

RÉVÉSZ LÁSZLÓ¹, EKLER JUDIT², FÜGEDI BALÁZS²,
BÍRÓ MELINDA¹, KARSAI ISTVÁN³, POLGÁR TIBOR²

¹ Eszterházy Károly Főiskola, Természettudományi Kar, Sporttudományi Intézet, Eger

² Nyugat-magyarországi Egyetem, Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar, Sporttudományi Intézet, Szombathely

³ Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar, Fizioterápiás és Sporttudományi Intézet, Pécs

A TANÁR–DIÁK-KAPCSOLAT VIZSGÁLATÁNAK LEHETŐSÉGE AZ ISKOLAI TESTNEVELÉSBEN

THE POSSIBILITY OF INQUIRING THE TEACHER-STUDENT
RELATIONSHIP IN SCHOLASTIC PHYSICAL EDUCATION

*„A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával,
az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TAMOP 4.2.4.
A/2-11- 1-2012-0001 azonosító számú »Nemzeti Kiválóság Program
– Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító
rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program«
című kiemelt projekt keretei között valósult meg”.*

Bevezetés

Az iskolai oktató-nevelő munka része a megfelelő, a tanulást leginkább támogató tanár–diák-kapcsolat kialakítása. Ennek a területnek a vizsgálata régóta jelen van a neveléstudományi kutatásokban, azonban a kutatások általában egységes egészként vizsgálják a tanár–diák-kapcsolatot. Az iskolai testnevelés sajátosságaira való tekintettel érdemes a tanár és a diák között létrejövő viszonyt tantárgyspecifikusan is megközelíteni, hiszen a testnevelés és sport műveltségi terület oktatásának módszertana, a fejlesztési feladatok, az elérendő célok jelentős eltérést mutatnak a többi iskolai tantárgyhoz képest.

A tanulmány szerzőinek célja, hogy egy mérőeszköz alkalmazhatóságát vizsgálják meg, és tapasztalatokat szerezzenek a kérdőív által mért dimenziókról. A mérőeszközzel lehetőség nyílik specifikusan a testnevelő tanár és a diák kapcsolatát vizsgálni.

Kulcsszavak: tanár–diák-kapcsolat, testnevelés

Abstract

Developing a suitable and principally learning-supportive teacher-student relationship is part of the scholastic educational work. Inquiring this field has been present in pedagogical researches for a long time, nevertheless they usually analyze the teacher-student relationship in its homogenous whole. Due to the characteristics of scholastic physical education it is worth approaching the relationship between teacher and student on a subject-specific level, since the methodology, the developmental tasks and the desired aims regarding the content area of physical education and sport show a significant difference compared to other school subjects.

The authors of this study aimed to examine the applicability of a measuring instrument and get experience about the dimensions measured by the questionnaire. The teacher-student relationship can be examined specifically with this measuring instrument.

Key words: teacher-student relationship, physical education

Szakirodalmi áttekintés

Az iskolai oktató-nevelő munka része a megfelelő, a tanulást leginkább támogató tanár–diák-kapcsolat kialakítása. Ennek a területnek a vizsgálata régóta jelen van a neveléstudományi kutatásokban, azonban a kutatások általában egységes egészként vizsgálják a tanár–diák-kapcsolatot. Az iskolai testnevelés sajátosságaira tekintettel érdemes a tanár és a diák között létrejövő viszonyt tantárgyspecifikusan is megközelíteni, hiszen a testnevelés és sport műveltségi terület oktatásának módszertana, a fejlesztési feladatok, az elérendő célok jelentős eltérést mutatnak a többi iskolai tantárgyhoz képest.

A tanulmány szerzőinek célja, hogy egy mérőeszköz alkalmazhatóságát vizsgálják meg, és tapasztalatokat szerezzenek a kérdőív által mért dimenziókról. A mérőeszközzel lehetőség nyílik specifikusan a testnevelő tanár és a diák kapcsolatát vizsgálni.

