

A szemlélet- és gyakorlatváltást támogató programok jellemzői és jelentősége a pályakezdés idején – pályakezdő testnevelő tanárok reflexiói a MIP-NPET programról

H. Ekler Judit¹ – Szivák Judit² – Némethné Tóth Orsolya³ – Koltai Miklós⁴

¹ az ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Karának, habilitált egyetemi docense
heszterane.ekler.judit@ppk.elte.hu

² az ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Karának, habilitált egyetemi docense
szivak.judit@ppk.elte.hu

³ az ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Karának, habilitált egyetemi docense
toth.orsolya@ppk.elte.hu

⁴ az ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Karának, habilitált egyetemi docense
koltai.miklos@ppk.elte.hu

A kezdő pedagógusok pályán maradását alapvetően befolyásolja az első évek iskolában szerzett tapasztalatai mellett a pályakezdőként kapott szakmai támogatás. Tanulmányunkban áttekintést nyújtunk a testnevelő tanárokat támogató legjelentősebb szakmódszertani programokról. Részletesen bemutatjuk az elmúlt két évben lebonyolított „Pályakezdő testnevelő tanárok módszertani mentorprogram”-jának ideológiáját, programját és a részt vevő tanárok tapasztalatait saját reflexióik alapján. Célunk bemutatni a programnak a pályakezdők szakmai fejlődésére legjobban ható elemeit és javaslatokat megfogalmazni mentorálásukhoz.

Kulcsszavak: pályakezdő pedagógusok, testnevelés, tanulóközpontú módszertan, reflektív elemzés, érzelmi- és kortárstámogatás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.2.03

Bevezetés

2019-ben egy viszonylag kis létszámú, de nagyon elhivatott testnevelő – gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanár szakpáros – csoport végzett Szombathelyen. Képzésük során modern, tanulóközpontú módszertant tanítottunk nekik, amiben mi módszertanosok, csakúgy mint hallgatóink hiszünk, de ismerjük az iskolai valóság nehézségeit is. Ezért indítottuk útjára kísérleti programunkat: „A pályakez-

dó testnevelő tanárok módszertani mentorprogramját” (Methodological Intervention Program for Novice PE Teacher's, MIP-NPET).¹

A pedagógus-továbbképzéseken belül kiemelt figyelem irányul a pályakezdő pedagógusokra (a diplomaszerezést követő három évben). Az Európai Unió Tanácsa 2010-ben kiadott dokumentuma (European Commission Staff Working Document) rögzíti, hogy az EU tagállamainak törekedniük kell arra, hogy minden kezdő tanárnak az első munkahelyén biztosítsanak szakmai és személyes támogatást nyújtó programokat. Ez a támogatás ki kell terjedjen a szakmai fejlődésre, a tanári identitás kialakítására (kiemelten az érzelmi megerősítésre) és a közösségi beilleszkedésre. A rendszer segítségével a pedagógusok pályán maradását, a tanítás minőségének és ezáltal hatékonyságának emelését kívánják elérni, de a pályakezdők támogatása egyben az iskolák szakmaiságának innovációk általi fejlesztését is jelentheti (Stéger, 2010).

A kezdő szakasz támogatásának több, egymást kiegészítő és a hatékonyságot megerősítő eleme is lehet. A legnagyobb segítséget a mentorrendszer adhatja. Magyarországon a mentori támogatás rendszere kiépített a köznevelésbe belépő gyakorlonokok számára (Kotschy, et al., 2016), bár a tapasztalatok szerint változó minőségben valósul meg (Kovács, 2019). A nemzetközi térben gyűjtött tapasztalatok szerint a szakértő mentori támogatás akkor eredményes, ha a folytonosságot képviseli, azaz a képző intézmény már a képzési szakaszban innovatív oktatási szellemet képvisel és tanít, amire a támogató szakaszban építeni tud. Ezt a megközelítést segíthetné, ha a módszertant oktató a pályakezdő indulását is tudná támogatni, ami nem gyakorlat hazánkban. A kortárs támogatás (Peer Learning Activity – PLA) olyan támogatási forma, amely a pályakezdő pedagógusok esetében is biztosítja az egymástól tanulás lehetőségét (European Commission Staff Working Document, 2010; Stéger, 2010). Ennek feltétele, hogy az egymástól tanuló pályakezdők ismerjék egymást, kapcsolódni tudjanak egymáshoz. Ezt a bázist leginkább az egyetemi csoport- és évfolyamtársak adhatják. A mentorról, a szakértőkről és a kortársakkal való együttműködésnek közös eleme, jellemző része a reflektív önelemzés, ami a támogatási rendszer negyedik eleme (European Commission Staff Working Document, 2010; Stéger, 2010; Imre & Imre, 2016a; Kotschy, et al., 2016).

¹ A program az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából pályázat keretében valósult meg.

A pályakezdők szakmai támogatása

A nemzetközi kutatások alapján egyre hangsúlyosabbá vált az a szemlélet, amelyben a tanári munka minőségét meghatározó legfontosabb tényezők között a pályakezdés is kiemelt szerepet kap (Sági & Ercsei, 2012). Ez a megközelítés a pedagóguspályát folyamatként képzelel el, amihez különböző támogatási formákat tár-sít (Hunya & Simon, 2013). A pedagógus pályát egységes folyamatként értelmező felfogás szerint a pálya egyes szakaszai a tanárképzés, ezt követően a bevezető, gyakornoki szakasz és a pálya további részében a folyamatos szakmai fejlődés pe-riódusa (Day, 1999; Stéger, 2010).

A bevezető szakaszban nyújtott támogatás szükségességét számos európai uni-ós dokumentum hangsúlyozza (Lisszaboni Stratégia, 2000; Oktatás és Képzés 2002, 2010; Oktatás és Képzés, 2009, 2020; Rethinking Education Csomag, 2012), melyekben jelentős figyelmet kapnak a kezdő tanárok pályaelhagyását megelőző, az indukciós szakaszban a pályán maradáshoz támogató javaslatok. A dokumentu-mok szerint – összefüggésben a pedagógus pályát mint egységet tételező elképze-léssel – a bevezető (gyakornoki) szakaszt a tanár egész pályafutására (a képzésre is) kiterjedő folyamatba kell ágyazni, arra építve, amit a tanárok a tanárképzésben elsajátítottak, illetve felkészítve őket egy a reflektív gyakorlatban megvalósuló, fo-lyamatos pályafejlődésre. A pályára vonzástól, a pályakezdők támogatásától – a pályaelhagyás mérséklésével együtt – így pozitív hatások is remélhetők. Az előb-biek mellett ilyenek például az oktatás színvonalának emelése, a szakmaiság fej-lesztése (Stéger, 2010), a pályaidentitás erősítése. A bevezető szakasz támogatásá-nak három fő elemét azonosították:

- személyes támogatás (a tanár saját pedagógusidentitása kialakításának, fejlesztésének támogatása). Ennek részét képezi az érzelmi támogatás (a nehézségeken való túljutás képességének erősítése);
- szakmai támogatás (szaktárgyi, oktatási-nevelési kérdésekben pedagógiai, didaktikai segítség nyújtása);
- szociális támogatás, közösségi beilleszkedés támogatása (a kezdő tanárnak abban segít, hogy az iskola szakmai közösségének tagjává váljon – közös-ségi beilleszkedés, integráció).

A háromféle támogatást a bevezető támogatási rendszer keretén belül négy al-rendszer koherens együttműködése nyújtja. Ezek a mentorrendszer (személyes és csoportos támogatással), a szakértői támogatási rendszer (hazai viszonylatban a szaktanácsadói támogatás), a társak rendszere, illetve az önelemzés.

