

HORVÁTH CINTIA

Pilotkutatás a középiskolai testnevelés tapasztalatairól és megítéléséről

Észak-magyarországi egyetemi hallgatók retrospektív vizsgálata

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.03>

BEVEZETÉS

Az iskolák meghatározó szerepet töltenek be a fiatalok egészséges életmódra nevelésében, mivel a társadalmi szocializáció egyik kulcsfontosságú terepeként lehetőséget biztosítanak a rendszeres fizikai aktivitás és az egészséggel kapcsolatos értékek közvetítésére (Csányi, 2010; Somhegyi, 2012). A közoktatás célkitűzései közé tartozik a személyiségfejlesztés, az egészség értékékként való bemutatása, valamint a szabadidő hasznos eltöltésére való felkészítés (Révész és Csányi, 2015). Magyarországon 2012-ben indult el a mindennapos testnevelés felmenő rendszerű bevezetése. A visszajelzések szerint a diákok többsége kedvezően fogadta a programot, amelyet a szülők és az iskolaigazgatók is szükségesnek ítétek (Fintor, 2016; Urbinné Borbély, 2018). A kezdeményezés nemcsak a testmozgás mennyiségét növelte, hanem hozzájárult a tanulók egészségtudatos magatartásának erősödéséhez is (Fintor, 2017). Ugyanakkor kutatások rámutattak arra, hogy a program sikeressége nagymértékben a testnevelő tanárok módszertani felkészültségén és pedagógiai attitűdjén múlik (Kovács, Moravec és Nagy, 2019).

A testnevelés módszertani megújulásának kérdése így nem csupán szervezési, hanem pedagógiai és szemléleti problémaként is értelmezhető. A nemzetközi testnevelés-pedagógiai szakirodalomban az elmúlt évtizedben egyre hangsúlyosabban jelenik meg a fizikai műveltség (Physical Literacy) koncepciója, amely a testnevelés célrendszerét a pusztá mozgásteljesítmény-fejlesztésen túlmutató, komplex nevelési keretbe helyezi. A fizikai műveltség holisztikus konstruktként magába foglalja a mozgáskészségek fejlettségét, a fizikai aktivitáshoz kapcsolódó motivációt, önbizalmat, tudást és megértést, valamint az aktív életmód iránti hosszú távú elköteleződést (Whitehead, 2010, 2019). A koncepció központi eleme, hogy a testnevelés akkor járul hozzá hatékonyan az egészségtudatos életmód megalapozásához, ha a tanulók nem csupán végrehajtói az előírt mozgásfeladatoknak, hanem értő, reflektív és döntésképes résztvevői a tanulási folyamatnak.

A fizikai műveltség fejlesztésével összhangban a nemzetközi kutatások kiemelten hangsúlyozzák a tanulóközpontú testnevelési megközelítések szerepét. Ezek a modellek a tanulói autonómia, a felelősségvállalás, a döntéshozatal és az együttműködés erősítésére építenek, szemben a hagyományos,

tanárközpontú szervezési formákkal (*Casey és Kirk, 2021*). A tanulóközpontú megközelítések közül az egyik legszélesebb körben kutatott modell a Sport Education Model (SEM), amely a sportolói szerepek, a hosszabb tanulási egységek és a csapatalapú tanulás révén törekszik a tanulói elköteleződés és motiváció növelésére (*Siedentop, Hastie és van der Mars, 2011*). Empirikus vizsgálatok következetesen azt mutatják, hogy a SEM és más hasonló tanulóközpontú modellek alkalmazása pozitív hatással van a tanulók motivációjára, az órák

iránti elköteleződésére, valamint a testneveléshez kapcsolódó attitűdök alakulására (*Hastie, Martínez de Ojeda és Calderón,*

2011; *Bessa, Hastie, Araújo és Mesquita, 2019*). Ezek a megközelítések különösen relevánsak a fizikai műveltség fejlesztése szempontjából, mivel elősegítik a tanulók aktív részvételét és a mozgás iránti belső motiváció kialakulását (*Cairney, Dudley, Kwan, Bulten és Kriellaars, 2019*). Ennek ellenére több európai vizsgálat is arra utal, hogy a tanulóközpontú pedagógiai megoldások gyakorlati alkalmazása a középiskolai testnevelésben továbbra is korlátozott mértékű, különösen a hagyományosan szervezett oktatási rendszerekben (*Edwards, Bryant, Keegan, Morgan és Jones, 2017*).

A tanári magatartás és tanítási stílus alapvetően formálja a tanulók tantárgyhoz való viszonyát, motivációját, valamint az oktatás eredményességét (*Tendinha és mtsai., 2021*). A tanulási környezet alakításában kiemelt szerepe van a pedagógusnak, aki felelős a biztonságos, támogató és aktív részvételt ösztönző órai légkör megteremtéséért (*Jackson-Kersey és Spray, 2016*). Az

oktatásban alkalmazott módszerek rendkívül sokszínűek, de alapvetően két nagy csoportra különíthető el: a tanárközpontú (direkt) és a tanulóközpontú (indirekt) eljárások. Mindkét kategória többféle tanítási stílust és stratégiát foglal magában (*Mosston és Ashworth, 2002; Rink, 2014*). A kutatások hangsúlyozzák, hogy a produktívabb, felfedezésre épülő módszerek nagyobb motivációt, pozitívabb attitűdöket és eredményesebb tanulást biztosítanak (*Révész és Csányi, 2015; Horváth és Ekler, 2019; Horváth, 2020*).

Az utóbbi évek magyar kutatásai is megerősítik, hogy a tanulóközpontú módszerek fokozatos alkalmazása hozzájárul a testnevelés minőségének növeléséhez. *Lappint és Ekler (2023, 2024)* eredményei szerint a testnevelők tanítási stílusa közvetlenül befolyásolja a tanórai aktivitást és a motivációs klímát. *Ekler, Szivák, Némethné Tóth és Koltai (2021)* arra mutattak rá, hogy a pályakezdő pedagógusok módszertani újításai és reflexiói jelentősen javítják a tanulói élményt. *Némethné Tóth, Koltai és Ekler (2024)* vizsgálatai szerint bár a tanulóközpontú megközelítések még korlátozottan vannak jelen a gyakorlatban, alkalmazásuk érezhetően javítja a diákok motivációját és attitűdjeit. A tanulói autonómia támogatása kulcsfontosságú nemcsak az ismeretszerzés mélysége és hatékonysága, hanem a motiváció fenntartása és az iskolán kívüli sporttevékenységek meg

alapozása szempontjából is, amit számos nemzetközi empirikus kutatás is alátámaszt (*Taylor, Ntoumanis és Standage, 2008; Chatzisarantis és Hagger, 2009; Cheon és Reeve, 2013; Sánchez-Oliva, Pulido-González, Leo, González-Ponce és García-Calvo 2017*).

a tanulói autonómia támogatása kulcsfontosságú

A tanulóközpontú testnevelési megközelítések hatásmechanizmusai a PYD (positive youth development) modelljének keretében is értelmezhetők, amely szerint a sport akkor szolgálja leginkább a fiatalok testi-lelki fejlődését, ha élményszerű, támogató és a tanulói igényekhez igazított. Ezt példázza *Risyanto, Subarjah, Ma'mun, Nuryadi és Prabowo* (2024) vizsgálata, amelyben a Play-Teach-Play stratégia alkalmazása javította a középiskolás tanulók szociális és pszichológiai jóllétét, valamint önértékelését. *Choi* és munkatársai (2024) kutatása szerint a sport-educációs modell bevezetése növelte a fiatalok mindennapos fizikai aktivitását, amiben a fokozott motiváció közvetítő szerepet játszott. *Zhang* és munkatársai (2024) eredményei szintén arra utalnak, hogy a tanulóközpontú pedagógiai megoldások hozzájárulnak a fizikai műveltség fejlődéséhez.

