

TÓTH LÁSZLÓ – ZALA BORBÁLA – BENCZENLEITNER OTTÓ –  
REINHARDT MELINDA

## Testnevelő mentortanárok mindennapos testneveléssel kapcsolatos attitűdjének vizsgálata személyiségük, énhatékonyságuk és intézményük szervezeti kultúrája tükrében

### ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunkban testnevelő mentortanárok mindennapos testneveléssel kapcsolatos attitűdjeit vizsgáltuk személyiségük, énhatékonyságuk és intézményük szervezeti kultúrájának összefüggésében. Fő célunk a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos attitűdök formálódásában szerepet játszó háttérváltozók feltárása volt.

120 testnevelő mentortanárnak küldtük ki online link formájában a kérdőíveket, a kitöltési arány 61%. A kitöltők 57,5%-a férfi, átlagéletkoruk közel 50 év. 89% középiskolai testnevelő tanár végzettségű, s átlagosan 24 éve tanítanak. Kötelező óraszámukból átlagosan 21 órát tesz ki a testnevelés tanítása. Az általános demográfiai kérdések mellett a pedagógiai munkájukkal és a mindennapos testnevelésórák bevezetésével kapcsolatban is megkérdeztük őket. 75,4% támogatja a mindennapos testnevelés bevezetését, 20,5% ambivalens, míg kevesen (4,1%) ellenzik.

Eredményeink rámutatnak, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével való egyetértést kis mértékben, de együttesen szignifikánsan befolyásolja az észlelt tanári énhatékonyság szintje és a testnevelés és sport kiemelt területként való azonosítása az iskolában. A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos elégedettség közel 25%-ban magyarázható a tanári énhatékonyság és a tantestületi hatékonyság magas fokával, valamint az iskolai szervezeti kultúra magas szintjével is. A személyiségdimenziók és a szakmademográfiai tényezők nem játszottak szerepet az attitűdök alakulásában.

A kutatás korlátait jelentette az alacsony kitöltési arány, kontextuális hatások, valamint a szociális megfelelés feltételezhető igénye. A válaszadók egyéni motiváltsága jelentősen befolyásolhatta a beérkező válaszok számát.

**Kulcsszavak:** *mindennapos testnevelés, testnevelő mentortanárok, személyiségdimenziók, személyes és tanári énhatékonyság, szervezeti kultúra*

## BEVEZETÉS

A mindennapos iskolai testnevelés bevezetése egyedülálló lehetőségeket teremt az egészségtudatos életmód kialakítása terén, ugyanakkor kihívást jelentő, változásra kényszerítő hatása a köznevelési rendszerben szereplő valamennyi résztvevőre. A magas óraszám tanított-tanult tantárgy – a testnevelés – a köznevelésben töltött 12 év alatt több mint 2100 tanórányi mozgásos ingert biztosít a tanulók számára, amely jelentős fejlődési potenciált jelenthet a mozgáson keresztül történő személyiségfejléshez – a Nat 2012 egyik fő célkitűzésének megvalósulásához. Erre komoly biztosíték, hogy a magyar iskolai testnevelés több mint 150 éves múlttal rendelkezik. Szakszerűen ötvöződnek benne a német, majd később a svéd és dán tornairányzatok testgyakorlatai és az angolzás labdajátékok gyakorlatrendszerre. A 20. század közepétől a nemzetközi sporttudományi kutatások eredményeit is integrálni és alkalmazni tudó szakembergárda az elsősorban angol, német és orosz nyelvterületről származó információkat képes volt bedolgozni a testnevelő tanárképzés tartalmába (Csányi és Révész, 2015). Ez a sokoldalú képzés jellemezte és jellemzi jelenleg is a magyar testnevelés oktatását. Egyedülálló jelenség, hogy a sportágak közös elemeit pozitív transzferhatásként felhasználva segíti elő a mozgások hatékony tanulását, a transzverzális készségek (kognitív, emocionális, társas készségek) fejlesztésével a személyiségfejlődési folyamatokat is szem előtt tartva (Csányi és mtsai, 2018). Bátran nevezhetjük ezt a modellt hungarikumnak, annak pedagógiai mód-

szertani sajátosságaival és sportszakmai (sportági) preferenciáival együtt.

Az iskolai testnevelés oktatása folyamatos interperszonális kontextusban zajlik. A viselkedési interakciók dinamikája nagymértékben meghatározza az oktatási-nevelési folyamat eredményességét, befolyásolja a tanulók mozgással, sportolással kapcsolatos attitűdjét. A pedagógus az iskolai szinten nem elszigetelten fejt ki oktató-nevelő tevékenységét, ezért rendszerszemléleti keretben szükséges vizsgálni a testnevelő tanár munkáját. Személyisége, észlelt (tanári) énhatékonyasága, a tantestületben

betöltött szerepe, az iskola szervezeti működéséről alkotott véleménye jelentős összefüggésben lehet a mindennapos testnevelésórák bevezetéséhez kapcsolódó attitűdjével.

A testnevelő tanár – hasonlóan az edzőhöz – szakmai felkészültsége, pedagógiai módszerei, pszichológiai ismeretei, vezetői stílusa, személyisége döntő mértékben meghatározza, hogy a pedagógiai folyamat mennyire lesz sikeres (Tóth és Reinhardt, 2018). A tanár-diák kapcsolat dinamikusan változó sokdimenziós rendszer, melynek célja a kulcskompetenciák fejlesztése, ezáltal a környezetével harmonikus kapcsolatra képes személyiség kialakítása (Bábosik, 2004). Kutatásunkban testnevelő mentortanárok mindennapos testneveléssel kapcsolatos attitűdjeit vizsgáltuk. A mentortanárok véleménye a mindennapos testnevelés bevezetéséről és működéséről kiemelt jelentőségű nemcsak a tanulóik szempontjából, hanem a tanárjelöltek képzése során mentori munkájuk szempontjából is.

a nemzetközi sporttudományi kutatások eredményeit is integrálni és alkalmazni tudó szakembergárda

## A rendszeres fizikai aktivitás fontosságának koncepciója

A fizikai inaktivitást a negyedik vezető halálókként tartja számon az Egészségügyi Világszervezet (WHO, 2010). Ennek szintje sok országban emelkedik, ami jelentős hatással van a nem fertőző betegségek előfordulási gyakoriságára, illetve a lakosság általános egészségügyi állapotára világszerte. A WHO 2002-es jelentése szerint a fejlett országokban a szív- és érrendszeri betegségek több mint 20%-át, illetve a stroke 10%-át a fizikai inaktivitás okozta. Világszinten átlagosan minden ötödik felnőtt keveset vagy egyáltalán nem sportol. A testmozgás nélküli életmód gyakrabban jelenik meg gazdagabb, városiasodott országokban. A nőkre és az idős emberekre inkább jellemző ez a viselkedésminta (*Dumith és mtsai*, 2011).

