



---

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 jellemzőt 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 bevezetésével<sup>1</sup> 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 tantervemélet egy speciális megközelítése a komparatív, összehasonlító tantervemélet. 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 tantervemélet az ISCEPS (Nemzetközi, Összehasonlító Testnevelés és Sport Társaság)<sup>2</sup> állásfoglalása szerint két vagy több tényező (pl. ország, kultúra, ideológia, régió, állam, rendszer, intézmény, populáció) összehasonlításán alapul, leggyakrabban geográfiai és ideológiai nézőpontból. Az összehasonlító tantervemélet 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

---

<sup>1</sup> 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 27. § (11)

<sup>2</sup> <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 egyrészt a Google Tudós keresőfunkcióját, másrészt *Vass* (2016) metaelemzése nyomán a kéziratához 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 kiemelttem 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-

tatívna – 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 országanként 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,<sup>3</sup> 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 lehetséges 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 mozgáskeltés 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).

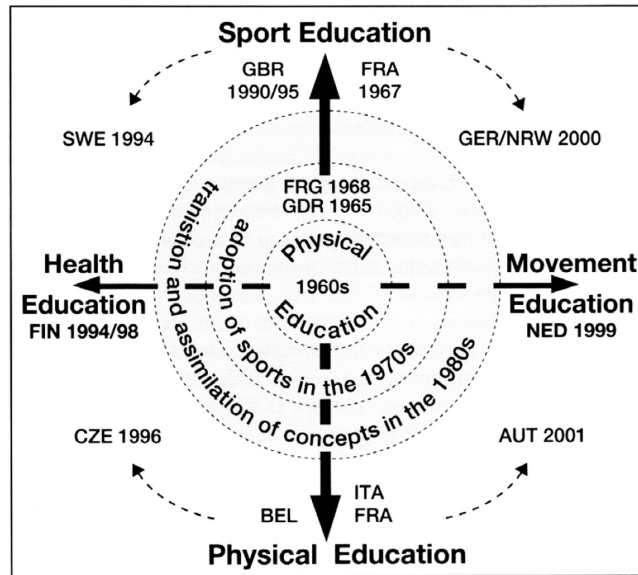
Az NSZK-ban a sportorientációról történő átmenet kezdődött meg elsősorban Kurz (1977) munkásságának köszönhetően, aki a specifikus sportképessegek helyett a természetesebb, általános mozgáskészségek (pl. futás, dobás, ugrás) fejlesztését hangsúlyozta. Ez a megközelítés jelentős hatást gyakorolt egyéb germán országok tanterveire (pl. Luxemburgban), illetve a német egyesület 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-

<sup>3</sup> 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 elemekre 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

Tovább lépve a globális szinterről az európai szintérré, az európai országok 21. századi testnevelés-kultúrájáról átfogó képet rajzoló *Eurydice Report* 2013 által vizsgált EU-tagországok testnevelési tanterveiben közös, hogy a testnevelés értékeremtő és nevelő funkcióit a holisztikusan értelmezett testkulturális alapokon képzelik el, még hozzá 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-ban<sup>4</sup> 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 Kanásová, 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.<sup>5</sup> 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 alapelv: (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.

<sup>4</sup> Szlovákia tanterve, 2008.

<sup>5</sup> 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 kompetencterületet határoz meg, amelyek egyikéhez sem rendel specifikus témaköröket (sportágakat), így biztosítva általános jellegüket (4. táblázat).

#### 4. TÁBLÁZAT

A testnevelés tantárgy saját kompetencterületei 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 tornaalapot 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.<sup>6</sup> 2010-től tantervi reformot vezettek be az általános iskolában, amelynek alapját a keresztantervi (cross-thematic) megközelítés adta.<sup>7</sup> 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) Értsen és tudja használni azokat a tudományos ismereteket és fogalmakat, amelyek közrejátszanak az élethosszig tartó egészségfejlesztő testmozgásokban és életminőségben. (3) Legyen képes fejleszteni és

<sup>6</sup> Görögország testnevelés-tanterve, 2016.