Az elmúlt időszak oktatáspolitikai szempontból jelentős változást hozott, mely a testnevelés és sport műveltségi területre kedvező hatást gyakorolt. A mindennapos testnevelés bevezetésével¹ a műveltségterületet érintő változások mentek végbe a köznevelésben. A változás egyrészt az óraszám számottevő növekedésében jelent meg, de érinti a tartalmat, a módszertant, a testnevelés által fejleszthető képességeket és a testnevelés elismertségét is. A mennyiségi változások ösztönzik a tartalmi változásokat is. *Luke és Sinklar* (1991) szerint a tartalom befolyásolja leginkább a tanulók viszonyát a testnevelésórához, emiatt az oktatási tartalmak fejlesztése is fontos tényező. A nemzeti köznevelésről szóló törvényre

¹ 2011. évi CXCV. törvény: A nemzeti köznevelésről 27.§(11)

épülő Nat 2012 a Fejlesztési területek, nevelési célok fejezetében tér ki a testi és lelki egészségre nevelésre mint fontos fejlesztési területre.

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

A testneveléshez kapcsolódó tanulói attitűdvizsgálatok tanulságos eredménnyel szolgálnak. A tantárgyakhoz kapcsolódó attitűddel foglalkozó korai szakirodalmakban (pl. *Ballér*, 1973; *Báthory*, 1989; *Orosz*, 1991) a testnevelés nem szerepelt az öt legkedveltebb tantárgy között. *Csapó* 2000-ben végzett felmérésében tíz tantárgyat vizsgált, azonban a testneveléshez kapcsolódó attitűdre nem kérdezett rá. *Takács* (2001) már vizsgálta a testneveléshez kapcsolódó attitűdöt: eredményei szerint az általános iskolában a számítástechnika után a második legkedveltebb tantárgy, de a középiskolában is hasonlóan jó helyen végzett a testnevelés. A tanulók változatosnak, fontosnak és hasznosnak ítélték a tantárgyat. *Hamar* és *Karsai* (2008) 11–18 éves tanulókat vizsgálva jutott arra a következtetésre, hogy a testnevelésben az érzelmeknek meghatározó szerepük van, és ez attitűdformáló is egyben. A vizsgált mintában a megkérdezett tanulóknak pozitív az attitűdjük a testneveléshez és a sporthoz.

A tanár–diák-kapcsolatot vizsgálva *Frymier* és *Houser* (2009) kiemeli a kommunikáció fontosságát, mivel a tanár–diák-kapcsolatot interperszonális kapcsolatnak nevezik, melyben az interakció fontossága is megjelenik. Tanulmányukban a tanár és a diák közti viszony természetét emelik ki mint a tanulási eredmények (learning outcomes) hatékony összetevőjét. Számos kvalitatív kutatás igazolja, hogy az iskolai légkör összetevői, mint pl. a tanár–diák-kapcsolat fontos előjelzője a tanulók tanulási eredményeinek és képességfejlődésüknek (*Wentzel*, 2009; *Klem* és *Connell*, 2004). A tanár–diák-viszony vizsgálata nem új keletű, mind a tanár, mind a tanuló oldaláról is vizsgálták már, és több modell is jellemzi. A tanulók oldaláról kvalitatív módszerekkel vizsgálta a kapcsolatot *Raufelder*, *William*, *Bukowski*, *Sonja Mohr* (2013), megállapították, hogy a tanítási-tanulási folyamat akkor lehet sikeres, ha kölcsönösen együttműködő a tanár és a diák. A tanárok oldaláról vizsgálva a kérdést, megállapították, hogy a pozitív tanulási légkör biztosítása a fontos a tanár–diák-kapcsolatban (*Jong*, *Mainhard*, *Tartwijk*, *Veldman*, *Verloop* és *Wubbels*, 2014).

A táborok, sporttáborok pedagógiai szerepére hívja fel a figyelmet több szakcikk (*Müller* és *mtsai* 2007, *Nagy*, *Müller* 2008, *Müller* és *mtsai* 2009a, *Müller* és *mtsai* 2009b), hiszen a táborok az iskolai oktatásban jelentős szerepet töltenek be, mert ekkor a tanár és a tanuló nem a szokásos interakcióban találkozik, és ez kellő motiváltságot jelent a gyerekek számára a mozgásra, az ismeretek elsajátítására. A motiváció nagyon fontos, hiszen ha a gyerek megszereti a különböző mozgásformákat, akkor szívesen fogja az iskolán kívül választani a szabadidő

eltöltésére, vagyis rekreációs jelleggel is üzni azokat. Amennyiben megszereti ezeket a mozgásokat, akkor beépülhet az életvitelébe, és az iskola befejeztével is tovább üzheti ezeket a szabadidős aktivitásokat, melyek segíthetik az egészség és a munkaképesség megőrzését.

