ennek alapján különbségeket. Az implementáció folyamatában a bevezetéssel kapcsolatos attitűdöket meghatározzák a pedagógusok szupportív attitűdjei illetve az intézményi hatások is.

H. II/2 Feltételezem, hogy a tanári szakma és a testnevelés tantárgy helyzetének megítélésében a testnevelők magasabbra értékelik saját státuszukat, mint a nem testnevelés szakos kollégáik.

Hipotézisem beigazolódott annak ellenére is, hogy a pedagógusok saját foglalkozásuk, szakjuk társadalmi megítélésével kapcsolatban kritikusabbak. A városban tanító pedagógusok a leginkább elfogadóak, azonban saját presztízszüket a községi iskolák kevés tanulólétszámmal rendelkező iskoláinak pedagógusai értékelik a legmagasabban.

H. II/3 Feltételezem, hogy a Nemzeti alaptantervben meghatározott, mindennapos testnevelés céljaival összefüggő kérdések vizsgálatában a támogató attitűddel rendelkező pedagóguscsoport lesz az elfogadóbb.

Hipotézisem beigazolódott. A Nemzeti Alaptanterv céljait a jó infrastruktúrával rendelkező intézmények, a testnevelést tanító, a mindennapos testnevelés bevezetésével egyetértő és azok a pedagógusok látják leginkább megvalósulni, aki szerint a mindennapos testnevelés bevezetésével együtt nőtt a testnevelés tantárgy presztízse.

X. ÖSSZEGZÉS

Kutatásom értelmezési keretének kialakításához értekezésemben az implementáció fogalmát helyezem el térben és időben. Bemutattam, hogy a folyamat hatás- és bevalás vizsgálatának milyen lehetséges vizsgálati formái lehetnek, egy folyamat sikerét milyen tényezők határozhatják meg. A pedagógus, a testnevelő tanár fogalmának, képzésének több szempontú elemzése mellett, az őket körülvevő környezet társadalmi, politikai, oktatási hatásának az elemzését is elvégeztem. Ebben az implementációs folyamat eredményét a szükségesség, a világosság, a komplexitás és a gyakorlatiasság feltételeinek megvalósulása, vagy ennek problematikája fogja meghatározni. Elemeztem a pedagógus presztízsével, a testnevelők kedveltségével és fontosságával foglalkozó szakirodalmat is. Ezekon túlmenően áttekintettem a testnevelés tantárgy mindennaposá válásának folyamatát és annak irodalmát, majd meghatároztam az ehhez kapcsolódó célokat és feladatokat.

Az értekezés egyik újszerűségét az adja, hogy az elméleti háttérre támaszkodva a kurrikulumot is érintő változási folyamatot vizsgáltam az Észak-alföld régió pedagógusainak multidimenzionális skálázásával kapott csoportok szupportív attitűdjei alapján, és a folyamat szereplőinek véleményének tükrében.

A vizsgált régió gazdasági aktivitása elmarad a többi magyarországi régiótól, a pedagógus létszám 2013/14-es tanévtől országosan is kis mértékben emelkedik, de a 45 év alattiak létszáma még mindig csak 43 %-os értéket mutat. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok 57%-a 45 év feletti életkorú, amely egy előregedő pedagógus társadalom képét vetíti előre. A KIR2015 adatbázis vizsgálata eredményeként bemutattam, hogy a 25-29 év közötti pedagógusok régióon belüli aránya Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a legmagasabb, itt található a legtöbb fiatal pedagógus. Az adatbázis vizsgálatával az iskolák sportolásra alkalmas létesítményeinek száma is megismerhető, azonban a tanulólétszám összevetése nélkül disszertációmban csak az infrastruktúra létszámának változására, tendenciák bemutatására vállalkoztam. Az intézmények sportlétesítményeinek vizsgálata alapján megállapítható, hogy a vizsgált régióknban az országos átlaghoz viszonyítva magas a testnevelés órák megtartására alkalmas sportpályák, létesítmények aránya.

Értekezésemben azt az oktatáspolitikai beavatkozást vizsgátam, amelynek hatására 2012 szeptemberétől felmenő rendszerben bevezetésre került a mindennapos

testnevelés. Vizsgáltam azt a folyamatot, azt az implementációt, ami az innovációs elképzelés gyakorlatba történő megvalósítását jelenti s melyet a változás reményében hajtanak végre. Az implementáció kutatások lényeges szempontjai közül az egyik legfontosabb, hogy nem a célt, hanem annak elérési módját elemzik, továbbá azt vizsgálják, hogy az adott folyamatnak mikor van esélye arra, hogy annak hatása az alrendszerben is változást eredményezzen. A kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy a makroszintű perspektívából levont következtetések csak akkor lehetnek pontosak, ha a mikroszint folyamatos visszajelzésére épülnek, hiszen ezek a visszacsatolások erősítik majd a folyamat adaptálását és reflektivitását. Sikeres folyamatról akkor beszélünk, ha a pedagógus adaptálja a modellt az iskola, de leginkább a csoport szintjére, és emellett a viselkedésében is megfigyelhetőek a változások. Ha a tantervi sztenderdek (esetünkben a központi dokumentumokban megfogalmazott célokat, feladatokat) a folyamatban résztvevők mindenképpen adaptálják, akkor a beavatkozás megfelelő mértékű végrehajtása történik meg, s így a célcsoport helyzete javul. De figyelni kell arra is, hogy mit vizsgálunk, vagy mit figyelünk meg. Éppen ezért nem mindegy, hogy az alkalmazás folyamatának vagy a folyamatban részt vevő szereplőknek a vizsgálatát végezzük-e el, mert így elkerülhetők az inadekvát eredmények, következtetések. Azt kell elemezni, hogy a folyamat miképpen valósul meg. A siker megfelelő kapacitást feltételez (infrastruktúra) az iskolai személyzet (aktorok) általi megvalósításakor. Ennek vizsgálatára a folyamatban résztvevők véleményét elemeztem a különböző értékpreferenciák (melyben a kapacitás feltételek is megjelennek) mentén.

A pedagógusok szerepét külön is vizsgáltam, hiszen nemcsak mint az implementáció sikerességének legfontosabb szereplői jelennek meg. Kutatások igazolják, hogy van elköteleződés a tanítás iránt a pedagógusokban, de ha ők nem magabiztosak, akkor az izoláció eredménytelenséghez vezet. Az együttműködés a szakmai csoportok között növeli a hatékonyságot, valamint a szülők együttműködése is meghatározó. A pedagógus befolyásolja a közösség nézeteit, amely a szakmai elköteleződést segítheti. A testnevelőkön túl a munkaközösségek, szülői vélemények is hozzásegítettek az adekvát eredmények megismeréséhez.

A pedagógusok vizsgálatával elemeztem presztízisük meghatározó jellemzőit, amelynek kapcsán a tanári hatékonyságra, a pedagógus személyiségére, illetve az összefüggések miértjeire kerestem a választ. A pedagóguskutatások fontosságát az adja, hogy az oktatás eredményessége hatást gyakorol a gazdaságra, ezért a folyamat vizsgálata minden kormányzat számára kulcsfontosságú. A presztízis és a hivatástudat szerepe

összefügg egymással s ebben a bérrel való ösztönzés hatása is kiemelkedik. A testnevelés tantárgy szaktárgyi mintázatára az is hatással van, hogy a testnevelés tantárgy presztízse, s annak strukturális és motivációs különbözőségei mit mutatnak. Ezek a testnevelők az iskolai egészségnevelés fontos szerephordozói, prediktor szerepük megkérdőjelezhetetlen. Hivatástudatuk, attitűdjeik meghatározóak munkájuk során. Ennek vizsgálata kapcsán kiderült, hogy már a pedagógusképzés rendszerébe való belépés előtt sokszor meghatározó előzetes attitűdrendszerrel rendelkeznek a hallgatók, a képzési folyamat sem eredményez lényeges változást. A pedagógus szakma esetében az egyik legmagasabb a gyermekkori foglalkozásválasztás és a felnőttkori szakma együtt járása. Ez azt eredményezi, hogy a gyermekkori élmények, iskolai tapasztalatok erőteljes befolyásoló hatást gyakorolnak a későbbi attitűdökre. A pedagógus prediktor szerepét ez is alátámasztja.

A testnevelés tantárgy történeti fejlődését is nyomon követem, hiszen a beavatkozás cél- és feladatrendszerének megvalósulását is górcső alá vettem. Ismertettem, hogyan vált a heti másfél testnevelés óra mindennapossá, melyek voltak a legfontosabb mérföldkövek ennek kialakulásában. Bemutattam a cél- és feladatrendszer változásait, kiemelve az alaptantervek változásainak hatását a mindennapos testneveléssel kapcsolatosan újonnan megjelenő követelményekre. A kutatási eredmények rámutatnak a tantárgy és a pedagógusok szerepére a diákokhoz kapcsolódó egészségtudatosság fejlesztésében, amelyet már a szülők is elismernek. Fontos tény, hogy az iskolában alapozódnak meg az egészséges élethez szükséges magatartási szokások. Ehhez leginkább a testnevelés órán kialakult pozitív környezet kialakítása járulhat hozzá. A nemzetközi trendek is jelzik a sport fontosságát, a fizikai aktivitás gyakoriságának szerepét, valamint a szervezett keretek között történő egészségmagatartás tudatos formálását. Elméleti áttekintésem végén napjaink mindennapos testneveléssel kapcsolatos kutatási eredményeit összegzem, a tanárképzés, a tartalmi és tárgyi feltételek területei, valamint a testnevelők, szülők, diákok véleménye alapján.

Empirikus kutatásomban, a folyamatban részt vevő szereplőknek a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó percepcióját vizsgálom meg, hiszen egy hatás vagy beválás eredménye a változtatási folyamatban részt vevő aktorok véleményén keresztül értékelhető. Értekezésemben a beválás vagy hatás sikerességének megítélésére és minősítésére nincs lehetőségem (ez még további kutatásokat igényel az idődimenzió miatt is), a vizsgálat során az adott szereplők és pedagóguscsoportok válaszait elemzem. Az a szakpolitikai döntés, mellyel a testnevelés mindennapossá vált, egy új folyamatot indított

el az intézményekben a testnevelés oktatása és az azokhoz kapcsolódó célok és feladatok megvalósítása terén, így ennek vizsgálati eredményei is jelenthetik dolgozatom újszerűségét és adhatnak kiindulópontot a szakértők munkájához.

Vizsgálatomban először azt szerettem volna megtudni, hogy négy különböző minta adatbázis (pedagógusok, szülők, testnevelés munkaközösségek, intézményvezetők) azonos kérdéscsoportjainak összekapcsolása révén kimutathatóak-e különbségek a szereplők véleményének tükrében a mindennapos testnevelés bevezetéséről, a testnevelés tantárgyról és a testnevelők presztízséről.

Kutatásunk alapján a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatban a legnagyobb egyetértés az intézményvezetők részéről tapasztalható, és ettől csak igen kis mértékben tértek el a szülői vélemények. A kutatási előzmények azt jelezték, hogy a testnevelők voltak a mindennapos testnevelés bevezetésének a legfontosabb kezdeményezői, ehhez képest a bevezetéssel kapcsolatos szupportív attitűdjük alacsonynak mutatkozik (a szülőktől, az intézményvezetőktől mérsékeltebb). Azonban az mindenképpen kiemelkedő eredmény, hogy a bevezetéssel kapcsolatos teljes egyetértés az ő esetükben a legmagasabb.

Az eredmények árnyaltabb vizsgálatára keresztábra elemzéseket végeztem a kiválasztott háttérváltozók mentén. Ekkor a csoportokat már egyként kezeltem, és azt vizsgáltam, hogy a település típusa, az iskola tanulólétszáma, illetve infrastrukturális ellátottsága alapján találhatók-e különbségek a válaszokban. Vagyis, hogy az intézményi hatások megjelennek-e a véleményekben. Megfigyelhető, hogy az iskolák infrastruktúrája és az, hogy milyen típusú településen találhatóak, mindenképpen meghatározza a folyamatban részt vevők véleményét. A legnagyobb elfogadás a községi iskolák esetében található, és az egyáltalán nem igaz kijelentést a megyeszékhelyi intézmények szereplői választották leginkább. Megállapítható, hogy a nagyobb települések szereplőinél kisebb elfogadás mutatható ki a mindennapos testnevelés bevezetésének elfogadásával kapcsolatban. Ez a viszonylagos elégedetlenség a Merton-féle relatív depriváció törvényszerűséggel is magyarázható. Az infrastruktúra esetében is azt tapasztaltuk, hogy a jobb infrastruktúrájú intézmények az elutasítóbbak. Ez abból is adódhat, hogy ezeknél az intézményeknél magasabb a tanulólétszám, amely a mindennapos testnevelés bevezetésével megnövelte a létesítmények leterheltségét és ez a szakmaiságot ronthatja. A rossz feltételekkel rendelkező intézményeknél az 58%-os teljes elégedettség a reményt jelentheti az infrastruktúra fejlesztésére.

A következő területet a pedagógusok presztízisének elemzése jelentette, ennek keretében az egyes aktoroknak a tanárok presztízisére vonatkozó véleményét, és azok különbségeit elemeztem. Eredményeim azt mutatják, hogy a testnevelők presztízisét a szülők értékelik a legmagasabbra, és igen nagy arányban értenek részben vagy teljes mértékben ezzel egyet (91,6%). A testnevelő munkaközösségeknél a legmagasabb ennek az elutasítása, ami azt jelenti, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésének eredményeként nem tapasztalják presztízisük emelkedését. Ehhez hasonló a pedagógusok véleménye is, akik a folyamat szereplőiként nem látják a presztízisük emelkedését. Az iskolák településtípusa, tanulói létszáma és infrastrukturális felszereltsége is hatással van a válaszokra. A községi, kevés tanulólétszámmal rendelkező intézmények esetében tapasztaltam magasabb egyetértést, illetve azoknál az intézményeknél, ahol az infrastruktúra rossz vagy gyenge.

A tantárgyi presztízis vizsgálatokor is a pedagógus presztíziséhez hasonlóan azt vártam, hogy a tantárgyi szerep a mindennapossággal felértékelődik. Ezzel leginkább a testnevelő munkaközösségek részéről tapasztaltam a legnagyobb egyetértést. Ugyanis Gergely 2001-ben rámutatott arra, hogy a testnevelés tantárgy presztízise hátul kullog a tantárgyak sorában, azonban Csíkos (2012) előrébb, a kedvelt örömtárgyak közé helyezi. A nemzeti köznevelésről szóló törvény is a presztízis növelését tűzte ki céljának, megvalósítandó feladatának (2011. évi CXC tv a nemzeti köznevelésről). Emellett hatását a fizikai aktivitásra (Morgan et al 2007), fittségre (Carrel et al 2005), a diákok pozitív attitűdjére (Silverman 2000) többen igazolták, ezért eredményeimben én is a tantárgyi presztízis emelkedését vártam.

A szülőknél ugyanazt a magas egyetértést tapasztaltam, mint a pedagógus presztízisvizsgálatban. A munkaközösségeknél már jóval magasabb a teljes mértékben egyetértők aránya, mint az előző vizsgálatban, azonban még mindig ők a legnagyobb kritikusai saját szakmájuknak. A pedagógusok véleménye is magasabb értéket mutat a tanári presztíziséhez képest. Kimondható, hogy a mindennapos testnevelés bevezetését követően, a tantárgyi presztízis emelkedésével nagyobb arányban értenek egyet a folyamatban részt vevő szereplők, mint a testnevelők elismertségének emelkedésével.

A pedagógusok szupportív attitűdjeinek feltételeit elemzem a saját fejlesztésű pedagógus kérdőív feldolgozásával. A legfontosabb cél az volt, hogy a pedagógusok dimenzióskálázásával kialakított csoportok véleményén keresztül megismerjem, hogy a mindennapos testnevelés implementációs folyamatának percepciójában különböző

intézményi hatások, pedagógusok presztízse, sportolási szokásai alapján tudok-e különbségeket kimutatni. Ehhez elsőként a mindennapos testnevelés bevezetésével való egyetértések összefüggéseit elemeztem a mindennapos testnevelés céljainak megvalósulásával. A kijelentések meghatározásakor figyelembe vettem, hogy az infrastruktúra növelésére központi iránymutatások jellemzőek (Csányi-Révész 2015), a tantárgy és a testnevelő presztízsz növekedése központi elvárás, a diákok egészségtudatosságra nevelése, a testnevelők ebben betöltött kiemelkedő szerepe alaptantervi elvárás (NAT2012), továbbá a tantárgy 1-4 évfolyamon való tanítása testnevelő által régóta meghatározott célként szerepel (Elbert 2010).

