



HAMAR PÁL

Közelítő gondolatok az iskolai testnevelés tanulói munkaterheiről

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

1. BEVEZETÉS

Ennek az írásnak a közvetlen indíttatása egy, az Új Pedagógiai Szemle folyóirat 2020/7-8. számának *Közelítések* c. rovatában megjelent cikk, amelyben *Nahalka István* az oktatási rendszerek tartalmi szabályozásának pólusokat kijelölő két paradigmáját hasonlított össze (*Nahalka, 2020*). Jó előre leszögezendő, hogy dolgozatom egyfajta vitairat, nem pedig a cikk kritikája, már csak azért sem, mert az általam megfogalmazott gondolatok számos ponton megegyeznek a Szerzőével.

Nahalka István tanulmányában a közoktatás (köznevelés) központi tartalmi szabályozása két paradigmájának – az „előírónak” és az „autonómiaira építőnek” – az összehasonlítására tesz kísérletet, öt szempont (a személyközpontú, differenciált oktatáshoz való viszony; az innováció lehetőségei a két paradigma esetén; az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének lehetőségei; a túlterhelés problémája; a tanulási folyamatokra való hatás) mentén. Ezen szempontok mindegyike gondolatébresztő, továbbgondolásra érdemes, de az én megközelítem fókuszába a túlterhelés kérdésköre kerül.

Nahalka István vizsgálatában a tantervi szabályozás általában vett nem specifikus ártalomcsökkentő lehetőségeit keresi, és ennek kapcsán mutat ki a lehetséges túlterhelés és a kerettantervi tartalom mennyisége között kapcsolatot, illetve foglal állást az autonómiát biztosító paradigma mellett. Megteremti a vizsgálat kereteit, de nem a túlterhelését, hanem a tartalom számbavételét. Nem állítja, hogy ez volna a módszere a túlterhelés kimutatásának, csupán annyit mond, hogy a tantervi tartalomnak ezen a téren releváns szerepe lehet. Sőt mi több, a túlterhelés fogalmát is árnyalja azzal, hogy inkább a „rossz terhelés” kifejezést javasolja.

A tanulói munkaterhek, a terhelhetőség valóban összetett nevelési probléma, nem egyszerűsíthető le csak és kizárólag a tantervi tartalom, a követelmények vagy az óraszámok mennyiségére. A túlterhelés okai részben az iskola számos más területén is keresendők. Iskolai túlterhelés akkor jöhet létre, ha a tanulók és a pedagógusok nagy többsége megoldhatatlan feladattal kerül szembe, vagyis az elvárt szinten nem elsajátítható mennyiségű tudás kellene, hogy realizálódjék a tanítványok elméjében (*Nahalka, 2020*). Teszem hozzá, nemcsak a tanítványok elméjében, hanem a testében

(fizikumában) is. A testnevelés tantárgy esetében ugyanúgy előfordulhat tanulói túlterhelés, mint – mondjuk úgy – az elméleti tantárgyaknál, csak éppen más formában.

Ennek a vitairatnak a központi témáját – a túlterhelés (a „rossz terhelés”) mellett – az *iskolai testnevelés* adja. A testnevelésre azért esett a választás, mert *Nahalka István* vizsgálata erre a területre nem terjedt ki. Megjegyzem: a Nemzeti alaptanterv (Nat) 2020. évi módosított változatának és az ehhez illeszkedő testnevelés kerettantervek egyik készítőjeként erős volt a késztetés, hogy az e dokumentumokat ért kritikákra¹ is reflektáljak, de ettől most eltekinttem.

Fontos körülmény, hogy gondolatébresztő vizsgálódásom sem céltételezésében, sem módszerében nem állja ki a tudományosság próbáját. De nem is ez volt a célom! Mint ahogy *Nahalka István* sem a túlterhelés és a kerettantervek tartalmi elemei között állított fel közvetlen összefüggést írásában. Ezzel kapcsolatban megjegyzi, hogy kvantitatív vizsgálatnak csak a (keret)tervek tartalmi elemeit lehet alávetni, mást a kontextusból nemigen, majd felállítja ennek módszerét, megoldva és megmagyarázva a súlyozottság és a részletezettség kérdését a 2012-es és 2020-as kerettantervek összehasonlíthatóságát illetően.

Ezt a kerettantervek tartalmi elemeit vizsgáló módszert használtam fel a testnevelési túlterhelés-potenciál kimutatásához. Feltételeztem, hogy ha ez a metódus az elméleti tantárgyaknál alkalmazható, ugyanez elmondható a testnevelés esetében is. Azt is feltételeztem, hogy **ezzel a módszerrel ennél a tárgynál nem lesz kimutatható a terhek (lényegében a tananyagtartalom) növekedése**, hanem azok csökkenése várható. Konkrétabb megfogalmazásban: a *Nahalka* által lehetségesnek tartott szűkített vizsgálati módszerrel speciálisan a testnevelésnél a 2020-as módosított NAT-hoz illeszkedő kerettantervekben a 2012-es dokumentumokhoz képest áttételesen a terhelés csökkenése lesz tetten érhető.