Összességében elmondható, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése fontos mérföldkő volt a hazai köznevelésben, ugyanakkor a diákok hosszútávú motivációjának fenntartása és a fizikai műveltség fejlesztése szempontjából elengedhetetlen a tanulóközpontú módszerek szélesebb körű alkalmazása. Mindez indokoltá teszi annak vizsgálatát, hogy a középiskolai testnevelés jelenlegi gyakorlata – különös tekintettel a tanulóközpontú pedagógiai megközelítések alkalmazására – milyen tapasztalatokat és attitűdöket eredményez a felsőoktatásba belépő hallgatók körében.

A kutatásunk fő célja annak feltárása, hogy az észak-magyarországi megyeszékhely elsőéves hallgatói milyen testnevelésórai tapasztalatokkal érkeznek a felsőoktatásba, valamint, hogy a középiskolai testnevelés

során mennyiben találkoztak tanulóközpontú, innovatív módszertani megoldásokkal. A kutatás célja továbbá annak vizsgálata, hogy a mindennapos testnevelés rendszerének, a tanórai mozgásanyag sokszínűségének és a pedagógiai módszereknek milyen hatása volt a hallgatók jelenlegi attitűdjére, motivációjára és sportaktivitására.

ANYAG ÉS MÓDSZER

A kutatás célpopulációját az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (EKKE) 2024/2025-ös tanévben beiratkozott elsőéves, nem sportszakos, nappali tagozatos hallgatói alkották. Az adattisztítást követően

milyen testnevelésórai tapasztalatokkal érkeznek

– mely során szempont volt, hogy a kitöltő ne sporttudományi szakra járjon és nappali tagozatos hallgató legyen – összesen 78 fő válaszait értékeljük, közülük 33,3% férfi ($n = 26$), míg 66,7% nő ($n = 52$) volt. A minta életkora 18 és 23 év között mozgott, átlagéletkoruk $19,4 \pm 1,2$ év. A megkérdezettek 60,3%-a nem megyeszékhely városban működő középiskolában szerezte érettségi bizonyítványát, míg 28,2%-uk megyeszékhelyen tanult. A fővárosi középiskolák aránya alacsonyabb, mindössze 11,5%. A középiskola típusa szerint a vizsgált minta döntő többsége gimnáziumi háttérrel rendelkezik. A válaszadók 80,8%-a gimnáziumban tette le az érettségi vizsgát, míg 17,9%-uk szakgimnáziumban, és mindössze 1,3% szakiskolában. A válaszadók kis hányada, 11 fő (14,1%) járt testnevelés tagozatos osztályba középiskolában (tehát emelt óraszámú tanult testnevelést), míg a nagy

többségük (85,9%) nem volt testnevelés tagozatos.

Az adatfelvételhez saját szerkesztésű, strukturált, zárt és félig nyitott kérdéseket tartalmazó online kérdőívet alkalmaztunk, amely a következő tematikus blokkokra tagolódott: demográfiai adatok (nem, életkor, származási település típusa, középiskola típusa, testnevelés tagozatos háttér megléte), sportmúlt és sportaktivitás (igazololt sportolói státusz, szabadidősport gyakorisága, sporttevékenység típusa, sportolási motivációk), testnevelésórák mozgásanyaga (a középiskolai testnevelés során elsajátított mozgásformák pl. labdajátékok, gimnasztika, atlétika, küzdősportok), tanulóközpontú módszerek tapasztalata (a hallgatók élményei és gyakorisági megítélése 1–5 fokú Likert-skálán a különböző innovatív módszertani eljárásokkal kapcsolatban, pl. projektfeladat, feladatkártyák, társellenőrzés, differenciált feladatadás). A tanulónak egy többválaszos kérdés során arra kellett válaszolniuk, hogy találkoztak-e bizonyos modern pedagógiai módszerekkel a testnevelésórakon. A lehetséges módszerek között szerepelt például a feladatkártyák használata (önállóan vagy csoportban megoldandó feladatlapok), a társ általi értékelés (diákok egymás teljesítményének értékelése), választási lehetőség biztosítása a feladatmegoldásokban, illetve kreatív feladatmegoldás, ahol a tanulók maguk találhatták ki a megoldást. A kérdőív átlagos kitöltési ideje 10–12 perc volt.

Az adatgyűjtésre a 2024/2025-ös tanév kezdetén, szeptemberben került sor. A kérdőívet online platformon keresztül tettük

elérhetővé, a hallgatók önkéntes alapon, anonim módon tölthették ki. Az adatfelvétel előtt minden résztvevő tájékoztatást kapott a kutatás céljáról, a részvétel önkéntességéről, valamint az adatok bizalmas kezeléséről.

A felmérés egy hosszú távú longitudinális vizsgálat pilotfázisát képezi, amelynek során a célunk az, hogy az elsőéves hallgatók testneveléshez kapcsolódó tapasztalatait, attitűdjeit és sporttevékenységét több éven keresztül, azonos időszakban (minden tanév elején) kövessük nyomon. Így a kutatás során a longitudinális jelleg lehetővé teszi az időbeli változások feltárását.

Az adatfelvétel során kapott adatokat

Microsoft Excel és IBM SPSS Statistics 23 programmal dolgoztuk fel, amely során leíró statisztikát (gyakorisági eloszlások, átlagok, szórások) alkalmaztunk. A jelenlegi

és a múltbeli sportolási szokások összehasonlítását páros mintás eljárással végeztük, mivel mindkét változó ugyanazon személyekre vonatkozóan került mérésre. Tekintettel arra, hogy a sportolási szokások ordinális mérési szintű változóként kerültek rögzítésre, valamint a normalitás feltétele nem volt biztosítható, az összehasonlításához nemparametrikus módszert alkalmaztunk. A múltbeli és a jelenlegi sportolási szokások közötti különbségek vizsgálatára Wilcoxon-féle előjeles rangpróbát használtunk. A statisztikai szignifikancia szintjét $p < 0,05$ -ben határoztuk meg. Az attitűdváltozók ordinális mérési szintje miatt az elemzéseket Kruskal–Wallis-próbával végeztük, szignifikáns főhatás esetén Dunn-féle post hoc összehasonlításokat alkalmazva, többszörös tesztre korrigált p -értékekkel.