A táborokban nagyon sok feladatot, szituációt közösen, csapatban oldanak meg a résztvevők, a teammunka a szociális kompetenciák fejlesztését nagymértékben elősegíti, és olyan értékek közvetítésére és elsajátítására ad jó lehetőséget, mint a fair play az összetartás, az önfeláldozás, az egyéni érdek teljes alárendelése, a kitartás, a tettekézség, a gyors elhatározás, az önálló megítélés, az abszolút tisztesség. A táborok megítélésében és értékelésében a tanár személye, tudása (Nagy, Müller 2008) meghatározó.

A tanár–diák-kapcsolattal foglalkozó hazai szakirodalmat áttekintve nem találtunk olyan mérőeszközt, mely széles körben került volna alkalmazásra az iskolai testnevelést érintően. A nemzetközi szakirodalomban több kérdőív található, azonban kifejezetten a testnevelésre szakosodott, mely ugyanazokat a területeket vizsgálja a tanuló és a tanár oldaláról, szintén nem volt fellelhető. Egy korábbi tanulmányunkban (Révész, Bognár, Csáki, Trzaskoma-Bicsérdy, 2013) vizsgáltuk az edző–sportoló-kapcsolatot, mely hasonlóságokat mutat a tanár–diák-kapcsolattal az iskolai testnevelést illetően. A témával foglalkozó szakirodalmat tekintette át *Petitpas* (2002), és megállapította, hogy a jó eredmények a sportban kapcsolatban állnak az edző–sportoló-kapcsolat minőségével, és akkor lesznek sikeresek a sportolók, ha jó a kapcsolatok az edzővel – ez a testnevelésre is igaz. Akkor lesz sikeres a tanítási folyamat, ha a tanár és a diák között jó a viszony. Azzal együtt, hogy a sport bizonyos szempontból eltér az iskolai testneveléstől, a pedagógiai szempontok számos hasonlóságot mutatnak az edző és a testnevelő tanár között. A gyakorlatot tekintve az edzők jelentős része testnevelő tanár is, így ugyanaz a személy valósítja meg a nevelést, a felkészítést a két érintett területen.

Az edző–sportoló-kapcsolatban definiált 3+1 C modell² (Jowett, 2005, 2007) a testnevelésben is alkalmazható. A modell szerint az edző–sportoló-kapcsolatban jelen vannak az érzelmi, a kognitív és a szociális területek (Jowett és Ntoumanis, 2004). A közelség (closeness) utal az érzelmi oldalára a kapcsolatnak (pl. szeretet, bizalom, tisztelet). Az elkötelezettség (commitment) a jó kapcsolat fenntartását célozza meg a jelenben és a jövőben. A kiegészítés (complementarity) foglalja magába a megfelelő, kooperatív viselkedést, együttműködést. A co-orientation a „cooperation” és az „orientation”, azaz az együttműködés és az iránymeghatározás szóösszetételből jött létre. Ebben a dimenzióban jelenik meg az, hogy az edző és a sportoló milyen mértékben kapcsolódnak egymáshoz, és milyen erőfeszítéseket tesznek a közös siker érdekében (Rhind és Jowett, 2010).

Jowett és Ntoumanis (2004) fejlesztett ki először olyan kérdőívet, mely az edző–sportoló-kapcsolatot vizsgálja. A kérdőív kérdéseit szakértői módszerek segítségével alakították ki több lépésben. Először a 3 C modell területeinek (clo-

² A 3+1 C modell: closeness, commitment, complementarity, co-orientation.