A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó kérdések vizsgálata kapcsán megállapítható, hogy a 2012-ben az alap- és középfokú oktatási intézményekben, felmenő rendszerben bevezetett mindennapos testnevelés szerepével a pedagógusok egyetértének. A folyamat legfontosabb feladatának a diákok egészségtudatosságra nevelését tartják, amely kijelentés esetében a gyermekkorukban, illetve jelenleg is sportoló tanárok szignifikánsan magasabb arányban értenek egyet nem sportoló kollégáikkal szemben. Kiemelhető, hogy a pedagógusok fontosnak tartják azt is, hogy a testnevelés oktatását már alsó tagozaton szakos pedagógusok tanítsák, amellyel való legnagyobb egyetértés a testnevelő- és készség tárgyat tanító pedagógusok részéről mutatható ki. A vélemények alapján az is kijelenthető, hogy a mindennapos testnevelés bevezetéséhez szükséges infrastrukturális feltételek nem állnak rendelkezésre az intézményekben, ebben teljes az egyetértés a minta tagjai között, a háttérváltozók (nem, tantárgy, életkor) összefüggés-vizsgálatai sem mutattak szignifikáns eltéréseket ennek a kijelentésnek az elemzésekor. Az infrastruktúra mint független változó azonban befolyásolta a jobb sporteredmények elvárhatóságát, a tantárgyi presztízsz felértékelődését, illetve a testnevelők tanórán kívüli szerepét. Ezeknél a kijelentéseknél a gyengébb infrastruktúrával felszerelt intézmények pedagógusai értenek leginkább egyet, ők azok, akik azt gondolják, hogy a mindennapos testnevelés segíthet nekik abban, hogy a testnevelés tantárgy szerepe felértékelődjön, hogy a testnevelők tanórán kívüli feladatai megnőjenek, valamint azt, hogy a bevezetéssel együtt jár a sporteredményekben történő javulás is.

Klaszteranalízis segítségével négy jól elkülöníthető pedagógus csoportokat alakítottam ki. Megvizsgáltam, hogy ezekbe a csoportokba került pedagógusokat a különböző háttérváltozók alapján (nem, életkor, tanított tantárgy, sportolási gyakoriság) mi jellemzi.

A férfiak nagyobb része támogató attitűddel rendelkezik, a nők nagyobb részt elutasítók a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatban. A férfiak sport iránti szeretete és elfogadása magasabb, mint a nőké (Neulinger 2007). A pedagógusok életkorának vizsgálatánál nem találtam különbséget, holott előzetes eredmények azt mutatták, hogy az idősebb pedagógusok elfogadóbbak a változási folyamatokban (Hargreavers - Fullan 2012, McDonald 1999).

A következőkben többlépcsős logisztikus regresszióval elemeztem, hogy a pedagóguscsoportokra vonatkozóan milyen a független változók prediktív képessége. Nem az ok-okozati viszony meghatározására törekedtem, azonban az feltételezhető volt, hogy a magyarázó változóknak a bevonása megmutatja majd, hogy a folyamat megvalósulásában szerepük van-e. A referencia csoportot a mindennapos testnevelés bevezetését elutasító pedagógus csoport adta. A társadalmi és intézményi tényezők hatásai közül az infrastruktúra megléte nagyban növeli a pártoló csoportba kerülés lehetőségét. Vagyis a jobb infrastruktúrával rendelkező intézményeknek és a tantárgyi presztízs emelkedését elfogadó pedagógusoknak van nagyobb esélye arra, hogy a mindennapos testnevelés bevezetését elfogadják. Az egészségtudatosságot pártoló csoportba kerülést is meghatározza az infrastruktúra, a tanulólétszám és a tantárgyi presztízs is. Az alacsony tanulólétszámú, rossz infrastruktúrájú és a testnevelés tantárgy presztízsének emelkedését elismerő intézmények pedagógusainak van a legnagyobb esélye arra, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével annak egészségtudatossági szerepe miatt értsenek egyet. A szakmailag támogató pedagóguscsoportba kerülést nem határozza meg az iskola infrastruktúrája. Leginkább a jelenlegi sportolási gyakoriság az, amely csökkenti, de ha valaki testnevelő, akkor az növeli a csoportba kerülést.

Kijelenthető, hogy az implementáció folyamatát a pedagógusok szupportív attitűdjei is alakítják, amelyek az elköteleződésüket, hivatástudatokat is jelentik a szakma iránt, emellett az intézmény hatások is megjelennek a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos pedagóguscsoportok kialakításában ezáltal a pedagógusok véleményében. A sportolási gyakoriság, a tanított tantárgy, az infrastruktúra, és a település típusa preferencia változóként jelenik meg, a folyamatra gyakorolt szerepük kimutatható, de a nem és az életkor nem mutat összefüggést a bevezetéssel kapcsolatos válaszokkal.

A tanári szakma és a testnevelés tantárgy társadalmi megítélését is vizsgáltam. Azt vártam, hogy a testnevelők megbecsülése a tanulók, kollégák, szülők, pedagógusok,

intézményvezetők részéről közepesnek mondható, miközben fontosságát mindenki elismeri (Elbert 2010). A vizsgálatban a pedagógusoknak a testnevelés tantárgy kedveltségét és fontosságát kellett összehasonlítaniuk más tantárgyakkal. A kedveltség és fontosság területén eltérő eredményeket kaptam. A testnevelés tantárgy kedveltsége még mindig kiemelkedő értéket mutat, méltán nevezhető örömtárgynak (Csepela 2000). A fontosságát tekintve az érettségi tárgyak dominanciája kiemelkedő, de a készség tárgyak, a testnevelés háttérben maradnak. Megvizsgáltam a pedagógusok szakonkénti véleményét is. A testnevelők az idegen nyelvet értékelik a legfontosabb tantárgynak, míg a többi pedagógus a matematikát. A készség tárgyat tanítók legkedveltebbnek a történelmet, míg a többi pedagógus a rajzot tartja annak. A pedagógus klasztercsoportok alapján az elutasító csoport a történelem és nyelvtan tárgyak kedveltségét emelte ki, míg a fontosság tekintetében a matematika, biológia és fizika tárgyak jelentek meg náluk szignifikánsan magasabb értékkel.

A foglalkozások és tantárgyak társadalmi megbecsülése is érdekes eredményeket mutatott. A pedagógusok társadalmi megbecsülésének hierarchikus sorrendje esetünkben nem mutatható ki, hiszen az óvodapedagógus megelőzi a tanítót, és a társadalmi megbecsültség foglalkozási átlaga alatt helyezkedik el minden közoktatási intézményben tanító pedagógus presztízse is. A szakok presztízisének a rangsor elején az angol nyelv, a végén a rajz tantárgy helyezkedik el. A tantárgyi átlag felett helyezkednek el az úgynevezett érettségi tantárgyak, a biológia és az informatika. Átlag alatti értékkel szerepelnek a készségtárgyak mellett a fizika, kémia, földrajz tantárgyak. A testnevelés tárgy presztízse az előzetes eredményekhez képes (Elbert (2010) szerint közepesnek mondható hátrább található, a mindennapos testnevelés bevezetésével presztízse nem emelkedett. Kijelenthetjük, hogy az oktatáspolitikai beavatkozás, esetünkben a testnevelés mindennapossá tétele, nem változtatott sem a testnevelés tantárgy, sem a pedagógusok, testnevelők presztízisének.

A foglalkozások társadalmi megbecsülésében a pedagógusok iskolafokozatok szerinti megkülönböztetéseinek találtam szignifikáns eltéréseket (Nagy 1998). A középiskolai tanár, az óvodapedagógus, az általános iskolai tanár, a tanító és könyvtáros, valamint a lelkész és a sportedző foglalkozások társadalmi megítélése a magasabb tanulólétszámmal rendelkező iskolák esetében mutatja a legkisebb átlagokat. Megállapítható, hogy a tantárgyak és foglalkozások presztízisének a legerősebb eltéréseket a települések típusa, és az iskolák tanulólétszáma változók esetében található. Vagyis a kisebb települések, kevesebb tanulólétszámmal rendelkező iskoláinak pedagógusai

elfogadóbbak a foglalkozásuk és szakjuk megítélésével kapcsolatosan. A pedagógusok esetében a városban tanító pedagógusok értékelik magasabbra saját státuszukat az egyéb településtípuson tanító pedagógusokkal szemben.

A testnevelés és sport műveltségterület alaptantervben és az arra épülő kerettantervben meghatározott célok megvalósulásának vizsgálatakor kiderült, hogy a játéklehetőségek számának növekedése, a tanítványok mozgáskultúrájának, ügyességének és mozgás iránti motivációjának növekedése a célok megvalósulását mutatja. A pedagógusok véleménye alapján az is kijelenthető, hogy a testnevelés órát nem fogják a diákok jobban szeretni, nem kezdenek el sportolni a tanítási órán kívül, és a tanulmányi eredményük sem fog javulni. A véleményekben a testnevelést tanító és nem tanító pedagógusok között több esetben is találunk különbséget, azonban teljes egyetértés mutatkozik abban, hogy a hiányzások száma nem emelkedett, de nem is sportolnak többet a tanórán kívül a mindennapos testnevelés bevezetésével. A legerősebb eltérést az mutatta, hogy a testnevelők szerint a tanítványok nem lesznek fáradtabbak, nem szükséges korábban felkelniük, és nem szükséges többet az iskolában tartózkodniuk.

A változók összevonására faktoranalízist alkalmaztam, amely a kijelentésekből négy jól elkülöníthető faktorcsoporthoz hozott létre. A pozitív testnevelés attitűdöt jellemző, a negatív testnevelési attitűdöt jellemző, az iskolán kívüli sportolás és a közösségi attitűdöt jellemző kijelentéseket. Megállapítható, hogy a negatív attitűd csoportba azok a kijelentések kerültek, amelyek nem a NAT2012 céljaira illeszkednek, hanem azok, melyeket az előkutatásaink eredményei alapján fogalmaztak meg a pedagógusok és negatív attitűdöt mutatnak. A faktorcsoporthoz a háttérváltozók megoszlása alapján is vizsgáltam.

A háttérváltozók elemzésekor jelentős eltérések vannak a pedagógusok által tanított tantárgyak, beosztásuk és a gyermekkori sportolási gyakoriság szerinti csoportok mentén. A testnevelők véleményének eltérése a testnevelést nem tanító pedagógusokétól nem feltétlenül jelent újszerű megállapítást, azonban az eredmények értelmezése kapcsán azt vártam, hogy minden pozitív tartalmú kijelentés esetében a testnevelés szakos pedagógusok magasabb átlageredményei lesznek kimutathatók, viszont ez nem minden esetben igazolódott (Veroszta 2015). A közösségi hatásokhoz kapcsolódó kijelentések során nagyobb arányban értettek azzal egyet a reál, humán és egyéb készség tárgyat tanító pedagógusok, hogy javult a közösségi szellem, jobb lett az órai hangulat a mindennapos

testnevelés bevezetésével. A testnevelők átlagai ennél a kijelentéscsoportnál alatta maradtak a többi szakos kollégáénak. Az iskolán kívüli sportolási lehetőségekkel is a nem testnevelés szakos pedagógusok értenek magasabb arányban egyet a testnevelést tanítókkal szemben. Az eredmények vizsgálatakor kiderült, hogy a legmagasabb átlagpontszámot az „iskolán kívüli sportolás szerepe” csoportjába tartozó kijelentések jelentették. A szakonkénti elemzéskor, a készség tárgyat tanítóknál, a pozitív attitűd és az egészségtudatosság faktorcsoport alacsony, a negatív tapasztalatok csoportja pedig magas átlagértékkel voltak jelen.

A fiatalkori sportolási gyakoriság, a testneveléshez kapcsolódó attitűdök jelentősen befolyásolják a felnőttkori sporthoz, testneveléshez fűződő hozzáállást (Huszár – Bognár 2006, Gombocz 1999), ezért az eredményekben a sportolási gyakoriság számának növekedésével a kijelentésekhez kapcsolódó elfogadás emelkedését vártam. A pedagógusok esetében is a fiatalkori sportolási gyakoriság befolyásolja a felnőttkori sporthoz, iskolai testneveléshez kapcsolódó attitűdöket. Azok, akik gyermekkorukban többet sportoltak, a testneveléshez kapcsolódó pozitív attitűdöt szignifikánsan magasabb átlagpontszámmal jelölték, mint azok, akik gyermekkorukban nem vagy kevesebb fizikai aktivitást végeztek.

Az előzőekben kialakított pedagóguscsoportok véleményét is vizsgáltam a kijelentésekből alkotott faktorcsoportokkal összevetve. A támogató attitűddel rendelkező pedagóguscsoportok a testneveléshez kapcsolódó pozitív attitűd, valamint az egészségtudatosságot jelölő kijelentéseket jelölték szignifikánsan magasabban a céloknál. Azok, akik elutasítók a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatban, leginkább a negatív kijelentésekkel értettek egyet. A szakmailag támogatók az iskolán kívüli sportolás fontosságát emelik ki. A kijelentések és a kialakult pedagóguscsoportok között erős korreláció mutatható ki. A pedagóguscsoportokat jellemző attitűdök megjelennek a meghatározott célok megvalósításában, elfogadásában a mindennaposság hatásának eredményében. Megállapítható, hogy az implementáció sikerességét a pedagógusok attitűdje, hivatástudata meghatározza. Ahhoz, hogy a célok megvalósulásában a változók szerepét mélyebben megvizsgáljam, lineáris regresszió számítását végeztem. A Nemzeti Alaptanterv közösségi attitűddel bíró céljainak megvalósulásával való egyetértéseknél a pedagógusok által tanított tantárgy, a pedagóguscsoportok és a gyermekkori sportolás jelenik meg magyarázó változóként. Ezeknek a céloknak a megvalósulásával a testnevelést tanító és a gyermekkorukban

sportoló pedagógusok nem értenek egyet, az elutasító pedagóguscsoportba tartozó pedagógusok azonban tapasztalják ennek megvalósulását. Az iskolán kívüli sportolási célok elérését is az elutasító pedagóguscsoportba tartozó pedagógusok tapasztalják. Az osztályfőnökök és az igazgatóhelyettesek is látnak kismértékű javulást a tanulók iskolán kívüli sportolási szokásaiban, azonban azok a pedagógusok, akik a tantárgyi presztízst emelkedését tapasztalják, ezt az eredményt nem érzik. A gyermekkori sportolási gyakoriság magyarázó ereje is megjelenik az iskolán kívüli sportolás megvalósulásában. A Nemzeti Alaptanterv pozitív céljait a jó infrastruktúrájú intézmények, a testnevelést tanító, a mindennapos testnevelés bevezetését pártoló, gyermekkorukban rendszeresen sportoló pedagógusok tapasztalják.

Megállapítható, hogy a kitűzött kutatási célokat elértük, a mindennapos testnevelés implementációs folyamatának percepcióját a pedagóguscsoportok, illetve a folyamatban részt vevő aktorok véleményén keresztül megismerhettük. A kialakított pedagóguscsoportok között a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatosan a teljes elfogadás és annak elutasítása is megjelenik. Megállapítható, hogy a csoportok között az infrastrukturális feltétel, mint intézményi hatás eredménye mutatható ki, azonban a csoportokon belüli eredményeknél már nem érvényesült az összefüggés. Ezt igazolja, hogy az elutasító pedagóguscsoportba tartozóak magasabb arányban kerültek ki a rossz infrastruktúrával rendelkező intézményekből, vagyis a csoportok kialakításánál szerepe van még ennek a változónak, azonban a csoporton belüli különbségek már nem tapasztalhatóak. A pedagógusok presztízse és sportolási szokásaik a csoportok közti és csoporton belüli eredményeket is befolyásolták, horizontálisan és vertikálisan is kimutatható különbségeket eredményeztek.

További kutatási irányként a diákok véleményének megismerésére törekszünk, amellyel a folyamatban részt vevő szereplők körét lehetne teljessé tenni. Továbbá újabb régiók bevonásával, azok összehasonlításával illetve az országos eredmények megismerésével elősegíthetővé válhat a testnevelés implementációs folyamatának teljesebb megismerése.

Summary

In my dissertation I seek to answer what role calling to profession, prestige, different value preferences and institutional impacts play in the development of supportive attitudes of pedagogues. Education for a healthy lifestyle, the foundation and awareness-raising of health consciousness, and the understanding of protective factors are reinforced by additional domestic and international strategic measures in addition to the curriculum. As the primary social scene of education for healthy lifestyles and health awareness, public education institutions, especially schools, have become the focus of social and professional attention. In the reform process, it was assumed that the compulsory physical education lesson at school could shape and develop the students' sense of health and leisure. The curriculum documents set as primary goal the realization of a new kind of physical education, in which the relationships between physical literacy, health, community values and knowledge of body culture come together as a central value. The wide spectrum of frameworks for the research of the implementation process define the interpretation possibilities of the educational policy intervention that have led to the introduction of everyday physical education from September 2012. In my research I also study the social judgment of pedagogues, and the prestige of physical educators along the lines of several social agents and variables. Value preferences were shaped by gender, age, sporting habits, rank, and settlement type. I include in my examination institutional impacts and features such as infrastructure, student and pedagogue numbers. I look at the views of the actors involved in the process (parents, pedagogues, physical education teams, institution leaders) as well as the supportive attitude of the pedagogue groups, established through multidimensional scaling, about introducing and implementing everyday physical education, the prestige of physical educators, and the assessment of the physical education subject along different preference variables.

When analyzing the responses from actors in the implementation process, I came to the conclusion that the agreement with the introduction of everyday physical education appears through a positive attitude in the opinion of all actors. Leaders of institutions and parents are the strongest supporters of the process. Although the opinion of the physical education teams is characterized by full agreement, the average of their responses remained below the values of the two groups mentioned above. Despite expectations to the contrary, the impact of good infrastructure shows an inverse link to satisfaction. In well-equipped institutions there is less acceptance for the introduction of everyday

physical education. Such institutions are usually found in the county seat or in larger settlements and have a higher number of students.