A tanárok pályára vonzásának, a legjobbak pályán tartásának és továbbképzésének, vagyis az oktatás minőségének javításának gondolata az OECD vizsgálatainak is homlokterébe került. Ezek a kutatások megerősítik a korai évek tapasztalatainak a pályaelhagyásban betöltött jelentős szerepét, s ennek megakadályozásában a mentorok szerepét különösen hangsúlyosnak látják „betanító” programok formájában.²

A mentorálás mellett a társak – különösen a kezdő társak – támogató rendszerre is rendkívül erős megtartó erő, hiszen a személyes és a szakmai támogatás egyaránt azt érezteti, hogy nincsenek egyedül a problémáikkal. Emellett a felsőoktatási intézmény is jelentős támogató elem, hiszen ehhez köthetők azok a foglalkozások (például szemináriumok), ahol a szakmai támogatás elérhető, ez pedig elengedhetetlen a kezdés időszakában. Végül a különböző önelemzési és önreflexív folyamatok (például a portfólió készítésének folyamata, a tanítási megfigyelés és a visszajelzés adása) is nagy segítséget nyújtanak, hiszen a kezdő tanárok ezáltal jobban megérthetik a tanulási folyamatot, ami segít abban, hogy pedagógusként jóval tudatosabbá váljanak (European Commission – Handbook, 2010; Stéger, 2010 idézi Simon, 2013b, p. 5).

A pályára indítás fontos eleme a képzési folyamatba épített iskolai gyakorlatok láncja is. Az Európai Unió oktatáspolitikája is folyamatosan hangsúlyozza, hogy a leendő tanároknak nemcsak tantárgyi ismereteikben, hanem szakmai készségeikben is jövőorientált felkészültséget kell szerezniük, amihez elengedhetetlen a megfelelő hosszúságú (országoként különböző, két hónaptól egy évig terjedő) iskolai gyakorlat (Eurydice Report, 2021). Az ezekhez kötődő többszereplős megbeszélések és a tudatosan kiválasztott mentori támogatás (Imre & Imre, 2016b) a hallgatói tanítási gyakorlat idején és a kezdő szakaszban is döntők a tanári hatékonyság hosszú távú fejlődése, és így a pályán maradás szempontjából is.

Mindezek a támogatási formák akkor működnek hatékonyan, ha háttérükben világos kép áll a pályakezdés sajátosságaival kapcsolatban. Hoy és Spero (2005) a hatékonyság jelentős növekedését tapasztalták a hallgatói tanítások során, de jelentős csökkenését a tanítás első évében. A tanítás hatékonyságának változása a tanítás első évében a kapott támogatás szintjéhez kapcsolódik, ami megerősíti, hogy a mentori támogatás akkor járul hozzá leginkább a fejlődéshez, ha a tanári énhatékonyság (érzelmi, pedagógiai) növelésére irányul.

² Betanító programnak a pályakezdő tanárok támogatására és monitoringjára szerveződött programokat tekintti az elemzés.

A hallgatók és a gyakorlótanárok szakmai működésében és fejlődésében meghatározó, hogy milyen személyes felelősséget éreznek négy területen: felelősség saját tanításuk minőségéért, tanulói eredményeiért és motivációjáért, illetve a tanár-diák kapcsolatokért (Lauermaann & Karabenick, 2011). Vélekedésük a felelőségről befolyásolja az általuk preferált oktatási stratégiát, és a tanári pálya során folyamatos változáson megy át. Daniles és munkatársai (2016) utolsó éves tanár hallgatókkal dolgoztak, ahol egy szemeszteren át különböző motivációs lehetőségek és tanítási stratégiák megismerésével foglalkoztak. A szakasz végére a hallgatók a saját tanításukért vállalt felelősség és a kapcsolatok területén fejlődtek leginkább.

A tanári tapasztalat közvetlen hatását viszont nem figyelték meg a tanulók motiválásával kapcsolatos felelősség kérdésében. Inkább az látszik, hogy a tanulók eredményeiért és motivációjáért érzett felelősséget a tanárok hiedelmei határozzák meg (Berger et al., 2018; Daniels et al., 2020a). Kijelenthető, hogy a pályakezdők motivációs szempontból optimista szándékkal kezdenek tanítani, bár a tanárok felelősségi skálája szerint meglepően alacsony szinten vélik felelősnek magukat a diákok motivációjáért, annak ellenére is, hogy sokszor az alacsony tanulói motivációt jelölik meg fő tanítási problémaként (Daniels et al., 2018). Elképzelhető, és kísérleti programok szerint hatékony (Seaton, 2018; Daniels et al., 2020b; Pelletier et al., 2020), ha a hallgatók még a tanárképzés szakaszában nézet-alapú képzést kapnak a motivációval kapcsolatban. A rövid, célzott, hiteles és gyakorlati példákkal alátámasztott ismeretek (például a növekedési gondolkodásmódról, a választás és a kapcsolatok jelentőségéről a motivációban) növelhetik a pályára lépő hallgatók motiválásért érzett felelősségét. Ez alapozhatja meg majd a későbbiekben a fiatal gyakorló tanárok továbbképzését az autonómiatámogató módszerekről³ és alkalmazásukról (Daniels et al., 2020a).

A pedagógusok szakmai önértékelése, illetve önhatékonyság érzése a pályakezdés (Cubero-Pérez et al., 2019) és a pályán maradás szempontjából (Alexander et al., 2020) is nagy jelentőségű. Fontos, hogy a pedagógus folyamatosan értékelje saját tanítására vonatkozó nézeteit, észrevegye és felhasználja erősségeit a tanítás során (Rapos, 2016), mivel tudjuk, hogy a szakmai énhatékonyság észlelése visszahat a motivációra, és befolyásolja a további teljesítményeket (Falus, 2003; Zagyváné Szűcs, 2019). A reflektív önértékelés maga a tanulás motorja. Jellemzője, hogy a sikereket és a hibákat egyaránt magába foglaló fo-

³ A tanulói kezdeményezést és döntést támogató tanári magatartás.

lyamatra összpontosít (Caprara, et al., 2006). Fókuszában az az út áll, amelyet a fiatal pedagógus bejár. A pedagógus önmagáról, szakmai hatékonyságáról alkotott, folyamatosan megújuló képe egyértelműen befolyásolja a tanítást. Azok a pedagógusok, akik pozitív énképpel rendelkeznek, jóval többféle tanítási stratégiát próbálnak ki, és rugalmasabban alkalmazzák akár a diák-, akár a tanárközpontú tanítási stratégiákat (Yeung et al., 2014).

A képzés és a gyakorlat egységként kezelésével kifejezésre jut a tanárképző intézmények és a nevelési-oktatási intézmények közötti kapcsolat elmélyítésének szándéka. Ebben a folyamatban a köznevelésben dolgozó gyakorlatvezető mentorok kiválasztása és felkészítése, ennek módszertana is a figyelem középpontjába került (Dömsödy, 2010; H. Nagy, 2010; M. Nádasi, 2010; Vámos, 2010; Sági & Ercsei, 2012; Hunya & Simon, 2013). E szerint a szemlélet szerint a pedagóguspálya minden elemében biztosítani kell a fejlődéshez szükséges megfelelő támogatást (Stéger, 2010). A támogatás további fontos eleme lehet a képzés utáni formális továbbképzés. A pedagógus-továbbképző programok közt vannak olyanok, amelyek a szakmai énhatékonyság növelésére irányulnak. A tréning rendszerű programok az autonómiatámogatásra eleve nyitottak, illetve a tapasztalatlanabb tanárok, azaz a pályakezdők körében voltak a legeredményesebbek. A tapasztalt szakemberek, különösen a kontrollorientált szemlélettel rendelkezők számára szükségesnek tűnik a képzésben a fogalmi változásra összpontosítani: ráébreszteni őket jelenlegi gyakorlatuk eredménytelenségére, hibáira. Az autonómiatámogató beállítottságú pályakezdőket az ilyen irányú képzés megerősítheti, de a kontrollorientáltakat is segítheti. Jól működnek a rövidebb (maximum 3-5 órás) gyakorlatorientált tréningek, melyekre egy-három alkalommal került sor. A tréningek anyagát többnyire egymásra épülő elméleti megalapozás, elemezhető példák és csoportos mintafeladatok alkotják. A találkozók közti időszak akkor a legeredményesebb, ha a feldolgozásra váró módszertani anyag kellően tematizált, és a kipróbálásra szánt feladat konkrét. Ehhez nagy segítséget ad, ha a segédanyagok (szöveges vagy videón közreadott leírások, példák) a tréningidőszakon kívül is folyamatosan elérhetőek. Egyértelműen növelte a képzési program hatásfokát az instruktorokkal támogatott képzés, ahol a szakértőket folyamatosan el lehetett érni, illetve a résztvevők közötti tudásmegosztás (közösségi csoportok, gyakorló párok stb.) is.