seness, commitment, complementarity) vizsgálatához alakítottak ki kérdéseket, majd edzők és sportolók segítségével továbbfejlesztették a kérdéseket annak érdekében, hogy azok jól illeszkedjenek a gyakorlathoz. A harmadik lépésben a kérdőív validitás- és reliabilitásvizsgálatát végezték el faktoranalízis segítségével (PCA és CFA), mely alapján véglegesítették a kérdőívet. A kutatás eredményeként jött létre egy 23 kérdésből álló kérdőív, mely alkalmas az edző–sportoló-kapcsolat három területének vizsgálatára. A széles körű kutatási eredményeknek köszönhetően az edző és a sportoló közti viszony jellemzői feltárára kerültek, illetve mérhetővé váltak a kérdőív segítségével. A kérdőív lehetőséget biztosít arra, hogy mind a sportolók, mind az edzők oldaláról elemezhető legyen a kapcsolat. Az iskolai testnevelésben a tanári szerepek között az „edzői” is jelen van, mely a mozgástanítás mellett a sporttevékenységek üzéséhez szükséges képességek fejlesztésében is megnyilvánul. A kutatásokban feltárt dimenziók és a kapcsolat összetevőinek azonosítása jó alapot nyújt a tanár–diák-viszony összetevőinek vizsgálatára a testnevelésben.

Módszerek

A vizsgált minta jellemzése és a mintavételi eljárás

A kutatásban többlépcsős valószínűségi rétegzett mintavételi eljárás segítségével választottuk ki a felmérésben részt vevőket (*Babbie, 2003*). A rétegeket a régiók, a települések típusa, illetve az iskolák alkották. A kiválasztott iskolákból szintén véletlenszerűen kerültek kiválasztásra a tanulók.

A kutatás keretein belül 1500 kérdőívet osztottunk ki, melyből 1158 értékelhető érkezett vissza. 475 fiú (41%) és 683 lány (59%) válaszolta meg a kérdéseket. A megkérdezettek átlagéletkora 16,3 év (+/- 1,93) volt.

A mérőeszköz fejlesztése, validálása

A tanár–diák-kapcsolatot vizsgáló kérdőív kialakítása több lépcsőben történt. Első lépésben a témával foglalkozó szakirodalmakat tekintettük át fókuszálva az alkalmazott módszerekre, valamint a szakirodalomban megalapozott 3+1 C modell megjelenésére. A feltárt szakirodalmakban megjelenő kérdőíveket és a kérdőívek kérdéseit szakértői szempontok alkalmazásával (*Babbie, 2003*) szelektáltuk és választottuk ki. A második lépésben a „translate and back translate” módszer segítségével fordítottuk le a kérdőívek kérdéseit, és adaptáltuk azokat a testnevelésre. A fordításban kétnyelvű (angol és magyar) szakértők, valamint a sporttudományban jártas, sportszaknyelvet oktatók vettek részt. Az eredeti szöveg angol verzióját a magyar változatot készítő szakértő nem ismerte. Első lépésben az eredeti szöveget fordították a szakértők magyarra, majd az első magyar

változatot egy másik szakértő, aki nem ismerte az eredeti angol szöveget, fordította vissza angolra. Az eredeti és a fordított angol szöveget egy angol anyanyelvű idegennyelvi lektor ellenőrizte. A két verzió között lényegi tartalmi, jelentésbeli különbözőség nem volt, így a kapott kérdéseket alkalmasnak találtuk a vizsgálatra, a kérdőív kialakítására. A kérdések szakértői szempontoknak való megfeleltetése után 26 kérdést vontunk be az elemzésbe, mely három dimenzió vizsgálatára alkalmas (közelség, elkötelezettség, kiegészítés).

Statisztikai elemzések

A minta általános jellemzésére és egyes paramétereinek meghatározására leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztunk. A statisztikai elemzéseket azokban az esetekben használtuk, amikor a teljes populációra vontunk le következtetéseket (Nahalka, 2004). A kérdések jellegére való tekintettel az elemzéshez paraméteres próbákat alkalmaztunk. A hétfokú Likert-skála lehetővé teszi, hogy a pedagógiai témájú vizsgálatokban is paraméteres próbákat alkalmazzunk (Falus és Ollé, 2008). A statisztikai vizsgálatokat az SPSS 20.0 program segítségével végeztük el, szignifikanciaszintnek a társadalomtudományi kutatásokban alkalmazott hibahatárt ($p < 0,05$) vettük alapul. Faktoranalízist alkalmaztunk (PCA) a kérdések faktorokba rendezéséhez, csoportosításához (Sajtos és Mitev, 2007, Szűcs, 2002), valamint belső konzisztencia vizsgálatot a kérdések érvényességének ellenőrzéséhez, Cronbach-féle alfa koefficienst (Cronbach, 1951).