Based on the analysis of the answers of the pedagogues, through the examination of the issues related to the introduction of everyday physical education, it can be concluded that the most important task of the process for everyday physical education introduced in primary and secondary education institutions in an ascending system in 2012 is to educate students about health awareness, to which statement the proportion of teachers who did sports in their childhood or still do so at present agree in a significantly higher proportion than their non-athletic colleagues. Based on the opinions it can also be stated that the infrastructure conditions necessary for the introduction of everyday physical education are not fully available in the institutions. There is a complete agreement in the sample on this. However, infrastructure as an independent variable influenced the expectations of better sporting results, the appreciation of subject prestige, and the extracurricular role of physical educators. The results of logistic regression have confirmed the explanatory power of the specialisation and sporting frequency of pedagogues in the case of the professional supportive group to the introduction of everyday physical education against the reference group rejecting the introduction. It can be stated that the realisation of objectives defined in the National Core Curriculum, which sets out the introduction of everyday physical education, and in the framework curriculum building on it, are fundamentally influenced by the attitudes of pedagogues. These results demonstrate the role of teachers' calling and commitment to profession in the implementation process. The role of infrastructural provisions of the institutions in the success can also be demonstrated, its impact is unquestionable for the achievement of the positive objectives at schools of smaller settlements and at schools with outstanding infrastructure. Sports activity during childhood defines adult opinions about the realization of goals related to physical education and has showed to the greatest extent correlation with the achievement of the positive goals.

Táblázatok, ábrák, mellékletek jegyzéke

1. táblázat: Pedagógusok életkor szerinti százalékos eloszlása megyénként	8
2. táblázat: Sportlétesítmények megyénkénti eloszlása	10
3. táblázat: Sportlétesítmények növekedésének megyénkénti százalékos eloszlása	10
4. táblázat: Implementációs folyamat és annak hatásai, bevásái	22
5. táblázat: A testnevelés tantárgy tantervi változásainak főbb állomásai	60
6. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetését követő kutatások	80
7. táblázat: Az elemzéshez felhasznált kérdéskörök, dimenziók és változók	88
8. táblázat: Szülői minta nem és sportolási gyakoriság szerinti százalékos eloszlása	94
9. táblázat: Intézményvezetői minta településtípus és pedagógus- valamint tanulólétszám szerinti százalékos eloszlása	95
10. táblázat: Intézmények településtípus szerinti százalékos eloszlása	95
11. táblázat: Intézmények létesítményeinek százalékos eloszlása	96
12. táblázat: Egyidejűleg foglalkoztatható csoportok településtípus szerinti százalékos eloszlása	96
13. táblázat: Iskolai testnevelés órák megtartása nem sport célú létesítményekben	97
14. táblázat: A megvalósult minta megye és település szerinti megoszlása	99
15. táblázat: Pedagógusok életkor és nem szerinti megoszlása	100
16. táblázat: Pedagógusok szakonkénti százalékos eloszlása	100
17. táblázat: Pedagógusok tantárgy-csoportonkénti százalékos eloszlása	101
18. táblázat: Pedagógusok gyermekkori és jelenlegi sportolási gyakoriságának nemek szerinti százalékos eloszlása	101
19. táblázat: Testnevelés órák megtartására alkalmas helyek százalékos eloszlása	102
20. táblázat: Intézmények településtípusa és a testnevelés órák megtartására szolgáló létesítmények közti összefüggések	102
21. táblázat: Az intézményekben leggyakrabban tartott testnevelés órák helyszínei	103
22. táblázat: Leggyakrabban használt létesítmények és a településtípus százalékos eloszlása	103
23. táblázat: Az összevont minta százalékos eloszlása	104
24. táblázat: A minta megyei és településtípus szerinti százalékos eloszlása	105
25. táblázat: Tanuló- és pedagóguslétszám százalékos megoszlása az intézményekben	105

26. táblázat: Mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos egyetértések százalékos eloszlása a folyamat szereplői szerint	107
27. táblázat: Mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos állítások különböző háttérváltozók mentén történő százalékos eloszlásai	108
28. táblázat: A pedagógusok presztízsének emelkedésével való egyetértés megoszlása	110
29. táblázat: A pedagógusok presztízsével kapcsolatos állítások különböző háttérváltozók mentén történő százalékos megoszlásai	111
30. táblázat: A testnevelés tantárgy presztízsének emelkedésével való egyetértések százalékos eloszlása	113
31. táblázat: A testnevelés tantárgy presztízsével kapcsolatos állítások különböző háttérváltozók mentén történő százalékos eloszlásai	114
32. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások megoszlása	118
33. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások nemenkénti megoszlása	120
34. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások iskolai infrastruktúra szerinti megoszlása	121
35. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások szakonkénti megoszlása	122
36. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások sportolási gyakoriság szerinti szignifikáns eloszlásai	124
37. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokból kialakított klasztercsoportok klaszterközpontjai	125
38. táblázat: A pedagóguscsoportok szignifikáns válaszainak százalékos eloszlása a különböző háttérváltozók mentén	127
39. táblázat: A társadalmi és intézményi tényezők hatása a pártoló pedagóguscsoportba kerülésre	128
40. táblázat: A társadalmi és intézményi tényezők hatása az egészségtudatosság miatt pártoló pedagóguscsoportba kerülésre	129
41. táblázat: A társadalmi és intézményi tényezők hatása a szakmaiság miatt pártoló pedagóguscsoportba kerülésre	130
42. táblázat: Tantárgyak kedveltségének és fontosságának aránya a testnevelés tantárgyhoz viszonyítva	133

43. táblázat: A tantárgyak kedveltségének és fontosságának értékelése a pedagógusok tantárgy-csoportonkénti megoszlása alapján	134
44. táblázat: Foglalkozások társadalmi megbecsülésének átlagai tízfokozatú skálán	136
45. táblázat: Tantárgyak társadalmi megbecsülésének átlagai	137
46. táblázat: Foglalkozások és tantárgyak társadalmi megítélése a település típusa alapján	138
47. táblázat: Foglalkozások társadalmi megítélése életkori kategóriák alapján	139
48. táblázat: Foglalkozások és tantárgyak társadalmi megítélése iskolai tanulólétszám alapján	140
49. táblázat: Foglalkozások társadalmi megítélése nemek alapján	141
50. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetésének céljaira vonatkozó állításokkal való egyetértések átlagai	142
51. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetésének céljaira vonatkozó állításokkal való egyetértések átlagai testnevelést tanító és nem tanító pedagógusoknál	144
52. táblázat: A mindennapos testnevelés céljainak megvalósításához kapcsolódó kijelentésekből képzett faktorcsoportok	146
53. táblázat: A faktorcsoportok eloszlásainak átlaga a fiatalkori sportolási gyakoriság alapján	149
54. táblázat: A mindennapos testnevelés céljaihoz kapcsolódó állítások faktorainak átlagpontoszámait a pedagógusklaszterek mentén	150
55. táblázat: Az intézményi és társadalmi tényezők hatása a mindennapos testnevelés céljainak megvalósulására	151
56. táblázat: Az intézményi és társadalmi tényezők hatása a mindennapos testnevelés céljainak megvalósulására	153
57. táblázat: Az intézményi és társadalmi tényezők hatása a mindennapos testnevelés céljainak megvalósulására	155

ÁBRÁK

1. ábra: Testnevelők tantestületben lévő arányának megyénkénti megoszlása	9
2. ábra: A disszertáció fogalomrendszere	14
3. ábra: Az implementáció sikere, a tanári biztonság megteremtése	27
4. ábra: Pedagógus szerepek, presztízst meghatározó tényezők.	35

5. ábra: A fizikai aktivitás pozitív gazdasági hatásai	69
6. ábra: Az EU testmozgásra vonatkozó egyes iránymutatásai	71
7. ábra: Szülői minta településtípus szerinti százalékos eloszlása	93

MELLÉKLETEK

1. melléklet: Magyar Diáksport Szövetség Megállapodás
2. melléklet: Pedagógus kérdőív
4. melléklet: Mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos állításokból kialakított pedagógus klasztercsoportok eredményei
6. melléklet: Tantárgyak és foglalkozások társadalmi megítélésének értékei különböző háttérváltozók mentén
7. melléklet: A mindennapos testnevelés céljaihoz kapcsolódó állítások háttérváltozók mentén történő eloszlásai
8. melléklet: A mindennapos testnevelés céljaihoz kapcsolódó állításokból képzett faktorcsoportok és jellemzőik
9. melléklet: A társadalmi és intézményi tényezők hatása a különböző pedagóguscsoportba kerülésre
10. melléklet: Az intézményi és társadalmi tényezők hatása a mindennapos testnevelés céljainak megvalósulására

1. MELLÉKLET: MAGYAR DIÁKSPORT SZÖVETSÉG MEGÁLLAPODÁS

2009.12.17

FELHASZNÁLÁSI SZERZŐDÉS

amely létrejött egyrészről

a **Magyar Diáksport Szövetség**
Székhely: 1063 Budapest, Munkácsy M. u. 17.,
Nyilvántartási száma: 01-02-0000055,
Adószáma: 19019927-2-42,
Képviseli: Rádics Balázs ügyvezető igazgató)
mint felhasználási jogot átengedő
a továbbiakban: **MDSZ vagy Felhasználási jogot engedő**),
másrészről

Urbinné Borbély Szilvia
lakcím:4461, Nyírtelek Puskin u. 160.
születési hely és idő: Nyíregyháza, 1975.08.28.
e-mail cím:urbinneszilvi@gmail.com)
mint felhasználási jogot szerző
(a továbbiakban: **Felhasználó**),

(továbbiakban együtt: **Felek**) között az alulírott napon és helyen az alábbi feltételekkel:

I. ELŐZMÉNYEK

1. A Magyar Diáksport Szövetség a TÁMOP 3.1.1.3 azonosítószámú, „Testnevelés új stratégiájának és fizikai állapot új mérési rendszerének kialakítása és az önkéntes részvétel ösztönzése komplex iskolai testmozgásprogramok szervezésében” elnevezésű kiemelt projekt keretében, a T.E.S.I. 2020 – Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések szakpolitikai stratégia megalapozása céljából kérdőíves kutatást valósított meg magyarországi oktatási intézmények vezetőinek részvételével. A kérdőíves kutatás eredményeit tartalmazó nem nyilvános adatbázis (2013. évi Országos Testnevelés Kutatás - Intézményvezetői Kérdőíves Kutatás Adatbázis, a továbbiakban: **Adatbázis**) a Magyar Diáksport Szövetség szellemi tulajdonát képezi.
2. A Magyar Diáksport Szövetség az Adatbázis alapján kidolgozott következtetéseit, további kutatási eredményeit publikálta, nyilvánosság számára ingyenesen elérhetővé tette.
3. Borbély Szilvia, a Debreceni Egyetem P.h.D hallgatója doktori fokozata megszerzése érdekében *“A testnevelés tantárgy intézményi implementációja az Észak alföld régió intézményeiben”* címmel/tárgyban írja disszertációját, s annak elkészítéséhez – az MDSZ által publikált eredmények relevanciája okán – az MDSZ tulajdonát képező Adatbázis felhasználását kérelmezte.
4. A Magyar Diáksport Szövetség – tekintettel a szerzői jogi vonatkozásokra, valamint az intézményvezetőkkel készített kérdőíves kutatás bizalmas adatokat is tartalmazó jellegére – az Adatbázis felhasználását a jelen szerződésben foglalt feltételekkel engedélyezi.

II. SZERZŐDÉS TÁRGYA

1. Felek megállapodnak abban, hogy az MDSZ a szerződés Előzmények fejezetében hivatkozott, szerzői jogvédelem alá tartozó szakmai/tudományos Adatbázis tekintetében a jelen szerződésben meghatározott terjedelemben és célra, térítésmentesen, nem kizárólagos, harmadik személynek nem átengedhető felhasználási jogot enged Felhasználó részére jelen szerződésben meghatározottak szerint.
2. MDSZ vállalja, hogy a fent említett dokumentumot elektronikus formában Felhasználó rendelkezésére bocsátja. A felhasználni kívánt adatbázis a jelen szerződés 1. sz. mellékletében rögzített kérdőív tárgyköreiben közel 2000 válaszadó válaszait tartalmazza.
3. Felek rögzítik, hogy Felhasználó, mint a Pécsi Tudományegyetem P.h.D. hallgatója, szakmai kutatómunkája során ismerhette meg a Magyar Diáksport Szövetség által nyilvánosságra hozott kutatási eredményeket, s a disszertációjához szükséges nem nyilvános adattartalom relevanciáját a módszertani leírásból következően ismerte fel.
4. Felek rögzítik, hogy a Magyar Diáksport Szövetség abból az okból engedélyezi az Adatbázis jelen szerződésben rögzített feltételek szerinti megismerését, felhasználását Felhasználó részére, mivel a hivatkozott doktori disszertáció ill. azzal összefüggő kutatómunka az Országos Testnevelés Kutatás vonatkozásában releváns, következtetéseinek statisztikai jellegéből fakadóan anonim, s annak céljával egyező szakmai/tudományos kutatómunkának minősül.

III. FELHASZNÁLÁS MÓDJA

1. Felhasználó vállalja, hogy a felhasznált művet doktori disszertációjában a forrásmegjelölésnél alábbiak szerint tünteti fel: „*TÁMOP 3.1.1.3. - Testnevelés új stratégiájának és fizikai állapot új mérési rendszerének kialakítása és az önkéntes részvétel ösztönzése komplex iskolai testmozgásprogramok szervezésében – 2013. évi Országos Testnevelés Kutatás - Intézményvezetői Kérdőíves Kutatás Adatbázis – a Magyar Diáksport Szövetség engedélyével*”.
2. Felhasználó vállalja, hogy az Adatbázist a felhasználás során kizárólag feldolgozza, abból szakmai/tudományos következtetéseket von le, az Adatbázis tartalmát azonban közvetlen módon semmilyen formában nem teszi megismerhetővé harmadik személyek számára, még a II. 1. pontban leírt forrásmegjelölés mellett sem.
3. Felhasználó vállalja, hogy Adatbázis felhasználása során vagy ahhoz kapcsolódóan tudomására jutott műszaki, jogi, üzleti vagy személyes jellegű információt, tény, adatot, dokumentumot harmadik féllel nem közöl, kivéve, ha a közléshez az információ által érintett fél előzetesen írásban hozzájárult.
4. Felhasználó vállalja, hogy az Adatbázis feldolgozása, tárolása, kezelése során – különös tekintettel az Adatbázis nem nyilvános jellegére, valamint adatvédelem alá eső tartalmi elemeire – nagyfokú körültekintéssel jár el.
5. Felek rögzítik, hogy a titoktartási kötelezettség a felhasználást követően, a szerződés hatályának végét követően is fennmarad.

IV. A FELEK EGYÜTTMŰKÖDÉSE

1. Felek kijelenti, hogy jóhiszeműen járnak el a Szerződés megkötése során, és kötelesek a jelen Szerződés tartama alatt közölni a másik Féllel minden, a jelen Szerződés teljesítése tekintetében lényeges információt, adatot, ami kihatással lehet a jelen Szerződésben foglaltak teljesítésére.

2. Felek kötelezettséget vállalnak arra, hogy a jelen Szerződés időtartama alatt folyamatosan együttműködnek. Ennek megfelelően időben, elsősorban írásban, szükség esetén szóban is tájékoztatják egymást a jelen Szerződésben foglaltak teljesítéséről és minden olyan kérdésről, amely a jelen Szerződés teljesítésére kihatással lehet.

V. VEGYES RENDELKEZÉSEK

1. A jelen Szerződés az aláírás napján lép hatályba, és a szerződés szerinti felhasználást követően szűnik meg.
2. A jelen Szerződésben nem szabályozott kérdésekben az 1999. évi LXXVI. törvény (Sztj.), a 2011. évi CXII. törvény (Info tv.), valamint a 2013. évi V. törvény (Ptk.) rendelkezései az irányadók.
3. Minden olyan vitás kérdés, nézeteltérés és igény tárgyában, amely a jelen Szerződéssel, annak megszegésével, megszűnésével vagy érvénytelenségével kapcsolatban merül fel, és amelynek peren kívüli rendezésére bármelyik Fél által a másik Félhez intézett rendezésre felhívó értesítés kézhezvételétől számított tizenöt (15) napon belül a Felek nem képesek, a Felek a hatáskörrel és illetékességgel rendelkező bíróság előtt járnak el.

A jelen Szerződés 3 számozott oldalból áll, egymással megegyező 3 eredeti példányban készült, amelyből az MDSZ-t 2 eredeti példány, Felhasználót 1 eredeti példány illet meg.

Budapest, 2017. 10.15.



Magyar Diáksport Szövetség
képviselésében
Rádics Balázs ügyvezető igazgató

Urbinné Borbély Szilvia

1. sz. melléklet:

2013. évi Országos Testnevelés Kutatás - Intézményvezetői Kérdőíves Kutatás kérdőív

2. MELLÉKLET: PEDAGÓGUS KÉRDŐÍV

KÉRDŐÍV

(pedagógus)

A válaszadás önkéntes!

Kedves Válaszadó!

Borbély Szilvia vagyok, a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program PhD hallgatója.

Az alábbi kérdőívem célja, hogy megismerjem a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó véleményeket és a pedagógusok presztízsének vizsgálatára.