Széles körben elterjedt az a meggyőződés, hogy a fizikai aktivitás a fiatalok számára a különböző pszichoszociális kimenetekre, mint például az önbecsülésre és a kognitív működésre nézve természeténél fogva jó hatással van (*Biddle és Asare*, 2011). Egy 2010-ben végzett kutatásban (*Pannekoek és mtsai*, 2010) a testmozgás és a depresszió, a szorongás, az önbecsülés, illetve a kognitív képességek között kerestek összefüggéseket gyermek- és serdülőkorúak körében. Kimutatták, hogy a fizikai aktivitás jótékony hatást gyakorolhat a rövid távú önértékelésre, valamint csökkenti a depressziót és a szorongást. Pozitív összefüggést találtak a mozgás és a kognitív teljesítmény között is, azonban ennek mértéke viszonylag alacsony volt. Szintén ebben a kutatásban negatív kapcsolat mutatkozott az ülő életmód és a mentális egészségi állapot között (*Pannekoek és mtsai*, 2010).

csökkenti a depressziót és a szorongást

*Strong* és munkatársai (2005) ajánlása szerint az iskoláskorú fiataloknak minden nap legalább 60 percet kellene olyan fizikai aktivitással tölteniük, ami élvezetes a számukra és a fejlettségi szintjüknek megfelelő. Intervenciós vizsgálatok azt mutatják, hogy ez a meghatározott mennyiségű és minőségű fizikai aktivitás szükséges a szervrendszerek egészségének fenntartásához, illetve a megfelelő erő és állóképesség kialakításához (*Király és Szakály*, 2011). Így felvetődik a kérdés, hogy mi segítheti a leghatékonyabban a fiatalok rendszeres testmozgását.

## A pedagógiai tevékenység szabályozása, a testnevelés-tantervek jellemzői

A Magyar Királyi Testnevelési Főiskola elsőként végzett hallgatói olyan iskolai környezetbe kerültek, ahol az összórászám 6–7%-át tette ki a testnevelés, és nem állt rendelkezésre a testnevelés oktatására vonatkozó tanterv. Tíz évvel később a háborús készülődés miatt duplájára emelt testnevelés-órászámok elsősorban militáns célokat szolgáltak, szemben az egészségügyi magatartási modell kialakításával (*Hamar*, 2016). A '60-as évek tantervelméleti kutatásai új lendületet adtak a korszerű iskola működésszabályozási törekvéseinek, ugyanakkor az 1978-as tanterv tekinthető az első olyan kurrikuláris jegyeket mutató dokumentumnak, amelyik tartalmazott olyan korszerű szerkezeti koncepciókat, mint a tananyag felosztása törzsanyagra és kiegészítő anyagra (*Dörgő és Bognár*, 2013). További újítás a kiegészítő anyag kötelező és szabadon választható anyagra bontása.

A rendszerváltást követő időszak tantervi formája az alaptanterv lett, mivel a

központi irányítás koncepciójának ez a tantervtípus felelt meg leginkább (*Bognár és Révész*, 2009). A Nemzeti alaptanterv (Nat) sajátossága a központi irányításon kívül, hogy jól összehangolható az európai tantervi változásokkal, és ez különösen az Európai Unióhoz történő csatlakozásunk után vált fontossá (*Hamar*, 2016). A Nat műveltségi területek alapján strukturálja az elsajátítani, megszerezni kívánt tudást és fejlesztésközpontú szemléletben kezeli az oktatási-nevelési folyamatot. A fejlesztési területeket kulcskompetenciaként azonosítja, és – különösen a Nat 2012 – a személyiségfejlesztést helyezi a középpontba.

Az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciák referenciakeretét az Európai Parlament és az Oktatási Tanács ajánlásaival 2006-ban fogadták el. A kulcskompetenciák elsajátítása a tankötelezettség idejére esik, és megfelelő motivációs bázis kialakítása esetén az egyén számára az egész életen át történő tanuláson keresztül biztosítja az adott kornak megfelelő konstruktív életvezetés kialakításának képességét (*Bábosik*, 2004). A konstruktív életvezetési kompetencia mindkét összetevője – az önfejlesztő és közösségfejlesztő komponensek – fejlesztésére kiváló lehetőséget nyújt a Testnevelés és sport műveltségi terület. A jelenleg érvényben lévő Nat 2012 és a rá épülő kerettantervek megfelelő fejlesztési keretet biztosítanak mindehhez.

### A tanári tevékenység személyiségbeli tényezői

A pedagógus személyisége a tanárok kiváló teljesítményének egyik fő összetevője. A tanároknak rendelkezni kell azokkal a személyiségjegyekkel, amelyeket megpróbál-

nak kifejleszteni a diákoknál. A tanári személyiség tehát fontos szerepet játszik a diákok jellemének fejlesztésében (*Göncz*, 2017). A pedagógus személyiségvonásai alapvetően meghatározzák a pedagógiai folyamat minőségét. *Ryans* (1960) szerint a tanár érett (harmonikus) személyiségű, korszerű szaktudással rendelkezik, empátikus, humoros, jó értelemben vett spontán (alkalmazkodóképes) viselkedés jellemzi. Emellett jó véleménnyel van a diákjairól és szívesen működik együtt velük. Ezek a tulajdonságok abból a szempontból is fontosak, hogy a mai gyorsan változó és ered-

ményorientált (munkavállalói) környezetben a rugalmasság és a problémamegoldó gondolkodás kiemelt kompetenciává vált. A kreatív, önál-

lóan dolgozni, alkotni képes munkaező az adott cég és az egész társadalom számára is nagy hasznot jelent. Ennek elérését már az iskolai (és óvodai) intézményi környezetben megalapozhatjuk azzal, hogy a tanulók elsajátítják az ehhez szükséges kulcskompetenciákat, transzverzális készségeket. A tanulási és innovációs készségek mint kulcskompetenciák (transzverzális készségek) magukban foglalják a kreativitást, a kritikai gondolkodást, továbbá a kommunikációs és együttműködési képességet (*Péter-Szarka, Tímár és Balázs*, 2015). Ezek a készségek biztosítják a későbbi sikeres teljesítményt az életben és a munkában egyaránt.

*Göncz* (2017) szerint az ötfaktoros személyiségmodell alkalmas a tanárok személyiségének vizsgálatára. Az ötfaktoros modell jól illeszthető a tanári hatékonyság és a szervezeti működésben betöltött szerepek együttes vizsgálatára kialakított kutatási keretekbe. Tanárokkal kapcsolatos metaanalitikus kutatások pozitív kapcsolatot mutattak ki a lelkiismeretesség vonása

konstruktív életvezetés  
kialakításának képességét

és a tanári eredményesség között, valamint az extravertió és a gyakori interakciós tevékenységet folytató tanári viselkedésminták között (*Judge, Heller és Mount, 2002*).

Göncz szerint a pedagógusok személyisége akkor vonzó, ha mérsékelt extravertió jellemzi őket, mivel ez a tulajdonság kapcsolatban áll a barátságossággal, az önbizalommal és a pozitív érzelmekkel.

