



**UP
SZ**

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

2019 / 3—4.

TÉMÁNK A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS

Vendégszerkesztő: prof. dr. Bognár József

Újabb európai tantervi irányzatok

A mindennapos testnevelés implementációjának megítélése

Homok a gépezetben: fittségi hatások

Felsőoktatásban tanulók és oktatók véleménye

A KAP Testmozgásalapú alprogramja és a mindennapos testnevelés

A mindennapos testnevelés iskolai feltételeiről

Példa az innovációra: korcsolya- és jégkorongoktatás

Szemle, Napló

**GOMBOCZ JÁNOS: A TESTNEVELÉS,
AZ ISKOLAI SPORT**

A képekről

A lapban szereplő fotók – a címlapon használt kép kivételével – az Újpesti Károlyi István Általános Iskola és Gimnázium különböző mozgásos foglalkozásain és testnevelésóráin készültek. Az iskola vezetőségének köszönjük, hogy a képeket rendelkezésünkre bocsátották.

A címlapon látható fotó Kakuk Dániel munkája. A felvétel az Eszterházy Károly Egyetem Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézetben készült 2019-ben. A további képek a lapszám **15.**, **36.**, **55.**, **69.**, **86.**, **99.**, **146.**, **152.**, illetve **B2** és **B3** oldalán találhatóak.



69. évfolyam
2019 / 3–4.

Témánk a mindennapos testnevelés

VENDÉGSZERKESZTŐ:
PROF. DR. BOGNÁR JÓZSEF

TARTALOM



A képekről

5 Szerkesztői előszavak

LÁTÓSZÖG

7 PROF. DR. GOMBOCZ JÁNOS: A testnevelés, az iskolai sport

TANULMÁNYOK

16 CSÁNYI TAMÁS: Szemelvények az utóbbi tíz év iskolai testnevelés-oktatását szabályozó európai tantervi irányzatokból – Következtetések a mindennapos testnevelés tartalmi fejlesztése érdekében

37 BORBÉLY SZILVIA: A mindennapos testnevelés implementációjának megítélése az Észak-Alföld régióban

56 SZAKÁLY ZSOLT – BOGNÁR JÓZSEF – LENGVÁRI BALÁZS – KOLLER ÁKOS: A mindennapos testnevelés fitességi hatásai alsó és felső tagozatos fiúknál: homok a gépezetben

70 TÓTH LÁSZLÓ – ZALA BORBÁLA – BENCZENLEITNER OTTÓ – REINHARDT MELINDA: Testnevelő mentortanárok mindennapos testneveléssel kapcsolatos attitűdjének vizsgálata személyiségük, énhatékonyosságuk és intézményük szervezeti kultúrája tükrében

87 KOVÁCS KLÁRA – MORAVECZ MARIANNA – NAGY ÁGOSTON: Vélemények a mindennapos testnevelésről a felsőoktatásban részt vevő hallgatók és oktatók szemszögéből

MŰHELY

100 BOGNÁR JÓZSEF: A testnevelés értékorientációja

109 RÉVÉSZ LÁSZLÓ: A Komplex Alapprogram Testmozgásalapú alprogramjának kapcsolata a mindennapos testnevelés megvalósítási lehetőségeivel

- 118 FEHÉRVÁRI ANIKÓ – HÍVES TAMÁS:** A mindennapos testnevelés iskolai feltételei

- 128 TAKÁCS ALEXA – BÉRES SÁNDOR – BENCZENLEITNER OTTÓ:** Innováció a mindennapos testnevelésre: a korcsolya- és jégkorongoktatás bevezetésének tapasztalatai

SZEMLE

- 140** Global Action Plan on Physical Activity 2018–2030: More active people for a healthier world (Varga Attila – Horváth Cintia)

ABSTRACTS

147

NAPLÓ

- 150 CSÁNYI TAMÁS:** Nemzetközi Testnevelési Konferencia az Egészségfejlesztő Testmozgás érdekében (HIPE 2014, 2016, 2018)

A címlapon *Kakuk Dániel* fotója

- B4** Részletek a hatályos Natból és a Kerettantervekből

Új Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA |
MÁTRAI ZSUZSA | **PODRÁ CZKY JUDIT** |
TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Vendégszerkesztő
BOGNÁR JÓZSEF

Szerkesztők
KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VESZPRÉMI ATTILA

Főmunkatárs
TAKÁCS GÉZA

Olvasószerkesztő
GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Lapterv
SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő
KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés
E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség
Eszterházy Károly Egyetem
Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet
Tankönyvkiadási Igazgatóság
Pedagógiai Kiadványok Központja
Igazgató: Kamp Alfréd
1074 Budapest, Rákóczi út 70-72. III. em. 100/A
Mobil: +36 30 789 1807 • **E-mail:** upsz@ofi.hu
Internet: folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó
Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:
Dr. Liptai Kálmán

A lapszám nyomtatott változata
az Alföldi Nyomda Zrt. támogatásának
köszönhető.

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 13,59 A/5 ív
ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

DR. BENCZENLEITNER OTTÓ

középiskolai testnevelő tanár | közoktatási vezető |
atlétika-szakedző | egyetemi docens, a tanítási
gyakorlatok vezetője | Testnevelési Egyetem Atlétika
Tanszék

DR. BÉRES SÁNDOR

testnevelő tanár | atlétika-szakedző
egyetemi docens | TE

PROF. DR. BOGNÁR JÓZSEF

középiskolai testnevelő tanár | atlétika-szakedző |
pedagógia szakos bölcsész | egyetemi tanár | Eszterházy
Károly Egyetem | igazgató | EKE Sporttudományi
Intézet | szakértő, szaktanácsadó

DR. BORBÉLY SZILVIA

főiskolai docens | Nyíregyházi Egyetem Testnevelés és
Sporttudományi Intézet

DR. CSÁNYI TAMÁS

testnevelő tanár | labdarúgó szakedző | rehabilitált
neveléstudományi doktor | szakmai főtanácsadó |
Magyar Diáksport Szövetség |
egyetemi adjunktus | ELTE TÖK

FEHÉRVÁRI ANKÓ

egyetemi docens | ELTE Neveléstudományi Intézet |
tudományos főmunkatárs | EKE OFI | Budapest

PROF. DR. GOMBOCZ JÁNOS

pedagógiai előadó | magyar nyelv és irodalom szakos
középiskolai tanár | professzor emeritus | TE

HÍVES TAMÁS

tudományos munkatárs | EKE OFI | Budapest

HORVÁTH CINTIA

okleveles egészségfejlesztő és testnevelő tanár |
doktorandusz | EKE Neveléstudományi Doktori
Iskola | munkatárs | EKE Sporttudományi Intézet

PROF. DR. KOLLER ÁKOS LÁSZLÓ

az MTA doktora | orvos | alapító és elnök | Magyar
Mikrocirkulációs és Vaszkuláris Biológiai Társaság |
egyetemi tanár | TE | A TE Tudományos
Tanácsának elnöke

KOVÁCS KLÁRA PHD

okleveles szociológus és oktatáskutató | egyetemi
adjunktus | Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és
Művelődéstudományi Intézet | senior kutató | DE
BTK NMI Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ
(CHERD-H)

LENGVÁRI BALÁZS

tanársegéd | Széchenyi István Egyetem Egészség-
és Sporttudományi Kar, Sporttudományi Tanszék

MORAVECZ MARIANNA

PhD hallgató | DE BTK Humán Tudományok
Doktori Iskola | főiskolai tanársegéd | NyE Testnevelés
és Sporttudományi Intézet

DR. NAGY ÁGOSTON

adjunktus | DE Sporttudományi Koordinációs Intézet |
témavezető | DE Humán Tudományok Doktori
Iskola | testnevelő tanár

DR. REINHARDT MELINDA

klinikai szakpszichológus | művészetterapeuta |
egyetemi adjunktus | ELTE PPK Klinikai Pszichológia
és Addiktológia Tanszék

DR. RÉVÉSZ LÁSZLÓ

középiskolai testnevelő tanár | úszás-szakedző |
pedagógia szakos bölcsész | egyetemi docens | EKE |
igazgatóhelyettes | EKE Sporttudományi Intézet

DR. SZAKÁLY ZSOLT

testnevelő tanár | egyetemi docens PhD |
dékánhelyettes | SZE Egészség- és Sporttudományi
Kar, Sporttudományi Tanszék

TAKÁCS ALEXA

rekreációs szervezés és egészségfejlesztés szakos
hallgató | TE

DR. TÓTH LÁSZLÓ

középiskolai testnevelő tanár | testnevelő mentortanár |
szaktanácsadó | atlétika-szakedző | okleveles
pszichológus | rehabilitált egyetemi docens | TE | külső
óraadó | ELTE | sportpszichológus | Magyar Jégkorong
Szövetség | szakértő, szaktanácsadó | Magyar
Diáksport Szövetség

VARGA ATTILA

egyetemi tanársegéd | EKE | testnevelő tanár |
utánpótlás-tornaedző

ZALA BORBÁLA BERNADETT

pszichológia szakos MA hallgató | ELTE PPK |
sportmenedzser szakos MA hallgató | TE

SZERKESZTŐI ELŐSZÓK

Jól ismert, hogy a mindennapos testnevelés tartalma, eszközei és módszerei, valamint elemzési-értékelési gyakorlata jelentős pozitív befolyással lehet az iskoláskorúak személyiségére, egészségtudatos szokásrendszerére és életminőségére. Minden életkorra igaz, hogy a rendszeres, kornak és képességnek megfelelő fizikai aktivitás eredményeképp a motorikus képességek jelentős része jól fejleszthető. Emellett egyre több kutatás bizonyítja, hogy a korszerű, a tanulók korát, képességeit és érdeklődését figyelembe vevő szervezett sportfoglalkozás hatására a fiatalok kognitív, affektív és szociális képességei is fejlődnek. Sajnos a rendszeres sportfoglalkozás a tanulók jelentős részének életéből hiányzik, ezért az iskolai testnevelés szerepe a fejlesztő folyamatban kiemelkedő.

A mindennapos testnevelés bevezetése óta a szakma és a társadalom terepein elsősorban az oktatási folyamatot érintő nehézségekről esett szó; gyenge a létesítményhelyzet, rossz a fiatalok testösszetételi és fittségi mutatója, illetve kevés a testnevelő tanár. Tudjuk, hogy mindez önmagában szűk keresztmetszetet ad a téma fontosságát illetően, ezért a szakmai véleményeket és a tudományos kérdésfelvetéseket érdemes az innováció szándéka mentén bővíteni.

Ennek az egyedi lapszámnak elsődleges célja a mindennapos testnevelést érintő tudományos és szakmai diskurzus erősítése,

az oktatási és nevelési lehetőségek kiemelése, valamint a testnevelők és a testnevelőtanár-képzésben részt vevők inspirálása a további empirikus kutatások elvégzésére.

Kiemelten fontos szisztematikusan vizsgálni a testnevelés ok-okozati kapcsolatait, meghatározó tényezőit, és a jobbítás céljával elemezni a testnevelés tartalmi, formai és módszertani helyzetét. Mindez akkor lesz hatékony és hatásos, ha bemutattuk az empirikus kutatások eredményeit, a jó gyakorlatokat és megvalósítási lehetőségeket, valamint a különböző elméleti-gyakorlati ajánlásokat.

A társadalom – szokásrendszerében – egyértelműen attól mozdul egy egészséges és aktív lét felé, ha a szenzitív életkorban az intézményes nevelés színterei meg tudják szerettetni a fizikai aktivitást, mozgásos alternatívákat tudnak adni a fiataloknak, és ösztönzik őket az egészségtudatos életmód és életstílus élethosszig tartó fenntartására. E nélkül nem tudunk egészséges fiatal- és felnőttkorról beszélni.

A mindennapos testnevelésnek akkor van létjogosultsága, ha jövőorientált, egyéni és közösségi céloknak megfelelő, illetve aktív és élményközpontú részvételt tesz lehetővé. Ennek megvalósításához kívánunk lelkesedést, ötleteket, szakmai és tudományos együttműködést – és nem utolsósorban mozgásos élményeket és egészséget.

Bognár József

a lapszám vendégszerkesztője

Az Új Pedagógiai Szemle kezdetektől fogva fontosnak ítéli a társadalmiasítást, ami a mi hitvallásunk szerint többek között azt is jelenti, hogy minél szélesebb körben kíván a pedagógiai szakma, illetve a szülők, diákok észrevételeinek és véleményének helyt adni. E gondolatok gyakorlati megvalósulásainak egyik formája lehet a vendégszerkesztő meghívása, aki sajátos nézőpontot, tapasztalatot tud közvetíteni.

E lapszám tehát vendégszerkesztő közreműködésével – tematikus kiadványként – készült, a szerkesztőbizottság jóváhagyásával, és egyben az első ilyen típusú próbálkozása a szerkesztőségnek. Reményeink szerint az eredmény nemcsak fölkelti a pedagógiai közgondolkodás érdeklődését, hanem inspirációt is ad ahhoz, hogy a későbbiek során újabb vendégszerkesztői munkára is számíthassunk.

Talán nem szorul magyarázatra, hogy az első tematikus számot miért a mindennapos testnevelésnek szenteltük. Azoknak, akik arra mégis kíváncsiak, földiezzük, hogy a 2010-es kormányprogram a közoktatás területén *konkrét cselekvésként* szinte kizárólag a mindennapos testnevelést említi, emellett pedig azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az elmúlt nyolc évben a legnagyobb (személyi és anyagi) forrásbevonás e területen történt. Ha ezek mellé még odavesszük a mindennapi közbeszédben a mindennapos testneveléssel kapcsolatos állításokat, véleményeket és reflexiókat, akkor egyértelművé válik a téma aktualitása és az ehhez kapcsolódó közérdek.

A lapszám vendégszerkesztője *Bognár József*, aki részt vállalt a 2011-es Nemzeti alaptanterv és az erre épülő kerettantervek kidolgozásában, vitáiban és az implementáció folyamatában is. Jelenleg az egri Eszterházy Károly Egyetem Sporttudomá-

nyi Intézetét vezeti, így komolyan és sok irányból tekinthet a hazai és nemzetközi pedagógusképzésre, a továbbképzés világára, és az ezekkel összefüggő iskolai gyakorlatokra is.

A lapszám írásai döntően a testnevelők szemléletét és nézőpontját jelenítik meg, ebből következően azokat, akik más alaplásból nézik a folyamatokat, bizonyára kritikára ösztönözik. Ez célja is a lapszámnak! Miként az is, hogy segítse a testnevelési szakma tudományos megerősítését és elismertségének növelését is, hiszen sok más tényező mellett ez is garanciája lehet a méltányos és eredményes mindennapos testnevelésnek.

Joggal adódik a kérdés, hogy mikor nevezhetjük eredményesnek a köznevelési rendszer egészét átható mindennapos testnevelést. Megítélésem szerint rövid távon bizonyára csak részeredményeket, illetve szakmai, szervezeti, infrastrukturális sikereket vagy hiányokat, kudarcokat tudunk azonosítani. Úgy gondolom, a hosszú távú eredményességet az jelzi majd, ha a mindennapos testnevelésben érintett generációk életében felnőttkorban is helyet kap a legalább heti rendszerességgel végzett mozgás, ezáltal a jövő generációinak egészsége átlagában javulni fog, s kimutathatóan nő hazánkban az átlagéletkor. Továbbá ha a testnevelésórák közös játéka révén mentálisan is „tisztul” majd a társadalmi közélet. Ha értékke válik a szabályok betartása, a tisztességes verseny iránti igény, más néven a fair play. Ha megnő az egymás megértésének igénye, általános gyakorlattá válik az empátia gyakorlása, a szolidaritás, emelkedik a lakosság belső bizalmi indexe, s nyilvánvaló lesz az emberek közötti kapcsolatokban megbúvó erőforrás mint társadalmi tőke.

Kaposi József
főszerkesztő



PROF. DR. GOMBOCZ JÁNOS

A testnevelés, az iskolai sport

LÁTÓSZÖG

Aki volt már tanári fogadóórán, tapasztalhatta, hogy a matematika, fizika vagy a magyar szakos tanár előtt hosszú sorok vároznak, a testnevelő tanárt szinte senki sem keresi. A szülők döntő többsége ugyanis az elméleti tantárgyakban való fejlődést-fejlesztést várja el, a továbbtanulás esélyeit latolgatja, s ebben a matematikának, az idegen nyelvnek, a történelemnek van látható szerepe – és nem a testnevelésnek.

A szülők testi neveléssel és testneveléssel kapcsolatos közömbösségére könnyen találunk mentséget: nem szakemberek. Kevésbé érthető, hogy az iskolában dolgozó professzionális nevelők is igen kevés érdeklődést mutatnak e pedagógiai feladatkör iránt.

Sokakat váratlanul ért a szakmai körökben oly régen vágyott törvény megszületése, amely révén a mindennapos testnevelés gyakorlata – felmenő rendszerben – általánossá válhatott a teljes magyar iskolarendszerben.

Ez a kedvező fordulat – mint ahogy az megjósolható volt – nem váltott ki ószatlan örömet az iskolaügy szereplőinek körében. Sokan voltak, akik az iskola sok évszázados hagyományának, az értelmi fejlesztés domináns feladatának érdeksérülé-

sét látták e döntésben. Mások a művészeti nevelésre szánt – valóban szerény – időkerettel hasonlították össze a testnevelés megnövekedett lehetőségeit. Megint mások a létesítményhiány okozta – néhol valóban nehezen elviselhető – kaotikus állapotokra és az ebből következő funkciózavarra hivatkozva protestáltak a testnevelés új óraszámá ellen.

Holott a testnevelés tantárgy kiemelkedően fontos szerepet játszik a tanulók mindennapi motoros tevékenységének biztosításában, a megfelelő terhelés arányos adagolásában, a sokoldalúan fejlesztő mozgásos tevékenységek megszervezésében, az egészségtudatos életvezetés szokásainak és érényeinek kialakításában. Mindezek mellett óriási szerepe van az önismeret, az önfejtés fejlesztésében, a szabálykövető magatartás megerősítésében, az akarat, kitartás fejlesztésében, a csapathoz való tartozás szükségletének és technikáinak elsajátításában, az alárendelődés és fölrendelődés elfogadásának, vállalásának alakulásában, a célokért való tudatos erőfeszítés igénylésében, a saját és a mások teljesítményének helyes értékelésében, általában a jellemesebb emberré válásban, az alapvető sporttudás

a szülők döntő többsége
ugyanis az elméleti
tantárgyakban való
fejlődést-fejlesztést várja el

(szabályismeret, taktika, jártasságok, készségek) elsajátíttatásában.

Testünk a tízezer évvel ezelőtti életre szerveződött, olyan körülményekre, amelyben az élelem megszerzése és az élet pusztá védelme is folyamatos testi erőfeszítésre készítette az embert. Az elmúlt évszázadokban is az emberek döntő többségének, földművesnek, munkásnak, katonának, háziasszonynak a kemény testi munka jelentette az életben való megkapaszkodás lehetőségét. Mai szemmel nézve nem kellemes körülmények, de testünk erre a küzdelmes, valódi fizikai erőfeszítéseket igénylő életre teremtdött. S várja ma is, hogy futással, dobással, úszással s más mozgással terheljük.

Azaz nem elég gyomron keresztül – élelmiszerrel – jóllaktni a testünket, támasztó- és mozgatórendszerünk elvárja a rendszeres mozgással történő jóllakatást is. A modern világ azonban a mindennapi élettevékenységekkel nem kínál, s nem kényszerít ki mozgással járó erőfeszítéseket. Kényelmes, ülő életmód jellemzi a mai életet, a gépesített, automatizált világ hőse a homo sedens. A biológia törvényei azonban nem engedik, hogy ne vegyünk róluk tudomást. Betegséggel, idő előtti halállal büntetik az elkényelmesedett társadalom mindi jóllakott, mozogni lusta emberét. Így minden lehetőség, mely a test szolgáltatásával kapcsolatos, a felnövekvő generáció nevelésében döntő jelentőségű lehet. Az iskolai testnevelésnek ilyen értelemben nincs alternatívája.

A testtel kapcsolatos értékek egy részét mozgásos cselekvések nélkül is el lehet sajátítani, a konkrét mozgásos cselekvéseket azonban csak tényleges gyakorlásukkal.

élethosszig jól gazdálkodhat saját testével

az is sikeres lehet, aki más tantárgyakban, az iskola más tevékenységeiben nem bizonyul annak

Ma már nem a munkatevékenységekre való transzferálhatóság az ebbéli szocializáció sikerének egyetlen mércéje. Ez nem is lehet, a termelés mai gyakorlatában is egyre kevesebb szükség van testi erőre és ügyességre. Másról, a biológikum jóllakatásáról van szó, s azokról az ismeretekről és készségekről, amelyekkel ez megtehető.

A testnevelésórán tevékenykedő gyerekek, ifjú erőfeszítésével ráadásul nem pusztán a test alkalmankénti jóllakatását szolgálja, hanem ügyesedik, mozgáskészséget sajátít el, megtanul

olyan technikákat, amelyek segítségével élethosszig jól gazdálkodhat saját testével, s eközben a testre vonatkozó kognitív és affektív tudása is gyarapszik. A természetes mozgások és a stilizált feladathelyzeteket és konfliktusokat produkáló sportmozgások éltetik, működtetik az amúgy tétlenségre ítélt testet (és vele az egész személyiséget).

Az iskolai sportnak a külvilág sportjához képest *pedagógiai többletpotenciálja* is van.

Első helyen említendő, hogy benne az is sikeres lehet, aki más tantárgyakban, az iskola más tevékenységeiben nem bizonyul annak. Márpedig a sikerélmény a lélek fejlődésének és egészségének nélkülözhetetlen tápláléka! A testi ügyességek és képességek kevés iskolai tevékenységben játszanak szerepet, a testnevelésórán és az iskolai sportban viszont döntő szerepük van. Az sem közömbös, hogy a sport nem taszít (buktat) el olyan könnyen, mint az

iskola más területei. A teljesítményt, bármilyen forrásból táplálkozik is: szorgalom eredménye, vagy testi adottságoké, díjazza. S benne valóban pedagógiai céloknak rendelődik alá minden fontos mozzanat. Az

utánpótlás-nevelés – akár magánkézen, akár állami finanszírozásban működik –, a csúcsra tekint, teljesítményt vár el. Akitől valamilyen ok miatt nem remél jó eredményt, azt kiteszítja. Ezért – kényszerűségből – nagyon sok fiatal korán felhagy a sportolással. A tanár-edzőt az iskolai sportban nem terrorizálhatja a magánbefektető nyereség utáni hajszája, de az állami megrendelés teljesítménykényszere sem. Az iskolai sportban a felnövekvő ember testi-lelki fejlődésének rendelődik alá minden más érdek és szempont, pedagógiai célok vezérlik a tevékenységeket.

Sajnos a mai iskolai sport igen szerény kínálatot nyújt mind a választható sportágak, mind a befogadható létszám tekintetében.

Ilyen körülmények között különösen fontossá válik a testnevelési óraszám ügye. A testnevelésóra naponta szükséges voltának hangoztatása az utóbbi években rendre a nagy tekintélyű tudós, *Szentgyörgyi Albert* a harmincas években elmondott, elhíresült beszédének felidézésével történt: „Úgy értesültem, hogy még mindig vannak iskolák, ahol napi öt órai tanítás folyik, ahol hetenként két tornaóra van, ahol tehát három naponta előre kell a gyermekeknek magukat kimozogniuk. Hát tudnak az urak három napra előre enni vagy aludni? Ez, ami itt folyik, az ellenkezik nemcsak a fiziológia és az orvostudomány, de ellenkezik az emberi józan ész legelemibb követelményeivel.” Következtetése logikus: „... a testnevelés mint a lélek- és főleg a jellemnevelés leghatásosabb eszköze, foglalja el helyét a szükségnek megfelelő teljes mértékben az iskolai nevelés egész vonalán ...”

igen szerény kínálatot
nyújt mind a választható
sportágak, mind a
befogadható létszám
tekintetében

a testnevelés veszített
korábbi népszerűségéből a
diákok körében

A fentiek alapján azt hihetnénk, hogy a közoktatás minden felelős szereplőjének fontos ügyévé vált a testnevelés óraszámának jelentős növelése, de ez nincs így. Ráadásul a testi nevelés sikere szempontjából más is aggodalomra ad okot. Több kutatási

beszámoló is hírt adott arról a sajnálatos fejleményről, melyet a hétköznapi tapasztalat is megerősített, hogy a testnevelés veszített korábbi népszerűségéből a diákok körében. Régebben minden felmérés azt mutatta, hogy a

gyerekek véleménye szerint az első számú kedvenc a tantárgyak között a testnevelés. Így véli ezt a testnevelői közgondolkodás még ma is. A legtöbb felnőtt ember emlékezetében úgy él a „tornaóra”, hogy ott megszűnik az iskola összes kellemetlen kényszere, nincs idegfeszítő feleltetés, unalmas magolás, időrabló lecke, de van a siker reményével kecsegtető versengés, játék, virtusra alkalmat adó torna és atlétika, s mindenekelőtt jó hangulat. S ráadásul ott a testnevelő, aki stramm, példaképnek való ember, aki ért az ifjúság nyelvén, tud szervezni, határozott, s ráadásul a sport, a

legvárászlatosabb dolog beavatottja. Sokunknak – döntően a férfiaknak – volt, s van ilyen élménye.

Több vizsgálati eredmény utal arra, hogy egyes iskolákban ma is

kedvelt a testnevelés és a testnevelő, de egyúttal arra is, hogy a korábbi, majdnem feltétel nélküli népszerűségnek az ideje lejárt: csökkent a tantárgy, sőt, az iskolai sport iránti lelkesedés. Azt is tudjuk, hogy a mai fiatal nem az apák és a nagyapák nemzedékének életmódját éli, nem azokért a hajdani értékekért lelkesedik. Rövidre szabott gondolatmenetünkben nincs mód

részletesen elemezni az okokat. Tény azonban, hogy a testnevelési órán gyakori autoriter tanári stílus, a merevség, a helyenként kicsit avított formák, a katonás rend esetenkénti túlzásai nem kedveztek a tantárgy népszerűségének. Fő oknak természetesen nem ezeket a közismert tényeket tekintjük. Elég megbízható adataink vannak a mai iskolás fiatalok jelentős részének hihetetlen passzivitásáról, testi lustaságáról, közömbösségéről (legalábbis tanulmányi-iskolai vonatkozásban). A passzivitásnak ebből a kollektív kábulatából sok helyen még játékkal, sporttal sem lehet kimozdítani őket – legalábbis a korábban használt pedagógiai eszközrendszerrel.

A magyar pedagógiai örökség egyik büszkesége a testnevelési rendszer. Eredetiségben, hatékonyságban, nevelő értékét tekintve talán csak a Kodály-módszerhez hasonlítható. Létrehozói koruk nemzetközi tekintélyű szakemberei voltak, akik igen jó érzékkel (és tudományos szempontokat követve) állították össze e tantárgy műveltséganyagát, dolgozták ki módszertanát, s teremtették meg elvi-elméleti hátterét, és gondoskodtak a beteg gyerekek speciális foglalkoztatását lehetővé tevő gyógytestnevelés megszervezéséről. E sokáig működőképesnek bizonyuló modell mára némileg elfáradt, nehezebben alkalmazkodik a megváltozott feltételekhez. Korrekciója szükségesnek látszik. A megújítás csakis minden lényeges pedagógiai elem szisztematikus újragondolásával lehetséges. Az a véleményünk, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése különös nyomatékkal kényszeríti ki e

különös nyomatékkal
kényszeríti ki e
kultúrterület és a tantárgy
teljes és együttes pedagógiai
átgondolását

helytelenítik az edzői
szemléletű testnevelő tanári
pedagógiai gyakorlatot

kultúrterület és a tantárgy teljes és együttes pedagógiai átgondolását.

A testnevelés tantárgy és az iskolai testi nevelés további alapos revíziójához ma igen kedvezőek a feltételek. A szükséges kutatásokhoz még soha nem állt rendelkezésre annyi pénz, mint ma. A testnevelő tanárokat és más sportszakembereket képző egyetemek (már tíznél több van belőlük

– vajon kell-e ennyi?)
tanszéki, intézeti műhelyeiben és másutt is lelkes
kutatómunka folyik, a
testnevelési és sporttudományi tematikájú doktori
iskolákban folyamatosan
érik a kutatók új nemzedéke. Bizonyosan tévuta-

kat is bejár, de előbb-utóbb a testnevelés fejlődésében mérhető eredményt hoz a tudomány erőfeszítése is.

Úgy látjuk, a testnevelés gyakorlatát meghatározó dokumentumokban az érintett szakemberek nehezen létrejött, de mégiscsak kialakult közmegegyezésre fejeződik ki a fentieket illetően. Mindezek üdvözlendő tények.

A ma még érvényben lévő Nemzeti Alaptanterv (Nat 2012.) testnevelési fejezetének kidolgozói jól érzékelték az átfogó reformok szükségességét. Számtalan dicsérhető újítást vezettek be, jól érzékelve az új igényeket, érvényesítve az idő szavát. A szerzők a hagyományos testnevelés koncepciójából

nem, de tényleges gyakorlatából következő bizonyos anomáliák megszüntetése érdekében igencsak távolságtartó szemlélettel kezelték a testnevelési órán hagyományos katonás tanári stílust, az alakosság nehézségét, az értékelés gyakorlatát, a testnevelés és az egyes sportágak kapcsolatát. Fontosnak tartották hangsúlyozni, hogy helytele-

nítik az edzői szemléletű testnevelő tanári pedagógiai gyakorlatot, s hogy hátrébb kell rangsorolni a tehetséggondozást stb. Az e döntések mögött húzódó pedagógiai gondolatokkal egyet lehet érteni. Ígéretes kezdeti lépések voltak ezek a reform útján.

A színvonalas testneveléshez létesítményekre is szükség van. Ezen a téren is láthatunk fejlődést, komoly tornaterem- és uszodaépítési programok próbálják enyhíteni az épület- és pályahiányból adódó gondokat. Mindemellett azonban számtalan kérdést kell még átgondolni. Az alábbiakban megoldatlan problémákra, bizonytalanságokra szeretnénk rámutatni, a tantárgyra és oktatójára, a testnevelőre vonatkozó kritikákat szemügyre venni.

Korábban említettük már a tornatermek világában „öshonos” *katonás stílust és pedagógiai hangnemet*. A testnevelés előtörténete nem az iskolában íródott, hanem barátságtalan kaszárnnyák gyakorlóterein, udvarain. Az egykori kiképző tisztek és altisztek hadra fogható, fegyelmezett, erős és ügyes katonákat próbáltak faragni a kezük alá került paraszt- és iparoslegényekből. A gyakran kegyetlen test- és lélekfejlesztő gyakorlatok, az alárendeltség állapotának szulykolását célzó fegyelmező formák a mozgásban és az emberek közötti érintkezésben, a „főrszifosság” megannyi kelléke és követelménye „stramm” katonát produkált a kiképzés végére. A különböző tornarendszerek nem csupán a katonás formát vették át a 19. században az appelpatz-ok gyakorlatából, hanem a katonás, férfias embereszményt is. Aligha lehet csodálni, hogy a sport és

a katonai kiképzés az iskolába kerülve – kezdetben nem vált el egymástól e két dolog – mintegy természetes kellékként hozta magával a strammság céleszményét is. (Jól tudjuk, az első tornaoktatók obszitos katonák voltak, s maguk, személyükben is

hordozói a stramm ember képének.) S tekintve, hogy az iskolai testnevelés igazi támogatottságot éppen a hadi megfontolások révén élvezett hazánkban (s a világon mindenütt) s nem

csupán a 19. században, de a két világháborút produkáló 20. században is, a stramm ember eszménye – mint a nevelés céljának orientációs pontja, s mint a nevelést végzők személyiségében megmutatható példa – továbbra is érvényben maradt. Az államszocializmus „munkára, harcra kész” iskolai céleszménye is erről a töről metsződött! A strammság követelménye azóta is jelen van a testnevelési órán. Baj-e ez? Miért tartjuk problematikusnak a dolgot? Mi tagadás, magunk is vonzódnak a fegyelmezettségnek, tettekreklészségnek ebben az eszményben átláthatóan kifejeződő szépségéhez, erejéhez. *János vitézeket és Toldi Miklósokat* lehet és kell is szeretni! De valljuk be, nem

egészen a ma emberei ők.

Az úgynevezett fekete pedagógia jelenségvilágát bemutató munkák szerzői találtak elég példát a durva, megszegyenítő, „homlokzatromboló” testnevelői módszerekről.

A máshonnan is hallható sok rossz hírre reagálva hajlamosak vagyunk a stramm ember képét megjelenítő tanárban a parancsuralmi viszonyok embertelen formáit megteremtő pedagógiai antihőst látni, az autoriter nevelő idejétmúlt figuráját. Az önfegyelmet láttató rendezettség (arcon, mozgásban, testtartásban) azonban nem

az alárendeltség állapotának szulykolását célzó fegyelmező formák

a parancsuralmi viszonyok embertelen formáit megteremtő pedagógiai antihőst

jelent kötelező durvaságot a lélekben, a pedagógiai gondolkodásban, az emberi viszonyokban, nagyon is jól megférhet az önmagától és másoktól is sokat követelő tanár személyiségében a keménység és a gyerekszeretet, az elfogadás, a megértés. Németh László, akinek az édesapja kiváló testnevelő volt (s az író *A jó tanár* című pedagógiai írásának tanári mintáját szolgáltatta) hitelen és meggyőzően ír a nagy önfegyelmű, önmagát legyőző tanári személyiségről, mely a diákokban tiszteletet ébreszt, és kedvet az utánzásra.

Ennek az írásnak a szerzője igen szerencsés volt gimnáziumi testnevelőjével. A Mester – ahogy diákjai a háta mögött nevezték – szigorában és szeretetében nevelkedni több mint öt évtized távolából szemlélve is a sors nagy kegyének tekinthető. Melocco Miklós így emlékszik a piaristáknál szolgált – hasonló szabású – testnevelőjére: (az államosítás napjaiban, amikor a szerzeteseket már elvitték) „Szilágyi tanár úr délelőttönként fel-alá ballagott az óriási épületben és – mert bármikor, bárhol megjelenhetett – tökéletes rend volt. Ahol a zajongás elhalkult, lehetett tudni, Ő épp arra jár. Vele közeledett csendben a Rend. A jelenlétén kívül semmit sem tett. Nem kellett. Ott volt, tehát rend volt. Ő és a rend egytermészetű volt.” Egykori középiskolai testnevelők között a visszaemlékezések szerint sok ilyen tanár volt, s bizonyára a maiak között is akad még. Az azonban tudható, hogy a késői utódok már más közegben élnek és dolgoznak, mint sikeres elődeik, az alapvetően tekintélyelvű szerepekre ma kicsi a fogékonyság.

a sportszakember merőben más helyzetben látja a gyereket, mint a többi nevelő

azok a katonás formák, amelyek a magyar testnevelésórán keretet adnak a tevékenységnek, szükségessé-e, fontosak-e

Gyakran hallani testnevelőktől és edzőktől, hogy ők volnának a profi nevelők közül a leghatékonyabbak. Ennek a téves állításnak van reális magva: a játék- és sporttevékenység sokaknak vonzóbb, mint az elméleti óra, s a sportszakember merőben más helyzetben látja a gyereket, mint a többi nevelő. S nem csupán azért, mert előtte sportruházatban jelenik meg

a nevelt, s ezért többet lát a testéből (előbb észreveheti a testi bajt, vagy akár a drogozás nyomait), hanem azért is, mert tényleges feladathelyzetben látja. Végigkísérheti a feladathelyzetre adott teljes

– motoros cselekvésekben megnyilvánuló – választ. Az önfeledten játszó, a sportszituációba magát teljesen beleélő gyerek ténylegesen magát mutatja. Nagy pedagógiai előny ez, a neveléstudomány már régóta számon tartja. A tornateremben, sportpályán kialakítható emberi viszonyok is eltérnek az osztálytermi helyzettől, s ez szintén előny. A nevelői hatékonyság azonban nem automatikusan következik ebből a helyzetből, azt meg kell szolgálni.

A testnevelésóra *balesetveszélyes*. Ezért érthető, hogy különös jelentőséget tulajdonítanak a testnevelők ma is a fegyelmezettségnek, rendnek. A rendezettség azonban nem csupán balesetvédelmi célokat szolgál: remélni lehet, hogy a testnevelési órán rendez szokó diák mássutt is igényli majd a

szabályozottságot, fegyelmet. Kérdés azonban, hogy azok a katonás formák, amelyek a magyar testnevelésórán keretet adnak a tevékenységnek, szükségessé-e, fontosak-e. Árnyaltabban is kérdezhetnénk: indokoltak-e pedagógiai szempontok ennek a kö-

vetelménynek a minden iskolafokon való végigvonulását? Bizonytalanok vagyunk a válaszban, mint ahogy bizonytalan körvonallú a megidézett céleszmény, a strammság is.

Tapasztalatunk szerint sok kiváló testnevelő nem érzékeli, hogy ezt az embereszményt és a vele kapcsolatos követelményrendszert, továbbá tanári stílust kikezdte az idő. Gyávaságnak, megtorpanásnak tartanak, ha a tornateremben és a sportpályán stílusváltás történne. Gyakran szóba hozzák, hogy a testnevelők ahhoz a szűk tanári csoporthoz tartoznak, akik még mernek pedagógusok lenni – azaz kemények, követelők. Mégis, azokkal értünk egyet, akik megkísérlik egy, a mai kornak jobban megfelelő, könnyedebb személyiségképet mutató tornatermi céleszmény kimunkálását, s akik keresik az ehhez illő tanári stílust és szereplehetőségeket. A mai iskolások nagy része valószínűleg kedvezőbben reagálna az indirekt hatásokkal is élő, kevésbé domináns szerepre aspiráló pedagógiai magatartásra. A mentálhigiénésen képzett, a nondirektív eszközökkel is élni tudó, a nem sportolói személyiségekre is fogékony testnevelő sikerre vihetné a Megértő, a Támogató szerepeket. Jó esélye lehetne az Egészség öre tanárnak is. Azt szeretnénk láttatni, hogy a hagyományos monolitikus szerepértelmezés mellett és helyett megjelenhetnek a kor pedagógiai követelményéhez jobban alkalmazkodó testnevelői szerepek, és az azokhoz illő magatartásmódok és stílusok.

Egy Weöres Sándor-vers jól kifejezi véleményünket: *Minden elpattan / a fegyve-*

lemben. / Minden kétséges / a kegyelemben. / Minden megéri / a figyelemben.

Kedvező szerepet játszik a testnevelői gondolkodás és érzelmek fejlesztésében s a tanári stílus megválasztásában a testnevelés mellé szakpárnak fölvehető gyógytestnevelés szak képzési programja.

A betegséggel, a bajjal való találkozás valószínűleg humanizáló hatású. (A gyógypedagógia megjelenése is minden bizonnyal humanizálta,

érzékenyítette az általános pedagógiát, s a személyre szabottság módszertani követelményét is előtérbe állította.) A különféle hátránnyal, korláttal küszködő gyerekeket nem lehet vezényszavakkal egy kaptafára mozgatni. Mindenre külön-külön kell figyelni, a neki használó fejlesztési tervet követni, érzelmileg erősebben támogatni. A gyógytestnevelés szakos hallgatók fogékonyabbak a mentálhigiénés szemlélet elfogadására, tapasztalatunk szerint mélyebb, alaposabb az önreflexiójuk. Ilyen értelemben tehát a gyógytestnevelés megtermékenyíti, gazdagítja a testnevelői szakmát. Azt nem hisszük azonban (amit egyesektől hallani lehet), hogy az ép, egészséges gyerekek

rossz fizikai állapotának javítására a mindennapos testnevelés keretében a gyógytestnevelésben alkalmazott mozgásformákat vagy eszközöket lehetne és kellene alkalmazni.

A divatos, többek által emlegetett kívánságot, hogy a testnevelői hagyományokat és a gyerekek élvezetalapú szabad mozgását kölcsönhatásba kellene hozni, elhibázott, rossz ötletnek tarjuk. (Egy minisztériumi rendezvényen láttunk ilyen bemutatót egy óvodai egészségügyi

bizonytalan körvonallú
a megidézett céleszmény,
a strammság is

mentálhigiénésen képzett,
a nondirektív eszközökkel
is élni tudó, a nem sportolói
személyiségekre is fogékony
testnevelő

program keretében. A fejtelten összevissza rohángálásban több sérülés is történt). A testnevelési órán megtanulható mozgások önjutalmazó természetűek (például tempódobás kosárlabdában), a szükséges gyakorlási fázis után, amikor a gyerek rájön a mozgás „forszára”, boldogan – a legváratlanabb helyzetekben is, otthon a kertben, a lakásban – ismételteti, mert élvezetet

nyújt számára az, hogy uralja a testét, az izmai összehangolt működését. S ezzel a sok örömet ígérő tudással az egészségét is jól tudja szolgálni, mert a siker reményével tud beállni a csodálatos játékba.

A felnőtt korokban a sportolási lehetőséggel nem élők időhiányra szoktak panaszkodni, de távolmaradásuk valódi oka sokszor az, hogy nem szeretnének megszégyenülni, s nem akarnak játékbombolókká válni. A sport gyakorlásához sporttudásra van szükség. Ezt a sporttudást a szénitív időszakban – iskolás korban – gyorsan és jól el lehet sajátítani. Készség szintű sportmozgást – amivel baj nélkül be lehet állni a játékba –, később, a mozgásfejlesztés felnőtt korra beszűkülő lehetőségei miatt nehéz, majdnem lehetetlen megszerezni.

Az oktatás *tartalmi* kérdéseit illetően a testnevelés szakemberei között sem nagyobbak, élesebbek a viták, mint más tantárgyak esetében. A sportkultúra gazdag kínálatából sok tételt kiválaszthatunk, melyek alkalmasak a megfelelő terhelés biztosítására, a test fejlesztésére és más céljaink megvalósítására. Nyilvánvaló azonban, hogy az európai és a hazai sporthagyományok sportágai előnyt élveznek a válogatásban. De például az ázsiai budó sportágak megtalálták a helyüket a tantervben az európai klasszikus hagyományú birkózás mellett. A távolról jött fitnesskultúra hó-

dító mozgásformái is utat találtak már az iskolai tornatermek falai közé. Különösen a lányok fogadták, fogadják előszeretettel (még azok is, akik más testgyakorlatokra, sporttevékenységekre nem fogékonyak). Bemelegítő gimnasztika helyett fiúk óráin is megjelenik. Nem igaz tehát az a vád, hogy a magyar iskolai testnevelés mereven elutasítja a más kultúra talaján született

játékokat, sportágakat, mozgásformákat.

nem szeretnének
megszégyenülni, s nem
akarnak játékbombolókká
válni

A kívülről érkező bíráló szó leggyakrabban a testnevelés gyakorlatától elválaszthatatlan *versenyzést* veszi célba. Néhány

pszichológus véleménye szerint a verseny tönkreteszi a gyengébbet, a vesztest. A versenyspirálban kirekesztődő, véglegesen, egy életre vesztes helyzetben maradó áldozatokról beszéltek. Bizonyára nem vették észre, hogy a játékok nagyobb része verseny. A fogócskától az ipi-apacsig és tovább. Valóban, a verseny súlyos kárt is okozhat az emberben. S nem csupán a vesztesben. A győztes is lehet áldozat. Illyés Gyula írja: *„Mert gyönyörű a győzelem, de szörny lesz / Rögön a győztes.”*

A versennyel kapcsolatos negatív fejlemények veszélyeit jól ismerték a testnevelés hazai koncepciójának megalkotói. Így a versenyek pedagógiai filterezését írják elő. (Arányos erőt képviselő, kiegyenlített csapatok, az ügyesebbek nehezített részvétele és a hendikepes küzdelem más formái, a dicséretnek, jutalmazásnak sajátos használata stb.)

A testnevelésórán folyó verseny az életnek jó modellje, ugyanis a sportjáték és a sport maga is valódi vereséget és győzelmet tesz átélhetővé. Megtanítja a vesztesnek – és a győztesnek is – azokat a megküzdési stratégiákat, amelyeket az iskolán és sporton túli életben is alkalmazni lehet.

A versenyben való szereplés halmozott konfliktusélménye az önismeret fejlődésének kitüntetett terepe. Az életben is folyamatos verseny részesei vagyunk, s az élet nagy veszteségeire és győzelmeire fel kell készülnünk. (Érdemes megemlíteni, hogy más tantárgyakban is verseny folyik az órákon, talán nem olyan izgalmas, mint a tornateremben. A mindig győztes jó tanulók általában nem találkoznak az osztályteremben a vereség keserű ízeivel...)

Korábban azt állította a nemzetközi sportpedagógiai szakirodalom, hogy a nevelés három fontos dimenziójából a sport csak kettőben lendíti előre a személyiséget; segít az értékek elsajátításában és „önmagunk elsajátításában”, azaz az önismeret fejlesztésében – de nem segít az autonóm döntésekre való képesség tekintetében, tehát a harmadik dimenzióban. Véleményünk szerint ebben a kérdésben is optimisták lehetünk a sport hatékonyságát illetően. Alaposabb vizsgálat után ugyanis kiderül, hogy a túlzottan szabálykövető magatartás csak azokban a sportágakban alakulhat ki, ahol a szabály a sporttevékenység végzése közben lehetetlenné teszi az önálló döntéseket (sprintfutás, úszás, stb.). Ott azonban, ahol

az önismeret fejlődésének
kitüntetett terepe

az alárendelődő
szabálykövetés veszélye nem
fenyeget

a sportoló állandó döntési helyzetben van (labdajátékok stb.), az *alárendelődő szabálykövetés* veszélye nem fenyeget.

Belátható, hogy a sporttal való azonosulás könnyű (mindenki lelkesedhet érte), a sportban való tartós erőfeszítés nemcsak a muszklit, a testet fejleszti, erősíti a lelket is, és érleli az egész személyiséget. Ráadásul sportolni egyszerűen jó. Erről a szempontból gyakran megfigyeljük a sport szerepének pedagógiai méltatásában. Szerencsére sporttevékenység közben nem instrumentáljuk a sportot, nem gondolunk arra, hogy általa egészségesebb és jobb emberek lehetünk. Egyszerűen belemerülünk, megszűnik a világ gondja-baja számunkra, gyakran átélhető a flow-élmény, a Csíkszentmihályi Mihály által is leírt lelkiállapot, amelyben pozitív módon, élményszerűen átélhetjük testünk

hatékony, tökéletes működését, ahogy – a költő szavaival – „árad bennünk a lét”. Az élettel való azonosulás, elégedettség forrása ez az élmény.

Elemi érdekünk, hogy az iskolai sport fölvirágzását minden lehetséges eszközzel támogassuk. Ez a személyiség fejlesztésének fontos eszköze, a testi-lelki nevelésnek kitüntetett, semmi mással nem helyettesíthető lehetősége.





CSÁNYI TAMÁS

Szemelvények az utóbbi tíz év iskolai testnevelés-oktatását szabályozó európai tantervi irányzatokból

Következtetések a mindennapos testnevelés tartalmi fejlesztése
érdekében

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A testnevelés tantárgy szaktanterveinek nemzetközi szintű összehasonlító elemzése hiányterületként jelölhető meg a magyar didaktikai szakirodalomban, különös tekintettel az elmúlt tíz évre. 2008 után Európa-szerte új alaptantervi koncepciók születtek, amelyek megismerése elkerülhetetlen a megalapozott tantervfejlesztő munkához. A tanulmány célja hat európai nemzet (Finnország, Szlovákia, Skócia, Szlovénia, Luxemburg, Görögország) testnevelés-tantervi megközelítésének elemző bemutatása, s ezen keresztül következtetések megfogalmazása a magyar tantervfejlesztés és a mindennapos testnevelés minőségi megvalósulásának támogatása érdekében. A kutatás módszere a dokumentumelemzés volt. Az eredmények bemutatásakor elsőként az 1960-as évektől kezdődően ismertetjük az iskolai testnevelés négy fő európai irányzatát, majd a részletes, országonkénti tantervi elemzést mutatjuk be. A tanulmányt 19 megállapítás zárja, amelyek részben a nemzetközi trendek általános jellemzőit foglalják össze, részben a hazai tantervfejlesztés és a mindennapos testnevelés irányaira kínálnak megfontolandó elveket és módszereket.

Kulcsszavak: összehasonlító tantervelmélet, tantervfejlesztés, testnevelés-elmélet, alaptanterv

BEVEZETÉS

A nemzetközi testnevelési tantervek összehasonlító bemutatása ritkán jelenik meg a magyar testnevelés szakirodalmában. A kevés elérhető információ nem mutat részletes és valódi képet a nemzetközi tantervfej-

lesztési trendekről (pl. Hamar, 1998; Csányi és Révész, 2015; Hamar és Karsai, 2017), különösen nem az elmúlt tíz évben történt változásokról. A téma ugyanakkor több szempontból is időszerű. Egyrészt a mindennapos testnevelés korszerű tartalommal és formával való megtöltése lényeges, másrészt az új Nemzeti alaptanterv

testnevelési koncepciójának kialakításához elengedhetetlen lenne a nemzetközi irányelvek (pl. *McLennan és Thomson*, 2015) mellett az európai testnevelési tantervi megközelítések összevetése.

Magyarországon a mindennapos testnevelés jogszabályban rögzített bevezetésével¹ rendkívüli mértékben megnövekedtek az óraszámok, még ha a részvételre kötelező kivételek (a kiváltás opciója) lehetőséget is biztosítanak a tanulói és ebből következően az intézményi szintű óraszámcsökkentésre. A megnövekedett óraszámok jelentős infrastrukturális nehézségeket vontak magukkal, amelyek elsősorban a beltéri testnevelésórai helyszínek használatát korlátozták, a kültéri és alternatív helyszínlehetőségek átgondoltabb kihasználását pedig kikényszerítették (*Vass és mtsai*, 2015). A mindennapos testnevelés mennyiségi növekedést jelentett, melynek eredményeképpen a köznevelésben tanulók mintegy 2160 testneveléstanórán vehetnek részt az iskola 12 éve alatt, összesen 97200 percben. Ebben az időkeretben elvárható lenne, hogy az iskolai testnevelés betöltse küldetését, vagyis felépítse azt a kompetenciahálót, amellyel kialakul az élethosszig tartó, rendszeres testedzéshez és testmozgáshoz szükséges testkulturális műveltség. Ennek alapját az oktatási folyamat egészét meghatározó, korszerű tanuláselméletekre támaszkodó tantervi szabályozás kell, hogy adja.

A tantervemlélet egy speciális megközelítése a komparatív, összehasonlító tantervemlélet. Az oktatás, de különösen a testnevelés és sport területén viszonylag

újszerű megközelítésről beszélünk (*Vlček*, 2016), annak ellenére, hogy már a hetvenes évek végén is átfogóan foglalkoztak a témával (*Howell és mtsai*, 1979). Az összehasonlító tantervemlélet az ISCEPS (Nemzetközi, Összehasonlító Testnevelés és Sport Társaság)² állásfoglalása szerint két vagy több tényező (pl. ország, kultúra, ideológia, régió, állam, rendszer, intézmény, populáció) összehasonlításán alapul, leggyakrabban geográfiai és ideológiai nézőpontból. Az összehasonlító tantervemlélet lényegében azt vizsgálja, hogy miért és hogyan különböznek az egyes tantervi modellek, illetve a testnevelés mikro- és

makrokörnyezeti tényezői az egyes országokban, és ezek hogyan működnek a gyakorlatban (*Hardman*, 2000).

Magyarországon néhány kivételtől eltekintve (pl. *Huszár*, 2003; *Révész és Csányi*, 2015) a nemzetközi komparatív jellegű tantervi értekezés egyáltalán nem jellemző, célzott széleskörű kutatást pedig nem ismerünk. Sokkal részletesebb és átfogóbb elemzések olvashatók a hazai tantervi fejlődésről átfogóan (pl. *Hamar*, 2016; *Morvay-Sey, Rétsági és Csányi*, 2015), magáról a tanterv jelentőségéről, annak típusairól (pl. *Rétsági*, 2004; *Bognár és Révész*, 2009), egy-egy koncepció kifejtéséről (pl. *Rétsági és Csányi*, 2014), vagy egy-egy tartalmi terület kiemeléséről (pl. *Révész és Bognár*, 2005). Mindezek alapján hiányterületként azonosítható a nemzetközi testnevelés tantervi modelljeinek részletes bemutatása és összehasonlító elemzése a magyar nyelvű szakirodalomban.

rendkívüli mértékben
megnövekedtek az
óraszámok

¹ 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 27. § (11)

² <http://iscpes.pt/portal/>

A TANULMÁNY CÉLJA

Jelen tanulmány célja, hogy történeti jelleggel bemutassa az európai testnevelés fejlődési tendenciáit az 1960-as évektől kezdődően, továbbá néhány példán keresztül tárgyalja az iskolai testnevelés tanterveinek az európai kontinensen, az elmúlt tíz évben megvalósult fejlesztési irányait, strukturális felépítéseit és óraszámait. További cél, hogy a tantervek részben leíró, részben összehasonlító jellegű elemzése segítségével olyan általános és közös jellemzők fogalmazódjanak meg, amelyek hatást gyakorolhatnak a hazai tantervfejlesztési munkára a mindennapos testnevelés hatékony megvalósítása érdekében.

ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

A célok elérése érdekében tett összehasonlító-leíró tantervi áttekintést az elmúlt tíz évben megjelent nemzeti alaptantervek dokumentumelemzése alapján az alábbi kérdések mentén mutatom be:

- Mi jellemzi a vizsgált ország testnevelési tantervének célrendszerét, milyen tantervi hangsúlyok ismerhetők fel?
- Milyen az adott tanterv fejlesztési feladatainak (tartalmi elemeinek) struktúrája?
- Milyen következtetések fogalmazhatók meg az adott tanterv újszerűsége, jellemzői alapján a hazai tantervfejlesztés lehetséges irányai szempontjából, a mindennapos testnevelés megvalósítását figyelembe véve?

A kvalitatív kutatás lépései során elsőként azokat az európai kontinensről származó testneveléstanterveket gyűjtöttem össze, amelyek az elmúlt tíz évben jelentek

meg, és hiteles angol forrásfordításuk vagy angolul publikált bemutatásuk elérhető volt. Ehhez egyrészről a Google Tudós keresőfunkcióját, másrészt *Vass* (2016) metaelemzése nyomán a kézírathoz kapcsolódó tantervi mellékleteket dolgoztam föl.

Törekedtem arra, hogy angolszász, germán, szláv, skandináv, balti és dél-európai ország egyaránt bekerüljön a mintába, végül különböző okok miatt a végső minta az alábbi országok tanterveit tartalmazza: Szlovákia, Luxemburg, Görögország, Szlovénia, Skócia, Finnország.

Második lépésben áttekinttem az elmúlt tíz évben megjelent, az egyes országok testnevelési rendszereit összefoglaló nemzetközi elemzéseket, harmadik lépésben elemeztem a mintába bevont tantervek célrendszerét, tartalmi struktúráját – illetve tanulási eredményelvárásait (kimeneti követelmények), végül pedig az összehasonlító elemzés részeként kiemeltem a legfontosabb általános jellemzőket és megfogalmaztam következtetéseimet.

A TANULMÁNY LIMITÁCIÓI

A hozzáférhető dokumentumok minőségi és mennyiségi mutatói következtében az egyes országok jellemzői eltérő tartalmi mélységet mutatnak.

Terjedelmi okokból az egyes országok politikai-szakpolitikai jellemzői és azok hatása az elemzett tantervekre nem képezik a tanulmány részét, ugyanakkor fontos tudatában lenni annak, hogy az egyes tantervi elképzelések mögötti szakpolitikai döntések húzódnak meg.

A minta hat ország tantervét tartalmazza, amely nem tekinthető reprezen-

tatívnak – a teljes minta (az elmúlt tíz évben megjelent testnevelési tantervekkel rendelkező országok száma mint feltétel) nem volt ismert.

TESTNEVELÉSI IRÁNYZATOK A 20. SZÁZAD MÁSODIK FELÉTŐL A KÉTEZRES ÉVEKIG EURÓPÁBAN

Az európai kontinens iskolai testnevelése országonként rendkívül eltérő tartalmi, formai és szemléletbeli jellemzőkkel rendelkezik. Ennek a sokszínűségnek alapvető kulturális beágyazottsága, tartalmi és pedagógiai relevanciája közismertnek mondható. Az európai testnevelés gyökerei a német, majd a svéd és a dán torna hatásai mellett az angol szabadtéri játékokra vezethetők vissza, egészen a 19. századig. A politikai és társadalmi igények, a változó életkörülmények állandó hatást gyakoroltak a testnevelés oktatásának tartalmi rendszereire.

Európában a 20. század második felétől jelentős elmozdulás volt tapasztalható a klasszikus, torna (gimnasztika) alapú testneveléstől. Történeti megközelítésből *Naul* (2003) hivatkozza *Crum* (1992, 1994) elemzéseit, aki öt alapvető testnevelési irányzatot különített el az európai térben:

1. a biológiai megközelítésű koncepciót („a test edzése”), amely a svéd torna irányzatra, annak keretében erőteljes anatómiai, élettani és fiziológiai célokra vezethető vissza;
2. a pedagógiai megközelítésű – gyakran „ausztriai testnevelési iskola” névre keresztelt koncepciót, melynek célja az általános személyiségfejlesztés volt;
3. a személyiségközpontú megközelítést, amely elsősorban a holland

testnevelés jellemzője volt, s melynek céljai az egyén kompetens és rá jellemző mozgásvégrehajtásainak kialakítása köré szerveződtek;

4. a kritikai-konstruktív mozgásszocializációs koncepciót, amelyet *Crum* maga követendőként ajánl. Ennek céljai az egyén élethosszig tartó, mozgáskultúrában történő részvételéhez, továbbá a személyes és szociális elégedettséghez kívánatos technikai, szociális és reflektív kompetenciák kialakításával valósulnak meg;
5. a „konformista sportszocializációs” koncepció, amely a jól ismert sportági részvételhez szükséges fizikai fittségi, technikai és taktikai képességek fejlesztését célozta.

Naul (2003) az 1960-as években megvalósuló tradicionális testnevelés jellemzőiként az akkori nyugati (nem a keleti tömbbe tartozó) országok esetében is rámutat néhány olyan közös jellemzőre, amely meghatározta az akkori európai testnevelést – még úgy is, ha egyébként a nyelvi és kulturális különbségek természetesen az oktatásban is rendkívül jelentős eltéréseket determináltak.

A célok között konzekvensen megjelent a motoros képességek és mozgástechnikai készségek fejlesztésének igénye, a morális értékek és a pszichoszociális attitűdök kialakításának célja. A mozgásanyagban a sportok, a játékok, az úszás, a torna és a szabadtéri tevékenységek egyaránt közös metszetet jelentettek, jól felismerhető, jelentős hangsúlybeli különbségek mellett az egyes országok testkulturális gyökereitől függően.

Az 1960-as évek végétől elkezdődött az ún. „sportifikálódás” (*Naul* 2003, 7. o.) folyamata a testnevelésben, amelynek eredményeképpen megtörtént a

testnevelélmélet mint akadémiai tantárgy átnevezése sportpedagógiára, a testnevelés tantárgy átnevezése sportra, s jelenleg is több ország – pl. Németország, Svédország, Franciaország, Lettország – tantárgyi elnevezésében így szerepel (*Onofre és mtsai*, 2012), vagy éppen a sportiskolák és sportosztályok megjelenése Németország közoktatásában. Ekkoriban hazánkra és az egész keleti tömbre is nagymértékben hatott a sportorientáció megjelenése,³ s hatásai ma is meghatározók.

A sportorientált tantervek és a hagyományos testnevelési irányzat mellett más tantervi koncepciók is napvilágot láttak, amelyeket további két fő irányzatba lehetőséges sorolni. Az első a skandinávoknál megerősödő egészségnevelési irányzat, a második a holland, az osztrák és részben a brit testnevelést meghatározó, abba beépülő mozgásnevelési irányzat (*Naul*, 2003).

A mozgásnevelési koncepció (angolul *movement education*) középpontjában az emberi test mozgáslehetőségeinek megismerése, a kreatív és egyéni mozgáskeltetés lehetőségei állnak. Az irányzat ma már az egész világon ismert, és főleg a kisgyermekkor, illetve az általános iskolai testnevelésben fejti ki tartalomszervező hatását (*Abels és Bridges*, 2010). A megközelítés úgynevezett mozgás-ABC-t kíván a gyermekekben kialakítani, s ezt a testérzékelés, térérzékelés, kinezetikus érzékelés fejlesztésével, az ahhoz kapcsolódó fogalmi rendszerek oktatásával, továbbá a test és a társ(ak), illetve a test és az eszköz(ök) viszonyainak megértésével kívánja megvalósítani (*Boronyai és mtsai*, 2015). A mozgásnevelési irányzat számos európai és nem európai ország (Szlovénia, Hollandia, Ausztria, Anglia, Írország, Magyarország [a Nat 2012-től kezdődően], illetve Kanada, az USA és

Ausztrália) tantervébe épült be, főleg az óvodában és az alsó tagozatban.

Az egészségnevelési szempontokat hangsúlyozó irányzat (angolul: *health education*) Európában különösen az északi országok testnevelésére volt jellemző, amelyek közül Finnország 1994-ben az *egészségnevelést* ilyen elnevezésben tantárgyhoz kapcsolta (*Yli-Piipari*, 2014).

Az 1970-es évek végétől a sportorientáció fokozatos visszaszorulása figyelhető meg, amely egyfajta lassú átmenetet képezett az 1990-es években megjelent, a három irányzatot már különböző hangsúlyokkal integráló szaktantervekig (*1. ábra*).

A sportorientált tantervi irányból az 1994-es svéd tanterv az egészségorientáció irányába, egyes német tantervek (pl. Észak-Rajna-Vesztfália, 2000) pedig a mozgásnevelés orientáció irányába mozdultak el. A hagyományos testnevelési irányzatot továbbvivő országok (Olaszország, Belgium) mellett Ausztria 2001. évi tanterve a mozgásnevelési irányzat, míg Csehország 1996. évi tanterve az egészségorientáció irányába mozdult el (*Naul*, 2003).

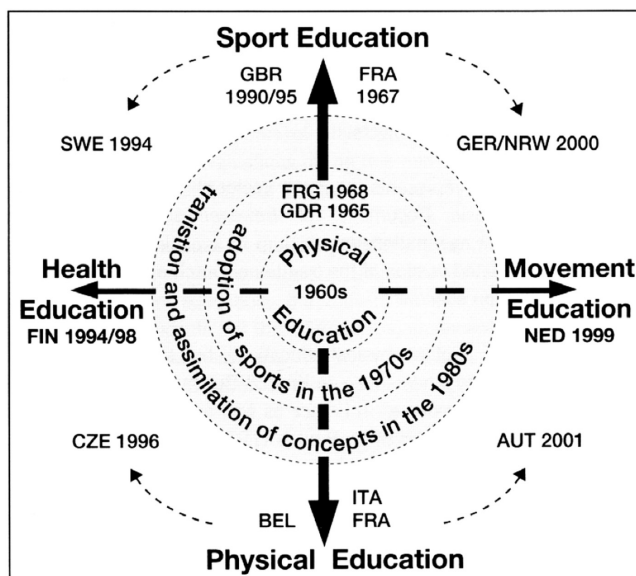
Az NSZK-ban a sportorientációról történő átmenet kezdődött meg elsősorban *Kurz* (1977) munkásságának köszönhetően, aki a specifikus sportképességek helyett a természetesebb, általános mozgáskészségek (pl. futás, dobás, ugrás) fejlesztését hangsúlyozta. Ez a megközelítés jelentős hatást gyakorolt egyéb germán országok tanterveire (pl. Luxemburgban), illetve a német egyesülést követően teret hódított a kelet-német régióban is.

Az 1980-as években egyre markánsabban mutatkoztak meg a tanulóközpontú módszerek az oktatásban, ami a testnevelésre is nagy hatást gyakorolt. A teljesítményközpontú elképzelések helyett foko-

³ Jelenleg a Nat 2012-ben megjelenő műveltségi terület elnevezése: *Testnevelés és sport*.

1. ÁBRA

A Naul-féle tantervi vektormodell



FORRÁS: Naul, 2003

zatosan az alternatív, részvételi központú, kevésbé versenyközpontú megközelítésekre helyeződött át a hangsúly. Ezzel párhuzamosan a sportorientált irányzat is egyre markánsabban jelenítette meg az általános pedagógiai célokat mint a sportnevelés közvetlen céljait. Ennek a folyamatnak az eredményei azok a tantervi modellek, amelyek ezidőtájt láttak napvilágot Európában. A sportot nem célként, a tevékenység végtermékeként, hanem az oktatás és személyiségfejlesztés eszközeként kezdték értelmezni. Ennek a törekvésnek egyik nagyszerű példája az angolszász TGFU (Teaching Games for Understanding, játékalapú oktatási modell) (Bunker és Thorpe, 1982), amely a konstruktív pedagógiai felfogású testnevelés egyik, ma már világszerte alkalmazott megoldása. Jellemzője, hogy holisztikus megközelítésű,

a diákok aktív tanulására épít, a kritikai és problémamegoldó gondolkodást mint a taktikai helyzetek megértésének alapját helyezi a középpontba, inkluzív és élményorientált tanulási feltételeket teremtve kívánja felépíteni az egyes sportjátékokhoz szükséges ismereteket, készségeket és attitűdöket (Griffin és Butler, 2005). Ez a megközelítés tekinthető az ún. játékalapú oktatás (angolul: games-based approach) egyik kiindulópontjának, amelynek azóta számos adaptációja, alternatívája alakult ki (Harvey és Jarett, 2014), s amely hazánkban is fejlesztést indukált (lásd: Boronyai, Kovács és Csányi, 2014).

E tantervi irányzat másik kiváló példája a sportnevelés egyik szakdidaktikai értelemben is kidolgozott megközelítése, amely *Siedentop* (1994) munkássága nyomán terjedt el a nemzetközi szinten.

A tantervi modell jellemzője, hogy az egyes sportágakat azok teljes kontextusában (nem kizárólag a technikai és taktikai elemeikre tekintettel), a tanulók életkori jellemzőihez, fejlettségéhez igazítva oktatják. Legfontosabb oktatási céljaik között a pozitív mozgástapasztalat, az egyes sportágak technikai és taktikai tanulása, a vezetői készségek és a csapat mint közösség fejlesztése, a sportágakhoz kapcsolódó adminisztratív és funkcionális ismeretek elsajátítása (pl. játékvezetés, edzői szerep, felkészülés, versenyzés), továbbá a célspecifikus döntéshozatali készségek kialakítása szerepel (*Siedentop, Hastie és Van der Mars*, 2011).

TESTNEVELÉS-TANTERVI MEGKÖZELÍTÉSEK AZ ELMÚLT TÍZ ÉVBŐL

2008-tól kezdődően Európában és az észak-amerikai kontinensen egyaránt folyamatos és dinamikus változás jellemezte az iskolai testneveléstanterveit és szakmódszertanát. Különösen intenzív időszakot élünk meg az elmúlt esztendőben. Az iskolarendszerek nemzeti fejlesztésében a tantervi átalakítások mindig is jelentős szerepet töltek be – habár önmagukban nem jelentenek elégséges feltételt az oktatás színvonalának emeléséhez. Az elmúlt tíz évben Magyarország (a 2012-es Nat) mellett – ismereteink szerint – Luxemburg, Anglia, Skócia, Franciaország, Görögország, Hollandia, Szlovákia, Szlovénia, Németország egyes tartományai, Finnország, Svédország, Dánia vezetett be tantervi reformokat. A kevés elkészült áttekintő nemzetközi tantervi elemzés alapján nagy vonalakban elmondható, hogy világviszonylatban a legfontosabb tantervi témákként az 1. táblázatban megjelenő tartalmakra

tekinthetünk. Megjegyezzük azonban, hogy a tartalom és a hangsúlyok az egyes országok oktatási berendezkedésétől függően rendkívüli módon eltérhetnek egymástól. A decentralizált oktatási rendszerek esetében pedig mindez magától értetődő. További szempont, hogy az általános iskolai tartalom tekintetében sokkal kiegyensúlyozottabb a fejlesztési területek rangsora.

1. TÁBLÁZAT

A leggyakrabban megjelenő tantervi témakörök (fejlesztési területek) a testnevelésben

RANGSOR	ÁLTALÁNOS ISKOLA	KÖZÉP-ISKOLA
1.	Mozgáskészségek	Egészségközpontú fittség
2.	Aktív életstílus	Mozgáskészségek
3.	Személyes- és szociális fejlődés	Aktív életstílus
4.	–	Személyes és szociális fejlődés

FORRÁS: *Hardman, Murphy és Tones*, 2014

Továbblepve a globális szinterről az európai szintérre, az európai országok 21. századi testnevelés-kultúrájáról átfogó képet rajzoló *Eurydice Report* 2013 által vizsgált EU-tagországok testnevelési tanterveiben közös, hogy a testnevelés értéktanteremtő és nevelő funkcióit a holisztikusan értelmezett testkulturális alapokon képzelik el, méghozzá integrálva a testi, személyes és szociális fejlődés lehetőségeit. Ezen belül az egyes területek hangsúlyai és fókuszpontjai – ahogy korábban is jeleztük – jelentős eltéréseket mutatnak. Lássuk részletesen a mintában szereplő egyes országokat.

Szlovákia

Északi szomszédunknál 2008-ban⁴ kezdődött meg az iskolai testnevelés és sport megújult tantervének implementációja. Az új tanterv egészségorientált, „kompetencia-alapú sillabusz”, amelynek alapvető célja a mindennapi életben történő alkalmazás, szemben a korábbi, teljesítményközpontú elképzeléssel (Šimonek, Halmová és Kanássová, 2009). A tartalmi követelményrendszer kiemeli a tanulók motoros, kognitív, kommunikációs, személyközi és attitűdökhöz kapcsolódó kompetenciafejlesztését, egyben sokkal nagyobb szabadságot kínál a tartalomválasztásban a pedagógusok számára. Az általános iskola alsó évfolyamain három, felső évfolyamain és a középiskolában két órában valósul meg a testnevelés (és sport). Az új tanterv bevezetésekor megváltozott a tantárgy elnevezése. A korábbi *testnevelés* csak az általános iskola alsó évfolyamain maradt meg, a felső tagozattól kezdve a *testnevelés és sport* elnevezés van érvényben.

Szerkezetileg a tanterv tematikus blokkokra oszlik, amelyek az alábbiak:

- Egészség és betegség;
- Egészséges életmód;
- Fizikai fittség és teljesítmény;
- Mozgásalapú sporttevékenységek.

A program deklaráltan rugalmas: a pedagógusok nagymértékben igazíthatják a tartalmakat az adott iskola és tanulócsoport érdeklődéséhez, igényeihez (Antala, Seman és Smolenáková, 2015).

Luxemburg

2009-ben Luxemburg átfogó tantervi reformot vezetett be az intézményes testne-

velés teljes rendszerében.⁵ Mind az általános iskolai, mind a középiskolai tantervben érvényesítették a testnevelés fejlesztésének nemzetközi trendjeit, amely egy igencsak innovatív tantervi elképzelést eredményezett. A tantervi szabályozásuk centralizált, egyben kimenetközpontú, amely külön tárgyalja az általános iskolai és középiskolai időszakot, az óraszámokat tekintve pedig az általános iskolára három, a középiskolára két óra jellemző. A tantervi célokat Scheuer (2016) a következőképpen rangsorolta (2. táblázat).

A táblázatból kiemelendő, hogy az általános iskolai években első ranghelyen szereplő mozgástanulási cél a középiskolai években hátrасorolódott, ott ugyanis az aktív, egészséges életvezetés és a szociális tanulás és felelősségvállalás került az oktatási célok gyűjtőpontjába.

Az általános iskolai időszak tanterve hét kompetenciaterületre bontja a kimeneti követelményeket (3. táblázat).

A középiskolai időszak testnevelését a tantervkészítők a Kurz (2000) nevéhez fűződő, úgynevezett „multiperspektivikus”, sport általi nevelési koncepcióhoz illesztették. E koncepció német nyelvterületen rendkívül elterjedt. Három vezető pedagógiai alapelve: (1) multiperspektivitás, ami annyit tesz, hogy a mozgás, a játék és a sport didaktikailag megkülönböztetendő attól függően, hogy milyen pedagógiai perspektívából vizsgáljuk. (2) reflektivitás, amely lényegében egy adott testmozgáshoz vagy sporthoz illesztett képességszinttel összefüggő értékelési folyamatokat jelent, és (3) önirányított autonómia, amely szerint lehetővé kell tenni a tanuló számára látóköre kiterjesztését a sportaktivitásokkal kapcsolatban.

⁴ Szlovákia tanterve, 2008.

⁵ Luxemburg tanterve, 2009.

2. TÁBLÁZAT

Tantervi célok hierarchiája a luxemburgi tantervben

RANG-SOR	ÁLTALÁNOS ISKOLA	KÖZÉPISKOLA
1.	Mozgástanulás	Aktív, egészséges életvezetés
2.	Aktív, egészséges életvezetés	Szociális tanulás és felelősségvállalás
3.	Szociális tanulás és felelősségvállalás	Személyes fejlődés és felelősségvállalás
4.	Életkézségek tanulása	Ismeret, megértés és kognitív funkcionálás
5.	Kedvező attitűdök építése	Életkézségek tanulása
6.	Személyes fejlődés és felelősségvállalás	Kedvező attitűdök építése
7.	Ismeret, megértés és kognitív funkcionálás	Mozgástanulás

FORRÁS: Scheuer, 2016

3. TÁBLÁZAT

A testnevelés tantárgy saját kompetenciaterületei a luxemburgi tantervben (általános iskola)

1.	A finommotoros készségek fejlesztése*
2.	Az alapvető mozgáskészségek alkalmazása
3.	Az alapvető pszichomotoros készségek alkalmazása*
4.	Csapatsportokban történő részvétel
5.	A mentális és fizikai jólléthez kapcsolódó tudatosság
6.	A komplex haladó mozgások gyakorlása vízben
7.	Mozgás zenére**

* Csak az 1. és 2. életkori ciklusban (iskolaelőkészítő és 1–2. évfolyam)

** Ez a kompetenciaterület integráltan jelenik meg a kreatív kifejezőkészség, kulturális és esztétikai felfedezés a zenében elnevezésű tantárggyal.

FORRÁS: Scheuer, 2016

A tanterv három évfolyamciklus végére fogalmazza meg kimeneti követelményeit (9., 11., 13.). Tantárgyspecifikusan hat különböző kompetenciatérületet határoz meg, amelyek egyikéhez sem rendel specifikus témaköröket (sportágakat), így biztosítva általános jellegüket (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT

A testnevelés tantárgy saját kompetenciatérülete a luxemburgi tantervben (középiskola)

1.	Egészséget és észlelést fejlesztő feladatok
2.	Szociális és integratív feladatok
3.	Készségfejlesztő és teljesítményfeladatok
4.	Játékos feladatok
5.	Feladatok alkotása és bemutatása
6.	Felfedező és kalandfeladatok

FORRÁS: Scheuer, 2014

Görögország

A görög iskolai testnevelés fejlődése jól példázza a nemzetközi trendeket. Görögország az 1960-as évekig a svéd tornaalapokat képviselte. Innen indulva alakult át megközelítésük a „sportifikálódott” testnevelés irányába – hasonlóan az akkor vezető európai irányhoz. 1988-tól azonban felismerték e versenyközpontú, a maximális

teljesítményt egy-két sportágban kiteljesítő tantervi megközelítés gyengeségeit (Salvara, Bognár és Biró, 2002). A sportoktatásra pedagógiai nézőpontból mint a kiegyensúlyozott és harmonikus testi-lelki és szellemi fejlődés lehetőségére kezdtek el tekinteni, ami lényegében azt jelenti, hogy a sportoktatást eszközként és nem célként definiálták.⁶ 2010-től tantervi reformot vezettek be az általános iskolában, amelynek alapját a keresztantervi (cross-thematic) megközelítés adta.⁷ Ez a tantárgyakon átívelő tantervi modell adja a görög központosított alaptantervet, amely két évfolyamos ciklusokban határozza meg a tartalmakat. A keresztantervi tematikus tartalmak feldolgozására a testnevelőtanároknak a teljes óraszám 5–10%-át kell tervezniük. Fentiek nyolc alapvető területen érvényesülnek, amelyek kulcskifejezései: interakció, dimenzió, kommunikáció, változás, egyén és csoport, hasonlóság és különbség, kultúra, rendszer.

A legalapvetőbb cél ebben a tantervi irányzatban a „*tanulók testi, affektív és kognitív fejlődésének támogatása és a könnyű és sikeres társadalmi integrációja, amely a tanulók motoros készségfejlesztésének prioritásával valósul meg*” (Vass, 2015, 12. o.). 2015-ben elkészült a középiskolai verzió is, amely kiemelt kimeneti követelményekként fogalmazza meg az alábbiakat: „(1) A tanuló legyen képes olyan különböző sportági és egyéb motoros készségeket alkalmazni, amelyek felhasználhatók az élethosszig tartó egészségfejlesztő testmozgások és életminőség érdekében. (2) Értse és tudja használni azokat a tudományos ismereteket és fogalmakat, amelyek közrejátszanak az élethosszig tartó egészségfejlesztő testmozgásokban és életminőségben. (3) Legyen képes fejleszteni és

⁶ Görögország testnevelés-tanterve, 2016.

⁷ Presidential Degree F.12/879/88413/C1/2010. Official Gazette of the Greek Republic 1139/B/28-7-2010. “PE curricula in Daily and EAEP primary schools”. Athens.

fenntartani az egészséges fittségi állapotát rendszeres és változatos testmozgásokban való részvétellel. (4) Mutasson felelősségteljes szociális magatartást, tartsa tiszteletben a társadalmi sokszínűséget, és értsen meg a másik nemet, továbbá fejlessze azon szociális és érzelmi készségeit, amelyek hozzájárulnak az

élethosszig tartó egészségfejlesztő testmozgásokhoz és életminőséghez.”⁸

A tanterv tartalmi szempontból az alábbi tematikai területeket ajánlja a különböző iskolafokokon (5. táblázat):

5. TÁBLÁZAT

A görög reformtanterv tartalmi az ajánlott óraszámok rangsorában

Rangsor	Általános iskola	Alsó-középiskolai évfolyamok
1.	Alapvető mozgáskészségek fejlesztése és tanulása	Hagyományos labdajátékok oktatása
2.	Hagyományos labdajátékok oktatása	Hagyományos sportspecifikus készségtanulás és sportaktivitások
3.	Néptáncok	Fizikai fittségfejlesztés
4.	Torna	Néptáncok
5.	Egészségközpontú gyakorlatok	Torna
6.	Zenés-kinetikus mozgásformák	
7.	Hagyományos sportspecifikus készségtanulás és sportaktivitások	
8.	Fizikai fittségfejlesztés	
9.	Úszás, ahol a feltételek adottak	
10.	Modern táncok	
11.	Más országok néptáncai és játéakai	

FORRÁS: Görögország testneveléstanterve, 2016.

A görög tanterv megvalósítása az általános iskola alsó évfolyamain (iskolatípustól függően) kettő-négy órában, felsőbb évfolyamokon és középiskolában két órában zajlik.

A görög tanterv tanulási kimenet-központúnak tekinthető, és a morális-etikai, valamint a közösségfejlesztő hatásrend-

szert kiemelten kezeli. A keresztterv tematikus megközelítés mellé dedikált óraszámarányt rendel, amelynek feldolgozását általánosan kötelezővé teszi. Emellett lényeges, hogy a tanterv mellé tanulói munkatankönyv és tanári kézikönyv is társul. A tantervfejlesztők további szándéka, hogy hangsúlyosabban jelenjenek meg az

⁸ Presidential Degree 8561/D2/2015. *Official Gazette of the Greek Republic* 197/B/23-1-2015. “PE Curricula for Upper Secondary Education”. Athens.

oktatásban az alternatív, élethosszig űzhető mozgásrendszerek, rekreációs sportok (pl. jóga, zumba, pilates, ütős játékok, küzdősportok és önvédelem, természetben űzhető és vizes sportok).

Szlovénia

Délnyugati szomszédunknál rendkívül intenzív fejlesztések zajlottak az elmúlt évtizedekben az iskolai testnevelés és sport területén. Ennek példája a SLOFit,⁹ amely Európában egyedülálló módon több mint 30 éve működő fizikai fittségmérési rendszer az iskolarendszerben, illetve a 2014-ben bevezetett kerettantervek. Szlovénia tantervei központosítottak, a tantervi szabályozásban azonban nincs alaptantervi szint. Minden iskola számára egy, az alaptantervnél részletesebb szabályozás kötelező, amelynek alapján minden iskolában helyi tanterv készül. A tantárgy elnevezése *sport* (általános iskola – 3 éves ciklus) és *sportoktatás* (középiskola – 2 éves ciklus). Óraszám az általános iskolában három, a későbbiekben iskolától függően kettő vagy három óra. A tantárgy segítségével rendszeres, professzionális és integratív módon kívánnak hatást gyakorolni a felnövekvő nemzedékre, formálni a sportolással összefüggő attitűdöket és népszerűsíteni az egészséges életmódot. Az egyének tiszteletben tartása mellett az iskolai sportban a szocializáció lehetőségét látják, amely segíti az egyének társadalomban betöltött szerepének megtalálását, növelve a szociális normák tiszteletben tartását és megvédve a fiatalokat a különböző típusú addikciós hatásoktól (Kovač, Jurak és Starc, 2016).

A tanterv négy operatív célt emel ki: (1) adekvát fizikai hatékonyság (testi fejlődés, mozgás és funkcionális képességek);

(2) az alapvető mozgáskészségek és sportkészségek tanulása, amelyek a biztonságos és felelősségteljes részvétel lehetőségét teremtik meg különböző sportaktivitásokban; (3) a testmozgás és sporttevékenység fontosságának megértése; (4) attitűdök, magatartásformák kialakítása és kedvező sporttapasztalatok biztosítása.

A tanterv nemzeti specifikumai között említhető a hegymászás, illetve a testmozgás-mennyiség és szomatikus fejlődés monitorozásának feladata. A tanterv maximálisan képviseli az életkori sajátosságokhoz való igazodás elvét, a sportág-specifikus tartalmak fokozatos bekapcsolódását a tantervi struktúrába. A középiskolai évek-re számos alternatív, élethosszig űzhető sportmozgás tanulását irányozzák elő (pl. tenisz, asztalitenisz, küzdősportok, kerékpározás, rollerezés, korcsolyázás). Az úszás a 2. és a 3. évfolyamon, összesen húsz órában minden gyermek számára kötelező. A tanterv továbbfejlesztésének irányait Szlovéniában a sportági technikák hangsúlya helyett az egészséges életvezetéshez szükséges oktatási formák irányába történő elmozdulás jelenti.

Skócia

Nagy-Britannia oktatási rendszere tagországi fennhatóság alatt áll. Skócia, Wales, Észak-Írország és Anglia saját tantervekkel rendelkezik. Fentiek közül Skócia *Tanterv a kiválóságért* elnevezésű tantervi reformját 2014-től vezették be. Az új tanterv négy általános, mindenre kiterjedő oktatási-nevelési célt fogalmaz meg, amelyet kimenetközpontú, de egyedi módon felépített és rendszerezett tantervvel old meg. A célok: „(1) sikeres tanulók, (2) magabiztos egyének, (3) felelős polgárok, (4) hasznos közreműkö-

⁹ <http://en.slofit.org/what-is-SLOfit>

dők”.¹⁰ A fenti célok mellé négy tanulási kontextust rendel: (1) tantervi területek és tantárgyak, (2) interdiszciplináris tanulás, (3) az iskolai élet és ethosz, (4) a személyes teljesítmény lehetőségei.

A testnevelés tantárgyi tartalmai az úgynevezett *Egészség és jóllét* tantárgyban összpontosulnak, amely a nyolc tantárgy egyike a rendszerben. Minimális óraszám a heti kettő minden évfolyamon. Az újonnan konstruált tantárgy a legfontosabb három, közös felelősségen alapuló tárgy körébe került az általános műveltség és a számтан mellett. Összetevői az alábbi kontextusokban jelennek meg:

- egészség (mentális, szociális, érzelmi és testi értelemben);
- testnevelés, testmozgás és sport;
- egészséges táplálkozás, biztonság és higiénia;
- személyes biztonság;
- drogok, alkohol és dohányzás;
- társas kapcsolatok, szexuális egészség és szülői szerep;
- tervezett választási lehetőségek az iskolában és azon túl.

A testnevelés és sport tehát integrált része az új tantárgynak, amely külön órásszámmal rendelkezik. A tantervi modell saját, úgynevezett „*jelentős/kiemelt tanulási aspektusokat*” határoz meg, ami lényegében a tantárgyi célrendszert is leképezi. Ezek az átvitelő szempontok a következők:

- a) mozgáskészségek, kompetenciák és fogalmak;
- b) kooperáció és versenyzés;
- c) értékelés és elfogadás.

A fentiekhez kapcsolódóan az egyes személyiségterületekre vonatkozóan részletesebb fejlesztési területeket is meghatároz:

- mozgásos (testi) kompetenciák (kinesztikus érzékelés; egyensúlyozás és kontrollálás; koordináció és folyamatosság;

ritmus és időzítés; nagymotoros- és finnommotoros mozgáskészségek);

- fizikai fittség (állóképesség; gyorsaság; gerincstabilitás és erő; hajlékonyság);
- kognitív készségek (problémamegoldás; fókusz és koncentráció; döntéshozatal; kreativitás);
- személyes értékek (motiváció; énkép és önbizalom; meghatározottság és reziliencia; felelősségvállalás és vezető-készség; tisztelet és tolerancia, kommunikáció.

A tanulási követelmények részletesen kidolgozottak, és az elvárt tanulási eredményeket nyelvtanilag a tanulók számára mint tapasztalatokat fogalmazták meg (pl. „*Képes vagyok...*”). Ezzel párhuzamosan a pedagógusok számára még részletesebb, az értékelést segítő viszonyítási alarendszert (benchmarks) fejlesztettek ki. Összességében elmondható, hogy az új skót tanterv is a 21. század elejének kihívásaira kíván reagálni, méghozzá olyan „*adaptív és rugalmas fiatalok*”¹¹ nevelésével, akik megfelelő tudás és készségek birtokában tudnak eligazodni a változó társadalmi és gazdasági környezetben. A tanterv érdekessége, hogy nem határoz meg sportági vagy nem sportági környezetet, a célok elérését és a rögzített tanulási tapasztalatok megszerzését a helyi lehetőségekre bízta.

Finnsország

Finnsországban a kötelező óraszám az általános és középiskolában minimum két óra, amelyhez minden iskolafokon további egy tanóra adható (általános iskola) vagy tanulói szinten (kurzusként) választható. Fontos megemlíteni, hogy a kötelező testnevelés mellett a finn iskolarendszer nagy hangsúlyt fektet a tanórán kívüli vagy köz-

¹⁰ Skócia tanterve, 2014.

¹¹ <https://www.education.gov.scot/scottish-education-system/Broad%20general%20education> (Letöltés: 2018. 05. 10.)

ismereti órákon megvalósított mozgáslehetőségek kihasználására (Blom, Tammelin, Laine és Tolonen, 2018). A finn rendszer tantárgyi céljai között kiemelt szerepet kap az általános egészségorientáció, életvezetés, a pozitív élményekre épülő tapasztalatok, az önbizalom erősítése, amely már az 1994. évi tantervi koncepcióban is markánsan megjelent (Yli-Piipari, 2014).

A 2004-es és 2007-es tantervi felülvizsgálat során kiemelték a tantárgy általános, élethosszig tartó céljait a tanulók testi, lelki, szociális és etikai fejlődésében, jóllétében, valamint a fizikailag aktív életvezetésében. A jelenlegi, 2016-ban életbe lépett alaptanterv a testnevelés oktatásában is érvényesíti az iskolai kultúra és az integratív megközelítés hangsúlyait. Arra fókuszál, hogy a tanulók:

- megértsék az összefüggéseket és kapcsolódásokat a különböző tanulási tartalmak között,

- képessé váljanak az egyes tantárgyakban tanultak „értelmes egészszé formálásában”, valamint
- a fenti tudás alkalmazására együttműködésre építő tanulás során.¹²

Tartalmi szempontból hagyományosan viszonylag nagy szabadságot biztosít az intézményeknek, csak néhány alapvető elvárás fogalmazódik meg benne, úgymint futások és dobások sokféle formája, torna, zene-önkifejezés-tánc, labdajátékok, tájékozódás, téli sportok és úszás-életmentő készségek, továbbá külön jelennek meg a fizikai fittséget fejlesztő tevékenységek. Jelentős sajátosság az északi országokra jellemző sportok és mozgásformák megjelenése, úgymint sielés, korcsolyázás, úszás és egyéb szabadtéri sportok (6. táblázat).

6. TÁBLÁZAT

Az áttekintett tantervi megközelítések összefoglalása

	Tantervi reform időpontja	Minimum óraszám	Legfontosabb tantervi sajátosságok
Szlovákia	2008	A = 3 F = 2 K = 2	Kompetenciaalapú, fókuszában a hétköznapi életben történő alkalmazás. Egészségorientált, viszonylag szabad tartalomválasztás.
Luxemburg	2009	A = 3 F = 3 K = 2	Multiperspektivikus megközelítésű, részletes kimeneti szabályozással. Aktív, egészségorientált életvezetés van a fókuszában.
Görögország	2010	A = 2–4 F = 2–4 K = 2	Sportnevelés alapú, kiemelten kezeli a keresztantervi tartalomfeldolgozást. Fókuszában az egészséges életvezetéshez szükséges készségek és a morális-etikai fejlődés.

¹² Finnország magtanterve, 2016.

Szlovénia	2014	A = 3 F = 2–3 K 2–3	Sport- és fitneszorientált, kiemelten kezeli a szabadtéri és élethosszig űzhető mozgásformákat. Fókuszában az élethosszig történő sportoláshoz szükséges testi-lelki hatékonyság áll.
Skócia	2014	A = 2 F = 2 K = 2	Testi-lelki jólléthez szükséges átfogó kompetenciafejlesztést céloz, a konkrét mozgástartalom szabad megválasztásával. Fókuszában az alaptanterv négy fő nevelési céljához való igazodás meghatározó.
Finnország	2016	A = 2+1 F = 2+1 K = 2+1	Egészségorientált, amely kiemelten kezeli a szabadtéri aktivitásokat. Fókuszában a tudás összefüggésszereinek megértése áll az iskolai kultúra integrativitását szem előtt tartva.

A = alsó tagozat; F = felső tagozat; K = középiskola

FORRÁS: saját szerkesztés

ÁLTALÁNOS MEGÁLLAPÍTÁSOK ÉS FEJLESZTÉSI IRÁNYOKA MINDENNAPOS TESTNEVELÉS TANTERVI TARTALOMFEJLESZTÉSE ÉRDEKÉBEN

Általános megállapítások

1. Történeti megközelítésből az 1960-as évekig domináns torna/gimnasztika jellegű testnevelést felváltotta a sportorientáció, amely az ún. sportifikálódási folyamat eredményeképpen rendkívül jelentős hatást gyakorolt az európai tantervekre. Ez a hatás az 1970-es években érte el a csúcst, majd az 1980-as évektől ezt az orientációt új, tanulóközpontú, a sportági mozgásokat eszközként használó tantervi elképzelések váltották fel. Ezzel párhuzamosan az egészségnevelési irányzat és a mozgásnevelési irányzat is elterjedt, ami a tantervi irányzatok egyfajta összeolvadását, új, konstruktív

pedagógiai alapú, holisztikus szemléletű curriculummodellek kifejlesztését eredményezte.

2. Az elmúlt évtizedben Európa számos országában jelentős tantervi reformok zajlottak le az iskolai testnevelés és sport területén, melyek több azonosítható közös jellemzővel bírnak. Elmondható, hogy a tantervi fejlesztések kvalitatív jellegűek, amelyek érvényesítik a legújabb tanulástudományi irányzatok pedagógiai gyakorlatba ültetését a célok, tanulási eredmények és fejlesztési feladatok vonatkozásában.
3. A fejlettségközpontú és az életkori jellemzőket kitüntetetten kezelő tantervi gondolkodás minden esetben alapul volt az áttekintett dokumentumokban, ami az egyes életkori ciklusok közötti tartalmi irányokra is befolyást jelentett. Alsó évfolyamokon az alapvető mozgáskészségek változatos és játékorientált oktatása, felsőbb évfolyamokon a sportspecifikus tanulás, középiskolában az élethosszig tartóan űzhető, egyéni

- önkifejezést is jelentő rekreációs mozgásanyag került a középpontba.
4. Az európai szinten a tantervek vezető céljai között a mozgástanulást/motoros készségfejlesztést, az élethosszig fizikailag aktív életvezetési készségek kialakítását, a személyes és szociális felelősségvállalás hangsúlyozását vehetjük észre. Emellett az is kijelenthető, hogy a kereszttantervi tartalomfeldolgozás, a jelenségek összefüggérendszerének értelmezése nagyon markáns egészség-orientáció mellett jelentkezett.
 5. A fentiek érdekében a tartalmi irányvonalak a modern társadalom számára könnyen elérhető, természetben űzhető, alternatív (modern) mozgásrendszerek, sportok, fizikai aktivitási formák kiterjesztése irányába mutat, kismértékben csökkentve a hagyományos sportági tartalmak megjelenését.
 6. A sportorientált tantervek esetében ugyancsak érvényesülni látszik a tartalom átfogó jellege, az egyes sportok életkorspecifikus verzióinak alkalmazása, továbbá a sporttevékenység közbeni nevelési hatásrendszer (kognitív, emocionális, szociális és morális értelemben egyaránt) hangsúlyozása.
 7. A tantervi átalakítások a kimenetköz-pontú tantervi modell irányába mutatnak, de a legtöbb európai országban a tartalom és a tanulási eredmények rendszere még egyaránt a tanterv részei. A tartalmi részletezettség ugyanakkor sokszor nagyon általános, amivel biztosított az elérendő célok több irányból és az iskola geográfiai/infrastrukturális jellemzői figyelembevételével való elérésének lehetősége.
 8. Az ismeretek, készségek, kompetenciák alkalmazásának és transzferálhatóságának igénye, a 21. század előre nem ismert elvárásaihoz történő igazodás számos tanterv alapvető mozgatórugója.

9. Egyetlen ország tantervében sem olvastunk a tantárgy tradicionális militarista mivoltára való utalást, ami egyben az ettől való teljes elszakadást is jelenti.

A hazai testnevelés tantervi fejlesztésének irányaira vonatkozó következtetések

Az elemzett országok sajátos kulturális és regionális jellemzőiknek megfelelően keresik azt az utat, mely az ideális és jövőbe mutató tartalmi és formai rendszert fejleszti/építi fel a minőségelvű iskolai testnevelés keretein belül. Az egyéni különbségek a tartalmi területen markánsak, ugyanakkor hasonló irányvonalnak tűnik a célirányos testneveléstartalmak oktatása az egészségtudatos aktivitás, az élethosszon át tartó fizikai aktivitás és fittség, az életvezetés, valamint az ezekhez kapcsolódó értelmi, érzelmi és társas területek megerősítése tekintetében. Érdemes kiemelni, hogy a versenysport és a tehetséggondozás jellemzően alacsony szerepet kap mindenhol, míg a fejlődésközpontú, az egészségtudatos és kompetens személyiség kialakításának és megerősítésének szerepe egyre hangsúlyosabb. A mozgáskészségek (nem csupán a motoros képességfejlesztés) és a társas fejlesztés lényegesnek tűnik minden ország tantervi megújulásában. A népegészségügyi tényezők, az aktív életvezetés és életminőség tűnik a legfontosabb célnak és indoknak a tantervi változtatásokra, mely összetevők a magyar tantervi irányelveket is jellemzik.

Az összehasonlító elemzés eredményei arra utalnak, hogy a mindennapos testnevelés törvényerőre emelése Magyarországra jellemző egyéni út. Ebben a motoros tevékenység tanulási és személyiségfejlesztő sajátossága úgy mutatkozik meg, mint hatékony hatás- és eszközrendszer a

komplex iskolai egészségfejlesztésben. A mindennapos testnevelés elvárt eredménye/eredményessége több oldalról közelíthető meg, melyben a fittség, a hozzáértő tudás, a pozitív hozzáállás, valamint a rendszeres és aktív tevékenység is erőteljesen jelenik meg.

A megemelt óraszám kiváló lehetőséget nyújt a tanítók és testnevelő tanárok számára a tanulók egyéni képességeit, jellemzőit, fejlettségét és szükségleteit maximálisan figyelembe venni a tananyag tervezése és elrendezése területein. Azt az idő dönti el, hogy a kötelező óraszám emelése milyen módon és eredményességgel segíti elérni a különböző központi dokumentumokban lefektetett tanulási célokat és elvárt kimeneti eredményeket.

Mindezek alapján az alábbi következtetéseket érdemes megfogalmazni.

1. A jelenlegi, 2012-ben született Nat tanulókörzpontúságot hangsúlyozó elve továbbra is iránymutató, azonban az alapelvek/módszertani irányok és a tanulási eredmények mentén szükséges lenne rámutatni ennek tartalmilag is tetten érhető mivoltára. Olyan tanulási eredmények megfogalmazására van szükség, amelyekben érvényesül az egyéni tanulási utak, az önirányított tanulás lehetősége.
2. Az egészségtudatosság kialakításában betöltött szerep mellé adekvát és jelentőségteljes az önálló alkalmazást előmozdító tartalom. Javasolt kiemelten kezelni a mozgásos viselkedés, az ülő tevékenységrendszerrel ilgili problémák és a fittségoktatás területeit. A fittségoktatás területe (az egyéni mozgásprogramok tervezésének, monitorozásának,

megvalósításának és értékelésének középpontba helyezésével) kiemelt pedagógiai hangsúlyának igényét megerősítik az elmúlt időszak kutatásaiból tükröződő kedvezőtlen fitsségi mutatók az iskolások körében (pl. *Welk, Saint-Maurice és Csányi*, 2015; *Csányi és Kaj*, 2017; *Szakály és mtsai*, 2016; *Szakály és mtsai*, 2018). Az országos NETFIT¹³ mérések során a 2017/2018. tanévben az 5–12. évfolyamos diákok mindössze 39,7%-a tudott a kilencből legalább hét fitsségi tesztben az egészségzónában teljesíteni (*Király és mtsai*, 2018), ami elkeserítő adat.¹⁴

3. Az életkori sajátosságok, fejlődési jellemzők és a tanulói érdeklődés egyaránt befolyásolja az egyes iskolafokokon elvárt tartalmakat. Javasolt általános tartalmak a következők: 1–4. évfolyamon az alapvető mozgáskészségek és azok különböző kontextusban történő alkalmazása, 5–8. évfolyamon az alapkészségekre épülő sportspecifikus tanulás lehetőségeinek megteremtése az egyre bővülő alternatív környezeti mozgáslehetőségekkel, 9–12. évfolyamon pedig az egészségorientált, egyéni érdeklődésnek is teret adó sportok, táncok és egyéb rekreatív tevékenységek hangsúlya.
4. A különböző játékok, játékos feladatok illeszkedése az egyes életkorok eltérő játéktípus-szükségletéhez ugyancsak lényeges elem, miközben a játékok és játékoság módszertanilag hatékony és oktatásközpontú jellegének képviselése mérvadó.
5. Az esélyegyenlőséget biztosító elv szerint az iskolai testnevelésnek és az ennek keretében megjelenő tanulási tartalmaknak minden Magyarországon tanuló

¹³ Nemzeti Egységes Tanulói Fitsségi Teszt

¹⁴ A NETFIT egészségközpontú értékelési rendszere egészségügyi szempontból minimális határértékek mentén sorolja be a diákokat egészségzónába vagy fejlesztési zónába.

- gyermek számára magas színvonalon elérhetőséget kell biztosítani. Ehhez az adaptált testnevelési tartalmak megjelenése megkerülhetetlen fejlesztés, ami mellett javasolt újraértelmezni a gyógytestnevelés szerepét a minél szélesebb körben megvalósítandó inkluzivitás szemszögéből.
6. Erősítendő a perszonális és interperszonális személyiségzférára vonatkozó célrendszer. Különösen a felelősségteljes és autonóm, mindennapokba történő közvetlen(!) transzferálhatóság igénye vet fel új kérdésköröket, hoz magával oktatási tartalmakat.
 7. A műveltségi terület kognitív tartalmi elvárásai továbbra is lényeges elemek, azonban tovább kell lépni azok lexikális jellegétől, és az alkalmazás, értelmezés és összefüggések szempontjából javasolt azokat az adott tanulócsoport kognitív fejlettségi szintjéhez igazítva megjeleníteni.
 8. Az interdiszciplináris tanulási elemek (közismereti tantárgyi tartalomfeldolgozás) új lehetőségeket nyitnak a mindennapos testnevelés tartalmi megvalósítása számára, különösen a jellemzően kedvezőtlen infrastrukturális feltételek figyelembevétele mentén.
 9. A digitális technológia célspecifikus alkalmazása a mozgásos tevékenységrendszer kapcsán új kihívásokat támaszt, amelyet tantervi szinten is meg kell jeleníteni. A különböző mobilapplikációk, mozgásos viselkedést monitorozó eszközök, fitsségi állapotot mérő eszközök felhasználását a testnevelésórákon javasolt megkezdni.
 10. Az átfogó, európai szintű tantervi ajánlások, mint például a Minőségi Testnevelés Európai Keretrendszere (EFQPE; Vass és mtsai. 2016) tartalmi és formai figyelembevétele ajánlott egy kimenetközpontú magyar tanterv elkészítéséhez.
- Összefoglalva: az áttekintett országok testneveléstantervei – a jelentős nézőpontkülönbségek, tartalmi és szerkezeti sajátosságok ellenére – jól felismerhetően igyekeznek a társadalom dinamikusan változó igényeire, az iskolarendszerrel szemben megfogalmazódó elvárásokra a testnevelés eszközeivel reagálni.
- A nemzetközi tantervek nyomon követése, az európai szinten megvalósult fejlesztések komparatív elemzése hozzásegít a naprakész és előremutató szabályozási környezet kialakításához, az átgondolt és megalapozott tantervi fejlesztés megvalósításához.
- Az egészségközpontúság és a holisztikus szemlélet együttes megjelenése, továbbá a konstruktivizmus térnyerése a testnevelés oktatásában remélhetően nem csupán az elvek szintjén, hanem a mozgásos feladatrendszer megvalósításának, feldolgozásának mindennapi gyakorlatában is elterjed.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 27. § (11)
- Szlovákia tanterve – 245/2008 tv. Letöltés: <http://torvenytar.sk/zakon-249> (2018. 06. 01.)
- Luxemburg testneveléstanterve – Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle (2009): Education physique et sportive. Standards und Kompetenzen für den Sportunterricht [Physical and sports education: Standards and competencies for physical education]. MENFP: Luxembourg.

- Görögország testneveléstanterve – Directorate of Physical Education. Ministry of Education, Research and Religious Affairs (2016)
- Skócia tanterve – Letöltés: [https://www.education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-\(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5\)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence](https://www.education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence) (2018. 05. 10.)
- Finnország magtanterve – Letöltés: http://www.oph.fi/download/174369_new_National_core_curriculum_for_basic_education_focus_on_school_culture_and.pdf (2018. 11. 17.)
- Presidential Degree F.12/879/88413/C1/2010. Official Gazette of the Greek Republic 1139/B/28-7-2010. "PE curricula in Daily and EAEP primary schools". Athens.
- Presidential Degree 8561/D2/2015. Official Gazette of the Greek Republic 197/B/23-1-2015. "PE Curricula for Upper Secondary Education". Athens.
- Abels, K., Bridges, J. M. (2010): *Teaching movement education: foundations for active lifestyles*. Human Kinetics, Champaign: Illinois.
- Antala, B., Seman, F. és Smolenáková, N. (2015): The development of school physical education in the territory of Slovakia. In: *History of Physical Education in Europe II. FIEP*, 81–97.
- Blom, A., Tammelin, T., Laine, K., és Tolonen, H. (2018): Bright spots, physical activity investments that work: the Finnish Schools on the Move programme. *Br J Sports Med* **52**, 13. sz., 820–822.
- Bognár József és Révész László (2009): *Testnevelés tantervek*. In: Szatmári Zoltán (szerk.): Sport, életmód, egészség. Akadémiai, Budapest. 668–672.
- Boronyai Zoltán, Király Tibor, Pappné Gazdag Zsuzsanna és Csányi Tamás (2015): *Mozgásfejlesztés, ügyességfejlesztés mozgáskonceptiók megközelítésben*. Testnevelés Módszertani Könyvek (Csányi Tamás főszerk.) Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Boronyai Zoltán, Kovács Katalin és Csányi Tamás (2014): *A taktikai gondolkodás fejlesztésének lehetőségei a játékoktatásban. Módszertani kézikönyv a csapatlabdajátékok iskolai oktatásához*. Testnevelés Módszertani Könyvek (Csányi Tamás főszerk.) Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Bunker, D., és Thorpe, R. (1982): A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, **18**, 1., 5–8.
- Crum, B. (1994): *A critical review of competing physical education concepts*. In: Mester (Ed.) *Sport Science in Europe 1993. Current and Future Perspect*. Meyer & Meyer, Aachen. 516–533.
- Csányi Tamás és Révész László (2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Csányi Tamás és Kaj Mónika (2017): A 2015/2016. tanév országos fitesszmérési eredményei a nemzeti egységes tanulói fitességi teszt (NETFIT) alapján. *Egészségfejlesztés*, **58**, 4. sz., 32–34.
- Directorate of Physical Education. Ministry of Education, Research and Religious Affairs (2016): *Analysis of the Greek PE Curricula*. SHA P. E. Project analysis, Athens.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013): *Physical Education and Sport at School in Europe – Eurydice Report*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. Letöltés: <https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2014/11/150EN.pdf> (2019. 05. 02.)
- Griffin, L. L., és Butler, J. (2005): *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. Human Kinetics, Champaign: Illinois.
- Hamar Pál (1998): A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, **48**, 4. sz., 48–56.
- Hamar Pál (2016): *A testnevelés tantervelmélete*. Eötvös József, Budapest.
- Hamar Pál és Karsai István (2017): A testnevelés tartalmi korszerűsítésének ideája. *Testnevelés és Pedagógia*, **2**, 2. sz. 10–14.
- Hardman, K. (2000): *Comparative PE and Sport, In International Council of Sport Science and Physical Education*. (Edt.) VADEMECUM. Directory of Sport Science, Berlin, 66–70.
- Hardman, K., Murphy, C., és Tones, S. (2014): World-wide survey of school physical education; final report. UNESCO – NWCEPA, Paris. Letöltés: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229335> (2019. 05. 20.)