Kérem, hogy őszintén válaszoljon kérdéseimre, ezzel segítve kutatásomat!

A válaszadás önkéntes és névtelen. A kérdőíveket kizárólag tudományos célokra fogom felhasználni!

1. Ön szerint a megadott tantárgyi óra FONTOSABB vagy KEDVELTEBB, mint a testnevelés óra?

Kérem, minden tantárgy esetében jelölje a fontosságot és kedveltséget is!

A.....mint testnevelés óra	a	Teljes mértékben igaz	Inkább igaz	Inkább nem igaz	Egyáltalán nem igaz	Nem tudom
Magyar irodalom	fontosabb					
	kedveltebb					
Idegen nyelv	fontosabb					
	kedveltebb					
Matematika	fontosabb					
	kedveltebb					
Biológia	fontosabb					
	kedveltebb					
Történelem	fontosabb					
	kedveltebb					
Ének-zene	fontosabb					
	kedveltebb					
Fizika	fontosabb					
	kedveltebb					
Technika	fontosabb					
	kedveltebb					
Rajz	fontosabb					
	kedveltebb					
Kémia	fontosabb					
	kedveltebb					
Magyar nyelvtan	fontosabb					
	kedveltebb					

2. A mindennapos testnevelés

	Teljes mértékben igaz	Inkább igaz	Inkább nem igaz	Egyáltalán nem igaz	Nem tudom
bevezetése szükségszerű volt					
segíti a diákok egészségtudatosságára nevelését					
tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezte					
bevezetésének szakos ellátottsága biztosított					
bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított					
bevezetésével a testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett					
bevezetésével elvárhatóak a jobb sporteredmények					
bevezetésével a testnevelők általános megítélése javult					
bevezetésével a testnevelés tantárgy fontossága felértékelődött az iskolán belül is					
bevezetésével a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége lecsökkent					

3. Kérem, hogy a következő szakok társadalmi megbecsülését jelölje x-el, az alábbi számskálán: 10= leginkább megbecsült, 1 = legkevésbé megbecsült.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Angol										
Biológia										
Matematika										
Rajz										
Történelem										
Földrajz										
Informatika										
Kémia										
Fizika										
Technika										
Ének										
Testnevelés										
Magyar										

4.Kérem, hogy a következő foglalkozások társadalmi megbecsültségét jelölje x-szel az alábbi szám-skálán: 10= a leginkább megbecsült, ...1 = a legkevésbé megbecsült.”!

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
jogász										
egyetemi oktató										
orvos										
informatikus										
közgazdász										
ügyvéd										
mérnök										
újságíró										
gyógyszerész										
középiskolai tanár										
ált. iskolai tanár										
lelkész										
óvodapedagógus										
sportedző										
könyvtáros										
tanító										

5.Mennyire ért egyet a következő állításokkal? Minden sorban jelölje X-szel a választ a megfelelő négyzetben!

Amióta minden nap van testnevelés óra	Teljes mértékben igaz	Inkább igaz	Inkább nem igaz	Egyáltalán nem igaz	Nem tudom
a. ... a tanítványok elkezdtek sportolni a testnevelés órán kívül is					
b. ... a tanítványok még többet sportolnak testnevelés órán kívül					
c. ... a tanítványok jobban szeretik a testnevelés órákat, mint régen					
d. ...jobb lett a kapcsolata a testnevelőnek a diákokkal					
e. ...nagyobbak lettek a testnevelő elvárásai az órán					
f. ... a tanítványok sokat ügyesedtek a több testnevelésórának köszönhetően					
g. ...többször van idő játékra a testnevelés órákon					
h. ... a tanítványok több mozgásformát és sportágot ismerhettek meg					
i. ... a tanítványok aktívabbak a sportversenyre való jelentkezéskor					
j. ... a tanítványoknak nagyobb a motivációja abban, hogy mozogjanak a testnevelés órákon					
k. ... a tanítványok egészség tudatosabbak lettek					
l. ... a tanítványoknak jó hatással volt a tanulmányi eredményére					
m. ... a tanítványok jobban odafigyelnek a táplálkozásra					
n. ... a tanítványok kevesebbet sportolnak a testnevelés órán kívül					
o. ... a tanítványok sokkal fáradtabbak miatta napközben					
p. ... a tanítványoknak többet kell az iskolában lennie miatta					
q. ... a tanítványoknak korábban kell felkelnie					
r. a tanítványok aktívabbak az órákon					
s. ...megnőtt a hiányzások, felmentések száma (testnevelés órán)					
t. ...jobb a hangulata az óráknak					
u. ... javult a közösségi szellem az osztályokban					
v. ... a tanítványoknak más szabadidős tevékenységre kevesebb idő jut					

6.Kérjük, osztályozza az alábbi felsorolt tényezőket aszerint, hogy munkájában mennyire érzi ezeket problémának! 1-sel jelölje azt a jellemzőt, amelyet egyáltalán nem érez problémának, 5-össel pedig azt, amelyet nagyon nagy problémának érez!

	1	2	3	4	5	nem tudom
munkaterhelés nagysága						
munkaterhelés egyenetlen elosztása						
elégtelen szülői támogatás, hozzáállás						
szakmai elismerés hiánya						
túl nagy eltérés az egy osztályban tanulók haladási ütemében						
megváltozott értékelési rendszer						
az iskola szociokulturális problémái						
bevezetett pedagógus - életpálya modell						
munkaidő terhelés aránytalan eloszlása						
diákok motiválása						
a pedagógus munkáját segítő alkalmazott hiánya						
integrált oktatásban részt vevők nagy aránya osztályonként						
magas osztálylétszám						
magas elvárások (fenntartó)						
folyamatos módszertani megújulás szükségessége						
szakszolgálatokkal való kapcsolat						
együttműködés az iskolavezetéssel						
együttműködés a kollégákkal						

Most néhány személyes kérdés következik

- 1. Mi a neme? Húzza alá!** Férfi Nő
- 2. Hány éves Ön?** év
- 3. Milyen településen él?** falu község város megyeszékhely
- 4. Milyen végzettsége van? (többet is megjelölhet)**
érettségi tanítóképző főiskola egyetem szakvizsga edző BA MA
- 5. Mi a beosztása?**
pedagógus munkaközösség vezető igazgatóhelyettes igazgató
osztályfőnök
- 6. Hány éve pedagógus?**év
- 7. Milyen tantárgyat tanít legmagasabb óraszámában?**
- 8. Milyen tantárgyat tanít még?**

9. Van-e Önnek iskolán kívüli kereső tevékenysége?

1, , nincs 2, ha van, akkor a, oktatással kapcsolatos

b, oktatással nem kapcsolatos

10. Az Ön iskolájának tanulólétszáma?

0 – 250 fő 251 – 400 fő 401 – 1000 fő 1000 fő felett

11. Az Ön iskolájának pedagógus létszáma?

0 – 20 fő 21 – 40 fő 41 – 80 fő 80 fő felett

12. Milyen létesítményekben szokott megtartva lenni a testnevelés óra?

Jelölje be minden sorban, hogy szokott-e azon a helyszínen testnevelés óra lenni?

**És hol szokott lenni leggyakrabban?
Csak 1 választ jelöljön be!**

	Igen	Nem	
a. Tornateremben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Sportudvaron (van kijelölt sportpálya)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Uszodában	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Tornaszobában	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. A folyosón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Tanteremben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Udvaron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. A település terén, utcáján (iskolán kívül)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Iskolán kívüli sportpályán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Egyéb helyen, éspedig:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Milyen rendszerességgel szokott ÖN sportolni? (futni, kerékpározni, úszni, mozogni) JELÖLJE a négyzetben!

- 1- Soha
- 2- Alkalmoszerűen
- 3- Hetente egyszer-kétszer
- 4- Hetente legalább háromszor
- 9- Nem tudom

14. Régen, amikor Ön gyerek volt, milyen rendszerességgel sportolt? JELÖLJE a négyzetben!

- 1- Soha
- 2- Alkalmoszerűen
- 3- Hetente egyszer-kétszer
- 4- Hetente legalább háromszor
- 9- Nem tudom

15. Ha régen hetente legalább háromszor sportolt, azt milyen szinten tette?

Hobby Iskolai Egyesület (igazolt versenyzőként)

Köszönöm szépen a válaszait!

3. MELLÉKLET: MINDENNAPOS TESTNEVELÉS BEVEZETÉSÉVEL KAPCSOLATOS VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK

		bevezetése szükséges volt		segíti a diákok egészségüdjükre nevelését		tanítási alsó tagozaton is testnevelő végzése		bevezetésnek szakos ellátottsága biztosított		bevezetésnek infrastrukturális ellátottsága (háztartás)		bevezetésével a testnevelők egészségüdjükre nevelésének szerepe megnövekedett		bevezetésével elvárhatóak a jobb sporteredmények		bevezetésével a testnevelők általános megítélés javult		bevezetésével a tantárgy fontossága felértékelt az iskolán belül is		bevezetésével a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége lecsökkent		elemzések száma					
		mean	Std. d.	p	mean	Std. d.	p	mean	Std. d.	p	mean	Std. d.	p	mean	Std. d.	p	mean	Std. d.	p	mean	Std. d.		p				
nem	férfi	63,07	37,37	,060	60,63	34,02	,442	63,07	37,37	,073	20,68	24,79	,943	62,88	26,33	,016	53,14	30,34	,302	36,08	31,11	,950	28,78	33,79	,367	N=435	
	nő	55,59	34,28		57,79	31,91		55,54	36,77		20,45	28,72		54,40	31,86		49,53	30,89		36,28	27,98		25,63	29,73			
infrazónium	minimális	59,02	35,21		55,04	34,73		58,48	39,62		19,16	26,80		54,96	30,54		50,88	24,35		41,02	31,15		36,40	33,69			
	megfelelő	58,37	35,03	,217	58,66	31,56	,758	56,24	36,90	,843	20,62	26,78	,686	57,43	29,91	,454	52,17	29,43	,047	36,58	27,42	,026	27,03	30,79	,015		N=424
	jó	51,43	34,78		57,64	32,51		58,43	35,82		17,92	27,60		53,07	30,67		43,42	33,46		29,23	26,63		21,00	27,23			
	testnevelés	72,13	33,60		68,26	31,24		65,92	37,73		21,78	28,11		64,93	29,71		53,85	32,84		39,27	31,90		22,60	31,01			
tantárgy	reál	48,62	36,86	,000	54,75	33,25	,001	53,40	36,19	,013	17,64	25,85	,595	53,01	31,09	,003	47,36	29,89	,379	35,27	26,93	,694	27,19	30,56	,394		N=440
	humán	53,26	32,99		54,37	31,66		53,13	35,80		21,43	29,26		52,45	30,44		49,78	29,68		35,85	28,49		28,74	30,68			
életkor	készség	52,33	25,75		53,79	33,68		62,25	37,21		17,92	23,94		59,38	31,08		53,79	29,16		35,75	21,58		26,17	29,27			
	25-39év	56,60	35,16		61,12	29,39		58,33	35,06		22,53	30,18		54,51	30,80		53,03	29,02		40,17	30,52		30,51	32,47			N=425
életkor	40-54év	55,80	35,03	,356	57,71	33,33	,516	58,22	36,24	,636	18,89	25,96	,488	55,43	31,61	,294	46,65	30,81	,082	33,78	27,78	,145	22,38	29,14	,047		
	55-64év	60,57	34,41		56,22	32,71		54,05	39,61		19,21	26,60		60,79	26,48		53,49	30,25		36,50	27,38		28,86	30,48			
sportolási gyakoriság	soha	46,71	33,32		42,76	30,46		37,00	35,00		21,41	28,61		50,59	26,62		50,53	23,80		27,18	24,01		25,24	29,81			
	alacsony	51,26	34,54		55,36	31,06		53,02	35,60		18,59	26,39		53,42	30,55		47,36	31,04		34,77	28,71		26,02	30,19			
sportolási gyakoriság	hétente egyszer	62,27	33,74	,001	60,05	33,83	,017	61,38	36,76	,015	20,60	29,12	,755	56,56	32,15	,051	52,42	28,58	,242	40,51	27,52	,270	28,08	31,64	,592		N=426
	hétente legálább háromszor	65,47	34,46		64,79	31,58		62,71	37,88		21,01	26,69		63,15	27,34		53,82	30,15		34,28	28,03		28,44	31,70			
sportolási gyakoriság	nem tudom	26,40	27,61		39,60	27,61		73,20	43,49		33,00	23,33		39,60	27,61		33,00	33,00		33,00	33,00		6,60	14,76			
	soha	48,38	34,90		48,38	34,90		38,23	35,54		17,85	29,18		48,38	34,90		50,85	29,08		25,38	23,93		40,77	38,72			
sportolási gyakoriság	alacsony	50,73	35,55		54,88	32,63		53,38	36,41		19,63	25,54		53,83	32,23		52,20	28,90		34,59	27,96		26,83	24,91			
	hétente egyszer	52,13	34,71	,009	53,70	31,64	,030	51,38	37,80	,067	16,54	26,17	,734	51,61	29,54	,125	43,94	30,84	,352	31,00	26,14	,056	27,02	31,31	,586		N=426
sportolási gyakoriság	hétente legálább háromszor	61,40	34,32		61,59	31,62		60,53	36,29		21,16	27,89		59,24	29,46		51,59	30,03		38,49	28,91		26,24	31,66			
	nem tudom	28,29	22,77		33,14	33,33		66,57	43,12		23,57	24,95		42,57	31,69		52,00	32,45		18,86	17,64		23,57	24,95			

4. MELLÉKLET: MINDENNAPOS TESTNEVELÉS BEVEZETÉSÉVEL KAPCSOLATOS ÁLLÍTÁSOKBÓL KIALAKÍTOTT PEDAGÓGUS KLASZTERCSOPORTOK EREDMÉNYEI

		elutasítók	egészségtudatosság miatt pártolók	elfogadóak	szakmailag támogatók	p	N
nem	férfi	23,2%	24,2%	23,2%	29,3%	0,721	455
	nő	28,1%	24,7%	22,5%	24,7%		
infrastruktúra	minimális	22,0%	30,0%	24,0%	24,0%	0,623	425
	megfelelő	26,2%	26,2%	21,9%	25,8%		
	jó	32,3%	18,8%	19,8%	29,2%		
tantárgy	testnevelés	17,1%	20,3%	33,3%	29,3%	0,02	441
	reál	33,9%	22,9%	16,9%	26,3%		
	humán	28,4%	29,5%	19,9%	22,2%		
életkor	készség	29,2%	20,8%	20,8%	29,2%	0,241	426
	25-39év	20,7%	32,8%	22,4%	24,1%		
	40-54év	31,3%	21,4%	20,5%	26,8%		
sportolási gyakoriság	55-64év	24,4%	25,6%	24,4%	25,6%	0,038	427
	soha	23,5%	23,5%	5,9%	47,1%		
	alaklomsze rűen	30,2%	24,0%	16,7%	29,2%		
	hetente	24,5%	27,4%	30,2%	17,9%		
sportolási gyakoriság régén	egyszer- hetente	22,4%	26,2%	26,2%	25,2%	0,027	427
	legalább	38,5%	7,7%	7,7%	46,2%		
	soha	31,3%	29,7%	17,2%	21,9%		
	alaklomsze rűen	34,1%	25,6%	18,3%	22,0%		
település típus	egyszer- hetente	21,8%	24,5%	25,3%	28,4%	0,781	461
	legalább	37,0%	18,5%	22,2%	22,2%		
	falu	17,6%	37,3%	23,5%	21,6%		
beosztás	község	26,1%	21,3%	25,6%	27,0%	0,903	458
	város	28,1%	27,3%	18,0%	26,6%		
	megyeszék hely	25,8%	24,3%	25,5%	24,3%		
	pedagógus	29,8%	23,4%	21,3%	25,5%		
	munkaköz össég	24,0%	32,0%	16,0%	28,0%		
	igazgatóhe lyettes	35,7%	14,3%	21,4%	28,6%		
igazgató	28,6%	26,7%	16,2%	28,6%			
osztályfön ök							