találkoztak-e bizonyos modern pedagógiai módszerekkel a testnevelésórakon

EREDMÉNYEK

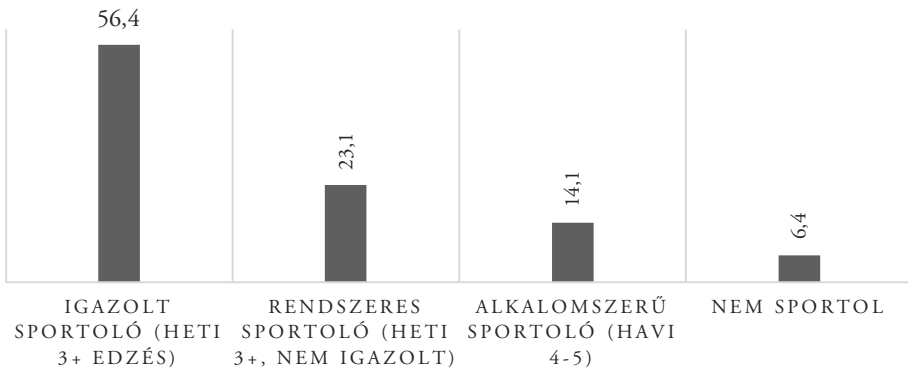
Sportolási szokások

A megkérdezett hallgatók középiskolai évek alatti, az iskolai testnevelés órákon kívüli sportolást tekintve a többség aktív volt. A válaszok alapján a hallgatók több mint fele, 56,4%–a igazolt sportoló volt középiskolás

korában, akik legalább heti 3 edzésen vettek részt egyesületi keretek között. További 23,1% a saját terve szerint rendszeresen sportolt (legalább heti 3 alkalommal, bár nem igazolt versenyzőként). 14,1% alkalmoszerűen, nagyjából havi 4–5 alkalommal sportolt a középiskolás évei alatt, míg csupán 6,4% (5 fő) nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem sportolt az iskolai testnevelés órákon kívül (1. ábra).

1. ÁBRA

Hallgatók középiskolai sportolási szokásai testnevelésórán kívül (%)



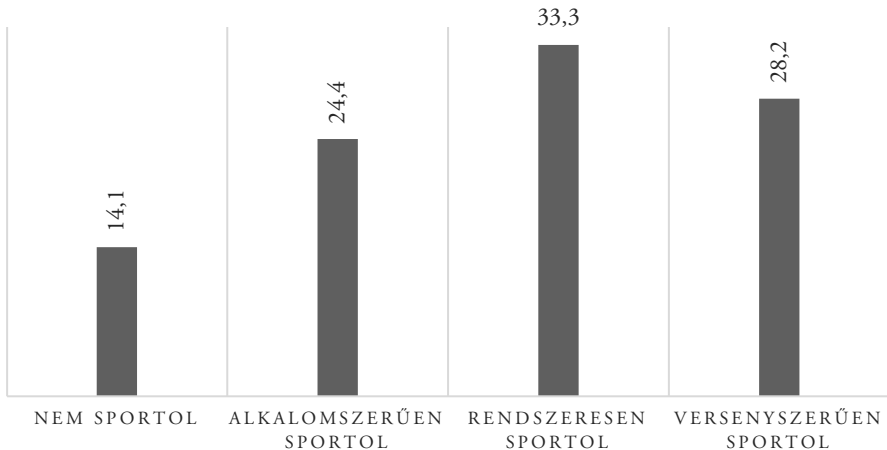
FORRÁS: saját szerkesztés

Összességében tehát elmondható, hogy a nagy többség (a válaszadó hallgatók közel 94%-a) végzett valamilyen rendszeres testmozgást már középiskolásként is, ami arra utal, hogy az egyetemre kerülő fiatalok körében a sportolásnak már korábban is fontos szerepe volt. A jelenlegi sportolási szokások megoszlása alapján a válaszadók többsége aktív életmódot folytat. A mintában 28,2%

igazolt sportolóként vesz részt rendszeres edzésekben, míg 24,4% szabadidős sportolóként, havi 4–5 alkalommal sportol. A legnagyobb csoportot (33,3%) azok alkotják, akik saját tervezésben, legalább heti három alkalommal végeznek fizikai aktivitást. A sportolást teljes mértékben mellőzők aránya 14,1% (2. ábra).

2. ÁBRA

Hallgatók jelenlegi sportolási szokásai (%)



FORRÁS: saját szerkesztés

Ez alapján elmondható, hogy a válaszadó hallgatók döntő többsége végez valamilyen sporttevékenységet. A Wilcoxon-féle előjeles rangpróba szignifikáns különbséget mutatott a hallgatók múltbeli és jelenlegi sportolási szokásai között ($z = -3,80$; $p < 0,001$), ami arra utal, hogy a sportolási aktivitás a jelenben alacsonyabb szintet mutat, mint korábban.

A testnevelésóra mozgásanyaga

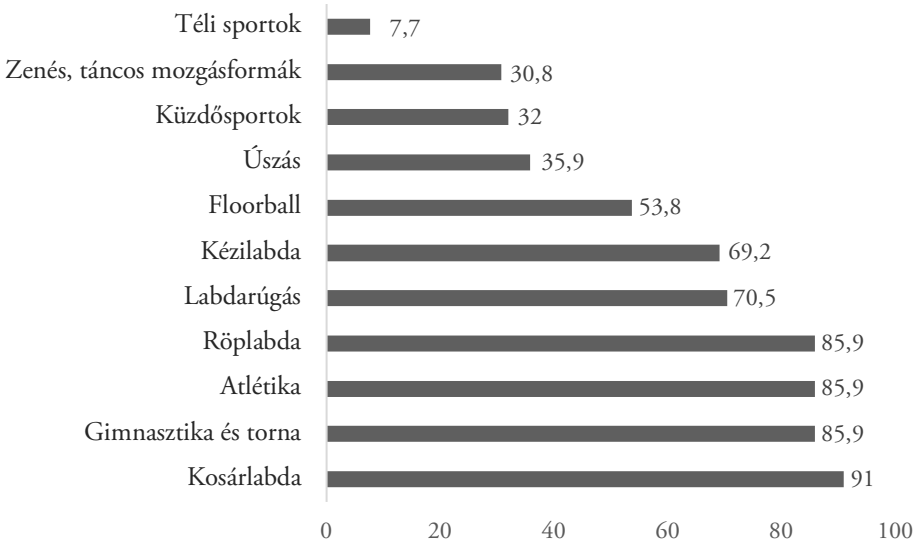
A legerterjedtebb testnevelési mozgásanyag a kosárlabda volt, mellyel a hallgatók 91%-a találkozott középiskolában. Ugyancsak nagyon magas arányban szerepelt a

gimnasztika és torna, az atlétika, valamint a röplabda – ezek mindegyikét a válaszadók 85,9%-a említette. A labdarúgás 70,5%-uknál jelen volt, a kézilabda pedig 69,2%-uknál. Az újabb típusú csapatsport, a floorball a diákok 53,8%-ánál került említésre.

Úszásoktatásban a hallgatók 35,9%-a vett részt. Küzdősportot (pl. judo, karate) a diákok 32%-a próbált ki testnevelésóra keretében. A zenés, táncos mozgásformák (ritmikus gimnasztika, aerobik, tánc) 30,8%-nál jelentek meg a tananyagban. Téli sportokkal (pl. korcsolya, sísélés) viszonylag kevés helyen találkoztak a tanulók: mindössze 6 fő (7,7%) említette, hogy ilyen is szerepelt a testnevelésóráin (3. ábra).