- Harvey, S., és Jarrett, K. (2014): A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **19**, 3. sz., 278–300.
- Howell, R; Howell, M, L., Toohey, D. és Toohey, M. D. (1979): *Methodology in Comparative Physical Education and Sport*. Stipes Publishing Co., Champaign, Illinois.
- Huszár Ágnes (2003): Egy magyar és egy amerikai testnevelési tantervi dokumentum összehasonlító elemzése. *Módszertani lapok. Testnevelés* **10**, 3. sz. 22–26.
- Király Anita, Kaj Mónika, Hernádi Ádám, Kállbi Katalin és Csányi Tamás (2018): *A magyar 10–18 éves tanulók egészségközpontú fittségi állapota (2018). Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT) 2017/2018. tanévi országos eredményeiről*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Kovač, M., Jurak, G. és Starc, G. (2016): *Analysis of the physical education curriculum in Slovenia*. Report of the SHA. P. E. Erasmus+ Project.
- Kurz, D. (2000): Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen [The pedagogical foundation of Physical Education in North Rhine-Westphalia]. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Ed.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlegung der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* [Educating Physical Education. Pedagogical foundation of the curriculum revision in North Rhine-Westphalia]. Kettler, Bönen. 9–55.
- McLennan, N., és Thompson, J. (2015): *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers*. UNESCO Publishing.
- Naul, R. (2003): *Concepts of Physical Education in Europe*. In: *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction – Issues and Directions*, Hofmann, Schorndorf. 35–52.
- Onofre, M., Marques, A., Moreira, R., Holzweg, M., Repond, R. M., és Scheuer, C. (2012): Physical education and sport in Europe: From individual reality to collective desirability (Part 1). *International Journal of Physical Education*, **49**, 2. sz., 31–35.
- Presidential Degree 8561/D2/2015. *Official Gazette of the Greek Republic*, 197/B/23-1-2015. “PE Curricula for Upper Secondary Education”. Athens.
- Presidential Degree F.12/879/88413/C1/2010. *Official Gazette of the Greek Republic*, 1139/B/28-7-2010. “PE curricula in Daily and EAEP primary schools”. Athens.
- Rétsági Erzsébet (2004): *A testnevelés tantárgypedagógiája*. Dialóg-Campus, Budapest–Pécs.
- Rétsági Erzsébet és Csányi Tamás (2014): Nemzeti Alaptanterv 2012: Testnevelés és Sport Műveltségi terület – az iskolai testnevelés új kihívásai. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **15**, 3. sz., 32–36.
- Rétsági, E., Morvay-Sey, K. és Csányi, T. (2015): History and development of the hungarian school physical education. In: *History of Physical Education in Europe I. FIEP*, 93–114.
- Révész László és Bognár József (2005): Az úszás helye és szerepe a tantervekben. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **6**, 23. sz., 46.
- Révész László és Csányi Tamás (2015): *Az iskolai testnevelés és sport tudományos alapjai: összefoglaló tanulmány az I. kötethez*. In: Szerk.: Révész László és Csányi Tamás: Tudományos alapok a testnevelés tanításához I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 9–35.
- Salvara M. I., Bognár J. és Bíró N. E. (2002): Elementary school physical education curriculum in Greece. *International Journal of Physical Education*, **39**, 3. 29–37.
- Scheuer, C. (2014): Innovative concepts in Physical Education in Luxembourg. In: M.-K. Chin és C. R. Edginton: *Physical Education and Health. Global Perspectives and Best Practice*. Sagamore Publishing, Urbana, IL. 281–296.
- Scheuer, C. (2016): *Analysis of the national curriculums for physical education in Luxembourg*. - SHA P. E. Project analysis.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. és Van der Mars, H. (2011): *Complete guide to sport education*. Human Kinetics, Champaign:Illinois.
- Šimonek, J., Halmová, N. és Kanásová, J. (2009): *The Impact of the New School Act on the Curricula in Physical and Sport Education in Slovak Schools*. Paper, 5th FIEP European Congress/2nd Serbian Congress of PE Teachers. Niš, Serbia, September 23–26.

- Szakály Zsolt, Bognár József, Lengvári Balázs. és Koller Ákos (2018): Effects of daily physical education participation on the somatic and motoric development of young students. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)* 8: 2. 24–38.
- Szakály Zsolt, Ihász Ferenc, Konczos Csaba, Fügedi Balázs, Bognár József (2016): Body composition and the level of fitness in 10 to 14-year-old girls in western Hungary: the impact of the new PE curriculum. *Biomedical Human Kinetics* 8. 1. sz., 95–102.
- Vass Zoltán, Molnár László, Boronyai Zoltán, Révész László és Csányi Tamás (2015): *Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya.* Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Vass, Z. (2016): *Meta-analysis of the National Core Curriculums in Physical Education.* (Greece, Hungary, Luxemburg, Lithuania, Netherland, Germany) - SHA P.E. Project analysis, Bp.
- Vass, Z., Boronyai, Z., Csányi, T. and the SHA. P. E Project Partners (2016): *European Framework of Quality Physical Education (EFQPE).* Hungarian School Sport Federation, Budapest.
- Vlček, P. (2016): *Comparative physical education some methodological considerations from social science perspective.* In: Proceedings of the 10th International Conference on Kinanthropology. Masaryk University, Brno. 13–22.
- Welk, G. J., Saint-Maurice, P. F., Csányi, T. (2015): Health-Related Physical Fitness in Hungarian Youth: Age, Sex, and Regional Profiles. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 86. S1, 45–57.
- Yli-Piipari, S. (2014): Physical education curriculum reform in Finland. *Quest*, 66. 4. sz., 468–484.



BORBÉLY SZILVIA

A mindennapos testnevelés implementációjának megítélése az Észak-Alföld régióban

ÖSSZEFOGLALÓ

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy a 2012 szeptemberétől felmenő rendszerben bevezetett mindennapos testnevelés implementációjában milyen szerepet játszik a hivatástudat, a presztízs, a különböző értékpreferenciák; illetve hogyan jelennek meg az intézményi hatások a pedagógusok támogató attitűdjének kialakulásában.

Kutatásunkban az értékpreferenciákat a nem, a kor, a sportolási szokások, a beosztás és a település típusa szerint vizsgáltuk. Olyan intézményi hatásokat és jellemzőket is bevontunk a vizsgálatba, mint az infrastruktúra, a tanuló- és pedagóguslétszám. Vizsgáltuk továbbá a folyamatban részt vevő szereplők (szülők, pedagógusok, testnevelés-munkaközösségek, intézményvezetők), illetve a többdimenziós skálázással kialakított pedagóguscsoportok támogató attitűdjét a mindennapos testnevelés bevezetéséről, megvalósulásáról, a testnevelők és a testnevelés tantárgy megítéléséről.

Az implementációs folyamat szereplőitől kapott válaszok elemzésekor arra a megállapításra jutottunk, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatban minden szereplő részéről pozitív attitűd jelenik meg. Az intézményvezetők és a szülők a folyamat legerősebb támogatói. A várakozással szemben a jó infrastruktúra hatása fordított összefüggést mutat az elégedettséggel. Megállapítható, hogy a mindennapos testnevelés bevezetését dokumentáló Nemzeti alaptantervben és az arra épülő kerettantervben meghatározott célok megvalósulását a pedagógusok attitűdjei alapvetően befolyásolják. Ezek az eredmények igazolják a pedagógusok hivatástudatának, elköteleződésének szerepét a mindennapos testnevelés megvalósulásának folyamatában. A sikerességben az intézmények infrastrukturális ellátottsága is kimutatható; illetve a gyermekkori sportolási aktivitás is meghatározza a felnőttkori véleményeket a testneveléshez kapcsolódó célok megvalósításában.

Kulcsszavak: *mindennapos testnevelés, implementáció, testnevelő*

BEVEZETÉS

A 2012-ben felmenő rendszerben bevezetett mindennapos testnevelés, a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek új kihíváso-

kat jelentenek a testnevelő tanároknak, hiszen a bennük megjelenő elvárásoknak való megfelelés és megfeleltetés sokszor a mai napig nehézségekbe ütközik. Az egészséges életmódra nevelést, az egészségtudatosság megalapozását és tudatosítását, a támogató

tényezők megismerését a tanterv mellett hazai és nemzetközi stratégiai intézkedések is erősítik. Az egészséges életmódra, egészségtudatosságra nevelés elsődleges színtereiként az iskolák kerültek a társadalmi és szakmai figyelem fókuszába. A reformfolyamatban előfeltételként fogalmazódott meg, hogy a kötelező iskolai testnevelésóra megalapozhatja a tanulók egészség- és szabadidőtudatának kialakítását. E területen a tanári hatékonyság a természet-, társadalom-, valamint az egészségtudomány területéről szerzett tudásra és ismeretekre épül, amelyben a minőségi testnevelést egyfelől a tartalmi elemek jól strukturált szerkezete, másfelől a tanulási szten- derdek változása biztosítja (*Révész és Csányi, 2015*). A tantervi dokumentumok a legfontosabb célként tételezték egy új minőségű testnevelés megvalósítását, amelyben a mozgásműveltség, az egészség, a közösség értékei és a testkulturális tudás összefüggései egy központi értéké állnak össze. Kutatásunkban arra vagyunk kíváncsiak, hogy a mindennapos testnevelés bevezetését követően milyen szerepet játszanak a hivatástudat, a presztízs, a különböző értékpreferenciák, illetve az intézményi hatások a pedagógusok testnevelés tantárggyal és annak gyakorlataival kapcsolatos támogató attitűdjeinek kialakulásában.

MELYEK AZ IMPLEMENTÁCIÓ SIKERESSÉGÉNEK FELTÉTELEI?

Az implementációkutatások szempontjai közül az egyik legfontosabb, hogy az eredmények megértéséhez nem a célt, hanem annak elérési módját elemezzük, továbbá azt

vizsgáljuk, hogy az adott folyamatnak mikor van esélye arra, hogy hatása az alrendszerekben is változást eredményezzen (*Fazekas és Halász, 2014*). A kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy a makroszintű perspektívából levont következtetések csak akkor lehetnek pontosak és hatékonyak, ha a mikroszint folyamatos visszajelzésére épülnek, hiszen ezek a visszacsatolások erősítik majd a folyamat adaptálhatóságát és reflektivitását (*Fazekas és Halász, 2014*).

Sikeres folyamatról

akkor beszélünk, ha a pedagógus adaptálja a modellt az iskola, de leginkább a csoport szintjére, és emellett a tanulók viselkedésében is

megfigyelhetők a változások. Ha a tantervi szten- derdeket (esetünkben a központi dokumentumokban megfogalmazott célokat, feladatokat) a folyamatban részt vevők adaptálják, akkor a beavatkozás megfelelő mértékű, s így a célcsoport helyzete javul. Nem mindegy, hogy az alkalmazás folyamatát, vagy a folyamatban részt vevő szereplőket vizsgáljuk. Elkerülhetőek az in- adekvát következtetések, ha azt elemezzük, hogy *a folyamat miképpen valósul meg*.

A sikerhez megfelelő kapacitás (infra- struktúra) szükséges az iskolai személyzet (aktorok) általi megvalósításakor. Az im- plementációs folyamatok sikertelenségének leggyakoribb oka a tanárok előzetes tudása és attitűdje, amelynek szerepével sokszor nem számolnak a döntéshozók (*Stuart, 2002*). A kutatási eredményekre épülő technika és a beavatkozás eredményessé- gének kapcsolatát *Fixen* (2005) ábrája mu- tatja be. Látható, hogy az implementációs folyamat eredményes végrehajtása nem minden esetben jár együtt annak pozitív hatásával, az implementáció és a beavato- zás eredményességét kettősség jellemzi (*1. táblázat*).

milyen szerepet játszanak
a hivatástudat,
a presztízs

1. TÁBLÁZAT

Az implementációs folyamat és annak hatásai, beválásai

		AZ IMPLEMENTÁCIÓ EREDMÉNYESSÉGE	
		Eredményes	Nem eredményes
A beavatkozás kutatásokkal alátámasztott eredményessége	Eredményes	Jó technika megfelelő alkalmazása (a beavatkozás megfelelő mértékű végrehajtása, a célcsoport helyzete javult).	Jó technika nem megfelelő alkalmazása (beavatkozás nem megfelelő mértékű végrehajtása, a célcsoport helyzete nem javult).
	Nem eredményes	Rossz technika, de megfelelően alkalmazva (a beavatkozás megfelelő mértékű végrehajtása, a célcsoport helyzete nem javult).	A rossz technikát rosszul is alkalmazzák (beavatkozás nem megfelelő mértékű végrehajtása, a célcsoport helyzete nem javult).

FORRÁS: Fixen (2005) alapján saját szerkesztés

A Nemzeti alaptanterv implementációs folyamatának hatását úgy mérhetjük le, ha megvizsgáljuk a folyamatban részt vevők eredményeit és véleményét. Az oktatási programok, beavatkozások hatása leginkább azon múlik, hogy az a tanárok munkáján keresztül miképpen tud érvényre jutni, a tanulói tevékenységekben megjelenni (Halász é.n.). A szakirodalmi elemzések nyomán azt feltételezzük, hogy a mindennapos testnevelés bevezetését – úgy mint egy oktatáspolitikai beavatkozás megvalósulását – a köznevelési intézményekben a produktivitás jellemzi.

A legtöbb országban a testnevelők kulcsszerepet játszanak az állam által meghatározott testnevelés-oktatási célok megvalósításában, amelyek között legnagyobb

hangsúllyal a fizikai aktivitás növelése, a sportágak megismertetése és a diákok értékelése jelenik meg. A testnevelőnek nemcsak az a feladata, hogy megszervezi

és megtartja a testnevelés-foglalkozásokat, hanem a szükséges készségeket is ki kell alakítania az egészséges életmód elősegítése, a sport iránti motiváció növelése és a diákok különböző sportágakba való bevonása érdekében.

A kötődési elmélet (Howes, 2000) szerint a diákok körében fontos szerepet betöltő felnőttekkel (pedagógus, testnevelő) való kapcsolat által a diákoknál nagyobb fokú motiváció, elköteleződés mutatható ki az iskolai munka iránt. Ezzel az implementációs folyamat sikeressége növelhető.

a testnevelők kulcsszerepet játszanak az állam által meghatározott testnevelés-oktatási célok megvalósításában

A TESTNEVELÉS TANTÁRGY, A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS

Ebben a fejezetben a kutatásunkhoz szorosan kapcsolódó, annak kontextusát jelentő

vizsgálatokat ismertetjük röviden. A szakirodalmak előzetes felsorolása – tematikus bontásban – a 2. táblázatban látható.

2. TÁBLÁZAT

A mindennapos testnevelés bevezetését követő kutatások

A vizsgált terület	Kutatások
Tanárképzés	<i>Balogh és Kiss (2016)</i>
Tartalom	<i>Bodnár és Perényi (2016); Trencsényi (2016); Csepela (2015); Fintor (2017); Rétsági és Milinte (2016); Rétsági (2016); András és Kassay (2015); Vass és mtsai (2015)</i>
Tantárgy	<i>Hamar és mtsai (2016); Urbinné és Seregi (2017); Fintor (2015)</i>
Testnevelők	<i>Urbinné (2016); Nagy és mtsai (2016); Hamar és mtsai (2016); Borbély és Fónai (2016); Morvay Sey és Rétsági (2017); Meszlényi (2017)</i>
Szülők	<i>Borbély (2014);</i>
Diákok	<i>Fintor (2016); Karsai és mtsai. (2013); Csinády (2014); Vári (2015)</i>

FORRÁS: saját szerkesztés

Bodnár és Perényi (2016) kutatásukban elemzik az iskolai testnevelés oktatása körüli értékhálót, melyet az intézmények szerkezete, a pedagógusok és más intézményi szereplők alkotnak, és vizsgálják, hogy mindez hogyan jelenik meg a véleményekben, eredményekben. Megjelenik itt a szülő, a diák, a testnevelő, a testnevelő-munkaközösségek, illetve az intézményvezetők véleménye is. *Rétsági és Milinte (2016)* az – iskolai testnevelés iránt egyértelműen elkötelezett – szaktanácsadói véleményeket vizsgálta. *Rétsági (2016)* a mindennapos testnevelés kihívásaiban összegzi, hogy a változásmenedzsment szükségszerű, és az új elfogadáson alapuló implementálást a folyamatosságra épülő követés fogja

a fiúknál a tantárgy
kedveltsége jóval magasabb

biztosítani. *Fintor (2015; 2016; 2017)* kutatásai tanulói nézeteket vizsgálnak az Észak-Alföld régió diákjainak körében. Megállapítja, hogy a fiúknál a tantárgy kedveltsége jóval magasabb, mint a lányoknál, illetve hogy akik kedvelik a testnevelésórákat, azok a testnevelésórán megvalósuló célok elérésében a testnevelő tanárok szerepét emelik ki. A Nat

2012-ben meghatározott célok, célrendszerek is megjelennek a diákok véleményében, ami azt jelentheti, hogy a testnevelés tantárgy implementációs folyamatában a meghatározott feltételrendszerek a diákok véleményén keresztül kimutathatóak (*Fintor, 2015; 2016; 2017*). *Borbély (2014)* a szülők véleményét kérdezte (országos

reprezentatív kutatásában) a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatosan. A bevezetést 73,1%-uk szükségszerűnek tartotta, 70%-uk pedig azt nyilatkozta, hogy a testnevelőnek szerepe van gyermekük sportolási gyakorlásának növelésében és az egészségtudatos magatartásuk formálásában. 81,7%-uk tartotta fontosnak a gyermeke részéről a testneveléshez kapcsolódó pozitív attitűdöt. *Csinády* (2014) debreceni iskolások körében vizsgálta a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó attitűdöket. Megfigyelte, hogy az intézményekben történt pozitív infrastrukturális változás nem eredményezett pozitív hozzáállást a mindennapos testnevelés bevezetésében.

Vass és mtsai (2015) tanulmányukban ismertetik, hogy a T.E.S.I projekt keretében vizsgált intézményvezetők (1725 fő) milyen véleménnyel voltak az akkor bevezetett mindennapos testnevelésről, annak az infrastrukturális feltételeiről, az egészségnevelési és iskolai sportstratégiáról, infrastrukturális és fejlesztési igényeiről.

Megállapítják, hogy az infrastruktúra nagyon sok helyen nem áll rendelkezésre a mindennapos testnevelés megvalósításához, országos szinten az oktatási helyiségek száma átlagban, intézményenként nem éri

el a kettőt. *Morvay és Rétsági* (2017) eredményei a pécsi iskolák pedagógusainak véleményén alapulnak. A létesítményekkel (53%), a szertárakkal (47%), az öltözőkkel (70%) való elégedetlenség mértéke vezet ahhoz, hogy a kerettantervi célok megvalósulása csak 60%-os elégedettséget mutat. A testnevelők 80%-a, a szülőknek pedig 90%-a ért egyet a bevezetéssel, de

országos szinten az oktatási helyiségek száma átlagban, intézményenként nem éri el a kettőt

a testnevelés tantárgy elismertsége is alacsony a testnevelést nem tanító pedagógusoknál

sajnálatos mindemellett az, hogy alsó tagozaton csak az iskolák 6,6%-ában tanítanak testnevelő tanár végzettségűek. *Meszlényi* (2017) szegedi iskolákban kapott kutatási eredménye a létesítmények, szertárak, öltözők felszereltségével való jelentős elé-

gedetlenséget mutat, de a testnevelés-munkaközösségek véleménye a bevezetésről még így is 81%-os elégedettséget jelez. Az eszközök és infrastruktúra hiányosságait *Urbinné és Seregi* (2017) észak-alföldi

testnevelés-munkaközösségek véleményeit összegző munkája is megerősít. A mindennapos testnevelés bevezetéséről az intézményvezetők egyértelműen kijelentették, hogy a megvalósítás sikerét az iskola infrastrukturális háttere nagymértékben befolyásolja. A szakmai felkészültség fontosságát ötfokú skálán 4,27-es átlaggal értékelték, a testnevelők szakmai felkészültségét 4,43-ra. Az intézményvezetők 81%-ának az a véleménye, hogy a tanítók alkalmasak a testnevelés 1–4. évfolyamon történő oktatására. Megerősítették azt is, hogy a bérezés befolyásoló ereje igen magas, értékelésükben 3,09 átlagos értékkel jelenik meg (*Vass és mtsai*, 2015).

A tantárgy és pedagógus státuszának vizsgálatánál *Hamar és mtsai* (2016) azt figyelték, hogy ezek a megváltozott

testkulturális környezetben biztosítanak-e átmenetet az intézményi testnevelés és az azon kívüli sportolás között. Megállapították, hogy a testnevelés tantárgy státusza nem éri el más tantárgyakét, a testnevelők helyzetét azonban hasonlóan ítélték meg más pedagógusokéhoz. *Urbinné* (2016) szerint a pedagógusok alulértékelik magukat a tanári szakma társadalmi megítélése

kapcsán, miközben a testnevelés tantárgy elismertsége is alacsony a testnevelést nem tanító pedagógusoknál. Borbély és Fónai (2016) a testnevelés tantárgy megítélését és a testnevelő tanárok presztízsét vizsgálták. A tantárgyak elismertségének rangsorában a testnevelés az átlagnál magasabb értéket mutatott. Eredményeik között figyelmet érdemel az az ellentmondás, ami a tantárgyi presztízs és a tárgyat tanító tanárok presztízse között érvényesül – ez azt mutatja, hogy maguk a tanárok is hamarabb érzékelik egyes tárgyak megítélésének pozitív változásait, mint a változások hatását a saját helyzetükre.

A terület sokszínűsége a téma több szempontú elemzésére ad lehetőséget. A tantárgy szerepe, fontossága még mindig kiemelt jelentőségű, nemcsak a testnevelők, hanem a szülők, diákok, intézményvezetők részéről is. A fiatalok sportolás gyakorisága, a fiatalok testnevelés tantárgyhoz és a testnevelőhöz kapcsolódó attitűdjeik nagymértékben befolyásolják az egész életen át tartó tudatos egészségmagatartás kialakítását. A testnevelők attitűdjei, illetve a testnevelés célrendszerének megvalósításához kapcsolódó vélemények megismerése jelentős információval szolgálhat a megvalósítás sikerességéhez.

KUTATÁSI CÉLOK

Kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket, kutatási céljaink alapján, a folyamatban részt vevő szereplők (szülők, testnevelés-munkaközösségek, intézményvezetők, pedagógusok) véleményének vizsgálatát megcélözva építjük fel. Legfontosabb kérdéseinket a mindennapos testnevelés bevezetésének fontosságáról, illetve a 2012-es Nat Testnevelés és sport műveltségterület kiemelt operatív céljainak a mindennapos

testnevelésben történő megvalósulásáról fogalmazzuk meg. Kérdéseinket két problémakör és két csoport mentén elemezzük. Az egyik vizsgált csoportot a folyamatban szereplők (szülő, pedagógus, intézményvezető), a másikat egy klaszterelemzés által kialakított pedagóguscsoport jelenti (a klasztercsoportokat a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó kérdések dimenziókálázásával hozzuk létre). A tantervi implementációs folyamatban részt vevő szereplők attitűdje esetében elsősorban arra keressük a választ, hogy kimutathatóak-e véleménybeli különbségek a mindennapos testnevelés bevezetésével, valamint a tantárgyi és pedagógus-presztízzsel kapcsolatban. Megvizsgáljuk továbbá azt is, hogy az infrastrukturális feltételek, az intézmény tanulólétszáma, a település típusa milyen mértékben befolyásolja ezeket a véleményeket. Az intézményvezetők esetében is vizsgáljuk a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó infrastrukturális jellemzőket, valamint a testnevelést oktatók jellemzőit, megítélését. Választ keresünk arra is, hogy az intézményeken belül milyen infrastrukturális lehetőségek állnak rendelkezésre, és ezek eloszlása miképpen változik a település típusának függvényében.

A következőkben kutatásunk kiemelt szereplői – a pedagógusok – válaszait elemezzük abban a tekintetben, hogy miképpen járulnak hozzá, hogyan értékeli a mindennapos testnevelés bevezetését és annak megvalósítását. Megvizsgáljuk, találunk-e különbséget életkor, beosztás vagy az iskola nagysága, infrastrukturális ellátottsága alapján a válaszokban.

Az értékpreferenciákat a nem, a kor, a sportolási szokások, a beosztás és a település típusa alakítja. Továbbá olyan intézményi hatásokat és jellemzőket is bevonunk a vizsgálatba, mint az infrastruktúra, a tanuló- és pedagóguslétszám.

HIPOTÉZISEK

A folyamatban részt vevő csoport véleményének vizsgálata

I/1 Feltételezzük, hogy a kisebb települések alacsonyabb tanulólétszámmal rendelkező iskoláinak testnevelés-munkaközössége és a nagyobb, jobb infrastruktúrával rendelkező intézmények szereplőinek véleményében kimutatható különbségek lesznek.

A pedagógusokból kialakított csoport véleményének vizsgálata

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

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

a pedagógusok támogató attitűdjeinek feltételeit elemezzük

csoport vizsgálatánál a pedagógusok támogató attitűdjeinek feltételeit elemezzük a saját fejlesztésű pedagógus-kérdőív feldolgozásával.

A szülői mintában az adatfelvétel a 2014. januári országos (TÁRKI ZRT.) omnibusz kutatás keretében történt (első minta és adatfelvétel). A minta elkészítéséhez többlépcsős, arányosan rétegzett, valószínűségi mintavételi eljárást alkalmaztunk. Az omnibusz kutatás adatfelvétele 81 településen és Budapest kerületeiben zajlott. Annak érdekében, hogy a minta nem, korcsoport, iskolai végzettség

és településtípus szerinti arányok tekintetében megegyezzen a felnőtt magyar népesség ugyanilyen szempontok szerinti arányaival, a mintát súlyoztuk. A súlyozott

minta nem, életkor, településtípus és iskolai végzettség szerinti megoszlása jól illeszkedik a felnőtt népesség megfelelő, 2011-es népszámlálási adataihoz.

Az intézményvezetői minta adatfelvétele (második minta és adatfelvétel) online kikérdezés útján történt egy primer kutatás keretein belül, amely a Magyar Diáksport Szövetség iskolaitestnevelés-stratégiafejlesztési koncepciójának megalapozására készült. Az adatfelvétel 2013. július 15. és 2013. szeptember 6. között zajlott. A kérdőíveket 3214 intézménybe küldték ki, ezen intézmények egy részében nem folyt testnevelésoktatás, így végül a mintában 3071 intézmény maradt. A minta régióra és intézményfenntartóra nézve reprezentatív, a súlyozás az Oktatási Hivatal 2013. júliusi intézményi adatai alapján történt. Ebből a mintából szűrtük le és másodelemeztük az Észak-Alföld régió intézményvezetőinek válaszait.

A testnevelés-munkaközösségek megkeresése (harmadik minta és adatfelvétel)

KUTATÁSI MINTA ÉS MÓDSZER

Kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket két kérdéscsoport mentén fogalmaztuk meg. Az első kérdéscsoport kvantitatív elemzéséhez négy (a szülőt, az intézményvezetőt, a testnevelés-munkaközösséget és a pedagógust illető) kérdőíves adatfelvételtől ismerjük meg a folyamatban szereplők véleményét. A másik kérdés- és hipotézis-

egy országos vizsgálat keretében történt (Észak-Alföld régió). Az adatfelvételre a *Rétsági, Seregi és Morvai-Sey (Morvai-Sey és Rétsági, 2017)* által készített kérdőív adaptálásával, 2016. májusában került sor. Az online kérdőíveket az intézményvezetőkön keresztül, a testnevelés-munkaközösségeknek küldtük ki a vizsgált régió minden KLIK (azóta KK) által fenntartott intézményébe (325 intézményből 160 kérdőív érkezett vissza).

A pedagógusok véleményének megismeréséhez saját fejlesztésű kérdőívvel kérdeztük ki a vizsgálat szereplőit az Észak-Alföld régióban (negyedik minta és adatfelvétel). Az intézmények és pedagógusok kiválasztása többlépcsős, csoportos rétegzett mintavétellel történt. A mintába kerülési valószínűséget elemszámmal arányos módszerrel biztosítottuk: a megkérdezettek száma esetünkben az ott tanító pedagógusok számával volt arányos. Az arányosítás a KIR-STAT2015 adatbázis értékei alapján történt. Ez alapján a régió minden pedagógusának ismert (és közel azonos) volt a mintába kerülési valószínűsége, így a mintát intézményi szinten valószínűségi mintának nevezhetjük. A kvantitatív kutatás 2016 januárja és márciusa között zajlott, mintavételi keretét az Észak-Alföld régióba

tartozó három megye minden általános iskolai intézménye jelentette. A mintát a régión belüli megyék lakosság száma és a településszerkezet szerint arányosan alakítottuk ki, majd a mintavétel utolsó lépésőjében a kiválasztott településeken belül egyszerű véletlen mintavétellel választottuk ki az iskolát, melynek tanárai teljes körűen kerültek a mintába. A három megye 15 iskolájából összesen 492 kérdőív érkezett

vissza. Ebből 29 teljesen vagy jelentősen hiányosnak bizonyult, így a mintába 463 fő által kitöltött kérdőív került.

Az első kérdéscsoport vizsgálatánál a négy adatbázisból a közös kérdésekre leszárt, tisztított adatokat dolgoztuk fel. Az adatbázisok adatfelvételei időben ugyan eltérnek egymástól (2013–2016), azonban

mindegyik a mindennapos testnevelés bevezetése utáni állapot eredményeit tükrözi. A második kérdéscsoport vizsgálatához kérdőívünk hat kérdéscsoportot tartalmaz. Az első a testnevelés tantárgy kedveltségét és fontosságát vizsgálja más tantárgyakhoz képest. A második a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokat tartalmazza, amelyek a Nat 2012 és az arra épülő kerettantervekben a testnevelés és sport műveltségterület alatt megtalálhatóak – illetve saját előkutatásaink eredményeire épülnek. A harmadik a tantárgyi presztízt, míg a negyedik a pedagógus presztízsét vizsgálja. Ezek a kérdéscsoportok *Maár* (2002) és *Elbert*

(2010) kérdéseivel hozhatók párhuzamba. Az ötödik kérdéscsoport a mindennapos testnevelés cél- és feladatrendszerének megvalósulására irányul. Ezek a kijelentések illeszkednek a Nat 2012 és a

kerettanterv Testnevelés és sport műveltségterület cél- és feladatrendszeréhez, valamint megjelennek benne olyan kijelentések is, amelyeket kvalitatív előkutatásaink alkalmával a pedagógusok megjelöltek (intézményvezetők, pedagógusok, munkaközösségek) interjúk vagy nyitott kérdések kapcsán. A hatodik kérdéscsoportban pedig a pedagógusok munkája során felmerülő kijelentések jelentek meg *Lannert*

a mindennapos testnevelés bevezetése utáni állapot eredményeit tükrözi

a harmadik a tantárgyi presztízt, míg a negyedik a pedagógus presztízsét vizsgálja

(2010) pedagógusvizsgálatának kérdéseire illeszkedve.

A kapott adatok feldolgozása az SPSS 21. programcsomag alkalmazásával történt. Az adatokat leíró és összefüggésvizsgálati statisztikai módszerekkel elemeztük, melyek során gyakoriságvizsgálatokat, keresztábra-elemzéseket, klaszteranalízist, faktoranalízist és regresszióelemzést is végeztünk.

a legkisebb elfogadottság
a pedagógusoknál
mutatkozik

az iskolarendszer egészére hatással van, támogatásuk elvárás. Mivel a testnevelés-munkaközösségek voltak a mindennapos testnevelés bevezetésének elsődleges előmozdítói, a kutatás során tőlük vártuk a

bevezetéshez kapcsolódó legmagasabb pozitív attitűd értékeket. Azonban az iskolaigazgatók és a szülők is magasabb átlagpontszámot adtak náluk. Arra a megállapításra jutottunk

tehát, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos pozitív attitűd minden szereplő véleményében megjelenik. Az intézményvezetők és a szülők a folyamat legerősebb támogatói. Habár a testnevelés-munkaközösségek véleményét legnagyobb arányban a teljes egyetértés jellemzi, válaszaik átlagai mégis alatta maradtak az előbbi két csoport értékeinek.

Az intézményi jellemzők vizsgálatánál megfigyelhető (3. táblázat), hogy az egyáltalán nem igaz kijelentések a megyeszékhelyeken mutatják a legma-

gasabb értéket (16,7%). A községi iskoláknál a legmagasabb a teljes mértékben való elégedettség aránya (41,9%). Vagyis a kisebb települések azok, ahol a mindennapos testnevelés bevezetésével való egyetértés magasabb arányban van jelen, mint

a megyeszékhelyeken.

Az iskolák tanulólétszáma alapján vizsgálva az eredményeket, azt látjuk, hogy az 1000 fő feletti és a 0–250 fő közötti iskolák esetében érvényesül a legmagasabb egyetértés (38,1%, illetve 38,4%). Tehát azt mondhatjuk, hogy a kis települések kisebb tanulólétszámmal rendelkező isko-

EREDMÉNYEK, ÉRTELMEZÉSEK

A mindennapos testnevelés bevezetése a folyamat szereplőinek szemszögéből

A mindennapos testneveléssel kapcsolatos véleményeknél a bevezetéssel leginkább az igazgatók értenek egyet (átlag=86,8).¹ A testnevelés-munkaközösségek kisebb átlagértéket mutatnak (átlag=73,6) még a szülői elégedettségénél is (átlag=80,5). A legkisebb elfogadottság a pedagógusoknál mutatkozik (átlag=57,2). Ha a csoportok válaszainak eloszlását vizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy a teljes mértékű elégedettség a testnevelés-munkaközösségek esetében a legmagasabb (73,6%).

Az iskolák igazgatói a központi oktatásirányítás elsődleges végrehajtói. Ezeknek a folyamatoknak a sikerében fontos szerepük van, hiszen elutasító attitűdjük

a kis települések kisebb
tanulólétszámmal
rendelkező iskoláiban
tanítók, illetve az ott tanuló
diákok szülei azok, akik
leginkább támogatói a
folyamatnak

¹ Az itt használt ötfokú Likert-skála folytonos változókká alakított értékei: 0–100.

laiban tanítók, illetve az ott tanuló diákok szülei azok, akik leginkább támogatói a folyamatnak.

Az infrastruktúra vizsgálata alapján megfigyelhető, hogy a megfelelő és a rossz feltételekkel rendelkező intézmények szereplői a leginkább elfogadóak a mindennapos testnevelés bevezetésével. A kis települések abban a reményben elfogadóbbak, hogy a bevezetéssel járó infrastrukturális és

eszközellátottság javítása is célként szerepel a stratégiai programban, ettől remélve saját iskolájuk fejlődését. De a nagy tanulólétszámmal rendelkező intézmények is a mindennaposág következtében megnövekedett óraszám okozta infrastrukturális problémák javulását várhatják a bevezetés eredményeként, ugyanakkor ők érzik leginkább ezt problémaként, melynek következtében elutasítókká válhatnak.

3. TÁBLÁZAT

A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos állítások intézményi jellemzők mentén történő százalékos eloszlásai (%)

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

FORRÁS: saját szerkesztés

Pedagógusok véleménye a mindennapos testnevelés bevezetéséről és céljainak megvalósulásáról

A pedagógusok véleményének vizsgálatában a minta alanyainak a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításaira vonatkozó attitűdjait vizsgáltuk. Ezek az állítások a mindennapos testnevelés bevezetéséhez, megvalósulásához, a tantárgyi és a testnevelő szerepéhez köthető általános kijelentéseket jelentették.²

A pedagógusok véleményében legnagyobb egyetértés a testnevelésnek a diákok egészségtudatosságra való nevelésében betöltött szerepében mutatkozik (átlag=58,3).³ A pedagógusok a legfontosabb feladatnak a diákok egészségmagatartásának formálását látják, amely a mindennapos testnevelés céljainak egyik legfontosabb eleme. A mindennapos testnevelés bevezetésének szükségszerűségével (átlag=57,2), és azzal, hogy az alsó évfolyamokon is testnevelő tanárok oktassanak (átlag=57,2), egyetértést találunk. Azzal az állítással, hogy a bevezetéshez megfelelő infrastruktúra áll

rendelkezésre, a válaszadók igen nagy része nem ért egyet (átlag=20,5). Az infrastruktúra hiánya, az eszközök nem megfelelő minősége és mennyisége (szaktól függetlenül) minden pedagógus véleményében magas értékkel jelenik meg. A mindennapos testnevelés bevezetéséhez ezek meglétét elengedhetetlennek nevezik. A testnevelők és a testnevelés tantárgy szerepének felértékelődése sem jellemző a mindennapos testnevelés bevezetésével (átlag=32,5),

vagyis ezek együtt járása nem igazolt. A pedagógus presztízsének növekedése a pedagógusok véleménye alapján a testnevelés tantárgy és a testnevelést tanító pedagógusok esetében nem valósul meg.

ben nem valósul meg.

A következőkben a kijelentésekből klaszteranalízis segítségével csoportokat alakítottunk ki (4. táblázat). A pedagóguscsoportok jellemzése alapján megismerhetővé válik a folyamatban részt vevők attitűdje, könnyebben értelmezhetővé válik, hogy mely csoportok esetében jellemzi az implementációt a teljes adaptáció folyamata. A klaszteranalízis során kialakított csoportokat az Elutasító, Egészségtudatosságot pártoló, Szakmailag támogató és Elfogadó csoportokként interpretáltuk.

a diákok egészségmagatartásának formálását

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

³ Az ötfokú Likert-skála folytonos változókká alakított értékei: 0–100.

4. TÁBLÁZAT

A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokból kialakított klasztercsoportok klaszterközéppontjai (0–100; N=461)

	Elutasítók N=125	Egészség- tudatosságot pártolók N=114	Elfogadók N=104	Szakmailag támogatók N=118
bevezetése szükségszerű volt	22,46	63,63	85,68	62,65
segíti a diákok egészségtudatosságra nevelését	22,70	65,05	88,24	63,08
tanítását alsó tagozaton is testnevelő végezze	44,55	46,47	78,97	61,86
bevezetésének szakos ellátottsága biztosított	33,39	15,05	66,70	65,41
bevezetésének infrastrukturális ellátottsága biztosított	7,14	8,11	46,80	23,53
bevezetésével a testnevelők egészségtudatosságra nevelésének szerepe megnövekedett	29,32	52,79	81,73	65,03
bevezetésével elvárhatóak a jobb sporteredmények	20,34	52,44	78,16	55,44
bevezetésével a testnevelők általános megítélése javult	12,14	41,98	63,34	17,90
bevezetésével a testnevelés tantárgy fontossága felértékelődött az iskolán belül is	13,21	47,79	63,31	26,02
bevezetésével a testnevelők tanórán kívüli tevékenysége lecsökkent	21,17	35,12	25,41	24,11

FORRÁS: saját szerkesztés

A testnevelők legnagyobb arányban az elfogadó pedagóguscsoportból kerültek ki, míg a humán tantárgyakat tanító pedagógusok leginkább egészségtudatosság-pártolók, azonban az elutasító pedagóguscsoportban is nagy arányban fordulnak elő (5. táblázat). A készségtárgyat tanító pedagógusok a szakmailag támogatók és az elutasítók csoportjába egyaránt tartozhat-

nak, a reáltárgyakat tanító pedagógusok pedig nagyrészt elutasítók a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokban. Az elutasító pedagógusok inkább csak alkalmasként sportolnak, de a szakmailag támogató pedagógusokra is jellemző, hogy a legnagyobb részük soha nem sportol és régen sem sportolt.

5. TÁBLÁZAT

A pedagóguscsoportok szignifikáns válaszainak százalékos eloszlása a különböző háttérváltozók mentén (%; N=461)

		elutasítók	egészség- tudatosság miatt pártolók	elfogadók	szakmailag támogatók
tantárgy*	testnevelés	17,1	20,3	33,3	29,3
	reál	33,9	22,9	16,9	26,3
	humán	28,4	29,5	19,9	22,2
	készség	29,2	20,8	20,8	29,2
sportolási gyakoriság*	soha	23,5	23,5	5,9	47,1
	alkalmasként	30,2	24,0	16,7	29,2
	hetente 1-2x	24,5	27,4	30,2	17,9
	hetente min 3x	22,4	26,2	26,2	25,2
sportolási gyakoriság régén*	soha	38,5	7,7	7,7	46,2
	alkalmasként	31,3	29,7	17,2	21,9
	hetente 1-2x	34,1	25,6	18,3	22,0
	hetente min 3x	21,8	24,5	25,3	28,4

*p≤0,005

FORRÁS: saját szerkesztés

Az eredmények alapján a többlépcsős logisztikus regresszió eredményei is a pedagógusok szakjának és sportolási gyakoriságának magyarázó erejét erősítették. Tehát, ha valakinek a gyermekkori vagy mostani sportolási gyakorisága magasabb, akkor nagyobb eséllyel kerül az elfogadó pedagóguscsoportba. Továbbá minél jobb az inf-

rastruktúra, annál nagyobb az esély, hogy a pártoló, és minél rosszabb, annál valószínűbb, hogy az egészségtudatosság miatt pártoló csoportba tartozik a megkérdezett. A tantárgyi presztízs emelkedésének elfogadása növeli mindkét csoportba való bekerülést. Az implementáció folyamatának vizsgálatában a pedagógusok támogató

attitűdjei, amelyek a hivatástudatukat és elköteleződéseiket is jelentik, hatnak a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos csoportok létrejöttére ugyanúgy, mint a megfelelő kapacitásfeltételek.

A Nemzeti alaptantervben és a kerettantervben a testnevelés tantárgyhoz kapcsolódó célok, feladatok megvalósulását elemeztük a pedagógusok véleménye

alapján. Ennek vizsgálatára kérdőívben egy 22 állítást tartalmazó kérdésblokkot szerkesztettünk. Először megvizsgáltuk, hogy az állításokkal való egyetértések milyen eloszlásokat mutatnak, továbbá melyek azok a kijelentések, amelyek megvalósulásával leginkább egyetértenek a pedagógusok, vagy éppen melyek azok, amelyeket elvetnek (6. táblázat).

6. TÁBLÁZAT

A mindennapos testnevelés bevezetésének céljaira vonatkozó állításokkal való egyetértések átlagai (0–100; N=460)

CÉLOK	átlag	CÉLOK	átlag
Többször van idő játékra a testnevelésórán.	62,66	Javult a közösségi szellem az órán.	33,40
A tanítványok több mozgásformát és sportágat ismerhettek meg.	59,69	A tanítványok jobban szeretik a testnevelésórát, mint eddig.	33,25
A tanítványoknak többet kell az iskolában lennie miatta.	54,00	A tanítványok sokkal fáradtabbak miatta napközben.	32,34
A tanítványok sokat ügyesedtek a több testnevelési órának köszönhetően.	46,50	A tanítványok kevesebbet sportolnak órán kívül.	29,16
Jobb lett a kapcsolata a testnevelőnek a diákokkal.	43,48	A tanítványok aktívabbak az órán.	28,28
A tanítványoknak kevesebb idő jut más szabadidős tevékenységre.	41,16	A tanítványoknak jó hatással volt a tanulmányi eredményére.	26,93
A tanítványoknak nagyobb a motivációja abban, hogy mozogjanak a testnevelésórán.	40,02	A tanítványoknak korábban kell felkelnie.	26,78
Nagyobbak lettek a testnevelő elvárásai az órán.	37,21	A tanítványok jobban figyelnek a táplálkozásra.	26,05
A tanítványok egészségtudatosabbak lettek.	35,97	A tanítványok elkezdtek sportolni a testnevelésórán kívül.	25,06
A tanítványok aktívabbak a sportversenyre való jelentkezéskor.	33,97	Megnőtt a hiányzás a testnevelésórán.	24,28
Jobb a hangulata az óráknak.	33,91	A tanítványok még többet sportolnak a testnevelésórán kívül.	22,69

FORRÁS: saját szerkesztés

A legnagyobb egyetértés az órák tananyagbeli tartalmi növekedésére utal, hiszen a testnevelésórákon játékra jutó idő növekedésének (átlag=62,7), illetve a több mozgásforma megismerési lehetőségének (átlag=59,7) magas átlagpontszámai erre utalnak. Az, hogy kevesebb idő jut ezáltal más tevékenységre (átlag=41,2), és hogy ezáltal nem fognak többet sportolni a tanórán kívül a diákok (átlag=22,7), szintén részleges véleményegyeztést mutat. A pedagógusok véleménye alapján a testnevelésórát nem fogják jobban szeretni a diákok, illetve a tanulmányi eredményük sem fog javulni a mindenna-

pos testnevelés bevezetésének következtében (átlag=26,9). A pedagógusok véleménye alapján a diákok sokat ügyesednek,

jobb kapcsolatot alakítanak ki a testnevelőkkel, és megnő a motivációjuk a testnevelésórán történő mozgásra és az egészségtudatos életvitelre.

Az eredeti változókat faktoranalízissel a pozitív attitűd, negatív attitűd, iskolán kívüli sportolás, valamint a közösségi attitűd faktorokként interpretáltuk (KMO=0,887). Az így kapott faktorokat vizsgáltuk a pedagógusok dimenzióskálázásával létrejövő csoportok mentén (7. táblázat):

7. TÁBLÁZAT

A mindennapos testnevelés céljaihoz kapcsolódó állítások faktorainak átlagpontszámai a pedagógusoklaszterek mentén (átlagpontszámok 0–100 fokú skálán; N=460)

		pozitív testnevelés attitűd + egészségtudatosság		negatív tapasztalatok		iskolán kívüli sportolás		szociális hatások	
		F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig
		60,40	0,000	9,94	0,000	46,45	0,000	26,89	0,000
elutasítók	átlag (szórás)	31,21 (18,22)		47,56 (22,14)		87,15 (13,77)		75,24 (15,37)	
egészségtudatosság miatt pártolók	átlag (szórás)	49,13 (17,78)		37,07 (18,18)		70,82 (20,13)		62,29 (20,23)	
támogatók	átlag (szórás)	64,11 (21,01)		33,90 (20,45)		56,85 (24,11)		52,74 (21,76)	
szakmailag támogatók	átlag (szórás)	48,35 (16,99)		38,13 (19,93)		72,80 (19,15)		63,47 (18,77)	

FORRÁS: saját szerkesztés

Azok a pedagógusok, akik támogató attitűddel rendelkeznek, a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó céljaiknál legfontosabb szempontként az

egészségtudatosságot és a testneveléshez kapcsolódó pozitív attitűdöt fogadták el (átlag=64,1). Azok, akik negatív tapasztalatokat szereztek a mindennapos testnevelés

céljainak megvalósításáról, az elutasító pedagóguscsoportba tartoznak (átlag=47,6). A szakmailag támogatók az iskolán kívüli sportolás fontosságát (átlag=72,8) és megjelenését emelték ki ugyanúgy, mint az egészségtudatosság miatt pártolók (átlag=70,8). Ennél a pedagóguscsoportnál a szociális hatások is kiemelkedő értékkel vannak jelen. Az elutasító pedagóguscsoport (átlag=31,2) nem ért egyet a mindennapos testnevelés pozitív attitűdjével és egészségtudatosságra nevelésével.

Ahhoz, hogy ezeknek a céloknak a megvalósulását mélyebben is megvizsgáljuk, a magyarázó változók erejét kimutassuk, lineárisregresszió-számításokat végeztünk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a mindennapos testnevelés bevezetéséhez meghatározott célok megvalósulásánál a pedagóguscsoportok, az intézmény infrastruktúrája és tanulólétszáma, a pedagógusok beosztása, sportolási gyakorisága, életkora, neme, valamint a testnevelés tantárgyról való társadalmi megítélésről szóló tudásuk és az általános iskolai presztízs magyarázó ereje közül melyek mutatnak összefüggéseket a célokból kialakított faktorokkal. Megállapítható, hogy a mindennapos testnevelés bevezetését dokumentáló Nemzeti alaptantervben és az arra épülő kerettantervben meghatározott célok megvalósulását a pedagógusok attitűdjei alapvetően befolyásolják, hiszen a kialakított klasztercsoportok véleményeinek különbségei kimutathatóak. Ezek az eredmények igazolják a pedagógusok hivatástudatának, elköteleződésének szerepét az implementáció folyamatában. A sikeresség szerepében az intézmények infrastrukturális ellátottsága is kimutatható ($\text{Exp.}\beta=0,998$, $p=0,000$), a pozitív célok megvalósulása esetében hatása megkérdőjelezhetetlen a kisebb települések iskolái,

illetve a kiemelkedő infrastruktúrával rendelkező iskolák esetében. A gyermekkorai sportolási aktivitás meghatározza a felnőttkori véleményeket a testneveléshez kapcsolódó célok megvalósításában, hiszen minden függő változó esetében magyarázó erővel jelent meg, és a legnagyobb értékben a pozitív célok megvalósulásával mutatott összefüggést ($\text{Exp.}\beta=0,610$, $p=0,000$). Azok a pedagógusok, akik gyermekkorukban vagy jelenleg rendszeresen sportolnak, szaktól és pedagóguscsoporttól függetlenül magasabb értékkel jelölték a célok

megvalósulását inaktív kollégáikkal szemben. A sportolás az egyik legerősebb preferenciaváltozó. A pedagógusok beosztása is meghatározza az intézményt érintő okta-

táspolitikai változások eredményorientált elfogadottságát. Az osztályfőnökök és az igazgatóhelyettesek támogató attitűdjei pozitív összefüggést mutatnak az iskolán kívüli célok megvalósulásának esélyével ($\text{Exp.}\beta=0,410$, $p=0,002$). A pedagógusok életkora, neme, tantárgya, valamint a szakma általuk vélt presztízse azonban nem jelenik meg a magyarázó tényezők között, tehát szerepük az implementációs folyamat során nem igazolható.

KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunkban értelmetztük a szakmai és társadalmi környezet reagálását a mindennapos testnevelés bevezetésére, amit elsősorban a szakpolitikai változásokban érintett, érdekelt és ezeket befolyásolni tudó szereplők magatartásán keresztül tetünk meg. Ezzel rámutattunk azokra a válaszokra, amelyek egy oktatásügyi reformintézkedés eredményes bevezetésében

fékező vagy támogató értékkel jelennek meg. Az eredmények alapján feltételezzük, hogy a kimutatott változók (infrastruktúra, sportolási gyakoriság, presztízs) magas magyarázó ereje, tényezője lehet az oktatáspolitikai beavatkozás eredményességének.

Jelentős lehet a téma nemzetközi vonatkozása is, hiszen az Európai Unió országaiban egyedülállóként hazánkban van kötelező jelleggel mindennapos testnevelés-óra, így a kutatás eredményei nemzetközi vonatkozásban iránymutatóak lehetnek. A kutatás megmutatta, hogy a folyamatban szereplők véleményei, attitűdjei rendkívül differenciáltak, azonban a bevezetés szükségességével való egyetértés igazolható, s ennek reményében a beavatkozás sikeres megvalósulásának folyamata a meglévő negatív hatások ellenére is véghezvihető. A mindennapos testnevelés bevezetése utáni állapotban a szülők értékpreferenciái mutatják a legerősebb pozitív összefüggést a mindennapos testnevelés bevezetésével. Ők azok, akik a tantárgy és a testnevelők szerepét is kiemelik ebben a folyamatban, és úgy vélik, hogy ezáltal mindkettő felértékelődik. A településtípus alapján történő elemzés a kistelepülések reménykedő attitűdjeit tükrözi, hiszen ők a leginkább elfogadói a bevezetésnek, illetve ennek a tantárgyi és pedagógus presztízsré gyakorolt pozitív hatását illetően. Ezzel szemben a megyeszékhelyi intézmények

nem a tényleges helyzetükkel vetik össze elvárásuk teljesülését, hanem egy anticipált maximummal

pedagógusai a kistelepülésekhez mérten viszonylagosan jobb infrastrukturális feltételek ellenére sem elégedettek. Ez a viszonylagos elégedetlenség a Merton-féle relatív depriváció törvényszerűséggel magyarázható. A nagyvárosi pedagógusok nem a tényleges helyzetükkel vetik össze elvárásuk teljesülését, hanem egy anticipált maximummal: egy másik, jobban felszerelt iskolával. Ez viszonylagos elégedetlenséget, vagyis vonatkoztatási zavart okoz. A kisebb települések pedagógusai, munkaközös-

ségei, igazgatói és szülői azok, akik elfogadóbbak a tantárgy mindennapos-sá válásával. A tanterv változását is érintő implementáció folyamatában, a mindennapos testnevelés bevezetésében és céljai megvalósulásában, a peda-

gógusok támogató attitűdjei, az intézményi hatások pozitív kialakításának célkitűzése az előfeltétele a sikeres hatás-beválás folyamatának.