<sup>7</sup> 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 értse meg a másik nemet, továbbá fejlessze azon szociális és érzelmi készségeit, amelyek hozzájárulnak az

élethosszig tartó egészségfejlesztő testmozgásokhoz és életminőséghez.<sup>8</sup>

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-középszintű évfolyamok
1.	Alapvető mozgáskészségek fejlesztése és tanulása	Hagyományos labdajátékok oktatása
2.	Hagyományos labdajátékok oktatása	Hagyományos sport-specifikus készség-tanulás és sportaktivitások
3.	Néptáncok	Fizikai fittségfejlesztés
4.	Torna	Néptáncok
5.	Egészségközpontú gyakorlatok	Torna
6.	Zenés-kinetikus mozgásformák	
7.	Hagyományos sport-specifikus készség-tanulás és sportaktivitások	
8.	Fizikai fittségfejlesztés	
9.	Úszás, ahol a feltételek adottak	
10.	Modern táncok	
11.	Más országok néptáncjai és játéka	

FORRÁS: Görögország testneveléstanterve, 2016.

A görög tanterv megvalósítása az általános iskola alsó évfolyamain (iskolatípus-tól 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 kereszttantervi tematikus megközelítés mellé dedikált óraszámárányt 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

<sup>8</sup> 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,<sup>9</sup> amely Európában egyedülálló módon több mint 30 éve működő fizikai fitnessmérés rendszer az iskolarendszerben, illetve a 2014-ben bevezetett kerettantervek. Szlovénia tantervei központosítottak, a tantervi szabályozásban azonban nincs alaptantervi szint. Minden iskola számára egy, az alaptantervénél részletesebb szabályozás kötelező, amelynek alapján minden iskolában helyi tanterv készül. A tantárgy elnevezése *sport* (általános iskola – 3 éves ciklus) és *sportoktatás* (közéiskola – 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-

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

dők”.<sup>10</sup> 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 köré került az általános műveltség és a számtan 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 alapszisztemet (benchmarks) fejlesztettek ki. Összességében elmondható, hogy az új skót tanterv is a 21. század elejének kihívásaira kíván reagálni, méghozzá olyan „*adaptív és rugalmas fiatalok*”<sup>11</sup> 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.

## Finnország

Finnországban 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-

<sup>10</sup> *Skócia tanterve, 2014.*

<sup>11</sup> <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.<sup>12</sup>

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 szabadterei 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 kereszttantervi tartalomfeldolgozást. Fókuszában az egészséges életvezetéshez szükséges készségek és a morális-etikai fejlődés.

<sup>12</sup> 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 összefüggérendszerének 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 alapelv 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 keresztantervi tartalomfeldolgozás, a jelenségek összefüggésrendszerének értelmezése nagyon markáns egészség-orientáció mellett jelentkezett.
  5. A fentiek érdekében a tartalmi irányvonalak a modern társadalom számára könnyen elérhető, természetben üzhető, 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/infrastukturális 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 jövő-be 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 tanulóközpontúságot 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 szembeni 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 kutatásából tükröződő kedvezőtlen fittségi 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 NETFIT<sup>13</sup> mérések során a 2017/2018. tanévben az 5–12. évfolyamos diákok mindössze 39,7%-a tudott a kilencből legalább hét fittségi tesztben az egészségzónában teljesíteni (*Király és mtsai, 2018*), ami elkésztő adat.<sup>14</sup>

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 oktatóközpontú jellegének képviselő mervadó.
5. Az esélyegyenlőséget biztosító elv szerint az iskolai testnevelésnek és az ennek keretében megjelenő tanulási tartalmaknak minden Magyarországon tanuló

<sup>13</sup> Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt

<sup>14</sup> 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 személyiségfőrára 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 tanulócsoporthoz 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 jelezni. A különböző mobilalkalmazások, mozgásos viselkedést monitorozó eszközök, fittségi állapotot mérő eszközök felhasználását a testnevelésórakon 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 nyomán 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](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 Perspectives*. 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 fitnessmérés eredményei a nemzeti egységes tanulói fitnességi 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://euridice.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, Kälbli 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 Biró 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 Kanášová, 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, Luxembourg, 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.