3. ÁBRA

A középiskolai testnevelésórán megjelent mozgásanyag



FORRÁS: saját szerkesztés

A hallgatók körülbelül egynegyede számolt be arról, hogy az iskolai testnevelés-órák hatására kipróbált valamilyen új sportágot vagy mozgásformát. 21 fő (26,9%) válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy próbált-e ki újdonságot a testnevelésórák hatására, míg 57 fő (73,1%) nemmel válaszolt, vagyis nem inspirálta őket új sporttevékenységre az iskolai testnevelés.

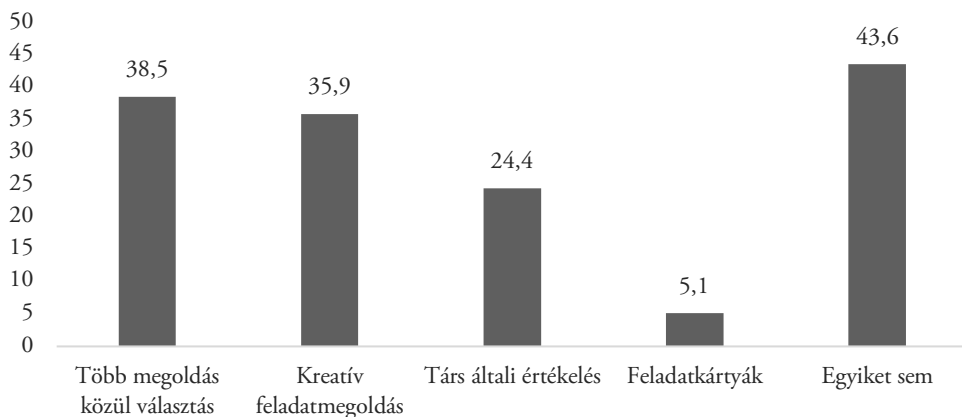
MODERN PEDAGÓGIAI MÓDSZEREK GYAKORISÁGA TESTNEVELÉSÓRÁN

Az eredmények alapján elmondható, hogy a tanulóközpontú módszerek közül a legtöbbben a tanulói autonómiát fejlesztő feladatokkal találkoztak. A módszerek

tekintetében a legtöbb hallgató arról számolt be, hogy olyan gyakorlatban vett részt, ahol több megoldás közül választhattak: a válaszadók 38,5%-a találkozott ilyen óraszervezéssel. Hasonló arányban (35,9%) említették, hogy volt részük olyan feladatban, amelynek a megoldását nekik kellett kitalálniuk, tehát kreatív feladatmegoldásban. Társ általi értékelést a diákok 24,4%-a tapasztalt a testnevelésórákon. Feladatkártyákat viszont csupán 5,1%-uk (4 fő) látott a gyakorlatban. Figyelemre méltó, hogy a válaszadók jelentős része, 43,6%-a egyiket sem jelölte be a fenti módszerek közül, vagyis majdnem a felük semmilyen ilyen jellegű modern pedagógiai eszközzel nem találkozott testnevelésórán (4. ábra).

4. ÁBRA

Modern pedagógiai módszerek előfordulása testnevelésórán (%)



FORRÁS: saját szerkesztés

A hallgatók mindössze 20,5%-a vett részt valaha olyan iskolai projektben, amelyet testnevelésórán vagy ahhoz kapcsolódóan a társaival közösen kellett elkészíteniük. A nagy többség (79,5%) nem készített soha testnevelési projektfeladatot középiskolában.

Arra a kérdésre, hogy „Hogyan kezdődtek leginkább a testnevelésórái?” a válaszok egyértelműen mutatják a hagyományos óraindítás dominanciáját: a hallgatók 85,9%-a szerint a testnevelésórák többsége sorakozóval és jelentésadással indult. Csupán 12,8% mondta, hogy főként valamilyen játékkal kezdődtek az órái. Ez alapján elmondható, hogy a középiskolai testnevelésórák kezdése jellemzően a hagyományos keretek között zajlott, formális rendgyakorlatokkal, ritkábban játékos vagy alternatív módszerekkel.

ATTITÜDÖK ÉS VÉLEMÉNYEK A TESTNEVELÉSEL KAPCSOLATBAN

Az attitűdök és vélemények vizsgálata 5 fokozatú Likert-skálán történt, ahol az 1-es érték a teljes elutasítást („egyáltalán nem értek egyet”), az 5-ös pedig a teljes egyetértést („teljes mértékben egyetértek”) jelentette. Az 1. táblázatban szereplő állítások mind ezen az 1–5-ig terjedő skálán kerültek értékelésre. Az elemzés során a 4-es és 5-ös válaszokat pozitív attitűdnek (egyetértés), míg az 1-es és 2-es válaszokat negatív attitűdnek (elutasítás) tekintettük. A 3-as értéket semleges álláspontként értelmeztük. Az „Egyetértett (%)” és „Nem értett egyet (%)” oszlopok ennek megfelelően a pozitív (4–5), illetve a negatív (1–2) válaszkategóriák együttes arányát mutatják.

A válaszadók alapvetően pozitívan viszonyultak a középiskolai testnevelésórákhoz és tanáiraikhoz. A hallgatók nagy többsége állította, hogy szeretett testnevelésre járni: a „szerettem a testnevelési órákat” állítással 69,2%-uk egyetértett, és mindössze 11,5% nem kedvelte ezeket az órákat, míg a többiek semleges választ adtak. Ennek megfelelően az átlagérték is magas, 3,97 az 1–5 skálán (SD = 1,17). A testnevelésórákkal kapcsolatos attitűdök szignifikáns eltérést mutattak a korábbi sportolási háttér szerint (H(3) = 9,89; p = 0,020).

A csoportok közötti különbség elsősorban az igazolt sportolók és a nem sportoló hallgatók között jelent meg. Az igazolt sportolók attitűdpontszámai szignifikánsan magasabbak voltak, mint a nem sportolók esetében (p_Bonferroni = 0,041), az eltérés hatásmérete nagynak tekinthető ($r_{rb} = 0,63$). A szabadidős sportolók – akár havi 4–5 alkalommal, akár saját tervezés szerint legalább heti három alkalommal sportolók – attitűdjei nem különböztek szignifikánsan sem az igazolt sportolókéétól, sem a nem sportolókéétól (p > 0,05 minden összehasonlításban). Az eredmények alapján a testnevelésóra iránti pozitívabb megítélés kifejezetten az igazolt sportoló tanulók körében volt jellemző.