A továbbiakban az a célunk, hogy megismerjük a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók azon attitűdjeit, amelyek meghatározhatják egy ilyen változási folyamat bevalásának sikerességét. Kíváncsiak vagyunk, hogy a választott tantárgy, a gyermekkori sportolási gyakoriság vagy az intézményi hatások magyarázó erejét milyen módszerek, eljárások képesek csökkenteni annak érdekében, hogy a folyamat megvalósulása ezektől függetlenül is sikeres lehessen.

IRODALOM

András Krisztina és Kassay Lili (2015): A mindennapos testnevelés társadalmi és gazdasági vonatkozásai. In: Révész és Csányi: *Tudományos alapok a testnevelés tanításához*. I. kötet: szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 260–285.

- Balogh László és Kiss Mihály (2016): Merre tovább testnevelőtanár-képzés? In: Kovács Klára (szerk.) *Értéktanteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 36–45.
- Bodnár Ilona és Perényi Szilvia (2016): Értékháló az iskolai testnevelés körül. In: Kovács Klára (szerk.) *Értéktanteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 101–110.
- Borbély Szilvia (2014): As parents see physical education (PE) from representative survey's point of view In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. International Research Institute, Komarno. 39–54
- Borbély Szilvia és Fónai Mihály (2016): A pedagóguspálya, a testnevelők és a testnevelés tantárgy presztízse a mindennapos testnevelés bevezetését követően. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) *Tanulás és fejlődés: A IV. Neveléstudományi és Szak módszertani Konferencia válogatott tanulmányai*. International Research Institute, Komarno. 185–192
- Csepela Yvett (2000): „Örömtestnevelés?” – Gondolatok a testnevelésről, a sportról a 21. század küszöbén. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 10. sz., 83–89.
- Csinády Rita (2014): Ismét legyen rögeszme az eszme: ép testben ép lélek. *Mediárium*, 1–2., 39–56.
- Elbert Gábor (2010): Testnevelés és európai kulcskompetenciák a közoktatásban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 11. 41. sz., 10–13.
- Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2014) A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása. *Neveléstudomány*, 2. 4. sz., 23–42.
- Fixen L Dean (2005): Implementation Research, *A Synthesis of the literature*, Tampa, Florida.
- Fintor Gábor (2015): Az egészségudatosság megjelenése nyíregyházi felső tagozatos diákoknál. In: Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba és Kéri Katalin (szerk.) *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Debrecen. 633–649.
- Fintor Gábor (2016): Tanulói nézetek a mindennapos testnevelésről észak-alföldi általános iskolákban. In: Kovács Klára (szerk.) *Értéktanteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 24–35.
- Fintor Gábor (2017): A mindennapos testnevelés vizsgálata diákszemmel az Észak-alföldi általános iskolákban. In: Mrázik Julianna (szerk.): *A tanulás új útjai*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest. 91–101.
- Halász Gábor (én.): *A pedagógiai rendszerek általános hatás- és beválási vizsgálati rendszere*. Letöltés: http://halaszgofi.hu/download/NTK_tanulmany_rendszer.pdf (2016. 05. 03.)
- Hamar Pál és Karsai István és Soós István (2016): Pedagógusi vélemények az iskolai testnevelés aktuális kérdéseiről. In: Kovács Klára (szerk.) *Értéktanteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 11–24.
- Howes Carolle (2000): Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9. 2. sz., 191–204.
- Karsai István, Kaj Mónika, Csányi Tamás, Ihász Ferenc, Marton Orsolya és Vass Zoltán (2013): Magyar 11–19 éves iskolások egészségközpontú fitességi állapotának keresztmetszeti vizsgálata – Első jelentés az Országos Reprezentatív Iskolai Fitességmérési Program eredményeiről. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14. 56. sz., 9–18.
- Lannert Judit (2010): Az oktatás kutatás és -fejlesztés helyzete napjainkban. *Educatio*, 19. 4. sz., 535–547.
- Maár Tiborné (2002): *Presztízsvizsgálat*. *Acta Paedagogica*, 3. sz. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00031/00003/pdf/actapaed_EPA00031_2002_03_001-007.pdf (2016. 10. 15.)
- Meszlényi Emese (2017): Vizsgálat a 2012-ben bevezetett mindennapos testnevelés gyakorlati megvalósításáról a szegedi iskolák körében. In: Rétsági Erzsébet (szerk.) *Sport- és Egészségtudományi Füzetek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar 1. 44–56.
- Morvay-Sey Katalin és Rétsági Erzsébet (2017): A mindennapos testnevelés gyakorlati megvalósulásának vizsgálata a pécsi iskolákban In: Rétsági Erzsébet (szerk.) *Sport- és Egészségtudományi Füzetek*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar 1. 19–29.

- Nagy Ágoston, Fintor Gábor és Urbinné Borbély Szilvia (2016): Az egyetemi testnevelő tanárok tevékenység profiljára ható testkulturális változások. In: Kovács Klára (szerk.) *Értéktanteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 123–138.
- Rétsági Erzsébet (2016): A (mindennapos) testnevelés értékei és kihívásai Magyar Sporttudományi Szemle 17. 2. sz., 56–57.
- Rétsági Erzsébet és Milinte Beáta (2016): Szaktanácsadói vélemények a mindennapos testnevelésről Magyar Sporttudományi Szemle 17. 56.
- Révész László és Csányi Tamás (2015): Tudományos alapok a testnevelés tanításához I. kötet: *Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből*. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 286.
- Stuart Wells (2002): Where Charter School Policy Fails: *The Problems of Accountability and Equity*, Teachers College, Columbia University New York and London.
- Trencsényi László (2016): Tanulói részvétel az iskolában: *Egy fejlesztési program üzenete és dokumentumai*, Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 84.
- Urbinné Borbély Szilvia (2016): A testnevelők és a testnevelés tantárgy presztízse a megváltozott testkulturális környezetben. In: Kovács Klára (szerk.) *Értéktanteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 111–122.
- Urbinné Borbély Szilvia és Seregi Ernő (2017): 160 intézmény testnevelő munkaközösségének véleménye a mindennapos testnevelés bevezetéséről, jelenlegi helyzetéről (Szabolcs-Szatmár- Bereg megye, Borsod-Abaúj-Zemplén megye és Hajdú-Bihar megye). In: Rétsági Erzsébet (szerk.) *Sport és Egészségtudományi füzetek*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Pécs, 1. 30–43.
- Vass Zoltán, Molnár László, Boronyai Zoltán, Révész László és Csányi Tamás (2015): *Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések* (T.E.S.I. 2020) *szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Vári Beáta (2015): Mindennapos testnevelésben részt vevő és nem részt vevő általános iskolások koordinációs képességeinek összehasonlító vizsgálata In: Torgyik Judit (szerk.) *Százarcú pedagógia*. International Research Institute, Komarno. 501–508.



**SZAKÁLY ZSOLT – BOGNÁR JÓZSEF – LENGVÁRI BALÁZS –
KOLLER ÁKOS**

A mindennapos testnevelés fitsségi hatásai alsó és felső tagozatos fiúknál: homok a gépezetben¹

ÖSSZEFOGLALÓ

Az iskoláskorúak esetében különösen fontos a fittség folyamatos fejlesztése és mérése, mivel ez pontos előrejelzője lehet a szív- és érrendszeri megbetegedések számának. A mindennapos testnevelés egyik legkönnyebben mérhető és monitorozható eleme a fitsségi mutatók rendszere, amely megbízható adatokat szolgáltat a pedagógiai munka eredményességéről is. Vizsgálatunk célja volt egy dunántúli megyeszékhely általános iskolás fiú tanulói testösszetételének és fitsségi teljesítményének változását bemutatni a mindennapos testnevelés tükrében. Az első vizsgálatot a 2010/11-es tanévben, a mindennapos testnevelés bevezetése előtt végeztük a megyeszékhely hat általános iskolájában ($N_1=562$). A vizsgált gyermekek jellemzően 2–3 kötelező testnevelésórán vettek részt hetente. A második vizsgálatot a 2015/16-os tanévben végeztük a város ugyanazon hat általános iskolájában ($N_2=551$). E második vizsgálat során minden tanuló már öt éve tényleges mindennapos testnevelésben vett részt. Az elhízás mértékének megállapítására derék-csípő arányt számoltunk, a motorikus fittség jellemzésére a 20 méteres ingafutás tesztet alkalmaztuk. Az eredmények alapján elmondható, hogy a mindennapos testnevelés pozitív hatásrendszere ebben az öt éves időtartamban a testösszetételi és a fitsségi tesztek által nem mutatható ki. Véleményünk szerint a romló fitsségi eredmények legfőbb indokának a pubertáskorra gyakran jellemző alulmotiváltság mutakozhat. Ennek teljesítményt befolyásoló hatása az állóképességi és fitsségi tesztek során kiemelésre érdemes.

Kulcsszavak: *mindennapos testnevelés, általános iskola, fiúk, elhízás, fittség*

BEVEZETÉS

A testnevelés tantárgy cél- és feladatrendszéréhez szorosan hozzátartozik, hogy annak gyakorlata minden tanuló számára fejlesztő hatású, motiváló és sikerorientált

legyen, méghozzá úgy, hogy a tanulók eltérő képességeit, tapasztalatait, testalkatát és fitsségét figyelembe veszi az oktatási folyamat különböző lépéseinél (Capel, 2000). Ilyenkor a minőségelvű testnevelés eredményeként tudatosan tervezett konceptuá-

¹ Jelen szöveg egy korábbi megjelent tanulmány engedéllyel átdolgozott változata: Szakály Zsolt, Bognár József, Lengvári Balázs és Koller Ákos (2018): Effects of daily physical education participation on the somatic and motoric development of young students. *Hungarian Educational Research Journal*, (HERJ) 8. 2. sz., 24–38.

lis és cselekvésbeli változások is megvalósulnak. E változásokat az értelmi, a szociális, a fizikai és a biológiai területek által együttesen határozzák meg (Zhang és mtsai, 2014). Ennis (2007) szerint a minőségelvű testnevelés oldaláról lényeges a test, a tudat és lélek együttes tapasztalat- és fejlődésrendszere, melyben a fő célok, hogy minden tanuló:

- aktívan és motiváltan vegyen részt a tanulási folyamatban,
- értékelje az egészségtudatos és aktív életvitel megteremtéséhez szükséges tudást és tapasztalatot,
- magas szinten sajátítsa el a testnevelés mozgásanyagát,
- képes legyen ezeket a tapasztalatokat különböző, iskolai és iskolán kívüli helyzetekben is alkalmazni, és
- legyen fitt.

Az új Köznevelési törvény (2011) 27. § (11) alapján a 2012/13-as tanévtől Magyarországon bevezették a kötelező mindennapos testnevelést, mely kiemelten az egészségesebb társadalom és az emberek jobb életminőségének megteremtését célozta meg. A Nat 2012 Testnevelés és sport műveltségterületi fejezete olyan minőségelvű iskolai testnevelés programot irányzott elő, amely megköveteli a tantárgy megújulását szemléletben, tartalmában és módszertanában is (Rétsági és Csányi, 2014). A mindennapos testnevelés fő céljai közé tartozik a tanulók fitsségi szintjének, képességeinek és készségeinek optimális fejlesztése, valamint az egészségtudatos és fizikailag aktív életforma megalapozása, illetve megerősítése (Fügedi és mtsai, 2016). A Köznevelési törvény

iskolán kívüli helyzetekben is alkalmazni

az egészségtudatos és fizikailag aktív életforma megalapozása

(2012) szerinti mindennapos testnevelést az iskolai nevelés-oktatás első, ötödik és kilencedik évfolyamán 2012. szeptember 1-jétől kezdődően felmenő rendszerben vezették be. Az ezeken az évfolyamokon

alkalmazott helyi tantervekbe legalább heti öt testnevelésórát kellett beépíteni.

Annak ellenére, hogy a megfelelő infrastruktúra

hiánya miatt az elvárt minőségű és hatású mindennapos testnevelés program még nem valósult meg minden iskolában, a lépés hazánkban és nemzetközileg is előremutatónak és jelentősnek tekinthető (Szakály és mtsai, 2016). Korábbi kutatások alapján elmondható, hogy a mindennapos testnevelés hatásrendszere egyértelműen pozitív a tanulók fizikai aktivitás iránti motivációjának növelésében, egészségtudatos szokásrendszer megalapozásában, valamint a fitsségi és testösszetétel-paraméterek optimalizálásában (Mura és mtsai, 2017).

A fiatalok fejlődését befolyásoló tényezők

A fiatalok növekedését, fejlődését, valamint érését befolyásoló tényezők közül napjainkban a környezeti hatások dominanciája az elsődleges; a folyamatban a család

meghatározó szerepe mellett az iskola komplex szerepeit érdemes kiemelni (Király és Szakály, 2011). A személyi és fizikai környezet jelentősen befolyásolja a gyermekek életmódját és életvitelét, ami az egészségtudatossághoz kapcsolódó és a táplálkozási szokásrendszerben, valamint a személyiség fejlődésében mutatkozik meg (Beunen, 2003; Post és mtsai, 1997).

Evidenciának tekinthető, hogy a harmonikus fejlődés egyik alapvető külső környezeti feltétele a tanulók korának és képességeinek megfelelő rendszeres fizikai aktivitás (Mészáros és mtsai, 2002). A rendszeres testmozgás kedvező hatást gyakorol a pszichoszomatikus fejlődésre és az életminőségre, segít optimalizálni a testösszetételt, valamint javítja a fittség és a motorikus teljesítmények szintjét (Konczos és mtsai, 2006).

A fittség mint elsődleges szereplő

Az elmúlt időszakban az egészség egyik legerőteljesebb meghatározó tényezőjeként a motoros fittség került előtérbe, jelentősége egy ideje már nagyobb, mint a hagyományosan fontos befolyásoló összetevőként ismert testösszetétel, illetve vérnyomás- és koleszterinszinté (Blair, 2009). Az iskoláskorúak esetében különösen fontos a fittség folyamatos fejlesztése és mérése, mivel ez pontos előrejelzője lehet a szív- és érrendszeri megbetegedések és a halálozások számának is (Kodama és mtsai, 2009).

Az 1960-as és 1980-as években reprezentatív mintákon végzett hosszmetzeti vizsgálatok azt mutatták, hogy a testi fejlődés terén jelentős volt a pozitív változás, azonban a motorikus teljesítmények esetében egyértelmű romlás következett be (Bakonyi, 1984). Későbbi mintákon hasonló trendet tapasztaltak Photiou és munkatársai (2008), illetve Mészáros és munkacsoportja (2002) is, vagyis a nemzedékek közötti különbségek egyöntetűen a fiatalok fittségi mutatóinak csökkenésében mutatkoztak meg.

Az iskoláskorúak fittségi és testalkati mutatói, amellett, hogy felnőttkori egészségügyi problémákat vetítenek előre, azt is

a korosztály már a
veszélyzónában van

jelzik, hogy a korosztály már a veszélyzónában van (Ihász és mtsai, 2010). A témában megjelent kutatási eredmények alapján egyértelmű, hogy az életkor növekedésével szinte lineárisan nő a fizikailag inaktívak, edzetlenek és az elhízottak aránya is (Pampakas, 2008; Mamen és Fredriksen, 2018).

Régóta ismert, hogy a folyamatosan romló fittségi mutatók hátterében elsősorban a megváltozott

életmód áll, melynek domináns jellemzői közé a táplálkozás és a mozgásszegény életmód tartozik (Telama és Yang, 2000; Ross és mtsai, 2000). Ennek a kritikus népegészségügyi problémának a megoldásában az iskolai egészségnevelés és testnevelés tervezése és módszertana mellett az egyik leghangsúlyosabb tényező a motiváció, melynek kialakításában a pedagógusnak elvitathatatlan szerepe van (Kaj és mtsai, 2015).

Ismert, hogy a testi felépítés, valamint a szervek és szervrendszerek működése együttesen határozzák meg a motorikus és fittségi teljesítményeket. A szerkezet és a funkció az iskoláskorúak esetében szoros kölcsönhatásban van egymással, ezért a fittség a szomatikus fejlettség és fejlesztés egyik kritikus elemzési és irányadó szempontja lehet (Szakály és mtsai, 2016).

Az ingafutás nemzetközileg elismert és széles körben alkalmazott motorikus próba, amely alapján a cardio-respiratorikus fittség jól jellemezhető (Castro-Piñero és mtsai, 2010; Lang és mtsai, 2018; Mayorga-Vega és mtsai, 2015). A gyermekkorban detektált optimális szív-, keringés- és légzési állapot jó prediktora a keringést és légzőrendszert érintő felnőttkori egészségnek. Ezért a cardio-respiratorikus fittség vizsgálata segít az e tekintetben prevencióra szoruló veszélyeztetett csoport azonosításában is (Csányi és mtsai, 2016;

Ruiz és mtsai, 2009). A hazai és a nemzetközi vizsgálatok rámutatnak arra, hogy az életkor növekedésével a keringésre és légzőrendszerre vonatkozó teljesítmények mindkét nemben romlanak (Csányi és mtsai, 2015; Gregori és mtsai, 2015; Kaj és mtsai, 2015; Szakály és mtsai, 2016).

A szív-, keringés- és légzési rendszer minősítése mellett további egészségdeterminánsként jelenik meg a testösszetétel, melynek jellemzése korosztálytól függetlenül központi eleme a prevenciónak – sokszor sajnos csak a rehabilitációnak. A kutatási módszerek kiválasztásában a releváns, de egyszerű módszereknek is helye van, különösen a pályavizsgálatok során. A derék-csípő arány vizsgálatával a zsigeri zsír mennyisége jól jellemezhető (Grundy és mtsai, 2004; Stevens és mtsai, 2010). A zsigeri zsír detektálásnak jelentősége abban áll, hogy mennyisége szoros összefüggést mutat számos életmód-függő betegség kialakulásával (Fredriks, 2005; Rankinen és mtsai, 1999; Taylor és mtsai, 2000).

A KUTATÁSRÓL

A kutatás célja

A korábbi kutatási eredmények arra utalnak, hogy hazánkban az iskolák nem elég hatékonyak a mai társadalmi körülményeknek és elvárásoknak megfelelő iskolai testnevelés és sportprogramok működtetésében (Csányi, 2010; Huszár és Bognár, 2006; Ihász és mtsai, 2010). A

mindennapos testnevelés egyik legkönnyebben mérhető és monitorozható eleme a fitsségi mutatók rendszere, melyek objektív és megbízható adatokat szolgáltatnak a pedagógiai munka hatásairól és hatékonyságáról. A mindennapos testnevelés eredményessége a tanulói fittség területén jól kimutatható, azonban a motiváció-, szokás- és értékrendszer, valamint a tudás alkalmazásának területein történő változások jóval nehezebben detektálhatók.

Mindezek alapján vizsgálatunk célja

volt egy dunántúli megyeszékhelyen az általános iskolás fiú tanulók tápláltsági állapotának és cardio-respiratorikus teljesítményének változását bemutatni a mindennapos testnevelés tükrében.

Anyag és módszer

A vizsgálat során a Helsinki Nyilatkozat (WMA, 1996) önkéntességre és szülői beleegyezésre vonatkozó előírásait követtük. A vizsgálatot két almintával végeztük el, a következők szerint: Az első vizsgálatot a 2010/11-es tanévben, a mindennapos testnevelés bevezetése előtt végeztük a megyeszékhely hat általános iskolájában ($N_1=562$). A vizsgált gyermekek jellemzően két vagy három kötelező testnevelésórán vettek részt hetente. A második vizsgálatot a 2015/16-os tanévben végeztük a város ugyanazon hat általános iskolájában ($N_2=551$). E második vizsgálat során minden tanuló már öt éve tényleges mindennapos testnevelésben vett részt. A tanulók életkoronkénti és vizsgálatonkénti elemszámait az 1. táblázat tartalmazza.

1. TÁBLÁZAT

A vizsgált tanulók életkor és vizsgálat szerinti megoszlása

Korcsoport (életév)	2010/11 (fő)	2015/16 (fő)
7	74	72
8	60	64
9	78	77
10	68	67
11	76	70
12	78	76
13	64	65
14	64	60
Összesen:	562	551

FORRÁS: saját szerkesztés

Munkánk során a Nemzetközi Biológiai Program (Weiner és Lourie, 1969) eljárási javaslatait tekintettük iránymutatónak. A derék-csípő arány vizsgálatát tapasztalt vizsgáló személyzet (két fő), a motorikus teljesítmény felmérését az iskolai testnevelő tanárok végezték.

A klasszikus antropometriai jellemzők (testmagasság, testtömeg) helyett tehát derék-csípő arányt számoltunk. Ez az elhízás megállapítására és mérésére alkalmas, a csípő kerületét veti össze a derék kerületével. A derék-csípő arány az emberi testméretek egymáshoz viszonyításai közül az egyik jó indikátora az egyes – például szív- és keringési – betegségeknek. Megbízhatóbb és jobb előrejelzője az elhízással és mozgáshiánnyal kapcsolatba hozható civilizációs betegségeknek, mint a BMI² (Roy és Sharma, 2016). Elhízásról akkor beszélünk, ha a derék körfogatát a csípőéhez viszonyítva lányoknál 0,85-öt, míg fiúknál 0,9-et elérő értéket kapunk (Aeberli

és mtsai, 2011; Dobbelstey és mtsai, 2001; Fredriks és mtsai, 2005; Ford és mtsai, 2006; Schwandt és mtsai, 2008).

A cardio-respiratorikus fittség jellemzésre a 20 méteres ingafutást alkalmaztuk, mely szintén megbízható és alkalmas nemzetközi összehasonlítások végzésére (Leger és mtsai, 1988).

A statisztikai elemzés első lépéseként leíró statisztikai jellemzőket számoltunk (átlag, szórás és variáció terjedeleme) korcsoportonként és vizsgálatonként. A változók átlagainak korcsoportonkénti különbségeit egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA) után F-próbával elemeztük. Szignifikáns F esetén kiszámítottuk a különbségeket is Fisher (1967) javaslatai szerint. Az adott korcsoportok vizsgálatonkénti különbségeit kétmintás t-próbával jellemeztük. A statisztikák értelmezésekor a véletlen hiba maximumát következetesen 5%-ban határoztuk meg.³

EREDMÉNYEK

A 2. táblázatban a derék-csípő arány korosztályonkénti és vizsgálatonkénti bemutatása látható. A mintánkban szereplő tanulók derék-csípő arányának átlaga egyik vizsgálatban sem éri el az elhízás határértékét (0,9). A 10 éves korcsoportnál a két vizsgálat eredménye megegyezik (0,82). Ezen kívül a heti 2-3 testnevelésórán részt vevő tanulók (első vizsgálat) derék-csípő aránya (0,81–0,83) minden korosztályban alacsonyabb, mint a mindennapos testnevelésben részt vevő tanulók (második vizsgálat) értéke (0,82–0,87).

² BMI: body mass index, testtömegindex

³ Az adatok statisztikai feldolgozásakor a Statistica for Windows programcsomagot használtuk (version 13.2, StatSoft Inc., Tulsa, OK 74104, USA, 2006).

2. TÁBLÁZAT

A derék-csípő arány korcsoportonkénti és vizsgálatonkénti különbségei (* $p < 0,05$)

	Korcsoport (életév)	első vizsgálat M	SD	második vizsgálat M	SD	t-érték	p
Derék- csípő arány	7	0,83	0,04	0,86	0,05	-4,28585	*
	8	0,83	0,04	0,87	0,06	-3,54549	*
	9	0,83	0,04	0,86	0,06	-3,73354	*
	10	0,82	0,05	0,82	0,06	-0,00645	NS
	11	0,83	0,05	0,84	0,05	-0,78166	NS
	12	0,82	0,05	0,85	0,05	-3,41530	*
	13	0,81	0,04	0,85	0,05	-5,42783	*
	14	0,82	0,05	0,87	0,06	-4,76331	*
F		2,51		5,32			

FORRÁS: saját szerkesztés

A derék-csípő arány korosztályos átlagai között a különbség mindkét vizsgálat alkalmával szignifikáns volt ($F_{1.vizsgálat} = 2,51$; $F_{2.vizsgálat} = 5,32$). A post-hoc elemzés tanúsága szerint a derék-csípő arány korcsoportonkénti különbsége az első vizsgálatban a 13–14 évesek között, illetve a második vizsgálatban a 9–10 és a 13–14 évesek korcsoportja között valós.

A két vizsgálat korcsoportjait összehasonlító t-próba értékei alapján elmondható, hogy a második vizsgálat átlagai a 10–11 éves gyermekek kivételével minden korcsoportban szignifikánsan nagyobbak, mint az első vizsgálatban kapott átlagok.

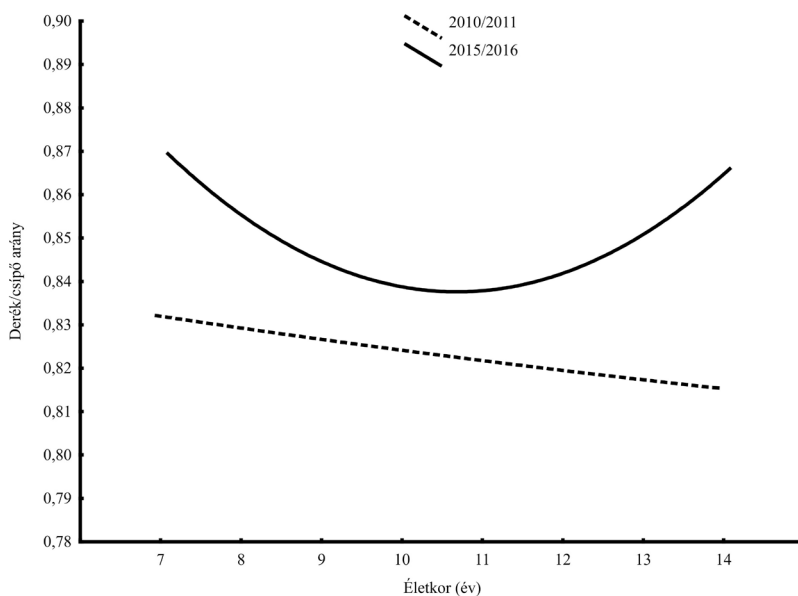
Az 1. ábrán jól látható az a trend, hogy a heti 2–3 testnevelésórán részt vevő tanulók (első vizsgálat) derék-csípő aránya minden korosztályban kisebb, mint a második vizsgálatban részt vevő tanulóké, valamint az életkor növekedésével lineárisan csökken. Ezzel szemben a második vizsgálatban részt vevő tanulóké a prepubertásig (10–11 éves kor) csökken, majd exponenci-

álisan növekszik. A mindennapos testnevelésben részt vevő tanulók esetében a 10–11 évesek derék-csípő arányértékei a legalacsonyabbak, az ennél fiatalabbak és idősebbek is közelednek az elhízás határértékei felé.

A 3. táblázatban mutatjuk be az ingafutás korosztályonkénti és vizsgálatonkénti változásait. A mintánkban szereplő tanulók a különböző korosztályokban és a két vizsgálatban is jellemzően közepes értékeket, illetve számottevő különbségeket mutatnak. A heti 2–3 testnevelésórán részt vevő tanulók (első vizsgálat) ingafutás átlagai 68,02–81,55 hossz között szóródnak. Az első vizsgálat alkalmával vizsgált korcsoportos átlagok a 7 és 8 évesek korosztályában alacsonyabbak, majd a 9 éves korcsoporttól magasabb értékeket mutatnak, mint a mindennapos testnevelésben részt vevő tanulók (64,46–74,86 hossz) átlagértékei. A legmagasabb ingafutás átlagértékeket az első vizsgálat során

1. ÁBRA

A derék-csipő arány korcsoportonként és vizsgálatonként



FORRÁS: saját szerkesztés

3. TÁBLÁZAT

Az ingafutás átlagainak korcsoportonkénti és vizsgálatonkénti különbségei

	Korcsoport	első vizsgálat	SD	második vizsgálat	SD	t-érték	p
Ingafutás (hossz)	7	69,68	12,64	74,56	11,09	-2,47650	*
	8	68,02	12,82	73,75	12,44	-2,52745	*
	9	77,65	15,24	74,86	13,93	1,19196	NS
	10	71,50	13,13	70,18	15,65	0,53162	NS
	11	77,17	10,40	72,51	16,15	2,08772	*
	12	75,40	17,94	64,46	18,34	3,74067	*
	13	81,55	10,72	68,62	17,04	5,15127	*
	14	80,94	9,861	68,98	14,52	5,39361	*
F		9,57		4,15			

FORRÁS: saját szerkesztés

a 13–14 évesek, míg a második vizsgálat során a 7–9 évesek érték el.

Az ingafutás korcsoportos átlagainak különbsége mindkét vizsgálat során szignifikáns eredményeket adott ($F_{1.vizsgálat} = 9,57$; $F_{2.vizsgálat} = 4,15$). A post-hoc elemzés után a próba korcsoportonkénti átlagainak különbségei a 7–8, 11–12 és a 13–14 évesek (első vizsgálat) kivételével minden esetben szignifikáns. A második vizsgálat során az egymást követő korcsoportok között csak a 11–12 évesek átlagai között található szignifikáns különbség.

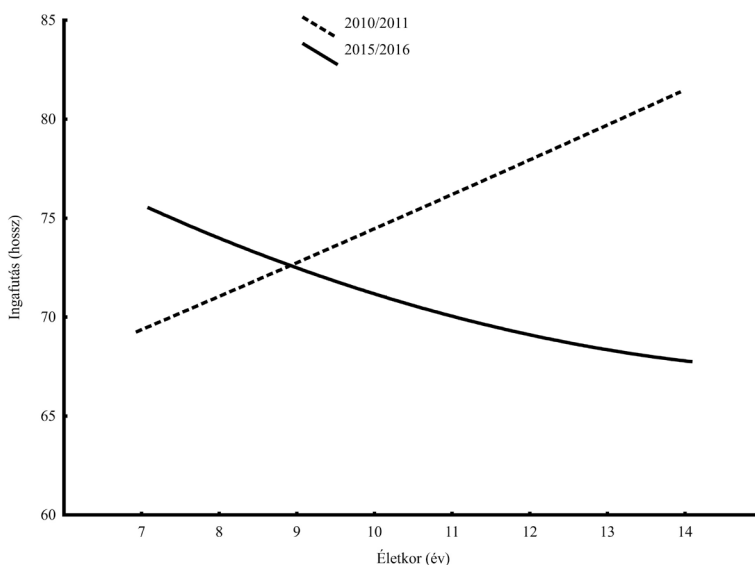
Érdekes megfigyelni, hogy az átlagok numerikus különbsége az első vizsgálat alkalmával növekvő, míg a szórások csökkenő tendenciát mutatnak. Ugyanakkor a második vizsgálat során a numerikus átlagok az életkor függvényében csökkenő, míg az átlag körüli szórások növekvő tendenciát mutatnak.

A korcsoportok vizsgálatonkénti (első és második vizsgálatbeli) különbségei a 9–10 évesek kivételével következetesen szignifikánsak. A 7–8 évesek esetében a második vizsgálat alkalmával szignifikánsan jobb eredményeket kaptunk, ez a tendencia azonban az életkor emelkedésével megfordult, a 11 éves korosztálytól az első vizsgálat eredményei voltak szignifikánsan jobbak.

Az ingafutás trendjét bemutató ábrán (2. ábra) látható, hogy a heti 2–3 testnevelésórán részt vevő tanulók ingafutás-eredményei az életkor emelkedésével fokozatosan javulnak, míg a mindennapos testnevelésben részt vevő tanulóké folyamatosan csökkennek. Az első vizsgálat 7–8 éves korosztályainak eredményei szinte teljesen megegyeznek a 2. vizsgálat 13–14 éveseinek eredményeivel.

2. ÁBRA

Az ingafutás átlagainak korcsoportonként és vizsgálatonként



FORRÁS: saját szerkesztés

Az eredmények értékelése

Korábban már utaltunk rá, hogy az egyszerűen mérhető és számolható derék-csípő arány jó prediktora az elhízással kapcsolatba hozható különféle betegségeknek, például a metabolikus szindrómaként ismert betegcsoportnak (Huxley és mtsai, 2010; Taylor és mtsai, 2000; Grundy és mtsai, 2004). A derék-csípő arány még egészséges értékét a szerzők a fiúknál következetesen 0,90-ben határozzák meg (Aeberli és mtsai, 2011; Ford és mtsai, 2006; Fredriks és mtsai, 2005; Schwandt és mtsai, 2008;). Vizsgálatunkban a korcsoportok között néhány esetben találtunk valódi különbséget, azonban a két vizsgálat között az átlagok a 9–10 évesek kivételével szignifikánsan növekedtek. A mindennapos testnevelés hatása ezen a területen nem mutatható ki.

Noha az általunk vizsgált gyermekek derék-csípő aránya még a második vizsgálat során is az egészséges tartományba sorolható, mégsem lehetünk nyugodtak, hiszen közel öt év távlatában talált szignifikáns növekedés jelentős veszélyre hívja fel a figyelmet. Ha elfogadjuk Kim és Lee (2009) azon véleményét, hogy a fizikai aktivitás protektív hatású a hasi zsír mennyisége tekintetében, akkor valószínűsíthetjük, hogy a mindennapos testnevelés hatására lelassult a hasüregi zsír mennyiségének növekedése. A gyermekek átlagos derék-csípő arányának utóbbi időbeli változása azonban e mellett is jellemző – és nemcsak a mi mintánkra. Chaoyang és munkatársai (2006) megállapították, hogy az amerikai gyermekek derék-csípő aránya

jelentősen növekedett 1988 és 1994, valamint 1999 és 2004 között.

A szervek-szervrendszerek funkcionális gyarapodásának ingerei jelentős részben a külső környezetből származnak, vagyis a fejlődés és a növekedés menetét az exogén tényezők számottevően befolyásolják, meghatározzák. A táplálkozási szokások, a szociális körülmények és a testmozgás hatása a fejlődés ütemére és alakulására már bizonyított (Prókai és mtsai, 2005; Rowland, 2005; Photiou és mtsai, 2008). A gyermekek fizikai aktivitásának szintje a fejlett társadalmakban, a társadalmi

az ingafutás átlagaival jellemzett próba a motorikus teljesítmények kedvezőtlen irányú változására hívja fel a figyelmet

hatások következtében jelentősen csökkent, 5 éves kor után is a 2 és 5 éves kor közötti mennyiség a jellemző (Talama és Young, 2000). Ez a redukált mennyiségű fizikai aktivitás marad állandó a fiúk mintáiban posztpubertásig – állapította meg Ságbi és

mtsai (2002) a mindennapos testnevelés bevezetése előtt.

Az ingafutás átlagaival jellemzett próba a jelen tanulmányban a motorikus teljesítmények kedvezőtlen irányú változására hívja fel a figyelmet. Az első vizsgálat során az átlagok numerikus különbsége életkoronként kimutatható, azonban a korcsoportok közötti változás nem következetes, és az átlag körüli szórások az életkor függvényében csökkennek. A második vizsgálat esetében az átlagok életkorfüggése csökkenő, a szórások pedig növekvő tendenciát mutatnak. Szakmailag nehezen magyarázható jelenség a vizsgált változóval kapcsolatban, hogy míg a serdülőkor előtti korosztályokban a második vizsgálat során jobban teljesítettek a gyermekek, a serdülőkorban és utána teljesítményük már jelentősen elmarad az első vizsgálatban részt vett gyermeket teljesítményeitől. A

mindennapos testnevelés pozitív hatásait jelen kutatás a fitsségi mérés alkalmával sem tudta igazolni.

Véleményünk szerint a vizsgálati eredményeinket befolyásoló hatótényezők közé sorolható a pubertáskorra gyakran jellemző alulmotiváltság, de nem vonatkoztathatunk el az infrastrukturális lehetőségek és a pedagógusok motivációjának a tanulói teljesítményt befolyásoló hatásáról sem.

Protzner és munkatársai

(2015) az tapasztalták,

hogy a mindennapos testnevelés bevezetése ellenére napjainkban sem a fizikai aktivitás gyakoriságában, sem a relatív zsírtömegben nincs különbség a heti 5, illetve a heti 2–3 testnevelésórán részt vevő gyermekek között. Tanulmányunk megerősíti, hogy a mindennapos testnevelés pozitív hatásrendszere ebben az öt éves időtartamban a tápláltsági állapot és a cardio-respiratorikus fitsség tekintetében nem mutatható ki.

fontos lenne az óvoda pedagógiai rendszerét is hatékonyabban támogatni

A két mérés derék-csípő arányátlagait és az ingafutás eredményeit együttesen mutatjuk be a 3. ábrán, így könnyebben bemérhető a probléma forrása.

A heti 2–3 testnevelésórán részt vevő tanulók tendenciája biztató volt, ugyanis a fitsségi mutatók és a testösszetétel is folyamatosan javultak. A mindennapos testnevelésben részt vevők eredményei azonban jelentősen romló tendenciára

hívják fel a figyelmet. Jól látható az egyértelműen és folytonosan romló tendencia az ingafutásban, míg a testösszetétel mutatói egy „U” alakhoz hasonló görbét írnak le.

Értelmezéskor érdemes fokozottan odafigyelni arra, hogy a kiindulási értékek (7 éves korcsoport) átlagai a derék-csípő arány tekintetében a két vizsgálat között statisztikailag is jelentősen különböznek. A 2015/16-os tanévben mért mutatók szignifikánsan magasabb értékeket mutatnak, mint a 2010/11-es tanévben. Ez egyrészt a családi, másrészt az óvodai intézményrendszer sajátos táplálkozással és fizikai aktivitással kapcsolatos problémarendszereire utal. Ennek alapján fontos lenne az óvoda pedagógiai rendszerét is hatékonyabban támogatni az egészségtudatosság és fizikailag aktív és pozitív szokásrendszerek megalkotása oldaláról. Ezzel párhuzamosan a testi nevelés, az egészségnevelés és a családi nevelés hangsúlyosabb vizsgálata javasolt annak érdekében, hogy a tanulmányban bemutatott negatív trend megváltozzon.

Elmondható, hogy a heti 2–3 testnevelésórán részt vevő tanulók fitsségi eredménye folyamatosan javul, míg a második vizsgálat eredményei folyamatosan romló tendenciát mutatnak. Ahogy korábban megfogalmazódott, feltételezhetően a fitsségi tesztek érvényes méréséhez és értékeléséhez

KÖVETKEZTETÉSEK

Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy az iskola az egyik legfontosabb nevelési színtér, ahol a testnevelés tanítási-tanulási folyamatán keresztül az egészségtudatos szokásrendszerek és az életmód iránti értékítéletek és beállítódások, illetve az életminőség igényének a kialakítására is lehetőség mutatkozik. A mindennapos iskolai testnevelés lehet tehát fontos prevenció eszköz, azonban a probléma kezelésében meghatározó felelőssége és szerepe makroszinten a társadalomnak, mikroszinten a különböző nevelési színtereknek van (*Shepard és Trudeau, 2000; Konczos és Szakály, 2007; Bognár és Révész, 2009*).

szükséges motiváció hiányában romlanak jelentősen az ingafutás eredményei az életkor emelkedésével. Öröndetes, hogy az alsó tagozatban, eltérő szintről, de a derék-csipő arány mindkét mérés alkalmával pozitív trendet mutat. Az első vizsgálatban részt vevő tanulók eredménye tovább javul, viszont a mindennapos testnevelésben részt vevő tanulók eredménye a 10–11 éves korcsoporttól folyamatosan romlik.

Mindezek alapján elmondható, hogy az alsó tagozatban kiemelkedő szerepű a testnevelést oktató pedagógus tudása, szemlélete és motivációs bázisa. Célként fogalmazódhat meg, hogy a 7–10 éves korosztályt tanító pedagógus a tanulók motivációs bázisának fenntartása, és a fizikai aktivitás megszerettetése érdekében hangsúlyosan figyeljen a következő területekre:

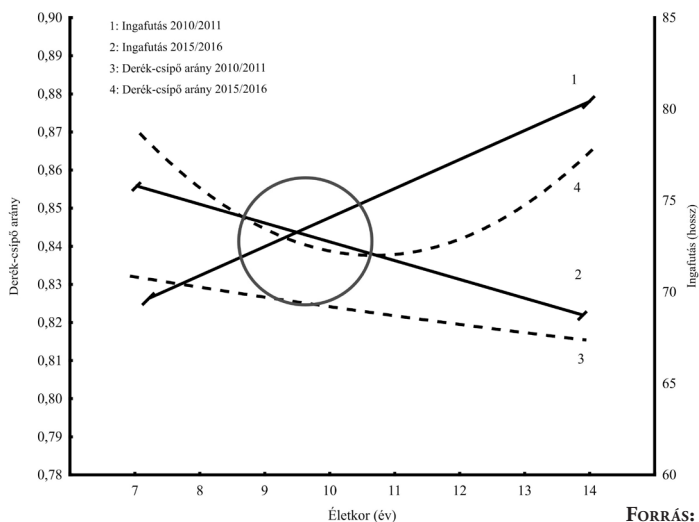
- változatos tartalom és módszertan alkalmazása,
- pozitív értékelés a fejlődésre és az erőfeszítésre,

- sok játék alkalmazása változatos-módosított szabályokkal,
- különféle sporteszközök és szerek alkalmazása,
- a helyes sportági technika játékos megalapozása,
- képességek játékos fejlesztése.

A felső tagozatban a tanulókat már jellemzően kialakult mozgásminták és mozgás iránti attitűd jellemzi. Negatív testnevelésórai élményekkel és tapasztalatokkal rendelkező tanulók a 10–14 éves korosztályban jóval nehezebben érnek el sikereket és szeretik meg a sportot, mint azok a tanulók, akik élménydús és változatos testnevelésórákon vettek részt. A felső tagozatos tanulók esetében fontos a pozitív megerősítés, és a képességnek és kornak megfelelő testnevelésprogram differenciált alkalmazása. A testösszetétel- és fitességi vizsgálatok mellett az itt említett célok megvalósulásának lehetőségeit érdemes lenne több oldalról is vizsgálni.

3. ÁBRA

A derék-csipő és az ingafutás átlagai korcsoportonként és vizsgálatonként



FORRÁS: saját szerkesztés

IRODALOM

- Aeberli, I., Gut-Knabenhans, M., Kusche-Ammann, R. S., Molinari, L. és Zimmermann, M. B. (2011): Waist circumference and waist-to-height ratio percentiles in a nationally representative sample of 6–13 year old children in Switzerland. *Swiss Medical Weekly*, 141. sz., w13227.
- Bakonyi Ferenc (1984): A testi fejlettségi és a fizikai képességbeli változások a 7–18 éves iskolai tanulóknál. *Testnevelés és Sporttudomány*, 1–2. sz., 27–36.
- Beunen, G. (2003): Physical growth, maturation and performance. *Revista Portuguesa de Ciencias do Desporto*, 3. 2. sz., 11–12.
- Blair SN. (2009): Physical inactivity: The biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*, 43. 1. sz., 1–2.
- Bognár József és Révész László (2009): Testnevelés tantervek. In: Szatmári Zoltán (szerk.): *Sport, életmód, egészség*. Akadémiai, Budapest. 668–672.
- Capel, S. (2000): Physical education and sport. In: Capel, S. and Piotrowski, S. (szerk.): *Issues in Physical Education*. Routledge Falmer, London. 131–143.
- Chaoyang, L., Ford, E. S., Mokdad A. H. és Cook, S. (2006): Recent Trends in Waist Circumference and Waist-Height Ratio Among US Children and Adolescents. *Pediatrics*, 118. 5. sz.
- Csányi Tamás, Kaj Mónika, Vass Zoltán, Boronyai Zoltán, Király Anita és F. Saint Maurice, P. (2016): A magyar 10–18 éves tanulók egészségközpontú fizikai fittségi állapota (2015). Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fitsségi Teszt (NETFIT™) 2014/2015. tanévi országos eredményeiről. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Csányi Tamás. (2010): A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. 3–4. sz., 115–129.
- Csányi, T., Finn, K. J., Welk, G. J., Zhu, W., Karsai, I., Ihász, F., Vass, Z. és Molnár, L. (2015): Overview of the Hungarian National Youth Fitness Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86. sup1, S3–S12.
- Dobbelsteyn, C. J., Joffres, M. R., MacLean, D. R. és Flowerdew, G. (2001): A comparative evaluation of waist circumference, waist-to-hip ratio and body mass index as indicators of cardiovascular risk factors – The Canadian Heart Health Surveys. *International Journal of Obesity*, 25. 5. sz., 652–661.
- Ennis C. D. (2007): 2006 C. H. McCloy Research Lecture. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78. 3. sz., 138–150.
- Fisher R. A. (1967): An Appreciation. *Science*, 156. 3781. sz., 1456–1462.
- Fredriks, A. M., van Buuren, S., Fekkes, M., Verloove-Vanhorick, S. P. és Wit, J. M. (2005): Are age references for waist circumference, hip circumference and waist-hip ratio in Dutch children useful in clinical practice? *European journal of pediatrics*, 164. 4. sz., 216–222.
- Fügedi, B., Capel, S., Dancs, H., Bognár, J. (2016): Satisfaction and preferences of PE students and the head of the PE department: meeting the new curricular expectations. *Journal of Human Sport and Exercise*, 11. 1. sz., 1–18.
- Gregory J. Welk, Pedro F. Saint-Maurice és Csányi Tamás (2015): Health-Related Physical Fitness in Hungarian Youth: Age, Sex, and Regional Profiles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86. Sup1, S45–S57.
- Grundy S. M., Brewer Jr H. B., Cleeman J. I., Smith Jr S. C. és Lenfant C. (2004): Definition of metabolic syndrome: Report of the National Heart, Lung, and Blood Institute/American Heart Association conference on scientific issues related to definition. *Circulation*, 109, 3. sz., 433–438.
- Huszár Anikó és Bognár József (2006): Fiatal felnőttek testkultúrája avagy az iskolai testnevelés felnőttkori hatásai Magyarország és Finnország példáján. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 6. sz., 107–114.
- Huxley, R., Mendis, S., Zheleznyakov, E., Reddy, S. és Chan, J. (2010): Body mass index, waist circumference and waist to hip ratio as predictors of cardiovascular risk- a review of the literature. *European Journal of Clinical Nutrition*, 64. 1. sz., 16–22.
- Ihász Ferenc, Mészáros Zsófia, Szakály Zsolt, Bartusné Szmodis Márta, Rikk János és Mavroudes, M. (2010): Különböző korú fiúk testi fejlettsége és tápláltsági állapota. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 11. 2. sz. (42. sz.), 7–12.

- Kaj, M., Saint-Maurice, P. F., Karsai, I., Vass, Z., Csányi, T., Boronyai, Z. és Révész, L. (2015) Associations Between Attitudes Toward Physical Education and Aerobic Capacity in Hungarian High School Students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **86**. Sup1, S74–S81.
- Király Tibor és Szakály Zsolt (2011): *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus, Pécs.
- Kodama, S., Saito, K., Tanaka, S., Maki, M., Yachi, Y., Asumi, M., Sugawara, A., ... és Sone, H. (2009) Cardiorespiratory fitness as a quantitative predictor of all-cause mortality and cardiovascular events in healthy men and women: A meta-analysis. *JAMA*, 301. **19.** sz., 2024–2035.
- Konczos Csaba és Szakály Zsolt (2007): Az ifjúság fizikai aktivitásának jellemzői, az életstílus befolyásolása, a fizikai aktivitás tudatos alkalmazása. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **8.** 2. sz., 39–46.
- Konczos Csaba, Ihász Ferenc, Szakály Zsolt, Huszár Anikó (2006): Az egészségtudatos életvitel is megtanulható? *Magyar Sporttudományi Szemle*, **7.** 4. sz., 20–23.
- Köznevelési törvény – 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- Lang, J. J., Tremblay, M. S., Léger, L., Olds, T., Tomkinson, G. R. (2018): International variability in 20 m shuttle run performance in children and youth: who are the fittest from a 50-country comparison? A systematic literature review with pooling of aggregate results *Br. J. Sports Med.*, **52.** 4. sz., 276.
- Leger, L. A., Mercier, D., Gadoury, C., Lambert, J. (1988): The multistage 20 meter shuttle run test for aerobic fitness. *J Sports Sci*, **6.** 2. sz., 93–101.
- Li, C., Ford, E. S., Mokdad, A. H., Cook, S. (2006): Recent trends in waist circumference and waist-height ratio among US children and adolescents. *Pediatrics*, **118.** 5. sz., e1390–e1398.
- Mamen, A., Fredriksen, P. M. (2018). Anthropometric measures as fitness indicators in primary school children: The Health Oriented Pedagogical Project (HOPP). *Scandinavian Journal of Public Health*, **46.** 21_suppl, 48–53.
- Mayorga-Vega, D., Aguilar-Soto, P., Viciano, J. (2015): Criterion-Related Validity of the 20-M Shuttle Run Test for Estimating Cardiorespiratory Fitness: A Meta-Analysis. *Journal of sports science & medicine*, **14** 3. sz., 536–547.
- Mészáros János, Szabó Tamás, Lee Chee Pheng, Tatár András, Uvacsek Martina (2001): Testösszetétel és motorikus teljesítmény 12 és 14 éves fiúknál. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **2.** 3–4. sz., 34–36.
- Mészáros János, Szabó Tamás, Mohácsi János, Lee Chee Pheng és Tatár András (2002): A motorikus szekuláris trend. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **3.** 1. sz., 4–7.
- Mura, G., Rocha, N. B., Helmich, I., Budde, H., Machado, S., Wegner, M., Nardi, A. E., ... Carta, M. G. (2017): Physical activity interventions in schools for improving lifestyle in European countries 2015. Letöltés: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25834629> (2019. május 2.)
- Pampakas, P., Mészáros Zsófia, Király Tibor, B. Szmodis Márta, Szakály Zsolt, Zsidedh Miklós, Mészáros János (2008): Longitudinal differences and trends in body fat and running endurance in Hungarian primary schoolboys. *Anthropologischer Anzeiger*, **66.** 3. sz., 317–326.
- Photiou, A., Anning, J., Mészáros, J., Vajda, I., Mészáros, Zs., Sziva, Á., Prókai, A., Ng, N. (2008): Lifestyle, body composition and physical fitness changes in Hungarian school boys (1975–2005). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **79.** 2. sz., 168–173.
- Post, G. B., Kemper, H. C. G., Twisk, J. W. R. (1997): Biological maturation in relation to lifestyle from adolescence into adulthood. In: Armstrong, N., Kirby, B. J., Welsman, J. R. (szerk.): *Children and exercise XIX. Promoting health and well-being*. E. and F. N. SPON, London, 57–62.
- Prókai András, Völgyi Eszter, Mészáros Zsófia, Tatár András, Zsidedh Miklós, Uvacsek Martina, Vajda Ildiő és Mészáros János (2005): Relatív testsírtartalom és motorikus teljesítmény. In: Mónus, A. (szerk.): *IV. Országos Sporttudományi Kongresszus II.* MSTT, Budapest, 238–243.
- Protzner Anna, Trájer Emese, Bosnyák Edit, Udvardy Anna, Szóts Gábor, Tóth Miklós és Szmodis Márta (2015): Iskoláskorúak fizikai aktivitása és testsírtartalma: a mindennapos testnevelés első hatásvizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **16.** 1. sz. (61. sz.), 15–20.
- Rankinen, T., Kim, S. Y., Perusse, L., Despres, J. P. és Bouchard, C. (1999): The prediction of abdominal visceral fat level from body composition and anthropometry: ROC analysis. *Int J Obes Relat Metab Disord*, **23.** 8. sz., 801–809

- Rétsági Erzsébet és Csányi Tamás (2014): Nemzeti alaptanterv 2012, Testnevelés és sport műveltségi terület – Az iskolai testnevelés új kihívásai. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **15.** 3. sz., 32–36.
- Ross, R., Janssen, I. és Tremblay, A. (2000): Obesity reduction through lifestyle modification. *Canadian Journal of Applied Physiology*, **25.** 1. sz., 1–18.
- Rowland, T. (2003): Effects of body fat on cardiovascular fitness in youth. *Revista Portuguesa de Ciencias do Desporto*, **3.** 2. sz., 18–19.
- Roy, N. és Sharma, R. (2016): Relationship between height, weight, BMI, waist circumference, hip circumferences, waist-to-hip ratio and waist-to-height ratio among male school children. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, **3.** 3. sz., 614–617.
- Sághi Gábor, Sík Endre, S. Molnár E. (szerk., 2002): Életmód – időmérleg. A népesség időfel-használása 1986/1987-ben és 1999/2000-ben. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Schwandt, P., Kelishadi, R. és Haas, G. M. (2008): First reference curves of waist circumference for German children in comparison to international values: the PEP Family Heart Study. *World Journal of Pediatrics*, **4.** 4. sz., 259–266.
- Shephard, R. J., Trudeau, F. (2000): The legacy of physical education: influences on adult lifestyle. *Paediatric Exercise Science*, **12.** 1. sz., 34–50.
- Stevens, J., Katz, E. G., Huxley, R. R. (2010): Associations between gender, age and waist circumference. *European Journal of Clinical Nutrition*, **64.** 1. sz., 6–15.
- Szakály Zsolt, Ihász Ferenc, Konczos Csaba, Fügedi Balázs és Bognár József (2016): Body composition and the level of fitness in 10 to 14-year-old girls in western Hungary: the impact of the new PE curriculum. *Biomedical Human Kinetics*, **8.** 95. sz., 102.
- Taylor R. W., Jones, I. E., Williams, S. M., Goulding, A. (2000): Evaluation of waist circumference, waist to hip ratio, and the conicity index as screening tools for high trunk fat mass, as measured by dual-energy X-ray absorptiometry, in children aged 3–19 years. *Am J Clin Nutr* **72.** 2. sz., 490–495.
- Telama, R. és Yang, X. (2000): Decline of physical activity from youth to young adult-hood in Finland. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, **32.** 9. sz., 1617–1622.
- Weiner J. E. S. és Lourie J. A. (szerk., 1969): *Human Biology. A Guide to Field Methods. IBP Handbook, No. 9.* Blackwell Scientific Publishers, Oxford.
- Yoon-Myung, K., SoJung, L. (2009): Physical activity and abdominal obesity in youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, **34.** 4. sz., 571–581.
- Zhang, T., Chen, A., Chen, S., Hong, D., Loffin, J. és Ennis, C. (2014): Constructing cardiovascular fitness knowledge in physical education. *European Physical Education Review*, **20.** 4. sz., 425–443.