5. MELLÉKLET: FAKTORCSOPORTOK TESTNEVELÉS TANTÁRGY KEDVELTSÉGÉVEL ÉS FONTOSSÁGÁVAL KAPCSOLATOS EREDMÉNYEI

	Kedveltebb a , mint a testnevelés				Fontosabb a , mint a testnevelés				
	Mean	Std. D.	F	sig	Mean	Std. D.	F	sig	
irodalom	elutasítók	33,62	24,84			71,04	33,77		
	egészségtudatosság miatt pártolók	30,59	25,10	1,471	,222	71,61	29,69	2,528	,057
	pártolók	29,83	27,84			61,10	35,20		
	szakmailag támogatók	26,31	24,72			66,28	28,99		
idegen nyelv	elutasítók	34,56	24,53			69,66	34,04		
	egészségtudatosság miatt pártolók	31,84	27,06	,621	,602	69,91	31,06	1,895	,130
	pártolók	31,65	27,90			61,05	32,58		
	szakmailag támogatók	29,60	27,19			64,33	33,00		
matematika	elutasítók	26,11	22,86			74,15	32,23		
	egészségtudatosság miatt pártolók	22,63	26,42	,413	,744	72,80	29,48	3,146	,025
	pártolók	23,47	27,92			62,05	35,05		
	szakmailag támogatók	22,89	26,59			68,07	31,22		
biológia	elutasítók	32,41	24,17			57,03	30,31		
	egészségtudatosság miatt pártolók	26,50	23,97	,964	,410	56,71	26,58	4,329	,005
	pártolók	30,27	29,08			45,76	29,87		
	szakmailag támogatók	29,75	25,18			48,56	27,71		
történelem	elutasítók	36,52	29,06			64,14	31,88		
	egészségtudatosság miatt pártolók	28,94	25,02	2,621	,050	63,00	28,66	2,495	,059
	pártolók	26,79	27,89			53,97	34,08		
	szakmailag támogatók	28,19	27,34			57,43	30,83		
ének-zene	elutasítók	31,85	26,39			28,63	25,38		
	egészségtudatosság miatt pártolók	28,00	25,06	,847	,469	27,86	23,00	1,157	,326
	pártolók	26,22	27,12			23,72	27,65		

fizika	szakmailag támogatók	29,18	25,52			24,00	22,31
	elutasítók	22,01	22,43			49,68	32,49
	egészségtudatosság miatt pártolók	17,13	23,64			48,73	29,57
	pártolók	21,11	27,43	,984	,400	40,68	30,16
	szakmailag támogatók	18,01	25,06			40,82	30,99
rajz	elutasítók	40,30	27,97			30,22	27,87
	egészségtudatosság miatt pártolók	35,88	25,31			24,91	24,18
	pártolók	32,00	28,53	,470	,703	24,71	25,66
	szakmailag támogatók	34,91	28,47			23,44	20,78
	elutasítók	21,18	21,49			48,39	32,84
kémia	egészségtudatosság miatt pártolók	18,15	21,75			46,78	30,84
	pártolók	21,33	27,06	1,481	,219	37,98	31,25
	szakmailag támogatók	18,94	24,84			39,08	30,54
	elutasítók	26,97	25,15			70,08	34,73
	egészségtudatosság miatt pártolók	25,78	26,83			71,01	28,79
nyelvtan	pártolók	21,80	25,50	3,313	,020	59,68	34,48
	szakmailag támogatók	20,66	24,97			62,28	31,45
	egészségtudatosság miatt pártolók	25,78	26,83			71,01	28,79

6. MELLÉKLET: TANTÁRGYAK ÉS FOGLALKOZÁSOK TÁRSADALMI MEGÍTÉLÉSÉNEK ÉRTÉKEI KÜLÖNBÖZŐ HÁTTÉRVÁLTOZÓK MENTÉN

Tantárgyak		átlag	p	Foglalkozások	átlag	p
Rajz	elutasítók	1,22		község	7,00	
	egészségtudatosság miatt pártolók	1,48	0,000	Jogász város	5,23	0,000
	pártolók	2,44		megyeszékhely	6,75	
	szakmailag támogatók	2,13		község	7,22	
Informatika	elutasítók	6,86		Orvos város	5,32	0,000
	egészségtudatosság miatt pártolók	7,32	0,031	megyeszékhely	6,79	
	pártolók	7,41		község	6,75	
	szakmailag támogatók	6,80		Közgazdász város	5,60	0,014
Testnevelés	elutasítók	4,43		megyeszékhely	6,61	
	egészségtudatosság miatt pártolók	5,25	0,000	község	7,24	
	pártolók	5,94		Ügyvéd város	5,43	0,001
	szakmailag támogatók	4,75		megyeszékhely	6,73	
Biológia	község	5,31		Mérmők város	5,65	0,018
	város	6,21	0,004	megyeszékhely	6,57	
	megyeszékhely	5,43		község	4,96	
Rajz	község	1,56		Középisk. Tanár város	5,92	0,001
	város	3,76	0,000	megyeszékhely	5,05	
	megyeszékhely	1,31		község	4,27	
Földrajz	község	5,23		Ált.isk. tanár város	5,83	0,000
	város	6,13	0,001	megyeszékhely	4,54	
	megyeszékhely	5,18		község	4,44	
Kémia	község	4,94		Óvodaped. város	5,77	0,000
	város	5,97	0,001	megyeszékhely	4,67	
	megyeszékhely	4,98		község	4,78	
Fizika	község	4,93		Sportedző város	5,68	0,013
	város	5,86	0,005	megyeszékhely	5,22	
	megyeszékhely	5,03		község	4,31	
Ének-zene	község	3,38		Tanító város	5,90	0,000
	város	4,10	0,037	megyeszékhely	4,56	
	megyeszékhely	3,66		25-39év	5,20	
Rajz	1-9év	1,81		Ált.isk. tanár 40-54év	4,48	0,013
	10-24 év	1,79	0,006	55-64év	4,69	
	25-34év	1,34		25-39év	5,23	
	35-42év	2,69		Óvodaped. 40-54év	4,63	0,042
	1-9év	4,24		55-64év	4,82	
Technika	10-24 év	3,43	0,020	25-39év	5,31	
	25-34év	3,80		Tanító 40-54év	4,54	0,005
	35-42év	4,09		55-64év	4,59	
Ének-zene	1-9év	4,14		1-9év	5,17	
	10-24 év	3,37	0,016	Ált.isk. tanár 10-24 év	4,81	0,012

	25-34év	3,60			25-34év	4,17	
	35-42év	4,17			35-42év	4,82	
	0-250 fő	6,98			1-9év	5,10	
Matematika	251-400 fő	6,25			10-24 év	4,91	
	401-1000 fő	7,63	0,000	Tanító	25-34év	4,30	0,046
	1000 fő felett	5,67			35-42év	4,56	
	0-250 fő	1,51			0-250 fő	6,39	
Rajz	251-400 fő	1,02			251-400 fő	5,90	
	401-1000 fő	2,13	0,001	Gyógyszerész	401-1000 fő	6,20	0,006
	1000 fő felett	,33			1000 fő felett	6,11	
Tantárgyak		átlag	P	Foglalkozások		átlag	P
	0-250 fő	6,28			0-250 fő	5,50	
Történelem	251-400 fő	5,62			251-400 fő	4,83	
	401-1000 fő	6,59	0,000	Középkisk. Tanár	401-1000 fő	5,11	0,000
	1000 fő felett	4,78			1000 fő felett	4,22	
	0-250 fő	5,29			0-250 fő	4,78	
Földrajz	251-400 fő	4,58			251-400 fő	4,17	
	401-1000 fő	5,60	0,000	Ált.isk. tanár	401-1000 fő	4,77	0,020
	1000 fő felett	4,00			1000 fő felett	3,89	
	0-250 fő	7,15			0-250 fő	5,82	
Informatika	251-400 fő	6,10			251-400 fő	5,08	
	401-1000 fő	7,30	0,001	Lelkész	401-1000 fő	5,20	0,009
	1000 fő felett	5,56			1000 fő felett	4,11	
	0-250 fő	3,98			0-250 fő	4,95	
Ének-zene	251-400 fő	3,07			251-400 fő	3,83	
	401-1000 fő	3,63	0,000	Óvodaped.	401-1000 fő	4,95	0,000
	1000 fő felett	3,00			1000 fő felett	3,56	
	0-250 fő	5,47			0-250 fő	5,33	
Testnevelés	251-400 fő	4,40			251-400 fő	4,75	
	401-1000 fő	5,01	0,000	Sportedző	401-1000 fő	5,21	0,049
	1000 fő felett	3,22			1000 fő felett	4,56	
	0-250 fő	6,90			0-250 fő	4,47	
Magyar	251-400 fő	6,17			251-400 fő	3,72	
	401-1000 fő	7,36	0,002	Könyvtáros	401-1000 fő	4,71	0,001
	1000 fő felett	5,33			1000 fő felett	3,44	
	0-250 fő	7,58			0-250 fő	4,75	
Angol	251-400 fő	6,62			251-400 fő	4,28	
	401-1000 fő	8,20	0,000	Tanító	401-1000 fő	4,80	0,028
	1000 fő felett	5,56			1000 fő felett	3,67	
	0-250 fő	5,44			férfi	4,85	
Biológia	251-400 fő	4,67		Újságíró	nő	5,62	0,000
	401-1000 fő	5,77	0,000		férfi	4,59	
	1000 fő felett	4,67		Sportedző	nő	5,35	0,000
	férfi	6,97			férfi	3,76	
Angol	nő	7,97	0,015	Könyvtáros	nő	4,68	0,000
Biológia	férfi	5,10	0,005				

	nő	5,66	
	férfi	6,58	
Matematika	nő	7,39	0,049
	férfi	1,36	
Rajz	nő	1,88	0,001
	férfi	5,68	
Történelem	nő	6,54	0,000
	férfi	4,71	
Földrajz	nő	5,52	0,034
	férfi	6,65	
Informatika	nő	7,22	0,004
	férfi	4,60	
Kémia	nő	5,29	0,026
	férfi	6,24	
Magyar	nő	7,23	0,000

7. MELLÉKLET: A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS CÉLJAIHOZ KAPCSOLÓDÓ ÁLLÍTÁSOK HÁTTÉRVÁLTOZÓK MENTÉN TÖRTÉNŐ ELOSZLÁSAI

		férfi		nő		testnevelő		nem testnevelő	
átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
A tanítványok elkezdtek sportolni a testnevelési órán kívül.									
25,06	26,21	27,29	25,11	24,31	26,46	31,39	26,49	22,64	25,51
A tanítványok még többet sportolnak a testnevelési órán kívül.									
22,69	25,03	25,95	26,55	21,80	24,57	27,61	26,68	20,77	24,08
A tanítványok jobban szeretik a testnevelési órákat, mint eddeg.									
33,25	29,67	32,36	28,89	33,59	30,00	39,80	30,05	30,54	29,04
Jobb lett a kapcsolata a testnevelőnek a diákokkal.									
43,48	31,37	46,89	28,94	42,71	32,02	55,59	29,07	39,18	31,34
Nagyobbak lettek a testnevelő elvárásai az órán.									
37,21	29,35	40,12	28,64	36,38	29,53	46,07	28,17	33,86	29,00
A tanítványok sokat ügyesedtek a több testnevelési órának köszönhetően.									
46,50	30,45	45,21	31,01	46,99	30,33	59,41	27,73	42,19	30,21
Többször van idő játékra a testnevelési órákon.									
62,66	30,97	62,53	30,95	62,82	31,09	72,85	26,06	58,41	31,89
A tanítványok több mozgásformát és sportágat ismerhettek meg.									
59,69	30,97	59,79	29,71	60,11	31,12	67,93	27,47	56,42	31,38
A tanítványok aktívabbak a sportversenyre való jelentkezéskor.									
33,97	28,18	31,34	25,74	34,81	28,88	40,89	27,62	31,48	28,09
A tanítványoknak nagyobb a motivációja abban, hogy mozogjanak a testnevelési órákon.									
40,02	29,29	35,08	29,28	41,31	29,25	46,89	29,22	37,40	29,07
A tanítványok egészségteudatosabbak lettek.									
35,97	27,26	36,42	27,54	35,90	27,22	46,07	27,84	32,60	26,12
A tanítványoknak jó hatással volt a tanulmányi eredményére.									
26,93	26,74	29,02	29,46	26,44	26,10	30,09	29,55	25,86	25,75
A tanítványok jobban figyelnek a táplálkozásra.									
26,05	24,42	27,63	27,15	25,69	23,76	31,67	27,36	24,08	23,09
A tanítványok kevesebbet sportolnak órán kívül.									
29,16	28,14	27,64	28,39	29,79	28,09	30,34	29,39	29,19	27,48
A tanítványok sokkal fáradtabbak miatta napközben.									
32,34	29,91	28,66	27,99	33,44	30,37	25,21	28,94	34,82	29,67
A tanítványoknak többet kell az iskolában lennie miatta.									
54,00	36,76	48,35	36,42	55,90	36,61	46,20	37,91	57,15	35,49
A tanítványoknak korábban kell felkelnie.									
26,78	32,63	19,23	26,48	29,03	33,94	22,27	32,09	28,63	32,68
A tanítványok aktívabbak az órákon.									
28,28	25,30	27,30	26,02	28,66	25,12	37,11	29,39	25,12	22,86
Megnőtt a hiányzás a testnevelési órákon.									
24,28	28,89	29,36	32,23	23,20	27,90	25,19	28,56	24,53	29,22
Jobb a hangulata az óráknak.									
33,91	30,35	36,43	30,28	33,32	30,38	49,89	31,14	28,14	27,68
Javult a közösségiszellem az órákon.									
33,40	29,68	33,73	30,10	33,41	29,60	45,00	32,22	28,98	27,57
A tanítványoknak kevesebb idő jut más szabadidős tevékenységre.									
41,16	33,91	38,15	32,80	42,21	34,23	33,34	32,32	43,61	33,63

8. MELLÉKLET: A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS CÉLJAIHOZ KAPCSOLÓDÓ ÁLLÍTÁSOKBÓL KÉPZETT FAKTORCSONPORTOK ÉS JELLEMZŐIK

		pozitív teszi attitúd+egészségtudat össég			negatív tapasztalatok			iskolán kívüli sportolás			szociális hatások		
		mean	Std.d	p	mean	Std.d	p	mean	Std.d	p	mean	Std.d	p
életkor	25-39év	45,13	22,24	0,108	37,15	21,77	0,221	71,68	21,52	0,294	62,40	21,26	0,573
	40-54év	46,70	21,21		39,90	21,18		74,60	21,07		64,69	20,14	
	55-64év	51,39	21,04		42,16	16,62		70,89	23,39		62,89	20,68	
infrastruktúra	teljesen felszerelt	46,65	21,58	0,891	40,57	21,86	0,638	73,43	21,66	0,843	63,45	19,31	0,737
	részben felszerelt	47,74	23,42		38,87	19,71		72,16	21,34		62,23	22,45	
	hiányos	47,45	18,16		41,23	19,81		73,42	23,32		64,30	17,52	
tantárgy	testnevelés	56,59	20,70	0,000	34,98	20,88	0,025	67,17	23,18	0,015	53,78	21,74	0,000
	reál	42,18	20,66		41,39	21,27		75,20	21,52		68,05	17,62	
	humán	45,39	22,50		40,49	19,81		74,48	21,40		67,51	19,64	
	készség	42,90	15,27		45,48	18,48		73,89	19,28		67,75	18,64	
sportolási gyakorítás	soha	36,69	19,26	0,061	34,21	19,97	0,217	79,76	22,19	0,368	69,78	19,51	0,072
	alaklomszerűen	45,27	20,81		42,66	20,46		74,02	20,46		64,70	18,94	
	hetente egyszer- kétszer	49,88	21,84		38,21	20,94		70,08	22,15		62,26	20,03	
	hetente legalább háromszor	50,14	23,75		38,71	21,21		71,82	24,43		59,12	22,94	
sportolási gyakorítás régén	soha	39,60	19,74	0,001	45,39	16,38	0,516	81,89	15,73	0,048	70,16	18,24	0,000
	alaklomszerűen	43,19	21,19		43,02	21,71		73,64	19,22		70,04	18,24	
	hetente egyszer- kétszer	42,76	22,18		39,58	20,85		76,87	19,51		65,81	21,23	
	hetente legalább háromszor	50,64	21,58		39,58	20,94		70,50	23,37		59,50	19,98	
település típus	falu	41,69	20,63	0,124	37,32	19,33	0,611	76,59	18,58	0,208	69,95	19,40	0,092
	község	51,19	20,25		41,82	21,03		76,43	16,95		61,35	17,00	
	város	48,45	21,43		39,00	19,74		70,89	23,21		62,57	20,77	
	megyeszékhely	47,04	23,13		40,75	22,89		72,48	23,05		64,51	21,71	
beosztás	pedagógus	48,40	22,12	0,819	38,20	21,14	0,490	69,76	23,42	0,020	63,16	21,28	0,467
	munkaközösség vezető	46,77	23,54		42,37	22,18		73,73	19,32		65,56	19,08	
	igazgatóhelyettes	43,71	25,00		42,25	25,00		78,46	25,00		70,42	25,00	
	igazgató	44,98	14,33		43,78	17,23		75,92	23,17		66,85	15,90	
	osztály főnök	46,93	19,52		40,91	18,36		77,43	18,31		63,20	16,20	