Hasonlóan magas elégedettség mutatkozott a testnevelő tanárok személyével kapcsolatban: a „kedveltem a testnevelő tanáromat” kijelentésre a hallgatók 70,5%-a pozitívan reagált (4 vagy 5 értéket adva), mindössze 10,3% nem kedvelte a tanárát (1 vagy 2 értéket adva). Az átlag 4,03 (SD = 1,09), ami jelzi, hogy összességében a diákok jó viszonyban voltak testnevelőikkel. Emellett a

a pozitívabb megítélés
az igazolt sportoló tanulók
körében jellemző

megkérdezettek többsége felnézett a testnevelő tanárára, és tisztelte őt: a „felnéztem a testnevelő tanáromra, tiszteltem őt” állítás átlaga 3,85 (SD = 1,13); a válaszadók mintegy 63%-a egyetértett a mondattal, szemben a 11% nemmel. A testnevelő tanár személyének megítélése nem mutatott szignifikáns eltérést a hallgatók korábbi sportolási háttére szerint egyik vizsgált dimenzióban sem. Sem a tanár kedvelése (H[3] = 6,48; p = 0,091), sem a tanár iránti tisztelet és megbecsülés nem különbözött szignifikánsan a sportolási háttér alapján (H[3] = 0,79; p = 0,852), tehát a testnevelő tanár személyével kapcsolatos attitűdök függetlenek a hallgatók korábbi sportolási tapasztalataitól.

A diákok jelentős része értékelte a mindennapos testnevelést: a „jó volt, hogy minden nap volt testnevelésóra” véleménynt 60,3%-uk osztja, míg csupán 15,4%-uk nem ért egyet vele (átlag 3,73, SD = 1,24). Ugyanakkor megoszlanak a vélemények abban, hogy a mindennapos testnevelés hosszú távú hatással volt-e a diákok egészség-szemléletére. Az „a mindennapos testnevelés hozzájárult az egészségről alkotott nézeteim kialakulásához” állítás esetében közel fele-fele arányban vannak az egyetértők (42,3%) és az ezt elutasítók (39,7%). A mindennapos testneveléssel kapcsolatos attitűdök nem mutattak szignifikáns eltérést a hallgatók korábbi sportolási háttére szerint egyik vizsgált dimenzióban sem. Annak megítélése, hogy jó volt-e, hogy minden nap volt testnevelésóra, nem különbözött szignifikánsan a sportolási háttér alapján (H[3] = 4,52; p = 0,211). Hasonlóképpen, a mindennapos testnevelés egészség-szemléletre gyakorolt

hatásának megítélése sem mutatott szignifikáns eltérést a csoportok között ($H[3] = 1,83$; $p = 0,608$). Az eredmények alapján a mindennapos testnevelés általános megítélése függetlennek tekinthető a hallgatók korábbi sportolási tapasztalataitól.

Arra a felvetésre, hogy „többet sportolok, mint korábban (a mindennapos testnevelés bevezetése előtt)”, a válaszok szintén megoszlanak: a válaszadók 39,7%-a gondolja úgy, hogy többet sportol most, míg 34,6%-uk nem ért egyet ezzel. Annak megítélése, hogy a válaszadók jelenleg többet sportolnak-e, mint korábban a mindennapos testnevelés hatására, nem mutatott szignifikáns eltérést a sportolási háttér szerint ($H[3] = 5,58$; $p = 0,134$).

A testnevelésórákról való hiányzás és a felmentések igénybevétele nem volt jellemző a diákok túlnyomó többségére. A „gyakran kértem egészségi okokból felmentést” állítással a válaszadók 76,9%-a nem értett egyet, jelezve, hogy soha vagy csak nagyon ritkán kértek felmentést. Mindössze 10%-uk vallotta azt, hogy gyakran felmentette magát testnevelésből.

Hasonló a helyzet a felszerelés hiányával: a „sokszor nem vittem felszerelést” kijelentést a hallgatók 91%-a elutasította, ami azt jelenti, hogy döntő többségük mindig (vagy szinte mindig) vitt magával felszerelést, és csak 6%-uk ismerte el, hogy gyakran előfordult velük az, hogy hiányzott a felszerelésük. A testnevelésórához kapcsolódó elkerülő magatartások megítélése nem mutatott szignifikáns eltérést a hallgatók korábbi sportolási háttére szerint. Sem az egészségügyi okokra hivatkozó felmentések gyakorisága ($H[3] = 6,37$; $p =$

0,095), sem a felszerelés rendszeres hiánya nem különbözött szignifikánsan a sportolási háttér alapján ($H[3] = 1,90$; $p = 0,593$).

A NETFIT fitsségi mérés kapcsán a hallgatók kisebb része mutatott aktív érdeklődést az eredményei iránt. A „nyomon követtem a NETFIT-eredményeimet” állítással mindössze 29,5%-uk értett egyet, ezzel szemben 44,9%-uk nem követte nyomon a saját mérési adatait. A NETFIT-eredmények nyomon követésének gyakorisága nem mutatott szignifikáns eltérést a hallgatók korábbi sportolási háttére szerint ($H[3] = 1,59$; $p = 0,662$). A sportversenyeken való iskolai részvétel terén viszont két markáns csoportra oszlik a minta. A hallgatók 41%-a soha nem versenyzett iskolai színeken, ugyanakkor 48,7%-a többször is képviselte iskoláját valamilyen sportversenyen. A testnevelésórák megtartásának gyakorisága azt tükrözi, hogy a legtöbb iskolában az órák rendben meg voltak tartva: a válaszadók 80,8%-a szerint nem fordult elő gyakran óramegszakítás vagy az óra elmaradása.

Csak 19,2%-uk jelezte, hogy sokszor elmaradtak testnevelésórák az iskolájában.

Végül az iskola szemléletéről és a testnevelés tantárgy helyzetéről is képet kaptunk néhány attitűdállítás alapján. A

„nagy presztízse volt a testnevelésnek a többi tantárgy között a volt középiskolámban.” kijelentéssel a hallgatók mindössze 25,6%-a értett egyet, 41%-uk pedig nemel válaszolt. Általánosságban tehát a testnevelés tantárgyat nem tekintették kiemelten rangosnak a középiskolákban – inkább alacsonyabb vagy átlagos presztízszű tantárgyként élt a diákok fejében. A testnevelés

a válaszadók 39,7%-a
gondolja úgy,
hogy többet sportol most

tantárgy presztízsének megítélése nem mutatott szignifikáns eltérést a hallgatók korábbi sportolási háttere szerint ($H[3] = 0,07$; $p = 0,995$). Hasonlóan visszafogott eredmény született arra az állításra, hogy „minden órán tanultunk valamit”: a válaszadók mindössze 24,4%-a gondolta így, ezzel szemben 39,7%-uk nem értett egyet.