TÓTH LÁSZLÓ – ZALA BORBÁLA – BENCZENLEITNER OTTÓ –
REINHARDT MELINDA

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

ÖSSZEFOGLALÁS

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

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

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

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

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

BEVEZETÉS

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

szertani sajátosságaival és sportszakmai (sportági) preferenciáival együtt.

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

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

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

a nemzetközi
sporttudományi kutatások
eredményeit is integrálni
és alkalmazni tudó
szakembergárda

A rendszeres fizikai aktivitás fontosságának koncepciója

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

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

csökkenti a depressziót és a szorongást

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

A pedagógiai tevékenység szabályozása, a testnevelés-tantervek jellemzői

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

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

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

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

A tanári tevékenység személyiségbeli tényezői

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A KUTATÁSRÓL

A kutatás célja

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

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

képesek viselkedésüket úgy szervezni, hogy a kitűzött céljaikat elérjék

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

tosítja az érzelmi bevonódást és elköteleződést a pedagógusok részéről.

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

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

Minta és módszerek

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

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

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

A felhasznált mérőeszközökről

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

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

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

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

Adatelemzés

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

EREDMÉNYEK

A mindennapos testneveléssel kapcsolatos intézményi jellemzők és a mentortanárok attitűdjei

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

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

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

1. TÁBLÁZAT

A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos mentortanári attitűdök

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

FORRÁS: saját szerkesztés

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

kelődésének fontossága is a mindennapos testnevelés bevezetése révén. A mentortanárok legtöbbje továbbá nemcsak egyetért, de elégedett is azzal, hogy bevezették a mindennapos testnevelést (a részletes adatokat a 2. táblázat mutatja). Ugyanakkor

az előző kérdéshez képest (egyetért-e a mindennapos testnevelés bevezetésével) némi átrendeződés tapasztalható a válaszokban: a minta 9,6%-a – habár egyetért a mindennapos testnevelés bevezetésével – már kevésbé elégedett azzal kapcsolatban.

2. TÁBLÁZAT

A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos elégedettség a mentortanárok körében

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

FORRÁS: saját szerkesztés

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

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

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

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

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

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

A férfi és női testnevelő tanárok személyiségdimenzióinak összehasonlítása során egy dimenzióban találtunk szignifikáns eltérést. Az érzelmi instabilitás dimenziójában a nők szignifikánsan magasabb

pontszámot értek el (3. táblázat és 1. ábra). A többi változó esetében nemek szerinti különbséget nem tudtunk kimutatni (3. táblázat).

Az életkori medián érték alapján szintén két csoportot képeztünk (50 év alattiak = 1. csoport – 35 fő; 50 év felettiek = 2. csoport – 38 fő), melynek eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a BFQ¹ nyitottságskálája alapján a csoportok elkülöníthetők.

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

A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos mentortanári attitűdöket meghatározó tényezők

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

a mozgás örömeinek
jótékony (lelki) hatásai
kihasználásával

¹ Big Five Questionnaire, azaz maga a „Big Five” kérdőív

3. TÁBLÁZAT

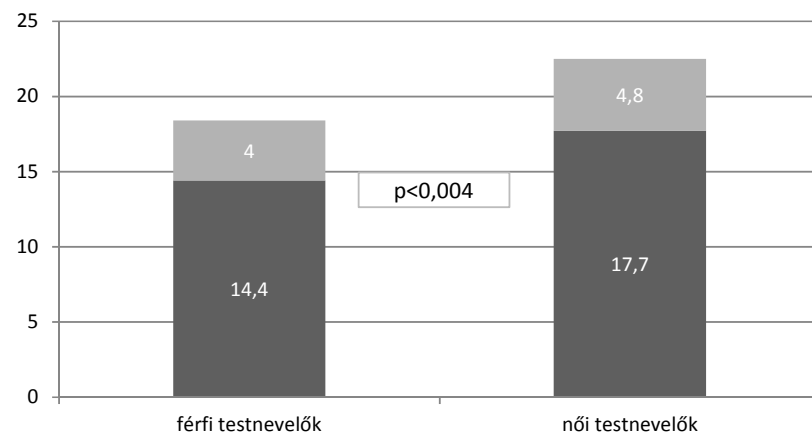
A mentortanárok személyiségdimenzióinak, észlelt tanár és tantestületi hatékonyságának és szervezeti kultúrájának nemenkénti leíró statisztikája

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

FORRÁS: saját szerkesztés

1. ÁBRA

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



FORRÁS: saját szerkesztés

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

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

4. TÁBLÁZAT

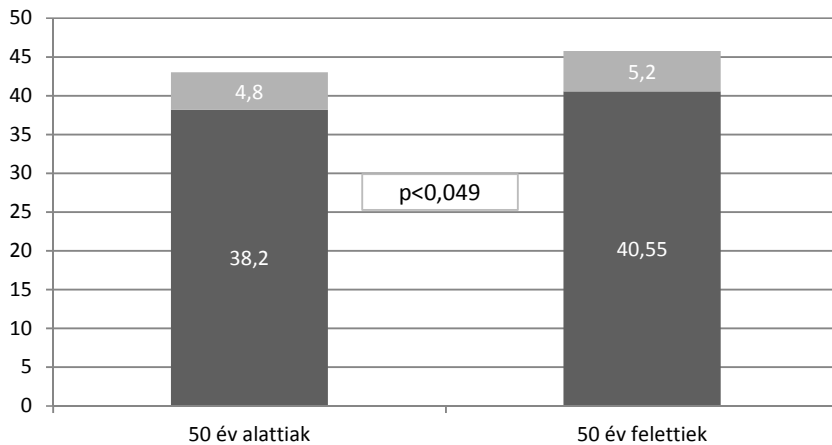
A mentortanárok személyiségdimenzióinak, észlelt tanári és tantestületi hatékonyságának és szervezeti kultúrájának életkori csoportok szerinti leíró statisztikája

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

FORRÁS: saját szerkesztés

2. ÁBRA

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



FORRÁS: saját szerkesztés

5. TÁBLÁZAT

A mindennapos testneveléssel való egyetértés magyarázó változói

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

FORRÁS: saját szerkesztés

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

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

6. TÁBLÁZAT

A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos elégedettség magyarázóváltozói

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

FORRÁS: saját szerkesztés

ÖSSZEGZÉS

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

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

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

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

A mentortanárok észlelt énhatékonyasága – azaz az abban való hitük, hogy befolyásoló erővel hatnak diákjaik teljesítményére

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

teljesítményorientálnak (*Bábosik, 2004*).

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

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

magas autonómiatámogatás és az alacsony kontrollszint

nem a teljesítményt, hanem a mozgást és a mozgás megszerettetését

IRODALOM

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

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

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



KOVÁCS KLÁRA – MORAVECZ MARIANNA – NAGY ÁGOSTON

Vélemények a mindennapos testnevelésről a felsőoktatásban részt vevő hallgatók és oktatók szemszögéből¹

ÖSSZEFOGLALÓ

Jelen tanulmány a felsőoktatási testnevelés egy aktuális témakörével, a mindennapos testnevelésből érkező diákokkal foglalkozik, akik 2016 szeptemberétől léptek a felsőoktatás világába. Az új generáció újfajta szemléletmódot és új kihívást jelent az egyetemi testkultúra átadásában. Az egyetemi testnevelő tanárok kezében van az utolsó esély arra, hogy szervezett keretek között segítsék a közoktatásban megkezdett testi nevelést, amely az érettségi után egészen más irányt venne (Bíróné, 2004). Kvalitatív kutatásunkban azokra a kérdésekre kerestük a választ, hogy milyen élményekkel rendelkeznek a hallgatók a mindennapos testnevelésről, valamint a testnevelők, sportvezetők és szervezők szemszögéből azt kuttattuk, hogy tapasztalják-e a mindennapos testnevelés hatását, illetve mi volna a véleményük arról, ha ezt a modellt a felsőoktatásban is bevezetnék. Három felsőoktatási intézményben készítettünk interjúkat testnevelőkkel, sportért felelős vezetőikkel Kelet-Magyarországon. Emellett két fókuszcsoportos interjút készítettünk a Debreceni és Nyíregyházi Egyetem hallgatói körében. Jó gyakorlatként említhetjük az intézményi hallgatói vizsgálatokat, melyek rendszeresen felméri a hallgatói bázist a sportolással, életmóddal, szokásaikkal kapcsolatos értékrendjükről, motivációjukról – hiszen az új, élményközpontú generáció a sportolás trendjének változásaira rendkívül érzékeny. A sportjátékok szerepe a legjelentősebb, hiszen ezeknek van a legnagyobb közösségteremtő erejük.

Kulcsszavak: *mindennapos testnevelés, hallgatók, felsőoktatás*

BEVEZETÉS

Az oktatási intézményeknek nagy hagyományuk van az egészséges életmódra nevelésben. Ezért fontos, hogy az oktatási intézmények értéként kezeljék a rendszeres

fizikai aktivitást és elősegítsék a mozgással kapcsolatos pozitív attitűd kialakulását (Csányi, 2010). Ennek tükrében az egészségfejlesztés egyik legfontosabb színterének tekinthetjük az iskolákat (Somhegyi, 2012). A közoktatásban az egyik fő cél a tanulók személyiségének fejlesztése, s itt értékként

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-4-DE-61 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

jelenik meg az egészség és a szabadidő hasznos eltöltése is (*Révész és Csányi*, 2015). Mindez megvalósulhat a felsőoktatásban is, bár ennek intézményi, valamint pedagógiai háttere kevésbé kimunkált terület. Tanulmányunkban egy első látéletet kívánunk adni a mindennapos testnevelésről azon érintettek szemszögéből, akik már középfokú iskolákban felmenő rendszerben részt vettek benne, s kikerülve a középfokú oktatásból hallgatóként folytatják tanulmányaikat a felsőoktatásban. Illetve kíváncsiak voltunk a felsőoktatásban testnevelőként részt vevő vagy az intézményi sportért dolgozó szakemberek véleményére is, akik a kötelező

vagy választott testnevelés-órákon, sportprogramokon, rendezvényeken találkoznak ezekkel a diákokkal. A kérdés relevanciáját támasztja alá, hogy a 2016/17-es tanévben kezdte

meg felsőoktatási tanulmányait az első olyan generáció, akik részt vettek mindennapos testnevelésben; őket kérdeztük meg. Kvalitatív kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy milyen tapasztalatokkal, élményekkel, véleménnyel rendelkeznek ezek a hallgatók a mindennapos testnevelésről. A testnevelők, sportvezetők és sportszervezők részéről pedig arra voltunk kíváncsiak, hogy látják-e az első „mindennapos tésis” korosztály fizikai, edzettségi állapotán vagy hozzáállásán a program hatását, illetve mi lenne a véleményük arról, ha ezt a modellt a felsőoktatásban is bevezetnék (ha nem is minden nap, de akár minden félévben kötelező lenne a heti testnevelés a tanulmányok befejeztéig).

az első olyan generáció, akik részt vettek mindennapos testnevelésben

ELMÉLETI HÁTTÉR²

A hallgatók nézetei a testnevelés céljáról nagyon változatosak. *Walling és Duda* (1994) szerint a feladatorientáció korrelációt mutat a próbálkozások keménységével és a másokkal való együttműködéssel. Az elsőszámú motiváció és az énoorientáció pozitív kapcsolatot mutat a versenyképes tanulmányi célokkal. Negatív kapcsolatot mutat az élvezettel és a szabályok, stratégiák tanításával. Úgy gondolták, hogy a testnevelésórán nem a verseny a fontos, hanem hogy a tanárok a motivációs klímát valamely

kompetitív vagy feladatorientált irányba mozdítsák, hiszen a feladatorientált gyakorlatok után a diákok nagyobb önbizalomról, alacsonyabb szomatikus szorongásról és magasabb feladatorientált

környezetről számoltak be, mint az énoorientált feladatok után. A másik szegmensről, a feladatorientált testnevelési környezetről azt mutatták ki, hogy inkább együtt jár a kevesebb unalommal, a nagyobb feladatélvezettel, a belső érdeklődéssel, a magasabb erőfeszítéssel, az alacsonyabb feszültséggel és szorongással, mint az énoorientált klíma (*Carpenter és Morgan*, 1999; *Pappaioannou*, 1998).

2012-ben felmenő rendszerben vezették be a mindennapos testnevelést hazánkban. *Fintor* (2016) Észak-Alföld régióbeli vizsgálatának eredményei azt igazolják, hogy a diákok döntő többsége örömmel fogadta ezt, hiszen 95%-uk szereti a testnevelést, de a szülők és az intézményvezetők is pozi-

² Az elméleti háttér *Nagy Ágoston* munkája.

tívan tekintenek erre, szükségesnek látják (Borbély, 2014; Urbinné Borbély, 2018). Ebben kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak a testnevelőnek, tehát a korábbi elméletekhez kapcsolódóan azt láthatjuk, hogy amennyiben a testnevelők megfelelő motivációs környezetet biztosítanak, és tartalmas, feladatorientált gyakorlatokkal színesített órákat tartanak, akkor ez pozitívan befolyásolja a tanulók attitűdait a (mindennapos) testneveléssel kapcsolatban. A kutatás a mindennapos testnevelés és az egészségtudatos magatartás összefüggéseit is vizsgálta, s egyértelműen tetten érhető a mindennapos testnevelés pozitív szerepe, különösen az iskolán kívüli sportolásban, ami hosszú távon az iskola falait elhagyva is fontos tényező lehet az élethosszig tartó sportszocializációban (Fintor, 2017).

Mindezekből az eredményekből kiindulva fogalmaztuk meg a kérdést, hogy az első, középiskolát befejező és felsőoktatásban továbbtanuló, mindennapos testnevelésben részt vevő generáció vajon miként vélekedik, s milyen tapasztalatokról számol be a mindennapos testneveléssel kapcsolatban. Vajon a velük foglalkozó egyetemi/főiskolai testnevelők, sportszervezők látják-e a mindennapos testnevelés hatását e generáció viselkedésében, testneveléshez, sporthoz kapcsolódó hozzáállásában? S mit tanulhatunk a középiskolai napi rendszerességű testnevelésből a felsőoktatásra vonatkozóan? Folytatható-e, folytatni kell-e ezt a modellt, s ha igen, akkor mi szükséges hozzá?

KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS MÓDSZEREK

A hallgatói fókuszcsoportos kutatás célja az volt, hogy feltárja: a felsőoktatás keretein belül mik azok a mindennapos testnevelés gyakorlatából kiemelhető tényezők (tanári vagy kortárs szerepek, élményközpontúság, intézményi infrastruktúra), amelyek befolyásolhatják a hallgatók fizikai aktivitását. A vizsgálat során

feltáró kutatást végeztünk fókuszcsoportos interjú módszerével, ezáltal a közoktatásból a felsőoktatásba való átlépés folyamatát az érintettek kontextusában értelmeztük. Ebben a tanulmányban azokat a kérdéseket elemeztük, amelyek a diákok véleményére, attitűdjeire, tapasztalataira irányultak a mindennapos testnevelés vonatkozásában.

2017 tavaszán a Nyíregyházi Egyetem (továbbiakban NyE) hét, majd a Debreceni Egyetem (továbbiakban DE) nyolc, összesen 15 hallgatójával készítettünk interjúkat. A fókuszcsoportok tagjai olyan férfi és nő hallgatók, akik első évfolyamosként 2016-ban érettségiztek, így középiskolai éveik alatt részesei voltak a mindennapos testnevelés egészségfejlesztő programjának. A fókuszcsoportokat a két intézmény hallgatói jogviszonya, valamint az általuk választott szakok különböztetik meg egymástól (1. táblázat).

az élethosszig tartó
sportszocializáció

1. TÁBLÁZAT

A csoportösszetétel jellemzése

	NyE		DE	
Létszám	7 fő		8 fő	
Nemek	Nő: 3 fő Férfi: 4 fő		Nő: 4 fő Férfi: 4 fő	
Születési hely (egyben lakóhely)	Nyíregyháza 4 fő Mátészalka 1 fő Salgótarján 1 fő, Miskolc 1 fő		Nyíregyháza 3 fő, Miskolc 2 fő Kisvárdra 1 fő, Debrecen 1 fő Szolnok 1 fő	
Iskolák	gimnázium 4 fő szakközépiskola 2 fő líceum 1 fő		gimnázium 8 fő	
Szülők legmagasabb iskolai végzettsége (A NyE-en 1 diák nem nyilatkozott édesapja végzettségéről)	Anya	Apa	Anya	Apa
	2 fő érettségi 1 fő szakiskola 4 fő főiskola/ egyetem	1 fő 8 általános 2 fő szakiskola 2 fő gimnázium 1 fő főiskola	1 fő technikum 2 fő érettségi 5 fő egyetem	1 fő technikum 1 fő érettségi 6 fő egyetem
Szakok	sportszervező 1 fő földrajz-testnevelés tanár 1 fő tanító 2 fő, angoltanár 1 fő hivatásos repülőgép-vezető 1 fő gazdálkodás menedzser 1 fő		gazdasági informatikus 1 fő történelem–néprajz tanár 1 fő média–kommunikáció 4 fő biomérnök 1 fő informatikus 1 fő	
Finanszírozás	állami 5 fő önköltséges 2 fő		állami 7 fő önköltséges 1 fő	
Érettségi testnevelésből	emelt szint 2 fő		középszint 1 fő	
Pluszpont a a felvételin diákolimpia 1-3. helyezésért	1 fő		1 fő	

Feltáró kutatásunk legfőbb kérdései:

- Milyen (negatív/pozitív) hatást váltott ki a közoktatásban részt vevő diákok körében a mindennapos testnevelés?
- A mindennapos testnevelés tapasztalatai alapján melyek lehetnek azok a fő motivációs tényezők, amelyek emelhetik a hallgatók fizikai aktivitási szintjét?

Kutatásunk második részében interjúkat készítettünk testnevelőkkel, sportért felelős intézeti, kari vezetőkkel kelet-magyarországi felsőoktatási intézményekben.

A következő intézményekben készültek az interjúk: a DE-n (három fővel), a NyE-n, a DRHE Kölcsey Ferenc Tanítóképző Karán (egy-egy fővel). Az interjúk hossza 40 és 80 perc között volt, a következő kérdéskörökkel: társadalmi, intézményi tényezők (intézményi háttér; szabályzat a testneveléssel kapcsolatban; hallgatói sport; rendezvények, programok; a hallgatók egészségi és edzettségi állapota; kötelező testnevelés szigorítása); ökológiai tényezők; gazdasági tényezők; személyi tényezők; jövőtervek. Jelen tanulmányunkban a következő kérdésekre adott válaszokat elemeztük:

- Érezhető-e a mindennapos testnevelés hatása a belépő I. évfolyamnál, akiknek már van tapasztalatuk ezzel kapcsolatban?
- Mit gondol, jó volna-e bővíteni/bevezetni a kötelező testnevelést? Miért? Milyen formában?
- Milyen előnye és hátránya lenne?
- Milyen fogadtatása lenne a hallgatók, oktatók körében?
- Ön szerint hogyan lehetne a mindennapos testnevelést felhasználni arra, hogy a hallgatók motiváltak legyenek a rendszeres sportolásra?

érezhető-e a mindennapos testnevelés hatása a belépő I. évfolyamnál

szemüveget, ami a jó, kellemes emlékeket idézné fel, milyen képek elevenednének meg Önök előtt? Ők válaszul pozitívumként jellemzően a mindennapos testnevelés komoly közösségformáló erejét emelték ki. A

közösséget és a csapatjátékokat hangsúlyozták a legtöbben:

„Ha nekünk is volt egy hosszabb hetünk, és az adott tanár is tudta ezt,

akkor megjutalmazott minket játéknappokkal. Lehetett röplabdázni, focizni, kosarazni, a diákok döntöttek el, mit szeretnének csinálni. Ez növelte a csapat-szellemet, új barátságok születtek, rendszerebbé váltak a sportok.” (NyE, lány)
 „Nálunk kezdetben rossz volt az osztályközösség. Előfordult, hogy egyszerre két osztálynak is volt tesiórája, ilyenkor a tanár a tűzharcot találta ki nekünk az osztályok között, és kialakult a csapatmunka, összedolgozás, és a végére egészen jól összeszoktunk.” (DE, fiú)

A kortárs közösségek fontosságára már korábbi kutatások is rámutattak (Pusztai, 2011). A sport által olyan készségeket sajátíthat el a tanuló, amelyek segítségével élete során

sikeressé válhat (együttműködés, problémamegoldás, nyitottság a társadalom felé stb.), és amelyek összességében pozitívan befolyásolják a tanulmányi eredményességet is (Kovács, 2015).

Egy másik kérdésünk ez volt: *Amennyiben egy olyan szemüveg lenne Önökön, amely megszűrné a látottakat, tehát megmutatná az Önök számára kellemetlen, negatív élményeket, mely pillanatokat emelnék ki? A hall-*

EREDMÉNYEK

Vélemények és tapasztalatok a mindennapos testnevelésről – hallgatói nézőpontok³

Kutatási kérdésként fogalmaztuk meg, hogy milyen hatásokat váltott ki a mindennapos testnevelés az abban részt vett diákok körében. Elemzésünk célja, hogy bizonyos pontok

mentén meghatározó irányokat vázoljon fel a testnevelés gyakorlatának felsőoktatásbeli fejlesztéséről, illetve ennek lehetőségeiről, a hallgatók véleménye alapján. Szeretnénk kiemelni néhány, a mindennapos testnevelés iránti attitűdöket meghatározó kérdést, és az arra adott válaszokat.

A hallgatóknak a következő kérdést tettük föl: *Ha visszagondolnak a középiskolai testnevelésórákra, és feltehetnének egy olyan*

a mindennapos testnevelés komoly közösségformáló erejét emelték ki

³ Az alfejezetbeli eredményeket Moravecz Marianna foglalta össze.

gatók itt ugyanazokat a tényezőket emelték ki mindkét intézményben:

„Az érettségi előtt az utolsó két évben nagy volt a nyomás a tanulásban, és nem az volt, amit mi szerettünk volna, hogy pl. elmegyünk röplabdázni, hanem nyolc kört akkor is le kellett futni. Én azt változtatnám meg rajta, hogy azt csinálnám a gyerekekkel, amit ők szeretnének.” (DE, lány)

A válaszolók a mindennapos testnevelés elvével alapvetően egyetértenek, de teremhiány, zsúfoltság miatt problémásnak látják a megvalósítását. *„Sokszor a folyosón vagy kisebb termekben volt az óra, mint ahogy az egészséges lett volna [sic!]”* (DE fiú).

Arra a kérdésre, hogy *a mindennapos testnevelés mintájára bevezetnék-e a kötelező testnevelést az egyetemeken is*, változó válaszokat adtak a DE és NyE hallgatói.

„Támogatnám a bevezetést, mert ha pl. orvosi egyetemet veszünk alapul, ahol nagyon sok ismerősöm van, látom rajtuk, hogy ki vannak készülve, nincs idejük semmire. Ha kötelező lenne a sport legalább hetente egyszer-kétszer, lehetőségük lenne a tanuláson kívül mással is foglalkozni.” (DE, fiú)

„Nem, mert sok diák van, aki rengeteget tanul, és talán szükségük is lenne a sportolásra, de nem kötelező jelleggel, mert éppen azzal veszítené el a jószágát, hogy megvan a lehetőség a sportra. Ha pont akkor nem fér bele a kötelező sport, amikor tanulni kellene, az sem jó, át kellene szervezni az egész tanulását. Inkább a motivációt, az érdeklődést kellene felkelteni, felhívni a figyelmet a lehetőségekre, új lehetőségeket teremteni, különböző időtartamokban tartalmas egyetemi életre kifejlesztve.” (DE, fiú)

Az egyetemeken nagymértékben visszaesik a rendszeres sportolás aránya a középiskolához képest. Ennek okaként legtöbbször az időhiányt és az egyetemi oktatási rendszer rugalmatlanságát, magas követelményeit jelölik meg a válaszadók. A folyamat egyébként nehezen kutatható, mert az életkori változásokkal is kapcsolatba hozható. A *Magyar Ifjúság 2016* kutatás (Székely, 2018) is alátámasztja a tényt, hogy serdülőkortól fokozatosan csökken a fiatalok sportolási kedve. Meghatározott töréspontokat figyelhetünk meg 17, 19, 25 és 27 éves kornál. Perényi (2013) szerint ezekhez a töréspontokhoz társíthatók bizonyos „életciklusok” (pl.: a pályaválasztás és a tanulmányok befejezésének az időszaka.)

Következő kérdésünk ez volt: *Testneveljük milyen hozzáállást mutatott a mindennapos testnevelés iránt? Milyen volt a kapcsolatuk a tanárjukkal?* Hiszen a testnevelő tanár hozzáállása, szerepfelfogása nagyban befolyásolja a diákok sporthoz való viszonyát. Az iskolai testnevelőknek nagy befolyásuk van a tanulók életmódjának irányítására (Neulinger 2009). Korábbi kutatások szerint, ha egy diák ismer sportoló egyetemi oktatót, akkor több mint kétszer nagyobb esélye van arra, hogy ő is legalább alkalmasszerűen mozogjon (Kovács, 2015). A jellemző válaszok:

„Három testnevelő tanárom is volt, kettővel nagyon jó kapcsolatban voltam, eggyel a mai napig nem. Akikkel jó kapcsolatban voltam, és szünetben is lehetett velük beszélgetni, ők nagyon sokat segítettek abban, hogy én most sportoljak. Akivel nem volt jó a kapcsolat, inkább elriasztott a sporttól. Az a két tanár, akivel mai napig tartom a kapcsolatot, úgy állt hozzá, hogy bejöttek, és látszott rajtuk, hogy szívvel-lélekkel teszik a dolgukat, szeretik, amit csinálnak,

nem pedig úgy, hogy rájuk osztották ezt az órát, és valamit kell csinálni, de közben nincs hozzá kedvük, meg lenne több dolguk is.” (NyE, fiú)

Egy másik kérdésünk volt a következő: *Az Önök életében jelentett-e visszatartó erőt a káros szenvedélyek kipróbálásában a rendszeres sportolás?* S a jellemző válaszok:

„Ha valaki megismerkedik egy sporttal, tudatosabbá válik. Ha szépen fejlődik és megismeri jobban a sportot, magasabb szintet is ér el. Ha ez bekövetkezik, nem engedheti meg magának azt, hogy dohányozzon vagy alkoholizáljon, mert az az energiát, vagy kapacitását visszaveszi.” (NyE, fiú)
 „Nincs időm sportolni, egészséges táplálkozás szóba sem jön, rendszeres étkezés nincs, van, hogy elfelejtek enni, olyankor későn eszek. Ma is pl. reggel 8-tól este 8-ig bent leszek az egyetemen.” (DE, lány)

jelentett-e visszatartó erőt a káros szenvedélyek kipróbálásában a rendszeres sportolás?

Megjelenik itt a nagyfokú tanulmányi leterheltség és gyakran a pénzhiány is, aminek következtében a hallgatók egy része tanulás mellett diákmunkát vállal, ami szintén csökkenti a sportolásra szánható időt, valamint behatárolja a sportolási lehetőségeket is. A hallgatók kiemelt szerepet tulajdonítottak az élményközpontú sportolás lehetőségének (aerobik, TRX, kettlebell, jóga, meditáció, különböző táncok szerepelnek a diákok kedvelt sportjaiként). Hangsúlyozzák az intézményi sportinfrastruktúra fontosságát, valamint az infrastruktúra ingyenes használatát. *„A basic sportok valóban ingyen vannak, de a lovaglás pl. nem*

ingyenes. Azért, ami miatt megérné felvenni ezt az órát, fizetni kell.”

A válaszadók tehát a *közösség szerepét* szinte mindannyian megfogalmazták. A közös sporttevékenységben adott a társas és érzelmi fejlődés, a külső megjelenés, a szociális készségek fejlődése, javulása. Ahogy egy fiú megfogalmazta (NyE): „Örömmel emlékszem, mert voltak olyan évfolyamtársak, akikkel lehet, hogy

sosem beszéltem volna, ha nem fociztunk volna együtt”. Az ilyen tevékenység segít kialakítani a kontroll helyét (tehát a személy viszonyítási pontját), növelheti a tanulmányi teljesítményt, sportsikerek elérése által önbizalmat fejleszt, illetve segít elfogadni a pozíciók struktúráját a csapatban (Taliaferro és mtsai, 2010; Kovács, 2014).

Nagy és mtsai (2017) szerint a mindennapos testnevelésből érkező nemzedék az egyetemi testnevelés és sport számára új lehetőségeket kínál. A szerzők szerint kialakult egy szolgáltatásközpontú oktatás, ahol a tanár szerepe felértékelődik, és a vezetői stílusok közül a coaching került előtérbe. A testnevelési tanszékek feladata olyan hallgatóbarát pedagógia alkalmazása lett, ami hozzájárul a hallgatók aktivizálásához.

Az egyetemi testnevelés és sport számára új lehetőségeket kínál. A szerzők szerint kialakult egy szolgáltatásközpontú oktatás, ahol a tanár szerepe felértékelődik, és a vezetői stílusok közül a coaching került előtérbe. A testnevelési tanszékek feladata olyan hallgatóbarát pedagógia alkalmazása lett, ami hozzájárul a hallgatók aktivizálásához.

Az egyetemi testnevelés és sport számára új lehetőségeket kínál. A szerzők szerint kialakult egy szolgáltatásközpontú oktatás, ahol a tanár szerepe felértékelődik, és a vezetői stílusok közül a coaching került előtérbe. A testnevelési tanszékek feladata olyan hallgatóbarát pedagógia alkalmazása lett, ami hozzájárul a hallgatók aktivizálásához.

Vélemények és tapasztalatok a mindennapos testnevelésről – nézőpontok a felsőoktatásban dolgozók szempontjából⁴

A mindennapos testneveléssel kapcsolatban interjúalanyaink eltérő véleményeket, tapasztalatokat fogalmaztak meg. Volt

⁴ Az interjúelemzést Kovács Klára készítette.

olyan sportvezető, aki nagyon pozitívan látja azt, s bízik benne, hogy hatása a felsőoktatásban részt vevő diákok körében érezhető lesz; a pozitív attitűdöket erősíti majd. Kiemelte, hogy a mindennapos testnevelésnek olyan módon van hatása a sportszocializációra – és tágabban az egészséges életmódra –, hogy igényként fogalmazódik meg a diákokban az intézmények felé a megfelelő sportolási lehetőség. Ezt az igényt a Debreceni Egyetemen minél szélesebb körű testnevelés- és

sportkínálattal, változatos

sporteseményekkel

(résztvevői és szurkolói

kedvezményekkel), illetve

sokrétű és könnyen elérhető

sportolási helyszínekkel kívánják

kielégíteni. A hallgatókkal foglalkozó test-

nevelő tanár viszont még nem tapasztalja

ezt a várt hatást, melynek háttérében a

programmal kapcsolatos leggyakrabban

megfogalmazódó kritika, a megfelelő inf-

rastruktúra, s így a tartalom hiánya húzó-

dik meg.

„Én még nem vettem észre, de lehet, hogy lesz [hatása]. Azért ettől a mindennapos testneveléstől is túl sokat vár el az ember, mert ha megkérdezzük az általános és középiskolákat, látjuk, hogy a mindennapos testnevelés kötelező, rendben, csak hogy az infrastruktúra nincs meg hozzá. Tehát onnantól kezdve nem sok értelmét látom, hogy ebből heti 3 alkalommal a tanteremben a pad tetején, felemeljük a kezünket ötször és már megvan a mindennapos testnevelés. [...] Nagyon nehéz ettől olyan változást várni, hogy én észrevegyem, hogy az egyetemisták úgy jönnek ide, hogy nagyon jó állapotban vannak.” (DE, nő)

Emellett kritikaként fogalmazódott meg az is – bár egyedi esethez kapcsolódó

tapasztalatból indult ki –, hogy ha van is megfelelő infrastruktúra a mindennapos testnevelésre (pl. az akadémiákon), és mégis alapvető mozgáskoordinációs hiányosságok tapasztalhatóak, akkor ennek háttérében szakmai, hatékonysághoz kapcsolódó problémák húzódnak meg.

Hazánkban a felsőoktatási törvény kötelező jelleggel kritériumkövetelményként írja elő alapképzésben a két, mesterképzésben az egy, osztatlan képzésben pedig

három félév időtartamban

a testnevelés teljesítését,

heti két órában. Kíváncsiak voltunk arra, hogy

interjúalanyaink mit gondolnak a mindennapos

testnevelés modelljének kiterjesztéséről a

felsőoktatásban, ami több, akár minden

félévben heti vagy hetente többszöri test-

nevelés teljesítését tenné kötelezővé a dip-

lomaszerzéshez. A Debreceni Egyetemen

meg is fogalmazódott, hogy több kötelező

testnevelés legyen, de a megvalósulás fizi-

kai akadályokba ütközött: ekkora létszám

mellett erre sem infrastrukturálisan, sem

a személyi állományt tekintve nem lenne

lehetőség, annak ellenére, hogy az el-

múlt években óriási mértékben bővült az

egyetem sportinfrastruktúrája. Ehelyett

inkább olyan sportkonceptiót dolgoztak

ki, amely egyaránt tartalmaz sporttudomá-

nyi oktatáshoz, kutatáshoz, szabadidős és

versenysporthoz, egészséges életmódhoz,

sport általi közösségépítéshez kapcsolódó

programokat, rendezvényeket, illetve egy-

befogja az ezeket koordináló szervezeteket

az egyetemen belül.

„Volt szó arról is, hogy ez több legyen, de igazából, sem személyi, sem tárgyi feltételei nem voltak meg annak, hogy több félévet tudjon teljesíteni a hallgató meg az egyetem. Mert így is egy félévben körülbelül hatezer diáknak kell

biztosítani a testneveléshez szükséges tantárgyi követelményeket. Ha ez több félév lett volna, akkor nyilván ennek a duplája, és azt így sem tudja az egyetem igazából. Akkor állítottunk fel egy sportkoncepciót, ami a testnevelés mellett az egyéb körülményeket is számba vette, és az egyetem célul tűzte ki, hogy nem csak testneveléssel szeretne foglalkozni, hiszen egy ekkora, inter- vagy multidiszciplináris egyetemen, mint a Debreceni Egyetem, egyébként is nagyon sok sporttal kapcsolatos terület van [...] – akkor induljunk el a sporttudományok irányába is.” (DE, férfi)

Más magyarországi intézményekben is a megfelelő infrastruktúra hiányát említették legfontosabb problémaként, miközben kiemelték, hogy a hallgatók egészségi és kondicionális állapotának javítása, megőrzése érdekében mindenféleképpen emelni kellene azoknak a féléveknek a számát, amikor testnevelésen kell részt venni. Több félévvel hatékonyabban tudnának építkezni, s valószínűleg az eredmény is sokkal látványosabb lenne, főleg azok számára, akiknek kell ez a „külső motiválás”. Ehhez elsősorban törvényi szinten kellene emelni a félévek számát, ez ugyanis garancia lenne minden intézmény számára, hogy kötelező érvényűvé kell és érdemes tennie a maga számára a vállalat, s meg kell teremtenie a megvalósításához szükséges intézményi hátteret. Tehát nagyon fontos lenne, hogy felülről irányítva, törvényi szinten emeljék a kötelező, legalább két, vagy ahol van, ott a több félévnyi testnevelést.

„Ez egyértelmű, tehát én azt tudom mondani, hogy ha minden félévben lenne testnevelésóra, akkor az nagyon

jó lenne, hatékonyabban is tudnánk dolgozni, jobban tudnánk a céljainkat elérni, nagyobb lehetőségünk lenne arra, hogy esetleg a végzés után is, ha nem is mindennapos, de minél gyakoribb mozgásokat végezzenek a hallgatók. Ez a három, ezt én keveslem, de a legtöbb hallgató meg sokallja. De nyilván ennek azért két oldala van... Tehát, én azt mondom, hogy nekik lenne hátrány, mert a kötelező dolgot, azt nem szeretik, az előnyét meg már szerintem az előzőekben felsoroltam.” (DRHE, férfi)

Ehhez kapcsolódóan merült fel a kérdés, hogy vajon milyen fogadtatása lenne a hallgatók körében, ha több, esetleg *minden* félévben kötelező lenne testnevelést teljesíteni. Ezzel kapcsolatban is megoszlottak a vélemények, de alapvetően abban meg-

egyeztek az interjúalanyok, hogy ez egyrészt függ a hallgató motiváltságától és elkötelezettségétől az egészséges életmód iránt, de ennél sokkal fon-

tosabb az, hogy mennyire terhelt az órarendje (pl. kétszakos pedagógusjelöltként), s hogyan tudja beilleszteni ezt a kötelezettséget is az órarendjébe. A Debreceni Egyetemen 2005-ben volt erre egy kísérlet, de a hallgatói képviselő megvétózta, mondván, hogy túlságosan leterheltek így is, miközben a Bologna-rendszer bevezetése előtt a hagyományos ötéves képzésben részt vevőknek négy félév kötelező testnevelést kellett teljesíteniük. Ezért fogalmazza meg az egyetem sportkoncepciója és filozófiája azt, hogy a lehető legtöbb sportolási *lehetőséget* kell biztosítani a hallgatók számára a kötelező testnevelés erőltetése helyett, hogy mindannyian akkor és azt a sportot végezhessek, ami éppen belefér az idejükbe, kielégíti sportolási igényeiket.

ÖSSZEGZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy a középiskolai és a felsőoktatási fizikai aktivitás szempontjából a fókuszcsoportos interjúban részt vevő hallgatók, illetve felsőoktatásban dolgozók kiemelték a tanári hozzáállást, az intézményi sportinfrastruktúrát, változatos sportolási lehetőségeket mint kínálatot, s legfontosabb értékként a középiskolai mindennapos testnevelés és egyetemi sport közösségteremtő hatását hangsúlyozták (*Kovács és Moravec, 2017*).

A mindennapos testnevelés megalapozhatja az egész életen át fenntartandó, mozgásban gazdag életmódot. A program hosszú távon akkor érheti el hatását, ha a sportból való elvándorlás állomásainál, mint például az oktatási rendszerből való kikerülés, a mozgásos életmód folytatásához rendelkezésre áll egy olyan kínálati lehetőség, mely a különböző csoportokat kiszolgálja (*Perényi és Bodnár, 2015*). Szükségessé válik az érintettek, a tanulók, hallgatók értékrendszerének megismerése, hogy cselekvéseikben milyen tényezők játszhatnak a legfontosabb szerepet. Ez az értékrendszer azonban folyamatosan változik, több tényező is hatással van rá. Ezek közül a legfontosabb az életkor, a kortársak, a társadalmi nem, az adott sportág típusa. Az ifjúsági populációk értékvilága egyértelműen az élménycentrikus, posztmodern értékek felé tolódik el, mely irányokat nemcsak hazai, hanem nemzetközi nagymintás kutatások is igazolják (*Inglehart és Baker, 2000; Schwartz és mtsai, 2000*). *Schulze* (2000) élménytárs-

rendelkezésre áll egy olyan kínálati lehetőség, mely a különböző csoportokat kiszolgálja

hallgatói tömegek elérését és átvezetésüket az élethosszig tartó önkéntes sportolásba

dalomról beszél, melyben hangsúlyozódik az autonóm döntés, valamint az élmény keresése. Ezeknek a tényezőknek mindenképpen meg kell jelennie a mindennapos és az egyetemi testnevelés kínálatában (*Moravec, 2018*).

Módszertani, szakmai és gyakorlati javaslatok

A magyar felsőoktatás *Hajós Alfréd Terve* kiemelt feladatként fogalmazta meg a jelenleg még nem sportoló hallgatói tömegek elérését és átvezetésüket az élethosszig tartó

önkéntes sportolásba (*Hajós A. Terv, 2012*). A bevezetett mindennapos testnevelés új sportgenerációja aktívabb és érdeklődőbb, vagyis nagyobb eséllyel bevonhatóak az egész életen át tartó testedzés vizionált programjába.

A rendelkezésre álló hallgatói bázist érdemes rendszeresen felmérni a sportolással, életmóddal, szokásaikkal kapcsolatos értékrendjük, motivációjuk, középiskolai mindennapos testnevelésen szerzett tapasztalataik tekintetében, hiszen a sportolás trendjének változásaira rendkívül érzékenyek. Vagyis a gyakorlatban az

azonnal felhasználható tudományos eredményekből készíthetünk aktuális operatív tervet a testnevelést érintően is. Ennek kiinduló szintje az iskolai és felsőoktatási sport valamennyi szegmense, de

elsősorban a mindennapos testnevelés.

A mindennapos testnevelés közösségteremtő gyakorlatában a sportjátékok szerepe a legjelentősebb. Ez egyben a tömeges jelenlétet is feltételezi. A nagyobb

befogadóképességű sportlétesítmények hatékonyság- és kihasználtságvizsgálata felhívhatja a figyelmet arra, hogy jó irányban folynak-e a programok. Mindenképp javasolt a szabadidősport célú klubélet működtetése délután és az esti időszakokban – a kötelező, majd ajánlott testnevelési órák, szolgáltatások keretein belül. Még az olyan sportágak, mint a futás esetében is fontos a közösségi sporttevékenység-jelleg. Hiszen itt is alapvetően az ismerkedés, a jó hangulat, a közös célok elérése, a kihívások leküzdése a motiváló erő.

A nagyobb tömegeket megmozgató alkalmi sportünnepek, sportfesztiválok, sportnapok olyan közeget jelentenek, ahol a mindennapos testnevelés küldetését a tevékenységen kívül számtalan eszközzel lehet kommunikálni, hogy sikeres legyen a szemléletformálás és a tudatos sportolásra való nevelés. A mindennapos testnevelést működtetőknek felelősséget kell vállalniuk tevékenységükért, hiszen a sportolás nagymértékben befolyásolja az életminőséget, a közösségi szerepvállalást, a közérzetet. Az ifjúkor, vagyis az egyetemi tanulmányok eljövételével napjainkban kevesebben sportolnak, mint néhány évtizede, és az uniós országok között is az inaktívabbak közé tartozunk. A *Magyar Ifjúság Kutatás 2016* adatait vizsgálva elmondható, hogy a fiataloknak több mint a fele (64 százalék) nem végez testmozgást (Ádám és mtsai, 2018). Nemcsak egyszer, hanem folyamatosan érdemes keresni a választ, hogyan lehetne bevezetni az

önkéntes, mindennapos/hetes/féléves felsőoktatási testnevelést, testedzést. Meggyőződésünk, hogy az egyéni sportágak kiterjesztésével, bővülő csoportos programokkal, a szezonális életmód sportágak

tudatos hirdetésével, a szabadon választható sportkurzusok és a sportjátékok szervezésével nagy létszámban tudunk bevonni fiatalokat az egyetemi testnevelésbe.

Tanulmányunk alapján megfogalmazható, hogy a hallgatók egészségtudata, sportági ismeretei, az intézmények sportszolgáltatási képessége és a sportszakmai háttere, valamint néhol a karok által támogatott szabadon választható sportkurzusok alapján reális igény van a rendszeres – egész tanulmányi idő alatt tartó – testedzés feltételeinek kidolgozására. Azonban teljesen másképp kell azt elképzelni, mint a közoktatásban, ahol az eszköz a mindennapos testnevelés. A hallgatók testneveléssel kapcsolatos állásfoglalása jelzi, hogy a diákok jelentős része szükségesnek tartja,

igényli a minőséget, fogékony az újra, és értékrendjében előtérben szerepel a rendszeres sportolás, ismeri az egészségre gyakorolt jótékony hatásait.

A testnevelők és sportoktatók felkészültsége, speciális érdeklődése kritikus pont a mindennapos és egyetemi testnevelés hatékonyságának növelésében. Ebben nagyon fontos szerepet játszik a képzés folyamatos – a sportkínálat trendjeihez igazodó – aktualizálása, illetve a rendszeres tréningek biztosítása.

a fiataloknak több mint a fele (64 százalék) nem végez testmozgást

támogatott szabadon választható sportkurzusok

IRODALOM

- Ádám Szilvia, Susánszky Éva és Székely András (2018): Egészség- és rizikómagatartás alakulása a Kárpát-medencei magyar fiatalok körében. In: Székely Levente (szerk., 2018): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Enigma 2001, Budapest. 231–269.
- Bíróné Nagy Edit (2004): *Sportpedagógia*. Dialóg Campus, Budapest – Pécs.
- Borbély Szilvia (2014): As parents see physical education (PE) from a representative survey's point of view. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. International Research Institute s.r.o., Komárno. 39–54.
- Carpenter, P. J. és Morgan, K. (1999): Motivational climate, personal goal perspective, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, **4**, 1. sz., 31–44.
- Csányi Tamás (2010). A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, **60**, 3–4. sz., 115–129.
- Fintor Gábor (2016): A mindennapos testnevelés implementációja észak-alföldi általános iskolákban. *Acta Academiae Agriensis, Sectio Sport*. Különszám. Nova series tom. XLIII., 179–198.
- Fintor Gábor (2017): *Implementációs és tanulói attitűdök. A mindennapos testnevelés funkciója egy hátrányos helyzetű régió iskoláiban*. PhD-érkezés. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Inglehart, R. és Baker, W. E. (2000): Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, **65**, 1. sz., 19–51.
- Kovács Klára (2014): Boldogító mozgás: A sportolás hatása a partiumi hallgatók szubjektív jóllétére, lelki edzettségére és egészségének önértékelésére. *Kapocs*, **13**, 2. sz., 2–13.
- Kovács Klára (2015): *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban – Oktatókutatatók könyvtára 2*. CHERD, Debrecen.
- Kovács Klára és Moravec Marianna (2017): Kárpát-medencei hallgatók sportolási szokásai és ennek intézményi környezete a felsőoktatásban. In: Kerülő Judit, Jenei Teréz és Gyarmati Imre (szerk.): *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia*. MTA Pedagógiai Bizottság – Nyíregyházi Egyetem.
- Moravec Marianna (2018): Egészségfejlesztés a közoktatástól az egyetemig fókuszcsoportos vizsgálatok tükrében. *Pedacta*, **8**, 2. sz., 71–80.
- Nagy Ágoston, Fintor Gábor és Urbinné Borbély Szilvia (2016): Az egyetemi testnevelő tanárok tevékenységprofiljára ható testkulturális változások. In: Kovács Klára (szerk.): *Értéktéremtő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 123–138.
- Neulinger Ágnes (2009): Társas kapcsolatok és interakciók a sportban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **10**, 3–4. sz., 29–32.
- Perényi Szilvia (2013): Sportolási szokások: Sportolási esélyek és változástrendek. In: Bauer Béla és Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan(?) Nemzedék*. Belvedere Meridionale, Szeged, 159–184.
- Perényi Szilvia és Bodnár Ilona (2015): Sports Clubs in Hungary. In: Breuer, C., Hoekman, R., Nagel, S. és van der Werff, H. (szerk.): *Sport Clubs in Europe. A cross-national comparative Perspective*. Springer International Publishing, Basel. 221–247.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Új Mandátum, Budapest.
- Révész László és Csányi Tamás (2015): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Schulze, G. (2000): Élménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája. A mindennapi élet esztétizálódása. *Szociológiai Figyelő*, **15**, 1–2. sz., 135–157.
- Schwartz, S. H., Bardi, A. és Bianchi, G. (2000): Value adaptation to the imposition and collapse of communist regimes in East-Central Europe. In: Renshon, S. A. és Duckitt J. (szerk.): *Political Psychology. Cultural and Crosscultural Foundations*. Palgrave Macmillan, London. 217–237.
- Somhegyi Annamária (2012): A teljes körű iskolai egészségfejlesztés országos megvalósítását elősegítő elemek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV törvényben. *Népegészségügy*, **9**, 3. sz., 202–213.

Székely Levente (szerk., 2018): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Enigma 2001, Budapest.

Taliaferro, L. A., Rienzo, B. A. és Donovan, K. A. (2010): Relationships Between Youth Sport Participation and Selected Health Risk Behaviors From 1999 to 2007. *Journal of School Health*. **80.** 8. sz., 399–410.

Urbinné Borbély Szilvia (2018): *A mindennapi testnevelés implementációjának megítélése az Észak-Alföldi Régióban*. PhD-értékezés. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola.

Walling, M. és Duda, J. L. (1994): *Children's understanding of effort and ability in the physical domain*. Paper presented to the North American Society for Psychology of Sport and Physical Activity, Clearwater (Florida).





BOGNÁR JÓZSEF

A testnevelés értékkorientációja

MŰHELY

A TESTNEVELÉS MEGKÖZELÍTÉSE AZ ÉRTÉKEK OLDALÁRÓL

A társadalmi, személyes és műveltségterületi értékek jelentős szervező erőt jelentenek a tantervek irányultságának és megfogalmazott elvárásainak kialakításakor (Ballér, 2004). Ez a hármas értékrendszer a tantervek mellett a testnevelőtanár nézeteivel, a testnevelés tantárgy cél- és eszközrendszerével, a tervezéssel és gyakorlati megvalósítással egyaránt szoros kapcsolatban van (Bognár, 2009).

Ismert, hogy a tanári nézet formálódásában a pszichés konstrukciókat alkotó értékek, tapasztalatok és gyakorlati tevékenységek játszanak kiemelt szerepet (Falus, 2001). A testnevelés által közvetítendő általános és speciális célrendszert azonban a vonatkozó jogi szabályozás, a szakma hagyományai és innovatív fejlesztései, valamint a társadalmi elvárások határozzák meg. A tervezés oldaláról pedig a Nemzeti alaptanterv (2012) és az erre épülő kerettantervek, helyi tantervek szerepe jelentős. A Nat (2012) a jövő kihívásaira

a tanulók egészségtudatos aktív szokásrendszerének megalapozásában

a felnőttkori életminőséget és az egészséges életmódot

válaszul fogalmazza meg az kialakítandó értékrendszert az egyén, a társadalom szükségleteit és az adott tantárgy céljait szem előtt tartva. A testnevelés tantárgynak a tervezés és gyakorlat oldaláról is jelentős szerepe van – az iskolai oktató-ne-

velő munka részeként – a mozgásos tevékenységek tanítása és megszerettetése mellett a tanulók egészségtudatos aktív szokásrendszerének megalapozásában, valamint az

értékkorientált és célirányos személyiségfejlesztésben (Vass, Molnár, Boronyai, Révész és Csányi, 2015).

A mindennapos testnevelés 2012-es bevezetésével jelentős változásokon ment keresztül a testnevelés tantárgy és annak cél-, érték- és hatásrendszere is. A heti öt

testnevelésóra fokozott társadalmi, szakmai és tudományos elvárást jelez. A megemelt óraszám eredményeképpen erőteljesebb tanulói ké-

pességfejlődésre, szélesebb körű sportági és mozgásos tapasztalatszerzési lehetőségekre – összességében tehát tartalmasabb és élmenydúsabb tapasztalatrendszer kialakulására lehet számítani (Szakály, Bognár,

Lengvári és Koller, 2018). A testnevelés tantárgy felé jogos elvárásként fogalmazódik meg, hogy megalapozza a versenysport és a szabadidősport jó minőségét is, illetve ezen keresztül a felnőttkori életminőséget és az egészséges életmódot is (Huszár és Bognár, 2006). Ezek az elvárások azelőtt is jelen voltak, de a mindennapos testnevelés bevezetése óta hangsúlyosabban jelentkeznek (Szakály és mtsai, 2018).