9. MELLÉKLET: A TÁRSADALMI ÉS INTÉZMÉNYI TÉNYEZŐK HATÁSA A KÜLÖNBÖZŐ PEDAGÓGUSCSONPORTBA KERÜLÉSRE

	Mindennapos testnevelés bevezetését pártoló pedagóguscsoport					Mindennapos testnevelés bevezetését az egészség tudatosság miatt pártoló pedagóguscsoport					Mindennapos testnevelés bevezetését szakmai okok miatt pártoló pedagóguscsoport				
	Exp. (β) 1. modell	Exp. (β) 2. modell	Exp. (β) 3. modell	Exp. (β) 4. modell	Exp. (β) 5. modell	Exp. (β) 1. modell	Exp. (β) 2. modell	Exp. (β) 3. modell	Exp. (β) 4. modell	Exp. (β) 5. modell	Exp. (β) 1. modell	Exp. (β) 2. modell	Exp. (β) 3. modell	Exp. (β) 4. modell	Exp. (β) 5. modell
Infrastruktúra	12,398	12,662	12,590	13,075	13,097	,135	,132	,118	,115	,112	,662	,674	,694	,714	,714
Testnevelő	1,740	1,596	1,597	1,597	1,998	1,238	1,152	1,169	1,125	1,094	1,057	1,200	1,192	1,158	1,697
Reál tárgyat tanító	,599	,570	,569	,574	,576	1,331	1,240	1,203	1,192	1,169	,840	,907	,911	,848	,847
Humán tárgyat tanító	,769	,770	,771	,747	,749	2,085	2,013	2,064	2,120	2,093	,685	,695	,688	,641	,640
Sportolási gyakoriság most		4,901	4,956	4,637	4,589		,998	1,037	,985	,967		,396	,392	,371	,407
Sportolási gyakoriság régen		2,391	2,388	2,495	2,511		4,439	4,541	4,670	4,807		,427	,425	,414	,414
Tanulólétszám			,956	,955	,943			,512	,508	,529			1,227	1,216	1,220
Osztályfőnökök				,798	,794				1,054	1,083				1,207	1,209
Munkaközösség vezető				1,444	1,451				,584	,575				1,261	1,260
Igazgatóhelyettes				,727	,721				,995	1,032				1,439	1,442
Igazgatóhelyettes				,697	,692				,565	,583				1,195	1,198
Településtípus					1,046					,832					,987
Tantárgy presztízs					2,103					1,649					3,452
Pedagógus presztízs					0,007					2,656					1,235

10. MELLÉKLET: AZ INTÉZMÉNYI ÉS TÁRSADALMI TÉNYEZŐK HATÁSA A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS CÉLJAINAK MEGVALÓSULÁSÁRA

	Függő változó: Nemzeti alaptanterv közösségi attitűd megvalósulása							Függő változó: Nemzeti alaptanterv iskolán kívüli sportolás megvalósulása							Függő változó: Nemzeti alaptanterv pozitív céljainak megvalósulása						
	Exp. (β) 1. modell	Exp. (β) 2. modell	Exp. (β) 3. modell	Exp. (β) 4. modell	Exp. (β) 5. modell	Exp. (β) 6. modell	Exp. (β) 7. modell	Exp. (β) 1. modell	Exp. (β) 2. modell	Exp. (β) 3. modell	Exp. (β) 4. modell	Exp. (β) 5. modell	Exp. (β) 6. modell	Exp. (β) 7. modell	Exp. (β) 1. modell	Exp. (β) 2. modell	Exp. (β) 3. modell	Exp. (β) 4. modell	Exp. (β) 5. modell	Exp. (β) 6. modell	Exp. (β) 7. modell
	bevezetésének infrastruktúra ellátottsága biztosított	,183	-,014	-,017	-,021	-,012	-,013	-,014	-,146	,102	,093	,093	,094	,094	,095	,238	,998	,902	,819	,968	,965
testnevelést tanító	-,342	-,287	-,290	-,284	-,290	-,263	-,266	-,158	-,081	-,109	-,109	-,105	-,103	,231	,194	,199	,195	,202	,182	,187	
reál tárgyat tanító	,007	-,005	-,007	-,011	-,016	-,006	-,002	,045	,025	,020	-,017	-,018	-,015	-,019	,270	-,053	-,049	-,053	-,047	-,053	-,054
humán tárgyat tanító	,015	,016	,015	,013	,007	,003	,020	,011	,010	,006	-,030	-,031	-,030	-,043	-,069	-,003	,000	-,008	,000	,003	-,013
Egészségtudatosság miatt pártoló		-,262	-,264	-,265	-,256	-,246	-,249		-,342	-,349	-,354	-,353	-,352	-,350		,371	,376	,378	,368	,360	,364
Pártoló (MT.)		-,430	-,430	-,427	-,427	-,413	-,413		-,612	-,611	-,605	-,604	-,604	-,604		,592	,591	,589	,589	,577	,579
Szakmai okok miatt pártoló		-,211	-,211	-,211	-,210	-,204	-,209		-,300	-,300	-,306	-,304	-,301			,308	,308	,307	,306	,302	,308
Teleptípus			-,030	-,035	-,053	-,045	-,040			-,096	-,124	-,124	-,126				,062	,064	,084	,079	,071
Beosztás_osztályfőnök				-,005	-,004	-,002	,003			,143	,143	,145	,143					,024	,023	,023	,015
Beosztás_munkaközösségvezető				,017	,017	,017	,024			,048	,048	,048	,045					,031	,031	,030	,020
Beosztás_igazgatóhelyettes				,062	,064	,067	,068			,112	,112	,114	,115					-,026	-,029	-,030	-,034
Beosztás_igazgatóhelyettes				,023	,026	,027	,021			,027	,027	,027	,032					,005	,003	,002	,006
Tanulólétszám					,069	,074	,072				-,338	-,356	-,575						-,078	-,082	-,080
Sportolási gyakoriság most						-,017	-,021					,014	,016							,027	,032
Sportolási gyakoriság régen						-,106	-,107					,388	,315							,610	,487
Nem							-,068						,046								,075
Életkor							-,027						,007								,050
Tantárgy presztizs							-,044						-,133								-,163
Pedagógus presztizs							-,063						-,028								-,028

Felhasznált irodalom

- Ács P. - Borsos A.- Rétsági E. (2011): Gyorsjelentés a magyar társadalom életminőségét befolyásoló fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdjeiről. Budapest, Magyar Sporttudományi Füzetek
- Andorka R. - Simkus A. (1983): Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. Statisztikai Szemle, (61):6, 592-611.
- András K. - Kassay L. (2015): A mindennapos testnevelés társadalmi és gazdasági vonatkozásai, In: Révész – Csányi: Tudományos alapok a testnevelés tanításához I. kötet: szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok Budapest: Magyar Diáksport Szövetség. 260-285.
- Bábosik I. (2004): Az erkölcsi magatartásformák megerősítésének hatásrendszere In: Bábosik István: Nevelélmélet: Nevelés az Európai Unióban. Budapest: Osiris Kiadó. 249-267.
- Bagdy E. (1997): A pedagógus hivatásszemélyisége. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen
- Ballér E. (1994): Tantervemlételek Magyarországon a XIX-XX. században. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Balogh L. - Kiss M. (2016): Merre tovább testnevelőtanár-képzés? In: Kovács Klára (szerk.) Értékteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében. Debrecen. Debreceni Egyetemi Kiadó. 36-45.
- Baum A, - Krantz DS. - Gatchel RJ.(1997): An introduction to health psychology. McGraw-Hill,
- Báthori B. (1985): A testnevelés elmélete és módszertana. Testnevelési Főiskolai Tankönyv, Budapest
- Báthory Z. (1997): Tanuló, iskolák – különbségek. OKKER Kiadó, Budapest. 21-26.
- Bíró M. (2015): A testnevelés aktuális kérdései In: Révész László, Csányi Tamás (szerk.): Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet Szemelvények a testnevelés, a testmozgás, és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet-és orvostudományi nézőpontok. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 105-136.
- Bíróné N. E. (1994): Sportpedagógia. MTE. Budapest. 60.
- Bodnár I. - Perényi Sz. (2016): Értékháló az iskolai testnevelés körül. In: Kovács Klára (szerk.) Értékteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében. Debrecen. Debreceni Egyetemi Kiadó, 101-110.
- Bognár J. – Gedő D. (2002): A témaválasztás szerepe a tanár- és tanítóképzés projektben, Magyar Sporttudományos Szemle (3-4), 11-15.
- Bognár J. - Tóth L - Baumgartner E.- Salvara M. I (2005a): Tanulás, célok és testnevelés: Előtanulmány az általános iskola felől In: Mónus András (szerk.) 4. Országos Sporttudományi Kongresszus. 1-2. kötet: A sporttudomány és az európai integráció – globális és lokális összefüggések. Iskolai testnevelés, utánpótlás-nevelés, tehetséggondozás. Magyar Sporttudományi Társaság.29-34.
- Bognár J. és munkatársai (2005b): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. Új Pedagógiai Szemle, (55):6, 25-32.
- Bognár J. - Istvánfi Cs. - Kovács T. L. - Antal Zs. (2008): Testnevelő tanárok presztízse: Pályaválasztástól a pályaelhagyásig a nemek mentén, Kalokagathia (1). 48-59.
- Bognár J. - Trzaskoma B. G. - Révész L. (2009): Az élsport, sporttehetség, tehetséggondozás. In Szatmári Zoltán (szerk.): Sport, életmód, egészség. Budapest, Akadémia Kiadó. 711–759.
- Borbély Sz. (2014): As parents see physical education (PE) from representative survey's point of view In: Karlovitz János Tibor (szerk.) Mozgás, környezet, egészség. Komárno: International Research Institute, 39-54.
- Borbély Sz. - Fónai M. (2016): A pedagógus pálya, a testnevelők és a testnevelés tantárgy presztízse a mindennapos testnevelés bevezetését követően. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) Tanulás és fejlődés: A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai. International Research Institute,185-192.
- Buda B. (2003): A lélek egészsége. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

- Budai E. (1999): Spor(t)örvényben fuldokolva, Új Folyam. (8):3-4., 20-33.
- Calderhead, J.(1996.): Teachers : Beliefs and knowledge. In : D. Berliner - R. Calfee (szerk.) The Handbook of Educational Psychology. Mc Millan. New York. 709-725.
- Calfas, J. K. - Taylor C. W. (1994): Effects of Physical Activity on Psychological Variables in Adolescents. PediatricExercise Science (6), 406–423.
- Carlson, S. A. et. al. (2008): Physical education and academic achievement in elementary school: data from the Early Childhood Longitudinal Study. Am. J. Public Health, (98), 721–727.
- Carrel, A. L. et.al (2005): Improvement of fitness, body composition, and insulin sensitivity in overweight children in a school-based exercise program: a randomized, controlled study. Arch Pediatr Adolesc Med, (159):10, 963–968.
- Chad K E. - Humbert M. L. - Jackson P. L. (1999): The Effectiveness of the Canadian Quality Daily Physical Education Program on School Physical Education. Research Quarterly for Exercise and Sport (70):1. 55–64.
- Cs. Czachesz E. – Radó P. (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények, In: Halász G –Lannert J. (szerk). Jelentés a magyar közoktatásról 2003, Budapest, OKI 371.
- Csányi T. (2010): A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői, Új Pedagógiai Szemle (3-4). 115-128.
- Csányi T. - Révész L. (2015): A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest
- Csepela Y. (2000): „Örömtestnevelés?” – Gondolatok a testnevelésről, a sportról a 21. század küszöbén, Új Pedagógiai Szemle, október
- Csepela Y. (2015): Higiénés feltételek, szokások a mindennapos testnevelés gyakorlatában In: 45. Mozgásbiológiai Konferencia: Program, előadás-kivonatok. 48.
- Csinády R. V. (2014): Ismét legyen rögeszme az eszme: ép testben ép lélek. Mediárium (8.):1-2., 39-56.
- Csíkos Cs. (2012):_Melyik a kedvenc tantárgyad?:Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével Iskolakultúra (22):1, 3-13.
- Cziberéné N. G. (2013): Testnevelés oktatásban résztvevő szegedi tanítók vizsgálata különös tekintettel a mindennapos testnevelés bevezetésére In: Karlovitz János Tibor, Torgyik Judit (szerk.) Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia: program, tartalmi összefoglalók: Vzdělávacia, výskumná a metodická konferencia: abstrakty.Komárno:International Research Institute,(013). 33.
- Dobák M. (1997): Szervezeti formák és vezetés, Közgazdasági és Jogi könyvkiadó, Budapest
- Dobó I. - Perjés I. - Vass V. (2013): Létezik-e ideális implementációs modell? In: Szerk.: Benedek András, Szerk.: Tóth Péter: Új kutatások a neveléstudományokban 2012: A munka és a nevelés világa a tudományban. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 13-26.
- Doolittle S. - Dodds P. - Placek J (1993): Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. Journal of teaching in Physical Education, (12). 355-365.
- Dorka P. (2004): Klebelsberg Kunó sportpolitikája. Új Pedagógiai Szemle <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00087/2004-12-mk-Dorka-Klebelsberg.html> Utolsó letöltés: 2016.06.10.
- Drake, K. M. és munkatársai (2012): Influence of sports, physical education, and active commuting to school on adolescent weight status. Pediatrics, (130):2, 296-304.
- Elbert G. (2010): Testnevelés és európai kulcskompetenciák a közoktatásban. Magyar Sporttudományi Szemle, 11, 41, 10-13.
- Elbertné Sz. É. (1987): A testnevelő tanár szerepének néhány főbb sajátossága az iskolai nevelőtestületben. A Testnevelési Főiskola közleményei,(3)
- Ennis D. C. (2003): Enhancing Learning: An Introduction. In: Silverman, J. Stephen., Ennis, D. Catherine (eds.): Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction. Second Edition.109-129.

- European Commission – EACEA – Eurydice (2013): Physical Education and Sport at School in Europe. Eurydice Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150en.pdf
- F. Mérey I. (2007): Ajánlás a testnevelés tantárgy korszerűsítéséhez 1-12. évfolyam számára. Magyar Sporttudományi Szemle, (8):29., 56-50.
- Falus I. (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti. Bp. 15-27.
- Fazekas Á. (2012a): Közoktatás-fejlesztési implementációs folyamatok. Kézirat. Budapest, ELTE PPK Felsőoktatásmenedzsment Intézeti Központ. <http://www.fmik.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/Fazekas-2012a1.pdf> Utolsó letöltés: 2014.08.15.
- Fazekas Á. (2012b): Nemzeti kurrikulumok reformjai. ELTE PPK, utolsó letöltés: 2016.03.10. <http://www.impala.elte.hu/produktumok>
- Fazekas Á. - Halász G. (2012): Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása. Kézirat. Budapest, ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. <http://www.impala.elte.hu/produktumok-i-munkafazis> Utolsó letöltés: 2015.05.12.
- Fazekas Á. - Halász G. (2014): Az uniós finanszírozású kurrikulumfejlesztési programok implementálása letöltés dátuma: 2016.03.21. <http://www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2013/12/4.-Szint%C3%A9zis-tanulm%C3%A1ny.pdf>
- Fintor G. (2013): Correlations of Sport Levels and Popularity of Sport Programmes among Elementary School Students. Hungarian Educational Research Journal. 3 (3).
- Fintor G. (2015): Az egészségtudatosság megjelenése nyíregyházi felső tagozatos diákoknál In: Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba, Kéri Katalin (szerk.) Tanárképzés és oktatáskutatás. Debrecen: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA),633-649
- Fintor G. (2016): Tanulói nézetek a mindennapos testnevelésről észak-alföldi általános iskolákban. In: Kovács Klára (szerk.) Értékteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó,24-35.
- Fintor G. (2017): A mindennapos testnevelés vizsgálata diákszemmel az Észak – alföldi általános iskolákban In: Mrázik Julianna (szerk.): A tanulás új útjai. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 91-101.
- Fitz J. (1994): Implementacion Research and Education Policy: Practice and Prospects British Journal of Educational Studies Vol. 42, No. 1, Special Edition: Education Policy Studies 53-69.
- Fixen L D. (2005): Implementation Research, A Synthesys of the literature, Tampa, Florida
- Fónai M. - Dusa Á. (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években, Iskolakultúra (6) 41-48.
- Fónai M. (2014): A tanárok státuszvesztése a kilencvenes és a kétezres években, In: Németh Nóra Veronika (szerk.) Képzők és képzettek: Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról. Szeged:Belvedere Meridionale,41-57.
- Földes É. - Kun L. - Kutassi L. (1982): A magyar testnevelés és sport története, Budapest
- Földes P. (2001): Mozgás, testnevelés mindennap: kerekasztal-beszélgetés a mindennapos testnevelés iskolai gyakorlatáról. Új Pedagógiai Szemle (November)141-148.
- Frantz, J. - Chandeu, M. (2011): School-based interventions on physical inactivity as risk factor of chronic diseases of lifestyles: A review. African Journal for physical Health Educations, Recreation and Dance, June (Supplement) 39-48.
- Friss P. (2005): A testnevelés az iskolai nevelés rendszerében, Magyar Sporttudományi Szemle (2). 21-24.
- Fullan M. (2015): The New Meaning of Educational Chnage. Fifth Edition. Routledge is an imprint of Taylor and Francis Grup 54-82., 97-123.
- Fullan M. - Stiegelbauer S. (1991): The New Meaning of Educational Change. Cassell, London