A hatékony tanároknak nyitottnak kell lenniük az újdonságokra, kíváncsinak és kreatívnak kell lenniük. Egy jó tanár együttműködésre képes, lelkiismeretes, hajlandó a kompromisszumokra, ezzel munkája során olyan működésmódok erősödhetnek fel, mint a kompetencia, a rendre való igény, a kötelességtudat, a tervezés, az önfegyelem, az impulzuskontroll és az elköteleződés (*Göncz, 2017*).

Az észlelt énhatékonyság a szociális-kognitív tanulásemélet keretében értelmezhető (*Bandura, 1986*). Eszerint az észlelt énhatékonyságot az emberek döntései határozzák meg, amelyek során képesek viselkedésüket úgy szervezni, hogy a kitűzött céljaikat elérjék. A tanár énhatékonyságának alapélménye az, hogy a pedagógus bízik abban, hogy a diákok eredményeire befolyásoló hatással van (*Wheatley, 2005*). A tanár énhatékonyságára hatással vannak a kollégák, a tantestület is. Ugyanakkor a tanár is hatást fejthet ki hiedelmeivel a tantestület hatékonyságról való elképzeléseire. Ezért a kutatók megalkották az észlelt tantestületi énhatékonyság fogalmi koncepcióját (*Bandura, 1997; Goddard, Hoy és WoolfolkHoy, 2004*).

A pedagógusok életük jelentős részét a munkahelyükön, az iskolában töltik,

ezért különösen fontos a kiegyensúlyozott munkahelyi légkör, a szervezeti kultúra. Az iskolai szervezeti kultúrán a tagok által elfogadott, mélyen beágyazott értékrendszert értünk, mely magában

foglalja az attitűdök, normák, meggyőződések rendszerét (*Serfőző, 2017*). Nemcsak az interperszonális kapcsolataink hatnak a komfortérzetünkre, hanem a munkahelyi si-

kereink és kudarcaink is. Az észlelt sikerrel és kudarccal történő megküzdésben jelentős szerepe van a tantestületi tagok mentálhigiénés állapotának, a szervezeti kultúra szintjének. Ezért szükséges a pedagógus személyisége mellett azt a környezetet is vizsgálni, amelyben pedagógiai tevékenységét kifejti.

## A KUTATÁSRÓL

### A kutatás célja

Az előző fejezetekben bemutatott – a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos – korábbi és aktuális folyamatok sejtetik, hogy a testnevelés oktatásával kapcsolatos tárgyi és személyi feltételek tökéletes együttállása

idealisztikus és utópisztikus. Lehetőséget a testnevelés és sport iránt elkötelezett szakembergárda szemléletváltásában látunk, mindenekelőtt a korszerű módszertani fejlesztések alkalmazásán keresztül. Ehhez a szemléletváltáshoz erős motivációs bázisra van szükség, mely a nehéz időkben is biz-

képesek viselkedésüket úgy szervezni, hogy a kitűzött céljaikat elérjék

a testnevelés oktatásával kapcsolatos tárgyi és személyi feltételek tökéletes együttállása idealisztikus és utópisztikus

tosítja az érzelmi bevonódást és elköteleződést a pedagógusok részéről.

Kutatásunk célja az volt, hogy feltérképezzük a testnevelő mentortanárok mindennapos testneveléssel kapcsolatos attitűdjeit. Annak feltárására vállalkoztunk, hogy a testnevelő tanárok bizonyos személyiségvonásai és az észlelt tanári, illetve tantestületi énhatékonyságuk, valamint a szervezeti kultúrával kapcsolatos tapasztalataik milyen összefüggésben állnak a mindennapos testneveléssel kapcsolatos véleményeikkel és érzéseikkel. Vizsgálatunkat azon a populáción, a testnevelő mentortanárokén végeztük, amely különösen fontos szerepet játszik a testnevelőtanár-képzés gyakorlati részében, az összefüggő tanítási gyakorlatot vezető tevékenységük révén. Kompetenciájuk kiterjed az iskolai testnevelés és sport szervezésén és irányításán túl a köznevelési és felsőoktatási intézmények közötti kooperatív kapcsolattartói, szakértői, fejlesztői feladatok ellátására. Sok esetben a szaktanácsadói, illetve a pedagógusok minősítésében közreműködő szakértői tevékenység is a mentortanár feladatai közé tartozik. Ez a széles körű, komoly felelősséggel járó feladatkör indokolja, hogy megvizsgáljuk a mentortanárok személyiségvonásait, szakmai önbizalmukat és a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos véleményüket.

A kutatás lebonyolításához szükséges etikai engedélyt a Testnevelési Egyetem Kutatás-Értékelési Bizottsága adta ki.

## Minta és módszerek

Keresztmetszeti vizsgálatunkhoz az adatokat online kérdőíven keresztül gyűjtöttük. A kérdőív linkjét a Tanárképző Központ adatbázisában található testnevelő mentortanárok címére küldtük ki. A kérdőív kitöl-

tése önkéntes és anonim volt. A link megnyitása után a résztvevők a kutatásról kaptak részletes tájékoztatást, melyben az adatfelvétel célját, önkéntességét, illetve a kutatók nevét és elérhetőségét tüntettük fel. Ezután a szociodemográfiai adatok felvétele történt: nem, életkor, iskolázottság, végzettség, családi állapot, észlelt egészségi állapot, majd a mindennapos testneveléssel kapcsolatos kérdések, végül a sztenderd kérdőívek következtek.

A kérdőív linkje 120 fő számára volt elérhető, azonban – többszöri átküldés után is – csupán a célpopuláció 61%-a, 73 fő töltötte ki, 31 nő és 42 férfi. A minta átlagéletkora 49,36 év. A legfiatalabb kitöltő 31, a legidősebb 69 éves. 32-en Budapesten, 39-en vidéki városban, ketten községben élnek. Többségük (65 fő) középiskolai testnevelő tanár alapvégzettségű, 4-en általános iskolai alapvégzettséggel, szintén 4-en pedig tanítói (testnevelés speciális kollégiumi) végzettséggel rendelkeznek. A minta javarésze (60 fő) állami fenntartású intézményben tanít, míg 5-en önkormányzati, illetve 8-an alapítványi vagy egyházi fenntartású iskolában. Az intézménytípus, ahol a mentortanárok tanítanak, változatos: 14 fő 4 osztályos gimnáziumban, 23 fő 8 osztályos általános iskolában, 16 fő 12 osztályos általános iskola és gimnáziumban látja el feladatait; a minta maradék része, 20 fő pedig vegyesen szakszakköznevelő iskolában vagy 6, illetve 8 osztályos gimnáziumban. A kitöltő mentortanárok átlagosan 24 éve (min.: 7 év, max.: 45 év) tanítanak. Kötelező óraszámukból pedig átlagosan 21 órát tesz ki a testnevelés tanítása (min.: 0 óra, max.: 26 óra). A feltűnő 0 óra a mentortanári mintában szereplő intézményvezetői (intézményvezető-helyettesi) óraszám lehet.