Ugyanakkor pozitívként emelhető ki, hogy a sportteljesítmények elismerése sok iskolában működött: „iskolai szinten elismerték a sportteljesítményt” – ezzel a kijelentéssel a hallgatók 61,5%-a egyetértett, és csupán 20,5%-uk nem értett egyet (1. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

A testnevelés iránti attitűd összefoglalása

Állítás	Átlagpont (1–5)	Szórás (SD)	Egyetértett (%)	Nem értett egyet (%)
Szerettem a testnevelésórákat.	3,97	1,17	69,2	11,5
Kedveltem a testnevelő tanáromat.	4,03	1,09	70,5	10,0
Felnéztem a testnevelő tanáromra, tiszteltem őt.	3,85	1,13	63,0	11,0
Jó volt, hogy minden nap volt testnevelésóra.	3,73	1,24	60,3	15,4
A mindennapos testnevelés hozzájárult az egészségről alkotott nézeteim kialakulásához.	3,03	1,44	42,3	39,7
Többet sportolok, mint korábban.	3,13	1,49	39,7	34,6
Gyakran kértem egészségi okokból felmentést.	1,83	1,16	10,0	76,9
Sokszor nem vittem felszerelést.	1,49	1	6,0	91,0
Nyomon követtem a NETFIT-eredményeimet.	2,58	1,3	29,5	44,9
Képviseletet az iskolámat sportversenyen.	3,14	1,79	41,0	41,0
Sokszor maradtak el testnevelésórák.	–	–	19,2	80,8

Nagy presztízse volt a testnevelésnek.	2,67	1,29	25,6	41,0
Minden órán tanultunk valamit.	2,69	1,25	24,4	39,7
Iskolai szinten elismerték a sportteljesítményt.	3,67	1,36	61,5	20,5

FORRÁS: saját szerkesztés

KONKLÚZIÓ

A kutatás során az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem elsőéves hallgatói körében végeztünk online kérdőíves felmérést (N= 78), melyben a hallgatók sportmúltját, a középiskolai testnevelésórákon megismert mozgásanyagot, valamint a tanulóközpontú módszertani elemek előfordulását vizsgáltuk. Elemzésünk kiterjedt a demográfiai háttérre, a sportolási szokásokra, a testnevelésórák szervezési sajátosságaira és a hallgatók attitűdjeire.

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a válaszadó hallgatók középiskolás éveikben kimagaslóan aktív sportéletet éltek: 94%-uk végzett valamilyen sporttevékenységet középiskolás éve alatt – több mint felük igazolt sportolóként, további 23,1%-uk pedig saját elhatározásból sportolt heti több alkalommal. Jelenleg e hallgatók sportolási aktivitása mérséklődött: 14,1% egyáltalán nem sportol, míg a sportolók többsége saját tervezés szerint vagy alkalmyszerűen végez fizikai aktivitást. A versenysportban való részvétel aránya a középiskolai 56,4%-ról 28,2%-ra csökkent. A testnevelésórák tananyaga széles körű volt, a klasszikus

sportágak (kosárlabda, torna, atlétika, röplabda) szinte mindenhol jelen voltak, de az innovatívabb mozgásformák (pl. floorball, küzdősportok, tánc) kisebb arányban jelentek meg. Az újdonságélmény korlátozott volt: csak 26,9% próbált ki új sportágat a testnevelés hatására.

A modern pedagógiai módszerek (pl. tanulói választás, kreatív feladatok, társ általi értékelés) a középiskolában ritkán fordultak elő: a hallgatóknak közel a fele semmilyen innovatív módszerrel nem találkozott, projektfeladatban pedig alig 20%-uk vett részt. A tanulóközpontú módszerek alacsony előfordulása több, egymással összefüggő tényező eredményeként is értelmezhető. Egy-

modern pedagógiai
módszerek a középiskolában
ritkán fordultak elő

részt a testnevelés tantárgy sajátos infrastruktúrális feltételei – például a nagy létszámú csoportok, a korlátozott eszközellátottság vagy a rendelkezésre álló terek kötöttsége

– megnehezíthetik az olyan módszerek alkalmazását, mint a projektalapú tanulás vagy az egyéni tanulói útvonalakat támogató feladatkárttyák. Másrészt a pedagógusok módszertani gyakorlata is meghatározó tényező lehet: a hagyományos, tanárközpontú oktatási kultúra, valamint a megszokott szervezési formákhoz való ragaszkodás gátolhatja az innovatív, tanulóközpontú

megközelítések szélesebb körű elterjedését. Emellett a testnevelés tantárgy időkeretei és szervezési sajátosságai – különösen a mindennapos testnevelés rendszerében – gyakran a mozgásmennyiség biztosítását helyezik előtérbe, ami a pedagógusok részéről a strukturáltabb, gyorsabban kivitelezhető tanítási formák alkalmazását ösztönözheti. Végül a Nemzeti alaptanterv és a helyi tantervek követelményrendszere is befolyásolhatja a módszertani választásokat, hiszen a gyakorlatban a tartalmi elvárások teljesítése sok esetben elsőbbséget élvezhet a tanulói autonómiát hangsúlyozó pedagógiai megoldásokkal szemben. A jelen pilotvizsgálat eredményei alapján e tényezők együttes hatása járulhatott hozzá ahhoz, hogy a tanulóközpontú módszerek alkalmazása a vizsgált hallgatók középiskolai tapasztalataiban korlátozott mértékben jelent meg.

A középiskolai órákon a hagyományos órarendítés (sorakozó, jelenítés) dominált, a játékos vagy alternatív kezdés ritka volt. Az attitűdvizsgálat szerint a diákok kedvelték a testnevelésórákat (69,2%-uk nyilatkozott így, átlag: 3,97), és jó kapcsolatban voltak tanáraikkal (70,5%-uk kedvelte a tanárt, átlag: 4,03). Sokan fel is néztek rájuk (63%). A mindennapos testnevelést 60,3%-uk értékelte pozitívan, bár hosszú távú egészség-szemlélet-formáló hatását megosztóan ítélték meg (42,3% igen, 39,7% nem). A felmentések és hiányzások ritkák voltak, a felszerelést a diákok túlnyomó többsége mindig magával vitte. A NETFIT iránt mérsékelt érdeklődés mutatkozott (a válaszadók 29,5%-a követte nyomon), a sportversenyeken való részvétel pedig kétpólusú volt: 41%-uk soha

nem versenyzett, ugyanennyien többször is. A tantárgy presztízse alacsony (átlag: 2,67), és sokan úgy vélték, nem minden órán tanultak újat (átlag: 2,69). Pozitívum, hogy a sporteredményeket az iskolák többsége elismerte (61,5%).

Kovács és munkatársai (2019) vizsgálata is azt erősíti, hogy bár a mindennapos testnevelés rendszere megerősítette a rendszeres mozgás jelenlétét a közoktatásban, a módszertani innovációk és a tanulóközpontú szemlélet gyakorlati elterjedése elmaradt. A T.E.S.I. 2020 stratégia is hangsúlyozza a holisztikus szemlélet szükségességét, ám a gyakorlatban az órák többsége továbbra is hagyományos keretek között zajlik, kevés teret engedve az autonómiát támogató, motivációt erősítő elemeknek (*Vass és mtsai*, 2015). Kutatásunk adatai is ezt támasztják alá: bár a hallgatók túlnyomó többsége szerette tanárait és a testnevelésórákat, az órák

**a hallgatók túlnyomó
többsége szerette tanárait
és a testnevelésórákat**

indítása jellemzően frontális formában történt, és az innovatív módszerek hiánya gyakran monotóniához vezetett. Fontos ugyanakkor kiemelni, hogy a hallgatók jelentős

része pozitív attitűddel viszonyult a testneveléshez, és értékelte a mindennapos testmozgás rendszerét. Ez összhangban van *Ritter Hajas* (2021) megállapításával, miszerint a fiatalok sportmotivációját az élményalapú és közösségformáló testnevelés képes leginkább megerősíteni. Saját kutatásunkban is jól látható, hogy a sporteredmények elismerése és a közösségi élmények hozzájárulhattak a tantárgy pozitívabb megítéléséhez, még akkor is, ha az oktatás módszertani eszköztára szűkös maradt.