Szaktudományi programok a testnevelő tanárok képzésében

Bár az iskolai testnevelés már világszerte kinőtte katonai képzési alapjait, mégis kimondhatjuk, hogy a tantárgyhoz köthető szaktudományi programok szemléletváltók. A minden tanulót elérő, egészségközpontú, a mozgásgazdag életmódhoz élethosszig tartó pozitív hozzáállást kialakítani akaró testnevelésben kulcsszerepe van a tanulói motivációnak. A legfontosabb pont ebben, hogy a testnevelés élményeit és előnyeit (fittség, egészség, személyiség- és közösségfejlesztés), a felébrésztett tanulói motiváció segítségével valóban mindenki megtapasztalja. A testnevelő tanárok képzéseinek középpontjában is a motiváció módszertani lehetőségeinek megismerése, bővítése és a testnevelés a többi tárgytól eltérő körülményei közötti alkalmazása áll. A következőkben a szakterületünkön rendszerszinten megtalálható, eredményességi mérésekkel követett képzési programokat mutatjuk be.

Carole Ames (1992) motivációs modellje a *TARGET*, a hatékony motiváció hat elemét járja körül: T(ask) – feladat, A(uthority) – önállóság, R(ecognition) – elismerés, G(roup) – csoport, E(valuatio) – értékelés, T(ime) – idő. Közvetlenül vagy közvetve a modell mindegyik eleme hozzájárul a tanulók motivációjához, a megcélzott feladatorientált (mastery learning) tanórai klíma kialakításához. A személyre szabott, optimális nehézségi szintű, érdeklődést felkeltő feladat önmagában mozgósít. A döntés vagy a választás lehetősége, a kreatív tanulói részvétel, az erőfeszítés elismerése a jobb képességekből adódó előny helyett, valamint a fejlődés értékelése egyaránt motiváló erejű. A modell előnyben részesíti az együttműködésre, kooperációra alapozó munkaformákat, tevékenységeket, illetve arra törekszik, hogy egyénileg meghatározott idő, gyakorlási lehetőség álljon a különböző képességű és előzetes tudású tanulók rendelkezésére, így sikeres lehet a mozgástanulás és -végrehajtás. A változó hosszúságú *TARGET*-tréningeken szakmai szemináriumokkal, gyakorlati bemutatókkal (aktív részvétellel, vagy anélkül), videós óraelemzésekkel, illetve ezek kombinációival dolgoztak (Braithwaite et al., 2011). A 22 elemzett program eredményei azt mutatták, hogy a *TARGET*-modell motivációs eszközeit alkalmazó tanulócsoportokban magasabb érdeklődés mellett nőtt a tanulói aktivitás, a tanulók kompetensebbnek és magabiztosabbnak érezték magukat, ami a testnevelésórákat egyre élvezetesebbé tette a résztvevők számára.

Magyarországon 2016-óta, a „*Beavatkozások a minőségi (inkluzív) testnevelés oktatás és képzés megvalósítása érdekében*” (T.E.S.I., 2016) a Magyar Diáksport Szövet-

ség projektje (Vass et al., 2015) fogja össze a testnevelő tanárok sokoldalú módszertani továbbképzését. A képzés háromnapos, harmincórás, önállóan elvégezhető képzésekből, illetve egy-egy napos szakmai szemináriumokból áll, általános jellemzője a gyakorlatorientáltság. Minden háromnapos képzés az autonómiatámogató módszertan elméleti megalapozását (Csányi & Révész, 2015, 2021) és gyakorlati példákon keresztüli kipróbálását célozza. A programok között vannak általánosan a testnevelés teljes tananyagára alapozva szerkesztettek (például „A pozitív motivációs környezet kialakítása és a mozgástanítás korszerű megközelítése az iskolai testnevelésben: elmélettől a gyakorlatig”), illetve a témát egy-egy mozgásforma keretében feldolgozó programok is (például „A szivacskezilabdázás oktatásmódszertani alapjai az iskolai testnevelésben”). Ezek egyértelmű célja a szemléletformáláson túl a gyakorlatba könnyen átültethető feladat- és eszköztár nyújtása a részt vevő testnevelő tanárok számára. A három képzésnap interaktív feladatait a résztvevők párban vagy kooperatív csoportban végzik. A jelenléttel megszerezhető szakanyagokat kiegészíti egy folyamatosan elérhető platform (www.tesim.hu), illetve a közösségi hálón (Mozgástanítás felsőfokon Facebook-csoport) a közösségi tagok által folyamatosan bővített ötlettár, ami a szakmai kommunikáció naprakész fóruma is.

Szintén 2016 óta olvashatók publikációk az autonómiatámogató módszertan elterjesztését célzó „*Autonomy Supportive Intervention Program*” (továbbiakban ASIP) lebonyolításáról és eredményességéről (Cheon et al., 2016, 2018a, 2018b, 2020; Reeve & Cheon, 2016). Az egy tanítási évet átfogó ASIP-programban részt vevő testnevelő tanárok két alkalommal vesznek részt képzésen. A program kezdetén, az 1. és a 2. tréningrészben az autonómiatámogató módszertan elméleti alapjairól tanulnak, majd gyakorlati elemekkel bővítve próbálják ki azok órai alkalmazását. Foglalkoznak az autonómiatámogató stílusok eredményességével és hasznosságával is. Ezután, két hónapon keresztül, folyamatos szakértői távkapcsolattal segítik a kísérleti csoport tanárait a tanultak gyakorlatban való alkalmazásában. Leginkább olyan konkrét kérdések merülnek fel, mint az időgazdálkodás, az egyes tanítási módszerek illesztése az osztálylétszámhoz stb. A program 3. hónapjában, a 3. tréningrészben páros és kiscsoportos megbeszéléseken osztják meg egymással az elmúlt két hónapból származó saját tanítási tapasztalataikat, illetve jó gyakorlataikat a tanárok.

Az ASIP-program megvalósulhat egynapos, workshop jellegű tréning keretében is (Tilga et al., 2020, 2021). Ennek a tréningnek a többnapos változattal azonosak a képzési tartalmak. Az intenzív, nyolcórás program harmadik részében a

résztevők egy kimondottan kontrolláló és egy kimondottan autonómiatámogató testnevelésórán is részt vesznek, hogy a gyakorlatban is megtapasztalják a különbséget, valamint modellezik az ellenőrzés autonómiatámogató változatait is. Szintén ASIP-változat egy online tréning a WB-ASIP (Tilga, et al., 2019). A web-alapú tréning maga négyhetes, tartalma az online környezethez adaptálva a személyes ASIP anyagával megegyező. A részttevők hetente kapnak oktatási anyagokat (például testnevelésórákat videón, helyzetmegoldási példákat, PPT-előadásokat). Ezeket a testnevelők folyamatosan szabadon elérhetik. Az autonómiatámogató anyagokat tematizálva (feladatkiadás, kognitív feldolgozás és szervezés) dolgozzák fel, illetve a részttevők gyakorló teszteket is kapnak. A programidőszak alatt a tanárok feladata a tanultak tanórai alkalmazása és annak reflektív elemzése. Az ASIP-programok eredményességi mutatói szerint a programban részt vevő (kísérleti) csoport tanárai szignifikánsan kevésbé működtek kontrollálóan, valamint jobbak voltak az autonómiatámogatásban – és ezt tanítványaik is így érezték –, mint a kontrollcsoport tagjai. Ez igazolja, hogy az ASIP-tréninggel eredményesen lehet támogatni a tanárokat tanítási stílusuk megváltoztatásában, és ez érzékelhetően javítja tanulóik testnevelés órával való elégedettségét (Cheon et al., 2016, 2018a, 2018b, 2020; Reeve & Cheon, 2016; Tilga et al., 2020, 2021). Kimutatható az is, hogy a belső oktatási célokkal azonosuló tanárok (Cheon et al., 2018a) és azon tanárok számára, akik megvalósítható, időhatékony és praktikus módszernek tekintik a tanulók motiválását és bevonását a folyamatba (Reeve & Cheon, 2016) a legkönnyebb az autonómiát támogató oktatási magatartásformák alkalmazása.