## A felhasznált mérőeszközökről

A mindennapos testnevelés bevezetésével és a testnevelő tanárok pedagógiai munkájával kapcsolatos kérdéseket úgy állítottuk össze, hogy valamennyi releváns indikátor megjelenjen a lekérdezésnél. Különös figyelmet fordítottunk a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos attitűdökre, amely kérdéscsoport a zárt kérdések mellett nyitott típusú kérdéseket is tartalmazott, pl. „Mi a legnagyobb nehézsége a mindennapos testneveléssel kapcsolatban?” A kérdések között megjelentek az oktatási-nevelési folyamat többi résztvevőjére vonatkozó kérdések is, pl. „Véleménye szerint a gyerekek és a szülők hogyan állnak a mindennapos testneveléshez?”. Továbbá a tantestület és az iskolavezetés mindennapos testneveléssel kapcsolatos, pedagógus által észlelt attitűdjeire is rákérdeztünk.

A személyiségvonások vizsgálatához a *Big Five Inventory* mérőeszközt (BFI) alkalmaztuk. A 44 tételes személyiségletár öt személyiségdimenzió vizsgálatára alkalmas. Ezek (1) a társaságkedvelő – visszahúzó, (2) a barátságos – barátságatlan, (3) a lelkiismeretes – felelőtlen, (4) az érzelmileg kiegyensúlyozott – érzelmileg labilis és (5) az új tapasztalatokra nyitott – érdektelen dimenziók (*John és Srivastava*, 1999).

Az észlelt tanári énhatékonyságot *Schwarzer, Schmitz és Daytner* (1999), a tantestületi énhatékonyságot *Schmitz és Schwarzer* (2002) kérdőívei segítségével vizsgáltuk. A tanári 10, a tantestületi énhatékonyság skála 12 tételt tartalmazott. A résztvevőknek négyfokú Likert-skálán kellett megbecsülniük önmaguk szakmai kompetenciaszintjét. A skálák belső konzisztenciájának értéke 0,76 és 0,82 között változik, az egyéves teszt-reteszt korreláció eredménye 0,67 és 0,76 közé esik.

Az iskolai szervezeti kultúrát *Serfőző* (2005) alapján öt fő dimenzió alapján vizsgáltuk: (1) bizalom – támogató vezető működése nyomán bizalomteli, nyílt légkör alakul ki; (2) teljesítményközpontúság – teljesítménycentrikusság, piacérzékeny iskola, teljesítményközpontú vezetéssel; (3) csapatszellem – elkötelezett, összetartó nevelőtestület; (4) újítás, fejlesztés – a fejlesztésekre nagy figyelmet fordító, dinamikus nevelőtestület és iskola; és végül (5) szervezethez, szabályozottság – szabályozott, szervezett, összehangolt, stabil szervezeti működés.

## Adatelemzés

A statisztikai elemzés az IBM SPSS Statistics 25.0 verziószámú programmal történt. Az adatelemzést leíró statisztikával kezdtük, ahol a kutatásban szereplő változók átlag és szórás értékeit nemenként adtuk meg, kétmintás t-próbával tesztelve a nemek közötti esetleges különbséget. Többszörös lineáris regresszióelemzéssel pedig azt vizsgáltuk meg, hogy bizonyos felmért változók közül melyek azok, amelyek a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos attitűdöket meghatározzák.

## EREDMÉNYEK

### A mindennapos testneveléssel kapcsolatos intézményi jellemzők és a mentortanárok attitűdjei

A mentortanárok közel felének (46,6%) az iskolájában a sport kiemelt terület, míg másik felüknél (53,4%) nem az. 38,4%-uk esetében a mindennapos testnevelés az intézményben 3 (órarend szerinti) délelőtti és

2 délutáni óra felosztásban valósul meg, 31,5 %-uknál 5-0 arányban, míg 12,3%-uknál 4-1 formában. A fennmaradó 13 mentortanár munkahelyén – az iskola sajátosságai miatt – a vegyes forma jellemző. Alapvetően azt láthatjuk, hogy az intézmények többségében minden évfolyamon testnevelő tanárok tartják a testnevelés órákat (64,4%), míg a többi iskolában (35,6%) alsóban nem minden esetben tudnak testnevelő tanárokat alkalmazni.

A mentortanárok többsége (75,4%) támogatja a mindennapos testnevelés bevezetését, 20,5%-uk ambivalens azzal kapcsolatban, kevesen (4,1%) pedig jelentős fenntartásokkal fogadják vagy ellenzik azt (1. táblázat).

### 1. TÁBLÁZAT

A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos mentortanári attitűdök

| Egyetért-e a mindennapos testnevelés bevezetésével? | %    |
|---|------|
| teljes mértékben                                    | 50,7 |
| meglehetősen  | 24,7 |
| igen is, meg nem is                                 | 20,5 |
| valamennyire  | 2,7  |
| egyáltalán nem                                      | 1,4  |
| Összesen:   | 100% |

FORRÁS: saját szerkesztés

A mindennapos testnevelés fontosságával kapcsolatban változatos indokok jelentek meg a mentortanárok válaszaiban. Az érvek zömében (70%) a fizikai fittség fejlesztése szerepelt, amely a mindennapos testnevelés által kiválóan javítható. A válaszok között megjelent a testmozgás (11,4%) és a testnevelés tantárgy (8,6%) felérté-

kelődésének fontossága is a mindennapos testnevelés bevezetése révén. A mentortanárok legtöbbször továbbá nemcsak egyetért, de elégedett is azzal, hogy bevezették a mindennapos testnevelést (a részletes adatokat a 2. táblázat mutatja). Ugyanakkor az előző kérdéshez képest (egyetért-e a mindennapos testnevelés bevezetésével) némi átrendeződés tapasztalható a válaszokban: a minta 9,6%-a – habár egyetért a mindennapos testnevelés bevezetésével – már kevésbé elégedett azzal kapcsolatban.

### 2. TÁBLÁZAT

A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos elégedettség a mentortanárok körében

| Elégedett-e a mindennapos testnevelés bevezetésével? | %    |
|--|------|
| teljes mértékben                                     | 46,6 |
| meglehetősen   | 24,7 |
| igen is, meg nem is                                  | 19,2 |
| valamennyire   | 8,2  |
| egyáltalán nem                                       | 1,3  |
| Összesen   | 100% |

FORRÁS: saját szerkesztés

Felvetődik a kérdés, hogy mi állhat a fenti eredmények hátterében. A mindennapos testnevelés bevezetését leginkább akadályozó tényezőnek a mentortanárok legtöbbször azt látja, hogy nem állnak rendelkezésre megfelelő tárgyi (77,1%) és személyi (31,4%) feltételek. Nehezítő tényezőnek látják továbbá többen is (20%), hogy a tanulók jó része nem szeret mozogni. Néhányan (17,1%) megemlítik a diákok magas óraszámát és ezzel kapcsolatban azok tanulmányi leterheltségét is, valamint

azt is, hogy nem áll rendelkezésre minőségi tantárgyi tartalom, illetve elegendő oktatási segédanyag. Négy esetben pedig az az érv is megjelenik, hogy a magas testnevelés-óraszám a többi tantárgytól vesz el időt.