Kutatásunkból kiderült, hogy a középiskolai években a sportolás fontos és értékes élmény volt a hallgatók számára, jó kapcsolatban álltak tanáraikkal, és alapvetően kedvelték a testnevelésórákat. Ugyanakkor az innovatív pedagógiai módszerek hiánya miatt a testnevelés kevésbé járult hozzá az új sportágak kipróbálásához és a hosszú távú motivációhoz. A sporttevékenység középiskola utáni mérséklődése arra enged következtetni, hogy a tanórai testnevelés önmagában nem minden esetben volt elegendő a sportolási szokások hosszú távú fenntartásához. A jövőben a motiváció erősítését, a tanórai újdonságélmény növelését és a modern tanulóközpontú módszerek alkalmazását érdemes kiemelt célként kezelni, ha a fiatalok sportos életmódjának

hosszabb távon való fennmaradásához szeretnénk hozzájárulni. Kutatásunk eredményei megerősítik a hazai szakirodalomban is feltárt tendenciát: a testnevelés tantárgy jelentősége

és a mindennapos testnevelés rendszere vitathatatlan értéket képvisel (*Bognár, 2019*), azonban a tanulóközpontú módszerek hiánya továbbra is kihívást jelent. A fiatal felnőttek pozitív attitűdje és sportmúltja jó alapot teremt arra, hogy a tanulóközpontú innovációk bevezetésével a testnevelés hozzájáruljon a hosszú távú motiváció és az egészségtudatos életmód kialakításához.

A vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a középiskolai testnevelés kapcsolatos attitűdök és vélemények többsége nem mutatott szignifikáns összefüggést a hallgatók korábbi sportolási háttérével. A statisztikai elemzések következetesen azt jelezték, hogy a testnevelő tanár személyének

megítélése, a mindennapos testnevelés általános értékelése, annak egészségszemléletre gyakorolt hatása, valamint a testnevelésórákhoz kapcsolódó viselkedéses mintázatok (felmentések, felszerelés hiánya) függetlenek attól, hogy a hallgatók korábban igazolt sportolók, rendszeres szabadidős sportolók vagy nem sportolók voltak. Ezekben az esetekben a nem szignifikáns eredmények arra utalnak, hogy a testnevelés intézményi keretei és pedagógiai gyakorlata alapvetően hasonló módon hatott a különböző sportolási háttérrel rendelkező tanulóokra.

Az eredmények sorában az egyetlen markáns kivételt a testnevelésórák iránti általános attitűd képezte. Ebben az esetben szignifikáns különbség volt kimutatható a

sportolási háttér szerint, amely elsősorban az igazolt sportolók és a nem sportoló hallgatók közötti eltérésből adódott. Az igazolt sportolók szignifikánsan pozitívabban viszonyultak a testnevelés-

órákhoz, és az eltéréshez tartozó nagy hatásméret arra utal, hogy ez a különbség nem csupán statisztikailag, hanem gyakorlati szempontból is releváns. Ez az eredmény azt sugallja, hogy a korábbi versenysport-tapasztalat olyan attitűdformáló tényező, amely a testnevelésórák megélését tartósan befolyásolja.

Ezzel szemben a szabadidős sportolók attitűdjei nem különböztek szignifikánsan sem az igazolt sportolókéétól, sem a nem sportolókéétól, ami arra utal, hogy az alkalmi vagy nem szervezett sporttevékenység önmagában nem jelent elég erős differenciáló tényezőt a testnevelés megítélésében. A sportolási háttér hatása tehát nem általános,

a korábbi versenysport-tapasztalat attitűdformáló tényező, a testnevelésórák megélését tartósan befolyásolja

hanem specifikusan az igazolt sportolói státuszhoz kötődik.

Összességében az eredmények azt erősítik meg, hogy a középiskolai testnevelés megítélése alapvetően homogén a hallgatók körében, és csak korlátozott mértékben magyarázható a korábbi sportolási tapasztalatokkal. Szignifikáns különbség kizárólag a testnevelésórák iránti attitűdök szintjén jelent meg, míg a testnevelés tágabb pedagógiai és intézményi megítélése függetlennek tekinthető a sportolási háttértől. Ez arra utal, hogy a testnevelés hatása inkább általános nevelési élményként jelenik meg, mintsem a sportolói előélet által meghatározott tapasztalatként.

A longitudinális vizsgálat további fázisai lehetővé teszik, hogy nyomon kövessük a módszertani újítások fokozatos megjelenését. A kutatás hosszú távú célja, hogy több tanév adatait összehasonlítva feltárja a közoktatási testnevelés módszertani megújulásának tendenciáit, valamint azok hatását a fiatal felnőttek egészségmagatartására és sportolási szokásaira.

LIMITÁCIÓK, A KUTATÁS KORLÁTAI

A jelen vizsgálat egyik legfontosabb korlátját a minta nagysága jelenti. Az alacsony elemszám ($N = 78$) miatt az eredmények nem alkalmasak messzemenő, általánosítható következtetések levonására sem az intézmény teljes hallgatói populációjára, sem a tágabb Észak-magyarországi régióra vonatkozóan. Ennek megfelelően a tanulmány eredményei pilotjellegűek, és elsősorban

feltáró, iránymutató célt szolgálnak, nem pedig reprezentatív leírást vagy oksági összefüggések igazolását. További korlátozó tényezőt jelent az adatfelvétel önkéntes részvételen alapuló jellege. Az önszelekció következtében feltételezhető, hogy a kutatásban nagyobb arányban vettek részt olyan hallgatók, akik a testneveléshez és a sporthoz pozitívabban viszonyulnak, illetve kedvezőbb mozgásos tapasztalatokkal rendelkeznek. Ez

a tanulmány eredményei elsősorban feltáró, iránymu- tató célt szolgálnak

a minta összetételében torzítást eredményezhetett, különösen a sportolási aktivitás, a testnevelés iránti attitűdök és az önértékeléssel kapcsolatos mutatók esetében. A

mintanagyság és a válaszadási arány együttesen korlátozzák az eredmények általánosíthatóságát, ugyanakkor összhangban állnak a kutatás pilot jellegével. A vizsgálat célja nem a teljes hallgatói populáció reprezentatív leképezése volt, hanem a mérőeszközök, az adatfelvételi eljárás és az elemzési keret kipróbálása, valamint olyan kezdeti tendenciák azonosítása, amelyek megalapozhatják a későbbi, nagyobb mintán megvalósuló vizsgálatokat.

Mindemellett a kutatás értékét növeli, hogy betekintést nyújt a középiskolai testneveléssel kapcsolatos attitűdök és tapasztalatok alakulásába egy kevésbé vizsgált hallgatói csoport körében. A jelen pilotvizsgálat fontos kiindulópontot jelent egy hosszú távon ismétlődő, longitudinális kutatás számára, amely a jövőben lehetőséget teremthet a tendenciák időbeli követésére, a minta bővítésére, valamint az önkéntes mintavételből fakadó torzítások részletesebb elemzésére és kontrollálására.