Még egy adalék: a téma tárgyalásának a középpontjában tanterveméleti megfontolások állnak, így nem képezik vizsgálat tárgyát oktatáspolitikai, oktatásszervezési és sportszakmai kérdések. E vitairat vezérfonalát *Prohászka Lajos* (1948) egyik gondolata adhatja, miszerint. „...ma azt valljuk, hogy nem a tanulót kell a tárgyhöz odavinni, hanem a tárgyat a tanulóhoz.”

2. A TÚLTERHELÉS („ROSSZ TERHELÉS”) ÉRTELMEZÉSE MAGYAR SZAKÍRÓK ALAPJÁN

A tanulói (és a pedagógusi) túlterhelés kérdésköre a világ minden szegletében téma. Ebben a vitairatban azonban csak e jelenség magyarországi vonatkozásaival foglalkozom, azon belül is elsősorban a testnevelés tantárgyra összpontosítva. De még ebben az összefüggésben sem a teljességre törekedve, inkább olyan publikációkból idézve, amelyek elméletileg (módszertanilag) mutatják-tanácsolják, hogy a túlterhelés tényleges jelenlétét/mértékét a diákoknál csak komplex módszerekkel lehet mérni, illetve arról számot adni.

¹A tanulási területekben és tantárgyakban történő gondolkodás hibás értelmezése, az „egyéni réteg-munka” feltétlen bírálata, a központi tantervektől várt pedagógiai kultúráváltás, az „előíró paradigma” egyoldalú minősítése stb.

Az iskolai eredetű *túlterhelés*, „rossz terhelés” és *munkateher* terminus technikusok rövid értelmezése mindenképpen indokolt, már csak a kívánt együtt gondolkodás okán is. A *túlterhelés* egyfajta fontos definíciójáról a bevezetésben esett szó. Az ott leírtakból jól kiolvasható (amire *Lénárd Ferenc* már 1961-ben rámutatott), hogy e problémákör nem szűkíthető le csak és kizárólag a tananyag mennyiségére, mondván: a sok tananyag túlterhelést okoz, a kevesebb anyag viszont megszünteti a túlterhelést, ezért az egyedüli járható út a tananyagcsökkentés. *Nahalka István* (2003) szerint a túlterhelés, a gyerekek fejének „teletömése” fölösleges ismeretekkel azért probléma, mert ilyenkor az elsajátítás nem értelmes tanulóval, nem a mélyen birtokolt struktúrákhoz való kötődéssel zajlik. A progresszív irány az lenne, ha a tanulók döntő többsége számára sikerülne kiépíteni az értelmes tanulás feltételeit, így nagy tömegek lennének képesek a mainál sokkal magasabb szintű műveltséget elsajátítani úgy, hogy ez a tanulás nem túlterhelés, hanem örömmel végzett, motivált tevékenység lenne.

Ezen a ponton lép be *Nahalka István* (2020) azon felvetése, miszerint a túlterhelés mögött legalább részben „rossz terhelés” húzódik meg. **Vannak ugyanis olyan gyerekek, akik bizonyos tantárgyakban még többet is tanulhatnak**, mint aktuálisan. A terhelhetőség (is) egy érési folyamatban formálódik, ahogy egyre idősebbek lesznek a gyerekek, úgy válnak egyre inkább terhelhetővé. Emellett, mivel egy tanulási folyamatról van szó, a sikerélmények, a tanulás értelmes volta, a „jól végzett munka öröme” kitartásra, összpontosításra, hatékony munkavégzésre nevel.

Így válik kulcskérdéssé a tanulói *munkateher* problematikája. A tanulói munkaterheket vizsgálva (*Mayer*, 2003) az alapkérdés az, vajon mekkora az a „teher”, amelyre azt mondhatjuk, hogy az az iskolai teljesítményt jelentősen befolyásolja. A felnőttek munkaterheiből kiindulva kézenfekvőnek tűnhet, hogy ez heti 40 órás, tanulóval összefüggő elfoglaltságot jelentsen. Ennek az „összevetésnek” viszont a gyenge pontja, hogy amíg a felnőttek – ha a feszültségek, a konfliktusok, a terhek számukra problematikusak vagy éppen elviselhetetlenné válnak – megváltoztathatják az élet- és munkakereteiket, addig a gyerekek esetében ez csak részben történhet meg, hiszen a tankötelezettségi körön belül az ezen kérdéseket érintő döntések meghozatalára nincs lehetőségük. Az helyi-közzel megfogalmazható, hogy az iskolai feladatokból származó „munkaterhek” általában nem terhelik túl a tanulókat, inkább arról van szó, hogy minden iskolatípusban vannak olyan periódusok, amikor az átlaghoz képest jelentősen megnövekednek a terhek (pl. a különböző típusú iskolai felvételik vagy a tanulmányi versenyek időszakai). Az sem hagyható figyelmen kívül, hogy a „túlterheltség” érzete összekapcsolható a tantárgyi teljesítményekkel, vagyis az iskolai sikeresség kevésbé „megterhelő”, mint a sikertelenség.