Pályakezdő testnevelő tanárok módszertani mentorprogramja: MIP-NPET⁴

A Pályakezdő testnevelő tanárok módszertani mentorprogramjának (továbbiakban MIP-NPET) célja a képzésük során a modern, minőségi testnevelés oktatásmódszertanán nevelődött friss testnevelő tanárok támogatása abban, hogy az elsajátított elveket bátran és hatékonyan alkalmazzák első munkahelyükön.

A nemzetközi és hazai szakirodalom (Nagy, 2004; Jung et al., 2010; Su & Reeve, 2011; Kállai & Sági, 2016) és tapasztalatok szerint ez a folyamat nem automatikus, és gyakran nem is sikeres. Egyrészt már önmagában is nehéz a saját, a köznevelés tizenkét évében szerzett tapasztalatot átváltani a képzés során tanult, a korábbiak-

⁴ Methodological Intervention Program for Novice PE Teachers'

tól nagyban vagy akár csak részben különböző módszertani megoldásokra. Másrészt a legtöbb iskola hagyományosan eredménycentrikus elvárásaiból adódó megfelelési kényszer, valamint a pályakezdők tapasztalatlansága a munka szervezésében és a tanulócsoportok fegyelmezési problémáinak kezelésében sem kedvez az autonómiatámogató elvek alkalmazásának. Szintén a reformfolyamatok ellen hat, hogy sok iskolában nem jut kiemelt segítő figyelem és csökkentett munkateher a pályakezdőknek, akik ezért a kitaposott, rutinszerű és ezáltal egyszerűbbnek tűnő, tanárközpontú megoldásokhoz nyúlnak.

Programunkban a hatékony módszertani megújulást támogató programok alábbi jellemzőit vettük figyelembe: (1) több elemből és szakaszból álló, elmélettel megalapozott gyakorlati képzésrész; (2) a kiemelt tartalmak modellezése és saját környezetben való megvalósítása; (3) tanári önreflexió; (4) folyamatosan elérhető, többszatsornás szakmai támogatás; és (5) az egymástól tanulás lehetősége.

A kétéves MIP-NPET programot az osztatlan testnevelőtanár-képzésben elsőként végzett hallgatói csoportunk bevonásával indítottuk el 2019 szeptemberében. A toborzás során tájékoztattuk a pályakezdő kollégákat a program hosszáról, az együttműködés feladatairól és előnyeiről. Ezek alapján tíz frissen végzett és 2019 szeptemberétől testnevelő tanári munkakörben elhelyezkedő kolléga vállalta a kétéves közös munkát ($n^m = 10$; 5 férfi, 5 nő; életkor $24,8 \pm 0,7$ év). Melléjük, a kísérleti csoportba tartozó három testnevelő tanár iskolájából kértünk fel egy-egy fiatal testnevelő tanárt ($n^k = 3$; 2 férfi, 1 nő; életkor $29,8 \pm 3,9$ év) a kontrollcsoportba.

A módszertani tréningprogram

A kísérleti csoport tanárai a program két éve alatt változó gyakorisággal megrendezésre kerülő tréningeken vettek részt (1. ábra). A program első félévében kéthavonta (MIP-NPET 1,2,3), 5-5 órában foglalkoztunk a minőségi testnevelésben alkalmazható módszertani megoldásokkal. A tréningeken az elméleti, interaktív előadást gyakorlati bemutatók követték a tréningen részt vevők aktív közreműködésével. Az első félév tréningjei a motivációs alapokkal és a motiváció módszertani megoldásaival, a kooperatív együttműködés elméletével és testnevelésórai gyakorlatával, a tanulói autonómiát elősegítő eszközök formáival és alkalmazási lehetőségeivel, illetve az ellenőrzés és az értékelés újszerű megoldásaival foglalkoztak. A gyakorlati tréningrészben a kísérleti csoport tagjainak aktív részvételével modelleztük, hogy a hagyományostól eltérő módszertani megoldásokat milyen kiemelt lépésekben érdemes bevezetni tanulócsoportjaikban.

08.	09.	11.	02.	03.	05.	10.	11.	01.	05.	06.
első év						második év				
Célzottan kiválasztott 10 pályakezdő testnevelő tanár és kollégáik n = 13	Kísérleti csoport: pályakezdők n = 10	MIP-NPET 1. rész + RN	MIP-NPET 2. rész + RN	MIP-NPET 3. rész + RN	szakmai konzultáció + kortárstámogatás			MIP-NPET 4. rész	szakmai konzultáció + kortárstámogatás	
		Kezdő RN	RN 1	RN 2	RN 3	1. év lezáró RN	2. év kezdő RN	RN 4	Záró RN	
		tanulói T1, T2, T3 kitöltés				tanulói T1, T2, T3 kitöltés				tanulói T1, T2, T3 kitöltés
		Kontroll csoport n = 3	tanulói T1, T2, T3 kitöltés			tanulói T1, T2, T3 kitöltés				tanulói T1, T2, T3 kitöltés
MIP-NPET = Methodological Intervention Program for Novice PE Teacher's/Pályakezdő testnevelő tanárok módszertani mentorprogramja RN = reflektív napló T1 = PMCSQ-2 Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 T2 = Megküzdési stratégiák kérdőív (Zsolnai & Kasik) T3 = TKBS, Tóth-féle kreativitás becslő skála										

1. ábra: A pályakezdő testnevelő tanárok módszertani mentorprogramjának (Methodological Intervention Program for Novice PE Teacher's, MIP-NPET) időrendje

A tréningeket videón rögzítettük. A felvételeket, fiatal kollégáink által szerkesztett formában, a program zárt közösségi csoportfelületén gyűjtöttük. Így biztosítottuk, hogy mind az elméleti alapok, mind a gyakorlatban kipróbált módszertani megoldások, mozgásfeldolgozások, valamint a szervezési ötletek és gyakorlatok mintegy példatárként folyamatosan elérhetőek legyenek. Az előadások anyagát, ahogy a tréningen felhasznált segédanyagokat is megosztottuk a felületen. Két tréning között a tréningek elvei és anyaga alapján pályakezdőink saját óraterveket készítettek, és valósítottak meg osztályaikban. A tréningek első harmada minden esetben a korábbi tréninganyagok feldolgozási tapasztalatainak, sikereinek megosztásáról és a felmerült problémák elemző megbeszéléséről szólt.

Az első kísérleti év márciusában (2020) bekövetkező pandémiás helyzet szerkezetében átalakította, és érdekes plusz feladattal bővítette a tréning programját. Tréningjeink a továbbiakban az online térbe kerültek át. Programunk céljának megfelelően – miszerint szakértői támogatást nyújtunk a pályakezdőknek – a digitális testnevelés kihívásaihoz igazítottuk szakmai találkozóink tartalmát. A kialakult új és a hagyományostól lényegesen eltérő helyzetben 2020 novemberéig a tréningeken olyan ötletek gyűjtésével és megosztásával segítettük tanárainkat, amelyekkel a testnevelés órák otthon is megvalósíthatók. Ugyanakkor nem hagytuk elveszni az autonómiatámogató módszertanra való törekvést ebben a helyzetben sem. Negyedik tematikus tréningünk (MIP-NPET 4) anyaga, a program kez-

deti terveinek megfelelően, a tevékenység fókuszú, „nemversengő” mozgás- és játékeladatokkal történő tananyagfeldolgozás volt. A tréningen – bár az online térben – az elméleti alapozást követően videós foglalkozás- és feladatpéldák elemzését, majd kiscsoportos feldolgozását végeztük el.

A részt vevő testnevelők önreflexiója és társtámogató tevékenysége

A módszertani program kiemelt eleme, hogy a kísérleti csoport tanárai reflektív módon kövessék nyomon saját pedagógusi és szakmai fejlődésüket is. Ennek keretében rendszeres időközönként reflektív naplót töltöttek ki, összesen tizenegy (8 + 3) alkalommal.