IRODALOM

- Bessa, C., Hastie, P. A., Araújo, R. és Mesquita, I. (2019): What do we know about the development of personal and social skills within the Sport Education Model: A systematic review. *Journal of Sports Science & Medicine*. **18.** 4. sz., 812–829.
- Bognár J. (2019): A testnevelés értékorientációja. *Új Pedagógiai Szemle*. **69.** 3–4. sz., 100–108. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=690304013> (2026. 02. 04.).
- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R. és Kriellaars, D. (2019): Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine*. **49.** 3. sz., 371–383. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01063-3>
- Casey, A. és Kirk, D. (2021): *Models-based practice in physical education*. Routledge.
- Chatzisarantis, N. L. D. és Hagger, M. S. (2009): Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology & Health*. **24.** 1. sz., 29–48. DOI: <https://doi.org/10.1080/08870440701809533>
- Cheon, S. H. és Reeve, J. (2013): Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*. **14.** 4. sz., 508–518. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Choi, S., Wang, F.-J., Sum, R., Ching, B. H., Leung, E. F. L. és Ho, R. W. K. (2024): The motivational impact of Sport Education model on daily physical activity levels among university students: A mediation analysis. *Scientific Reports*. **14.** 1. sz. (27964). DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-78446-8>
- Csányi T. (2010): A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*. **60.** 3–4. sz., 115–129.
- Deutsch K. (2011): Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. **61.** 1–5. sz. 225–234.
- Deutsch K. (2012): *Elvek és gyakorlat. Egészségfelfogás, egészségnevelés és mentálhigiénés szemléletmód az általános iskolai egészségnevelési programok és a pedagógusokkal készült interjúk tükrében*. Doktori értekezés. Kéziratként.
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K. és Jones, A. M. (2017): Definitions, foundations and associations of physical literacy: A systematic review. *Sports Medicine*. **47.** 1. sz., 113–126. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0560-7>
- Ekler J., Szivák J., Némethné Tóth O. és Koltai M. (2021): A szemlélet- és gyakorlatváltást támogató programok jellemzői és jelentősége a pályakezdés idején – Pályakezdő testnevelő tanárok reflexiói a MIP NPET programról. *Pedagógusképzés*. **20.** 2. sz., 47–63.
- Fintor G. (2016): A mindennapos testnevelés implementációja észak-alföldi általános iskolákban. *Acta Academiae Agriensis, Sectio Sport*. **43.** [Nova Series Tom XLIII], Különszám, 179–198.
- Fintor G. (2017): A mindennapos tanórai testnevelés szubjektív helyzete az Észak-Alföldi régió tanulóinak körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*. **18.** 72. sz., 4–10.
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D. és Calderón, A. (2011): A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*. **16.** 2. sz., 103–132. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Horváth C. és H. Ekler J. (2019): Tanítási stílusok alkalmazása és bemutatása az IPOO modellen keresztül a testnevelésben. *Különleges Bánásmód*. **5.** 3. sz., 39–47. DOI 10.18458/KB.2019.3.39
- Horváth C. (2020): A különböző foglalkoztatási formák alkalmazásának gyakorisága testnevelés órán. In: Medovarszki I. (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020 – Tanulmányok a csoportos tanulás szervezés sajátos gyakorlatairól*. Magánkiadás. 77–84.
- Jackson-Kersey, R. és Spray, C. M. (2016): The effect of perceived psychological need support on amotivation in physical education. *European Physical Education Review*. **22.** 1. sz., 99–112. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15591341>

- Kovács K., Moravec M. és Nagy Á. (2019): Vélemények a mindennapos testnevelésről a felsőoktatásban részt vevő hallgatók és oktatók szemszögéből. *Új Pedagógiai Szemle*. **69**. 3–4. sz., 87–99. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00192/pdf/EPA00035_upsz_2019_03-04_087-099.pdf (2026. 02. 04.).
- Lappints R. és H. Ekler J. (2023): A testnevelő tanárok tanítási stílusának hatása a tanórai terhelésre, illetve a tanulók számára érzékelhető motivációs környezetre (pilot kutatás). *Magyar Sporttudományi Szemle*. **24**. 3. sz., 77–84.
- Lappints, R., és H. Ekler, J. (2024): Correlations between the physical education teacher's teaching style and the perceptible motivational level of the learning environment. *Stadium – Hungarian Journal of Sport Sciences*. **7**. 2. sz. DOI: <https://doi.org/10.36439/shjs/2024/2/15400>
- Mosston, M. és Ashworth, S. (2002): *Teaching physical education* (5th ed.). Benjamin Cummings, Boston, MA.
- Némethné Tóth O. Koltai M. és H. Ekler J. (2024): A tanulóközpontú testnevelés megjelenési gyakorisága egy empirikus vizsgálat alapján. *Magyar Sporttudományi Szemle*. **25**. 2. sz., 32–.
- Révész L. és Csányi, T. (szerk., 2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Rink, J. (2014): *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill, New York, NY.
- Risyanto, A., Subarjah, H., Ma'mun, A., Nuryadi, N. és Prabowo, I. (2024): The effect of student-centred learning approaches in physical education on positive youth development. *Edu Sportivo: Indonesian Journal of Physical Education*. **5**. 1. sz., 10–21. DOI: [https://doi.org/10.25299/esijope.2024.vol5\(1\).14532](https://doi.org/10.25299/esijope.2024.vol5(1).14532)
- Ritter Hajas I., B. (2021): *Játékkultúra a mindennapos testnevelésben*. Pécsi Tudományegyetem. Letöltés: https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/PDF/47_jatekkultura_a_mindennapos_testnevelésben.pdf (2026. 01. 12.).
- Sánchez-Oliva, D., Pulido-González, J. J., Leo, F. M., González-Ponce, I. és García-Calvo, T. (2017): Effects of an intervention with teachers in the physical education context: A Self-Determination Theory approach. *PLOS ONE*. **12**. 12. sz. (e0189986). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189986>
- Siedentop, D., Hastie, P. A. és van der Mars, H. (2011): *Complete guide to sport education* (2nd ed.): Human Kinetics.
- Somhegyi A. (2012): A teljes körű iskolai egészségfejlesztés országos megvalósítását elősegítő elemek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV törvényben. *Népegészségügy*. **9**. 3. sz., 202–213.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N. és Standage, M. (2008): A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. **30**. 1. sz. 75–94.
- Tendinha, R., Alves, M. D., Freitas, T., Appleton, G., Gonçalves, L., Ihle, A., Gouveia, É. R. és Marques, A. (2021): Impact of Sport Education Model in Physical Education on students' motivation: A systematic review. *Children*. **8**. 7. sz., 588–. DOI: <https://doi.org/10.3390/children8070588>
- Urbinné Borbély Sz. (2018): *A mindennapi testnevelés implementációjának megítélése az Észak-Alföldi Régióban*. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Vass, Z., Molnár, L., Boronyai, Z., Révész, L. és Csányi, T. (2015): *Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Whitehead, M. (szerk., 2010): *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203881903>
- Whitehead, M. (szerk., 2019): *Physical literacy across the world*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203702697>
- Zhang, J., Xiao, W., Soh, K. G., Yao, G., Bin Mohd Anuar, M. A., Bai, X. és Bao, L. (2024): The effect of the Sport Education Model in physical education on student learning attitude: A systematic review. *BMC Public Health*. **24**. 1. sz., 949–. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18243-0>