Az intézményi körülményeket felmérve a mentortanárok csaknem háromnegyede (72,7%) azt tapasztalja iskolájában, hogy a tantestület fenntartásokkal

fogadta a mindennapos testnevelés bevezetését, emiatt azt csak részben támogatják. Többen is jelezték, hogy – mivel jelentős óraszámnövelő erő –

ezért kollégáik csak a közismereti tárgyak után támogatják a mindennapos iskolai testmozgást. A mentortanárok 24,7%-a ugyanakkor azt jelezte, hogy iskolájában a tantestület teljes mértékben egyetértett a mindennapos testnevelés megvalósulásával, 2 fő (2,7%) esetében elutasítják. A megkérdezett mentortanárok iskoláinak több mint a felében (53,4%) a vezetés is támogatón állt hozzá a mindennapos testnevelés koncepciójához. Az iskolák másik felében a koncepciót a vezetés fenntartással fogadta (43,8%). A fennmaradó két esetben a mentortanároknak minderről nincs információja.

Felmértük azt is, hogy – amennyiben minden feltétel optimális lenne – a szakemberek mire helyeznék a legfőbb hangsúlyt a mindennapos testnevelés oktatása során. A válaszok meglehetősen sokrétűek és változatosak voltak, azonban alapvetően két kérdéscsoport köré építhetők fel. Az egyik javaslatkör a mozgás és a sport megszerettetését hangsúlyozza a játékos tevékenységek segítségével és a motiváció folyamatos fenntartásával. Ugyanez vonatkozik a különböző motoros képességek fejlesztésére is. A kondicionális és koordinációs ké-

pességek rendszeres fejlesztését szintén játékos feladatokkal javasolják megvalósítani a mozgás örömeinek jótékony (lelki) hatásai kihasználásával. A másik nagy javaslatcsoport az egészségtudatos magatartás kialakításának koncepciója, mely a mentális egészség fejlesztésére is vonatkozik.

A férfi és női testnevelő tanárok személyiségdimenzióinak összehasonlítása során egy dimenzióban találtunk szignifikáns eltérést. Az érzelmi instabilitás dimenziójában a nők szignifikánsan magasabb pontszámot értek el (3. táblázat és 1. ábra). A többi változó esetében nemek szerinti különbséget nem tudtunk kimutatni (3. táblázat).

Az életkori medián érték alapján szintén két csoportot képeztünk (50 év alattiak = 1. csoport – 35 fő; 50 év felettek = 2. csoport – 38 fő), melynek eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a BFQ<sup>1</sup> nyitottságskálája alapján a csoportok elkülöníthetők.

Az idősebb, 50 év feletti testnevelő tanárok „új dolgok iránti nyitottság” pontszáma szignifikánsan magasabb volt, mint az 50 év alattiaké. A többi változó esetében életkori különbséget nem mutattunk ki (4. táblázat, 2. ábra).

### **A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos mentortanári attitűdöket meghatározó tényezők**

Következő lépésként többszörös lineáris regresszióelemzéssel tártuk fel a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos

a mozgás örömeinek  
jótékony (lelki) hatásai  
kihasználásával

<sup>1</sup> Big Five Questionnaire, azaz maga a „Big Five” kérdőív

## 3. TÁBLÁZAT

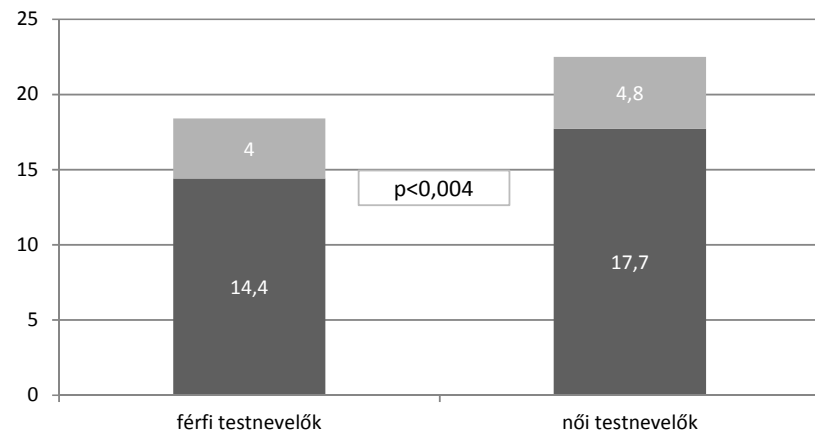
A mentortanárok személyiségdimenzióinak, észlelt tanár és tantestületi hatékonyságának és szervezeti kultúrájának nemenkénti leíró statisztikája

|  | nem          | N         | átlag        | szórás       | t (p)                 |
|--|--------------|-----------|--------------|--------------|-----------------------|
| BFI Extraverzió<br>összpontszám                  | Férfi        | 42        | 33,29        | 4,850        | -0,714 (0,477)        |
|  | Nő           | 31        | 34,03        | 3,737        |                       |
| BFI Barátságosság<br>összpontszám                | Férfi        | 42        | 37,67        | 4,594        | -0,426 (0,671)        |
|  | Nő           | 31        | 38,10        | 3,763        |                       |
| BFI Lelkiismeretesség<br>összpontszám            | Férfi        | 42        | 39,93        | 3,770        | 0,438 (0,663)         |
|  | Nő           | 31        | 40,29        | 3,068        |                       |
| <b>BFI Érzelmi instabilitás<br/>összpontszám</b> | <b>Férfi</b> | <b>42</b> | <b>14,74</b> | <b>4,019</b> | <b>-2,948 (0,004)</b> |
|  | <b>Nő</b>    | <b>31</b> | <b>17,77</b> | <b>4,766</b> |                       |
| BFI Nyitottság<br>összpontszám                   | Férfi        | 42        | 39,60        | 5,751        | 0,330 (0,742)         |
|  | Nő           | 31        | 39,19        | 4,167        |                       |
| Tanári<br>énhatékonyság                          | Férfi        | 42        | 34,83        | 3,533        | -0,423 (0,674)        |
|  | Nő           | 31        | 35,19        | 3,683        |                       |
| Szervezeti<br>énhatékonyság                      | Férfi        | 42        | 37,71        | 7,488        | -0,511 (0,611)        |
|  | Nő           | 31        | 38,55        | 5,971        |                       |
| Szervezeti<br>kultúra                            | Férfi        | 42        | 52,50        | 12,574       | 1,265 (0,201)         |
|  | Nő           | 31        | 48,94        | 10,918       |                       |

FORRÁS: saját szerkesztés

## 1. ÁBRA

A „Big Five” érzelmi instabilitás összpontszáma férfi és női testnevelőknél



FORRÁS: saját szerkesztés

mentortanári egyetértés befolyásoló tényezőit. Minden esetben kontroll alatt tartottuk a nemet, életkort és az oktatással eltöltött évek számát mint demográfiai változókat. Eredményeink szerint azt, hogy a mentortanár elköteleződött a mindennapos testneveléssel kapcsolatban, az határozza meg, hogy mennyire érzi magát hatékonynak pedagógusként, valamint az,

hogy az intézményében kiemelt terület-e a sport ( $F=2,573$ ,  $p=0,021$ ). A modell a függő változó varianciájának 13,3%-át magyarázta (5. táblázat). Az olyan változók, mint az alapvető személyiségvonások, az észlelt tantestületi hatékonyság vagy az intézmény szervezeti kultúrájának jellemzői, nem jelentkeztek prediktorként.