Nahalka István (2020) e tanulmány alapvetését adó dolgozatában megemlíti, hogy amióta tantervek léteznek, azóta az a kritika is él, miszerint azok vagy már a megszületésükkor nem számolnak azzal, hogy a tanulók nagy része nem lesz képes a tananyaggal megbirkózni, vagy az ilyen felismerések után születő tananyagcsökkentések teremtenek ellentmondásos helyzetet. Nem feltétlenül csak a központi tanterv indukálhat túlterhelést (például a 2003-ban és a 2007-ben kiadott Natban nem is volt tananyag), esetenként a helyi tantervet jellemzi a túlméretezettség, vagy az iskola által követett mintatantervként funkcionáló kerettanterv ilyen. *Nahalka István* szavaival élve: rohanni kell, „az anyagot el kell végezni”, és ez megakadályozza, hogy a pedagógus megszervezze az érdemi differenciálást. Végeredményben így a tanterv maga az egész

szabályozás alapvető céljának elérését veszélyezteti, azaz a lehetségeshez képest gyengébbek lesznek a tanulási eredmények.

Az tényyszerű, hogy a *Nahalka Istváni* szempontok mentén készült, a testnevelést direkt módon fókuszba helyező iskolai eredetű túlterhelést, „rossz terhelést” és/vagy munkaterheket komplex módon vizsgáló kutatási eredmények nem állnak rendelkezésre. Másodlagos, indirekt források viszont fellelhetők, ezek közül idézek néhányat.

A tanulói túlterhelés kapcsán jó előre tisztázandó, hogy az **nem azonos a sportban jelentkező túledzéssel** (túlterheléssel). Az kétségtelen tény, hogy az edzésemélet sajátját jelentő jelenség kialakulása teljes mértékben a testnevelésben sem zárható ki, de ennek valószínűsége igen csekély. A sportbeli túledzés egyfajta negatív alkalmazkodási folyamat, amely teljesítménycsökkenést eredményez. Legfőbb jellemzője a túl sok stressz és a túl kevés regenerációra szánt idő közötti aránytalanság. A stresszfaktorok nemcsak az edzéshez és a versenyzéshez köthetők, hanem más egyéb (pl. magánéleti, életmódbéli) tényezőkhez is (*Dubecz*, 2009). A túlterhelés (túledzés) „orvoslásában” a testnevelés és a sport közös pontja a tanítvány munkaterheinek csökkentése, illetve a differenciálás módszerének alkalmazása.

Egy 2001 tavaszán, az Országos Közoktatási Intézet által indított, az általános iskola felső tagozatára kiterjedő tantárgyi obszervációs kutatás a testnevelés esetében (*Gergely*, 2004) arra a következtetésre jutott, hogy a vizsgálatban részt vevő testnevelő tanárok tíz témakörben bővíteneék, míg kettőben csökkenteneék a tantervek tartalmát. Ezek nem túlterhelésre utaló adatok. A kutatásból az derül ki, hogy a kerettanterv tananyaga és követelményrendszere általában megfelel a gyakorlati igényeknek. Ugyanakkor fontos körülmény – ami minden, a testnevelés tartalmát vizsgáló kutatásban figyelembe veendő –, hogy az infrastrukturális feltételek kérdése eleve olyan szempont, amely más tantárgyakhoz képest sajátos értelmezési dimenzióba helyezi a tárgyat. A sportudvar rossz állapota és/vagy a tornaterem hiánya, a szertárkészlet alacsony színvonalra túlzónak tüntetheti fel a tantervi anyagot és a követelményeket, ezzel szemben a jó tárgyi feltételek a tantervi tartalmakat alultervezettnak láttathatják. Ez nemcsak formai kérdés, hanem behatárolja a tantervi anyag megtaníthatóságát, a képességfejlesztés színvonalát is. Ahol ugyanis optimálisak a feltételek, ott a képességfejlesztés is komplexebb, az órán mozgósított ismeretek szerveződése nyitott rendszert alkot más rendszerek (mozgásformák) irányába, míg a mostoha feltételek között folyó testnevelés kevésbé nyitott, sőt az is előfordul, hogy zárt rendszerű szerveződést mutat. Vagyis így korlátozott, keretek közé szorított a gyermek készség-, képesség-, ismeret- és motivációs rendszerének személyiségrendszerbe szerveződése. Ebben az esetben a 2001-es testnevelési kerettanterv maximalista volt.

M. Nádasi Mária (2005) – igaz, a pedagógiai értékelés kapcsán – arról ír, hogy jól kitapintható a feszültség a testnevelésórák tananyaga és a tanulók lehetőségei, szükségletei között. Meglátása szerint nem a testnevelés tananyagának mennyisége jelenti a legnagyobb kihívást a tanulóknak és tanároknak, hanem a tantárgyi tartalomnak a diákok érdeklődéséhez, természetes motivációjához való illeszkedése, pontosabban nem illeszkedése. Az örömmel végzett tanulás ugyanis nagyobb esélyt ad a tanulói együttműködésre és az eredményesebb tanításra. Ilyen értelemben nem a tanulók eltűzött munka- (tananyag-) terheiről, inkább pszichés (motivációhiányos, mozgásöröm nélküli) túlterheléséről beszélhetünk. A szerző fontos megjegyzése, hogy **az örömmel tanulás semmi esetre sem követelmény nélküliséget, céltalan**

téblábolást jelent, hanem a tanuló által ismert, értett és elfogadott világos, a követelmények teljesítése érdekében kifejtett – a tanítványok szükségleteinek és igényeinek megfelelő tartalomfeldolgozás keretében zajló – olykor kemény munkát.