- Galasi P. (2004): Valóban leértékelődtek a felsőfokú diplomák?
<http://www.econ.core.hu/doc/bwp/bwp/bwp0403.pdf> utolsó letöltés 2015.11.20
- Gergely Gy. (2001): A minőségi munka feltételrendszere a testnevelésben. *Kalokagathia* (1-2).
- Gergely Gy. (2002): A testnevelés tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új pedagógiai szemle* (07-08).
- Glovitzki Z. (2014): Tanár-e a pedagógus? Jelentéstörténeti vázlat, *Sokszínű pedagógiai kultúra*,(01) 64-72.
- Gritz A. (2007): Az egészségfejlesztés kompetenciái a XXI. században. *Egészségfejlesztés*. (48):3. 3-9.
- Goleman D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Budapest, Háttér Kiadó
- Gombocz J. (1999): Iskolai testnevelés problémái az ezredfordulón. *Kalokagathia* (1-2.):15-39.
- Goodlad J. (1984) *A place called scholl: Prospects for the future* New York, NY: McGraw-Hill
- Györi A. (2004): A középiskolai tantárgyi obszerváció tanulságai <http://ofi.hu/tantargyak-presztizse-pedagogusok-szerint> utolsó letöltés:2015.11.25.
- Graber K.C (1995): The influence os teacher education programs ont he beliefs of student teachers: General pedagogical knowledge, pedagogical content knoeledge, and teacher education coursework. *Journal of Teaching in Physical Education* (14). 157-178.
- Halász G. (2002): A neveléstudományi kutatások intézményi és finanszírozási feltételei-vitaanyag. *Magyar Pedagógia*, (1.) 395-409.
- H. Ekler J. - Rétsági E. (2003): Az iskolai testnevelés és sport értékpesztizációjáról. *Magyar Sporttudományi Szemle*, (4), 24-29.
- H. Ekler J. (2011): A testnevelés tantárgy a közoktatásban, In.: Rétsági Erzsébet, H. Ekler Judit, Nádori László, Woth Péter, Gáspár Mihály, Gáldi Gábor, Szegerné Dancs Henriette (szerk.) *Sportelméleti ismeretek*, Dialóg Campus Kiadó 31-40.
- H. Ekler J. (2015): A hatékony testnevelés módszertani lehetőségei In. Révész László, Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához*. I. kötet *Szemelvények a testnevelés, a testmozgás, és az iskolai sport tárgyköréből*. Társadalom-természet-és orvostudományi nézőpontok. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 84-104.
- Halmi R. – Németh Á. (2011): Fizikai aktivitás és szabadidős tevékenységek. In: Németh Ágnes – Költő András (szerk): *Serdülő fiatalok egészsége és életmódja*. OGYEI, Budapest
- Hamar P. - Soós I. (2004): A magyar közoktatás testnevelési óraszámai történeti és európai nézőpontból. *Új Pedagógia Szemle*, (november) 59-68.
- Hamar P. (2007): Az iskolai testnevelés magyarországi helyzete és európai távlatai *Magiszter* (3-4.) 65-72.
- Hamar P. (2008): *Testnevelés-elmélet*. Sportismeretek I. Csanádi Árpád Általános Iskola és Budapest, Pedagógiai Intézet Utolsó letöltés: 2017.03.07. <http://www.jozsefagy.sulinet.hu/tananyagok/testnevelmdrhamar.pdf>.
- Hamar P. - Petrovic L. (2008): Physical education and education through sport in Hungary. (Testnevelés és oktatás sport segítségével Magyarországon). In (eds). Gilles Klein, Ken Hardman: *Physical Education and Sport Education in European Union*. Editions Revue EP.S, 11 avenue du Tremblay: Paris,
- Hamar P. (2016): *A testnevelés tantervelmélete*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó,179.
- Hamar P. - Karsai I. - Soós I. (2016): Pedagógusi vélemények az iskolai testnevelés aktuális kérdéseiről In: Kovács Klára (szerk.) *Értékteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debrecen:Debreceni Egyetemi Kiadó,11-24.
- Hargreaves A. (1994): *Changing teachers, changing times*. New York Ny: Teachers College Press
- Hargreaves A. - Fullan M. (2012): *Professional capital: Transforming teaching inevery school*. New York NY: Teachers College Press
- Hegy I. (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. Okker Kiadó, Budapest.
- Hellison D. (2014): *Teaching Personal and social responsibility in Stephen J. Silverman Catherine D. Ennis: Phisycal educationc in Student Learning in phisycal educations Library of Congress Cataloging- in-Publication data*

- Hercz M. (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe. Magyar Pedagógia, (2.) 153-184.
- Hídvégi P. – Kopkáné P. J. – Müller A. (2015): Az egészséges életmód, Eger, Eszterházy Károly Főiskola Sporttudományi Intézet
- Holzweg M. - Onofre M. -, Repond, Rose-Marie - Bumm K.. – Scheuer C. (2013): Physical education and school sport in Europe. In International Sport Studies. Journal of the International Society for Comparative Physical Education and Sports (35):2, 47 - 55.
- Howes C. (2000): Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. Social Development, (9):2. 191–204.
- Huszár A. - Bognár J. (2006): Fiatal felnőttek testkultúrája. Új Pedagógiai Szemle,(6.) 107-114.
- Hutchinson G. (1993): Prospective teachers perspectives on teaching physical education: An inter view study ont he recruitment phase of teacher socialization. Journal of Teaching in Physical Education (12.) 344-354.
- Ianni F.A.J (1989): The search for structure: A report on American youth today, New York
- Ingersoll R. (2001): Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis, American Educational Research Journal Fall (38):3., 499–534.
- Imre A. (1997): Pedagógusszerep. Szócikk. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) Pedagógiai Lexikon III. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest,170.
- Imre N. - Nagy M. (2003): Pedagógusok. In: Halász Gábor,- Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2003.Országos Közoktatási Intézet, Budapest.273-307.
- Karsai I. - Kaj M. - Csányi T. - Ihász F. - Marton O. - Vass Z. (2013): Magyar 11-19 éves iskolások egészségközpontú fitsségi állapotának keresztmetszeti vizsgálata - Első jelentés az Országos Reprezentatív Iskolai Fitsségmérési Program eredményeiről Magyar Sporttudományi Szemle (14):56., 9-18.
- Keresztes N. (2015): Egyetemista fiatalok sportolási szokásai és szociális képzetei a rendszeresen sportoló kortársaikról, Magyar Sporttudományi Szemle (61):1. 4-14.
- Kirk D. - McDonald D. - O' Sullivan M. (2006): The Handbook of Physical Education 486-499.
- Király T. - Szakály Zs. (2011): Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban, Pécs, Pécsi Tudományegyetem
- Kiss G. (2009): A sport szervezeti keretei, személyi és tárgyi feltételei. In: Szatmáry Zoltán (szerk.): Sport, életmód, egészség. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1008-1057.
- Kocsis M. (2000): Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről, Iskolakultúra, (8) 3-13.
- Kovács K. (2014): Boldogító mozgás. A sportolás hatása a partiumi hallgatók szubjektív jóllétére, lelki edzettségére és egészségének. Kapocs (2) 2–13
- Kovács Zs. (2009): Beszámoló az állampolgári jogok országgyűlési biztosának tevékenységéről 2008. Országgyűlési Biztos Hivatala, Budapest
- Kratz, H.E. (1896). Characteristics of the best teachers as recognized by children. In: Pedagogical Seminary, (3), 413-418.
- Krombholz H. (2014): About the benefitd of physical activity in child care centers: A synopsis of studies in child care center sin Munich In: Handbook of physical education Research 119-140.
- Kun L. (1982): Szocialista testkultúránk fejlődésének főbb tendenciái. Klny. H.n., é.n. 132-133.
- Laki L. - Nyerges M. (2004): A fiatalok sportolási szokásainak néhány társadalmi összefüggése. Magyar Sporttudományi Szemle (2–3.) 5–15.
- Lannert J. (2010): Az oktatás kutatás és - fejlesztés helyzete napjainkban. Educatio (IV.) 535-547.
- Lannert J. - Mártonfi Gy. (2003): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Halász Gábor és Lannert Judit (2003, szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 107-174
- Lawson. H. M. (1994): International changes and challenges. Their import for new models for practice. Paper presented at AIESEP World Congress, Berlin Germany

- Lisszaboni Szerződés (2007): Lisszaboni Szerződés az Európai Unióról Szóló Szerződés és az Európai Közösséget Létrehozó Szerződés módosításáról. Az Európai Unió Hivatalos Lapja. 2007/C 306/01., <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=Oj:C:2007:306:FULL&from=HU>
- Lortie D. (1975) School teacher A sociological study Chicago IL: University of Chicago Press
- Mather, A. S. és munkatársai (2002): Effects of exercise on depressive symptoms in older adults with poorly responsive depressive disorder: randomised controlled trial. *British Journal of Psychiatry*, (180), 411–415.
- Macdonald J.P. (1999): The „professional” work of experience physical education teachers. *Research Quarterly for Exercise and sport*, (70.) 41-54.
- Meleg Cs. (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia* (102.):1. 11-29.
- Meszlényi E. (2017): Vizsgálat a 2012-ben bevezetett mindennapos testnevelés gyakorlati megvalósításáról a szegedi iskolák körében. In: Rétsági Erzsébet (szerk.) *Sport- és Egészségtudományi Füzetek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar (PTE ETK), 44-56.
- Mikulán R. (2013): Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. *Új Pedagógiai Szemle* (63):7-8., 48 - 69.
- Morgan, C.F. – Beighle, A - Pangrazi, R.P. (2007): Coordinated school health programs and academic achievement: A systematic review of the literature. *Journal of School Health* (77), 589-600.
- Morvay S. K. - Rétsági E. (2017): A mindennapos testnevelés gyakorlati megvalósulásának vizsgálata a pécsi iskolákban In: Rétsági Erzsébet (szerk.) *Sport- és Egészségtudományi Füzetek*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar 19-29.
- Mourshed, M. – Chijioke, C. – Barber, M. (2010): How the world’s most improved school systems keep getting better. McKinsey - Company. <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-gettingbetter/> utolsó letöltés: 2015.04.30
- Nagy Á. (2007): A debreceni egyetem életminőségi programjának sportlétesítmény- fejlesztési igényei, *Debreceni műszaki közlemények* (2) 41-57.
- Nagy Á. - Fintor G. - Urbinné B. Sz. (2016): Az egyetemi testnevelő tanárok tevékenység profiljára ható testkultúrális változások In: Kovács Klára (szerk.) *Ertéktérítő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debrecen. Debreceni Egyetemi Kiadó, 123-138.
- Nagy K. (2015): A pedagógusok és a gazdasági teljesítőképesség. *Educatio* (1) 148-155.
- Nagy M. (1998): Tanári pálya és életkörülmények. OKKER, Budapest
- Nagy M. (2001): Tanárbérek régen és ma, nálunk és külföldön. In: Papp János (szerk.): *A tanári pálya. Szöveggyűjtemény*. Kossuth Egyetemi Kiadó Debreceni Egyetem, Debrecen. 82–86.
- NAT (2012): *Új Pedagógiai Szemle* (1- 3), 30 - 256.
- Németh Á. – Költő A. (2011): *Serdülő fiatalok egészsége és életmódja*. OGYEI, Budapest
- Németh Á. (2011). Táplálkozási szokások és fogápolás. In: Németh Á. - Költő A. (szerk.), *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés* 21–25.
- Németh A. (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Neulinger Á. (2007): *Társas környezet és sportfogyasztás*. PhD-értekezés. Budapest, Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola, Marketingkutatás és Fogyasztói Magatartás Tanszék
- Newmann F. - Wehlage G (1995) *Successful school restructuring*. Madison.WI: center on Organization and restructuring of Schools
- Nikitscher P. (2015): Milyen a jó pedagógus?- Elvárások és az érzékelt valóság egy nagymintás diákkutatás eredményei alapján, *Educatio* (I). 129-133.
- O Bryant C. - O Sullivan M. – Randensky J. (2000): *Socialization of prospective physical education teachers: The story of new blood*. *Sport, Education, and Society*, (5), 177-193.

- Papacharisis V., - Goudas M. (2003). Perceptions about exercise and intrinsic motivation of students attending a health-related physical education program. *Perceptual and Motor Skills*, (97), 689–696.
- Pál K. - Császár K. - Huszár A. - Bognár J. (2005): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új Pedagógiai szemle*, (55):6, 25-32.
- Parsons, T. (1972): Definitions of health and illness in the light of American values and social structure. In: Jaco, E. - Gartley, E.: *Patiens, Physicians and Illness: A Sourcebook in Behavioural Science and Health*, Collier-Macmillan, London.
- Pikó B. (2006): *Lelki egészség a modern társadalomban*. Akadémia Kiadó, Budapest
- Placek H. J. (2003): Interdisciplinary Curriculum in Physical Education: Possibilities and Problems In: Silverman, J. Stephen., Ennis, D. Catherine (szerk.): *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction. Second Edition*. 255-275.
- Placek H. J. - Silverman S. - Dodds P. - Shutte S. - Rife F (1982): Active learning time in a traditional elementary physical education setting. A descriptive analysis *Journal of Classroom International* (17):2, 41-47.
- Polónyi I. (2008): *Oktatás, oktatáspolitiká, oktatásgazdaság*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Polónyi I. (2015): Pedagógusbérek-mindig lent? *Educatio* (1). 30-46.
- Porogi A. (2011): Vázlat egy lehetséges pedagóguspolitikáról *Új Pedagógiai Szemle*, (1.) Különszám. 2-14.
- Pukánszky B. (1989): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, (39): 11, 1045-1055.
- Pukánszky B. (2010): Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében. In: Fenyő Imre és Rébay Magdolna (szerk.): *Felszántatlan területeken*. Debrecen: Csokonai Kiadó, 11-24.
- Pusztai G. (2015): Eredményesek-e az eredményesség kutatói? In: Pusztai Gabriella, Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban? Nagyvárad: Partium Press*
- Rajnai J. (2008): Közoktatás-politikai irányváltások és tendenciák a rendszerváltás utáni Magyarországon. In: *Vzdelávanie, výskum a metodológia*.
- Raspberry, C. N. – Lee, S. M. – Robin, L. – Laris, B. A. – Russell, L. A. – Cyle, K. K. – Nihiser, A. J. (2011): The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine* (52), 10–20.
- Réti M. (2009): Szárny és teher - A magyar oktatás helyzetének elemzése – háttéranyag. 46/2003. (IV. 16.) OGY határozat népegészségügyi program
- Rétsági E. (2015): MT - Minőségi Testnevelés avagy Mindenki Testnevelése. Mindenki Testnevelése avagy Minőségi Testnevelés. (Elméleti alapok.) In: Révész László, Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet Szemelvények a testnevelés, a testmozgás, és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet-és orvostudományi nézőpontok*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 37-83.
- Rétsági E. (2016): A (mindennapos) testnevelés értékei és kihívásai *Magyar Sporttudományi Szemle* (17):66, 56-57.
- Rétsági E. - Milinte B. (2016): Szaktanácsadói vélemények a mindennapos testnevelésről *Magyar Sporttudományi Szemle* (17):66, 56.
- Révész L. - Csányi T. (2015a): A testnevelés tanításának társadalmtudományi aspektusai In: Révész László, Csányi Tamás (szerk.) *Tudományos alapok a testnevelés tanításához II. kötet: A testnevelés és az iskolai sport neveléstudományi, pszichológiai és kommunikációs szempontú megközelítései*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség, 9-19.
- Révész L. - Csányi T. (2015b): A testnevelés tanításának társadalmtudományi aspektusai In: Révész László, Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok* Budapest: Magyar Diáksport Szövetség 8-36.
- Sallai É. (1996.): *Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.*
- Sági M. (2015): Pedagógus karrierminták, *Educatio*, (1), 83-97.

- Sánta K. (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról, Neveléstörténet, (1-2)
- Sáska G. (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek és nem jön újra el!”. Iskolakultúra (2), 45-62.
- Silverman S. J. (2003): Research: What it is and how we can learn from it.. In Stephen J. Silverman Catherine D. Ennis: Physical education in Student Learning in physical education Library of Congress Cataloging 3-9.
- Solomon A. M. (2003): Student issues in physical education Classes: Attitudes, Cognition, and Motivation in Stephen J. Silverman Catherine D. Ennis: Physical education in Student Learning in physical education Library of Congress Cataloging 147-165.
- Stroot SA. - Faucette N. - Schwager S. (1996): In the beginning: The induction of physical education. Journal of Teaching in Physical Education (12.) 375-385.
- Stuart W. (2002): Where Charter School Policy Fails: The Problems of Accountability and Equity, Teachers College, Columbia University New York and London
- Subramanian P.R – Silverman S. (2000): Blueprints for learning. Journal of Teaching in Physical Education. (8.), 213-222.
- Szivák J. (1999): A kezdő pedagógus Iskolakultúra (9):4, 3-13.
- Szivák J. (2002): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Kiadó, Budapest
- Szolár É. (é.n.): Policy elemzés: a politikai gyakorlatok implementációjának vizsgálata fordítás Margaret E. Goertz Policy Analysis: Studying Policy Implementation http://terd.unideb.hu/doc/modszertan/policy_elemzes.pdf utolsó letöltés: 2017.09.15.
- Szövényi Zs. (1993): Képzési modellek, Educatio (4.) 608-619.
- Szüdi J. (1999): A Nemzeti alaptanterv és az iskolai irányítás. In.: Fehér könyv a közoktatásról. szerk.: Báthory Zoltán – E. Vámos Ágnes – Petrus László. Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság, Budapest, 46-55.
- Takács I. (2014): Az Észak-magyarországi régió pozicionálása a gazdasági-társadalmi jellemzők alapján, Közgazdász Fórum (17.):1-2., 114-135.
- Taylor P. – Clarke P. (2008): Capacity for a change. Document based on outcomes of the ‘Capacity Collective’ workshop. Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton.
- Trencsényi L. (1988): Pedagógusszerepek az általános iskolában Á.K. Budapest.
- Trencsényi L. (2016): Tanulói részvétel az iskolában: Egy fejlesztési program üzenete és dokumentumai, Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány,84.
- Tsangaridu N. (2006): Teachers is beliefs, In David Kirk, Doune Macdonald and Mary O’ Sullivan: The Handbook of Physical Education 486-499.
- Ungárné K. J. (1981): A pedagógus személyisége. TIT Pszichológiai Választmány, Budapest
- Urbinné B. Sz. (2016): A testnevelők és a testnevelés tantárgy presztízse a megváltozott testkulturális környezetben. In: Kovács Klára (szerk.) Értékteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó,111-122.
- Urbinné B. Sz. - Seregi E. (2017): 160 intézmény testnevelő munkaközösségének véleménye a mindennapos testnevelés bevezetéséről, jelenlegi helyzetéről (Szabolcs –Szatmár- Bereg megye, Borsod-Abaúj-Zemplén megye és Hajdú-Bihar megye) In: Rétsági Erzsébet (szerk.) Sport és Egészségtudományi füzetek (I):1. 30-43.
- Vágó I. (1999): Tartalmi változások a közoktatásban In.: Vágó Irén (szerk.). Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Okker kiadó, Budapest, 15-46.
- Vágó I. (2003): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor - Lannert Judit (szerk.) Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 175-190.
- Van Buer J. - Venter Gy. (1996): Tanárnak lenni. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza, 19.
- Vári B. - Marton A. - Balogh L. (2012): A mindennapos testnevelés hatásának követéses vizsgálata 1-4. osztályos tanulók körében. Magyar Sporttudományi Szemle (14.): 54, 59–60.