#### 4. TÁBLÁZAT

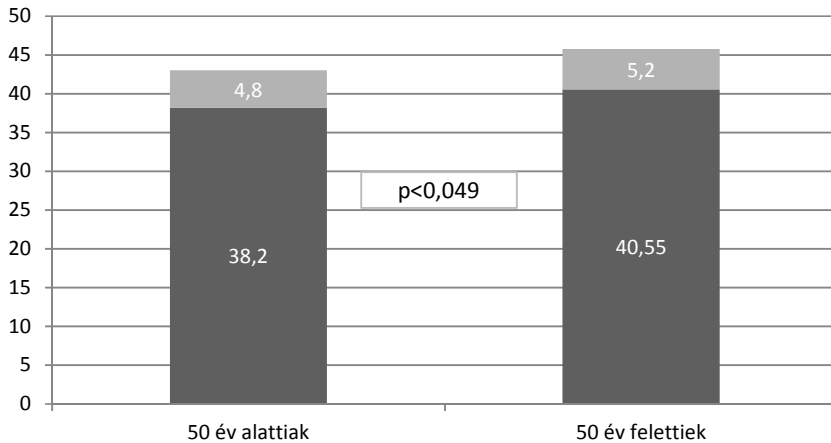
A mentortanárok személyiségdimenzióinak, észlelt tanári és tantestületi hatékonyságának és szervezeti kultúrájának életkori csoportok szerinti leíró statisztikája

|  | életkori csoport | N         | átlag        | szórás       | t (p)                 |
|--|------------------|-----------|--------------|--------------|-----------------------|
| BFI Extraverzió<br>összpontszám          | 1,00             | 35        | 33,63        | 4,759        | 0,048 (0,962)         |
|  | 2,00             | 38        | 33,58        | 4,104        |                       |
| BFI Barátságosság<br>összpontszám        | 1,00             | 35        | 37,74        | 4,527        | -0,205 (0,838)        |
|  | 2,00             | 38        | 37,95        | 4,013        |                       |
| BFI Lelkiismeretesség<br>összpontszám    | 1,00             | 35        | 40,34        | 3,226        | 0,613 (0,542)         |
|  | 2,00             | 38        | 39,84        | 3,709        |                       |
| BFI Érzelmi instabilitás<br>összpontszám | 1,00             | 35        | 16,46        | 4,252        | 0,768 (0,445)         |
|  | 2,00             | 38        | 15,63        | 4,879        |                       |
| <b>BFI Nyitottság<br/>összpontszám</b>   | <b>1,00</b>      | <b>35</b> | <b>38,20</b> | <b>4,819</b> | <b>-2,006 (0,049)</b> |
|  | <b>2,00</b>      | <b>38</b> | <b>40,55</b> | <b>5,171</b> |                       |
| Tanári énhatékonyság                     | 1,00             | 35        | 35,03        | 3,139        | 0,096 (0,924)         |
|  | 2,00             | 38        | 34,95        | 3,979        |                       |
| Szervezeti énhatékonyság                 | 1,00             | 35        | 38,49        | 6,595        | 0,497 (0,621)         |
|  | 2,00             | 38        | 37,68        | 7,148        |                       |
| Szervezeti kultúra                       | 1,00             | 35        | 51,80        | 11,334       | 0,556 (0,580)         |
|  | 2,00             | 38        | 50,24        | 12,599       |                       |

FORRÁS: saját szerkesztés

## 2. ÁBRA

A „Big Five” nyitottság skála összpontszáma a két életkori csoportban



FORRÁS: saját szerkesztés

## 5. TÁBLÁZAT

A mindennapos testneveléssel való egyetértés magyarázó változói

| Prediktorok                          | Standardizált béta | t (p)            | A modell magyarázóereje                             |
|--------------------------------------|--------------------|------------------|---|
| észlelt tanári énhatékonyság         | 0,351              | 3,003<br>(0,004) | Adjusted R <sup>2</sup> =0,133<br>F=2,573 (p=0,021) |
| az iskolában kiemelt terület a sport | 0,241              | 2,122<br>(0,038) |   |

FORRÁS: saját szerkesztés

Azt, hogy mennyire elégedettek a mentortanárok a mindennapos testnevelés bevezetésével, észlelt tanári énhatékonyságuk mellett az észlelt tantestületi hatékonyság és a szervezeti kultúra minősége is befolyásolta. A modell a függő változó heterogenitását 23,1%-ban magyarázta (6. táblázat).

A demográfiai változók (nem, életkor, tanítással eltöltött évek száma), valamint a felmért személyiségvonások ebben az esetben sem bizonyultak magyarázó erejű tényezőkknek.

## 6. TÁBLÁZAT

A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos elégedettség magyarázóváltozó

| Prediktorok                         | Standardizált béta | t (p)         | A modell magyarázóereje                             |
|-------------------------------------|--------------------|---------------|---|
| Észlelt tanári énhatékonyság        | 0,371              | 3,377 (0,001) | Adjusted R <sup>2</sup> =0,231<br>F=4,096 (p=0,001) |
| Észlelt tantestületi hatékonyság    | 0,372              | 2,966 (0,004) |   |
| Szervezeti kultúra észlelt minősége | 0,268              | 2,079 (0,042) |   |

FORRÁS: saját szerkesztés

## ÖSSZEGZÉS

Kutatásunkban testnevelő mentortanároknak a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos attitűdjeit vizsgáltuk személyiségük, észlelt és tantestületi énhatékonyságuk, valamint az iskolai szervezeti kultúra tükrében. Eredményeink arra engednek következtetni, hogy **a személyiségbeli tényezők nem játszanak jelentős szerepet a mentortanárok mindennapos testneveléssel kapcsolatos véleményében.** Ennek az is oka lehet, hogy míg bizonyos személyiségvonások pályakezdő tanárok esetében erőteljesebben formálódhatnak – részben éppen képződésük révén –, addig a tapasztaltabb kollégáknak, jelen esetben a mentortanároknak már kiforrottabb a személyiség szerkezetük, s ez az alapműködés már nem befolyásolja érdemben az új dolgok bevezetésével kapcsolatos attitűdöket. *Prinzie* és munkatársai (2009) kutatásukban a szülő-gyermek diádikus kapcsolatot vizsgálták a szülőök „Big Five” vonásai alapján. Következtetéseikben arra utaltak, hogy a hatásméret vizsgálatok szignifikánsak voltak, de a szülői személyiségvonások és a szülő-gyermek kapcsolat összefüggéseit számos tényező mérsékelte, mint pl. a gyermek és a szülő életkora. *Kuntze, Molen és Born* (2016) a

kommunikációs készségek és a „Big Five” vonások között nem talált szignifikáns összefüggést.