Eredmények

A belső konzisztencia vizsgálat során első lépésben a teljes (26) kérdés elemzését futattuk le. Az elemzés során a teljes kérdőív esetében 0,97-es Cronbach alpha értéket kaptunk. A továbbiakban elvégeztük a kérdések csoportosítását az eredeti dimenziók alapján is. A közelség (closeness) esetében az alpha érték 0,90; az elkötelezettség (commitment) esetében 0,92, míg a kiegészítés (complementarity) esetében 0,93 volt (1. táblázat).

1. sz. táblázat: a kérdőív és a skálák Cronbach alpha értékei
Table 1.: The Cronbach's alpha values of the questionnaire and scales

| Skála | Cronbach α |
|-----------------|-------------------|
| Teljes kérdőív | 0,97 |
| Közelség | 0,90 |
| Elkötelezettség | 0,92 |
| Kiegészítés | 0,93 |

Miután mind a teljes kérdőív vonatkozásában, mind a skálák esetében elfogadható, 0,7-es értéket meghaladó értéket kaptunk (Szokolszky, 2004), elvégeztük a faktoranalízist is a kérdések csoportokba rendezéséhez. Az elemzés esetében a főkomponens-analízist (PCA) alkalmaztuk a varimax rotációval, ahol nem határoztuk meg a faktorok számát. Az elemzést követően az eredeti kérdőívhez hasonlóan három csoportot, skálát kaptunk. Az analízisbe bevont kérdések faktoralitásának vizsgálata során megállapítható, hogy a változók alkalmasak a faktorrelemzésre. A Kaiser–Meyer–Olkin- (KMO) kritériumnak megfelel az elemzés (2. sz. táblázat), hiszen a 0,97-os érték kiváló értéknek felel meg (Sajtos és Mitev, 2007), valamint a szignifikanciaszint alacsonyabb, mint 0,05 ($p = 0,000$).

2. sz. táblázat: A Kaiser–Meyer–Olkin- és a Bartlett-teszt eredményei
Table 2.: Results of the Kaiser–Meyer–Olkin measure and the Bartlett's test

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

Kitértünk a faktorok információtartalmának vizsgálatára is, melyhez a varianciahányad-módszert alkalmaztuk. A variancia összesített (kumulált) százaléka alapján elértük a társadalomtudományi kutatásokban szükséges 60%-ot. A három komponens 67,61% arányban magyarázza a varianciát (3. sz. táblázat).

3. sz. táblázat: A három faktor által magyarázott variancia
Table 3.: The variance explained by three factors

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

| Kérdés | Eredeti sajátérték | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | | Rotation Sums of Squared Loadings | | |
|--------|--------------------|----------------|------------------|-------------------------------------|----------------|------------------|-----------------------------------|----------------|------------------|
| | Összesen | Vari- cia % | Kumu- latív % | Összesen | Vari- cia % | Kumula- tív % | Összesen | Vari- cia % | Kumula- tív % |
| 10 | ,421 | 1,620 | 82,982 | | | | | | |
| 11 | ,401 | 1,544 | 84,526 | | | | | | |
| 12 | ,379 | 1,458 | 85,985 | | | | | | |
| 13 | ,368 | 1,414 | 87,399 | | | | | | |
| 14 | ,348 | 1,340 | 88,738 | | | | | | |
| 15 | ,332 | 1,275 | 90,013 | | | | | | |
| 16 | ,306 | 1,177 | 91,190 | | | | | | |
| 17 | ,302 | 1,163 | 92,353 | | | | | | |
| 18 | ,294 | 1,131 | 93,484 | | | | | | |
| 19 | ,256 | ,986 | 94,471 | | | | | | |
| 20 | ,247 | ,949 | 95,420 | | | | | | |
| 21 | ,245 | ,942 | 96,362 | | | | | | |
| 22 | ,227 | ,872 | 97,235 | | | | | | |
| 23 | ,206 | ,793 | 98,028 | | | | | | |
| 24 | ,190 | ,729 | 98,757 | | | | | | |
| 25 | ,172 | ,661 | 99,417 | | | | | | |
| 26 | ,151 | ,583 | 100,000 | | | | | | |