A fejlődés dokumentálására a pályakezdő testnevelő tanárok a kísérlet négy nagy csomópontjában (a program kezdetén, az első (tan)év végén, a második (tan)év kezdetén és a kutatás lezárásakor), illetve a két év során további négy alkalommal (RN 1, 2, 3, 4) készítettek reflektív dokumentumot. Célunk volt az egyes tréningek hatékonyságának nyomon követése is annak érdekében, hogy tréningről tréningre hasznosabb tartalmakkal és formákkal dolgozhassunk. Ezért az első félév tréningjeit (MIP-NPET 1, 2, 3) konkrétan az adott tréningre (tartalmak, szervezés, elvárások) vonatkozó visszajelzések összegyűjtésével (MIP-NPET 1RN, MIP-NPET 2RN, MIP-NPET 3RN) zártuk le.

A kísérleti csoportba kerülésnek a pályakezdő státuszon kívül feltétele volt a programot megelőzően eltöltött közös képzési szakasz, azaz a tagok kiválasztásában kiemelt szempont volt, hogy kísérleti csoportunk tagjai csoporttársak voltak. A pozitív baráti kapcsolat nagyon hatékonyá tette a kortárs szakmai támogatást. Az online tréningek csoportos megbeszélésein a fiatal testnevelő tanárok megosztották tantermi tapasztalataikat, feladatötleteiket. Javaslatokat fogalmaztak meg és cseréltek arra vonatkozóan is, hogyan alkalmazták a tréningeken modellezett módszertani megoldásokat, amelyekkel az oktatásban önállóságot szerezhetnek, támogatóbbá és kevésbé kontrollálóvá válhatnak. Támogató és segítő magatartásuk nemcsak szakmai támogatást, hanem komoly mentális segítséget is jelentett a covid-helyzettel terhelt pályakezdő léttel való megküzdésben.

Mérések a programban

A testnevelő tanárok körében működő módszertani programok célja a modern, autonómiatámogató oktatási gyakorlat elterjesztése. Természetesen nem öncélúan, hanem mert tudjuk (Braithwaite et al., 2011; Cheon et al., 2016; Rivera-Pérez et al., 2021), hogy ennek segítségével növelhető a tanulói motiváció, és ezáltal a testnevelés óra céljai jobban és a tanulók szélesebb körében valósulhatnak meg. A minőségi, tanulóközpontú módszertannal működő testnevelésórai tevékenységek saját céljaik megvalósításán túl fontos eszközei a személyiségfejlesztésnek is, valamint segíthetik a kognitív képességek fejlődését is. Tehát a tanári módszertan hatása mérhető a tanulók egyes jellemzőinek alakulásában, változásában. A programban az autonómiatámogató, aktív tanulói részvételre ösztönző tanórai légkör eredményeinek mérésére három tesztet építettünk be. A teszteket a kísérleti és a kontroll csoport tanárainak egy-egy osztálya (n = 13) töltötte ki három alkalommal, a program kezdetén, az első, majd a második év végén.

A 33 kérdésből álló Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2) a tanulók által a testnevelés órán érzékelt motivációs környezetről ad képet (Révész et al., 2009). A kapott válaszok két faktor (feladat-, vagy eredményorientáltság) hat alfaktorára bontva mutatják meg, hogy a tanulók mennyire érzik testnevelő tanáruk órai tevékenységét motiválónak, támogatónak.

A Megküzdési stratégiák-kérdőív (Zsolnai & Kasik, 2012) 21 kérdése a tanulók társas környezeti szituációkra adott reakcióit gyűjti össze az önmaguk, illetve a társaik számára frusztráló helyzet megoldására irányuló törekvések szempontjából. A tanulók a kérdőív kitöltésekor aktív pozitív (a helyzetben elvárt), agresszív (fizikai vagy verbális) vagy passzív (várakozás, elkerülés) megoldáslehetőséget jelölhetnek be, vagy a segítségkérést mint reakciót is választhatják.

A Tóth-féle kreativitásbecslő-skála (TKBS) (Tóth & Király, 2006) a személyiség egy-egy kreatív jellemzőjét képviselő 12 dimenzióba sorolható 72 állítás megítélését kéri a kérdőívet kitöltő diákoktól. Ezek a kreatív alkotó folyamat során fontos szerepet betöltő személyiségjegyek. Fejlődésükre pozitívan hathatnak az önálló tanulói gondolkodást és munkát középpontba helyező oktatási módszerek. (A módszertani programba bevont, köznevelésben tanuló diákok teszteredményeit egy következő publikációban mutatjuk be.)

A pályakezdők reflektív tapasztalatai a programról

A tréninget megelőző naplóban a résztvevők összegezték, hogy melyek a legfontosabb nehézségek, melyeket azonosítani tudnak. Számos naplóban merült fel a *fegyelmezés* mint probléma, sokan ezt fiatalságukkal kapcsolták össze, valamint azzal, hogy korban közel állnak a diákokhoz. Ezen a ponton többen említették a *tekintély hiányát*. Többeknek okozott nehézséget (elsősorban azoknak, akik nem a korábbi gyakorlati helyükön kezdtek el tanítani), hogy nincs jelen az a fajta *mentori támogatás*, amit korábban tapasztaltak. Három résztvevő is nehézségként említette a hétköznapi *tanári feladatokat* (például adminisztrációs feladatok, tanmenet készítése, Kréta-rendszer kezelése). Ezen kívül felmerült még a nagy osztálylétszámmal összefüggő *differenciálási nehézség*, valamint a *motiváció hiánya* a tanulók részéről.

A kifejezetten tantárgy-pedagógiai problémák között öt naplóban is szerepel az *infrastrukturális nehézségek felmerülése* (például kicsi tornaterem, nincs tornaterem), *a tanterv alkalmazásának kérdései* a mindennapi pedagógiai munkában, valamint a *kreatív játékokkal kapcsolatos ismeretek hiánya*, melyek érdekesebbé, motiválóbbá teszik az órát a diákok számára. Az is problémaként merült fel, hogy az *alkalmazott szaknyelvet* nem mindig értik meg a diákok.

Potenciális fejlődési területként, feladatként a legtöbbet a *változatos, kreatív, játékos óratervezést és szervezést*, valamint ezzel szoros összefüggésben a *motiválást* említették. Továbbá két naplóban is felmerült a pedagógiai tudás folyamatos fejlesztésének és szinten tartásának igénye.

Az összes résztvevő számára a *kollégák* nyújtják azt a támogatást, amelyre számítani tudnak, továbbá azok, akik jelenleg is a korábbi gyakorlatuk helyszínét adó intézményben dolgoznak, egykori *mentorukat* is megemlézték. A *szakértőket* ketten említették meg ezen a ponton.

Az első két tréningalkalomhoz kapcsolódó reflexiókból megállapítható, hogy a résztvevők majdnem minden esetben elsősorban konkrét, *kézzelfogható gyakorlatokat, játékokat, kreatív megoldásokat* vártak az alkalmaktól. A megismerésen túl a *kipróbálás*, a gyakorlati megtapasztalás is elvárásként jelent meg. Ezen kívül segítséget vártak a motiválatlan diákok érdeklődésének felkeltésében és a differenciálást lehetővé tevő gyakorlatokban is.

Tanulási eredmény tekintetében kijelenthetjük, hogy az első tréninget követően elsősorban azt fogalmazták meg a résztvevők, hogy megfelelő adaptálással és kreativitással, valamint a hagyományos oktatással való szakítással az egysze-

rűbb, kevés eszközt igénylő feladatok is lehetnek a diákok számára motiválóak. Felismerték továbbá a motiváció fontosságát a tanításban, és a gondolkodásra nevelés szükségességét is. A második alkalom után döntő többségében a kooperáció és a csoportmunka fontosságát említették meg mint tanulási eredményt.

Az is világossá vált a naplóból (mind az első, mind a második tréningről), hogy a tréningen részt vevő kezdő tanárok számára a leghasznosabb elem az volt, hogy az *elméletet a gyakorlatban* is ki tudták próbálni a tréning keretein belül társaik segítségével. Továbbá rendkívül hasznosnak ítélték, amikor *közösen gondolkodtak a gyakorlatokról*, közösen reflektáltak és ötleteltek. Az aktív óra-kezdés is minden résztvevőnél megjelent mint hasznosnak ítélt tudás, ezt többen is tervezték a következő óráikon kipróbálni.