A mintánkban megjelenő mentortanárok átlagéletkora 49,36 év volt, a legfiatalabb tanár is 31 éves. A legalább 8 éves oktatói tapasztalattal rendelkező mentortanárok személyiségdimenziói hasonló életkorú, nemenként vizsgált edzői minta értékeihez közelítenek (*Tóth és Reinhardt*, 2018). Nemek közötti különbségeket a „Big Five” dimenziók esetében – hasonlóan korábbi kutatási eredményekhez (pl. *Costa és mtsai*, 2001; *Chapman és mtsai*, 2007) – az érzelmi instabilitás (neuroticizmus) faktorban mutattunk ki. A hivatkozott irodalmak a nők magasabb pontszámait találták a barátságosság vonása esetében is, amit a kutatásunk nem támasztott alá. Az életkori különbségek korábbi vizsgálatai szerint az extraverzió és nyitottság „Big Five” vonások fordítottan változnak az életkorral. Az életkor növekedésével az extraverzió és a nyitottság dimenziók pontszáma csökken, a barátságosságé nő (*Donnellan és Lucas*, 2008). Testnevelő mentortanáraink mintája a nyitottság vonása tekintetében ezzel ellentétes eredményeket mutat, mivel az idősebb – 50 év feletti – csoport a „Big Five” nyitottság vonásában szignifikánsan magasabb pontszámot teljesített, mint az 50 év alatti minta. Az eltérő tendenciát

több dolog is meghatározhatja. Az egyik az, hogy a mentortanároktól pozíciójuknál fogva felelősebb viselkedést követel meg a szakmai közösség. A magas presztízserértékű tevékenység szintén megköveteli a szakmai tudás szinten tartását, az új ismeretek beépítését a hallgatók szemléletének korszerű formálása érdekében.

**A mentortanárok észlelt éhhatékonyasága** – azaz az abban való hitük, hogy befolyásoló erővel hatnak diákjaik teljesítményére – **szerepet játszik a mindennapos testneveléssel kapcsolatos attitűdjük alakulásában.** Azok a mentortanárok, akik magasabb észlelt éhhatékonyasággal rendelkeznek – az esetleges nehézségek ellenére – kedvezőbben ítélik meg a mindennapos testnevelés tantárgy bevezetését, mint azok a tanárok, akiknek alacsonyabb az észlelt tanári éhhatékonyasága. Az erős tanári identitással és önbizalommal rendelkező testnevelő tanárok tudtak elköteleződni a mindennapos testnevelés irányába. A kompetensen, önfegyelmekkel és elköteleződéssel működő pedagógusok képesek munkájukat hatékonyan végezni (Göncz, 2017). A magas észlelt éhhatékonyasággal rendelkező személyek hatékonyabban működő kognitív funkciókkal rendelkeznek (Bandura, 1993). Ez a hatékonyság az új gyakorlatok bevezetésének adaptálásában jelentős erőforrásként merül fel: a magasabb tanári éhhatékonyasággal rendelkező pedagógusok kihívásként tekinthetnek egy új koncepció vagy módszer saját gyakorlatukban való alkalmazására, így azt nagyobb lelkesedéssel, elégedettséggel fogadhatják.

Eredményeink továbbá arra utalnak, hogy **a mentortanár munkahelyeként**

**szolgáló oktatási intézmény szervezeti kultúrája is nagymértékben meghatározza a testnevelés és sport műveltségterülettel kapcsolatos vélemény formálódását. A tantestületi éhhatékonyaság szintén releváns tényező,** amely jól jelzi a

nevelőtestület (formális) csoport jellegét és az ebből fakadó szociálpszichológiai konzekvenciákat. Az az eredmény, miszerint a mindennapos testnevelés bevezetésének fogadását a tanári kompetenciáérzet,

az azzal kapcsolatos elégedettséget pedig már a szervezeti kompetenciáérzet és az iskolai miliő is befolyásolja, azt valószínűsíti, hogy a változtatásokat rendszerszinten érdemes tervezni. Ez a rendszerszintű szemléletváltás jelentős hatást gyakorolhatna a változások befogadására, a felülről lefelé ható folyamatok, mint pl. a mindennapos testnevelés bevezetésének sikeres beépítésé-

re. Az eredmények alapján tehát arra következtethetünk, hogy a gyermeki mozgásszükséglet mint az egészséges életmód egyik alapszükségletének

fontosságára nemcsak a szakmán belül, hanem azon kívül is fel kell hívunk a figyelmet. A sporttal foglalkozó szakemberek tisztában vannak a mozgás fizikai és lelki egészségre kifejtett jótékony hatásával, ezért a cél a nevelőtestület egészének tájékoztatása a legújabb tudományos eredményekről. Az egészséges életmódra nevelés transzkontextuális modellje a kötelező testnevelésórákat fontos eseménynek tartja a mozgás és a sportolás megszerettetése céljából (Hagger és Chatzisarantis, 2012, 2016). A tanulói autonómiát biztosító motivációs környezet kialakítását célzó pedagógiai módszertan elsősorban a mozgás megszerettetését tűzi ki célul, amely cél a

erős tanári identitással és önbizalommal rendelkező testnevelő tanárok tudtak elköteleződni

rendszerszintű szemléletváltás

mentortanárok válaszaiban is megjelent (*Hagger és mtsai, 2007*). A testnevelés tantárgy időkerete és hatásrendszere kiválóan megfelelne ennek a koncepciónak. A korábbi motoros képességfejlesztést hangsúlyozó poroszos (militáns) pedagógiai módszertant alkalmazó testnevelésórákat a játékos szemléletű, a mozgástanulást mint folyamatot középpontba helyező, jó hangulatú órák válthatják fel. Ez az igénye az oktatás szereplőinek a korszerű, kor- és képességközpontú tartalmi és módszertani struktúra kialakítása mellett (*Szakály és mtsai, 2018*). Az autonómiát támogató és a kontrolláló motivációs környezet kialakításának helyes arányait aktuális kutatások igyekeznek feltárni (*Haerens és mtsai, 2018*). A motivációra legkedvezőbb tanulási környezetet a magas autonómiátámogatás és az alacsony kontrollszint jellemezte.

Az iskolai testnevelés pozitív személyiségváltozásokat előidéző hatása (*Bognár, 2009*) sok esetben a transzverzális készségek fejlesztésén keresztül valósul meg (*Csányi és mtsai, 2018*) a testnevelés tantárgy jól tervezett cél-, módszer- és feladatrendszerének keretében (*Bognár és mtsai, 2005*).

A helyes – a mozgás megszerettetését szem előtt tartó – testnevelőtanári attitűd ezeket a folyamatokat igyekszik megfele-

lően katalizálni. Ha ehhez hozzávesszük a szervezeti kultúra befolyásoló hatását is, akkor egyértelművé válik, hogy a szem-

léletbeli befolyásolás célterülete a nevelőtestület egésze kell, hogy legyen. Azonban ehhez szükséges a testnevelés és sport munkaközösség (mint

szubkultúra) korszerű testnevelésfelfogása, mely a Nat 2012 alapelveiben és céljaiban megjelenik. A nevelőtestület könnyebben tud azonosulni azokkal a célokkal, melyek a testnevelésórák alapvető értékének nem a teljesítményt, hanem a mozgást és a mozgás megszerettetését tartják. A valódi élményt a mozgás szükségletének kielégítése jelenti, amelynek jelentős pedagógiai értéke van, így a korszerű testnevelésóráknak mozgásorientáltaknak kell lennie, nem pedig

teljesítményorientáltaknak (*Bábosik, 2004*).