Vári B. (2015): Mindennapos testnevelésben résztvevő és nem résztvevő általános iskolások koordinációs képességeinek összehasonlító vizsgálata In: Torgyik Judit (szerk.) Százarcú pedagógia. International Research Institute, 501-508.

Vass V. (2001) Tartalmi szabályozás az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, (március) 3-12.

Vass V. (2003): Beszélgetés az Eötvös József társaság által kezdeményezett új nemzeti alaptanterv tervezetért. Új Pedagógiai Szemle, (január) 53-66.

Vass Z. - Kun I. (2010): Jövőorientált testnevelés az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában. Új Pedagógiai Szemle (60.) 140-150.

Vass Z. - Molnár L. - Boronyai Z. - Révész L. - Csányi T. (2015): Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

Vass V. - Perjés I. (2009): A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája, Iskolakultúra 19:(12) 81-100.

Verroszta Zs. (2015): A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata Educatio (1.) 607-618.

Versics A. - Barsiné D. I. - Hamar P. (2009): Tanulói vélemények a testnevelésről, sportolásról az állami és egyházi iskolákban – összehasonlító vizsgálat, Kalokagathia (2-3.) 89-97.

Volkamer, M. (1993): Zweck oder Wirkung? Zur pädagogischen Instrumentalisierung des Sport. Sportwissenschaft, (4.) 425.

World Health Organization (WHO) (2015): World Health Statistic, Luxemburg

Zsolnai J. (1996): Az alkotó pedagógiai programja. In: Alkotó pedagógia. JPTE, Pécs, 45-76.

Internet

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. utolsó letöltés: 2017.05.12.
http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=143567.581269

2011.évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 2014. november 24-i hatályos állapota
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV#laj71param utolsó letöltés: 2017. 06. 07.

A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának (2011): A sport európai dimenziójának fejlesztése. Brüsszel, 2011. 01. 18., <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0012:FIN:HU:PDF>

Az Észak-Alföldi régió stratégiai programja 2007–2013
http://www.eszakalfold.hu/userfiles/hun/fejlesztési_dokumentumok/strategia/EAR_Strategia_0804.pdf
http://www.eszakalfold.hu/userfiles/hun/fejlesztési_dokumentumok/strategia/EAR_Strategia_0804.pdf utolsó letöltés: 2017.05.05.

ACSM – ICSSPE – Nike, Inc. (2012, 2013): Designed to Move – A Physical Activity Action Agenda.
<http://en.designedtomove.org/resources/designed-to-move-report>

Ajánlások (2008): Az EU testmozgásra vonatkozó iránymutatásai (2008): Ajánlások az egészségjavító testmozgás támogatására irányuló politikai intézkedésekre (2008). Negyedik, egységes szerkezetbe foglalt tervezet, jóváhagyta az EU „Sport és Egészség” munkacsoportja 2008. szeptember 25-i ülésén, Brüsszel, 2008. 10. 10. http://ec.europa.eu/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_hu.pdf

Európai Sport Charta és A Sport Etikai Kódexe (2001):
[http://www.europatanacs.hu/pdf/CM_Rec\(1992\)14.pdf](http://www.europatanacs.hu/pdf/CM_Rec(1992)14.pdf), utolsó letöltés ideje: 2017. 11. 03.

Fehér könyv (2007): Az Európai Közösségek Bizottsága Együtt az egészségért: Stratégiai megközelítés az EU számára 2008-2013. Brüsszel <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0391&from=HU>

Fehér könyv a közoktatásról (2013): utolsó letöltés 2015.08.05.
http://www.hazaeshaladas.hu/ftp/20130512_oktatas_feher_konyv_final_v4.pdf

NAT 1995: <http://math.uni-pannon.hu/~lipovitsa/infntan/Natalt.htm> utolsó letöltés: 2017.06.12.

NAT 2003: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf utolsó letöltés: 2017.06.12.

NAT 2007: http://www.zipernowsky.hu/letoltes/kerettanterv/nat_070815.pdf utolsó letöltés: 2017.06.12.

NAT 2012: http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf utolsó letöltés: 2017.06.12.

Forrásmunkák:

Bakonyi T. (2004): Civil állam és politikai állam, PhD értekezés, Semmelweis Egyetem, Nevelés és Sporttudomány Doktori Iskola. Budapest

Eurydice Report (2013): Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gáti A. (2009): Nemzetközi tapasztalatok feltárása az oktatási ágazat K + F+ I és tudásmenedzsment rendszerek területén - tanulmány http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/nemzetkozi_tanulmany.pdf utolsó letöltés: 2017.11.20.

Halász G. (é.n.): A pedagógiai rendszerek általános hatás- és beválás vizsgálati rendszere http://halaszg.ofi.hu/download/NTK_tanulmany_rendszer.pdf

Hercz M. (2007): A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről, phd értekezés
file:///C:/Users/User/Documents/mentes/phd/3.%20félév/kuzsem/irodalom/Hercz_Maria_PhD_disszertacio.pdf utolsó letöltés: 2016.10.12.

Heszteráné E. J. (2006): A testnevelés értékorientációja a közoktatásban. Pannon Egyetem Szombathely doktori értekezés. 66,69-72,74,75,80,82,86.

Istvánfi Cs. (2007): Iskolai testnevelésünk az Európai Unió törekvések tükrében. http://tf.hu/wp-content/uploads/2009/09/pub_071113.pdf utolsó letöltés: 2016.06.12.

Istvánfi Cs. (2013): Mindennapos tanórai testnevelés a közoktatásban. Beszámoló. Elhangzott a Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete (MTTOE) küldött közgyűlésén, 2013. április 6-án.

Kerettantervek (2012): 51/2012. (XII.21) számú EMMI rendelet a Kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről – mellékletek utolsó letöltés 2017. 06. 07. <http://kerettanterv.ofi.hu/>

Maár T. (2002): Presztízsvizsgálat, utolsó letöltés: 2016.10.15.
2015.11.22. http://epa.oszk.hu/00000/00031/00003/pdf/actapaed_EPA00031_2002_03_001-007.pdf

Magyar Olimpiai Bizottság (2012): A Magyar Olimpiai Bizottság sportfejlesztési irányai és területei utolsó letöltés: 2015.08.05. http://www.mob.hu/images/MOB/Strategia_2012/MOB_strategia_2012.pdf

Sport XXI. Nemzeti Sportstratégia (2007): 65/2007. (VI. 27.) OGY határozat a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégiáról <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=A07H0065>. OGY utolsó letöltés 2017. 06. 11.

Physical Education and Sport at School in Europe (2013): This document is published by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA, Eurydice and Policy Support) http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150EN.pdf utolsó letöltés: 2014.12.15

T.E.S.I. 2020 Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések <http://www.kormany.hu/download/e/67/c0000/TESI%202020%20E2%80%93%20Testnevel%C3%A9s%20az%20Eg%C3%A9szs%C3%A9gfejleszt%C3%A9sben%20Strat%C3%A9giai%20Int%C3%A9zked%C3%A9sek.pdf#!DocumentBrowse> utolsó letöltés: 2017.11.20.

World Health Organisation (1946): Constitution, Genova

A szerző tudományos közleményei, konferencia szereplései

Borbély Szilvia (2017): Testnevelő és egyéb szakos pedagógusok munkaterhelésének vizsgálata. In.: Mrázik Júlianna (szerk.) A tanulás új útjai, Magyar nevelés és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 63-74.

Urbinné Borbély Szilvia, Seregi Ernő (2017): 160 intézmény testnevelő munkaközösségének véleménye a mindennapos testnevelés bevezetéséről, jelenlegi helyzetéről (Szabolcs –Szatmár- Bereg megye, Borsod-Abaúj-Zemplén megye és Hajdú-Bihar megye) In: Rétsági Erzsébet (szerk.): Sport és Egészségtudományi füzetek. Pécs I/1. 30-43.o

Borbély Szilvia, Seregi Ernő, Oláh Dávid, Moravec Marianna (2017): A mindennapos testnevelés megvalósulásának folyamata az észak-alföldi régió intézményeiben, Magyar Sporttudományi Szemle 18.(2) 32-33.

Oláh Dávid, Sáfián Ágnes, Moravec Marianna, Urbinné Borbély Szilvia, Vajda Ildikó, Hegedűs Ferenc (2017): Asszertivitás vizsgálata utánpótlás labdarúgók körében, Magyar Sporttudományi Szemle 18.(2) 66.

Borbély Szilvia (2016): Prestige of Physical Education Teachers and Physical Education as School Subject in the Changed Environment of Body Culture, PedActa 6.(2), 103-111

Borbély Szilvia, Fónai Mihály (2016): A pedagógus pálya, a testnevelők és a testnevelés tantárgy presztízse a mindennapos testnevelés bevezetését követően. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) Tanulás és fejlődés: A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai. 185-192.

Borbély Szilvia, Rábai Dávid (2016): Valóban alacsony a pedagógusok (kiemelten a testnevelők) társadalmi megítélése? Magyar Sporttudományi Szemle 17.(66) 26.

Borbély Szilvia, Fónai Mihály (2016): A pedagógus pálya, a testnevelők és a testnevelés tantárgy presztízse In: Karlovitz János Tibor (szerk.) Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia Vzdélávacia, výskumná a metodická konferencia. Stúrovo (Párkány), 2016. február 21-23. Program, tartalmi összefoglalók - Abstrakty.(97)25.

Nagy Ágoston, Fintor Gábor, Urbinné Borbély Szilvia (2016): Az egyetemi testnevelő tanárok tevékenység profiljára ható testkulturális változások In: Kovács Klára (szerk.) Értékteremtő testnevelés, Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 123-138.

Rábai Dávid, Urbinné Borbély Szilvia (2016): A testnevelők társadalmi megítélésének vizsgálata a mindennapos testnevelés bevezetését követően. In: Szmodis Márta, Szóts G Sokszinű Sporttudomány. Budapest: Magyar Sporttudományi Társaság, Magyar Sporttudományi Füzetek; (14.)

Seregi Ernő, Borbély Szilvia, Rétsági Erzsébet (2016): A mindennapos testnevelés egyes kérdéseinek vizsgálata, Magyar Sporttudományi Szemle 17.(66) 58.

Széli Krisztián, Bacskai Katinka, Borbély Szilvia (2016): Hozzáadott érték a közoktatásban In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea (szerk.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad; Budapest: Partium; PPS; Új Mandátum, 69-77

Urbinné Borbély Szilvia (2016): A testnevelők és a testnevelés tantárgy presztízse a megváltozott testkulturális környezetben In: Kovács Klára (szerk.): Értékteremtő testnevelés Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 111-122

Fintor Gábor, Borbély Szilvia (2015): Az általános iskolai testnevelés megújult célrendszerének vizsgálata a diákok és a szülők körében, Magyar Sporttudományi Szemle (62) 30.

Nagy Ágoston, Fintor Gábor, Borbély Szilvia (2015): Változó értékek a testkultúrában, a mindennapos testnevelés jelentősége a fiatalság szemléletformálásában II.rész - Changing Values in Body Culture Significance of everyday Physical Education in Shaping Young Adults' Views on Sports and Health Second Part REKREACIO.EU 5:(3) 24-27.

Nagy Ágoston, Fintor Gábor, Borbély Szilvia (2015): Változó értékek a testkultúrában, a mindennapos testnevelés jelentősége a fiatalság szemléletformálásában I.rész - Changing Values in Body Culture ; Significance of everyday Physical Education in Shaping Young Adults' Views on Sports and Health First Part REKREACIO.EU5 (2) 23-26.

Fintor Gábor,Urbinné Borbély Szilvia (2015): Nyírtelek - Egy fiatal város sportélete In: Perényi Szilvia (szerk.): A mozgás szabadsága!A szabadidősport társadalmi, gazdasági és egészségügyi megközelítései. Debrecen: Debreceni Egyetem, Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Kar, 258-263.

Szilvia Borbély (2014): As parents see physical education (PE) from representative survey's point of view In: Karlovitz János Tibor (szerk.) Mozgás, környezet, egészség. Komárno: International Research Institute, 39-54.

Urbinné Borbély Szilvia (2012): A matematikai teljesítmény és a háttérváltozók összefüggései két különböző helyzetű iskolában, Pedagógiai műhely Nyíregyháza 37, (2) 60-70.

Konferencia előadások

Borbély Szilvia, Seregi Ernő, Oláh Dávid, Moravec Marianna (2017): A mindennapos testnevelés megvalósulásának folyamata az észak alföld régió intézményeiben. Konferencia helye, ideje: XIV. Országos sporttudományi Kongresszus, Pécs 2017. 06.01-03.

Borbély Szilvia (2017): Szakmai közösségek véleménye a mindennapos testnevelés megvalósulásáról az észak alföld régió intézményeiben. Konferencia helye, ideje: Hungarian Conference on Educational Research Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest 2017. 05. 25-26.

Borbély Szilvia (2016): A pedagógus pálya, a testnevelők és a testnevelés tantárgy presztízse a mindennapos testnevelés bevezetését követően Konferencia helye, ideje: Štúrovo, Szlovákia, 2016.02.21-2016.02.23. Komárno: International Research Institute

Borbély Szilvia, Rábai Dávid (2016): Valóban alacsony a pedagógusok (kiemelten a testnevelők) társadalmi megítélése? Konferencia helye, ideje: XIII. Országos Sporttudományi Kongresszus. Szombathely, Magyarország: 2016.05.26 -2016.05.28.

Borbély Szilvia, Fónai Mihály (2016): A pedagógus pálya, a testnevelők és a testnevelés tantárgy presztízse Konferencia helye, ideje: Štúrovo, Szlovákia, 2016.02.21-2016.02.23. Komárno: International Research Institute, 2016

Borbély Szilvia, Nagy Ágoston (2016): Testnevelők helye, szerepe a különböző intézményi színtereken. Konferencia helye, ideje: HUCER 2016, Kaposvári Egyetem 2016. 05. 26-27.

Seregi Ernő, Borbély Szilvia, Rétsági Erzsébet (2016): A mindennapos testnevelés egyes kérdéseinek vizsgálata. Konferencia helye, ideje: " XIII. Országos Sporttudományi Kongresszus. Szombathely, Magyarország: 2016.05.26 -2016.05.28.

Rábai Dávid, Urbinné Borbély Szilvia (2015): A testnevelők társadalmi megítélésének vizsgálata a mindennapos testnevelés bevezetését követően. Konferencia helye, ideje: Szombathely, Magyarország, 2015.12.04- 015.12.05.

Borbély Szilvia (2015): A sportpolitika megjelenése az iskolai testnevelésben. Konferencia helye, ideje: XV. Országos Neveléstudományi Konferencia Óbudai Egyetem, 2015. november 19-21.

Fintor Gábor; Szabó József; Nagy Ágoston; Borbély Szilvia (2015): Changing values in body culture; significance of everyday physical education in shaping young adults' views on sports and health, ECER 2015 Budapest, Education and Transition – Contributions from Educational Research 2015. 09.07-11.

Borbély Szilvia (2015): A sportpolitika iskolai vetületei, Teacher Education in Central and Eastern Europe Konferencia helye, ideje: Debreceni Egyetem,2015.06.18-20.

Fintor Gábor, Borbély Szilvia (2015): Az általános iskolai testnevelés megújult célrendszerének vizsgálata a diákok és a szülők körében. Konferencia helye, ideje: XII. Országos Sporttudományi Kongresszus. Eger, Magyarország: 2015.06.04 -2015.06.06.

Borbély Szilvia (2015): Testnevelő és más szakos pedagógusok munkaterhelésének vizsgálata. Konferencia helye, ideje: Hungarian Conference on Educational Research Nyíregyházi Főiskola, 2015. 05. 28-29.

Borbély Szilvia (2014): A mindennapos testnevelés szülői szemmel egy országos reprezentatív kutatás tükrében. Konferencia helye, ideje: XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia Debreceni Egyetem, 2014. 11. 6-8.

Borbély Szilvia (2014): A mindennapos testnevelés szülői szemmel. Konferencia helye, ideje: HuCER 2014, Hungarian Conference on Educational Research Szeged, MTA SZAB Székház, 2014. 05. 29-30