Rendkívül hasznosnak bizonyult a résztvevők számára a tréningvezető oktatók támogató attitűdje, a visszajelzéseik és a közös tapasztalattmegosztás. Továbbá minden naplóban kiemelésre került az, hogy a *csoporttársakkal való közös gondolkodás*, a feladatok és a gyakorlatok közös továbbgondolása rendkívül előremutató volt, hiszen ezzel új megvilágításba helyezték a tanultakat, új ötletekkel és kreatívabb feladatokkal lettek gazdagabbak a résztvevők.

A tréninget követő fejlődési terület meghatározásakor a résztvevők az első alkalom után azt hangsúlyozták, hogy fontos az új módszerek, az új szemlélet kis lépésekben történő alkalmazása, hiszen a gyerekeknek is idő kell, hogy megszokják az újfajta megközelítést. Kiemelték ezen kívül a hagyományos oktatási módszerektől való elszakadást és a kooperációra épülő gyakorlatok tudatosabb, gyakoribb alkalmazását. A második tréninget követően pedig alapvetően a csoportmunka fontossága és az együtt munkáltatás szükségessége szerepel fejlődési célként. Említésre került az is, hogy nemcsak a test edzése, hanem a gondolkodás fejlesztése is fontos terület a tantárgyban.

A 2019 novembere és a 2020 februárja közötti időszak lehetőséget adott a résztvevőknek arra, hogy az addig megtanult elemeket kipróbálják tanári munkájukban is. Összeségében azt látjuk, hogy pozitív tapasztalataik voltak, ugyanis a diákok (néhány kivételtől eltekintve) egyre nyitottabbak voltak az új feladatok és módszerek iránt. Ehhez azonban időre volt szükség. Többen kiemelték a nagyobb önállóságot és kreativitást, amit a diákjaikon láttak. Minden naplóban előkerült, hogy igyekeztek a tréningen megtanult kooperációs gyakorlatokat rendszeresen alkalmazni a gyerekekkel, valamint felsoroltak számos konkrét feladatot, gyakorlatot, játékot (például dermesztő fogócska), melyeket azóta is

rendszeresen, adott esetben más csoportjaikban is alkalmazzák. Többen a feladatkártyát is rendszeresen alkalmazzák, valamint a téri tájékozódó képességet fejlesztő gyakorlatokat.

A pedagógusok, összhangban a korábbi naplókban írt tervvel, hogy több csoportmunkát, kooperációra épülő feladatot fognak alkalmazni, sikerként elsősorban azt könyvelték el, hogy a diákok egyre jobban és ügyesebben dolgoznak csoportokban, hatékonyabban dolgoznak együtt. Ezen kívül a diákok motivációjának jelentős változását tapasztalták, a gyerekek ugyanis a kezdeti nehézségek után nyitottá váltak az új módszerek és feladatok iránt. Nehézséget általában az okozott, hogy a diákok nem mindig voltak nyitottak az új megközelítésre, így az elején több kontrollra és irányításra volt szükség a pedagógus részéről.

Alapvető fejlődési feladatként még további módszerek és gyakorlatok megismerését és megtanulását tűzték ki célul, valamint továbbra is előtérbe került a tananyaghoz való adaptálás mint fontos feladat. Annak ellenére, hogy többen kiemelték, hogy több a diákok együttműködésére alapuló feladatot alkalmazzák, ez továbbra is kiemelt terület maradt, amikor továbblépési feladatot fogalmaztak meg maguknak a résztvevők.

A harmadik tréning alkalma alapvetően az értékelés témakörében szolgált hasznos ismeretekkel a résztvevőknek. Egyrészt az oktatói oldalról nyújtott elméleti ismeretek, másrészt a csoporttársakkal folytatott megbeszélések és tapasztalatcsere révén. Elvárásként továbbra is a gyakorlati ötletek és feladatok merültek fel, ezek pedig alapvetően meg is valósultak a résztvevők szerint, ugyanis mind az értékelés, mind a labdás anyagrészeket feldolgozó feladatok kapcsán hasznosnak ítélték a foglalkozást. Az egymástól való tanulás, az ötletek megbeszélése, a problémákra való közös megoldáskeresés ismételt kiemelt elemként jelent meg a naplókban. A korábbi naplókhoz képest a 3. tréning alkalma után kevesebb hiányérzet maradt a résztvevőkben, bár a nagylétszámú csoportokkal történő hatékony munka problémája ismét említésre került. Hasznosnak ítélték meg a személyes konzultációt, az interjút, valamint a tréning elején tartott közös megbeszélést. Fejlődési területként a korábbi naplókhoz hasonlóan ismét az új elemek saját gyakorlathoz történő hatékony adaptálása jelenik meg.

Alapvetően nyitottság és elköteleződés olvasható a reflektív naplókban a módszerek iránt, de a legtöbb problémát a helyhiány és a nagy csoportlétszám okozta. Pozitívként többen is kiemelték, hogy a diákjaik részéről nagyobb önállóságot tapasztaltak, ami megkönnyítette a munkát. Több írásban is előke-

rült a korosztályok közötti különbség a feladatok fogadtatása kapcsán: a kicsik jobban élvezik, a nagyobbak passzívabbak. Az óra tervezésére szánt idő is nagyon változó volt.

A záró reflexió egyértelműen mutatta, hogy a pedagógusok számos területen láttak előrelépést. Többen kiemelték, hogy *az értékelés* területén jelentősen fejlődtek például a tanulók önmagukhoz történő mérése és értékelése vonatkozásában. Bár a *fegyelmezés* kiemelt problémaként jelent meg a kezdő naplóban, a záró reflexióban többen is kiemelték, hogy sikerült a diákokat annyira lekötni, hogy a fegyelmetlenség egy idő után már nem jelentett akkora problémát, valamint ők maguk is rugalmasabban kezelték az órán a történéseket. Azt is megemlítették, hogy jelentősen csökkent a motiválatlan diákok száma az új módszerek alkalmazása során. A frontális oktatás mellett pedig bevezetésre került a diákok önállóságára, gondolkodására és együttműködésére irányuló tanórai szervezés. Ezáltal a gyerekek is empátikusabbak és segítőkészebbek lettek egymással szemben.

Tantárgy-pedagógiai szempontból elsősorban a módszer- és gyakorlattár kibővülését említették meg a programban részt vevők. Amit kifejezetten előnyként értékelték, hogy ez a repertoár könnyen adaptálható egy-egy adott tanuló-csoporthoz. Digitális terén is észleltek fejlődést a résztvevők. Az óraszervezésben pedig előtérbe kerültek a diákok önállóságára, kreativitására építő feladatok.

Az egyik legfontosabb eredmény, hogy a résztvevők közül volt, aki *nyitott a folyamatos szakmai fejlődésre*, tanfolyamot végzett, és igyekszik folyamatosan bővíteni saját szakmai tudását és repertoárját.

Végül a tanfolyamon résztvevők elsősorban a tréningeket vezető oktatókat emelték ki mint hatékony támogatókat, akiktől ötleteket, visszajelzést és támogatást kaptak. Rendkívül hasznos volt (ezt majdnem minden reflexiós körben kiemelték) a csoporttársak jelenléte és a közös megbeszélések, a tapasztalat- és ötletcsere.

Összességében a reflektív naplók alapján elmondható, hogy a kezdeti nehézségek jelentősen csökkentek, a résztvevők magabiztosabbá váltak a munkájukban, tudatosabbá a tervezésben, az új módszereket alkalmazták, adaptálták saját gyakorlatukba, és jól összegezték és interpretálták a tapasztalatokat.

Összegzés

Testnevelőtanár-képzésben dolgozó oktatóként szívügyünknek tekintettük a Pályakezdő testnevelő tanárok módszertani mentorprogramját (MIP-NPET). A program összeállításában a tanulmány elején bemutatott kevés, de működő mentorprogram tapasztalataira, illetve saját elképzeléseinkre támaszkodtunk. Ebben vezető szerepe volt annak a gondolatnak, hogy elsősorban a pályakezdő pedagógusok önmagukba vetett hitét és magabiztosságát kívántuk erősíteni szakmai és tanári kompetenciáik vonatkozásában. Tudtuk, hogy a képzésünkben végzett hallgatók modern, a minőségi testnevelésben működőképes szakmai és szakmódszertani tudással rendelkeznek. „Halunk” tehát már volt, az MIP-NPET programjával a „hálót” terveztük szorosra szőni, pályakezdőinket aktuális tanítási körülményeik között tudásuk leghatékonyabb alkalmazásában segíteni.