Sajátos érvrendszert sorakoztat fel a testneveléssel kapcsolatban *Trencsényi László* (2016) pedagógiai írásai sorában. A szerző jó előre deklarálja, hogy semmi esetre sem tartja magát sportszakembernek, ebbéli gondolatait, tapasztalatait a pedagógiai szakfeladat gyűjtőlencséjén keresztül szemlélteti. Miközben kinyilvánítja, hogy „a mindennapos testnevelés előírása írott malasztá válik az infrastruktúra áldatlan állapotában”, a testnevelés „rossz terhelésének” hátterében a tantervi sokszínűség hiányát látja. Meglátása szerint az egytanterves tartalmi szabályozás jelentősen csökkenti az iskolák adaptivitását, a helyi tantervekben pedig alig van mód lokális változatok megfogalmazására (pl. egy hegyvidéki vagy vízparti iskola sajátos szükségleteinek kielégítésére). A (testnevelési) munkaterheket tovább fokozza az iskolában hosszú délutánig történő kötelező benntartózkodás előírása, ami nemcsak a tanulóknak jelent megnövekedett terhelést, hanem sok esetben a testnevelők munkáját is feleslegesen (pl. bürokratikusán) gyarapítja.

3. TÉNYEK ÉS ADATOK AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS TANULÓI MUNKA-TERHEIRŐL

3.1 A vizsgálat módszertani alapvetése

E fejezet címében szereplő tényekkel és adatokkal összefüggésben jelzem – amit korábban már többször hangsúlyoztam –, hogy azok nem validak, de még csak nem is reliábilisak vagy objektívek. A felhasznált vizsgálati módszer lényegében nem alkalmas tudományosan megalapozott, releváns eredmények levonására. Ekképpen az összehasonlítás alapját képező „mérőszám”, vagyis a „mindenképpen tanítandó ismeretelemek száma” sem lehet érvényes. Ez egybecseng *Nahalka István* (2020) azon felvetésével, miszerint: „a tananyag mennyiségének mérése minden kritikát kiálló módon valójában nem is lehetséges.” Teszem hozzá: a testnevelésre vonatkozóan sem ismert olyan objektív szabályozó, amely alapján a tantárgy tartalmi elemei egyértelműen és megbízhatóan beazonosíthatók lennének.

A tények és adatok problémáját még tovább árnyalja, hogy az e vitairat szerzője által végzett vizsgálat adatkódolása jelentős mértékben szubjektív. Több, esetleg részletesebben megfogalmazott tartalmi elem nem feltétlenül áll közvetlen összefüggésben a tanulói terhek mértékével, ugyanis nem csak a kerettanterv határozza azt meg. A helyi tantervi formálás feladata a reális tartalomkiválasztás, a pedagógusé pedig a tananyag kiválasztása és a tanulócsoporthoz illesztése. A tanítási-tanulási folyamat szintjére a helyi tanterv és az egyes tanárok tanmenete adhatna pontosabb terhelésbecslést. Ugyancsak a „mérés” korlátait jelentheti a súlyozás kérdése, vagyis az összehasonlítás alapját képező két tantervi szerkezet eltéréseiből fakadóan nem egyazon szerkezeti egységben megjelenített ismeretelemről beszélünk. Az is tény, hogy az egyes témakörök súlyát – legalábbis a testnevelés esetében, ahol nincs érettségi kényszer – sokkal inkább a javasolt óraszám, mintsem a benne foglalt tartalom mutatja.

Az objektív vizsgálódást az is megnehezíti, hogy a testnevelési tantervekben motoros (sportági) témakörök (*Gimnasztika és rendgyakorlatok – prevenció, relaxáció; Atléतिकai jellegű feladatmegoldások; Sportjátékok; Úszás* stb.) és elsajátítandó fogalmak

(pl. *dinamikus és statikus gimnasztika, lépésfrekvencia, egyéni és csapattaktika, hullámzás* stb.) egyaránt megtalálhatók. A tantervek tartalmazznak olyan ismeretelemeket is, amelyek a dokumentumokban ugyan szó szerint nem szerepelnek, de más ismeretelemek elsajátításához elkerülhetetlenül szükségesek. Ez olyan, mintha az ismeretelem ott szerepelne a felsoroltak között. Az ismeretelemek súlya különbözhet egymástól amiatt is, hogy **megfelelő színvonalú elsajátításuk nagyon eltérő időt vehet igénybe** (pl. ugyanazon tanuló, pedagógus vagy módszer esetén a különböző elemek optimális elsajátítására fordítandó idő lényegesen eltérhet). Az sem hagyható figyelmen kívül, hogy az optimális elsajátítási idő a pedagógus módszerességétől, a tanuló előzetes tudásától, a motivációs állapottól és még számos más tényezőtől is függ. Ha valamely képesség, készség vagy attitűd fejlesztéséről van szó, akkor még az is nehézséget okozhat, hogy ezek a feladatok szinte a teljes köznevelésben eltöltött időben „szétterülnek”, ezért képtelenség egy adott témakörhöz rendeltlen megmondani, hogy mennyi idő szükséges például az általános erő-, gyorsaság- vagy állóképességfejlesztéshez, netán a területvédekezés játék közben történő alkalmazásához.