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

4. sz. táblázat: A rotált faktorsúly mátrix
Table 4.: The rotated component matrix

| A testnevelő tanárom... | Komponens | | |
|-------------------------|-----------|---|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 1. bízik bennem. | | | ,753 |
| 2. szeret engem. | | | ,736 |

| | | |
|--|------|------|
| 3. tisztel engem. | | ,770 |
| 4. értékeli az erőfeszítéseimet, amelyet a teljesítményem növeléséért teszek . | | ,689 |
| 5. megbecsül. | | ,742 |
| 6. figyel rám. | | ,546 |
| 7. boldogtalan, ha engem is annak lát. | ,747 | |
| 8. elkötelezett irányomban. | ,695 | |
| 9. a testnevelő tanáromat közel érzem magamhoz. | ,796 | |
| 10. elkötelezett a velem való partneri kapcsolat fenntartásában. | ,771 | |
| 11. nem engedné, hogy egy család befolyásolja az irántam érzett elkötelezettségét. | ,701 | |
| 12. a továbbiakban is szeretne kapcsolatban maradni velem. | ,763 | |
| 13. tiszta képe van arról, hogy milyen teljesítményt lehet elérni a közeljövőben. | ,467 | |
| 14. más tanárokhoz viszonyítva sok energiát fektet az egymás közötti kapcsolatunkba. | ,731 | |
| 15. nyugodt. | ,671 | |
| 16. a legjobbat kívánja nyújtani. | ,718 | |
| 17. azonnal visszajelez az erőfeszítéseimre. | ,622 | |
| 18. barátságosan áll hozzám. | ,666 | |
| 19. összeszedett. | ,793 | |
| 20. együttműködő. | ,794 | |
| 21. befogadó. | ,716 | |
| 22. tudja, hogyan közeledjen hozzám. | ,530 | ,579 |
| 23. mindig a pillanatnyi feladatra koncentrál. | ,688 | |
| 24. szívesen kikéri a véleményemet. | ,592 | |
| 25. figyel arra, amit mondok . | ,576 | |
| 26. pontosan tudja, hogy mit várjon el tőlem az órán. | ,595 | |

Konklúzió

A tanár–diák-kapcsolat vizsgálatára alkalmas eszközök iránti igény növekedése miatt vállalkoztunk a kérdőív hazai adaptációjára. Célunk a korábban kidolgozott kérdőív magyar változatának elkészítése és validitásának vizsgálata volt. A kérdőív magyar változatának elemzése során a belső konzisztencia vizsgálat

eredményeire alapozva megállapítható, hogy a kérdőív alkalmas a testnevelő tanár és a diák közti kapcsolat felmérésére, ezáltal az iskolai oktató-nevelő munka területén újabb eszközzel (kérdőív) bővült a társadalomtudományi kutatások eszköztára. Az elemzések során faktoranalízis segítségével az eredeti kérdőívhez hasonlóan három komponens, skála került megállapításra. A skálák elnevezésén nem módosítottunk, hiszen azok az eredeti kérdőív során meghatározásra kerültek (Jowett és Ntoumanis, 2004).