A testnevelésórákon a testnevelőtanár a tantervnek, a tanmenetnek, saját szemléletének és tudásának megfelelően úgy tervez és oktat, hogy a folyamatban egyaránt visszatükröződjön az aktív tanulás, a gyakorlati, elméleti és jövőre mutató tapasztalatok és szokásrendszerek szerves egysége, valamint megmutatkozzon a komplex tantárgyi és tantárgyközi képességfejlesztés eredménye. Ezt nevezzük *minőségelvű* testnevelésnek. Legfőbb jellemzői közé a következők tartoznak:

1. A testnevelés kötelező iskolai tantárgy, konkrét érték- és műveltségtartalommal (a Köznevelési törvény [2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 27. § (11)], a Nemzeti alaptanterv (2012) és a Kerettantervek alapján);
2. A minőségelvű testnevelés célja a(z)
 - a. általános és speciális motorikus képességfejlesztés,
 - b. mozgásműveltség és testkultúra fejlesztése,
 - c. sportági technikák és taktikák elméleti és gyakorlati megtanulása, és mindezek készség szintű alkalmazása játékok és versenyek során,
 - d. a különböző mozgásos tartalmak és sportágak tapasztalati megismerése, illetve ezen keresztül
 - i. az élethosszig tartó fizikai aktivitás megalapozása,
 - ii. a tehetséggondozás első részének (sportágválasztás) hathatós segítése,

- e. komplex személyiségfejlesztés, melyben a pszichomotoros, az értelmi, az érzelmi és a szociális területek fejlesztése együtt jelenik meg,
 - f. a fizikai aktivitás irányában pozitív attitűd és aktív szokásrendszer kialakítása,
 - g. erkölcsi és akarati fejlesztés,
 - h. együttműködési és versenyzési képesség fejlesztése,
 - i. egészségfejlesztés és prevenció hangsúlyozása;
3. A testnevelőtanár szerepe és mintája kiemagasló a képesség- és személyiségfejlesztésben, a célokat kornak és képességnek megfelelő differenciálással és motiválással éri el.

(Bognár és Révész, 2009;
Vass és mtsai, 2015)

Egyértelmű, hogy a testnevelés, az utánpótlás-nevelés, a versenysport és a szabadidősport értékrendszerei egységben értelmezhetőek, és természetesen – a sikeresség érdekében – *metszik egymást*. A testnevelés tantárgy optimális fejlesztése érdekében kiemelten fontos tehát:

1. felismerni, hogy a társadalom és az egyén elvárásai a test- és egészségkultúra különböző területei felé folyamatosan változnak;
2. megérteni, hogy más és más értékei, érdekei és szükségletei vannak az eltérő szociokulturális háttérrel és képességszinttel rendelkezőknek, a különböző korosztályoknak, illetve a fiúknak és a lányoknak;
3. pontos információkra építve olyan innovatív elméleteket és gyakorlatokat alkalmazni, amelyekben a teljesítmény mellett az egészség, ez életminőség, az életmód, a sportolási értékek és az egyéni jövőorientált szükségletek játsszák a főszerepet;

4. olyan szakmai rendszereket és együttműködéseket kiépíteni és fenntartani, melyekben az egészségügyi, sport-szakmai, pedagógiai, társadalmi, jogi és gazdasági lehetőségek egyértelműek, következtetések és kiszámíthatóak.

(Bognár, 2009; Rétsági és Csányi, 2014)

A TESTNEVELÉS MEGKÖZELÍTÉSE AZ ÉRTÉKORIENTÁCIÓ OLDALÁRÓL

Az értékkorientáció egyrészt a tantervet és az iskolai oktató-nevelő munkát befolyásoló tanári nézeteket mint fogalomrendszert jelöli (Ennis és Hooper, 1988; Szivák, 2002), másrészt olyan, magatartásunkat szabályozó kulturális célok összességét, melyek a tanulói magatartásra a célorientált motivációs folyamatokon keresztül hatnak (Schwartz, 1996). Mindezek alapján az értékkorientáció a tantervek és tantervelméletek olyan jellemzője, amelyen keresztül a tanterv és az elmélet az iskola világát illetően tudatos figyelmet irányít a következőkre:

1. a tantárgyi tartalom,
2. a tanuló, aki a tantárgyi tartalmat elsajátítja és használja,
3. azok a társadalmi célok, melyeket az iskolának ki kell szolgálnia (Jewett, Bain és Ennis, 1995).

Elmondható, hogy a testnevelés mozgásos és sporttevékenységei a következők mentén alakulnak: testnevelés tantárgyi értékek, személyes értékek és igények, illetve társadalmi-kulturális értékek (Makszin, 2014). Egy jól működő oktatási rendszerben ezek egységben jelennek meg, de egy-egy tanterv sajátlagos céljainál

és jellegénél fogva a tantárgyi, a személyes és a társadalmi értékek arányai és hangsúlyai jelentős eltérést mutathatnak. Annak érdekében, hogy az adott tanterv értékkorientációjáról pontos képet kapjunk, érdemes megvizsgálni az értéktartalmak meghatározott egységeit és ezek egymáshoz viszonyított jelentőségét.

Az 1. ábrán a tantárgyi tartalom, az adott tanuló sajátosságai, valamint a társadalmi és kulturális célok rövid bemutatása következik (Curtner-Smith és Meek, 2000; Jewett, Bain és Ennis, 1995).

1. A testnevelés tantárgyi tartalomhoz mint

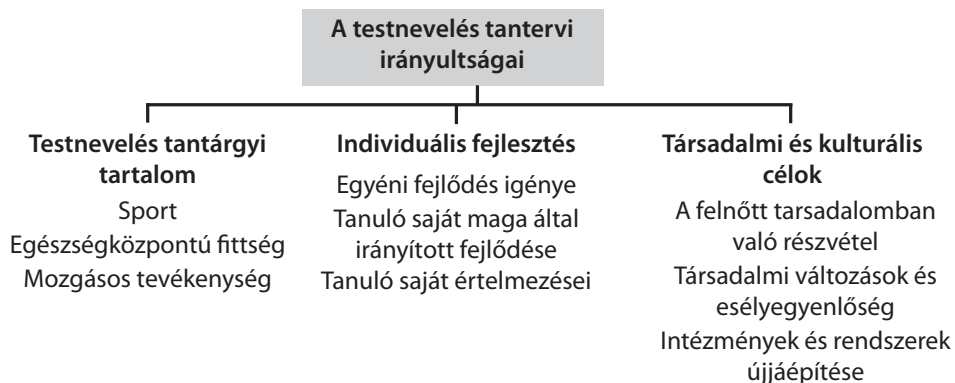
érték és igény elsősorban a testnevelés tanterveiben megmutatkozó általános és speciális képességek fejlesztése és készségek ki-

alakítása tartozik. Arra a kérdésre azonban, hogy ezen belül mely tudásfajták számítanak a legfontosabbnak egy adott testnevelésórán, a válaszok három megközelítést rajzolnak ki:

- a. A sport szemszögéből nézve kiemelésre érdemes, hogy a tanulók
 - i. adott sportági technikát és taktikát játék- és versenyhelyzetekben megfelelően tudjanak alkalmazni,
 - ii. tartalmi (sportági) eredményessége és tantárgy iránti attitűdje optimális legyen – annak érdekében, hogy...
 - iii. ...az élethosszig tartó sporttevékenységet megalapozza.
- b. Az egészségközpontú fittségről gondolkodva hangsúlyos, hogy a tanulók
 - i. ismerjék a fittség és edzettség tartalmi és formai jegyeit, követelményeit,
 - ii. tudjanak saját maguk részére célirányos edzésprogramot összeállítani.

1. ÁBRA

A testnevelés tantervi irányultságai



FORRÁS: saját szerkesztés,
Curtner-Smith és Meek, 2000; Jewett, Bain és Ennis, 1995 alapján

- | | |
|--|---|
| <p>c. A <i>mozgásos tevékenységet</i> központba helyezők szerint a fő cél az, hogy a tanulók</p> <ul style="list-style-type: none"> i. életkoruknak és képességeiknek megfelelő hatékony, hatásos és sokoldalú mozgásos tevékenységeket végezzenek, ii. koordinációs és kondicionális képességek fejlesztésén keresztül a sportági technikájuk és taktikájuk készségi szintjén legyen. | <p>b. A <i>tanuló saját maga által irányított fejlődésében</i> az egyéni célok és módszerek meghatározása, kialakítása, valamint a tanulás tényleges tanulói irányítása,</p> <p>c. A tanulók <i>saját személyes értelmezése szerint lényeges</i> tervezési és módszertani pillérek, illetve a tanulók egyéni adottságainak és érdeklődésének megfelelő célirányos tapasztalat-szerző lehetőségek megtalálása – eltérő mozgásos tevékenységeken keresztül.</p> |
|--|---|
2. Az **individuális fejlesztés** fő célkitűzése, hogy a tanuló kiemelt szerepet kaphasson saját fejlődésében. Ezen belül a három fő cél a következő:
- a. Az *egyéni fejlődési igényeinek* megfelelő állapotmeghatározás, illetve az erre épülő tartalmi- és folyamattervezés,
3. A **társadalmi és kulturális célok** rendszerében fő irányként mutatkozik a hagyomány és az értékek megerősítése, a felkészítés a felnőtt társadalom elvárásaira, az esélyegyenlőség kialakítására és a társadalmi intézmények újjáépítésére. Ebben az értékrendszerben is három szűkebb megközelítés határozható meg:

- a. A *felnőtt társadalomban való részvétel* lényegi eleme a fiatalok felkészítése és az állampolgári elvárásoknak való megfelelés. Jelentős szerepet kapnak az élethosszig végezhető sportok, a fizikai fittségre, a különböző foglalkozásokra és katonaságra (a haza védelmére) való felkészítés, valamint az életminőség hosszú távú fejlesztése.
- b. A *társadalmi változások és az esélyegyenlőség* oldaláról a személyek közötti kapcsolat értékeinek és hatásainak tudatosítása és fejlesztése jelentős elvárás. Emellett hangsúlyos szerepet kap a más értékrendszerrel, képességekkel és kultúrával rendelkező emberek elfogadása és az empátia. A testnevelésóra és a délutáni sportfoglalkozás is kiváló terep lehet az esélyegyenlőség megteremtésére, a tehetségfejlesztésre, a felzárkóztatásra vagy a lemorzsolódás csökkentésére.
- c. A társadalmi *intézmények és rendszerek újjáépítése* során a tanulók aktív szereplőként kritikusan vizsgálják a saját világukat és rendszerüket, benne a testnevelés és sport gyakorlatait. Ez megoldásközpontú tevékenység, mellyel a berögződött szokásokat változtatják meg és a diszkriminációt mérséklék annak érdekében, hogy mindenki a lehető legjobb életet élje.

Ahogy korábban bemutattuk, ezek az értékírányzatok nem egymástól elkülönült rendszerek, hanem együtt érhetik el a testnevelés távlatos és közvetlenebb céljait (Capel, 2016). Ezért a leginkább célra-vezetőnek az tűnik, ha meghatározásuk, tervezésük és végrehajtásuk egymásra épül (Ennis, 1992).

AZ ÉRTÉKORIENTÁCIÓ SZEREPE A TESTNEVELÉS TANTERVELMÉLETÉBEN

A tantervi fejlesztés egyik fő katalizátora az a politikai, elméleti és filozófiai háttér, melyben bizonyos elvek és **értékrendszerek** hangsúlyos szerepet kapnak (Ballér, 2001). A tantervek szabályozása és fejlesztése a **kor és a jövő** kihívásainak megfelelően a konkrét célok, a szemlélet, a tartalom, az elmélet és gyakorlat, a kommunikáció folyamatos elemzése segítségével valósítható meg (Scriven, 1991). Az értékrendszerre irányított figyelem kiemelkedően fontos a tantervi elméletek kereteinek tanulmányozásához és rendszerezéséhez, ugyanis minden tantervben felfedezhetőek bizonyos meghatározott **értékek**, szemlélet és **jövőorientáltság** (Ennis és Chen, 1993). A tantervek különböző szemléletbeli – elméleti, filozófiai – megközelítései, illetve a tantervek fejlődése maga is a tantárgyi, a tanulói és társadalmi értékek eltérő hangsúlyával jellemezhetőek (Perjés és Vass, 2009).

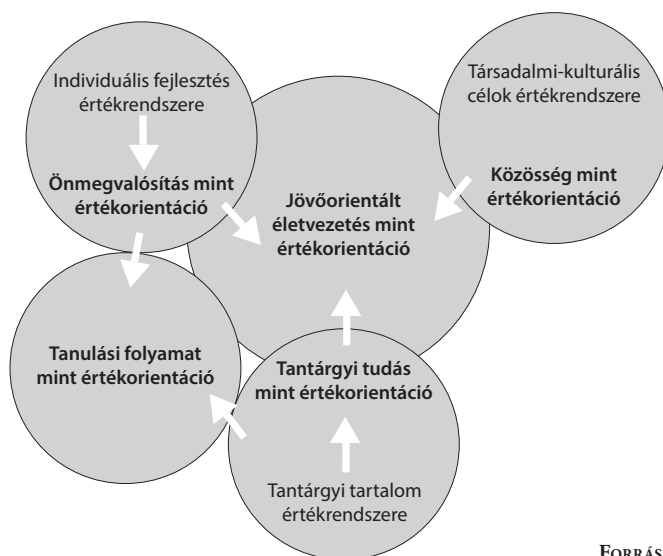
A testnevelés értékorientációjának kidolgozása és mérhetővé tétele jelentős lépés volt a vonatkozó tantervelmélet és a gyakorlati megvalósíthatóság fejlesztése érdekében (Ennis és mtsai, 1988). Az alapvető értékorientációs kategóriák jól reprezentálják a testneveléstantervek filozófiai irányultságát, az iskola abban jelzett szerepét, valamint a testnevelő tanárok szemléletét és oktatását a tantervi tartalmak kiválasztása, elrendezése és az órai alkalmazása esetében (Chen, Ennis és Loftus, 1997). A 2. ábrán látható, hogy a hagyományos és fő értékorientációk – a tantárgyi tudás, az önmegvalósítás és a közösségi érték – egy-

értelműen egy-egy sajátos értékrendszeren alapulnak, míg a komplexebb célokkal rendelkező *tanulási folyamat* és a *jövőorientált*

életvezetés orientáció már a fenti értékorientációkra épül (Ennis és Zhu, 1991).

2. ÁBRA

A testneveléstanterv megközelítése és a hozzá tartozó értékorientációk



FORRÁS: saját szerkesztés

Alább összefoglaljuk a különböző értékorientációkat előtérbe helyező tantervi irányzatok elvi alapvetéseit.

1. A *tantárgytudás-orientált* (disciplinary mastery) irányzat nevezhető a leghagyományosabbnak és a leghangsúlyosabbnak a testneveléstantervek közül. Fő jellemzője a tantárgyi követelményeknek és elvárásoknak, illetve a tantárgyi tudásszerzés szükségességének előtérbe helyezése. Az iskola szerepe itt a kultúra átadása a tanulóknak, valamint a teljesítőképes tudás ellenőrzése **különböző tesztek és mérések segítségével**. Így az **értékek** elsősorban az oktatási tartalom kiválasztásában és elsajátításának tényében **összpontosulnak**. Tipikus tartalomnak

számítanak ebben az irányzatban a különböző sportági technikák, a mozgáskészségek kialakítása, a motorikus teljesítmény és a fittség. Ezeket célirányos gyakorlatokkal, egymásra épülő feladatokkal **és folyamatos segítségadással** éri el a testnevelőtanár. A testnevelés célja ebben a megközelítésben elsősorban a tudás- és képességfejlesztés.

2. Az *önmegvalósítás-orientált* (self actualization) irányzatban – az individuális fejlesztés értékeire építve – a tanulóközpontúság, a tanuló saját céljai, saját maga által irányított fejlődése, a tanulói autonómia játszik kiemelt szerepet. Az oktatás célja ebből a megfontolásból elsősorban olyan komplex képességfejlesztés, ami a tanulók egyéni céljainak meg-

határozását, illetve ennek elérését segíti elő hatékonyan. A testnevelés célja itt a mozgásos tevékenységeken keresztül az **önismeret, önbizalom és reflektivitás fejlesztése**, melyek együttesen a tanulási folyamatot optimalizálják.

3. A *közösségorientált* (social reconstruction) irányzat a társadalmi és kulturális célok előtérbe helyezésével az egyénnel szemben a **társadalom** igényeinek elsődlegességét hangsúlyozza. Az oktatásban ilyenkor jelentős szerepet kapnak azok a célok, tartalmak és módszerek, amelyek segítségével – a testnevelés keretei közt – szélesedik a tanulók felelősségvállalása saját magukért és társaikért, fejlődnek a vezetői képességek, az elfogadás és a társas kapcsolatok és az együttműködés **készsége**.

4. A *tanulási folyamat* (learning process) irányzat az önmegvalósítás-orientált és a tantárgytudás-orientált irányzatokra együttesen épül. Folyamatosan változó világunkban a tanulási és a problémamegoldó képesség fejlesztése emelkedik ki, így az iskolában ebből a megközelítésből a tanulás folyamata hangsúlyosabb szerepet kap, mint a tanulás eredménye. Fontos a testnevelésről és sportról való divergens gondolkodás, az információs és kommunikációs technológiák, az esztétika és a tudományos gondolkodás fejlesztése annak érdekében, hogy a tanulás folyamata egyértelmű és transzferálható legyen más területekre és helyzetekre. A testnevelés célja itt azon tanulási folyamatok, alkalmazások, eszközök és módszerek megismertetése a tanulókkal, melyek segítségével a saját testkulturális céljait elérhetik.

szélesedik a tanulók felelősségvállalása saját magukért és társaikért

mozgásgazdag életforma és a mozgásöröm lehetőségének biztosítása

5. A *jövőorientált életvezetés* (ecological integration) irányzat fő jellemzője a **jövőre irányuló személyes értelem és hasznosság keresése** a komplex társadalmi elvárásoknak megfelelően. Az

iskola célja ebből a megközelítésből olyan felelősségteljes, kompetens és közösségépítő állampolgárok nevelése, akik a helyi, nemzeti és nemzetközi fejlesztések irányában is

elkötelezettek. Itt fontos elvárás a tanulók felé a **tervezés és kérdezés**, illetve elvárható az adekvát válaszok keresése, valamint az alapvetően jövőorientált alkotómunka végzése. A testnevelés célja a tananyag kiválasztásán keresztül a tanulók céljainak, képességének, korának, szociokulturális tényezőinek és jövőjére

vonatkozó szempontjainak tudatos kiemelése a személyes és egyúttal a társadalmi aspektusok vonatkozásában.

KÖVETKEZTETÉSEK

A tantervek útmutatása alapján az iskolai oktató-nevelő munka során tanár és a tanuló közös munkája az életre készíti fel a tanulót, értékeket közvetít, tudást alakít ki és gyakorlatban alkalmazható képességeket fejleszt (Csányi és Révész, 2015). A testnevelés oldaláról kiemelésre érdemes, hogy az iskoláskor éveit a mozgástanulás és a motorikus képességfejlesztés aranykorára esnek (Szakály, 2012). A személyes tapasztalatok és a környezet befolyásoló tényezői hatására fiatal korban alakul ki az alapvető érték- és eszmerendszerünk, így az iskoláskorúak tekintetében a legfontosabb feladatok közé tartozik a megfelelő képességfejlesztés, a

technikára és játékra épülő mozgásgazdag életforma és a mozgásöröm lehetőségének biztosítása, illetve az egészség megtartására és a mozgásra való igény kialakítása.

Az élethosszig tartó sporttevékenység igényét tehát iskoláskorban lehet meg-

alapozni, úgy, hogy a követelményelvű sporttevékenység mellett lehetővé tesszük a személyes célok fölfedezését, a pozitív tapasztalatokra és élményekre

való törekvést, a mozgás szeretetét, illetve a társas kapcsolatok kiépítését (Bognár és Kovács T., 2007). A sport tekintetében lényeges, hogy a tanulókat az iskolai testnevelés és a különböző sportfoglalkozások révén olyan kapcsolatba hozzuk a sporttevékenységgel, ami élményszerű, sikerorientálttágot ébreszt, és segít kialakítani az életen át tartó sport igényét (Pál, Császár, Huszár és Bognár, 2005).

A tantervi fejlesztés fő feladata, hogy megmutassa, hogyan fejlesztheti optimalisan az oktatási rendszer a tanulói motivációt, teljesítményeket és kompetenciákat (Réti,

2015). Így állítható, hogy a tantervet és az erre épülő iskolai gyakorlatot alapjaiban meghatározó értékorientációk közvetlenül hatnak a felnőttkori életminőségre,

segít kialakítani az életen át tartó sport igényét

a testnevelők reflektív gondolkodásán alapuló tartalmi és módszertani fejlesztésre

egészségtudatos szokásrendszere és az életmódra. E hatás eléréséhez szükséges az értékorientáció elméletének és kutatásának ismerete. Az értékorientáció elméletéből az következik, hogy amennyiben a személyes értékek és a mozgásos tevékenység

igény- és értékrendszere egységben vannak, ez a tanulási-fejlődési folyamatot optimális módon, hosszú távon biztosítja.

A fizikai aktivitásra jellemző, illetve a fizikai aktivitás felé vezető értékek és elvárások a közösségen keresztül kizárólag az egyén személyes céltudatán, motivációján és elszántságán keresztül tudnak érvényesülni.

Az értékorientációs szemlélet olyan jól áttekinthető rendszerként mutatja meg a testnevelést a tanterv gyakorlati megvalósulásáért dolgozó testnevelőknek,

amelynek segítségével az egyén, a közösség és a testnevelés tantárgy egymáshoz viszonyított helyzete egyértelművé válik. Az értékorientáció modellje alapján mutatkozik lehetséges a testnevelők

reflektív gondolkodásán alapuló tartalmi és módszertani fejlesztésre, így a mindennapos testnevelés minősége ezen keresztül tovább javulhat.

IRODALOM

A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012. évi 66. szám 10832–10834

Ballér Endre (2001): Új tendenciák a tantervméletben és a tantervfejlesztésben. *Iskolakultúra*, 9, 67–72.

Ballér Endre (2004): *A tantervmélet útjain*. Aula, Budapest.

Bognár József (2009): Az iskolai testnevelés célja, feladata, tartalmi vonatkozásai. In: Szatmári, Zoltán (szerk.) *Sport, életmód, egészség*. Akadémiai, Budapest. 662–668.

Bognár József és Kovács T. László (2007): Értékelés a testnevelésórán: Felső-tagozatos tanulók tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 17, 1. sz., 88–95.

- Bognár József és Révész László (2009): Testnevelés tantervek. In: Szatmári Zoltán (szerk.): *Sport, életmód, egészség*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 668–672.
- Capel, S. (2016): Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England. *European Physical Education Review*, **22**. 2. sz., 167–184.
- Chen, A., Ennis, C.D. és Loftus S. (1997): Refining the Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **68**. 4. sz., 352–356.
- Curtner-Smith, M.D. és Meek, G.A. (2000): Teachers Value Orientations and Their Compatibility with the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, **6**. 1. sz., 27–45.
- Csányi Tamás és Révész László (2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai: Központban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Ennis C.D. és Chen, A. (1993): Domain specifications and content representativeness of the revised Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **64**. 4. sz., 436–446.
- Ennis C.D. és Zhu W. (1991): Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **62**, 1. sz., 33–40.
- Ennis C.D. és Hooper L.M. (1988): Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of Curriculum Studies*, **20**. 3. sz., 277–280.
- Ennis, C.D. (1992): The Influence of Value Orientations in Curriculum Decision Making. *Quest*, **44**. 3. sz., 317–329.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, **11**. 2. sz., 21–28.
- Huszár Anikó és Bognár József (2006): Fiatal felnőttek testkultúrája avagy az iskolai testnevelés felnőttkori hatásai Magyarország és Finnország példáján. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**, 6. sz., 107–114.
- Jewett, A. E., Bain, L. L., és Ennis, C. D. (1995): *The curriculum process in physical education* (2nd ed.). Madison, WI: Brown and Benchmark.
- Makszin Imre (2014): *A testnevelés elmélete és módszertana*. (Harmadik, javított és bővített kiadás.) Dialóg Campus, Budapest–Pécs.
- Pál Katalin, Császár Judit, Huszár Anikó és Bognár József (2005): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**, 6. sz., 25–32.
- Perjés István és Vass Vilmos (2008): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 3. sz., 3–9.
- Réti Mónika (2015): A tanterv szerepe és lehetőségei a tartalmi szabályozásban – nemzetközi kitekintés alapján. In: Lukács Judit és Bánkúti Zsuzsa (szerk.): *Tanterv, tankönyv, vizsga*. OFI, Budapest. 11–32.
- Rétsági Erzsébet és Csányi Tamás (2014): Nemzeti alaptanterv 2012: Testnevelés és sport műveltségi terület – az iskolai testnevelés új kihívásai. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **15**. 3. sz., 32–36.
- Schwartz, S.H. (1996): Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value system. In Seligman, C., Olson, J. M. és Zanna, M. P. (szerk.): *The psychology of values*. Lawrence Erlbaum, Mahwah. 1–24.
- Scriven, M. (1991): *Evaluation Thesaurus*. (Fourth Edition.) Sage Publications, Newbury Park, London, 1–43.
- Szakály Zsolt (2012): *Sportedzés: elmélet és gyakorlat*. Szerzői kiadás, Győr.
- Szakály Zsolt, Bognár József, Lengvári Balázs és Koller Ákos (2018): Effects of daily physical education participation on the somatic and motoric development of young students. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, **8**. 2. sz., 24–38.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vass Zoltán, Molnár László, Boronyai Zoltán, Révész László és Csányi Tamás (2015): *Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

RÉVÉSZ LÁSZLÓ

A Komplex Alapprogram Testmozgásalapú alprogramjának kapcsolata a mindennapos testnevelés megvalósítási lehetőségeivel

BEVEZETÉS

Az Európai Unió érvényben levő szakpolitikájának egyik célkitűzése az alacsony iskolai végzettségűek arányának visszaszorítása a tagállamokban.¹ Az európai uniós célokhoz alkalmazkodva Magyarország vállalta, hogy 2020-ig 10 százalék alá csökkenti a korai iskolaelhagyók arányát, így növelve azon tanulók számát, akik középfokú végzettséget szereznek.² A Nemzeti Reform Programban rögzített cél elérése érdekében több fejlesztési projekt is indult az elmúlt években. A különböző programok a korai iskolaelhagyás kezelésére a *prevenció* (az iskolaelhagyás megelőzése), az *intervenció* (az iskolaelhagyás megállítása) és a *kompensáció* (az iskolaelhagyók visszavezetése) eszközeivel törekednek.

Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, *A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából* című pályázati program legfőbb célkitűzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérsékléséhez kapcsolódó intézkedések iskolai szintű támogatása, valamint szakmai megoldások kidolgozása a prevenció oldaláról. A projekt fejlesztési beavatkozásoként értelmezhető a végzettség

nélküli iskolaelhagyás mérséklése érdekében. Megcélzott tevékenysége:

- a lemorzsolódás megelőzésére alkalmas, tanulást támogató pedagógiai módszerek kidolgozása, és országos elterjesztése az alap- és középfokú oktatásban résztvevők számára, valamint
- a pedagógiai szemléletváltás elősegítését szolgáló pedagógusképzési és továbbképzési tartalmak megújítása.

A kidolgozott *Komplex Alapprogram* gazdag szakmai eszközrendszerrel támogatja a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzését. Egyrészt az iskolák szervezeti kultúrájának fejlesztésében nyújt segítséget, másrészt a pedagógusok módszertani repertoárjának bővítése révén fokozza az iskolák tanulómegtartó erejét.

Jelen műhelymunkában bemutatjuk a *Komplex Alapprogramot*, annak tanítási-tanulási stratégiáját, valamint a Testmozgásalapú alprogramot. Célunk, hogy az alprogram bemutatása mellett megvilágítsuk azokat a lehetőségeket, melyek segítik a mindennapos testnevelés megvalósítását az alprogram tartalmainak megvalósításával (Révész, 2018a).

¹ Az Európai Unió Oktatási Tanácsa 2011-ben Ajánlást fogadott el a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF>

² A magyar kormány az EU 2020 stratégia céljainak hazai megvalósítását szolgáló Nemzeti Reform Programjában vállalta, hogy a korai iskolaelhagyók arányát az évtized végére 10%-ra csökkenti (*Magyarország 2018. évi Nemzeti Reform Programja*, 2018).

1. ÁBRA

A Komplex Alapprogram felépítése



1. A KOMPLEX ALAPPROGRAM BEMUTATÁSA

A Komplex Alapprogram célja, hogy egységes rendszerbe szervezzen olyan differenciált tanulásszervezési eljárásokat, melyek kedvező irányba befolyásolják a tanulók iskolatapasztalatát, ezáltal elejét veszik a tanulás idő előtti megszakításának, a lemorzsolódásnak.

1.1. A Komplex Alapprogram értelmezése

A Komplex Alapprogram Nevelési-oktatási programja, valamint Tanulási-tanítási stratégiája (Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoporthoz – DFHT), olyan pedagógiai módszereket és eljárásokat szervez

egységes rendszerbe, amelyek erősítik az intézmények esélykiegyenlítő szerepét, növelik az iskolák személyiségfejlesztő kapacitásait. A program épít a tanulók sokféleségére, egyediségére, megcélozza az egyedi képességek társas interakciókon keresztül történő kibontakoztatását. A személyiségfejlődésre és a közösségek működésére érzékeny pedagógiai és tanulási módszerek alkalmazása olyan szemléletváltást eredményezhet, amely erősíti a tanulók bevonódását a tanulási folyamatba, lehetővé teszi a tanulás élményszerűségének figyelembevételét, alapot ad az önismereten alapuló pályaválasztáshoz, így elősegíti a legalsó középfokú végzettség megszerzéséhez vezető tanulási út bejárását. A program egyidejűleg érinti a diákok, a pedagógusok és a szülők közösségeit, ezért az iskola egészére lehet hatással.

A *Komplex Alapprogram* az iskola tanulómegtartó erejét elsősorban a személyre szabott tanulástámogatás, a tanulóközösségek erősítése, valamint az intézmények pedagógiai-szakmai támogatása révén segíti elő. Integrálja a pedagógiai gyakorlatban korábban alkalmazott, differenciált fejlesztésre alkalmas, bevált gyakorlatokat, módszereket, tanulásszervezési módokat, és ezeket egységes elméleti keretbe foglalva teszi hozzáférhetővé az intézmények számára. A program középpontba helyezi a státuszkezelésen alapuló tanulói képességfejlesztést is (Révész és K. Nagy, 2018a).

1.2. A Komplex Alapprogram tanulási-tanítási stratégiája

A *Komplex Alapprogram* tanulástámogató módszertanának (tanítási stratégia) központi eleme a heterogén tanulócsoportokban folyó differenciált fejlesztés. Ennek megfelelően a programon belül önálló elem a DFHT tanítási-tanulási stratégia közvetítése. A DFHT tanítási stratégia célja, hogy a tanulók meglévő tudása folyamatosan bővüljön, pozitív élményekben, sikerekben legyen részük, tanulási motivációs szintjük növekedjen, és képessé váljanak az önálló tanulásra.

A program holisztikus szemléletű, nem csupán a kognitív képességek fejlesztésére koncentrál, hanem együttesen veszi figyelembe a nevelés és oktatás kognitív, morális és affektív komponenseit. A *Komplex Alapprogram* egyfajta átfogó ernyő-konceptió, amely a korábbi fejlesztéseket figyelembe veszi, azokat innovatív módon kibővíti és egységbe rendezi. A program koherenciáját

biztosítja, hogy a teljes program átfogó, következetesen végigvitt alapelvek szerint szerveződik; olyan önálló tanítási-tanulási stratégiát kínál, amely megjelenik a tanítási órákon, valamint az alprogrami foglalkozásokon is. Az alprogrami foglalkozások a képesség- és készségfejlesztést szolgálják, és megfelelő szabadságot biztosítanak a pedagógusok számára a tanítási stratégia és a helyi kontextushoz jól illeszthető adaptív alkalmazására (K. Nagy és Révész, 2018).

A *Komplex Alapprogram*ban a tanulás folyamatát többszintű reflexió teszi irányíthatóvá. A tanulókra fókuszálva a csoportszintű tervezés is érvényre jut. A csoportszintű tervezésre fókuszálva az osztályközösségre vonatkozó tervek is érvényre jutnak. A *Komplex Alapprogram* által vezérelt tanítási folyamatban a személyre szabott fejlesztés során a munkavégzés feltelei differenciáltan szerveződnek, ezzel biztosítva a tanulók egyéni különbségeihez történő alkalmazkodást (Koronczainé, 2013).

A *Komplex Alapprogram* tanítási-tanulási stratégiájának fókuszában a differenciált fejlesztés áll. A DFHT három fő területen jelenik meg az iskolai gyakorlatban.

1. A tanórákat érintően a DFHT a differenciálás, illetve a személyre szabott fejlesztés segítője, amelyben az ismert tanulásszervezési technikák mellett megjelenik a Komplex Instrukciós Program (KIP).³ A pedagógusok a kötelező tanítási órák során alkalmazzák a DFHT módszereit. Ennek aránya a közismereti órák esetében 20%.
2. A tanulásszervezés folyamatában körülbelül a tananyag egyharmada (30%) az

³ Ma már szintén széles körben ismertté vált tanítási módszer, amely a többféle szempontból heterogén iskolai osztályokban teszi lehetővé magas szintű csoportmunka szervezését.

alprogramokkal összekötve valósul meg (ezek a *Komplex órák*).⁴ Más megfogalmazásban ez azt jelenti, hogy a közismereti órák során a pedagógusok a DFHT alkalmazása mellett megteremtik az alprogrami kapcsolódásokat, és azok tartalmait, eljárásait beemelik az óraszervezésbe.

3. A délutáni időszakban az önálló alprogrami foglalkozások valósulnak meg. E foglalkozások a kötelező tanórák utáni időszakban segítik a korábban megszerzett tudás mélyítését, alkalmazását, de támogatják a képességfejlődését is (K. Nagy és munkatársai, 2018).

2. A KOMPLEX ALPROGRAM ALPROGRAMJAI

A *Komplex Alaprogram* keretében a személyiségfejlesztés, a képességfejlesztés, a transzverzális készségek fejlesztése, valamint a megnevezett indirekt célok az alprogramok keretében valósulnak meg. A program újszerű eleme, hogy alapelvei és tanítási-tanulási stratégiái mellett alprogramokkal is támogatott. A tematikusan elkülönülő öt alprogram:

1. Logikaalapú,
2. Testmozgásalapú,
3. Művészetalapú,
4. Digitális alapú és
5. Életgyakorlat-alapú alprogram.

Az alprogramok az iskolai gyakorlatba integrálva lehetőséget biztosítanak a tanu-

lók tanulási eredményeinek javítására is (Révész és K. Nagy, 2018; Révész, 2018b).

Az alprogramok célja – az alapelvekre és a DFHT-ra épülve –, hogy olyan új módszereket, tanulásszervezési módokat emeljenek be a mindennapi pedagógiai, tanítási gyakorlatba, melyekkel a tanulás élményszerűvé válik, a tanuló aktív, alkotó részese lesz a tanulási folyamatnak. Az alprogramok önálló részei a programnak, azonban a kereszttantervi tartalmakon és az alkalmazott módszereken keresztül kapcsolódnak egymáshoz. További cél a képességfejlesztés, a tanulói erősségek megtalálása, a lemaradás kompenzálása, a kiemelkedő képességű tanulók tehetségtérületeinek azonosítása.

Az alprogramok főként tantárgy-független módszertani eszközrendszer és tartalmakat alkalmaznak, amelynek eredményeként az iskolai tantárgyak és a tanórán kívüli foglalkozások széles körében felhasználhatók. Tanulásszervezési szempontból az alprogramok módszertani eszköztárában⁵ szereplő feladatok óraterv szerint történő felhasználásra éppúgy alkalmasak lehetnek, mint adott pedagógiai helyzetben rögtönzött differenciált feladatadásra (például a lassabb ütemben haladó tanulók bevételekor a gyorsabb ütemű tanulóknak feladat adható).

2.1. A Testmozgásalapú alprogram bemutatása

A Testmozgásalapú alprogram az iskolai testmozgásprogramok három területén –

⁴ A *Komplex órák* fogalmához tartozik minden olyan óra, amely épít a *Komplex Alaprogram* tanítási-tanulási stratégiájának a sokszínűségére, módszereire és technikájára, és amelyek felhasználják a *Komplex Alaprogram* alprogramjainak munkaszervezését és ajánlott tartalmát.

⁵ A módszertani eszköztárak a programban részt vevők számára elérhető a Tudástár elektronikus felületen

testnevelésóra; mozgásos tanulás osztálytermi környezetben; szabadidős mozgástevékenységek – tevékenykedő pedagógusok módszertani repertoárját és szemléletét kívánja bővíteni. Az alprogram fejlesztését a *Komplex Alapprogram* alapelvei határozzák meg, az alprogram azonban a minőségi testnevelés keretrendszerét is figyelembe veszi (Csányi és Révész, 2015).

Az alprogram kapcsolódása a Komplex Alapprogram alapelveihez

Az alprogram a program részeként, a testmozgás iskolai környezetben előforduló minden formájára támaszkodva, tanulástámogató eszközeivel vesz részt a tanulók komplex fejlesztésében. Az alprogram a testmozgásos szituációkban (testnevelésóra, tanórai mozgásalkalmak, szabadidős mozgástevékenységek), élményt nyújtó társas interakciókban adhatja meg az egyedi képességek kibontakozásának lehetőségét. A Testmozgásalapú alprogram a *Komplex Alapprogram* alapelveihez a következő módon kapcsolódik:

A testmozgáson alapuló tevékenységek alapvető eleme a társas együttműködés (például a csapatsportoknál), amelynek terepe túlterjed az iskolai kereten, azaz a mikro- és makrotársadalmi környezetben is megjelenik. A *tanulástámogatás* a transzverzális készségek fejlesztésén keresztül valósul meg. E képességeket a tanulók mozgásos tevékenységekbe történő bevonásával lehetséges fejleszteni (Révész és Csányi, 2015). A kulcskompetenciákon átívelő transzverzális készségek (a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményező-készség, a problémamegoldó gondolkodás, a kockázatelemzés, a döntéshozatal és az érzelmek kezelése) fejlesztése nem szűkül le az iskolai keretek között megjelenő formá-

lis tanulásra, hanem proaktívan segíti az informális és nem formális tanulást is, ezzel kapcsolódik a *komplexitás* alapelveéhez. Az egyéni szükségleteket figyelembe véve, tanulókörzpontú és az egyéni szinthez igazodó, esélyegyenlőséget biztosító oktatási módszerek alkalmazásával az alprogram támogatja az *adaptivitás* és *méltányosság* alapelvét. A differenciáláson alapuló módszertannal, a személyre szabott feladatokkal és értékeléssel biztosítja a heterogén tanulócsoport minden tagjának az egyéni fejlődés lehetőségét. Az alprogram az aktív, kreatív, felelősségteljes magatartást kialakító oktatási módszerek alkalmazásával teszi a testmozgáson alapuló tevékenységeket a közösségi célok és az egyéni felelősség életgyakorlatává, s támogatja így módon a *közösségi létet*.

Az alprogram célja

A Testmozgásalapú alprogram célja a testmozgásprogramokban a DFHT elveire támaszkodó, az egészségtudatos életmódot megalapozni tudó, élmény- és tanulókörzpontú módszertan elterjesztése.

A módszer céljai többre tevének. Cél, hogy olyan élményszerű, a testmozgáson és a mozgásos tanuláson alapuló módszereket és tevékenységeket integráljunk a tanítási folyamatba, melyek segítségével a tanulási folyamat eredményessége fejleszthető, valamint a tanulók kognitív, affektív, szociális és pszichomotoros képességei, készségei fejlődjenek. További cél, hogy a tanulók az alapvető napi aktivitási szükségleteiket valóban aktív, mozgásos tevékenységekkel elégítsék ki, s hogy az iskolai szabadidőben is jelenjenek meg ezek – illetve azok a tanulói önkéntességen alapuló önszerveződések, melyek a szabadidő konstruktív eltöltését tartalmazzák.

Az alprogram tartalma

1. Fejlődés- és élményközpontú oktatás megvalósítását támogató módszerek és kereszttantervi tartalmak implementációjának támogatása testnevelésórai környezetben, a differenciálásra épülve.
2. Mozgásos, tanulást támogató módszerek és tartalmak tanulási folyamatba történő integrálása osztálytermi környezetben.
3. Önkéntességre és befogadásra épülő informális és nonformális tanulás testmozgásalapú támogatása iskolai környezetben (Révész, 2018b).

3. A TESTMOZGÁSALAPÚ ALPROGRAM ÉS A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS KAPCSOLATA

A mindennapos testnevelés kapcsán érdemes figyelembe venni azt a tényezőt, amely a tanórák tartalmi kérdéskörével, illetve a mindennapos testnevelés megszervezésének módjával áll kapcsolatban. A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 27. § alapján: „(11) Az iskola a nappali rendszerű iskolai oktatásban azokban az osztályokban, amelyekben közismereti oktatás is folyik, azokon a tanítási napokon, amelyeken közismereti vagy szakmai elméleti oktatás is folyik, megszervezi a mindennapos testnevelést legalább napi egy testnevelésóra keretében, amelyből legfeljebb heti két óra:

- a) a kerettanterv testnevelés tantárgyra vonatkozó rendelkezéseiben meghatározott oktatásszervezési formákkal, műveltségterületi oktatással,
- b) iskolai sportkörben való sportolással,
- c) versenyszerűen sporttevékenységet folytató igazolt, egyesületi tagsággal rendelkező vagy amatőr sportolói sportszerződés alapján sportoló tanuló kérelme alapján

a tanévre érvényes versenyengedélye és a sportszervezete által kiállított igazolás birtokában a sportszervezet keretei között szervezett edzéssel,

- d) egyesületben legalább heti két óra sporttevékenységet folytató tanuló kérelme alapján – amennyiben délután szervezett testnevelésórával ütközik – a félévre érvényes, az egyesület által kiállított igazolással váltható ki.”

A fentiek szerint alapvetően kétféle modell alakult ki az iskolarendszerben: a heti 3 órás és a heti 5 órás modell – amelyre a kétféle kerettanterv rendelkezésre áll, s amely egyben oktatásszervezési felosztás is. A 3 órás modellben az iskolák jellemzően a délelőtti órakeretben, a kerettanterv alapján szerveznek 3 testnevelésórát, míg a délutáni időkeretben biztosítanak további 2 tanóra mozgáslehetőséget, amelyben – a kiváltások lehetősége miatt – jellemzően nem vesz részt minden tanuló. Az 5 órás modellben ellenben tipikusan a délelőtti órakeretben, az „5 órás” kerettanterv alapján megszervezett módon zajlik a mindennapos testnevelés (Csányi és mtsai, 2018).

A testmozgásalapú alprogram mindkét modellhez illeszthető, azonban a rendelkezésre álló órakereteket figyelembe véve a 3+2 órás modellt támogatja jobban. Tartalmát tekintve a jogszabály által definiált műveltségterületi oktatás és az iskolai sportkör mozgásos tartalmait is lefedi. Az iskolai oktató-nevelő munka szerves részét képezi a tanulók sokoldalú fejlesztése (motorikus, kognitív, affektív, szociális), így mindenképp az iskolai keretek között történő fejlesztés az indokolt, azaz a tanulók iskolai tevékenységkörének bővítése. Az alprogram nemcsak a testnevelésórai tevékenységekhez kapcsolódik, hanem iskolai mozgásprogramokat is kínál.

3.1. A Testmozgásalapú alprogram tartalmi területeihez kapcsolódó ajánlások

A Testmozgásalapú alprogram követi a *Komplex Alapprogram* alapelveit, fejlesztési irányait, illetve a differenciált fejlesztés szemléletét. Ezek alapján a három tartalmi területhez kapcsolódó ajánlások (*Barati és munkatársai*, 2018 alapján) a következők:

a) Fejlődés- és élményközpontú oktatás megvalósítását támogató módszerek és kereszt-tantervi tartalmak implementációjának támogatása testnevelésórai környezetben

A módszerek, stílusok az alábbiak lehetnek:

- Vezénylő, parancsoló: pedagógus követése – törekedni kell itt is a differenciálásra.
- Interaktív: mozgástanulás – minél több gyakorlat, differenciált formában.
- Állomásos: önálló gyakorlás – alkalmazunk zenét, időkeretet, feladatkártyát. A tanuló választhat, melyik állomás feladatait végzi el, a nehezebb vagy a számára könnyebben elvégezhető feladatsort, ezáltal működik az öndifferenciálás.
- Önellenoörzéses: önellenoörzési lista, önértékelő lap, önálló gyakorlás. A pedagógus és a tanuló folyamatában láthatja az elvégzett munkát, a fejlődést.
- Az indirekt tanulóközpontú, produktív oktatási stratégiák fejlesztően hatnak a tanulók kreativitására, önállóságára, problémamegoldó képességeinek fejlesztésére, felelősségvállalására, vállalkozói, kommunikációs képességeire, reális önértékelési és mások értékelését illető képességeire. Az öndifferenciáló képességeket fejlesztik. Erősítik a diákok közötti szociális kapcsolatokat. A tehetséges ta-

nuló segíti társait a mozgástanulásban, sikerélményhez juttatja őket, de önmaga is fejlődik a tanulási folyamatban.

- Társtanítás: motiváló, teljes személyiséget foglalkoztató, produktív módszer, a felelősségvállalást erősíti. A tehetségszebb tanuló segíti a mozgástanulásban társait, így a gyengébb képességű tanulók is sikerélményhez jutnak.
- Kooperativitás, KIP (speciális kooperativitás; önálló munka, csoportmunka, egyéni felelősség – a szerepkörök rotálódnak. A csoportfeladatokat minden tanulónak el kell végezni, s a cél, hogy a végén az egyénre szabott feladatok megoldása sikeres legyen.).
- Felfedezéses tanulási stílus: akkor lesz sikeres, ha a tanár a kezdet kezdetén támogatja, segíti, irányítja a tanulás folyamatát. A konvergens felfedező tanulás problémamegoldó kérdések sorozata.
- Felfedezéses: divergens – jellemzője a kreativitás; több helyes válasz létezik, többféle megoldás.
- Tanuló által tervezett: ez a legindirektebb – alkalmazó – módszer, a gyakorlás, az egyéni felelősség kerül fókuszba. Itt is jelen van a differenciálás, hiszen a legügyesebb tanulók irányító szerepet töltenek be.

A pedagógusközpontú oktatási stílusokban is folyamatosan jelenjen meg a differenciálás, a személyre szabott feladat, az egyéni hibajavítás, a pozitív visszajelzés a pedagógus részéről.

b) A mozgásos tanulás integrálását támogató módszerek és tartalmak tanulási folyamatba történő integrálása osztálytermi környezetben

Javaslatok:

- A kereszt-tantervi tartalmakban a mozgásos tevékenység minél több órán tantermi keretek között, minél többször jelen-

jen meg, segítve ezzel a hatékony, élményszerű tanulást.

- A mozgásos tevékenységek megvalósítási lehetőségei: tantermi környezetben az óra elején motivációnak; óra eleji ismétlésnek; fogalmak gyakorlására a fő részben; az óra végi összefoglalásnál – de kiválóan alkalmasak a mozgásos játékok a figyelem fejlesztésre is.
- Minden gyermek sikereket érhet el, ha játékokkal, játékos formában, mozgás közben sokféle képességét fejlesztjük.
- A differenciálás megvalósítását is támogatja mindez, hiszen a játékszabályokat lehet módosítani, a tanulók képességeihez lehet igazítani.

c) *Önkéntességre és befogadásra épülő informális és nonformális tanulás testmozgásalapú támogatása iskolai környezetben*

Ajánlások:

- A délutáni szabadidőben, az önkéntes alapon szerveződő csoportokban a versenyek szervezése, lebonyolítása, a tanórák közötti szünetek mozgásos tevékenységgel teljenek.
- Önkéntességen alapuló versenyek szervezésére kiválóan alkalmas a projekt módszer.
- Minden tanuló tehetséges valamiben és ezt megmutathatja a projekt tervezésében, lebonyolításában.
- Így minden tanuló, aki részt vesz a projektben, sikerélményhez jut. Azok a tanulók is, akik kevésbé tehetségesek, de képesek versenyeket szervezni, tervezni, lebonyolítani, élményként élik meg a rendezvényeket.
- Minden tanuló olyan feladatokat választhat a szabadidős versenyek tervezésében, szervezésében, lebonyolításában, amihez a legjobban ért.

3.2. A Testmozgásalapú alprogram megvalósítását támogató eszközök

A *Komplex Alapprogram* egységes szolgáltatási portfólióval is támogatja az alprogram iskolai szintű, eredményes megvalósítását (pl. pedagógus-továbbképzés, szakmai támogatórendszer, szakmai közösségek, fórum, elektronikus tudástár).

A programhoz szakmai kiadványok is készültek, melyek magukba foglalják a *Komplex Alapprogram Konceptióját*, a *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban Konceptióját*, illetve alsós és felsős tanítói és tanári kézikönyveket (összesen 26 db-ot), alprogrami koncepciókat – így a *Testmozgásalapú alprogram Konceptióját* is –, módszertani eszköztárakat, feladatbankokat és tankockákat, melyeket a pedagógusok díjmentesen megkapnak. A kiadványok online és nyomtatott változatban is elérhetőek a programhoz csatlakozók számára. A képzések és szakmai kiadványok mellett szakmai támogatórendszer is működik, melynek részeként jelenléti támogatás formájában szakmai támogató segíti a program megvalósulását.

ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen dolgozatban röviden bemutattuk a *Komplex Alapprogramot*, annak alapelveit, illetve céljait, fejlesztési irányait. A programot átfogó tanítási-tanulási stratégia középpontjában a differenciált fejlesztés áll, mely kiterjed az alprogramokra is. A mindennapos testnevelés kérdésköre napjainkban már nem újkeletű, a gyakorlat több éve megvalósul az iskolákban. Ezzel együtt a megvalósítás lehetőségei sokrétűek, és az

infrastrukturális helyzet miatt eltérő módon megvalósíthatóak. A jogszabályi keretek adta lehetőség – két tanóra kiváltása – meglátásunk szerint abban az esetben támogatja a testnevelés eredendő céljait, ha valóban sportegyesületi keretek között megvalósuló sporttevékenységben öltenek testet. Ennek elmaradása a kitűzött célok elérését veszélyezteti. Ennek okán azt javasoljuk, ha nem is öt testnevelésóra időtartamban, de mindenképp iskolai keretek

között valósuljanak meg a mozgásos tevékenységek. *A Testmozgásalapú alprogram ezen cél elérését támogatja, hiszen a két órási időkeretre ad megoldási lehetőségeket.* Az alprogram középpontjában a tanulókörponton, differenciált fejlesztés elemei állnak, élmenyszerű testmozgásprogramok által, mely támogatja a testmozgáshoz kapcsolódó pozitív attitűd kialakítását, az élethosszig tartó egészségtudatos gondolkodás megalapozását.