Ezek a problémák azt mondatják velem, hogy a testneveléstantervekben szereplő tudáselemekhez nem rendelhetők optimális fejlesztési időtartamok, ezek együttes mennyiségének meghatározásával a terhelés nem mérhető. A tananyag mennyiségének vizsgálatához a megoldást az jelentheti, ha a tantervekben ténylegesen szereplő és mindenképpen tanítandó ismeretelemek számát határozzuk meg. Az ismeretelemek különböző súlya tekintetében az vezethet eredményre, ha az elemeket egyenként összeszámoljuk és így egy olyan végeredményt kapunk, ami az adott tantervet vagy tantervrészletet globálisan jellemzi. Mintha minden elemet ugyanazzal az átlagos súllyal vennénk figyelembe. Ez az összehasonlítások során csak akkor jelenthet gondot, ha az egyik tantervben a másikhoz képest nagyobb súllyal rendelkező ismeretelemek szerepelnek. Vizsgálatomban viszont csak a 2012. és a 2020. évi kerettantervek összehasonlítására került sor, e dokumentumok pedig a kifejtettségüket, valamint az ismeretelemek átlagos súlyát tekintve jó biztonsággal hasonlónak mondhatók.

Jó biztonsággal, de nem százszázalékosan. Problémát jelenthet (pl. milyen mélységben megfogalmazottak, hány elem van egy mondatban) jelentősen különbözhet pro és kontra. A helyzet nem az, hogy ezek mennyisége és részletezettsége eleve szétterjedt lenne a két tantervben. Ehhez egyetlen adalék: a 2020. évi kerettanterv ezt tartalmazza: „A labda nélküli technikai elemek, mint az alaphelyzet, a támadó és védekező lábmunka, a védőtől való elszakadás iram- és irányváltásokkal, lefordulások, felugrások egy és két lábról, leérkezések megtanulása, végrehajtása kontrollált környezetben, egyszerűbb játékszituációkban” (www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat). Ez az ismeretelem a 2012-es kerettantervben így szerepel: „Megállás, sarkazás, önpasszból, illetve kapott labdával” (www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2012_nat). Az összevetésből jól látható, hogy jelentős a különbség a két tantervi nyelvhasználat között. A kibontottabb szavakba öntés azonban nem feltétlenül jelent több ismeretelemet, sokkal inkább a pedagógusok számára kifejtettebb, érthetőbb, jobban vezető megfogalmazást. A „részletes szöveg vs. nem részletes szöveg” nem feltétlenül esik egybe a „több ismeretelem vs. kevesebb ismeretelem” szembenállással.

A felvázoltak azt támasztják alá, hogy a két kerettanterv tantervi struktúrája számos eltérést mutat, ilyenek például a szakpolitikai környezetből, a tantervi szerkezetből, a tantervfejlesztési, szerkezeti és mélységi elvekből fakadó különbségek. Ehhez

hozzátehetjük még a testnevelés tantervének sajátos jellemzőit is. Példaként hozható fel, hogy a 2012-es kerettanterv tematikai egységei olyan szerkezetűek, amelyben konzekvensen visszatérnek azok a tartalmi egységek, amelyek a 2020-as kerettantervben nem (pl. az adott egységhez kapcsolódó ismeretek és személyiségfejlesztési tartalmak, játékok, versenyek, prevenció és képességfejlesztési szempontok). Az sem elhanyagolható körülmény, hogy amíg a 2012-es dokumentum az „ismeretek/fejlesztési követelmények” címszó alatt, addig a 2020-as a „fejlesztési feladatok és ismeretek” megfogalmazás szerint rendezi a tartalmakat.

Ezzel együtt – meglátásom szerint – egy nem tudományos alapokon nyugvó vita-irat „elbírja” a körvonalazott differenciákat. **A két kerettantervi verzió, igaz, erőteljes korlátok között, de egymással összevethető.** A szerző szándéka szerint nem akar szakpolitikai és tantervfejlesztési szempontokat fölvenni, sokkal inkább az iskolai testnevelés tanulói munkaterheinek 2012 és 2020 közötti alakulását villantja fel, egyfajta reflexió formájában.