Taylor és munkatársai (2008) 204 tapasztalt testnevelő tanár kérdőíves kikérdezése alapján megállapították, hogy a tanárok saját autonómiaszintje és szakmai magabiztossága pozitívan befolyásolja tanulóik autonómiatámogatását. Programunk résztvevői a második év végére megfogalmazták, hogy a tréningeken tanult tanulóközpontú módszertan következetesebb alkalmazása több területen meghozta a várt és más kutatásokban már bizonyított eredményt. Pályakezdő testnevelő tanáraink reflexiói is megerősítették, hogy az autonóm tanár jobban érzékeli tanulóik önállósági igény szintjét, hatékonyabban találja meg és bátrabban alkalmazza az annak megfelelő, változatos óravezetési módszereket. A tanítványainkkal kialakított, a kölcsönös partnerség irányába elmozduló tanár-diák viszony növelte a tanulók testnevelés órai motivációját, amit az órai aktivitás és együttműködés növekedésében (Hein et al., 2012), illetve a fegyelmezési problémák csökkenésében (Roth et al., 2007) érzékelték. Fontos tényező ebben, hogy a pozitív változásokat eredményező partneri viszony létrejöttét pályakezdőink indították el nemcsak óravezetési gyakorlatukkal, hanem azzal is, hogy a tréningeken is megerősített, tanulóközpontú szemléletük szerint viszonyultak az órai „fegyelmeztelenségekhez”, és kezelték a felmerülő nevelési és oktatási helyzeteket. A tréningek fókuszában – más tréningprogramok tapasztalataira támaszkodva (Tessier, 2010; Cheon, & Reeve, 2013; Perlman, 2013) – a résztvevők tanulóközpontú gyakorlat- és módszertankészletének szisztematikus bővítése állt négylépcsős szerkezetben: elméleti megalapozás, gyakorlati kipróbálás, személyre szóló adaptív alkalmazás, majd reflektív megbeszélés és tapasztalatcsere. Kutatásunk résztvevői többször is megfogalmazták a program hosszának (két év) jelenőségét. Véleményük, hogy a

tanulóközpontú módszertan tanári eszközkészletbe épüléséhez folyamatos szakértői támogatással kísért, jelentős gyakorlási idő szükséges, egybevág Cheon és Reeve (2013), valamint Cuevasa és munkatársai (2012) megállapításaival. A tréningprogramban tanultakra alapozva tanáraink, egyre gyakorlottabban teremtettek feladatorientált tanulási környezetet tanóráikon az általánosabban jellemző versengés és az összehasonlító helyzetek helyett. Ennek nyomán a tanulók önbizalmának és hatékonyságérzetének javulását tapasztalták, ami megegyezett a Harwood és munkatársai (2014) több tréningprogram elemzéséből származó megállapításával.

A program során megtapasztaltuk, mekkora ereje van az érzelmi támogatásnak (Hoy & Spero, 2005), amelyet fiatal tanáraink részben a tréningeket vezető korábbi tanáraiktól kaptak, részben kortársként és azonos szakmai és élethelyzetben lévő jóbarátként egymásnak nyújtottak (Stéger, 2010; Imre & Imre, 2016b). Ebben a pozitív környezetben programunkban is kiemelkedő hatékonyságúnak bizonyult a folyamatos, reflektív párbeszéd valamennyi résztvevő között, amit minden kezdő tanárokat támogató program a legnagyobb hatékonyságú elemként kezel (Köhler & Kim, 2012). Pályakezdőink komoly és elemző önkritikával mutatták be tanári tevékenységüket az aktuális tréning szempontok mentén, ami konstruktív megbeszélésekhez vezetett. Az érzelmi kötődéseken nyugvó szakmai támogatás a teljes programidőszakban – még a covid miatt alapjaiban megváltozó köznevelési és testnevelés tanítási működés idején is – fenntartotta pályakezdőink lelkesedését. A program idején a résztvevők önreflektív hatékonysága láthatóan növekedett, ami az egyéni szakmai fejlődés kulcsa lehet (Caprara, et al., 2006; Rapos, 2016).

A pályakezdőket személyükben megerősítő érzelmi támogatás az elméleti és a példákra alapuló szakmai ismeretek gyakorlati kipróbálásával, modellszerű megvalósításával együtt adta programunkban a szakmai támogatás hatékonyságát. A testnevelés tanítása alapjaiban gyakorlatorientált, így ez utóbbi támogatási elem nyilvánvalónak tetszik. Mégis ezt, a szakmai fogások, eszközök, példák gyakorlati kipróbálását szakértő támogatással kísérve, általánosságban is, minden szakterületen kulcsfontosságúnak tartjuk a tanári professzió fejlődésében.

Pályakezdőink önreflexiója, illetve a program vezetőinek megfigyelésen és naplózáson alapuló tapasztalatai alapján is kimondhatjuk, hogy a Pályakezdő testnevelő tanárok módszertani mentorprogramja (MIP-NPET) mint a szakmai támogatás egy formája, hasznosnak bizonyult.

Irodalom

- Alexander, C., Wyatt-Smith, C., & Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, *96*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student-Centred Learning—Toolkit for students, staff and higher education institutions*. European Commission.
- Berger, J-L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching Experience, Teachers' Beliefs, and Self-Reported Classroom Management Practices: A Coherent Network. *SAGE Open*. January-March. 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, *12*, 628–638. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.005>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*, 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Cheon, S. H. & 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*, 508–518. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y-G. (2016). A Teacher-Focused Intervention to Decrease PE Students' Amotivation by Increasing Need Satisfaction and Decreasing Need Frustration. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *38*, 217–235. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.2015-0236>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018a). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, *69*, 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2018b). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, *35*, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.010>

- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education, 90*, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Cubero-Pérez, R., Cubero, M., & Bascón, M. J. (2019). The Reflective Practicum in the Process of Becoming a Teacher: The Tutor's Discursive Support. *Educational Sciences, 9*(96), 1–21. <https://doi.org/10.3390/educsci9020096>
- Cuevasa, R., Contreras, O., & García-Calvob, T. (2012). Effects of an experimental program to improve the motivation in physical education of Spanish students, *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 47*, 734–738. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.726>
- Csányi, T. & Révész, L. (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, ISBN 978-615-5518-01-0
- Csányi, T. & Révész, L. (2021). *A testnevelés és a sport oktatásának elmélete és módszertana. Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Daniels, L. M., Goegan, L. D., Radil, A. I., & Dueck, B. S. (2020a). Supporting pre-service teachers' motivation beliefs and approaches to instruction through an online intervention. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12393>
- Daniels, L. M., Dueck, B. S., & Goegan, L. D. (2020b). Pre-service Teachers' Reflections on Personal Responsibility for Student Motivation: A Video Vignette Study. *Journal of Teacher Education and Educators, 9*(2), 221–239.
- Daniels, L. M., Chazan, D., Goegan, L., & Farmer, J. (2020c). Conventionality and evidence: two elements of professional development that could matter to teachers. *Professional Development in Education*. Mai. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1763432>
- Daniels, L. M., Poth, C-A., & Goegan, L. D. (2018). Enhancing Our Understanding of Teachers' Personal Responsibility for Student Motivation: A Mixed Methods Study. *Frontiers in Education, 3*(91). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00091>
- Daniels, L. M., Radil, A., & Wagner, A. (2016). Concordance between pre-service teachers' personal responsibilities and intended instructional practices. *Journal of Experimental Education, 84*(3), 529-553. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1054333>
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press.
- Dömsödy, A. (2010). Tanárjelölt és pályakezdő pedagógusok támogatása, mentoralása. Szemletanulmány a 2005-2009 közötti magyar szakirodalom alapján. In M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*. II. (pp. 29–45). ELTE Eötvös Kiadó.

- Dweck, C. S. (2015). *Szemléletváltás – A siker új pszichológiája*. HVG Könyvek Kiadó.
- European Commission Staff Working Dokument (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (2021.03.07.)
- Eurydice Report (2021). *Teachers in Europe* https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-europe-careers-development-and-well-being_en (2021. 04. 27.)
- Falus, I. (2003). A pedagógus. In Falus Iván (Ed.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítástanuláshoz* (pp. 91–100). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (Ed.) (2007). *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadói Kör
- Giovozolias, T., Manolia-Eva, S. & Papastylianou, D. (2019). Effectiveness of a Teachers' Training Program on Their Core Self Evaluations. *Journal of Classroom Interaction*, 54(2), 4–23.
- Harwood, C. H., Keegan, R. J., Smith, J. M., & Raine, A. S. (2014). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9–25. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.11.005>
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Heszteráné Ekler, J. & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123–130.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- H. Nagy, A. (2010). A mentorképzés nemzetközi áttekintésének tanulságai. In: M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése. I.* (pp. 221–229). ELTE Eötvös Kiadó.
- Hunya, M. & Simon, G. (2013). *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló.* (pp. 1–25). TÁMOP 3.1.5/12 – 2012 – 0001 Pedagógusképzés támogatása. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Imre, A. & Imre, N. (2016a). Pályakezdő pedagógusok támogatása – nemzetközi tükrökben. In Kállai, G. (Ed.), *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól* (pp. 9–22). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Imre, A. & Imre, N. (2016b). A pályakezdő pedagógusok támogatása – intézményi nézőpontból. In Kállai, G. (Ed.), *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól* (pp. 33–52). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

- Inman, D. & Marlow, L. (2004). Teacher Retention Why Do Beginning Teachers Remain in the Profession? *Education*, 124, 605–614.
- Jung, E., Angell, M. E., Moore, M. K., Lippert, L-R., Hunt, S. K., & Simonds, B. (2010). "I Thought I Was Prepared!" Meeting the Challenges of Diversity in High-Need, High-Potential Schools. *Teacher Education and Practice*, 23(1), 13–30.
- Kállai, G. & Sági, M. (2016). „Nem gondoltam, hogy ilyen nehéz”. In Kállai, G. (Ed.), *Közelkép a gyakoronoki rendszer első tapasztalatairól* (pp. 79–108). Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet.
- Kang, H. & Nickel, M. (2012). Many Pieces of the Puzzle: A Collaborative Process of Becoming a Teacher. *Journal of Case Studies*, 3. ISSN: EISSN-1949-6427
- Koehler, A. A. & Kim, M. C. (2012). Improving Beginning Teacher Induction Programs through Distance Education. *Contemporary Educational Technology*, 3(3), 212–233. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6079>
- Kotschy, B., Sallai, É., & Szőke-Milinte, E. (2016). *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf (2021. 03. 07.)
- Kovács, E. (2019). A kompetenciák fontossága az életpálya során: az Észak-Alföld régió pedagógusainak vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 18(3–4), 5–23. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.3-4.01>
- Lauermann, F. & Karabenick, S. A. (2011). Taking Teacher Responsibility Into Account(ability): Explicating Its Multiple Components and Theoretical Status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122–140 <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558818>
- M. Nádasi, M. (2010). A közoktatási mentor szerepe a tanárképzésben. In M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése*. I. (pp. 9–15). ELTE Eötvös Kiadó.
- N. Tóth, Á. (2014). Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában – empirikus kutatás a Nyugat-magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében. *Magyar Pedagógia*, 114(1). 25–48.
- Nagy, M. (2004). Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 13(3), 375–390.
- Pelletier, G. N., Chazan, D. J., Goegan, L. D., & Caprara Daniels, L. M. (2020). Agreeing is Not the Same as Accepting: Exploring Pre-Service Teachers' Growth Mindsets. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 11(2).

- Perlman, D. (2013). The Influence of the Social Context on Students In-Class Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 46–60. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.1.46>
- Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 79–102). ELTE Eötvös Kiadó.
- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.001>
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312–330. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0975>
- Révész, L., Bognár, J., Trzaskoma-Bicsérdy, G., & Kovács, T. L. (2009). Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2) kérdőív hazai alkalmazása. *Kalokagathia*, 47(2-3), 147–162.
- Rivera-Pérez, S., Fernandez-Rio, J., & Iglesias Gallego, D. (2021). Effects of an 8-Week Cooperative Learning Intervention on Physical Education Students' Task and Self-Approach Goals, and Emotional Intelligence. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(1), 61. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010061>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Sági, M. & Ercsei, K. (2012). A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In Kocsis, M. & Sági, M. (Eds.), *Pedagógusok a pályán* (pp. 9–31). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség? A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága különös tekintettel a pedagógiai személyiség alakulására*. Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Seaton, F. S. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1382333>
- Stéger, Cs. (2010). A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*. *Pedagógusképzés*, 8(1), 37–56. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.1.04>
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>

- Szivák, J. (2003). A kezdő pedagógus. In Ballér, E., Falus, I., Golnhofer, E., Kotschy, B., M. Nádasi, M., Nahalka, I., Petriné Feyér, J., Réthy, E-né., Szivák, J., & Vámos, Á. (Eds.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, (19. fejezet). Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.,
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/index.html (2021. 04. 10.)
- T.E.S.I. (2016). 1376/2016. (VII. 21.) Korm. határozat a T.E.S.I. 2020 - Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedésekről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A16H1376.KOR&txtreferer=00000001.txt> (2021.04.30.)
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A selfdetermination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75–94.
<https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75>
- Tessier, D., Sarrazin, D., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242–253.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>
- Tilga, H., Hein, V., & Koka, K. (2019). Effects of a Web-Based Intervention for PE Teachers on Students' Perceptions of Teacher Behaviors, Psychological Needs, and Intrinsic Motivation. *Perceptual and Motor Skills*, 126(3), 559–580.
<https://doi.org/10.1177/0031512519840150>
- Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L., & Koka, A. (2020). Effects of a brief one-day autonomy-supportive intervention on improving basic psychological needs, motivation, and behaviours of physical activity among middle school students: A multidimensional approach. *International Journal of Sport Psychology*, May.
- Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L., & Koka, A. (2021). One-year Follow-up Data on the Face-to-face Autonomy-Supportive Intervention Program for Physical Education Teachers. *Preprint*.
<https://doi.org/10.31234/osf.io/qu8jm>
- Tóth, L. & Király, Z. (2006). Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle kreativitás becslő skála (TKBS). *Magyar Pedagógia*, 106(4), 287–311.
- Vámos, G. (2010). Szakpolitikai implikációk. In M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*. I. kötet. (pp. 15–31). ELTE Eötvös Kiadó.

- Vass, Z., Molnár, L., Boronyai, Z., Révész, L. & Csányi, T. (2015). *Zöld könyv – A T.E.S.I. 2020 szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya*. Magyar Diák-sport Szövetség.
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., ... Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(364–369), 1–6. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>
- Yeung, A. S., Craven, R. G. & Kaur, G. (2014). Teachers' self-concept and valuing of learning: Relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305–320. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.905670>
- Zagyváné Szűcs, I. (2019). *A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére*. Doktori értekezés. Eszterházy Károly Egyetem, Nevelés-tudományi Doktori Iskola. <https://doi.org/10.15773/EKE.2019.014>
- Zsolnai, A. & Kasik, L. (2012). Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, 2012(4), 3–19.

The Importance of Early Career Support Programmes for Beginning Teachers in Achieving Attitude Change

Beginning teachers' retention in the profession is fundamentally influenced by their experience gained during their first years in schools and by the professional support they receive. Our study gives an overview of the methodology programmes offered to physical education teachers. 'Methodological Intervention Program for Novice PE Teacher's' that has been introduced during the last two years is presented in the study with special focus on its content and rationale. We also present participant teachers' experience based on their reflections. It is our aim to introduce the areas of the programme that have had tremendous influence on young teachers' professional development and to come up with practical proposals for their mentoring.

Key words: *beginning teachers, physical education, learner-centred approach, reflective practice, emotional and peer support*