A rendszeres testmozgás és a mozgás megszerettetése ezzel a konstruktív életvezetés kompetenciájának egyik fontos összetevőjé-

vé, az egészségtudatos életmód kialakításának releváns eszközévé válhat. Továbbá, ha a nevelőtestületnek átfogóbb ismeretei vannak arról, hogy a rendszeres testmozgás kedvező hatása a gyermekek transzverzális készségeire (beleértve a kognitív és emocionális területeket) is kiterjed, kisebb lesz az a belső ellenállás, amire részükről számíthatunk.

magas autonómiátámogatás és az alacsony kontrollszint

nem a teljesítményt, hanem a mozgást és a mozgás megszerettetését

## IRODALOM

- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28. 2. sz., 117–148.

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- Bábosik István (2004): *Nevelésmélelet*. Osiris, Budapest.
- Biddle, S. J. H. és Asare, M. (2011): Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, **45**, 11. sz., 886–895.
- Bognár József (2009): Az iskolai testnevelés célja, feladata, tartalmi vonatkozásai. In: Szatmári Zoltán (szerk.): *Sport, egészség, életmód*. Akadémiai, Budapest. 662–668.
- Bognár József és Révész László (2009): Testnevelés tantervek. In: Szatmári Zoltán (szerk.): *Sport, egészség, életmód*. Akadémia. Budapest. 668–672.
- Bognár József, Pál Katalin, Császár Judit és Huszár Anikó (2005): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**, 6. sz., 25–32.
- Chapman, B. P., Duberstein, P. R., Sörensen, S. és Lyness, J. M. (2007): Gender Differences in Five Factor Model Personality Traits in an Elderly Cohort: Extension of Robust and Surprising Findings to an Older Generation. *Personality and Individual Differences*, **43**, 6. sz., 1594–1603.
- Costa, P. T., Terracciano, A. és McCrae, R. R. (2001): Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, **81**, 2. sz., 322–331.
- Csányi Tamás és Révész László (2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Középpontban a tanulás*. Magyar Diák sport Szövetség, Budapest.
- Csányi Tamás, Révész László, Prihoda Gábor és Vass Zoltán (2018): *Megalapozó tanulmány a testmozgásalapú iskolai mozgásprogramok fejlesztéséhez*. Líceum Kiadó, Eger.
- Donnellan, M. B. és Lucas, R. E. (2008): Age Differences in the Big Five Across the Life Span: Evidence from Two National Samples. *Psychol Aging*, **23**, 3. sz., 558–566.
- Dörgő Sándor és Bognár József (2013): Historical and Current Trends in the K-12 Education, Physical Education, and After-School Sports Programs: the Hungarian Perspective. In: Jekporir, E. C.-T. és Shan-Hui, H. (szerk.): *Global perspectives on physical education and after-school sport programs*. New York, University Press of America. 151–171.
- Dumith, S. C., Hallal, P. C., Reis, R. S. és Kohl, H. W. (2011): World wide prevalence of physical inactivity and its association with human development index in 76 countries. *Preventive Medicine*, **53**, 1–2. sz., 24–28.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. és WoolfolkHoy, A. (2004): Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, **33**, 3. sz., 3–13.
- Göncz, L. (2017): Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology, *Open Review of Educational Research*, **4**, 1. sz., 75–95.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., VandeBroek, G., Goris, W. és Aelterman, N. (2018): Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **23**, 1. sz., 16–36.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soos, I. és Karsai, I. (2007): The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, **8**, 5. sz., 632–653.
- Hagger M. S. és Chatzisarantis N. L. D. (2012): Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, **27**, 2. sz., 195–212.
- Hagger M. S. és Chatzisarantis N. L. D. (2016): The Trans-Contextual Model of Autonomous Motivation in Education. Conceptual and Empirical Issues and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, **86**, 2. sz., 360–407.
- Hamar Pál (2016): *A testnevelés tantervelmélete*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- John, O. P. és Srivastava, S. (1999): The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In: Pervin, L. A. és John, O. P. (szerk.): *Handbook of personality: Theory and Research* (Vol. 2). Guilford Press, New York. 102–138.
- Judge, T. A., Heller, D. és Mount, M. K. (2002): Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, **87**, 3. sz., 530–541.
- Király Tibor és Szakály Zsolt (2011): *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó, Pécs.

- Kuntze, J., van der Molen, H. T. és Born, M. Mp. (2016): Big Five Personality Traits and Assertiveness do not Affect Mastery of Communication Skills. *Health Professions Education*, **2**. 1. sz., 33–43.
- Pannekoek, L. Piek, J. P. és Hagger, M. S. (2013): Motivation for physical activity in children: A moving matter in need for study. *Human Movement Science*, **32**. 5. sz., 1097–1115.
- Péter-Szarka Szilvia, Tímár Tünde és Balázs Katalin (2015): Az iskolai kreatív klíma kérdőív. *Alkalmazott pszichológia*, **15**. 2. sz., 107–132.
- Prinzle, P., Stams, G. J., Deković, M., Reijntjes, A. H. és Belsky, J. (2009): The relations between parents' Big Five personality factors and parenting: a meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*. **97**. 2. sz., 351–362.
- Ryans, D. G. (1960): *Characteristics of teachers*. American Council on Education, Washington, D. C.
- Schmitz, G. S. és Schwarzer, R. (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern [Individual and collective self-efficacy of teachers]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. sz. (Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen), 192–214.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S. és Daytner, G. T. (1999): *Teacher self efficacy*. Letöltés: <http://userpage.fu-berlin.de/health/author.htm> (2018. 12. 10.)
- Serfőző Mónika (2005): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, **15**. 10. sz., 70–83.
- Serfőző Mónika (2017): Az iskola mint szervezet. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Osiris, Budapest, 455–488.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, ... Trudeau, F. (2005): Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, **146**. 6. sz., 732–737.
- Szakály Zsolt, Bognár József, Lengvári Balázs és Koller Ákos (2018): Effects of daily physical education participation on the somatic and motoric development of young students. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, **8**. 2. sz., 24–38.
- Tóth László és Reinhardt Melinda (2018): Az edző-sportoló kapcsolat meghatározói: az empátia mint személyiségvonás jelentősége az edzői munkában In: Hamar Pál és Köpf Károly (szerk.): *Mozgás – biológia – sport – tudomány: Tanulmányok a 47. Mozgásbiológiai Konferencia előadásából*. [A konferencia helye, ideje: Budapest, 2017.11.16–17.] Magyar Edzők Társasága, Budapest. 142–154.
- Wheatley, K. F. (2005): The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, **21**. 7. sz., 747–766.
- WHO (2010): *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data. Letöltés: <https://www.who.int/dietphysicalactivity/global-PA-recs-2010.pdf> (2019. 04. 20.)