3.2. Az ismeretelemek számának alakulása a 2012. és 2020. évi kerettantervekben

Vizsgálódásom a köznevelés mind a tizenkét osztályára kiterjedt, a kerettantervi tagozódásnak megfelelően, két évfolyamonkénti bontásban (*1. táblázat*). Az adatgyűjtés és feldolgozás mikéntjének megértéséhez az alábbi információk szükségesek:

- A folyamatosan jelen lévő tartalmak (szervezés, rendgyakorlatok, gimnasztika, bemelegítés és levezetés) adatgyűjtésének – de tulajdonképpen az egész eljárásnak – technikáját szemlélteti a következő példa (forrás: www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2012_nat):
„*Térbeli alakzatok és kialakításuk (rendgyakorlatok)*: Egy- és kétsoros vonal, sor, oszlop, többes oszlopok, félkör és kör alakzatok, (szét)szórt alakzat, nyitódás, zárkózás, fordulatok helyben, mozgás körben és különböző mozgásútvonalon.” – **Ez egy ismeretelemnek tekinthető anyag.**
„*Prevenció, életvezetés egészségfejlesztés*: Preventív, szokás jellegű tevékenységformák végzése egyedül, párban, és csoportban. / Motoros tesztek végrehajtása. / A biomechanikailag helyes testtartást kialakító és fenntartó gyakorlatok. / A stressz- és feszültségoldás gyakorlatai.” – **Ez négy ismeretelemet tartalmazó tananyag.**
- A többszörözhető ismeretelemeket külön nem tüntettem fel, az egyes ismeretek minden évfolyamnál ismétlődően, újból számolva szerepelnek.
- A torna jellegű feladatoknál az ismeretelemek között minden tornaszer (talaj, támaszugrások, *lányok*: gerenda, felemáskorlát, *fiúk*: gyűrű, korlát, nyújtó) megtalálható. Ugyanakkor a nemenként különválasztott ismeretek (lásd: ritmikus gimnasztika csak lányoknak) nincsenek beszámítva.
- A kerettantervek mindegyikében a két leggyakrabban választott sportjátékot elemeztem, a kosárlabdát (minikosárlabdát) és a labdarúgást. Ennek magyarázata, hogy az iskola tárgyi és személyi feltételeinek függvényében két sportjáték választása kötelező.
- Az úszásnemek közül csak a hátúszást vizsgáltam. Ennek oka egyrészt oktatás-módszertani (lásd a hátúszás természetes mozgásformához való hasonlóságát,

egyszerű, könnyen megtanulható mozgásszerkezeti elemeit, a levegővétel technikai végrehajtásának elmaradását stb.), másrészt az a tény, hogy a kerettantervek *legalább* egy úszásnem oktatását irányozzák elő. Az úszással kapcsolatban az is kitétel, hogy: „amennyiben adottak a feltételek” – ami nyilvánvalóan tovább árnyalja vizsgálódásom érvényességét, hiszen attól még, hogy a kerettantervben szerepel egy úszás ismeretelem, egyáltalán nem biztos, hogy azt tanítják is.

1. TÁBLÁZAT

A testnevelés ismeretelemeinek száma a 2012. és 2020. évi kerettantervekben*

	A kerettantervben megadott tanóraszám		Ismeretelemek száma az „ismeretek” címszónál		A kerettantervekben megadott tanóraszámok átlaga/évfolyam		Az ismeretelemek száma összesen		Az egy tanóra jutó ismeretelemek átlagos száma	
	2012	2020	2012	2020**	2012	2020	2012	2020	2012	2020
1–2. évfolyam	324	340	120	124	160	167,5	1263	998	7,89	5,95
3–4. évfolyam	324	340	154	135						
5–6. évfolyam	324	340	279	156						
7–8. évfolyam	324	340	297	185						
9–10. évfolyam	324	340	242	205						
11–12. évfolyam*	301	310	171	193						

* A 2012. évi kerettantervekben a tantárgy neve „Testnevelés és sport”.

** A 12. évfolyamon kevesebb a tanítási hetek száma.

*** A gyógytestnevelés ismeretelemeit nem tartalmazza.

FORRÁS: saját szerkesztés

Az 1. táblázat a kerettantervekben megadott tanóraszámok tekintetében nem ad új információt, az adatok a dokumentumokból kiolvashatók. A 2012-es kerettantervek két-két évfolyamonként 324, míg a 2020-as dokumentumok 340 órát irányoznak elő. Ez alól kivétel a 12. évfolyam, ahol az érettségi vizsgák miatt az összesített óraszám alacsonyabb (301 és 310). Részletes elemzést igényel viszont az ismeretelemek számának alakulása az egyes korosztályoknál. Előjáróban megjegyzendő, hogy a gyógytestnevelés ismeretelemei egyik kerettanterv adatai között sem szerepelnek, mivel ez a témakör a 2012. évi dokumentumokba ab ovo be sem került, ezért ezzel a 2020. évi tanterveknél sem számoltam.

Az ismeretelemszámok a 2012-es és a 2020-as kerettanterveknél azonos trendet mutatnak, azaz először emelkednek, majd pedig csökkennek. A 2012-es tanterveknél az értékek az 1–2. évfolyamtól 120-ról nőnek 297-re, ez utóbbi a 7–8. osztály adata. Ezen dokumentumok alapján tehát a tanulók a legkevesebb ismeretelemet az 1–2. osztályban, míg a legtöbbet a 7–8. osztályban tanulják. Ettől a korosztálytól csökkenés figyelhető meg, a 9–10. osztályban az ismeretelemek száma már „csak” 242, a 11–12. osztályban pedig 171. A trend a 2020-as tanterveknél úgy alakul, hogy az 1–2. évfolyamon az ismeretelemek száma 124, ez az érték a 9–10. osztályig bezárólag 205-re emelkedik, majd pedig a 11–12. évfolyamon 193-ra csökken.

A kerettantervek keresztadatait illetően az látható, hogy az 1–2. évfolyamon gyakorlatilag megegyezik az ismeretelemek száma (120 és 124). Ezt követően a 2012-es kerettanterv a 3–4. osztályban a 120-as ismeretelemszámot jelentősen megemeli (154-re), míg a 2020-as dokumentum az elsajátítandó ismeretek tekintetében alacsonyabb szinten marad (135). Drámai a különbség az 5–6. évfolyamnál, ahol a 2012-es kerettanterv 279, a 2020-as dokumentum viszont 156 ismeretelemet tartalmaz. A 2012-es kerettanterveknél a csúcserték a 7–8. osztályban található, ami 297, ellenben a 2020-as dokumentumnál a 7–8. évfolyam adata „mindössze” 185. A 2012-es gimnáziumi kerettantervnél a 9–10. évfolyamon csökkenés mutatkozik (242), de ez az adat még mindig magasabb, mint a 2020-as kerettantervek csúcsertékét jelentő, és a 9–10. évfolyamon megfigyelhető 205. A 11–12. évfolyamra az jellemző, hogy az ismeretelemek száma a 2012-es kerettantervnél jelentősen kisebb (171), mint a 2020-as dokumentumnál (193).

Az ismeretelemek számának összegzéseként kijelenthető, hogy a kerettantervekben az adatok gyakorlatilag egy szintről indulnak, de amíg a 2012-es dokumentumoknál az értékek nagy lépésekben változnak (többnyire nőnek), addig a 2020-as tanterveknél az „ismeretelem-terhek” a 9–10. évfolyamig fokozatosan emelkednek. A kerettantervek ismeretelem-szélsőértékei a következők: a 2012-es dokumentumoknál minimum 120, maximum 297; a 2020-as tanterveknél minimum 124, maximum 205.

A táblázat következő rubrikájában látható, a kerettantervekben megadott évfolyamonkénti tanóraszám átlagok (160 és 167,5 óra) inkább csak „technikai” jellegűek, egy későbbi kalkuláció – lásd az egy tanóra jutó ismeretelemek átlagos számát – alapjául szolgáló adatok. Ugyanakkor sokatmondók az ismeretelemek számának összesített értékei. Amikor a tanulók központi tantervek általi fokozódó terhelése kerül szóba, nem árt figyelembe venni azt a tényt, hogy **amíg a 2012-es kerettantervekben a testnevelés összes ismeretelemszáma 1263 volt, addig a 2020-as dokumentumokban ez az adat 998.**

A fokozódó terheléspotenciál cáfolatának vonatkozásában még inkább orientáló, ha az egy tanóra jutó ismeretelemek átlagos számát nézzük, amely a 2012-es kerettantervekben 7,89, míg a 2020-as dokumentumokban 5,95. Ha ezeket az értékeket

összehasonlítjuk más tantárgyakéval (lásd *Nahalka*, 2020), akkor azt láthatjuk, hogy a testnevelés a 2012-es tanterveket figyelembe véve körülbelül a fizika tárgygal (7,2-es átlag) áll egy szinten, a 2020-as dokumentumoknál pedig a történelemhez közeli (6,3-es átlag) értéket mutat. Ami viszont mindenképpen kihangsúlyozandó, hogy a testnevelés tantárgynál a 2020-as kerettantervekben szereplő összesített ismeretelemszám és az egy tanórára jutó átlagos ismeretelemszám egyaránt alacsonyabb, mint a 2012-es dokumentumokban.

4. KONKLÚZIÓK

A *Nahalka István* nyomán választott, erősen korlátozott érvényességű vizsgálati módszerrel a testnevelés tantárgynál nem volt kimutatható a terheléspotenciál (lényegében a tananyagtartalom) növekedése, ellenkezőleg, a 2020-as módosított Nat-hoz illeszkedő kerettantervekben a 2012-es dokumentumokhoz képest áttételesen a terhelés csökkenése következett be. Megjegyzendő: valójában az elemzés mindössze arra az eredményre jutott, hogy melyik tantervben jelenik meg szövegszerűen több tudáselem, tartalom.

Óvatosan kell kezelni a 2020-as dokumentumok 5,95-os egy tanórára jutó átlagos ismeretelemszámát (ez az érték a 2012-es tantervénél 7,89) is, mivel nem tudható, hogy ez a tananyagmennyiség a különböző (motoros) képességű, előképzettségű, motivációs szintű stb. tanulóknak mennyire megterhelő. Fontos körülmény még, hogy az egy tanévre jutó 34 héttel történő kalkuláció is kissé eltúlzott lehet, hiszen egyrészt számolni kell elmaradó tanórákkal, másrészt a tanév elején a munka beindítása, illetve a tanév végi lezárások is időt vesznek igénybe. Emellett azt is érdemes figyelembe venni, hogy a témák, résztémák természetétől függően az egy tanórán oktatott új ismeretelemek száma nagy szórást mutathat. Például a sportjáték (labdajáték) tananyag feldolgozásakor nem kis számban lehetnek olyan tanórák, amelyeken a ténylegesen szereplő tananyag-elem-számok akár 10-15-re is megnőnek.

Külön figyelembe veendő szempont a testnevelés más tantárgyakétól eltérő, sajátos jellege. Az iskola tevékenységkörét közelről ismerők pontosan tudják, hogy a testnevelés minden részletében más, mint a többi tárgy. A tornaterem, a sportudvar vagy az uszoda tantárgypedagógiai tevékenységei egészen mások, mint a tanteremben zajlóké (*Hamar*, 2016). Ez a kijelentés vonatkozik a tanulói munkaterhelésre is, hiszen az sem ugyanazt jelenti (jelentheti), mint az „elméleti” tantárgyaknál. Az a szempont sem hagyható figyelmen kívül, hogy a testnevelésben esetlegesen adódó tanulói túlterhelés nem azonos a sportban jelentkező túledzéssel (túlterheléssel), ami elsősorban – de nem kizárólag – egyfajta negatív alkalmazkodási folyamat.

Nagy valószínűséggel kijelenthető, hogy **a tanulói túlterhelés problémájának gyökere nem a központi tantervekben** – a tananyagmennyiségben vagy az óraszámokban – **keresendő**, annál inkább a módszertani innovációk elmaradásának terén. Példaként hozható fel a köznevelés mind a tizenkét évfolyamán, tanévenként 15–21 órában szereplő *Küzdőfeladatok és játékok*, illetve *Önvédelmi és küzdősportok* témakör, amelynek a pedagógusok nem a mértékét sokallják, hanem a hatékony oktatásához szükséges felkészültséget keveslik. A gond nem a tantervi tartalmak változtatásával, hanem a tanító- és testnevelő tanárképzésen keresztül, a pedagógusok módszertani kultúrájának megújításával oldható meg.

Vitairatom lényeges végkövetkeztetése, hogy a testnevelésben nem (sem) rendelkezünk a tanulói túlterhelés kérdésére vonatkozó, minden tudományos elvárásnak elegendő

tevé kutatási módszerekkel. Az iskolai eredetű túlterhelésről, „rossz terhelésről” és munkaterhekről számos információ származik a pedagógusoktól, a szülőktől, de a média is előszeretettel foglalkozik ezzel a témával, időnként politikai felhangokat is megpendítve. Mindezen vélemények nyilvánvalóan nem lehetnek perdöntők, már csak azért sem, mert a tanulói munkaterhek, a terhelhetőség problematikája összetett nevelési kérdés, nem egyszerűsíthető le csak és kizárólag a tantervi tartalom vagy követelmények mennyiségének kérdéskörére. A tananyag-, a követelmény- vagy az óraszámcsökkentés önmagában, de együttesen sem lehet alkalmas eszköz a dilemma maradéktalan megoldására, mivel a túlterhelés okai az iskola számos más, e módon el nem érhető (pl. pszichológiai, egészségügyi, szociális stb.) területén is keresendők. Miként *Faludi Szilárd* (1972) örökérvényűen fogalmaz:

„...a tanterv nem csodaszer, nem oldja meg összes oktatásügyi problémánkat; ha tökéletes, ha teljesen korszerű, akkor sem végzi el a pedagógus helyett az oktató-nevelő munkát.”

IRODALOM

A kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei: kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára; kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára; kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. Letöltés:

www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2012_nat (2021. 12. 22.)

A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozás. Letöltés: www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat (2021. 12. 22.)

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. 17: 290-446.

Dubecz József (2009): *Általános edzéselmélet*. ÖTM Sport, Budapest.

Faludi Szilárd (1972): Időszerű tantervelméleti kérdések. *Köznevelés*, **28**. 6. sz., 20–23.

Gergely Gyula (2004): Testnevelés. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről (2001–2003)*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 347–358.

Hamar Pál (2016): *A testnevelés tantervelmélete*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Lénárd Ferenc (1961): *A túlterhelés néhány pszichológiai vonatkozása*. Letöltés: http://misc.bibl.u-szeged.hu/11792/1/mp_1961_001_4358_057-062.pdf (2021. 12. 16.)

Mayer József (2003): A tanulók munkaterheiről. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 7–8. sz., 70–87.

M. Nádasi Mária (2005): Értékelés a testnevelésórán a pedagógia szemszögéből. In: [n. a.]: *Értékelés a testnevelés órán, különös tekintettel az osztályozással kapcsolatos aktuális kérdésekre*. ELTE PPK, Budapest. 45–51.

Nahalka István (2003): Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 165–189.

Nahalka István (2020): A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, **70.** 7–8. sz., 99–142.

Prohászka Lajos (1983 [1948]): *A tanterv elmélete*. In: *Uó: A tantervelmélet forrásai 2.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Trencsényi László (2016): *Pedagógiai írások*. Fapadoskonyv.hu, Budapest.



1938, Budapest, XII. kerület,
Bíró utca 16. Ünnepség az
Új Iskola udvarán.

Forrás: Fortepan / Ebner



1941, Budapest,
XVIII. kerület.
Ünnepség a Szent
Imre-templom
kertjében

Forrás: Fortepan /
Pálfi András