IRODALOM

- Barati Krisztina, Boda Eszter, Bognár József, Boruzs Norbert, Csáki István, Fügedi Balázs, Kövecss Tünde, ... és Varga Attila (2018): A Testmozgásalapú alprogram célja. In: Csáki István, Révész László (szerk.): *A Testmozgásalapú alprogram koncepciója*. Líceum, Eger.
- Csányi Tamás, Révész László (2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Csányi Tamás, Révész László, Prihoda Gábor és Vass Zoltán (2018): In: Révész László, Csányi Tamás (szerk.): *Megalapozó tanulmány a testmozgásalapú iskolai mozgásprogramok fejlesztéséhez*. Líceum, Eger.
- K. Nagy Emese és Révész László (2018): A Komplex Alapprogram tanulási-tanítási stratégiája. In: Révész László, K. Nagy Emese és Falus Iván (szerk.): *A Komplex Alapprogram Koncepciója*. Líceum, Eger.
- K. Nagy Emese, Révész László, Revákné Markóczi Ibolya, Sápinné Bényei Rita, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Major Éva, ... és Musza Katalin (2018): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT). Tanítási-tanulási stratégia*. Líceum, Eger.
- Koronczai Józsefné (2013): Differenciálás összevont osztályokban. In: Podráczky Judit (szerk.): *Különlegesek. Adalékok a differenciálás módszertanához*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 41–52.
- Magyarország 2018. évi Nemzeti Reform Programja. Letöltés: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2018-european-semester-national-reform-programme-hungary-hu_2.pdf (2019. 05. 04.)
- Révész László (2018a): Az EFOP 3.1.2. Projekt bemutatása. In: Révész László; K. Nagy Emese és Falus Iván (szerk.): *A Komplex Alapprogram Koncepciója*. Líceum, Eger. 9–11.
- Révész László (2018b): A Komplex Alapprogram alprogramjai. In: Révész László, K. Nagy Emese és Falus Iván (szerk.): *A Komplex Alapprogram Koncepciója*. Líceum, Eger. 43–60.
- Révész László és Csányi Tamás (2015): Az iskolai testnevelés és sport tudományos alapjai. In: Révész László és Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 8–36.
- Révész László, K. Nagy Emese (2018a): A Komplex Alapprogram bemutatása. In: Révész László, K. Nagy Emese és Falus Iván (szerk.): *A Komplex Alapprogram Koncepciója*. Líceum, Eger. 11–20.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ – HÍVES TAMÁS

A mindennapos testnevelés iskolai feltételei

BEVEZETÉS

Az Európai Unió oktatási rendszereiben az elmúlt évtizedben számos beavatkozás történt a testnevelés és a sporttevékenységek népszerűsítése érdekében, mivel ezt a társadalmi jóllét és az egészség meghatározó elemeként tartják számon, így fontos célként fogalmazódik meg a felnövekvő generációk oktatásában. Az *Eurydice* 2013-ban készített egy összefoglalót az egyes országokról, melyben kiemelik, hogy a kétezres évek közepétől az unió tagállamainak kétharmadában nagyszabású iskolai kezdeményezések indultak a sport és testnevelés területén az egészséges életmód kialakítása érdekében.¹ A jelentés azt is hangsúlyozza, hogy a tevékenységek kialakításában nagy szabadságot kapnak az iskolák. A kötelező testnevelésóra aránya az előírt teljes óraszámmon belül jelentős különbséget mutat országok szerint; elmondható, hogy átlagosan a tanítási idő kevesebb mint 10%-át alkotják a testnevelésórák, és ez kb. feleannyi időt tesz ki, mint a matematika-oktatásra átlagosan ráfordított idő. A tanári végzettségek, kompetenciák terén is nagy különbségek vannak; számos országban szabadon dönthetnek arról az iskolák, hogy általános tanárokat (tanítókat) vagy speciá-

lis (szak)tanárokat alkalmaznak-e. Azonban azt is fontos kiemelni, hogy több országban a testneveléshez kapcsolódó folyamatos szakmai fejlődés lehetőségeit nemcsak a szaktárgyat oktatóknak, hanem más tantárgyak oktatóinak is felkínálják, elősegítve a rendszeres fizikai aktivitás más tantárgyakba való bevonását. Ugyanezen okok miatt a szabályozás a testnevelésórák mellett az iskolai élet napi rutinjaiba is igyekszik beépíteni a mozgást, így a szünetekbe és szabadidős tevékenységekbe.

Nemzetközi összehasonlításban Magyarországon kiugróan magas a testnevelésórák száma. Az OECD összehasonlító adatai alapján megállapítható, hogy míg Magyarországon 20% a testnevelésórák aránya az alapoktatás szintjén, addig az OECD átlaga 9%, az EU-22² átlaga pedig 10%. Alsó középfokon az OECD és az EU-22 átlagos aránya 8-8%, míg Magyarországé 17%.³

Magyarországon – az előzőekben ismertetettekhez hasonló célok mentén – a 2011-es CX. törvény a nemzeti köznevelésről (Köznevelési törvény) írta elő a testnevelésórák számának emelését, a mindennapos órák bevezetését, melynek hatálya 2012. szeptember 1-jétől lépett életbe minden köznevelési intézményre vonatkozóan, felmenő rendszerben (1., 5. és

¹ *Physical Education and Sport at School in Europe*, 2013 – European Commission. Letöltés: <https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2014/11/150EN.pdf> (2019. 05. 17.)

² A „22” az uniós tagállamok 2004 előtti, közép-kelet-európai bővítést megelőző számát jelzi

³ *Education at a Glance 2018 – Data and Methodology* [Indicator D1]. Letöltés: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2018-data-and-methodology.htm> (2019. 05. 17.)

9. évfolyamoktól). Így az előírás a 2015/16-os tanévben már minden évfolyamra vonatkozott.

A tanulmány a rendelkezésre álló adatok alapján azt vizsgálja, hogyan változtak azóta a bevezetés infrastrukturális és személyi feltételei. A feldolgozott adatok 10 évet ölelnek át, forrásuk a KIR-STAT, vagyis az úgynevezett „októberi intézményi statisztikák” adatbázisa. A tanulmány a 2007/08., a 2012/13. és a 2017/18. tanévre vonatkozó adatokat használta. Az elemzésben az összehasonlíthatóság végett az intézménytípusok régi elnevezését használjuk: *szakiskola* és *szakközépiskola*. (Ezek jelenlegi elnevezése: *szakközépiskola* és *szakgimnázium*.)

Átfogó elemzést vagy egyéb adatgyűjtést nem találtunk a témára vonatkozóan. Vagyis eddig nem készült olyan elemzés, amely azt mutatná ki, hogy az intézményekben milyen tárgyi, személyi feltételekkel valósult meg a mindennapos testnevelés bevezetése. Találkoztunk viszont a szakirodalomban egy olyan elemzéssel, amely egy város példáját mutatta be, ahol már 2005-től megvalósult az iskolákban a mindennapos testnevelés.⁴ A dolgozat külön fejezetben foglalkozott a megvalósulás körülményeivel, kiemelve, hogy a bevezetést milyen beruházások előzték meg (pl. városi uszodaépítés, sporteszközök vásárlása), illetve a különböző sportegyesületeket (azok tárgyi és személyi adottságait is) hogyan vonták be a hiányzó feltételek biztosítása érdekében, valamint

a város iskolájának tanárai, tanítói milyen felkészítésben, továbbképzésben vettek részt. Egy másik elemzés szintén egy város gyakorlatát mutatja be, ahol az óvodai mozgásfejlesztés megvalósulását vizsgálták a kutatók.⁵ A tárgyi és személyi feltételeket vizsgáló fejezetben megállapították, hogy a tárgyi feltételek elfogadhatók, a személyi feltételek terén viszont az óvónők szakmai tudásának szélesítésére volna szükség.

TÁRGYI FELTÉTELEK

A KIR, azaz a Köznevelési Információs Rendszer nyilvántartja az iskolák által használható tornatermek, tornaszobák, sporttelepek és uszodák számát. Így elemzésünkben ezek számát, változását, képzési típus és elhelyezkedés szerinti különbségét vizsgáltuk, mindezt az adott intézmény/feladatellátási hely tanulólétszámahoz és annak változásához viszonyítva. A tárgyi feltételek minőségéről, állagáról, a termekben lévő sporteszközökről nincsenek adatok.

Az 1. táblázat a teljes köznevelési rendszer tornatermi ellátottságát mutatja. 2007-hez képest a legtöbb intézménytípus esetében némileg emelkedett a *tornatermek* száma,⁶ leginkább az óvodákban növekedett a *tornaszobák* száma,⁷ viszont a szakközépiskolákban és az általános iskolákban ugyenezek tekintetében csökkenés tapasztalható.

⁴ Tózsza-Rigóné Nagy Judit (2011): *A mindennapos testnevelés komplex programja Hódmezővásárhelyen 2005-től 2009-ig: Megvalósulás, hatékonyságvizsgálat, szoftverfejlesztés* [doktori disszertáció]. Letöltés: http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1488/1/2011_tozsa-rigone_nagy_judit.pdf (2019. 05. 17.)

⁵ Baloghné Bakk Adrienn (2015): *A mindennapos testnevelés helyzetének felmérése Sopron és környéke óvodáiban. Képzés és Gyakorlat*, 13. 1–2. sz. Letöltés: http://real-j.mtak.hu/6170/1/kepzes_es_gyakorlat-2015-1_2.pdf#page=162 (2019. 05. 17.)

⁶ A Nemzeti Köznevelési Infrastruktúra Fejlesztési Programban több tanterem, tornaterem és tanuszoda is épült.

⁷ *Az óvodai nevelés országos alapprogramjában* (2012) kiemelt feladatként jelenik meg az egészséges életmódra nevelés, és ezen belül a mozgásigény és mozgásfejlődés kialakítása, elősegítése. A programhoz kapcsolódva az óvodákban kötelező kialakítani tornaszobákat.

1. TÁBLÁZAT

Tornatermek és tornaszobák számának változása 2007 és 2017 között

típus	2007			2012			2017			változás 2007– 2017 (%)
	torna- terem	torna- szoba	együtt	torna- terem	torna- szoba	együtt	torna- terem	torna- szoba	együtt	
Óvoda	369	1603	1972	449	1801	2250	555	1970	2525	128,0
Általános iskola	2530	1535	4065	2458	1426	3884	2440	1589	4029	99,1
Szakiskola	125	84	209	147	85	232	139	96	235	112,4
Speciális szakiskola	15	16	31	19	20	39	17	21	38	122,6
Gimnázium	463	212	675	460	227	687	446	265	711	105,3
Szakközépiskola	454	218	672	431	219	650	400	246	646	96,1

FORRÁS: KIR-STAT

2. TÁBLÁZAT

A tanulók számának változása 2007 és 2017 között

	2007 (fő)	2012 (fő)	2007–2012 változás (%)	2017 (fő)	2007–2017 változás (%)
Óvoda	323958	340204	105,0	322741	99,6
Általános iskola	809160	742931	91,8	732491	90,5
Szakkiskola	123192	117543	95,4	74104	60,2
Speciális szakkiskola	9773	9134	93,5	5091	52,1
Gimnázium	200026	189526	94,8	184525	92,3
Szakközépiskola	242016	224214	92,6	162216	67,0

FORRÁS: KIR-STAT

Természetesen a termék száma mellett figyelembe kell vennünk a tanulók számának változását is, hiszen e nélkül kevésbé értelmezhető az infrastrukturális jellemzők változása. Ezt mutatja a 2. táblázat. Az

elmúlt 10 évben minden intézménytípusban csökkent a tanulók, a gyerekek száma. Legkevésbé az óvodákban; ott először növekedés, aztán stagnálás volt tapasztalható, köszönhetően a kötelező óvodáztatás be-

vezetésének. Leginkább a szakképzésben, ezen belül is a szakiskolákban és a speciális szakiskolákban zuhant a létszám, ahol 10 év alatt 40%-os, illetve 50%-os volt a veszteség. Ennek kettős oka van: egyrészt a diákok egyre kevésbé választják a szakiskolai (és a szakközépiskolai) képzést, másrészt 2013-tól a képzési idő is csökkent – négyről három évre módosult. Szintén látványos a szakközépiskolák tanulólétszámának csökkenése, ahol tíz év alatt harmadával csökkent a tanulók száma. A gimnáziumokban a csökkenés nem jelentős – és ez is csupán demográfiai okokra vezethető vissza –, sőt a középfok belső arányát tekintve 2007-ben kevesebb mint 35%-a volt gimnáziumi tanuló, 2017-ben már több mint 43%.

A 3. táblázat az egy teremre jutó tanulókat mutatja. 2007-ben még három tornára volt hetente, 2017/18-ban már mindössen öt. Ezt is figyelembe véve mutatja a táblázat a termekre jutó tanulók számát,

heti bontásban. A teremszám növekedése és a tanulók létszámának csökkenése miatt a terem/tanuló arány javult, vagyis kevesebb tanuló jut egy teremre, azonban ha az óraszám növekedését is figyelembe vesszük, már nem ilyen kedvező a helyzet. Az általános iskolákban több mint 50%-kal több tanuló jut egy teremre hetente, mint 2007-ben, s hasonló a helyzet a gimnáziumokban is, ahol ez az aránynövekedés 46%. Jobb a helyzet a szakközépiskolákban és a szakiskolákban, ám ennek elsődleges oka a tanulók számának igen jelentős csökkenése. Megvizsgáltuk a kiszűrt és felmentett tanulók számát és arányát is; 2007 óta arányuk nem változott jelentősen, sőt kis mértékben csökkent. Ez az arány iskolatípusonként 4% és 8% között mozog. Az iskoláknál kedvezőbb helyzetben vannak az óvodák, ahol tíz év alatt – a nem csökkenő gyereklétszám ellenére – csökkent az egy óvónőre jutó gyerekek száma.

3. TÁBLÁZAT

Az egy tornateremre vagy tornaszobára jutó tanulók/gyerekek számának változása 2007 és 2017 között

	2007 (fő)	2012 (fő)	2017 (fő)	2007 óraszámok arányában (fő)*	2017 óraszámok arányában**	változás 2007 és 2017 között (%)
Óvoda	164,3	151,2	127,8	493	639	129,7
Általános iskola	199,1	191,3	181,8	597	909	152,2
Szakiskola	589,4	506,7	315,3	1768	1577	89,2
Speciális szakiskola	315,3	234,2	134,0	946	670	70,8
Gimnázium	296,3	275,9	259,5	889	1298	146,0
Szakközépiskola	360,1	344,9	251,1	1080	1256	116,2

* Az egy teremre jutó tanulók száma hetente, heti 3 órával számolva

** Az egy teremre jutó tanulók száma hetente, heti 5 órával számolva

FORRÁS: KIR-STAT

A köznevelési intézmények által fenntartott *sportpályák* és *úszómedencék* száma csökkent (4. táblázat). Annak ellenére történt mindez, hogy a már korábban említett infrastruktúrafejlesztési program része volt

a tanuszodák építése is. A csökkenés valószínű oka, hogy nemcsak a stadionok, de az uszodák üzemeltetése, karbantartása is költséges, vagyis közoktatási intézmények számára kevésbé fenntartható.

4. TÁBLÁZAT

Sportpályák, úszómedencék számának változása 2007 és 2017 között

	2007 (db)	2012 (db)	2017 (db)	változás 2007 és 2017 között
Sportpálya	4490	4090	3969	88,4
<i>ebből saját</i>	<i>3872</i>	<i>3622</i>	<i>3383</i>	87,4
Saját úszómedence	110	116	92	83,6

FORRÁS: KIR-STAT

5. TÁBLÁZAT

Az egy teremre jutó tanulók átlagos száma a 2017/18. tanévben megyénként és intézménytípusonként (fő)

	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola	Speciális szakiskola	Gimnázium	Szakközépiskola
Bács-Kiskun	154	177	362	111	363	303
Baranya	113	163	248	90	270	192
Békés	98	165	369	117	267	294
Borsod-Abaúj-Zemplén	142	161	218	234	277	245
Budapest	121	212	263	118	233	230
Csongrád	136	190	217	186	356	251
Fejér	140	182	339	145	311	252
Győr-Moson-Sopron	163	176	361	99	292	287
Hajdú-Bihar	140	204	336	148	295	250
Heves	115	159	587	155	408	336
Jász-Nagykun-Szolnok	156	184	306	–	191	225
Komárom-Esztergom	108	177	288	–	229	230
Nógrád	93	135	199	121	234	274
Pest	154	232	424	206	306	256

Somogy	95	141	293	143	262	249
Szabolcs-Szatmár-Bereg	128	164	428	92	223	284
Tolna	98	156	281	–	313	345
Vas	108	166	356	–	208	231
Veszprém	111	157	560	146	198	234
Zala	109	157	484	51	227	216
A megyékben átlagosan	128	182	315	134	260	251
Maximumérték	163	232	587	234	408	345
Minimumérték	93	135	199	51	191	192
Szórás	22,4	22,8	105,1	44,6	57,0	38,1

FORRÁS: KIR-STAT

Az infrastrukturális ellátottság területileg változó képet mutat. Megyénként vizsgálva az átlagosan egy tornateremre jutó tanulók száma jelentősen eltér egymástól (5. táblázat). A legnagyobb különbség a szakiskolánál tapasztalható; itt akad, ahol majdnem háromszorosa a különbség bizonyos megyék között. Ennek oka az intézmények számában és méretében keresendő. (Például Nógrád megyében kisebb létszámú intézmények működnek, mint Heves megyében.) Az adatok szórása legkisebb az általános iskoláknál és az óvodáknál; e két típuson belül viszonylag a legegyszerűsebb a termék és a tanulók aránya, bár itt is van, ahol több mint 1,7-szeres a különbség egy-egy megye közt. A gimnáziumok esetében már előfordul több mint kétszeres különbség is. Összességében a megyei megoszlások tehát sok esetben tükrözik az egyes megyék méretét, illetve településszerkezetét is.

Vannak viszont olyan eltérések is, amelyek nem magyarázhatók demográfiai, földrajzi adottságokkal. Így például a Heves megyei gimnáziumokban nagyon sok tanuló jut egy tornateremre, míg a szomszédos Jász-Nagykun-Szolnok megyében ennek kevesebb mint a fele. E két megyét összehasonlítva hasonló a helyzet a szak-

középiskolákban is; ott másfélszeres a különbség. Az adatokból az is látható, hogy a középfokú képzést tekintve Heves megye mellett Bács-Kiskun megyében is viszonylag rossz az infrastrukturális ellátottság. Az alapfokú képzésben Somogy és Nógrád megye helyzete kedvezőbb, míg Pest megye és a főváros tornatermei a legzsúfoltabbak.

SZEMÉLYI FELTÉTELEK

A mindennapos testnevelés bevezetésének személyi feltételeit tekintve azt tapasztaljuk, hogy a szakközépiskolákat leszámítva nőtt a tornatanárok terhelése. A 6. táblázat a testnevelő tanárok és a tanulók arányát mutatja (hasonló módszerrel számolva, mint a 3. táblázat tornatermi adatai). Az utolsó oszlopokban a tanulókat a heti óraszámukkal számolva mutatja az egy tanárra jutó heti tanulószámot, illetve a számok tíz év alatt történt változását. A tornatanárok száma a középfokú képzésben egyértelmű növekedést mutat; 2007-hez (de különösen 2012-höz) képest egyedül a szakiskolákban történt csökkenés – ott ezt a tanulók számának jelentős csökkenése magyarázza. Az általános iskolában is egy-

értelmű csökkenés látszik a tornatanárok számában, s bár ott a tanulók száma csupán 10%-kal csökkent, a tanároké 15%-kal. Ha figyelembe vesszük a heti óraszám növekedését, akkor a változást tekintve igen kiugró értéket kapunk: majdnem kétszer annyi tanulóval kell foglalkozni egy tornatanárnak hetente, mint 10 évvel ez-

előtt. Nem ennyire nagy a különbség, de a szakközépiskolák kivételével mindenhol nőtt a tornatanárok terhelése. Egyedül a szakközépiskolákban növekedett annyival a tanárlétszám, amennyi ellensúlyozza az óraszám-növekedést. Itt a heti óraszámot figyelembe véve 10%-kal csökkent a testnevelő pedagógusok terhelése.

6. TÁBLÁZAT

Testnevelő tanárok számának és leterheltségének változása 2007 és 2017 között

	2007		2012		2017		2007 tanuló/ tanár óra- számok arányá- ban (fő)*	2017 tanuló/tanár óra- számok arányá- ban (fő)**	tanuló/ tanár számának változása 2007– 2017 (%)
	torna- tanár (fő)	tanuló/ tanár (fő)	torna- tanár (fő)	tanuló/ tanár (fő)	torna- tanár (fő)	tanuló/ tanár (fő)			
Általános iskola	6377	126,9	5893	126,1	5438	134,7	381	673	176,9
Szakiskola	467	263,8	452	260,1	395	187,6	791	938	118,5
Speciális szakiskola	85	115,0	84	108,7	55	92,6	345	463	134,2
Gimnázium	1256	159,3	1266	149,7	1600	115,3	478	577	120,7
Szakközépiskola	1049	230,7	943	237,8	1303	124,5	692	622	89,9

* Az egy tornatanárra jutó tanulók száma hetente, heti 3 órával számolva

** Az egy tornatanárra jutó tanulók száma hetente, heti 5 órával számolva

FORRÁS: KIR-STAT

Ahhoz, hogy a testnevelő tanárookra jutó diákok számadatait viszonyítani tudjuk egyéb releváns adathoz, megvizsgáltuk két másik tantárgy személyi feltételeinek alakulását (7. és 8. táblázat). Nincs olyan tantárgy, amely hasonló óraszámú lenne, mint a testnevelés, a kerettantervek alapján magyar nyelv és irodalomból alsó tagozaton 7–7 és 6–6 óra, matematikából 4 óra, felső tagozaton magyar nyelv és irodalom-

ból 4 (egy évfolyamon 3), matematikából 3 (egy évfolyamon 4), gimnáziumban, szakközépiskolában magyar nyelv és irodalomból 4, matematikából 3 óra van. Vagyis az összehasonlítás csak hozzávetőleges, és csak általános iskolára (nem bontva az alsó-felső tagozatot), illetve középfokon csak gimnáziumra, szakközépiskolára vonatkozik, mivel a szakközépiskolákban a közismereti órák száma összességében annyira lecsökkent

(9. évfolyamon 18 óra, 10. évfolyamon 11 óra, 11. évfolyamon 9,5 óra, ebből 5 óra minden évfolyamon testnevelés), hogy nincs más tárgyhoz viszonyítási alapunk.

A három tantárgyi képzés tekintetében tíz év távlatában látható, hogy míg az általános iskolákban jelentősen emelkedett az egy magyar-, illetve matematikatanárra jutó diákok száma, addig a gimnáziumokban stagnált, míg a szakközépiskolákban csökkent ez az érték. Ha a heti óraszámokat is figyelembe vesszük, akkor a magyar és a matematika tekintetében is a legjobb helyzetben a gimnáziumi tanárok vannak; 2007-ben és 2017-ben is rájuk jellemző a legkedvezőbb adat az egy tanárra jutó diákok számát illetően – és a vizsgált évtized alatt alig változott ez az érték. Az is látható, hogy az általános iskolákban növekedett meg leginkább az egy tanárra jutó létszám, valamint hogy itt a két terület kö-

zül a matematika van némileg kedvezőbb helyzetben; több mint 100 tanulóval jut kevesebb egy tanárra. Ugyanez a különbség figyelhető meg a szakközépiskolákban is. (Valószínű, hogy matematikából többször élnek a csoportbontás lehetőségével, mint magyarból. A gimnáziumokban viszont valószínűleg mindkét tárgyra a csoportbontás a jellemző.)

Jól látható, hogy az egy tanárra eső diáklétszámok magasabbak a tornatanárok esetében. A 2007-es évet tekintve – amikor még alacsonyabbak voltak a heti testnevelés-óraszámok – az általános iskolákban hozzávetőleg ugyanannyi diák jutott egy tanárra magyarból és testnevelésből is. 2017-ben a magyartanárokhoz képest egy-negyeddel több diák jut a testnevelő tanároknak az általános iskolákban, hozzávetőleg felével a gimnáziumokban és kétharmaddal a szakközépiskolákban.

7. TÁBLÁZAT

Az egy magyartanárra eső diákok számának alakulása 2007 és 2017 között, heti 4 órával számolva

	2017	2012	2007	2007	2017
	tanuló/tanár (fő)	tanuló/ tanár(fő)	tanuló/tanár (fő)	tanuló/tanár óraszámok arányában (fő)	tanuló/tanár óraszámok arányában (fő)
Általános iskola	128	106	95	380	511
Gimnázium	78	75	71	283	312
Szakközépiskola	105	131	123	492	419

FORRÁS: KIR-STAT

Ahogy a teremellátottság, úgy a tanárok száma is területi eltéréseket mutat. Az egy testnevelő tanárra jutó diákok számát illetően (9. táblázat) a legkisebb megyék közötti eltérések a gimnáziumok és az általános iskolák esetében mutathatók ki, bár a

megyei átlagokat összehasonlítva ezekben a képzésekben is több mint 1,6-szor több diák jut a legjobban leterhelt tornatanárra (Győr-Moson-Sopron és Heves megye), mint a legkevésbé leterheltekre (Zala megye). A legnagyobb területi eltérés a szak-

iskolák esetében tapasztalható. Itt megyei szinten közel háromszoros különbségeket figyelhetünk meg. Átlagosan Vas és Zala megyében kell egy szakiskolai tornatanár-

nak a legtöbb diákkal foglalkoznia, míg Nógrádban a legkevesebb.

8. TÁBLÁZAT

Az egy matematikatanárra eső diákok számának alakulása 2007 és 2017 között, heti 3 órával számolva

	2017	2012	2007	2007	2017
	tanuló/tanár (fő)	tanuló/ tanár(fő)	tanuló/tanár (fő)	tanuló/tanár óraszámok arányában (fő)	tanuló/tanár óraszámok arányában (fő)
Általános iskola	134	107	96	287	403
Gimnázium	67	69	66	197	202
Szakközépiskola	99	126	109	326	297

FORRÁS: KIR-STAT

9. TÁBLÁZAT

Az egy testnevelő tanárra jutó tanulók száma megyénként és iskolatípusonként a 2017/18-as tanévben (fő)

	Általános iskola	Szakiskola	Speciális szakiskola	Gimnázium	Szakközépiskola
Bács-Kiskun	139	140	74	131	154
Baranya	111	229	68	111	126
Békés	120	207	117	119	112
Borsod-Abaúj- Zemplén	125	140	78	107	133
Budapest	142	263	99	112	134
Csongrád	124	179	186	125	111
Fejér	137	308	97	130	124
Győr-Moson- Sopron	163	157	99	131	141
Hajdú-Bihar	158	190	74	131	144
Heves	115	196	52	146	134
Jász-Nagykun- Szolnok	139	137	81	105	110
K o m á r o m - Esztergom	126	192	–	110	133
Nógrád	126	116	121	123	115

Pest	157	233	103	126	105
Somogy	123	224	143	97	95
Szabolcs-Szatmár-Bereg	128	174	55	101	121
Tolna	143	173	100	107	119
Vas	110	305	71	90	92
Veszprém	127	197	146	106	137
Zala	106	194	154	120	98
A megyékben átlagosan	135	188	93	115	124
Maximumérték	163	308	186	146	154
Minimumérték	106	116	52	90	92
Szórás	16,1	52,0	36,1	14,0	17,0

FORRÁS: KIR-STAT

ÖSSZEGZÉS

Az elemzés a mindennapos testnevelés tárgyi, személyi feltételrendszerét vizsgálta makrostatisztikai adatokon keresztül. Megállapítható, hogy kevés adat áll rendelkezésre az országos reguláris adatbázisokban, és kutatási adatgyűjtések sem készültek a témában. Az adminisztratív adatgyűjtések arra vonatkoznak, hogy intézményenként hány tornaterem, tornaszoba és hány testnevelő tanár van. Tíz éves trendek alapján megállapítható, hogy országosan növekedett a teremellátottság. A tanulólétszám alakulása tekintetében elmondható, hogy a rendszer működtethetőségéhez alapvetően hozzájárult a demográfiai apály, vagyis a tanulók számának csökkenése, viszont ennek ellenére is – iskolatípustól függően – megemelkedett a tornatermek, tornaszobák kihasználtsága,

zsúfoltsága. Az általános iskolákban a legnagyobb mértékű ez az emelkedés, másfelismerésére nőtt az arányos tanulólétszám. A gimnáziumokban is alig jobb a helyzet. Ellátottság terén a szakképzésben vannak a legkedvezőbb létszámmutatók, ami nemcsak a demográfiai apálynak köszönhető, hanem a képzési idő rövidülésének és a képzés népszerűségvesztésének is. Az ellátottság területi különbséget is mutat, amit alakítanak a földrajzi, demográfiai viszonyok is, így Pest megye és a főváros általános iskolái a legzsúfoltabbak.

A személyi feltételek terén is azt tapasztaltuk, hogy – bár a szakiskolai képzésben a legmagasabbak a létszamarányok, köszönhetően a tíz évvel ezelőtti, már akkor is extrém magas egy tanárra eső diáklétszámnak – tíz év távlatában leginkább az általános iskolákban növekedett meg az egy testnevelő tanárra jutó tanulók száma.

TAKÁCS ALEXA – BÉRES SÁNDOR – BENCZENLEITNER OTTÓ

Innováció a mindennapos testnevelésre: a korcsolya- és jégkorongoktatás bevezetésének tapasztalatai

ÖSSZEFOGLALÓ

Tanulmányunkban a mindennapos testnevelés bevezetésének helyi nehézségeit, illetve ezek egy megoldási lehetőségét vizsgáljuk meg egy budapesti általános iskolában.¹ Ebben az iskolában a nehézségek kezelésében fontos szerepet kapott az egyesületi korcsolya- és jégkorongoktatás mint a hagyományos tornatermi órák egy részét kiváltó testnevelő tevékenység. Miután a törvény lehetőséget ad a heti ötből két óra szakszerű kiváltására, kutatásunkban e példán keresztül mutatjuk be a jégkorongoktatást mint az iskolai testnevelés-órák egy részét innovatív módon kiváltani képes sporttevékenységet. Feltételezzük, hogy az újszerű megközelítés lendületet adhat további új megoldások keresésének, így segítve a mindennapos testnevelés módszertani fejlődését. Jelen tanulmányban leírt eredményeink azt mutatják, hogy a vizsgált iskolában a tanulók, a szülők és a pedagógusok is támogatják és pozitívan ítélik meg az említett változtatásokat.

Kulcsszavak: *iskolai testnevelés, mindennapos testnevelés, korcsolyázás, jégkorcsolya, jégkori, oktatás, általános iskola*

BEVEZETÉS

A testnevelés mint a sport intézményesített formája egy sajátosan összetett jelenségtérület, mert a testnevelésórákon a gyermekek egész személyiségükkel vesznek részt (Bognár és Révész, 2009). Ezen a terepen explicit módon láthatóvá válik, hogy mit teljesítenek a diákok, milyen a viszonyuk a feladathoz és egymáshoz, valamint az, hogy mennyire képesek együttműködni.

A sport a diákok teljes személyiségére hatással van; alapvetően pozitívan képes befolyásolni egészségi állapotuk, fittségük és képességeik fejlődését, így az egész élet során hasznos egészségtudatosság, a képességek és készségek kialakításában és megerősítésében segíthet (Bognár, 2009).

A testnevelés képes növelni a gyermekek magabiztosságát, elhivatottságát, kitartását, és jelentős szerepe van az ifjúság erkölcsi nevelésében; megtanít a fair play betartására, a kudarc és a győzelem

¹ A kutatásban használt adatokat 2013 végén vettük fel, tehát az tanulmány a bevezetés utáni időszakra, illetve egy ebből az időszakból származó innovatív megoldásra igyekszik irányítani a figyelmet.

megfelelő kezelésére, elviselésére. Régóta bizonyított, hogy a testnevelés a gyermekek értelmi, érzelmi és szocializációs képességfejlesztésének fontos színtere, segít az emberi kapcsolatok fejlesztésében, illetve közösségfejlesztő hatású (*Rétsági és Csányi*, 2014).

A 2011-es köznevelési törvény és a Nat 2012 új kihívások elé állította az iskolákat. Ilyen volt többek között a mindennapos testnevelés bevezetése. A feladat – a nyilvánvaló célok mellett – magával hozott bizonyos problémákat, nehézségeket a képzés, az infrastruktúra és a pedagógusellátás területén is. A hiányos vagy nem megfelelő feltételekről, mint például a tornatermek, sportpályák, felszerelések hiányáról vagy állapotáról, a nem megfelelő higiéniai körülményekről több fórumon lehetett olvasni. 2013 szeptemberétől az általános iskolákban már négy évfolyamon kellett megtartani a heti öt testnevelés órát. Ez a heti óraszámokat rendkívüli mértékben megemelte. Tehát a nehézségek nem csupán tárgyi értelemben mutatkoztak meg, hanem szervezési-rendezési kihívások elé is állították a tanárokat (*EduLine*, 2013). A hiányos személyi és tárgyi feltételek pótlására irányuló kezdeményezések ugyan megindultak – az iskoláknak azonban a jelenben kellett és kell megoldásokat találniuk az újítások miatt bekövetkezett nehézségekre.

A Nat 2012 I.2.1 pontja részletezi azt a lehetőséget, amely alapján az iskolák más helyszínen, más típusú sportoktatást is folytathatnak a következők szerint: „A heti öt órából legfeljebb heti két óra a Nat Testnevelés és sport műveltségterületében jelzett sporttevékenységekre [...], vagy az iskola lehetőségeinek és felszereltségének megfelelően különféle más sporttevékenységekre fordítható [...]” (*Nat*, 2012. 13.). Ebben az esetben az iskola az adott időtartamban nem a kerettantervben előírt

tananyagot tanítja, hanem másféle, sporttal kapcsolatos anyag oktatását oldja meg. Számos iskola élt azzal a lehetőséggel, hogy ily módon szervezze a testnevelésórák egy részét, hiszen ezeket az iskolában a megnövekedett óraszámok által okozott helyzet miatt másképp nem lehetett volna megvalósítani. (A 2012-es bevezetést megelőző „kísérletező” évek összefoglalójaként lásd: *Elbert*, 2010).

Ami kutatásunk tárgyát és a fent jelzett iskolát illeti, így vált lehetségessé, hogy az iskolai oktatás keretén belül a tanulók korcsolyázzni, illetve jégkorongozni tanulhassanak.

KORCSOLYA ÉS JÉGKORONG MINT ALTERNATÍVA

A jégkorong fejlesztő hatásáról

A jégkorong az egyik leggyorsabb és rendkívül összetett csapatsport. Űzése számos hasznos képesség fejlesztésére tökéletesen alkalmas. Kondicionális képességként fejleszti az erőt, gyorsaság, állóképesség valamennyi fajtáját. A sport alapja, a korcsolyázás rengeteg izomcsoportot mozgat meg. A játék során a kitartás, valamint a gyors mozgás, reagálás elengedhetetlen.

Mint csapatsport igényli a különböző helyzetekben történő gyors választevékenységet, fejlesztve a reakció- és reagálási gyorsaságot. Fejleszti ezeken kívül valamennyi koordinációs képességet, mint a kineztezést, ritmusképességet, téri tájékozódó, összekapcsolási-átállási, differenciáló-irányító, s minden egyéb összetett koordinációs képességet (*Géczi és Keszthelyi*, 2006).

A játék során a gyermekek kognitív készségei is jelentős fejlődésen mennek keresztül. Fejlődik a döntéshozatal gyorsasága, javul a különböző helyzeteket észlelő, elemző, analízis képességük. Emocionális-affektív szempontból mint csapatsport a gyermekek egész személyiségét pozitívan formálja, az életre nevel. Növeli az önbizalmat, segít az öröm, kudarc szabályozásában, fejleszti a gyermekek együttműködő, csapatban dolgozó, kooperáló képességét.

Az utánpótlás-nevelés céljainak közoktatásbeli haszna

Az általános iskolás diákok a jégkorong sportági utánpótlás-nevelés keretei közt négy korosztályra oszthatók; a supermini (1–2. évfolyam), mini (3–4. évfolyam), előkészítő (5–6. évfolyam), valamint a kölyök (7–8. évfolyam) korosztályra (Géczi, 2012). A korosztályoknak megfelelően más és más képzési célok, tananyag- és követelményrendszer fogalmazható meg (Márton, Takács, Béres, Géczi és Benczenleitner, 2016). Az utánpótlás-nevelés szempontjából a jégkorong oktatásának általános iskolás korban kiemelt szerepe van a magyar jégkorongozás fejlődésében. Az oktatási célok között egyszerre szerepel a pozitív és kiváló élmények szerzése, valamint a szakmailag helyes sportági képzés elérése (Jégkorong sportági tanterv, 2013).

A speciális sportági célkitűzések és lehetőségek azonban *sok tekintetben segíthetik a nem sportiskolai jelleggel működő közoktatási intézményeket is abban, hogy jó színvonalon és könnyebben megszervezhessék a valódi mindennapos testnevelést.* A jégkorongoktatás fő céljai és elvei között ugyanis a következők szerepelnek:

Míg a supermini korosztálynál fő célként az alapvető szabályok ismerete, a korcsolyázás megszerettetése, a korcsolyázás

zás alapjainak elsajátítása, a jégbiztonság kialakítása, a csoportösszetartás kialakítása jelenik meg, a miniknél a lövéseknek, a kapusok mozgáselemeinek, a taktikai elemeknek a megismertetése, a fair play megkövetelése, az egyéni korcsolyázó technika tökéletesítése, a passzolások, lövések technikájának elsajátítása, valamint a csoportkohézió továbbberősítése is megjelenik.

Az 5–6. évfolyamon, azaz 11–12 éves korban jellemző a gyermekekre a jégkorongozás iránti szenvedély kialakulása. Fontos az iskolai és a jégpályán végzett terhelés összehangolása. Tovább folytatódik a taktikai elemek oktatása. Fontossá válik a csapatfegyelem, a fair play megerősítése. Megindul a fizikai képességek célzott fejlesztése, új játékelemek elsajátítása, a kapusok speciális fejlesztése. Csapatszinten elkezdődik a szakmai alapon történő együttműködés fejlesztése.

A 13–14 éves játékosok – a kölyök korosztály tagjai – fizikailag eddigre már jelentősen megerősödtek. Ekkor még mindig az egyéni képzésen van a hangsúly, de egyre inkább előtérbe kerül a taktikai képzés, a játékidő intelligencia fejlesztése. Megkezdődhet a kondicionális képességek komplex fejlesztése, a játékelemek végrehajtásának tökéletesítése, az új játékelemek, valamint a testjáték megtanítása. A következő, ifjúsági korcsoportnál (a 16–18 éves játékosoknál) fő célként jelenik majd meg a felnőtt csapatba való bekerülés. Itt már elkezdődik a profi munka, a szabályozott életvitel, az ideális táplálkozás megkövetelése. Egyre fontosabbá válik az eredményesség.

A jégkorong sportági tanterv ezeken túl természetesen megfogalmazza, hogy a sportolók fejlesztése során nemzetközi téren is az elitképzés a cél (Jégkorong sportági tanterv, 2013).

A KUTATÁS CÉLJA ÉS A HIPOTÉZISEK

Mindeztidáig kevés empirikus kutatás irányult a mindennapos testnevelés hatásainak vizsgálatára (Szakály, Bognár, Lengvári és Koller, 2018). A tanulmány célja annak bemutatása, hogy egy az iskolai testnevelésben eddig csak marginális szerephez jutó sportág is jelentős többletértékeket tud nyújtani a tanulóknak és sikert arat az iskola világában.

H1: Feltételezésünk szerint a diákok, a szülők és a tanárok is pozitívnak tartják a mindennapos testnevelés bevezetését, valamint hogy a gyerekek iskolai kerek között korcsolyázni, illetve jégkorongozni járnak.

H2: Azt feltételezzük, hogy az esettanulmányban részt vevő budai általános iskola (és általában a többi általános iskola) nem tudta volna megoldani a mindennapos testnevelést az iskolán belül.

H3: Feltételezzük, hogy a korcsolya- és jégkorongoktatás választása jól beváló döntés volt, s eredményei megfelelnek mind az iskola, mind a Nat célkitűzéseinek.

H4: Azt feltételezzük, hogy az iskolai testnevelés, beleértve a korcsolya- és jégkorongoktatást, kielégíti a diákok mozgásigényét, s a diákok, szülők, tanárok elégedettek az iskolai testnevelés színvonalával.

ANYAG ÉS MÓDSZER

Kutatásunkat egy budai általános iskolában végeztük, ahol a diákok heti két testnevelésórájukat a KMH-SE-ben (Kanadai-Magyar Hokiklub) teljesítik.

Esettanulmányunkban azt vizsgáltuk meg egy komplex példán keresztül, hogy az iskolák milyen nehézségekkel szembesülhetnek a 2011-ben hozott új törvényi szabályozás hatására, milyen változtatásokra kényszerülhetnek, s hogyan oldhatják meg a fellépő problémákat. Vizsgáltuk, hogy miért esett az adott iskola választása a korcsolya- és jégkorongoktatásra mint a testnevelésórát kiváltó sportra, továbbá ennek a döntésnek előnyeit, hátrányait, a bevezetéssel kapcsolatos véleményeket, tapasztalatokat, s azt, hogy milyennek ítélik a korcsolya- és jégkorongoktatás lehetőségét a diákok, a szülők, az iskola tanárai és igazgatója (lásd még: Takács, 2014).

A vizsgált minta jellemzői

Az iskola igazgatónőjének mélyinterjú keretében tettünk fel kérdéseket. Kíváncsiak voltunk, mi a véleménye a mindennapos testnevelés bevezetéséről, iskolájában milyen nehézségek jelentek meg a gyakorlatban. Meg szeretnénk tudni, honnan jött a korcsolya- és jégkorongoktatás ötlete, s hogy segített-e ez a megoldás az iskolának.

A diákok, szülők és tanárok körében kérdőíves kutatást végeztük. Előre egyeztetett időpontban először az igazgatónővel, majd három évfolyam (az első, a második és az ötödik) összesen hat osztályának diákjai töltötték ki a zárt végű kérdésekből álló kérdőívet. Külön készítettünk kérdőívet a diákok, a szülők, valamint a tanárok számára. A diákoké csak zárt kérdéseket tartalmazott, kétalternatívás válaszlehetőséggel (igen – nem). A szülőknél és a tanároknál skálás módszert alkalmaztunk, valamint nyílt kérdést is feltettünk. A kitöltésben nagy segítségünkre voltak az adott osztályokban oktató tanárok. Az első és második évfolyamon

felolvastuk a diákoknak a kérdéseket, s ha valami nem volt teljesen egyértelmű számukra, segítettünk a megértésben. A szülői kérdőíveket is a diákok között osztottuk ki, ők pedig szüleik által kitöltve visszahozták azokat az iskolába.

Az első és ötödik osztályosok 2013. szeptember óta, azaz a kérdőív kitöltését megelőzően 3 hónapja jártak korcsolya- és jégkorongoktatásra, míg a második osztályosok már egy éve. Ez összesen 143 tanulót jelent ($N_1=143$). 143db szülői kérdőívet küldtünk ki a diákokkal, ebből 96-ot hoztak vissza ($N_2=96$). Az iskolában tanító

tanárok közül 14-en töltötték ki kérdőívet ($N_3=14$). Összesen tehát 253 emberrel töltöttünk ki kérdőívet ($N_{\text{össz}}=253$).

A feldolgozás módja

A kapott adatokat SPSS for Windows 19.0 szoftver segítségével dolgoztuk fel. Átlagokat, százalékokat számoltunk, rendszereztük a kapott adatokat, s az áttekinthetőség érdekében különböző diagramokat készítettünk.

1. TÁBLÁZAT

A megkérdezett diákok és szülők; kiadott és visszaérkezett, kitöltött kérdőívek száma

Évfolyamok	diákok		szülők	
	kiadott kérdőívek	beérkező kérdőívek	kiadott kérdőívek	beérkező kérdőívek
1. (a, c)	52	52	52	35
2. (a, b)	47	47	47	35
5. (a, b)	44	44	44	26
Összes	143	143	143	96

FORRÁS: saját szerkesztés

EREDMÉNYEK

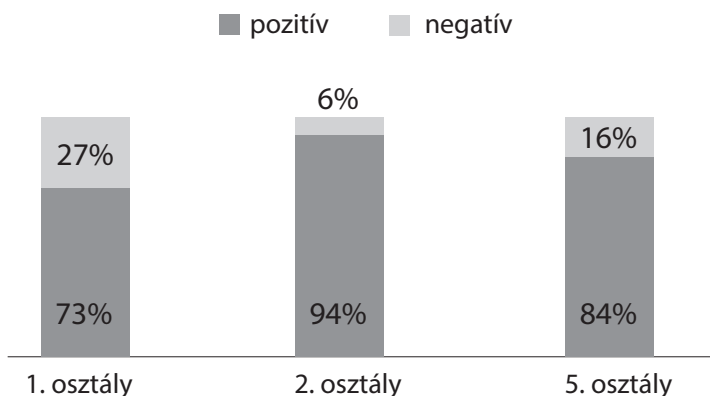
A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos vélemények

Első kérdésfelvetésünk a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos vé-

leményekre irányult. Érdekelt, hogyan viszonyulnak az új Nat bevezetésével megnövekedett óraszámokhoz a szülők, a gyerekek, a tanárok, az igazgató. Az alábbi diagram mutatja a diákok véleményét a mindennapos testnevelés bevezetéséről (1. ábra).

1. ÁBRA

A diákok véleménye a mindennapos testnevelésről (1. évfolyam: N=52; 2. évfolyam: N=47; 5. évfolyam: N=44)



FORRÁS: saját szerkesztés

A diákok jelentős többsége jónak tartja, hogy minden nap van testnevelésórája. A megkérdezett hat osztály diákjainak átlagosan 83,67%-a válaszolt igennel.

A szülőknél és tanároknál alkalmazott Likert-skálás kérdőívek eredményei hasonló eredményt mutatnak (amely skálán az 5-ös a „teljes mértékben” az 1-es pedig az „egyáltalán nem” értékelést jelenti). Ha az 5-ös és 4-es értékeket mutató eredményeket együtt nézzük, a diákokhoz hasonló mértékben: a szülők 85%-ban, a tanárok pedig 86%-ban egyetértenek a heti öt testnevelésórával. Csak az 5-ös válaszadók arányát vizsgálva kimutatható, hogy a szülők 16%-kal nagyobb arányban értenek teljes mértékben egyet a bevezetéssel.

Az igazgatónővel való beszélgetésből kiderült, hogy mint sportot kedvelő személy teljes mértékben egyetért a heti öt testnevelésóra bevezetésével.

„Fiatalkoromban versenyszerűen sportoltam, így teljes mértékben támogattam és támogatom a mindennapos testnevelés bevezetését. A gyerekek számára kifejezetten előnyös.”

Véleménye szerint az új Nat már nélkülözhetetlen volt, a diákok fizikai állapotának romlása a változtatást szükségessé tette.

Vélemények a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos nehézségekről, személyi és tárgyi feltételekről

Részlet az iskola igazgatónőjével folytatott interjúból:

„A mindennapos testnevelés szervezési kereteit illetően teljesen egyértelmű volt, hogy nem fogunk beférni a házba”. Mind ez annak ellenére hangzott el, hogy az

iskola kifejezetten jó tárgyi feltételekkel rendelkezik, magáénak tudhatja a terület egyik legjobban felszerelt tornatermét, egy kondicionálótermet és többfunkciós udvari tornapályákat. Az igazgatónő megjegyezte, hogy a következő évben már a személyi feltételekkel is gond lesz. Illetve: *„[z eddigi] konfliktusok abból adódtak, ha az osztályok nem értek vissza időben, és a kollégák már kezdték volna a saját tantárgyukat.”* Elmondása szerint a megfelelő számú terem, öltöző, illetve tisztálkodási és egyéb lehetőség hiánya is gondot jelent. Ezek következtében megnővekedhet az anyagi ráfordítás. *„A problémák orvoslása érdekében nélkülözhetetlen az állandó tervezés, egyeztetés és a lehetőségek maximális kiaknázása.”* Esetenként együttműködő partnerként mutatkoznak meg a különböző közoktatási intézmények, az önkormányzat tárgyköri szolgáltatásai, helyi vállalkozók szolgáltatásai, helyi sportegyesületek, valamint az ezeken a területeken dolgozó szakemberek.

Az igazgatónő szerint a tanárok összességében jól fogadták az újításokat. A körükben kiadott kérdőívből is látható, hogy nyitottak voltak a változtatásokra, egyetlen tanár sem utasította el teljes mértékben a mindennapos testnevelés bevezetését. Mindent összevetve tehát a korcsolya- és jégkorongoktatás bevezetése a vizsgált általános iskolában adekvát válasz volt a felmerülő problémák kezelésére. Az igazgatónő szavai szerint a külső segítség, a heti két iskolai tanóra korcsolya- és jégkorongoktatással történő kiváltása úgy kellett az iskolának, *„mint egy falat kenyér”*.

Az iskolai testnevelés színvonala, a gyermekek mozgásigényének kielégítése

A felmérésben részt vevő iskola nagy hangsúly fektet a gyermekek testnevelésére és

sportoltatására. Az iskola mindig is úgy dolgozott, hogy a *„testnevelésnek rangja volt”*, emelte ki az igazgatónő. Ennek megfelelően az iskola, mint fentebb is említettük, jó tárgyi feltételekkel rendelkezik. A testnevelési órák megtartása mellett a testnevelő tanárok feladata az irányítás, a szervezés is.

Az iskola célkitűzése, hogy a diákok *„érezzék a sportnak, a versenyzésnek semmi mással nem pótolható élményét”*. Az iskola minden tanítási napon délutáni sportolási lehetőséget is nyújt a gyermekek számára. A diákok játékos gyermek tornán, kosár- és röplabda-foglalkozáson vehetnek részt. Télen az iskola sítábort szervez a diákok számára Ausztriában, az Alpokban. Ezen lehetőségek mellett 2012 óta járnak a diákok a korcsolya- és jégkorongoktatásra az iskolai testnevelésóra keretein belül.

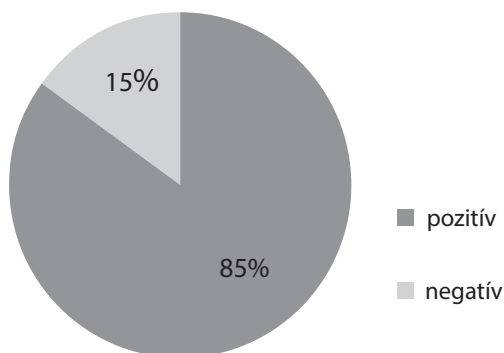
A diákokat, szülőket és tanárokat a körükben kiosztott kérdőívekben kérdeztük az iskolai testnevelésről alkotott véleményükről, valamint arról, hogy az mennyire elégíti ki a gyermekek mozgásigényét. A megkérdezett diákok 85%-a úgy véli, elég sportolási lehetőséget nyújt számára az iskola (2. ábra).

A szülők kevésbé értékelték pozitívnak az iskolai testnevelés színvonalát. 5%-uk értékelt közepesnél rosszabbra, 26%-a a megkérdezetteknek közepes (3-as) értéket adott a kérdésre. Ugyanakkor közülük többen megjegyzésként megemlítették, hogy nem rendelkeznek elegendő információval az iskolai testnevelésről.

A tanárok sokkal színvonalasabbnak tartják az iskolai testnevelést. Csupán 4-es és 5-ös válaszértékeket adtak meg (3. és 4. ábra).

2. ÁBRA

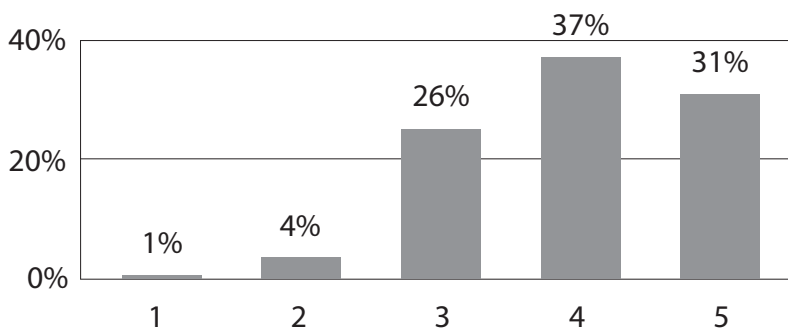
A diákok véleménye az iskola által nyújtott sportolási lehetőségekről (n=143)



FORRÁS: saját szerkesztés

3. ÁBRA

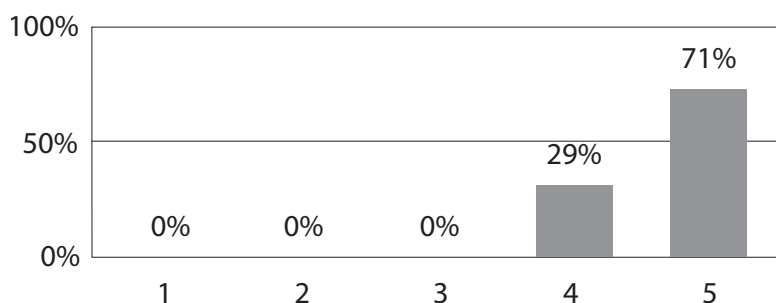
A szülők véleménye az iskolai testnevelés színvonaláról (n=96; skálaértékek: 1 = nem megfelelő, 5 = nagyon pozitív)



FORRÁS: saját szerkesztés

4. ÁBRA

A tanárok véleménye az iskolai testnevelés színvonaláról (n=14; skálaértékek: 1 = nem megfelelő, 5 = nagyon pozitív)



FORRÁS: saját szerkesztés

A korcsolya- és jégkorongoktatás mint a mindennapos testnevelést kiegészítő sport választásának indoklása

Kutatásunkban arra is kerestük a választ, hogy miért választotta az iskola a korcsolya- és jégkorongoktatást mint kiegészítő lehetőséget, valamint mennyire volt a szülőknek beleszólásuk az iskola választásába.

A kérdésünket az igazgatónő válaszolta meg. Elmondása szerint az iskola döntésébe a szülőknek nem volt beleszólásuk, hiszen nem rendelkeztek azzal a háttérutalással, amelyre szükség lett volna a kérdés megítéléséhez. A felmerülő problémák gyors megoldást igényeltek, amely végrehajtása egyértelműen az iskola vezetőségének felelőssége volt.