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

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

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

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

Szakirodalom

- Babbie, E. (2003): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. *Balassi Kiadó*, Budapest.
- Ballér Endre (1973): Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, 23. 7-8. sz. 644–657.
- Báthory Zoltán (1989): Tanulói kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*, 39. 12. sz. 1162–1172.
- Cronbach, L. (1951): Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16. 297–334.
- Falus Iván, Ollé János (2008): Az empirikus kutatások gyakorlata. *Nemzeti Tankönyvkiadó*, Budapest.
- Frymier, A., Houser, M. L. (2000): The teacher–student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education* (49)3, 207-219, DOI: 10.1080/03634520009379209
- Hamar Pál, Karsai István (2008): Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11-18 éves fiúk és lányok körében. *Magyar Pedagógia*, 108. évf. 2. 135–147.
- Hoffmann Rózsa (2009): A tanár–diák kapcsolat változásai. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanar-diak-kapcsolat> Letöltés ideje: 2014. július 15.
- Hüther, G. (2007): Atmosphäre schaffen für Entwicklung – Erkenntnisse und Konsequenzen aus der Hirnforschung. In *Existenzanalyse*. <http://www.existenzanalyse.co.at/TEXTE/erkenntnishirn.html> Letöltés ideje: 2009. július 15.
- Jong, R., Mainhard, T., Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N., Wubbels T. (2014): How pre service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 2. 294–310.
- Jowett, S. (2005): On repairing and enhancing the coachathlete relationship. In S. Jowett, & M. Jones (Eds.), *Psychology of sport coaching* (pp. 1426). Leicester: *British Psychological Society*.
- Jowett, S. (2007): Closeness, commitment, complementarity and co-orientation in the coachathlete relationship: An interdependence analysis. In S. Jowett, & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 1528). Champaign, IL: *Human Kinetics*.
- Jowett, S., Ntoumanis, N. (2004): The CoachAthlete Relationship Questionnaire (CART Q): Development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine Science and Sports*, 14, 245–257.

- Klem, A. M., Connell, J. P. (2004): Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74. 262–273. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>.
- Luke, M. D. és Sinclair, G. D. (1991): Gender differences in adolescents' attitudes toward physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 11. 31–46.
- Müller Anetta, Széles-Kovács Gyula, Seres János, Bocz Árpád, Hajdu Pál, Kristonné Bakos Magdolna (2009a): A sítáborok megítélése a Szege-di Tudományegyetem JGYTFK „sportszakos” hallgatói körében. In: *Acta Academiae Pedagogicae Agriensis*. XXXV. Kötet. 57–68.
- Müller Anetta, Széles-Kovács Gyula, Seres János (2009b): Közgazdász hallgatók sítábori tapasztalatairól. In: *Acta Academiae Pedagogicae Agriensis*. XXXV. Kötet. 69–82.
- Müller Anetta, Széles-Kovács Gyula, Seres János, Bocz Árpád, Hajdu Pál, Sütő László, Szalay Gábor, Szabó Béla, Juhász Imre (2007): A sporttáborok szerepe az Eszterházy Károly Főiskolán. In: *Acta Academiae Pedagogicae Agriensis*. XXXIV. Kötet. 105–117.
- Nagy Zsuzsa, Müller Anetta (2008): Az általános iskolai tanulók és a középiskolai tanulók táborválasztási motivációs értékei. In: *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Régió és oktatás sorozat V. kötet*. 265–270. 2010. TERD konferencia, Debreceni Egyetem. Magyarország. Debrecen, 2008. június 22–24.
- Nahalka István (2004): A pedagógiai vizsgálatok leíró és matematikai statisztikai módszerei. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. *Műszaki Kiadó*, Budapest. 341–514.
- Orosz Sándor (1991, szerk.): Kibocsátó tudásszint II. Az 1988/89 tanév végi tudásszintmérés eredményei Veszprém megye általános iskoláiban (földrajz, kémia, rajz). *Megyei Pedagógiai Intézet*, Veszprém.
- Raufelder, D., Bukowski, W. M., Mohr, S. (2013): Thick Description of the Teacher-Student Relationship in the Educational Context of School: Results of an Ethnographic Field Study. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 1, No. 2. doi:10.11114/jets.v1i2.xx URL: <http://dx.doi.org/>
- Révész László, Bognár József, Csáki István, Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella (2013): Az edző-sportoló kapcsolat vizsgálata az úszás sportágban. *Magyar Pedagógia*, 113. évf. 1. 53–72.
- Rhind, D. J. A., Jowett, S.(2010): Initial evidence for the criterion-related and structural validity of the long versions of the CoachAthlete Relationship Questionnaire. *European Journal of Sport Science*, 10(6). 359–370.

- Sajtos László, Mitev Ariel (2007): SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv. *Alinea Kiadó*.
- Szokolszy Ágnes (2004): Kutatómunka a pszichológiában. *Osiris Kiadó*.
- Szűcs István (szerk.) (2002): Alkalmazott statisztika. *Agroinform Kiadó*, Budapest. 447–476.
- Takács Viola (2001): Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 301–318.
- Wentzel, K. R. (2009): Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 301–322). New York, NY: *Routledge*.