A sportágválasztásnak személyes indítéka volt. Az igazgatónő a 11. kerületben rendezett sportágválasztón ismerkedett meg mélyebben a jégkorongozással mint ajánlattal. Fő benyomása itt az volt, hogy „szakmaiság van mögötte, és hiteles”.

„Az Egyesület² technikai igazgatója többször járt nálunk egyeztetni, valamint a döntés után szülői értekezlet keretében tájékoztatta az érintett évfolyamokat.”

Mindezek szerint a korcsolya- és jégkorongoktatás bevezetése az általános iskola bizonyos osztályaiban a gyermek életre való felkészüléséhez előnyös tulajdonságok fejlesztését teheti lehetővé, s emellett elősegíti a fitness- és edzettségi szint, a motoros képességek, kondicionális és koordinációs képességek fejlődését is.

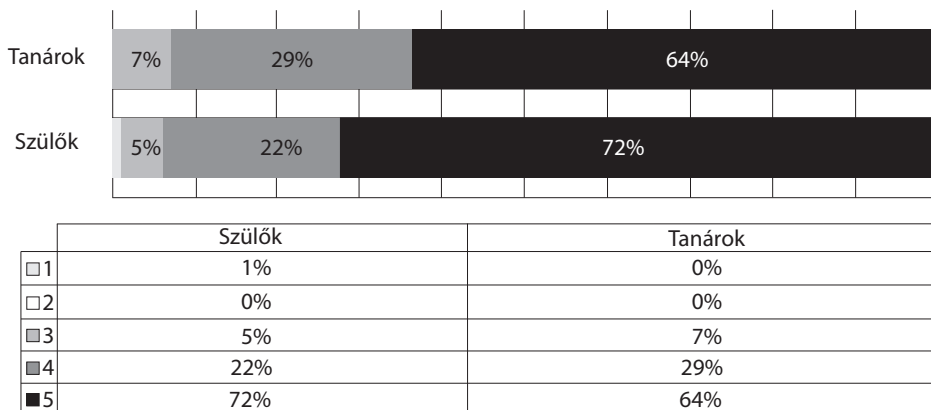
Vélemények a korcsolya- és jégkorongoktatásról mint iskolai testnevelést kiegészítő sportról

Kérdőíves kutatásunk során megvizsgáltuk, ki, mennyire tartja pozitívnak a korcsolya- és jégkorongoktatás gyakorlatát. A diákok pozitívan fogadták az új tevékenységet. A három osztály diákjainak átlagosan 89,67%-a szeret minden héten korcsolyaoktatásra járni. A szülők és tanárok is támogatták a korcsolya- és jégkorongoktatás bevezetését (5. ábra).

² A korábban már említett KMH-SE.

5. ÁBRA

A szülők és tanárok véleménye a korcsolya- és jégkorongoktatásról mint iskolai testnevelést kiegészítő sportról (1 = nem megfelelő, 5 = nagyon pozitív)



FORRÁS: saját szerkesztés

Az 5-ös és 4-es válaszokat összegezve körülbelül megegyeznek a vélemények. A szülők 94%-a, míg a tanárok 93%-a tartja pozitívnak, hogy a diákok korcsolya- és jégkorongoktatáson vesznek részt a testnevelésóra keretei között, ami rendkívül magas arány.

Az igazgatónő a diákokat tartja a leg-hálásabbnak. Kifejtette, hogy a diákok 95%-a nem tudott korcsolyázni, majd hozzáfűzte, hogy „érdemes megnézni őket”, mennyire élvezik az oktatást.

„Pár hónap után a gyerekek hétvégeken minitornákon vettek részt, ahol személyesen láttam a fejlődést, és a gyerekek és a szülők arcán is a büszkeséget”.

Véleménye szerint a szülők és a tanárok is pozitívan álltak hozzá az újításhoz.

„Minden új rendelkezés kivált egyfajta ellenállást, de ez kezelhető mértéken belül maradt, s a többség egyetértett a lehetőséggel”.

A HIPOTÉZISEK IGAZOLÁSA

Munkánk során a mindennapos testnevelés bevezetését, s az ennek következtében megjelent problémák kezelését jártuk körül, külön kiélezve a korcsolya- és jégkorongoktatásra mint innovatív lehetőségre. Tanulmányunkhoz egy budai általános iskola diákjainak, szüleinek, tanárainak, valamint igazgatónjének kitöltött kérdőívei, válaszai nyújtottak segítséget.

1. A H1 részeként feltételeztük, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése pozitív visszhangot váltott ki a diákok, szülők, tanárok, valamint az iskola vezetősége körében. A kérdőívek alapján a diákok átlagosan 83,7%-a tartja jónak, hogy mindennap van testnevelésórája. A szülők és tanárok esetében is hasonló eredmény született. A szülők 85%-ának, míg a tanárok 86%-ának pozitív a véleménye a kérdésről. Az igazgatónő szintén egyetértett

a bevezetéssel. Ezen adatok alapján tehát kimondható, hogy a hipotézis mind a kérdőívek, mind az igazgatónő válasza alapján beigazolódott.

2. Szintén a H1 részeként feltételeztük, hogy a diákok, szülők és tanárok pozitív lehetőségnak tartják, hogy az iskolában tartott testnevelésórák mellett a gyerekeknek alkalmuk nyílik korcsolya- és jégkorong-oktatásra járni. A diákok esetében egyértelműen beigazolódott a felvetés. A három osztály diákjainak átlagosan 89,67%-a szereti a tevékenységet. A szülők és tanárok esetében alkalmazott Likert-skálás kérdőívek is hasonló eredményt mutatnak. A 4-es és 5-ös értékeket együttesen az eredmények közel azonosak, a szülők 94%-a, a tanárok 93%-a pozitív véleménnyel volt a témáról, melynek következtében hipotézisünk a körükben is igaznak bizonyult.

3. A H2-ben feltételeztük, hogy az iskola nem tudta volna megoldani a mindennapos testnevelést külső segítség, támogatás nélkül. A választ főként az igazgatónővel folytatott interjú által kaptuk meg, aki kifejtette, hogy a megnövekedett testnevelés-óraszámot az iskola nem lett volna képes saját infrastruktúráján belül megoldani. A hipotézis igaznak bizonyult.

4. A H3-ban feltételeztük, hogy a korcsolya- és jégkorongoktatás választása jó döntés volt, amely egybecseng mind az iskola, mind a Nat célkitűzéseivel. Ezen felvetést igazolta mind az igazgatónő válasza a kérdésre, miért ezt a lehetőséget választotta az iskola, mind pedig a jégkorong sportági tanterve maga. A Nat Testnevelés és sport műveltségterülete főbb alapelvei és céljai szerint kiemelten szükséges a mozgáskészség fejlesztése, a fitness- és edzettségi szint fejlesztése, a motoros képességek, kondicionális és koordinációs képességek fejlesztése, a testnevelési és sportági tevékenységhez kötődő ismeretek

fejlesztése, az élethosszig tartó rendszeres fizikai aktivitást eredményező képességek és készségek kialakítása, a személyiségfejlesztés, a szociális és érzelmi képességek fejlesztése, erősítése, a lelki egészség erősítése és fejlesztése, a szükséges prevenciók folyamatok és tevékenységek kialakítása, a preventív és egészségtudatos szokások fejlesztése. A korcsolya- és jégkorongoktatás pedig mint iskolai testnevelést kiegészítő sport számos lehetőséget nyújt minderre. A harmadik hipotézis tehát igazoltnak tekinthető.

5. A H4-ben feltételeztük, hogy az iskolai testnevelés, beleértve a korcsolya- és jégkorongoktatást, kielégíti a diákok mozgásigényét, s a diákok, szülők, tanárok elégedettek az iskolai testnevelés színvonalával. A diákok 85%-a elégedett az iskola által nyújtott lehetőségekkel. A tanárookra jellemző, hogy pozitívabban értékelték az iskolai testnevelés színvonalát, mint a szülők. A szülőknek csupán 35%-a értékelt 5-re a testnevelés színvonalát, de összességében 68%-uk átlagon felülre értékelt az iskolai testnevelés színvonalát. Így kimondható, hogy a többség elégedett az iskolai testnevelés színvonalával. Hipotézisünk igaznak bizonyult.

KONKLÚZIÓ

Úgy véljük, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése szükséges volt - a sport megszerettetését érdemes minél fiatalabb korban megalapozni. A testnevelés-oktatás egyik fő feladata, hogy változatos mozgásformákon keresztül megismertesse a diákokkal a sport élvezetét, s ezáltal kialakítsa bennük az igényt a mozgásra, s arra, hogy egész életükön át szabadidejükben fizikai tevékenységet akarjanak és tudjanak végezni (*Huszár és Bognár, 2006*).

A követelményeknek összhangban kell állniuk a gyermekek képességeivel. A mindennapos testnevelés esetében ügyelni kell arra, hogy az órák változatos, izgalmas mozgási lehetőségeket biztosítsanak a diákoknak, véletlenül se okozzák a sportból való kiábrándulást, a mozgástól való eltávolodást. Amennyiben a gyermekek jól érzik magukat a testnevelésórákon, ezek az órák a tudás, a motiváció, a teljesítmény, az egészségtudatosság és az életvitel területén is fejlesztő hatásúak lesznek (Bognár, Pál, Császár és Huszár, 2005).

A korcsolya- és jégkorongoktatás bevezetését az általános iskolában a fentiek

fényében is jó lehetőségnek tartjuk.

A legtöbb gyermek itt egy teljesen új mozgásformával ismerkedhet meg. Az új közeg, az eddigiektől eltérő követelmények, az új felszerelés és eszközök biztosítják a változatosságot, az új élményeket a diákok számára. A kapott kutatási eredmények megerősítenek ebben. Azt gondoljuk, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése, illetve a Nat által adott lehetőség a heti két óra kiváltására rengeteg alternatív megoldást kínál az iskoláknak, amelyek ezáltal jelentős hatást gyakorolhatnak a diákok sporttal való kapcsolatára.

IRODALOM

- Bognár József (2009): Az iskolai testnevelés célja, feladata, tartalmi vonatkozásai. In: Szatmári Zoltán (szerk.): *Sport, életmód, egészség*. Akadémiai, Budapest, 662–668.
- Bognár József, Pál Katalin, Császár Judit és Huszár Anikó (2005): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, **55.** 6. sz., 25–32.
- Bognár József és Révész László (2009): Testnevelés tantervek. In: Szatmári Zoltán (szerk.): *Sport, életmód, egészség*. Akadémiai, Budapest, 668–672.
- Elbert G. (2010): Az iskolai testnevelés helyzetének, szerepének változása az 1990-es rendszerváltás után Magyarországon. PhD értekezés. Magyar Testnevelési Egyetem, Könyvtár.
- Géczi Gábor (2012): *A jégkorongozás alapjai*. Magyar Jégkorong Szövetség, Budapest, 2012.
- Géczi Gábor és Keszthelyi Miklós (2006): A jégkorongsport választásának folyamata. *Magyar Edző – Módszertani és Továbbképző folyóirat*, **9.** 2. sz., 21–22.
- Huszár Anikó és Bognár József (2006): Fiatal felnőttek testkultúrája, avagy az iskolai testnevelés felnőttkori hatásai Magyarországon és Finnország példáján. *Új Pedagógiai Szemle*, **56.** 6. sz., 107–114.
- Jégkorong sportági tanterv, 2013. Letöltés: http://www.nupi.hu/download/sportiskola/sportagi/jegkorong_sportagi_tanterv.pdf (2019. 02. 22.)
- Márton Laura, Takács Alexandra, Béres Sándor, Géczi Gábor, Benczenleitner Ottó (2016): The role of ice skating and ice hockey education in every day physical education. *Studia Universitatis Babes-Bolyai Education Artis Gymnasticae* **61.** 2. sz., 81–89.
- Nemzeti alaptanterv, 2012.
- Nincs elég tornaterem, labda és tanár a mindennapos testneveléshez. *Eduline*, 2013. 03. 18. Letöltés: http://eduline.hu/kozoktatasi/2013/3/18/Nincs_elég_tornaterem_labda_es_tanar_a_mindennapos_testneveléshez (2014. 11. 13.)
- Rétsági Erzsébet és Csányi Tamás (2014): Nemzeti alaptanterv 2012: Testnevelés és sport műveltségi terület – az iskolai testnevelés új kihívásai. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **15.** 3. sz., 32–36.
- Szakály Zsolt, Bognár József, Lengvári Balázs és Koller Ákos (2018): Effects of daily physical education participation on the somatic and motoric development of young students. *Hungarian, Educational Research Journal (HERJ)* **8.** 2. sz., 24–38.
- Takács Alexa (2014): A korcsolya és jégkorongoktatás szerepe a mindennapos testnevelés bevezetésében felmerülő problémák kezelésében. Szakdolgozat. Testnevelési Egyetem, Budapest.



SZEMLE

**GLOBAL ACTION PLAN ON PHYSICAL ACTIVITY 2018–2030:
MORE ACTIVE PEOPLE FOR A HEALTHIER WORLD. WORLD
HEALTH ORGANIZATION, 2018. ISBN 978-92-4-151418-7.**

VARGA ATTILA – HORVÁTH CINTIA

A fizikai aktivitás globális cselekvési terve 2018–2030: Aktív emberek egy egészségesebb világért

BEVEZETÉS

Napjainkban világszerte csökken a mozgással eltöltött idő mennyisége és minősége, és egyes kimutatások szerint évente mintegy ötmillió ember hal meg a mozgásszegény életmód következtében (*I-Min Lee és mtsai*, 2012). Bizonyított, hogy a felnőtt populáció 23%-ának és a serdülőkorú gyermekek (a 11–17 évesek) 81%-ának aktivitási szintje nem éri el a WHO ajánlásban szereplő megfelelő napi mértéket (*WHO*, 2013). Jól ismert, hogy az országok gazdasági fejlettségével és a jóllét szintjével párhuzamosan növekszik az inaktivitás mértéke, mely többek között a digitalizáció, a közlekedés fejlődése és az urbanizáció direkt következménye. A fizikai inaktivitás következtében jelentkező egészségügyi problémák globális költsége a közvetlen egészségügyi ellátásban becslések szerint mintegy 54 milliárd dollár (2013-as adat), illetve további 14 milliárd dollárt jelentett a termelékenység csökkenése miatti bevételkiesés (*Ding és mtsai*, 2016).

A nemzetközileg jelentkező negatív tendenciák sajnos hazánkban is megfi-

gyelhetők. A hazai adatok közül említésre méltó az Eurobarométer által 2018 márciusában publikált adatsor, mely szerint a magyar lakosság mindösszesen 9%-a sportol rendszeresen, több mint a fele (53%) pedig egyáltalán nem végez semmiféle fizikai aktivitást (*Special Eurobarometer*, 2017). Jól ismert, hogy a rendszeres és kornak megfelelő fizikai aktivitással, az életminőség javításával számos nem fertőző betegség megelőzhető és bizonyos szempontból kezelhető (*Ihász*, 2018). Ide tartozik többek között a szív- és érrendszeri betegségek és a cukorbetegség, a daganatos megbetegedések, a magas vérnyomás, a túlsúly, illetve az elhízás kockázatának csökkentése, valamint a mentális egészség és az életminőség.

Éppen ezért is fontos bemutatni azt az Egészségügyi Világszervezet (WHO) által 2018-ban publikált kiadványt, mely a jelenlegi helyzet tarthatatlanságát hangsúlyozva próbál meg globális szintű válaszokat találni a fentiekben említett problémákra. *A fizikai aktivitás globális cselekvési terve 2018–2030-ig (Global action plan on physical activity 2018–2030)* címet viselő stratégiai anyag pontos útmutatást,

valamint hatékony és megvalósítható politikai intézkedések kereteit kínálja országhatároktól függetlenül, hangsúlyozva a globális, regionális és nemzeti együttműködés szerepét, a fizikai aktivitás növelésére tett intézkedések tekintetében. Hazánk számára is fontos lehet a dokumentumban megjelenő törekvések figyelembevétele a területet érintő közép- és hosszú távú fejlesztési stratégiák kidolgozásánál, hiszen a fizikai inaktivitás súlyos, minden korosztályt érintő népegészségügyi probléma.

Az európai értékrendet követve az állam egyik legfontosabb célja az, hogy állampolgárai életminőségét és egészségi állapotát javítsa, fejlessze (*Kopkáné és mtsai*, 2014). A 2012-ben felmenő rendszerben bevezetett mindennapos testnevelés egyik célja éppen a népegészségügyi problémák tematizálhatósága tekintetében a legfokonyabb 7–18 éves korosztály fizikai aktivitásának növelése, a magyar fiatalok mozgással, egészséggel, testi-lelki jóléttel kapcsolatos attitűdjének formálása volt. Az alábbiakban a szerzők elsődleges célja a dokumentum bemutatásán túl az iskolai testneveléshez és sporthoz, a fiatal korosztályhoz kötődő tartalmak, ajánlások megjelenítése, interpretálása.

A TÉMAVÁLASZTÁS – NYITÓ GONDOLATOK

A kiadvány nyitófejezetében elsőként háttérelmzéssel találkozhatunk, amely kiemeli azt a tényt, hogy 2015-ben az ENSZ hetvenedik közgyűlésén minden tagország elkötelezte magát az ún. „*Világunk átalakítása: a fenntartható fejlődés 2030-as menetrendje*” mellett, melyben deklarálták az egészségügyi egyenlőtlenségek csökkentésének igényét és az egészségügyi ellátás minél szélesebb körben történő elterjesztését.

A fizikai aktivitás és az ülő életmód fogalmi meghatározásai mellett sor került a világszerte egyre inkább megjelenő és emelkedő fizikai inaktivitás szintjének bemutatására.

A WHO adatai alapján egyértelmű, hogy az inaktivitás mértéke a felnőtt népesség egyes rétegeiben akár 80%-os is lehet, emellett országokon belül és országok között is jelentős statisztikai eltéréseket mutat. A rövid helyzetelemzésből kiderül az is, hogy a felnőtt lakosság tekintetében a Földközi-tenger keleti medencéjében, Európában, Amerikában és a csendes-óceáni térségben a legnagyobb mértékű a fizikai inaktivitás, míg ezzel szemben a délkelet-ázsiai egyes régiókban a legkevésbé jellemző. Ennek okai részben a társadalmi, politikai és gazdasági egyenlőtlenségek között keresendők, ugyanis egyes társadalmi rétegek, csoportok kevésbé jutnak hozzá a biztonságos, megfelelő és egyben megfizethető lehetőségekhez, ahol fizikai aktivitásuk szintjét és ezzel együtt fittségi állapotukat fejleszthetnék.

A bevezető rész végén a kiadvány hangsúlyozza a fizikai aktivitással kapcsolatos intézkedések többszörös egészségügyi, társadalmi és gazdasági előnyeit, melyek közvetlenül hozzájárulnak a 2030-ig szóló fenntartható fejlődési célokhoz (*Sustainable Development Goals* 2030), úgymint a az egészséges jóléthez (SDG3), és a minőségi oktatáshoz (SDG4).

FIZIKAI AKTIVITÁS ÉS A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉS CÉLJAI 2030-IG

A kiadvány központi részének a témája az akcióterv keretrendszerének részletes bemutatása. Ezt a részt az alábbiakban foglalkozunk össze.

A WHO szerint az egészségesebb világ megteremtése érdekében fizikailag aktívabb emberekre van szükség. A kiadvány küldetésének megfogalmazásakor hangsúlyosan kiemelik, hogy fontos olyan biztonságos környezetet teremteni, ahol az embereknek reális lehetőségük van mindennapos jelleggel fizikailag aktív életet élni. Emellett hangsúlyosan megjelenik, hogy a fizikai aktivitás fontos eszköze az egyéni és közösségi szintű egészség javításának, és egyben hozzájárulhat a nemzetek szociális, kulturális és gazdasági fejlődéséhez.

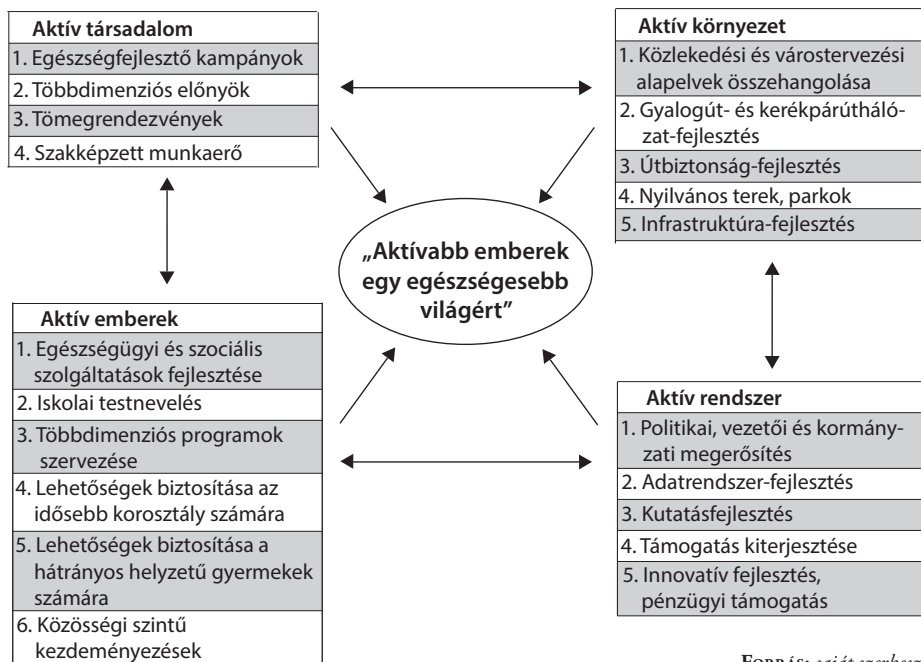
A dokumentum leszögezi, hogy a fizikai aktivitás növelése rendszeralapú megközelítést igényel, nem léteznek egyéni megoldások. Távlati célként a felnőtt és

serülőkorú populáció tekintetében a fizikai inaktivitás globális mértékének 15%-os csökkentését tűzi ki a WHO által 2016-ban megállapított kiinduló szinthez képest.

A WHO Egészségügyi Világszervezet által kidolgozott és nyilvánosságra hozott globális akcióterv keretében, négy fő stratégiát határoz meg, amelyek minden ország számára alkalmazhatóak. A négy fő stratégiai cél 20 irányelve mentén megfogalmazódik, hogy az országok más és más kiindulási ponttal rendelkeznek a fizikai aktivitás növelésére és az ülő életmód csökkentésére tett erőfeszítéseik tekintetében. Az irányelvek és a hozzájuk tartozó szakpolitikai intézkedések az alábbi ábrán láthatók (1. ábra):

1. ÁBRA

Az „Aktívabb emberek egy egészségesebb világért” rendszere



FORRÁS: saját szerkesztés

A FŐ STRATÉGIAI CÉLOK RÉSZLETEZÉSE

1. Aktív társadalom létrehozása

Négy szakpolitikai intézkedést tartalmaz a stratégia, melyekben erőteljesen jelenik meg a pozitív társadalmi normák és attitűdök mellett az az igény, hogy életkortól függetlenül paradigma- és szemléletváltás jöjjön létre a társadalom egészében. Ennek eszköze a rendszeres fizikai aktivitás előnyeivel kapcsolatos ismeretek, tudás és tapasztalat széles körben történő elterjesztése a különböző korosztályokra jellemző képességek maximális figyelembevételével. Fő feladatként a társadalmi és közösségi szintű kampányok megvalósítását fogalmazták meg, melyek célja

- a népesség egészségtudatosságának fejlesztése;
- az egészséggel kapcsolatos ismeretek bővítése;
- és az ülő életmódot folytatók számának csökkentése.

A stratégia az egészséggel kapcsolatos komplex ismeretek erősítését is kiemeli, ismertetve a gazdasági, szociális és környezeti előnyöket. Azok a rendezvények és kampányok szolgálhatják hatékonyan a célt, melyek népszerűsítik a gyalogos, kerékpáros és egyéb közlekedési formák előnyeit. Fontos stratégiai feladatként tűzték ki a mozgás megszerettetését a lakosság nagy részének mobilizálása, élményszerzés, illetve pozitív tapasztalat céljából.

2. Aktív környezet biztosítása

Ezen stratégiai területen olyan sporttevékenységet támogató terek és létesítmények létrehozását szorgalmazzák, amelyek

- biztonságos körülményeket és lehetőségeket biztosítanak;
- minden korosztály számára alkalmasak;
- saját képességeknek és tapasztalatoknak megfelelő fizikai aktivitásra adnak lehetőséget;
- és lakóhely közelében találhatóak.

A WHO szerint törekedni kell arra, hogy összehangoltak legyenek a város- és közlekedéstervezési irányvonalak, figyelembe véve a főbb gazdasági és társadalmi alapelveket. Célként fogalmazódik meg, hogy minőségi kapcsolatokon és együttműködésen alapuló közösségek jöjjenek létre. Konkrét igény mutatkozik arra, hogy jelentős támogatás irányuljon egyrészt a közlekedés szintjén a fizikai aktivitásra (gyaloglás, kerékpározás, kerekesszékes közlekedés, görkorcsolya, stb.), másrészt a tömegközlekedésre a városi környezetben, az agglomerációban és a vidéki közösségeknél. Erre építve a stratégia fő irányvonalaként az jelenik meg, hogy biztosítva legyen minden korosztály számára az elérhető, biztonságos gyalogos- és kerékpárhálózat, illetve az, hogy minőségelvű fizikai aktivitást vagy tömegközlekedést válasszon a lakosság a közlekedés eszközeként.

Másik hangsúlyos irány a jó minőségű, az emberek nagy többsége számára elérhető nyilvános helyek, zöldövezetek, rekreációs terek és sportolási lehetőségeket nyújtó parkok kialakítása és fenntartása, melyeket kortól és képességektől függetlenül mindenki használhat. Ezen felül fontos megerősíteni nemzeti és nemzetközi

szinteken is azon politikai törekvéseket, amelyek támogatják és fejlesztik az iskolák, egészségügyi szervezetek, sport és rekreációs helyek, eszközök, munkahelyek és közösségi terek lehetőségeit a fizikai aktivitás növelése érdekében.

3. Aktív emberek

Hat szakpolitikai intézkedés körvonalazza azokat az intézkedési terveket, melyek keretében növelnék az egyéni, családi és közösségi szinten megvalósuló rendszeres fizikai aktivitás kialakítására irányuló programokat és lehetőségeket. A fő irányelv a minőségi iskolai testnevelés biztosítása, melynek során minden iskoláskorú gyermek számára legyen lehetőség a pozitív élményszerzésre a fizikai aktivitás, rekreáció, sportolás és testnevelési játékok területén, megalapozva az élethosszig tartó, konstruktív életvezetést megerősítő fizikai aktivitást. Emellett célként fogalmazódik meg az, hogy

- meg kell erősíteni az iskolán kívüli sportolási lehetőségeket, egyrészt természetközeli helyszíneken (parkok, strandok, folyók, erdők), másrészt a munkahelyeken, közösségi centrumokban, rekreációs és sportlétesítményekben;
- és lehetőséget kell biztosítani az idősebb korosztály, illetve a perifériára szorultak számára is olyan programokon való részvételre, amelyek a fizikai aktivitás növelését és az inaktivitás csökkentését tűzték ki célul az egyének, közösségek sajátosságainak, képességeiknek megfelelően.

4. Aktív rendszerek megalkotása

Öt szakpolitikai intézkedés vázolja fel azokat a nélkülözhetetlen fejlesztéseket, melyek egy hatékony, összehangolt nemzetközi és nemzeti rendszer létrehozásához szükségesek az inaktivitás szintjének csökkentése érdekében. Ezen intézkedések címettei az érintett szektorok vezetői, irányítói és érdekképviselői. Célként fogalmazódik meg, hogy szükséges erősíteni a nemzeti és intézményi kutató, mérő-értékelő munka minőségét és serkenteni az innovációs és digitális technológiai eszközök alkalmazását a szakpolitikai fejlesztések, valamint a végrehajtás gyorsításának érdekében.

Elengedhetetlen a gazdasági, pénzügyi és politikai támogatás kiterjesztése az egészséggel kapcsolatos tudás, egészségügyi szakszolgáltatás szokásrendszer és az elköteleződés növelése érdekében, valamint a tevékenységek összehangolása globális, regionális és nemzeti szinteken. A politikai és gazdasági vezetők, illetve a média oldaláról fontos megszilárdítani a kommunikációs, szakmai és pénzügyi támogatást annak érdekében, hogy az egész nemzetre kiterjedő projekt végrehajtása hosszú távon eredményes lehessen.

A WHO-STRATÉGIA KAPCSOLATA A MINDENNAPOS TESTNEVELÉSEL

A 2018–2030-ig szóló akciótervről elmondható, hogy a jelenlegi, kedvezőtlen népegészségügyi mutatók javítására próbál komplex stratégiai megoldásokat ajánlani a fizikai aktivitás támogatására fókuszálva nemzetközi, nemzeti, regionális és közössé-

gi szinteken egyaránt. A hazánkat érintő fejlesztési stratégiák tekintetében is fontos stratégiai és tartalmi elemeket kínál a kiadvány, hiszen a fizikai aktivitás alacsony és az elhízás magas mértéke hazánk iskoláskorú gyermekei körében is egyre nagyobb probléma (Szakály és mtsai, 2016).

Elsősorban a súlyos népegészségügyi és egészségmagatartási problémákra reagálva 2012-ben Magyarországon bevezették a mindennapos testnevelést. A *fizikai aktivitás globális cselekvési terve 2018–2030* ajánlásainak számos stratégiai irányelve kapcsolódik a Magyarországon érvényben levő mindennapos testnevelés kérdésköréhez. A kapcsolódási pontok közül kiemelésre érdemes az a stratégiai irányvonal, amely az iskolai testnevelés programjának fejlesztésével kívánja jelentősen növelni a fizikailag aktív és magas életminőségű iskoláskorú gyermekek létszámát.

A minőségelvű testnevelés jól ismert fogalom, komplexitására való tekintettel nem kívánjuk kifejteni, ám a dokumentumhoz való visszacsatolás szempontjából kiemelendő célok és feladatok a tanulók tekintetében:

- a fizikai aktivitás növelése;
- a fizikai aktivitás és pozitív egészségmagatartás irányában történő pozitív attitűdformálás megalapozása;
- az élethosszig tartó fizikai aktivitás megalapozása;
- az egészséggel kapcsolatos tudás növelése;
- a fittségi szint emelése;
- az életszínvonal emelése.

A pedagógus felkészültsége, szemlélete és szaktudása is fontos tényezője a minőségi testnevelés megvalósulásának (Csányi és Révész, 2015; Huszár és Bognár, 2006). Ez a

WHO Aktív rendszere kialakításának stratégiájában is felfedezhető mint fejlesztendő irányvonal: jelentős szerepet kap a kutatófejlesztő bázis és a minőségi munkaerőképzés rendszere.

A mindennapos testnevelés bevezetésekor jelentkező infrastrukturális hiányosságok megoldására számos fejlesztési javaslatot ad a kiadvány. Az aktív környezet – mint stratégiai alapelv – minden egyes irányvonala arra fókuszál, hogy létrehozzanak olyan, a különböző testmozgásokat támogató úthálózatokat, parkokat, rekreációs tereket, zöldövezeteket, amelyek minden korosztály számára elérhetőek, akár iskolai testnevelésórán, iskolai sportköri foglalkozás vagy szabadidős sportolás esetén. Ez megoldást kínálhat a hazai oktatásban előforduló hely- és eszközhiányra, hiszen a keretrendszer szorgalmazza azon alternatív megoldásokat, környezetet, amely hazánkban is szükséges és fontos fejlesztési lehetőséget rejt magában.

Érdemesnek tartjuk megjegyezni a jelenlegi dokumentum elemzése kapcsán, hogy Magyarországon 2007-ben már sor került egy átfogó sportstratégia kidolgozására és elfogadására (*Sport XXI. Nemzeti Sportstratégia 2007–2020*), melyben hasonló, rendszeralapú megközelítést követve, széles körű együttműködés mentén, paradigmaváltást szorgalmazva, konkrét fejlesztési területeket és irányokat jelöltek ki.

Véleményünk szerint a WHO által kiadott dokumentumban megfogalmazott stratégiák és a hozzájuk kapcsolódó irányelvek követése nagyban segítheti a hazánkban is problémát jelentő fizikai inaktivitás és az ülő életmód csökkentését, és hozzájárulhat a fiatalok – és végső soron minden korosztály – fizikai aktivitásának minőségi javulásához.

HIVATKOZÁSOK

- Csányi Tamás és Révész László (2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Ding, D., Lawson, K. D., Kolbe-Alexander, T. L., Finkelstein, E. A., Katzmarzyk, P. T., Mechelen, W. és Pratt, M. (2016): *The economic burden of physical inactivity: a global analysis of major non-communicable diseases*. *Lancet*, **388**. 10051. sz., 1311–1324.
- Huszár Anikó és Bognár József (2006): Fialat felnőttek testkultúrája, avagy az iskolai testnevelés felnőttkori hatásai Magyarország és Finnország példáján. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 6. sz., 107–114.
- Ihász Ferenc (2018): *Egészségnevelés. Egészségmegőrzés – prevenció – a terhelésélettan alapjai*. Akadémiai, Budapest.
- Lee, I.-M., Shiroma, E. J., Lobelo, F., Puska P., Blair (2012): Effect of physical inactivity on major noncommunicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *Lancet*, **380**. 9838. sz., 219–229.
- Kopkáné Plachy Judit, Bognár József, Barthalos István és Vécseyné Kovács Magdolna (2014): Életminőségi összetevők, testösszetétel és fitességi állapot vizsgálata Észak- és Nyugat Magyarországon – keresztmetszet-elemzés a 60 év feletti lakosság körében. *Népegészségügy*, **92**, 1. sz., 44–50.
- Special Eurobarometer 472 – December 2017 „Sport and physical activity”. Letöltés: <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/82432> (2019. 04. 10.)
- Szakály Zolt, Ihász Ferenc, Konczos Csaba, Fügedi Balázs és Bognár József (2016): Body composition and the level of fitness in 10 to 14-year-old girls in western Hungary: the impact of the new PE curriculum. *Biomedical Human Kinetics*, **8**. 1. sz., 95–102.
- World Health Organization (2013): *Global action plan for the prevention and control of noncommunicable diseases 2013–2020*. Geneva. Letöltés: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/94384/9789241506236_eng.pdf (2019. 04. 10.)
-



ABSTRACTS

CSÁNYI, TAMÁS: Excerpts from the European PE curriculums concepts and didactics from the last 10 years

International comparative curriculum analysis of Physical Education is lacking in the Hungarian literature of didactics with particular attention to the past decade. After 2008, new core curriculum concepts have emerged across Europe, that are inevitable in the well-grounded curriculum development. The aim of this article was to analyse the Physical Education curriculum models of six European nations (Finland, Slovakia, Scotland, Slovenia, Luxembourg, Greece), and through the analysis drawing conclusions to support the Hungarian curriculum development and the implementation of daily quality Physical

Education. The method of the study was document analysis. In the first section of the article, the four main European trends in school Physical Education are introduced starting from the 1960s onwards, followed by a detailed country-by-country curriculum analysis. The study is concluded with 19 findings, that, partly summarize the general characteristics of the international trends, partly offer principles and methods that are worth considering for the Hungarian curriculum development and the orientation of daily Physical Education.

Keywords: *comparative curriculum analysis, curriculum development, theory of physical education, core curriculum*

BORBÉLY, SZILVIA: Implementation of everyday physical education in the Northern Great Plain region

In our study we are in search for the answer for the question, what kind of role do sense of vocation, prestige, different value preferences as well as institutional effects have in influencing the emergence of the supporting attitude of educators in the implementation of an educational policy decision, in sense of which from September 2012 everyday physical education was introduced in ascending system. Value preferences were shaped by gender, age, sporting habits, rank, and settlement type. we include in my examination institutional impacts and features such as infrastructure, student and pedagogue numbers. We look at the views of the actors involved in the process (parents, pedagogues, physical education teams, institution leaders) as well as the supportive attitude of the pedagogue groups, established through multidimensional scaling, about introducing and implementing everyday physical education, the prestige of physical

educators, and the assessment of the physical education subject along different preference variables.

When analyzing the responses from actors in the implementation process, we came to the conclusion that the agreement with the introduction of everyday physical education appears through a positive attitude in the opinion of all actors. Despite expectations to the contrary, the impact of good infrastructure shows an inverse link to satisfaction. It can be stated that the realisation of objectives defined in the National Core Curriculum, which sets out the introduction of everyday physical education, and in the framework curriculum building on it, are fundamentally influenced by the attitudes of pedagogues. These results demonstrate the role of teachers' calling and commitment to profession in the implementation process. The role of infrastructural provisions of the institutions

in the success can also be demonstrated, its impact is unquestionable for the achievement of the positive objectives. Sports activity

during childhood defines adult opinions about the realization of goals related to physical education.

Keywords: *everyday physical education, implementation, physical education teacher*

SZAKÁLY, ZSOLT – BOGNÁR, JÓZSEF – LENGVÁRI, BALÁZS – KOLLER, ÁKOS: The effects of daily physical education on primary school boys: malfunction in the system

It is important to develop and regularly examine school-aged children's fitness level because it can accurately predict cardiovascular diseases. Fitness indicators are not considered difficult to measure and monitor in daily PE but, on the other hand, it provides reliable data of the efficiency of the educational process. The purpose of this study was to measure the changes of fitness level and body composition in primary school aged boys caused by the daily PE in one major city of Dunántúl. The first examination took place before the daily PE was introduced in the academic year of 2010/2011 in 6 primary schools ($N_1=562$). These pupils took part in 2 or 3 physical education sessions

a week. The second examination was carried out in the same 6 primary schools in the academic year of 2015/2016 ($N_2=551$). The pupils in this examination have already had 5 years or daily PE. Waist-hip ratio and shuttle run was measured in both examinations to find out the level of changes in obesity and fitness indicators. According to our results, there was no meaningful changes in obesity and fitness level as an expected positive impact of daily PE. It is believed that one of the reasons for this unfavorable result is the low motivation level of puberty-aged boys. The effect of motivation is worth emphasizing when measuring stamina and fitness level.

Keywords: *Daily PE, primary school, boys, obesity, fitness level*

TÓTH, LÁSZLÓ – ZALA, BORBÁLA – BENCZENLEITNER, OTTÓ – REINHARDT, MELINDA: The effects of PE teacher trainers' personality, self-efficacy and organizational culture on their attitudes towards daily physical education

The present study focused on how PE teacher trainers' attitudes towards daily physical education was influenced by their personality, self-efficacy, and the organizational culture at their workplaces. The primary aim of the study was to reveal the factors underlying teachers' attitudes towards introducing everyday physical education into the curriculum.

A link to an online survey was shared with 120 PE teacher trainers, 61% of whom completed the survey. Of the overall sample, 57.5% were men and 42.5% were women. Participants'

mean age was 49.36 ($SD=7.87$) years. Most of them (89%) had a secondary PE teacher qualification, and they had been teaching for 24 years on average. The mean number of participants' compulsory instructional hours covered by physical education was 21. After providing general demographic data, participants responded to questions concerning their teaching experience and attitudes towards introducing daily physical education into the curriculum. The overwhelming majority of participants (75.4%) expressed support for

daily physical education, while about one fifth of them (20.5%) reported an ambivalent attitude, and only a small minority (4.1%) opposed the new measure.

The results showed that participants' level of self-efficacy and their experience that their school prioritized physical education and sports had a significant albeit small overall effect on their attitudes. Furthermore, nearly 25% of the total variance in participants' satisfaction with the introduction of daily physical education was explained by the overall effect of participants' high self-efficacy, the high efficiency of the teaching staff, and the high standard of the organizational culture of the school.

Neither personality factors nor profession-related demographics had an effect on

participants' attitudes towards daily physical education. These findings suggest that teachers' confidence in their professional competence and their experience of a high level of self-efficacy in their work help them flexibly adapt to changes in education. In addition, the flexibility and adaptability of the teaching staff as a whole also essentially contributes to individual teachers' adaptation to altered working conditions, which requires an organizational culture of a high standard. Limitations of the study are the low response rate, contextual effects, and participants' presumable social desirability bias. The low response rate might in large part be due to individual participants' low motivation for participation.

Keywords: *daily physical education, PE teacher trainers, personality factors, teacher and collective teacher self-efficacy, organizational culture*

KOVÁCS, KLÁRA – MORAVECZ, MARIANNA – NAGY, ÁGOSTON: **Daily PE in the point of view of students and instructors in higher education**

The present study deals with a current topic of physical education in higher education, including pupils who took part in everyday physical education and entered the world of higher education in September 2016. The new generation is a new approach and a new challenge for the transfer of university culture. University Physical Education Teachers have the last chance to assist in physical education within an organized framework, which is completely transformed after graduation (Bíró, 2004). In our qualitative research, we were looking for answers to the questions what experiences the students had about everyday physical education, and from the point of view of physical educators, sports leaders and organizers, we were investigating whether they were experiencing the effects of everyday physical education and what their opinion was if this model would be

introduced in higher education. We conducted interviews with physical educators and sports managers in three higher education institutions in Eastern Hungary. In addition, we conducted two focus group interviews with students from the University of Debrecen and Nyíregyháza. As a good practice, we can mention institutional student examinations, which regularly assess the student base on their value systems and motivation regarding sports, lifestyle, and habits, as the new experience-centered generation is extremely sensitive to changes in sports trends. The role of sports games is the most important, as it has the greatest community-building power, which is also confirmed by our qualitative research. Students' views on physical education indicate that they consider it necessary, they need quality, they tend to try new things and they prefer regular sport activities.

Keywords: *everyday physical education, students, higher education*

Csányi Tamás: Konferencia-ismertetés – Nemzetközi Testnevelési Konferencia az Egészségfejlesztő Testmozgás érdekében (HIPE 2014, 2016, 2018)

A Magyar Diáksport Szövetség (MDSZ) 2014 és 2016 után immáron harmadik alkalommal rendezte meg a HIPE¹ névre keresztelt, nemzetközi részvétellel zajló konferenciáját, mely a korábbi alkalmakhoz hasonlóan ezúttal is a minőségi testnevelés és egészségfejlesztő testmozgás nemzetközi és hazai aktuális helyzetére, tendenciáira fókuszált. Ezen belül 2018-ban a testkulturális műveltség fogalma és értelmezési keretei kerültek a középpontba, amely évről-évre egyre nagyobb jelentőséget nyer a hazai, de különösen az európai és nemzetközi ajánlások, szabályozó dokumentumok, szakmai anyagok tartalmában. A testkulturális műveltség kialakítása az iskolai testnevelés legfontosabb célja, ám annak fejlesztése, egészségtudatos alkalmazása felnőtt korban is fontos feladat.

Fontos aktualitása volt a konferenciának, hogy az MDSZ elmúlt években európai térben tett erőfeszítései is célba érték, és azután, hogy a SHA.P.E. projekt² az Európai Bizottság „sikertörténet” címmel jutalmazta, az abban kidolgozott egészségtudatos, jövőorientált életvezetéssel összefüggő tartalmak (Vass, Boronyai és Csányi, 2016 – HCFOLM) mint fejlesztési célok megjelentek az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák idén felülvizsgált európai szintű referenciakeretében. Emellett a projekt keretében

elkészült az ún. Minőségi Testnevelés Európai Keretrendszere (Vass, Boronyai és Csányi, 2016 – EFQPE),³ amely egy kiemeltközpontú testnevelés minimumtantervként

segítheti az egyes nemzetek alaptanterveinek fejlesztését.

Történeti sorrendben a 2014. évi konferencia fő témaköre a minőségi testnevelésoktatás hazai és nemzetközi irányai, a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT)⁴ tudományos alapjainak bemutatása, továbbá a TE IS elnevezésű iskolai önkéntességi program ismertetése volt.⁴ Az előadók között a sporttudomány nemzetközi és hazai képviselőit üdvözöltük, többek között előadott *Darla*

¹ Hungarian International Conference on Physical Education

² <http://www.mdsz.hu/en/shape/introduction/>

³ <http://www.mdsz.hu/wp-content/uploads/2016/02/HCFOLMEFQPE.pdf>

⁴ http://www.mdsz.hu/hipe2014/?page_id=39

Castelli (University of Texas), *Claude Scheuer* (EUPEA elnök), *Kenneth H. Cooper* (Cooper Intézet alapító), *Csányi Tamás* (MDSZ), *Goschi Gabriella* (MDSZ) és *Tolnay Orsolya* (ENGSO).

A második, 2016-ban lezajlott konferencia fő üzenetei az Egészségfejlesztő Testmozgás (HEPA) koncepciójának nemzetközi trendjei, jó gyakorlatai kerültek a középpontba.⁵ A két korábbi konferencia előadói között köszönthettük prof. *Marc Cloest*, a Liège-i Egyetem sportpedagógia professzorát, prof. *Udo Hankét*, a berlini Humboldt Egyetem pedagógiai professzorát, *Mogens Kirkeby*t, a Nemzetközi Sport és Kulturális Szövetség (ISCA) elnökét, dr. *Kenneth Coopert*, az amerikai Cooper Intézet világhírű alapítóját, prof. *Ken Hardmant*, a testnevelés tantervkutatásának egyik kiemelkedő alakját, dr. *Joao Bredát*, az Egészségügyi Világszervezet (WHO) programigazgatóját, prof. *Roland Nault*, a münsteri Egyetem sportpedagógia professzorát, *Jennie Jordant*, a Youth Sport Trust nevű szervezet fejlesztési menedzserét.

Az idei, 2018-as konferencia megnyitót és köszöntőt Balogh Gábor, az MDSZ elnöke, majd dr. *Latorcai Csaba* és dr. *Beneda Attila* államtitkárok (EMMI), végül dr. *Navracsics Tibor*, az EU oktatási, kulturális, ifúságpolitikai és sportügyi biztosa tartották. Meghívott vendégei közül *Fiona Diffey* (UK), a Nemzetközi Testkulturális Műveltség Szövetség (IPLA) szakértője a szervezet tevékenységén keresztül mutatta be a testkulturális műveltség elméletének és gyakorlatának európai és globális trendjeit. *Rose-Marie Repond*, a berni egyetem tudományos tanácsadója az élethosszig tartó tanulás kulcskompeten-

cia-referenciakeretének szemszögéből mutatta be a testkulturális műveltséget.

A baseli egyetem professzora, *Uwe Phüse* a formális és nemformális tanulás lehetőségeit prezentálta a fizikailag aktív tanulás iskolai koncepciójának szemszögéből svájci jó gyakorlatokon keresztül. Dr. *Claude Scheuer*, az Európai Testnevelési Szövetség (EUPEA) elnöke az Európai Testnevelési Observatórium projektjének tartalmainak megvalósulásának jelentőségéről értekezett. *Helen Vost*, az angol Youth Sport Trust nemzetközi részlegének vezetője

az Angliában működő iskolai minőségi védjegy-programok jellemzőit és működését mutatta be. A hazai előadók közül a konferencián előadott *Vass Zoltán* az MDSZ

Uwe Phüse a formális és nemformális tanulás lehetőségeit prezentálta

senior szakértője, aki az egészségtudatos, jövőorientált életvezetési kompetencia fejlesztésének folyamatát és tartalmait tárta a közönség elé. Ugyancsak az MDSZ munkatársa, *Tóthné Dr. Kálbli Katalin* a testnevelés inkluzív szemléletének jellemzőiről beszélt, különös tekintettel a fitneszmérés – ezen belül a NETFIT[®] adaptált tesztjeinek és értékelési sztenderdjeinek szemszögéből. Előadott még *Horváth Szabolcs*, aki az Európai Bizottság részéről az egészségfejlesztő testmozgás és egészség érdekében megvalósított közösségi irányelveket mutatta be. Dr. *Molnár László*, az MDSZ stratégiai igazgatója az UNESCO minőségi testnevelést átfogó irányelv ajánlásait elemezte, annak lehetséges magyarországi hatásait figyelembe véve. Dr. *Csányi Tamás* pedig a testkulturális műveltség helyét, szerepét és tudományos megközelítéseit a Minőségi Testnevelés Európai Keretrendszer szemszögéből prezentálta a résztvevők számára.

⁵ <http://www.mdsz.hu/hipe2016/konferenciaprogram/>

A konferencia mindkét napja hagyományosan tartalmazott egy-egy kerekasztal-beszélgetést; az első téma a fekete pedagógia, #TESITERROR elnevezést kapta. A kerekasztal résztvevői az iskolai testnevelésben és a diáksportban fellelhető káros pedagógiai eszközök, szokások, hatások jellemzőit tárták fel a beszélgetés során, amely problémákra tételes megoldási lehetőségeket is kínáltak. A kerekasztal résztvevői között a témái hazai kutatásának egyik kiemelkedő alakja, *prof. M. Nádasi Mária* mellett részt vettek *Dr. Bognár József*, az Eszterházy Károly Egyetem intézetvezetője, *Varga András*, a Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesületének alelnöke és *Dr. Csányi Tamás* MDSZ-munkatárs.

A második nap kerekasztal-beszélgetése a hagyományos sportágak újszerű feldolgozása a mindennapos testnevelésben temati-

az első téma a
fekete pedagógia,
#TESITERROR elnevezést
kapta

kában zajlott. A meghívott vendégek közül a kézilabda (*Gyömörey István* utánpótlás-szakágvezető), a labdarúgás (*Majeros Attila* programvezető), a röplabda (*Szabados István* utánpótlásbizottsági elnök) és a

judó (*Dr. Morvay-Sey Kata* egyetemi adjunktus) sportágakban, az elmúlt években megvalósult módszertani fejlesztések jellemzőiről, illetve az iskolai szintén megvalósuló szakmai programok-

ról beszélgettek.

A konferencia két napját összesen mintegy 300 résztvevő hallgatta meg, akik számára nagyon hasznosnak mutatkozott egyrészt a nemzetközi kitekintés, másrészt a hazai sportszakmai fejlesztésekkel történő megismerkedés. A három konferencia teljes programja, az előadások összefoglalói és az előadások ingyenesen letölthetők az MDSZ konferencia-honlapjáról.⁶

⁶ <http://www.mdsz.hu/hipe2018/konferenciaprogram/>





A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>.

Részletek az érvényben lévő, oktatás-neveléssel foglalkozó tartalmi szabályozó dokumentumok Testnevelés és sport műveltségterülettel kapcsolatos szakaszaiból

„A műveltségterület kiemelt célja, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében jelentős szerepet kapjon, hogy a tanulókat az élethosszig tartó, egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálja. Az életkornak, érdeklődésnek és fizikai állapotnak megfelelő rendszeres fizikai aktivitás igényt teremt az öntevékeny testedzésre, önálló sportolásra és motoros önkifejezésre, az önismeretben és önértékelésben fontos szerepet játszó saját testkép megismerésére, a testtudat kialakítására.”

Nat 2012, I.2.1.

„A tanulók képessé válnak saját fittségi szintjüket értékelni, saját szintjüknek, képességeiknek és érdeklődésüknek megfelelő fejlesztő hatású mozgásprogramot kidolgozni, illetve azt végrehajtani.”

„A testnevelés és sport a motoros cselekvések során a problémamegoldó és kritikus gondolkodás, valamint a kreativitás fejlesztésében is jelentős szerepet vállal. Fejleszti a tanulók személyes készségeit, képességeit, így az önismeretet, az önkontrollt, a szabálykövető magatartást, a küzdeni tudást, a sikerorientáltságot mellett a stressz- és monotoniatűrést.”

Nat 2012, II.3.10.

*

„A heti öt órából legfeljebb heti két óra a Nat Testnevelés és sport műveltségterületében jelzett sporttevékenységekre (úszás, néptánc, közösségi és más sportjátékok, szabadtéri sportok, természetjárás, kirándulás), vagy – az iskola lehetőségeinek és felszereltségének megfelelően – különféle más sporttevékenységekre fordítható (hagyományos magyar történelmi sportok, mozgásos és ügyességi játékok, csapatjátékok).”

Nat 2012, I.2.1.

„Ismeretek/fejlesztési követelmények – [...] a helyi lehetőségek adta egyéb alternatív, szabadidős sportok. Az egyén által előnyben részesített, élethossziglan üozhető sportok alternatíváinak bővítése. [...] Az élményszerű, természetben végzett előkészítő és rávezető gyakorlatokkal, a természeti erők felhasználásával a szervezet alkalmazkodóképességének, az edzettségnek, fittségnek a fejlesztése. A természetben végzett önálló bemelegítés, gyakorlás – laza tanári kontrollal.”

Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára

„Ismeretek/fejlesztési követelmények – [...] a szervezet edzettségének, ellenállásának növelése a tudatosan szabadtéren tartott foglalkozásokkal. A testneveléssel és a sporttal kapcsolatos pozitív beállítódás, elköteleződés kialakítása az élményszerű, változatos és kötetlen foglalkozások által.”

Kerettanterv a szakiskolák számára



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG