

Sportpedagógia

Biróné Nagy, Edit

Sportpedagógia

Biróné Nagy, Edit

Publication date 2011

Szerzői jog © 2011 Dialóg Campus Kiadó

Copyright 2011., Biróné Nagy Edit

Tartalom

Sportpedagógia	viii
Előszó	ix
1. A sportpedagógia tudományelméleti alapjai	1
1. Összefoglalás	1
2. Bevezetés	1
3. 1.1. A sporttudomány	1
3.1. 1.1.1. Sporttudomány – sporttudományok?	2
3.2. 1.1.2. A sporttudomány meghatározása	3
3.3. 1.1.3. Sporttudomány – egészségtudományok	6
4. 1.2. Sporttudomány – sportpedagógia	7
4.1. 1.2.1. A sportpedagógia, mint a tudomány tárgya, a neveléstudománnyal való kapcsolata	7
4.2. 1.2.2. A sportpedagógia fejlődési irányai	9
4.3. 1.2.3. A sportpedagógia tudományos jellege; interdiszciplinaritása	11
5. 1.3. Sportpedagógiai alapfogalmak	15
5.1. 1.3.1. Mozgás, mozgásos/fizikai aktivitás, mozgásos cselekvés	16
5.2. 1.3.2. Testgyakorlatok, testi nevelés, testnevelés, játék, sport	17
5.3. 1.3.3. Egészség – tökéletes közérzet – fittség	20
6. 1.4. A sportpedagógia rövid története, hazai és nemzetközi áttekintésben	22
6.1. 1.4.1. A sportpedagógia történeti fejlődése, a testnevelés elmélettel való kapcsolata	22
6.2. 1.4.2. A sportpedagógia nemzetközi gyökerei	22
6.3. 1.4.3. A sportpedagógia hazai története és jelenkori helyzete	24
7. 1.5. A sportpedagógia kutatómódszertani alapvetése	25
7.1. 1.5.1. Tudományos kutatási alapfogalmak	25
7.2. 1.5.2. Mérés és értékelés	26
7.3. 1.5.3. Valóság és stratégiák	27
7.4. 1.5.4. A tudomány struktúrája/modellje	27
7.5. 1.5.5. A kvalitatív és kvantitatív kutatás dilemmája	30
7.6. 1.5.6. A tudományos tevékenység mérése	33
7.7. 1.5.7. A kutatás etikai kérdései	33
2. A sportpedagógia társadalom- és természettudományos alapjai	38
1. Összefoglalás	38
2. Bevezetés	38
3. 2.1. A sport, mint társadalmi és természeti jelenség; szerepe a társadalom és az egyén életében	38
3.1. 2.1.1. A sport emberi, társadalmi tevékenység	38
3.2. 2.1.2. A sport értékteremtő funkciója	39
4. 2.2. Antropológiai szemlélet a sportpedagógiában	40
5. 2.3. A sportpedagógia etikai összefüggései; a sport erkölcsi hatása	41
5.1. 2.3.1. A sport erkölcsi meggyőződések kialakításának eszköze	41
5.2. 2.3.2. A sport magatartásformáló hatása	41
5.3. 2.3.3. A sport munkáltató funkciója	42
6. 2.4. A sportpedagógia szociológiai összefüggései, szocializáció a sportban	42
6.1. 2.4.1. A sport szocializációs hatása	42
6.2. 2.4.2. A sport eszköz az egyén szocializációjában	43
6.3. 2.4.3. Egyén és közösség a sportban, közösségfejlesztő hatások a sportban	44
6.4. 2.4.4. Hazafiság – nemzetköziség a sportban	46
7. 2.5. A sport és az egészségfejlesztés kapcsolata; egészségre nevelés a sportban	47
7.1. 2.5.1. A sport egészségfejlesztő funkciója	47
7.2. 2.5.2. Egészségfejlesztés a különböző nevelési szintereken	49
7.3. 2.5.3. Az egészségre nevelés feladatai; lehetőségei a sportban	50
7.4. 2.5.4. Táplálkozás – egészség – fizikai aktivitás	51
8. 2.6. Életrend, szabadidő, sport: a sport életmódformáló funkciója	52
8.1. 2.6.1. A sportolás helye az ember tevékenységstruktúrájában	52
8.2. 2.6.2. A helyes életrend és szabadidőre nevelés a sport segítségével	56
9. 2.7. A testi fejlettség megítélése; az ifjúság fizikai állapota hazánkban	58

9.1. 2.7.1. A szomatikus fejlődés jellegzetességei a posztpubertásban	58
9.2. 2.7.2. A mozgatórendszer változása a posztpubertásban	59
9.3. 2.7.3. A testösszetétel változása a posztpubertásban	63
10. 2.8. A sport egyéb funkciói a mai társadalomban	65
10.1. 2.8.1. Az olimpiai eszme – a sport és politika	65
10.2. 2.8.2. Profizmus – amatőrizmus; avagy látszatamatőrizmus?	65
10.3. 2.8.3. A sport és művészet, a sport esztétikai funkciói	66
10.4. 2.8.4. A sport szórakoztató ipar	68
3. A sportoló felkészítése pedagógiai folyamat; célja a teljesítményfokozás	71
1. Összefoglalás	71
2. Bevezetés	71
3. 3.1. A sporttevékenység célja a teljesítményfokozás	71
3.1. 3.1.1. A sporttevékenységről általában, jellemzői	71
3.2. 3.1.2. A sporttevékenység értelmezése	72
4. 3.2. A sporttevékenység és a nevelési folyamat összefüggései	74
4.1. 3.2.1. A sport nevelőhatása	74
4.2. 3.2.2. A sportoktatás és a nevelőmunka	76
5. 3.3. Pedagógiai cél- és feladatrendszer a sportban	77
5.1. 3.3.1. A sportolók személyiségfejlesztésének céljai	77
5.2. 3.3.2. A motiváció szerepe a sportban; a teljesítménymotiváltság	79
5.3. 3.3.3. A konfliktushelyzetek és stresszhatások leküzdése a sportban	80
5.4. 3.3.4. Siker és kudarc elviselésére nevelés, a sikerélmény transzferálása	83
5.5. 3.3.5. Az érdeklődés, irányultság fejlesztése, ébrentartása	84
5.6. 3.3.6. Az igénynívó, önértékelési képesség, értéktudat	88
6. 3.4. Önállóságra, aktivitásra nevelés	90
7. 3.5. Kitartásra, önfegyelemre, küzdeni tudásra nevelés	91
7.1. 3.5.1. A kitartás képessége	91
7.2. 3.5.2. A tudatos fegyelemre nevelés a sportban	92
7.3. 3.5.3. A küzdőképesség fejlesztése	92
8. 3.6. A kreativitás jelentősége a sportban, kreativitásra nevelés	93
4. A testnevelőtáncár és az edző pedagógiai szerepe	96
1. Összefoglalás	96
2. Bevezetés	96
3. 4.1. A pedagógus feladatai a testnevelésben és sportban	96
4. 4.2. A testnevelő és az edző életpályája a pedagógus életpályája sémáján	97
5. 4.3. A testnevelő és az edző képe a tudomány tükrében	101
6. 4.4. Követelmények	103
7. 4.5. Sajátos problémák	107
8. 4.6. A testnevelőtáncári szemlélet, a pedagógiai ismeretek megvalósulása a testnevelési és sportfoglalkozásokon. Egy újszerű vizsgálati megközelítés	108
5. A testnevelés és sport oktatáselméleti alapjai	113
1. Bevezetés	113
2. Összefoglalás	113
3. 5.1. A testnevelés és sporttevékenység mint oktatási folyamat	113
3.1. 5.1.1. Az oktatással összefüggő legfontosabb didaktikai alapfogalmak, értelmezésük változásai	113
3.2. 5.1.2. A testnevelés és sportoktatás alapfogalmai	115
3.3. 5.1.3. A motoros tanítási–tanulási folyamat szerkezeti felépítése	117
3.4. 5.1.4. A motoros oktatás folyamatának didaktikai sajátosságai	119
4. 5.2. A testnevelés- és sportoktatás stratégiai jellemzői	121
4.1. 5.2.1. Az oktatási stratégiák didaktikai értelmezése	122
4.2. 5.2.2. Az oktatási stratégiák felosztása és jellemzése	122
4.3. 5.2.3. A tanítás stratégiái	122
4.4. 5.2.4. A tanulási stratégiák	124
4.5. 5.2.5. A módszerek, eljárások	126
4.5.1. 5.2.5.1. A módszer didaktikai értelmezése	126
4.5.2. 5.2.5.2. A módszer értelmezése, felosztása és alkalmazása a testnevelés tanításában	127
4.5.3. 5.2.5.3. Módszerek a sportoktatásban	128
4.6. 5.2.6. Foglalkoztatási formák a testnevelés- és sportoktatásban	131

5. 5.3. A mozgástanítás és tanulás pedagógiai kérdései	133
5.1. 5.3.1. A motiválás	133
5.2. 5.3.2. A differenciálás; a differenciálással összefüggő legfontosabb alapfogalmak értelmezése	134
5.2.1. 5.3.2.1. A differenciálás szintjei: makro-, mikroszintű és didaktikai differenciálás	
5.2.2. 5.3.2.2. A differenciálás elvi és gyakorlati kérdései a testnevelés oktatásában. Differenciáltság és egységesség összefüggései	135
5.3. 5.3.3. Az ellenőrzés és értékelés	137
6. 5.4. A testnevelés és sport tartalmi kérdései, a pedagógiai tervezés	139
6.1. 5.4.1. A mozgásos cselekvés, mint a testnevelés- és sportoktatás sajátos tartalma	139
6.2. 5.4.2. A tartalom korszerű értelmezése a testnevelésben	140
6.3. 5.4.3. A pedagógiai tervezés a testnevelésben és sportban	142
6.3.1. 5.4.3.1. Tervezés a testnevelésben, a tantervekről általában	142
6.3.2. 5.4.3.2. Testnevelési tantervek a rendszerváltozást követő időben	142
6.4. 5.4.4. A pedagógiai tervezőmunka a sportban; a nevelés és edzés tervezése	144
6. Specifikus pedagógiai kérdések a testnevelés és sportban	150
1. Összefoglalás	150
2. Bevezetés	150
3. 6.1. Motoros kompetenciák	150
4. 6.2. A pedagógiai cél- és feladatrendszer a kialakítandó kompetenciák függvényében	153
4.1. 6.2.1. Alapvető célok és feladatok a testnevelésben, sportban és rekreációban	153
4.2. 6.2.2. Tevékenységközpontúság, differenciálás, képességfejlesztés a testnevelésben	156
4.3. 6.2.3. A koedukáció problematikája	158
5. 6.3. A tehetséggondozás alapkérdései	159
5.1. 6.3.1. A tehetségek kiválasztásának pedagógiai aspektusai a sportban	159
5.2. 6.3.2. A korai szakosítás pedagógiai problémái	161
6. 6.4. Életkori specifikumok a testnevelés és sport nézőpontjából	163
6.1. 6.4.1. Az egyes életkorok általános és motoros jellemzőinek áttekintése	163
6.2. 6.4.2. Felnőttek sportolása – felnőtt sport	166
7. 6.5. A rekreáció szemlélete és gyakorlata hazánkban	168
7.1. 6.5.1. A rekreáció fogalomtörténete	168
7.2. 6.5.2. A szabadidő	171
8. 6.6. Integrációs problémák	173
8.1. 6.6.1. Integrációs szempontok az iskolai testnevelés és sportban	173
8.2. 6.6.2. Speciális csoportok pedagógiája a sportban	175
7. A hazai sportszakember-képzés problémái, távlatai	179
1. Összefoglalás	179
2. Bevezetés	179
3. 7.1. A testnevelő tanár és a sportszakember a testkultúra területén	180
3.1. 7.1.1. A hazai sportszakember-képzés alapirányai	180
4. 7.2. Mozgásfejlesztés és fizikai aktivitásnövelés egy életen át	183
5. 7.3. A testnevelőtanár- és sportszakember-képzés elméleti kérdései, az oktatásszervezés gyakorlata	185
5.1. 7.3.1. Stratégiai döntések eredményei, következményei	185
5.2. 7.3.2. Képesítési célok, előírások	186
5.3. 7.3.3. A sportszakember-képzést szolgáló intézményi struktúrák	189
5.4. 7.3.4. Oktatásszervezési és oktatás-módszertani kérdések	192
6. Összefoglalás helyett	196
8. Sportpedagógiai szakinformációk forrásai külföldön és hazánkban	199
1. Összefoglalás	199
2. 8.1. Kompetens szakinformációk köre	199
2.1. 8.1.1. A kompetens szakinformációk forrásai a sportpedagógiában	199
3. 8.2. Szakkönyvek sportpedagógiából	200
4. 8.3. Sportpedagógiai (sporttudományi) szakfolyóiratok	201
5. 8.4. Szervezetek és intézmények a sportpedagógia területén	201
6. 8.5. Irodalomkeresés sportpedagógiából	202
7. 8.6. Internetes tanulás	203
8. Összefoglalás	206

Az ábrák listája

1.1. Elméleti koncepciók és a testkultúra	5
1.2. A sporttudomány egy lehetséges rendszerezési koncepciója	6
1.3. A sporttudomány interdiszciplináris helye	6
1.4. Schmitz-féle sportpedagógiai dimenziók	9
1.5. A sportpedagógia fejlődési irányai	10
1.6. A sportpedagógia helye a tudományok között (interdiszciplinaritása)	12
1.7. A sportpedagógia és sportpszichológia alapösszefüggései	13
1.8. Az eddigekben használt egészségtudományi és sporttudományi alapfogalmak összefüggésrendszerének ábrája	21
2.1. Az emberi tevékenységrendszer alapvető fajtái és kapcsolataik	40
2.2. A szervrendszerek növekedésének Scammon (1927) által leírt négy alaptípusa a fiatal felnőttkori állapot százalékában kifejezve (1 = a reprodukív szervek, 2 = az általános fejlődésmenet, 3 = az idegrendszer, 4 = a nyirokrendszer fejlődésmenete)	59
2.3. A PHV alapján korán, átlagosan és későn érő leányok és fiúk testmagasságának és testtömegének növekedési mintázata Bodzsár (2003) nyomán	61
3.1. A kétfelől jövő nevelési hatásrendszer (a széles értelmű nevelés) pedagógiai folyamat és a sport (mint nevelőhatású folyamat) szoros kapcsolata	76
3.2. Az iskolai tanulók sportági preferenciái	84
6.1. A nyugalomba vonulás utáni idő, valamint a gyermekkor és ifjúkor hosszának összehasonlítása	166
6.2. A heti munkaidő alakulása az USA-ban	169
6.3. Különböző hátrányos helyzetűek arányai Magyarországon (OM, 2002.)	173
7.1. A korábbi képzés, majd a megszerzett végzettség birtokában betölthető tevékenységek sémarajza	181
7.2. A differenciálódás sémarajza	182
7.3. A testkulturális szakemberek jellegzetes pályaprofiljai	183
7.4. Speciális testkulturális területek részvétele az egész életen át tartó mozgásfejlesztésben	184
7.5. A működés elvei	189
7.6. Az erős sportági orientációt tükröző építkezés	190
7.7. Az intézetek szerepe a képzésben	191
7.8. Az ötéves, kétszakos (v. szakpáros) képzés időtérképének változatai	193

A táblázatok listája

1.1. Kvantitatív és kvalitatív szemlélet	31
2.1. Az egészség összetevői, befolyásoló tényezői (Nemzeti Egészségfejlesztési Stratégia, 1999) .	48
2.2. A tevékenységek kedveltségi rangsorának nemek szerinti megoszlása	53
7.1. Az intézetek tanszéki tagozódása a képzésben	194

Sportpedagógia

Biróné Nagy Edit



Pécsi Tudományegyetem • Pécs, 2011

© Biróné Nagy Edit

Kézirat lezárva: 2011. november 30.

ISBN: 978-963-642-445-9

Pécsi Tudományegyetem

A kiadásért felel: Dr. Bódis József

Felelős szerkesztő: Biróné Nagy Edit

Műszaki szerkesztő: Dialóg Campus Kiadó – Nordex Kft.



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Előszó

Egy kézikönyvnek, amelyet várhatóan a sportszakembernek készülő és már működő, különböző szintű gyakorlatot folytatók fognak kézbe venni, egyidejűleg többféle funkcióra kell alkalmasnak lennie, többirányú érdeklődést kell kielégítenie. Melyek ezek a funkciók? Legyen mindenekelőtt tudományosan megalapozott, lehetőleg tartalmazza az új tudományos eredményeket, jelezze a tudományos fejlődés tendenciáit. Kifejtésmódjában fontos, hogy ugyancsak az adott tudományos szakterület sajátos nyelvezetét alkalmazva olvasható is legyen. A pályára készülő, leendő testnevelő tanárok, edzők és sportszervezők számára tankönyvként is alkalmazható kézikönyv alapvető kritériuma kell legyen a tanulhatósága, ezért tartalmi felépítése, szerkezete didaktikai átgondoltságot tesz szükségessé. Mindezen szempontok egyidejű figyelembevétele nagy kihívás volt számomra.

Némileg egyszerűsíti a helyzetet az a körülmény, hogy a jelen műhöz az igazán első lépéseket nem most és itt kellett megtenni. A mögöttes térben nem csupán egy „lefutott életpálya”, hanem a kézikönyv (szak- és tankönyv) korábbi kiadványai (1977, 1983, 1994) életképessége mint előzmények voltak segítségemre. A korábbi könyvek tanulhatóságáról, gyakorlatban való használhatóságáról több évtizedes pedagógiai tapasztalataim során meggyőződhettem, de pozitív visszajelzés az is, hogy mai napig (holott az utolsó kiadás is már 10 esztendeje volt, ami egy könyv életében az elavulást eredményező idő) – nem lankad az érdeklődés iránta. A felsőfokú sportszakemberképzésben folyamatosan használják, bár más intézmények keretében is jelentek meg azonos címmel, főként a tanárképzés számára munkák.

A kézikönyv előszavában szükséges bemutatnom a ma ismeretes és főként idegen nyelven megjelent sportpedagógiai művek és ezen készülő kézikönyv jelentős különbségeit. Sportpedagógiai összehasonlító elemző munkám során egyre inkább tapasztalom, hogy a tudományos igényt is kielégíteni kívánó munkák, szerzői kollektívák produktumai. Mi vajon ennek a jelenségnek az oka? Szokták mondani, hogy az ún. polihisztorok kora lejárt, ma inkább úgy mondanánk a szintetizáló, átfogó tudományos munkák szerteágazó specializáltságát egyre nehezebb szakmai felkészültséggel, kellő mélységben átfogni. Kétségtelen ugyanakkor, hogy úgymond „alpművekre” – bármennyire is ezek csupán átfogó, általános szinten képesek bemutatni az összefüggéseket – a gyakorlatban, főként a szakemberképzésben feltétlenül szükség van. Alapvető indok az adott kérdésben, hogy ma már a sporttudományon belüli szak diszciplínák – így a sportpedagógia is – további tudományos szakterületekre bomlottak, specializálódtak (l. a köv.1. fejezetben). Így pl. – különösen a nyugati országokban, hazai viszonylatban még nem jellemző – külön jelentős kutatóegységiségek vannak a sportpedagógia történeti, antropológiai, szociológiai-pszichológiai, filozófiai, tantervelméleti, különböző sportágelméleti, kutatásmódszertani stb. szakterületeinek. Ezért szükség van a kollektív szerzős művekre, mert azok sokkal inkább képesek nemzetközi áttekintést, összehasonlító elemzéseket adni az adott sportpedagógiai részterületről. Be kell látnunk, hogy a jövő útja nálunk is ez kell legyen, ha ma még nincs, vagy csak részben van meg az ilyen jellegű munkákhoz szükséges – kétségtelenül magasabb – anyagi háttér, a ma még csak kialakulóban lévő széles tudományos kvalifikáltságú személyi bázis.

A Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Karán, azaz a jogelőd Magyar Testnevelési Egyetemen a **sportpedagógia tantárgy** oktatása az 1965/66-os tanévben indult meg, először a nappali tanári, majd a többi szakon és tagozaton is. Nem kis büszkeséggel mondhatjuk, ezzel európai viszonylatban az elsők között voltunk (a kölni és lipcsei egyetemmel párhuzamosan). A sportpedagógia oktatásának megindításával a leendő testnevelő tanárok és edzők szakmaspecifikus pedagógiai képzését kívántuk megoldani, az általános neveléstudományi képzésre épülően. Ez utóbbi tekintetében egyedülállóan az említett egyetemekhez képest is, az erős általános pedagógiai képzés speciális folytatásának tekintettük a sportpedagógiát, amennyiben **a sportban és a sport által való nevelés** kérdéseit részleteztük hangsúlyosan. Tettük ezt azért, mert az iskolai testnevelés pedagógiai vetületével a mi egyetemünk képzési rendszerében külön tantárgy, a testnevelés elméleti és módszertana foglalkozott és foglalkozik ma is, ez az alapvető tárgyköre.

Nemcsak az egyre igényesebbé váló sportmunka, hanem a társadalmi életben jelentkező egyéb feladatok ellátása is szükségessé teszi, hogy a leendő testnevelők, edzők, sportvezetők magas szintű pedagógiai munkát végezzenek. Megfelelő partneri kapcsolatot tudjanak kiépíteni a sportban közreműködő egyéb tudományos szakemberekkel, így az orvossal, pszichológussal, menedzserrel. A sportra való felkészítés ma már minden szinten ún. csapatmunkát igényel, ezért az oktatásért felelős szakembernek magas szintű pedagógiai felkészültséggel kell rendelkeznie.

Bár minden szakunkon (tanári, edzői, menedzser) sokrétű pedagógiai felkészítést adunk, különleges jelentősége van a sport különböző területein sajátosan érvényesülő pedagógiai elvek, törvényszerűségek, követelmények

ismeretére. E sajátosságok feltárása és vizsgálata a sportpedagógiára vár. E munka természetére nézve kettős, ugyanis szól a sportszakemberekhez, segítséget nyújtva pedagógiai problémáik megoldásához és hozzá kíván járulni a sportpedagógia tudományos problémáinak feltárásához, az általánosítható tapasztalatokkal az elmélet továbbfejlesztéséhez. Ennek megfelelően a könyv megírásával **a feladat is kettős** volt. Egyfelől a sportban folyó tervszerű pedagógiai munka elméletének kifejtése és összefoglalása népszerű és közérthető módon, másfelől a szakemberképzés terén jól használható tankönyv elkészítése.

Úgy tűnik, e kritériumoknak és feladatoknak – ha nem is maradéktalanul, de – sikerült az első kiadásnak eleget tennie, legalábbis ezt bizonyította életképessége. A további kiadásokat nemcsak a példányszámok kelendősege, hanem az is szükségessé tette, hogy az elmúlt harminc esztendő alatt a sporttudomány és ezen belül a sportpedagógia (nyugati viszonylatban nem egyedülállóan, hanem egymásbafonódóan is kell értelmezni) – óriási fejlődésen, változáson ment keresztül, egyenes következményeként a **sportvilág megváltozásának**. Mi sem természetesebb, minthogy megkísérelünk legalább lépést tartani ezzel a fejlődéssel. Jelenleg ez teszi szükségessé a könyv újraírását, a legutóbbi „átfűvelés” (1994) helyett jelentős átdolgozását.

Az 1977-ben megjelent első kiadás a sportművészeti ún. „Ezüstgerely díj” harmadik helyezettje lett, érthetően széles körű szakmai érdeklődést esetenként vitát váltott ki. Ezt akkor, mint kezdő kutató és szakíró szubjektíve nehezen éltem meg. Ma már azt mondom, ezek nélkül nem alakulhatott volna a mai irányba a könyv tartalmának sorsa. Akkor komoly bírálatként hangzott el, hogy a munka elméleti műként túlzottan gyakorlatias, de a pedagógiai praxist ugyanakkor csak általános szinten érinti, pl. nem ad választ az egyes konkrét sportági pedagógiai problémákra. Ezek a vélemények szerencsésen szolgálták a továbbfejlődést, mert ezt követően megindultak a kutatások a szakspecifikus irányokba. Sorra jelentek meg az olyan – főként szakmódszertani könyvek, melyek az egyes sportágak sajátos pedagógiai kérdéseire gyakorlatközeliben tudtak választ adni.

Úgy érzem, közeleg annak az ideje, hogy a fiatal kutatógeneráció – a megfelelő szintű szakspecifikus felkészültséggel, a sportpedagógia iránt alázatos elkötelezettséggel – közös gondolkodással hozzon létre olyan átfogó sportpedagógiai művet, amely a korszerű tudományelméleti alapokon, mélyen elemzi az egyes sportágakra, vagy legalábbis sportágcsoportokra érvényes pedagógiai jelenségeket is. Ehhez, mintegy előfutárként a jelen munkámban jelzés szintjén az alapvető gondolatköröket, tartalmi fejlesztési irányokat összefoglalom.

Az előszó jogán ehelyütt köszönetet szeretnék mondani azoknak a Kollégáknak, akik ösztönzésükkel hozzásegítettek a könyv újjáírásához és megjelentetéséhez, PhD. habil. Nyerges Mihály dékánnak, dr. Kis Jenő, PhD.habil. Radák Zsolt dékánhelyetteseknek és Dr.habil. Gombocz Jánosnak, a Neveléstudományi Intézet igazgatójának. Külön köszönet azoknak a kedves Kollégáknak, akik közreműködtek a könyv megírásában; azoknak, akik témavezetéssel tudományos fokozatot szereztek neveléstudományból és kutatómunkájukkal a sportpedagógia egyes részterületét gazdagították, továbbá mindazoknak, akik pedagógiai témájú kutatómunkájukhoz igénybevették és veszik segítségemet a doktorképzés folyamatában. Az ő eredményeik nélkül nem sikerülhetett volna ennek a munkának érdemi gyarapítása.

Köszönet Dr. Nádasi László prof. emeritusnak és Dr. Kis Jenő dékánhelyettesnek az igényes szakvélemény elkészítéséért.

Az ICSSP akkori elnöke, Paavo V. Komi előadásában (TF 1994, Bp.) a könyv mottójául is használható, megszívlelendő gondolatát idézem: fontos feladata a sporttudomány kutatóinak a tudományos együttműködés különféle formáinak alkalmazása. S ezen nem a formális együttműködést kell érteni, hanem a kollégák közötti személyes együttműködések – akár az intézményi megerősítés nélkül is – amely azon az elven működik, hogy:

A tudomány egyetemes, amelynek nincsenek határai!

A szerkesztő

1. fejezet - A sportpedagógia tudományelméleti alapjai

1. Összefoglalás

A fejezet átfogja a sportpedagógia mint tudomány elméleti alapkérdéseit:

- A sportpedagógia, tudományelméleti háttere, a sporttudományhoz való viszonya.
- A sportpedagógia tárgya, a neveléstudományhoz való viszonya.
- A sportpedagógia helye a tudományok rendszerében (interdiszciplinaritás), fejlődése.
- Sportpedagógiai alapfogalmak.
- A sportpedagógia rövid történetének hazai és nemzetközi áttekintése.
- A sportpedagógia kutatómódszertani alapvetése.

Kulcsfogalmak: sporttudomány, sportpedagógia, fizikai aktivitás, testnevelés-, sport-, kutatómódszertan, teljesítménydiagnosztika.

2. Bevezetés

Jelen fejezetünk – mint első, bevezető fejezet – elsősorban alapozó jellegű. A további fejezetekhez nélkülözhetetlen elvi, alapvető elméleti kérdéseket van hivatva összefoglalni. A sportpedagógia – mint tudományos diszciplína és a sportszakemberképzés alapozó jellegű szaktárgya – tartalmában elvi jelentőségű általános elméleti kérdéseket kell a többi fejezet számára előrevetítve tisztázzon, de gyakorlati útmutatást is kell adjon.

3. 1.1. A sporttudomány

Tudományelméleti kérdések tisztázása történelmi fejlődésünk bizonyos fejlődési stádiumaiban elodázhatatlan feladat. Különösen az, ha egy viszonylag fiatal tudományágról van szó és a könyvet nem csupán érdeklődés kielégítése, hanem a tanulhatóság szándékával adjuk kézbe.

Egy fiatal tudományág értelmezése elsősorban azt jelenti, hogy megkeressük a helyét a tudományok hagyományos rendszerében, mert kutatási eredményeivel, tapasztalatainak sokaságával eljutott az elméletképzés (a tapasztalatok általánosítási) szintjére, úgymond „megérett” a tudományos besorolásra. Ez a körülmény *a tudományfejlődés belső tendenciája*.

A tudományok fejlődését természetesen nem csak belső tényezők (az előbbiekben említett tudományfejlődési tendenciák) feszítő ereje gerjeszti. Egyidejűleg az ún. *külső, társadalmi* hatások szerepe is fontos, különösképpen a tudománypolitikai támogatás vagy ellenállás talaján jelentkező érvek és ellenérvek fontos szerepet játszanak ebben.

A tudomány fejlődésének hívó szavát nem elegendő tudomásul venni. Az előbbiekben említett összefüggések összetettsége jelzi, hogy **a belső, ún. tudományelméleti konstellációnak és a külső társadalmi „fogadókészségnek” együttesen kell jelen lennie** ahhoz, hogy hathatósan nyerjenek összegezést az adott tudományág fejlettségének új tényezői, jellemzői, és megfelelő besorolást nyerjen a tudományok kialakult rendszerébe.

Egyetemes kultúra – testkultúra

Minden tudomány valamely kultúrterület szellemi leképezésére szolgáló eszmerendszer. A sporttudomány megértéséhez is abból az anyagi-szellemi bázisból kell kiindulnunk, amely a háttérben létezik – az egyetemes emberi kultúra egy szegmensként (szeleteként) –, jelen esetben a testkultúrából.

A kultúra... azon képességek (anyagi, viselkedésbeli, szellemi) teljesítmények, társadalmi intézmények összessége, amelyek megkülönböztetik az embert az állatvilágtól és amelynek révén a történelem folyamatában természeti állapotából kiemelkedett. Tárgyasult formában társadalmilag továbbadott képességek és tapasztalatok együttese (Herder, J. G.-re hivatkozó Magyar Nagylexikon).

A kultúra a világ jelenségeinek rendjében a biológiai fölötti tartomány, amely saját törvényszerűségeinek alárendelten alakul – megfelelőjeként a szociokulturális jelző használható.

Testkultúra... az egyetemes kultúra organikus része, az ember egészségügyi kultúrájának egy részét és mozgáskultúráját foglalja magában. Tartalmilag a testkultúra mindazon szellemi és anyagi értékek összessége, melyeket az emberi társadalom fejlődése folyamatában létrehozott és értékékként megőrzött, a társadalmon belül lezajló aktivitása, fizikai tevékenysége segítségével (Röthig, P. 1976).

Az embernek ez az aktivitása, egészségének, fizikai állapotának megőrzésére, képességeinek (elsősorban a testi) fejlesztésére, teljesítőképességének növelésére történik, a testgyakorlatok és a sport, mint eszközrendszer felhasználásával (Takács, F.1989).

A testkultúra tudománya (a szélesen értelmezett sporttudomány) ebben a széles értelemben vett testkulturális tevékenységeket (egyedi és társadalmi) leképező szellemi, tudományos értékrendszer.

Az emberi társadalom testkulturális tevékenységeinek összetételében eszerint beletartoznak:

- a tudatosan megválasztott értékek közvetítésével **irányított aktivitások,**
- **társadalmi alkalmazkodóképességben, a szocializációban,**
- az adott társadalom cselekvési, **mozgáskultúrájának színvonalában,**
- a teljesítőképesség különböző megnyilvánulásaiban,
- **a versenyképesség formájában.**

3.1. 1.1.1. Sporttudomány – sporttudományok?

Hazai viszonylatban a Magyar Testnevelési Egyetem történelmileg jelentős eseményt kezdeményezett, amikor vitorasorozat rendezett 1994-ben, felismerve, hogy a testnevelés és sport társadalmi elismertségéhez egységes tudományelméleti véleményre van szükség, mégpedig a közvélemény széles körű nyilvánossága előtt. Állásfoglalást szövegezett meg a **sporttudomány értelmezésével** kapcsolatban. Ez az állásfoglalás a sporttudomány egészét, de annak részdiszciplínáit (így a sportpedagógiáét) is, segítette rendszertanilag a megfelelő helyre sorolni.

A sporttudomány az elmúlt évtizedekben, különösen a 80-as évektől kezdődően jelentős fejlődésen ment keresztül. **E fejlődési vonalak:**

- a különböző tudományok a sportnak egyre több területére hatoltak be és tárták fel a sportspecifikumokat,
- a sporttudományon belül egy jelentős differenciálódás jött létre, melynek következtében sporttudományi szubdiszciplínák alakultak ki mind természettudományos, mind társadalomtudományos aspektusokkal (Istvánfi 2000),
- jelentősen megnőtt a sporttudományi tudományos művek száma,
- nemzetközi együttműködések, társaságok alakultak ki, rendszeressé váltak a hazai és nemzetközi kongresszusok, tudományos találkozók,
- mindezek eredményeképpen (bár elhúzódó akkreditációs folyamatban) 1997-től a tudományos utánpótlás képzésére, az új rendszerű (PhD) képzésre is jogot nyerhetett az akkori Testnevelési Egyetem, a mai SETF Kar jogelődje.

a/ Széles értelemben világviszonylatban a testi aktivitásra a sport kifejezést használják, többféle hangsúllyal, pl. a sport gyakorlása játékos kifejezéssel a tulajdonképpeni játékot jelenti. Általában nem egyértelműen és egységes jelentéssel állandóan változik a játék, munka és küzdelem aránya a sport jelentéseiben. Emiatt is válik

oly bizonytalanná és sokrétűvé az értelmezése. A sport számára jellemzően emelhető ki a *törekvés a technikai tudás iránt az eredmények (teljesítmények elérésére, és azok összehasonlítási lehetőségére)* ennek megfelelően beszélhetünk általában versenysportról, illetve élsportról (Röthig, P. 1976).

A sport, jellemzői alapján a modern társadalom életstílusához hozzátartozik, kiváltképpen a szabadidő keretében kifejtett tartalmaival és különösképpen a tömegkommunikációs eszközök közvetítésének segítségével.

Egy komplexen értelmezett sporttudomány vizsgálati tárgya, a sport, különböző aspektusokból ebben az értelemben.

b) Szűkebb értelemben a sport általában a teljesítménysportra, versenysportra (iskolai viszonylatban is) értendő. Sajnálatos, hogy a magyar nyelvű közhasználat a szónak ezt a formáját ismeri inkább, ez sok félreértelmezéshez vezet a sporttudomány megítélése esetében.

A sporttudomány kifejezést terjedelmileg és tartalmilag is kettős értelemben használja a szakirodalom. Az előbbi gondolatmenetnek megfelelően.

Széles értelemben (terjedelmileg) a sporttudomány **gyűjtőfogalom, amely magában foglalja a különböző sport előtagú, ún. szubdiszciplínákat.** (Így pl. a sportélettan, sportfilozófia, sportszociológia, sportlélektan, sportpedagógia, stb.). Mint átfogó, gyűjtőfogalomnak integráló jelentősége, szerepe van a tudomány fejlődésében.

E vélemény szerint a belső rendező elv, amely összefogja, integrálja a különböző részterületeket, *az emberi mozgás, fizikai aktivitás mint élet-, kultúr- és társadalmi jelenség. A sporttudomány részdiszciplínáinak közös kérdésfeltevése ez a széles értelemben vett sporttevékenység.*

Ha elfogadjuk az előző elméleti felfogás lényegét, miszerint a sporttudomány gyűjtőfogalom, amelynek alkotórészeit a közös kutatási terület foglalja egységbe, már nem vagyunk messze az álláspontunk másik lényeges pontjától, vagyis annak leszögezésétől, hogy **a sporttudomány önálló tudományág** (Schmitz 1978/79). Ezt a nézetet megerősíti a következő idézet:

„...a sporttudomány úgy létezik, mint más, hagyományosnak tekinthető tudományágak, amelyek egy-egy társadalmi tevékenység (pl. gyógyítás, növény-, állattenyésztés, ház-, útépités stb.) elméleti tudományos alapjait teremtik meg, művelik. *Így a sporttudomány témája az emberi-fizikai teljesítmény fokozása...*” (Frenkl, R. 2000).

3.2. 1.1.2. A sporttudomány meghatározása

A sporttudomány körülhatárolásakor a fenti összefüggések (egyetemes kultúra, testkultúra), a különböző terjedelmű felfogások (széles, illetve tágabb szóhasználat), a nyelvi különbségek és a sportfogalom különböző értelmezései húzódnak meg.

A sporttudomány definíciója: az emberi társadalom egyetemes kultúrájának részterületeként, a testkultúrájának leképezésére szolgáló eszmerendszer – tudományosan igazolt, rendszerezett, általánosított elvek, tételek, törvények és törvényszerűségek, elméletek és módszerek együttese.

Kutatási tárgya az ember cselekvőképességének és teljesítménynövelő fizikai tevékenységének vizsgálata az elmélet és a sportgyakorlat továbbfejlesztése céljából, új összefüggések feltárása (szélesen értelmezett sport).

Kutatási célja a társadalom testkulturális értékeinek (mint az egyetemes kultúra szubkultúrájának) gyarapítása, ezek segítségével az egyének, s ezen keresztül a társadalom totális fejlődésének elősegítése. *A fizikai aktivitást tudatosan végző (sportoló ember tágabb értelemben) embernek mint biológiai–pszichikai–szociális egységnek a vizsgálata.*

Alapkategóriái:

- fizikai aktivitások,
- teljesítménynövelő tevékenységek,
- szabadidő-kitöltő tevékenységek,

- rehabilitációs és gyógyító mozgásos tevékenységek
- tudatos testgyakorlás, testnevelés,
- gyógyító testnevelés,
- sportok (prevenciós, egészségmegőrző, rekreációs),
- versenysportok.

Tudományos jellege, akár gyűjtőfogalomként, akár egységbe rendezett önálló tudományágként értelmezzük:

- **a sporttudomány multidiszciplináris tudományág**, mivel:
- az adott társadalom testkultúrájának, mint az általános kultúra részterületének értékmérőjeként **multikulturális**,
- a társadalmi és természeti környezetben, vagyis a valóságban élő embernek vizsgálatával **holisztikus szemléletű**,
- vizsgálati aspektusait és kutatási módszereit tekintve is **integráló**,
- **feltáró és rendszerező**, szoros, mindennapi kapcsolatban a valóságosan sportoló emberrel,
- a sportoló egyén teljesítménynövelő, cselekvőképességét fejlesztő tevékenységének vizsgálata következtében **fejlesztő** (növelő, művelő, nevelő jellegű),
- **normatív**, követelményeket, értékeket meghatározó,
- **egyidejűleg az elmélet és gyakorlatfejlesztés szándékával**.

A sporttudományon belül egyaránt érvényesülnek **az alap és alkalmazott tudományos kutatások jellegzetességei**, mivel célja új törvényszerűségek és összefüggések feltárása éppen úgy, mint az egyéb tudományos alapkutatási eredmények felhasználása. Ezért a sporttudomány: **integratív, szintetizáló, ugyanakkor specializáló analitikus szemléletű** (Ángyán, L. 2000).

A sporttudománynak tartalmában egy szélesebb értelmezésekor a sport-fogalmat is egészen tágra fogtuk fel. Ennél létezik **egy szűkebb értelmezés is**, amely a sporttudomány vizsgálati tárgyát a sport szűkebb terjedelmű körére, a versenysportra terjeszti ki. Jelen könyvünkben – némileg különbözően a korábbi sportpedagógiai munkáinktól – saját tudományágunkat a szélesebb terjedelmű és tartalmú, a sportot tág értelemben értelmező felfogásban kezeljük.

A sporttudomány értelmezésében jelentős különbségeket okozhat magának a sporttevékenységnek a magyarázata. Néhány ezek közül ennek alátámasztására!

„... a sporttudomány a sportnak mint társadalmi és kulturális terméknek a kutatásával foglalkozik, minőségi jellemzőinek feltárására irányul. Ez azt jelenti, többek között, hogy:

- melyek a sport kulturális gyökerei,
- milyen interakciók zajlanak a sport és a kultúra egyéb jelenségei között,
- melyek a sport nemzeti, regionális és nemzetközi vonásai,
- **mi a jelentősége a sportnak az egyének, kis és nagycsoportok, illetve a társadalmak számára...**” (Földesiné, Sz. Gy. 2000).

A sporttudomány, ezen keresztül a sport elemzési szempontjai (Mc. Pherson és tsai 1989 szerint): „... a sportot a társadalmi bekapcsolódás, részvétel mértéke, annak foka, formái, gyakorisága, időtartama, intenzitása szabja meg. Illetve meghatározható a cselekvés, érzelmi részvétel, a tudás szintjein. A sport meghatározható játékos tevékenységként is...”

Guttman, A. (1978) a modern sport elemzésénél felhívja a figyelmet korunk sportját kísérő jelenségekre, mint sporttudományos problémákra:

- mint a szekularizáltság foka,
- a specializálódás mértéke,
- egyenlőség a versenyben, a versenyfeltételek azonossága,
- a racionalizálódás mértéke,
- a bürokratizmus a sportszervezetekben,
- a számszerűsítés eluralkodó jellege,
- a rekordok.

Mindhárom véleményben a társadalmi szempontok, a **szociológiai megközelítésmód** kerül kihangsúlyozására a sport társadalmi jellegének kiemelésével, bár mindhárom másként fejezi ki ezt.

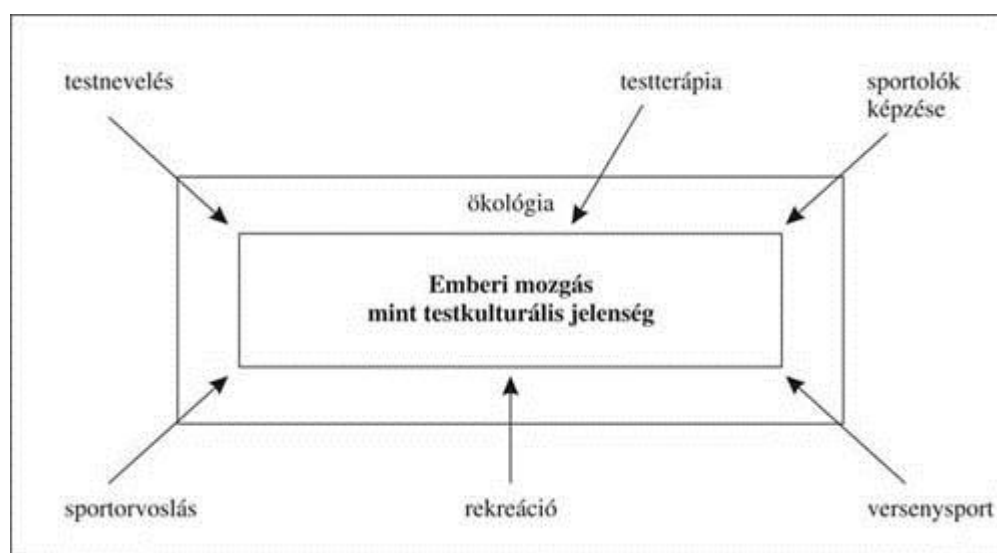
Más megvilágítást ad, **ha a sporttudományt eredményei felől szemléljük.**

A sporttudomány eredményei ugyanis:

- hatással vannak a sportra, de nem egyértelműen meghatározó jelleggel,
- nemcsak a sportra, hanem tágabb értelemben az egész népesség testkultúrájának fejlődésére is,
- fontos területe az iskolai testnevelés és sport, mely egyidejűleg a nevelési rendszeren belül is fontos szerepet játszik és az ifjúság egészséges fejlődését szolgálja,
- speciális kérdései a megelőző, gyógyító, az egészségügyi ellátáshoz kapcsolódó tevékenységekkel összefügg.

A sporttudomány egy sajátos konceptuális rendszeréhez jutunk, ha **kiindulási alapként a testkulturális tevékenységeket vesszük** (Ulrich és J. E. Nixon konceptuális teóriája).

1.1. ábra - Elméleti koncepciók és a testkultúra



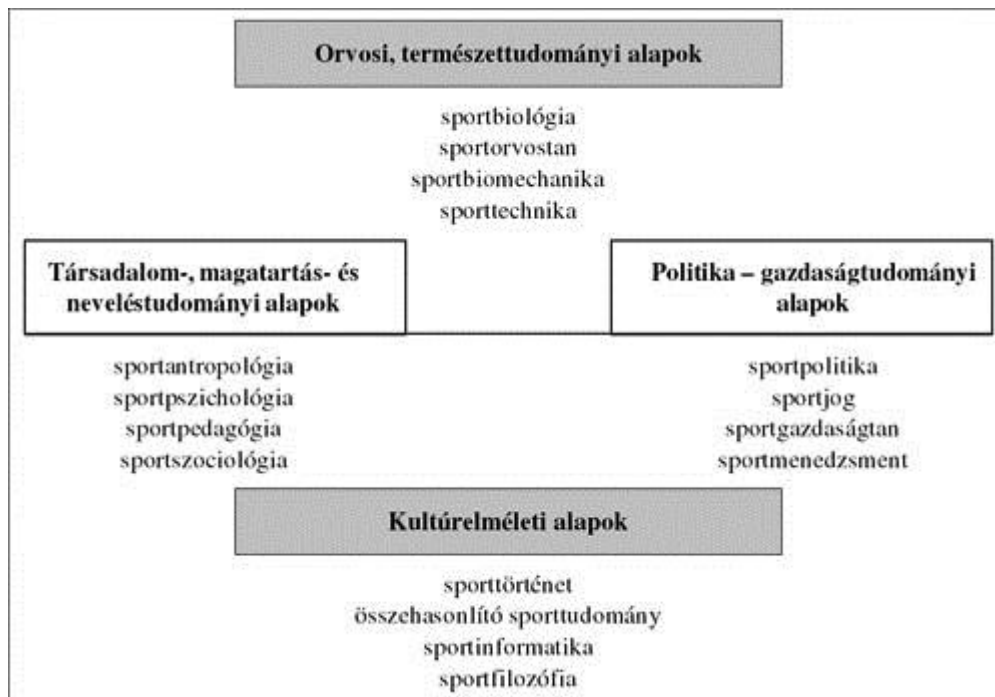
A legújabban megjelent német nyelvű kézikönyv (Haag, H. 2001) a **sporttudomány rendszerét a sporttudományt alapvetően meghatározó két területe nézőpontjából** határozza meg:

- az orvosi – természettudományos és kultúrelméleti – területei, valamint
- a sportvonatkozású tématerületei szerint.

Ezt szemlélteti az alábbi két ábra, 1.2., 1.3. (átvéve Haag–Hummeltől, ford. a Szerk.).

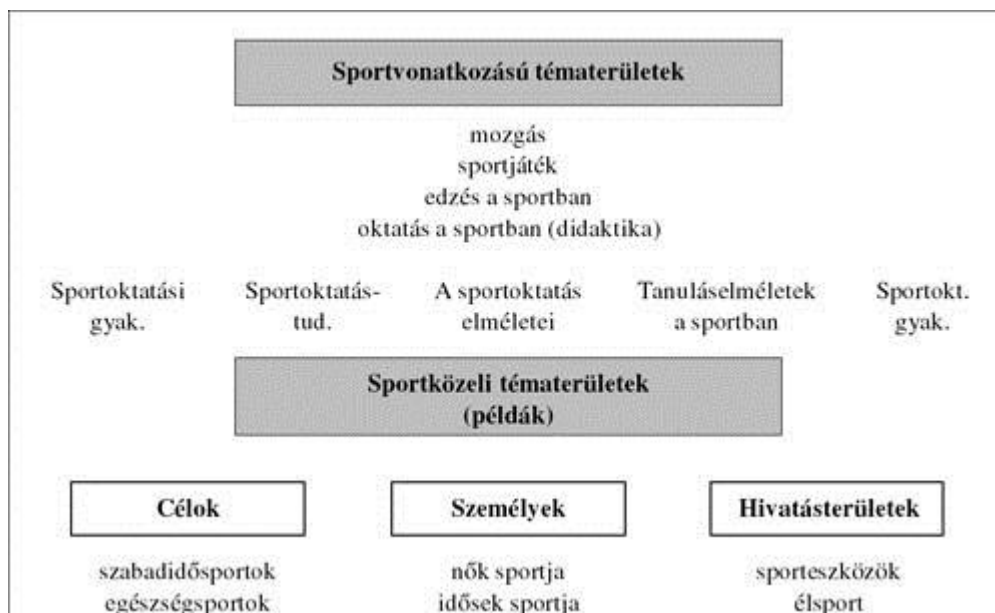
Az 1.2. ábra, mint a sporttudomány egy lehetséges rendszerezési koncepciója, abból a szempontból is jó számunkra, hogy **a sportpedagógiának is egy lehetséges felosztását sugallja.**

1.2. ábra - A sporttudomány egy lehetséges rendszerezési koncepciója



Megjegyzendő, ez az ábra már átvezet a sporttudomány interdiszciplináris helyének megértéséhez.

1.3. ábra - A sporttudomány interdiszciplináris helye



3.3. 1.1.3. Sporttudomány – egészség tudományok

Testkultúra – egészségkultúra

Egy új, a sporttudomány számára is gazdagító viszony – amelynek háttérében *a testkultúrának az egészségkultúrához való viszonya áll – a sporttudomány és az egészségtudományok kapcsolata.*

Erről az összefüggésről a fejezet későbbi részében (az 1.3.3. pontban) beszélünk részletesebben, az alapfogalmak között.

4. 1.2. Sporttudomány – sportpedagógia

A sportpedagógia, mint tudomány értelmezéséhez, helyének és funkcióinak tisztázásához segít hozzá minket az, ha a sporttudományhoz való viszonyát tisztázzuk.

A sportpedagógiának a sporttudományhoz való viszonya kettős értelmezést tesz lehetővé. Ennek megfelelően ugyanis lehetséges egy szélesebb és tágabb értelemben vett sportpedagógiáról beszélni.

Tágabb értelemben a sportpedagógia: a sporttudomány egy sajátos, pedagógiai aspektusa/nézőpontja. Ezt a felfogást az a valóban elfogadható érvelés élteti, miszerint a sport, mint **emberi teljesítménynövelő tevékenység, eleve művelő, nevelő jellegű.** Eszerint a sportot bármilyen területen, bármely megnyilvánulásában vizsgáljuk, annak mindig lesznek pedagógiai konzekvenciái, vonzatai is. A mi felfogásunkban ez az összefüggés természetesen érvényesül, akkor is, ha a részletes kifejtésben inkább a sportpedagógia sajátos, önálló kérdésfeltevéseit keressük.

Szűkebb értelmezésben a sportpedagógia: a sporttudomány önálló rész- (szub) diszciplínája. Pedagógiai jellegénél fogva *határtudomány* a sporttudomány és a neveléstudomány között.

4.1. 1.2.1. A sportpedagógia, mint a tudomány tárgya, a neveléstudománnyal való kapcsolata

Ha a sportpedagógiát önálló tudományágként fogjuk fel, elsősorban a neveléstudományhoz való viszonya szembeötlő.

Az ún. nominatív (név szerinti) jelölés a laikus szemlélő számára is feltűnő, e mögött azonban lényegi kapcsolat rejlik abból az összefüggésből fakadóan, amely *a két tudomány tárgya között van. Ugyanis a neveléstudomány tárgya általánosságban a személyiség céltudatos fejlesztése, a sportpedagógia pedig a sporttevékenységet, mint személyiségfejlesztő tényezőt vizsgálja.*

Tehát a sportpedagógia a neveléstudományhoz, a sportban (sui generis) benne lévő pedagógikum révén kapcsolódik.

Személyiségfelfogásunkban azt az alapvető álláspontot képviseljük, miszerint annak fejlődésében alapvető szerepe a tevékenységnek, különösképpen az öntevékenységeknek van. Másképpen *a személyiség a tevékenységben, a tevékenység által fejlődik,* ennek segítségével alakul ki kapcsolatrendszere az öt körülvevő világgal, a természettel és társadalommal, melynek egyidejűleg része is.

Az ember lényegéhez tartozik az öntevékenység, e nélkül nem létezik. Adottságai, képességei, képzettsége, lehetőségei szabják meg, hogy az öntevékenységnek milyen formáját, milyen szinten valósítja meg. S amilyen mértékben lehetősége van az öntevékenységre, olyan mértékben nyilvánul meg sajátos lényege, jut kifejezésre egyénisége.

A sport igényli és lehetővé is teszi a sportoló ember öntevékenységét, ezáltal válik a személyiségfejlődés egyik nélkülözhetetlen tényezőjévé. Összehasonlítva sok más emberi tevékenységgel ugyanis, pl. a munkát végző dolgozóval, a kötött feladatot teljesítő tanulóval, a sport sokkal inkább lehetőség az öntevékenységekre, ezáltal a kezdeményező, önálló megoldásokra.

A sportpedagógia – pedagógiai jellegű tudomány, amelynek tárgya – az előbbi összefüggések ismeretében – a sport (szélesebb értelemben), a sportolásban részt vevő sportoló tevékenységének vizsgálata pedagógiai nézőpontból, a teljesítménynövelés aspektusából.

A sportpedagógia kutatási célja a sporttevékenységben felmerülő pedagógiai problémák megoldására: – a pedagógia általános legátfogóbb törvényszerűségeinek, elveinek alkalmazása, a sportoló személyiségének sokoldalú, céltudatos és tervszerű fejlesztése (nevelése) érdekében – csak a sportra jellemző sajátos pedagógiai

helyzetekre vonatkozó pedagógiai problémák összefüggéseinek, törvényszerűségeinek és megoldásainak feltárása.

A sportpedagógia tárgya szerint tehát elsődlegesen pedagógiai alkalmazott jellegű tudomány (Új Magyar Lexikon). Más meghatározást idézve: „... A sportpedagógia a fizikai aktivitás tudományos problematikája, pedagógiai diszciplína...” (Grupe, O. 1976).

A sportpedagógiának a neveléstudománnyal (pedagógiával) való szoros kapcsolata megnyilvánul abban, hogy:

- az emberi társadalom testkulturális tevékenysége során anyagi és szellemi jellegű értékeket termel, melyeknek tudatosan megválasztott körét a műveltség átadása folyamatában egyéni aktivitássá alakítja,
- elősegíti a társadalmi alkalmazkodó képesség fejlődését, a szocializációs folyamatot,
- fejleszti az adott társadalom és az egyén mozgáskultúrájának, viselkedéskultúrájának színvonalát,
- növeli a társadalom és az egyén egészségi állapotának színvonalát,
- általánosan és egyedi szinten növeli a teljesítőképességet, a teljesítmények szintjét,
- a civilizáció folyamatában egyre növekvő rivalizáció által megkívánt versenyképességek fejlesztését segíti elő.

Mіндеzen megnyilvánulását a társadalom *a tudatosan irányított testkulturális tevékenységének (a szélesebben értelmezett sport) alapvetően (sui generis) nevelő funkcióin keresztül érvényesíti. Ez adja meg a testkulturális tevékenységek (testnevelés, sport) sportpedagógiai vizsgálati alapját.*

A sportpedagógia terminológiáját Pieron és Beyer, E. 1978-ban alapozták meg az 1976. évi karlsruhei nemzetközi sportpedagógiai kongresszust követően, amelynek éppen a sportpedagógia tudományelméleti kérdéseinek tisztázása volt a feladata nemzetközi konszenzus alapján. A kongresszusról szóló összefoglaló tanulmánykötet (Haag, H. 1978) fekteti le ezeket az alapokat és sokáig kiindulási alapot adott a sportpedagógia értelmezéséhez.

A legfontosabb elméleti alapkérdésekben kialakult álláspontok:

- a sportpedagógia önálló elméleti terület (különülően a korábbi testnevelélméleti alapoktól, amelyből származtatható),
- kutatási területei alapvetően az emberi mozgás, játék és a szűkebb értelemben vett sport,
- tisztázza jellegét, funkcióit a sporttudományon belül,
- valamint szerkezetét, összetételét (alkatát), főbb részterületei:
 - történeti kialakulása,
 - értelmezési tartománya,
 - antropológiai alapvetése,
 - oktatásméleti vonatkozásai,
 - nemzetközi összehasonlító elmélete.

A karlsruhei konferencia óta eltelt idő a sportpedagógiára nézve is jelentős változások, mondhatnánk a kiteljesedés kora. Maga az **összehasonlító sportpedagógia kialakulása** is egy ilyen momentum.

Az 1980-as évektől jelentősen megindult a sporttudomány nemzetközi áttekintése, összehasonlító tanulmányozása mind természettudományos, mind társadalomtudományos vonatkozásban. Emellett, ezt a folyamatot felerősítve, megnövekedett *a nemzetközi kutatási együttműködések száma*, kisebb-nagyobb régiókban, sőt a különböző földrészek – hangsúllyal Európa és Amerika –, de a többi világrész között is. Ezeknek az összehasonlító nemzetközi sportpedagógiai kutatásoknak az eredményeiről szolt az a tudományos

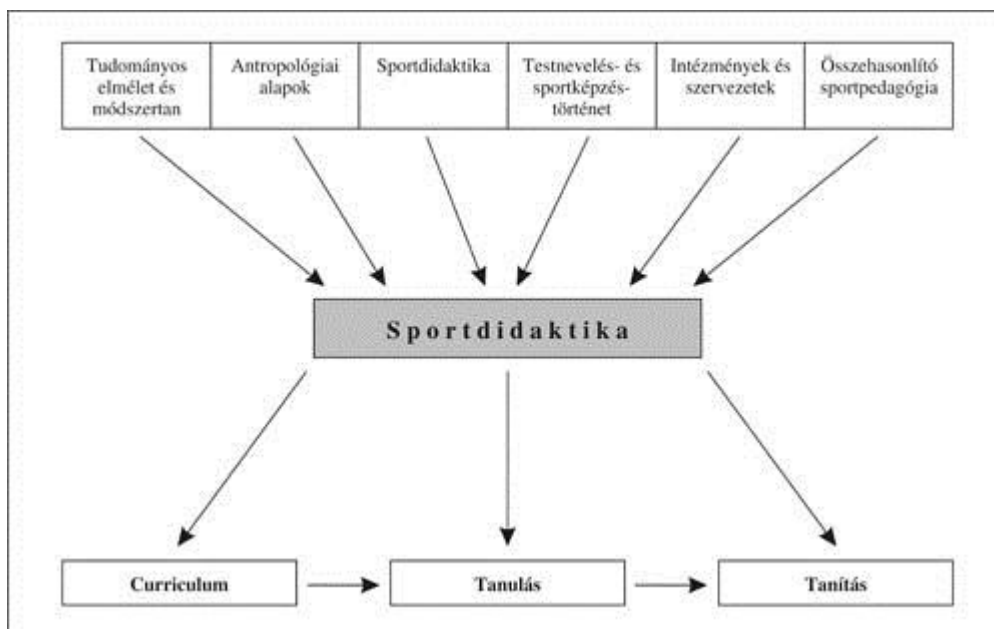
„szemle”, melyet Malente-ben tartottak a Comparative Physical Education and Sport címen 1987-ben, és amelyről egy részletes beszámoló tanulmány készült (Haag, H. 1987).

A sportpedagógia – a sport pedagógiája

Fetz, F. (1972) művében a sportpedagógia kifejezést még egy további összefüggésben is használja, példa rá tőle egy idézett gondolat: „... a sportpedagógia a sportra nevelés gyakorlata, tanítása és tudományos elmélete az iskolában, az iskolán kívüli és az iskolát megelőző nevelési rendszeren belül...”

Ebben az idézetben – amellyel alapján véve egyetérthetünk – a sportpedagógia kettős értelemben is szerepel. Egyszer a nevelés eszközeként, arra a pedagógiai munkára értelmezi, amelyben a sport gyakorlatban, az edző, gyakorlatvezető nevelőmunkáján keresztül fejt ki hatását és az erről a pedagógiai hatásrendszerrel szülő tudományos elméletről. A továbbiakban – elfogadva a két valós jelenség (a sport pedagógiai elmélete és gyakorlata) közötti szoros, egymást kölcsönösen feltételező és fejlesztő nevelő hatását – **következetesen különbséget fogunk tenni a sportpedagógia mint elmélet és a sportban folyó pedagógiai gyakorlati munka között**. Amikor az elméletről szólunk, a sportpedagógia kifejezést használjuk, amikor a gyakorlatról, akkor a sportban folyó pedagógiai munkaként jelöljük. Az előbbieken említett kölcsönhatásról a következő fejezetben még szemléletesebben fogunk szólni, amikor a sportpedagógia fejlődését elemezzük.

1.4. ábra - Schmitz-féle sportpedagógiai dimenziók



Ez a szemlélet közel áll a Schmitz-féle sportpedagógiai koncepcióhoz, amely a sporttudományhoz való kapcsolatát a sport képzési területein keresztül világítja meg és rendszerezi (Schmitz, 1978/79). A sporttudományon belül didaktikai teóriaként értelmezi a sportpedagógiát, amelynek tartalmát is eszerint határozza meg.

4.2. 1.2.2. A sportpedagógia fejlődési irányai

A sportpedagógia rendszertanilag – amint azt a korábbiakban láttuk – egyfelől a sporttudomány/ok nagy csoportjához, másfelől a neveléstudományon keresztül a társadalom-, bölcsészettudományok átfogó tudományterületének körébe tartozik.

a. **A sportpedagógiának a sporttudományokhoz való viszonyát** az 1.1. fejezet részben tárgyaltuk. Ez a kapcsolat a lehetségesen legszorosabb, ugyanis akár a sporttudomány egészét, akár részdiszciplínái oldaláról nézzük, **tudományos vizsgálódásunk közös tárgya a sport, különböző aspektusokból**. A sportpedagógiáé a pedagógiai nézőpont.

A sportban felmerülő sajátos pedagógiai problémák nem válaszolhatók meg maradéktalanul az általános pedagógiai ajánlásokkal. Ezekre csakis a közvetlen nevelőmunkát végző, a sportolóra közvetlenül ható sportszakember tud sajátos pedagógiai válaszokat adni. Ezek a megoldásmódok, mint sok-sok egyedi

tapasztalat, az elméleti kutatómunka segítségével új tudományos, elméleti felismerésekhez vezetnek, gyarapítva a sportpedagógiát. Ha a sportpedagógiának ezt a fejlődésvonalát vesszük figyelembe, akkor tulajdonképpen **egy induktív gondolatmenetet követtünk, és a sportpedagógia problémafeltáró, jelenségfeltáró, a gyakorlati munkát analizáló, dinamikus jellegét emeltük ki.**

b. **A sportpedagógiának a neveléstudományokhoz való kapcsolatáról** az 1.2. fejezet részben szóltunk. Annak ellenére, hogy tudományágunk nevében is viseli a „pedagógiai” jelzőt, kapcsolata e tudományággal – és a neveléstudományon keresztül szélesebben a társadalomtudományok szinte mindegyikével – mégis az előbbi kapcsolathoz képest (ami a sporttudomány esetében érzékelhető volt), jóval közvettebb, áttételesebb.

Miért áttételesebb? Mert amíg a neveléstudomány vizsgálati területe az általában véve vett pedagógiai folyamat, a nevelés, addig **a sportpedagógia a speciális szituációk speciális pedagógiai kérdéseit elemzi. A specialitást az a nevelési „színtér” adja, amelyet sportnak** (tágabban és szűkebben is) **nevezünk.** (A „színtér” kifejezést ehelyütt átvitt értelemben használjuk, nem csupán a helyszínre értjük.) A sport egészében ugyanis sajátos tevékenységként, sajátos eszközeivel, helyzeteivel, céljaival, módszereivel és eszközeivel **sajátos pedagógiai szituáció, amely sajátos pedagógiai irányítást igényel.** Különösen szembevetendő ez a különbség az általános pedagógiai helyzethez képest, a versenyszerű sportolásban, ahol a személyiségfejlesztésnek sajátos célrendszerében, a képességhatárok igénybevételével folyik a nevelőmunka.

Fokozza az általános pedagógiai tételek alkalmazhatóságának nehézségét az, hogy a sport mint tevékenység esetenként a személyiség egyoldalúan hangsúlyos igénybevételét, egyoldalú foglalkoztatását jelenti. Ehelyütt nem térünk ki az egyik jelentős sportpedagógiai problémánkra, az ún. „**beszűkülés**” veszélyére, majd a későbbiekben tárgyalni fogjuk. Ezt a körülményt azért emeltük ki, mert a sportban nemcsak a tevékenység és a körülmények sajátosak, hanem ennek következtében maga a hatás is speciális irányú, elsődlegesen (a sportok többségében) fizikai, a test fejlesztését segíti elő. Az egyén különleges irányú, az adott sportágnak megfelelő képességeit fejlesztik, még hozzá a lehetséges szélső határok között, a maximális mértékben. Csak ilyen módon válik lehetségessé, hogy a sportoló az adott sportágban maga vagy a mások által felállított csúcsteljesítményekre legyen képes.

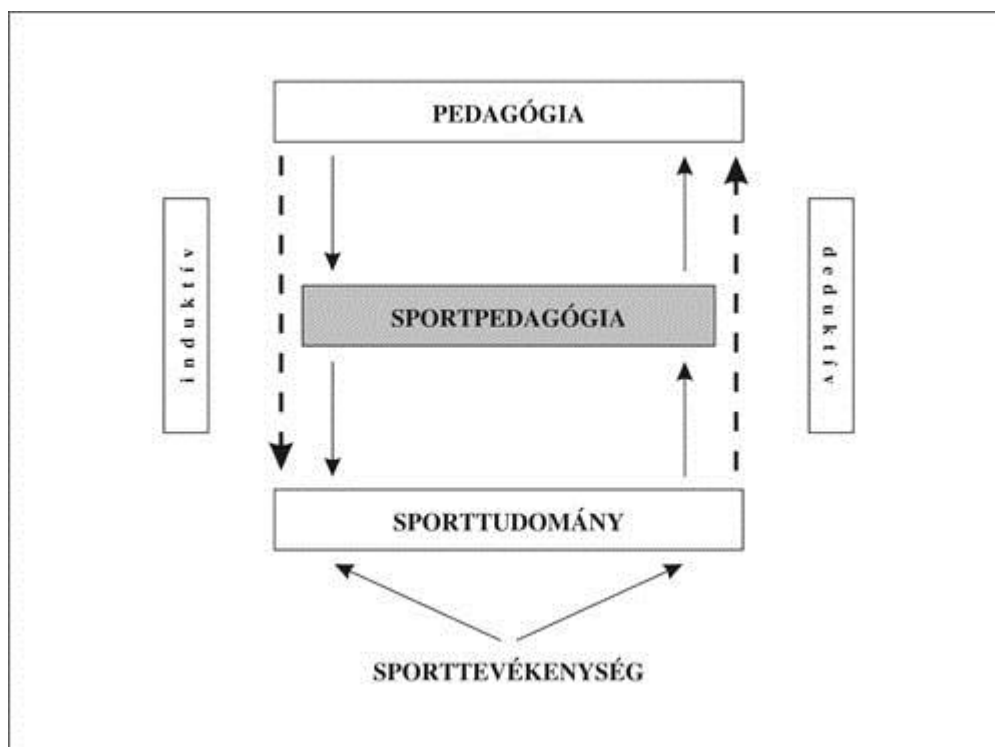
A sportpedagógiának a pedagógiával való kapcsolata nem egysíkú. Egyes részterületeken erősebb, másutt gyengébb. Erősebbnek mondhatók azok a szálak, amelyek a sportpedagógiát a pedagógián belül a **nevelélmélettel** fűzik össze. Ennek oka részben az, hogy ebben a vonatkozásban nagyobb a társadalmi nyomás, a hiányérzet az edzők munkája iránt. Kétségtelen ugyanis, hogy a sportolók magatartásbeli, erkölcsi, szellemi megnyilatkozásai esetenként hagynak kívánnivalót. Ugyanakkor természetesen az is igaz, hogy ezek a hibák a „sport színpadán” mindig felnagyítva kerülnek a közvélemény elé. Másfelől okként hozható fel, hogy az oktatási problémák (oktatáselméleti kérdések) megoldására ma már elméletileg is megalapozott, sőt sportágspecifikus **edzéselméletek** állnak az edző rendelkezésére. Az általános pedagógiában ismert oktatáselméleti terület eddig sajnos még csak említés szintjén sem foglalkozik a mozgásos cselekvések, a sport és testgyakorlatok oktatásának elméleti problémáival.

Mindezek ellenére, amit a sportpedagógiai és az egyes neveléstudományi területek kapcsolatáról mondtunk, az az alapvető álláspontunk, hogy – **ha a sportpedagógia elméleti kérdései között nem is, de a sportpedagógiai munka gyakorlatában középponti és nevelőhatását tekintve alapvető szerepe az oktatásnak van.** Jelen könyvünkben ezt a tényt szem előtt tartva nagyobb teret is adtunk egy ezzel foglalkozó fejezetnek (5. fejezet).

A sportpedagógiának a pedagógiával való viszonya elemzésénél egy speciális területnek az általánoshoz való viszonyát mintegy **deduktív gondolatmenetben** vettük figyelembe. Ezt a kapcsolatot nem értelmezhetjük mechanikusan, mert az általános pedagógia tételei maradéktalanul és változtatás nélkül nem alkalmazhatók a sport speciális területére.

c. **A sportpedagógia fejlődési irányait,** az előbbi ún. **induktív és deduktív gondolatmenettel összefüggésben** az alábbi ábra segítségével érzékelhetjük:

1.5. ábra - A sportpedagógia fejlődési irányai



4.3. 1.2.3. A sportpedagógia tudományos jellege; interdiszciplinaritása

A sportpedagógia normatív jellegű tudományág, ugyanis bármely gondolatmenetben (induktíve vagy deduktíve) közeledünk kapcsolatainak feltárásához – másként a sport és sporttudomány avagy az általános pedagógia felől –, szerepét és feladatát csak akkor fogja betölteni a tényleges pedagógiai gyakorlatban, ha *mint elmélet, a gyakorlati sport számára „iránytűként” használható*. Vagyis ha olyan elveket és követelményeket tartalmaz, amelyeknek segítségével értelmezni tudja az edző, gyakorlatvezető az adott pedagógiai helyzetet, a felvetődő esetleg kritikus helyzetekre pedig megnyugtató megoldásokat tud találni. Ezért tehát a sportpedagógiának nemcsak általánosítható törvényszerűségeket, elvi szinten megfogalmazott tételeket, hanem megoldásokat, példák tömegét, javaslatokat, követelményeket is tartalmaznia kell. Jellegebén tehát **normatív** (követelményeket meghatározónak) is kell lennie.

Tudományos jellegét egyfelől a sporttudományhoz, másfelől a neveléstudományhoz való viszonya adja meg, e két tudományra jellemző jegyek (l. a korábbi fejezetrészeket és az általános pedagógiában tanultakat!).

A sportpedagógia feladatai mindezek következtében:

- a személyiség fejlesztésének egy igen jelentős színterén a sporttevékenységben felmerülő pedagógiai problémákra az általános pedagógia járt útjain, kitaposott ösvényein haladva, évezredes tapasztalatait, tudományos eredményeit felhasználni;
- a sporttevékenység megfigyeléséből, elemzése segítségével olyan új pedagógiai konzekvenciák megállapítása, melyeknek segítségével új, a sport speciális helyzeteire jellemző pedagógiai összefüggések feltárásához juthatunk.

Definiálva: a sportpedagógia feladata a sportoló felkészítésének folyamatában érvényesülő pedagógiai törvényszerűségek, elvek, tényezők tudományos igényű feltárása, elemzése, rendszerbe foglalása; ezek alapján sajátos pedagógiai követelmények, eljárások meghatározása.

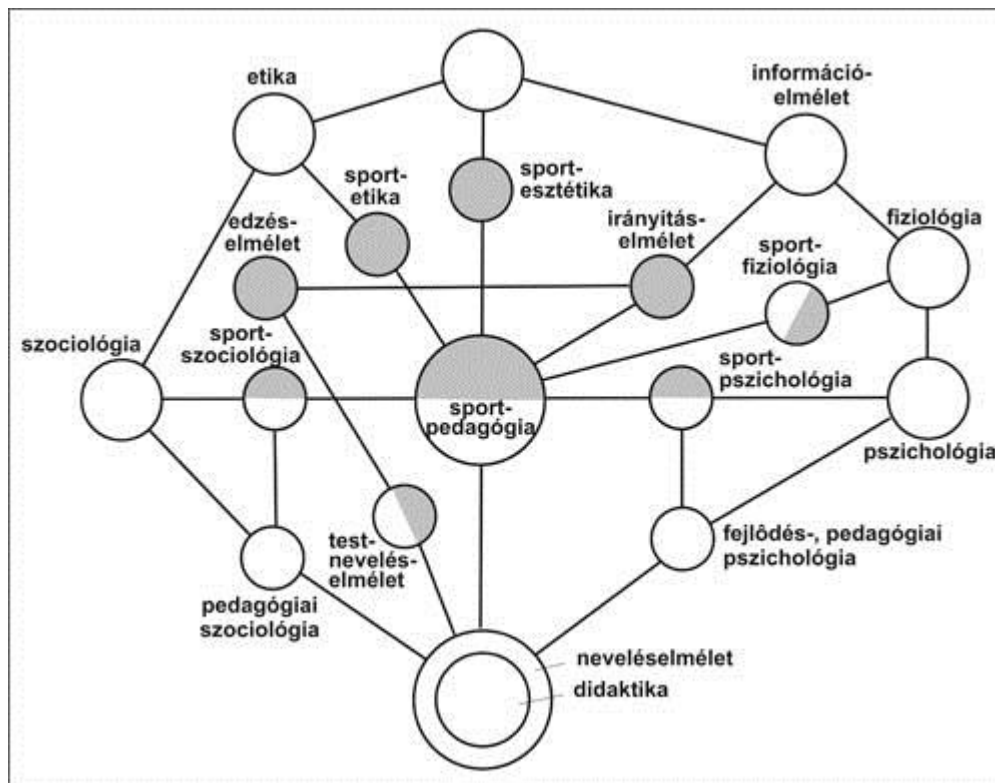
Az edzők, gyakorlatvezetők számára nélkülözhetetlen a sportpedagógia ismerete, mert segíti alkalmazni az általánosan bevált pedagógiai eljárásokat, felismerni a pedagógiai hatótényezőket. Megértéséhez szükséges azonban, hogy a sportszakember rendelkezék általános pedagógiai alpműveltséggel, a sport pedagógiai gyakorlatában szerzett gyakorlati tapasztalatain túl. Nem mindegy ugyanis – az eredmény szempontjából –,

hogy az edző jó ösztönös pedagógiai érzéssel megérzéseire hagyatkozik, vagy pedagógiai felkészültségéből fakadó tudatos megfontolással dönt a kritikus pedagógiai helyzetekben.

A sportpedagógia interdiszciplináris helye

A sportpedagógia interdiszciplináris, tudományok közötti helyét az alábbi ábra segítségével szemléltetjük (megjegyzendő, a sportpedagógiát a középpontban helyeztük el, jelezve, hogy ez adott esetben vizsgálódásunk tárgya):

1.6. ábra - A sportpedagógia helye a tudományok között (interdiszciplinaritása)



Az 1.6 ábra magyarázatához tartozik, hogy figyelmeztessen azokra a számunkra fontos tudományágakra, amelyeket az ábrán fehér körökkel szemléltettünk és a sportpedagógia szélesebb (közvetett) kapcsolatkerében helyezkednek el. Ilyenek a szociológia, esztétika, etika, filozófia, pszichológia, fejlődéspedagógiai pszichológia, fiziológia stb., hogy csak a legjelentősebbeket említsük. Kettős fehér körrel a sportpedagógiának legerősebb kapcsolatát, az általános pedagógiával való viszonyát emeltük ki. Ezen tudományágak sportpedagógia-közelségét azért emeltük ki, mert *a sportpedagógia vizsgálati területe a sporttevékenység, az ember olyan tevékenységfajtája, mely valóban feltételezi a környezet-tevékenység-személyiség szoros egységét, s kölcsönhatásait.*

Megkönnyíti az elemző munkánkat, kutató tevékenységünket, hogy közbülső területként (vonalkázott körök) a sportpedagógia és az ún. hagyományos nagy elméletek között, ezen alapvető tudományok felé, nem járatlan területeken kell mozognunk. Kialakult ugyanis a sporttudomány, amelyen belül ezen irányokban ún. szubdiszciplinák jöttek létre, mint a sportszociológia, sportfilozófia, sportpszichológia stb. Ezekkel a szubdiszciplináris sporttudományi ágakkal a sportpedagógia kapcsolata **közvetlen**, azonos kutatási tárgyköre miatt (amint azt a fejezet korábbi részeiben tisztáztuk).

A sportpedagógia néhány jelentősebb interdiszciplináris viszonylata:

- a sportpedagógia és a pszichológia,
- játékelmélet és a sportpedagógia,
- az oktatásemélet konstruktivista szemlélete a sportpedagógiában,

- informatika a sportpedagógiában
- összehasonlító sportpedagógia.

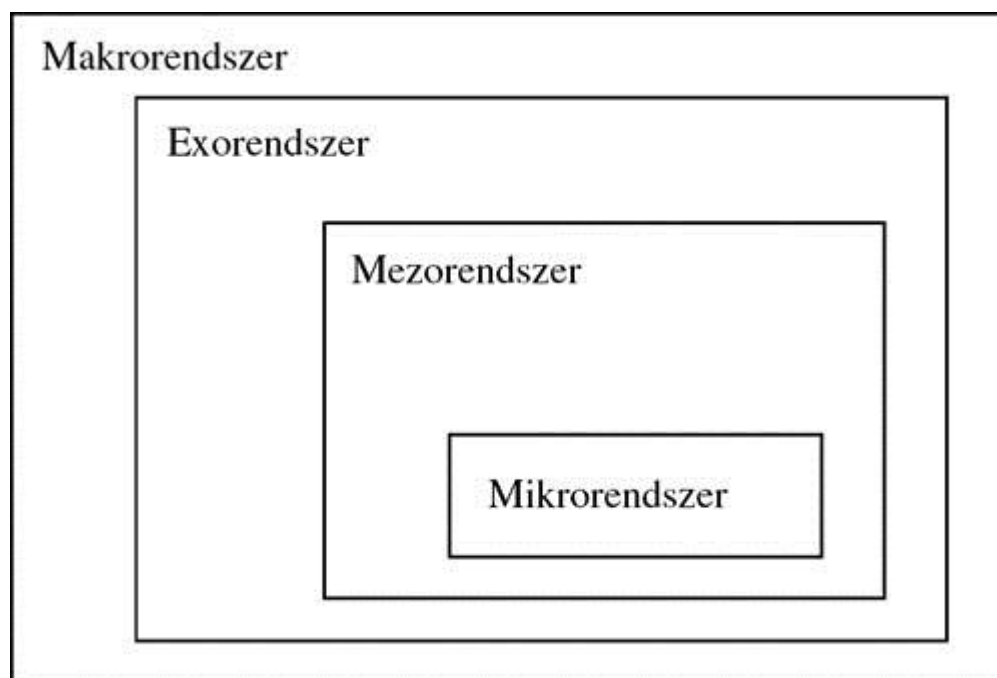
a) A sportpedagógia és a pszichológia

A sportpedagógiát – ahogyan a sporttevékenységet magát – nem lehet a sportolói személyiség megismerése, lelki-szellemi fejlődésének ismerete nélkül eredményesen művelni. A sportpedagógiának bármely kérdésével foglalkozunk, az csakis a sportoló, mint egyén figyelembevételével történhet.

Nem véletlen, hogy magasabb szinten folyó sporttevékenység irányításában az edző mellett ma már a képzett pszichológusnak is fontos szerepe van. Nem mintha az edző nem volna képes – ha jó emberi, baráti kapcsolatban van sportolóival – azoknak „lelkére” is hatni. Ma már azonban a lelki terápiáknak olyan szakszerű technikái alakultak ki, amelyek sokkal célzottabban és tudatosabban veszik „kezelésbe” az egyént. Jó együttműködés esetén az edző komoly segítőtársa lehet a pszichológus.

A két gyakorlati tevékenység – vagyis az edző pedagógiai hatása, a pszichológus pszichoterápiás befolyása – együttesen eredményesebb lehet. Ez a szükségszerű egymásrautaltság és kiegészülés sok új tapasztalattal szolgál a sportpedagógia, de hasonlóképpen a sportpszichológia fejlődéséhez is.

1.7. ábra - A sportpedagógia és sportpszichológia alapösszefüggései



A sportpedagógiai kézikönyvek a sportpszichológiai alapkérdések alatt, különböző megközelítésű koncepciók segítségével taglalják ezt a kölcsönös viszonyt. E helyütt csupán egy olyan felfogást ismertetünk, amely a sportpedagógia és sportpszichológia alapösszefüggéseit taglalja egy szemléletes ábra segítségével (Miethling, 2001).

Az ábra önmagáért szól. Ezt követően a Szerző alapismereteket ad edzők és tanárok számára jelezve, hogy ezek ismerete heurisztikus értékű. A pszichológia tudománya az edző és tanár számára alternatív cselekvési megoldásokat kínál. Elősegíti a metakommunikációt, amelynek különböző formái a metakogníciót segítik. Lehetővé teszik a neveléssel kapcsolatos fogalmak tisztázását. A szaktudás átadásában is segítséget nyújtanak a pszichológiai ismeretek. Hasonlóképpen a döntési helyzeteket is megkönnyítik. Saját tevékenységünket átgondoltabbá, célszerűbbé, tervezettebbé teszik.

Kiemeli a fejlődéslélektan ismeretének fontosságát. Az ember fejlődését ún. pszicho-szociális szakaszokra bontva, mindegyikhez megfelelő szociális partnert kapcsol, amelyhez az egyén megfelelő jellemző választípusait is ismerteti.

Pl. az egyik ilyen jellemző pszicho-szociális fejlődési szakasz, amelyben az egyén *identitás-tudata, szerepeivel való azonosulása* kialakul, a serdülőkor, amikor az ebben *érintett partnerek a kortárs csoport, a példaképek*, és amely összefügg az egyén *szemléleti távlatainak* kialakulásával. Az egyén alapproblémája ebben a szakaszban válaszkeresés arra, hogy „*ki vagyok én?*”

Külön kérdésként kezeli *az erkölcsi értékítéletek fejlődésmenetét*, valamint az egyéni fejlődést az ökológiai fejlődésmenetbe ágyazottan.

Összefoglalva: a pszichológiai alapismereteket a tanár és edző számára *új összefüggések* mentén ismétli át, azaz az egyén pszicho-szociális-erkölcsi értékítéleteinek – és az ökológiai fejlődésének – meneteivel való párhuzamba állításával. (In Haag-Hummel i.m.)

b) Játékelmélet és sportpedagógia

A sportnak, mint tevékenységnek elemzésekor (3.fej.3.1.és 3.2.pontja) – az emberi tevékenységrendszer egészének szerkezetén belül – bonyolult, egymást átfedő, mégis külön is értelmezhető csoportokat érzékelhetünk. Ebben a rendszerben igen erős viszonyt láthatunk **a sport és a játék** között.

A játék értelmezésében jelentős álláspontok közül kiemelhetjük a *filozófiailag orientált* meghatározását (Schiller, F. 1975. 15. levél).

„Az ember csak akkor ember, ha játszik. A játék az autonóm ember létezésének egy módja.”

Ezzel függ össze Huisinga, J. (1956) ismert koncepciója, aki szerint:

„A játék önkéntes cselekvés, mely meghatározott időben és térben zajlik, önkéntes tevékenységi alapon, elfogadott de szükségszerűen kötött szabályok között, sajátos céllal, örömmélmények kíséretében, a megszokott, hétköznapiól eltérő tevékenység tudatában.”

Ez a felfogás széles körűen elterjedt, de a sportpedagógiában továbbra is a társadalmi összefüggésekben kialakult értelmezése mérvadó. Az egyéntől, kulturális és szociális tényezőktől függő, kultúrértékként megjelenő jelenség. Az eltérő kultúrákban eltérően játszik szerepet az egyének életében, mást és másként játszanak, különböző szinteken és eszközökkel. Az egységesülő világ – különösképpen a sportjátékok vonatkozásában – e tekintetben is a *globalizálódáshoz* vezet.

A játék elsődleges motívuma nem pedagógiai. Motívuma alapvetően abban az élmény- és örömgazdagságban rejlik, amely abból fakad, hogy lehetővé válik benne a mindennapi és megkötött tevékenységekből való kilépés, a nem konvencionális viselkedés, a versengés.

A játék meg nem értését jelentené, ha a pedagógiából, a nevelési feladatokból, területekről akarnánk levezetni, azok hatásától függővé tenni lényegét.

A **játék** ugyanakkor **kiváló eszköz** arra, hogy a munka és iskolai teljesítményt növelje – különösen akkor, ha a játékos – a sportoló tevékenységéhez nem fűződik anyagi érdek, s nem várunk tőle kézzelfogható hasznot. **A játék értelme és hatása tehát nem azonos! A játék értelme maga a játék, a tevékenység a tevékeny életért.**

c) Az oktatás konstruktivista megközelítése a sportpedagógiában

A tanítás, oktatás konstruktivista megközelítése *a tudást teszi a középpontba, amely a gyakorlatban funkcionál.* Eddig a „hallgatás”-i teljesítményen volt a hangsúly.

A probléma megoldására kell nevelni a tanulót az oktatás során. Arra kell törekedni, hogy teljes képet kapjon és alakíthasson ki magában a megtanulandóról. Fontos tényező az oktatásban a tanulói megértés. Alakuljon ki saját koncepciója, ez a koncepciólátás és tudás járuljon hozzá a konceptuális repertoárjának bővítéséhez.

Ennek az elméletnek a 18. sz.-ban Gianbattista Vico az úttörője, majd Piaget dinamikus konstruktivista elmélete áll a háttérben. Eszerint az emberi megismerésnek a lényege nem az információ tárolása, egyszerű kumulációja (összegződése) a tudatban, hanem *a tudás létrehozása, bővítése, konstrukciója, ami a személyes, aktív értelmezési folyamatként a megismerő elmében zajlik, a már birtokolt tudás (ismeretek) alapján.* Nem ismeri el, hogy az oktatási folyamat egy objektív és taxonómiai rendszerekkel felépített folyamat lenne csupán. A sokféle bemutatásnak a tanulóknál lezajló értelmezési folyamatokban van nagy jelentősége.

Tantervileg ez azt jelenti, hogy abban csak a mindenki számára azonos szinten elsajátítandó legszükségesebb magot szükséges meghatározni. Lényeges ugyanakkor, hogy lehetőség nyíljon az iskolán kívüli munkaformákra, kapcsolatok kiépítésére az ismeretszerzésben, a környezetbe való beilleszkedés miatt.

A tudás lényege, hogy *mit tudunk csinálni* a személyekkel, tárgyakkal való bánásmódban. **A tudás adaptív tevékenység** (Piaget, 1970). Mindezek átvitelének szükségessége a sportoktatás pedagógiájára fokozottan érvényes. Bár látszólag a testnevelés és sportban a tevékenységlehetőség eleve adottnak tűnik. *Az értelmes, koncepciózus, önállóan konstruált tevékenységre* kevésbé, ezért nem felesleges felhívni erre a figyelmet. Ez az oka talán, hogy örökös vita marad annak eldöntése a sportoktatásban, hogy *mi legyen a mértéke a készségek begyakorlásának (súlykolásának) szemben a konstruktív képességek fejlesztésével* (az ún. szituációgyakorlás, taktikai vagy egyéb feladathelyzet megoldás segítségével)? A megértésen alapuló, konstruktív tudás kialakulásának a sportban is előfeltétele pedig ennek a konstruktív szemléletnek a tudatos érvényesítése az oktatás során, amely *edzői, tanári szemléletváltást igényel!* A következő fejezetünkben (4-es) egy nemzetközi összehasonlító vizsgálati anyagot is fogunk közölni ezzel a témával összefüggésben, különös tekintettel a testnevelő tanári reprezentációra (saját szemléletjellemzők megvalósulásáról az oktatásban).

d) Összehasonlító sportpedagógia

A mai világban a különböző kulturális hagyományok és a történelmi fejlődés következtében, az eltérő vallások, filozófiák nyomán is jelentős eltérések vannak az iskolai, tömeg- és élsport felfogásában, megvalósításában. Ezen túlmenően a földrajzi, éghajlati körülmények, demográfiai eltérések is jelentősen befolyásolják a testnevelést és sportot, aminek következtében a legkülönbözőbb formákban és szervezeti struktúrákban jelenik meg.

A globalizáció következtében azonban az egymástól eltérő kultúrák hasonlóságai is egyre jobban megnyilvánulnak. Ezért is egyre jelentősebbé váltak az összehasonlító jellegű tanulmányok, kutatások. A nemzetközi összehasonlító kutatásokról szóló tanulmányok száma az 1990-es évektől kezdődően, nem csupán a már korábban is jelentős számú kutatási együttműködések következtében szaporodott (sportvonalkozásban Biróné, 1978–90). Ösztönzést kapott a nagy társadalmi-politikai változásoktól is. Főként a németországi egyesülés, a volt „szocialista tábor” felbomlása, ideológiai-politikai differenciálódása következményeként. Ez a társadalmi átalakulás a testnevelés és sport világában is jelentős reformokhoz vezetett. Hasonló *nagy változások várhatók az „európai uniós törekvésektől”,* amely kapcsán mindenre kiterjedő hatásánál fogva, a sportirányítás, sportszemlélet, de a tanítás tartalma is jelentősen átalakulhat (Bábosik, I.–Kárpáti, A. 2002).

Az összehasonlító sportpedagógia, mint tudományág a különböző társadalmak olyan sportvonalkozású jelenségeit vizsgálja, amelyek nagyon eltérő fejlettségi szinten vannak és a sportot a legkülönbözőbb értékeknek rendelik alá. E tekintetben a minőségi összehasonlítás módszereit szükséges alkalmazni. Ez sok esetben a különböző szakterületeket átölelő, átfogó munkát jelent (Grupe, O.1987).

Az összehasonlító sportpedagógia az összehasonlító neveléstudomány egy területe. A sporthoz rendelt részét Haag négy területre osztja (Haag, H. 1989, 2002),

- az adatgyűjtő bázis bővítése,
- a sportban folyó nevelés (a sport pedagógiájának) összehasonlítása,
- a segítségnyújtás (támogató fejlesztés), a fejletlen országok megsegítése (létesítmény, szakembergondok enyhítésével),
- a tudományos fejlettség – legalább két kultúra egy adott témakörhöz rendelt – összehasonlítása (történelmi, regionális, szakmai szinteken). (Hardman & Marschall 2000, Ywett, A. N. 1994).

Összefoglalva a sportpedagógia interdiszciplináris helyének jellemzőjeként megállapítható a közvetlen és közvetett kapcsolatrendszerén keresztül, hogy multidiszciplináris tudományág. Ezt jelen esetben csak a társadalomtudományos kapcsolatain keresztül mutattunk be. Kutatásaink során azonban soha nem felejtkezhetünk el arról, hogy *a sporttevékenységet végző ember biológiai lény is, akinek tevékenységében a természettudományos összefüggések eleve benne rejlenek.*

5. 1.3. Sportpedagógiai alapfogalmak

Kiindulási alapul a sportpedagógia legfontosabb és általában használt fogalmainak egységes értelmezéséhez a sporttudomány tárgyának meghatározása nyújt segítséget, amennyiben a sporttudomány egy átfogó kulturterületnek, a testkultúrának szellemi leképezésére szolgáló tudományos diszciplína. Mint ilyen, a társadalmi és egyéni testkultúra alapértékeinek megjelölésére (értékmegőrzésre, értéktovábbításra, értékfejlesztésre) szolgáló fogalmak: mint mozgás (fizikai aktivitás), mozgásos cselekvés, testgyakorlás, testi nevelés, testnevelés, játék, sport (Ezek hatására jön létre az egyéni és társadalmi szinten a testkultúra fejlődése-fejlesztése, melynek eredményei az ember fizikai állapotváltozásai), képességfejlesztés, tudásfejlesztés, egészségmegőrzés, közérzet alakítás. A sporttudomány hangsúllyal azokat az emberi fizikai tevékenységeket vizsgálja, amelyek célzottan, a teljesítmény növelését eredményezik.

Az előbbi összefüggések mentén **a sportpedagógiának – mint a sporttudomány rész diszciplínájának, illetve általános vizsgálati nézőpontjának, valamint az egészségkultúrában betöltött szerepe következtében – alapfogalmi:**

- mozgás, fizikai aktivitás, mozgásos cselekvés,
- testgyakorlás, testi nevelés, testnevelés, játék, sport
- egészség, jó közérzet, fittség.

5.1. 1.3.1. Mozgás, mozgásos/fizikai aktivitás, mozgásos cselekvés

Az egészségkultúra és a testkultúra viszonyának elemzésekor, e két társadalmi jelenségek önálló és egybefonódó funkcióköre, hatásrendszere, szoros kapcsolata egyértelmű. Bár társadalmilag **két relatíve önálló társadalmi jelenségről van szó, amelyek az egyetemes emberi kultúrán belül egymást szorosan átható, sőt átfedő értékrendszerrel érvényesülnek.** A két – egymást feltételező és kiegészítő funkciókör – a társadalmi fejlődés eredménye és továbbfejlődésének, azaz fennmaradásának előfeltétele.

Mindkettő egyik alapfogalma – egyben érték kategóriája – a MOZGÁSOS AKTIVITÁS.

Az emberi mozgást különböző álláspontokból lehet vizsgálni. Lényeges különbségek adódhatnak abból, hogy az emberi mozgást mint egy létezési módot vizsgálják vagy a tanulás szempontjából lényeges magatartásmódként. Ugyanis az első esetben csupán a fizikai és motoros befolyásolhatóság, a mozgásos magatartás leírásához szükséges értelmezéshez kell. A második esetben – bár vizsgálják az érzékelő, motoros folyamatokat is – de mint a tanulás szempontjából lényeges magatartásformát szemlélik. Ezek a különböző megítélések a szenzomotoros, behaviorista, pszichomotorikus, biomechanikus, jelenségtani, morfológiai, antropológiai és filozófiai álláspontokat keltik életre (Grupe, O. i. m.).

A **szenzomotoros kutatás** a környezettől az észlelésen át, a tudatnak a belső szenzomotoros funkciókörökön keresztül kapcsolatrendszerén belül vizsgálja az emberi mozgást. Eszerint az része ennek a szenzomotoros hatásrendszernek. *Az emberi mozgás – ennek megfelelően – kommunikációs képződmény, amely az ember és a környezet közötti információcsere és szabályozás által keletkezik.*

A **behaviorista** felfogásban – a mozgás, inger–válasz lineáris kapcsolatából áll (S – R folyamat), amelyben a modern felfogás figyelembe veszi az ún. „beavatkozó” hatásokat is.

A **biomechanika** a mozgáson a testrészek helyzetváltoztatásait mint belső folyamatokat értelmezi, melyben az ízületi mozgásokat vizsgálja elsősorban.

A **jelenségtan** a magatartás külső megjelenéseként kezeli a mozgást, amely a viselkedés egy formája. Általában az antropológiai, jelenségtani, filozófiai magyarázatok, az emberi mozgást a testileg kifejezett (felismerhető) mozgástól a belső létezéselméleti megnyilvánulásokig kiterjedően vizsgálja.

A különböző felfogások eltérő értelmezésének mindegyikében az emberi mozgást **testi jelenségként kell értelmezni, általában aktivitást jelent.**

Tudvalévő, hogy az élő test alapvető életjelensége a mozgás. Ez azt is jelenti, hogy minden megnyilvánulását – a szellemi, legelvontabb gondolkodási, lelki jelenségeket is mozgás kíséri.

A beszéd vagy írás folyamatában rendkívül finoman összehangolt apró mozgások vesznek részt. Ezek azonban nem feltétlenül járnak hely- vagy helyzetváltoztatással, ennek következtében a sporttudományi (sportpedagógiai) vizsgálódás számára nem bírnak jelentőséggel. (Egyes sportágak e tekintetben kivételek, pl. lövészet, vívás, ...).

A sportpszichológia (erre támaszkodva a sportpedagógia is!) különbséget tesz az emberi mozgás általános értelme és a **mozgásos cselekvés** fogalom között. Teszi ezt abból a megfontolásból, hogy a mozgást pszichomotorikus összefüggésben vizsgálja. Vagyis a tudatos emberi tevékenység részeként, lelki megnyilvánulások összességében (cselekvési céltételezés – terv, döntés, végrehajtás akarása – teljesítményorientáltság – az indító, szervező-visszajelző motivációs rendszer) megy végbe. Tehát a legbelső indítékoktól a külső viselkedési produktumokig bezárólag. (Erről a kérdésről bővebben lesz szó az 5. fejezetben.)

A fenti összefüggések ismeretében használja a sportpedagógia (a sporttudomány is általában) a **mozgásképzés, mozgásfejlesztés, mozgásnevelés** kifejezéseket. Ez utóbbi kettős értelemben is használatos:

- jelenti a mozgásra való nevelést,
- valamint a mozgás – mint eszköz – által való nevelést, amelyben *az emberi mozgás képzési (művelődési) eszköz.*

A mozgásképzés szóösszetétel – a pedagógiai képzés fogalomból eredően – a **képességfejlesztést**, a mozgásfejlesztés inkább a **szenzomotoros folyamatok** (durva koordináció, finom koordináció, dinamikus sztereotípiá) kialakítását hangsúlyozza ki.

5.2. 1.3.2. Testgyakorlatok, testi nevelés, testnevelés, játék, sport

A sportpedagógia sokféle összetételben és jelentéssel használja szakkifejezései (terminus technikusai) között a **test fogalmat**. A test fogalomnak és az azzal kapcsolatos koncepcióknak jelentős irodalma van.

A sporttudományban Pfister (1995) összehasonlító pedagógiai tanulmányában a testkoncepciók legújabb trendjeit mutatja be, történeti áttekintést is adva. Alapvető jelentéseit és értelmezéseit az alábbi gondolatkörökben foglalja össze:

- a test értelmezése a munka–kultúra viszonylatában,
- a test értelmezése a keletnémet sportban,
- a test értelmezése a keresztény felfogásban,
- a test értelmezése antropológiai megfontolások a testtel kapcsolatban, fajelméletben,
- a rasszizmus és a test,
- testelméletek a náci politikai nevelésben.

Érdekes tanulmány foglalkozik a test kettős értelmének jelenségével, s bemutatja a történelmi fejlődésen keresztül a *test elidegenedésének, a lélektől való elválásának, majd újraértékelésének, eggyé válásának újraértékelő folyamatát* (Bettler 1989).

Tény, hogy a számunkra ismert legtöbb nyelvben (német, angol, dán stb.) a **testre két külön szót használnak** (pl. a német Körper, és Leib; a dán krop és legeme; az angol body és soma...).

A nyelvi kettősség, a testtel kapcsolatosan megjelenő ún. dichotóniás különbségtétel nem csupán nyelvi jelenség, hanem ennek háttérben meghúzódó logikai, filozófiai, történelmi, a legújabb időkben megjelenő rasszista felfogások érvényesülése egyben. A filozófiai gondolkodásban Hegel, Plessner, Scheler; a szociológiában Lippe, a pedagógiában, antropológiai megvilágításban Schmitz; a sporttudományban Meinberg foglalkoznak az adott problematikával.

Pfister tanulmánya részletesebben a német jelentéssel foglalkozik. A modern német nyelvben (a kereszténység elterjedésével a latin eredetű *corpus* – test, az orvosi nyelvben is szerepet kap. Ebből a kiindulásból a mai szóhasználatban a *Körper* szó jelenti az emberi és állati létezését, valamint a halálban elpusztuló testet. A tudományos irodalomban a német nyelv, így pl. a természettudományok többségében mindig a *Körper*

szösszetételeket használja: pl. *Festkörper* szilárd test a fizikában, *Himmelskörper* az égi testek, a csillagokra, *Körpergeometrie* testmértan, *Fremdkörper* idegen test, pl. a szemben...).

A testre alkalmazott másik német kifejezés a **Leib – szó**. Ideológiailag is másik pályát fut be, származása a nagy német szóból, a *lib*-ből ered, amely az életet jelölte, és különféle összetételekben a magasabbrendű, emberibb részét fejezi ki az emberi létezésnek, életnek. Jelentésében az élet nem határolódik el a fizikai testtől, a filozófiai értelemben vett matériától. A *Leib* szó **a test integrált jelölése a testnek, szellemnek és a léleknek**. Filozófiaiilag a vitális (élő) organikus (szerves) élet anyagi hordozója, annak egyedi formája, amelyből némileg kiemelhetően külön beszélünk individuális pszichikumról és a mentális életről. Eszerint a *Leib* létezésileg több mint a *Körper*, ez utóbbi csak a testit, a *Leib* a magasabbrendű, emberibb részét fejezi ki az emberi létezésnek.

Egy harmadik dimenziót visz bele a koncepciókba a **fájdalomjelenség**. Lessing (1924) szerint, a fájdalom olyan jelenség, amely által érzékeljük a valóságot, összekötőkapocs a test és érzékelés között, nem objektív, de interaktív, szociális természetű és alapvetően mégis anyagi természetű. A fájdalom az emberi létezés egy megnyilvánulása, az emberek kínlódnak, szenvednek, betegek.

A test szó használata a testgyakorlás folyamatában és a testnevelés gyakorlatában a XIX. sz.-tól kezdődően a német nyelvben a *Leib* szösszetételeket használja (*Leibeserziehung* = testnevelés).

A sporttudományban a test szó használata igen sokféle „felhangot” kaphat filozófiai, történeti, antropológiai értelemben. A mi számunkra, **a sportpedagógiában** az antropológia kibővített filozófiai tartalmában (a XIX. sz.-tól) a *viselkedésszabályozás mechanizmusának kihangsúlyozása* leginkább adekvát. Ennek érvényesítése ugyanis azt jelenti, hogy érvényt szerez **az ember, mint egység** szemléletnek, **a test és lélek elválaszthatatlanságának**, összetartozásának. **Az embert természetéből adódóan pszichoszomatikus integrációként értelmezi**. Ez a szemlélet kihangsúlyozza **az emberi tevékenység szerepét, mint egészséges fejlődésének alapját**. A test ilyen értelmezésével **az egészség felfokozott értéktartalommal jelenik meg**. Az ilyen értelmezésű antropológia, amely tehát a tevékeny, kultúrateremtő ember viselkedését tanulmányozza, a sporttudomány számára is alkalmas tudományos szemlélet, „testkonceptió” (Beyer, E.1987).

A testgyakorlás a fenti összefüggések tisztázása után, valóban a test (fizikai értelmében vett) gyakorlása, fejlesztő célú mozgatása. **Céltudatos emberi tevékenység**, az emberi fejlődés kezdeti időszakában, szoros összefüggésben a munkavégzéssel, később az ún. avatási szertartások előkészületeiként nevelési hatásként. **A testgyakorlatok** ennek a fejlesztő folyamatnak az eszközei, amelyeket az ember régebben a munka-mozgások köréből, később ún. stilizált (mesterségesen kialakított) mozgások alkalmazásával oldott meg.

A testnevelés/testi nevelés szösszetétel értelmezésében – ha következetesek szeretnénk maradni az előbbi gondolatmeneteinkhez, akkor –, mivel a magyar nyelvben nem használunk két kifejezést a test jelölésére, mindig fennáll a fogalom leszűkítésének veszélye, illetve a fizikai értelmezésének a túlhangsúlyozása. A jelző szóhasználat **testi nevelés**, a szélesebb értelmű személyiségfejlesztés részeként, a nevelés feladatrendszerén belül, a fizikumra (testre) kihangsúlyozott hatásrendszert jelenti. Ennek szerteágazó megnyilvánulási formái és az élet során sokféle színtere lehetséges. Mindenképpen **rendszeres, céltudatos, tervszerű nevelő célú hatásrendszer**. Ennek a hatásrendszernek szerves részeként, a legtervszerűbb, intézményesített változata **az iskolai testnevelés, mint tantárgy**. Az iskolai jelzőt gyakran nem tesszük hozzá, de a testnevelés szóval akkor is a pedagógiailag átgondolt, tantervileg megformált, didaktikailag felépített, módszertanilag kimunkált tantárgyat értjük rajta.

A játék

A játék minden kultúrterületet átszöve, egy „elsődleges életjellemző” (Huisinga,1987) A sport egy részterületeként **alapvető mozgásos jelenség, szervezett cselekvések, egy speciális játékidéál általi összehangoltsága**, mely dologi struktúrákkal, társas magatartásmódokkal jellemezhető és szabályokhoz kötött. Sporttudományi aspektusból a játék biológiai, filozófiai, pszichológiai, pedagógiai jelenségeként különböző hangsúlyokat kap (Röthig, P. 1976). Ezen különböző hangsúlyú játékelmélezések megegyeznek a tekintetben, hogy a játék szerepe az ember életének kísérőjelensége, a személyiségfejlődés nélkülözhetetlen tényezője. (A fejezet korábbi részében az 1.2.3.pontban már szövtünk róla bővebben.)

Sokan és sokféleképpen értelmezték azt, hogy miért is játszunk, és azt is, hogy mi is maga a játék. Ahány nézőpontból közelítették meg a kérdést, annyiféle választ találtak.

A *biológiai elméletek* szerint a játék célja lehet az erőfölösleg levezetése; a munkában elfáradt szervezet energiáinak visszaszerzésére irányuló folyamat biztosítása; a fejletlen képességek tökéletesítése; az ember életében lejátszódó tevékenységek megismétlése; a be nem teljesült kívánságok megvalósítása.

Az *esztétika*, a *kultúrtörténet*, valamint a *pedagógia* és a *pszichológia* egészen másként közelíti meg a kérdéskört.

A Pedagógiai Lexikon (Nagy S., 1977) szerint a játék: „az ember és az állatok tevékenységi formája, melyet a munkától és a tanulástól eltérően minden külső céltől függetlenül magáért a tevékenységért folytatják, és amelyet örömezés kísér.” Ezzel a gondolattal azonban sokan nem értenek egyet, mert azt sugallja, hogy ez a látszólag cél nélküli tevékenység szembeállítható a „hasznos” tevékenységekkel.

Annak legújabb magyarázatai, hogy miért is játszanak az emberek, sokkal holisztikusabbak az előzőeknél és gyakran összetételei a korábbi elméleteknek. Az *arousal-kereső elmélet* például a játékra úgy tekint mint bonyolult, összetett és létrehozott, előidézett aktivitásra; az *alkalmasság – eredményesség* elmélet a létezés hétköznapi erő kifejtéseinek vidámságát, örömeit kutatja. Ne feledjük, mindegyik elméletnek vannak igazságai, de még egyik sem megfelelő arra, hogy teljességgel megmagyarázza, miért játszunk.

Ha belegondolunk, mennyi értelemben használjuk, mennyi szóösszetételünkben szerepel a játék szó – színjáték; játékot űz valamiből; játszani könnyedséggel; Olimpiai Játékok; játéktér eljátszhatunk a gondolattal; a szél játéka; játékos trilla; csapatjátékos; lejátszani videón; a gyerek csak játszik; jól játszott egy darabban; megjátszotta magát –, azt is mondhatjuk, hogy ez a szó játszik velünk.

A szűkebb értelemben vett játékok *tartalmi és formai* jegyeit a következőkkel összegezzük Detre Pál (1975) szerint:

- átváltás, átváltozás igénye;
- közvetlen célja valamilyen győzelem elérése;
- érdek nélküli tevékenység;
- szabad cselekvés;
- idő- és térbeli határok között folyik;
- kötelező szabályok szerint folyik (szabályalkotó bárki lehet);
- a játéktevékenységet kellemes érzelmi állapot és sikerélmény jellemzi.

Tevékenységi területek, típusok:

- zenés tevékenységek: énekek, körtáncok és körjátékok, néptáncok, ritmusok...,
- manuális tevékenységek: papír és karton, agyag, festészet, gipsz, fa, szövet, fonások, fém, dekoráció...
audiovizuális technikák: használati módja, vizuális technikák, vetítőtechnikák, videó, montázsok, hangtechnikák...,
- játékok animálása: légkörteremtők, rövid időtartamú teremjátékok, asztali társasjátékok, esti szórakozások, kulturális játékok, nagyobb tevékenységek teremben...,
- szabadtéri tevékenységek és sport: egyéni és csapatjátékok, udvari játékok, erdőben vagy kiránduláson játszható játékok, városi játékok, csillagtúrák, olimpiai játékok, akadályjátékok, búcsúk és bazárok, sátorozás... természet és környezet megfigyelése: időjárás, víz, föld, levegő, erdő, növények, tengerpart, kertészkedés...,
- kifejezést szolgáló drámai játékok...,
- bábjáték... verbális kifejezés, beszélgetések...,
- kulturális tevékenységek, művelődés, önművelés, információgyűjtés.

A sport

A *sport* kifejezést az eddigiekben már sokféle összetételben használtuk, sőt a sporttudomány értelmezéséhez magyarázatába részlegesen el is mélyedtünk. Visszatérően azonban szükségesnek látszik a pontos meghatározása, ezáltal megerősítést nyernek a sporttudományról mondottak is.

A sport társadalmi jelenség, az ember társadalmi létének velejárója, sajátos emberi tevékenység. Kulturális jelenség, amelyre jellemző a szervezet felfrissítése, edzése, a teljesítmények növelésére való törekvés, a vetélkedés. **Önként vállalt,** szórakoztató szabadidő-felhasználás. **Jellemzője a céltudatosság** (Bély, M.–Kálmánczhey, Z. 1967).

A sport a testi–fizikai aktivitás meghatározott formája, összetett társadalmi jelenség, a modern társadalom életstílusához hozzátartozik, a szabadidő részterülete, interakciót tesz lehetővé (Új Magyar Lexikon).

- a. **Tágabb értelemben** (láthattuk a testkultúra fogalomnál) olyan szórakoztató időtöltés, játék, amely növeli az ember mozgáskultúráját, fizikai erejét, egészségét, rendszeressége esetében beszélünk tömegsportról (sport for all).
- b. **Szűkebb értelemben** az előbbi tevékenységek rendszeres, versenyszerű üzése a teljesítménynövelés céljából (Röthig, P. 1976). Ilyen értelemben a versenysport és az élsport tartozik ebbe a kategóriába.

A mai értelemben vett sport az ember fennmaradásához szükséges képességek gyakorlásából fejlődött ki (Magyar Nagylexikon).

A sport önálló társadalmi jelenség, saját önálló célrendszerrel, tartalommal, sajátos színtereken folyik.

Funkcióinak megvalósítása során (személyiségfejlesztés, testi fejlesztés, egészségmegtartás...) szoros kapcsolatban áll a kultúra egyéb területeivel, így a nevelési rendszerrel, egészségügyrendszerrel, de nem ezeken belül, hanem önálló jelenséggé.

A sport kapcsolata az ember nevelésének általános rendszerével elsődlegesen a testi nevelésen keresztül érvényesül. Alapvető fogalmai közé tartozik a fizikai aktivitás, célkategóriaként a cselekvőképesség és teljesítőképesség.

5.3. 1.3.3. Egészség – tökéletes közérzet – fittség

Különösen jelentősek a sportpedagógia számára azok a fogalmak és az ezek mögött lévő értéktartalmak, amelyek az egészséggel kapcsolatosak.

Az egészség alapvető érték kategória az emberi életminőséget javítani szándékozó minden tudományágban. Így az egészségtudományokban és a sporttudományban is. **Sportpedagógiában az egészség célérték is egyben,** mert a testnevelés és sportban folyó nevelés legfontosabb céljainak egyike ez.

Definiálva az egészséget a WHO meghatározása szerint **a szervek, szervrendszerek teljesítőképessége, betegségtől való mentesség, teljes testi, szellemi, szociális jól-lét** (well-being).

Az egészség egyensúlyi állapot, amelynek fenntartása állandó „egyensúlyban tartást, egyensúlyozást” a „kibillenés” megelőzését (prevenció), folyamatos karbantartást (rekreáció), **aktivitást, öntevékenységet igényel.** *Eppen ezért az egészség instabil tényező* az emberi életben.

Az egészség megtartása, az állapot javítása a tudat által vezérelt, következetesen végrehajtott testgyakorlással történhet (Röthig, P. 1976). Ahogyan a Szerző kifejti, ún. egészségtréninggel.

Az egészség megtartásában jelentős szerepet tölt be mint alapvető eszköz és résztvevő tényező a mozgásos aktivitás, amely minden életmegnyilvánulásunkban benne van. *Fontos szerepe van továbbá a nevelésnek,* amely az egyénnek az egészség fenntartásához szükséges aktivitását kialakítja, a megfelelő tudás és szokásrendszerrel ezzel kapcsolatosan kiépíti.

Tökéletes közérzet

Az egyén egészségét szubjektíve éli át mint állapotot, erre használja ismert szakkönyvében Kenneth Cooper (1982) a tökéletes közérzet fogalmát. A tökéletes közérzetnek kialakításában az egészség alapvető összetevőinek szerepelnie kell, így a testi-lelki (mentális, szociális) harmóniának.

Alapvető megnyilvánulási területei:

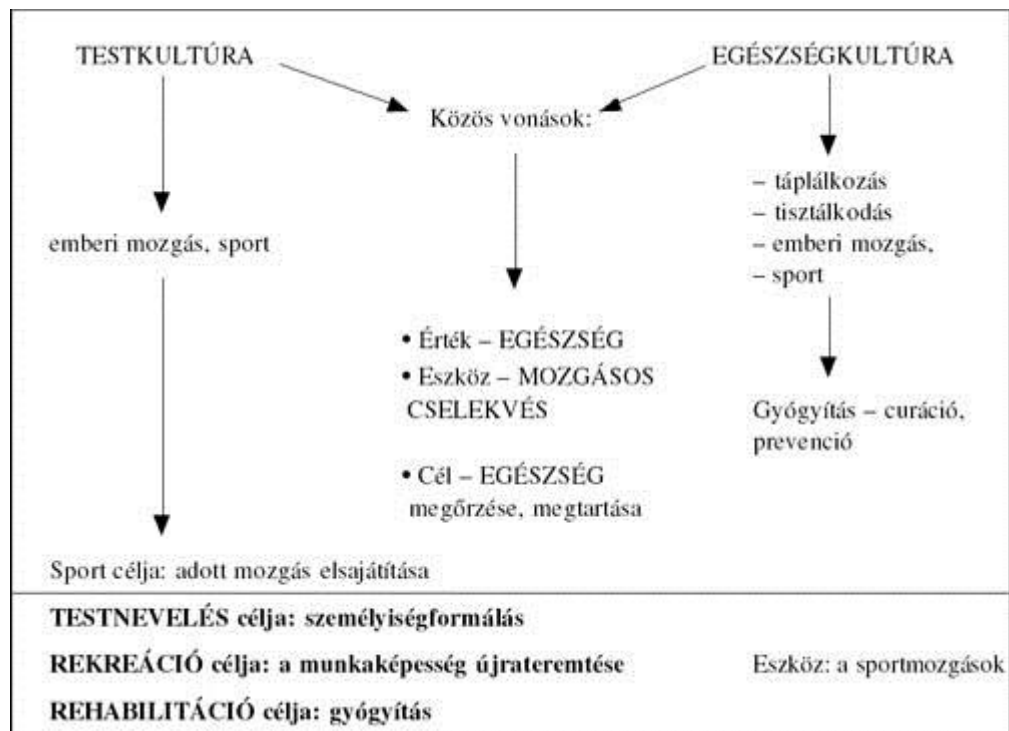
- az életviteli szokások,
- a mozgásos aktivitás, az aerob edzettség fejlesztésével, az életrenddel összefüggésben,
- a munka – terhelés – pihenés helyes arányai,
- a szórakozás, kikapcsolódás, hobbik és játék szerepével,
- az egészséges táplálkozás – öltözködési – testápolási szokások,
- az élvezeti szokások,
- a nemi élet, a szaporodási szokások kulturáltsága,
- a társas kapcsolatok rendszere, az ezekhez kapcsolódó érzelmek, hierarchikus kapcsolatok,
- a meggyőződések, világnézet, vallásos meggyőződések rendszere.

Mindezen megnyilvánulási területek az embernek a természeti és társadalmi KÖRNYEZETTEL való általános – (makro- és mikroszinten egyaránt) –, *azokkal függelmi viszonyban* lévő jelenségek., amelyek az ún. rizikófaktorokkal és az elhasználódás következtében visszafordíthatatlan öregedési folyamattal együtt értendő.

A fitnessz általánosságban jelzi az ember életképességét, mint aktuális állapotot valamely adott cselekvés elvégzéséhez. Ilyen értelemben a fitnessz minden személyiségdimenzióban, minden cselekvésterületen megjelenik. A sportban különösen jelentős a testi, illetve motorikus fitnessz.

A motoros fitnessz értelmezésére különféle koncepció építhető aszerint, hogy milyen értékvonatkozást emelünk ki (mint pl. egészség, jólét, szépség, teljesítmény). Ennek alapján különböző fitnessz edzésprogramok alakíthatók ki különféle tartalmakkal és metodikákkal.

1.8. ábra - Az eddigiekben használt egészségügyi és sporttudományi alapfogalmak összefüggésrendszerének ábrája



6. 1.4. A sportpedagógia rövid története, hazai és nemzetközi áttekintésben

6.1. 1.4.1. A sportpedagógia történeti fejlődése, a testnevelés elmélettel való kapcsolata

A tudományok fejlődése az emberi kutatások, megismerések vagy meghatározott dolgok, jelenségek és problémák koncentrálódásának, felgyülemlésének eredménye, az okok és azok hatásainak tisztázására a tudás és belátás formájaként. A tudományos előrehaladás az egyes szakterületeken, egymáshoz viszonyítva és intenzitásukat tekintve eltérő ütemben differenciálódnak, így jönnek létre mindig újabb és újabb tudományágak. Ilyen folyamattal jellemezhetjük a **sporttudomány** fejlődésmenetét és azon belül – részterületként – a **sportpedagógiát** is.

A neveléstudomány, a pedagógia történetének vizsgálódása során arról győződhetünk meg, hogy a sportpedagógia témája és problémafejtése már fellelhető az antik görög kultúrában. Intenzív viták folynak a testi képzésről és a nevelésről. Egyre koncentráltabban kerül előtérbe a testi nevelés a reneszánsz, a humanizmus, a felvilágosodás, az ipari forradalom korszakában.

A 19. század általános tudományos felfogása akadályozza a testgyakorlatok tudományának önállósodását. Az új fejlődés a század végén indul el, amelynek eredményei a jelenkorba mutatnak.

Az I. világháború után a neveléstudománynak egy sajátos elméleti formája jelenik meg a testneveléssel és sporttal kapcsolatban. Az első elméleti felfogásban a testgyakorlatoknak egy zártabb szisztémáját kínálják, pl. az osztrák tornász újítkó Gaulhofer, K. és Streicher, M. a „Természetes torna” (1925–1928) című művükben. A torna, a sport, a gimnasztika és a játékok elemeit összekapcsolják az új neveléstudományi ismeretekkel. 1933-ban azonban a testi nevelés elméletének a reformpedagógia megnyilvánuló humánus jellegét a nemzeti szocializmus totális igénye és a rasszista politika tönkretette.

1945 után egy vákuum alakult ki, és az ötvenes években kezdődtek el újból a sport és a testi nevelés pedagógiai, didaktikai és a módszertani kérdéseiben elméleti viták.

1928-tól a hatvanas évek közepéig egy önálló „sporttudományról” folyt a vita, amelyben nem mindig volt következetesen megkülönböztetve a „testgyakorlatok elmélete” és a még több pedagógiai elemet tartalmazó „testi nevelés elmélete”. Ebben a negyvenéves vitában nem hiányoztak olyan próbálkozások sem, amelyek a sport elméletét a tudományos elméleti kritériumoknak megfelelően egy speciális formai, anyagi és tárgyi ismeretekkel való megalapozásra és bizonyos fogalmak meghatározására törekedtek, mint például „mozgás”, a „mozgó ember”, a „kulturális és társadalmi problémák és a testgyakorlatok”. Ezek a viták tették lehetővé, hogy napjainkban egy önálló sporttudomány létrejött és önállóan is létezik.

1960-tól célszerűnek tűnik egy didaktikai és elméleti vita után az önálló sportpedagógia létrehozása. Röhrs, H. az, aki fellép a sportpedagógia mellett. Eredményeként elkezdődik egy önállósodási folyamat, egy sajátos szakdidaktika kialakítása, mint egy tudományos diszciplína megteremtése. Ezáltal lehetővé vált a főiskolák, egyetemek megfelelő tanszékein a sportpedagógia oktatása.

1970 óta a sportpedagógia fejlődésében sajátos változás figyelhető meg. Egyszerűbb, a gyakorlati élethez közelebb álló tudományos felfogás érvényesül. Erősebbé válik kapcsolata a pedagógiával, s a nevelélméleti aspektus mellett jobban kifejezésre jut a szakdidaktikai (szakoktatás-elméleti) nézőpont.

1975. szeptember 29-től október 3-ig Nemzetközi Sportpedagógiai Szemináriumot tartottak Karlsruhéban. A kongresszus feladata volt a sportpedagógia fő feladatainak, területeinek és munkaformáinak meghatározása annak érdekében, hogy önálló tudományterület alakulhasson.

Egyértelművé vált a kérdéses tudományterület kidolgozásának időszerűsége és egyben szükségessége. Az is világossá vált, hogy ezeket a kérdéseket csak nemzetközi összefogással, együttműködéssel lehet eredményesen megoldani.

6.2. 1.4.2. A sportpedagógia nemzetközi gyökerei

Európában a testnevelés elméletének – Rousseau vagy Pestalozzi óta – régre visszanyúló hagyománya van, mely kimutatja, hogy a testnevelés szükségessége az emberiség természetén alapszik, a játék és az emberi testhez kötődő mozgás iránti igényén.

Megfigyelhető a történeti folyamatban, hogy bár más és más hangsúllyal – a testnevelés funkcióját mindig összefüggésbe hozzák: a termelő munkával, az egészséges életmóddal, a honvédelemmel, a közösséggel, a versenysporttal és alkalmasint az esztétikummal, a szépséggel. Csak kevesen emelik ki a tantárgy nevelési lehetőségeit, fontosságát, a sokoldalú személyiség, az embernevelés pedagógiai programjával való kapcsolatát.

A 18. században az angol forradalom, a francia és a német felvilágosodás irányzata mélyen áthatotta a pedagógia kultúra elméletét és gyakorlatát Európában. Rousseau nevelési elvein alapuló pedagógiai mozgalom, a filantrópizmus számos támogatóra talált. A filantrópisták új irányt adnak a nevelés és oktatás teljes megváltoztatásához. Megteremtik az iskolai testnevelés akkor korszerű rendszerét. Itt kapott különleges és jogos helyet a nevelési tervben a testgyakorlás. Ettől kezdve beszélhetünk olyan tanerőkről, akik elsődleges feladata a tanulók testgyakorlatainak oktatása, vezetése és irányítása. Basedow és Salzmann intézetében a testgyakorlás tanárai nem gyakorlatmesterek (tánc-, lovaglás-, ápolás-, vívómester), hanem iskolai tanárok voltak. Guts-Mutsh „Gimnasztika az ifjúság számára” (1793) és a Vieth, G. U. „A testgyakorlatok Encyclopediájának kísérlete” (1794, 1795) című munkájukkal megteremtik a német testnevelési irodalom alapjait.

Simon, J. F., J du Toith, Gutsh-Mutsh – jóval Jahn, F. L. előtt – tudatában voltak, hogy az általuk összeállított és alkalmazott gimnasztikai gyakorlatok kiválóan alkalmasak lennének a katonai felkészítésre. Az akkori időszak szükséglete ellenére nem ajánlották fel a porosz hatóságoknak a gimnasztikát, amit Jahn megtett.

Pestalozzi, H. „Elementargymnastique” (1807) című tanulmányában ismerteti az általa szerkesztett és alkalmazott, a test ízületei (csukló) mozgásain alapuló „csuklózások” új csoportját, a szabadgyakorlatokat.

Németországban a napóleoni háború, majd a nemzeti haladást fékező „Szent Szövetség” hatást gyakorol az eddig megalapozott testgyakorlás alakulására. Fichte, J. G., a század ismert filozófusa a pedagógia számára azért fontos, mert először ő képviseli a nemzeti nevelést az eddigi kozmopolita alapelvekkel ellentétben. Javasolja a nemzeti nevelés megvalósítását, melyben követeli a fiatalok rendszeres és következetes testi kiképzését, melyet a harci felkészítés közvetlen eszközének tekint. A gyakorlati megvalósítás kiemelkedő egyénisége Jahn, F. L. „A német tornaművészet” (1816) című szakkönyvében Guts Muths és Vieth gyakorlatait szer-, rend-, jel- és ütemgyakorlatokkal bővíti, amelyek közvetlenül a gyakorlók katonai felkészítését is szolgálták. Az intézetek zárt falai közül a testgyakorlás kikerül a nép széles tömegei közé, s a harci felkészítés közvetlen eszközévé válik.

A. Spiess arra törekedett, hogy az általánosan ismert és kedvelt néptornászást az iskolai életbe terelje. A „Die Lehre der Turnkunst” (1840, 1842) című művei forrást, ösztönzést, módszertani útmutatást jelentenek a tornatanítók számára. 1849-ben megszervezi az első tornatanítói tanfolyamot. Javasolja, hogy a tornát az iskolához tartozó, arra képzett, pedagógiai ismeretekkel rendelkező erők tanítsák.

A nép széles tömegei Jahn Eiselen elvei szerint tornásznak. A békés tornamozgalom politikai tartalmúvá válik, ezért 1820. január 2-án betiltják („tornazár”). 22 évi szünet után a torna ismét nyilvános lett, sőt a kormány elrendeli oktatását. Ettől kezdve az általánosan űzött néptornázás ketté válik: nevelési (iskolai) és társas (iskolán kívüli) tornára.

A német testgyakorlati oktatók munkásságukkal olyan testnevelési rendszert alkottak, amely sokáig meghatározója volt az európai testkultúra, azon belül az iskolai testnevelés és sport alakulására. Számukra forrást jelentett a megvalósított módszer és a gyakorlati anyag (Ling P. H., Nachtegall, Marey, Niels Buck, Király, D.).

Coubertin, P. „Sportpedagógia” című történeti pedagógia műve 1930-ban jelent meg Magyarországon Kovács Rezső fordításában. A sportpedagógia mint fogalom és tárgy megjelenik, mint a sporttudomány részterületének. Grupe, O. habilitációs munkájának címe: „A sportpedagógia alapjai” (München 1969) Vidmer, K. (Zürich 1974) „Sportpedagógia”, alcíme: „Bevezetés a sportpedagógia elméleti alapjaihoz, mint tudományhoz”, amelyben bevezetést kínál a sportpedagógia problématerületébe. Meusel, H. (1976) „Bevezetés a Sportpedagógiába”, amely „első áttekintés a sporttevékenység területéről széles és sokoldalú pedagógiai kérdésfeltevéseken keresztül.

A Budapesten 1989-ben megrendezett I. Sporttudományi Nemzeti Kongresszuson a sporttudomány szerepéről, jelentőségéről, befogadtatásáról, feladatairól számoltak be a résztvevők. Röthig, P.: az NSZK-ban az 1960-as

évek elején megnyíltak az egyetem kapui az új tudományág, a sporttudomány előtt. Buggel, E.: az NDK-ban a sporttudomány fő funkciója abban állt, hogy az új elméleti felismeréseket a sportolás és az élsport léte, azok közötti összefüggések, valamint törvényszerűségek területén mindig a sportolás és élsport szolgálatába állítsa. Telama, R.: Finnországban a sporttudományi kutatás az 1960-as években kezdődött. 1972-ben került sor az első sporttudományos értekezés védésére. A kutatások fokozására törekszenek a sportpedagógia területén. Frank, H.: az Egyesült Királyságban az első sporttudományi diplomát 1975-ben lehetett megszerezni a Liverpool Polytechnic-en, 1989-ben. Az egyetem 28 tanszék egyike volt a sporttudományi tanszék. Grössing, S.: Ausztriában 1926-ban alakult meg a Testnevelési Tudományos Társaság. Az alapító Gaulhofer, K. sportszociológiai témákkal foglalkozott. Streicher, M. sporttudományi tevékenysége a sportpedagógia és a mozgástan területére terjedt ki. 1985-ben alakult meg az Osztrák Sporttudományi Társaság. Sporttudományi kutatások a bécsi, grazi, salzburgi és az innsbrucki egyetem sporttudományi intézetében folynak. A 17 sporttudományos minősítés közül kilencet a sportpedagógia-didaktika területén adtak ki. Salzburgban sportpedagógia, sportszociológia és sportpszichológiai területen folynak kutatások.

A **sportpedagógia** terminust, mely nemzetközi szinten is egyre nagyobb létjogosultságot nyer, elsőként Németországban használták a hetvenes évektől kezdve. A könyv, melynek címében szerepelt e szó, a „Sportpedagógia megalapítása” volt (Grupe, O. 1969).

6.3. 1.4.3 A sportpedagógia hazai története és jelenkori helyzete

A 20. század kezdetén az európai országokban és hazánkban is változások jönnek létre a testnevelésben, melyek a korszerűség irányába mutatnak. Nem tartják célszerűnek a német tornarendszer követését. Megváltozott a tanítási rendszer és módszer, a képzés anyaga bővült az atlétikával, a játékkal, az úszással.

A fiziológiai, pedagógiai, lélektani kutatások eredményei, a testgyakorlati anyag bővülése, az oktatás követelményeinek növekedése szükségessé tette a magasabb, főiskolai szintű képzést.

A hatalmas mozgalomnak, amely a testkultúra emelése érdekében indult, egyik fontos állomása az 1925. december 22-én megnyitott Magyar Királyi Testnevelési Főiskola. A közoktatás szervezetében olyan intézmény létesült, amely központilag szellemében irányítani képes a magyar testnevelés egyre szerteágazóbb rendszerét. A főiskolán a képzés tárgyai között helyet kapott a testnevelés-elmélet, a pedagógia, a neveléstörténet is. A kétfokozatú testnevelő tanárképzés vizsgán a pedagógia tárgy követelményei: I. Elméleti pedagógia (pedagógia alapvetései, a testi nevelés, az értelmi nevelés, erkölcsi nevelés, nemzeti nevelés). II. Gyakorlati pedagógia. III. Történeti pedagógia (Ókor. Középkor. Renaissance. Újkor.).

1930-ban a tanítóképző intézetekben testnevelést tanító tanárok testnevelési továbbképző tanfolyamán a testnevelés pedagógiájából tartottak előadásokat.

A szemináriumi foglalkozásokon a hallgatókat bevezetik az önálló kutatás módszereibe, s ezzel a tudományos továbbhaladás lehetőségét biztosítják.

A Magyar Testnevelési Főiskolán az 1965/66-os tanévben kezdődött el a sportpedagógia-oktatás. Megindításával a leendő testnevelő tanárok és edzők szakspecifikus pedagógiai képzését kívánják elősegíteni. Az egyre igényesebbé váló sportmunka, a társadalmi életben jelentkező egyéb feladatok ellátása szükségessé teszi, hogy a sportszakemberek (testnevelő tanárok és edzők) általános elméleti és a sport sajátos pedagógiai helyzeteire érvényes képzettséggel is rendelkezzenek.

A sportpedagógia tantárgy megjelenése a képzésben része, kezdete volt annak a több évtizedig húzódó folyamatnak, amely a testnevelés és sporttudomány akadémiai befogadását, a Magyar Testnevelési Egyetemen az önálló doktorképzés (PhD.) jogát eredményezte.

Az MTA Pedagógiai Bizottsága Testnevelési és Sportpedagógiai Albizottságaként 1991-ben kezdte el működését a pedagógiai indíttatású csoport, melynek célja:

- A kölcsönös informálódás lehetőségeivel a tudományos pedagógiai közvélemény tájékoztatása a testnevelés és sportszakma tudományos értékű pedagógiai eredményeiről.
- A pedagógia korszerű tudományos eredményeinek közvetítése, terjesztése a szakembereink körében.
- A szakterületünkön folyó pedagógiai kutatások erkölcsi ösztönzése, menedzselése.

- Annak bizonyításerejű feltárása, hogy a testi nevelés és sport az egyén tágabb értelemben vett művelődési folyamatának egyik alapfeltétele, az egészséges életnek nem csupán kelléke, hanem elválaszthatatlan része.

A Magyar Testnevelési Főiskola 1979-től Egyetem, a doktor universitatis cím, majd 1984-től az egyetemi doktori fokozat odaítélés jogával rendelkezett. Országos igényeket elégített ki a testnevelés és sporttudomány szakterületein a tudományos utánpótlás nevelésével.

A tudományos minősítést, a tudomány kandidátusa, illetve az erre épülő tudományok doktora fokozatot a MTA Minősítő Bizottságán keresztül lehetett megszerezni 1994-ig. A testkulturális szakterületen tudományos kutatást végzők számára ez igen nehezen járható út volt, mert az MTA tudományos nomenklaturájában a sporttudomány, mint önálló tudományág nem szerepelt, abból nem lehetett közvetlenül fokozatot szerezni. A közvetett út a pedagógia, szociológia, pszichológia, biológia.

Mint a felsőoktatási törvényből köztudott, 1993 óta a kormány a tudományos minősítés jogát az egyetemeknek visszaadta. A minősítés jogát az egyetemeknek pályázati program alapján kellett kérniük.

A Magyar Testnevelési Egyetem öt programot nyújtott be. Ezek közül a *humánkineziológia és a sportpedagógia* nyert elfogadást. Az ELTE programjain belül (Dr. Bábosik István vezette) neveléstudományi program alprogramjaként jelenik meg a *sportpedagógia*. 1994-ben megindulhatott a PhD.-képzés sportpedagógiából.

A Magyar Testnevelési Egyetem 1994-ben új programot készített sporttudományból: „A sporttudomány empirikus és teoretikus kérdései” címen. Hosszas bírálati procedúra és átdolgozás után a MAB (Magyar Akkreditációs Bizottság) 1997. június 26-án elfogadta a programot, s tudományági besorolása a neveléstudományba történt. Ezzel az MTE megkapta az önálló jogot az új rendszerű doktorképzésre, fokozatátadásra és habilitálásra. A sporttudomány elismertetésének történelmi jelentőségű eseménye volt ez.

A MTA székházában 2001-ben megrendezett I. Országos Neveléstudományi Konferenciáján önálló szimpózium keretében jelent meg a sportpedagógiai diszciplína.

7. 1.5. A sportpedagógia kutatásmódszertani alapvetése

Bevezetés

Minden pedagógiai kutatás lényege, hogy a személyiségfejlesztés jelenségeire vonatkozó feltételezések és szándékok alapján tervszerű, rendezett módon adatokat gyűjtünk, és ezeket kritikusan elemezzük, értelmezzük (Báthory és Falus, 1997). A pedagógiai kutatás metodikája azokat a pontos kritériumokat és eljárásokat fogalmazza meg, amelyek segítségével a kutató képes e megismerési folyamatot a tudomány szigorú kívánalmainak megfelelően hatékonyan végezni és érthetően közölni (Falus, 2000).

A pedagógiával foglalkozó szakember, legyen szó tanítóról, tanárról, kutatóról, irányítóról, szolgáltatóról vagy pedagógusjelöltől, óhatatlanul szembetalálkozik olyan jelenségekkel, amelyeket a folyamat során egyszer vagy többször elemezni, mérni vagy értékelni kell (Falus, Ollé, 2000). Természetesen a sportpedagógia is egyetért az előbb említett kijelentéssel, azzal kiegészítve, hogy mindezt a testnevelés és sportra és az abban résztvevőkre értelmezi. A folyamatos visszajelzés, elemzés, értékelés szerepét a pedagógusok és edzők többsége tisztán látja, sőt, sokuk nap mint nap használ is különféle tudományos mérési és értékelési módszereket. A gyakorló pedagógus és edző munkája során rendszeresen méri tanulói, sportolói teljesítményét, a sportoló fejlődését, ezen keresztül mintegy saját munkájának eredményességéről is visszajelzést kap.

A mérésnek és értékelésnek óriási a jelentősége minden pedagógiai munka során, még akkor is, ha a nevelési- oktatási- képzési folyamatban a jelenségek mérhetősége nehezen ismerhető fel és ennek megfelelően többnyire nem végezhető el könnyen. Mind a pedagógus, mind az edzői szakmának szüksége van arra, hogy a szakemberek, iskolák, szakosztályok és klubok pedagógiai munkáját feltárjuk, mérjük, értékeljük, ezáltal is elősegítve nem csak az egyes sportoló intenzív fejlődését, hanem a klubnak és természetesen magának az adott sportágnak is a sikerét.

7.1. 1.5.1. Tudományos kutatási alapfogalmak

Mielőtt rátérünk a sportpedagógiai kutatásmódszertan alaptételeire, érdemes néhány olyan alapfogalommal megismerkednünk, amelyek segíthetnek minket a tájékozódásban. Az első a *kommunikáció*, amelynek eredeti

jelentése valamit közössé tenni és átadni. A szó jelentése mára bővült, ilyen értelemben olyan megfelelő jelrendszer és eszközrendszer segítségével történő műveletnek értelmezhető, amely a résztvevők közötti érték- és ismeretátadást, információközlést és -cserét, társas viselkedést, illetve érintkezést is jelent (Báthory és Falus, 1997).

A kommunikációhoz, mint ahogy a meghatározásból is láthattuk, szorosan kapcsolódik, az **információ** fogalma. Az információt olyan ismeretként határozhatjuk meg, amely képzetek útján vagy verbálisan szerzett, megőrzésre, közvetítésre, feldolgozásra, átalakításra használunk, és időben, illetve térben elrendezett és kódolható jelek készleteként működik (Báthory és Falus, 1997). Ezek a jelek megfelelő csatornán továbbíthatóak, amely segítségével a jeladó egy jelenségről vagy állapotról közöl adatokat és azt egy vevő felfogja, értelmezi (Csermely, Gergely, Koltay, Tóth, 1999). Az információ tudvalevőleg minden tudományos gondolkodás és kutatás kiindulópontja. Ennek megfelelően az információ megléte tudatos és szándékos **döntéseink** nélkülözhetetlen előfeltétele. Ezek a döntések mindennapjainkban is jelentős szerepet kapnak, ugyanígy van ez a sport, a tudomány és tudományos kutatás területeivel is.

A **módszer** a megismerés eszköze, e tevékenységek végrehajtási módja és valamilyen eljárás alkalmazása a valóság feltárása érdekében. Babbie (2000) a „kiderítés tudományának” (p. 34) nevezi. A tevékenységek sokfélesége miatt nem célszerű általában a módszerekről beszélni, hanem az egyes tevékenységterületek módszereiről. A kutatómunka során a módszereket „eszközkegóriának” kell tekinteni, ami azt jelenti, hogy *a lényeg a probléma, a téma, amit vizsgálok*. Ez az elsődleges kérdés. A vizsgálat eszközeit, a *módszereket ehhez válogatva határozom meg*, vagyis másodlagos kérdés, hogy miként vizsgálom. Ehhez hasonlóan nyilatkozott Biró E. (1984) is, szerinte a célhoz, illetve a feladat természetéhez kell a módszereket hangolni. Schempp és Choi (1994) véleménye, hogy a sportpedagógia területén kutatóknak egy szélesebb értelemben vett módszertani értelmezésre és ehhez kapcsolódva különféle módszerek elfogadási képességének kifejlesztésére lenne szüksége. Ehhez mindenesetre tudnunk kell, hogy egyik módszer sem tudja az igaz és egyetlen valós választ sem adni a tudomány és így természetesen a sportpedagógia kérdéseire.

Kommunikáció, információ, döntés és módszer mind lényeges fogalmak *a tudomány és a kutatás* ismérveinek tanulmányozásához. Ezen ismervek tanulmányozásának egyik hozzánk közelálló formája *a megismerés*. A megismerés jellemzően emberi tevékenység, és mint emberi tevékenység, a mindennapjainkban és a tudományos kutatásokban is jelentős szerepet kap. Mindennapos, illetve hétköznapi megismerési tevékenységeink során azonban követhetünk el hibákat (ilyenek a pontatlan megfigyelés, túláltalánosítás, szelektív észlelés, hozzákötések, illogikus gondolkodások, elfogultság a megértésben, a megismerés idő előtti lezárása, és misztifikáció; ezeket részletesebben lásd: Babbie, (2000). A tudomány azonban védelmet nyújt a hibák ellen, méghozzá úgy, hogy tudatos és gondosan végzett tevékenységet kíván meg, amely a megismerés során logikára és szisztematikus megfigyelésre épül.

A tudomány a valóság megismerésének egyik válfaja, módja annak, hogy megismerjük és megértsük a minket körülvevő valóságot.

A tudományt a világról való tudásszerzés egyéb módjaitól speciális tulajdonságai különböztetik meg, amelyek:

- általánosíthatóság,
- megismételhetőség,
- bizonyíthatóság,
- ellentmondás-mentesség (koherencia),
- analitikusság, „új”-ság,
- egyszerűség (kompaktság, elegancia),
- fontosság (hasznosság),
- mélység (az új eredmény számos korábbihoz kapcsolódik. Ezekről bővebben lásd: Csermely, Gergely, Koltay, Tóth, 1999.).

7.2. 1.5.2. Mérés és értékelés

Ha már a tudomány jellemzőiről beszélünk, érdemes röviden rátérni a mérés kérdéskörére is. A mérés valamely mennyiség vagy minőség mérőszámának meghatározott szabályok szerinti meghatározása, és jellemző jegye még, hogy bizonyos módszer és eszköz segítségével történik (Báthory és Falus, 2000). A mérés a pedagógiai jelenségek, folyamatok megismerésének is fontos eszköze, a különféle pedagógiai kutatásokban megfigyelés, kérdőíves módszer, szociometria, kísérlet, tudásszintmérés, vagy egyéb módszerek segítségével történhet.

Méréseink minőségét öt fő jellemzővel írhatjuk le (Báthory, 1985; Babbie, 2000; Csapó, 1997; Falus, 2000):

- Objektivitás, vagyis tárgyilagosság (szubjektivitástól mentes).
- Precizitás, vagyis a mérés során különbséget teszünk a motívumok és változók tulajdonságainak szintjei között. Kifejezi, hogy mennyire pontosan határozzuk meg a kívánt tulajdonságot.
- Helytálló mérés (accuracy), vagyis a valóságot tükröző, igaz.
- Megbízhatóság (reliabilitás), vagyis a tulajdonság ismételt mérése ugyanazt az eredményt adja.
- Érvényesség (validitás), vagyis azt mérjük a mérés során, amit mérni szándékoztunk.

Golnhofer (1998) megkülönbözteti a pedagógiai megítélést, becslést, mérést és tesztet. Szerinte a minőségi és mennyiségi értékelés közötti átmenet a *megítélés*, amely szerint például egy bizonyos sportoló személyiségjegye és viselkedése lehet az edző számára elfogadható vagy elfogadhatatlan. Edzőként vagy sportvezetőként megítéljük, hogy egy adott játékosunk viselkedése és hozzáállása milyen volt a hétfégi mérkőzésen és hogy ez mennyiben játszott szerepet a vereségünkben.

Ha a pedagógiai tevékenységet egy bizonyos skálán jelezzük, akkor közelebb állunk a mennyiségi mutatókhoz, és ezt *becslésnek* hívjuk. Ilyen például az adott edzésen a sportolói hozzáállás és teljesítmény osztályozása. *Mérés* esetén viszont már pontosabb értékelést használunk, mert a mérőeszköz segítségével bizonyos tulajdonságot szisztematikusan figyelhetünk meg és rögzíthetünk. Mint ahogy korábban már említettük, a pedagógiában és a sportpedagógiában is nehéz bizonyos személyiségjegyeket és viselkedést mérni. Ezzel némileg ellentétes azonban Babbie (2000) véleménye, aki szerint minden mérhető, ami létezik. A kérdés szerinte csak az, hogy mi létezik.

A pedagógiai mérés egyik lehetséges eszköze a *teszt, feladatsor*. Sokféle típusról beszélhetünk, például tudásmérő, intelligencia-, kompetencia-, képesség-, vagy személyiségteszteket használhatunk a nevelő-oktató folyamatokban (ezeket részletesebben lásd: Falus, 2000).

7.3. 1.5.3. Valóság és stratégiák

A korábbiakban már beszéltünk az emberi megismerésről. Az emberi megismerő folyamatok célja a valóság megismerése. Hogy ez mennyire valósulhat meg az egyes tudományelméletek szerint, arról nemsokára beszélni fogunk. Előtte azonban érdemes szót ejtenünk a kétféle valóságról, amelyet Falus (2000) véleménye szerint elfogadunk.

Tapasztalati valóság. Azok a dolgok, melyeket saját közvetlen tapasztalatunkból tudunk. Ide tartozhat, hogy nap mint nap együtt dolgozunk a sportolónkkal és ismerjük személyiségét, reagálását bizonyos váratlan helyzetekre, és emberi kapcsolatait a csapaton belül. Személyes tapasztalatainkra és megfigyeléseinkre tudunk hivatkozni, és ezáltal megbizonyosodni az információ valóságáról, objektivitásáról és megbízhatóságáról.

Konszenzuális valóság. Azok a dolgok, melyeket azért tekintünk valóságosnak, mert azt mondták, hogy valóságosak, emellett úgy is tűnik, hogy az emberek többnyire egyetértenek benne. Mindenki elfogadhatja azt az információt, hogy egy bizonyos csapatkapitány nagyszerű emberi értékekkel rendelkezik és a csapatot ő tartja össze az egész idényben. Azonban ez nem személyes tapasztalatunk, hanem azért fogadjuk el, mert esetleg egy megbízható embertől hallottuk. Fontos tudni, hogy minden esetben saját kritériumaink alapján fogadunk el igaznak egy olyan állítást, amit személyesen nem tapasztaltunk és feltehetőleg ez logikailag és tapasztalatilag is mindig alátámasztott.

7.4. 1.5.4. A tudomány struktúrája/modellje

A tudomány hagyományos modellje három fő elemből áll, amelyek: **elmélet, operacionalizálás és megfigyelés** (Babbie, 2000). E szerint a tudományos kutatás azzal kezdődik, hogy a kutató érdeklődését felkelti valami és

ezután elméletileg tisztázza a kérdést. Az operacionalizálás során meghatározzuk azokat a lépéseket és eljárásokat, amelyek segítségével azonosítjuk a mérni kívánt mutatókat. A megfigyelés, mint a hagyományos tudomány modell utolsó lépése, másként az eszközrendszer/módszer megválasztása, amelyben kísérlet, interjú, kérdőív, esetleg megfigyelés útján mérjük az általunk fontosnak tartott mutatókat. Ez a modell a deduktív logikát, illetve deduktív *kutatási stratégiát* mutatta be számunkra. Azonban a kutatási probléma jellegétől függően különböző stratégiákat célszerű választani (Babbie, 2000; Falus, 2000).

Elméletalkotás

- a. *Deduktív vagy analitikus elméletalkotás.* Azt a logikai modellt nevezzük deduktívnak, amelyben az általános alapelvekből, fogalmakból, törvényszerűségekből, történeti tapasztalatokból speciális felvetéseket, azaz hipotéziseket alakítunk ki, és ezek alapján jutunk el a gyakorlat számára hasznos pedagógiai értelmezéshez. A deduktív módon gondolkodó kutató nem információkban gondolkodik, hanem források és dokumentumok alapján, valamint tudományosan megalkotott elméletekben és eszmékben. Ahhoz, hogy az adatok halmazából a kutatás számára hasznos információkat találjon, elképzelésének kell lennie arról, hogy mit keres. Minden tény, amit a kutatás révén szerez, csak válasz egy kérdésre, amit nem tudott volna feltenni anélkül az elmélet nélkül, amely ráirányította a figyelmet.
- b. *Induktív elméletalkotás.* Olyan logikai modellt, amelyben konkrét pedagógiai megfigyelések alapján, tehát a valóságból kiindulva, az ott gyűjtött adatokat elemezve általános alapelveket, elméleteket fogalmazunk meg. A tudás (elmélet) az információk gyűjtése és a közöttük levő kapcsolatok felismerése és általánosítása során alakul ki. Így jutunk el a megfigyeléstől a hipotéziseken keresztül az elméletekig és a tudásig. Falus (2000) három egymásra épülő induktív kutatási stratégiát különböztet meg:
 - *leíró*, amikor egy helyzetet, illetve folyamatot kívülről figyelünk meg. Ez akkor lehet eredményes, ha a valóságot nem, vagy csak alig ismerjük. Példának okáért akkor használhatunk leíró stratégiát, amikor nem tudjuk, hogy az adott edző milyen pedagógiai értékelő módszereket használ sportolóival,
 - *összefüggésfeltáró* az a beavatkozásmentes stratégia, amikor különböző adatok, tények, helyzetek, folyamatok egymáshoz való kapcsolatát, illetve viszonyát vizsgáljuk. Ha már birtokában vagyunk a leíró stratégia eredményének (tehát az adott példánkban annak, hogy milyen értékelő módszereket használ az edző élsportolóival), utánanézhethetünk, hogy az eltérő pedagógiai értékelő módszerek miként hatnak a sportolók eredményességére,
 - *kísérleti*, amikor a kutató maga változtatja meg a folyamat egyes elemeit, mutatóit. Ennek eredményeképp a kutató tudatosan és tervezetten beavatkozik a folyamatba, hogy az összefüggésfeltáró stratégia eredményeit kísérleti módon bővítse, illetve azokat magyarázza.

Operacionalizálás, a kutatási folyamatra jellemző tevékenységek a sportpedagógiában

A sportpedagógiai kutatás megközelítése két oldalról történhet, mégpedig:

- mint a sporttudomány részdiszciplínája és alkalmazott neveléstudomány mindenkori ismereteinek és vonatkozásainak tisztázására.
- mint a neveléstudomány részdiszciplínája és alkalmazott sporttudomány mindenkori ismereteinek és vonatkozásainak tisztázására.

Bárhonnan is közelítsük meg a kérdést, *a sportpedagógiai kutatónak a folyamatot azért kell egészében látnia, hogy a megismerési folyamatot sikeresen elkészülhessen.* A folyamat ideális felépítése érdekében hangsúlyoznunk kell a következőt: a megismerési folyamat nem egymás után következő elkülönült egységekből áll.

A pedagógiai kutatás folyamatában nyolc egymásra szorosan épülő tevékenységet különböztetünk meg, amelyeket itt csak felsorolás szintjén ismertetünk (Falus, 2000).

- A kutatási probléma kiválasztása.
- A témára vonatkozó szakirodalom elemzése.
- A kutatás hipotéziseinek megfogalmazása.

- A hipotézisek igazolását vagy elvetését biztosító adatok összegyűjtéséhez az érvényes és megbízható kutatási stratégiák, módszerek, eszközök kiválasztása.
- A vizsgálni kívánt minta kiválasztása.
- A kutatás végrehajtása.
- Az adatok elemzése, általánosítások megfogalmazása.
- A kutatás eredményeinek közreadása, publikálása.
- Mi ehhez még egyet hozzátennénk és ez az újabb kérdések feltétele. Véleményünk szerint minden kutatómunka keretes szerkezetű, tehát kérdéssel kezdődik és kérdéssel zárul.

A sportpedagógiai kutatómódszertan jellemzői

A sportpedagógiai kutatásokban különböző módszertani elemeket használhatunk fel, melyek majd mint láthatjuk, egymás mellett is megtalálhatók. A sportpedagógia keletkezése egyes szerzők szerint az 1960–70-es évekre tehető vissza. Mindaddig a sportpedagógiát nemzetközileg is csak résztudománynak tekintették, a kutatási helyzete és profilja kevésbé volt strukturált, mint az elfogadott tudományágaké. Sok szerző szerint ugyanígy hátrányként említhető az is, hogy a sportpedagógiában egy intenzív és konstruktív kutatómódszertani vita egyelőre még nem alakult ki. Ennek megfelelően a kutatási irányelvek sem lettek tudatosan körvonalazva és összehangolva.

A nemzetközi és a hazai sportpedagógia sem mutat tiszta irányelveket és útirányokat az elkövetkező kutatói nemzedéknek. Elszórt kutatások, szórványos módszertani kérdésfeltevés, munkamegosztás nélküli műhelyek, kapcsolat és együttműködés nélküliség jellemzi a jelen sportpedagógiáját. Szisztematikus és biztató tudományos fejlődés mindezek alapján egyelőre úgy tűnik, nem biztosított. Világosnak tűnik, hogy a sportpedagógia területén valós igény lenne egy alapos tartalomelemzésre, amelynek segítségével világossá tehetők a jelen állapotai, a távlati célok és természetesen az oda vezető utak meghatározása.

A következőkben a **leggyakrabban alkalmazott kutatási módszereket mutatjuk be**, ezek a megfigyelés, interjúkikérdezés, kérdőíves és szociometriai módszer.

a) Megfigyelés

A megfigyelés, vagy terepkutatás, ahova Babbie (2000) sorolja be, a pedagógiai kutatás egyik legelterjedtebb módszere, mely objektív tényeken és a valóság közvetlen észlelésén alapul (Falus, 2000). A módszer segítségével a nevelés, oktatás, képzés jelenségeit, illetve a pedagógiai folyamatokat a maguk természetes környezetében figyelik meg. A naplókából, feljegyzésekből, jegyzőkönyvből vagy éppen kódolással történő információ azonnal eljut a kutatóhoz, mivel többnyire nincs szükség más résztvevők vagy eszközök közbeiktatására. Fontos szempont, hogy a kutatás alatt a megfigyelés és elemzés egymásba fonódó folyamatos tevékenységláncot alkot. A megfigyelés fő sajátosságait Báthory és Falus (1997) a következők szerint foglalja össze:

- *céltudatosság*, amely főképp megfigyelési szempontok alkalmazásával biztosítható;
- *tervszerűség*, amely elsősorban a vizsgálandó pedagógiai jelenség pontos meghatározásával érhető el (pl.: szituációk, minta, megfigyelést végző személy kiválasztása, megfigyelési technikák); és
- *objektivitás*, mely megkívánja, hogy a folyamat a valóságot tükrözze, és hogy a megfigyelést végző személy előítéllettől mentes legyen.

b) Interjú – kikérdezés

Az interjú vagy kikérdezés, melynek háttérben alapvetően mások iránt tanúsított érdeklődés áll, egy hatékony szóbeli módszer a számunkra fontos információk gyűjtésére, mások tapasztalatainak megértésére, majd ezekre épülve következtetések levonására (Seidman, 2002). Az interjú fő változatai szerint lehet egyéni és csoportos. Az egyéni kikérdezés lehet strukturálatlan interjú, strukturált interjú, mélyinterjú, narratív interjú, klinikai beszélgetés és exploráció (bővebben lásd Falus, 2000). A megfigyeléssel szemben lényeges momentum, hogy a kérdező és kérdezett személy között személyes viszony alakul ki, amely segítségével személyes véleményt, élményeket, motívumokat, értékeket. A módszer, idő- és pénzigényessége ellenére, jól alkalmazható a

pedagógiai helyzetek, illetve folyamatok széles skáláján, különböző fázisaiban, illetve különböző módszerekkel kombinálva (Falus, 2000).

c) Kérdőíves módszer

A kérdőíves módszernél az információt kérdőív (ankét) segítségével szerezjük, amelyhez, mint *írásos kikérdezés*, csatlakozhat *attitűdskála*, *időmérleg*, illetve ezek kombinációja (Falus, 2000).

A kérdőíves vizsgálat népszerű, mert gazdaságosnak és objektívnek számít, általa nagy az elérhető adatmennyiség, aránylag gyorsan lehet vele információt gyűjteni és az összegyűjtött adatokat standardizálni lehet (Babbie, 2000). Hátránya, hogy sok kutató szerint felszínesnek számít és a kérdőívvel nehéz természetes közegben vizsgálni. Az attitűdskála érzelmi viszonyulást vizsgál a megkérdezettek véleményére és értékelésére támaszkodva. Az időmérleg lényege, hogy életmóddal kapcsolatos tevékenységről a megkérdezett személy időbeosztását el tudjuk készíteni.

d) Szociometria

A szociometria az egyén társas kapcsolatrendszerét és ezen keresztül a közösség szerkezeti sajátosságainak helyzetét és alakulását vizsgálja számszerű adatokkal (Falus, 2000). Ehhez kapcsolódóan lényeges tudni, hogy a függőségi viszonyok nem tartoznak a módszer struktúrájába, mivelhogy főleg érzelmi jellegű társas kapcsolatok megismerésére hivatott. Ez számunkra azt jelenti, hogy nem tudunk edző–sportoló kapcsolatrendszert vizsgálni, csak sportoló–sportoló viszonyt, amely az egyén csoportbeli közérzetében és a közösség formálásában játszik jelentős szerepet (Falus, 2000). Hagyományos eljárásként választási szituációt tartalmazó kérdésekkel jutunk információhoz, melyeket mátrixon összesíthetünk.

7.5. 1.5.5. A kvalitatív és kvantitatív kutatás dilemmája

Az embert körülvevő világ megismerésének formája az idők folyamán alakult és változott. Az egyes paradigmák vagy módszerek történelmi kialakulására és egymásra hatására nem térünk ki, ez bővebben olvasható (Szabolcs, 2001; Nahalka, 1997; Falus, 2000).

A természettudományos (empirikus, racionalista) megismerés a reneszánsz korától vált tudományos jellegűvé, amikor is a valóság objektív és egyértelmű megismerése, oksági összefüggéseinek feltárása jelent meg célként, méghozzá az univerzális igazságok elfogadása, tapasztalati megismerés elsődlegessége, és hipotézisekre épülő elméletek kialakulása segítségével (Szabolcs, 2001). Ugyancsak Szabolcs (2001) szerint a XIX. században a természettudományos megismerés utat nyitott magának a társadalomtudományok területén is, méghozzá először a szociológiában és a pszichológiában. Ez az irányzat arra a felfogásra épült, hogy az emberi viselkedés, a természeti jelenségekhez hasonlóan, megfigyelhető és mérhető. A pedagógiában ez a gondolkodásmód azonban csak a XX. század első felében jelent meg.

A XIX. század végén a pedagógiai kutatásokban már a megértés témaköre is előtérbe került. Tudomásunk szerint itt jelent meg először kifejezett tudományos igényként, hogy a társadalmi jelenségek sajátosságaiknak megfelelően a természettudományostól eltérő kutatómódszertani felfogást és kutatói tevékenységet igényelnek. Ez idáig azok, akik a pedagógiát tiszteletre méltó és akadémiailag elfogadott tudománnyá akarták tenni, hosszú időn keresztül arra biztatták kollégáikat, hogy természettudományos kutatási modelleket használjanak (Bailyn, 1963).

Az 1970-es években a pedagógiában uralkodó kvantitatív kutatások túlsúlya csökkenni kezdett (Gage, 1989). A 80-as években a pedagógia nemzetközi szakirodalmában rengeteg problémafelvetés hangzott el a kvalitatív vagy kvantitatív kutatásokkal kapcsolatban, amely vita a magyar neveléstudományt azonban nem érintette (Golnhofer, 2001). Ennek megfelelően a hazai sportpedagógiában sem jutott ez akkor kifejezésre. Az 1980-as vitákkal kezdődően a kvantitatív és kvalitatív szemléletű pedagógiai kutatók két, egymással szinte hadban álló táborra oszlottak (Seidman, 2002).

Finoman úgy fejezhetnénk ki magunkat, hogy a kvantitatív és kvalitatív szemléletű kutatók a pedagógiai valóság és a pedagógiai kutatás fő kérdéseinek megítélésében egymástól lényegesen eltérő nézeteket vallanak. Jelentkezik ez a valóság természetével, a megismerő és a megismerendő kapcsolatával, az objektivitás, általánosíthatóság lehetőségeivel összefüggő feltételezésekben is. Mára a két irányzat tisztán kirajzolódott, amelyek koherens nézetrendszert építettek fel az alapvető kérdéseket illetően. Ezeket foglaltuk össze az 1.5.5. táblázatban.

Kvalitatív kutatás

Mindezek ismeretében térjünk most ki röviden a kvalitatív kutatásokra! A kvalitatív kutatás arra orientálódik, hogy a jelenhez (igazhoz jelentéshez, valósághoz) közeli összefoglalását adja lehetőség szerint átfogó kontextus (környezet)-függő tulajdonságoknak. Napjainkban egyre többen érvelnek amellett, hogy a komplex nevelési jelenségek kisiklanak a pozitívista (kvantitatív) technikák alól és rátalálnak a naturalisztikus, értelmező, hermeneutikai kutatásokra. A tudományelméleti és kutatómódszertani viták, valamint számos, széles körben publikált kvalitatív tanulmányok hatására ma már nem tekintik másodrangú kutatásnak az értelmező jellegű tanulmányokat, hanem olyan tudományos megközelítésnek, amelynek a következő jellemző sajátosságai vannak (Szabolcs, 2000):

- *nyitottság*: kutatás közben is módosulhat a vizsgálandó probléma, a vizsgálat célja, változhatnak az alkalmazott módszerek és a részt vevő személyek is,
- *a kutatás mint kommunikáció*: a kutató és a kutatottak közötti kommunikáció hozza létre az eredményt,
- *természetesség*: a mindennapi életben természetes módszereket felhasználva készül (beszélgetés, megfigyelés stb.),
- *értelmező jelleg*: a valóság, mint a kutató és kutatott által értelmezett világ jelenik meg.

Összegezve megállapítható, hogy hosszú ideig éles szembenállás jellemezte a magyarázó (pozitívista) és az értelmező (naturalista) kutatásokat, illetve a kvantitatív és a kvalitatív kutatásokat végző kutatókat is. Mára már feloldódott a feszültség a két tábor között, de a vita nem tűnt el (Falus, 2000, Szabolcs, 2001).

A motoros teljesítménydiagnosztika néhány elméleti és kutatómódszertani kérdése (Ozsváth Károly)

Szakterületünkön a *mozgásos teljesítmény* az értékelés megkerülhetetlen alapja. Általánosságban a fő teljesítménybefolyásoló tényezők: a cselekvés feltételrendszereként a *testi képességek* (kondicionális és koordinációs), a *mozgástechnika* (a végrehajtás formája, a mozgásrészek egymáshoz kapcsolódása, mozgáskészségek), a *taktikai megoldások* (alkalmazás), valamint a külső környezeti tényezők (időjárás, ellenfél, szer stb.).

1.1. táblázat - Kvantitatív és kvalitatív szemlélet

	Kvantitatív szemlélet (magyarázó, pozitívista)	Kvalitatív szemlélet (értelmező, naturalista)
Valóság	Objektíve létezik; kézzelfogható és egymástól független változókra darabolható, amelyek önállóan tanulmányozhatóak, majd ezek segítségével az egységes valóság megmagyarázható.	A valóság többféle, lényegében az emberek tudatában létezik; nem kézzelfogható; a társadalom- és viselkedéstudományok tárgyát az eseményeknek, folyamatoknak az értelmezése alkotja, amelyek az emberek tudatában különféle konstrukciók formájában jelennek meg.
A kutató és a kutatás tárgyának kapcsolata	A kutató független és így képes bizonyos távolságot fenntartani a kutatás tárgyától; óvintézkedésre van szükség.	A kutató és a kutatás tárgya óhatatlanul kölcsönösen hat egymásra; nem óvintézkedésre van szükség, hanem ezen interakció hasznosítására.
A következtetések általánosíthatósága	Kontextustól független általánosításokra törekednek, ezért a	Nincsenek kontextustól független igazságok, az állítások csak a

	Kvantitatív szemlélet (magyarázó, pozitívista)	Kvalitatív szemlélet (értelmező, naturalista)
	kontextus hatását igyekeznek kiküszöbölni.	kontextusok hasonlóságának mértékéig vihetők át más jelenségekre.
Ok–okozati összefüggések	Mint legfontosabb cél jelenik meg.	A különböző tényezők és folyamatok kölcsönösen formálják egymást.
Módszerek és minta	Mennyiségi (kvantitatív) módszereket és reprezentatív mintát létesítenek előnyben.	Minőségi (kvalitatív) módszereket és egyedi mintát létesítenek előnyben.
Elmélet és terv	Előre megfogalmazott elméletre és részletesen kidolgozott tervre van szükség.	A kutatásból nő ki az elmélet, nincs hipotézis, sejtésekre alapozva a lépéseket az előző lépések szabják meg.
Eszköz és környezet	Előnyben részesítik a nem emberi eszközöket és a laboratóriumi környezetet.	Előnyben részesíti a holisztikus megismerést, intuícióra képes embert és a természetes környezetet.
Cél és értékek szerepe	Hipotézisek igazolása és bizonyítása; a kutatás értékmentes.	Felfedezés, feltételezés megfogalmazása, illetve módosítása; a kutatás mindig tartalmaz hozzáadott értéket.

Források: *Lincoln és Guba, 1985; Collins, 1992; Falus, 2000; Bogdan és Biklen, 1982*

A felsorolt teljesítménybefolyásoló tényezők szerepe, jelentősége a különböző mozgásoknál, sportágaknál eltérő, azonban egy sportágon belül egyénenként is számos kompenzációs lehetőség létezik, mindenkinek van erős és gyengébb oldala. A kielégítő diagnosztikai és prognosztikai módszerek kialakításához elsőként sokoldalúan mérhetővé kell tenni a vizsgálat tárgyát. A mérhetőség feltétele vonatkozhat egyes motoros tulajdonságokra, és a motorikum összetett jellemzőire egyaránt. Utóbbi magával hozza a motorikum új dimenzióinak megragadhatóságát, az eddig hozzáférhetetlen, vagy bonyolult módon körülírt jelenségek mesterséges változóval való közelítését. (Pl.: matematikai modell alapján valamilyen „homogén” csoportba sorolást.) Kiemelkedően fontos a mért vagy megállapított változók együttes figyelembevétele melletti differenciálódási, csoportosulási jellegzetességek feltárása. Ez lényegében már a struktúrák vizsgálatát jelenti. Végül a viszonyítási alapok, etalonok, referenciaértékek megadására kell sort keríteni. A korábbi évtizedek „táblázatos”, többnyire egyedi tesztekre vonatkozó megoldási módja sok esetben felváltható néhány képletbe sűrített matematikai-statisztikai modellel.

A több motoros próbából álló tesztegységek értékelése, a normarendszer (standardok) kialakítása fentiekben túlmenően számos módszertani és méréstani problémát vet fel. Az egyes tesztek (itemek) önálló értékelése helyett az összes testt közös, együttes értékelésén – az ún. „sumscore” elemzésén – lenne elvileg a hangsúly. Az egyes teszteknek tehát önállóságukat nagyrészt el kell veszíteniük. A gyakorlatban azonban sokszor szinte fordított a helyzet, legtöbbször szinte „önálló életet” élnek az egyes tesztek, a közös értékelés normái háttérbe szorulnak, sokszor teljesen hiányoznak, vagy esetenként statisztikai megalapozottságuk megkérdőjelezhető. Néhány esetben a közös értékelés túlkomplicált, az alkalmazott skála önkényes, esetleges. A megoldásra több lehetőség kínálkozik. A tesztegységek eredményeinek közös értékelésére a tesztenkénti mérési dimenziók és számszerű értékek különbözősége miatt többnyire pontértékre konvertálják a mérési eredményeket. A pontrendszer és a normák kialakításához az adatok eloszlása nyújtja a korrekt kiindulási alapot. Tesztrendszerek esetében az *összpontszám* („sumscore”) mérési tartománya nem azonos az egyedi tesztösszetevők számtanilag összeadható, elvi maximális pontösszegével. Más oldalról a több elemből álló motoros tesztrendszereknél a mediánt (P50, „50%-os percentilis”) legalább egy próbában sokan elérik, míg P75–P80 körül ugrásszerűen csökken a több próbában is kimagaslóan teljesítők aránya. A jelenség a testi képességek komplexitásával

magyarázható, és *mindenki rendelkezik viszonylag kiemelkedőbb és viszonylag gyengébb színvonalú motoros tulajdonságokkal.*

Az összpontszám („sumscore”) eloszlása szerint sokszor további 3–5 fokozatú kvalitatív skálára redukálható a norma. Természetesen az abszolút, pontértékkel jellemzett teljesítmény (teszteredmény) a nem és életkor, vagy életkori csoport szerinti relatív értékelés/minősítés lehetőségét is magában hordja.

A eddig vázolt problémakör a tesztrendszerek alkalmazhatóságának egyik alapfeltételét jelenti. A tesztrendszerek kialakításának ez azonban „végeredmény”, a szakirodalomban „dimenzionalitásnak” is nevezett kérdéskör, a tesztrendszer összeállítása és „belövése” időrendileg és jelentőségében is megelőzi az értékelés, a „sumscore” és a normák, etalonok kidolgozását. A dimenzionalitás tulajdonképpen a validitás, ezen belül a tartalmi validitás kérdését tárgyalja. A „mit mér” az alap, ehhez képest a „hogyan”, „milyen pontosan” és „mihez viszonyítva” kérdése másodrendű. Mindenki kerülni próbálja az átfedéseket, a hasonló tulajdonságokat mérő tesztek halmozott alkalmazását. Technikai oldalról ehhez statisztikai háttérrel elsőként a faktor- és komponensanalízis, később az osztálybasorolási technikák („klasszifikálás”), elsősorban a diszkriminancia- és clusteranalízis nyújtott.

A tesztek az értékelés eszközei, azonban magát az eszközt is lehet értékelni az előbb említett szempontok szerint. Igen informatív lehet a tesztek, tesztrendszerek szakértői értékelése, amire Bös (1988) több szintet átölő kritériumai mutatnak példát. Kellően strukturált, összetett szempontrendszer esetében megoldható több szakértő véleményének többváltozós statisztikai elemzése is (Ozsváth 2002).

7.6. 1.5.6. A tudományos tevékenység mérése

A tudomány mérésének jelentős szerepe van a szakmánkban. A tudomány mérésének lényege a tudományos publikációk mennyiségének, minőségének és hatásainak valamilyen módon történő számszerűsítése (Csermely, Gergely, Koltay, Tóth, 1999). Mielőtt kicsit részletesebben térnénk rá erre a problematikus témára, a mennyiségi és minőségi mérőszámokra, hadd jegyezzük meg a következőt: a legtöbb esetben az összes számnál pontosabb és elfogadottabb magának a tudományos közvéleménynek a megítélése.

Először a *mennyiségi mérőszámokról* esszen szó, minthogy ez könnyebb utat kínál a szakmának. Itt ugyanis a kutatók által közölt publikációk mennyiségét vesszük figyelembe. Ugyanakkor elgondolkodtató, hogy a szakma megítélése szerint mi számít publikációnak, illetve tudományos igényű közleménynek. Általában azokat a folyóiratokat és tanulmányköteteket szokás elfogadni tudományos igényűnek, amelyek lektorálás útján jelentetik meg a cikkeket, tanulmányokat. A lektorálás során egy szakmai kiadvány, folyóirat, tanulmánykötet által felkért szakember egy kéziratról bizonyos szempontok szerint szakvéleményt alkot azzal a szándékkal, hogy eldöntse, érdemes-e közlésre.

A *minőségi mérőszámokat* már nehezebb pontosan megfogalmazni, és általános érvényüként elfogadni. Olyan speciális szakmai igényeknek megfelelő mérőszámok kellenek, amelyek objektíve meghatározhatók és mégis valamilyen kapcsolatban vannak a minőséggel. Ennek egyike lehet az *idézetség*, ami azoknak a cikkeknek a számát jelenti, amelyek az adott cikket idézik, kivéve természetesen az önidézést. Azonban azt sem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a kutatók olyan cikkeket idéznek gyakrabban, amelyek a tudomány fő áramába tartozó témákkal foglalkoznak.

Térjünk rá az idézettségénél egy sokkal stabilabb és megbízhatóbb minőségi mutatóra, az *impakt faktorra*. Az impakt faktor az adott évhez viszonyítva az előző két évben a folyóirat cikkeire kapott hivatkozások számának és az ott megjelent cikkek számának a hányadosa. Tudvalevő, hogy eredetileg nem egyéni teljesítményre találta ki Eugene Garfield, hanem az adott folyóirat a tudomány egészére gyakorolt befolyásának mérésére. Mielőtt azonban ezt is teljes mértékben minden tudományterületre elfogadnánk, *érdemes átgondolni*, hogy 1) a társadalomtudományok művelői és a speciálisan magyar területek kutatói nyilván igen alacsony értéket tudnak produkálni és 2) a hivatkozások a természettudományokon belül is egészen eltérőek (pl.: elméleti matematika és alkalmazott orvostudomány területeinek hivatkozásai), ezért a mutató csak nagyon szűk területen belül használható ténylegesen összevetésre. Zárásként megjegyezzük, hogy egyetlen kutató tevékenységének megítélésére csak akkor alkalmas, ha elegendően hosszú időtartamra számoljuk ki.

7.7. 1.5.7. A kutatás etikai kérdései

Kutatásetikának nevezzük mindazon írott és íratlan szabályoknak az összességét, amelyekhez igazodniuk kell a kutatóknak a témaválasztásban, a kutatás folyamatában, az eredmények közlésében és felhasználásában is (Báthory és Falus, 1997). Csak felsorolás szinten, a kutatásban résztvevőkkel szemben vetődnek fel bizonyos

jogok és kötelezettségek, amelyek részletesebben az adott könyvekben megtalálhatók. Babbie (2000) szerint: 1) a kutatásban való részvétel önkéntes, 2) a résztvevők védelme, 3) névtelenség és titkosság, és 4) a résztvevők megtévesztése. Falus (2000) két bővebb csoportja osztja az etikai kérdéseket:

a) A pedagógiai kutatás résztvevőivel kapcsolatban:

- kockázat, hátrány minimálisra csökkentése,
- várható előnyök ellensúlyozzák, meghaladják az esetleges hátrányokat,
- óvja a résztvevők biztonságát és jogait,
- rendszeresen kontrollálja, felülvizsgálja az eljárást és hatásait,
- előzetesen megszerezze a résztvevők tudatos egyetértését,
- őszinte kapcsolat kialakítása a résztvevőkkel,
- takarékoskodjon a résztvevők idejével.

b) A tudóstársadalommal szembeni vétség:

- más szellemi termékének elsajátítása,
- kutatási adatok hamisítása, el nem végzett kutatás adatának „produkálása”,
- hipotézis utólagos megfogalmazása,
- a kutatás céljaira jelentős, a kutatás szükségleteinek és hasznát meghaladó összegek elköltése,
- káros, a gyakorlatra vonatkozó terhelő adatok elhallgatása,
- az adatok félreértelmezésének elősegítése.

Zárógondolatok a kutatómódszertani fejezetrészhez

Amikor szakmai körökben kutatómódszertanról beszélünk, legtöbbször főleg a kutatási tevékenységről esik szó. Úgy tűnik, a kutatómódszertanról történő eszmecsere központi témája technikai és módszer jellegű kérdésekre irányul. Vagyis az a témakör tűnik fel többnyire, hogy miként kell kutatást tervezni, illetve miként kell a kutatást elvégezni. A kutatómódszertan azon lényeges részei, amelyek *a kutatás megírásáról* vagy éppen *a kutatás olvasásáról-értelmezéséről* szól, általában elhanyagoltnak tűnik (Schempp és Choi, 1994). Éppen ezért zárjuk a fejezetet ennek a rövid áttekintésével.

A kutatás megírása a kutatómódszertan keretein belül általában problémamentesnek nyilvánított. A kutatási beszámolóknak többnyire rendszeresen megtalálhatók a „nagykönyvben” megadott technikai címszavak, mint bevezetés, a szakirodalom tanulmányozása, módszerek, eredmények és összefoglalás, következtetés. A kutatás ezen stádiumában a kutató általában egyszerűen a megfelelő objektív információt beilleszti a megfelelő, előre megadott rubrikába. A retorika és stílusjegyek tudatos használata a kutatási beszámolóknak elhanyagoltnak tűnnek, talán még azt is mondhatnánk, hogy tudatosan mellőzöttek. Általában elmondható, hogy minél közelebb kerül a kutató az objektív információközléshez, annál nagyobb megbízhatóságról és érvényességről beszél a szakma.

A szubjektívnek tűnő retorika és írástílus sokak szemében személyes véleménynek, illetve elfogultnak tűnnek; és ennek értelmében nem lehet tudományos igényű. Sparkes (1991) szerint a sportpedagógia területén kutatóknak céltudatosabbá kellene válniuk az írásmódjukkal, írástílusukkal kapcsolatban. Vonatkozik ez arra, hogy tisztában kell lenniük a célközönséggel, a retorika szerepével a kutatási eredmények publikálásában, illetve az egyes stílusok adta lehetőségekkel és határokkal a tudományos közlés szemszögéből.

A tudományos cikkek és tanulmányok közönsége számára, legyenek azok oktatók, kutatók vagy egyetemi hallgatók, *alapvető fontosságú, hogy lehessen olvasni, értelmezni a tanulmányokat*. Ehhez, valljuk meg őszintén, kevés segítséget találhatunk. A kutatók többsége úgy véli, hogy az olvasó egyszerűen passzívan fogadja be az információt. Ennek ellenére számos kutató mostanában már úgy vélekedik, hogy a tanulmányok olvasása nem passzív cselekvés, hanem bizonyos fokú, de állandó értelmezést, konstrukciót igényel (Atkinson,

1990). Úgy véljük kijelenthető, hogy mind a kutatás megírása, mind olvasása aktív folyamatként fogadható el. Sportpedagógiában ez azért fontos, hogy a szakemberek érzékenyebbé váljanak a kutatási folyamat iránt.

Felhasznált irodalom

A Magyar Kir. Testnevelési Főiskola Almanachja 1925–30. Ábrahám és Sugár, Budapest.

Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination: Textual construction of reality.* Routledge, New York

Ángyán, L. (2000): *Előterjesztés a sporttudomány értelmezéséről.* MTA Sporttudományi Albizottság

Babbie, Earl (2000). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Balassi Kiadó, Budapest.

Bailyn, B. (1963). *Education as a discipline.* In J. Walton és J.L. Luwethe (szerk.). *The discipline of education* (p.126-129). University of Wisconsin press, Madison.

Báthory Z.–Falus I. (1997). *Pedagógiai Lexikon.* Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (1985). *Az iskolai értékelés múltja és jelene.* Köznevelés, 48, 3–6.

Bábosik I.–Kárpáti A.: (2002) *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái.* BIP, Budapest.

Beyer, E. (1987): *Wörterbuch der Sportwissenschaft.* K. Hofmann Verlag.

Beyer, E. (): *Dictionary of Sport Science german, Englisch, French.* K. Hofmann, V.

Bély, M.–Kálmánczhey, Z. (1967): *Testnevelélmélet.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Biróné–Jáki L. (1966): *Sportpedagógia.* TF-jegyzet.

Biróné N. E. (1977, 84, 94): *Sportpedagógia.* Medicina Sport Kiadó, Budapest, 245. o.

Biróné N. E (1990): *A testnevelő tanár és szakedző tevékenységrendszer.* OM pályázati zárójelentés. Kézirat, 250. o.

Biróné N. E (1998): *Előterjesztés a sporttudomány értelmezéséről.* MTA Sporttudományi albizottság. Kézirat.

Bogdan, R. C.–Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education.* Allyn and Bacon, Boston.

Bös, K. (1988): *Handbuch sportmotorischer Tests.* Verlag für Psychologie C. J. Hogrefe. Göttingen–Toronto–Zürich. 85–89. p.

Collins, E. C. (1992). *Theory into practice, Volume XXXI.* Number 2, Spring.

Cooper, K. (1982): *A tökéletes közérzet. The aerobics program for total wellbeing.* M. Ewans and Comp. New-York, Ford. Hámory, J. 1987.

Csapó B. (1997). *A tanulói teljesítmények értékelésének méréses módszerei.* In. Pöcze Gábor (szerk.). *A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése* (p. 97–111). OKI, Budapest.

Csermely P.; Gergely P.; Koltay, T.; Tóth J. (1999). *Kutatás és közlés a természettudományokban.* Osiris Kézikönyvek, Budapest.

Eichberg, H. (1993): *Body – Soma – and Nothing Else? Bodies in Language.*

Egan, S. (1997): *The Health Benefits of Physical Activity.* Univ. of Ottawa, Canada FIEP Bulletin Vol. 67.

Falus I. (szerk.) (2000). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Pedagógus Könyvek. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Falus I., Ollé J. (2000). *Statistikai módszerek a pedagógusok számára.* OKKER, Budapest.

- Fetz, F. (1970): *Grundbegriffe der Didaktik der Leibesübungen*. Limpert Verlag, Frankfurt am Mein.
- Frenkl, R. (2000): *Előterjesztés a sporttudomány értelmezéséről*. MTA Sporttudományi albizottság. Kézirat.
- Földesiné Sz. Gy. (2000): *Előterjesztés a sporttudomány értelmezéséről*. MTA Sporttudományi Albizottság.
- Gage, N. L. (1989). *The paradigm wars and their aftermath: A „historical” sketch of research on teaching*. Educational Researcher, 18(7), 4–10.
- Golnhofer E. (2001). *Az esettanulmány*. Pedagógus Könyvek, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer E. (2001). *A pedagógiai értékelés*. In Falus Iván (szerk.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (p. 392–417.). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Grupe, O. (1976, 1984): *Grundlagen des Sportpädagogik*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Grupe, O. (1997): *Einführung in die Sportpädagogik*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Guttmann, (1978): *In Földesiné i.m.*
- Haag, H. (1978): *Sportpedagogy*. Univ. Park Press, Baltimore.
- Haag, H. (1987) *Sportpedagogy*. Univ. Park Press, Baltimore.
- Haag, H. (2001): *Handbuch Sportpädagogik*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Hepp, F. (1973): *A mozgásérzékelés kísérleti vizsgálata sportolókon*. Pszichológia a gyakorlatban 22. kötet. Akadémiai Kiadó Budapest.
- Huisinga, J. (1987): *Herbst des Mittelalters. Studien über Lebens und Geistesformen des 14. und 15. Jahrhunderts*. Kröner Verlag, Stuttgart.
- Istvánfi Cs. (1986): *The Development of Sport and Physical Education Sciences in Hungary*. Review of the Hungarian Univ. of P. E. Budapest.
- Istvánfi Cs. (2000): *Előterjesztés a sporttudományról*. MTA. Sporttudományi Albizottság. Kézirat, 2001.
- Knuth, D.–Landau, G. (1990): *Sportpädagogik*. Sportverlag, Hamburg.
- Lessing, I. (1924): *Untergang der Erde am Geist*. Adam V. Hannover.
- Lincoln, Y.–Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications, Beverly Hills.
- Magyar Nagylexikon*
- Miething, (In Haag-Hummel i.m.)
- Nahalka I. (1997). *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I*. Iskolakultúra, 2, 21–33.
- Ozsváth K. (2002): *Szakértői értékelések összehasonlítása motoros tesztek példáján*. In: ELTE TÓFK Tud. Közleményei XXI. Ember–környezet–egészség 2002. (Szerk.: Demeter, K.–Véghelyi, J. Trezor K. Bp.)
- Pfister, G. (1995): *Concepts of the Body in Sportscience*. Review Vol. 4. Hum. Kinetic.
- Pherson, (1989): *In Földesiné i.m.* Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat K. Bp.
- Röthig, P. (1976): *Wissenschaftliches Lexikon*. 3. Auflage, K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Schempp, P. G.–Choi, E. (1994). *Research methodologies in Sport Pedagogy*. Sport Science Review, 3(1), 41–55.
- Seidman, I. (2003). *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Pedagógus Könyvek, Műszaki Könyvkiadó.
- Schmitz, J. N. (1978): *Allgemeine Grundlagen der Sportpädagogik*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.

- Sparkes, A. (1991). *Toward understanding, dialogue, polyvocality in the research community: Extending the boundaries of paradigms debate*. Journal of Teaching in Physical Education, 10, 103–133.
- Szabolcs É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Pedagógus Könyvek, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs É. (2000). *Tartalomelemzés*. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Pedagógus Könyvek. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 330–341.
- Szabó, B. (1984): *A német testgyakorlati oktatás szerepe az iskolai testnevelés-tanítás kialakulására és fejlődésére a XVIII. sz. végén és a XX. sz. elején*. Egri HSM TKF.
- Takács, F. (1971, 1989): *Adalékok a testnevelés és sporttudományok tudományelméleti kérdéseire*. TF Közlemények, 201–222. o.
- Takács, F. (1972): *A testkultúra fogalma és néhány tudományelmélet problémája*. TF Közlemények, 95–100. o.
- Tomcsányi, T. (2002): *Mentálhigiénés képzés a Semmelweis Egyetemen*. Animula K.
- Új Magyar Lexikon (1961): *Akadémiai Kiadó, 11. és 13. kötet*.
- Ulrich–Nixon E. J. (in Haag 1978) *Zeitschrift Sportpädagogik: Aggressionen im Sportunterricht 1996/4*.
- Ywett, A. N. (1994): *Curriculum Theory and Research in Sport Pedagogy*. Sport Science Review, Vol. 3/145–56. p.

2. fejezet - A sportpedagógia társadalom- és természettudományos alapjai

1. Összefoglalás

A fejezet a testnevelés és sportot, az abban részt vevő ember társadalmi és természeti tulajdonságaira építve elemzi.

- A testnevelés és sport, mint társadalmi és természeti jelenség, szerepe a társadalom és az egyén életében.
- A sportpedagógia antropológiai alapjai.
- A sportpedagógia etikai összefüggései; a sport erkölcsi hatása.
- A sportpedagógia szociológiai összefüggései.
- A sport és az egészségvédelem kapcsolata.
- Életrend – szabadidő – sport.
- A testi fejlettség megítélése, iskolaérettség fizikai mutatói, az ifjúság fizikai állapota hazánkban.

Kulcsszavak: életmód, testi fejlettség, egészségvédelem–egészségfejlesztés.

2. Bevezetés

A sport – széles értelemben – a testi aktivitás meghatározott formája –, sajátossága a gyakorlás, munkavégzés és a játékosság. Összettségénél fogva nem egyértelmű jelenség – emiatt van az elméleti bizonytalanság és sokféleség is, mint láttuk korábban a fogalom meghatározásánál. Többféle jelentése lévén a játékossága mellett a küzdelem és a munka megjelenítéseként is felfoghatjuk.

Előző fejezetünkben ezt a szélesen és összetetten értelmezhető sportot tekintettük a sportpedagógia vizsgálati tárgyának és egyben annak a közegnek is, amelyben a sportpedagógiai problémák megjelennek. *A sportpedagógia mint tudomány jellegét alapvetően határozta meg az, hogy egy ilyen – a társadalmi közeg nélkül nem létező – jelenséget vizsgál.*

A sportot (testgyakorlást, testi nevelést, sportot) végző ember egyidejűleg azonban nem csupán társadalmi lény, hanem biológikum (élőlény), a természeti környezet szerves része, általános értelemben. Láthattuk a testfogalom magyarázatánál, hogy az ember mint ilyen, a biológiai élettani törvényeknek alárendelten és meghatározottan működik. Működése különféle fizikai aktivitással jár. Az élet alapvető kísérőjelensége a mozgás. Tágabb értelemben, de ugyanakkor specifikusan is, *a sport olyan fizikai aktivitás, amely eleve feltételezi az élettani működéseket, a fizikum aktivitását, esetenként a képességhatárok igénybevételével.*

A sportpedagógiai kérdésselvetések során tehát soha nem szabad csupán a társadalmi vonatkozásokat egyoldalúan szemlélni, függetleníteni a természettudományos összefüggésektől. *Az emberben a társadalmi és természeti feltételek egységben benne rejlenek.*

3. 2.1. A sport, mint társadalmi és természeti jelenség; szerepe a társadalom és az egyén életében

3.1. 2.1.1. A sport emberi, társadalmi tevékenység

A sport, minden megnyilvánulásában, akár szervezeten, akár az önképzés eszközeként jelenik meg, de kiváltképpen, amikor eszközként használjuk fel az emberformálásban, mindig feltételez bizonyos tudatosságot, szándékosságot, ezáltal válik **sajátos emberi tevékenységgé**.

Az emberi fejlődésnek abban a folyamatában kellett létrejönnie, amelynek során kiemelkedve az állatvilágból, emberré vált. Kialakulásában szervesen összefonódott az ember életével, körülményeiből fakadó tevékenységformáival. A mai sport kezdetei – (harci játékok, avatási szertartások, munkamozdulatok, különféle versenyfeladatok, próbatételek formájában) – már az ősközösségi viszonyok között is fellelhetők. Különösen a fejlődésnek azon a szakaszán, amikor az egyszerű utánzásokon alapuló elsajátítást felváltotta **a céltudatos gyakorlás és gyakoroltatás**. A testgyakorlás ősközösségi formái az emberi munkavégzés fejlődése következtében alakultak ki, s elsősorban az életre való közvetlen előkészületet szolgálták.

A sport fejlődése tükrözi tehát a társadalmi fejlődést, az ember életének, munkájának, vallási, eszmei, erkölcsi felfogásának mindenkor arculatát. A sportot ezért csak mint társadalmi jelenséget, **a konkrét társadalmi viszonyok között vizsgálhatjuk**.

A sport az emberré válás folyamatában szorosan összefonódik az emberi tevékenység alapvető formáival, természetátalakító és önmagát védelmező tevékenységével. A sporthoz olyan mozgásos műveletek, cselekvések szükségesek, amelyeknek egy része közvetlenül – illetve az általa fejleszhető képességek segítségével közvetetten – felhasználhatók a társadalmi életben. De ezek az ember egészsége testi fejlődése szempontjából is nélkülözhetetlenek.

Az életre, a társadalmi kötelezettségek ellátására (munka, honvédelem, társadalmi feladatok) előkészített ember tudásanyagából nem hiányozhatnak ezek a cselekvésformák, illetve képességek.

Bár a sport történeti fejlődése során kezdetben közvetlen kapcsolatban volt a létfenntartással, mai mozgásanyaga ilyen **direkt módon nem használható fel** sem a termelésben, sem egyéb élettevékenységünkben. A történelmi fejlődés folyamatában **a sportmozgások stílizálódtak**. Technikái, eszközrendszere nem az életbenmaradásnak, hanem **a csúcsteljesítmény elérésének, mint célnak alárendelten fejlődött**. A sporttól való eltávolodás egy lehetséges okaként (az emberi lényegtől való elidegenedés egy fajtájaként?) mindenképpen végig kell gondolnunk ezt a fejlődési vonalat is.

3.2. 2.1.2. A sport értékteremtő funkciója

A sport mint társadalmi jelenség és sajátos emberi tevékenység mind anyagi tényezőit, mind szellemi termékeit tekintve **beletartozik az egyetemes kultúrába – annak szerves része**. Kialakulásában és fejlődésében egyaránt szerepet játszott az adott kor kulturális fejlettsége, annak függvényében fejlődött és alakult.

Ez a kapcsolat elsősorban abban nyilvánul meg, hogy a kultúra alapvető területei mind anyagi természetű, mind a szellemiek (pl. tudomány, vallás, erkölcs, jog, filozófia, művészetek), ezek gyakorlati megvalósulásai (pl. erkölcsi gyakorlat, művészi alkotások...), ezek átadása a népművelés érdekében (az oktató-nevelőmunka általában), mind igen nagy hatással voltak és vannak a sportra.

A hatás azonban nem egyirányú. A sport visszahat ugyanis az előbbieken említett kulturális jelenségekre, fejlesztőleg hat a társadalom anyagi és szellemi kulturális termékeire. Ezért mondhatjuk, hogy **a sport értékteremtő funkcióval rendelkezik a társadalomban**.

Például egy váratlan csúcseredmény a tudományos kutatások egész sorozatát indíthatja meg, amelyek új edzés módszerek, új eszközök alkalmazását és kifejlesztését eredményezhetik, de mint kiemelkedő emberi teljesítmény erkölcsi elismerést, a tömegekre kifejtett etikai hatást is kiválthat.

a. Az egyetemes emberi kultúra egy jelentős részterülete a **testkultúra**. A test tudatos fejlesztéséhez, a higiénikus, egészséges életmódhoz szükséges anyagi és szellemi értékek összességéeként ennek legjelentősebb értékrészrendszeréeként **az emberiség mozgáskultúrája**.

Az emberi fejlődés folyamatában, az adott társadalom kulturális fejlettségének megfelelően a testkultúrának és azon belül a mozgáskultúrának különböző szintjeivel találkozhatunk. Attól függően, hogy ennek jelentőségét az adott szinten milyen mértékben fogták fel, vagy ismerték el – a testkultúra eredményei, értékei is **az értékátadás tárgya, vagyis az egyes emberek által történő elsajátítás tényezője, az emberi műveltség jelentős alkotórésze lett**. **A mai modern műveltségelméletbe szervesen beletartozik az egyén testi kulturáltsága, ezen belüli fejlett mozgásműveltsége**.

Az ember mozgásműveltségének fejlesztésében – az egyéb tervszerű és szervezett lehetőségeken túl (iskolai, katonai, munkahelyi, klubokban folyó...) legjelentősebb szerepe, tömegméreteinél fogva is, a sportnak (szűkebben az egyesületi, versenysportnak) van.

A sportban az egyén elsajátíthatja az adott sportágra vonatkozó szellemi értékeket (pl. technikai, szabályismeretek, higiéniai, edzéselméleti követelményeket), az egészséges életmód szabályait (pl. pihenés, terhelés, munka, táplálkozás arányait és követelményeit), az anyagi értékeit (pl. sporteszközök, pálya stb. használatának módjait.).

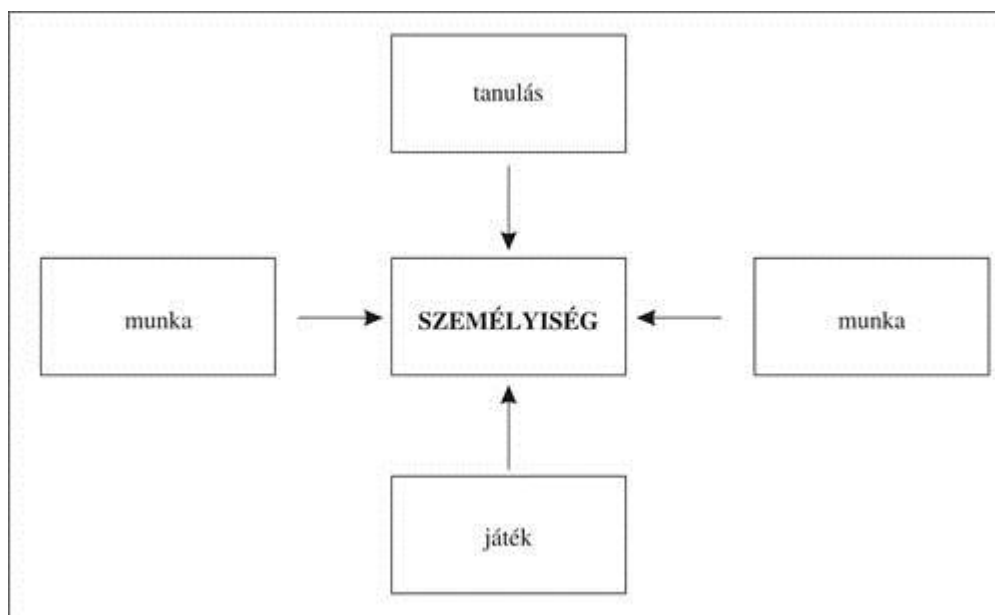
Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a sportoló mindezeket a testkultúrába tartozó értékeket, művelődési javakat egy adott sportághoz kapcsolódóan sajátítja el, az adott sportág fejlettségi szintjén a sportág sajátos eszközeivel. Tehát a mozgásműveltségnek is csak egy viszonylag szűk körét dolgozza fel. (A hatás könnyen válhat egyoldalúvá fizikai és szellemi viszonylatban egyaránt. Ezzel a sportpedagógiai problémával a későbbi fejezetben foglalkozni fogunk részletesebben.)

A sport tehát a társadalomra jellemző kulturális jelenség, ezen belül a testkultúra történelmileg kialakult, állandó fejlődésben lévő szerves része, sajátos lehetőségeivel **értékteremtő kulturális jelenség**.

b. **Amellett, hogy a sport társadalmi jelenség, sajátos emberi tevékenységfajta is.** Összefonódik az ember társadalmi létével – mint azt láthattuk –, de más tevékenységfajtaival is. Kapcsolata elsősorban a munka- és játéktevékenységekkel szoros és kölcsönös is azáltal, hogy az ezeken a területeken (közvetlenül, vagy közvetetten) felhasználható képességeket fejleszt, tudást alakít ki.

Közvetlenül felhasználható képességek a munkában pl. a fizikai erő, vagy közvetetten pl. az akaraterő, állhatatosság, ezek a munkavégzés fontos erkölcsi követelményei is egyben.

2.1. ábra - Az emberi tevékenységrendszer alapvető fajtái és kapcsolataik



4. 2.2. Antropológiai szemlélet a sportpedagógiában

A XIX. századtól kezdődően környezet és ember viszonyában **az egység és kölcsönhatás elve érvényesül a szemléletekben**. Az emberrel foglalkozó tudományok erőteljes fejlődésével az antropológiai gondolkodás egyre inkább halad **az egységes emberszemlélet felé**, tartalmában a természeti és társadalmi **kölcsönhatások** érvényesítésével. Ezeknek a kölcsönösségeknek a figyelembevételével lényegesen megváltozott az antropológia tartalma, s ennek következtében „érvényességi tartománya” is a tudományok (főként a társadalom- és természettudományok) körében. Egyben ezzel igen jó példát szolgáltatva a tudományok fejlődéstörténetében az „interdiszciplinaritás”-ra. Így vált ún. „egységes embertudománnyá”, felvállalva azt a feladatot, hogy **az emberről**, egyidejűleg mint természeti és társadalmi lényről, szociális és individuális létezéséről, e „**kettős természetéről**” **egységben** gondolkodják (Angelus, E. 1993).

Az antropológia filozófiai értelemben vett kibővített tartományában a XIX. századtól kezdődően hangsúlyt kap *a viselkedésszabályozás mechanizmusának vizsgálata*. A viselkedésszabályozás vizsgálatának egy szükségszerűen kialakult aspektusa az, amely az *emberegség szemléletében egyre nagyobb érvényt szerez a test és lélek elválaszthatatlan összetartozásának*. Az embert természetéből adódóan test és lélek egységének tekinti, pszichoszomatikus integrációként értelmezi. Kihangsúlyozódik az emberi tevékenység szerepe, mint az egészséges fejlődés alapja. Az *egészség felfokozott értéktartalommal* az emberi lét feltételeként kerül a figyelem középpontjába. Ez az integrációs pszichoszomatikus szemléletmód az ember nevelésének is megreformált látásmódját kívánja meg és vonja maga után.

Az antropológia – mint filozófiai kategória – ma már olyan jellegű tudománnyá vált, mely az *ember lényegét azon képességeinek feltárásával vizsgálja, amelynek segítségével a természeti világot a maga számára újjáteremti, „használatóvá” teszi*. Bizonyítani kívánja, hogy az ember nem csupán természeti lény. Az ilyen értelmezésű antropológia a *kultúrateremtő ember viselkedésének tanulmányozásával, a testkultúra területére, annak teljes terjedelmű tartalmi lefedésére alkalmas tudományos szemléletmód*. Az emberi aktivitásra, viselkedésszabályozásra vonatkozó része az antropológiának – alkalmas a *testkulturális tevékenységet folytató ember tanulmányozására*. Ez az antropológiai részterület – nevezhető kinantropológiának a testkultúra tudományosan igazolt ismeretrendszerének jelölésére (egy-egy országban, pl. Csehországban így nevezik a sporttudományt).

Az 1990-es évek első felében folytatott tudományelméleti vitáinkban ez az elnevezés – (a sporttudomány kétségtelenül szűkebb értelműnek tűnő megjelölés helyett) hazánkban is felmerült. A vita eredményeképpen megállapodás született a testnevelés és sporttudomány, illetve szélesebben értelmezett sporttudományi jelölésben, mint nemzetközileg is elterjedtebb változatban.

Sportpedagógiai állásfoglalásunk számára ezeknek az összefüggéseknek a tisztázása nélkülözhetetlen, a tudományos szemléleti álláspontot megalapozó jelentőségű.

5. 2.3. A sportpedagógia etikai összefüggései; a sport erkölcsi hatása

A sportpedagógia és etika kapcsolatát a sport erkölcsre kifejtett hatásán keresztül tudjuk érzékeltetni. Az edzések, versenyek ugyanis bőséges lehetőséget nyújtanak arra, hogy a sportoló egyén magatartása erkölcsileg pozitív irányban alakuljon. A sportolót a sportolás során munkára, állhatatosságra, önfegyelemre, kitartásra, akarati erőfeszítésre neveljük, ezek pedig az erkölcsformálás nélkülözhetetlen összetevői.

5.1. 2.3.1. A sport erkölcsi meggyőződések kialakításának eszköze

A sporttevékenység a teljesítésre összpontosított, koncentráltan rendezett magatartást igényel. „Sajátos viselkedésterület”. Ez a sajátossága több összetevőből adódik:

- mindig társas környezetben – a legritkábban egyedileg, elszigetelten – zajlik,
- vagy közvetlenül (közös eredménnyel), vagy közvetetten a teljesítményen keresztül befolyásolja a közösség életét, az összteljesítmény egy részeként,
- a legkisebb részteljesítmény is – sportjátékoknál pl. egy-egy akció – azonnali visszajelzést ad a magatartás eredményességéről vagy eredménytelenségéről. Ez a visszajelzés érzékelhető módon történik, meg akkor is, ha ezt külön nem tudatosítja az edző vagy a sportoló környezete.

Ezeket az összefüggéseket azért kellett végiggondolnunk, mert ezeken keresztül válik egyértelművé korábbi kijelentésünk, miszerint *a sportban a magatartásformálás benne rejlő erő*. Értendő természetesen mindkét „előjel” lehetőségével.

A sportot tehát tekinthetjük olyan magatartásterületnek, amelyben *a sportoló tevékenységének hatásait közvetlen meggyőző erővel átéli*.

5.2. 2.3.2. A sport magatartásformáló hatása

A sport elsősorban az egyéneken keresztül fejt ki hatását, előmozdítva nemcsak egészséges testi fejlődését, hanem célszerű keretek között szabályozva, tudatosan irányítva az egyén magatartását. A sport ugyanakkor befolyásolja egyidejűleg a szurkoló tömeget, pozitív vagy negatív irányban a közvéleményt is. A közvélemény formálása különösen az ifjúság szemléletének alakítására – mert a tömegeken belül ez a legfogékonyabb réteg – igen jól felhasználható eszköz. Ezért nem mindegy, hogy a sport erkölcsi vonatkozásban milyen értékeket közvetít.

Az ifjúság erkölcsi fejlesztése a sport fontos feladata. Igen szépen fejezi ki ezt a gondolatot sportpedagógiai művében báró Coubertin, az újkori olimpia szülőatyja:

„... a sikerhez nemcsak energia és kitartás kell, hanem éppúgy hidegvér, gyors, biztos tájékozódás, megfigyelés, megfontoltság. Mindezekre szükség van az eredmények megszerzése és megtartása érdekében is, mert amit a sportban elértünk, gyorsan elvesz, ha nem öröködünk felette. Ilyen formán a sport az emberi lélekbe az intellektus és erkölcs számos csíráját plántálja...” (Coubertin, P. 1936)

Az erkölcs fejlesztő feladatát a sport a benne rejlő sajátosságokon keresztül eredményesen oldhatja meg, ugyanis *a sportban az egyén nemcsak fogalmakat alkot az erkölcs normáiról, hanem a tevékenység közben át is éli azokat.*

Például a valóságban, vagyis a sport közben átéli a sportoló a közösségért való helytállás örömét, a győzelem lelkesítő erejét, mint a munka eredményét. Gyakorolja az önuralmat, megfeszíti akaraterjét.

Az erkölcsi élményeket a tényleges cselekvés közben sokszor igen heves érzelmek kíséretében éli át a sportoló. ***A sporttevékenység során tehát egységben, egy folyamatban alakul az erkölcsi tudat, meggyőződés, érzelem és a magatartás.***

A sportolókat az edzés folyamatában sok pozitív, de sok negatív erkölcsi hatás is éri, amelyek csak akkor válnak tudatossá megfelelő módon, ha az edző nevelőmunkájával kihangsúlyozza azokat. A fiatalokat az edzés folyamatában erkölcsileg nevelni kell. Pedagógiai irányítás nélkül a mégoly értékes sportmunka – a spontán hatásaival – sem teljes értékű.

5.3. 2.3.3. A sport munkáltató funkciója

Amint a korábbiakban láttuk, a sport kialakulásától kezdődően, történeti fejlődése folyamatában a benne részt vevő személyek fejlesztésén keresztül ***a termelőmunka közvetlen energiaforrásává vált.***

Az emberek ügyességét, erejét, állóképességét, teherbírását fejlesztve elsősorban fizikailag teszi képessé az egyént a nagy fáradoalmak, fizikai megterhelést nyújtó munka elvégzésére.

A fizikai képességek fejlesztése, a munkabírás fokozása, a sport elsődleges társadalmi funkciója.

A sporttevékenység hozzájárul olyan tulajdonságok kialakításához is, amelyek járulékosan szintén a munkavégzés eredményességét fokozzák. A sportban végzett nagyon differenciált és magas fokon szervezett munkavégzés nem jön létre a fegyelmezett, közösségi szemléletű, lelkiismeretes, felelősségteljes, a munkát szerető résztvevők nélkül. ***A sport alkalmas terület tehát ezeknek a munkaerkölcsi tulajdonságoknak a kialakításához.***

A sportban sok alkalom nyílik a bátorságot, kockázatot igénylő tevékenységekre, a vállalkozás önkéntességére, határozottságára. Mindezen tulajdonságok a modern életben, a vállalkozások nagy világában a munkavégzés „előjátékaként” a sportban gyakorolhatók és fejleszthetők. Az önállóságot, döntési helyzeteket adó sport az egyént alkalmassá teszi hasonló élethelyzetekben a munkavégzés során is ilyen feladatok megoldására, az önálló gondolkodás segítségével.

A sport pozitív hatással van azáltal is a munkavégzésre, hogy ***elősegíti a munka utáni pihenést, kikapcsolódást, a szabadidő egészséges eltöltését.*** Ezáltal hozzájárul a munkaerő regenerálódásához, rekreatív hatású.

6. 2.4. A sportpedagógia szociológiai összefüggései, szocializáció a sportban

6.1. 2.4.1. A sport szocializációs hatása

A sport nem csak az egyes emberekre kifejtett hatása miatt jelentős a társadalom számára. Fontos szerepet tölt be az emberek közötti kapcsolatok kialakításában is, emiatt **kommunikatív hatású, közösségteremtő erő**, kivéve a sportnak azt a fajtáját, amelyet teljesen egyéni kedvtelésből űznek (tulajdonképpen ezt nem is szoktuk sport kifejezéssel nevezni, mert hiányzik belőle a leglényegesebb jellemzője, a másokkal való versengés lehetősége). *A sportolás az emberi együttműködés különböző formáit, módjait, s az ezeket biztosító kereteket szükségessé teszi.*

A sportolás – különösen a csapatsportok esetében kollektívákban, illetve kollektívák közötti versengésben játszódik, lehetővé téve az egyén alkalmazkodását a sokszorosán összetett, bonyolult alá-, fölérendeltségi viszonyokhoz. Az egyén közvetlenül éli át – a sport sajátos területén ugyan – az emberi társadalom bonyolult viszonyhelyzeteit. Pl., nem meglepő számára, hogy szerepkörét a csapaton belül nem saját maga, hanem az edzője és a kollektíva együttesen jelöli ki, képességeinek és adott tudásszintjének megfelelően.

Az egyén társadalmi beilleszkedését azáltal is segíti a sport, hogy a teljesítmények, eredmények soha nem értékelhetők csupán szubjektíve és csupán a szubjektum teljesítményeként. *A sportban minden fajta teljesítmény – még a legegényibbnek látszó csúcsteljesítmény is – viszonylagos érték az eddig elért eredményekkel való összefüggésben.* Tulajdonképpen minden sportbeli eredmény az adott sportág történelmi–társadalmi fejlődésének következménye, tehát függvénye, társadalmi érték.

A teljesítmények elérésében a sportolót nemcsak az adott sportág kulturális eredményei, hagyományai (kialakult technikák, szabályok, edzésmódszerek...) befolyásolják, hanem jó néhány kívülről, de a sportoló munkájával szoros kapcsolatban lévő személyi és tárgyi tényező is. Pl. az edző személyi, szakmai kvalitásai, az egyesületi vezetőség szakmai–pedagógiai felkészültsége, a közvetlen sportkollektíva működési színvonala, tudása és a különböző objektív feltételek, létesítmények, anyagi lehetőségek pl. dotáció szintje stb. Csak mindezek szerencsés együtthatásaképpen juthat érvényre a sportoló egyéni tehetsége, szorgalma az esetleges csúcsteljesítményben.

E viszonylatok átélésére, tudatos érzékelésére nevelni kell a sportolót, fogékonyra tenni ezek felfogására. Eredményképpen a sportolóban a megfelelő szerénység, a közvetlen és tágabb társadalomhoz való tartozás érzése alakulhat ki.

A sport ebben az összefüggésben igen jó eszköze az emberek közötti kapcsolatok kiépítésének, ún. nemzedéki problémák feloldásának, a másság elviselésének és tudomásulvételének, a népi összetartozás és a nemzetközi kapcsolatok békés rendezésének is. Az ember szocializálódásának (a társadalomban való élésre alkalmassá válásának) egyik nagyon jelentős területe.

Mindebből következik, hogy a sport pedagógiai kérdéseivel foglalkozó **sportpedagógia nem nélkülözheti a szociológiai összefüggéseket.** Minden sportpedagógiai probléma egyidejűleg szociológiai probléma is.

6.2. 2.4.2. A sport eszköz az egyén szocializációjában

Az egyén szocializációja az osztársadalmi hatásrendszer részeként, tehát azon belül történik. A környezeti hatásrendszer embert formáló ereje köztudott, a maga spontán és szervezett formáival *a széles értelemben vett nevelés, személyiségfejlesztés folyamata.* Ennek a személyiségfejlesztő összhatásrendszernek a része – bizonyítottan is egyik leghatásosabb területe és eszköztársa a sport. *Önmagában is fejlesztő, nevelő hatású, de céltudatos pedagógiai irányítás mellett felfokozott érvénnyel.* A következő (3.) fejezetünkhöz vezetnek át ezek az összefüggések.

Hogyan használja fel a mai társadalom ezt a kiváló lehetőséget?

Nemzetközi és hazai kutatások egyaránt vissza-visszatérő kérdésfeltevése ez. Főleg a német szakirodalomban találunk erre sok kutatási eredményről információkat. Ezek egy része, a társadalmi átalakulással összefüggésben, a német egyesülés előtti és azt követő időszak jelenségeinek összevetésével mutatja ki a változásokat. Így pl. az orvos szemével Bennett 1994, a szociológus Diegel 1995, testnevelők és sportjournalisták Fuchs, Ulrich, Seifert 1990, az élsportról Ewald 1995 kommentárjai (Naul 1997).

Minket az alapproblémán belül különösebben két kérdés érdekel, amely egyébként ezekben az irodalmakban visszatérően szerepel:

- az ifjúság fizikai aktivitásának jellemzőiben beállott változások,

- a sportszakemberképzésben e változások hatására végbemenő átalakulások, új képzési szisztémák.

Sportpedagógiai konzekvenciái miatt a hazai sportpedagógiai kutatásokra kifejtett hatása miatt is Brettschneider 1994, és Naul 1992, 93, 94 tanulmányai érdekesek számunkra.

Néhány érdekes adat ezekből **a kutatási eredményekből** (németországi vizsgálatok alapján): Az ifjúság motoros felkészültségéről reprezentatív mintán mért adatok szerint (az 1–12. osztályos tanulók körében) **a fizikai aktivitás** (a szórakozásból végzett rendszeres mozgásos tevékenységek is beleértendők) **a 3. helyen áll a mai listán, a zenehallgatás és a tv-nézés mögött.** Bár a 3. hely „előkelően” hangzik egy ranglistán, mégsem jelent megnyugtató képet. Ugyanis a különböző tevékenységfajták (mint pl. az említett tv-nézés vagy olvasás...) nem alternatívája a rendszeresen végzett sporttevékenységnek, még kevésbé az általános mozgásos aktivitásnak. Egészen más hatást fejt ki a szervezetre. (Ezeket az adatokat szászországi viszonylatokban nyerték.)

Egy másik széles körű vizsgálat, mely Észak-Berlin ifjúságának adatait ismerteti 1983-as adatokkal összevetve (Kirchöfer 1983, 1994) megállapítja, hogy amíg korábban a gyerekek 52%-a vett részt iskolán kívüli sportaktivitásban, addig 1994-ben mindössze 13%.

Úgy tűnik, általános jelenség a csökkenő motoros tevékenység, ennek következtében – különösen a lányoknál – a csökkenő motoros fejlettségi szint is. A 85/86-os adatokhoz képest – minden motoros képesség terén – alacsonyabb szintet mértek.

A visszaesés okaként többféle indok szerepel. Elsősorban **a tantervi reformoknak** tudható be. Jelentős szempontja lehet a változásnak **a sportban való részvétellel kapcsolatban megjelent új motiváció hatása is, melyet a fitnessz, egészség és test imázsával jellemezhetünk, mint kiemelt értékeket.**

Az összehasonlításban **a fiúknál a verseny** még mindig fontos szempont a sportolásban, a lányoknál viszont ennél lényegesebb **a „jól lenni” és jól kinézni a sport által**, szempontjai.

Érdekes eredményeket mutatnak ki azok a vizsgálatok, amelyek az egyesülés utáni korábbi, ún. Kelet-Németországban folytak. Általában az ún. „sportos” szemlélet, amely korábban nagyon is jellemezte ezt a régiót, úgy tűnik megszűnően van, vagy legalább-is már nem egyértelműen tipikus jelenség. Ezt igazolják azok az adatok, melyek szerint a szervezett sportklubokban való részvétel alatta marad az ún. nyugat-németéinek. Mindössze **a fizikai aktivitás módjaiban van jelentősebb eltérés.**

Más vizsgálatokból kitűnik, hogy **napjaink sportjára jellemző a fokozottabb mértékű individualizáció**, a szervezett keretek (ifjúsági sportklubok, közösségekben való részvétel) helyett, illetve **más keretek alakultak ki**, (edzőtermek, fitnesszklubok, táncklubok...), amelyekben a fizikai aktivitás sokkal egyedibbé vált.

A szülők demográfiai adatait elemezve megállapítható, hogy **megnövekedett az „otthon” alapú orientáció**, egyre többen töltik szabadidejüket otthon, ebbe beleértve a szülőkkel való együttes foglalatosságokat is.

Igen érdekes hatása van az ifjúság fizikai aktivitásmodelljében beállott változásnak a testnevelő tanári hivatásra. *Egyre több testnevelő hagyja el korábbi iskolai, illetve sportklubbeli státusát, és keresi a kapcsolatot az újfajta sporttípusokkal és tanítási stratégiákkal.* A szerzők bemutatják a „helyi kezdeményezéseket”, az iskolai testnevelők „társulási együttműködéseit”, szülők, sportklubok és más helyi közösségek által életrekellett társulásokat a fizikai aktivitás programokban.

Az ifjúság tudatában beállott változások a sport fogalmával kapcsolatban még különbséget mutatnak a nyugati és keleti országrészekben. Míg a nyugatiak sokkal inkább értik a szabadidőben egyedileg végzett fizikai aktivitást alatta, addig a keletieknél még inkább asszociálnak az iskolai, illetve klubokban folyó szervezett tevékenységre.

6.3. 2.4.3. Egyén és közösség a sportban, közösségfejlesztő hatások a sportban

A sportoktatás nagyon sok lehetőséget nyújt az igazi közösségi életre, ezáltal a szilárd közösségek kialakítására. A közös gyakorlatozások, a játékos együttes munka, közös eredményre törekvés kollektív magatartást igényel a sportolóktól. A csoportba való beilleszkedés, a szabályok betartása, a versenyeken való együttműködés, egymás támogatása, a gyengébbek segítése; a kölcsönös bizalom, hogy az eredmények elérésében mindenki a tudása legjavát adja; a közös célok, a hagyományok ápolása, a sport törvényeinek önkéntes elfogadása, betartása, a

kollektíva becsületének megvédése, hírnevének növelése közös erőfeszítések eredménye. Mindez kedvező talaja a kollektív emberré formálásnak, a jó közösségi élet kialakításának.

A sport közösségfejlesztő hatása különösen jelentős azoknál a sportágaknál, ahol az eredmény több sportoló együttes tevékenysége következtében jön létre, egész akciósort igényel. Ezek a csapatsportok, váltók, sportjátékok, összetett versenyszámokra jellemzők. A játékosokat a csapat fogja össze, az eredményes játék a csapat összes játékosának közös, együttes cselekvését feltételezi. A közös érdek semmibe vétele, egyénieskedés a saját csapatot hozza hátrányos helyzetbe.

Kevésbé tapasztalható a kollektív hatás ilyen szembevető módon azoknál a sportágaknál, ahol az eredmény az egyéni teljesítmény következménye. Itt is lehet azonban a teljesítményt az iskolában az osztály, az egyesületben a szakosztályi, egyesületi érdekekhez fűzni. Ezáltal tudatosítva az egyén felelősségét személyi környezetéhez. Természetesen ezt már az edző nevelő munkájaként kell számon tartani.

A sporttevékenység minden fokon közösségi szemléletet feltételez, de nem biztos, hogy ez valóban ki is fejlődik spontán módon. Mindenképpen tudatos odafigyelést, az edző részéről célravezető nevelőmunkát igényel.

A sportolás közben – mint minden emberi együttműködés során – spontán módon is létrejönnek bizonyos szorosabb kapcsolatok (barátságok, bajtársiasság, vonzalmak). Ezek jó esetben pozitívan hatnak a közösség egészére, de az ellenkezője is lehetséges – szétzilálásához is vezethetnek. *A spontán társas kapcsolatokat éppen ezért nemcsak tudomásul vesszük, hanem ezek ismeretében ezekre tudatosan építhetünk is, a közösségfejlesztés alapelemeivé tehetjük.*

A spontán társas kapcsolatok megismerése az edző számára fontos, ezeknek tudományos igényű feltárása az ismert *szociometriai eljárással* történhet.

Általánosságban közösségilletve csoportformáló tényezőként különféle objektív feltételek léphetnek fel (Mérei):

- helyrajzi adottságok (pl. szülői ház körül levő alkalmas terep, szabad térség),
- egybefűző közös érdeklődés (játék, sport),
- természetadta különbség (kor, rátermettség, ügyesség, erőbeli differencia...).

A sport terén a kollektívát alakító tényezők:

- közös célkitűzések**, közvetlen konkrét eredmények elérése (pl. a következő meccs megnyerése), távolabbi célkitűzés (pl. a versenyévad végére egy osztállyal való feljebbjutás),
- a tevékenység végzésének közös élménye, a közös gyakorlás pszichikai hatása.** Az együttmozgás öröme felfokozott élményt nyújt. Ezenfelül az együttmozgás egyben korlátot szab az egyénieskedésnek is, az összhangra törekvés az együttmozgásban szintén növeli a kollektív élményhatást,
- a csapatközösség kialakításában fontos szerepe van a teljesítménynek.** Kettős értelemben is. Ugyanis a kimagasló teljesítménynek – különösen a csapatmunkánál – *előfeltétele a jó együttműködés*, másfelől a kimagasló teljesítmény *új lendületet ad* a közösségi életnek. (Természetesen a teljesítményt ebben az esetben nem abszolút értelemben, hanem a közösség szintjéhez mérten kell kimagaslónak tekinteni),
- az egyén számára a teljesítmény a közösségben elfoglalt helyzet meghatározója.** A jó teljesítmény, a kiváló eredmény egy bizonyos társadalmi rangot jelent, s ez vonatkozik a sportra is (Mohás 1964),
- a szabályokhoz kötöttség**, ami azért sajátosan értelmezendő, mert a sportban, mint önként vállalt tevékenységben ezeknek a szabályoknak a betartása önként vállalt kötelezettség, tehát kevésbé terheli az egyén akarateréjét. Könnyebben belátható a sportolóval a szabály teljesítményt befolyásoló hatása,
- a csapaton belüli összetartozás és egymásrautaltság.** A szabadidőnek is sokszor nagy hányadát igénybe vevő együttlétek emberileg is közelebb hozzák egymáshoz az egyéneket. Ezért alakulhatnak ki mélyebb kapcsolatok is (életre szóló barátságok, szerelmek),
- sporthoz kötötten, de az edzéseken túli közös élmények**, közös ünneplések, utazások, versenyek, közös szórakozások mind megannyi alkalom nem csupán az együttlétre, hanem a sokrétű közös élményszerzésre. Köztudott, hogy együtt örülni nagyobb örömet okoz, pozitív élményeinket megosztani másokkal intenzívebb

átélést eredményez. Nem véletlen, hogy jól esik, ha sikerünket a közösség elismeri, ha eredményeinket dicsérik a közösség előtt. Az együttérzés hatására a sikerélmény – de a kudarc is! – megsokszorozódik.

h. a sport alkalmas a hagyományok kiépítésére és ápolására, amelyeknek nevelőhatása az általános pedagógiából közismert. A hétköznapi életrendje (gyülekezés, öltözködés, edzés szervezettsége) és az ünnepi jellegű baráti találkozások, a rendszeresen visszatérő eseményeknek fehér asztal melletti megünneplése (tagfelvétel, születés, névnapok, baráti találkozók, szakosztályi, egyesületi évfordulók) sokféle alkalom a hagyományok kiépítésére. Mindezek fokozzák a közösséghez való tartozás érzését.

Az edző feladatai, tennivalói a közösségi nevelésben az előbbieken felsorolt tényezők alapján (a csapatépítés feladatai):

- a közösség szervezeti életének kialakítása, a tisztséget betöltők kijelölése, feladatkörének meghatározása,
- a közösen végzendő munka megszervezése, megfelelő szintű követelmények és feladatok kijelölése, a közösségen belül az arányos terhelés biztosítása (egyénekhez méretezetten is),
- a teljesítés lehetőségének biztosítása a legegyszerűbb szinttől kezdődően, hogy a sportoló a legalsóbb szinttől kezdve érezhesse a siker örömét. A siker, eredmény értékelése a közösség előtt történjen, hogy érzékelhetővé váljék a közösség jelentősége az egyéni teljesítmény létrejöttében,
- perspektívák nyújtása a közeli és távolabbi célok kijelölésével,
- a közösségi élet rendjének kialakítása, a közösségi hagyományok létrehozása, ápolása, közös élmények biztosítása,
- a közösségen belül az egyénnel való törődés, a velük való szakmai foglalkozásokon felül is, a közöttük lévő kapcsolatok kiépülésének elősegítése, az összhang biztosítása.

6.4. 2.4.4. Hazafiság – nemzetköziség a sportban

A sport történeti fejlődése folyamatában sokáig – egészen a mai modern harcászati technika kialakulásáig – közvetlen *hatással volt a honvédelemre*. Ma már – a távirányításos fegyverek, a tömegpusztító eszközök kialakításával a közvetlen, test-test elleni harcmodor átalakult, ezért átfogó társadalmi funkcióként már nem beszélhetünk erről. Áttételesen azonban – az emberek fizikai állapotának fejlettségére, mozgásos cselekvés – ügyességére, éberségére, leleményességére a modern harcászatban is szükség van, bizonyos szűkebb területein pedig közvetlenül is, pl. az úrkutatásban az úrhajósoknak. Az összefüggések tartalma, megoldási technikája, módszerei és eszközei mások ma már, de a sport egy fontos funkciójaként társadalmi presztízst növeli **a honvédelemben betöltött szerepe**.

A rendszerváltást követően talán egyik nevelési feladatunkkal kapcsolatos szemléletünk sem változott annyit az iskola depolitizálódási folyamatának részeként, mint általában az erkölcsi nevelés, s ezen belül különösképpen a hazafias nevelésre vonatkozó. A honvédelmi nevelési funkció szinte teljesen „kiiktatódott”. Utalva arra, hogy ifjúságunk a mai világban nehezen fegyvelmezhető, személyiségjogaiban nem korlátozható, eltörlésre kerül a kötelező katonai kiképzés is. Anélkül, hogy e felfogás pedagógiai cáfolatába belemennénk, néhány fontos összefüggést emeljünk ki pedagógiailag:

- **a honvédelmi nevelés a nemzettudat alakításának egyik fontos eleme**, a nemzeti identitástudat kialakítása nem képzelhető el nélküle,
- **a honvédelmi nevelésnek kétségtelenül másnak, korszerűbbnek kell lennie**, mint a megelőző évtizedekben, de, hogy semmilyen formában ne történjék meg, azt még globalizálódó világunkban sem engedhetjük meg önálló nemzeti létünk veszélyeztetése nélkül,
- **a nevelésnek az iskolán belül, de az iskolán kívül is fel kell vállalnia a hazafias nevelés feladatait**.

A hazafiság egy erkölcsi indíttatású magatartásmód, amelynek összetett értelméből elsősorban **a hazaszeretet, mint érzelmi motívumot emeljük ki**. A nevelés során olyan – a haza iránt megnyilvánuló – érzelmi kötődést kell kialakítani, amelyet a népnek ezeréves történelmi gyökerei táplálnak. A történelemszemlélet nem képzelhető el lelkesítő, szívet pezsdítő hősi példák nélkül. Azokra a történelmi példákra gondolunk, amelyek a haza iránt megnyilvánuló szeretet, önfeláldozás örök értékeiként íródtak be történelmünkbe.

A *hősiesség* örök érték, az a hősiesség, amikor az ember kockáztatja az életét övéért, barátaiért. Ne csak magunkat tudjuk szeretni, hanem tudjunk másokért áldozatot hozni, tudjuk megvédeni mindazt és mindazokat, akik és amik a szűkebb hazánkhoz tartoznak.

A hazafiság másik jellemző eleme a haza szolgálata. A magyar jogrend szerint az állampolgár lelkiismeretére van bízva, hogy fegyveres vagy fegyver nélküli szolgálatot vállal.

A hangsúly azon van, hogy *a hazát valamilyen formában szolgálni kell*. Az állampolgárnak ahhoz van joga, hogy a szolgálat módját megválaszthassa.

A hazafias nevelés jellemzője a haza védelmére nevelés. Ez a feladat szükségszerűen felveti az erőszakmentességet, a béke megőrzésére történő nevelést. Egy egészséges társadalomban, amely fejlődni akar, amely Európába integrálódni akar – nem lehet kétséges, hogy érdeke a békés élet. Ugyanakkor nemcsak a körülöttünk megújuló harcok miatt, hanem történelmi helyzetünknel fogva is, állandó készenlétben kell lennünk hazánk, magyarságunk, Magyarország védelmére is. A látszólagos ellentmondás tehát szükségszerű összefüggés.

A nemzet szeretete, az identitástudat, a nemzeti önbecsülés hazán túlmutató értékei **az egyetemes emberi közösséghez való tartozás**, a korábban sokat hangoztatott internacionalizmus is a fentiekkel összefüggésben nyeri el igazi értelmét.

A hazafias nevelés feltételei:

- **a hazára vonatkozó gazdag ismeretrendszer**, amelyet a földrajz, történelem, nyelv-irodalom, a magyar művészetek tanulásával, megismerésével, de az iskolán kívüli művelődésen keresztül is gyűjtünk. Erre kell minél szélesebb körűen lehetőségeket teremteni.
- **Az edzőnek nem közvetlen feladata a hazafias nevelés** de, ha részt akar venni sportolónak egész emberré formálásában, akkor ezen a téren is együtt kell működnie az iskolával, családdal, a pedagógusokkal, mert *a sport gazdag színtere és eszköze a hazafias nevelésnek*, a kötelességtudat, az egymásért küzdeni tudás, a helytállás a nehéz sportküzdelmekben, az önfeláldozó segítőkészség élethelyzetein keresztül.
- **A hazafias viselkedés gyakorlásának mikrokörnyezete a sport.** A sportkörnyezet formai elemein, a sporttársakhoz való kötődés lehetőségein keresztül.
- **Az edző tudatosító munkája, saját személyes példája ugyancsak kiemelkedően fontos.**

7. 2.5. A sport és az egészségfejlesztés kapcsolata; egészségre nevelés a sportban

Az egészség értelmezése – mint fogalom meghatározása – az 1. fejezet alapfogalmai között történt meg. Ott ugyanis nem kerülhettük meg azt a tényt, hogy ez olyan alapkategória, amely minden, az emberrel kapcsolatos kulturális kérdés hátterében jelen van. E helyütt – mivel alapvetően a sport funkcióit kívánjuk áttekinteni – a fő kérdéseink a következők:

- Mi a jelentősége és szerepe a testnevelés és sportnak az egészség megőrzésében, megerősítésében?
- Mindez hogyan változott a múltban?
- Hogyan tudjuk magát az egyént aktivizálni?
- Melyek a főbb feladataink az egyén egészségre nevelése terén?

7.1. 2.5.1. A sport egészségfejlesztő funkciója

Az egészségfejlesztés kifejezés az utóbbi években terjedt el. Magában foglalja mindazt a tevékenységet, amit korábban egészségvédelemnek, egészségmegőrzésnek, egészségnevelésnek tekinttünk. Ezek alapvetően szinonim szavak, mégis az egészségfejlesztés kifejezés nyert teret a szakirodalomban és szakintézmények megnevezésében (I. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, mely korábban Egészségvédelmi Intézet volt).

Amennyiben az egészséget az egyén fizikai, pszichikai, szociális egyensúlyi állapotának tekintjük (Biróné, 1984), úgy ez egyidejűleg azt is jelenti, hogy *az egészségnek fizikai, pszichikai és szociális feltételei vannak*. Helyesebben ezeknek együttesen, harmonikusan kell a személyiségben hatniuk. Tágabb értelemben ily módon a szervezet és a környezet dinamikus egyensúlyi állapotáról van szó (Pucsok, 1990).

Az egészségnek számtalan összetevője van és nagy hatásrendszerek befolyásolják (Nemzeti Egészségfejlesztési Stratégia, 1999). Az elemek száma egyre nő és az élet olyan szféráira is kiterjed, amelyeket eddig nem vettek figyelembe az egészség feltételeinek megállapításakor (2.1 táblázat). Ezek egy része közvetlen, mások közvetlenül kapcsolódnak a sporthoz.

2.1. táblázat - Az egészség összetevői, befolyásoló tényezői (Nemzeti Egészségfejlesztési Stratégia, 1999)

Adottságok	Szociális és gazdasági tényezők	Környezet	Életmód	Szolgáltatásokhoz való hozzáférés lehetősége
Genetikai tényezők	Szegénység	Levegő minősége	Dohányzás	Oktatás
Nem	Munkanélküliség	Lakáshelyzet	Alkohol	Egészségügyi ellátás
Életkor	Szociális kirekesztettség	Vízminőség	Táplálkozás	Szociális szolgáltatások
		Szociális környezet	Fizikai aktivitás	Közlekedés
		Gazdasági környezet	Drogok	Szabadidő
			Szexuális magatartás	
			Stressz	

Vastaghné (1986) megállapította, hogy a kívánatosnak tartott, **testi és lelki szempontokat egyaránt tartalmazó egészségfogalom** már általános iskolás életkorban **szüksül**. Az egészségügyben ez egy betegségmegelőző, gyógyításcentrikus tartalom túlsúlyát eredményezi. *Az iskolában nemcsak egy fizikális egészség irányába szűkülő fogalommal találkozhatunk, hanem az is jól kimutatható, hogy az egészségfogalom darabokra esik szét, melynek a különböző tantárgyakban való megjelenése koordinálatlan.*

Az egészséget nemcsak orvosi, hanem nevelési feladatként a nevelés általános céljával kell egybevetnünk. *Amennyiben ugyanis a nevelés átfogó célkitűzése a személyiség sokirányú fejlesztése, önkibontakoztatása, úgy az egészség megőrzésében nem csupán a nevelő, hanem maga a nevelt érdekelt elsősorban.* Pedagógiailag tehát egy olyan *dinamikus egészségről kell beszélnünk, amelyben nem az alkalmazkodási jelleget, hanem az aktív egészségvédő, egészségfejlesztő oldalt kell kiemelnünk.*

Az önálló, aktív egészségfejlesztő tevékenységre nemcsak a pedagógiai folyamatban (oktatás-nevelés közben az iskolában), hanem más területeken is nevelni kell az embereket. Így jelentős területe az egészségmegőrző tevékenységnek a katonai képzés (most már csak múlt időben beszélhetünk róla), a munkahelyi munkavédelmi oktatások, a munkahelyen szervezett testi nevelés (ugyancsak elhaló formája a nevelésnek), de leginkább a sport. *A sportot – az iskolai pedagógiai folyamat mellett – az aktív egészségmegőrző tevékenységre nevelés leghatásosabb eszközének, színterének tartjuk.*

A természetes mozgásszükséglet kielégítése a modern embernél egyre nagyobb akadályokba ütközik (városiasodás, ülő foglalkozás, szolgáltatások fejlődése), ugyanakkor a felfokozott munkatempó, az azzal járó egyre nagyobb fokú stresszorok hatása kedvezőtlen irányban hat az általános egészségi állapotra. A sport alkalmas arra minden szinten, hogy ezt az egyensúlyvesztést a mozgásosság javára visszabilentse, a mozgásszegénységet ellensúlyozza.

Az egyénnek olymódon is korlátoznia kell a mozgásosságát, hogy tevékenységrendszerében egyre speciálisabb, főként ún. finommozgások jönnek létre a nagy, hely- és helyzetváltoztató mozgásokhoz képest.

Érdeemes megfigyelni az apró mozgások kapkodó folyamatát gyermekeink számítógép- és más elektronikus eszköz használata közben, sokszor órákig tartó figyelemkoncentráció mellett. Mindez a szervezetet, főként az idegrendszert terhelő ingerhatás, egyidejűleg a mozgás általános irányú regressziójához vezet (kivéve természetesen az adott célmozgást).

Az ember tehát nem szűnik meg mozogni, tevékenykedni, de mozgásai racionálisan rendezettek, határozott keretek között folynak, s talán sokszor éppen ezért fárasztóak, kimerítőek. *A sportnak ezért nem csupán hézagpótló, cselekvéskiegészítő és munkaártalmakat korrigáló szerepe van, hanem a modern ember életmódját ellensúlyozó, rekreációs szerepe is.*

A modern ember életére általában – különösen a konkurenciaharcot folytató társadalmi rendszerekre jellemző – felgyorsult élettempó, hajsza mellett egy másik életmódjellemzőt is létrehoz, az ún. *megosztottságot*. A „többműszakos asszonyok”, a többszörösen mellékfoglalkozású férfiak, a különórákkal megterhelt tanulók jó példák erre. Az energiáknak ilyen megosztottsága nem csak fizikai terhet ró az egyénre, de pszichésen, sőt etikailag is. Ugyanis a félig vagy csaknem befejezett feladatok – mint befejezetlen cselekvések – fokozzák a pszichikai feszültséget, a lelkiismeretes emberben pedig erkölcsi konfliktusokhoz is vezethetnek. Valójában kiterjeszkednek az egyén szabadidejére, magánéletére, nem engedve a teljes kikapcsolódást. *A rendszeres sportolás nem csak egészen másfajta mozgásrendszer, hanem egészen más jellegű elfoglaltság is, tehát segít lezárni az előző tevékenységsorozatot, oldja a befejezetlenség okozta feszültséget, aktív pihentelést jelent.*

Ha a sporttal pedagógiai nézőpontból foglalkozunk, kellő mértékben ki kell hangsúlyoznunk, hogy alapvető lényegéből fakadóan tevékenységhez kötött, mégpedig többnyire öntevékenységhez, tehát pozitív hatásait az emberre teljes értékűen csak akkor fejtí ki, ha a vele való kapcsolat aktív, vagyis ha tevőlegesen végezzük a sportot.

7.2. 2.5.2. Egészségfejlesztés a különböző nevelési szintereken

Az idővel a hagyományos, és jól meghatározható nevelési szinterek is változnak. Állandó nevelési szintérnek számít a család, az iskola és a klasszikus sportegyesület. Eltűnőben van a katonaság és a munkahely: már nem töltenek be egészségnevelési feladatokat. Ugyanakkor az egészségügy is deklarált feladatának tartja a betegek egészségnevelését és megjelentek a fitneszklubok.

Változnak a tartalmi kérdések is. Az **iskolai testnevelés és sport** sokáig nem hangsúlyozta lényegi szerepét az egészségfejlesztésben. Annak tudatosítása nélkül, de megtette egészségfejlesztő és – védő funkcióját. Am az 1970-es években az Egyesült Államokban az óraszám és iskolai költségvetési csökkentések arra kényszerítették a testnevelő tanárokat és iskolaigazgatókat, hogy kampányanyagot készítsenek, amelyekben felhasználták a kutatások eredményeit és bemutatták a rendszeres testmozgás jótékony hatását a gyermekek fejlődésére, egészségére. Ugyanezt folytatva a felnőtt lakosságot is megcélozták és „eladható szolgáltatássá” vált **fitneszklubok** programja.

Feltétlenül örvendetes a **sport for all**, azaz szabadidős sporttevékenység szintereként elterjedt edzőtermek, fitneszklubok megjelenése. A magyar lakosság ugyan korlátozott számban tudja igénybe venni az ott nyújtott szolgáltatásokat, de azok között nagy biztonsággal megtaláljuk az egészséges életmódról szóló írásbeli tájékoztatókat, és megfigyelhető, hogy a beszédtemák közül is a helyes táplálkozás, a testedzési tanácsok a legnépszerűbbek.

Az ismert rossz egészségi állapotokat tükröző statisztikák adatai önmagukban sugallják az egészséges életvitelre nevelés szükségességét (A KSH jelenti, 1999, Kopp, 1997). Ebben Kontra (1989) szerint is nagy szerepe van az iskolának: „**Az iskola szerepe az egészséges vagy egészségtelen életmód kialakításában vitathatatlan, hisz a felnövekvő nemzedék ott tölti idejének kb. egyharmadát.** Ha a mai negyven–ötven éves férfiak halálozási statisztikája különösen kedvezőtlen, akkor azért az ötvenes évek iskolája nagymértékben felelős.” Az iskola szerepét és felelősségét emeli ki Szőke (1994) akkor, amikor a másik fontos nevelési szintér, a **család diszfunkciójára hivatkozva ez a felelősség áthárul az iskolára.** Mindez abban a változó közegben, ahol az egészség mint érték háttérbe szorul az anyagi jólét és az egzisztencia megteremtésére való törekvésekkel szemben. A két társadalmi intézmény, az iskola és a család sajátos összefüggéseiről az egészségnevelés tükrében egy érdekes megállapítást tesz Ajkay (1987). **Sokszor maga a család akadályozza az iskola egészséges életvitelre nevelő feladatainak az ellátásában** azzal, hogy hibás életmódmintát közvetít, a szülők,

nagyszülők és leginkább a „csonka családok” egészségtelenül, rendszertelenül élnek, ezzel alkalmatlanná válva a mintakép megformálására, amelyet az iskola természetesen nem tud pótolni.

Közben napjainkra sok fejlett országban az iskolai testnevelés és sport a létéért küzd és megfigyelhető, hogy **áthelyeződik a hangsúly az egészségfejlesztő funkcióra, akár olyan áron is, hogy már nem a fizikai aktivitás van a középpontban, hanem a verbális ismeretek az egészség egyéb összetevőiről és a helyes életvitelről.** Ezért részsikernek tekinthetjük az egészségnevelés és a testnevelés összeházasítását, hiszen a tanulók fizikai terhelésétől vette el az időt az egészséges életmóddal kapcsolatos elméleti oktatás. Ez a tendencia Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban már megfigyelhető: a testnevelés egészségnevelő funkciója ismertté vált, de a tanórák egyre kevesebb mozgásos nevelést biztosítanak.

Nem egyértelműen pozitív az **egészségügyben** tapasztalható hirtelen nyitás a betegek egészségnevelése iránt sem. Természetesen örömteljes, ha a háziorvos és a szakorvos időt szán arra, hogy betegeit felvilágosítsa. A tevékenység megnevezése mint egészségnevelés azonban megtévesztő, különösen az angolszász országokban. Könyvtárakban és internetes keresés közben ha a „health education” kifejezésre keresünk, 99%-ban orvosi szolgáltatások hirdetését, leírását kapjuk eredményként. Aggályos a tendencia, mert különösebb pedagógiai tevékenység nélkül, csak új csomagolással és címkével nyugati orvoslás ajánlását értenek az egészségnevelés címén.

7.3. 2.5.3. Az egészségre nevelés feladatai; lehetőségei a sportban

a) Az egészségre nevelés feladatai

Látni fogjuk a következő fejezetpontban, hogy gyermekeink körében milyen népszerű a szabadidő-eltöltési módok között a tömegkommunikációs eszközök használata. A sporttal összefüggésben vizsgálva, az ifjúság több mint egy harmada tv-n, rádión nézi-hallgatja rendszeresen a sporteseményeket. Azaz többen nézik, mint „csinálják”, a sportot, ugyanis az aktívan sportolók aránya ennél gyengébb.

Ugyanakkor köztudott, hogy az ifjúság érdeklődését is ezeken a médiákon keresztül lehet hatásosan felkelteni és lekötöni is. Vagyis a médiák a sport számára jól felhasználható propagandisztikus eszköz is. Az ifjúság széles tömegeinek aktivizálása a sportra is ezeken az eszközökön keresztül a leghatásosabb.

Milyen sokat lendített a gyermekek érdeklődésén az elmúlt években a TV-ben sugárzott pl. „sí-suli” filmek, a kézilabdás mesefilmsorozat stb. Ugyanakkor láthatjuk ellentétjeként az extrém sportok terjedését ugyanezen médiahatásokra.

Ha az egészség általános fogalmából indulunk ki és annak pedagógiai oldalát emeljük ki, akkor *az egészségre nevelés terén alapvető célunk a személyiség aktivizálása arra, hogy törekedjen egy lehetséges stabil egészségre.*

Feladataink:

- az egészséges életre vonatkozó szabályok, feltételek *megismerése*, tudományos ismeretek segítségével,
- az egészség jelentőségének – mind egyéni, mind társadalmi szempontból *tudatosítása*, ezzel kapcsolatban fejlett felelősségtudat kialakítása,
- követelmények támasztása az egészséget szolgáló *tevékenységek végrehajtásával*, e követelményeknek vonatkozniuk kell a munkára, tanulásra, a politikai, kulturális életre és a sportra is.

E három alapvető feladat komplex módon összefogja a legfőbb tennivalóinkat az egészségre nevelés terén *az ismeret, a tudatosság és a tevékenység egységében.*

Ezért az iskolában a testi nevelésnek és a testnevelésnek, valamint a sportnak kiemelt szerepet szánva, e feladatok megoldásában egységesen kell érvényesíteniük a nevelő hatásokat. ***Az egészségre nevelésnek az egészségpedagógiai folyamatot átható módon kell megvalósulnia.***

A **Nemzeti Egészségfejlesztő Program** főbb pontjai között szerepel a testedzés, mint cél és mint eszköz is.

b) Az egészségre nevelés folyamata

A sok irányban nevelt embernek sokféle jelenséget és összefüggést kell *megismernie*,

- meghatározott tudást *megszereznie*,
- egyéni tapasztalatokat gyűjtenie,
- magatartási normákat megtartania,
- követelményeknek eleget tennie.

Az egészségre nevelésnek mindezen síkokon kell mozognia, vagyis ismereteket, tapasztalati lehetőségeket, követelmények alapján teljesített magatartási módokat kell biztosítania.

Fontosabb módszerek ennek következtében:

- az ismeretek nyújtása,
- az állandó gyakorlás, ismétlés,
- pozitív szokások kialakítása, szoktatás,
- példaadás.

c) Az egészségre nevelés területei:

- a személyi higiénia,
- a táplálkozás rendje és higiéniája,
- az öltözködés higiéniája és ésszerűsége,
- a nemi higiénia,
- a fertőzés megelőzése,
- a balesetmegelőzés-elhárítás,
- káros szenvedélyek kialakulásának megelőzése, kezelése,
- testtartásnevelés,
- a környezeti higiénia,
- a napirend kialakítása,
- a szabadidő helyes eltöltése,
- az iskolai testi és testnevelés, a sport minden szintjén.

Mint általánosan kompenzáló (feloldó, ellensúlyozó) tényező, a játék minden formájában szintén jól használható eszközzrendszerünk az egészségre nevelésben.

7.4. 2.5.4. Táplálkozás – egészség – fizikai aktivitás

A legtöbb országot vizsgálva visszatérő szocioökonomiai jelenség az egészségügy viszonylatában *a táplálkozással kapcsolatos*. Míg a legtöbb fejlett országban a táplálkozás inkább a **túltápláltság** jelenségével függ össze, addig a fejletlen, szegényebb országokban az **alultápláltság** jellemző.

Az ún. iparosított országokban a túltápláltsággal egyidejűleg kimutatható a mérhetetlenül nagy energiabevitel, kalóriadús ételek fogyasztása, egyidejűleg a küzdelem különböző foka az elhízás ellen a legkülönfélébb modern diétás módszerek segítségével, amelyek mellel rendkívül drágák is. Az alultápláltság egy sajátos vonulata ezekben az országokban is megtalálható a nagyvárosok vidékről feltöltődött peremkerületeiben. A megoldatlan lakásproblémák, a szegényes higiéniai állapotok, általában az elszegényedés is alultápláltsághoz vezet, ez különösen a felnövekvő ifjúságra lehet veszélyes.

A nagyon összetett társadalmi jelenség leegyszerűsítése lenne, ha a **táplálkozás és fizikai aktivitás** között egyenes és közvetlen összefüggést akarnánk kimutatni, mégis egyértelműen az orvosi álláspontok segítségével kimondhatjuk, hogy a gyermekeknek különösképpen szükségük van az egészséges táplálkozásra és fizikai aktivitásra az egészséges fejlődésük érdekében. Ugyancsak kimutatható, hogy a túltápláltságot nem csupán kalóriaszegény táplálkozással, hanem a fokozott fizikai aktivitás egyidejű alkalmazásával is csökkenthetjük.

Latin-Amerikában, Afrikában, Ázsiában a gyermekek nagy százaléka alultáplált, mellyel összefüggésben testsúlyuk és magasságuk (testi fejlettségük alapvető mutatóiként) elmarad az azonos korosztálybeliekétől. Alultápláltságuk következtében a munkavégzésre súlyosan moderáló hatású az alultápláltság, a produktivitáscsökkenés, kevésbé hatékony, ezáltal gyengébb ellenszolgáltatású. Vagyis „körforgás” van az elszegényedés folyamatában (Skinner, J. et al 1997).

Nem jelentéktelen röviden, leegyszerűsítve végiggondolni a különböző szinteken jelentkező, de **krónikusnak mondható alultápláltság következményeit:**

- születési visszamaradottság,
- késleltetett érettség,
- a születési visszamaradottság következtében az agyi fejlettség lehetséges visszamaradottsága,
- érzelmi visszamaradottság,
- a halálozás rizikója, különösen az iskolaérettség előtti korban,
- gyengébb immunműködés, kisebb ellenállás a fertőzésekkel szemben,
- visszamaradott izomfejlődés,
- az erő abszolút mértékének visszamaradottsága, mely a testtömegével összefüggésben van, általában **az agilitás szegénysége,**
- a maximális aerobkapacitás szegénysége, mely elsősorban az izmok abszolút tömegének redukációjához, végső soron **anémiás betegséghez vezethet.**

Általánosságban – mélyebb elemzés nélkül – úgy tűnhet, hogy nincs jelentős különbség a fejlett és fejletlen országok ifjúságának körében a **fizikai aktivitás iránt megnyilvánuló igény csökkenő tendenciájában.** Ha azonban az előbbi szocio-ökonómiai összefüggésekben vizsgáljuk a jelenséget, kiderül, hogy a **gyenge fizikai aktivitásszint mögött kétféle teljesen ellentétes irányú és pólusú fizikai állapot áll** (amit ebben az esetben a **túlsúlyosság**, illetve az **alultápláltság** fogalmán keresztül ragadhatunk meg). A rendkívül bonyolult és társadalmilag sokféle összefüggésben értelmezhető jelenség látszólag ugyanazon eredményhez vezet, mert az elkényelmesedés egyfajta fizikai aktivitáshiánya nagyon könnyen összetéveszthető az alultáplált, fejletlen gyermek mozgásszegénységével. Orvoslásában nyilvánvalóan a különféle okokból kell kiindulni.

8. 2.6. Életrend, szabadidő, sport: a sport életmódformáló funkciója

8.1. 2.6.1. A sportolás helye az ember tevékenységstruktúrájában

A *szükségletek kielégítése tevékenység segítségével történik.* Ha éhesek vagyunk, ételment *keresünk*, ha kíváncsiak vagyunk, *megkeressük* kíváncsiságunk kielégítésének módját, ha kulturálódni akarunk, *elme gyünk* színházba, *olvasunk stb.* Példáink érzékeltetik, hogy szükségleteink különböző tevékenységek segítségével elégíthetők ki, valamint azt is, hogy nemcsak szorosan vett biológiai indíttatásuk lehetnek. Magasabbrendű szükségleteink kialakulásában már a környezet és a neveltetés is fontos szerepet játszik. Kielégítésük – hacsak nem maradnak meg a vágyakozás szintjén – minden esetben valamilyen tevékenységgel történik.

Szükségleteink kielégítésére – csak az emberre jellemző módon – **értékpreferálás alapján** (előnyben részesítés) kerül sor, s ennek segítségével képesek vagyunk átmenetileg valamely alacsonyabb rendű szükségletünk kielégítését késleltetni, tudatosan alárendelni a magasabb rendűnek. Vagyis válogatunk, mérlegelünk, előnyben részesítünk, döntünk a cselekvés végrehajtása előtt.

A sport az ember életében az alapvető szükségletek kielégítésére szolgáló alkalmas eszköz. Ennek azonban – mint minden tevékenységnek – „értékmagasnak” kell lennie az egyén számára, hogy a szükségletek kielégítésére, mint tevékenységet, tudatosan válassza a sokféle lehetőség közül.

Igaz ugyan, hogy jelen társadalmi viszonyaink között, a jelen feltételek nem minden esetben biztosítanak megfelelő alapot szükségleteink kielégítéséhez, pl. uszodák, pályák, csarnokok, termék szám szerint, mégis úgy gondoljuk, hogy komolyabb akadályokkal kell megküzdeni akkor, ha a szükségleteink hiányoznak ahhoz, hogy a sporttevékenységet válasszuk. A különböző tevékenységstruktúrát vizsgáló szociológiai jellegű vizsgálatok azt mutatják, hogy *a sporttevékenység, a testkultúra elemei nem kielégítő módon épültek bele az emberek életmódjába. S ez a jelenség ráadásul az ún. kulturáltabbnak ítélt életformára jellemző.* Vagyis ez azt jelenti, hogy a kedvezőbb társadalmi helyzetben lévő csoportoknak több lehetőségük lévén a szabadidő-eltöltési módok között, a sportot ritkábban választják.

Országos szintű felmérések igazolják, hogy a sport helye és jelentősége – bár társadalmi szinten köztudott – az egyéni, emberi viszonylatban nem ilyen egyértelmű. Az átlagos statisztikai számok pedig a konkrét körülmények között jelentős eltéréseket mutathatnak.

A 10–18 évesek 61,35%-ánál rendszeres sportolást mértek (minden az iskolán kívüli rendszeres testedzést beleértve) és csak 38,64%-ánál tapasztalták, hogy semmilyen rendszeres testedzéssel nem foglalkoznak. Maga a vizsgálatot bemutató tanulmány is megjegyzi, hogy ez az átlag a fővárosban sokkal rosszabb (saját vizsgálataink 1990-ben).

A fenténél sokkal rosszabb képet mutat az a statisztika, amely **rangsort képezett a különböző szabadidő-eltöltési szokásokról.**

A kultúra demokratizálódása következtében egyre szélesebb körhöz jut el a sport is, de társadalmi rétegenként jelentősen eltérhet annak tartalma.

Elméletileg tisztázott a fizikai és szellemi kultúra egymást is feltételező összhangja, kölcsönhatásai, jelentőségéről egyre szélesebb társadalmi szinten tudatilag is tisztázott a helyzet, mégis elmélet és gyakorlat között jelentős ellentmondásokkal találkozhatunk.

Sok kutatás foglalkozik **az inaktivitás problémájával, a test pszichikai válaszaival az inaktivitásra** (Saltin 1961, Boltz 1982).

Ugyancsak mai modern korunk jelensége – a „házhöz szállított” kultúrhatásokra kialakult – **inaktív részvétel a sportban**, amely mindenképpen manipulált érdeklődés-kielégítés (miután azt nézik az emberek, amit éppen közvetítenek), sajnos vannak preferált és háttérbeszorított sportesemények, összefüggésben nem csak a sportpolitikával, hanem a közvetíthetőség egyéb feltételeivel (Pszichikai hatását tekintve össze nem vethető élményhatás tekintetében a valódi részvétellel, de még a valódi szurkolói részvétellel sem. A kérdéssel kapcsolatos vizsgálatok az inaktivitás fizikai következményeit vizsgálják és mutatják ki elsősorban.

2.2. táblázat - A tevékenységek kedveltségi rangsorának nemek szerinti megoszlása

	fiú	leány
Szépirodalom olvasása	47	75
Tánczene hallgatása	34	41
Színház	13	32
Kirándulás	20	26
Tánc	13	24
Mozi	18	15
Tévézés	18	15
Sportolás, szurkolás	24	9
Séta	7	14
Tudományos művek olvasása	10	4

	fiú	leány
Beszélgetés	5	6
Barkácsolás	22	–
Rádióhallgatás	4	5
Hangverseny	3	5
Tanulás	2	5
Folyóirat-olvasás	2,8	1,9
Társasjáték	1,8	0,6
Ujságotolvasás	1	1

Saltin szerint, miután a teljes fizikai inaktivitás kb. három hét után az aerob kapacitásban mintegy 20 éves visszaesést okoz, pl. az ún. változó kor (nőknél a postmenopausa korszaka) jó néhány pszichés tünete valójában a mozgásszegénységgel van összefüggésben. Az elégtelen mozgás következtében a zsírbontás lelassul, a zsírlerakódás megnő. Hasonló eredményre jutott Shepard (1984), aki eszkimóknál mérte a civilizációs hatásokat (pl. a hómobil használatát), a javuló táplálkozási szokásokkal összefüggésben az utóbbi 10 esztendőben jelentősen megnövekedett a testzsírjuk, számos fitnessz-mutatójuk gyengült.

Igaznak tűnik a megállapítás: – a kocsik, s gépekhez hasonlóan – **jobb a testnek ha használjuk**. Izmok, inak, csontok, ízületek, erek, hogy biológiailag fiatalok maradjanak idős korig (kronológiailag), működésben kell lenniük. Más tanulmány kimutatja a fizikai aktivitás hiánya következtében a szívre és vasculáris rendszerre való negatív hatásokat. Általában minden betegség megelőzésében, a szívkoszorúér-betegségek az artériák rugalmasságával és erősségével összefüggésben az oszteoporózis (csonttritkulás) kifejlődésének lassításában stb., végső soron a halálozási arányok befolyásolásában. A legújabb biokémiai vizsgálatokkal kimutatják a fizikai aktivitás rákkifejlődést gátló hatását, amely a szervezetben létrejövő ún. szabadgyökök elszaporodásával hozható összefüggésbe (Sephard és Rode 1997, Thompson és társa 1995, Radák és Goto 1998).

Fontos megszívlelni azokat a vizsgálati eredményeket, amelyek **a szabadidő-kitöltő tevékenységek mögött meghúzódó magatartásmódokra** vonatkoznak (Bernsdorff, W. 1975). A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, mi készteti az egyént a különböző szabadidő-eltöltési módokra? Vizsgálatai szerint az ember szeret szabad-idejében:

- valami olyant csinálni, ami örömet okoz,
- szeret egyedül lenni,
- a felgyülemlett energiáit (agressziót) levezetni,
- szeret „unatkozni/semmit tenni”,
- szabadon választani több lehetőség között.

Ezekkel a válaszokkal minden indítékot nem tudunk számbavenni de végső soron eljutunk

a) a tevékenység indítékául szolgáló motivációs bázisunkhoz.

1978–90-ig tartó nemzetközi kutatási együttműködésben, amelyet hazánk a körülöttünk élő (ún. szocialista) országokkal folytatott, együttesen vizsgáltuk *a részt vevő országok ifjúságának fizikai aktivitására jellemző jelenségeket, életkorokhoz kapcsolódó sajátosságait*.

Alapvető feltételezése volt a kutatásnak, hogy **a megfelelő nevelési összhatásrendszerben**, amelyben az iskolán kívül szerepet kapnak a szülők, baráti és egyéb szociális kiscsoportok és szervezetek, a testnevelő tanár hatásának és általában minden pedagógusnak szerepe van, és **a mozgásos aktivitás tudatos fejlesztésén keresztül az életstílus befolyásolható**.

Az egyéni életstílus kialakulásának folyamatában pedig – a pozitív beállítódáson és preferenciákon kívül – a kialakult készségek szokásrendszerre formálódnak, s ily módon a tevékenység számára tartós, életreszóló ösztönző erőt képviselnek.

A mozgásos aktivitás esetében gyakran hagyatkozunk arra a jelenségre, amely a kisgyermek természetes mozgékonyásával jellemezhető – „ügyis eleget mozog” felkiáltással. Csakhogy a kezdeti mozgásosság tekintetében is nagy különbségek lehetnek gyermek és gyermek között, viszonylag korán megmutatkozik a mozgásügyesség vagy ellentétként az -ügyetlenség, vagy a mozgékonyág és a lustaság. (Ezt a korán megnyilvánuló mozgásosságot egyes szerzők mozgáskészségnek nevezik a szakmánkban. Nádori 1984).

Terminológiailag a pedagógiában ez némi zavart okoz, ugyanis a készség kifejezést a tanult, szerzett tudás megjelölésére használjuk, ezért is szerencsésebb a mozgásosság, mozgékonyág kifejezés helyette. Ugyanis ez a jelenség a gyermek természetes mozgásigényével sokkal inkább függ össze, mint a tanult viselkedésformákkal. Bár már e téren is nagy szerepe van a környezet inger mennyiségének.

A kezdeti mozgásosság az iskolába kerülő gyermeknél, a környezet gátló hatásai következtében (több órán keresztül fegyelmelmeztetett ülni, pl. a padban) erőteljesen visszafejlődik. Tapasztalataink szerint már az iskolába jövő gyermekek körében is igen jelentős eltérések vannak a fizikai aktivitás életstílusra jellemző jegyeiben. Ha a szülői felfogásból adódó különbségeket figyelmen kívül hagyhatnánk is, az objektíve szerepet játszó társadalmi, gazdasági feltételrendszer eltérő hatásait semmiképpen sem. Ez a különbség, nem csak *az iskolaérettség általános mutatóiban*, hanem ezen belül a szűkebb értelemben vett *mozgásos magatartás területén is megjelenik*.

b) A mozgásos magatartást, aktivitást is,

mint minden egyéb megnyilvánulásunkat, *belső értékrend által vezérelt igények, megszilárdult szokások, rendszeressé vált tevékenységek váltják ki*. Az tapasztalható, hogy az iskolába kerülő gyermekek e téren is nagy eltéréseket mutatnak. Ezért is szerencsés lenne, ha megnyugtató módon *mérni tudnánk – az iskolaérettség megállapításának szerves részeként – a testkulturális tudás- és szokásszintet*. (Vannak rá már kísérletek, egyes régiókban, de még nem általánosan elterjedten.)

A mozgásos magatartás, aktivitás nem automatikusan és ösztönösen alakul ki a gyermek természetes mozgásossága következtében, hanem tudatos és folyamatos nevelőmunka eredményeként. Csakis ezáltal válhat szokásrendszerre és életünk szerves részévé. Ezért is rendkívül lényeges a gyermeki személyiségformálás szempontjából a családban elkezdődő és az iskolában, majd a sport terén végzett ilyen irányú nevelőmunka.

A tanult mozgásos magatartás – a viselkedésmódok, a cselekvések – „átültetése” az egyedi életstílusba, beépítése az öntevékenység rendszerébe irányítás, készítés, nevelés nélkül nem képzelhető el, de szükséges hozzá az egyén öntevékeny cselekvése. *Az öntevékeny cselekvéshez pedig kialakult szokásrendszer kell* (amely megkönnyíti az adott döntési helyzeteket), ezen belül, illetve az ezt is befolyásoló *pozitív viszonyulások, beállítódások (attitűdök) szükségesegek*.

A beállítódás, pozitív viszonyulás megismétlődő, visszatérő motívuma a sport esetében az ifjúság körében *a teljesítményre, a megismerésre való törekvés, a személyes jellegű érvényesülési vágy, az önértékezés, valamint a kifejezetten vitális motívumok, így a mozgásszükséglet, élménykeresés*. Igaznak tűnik azok állítása, akik a sportolásra való készítés legfőbb motívumai között az *érzelmi háttér fontosságát emelik ki*, amelyek a sportolás hatására és közben alakulnak ki és amelyek természetesen összefüggnek a tevékenység sikerével. Különösen szembevetendő ez az összefüggés a serdülő korúaknál, akik egyébként is az érzelmi labilitás, illetve a fizikai átalakulás következtében felfokozottan élnek át a sporttevékenység hatásait.

A gyerekek attitűdjét a testnevelési óra, ezen keresztül a testnevelés tantárgy iránt mintegy 50%-nál találtuk pozitívnak. Kiemelkedően pozitívnak a 11 és 12 évesek körében, mintegy 78%-uknál. A kapott eredményeket mégis óvatosan kell kezelni, ugyanis (saját vizsgálataink 10 évvel ezelőtti képet adnak) ezenkívül egy, a társadalmi változásokra élénken reagáló jelenségről van szó. Mégis megemlíthető, hogy az egyes érzelmi faktorokat elemezve szembevetendő volt a 10–12 évesek körében, hogy a testnevelési foglalkozások legerősebb érzelmi faktora *a testnevelés, mint izgalom– kockázat érzését tápláló tényező*. A 12 évesektől felfelé haladva – a testneveléstől való távolodás okaként – *a félelemérzés feszültségkeltő hatása emelkedett ki*. Amikor a testneveléssel kapcsolatban megnyilvánuló attitűdök vizsgálatakor ezek az összefüggések mint esetenként negatív befolyásolók jelentkeznek, más mai vizsgálatok kimutatják az ifjúság *extrém sportok iránti fokozódó érdeklődését*, amelyek általában mindezen jellemzőket együttesen magukban hordozzák.

Eredményeink végső soron megegyezőek a nemzetközi mintákon mért általános jelenségmutatók arányaival, a civilizációs, európaiasult társadalmunk általános hatásai alól mi sem vonhatjuk ki magunkat. Eszerint a gyermekek jelentős hányada végez valamilyen aktív mozgást – ezen nem feltétlenül érthető a sportolás –, a

rendszeresen sportolók aránya már jóval kisebb, s a mi mintánkban szereplő (10–18 éves fővárosi és vidéki) semmilyen testmozgást sem végző mintegy 1/3-a igen magas arány. *Vagyis az ilyen korú korosztálynál a sportolás (de általában a fizikai aktivitás sem) megbízhatóan beépült életmódelem.*

Megállapítottuk, hogy az életstílusba beépülő mozgásos aktivitás, **az ez irányban megnyilvánuló pozitív attitűd – a személyi-szociális viszonyok érzelmi töltésével összefüggően – az adott életkorra jellemzően alakul.**

c) A pozitív attitűd kialakulásában nagyon jelentős a szociális makro- és mikrokörnyezet, elsősorban a család életstílusa és szokásrendszere a mozgásos aktivitással kapcsolatban.

A családban kialakult sportszerető légkör fontos tényező a tanulóifjúság mozgásos aktivitásának szokásrendszerre alakulásában. Még akkor is az, ha a szülők egyike vesz csak részt valamely aktív mozgásos tevékenységben.

Ugyanakkor annak megítélése a gyerekek részéről, hogy milyen a légkör a családban a sporttal és a rendszeres testmozgással kapcsolatban, eléggé negatív összeredményt hoztak a kutatásaink (1990). Arra jutottunk, hogy a gyerekek aktív sportolásában a családi légkör fontosságát nem egyöntetűen pozitívan élik meg a gyermekek. A gyerekek kevéssé ismerik el és fel a jelentőségét, de az is lehet, hogy csak – különösen a serdülő korúak – túlzott önállósulási vágyával függ össze ez a negatív kép.

Az egyénenkénti elemzésből kitűnik, hogy akik 2 évnél régebben sportolnak rendszeresen, azok hivatkoznak a család pozitív támogató magatartására. Érdekes, hogy azok, akik ún. egyéni sportot, illetve korán kezdett sportot űznek (tornászok, úszók, műkorcsolyázók), illetve akik az iskolai testnevelésben nem szereplő sportágakkal foglalkoznak, kifejezetten kiemelik a szülői támogatás szerepét és azt magukkal kapcsolatban pozitívan élik meg. Feltételezhetjük, hogy **a szülői befolyás, ha nem is közvetlenül, vagy bevallottan, de látens módon mint pozitív példa hat a gyermek aktív sportéletére.**

d) További vizsgálatok kimutatják,

hogy **a testnevelési óra, a tantárgy és a testnevelő tanár kedveltségének is hatással van a sportolás iránti pozitív beállítódás alakulására.** A testnevelő hatásának vizsgálatát, a pedagógusok, a tanári kar hatásának vizsgálatán belül is sokan elvégezték (Báthory 1985, Biróné 1990, Soós 1996). Általánosságban megegyezők az eredmények a tekintetben, hogy a testnevelő tanár a kedveltségi rangsorok elején foglal helyet, (mindenképpen az 1–5-ig terjedően) ez az ún. „személyi varázs” a tantárgy óráin keresztül felerősödhet, de le is rombolódhat, vagyis nem spontán módon és nem feltétel nélkül érvényesül. Ezt a hatást **a tantárgy mozgásos anyagával, önmegvalósító teljesítményre irányultságával** (amelyben igen lényeges az, hogy az egyedi képességek szerinti teljesítést is lehetővé teszi) **az érzelmekre való felfokozott hatásával éri el.** Ezek azok a testnevelés tantárgyra vonatkozó pozitív jegyek, melyek felfokozottan érvényesülhetnek egy pozitív személyiségű tanár esetében. De érvényesülnek azok a minden tantárgyra általában jellemző kritériumok is, mint pl. a tartalom tananyag korszerűsége, szakszerűsége, színvonala, a követelményrendszer ekvivalenciái a tanulói sajátosságokhoz, a következetesség a tanulói munka értékelésében, az interakciók minősége... Mindezek együttes érvényesülése esetén eredményeznek pozitív attitűdformáló hatást, életreszóló ösztönző indítást.

8.2. 2.6.2. A helyes életrend és szabadidőre nevelés a sport segítségével

Annak eldöntéséhez, hogy a sport ilyen vagy olyan mértékű jelenléte az emberek életrendjében jónak minősíthető-e vagy sem, **a szabadidő** néhány általános problémáját kell elemeznünk.

A szabadidő sokoldalú felhasználása, amelyben a sport is megfelelő helyet kaphatna, egyelőre nem megoldott társadalmi probléma. A megoldást csak egy megfelelően hosszú távon tervezett és vezetett szabadidő-kultúrára neveléstől várhatjuk. *A szabadidő felhasználása ugyanis nem jelenti a kötöttségek mennyiségi növelését, hanem sokkal inkább a széles körű választási lehetőségek biztosítását, az egyéni sajátosságok, érdeklődési körök figyelembevételét.* Ma már egyértelmű, hogy **a szabadidő helyes eltöltésére nevelés nem oldható meg csupán kulturális neveléssel.** Az egyén műveltségi szintjének emelkedése nem jár együtt automatikusan a szabadidő-kultúra kialakulásával. Sőt, többségében egyoldalúsághoz vezet. Még kevéssé érvényes a sport helyzetére vonatkozóan a szabadidő-struktúrában belül. Bár jelentőségét az egyén egészséges életvitele szempontjából egyre tudatosabban hangoztatjuk, mégsem mondhatjuk, hogy ezzel egyenes arányban növekszik a tényleges aktív részvétel a sportban. Holott **a sportnak olyan jelenségnek kellene lennie – turizmus, kertészkedés, mozgásos játékok mellett –, amely a többi, főleg ülő szabadidő-tevékenység ellensúlyozására is szolgál.** Tehát ami, nem

csak egy a sok közül. A meglévő vizsgálatok a mozgással töltött szabadidő-tevékenységek mennyiségét – az optimális test, szellemi fejlődéshez viszonyítva –, különösen a városi fiatalok körében, rendkívül minimálisnak ítélik meg. Amíg nem tudjuk biztosítani a mindennapos testedzés valamely formáját, addig a fiatalok szabadidő-kultúrájával nem lehetünk elégedettek, átalakulása terén jelentős változást aligha várhatunk.

A sport minden formája (iskolai, tömeg-, versenysport) az egészség megőrzését, a test edzését, a testi kultúráltság fokozását szolgáló *rendszeres, célrairányult tevékenység*. Minden formája alkalmas arra, hogy általa edzett, egészséges, a fizikai aktivitást igénylő, nagy teherbírású, jó munkaképességű embereket neveljünk.

Az életrend, ahogyan a kifejezés is utal rá, *az egyén mindennapjaiban rendszeresen (szokásszerűen) visszatérő tevékenységek köre*. A szokássá vált cselekvések megkönnyítik az egyén választásait a döntési helyzetekben, segítenek a legmegfelelőbbek megtalálásában.

A helyes életrend legfontosabb feltétele az egészség megtartása, megszilárdítása, amelyhez elsősorban *alapvető higiéniai (egészségtani) elvek elfogadtatása, betartatása szükséges*. A higiéniai ismereteknek a személyi higiéniaira vonatkozó körét (az egyénnek a tisztálkodására, öltözködésére, káros szenvedélyektől való tartózkodására, helyes nemi életére vonatkozó követelményeket) a sporttevékenység során szükséges feltételként szinte észrevétlenül sajátítja el a sportoló.

Például, ha a sportoló gyermek az edzések után látja társait a zuhanyozóba sietni, fel sem merül benne az a gondolat, hogy kihevílt, izzadt testtel induljon haza, követi a többieket. Vagy mérkőzés, verseny előtt saját érdekében eleget tesz edzője utasításának, és időben lefekszik. Ésszerűen táplálkozik – ez bizonyos sportágakban, ahol a súlycsoport számít, alapfeltétele a versenyzésnek.

Nehezebb a már kialakult rossz szokásokkal, káros szenvedélyekkel kapcsolatban a helyzetünk. A mértéktelen alkoholfogyasztást, dohányzást, a rendezetlen nemi életet nemcsak az egészségre káros hatása miatt, hanem a sportbeli teljesítményekre való hatásai miatt is fontos problémaként kell kezelnie az edzőnek. Ezekkel szemben azért is nagyon nehéz fellépni, mert a rögzült szokások nagyon nehezen építhetők le.

Például a nagymértékű alkoholfogyasztás, vagy hasonlóképpen a dohányzásnál, mint a drogfogyasztás esetében is függőség alakul ki, „nikotin-, alkohol-, drogéhség” lép fel.

Ezért nagyon fontos, hogy a sportolót egészen fiatal korától kezdve, ezen a téren is rendszeres és egységes nevelőhatás érje. A felnőtt környezet, a sportkörnyezet jó példája szükséges ezeknek a higiéniai ismereteknek az idejében való közlésére, megértetésére, elfogadtatására. Ennek meg kell történnie, mielőtt a rossz szokások miatt beidegzett tulajdonságok kialakulnának. Fokozottan érvényesülnie kell tehát **a megelőzésnek!**

Az egészséges életrend kialakítása bizonyos alapvető arányok megtartását teszi szükségessé. Ilyenek:

- a pihenés és a munka;
- az aktív és passzív pihenés;
- a munka és pihenés napi rendszeres elosztása, ismétlődése;
- a rendszeres, ésszerű egészséges táplálkozás;
- az élvezetek szerepe, mértéke, a különböző mérték életkoronkénti sajátosságainak figyelembevételével.

Az egészséges életrend követelményeit nem elegendő szabályok, ismeretek formájában, utasításokkal megismertetni a sportolókkal, azokat meg is kell tartatni, *végrehajtásukat ellenőrizni szükséges*.

Az életrend kialakítása az általános határokon belül, mindig *egyénspecifikus* (egyénre szabott, egyénre méretezett, egyénhez igazodó) kell legyen.

Pl. vannak fáradékonyabb sportolók, akik több pihenést igényelnek, vannak gyorsabb anyagcseréjűek, akiknek több táplálékra van szükségük, vagy csupán többszöri étkezésre, ahogyan vannak, akiknek több energiát kell befektetniük ugyanazon teljesítmény eléréséhez, hogy sikerük legyen.

A példák érzékeltetik, hogy az egészséges életrend kialakítása *az egyéni és életkori sajátosságok figyelembevételét* igen nagy mértékben szükségessé teszi. Lényeges, hogy milyen életkorú sportolóról van szó,

ugyanis ugyanaz az életrend a fejlődő, a serdülés korát élő vagy a már felnőtt sportoló számára semmiképpen nem lehet megfelelő. Az egészséges életrendet tehát *életkorspecifikusan* kell összeállítani.

Az egészséges életrend kialakításában jelentős szerepe van az edzőnek, aki azonban csak akkor lesz sikeres e téren is, ha a szülőkkal, iskolával összehangoltan alakítja ki azt. Az egységes ráhatás elve kell érvényesüljön! Miután ez a kérdés esetenként erősen magánjellegű problémákat is érinthet, nagyon fontos, hogy edző és tanítványa között bizalmas (nem bizalmaskodó), bensőséges, egyetértő viszony alakuljon ki.

Az egészséges életrend kialakulásához tehát a sport a megfelelő környezetet, a szükséges feltételek egy részét és a pedagógiai irányítást, befolyásolást biztosíthatja. Szándékosan fogalmaztunk így, mert ugyanennek az ellenkező előjelű megnyilvánulásával is találkozhatunk. Vagyis a sporttevékenységnek az egészséges életrend kialakításához szükséges tényezői nem szükségszerűen és nem automatikusan velejárái.

Találkozhatunk olyan sportolókkal, akik rendszeresen nagy mennyiségű alkoholfogyasztás mellett is tudnak teljesíteni. Nem tudhatjuk, milyen lenne a teljesítményük, ha nem ilyen életmódot folytatnak. Hosszabb távon azonban általában beigazolódik, hogy az ilyenek hamarabb esnek vissza az élvezőnyből, illetve teljesítésükben soha nem lehetünk biztosak.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy **a sport egyfajta sajátos életmódként alkalmas eszköz az egyén egészséges életrendjének kialakítására**, természetesen a rendszeres nevelő hatások eredményeképpen.

9. 2.7. A testi fejlettség megítélése; az ifjúság fizikai állapota hazánkban

9.1. 2.7.1. A szomatikus fejlődés jellegzetességei a posztpubertásban

A gyermekek és serdülők többsége nem csupán méreteiben, testarányaiban, arcvonásaiban stb., de a növekedés és a fejlődés sebességében is hasonlít szüleihez. Ez a többé-kevésbé nyilvánvaló hasonlóság a szülőktől örökölt gének hasonlóságát (de nem azonosságát) tükrözi. A gének által örökített növekedési mintázat kifejeződését a neuro-endokrin szabályozás nagyon összetett mechanizmusain keresztül a környezeti tényezők jelentősen módosíthatják. A környezet hatásai azonban nem minden tulajdonság vagy jelleg érvényre jutásában egyforma erősségűek. A humán genom (géntérkép) leírása után az is nyilvánvaló, hogy a külső környezet növekedési és érési előretartást vagy kedvezőtlenebb helyzetben lemaradást eredményező tartós hatásaira érzékenyebben „válaszolnak” azok az antropometriai jellemzők, melyeknek öröklésmenete poligénes (azaz, több gén határoz meg egy tulajdonságot). Tehát kicsi vagy nem is mérhető a környezeti hatások jelentősége a szinkomplexióban, viszont meghatározó lehet a külső környezet szerepe például a testösszetételben (Bouchard 2000). (Az ember génkészletének általános és markáns változása nem is feltételezhető, mivel a kialakult mutációk meghatározó többsége letális, tehát a megváltozott tulajdonság nem is örökíthető.)

A növekedés, a fejlődés és az érés folyamatának szabályozásában együtttható külső tényezők között napjainkban meghatározó jelentősége van

- a táplálkozásnak
- és a rendszeres fizikai aktivitásnak.

A megfelelő táplálkozás ebben az esetben sem csupán a mennyiségi igények kielégítését jelenti (ez Magyarországon az ezredfordulót követően nem lehet általános és valós hatás), hanem magában foglalja a rendszeres és a biológiai igényekhez mindenben igazodó fehérje- (aminósav-), vitamin- és ásványianyag-bevitelt is (ilyen megközelítés után sajnos még napjainkban is sok – egyes becslések szerint mintegy 250 ezer – a nem megfelelően téplált gyermek vagy serdülő).

A fizikai aktivitás rendszeressége és mennyisége tekintetében hazánkban, ha lehet, még kedvezőtlenebb a helyzet. Malina és Bouchard (1991) megfogalmazása szerint az egészséges gyermekfejlődést stimuláló fizikai aktivitás (elsősorban aerob munkavégzés) napi gyakorisággal minimálisan 60 perc, de kedvezőbb, ha a terjedelem eléri a másfél órát! Gyermekeink többségének fizikai aktivitása ezt a mennyiséget még meg sem közelíti.

A fentiek ismeretében az is nyilvánvaló, hogy a környezeti tényezők folyamatos változása következtében a csupán 15–20 évvel korábban gyűjtött antropometriai adatokat nem használhatjuk fenntartás nélkül referenciaként. Nem az egészséges gyermekfejlődés általános menete, hanem a környezet hatásainak függvényében a jellemző sebességviszonyok (például az érettségi stádiumok kialakulása, a növekedési lökés kezdete és időtartama stb.) változhatnak még meg ilyen rövid idő távlatában is. Mivel életünk során sem a morfológiai, sem a funkcionális változások dinamikája nem egyenletes, a mennyiségi és működési dinamika-változások alapján lehet az egyén életének különböző periódusaira hivatkozni, ilyen alapon jelölhetők ki az életszakaszok. Nem paradoxon, ha különböző tulajdonságok dominanciája alapján szakaszolunk, az egyes fejlettségi vagy érettségi stádiumok kezdete és időtartama is kisebb-nagyobb mértékben eltérő. Más alapú lehet a növekedés, a fejlődés és az érés gyermekorvosi, pedagógiai, pszichológia, humánbiológiai stb. megközelítése. E fejezetben, igazodva a könyv tartalmához, a biológiai érettség kezdete (menarche első menstruáció, első spontán pollúció magömlés) és a fiatal felnőttkorok nevezett stádium között kialakuló morfo-funkcionális változásokat elemezzük. Nem az egyéni eltéréseket emeljük ki, hanem elsősorban a többséget képviselő változásokat foglaljuk össze.

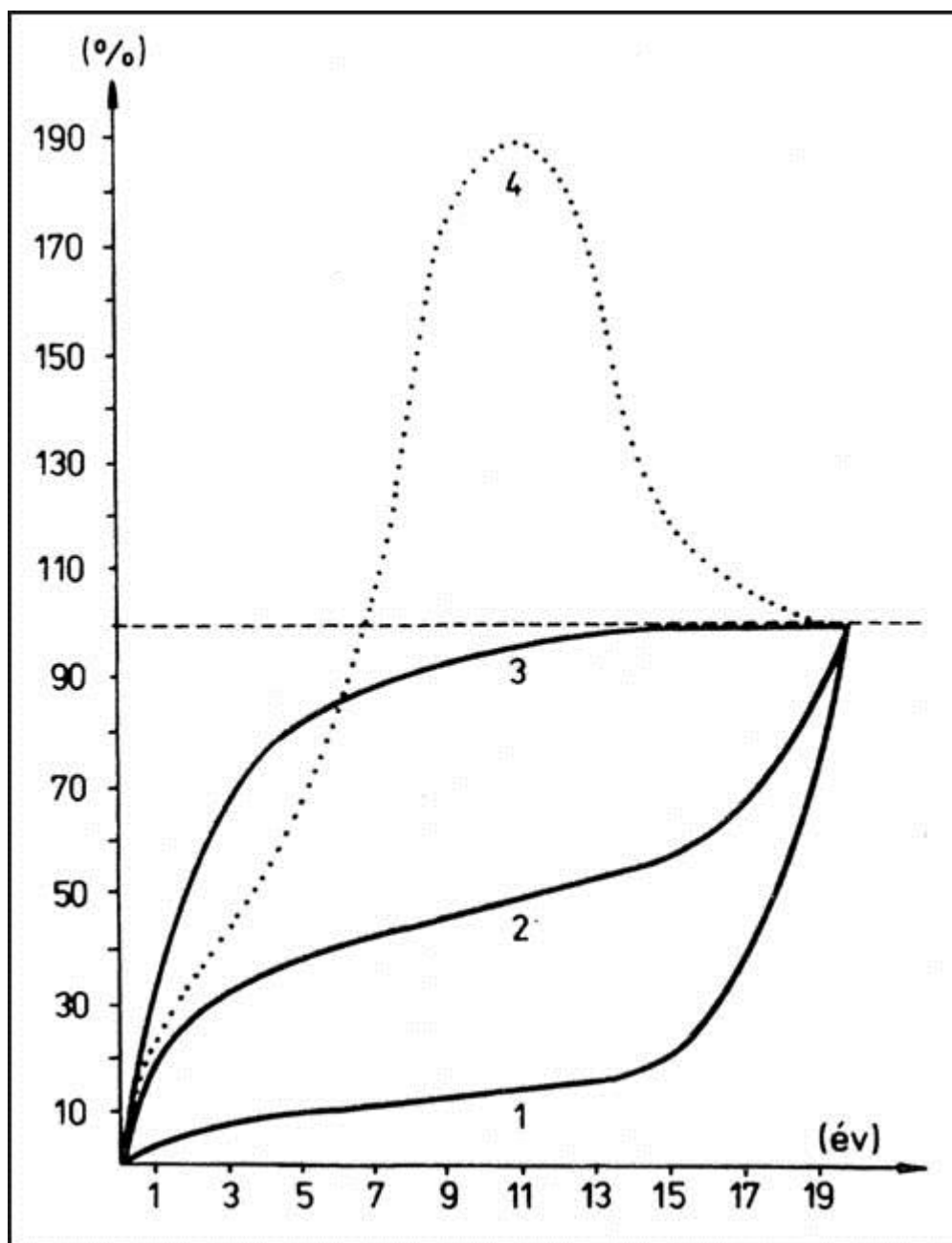
A könnyebb érthetőség miatt szükségszerűen utalni kell a biológiai érésrel kapcsolatban a megelőző történésekre is. Az 1990-es évek elején befejezett reprezentatív növekedésvizsgálat eredményei szerint (Eiben et al. 1992) Magyarországon a leányoknál a menarche medián (az első menstruáció időpontjában a naptári kor) 12,8 év, a fiúk csoportjában az oigarche (az első pollúció) medián 13,9 év. Ez a két adat kijelöli az 1. ábra vízszintes tengelyén azt az életkort, amelytől kezdődően a morfológiai és funkcionális változások korfüggését tanulmányozzuk.

9.2. 2.7.2. A mozgatórendszer változása a posztpubertásban

A gyermekek növekedésében és egészséges fejlődésmenetében tehát mindig felismerhető több-kevesebb szabályszerűség, annak ellenére, hogy az egyes részek változási sebességében, sőt növekedési irányában (például a pubertáskori zsírvesztés a fiúknál) is eltérések regisztrálhatók. A folyamatok szemléltetése (1. ábra) tehát szükségszerűen tartalmaz általánosításokat. Az ábrán feltüntetett görbék is általános trendeket (irányultságokat) jelölnek, amelyektől egyéni eltérések természetesen előfordulhatnak. A legközelebb talán akkor állunk a valósághoz, ha a többséget jellemző irányultságokat bemutató vonalakat különböző szélességű sávoknak tekintjük. Azt is tudnunk kell, hogy e sávok szélessége az életkor függvényében is változik, tehát a képzeletbeli határoló vonalak sem párhuzamosak.

Az 1. ábrán a 2-es számmal jelölt irányultság jellemzi a passzív és az aktív mozgatórendszer, valamint a legtöbb belső szerv fejlődésének korfüggését.

2.2. ábra - A szervrendszerek növekedésének Scammon (1927) által leírt négy alaptípusa a fiatal felnőttkori állapot százalékában kifejezve (1 = a reprodukzív szervek, 2 = az általános fejlődésmenet, 3 = az idegrendszer, 4 = a nyirokrendszer fejlődésmenete)



Az ember csontrendszere 806 csontosodási magból fejlődik ki. Ezek közül 120 található a koponyán, 101 a csigolyákban, 140-140 a felső és alsó végtagon. A csontosodási magok megjelenésének időbeni sorrendjét elsősorban az endogén (öröklött) tényezők határozzák meg. A csontnövekedés és -érés sebessége ezzel szemben több külső tényezőtől is függ. A csontfejlődés egyes szakaszai a leányoknál rövidebb ideig tartanak, mint a fiúknál. A fiúk végső csontméretei viszont általában meghaladják a leányokét. A csontrendszer korfüggő változása oly mértékben meghatározott, hogy ezen az alapon (csontéletkor) a biológiai fejlettség (biológiai életkor) a szükséges pontossággal becsülhető.

A csontnövekedés folyamatának érdekes sajátossága, hogy a csöves csontoknál és az üreget körülzáró lapos csontoknál a csontképződés és -bontás a pubertás végéig párhuzamosan folyik (például: a koponyatérfogat növekedése, a csöves csontok vastagodása, a velőüregek növekedése stb.), de a pubertás idejére a legtöbb primer csontosodási mag összeolvad a szekunderrel.

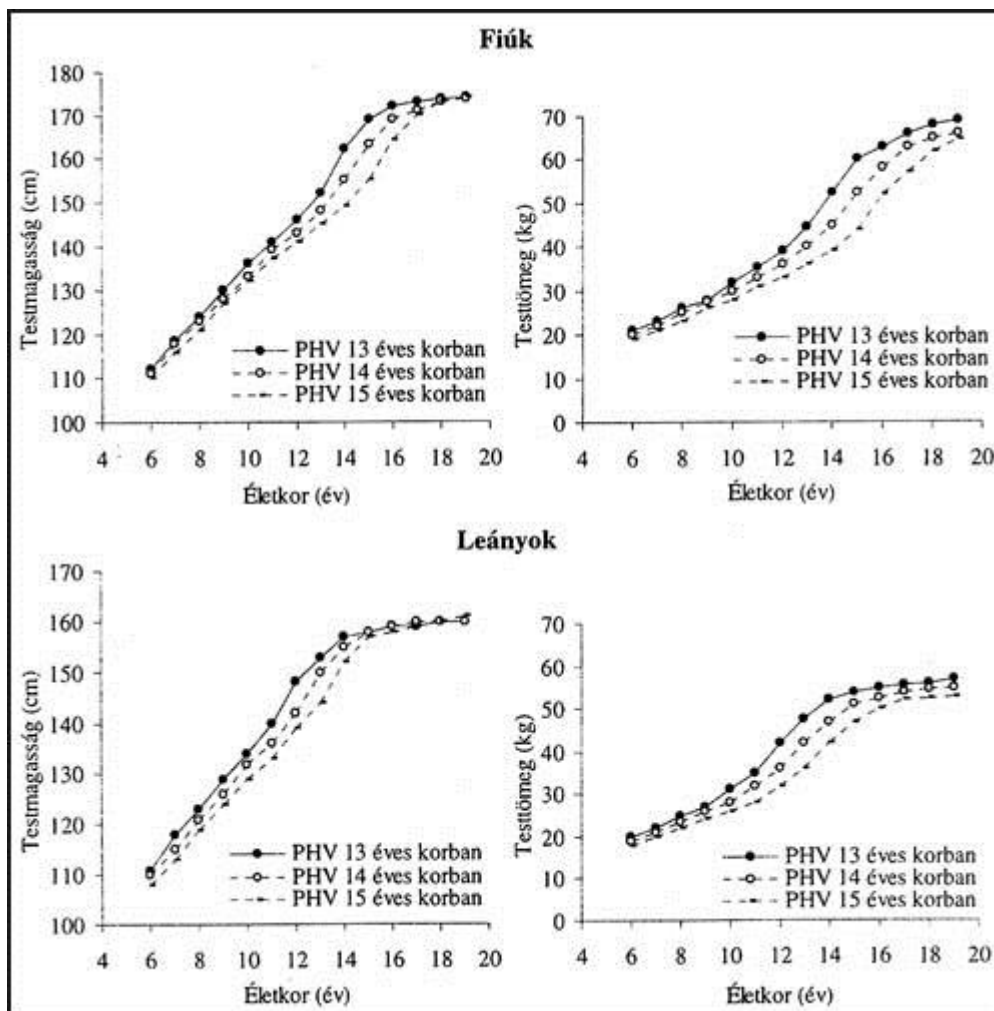
A csontok hosszúsági növekedése a posztpubertásban is folytatódik, de a sebessége a korábbiakhoz viszonyítva lényegesen kisebb. Ezzel szemben a vastagsági növekedés továbbra is intenzív. Ez a vastagsági növekedés az egyik összetevője (a csontok denzitása (csontsűrűsége) a legnagyobb az emberi szervezetben) a pubertást követő testtömegbeli növekedési lökésnek. A csontnövekedés egyik összevont jellemzője a testmagasság korfüggő

változása. Az életszakaszonként eltérő sebességviszonyokat szemléletesen érzékelteti az a megfigyelés, mely szerint a nemi érettség kialakulásakor (leányok: 12,8, fiúk: 13,9 éves kor) a testmagasság az abszolút méretek jelentős különbözőségétől függetlenül eléri, vagy már meg is haladja a felnőttkori méret 95%-át.

A gonádérés (a nemi mirigyek méret- és működésváltozása) egyéni időpontja (alapvetően a külső környezet stimuláló vagy fékező hatásai következtében) a fiziológiás tartományon belül is nagyon különböző lehet. Az érettség különbözősége természetesen megjelenik a test méreteiben és arányaiban is, így bizonyítottak a különbségek a korán, átlagos (a mediánhoz közeli időpontban) és későn érő gyermekek testmagasságában és testtömegében is, annak ellenére, hogy a fiatal felnőttkort jellemző adatokban nincs értékelhető különbség (Bodzsár 2003).

A 2. ábrán a testmagasság növekedési lökése (PHV) alapján kialakított 3 csoport testmagasságának és testtömegének fejlődésmentete látható. Annak ellenére, hogy az érettség különbözősége ebben az összehasonlításban csupán két naptári év, a korán érő (PHV = 13) leányok és fiúk testmagassága és testtömege nagyobb, mint a későn érőké (PHV = 15). Az átlagok különbsége a pubertás idején a legnagyobb, a posztpubertásban a csoportok közötti differencia szinte lineárisan csökken.

2.3. ábra - A PHV alapján korán, átlagosan és későn érő leányok és fiúk testmagasságának és testtömegének növekedési mintázata Bodzsár (2003) nyomán



A csontfejlődés másik mérhető következménye a **testalkat (konstitúció) jellemző változása a nemi érést követően**. Amíg a pubertás idején a gracilitás (nyúlánkság, ektomorfia) fokozódása a jellemző (a hosszúnövekedés dominanciája), a nemi érést követően a testarányok a kerekdedebb (nem kövérebb!), szerencsés esetben a robusztusabb irányba változnak mindkét nemben. Ez a testalkat-módosulás elsősorban a csontok vastagsági és szélességi méretváltozásával hozhatók kapcsolatba. A testalkat posztpubertás kori változásának iránya a rasszbeli hovatartozástól független, az emberfajták között csak a mennyiségi viszonyokban ismerhető fel kisebb-nagyobb differencia (Mészáros et al. 2002).

A morfológiai alkat becslésének több szakirodalmilag elfogadott lehetősége van. Hazánkban az antropometriai szomatotípus és a növekedési típus meghatározása a leggyakrabban alkalmazott eljárás. A módszerek technikai részletei és az értelmezési vezérfonal megtalálhatók Bodzsár (1999) és Mészáros (1990) munkáiban.

Az utóbbi években végzett vizsgálatok tanúsága szerint (Mészáros et al. 2003) a növekedési típust bemutató indexek genetikai meghatározottsága lényegesen erősebb, mint a szomatotípusé (tehát ebben a jellegben a környezeti hatások szerepe kisebb súlyú), továbbá a növekedési típus és a természetes mozgásformákkal jellemezhető fizikai teljesítmény kapcsolata az egyedfejlődés időszakában szignifikáns, az együttjárás erősebb, mint a szomatotípus komponenseké. A módszerrel nyert tapasztalatok rövid összefoglalását itt is ismertetjük.

- a. **A metrikus (nyúlánksági) index** – lévén relatív jellemző – esetében nem beszélhetünk az alapadatokéhoz hasonló (pl. testmagasság, testtömeg) növekedési lökésről. Az viszont megállapítható, hogy a metrikus index évenkénti sorában egy szinte szabályos, de másodfokú görbével jellemezhető korfüggés bizonyítható, 13 éves kori csúcsponttal (az index átlaga 13 éves korban a legnegatívabb, vagyis a morfológiai alkat ekkor a legnyúlánksabb). Ezt követően a gracilitás értékelhető csökkenése a jellemző.
- b. **A plasztikus index** (a csont izomrendszeri fejlettség egy valid mutatója) esetében – miután az adat abszolút érték – meghatározhatók gyorsabb és lassabb növekedési időszakok. A plasztikus index növekedése 12–15 éves kor között nagyon intenzív, de az évenkénti változás és az ezzel társuló funkcionális többlet egészen 18 éves korig jelentős. Megfigyelhető az is, hogy az arányváltozások szempontjából kritikus 13 éves kor a csont-izomrendszeri fejlettség szempontjából is kitüntetett, de nemeként jelentősen eltérő tartalommal. A fiúk csoportjaiban éppen ebben az életkorban kezdődik az intenzív csont-izomrendszeri változás, a leányokéban pedig ez már szinte be is fejeződött. Az életkor függvényében nagyobb plasztikus indexükben a fiziológias mennyiségű zsírrakkumuláció szerepe sem elhanyagolható.
- c. **A gyermekeknél és serdülőknél tapasztalható különböző mértékű leptomorfia** a növekedés sajátos tényezőire utaló fejlődési tendencia, melyet az egyéni ingadozás ellenére az egészséges gyermekek többsége követ. Összefügg a fej-törzs-végtagok jól ismert és szinte minden e témában megjelent tankönyvben ábrázolt arányváltozásának menetével, de önálló, eddig számszerűen nem ismert információkat hordoz. A pubertás előtt közel arányos termet- és testtömegbeli gyarodáshoz képest rendkívül szemléletesen differenciál a két nem sajátos jelleggörbéje. A metrikus index korosztályonként várható értékeinek sorából kiderül, hogy a felszínes hasonlóság ellenére milyen markáns eltérés van a leányok és a fiúk testarányainak korai és posztpubertáskori fejlődésmenetében.
- d. **A plasztikus index** életkoronkénti változása mind a passzív, mind az aktív mozgatórendszer fejlettségét jellemzi. A funkcionális állapot tekintetében már ismételtlen beigazolódott: a jobb fizikai teljesítmény nagyobb plasztikus indexszel jár együtt és megfordítva.
- e. **A két mérőszám együttes értelmezése** a tapasztalatok szerint megbízható képet ad az alkatfejlődés több kérdésére ezekben a korosztályokban. El kell fogadnunk, hogy *a növekedési típusok életkorfüggő jelleggörbéje – a nemeként különböző másodfokú változás – egymástól időbelileg és térbelileg is független mintákon igazolódott, vagyis nem mintafüggő jelenség, hanem valódi szabályszerűség, amely az egymást követő gyermeknemzedékeknél nagyon hasonlóan ismétlődik.*

A morfológiai alkat és a csontfejlődés kapcsolata nem bizonyított, viszont *a testi felépítés és a relatív csonttömeg összefüggése szignifikáns*. A két szélsőséget képviselő, vagyis a nyúlánk, gracilis, valamint a kerekded, piknikus konstitúcióhoz mindkét nemből és minden életkori szakaszban értékelhetően kisebb relatív csonttömeg társul, mint például az atlétikushoz. A csontnövekedés sajátossága, hogy gyermek- és serdülőkorban a testtömeghez viszonyított nedves csonttömeg nagyobb mint felnőttkorban. A csonttömeg korfüggő csökkenése szinte lineáris. Nem ritka, hanem inkább általános, hogy egy 6-7 éves gyermek testtömegében a csont aránya 21–22%, míg felnőtt korban ez az érték már csak 15–17%. A fiúk és a férfiak relatív csonttömege kismértékben nagyobb, mint a leányoké vagy a fiatal felnőtt nőké.

A csontnövekedés mennyiségi és sebességi viszonyai mellett napjainkban a gazdaságilag fejlett országokban egyre gyakrabban tanulmányozzák a vizsgálok a fiatalok csontsűrűségét. Az általánosan jellemző hipoaktivitás egyik következménye, hogy már a tizenéves kor második felében is (!) értékelhető gyakorisággal tapasztalható a fiziológiáznál kisebb csontsűrűség, annak ellenére, hogy a kalcium- és foszfátion, valamint a D-vitamin-bevitel, továbbá az endokrin szabályozás oldaláról a csökkent csontdenzitás nem magyarázható. Ezek az eredmények szemléletesen bizonyítják *a rendszeres fizikai aktivitás pozitív, a szomatikus fejlődést stimuláló (szinte reguláló) hatásait* (Bouchard et al. 1997). A rendszeres fizikai aktivitás jelentősége a legjobban azzal szemléltethető, hogy

ingerei következtében az *időskori oszteoporózis következményei csökkenthetők*, fiatalabb korban (50–60 éves kor között) gyógyszeres kezelés nélkül kivédhetők.

A mozgatórendszer aktív része az izomrendszer. A szövet sajátossága, hogy a külső környezet rendszeres és adekvát ingereire tömeg- és funkciógyarapodással reagál. A mozgatórendszer passzív részének prepubertáskori relatív fejlettségével szemben a harántcsíkolt izmok ekkor még jelentős morfológiai és funkcionális változás előtt állnak. A pubertás előtt a harántcsíkolt izmok tömege (rendszeresen nem sportolóknál) a teljes testtömegnek csupán 33–35%-a, a posztpubertásban ez az arány már eléri vagy meg is haladja a 40%-ot. A leányoknál a posztpubertáskori és felnőttkori izomtömeg és izomerő között kisebb a különbség, mint a fiúknál. Amennyiben a rendszeres edzések hatására kialakuló izomhipertrofiától és az ebből eredő funkciókiteljesedéstől eltekintünk, az izomrendszer spontán fejlődéséből (az izomrendszeren beüli és kívüli tényezők együttes hatásai) származó életkorfüggő teljesítménytöbblet a következőkkel magyarázható.

- Az egyedfejlődés folyamatában növekszik a kontrakcióban részt vevő keresztidák száma. A leglátványosabb e változás a serdülési növekedési lökés időszakában. Az újabb szarkomerek az izom–ín átmenetnél alakulnak ki.
- A posztpubertásban a kontrakció szempontjából kedvezőbbé válik az elmozduló szövetek viszkozitása.
- Az izomrendszer növekedése és a citoplazmatikus enzimrendszerek aktivitása az igénybevétel mellett az izmok beidegzésének is a függvénye. A motoros idegek ingerületvezetésének sebessége és az időegység alatt áthaladó akciós potenciálok száma korfüggően nő, de a tónusos és fázisos izomcsoportok esetében nem azonos mértékben.
- Az izmok glikogéntartalma is nő az életkor függvényében. A 12 éves fiúknál $54 \text{ mmol} \times \text{kg}^{-1}$, a nem edzett felnőtt férfiak izmában a glikogéntartalom nagyobb, $85\text{--}90 \text{ mmol} \times \text{kg}^{-1}$. Az edzéssel kialakított glikonraktár mennyisége már posztpubertásban is meghaladhatja a $140\text{--}160 \text{ mmol} \times \text{kg}^{-1}$ -ot.
- Az izomban keletkező laktát mennyisége még posztpubertásban is kevesebb, mint a felnőtteké. Bar-Or (1987) vizsgálatai szerint maximális intenzitású munkavégzés esetén is ez csak a felnőttkori adat 65–70%-a. Nem tisztázott egyértelműen, hogy a szérum tejsavszint a laktát turnover (a termelés és a felhasználás egyenlege) vagy az effektív laktáttermelés következtében kisebb. Az sem kizárt, hogy mindkét mechanizmus szerepet játszik a jelenség létrejöttében.

Az izomrendszer posztpubertáskori, spontán morfológiai és funkcionális gyarapodásáért elsősorban az endokrin reguláció változásai tehetők felelőssé (Rowland 1996), de a testi felépítés és a kialakítható relatív izomtömeg közötti kapcsolat is szignifikáns. *A vastagsontú, atlétikus morfológiai alkat érzékenyebb az izomtömeg fejlesztését célzó edzéshatásokra, míg a vékony csontú, gracilis konstitúció esetén a kialakítható tömegnövekedés általában kisebb.* Ez a humánbiológiai összefüggés nem jelenti azonban azt, hogy nyúlánk, ektomorf testi felépítés esetén nincs jelentősége az erősítő programoknak. Noha az izomrendszer morfológiai jellemzőkkel bizonyítható alkalmazkodása valóban kisebb, de az izmok funkcionális jellemzőiben (például a kontrakciók sebességében, ezáltal az izom teljesítményében) bizonyítható az edzéshatás.

Szerencsés konstitúció esetén, továbbá a rendszeres edzések egyik hatásaként a relatív izomtömeg már a posztpubertásban is elérheti a teljes testtömeg 48–50%-át is. **Az izomtömeg növelésének azonban több kontraindikációja is megfogalmazható.** A prepubertáskorúak csoportjaiban az erősítő programok rendszeres alkalmazása még nem javallt. A pubertást követően az izomtömeg-növelés fiziológiai alapjai már kialakultak, de mindig szem előtt kell tartanunk az edzés vagy a program alapvető céljait. Nem kizárt, hogy még 52–54% izomtömeg is elérhető. Kérdés az, hogy szükség van-e az adott sportág eredményességéhez ilyen szélsőségesen nagy izomtömegre, és a kardio-vaszkuláris rendszer funkcionális állapota biztosítja-e a megnövekedett izomtömeg szükséges vérellátását. Az olimpiai és világbajnokságokon kifejezetten eredményes, magyar, férfi kajakozók és kenuzók relatív izomtömege „csupán” 47–49% közötti.

9.3. 2.7.3. A testösszetétel változása a posztpubertásban

A testösszetétel több tudományterületen általánosan használt fogalom, **az emberi test egészén belül az egyes összetevők és testanyagok** (fehérjék, víz, ásványi anyagok, stb.) **vagy szövetek egymáshoz vagy a teljes testtömeghez viszonyított arányát jelöli.** A kérdésfeltevés függvényében különbség lehet abban, hogy egy-egy tudományterület mely testösszetevő abszolút vagy relatív mennyiségének elemzésére fektet nagyobb hangsúlyt.

A fejlődésben fokozott a jelentősége a fehérjék, az ásványi anyagok és a víz korfüggő változásának.

A humánbiológiai és egészség szempontú megközelítésben a zsírszövet testtömeghez viszonyított aránya az általánosan vizsgált jellemző, míg például a sportantropometriában a zsírszövet mennyisége mellett jelentősége van az izomszövet arányának is.

Mivel a testösszetétel az élő szervezeten belül közvetlenül nem mérhető, a becslésre különböző eljárások alakultak ki. *Metodikailag az egészség szempontú és a sportantropometriai megközelítés áll közelebb egymáshoz*, az alapvető különbség lényegében a kritikus mennyiségek és arányok meghatározásában (tehát az adatok értelmezésben) feltételezhető.

Az utóbbi 15–20 év alatt a zsírszövet mennyisége (korcsoportonkénti, fejlődési stádiumonkénti átlaga vagy aránya) éppen az életmód (mint külső, környezeti hatás) jelentős változása következtében megnőtt. Fejlődéstani alaptétel, hogy a test relatív (a tömeg százalékában kifejezett) zsírtartalma a születés után csökken. Ezt követően a zsírtartalom a pubertás kiteljesedéséig mindkét nemből nő, de nem egyforma mértékben. A zsírrakumuláció alapvetően az ösztrogén hormonok dominanciája miatt a lányok mintáiban nagyobb. A test zsírtartalma normál fejlődésment mellett a posztpubertásban stabilizálódik. Lohman (1992) ajánlása szerint a lányok csoportjaiban a konstitúció okozta kisebb-nagyobb individuális variabilitás mellett az optimális testzsírtartalom 21–25% közötti, a fiúkban 15–16%. Nem feledhető, hogy a normál fejlődésment feltételezi a rendszeres fizikai aktivitást is. Sajnos ez a stimuláló hatás az utóbbi 10–15 évben a magyar gyermekek és serdülők többségénél kiesett, vagyis az energiahordozók bevitele és a felhasználás teoretikus egyensúlya megbomlott. Súlyosabb, tehát következményeiben kritikusabb esetekben a csökkent energiefelhasználás fokozott, a biológiai igényeket jelentősen meghaladó energiabevittel társul.

E hatások együttes következménye az, hogy napjainkban Magyarországon a 14–18 éves, átlagos fizikai aktivitású (átlagos fizikai aktivitás itt = hipoaktivitás) fiúk relatív testzsírtartalmának átlaga 19–20% (ez az érték 1978-ban 16–17% volt!), a testnevelési osztályosoké pedig 14–15%), a hasonló korú lányoké pedig 26–28%.

Az életmódváltozás további következménye az, hogy a normál fejlődésmentben jellemző pubertáskori zsírvészítés (a test abszolút és relatív zsírtartalma időlegesen kevesebb) még hosszmetriai vizsgálatban *sem bizonyítható, vagyis a folyamatos zsírnövekedés a jellemző*. A markáns zsírnövekedés kezdete ma már nem is szakaszolható, az elhízottság nagy gyakorisága az általános iskola első osztályaiban ugyanúgy jellemző, mint a pubertást követően.

A nagyobb testzsírtartalom átlag indirekt hatása többek között az, hogy a kövér vagy kifejezetten elhízott (obes) gyermekek, serdülők vagy fiatal felnőttek aránya megnőtt. Frenkl és Mészáros (2002) megfigyelése szerint a kövér és obes fiatalok aránya napjainkban megközelíti a 30%-ot. Ezzel szembeállítható Illyés 1980-ra vonatkozó adata, amikor a kövérek és elhízottak együttes gyakorisága nem érte el a 15%-ot sem! Ismételt hangsúlyozzuk: Nem a kövérségre vezető gén gyakorisága nőtt meg a populációban (ugyanis ilyen gén vagy allél mai ismereteink szerint nem létezik), hanem az életmód változott a gyermekfejlődés és a testösszetétel szempontjából egyaránt kedvezőtlenül. *A környezet hatásaira hívja fel a figyelmet ebben a mutatóban a kifejezett családi halmozódás, de nem a genetikai hasonlóság következtében*. Amennyiben a családban mindkét szülő kövér vagy elhízott, a gyermekek több, mint 80%-a kövér. Ha csak az egyik szülő obes, a környezeti hatás a gyermekek 50%-ánál érvényre jut. Érdekes és egyben figyelmeztető, ha a szülők testösszetétele nem kritikus, a gyermekek között 12–15% a túlsúlyosak, kövérek vagy éppen obesek aránya.

Természetesen a 19–20% (fiúk), vagy a 26–28% (leányok) közötti átlagos testzsírtartalom is sok, de alapvetően riasztó és társadalmi szintű beavatkozást igényel a veszélyeztetettek nagy gyakorisága. Az iskolai testnevelés lehet egy prevencióes eszköz, de lehetőségei olymértékben korlátozottak, hogy önmagában nem jelenthet megoldást.

A gyermek- és serdülőkorú vagy a felnőtt korban hosszabb ideig fennálló kövérség vagy elhízottság sok betegség rizikófaktora vagy rosszabb esetben közvetlen oka. A kóros működések ismertetése a terjedelmi korlátok miatt sem lehet e fejezet feladata, ezért a lehetséges példák riasztóan gazdag sorából csupán néhányat emelünk ki:

- magas vérnyomás és a társuló szív-, vérkeringési betegségek (érelmeszesedés, vénás keringési zavarok stb.),
- alveoláris hipoventilláció,
- zsírmáj,
- epekőbetegségek,
- ízületi elváltozások különböző típusai,

- menstruációs zavarok nőknél, csökkent szérum androgén szint és ennek minden funkcionális következménye férfiaknál,
- daganatos megbetegedések különböző típusai,
- pszicho-szomatikus elváltozások különböző típusai stb.

A depózsír nagy vagy éppen kritikus mennyisége új megvilágításba helyezi az izom- és csonttömegnél korábban leírtakat is. A kövérek és elhízottak relatív izom- és csonttömege vagy aerob teljesítménye a számítás menetéből eredően (relatív izomtömeg = a kilogrammban megadott izomtömeg \times 0,01 testtömeg¹) szükségszerűen kisebb, mint a nem kövéreké. Ez azonban nem jelenti azt szükségszerűen, hogy az abszolút mennyiségek is kisebbek, még akkor sem, ha a relatív adat kritikusan kicsi vagy éppen már a kóros tartományban van.

A humánbiológia gyakorlatában általánosan alkalmazott eljárás az, hogy az egyén vagy egy csoport jellemzőit az érvényes referenciákhoz való hasonlítás után minősítjük. Ez az eljárás célravezető lehet olyan tulajdonságok és jellegek esetében, amelyek érvényre jutásában a környezet hatásainak szerepe kisebb. Ekkor is szem előtt kell tartanunk azonban, hogy az egymást követő emberi generációk ilyen jellemzőiben is bizonyítható kisebb-nagyobb különbség. A jelenség összefoglaló neve: nemzedéki változás (latin–angol kifejezéssel: szekuláris trend), amely azt sugallja, hogy a referenciaadatokat meghatározott időszakonként fel kell újítani.

A direkt összehasonlítás nem elfogadható eljárás például a testtömeg vagy a testösszetétel egyes jellemzőinek értelmezésekor. A korábban leírtak alapján szinte nyilvánvaló, hogy például a relatív testzsírtartalom 2003-ban jellemző, nemenkénti vagy korcsoportonkénti átlagait (a biológiaiilag meghatározott fejlődésmentet) a környezeti hatások (többlet energiabevitel, hipoaktivitás) jelentősen torzítják. Ilyen alapon nem minősítjük például kritikusként egy 16 éves leány 28% relatív testzsírtartalmát, hiszen a népességet jellemző átlaghoz nagyon közeli a becült adat. A félreértelmezés súlyosabb formája a másik véglet, amikor a 16 éves leány 17% relatív testzsírtartalmát kevésnek (soványságnak, vagy éppen kóros soványságnak) ítélik és súlygyarapodást (hízást) javasolunk, pedig még a 10%-nál kevesebb relatív zsírtömeg sem okozhat növekedési, fejlődési és érési retardációt. Hasonló tartalmú példák hozhatók a relatív izomtömeg alapján is.

A testösszetétel mutatóinak minősítésekor tehát nem a népességet jellemző átlag a referencia, hanem a normál (szabályozottságában intakt) biológiai fejlődés következtében kialakult, az emberi faj különböző korú és nemű csoportjaira jellemző állapot.

A testösszetétel mért vagy becült jellemzőinek elemzésekor is követhető az a terhelésletlanban kialakult elv, mely szerint a fizikailag aktív (nem a sportedzésben résztvevő vagy élversenyző) minták izom- és zsírtömege tekinthető referenciának.

10. 2.8. A sport egyéb funkciói a mai társadalomban

10.1. 2.8.1. Az olimpiai eszme – a sport és politika

Az ókori mondás szerint – a háborúban hallgatnak a múzsák – az akkori idők sportversenyeire, az olimpiára nézve az időleges békét jelentette. Görögországban az olimpiai versenyek idejére fegyverszünetet rendeltek el. A sportversenyek békés hangulata többé-kevésbé megvalósult eszme volt az ókori olimpiákon (Biróné, 1990).

Tulajdonképpen az újkori olimpiák szervező „atyjának”, báró Coubertinnek is alapeszméje volt ez. A sport hatásainál fogva alkalmas a népek barátságának, békés egymás mellett élésének biztosítására, de sajnos számtalan példa mutatja, hogy az ellenkezőjére is. Visszaemlékezhetünk olimpiabojkottokra, terrorakciókra.

A sport nem politikamentes, mint eszköz felhasználható békés és háborút szító törekvések érvényesítésére egyaránt. Az adott társadalmi rendszer kultúrjelenségeként az uralkodó ideológiai-politikai hatások befolyásolása alatt áll.

10.2. 2.8.2. Profizmus – amatőrizmus; avagy látszatamatőrizmus?

Profizmus – amatőrizmus a sportban, a sportoló társadalmi státusának megjelölésére alkalmazott ellentétes fogalom pár, sokáig vitatott és sok pedagógiai kudarcot is eredményező téma volt korábban a szakmai körökben. Foglalkozásként üzött vagy csupán kedvtelésből, nem hivatásszerűen végzett sporttevékenység állnak egymással szemben. Ma már közel sem olyan éles ellentétben, mint korábban.

A **profizmus** a sportoló „munkaerejének” áruba bocsátását jelenti, a sport hivatásszerű (foglalkozásként) való üzését. Természetszerűleg az ilyen fajta munkaviszonyban alapvető szerepet játszik a klubérdekeltség, a profitszerzési érdekek is.

Ennek ellentéte az a sportolói státus, amelyben a sportoló sporttevékenységének rendszeres ellenszolgáltatásaként anyagi juttatásban nem részesül, ennek következtében munkaereje viszonylagosan független a klubjától, **ez az amatőrizmus a sportban.**

Ma már eléggé egyértelmű a sportban – különösen az élvonalban – hogy tisztán értelmezett amatőrizmus nem létezik. Lehetetlenné teszi létezését az eredményekért való gigászi küzdelem, energiabefektetés, a sportolót teljes emberként igénybevevő terhelés. A sportoló kettős feladatkört, szerepkört (munkahelyi, sportklubon belüli) nem tud betölteni, ha az élvonalban akar maradni. A félmegoldások (fedő foglalkozások, ún. sportállások...) mind társadalmi hatásukat tekintve, mind az egyénre nézve erkölcsileg rombolók.

Ugyanakkor meg kell érteni a sportolót, akinek meg kell élnie, esetleg el kell tartania a családját stb., hogy munkája fejében ellenértéket vár. Ezzel szemben felvethető, hogy a társadalom számára **mit ér ez a munka?** Nem ún. termelőmunka, amely használati értéket hozna létre, eredménye *erkölcsi érték*. De vajon meddig marad erkölcsi érték, ha az ellenérték szolgáltatásának megannyi korrupciós következménye van?

Mi tehát a megoldás? Egyet biztosan állíthatunk, hogy a sport valóban a társadalom pozitív hajtóerejévé váljon, az ifjúság nevelésében pedig pozitív nevelő eszközzé, sokáig nem halogatható a nyílt megoldás. Nem lehet engedni a profi sportra jellemző személyiségromboló hatások elburjánzását, a dopping kíméletlenségét, a reklámcélokra felhasznált sportszemléletet, a megvesztegetéseket, a sportolóra nézve is megalázó helyzeteket, klubvitákat, amikor szabályosan az adás/vétel tárgya a sportoló, a rendezetlen egzisztenciális megoldásokat, bizonytalanságot. Ezek a klasszikusan értelmezett sport tulajdonképpeni lényegétől életidegen jelenségek, a profi sportra inkább jellemzők, a modern sport torzulásai. Következmenyei az eltorzult sportolói szerep, deformálódott értékítéletek, kiábrándulás. Nagyobb pedagógiai probléma, hogy mindez az ifjúság szemléletére, a közvéleményre mennyire romboló hatású.

10.3. 2.8.3. A sport és művészet, a sport esztétikai funkciói

Az egészséges, arányosan fejlett fiatal test látványa mozgás nélkül, önmagában is szép látvány. A testalkat szépségét fokozza a mozgás, különösen, ha az művészi hatású és szintű. Ellentétképpen katartikus (megdöbbentő, megrázó) élményt eredményezhet a testi fogyatékos látványa.

Az emberi test szépségének – vagy rútságának – megőrkítése, a képzőművészeteknek (ma már ehhez kapcsolhatóan a médiáknak) hálás témája. Az emberi társadalom fejlődési vonulatában külön is nyomon követhető a sportoló, a mozgást végző ember művészi ábrázolása. A művészettörténet kiemelkedő alkotásai – főként az ókori olimpiákhoz kapcsolatosan – egyben kifejezésre juttatják számunkra, hogy *az emberi test nem önmagának valóan, öncélú szépsége (passzív esztétikum) az egyedüli forrása az esztétikumnak, hanem valamely tevékenységhez fűződő célszerű megnyilvánulása*. Megdöbbentő és mindenkor megrázó élmény a paralimpián részt vevők látványa. A testi fogyatékoságon felülemelkedők küzdelme. Hasonlóképpen a kimerülten, féláljultan célba érkezők, a maratoni távot futók, az erőlködően koncentrálok és még sorolhatnánk a példákat, melyek azt bizonyítják, hogy az emberi test mozgás közben az esztétikai hatások, élménykeltés kimeríthetetlen forrása.

Az emberi testről és annak esztétikumáról vallott felfogások a történelem során filozófiai viták sorozatát indikálták. (Az 1. fejezetünkben, az alapfogalmak között érintőlegesen foglalkoztunk – elsősorban fogalmi meghatározás szintjén – a kérdéssel.)

A sportmozgás szépségét tulajdonképpen az a harmónia kelti életre, amely a mozgás célszerűen megértett és művészi kifejezésre juttatott tartalma, valamint a külső ún. formai elemei között jelenik meg. Másként ezt úgy fejezhetnénk ki, hogy a sportmozgás akkor válik igazán széppé, amikor a sportoló mozgása, tevékenysége összhangban van a feladattal.

Az esztétikai hatások forrásai a sportban

- *a test arányainak érvényesülése, az izmok plaszticitása*, természetesen az adott sportági tevékenység sajátos kritériumainak megfelelően (pl. mások az arányok a tornászoknál, a súlyemelőknél, a hosszútávfutóknál, a sífutóknál vagy a kosárlabdázóknál, ezeket a testarányokat, melyek különösen a

versenysportolók esetében jutnak erőteljesebben kifejezésre, sokszor csak a hozzáértő szakember tudja „szépnek”, esztétikusnak látni),

- *a célszerű mozgás*, amelyben a harmónia érvényesül, az izmok, az erőkifejtés, a küzdelem összműködése a sportoló számára jó érzést, a néző számára a szépség hatását kelti,
- *biztosítania kell az edzőnek a küzdelem, erőfeszítés szépségét – nem csupán a látvánnyal, hanem az eredményre törekvés sokszor erőn felüli igyekezetével,*
- *a teljesítmény – különösen a csúcsteljesítménye esetében – (hasonló hatás érhető el az egyéni maximális teljesítés relatív eredményeivel is),*
- *az „összjáték”, az együttműködés látványa*, az együttmozgó tömeg sokszor mozgás tekintetében nem is igényes teljesítménye, de a színek, formák, együttes elmozdulások segítségével (pl. ünnepélyes nyitó vagy záró jelenetei),
- *az adott sportág sajátos formai elemeinek kifejezésre juttatása*, amelyek elsősorban a hozzáértő szakemberek számára (különösen a pontozásos sportágaknál jelentős kérdésként) nyilvánvalóak. A sportág mozgásanyagában rejlő változatosság, összetettség, a ritmusa,
- *a sportmozgás „erkölcsi kifejezőereje”* amelynek háttérben az áll, hogy a szép mozgás általában célszerű és jó is. A célszerű, gazdaságos, rendezett, kollektív sportmozgás látványnak is hatásos,
- *ebben a látványban az egyes résztvevők viselkedése külön esztétikai élmények forrásává válhat*. A szabályok betartása a fair-play elvének érvényesítésével, az egymáson való segítség készsége, az akaraterő sokszor végsőkig való feszítése, a tudáshatárok ostroma jelenti a sportban a viselkedés jelentős megnyilvánulásait. (Pl. a sikeres teljesítmény örömmujjongásai vagy a kudarc dühkitörései a viselkedés jellegzetes sportbeli megnyilvánulásai, melyeket lehet a nevelés segítségével megfelelő mederben tartani).

A sportban – természetesen ezen az iskolai testnevelés és sportot is értjük – mindezek alapján elmondhatjuk, hogy az esztétikum különféle előfeltételei, forrásai adottak, amelyeknek nevelő célzatú kiaknázása már az edző rendszeres tervszerű nevelőmunkáját feltételezi.

Az eddigi fejtegetéseink során nyilvánvalóvá vált, hogy a sport esztétikai hatásainál fogva is alkalmas eszköz a társadalmi fejlődés elősegítésére. A művészetekkel való szoros kapcsolata egyik ilyen „hatásvonal”. A másik a tömegekre és ezen belül az egyénekre való hatása, a sporthoz való kötődés elősegítése, a tömegizlés, tömegvélemény, a tömeg – viselkedésének befolyásolásával. Sajnos mindennek negatív előjelű – esetenként tudatosan gerjesztett – vagy spontán kialakult megnyilvánulásával is találkozhatunk a sportban (pl. deviáns magatartás a lelátókon).

Az esztétikai hatások tudatos beépítése a sportolói személyiségbe az edző feladatkörébe tartozik. Ezt azért fontos kihangsúlyoznunk, mert a sportból fakadó esztétikai hatások igen összetettek, s mint láthattuk, negatív befolyásként is hathatnak. Senki nem születik fejlett esztétikai érzéssel és tudással – bár a fogékonyság e téren is elismert – (vannak a sport ritmusára „botfülüek”, a sajátos temperamentum következtében viselkedésben impulzívabbak (szertelenek, érzelmdúsabbak), az együttmozgáshoz alkalmazkodóbbak...) vannak, akik ilyen szempontból is nagyobb befogadóképességűek.

Edzői feladatok a sport esztétikai funkcióinak érvényesítésében

- az érzékszervi funkciók fejlesztése*** (a jó megfigyelőképesség, ritmusérzék, tempóérzék fejlesztése érdekében) ezek az esztétikai befogadóképesség alapjai,
- az esztétikai élmények tudatos átélésére nevelés***, főként a viselkedés esztétikájának megfigyeltetése, esetenként az elrettentő példákon keresztül,
- a feladatok szép megoldásának értékelésével, a helyes önértékelés alakításával***, ebben nagy jelentőségű a környezet érékelő magatartása, általános kultúráltsága, igényessége,
- az esztétikai alkotóképesség fejlesztése a sport eszközeivel***, az esztétikum létrehozása, megteremtése érdekében. Ehhez a sportoló önállóságának, alkotó elgondolásai (pl. egy taktikai megoldás, egy új gyakorlatkombináció, a versenyek felfokozott hangulata, együttes élmények biztosítása, szervezés...) érvényesülésének kell megfelelő teret biztosítania az edzőnek.

10.4. 2.8.4.A sport szórakoztató ipar

A sport nem hivatásszerű értelmezésével összefüggésben, hanem *szórakoztató, látványos jellegénél fogva, mint szolgáltatóipari eszköz* is sok pedagógiai konzekvenciával jár. A modern mai sportesemények kapcsán, főként a tömegkommunikációs technológia közvetítésén keresztül. Vészesen terjed az ún. **inaktivitás** (korábban már szót ejtettünk ennek negatív hatásáról), úgy is mondhatnánk a passzív „részvétel” a sportban. A tv-én keresztül közvetített sportverseny és annak megtekintése nem jár a közvetlen élmény hatásával, még akkor sem, ha felfűtött hangulata komoly izgalmi állapotokat hozhat létre. A fizikumra kifejtett hatása pedig – bár esetenként komoly idegi megterhelést, izgalmi állapotot okozhat – mégsem eredményezi a fizikai aktivitástól elvárt pozitív eredményeket. Nevelési szempontból pedig erősíti a társas csoportosulástól félrevonuló, magányos élvezetekhez szoktatást, a lelátókon pedig a viselkedés **deviáns magatartásmódjainak** a személyiségre negatívan ható tényezőket. Akik a sportot csupán szórakoztató jellege miatt „élvezik”, felszínes szórakozássá válik számukra, az olcsó hatáskeltés eszközévé. A sportnak ez az értelmezése egyoldalú és leszűkítő, öncélúság.

A sportban másként is jelentkezhet az *öncélúság*. Amikor az ember és a teljesítményének összhangjából kiragadjuk a teljesítményt, azt önállósítva. Az ily módon kiemelt teljesítmény eluralkodóvá válik, maga alá rendelve az embert, fétissé válik.

Pl. a dopping szerek alkalmazása, melyek tulajdonképpen „testidegen” hatóanyagok a teljesítőképesség növelésére, tönkreteszik magát az embert.

Mindezen jelenségek – a sportnak a modern társadalomban torzult formában megnyilvánuló funkciói – nem feltétlenül érvényesülő jelenségek, s nem elsősorban a sportból belülről fakadóak. A társadalmi szükségleteket, az adott társadalmat jellemző érdekek termelik ki, meghatározott társadalmi alapon.

Jó példa erre a jelenségre a volt ún. Kelet-Németország sportszemlélete, a sportolókra kifejtett hatásai, s az a jelenség, melyet ma már mérhető módon is érzékelhetünk – az egyesülés óta bekövetkezett változások szemléletváltásai is.

Felhasznált irodalom

- Ajkay, Z.: (1987) *Öt tanulmány az egészség reformjáért*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 279. p.
- Amade Escot, C. (2000): *The Contribution of two research programs on teaching content. Knowledge and didactics of physical education*. Journal of Teaching in Phys. Ed. 20, 78–101. p. Pedagogical content.
- Ames, C. (1992): *Classrooms, goals, structures and student motivation*. Journal of Educational Psych. 84, 261 p.
- Angelus, E. (1984/93): *Filozófia – antropológia – nevelés*. Új Ped. Szle. (2, 3–15. o.
- Báthory, Z. (1985): *Didaktika*.
- Bernsdorff, W. (1975): *Schulsport unter dem Aspekt „Freizeit”*. Sportunterricht (4. 128–132. p.
- Biró E.–Kis J.–Vas M. (1988): *Some consideration of the New Model of Physical Educational in the Socialist Educational Schools*. The Teacher-Pupil Relationships. Prague, Vol. 3. FTSV
- Biróné, N. E. (1990): *A mozgásos aktivitás, mint életmódelem*. OM pályázati zárójelentés, TF Könyvtár, 250. o.
- Bodzsár É. (1999): *Humánbiológia. Fejlődés: növekedés ésérés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bodzsár É. (2003): *Életkorok biológiája. A pubertáskor*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bouchard C. (Ed.) (2000): *Physical Activity and obesity*. Human Kinetics Publishers Inc. Champaign, Illionis. 311–45.
- Bouchard C.–Malina R. M.–Preusse, L. (1997): *Genetics of fitness and physical performance*. H. Kin. Ch. III.

- Brettschneider W. D.–Brandl–Bredenbreck H. P. (1996): *Sportverständnis und Selbstkonzept von Jugendlichen ein (vorsichtiger) Ost-West-Vergleich*. Sportunterricht, 45/242–52. p.
- Eiben, O. G.–Farkas M.–Körmeny I.–Paksy A.–Varga Teghze-Gerber, Zs.: (1992): *The Budapest Longitudinal Growthstudy*. Humanbiologia Budapestiensis, 23. 13–196.
- Ewans, R. G. (1994): *Why are some people healthy and other people not?* Toronto
- Frenkl, R.–Mészáros J. (2002): *A motorikus szekuláris trend; pubertáskorú fiúk fizikai teljesítménye*. Hippocrates, 4–5. 294–97.
- Grupe, O. (1996): *Sport-Pedagogy*. Park Press Baltimore.
- Ilyés I. (2001): *Az elhízás mai szemmel*. Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest.
- Istvánfi Cs. (1986): *The development of Sport and Physical Education Sciences in Hungary*. Review of the Hungarian Univ. of P. E. Budapest.
- Kirchöfer (1983, 94, 97): *Berliner Schuljugendliche im Ost-West vergleich*. Meyer und Meyer, Aachen, 69–94. p.
- Kontra Gy. (1989): *Az iskolai egészségnevelés szerepe*. Magyar Tudomány 1989/3. 213–215 o.
- Kopp, M. (1997): *Felmérés a magyar lakosság testi és lelki egészségéről*. Magyar Orvosi Szemle.
- Krüger, M–Grupe, O. (1996): *Sportpedagogy: The Anthropological Approach*. Sport Science Review, Vol. 3/1. 18–28. p.
- Levy, J. (1997): *Active Living Canada in the 21-st century: The Healthy Communities Model*. FIEP Bulletin Vol.
- Lohman, T. G. (1992): *Advances in body composition assessment*. Human Kinetics Publishers, Inc. ChampIII. 67/2, 26–30. p.
- Malina, R. M.–Bouchard, C. (1991): *Growth, maturation and physical activity*. Human Kinetics Books, Champ. III.
- Mérei F. (1971) *A közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest.
- Mészáros J. (Szerk. 1990): *A gyermeksport biológiai alapjai*. Sport, Budapest.
- Mészáros J.–Zsidegh M.–Ihász F.–Mészáros Zs.–Tatár A.–Prókai A.–Vajda L.–Mohácsi J. (2003) *Revista Portuguesa de Ciencias do Sporto* 3:2. 124–27.
- Mészáros, J.–Lee, C. P.–Tatár, I.–Zsidegh, P.–Mohácsi, J.–Frenkl, R. (2002): *Growth type and motor performance in Schoolboys- an international comparison*. Acta Biologica Szegediensis, 46:1–2. 61-65. P. 33(2), 163–77. p.
- Mohás, L. (1969): *Társas kapcsolatok labdarúgó gyerekeknél*. A testnevelés tanítása. 2. sz.
- Naul, R. (1990): *A sportpedagógia történelmi perspektívái*. Sport Science Review Anthropological Approach. Vol. 3/1. 18–28. p. (1997): *Comparative Physical Education and Sport*. International Journal of Phys. Ed. (3, 80–95. p.
- Nádori L. (1972, 81): *Az edzés elmélete és módszertana*. Sport Kiadó, Budapest.
- Preuss, L.–Lausitz, U. (1993): *Die Kinder des Jahrhunderts, Wennheim und Basel*. Ford. Szekszárdi Júlia.
- Pucsok J. (1990) *A magyar ifjúság egészségi állapota. Testi nevelésegészség*. Szent-Györgyi Albert Tudományos Emlékülés anyaga. SZAOTE, Szeged 15–20 p.
- Radák Zs.–Goto S.: *The Effects of Exercise, ageing and caloricrestriction on protein oxidation and damage in skeletal muscle*.

- Roland, T. W. (1996): *Developmental exercise physiology*. Human Kinetics, Champs. Ill.
- Scammon, R. E. (1927): *The first seriation study of human growth*. American Journal of Physical Anthropology 10: 329–336. p.
- Sephard, R.–Rode, A. (1984): *Growth, Development and Akkultation. A ten Year Comparison of Canadian Inuit Children*. USA Hillsdale.
- Soós, I. (1998): *A nevelés, a sport és az egészség találkozási pontjai, magyar és angol tapasztalatok összehasonlító elemzése*. In: Új tehetségek és kutatási eredményeik a hazai neveléstudományban. Szerk. Bábosik I.–Széchy É. ELTE BTK, 157–62. o.
- Szőke (1994): *Egészségesen élnek-e középiskolásaink?* Új Pedagógiai Szemle, 1994/4. 77–79 p.
- Svoboda, B.–Naul, R.: (1995): *Comparison of Determinants in Motivation of Pupils to P. E. at Secondary Schools in Essen and in Czech Republic*. Meyer und Meyer Aachen, 309–11. p. Thomson és tsa. (1995).
- Vastagné Meleg Cs. (1999): *Az iskolarendszer és az oktatás szerepe az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésében*. Új Ped. Szemle, 1999/4. 64–75. p.
- Wickers, N. J. (1994): *Psychological Research in Sport Pedagogy*. Sport Science Review, Vol. 3/1. 41–56. p.
- Útmutató a tanulók fizikai állapotának méréséhez*. OM. 1999. Szerk. Mérey I.

3. fejezet - A sportoló felkészítése pedagógiai folyamat; célja a teljesítményfokozás

1. Összefoglalás

- a sporttevékenység célja a teljesítményfokozás által történő személyiségfejlesztés;
- a tevékenységről általában és a sporttevékenység jellemzői;
- a sport és a nevelési folyamat összefüggései; a sportoló felkészítése pedagógiai folyamat;
- a személyi hatások pedagógiai jellemzői a testnevelési órákon;
- cél- és feladatrendszer a sportban:
 - konfliktushelyzetek és stresszhatások leküzdése;
 - siker – kudarc elviselése;
 - érdeklődés, irányultság fejlesztése;
 - igénynívó, önértékelési képesség, értéktudat alakítása;
 - önállóságra, aktivitásra nevelés;
 - kitartásra, önfegyelmre, küzdeni tudásra nevelés;
 - a kreativitás jelentősége és fejlesztése a sportban.

Kulcsszavak: teljesítmény – teljesítményfokozás; a sporttevékenység, pedagógiai cél- és feladatrendszer a sportban.

2. Bevezetés

A harmadik fejezet a sportolói személyiségfejlesztés alapvető nevelési feladatait tárgyalja, a sikeres sportolás szempontjából legfontosabb személyiségjellemzők mentén. A középpontban a sporttevékenységet leginkább jellemző kritériumok közül a teljesítményfokozást emeltük ki, ezt tekintettük ugyanis a sportoló nevelése legfőbb céljának is.

3. 3.1. A sporttevékenység célja a teljesítményfokozás

3.1. 3.1.1. A sporttevékenységről általában, jellemzői

Visszaulunk korábbi fejezeteinkre, amelyekben a sportpedagógia számára jelentős személyiségkonceptiót elemeztük. Abban ugyanis hangsúlyoztuk az egyén fejlődése szempontjából oly jelentős **öntevékenységek** szerepét. A környezet – személyiség – tevékenység kölcsönhatásainak rendszerében a tevékenység dinamikus összekötőkapocs, melynek során egyáltalán létrejöhethet a kapcsolat a környezet és személyiség között. A kapcsolat a környezeti tényezők és az ember között egy állandóan érvényesülő kölcsönhatás, amelyben az ember fejlődik, miközben befolyást gyakorol a környezetére.

„A mindennapi életben az egész ember vesz részt, illetve a mindennapi élet cselekvésformái azok, amelyekben az egész ember kialakul. A mindennapi élet a maga egészében *objektíválódás*.” (Heller, Á. 1970).

Az ember életmódjára tehát mindenkor az a legjellemzőbb, hogy hogyan rendezi tevékenységeit. Mi jellemzi időbelisége, állandósága, gyakorisága, kedveltségi foka szerint, milyen értéktudat és orientációs rendszer alakítja és befolyásolja.

A tevékenység *ismétlődése folytán válik az életmód alkotóelemévé*. Az ismétlődés természetesen az egyén választását teszi szükségessé, amelyben *az adott szituációt értékelve* választja meg a legmegfelelőbbet. Az egyént a választásban objektív körülmények és azokon kívül érdekeinek és szükségleteinek hatása befolyásolja, valamint az, hogy tájékozottsága alapján hogyan értékeli az adott szituációt.

Ez azt jelenti, hogy minden tevékenység létrejöttében *az objektív társadalmi és szubjektív pszichikus szféra bonyolult kölcsönhatásai érvényesülnek*.

Ahhoz, hogy az életmódot, az egyéni életvitelt alaposabban megismerhessük, valamilyen szempont szerint osztályozni, csoportosítani kell a tevékenységeket. Egy szociológiai csoportosítási mód szerint vannak:

- kereső, termelő tevékenységek,
- házi munkák,
- gyermekek ellátása és egyéb családi tevékenységek,
- alvás, önellátás,
- szabadidő-tevékenységek.

E felsorolásban vannak hiányok és átfedések is, de lehetséges más szempont alapján is csoportosítanunk, pl. *a személyiségnek a tevékenységhez való viszonya alapján* csoportosítunk.

Eszerint vannak:

- az ember biológiai létét megőrző, fenntartó,
- társadalmi–gazdasági kényszer szülte kötelességszerűek,
- az egyéni vágyak, óhajok alapján, önkéntesség alapján működők,

ilyenek a szabadidős tevékenységek, s lényegét tekintve a sport is.

A sporttevékenységet a fenti jellemzők összetetten jellemzik, ugyanis

- *meghatározza, befolyásolja a környezet* (hangsúllyal a sportkörnyezet), ezek külsődleges hatásai,
- másfelől maga a személyiség (a sportoló, aki végzi), s akinek ez a *produktuma*, vagyis egy olyan eredmény, amelyben az egész személyiséggel részt vett,
- *mindig teljesítményre irányuló*, amelynek leglényegesebb eleme, jellemzője a *teljesítményfokozás*.

3.2. 3.1.2. A sporttevékenység értelmezése

A sportpedagógiai alapfogalmak között a sportot többféleképpen is megkíséreltük meghatározni. Nem volt könnyű feladat, nem csupán a nagyon eltérő nézetek, a lehetséges különféle nézőpontok miatt, hanem azért sem, mert rendkívül komplex fogalom. E helyütt valamivel könnyebb helyzetben vagyunk, mert csupán arra szorítkozunk, hogy *a sportot, mint tevékenységet* alapvető jellemzői szerint határozzuk meg.

„A sport a testi aktivitás meghatározott formája. Nem egyértelmű jelenség, a játék, a küzdelem, és a munka megjelenéseként jelentése összetett. Jellemzői: a sportbeli gyakorlat, a törekvés a technikai ismeretekre, a tudásvágy és tanulás, a teljesítés és teljesítmény – összehasonlítás, a szervezett sportban a verseny. Ezen jellemzői alapján a sport a modern társadalom életstílusához hozzátartozik, ebben a vonatkozásában a szabadidő részterülete. A sport minden területen interakciót tesz lehetővé más személyekkel.” (Röthig, P. 1976).

Ehhez a meghatározáshoz feltétlenül hozzá kell tennünk, hogy a sporttevékenység tudatosan és többnyire önkéntesen vállalt cselekvésmód. Mint ilyen, erősen ható indítékok alapján, meghatározott motívumok készítésére jön létre.

A sport – mint emberi tevékenységterület – más emberi tevékenységterülettől abban különbözik, hogy a struktúrája a következőkkel jellemezhető:

- a kialakított mozgásos cselekvés formai elemeivel, melyek sportáganként jellemzően sajátosak,
- a szabad célú játékos elemekkel – cselekvési szándékkal,
- a versenyszerű teljesítmény motívumaival (Schmitz, 1978/79).

Ebből különösen jellemző sajátosságként emeljük ki a **teljesítményre való irányultságot**.

A sporttevékenység struktúrája:

- **a tudatosan meghatározott cél**, eredményelérés érdekében történik,
- **a teljesítmény – elvárás**, amely mindig társadalmi és egyénspecifikusan meghatározott,
- **maga a teljesítés folyamata**, mely az alacsonyabb szinttől halad a magasabb felé,
- **a teljesítmény**, mint a tevékenység eredménye.

Ebben a struktúrában három háttérdimenzió érvényesül folyamatosan:

- a társadalmi valóság,
- a személyiségstruktúra,
- ezek együttes „beépülése” az emberi életvitelbe.

Ez annyit jelent részletesebben, hogy *a sporttevékenység a társadalmi valóságban, annak részeként jön létre, s mint ilyen, a mindenkori kultúra gyarapításának eszköze, kultúráérték.*

A sportteljesítés a személyiség egészének részvételével történik, ugyan elsősorban a fizikai potenciálok megtestesítője, de az összes személyiségjegy megnyilvánulása közepette.

A sporttevékenység az emberi tevékenységrendszeren belül nem egyértelműen szabadidős tevékenység, hanem sokkal inkább tanulás, munka, játék. Van benne önmegvalósítás, önkéntesség, önállóság, alkotói jelleg is. A teljesítménybeli különbségek megértése is csak ezen dimenziók mentén értelmezhető.

A sporttevékenység eredménye, a teljesítmény is csak úgy értelmezhető, ha van mihez viszonyítanunk, van előre megadott skálánk, mércénk, kiszabott szintjeink. Ezek a mérce-rendszerek különbözőek lehetnek az egyes dimenziók szerint, *abszolút mérce a világszínvonalhoz hasonlítás* (a csúcsteljesítmények esetében), *relatív mérce* a mindenkori egyéni teljesítményhez viszonyítás.

A sporttevékenység ilyen értelmezése maga után vonja a *komplex megközelítésmód* szükségességét a szociológiai, pszichológiai, pedagógiai nézőpontok együttes érvényesítésén keresztül. *Amennyiben ugyanis a sportteljesítmény a társadalmi elvárások és a szubjektív (személyi) értékrenden keresztül az egyén tevékenységrendszerében objektíválódik, annyiban a sporttevékenységre való felkészítés folyamata pedagógiai tartalmat nyer, pedagógiai folyamatot jelent.*

A sportfogalom meghatározásánál – korábbi fejezetünkben úgy fejeztük ki, hogy *a sport minden formájában az ember fejlesztésének fontos eszköze*, tágabb és szűkebb értelemben egyaránt *az egyén fejlődésének és tudatos fejlesztésének jelentős területe*.

Minden szinten és minden formájában olyan tevékenység, amelyben **alapvető hajtóerő a teljesítmény növelésének állandóan jelen lévő igénye** (akár objektív, akár szubjektív mércével mérünk).

A minősített sportolók és különösen az élsportolók tevékenysége nemcsak a mozgáskultúra egy speciális (a szakosodás fokozott mértéke melletti) területének átvételére irányul, hanem annak *továbbfejlesztésére* is annak érdekében, hogy a sportoló elérje, sőt túlszárnyalja a saját maga vagy mások által felállított csúcseredményt, ezért a teljesítőképeség határainak maximális kihasználására, kitágítására kell törekednie. Még fokozottabban jut tehát kifejezésre tevékenységében a tudatos, minden apró részletre kiterjedő megtervezett tanulás, a

maximális teljesítményigény következtében bizonyos *presztízs*kényszer. Ez a körülmény pedagógiai szempontból nem mindig jár pozitív eredménnyel.

Az élsportoló tevékenységének minőségi megkülönböztetése az általában vett sportolótól indokolt sportpedagógiai nézőpontból, mert:

- az élsport nemcsak az adott sportág elsajátítására, hanem továbbfejlesztésére irányul, a technikai megoldásmódok, új taktikai módok, új szabályok, új edzésrendszerek és edzésmódszerek kidolgozása, kipróbálása segítségével,
- célkitűzése tekintetében az egyéni folyamatos teljesítménynövelést – az adott sportág színvonalának megfelelő csúcsteljesítmény túlszárnyalásának rendeli alá,
- az egyén fejlesztése maximális hatásfokú, tudatos, tervszerű pedagógiai folyamatban megy végbe, éppen ezért a sportágra jellemző specifikus hatások fokozódnak (néha pl. torzítóan hatnak),
- a szubjektív személyiségtényezők (a sportoló pszichikuma) maximális és teljes körű igénybevételét teszi szükségessé, de az adott sportág (sokszor nagyon sajátos) érdekeinek megfelelően, esetenként a szubjektív tevékenységigény és jellemzők háttérbe szorításával (pl. egyéni érdeklődés, szórakozás, önkéntesség).

A fenti jellemzők kihangsúlyozása nem vezethet gondolatmenetünkben odáig, hogy az élsport nevelőhatását kétségbe vonjuk. Nem is ez volt a célunk, hanem sokkal inkább az, hogy a pedagógiai szempontból e nagyon sajátos részterületét a sportnak behatóbban elemezve, *a sajátos sportágspecifikus hatások kiegyensúlyozásának szükségességére* felhívjuk a sportszakemberek figyelmét. (Erre az élsportban az ún. *kiegészítő sportágak üzése* alkalmas.)

Ugyancsak fontosnak tartjuk annak kiemelését – amit egyébként az általában véve vett sporttevékenység-
struktúráról mondtunk ugyanis –, hogy *a teljesítmény a végcél, amely nem jöhet létre az azt megelőző teljesítés hosszú, rögzös útja nélkül, a megelőző teljesítések sorozata nélkül.*

4. 3.2. A sporttevékenység és a nevelési folyamat összefüggései

4.1. 3.2.1. A sport nevelőhatása

A sportban való részvétel, a sporttevékenység, mint önként vállalt feladatrendszer pozitív, személyiségfejlesztő hatása nem vitatható. Önmagában azonban nem elegendő a sportoló teljes emberré formálásához. Összetett hatásrendszer, mégis bizonyos irányokban kevésbé, más irányokban pedig erőteljesebben, az átlagosnál jobban hat fejlesztőleg az egyénre.

A személyiség nagyon speciális iránya, elsősorban fizikai fejlesztő hatások hangsúlyával továbbá az adott sportágra jellemzően egyes esetekben egészen kivételes módon nyilvánul meg, pl. ilyen a birkózók, ökölvívók fájdalomtűrése. (Bár ennek a hétköznapi életben is lehet szerepe, pl. a katonai szolgálatnál, a nők szülési procedúrájában, ez utóbbiakban is egyre inkább a megelőzésre fektetünk hangsúlyt a modern technikák segítségével, mégis elkerülhetetlenek az életben.) De oly mértékű önuralomra és fájdalom elviselésére általában az életben még sincs szükség, mint az említett sportágaknál, általában a közvetlen harcmodor miatt.

Hasonlóképpen nem kiküszöbölhető az edzés hatására beálló izomfáradás, a hosszú távok teljesítésének velejárója, a kimerültség érzése. Mindezek elviselésére a sportban az egyént fokozatosan hozzászoktatva nevelni kell.

Az előbbi példáink inkább a sport bizonyos irányokban kifejtett felfokozott hatásának elviselésére azt mutatták be, hogy a személyiségnek különleges irányokban való, a hétköznapi ember élete számára túlzottan erőteljes befolyása is van.

A másik irányban is végig kell gondolnunk, *vajon miért nem pótolja a sportban való részvétel a teljes pedagógiai folyamatot.* Erre még talán könnyebb a magyarázatot megértenünk. Sajnos sok példáját látni a képzetlen, tanulatlan, viselkedésben deviáns sportolói megnyilvánulásoknak. Ezekből igen könnyen általánosít rossz irányba a közvélemény, arra következtetve, hogy maga a sport teszi ilyenekké őket. Legtöbbször pedig mindössze arról van szó, hogy teljes idejüket és energiájukat leköti a sport, nem tudnak mellette művelődni, a

megfelelő társasági viselkedésmódokat elsajátítani. A rendszeres iskolai nevelőhatást, a társas kapcsolatok hatásait az iskolán belül, a megfelelő ehhez kapcsolódó művelődési lehetőségeket természetes, hogy a sporttevékenység nem képes mind magában hordani.

Az iskolai, ezt megelőzően a családi nevelőhatást jó esetben, a kellő összhang biztosításával a sport kiegészítheti, eredményeit felfokozhatja, de át nem vállalhatja. A személyiség fejlődése bonyolult, soktényezős folyamat, komplex jellegű, amelyben a sportnak is megvan a sajátos helye és szerepe, s nem szakítható ki ebből a rendszerből.

Gyakran tapasztaljuk az ellenkezőjét is. A szülők például elvárják az iskolától vagy a sporttól, hogy „embert faragjon” a gyermekükből, vagy számon kérik tőle a gyermek „kisiklásait, sikertelenségeit” valamely területen. Annak ellenére, hogy mindkettő külön-külön is, de együttesen nagy emberformáló erő (az iskola és a sport is), de egyik sem önmagában ható tényező.

Mind az iskola, mind a sport hatásos nevelőerő, de nem mindenható és főként nem önmagában ható erő, csak a társadalmi összhatásrendszer részeként jutnak érvényre emberfejlesztő pozitívumai.

A sport nem teljesíti pedagógiai feladatát teljes értékűen addig, amíg a sportolókat ezzel párhuzamosan és intézményesen nem nevelik teljes értékű emberré, tudatos állampolgárrá. A sportban jelentkező negatív tendenciákat is csak abban az esetben lehetséges kivédeni, az „éremmánia”, az olimpiai „aranyláz”, a „cél szentesíti az eszközt” szemlélet érvényesülését ellensúlyozni. Fontos, hogy sportolóink teljes értékű pedagógiai folyamatban fejlődjenek, s ezen belül a sporttevékenység egy nagyon értékes (de nem egyedüli) hatótényező. Ezt az összefüggést egy szójátéknak tűnő mondattal fejezhetjük ki talán legtalálékosabban, fejezetünk mottójaként: **a sport – az abban részt vevő sportoló tevékenysége – nevelési folyamat, amely azonban nem egyenlő a sportoló nevelésének teljes folyamatával.**

Kétségtelenül *a legszorosabb összefüggést a pedagógiai célokkal, személyiségfejlesztő hatásrendszerünk középpontban álló legfőbb színterén, az iskolában, az iskolai sportban tudjuk biztosítani.* Jellegében ez azonban inkább tömegsportnak tekinthető, bár esetenként, főleg a felsőoktatási szinten, egyes személyek esetében az éltsporttal is kapcsolódik. Az iskolai sport tartalmilag, célkitűzéseiben és helyileg is jobban kötődik az iskolához, egyetemes nevelési céljainkat az iskolai élet, mint sajátos pedagógiai „közeg”, a testnevelő, mint széles pedagógiai is képzett „edző” biztosítja az egységes pedagógiai ráhatást a sportolóra. Ezért kellene ennek a területnek a sportra való kiválasztás alapbázisává válnia. Ehhez azonban jól kidolgozott – a régmúlt időkben jól működő és az iskolai élet egészét is pozitívan befolyásoló – iskolai versenyrendszer visszaállítására lenne szükség.

A sport általában azonban önálló társadalmi jelenség, ami azt jelenti, hogy nem a nevelési rendszeren belül helyezkedik el, bár nevelési hatása kétségtelen. A korábbiakban tisztáztuk, hogy ez a hatás bármilyen erőteljes és jelentős, a sport céljainak és az adott sportág specifikumainak megfelelően jut érvényre.

A sportoló sportra való felkészítése a teljesítményt növelő céltudatos pedagógiai folyamat, melynek folyamánya a sportolói személyiség pozitív alakulása, de a sportoló nevelésének – az egész pedagógiai hatásrendszeren belül – csak egy része.

A sportoló azon kívül, hogy csapatának, szakosztályának ilyen vagy olyan szintű tagja, a sportágának képviselője, a családban gyermek, férj, anya, a munkahelyén valamely beosztást vagy hivatást betöltő egyén, ha tanuló, valamely osztály tagja, vagyis átfogóan a társadalom egy egyede. Szűkebb és tágabb értelemben a legkülönbözőbb nevelési hatások keresztútjében – jó esetben összhatásrendszerében – fejt ki tevékenységét, él.

Személyiségét tehát nem csak a sport terén kifejtett tevékenysége formálja. A sokirányú befolyás közül természetesen azok érvényesülnek leginkább, amelyek legjobban lehetővé teszik öntevékenységét. *S erre nem egyedüli, de igen kiváló lehetőség a sport!*

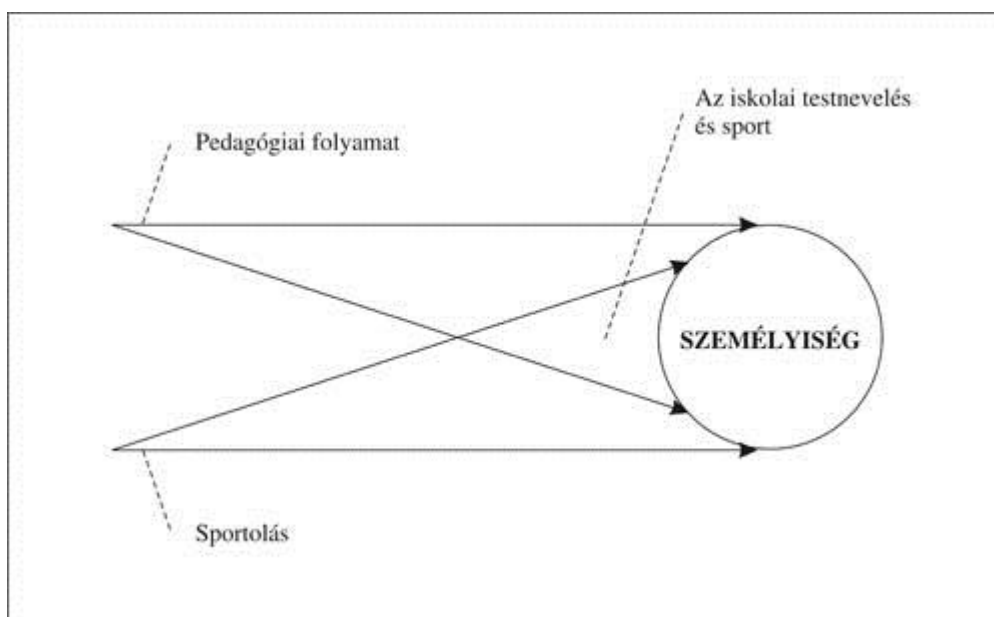
Az egész ember nevelésének folyamata nagyon sok részhatásból tevődik össze – melyek megegyezősségük vagy éppen ellenirányultságuknál fogva érvényesülnek. Ebben a folyamatban nem hagyatkozhatunk a „spontaneitásra”. Az edző, testnevelő tudatos és folyamatos egyeztető, megerősítő nevelőmunkájára ezen a szinten is szükség van. Részben azért, mert **a sportolás közben kialakult jó tulajdonságok nem tevődnek át automatikusan az élet egyéb területeire,** sokkal inkább szituációkhoz kötötten érvényesülnek. Az **általánosíthatóságuk** sokszor azon múlik, hogy az edző vagy testnevelő erre tudatosan ráirányítja-e a figyelmet vagy sem.

„A sport hatása sokszor a személyiségen belül elszigetelt marad, és a nevelő nem hasznosítja annyira az általa produkált csírákat, amennyire lehetne...” (Coubertin, 1936).

Ha az edző tudatosan megkívánja a sportolótól, hogy a sporttevékenységben megnyilvánuló pozitív tulajdonságait más területen is (pl. iskola, munkahely, családi élet, szabadidős tevékenységek közben) érvényesítse, igen széles körű, a sporttal felerősített nevelő hatást érhet el. A későbbiekben is találkozni fogunk ezzel a kérdéssel, s a sport pedagógiai hatásrendszerében, mint *az átvitel egy szélesebben értelmezett lehetőségéről lesz róla szó*. Nem tanulási transzferként, hanem *pedagógiai transzferként*.

Az elmondottakat a következő ábránk segítségével megerősítjük, amivel érzékeltetni kívánjuk a kétfelől jövő nevelési hatásrendszer (a széles értelmű nevelés) pedagógiai folyamat és a sport (mint nevelőhatású folyamat) szoros kapcsolatát, egymást átható felerősítő átfedéseit. A két irányultság kereszteződésében (bevonalazott rész) az egymást felerősítő nevelési hatásrendszer legerőteljesebb találkozási felületeként az iskolai testnevelést, sportot helyeztük el.

3.1. ábra - A kétfelől jövő nevelési hatásrendszer (a széles értelmű nevelés) pedagógiai folyamat és a sport (mint nevelőhatású folyamat) szoros kapcsolata



Pedagógiánk a testi nevelésnek teljesen egyenrangú szerepet biztosít a nevelés többi feladatával, azokkal szervesen összekapcsolódva kell szolgálnia a teljes személyiség fejlődését. *A testi nevelés közben – széles értelemben – tudatosan felhasználjuk az emberiség mindazon anyagi és szellemi természetű testkulturális eredményeit, amelyek az illető társadalom fejlettségi szintjén adóttak számunkra.* Így természetesen azok az eredményeket is, melyek az illető társadalom fejlettségi szintjein a sportszínvonalat képviselik.

Ez bizonyítható az iskolai testnevelési tantervek megújuló rendszerében, a testnevelés tantárgyi anyagának sportági vonatkozásaival (főként a torna, atlétika, sportjátékok, de az újonnan megjelenő küzdősportok, sportgimnasztika, ritmikus sportgimnasztika), vagy a tantervi kötöttség nélkül választható sportágak megjelenésével. *(Részletesen az 5. fejezet foglalkozik e kérdésekkel.)*

4.2. 3.2.2. A sportoktatás és a nevelőmunka

Egy másik aspektusa a sporttevékenység és az általános pedagógiai folyamat elemzésének, **a sport oktatásának pedagógiai vizsgálata**.

A sportoktatás mindig nevelő és edző/fejlesztő hatású folyamat, a pedagógiai folyamat középponti, leghatásosabb része. A sportismeretek elsajátítása – sajátosan zajló, de – alapjában véve tanulási folyamat, amelyben rengeteg ismeretre tesz szert a sportoló, készségeinek „repertoárja” erőteljesen gyarapszik, s ezáltal képességei sokrétűen fejlődnek. A sportismeretek elsajátítása közben, illetve az erre speciálisan is alkalmazott mozgások segítségével (pl. erőfejlesztés, kondícióedzés...) a sportoló képességeinek fejlesztése az egyre fokozódó edzettséghez vezet. Az edzés vizsgálata tehát tulajdonképpen a sportoktatás egy nagyobb, sajátos

aspektusú elemzését jelenti, (ma már ennek önálló tudományos diszciplínája az edzésmélett), s amely a képességek fejlesztésén keresztül pedagógiai konzekvenciákhoz is vezet.

Ezért is igen helyes az edzésmélett tárgyának meghatározásában a következő kiindulás: „az edzésben – más pedagógiai folyamatokhoz hasonlóan – érvényesül a képzés és nevelés egysége...” (Nádori, 1972).

A sportoktatásnak ezzel a sajátos hatású vizsgálatával nem foglalkozunk mélyebben, mert ennek elemzése már az edzésmélett körébe tartozik.

Az edzések, versenyek, mint a sportoktatás alapvető színterei, a sportoktató nevelőmunkájának is „magját” adják. Itt fejtheti ki leghatásosabban nevelői munkáját – bár kétségtelenül a sportoktatás elsődlegesen sportszakmai munka (az adott sportág elsajátításának színtere), az edző szerepe főként szakmai irányítószerep, a sportoló pedig a tanulóéhoz hasonlítható.

Ahogy a pedagógiai folyamat nem szűkíthető le az oktatás során a tanítási órára, hasonlóképpen a sport pedagógiai folyamata sem „fér bele” az edzések, versenyek oktatási szituációiba, nem oldható meg minden nevelési problémánk az edzések alkalmával.

Az edzéseken, versenyeken kívül is rengeteg élmény, érzelm forrásai lehetnek a klubestek, közös szórakozások, utazások. Ezek nemcsak a csapat, a szakosztály tagjai, hanem az edző, testnevelő, a vezetők és sportolók közötti kapcsolatok is elmélyülnek, barátiabbá, közvetlenebbé válnak. Ezekről a közös élményekről – éppen a nevelő hatásai miatt – nem szabad az edzőnek lemondania, sőt tudatosan kell ezeket megszerveznie.

5. 3.3. Pedagógiai cél- és feladatrendszer a sportban

5.1. 3.3.1. A sportolók személyiségfejlesztésének céljai

Általános nevelési célkitűzésünk: úgy kell formálni az embert, hogy képes legyen a társadalmi élet új és bonyolult körülményei között cselekedni, termelékenyen dolgozni, munka utáni szabadidejét értékesen felhasználni, emberi életét a múlt kulturális értékeivel gazdagítani, legyen sikeres, megelégedett tagja a társadalomnak.

Modern embereszményünket tehát alapvetően jellemzi a bonyolult körülményekhez való alkalmazkodás képessége, a teljesítés képessége, az eredményesség, a kulturált életmód.

A nevelés céljában megfogalmazott, abban tükröződő embereszmény olyan általános program, amelynek megvalósulása társadalmi érdek, szükségesség. Általános érvényű jelentőségénél fogva a társadalom ennek a programnak érvényt kíván szerezni, minden egyes tagjának nevelése során. A megvalósítás alapvetően a nevelés folyamatával történik, amelyben ezek a társadalmi elvárások célszerű, tervszerű, rendszeres fejlesztő hatásokon keresztül jutnak érvényre.

A személyiségfejlesztést a társadalomban céltudatosan megformált, pedagógiaileg kidolgozott általános program irányítja (népnevelői, közoktatási, felsőoktatási, szakoktatási...). Az egyén azonban nem steril pedagógiai közegben fejlődik csupán, nem lehet őt a társadalmi összhatásrendszerből „kikristályosítani”. A családi élet, a környezet tárgyi, személyi tényezői, a munkahely és nem utolsósorban a sportkörnyezet is mind-mind új – esetenként egészen más irányú – hatásokat közvetítenek számára. Vagyis az egyén nevelődése és ennek következtében személyiségfejlődése nem csupán az iskolai nevelőhatások (vagy általában a szervezett, tudatos hatások) eredménye. A fejlesztésnek az előbbieken felsorolt területei kiegészítik, jó esetben felerősítik az iskolai nevelőhatásokat, tehát mindenképpen számolnunk kell velük a nevelési cél megvalósításánál.

A sportpedagógia tárgyának meghatározásánál, de jelen fejezetünk elején is abból az alapállásból indultunk ki, hogy a sporttevékenységet pedagógiai folyamatnak fogtuk fel. Ezt tehettük azért is, mert a testnevelés és sport minden szintjének és területének lényege a teljesítménynövelés, a teljesítőképesség állandó és folyamatos fejlesztése, amely nem képzelhető el a benne részt vevő személyiség állandó mennyiségi és minőségi változása nélkül. *A sport tehát fejlesztő folyamat, amelynek a teljesítménynövelésen keresztül a fejlesztés alapvető célkategóriája.* Tegyük hozzá rögtön, hogy a fejlesztésnek nagyon speciális, különleges módokkal történő megvalósítása történik a sportban. Éppen ezért *a személyiségfejlesztés általános programja nem valósul meg maradéktalanul, csak bizonyos vonatkozásban kiegészül, többletet nyújt a sportban.* Ha a képességfejlesztésnek ezeket a speciális irányultságait a sportban folyó nevelés számára célként akarjuk meghatározni, az **ún. sportági profilok elemzésének** mélyebb szintjeire kell behatolnunk.

A sportra alapvetően jellemző a cselekvésgazdagság, ennek következtében a szokatlan élethelyzetek produkálása és reprodukálása, a képességhatárok maximális igénybevétele. A fizikai aktivitásnak szinte semmilyen más élethelyzettel össze nem hasonlítható területe a sport. Ilyen értelemben messze felülmúlja az iskolai nevelés lehetőségeit. Ez a jelentős különbség ad magyarázatot arra, hogy a sportban olyan személyiségjegyek fejlesztése valósulhat meg, amelyekre a hétköznapi életben alig, vagy csak igen kis mértékben nyílik alkalom. Ilyen személyiségjegyek pl. az életöröm, vitalitás, alkotóképesség, önállóság a tevékenységben, reális önértékelés, önfegyelem...

Különleges-e a sportolói személyiség?

A fentiekben elmondottak azt sugallják, igen. A versenysportban – és különösen az élsportban – az egyének igen intenzív fiziológiai és pszichikai hatások alatt állnak. Ez erősen befolyásolja személyiségük alakulását.

Például ilyenek a sérüléstől való félelem, a forma- és kondíciótartás, az edzésadagok teljesítése, a terhelés elviselése, a határidők, a formaidőzítés, a kudarc, az ellenféltől való félelem, az örömteli várakozások, feszültségek.

Vizsgálatok kimutatták, hogy a mindennapi mozgások a relatív teljesítménykapacitásnak kb. 25%-át teszik ki, míg a nehéz munka, vagy a sportszerű edzés, versenyzés során ez eléri a 80%-ot is, ami a teljesítőképesség relatív felső szintjének tekinthető. Ez a pszichikai mobilizációs határ, s a sikeres teljesítményhez a szervezetnek már a tartalékokból kell merítenie. Az ilyen nagymértékű terheléshez csak rendszeres edzéssel lehet a szervezetet hozzászoktatni, ami viszont már a személyiségtulajdonságok módosulását idézheti elő.

Hasonló eredményt mutat egy másik vizsgálat, amely a következőkkel jellemzi a sportolói személyiséget:

- a sportolót tetterő, harckészség, akaraterő, akarati kitartás, elhatározóképeség, jó kedély, vállalkozókedv és önbizalom jellemzi,
- magas affektivitással, kiváló alkalmazkodóképességgel és kontaktusérzékenységgel rendelkezik,
- ugyanakkor a túlzott önértékelés, érvényesülni akarás, agresszivitás mint rossz tulajdonságok is magasabb fokúak, amiből a harci és opponáló kedv, az önfejűség, a sikerkeresés és az ellenállási törekvés eredhet.

Ugyancsak élsportolókon végzett vizsgálatok állapítják meg, hogy az eredményességet életszükségletnek tekintik, igénylik az előtérbe kerülést, elismerést, kevésbé félnek a külvilág külső veszélyeitől, törekvők, igénylik a rendet és a szervezettséget az életükben és érzelmileg gazdag világuk van.

További hazai kutatás rámutat, hogy a kiváló versenyzők fejlett önfegyelemmel, akaratauk uralására képesek, de fokozottan ingerlékenyek, és hajlamosak az extrém megnyilvánulásokra.

A különböző vizsgálatok közös jellemzők feltárásához is vezettek – bár a legkülönbözőbb sportágban és sportági szinten születtek ezek – *a legáltalánosabb személyiségjegyekben a következők:*

- a motiváltság, az érdeklődés határozott irányultsága a sport felé,
- a teljesítményigény, a magas igénynívó,
- az aktivitás, magas fokú affektivitás,
- a sikeréhség, élménykeresés,
- az akaraterő, fegyelmelmeztség, bátorság (Nagy, Gy. 1969).

Ezek a tulajdonságok a rendszeres, nagy terhelést okozó edzések hatására fejlődnek, valamint a sportág sajátos természetéből fakadnak. A vizsgálatok – a konkrét tulajdonságok tekintetében eltérőek ugyan – megegyeznek viszont tekintetben, hogy a sport olyan személyiségjegyek fejlődését segíti elő, amelyek az emberi életet pozitívan befolyásolják.

Létezik egy alapvetően szkeptikus vélemény is, amely tagadja a sport személyiségfejlesztő pozitív hatását. Hivatkozva a versenyszellem elharapódzására, a mérkőzéseket kísérő tömeghisztériára, politikai és érdekbefolyásoltságára, az inaktivitás (passzív szemlélődés) elharapódzására, anyagiasságot keltő hatására, végezetül a személyiségre gyakorolt egyoldalúságára. Ezzel a véleménnyel szembenállnak azok, akik szimplifikálva a kérdést azt állítják, hogy a sport a személyiségfejlődést automatikusan megoldja. Vagyis eleve

pozitív személyiségeket „termel”. Ezek között is kiemelkedik az a túlzó szemlélet, akik szerint a sportolók különleges személyiségek, eleve annak születtek. Ez esetben nem is annyira a sport hatását, sokkal inkább a genetikai átöröklés determináló erejét fogadják el.

Ebben a kérdésben akkor helyes az álláspontunk, ha ki merjük mondani: *a sportoló nem eleve kivételes személyiség. Attól, hogy sportol, nem válik automatikusan tökéletes személyiséggé. A genetikai adottságok mint jó vagy rossz előfeltételek (diszpozíciók) szerepet játszanak – de jobbra a sportág választásánál, vagy a későbbiekben a tehetség kibontakozásánál. A sport viszont alkalmas tevékenységfajta arra, hogy a tudatos nevelőmunka a pozitív személyiségformálásban jó eredményeket hozzon.*

Arra a kérdésre, **hogy különleges-e a sportolói személyiség**, a válaszuk nem. A fentiekben felsorolt tulajdonságlista a más területen kiemelkedő munkát végző embert ugyanúgy jellemezheti. Vagyis mindegyike megtalálható a saját szakterületét fanatikusan szerető, megszállottan tevékenykedő, más, de extrém helyzetekben élő ember „személyiség készletében” is (a művész, az alkotó, a kutató, a tudós, a pilóta, a bűvár, az állatszeldítő, az önfeláldozó szülő és sorolhatnánk tovább...). A különbség abban rejlik, hogy milyen fokon jelennek meg ezek az egyén hétköznapi életében. Az átlagember élete nem kívánja meg az extrém terheléseket, a személyiség extrém válaszait azokra, ugyanakkor az átlag élethez ezek a tulajdonságok alacsonyabb aktivitási szinten, de szintén szükségesek és megtalálhatók az emberekben.

5.2. 3.3.2. A motiváció szerepe a sportban; a teljesítménymotiváltság

A sportot minden szinten a teljesítményfokozásra való törekvéssel jellemezhetjük, s ez különösen a versenysportban látszik szembetűnőnek. Bár már a kezdetnél ki szeretnénk hangsúlyozni, hogy – még a legegyszerűbben üzött sport esetében is – harc folyik a teljesítmény növeléséért. Ha másként nem, önmagunknak akarunk bizonyítani. Ez a teljesítménynövelő igény még fokozottabb hajtóerő a versenysportban.

Az edzés a teljesítményfokozás tudományosan irányított folyamata, melynek során tervszerűen alakítjuk a sportoló teljesítőképességét... Alapvető jellemzője a teljesítményszint tartása, lehetőség szerint túlszárnyalása. Ez a törekvés különbözteti meg a versenysportot minden más testnevelési és sporttevékenységtől (Nádori, 1981).

A cselekvésre sokféle motívum késztheti az egyént. Általánosságban a motívumok sokasága *az egyénen belüli hierarchiában* (felépített rendszerben) működik, *a szükségletei kielégítésére szolgáló cselekvésre készítve* az egyént. Ahogyan az élet, a neveltetés hatásaira a szükségleteink differenciálódnak – alacsonyabb szintűekre vagy melléjük magasabb szintűek épülnek be a személyiségbe –, úgy a cselekvésre készítő hajtóerő is egyre magasabb szinten alakítja ki motívumainkat. A sokféleség nem kizáró jellegű, az ember életében mindig hatnak *alacsonyabb szintű motívumok is a magasabbrendűek mellett.* Az adott feladathelyzet, szituáció befolyásolja az egyént abban, hogy milyen cselekvésmódot **választ – döntve** a sokféle lehetőség között. *Ez a motivációs bázisa a tevékenységnek életkorfüggő, azzal együtt változó, gazdagodó.* Az egyén kulturáltságára jellemzően szélesebb körű, magasabb rendű szükségletkielégítésre sarkalló.

Az egyén motiváltságát a cselekvésre való készítetésében szerepet játszó *motívumai alkotják együttesen*, amelynek kialakításában szerepet játszik a motívum hatóereje, *a motiválás.*

Motívumként szerepelhet az élet minden tárgyi és szellemi tényezője, mellyel valamilyen kapcsolatba kerülünk (szülői, baráti példa, haszonnal kecsegtető anyagiak, az iskolai tanáraink, a tantárgyak valamelyike, melyeket tanulunk...). A választott motívum szerinti **cselekvés eredményessége, a teljesítmény további cselekvésre készítő motívummá válik. Megerősíti a választás helyességét, és továbbbira sarkall.**

Ahhoz, hogy a sportoló sokszor komoly lemondások árán, egész életvitelét a sportnak alárendelve kitarson a sporttevékenység mellett, magas szintű belső hajtóerőre van szüksége. Ez a hajtóerő a **teljesítménymotiváció.** A teljesítményfokozásnak, az egyre nagyobb teljesítményre törekvésnek alapvető indikátora.

A teljesítménymotiváció minden olyan tevékenységgel kapcsolatos, amely teljesítményre irányuló és minden olyan helyzetben, amelyik kockázatot tartalmaz. A sportban az irányultság eszmei-erkölcsi értékre vonatkozik.

A sportban a teljesítménymotiváció sajátossága az, hogy kifejezetten eszmei-erkölcsi érték létrehozására irányul. Ez nem csak azt jelenti, hogy a létrehozója emberileg mutat fel valamely kimagasló eredményt, s általa önmagát magasabb szinten megnyilvánítja, hanem azt is, hogy a sportot kedvelők (nézők, drukkerek) számára erkölcsi befolyásoló erő (a munkavégzés, akarás, tudás magas példáján keresztül). A sporteredmény – mint

emberi teljesítmény – az emberi érzelmekre látványosságánál, lelkesítő erejénél, a nemes küzdelem példáin keresztül felfokozottan hat.

A teljesítménymotiváció az általános élethelyzetekben, általános személyiségvonásként is létezik, a kisgyermek éntudatának kialakulásától kezdődően a tevékenysége során annak függvényében alakul, ahogyan és amilyen mértékben a környezettel való kapcsolatrendszer kialakul. A *teljesítménymotiváció specifikusan is kialakulhat, valamely begyakorolt tevékenységfajtaéhoz kötődően.* (pl. a tanuláshoz, azon belül is egyes területekhez, a képzőművészeti jellegű alkotáshoz, a zene élvezetével kapcsolatos zenetanulás vagy alkotáshoz, s ily módon a sporttevékenységben elérhető eredményekhez is.)

A teljesítménymotiváció nevelés útján fejleszthető, és ahhoz, hogy széles körben jellemezze az egyént, *egészen kicsi korban kell a teljesítményszükséglet fejlesztését elkezdeni. A teljesítménymotiváció fejlesztésében a pedagógiailag helyesen adagolt sikerélmény játszik szerepet.*

A sporttevékenység folyamatában a teljesítménymotiváció különböző funkciókon keresztül valósul meg. Leggyakrabban a cselekvésre készítés, **az ösztönzés** funkcióját szoktuk kiemelni. Azt a szerepét, amely valamely teljesítményelvárás formájában jut kifejezésre. De legalább olyan jelentőségű az a szerepe is, amelyet **a cselekvés szabályozásában** kifejt (az ismeretek feldolgozásánál, begyakorlásánál, az állandóan folyó ellenőrzésben és javításban). Különösen fontos a teljesítménymotiváció **a teljesítmény eredményének ellenőrzésében.**

Tudjuk általában is, hogy annál eredményesebb a tanulás (ha minden más körülmény egyenlő is) ha minél maradéktalanabban és hiánytalanabban megtörténik az eredmények visszajelzése (visszacsatolás), minél pontosabb az egyén ismerete saját teljesítményéről. A sikerként vagy kudarcként megélt teljesítmény összefügg a teljesítménymotiváltsággal, ennek következtében befolyásolólag hat a további cselekvésre.

A sportoló személyiségének „nélkülözhetetlen kelléke” a teljesítménymotiváció, ezért a folyamatos erősítésére, növelésére van szükség, amelynél figyelembe kell vennünk azt a tényt, hogy nem csak kialakulásában van nagy szerepe a környezetnek, hanem a későbbiek során a fejlesztésében is.

Ingerszegény környezetben (amely nem igényli az egyéntől a teljesítményt, pl. az iskolai osztályban nem „sikk” tanulni), ott nehezebben fejleszthető ez az igény. Ha nem ismerik el az egyén teljesítményét, agyonhallgatják, alulértékelik, ugyancsak nehéz a fejlesztő munka. Ahol személyi konfliktusokhoz, meg nem értéshez vezet az egyén eredménye, ott szintén nehéz a teljesítménymotiváció fejlesztése.

A teljesítménymotiváltság fejlesztésénél – mint általában is – **a magas értékrendű motívumok** szerepe jelentősebb kell legyen az egyén motivációs rendszerében. Különösen fontos ez a szempont, ugyanis a sportteljesítmények esetében sokszor kell lemondani más szívesen végzendő cselekvéseinkről. (pl. esti szórakozásról, élvezeti cikkek fogyasztásáról, a hivatásbeli sikeres előmenetelről, tanulási teljesítményekről stb.) A sport – különösen a magas szinten űzött – egyre inkább teljes embert kíván, igazán nagy teljesítmény eléréséhez teljes odaadás kell.

5.3. 3.3.3. A konfliktushelyzetek és stresszhatások leküzdése a sportban

A sportolói „szerepkör”, mint konfliktushordozó

A sport – társadalmi jelenségként – rendkívül dinamikusan át- és újraformálódik, más és más jelentőségű szerepkört töltve be a társadalmi jelenségek körében. Ezért a sportolók helyzete is állandóan változik. A társadalmi értékek rendszerében a sportnak nincs állandó jellegű helye, népszerűsége, jelentősége, az általa betöltött társadalmi szerepe is mindig más.

Ezt az összefüggést jól érzékelhetjük a sport történeti fejlődésének folyamatában. De, hogy példánkat ne a régmúltból vegyük, az összehasonlító sporttudományi vizsgálatok napjainkban is kimutatják, hogy például más a társadalmi jelentősége a sportnak az ún. harmadik világban, ahol az egyénnek a nyomorból, elnyomtatásból való kitörés lehetőségét adja, míg a fejlett világban a sportot a szórakozás, kikapcsolódás, egészségmegőrzés tudatosan használt eszközeként, mintegy szolgáltatást vehetik igénybe az emberek.

A sport társadalmi pozíciójának alakulásához jelentősen hozzájárul az adott ország **sportpolitikai szemlélete,** rendszere is. Ez a jelenség nemcsak általában a sporttal kapcsolatos nézeteket befolyásolja, jelentőségét

támogatólag vagy elutasítóan kezelve, hanem egyes sportágakra is kihat, egyeseket túlértékelve, másokat alábecsülve.

Az adott sportágnak és társadalmi elismertetésének konfliktusa kihat minden egyes résztvevőjére. Ez az ellentmondásosság azonban jó vezetéssel, szakosztályi közösségi étellel semlegesíthető, nem feltétlenül eredményez az egyes sportolóknak belső konfliktust. Ebből a szempontból igen fontos a sportolók kisebb közösségén belüli kapcsolatrendszer, az ún. „mikroklima”. Ebben a mikrokörnyezetben különböző szerepek betöltésére vállalkozik a sportoló önkéntesen vagy a környezete jelölése alapján. (pl. csapatkapitány), ezt a szerepet mintegy „átélve” eljátssza, majd fokozatosan azonosul vele.

Konfliktus hordozója a sportból eleve fakadó versenyszemlélet. Önmagunk képességhatárainak, a sportágban szerepet játszó bonyolult és váratlan helyzeteknek, az adott sportágra jellemző környezeti „természeti elemeknek...” a versenyszituációban való legyőzése, kezelése csak akkor lehetséges, ha a sportoló a neki megfelelő szintű, nehézségű, „testhezálló” szerepet tölthet be. Ha a „szereposztás” nem az egyén érdeklődésének, tudásának, képességeinek megfelelően történik, könnyen alakulhat ki a konfliktus. Igen nagy ezért a jelentősége az edzői élelésnek, emberismeretnek.

A szerepek tipikus viselkedéssorok, viselkedésegységek, amelyek meghatározott társadalmi pozíciókhoz (társadalmi helyzethez, a mi esetünkben ez a sportolói „helyzet”-hez) tartoznak, és amelyekhez meghatározott elvárások irányulnak (Kis, 1980).

Egy egyénnek – s ez vonatkozik a sportolóra is – **egyidejűleg több szerepe (státusa) is van**, szerepkészlettel rendelkezik aszerint, hogy milyen különböző emberi csoportokhoz tartozik a sporton kívül. Aszerint, hogy ezek a különböző csoportok milyen elvárással viseltetnek vele szemben – s ez mennyire felel meg vagy sem egyéniségének, képességeinek, számára mennyire tisztázottak, mennyire tudja felelősségteljesen magáénak –, egymás mellett is eljátszható, vagy komoly konfliktusokat is okozhat.

A szerepet nem elég kiosztani, erre a legmegfelelőbb embert megtalálni, annak *jelentőségét, fontosságát a (társadalom) a kisebb közösség szempontjából is, tudatosítani kell.* Ugyanis csak az olyan szereppel tudunk azonosulni, amelynek a jelentőségével tisztában vagyunk, amelynek „hiábavalóságát” érezzük, annak „eljátszása” is sokkal nehezebb. Az ilyen szerepjátszás hamis, nem állja ki a nehezebb helyzetek próbáit, előbb-utóbb konfliktushoz vezet.

Például a családi szerep konfliktusai zavaróan hatnak a sportbeli helyzetre és viszont. A sikertelenül betöltött szerep más vonalon” túljátszássá” válhat (akit otthon nem engednek érvényesülni, a pályán agresszívan „éli ki” magát). Ezt a jelenséget ismerjük az iskolás gyermekek körében, az otthon jó gyerek sokszor okoz nehézséget az iskolában és fordítva.

Az igénynivő és a teljesítmény ellentmondásai, mint konfliktushordozók

A sportolók személyiségvizsgálatával kapcsolatosak azok az eredmények, amelyek szerint – különösen az élsportolók – általában extrovertáltabbak, agresszívbabak, erőteljesebbek, sikerorientáltabbak, szociálisabbak, de etekintetben labilisabbak is, jobban tűrik a fájdalmakat – főként a testieket – az átlagos embernél. Mindenesetre a versengés, érvényesülési vágy, erős motiváció a sikerre, az energetizáltság és a magas drive-szint (feszültség) minden felfokozott, teljesítménnyel járó tevékenység jellemzői. Találón állapítják meg, hogy ha diagnosztizálni akarnánk a sportoló személyiségét, röviden azt mondhatnánk, „az élversenyző tünete a siker” (Karcag, 1972).

A siker és ennek ellentétpárja, a kudarc a teljesítményorientált tevékenységekben fontos szerepet játszik. Objektíve és szubjektíve is fontos tényező a további teljesítmény szempontjából. Objektíve mutatja a teljesítmény szintjét egy meghatározott értékskálához viszonyítva, ugyanakkor szubjektíve a feladatot megoldó személy élménye formájában nyilvánul meg.

A sikerként vagy kudarcként átélt élmény nagysága attól függ, hogy *az egyénnek mennyire reálisak az elvárásai önmagával szemben*, vagyis mennyire igényes. **A teljesítményorientált tevékenységhez kapcsolódó szubjektív sikerélmény vagy kudarc mértéke tehát az egyén igényszíntvonalának realizációjától függ.** Ennek pedig végső soron a helyes önismeret az alapja. A teljesítményorientáltság egy erős, határozott teljesítmény iránti motiváltságot, a teljesítmény eredményével kapcsolatos magasabb igényszíntvonalat, siker utáni vágyat alakít ki a sportolóban. Mindenképpen magas fokú idegfeszültséggel jár, amely fokozódik, ha ez a hármas (teljesítménymotiváltság – sikervágy – igényszíntvonal) kapcsolatrendszere valahol megbomlik.

A helytelen önismeret következtében az igényszínvonal túl magas vagy alacsony (nem reális), a teljesítmény alatta marad az elvártaknak, a sportoló nem sikerként, hanem kudarcként éli át. A sorozatos kudarcélmény fokozott feszültséget indukálhat, amely félelemérzést válthat ki, és így gyűrűzik az események láncolata tovább.

Ezt a fajta sikertelenséget az egyén mint **önmagával szembeni kudarcot és konfliktust** éli meg.

Kicsit messzire vezet a kérdés, de az előbbi gondolatmenethez kapcsolódik – miután az ember saját képességeit a legkritikább esetben tudja előre prognosztizálható teljesítményhez kötni –, **vajon felfogható-e mindezék következtében a sporttevékenység sorozatosan ható stresszornak**, szervezete számára nem hat-e kedvezőtlenül és nem befolyásolja-e az élettartamot? Megtoldjuk a kérdést a kérdés által felvetett problémát a pedagógus aggodalmával és az előbbiekből végigvezetett gondolatmenet alapján tovább bonyolítjuk, a felfokozott teljesítményorientált, a sikerhajsza, a magasra emelt igényszínvonal, mint állandóan ható idegfeszültség nem vezethet-e pszichés ártalmakhoz, végső soron személyiségtorzuláshoz?

A stressz klasszikus elméletét és meghatározását a híres magyar származású biológus könyvében olvashatjuk (Selye, 1964).

„A stressz az emberi szervezetben minden életműködéssel együttjáró elhasználódás mértéke és bizonyos értelemben párhuzamos az élet intenzitásával. A stressz fokozódik az idegfeszültség, a testi sérülés, a fertőzés, az izommunka vagy bármilyen más megfeszített tevékenység alkalmával...”

Ha a stressznek ezt az értelmezését erről az egy oldaláról fogjuk fel, félő lenne, hogy a megnövekedett terheléssel járó munka minden tekintetben káros következményekkel járna a sportolóra. *A stressz azonban nem csak felfokozottságot jelent, hanem annak hatására kialakuló védekező mechanizmust is*, amely növeli az ellenállást a stresszt okozó ún. *stresszor ágens*-ekkel (stresszt keltő, kiváltó) *szemben*. *A szervezet alkalmazkodik (adaptációs szindróma)* (pl. megnövekszik az izommennyiség, a szívizom növekedés kapacitásnövekedéssel is jár...). A kísérleti eredmények (amelyek elsősorban orvos-biológiai jellegűek) azt mutatják, hogy *az izommunkához ún. fajlagos adaptáció alakul ki*. Az izommunka tehát nem tekinthető károsító tényezőnek (Pavlik 2000-3). Mindenképpen igaz viszont, hogy fogyasztja az „adaptációs energiát”, tulajdonképpen csak mennyiségi kérdés, hogy károsná válik-e. A sportban ezt a fajlagos adaptációt a szervezet edzettségének szoktuk mondani.

A sportoló edzettsége tehát nem károsító adaptációs energiát fogyasztó, stresszor-hatás. Az edzettség sajátos alkalmazkodás következtében jön létre és megfigyelhető, hogy az életjelenségekre más irányban is pozitívan hatnak, pl. még bizonyos betegségekkel szemben is *viszonylagos védelmet jelent* (például ezt tapasztalták könnyebb meghűléses betegségekkel kapcsolatban). Az élettartamra való hatása a sportnak még nem egyértelműen bizonyított, nehezen is bizonyítható, de a fizikai aktivitás pozitív hatása az előregedő szervezetre – az öregedési folyamatok lelassításán keresztül – ma már bebizonyított tény.

A külföldi szakirodalom különbséget tesz a félelem, stressz és a feszültség között, (Angst, Stressz, Spannung) ezek kölcsönhatását is kimutatva. **A felfokozottság** (Spannung) olyan állapot, amely megerőltetés hatására jön létre, külsőleg is érzékelhető izomfeszültséget, érzelmi túlfűtöttséget okoz. A szándékosan előidézett (kísérleti helyzetben indukált felfokozottság) általában teljesítményjavulással jár (doppingol!), kapcsolódhat egyes tevékenységekhez, de állandósulhat személyiség-jeggyé, de ebben az esetben könnyen alakul félelemérzéssé.

A félelmet (általános irtózat vagy előérzet) ugyancsak személyiségállapotként általában a várható feladat ún. terhelő helyzetei idézik elő. Az egyén nehezebb feladatoktól való általános félelme csökkenthető a gyakorlások során hasonló lefolyású helyzetekkel, ez megkönnyíti az átélést a versenyhelyzeten kívül. A félelem tartós állapota viszont jó táptalaja a stresszorok hatásának, a stressz számára alacsonyabb „ingerküszöböt” teremt. A felfokozott idegállapot, vagy a várható konfliktusos feladathelyzettől való félelem állapota – mint láttuk – tartósan befolyásolja az egyént, legyengíti a stresszekkel szembeni ellenállását, csökkenti alkalmazkodó képességét. Ilyen módon a **stresszállapot tekinthető a felfokozottság, a feszültég egy módjának is**. Az összefüggés fordítva is igaz, a tartós feszültség elhúzódó, általános stresszállapothoz vezethet. A stresszállapot és félelem is hasonló összefüggést mutat. A félelem állapota legyengíti a szervezet ellenállását a stresszekkel szemben. Ezt igazolják azok a vizsgálatok, amelyekben a félénk alaptermészetű egyéneket stresszsituációk alá helyezték. Az ilyen egyének sokkal erősebben reagáltak a stresszekre (Kis, Gombocz 1974).

Általános tapasztalat, hogy *a stresszhelyzetek hátráltatják a teljesítményt* (éppen a feszültségnövekedés és félelemnövekedés miatt), különösen a kiemelkedő teljesítményű, igényesebb egyéneket és főleg a komplexebb feladatok elvégzésében. Alapvető oka a stresszhatásoknak ebben az esetben **az igénynívó és a teljesítmény nagy differenciája következtében kialakuló belső konfliktus**.

Érdekes eredményekre vezettek ezzel szemben ebben a vonatkozásban a **csoporthangulatok**. Ezek ugyanis kimutatták, hogy *a jól összehangolt, pszichikailag is jól kapcsolódó csoporttagok stresszhatásokra való reagálása sok hasonlóságot mutat* – többet, mint a nem összehangoltak esetében – és a negatív hatás kisebb mértékű. Vagyis közösen élnek át a stresszt és ez a közös élmény egyben csökkenti annak káros hatásait is, *kisebbségi konfliktust okoz az egyes egyéneknek*.

A személyek közötti kapcsolatokról fakadó konfliktushelyzetek a sportban

A sportban a személyi kapcsolatoknak bonyolult szövevénye alakul ki, amelyek közvetetten vagy közvetlenül szerepet játszanak a teljesítményben. Ezek az interperszonális kapcsolatok a nevelői ráhatásoknak is sokrétűségét eredményezik (különösen akkor, ha nem egymás ellen, hanem egymást felerősítők). Sajnos eléggé gyakran tapasztaljuk az ellenkezőjét. Az edző ellen ható szakosztályvezetést, a sportolói kollektíva ellenakcióit az edző döntéseivel szemben. Ezek mind okai lehetnek a feszült légkörnek, az ideges hangulatnak, a veszekedések létrejöttének. A gyengébb idegzetűeket, érzékeny, labilis alkatú sportolókat – de különösképpen a serdülőkorúakat, akik egyébként is ebben a korban az átlagnál labilisabbak – stresszként érheti.

Bár egyes vizsgálatok szerint az eredményes közösségi tevékenységhez nem szükséges a konfliktusmentes élet, vannak ezzel ellentétes kutatási tapasztalataink is (Biróné, 1967).

Például az edző és a csapat, vagy a csapattagok közötti tartós konfliktushelyzetek (széthúzások, veszekedések, „klickesedés”, a csapatkapitány, vagy egyéb „poszton lévő” el nem fogadása) idővel a csapat széteséséhez de leghamarább a teljesítményük visszaeséséhez vezet.

Természetesen az élet nem mentes a hasonló jellegű frusztrációktól. Nem volna helyes a sportolót „üvegházban”, „légüres térben”, steril közegben” nevelni, mindezekről teljességgel megóvni. Meg kell azt is tanulniuk, hogyan lehetnek úrrá az ilyen körülményeken, milyen módon oldhatják fel a konfliktusokat.

Módszerünk ebben a helyzetben ne az ügyeskedés, a könnyebb ellenállás felé való helyezkedés, mások kijátszása, hanem a **konfliktus okainak őszinte feltárása, tisztázása, baráti, emberi kapcsolatok korrigálása legyen**. Ily módon megelőzhető, hogy az összezördülésből tartós harag, a félreértésből ellenségeskedés, széthúzás, a közösség széthullása alakuljon ki.

Összefoglalva az edzői feladatokat a konfliktusok és stresszhatások leküzdésében illetve megelőzésében:

- a helyes, reális önismeret kialakítása a sportolóknál,
- reális követelmények és célok kitűzése,
- a várható eredmények reális előrejelzése,
- a versenyek, mérkőzések várható nehéz helyzeteinek előzetes elemzése,
- a versenyek és eredmények közös elemzése, értékelése,
- a helyes viselkedés kialakítása és megkövetelése siker, de különösképpen a kudarc esetében,
- a sikerigény átvitele (transzferálás) a sportoló életének egyéb területére (pl. a tanulásra),
- az elkerülhetetlen konfliktusok rövid időn belüli rendezése, az okok tisztázásával,
- a közösségi érzés fejlesztése, különösképpen a kudarc esetében a sporttársi megértés megkövetelésével.

5.4. 3.3.4. Siker és kudarc elviselésére nevelés, a sikerélmény transzferálása

A siker, a sikerre való törekvés az ember életében döntő jelentőségű. Az önérvényesítő tendencia minden emberben megvan, és senki nem tud élni anélkül, hogy valamely értékét a közösség el ne ismerje.

Sikerről általában akkor beszélünk, ha az egyén elérte azt a teljesítményt, amelyet önmagától elvárt, megkövetelt. Ennek alapján az ember magatartásának, motivációs bázisának alapja, illetve előfeltétele a korábbi sikeres tevékenység (azaz az ezt tükröző értékelések, elismerések) rendszere. A sportpedagógia számára mindebből az fontos, hogy az egyes területeken kialakult siker vagy kudarc mennyiben befolyásolja a személyiség

egész igényrendszerét, mennyiben határozza meg a további érdeklődését, magatartását és személyiségének egészét.

A sport rendkívül alkalmas jellegénél fogva a sikerélmény átélésére. A kitartó, hosszas gyakorlás, a hosszan tartó erőfeszítéssel elért sportsiker befolyásolja az egyén közösségben elfoglalt helyét, értékét, saját önértékelését, de jó lehetőség az élmények más területre való hatásában is. Ha ezt elfogadjuk, **a sikert úgy kell tekintenünk, mint pedagógiai eszközt a nagyobb teljesítményre ösztönzésben, a közösségben elfoglalt helyzet stabilizálására, a személyiségegyensúly megerősítésére, a sport iránti igények megerősítésére.**

Fontos feladatunk, hogy *a sportolótól idegen, külső követelés helyett a hangsúly, a belső motívumokra és annak alapján kialakuló igényszintre helyezzük.* A sportoló ugyanis csak olyan célt tud magáévá tenni a sport területén is, amellyel kapcsolatban voltak már sikerei. Általában is igaz az, hogy az egyénnek nem szerencsés önmaga elé irreális igényeket támasztani, nem akarhat pl. zenész lenni, ha nem tud zenélni, nem akarhat tudós lenni, ha nem kutatót soha, sportolóként, pl. atléta, ha korábbi tevékenységei során ezekben nem vett részt, nem próbálta ki őket és nem voltak ezekkel kapcsolatos eredményei, sikerélményei.

5.5. 3.3.5. Az érdeklődés, irányultság fejlesztése, ébrentartása

Az érdeklődést az általános lélektan a személyiség specifikus irányultságának, meghatározott dolgokra való összpontosultságának tartja.

Érdeklődésünket a valóság sokféle jelensége, dolgai kelthetik életre és ennek következtében különbözőképpen nyilvánul meg. Minket elsősorban a sport iránti érdeklődés foglalkoztat.

Középiskolás tanulók körében végzett vizsgálataink során viszonylag tetemes százalékban találkoztunk a sportmozgások valamely ága iránt megnyilvánuló nagyfokú érdeklődéssel, sokszor egészen differenciált, tudatos irányultsággal (Biróné, 1990). Miután a személyiség megnyilvánulásainak jelentős befolyásoló tényezője az érdeklődés, nem szükségtelen megvizsgálunk, hogy vajon a sportban ezen a téren milyen sajátosságokkal találkozhatunk és ez mit jelent a pedagógiai munka számára.

3.2. ábra - Az iskolai tanulók sportági preferenciái

Sportágak kedveltségi rangsora	
Fiúk	Lányok
1. úszás	1. úszás
2. kosárlabda	2. tenisz
3. labdarúgás	3. RSG, balett
4. sí	4. sí
5. atlétika	5. kézilabda
	6. atlétika, kosárlabda
továbbá: kajakozás, kézilabda, röplabda keleti küzdősportok, tenisz body-building, torna, vívás, asztalitenisz, cselgáncs	továbbá: röplabda kajak, lovaglás atlétika, tenisz, cselgáncs, tájfutás tollaslabda

A 3.2-es ábra két különösen érdekes dolgot mutat az érdeklődés, irányultság tekintetében azon túl, hogy a *nemek szerinti differencia egyértelműen kimutatható. Egyrészt azt, hogy a lányok inkább választják a játékosabb sportokat, főként a közösségi együttműködés lehetősége miatt, kevéssé szeretik az egyéni „megmérettetést”, másrészt azokat a sportokat részesítik előnyben, amelyek a jól léhez, jó kinézethez segítik hozzá őket.*

Mindkét nemre vonatkozik, hogy az ún. *divatsportágak kerülnek az érdeklődés előterébe* a hagyományos, és a tantervben is szereplő sportágakkal szemben. Erre a körülményre – az iskolai testnevelés népszerűségének megtartása érdekében – sokkal komolyabban oda kellene figyelni és a megfelelő pedagógiai konzekvenciákat levonni! Különösen akkor, ha a nép egészségügyi helyzetén ténylegesen változtatni szándékozunk, illetve komolyan vesszük a sportági kiválasztódás tömegbázison alapuló előnyeit.

Ugyancsak érdekes tendencia figyelhető meg – korábbi mérési eredményeinkkel összehasonlítva – tekintetben, hogy az utóbbi években egyre erőteljesebben érvényesülnek a nyugatról beáramló *extrém sportok hatásai*. A gyerekek, főként a fiúk körében bevallottan ezeket a sportokat a kockázatosságuk, veszélyességük miatt választják.

Mivel az érdeklődés kifejezi a személyiség általános és specifikus irányultságát – eszerint beszélünk általános és speciális érdeklődésről – átfogja és irányítja valamennyi pszichikus funkcionális, az észlelést, az emlékezést, gondolkodást. Ezeket meghatározott irányba tereli, ezáltal egyben aktivizálja az érdeklődésnek megfelelő irányú tevékenységet.

Az érdeklődés ezért mindig az adott dolog megismerésére törekvésben, ahhoz való tudatos viszonyulásban jelentkezik, erős emóciók kíséretében.

Az érdeklődés tartóssá tétele és aktivitásának fokozása érdekében a nevelőmunka számára fel kell tárni azoknak a motívumoknak a körét, amelyek létrejöttében szerepet játszottak. De ismernünk kell azokat a tényezőket is, amelyek az érdeklődés fejlődését befolyásolják.

A sport iránti érdeklődést kiváltó tényezők

Minden ember számára a jelenségek, tárgyak, mozzanatok bizonyos csoportja kiemelkedően fontos lehet több okból:

- összefügg élete főbb tevékenységeivel, hivatásával, foglalkozásával, és/vagy
- valamilyen felfokozott igényével, pl. bizonyos irányú tudásvágyával, becsvágygal, művészet iránti rajongásával, vagy sportág szeretetével...

Minden érdekelhet bennünket, amelynek szemlélése, művelése örömet okoz, kellemes izgalmat vált ki, ami tehát pozitív érzellemmel jár. Érdekel az újszerű, a megkapó, ami felkelti a kíváncsiságunkat. Érdekel az is, amit sikerrel művelünk, amiről pozitív tapasztalataink vannak.

Általában tehát ***az érdeklődést kiválthatja a dolog, jelenség felszólító jellege, a vele kapcsolatos előzetes élményeink, érzelmeink, sikereink, esetleg sikertelenségeink, a tevékenységünk során születő eredményeink.***

Általánosságban mindezek a sport iránt megnyilvánuló érdeklődést kiváltó **általános indítékok**, de valójában melyek a **sajátságos sport iránti érdeklődést kiváltó indítékok?**

Ilyenek:

- a biológiai funkciószükséglet, a mozgásvágy,
- a teljesítmény emelésének állandó igénye, a teljesítőképesség-határok állandó kibővítésére törekvés, a küzdelem felvétele a versenytársakkal. Erősen hat mások példája, a tevékenységből fakadóan már a kezdeti erőfeszítések is eredménnyel járnak. Az ember siker és élményéhségét kezdettől fogva kielégíti, ezek átélését fokozott intenzitással teszi lehetővé.
- az önértékelés és mások értékítéletének igénylése, elismertetésre törekvés, saját teljesítménnyel kapcsolatos értéktudat,
- az intenzív lelki élmények átélésére törekvés, amelynek leggyakoribb forrása a sportban a siker,
- az emberi magatartás etikai vonatkozásai, a kollektív együttműködés igénye, a segítségnyújtásra való alkalmak, a társak iránt megnyilvánuló felelősségtudat,
- valamely sportág felszólító jellege (például esztétikai látványosságánál fogva),
- felkeltheti a gyermek környezetében meglévő személyes példa hatása (például a szülő, barátok, testnevelő tanár, a tv-ben szereplő kiválóságai a sportnak).

Ezek a felsorolt tényezők természetesen nem azonos minőségűek, s csak többé vagy kevésbé igénylik a sport valódi értékeinek behatóbb ismeretét.

Az érdeklődés különböző lehet

- **terjedelme** szerint, hogy mi mindenre terjed ki,
- **hatékonyága** szerint, hogy mennyire mozgósítja az egyént a cselekvésre. Számolnunk kell azzal – különösen fiatalabb korban –, hogy az **érdeklődés labilis**. Megtartása tehát legalább olyan nehéz pedagógiai feladat, mint a kialakulásának elősegítése.

Az érdeklődés tekintetében *az edző feladata annak kialakítása, megtartása, fejlesztése.*

a) A környezeti hatások szerepe

A sportolás iránti érdeklődés az egyén fejlődésének, az egészen kis gyermekkortól fokozatosan kialakuló speciális formája az általános mozgásos érdeklődésnek. Felkeltésében és kialakulásában erősen közrejátszanak a *külső körülmények, az életmód, a környezet tudatos fejlesztő hatásai.*

A sporttevékenység iránti érdeklődés fejlődését vizsgálva megállapítható, hogy jól elkülöníthetően két szakasza van ennek a folyamatnak:

- a sportolást megelőző időszak sport iránti érdeklődése és a
- sportérdeklődés szakasza.

A sportolást megelőző időszak-ra jellemző, hogy a gyermek még nem foglalkozik a sporttal, de érdeklődése már megnyilvánul a közvetlen környezetének hatásaira. Ezért is egyes nyugati irodalom ezt az időszakot ún. „helyzeti érdeklődés”-nek nevezi. Erre az időszakra jellemző, hogy a sport iránt megnyilvánuló érdeklődés külső tényezők hatására alakul, azok felszólító, mozgósító ereje hat a gyermekre. Nem magából a gyermekből fakad, nem a saját képességeinek felismerésével függ össze.

A sportolás előtti érdeklődés időszakában az indítóokok általánosak, nem körülhatároltak, túlnyomórészt *érzelmi jellegűek*. Jellemző a szülők, barátok és az alkalmankénti sportélmények (látványok alapján) kialakuló *lelkesültség*.

A kisgyermekre általánosságban is jellemző a sokirányú érdeklődés, szétszórtság, a változékonyság. Amilyen gyorsan fellelkesül valamely sportlátványosságon, olyan hamar el is múlik ez az érzelmi hullám.

Ebben a korban találkozunk hirtelen váltásokkal – ma még egyik, holnap már a másik sport felé fordulással –, saját „sportélmények” nélküli lelkesedéssel, illetve esetenként a gyermek nemének inadekvát érdeklődéssel. Ma már ugyan nehéz kimondani, hogy mi az, ami igazán nemek szerint külön érdeklődés tárgya lehet a sportban, hiszen a korábban kimondottan férfi- vagy nőinek mondott sportágakat az ellenkező nem is űzi. E téren az utóbbi két évtized is igen nagy változásokat hozott.

Vizsgálatok kimutatják, hogy a gyermekek jelentős százalékánál az érdeklődés összefügg a lakóhely milyenségével, a gyermek helyzetével a családon belül, életrendjével vagy annak rendezetlenségével, a szülő tudatos befolyásolásával. A lakóhelyhez eső közeli sportpálya, uszoda, szabad térség (amely utóbbi számának tragikus csökkenésével semmivel nem pótolható veszteségeket okoz a sportok iránti érdeklődés alakulásában) jelentősen erősíti vagy hiányuk csökkenti a sportvonzalmat.

Mivel *a kisgyermek* érdeklődése nem belülről, hanem jobbára külső ösztönzéssel jön létre, és sokfelé kiterjed, ezért *ez a mozgás iránti életreszóló általános igény megalapozásának, felkeltésének klasszikus korszaka!*

A felső tagozatos, V–VII. osztályos tanulók, a **serdülők körében** kezd kialakulni, egyre differenciáltabban és individualizáltan **a sport iránti érdeklődés**. **Megválasztó, kiválasztó időszaknak nevezhetjük.** 12–14 éveseknél már találkozunk meghatározott irányultságú, konkrét sportághoz való kötődéssel. Ebben a korosztályban megjelenik a gyermekeknek az a törekvése, hogy egyéni képességeiket érvényesítsék, felmérjék a kiválasztott sportágban.

Tulajdonképpen éles határokat húzni az érdeklődés fejlődésében az egyes korszakok között nem lehet. Nehéz lenne megállapítani, hogy hol van a határ a kisgyermek játékában érvényesülő általános mozgásos érdeklődés és a stabil sportérdeklődés kialakulása között. A legnépszerűbb sportjátékokat egészen kis koruktól kezdve játsszák leegyszerűsített formában, sőt saját maguk alkotta szabályok alapján. A szabályok bonyolultabbá válásával, a technika, taktika fokozatos bekapcsolódásával, adott sportlétesítményhez való kötődéssel játékok idővel sporttevékenységé alakul.

Míg az ún. *helyzeti érdeklődésre jellemző volt, hogy az érdeklődés nem magából a gyermekből tudatosan kiinduló, a képességeinek ismeretére támaszkodó volt, addig a korszak végére a leglényegesebb változás az egyéni képességekhez méretezett válogatás, a sport terén is önnön személyiségének keresésével. Fokozatosan a saját élményekre, sikerekre, egyéni képességekre épülő, tudatosan átélt viszony lesz.* Ezáltal határozott körvonalakat kap, megtelik értékes tartalommal, a kiválasztott sportág iránti viszony tartósabbá, stabilabbá válik, ez a viszony már értékálló.

A serdülőkorra jellemző, hogy a fiatalok differenciálódnak aszerint is, hogy a későbbiek során *szemléltői vagy aktív résztvevői* (inaktív vagy aktív érdeklődői) lesznek-e a sportnak. Viszonylag korán elválnak, kik azok, akik nem szívesen vesznek részt versenyeken, bár szeretik a sportot, a sportkörökre, edzésekre eljárnak, de nyilvános versenyeken a szemléltető szerepét töltik be. Az edző feladata, hogy az inaktív érdeklődést kezdeti kisebb sikerélmények adagolásával segítse aktívvá alakulni.

A személyi hatások szerepe az érdeklődés alakulására

Pedagógiai szempontból tágabb környezete a gyermeknek mindazt magában foglalja, ami a sportra vonatkozó hatásokat kiválthatja. Ez a személyi környezeti hatásrendszer is tágul a gyermeki fejlődés folyamatában. Először csak a közvetlen (mikromilióben) a gyermeket körülvevő személyeken keresztül, így elsősorban **a család, szülők és testvérek együttese.**

Jelentős tényezőként kell számolnunk a gyermek családban betöltött szerepének sajátosságaival. Az a gyermek, aki szabadidejében komoly fizikai megterhelést jelentő házi munkát végez, hogy tanulmányi munkájában is eleget tegyen a kívánalmaknak, sportolásra nem sok időt fordíthat. Ezért, ha összehasonlítjuk a városi és falusi iskolák tanulóinak sport iránti érdeklődését, az utóbbiaknál alacsonyabb szintet találunk, holott képességeik tekintetében semmivel sem állnak rosszabbul, mint városi társaik.

Egy ipari szakmunkásképző iskolában végzett felmérésünk kimutatta, hogy szakmák szerint jelentős eltérés mutatkozik a sporttal való foglalkozás szempontjából a gyermekek között, különösen az olyan szakmát tanuló, ahol ún. „maszekolásra” van lehetőség a szabadidőben, a sportra fordított idő jelentősen lecsökken. Pl. a szobafestő-mázoló csoport ilyen, de kétségtelen, hogy az ő szakmai munkájuk sok mozgással jár, kevésbé is van szükségük a foglalkozási ártalmak ellensúlyozására.

A szülők befolyásoló szerepe a fiatalok sport iránti érdeklődésének alakulásában az utóbbi évtizedekben előnyösen alakult. Egy országos felmérés adatai szerint a szülők véleménye az iskolai testnevelés szükségességét illetően mintegy 91%-ban pozitív, s ez feltehetően a gyermekek sportolását illetően is kedvező.

Empirikus kutatások vizsgálták azt a kérdést, hogy milyen mértékben azonosulnak a tanulók és szüleik az élsporttal? Milyen mértékben igénylik az élversenyzők kiemelkedő sikereit? Egyáltalán, a mai társadalmi viszonyok között – a sportmozgalom adott fejlettségi fokán – szükségesnek tartják-e a sporteredmények fokozását? (Földesiné 1981) A vizsgálatról, az élsportban meglévő tényleges ellentmondások és sokféle negatív hatás miatt az ambivalens válaszok nagy száma volt várható. Azt láthattuk, hogy a válaszok szélsőségesen polarizáltak voltak, vagy nagyon elleneztek az élsport nagyarányú támogatását, vagy nagyon helyeselték. Úgy tűnik, az értékítéleteket e téren nem a racionális megfontolások alakítják.

Érdekes, hogy mindkét azonosulási formát (ellenzést és helyeslést) ugyanaz a tényező motiválja a legnagyobb arányban: *a nemzeti sportsiker.* A sport további társadalmi funkciói másodlagos szerepet játszottak a vélemények formálásában. A pozitív álláspontot képviselők több mint fele azért tartja szükségesnek a sportsikert, mert az növeli az ország presztízsét. A negatív véleményt vallók java része azért nem igényli az élsportot, mert a kudarcok rossz fényt vetnek az országra, a magas szintű sportteljesítmények egészségkárosító hatásától félnek és az élsportnak a tömegsportra kiható anyagi károsító hatására is hivatkoznak. A mi társadalmi viszonyaink között a többség az eredmények jelenlegi színvonalával elégedetlen.

Tehát a magas szintű sportteljesítmények hívei és ellenzői is csaknem egyaránt magukévá teszik a „nemzeti sportérdek” koncepciót. Értékítéleteik gyökeres különbsége nagyrészt abból fakad, milyen „szemüvegen” keresztül látják a nemzeti válogatottak szereplését. Ez attól is függ, mely sportág vonatkoztatásában hangzik el a kérdés.

A sportolás iránti érdeklődés egy sportágra való koncentrálódásával felfokozódik azoknak a tényezőknek a hatása, amelyek *az adott sportágban szereplő személyeken keresztül érvényesülnek. A szülők befolyása csökken, helyette a tanuló társak, baráti kör, a testnevelő tanárok, az edzők, az adott sportágban szereplő élversenyző – mint eszményképek – irányítják a fiatalok érdeklődését.*

Ami a motivációját illeti ennek a jelenségnek, a példakép erkölcsi nagysága, szakmai kiválósága vonzza a fiatalokat. A teljesítésre való egyértelműen megnyilvánuló törekvés. Fontos tehát, hogy az edző a sportmozgalom élvonalbeli képviselőit életszerű közelségbe hozza a fiatal sportolóknak, követendő tulajdonságaik kiemelésével.

Különleges jelentőségű a sportoló érdeklődésének irányításában, befolyásolásában *az edző személyisége, tudása, embersége bánásmódja*. Ezt a kérdést bővebben a IV. fejezetben tárgyaljuk.

Érdeklődés és igénynívó

Valamely tevékenység iránt megnyilvánuló tartós érdeklődés előbb vagy utóbb kiváltja azt az igényt az egyénből, hogy maga is megpróbálkozzék, személyes kontaktusba kerüljön vele. Az érdeklődés *a dolog birtoklására készlet*, igyekszünk megismerni, megközelíteni, vagyis felállítunk magunk számára egy „teljesítménystratégiát” érdeklődésünk tárgyának „bevételehez”. Az érdeklődés – mélységétől, tartalmától függően – hosszabb vagy rövidebb ideig befolyásolja az adott vonatkozásban az irányultságot.

Összefoglalva az érdeklődés kialakulásáról mondottakat ki kell emelni, hogy az érdeklődés felkeltésében és fenntartásában nem csak a sport felszólító jellege a fontos tényező, illetve a tárgyalt környezeti hatások játszanak szerepet. Jelentős kérdés, hogy az edző, testnevelő tanár mennyire tudja – saját példáján keresztül is – vonzóvá tenni az adott sportot a gyermekek számára. Huzamosabb ideig azonban csak az az edző tud lelkesedést kiváltani és fenntartani, aki maga is lelkesedéssel végzi munkáját.

Az érdeklődés felkeltéséhez és fenntartásához elengedhetetlen *az edző és sportoló közötti jó viszony*, a baráti hangnem, a tapintatos bánásmód, segítőkészség.

A már kialakított érdeklődés nem maradhat fenn örökké. *Minden egyes alkalommal újra kell szítani* és meg kell erősíteni. Az érdeklődést állandóan táplálni kell és ezt elsősorban a változatossággal érhetjük el, elkerülve a sportolóban kialakuló „lelki csömört”.

Melyek azok a módszerek, amelyek a testnevelés és sport iránt tartósan biztosíthatják az érdeklődés fennmaradását? Többek között jelentősek **a perspektívák**, azok a kilátások, amelyeket a sportolók elé tudunk tárni, és amelyeknek végrehajthatóságáról meg tudjuk őket győzni. **A versenyek és az azokon elért sikerek** – különösen a kezdeti sikereknek van igen nagy jelentőségük (így a sikertelenségeknek is) – az érdeklődés kialakításában de fenntartásában is. Jó módszer a testnevelési és sportbeli tevékenységeknél a *teljesítőképeség szerinti csapatbeosztás*. Ugyanis a gyermekek közötti túl nagy különbségek kedvét szeghetik az egyéneknek, a nagy teljesítménykülönbségek nem hatnak pozitívan a gyermekek érdeklődésére.

Ahhoz, hogy az ifjúság életreszólóan elkötelezettjévé váljék a sportnak, tartós viszonyulást, irányultságot, beállítódást kell kialakítani benne, s ezt csak tudatos és folyamatos nevelői ráhatással lehet biztosítani.

5.6. 3.3.6. Az igénynívó, önértékelési képesség, értéktudat

Az igénynívóról általában tudnunk kell, hogy az a teljesítményt befolyásoló fontos személyiségjegye az embernek. Az **igényszint** vagy igénynívó korábban elért eredmények, illetve az ezt követő értékelések (társadalmi, közösségi, egyéni) során alakul ki és *a következő teljesítmény elérésére, túlszárnyalására való törekvésben nyilvánul meg*. Az embernek minden tevékenységével kapcsolatosan vannak elvárásai ilyen vagy olyan mértéken. A várható eredményt előre elképzelve, annak elérésére vagy legalábbis megközelítésére törekszik.

Az egyének igénynívója között különbségek vannak abban a tekintetben, hogy a várható teljesítményre, eredményre *reálisan vagy irreálisan utal-e*. Az igénynívó reális szinten tartásában nagy szerepe van az egyén önmagáról alkotott véleményének, önmagába vetett hitének, amelyet általánosságban **önismeretnek** szoktunk nevezni. A reális önismeretnek fontos szerepe van az egyén önmagába vetett hitének alakulásában, **az önbizalom** létrejöttében. Önbizalom tekintetében vannak, akik önbizalom hiányában nem mernek nagy teljesítményre vállalkozni, de általában nem mernek nagyobb teljesítményt sem elvárni, tehát alacsony az igényszintjük. Ennek ellentéte is kedvezőtlen lehet, ugyanis a túlzottan nagy önbizalommal rendelkező nagyon merészé válik, céljai irreálissá – az eredmény elmaradása következtében –, kudarcokhoz vezethet. *Az igénynívó alakulásában tehát igen jelentős tényező a helyes önismeret, a reális önértékelés.*

Érdekes vizsgálati probléma – számunkra sem lezárt módon –, *hogy vajon egy bizonyos területen jelentkező tartós és mély érdeklődés* (pl. a művészetek, sport vagy valamely irányú tudásvágy...) és ennek következtében

kialakult magas igénynívó befolyásolja-e az egyén egész igénynívóját, vagyis a személyiségen belül transzferálódik-e (Biróné 1967)? Nem végleges megállapításként korábbi vizsgálataink során – melyeket középiskolások körében a sport iránt magas igénynívóval rendelkező tanulók körében végeztünk – sok példát találtunk a pozitív összefüggésre, vagyis arra, hogy a tanuló igyekszik más területen is eredményt elérni. Ez természetesen nem mindig eredményezi is a sikeres tanulást a magasfokú sporttevékenység mellett.

Standard és aktuális igénynívó

Az igényszínterület egy adott személy esetében sem egysíkú jelenség, ugyanis beszélhetünk az egész személyiségre kiterjedő **általános igénynívóról, de emellett** a konkrét érdeklődési kör felé megnyilvánuló **speciálisról**. Ez a speciális igényszínterület *erősen fluktuáló tulajdonságú, mindig van bizonyos aktualitása*. Érdeklődésünk sajátos területéhez kötődnek (így pl. a zene, művészetek valamely ága, sport), amelyekben saját élményeink, korábbi sikereink, tapasztalataink vannak. *A korábban elért eredményeink, illetve az azokról kapott értékelések hatással vannak a következő teljesítményt előjelező igénynívóra.*

Az egyén teljesítményét mindig mint sikert vagy sikertelenséget éli át – függetlenül annak objektív értékétől –, de csak abban az esetben, ha az adott területen önmaga által kitűzött céljai, önmagával szemben támasztott követelményei vannak. A sikertelenség élménye nincs összekötve meghatározott objektív teljesítménnyel (pl. egy gyengébb színvonalú versenyen első helyezettnek lenni nem egyértelmű siker, vagy egy erős mezőnyben lemaradni nem sikertelenség), sokkal inkább az adott igénynívónak (aktuális) van alárendelve.

Az elvárás, a célkitűzés és az igényszint együttesen határozzák meg az elkövetkezendő teljesítményt.

*A legtöbb embernél a törekvési szint magasabb valamivel a teljesítmény szintjénél. Éppen ez a különbség eredményezi, hogy az egyén igyekszik teljesítményét az igényszintjéhez közelíteni, ezt a differenciát kiegyenlíteni. Ha az adott igénynívót a teljesítmények sorozatosan kielégítik – vagyis a várakozás közelében vagy afölött lesznek –, akkor az igénynívó az eredeti szint fölött állandósul, **standarddá válik** az eltérés mértéke szerint.*

A sorozatos sikerélmény általában pozitív, a kudarc negatív irányban befolyásolja az igénynívó alakulását. Az igénynívó eltolódása, fluktuálása állandó jellegű folyamat, amelynek általános tendenciája hosszabb időn keresztül lehet pozitív vagy negatív. Kivételes akaraterejű esetekben a sikertelen teljesítménysorozat és az igénynívó fordított összefüggést is mutathat. Sőt megtörténhet, hogy még nagyobb mozgósító erőt eredményez. Ez fenntartható egy ideig olyan személyek esetében, akik különleges akaraterejűvel és teljesítménymotivációval rendelkeznek.

Az igénynívó és önértékelés

Ebben az előbbi összefüggésben – vagyis az igénynívó és teljesítmény kölcsönös egymásrahatásában – nagy szerepe van az önértékelésnek. Az egyén nem csak utólagosan értesül a különféle társadalmi, kollektív vagy külső személyi tényezők részéről teljesítménye értékéről, hanem mintegy látja saját maga is, előre jelzetten értékeli elkövetkezendő eredményeit. *Az igénynívó előjelezésében tehát benne foglaltatik a várható teljesítményhez fűződő önértékelés is.*

Az önértékelés a helyes önismeret alapvető eszköze és mint ilyen, lehetővé teszi, hogy az egyén saját megnyilvánulásait, cselekedeteit, teljesítményeit össze tudja hasonlítani másokéival és a saját korábbiakkal. Ehhez reális önértékelő képességre van szüksége. Az önértékelés jelentős szubjektív vonása az egyénnek.

Pedagógiailag szükséges azonban kihangsúlyozni, hogy – bár az önértékelés szubjektív megnyilatkozása az egyénnek – mégsem érhető meg teljességében csupán egyedi vonásként, hanem *csak a környezet értékelésének függvényeként.*

Az embernek egész élete folyamán folyamatosan reális értékelést kell kapnia cselekedeteinek eredményeiről ahhoz, hogy megbízható, hiteles önarckép alakuljon ki benne önmagáról, és világosan ismerje személyiségpotenciáljait.

A követelmény – különösen a csapatsportok viszonylatában – soha nem csak az egyénnel való viszonylatban jut kifejezésre, hanem mindig bizonyos társadalmi, közösségi reláció kifejezője is. Ezért, bár az igényszint az egyénre vonatkozó magatartást jelent a feladattal szemben, a feladat megoldása és értéke ugyancsak ennek az egyéni igénynek a kielégítése, ugyanakkor egyben az egyén társadalmi, közösségi problémáinak megoldása is. Ha az egyén sikeresen oldotta meg feladatát, ez a közösségi kapcsolatrendszerében is változáshoz vezethet,

érvényesülésének, közösségen belüli helyének módosulását eredményezheti. *Az igénynívó alakulásában – az egyéni teljesítmény közösségi értéke folytán – mindig számolnunk kell a szociálpszichológiai tényezőkkel is.*

Az igényszint fejlesztésében szerepet játszik összefoglalva:

- a tevékenység, annak eredménye a teljesítmény,
- a helyes önismereten alapuló reális önértékelés,
- a standard és aktuális igénynívó fejlesztése,
- a helyes értékítélő-képesség kialakítása, mind az egyéné, mind a közösségé,
- a közösség standard és aktuális igényszintjének fejlesztése,
- a visszajelzést biztosító sikerélmények biztosítása, a kudarcok okainak reális feltárása,
- a verseny adta pozitív hatások biztosítása, amelyben mindig vannak győztesek és vesztesek, sikerek és kudarcok, az edzőnek mindezeket megfelelően tudatosítania kell.

6. 3.4. Önállóságra, aktivitásra nevelés

Az aktivitás, a cselekvési készség az ember személyiségének egyik alapvető jegye egyben az élet szembetűnő jellemzője. A társadalmi viszonyok alakulása és sok más tényező egyre nélkülözhetetlenebbé teszi a kezdeményező-készséget, az aktivitást (érdekes ellentmondás, hogy a modern társadalmi lét és maga a munka is bizonyos tekintetben ugyanakkor csökkenti az aktivitást és a kezdeményezés szükségességét). Főként a fizikai aktivitásra lehet ezt mondani. Pl. a szabadidő-eltöltési módok között a passzív/inaktív tevékenységek. Amerikában ezt a modern embernél egyre gyakrabban fellépő hiányt „cselekvési hézag” (action gap-nek) nevezik.

Az aktivitás az általános pedagógia alaptételei között kiemelkedő jelentőséggel szerepel, ismert. Amiért itt mégis megemlítjük, azaz aktivitásnak, kezdeményező készségnek és a sporttevékenységnek szoros összefüggéseiből adódik.

Aktivitás – általában bizonyos értelemben cselekvési készséget értünk, bizonyos meghatározott helyzetekben való viselkedés készségét jelenti, annak képessége, hogy a mindennapi élet megszervezésében, a különböző körülmények között leküzdjük az akadályokat vagy nehézségeket, részt veszünk társadalmilag fontos vállalkozásokban, megtervezzük és végrehajtjuk a közös munkát stb. A cselekvési készség tehát magában foglalja a sajátos életbeli és szervezési, társadalmi jártasságokat is.

Iskoláink zöme – mint ahogyan erre már utaltunk – nem rendelkezik szervezeti kereteinél fogva olyan lehetőségekkel, amelyben a fent leírt aktivitás, kezdeményező-készség megfelelően kialakulhatna. Az oktatásközpontúság még mindig sok helyen kísért. Ennek gyökereit csak részben lehet az oktatás hagyományos felfogásában keresni. Sokkal inkább a körülményekben. A zsúfoltság, szegényes felszereltség, a szűk kínálat a szabadidős iskolán kívüli tevékenységekben akadályozzák a gyermekek aktivitását. A javasolt megoldások sokszor nem eléggé vonzóak a gyermekek számára.

A sport – természetesen nem kizárólagosan, de – számtalan lehetőséget nyújt az ifjúságnak a tevékeny életre, kezdeményezésre, aktivitásra nem csak fizikai értelemben. A csapatok megszervezése, a versenyek előkészítése, lebonyolítása, az elért eredmények nyilvántartása, a sporteszközök megőrzése nem a sportot magát jelentő tevékenységek, csupán velejárói. Ezekkel csak kiegészül maga a sporttevékenység, amelynek lényege a gyakorlás, edzés, a velejáró nehézségek leküzdése, a versenyszituációk felfokozott aktív hangulata stb. mind aktivitásra serkentenek.

A sport arra bátorítja az embert, hogy cselekedjék és részt vegyen az élet olyan területein is, amely mindennapi életén kívül fekszik. A sport fejleszti a kezdeményezési készséget és felelősségérzetet. A sportolók nagyobb mértékben rendelkeznek vezetőképességgel, társadalmi kezdeményező-képességgel, mint a nem sportolók. Ilyen szempontból vigyáznunk is kell, mert ez könnyen vezethet deformitásokhoz a személyiségben (Schendel, J. 1965).

A modern életforma passzivitásra, fogyasztóvá nevel. A kényelmesség és a mozgás iránti kedvetlenség jellemzi a ma emberét. Tekintettel az emberek aktivizálására irányuló törekvésünkre, a „nézés öröme” a leginkább elkeserítő jelenség napjainkban.

Ezzel szemben a sport olyan jellegű tevékenységünk, amely vállalkozásra, cselekvésre épül, arra nevel. Mint láttuk, a különböző személyiségvizsgálatok egybehangzóan bizonyítják, hogy a sportolók vitalitása nagyobb, mint a nem sportolóké. A vidámság, életkedv felfogható olyan alapállásnak, amelyben az aktivitásra, kezdeményezésre való hajlam növekszik.

Kutatásaink szerint (1992–94-ig) – amelyeket 10–18 éves életkorú gyermekek körében végeztünk a mozgásos aktivitásra vonatkozóan – eléggé elszomorító képet kaptunk. A vizsgált gyermekek mindössze 1/3-a végez rendszeres sporttevékenységet meghatározott sportágban. További 1/3-a a rendszeres aktivitását alkalomtól függően váltogatja (ami éppen adódik), a harmadik 1/3-ad semmilyen mozgásos aktivitást nem végez. Korábban erre utaltunk, amikor azt állítottuk, hogy gyermekeink jelentős százalékánál a mozgásos aktivitás nem állandó életmódelem.

7. 3.5. Kitartásra, önfegyelemre, küzdeni tudásra nevelés

A sport, mint minden olyan tevékenység, mely teljesítményre irányul és hosszabb felkészülési folyamat előzi meg, az egyén kitartó, esetenként a maximális erejét igénybevevő munkát jelent. A sportteljesítményekre való felkészülés az egész emberi szervezet működésének céltudatos átalakításával történik, az edzés folyamatában. Az eredmény az erők összemérésével, a versenytársak vagy önmagunk leküzdésével jár. Mindezek a körülmények szükségessé teszik, hogy a sportoló tudjon *kitartóan dolgozni, fegyelmezetten és céltudatosan a követelményeknek megfelelni, maximálisan teljesíteni, küzdeni* azért, hogy tudásának legjavát adja. Ezért rendkívül lényeges és a sportolókat jellemző személyiségjeggyé kell váljék a teljesítmény érdekében – **a kitartás, önfegyelem és küzdőképesség**. Bár mindegyik tulajdonságnak megvan a külön-külön szerepe is a teljesítmény elérésében, egymást nem nélkülözhetik, bármelyik gyengesége csökkenti a másik kettő határfokát.

Hányszor hagyják abba tehetségesnek induló fiatal sportolók a sportot azért, mert rendszeresen kellene az edzéseken megjelenni! Ismert az a jelenség is – különösen csapatsportokban –, hogy egy-egy sportoló fegyelmezetlensége az egész csapat összmunkájának eredményét veszélybe sodorja. Nem ritka az az eset sem, amikor a versenyző az „utolsó fordulóban” vagy a „döntő pillanatban” összeroppan, hiába készült kitartással, szorgalommal a nagy „tétre”.

A teljesítményre való összpontosítás bármelyik pontján bizonyul gyengének egy láncszem, a tevékenység befejezetlen és eredménytelen marad, vagy legalábbis nem a várt és kellő eredménnyel zárul.

7.1. 3.5.1. A kitartás képessége

A **kitartás képessége** összetett fiziológiai-pszichikai jelenség. Szükséges alapja az *állóképesség*. Pszichológiailag szükséges hozzá a *monotóniatűrés*, a tartós érdeklődés, a biztos motivációs bázis, a kitartó figyelem. Pedagógiai értelemben mind a fiziológiai, mind a pszichikai feltételek birtokában lévő egyén hosszan tartó munkabírását jelenti. Tulajdonképpen ennek etikai oldala is van, mert az egyénnek a munkához való tartós pozitív viszonyát fejezi ki. Szükséges kihangsúlyozni, hogy ez a képesség csakis ilyen összetetten értelmezhető helyesen.

Pedagógiailag feltételeznünk kell – bár ennek a képességnek alapjaként a velünk született temperamentumunk nagy szerepet játszik –, hogy mégis java részben fejleszhető tulajdonságról van szó. Fejlesztésének alapvető elve az *életkori sajátosságok és a sportági specifikumok figyelembevételének szükségessége*. A modern sportszakirodalomban ezt a tulajdonságot a **stabilitás** kifejezéssel jelölik.

A kitartás képességének fejlesztése – bár szoktatással egészen kicsi gyermekkorban megkezdődik – a pszichikai oldala miatt (monotóniatűrés, tartós érdeklődés) a serdülés korszakát megelőzően kisebb eredménnyel jár. Edzőink figyelmét fel kell hívni arra, hogy olyan sportágakban, amelyekben a rendszeres munka megkezdődik e korszakot megelőzően, a serdülés jelentős változásokat is előidézhet.

Jelentős eltérés lehetséges a különböző sportági sajátosságok miatt e képesség érvényesülésében. Pl. az atlétikai ugrószámok, melyek a hosszan tartó felkészülés után pillanatnyi abszolút koncentrációt igényelnek, szemben pl. a hosszú távú futásokkal, amelyekben a kitartásra és akaraterőre sokkal jobban szükség van.

7.2. 3.5.2. A tudatos fegyelemre nevelés a sportban

A sport alkalmas eszköz a fegyelmezett magatartás kialakítására, az önuralom gyakorlására akár a külső, akár a belső ellentétes késztetések leküzdése miatt. Szükséges az önfegyelem az eredmény felé való törekvés nehéz, hosszú útján, de a sikerek és balsikerek elviselésében is.

Az önfegyelem, tudatos fegyelmezetség kialakulásának feltételei:

- az önmagunk feletti uralom, önuralom,
- a helyes önértékelés,
- a szabályok, követelmények ismerete és elfogadása,
- a közösséghez való alkalmazkodás képessége.

Az önuralom fejlődésében szerepet játszik belső adottságként az egyén temperamentuma. Nehezebb annak uralkodni önmagán, aki alaptermészetére nézve robbanékonyabb, hirtelenharagú, szertelen. Egyének között nagy különbségek lehetnek aszerint, hogy környezetük a korábbiakban milyen gátlásokat épített ki viselkedésükben. A heves temperamentumú egyén fegyelmezetlensége és a környezeti gátlásokkal küzdő szófogadatlansága lényeges „háttérkülönbség”. Ennek következtében másként kell kezelni és a változás befolyásolhatósága is más lesz. Sokat segíthet a sportoló maga is az edzőjének, ha **jól ismeri saját tulajdonságait**, reálisan értékeli cselekedeteit és azok eredményét, hogy ezeket fegyelmezetten tudja tudomásul venni.

A szabályismeret, a szabályok alapján való viselkedés a fejlődő gyermek életkörülményei hatására alakul ki. A „nem szabad” fogalmát a gyermek a közvetlen környezetének konkrét tárgyaihoz való viszonyaiból kiindulva fokozottan, egyre elvontabb fogalmakra is kiterjedően, élete első néhány évében tanulja meg. Ezt a kört kell tovább bővítenünk a sportág adta lehetőségekkel.

A sport, különösen az ún. csapatsportok, a közösség magas szintű együttműködését teszik szükségessé (egy mindenkire, mindenki egyért jelszó érvényesítésével). Ezekben a sportokban nincs helye az önzésnek, önkényeskedésnek, vagy legalábbis nem az akciók eredményességének kockázata nélkül. *Az együttműködés, a közösségi tevékenység nagyfokú alkalmazkodóképességet, egymáshoz való tudatos igazodást igényel*, ezt pedig csak megfelelő önfegyelemmel rendelkező egyénektől várhatjuk el. A kollektív munka nemcsak igényli, feltételezi az önfegyelmet, hanem jelentősen hozzájárul a fejlesztéséhez is, különösen akkor, ha az edző ennek fontosságát tudatosítja is. Ahogyan a pedagógiai munkában általában, a sportban is érvényt kell szerezni annak az elvnek, amely szerint **a fegyelem nem csak eszköze, hanem eredménye is a nevelésnek**.

A szabálytudat kialakulásában az edzői tennivalók:

- a szabályok ismertetése, a sportolási tevékenység színvonalának megfelelően,
- a szabályok szerepének, jelentőségének megértetése, tudatosítása,
- a szabályok gyakorlása szervesen beépítve a sporttevékenységbe,
- a szabálytalanságok következetes, differenciált (nem sablonos) helytelenítése, büntetése.

E feltételek mellett kialakított fegyelmezett magatartás megfelelő keretet ad a munkához, megkönnyíti az egyének együttes tevékenységét, segít elkerülni a surlódásokat. Mindezt a kényszerű, külső kényszerítő eljárásokkal (ijesztgetés, testi fenytetés, megfélemlítés) csak ideig-óráig tartó látszatfegyelemhez juthatunk el. Ez azonban a személyiségben pozitív nyomot nem hagy.

7.3. 3.5.3. A küzdőképesség fejlesztése

A létért való küzdelem klasszikus elméletét Darwin fejtette ki, a fajok fennmaradásának versenyére utalóan, elsősorban biológiai értelemben (Új Magyar Lexikon).

A létért való küzdelem annál erőteljesebb, minél közelebb áll két faj egymáshoz, vagyis életfeltételeik minél inkább hasonlóak. A legéletrevalóbbak maradnak ebben a harcban, azok, akik versenytársaikat felül tudják múlni az alkalmazkodásban.

Darwin elméletét a sportverseny érzékeltetésére kölcsönvenni merészség. Mégis, ha a sportot közvetlenebbül szemléljük, alapvető jellegzetességeként a versenyt elfogadjuk, *a küzdelem különféle módjai tárulkoznak elénk:*

- küzdelem önmagunk túlhaladására, saját korábbi teljesítményeink túlszárnyalására,
- küzdelem a csoporton belüli pozíciónk megerősítésére,
- küzdelem az ellenféllel, versenytárrsal,
- a csoport küzdelme a másik csapattal,
- küzdelem a képességhatárok kitágításáért és a külső környezet hatásaival szemben.

A különféle (felsorolt) küzdelem, a jelenlegi sportunk többnyire amatőr feltételei között, *természetesen nem tekinthető a létért való közvetlen küzdelemnek.* De átvitt értelemben a sportban történő érvényesülés egy módja, a sportolói „lét” alapvető feltétele. *A sportverseny lényegéhez hozzátartozik a küzdelem, amely a sportolótól küzdőképességet igényel.*

A küzdőképesség különböző módon nyilvánul meg egyénenként és sportágak szerint is. *Az egyéni küzdőképességet erősen befolyásolja az egyén temperamentuma, életkora, lelki állóképessége, önfegyelme, teljesítménymotiváltsága, önismerete.* Ezek a tényezők (részben már láttuk a korábbiakban) egyértelműen a velünk született adottságokon túlmenően javarészből fejleszhető tulajdonságok, *nevelhető tulajdonságok.*

Említettük, hogy a küzdőképesség jelentős eltérést mutat a sportági sajátosságokkal összefüggésben. Más valóban a küzdelem, ha a szer „ellen” hat, például súlyemelésnél a tárcsák mennyisége, a gerenda keskenysége, a pálya szintkülönbségei stb. Megint más a hosszútávfutó „magányossága”, a birkózó „test-test” elleni küzdelme, a csapatsportok előre nem várható szituációi. Ez utóbbiak sokszor nem is helyzeti vagy tudásbeli, hanem az adott lelki állapotból fakadó megmérettetése, amelyek ellen még nehezebb felvenni a harcot. Vannak sportágak, amelyekben az edzések szinte teljes mértékben soha nem nyújtják ugyanazokat a lehetőségeket a küzdőképesség igénybevételében, mint a versenyhelyzetek. Így például azokban a sportágakban, ahol az idő és távolság elleni küzdelem legtöbbször nem az „igazi” versenytárs jelenlétében zajlik, azzal csak a versenyen találkozunk a sportoló.

A küzdőképesség fejlesztése tehát erősen a sportági sajátosságok figyelembevételével, a versenyhelyzetre való tudatos előkészüléssel történik.

Ezt a tudatos „rákészülést” befolyásolja az adott versenyeseemény „tét”-je. **A tét nagysága** esetében, ha előre várhatjuk a nagy küzdelmet, mert sorsdöntő. Nem szerencsés a fordított helyzet, amikor ismert az ellenfél gyengesége, vagy ha nem különösebben számít a verseny eredménye, vagy akkora az erőviszonyok különbsége, hogy eleve kilátástalan a helyezés vagy győzelem. Ilyenkor is lehetséges, hogy azért a részvételnek is van szerepe a sportoló egyéni fejlődése szempontjából. De mindenesetre a küzdelem minősége más. Az ún. „barátságos mérkőzések” versenyhangulatát is meg kell teremteni, bár ilyenkor nehezebb az igazi küzdelmet produkálni. Mindezek alapján igaz az, hogy *a sport mindig szimbolikus esemény, s csak az emberre jellemző, hogy erre tudatosan tervez, s a szimbolikusan kijelölt célt igyekszik elérni. A sportban, játékban az ember modellálja a valóságot (a modell a valóság megfelelője, de nem maga a valóság).*

Csakis ilyen módon érthető meg, hogy *a sportban a küzdelem igazi küzdelme az egyénnek, amely igazi erőfeszítést igényel tőle, mégis, a valóságos létért való küzdelemhez képest csak szimbolikus játék, amelyben a versenypartner ellenfél és nem ellenség.*

8. 3.6. A kreativitás jelentősége a sportban, kreativitásra nevelés

A kreativitás (vagy magyarul alkotóképesség) a feladatmegoldásban jelentkező cselekvéses és gondolati önállóságot kifejező fogalom.

A sokat idézett magyar származású biológus, Selye János magyar nyelven megjelent második nagy sikerű könyvében olvashatjuk az önálló gondolkodásról az alábbiakat:

„A nagy ember az, aki olyan, amilyennek a természet megalkotta, és sohasem emlékeztet másokra. Lángész, valójában alig jelent többet, mint azt a képességet, hogy szokatlan módon észleljünk...” „Az eredeti alkotó

gondolkodás az önálló szemlélet frissességét jelenti. Önálló gondolkodáson azt értem, hogy a saját elgondolásunk szerint tegyük meg az első lépést. Ehhez viszont fantázia kell. Az a képesség, hogy el tudjunk képzelni olyas valmit, amit addig nem észleltünk a valóságban. Jó szem kell hozzá, fel kell ismerni és előre látni a lényegest, mégpedig akkor, amikor annak jelentősége még nem nyilvánvaló. Fontos az eredetiség, aminek a legfontosabb mozzanata a szokatlansága.”

Ez a néhány mondat szinte hiánytalanul felsorolja a kreatív gondolkodás minden elemét. *Az önállóság, újszerűség, a szokatlanság, mint a legfőbb jellemzők. Az alkotóképesség pszichikai alapja a divergens gondolkodás, azaz olyan képességünk, amelynek segítségével egyidejűleg több irányban, több összefüggésben vagyunk képesek végigvezetni gondolatainkat. Ezáltal képesek vagyunk több összefüggés áttekintésére, esetleg új kapcsolatok felfedezésére. Az alkotó képességnek nem elégséges feltétele a nagymennyiségű ismeretanyag, olyanra van szükségünk, amely jól átvihető (traszferálható) új helyzetekre. Ez teszi azután lehetővé az önálló problémamegoldást, önálló döntéshozatalt. A divergens gondolkodás jellemzői megnyilvánulhatnak az emberi magatartással kapcsolatos mindenféle szituációban (így az alkotó ábrázoló figurális), a jelképes viselkedés (szimbolikus) és az értelmi jelentéses viselkedésekben is). Bár korábbi álláspontok ezt a tulajdonságot inkább csak a szépművészetekkel kapcsolatos tevékenységekre és a kivételes tehetségekre vonatkoztatták, ezzel szemben azt mondhatjuk, hogy az alkotóképesség lehetősége az emberiséggel egyidejű és összefügg az egyén önálló kibontakozásának és kifejezési szabadságának mértékével.*

Az a pedagógiai törekvésünk, hogy az ember alakításában maximálisan tegyük lehetővé öntevékenységét, hogy kibontakozásának alapjává váljék, szükségképpen a kreatív magatartáshoz vezet. Nem tartjuk fenn a kreativitás képességét csupán a kivételesek, a tehetségesek számára. *A kreativitás lehetősége minden élethelyzetben és minden ember számára adott.*

Tudományos kutatási eredmények mutatják, hogy a kreativitás kialakulásában szerepet játszó gátló tényezők a **konformizmusra** vezethetők vissza. Olyan társadalmi közösségekben, ahol a rituális kötöttségek nagyobbak, alacsonyabb szintű az alkotó megnyilvánulások köre.

Kreatív magatartásra különböző mértékben ugyan, de minden sportnak szüksége van. A sportág természete jelentős befolyásoló, gátló tényező lehet az alkotóképesség érvényesülésében, különösen azokban a sportágakban, amelyekben túl nagyok a kötöttségek. Ezzel ellentétben, pl. a sportjátékoknál, ahol mind az egyéni, mind az összeteljesítmény – nem kötött taktika esetén – a helyzet adta nagyon sokféleségében oldható meg, s gyakori a váratlan, újszerű megoldás, az egyéntől és a csapat egészétől is folyamatosan önálló megoldásokat is követelnek.

Megfigyelhető, hogy a közösségekben gyorsabb a problémamegoldás, a jó ötletek könnyebben születnek meg. (Ezen alapul a brain storming módszer, a csoportos ötletadás.) A közös kreatív tevékenység a kreatív hatásokat fokozza. Az alkotóképesség fejlesztésében fontos szerepe van a tanítvány és tanár, illetve edző és sportoló közötti kapcsolatnak. *A tanár és a tanítvány kreativitása között korreláció van.* A konformista tanári magatartás tanulói önállósághoz vezet, szüli a konformizmust. A minden szempontból kötött feladatmegoldási helyzetek alkotásra képtelen embereket nevelnek.

Felhasznált irodalom

- Biróné N. E.–Jáki L. (1966): *A testi nevelés szerepe a személyiség alakításában*. Ped. Szemle 11. sz.
- Biróné N. E. (1967): *Teljesítmény és igénytől függéseinek vizsgálata középiskolás tanulók körében*. TF. Közlemények VI. 23. o.
- Biróné N. E. (1990): *A mozgásos aktivitás, mint életmódelem*. OM Kutatási pályázat, zárójelentés, kézirat, TF Könyvtár, 126. o.
- Coubertin, P. (1932): *Sportpedagógia*.
- Chen, W. (2001): *Description of an expert teachers constructivist-oriented teaching*. Research Quarterly for Exercise and Sport 72 (4) 366–375. p.
- Flanders, N. A. (1970): *Analysis of teaching behavior*. Reding M. A.: Addison-Wesley
- Földesiné Sz. Gy. (1981): *Középiskolások és szüleik az élsportról*. A testnevelés tanítása 6, 5–6. o.

- Karcag J. (1974): *Beszámoló egy kísérletről*. Testneveléstudomány 1-2.
- Kis J. (1980): *A sportolói szerep pozitív befolyásolásának pedagógiai problémái és lehetőségei*. Testnevelés és Sporttudomány 2, 15–23. o.
- Kis J.–Gombocz, J. (1974): *Testi nevelés – egészség – stressz*. A Testneveléstudomány 1–2. 163–77. p.
- Nagy Gy. (1969): *A motiválás és igénykeltés problémája a testnevelésben*. A testnevelés tanítása 4.
- Nádori L. (1981): *Az edzés elmélete és módszertana*. III. 22. o.
- Pavlik G. (2003): *Az életmód, a rendszeres fizikai aktivitás hatása a szív állapotára az egészség megőrzésében*. Kutatási zárójelentés, Egészségügyi Tudományos Tanács.
- Röthig, P. (1976): *Wissenschaftliches Lexikon*. 3. Aufl. K. Hofmann, Schorndorf.
- Salvara, I. M.–Farkas J.–Biró, N. E. (2003): *Assesing student's motivation in Greek Physical Education classes*. Kalokagathia XLI./1. 92–140. o.
- Schendel, J. (1965): *Pszichológiai különbségek sportoló- és nem sportolók között*. The Research Quarterly 1.
- Schmitz, J. (1978/79): *Allgemeine Grundlagen der Sportpädagogik*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.
- Selye, J. (1964): *Életünk és a stressz*. Akadémiai Kiadó, 388. o.
- Új Magyar Lexikon*. (1961). Akadémiai Kiadó, 4. kötet 367. o.

4. fejezet - A testnevelőtanár és az edző pedagógiai szerepe

1. Összefoglalás

A 19. század utolsó évtizedeiben kialakult modern sport két alapvető pedagógiai szerepet hozott létre: a testnevelő tanárét és az edzőét. Az itt következő fejezetben e két szerep párhuzamos bemutatását kíséreljük meg. Láttatni szeretnénk a testnevelő és az edző tevékenységének azonos vonásait, s rámutatunk a karakterisztikus különbségekre is. Mindezt úgy tesszük, hogy a sikeres tevékenység személyiségbeli feltételrendszere értelmezhető legyen.

Kulcsszavak: testnevelő tanár, edző, nevelés, sport.

2. Bevezetés

A modern társadalmakban a nevelés sokféle szinten folyik. A szinterek gazdagsága egyúttal azt is jelenti, hogy különböző mesterségeket tekinthetünk nevelőinek. A nevelés hosszú története során mégis az alapvető nevelőintézményben, az iskolában hivatásszerűen dolgozó szakemberek: a tanító, a tanár szerepköre volt a legismertebb és a legmeghatározottabb. Érdekes történeti folyamatot figyelhetünk meg, ahogyan „kidolgozódott” a sámán szerepköréből a tanítóé, a tanáré, és ahogyan sokáig egymaga viselte a hivatásos nevelő ismertetőjegyeit, mára úgy gazdagodik, válik árnyaltabbá a pedagógiai munkát végző szakemberi szerepek sora. Ma már képzettségük, alapvető tevékenységeik, az intézménytípusok szerint is megkülönböztetjük a szakembereket: más a tanító, más a tanár, megint más a professzor, de egyre-másra alakulnak a klasszikus iskolai pedagógus szerepkörétől eltérő pedagógiai szakmák a fejlesztő pedagógustól a szociálpedagógusig, a zenetanártól a sportedzőig. E mesterségek máig őrzik hármas eredetük jellegzetes vonásait. Különböző ötvözetben érvényesül bennük az *Atya* (a lelki vezető, a bizalmas), a *Mester* (a szaktudás birtoklója és közvetítője) és a *Hivatalnok* (a közösség nevében hivatalosan értékelő, a továbbhaladásról döntő) szerepe. Olykor a *Csendbízott* (fegyelmező, rendfenntartó) szerepköre is hozzárendelődik e hármas jelleghez. A magyar köznyelv e rokon foglalkozások megjelölésére csak a második világháború után talált általánosan elfogadott gyűjtőfogalmat, a már korábban is használt pedagógus szavunkat. Az edző pedagógus voltát a sportszakmán kívül állók gyakran még ma is kétségbe vonják.

3. 4.1. A pedagógus feladatai a testnevelésben és sportban

A **testnevelő tanár** hivatalos dokumentumokban meghatározott nevelési célok elérése érdekében a neveléstudomány szentesítette eszközrendszer felhasználya szervezi és irányítja a tanulók iskolai munkáját és iskolán kívüli tevékenységeit. Tantárgyának oktatási anyaga döntő módon a sportmozgások jártasságait és készségeit, a sportra vonatkozó taktikai és szabályismeretet öleli föl. A testnevelő munkájában minden a pedagógiai célnak rendelődik alá: Ő nem sportolót nevel, hanem sportolni tudó, sportolni vágyó embert, olyan embert, akinek az életében az élményszerzés, a személyiség fejlesztésének, az egészség megőrzésének fontos eszköze a sport. A „testnevelő” foglalkozásnév szerencsétlen módon azt a téves benyomást kelti, mintha a foglalkozás üzője tanítványainak csupán a testi fejlődésével törődne. Holott éppen a sport rendkívül gazdag tevékenység- és élménykínálatával teszi lehetővé a teljes személyiség előrelendítését. A testnevelő a lélek és az értelem fejlesztője is. Fontos tudnunk azonban, hogy nevelő munkájának sikerét nem sporteredményekben kell mérni, hanem a pedagógiai munka adekvát mérőeszközeivel. (Az más kérdés, hogy egy iskolai sportszapat sikere valódi tanári erények hiteles mutatója lehet, s az is, hogy e siker az iskola nevelő munkájában milyen messze ható jelentőségű tényezővé válhat.)

Miért is foglalkozik akkor a sportpedagógia tankönyve a testnevelővel, ha e szakember nem a sport iskolai nagyköveteként, hanem pedagógiai feladatok ellátójaként szerepel az iskolában? Több okunk is van erre. Amiként döntően a magyartanárok munkájának eredményességén múlik, hogy egy országban értik-e megfelelően az emberek a szépirodalom üzeneteit, hogy ismerik-e az irodalmi kódrendszert, hogy van-e igényük ezekre az üzenetekre és a velük kapcsolatos élményekre, hogy a tehetségesek elindulnak-e a számukra sikert ígérő irodalmi pályán, úgy a testnevelők is (iskolai munkájukkal!) eldönthetik a sport sorsának alakulását egy

városban, egy régióban, egy országban. A testnevelők azonban nem csupán a sport népszerűsítői, a hozzáértés forrásai, hanem a sportmozgalom tényleges alakítói is nem kizárólagosan iskolai előkészítői szerepben, hanem tényleges résztvevőként, edzői és sportvezetői minőségben. Hazánkban az edzői munkát végzőknek ugyanis több mint fele testnevelő tanár! Ők a sokféleképpen tagolódó sportmozgalom különböző posztjain tevékenykedve – főhivatásban, vagy iskolai munkájuk mellett – képzik az utánpótlást, irányítják a nemzetközi porondon versenyzőket, részesei nagy nemzetközi sikereknek.

A sportedzők munkáját (még akkor is, ha testnevelő tanári végzettségük van) más szempontok irányítják, mint a tanárokét.

Az edzői tevékenység sportbeli célok megvalósítása érdekében szerveződik, tehát sportérdekek dirigálják, sikeressége is döntően a sport adekvát mércéivel mérhető. Más kérdés, hogy a valódi sportbeli siker csak pedagógiai, pszichológiai, élettani, erkölcsi szabályok következetes betartásával lehetséges csupán. Egy utánpótláskorú atléta agyonhajszolásával és kiégetése árán elért sportsiker nem valódi sporteredmény, éppen ellenkezőleg, a szakszerűség és a humanizmus teljes kudarca! Ebben az összefüggésben viszont fontos rámutatnunk arra, hogy *bár az edző munkája sportcéloknak rendelődik alá, pedagógiai értelmezése lehetséges is és szükséges is!* Nem csupán a tanár, az edző is nevel. Így kerülhet a testnevelő tanár és az edző személyisége és tevékenysége egymás mellé egy sportpedagógiai elemzés gondolatmenetében. Mindketten nevelők, mindketten pedagógusok! (Akik elvetik, hogy az edzőt pedagógusnak tartsuk, azok többnyire a versenysport csúcsain dolgozó szűk edzői rétegre gondolva teszik ezt.) A sportnak abban a régiójában valóban elhalványodnak az edző pedagógus voltának a tanárhoz hasonlítható karaktervonásai, de nem tűnnek el teljesen még ott sem. Az edzői kar túlnyomó többsége azonban nem élversenyzőkkel foglalkozik, hanem a pedagógiai szempontok érvényesítését hatványozottan megkövetelő gyermek- és ifjúsági sportban, az utánpótlás nevelésében.

4. 4.2. A testnevelő és az edző életpályája a pedagógus életpálya sémáján

Személyes tapasztalatból is mindnyájan tudjuk, hogy ahány testnevelő, ahány edző, mind más és más személyiség. Azt is átélhetjük, ha egy pedagógus személyes közelségét hosszabb időn át élvezzük, hogy tanár és edző változik, önmagához képest is más és más arcot mutat az idő múlásával. Érdekes tanulságokkal jár a pedagógus életpálya jellegzetes menetének tanulmányozása, ugyanis az életpálya különböző szakaszaiban az egyes tulajdonságok más és más módon, változó intenzitással jelennek meg, változik dinamikájuk és szerepük a személyiségen belül. Különösen fontos, hogy a pedagógiai akciókban való „helyi értékük” sem tekinthető állandónak. Ezért tartjuk szükségesnek gondolatmenetünkbe illeszteni a pedagógussá válás és a pedagógus életpálya jellegzetes szakaszainak bemutatását.

A szakirodalom a pedagógussá válás és az életpálya három, egymástól jól elkülöníthető szakaszát tartja számon:

- a. a pályaválasztási döntésig tartó élményszerző, előkészítő szakasz,
- b. a képzés időszaka,
- c. a pályavitel szakasza, benne a pályakezdés éveit.

Az első szakasz a gyermekkor, a serdülőkor és a korai ifjúkor időszakát foglalja magában. Egyes szerzők ezt az időszakot a „kaotikus pedagógiai élmények” időszakának nevezik arra utalva, hogy saját nevelését, neveltetését minden fiatal átéli, méghozzá sajátos módon éli át. Látja, hogyan foglalkoznak a szomszéd gyerekekkel, tapasztalatokat szerez a rokonságban is. Feldolgozza ugyan pedagógiai természetű élményeit, de az ezekkel kapcsolatos számtalan tapasztata, benyomása, érzelme nem rendeződik koherens szisztémává, nem alakul ki a sporadikus élményeket összefogó és értelmező pedagógiai gondolkodás. Az iskolai élmények különösen sok gyereket fognak meg. Többnyire a külsőségek válnak vonzóvá a pedagógus munkájának gyermeki szemléletében. A tanárok és az iskola iránt felbredő pozitív érzelmek néha döntő szerepet játszanak a későbbi pályaválasztásban, ugyanis hatékony pályaválasztási motívummá szerveződhetnek. A nagyobb diákok gyakran kerülhetnek olyan helyzetbe, hogy pedagógiai természetű feladatokat kell megoldaniuk: kisebb gyerekek irányítása, felügyelete, esetleg korrepetálása stb. A gyermek- és ifjúsági mozgalmak résztvevői különösen gyakran élhetnek át ilyen természetű élményeket. A pedagógus mestersége iránti érdeklődésben kitüntetett szerepe lehet egy-egy különösen vonzó nevelőnek, akit a föllekesült gyerek példaképének tekint, szeretne mindenben hasonlítani rá. Ez a fejlemény nem ritka tornateremben és a sportpályán. Ott ugyanis a testnevelő és az edző igen gyakran vonzó, egyúttal könnyen követhető emberideált testesít meg. A fegyelmezett, stramm,

sportos személyiség gyakran ébreszti föl az utánzás és a hasonulás vágyát. Ráadásul az ügyes gyerek gyakran jut főszerephez, neki kell bemutatnia egy-egy új mozgást, s evvel érzelmi elkötelezettsége is növekszik.

A pályaválasztás előkészítésének időszakát hosszú érlelődési folyamatnak lehet tekinteni, noha sok gyerek már igen korán hangot ad belső elhatározásának, hogy majd felnőtt korában tanítóként, tanárként, esetleg edzőként dolgozik. Egy hazai felmérés tanúsága szerint „Az összes pályák közül a korai gyermekkorban kialakított választás a pedagógus és az orvos pályákhoz kapcsolódik (Szilágyi 1984).” A felsőfokú pedagógusképzésre jelentkezők egy része tehát régóta érleli magában a pályaválasztás gondolatát, s – ez azt is jelenti – alakítja saját személyiségét (gondolkodását, érzelmeit) a pedagógiai munka általa elképzelt feladatai szerint. Akinek a pályaválasztási döntése csak az utolsó pillanatra marad, az ennek a sajátos belső érlelődésnek a pozitív hozadékát nem használhatja föl a pálya értelmi, érzelmi elővételezésében. A ténylegesen átélt pedagógiai élmények azonban ebben az esetben sem vesznek kárba, ugyanis maga a pályaválasztási döntés, majd a képzési folyamat előhívja ezeket az élményeket, tapasztalásokat, s nagy szerephez jutnak a saját „pedagógiai ars poétika” kialakításában. Vizsgálatok azt mutatják, hogy a legtöbb esetben a kényszerű pályaválasztás sem gátolja meg a nevelői pályához fűződő pozitív érzelmek, sőt, a teljes identifikáció kialakítását sem.

Külföldi és hazai vizsgálatok is azt mutatják, hogy a testnevelő tanári pályát választók zöme a középosztály alsó és középső rétegeiből verbuválódik, a fiúk átlagosan alacsonyabb társadalmi státusú környezetből jönnek mint a lányok. De mindkét nembeliek olyan családi környezetből, ahol az elszánt, célratörő munkának nagy becsülete van. Ebben a szociális közegben nagyra értékelik a kiemelkedő sporteredményt, elismerik a sportkarriert. (Többek között éppen azért, mert abban tehetség és szorgalom, megalkuvás nélküli küzdelem jól láthatóan érvényesül!) Az ezekben a teljesítménymotivált családokban felnövő fiatal maga is sportol, sok esetben a pályaválasztási döntés a sportkarrier meghosszabbítására vonatkozó elhatározásnak tekinthető.

A felsőfokú edzői képesítést szerzők hasonló, sportot támogató környezetből származnak, nagy többségük sikeres sportoló (volt) Pályaválasztási döntésük azonban nem a középiskolás kor végére esik. Nagy többségük beszűkült választási lehetőségek között hozza meg (bizonyos értelemben) kényszerű döntését. Ugyanis a sportkarrier gyakran mellékvágányra tereli az iskolai pályafutást (levelező, esti képzés), s a bizonytalan előképzettség más felsőfokú tanulmányokra kisebb esélyt ígér. Ráadásul a kiöregedett sportoló otthon érezheti magát a sport világában, az ott szerzett személyes tapasztalatai jól beépíthetők a leendő sportszakember eszköztárába.

A képzés időszakának a pályafejlődésben betöltött szerepével és problémáival igen gazdag irodalom foglalkozik. A pedagógiai képzésért közvetlenül felelős oktatókon kívül a pedagógusképzés kutatásának sok elkötelezett szakembere van Ez a népes kutatói gárda egyetért abban, hogy az egyetemi-főiskolai tanulmányok éve a pályafejlődés legintenzívebb szakaszát jelentik, azt azonban nem állíthatjuk, hogy a képzés hatékonyságának megítélésében, vagy a fejlesztés útjainak megtervezésében összhang lenne. Az egyik jelentős magyar szaktekintély döntőnek tartja a hallgató megnyerését, azt, hogy a leendő pedagógus azonosuljon az egyetem, a főiskola céljaival, módszereivel.

„...a hallgató munkájának, a munka tudatosságának, a megfelelő öntevékenységnek, a felmerülő nehézségek legyőzésének nélkülözhetetlen feltétele, hogy a hallgató a képzés tartalmi követelményeit, a képzés megszabott menetét, a képzésben alkalmazott eljárásokat belsőleg elfogadja, hivatása későbbi gyakorlása szempontjából megokoltnak tekintse.” (Zibolen 1971)

Ezt az ésszerű követelményt nem könnyű teljesíteni. Tapasztalatok szerint a tanító- és tanárképző főiskolákon könnyebb elérni az azonosulásnak az előbbieken megfogalmazott kívánalmát, ott ugyanis döntően az iskolai munkára képezik a hallgatókat. A diploma megszerzése utáni időre eleve nagyobb mozgástérrel kecsegtető egyetemi képzésben részt vevők meglehetősen nagy távolságtartással viszonyulnak pedagógiai „kiképzésükhöz”. Itt a neveléstudomány sem vív ki igazi rangot magának a hallgatók körében, éppen ellenkezőleg, a pedagógiai stúdiumok a szaktudományi tantárgyak mögött kullognak a népszerűségi rangsor sereghajtói között. Némileg más a helyzet a TF-en, a testnevelő- és edzőképzés hazai központjában. Itt ugyanis a döntően természettudományos elméleti képzés egyfajta ellensúlyát jelentik a pedagógiai képzés tantárgyai. Humán ismeretanyagukkal és szemléletükkel a humaniőrák iránt érdeklődők elfogadó együttműködésére számíthatnak.

Edzőjelöltek pedagógiai érdeklődése tapasztalatunk szerint intenzívebb és életszerűbb, mint tanárjelölt társaiké. Ez a hosszú évek óta megfigyelhető jellegzetesség valószínűleg abból a tényből ered, hogy a két hallgatói csoport merőben más életutat jár be a képzés megkezdéséig. Amint korábban már szoltunk róla, a tanárjelöltek a középiskolából „egyenesen” a felsőoktatásba kerülnek, s valódi pedagógiai tapasztalat nem alakítja érdeklődésüket, nem konfrontálódnak elmélet és gyakorlat néha összebékíthetetlennek látszó ellentmondásaival.

Az edzőjelöltek, akik többnyire sportpályafutásuk utolsó szakaszában, vagy a sporttevékenység befejeztével kezdik (általában) levelező tagozatos hallgatói pályafutásukat, s jelentős részük utánpótlásedzői tapasztalattal rendelkezik, elevebben érdeklődnek a pedagógia kínálat megoldásmódok iránt, lelkesebben keresik az ígéretesnek mutakozó szakirodalmat.

A pályafejlődés intenzívnek tartott szakaszáról, az egyetemi-főiskolai képzésről egészen borúlátó vélemények is napvilágot látnak. A német sportszakemberképzés ismert tudósa például így ír:

„Aligha lehet föltételezni, hogy bizonyos előfeltételek dolgában, mint megértés a gyermek iránt, mások szimpátiája, antipátiája vagy félelme, aggodása iránti fogékonyság, a szociális kapcsolatfelvétel képessége, a lelkesedés képessége, a főiskolai képzés, mely többnyire személytelen tömegrendezvényekben bonyolódik, egy felnőtt emberben valamit is lényegesen változtat.” (Volkamer 1981) Bizonyos dolgokban persze a felsőfokú képzésnek is lehet – szerinte is – pozitív formáló hatása: „Ha a tanárjelölt hangja halk, azon lehet segíteni, hacsak a halkság nem a szociális kapcsolatfelvétel mélyebb gyökerű problémája.”

Ha volna is létjogosultsága az ilyen mértékű borúlátásnak, aligha vitatható, hogy a felsőfokú képzés mégiscsak rendezzi, értelmezi a korábbi pedagógiai tapasztalatokat, új, tudományosan igazolt ismeretek szerzését teszi lehetővé, s az elszántabbaknak talán valamiféle érzelmi útravalót is képes adni.

A pedagógiai szakemberré válásnak egy érdekes jellegzetessége is a felsőfokú képzés időszakához kötődik: Az egyetemen elsajátított pedagógiai tudományos tudás nem szorítja ki a hallgatók gondolkodásából és érzelmeiből a korábbi pedagógiai tapasztalatok nyomán kialakult meggyőződéseket, előítéleteket, vélekedéseket, hanem ezekkel vegyülve sajátos, egyéni színezetű „integrált, egyéni elméleteket” (Hierdeis, Hug 1997) hoz létre. Más szerzők szerint (Mosston, Aschworth) ez az ún. **tanári reprezentáció, belső tudat, szemlélet a nevelésről**. Ezeket az egyéni, integrált neveléseméleteket a szerzők így jellemzik:

- egyediek,
- eklektikusak, mert a hétköznapi és a tudományos tudás egyeztetéséből keletkeznek,
- a gyakorlatban közvetlenül alkalmazhatók,
- ismeretek, hitek, vélemények keverednek bennük, érzelmekkel átszóttek,
- saját elméletét mindenki koherensnek tartja,
- szóban és írásban is igényes, értelmezett szókincssel fejeződnek ki,
- jellemzőjük az alternativitás elfogadása,
- jellemző rájuk az önreflexió lehetővé tétele,
- továbbfejleszthetők,
- nyitottak mások (szülők) hétköznapi pedagógiai elméletei, továbbá a tudományos elméletek, és a kollégák integrált, egyéni pedagógiai elméletei irányában.

A fent elmondottakból az következik, hogy a pedagógus munkájában a jelenségek, összefüggések értelmezése – más értelmiségi szakmák kötött gondolkodásmódjához képest – igen nagy szabadságfokon lehetséges, s ez egyúttal az egyéni, alkotó megoldások nagy lehetőségeire is utal. A testnevelő tanár s különösen az élvonalban dolgozó edző egyéni megoldásmódjai nem csupán lehetségesek, de a munka lényegéből fakadóan kívánatosak is. A sportban folyó kiélezett küzdelem egyenesen kikényszeríti a „más” utakat.

Sajnálatos, hogy e nagy szabadsággal nem csupán az értelmezés sokfélesége jár együtt, hanem a tudományos tudás bizonyos fokú lekicsinylése is. (Ha ugyanis a tudomány nem ad – mert nem adhat – egyértelmű válaszokat a gyakorlat fölvetette kérdésekre, akkor – sokan úgy vélik – azt nem érdemes komolyan venni. A sport szakemberének a neveléstudománynál biztosabb fogódzót nyújtanak a szakmai döntésekben a természettudományok. Az emberi test működésmechanizmusai bonyolultságuk ellenére is egyszerűbbek a személyiség sokszor rejtélyesnek föltűnő megnyilvánulásainál.

A pályavitel első szakaszát a pályakezdés évei jelentik. Sok fiatal pedagógusnak van keserves tapasztalata erről az időszakról. A pedagógiai munka valódi arca ugyanis többnyire más, mint amilyenek korábban

elképzelte azt a pályakezdő. Közismert tény, hogy a pályaválasztás nem adekvát pályamotívumok alapján történik, főleg a pedagógusmesterség külsőségei játszanak benne fontos szerepet. A váratlan, első látásra megoldhatatlannak tűnő konfliktusokat átélő, a módszertani bizonytalanságai miatt szinte kötelezően hibázó, a gyakorlatlansága miatt a tananyaggal sokat bajlódó, a tantestületi szoba nyilvános magányában légszomjossá váló fiatal pedagógus jellegzetes érzelmi zavarhelyzetbe kerülhet. Ez az állapot a *praxisok* jelensége. Ha a pályakezdő környezete ilyenkor segítő kezet nyújt, az önmagával, szakmája terheivel bajlódó fiatal hamar kilábal kellemetlen helyzetéből. A *praxisok*ot és a szorításából való kiszabadulást együttesen „konstanzi kád” szindrómaként tartja számon a szakirodalom. Igen képszerű az elnevezés. A kád meredekebb szélén beleesik a kedvét veszített, majd szép lassan kikecmereg belőle a kád lankásabb oldalán. Néhány hónap, egy év múltával helyreáll pedagógiai önbizalma, sőt, hivatástudata új lendületet vehet. A mentálhigiénés szemléletű munkahelyi vezető és tantestületi környezet nagy segítségére lehet ilyenkor.

A pályakezdés bizonytalanságai a munkába állás első két évében jellemzik általában a fiatal pedagógust, a szakirodalom többnyire a három-öt éven belül végzetteket sorolja a pályakezdő kategóriába.

Igen érdekes tény, hogy vizsgálatok szerint a testnevelő pályakezdők nem esnek bele a „konstanzi kádba”, s csak a legritkább esetben áll fenn – a véletlen körülmények szerencsétlen összjátékaként – zavarhelyzet a személyiségben. Edzők életpályájának vizsgálatakor sem találtunk mély válságra utaló jeleket a pályakezdés időszakában.

A munkában eltöltött ötödik–tizedik évtől a pályavitelben igen pozitív fordulat figyelhető meg a pedagógiai munkát végzők tevékenységében. Magabiztos, érett szakemberré változik a fiatal tanár. Korábban bevált eljárásai működőképes stratégiákká állnak össze, egyéni stílus jellemzi. Általában nyitott, fogékony a szakmai kérdések iránt. Pedagógiai tevékenységének ez az időszaka igen gyümölcsöző. A továbbképzések tanulásra, fejlődésre kész szakembert találnak a pályavitelnek ebben a különösen értékes szakaszában lévő pedagógusban. Vizsgálataink szerint a komoly eredményre törekvő edző ebben az életszakaszban szívesen olvas szakirodalmat is. Ez az időszak a kellő tapasztalattal rendelkező, még mindenre nyitott és fogékony szakember sok szakmai élményt jelentő tíz–tizenöt éve.

A rutin eluralkodása a pedagógus munkában a pályavitel tizenötödik és huszonötödik éve között figyelhető meg. A korábban bevált módszerek gépies alkalmazása egyre gyakrabban helyettesíti a friss ötletet. Az új megoldások iránti fogékonyság sorvadni kezd. A pedagógus egyre kevésbé igényli a tanítványival való érzelmi kapcsolatot.

A pedagógiai energiák látható megcsappanása az ötvenedik életév felé elég általánosnak mondható. Az ötvenötödik életév pedig sokak számára már az igazi kiegész kezdétét jelenti. Csökken, akár teljesen elvész a pedagógiai érdeklődés.

A pályavitel jellemzőnek mondott szakaszai természetesen csak tendenciaszerűen érvényesülnek. Mint említettük, sok pályakezdőt elkerüli a *praxisok*, munkába állása első percétől kezdve magabiztos, ügyes tanár. És sokan ismerünk élemedett korú, kitűnő nevelőt, aki alkotókedve és pedagógiai hatékonysága birtokában leleményes ötletekkel kápráztatja el tanítványait, sugárzó személyisége hatvanon, hetvenen is túl magával ragad. Az egyéni különbségek igen nagyok. Az életsors alakulása jelentősen befolyásolja a szakmai pályafutás alakulását is, talán a pedagógusoknál nagyobb mértékben hat a helytállás minőségére, a szakmához fűződő érzelmi viszonyulásra, a személyiség belső erői megőrzésére, mint a személyiséget mint munkaeszközt kevésbé igénybe vevő pályákon. A testnevelő és az edző munkájában átélhető sikerek komoly szerepet játszhatnak a kritikus pontokon való gyors átlendülésben, az alkotó erő megőrzésében. A testnevelő tanárok között föltűnően sok jó testi-szellemi állapotban lévő idős pedagógust találunk. Az egészséges élet szakembereiként munkálkodva személyes példájukkal is hitelesíthetik pedagógiai értékínálatukat. Míg a testnevelők szakmai tevékenységét és mindennapjait az iskolai munka viszonylag nyugodt ritmusa diktálja kiszámítható keret adva az életnek, a sport élvonalában dolgozó edzők a sportsikerek és kudarcok hullámvasútján magasságokat és mélységeket megtapasztalva futják be szakmai pályájukat. Ezért a pedagógus életpályaséma rájuk vonatkozóan kevés eligazítást ad.

A sport csúcsein dolgozó edzőre nem érvényesek a **nevelő szakmák általánosítható szociológiai jellemzői** sem. A szakirodalom az ezredforduló magyarországi pedagógustársadalmára a következő tipikus jegyeket írja le:

- az anyagilag legkevésbé megbecsült értelmiségi csoport,
- az erkölcsileg legkevésbé megbecsült értelmiségi csoport,

- a leginkább elnőiesedett értelmiségi csoport.

A sport pedagógusaira, a testnevelőkre és az edzők túlnyomó többségére az első két megállapítás igaz. A harmadik, az elnőiesedettségre vonatkozó megjegyzés a sport pedagógusaira nem vonatkoztatható, ugyanis az iskolában dolgozók esetében is és a sportegyesületekben az utánpótlásnevelésével foglalkozók esetében is kiegyenlített nemi arányokat találunk.

A szociológiai jellemzők egyike sem igaz a legnépszerűbb sportágak élversenyzőivel foglalkozó edzői csoportra. A népszerű, a reflektorfényben lévő labdajátékok edzői például igen jelentős anyagi megbecsültséget élveznek, napi szereplői a médiának, s mint ilyenek irigyelt és erkölcsileg is megbecsült aktorai a modern társadalomnak, s közöttük igen kevés a nő. Ez a tény figyelmet sem érdemelne, ha a presztízshelyzet nem lenne önmagában is fontos pedagógiai hatékonysági tényező. Itt ugyanis arról van szó, hogy a sport pedagógusainak döntő többsége – más nevelőkhöz hasonlóan – olyan súlyos presztízshiánnyal küzd (elsősorban anyagi és a vele összefüggésben lévő erkölcsi helyzete miatt), amely pedagógiai erőinek érvényre jutását korlátozza. Más kérdés, hogy az egyes tanárok, az egyes edzők sokféle eszközzel, mindenekelőtt személyes hatásukkal ellensúlyozhatják a szakmájukból adódó rendkívül előnytelen helyzetüket.

5. 4.3. A testnevelő és az edző képe a tudomány tükrében

A különös, a sport pedagógusának tudományban megjelenő képe megrajzolásához ebben a gondolatmenetben is az általánosból indulunk ki, fogódzól a pedagógusról írt vélemények szolgálnak.

A 19. század végéig a neveléstudomány alig-alig foglalkozik a nevelő személyével. Minden jelentős szerző életművében szóba kerül ugyan a pedagógus, de többnyire csak marginális megjegyzések erejéig. Gyakran hangoztatják a foglalkozás hivatás voltát, s evvel összefüggésben az áldozatos helyállás személyiségbeli követelményeit. A tudomány nem a tőle elvárható elemzéseket nyújtja, hanem ideológiát gyárt.

A reformpedagógia megjelenésével lehetőség lenne már az empirikus vizsgálatokra, a 20. század elején azonban a gyermekből kiinduló pedagógia mellékszereplővé degradálja a pedagógust, s ezért nem foglalkozik vele. Csak e mozgalom első, igen progresszív korszakának bukása után, a húszas években fordul az érdeklődés a nevelő személye felé.

A vizsgálatok jelentős része a pályára való alkalmasság kérdéseire vonatkozik. Különös föltűnést kelt Spranger (1933) tudományos válasza. Szerinte az egyes nevelői személyiségvonások nem belátáson alapulnak, tehát nem taníthatók és nem tanulhatók. Nevelőnek születni kell! A pesszimizmusát a nevelővé válás lehetőségéről még könyve címében is kifejezi (A született nevelő). A szakma éles vitákban utasítja el ezt a felfogást, noha pedagógusok magánbeszélgetéseiben tapasztalható, hogy még most is sokan egyet értenek vele. Mai elemzők szerint ez az elmélet – gyakorlati hatását tekintve – igen káros, mert a fiatal nevelő kezdő mivoltából fakadó, de nem szükségszerű ballépései, kisebb-nagyobb kudarcai könnyen kialakíthatják benne azt a meggyőződést, hogy nem tartozik a született nevelők közé. A sikertelensége okozta rezignációjából fakadóan aztán csak fél szívvel próbálja korrigálni hibáit, illetve munkáját új lendülettel folytatni, hiszen hiányoznak „veleszületett képességei”. Az, hogy kiből lehet és kiből nem eredményes nevelő, a két világháború közötti pedagógiai gondolkodás legfontosabb kérdése volt a nevelővel kapcsolatban. Spranger pesszimista válaszával körülbelül egy időben Kelet-Európában optimista felelet születik: A szovjet pedagógia vezéregyénisége, Makarenko, A. ugyanis mesterségnek tekinti a nevelő foglalkozását, amit szerinte – a többi mesterséghez hasonlóan – bárki elsajátíthat. Sajnos ez az optimizmus sem elég „szakmai”, a mesterségekre vonatkozó utalás meg egyenesen félrevezető, ugyanis nem mindenki sajátíthat el bármiféle mesterséget. (A szédülésből valószínűleg soha nem lesz jó tetőfedő, hiába gyakorol szorgalmasan.) A „kiből lesz jó nevelő?” vagy a „ki alkalmas nevelőnek?” kérdés eleve elhibázott. Jogosultsága legfőljebb a felsőfokú képzés szelekciós eljárásaiban lenne, de ott is csak abban az esetben, ha lennének olyan alkalmasságvizsgáló eljárások, amelyekkel jó prognózisokat lehetne adni arra nézvést, vajon egy jelölt beválik-e.

A TF felvételi gyakorlatában az elmúlt évtizedekben kétszer is megkísérelték alkalmasságvizsgálattal kiválogatni a testnevelőnek valókat, mindkét próbálkozás teljes kudarccal végződött.

A két világháború közötti időszakban a „kiből válhat jó nevelő?” kérdés mellett a pedagógiában megfogalmazódik egy másik – hasonló – kérdés is: „ki a jó nevelő?”, illetve más formában: „ki az ideális nevelő?” Látnivaló, hogy evvel egy kizárólagos érvényű nevelő személyiség megrajzolására törekcszenek. Az újabb német szakirodalomban ugyancsak találóan – „erénykatalógusoknak” nevezik az ideális tanári

személyiséget jellemezni akaró tulajdonsággyűjteményeket, e pejoratív hangulatú szóhasználatl is kifejezésre juttatva a velük kapcsolatos kritikát és ellenérzést. Magyar szerzők a hasonlóképpen gúnyos „kívánságlista” kifejezést használják (Rókusfalvy etc. 1981). Ez utóbbi is találó, hiszen a szóban forgó „ideális nevelő” képét meghatározott életkorú tanulócsoporthoz, vagy éppen szülők tetszése, „kívánsága” alapján állítják össze. A megkérdőjelezettek nem szakemberek, tehát nem illetékesek a kérdés megválaszolására. Problematikus a tulajdonságok azonos értelmezése is, s a kizárólagosan érvényes típus keresése önmagában is elhibázott dolog. Ezek mellett az alapvető kritikai észrevételek mellett még sok más bíráltni valót talál a szakmai közvélemény ebben az eljárásban.

Testnevelő tanárok és edzők ideális személyiségét is számtalanszor megrajzolták már az érénykatalógus módszerével. Szaklapjainkban ma is föl-fölbukkannak ilyen írások. Noha tudományos értékük nincs, egy testnevelő- vagy edzőjelölt pedagógiai gondolkodásának, önismeretének alakulásában pozitív szerepet is játszhatnak.

A jó tanárt megcélzó, kissé naív „érénykatalógusoknál” ésszerűbb megközelítést jelentenek az egymástól különböző nevelő személyiségek típusokba sorolására tett kísérletek. Ezek között is vannak erőtlenebbek, de találunk közöttük érdekeset, tanulságosat is. Különösen Caselmann (1949) megoldása érdemel figyelmet. Véleménye szerint a tipológiának nem a jó nevelőt kell megcélznia, hanem minden nevelőt, s csak azután lehet – esetleg – vizsgálni, hogy mi jellemzi a jót. Caselmann rendszerében megkülönböztet két fő irányt, amerre a tanári személyiség tendálhat: **a logotrop típuscsoportba** tartozó pedagógus az objektív értékek iránti lelkesedéséről, tudásvágyáról ismerhető fel. Szakmai érdeklődésű, ezért nála az iskolai gyakorlatban a tananyag a pedagógiai munka középpontjában áll. Az egyoldalú logotrop beállítódás a nevelésben könnyen vezethet életidegenséghez, humornélküliséghez, a diákoktól való elforduláshoz. Nem áll fönn ez a veszély **a paidotrop típuscsoportnál**, ugyanis az ide sorolhatók elsősorban a diákok felé fordulnak. Az oktatási anyag számukra csak egy lehetőség a diákokkal való kommunikációra. E csoportnál gyakran elvesztegetődik az oktatás ideje, mert nem a tananyag, hanem a tanulói viselkedés jelenik meg, mint általánosan értékes (és érdekes) téma.

Vizsgálataink szerint a sportpálya pedagógusai, *az edzők is jól besorolhatók e két alaptípusba*, s arányaik az edzői karon belül az iskolában dolgozókhöz hasonlóan alakulnak, azaz fele ilyen, fele olyan. A sport piramis építményében azonban aránytalanul jelennek meg: a csúcs felé közeledve visszaszorulnak a személyiség felé forduló, s szinte csak szakmai érdeklődésűeket találunk.

A logotrop edző a sportág felé fordul, ő azért lett edző, mert döntő módon a sport iránti érdeklődés határozza meg tevékenységét. A paidotrop edző a sportoló felé fordul. Döntően azért választotta az edzői munkát, mert szeret emberekkel (gyerekekkel) foglalkozni. Az előbbi, a logotrop jellegzetessége, hogy fontosnak tartja a sportszakmai kérdéseket, többnyire lelkesen képezi magát szakmai vonatkozásokban, komolyan veszi a sportolók képzési feladatait, nagy követelményeket támaszt. Elhanyagolja azonban a nevelő munka feladatait. Nem veszi észre tanítványai személyes problémáit, nincs jó szava, biztató tekintete a gondokkal küszködő számára, elhanyagolja a közösség fejlesztésének tennivalóit. A paidotrop edző éppen ellentétesen viselkedik. Engedményeket tesz a sportszakmai követelményekben, a képző munkában kevésbé alapos, nem zavarja, hogy sportolói „lompos” sportmozgásokat végeznek, s nem uralják a végrehajtás tökéletes készségeit. Viszont jó közösségépítőnek bizonyul, általában kellemes hangulatot teremt az edzéseken, irányításával jól fejlődnek az emberi kapcsolatok, nem éleződnek túl a konfliktusok.

Nyilvánvaló, hogy értelmetlen lenne ezt vagy azt a típust jónak minősíteni a pedagógiai munkában, a másikat pedig elmarasztalni. Caselmann nyomán magunk sem akarjuk szembeállítani e két típust (s különböző altípusait), ugyanis látható, hogy mindkettőnek vannak fontos erényei, méltányolható oldalai is, s mindkettőnek vannak hátrányai. Azt szeretnénk láttatni (és beláttatni) az edzőkkel, hogy „alkata” ugyan az egyik embert ilyené, a másikat olyanná teszi a nevelő munkában, de alkatunk nem végzettszerűen követteti el velünk a pedagógiai hibákat. Tudatos önismereti munkával – mintegy tükröt tartva magunknak – képessé válunk a „másik oldal” erényeinek az elsajátítására! E tipológia nyilvánvaló haszna ebben van!

A pedagógusszemélyiség tudományos megközelítésének harmadik lehetőségét jelentik azok **a pszichológiai személyiségvizsgálatok**, amelyek a pedagógiai beállítódás, a képességek, a pedagógiai fantázia stb. elemzésével törekszenek feltárni az egyes emberben rejtőző pedagógiai tartalmakat és hatékonysági tényezőket. A teszt diagnosztika fejlődésével – a második világháború után – a tanári személyiséget tesztelhető tulajdonságok gyűjteményeként is kezdik értelmezni, így ez a módszer egyre nagyobb szerepet játszik a nevelők vizsgálatában. Hasznáról a nyolcvanas évek eleje óta egyre többen kétkedve szólnak. Néhányan arra mutatnak rá, hogy ha ezek a vizsgálatok a személyiség jellemzőire (különösen az általános és a pályaspecifikus beállítódásokra) vonatkozó empirikus adatokat tárnak fel, akkor evvel a tényleges viselkedésről még semmit sem mondanak. „Ha egy

tanárnak konzervatív beállítódásai vannak, abból nem következik szükségszerűen, hogy a gyakorlatban ebben az értelemben fog cselekedni.” (Haller 1981)

Problematikus voltuk ellenére a pedagógus személyiségével kapcsolatos pszichológiai vizsgálatoknak nyilvánvalóan sok tudományos és gyakorlati haszna is van, a sikeres edzői személyiség feltárásában nélkülözhetetlen a pszichológia közreműködése.

A nevelői személyiség tudományos leírásának további lehetőségeit adják **a szociológiai megközelítések**. Az elmúlt évtizedekben a szociológia is növekvő érdeklődéssel fordul a pedagógiai problémák felé, így a nevelő személye és tevékenysége is kiterjedt szociológiai kutatások témája lehetett. A pedagógián belül is történtek próbálkozások a szociológiai szemléletmód érvényesítésére, a módszerek és a terminológia használatára.

Noha többen vitatják az egyértelműen leírható pedagógusszerep létét, a nevelő személyével kapcsolatos szakirodalom egyik leggazdagabb ága bontakozik ki a hatvanas évektől a pedagógus szerepeinek vizsgálatával. Különösen azután indul meg a szerepkutatás, miután kiderült, hogy egy tisztán pszichológiai megközelítésmód a megválaszolható tudományos kérdésekre és a megoldandó gyakorlati problémákra nem ad alkalmas válaszokat, illetve megoldásokat. Világossá vált ugyanis, hogy a tisztán pszichológiai szemlélet túlságosan izolált, nem ágyazódik megfelelőképpen a pedagógiai tevékenység strukturális jellegzetességeibe. A szerepvizsgálat az emberi kapcsolatok gazdagságában képes megragadni a pedagógus személyiségét. Így a problémák a szituációból magyarázhatók, ezért kisebb a veszély, hogy izolált személyiség jelenik meg az interpretációban. A hazai kutatók némi késéssel fedezik fel a maguk számára a szerepkutatásban rejlő lehetőségeket. (Még a hetvenes években is megszólalnak értetlenkedő hangok, melyek a szerepjátszás hamis voltát emlegetik.)

A testnevelő iskolai szereplehetőségeit még alig vizsgálták. A Fegyelmező, a Szervező, a Sportrajongó, az Egészségőr, a Mókamester stb. széles körben ismert testnevelő szerepek feltárása a pályakezdő testnevelők pedagógiai tudatosságát szolgálná. A sportpedagógia adós az edzői szereplehetőségek bemutatásával is. Csak igen erőltet próbálkozásokat ismertünk meg eddig, melyek a lehetséges (és működőképes) edzői szerepeket mérlegelik.

A szociológia eszköztárából egy másik sikeres módszert is nyert a pedagógia. *A pedagógus személyisége és munkája esettanulmányul is megragadható.* Vonzó és tanulságos ez a módszer, mert az eleven gyakorlat szólal meg benne úgy, hogy a személyesen átélt érzelmek is hitelesítik. De ennek az eljárásnak is megvannak a maga zátonyai, melyek közül Svoboda (1983) kettőt csaknem végzetesnek tart. Az egyik a sikeresség kritériuma, a másik az adatgyűjtés módszere. Az elsöre vonatkozóan hangsúlyozza, hogy ez a jelenség bonyolult funkcionális összefüggéseken múlik, igen nehéz megragadni. Hazánkban talán éppen e módszertani problémák miatt marad szinte kihasználatlan ez a lehetőség a tornatermek és sportpályák világában. Ha készül is – elvéve – egy-egy feldolgozás sikeresnek tartott testnevelők, edzők életéről, munkájáról, az inkább a szépirodalom műfaji sajátosságaival jellemezhető. Több benne a laudáció, az ellenőrizhetetlen tényanyagon nyugvó méltató dicséret, mint a tárgyilagos elemzés. Kétségtelen, szükség van erre is, de az ilyen munkák nem helyettesíthetik a valódi esettanulmányt.

A pedagógus személyiségét megcélzó vizsgálati lehetőségek felsorolásának végén említjük meg **a komplex kutatások szükségességét**, s itt mutatunk rá arra a hiányra, mely a sport pedagógiai szakembereinek bemutatásában e téren tapasztalható.

6. 4.4. Követelmények

A testnevelő és az edző személyisége és foglalkozása megragadható a vele szemben támasztott követelmények szemügyre vételével is. Igen életszerűen és gyakorlatiasan lehet ábrázolni a szakmai munkájában tevékenykedő pedagógust, ha mérlegeljük azokat a foglalkozás szabta, tehát nem valamiféle külső fórum diktálta követelményeket, melyek a tapasztalat szerint a sikeresség zálogát jelentik. Ebben a gondolatmenetben csak a vázlatos felsorolásra vállalkozhatunk. Karakterisztikusak és egyúttal jól elkülöníthetőek a szakmai, a pedagógiai, az erkölcsi és a műveltségbeli követelmények. Az említés sorrendje természetesen nem fontossági sorrend. A bemutatandó követelmények egyikét sem lehet a másik elé helyezni mint értékesebbet, mint jellemzőbbet.

a) A szakmai felkészültség követelménye magától értődő és megkérdőjelezhetetlen. A testnevelő tanárnak tudnia kell, hogy milyen mozgásos cselekvésekkel, milyen terheléssel mit és hogyan lehet fejleszteni. Tudnia kell, hogy a mozgáskészségek miképpen épülnek egymásra, hogy mi jó az egészségesnek, s mi a különböző deformitásokban szenvedőknek és a betegségekkel bajlódóknak. Az edző nem lehet sikeres, ha nem ismeri az erő, az állóképesség fejlesztésének fiziológiai alapjait és hatékony eljárásait, ha tájékozatlan a taktikában, ha

bizonytalan a sportszakmai célok megfogalmazásában stb. Képzése során ugyan minden sportszakember megszerzi a szaktudás alapjait, azonban ez a tudás gyorsan megkopik, s meglehetősen hamar elavul.

A sportpálya pedagógusai tapasztalatok szerint mégis kevés erőfeszítést tesznek – különösen a pályavitel második szakaszától –, hogy e fontos felkészültség birtokában maradjanak. Vizsgálataink szerint még a közvetlenül az élvonalban dolgozó edzőknek is csak egy része tartja szükségesnek a folyamatos önképzést. Nagyobb része – ha ambiciózus – az edzésterhek növelésével ellensúlyozza szakmai lemaradását. Ez a sportoló érdekeit semmibe vevő, kizsákmányoló szemlélet idejétmúlt és tarthatatlan. Napjainkban az emberi élet teljességének szempontjai éppen olyan fontosak, mint a közvetlen sportcélok, ha azok mégoly vonzóak és kívánatosak is. Mai szemléletünk szerint a szakmai tudás nem csupán az arra vonatkozó tudás birtoklása, hogy miképpen lehet bajnokot nevelni valakiből, hanem az is, hogy miképpen lehet bajnok a sportoló a számára elfogadható, vállalható életmóddal.

Mint ahogy minden foglalkozás esetében, úgy az edző esetében is a tevékenység sikerének alapfeltétele a megbízható, szolid szakmai tudás. Itt azonban – túlmutatva önmagán – pedagógiai tényezővé válik, mert az edző személyisége elfogadásának alapfeltételeként működik. Hiánya nemcsak rontja a munka hatékonyságát, hanem esetenként tönkre is teheti.

A szakmai tudás tehát az edző–sportoló viszonyt jelentős mértékben meghatározó tényező, ugyanis az edző szakmai tudásában való hit megrendülése az edzőhöz fűződő kapcsolat törvényszerű megromlásával jár együtt.

b) Részletezőbb bemutatást igényel a **pedagógiai felkészültség** követelménye. Első megközelítésre is látható, hogy a pedagógiai tudás több rétegű, benne jól elkülönül az elméleti képzettség és a gyakorlatban közvetlenül érvényesülő képesség-összetevő. Felmérések azt mutatják, hogy a pedagógusok körében nem túlságosan népszerű a neveléstudomány és a pszichológia, de a szociológia sem vívott ki magának nagy rangot. Sokak számára úgy tűnhet fel, hogy az elméleti felkészültség nélkül dolgozó pedagógus is végezhet jó munkát. Testnevelők és edzők között nálunk is sok híve van az „öszönös pedagógiának”. Szeretnénk megjegyezni, hogy e mögött az ösztönösség mögött tulajdonképpen egy sajátos elmélet húzódik, melynek építőkövei az eleven gyakorlat, tehát a közvetlen, s a szépirodalmi és más forrásokból táplálkozó közvetett tapasztalat (lásd korábbi gondolatmenetünket az egyéni integrált nevelélméletekről!). Szó sincs tehát valódi ösztönösségről!

Szembe kell nézni azonban az előbb említett nem túlságosan kellemes ténnyel, hogy a neveléstudomány kevéssé hatékony a nevelési gyakorlat megtermékenyítésében, s éppen ezért nem elég vonzó a pedagógusok, köztük a testnevelők és edzők számára. Az azonban kétségtelen, hogy e hibáztható elmélet nem túl nagy magaslatáról is (a neveléstudomány nem a tudományok Csimborasszója, mondhatnánk a szemléletesség kedvéért) messzebb láthatunk, mint akkor, ha nem kapaszkodunk fel még erre a szerény magaslatra sem, s csak a praxis laposán állva szemléljük az eseményeket. E gondolatmenetből természetesen nem következik az, hogy a jó elméleti képzettség egyúttal a sikeres tevékenység előzetes garanciájaként szolgálna. Pedagógiai elméletet oktató tanárok gyakran találkoznak a vizsgára kitűnően fölkészült, valóban kiváló elméleti tudású tanárjelöltekkel, akikről azonban szinte lerí, hogy sikertelenek lesznek a pedagógiai munkában. Az eredményességnek és a sikerességnek van ugyanis egy ugyancsak a pedagógiai felkészültség követelményrendszerébe sorolható mozzanata, melyet az előbbivel párhuzamba állítva gyakorlati pedagógiai felkészültségnek szoktak nevezni. A szakirodalom a legkülönbözőbb képességeket sorolja ide, s ha ezeket osztályozni próbáljuk, azt tapasztaljuk, hogy olyan általános képességekről van szó, amelyek a speciális tevékenységmezőben valóban sajátosságosan működnek, s ezért indokolt őket speciális pedagógiai képességekként nevezni. Ilyenek a pedagógiai megfigyelőképesség, a pedagógiai képzelet, a pedagógiai emlékezet, a pedagógiai fantázia, a tapintat, a megszólíthatóság, a pedagógiai szervezőkészség stb. Fontos tudni, hogy ezek a képességek fejleszthetők!

Testnevelők képzésében és az edzőképzésben is történtek már erőfeszítések arra, hogy szervezett keretek között legyen módja mindenkinek pedagógiai tudása gyakorlati részének kimunkálására. A pedagógiai képességek fejlődésének valódi terepe azonban a tényleges tanári és edzői gyakorlat. Ha valódi pedagógiai érdeklődés fűti a sport pedagógusát, ha önismerete is segíti, biztosan erősödnek pedagógiai képességei.

c) Az **erkölcsi követelményeket** is a fontos pályakövetelmények között említi a szakirodalom. Könnyen igazolható, hogy a testnevelővel és az edzővel szemben támasztott morális elvárások nemcsak ráadásként, mint a minden foglalkozási ágban megkövetelhető tisztas helytállás feltétele jelennek meg, hanem mint a pedagógiai munka belső lényegét kifejező tartalmi elemek.

Közhelyszerű megállapítás, de vitathatatlanul igaz, hogy a pedagógus felelős a rábízott fiatalokért: felelős mindenekelőtt az életükért, testi épségükért, egészségükért. E felelősség valóban rendkívüli morális terhet jelent, bár első pillanatban úgy tűnhet föl az avatatlan számára, hogy az életért és az egészségért való pedagógiai

felelősség korántsem veendő olyan komolyan, mint bizonyos szakmák (orvos, buszsofőr stb) esetében. Valóban, a pedagógusok többségének kisebb figyelmetlensége ritkán okoz mások számára életveszélyes helyzetet. De éppen a testnevelő tanár és az edző ilyen veszélyek övezte mesgyehatáron járva tevékenykedik. A sportbaleset még a legtisztességesebb pedagógiai felügyelet és gondoskodás ellenére is megtörténhet. Sokszor sajnos meg is történik. A felelőtlenül, erkölcstelenül végzett munka pedig biztosan bajjal jár. Nagy a kockázat! Mégis azt mondjuk, hogy a testnevelői és edzői felelősségnek van egy, az életért, egészségért való felelősségnél jellemzőbb erkölcsi vonatkozása, ez pedig egyszerűen fogalmazva magáért az emberért, a neveltért való felelősség. Sorsfordító lehet az egyes ember számára a felelősségteljes törődés, és jóvátehetetlen hiányt okozhat annak elmaradása is. Valódi erkölcsi kérdés tehát, hogy megteszünk-e mindent tanítványunk testi-lelki fejlődéséért, személyiségének lehető legteljesebb kibontakozásáért. Az élet és az egészség elleni vétkeinket általában észreveszi környezetünk, a személyiség fejlesztésében való mulasztásaink rejtve maradnak, nem torolja meg őket senki. Csak saját moralitásunk az ellenőrünk!

Látható, hogy a legfontosabb erkölcsi követelmények a tevékenység mélyreható elemzése nélkül is egyértelműen kimutathatók, de ezekkel a sommás megállapításokkal még korántsem mutattuk be a testnevelő és az edző munkájának összes morális vonatkozását. Imént, amikor a „saját magunk ellenőrei vagyunk” helyzetet szóba hoztuk, a pedagógus munkájának egy szélesebben értelmezhető erkölcsi jellegzetességére utaltunk már, s így könnyen átvezethetjük gondolatmenetünket erre.

A nevelő munka egyik igen jellemző sajátossága az, hogy alig-alig ellenőrizhető. Évszázados gyakorlat volt ugyan a tanfelügyelet és a szakfelügyelet rendszere, iskolaigazgatók és más hatósági emberek is gyakorolják az ellenőrzés jogát, sőt újabban a teljesítménymérést és a nevelési eredményvizsgálatokat is széles körben, s bizonyos mértékig ellenőrzésképpen alkalmazzák, tényleges ellenőrzést egyik eszköz sem jelenthet. Még a sporteredmény sem ad az edzői munka minőségének megítélésére valódi támpontokat. A pedagógus – szinte kizárólagos – ellenőre önmaga! Ha nem dolgozik tisztességesen (erkölcsösen!), akkor sem leplezhető le, nincs műszer, mellyel a pedagógus és tanítványai búvárharangjába vizsgáló szem úgy pillanthatna be, hogy a munka tényleges minőségét is láthatná. Németh László írja tanári működésére visszaemlékezve, hogy akkoriban iskolai óráit két felügyelő látogatta. Az egyik magas, szikár, a herbarti hagyományokat követő, a másik alacsony, kövér, a reformpedagógiai mozgalom híve. Jól tudták az író kartársai, s maga Németh László is, hogy melyik milyen természetű pedagógiai munkát vár el. Ha a magas, szikár látogatta az órákat, produkáltak neki olyan vasfegyelmű, feszes, merev munkát, ami neki tetszhetett, ha az alacsony jött, akkor a reformpedagógiák szellemében fogant, nagy munkazajú, jövés-menéssel járó nyüzsgést produkáltak. De nem csupán stílust lehet váltani az ellenőr igényei szerint. Hanem tisztességes munkát is lehet láttatni amúgy tisztességtelen, erkölcstelen pedagógiai munka egy-egy epizódjaként. A gyenge eredményt ugyanis nem feltétlenül a pedagógiai lelkiismeretlenség, lustaság okozza. Lehetnek előnytelenek a tárgyi feltételek, rosszabb képességűek a tanulók (sportolók), s ezt aényt mindenkinek tudomásul kell vennie. Kifogásnak mindenesetre szívesen elfogadjuk, a pedagógiában önfelmentő magyarázatnak szokás nevezni az ilyen áthárító érvelést. Újra le kell szögeznünk tehát, hogy a pedagógiai munka bonyolult hatásrendszerének igazi kontrollja nem külső erő, csakis a pedagógus tisztessége lehet.

A pedagógussal szemben támasztott erkölcsi követelmények áttekintése egy további szempont felvételét teszi szükségessé. Közmondásokkal is elkoptatott igazság, hogy **minden prédikációnál többet ér a példamutatás.** A testnevelő, az edző munkájának lényegéből fakad, hogy ő a társadalom erkölcsiségének képviselője, s neki mint ilyennek, ha hatékony akar lenni, ezt az erkölcsiséget pozitíve meg kell jelenítenie. Nemcsak a neveltek, az egész felnőtt társadalom különösen érzékeny figyelemmel kíséri, s kritikusan értékeli a nevelő munkahelyi tevékenységét és iskolán, sportpályán kívüli viselkedését, egész életét. Ez a helyzet (amolyan kirakatélet) különösen kisebb településen jelent személyiségnyomorító terhet a pedagógusnak. De akár szenved tőle, akár nem, akár büszkén vállalja, akár méltánytalannak tartja, a nevelő mesterség fontos erkölcsi jellegzetessége ez a „morális vezérképviselő”.

Németh László a tanári személyiségből sugárzó erkölcsi erőt különös pedagógiai vonzerőnek ítéli. „Egy ember, akinek a nyugodtságában, állandósult kedélyében az önnevelés győztes iskolája érzik, jobban fölkelte a kíváncsiságot, az alárendelés, az utánzás ösztönét s a tiszteletet”. A pedagógusképzésben munkálkodók újabb tapasztalata, hogy a mai tanárjelöltek egy része nem óhajt sem kiváló, sem különösen erényesnek látszó lenni, legalábbis nem tanítványai szemében. Úgy véli ugyanis, hogy avval lehet demokratikus légkört teremteni, ha túlhangsúlyozza esendőségét, emberi gyarlóságát. Ez a gondolkodás nem ellenszenves éppen, de egyetértünk azokkal, akik nem tartják pedagógusnak. Nevelő és nevelt közötti emberi távolság legyőzésének szerintünk sem ez a követendő útja.

d) A szakmai műveltségtől többé-kevésbé jól elhatárolható **általános műveltség** az értelmiségi szakmák nagy többségénél nem tekinthető foglalkozás diktálta követelménynek. Megléte vagy hiánya majdnem vagy egészen

magánügy. Más kérdés, hogy vezetőként vagy akár beosztottként is a munkatársak pozitív ítéletét váltja ki olvasottságunk, tájékozottságunk, kulturált viselkedésünk. Ez azonban nem szakmai ügy, a műveletlen sebész vagy hivatalnok dolgozhat – műveltségétől függetlenül – jól vagy rosszul. A pedagógus szerepben föllépő ember általános műveltségének minősége nem tekinthető magánügynek. Mint ahogy az erkölcsi követelmények vonatkozásában látható volt, a nevelő a társadalom erkölcsiségének egyfajta vezérképviselője, úgy a műveltség dolgában is hasonló küldetése van. Ő a műveltség hivatalos terjesztője, ápolója, tehát a munkaköri kötelezettségei ellátásában akadályozódik, ha műveletlen.

Mit is értünk ezen a nagyon általánosan fogalmazott követelményen?

A testnevelő, az edző műveltsége sokféle elemből épül. Vázlatos felsorolásunkban az alkotóelemek csak egy részét mutatjuk be.

A nyelvi műveltség a legfontosabbak közé tartozik, hiszen a nevelő munkaeszköze a nyelv, így hát hatékonysági kérdés a nyelvi kifejezés ereje. A pedagógus az anyanyelv gazdájaként áll tanítványai elé, ha szépen beszél, jól szolgálja nyelvünket! Tehát egyfelől a kommunikáció minősége szempontjából (érthetőség, árnyaltság, pontosság), másfelől a már többször emlegetett példaszerep miatt fontos, hogy művelt beszédű legyen. A testnevelő és az edző neheztelt körülmények között beszél. Dübörgő tornateremben, labdapattogás zajában vagy hangot elnyelő szabadtéri pályán kell érthető, pontos utasításokat adni. Beszédére a konatív nyelvi funkció jellemző. Tömör, többnyire utasításokat közlő, rövid mondatokban beszél. A konatív beszéd funkció csak az ép, tökéletes formában megjelenő mondatokban szolgál jól. A bizonytalan, többszöri nekifutásra sikeredő mondat diszfunkcionális a tornateremben, a sportpályán. A bonyolultabb alárendelő mondatokat használó referenciális beszéd funkció csak taktikai értekezleten, vagy a tanítványokkal, sportolókkal való személyes beszélgetésben jelenik meg, a sport szakemberei tehát ritkábban használják. A konatív beszéd nem tűri a lomposágot, a nyegle kiejtést, az erőtlen hangformálást, az artikulációs lustaságot, a halkságot. Visszatetsző a rossz testtartás beszéd közben, a fegyelmetlenül, rendezetlenül mozgó végtagok. Mint ahogy a színész is karbantartja nyelvi eszközeit, a tanárnak, edzőnek sem szégyen gyakorolni. A nyelvi kifejezés ereje fárad, időnként frissítésére van szükség! A beszédlégyzést, a hangok megformálását, a helyes intonációt nem elég egyszer megtanulni, újra és újra edzeni kell!

A testnevelő és az edző munkájában természetesen szükség van a kommunikáció minden más – nem nyelvi – eszközére is. Tapasztalatból tudjuk, hogy például a kéz jelei, a gesztusok milyen fontosak a tornateremben, hogy mi mindent üzenhet a jól működő tekintet, s az arc izmainak játéka. A testtartás, a távolodó vagy közeledő mozgás, a tanítvány vállára tett kezünk, az átölelés mennyi érzelmet, milyen fontos üzeneteket tud kifejezni! Csak érteni kell hozzá!

A pedagógus, mint korábban említettük, anyanyelvének gazdájaként és gondozójaként is megjelenik tanítványai előtt, ezért beszédének meg kell felelni a nyelvhelyesség követelményeinek is. Ismernie, s beszédében kerülnie kell mindazokat a hibákat, amelyek a nyelv romlását okozzák. Személyes példáján kívül aktív, segítőkész beavatkozással is fejlesztenie kell tanítványai anyanyelvi kultúráját.

A pedagógus műveltségének fontos mozzanata **a viselkedés kulturáltsága**. Lépten-nyomon tapasztaljuk, hogy hazánkban a viselkedési, érintkezési kultúra rendkívül alacsony színvonalú. Ennek a ténynek számtalan történeti oka van, sajnos az ötvenes, hatvanas években az úri, túlpallérozott viselkedés nyomatékos ellenpéldájaként elfogadottá vált a viselkedésben a kulturálatlanság, durvaság. A kulturált viselkedés terjesztése, mely nemcsak forma, de tartalom is az emberek egymás közötti érintkezésében, fontos társadalmi érdek. Nem várható el az ebben való hatékony közreműködés attól a pedagógustól, aki maga is faragatlan. Sajnos a sport világában nem ritka az ilyen tanár, edző.

A testnevelő, az edző hivatásánál fogva nem csupán az izmok növelője, az ügyesség fejlesztője, hanem a neveltek tevékenységének szervezőjeként a személyiség alakítója is. Feladatai közé tartozik **a műveltség terjesztése**. De csak az az ember tud másokat a kultúra világában kalauzolni, aki ott maga is tájékozott. A pedagógusnak magának – profán hasonlattal élve – akkumulátorként kell működnie. Szikrát az tud gyújtani, aki maga is feltöltötte magát, s akiben a szikragyújtáshoz szükséges feszültség is megvan. Mire is gondolhatunk itt? Egyszerű dologra. Könyvet csak az tud ajánlani, aki maga is olvas, múzeumba az viszi a gyerekeket, aki tudja, hogy hol a bejárat, s mit lehet és érdemes ott látni, filmről az beszél, akinek magának is van filmélménye stb. Fontos tény, hogy a testnevelő és az edző a legtöbbet utazó pedagógus. Idegen városok értékeit megmutatni, szép épületekről értőn beszélni, a történelem emlékeit fölkeresni az ő fontos feladata lehet, versenyek szünetében, vonatra várva, utazások üres időit kitöltve.

A testnevelő és edző műveltségében helyet kell kapnia az **ifjúsági szubkultúra** egyes elemeinek is. A divatos zenekarok, a népszerű lapok ismerete, az ifjúságot érdeklő beszélgetéstémák kérdései ne legyenek idegenek számára!

A sportpálya pedagógusaival szemben támasztott követelmények vázlatos felsorolásának végén két fontos megjegyzést kívánunk tenni. Először is azt szeretnénk láttatni, hogy a lajstromba szedett követelmények patikamérlegesen mért arányos megjelenítését nem várhatjuk el mindenkitől, aki testnevelő, aki edző. Van, ki ebben, van, ki abban hatékonyabb, s az sem katasztrófa, ha egy testnevelő vagy edző valamelyik követelménynek nem felel meg. Azt azonban fontosnak tartjuk, hogy a sportpálya szélén álló edző és tanár törekedjen a követelményeknek való minél színvonalasabb megfelelésre.

Másfelől hangoztatni szeretnénk, hogy a követelményeknek egyéniséget mutató, harmonikus személyiségben kell tükröződnie, az egyes követelményeknek való megfelelés mit sem ér érett, felelős pedagógus személyiség nélkül.

7. 4.5. Sajátos problémák

A testnevelő tanár és az edző tevékenységében gyakran mutatkoznak olyan problémák, melyek a sportszakember személyiségéből, sajátos szerepéből, illetve a sport jellegzetességeiből adódnak, tehát különösek, csak a tornaterem és a sportpályák világára jellemzők. Az itt következő rövid gondolatmenetben ezekből ragadunk ki néhány – szerintünk – fontosat.

a) A testnevelők sporton nevelkedett emberek, a pályához vezető életükben és képzésük során is fontos szerepet játszott a sport. (Korábban említettük már, hogy többségük a sport értékvilágát, a teljesítményelvét igenlő családból származik.) Éppen ezért igen fogékony a sportban tehetségesnek mutakozó tanítványok iránt. Ez a tény igen kedvező pedagógiai döntések és cselekvések forrásává válik, amelyeknek haszonélvezője az ügyes gyerek. Sajnos azonban gyakran azzal a hátránnyal jár együtt, hogy a kevésbé ügyes és az ügyetlen megtűrt mellékszereplőjévé válik a testnevelési órának és a sportfoglalkozásnak. Pedig az ebbe az utóbbi két kategóriába tartozó gyerekek vannak többségben, s a sportkézségeket nekik is el kell sajátítani, hogy jó közérzetükért és egészségükért felnőtt korukban is sportolhassanak. Ezt pedig csak sok gyakorlással lehet megtenni. Ha az ügytelenebbnek csak a bámuló szerep jut, nem fog fejlődni!

b) A testnevelők tanulmányaik során alapos élettani, egészségtani képzésben részesülnek. Jól ismerik tanítványaik testi működését, s tudják, hogy a testnevelés milyen pótolhatatlanul fontos szerepet játszik a felnövekvő nemzedékek életében. (Úgy is, mint az aktuális mozgás- és játékszükséglet kielégítője, úgy is, mint az egészséges életmód alapvető személyiségbeli feltételrendszerének megteremtője.) Szerepük fontossága tudatában mégis azt kell átélniük az iskolában, hogy presztízsük – legalábbis a szakmájuk alapján szereshető – a tantestületi rangsor végére sorolja őket, hogy a szülők a társadalmi előrejutás szempontjából fontos tantárgyak oktatóinak kegyét és támogató együttműködését keresik. Korábban ezt a helyzetet jól ellensúlyozta a testnevelő számára az a tény, hogy a diáksereg döntő többsége mindeneelőtt szerette a testnevelési órát és a sportot, s maga a „tornatanár” is gyakran állt egy-egy iskola tanári népszerűségi listája élén. Mára jelentősen megváltozott ez a helyzet. Vizsgálatok és a mindennapi tapasztalat is azt mutatja, hogy a testnevelés az elmúlt évtizedben elvesztette mindenekelőtt való kedveltségét, a serdülőkor időszakától a tanulók nagy többsége nem lelkesedik a testi erőfeszítést igénylő testnevelésórai munkáért, s a sport iránti érdeklődés is érzékelhetően megcsappant. Egy sajátos vákuumhelyzetbe kerül a testnevelő, s ennek a kezelésére nincsenek eszközei.

c) A testnevelők körében ma is él egy régi téveszme, mely szerint a testnevelő tanár képes a legközelebb kerülni tanítványaihoz, és ezért ő a leghatékonyabb nevelő. Az igaz, hogy a testnevelő merőben más helyzetben látja a gyereket, mint a többi pedagógus. A feladathelyzetben mozgásos cselekvést végző, önfeledten játszó, a sportszituációba magát beleélő gyerek folyamatos látványa gazdag tapasztalatanyagot szolgáltat számára. A sportsiker és a kudarc átélése az érzelmek másutt nem látható koncentrált megjelenését teszi lehetővé. A nevelői hatékonyság azonban nem automatikusan következik ebből a helyzetből, azt meg kell szolgálni!

d) A testnevelés előtörténete nem az iskolában íródott, hanem barátságtalan kaszárnyák gyakorlóterein és udvarain. Az egykori kiképző tisztek és altisztek hadra fogható, fegyelmezett, erős és ügyes katonákat próbáltak faragni a kezük alá került paraszt- és iparos legényekből. A gyakran kegyetlen test- és lélekfejlesztő gyakorlatok, az alárendeltség állapotának sulykolását célzó fegyelmező formák a mozgásban és az emberek közötti érintkezésben, a „előírtság” megannyi kelléke és követelménye „stramm” katonát produkált a kiképzés végén. A különböző tornarendszerek nem csupán a katonás formát vették át az „appelplatz”-ok gyakorlatából, hanem a katonás, férfias embereszményt is. A tornaegyletek természetesen szelídebb emberi viszonyokat

teremtettek, mint a laktanyák, de a „strammság” követelménye itt is magától értődött, a sport velejárójának és eredményének tartották. Aligha lehet csodálni, hogy a sport és a katonai kiképzés az iskolába kerülve mintegy természetes kellékét hozta magával a „strammság céleszményét” is. (Az első tornatanítók obszitos katonák voltak!) Baj-e, hogy máig él ez az eszmény a tornatermek világában? Nehéz a válasz! A testnevelési óra balesetveszélyes. Ezért érthető, hogy különös figyelmet tulajdonítanak a testnevelők a fegyelemnek, rendnek. A rendezettség nem csupán balesetvédelmi célokat szolgál, remélni lehet, hogy a testnevelési órán rendez szokó diák másutt is igényli majd a szabályozottságot, fegyelmet. Kérdés azonban, hogy azok a katonás formák, amelyek a magyarországi testnevelési órákon keretet adnak a munkának, szükségesek-e. Az a kérdés is választ vár a szakmától, hogy a testnevelő személyiségében működő és megnyilvánuló „strammság” nem volna-e fölcsereélhető valamilyen modernebb értelmiségi arculatra. Mindezt annak hangsúlyozásával fogalmazzuk meg, hogy számunkra igen rokonszenves az önfegyelmet és határozottságot sugárzó arc, a szabályozott mozgású test. Attól tartunk azonban, hogy a testnevelés népszerűségének visszaszerzésében a ma fiatalja számára vonzóbb üzenetekkel várhatunk csak sikert.

e) A sportmozgalomban erős hagyományai vannak a **tekintélyelvnek**. A sport határozottabban és egyértelműbben rangsorol, mint az a társadalom más tevékenységzféráiban szokásos. Ebben a többnyire baráti hangulatú, de mégis tekintélyelvű viszonyrendszerben az edző primátusa nyilvánvaló. Korábban, egy-két évtizeddel ezelőtt is, tehát akkor, amikor a mai edzők többsége aktívan sportolt, ennek a primátusnak a tiszteletben tartása természetes volt, az íratlan szabályok egyik legfontosabbika. Aki nem rendelődött ennek alá, annak nem lehetett maradása az egyesületben, a csapatban. Ma azonban pozitív és negatív folyamatok együttes eredményeként megkérdőjeleződnek a társadalomban a tekintélyen alapuló szerepek, s a legifjabb generáció néha igen nyersen fejezi ki ezt az általánosan tapasztalható tendenciát. Az edzői karnak egy része felkészületlen ennek a jelenségnek a pedagógiai értelmezésére. Sokan saját sportolói emlékeiket, személyes tapasztalataikat állítják szembe a mai gyakorlattal, ez azonban a merőben más társadalmi környezet miatt félrevezető mérce. Ma az autoriter nevelői vonások felerősítése – amely korábban a megingott rend helyreállításának mindig jól bevált eszköze volt – nem oldja meg a problémákat. Gyakran éppen ellenkező hatást vált ki, súlyosbítja a gondokat. S ilyenkor jelennek meg az egyes sportolók nevelhetetlenségét fölpanaszló önfelmentő magyarázatok.

Az edző–sportoló kapcsolatot meghatározó tényezők közül különösen fontosak az alábbiak:

1. a sporttevékenység élteti,
 2. kölcsönös függőségen alapszik,
 3. bármikor felmondható.
- A fentiekből következik, hogy itt minden a sporttevékenység sajátos mérlegén megmérve nyeri el súlyát, így az emberi kapcsolatok is. A sporttevékenység mérőeszköze pedig a siker mértékegységeit használja.
 - Az edző edzői léte a sportolótól függ, a sportoló sportolói léte az edzőtől. Ez a kölcsönös függőség természetesen nem egzisztenciális értelemben való függőséget jelent (azt is, de csak kivételes esetben). Az edző akkor sikeres, ha sportolója sikeres, a sportoló sportbeli teljesítménye értelemszerűen függ az edző munkájától, így válik a kölcsönös függőség kapcsolatuk meghatározó elemévé. A fölmondhatóság sem igényel értelmezést, de sok vizsgálat mutat arra a tarthatatlan pedagógiai tényre, hogy az utánpótlás nevelésében a fiatal sportolónak nincs ideje megszokni (megszeretni) mesterét, mert mindig új embert lát maga körül, a szükségesnél kíméletlenebbül dobálják a fiatal versenyzőket az egyik csoportból a másikba.

8. 4.6. A testnevelőtanári szemlélet, a pedagógiai ismeretek megvalósulása a testnevelési és sportfoglalkozásokon. Egy újszerű vizsgálati megközelítés

A tanárról és rajta keresztül a tantárgyról alkotott véleménye a tanulóknak – különösen a kisiskolás korosztálynál – a **tanár–diák interakciók** milyenségén múlik.

A pedagógiai szakirodalom – ezen belül a sportpedagógiai – sokféleképpen foglalkozik az interakciók sajátosságainak feltárásával. Néhány ezek közül:

- a Flanders-féle kategoriális megfigyelési rendszerrel,

- a Flanders-féle módszer Cheffers által módosított változatával,
- és a Mosston-féle interakciós vizsgálattal találkozhatunk leggyakrabban.

Ezek a megfigyelési módok – bár fokozatosan finomodtak és egyre mélyebb elemzéseket tettek lehetővé – mégis megmaradtak az oktatás (ezen belül a tanítás-tanulás alapjelenségeinek megfigyelésénél) ezek kategorizált tényezőinek vizsgálatánál. Tulajdonképpen a tanár–tanuló interakciók külsődleges (látható) jeleinek regisztrálásánál.

A 90-es évek elejétől egyre több olyan elméleti megállapítás születik, amely felhívja a figyelmet *a szaktudással (pedagogical content knolidge) párosuló tanári szemléletnek* az oktatási praxist befolyásoló jelentőségére. (Abric, 1993, Flament, 1994) Vagyis arra, hogy az ún. szakpedagógiai tudás a tanárképzés során megszerzett tanult oktatási elméletekkel összefüggésben, a gyakorlat hatására a tanárban *saját szemléletté alakul át, mintegy belső rendszer a tanításról (teachers representation)*. (A fejezet korábbi részében – 152. oldal – már szóltunk erről.)

Ennek a belső felfogásnak, szemléletnek (tanári reprezentáció) *sajátos struktúrája van. E sajátos struktúrájának az összetétele:*

- egy középponti és
- egy perifériális részből áll (Mosston, 1966).

Középponti rész	Perifériális rész
A tanári gyakorlat szerkezeti elvei	Tanári stílusok
<ul style="list-style-type: none"> • a szerkezeti elvi formák közös alapjai, – a tanítási stílusok érzékenyen amelyek összefüggésben vannak a közös közvetítik az egyéni különbsé- megértéssel és egységesen reagálnak őket és reagálnak a különböző a homogén gyakorlatra. 	<ul style="list-style-type: none"> • a tanítási stílusok érzékenyen amelyek összefüggésben vannak a közös közvetítik az egyéni különbsé- megértéssel és egységesen reagálnak őket és reagálnak a különböző a homogén gyakorlatra. tanítási gyakorlatra.
<ul style="list-style-type: none"> • a szerkezeti elvek stabilak és koherensek, – a tanítási stílusok változóak és mert a szerepük a szabályozás, 	<ul style="list-style-type: none"> • a tanítási stílusok változóak és mert a szerepük a szabályozás, mozgékonyak, mert a szerepük funkcionális,
<ul style="list-style-type: none"> • a szerkezeti elvek általános jellegűek és – a tanítási stílusok konzisztensek meghatározzák a megvalósítás szervezését. 	<ul style="list-style-type: none"> • a tanítási stílusok konzisztensek meghatározzák a megvalósítás szervezését. (összefüggők) a megvalósítás aktusával, elrendezve a tanítási szituációkat.

a) A középponti rész *tartalmazza*

- a tanulásról vallott nézeteket,
- a tanításról vallott nézeteket,
- az interakciókról,
- a fejlesztés lehetőségeiről,
- a lehetséges tanulói hibákról,
- ezek javítási módjairól kialakult felfogását a tanárnak.

Ezt nevezik (László, 1997) rendszerbe foglalt *tanári percepciónak/megértésnek*.

b) A perifériális rész **a könnyebben érzékelhető, értelmezhető, külsőleg is tapasztalható rész összetevői:**

- a tanítási stílusok sémái (amelyek a különböző természetű tananyaggal függenek össze és alakulnak ki),
- az interakció alapkategóriáin belül megragadható tanári és tanulói cselekvések,
- az oktatás metodológiája.

Ezek közül a tényezők közül – úgy tűnik –, hogy a tanítási stílusok az a tényező, amely a külső szemlélő számára leginkább megragadható, így a kutatás számára is hozzáférhetőbb.

A tanítási stílusok (Mosston, 1994) tulajdonképpen *a tanítást–tanulást elősegítő sémák*, amelyeknek sokkal nagyobb a tantárgyhoz való kötődésük, mint a konkrét tanári egyéniséggel való kapcsolatuk. (Ashworth, 1994). Úgy is mondhatjuk, hogy *a tanítási stílusok nem képviselik teljességgel a konkrét tanári felfogást (tanári reprezentációt), szemléletet.*

A tanítási stílusokat az 50-es évektől kezdődően fokozottan elemzők megállapítják, hogy annak *különbségeit a tanár és tanuló döntéseinek egymáshoz viszonyított arányaival érzékelhetjük (spektrum elmélet)*. Az oktatás folyamatát egy vízszintes vonallal ábrázolva, annak a két végső pólusán a tanár és a tanuló helyezhető el. Az oktatás tulajdonképpen döntések sorozatából áll, amelyek erre a vonalra vihetők fel. Attól függően, hogy a vonalközéptől mely irányba tolódik el a hangsúly – tanár vagy a tanuló felé a döntések mennyiségét illetően –, aszerint a spektrum elmélet szerint *két alapvető irányról beszélhetünk:*

- a. **reproduktív stratégiáról**, amelyben a spektrum végén a tanár hoz minden döntést, a tanuló végrehajt, reprodukál,
- b. **produktív modell**, amikor a döntéshozatal súlya a tanuló felé tolódik el. Ebben a tanulók olyan ismereteket, tudást produkálhatnak, amelyek újszerűek lehetnek még a tanár számára is.

E két szélső helyzeten belül sokféle arány elképzelhető aszerint, hogy milyen súlyú a tanári, illetve milyen a tanulói döntéshelyzet a tanulás folyamatában.

Görögországban (Athénben) és hazánkban Budapesten, általános iskolai testnevelőtanári populáción mért adatok azt mutatják, hogy *hagyományosan – mindkét országban – legjellemzőbb szerepet az utasító, direkt tanítási stílus játszik, amely a tanulói reprodukciót vonja maga után.* Ez a helyzet függetlennek látszik attól, hogy ugyanakkor ugyanezen tanárok mely stílust tartják maguk szerint követendőnek. A jellemző stratégia megválasztása anélkül történik, hogy a tanulói szükségleteket figyelembe vennék, sokkal inkább azzal vannak összefüggésben, amit a tanár favorisál (Salvara, I. M. & Biró 2002, 2004).

Elemezve a testnevelési órákat, **a tanítási stílusok négy alapvető variációját** lehet megkülönböztetni stratégiai jellemzőik alapján, a tanár és tanuló oktatásban való részvétele szerint:

1. reproduktív,
2. asszimilatív,
3. választásos,
4. alkotásra épülő (produktív),

Ezek az alaptípusok nemcsak a tantárgyra jellemzően vagy a tanár egyéni sajátosságaival összefüggésben mutatnak eltéréseket. Az elemzés során további befolyásoló tényezők is felmerültek, mint:

- a nemzeti sajátosságok, a város jellege,
- a tanárok előképzettsége, illetve a továbbképzésének szintje,
- a tanulók szociális helyzete, státusa,
- a tanárok neme,
- a praxisban eltöltött évek száma.

A vizsgálatok tapasztalatainak rövid összefoglalása; tanulságai

A vizsgálatok általánosítható tanulságokat is eredményeztek.

A **tanárok** mindkét országban, mindkét fővárosban jellemzően ugyanazon tradicionálisnak mondható *reproduktív stílust* alkalmazzák. Ugyanakkor **tisztában vannak a produktív tanulói magatartás jelentőségével, az ezt elősegítő produktív tanári stílus pozitívumaival**, de a gyakorlat más. Tehát nagy a differencia a tanári reprezentációban a felfogás és annak megvalósulása között. Ezt a tanár belső feszültségként éli meg.

Az oktatás irányításának mindkét országban jellemzője volt *a reproduktív stílus mellett az asszimilatív gyakorisága*. Némi eltérés mutatkozott *a felfedezéssel és alkotó stílus* alkalmazási gyakorisága között a két országban, **a magyar testnevelők javára**. (Mindkét ország testnevelési tanterveit elemeztük a tanári és tanulói önállóság biztosítása szempontjából, s a mérleg a magyar tanterv javára dőlt el, feltehetően ez az egyik oka a fenti különbségnek.)

Mindkét országban az oktatás fő jellemzője **a gyakorlat kiemelt szerepe**. Vagyis az, hogy a tanári stílus alapvető megvalósulása a gyakorlati cselekvésbe ágyazottan történik. S ez jó is így, hiszen a heti viszonylag kevés alkalom (2–3 óra) fizikai hatása még az órák teljes kihasználtsága esetén is inkább alkalomszerűnek mint tartósnak, rendszeresnek mondható.

Bár ebben a vizsgálatban kedveltségi rangsort nem állítottunk a testnevelő tanár személye, a tantárgyi kötődés mérésére, de a nélkül is kimondható, hogy a vizsgálataink során tapasztalt körülmények – melyekről a fentiekben csak nagyon érintőlegesen számoltunk be, de több részletező publikáció készült belőle – egyértelműen *nem kedveznek a tanár–tanuló interakcióban az érzelmi elemeknek*. S semmiképpen nem tekinthetjük a sport iránti életre szóló tartós kapcsolatok kiépítéséhez megfelelő alapnak.

Felhasznált irodalom

- Biró E.–Farkas J.–Kovács N. I. (1998): *The Physical Education Teacher's System of Activity, His Functions, Commissions, Roles and Behaviors*. In: Coaches and P. E. Teacher Training in Socialist Countries. Volume 3. 105–126. p.
- Caselmann, C. (1949): *Wesenformen des Lehrers*, Stuttgart
- Flanders, N. A. (1970): *Analysing of teaching. Behavior*. Reding M. A.: Addison–Wesley.
- Gombocz, J. (1999): *Az iskolai testnevelés problémái az ezredfordulón*. Kalokagathia XXXVII. évf. 1-2. pp. 15–37.
- Gombocz, J. (2002): *Sport és nevelés*. In: Göttl, B. Labdarúgás lépésről lépésre MSTT, Budapest, pp. 25–49.
- Haller, H. D. (1981): *Zur historischen Entwicklung der Forschungen über die Lehrerpersönlichkeit*. In: *Lehrer ohne Maske?* (Hrsg) H. Gudjons, G. Reinert, Scriptor Verlag.
- Hierdeis, H.–Hug, Th. (1997): *Pedagogische Alltagstheorien und Erziehungswissenschaftliche Theorien*. Klinghart Verlag, Bad Heilbrunn.
- László J. (1997): *Narrative organization of social representations*. Papers on Social Representations, 6(2) 155–72. p.
- Moskovici, S. (1994): *Social Representation and pragmatic communication*. Social Science Information. 33 (2), 163–77. p.
- Mosston, M.–Aschworth, S. (1994): *Teaching Physical Education*. Macmillan Publishing Company. New York.
- Németh L. (1961): *Sajkódi esték*. Szépirodalom Könyvkiadó, Budapest, 346. p.
- Rókusfalvy P. etc. (1981): *Pedagógusszemélyiség és tanárképzés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Salvara, I. M.–Biró N. E. (2002): *Validity of the Physical Education Teacher's Representations on Instruction*. Journal of Sportpedagogy, in Second Review.

- Salvara, I. M.–Biró N. E. (2002): *Teacher's Use of Teaching Styles. A Comparative Study between Greece and Hungary*. International Journal of Applied Sport Science. In Press.
- Salvara I. M.–Bognár J.–Biró N.–Salvaras, I. (2002): *Physical Education Teachers' Representations, Empiricism, Cognitivism and Constructivism. A Critical Thinking Perspective*, Motive Journal, 4. 137–160. p.
- Spranger, E. (1933): *Von pedagogischen Genius*. Eros Verlag, Heidelberg, továbbá uo. (1965) *Der geborene Erzieher*, uo.
- Svoboda, B. (1983): *Elméleti és módszertani problémák a testnevelőtanár- és edzőképzés tartalmának kutatásában*. In: *A testnevelőtanárképzés korszerű tartalmi kérdései* Szerk.: Biró Péterné, TF. Budapest, pp. 14–35.
- Szilágyi K. etc. (1984): *Pedagógiai kísérletek a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen*. Felsőoktatási Szemle XXXIII. 2. 114. p.
- Volkamer, M.–Zimmer, R. (1983): *Vom Mut (trotzdem) Lehrer zu sein*. Schorndorf, Hoffmann Verlag, 74. p.
- Zibolen E. (1971): *Felsőoktatás és pedagógiai tudatosság*. FPK. Budapest, 18. p.

5. fejezet - A testnevelés és sport oktatáselméleti alapjai

1. Bevezetés

A testnevelésben és sportban a tanári, edzői, illetve tanulói, sportolói tevékenység minden esetben cselekvések láncolatán keresztül realizálódik. Az elért eredmények sohasem elszigetelt történések, hanem egy folyamat, egy terszerűen, céltudatosan felépített változássorozat eredményei.

Ebben a fejezetben a testnevelés és sporttevékenységet mint oktatási folyamatot tárgyaljuk. Ennek részeként áttekinjtük a motoros tanítási–tanulási folyamat azon ismereteit, amelyek az iskolai testnevelésben a cselekvőképes, a sportban pedig a teljesítőképes tudás kialakításához szükségesek. A *cselekvőképes*, illetve *teljesítőképes tudás* szakkifejezés tulajdonképpen egyazon kategóriát jelöl. A különbség az eltérő finális célban keresendő. Mindkét „tudásfajta” ugyanis *a személyiség adott időben megnyilvánuló összpontosított erőlkifejtését jelenti*, de amíg a testnevelésben a teljes értékű élethez szükséges mozgásos cselekvési biztonság, addig a sportban az egyén számára elérhető maximális (sport)teljesítmény megszerzése a cél.

2. Összefoglalás

A fejezet a következő fő kérdéscsoportokat tekinti át:

- A testnevelés és sporttevékenység mint oktatási folyamat.
- A testnevelés és sportoktatás stratégiai jellemzői.
- A mozgástanítás és -tanulás pedagógiai kérdései.
- A testnevelés és sport tartalmi kérdései, a pedagógiai tervezés.

Kulcsszavak: motoros tanulás; a mozgásoktatás folyamata; oktatási stratégiák, módszerek, eljárások; motiválás, differenciálás, ellenőrzés és értékelés; tartalom, tervezés, tanterv.

3. 5.1. A testnevelés és sporttevékenység mint oktatási folyamat

3.1. 5.1.1. Az oktatással összefüggő legfontosabb didaktikai alapfogalmak, értelmezésük változásai

Témánk szempontjából két szakkifejezés (terminus technicus) részletes tárgyalása indokolt, ezek a *tanulás* és az *oktatási folyamat*. A pedagógiában a *tanulás* két értelmezése terjedt el, egy szűkebb és egy tágabb.

a) A tanulás

A pedagógia hosszú időn keresztül a *tanulást mintegy szűken értelmezve* a verbális tanulással azonosította. Így a tanulás az emlékezet fejlesztését, a szövegek megértését, a definíciók megtanulását, az ismeretek elsősorban kognitív elsajátítását jelentette. Ez a felfogás az alábbi következményekkel járt:

- A gyakorlati ismeretek, jártasságok, készségek és képességek kialakítása nem képezte a tanítás tárgyát.
- A személyiségfejlesztés elkülönült a tanítástól, ez a tanítás és a nevelés kettéválását jelentette. Nem alkotta részét a tanításnak a személyiség teljességéhez tartozó viszonyulások, akaratí és érzelmi tulajdonságok formálása sem.
- A tanulót passzív, befogadó, reproduktív szereplőnek tekintette (Báthory, 1985).

A tanulás szűk értelmezésében a tanulás elméletében kitüntetett szerepet játszó didaktika és pszichológia egyetértett. Nahalka István (1998) szerint ez utóbbi tudományág fejlődésének köszönhető a didaktikai gondolkodás szemléletváltása. A tanuláspszichológia eredményei ugyanis hozzájárultak az oktatás egyoldalú intellektualizmusának és verbalizmusának feloldásához és utat nyitottak a tanulás és a személyiségfejlesztés összefüggéseinek vizsgálatához.

A tanulás tág értelmezéséről vallott mai nézeteinket tükröző didaktikai szemléletváltás évtizedekig tartó folyamat eredményeként alakult ki.

Ballér Endre mintegy negyed évszázaddal ezelőtt eképpen vélekedett: „*Tanulásnak tekintendő az elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása, képességek kialakulása, meghatározott viszonyulások, értelmi akarati tulajdonságok fejlődése, valamint a magatartás tanulása is.*” (Ballér, 1981)

Báthory Zoltán (1992) a tanulást minden pszichikus funkció aktivitása eredményének tekinti, ebből következően – vélekedik – az eredményes tanulás feltételezi a tanuló aktív és produktív magatartását.

Az utóbbi időben megjelent meghatározások közül a Nemzeti alaptanterv (1995) így fogalmaz: „*A tanulás a pszichikum módosulása a külső tényezők hatására, tehát nem csupán ismeretelsajátítás és a figyelem, az emlékezet működtetése. Tág értelmezése magába foglalja valamennyi értelmi képesség és az egész személyiség fejlődését, fejlesztését.*”

A Pedagógiai Lexikon (1997) a tanulást több szempontból értelmezi. *Pszichológiai értelemben* – írja – a tanulás az információ, illetve készség különböző típusainak elsajátítása. Továbbmenve leszögezi, hogy *a pedagógia számára* a tanulási folyamatok vizsgálatában a pszichológiai ismeretrendszer a kiindulópont. *Az oktatási gyakorlatban* a tanulás a tanulónak motiváció hatására végzett, egyénileg különböző erőfeszítést igénylő tudatos, alkalmoszerű vagy tervszerű, folyamatos tevékenysége.

A folyamatra koncentráció és bizonyos rendszerelméleti kategóriákat is használó megfogalmazások egyike szerint: „*A tanulás egy rendszerben vagy az irányító rendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás.*” (Nahalka, 1998)

A fenti idézetek hűen tükrözik a tanulás fogalom értelmezésében bekövetkezett változásokat. A definíciók általában, a korszerű pedagógiai gondolkodásnak megfelelően, a tanulás és a személyiségfejlesztés összefüggéseire utalnak. Ennek ellenére igaznak tekinthetjük Báthory Zoltán (1992) azon megállapítását, miszerint az emberi tanulás jóllehet a didaktika központi kérdését képezi, mégsem rendelkezik annak egyértelműen definiált és körülírt fogalmával.

A pedagógiai szemléletváltás eredményeként ma a tanulást tágan értelmezzük. Így a tanulás nemcsak a verbális, hanem a szenzoros, a motoros és a szociális tanulást is jelenti. A különböző tanulási típusok azonban nem „tisztá” formában, hanem egymással keveredve fordulnak elő. Akármelyik tanulási típus is dominál, a tanulás folyamata mindig verbális kommunikáció révén, szenzoros és motoros összetevőkkel, szociális mezőben zajlik.

A pedagógiai paradigmaváltás eredményeként nemcsak a tanulás értelmezésének változása következett be, hanem a hagyományos, pedagógus központú felfogások elvetése is. Ennek értelmében nem a tanítás és a tanár, hanem *a tanulás és a tanuló került az iskolai oktatás középpontjába*. Ezért (is) váltotta fel a tanítást az oktatás kifejezés, amely így magában foglalja a tanítást és a tanulást egyaránt. Az edzés folyamatban egyébiránt az edzői dominancia sohasem, pontosabban csak nagyon elvétve volt jellemző. A sportban korábban is a sportolók, a versenyzők mindig a középpontban álltak, míg az edzők a háttérben maradtak.

b) Az oktatási folyamat

Az oktatás általános célja a tanulók (a sportolók) személyiségfejlesztése, amely folyamat eredményeként valósulhat meg. Réthy Endréné (1998) szerint az oktatási folyamat alatt a tanítási, tanulási folyamat egységét értjük, és „*...e folyamatban a műveltségi javak aktív feldolgozása, hatékony elsajátításának megvalósulása mellett kialakul a tanulók autonóm tanulásra való képessége, kognitív önszabályozása, valamint a tanulási motivációnak magas szinten szerveződő önszabályozása is.*” Az oktatási folyamat – teszi hozzá – minden esetben interperszonális, kommunikatív, interaktív cselekvések, tevékenységek sorozata.

Az **oktatási folyamatot** két szinten értelmezhetjük. Tág értelemben magában foglalja a teljes iskolai képzési folyamatot, illetve a sportági felkészítés teljes folyamatát, szűk értelemben viszont egy-egy téma elsajátítását jelenti.

Az oktatási folyamat szerkezeti felépítését – Nagy Sándor nyomán – a fő didaktikai feladatok figyelembevételével alakíthatjuk ki. Eszerint az oktatási folyamat alapstruktúrája (makrostruktúrája) a következő elemekből áll: ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés, rögzítés, ellenőrzés, értékelés. Az oktatási folyamat azonban tovább bontható még kisebb elemekre (mikrostruktúrára) is, melyek: a figyelem felkeltése, a motiváció biztosítása; a célok ismertetése, érdeklődéskeltés, a tanulandók hasznosságának, használhatóságának ismertetése; az előzetes ismeretek felidézése, az előzetes tudás előhívása; a rögzítés; az alkalmazás; a teljesítmény mérése, értékelés. Az oktatás folyamatjellegének megértését könnyíti meg Nagy Sándor azon kijelentése, miszerint: „*Minden oktatás szerkezetét végső soron abban adhatjuk meg, hogy az nem más, mint az ismeretszerzés és az alkalmazás fázisainak egymást követő és egymásba hatoló ciklikus változásai.*” (Nagy, 1968)

Összefoglalásként leszögezhetjük, hogy a tanulás „*pszichológiailag bonyolult, soktényezős tevékenység és tartalmilag is sokféle megjelenési formája van.*” (Báthory, 1992) Magában foglalja a verbális, a szenzoros, a mozgásos és a szociális tanulást egyaránt. Az oktatás szó kifejezi a tanítást és a tanulás együttesét, melynek fókuszában a tanuló, a sportoló áll. Ezért a „Mit tanítunk?” és a „Hogyan tanítunk?” kérdésekre a választ csak a középpontban álló személyiség pszicho-pedagógiai sajátosságainak figyelembevételével lehet megadni.

A tanulás eredményt jelentő tudás, folyamat közben jön létre, bonyolult hatásrendszerben formálódik. A tudás megszerzéséhez – a szociális közeg mellett – kognitív (intelligencia, az információfeldolgozás ellenőrzése, szabályozása stb.), affektív (a tanulással, az iskolával, tanárokkal kapcsolatos attitűdök, a tanuló motivációi, érdeklődése, akarati tulajdonságai stb.) és motoros (alapvető mozgáskészségek, testséma stb.) képességek, a tudás változásához pedig az előzetesen megszerzett tudás és tapasztalatok szükségesek.

3.2. 5.1.2. A testnevelés és sportoktatás alapfogalmai

Bevezetésként három testkulturális alapfogalmat értelmezünk, a *motoros tanulást*, a *mozgásos cselekvést*, valamint a *testnevelés és sportoktatás folyamatát*.

A testnevelés és sportoktatás esetében az oktatás elsősorban a motoros tanulásban realizálódik, de a tanulás egyéb típusai is jelen vannak.

a) A motoros tanulás

Schmidt R. A. (1988) a motoros tanulást olyan belső folyamatnak írja le, amely kapcsolatban áll a gyakorlással vagy a tapasztalással, és viszonylag tartós változásokhoz vezet a készség szintű viselkedésben. Nádori László szerint a mozgásos cselekvéstani tanulás: „*A viselkedéses teljesítmények fejlődése (alkalmazkodása), tökéletesítése. Összefoglalóan: valamely mozgásfeladat megoldása a folyamat optimális szabályozásával.*”

A viselkedéses teljesítmény mozgásteljesítményt jelent a testnevelésben és a sportban. Mivel a motorium a személyiség része, ezért a mozgásteljesítmények a személyiségbe ágyazottan fejlődnek. A gondolatmenetet folytatva megállapíthatjuk, hogy a motoros tanulás, bár a testnevelés és sportoktatás domináns tanulási formája, a különböző tanulási formákkal összekapcsolódva a személyiség egyéb területeire is hatást gyakorol. (A tanulás értelmezésénél már utaltunk arra, hogy az egyes tanulási típusok nem önmagukban, hanem egymással keveredve fordulnak elő.)

A mozgástanulásban elsősorban a cselekvéses faktor játszik szerepet, de a mozgástanulás sikeressége, hatékonysága – a verbális eszközök révén – a kognitív összetevőktől is függ. A beszéd és a gondolkodás kapcsolata teszi lehetővé a mozgásos tevékenységekkel kapcsolatos ismeretek és tapasztalatok tárolását, felidézését. A nyelv által válik lehetővé a mozgásos cselekvéstanuláshoz szükséges belső kép, a gondolati modell kialakítása, tervezése is. A mozgás kivitelezéséről, a felhasználás módjairól, a tanulandók hasznosíthatóságáról, a szabályokról stb. adott pontos, adekvát és célszerű információk nélkülözhetetlenek a tanulás megindítását elősegítő mozgáselképzeléshez, valamint a motiváció felkeltéséhez. A második jelzőrendszer az oktatási folyamat minden további mozzanatában – a makro- és mikrostruktúra valamennyi elemében – tanulást szabályozó, tudást gyarapító szerepet játszik. A verbális tanulás részét képezi a testnevelésre és a sportra jellemző terminológiák használata, a mozgástanulás biomechanikai elveinek, törvényszerűségeinek, összefüggéseinek megértése, az információk elemzése, a sajátos szabályok megértése és alkalmazása, az egészséggel kapcsolatos ismeretek elsajátítása. A kiragadott példák a testnevelés és sportoktatás, valamint a verbális, az értelmes tanulás szoros kapcsolatára hívják fel a figyelmet.

A testnevelés és sportoktatás folyamatában a mozgásos cselekvésekhez kapcsolódó információkat a tanulók, a sportolók az első jelzőrendszerbeli információk, a vizuális mellett a második jelzőrendszer által, illetve a

mozgásérzékelés révén szerzik. A kép és a szó a szenzoros csatornákon keresztül jut el a központi idegrendszerig. A szenzoros információk további formái, a hangok, a színek, a formák, a látvány, a dallamok, a ritmus révén állandóan jelen vannak a motoros tanítás–tanulás folyamatában. Nemcsak segítik, szabályozzák a pszichomotoros készségek kialakítását és a motoros képességek fejlesztését, de a biztonságos gyakorlás feltételei közé is tartoznak, így hozzájárulnak a mozgásos cselekvések által kiváltott esztétikai élmények átéléséhez.

A testnevelés és sportoktatásban a motoros tanulás, valamint az egyéb tanulási típusok egyaránt a szociális nevelés közegében érvényesülnek. Társak vagy csapat nélkül egyetlen mozzanat, illetve feladat sem létezhet. A testnevelésben és a sportban kézzelfoghatóvá válnak az oktatás lényegét jelentő interperszonális és interaktív cselekvések, tevékenységek.

b) Mozgásos cselekvés

A motoros oktatási folyamat középpontjában a tudás kiemelt tartalmát jelentő **mozgásos cselekvések** állnak. A pedagógiai gyakorlatban – gyakorta még a szakirodalomban is – szinonimaként használják a mozgást és a mozgásos cselekvést, ezért szükséges a két fogalom tisztázása, a különbségek és a hasonlóságok kimutatása. (Megjegyzendő, hogy az 1. fejezetben az alapfogalmak között már szóltunk róla!)

„A mozgásos cselekvés komplex kognitív-motoros, értelmet is foglalkoztató tudatos, célra irányuló tevékenység.” (Báthori, 1985) A (mozgásos) cselekvésnek tehát mindig célja van, a célirányos cselekvés pedig minden esetben az idegrendszeri szabályozó folyamatok eredményeként jön létre motivációs, akaratai és kognitív feltételek mellett. A tudat a mozgásos cselekvéstanulás egészében kitüntetett szerepet játszik. Így van ez a mozgásos cselekvések legmagasabb minőségi szintjén, a készség szinten is. Ebben az esetben a tudatosság a cselekvés céljára, az alkalmazásra, a felhasználás célszerűségére irányul.

A mozgást – Báthori B. nyomán – a cselekvés eszközünek, műveleti szintjének tekinthetjük. A mozgás ebben az összefüggésben a cselekvés megjelenési formája, a külső érzékelhető megnyilvánulása. A mozgás kifejezés a tevékenység egyik jellemzőjére, a jelenségre utal, de nem fejezi ki a cselekvés összetettségét, többdimenziós voltát.

A mozgásos cselekvés és a mozgás tehát nem azonos fogalmak, egymással fel nem cserélhetők, ugyanakkor egymás nélkül nem értelmezhetők. A mozgásos cselekvések konkrét formában a testgyakorlatokban, a sportági technikákban és a mozgásos játékokban valósulnak meg. (A mozgásos cselekvés részletes kifejtését lásd az 5.4.1. fejezetben.)

c) Az oktatási folyamat értelmezése a testnevelésben és sportban

A **testnevelés és sportoktatásra** is érvényesek a tanulásra és oktatásra vonatkozó didaktikai megállapítások. A tantárgy, illetve a tevékenységkör sajátos tartalmát tekintve az **oktatási folyamatot**, a tanítás–tanulás folyamatát a következőképpen értelmezhetjük: *a korszerű testkulturális műveltség értékeinek elsajátítása, illetve a mozgásos magatartás alakítása, a személyiség fejlesztése a tanár, az edző és a tanuló, a sportoló együttes, kooperatív tevékenysége által.*

A testnevelés tantárgy és a sportoktatás a céljait, feladatait csak egy folyamatban valósíthatja meg. A folyamat a testnevelés esetében a tanítási órákon és a tanórán kívüli foglalkozások, a sportoktatás során pedig az edzések együttes rendszerében zajlik.

Az oktatási folyamatot a testnevelés és a sportoktatás esetében tágan, illetve szűken egyaránt értelmezhetjük. A tág értelemben vett oktatási folyamat a testnevelésben a testkulturális javak és értékek több tanéven – lehetőleg 12 évfolyamon – keresztül történő feldolgozását, elsajátítását jelenti. Ugyanez a sportoktatásban makro- és mikro-edzesciklusok során végbemenő cselekvéstanulás, a mozgásos magatartás alakítása. A szűk értelemben vett oktatási folyamatról a testnevelés és a sportoktatás során is egy mozgásos cselekvés elsajátítása, illetve egy mozgáskészség kialakítása esetén beszélünk.

Összefoglalásként tekintsük át, milyen fontos testnevelés tantárgy-pedagógiai és sportpedagógiai következtetések vonhatók le a tanulás és az oktatási folyamat értelmezéséből.

- *A motoros tanulás nem választható el a többi tanulási formától.* Erre az oktatási folyamat tervezésénél, szervezésénél, irányításánál, a foglalkoztatási formák és az oktatási módszerek megválasztásánál is figyelemmel kell lenni.

- *Az oktatás középpontjában a tanuló, a sportoló áll.* A tanuló, a sportoló cselekvéses viselkedésben megnyilvánuló funkcionális egység, érzelmi akarati tulajdonságait kinyilvánító egyén, és állandó, illetve bonyolult kölcsönhatásban áll a környezetével. Ezért elsődlegessé válik „...a tanuló (a sportoló) befogadóképessége, fejlettsége, egyáltalán a fejlődés, annak szakaszolása, fontosabb állomásainak megállapítása, valamint a pedagógiai eljárásoknak a fejlődés szabta feltételekhez való igazítása”. (Nahalka, 1998)
- A fentiekből következően *különös hangsúlyt kell fektetni a differenciálásra és a motiválásra.* A testnevelésben és a sportban a tanítási–tanulási folyamat csak nagyon differenciáltan mehet végbe. A tanulók, a sportolók tanulási képességeiket, motoros képességeik fejlettségét, affektív képességeiket tekintve nagyon különbözőek, ezért mást és mást igényelnek a tanulási folyamat makro- és mikroelemeinek megvalósításban. A testnevelés és a sport céljainak csak akkor tud eleget tenni, ha a tanítási, képzési anyag „a pedagógiaiilag indokolt differenciált adagolásban, a tanítási törvényszerűségek figyelembevételével, folyamatos visszacsatolással, a motiválás biztosításával, a tanulók aktív közreműködésével történik”. (Réthyné, 1998)
- Végezetül: a testnevelés tanításában, a sportoktatásban a testkultúra értékeit realizáló oktatási folyamat akkor valósulhat meg, ha biztosított az életkori és tanulási sajátosságokhoz igazodó folyamatos, egymásra épülő és hatékony tudásgyarapítás a gyakorlat segítségével.

3.3. 5.1.3. A motoros tanítási–tanulási folyamat szerkezeti felépítése

A továbbiakban a motoros oktatási folyamat struktúrájával foglalkozunk, emellett számba vesszük azokat a pedagógiai teendőket, amelyek a motoros cselekvéstanulás természetéből vezethetők le.

A mozgástanulás folyamatával több tudományág foglalkozik. Jelenlegi ismereteink a kibernetika (programozott oktatás, a szenzomotoros funkciókörök működése), a pszichológia (életkori sajátosságok ismerete) és a fiziológiai kutatások (a mozgások belső szerveződése) eredményein alapulnak (Báthori, 1985; Biróné, 1985). A tanulás elméleti ismereteit gazdagították még az empirikus, az edzői, tanári, orvosi jellegű tapasztalatokat leíró elméletek és a kísérleti karakterű források is (Nádori, i.m.).

A didaktikából ismert, hogy az oktatás két fő, egymást követő és egymásba hatoló szerkezeti egysége az ismeretszerzés és az alkalmazás. Ez természetesen a motoros oktatásra is érvényes, mégis az első szakasz elnevezését „ismeretátadás és -feldolgozásra” módosítottuk. Ennek magyarázata a motoros tanulás sajátosságaiban keresendő. A motoros oktatásban ugyanis az ismeretszerzés sokoldalú tanári, edzői ismeretátadással és a tanuló, sportoló cselekvő, motoros aktivitásával valósul meg. Az ismeretszerzés sajátos didaktikai feladathelyzetet jelent, amelyben az oktatás két szereplőjének interaktív cselekvései teszik lehetővé az új ismeretek megértését, az előzetes tudás felidézését, és ehhez az új ismeret kapcsolását. A szakasz elnevezésével a két szereplő, a tanár, edző és a tanuló, sportoló szorosan egymáshoz kapcsolódó, egyenértékű tevékenységét hangsúlyozzuk. Egyben utalunk a motoros tanulás ismeretszerzési fázisának komplex jellegére.

Szűk értelemben az oktatási folyamatot – írtuk korábban – egy mozgásos cselekvés elsajátítása, vagy egy mozgáskészség kialakítása folyamatának tekinthetjük. Az alábbiakban ez utóbbit elemezzük részletesen, ezért a pedagógiai szempontokat tükröző struktúrához hozzárendeljük a mozgáskészség kialakulásának jól elkülöníthető szakaszait. A mozgáskészség kialakulása folyamatára többféle modell létezik. Amennyiben a fiziológiai alapokat tekintjük a leírás kiemelt szempontjának, ezek lényegüket tekintve nem különböznek egymástól.

Ennek megfelelően beszélhetünk:

- a. az ismeret átadás és feldolgozás szakaszában a durva koordináció fázisáról;
- b. az alkalmazás szakaszában pedig a finom koordináció kialakulásáról és megszilárdításáról, vagyis a változó feltételekhez történő alkalmazhatóság kifejlesztéséről.

Az oktatási folyamatot a tanuló, a sportoló és a tanár, az edző szemszögéből is vizsgáljuk. A cselekvéstanulás lépései a tanuló, a sportoló szempontjait, a tanulás feltételeit tükrözik, a tanítás feladatai ennek alárendeltek.

a) Az ismeretátadás és -feldolgozás szakasza – a durva koordináció fázisa

A mozgásos cselekvéstanulás lépései	A mozgásos cselekvéstanítás didaktikai feladatai
<ul style="list-style-type: none"> • A feladat megértése, készenlét a mozgásos cselekvés végrehajtására. • A mozgás első elképzelése, a belső kép kialakulása. • Az első próbálkozás és az elsődleges gyakorlás, a belső kép összevetése a mozgásfeladat, mint külső kép végrehajtásával. <p>(Az elsődleges gyakorlás a mozgásérzékelés bekapcsolásával a helyes mozgásképzet kialakítását segíti elő.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Célkitűzés, a feladat meghatározása. • Az érdeklődés felkeltése – motiválás. • Az új anyag ismertetése (verbális és vizuális úton). • Elemző tevékenység (általános tudnivalók, korábbi ismeretek, illetve tapasztalatok felidézése).

Az első szakaszban a mozgásos cselekvés durva koordinációs szintje alakul ki, melynek jellemzői (Nádori László nyomán): a felesleges és hibás erőközlés; az elégtelen és hibás mozgáskapcsolat; a folyamatosság és az állandóság hiánya; eltérések a mozgásterjedelemben; ritmuszavar.

Az első szakasz időtartama függ a mozgás bonyolultságától, az értelmi képességek és a motoros képességek szintjétől, az előzetes mozgástapasztalatoktól, a motoros tudás szintjétől, a tanuló motiváltságától, az alkalmazott módszerektől.

Az első szakaszban a feladat-végrehajtás hiányosságainak okai abban keresendők, hogy ekkor még a külső szabályozó kör érvényesül. Vizuális információkra épül a mozgásszabályozás, a mozgáskorrekció későn és pontatlanul következik be. A hibák akkor szűnnek meg, amikor a belső szabályozókör veszi át a vezető szerepet.

Gyakorlati szempontok:

- szükséges a megfelelő kiinduló szint megteremtése. Ez történhet motoros képességfejlesztéssel, előkészítő gyakorlatokkal, illetve előzetes tanulással;
- meg kell erősíteni a tanulási aktivitást és motivációt, melynek eszközei, például: a reális célkitűzés, az ismertetés minősége (egyértelmű pontos közlések, bemutatás), a szükséges és célszerű hibajavítás, a segítő-formáló értékelés;
- elő kell segíteni a mielőbbi sikeres végrehajtást, például: könnyített feltételek biztosításával, a differenciálás sokoldalú alkalmazásával, a sérülésveszély kizárásával, a segítségadás különböző formáival.

b) Az alkalmazás szakasza – a finom koordináció kialakulása, megszilárdítása, vagyis a változó feltételekhez történő alkalmazhatóság kifejlesztése

A mozgásos cselekvéstanulás lépései	A mozgásos cselekvéstanítás didaktikai feladatai
<ul style="list-style-type: none"> • Ismétlés, gyakorlás azonos feltételek mellett, úgynevezett gyakorló helyzetekben (a finom koordináció kialakulása ennek folyamán). • Rögzítés, gyakorlás változó feltételek mellett, úgynevezett feladathelyzetekben (alkalmazás, a finom koordináció megszilárdulása). 	<p>Gyakoroltatás – a gyakorlás irányítása, szabályozása.</p> <p>Gyakoroltatás – a gyakorlás irányítása, szabályozása.</p>

A második szakasz sajátosságai:

- Az azonos feltétek melletti ismétlés biztosítja a zavartalan gyakorlást. Kialakulnak a dinamikus sztereotípiák. A látás helyett a vezető szerepet az izomérzékelés veszi át.
- A tanári, edzői irányítással, szabályozással történő ismétlés a mozgásfeladat nem azonos, hanem egyre emeltebb szintű végrehajtását eredményezi.
- A gyakorlás a helyes, pontos mozgásképzet birtokában megy végbe, így a tanuló, a sportoló részleteiben és egészében is helyesen hajtja végre a mozgásfeladatot.
- A változó feltételek között történő gyakorlást rögzítésnek nevezzük, amely a mozgáskészség megszilárdításához vezet. Akkor beszélhetünk készségszintről, amikor az adott mozgásfeladatot – a nyílt és zárt készség természetének megfelelően – a tanuló, a sportoló képes más mozgáskörnyezetbe is behelyezni, illetve zavaró körülmények között is helyesen végrehajtani. A rögzítés eredményeként a mozgáskészség a mozgások megfelelő csoportjába kerül és biztosítja a korábban tanult ismeretekkel történő kapcsolatfelvételt.

Megjegyzés: az ismertetett modell bizonyos fokig tipikusan jeleníti meg az oktatási folyamat egészének struktúráját. Az oktatási folyamat mikrostruktúrája, vagy más szóval a pedagógiai feladatok gyakran összemosódnak. Minél bonyolultabb a feldolgozásra kerülő tananyag, a sportági technika, annál inkább érvényesül a két szakasz önállósága és annál nagyobb szerepet kapnak a mikrostruktúra elemei.

Fontos megjegyeznünk, hogy a testnevelésben és a sportban a zárt (például a tornaelemek), illetve a nyílt (például a sportjátékok technikai, taktikai elemei) készségek kialakításának folyamata hasonló módon zajlik. Eltérések csak a rögzítés feltételeiben jelentkeznek. A mozgásos cselekvések elsajátításának folyamata és a kívánatos készségszint kialakítása nem képzelhető el egy tanórán, egy edzésen belül. Bizonyos esetekben talán gyors tanulási sikereket érhetünk el, de a sportági mozgáskészlet többsége csak „folyamatban”, azaz több egymásra épülő óra, edzés keretében sajátítható el.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy nem tudunk és nem is szükséges minden mozgásos cselekvést vagy cselekvéssort készséggé alakítani. Az *iskolai testnevelésben* a cél a tanulók személyiségfejlesztése, ehhez eszközként használjuk fel az egyes műveltségtartalmakat. A készséggé alakítás kérdését ebből az aspektusból ítéljük meg, ugyanis amelyik készség (technika, elem, gyakorlat, mozgássor stb.) a feladat-végrehajtás, a magatartásformálás szempontjából releváns, azt az automatizmus – a készség – szintjéig sajátíttatjuk el. Ez a szint, például egy tornaelem megtanítása, megtanulása során a belső vezérléssel és segítség nélküli végrehajtás. Ahol viszont ez nem indokolt, ott elég „csak” az utánzás vagy a jártasság szint. Az előző példánál maradva, ez az első esetben a bemutatás utáni, segítséggel történő utánzást, a másodikban pedig a külső vezérléssel, szóbeli utasítással, egyszerű feladathelyzetben történő végrehajtást jelenti.

Tulajdonképpen ugyanez a helyzet a *szabadidő (rekreációs) sport területén* is. A sportolás céljából – az egészség megóvása, az edzetségi szint fenntartása, a fizikai állapot karbantartása, a jó közérzet biztosítása stb. – fakadóan itt sem elsősorban a motoros készségszint elérése a követelmény. A sportot űző igényétől függően változhat a motoros tudás minősége.

A *versenysport* merőben más terület, mivel itt a teljesítőképes tudás a finális cél, így a készségkialakítás is célkategóriaként jelentkezik. Igaz ez a megállapítás a technika (torna, műkorcsolya, műugrás stb.), a képesség (atlétika, úszás, kerékpározás stb.) és a taktika (sportjátékok) dominanciájú sportágaknál egyaránt. A tornában például a készség szint elérése, a készség szinten történő kivitelezés, a technikai tökéletesség maga a sportág lényege, az atlétikában pedig a magas szintű teljesítmény alapfeltétele. A sportjátékok esetében is kívánatos az automatizmus, a finom koordináció kialakítása, megszilárdítása, mert csak ez teszi lehetővé a játéksituációknak leginkább megfelelő alkalmazási forma kiválasztását, a taktikai feladatok sikeres megoldását. *Bármelyik sportági technika alacsony (nem készség) szintű elsajátítása komoly gátat szabhat a taktikai elképzeléseknek.*

3.4. 5.1.4. A motoros oktatás folyamatának didaktikai sajátosságai

A tanítási, tanulási folyamat szerkezeti felépítését követően a didaktikai sajátosságokat elemezzük.

a) A motoros cselekvéstanulás kiindulópontja a mozgásképzet, melyet ideomotoros képzetnek vagy belső képnek nevezünk.

- A mozgásos cselekvéstanulás, mint a tanulás folyamata általában, a feladat megértésével kezdődik, melynek sajátos feltételei és összetevői vannak. A mozgásformákról, illetve a mozgásos cselekvésekről szerzett

tapasztalatok a tudatban tárolódnak és a mozgásemlekezet elemeit képezik. A mozgásemlekezet terjedelme és színvonala a kinesztézis által „tudatosult” és különböző formában történt alkalmazás, felhasználás útján rögzült mozgáskészlettől függ.

- A feladat megértéséhez a tanár, az edző olyan verbális és vizuális információkat ad, amelyek a tanulóban, sportolóban gondolkodási folyamatokat indítanak el, majd kialakul a mozgás gondolati képe. A tanuló, a sportoló előzetesen végiggondolja és kipróbálja a feladatnak leginkább megfelelő, a mozgásemlekezetben tárolt mozgástapasztalatok adekvát változatait. Nyilvánvalóan minél nagyobb mozgástapasztalattal, tárolt mozgásmintával rendelkezik egy tanuló, egy sportoló, annál pontosabb mozgásképet alkot magában az elvégzendő feladról. Ez nem csupán a megértést gyorsítja meg, hanem magát az elsajátítást is azáltal, hogy megnöveli az első próbálkozás sikerességének lehetőségét.
- A megértést segíti a mozgástapasztalatok körén túl az is, ha az ismeretátadás minél több érzékszerv bekapcsolódását teszi lehetővé. Így kiemelt szerepet játszik, főleg a fiatalabb korosztálynál és a kevésbé képzeteknél a vizuális ismeretnyújtás, az idősebbeknél, a képzetesebbeknél pedig – a szükséges mértékű vizuális eszköz felhasználása mellett – a szóbeli magyarázat is. Mindkét eszköz szükséges a mozgásos cselekvéstanulás során. Azt, hogy melyiket inkább, milyen mértékben, illetve mélységben, milyen kombinációban alkalmazzuk, azt – az aktuális körülményektől függően – a tanár, az edző dönti el.

A tanulás kiindulópontját képező „**megértés**” sajátosságaiból adódó feladatok:

- Az életkornak, az előképzettségnek megfelelő mozgástapasztalatok, mozgáskészlet biztosítása. Ez nem jelent mást, mint a tervszerűen, szakszerűen és reálisan meghatározott célok megvalósítására törekvést.
- Az életkornak, az értelmi képességeknek, a sportági jártasságnak megfelelő szaknyelv, terminológia használata. A pontos fogalmak, az adekvát nyelvi információk használata azért fontos, mert ha a szóbeli ismeretek a megfelelő mozgásmintákhoz kapcsolódnak, a későbbiekben általuk felidézhetőkké, előhívhatókká válnak.
- Mintaszerű vizuális információk biztosítása. A szemléltetés pontosan érzékeltesse a mozgásos cselekvés téri, időbeli és dinamikai jegyeit.
- A mozgásképzés a mozgásérzékeléssel párhuzamosan alakul ki. A tárolt mozgásminták pontossága érdekében törekedni kell arra, hogy a tanulók tudatosan figyeljenek az izomérzékelésre. Makszin Imre (2002) szerint: „*A tudatosított figyelem kapcsolja össze a kinesztétikus információkat a külső információkkal.*”

b) A mozgásos cselekvéstanítás és -tanulás sajátossága, hogy alapfeltételül a motoros képességek megfelelő színvonala szolgál.

- A mozgáskészség kialakulási folyamata elősegíti a motoros képességek fejlődését, illetve mindkettő egymást feltételezve, egymástól elválaszthatatlanul fejlődik. Igaz ez akkor is, ha „csak” mozgásformák megtanulása, de akkor is, ha sportági mozgáskészségek (technikák) kialakítása a cél.
- A mozgásos cselekvéstanulás szakaszaiban különböző intenzitású és gyakoriságú fizikai ingerek érik a tanulókat, a sportolókat szervezetét. A funkcionális változások a motoros képességek fejlődését eredményezhetik. A legfontosabb és leghatékonyabb képességfejlesztés a szakszerű mozgástanítás, a tudatos mozgástanulás. Ezek együtt egy egységes egészet alkotnak. A mozgásos cselekvéstanulás folyamatába beletartoznak a tanulást megelőző előkészítő és célgyakorlatok; a tanulást elősegítő rávezető eljárások és gyakorlatok; a különböző célú gyakorlás, edzés; az alkalmazás, a versenyzés megannyi variációja; az ellenőrzés, értékelés alkalmi. Az oktatási folyamat szakszerű tervezése lehetőséget biztosít arra, hogy szükség esetén (például a tanév elején, vagy a tiszta felkészülési időszakban) a képességfejlesztés viszonylag homogén formái is megvalósuljanak. A viszonylagosság azért áll fenn, mert a képességfejlesztő gyakorlatok végrehajtásához meghatározott mozgáskészségek birtoklása szükséges. Ez ismételtlen aláhúzza a motoros cselekvőképesség két összetevőjének, a motoros képességek fejlesztésének és a mozgáskészségek tanulásának összetartozását.

c) A motoros tanítási, tanulási folyamat sajátossága, hogy a folyamat egészében kiemelt szerepet játszik a gyakorlás.

Az oktatási folyamat kezdetétől a gyakorlás az az állandóan alkalmazott metodikai eljárás, amelynek a tanulás különböző szakaszaiban különböző céljai, és ennek megfelelő sajátos megvalósulási kritériumai vannak.

Gyakorlás az ismeretátadás és -feldolgozás, azaz az ismeretszerzés szakaszában.

- Az ismeretátadás és -feldolgozás szakaszában már viszonylag korán megjelenik gyakorlás. A motoros tanulásban a megismerő és a gyakorlati tevékenység egysége valósul meg. A tanári, edzői információk átadása után az ismeretszerzés a tanuló, a sportoló aktív közreműködésével válik teljessé. Ez a feladat gyakorlati végrehajtását jelenti, melyet első próbálkozásnak, majd elsődleges gyakorlásnak nevezünk.
- Az *első végrehajtás és az elsődleges gyakorlás* célja, illetve eredménye a mozgásképzet pontosítása. Ennek birtokában alakul ki a mozgáskészség durva koordinációs szintje. Ez a kezdeti gyakorlás igen nagy jelentőségű, mivel ekkor dől el, hogy megközelítően pontos volt-e a tanuló, a sportoló elképzelése a feladatról, illetve mennyire bizonyult sikeresnek a tanár, az edző információátadása. A sikeres kezdés nagy lendületet adhat a további tanuláshoz. A siker önbizalommal tölti el a tanulót, a sportolót, így az aktuális motiváció megerősíti a tanulás folyamatát.
- A kevésbé sikeres kezdet is haszonnal járhat, amennyiben a próbálkozásokat megfelelő tanári, edzői segítség, illetve adekvát megerősítések kísérik. A haszna abban rejlik, hogy a tanuló, a sportoló szembeül tévedésével, és ez gondolkodásra készíti. A feladatot ismételtén átgondolja, a végrehajtást összehasonlíttja a mintával, majd igyekszik megtalálni a megfelelő megoldást. Az első jól sikerült végrehajtás a megkívánt „pályára” állítja a tanulót, a sportolót, a továbbiakban pedig már a durva koordinációs szintnek megfelelő sikeres végrehajtások következnek. A kezdeti gyakorlásra a próba-szerencse, illetve a felfedező tanulás elnevezést is használjuk.

Gyakorlás az alkalmazás szakaszában.

A mozgásos cselekvéstanulás második szakaszában céljait és formáit tekintve kétféle gyakorlásról beszélhetünk.

Gyakorlás az úgynevezett „gyakorló helyzetben”, melynek célja a finom koordináció kialakítása.

- A finom koordináció kialakulásához biztosítani kell a gyakorlás zavartalanságát és a körülmények állandóságát. A gyakorló helyzetben történő gyakorlás lényege tehát abból áll, hogy a feladat ismétlése zavaró körülmények nélkül, változatlan feltételek között, a tanuló, a sportoló tudatos figyelme, a szükséges tanári, edzői tevékenység mellett zajlik. A kinezotikus információk bekapcsolódásával a gyakorlás egyre pontosabb, gördülékenyebb, gazdaságosabb végrehajtásokat, és végső soron a mozgásfeladat automatizmusát eredményezi.

Gyakorlás az úgynevezett „feladathelyzetben”, melynek célja a finom koordináció megszilárdítása, azaz a cselekvőképesség, illetve a teljesítőképes tudás kialakítása.

- Ebben a szakaszban a gyakorlás már változó feltételek mellett történik. A sportág jellege, a mozgáskészség természete – zárt vagy nyílt – határozza meg a gyakorlás körülményeit. A zárt mozgáskészségek például a tornaelemek, elemkapcsolatok, gyakorlatok, az atlétikai vagy az úszástechnikák. A nyílt mozgáskészségek elsősorban a sportjátékok és a küzdősportok sajátjai.
- Az alkalmazó gyakorlás eredményeként sorolódik az adott mozgásfeladat a mozgáskészségek megfelelő osztályába, így kapcsolódnak össze a már megismertek az újonnan tanultakkal, ezáltal bővül, gazdagodik a mozgásrepertoár és az ilyen jellegű folyamatok vezetnek el a mozgásműveltség kialakulásához.

d) A mozgásos cselekvéstanításban és -tanulásban sajátos szerepet töltenek be az intellektuális ismeretek.

A feladat ismertetése, a végrehajtásra vonatkozó technikai magyarázat, a hibajavítás, az értékelés interpretálása, a balesetvédelem, a felhasználási módok ismertetése, a feladathoz kapcsolódó játékszabályok stb. a mozgástanuláshoz kötődő intellektuális ismeretek körét alkotják. A helyes mozgásképzet, a finom koordináció kialakulását, végső soron a mozgástanulást gyorsítja meg, ha a tanár, az edző a kezdetektől a tanuló, a sportoló életkorának, előképzettségének megfelelő, egyre differenciáltabb terminológiai pontosságra törekszik.

4. 5.2. A testnevelés- és sportoktatás stratégiai jellemzői

A testnevelésben és sportban zajló oktató-nevelő munkában – tekintet nélkül arra, hogy adott esetben hangsúlyosan oktatási feladatot vagy a nevelés valamely feladatát oldjuk-e meg – nagy általánosságban a pedagógiai tevékenység ismert és elfogadott **stratégiáit, módszereit, eljárásait** alkalmazzuk. Ugyanakkor sajátos körülményeinél fogva a testnevelés és a sport módosítja érvényességük hatóterét.

4.1. 5.2.1. Az oktatási stratégiák didaktikai értelmezése

Az oktatási stratégia fogalom meghatározására számtalan, de lényegüket tekintve hasonló értelmű definíciókkal találkozunk a szakirodalomban.

Báthory Zoltán (1992, 1997) például oktatásszervezési szempontból a stratégiát komplex metodikának nevezi. Falus Iván (1998) stratégia definíciója így szól: „*Sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg.*” A Pedagógiai Lexikon (1997) az oktatási stratégiákat a következőképpen fogalmazza meg: „*Azoknak az egymással szorosan összefüggő döntéseknek az együttese, amelyek a tanítás-tanulási folyamat irányításának jellegét, alapfelfogását, szervezési módját meghatározzák.*”

A fentiek alapján az oktatási stratégiák a tanítás hogyanjának a cél által meghatározott változatainak tekinthetők. A stratégia tehát – némiképpen leegyszerűsített formában – olyan átfogó tervet jelent, amelyben az általános és sajátos oktatási célok figyelembevételével az oktatási eljárások és szervezési módok sajátos komplex rendszerét alakítjuk ki.

4.2. 5.2.2. Az oktatási stratégiák felosztása és jellemzése

A szakirodalom – Falus Iván (1998) összegzése alapján – **célközpontú és szabályozásméleti stratégiákat** különböztet meg.

- a. **A célközpontú stratégiák lényege, hogy általános felépítésük egy konkrét célnak alárendelt,** és ez a cél befolyásolja az oktatás mikéntjét. A célközpontú stratégiák megkülönböztetése is az általuk elérendő célok alapján történik.
- b. **A szabályozásméleti stratégiák nem egyetlen célhoz kötődnek,** hanem általában különböző oktatási célok eredményes elérésére szolgáló komplex metodikák.

Az oktatási célok két fő csoportjának kialakítása annak alapján történt, hogy a komplex metodikák egy konkrét cél vagy különböző célok elérését szolgálják.

A testnevelés oktatásában a stratégiák felosztása más aspektusból is történhet. A stratégiákban alkalmazott speciális módszertani koncepciók lényegüket tekintve ugyanis *tanítás-*, illetve *tanulásorientációjúak*, így **a stratégiák megkülönböztethetők aszerint, hogy a módszertani probléma megoldása a tanárból vagy a tanulóól indul ki.** Ennek alapján beszélhetünk **tanári és tanulói dominanciájú stratégiákról.** Megjegyzés: a IV. fejezetben ismertetett kísérlet (Salvara, I. M.–Biróné, N. E. 2002, ezt a körülményt a tanári és tanulói döntések számarányának mértékével mutatja ki.)

- a. **A tanári dominanciájú stratégia** a direkt vagy deduktív oktatás. Ez a stratégia a tanuló felől megközelítve strukturált tanulást jelent.
- b. **A tanulói dominanciájú stratégia** a nyitott tanulás. A tanár felől megközelítve ez nem más, mint az indirekt vagy induktív tanítás.

Fontos és egyben kiemelendő megjegyzés, hogy akár tanári, akár tanulói dominanciáról beszélünk, a stratégia a két szereplő szorosan összefüggő és egymástól elválaszthatatlan tevékenységében valósul meg. Emellett arra is felhívjuk a figyelmet, hogy minden oktatási stratégia absztrakció, tehát lényegi jegyeik alapján általánosított modellek, ezért gyakorlati alkalmazásukat számtalan körülmény befolyásolja.

4.3. 5.2.3. A tanítás stratégiái

a) *Direkt vagy deduktív tanítás*

Ezeknek a stratégiáknak a *jellemzője, hogy a tanár-tanuló interakcióban a tanár tevékenységére tevődik a hangsúly.*

Ezt a célközpontú stratégiát elsősorban a zárt és a nyílt sportági készségek kialakítására (készségtanítás direkt oktatással), de komplex, bonyolultabb feladatok, összetettebb mozgástevékenységek oktatására és a motoros képességek fejlesztésére is használják. Ez a stratégia abból az alapelvből indul ki, hogy „*az ismereteket és*

készségeket akkor sajátítják el a tanulók, ha a világos célokat elemeire bontjuk, s határozott, de nem autokratikus tanári irányítással végigvezetjük a tanulókat a tanítás menetén.” (Falus, 1998) A direkt mellett azért a deduktív jelző is, mert az oktatás az általánosból indul ki, vagyis „*a tanár szigorúan meghatározza a végzendő feladatot, amelyet mint mozgásmodellt szemléltet és ezt kell a tanulóknak végezni.*” (Báthori, 1985)

Ennél a stratégiánál a *tanári tevékenység dominál*. A célból kiindulva a tanulási folyamatot a tanár a tanulókhöz igazítva tervezi meg, majd szisztematikusan alkalmazott metodikai eljárásokkal gazdaságossá és racionálissá formálja. A gazdaságosság szempontja a munkaformák kiválasztásánál is szerepet játszik, mivel olyan foglalkoztatási formákat célszerű kiválasztani, amelyek jól kézben tarthatók, áttekinthetők és a mozgás természetének is megfelelnek. A stratégiában erőteljes, de nem autokratikus tanári irányítás érvényesül. A tanítás menete alkalmazkodik a tanulókhöz, a tanulási eredményekhez. Olyan eljárások alkalmazására is sor kerül, amelyek lehetőség szerint minden tanuló számára biztosítják a sikeres tanulást. A tanítás hatékonysága a tanulók együttműködése által valósul meg.

A tanári tevékenység főbb lépései a sportági készségek tanításánál:

- A feladat ismertetése, a megértéséhez szükséges információk átadása, fogalommagyarázat (szóban és szemléltetéssel egyaránt).
- Az elsajátítandó anyagra vonatkozó előzetes tapasztalatok felidézése (szóbeli vagy vizuális információk segítségével, illetve gyakorlati végrehajtás útján).
- Gyakoroltatás. Az irányított, szabályozott gyakorlás biztonságos körülmények mellett zajlik és azok formái (elsődleges, azonos és változó feltételek között) a tanulási eredményekhez igazodnak. (A mozgásfeladatot – az anyag természetétől függően – könnyítésekkel, egészében vagy részekre bontva gyakoroltatja a tanár.)
- Ellenőrzés-értékelés. (Folyamatos megerősítések és visszacsatolások, a megértés és a végrehajtások, majd a folyamat eredményének ellenőrzése.)

b) Indirekt vagy induktív tanítás

A szabályozásméleti stratégiában az oktatási és nevelési célok együtteséből **a hangsúly a nevelési célokra kerül**. Azt valljuk, hogy a motoros oktatásban az oktatás és a nevelés elválaszthatatlan egymástól, mégis az úgynevezett oktatási módszerek és eljárások rendszerének – a tanítás mikéntjének – kialakításánál a személyiségfejlesztés hangsúlyai a motoros szférán túl is mutathatnak.

A motoros célhoz vezető út ennél a stratégiánál az önállóságra nevelést, a problémamegoldó készség, a kreativitás, az önkifejezésre való késztetést, a tanulók együttműködésének fejlesztését, illetve a motiválást, aktivizálást kiemelten szolgálja. Az induktív tanítási stratégia elnevezés onnan ered, hogy az oktatás alapvetően a tanulók tapasztalataira, induktív gondolkodási folyamataira épít. (A tanár nem szemlélteti, és nem ismerteti a feladat végrehajtási módját, módjait.)

A fenti fontos célok megvalósítására azonban nem lehet minden tananyagot felhasználni. A stratégia olyan tartalmak oktatására alkalmas, amelyekben a mozgásfejlesztés, a különböző mozgásformák, a kreativitást fejlesztő játékos mozgásfeladatok állnak előtérben. A sportjátékoknál is sikerrel lehet alkalmazni olyan feladathelyzetek oktatása során, ahol a tanulóknak már vannak előzetes mozgástapasztalataik. Alkalmazása egyértelműen kérdéses a mozgásfolyamatok optimalizálásánál, a technikai elemek tökéletesítésénél (helytelen beidegződések, hibás végrehajtások), valamint a balesetveszélyes feladatoknál.

Ebben a koncepcióban a tanár tudatosan lemond a tanulási folyamat elővételezett strukturálásáról, de menet közben adhat különböző alapvető információkat, illetve javaslatokat is tehet a megoldási módokra úgy, hogy ne korlátozza a tanulók önállóságát.

A tanári tevékenység főbb lépései (Báthori, 1985 nyomán):

- A feladat kijelölése.
- Gyakoroltatás. A biztonságos körülmények között történő gyakorlás tanulói próbálkozást jelent.
- Pontos információk adása a lehetséges megoldások, illetve a helyes megoldás megtalálása után, azok rögzítése és tudatosítása végett.

- Ellenőrzés-értékelés. (A tanulási folyamat eredményeinek számbavétele.)

4.4. 5.2.4. A tanulási stratégiák

Ezeknek a stratégiáknak a jellemzője, hogy *a tanár–tanuló interakciókat a tanuló felől közelítik meg.*

a) Nyitott vagy nyílt tanulás

A nyitott tanulás során a tanulók aktív szerepet játszanak a saját tanulásuk irányításában, a tevékenységek kiválasztásában. Alapvetően arról van szó, hogy a tanulókat hagyjuk a saját módjukon tanulni. A tanulók ennél a tanulási módszernél is elvárják a megerősítéseket, de önállóságuk csorbítása nélkül.

A nyitott tanulás olyan szituációkban és feltételek mellett alkalmazható, amelyek megfelelnek a tanulók igényeinek. A célhoz igazodó tartalom kiválasztásában fő szempont a tanulók életkora, képességeik és mozgástapasztalatuk színvonala. A kiindulópont a realitás, az elérhető célok kitűzése. Emellett fontos szempont, hogy a nyitott tanulásnak értelme legyen, és ne rejtse magában veszélyeket.

Céljukat tekintve a nyitott tanulásnak – Söll, 1998 nyomán – két alaptípusát különböztethetjük meg. Az egyik a kiindulási ponttól (1), a másik a célhoz vezető úton nyitott (2).

1. Ebben az al típusban a tanár olyan mozgásfeladatot jelöl meg, amelynek nincsenek (sportág) specifikus kritériumai. Ilyen feladat lehet például a dobásmódok kitalálása távolságra vagy célba különböző labdákkal; egyensúlyozó gyakorlatok összeállítása stb.
2. A másik variációban olyan mozgásfeladatot határozunk meg, amelyben a próbálkozás valamilyen cél érdekében történik. A tanulónak a célhoz vezető utat kell megkeresni. Például olyan labda és dobásmód keresését adjuk feladatul, amellyel a legmesszebbre tudnak dobni a tanulók. Ezek a viszonylag egyszerű feladatok egy adott technika előkészítését is szolgálják. Általában elmondható, hogy ha a sportági technika áll a tanulás középpontjában, akkor csak abban az esetben lehet a tanulás e módját alkalmazni, ha előzetes ismeretekkel és mozgástapasztalatokkal rendelkezik a tanuló.

A tanulói tevékenység főbb elemei:

- a feladat vagy feladathelyzet értelmezése az előzetes tapasztalatok, illetve tudás alapján.
- próbálkozás, megoldások, illetve a helyes megoldás keresése.
- külső megerősítések után a megoldások vagy a helyes megoldás gyakorlása, rögzítése.
- a tanulás eredményeinek külső értékelés általi belső átélése.

b) Strukturált tanulás

A direkt vagy deduktív tanítás „párja” a strukturált tanulás. Itt a tanuló a tanár által megtervezett úton és módon, lépésről lépésre haladva jut el a tanulás elővételezett eredményét jelentő célig. A tanulás tehát állandóan jelen lévő tanári irányítás, szabályozás, ellenőrzés és értékelés mellett történik.

A tanulói tevékenység főbb elemei:

- a feladat megértése, a belső kép kialakítása a kapott szóbeli, illetve képi információk, valamint az előzetes tapasztalatok felidézése alapján,
- gyakorlás, az elképzelés elsődleges kipróbálása, a belső kép összevetése a mozgásfeladat végrehajtásával,
- gyakorlás, az izomérzékelés bekapcsolódásával a végrehajtások egyre jobban közelítenek a tanár által bemutatott és ismertetett modellhez,
- gyakorlás azonos és változó körülmények között, finomítás-rögzítés,
- a tanulási folyamat eredményeinek külső és belső értékelése.

A tanári irányítás erőteljes, de nem autokratikus, így nem kárhóztatja a tanulókat csupán passzív, befogadó és végrehajtó szerepre. A cél elérése ugyan egy elővételezett program szerint történik, de az a korszerű

pedagógiai elveknek megfelelően valósul meg. Rugalmas és alkalmazkodó a tanulási folyamat egyrészt abban az értelemben, hogy a motoros tanulás természetéből indul ki, másrészt a komplex metodika az oktatásban részt vevő gyerekek képességeit, életkori sajátosságait, mozgástapasztalatait is figyelembe veszi. A stratégia nem gépies lépések sorozatából áll, hanem a gyerekek tanulásához alkalmazkodik a metodikai eljárások alkalmazásában és a differenciálás révén.

Ezt támasztja alá a strukturált tanulás különböző formáinak kialakulása. Új anyag strukturált tanulása könnyített stratégiát követ, a következő alapelvek szerint (Söll, 1998):

- könnyített feltételekből kiindulva az önálló végrehajtásig;
- a feladat megoldása az egyszerűsített formától az összetettig;
- a mozgásfeladat fő mozzanatának megoldása után a teljes mozgásfeladat megoldásáig.

Ezek az elvek általános szinten fogalmazzák meg a mozgásos cselekvések könnyített feltételek közötti tanulását. Azt, hogy miként lehet eredményes kapcsolatot kialakítani a tanuló és a tananyag között. Konkrét formát az elvek az egész-, a rész-, valamint az egész-rész-egész tanulásban nyerne.

Az oktatási stratégiák tanítási és tanulási szempontú megközelítésének összefoglalása

A következő táblázat összefoglalja az oktatási stratégiák fentebb tárgyalt ismeretanyagát, kiegészítve olyan később tárgyalásra kerülő kérdéskörökkel, mint például a foglalkoztatási formák.

DIREKT vagy DEDUKTÍV TANÍTÁS	STRUKTURÁLT TANULÁS (egész, rész, illetve egészrész egész tanulás)
OKTATÁSI CÉLOK	
Gyors és eredményes készségtanítás és -tanulás, mozgásformák tökéletesítése. Hatékony képességfejlesztés.	
TARTALOM	
Sportági készségek; bonyolult, összetett mozgásfeladatok; mozgásformák; képességfejlesztő gyakorlatok.	
OKTATÁSI FOLYAMAT	
Racionális, gazdaságos.	
A TANÁRI TEVÉKENYSÉG JELLEMZŐI	A TANULÓI TEVÉKENYSÉG JELLEMZŐI
Direkt irányítás, szabályozás, vezérlés.	Érzékelés, befogadás, megértés, együttműködés.
FOGLALKOZTATÁSI FORMÁK	
Együttes és csoportonkénti osztályfoglalkoztatás, csapatfoglalkoztatási formák, körözés.	

INDIREKT vagy INDUKTÍV TANÍTÁS	NYITOTT TANULÁS
OKTATÁSI-NEVELÉSI CÉLOK	
A tanulók önállóan találjanak ki többféle megoldási módot, illetve találjanak rá a helyes megoldásra. Önállóságra nevelés, problémamegoldó készség, kreativitás és együttműködés fejlesztése.	
TARTALOM	
Mozgásformák; képességfejlesztő gyakorlatok, alapkészségek.	

INDIREKT vagy INDUKTÍV TANÍTÁS	NYITOTT TANULÁS
OKTATÁSI FOLYAMAT	
Kerülő utakon, próbálkozás felfedezés útján.	
A TANÁRI TEVÉKENYSÉG JELLEMZŐI	A TANULÓI TEVÉKENYSÉG JELLEMZŐI
Indirekt irányítás, a tanulás támogatása, segítése.	Önálló, öntevékeny, kipróbál, megtalál, megold, kitalál.
FOGLALKOZTATÁSI FORMÁK	
Együttes és csoportonkénti osztályfoglalkoztatás, illetve csapatfoglalkoztatási formák keretében, egyéni ütemben, egyedül, párokban és csoportokban történő munka.	

4.5. 5.2.5. A módszerek, eljárások

A stratégiák ismertetésénél a *komplex metodika* kifejezést tömörnek és találónak találtuk. A metodika tulajdonképpen módszerek, eljárások együttesét jelenti. A stratégiai leírások és jellemzőik összefoglalásánál nyilvánvalóvá vált, hogy bármelyik stratégiáról is legyen szó, az építőköveket a tipikus és sajátos akcióformák, illetve cselekvések, azaz a metodikai eljárások alkotják. A stratégiai cél irányítúként befolyásolja az eljárások struktúrájának kialakítását és a szervezési módok megválasztását.

4.5.1. 5.2.5.1. A módszer didaktikai értelmezése

A módszer fogalom meghatározására a didaktikában különböző definíciókat találunk.

Nagy Sándor (1968) szerint: „*A módszer nem más, mint az egyes didaktikai feladatok realizálását biztosító speciális eljárások.*” Későbbi munkáiban (1981, 1993) oktatási módszeren tanári és tanulói munkaeljárásokat ért. Ebben a megközelítésben a „módszer” a tudásközvetítéssel rokon jelentésváltozat.

Orosz Sándor (1986) a különböző tanulási funkciókkal adekvát tanítási eljárásokat nevezi oktatási módszernek. Ennek alapján sorolja a módszerek közé az ismeretek elsajátításának, a motiválásnak, az ellenőrzésnek és az értékelésnek a módszereit is.

Báthory Zoltán (1997) az oktatás módszerei helyett a „tanulásszervezés módszereiről” beszél, arra való tekintettel, hogy a tanítás nem más, mint a tanulás tervezése, irányítása, szabályozása és értékelése.

Falus Iván (1998) megfogalmazásában: „*Az oktatási módszer az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és a tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek felhasználásra.*”

Végül idézzük a Pedagógiai Lexikon (1997) definícióját, miszerint: „*A módszer a tanulók ismeretszerzését segítő oktatásban a pedagógus által alkalmazott egyes módok ismétlődő, közös elemeiből spontán módon szerveződő vagy célszerűen szerkesztett eljárások (fogások) együttese. Az oktatási módszer rendkívül sokfélesége miatt helyesebb **oktatási módszerekről** beszélni.*”

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy az idézett szerzők a módszert többféleképpen értelmezik és különböző összefüggésben tárgyalják. Az időrendbe állított definíciók jól érzékeltetik az „oktatási módszer” értelmezésében bekövetkezett változásokat. Megerősítést nyert Báthory Z. (1997) metodikai kutatásokkal kapcsolatos azon megállapítása, mely szerint egyrészt a metodika ismeretanyaga folyamatosan változik, másrészt még sok kérdésben nincs egységes álláspont. Ami biztos: az „oktatási módszer” kifejezés értelmezési tartománya egyre bővül, egyre árnyaltabbá válik. Ma már túllép azon a felfogáson, amely a didaktikai feladatok realizálására alkalmazott eljárásokkal azonosítja. Ezek alapján feltárul a módszer kifejezés tág értelmezése, azaz módszerekről beszélhetünk a személyiségfejlesztés érdekében történő oktatás valamennyi összetevőjével és funkciójával – tervezés, irányítás, szabályozás, értékelés, motiválás – kapcsolatban.

4.5.2. 5.2.5.2. A módszer értelmezése, felosztása és alkalmazása a testnevelés tanításában

A testnevelés- és sportoktatásban a módszer fogalom értelmezési köre, alkalmazási formái, valamint felosztása, a pedagógiai munka sajátosságai miatt némileg módosul a fentebb ismertetettekhez képest.

Makszin Imre (2002) a testnevelés oktatásában a nevelés negyedik eszközrendszerének elemeként, általános értelemben módszeren olyan eljárást ért, amellyel a nevelés-oktatás feladatait oldjuk meg. Kiegészítésként hozzáteszi, hogy a módszer tanári és tanulói munkaeljárások együttese valamely pedagógiai feladat teljesítésére.

Az oktatási módszerek osztályozását – (megjegyezve, hogy a csoportosításban sok átfedés található) – a következő szempontok alapján végzi:

- a tanulók által *elsajátítandó tudás jellege* szerint: az ismeretek elsajátítását és a képesség jellegű tudás megszerzését segítő módszerek;
- *a funkció szerinti módszerek*: új tudáshoz segítő, a tudást elmélyítő, megszilárdító módszerek és
- *a visszajelentés módszerei*,
- *az információs csatorna* szerint: verbális (szóbeli), vizuális (látási), kinezttikus (mozgásérzékelési) stb,
- *az irányítás dominanciája* szerint a módszerek jelentős részében a pedagógusé – például magyarázat, előadás – a főszerep. Más esetekben a tanulók módszerei a döntőek, például gyakorlás,
- *az irányítás orientációját* tekintve léteznek bemenet- (input), kimenet- (output) és folyamatorientált módszerek.

A testnevelés keretében szerveződő motoros oktatást szem előtt tartva *más szempontból is feloszthatjuk a módszereket*. A felosztás kiindulópontjául Falus I. (1998) fent ismertetett definícióját vettük, amely szerint az oktatási módszerek az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és a tanuló tevékenységének részei. Eszerint eljárás-ként értelmezzük a módszert, és nem különítjük el tanári, illetve tanulói dominancia szerint.

Az alább ismertetésre kerülő felosztásnál segítségünkre volt a német irodalomból megismert praktikus csoportosítás is, amelynek segítségével elkerülhetők az átfedések. A bemutatásra kerülő módszerek már ismert, illetve kevésbé ismert felosztása, csoportosítása nézőpontjukban ugyan különböznek, de alkalmazásuk szempontjából azonos kritériumokat és ismérveket tartalmaznak.

a) A tipikus metodikai eljárások közé a didaktikai feladatok megoldására alkalmazott ismétlődő cselekvéseket, akcióformákat soroljuk. Találónak találjuk Söll (1998) szempontjait, aki ezen eljárásokat aszerint osztályozta, hogy a tanár MOND, MUTAT és TESZ valamit. A felsorolásra kerülő eljárások értelmezésünk szerint tehát tanári és tanulói eljárásokat is jelentenek. (Megjegyezzük, hogy a tantárgy-pedagógiai tipizálás Rétsági Erzsébet kiadás alatt lévő könyvében található.)

1. *Verbális metodikai eljárások*: magyarázat, utasítás, vezényszó, egyéb eljárások.
2. *Vizuális metodikai eljárások*: közvetlen (bemutatás) és közvetett szemléltetés.
3. *Gyakorlati metodikai eljárások*: segítségadás – biztosítás, gyakoroltatás – gyakorlás.
4. *Összetett metodikai eljárás (verbális, vizuális és gyakorlati)*: hibajavítás.

b) A motoros cselekvés-oktatásban alkalmazott sajátos metodikai eljárások köre olyan eljárásokat jelent, amelyek a testgyakorlatok, sportágak megértését és tanulását segítik elő (utánzás, hasonlat, rávezető gyakorlatok, kényszerítő helyzetek, játékos cselekvéstanulás).

Ehhez a kategóriához – Makszin, 2002 nyomán – azokat az eljárásokat soroljuk, amelyek elősegítik a testgyakorlatok, sportági technikák megértését és tanulását. Ezek az úgynevezett rávezető eljárások, az utánzás, a hasonlat, a rávezető gyakorlatok, a kényszerítő helyzetek, valamint a játékos cselekvéstanulás.

- Az *utánzás* és a *hasonlat* elsősorban a kisiskolások motoros cselekvéstanulásának leghatékonyabb formái. Az utánzás, mivel minden tanulás alapjául szolgál, a mozgásos cselekvéstanulás legalapvetőbb módszerének tekinthető. A tanulók azt hajtják végre, amit látnak, s mert a minta utánzásra készlet. Ez a mintakövető funkció játszik szerepet a szemléltetés módszerének kiemelt fontosságában.
- A *rávezető gyakorlatokat*, illetve *kényszerítő helyzeteket* a bonyolultabb mozgásfeladatok, illetve sportági készségek tanulásánál alkalmazzuk. A rávezető gyakorlat a mozgásfeladat vezető műveletének elkülönített gyakorlását – mely lehet játékos megközelítés is – jelenti. Ez gyakorlatilag a feladat könnyített feltételek közötti tanulását eredményezi. A kényszerítő helyzeteket – mivel ezek inkább neheztett feltételeket jelentenek a tanulók számára – nem a tanulás kezdetén, hanem a tanultak begyakorlásánál, illetve a rögzítésénél használjuk.
- A *játékos cselekvéstanulás* a nyitott tanulási stratégia egyik altípusának módszere. Ez a módszer akkor kerül sorra, amikor egy sportági technika előkészítése áll a tanulás középpontjában, és a viszonylag egyszerű feladat végrehajtásához előzetes ismeretekkel és mozgástapasztalatokkal rendelkeznek a tanulók. A tanár kijelöli – technikai kritériumok nélkül – az elvégzendő feladatot és a tanulók játékos próbálkozások útján, valamint a később bekapcsolódó tanári segítséggel előkészítik, majd kialakítják a helyes technikai végrehajtást.

c) A gimnasztikagyakorlatok vezetésének módszerei a szervezet előkészítését és a motoros képességek megalapozását, fejlesztését szolgáló tipikus metodikai eljárások kombinációi.

Ezzel a témával részletesen nem foglalkozunk, mivel a gimnasztika tantárgy kérdéskörét képezi. A módszer rövid tárgyalását a módszertani csoportosítás teljességre törekvése indukálta.

Az ismert módszerek – klasszikus, összevont, folyamatos – a tipikus metodikai eljárások alkalmazásának különböző kombinációit jelentik. A verbális eljárások közül a magyarázat, az utasítás, a vezényszó, a vizuális eljárások közül pedig a közvetlen szemléltetés (bemutatás, bemutattatás) alkotják az ismeretközlés alapmódszereit. A gyakorlás és a hibajavítás teszik teljessé a gimnasztikai gyakorlatok funkcióinak teljesülését.

4.5.3. 5.2.5.3. Módszerek a sportoktatásban

A sport egy sajátos színtere a pedagógiai tevékenységnek. Igaz ez a megállapítás akkor is, amikor a módszereket vesszük górcső alá. Eltérések tapasztalhatók az „általános” pedagógiával, de még a testneveléssel összehasonlítva is. Mik azok a tényezők – tehetjük fel a kérdést –, amelyek a sajátosságokat adják? A választ (Biróné Nagy Edit, 1983 nyomán) a következőkben adhatjuk meg:

- A sportban az oktató–nevelő munkát többnyire nem iskolai körülmények között, hanem a nevelésnek egy nagyon sajátos területén, a sportegyesületben végzik, amelynek szervezeti élete speciális körülményeket teremt.
- A sportolás – jellegéből adódóan – versenyszerű, küzdő tevékenység, amely közvetlen és állandó kapcsolatban áll a teljesítménynöveléssel.
- A sporttevékenység eredményességéről szinte állandóan érkeznek visszajelzések az egyén felé.
- A sporttevékenység az egyén sajátos érdeklődési körébe tartozik, ez jelentős motivációs bázis a tanuláshoz.
- A sportban, eltérően az iskolai oktató–nevelő munkától, a sportolás jelentős mértékben foglalkoztatja a sportolókat. Az eljárások során alkalmazott módszerekben ez is színvonalbeli különbséget jelent.

a) Oktatási módszerek a sportban

Mindezeket figyelembe véve a módszert a sportoktatás szempontjából a következőképpen definiálhatjuk:

„Módszeren azokat az edző és a sportoló által alkalmazott eljárásokat értjük, amelyek a sportoló nevelése és önnevelése, oktatása és önképzése során alkalmazásra kerülnek és elősegítik a sportoló személyiségének céltudatos alakítását, fejlesztik általános és sportszakmai tudását.” (Biróné, 1983)

Az általános oktatásban és a testnevelés tanítása, tanulása során ismeretes módszerek közül a sportoktatásban is alkalmazhatók:

- a szóbeli kifejtés módszerei
 - magyarázat,
 - elbeszélés,
 - előadás,
 - beszélgetés;
- a szemléltetés módszerei
 - bemutatás a valóságban,
 - képes ábrázolás,
 - film,
 - audiovizuális eszközök (tévé, videolejátszó stb.),
 - számítástechnikai és informatikai eszközök;
- a gyakoroltatás;
- az önálló munkák felhasználása;
- az ellenőrzés, értékelés;
- a hibajavítás;
- a segítségadás.

Ezeknek a módszereknek a részletes elemzése nem a mi feladatunk, elvégzi azt a didaktika, a testnevelés-elmélet, vagy éppen „A tudományos kutatás módszertana” című tantárgy. Emellett néhányat a felsorolt módszerek közül az előző fejezetben (5.2.5.2. A módszer értelmezése, felosztása és alkalmazása a testnevelés tanításában) már megtárgyaltunk. Éppen ezért az alábbiakban kizárólag a felsorolt módszerek sportbeli alkalmazásának sajátosságaira térünk ki nagyon röviden, inkább csak a téma iránti figyelemfelkeltés szándékával.

A *magyarázat* – bár jelentősége a sportoktatásban elmarad az iskolai szerepköréhez képest – a sportmozgások oktatásában is fontos, nélkülözhetetlen eszköze az edzőnek. A magyarázat a sportoktatásban általában nem „tisztán” alkalmazott módszer, kiegészítésként gyakran kombinálják például vizuális metodikai eljárásokkal. A szóbeli kifejtés másik két módja, az *elbeszélés* és az *előadás* ritkán használt módszerek a sportoktatásban. Használata főleg elsődleges nevelési céllal történik, például élménybeszámoló formájában.

A *beszélgetés* gyakori – a mozgás elsajátítása érdekében végzett – formája a sportoktatásnak. A módszer alkalmazásának alapfeltétele, hogy mindkét fél (edző és sportoló) előtt részben ismert legyen a beszélgetés témája. Fontos, hogy a beszélgetés színvonala alkalmazkodjon a sportoló életkorához és előképzettségéhez.

A *szemléltetésről* korábban részletesen írtunk. Az ott tárgyaltakat mintegy kiegészítendő megjegyezzük, hogy a motoros tanulás folyamatában a mozgás szemléltetésének nem is annyira önállóan, mint az ingerhatások együttesében van jelentősége. A szemléltetés legmodernebb formája a számítógéppel történő mozgáselemzés. A szoftverek és hardverek robbanásszerű fejlődése ma már egy-egy mozgás három dimenzióban zajló elemzését, esetleg modellálását is lehetővé teszi. A fejlődés útjai – ezen a téren is – beláthatatlanok.

Szintén foglalkoztunk már a *gyakoroltatás–gyakorlás* metodikai eljárással. Kiegészítésként jegyezzük meg, hogy a mozgásos feladatok elvégzése közben a legkezdetibb szinttől a legmagasabbig állandó visszajelzés érkezik a sportolóhoz és edzőhöz a végrehajtás, illetve az oktatás eredményességéről. A tanulás legnehezebb szakasza, a mozgás megértése is már a gyakorlás közben történik meg, ugyanakkor minden egyes végrehajtás némi részeredménnyel is jár, sorozatos apró sikerélményként hat. Ezért a továbbiakban a gyakorlást ezek az élmények motiválják. A gyakoroltatás, mint oktatási módszer alkalmazásának két alapvető kritériuma – a motiváltság és a problematikus helyzetek helyes érzékelése – a mozgásos cselekvésoktatás folyamatának természetes velejárója, amely segíti és fokozza az edző szóbeli tudatosító munkáját.

Az *önálló munkák felhasználása* elsősorban a technika dominanciájú sportágak (torna, RG, műkorcsolya stb.) esetében használt oktatási módszer. Az önálló munka lényege, hogy egyéni összeállítású gyakorlatokat készítettünk a sportolóval. Ez a gyakorlat készülhet saját célra, de készülhet sporttárs számára is. Így a sportoló a megszokottól eltérő oldaláról is látja a mozgást, tulajdonképpen tanítva tanulja azt.

Az *ellenőrzés és értékelés* a sportoktatásban nagyon sajátosan alkalmazható módszer. Formáját tekintve többségében az edző szóbeli észrevételei formájában történik. Ennél azonban sokkal jelentősebbek a gyakorlat visszajelzései a részeredmények vagy -eredménytelenségek felől. Az ellenőrzés, értékelés szerepe az iskolai oktatástól jelentősen eltér abban a tekintetben, hogy az eredmények a teljesítmény által motiváltak, belsőleg igénlással fogadottak.

A *hibajavítás* összetett metodikai eljárást korábban tárgyaltuk. Ugyanez vonatkozik a *segítségadásra* is. Mindkét eljárás részletes elemzése – speciális szerkezetükénél fogva – a testnevelés-elmélet és az edzésmélet tárgykörébe tartozik.

b) Nevelési módszerek a sportban

A fentebb tárgyalt oktatási módszereken kívül a sportban használatosak az úgynevezett nevelési módszerek is. Mindenekelőtt le kell szögezzük, hogy az eljárásoknak azon körét nevezzük nevelési módszereknek, amelyeket a mozgásos cselekvésoktatás közben és azon kívül is hangsúlyozottan nevelési céllal alkalmazunk. Természetesen a mozgásos cselekvések tanítása, tanulása közben az oktatási módszerek felhasználása is jár nevelési eredménnyel. A legkoncentráltabb nevelő hatás azonban maga az ismeretszerzés, az elsajátítás folyamata.

A következőkben részletezésre kerülő eljárásokat a nevelőmunkában betöltött sajátos szerepük miatt emeljük ki. A felsorolt eljárások minden nevelési feladat megoldása során alkalmazhatók.

A legfőbb nevelési módszerek a sportban:

- A *nevelési célzatú beszélgetések* alkalmazásával célunk a különböző vélemények egységes nézetté formálása, a vitás kérdések eldöntése, a sportoló meggyőzése a helyes álláspontról.
- A társak, az edző, az élsportolók *személyes példája*, a sportbeli nagyságok, mint *eszményképek*.
- A *követelés*, a szabályok megkívánta követelmények támasztása a sportoktatás fontos nevelési módszere. A sportszakmai követelmények támasztásán túl az edző feladata, hogy emberi magatartásbeli „követelésekkel” is előálljon.
- A *szokások kiépítése gyakorlattal*. A gyakorlattal a magatartásjegyek formálásában – a készségek kialakításán túl – a helyes szokások kiépítését kell eredményeznie. Ez gyakorta a rossz szokások leépítését jelenti.
- A sportban lényeges, hogy az *ellenőrzés* fokozatosan *önellenőrzéssé* alakuljon át. A sportolóban kialakuljon ne csak az önellenőrzés készsége, hanem igénye is.
- A *buzdítás* a fokozottabb tevékenykedésre, edzőmunkára, az eredmények elérésére történő *ösztönzést* jelenti. A buzdítás egyik formája a *jutalmazás*. A jutalmazás, bármilyen fokon alkalmazzuk, az elismerés valamilyen kifejezője. Fontos nevelési szempont, hogy az állandó, és valós teljesítményt nélkülöző jutalmazás káros hatású.
- A sportban a hétköznapi életnél, de még az iskolai oktató–nevelő munkánál is gyakrabban használt nevelési módszer a *büntetés*. A büntetést gyakorta a szabályok hozzák magukkal. Büntetésre nemcsak a versenyek, a mérkőzések közben, hanem a hétköznapi munkája, az edzések közben is szükség van. E módszer alkalmazásánál különösen ki kell emelni a nevelési eljárások összhangjának elvét.

A sportoktatás módszerei, eljárásai nem egy lezárt, tovább már nem bővíthető egységet alkotnak. Sőt. Az edzői pályán mindig azok a legsikeresebbek, akik valami újszerű eljárással, módszerrel tudnak előrukkolni. *Fényes sportsikerek csak módszertani innovációkkal, újdonságokkal, az edzői és sportolói kreativitás kiteljesedésével érhetők el.*

4.6. 5.2.6. Foglalkoztatási formák a testnevelés- és sportoktatásban

Az oktatási stratégia definíciói értelmében a stratégiai célok elérését szolgáló és a célok által meghatározott rendszer elemeit a módszerek és eljárások, valamint a szervezési módok és formák képezik.

A szervezési módok használatára a nemzetközi és hazai szakirodalomban többféle nézet ismert. M. Nádasi Mária (1998) például az oktatás *szervezési módjainak*, illetve *munkaformáinak* nevezi a *frontális munkát*, az *egyéni munkát*, a *párban folyó tanulást* és a *csoporthatást*. (A szervezeti forma kifejezéssel kapcsolatban megjegyzi, hogy ez helytelen szóhasználat a szervezéssel kapcsolatban, mivel az elnevezés az oktatás időbeli keretei számára már foglalt.)

A helyzetet némiképpen bonyolítja, hogy a testnevelés-elmélet és -módszertan is saját kifejezésekkel bővíti a kínálatot (Báthori, 1985; Makszin, 2002). A két tankönyv egymással megegyezően a *foglalkoztatás szervezeti formáiról* beszél és a felosztásnál a résztvevők számát veszi figyelembe. Ezek alapján együttes és egyéni formákat különböztetnek meg, de csak az együttes foglalkoztatásokat tartják megfelelőnek a testnevelés oktatására.

A testnevelés- és sportoktatás közötti különbségeket mutatja, hogy amíg a testnevelés-oktatás szempontjából az említett szerzők elvetik az egyéni munkát, addig a sportoktatásban – nevelési hatásai miatt – jelentőséget tulajdonítanak neki (Lásd Biróné, 1985).

A külföldi szakirodalom egyike az oktatásban részt vevők közötti kontaktus jellege alapján osztályoz. Eszerint interakciós formáknak nevezi a frontális, az egyéni, a páros és a csoportos munkaformákat (Rieder/Fischer, 1986).

Az alábbiakban – a hivatkozott felosztások szempontjait figyelembe véve – röviden áttekintjük a testnevelésben alkalmazott foglalkoztatási formákat. **A két fő munkaforma kialakításának egyedüli szempontja, hogy azonos vagy különböző didaktikai feladattal foglalkoznak-e a tanulók.**

- Az *osztályfoglalkoztatások* esetében az osztály minden tanulója azonos tananyaggal, feladattal vagy azonos feladathelyzet megoldásával foglalkozik. Változatai: együttes, csoport, illetve egyéni osztályfoglalkoztatás.
- A *csapatfoglalkoztatásoknál* az osztályt csapatokra bontjuk és minden csapat más tananyaggal, feladattal vagy feladathelyzet megoldásával foglalkozik. Változatai: együttes, csoport és egyéni csapatfoglalkoztatás.

Az együttes és a csoportonkénti *osztályfoglalkoztatások* keretén belül egyaránt megvalósítható az egyéni, a páros és a csoportos munkaforma, ugyanis az osztályfoglalkoztatást nem azonosítjuk a hagyományos frontális munkával. Ez a napjainkban is domináns munkaforma az újabb pedagógiai és pszichológiai ismeretek következtében módosult. Alkalmazkodott a tanulókhöz és az iskolával szemben megfogalmazott elvárásokhoz. A tanulók ebben a munkaformában azonos tananyaggal és egy időben foglalkoznak, de nem feltétlenül azonos ütemben és azonos követelményekkel. Önálló tanulási tempóban és differenciált körülmények, elvárások mentén, egyénileg, párokban és csoportokban is munkálkodhatnak. A megoldási forma a kitűzött didaktikai, nevelési céloktól függ. Ezért lehet a nyitott tanulási stratégia munkaformája az osztályfoglalkoztatási forma is. Az egyéni osztályfoglalkoztatás csak néhány esetben (például összefüggő talajgyakorlat vagy gerendagyakorlat ellenőrzésénél, osztályozásánál) indokolt.

Az alábbiakban egy táblázat segítségével összefoglaljuk a frontális foglalkoztatási formában bekövetkezett változásokat. Az egyéni, a páros és a csoportos munkaforma hasonló elvek alapján valósítható meg a csoportonkénti osztály-, illetve az együttes, valamint a csoportonkénti csapatfoglalkoztatás keretében is.

EGYÜTTES OSZTÁLYFOGLALKOZTATÁS					
VÁLTOZATOK	EGYÜTTES	EGYÜTTES		EGYÜTTES	
	Egyidejűleg és azonos ütemben	Egyénileg eltérő ütemben		Párokban és csoportokban	
Oktatási stratégia	Direkt tanítás –	Direkt tanítás –	Indirekt tanítás –	Direkt tanítás –	Indirekt tanítás –

EGYÜTTES OSZTÁLYFOGLALKOZTATÁS					
	strukturált tanulás	strukturált tanulás	nyitott tanulás	strukturált tanulás	nyitott tanulás
Tanári tevékenység	Közvetlen irányítás, vezérlés, szabályozás (utasítás, vezénylés, hibajavítás)	Közvetlen irányítás, szabályozás (hibajavítás, megerősítés, formáló értékelés)	Közvetett irányítás (tanácsok, javaslatok, megerősítések)	Közvetlen irányítás, szabályozás (hibajavítás, segítségadás, megerősítés, értékelés)	Közvetett irányítás (tanácsok, javaslatok, információk, megerősítések)
Tanulói tevékenység	Irányított tanulás – azonos munkatempó	Irányított tanulás – egyéni munkatempó	Egyéni munkatempó	Irányított tanulás – különböző munkatempó	Különböző munkatempó
Kiemelt célok	Motoros tanulás, képességfejlesztés	Motoros tanulás, önállóságra nevelés	Motoros tanulás, önállóságra, öntevékenységre stb. nevelés	Motoros tanulás, szociális tulajdonságok fejlesztése (együttműködés, segítségnyújtás stb.)	Motoros tanulás, szociális tulajdonságok fejlesztése (együttműködés, kommunikáció, segítségnyújtás stb.)
Felhasználási terület	Gimnasztikai (szabad-, kéziszer- és szergyakorlatok); rendgyakorlatok; képességfejlesztő gyakorlatok; egyes sportági készségek tanulása, gyakorlása (például: súlylökés)	Gimnasztikai gyakorlatok önállóan (szabadgyakorlatok); mozgásformák gyakorlása, sportági készségek tanulása, gyakorlása (például: labdavezetésből fektetett dobás, alkarérintés fálnál, összefüggő talajgyakorlat összeállítás stb.)	Mozgásformák tökéletesítése (mászások, kúszások stb.); játékos feladatmegoldások (akadályok leküzdése); sportági technikák előkészítése (dobásmódok kipróbálása)	Mozgásformák gyakorlása (dobások, hordások stb.); sportági készségek gyakorlása (alkarérintések párokban, illetve csoportokban; talajgyakorlati elemek gyakorlása párokban egymásnak nyújtott segítségaddal stb.)	Játékos feladatmegoldások; feladathelyzetek megoldása (akadálypályaeépítés és feladatok összeállítása; játékok kitalálása stb.)

A *csapatfoglalkoztatásoknál* a csapatok más-más tananyaggal, feladattal vagy feladathelyzet megoldásával foglalkoznak. Változatai attól függenek, hogy az együttes, a csoport vagy az egyéni munkaformával

kombináljuk-e. Ebben az esetben is megvalósítható az egyéni, a páros és a csoportos munka. A kritériumok hasonlóak az osztályfoglalkoztatásoknál leírtakkal.

Az együttes csapatfoglalkoztatás sajátos formája a köredzés, amely leginkább képességfejlesztésre, ezen belül is elsősorban erőfejlesztésre használható.

5. 5.3. A mozgástanítás és tanulás pedagógiai kérdései

A motoros tanítás és tanulás folyamata önmagában, a még oly' hatékony oktatási stratégiák és módszerek alkalmazásával sem működőképes. Könnyen belátható, hogy az iskolai testnevelésben az oktatási folyamat csak akkor felelhet meg az elvárásoknak – végső soron a személyiségfejlesztés céljának – ha a „rendszer” dinamizmusa biztosított.

A tanítási-tanulási folyamat dinamikus működését számos pedagógiai momentum indukálhatja. Ezek szerepet játszhatnak az oktatási folyamat megindításakor, lásd **motiválás**; áthathatják – mint metodikai körülmény – a folyamat egészét, lásd **differenciálás**; és kifejthetik hatásukat az elsajátítási folyamat kimeneténél, lásd **ellenőrzés és értékelés**. A kiemelés azonban némiképpen önkényes, hiszen ha a teljességre törekednénk, tárgyalnunk kellene olyan pedagógiai kérdéseket (pedagógiai elveket) is, mint: aktivizálás, fokozatosság, rendszeresség stb.

5.1. 5.3.1. A motiválás

A motiválást ebben a fejezetben nem pszichológiai jelenségként, még csak nem is a sportoktatás folyamatának részeként, hanem az iskolai tanítás–tanulás vonatkozásában tárgyaljuk. Röviden kitérünk arra, hogy az iskolai testnevelésben milyen feltételei, lehetőségei vannak a tanulás iránti motiváció kialakításának, fenntartásának. A motiválást így elsősorban mint pedagógiai funkciót tesszük elemzésünk tárgyává.

„Motiválás: Egy kívánt célállapot elérésére készítő, irányító, interaktív tevékenység. A tanulásra mozgósító különböző pedagógiai eljárások összessége, melyekkel a tanítási–tanulási folyamatban felébreszthető a tanulási kedv, a kitűzött célok eléréséhez szilárd elhatározás és hatékony tevékenység váltható ki a tanulóknál.”
(Pedagógiai Lexikon, 1997)

A motiváció (Kozéki, 1980 nyomán) mint pedagógiai pszichológiai jelenség egy olyan tevékenységre készítő belső feszültség, ami irányát tekintve mindig kettős: vagy valami kellemetlen elkerülése, vagy pedig valami kívánatosnak az elérése a cél. A mi szempontunkból különösen lényeges körülmény, hogy a motívumok tanulhatók. A család, az iskola, a környezet hatására motívumokat tanulunk, és motívumrendszert sajátítunk el.

A motiválás pedagógiai alkalmazása során fontos tényező, hogy a motivációban – multidimenzionális jellege ellenére – az iskolás korban, de főleg a kisiskolás korban az affektív tényezők dominálnak. Ez azt jelenti, hogy a tevékenységre készítő belső feszültség főként érzelmek, érdeklődések, vágyak, viszonyulások formájában jelentkezik. Később, az ifjú kortól kezdve, egyre fontosabb szerepet kapnak a kognitív tényezők anélkül, hogy a motiváció alapvető affektivitása megszűnne.

A motoros tanulás folyamata (is) tehát erős emóciók kíséretében zajlik. Az érzelmi (affektív) szint – a végrehajtás színvonalára utaló pszichomotoros és az ismereti (kognitív) szinthez hasonlóan – szakaszokra osztható.

Az affektivitás első szakasza a *befogadás*. Ez a testnevelés esetében azt jelenti, hogy a tanuló szívesen fogadja a tanulást, a tanár által meghatározott gyakorlatokat „zokszó” nélkül végrehajtja. Egy fokkal magasabb affektivitást jelez a *reakálás* szintje. Itt arról van szó, hogy a tanuló elfogadja a többletgyakorlást, elébe megy bizonyos feladatoknak. Nem csak a kötelezően előírt, a jó osztályzathoz feltétlenül szükséges gyakorlatokat végzi el, hanem annál többet teljesít. A harmadik, „legmélyebb” érzelmi szint az *értékelés* szakasza. Ekkor a tanuló már előnyben részesíti a testnevelés tananyagát más tantárgyak anyagával szemben. Ez azonban nem egy népszerűségi, hangulati elemektől vezérelt preferálás, hanem egy átgondolt, céltudatos választás.

A tantárgyi kötődésekkel kapcsolatos empirikus vizsgálatok (Báthory, 1997) azt mutatják, hogy nincsenek állandósult választások. A tantárgyakat a tanulók az érdekes vagy unalmas, és a könnyű vagy nehéz oldaláról közelítik meg. A testnevelést a vizsgálati eredmények a könnyűnek és érdekesnek tartott tantárgyak közé

sorolják. Ez viszont túlságosan leegyszerűsített kép, hiszen a tantárgyak iránti vonzalmat, illetve elutasítást erősen befolyásolja a tanulók életkora, a tanár személye és a közvetlen tanulási tapasztalat.

Fentebb már kitértünk az affektív és kognitív tényezők motiválásban betöltött szerepére a *tanulók életkorának* vonatkozásában. A testnevelő *tanár személyének*, és általában a tanár személyének a tantárgyi vonzalomban és ezen keresztül a motiválásban betöltött szerepe evidencia. Előfordulhat ugyanis, hogy a könnyűnek és érdekesnek vélt tantárgyat a tanulók elutasítják, mert nem szeretik a tanárt. Természetesen ennek ellenkezője is igaz lehet, amikor a tanár iránti ragaszkodás elfogadhatóvá teszi a nehéz és esetleg unalmas tantárgyat, annak tananyagát. A *közvetlen tanulási tapasztalatok* – például különböző tantárgyi anyagrészek, részkövetelmények tanítása, tanulása – is okozhatnak kötődést vagy elutasítást. A testnevelés esetében ez úgy jelentkezik, hogy bizonyos sportági mozgásformák szimpatikusak, mások viszont nem. Vagy: a játékigényt kielégítő tanórák rokonszenvesek, ellenben a képességfejlesztő (erőfejlesztő, állóképesség-fejlesztő stb.) órák nem.

A tanulás motiváló hatását – a tanuló életkorán, a tanár személyén és a tantárgy tananyagán kívül – befolyásolhatja még a *tanulásszervezés módja* is. Pszichológiai vizsgálatokra alapozva (Báthory, 1997 nyomán) kétféle tanítási stílust különböztethetünk meg. Az egyik esetben a tanulás első, úgynevezett bemelegedési fázisában a tanári erőfeszítések főleg arra irányulnak, hogy olyan gazdag ingerkörnyezet alakuljon ki, amely lehetővé teszi a tananyag sokirányú megismerését, és a tanulók által választott egyéni utak előnyben részesítését. Ekkor a kezdeti lépések elhúzódása a teljesítményszint későbbi, ám magasabb szintű telítődésében térül meg.

A másik stílusra a tanítás kezdetétől az idő precíz felhasználása, a követelmények szigorú megvalósítására törekvés, azaz a határozott és tervszerű tanári munka a jellemző. E stílus következményeként a tanításra és tanulásra fordított idő függvényében korai és gyors teljesítményemelkedésre számíthatunk, de a telítődés is viszonylag korán következik be.

Mindezek alapján megalapozottnak tűnik a feltételezés, hogy az a tanár, aki a motiválást a tanítás–tanulás kezdetén, és minden újabb oktatási feladat elején releváns tanulásszervezési feladatnak tekinti, kezdetben ugyan nem ér el látványos eredményeket, hosszú távon azonban magas színvonalú fejlesztésre képes. Ezzel szemben a motiválást alábecsülő, gyors és látványos eredményekre törekvő pedagógus munkáját a tanulási teljesítmény viszonylag alacsony telítődési szintje utóbb nem igazolja. A motiválás tanulásszervezési jelentőségét tehát a gondos alapozásban, illetve ezzel összefüggésben a késleltetett kezdet és a későbbi gyors fejlődés lehetőségében foglalhatjuk össze.

Összegzésként leszögezhetjük, hogy motiváló hatás az iskolai oktatásban–nevelésben elsősorban úgy érhető el, ha valamilyen tevékenységet, eseményt, tanulói szerepet vagy tananyagot érdekessé teszünk, vagyis felkeltjük a tanulók érdeklődését. Némiképpen leegyszerűsített formában azt mondhatjuk, hogy az érdeklődés a pedagógiai alkalmazás számára elérhetővé teszi a motivációt. Mindez nem azt jelenti, hogy az *érdeklődés felkeltése* a motiválás egyetlen lehetséges formája az iskolai oktatásban. A (testnevelő) tanár számos egyéb motiváló eszközt, metodikai eljárást alkalmazhat, melyek részletes kifejtése korábban már megtörtént. Ezek közül emelünk ki néhányat, megerősítve, hogy a felsorolt megoldások nem merítik ki a motiváló eszközök teljes spektrumát.

A motiválás eszközei a mozgástanítás és tanulás folyamatában:

- tartalmában és formájában egyaránt igényes *magyarázat*;
- példamutató *szemléltetés* (bemutató, bemutattatás);
- *önálló feladatok* adása.

Végezetül megjegyezzük: a motiválás bármelyik formáját választjuk, a *tanár feladata* minden esetben az, hogy egyrészt a *tanulókat a lehetőségekhez mérten maximálisan bekapcsolja az oktatás folyamatába*, másrészt *növelje tanítványai motivációs bázisát*.

5.2. 5.3.2. A differenciálás; a differenciálással összefüggő legfontosabb alapfogalmak értelmezése

A testnevelés tanításában kiemelt pedagógiai törekvésünk, hogy minden gondjainkra bízott tanulónak biztosítsuk a sikeres tanulásban való részvételt.

E feladat teljesítésénél számtalan tényezőt kell figyelembe vennünk. A tanulók különböznek motoros, és értelmi képességeiket tekintve, eltérő színvonalú és gazdagságú mozgástapasztalattal, mozgásműveltséggel rendelkeznek, motivációikban és érdeklődésükben is egyedi vonásokat hordoznak, a testnevelés tantárggyal kapcsolatos igényeikben is sokszínűséget mutatnak. Egyének, azaz „... megismételhetetlen egyediségek, olyan sajátos biológiai, pszichikus és szocializációs struktúrákkal, amelyek csak rá jellemzőek.” (Lappints, 1997).

Az egyénekhez igazított fejlesztés a differenciálás elvét szem előtt tartó gyakorlati munkában realizálható.

A differenciálás szó szerinti fordításban különbségtévést jelent. „A differenciálás a gyerekek, ifjak egyéni sajátosságaira tekintettel lévő fejlődés és fejlesztés lehetőségeinek és feltételeinek biztosítása”. (Pedagógiai Lexikon vonatkozó címszó alatt). Báthory Zoltán (1997) a differenciálást, mint a tanulást dinamizáló legfontosabb tényezőt emeli ki. Azt a pedagógiai funkciót nevezi differenciálásnak, amely a tanulással kapcsolatos egyéni és csoportkülönbségek figyelembevételét írja elő a tanítási–tanulási folyamat minden mozzanatára vonatkoztatva. Differenciált oktatás: a tanítási–tanulási folyamatnak az egyes tanulók sajátosságaira tekintettel lévő megszervezése (Ped. Lex.).

5.2.1. 5.3.2.1. A differenciálás szintjei: makro-, mikroszintű és didaktikai differenciálás

A három fogalom a differenciálás két szintjét foglalja magába oktatáspolitikai és tanulásszervezési aspektusból közelítve. Hortobágyi Katalin (1989) után oktatáspolitikai értelemben makro- és mikroszintű differenciálást különböztetünk meg, tanulásszervezési szempontból pedig didaktikai differenciálásról beszélünk.

A makroszintű vagy intézmények közötti **differenciálás** azt jelenti, hogy a társadalmi összetudás elosztása a közoktatás rendszere segítségével az egyes iskolatípusok és iskolafokok közötti történik és mindegyik iskolafok, illetve -típus meghatározott tudásprofil és tudásmennyiséget hordoz.

A mikroszintű differenciálás pedig az intézményen belüli és tanulók közötti tudáselosztással egyenlő. Olyan elvet és gyakorlatot feltételez, amelyben a tudástípust és tudásmennyiséget a tanulók választhatják meg irányultságuk és szellemi kapacitásuk alapján.

A didaktikai differenciálás a pedagógiai célok különböző utakon, módokon és eszközök segítségével történő megvalósítása a különböző individuumok esetében (Hortobágyi, 1989, Báthory 1997) a differenciálásnak a tanulásszervezésben két jelentést tulajdonít: egy pedagógiai szemléletet, amely a tanító, a tanár érzékenységét fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt, és egy pedagógiai gyakorlatot, amely a különbségekhez igazodó adaptálást próbálja megvalósítani.

A differenciálás mellett érvényt kell szerezni az **egységesség** elvének is. Az egyéni fejlesztés fontossága nem feledtetheti el az oktatásnak azt a társadalmi felelősségét és feladatát, hogy minden tanulót el kell juttatni a korszerű műveltség minimumának elsajátításához (Hortobágyi, 1985). *A differenciálás és egységesség egymást feltételező pedagógiai elv* és nevelésre vonatkozó igény. Az egységes alpműveltség megszerzése az egyéni különbségekhez igazított fejlesztő munkával érhető el. *A differenciálásnak kettős pedagógiai funkciója van: az egységes és szükséges tudásszint kialakítása, és az erre épülő egyéni természet adta adottságoknak maximális kifejlesztése* (Lappints 1997).

5.2.2. 5.3.2.2. A differenciálás elvi és gyakorlati kérdései a testnevelés oktatásában. Differenciáltság és egységesség összefüggései

a) Elvi alapok

A sikeres motoros oktatás követelményét szem előtt tartva a belső, didaktikai differenciálás kérdéskörét tárgyaljuk részletesebben.

Bevezető sorainkban érzékeltettük a differenciálás szükségességét. A testnevelés tanításban nemcsak a mozgásos cselekvésekhez kapcsolódó didaktikai szempontokat, hanem a tanulás tág értelmezésének megfelelően, a személyiségfejlesztés egyéb területeinek fejlesztési aspektusait is szem előtt kell tartani. A motoros tanulás dominanciája miatt azonban a didaktikai célok és feladatok megoldása áll az oktatás középpontjában. Az értelmi, érzelmi-akarati, szociális képességek és tulajdonságok ugyanis a motoros tudáshoz vezető úton formálódnak. A fejlesztésben tehát strukturált komplex tantárgyi célokat szem előtt tartva kell törekedni a tanulóknak legjobban megfelelő pedagógiai gondoskodásról.

A tanulókhöz igazított fejlesztés kiindulópontja a tanulók személyiségének alapos ismerete. Ennek alapján tervezzük a fejlesztő munkát, majd nyomon követve a tanulók fejlődését mindig az aktuális feltételekhez szabva irányítjuk, szabályozzuk és szervezzük az oktatási folyamatot.

Az egyéni képességekhez igazodó fejlesztő munka különösen kedvez az önálló munkára nevelésnek. A különböző munkaformák alkalmazásával formálhatjuk a tanulók közötti együttműködést, és lehetőséget nyújthatunk az együttélés módjainak megismerésére. A differenciált oktatás értékei közé soroljuk, hogy eredményes alkalmazása esetén a tanulók tudomásul veszik és elfogadják a közöttük lévő különbségeket, elismerik egymás erősségeit, és segítőkész megértőkké válnak esetleges gyengébb pontjaik iránt. Tapasztalati tény továbbá, hogy a tanulási sikereket a tanulók élményként élik meg, kötődés alakul ki bennük a tantárgy és általa a testedzés és a sport iránt. Ezzel a testnevelés oktatás távlati céljait is szolgáljuk. A differenciálással tehát olyan kívánatos tanulói magatartást alapozhatunk meg, amely arra ösztönzi őket, hogy saját képességeik, érdeklődésük kiteljesítése érdekében tovább tevékenykedjenek (Wenzel, 1995).

A differenciálásnak a fentebb felsorolt oktatási és nevelési értékei alapján különösen nagy jelentőséget tulajdonítunk a testnevelés oktatásában, az *egységesség és differenciáltság* együttesében. **Arra kell törekednünk, hogy minden tanulót eljuttassuk a tőlük elvárható maximális teljesítményig, de az egységesen elsajátított alapvető testkulturális javak bázisán.** Az egységességet a nevelési célok (szociális, kognitív és érzelmi-akaratú tulajdonságok), tekintetében is érvényesítjük.

b) Gyakorlati megoldások

A belső differenciálás, mint legfőbb pedagógiai elv, hatással van az oktatási stratégia kiválasztására, vagyis az oktatási folyamat minden elemére: a célok, a feladatok, a követelmények meghatározására; a tananyag tervezésére; a tanuláshoz szükséges idő biztosítására; a metodikai eljárások alkalmazására; a munkaformák megválasztására; az értékelő tevékenységre; a tanórán kívüli iskolai testedzési formákra. Alkalmazásának hatékonysága lemérhető a tanulók aktivitásában és motivációjukban is. *A belső differenciálás tehát a pedagógiai elvek szintjén kulcsszó, a különbségekhez való adaptáció gyakorlati megvalósítása szintjén pedig a tantárgyi értékek realizálásának kulcsa.*

- **Differenciálás a célokban.** Az oktatás motoros és nevelési céljainak csorbítása nélkül az aktuális didaktikai célok meghatározásánál tekintetbe kell venni a tanulók előzetes tudását, ismereteit, motoros és tanulási képességeit. A didaktikai célokat tekintve alapelv, hogy lehetőség szerint reális, a tanulók egyéni képességeihez méretezzük.
- **Követelmények – értékelés.** A célokkal összhangban, a követelményekben és az értékelésben is differenciálni kell. Azt kérhetjük számon a tanulótól, és azt értékelhetjük, amit számára célként megfogalmaztunk.
- **Differenciálás a tananyagban belül.** Azonos tananyagban olyan feladatmeghatározásokat jelent, amelyek eltérő színvonalukkal, jellegükkel igazodnak a tanulók egyéni kondícióihoz. Egyes esetekben ez tananyagcsökkentést, illetve szelektálást is jelenthet. Lényeges, hogy ez utóbbiakat úgy oldjuk meg, hogy a tartalom didaktikai szempontból teljes értékű maradjon, és az adott mozgásfeladat megőrizze jellegét.
- **Módszerek és eljárások alkalmazása a differenciálás érdekében.** Minden a motoros oktatásban alkalmazható eljárás vagy módszer alkalmas a didaktikai differenciálásra.
- A magyarázat a tanulók szükségletei szerint lehet részletesebb, vagy hasonlatokkal élve szemléletesebb. A megértést elősegíthetjük a szemléltetések ismétlésével. A hibajavításnál több információs csatornát is segítségül hívhatunk. A fizikai vagy pszichikai segítségre szorulóknak az igényelt mértékű segítséget nyújthatjuk. Hasonló módon élhetünk a megerősítésekkel, és a kommunikáció egyéb verbális vagy non verbális formáival stb. Mindenkinek a neki megfelelő pedagógiai gondoskodást!
- **Munkaformák megválasztása.** A didaktikai szakirodalom a differenciálás szempontjából a munkaformák megválasztására különösen nagy hangsúlyt fektet, és ezek közül az egyéni, valamint a csoportmunkát preferálja. A motoros oktatás a közismereti tárgyakhoz hasonló, illetve azoktól eltérő szervezési módokat alkalmaz. Szembetűnő különbségnek számít, hogy a testnevelés-oktatásban létezik a csapatfoglalkoztatási munkaforma, valamint az, hogy a sajátos műveltségterület miatt gyakran és eredményesen alkalmazzuk az együttes osztályfoglalkoztatást. Ez nem jelenti azt, hogy minden esetben a hagyományos frontális munka jellemzői szerint folyik a munka. Értelmezésünk és a gyakorlat szerint ebben a munkaformában is biztosítható – a mozgásos feladat jellegéhez alkalmazkodva – az egyéni ütemben, párokban, illetve a csoportokban történő tanulás.

- Az életkori sajátosságok is indokolhatják a határozott tanári jelenlétet. Alsó tagozatos tanulókat nem lehet magukra hagyni, nem rendelkeznek minden mozgásos feladat végzéséhez az önálló, illetve az együttműködést igénylő munka feltételeivel. Elmondhatjuk, hogy a foglalkoztatási formák többsége alkalmas a differenciált oktatásra, valamint azt is, hogy önmagában egyik munkaforma sem oldja meg a differenciálás feladatát.
- **Csoport-, illetve csapatalkítás.** A didaktikai differenciálás megvalósulhat *heterogén* és *homogén* összetételű csoportokban egyaránt. A *homogén* csoportösszetétel átmenetileg kedvező tanulási feltételeket biztosíthat a lassabban és a gyorsabban haladók számára is, mert megközelítően azonos körülmények között tanulhatnak a tanulók. Ennek elsősorban didaktikai előnyei szembetűnők. A *heterogén csoportok* viszont nemcsak didaktikai, hanem nevelési szempontból is előnyösebb fejlesztési lehetőségeket rejtenek magukban. De csak időlegesen legyenek azonos összetételűek a csoportok.
- **Gyakorlási idő biztosítása.** Ezen a ponton hivatkozunk Bloom jól ismert megállapítására, mely szerint a tanítás eredményessége szempontjából alapvető fontosságú a tanítási alkalom és a tanulásra tervezett idő. Mivel a tanórák száma adott – legfeljebb a tanórán kívüli tanítási alkalmakkal lehet bővíteni – ezért jelentős a szervezőmunka minősége és a rendelkezésre álló idő hatékony kihasználása. Törekedni kell arra, hogy a tanulásra tervezett idő igazodjon a tanulás egyéni sajátosságaihoz.
- **Motiválás, aktivizálás.** (Báthory,1997) a motiválást és az aktivizálást a tanítási–tanulási folyamat működését elindító, és stabilizáló belső tényezői közé sorolja. Ezek a belső pszichikus működések szoros összefüggésben vannak egymással, akkor válik a tanuló az oktatás aktív részesévé, ha motivált a tanulás iránt, és ha ez a tanulási motiváció elég erős ahhoz, hogy az oktatási folyamatban a pszichikus működéseket fenntartsa. Az egyén sajátosságaihoz szabott tanítással nagyobb az esély a motivációs szint növelésére és a pszichikus működések intenzitásának fokozására. A didaktikai differenciálást, tehát olyan tanulásra ösztönző oktatásként értelmezhetjük, amely figyelembe veszi a tanulók egymástól eltérő motivációs szintjét is.
- **Tanári szerepvállalás, viselkedés.** Komoly sportszakmai és pedagógiai tartalmú tudásra van ahhoz szükség, hogy a tanár ne csak a saját oktatási elképzelését akarja megvalósítani, hanem rugalmasan tudjon alkalmazkodni a tanítványok mindenkori tanulási feltételeihez. Differenciált oktatás a tudás átadásának művészete, amely akkor működik mester fokon, ha a megszerzett tudását a tanár állandóan bővíti, és megújítja. A differenciált oktatás csak jó légkörben, bizalmon alapuló tanár–tanuló viszony esetén valósulhat meg. A differenciálás lényegét jelentő egyéni bánásmód elképzelhetetlen a tanár empátiás érzékenysége nélkül. A tanulóktól érkező információk kódolása után tud élni a tanár a kommunikáció különféle eszközeivel, a szakmai tartalmú kommunikáción kívül, az egyénhez alkalmazkodó hangnemmel, stílussal, gesztusokkal (Hortobágyi, 1989).

A differenciálásról összefoglalóan elmondhatjuk, hogy olyan oktatáspolitikai alapelv, amely az oktatási folyamatban konkrét, megfogható tartalmat ad az oktatás demokratizálása fogalmának. A differenciálás a tudáshoz jutás demokratikus alapelve, az esélyegyenlőség záloga (Lóránd,1991).

A differenciált oktatás adaptív szemléletet és gyakorlatot követel meg a pedagógustól. Az adaptív szemléletben a tanár érzékenysége fejeződik ki a tanulók egyéni különbségei iránt. A gyakorlatban pedig a különbségekhez igazodó fejlesztő munka megvalósítását jelenti. Feltétele minden esetben a gyerekek, és ifjak tanulás szempontjából fontos sajátosságainak, képességeinek, tanulási eredményeinek ismerete. A differenciálás akkor felel meg a vele szemben támasztott követelményeknek és lényegének, ha a tanulás szervezés minden elemét érinti: a célokat, feladatokat és követelményeket; a módszereket, eljárásokat; a munkaformákat és szervezési módokat; a tananyagot. A differenciálás „nem szűkíthető le bizonyos pedagógiai tevékenységekre: a motiválástól az értékelésig bezárólag valamennyi oktatási tevékenységre vonatkozik, azokba beépülve új minőséget eredményez” (Lappints 1997).

5.3. 5.3.3. Az ellenőrzés és értékelés

Az ellenőrzés és értékelés pedagógiai folyamatban betöltött releváns helye és szerepe tény. Nem lehet kérdéses ugyanis, hogy az ellenőrzés és értékelés döntő módon határozza meg egy iskola arculatát, légkörét, külső megítélését. Lényeges kérdés, hogy a nevelőtestület tagjai miként vélekednek az ellenőrzésről, értékelésről, azok mely módjait, eljárásait részesítik előnyben.

A testnevelés az egyetlen műveltségi terület, ahol közvetlen mód nyílik arra, hogy a tanár a tanuló önmagához képest mért teljesítményét objektíven mérje. A testnevelésben szükség van ugyan teljesítméymérésre, -

értékelésre, de a merev, csakis kizárólag a stopperórát, mérőszalagot, pontszámot stb. figyelembe vevő számonkérés nem lehet a testnevelési teljesítménymérés sajátja.

Az ellenőrzés, értékelés helyét és szerepét a tanítás–tanulási folyamatban három kérdéskör tárgyalása mentén összegezzük. Először az adatgyűjtésről, majd a tesztéről, mint az értékelés legfontosabb eszközéről, s végül az osztályozásról ejtünk szót.

Az **adatgyűjtés** kapcsán megjegyezzük, hogy a testnevelés az a műveltségi terület, amelynél az értékelés alapját elsősorban a (fel)mért adatok képezik. A stopperóra, a mérőszalag, a különböző mérőeszközök és eljárások adekvát teljesítménymérést tesznek lehetővé. Ugyanakkor a testnevelő tanárok ellenőrző, értékelő tevékenységét különböző, a sporttudomány által meghatározott kritériumok alapján összeállított teljesítménypróbák és -tesztek segítik. A felmért adatok egyrészt képet adnak a vizsgált tanulók testi fejlettségéről (testmagasság, testtömeg stb.) és motoros teljesítményeiről (Sargent-teszt, Cooper-teszt, Burpee-teszt stb.), másrészt újabb adatsort szolgáltatnak a még differenciáltabb tesztbattériák elkészítéséhez.

A testnevelésben használatos **tesztek** tipizálása sokféle módon történhet. Az egyik lehetséges felosztás szerint a testnevelési teljesítményteszteket két kategóriába soroljuk. Az egyikbe az úgynevezett tanulás–cél-orientációs tesztek, a másikba a normaorientációs tesztek tartoznak. Bárhonnan is közelítünk azonban ehhez a problémakörhöz, a tesztekkel szemben támasztott követelmények ugyanazok, nevezetesen: érvényesség (validitás), megbízhatóság (reliabilitás) és tárgyilagosság (objektivitás) mint fő kritériumok, valamint gazdaságosság (ökonómikusság) és színtezhetőség (normatíválhatóság) mint másodlagos kritériumok.

Az *emberi motorium* vizsgálatához szükséges faktorokat szerzők sokasága igyekezett összeállítani. Mára ez a kérdéskör helytel-közzel letisztult. Hebbelinc (1984) felosztását követve a motoriumot az alábbi fő faktorok köré csoportosíthatjuk: *izomerő* (statikus erő, dinamikus erő), *koordináció* (finommotoros koordináció, nagy mozgások koordinációja), *állóképesség* (légzési–keringési állóképesség, helyiizomállóképesség), *gyorsaság* (az egész test gyorsasága, a testrészek gyorsasága) és a fizikai fittség szempontjából önálló faktorként kezelve, a *testfelépítés* (életkor, nem, testméretek, testarányok, testösszetétel, szomatotípus, a növekedés és az érés sajátosságai, tápláltság, hisztokémiai struktúra). Ha ehhez még hozzávesszük az *ízületi mozgékonyaságot*, gyakorlatilag meg is határoztuk a felmérhető emberi motorium teljes körét.

A testnevelésben elért teljesítményeket azonban nem kérhetjük „mechanikusan” számon. Sokak előtt ismert az a jelenet, amikor a testnevelő tanár előveszi a mérőeszközöket (sokszor már ezzel sokkolva a diákokat), felméri, majd egy táblázatból leolvastva, az abban foglaltakat mintegy megfellebbezhetetlennek tekintve, osztályoz. Nem lennének igazságosak, ha azt állítanánk, hogy a különböző pontértéktáblázatok, számszerűsített vagy grafikonos statisztikai eljárások, nem kellenek a testnevelés teljesítményméréséhez, de azt bizony állítjuk, hogy az egyes teljesítménypróbákban és -tesztekben elért eredmények nem lehetnek kizárólagos eszközei a testnevelés osztályzat megállapításának. Már csak azért sem, mert ebben az esetben majdnem kizárólag a szummatív, azaz a normára orientált, összegző, minősítő ellenőrzésről, értékelésről beszélhetünk. A testnevelés során viszont a formatív, azaz a kritériumra orientált, segítő, formáló ellenőrzésre és értékelésre is szükség van. Ezt a célt szolgálhatja, ha a tanulók motoros teljesítményeinek két – optimum- és minimum- – szintjét határozzuk meg. Itt a két szint nem automatikusan a jeles és elégséges osztályzatot jelenti, hanem arról ad tájékoztatást, hogy a tanulók az egyes motoros próbákban és tesztekben elérték-e a tanítandó tananyag elsajátításához szükséges optimális vagy minimális szintet. Ebben az esetben a fő cél a hiányosságok időben történő feltárása és ennek alapján a folyamatos felzárkóztatás elősegítése. Napjainkban ez az ellenőrzési, értékelési mód viszont csak akkor funkcionálhat hatékonyan, ha a felmérések gyakorlatai összhangban állnak a Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben meghatározott sportági részterületek (atlétika, torna, sportjátékok, természetben üzhető sportok, önvédelmi és küzdősportok, úszás) tanítandó tananyagaival.

Az ellenőrzés, értékelés egyik kitüntetett kérdésköre az **osztályozás**. Pedagógiai közhely, hogy a jól motivált tanuló nem az osztályzatért, hanem a tudásért tanul. A közepesen és gyengén motivált tanulót viszont – más egyebek mellett – éppen az ellenőrzéssel és értékeléssel próbáljuk tanulásra szorítani. A testnevelés tantárgyban – a többi tantárggyal megegyező módon – jelenleg ötfokozatú skálán, öt osztályzattal értékelnek. Vannak ugyan törekvések, hogy a testnevelés osztályozás nélküli tantárgy legyen, de ezzel nem értünk egyet. Az osztályozást ellenzők általában a tanulók jelentős motoros adottságbeli eltéréseit hangoztatják. Ez azonban nem lehet indok, mivel jelentős a különbség a tanulók kognitív adottságai között is (ezen az alapon el lehetne vetni bármelyik humán vagy reál tantárgy osztályozását is).

A tanulók értékelésének eljárásai a pedagógiai folyamat eredményességének és hatékonyságának objektív mérését lehetővé tevő módszerek, a NAT és a kerettantervek követelményrendszerével egybeváogó vizsgakövetelmények részletes kimunkálása még megoldandó feladat. Nehéz váltani, de meg kell barátkoznunk

a gondolattal, hogy az ellenőrzés és értékelés alapját ma már nem a taxonómiai szemléletű megközelítés szolgáltatja. Az ellenőrzés és értékelés, az oktatási–nevelési folyamat más elemeihez hasonlóan olyan komplex tevékenységgé vált, amelyet már nem lehet autoriter alapon kezelni. Az értékelő munkába be kell vonni – természetesen jól körülhatárolt illetékességi körrel – a pedagógiai folyamat minden résztvevőjét.

Ugyanakkor be kell látnunk, hogy korunk általános érvényű pedagógiai törvényszerűségei a testnevelés műveltségi terület tanítására, tanulására is érvényesek, még azzal együtt is, hogy a testnevelésnek megvannak a maga sajátos jellemzői. A testnevelés ellenőrzési és értékelési eljárásainak széles körét azon intenciók mentén szükséges kidolgozni, amit Kiss Árpád így határozott meg:

„... a mérés és értékelés korántsem egy leegyszerűsített iskolai követelményekhez igazodó szelekció velejárója, ahogy régebben látták. A tényleges iskolai tanításon belül is a szabályozás nélkülözhetetlen eszköze, minthogy rendszeresen tájékoztat a megtett útról.” (Kiss, 1978)

6. 5.4. A testnevelés és sport tartalmi kérdései, a pedagógiai tervezés

Az 5.1.2. fejezetben az alapfogalmak között külön kitértünk a mozgásos cselekvésre. Megállapítottuk, hogy a mozgásos cselekvések, egyrészt a motoros oktatási folyamat középpontjában a tudás kiemelt tartalmát jelentik, másrészt konkrét formában a testgyakorlatokban, a sportági technikákban és a mozgásos játékokban valósulnak meg.

A mozgásos cselekvések testnevelésben és sportban elfoglalt szerepük miatt indokolt a téma részletesebb kifejtése.

6.1. 5.4.1. A mozgásos cselekvés, mint a testnevelés- és sportoktatás sajátos tartalma

Az oktatás tartalmát a testnevelésben és a sportban a mozgásos cselekvések alkotják. A mozgásos cselekvés a komplex személyiségfejlesztés sajátos tartalma és eszköze. A fentebb említett fejezetben korábban rávilágítottunk a mozgás és a cselekvés közötti különbségekre. Újfént kiemelő, hogy a cselekvés mindig céltudatos, célra irányuló, meghatározott indítékokból eredő és a cél elérésével lezáruló aktív tevékenység (Biróné, 1985).

A természetben, a társadalomban a konkrét mozgásformák végtelen gazdagságával találkozunk, a legegyszerűbb helyváltoztatástól a legbonyolultabb és legelvonatagabb agyi tevékenységig. Az emberi mozgás is rendkívül összetett. Megtalálhatók benne a mechanikai, kémiai, biológiai és a legmagasabb rendű mozgásformák is. Az emberi mozgásoknak teljes köre maradéktalanul mégsem érthető meg ezeknek külön-külön végzett elemzésével. Vajon miért?

A válasz abban rejlik, hogy a felsorolt emberi mozgások sajátos szerveződést alkotnak, az úgynevezett mozgásos cselekvést. *„A mozgásos cselekvés pszichikailag szabályozott és pedagógiailag kialakított (céltudatosan kifejlesztett) mozgás.”* (Biróné, 1985)

A mozgásos cselekvés pszichikus szabályozottsága azt jelenti, hogy meghatározott indítékok, motívumok játszanak benne szerepet. Emellett a célok által tudatosult folyamat lebonyolításának teljes egészét akarati és érzelmi folyamatok is befolyásolják. A mozgásos cselekvés csak így, a pedagógiai hatásokra tudatosult pszichikus szabályozottság egészében fogható fel, ösztönző, szervező, végrehajtó, tájékozódó és ellenőrző funkciók egységes folyamataként.

A mozgásos cselekvéseink összerendezettsége, szervezettsége, de különösképpen a pszichikus szabályozottság egyfajta komplexitást eredményez. A komplexitás az alábbi sajátosságok mentén érthető meg.

A mozgásos cselekvés mint fizikai, fiziológiai inger

- Az iskolai és a sportoktatásban – eltérő módon ugyan, de – minden tanulási típus jelen van. A motoros tanulás hozzájárul a tanulók, sportolók egészséges testi fejlődéséhez, edzettségük megszerzéséhez.
- A mozgásos cselekvések mozgásokban realizálódnak. A mozgások izomműködések által jönnek létre, melyek fizikai ingereket jelentenek a szervezetnek és kedvező biológiai változásokat eredményeznek. Az ideg-, izom-

, csontrendszer, valamint az ellátó szervek, szervrendszerek funkcionális tulajdonságaiban bekövetkezett változások hozzájárulnak a tanulók, sportolók biológiai fejlődéséhez, kibontakozásához, fejlesztik az alkalmazkodó és az ellenálló képességet. A szervek, illetve szervrendszerek kedvező működése teszi lehetővé a különböző motoros képességek fejlődését. Ezek a képességek az életfenntartáshoz szükséges tevékenységek, a sportmozgások elsajátításának alapfeltételeit képezik.

A mozgásos cselekvés, mint a komplex pedagógiai hatásrendszer forrása

- A mozgásos cselekvések tanulási folyamatában a személyiség érzelmi-akarati tényezői is fejlődnek. Az ismeretszerzés a sokoldalú információk tudatos megfigyelésével és feldolgozásával valósulhat meg. A tanulásban kitüntetett szerepet játszó gyakorlás kintartást, szorgalmat, bátorságot, a kudarcok, és sikertelenségek elviselését is megköveteli. A tanulás eredményei hozzájárulnak a tanulók, sportolók megfelelő önértékelésének kialakulásához, az önbizalom megszerzéséhez és sok esetben az önkifejezés legfontosabb eszközévé válnak. Mindezek a tanulási motiváció mellett a testnevelés és sport iránti beállítódásra is hatással vannak.
- A mozgásos cselekvések tanulása társas környezetben történik és a szociális tanulás eszköze is.

A mozgásos cselekvés, mint az általános intelligencia fejlesztésének eszköze

- A motoros cselekvések tanuláshoz kapcsolódó elméleti ismeretek – a technikai végrehajtás kritériumai, a biomechanikai törvényszerűségek, a fiziológiai hatások, a higiénés alapismeretek, az egészséggel, az egészséges életmóddal kapcsolatos követelmények stb. – beépülnek a tanulók, a sportolók kognitív struktúráiba és gazdagítják az általános műveltséget. A testgyakorlatok, a sportági mozgásrendszerek számtalan probléma- és feladatmegoldás elé állítják a tanulókat, sportolókat. A mozgásos cselekvések által történő tapasztalatszerzés a mindennapi életben adódó helyzetek, problémák, feladatok megoldására is transzferálható képességeket és készségeket eredményez.

A mozgásos cselekvés, mint az általános és speciális cselekvőkészség kialakításának eszköze

- A mozgásos cselekvések a testnevelés és a sport műveltségtartalmainak objektivációi. A különböző céllal – rekreációs, rehabilitációs, oktatási vagy teljesítménynövelő – végzett testedzésekhöz a mozgásos cselekvések biztosítják az alapokat, a feltételeket és egyben az eredményeket, ezért a speciális mozgásos cselekvőkészség tartalmai és eszközei is.
- Ezzel együtt nem csupán az életre való felkészülés, az életminőség javítása és a teljesítőképeség kialakítása szempontjából kell nagy jelentőséget tulajdonítani a mozgásos cselekvéseknek. Mindennapjaink folyamatos mozgásos tevékenységekből tevődnek össze, melyek sikeres megoldásához elengedhetetlenek az elsajátított mozgáskészségek, a sokszínű cselekvési repertoár és a megfelelő szintű motoros képességek.

A mozgásos cselekvés, mint az általános műveltség megszerzésének eszköze

- Az általános műveltséghez hozzátartozik a kultúrált mozgás, a mozgásműveltség és a testkultúra alapvető formáinak, ismereteinek, készségeinek köre. Kultúrált ember nem képzelhető el testkulturális műveltség nélkül. A testkultúra összetevői között megtalálható a pszichomotoros műveltség, az egészséges életmód tudatos gyakorlása, amely a motoros tartalmakon kívül életviteli technikákat, testápolási szokásokat, az életmóddal összefüggő elméleti ismereteket is feltételez. A tanulók, a sportolók életkoruknak, tudásszintjüknek megfelelő mozgásműveltsége „aktuális hasznosságán” felül jövőbemutató értékeket (testi–lelki–szociális egészség, egészséges testi fejlődés stb.) is hordoz, amennyiben az egészséges és kultúrált életmód esélyének megteremtését jelenti.

6.2. 5.4.2. A tartalom korszerű értelmezése a testnevelésben

A politikai, gazdasági rendszerváltás közoktatás-politikai és tantervméleti téren is változásokat eredményezett. Ennek hatására a több mint 200 éves centralizált tantervi szabályozást felváltotta a kétszintű, decentralizált szabályozás. Az új szellemű tantervek egyik fontos jellemzője a tartalmi kiszélesedés lett, figyelemmel a (gazdasági, politikai, tudományos-technikai, társadalmi, erkölcsi) fejlődést szolgáló előkészítő, sokoldalú, és kiegyensúlyozott műveltségre. Az oktatás tartalma tehát fokozatosan bővült, és a korábbiaknál tágabb értelmezést nyert. Így ma már nem csak a tananyagot jelenti, hanem magában foglalja az értékek „világát”, a magatartásformálást, és az attitűdfejlesztést egyaránt.

A tartalmi bővülés következtében a testnevelés ma már nem „csupán” egy tantárgy, nem csak a tornaterem falai között, vagy az iskolától távol eső sportpályákon zajló testgyakorlást jelenti, hanem olyan műveltségi területet, amely más műveltségi területekkel karöltve igyekszik megoldást találni a nevelés komplex problémáira. Így a testnevelés a mozgásműveltség és a motorikus képességek fejlesztése mellett többek között szerepet vállal a testi és lelki egészség egyensúlyának megteremtésében, az egészséges életmódra nevelésben, a káros szenvedélyek elleni harcban, a helyes higiénés és szexuális szokások kialakításában, valamint a rekreáció és a rehabilitáció területén is.

A testnevelés tartalmának korszerű szerkezetét vázolja fel Arieh Lewy magyar származású izraeli szakíró *Nemzetközi Curriculum Enciklopédia (The International Encyclopedia of Curriculum)* című munkájában. A kézikönyv tizenkettedik fejezetében Lewy és társszerzői részletesen foglalkoznak a testneveléssel.

Elsőként a testnevelés oktatásának gyakorlati és elméleti vonatkozású kérdései kerülnek kifejtésre. A gyakorlati kérdések tárgykörében – véleményük szerint – jelenleg két eltérő szemléletmód létezik. Az egyik az úgynevezett „*A test nevelése*”, amelyben a fő értékek az egészség és a fitnessz. Ennek értelmében a programok az állóképesség-, az erő-, a gyorsaság- és az ízületi mozgékonyságfejlesztést állítják a középpontba. A másik szemléletmód az úgynevezett „*Nevelés a test által*”. Itt is a „*A test nevelésének*” gyakorlata tükröződik, de a tevékenységek és a programok az általános nevelési céloknak vannak alárendelve.

Melyek azok az előfeltételek – teszik fel a szerzők a kérdést –, amelyeket nem hagyhatunk figyelmen kívül a testnevelési programok összeállításakor. Ezek egyfelől, a *szociokulturális előfeltételek* (az egyén szociális helyzete, az osztály/a csoport, valamint az iskola/a klub szociális állapota), másfelől az *antropológiai előfeltételek* (a sporttudomány által deklarált legfontosabb motoros képességek, készségek, „ügyességek”; a sportspecifikus ismeretanyag és értelmi szint; az affektív oldal, azaz a sporttevékenység meghatározó magatartásformái, értékei, viselkedésmintái).

Mindezeket figyelembe véve határozhatjuk meg a testnevelési programok céljait és feladatait, amelyek a következők lehetnek:

- testi (szomatikus) célok és feladatok, középpontjában az organikus fejlesztéssel;
- a pszichomotoros célok és feladatok, azaz a neuromuscularis fejlesztés;
- a kognitív célok és feladatok, vagyis az értelmi fejlesztés;
- az affektív célok és feladatok, középpontjában a szociális, individuális és emocionális fejlesztéssel.

A célok és feladatok egyúttal a testnevelési programok négy tartalmi területét is kijelölik, amelyek:

- az alapvető motoros (kondicionális és koordinációs) képességek;
- a technikai és taktikai készségek;
- sportspecifikus ismeretanyag;
- sportspecifikus magatartásformák, érzelmek, viselkedésformák.

A „négyes” felosztás menetét folytatva, a testnevelés-oktatás során felhasználható taneszközök körét az alábbiak szerint foglalhatjuk össze:

- verbális eszközök;
- vizuális eszközök;
- audiovizuális eszközök;
- instrumentális és taktikai eszközök.

Összegésképpen leszögezhetjük, hogy az új típusú oktatásirányítás és tantervi szabályozás következtében módosult az oktatási tartalom köre és értelmezése. De a NAT és a kerettantervek hatálybalépésével a testnevelés és sport műveltségi terület tartalmának kiválasztása, elrendezése, optimális struktúrájának kialakítása mégsem tekinthető befejezettnek.

6.3. 5.4.3. A pedagógiai tervezés a testnevelésben és sportban

A pedagógiai tevékenység egyik legfontosabb alapelve a tervszerűség. A pedagógiai folyamat tervezésekor az oktató- és nevelőmunka célkitűzései egyenrangú szerepet játszanak. A tervezés különböző szintjeit a központi tantervek, a helyi tantervek, valamint a testnevelő tanár, és az edző által készített programok képviselik. Ebben a kérdésben jelentős eltérések tapasztalhatók a testnevelés és a sport között.

6.3.1. 5.4.3.1. Tervezés a testnevelésben, a tantervekről általában

A testnevelés oktatásának sikerességét csak átgondolt és szakszerű tervező-előkészítő munka garantálhatja. A testnevelés tantárgy tanításának, tanulásának vannak a többi tantárgytól eltérő sajátosságai. Legfőbb sajátossága az, hogy az oktatás középpontjában a motoros tevékenység áll.

A tervező munkát különböző dokumentumok szabályozzák – habár egyre kevésbé illik ide ez a kifejezés –, illetve orientálják. A megjelent központi (NAT, kerettantervek), valamint lokális dokumentumok (iskolai pedagógiai program, helyi tanterv) képezik a tanár által elkészítendő tanmenet és óravázlat alapját.

A tanár tervező munkájának kiindulópontja a tanterv. A tanterv az iskolai nevelést, a tanítást, tanulást meghatározó, megalapozó pedagógiai dokumentum. A Pedagógiai Lexikon megfogalmazásában: „*A tanterv az oktatás tartalma kiválasztásának, elrendezésének, feldolgozásának koncepciója, az oktatásirányítás eszköze.*” A tantervek önmagukban nem elegendők a tervező munkához. Hatékony tervezés csak az állapotfelmérés, azaz a személyi és tárgyi feltételek számbavétele után történhet. A központi tantervek figyelembevételével és a helyzet ismeretében lehet konkrét és reális célokat kitűzni. A céltételezés minden pedagógiai tevékenység kiindulópontja. Tervező munkánk tehát a *miért?* kérdésből indul ki, ezt követik a *mit?* és a *hogyan?* kérdésekre adandó válaszok. (Cél–tananyag–módszer) A célokból kiindulva tervezhetjük meg a hozzájuk vezető utat. Ebben az esetben is, mint az élet minden más területén, nemcsak egy „üdvözítő” út létezik, ezért a tanárnak alternatívákban kell gondolkodnia.

Az alternatívák biztosítása az iskolai pedagógiai programok és a helyi tantervek szintjén történhet. A közoktatási törvény pontosan meghatározza az *iskolai pedagógiai program* helyét, szerepét és összetevőit. *Az oktatási intézmények tartalmi munkájának alapját képező dokumentum két összetevőből áll. Az egyik – a nevelési terv – az iskola egész pedagógiai tevékenységének elveit, céljait, irányítási koncepcióját határozza meg. A másik a helyi tanterv, amely az iskolai oktatásnak a teljes képzési ciklusra szóló terve. A nevelési program és a helyi tanterv kapcsolata a nevelés és az oktatás egységes rendszerét tükrözi.*

6.3.2. 5.4.3.2. Testnevelési tantervek a rendszerváltozást követő időben

Az új típusú tantervfelfogás nem minden előzmény nélkül következett be. A nyolcvanas években készült tantervek már magukban hordozták a gyökeres változás, változtatás lehetőségét. Az úgynevezett kétpólusú (központi és helyi) tantervi szabályozás magyarországi térnyerése egyrészt a külföldről jövő, másrészt a hazai hatásoknak köszönhető.

a) A rendszerváltozást követően a tantervi szemléletváltás első „termékeiként” megjelentek az **alternatív (testnevelési) tantervek**.

Ha röviden akarjuk jellemezni az alternatív tanterveket, akkor azt mondhatjuk, hogy nem a kizárólagosságra, a merev utasításokra törekedtek, hanem éppen ellenkezőleg, olyan kerettantervek voltak, amelyek általános érvényű, irányt mutató célokat, feladatokat s az ezekhez útbaigazító ajánlásokként kapcsolódó követelményeket és tanítási anyagokat fogalmaztak meg. A célok–feladatok–követelmények a tantervek keretjellegeből adódóan már nem voltak kötelező érvényűek, hanem útbaigazító ajánlasként jelentek meg anélkül, hogy behatárolták volna a helyi tanterv céljainak, feladatainak és követelményeinek kialakulását. Az alternatív tantervek lényege tehát a vaglyagosságban, a választhatóságban rejlett.

Az iskolatípusonként íródott alternatív (keret)tantervek olyan tantervi kínálatot jelentettek, amelyek mind a tanár, mind a diák számára a választás, a „szabadság” lehetőségét adták, és a helyi (iskolai) tantervek készítésének alapjául is szolgálhattak. Az alternatív testnevelési tantervek formailag is eltértek az előző tantervektől. Megszűnt a törzsanyag, kiegészítő anyag kettőssége, s a tanítási anyagot sem osztályonként, hanem sportáganként sorolta fel.

b) Tulajdonképpen ez a kettősség – a választás lehetőségének és a helyi tantervkészítés segítésének szemlélete – hatja át a **Nemzeti alaptantervet** is.

A NAT sok szempontból összhangban áll a világszerte tapasztalt tantervi fejlődéssel.

Olyan központi dokumentum, amely a kétpólusú tartalmi szabályozás (központi és helyi) elvét követi. *„Nem hagyományos értelemben vett tanterv, hanem alap a helyi tantervek és a tantárgyi programok számára.”* (Ballér, 1996)

A NAT eurokonform tanterv. Jó tükörképe egy nemzetközi tantervi korszerűsítésnek. Ennek szemléltetésére csak egyetlen példa: azzal, hogy a NAT-ban a tananyag „csak” a részletes követelmények egyik elemeként jelenik meg, ékes bizonyítékát adja annak, miszerint a „tartalom” korszerű értelemben a magyar közoktatás terén is szélesebb értelmezésű lett, mint a tananyag. Ez a megállapítás természetesen igaz a NAT testnevelés műveltségi területére is (sportolás és egészséges életmód; motorikus cselekvési biztonság; rendszeres fizikai aktivitás stb.).

A NAT követelményeinek három szintje (közös, általános fejlesztési, részletes) szorosan egymásra épül, hiszen a közös és az általános fejlesztési követelmények egyaránt a részletes követelményekben öltönek konkrét formát. A NAT különböző szintű követelményei a testnevelés műveltségi területén belül csak az alapját teremtik meg egy teljes képzési ciklusra szóló helyi tanterv elkészítésének, a tananyag összeállítása külön feladat.

A NAT mellett, hogy európai jegyeket is magán hordoz, eltéréseket is mutat. Ez két területen tapasztalható. Az egyik a tananyag viszonylag részletes kijelölése. (Habár a pedagógusok egy igen tekintélyes hányada még ennél is részletesebb tananyag-kijelölést szeretett volna). A másik, hogy nem adja meg a tartalom tantárgyakra és évfolyamokra bontott elrendezését. (Ezt is sokan nehezményezték).

„...az alaptanterv és a helyi tantervek szabályozási szintjei közé egy köztes szabályozási szint beiktatására van szükség. Ezt a szabályozási szintet jelenti a kerettanterv, amelynek alapvető funkciója, hogy a nevelési-oktatási intézmények autonómiájának megőrzése mellett biztosítsa a közoktatás rendszerszintű működéséhez szükséges szabályozottság mértékét.” (A kerettantervi rendelet tervezete, 2000.)

c) A kerettantervek azzal a céllal íródtak, hogy alapjául szolgáljanak a különböző pedagógiai rendszerek, tantervi változatok, tantárgyi programok és a helyi tantervek készítése számára. Emellett az abban foglaltaknak összhangban kell lenniük a NAT-ban meghatározott általános célokkal és követelményekkel, illetve az egyes életkori szakaszokra értelmezhető minimumteljesítményekkel.

A testnevelés kerettantervi szabályozására a kettősség jellemző. Az egyes iskolatípusok pedagógiai céljai között markánsan jelentkezik a test és a lélek harmonikus fejlesztése, testileg és lelkileg egészséges emberkép; a saját egészség megőrzésének igénye; az intellektuális, az érzelmi és a testi nevelés lehetséges egyensúlyának biztosítása; az egészséges életmód értékeinek elfogadása. Ezeknek a nemes céloknak és egyre szerteágazóbb feladatoknak a megvalósításához azonban rendkívül szerény órakeretet biztosít a kerettantervi rendelet.

Tantervméleti összegzés

A kerettanterv, tantervi keret, illetve az alaptanterv szakkifejezések fogalomköre még évekkel a kétpólusú tantervi (tartalmi) szabályozás bevezetése után is kérdéseket vet fel.

A kerettanterv, mint tantervi típus kétféleképpen értelmezhető. Egyfelől a kerettanterv – az úgynevezett mag- és az absztrakt tantervvel egyetemben – alaptantervi „műfaj”, amely a tartalomnak, a tananyagnak a helyi tervezés számára irányadó vázára, rendszert alkotó kereteire (például tantárgyi vagy műveltségi területek, évfolyamok, fejlettségi, fejlesztési szakaszok, ellenőrzési csomópontok) helyezi a hangsúlyt. Másfelől a kerettanterv az európai típusú tantervi szabályozás bemeneti oldalát adja. A kerettanterv korszerű értelmezése, fogalomköre tehát jól meghatározható. Egyáltalán nem baj, ha a szakértők közül néhányan az alaptantervet is keretként használják, mivel bizonyos értelemben a kerettanterv is alaptanterv. Arra természetesen ügyelnünk kell, hogy a kerettanterv valóban csak keretbe foglalást, ne pedig keretek közé szorítást jelentsen.

A testnevelés (kezdetben testgyakorlás) történetére visszatekintve nem állíthatjuk, hogy tantervméleti koncepciói lineáris pályán haladva, világos fejlődési vonalat követtek volna. Ha például a tartalmi fejlesztés különböző szintjeinek kidolgozottságát, a tananyag-kiválasztás és -elrendezés szempontjainak a komplexitását, az elvek teoretikus és empirikus megalapozottságát vesszük alapul, akkor kimutathatók a változások egyenlőtlen területei, sőt a visszaesések is. Ebből a sorból nem lógnak ki napjaink testnevelési kerettantervei sem, hiszen jó néhány ponton összekapcsolhatók a korábbi testnevelési tantervekkel. Ezt szemléltetik az alábbi példák:

- A minimálisan kötelező időkeret 80%, a további 20% tanóra sorsáról az iskola szabadon dönthet. Ezzel összefüggésben lásd a hatvanas évek tanterveit és az 1978-ban megjelent nevelési-oktatási terveket.

- A felsőbb évfolyamokon mindössze 7–7,5%-nyi minimális testnevelési óra szerepel, mint századunk húszas éveinek gimnáziumi tanterveiben.
- A pedagógiai célok között markánsan jelentkezik az intellektuális, az érzelmi és a testi nevelés lehetséges egyensúlyának biztosítása. Korábbi ellenpéldaként lásd a XIX. század végi és az 1920-as évek gimnáziumi tanterveit.
- Az egészséges életmód értékeinek elfogadása. Példaként lásd a testnevelés 1980-as években megfogalmazott új feladatait.
- A képességfejlesztő gyakorlatok preferálása az 1978-ban kiadott tantervcsaládhoz hasonlóan.

A NAT és a kerettantervek közötti összefüggések, kapcsolódási pontok evidenciaként tudatosulnak, a testneveléssel foglalkozó tantervméleti szakemberek körében (is) mégis állandó napirenden van a NAT és a kerettantervek problematikája. Egyesek egyenesen odáig mennek, hogy e két tantervi dokumentum szükségességét is megkérdőjelezzik, mások „csak” részletesebb tananyag-kijelölést, valamint a tartalmak évfolyamokra bontott elrendezését szeretnék. A konzervatív nézőpontot képviselők szerint majdnem kizárólag csak a hagyományos sportágak (atlétika, torna, sportjátékok, úszás) mozgásformáira építve, a „rég” típusú tantervek alapján kellene tanítani. Egy másik irányzat képviselői ellenben még az eddigieknél is nagyobb „szabadsággal”, elsősorban az angol-szász sportágak mozgásanyagára alapozva, legfeljebb a NAT nyújtotta tantervi keretek között képzelik el a testnevelés tanítását, tanulását.

Itt is, mint az élet minden területén, az arany középút a járható út. Tény, hogy a pedagógusok, az iskolák – a negyvenévi túlszabályozottság okán is – még jó darabig várni fogják a NAT-nál részletesebb tanterveket, mivel nagy többségüktől nem várható el, hogy helyi tervezésük során önmaguk hidalják át a NAT és a helyi tantervek közötti átmenetet. Magyarország ilyen szempontból sem egyenlő az USA-val, ahol a tanárok úgy kerülnek ki az egyetemről, hogy felkészítették őket a „tanterv nélkülségre”.

Ezzel együtt a kerettanterv sem „csodaszer”. A testnevelési kerettantervek megfelelnek ugyan annak a kívánalomnak, hogy részletesebb legyen a tantervi szabályozás, de a témakörök évfolyamonkénti kiválasztása és a tartalmak elrendezése érdemes az újragondolásra. Emellett mindenképpen finomítani kellene a továbbhaladás feltételei tantervi egységek ellenőrzésre és értékelésre vonatkozó részeit, amelyek a minőségbiztosítás kiemelt szerepét látva feltétlenül részletesebb kifejtést igényelnének.

A változtatás igényével szemben viszont ott áll a (testnevelő) tanárok azon kétségkívül jogos elvárása, hogy fejeződjön be a rendszerváltás óta tartó, politikai elemektől sem mentes, tantervméleti vita. A tanterveket jellemezze végre az állandóság, az iskolai gyakorlat pedig a tantervfejlesztés legfontosabb színtere, s ne gyakorlótere legyen.

6.4. 5.4.4. A pedagógiai tervezőmunka a sportban; a nevelés és edzés tervezése

A XXI. század sportéletében is egyértelmű tétel, hogy az eredményességhez, a siker eléréséhez az ösztönösséget, a véletlenszerűséget meghaladva a nevelőmunka tervszerűvé tétele szükséges. *„Céljaink és ebből lebontott feladataink tudatos megfogalmazására, az adott körülmények adta lehetőségek szerinti mérlegelésre ösztönöz a tervkészítés.”* (Biróné, 1985) A sport területén erre fokozott az igény, mivel a legátfogóbb cél a teljesítményre törekvés. Ehhez a sportoló állandó és egyre magasabb szintű képzése, fejlesztése szükséges, mégpedig szisztematikusan felépített, egyénre szabott tervszerű munka keretében.

A tervezés nemcsak célokban és feladatokban, hanem időben is átgondolt, előre meghatározott tevékenység. Nem mindegy ugyanis, hogy a kitűzött céloknak, feladatoknak mikor teszünk eleget. Elkésett büntetésektől, korai jutalmazásoktól, kampányszerű nevelési eljárásoktól óvhat meg a tervezés. Csakis így biztosítható a nevelőmunka céltudatos időszerűsége, folytonos aktualitása.

a) Nevelési irányelvek

Az iskolai nevelés-oktatás tervezésének tárgyalásánál láthattuk, hogy az 1990-es rendszerváltozás új értékpreferenciákat teremtett. Ezeket fogalmazták meg példának okáért a Nemzeti alaptanterv követelményei között. A gazdasági, politikai, társadalmi változások a sport területén is szükségessé teszik, hogy az oktatás-nevelés-képzés szakmailag átgondolt (nevelési) elvek mentén történjen. Az alább megfogalmazott irányelvek közvetlenül nem használhatók fel a sportegyesületekben, szakosztályokban, válogatottnál zajló nevelés

eszközül, de elvi szinten átfogó képet adnak, szemléletet formálnak a nevelőmunkához. A nevelési irányelvek tehát még nem a terveket jelentik, hanem ezek mentén készülhetnek el a különböző szintű tervek.

Az irányelv szó ellenérzéseket válthat ki. A cél azonban semmi esetre sem a gyakorlati munka „felhígítása”. Ellenkezőleg. A sportban folyó nevelés nem képzelhető el irányt mutató normák nélkül. A sportbeli nevelési irányelvei a sporttevékenységgel kapcsolatos speciális nevelési célokat, feladatokat, tartalmi és módszertani elveket ölelik fel a tervezés irányadóit. Az irányelvek esetében tehát nem a sportgyakorlattól idegen, hanem annak lényegéből fakadó dologról van szó.

A nevelési irányelvek két gondolkör mentén fogalmazódhatnak meg. Egyrészt nyilvánvaló, hogy a sportmozgalom nem vállalhatja fel a közoktatási rendszer egészének feladatkörét és felelősségét. Az irányelvek a speciális sportnevelési vonatkozásokat veszik célba, koncentráltan a sportgyakorlat pedagógiai szükségleteire felelnek. Ezzel kapcsolatban megjegyzendő, hogy a speciális sportnevelési irányelvek visszahatnak a nevelési gyakorlat egészére, hozzájárulnak annak eredményeihez, elmélyítik azokat stb. Másrészt, mivel a sportolás gyakorlata differenciált, ezért az irányelvek is differenciáltak. Szükséges megkülönböztetni a hazai verseny- és a szabadidősport szféráit, illetve átgondolni a nemzetközi sportgyakorlat pedagógiai kérdéseit. Mindezek mellett szükséges az életkori differenciálás is. Ez utóbbi leginkább „helyi” szinten történhet.

A hazai verseny- és a szabadidősport vonatkozásában a következő – hangsúlyozottan a teljesség igénye nélkül íródott – ajánlásokat tehetjük:

- a pozitív akarati döntések emocionális megalapozása;
- a közösségi tudat, az együttes cselekvés formálása;
- a sportszerűség fejlesztése, ide értve a szabályok, illetve a nézők, a média iránti pozitív viszonyulásokat;
- politikamentes nevelőgyakorlat;
- a sportoló általános intelligenciájának fejlesztése;
- a társadalom, a makrokörnyezet által támasztott követelmények szubjektív vállalása (a célok belsővé válása);
- demokratikus szemléletmód kialakítása a sportéletben, természetesen a „teljesítménykényszer” adta lehetőségeken belül;
- a dopping minden formájának leghatározottabb elutasítása;
- felkészítés az életre, lévén a sportolónak a sportolás után a hétköznapi, a családi, az üzleti stb. életben is meg kell állnia a helyét. Ennek egyik, de nem leglényegesebb eleme a pénz. Fontos, hogy az anyagi juttatás eszköz és ne pedig céljellegű legyen. A motiválás pedagógiai kultúrája nem merülhet ki az anyagi juttatások terén. *Rendkívül ártalmas és egyben személyiségdeformálókat okozó az utánpótlás korú sportolók anyagi ösztönzése!*

A nemzetközi sportélettel kapcsolatban irányelvként fogalmazódhat meg:

- a megfelelő áttételeken keresztül erre a területre is érvényes mindaz, amit a hazai verseny- és a szabadidősportnál megfogalmaztunk;
- pozitív teljesítménymotívumként jelentkező hazaszeretet, a nemzeti jelképek tisztelete;
- a nemzetközi sportmozgalmak, elsősorban az olimpiai mozgalom alapelveinek ismerete és tiszteletben tartása;
- az európai országok sportéletének ismerete, különös tekintettel az EU-tagországra.

Kinek szólnak a nevelési irányelvek?

Mindazoknak, akik a sportban a nevelői közeg részesei: az edzők, a vezetők, a menedzserek, az ügyintézők stb. Emellett nevelői helyzetben vannak a tanítványok, a sportolók is. Nevelésük irányelvei ugyanis nem képeznek szakmai titkot, sőt, a pedagógiai tapasztalat szerint kifejezetten ismerniük kell azt az irányvonalat, amely mentén személyiségformálásuk halad. A sportbeli célok támasztásával nem fukarkodunk, ezzel párhuzamosan ne mellőzzük az emberi-személyiségi követelményeket is tudatosítani.

Mikor, milyen időtartamra érvényesek a nevelési irányelvek?

Minden szakmának megvannak az alapszabályai, így a pedagógiának is. A nevelés folyamat, a nevelés időbeli folytonosság. Minden tevékenységkör rendelkezik előzménnyel és következménnyel, az elszalasztott, elodázott nevelési alkalmak sokszorosán büntetnek. A nevelési irányelvek a sportolás során folyamatosan és megszokott nélkül minden időpontban érvényesek. Aki nem folyamatosan nevel, az nem nevel. A nevelési irányelvek nem önálló életet élve, a teljesítményfokozástól elkülönülten értelmezendők. Kiváló eredmény csak kiváló nevelési folyamatban formált sportembertől várható el, aki a döntő pillanatban emberipedagógiai természetű pluszokat képes mobilizálni.

b) Az edzéstervezés pedagógiai követelményei

Az edzéstervezés legfőbb kritériuma a gyakorlati alkalmazhatóság. A sportban praktizálók sikeres tervezőmunkájának elősegítéséhez a következő pedagógiai követelményeket – nevezzük inkább ajánlásoknak – fogalmazhatjuk meg:

1. A sportegyesületi, szakosztályi nevelőmunka során nem elvont nevelési eljárások tervezéséről van szó, hanem a sporttevékenységben és a sporttevékenység általi nevelés tervezéséről.
2. A tervezőmunka középpontjába a sporttevékenységet állítsuk, mint olyan tevékenységet, amely szűkebb terület ugyan az általában vett nevelésnél, de amelynek révén sajátosságainál fogva mélyebben, éppen ezért hatékonyabban ragadhatók meg a személyiségfejlesztés általános és speciális feladatai.
3. A sportolók nevelése nem járulékos eleme a teljesítményfokozásnak, az ezt közvetlenül szolgáló oktatásnak, képzésnek, edzésnek, hanem a nevelőmunka maga is teljesítményfokozó jelentőségű. Fokozott sportteljesítmény csak magas színvonalon nevelt személyiségtől várható el, akinek személyiségértékei magasabbak az átlagnál. Nevelés–oktatás–képzés–edzés szorosan összefüggő és egymást feltételező folyamatok. A nevelőmunka elhanyagolása az oktatási, képzési eredmények, végső soron a teljesítmény romlásával jár.
4. A pedagógiai hatás lényege, hogy az edző és sportoló között megfelelő emberi és szakmai kapcsolat áll fenn. Ez a nevelési tervek készítésének kiinduló lépése, az első, de ugyanakkor rendkívül nehezen tervezhető feladat. A terv végrehajtásának, sikerességének mindenkor mérőmutatója, hogy a sportolót mennyire sikerült önmaga nevelésére – önnevelésre – készíteni.
5. Az oktatási (edzés-) terveket a nevelési irányelvek alapján elkészülő nevelési tervekkel összhangban ajánlott elkészíteni.
6. A versenysportban az edzésszerkezet kialakításakor a különböző (pedagógiai) módszerek kölcsönhatásának érvényesülése preferált követelmény.
7. A pedagógiai, nevelési feladatok tervezésénél (is) legyünk tekintettel az edzésperiodizációra vonatkozó elképzelésekre.
8. A tervezéskor célszerű túllépni a generális, minden sportágra érvényes modellen. A versenysport igényeinek megfelelő tervezés fő jellemzőiként – Nádori László (1992) nyomán – a következőket fogalmazhatjuk meg:
 - differenciáltság, egyéni, sportági értelemben egyaránt;
 - rugalmas alkalmazkodás a felmerülő változásokhoz;
 - többdimenziós, módszerkombinációkban gondolkodó tervezés és gyakorlat.

A XXI. század (verseny)sportjában tehát a tervezést rugalmas alkalmazkodás, kreativitás és egyéni megközelítés jellemezze. Emellett pedagógiai vonalon is legyen sportágspecifikus, teljesítménysajátos és a fejlődéshez igazodó.

Felhasznált irodalom

A kerettantervi rendelet tervezete. Munkaanyag. 2000. Oktatási Minisztérium, Budapest.

- A középfokú nevelés–oktatás kerettantervei I. (Gimnázium).* 2000. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- A közoktatási törvény és a Nemzeti alaptanterv tantervi alapelvei.* 1994. OKKER, Budapest.
- A testnevelés tanítása. Tanári kézikönyv felső tagozatos pedagógusok számára.* 2001. Szerkesztette: Arday László. Korona Kiadó, Budapest. 76–137., 170–224. p.
- Az alapfokú nevelés–oktatás kerettantervei.* 2000. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Ballér E. (1981): *Tantervmélet és tantervi reform.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ballér E. (1993): *Az oktatás tartalma, a tartalmi szabályozás és az értékelés az Európai Közösség országaiban.* In: *Az oktatás jövője és az európai kihívás.* Szerkesztette: Halász Gábor. Educatio, Budapest. 125–145. p.
- Ballér E. (1996): *A Nemzeti alaptantervtől az iskolai nevelő–oktatómunka tervezéséig.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Ballér E. (1996): *Tantervméletek Magyarországon a XIX–XX. században. A tantervmélet forrásai, 17. kötet.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Báthori B. (1985): *A testnevelés elmélete és módszertana.* Sport, Budapest.
- Báthori B. (1994): *A testnevelés elmélete és módszertana.* Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Báthory Z. (1985,92): *Tanítás és tanulás.* Tankönyvkiadó, Budapest..
- Báthory Z. (1991): *Az alaptanterv és a közoktatás szabályozása.* Új Pedagógiai Szemle, 2., 5–12. p.
- Báthory Z. (1992, 97): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális oktatás vázolata.* Okker Kiadó, Budapest.
- Bejek K.–Hamar P. (1997): *Torna ABC.* OKKER Kiadó, Budapest.
- Biróné N. E. (1983, 94): *Sportpedagógia.* Sport, Budapest.
- Biróné N. E. (1992): *Az iskolai testnevelés Ausztriában – avagy NAT más módon.* Új Pedagógiai Szemle, 10., 83–90. p.
- Edzéstervezés* (1986): Nádori László szerkesztő. Sport, Budapest.
- Falus I. (1998): *Az oktatás stratégiai és módszerei.* In: Falus I. (Szerk.) *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 271-322. p
- Golnhofér E. (1998): *A tanuló.* In: Falus I. (Szerk.) *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 77–95. p.
- Hamar P. (1998): *A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban.* Új Pedagógiai Szemle, 4., 48-56. p.
- Hamar P. (1998): *Role and Place of Gymnastics in School Physical Education.* In: *The first steps.* Ed. by Bábosik, I., Barkó, E., Schwartz, Y. and Széchy, É. Department on Education, Faculty of Arts Eötvös Loránd University, Budapest. 69–76. p.
- Hamar P. (1999): *Az ellenőrzés és értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben.* Új Pedagógiai Szemle, 6., 43–51. p.
- Hamar P. (2000): *A tantervmélet időszerű kérdései.* Módszertani lapok Testnevelés, 3., 1–7. p.
- Hamar P. (2001): *A testnevelés kerettanterve, tantervi keretei.* Új Pedagógiai Szemle, 6., 48–56. p.
- Hamar P. (2001): *Keretbe foglalt tanévkezdés.* Iskolai testnevelés és sport, 9., 16–20. p.

- Hamar P.–Derzsy B. (2002): *Testnevelő tanári vélemények aktuális tantervméleti kérdésekről*. Magyar Pedagógia, 2., 145–157. p.
- Hamar P. (2003): *Testnevelés EU-kitekintéssel*. Módszertani lapok Testnevelés, 2., 1–4. p.
- Hamar P.–Leibinger É.–Derzsy B. (2003): *A testnevelés tananyag-kiválasztás problematikája a testnevelők szemszögéből*. Magyar Sporttudományi Szemle, 2., 34–40. p.
- Hebbelinc M. (1984): *The Concept of Health Related to Physical Fitness*. International Journal of Physical Education, 1., 9–18. p.
- Kiss Á. (1978): *Mérés, értékelés, osztályozás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozéki B. (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai–pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lewy, A. (1991): *The International Encyclopedia of Curriculum*. Section 12., Physical Education. Pergamon Press, 957–977. p.
- Makszin I. (2002): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Dialóg Kiadó, Budapest–Pécs.
- M. Nádasi M. (1998): *Az oktatás szervezési módjai és munkaformái*. In: Falus I. (Szerk.) Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 368–389. p.
- Nagy J. (1981): *A megtanítás stratégiája*. Köznevelés, 33., 3–6. p.
- Nagy S. (1968): *Didaktika*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy S. (1981): *Az oktatásmélet alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy S. (1993,97): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Bt., Budapest.
- Nahalka I. (1998): *A tanulás*. In: Falus I. (Szerk.) Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–158. p.
- Nádori L. (évszám nélküli): *A mozgástanulás edzéselméleti, metodikai kérdései*. Kézirat.
- Nádori L. (1992): *Az edzés elmélete és módszertana*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv*. 1995. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
- Orosz S. (1986): *Az oktatás mint a tanulás szabályozása*. Országos Oktatási Központ, Veszprém.
- Orosz S. (1987): *Korszerű tanítási módszerek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pedagógiai Lexikon* (1997): Báthory Z. és Falus I. főszerkesztők. KERABAN, Budapest.
- Réthy E.-né (1998): *Az oktatási folyamat*. In: Falus I. (Szerk.) Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221–270. p.
- Rétsági E. (2001): *Tantervi ismeretek és segédanyag a helyi tervezéshez*. In: Rétsági E. (szerk.). Kézikönyv a testnevelés tanításához. Dialóg Kiadó, Budapest–Pécs.
- Rieger–Fischer (1986): *Methodik und Didaktik im Sport*. BLV Verlagsgesellschaft München Wien Zürich.
- Schmidt, R. A. (1988): *Motor control and learning: A behavior emphasis*. Champaign. Human Kinetics.
- Söll, W. (1998): *Sportunterricht – Sport unterrichten*. Verlag Karl Hofmann, Schorndorf.
- Szüdi J. (1994): *A közoktatási törvény kézikönyve*. OKKER, Budapest.
- 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról*. In: Művelődési Közlöny. 1996, 25. sz. 1409–1469. p.

2003. LXI. tv. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. In: Oktatási Közlöny. 2003, 23/II. sz. 3593–3632. p.

6. fejezet - Specifikus pedagógiai kérdések a testnevelés és sportban

1. Összefoglalás

A fejezetben néhány sajátos sportpedagógiai témakört mutatunk be kompetencia szempontú megközelítésben. Ez az egyre izmosodó pedagógiai irányzat, amely a képességeket és készségeket sajátos vonatkoztatási rendszerben kezeli, a tehetség és kiválasztás, a teljesítménydiagnosztika, a rekreáció és rehabilitáció, a különböző életkorok sportolásának sportpedagógia kérdéseit egyaránt keretbe foglalhatja.

Kulcsszavak: kompetencia, tehetség, sikerorientáltság, rekreáció, fogyatékoság.

2. Bevezetés

A pedagógiai szakirodalomban és a szakmai közéletben egyre gyakrabban találkozunk a különféle „kompetenciák” említésével. Ezek közül igen sok esetben a „kompetencia” fogalmakörét egyszerűen a „képesség” szinonimájaként használják, jóllehet a helyzet ennél kissé összetettebb, ugyanis ez a pedagógiai irányzat a képességeket és készségeket sajátos vonatkoztatási rendszerben kezeli. A testnevelés és sport területére még nem igazán „hatolt” be, bár a terminológia használata egyre gyakoribb a nemzetközi és hazai szakirodalomban. *A kompetenciák általános értelemben valamilyen funkció teljesítésére, adott cselekvés eredményes végrehajtására való alkalmasságot takarnak.*

3. 6.1. Motoros kompetenciák

A pedagógiai kompetenciák terén az elméleti alapok az értelmi, kognitív képességek vonatkozásában viszonylag kidolgozottak. A „kompetencia” fogalmát általánosságban Páli Judit után az alábbiak szerint határozhatjuk be: latin eredetű kifejezés, jelentése „illetékesség”. Tartalmában az értelmességgel, a társas magatartás eredményességével, a helyzetmegoldó (problémamegoldó) képesség fejlődésével kialakuló hatóerő, hatékonyságélmény, amely a viselkedés és a gondolkodás sajátosságaiban tükröződik. Kutatási eredmények szerint a kompetencia motívuma belső eredetű.

Jakó M. megközelítése szerint a kompetencia fogalmát úgy határozhatjuk meg, mint egy személy alapvető, meghatározó jellemzői, melyek okozati kapcsolatban állnak a kritériumszintnek megfelelő hatékony és/vagy kiváló teljesítménnyel. Jakó szerint az egyén szintjén maradván a kompetenciáknak öt összetevőjét határozhatjuk meg:

- ismeretek, a tudás (knowledge): információk, amivel a személy rendelkezik;
- készségek, jártasságok (skills), melyek bizonyos fizikai és szellemi feladatok teljesülésének képességét adják;
- önértékelés, szociális szerepek, melyek személyes értékek (value) mentén szerveződnek, tehát olyan attitűdök, értékek, melyeket a személy fontosnak ítél, hogy legyenek vagy megtegye őket, pl. siker, karrier;
- személyiségvonások (character), vagyis pszichikai–fizikai jellemzők és a helyzetekre, információkra adott válaszok;
- motivációk (motivation), irányítják, befolyásolják, szelektálják a viselkedést bizonyos magatartások, célok felé.

A fogalom használatának érdekes tükrét mutatják az internetes keresők. A „Google” keresésre mintegy 7000 találatot, ebből 5000 magyar web oldalakon, míg az „Altavizsla” keresésre csak magyar oldalakon 15 000 találatot kaptunk (2003. 10. 10.).

A kompetencia fogalmának használata négy fő területen fordul elő (melyből az interneten az első három terület dominál):

- Informatika/műszaki terület.

- Humánpolitika.
- Menedzsment/gazdaságirányítás.
- Pedagógia/pszichológia.

A leegyszerűsített lényeg azonban azonosnak tekinthető: kompetencia = attitűd + tudás + képességek integrálása az alkalmazásban.

Hazai vonatkozásban Nagy J. 2000-ben megjelent könyvében átfogóan tárgyalja a kérdéskört pedagógiai szempontból. Nagy J. után: „*A kompetencia meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasság. Az alkalmasság döntések és kivitelezések által érvényesül. A döntések feltétele a motiváltság, a kivitelezéseké pedig a képesség. A kompetencia valamely funkciót szolgáló motívum- és képességrendszer.*” Az elmélet kiemeli, hogy a motívum és képességrendszer együtt, egységben működik. A képességrendszerbe beépülő komponensek a készségek, rutinok, ismeretek. A több ezres nagyságrendű készségek a képességekbe épülve, azokon keresztül jutnak érvényre valamely kompetenciában, **a készségek a képességekben „működnek”**. Ez a megközelítési mód a készségeket tanult pszichikus rendszereknek tekinti, amelyek eszközjellegűek és aktiválásukat a motívumrendszer végzi. Nagy J. a készségeket különböző alcsoportokba sorolja, és bár elismeri lefutásuknak automatikus jellegét, magát az automatizmust lényegtelennek tartja. *A mozgáskészségek – és különösen a mozgástanulás – vonatkozásában, sportpedagógiai szempontból nyilvánvalóan nem kezelhetjük mellékesen ezt az automatizmust.* Fontosabbnak tartom azonban ennél a „rutinok” kérdését, amivel eddig nevesítve nem nagyon találkozhattunk a sportszakirodalomban.

Nagy József (2000) a készségeket négy nagy csoportba sorolja. A „*merev készségek*” indítás után automatikusan futnak le, lefutásuk nem szakítható meg, nem módosítható. A „*ciklikus*” készségek egy vagy több merev készség, rutin ismétlődését jelentik, lefutásuk bármikor megszakítható. A „*rugalmas készségek*” egy „referenciaképhez” (pl. szabály), akár a folyamat közben alakuló, változó referenciához viszonyítva, merev és ciklikus készségeket is használva funkcionálnak. A „*komplex*” készségek pedig olyan hierarchikus rendszerek, amelyekben a feltételektől függően sok készség, rutin aktiválódik. A készségek működtetéséhez, használatához optimális begyakorlottságra van szükség. A kompetenciaelmélet a készségeket a működési mechanizmusok *makroszintű komponenseinek* tekinti. A működési, viselkedési mechanizmusok *mikroszintű*, elemi komponensei pedig *a tanult és öröklött rutinok. A rutinok olyan műveletek, ahol a folyamatot szándékosan nem lehet befolyásolni, a folyamat lefutása „rutinszerű”, automatikus.* A tanult rutinok száma sok tízezer, az öröklött rutinok (pl. reflexek) száma több száz. A rutinok lefutása rendkívül gyors, jóval 1 másodpercen belüli. A rutinok „*párhuzamos megosztott hálózatba*” szerveződnek (PDP-modell, „Paralell Distributed Processing”, i.m. 80. p.), működésük a hálózat tagjainak serkentésével, gátlásával és a hálózati kapcsolatok súlyozásával, önmódosulásuk pedig új kapcsolatok létrejöttével és a kapcsolatok súlyozásának változásával valósul meg. A rutinok többsége nem vagy csak közvetve befolyásolható, tudatilag közvetlenül nem kontrollálható. A kiváltó inger után többségük indítása és lefutása automatikus, megakadályozhatatlan.

A Szerző egyik példája a perceptuális felismerő rutin(ok), az észlelést követően a felismerés nem befolyásolható, nem szakítható meg, a lefutás automatikus és villámgyors. Ha egy ismerősömet észreveszem az utcán, felismerését nem tudom megakadályozni, félbeszakítani. A képzetek egy része is tanult, felismerő rutinoknak tekinthető, melyek önfejlesztő rendszert képeznek. Az ismerős megváltoztatja a frizuráját és a hajszínét, a felismerés mégis megtörténik – legfeljebb az időbeli lefutás, az azonosítás ideje nő meg. Mindezeknek sportbeli vonzatait érdemes lenne következetesen átgondolni. Például a cselek, vagy vívóknál az úgynevezett második szándékú akciók kivétel nélkül valamilyen rutin kiváltását célozzák az ellenfélnél. Az ellenfél „*kipuhatólása*”, felmérése is részben a rutinszerű szituáció és feladatmegoldások feltérképezését jelenti. Nagyon valószínű, hogy a legegyszerűbb, alapvető mozgástechnikai elemek is „*rutinnak*” tekinthetők a legtöbb sportágban. Az elemek szituációtól, vagy kompozíciótól, koreográfiától függő összekapcsolása viszont már valamilyen készségnek a megnyilvánulása lehet.

A tényleges teljesítmény, a motorikus végrehajtás azonban csak a motoros képességek bázisán valósulhat meg. Így nem nehéz elfogadni azt az állítást, hogy a „*készségek a képességekben működnek*”. A rendszer mindezekkel együtt is hiányos, a teljes keretet a „*kompetencia*” fogalomköre nyújtja.

A köznyelvben az optimális működésbeli rátermettséget, az eredményes magatartást vagy a célul kitűzött dolgokhoz való alkalmasságot és hatáskört, a követelményeknek való megfelelést értjük a kompetencia fogalma alatt. A kompetencia mindig egy viszonylagos szerkezet, amit a környezeti hatások és a rendelkezésre álló, mobilizálható erőforrások eredményeznek. A motorikus kompetenciák sem általános – helyzeteken és egyéneken túlmutató – szerkezeteket ábrázolnak, hanem mindig helyzethez mért és személyre jellemző

tényezők határozzák meg őket. Egy sportoló akkor kompetens motorikusan, ha sportágára vonatkozóan teljesítőképes, a követelményeknek és szituációknak megfelelően viselkedik, valamint az esetek többségében sikeres. **A motoros kompetencia** tehát egy viszonylagos szerkezet, ami a környezeti hatások összességéből és az egyén rendelkezésére álló erőforrásokból adódik. A motoros kompetenciák ennek megfelelően magukba foglalják a motoros képességeket és készségeket, melyek az adott szituációnak megfelelően mobilizálódnak, egyfajta „párhuzamosan megosztott hálózatot” alkotva. (Nagyon leegyszerűsítve: a hálózat működésének súlypontjai, dominanciához és marginális, vagy akár inaktív szerephez jutó elemei a körülmények függvényében változóak, mint ahogy a rendelkezésre álló kapacitás igénybevétele is a körülményektől függ.) A döntések és kivitelezések révén jelentkező kompetenciamotívumok, készségek és képességek rendkívül összetetten strukturált rendszerét jelenti, ahol az összetevő elemek egységben jutnak érvényre. *A rendszer dinamikus és multistabil, azaz bizonyos határok között alkalmazkodik a körülményekhez a működőképesség fenntartása érdekében.*

A motoros kompetenciák tényleges funkcionalitása azonban még ugyanazon személy esetében is időszakosan különböző lehet. Motoros teljesítményeknél, sportmozgásoknál a kompetencia ugyanis mindig edzettség-, vagy ha úgy tetszik „begyakorlottság-”, valamint szituációfüggő! Utóbbit különösen hangsúlyozni szükséges, mert „éles”, illetve versenyszituációban az eredményességet a külső körülmények és az ellenfél/ellenfelek kompetenciája döntően befolyásolhatja. Ez a különböző szintű túráktól kezdve, a rekreációs, az „amatőr”, és a profi sportra egyaránt igaz. (Ahogy kissé rosszmájúan mondani szokás, jól kell megválasztani az ellenfelet.) A nemzetközi szintű élsport vonatkozásában pedig a kompetencia szint különbözőségei legtöbbször a motiváltságra és akarati/koncentrációs tényezőkre, valamint a küzdőképességre vezethetők vissza. A tényleges motoros teljesítmények közötti különbségek ugyanis a „csúcson” sokszor már alig mérhető/érzékeltető, de hát győztest általában hirdetni szoktak.

A fentiek alapján kísérletet tehetünk a motoros kompetenciák kissé konkrétabb behatárolására. Példaként három „hagyományos” testi képességet emelnénk ki. Mindhárom esetben néhány példát említünk olyan mozgásformákra, ahol a képesség faktor dominál, vagy ahol erőteljesnek tekinthető a készségkomponens, és ezeketán próbáljuk értelmezni a kompetenciaszemléletű megközelítést.

Erő:

- *Képesség:* pl. erőmérés, fekvőnyomás, kötélben függeszkedés stb.
- *Készség komponens* erőteljes: súlyemelés szakítás, kalapácsvetés, sumo, torna, kötélmászás stb.
- *Kompetencia:* szituációtól függő, magas relatív erővel rendelkező emberek (pl. tornászok stb.) alkalmassága az erőteljesítményekre. A közvélekedés általában a „nagydarab”, „erős” embereket (súlyemelők, sumozók, nehézsúlyú birkózók, dobóatléták, testépítők, kidolgozott izomzatú sportolók) tartja kompetensnek nagy erő kifejtésekre.

Gyorsaság:

- *Dominánsan képesség,* gyorsasági tesztek (pl. tapping), pl. vágótánc, baseball, amerikai futball stb.
- *Készség komponens* a technikai végrehajtás jelentősége miatt erőteljes: pl. vívók, bokszt, sportjátékok stb.
- *Kompetencia:* szituációtól függő, a megfelelő idegrendszeri és izomszerkezeti jellemzőkkel és „gyorsasági” edzettséggel bíró személyek alkalmassága az adott gyorsasági teljesítményre.

Egyensúly:

- *Képesség:* egyensúlyi tesztek, kötéláncos, akrobata, pl. kerékpározók, korcsolyázók, síelők, gyorsasági és krossz motorsport, kajak-kenu, torna (gerenda), hegyászók, szörf stb.
- *Készség:* minden konkrét feladat technikai végrehajtástól, gyakorlottságtól is függ, a készségkomponens a szituációtól függően akár domináns is lehet, de minden esetben jelentős (pl. gördeszka).
- *Kompetencia:* szituációtól függő, de eszközök vagy saját testük egyensúlyát statikus és dinamikus helyzetekben általában megtartani, illetve a szükséges kisebb-nagyobb korrekciókat végrehajtani tudó személyek alkalmasságára vonatkozik. (Könnyebb megmondani, hogy ki nem igazán kompetens: pl. bizonyos betegségek, sérülések, részegség esetén akár teljesen megszűnhet az egyensúlyi kompetencia.)

Fenti példák alapján látható, hogy a motoros kompetenciák konkretizálása nem egyszerű, és egyértelműen nehezen általánosítható. Ennek alapvető oka a bonyolult struktúrában keresendő, hiszen az összetett rendszerek hálózatának áttekintése nem egyszerű, még a súlypontok megtalálása is sokszor problematikus. Mégis úgy véljük, hogy a motoros kompetenciák felől közelítve talán integrálni lehet olyan sportszakmai és sportpedagógiai kérdéseket, amelyek a legkülönbözőbb szintű motoros teljesítményeket átölelik. Az integrált megközelítés ezen formája ugyanakkor nem kérdőjelezi meg korábbi sporttudományos ismereteinket, az eddig felismert törvényszerűségek „autonomiája/integritása” is megmarad.

Összefoglalva: a készségek a cselekvés eszközzellegű, tanult komponensei, amelyek – Nagy J. alapján – a képességekbe ágyazódva „működnek”. Ez a struktúra a motívumrendszer (és a kapcsolódó „hatáskör”) által vezérelt döntések révén konkrét feladatok végrehajtásával funkcionál, eredménye valamilyen teljesítmény. Erre a teljesítményre való alkalmasság összessége, a készségek, képességek és motívumok összessége, működőképességet jelent. A rendszer a motoros teljesítményekre is vonatkozhat, a motoros kompetenciák a motivációs bázis alapján érvényre jutó technikai, taktikai és testi képességbeli teljesítmény összetevők egységben érvényesülő rendszerét képezik.

4. 6.2. A pedagógiai cél- és feladatrendszer a kialakítandó kompetenciák függvényében

4.1. 6.2.1. Alapvető célok és feladatok a testnevelésben, sportban és rekreációban

A célokat és feladatokat a pedagógiai szakirodalom hagyományosan együtt tárgyalja. Talán ebből fakad, hogy sokan hajlamosak a feladatok célokkal való összekeverésére. Ráadásul a célok is strukturált rendszert képeznek, ahol alá- és fölérendeltségek, elemi és összetett szintek jelentkezhetnek (taxonómia). Még az is előfordulhat, hogy ami elemi szinten cél, az felsőbb szinten feladattá válik.

A „gól” kifejezés eredeti jelentése az angol „goal” alapján „cél”. A sportjátékokban a gól elérése kétségtelenül alapvető, akár eleminek tekinthető cél. Magasabb szintű azonban a győzelem célkitűzése, hogy az ellenfélnél több gólt kell elérni a győzelem érdekében. Azokban a sportágakban, ahol sok „gól” esik – pl. kosárlabda –, ennek megfelelően maga a gól elérésének végső technikai megoldása feladat jellegű. Az értékelésnél a mennyiségi és hatékonysági szempontok kerülnek előtérbe. (Az eredmény, illetve a különböző szituációk sikeres megoldásának aránya – utóbbi kifejezetten feladat jellegű, miután magát a megoldást jellemzi.) Úgy is mondhatnánk, hogy a célt elérni, a feladatot pedig megoldani lehet. A „ki mint veti ágyát, úgy alussza álmát” közmondás is arra utal, hogy a feladat megoldásától (ágyvetés) függ a cél (jó álm) elérése.

A két fogalom összekapcsolását az nyújtja, hogy összetartozó cél- és feladatrendszerek esetében *a célokat a feladatok megoldása révén lehet elérni*. A cél tehát egy elérendő állapot, *szituáció*, míg a feladat valamilyen cselekvést, megoldást, *akciót* igénylő folyamat. Szituáció és akció azonban az élet minden területén összefügg egymással, így a testnevelés területén is.

Szemléletünk szerint a testnevelés kiemelt feladata, hogy sajátos eszközeivel a közoktatás hatékonyságát növelje, elősegítse a magabiztos, saját testét mindig uraló, megfelelő cselekvési biztonsággal rendelkező és sikerorientált, egészséges nemzedék felnevelését. E megfogalmazásban is keverednek a célok és feladatok, a mondat második fele cél jellegű. A testnevelésnek azonban sajátossága a tevékenység, a mozgás, az akció, ezért a hangsúly a „kiemelt feladat” behatárolására került. A közvetlen nevelési célok ezzel együtt fenti megfogalmazásból is kicsengenek. A tantervek célmeghatározásokkal kezdődnek és a célok elérése érdekében megoldandó feladatokat, a feldolgozandó tananyagot határozzák meg. A testnevelési tantervek a nevelési célok között általában a testi–szellemi teljesítőképeség növelését, a fizikai cselekvőképesség magas szintjét és az egészség megőrzését és megszilárdítását, végső soron az egészséges és aktív életmód kialakítását hangsúlyozzák.

A testnevelés fő feladatait ezek szellemében az alábbiak szerint lehet összefoglalni:

- a szervrendszerek funkcionális tulajdonságainak javítása, amiben kiemelt szerepet játszik a mozgás;
- az élettani alkalmazkodóképesség (adaptáció) színvonalának emelése;
- a fizikai és szellemi teherbíró képesség fejlesztése;

- konkrét izomzatfejlesztés;
- testi képességek fejlesztése;
- mozgásműveltség kialakítása, növelése;
 - mozgásos jártasságok, készségek kialakítása, az ezekkel kapcsolatos ismeretek elsajátítása,
 - mozgások szép, eredményes és gazdaságos kivitelezésének megtanulása,
 - hatékony mozgástanulás kialakítása;
- a testi fejlődési rendellenességek, egyoldalú terhelések miatti elváltozások korrekciója, illetve a további romlás megakadályozása;
- mozgás- és játékgéni, a sportolás és versenyzés iránti érdeklődés felkeltése, ezen szükségletek kielégítése;
- szemléletmód és életmód alakítása, a mozgás iránti pozitív beállítódás (attitűd) kialakítása.

Nevelési eszközként a testnevelés egyik legfontosabb pedagógiai funkciójának a különböző szintű siker- és kudarcélmények átélése, ezek helyes feldolgozása tekinthető. Ez segítheti *a sikerorientált szemléletmód és beállítódás kialakulását, az ésszerű kockázatvállalás mérlegelését a kudarckerülő magatartás elemeivel szemben*. A sikerét vállalt küzdelem és a rendelkezésre álló energiák koncentrációja alapvetően befolyásolhatja a személyiség alakulását. Fair play, a sportszerűség szellemének kialakítása, együttműködés a társakkal – bizonyos szempontokból még a vetélytársakkal, az ellenféllel is –, a küzdelem hevében keletkezett konfliktusok (ellenféllel és saját csapattársakkal) kezelésének megtanulása mind alapvető nevelési értékeket hordoz magában. E szempontból a testnevelés semmi mással nem helyettesíthető, eszköz jellegű funkciót tölt be.

Fentieket röviden kifejtve a siker- és kudarcélmények a mozgásos feladatmegoldások során mindig jelentkeznek valamilyen formában. Mindig és mindenkinél előfordulnak sikeres és sikertelen megoldások egyaránt. Nem pusztán a versenyszerű győzelem vagy a vereség jelenti a sikert vagy kudarcot. Adott esetben sikert jelenthet egy nem versenyszerű mozgásos feladat sikeres megoldása, teljesítése. Más részről egy elrontott mozgásvégrehajtás – pl. rossz helyre továbbított labda, kihagyott gólhelyzet stb. – kudarcnak tekinthető. Még a professzionális sportolók, a legnagyobb bajnokok is hibáznak időnként. Ők azonban a kudarcral nem foglalkoznak, csak a tanulságait vonják le. Csak a siker számít – a többi mellékes. A sikerért vállalt küzdelem és a küzdőképesség pedig önmagában is érték.

Az iskolai testnevelés keretei között alapvetően a sikerélményeknek kell túlsúlyba kerülnie a kudarcokkal szemben. A pozitív megerősítés szerepe döntő jelentőségű. Olyannyira, hogy az iskolai testnevelésben, a verseny- és rekreációs sportban egyaránt „ökölszabálynak” tekintendő **a feladatok sikeres gyakorlattal való befejezése!** (Ha leesel a szerről, azonnal vissza kell menni!) El kell érni, hogy a teremben, pályán minden gyerek éljen át sikereket. Ez a versengésre és versenyzésre is vonatkozik, ami fontos szerepet játszik a személyiség formálásában. A versenyzést mereven elutasító egyes „neoreformpedagógiai” nézetekkel szemben *a versenyek nevelő hatásai nélkülözhetetlenek, mással nem helyettesíthetők*. A háttérben egyetlen alapvető ok húzódik, nevezetesen **a tét**. A tevékenységnek téte van és valamilyen eredménye lesz, mindehhez felfokozott érzelmi állapot, feszültség és izgalom kapcsolódik. Teljesíteni ilyen körülmények között kell, mégpedig a lehető legjobban. A tét ugyanakkor lényegében nem nagy, a tanórai versengések játékos jellegűek.

Fentiek kapcsán még egy megjegyzést tennünk kell. Versenyezni ugyanis nem mindenki szeret. Van, aki kudarckerülő (szégyelli magát, ha nem sikerül), más önbizalomhiánnyal rendelkezik, és olyanok is előfordulnak, akiknél a tét és a teljesítménykényszer szorongást vált ki. A mozgásfeladatok egyénre szabott összeállításával, sok biztatással és dicsérettel, a kis kudarcok „elbagatellizálásával” és a relatív sikerek felnagyításával, valamint nem utolsó sorban megfelelő csoport- és csapatösszeállításával a szorongás oldható vagy csökkenthető. A sikerélmények segítenek jelzett feszültségek csökkentésében és megszüntetésében. *Tét- és versenyszituáció az élet minden területén nap mint nap előfordul, a felnövekvő nemzedéket erre a sportszerű versengéssel és játékkal lehet közvetve felkészíteni*. A versengések tapasztalataira mindenkinek szüksége van. Azt többnyire nem lehet elérni, hogy mindenki szeressen versenyezni, de egy legalább „semleges” hozzáállás a tapasztalatok és „gyakorlottság” alapján általában kialakítható. A versenyzésre a másik végletet képviselőknél elemi szükséglete van. Ők azok, akiket a tét „feldob”, akiknél a versenyszituáció kifejezetten teljesítménynövelő. A felfokozott érzelmi állapottal járó „adrenalinlöket” életszükséglet számukra, mindig keresik és vállalják a megmérettetést. Az ilyen gyerekeket sok esetben „vissza kell fogni” a pedagógusnak.

A leírtakból talán kitűnik, hogy a testnevelés „száraznak” tűnő cél- és feladatrendszere mennyire összetett és életszerű. A testnevelés központi eleme a tevékenység és cselekvés/cselekedtetés. A mozgások az optimális testi fejlődéshez és az életfolyamatok fenntartásához alapvető ingert jelentenek. Kisgyerekeknél maga a *megismerő tevékenység* is nagymértékben mozgásokhoz kötött. A testnevelés cél- és feladatrendszere ezeknek megfelelően a jelzett általános elemeken kívül a gyakorlatban rendkívül sokféle, adott szituációhoz kapcsolódó elemmel bővíthet. Az iskolai testnevelésben végső soron az *alapvető mozgáskompetenciák kialakítása és fejlesztése* tekinthető a legáltalánosabb központi elemnek, mely keretekbe a korábbiakban leírtak maradéktalanul „beleférnek”.

A szabadidős és rekreációs sporttevékenység – hasonlóan a versenysporthoz és a profi élsporthoz – alapvetően céljaiban tér el az iskolai testneveléstől, és minden más különbözőségük végső soron ebből fakad. Ha az alapcélok változnak, akkor a *teljesítményszintek* és az ezekhez *szükséges kompetenciák* is változnak, valamint természetesen a célok eléréséhez szükséges feladatmegoldások is teljesen más jellegűek lesznek. A **„rekreációs edzéstán”** (Kovács 2003) alapján ezt a tevékenységet a *versenysporttól* az különbözteti meg, hogy **célja** nem a genetikailag meghatározott határig történő „végtelen” *teljesítményfokozás*, hanem a jó (tökéletes) közérzet, az egészséges állapot, a felfrissülés, kikapcsolódás. A motoros képességek fejlesztési céljait pedig nem *sportági követelményprofilok* (ami óhatatlanul egyoldalúságot, azaz szűkítést jelent), hanem elsősorban az *optimális fizikai és pszichés működési harmónia, a jó szociális alkalmazkodó (együttműködő) képesség*, azaz a **mindennapi magas szintű, optimális** (de kiegyensúlyozott, harmonikus) **cselekvő- és teljesítőképesség** (fittség) **igénye szabja meg**. *Ez ad értelmet a rekreációs edzésnek, és adja meg egyúttal annak célrendszerét is.*

A motoros kompetenciák szempontjából a rekreációnál a mobilizáló motivációs bázis alapját összességében az értékrend képezi. Ebből levezethetők a konkrétabb tényezők, mint a szórakozás, az élmény és átélés, a kikapcsolódás, valamint a regeneráló/egészségmegőrző funkció felé irányuló beállítódás (attitűd). A rekreációs sporttevékenységnél is megjelennek – vagy megjelenhetnek – bizonyos teljesítményfokozási szempontok, amelyek a magasabb szintű kompetenciák kialakítását szolgálják. A magasabb teljesítményre törekvés a rekreációban is jelentkezik, mint ahogy a játékos versengési elem is mindennapos. Miután a játékok tekintélyes részét gólrá játsszák, természetesen jelentkezik a megmérettetés igénye. Fontos azonban a saját kompetenciának, saját tudásnak megfelelő szintű ellenfél, illetve az ennek megfelelő nehézségi fokú környezet, pálya, terep. Utóbbi különös jelentőséggel bír az üdüléshez és turizmushoz is kapcsolódó mozgásos tevékenységek legnagyobb részénél. A kerékpározás különböző formái, a sízés, búvárkodás, vitorlázás, szörfölés, hegymászás, magashegyi túrák, stb. biztonságos végrehajtása a **nehézségi szinttől függő kompetenciák meglétét feltételezi!** E téren fontos elem az új helyszínek, nehezebb pályák és körülmények „felfedezésének” igénye, amelyek egyúttal a megmérettetés eszközei is. A cél- és feladatrendszerrel ez esetekben nem szokás „elméletileg” foglalkozni, pedig nagyon jól körülírható és konkretizálható. A cél eléréséhez minden rendelkezésre álló erőforrás, eszköz felhasználásra kerül, a cél eléréséhez (az összeteljesítményhez) többnyire kooperáció szükséges a „csapattársakkal”, és az adott környezet minden eleméhez alkalmazkodni, igazodni kell. Mindezek konkrét mozgásfeladatok összehangolt végrehajtásának sorozatával valósíthatók meg.

A versenysport alapvető célja a lehető legmagasabb teljesítmény elérése, feladata az ehhez szükséges teljesítményfokozás és a megfelelő kompetenciák kialakítása. A „csúcsra” nagyon kevesen érnek fel, mégis napjaink sportja társadalmi méretűnek tekinthető, és visszavonhatatlanul az emberi kultúra részét képezi. A sportolás az alapcél ellenére ugyanakkor nem pusztán a versenyzésről, a mindenáron való győzelem eléréséről szól. Éppen ellenkezőleg, a sportolás rész céljai a legnemesebb emberi tulajdonságok megnyilvánulásait foglalják magukba. A sportolás nem csak az élsportról szól, az igazi értékek pedig a versenyzés alacsonyabb szintjein is jelentkeznek. Aki még nem járt iskolai gyerekversenyen, elképzelni sem tudja, ezek milyen hangulatot, mennyi örömet, sikert, küzdelmet és koncentrációt, de bánatot és kis „tragédiákat” is hoznak magukkal. Másrészt a sportolással azért nem kell feltétel nélkül és immanensen összekapcsolni a versenyzést. E két oldal ugyan többnyire szervesen kapcsolódik, de azért lehet versenyszerűen sportolni rekreációs céllal is. A sport és rekreáció közötti határ nem feltétlenül éles, és szó sincs merev szembenállásról vagy ellentétről. Továbbá maga az élsport is lehet egyféle – akár a szó szoros értelmében vett – „megélhetési sport”, ahol beláthatóan nincs érdemi esélye a további teljesítménynövelésnek, és az adott körülmények közötti szinten tartás a tényleges cél. Az alapkérdés az, hogy miért csináljuk? A „miért” kérdésére a válasz minden esetben cél jellegű, míg a konkrét megvalósítás már feladatmegoldásokat foglal magába.

A pedagógiai cél- és feladatrendszer kapcsán a versenyzés kérdésre külön is ki kell térnünk. Napjaink modern pedagógiájában a tevékenységközpontúság, differenciálás, képesség- és kompetenciafejlesztés egyre nagyobb hangsúlyt kap. Egyes modern pedagógiai irányzatok azonban „a gyermek személyiségének védelmében” túlzásokba esnek, és szélsőségesen versengés- és versenyellenes szemléletűek. Ezen irányzatoknak egyébként közös jellemzője és nagy pozitívuma, hogy a szorongásmentes, kudarcélményeket minimalizáló, mégis jó tanulási teljesítményeket felmutató iskoláért küzdenek. A versenyzést azonban sok esetben nem tudják

helyére tenni. Az egyik legutóbbi példa erre Kagan (2001), aki élesen verseny- és rivalizációellenes, a kooperációt és a versenyszellemet mereven szembe állítja egymással. A két pólus kiélezésében addig megy, hogy a versenyzést a hatalomelvűséggel azonosítja és – a kooperációval szemben – a demokrácia egyik fő ellenségének tekinti.

Kagan szemében a versenyzés ugyanis semmi más, mint a többi ember vesztesé tételeire irányuló magatartás. Ettől hatalomelvű és antidemokratikus, demokráciát veszélyeztető. Hatásai ennek megfelelően károsak a gyerek személyiségére, ezért lehetőség szerint mellőzendő. Kidobandó a verseny, mert agresszivitásra, mások vesztesé tételeire nevel. A teljesítményt többnyire azonosítja a versennyel, a versenyt a hatalomelvűséggel. A verseny hatalomelvű, mert vesztesek „gyártása” a cél. Még véletlenül sem a gól („goal”) vagy a játék és a teljesítmény öröme, pusztán a hatalom. Szellemiségének másik kiemelkedő jellemzője a pozitív szemléletmód alkalmazása, a negatív jellegű megközelítések háttérbe szorítása, tulajdonképpen a sikerélményekre építés. A versengést éppen ezért veti el, hiszen (szerinte) csak a győztesnek lehet sikerélménye, mert a vesztesnél a negatív kudarcélmények kerülnek túlsúlyba. Kagan láthatóan semmit sem ért a (verseny)játékok, a versenyzés, a sport lényegéből. Annyira nem, hogy minden lényegi elemet tagad. Szerinte például a pingpongot nem úgy kell játszani, hogy az ellenfél ne tudja visszaadni a labdát, mert így – mondja Ő – nem kooperatív a játék. A pingpongot tehát nem pontra kell játszani. Szerinte a játékot úgy kell játszani, hogy az ellenfél vissza tudja ütni a labdát. Gondolatmenetét következetesen tovább viszi. A fogócskákban például nem szabad kockázatot vállalni, igazából nincs fogó és menekülő. Esetleg mindenki fogó, de bizonyos körülmények között kiesik a játékból, majd később „kooperáció” eredményeképpen újból bekapcsolódhat. A felsorolt „kooperatív mozgásos játékok” közül az egyik „csúcsot” képviseli a „röplabdaforgó” (23:12 oldal, a könyv végén). Ennek lényege, hogy a forgásszabályt úgy kell alkalmazni, mintha háló nélkül, csak egy csapat lenne a pályán. Azaz minden pont után a két csapat egy-egy játékos helyet cserél. Valamelyik térfél ettől még győzhet, viszont így mindenki szerepel a győztes és a vesztes csapatban is.

Részünkről a sportolást és versenyzést olyan nevelési eszköznek (is) tekintjük, ami semmi mással nem helyettesíthető. Nem állíthatjuk, hogy a sport és a versenyzés csak pozitív élményeket és hatásokat okoz. Azonban a negatív élmények feldolgozását is meg kell tanulni, és negatív élmények is létre hozhatnak pozitív hatást. A versenyzés alapvető pedagógiai hatását éppen abban látjuk, hogy a sikerorientált beállítódást segíti elő a kudarcckerülő magatartással szemben. Mindezt játékosan, örömszerző módon, meghatározott cél („goal”) érdekében. A pozitív megerősítés szerepe óriási, de csak arra támaszkodva éppen egy óriási negatívumot, a kudarcckerülő, értelmes kockázatvállalást mellőző magatartást preferálnánk.

Kooperáció és versenyzés fogalma egymást a legkevésbé sem zárja ki, különösen nem a sport területén. A csapatsportok és minden „páros” játék esetében evidencia a csapattagok közötti kooperáció, amely nélkül a produktum, a játék nem jöhet létre. Bizonyos kooperáció azonban még az ellenfelek között is létezik. Bár az ellenfelek céljai egymással többnyire ellentétesek, hiszen mindegyik győzni akar, mégis „játék”, küzdelem egymás nélkül nem lehetséges. Jó játék csak jó ellenféllel szemben alakulhat ki, a jó játékhoz az ellenfélnek is jó teljesítményt kell produkálnia. Egy más szempontból pedig a „fair play” eszméje és szellemisége a legnemesebb kooperációt képviseli az ellenfelek között.

4.2. 6.2.2. Tevékenységközpontúság, differenciálás, képességfejlesztés a testnevelésben

A mai modern pedagógiai irányzatok kiemelten kezelik a tevékenységközpontúság, differenciálás, képességfejlesztés kérdéseit. A tevékenységközpontúság egyúttal kooperációt, nagyfokú együttműködést tételez fel. Fentieket történetileg az oktatás tömegessé válása (kötelező közoktatás) alapozta meg, és az átadandó ismeretanyag egyre gyorsuló, napjainkban szinte robbanásszerű növekedése váltotta ki a pedagógiai hatékonyság emelésének kényszerét. Úgy tűnik, hogy a hangsúly a gyorsan avuló ismeretek átadása helyett fokozatosan a képességek fejlesztésére, a különböző kompetenciák kialakítására helyeződik át.

Az elméleti tantárgyaknál a tevékenységközpontúság elve és a kooperatív technikák alkalmazása egyre inkább előtérbe kerül, a differenciálás és a képességfejlesztés pedig a korábbiaknál nagyobb hangsúlyt kap. A „készletanyagok” esetében ugyanakkor ezen „modern elvek” jelenléte mindig is magától értetődő volt, legfeljebb nem nevezték így a szak(tantárgy)pedagógiájukban. Az iskolai testnevelés jellege miatt kezdetektől fogva tevékenységközpontú volt, hiszen lényegi eleme a motoros cselekvések sorozata. Mozgás és fizikai terhelés nélkül nincs testnevelés, kooperáció nélkül nincs többszereplős mozgásos játék, a testi adottságok és teljesítmények, valamint a szerepkörök (fogó–menekülő, támadó–védő, csapaton belüli poszt stb.) különbözősége eleve differenciáló tényező. A mozgásos cselekvések háttérfeltételeként értelmezett testi képességek fizikai terhelések hatására alakulnak/fejlődnek A képességfejlesztés – már csak az egyes

képességeknél domináns szervrendszeri–élettani működési funkciók miatt is – mindig is kiemelt pedagógiai és egészségügyi célja volt a testnevelésnek.

A testnevelés és sport területén az ismeretszerzés–alkalmazás–képességfejlesztés egyidejűleg zajlik, bár a tevékenység jellegétől függően valamelyik elem domináns. A mozgástanulás kezdetén az ismeretszerzés a meghatározó, és már az első sikeres végrehajtásnál megjelenik elemi formájában az alkalmazás. A következő végrehajtási kísérletek nem mindig sikeresek, és az „alkalmazás” értelemszerűen csak könnyített feltételek mellett vagy csak segítséggel, asszisztenciával valósulhat meg. A tanulási folyamat előrehaladásával (gyakorlás) egyre inkább előtérbe kerül az alkalmazás, az egyre nehezebb szituációkban, változó körülmények közötti eredményes végrehajtás. A készség szint elérésétől kezdődően dominánssá válik az alkalmazás, a tevékenységbe való beépülés. A versenysport szintjén a másik pólus maga a versenyzés, illetve a minél magasabb teljesítmény elérése. A tevékenység jellemzője ekkor az „alkalmazás”, ugyanakkor a versenyszituációkkal és az alkalmazási variációkkal kapcsolatban „ismeretszerzés” is történik. A „versenyzői rutin” kialakulása is tanulási folyamat eredménye, bár ekkor a „tanulás/ismeretszerzés” az „alkalmazás” mögött háttérbe szorul. Területünkön mind az „ismeretszerzés”, mind az „alkalmazás” fizikai terheléssel jár, ezáltal közvetve befolyással bír a testi képességekre is. Különösen az intenzív vagy hosszú ideig tartó mozgások hatnak a testi képességre, azokra fejlesztő vagy szinten tartó hatásokat fejtenek ki. A teljesítményfokozás folyamatában („edzés”) azonban a „képességfejlesztés” egyes időszakokban dominánssá is válhat. A magasabb teljesítmény eléréseért, vagy csak egyszerű előkészítésként a képességfejlesztés iskolai körülmények között is adott esetekben domináns célkitűzés lehet. Amikor kifejezetten valamilyen testi képességet kívánunk fejleszteni, valamilyen szintű „alkalmazás” és ebből fakadó „ismeretszerzés” is realizálódik, csak ez ekkor mellékes tényező az esetek többségében.

A képességfejlesztés mindig differenciált, **a nemi, életkori, valamint az eltérő testméretek és adottságok miatt a differenciálás a testnevelés és sport egész vertikumát áthatja.** A differenciálás ennek megfelelően még az értékelés különböző formáit is átszövi, még az iskolai szummatív értékelések esetében is gyakran jelentkezik. A differenciálás a sport jellegű tevékenységek teljes spektrumát átszövi, annyira szerves része a sportnak, hogy legtöbbször nem is tudatosul. A differenciálás három fő szempont szerint csoportosítható. **Az első szempont az esélyegyenlőség biztosításának** szükségessége. Több sportágban ezt súlycsoportok alkalmazásával biztosítják (bokszt, judo, karate, súlyemelés stb.), ami elsősorban az eltérő testméretek miatti homogenizációnak tekinthető. Sokan nem tudják, de több sportágban rendeznek úgynevezett „könnyűsúlyú” versenyeket is (pl. szörf, evezés). Hasonló esélyegyenlőséget célzó homogenizációnak tekinthetők a korcsoportos versenyek (beleértve a szeniorokat is), és a különböző paraversenyek (mozgássérültek, szellemi fogyatékosok, halmozott fogyatékosok, vakok részére). Az esélyegyenlőség sajátos formája a „handicap”, előny biztosítása az (elvileg gyengébb) ellenfél számára. Ez a versenysportban direkt módon nem szokott előfordulni, a szabadidősportban viszont gyakori, és különböző vetélkedőkön is előfordul. Így pl. vegyes csapatoknál nők részére könnyített feladatokat adnak, vagy valami segédeszköz is igénybe vehető. Szokás még pontelőnyt adni, vagy a „jobbak” számára valamilyen korlátozást, nehezítést, szigorítást bevezetni. Utóbbi a versenysportban is előfordul edzéseken és edzőmeccseken. Ilyen megoldás például a cserélési szabályok közös megváltoztatása egy edzőmeccsen, vagy vívóknál az alkalmazható akciók korlátozása, a konvencionális gyakorlatok. A „handicap” mindazonáltal közvetve a versenysportban is jelentkezhet, és adott esetben teljesítménybefolyásoló tényezővé válhat. Elsősorban a taktikát, a küzdelem vezetésének szervezését befolyásolja. Tipikus példát jelentenek erre az oda-visszavágós rendszerű kupameccsek, ahol az első meccsen megszerzett előny vagy hátrány alapján befolyásolja a második meccs taktikáját, ezáltal a mutatott teljesítményt. Ugyancsak előnynek szokás tekinteni a hazai pályát. Jellegében hasonló eset egyéni sportágakban is előfordulhat, az ellenfél kiemelkedő teljesítménye nagyobb kockázatvállalást, az ellenfél hibázása pedig a rizikós momentumok, elemek csökkenését vonhatja maga után (pl. a magasugró kihagy egy magasságot vagy kísérletet, a műugró a fő ellenfél hibája után tripla ugrás helyett csak egy duplát mutat be a gyakorlatában). A mérkőzés közbeni előny vagy hátrány tehát direkt módon befolyásolja a tevékenységet, a küzdelem vezetését, ezáltal magát a teljesítményt differenciálhatja.

A differenciálás második fő szempontját az eredményesség érdekében szükséges kooperáció jelenti. Ez csapatsportágakra, elsősorban a sportjátékokra vonatkozik. A tevékenység ez esetben csak a csapat tagjainak együttműködésével lehetséges. Ezért csapatrészek, posztok, szerepkörök különülnek el egymástól, és a hatékony kooperáció elengedhetetlen feltétele a teljesítménynek, az eredményességnek. A betöltött szerepkör az edzőmunkát is befolyásolja vagy befolyásolhatja. Szerepkörtől függően részben eltérő jellegű gyakorlatokra és terhelésre van szükség (pl. kapus, védő, csatár). Bizonyos feltételek és körülmények között más sportágaknál, akár az „extrém sportoknál” is előfordulhat hasonló szituáció. A hegymászók például többnyire kisebb-nagyobb csoportokban próbálják elérni céljukat. A csapat tevékenysége teljesen „kooperatív”, egymásra vannak utalva, az előkészítés közös. A „szerepkörök” már az előkészítés során is differenciálódhatnak, de a csúcstámadásra mindig az adott körülmények között legesélyesebb „csapattagok” indulnak. Földünk legmagasabb hegységeiben, pl. a Himalájában ritkán fordul elő, hogy egy hegymászó csapat minden tagja feljut a csúcusra.

A differenciálás harmadik fő szempontja az egyéni sajátosságok, adottságok figyelembevétele. Ez minden sportágra vonatkozik, minden sporttechnikánál jelentkezhet egyéni stílus. A sportteljesítmények egyébként is kompenzatorikus jellegűek. Már évtizedekkel ezelőtt kimutatták, hogyan azonos atlétikai vágtázó eredményeket elért sportolók lépéshossza és lépésfrekvenciája egymástól nagyon eltérő. Hasonló különbségek a képességek terén jelentkezhetnek. A világ legjobb futballistáinak futógyorsasága, állóképessége és technikai tudása igen különböző lehet, mégis egyaránt hasznos tagjai csapatuknak, egyetlen villanásuk eldönthet egy meccset.

A „tevékenységközpontúság”, „differenciálás”, „képességfejlesztés” tehát a testnevelés és sport minden területén és minden szintjén magától értendően jelentkezik. Szakterületünk központi eleme a mozgásos tevékenység és az ehhez kapcsolódó motoros teljesítmény. Ugyanazon teljesítményt eltérő alkatú, eltérő adottságokkal rendelkező, eltérő képességű emberek egyaránt el tudják érni. A mozgásos kompetencia tehát igen erőteljesen kompenzatorikus jellegű, egyes teljesítménybefolyásoló tényezők „alacsonyabb” szintjét adott körülmények között más teljesítményreleváns tényezők magasabb szintje kiegyenlítheti, kompenzálhatja. Sőt még a környezeti tényezők sem hagyhatók figyelmen kívül, hiszen a környezet (beleértve az ellenfelet/ellenfeleket is) és a mindenkor aktuális körülmények pozitív és negatív irányban egyaránt befolyásolhatják a teljesítményt.

4.3. 6.2.3. A koedukáció problematikája

A lányok és fiúk együttfoglalkoztatása a testnevelés- és sportoktatásban minduntalan visszatérő probléma volt. Nem véletlenül, hiszen nehezen oldható fel az az ellentmondás, ami a lányok és a fiúk felnevelése között feszül. Az ugyanis, hogy a lányokat a nőiségre jellemző tulajdonságokkal, a fiúkat a férfiasság jegyében fejlesszük. Mindkettő más felépítésű, összetételű, struktúrájú bánásmódot igényel. Ilyen szempontból még ma is jellemzőek – különösen a német tantervekben a militarizálódás hatására – a férfias értékek által meghatározott, szellemorientált oktatási tartalmak.

Nagyobb áttörés az 1970-es évektől kezdődően következik be, amikor kritizálni kezdik a helytelen specializációt (Funke, 1974), az iskolai testnevelésben a lányok és fiúk megkülönböztetését. Őt követően elterjedt fokozatosan az esélyegyenlőség és a hasonló igénykielégítés jelszava. A sportoktatásban az emancipációs törekvések megjelennek a nevelési célorientációban. Az együttoktatás kisebb-nagyobb mértékben általános gyakorlattá vált.

Németországban, a Bajor tartományban 1992-ben az új tantervekben külön tartalmakat jelöltek meg a lányok és fiúk számára. Célját tekintve a fiúknak a labdával való ügyesség fejlesztő gyakorlatokkal, a lányoknak a művészi jellegű mozgások hangsúlyával építették ki a tantervet és biztosították a nemi különbségek okozta differenciák elsimítását.

Ezzel párhuzamosan a sportoktatás területén is elkezdtek foglalkozni a problémával, a koedukált neveléssel a sportoktatásban (Kröner 1976). Kutatási eredményekkel támasztják alá a kérdés vitáit. *Miért jelent problémát és mi gátolja azt, hogy a koedukáció teljes körű jogot nyerjen a sportoktatásban?*

Több kutatás kimutatja, hogy az együttes oktatás, – különösen a lányoknál – „szerep-problémákhoz” vezet, önértékelési zavarokat okoz. Ez különösen akkor erősödik meg, amikor a lányok teljesítménye a fiúkévál kerül összehasonlításra. Kedvezőtlen eredményekhez vezet a koedukáció a lányok szocializációja terén is, holott a sport egyébként kiváló színtere a beilleszkedés, kapcsolat-kiépítés szempontjából. A sportteljesítmény megítélésének egyoldalúsága a lányok számára végül is a teljesítményszándékot gyengíti, a teljesítményösztönzés csökkenése következtében mozgás-kedvetlenséget, a sportaktivitás gyengülését okozhatja. Ez kialakulhat annak ellenére, hogy a tanár vagy edzőben ez tudatosulna, de a sportoló fiatal sem veszi ezt észre. A tipizálás, polarizálódás és a hierarchizálódás az iskolában ily módon szinte észrevétlenül intézményesül.

A majd 30 éves koedukációs gyakorlat kitermelte a várt szocializációs eredményt, a nemek közötti tolerancia változatos formáit hozta létre, megteremtette a sportoktatásban is a nemek együttnevelésének különböző lehetőségeit. A Pfister (1988) által felvetett kérdések, „Együtt vagy egymás nélkül?, Vissza a lányiskolába?, Koedukáció vagy szétválasztás az iskolai sportban?” ma már „költői kérdéseknek” tűnhetnek. Mégis elhamarkodott lenne ennek a pedagógiai problémának a „lesöprése” az asztalról. Mert felmerülhet, hogy az együttnevelés során *mégis hogyan biztosítható a különbségek szükséges mértékű megerősítése?* Hiszen az is egyértelmű, hogy a nem koedukált nevelés eredménye a hétköznapi életben, a különböző nemek érintkezésében visszahúzó erő lesz. Tehát bizonyos szintű koedukációra szükség van.

A szétválasztás mellett is szólnak nem figyelmen kívül hagyható érvek. Pl. a lányok és fiúk egyaránt szívesebben kipróbálnak szokatlan, újszerű mozgásokat, ha csak a homogén csoport figyeli őket. Nem igénylik ehhez a másik nem észrevételeit, megjegyzéseit.

A tanároknak könnyebb a helyzete, mert elvárásait, követelményeiket a nemek szerint differenciáltan tudják megszabni.

A tanulóknak is egyszerűbb a tanulás és könnyebb a homogén csoportban, azáltal, hogy az elért kezdeti eredményeket az azonos szintekhez tudjamérni, meg tudják élni azt, mit jelent a legjobbnak lenni az azonos „ívásúak” között. Különösen a fiúknál könnyebben lehet a férfiasság erőpróbáit, a férfi ideál, a példakép pozitívumait kiemelni.

Eddigi gondolatmenetünkől úgy tűnhet, hogy nem tudunk az eldöntendő kérdésre egyértelmű választ adni. Valóban ez a helyzet. Mindkét megoldás mellett és ellen is vannak érveink, melyeket a kipróbált gyakorlat meg is erősít. Mégis lehetséges jó megoldás, ha nem mereven reagálunk a problémára.

Ugyanis a mindkét irányú érvek hatására felvetődhet a **kombinált megoldásmódok alkalmazása**. Tulajdonképpen ennek válfajai alakultak ki napjainkra hazánkban is. Ilyen lehetőségek pl. időről időre a szétválasztás, pl. a 7–8. osztályokban, vagy részlegesen 2–3 órában. Az oktatási tartalmak differenciálása is egy mód, amely lehetővé teszi a nemek szerinti egyéni foglalkozásokat. Mindezeknek természetesen sokszor infrastrukturális korlátai vannak, hogy érvényesíthetők lehessenek.

Az általános pedagógiában ezt a fajta nemekhez igazodó de mégis a koedukációra épülő oktatási szemléletet **reflexív pedagógiai szemléletnek** hívják. Ennek érvényesítésére törekedhetünk a sportoktatásban is, mert változatosan szervezhető formáival, az egyedi foglalkoztatást is lehetővé tevő differenciált tartalmi követelményeivel erre igencsak alkalmas is. Tegyük hozzá, ebben **középponti szerepe a tanár, edző személyének van**, aki felismeri a nemek közötti különbségek problémáit, a nemektől függő célkitűzések, követelmények, feladatok megfogalmazásában kompetens. Ő az, aki személyiségének sajátosságait érvényre juttatva, a sportoló/tanítványokkal való interakcióit rugalmas módon képes kezelni.

5. 6.3. A tehetség gondozás alapkérdései

5.1. 6.3.1. A tehetségek kiválasztásának pedagógiai aspektusai a sportban

A magyar szakirodalomban Harsányi (2000) tárgyalja a leginkább részletezően a *sportbeli tehetség és kiválasztásbeválás* kérdéskörét. Megállapítása szerint: „A sportbeli alkalmasság a sportági tevékenységnek és a sportoló személyiségének olyan valószínű megfelelése, amely elégséges feltétele annak, hogy a sportoló tartósan magas színvonalú sportteljesítményt érheszen el.” A továbbiakban kifejti, hogy a sportági kiválasztás egy többéves folyamat, mely során az átlagon felüli adottságokkal rendelkező fiatalokat egy adott sportágra való alkalmasság szempontjából szelektáljuk. A szelekció alapja a tehetség, ezeket próbálják a szakemberek több-kevesebb sikerrel kiszűrni. A kiválasztáshoz szorosan hozzátartozik a beválás fogalma, azaz a szelektált tehetségek a későbbiekben mennyiben válnak sikeres, eredményes sportolóvá.

A **tehetség** fogalma magába foglalja az egyén örökletesen jó adottságait, korosztályi társaihoz képest magas szintű képességeit, *hatékony tanulási és adaptációs mechanizmusait*, melyek alkalmassá teszik kiemelkedő teljesítményekre. A magas teljesítmények előfeltétele továbbá a megfelelő motiváltság. A tehetség jellemzője a kreatív feladatmegoldás és sikerorientált beállítódás. A tehetségek többségét egyfajta könnyedség, pajkosság és jó értelemben vett csibészség is jellemzi. Lényeges elem, hogy jóllehet a tehetség alapját örökletes tényezők képezik, *a kedvező adottságok* csak a felkészülés folyamatában érvényesülhetnek érdemben, ha úgy tetszik az adottságok így „*fejlődhetnek tehetséggé*”.

Adottságok alatt genetikusan meghatározott testi, lelki és élettani sajátosságokat értünk. A tehetségek kiemelkedő sajátos adottságokkal rendelkeznek, melyek potenciálisan magukban hordozzák a későbbi kiemelkedő teljesítmények lehetőségét. A kedvező adottságok tényleges érvényre jutása azonban nem következik be automatikusan. Egyrészt a különféle teljesítményekhez más és más sajátos adottságok szükségesek, a **teljesítménybefolyásoló** (teljesítményreleváns) tényezőktől függően. [Azokat az alkati, kondicionális, technikai/koordinatív, küzdelemvezetési (taktikai) és környezeti hatótényezőket tekintjük teljesítményrelevánsnak, amelyek hozzájárulnak a versenyeredmények közötti különbségek kialakulásához.] Másrészt a motoros teljesítmények, illetve a teljesítménybefolyásoló tényezők eleve **kompenzatórikus**

jellegűek. Az egyéni, individuális kiegyenlítés tág határok között mozog, és mindenkinek vannak relatív erősségei és gyengeségei. Idevonatkozó klasszikus adat, hogy ugyanazt a vágtafutó-eredményt különböző versenyzők eltérő lépéshossz és frekvencia mellett érik el (Nádori és munkatársai 1984, Harsányi 2000). Harmadrészt a kedvező adottságok érvényre jutásának legfontosabb és alapvető feltétele az **optimális felkészítés/felkészülés**, ami magába foglalja az edzésprogramok és versenyztetés teljes folyamatát. A jó adottságok önmagukban nem jelentenek garanciát a kiemelkedő teljesítményekhez és eredményekhez. Ezekhez megfelelő elszántság, stabil motivációs bázis, jól felépített és fáradtságos edzőmunka – valamint összességében kedvező külső környezeti feltételek szükségesek. Ha ezek közül bármi hiányzik, vagy nem optimális, akkor mai világunkban nem lehetséges nemzetközi szinten kiemelkedő eredményt produkálni. Bár a jó adottságokkal rendelkező „tehetségek” közvetlen környezetükből kiemelkednek, tágabb környezetben (nemzetközi szinten) hasonló társaik számosan előfordulnak, nagy a konkurrencia. Csak a legkitartóbbak, legelszántabbak juthatnak fel a csúcsra, amit ráadásul új trónkövetelők hada ostromol állandóan.

Napjainkban egyre határozottabbá válik az a nézet, hogy a nemzetközi szintű sportteljesítményekben az örökletes tulajdonságok (adottságok) és környezeti hatások szerepének arányát mintegy 2/3–1/3 arányra tehetjük (Harsányi 2000). Korábban az örökletes tényezők hatását ennél jóval alább becsülték. Az egykori szocialista blokk országaiban az örökletes tényezők szerepét eleinte negligálták, de később is a környezeti hatások döntő befolyását hangsúlyozták. A „nyugati világban” sokáig uralkodó nézet szerint pedig a tehetségek különösebb gondozás nélkül is érvényre jutnak. Ma már azonban kétségtelennek tekinthető, hogy a kiváló örökletes adottságok alapvető előfeltételét jelentik a kiemelkedő sportteljesítményeknek. A versenysport élvonalában az örökletes tényezőknek sokkal nagyobb a jelentősége, mint azt korábban véltük.

A tehetséget azonban érvényre is kell juttatni. Ahhoz, hogy egy „genetikai ígéret” valódi tehetséggé váljon, megfelelő környezet szükséges. Ezen a ponton kulcsszerepet játszik az oktatók, (testnevelő) tanárok és edzők pedagógiai tevékenysége. Nem elég pusztán a szakmai tudás, ismeretanyag mechanikus átadása. Egyes nézetek szerint a tehetség nem nyilvánulhat meg, ha bizonyos személyiségjegyek – akarat, szorgalom, kitartás, küzdőképesség – hiányoznak. Véleményünk szerint ez az állítás a mai versenysportban így nem állja meg a helyét, mert jelzett hiányosságok mellett el sem jut addig egy egyébként ígéretes adottságú gyerek, hogy tehetségnek kiáltás ki. A felkészülés folyamatában a pszichofiziológiai alkalmazkodás ugyanis a motivációs bázis, az értékrend és a mentális tulajdonságok területére is kiterjed, melyek klasszikus pedagógiai kategóriáknak is tekinthetők. (Másképp a sportban a tehetség megnyilvánulásának elmaradása sérülés miatt is bekövetkezhet.)

A megfelelő beállítódás kialakításához többségében pozitív (siker)élmények sorozatára van szükség. Ezzel ellentétben a sikertelenség elkedvetlenít, sorozatos előfordulása a tevékenység felhagyásához vezethet. A sikerek tehát szükségszerűek a karrier felépítéséhez. Kutatási eredmények mutatják ki, hogy az önértékelés/önbizalom szorosan összefügg az egyén aktivitásával és tevékenységének sikerével. A versenyztetés és menedzselés jelentősége – ellenfél megválasztása (!), pontozásos sportágakban „ismertség” a bírók felé – e tekintetben óriási. Egyrészt a tehetségnek egészséges önbizalommal kell rendelkeznie, másrészt viszont a realitások talaján kell maradnia, az elbizakodottság balsikereket eredményezhet. Természetesen nem oldhat meg minden problémát az edző, a pályán, küzdőtéren a sportoló elsősorban saját magára számíthat. El kell hinnie, hogy képes a győzelemre, és akarnia kell azt. Kevey János, a 1960/70-es évek kiváló vívóedzője mindig hangsúlyozta: „Nem szabad a győzelem kapujában összeroppanni!” A „győzni tudás képessége” a sporttehetségek egyik igen fontos tulajdonsága. A szakirodalom az ehhez némileg hasonló kérdéskört az elegáns „versenystresszel szembeni ellenállóképesség” témájában tárgyalja. Itt a lényeg, hogy az edzéseken mutatott teljesítmények a versenyhelyzet felfokozott érzelmi állapotában is realizálódnak-e, esetleg javulnak-e? Közvetve ide kapcsolható továbbá a rajtállapot, a rajtláz kérdése is. Az igazi tehetséget feldobja a tét, teljesen rá tud hangolódni a versenyre, izgalmi állapota teljesítménynövelő. Ezt optimális rajtállapotnak is szokás nevezni. Ezzel szemben a túlzott izgalom, a rajtláz, vagy ellentétje, a rajtapátia csökkenti a teljesítményt. A valódi tehetségek jellemzően szeretnek versenyezni, hiszen arra készülnek az edzések során. A megmérettetés alapvető életelejük, mindig, mindenben készek versenyezni.

Minden sportolói pályafutáshoz hozzátartoznak a kisebb-nagyobb kudarcok, balsikerek is. Ezek egy része győzelem esetén jelentéktelen, és gyorsan a feledés homályába vész. Ilyenek például operatív szinten a sikertelen cselek, átadások, elrontott technikai végrehajtások. Mindenkiel előfordul, igazából nem is szokás kudarcként kezelni, csak ha sorozatosan előfordulnak. Magasabb szinten egy-egy „elrontott”, vagy kevésbé sikerült verseny jelentkezhethet kudarcként. Az edző és a menedzsment pedagógiai és pszichológiai felelőssége ezen szituációk megfelelő kezelése, a lehetséges tanulságok levonása. A tehetségnek a korábban leírtakon túlmenően az is jellemzője, hogy a bekövetkező kudarcokat helyére tudja tenni, esetleg legközelebb hasonló esetben más megoldásmóddal próbálkozik. E téren külön kategóriát képviselnek a „felkészülési” vagy „edzésversenyek”, mérkőzések. Itt különböző szintű ellenfelekkel, „féléles” szituációban kerülnek kipróbálásra

bizonyos technikai – taktikai megoldások, csapatösszeállítási variációk stb. Egyes sikertelen megoldások ez esetben szinte programozva vannak, mégse jutna senkinek eszébe mindezeket kudarcként elkönyvelni. (Túl kirívó esetben pedig minden bizonnyal tud megfelelő „magyarázattal” szolgálni a szakmai stáb...)

A tehetség tárgyalása kapcsán meg kell említenünk, hogy szokásos „általános” és „speciális” sporttehetségről beszélni. Előbbi azon fiatalokra vonatkozik, akik nem sportágspecifikus mozgástulajdonságaikban, adottságaikban és adaptációs jellemzőikben átlagon felüliek. Ezzel szemben a „speciális sporttehetség” konkrét sportágra, versenyszámra való vonatkoztatást jelent, és csak a sportági szakosodást követően jelentkezik. (Harsányi 2000) ezeken túlmenően a szakirodalom alapján még említést tesz „általános motoros”, „speciális motorikus” és „tulajdonságspecifikus” tehetségről, valamint „speciális sporttehetségről”. Részünkről ezekben árnyalatnyi, inkább stílusbeli különbségeket vélünk felfedezni. Sportpedagógiai szempontból megítélésünk szerint a tehetség fogalmát elégséges tágabban és szűkebben értelmezni, ami azonos az általános és speciális sporttehetség említett formájával.

A tehetségek kiválasztására minden korszakban szervezett törekvések tapasztalhatók. Utánpótláscentrumok, „versenyistálló”, sportegyesületek, tanárok, edzők és sportmenedzserek egyaránt törekednek a tehetségek kiválasztására és felkarolására. Korábban ezt a célt (is) szolgálták a testnevelés tagozatok és a sportiskolák. Napjainkban Magyarországon a „Heraklész Program” keretében próbálják a sporttehetségeket támogatni, kedvező körülmények közé juttatni. Ezen túlmenően számos sportági kezdeményezés fellelhető, amelyeknek hangzatos, „jópofa” neveket szokás adni. Ezek egy része külföldi tematikák és szervezeti keretek adaptálása, más része „saját fejlesztés”.

Kiválasztás mellett a „kiválasztódás” fogalmával is találkozhatunk. A „kiválasztás” mindenképpen egy aktív, adott ismérvek alapján szervezett tevékenységet jelent, amelynek valamilyen szervezeti keretei is adóttak. A „kiválasztódás” ezzel szemben spontán jellegű folyamat, képviselői szerint kedvező körülmények között a tehetségek különösebb beavatkozás nélkül felszínre, érvényre jutnak. Ezzel a nézettel lehet vitatkozni, viszont más szempontból a kiválasztódás valóban jelentkezik. Akik ugyanis nem bírják az edzésekkel és versenyekkel kapcsolatos „gyűrődést”, valamint nem eléggé sikeresek (vagy sérülékenyek), azok általában előbb vagy utóbb, de abbahagyják a versenysportot, lemorzsolódnak („drop-out”). Ez a fluktuáció elkerülhetetlennek tűnik, azonban nem szabad egyértelműen negatívnak tekinteni. Lehet azon medítálni, hogy a környezeti tényezők mennyiben határozzák meg, mennyiben befolyásolják a sportteljesítményeket. Az azonban vitathatatlan, hogy a tehetségek csak hasonzorúek között, csak a jók között tudnak megfelelően fejlődni. Együtt üzik, hajtják egymást, a felkészüléshez pedig a megfelelő szintű ellenfelek sokasága szükséges. Ha nem lennének a lemorzsolódók – akik valamennyire tehetségesnek tünnek, csak „valami” hiányzott belőlük –, akkor nem lennének adott szinten megfelelő edzőtársak, kevésbé alakulna ki jó értelemben vett versengés, rivalizáció a sportolók között, nem lennének, vagy csak kis számban megfelelő ellenfelek a versenyeken. Merjük remélni, hogy a lemorzsolódók többsége csak a versenyzéssel hagy fel, rekreációs szinten aktív marad, a sportolással szerzett értékeket átszármatatja mindennapi életébe, és ezáltal mintát közvetít környezete felé.

Ezen a ponton egy lényeges dologról még szólnunk kell. A sportpályafutást ugyanis legkésőbb valamikor az élet delén, a fizikai teljesítmények csúcsát követően mindenki befejezi. *A nagy kérdés, hogy mi lesz a sportolói pályafutás után?* Erre egyetlen válasz lehetséges, a sportolóknak is fel kell készülniük az életre, az „átlagos”, „normál” társadalomba való beilleszkedésre. Azaz tanulni kell, képzettséget, képesítést kell szerezni mindenkinek. Vétkes könnyelműség a tanulmányok elhanyagolása a sportolás miatt, mert egy sportolói pályafutás objektív okok (betegség, sérülés stb.) miatt bármikor derékba törhet. Szerencsére ma már a verseny- és szabadidősport a holdudvarával együtt olyan gazdasági tényezővé nőtte ki magát, ami számos sportszakmai jellegű tevékenységet lehetővé tesz, megkönnyítve a sportolók aktív pályafutása utáni munkavállalását is. A magas szintű sportolás és tanulás nincs ellentmondásban egymással, amire számos példát lehetne felhozni. Arra pedig éppen csak utalnánk, hogy az amerikai egyetemek egyúttal a sport fellegetvárjai, és szinte minden egyetem internetes honlapján a főoldalon található a sportolással kapcsolatos információk.

5.2. 6.3.2. A korai szakosítás pedagógiai problémái

A sportág kiválasztásához nagyon sok tényező együtthatására, ezért megfontoltságra, körültekintésre van szükség. Ebben a folyamatban nem annyira a gyermek, mint inkább a szülő körültekintő mérlegelésére van szükség.

Nem elegendő a gyermeket valamely sportágra kiválasztani, a tartós kötődést meg is kell tudni tartani fejlődésének, érdeklődésének töretlensége biztosításához. Ezért is nem mindegy, hogy a gyermek ki tud-e tartani az eredeti választása vagy a számára választott sportág mellett vagy sem. A mai sportkövetelmények mellett tornásszá, atlétává, vívóvá, úszóvá válni hosszan tartó, nagyon rendszeres munka mellett lehetséges. Egyre

kevesebb az olyan sportág, amelyben a hirtelen „berobbanó” tehetségek érvényre juthatnak. Sokkal inkább áttevődik a hangsúly az évekig tartó alapos, lelkiismeretes, szinte teljes embert kívánó felkészülés folyamatára. Ez pedig mind a sportoló gyermek, mind a szülő számára bizonyos kööttségek vállalását jelenti.

Pl. a nyári táborozások a szülők szünidejét is befolyásolhatja, a kisgyermek edzésre kísérgetése is a szülő feladataként jelentkezik. Sok tehetségesnek ígérkező gyermek kallódik el amiatt, hogy ezt a szülő nem tudja felvállalni. Ez különösen élesen vetődik fel azokban a sportágakban, amelyekben viszonylag korán kezdődik meg – kisgyermek korban – a rendszeres, komoly edzésprogram.

A korai szakosítás sok pedagógiai problémát vet fel. A „korai” megjelölés éppen arra utal, hogy bizonyos vonatkozásokban előbb, mint az szokásos, esetleg azt is, hogy korábban a kelleténél. Ilyen kérdések merülnek fel bizonyos sportágaknál:

- megfelel-e a korai szakosítás a sportban a nevelés modern szempontjainak?
- nem áll-e ellentmondásban a sok irányban fejlesztendő ember nevelésének céljaival?
- nem korlátozza-e az ifjúság perspektíváit?

Az idő előtt kezdett versenysport, azon belül is az egyéni sportok a kelleténél korábban ültetik el a gyermekekben azt a felnőtt mentalitást, hogy mindenáron győzni kell. Így ír erről (K. Payne 1996): Games children play c. könyvében: „Fennáll a veszély, hogy a felnőtetített gyerekek »tenyésztése« közben elfelejtjük, mi illik a fejlődés különböző szakaszaihoz. A felnőttek mai nemzedéke megfosztja ezeket a gyerekeket a gyermekkoruktól, de legalábbis semmiféle tekintettel nincs rá. Hatalmas felelősség nehezedik ránk, mivel minden bizonnyal a miénk a legutolsó nemzedék, amelyik valamelyest emlékszik még, milyen érzés volt szabadon, egyszerűen, önfeledten és kreatívan játszani.”

(Kun 1998) azt írja erről a problémáról: „A korai szakosítás első kísérleteiről J. Göhler, a Német Torna Szövetség sajtómegfigyelője számol be, nem a leghízelgőbb hangnemben. ...A korcsolyázó mecénások – köztük Sonja Hennie apja – lépték át először az olimpia útját, amikor kislányaikat négyéves korban a jégre állították és makacs edzőmunkával kiutasították a játék paradicsomából (...), aki ma a korcsolyázásban olimpiai sikereket akar elérni, annak hasonlóan gyermekkorától fogva korcsolyáznia kell, gazdag szülőkkel és mecénásokkal kell rendelkeznie, akik minden költséget fedeznek!”

Bizonyos esetekben a kérdések jogosak, és adott körülmények között valóban gátjává válhatnak a nevelőmunka normális menetének. Különösen akkor, ha a kisgyermekkel való bánásmód nagyon speciális pedagógiai helyzeteket nem kellő körültekintéssel és szakszerűséggel oldjuk meg.

A korán megkezdett és speciális irányban kifejtett sporttevékenység motivációs bázisa javarészen külsőlegesen tényezőkre, nem a gyermekből belülről fakadó érdeklődésre épül. A gyermek a serdülőkort megelőzően nem ismeri önmagát kellőképpen, nincs tisztában képességeivel, adottságaival. A gyerek általában külső tényezők (szülő, barátok, média stb.) hatására választ sportágat. De tulajdonképpen a sportágakat sem ismeri eléggé széles körben ahhoz, hogy körültekintően választhasson. Bár többségükben él a mozgásvágy, a mozgás szeretete, ez nem elegendő alap ahhoz, hogy tartósan érdeklődhessenek egy bizonyos sportág iránt. Ha ennek ellenére az edző tehetségesnek ítéli meg, vagy a szülőt készíti valamilyen indíték, hogy idő előtt egy meghatározott vonalra állítsa a gyermeket, számolhatunk azzal, hogy ez a szakosítás valóban „korai” lesz, a szó jelzői értelmében. A gyermek személyisége egy irányba beállítódik, még mielőtt a kifejlődés minden lehetősége számba vehette volna. Ez veszélyes is lehet akkor, ha a sport valóban fő foglalkozássá válva minden más iránt közömbössé teszi. Elhanyagolja tanulmányait, munkáját, kiszakad a családból, elszigetelődik a baráti, gyermekközösségtől. Kérdés, hogy a sport képes-e mindezeket számára pótolni?

(Harsányi 2000) idézi Platonov 1994-es dolgozatát, amiből az derül ki, hogy még a köztudottan *korai szakosítású sportágakban* (torna, úszás, RG) sem kezdődik a felkészülés 7–8 éves kor előtt. A nemzetközi szakirodalom egyértelműen a 12 éves kor utáni szakosodást javasolja. Több sportágban állásfoglalás van arról, hogy 12 éves kor alatt (ha nem is egyértelműen tilos), *de semmi esetre sem ajánlott* a versenyztetés sem *mozgástani*lag, sem *személyiségfejlesztési* megfontolásból. Úgy gondoljuk, egyértelmű ezek után a helyes pedagógiai álláspont ebben a kérdésben. A serdülőkort megelőzően a kisiskolás korban a gyermek általános mozgásosságát fel kell használni arra, hogy a sportágak mennél szélesebb körével megismerkedhessen, megkedvelje általában a sportéletet, hozzászokjék az életrendjébe beépült sportoláshoz, rendszeres mozgásos tevékenységhez. *Ebben a korban kell a rendszeres sporttevékenység igényét a gyermekben szokássá alakítani.* A

személyiség sokirányú kibontakozásához a sport területén is ekkor kell a széles körű alapokat lerakni, biztos bázist, tudatosult igényt teremteni a specializálódáshoz.

A korai szakosítás viszont ma már egyes sportágakban elkerülhetetlen (pl. úszás, torna, korcsolyázás stb.). Ezekben különösen nagy felelősség hárul az edzőkre, hogy a gyermek személyiségének „gyermekségének” károsítása nélkül oldja meg az óhatatlanul felmerülő problémákat. Ehhez szoros kapcsolatot kell tartania a szülőkkel, iskolával. Az edzéseket pedig úgy tervezze és tartsa meg, hogy a speciális sportági anyag mellett hangulatilag és fizikai terhelés szempontjából is változatosan és sokoldalúan foglalkoztassa a fiatal sportolókat.

6. 6.4. Életkori specifikumok a testnevelés és sport nézőpontjából

6.1. 6.4.1. Az egyes életkorok általános és motoros jellemzőinek áttekintése

Az életkori specifikumok kérdésében a *testkultúrához* kötődően elsősorban a *mozgásfejlődés* felé irányul a szakemberek figyelme. Nemzetközileg is figyelemre méltó e területen *Farmosi* munkássága, aki alapos rendszerező munkával jó eligazítást ad a kérdéskörben (Farmosi 1999). Az egyes életkorok sportpedagógiai sajátosságai a fiatalabb korosztálynál közvetlenül kapcsolhatók a mozgásfejlődéshez is. Felnőtteknél, különösen az idősödő korosztálynál pedig kissé ellenkező előjellel, az élettani funkciók romlásával együtt csökkenő motoros teljesítmények miatt kell az életkori specifikumok sportpedagógiai vonzatait tárgyalnunk.

Fentieknek megfelelően módszertani szempontból a **különböző korosztályúak nevelése és foglalkoztatása** kiemelt figyelmet érdemel. **Cél- és feladatrendszer**e szerint jól elkülöníthető a születéstől az *iskolás korig tartó* időszak, az eleve több szakaszra osztható *iskolás kor*, majd a *felnőtt* (fiatal~, középkor~ és érett~), végezetül pedig az *időskor* (mondják harmadik életkornak is). Az életkori sajátosságokat és jellemzőket a testnevelés, a versenysport és rekreációs sporttevékenység során egyaránt figyelembe kell venni. (Utóbbinak mellesleg egyik sajátossága, hogy egyes esetekben különböző korosztályúak együttes tevékenységét kell koordinálni, pl. különböző túrák esetén.) A téma kifejtését az egyes életkorok általános és motoros jellemzőinek áttekintésével kezdjük.

Az újszülött (1–10 nap) és csecsemőkor (10 nap–1 év) a sportszakemberek számára annyiban érdekes, hogy „illik” ismerni a korszakot jellemző mozgásokat és azok fejlődését. Az **újszülöttre** jellemzőek a fejletlen, irányítatlan mozgások. Az életben maradáshoz szolgálják a *táplálkozási és védőreflexek* (nyelés, szopás, csuklás, köhögés, tüsszentés, szempilla). Számos további reflex is működik, alapjául szolgálva a később kialakuló összetettebb mozgásoknak (markolási, Moro-, összerenzenési stb.). A **csecsemőket** növekedési dominancia, a **motoros** és **kommunikációs** programok rapid fejlődése jellemzi. Ezen belül sajátosság a „*kefalokaudális*” *fejlődés* (a koordinált mozgások kialakulása a fejtől indul ki, úgy halad a lábfej felé), az ellenoldali *szimmetrikus együttmozgás*, a nagy *izomtónus*. A mozgásformák a következő időpontokban szoktak jelentkezni: fejt emeli 2. hó, átfordul 4–5. hó, egyedül ül 6–8. hó, fölül 7–9. hó, segítséggel föláll 7–9. hó, tárgyak megfogása 7–9. hó, kúszás 8–9. hó, mászás 9–12. hó, egyedül áll 10–12. hó, a hüvelyk opponálása 12. hónap táján, egyedül jár a 11–14. hónapban.

Korai gyermekkor (1–3 évesek)

Közismert, hogy a kicsiknek megfelelő mozgásteret, mozgásszabadságot és környezetet kell biztosítani a megfelelő élettani és (mozgás)fejlődés számára. Az 1–1,5 éves gyermekek már többnyire tudnak járni, de ha sietnek, akkor négykézlábra ereszkednek, és így sokkal gyorsabbak. Jellemző rájuk továbbá a rendkívüli lazaság, olyan egészen elképesztően kifacsart testhelyzeteket képesek felvenni, amelyek felvételével felnőtteknek nem kifejezetten ajánlatos megpróbálkozni. A korszak jellemzője a rengeteg elesés, a bizonytalanság azonban gyorsan csökken. A korai gyermekkorban a generikus mozgások fokozatosan kialakulnak, és a funkciók a sok próbálkozás és tényleges alkalmazás következtében gyorsan fejlődnek. A járás, futás stabilizálódik, megjelenik a dobás, a korszak végére jelentkeznek az ugrások elemi formái. A korosztálynál még nem működik a csoportos/társas foglalkozás. Ezt azért szükséges hangsúlyozni, mert egyfajta „üvegházi nevelés”, a gyerek szeretete sajátosan félreviheti a szülőket. A gyerekismeretben alulképzett, de jóhiszemű szülő – a legjobbat akarván – minél korábban sportoltatná gyermekét, az egészségre hivatkozva. Tudomásul kell venni, hogy még nem alakult ki a csoportos foglalkozás funkcióérettsége, várni kell a „szervezett” sportolással, a „műmozgások” tanításával.

Kisgyermekkor (4–6/7 évesek)

A tulajdonképpeni óvodáskor a gyermekkor „aranyéveit” jelenti. Az óvodáskorban a mozgások tovább tökéletesednek, és a nagymértékű növekedéstől a mozgások koordinációjának szintje nemhogy elmaradna, hanem javul. A mozgásos teljesítmények fokozatosan nőnek, a mozgások tökéletesednek, kialakulnak a mozgáskombinációk. A gyermek az *egyediből* átlép a *szervezett közös foglalkoztatásba*. *Csak természetes mozgásokat szabad a foglalkoztatás során alkalmazni!* (Figyelem: minden sportmozgás mesterséges, művi. Az úszás is! Csak a „kutyauzás” a természetes.) A korosztályt kifejezetten a szinte határtalan *mozgékonyosság* és *játékosság* jellemzi, átszöve a mindenféle ismeretlenre irányuló, korlátot nem ismerő *kíváncsisággal*. Tudjuk, hogy a *spontán fejlődésből* fakadóan is viharos előrehaladást mutat valamennyi egészséges kisgyermek, ha nem akadályozzuk. A rájuk jellemző *mozgásszeretetet, mozgékonytságot* egyfelől *hagyni*, másfelől kormányozni-irányítani kell: *óvodai testnevelés, zenés-játékos* csoportos foglalkozások, de főként *kreatív játszóterek* által. Ehhez bőséges mozgáslehetőséget kell biztosítani, „lehetőleg *csoportos foglalkozás* keretében, mert ez felel meg *társas igényeiknek*, és így egyidejűleg több motoros impulzus, példa és ösztönzés éri őket, mintha egyedül játszanának.” (Farmosi, 1999)

A mozgásfeladatok változatosak legyenek, de hangsúlyozzuk, csak természetes mozgásokat gyakoroltassunk: futni és ugrani, kúszni, mászni és egyensúlyozni, lógni, lengeni és hintázni, húzni-tolni és hordani, dobni és elkapni minden gyerek szeret. A „mozgáskincs” gyarapító foglalkozás kizárólag vidám, kedvvel végzett és alkalmanként rövid idejű legyen.

A korra jellemző hihetetlen („perpetuum mobile” típusú) *mozgásigényt*, fáradhatatlanságot semmiképp nem szabad kalodába kényszeríteni, fékezni, korlátozni. Az elmúlt évtizedeket jellemző *túl korai sportági sportoltatás* megkezdése a leghatározottabban ellenjavallt.

Sajátos és sajnálatos jellemzőként egy divatos „jégrevitelt” említenénk. Majd tucatnyi gyerekversenyt szerveznek telente sportszeretethez csomagolt üzleti vállalkozások egy jellemzően rekreációsba hajló sportban, a szízesben. (Manapság éppen az autómárkákról elnevezett „Kupák” dívnak, jellemző helyszínek Ausztriában találhatóak, Semmering, Murau.) Ezt csak a szülők megversenyeztetésének lehet nevezni: Fontosnak tartod-e gyermeked egészségét, mert akkor sportoldd – tehát gyereink versenyezni! (Csúsztatás: a sport immanens részének tekintett a versenyzés.) Ezért aztán 4, 6, 9 éves gyerekek bolyonganak tétován a verseny jelölő kapui között, nem értve a felhajtás lényegét, csupán a szeretett szülő szeretetszarolásának engedelmeskedve.

Gyermekkor (kisiskolás) (6/7–11/12 évesek)

A kisiskolás korra az alapvető mozgások jellemző formai jegyei többé-kevésbé kialakulnak és stabilizálódnak. A teljesítmények egyre nőnek, és sokoldalú terhelések esetén bonyolult koordinációjú összetett mozgássorozatok is eredményesen taníthatók (pl. tornaelemek). A korosztály jellemzője a nyúlás és telődés utáni kiegyensúlyozott, harmonikus struktúrájú, szervrendszereit illetően remek teljesítőképességű állapot. Megmarad a határtalan mozgékonyosság, mozgásszeretet. Ez – most, és nem korábban – könnyen kormányozható lelkes sportérdeklődéshez, sportszeretethez. Fontos, hogy ez az időszak a koordinációs képességek fejlődésének érzékeny időszaka, szenzibilis fázisa! Ez a mozgáskincsgyarapítás időszaka. A gyerek roppant könnyen tanul (másol, utánoz) mindenféle mozgást, de még nem tudja tartósan rögzíteni. Fogadjuk el ezt korjellemzőnek! *Testkulturális csapda*, hogy a *koordinatív képességek* megfelelő fejlesztésének elmulasztása pótolhatatlan. Márpedig az „*alsó tagozatban*” (a hivatalos terminológia szerint a közoktatás 1–4. évfolyamában) még midig a tanítónénik, az osztályterem és az udvar, nem pedig a szaktanár és a jól felszerelt tornaterem jellemzi az – ebben a korban fentiek miatt különösen felértékelt jelentőségű – iskolai *testnevelést*.

Fentiek alapján külön figyelmet kell fordítani a koordinatív képességek fejlesztésére; „mindenevő” sportolásra; az egészséges táplálkozási és pihenési szokások kialakítására, megszilárdítására. Jó arányt kell találni az *ülésre kényszerítő tanulás* és a terjedelmes és intenzív *fizikai aktivitás között*. (Játékok, testnevelés, sporthabzsolás, családi kirándulások, sítúrák, vízitúrák, kempingezések.) Hibának tartjuk a kondicionális képességekre koncentrálo fejlesztést és a *kizárólag* egy sportágra szűkített sportolást.

Serdülőkor (n 11/12–14/15; f 12/13–15/16 évesek)

A legviharosabb, leglátványosabb változások kora, a hormonális „*forradalom*” által felforgatott, kuszta életszakasz. A serdülési növekedési lökés hatására a roppant arányos alkatú, arányos gyermekből egy átmeneti, esetlen „*lakli*” állapoton keresztül pattanásos, görnyedt tartású, morgó-hisztiző, élet-halálindulatú, örök-elégedetlen és öröklángolású „*előfelnőtt*” lesz: *megérve szexuálisan*, megkésve *lelkileg*, és igencsak messzire a mintegy kétszer annyi életévre tolódott *társadalmi érettségtől*. Egykor határozottan *két szakaszra* tagolták

(prepubertás – pubertás), ma jellemzően egyként kezeljük, mert a változások folyamatosan zajlanak ebben az életkorban is.

Az időszak jellemzője a saját korosztály felé fordulás, életre szóló nagy barátságok és viharos szerelmek szövődnek. A hirtelen növekedés hatására a mozgások biomechanikai feltételei megváltoznak, a motoros képességek és készségek átstrukturálódnak. A motoros profil változása – egyfajta „kvázi szétesés” és újraképzés – átmeneti, kisebb koordinációs zavarral járhat együtt, ami elsősorban a mozgások „eleganciájának” csökkenésében, merev végrehajtásban mutatkozik meg. Ugyanakkor a motoros teljesítmények összességében ugrásszerűen nőnek, a fiúk fizikai fölénye ekkor kezd dominánssá válni. Sajnos a serdülőkor a *sportabbahagyás* egyik jellemző időszaka, másrészt néhány sportágban már csúcsteljesítményeket is produkálnak (Egerszegi Krisztina 14 évesen lett olimpiai bajnok).

A korosztály pedagógiai kezelésénél az általános elveket kell szem előtt tartani: türelem, megértés, empátia sokat segíthet. A kioktatás, „lelkifröccs”, ledorongolás nem vezet célra.

Ifjúkor (n 15/16–19/20; f 16/17–20/21 évesek)

A hormonális viharok elültével megnyugvás, stabilitás, kiegyensúlyozottság jellemzi a felnőttkorig vezető időszakot. Ez a világ iránti fokozott érdeklődés és beilleszkedés időszaka. A motoros kompetenciák eléri a jellemző felnőttkori szintet, a teljesítmények fiúknál tovább nőnek, a nem sportoló lányoknál sajnos stagnálnak vagy valamelyest csökkennek. Sportolók és nem sportolók közötti motoros teljesítmények különbözősége mindkét nemnél rendkívül markánsá válik. A sportoló nők teljesítményei nemcsak hogy eléri, hanem a legtöbb esetben jelentősen meghaladják a nem sportoló férfiakét. Javasolt a korosztályt kvázi-felnőttként kezelni, tudván, hogy még nem az. Sportszakmai szempontból nem ajánlatos az erőfejlesztést túlzásba vinni. A korosztály képviselői számos sportágban már nemzetközi szinten is kiemelkedő eredményeket produkálnak.

Fiatal felnőttek (n 20/21–30/35; f 21/22–30/35 évesek)

Még néhány évtizede is e kor kezdete a családalapítás időszaka volt. Manapság egyre jellemzőbben még mindig csak az *életre készülés*, a *tanulási* korfázisa. Emiatt vált napjainkra némileg bizonytalanná a *felelősség* egyértelmű *vállalása döntéseinkért, tetteinkért, cselekedeteinkért*. Márpedig ebben a korban ez már nem odázható el, mert ekkor stabilizálódik az egyén életstílusa. Az egyre inkább együttélés típusú családalapítás is áttolódott a kor második felére, illetve végére. A testi éréshez szinkronizálódik a pszichés fejlettség, de későbbre helyeződött a szociális (családalapítási, munkába állási) érettség. Jellemzően az egyéni motoros és sportteljesítmények maximumának időszaka (a sportolói csúcsteljesítmény elérésének átlagos időpontja mindkét nemnél 28 év körül alakul – bár a sportágankénti eltérések természetesen nagyon jelentősek). A „teljesítményplató” sok sportágban éveken át megmaradhat, szinten tartható.

A gyermek- és fiatalkor során tanultak, a rögzült szokások hatnak a későbbi életszakaszban is, azaz az egyén életének *korábbi életútja során kialakított életstílusát változatlanul megtartja* a későbbi periódusokban is. Eszerint a *szocializáció során elsajátított szerepminták* (ezen belüli sportszerepek) közül azokat *integrálja* életvitelébe, *életstílusába*, amelyek *jelentősek* számára és *kielégítik szükségleteiket*. Ennek megfelelően a fiatal felnőttek szabadidő-struktúrája alapján gyakran elég *nagy valószínűséggel jósolható*, hogyan fogják eltölteni szabadidejüket és milyen súlyhoz jut életmódjukban a fizikai-motoros aktivitás, mint középkorúak, illetve idősek.

Középkorú felnőttek (n 31/36–45/50; f 31/36–45/52 évesek)

Ez a kor az élet *delelője*. Az emberek többségénél eddigre stabil családi és munkaviszonyok alakulnak ki. Különösen életminőség-veszélyeztető lehet azonban az *aránytévesztés a család–munkahely–baráti társaság* háromszögében. Bármelyik *túlsúlya*, illetve *háttérbe szorulása* egyensúlyvesztést okozhat. A motoros teljesítmények a korábbiakhoz képest nagyjából szinten maradnak, de az időszak végén – nagy egyéni eltérésekkel – határozottan megkezdődik a kondicionális képességek visszafejlődése. A versenysportok többségében a korszak elejére tehető az aktív versenyzői pályafutás lezárásának időszaka.

Érett felnőttek (n 46/51–55/60; f 46/53–60/65 évesek)

A hanyatlásba fordulás *nyugdíjig* tartó kora. (Csupán egy adalék a társadalmi viszonyok, a körülmények szerepének megvilágításához: Az USA egyik közvélemény-kutatásának kérdése azt firtatta, hány éves kortól tekintenek valakit idősnak. Nos a válasz több mint elgondolkodtató: 73.) Átmenet a *delelés* és az *alkony* között. Kezdetének látványos tünete az olvasószemüveg, öszülés, ráncosodás. Központi kérdése pedig a klimax, a változás kora. Férfiaknál kezdete a szívinfarktusos esetek jelentős gyakorisági növekedésének. A mozgások

teljesítményszintek – nem kis részben életmódtól és egészségi állapottól függően – egyre növekvő variabilitást mutatnak, de tendenciájuk egyre határozottabban csökkenő. Ebben a korban már nem javasoltak a préseléssel (nagy mellúri nyomással) járó gyakorlatok, valamint az *anaerob terhelés*. Más oldalról viszont a korábban begyakorlott mozgások és rekreációs tevékenységek kicsit visszafogott intenzitás mellett – és az extrém körülmények kerülése esetén – még hosszú ideig üzhetők, különösebb „rákészülés” és „edzés” nélkül, szinte „rutinból” realizálhatók. A szervezet még jól „emlékszik” a korábbi terhelésekre, a korábbiakhoz képest alacsonyabb intenzitás pedig elkerülhetővé teszi az izomlázat és a túlzott elfáradást. A terhelések adagolására ezzel együtt ügyelni kell, szükség esetén növelni kell a pihenők gyakoriságát, valamint a túl nagy terhelési terjedelem is kerülendő.

Az idősödés kora (n 56/61–70/75; f 61/66–70/75 évesek), időskor (70/75–80/85 évesek), aggkor (80/85– ~ 95 évesek), a „matuzsálemi” hosszú élet kora (90/95 fölött)

Tankönyvünk keretein belül együtt tárgyaljuk e korszakokat, miután témakörünk szempontjából alapvetően hasonlóak egymáshoz. A fejlett világ társadalmában a nyugdíjba kerülés a megérdemelt pihenést, és mintegy jutalmul a végigdolgozott életért, a sok-sok *szabadidőt jelenti*. A fő kérdés azonban az, hogy milyen állapotban, milyen tettekkésztséggel érzük meg ezt a kort. Az életkorszak jellemzője a leépülési folyamatok (involúció) dominanciája. Magyarországon 1990-ban a lakosság 6,5%-a volt 60 év fölötti. 1980-ban 17,1, 1990-ben 24, napjainkban 26% fölötti. Társadalomkutatók fenyegető jóslata szerint 2025-re a Föld lakosságának több mint 1/3-a lesz időskorú. A népesség öregedése jelentős *gazdasági, egészségügyi és szociális* feladatokat ró a társadalmakra. Egyúttal az életkor meghosszabbodása az életminőség javításának igényét vetíti előre. Az életkorszpecifikus rendszeres testedzéssel javítható az idősödő szervezet funkcionális állapota, melynek jelentősége az életminőség javulásában mutatkozik meg. A rendszeres *fizikai és szellemi aktivitás*, a főleg aerob testgyakorlás csökkenti a leépülési folyamatok tempóját. A *gerontológusok* korábban úgy vélték, hogy az emberi szervezet csak mintegy 80 éves koráig ad pozitív (alkalmazkodási) reakciót az őt ért (edzés) ingerekre. Napjaink felfogása szerint a fizikai aktivitás bármely formája (séta, kertészkedés, kutyasétáltatás, de akár úszás is, amennyiben korábban is rendszeresen végezte) pozitív, a leépülés tempóját mérsékelő hatású. A fizikai-szellemi aktivitás *a derűs, aktívan megélt hosszú élet korához vezethet*. Az időskorúak a fejlett világ országaiban egyre nagyobb vásárlóerőt jelentenek, és egyre nagyobb igénnyel jelentkeznek a sportszolgáltatások és a turizmus terén is.

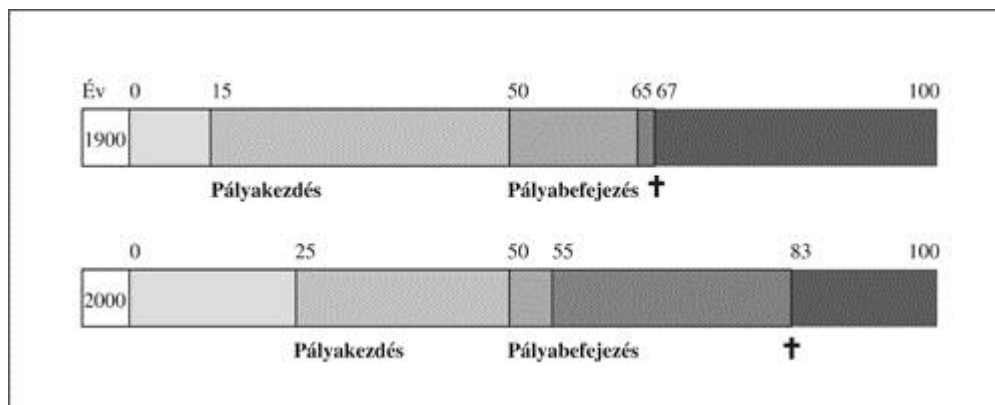
6.2. 6.4.2. Felnőttek sportolása – felnőtt sport

A felnőttek helye a társadalomban, a családban, a munkahelyen, a képzésben jól körülhatároltan adott. Nem ilyen egyértelmű a helyzet a sportolás terén. Általános jelenség – úgymond világszerte –, hogy a felnőttek sportja és az ifjúságé egymástól elkülönülten, fejlődési tendenciáját tekintve egyre inkább elhatárolódóan elválik egymástól. A német irodalom ezt a fogalmat, hogy „felnőttsport” nem ismeri, illetve nem használja. Ehelyett egyes sportági szakterületeken a 20 éveseket mint ifjú öregeket, a 30 éveseket pedig idősek csoportjaként kezeli, így jelennek meg az egyesületek belül. Versenyeztetésük sem különül el az egyéb – akár a 15 évesekétől. A szakirodalom is túlnyomó többségben az ifjúsági korosztály sportbeli problémáival foglalkozik.

A demográfiai változások következtében – mely köztudottan felveti Európában az előregeredés problémáját – a 90-es évektől kezdődően beszélnek az „*idősek sportjáról*” (*Seniorensport*), vagy másként a „*Sport az idősek számára*” (*Sport für ältere*) jelenségéről. Az egész felnőtt sportra vonatkozó tudományos értékű vita azonban mindmáig nem volt.

A felnőtttség biológiailag a nemi érettséggel, jogilag a teljesjogúság, társadalmilag a hivatásbeli tevékenységgel meghatározható fogalom. Statisztikai adatok kimutatják az 50 éves emberek társadalmi státuszának jelentős változását a XXI. századra. Az ifjúsági korosztály érettsége – főként társadalmi vonatkozásokban – későbbre toódik, vagyis befejezése is későbbre helyeződik. Pénzszerzés, a hivatásgyakorlás szempontjából a felnőtttség kora lerövidül (bár egyes országokban erre már a nyugdíjkorhatár kitolásával reagálnak). Ugyanakkor az egészségügyi ellátás korszerűsödése, az életmódbeli változások pozitív irányba tolják el az életkorhatárt. Az átlagéletkor megnövekedésével egyre nagyobb annak a rétegnek a sávszélessége, amely nem a keresőképes felnőttekhez tartozik. A nyugalomba vonulás utáni idő sokszor hosszabb időre terjed ki, mint a gyermekkor és ifjúkor egésze. Ezt érzékelteti az alábbi ábra:

6.1. ábra - A nyugalomba vonulás utáni idő, valamint a gyermekkor és ifjúkor hosszának összehasonlítása



A hivatásbeli tevékenység összetettsége sokkal mozgékonyabb, dinamikusabb, a szabadidőben sokmozgásos tevékenységgel egészül ki.

A felnőttek sportjának pedagógiai vonzatai

A felnőttek sportja egy sokrétűen összetett, előre egészében át nem tekinthető terület. Mint fejlesztő, nevelő hatású folyamat sajátosan felépített, a hagyományos aktivitás-gyakorlással jellemezhető folyamattól jelentősen eltérő. Ennek következtében a hagyományos didaktikai felfogástól eltérő felfogást igényel. Mindez elsősorban azzal van összefüggésben, hogy a felnőtt már kialakult habitussal rendelkezik, hivatásbeli karrierrel, társadalmilag meghatározott pozícióval. Olyan tanulási folyamatot kell találni hozzá, ami jelentősen különbözik a gyermek-, az ifjúsági, az iskolai és egyesületi sportban alkalmazottól. Természetesen nem csak formájában, szerkezetében, hanem elsősorban tartalmában és módszerei tekintetében is.

A felnőttek sportjában a következő összefüggéseket kell figyelembe venni pedagógiai kompetenciáink megfogalmazásához:

- Tisztában kell lennünk azzal a körülménnyel, hogy a felnőtt munka terhelése és annak testi következményei számára új megtapasztalást tesz lehetővé, s ez *megváltoztatja egészségtudatát is*. Ebben a megváltozott egészségtudatban szervesen beépül a sportbeli, vagy általában a mozgásos aktivitás. A mozgásos aktivitásnak elsősorban *a munkaterhelés regenerálódását elősegítő oldala* válik jelentőssé, **az egészség orientáltsága emelkedik ki**.
- Az ifjú- és gyermekkorban megtanult sportok helyett a felnőtt **új sportokat fedez fel a maga számára**. Ezt teszi részben azért, mert vagy hivatásával nem illeszthető össze, vagy már számára balesetveszélyes a kora miatt. Az új sportágak között kihangsúlyozódnak az állóképességi sportok, az aerobik, az ún. visszautó játékok (golf, tenisz.), a szabadtéri sportok (korecsolya, evezés, úszás). *A sportági választás ebben a korban saját képességek alapos ismeretében körültekintően történik meg*.
- Az új sportágak megtanulása **a tudatos mozgáskeresés eredménye**, szemben az ifjak résztvevői magatartásával. Ehhez új információnyújtási technológiák kellenek, a hagyományos tanár-tanuló szerep elhagyásával. *Pedagógiailag egy továbbfejlesztett szerepkompetenciát kell kialakítson*.
- A felnőtt életében beálló társadalmi szerepváltások – mint pl. a családalapítás, gyermekáldás –, **a családdal együtt űzhető sportokat hozza előtérbe**. A saját gyermekkel együtt űzhető sport a gyermekeknek is való, rövid idő alatt elsajátítható, vagy fokozatosan az eltöltött idő függvényében tökéletesedő, egyszerű funkciókat teszi jelentőssé. Fokozódik a jelentőség ezekben a gyermektől való gondoskodás, odafigyelés, sokkal inkább, mint a szervezett sportban.
- A felnőtt saját maga szervezi a sportbeli aktivitását**, amelyben a munkahelyi és családi mindennapjaihoz igazítja a sporttevékenységét. Jelentőssé válnak az ún. *röviden szervezhető, ún. „futótalálkozások”* az ismerősökkel (fitness-stúdiók látogatása, tenisz, golf stb.).
- A felnőttek sportjában sokkal inkább érvényesülnek **a pénzügyi szempontok és a mobilitás** a sokirányú intézményes elfoglaltsága miatt, amelyeket az egyesületi sportban maga az egyesület oldott meg. Éppen ezért *a sportág megismerését, kiválasztását, kipróbálását és a minőségi döntést a mindenkori ajánlat függvényében kell hoznia*.

g. A felnőttek egy részének **elsődlegesen a hivatásbeli karrierlépések**, de előfordulhat, hogy ezek megszakadása után ismét a sportban találja meg az érvényesülési lehetőségeit. *A teljesítményfunkciót ismét a sportban éli át.*

Mindezek ellenére – melyeket pedagógiai kompetenciáink miatt végig kellett gondolnunk – le kell szögeznünk, hogy a felnőttek sportjának minden területén sokoldalú tanulási folyamatra van szükség, szisztematikussá kell válnia. Ha a tanulás nem tervezett, spontán vagy alkalm szerű, veszélyessé válhat, visszaüt. Az intenzív autodidakta tanulás is csak nagyon konzekvens mozgásfejlesztéssel oldható meg.

A tanulás minden szinten tudatos erőfeszítést, szabad akaratra épülő öntevékenységet igényel. A felnőttkorban a tanulási lehetőség erőteljesebben strukturált. Jobban érvényesülnek a tanácsadás, a különböző öntevékeny megoldások, a szigorúan kikötött feladatkijelölés, a részvétel passzív hierarchiáival (tanár–tanuló viszony) szemben. Ez az oktatási folyamat a maga specialitásaival még nem tisztázott, miként az sem, hogy a felnőtt sportbeli tanulása, s az, hogy mindez életkorának megfelelően történjék, még sok tisztázatlan kérdést tartalmaz. (Jülling 1974 és Schilke 1977) nyomán a felnőtt sportot máig is a szabadidősportok között tárgyalják. Olyannak tekintik, mint a felnőttképzés, a tanulótársadalom különleges területe, s ekként külön foglalkozni szükséges vele. Tematikusan foglalkoznak a felnőttek megváltozott sportmotivációjával, a különböző sportolási gyakorlati formákkal, s felhívják a figyelmet arra, hogy a felnőttek sportolását tanuláseméleti aspektusból mint sajátos kérdéssel kell foglalkozni a sportpedagógiának is. Egyébként a felnőttek sportját mint a felnőttek egyfajta „továbbképzését” is kezelni kell, amely a 70-es évektől kezdődően egyre jelentősebb pedagógiai probléma.

7. 6.5. A rekreáció szemlélete és gyakorlata hazánkban

A rekreáció az elfogadott nemzetközi értelmezésben a szabadidő-eltöltés kultúrája. Azon belül is a jó közérzet, a jól-érzés, a jól-lét, a minőségi élet megteremtését szolgálja, miközben a rekreálódó felüdülését, felfrissülését és szórakozását is eredményezi. Eredeti szociológiai értelmezésében a munkavégző képesség helyreállítását, újratermelését tekintették elsődleges feladatának. Nevezik az életminőség tanának is.

Totális értelmezésben a civilizációs fejlődés kihívásaira adott választevékenység, amit elsősorban szabadidőnkben végzünk. Ennek

- *társadalmi funkciója a munkavégző képesség megteremtése, helyreállítása és növelése;*
- *egyéni motivációja a felüdülés, felfrissülés és szórakozás (de átélhető egészséghelyreállító, -megőrző vagy -fejlesztő tevékenységként is);*
- *célja és eredménye pedig társadalmi méretekben és az egyén szintjén is a jól-megélt minőségi élet.*

Eszközül a drámai katarzis élményétől a szórakozás legkülönbözőbb válfajain, a táncon, a játékon és a hobbitevékenységeken át a sport legkülönfélébb változatait is felhasználjuk. Ennek értelmében azokat az egyéni és társadalmi érdekeket (szükségleteket) kielégítő (pozitív) magatartásformákat nevezzük kreatívoknak, amelyek az ember jó szomatikus, pszichés és szociális közérzetének megteremtésére, a kreatív cselekvő- és az optimális teljesítőképesség meg-, ill. újratermelése, valamint megújítására irányulnak.

A **rekreatív többlet** a nem szabadidős tevékenységeinkben keletkező rekreációs hatásokat jelenti. Kellő tudatosság, rekreatív szemlélet és pozitív beállítottság fokozza a hatást. A **többlet** megjelenhet jelesen éppúgy a kedvvel végzett munkában (munkahely, főzés, takarítás, fűnyírás), akár csak a *fiziológiai szükségletek* kielégítésében (étkezés, fürdés).

7.1. 6.5.1. A rekreáció fogalomtörténete

A rekreáció fogalma a modern kor terméke, jóllehet a gyökereit az őskorig visszavezethetjük. *Latin* eredetű szó, ami *kezdetben iskolai szünidőt* jelentett, azaz kikapcsolódást, pihenést, „mással” foglalkozást.

(Comenius, J. A. Nagy oktatástan 1592–1670): „A kollégiumi iskolatípusokban a tanulóknak hetenként egy-egy rekreációs (szabad) napot biztosítottak, amit játékos kirándulásokkal kötöttek össze.” (Kun, 1978) „... a helyesen megválasztott és adagolt fizikai mozgás nemcsak az egészségmegővését, hanem az iskolai fáradalmak elviselését is megkönnyíti. A tantárgy- és a tanórarendszer bevezetése kapcsán javasolta, hogy az órák közötti

nagyobb szüneteket és a délutánok egy részét a pedagógusok használják fel testi gondozásra, edzésre és ezzel együtt nevelésre is.”

A fogalom összetettségének megértéséhez azonban korábbra kell visszatekinteni. Az *ősemberi* léttől már **pihenés** szolgálta a regenerációt, a helyreállítódást, a folyton-folyvást ismétlődő munka *feltételét*. Ez mai értelemben a **re-kreáció** volt. Tehát a klasszikus *rekreáció fogalom* – egyben a szociológusok elsődleges megfogalmazása is – a **munkavégző képesség** (funkció)

- megteremtése,
- helyreállítása,
- növelése.

Már ekkor megjelent az igény egy kis „másságra”, kikapcsolódásra. A törzs jeles eseményei, a *nagyvadak* elejtését, majd később egy ellenséges törzs legyőzését követő *ünnepségek*, valamint az évezredek át rendszeresen megtartott *avatási* próbák (a felnőtté válás „alkalmassági” feladatsorozata), a sajátos időrend szerinti *vallási-kultikus* események – törzsi szokások, rituálék – az őskor emberének **szórakozását, kikapcsolódását jelentették a mindennapokból**.

Az antik kultúrában (görögök és rómaiak) a „szabadnak születettek” szabadidős – eredetileg „ráérő idős” – tevékenységeiben szorosan összefonódtak (mosódtak) a vallási, művészeti és művelődési tevékenységek/funkciók. Az extázist, mámort (hedonizmus) keresés és a művészetekről, valamint a tudományokról folytatott beszélgetések; akárcsak a cirkuszi, színházi és sportesemények látogatása hozzátartozott.

Az ókor, de még inkább a középkor emberének életébe szinte világszerte beépült egy további pihenési lehetőség: **a 7. nap szentsége**, ami minden jelentősebb vallásban megtalálható.

Az őskori rituális ünnepek sora bővült. A *vallások* jeles alkalmi, „sátoros” eseményei (karácsony, újév, húsvét stb.) mellett terjedt a *családi* ünnepek (esküvő, keresztelő, sőt halotti tor) megtartása is. Az élet (a termelés) jelentősebb időszakait lezáró *vásárok* és *bálok* (farsangi, arató, szüreti stb.), a vásárokhöz kötődő cirkuszi mutatványok mind-mind a szórakozást, a kikapcsolódást szolgálták. A rekreáció elsősorban *funkcionális* fogalma (a munkavégző képesség helyreállítása) kiegészült tehát egy elsősorban *motivációs* hatásúval: **felfrissülés, felüdülés, szórakozás**.

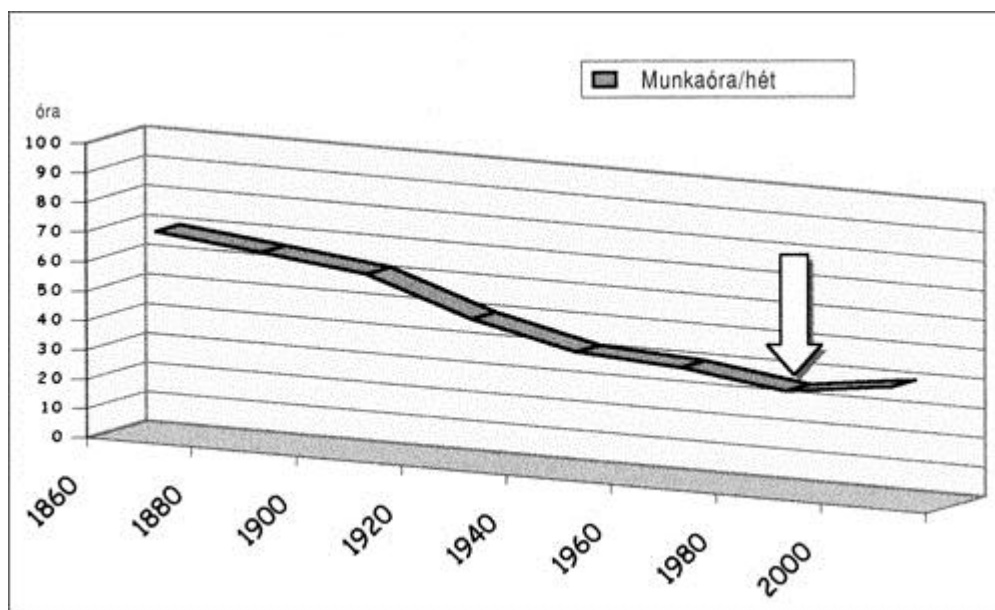
- mindennaposan,
- intervallumosan (*7. nap, vásár- és ünnepnapok*).

Civilizációs fejlődésünk számos előnye közül az egyik legjelentősebb az volt, hogy **társadalmi méreteiben megnőtt a szabadidő**.

(A munkaidő csökkenése nem növeli automatikusan a szabadidőt. Egyrészt a posztindusztriális társadalmak nagyvárosaiban drasztikusan megnőnek az utazási idők, továbbá a szabadidő-eltöltés tudatosságának (kultúrájának) a hiánya passzív időtöltéssé, vagy a biológiai szükségletek kielégítésének időalapját hígítva erodálja a munkavégzés kötelezettsége alól szabadult órákat.)

Az emberek tömegei számára egyszerre csak napi problémává vált, miként töltsék el a munkavégzés kötelme alól fölszabadult idejüket. Az alábbi grafikon jól példázza, hogy az USA munkavállalóinak alig 100 év alatt éppen felére (70-ről 35 órára) csökkent a heti munkaideje (Corbin & Lindsey, 1997).

6.2. ábra - A heti munkaidő alakulása az USA-ban



A megelőző évezredekben, évszázadokban *kevesek problémája volt* csak az, hogy mit kezdjenek az idejükkel, mivel keveset, vagy egyáltalán nem kellett dolgozniuk. A *kiváltságosok* (törzsfőnökök, patríciusok, uralkodók, rabszolgotartók és földesurak; arisztokraták és tőkésék) az idők folyamán megfelelő „technikákat” sajátítottak el az idő elfoglalására. (Ennek ismeretében már jobban érthető az „újjgazdag” fogalmára rakódott negatív töltés. Vásárlóerőt (és esetleg időt) ugyan szerzett, de a felhasználás kultúráját, a jól megélés technikáját azonban nem volt aki közvetítse – szocializálja – számára.)

Ez a *történelmi helyzet* adott a rekreációnak ismét egy új értelmetfeladatot. Így lett a rekreáció küldetése/funkciója a 20. század közepétől a szabadidő-eltöltés kultúrája (feladat).

Így bővült a *rekreáció* fogalma napjainkra – az elfogadott nemzetközi értelmezésben – a szabadidő-eltöltés kultúrájává, pontosabban a kultúrált szabadidő-eltöltés mesterségévé. Nézzük csak, miként alakult át mindeközben az emberiség élete, és napirendje.

A fejlett világban tehát a 20. század második felére **megnőtt az emberek szabadideje és vásárlóereje egyaránt**. Az lett a fő kérdés, hogy miként tudnak ezzel élni és *nem visszaélni*. A civilizációs fejlődés ugyanis mindeközben számos negatív hatással károsította, rombolta az ember minőségi életét. Ekként teljesedett ki végül is a rekreáció **a minőségi élet, az igényesen megélt élet** (cél & eredmény) fogalmával. Ilyen értelemben nevezzük a rekreációt *az életminőség tanának* is.

Az értelmezésnél még figyelembe kell venni a boldogságkeresést (happiness, flow), a tökéletes közérzet, fitnessz, wellness típusú, valamint élmény (kaland) kereső „életmód irányzatokat”, az életminőség felőli megközelítést. Különösen pedig az **életminőség** értelmezését.

Az 1970-es évek táján, amikor a fejlett világban *társadalmi méretűvé* (tömegessé) vált a *szabadidő*, és ezzel párhuzamosan az „*anyagiasult*” *jobban élést* követően (mennyiségi: többet enni, többet fogyasztani a földi javakból) megjelent a minőségi életet élés igénye. *A későbbiekben* ehhez már szűk a *szabadidőkeret*. Ez már átszövi teljes étletterünket, tevékenységünket, abban (munkában, a szükségletek kielégítésében) **rekreációs többletként** jelenve meg.)

Mivel a rekreációval foglalkozó szakemberek feladata emiatt az egyén életvitelének (életvezetésének) pozitív irányt adni, a minőségi életet hátráltató, ellehetetlenítő elemek elkerüléséhez segíteni – nevezik a rekreátorokat *életmódszoknak* is. Az életmódsz hozzásegít az *életstratégiák kitűzésétől*, a megvalósítást segítő *életvezetésen* át a mindennapok *kívánatos életmódjának* (egészséges életmód) kialakításáig.

A *rekreáció összegezve* tehát a

- **munkavégző képesség** megteremtése, helyreállítása, növelése (funkció);
- **felüdülés, felfrissülés, szórakozás** mindennapos és időszakos rendszerességgel (motiváció);

- a **szabadidő-eltöltés** kultúrája (feladat);
- a **minőségi élet** elérése/megélése (cél & eredmény).

7.2. 6.5.2. A szabadidő

A gondolkodók már ezer évek (Arisztotelész, Platón), a filozófusok évszázadok óta (Locke, Kant), a szociológusok évtizedek óta igyekeznek a *szabadidő fogalmát* meghatározni. Nagy egyetértés mindvégig nem alakult ki, mivel az elemzők eltérő kiindulópontja, nem egységes fogalomhasználata gyakran szül más-más eredményt. Az alábbiakban összefoglaljuk azt a leginkább elfogadott meghatározást, ami az emberi tevékenységeket 3 típusba sorolva határolja be a szabadidő fogalmát. Első helyen elkülöníti azokat a tevékenységeket, amelyek az embernek mint *társadalmi lénynek*, másodsorban mint *biológiai teremtménynek* a tevékenységéhez tartoznak. A fennmaradó idő kerül a *szabadidő* „puttyába”. Nézzük kissé részletesebben.

- **Társadalmi kötöttségek.** Ide elsősorban az anyagi javak előállítását, a jövedelemszerzést szolgáló *munka*, illetve a jövőbeni munkára fölkesztő *tanulás* tartozik. A *családi* (háztartási munkák, gyereknevelés, bevásárlás, családi események) és *társadalmi kötelezettségek* [hivatali ügyintézés (igazolványok cseréje, bevallások, adózás, bejelentések, igazolások), postai és banki ügyletek]. Végül valamennyi közlekedés/utazás, ami nem kimondottan a rekreálódást szolgálja. (Figyeljünk csak! A *plázákba, bevásárlóközpontokba járás* mindinkább átcúszik a szabadidő/szórakozás kategóriába...)
- **Fiziológiai szükségletek kielégítése.** A biológiai idő fogalmába a *pihenés* (alvás, üdülés), a *táplálkozás* és a *higiéne, testápolás* (tisztálkodás, fodrász, kozmetikus stb.), valamint az *egészségüggyel* kapcsolatos tevékenységeink (szűrővizsgálatok, orvosi vizit, kórházi ápolás, gyógyszerár stb.).
- **Szabadidő.** Az előző kettőn kívül fennmaradt időmennyiséget tekintjük szabadidőnek (free time, Freizeit). A szakemberek különbséget tesznek a „free time” (totális értelmezés?) és a „leisure” (élmény felőli közelítés) között. A szabadidő a teljes időkeret, ami tulajdonképpen üres, csupán egy lehetőség, amit rekreációs célokra (is) szabadon fölhasználhatunk. Ami ebből *kedvünkre/örömünkre* szolgál, amit *kellemesnek* találunk és *pozitív élményként* élünk meg – azt tekintjük „leisure”-nek.

A szabadidő és „leisure” értelmezése korántsem egyszerű – mert egyáltalán nem egyértelmű –, nemcsak a *nem-szakembereknek*. Tegyük most kísérletet egy könnyen „emészthető” feldolgozásra.

Szabadidő – leisure (minősített szabadidő)

Leisure vagy *szabadidő*? Számos európai országban (Ausztria, Belgium, Hollandia, Németország, Svájc és Svédország) használják a *leisure* és a *szabadidő* fogalmakat egyaránt a **szabadidő** (Freizeit) értelmében. Ám általában is, más-más nyelvekben a terminológia is más és más, ami természetesen némileg eltérő szemléletet is tükröz. A *szabadidő* terminus elsősorban a *szabadságot* emeli ki, szabadságot az időgazdálkodásban és a tevékenységválasztásban. A *leisure* szóhasználat értelmezése szerint egy sajátos *szellemi/tudat állapot* (flow?), amely erőteljesen hajaz a görög „skol”, a latin „otium”, a német „Muße”, vagy a francia „loisir” fogalmakra. (Szabadidő, pihenő, kényelem...)

A **rekreáció**, amin elsősorban *tevékenységet, viselkedést* értenek, erőteljesen elhatárolt fogalom az angolszász országokban (különösen az észak-amerikai régióban) a *leisure* fogalmától. Nálunk jellemzően a *rekreáció* fogalmának totális értelmezése honosodott meg, azon belül a *leisure* tudatállapotnak, belső motivációnak értelmezése helyett a **rekreációs tevékenység és annak megélése, érzelmi „értéke” között teszünk megkülönböztetést.** Legalábbis egyelőre...

A korai megfogalmazások alapvetően az *idő értelmezéséből indultak ki*. Benne foglaltatott a szabad *rendelkezés* (diszkrecionalitás) fogalma (mit tekintünk *szabadidőnek*?) éppúgy, mint a *tevékenység megválasztásának szabadsága* (mit tegyek?). Vannak szociológusok, akik a *társadalmi időt* fölbontják *munka- és kényszerű időre* (munkába, iskolába járás, bevásárlások, családi és társadalmi kötelezettségek, orvosi vizsgálat stb.), valamint a *fiziológiai szükségletek kielégítésére* szolgáló időből (biológiai idő) kivonják az *alvásra fordított időt* és a maradékot *tudatos biológiai időnek* nevezik. További – logikus bontás – a *szabadidő* tagolása *napi, hétvégi* időre, valamint az *évi fizetett szabadságra*.

Vannak, akik a *demokrácia vívmányának* tekintik. Helyesebbnek tartom a *civilizációs fejlettség szintjéhez köthető társadalmi méretű szabadidő megjelenéséhez kapcsolni*. Az a fordulópont, amikor a sok vagy korlátlan mennyiségű szabadidő többé nem szűk, *különös réteg* (patríciusok, rabszolgatartók, földbirtokosok,

tőkések, nemesek stb.) kiváltsága, hanem a társadalom többsége rendelkezik már jelentős napi, heti és éves szabadidővel. [Ez a fordulat az USA-ban és Nyugat-Európában az 1950-es évektől teljesedett ki. (USA, 1958: 50 órás munkahét, szabad szombat, fizetett szabadság, 1975: 40 órás munkahét, háromnapos hétvége tervezete stb.)]

Vitányi Iván (Richard A. Peterson pedig amerikai mintán) így kategorizál a *szabadidős viselkedés* szerint.

- *Passzív típus* (low brow). Azok, akik szabadidejükben nem csinálnak semmit, legfeljebb kocsnába járnak, televízióznak, esetleg házimunkát végeznek.
- *Rekreatívak*. Stabil, megállapodott életvitelt folytatnak, és szabadidejüket a felüdülésre akarják fölhasználni. Ez érvényes a kultúrára is. A típus tagjai főleg a könnyű műfajok iránt érdeklődnek.
- *Akkumulatívak* (amniwor – mindenevő). Minden iránt érdeklődnek, de semmi iránt sem nagyon elkötelezettek. Nincsen valamiféle fanatikus szenvedélyük. Az életben is fölfelé törekednek, „akkumulálnak”. Elsősorban értelmiségiek, vezető állásúak tartoznak a csoportba.
- *Inspiratívak* (high brow). Szabadidejükben magasabb kultúra iránt érdeklődnek, fontosnak tartják önmaguk fejlesztését, az értékek ápolását. Értelmiségiek, ill. más rétegekből azok, akik értelmiségi mintát követnek, viselkedésük értelmiségi jellegű.

A **szabadidős tevékenység** tehát a *munkahelyi/társadalmi* és az *otthoni* munkák és kötelezettségek elvégzésén túlmenően fennmaradó időben, *szabadon választott*, a saját *örömeztetése* (leisure) érdekében végzett tevékenység. Jellemzője a **választás szabadsága**, a *fizikai, lelki és szellemi* értelemben vett *önkitaljesedésre*, az *önbecsülés növelésére és örömkeresésre való törekvés*.

A szabadidőhöz hozzátartozik a megfelelő *pihenés*, ami **életmódunk** meghatározó összetevője. Fontos ismérve a *rendszeresség/ciklikusság*. A *rendszeresség* a *mindennapi* alvásban, valamint az ún. *edzés(terhelés)-kiegészítő eljárásokban* (masszázs, szauna), a *minden hétvégi* kikapcsolódásban, a *minden évszakos* (legalább hosszú hétvégi) környezet/tevékenységváltásban, a *minden téli/nyári üdülésben* jelenik meg. A hétvégi pihenés, a 7. nap szentsége bibliai eredetű. Napjainkra értelmezve ez már nem csak vallási kérdés, hanem a *pihenés, a kikapcsolódás, a felüdülés/feltöltődés*, a rekreálódás fő terepe kellene, hogy legyen. Annál is inkább, mert ma már általánosnak tekinthető az ötnapos munkahét. Sajnos napjainkra a hétvége jellemzően és tömegesen a pihenés (ünneplőbe öltözött templomba/korcsmába menés) helyett az otthoni munkavégzés, a többletmunka, újabban a bevásárlás alkalmá lett. Mindez a kirándulás, túrázás, a zöldbe (természetbe) „menekülés” rovására történt. A *hosszú hétvége* funkciója az alapos kikapcsolódást–föltöltődést szolgálná, terjedése/népszerűsödése mégsem örömteli. *Teljesítménykényszerben* élő munkavállalók, vállalkozók, üzletemberek egyre inkább ezzel váltják ki tartósabb üdülésüket. A szakemberek szerint (bár föltételezhetően ez sokak tapasztalata is) évente legalább egyszer – de inkább kétszer, télen és nyáron is – el kellene mennünk *üdülni*. Ennek időtartama minimum egy hét, de határfokát tekintve inkább 10 napnak, két hétnak kellene lennie. (Üdüléskor az első 3 nap szinte teljesen az átállítódással, a napi rutinból kiszakadással telik. Az pedig döbbenetesen szomorú tény, hogy hazánk lakosságának 2/3-a a 90-es évek közepétől nemhogy üdülni nem utazik, de egyáltalán – sehova sem utazik.) A *hosszú üdülés* (mondják tanulmányévnek is) elsősorban a fejlett világ értelmiségi köreiben közismert. Ösztöndíj, tanulmányút, egyszerűbb esetben csak tartós környezetváltás a jelentése. Eredeti üzenete, hogy 7 évente lak- és munkahelyváltásra lenne szükségünk, hogy „megújuljunk”.

A leírtak nem pusztán életmódbeli, lelki-egészségügyi vonatkokkal járnak, hanem pedagógiai kérdéseket is felvetnek. A szemléletformálás – alakítás és a viselkedési minták átszármaztatása a testnevelésnek, a versenyszerű sportolásnak és a rekreációs tevékenységeknek egyaránt fontos funkciója. A felnövekvő nemzedék ez irányú pedagógiai kezelése a családnak, a társadalmi-szociális környezetnek, az iskolának, a sportegyesületi nevelőmunkának egyaránt feladata. A téma zárásaként két viszonylag régebbi állásfoglalást kívánunk megemlíteni, amelyek ma is időszerűnek tekinthetők.

A *Testnevelési és Sport Világtanács* (CIEPS-ICSPE) 1964-es tokiói ülésén *Sportmanifesztumot* fogadott el, amelyben nagyon pontosan kijelöli az iskolai nevelés, azon belül az iskolai sport helyét és szerepét. „A korszerű nevelésnek arra is fel kell készítenie a gyermekeket, hogy miként éljenek az iskola elvégzése után. Ahhoz, hogy az ember egész életén át sportoljon, *megfelelő szokásokat és kedvteléseket kell kifejlesztenie már gyermekkorától*.” A nyilatkozat foglalkozik e program tartalmával és módszertanával is. „Az oktató első feladata olyan foglalkozási formák bevezetése, amelyek közvetlenül érdeklik a tanítványokat, és hozzájuk alkalmazkodnak, de *azok a formák, amelyeket egész életükön át folytathatnak* (long life sportok) *különös*

figyelemre érdemesek. A programok irányozzanak elő olyan tevékenységi formákat, amiket közösen is lehet végezni, különböző nemű és korú csoportokban, pl. a családban.”

Az UNESCO egyik munkabizottsága 1970-ben, Genfben tette közzé *Szabad Idő Kartáját*. Ez hét cikkelye közül kettőben a rekreációs neveléssel foglalkozik. Nem tanulás nélküli ma sem! A 6. cikkely: „Minden embernek joga van annak megtanulására, hogy miként használhatja fel szabadidejét. A családnak, az iskolának és a környezetnek kell őt felkészíteni a szabadidő felhasználásának leghasznosabb módjára. Az iskolákban a tanórákon, a tanfolyamokon és gyermekelőadásokon, fiatalokhoz, felnőttekhez szóló előadásokon kell megteremteni azokat a viszonyokat, amelyek közepette fejleszthetik képességeiket, ismereteiket és ügyességüket.” A 7. cikkely a végrehajtással foglalkozik. „A szabadidő eltöltéséért való felelősség nagyszámú intézményt és területet terhel. (...) A végső cél a társadalmi szabadidő kell legyen!”

Ha a család, az óvoda majd az iskola, tehát a *szocializációs környezet* nem alakít ki helyes **értékrendet**, nem építi be az emberek *mindennapjába, szokásaiba az egészséges életmód*, életvitel értékrendjét és automatizmusát, továbbá nem alakítja ki az egész életre kiható rendszeres és tudatos *fizikai aktivitás igényét*, akkor az csak óriási, tudatos és jól szervezett programokkal is csak részben pótolható. Közös feladatunk és felelősségünk tehát, hogy a megfelelő értékrend kialakulását elősegítsük, a sportolás és rekreáció, az aktív szabadidő-eltöltés értékeit közvetítsük.

8. 6.6. Integrációs problémák

8.1. 6.6.1. Integrációs szempontok az iskolai testnevelés és sportban

Az ENSZ egyik 1993-as állásfoglalása a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének biztosításáról szól. Az állásfoglalás felszólítja az országok kormányait, hogy a fogyatékos személyek oktatása az oktatási rendszer integráns része legyen. Az integrált nevelés egy továbbfejlesztett formája a befogadó, „inklúzív” iskolai oktatás. (A közoktatási tv. 2003. évi módosítása meghatározza kik a sajátos nevelési igényűek Magyarországon.)

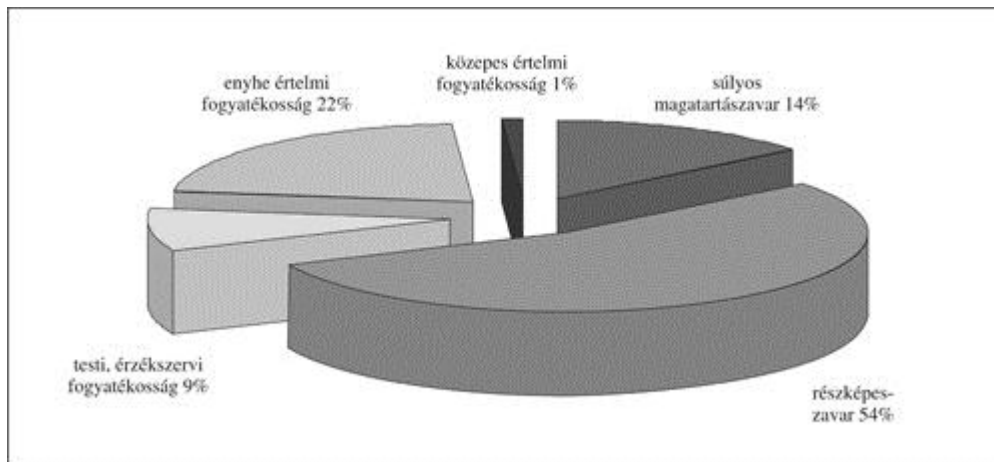
Az együttnevelés szintjei:

- integráció (asszimilálás), beolvasztás az iskola meglévő struktúrájába,
- inklúzió (adaptálás), a feltételek és a tanterv megvalósításának újragondolása, módszertani váltás, pedagógiai felelősségvállalás (speciális nevelési igényű tanulók).

A befogadó iskola lényege: az iskola nyitottsága és olyan feltételek biztosítása, amelyek a speciális oktatási-nevelési szükségletek kielégítésére alkalmasak. 2002/2003 tanév: integrált nevelésben, oktatásban részelszülőként jelzett mintegy 18 ezer főt, ebből óvodás mintegy 3500 fő (OM-adat).

A befogadó iskolák feladata olyan gyermekcentrikus pedagógia kialakítása, mely alkalmas valamennyi gyermek sikeres oktatására. Ezen iskolák előnye, hogy nagy lépést jelent a diszkriminatív attitűdök megváltoztatására, az elfogadó közösségek kialakítására és a befogadó társadalom szemléletének, hozzáállásának fejlesztésére is. A befogadó iskola alapelve, hogy valamennyi gyermek együtt tanuljon, ha csak lehetséges, a különbségekre és nehézségekre való tekintet nélkül. A tanterveket a gyermekek szükségleteihez kell igazítani (rugalmas tanterv). Ha szükséges, akkor gyógypedagógusok, külső szakemberek bevonása is lehetséges. Valamennyi tanító- és tanárjelöltnek ismeretekkel és jártasságokkal kell rendelkezni a speciális szükségletek ellátásáról: hogyan lehet a tanterv tartalmát adaptálni, a technikai eszközöket felhasználni, individualizálni az oktatási eljárásokat, hogy a képességek és kompetenciák szélesebb köréhez alkalmazkodjanak.

6.3. ábra - Különböző hátrányos helyzetűek arányai Magyarországon (OM, 2002.)



Az inklúzió értékei:

- A társadalom, a család és az egyén haszna.
- Énkép, önértékelés javul.
- A másság elfogadása, tolerancia természetes volta.
- Szocializációs előny.
- Kommunikáció, interaktivitás.
- Szakmai igényesség.
- Erőfeszítésre készíti a többiek.

„Salamanca-nyilatkozat” (1992, Spanyolország, UNESCO) leszögezi, hogy:

- az inklúzió az oktatásban emberi jog
- az alapfokú oktatásban mindenki számára elérhető legyen
- a szegregált oktatás egész életen át tartó szegregációhoz vezet a fogyatékkal élők esetében. Diszkriminatív szemlélet megváltoztatása, a befogadó társadalom kialakulása a cél.

A testnevelés oktatása és az inklúzió:

- A fogyatékosokkal élők testnevelésének, sportjának hagyományai
- A testnevelésben rejlő humán értékek
- A testnevelésben rejlő lehetőségek
- Együttműködésre (kooperáció) épülő tanulás és differenciálás a testnevelésben

Tudomásul kell venni:

- Minden gyerek tanítható
- Az akadályozott tanuló is normális személy
- Az akadályozott személy több, mint az akadályozottsága
- Az akadályozottak részei a normál társadalomnak
- A speciális igények ki nem elégtett igények

- A speciális oktatás–nevelés pedagógiai ellentétje a sajnálatnak
- A társadalomban vannak akadályozottak, az iskolában lévő fogyatékkal élők tükrözik a társadalmat – ez így lesz normális.

8.2. 6.6.2. Speciális csoportok pedagógiája a sportban

A hátrányos helyzetűekkel való foglalkozás általánosságban is speciális pedagógiai helyzeteket teremt, megoldásuk az általában véve nevelés terén is különleges bánásmódot, nevelési tennivalókat igényel. Még inkább van ez így a testkulturális területeken. Mind az iskolai testnevelésben, mind a szélesebben értelmezett sport területén, az ún. hátrányos helyzetűekkel való foglalkozás – már csak a hátrányos helyzetet kiváltó okok összetettsége, sokfélesége miatt is – még bonyolultabb. Főbb kérdéskörök pedagógiai konzekvenciáit az alábbiakban foglaljuk össze:

- a fejlesztő pedagógia alkalmazása általában a hátrányos helyzetűek sportra való nevelésében,
- integráció, szegregáció pedagógiai problémái a testnevelés és sportban,
- mozgássérültek, mozgáskorlátozottak sportja,
- mozgáskorlátozottak rendszeres sporttevékenysége a versenysportban,
- speciális szakemberképzés.

Az Egyesült Nemzetek több, mint két évtizede 1981-et a korlátozottak évének nevezte ki, kijelölve egyúttal a következő 10 évet a hátrányos helyzetűekkel való hangsúlyos foglalkozásra. E tekintetben nem tettek különbséget a hátrányos helyzetűek között, lett legyen az szellemi, testi, mentális vagy szociálisan visszamaradott. Minden tekintetben közös hátrányuknak kell tekinteni, hogy akár társaik, akár valamely társas csoport számára nehezen megközelíthetők, *beilleszkedési gondjaik vannak*. Ezek számára egyesületet is hoztak létre Németországban, 1975-ben Deutsche Versehrten Sportverbund néven, amelyet azután Deutscher Behinderten Sportverbandra változtattak, jelölve azt a szemléleti változást is egyben, hogy a „visszamaradottak” „sérültek” helyzete nem azonos okokra vezethető vissza. *Közös jellemzőjük az ebből fakadó hátrányos helyzet*. Ezeknek az egyesületeknek alapvető célja volt a valamilyen szempontból korlátozott emberek eljuttatása a teljes értékű élet normális folyamatához.

A 80-as években kialakult egy új modell, új pedagógiai koncepció alapján, amely egyfelől a különleges és segítő pedagógia (integrációs szemléletű) valamint a rehabilitációs felfogással összefüggésben – másik oldalról a sporttudomány – ezen belül a sportpedagógia segítségével – alakult ki. (Rieder, Huber és Werle, 1996) E modell hatására megerősödött az iskolákban és a szabadidő-foglalkozásokon is az *integrációs szemlélet*. Az integrációs törekvéseket jelenleg világszerte nagyon különböző módokon oldják meg, részben a finansziális lehetőségek függvényében. Egyértelmű ma már, hogy ennek a szemléletnek az érvényesítése nem történhet meg a normál pedagógiai keretek között, speciális képzettségű szakembereket, speciális kiegészítő pedagógiai szituációk szervezését és működtetését teszi szükségessé. Csak nagyon kis mértékű visszamaradottság oldható fel, kezelhető integrációs szándékkal a normál pedagógiai közegben anélkül, hogy a normál gyermekközeg előrehaladását ne gátolná.

Pl. ilyen megoldás az iskolai pszichológus, mentálhigiénés szakember foglalkoztatása. Izraelben pl. a mentálhigiénés szakemberek külön a hátrányos helyzet szerinti szakosodott képzését is alkalmazzák, akik a sporttal, fizikai munkajellegű feladatokkal vagy pl. a művészetek valamely területével végzik a terápiás munkájukat, erre specializálódnak.

Vannak ellentétes álláspontok is, amelyek inkább a jó értelemben vett *szegregációt/elkülönítést* alkalmazzák szívesebben. Ezek különleges iskolák, intézmények, korlátozottak sportegyesületeinek létrehozását szorgalmazzák. Ha azt vesszük tekintetbe, hogy az elmúlt tíz esztendőben az iskolai gyermekpopuláció fizikai állapota úgy alakult, ahogyan azt a 2. fejezetünkben olvashattuk, akkor tudomásul kell vennünk azt a riasztó tényezőt, hogy *minden harmadik gyermek az iskolában fizikailag hátrányos helyzetűnek tekinthető* és akkor az egyéb okoknál fogva azokat nem is számoltuk hozzájuk.

Nagyon is igaznak és megfontolandónak tűnik annak a testnevelő kollégának a véleménye, aki kb. tíz esztendeje azt mondta, hogy az az igazgató jár el helyesen, aki 2 testnevelő mellé harmadiknak egy gyógytestnevelőt

alkalmaz. Hozzáteszük, ezt az igényt országosan már most sem tudjuk kielégíteni. S akkor nem is szóltunk azokról, akik az iskola falai közé be sem jutnak a korlátozottságuk magasabb foka miatt.

Párhuzamosan ezekkel a törekvésekkel, megindultak ezen a téren **a tudományos igényű kutatómunkák is. Ezek általánosságban megerősítik a hasonlóságokat a fogyatékos és nem fogyatékos között, a különbségek kihangsúlyozása helyett.**

A 90-es években a „sport és a fogyatékoság” témaköre megerősödött, nemzetközi interdiszciplináris szakterületté vált. Scherill definiálta 1996-ban az „Adaptív Physical Activity” tudományos diszciplína területét. Szerinte ez egy köztes tudományos terület, amely az egyéni életvitelre vonatkozó gyakorlatra irányul, olyan emberek esetére, akik korlátozottak funkcióikban, szerkezetükben/felépítésükben vagy más gyakorlati jártasságban, mint pl.

- az egyenlő hozzáférhetőség/elérhetőség,
- a beilleszkedés/befogadás,
- életvitel, wellness/jó közérzet,
- mozgásfejlődés,
- alkalmasság az önmegvalósításra.

A fogyatékoság kifejezést már nem is használja.

A német mozgáskorlátozottak sportjának egyesülete szerint *a mozgáskorlátozottság meghatározása: minden olyan funkcionális zavar, ami miatt a sport nem üzhető megszorítások nélkül, behatárolódás testileg, szellemileg, mentálisan – behatárolódása a motorikának, a gondolkodásnak, a tanulási képességeknek, a kommunikációnak és/vagy a magatartásmódoknak.*

Az élsport területén először a Szöuli Olimpián mutatkozott be az atlétikában, az első nagy nemzetközi versenyén a Nemzetközi Paralimpiai Társaság, mely nagy érdeklődés mellett vonultatta fel versenyzőit. Azóta több sportágban is rendszeressé vált a tevékenységük.

A mozgáskorlátozottak teljesítménysportjának jelenlegi alapvető sportpedagógiai problémái:

- minősítés rendszere,
- integráció a nem korlátozott emberekhez,
- a teljesítmény pszichológiai, biológiai...elveinek meghatározása a korlátozottak számára,
- a teljesítménynövelő eszközrendszer kialakítása,
- a teljesítménymérés,
- a sportban való részvétel korlátainak meghatározása,
- a beállítódás, viszonyulás kialakítása a sportban a korlátozottak iránt és fordítva,
- a sportolói karrier hirtelen befejezése, kényszerűsége sérülés miatt,
- nézői, szurkolói érdeklődés helyes viszonyulás alakítása,
- a médiák befolyásolása pozitív irányban a korlátozottakkal kapcsolatban,
- a sportsérülések megelőzése,
- a gyermek-, ifjúsági, felnőtt sport pedagógiai kérdései a mozgáskorlátozottak körében.

További fejlesztendő területek a rehabilitáció szempontjából:

A **rehabilitáció** minden olyan orvosi, szociális, szociálpedagógiai, pszichológiai és jogi eszközrendszer magában foglal, amely arra törekszik, hogy a korlátozottakat szellemileg, lelkileg, fizikailag helyrehozza. Ennek egyik *igen jó eszköze a sport*, amely más segítség mellett segíti a belső stabilitás kialakulását, erősíti az identitást, visszaállítja az önértékképzést. Segít a családon belül, a hivatásban és a társadalmi helyének felismerésében, megismerésében és megerősítésében, hogy a mindennapi élet versenyhelyezeteiben ne érezze magát korlátozottnak.

A 70-es évektől kezdődően működnek olyan sportcsoportok, amelyek speciálisan, egy adott korlátozottsággal rendelkezők számára nyújtanak lehetőségeket bizonyos sportágak üzésére, ezek az ún. *integrációs sportajánlatok*.

A **speciális szakemberek képzése** az utóbbi 20 évben erősödött meg. Korábban az általános szakemberképzésen belül, ún. szabadon választott irányként, később ennek hivatalosan is önálló szakképzéseként. 1991-ben a Leuveni Egyetemen (Belgium) mesterképzési szinten, vagyis egyetemi végzettséget lehet szerezni az „Adaptiv Physical Activity” területén. Azonkívül a sportszakember-képzésből kikerülő sporttanároknak/testnevelőknek, akik a különböző iskolákban és a speciális intézményekben fognak dolgozni, vannak ilyen speciális irányú szakosodási ajánlatok. Úgy véljük azonban, mindezzel együtt is messze vagyunk ennek az egyre általánosabbá váló pedagógiai, társadalmi problémának az átfogó érdemi megoldásától.

Felhasznált irodalom

- Alfermann, D. (1992): *Koedukatio im Sportunterricht*. Sportwissenschaft, 22, 323–43 p.
- Buttás P.–Fodorné Földi R.–Gergely I.–Kovács K.–Ozsváth K.–Tihanyiné Hős Á.–Vári P.–Vörös V. (Szerk.: Ozsváth K. 2003): *Testnevelés tantárgypedagógia I. Elméleti alapok*. Magyar Elektronikus Könyvkiadó/Objection Kft., Budapest 270. p.
- Farmosi I. (1999): *Mozgásfejlődés*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 131. p.
- Harsányi L. (2000): *Edzéstudomány I*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 342. p.
- Harsányi L. (2001): *Edzéstudomány II*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 199. p.
- Hirtz, P.–Hotz, A.–Ludwig, G. (2003): *Mozgáskompetenciák – Egyensúlyozás*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 208. p.
- Jakó M. (é.n.): *A kompetencia fogalmának értelmezési lehetőségei Magyarországon, a kompetenciák elismerésére tett kísérletek az Európai Unióban*. <http://www.erak.hu/cikk10.htm>
- Jutting, V.–Brener, C. (1974): *Soziale Bedeutung und Gemeinwohlorientierung des Sports*. Köln, Strauss Verlag.
- Kagan S. (2002): *Kooperatív Tanulás*. Ökonet Kft., Bp. 361. p.
- Kun L. (1998) *Egyetemes testnevelés és sporttörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest, 410. p.
- Kovács T. A. (2003): *A rekreáció elmélete és módszertana*. Fitness Kft., Budapest, 353. p.
- Metz-Göckel, S. (1998): *Koedukation im Kreuzfeuer- reflexive Koedukation als Gestaltungsprinzip in der Schule*, Mädchen und Jungen im Schulsport (S. 30–43). Bönen: Kettler.
- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Bp. 351. p.
- Payne, K. (1998): *Gyermekeink játékaik*. AKG Kiadó, Budapest.
- Páli J. (é.n.): *Kompetencia*. <http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/K9.xml/kompetencia.html>
- Pfister, G. (1998): *Zurück zur Mädchenschule?* Pfaffenweiler. Centaurus.
- Rieder, H.–Huber, G.–Wekle, J. (1996): *Sport mit Sondergruppen*. Schorndorf, K. Hofmann Verlag.

Scherill, C. (1996): *Individual Differences, Adaptation and Creativity Theory: Applications and Perspectives*.
Phys. Ed. and Sport. Meyer und Meyer.

Schulke, H. J. (1977): *Erwachsenensport als Weiterbildung*. Köln, Pahl-Rugenstein.

Adatok az inklúzió hatékonysági felméréséről: www.european.agency.org

7. fejezet - A hazai sportszakember-képzés problémái, távlatai

1. Összefoglalás

A fejezet vázlatos formában és a terjedelem szabta keretekben áttekintést ad a hazai sportszakember-képzés jelen nehézségeiről és ígéretes távlatairól. A testnevelő tanár mellett azon szakemberek képzéséről is olvashatunk, akik együttesen lefedik a hazai testkulturális szakemberszükségletet. A fejezet az oktatásszervezés gyakorlatába is betekintést enged, mind a testnevelő tanár, az őt kiegészítő sportmenedzser, szakedző, rekreátor humánkineziológus, mind a gyógytestnevelő képzése esetében.

Kulcsszavak: felsőfokú sportszakember-képzés (testnevelő tanár, sportmenedzser, szakedző, sportrekreátor, humánkineziológus, gyógytestnevelő tanár), a képesítési előírások, az oktatásszervezés gyakorlata.

2. Bevezetés

Az emberi mozgás örömforrás. A szépség és a harmónia kifejeződése. Maga az Életünk.

Ezen állítások igazát valamennyien megerősíthetjük, hiszen – egészségesek lévén! – rendelkezünk ezzel az élettől kapott csodálatos adománnyal. Igaz, azért nekünk is kellett „egyet és más” tenni, ám ez a saját „hozzájárulás”, amit tanulásnak nevezünk, nem esett nehezünkre! Különösen igaz mindez az ún. **természetes mozgások** elsajátítására, ahol a pszichoszomatikus fejlődésünk „megteremtette” azokat az előfeltételeket, amelyekre a mozgásaink ezen változatos, ám mégis sokak számára elérhető köre épülhet. A látszólag „spontán” módon végbemenő tanulás nem is igényelt különös előképzettséget, avagy előzetes jártasságot, és mégis megtanultunk állni, járni, kúszni, mászni, a testrészeinkkel bánni. A megszerzett tudás pedig – igaz, az életévek előrehaladtával némileg torzulva ugyan, ám – életünk végéig mindennapjaink része marad.

Az elsajátítás igen korán megkezdődik, s a felelős szakember – többnyire maga a szülő, majd az óvopedagógus. Ahogy korosodunk, úgy tágul a bennünket körülvevő világ. A mozgások birodalma is csábító. Barangolásra készlet és sokakat hív. Az itt tapasztalható számos ismeretlen, „**művi**” **mozgás** elsajátítása – a mai divatos kifejezéssel – nagy kihívás mindannyiunknak. A korábban alkalmazott módszer, a „spontán” tanulás már többnyire kevés. Több kell. Rátermettségben, szorgalomban, előképzettségben. Ugyancsak sok speciális ismeret szükséges a patronáló „mestertől”, a mozgásoktatás szakemberétől ahhoz, hogy meg tudjunk felelni a közösség, de legfőképp a saját magunknak támasztott elvárásoknak és megtanuljuk a kijelölt vagy felvállalt mozgásfeladatokat.

Ami bizonyos vonatkozásban elgondolkoztató, az az, hogy amíg a „művi” mozgásaink elsajátítása – és nem is csak látszólagosan! – sokkal több erőfeszítést, nagyobb ráfigyelést, összességében pedig nagyobb gondozást igényel a környezettől, úgy az „elévülési ráta” a „természetes” mozgásainkhoz viszonyítottan mégis itt a magasabb. Az ilyen típusú sajátos mozgásokból csupán töredék marad a későbbi időkre. Akkor is, ha a tanulás folyamata kisgyermekkorban, vagy ifjúkorban kezdődött. Még rosszabb a művi mozgások elsajátításának és megőrzésének hatékonysága, ha a mozgástanulás viszonylag késői életszakaszban, úgy a 18–20. életév táján kezdődik. A foglalkozások vezetése ekkor valóban nagy hozzáértést kívánó szakma.

A fenti gondolatok olvasása közben jogosan vetődik fel a kérdés: *miért is kap ilyen hangsúlyozott, kiemelt szerepet a mozgásváltozatok tanulása a sportszakember-képzéssel foglalkozó fejezetben?*

Kézenfekvő az adandó válasz: mert a képzési anyag tárgyáról, a befogadó kiképzéséről, mozgáskészsége fejlesztéséről és speciális elméleti ismeretei gazdagításáról van szó!

Az egy vagy több elemből álló feladatok mind a rendszeresen egymásra építkező, mind pedig a situációk belső logikáját randomizált módon tükröző mozgásokat, mozgássorokat egyaránt tartalmazhatják. Egészen egy-egy ismert sportág technikai változataiig. Érezzük, hogy a mozgástanulás folyamata más igényeket és elvárásokat fogalmaz meg a „befogadó”, és másokat az „ismeretátadó” számára. Egyre nagyobb a segítően közreműködő sportszakember szakmai felelőssége. Mindebből természetesen a képző intézménynek is jelentős hányadot fel kell vállalni!

3. 7.1. A testnevelő tanár és a sportszakember a testkultúra területén

Az antik világban élő jeles elődeink a „kalokagathia” eszmeiségében egyesítették a test és a lélek harmóniáját. A felismerés nagyszerűsége most, napjaink valóságát ismerve még inkább hangsúlyozandó. Egyre jobban érezzük, hogy a szomatikus és mentális területeken nyújtott teljesítmények arányos összhangjának megteremtésén kell munkálkodnunk ahhoz, hogy kiegyensúlyozott életvezetésről beszélhessünk. Sajnos az évszázadok nyomán jelentős „értékeltolódások” jellemezték a mindenkori társadalom által megfogalmazott, majd közvetített ideált: hol a fizikai fejlesztés – esetleg túlzott mértékben – volt a követendő, majd mintegy visszahatásként a bölcséleti és „lélekművelő ismeretek” jelentették a műveltséget, a kultúrált embereszményt.

A megítélésben még napjainkban sincs egyértelmű konszenzus: *tudós ember-e az, aki alkotói nagyságát súllyal a motorium, a mozgásos teljesítmények birodalmában bontja ki?*

A már megtanult és a még elsajátítandó ismeretek köre alapján – már legalább is, amennyire ez hosszabb távra is pontosan definiálható – ugyancsak megtaláljuk a képzési folyamat óhajtott eredményét: az egyetemes ismeretekkel rendelkező úgynevezett „polihisztort” és (vagy) megadott konkrét irányban szakirányú ismeretekkel felruházott „specialistát”.

Úgy tűnik, hogy *a leendő „szakember” felkészítésének mindenkori ars-poeticája egyetemes érvényű*, azaz a különböző tudományágak ismereteinek „átszarmaztatására” is egyaránt vonatkoztatható! Így a mi sajátos területünkön a **testkulturális sportszakember-képzésben** is megtapasztalhatjuk az oktatási stratégia ezen jellegzetes irányait.

A testkultúrát a humán kultúra speciális szegmensének tekintjük. (Takács,1989) széles alapú definíciójára építve a fogalom köré rendeljük mindazon szellemi és anyagi értékek összességét, amelyek az emberi test egészségét, testi és lelki képességei fejlesztését, a versenyszerű megmérettetését, majd mindezeknek történetileg változó halmazát jelenti. Akár a sokoldalú pedagógust, akár a döntően ebben az egy irányban képzett sportszakembert nézzük – az ismeretek átadása során alkalmazott eljárások – mindkét változatban a tanári pálya tevékenységi körével rokonítható. Az emberi test felépítésével; szervei, szervrendszerei alapvető működésével; képességeinek és mozgáskészségeinek fejleszthetőségével és célirányos – döntően teljesítményorientált – működésével (működtetésével) kapcsolatos ismeretekkel mindenképpen rendelkeznie kell majd ahhoz, hogy felelősségteljes munkáját elláthassa.

3.1. 7.1.1. A hazai sportszakember-képzés alapirányai

A hazai testnevelés- és sportszakember-képzésben az adódó feladatok, majd az ezekből létesülő szakirányok sajátos változását követhetjük nyomon. Kezdetben volt a **testnevelő**, aki végzettségére nézve **tanárember**. (A köznyelvben, a kezdeti időszakban előszeretettel alkalmazott szertorna és gimnasztikai mozgásokra asszociálva, a **tornatanár**.)

Az 1925. november 1-jén kiadott hivatalos közlöny hírül adta, hogy Klebelsberg Kunó, magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszter budapesti székhellyel, 77 000–1925. XIII. sz. iktatószámom bejegyezve jóváhagyta az Országos Testnevelési Főiskola megalakulását. Az intézmény az ország testnevelőtanár-igényének kielégítésére hivatott, ám érdemes az intézmény küldetését megfogalmazó elvárásokra is figyelni:

- testnevelő tanárokat képezni a középiskolák és más, középfokú iskolák részére,
- a testnevelés kérdéseire vonatkozó bűvárkodást végezni,
- a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelkezése szerint működő testnevelő tanárok továbbképzéséről gondoskodni.

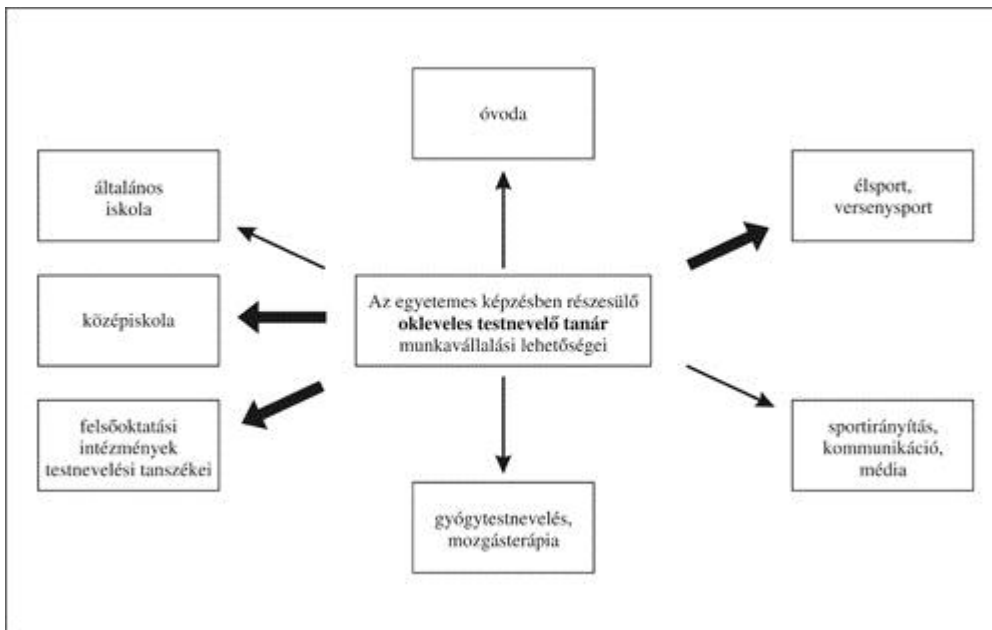
A fenti sorokból máig érvényesek az útmutatások: oktatás – képzés – kutatás – továbbképzés. Hát igen, napjaink szakos főiskoláival, de méginkább a két egyetemi karral szemben támasztott követelmények is hasonlatosak, sőt mi több, lényegében megegyezők.

Az alapítók által meghatározott akkori feladatok tehát az egyetemes műveltséggel bíró, széles alapú tudással rendelkező tanárok kinevelését kívánták. Így nem csodálkozhatunk azon, hogy az okleveles testnevelő tanári diploma évtizedeken át mind az iskolán belül folyó testnevelés, az egyesületekben, élsport jelleggel végzett

versenysport, mind a sportirányítás és szervezés különböző szinterein folyó munka betöltésére egyaránt feljogosított. Az „csak természetes”, hogy az elméleti és sportági ismeretekkel így felvértezett testnevelőképes volt tanítványai kedvezőtlen szomatikus elváltozásait felismerni és a gyógytestnevelés eszközeivel gyógyítani. A mozgásterapeuta maga is tehát testnevelő tanár volt.

A korábbi képzés, majd a megszerzett végzettség birtokában betölthető tevékenységek (a mai hivatalos szóhasználat: szakirányok) sémarajzát az alábbi ábrán láthatjuk:

7.1. ábra - A korábbi képzés, majd a megszerzett végzettség birtokában betölthető tevékenységek sémarajza



Jelmagyarázat: a nyilak vastagsága a különösen erős oldalait jelzi

A már-már robbanáshoz hasonlítható fejlődés az élet szinte minden területén az ismeretanyag kibővülését és gazdagodását hozta. A mérnöki, a biológusi, az orvosi, a közgazdasági tudományokban, a művészeti ágakban új irányzatok, szakok, ágak jöttek létre, melyek korábban vagy egyáltalán nem, vagy önállóan nem léteztek. Az erős specializáció az oktatás és a szakemberképzés irányában is követelményeket támasztott. Az egyetemek és főiskolák, s a mögöttük meglevő akadémiai, illetőleg ágazati kutatóintézetek, bázisok szembetalálkoztak azzal a társadalmi igénnyel, hogy részben **az eredeti képzési-kutatási profiljuk bővítésével**, részben pedig **új diszciplínák felvállalásával** kiterjesszék illetékességüket a szakterületüket érintő, azzal kapcsolatos új problémák megválaszolása irányában. A folyamat a mi területünkön is végbement, s **megjelent a szakirányú ismeretekkel felvértezett sportszakember**.

Esetünkben a sajátos differenciálódás viszonylag jó alappal és előnyökkel indult: létrejöttek és kezdtek önálló életet élni mindazon területek (szakok), amelyek korábban a testnevelőtanár-képzést tették oly egyetemessé, összetetté. Mindezekből a szakirányú főiskolák, de legfőképp a testnevelésre és sportra addig kizárólagos joggal felkészítő Testnevelési Egyetem (majd a 90-es évek elejétől a Pécsi Tudományegyetem Testnevelési és Sporttudományi Kara is) a képzési struktúrájának átgondolására, „belső átvilágítására” és racionalizálására kényszerült.

Az egyetemi minősítést adó két intézmény közül mégis a nagyobb áldozatot a Testnevelési Egyetem (TF) hozta, hiszen ez számított az 1990-es évekig olyan szakirányú főiskolának, majd szakegyetemnek, ahol csak a testnevelés és a sportmozgalom területére történt szakemberképzés. Ne feledjük, hogy napjainkra az immár önálló szakká váló ezen képzések, még évekkel ezelőtt – ha szűkített ismeretanyaggal is – de a diplomás tanárképzés ismeretanyagai voltak! Korábban tehát a tanárképzés tartalmilag is lényegesen többirányú és összetettebb volt.

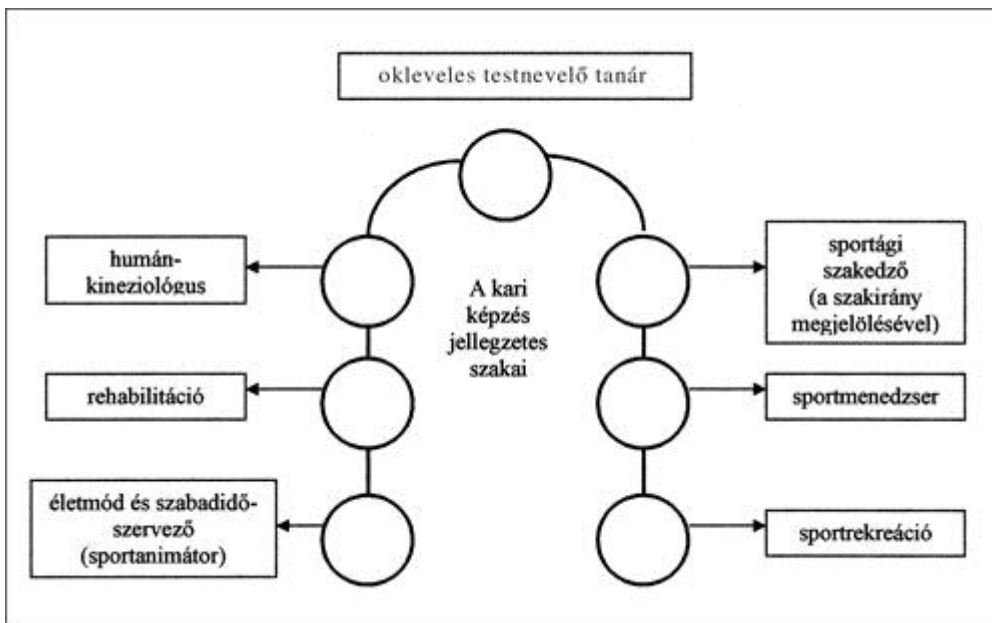
A jogelőd, az úgymond „szakegyetem” központi tárgyát, az emberi mozgásos teljesítmények gondozását, majd növelését – a „rész” és az „egész” egymást meghatározó és kiegészítő, ám – a törzsanyagot tekintve időlegesen

mégiscsak egymástól elkülönülő vonulataival összetetten építette fel. (Amennyiben az „egész” viszonylag jól képviselte alkotó részeit, úgy az állítás igaza fordítva mégsem lett helytálló: a „részek” egyfajta összege ugyanis mára már nem fedi le az „egész” jelentéstartalmát!)

Tekintettel arra, hogy a testkultúra területét egy szakadatlanul bővülő, gazdagodó világnak fogadjuk el, belátható, hogy a testnevelőtanár-képzés, igénye szerint a korábban meghatározott komplexitása miatt az idő függvényében kiegészítésre szorul. A belőle származtatott úgynevezett „részterületeken” folyó képzések ugyanis mára – legalább is az elméleti oldalukat és tudományos megalapozottságukat tekintve – elmélyültebbek lettek, s ismeretgazdagságukat megítélve pedig bővebb szakanyagnak számíthatnak. A differenciálódás – közel sem végleges formáját – a 7.2. ábra sémarajza illusztrálja.

Nyilvánvalóan az így elkülönült és már szakká emelt (illetőleg előkészítésben levő) területek az emberi mozgásféleségekből, a foglalkoztatásba bevont személyekből, a tárgyi, infrastrukturális feltételrendszerből sajátos illetékességi kört határoznak meg, majd fednek le. Az **ismereteket közvetítő** és az ezeket **befogadó** személy(ek) pozitív attitűdje biztosítja a kívánt testi-lelki alkalmazkodást, s teremti meg a recipiens teljesítőképes tudásának stabil alapját.

7.2. ábra - A differenciálódás sémarajza



A szakági tagozódás ellenére továbbra is közös az **értékeket közvetítő személy pedagógiai elkötelezettsége**, oktató–nevelő munkája. Talán nincs is más olyan szakterület, ahol a képzés ennyire a „tanító” közvetlen jelenlétét és az elsajátított anyagról, valamint a hibákról való szakadatlan visszajelzést kívánja. A zene és a képzőművészet ugyan némi hasonlatosságot jelez a „mester és a tanítvány” interakciójáról, azonban ezekben is mintha nagyobb teret kapna az „önképzés”. A „bölcseleti tudományok” jelentős részében pedig – természetesen megfelelő elméleti alapokat és kellő motiváltságot feltételezve – szinte egyedül, egyéni képzéssel is nagy hatékonyságot lehet elérni. A mozgástanulás folyamata azonban nem nélkülözheti a külső megerősítést és a folyamatos, tárgyilagos pedagógiai visszajelzést. (Mindezen gondolatoknak a kontaktórák számának alakítása, a „levelező” majd a „távoktatási-programok” elterjedését kísérő kritikai észrevételek kapcsán lesz jelentősége!)

A 7.3. ábrán megkíséreljük a komplex ismereteket birtokló **tanári** és a speciális szakirányú ismeretekkel rendelkező **sportszakember** néhány jellegzetesen eltérő tevékenységét összehasonlítani. A pályaprofil különbségei ugyanis meghatározzák, de legalábbis jelentősen befolyásolják ezen kétféle professzióban folyó képzést.

Láthatóan markáns különbségeket ismerhetünk fel, amelyeknek az oktatási tematikákban való megjelenítése különösen abban a felsőfokú intézményben okozhat gondot, ahol a testkulturális képzésnek nem voltak hagyományai. Az elkülönülések mellett a megalapozó felkészítésben természetesen sok hasonlatosság is fellelhető. Mindezek a szakpáros képzésben kétségtelenül előnyösek lehetnek, amennyiben a szakirányok a testkultúra területét erősítik.

7.3. ábra - A testkulturális szakemberek jellegzetes pályaprofiljai



A testnevelés és a sport leendő szakembereinek képzésében a motorium felkészítése és a mozgástanulás specifikumai miatt a tanulás jelentős részben kontakt formában, egyéni foglalkozások keretében valósul meg. Ebben rokon szálak vezetnek a művészképző akadémiák; a zene-, a képző- és iparművész-, a tánc, valamint a színművészeti felsőoktatás képzési metódusainak irányai felé. Azonban látnunk kell azokat a különbségeket is, amelyek az egyediség mellett szólnak. A „rokonság” példájául felhozott, s ugyancsak a szakirányú készségeket magas szintre emelő előbb említett főiskolák (mára már egyetemek) hangsúllyal a művészképzést tekintik fő feladatuknak. Eredményes oktatásukat döntően fémjelzi a szakmák „elitjének” tartott végzett művészek száma. A Testnevelési Egyetem (TF) viszont mindig is az oktatásügy által megfogalmazott igények kielégítésére figyelt és igyekezett széles bázison nyugvó, korszerű ismeretekkel rendelkező tanárembereket kibocsátani. Közülük sokan ugyancsak szakmájuk, hivatásuk „művészei” lettek, igaz, nem a művészképzés eredményeképpen és főleg nem a végzés pillanatában. Sokkal inkább a praxisban mutatott jártasságuk (például VB-győzelmek kapcsolhatók nevükhöz) és az így szerzett szakmai elismertség, a pályatársak megbecsülése nyomán.

A tanárképzést tudatosan felvállaló képző intézménynek – kiváltképp akkor, ha működő szakai az oktató–nevelő munkával közvetlenül kapcsolatosak! – a sajátos tárgyak mellett, a pedagógusképzéssel kapcsolatos felsőoktatás egységes képesítési követelményeit is magában foglaló „pedagógiai modul” (Ballér 1994) 111/97-es kormányrendeletben foglaltak szerint megfogalmazott tárgyait is el kell fogadnia és ennek a strukturált tananyagban helyet kell biztosítania!

4. 7.2. Mozgásfejlesztés és fizikai aktivitásnövelés egy életen át

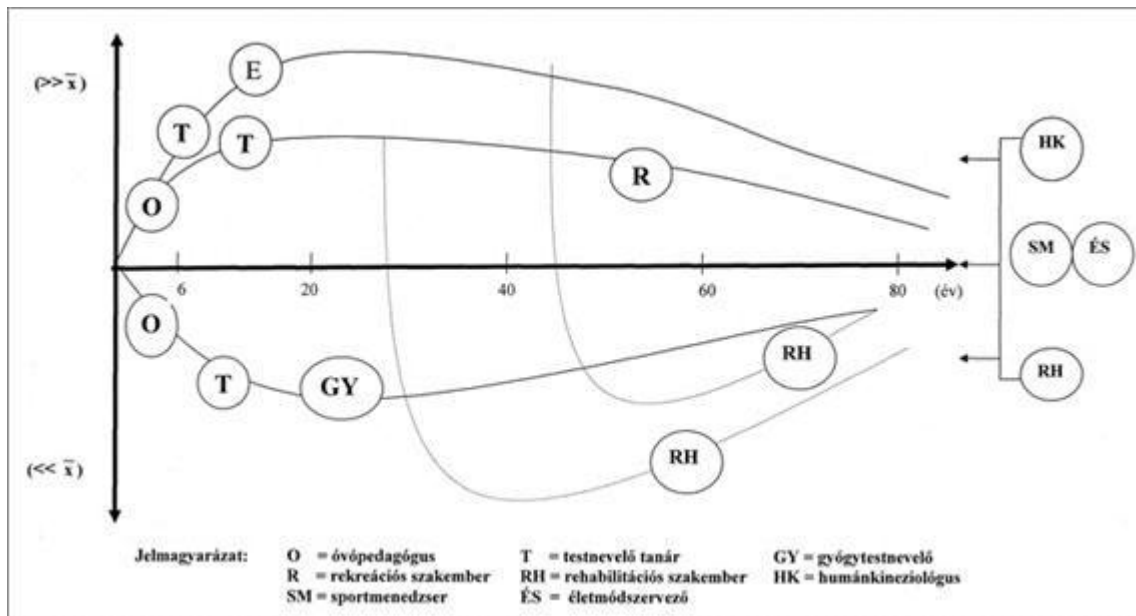
Amikor sokat és dicsőően beszélünk a mozgásról – (magunk is így kezdtük a fejezetet!) –, hajlamosak vagyunk elhallgatni, hogy városlakó létünkre mi, felnőttek alig sportolunk. A szervezett iskolai (főiskolai) képzés lezárultával, úgy 22–26 éves korunkra és a kezdeti, még kötelező jellegű tanórák választható tantárgyi foglalkozásokká szelődülnek, majd a szakképzés megszerzésével hosszabb-rövidebb ideig szünetelnek, de sokaknál meg is szűnnek. A „végeredményről” pedig egyre riasztóbbak a közzétett statisztikák: igen erősen romlik a magyar felnőtt lakosság fizikai állapota, csökkenő a „biológiai értéke”. A különböző indíttatásból kezdeményezett felmérések megállapításai – sajnálatosan – nagyon is összecsengenek! A bajok, majd az okok kimutatásában, felismerésében némi vigaszt az ad, hogy a helyzetelemzés, legyen az bármilyen lehangolóan

tanulságos, mégiscsak ez az első lépés a hatásos ellenintézkedések meghozatalához és az „orvoslás” megindításához!

Az életkor kitolódása és a mindennapjainkat kísérő fejlődés együttes hatására mind több szó esik arról, hogy az életpályát megelőző, szervezett keretekben elvégzett korábbi képzés a jövőre vonatkozóan már nem elegendő. A tanuláshoz tehát folytatódnia kell, többnyire továbbképzések, átképzések formájában. Így van ez kondícióink, a kedvező testi-lelki állapotunk gondozásával is, hiszen a felnőttkor elérése után nem számíthatunk többé a biológiai fejlődés addig érvényesülő kedvező hatásainak folytatásával. Ettől kezdve szomatikus és pszichés helyzetünk, közérzetünk, fitességi állapotunk gondozása már saját feladatunk, felelősségünk. Amennyiben kellő jártasságot szereztünk gyermek- és ifjúsági korban, azaz van megfelelő mozgástapasztalatunk, élményünk, s mi több, a felhasználható módszertani fogásokra is emlékezünk még, úgy jöhet az „önedzés”. Minden más esetben szakemberhez, a sport adott területének szakértőjéhez célszerű fordulnunk.

A 7.4. ábrán egy sajátos koordináta-rendszer átlagos (\bar{x}), átlag feletti ($>>\bar{x}$) és átlag alatti ($<<\bar{x}$) tartománya segítségével három vázlatos életszakaszt (l.: folytonos vonalak) az esetleges módosulásokkal (l.: szaggatott vonalak) mutatunk be.

7.4. ábra - Speciális testkulturális területek részvétele az egész életen át tartó mozgásfejlesztésben



Megjegyzés: az ábrázolás didaktikai célból készült, ezért értékei nem a valós helyzeteket, hanem pusztán csak a viszonylatokat tükrözik!

A középső életpályagörbe egy „hagyományos”, átlagos teljesítményalakulást jelképez, amelyen a felnőtt kori értékek az életkor előrehaladtával egyre mérséklődnek. Az **óvopedagógus** („O”) és a **testnevelő tanár** („T”) jól elősegítheti a kifejlődés és a szinten tartás szakaszait, míg a fitesség meg-, illetve visszaszerzéséhez már egyre szívesebben hagyatkoznak a **rekreációs szakember** („R”) tanácsaira. Amennyiben ezen életpálya bármely szakaszában időleges vagy tartós mozgásszervi károsodás lép fel, úgy **rehabilitációra** kényszerülünk. Indokolt, ha ehhez az erre szakosodott szakember („RH”) közreműködését kérjük. A felső jellegű görbe a mozgásügyes gyermek, (a későbbi élsportoló) már az átlagot jóval meghaladó teljesítményéről tájékoztat. A lehetőség a legkisebb életkorban is megmutatkozik! Erre a testnevelő tanár irányítása alatt elért kezdeti versenyeredmények mindenképpen bizonyossággal szolgálhatnak. Azok számára pedig, akiknek felvállalható az élsport, célszerű szakedző mellett dolgozni, hiszen így, a hozzáértő tanácsok és módszertani fogások révén, eljuthatnak egyéni legjobb teljesítményükhöz, ami – kedvező esetben – akár nemzetközi elismerést is hozhat számukra.

Sportágtól, a csúcsteljesítmények okozta igénybevételektől, nem utolsósorban pedig az egyén teherbíró képességétől függően az élsportolói „zenit” rövidebb-hosszabb időtartamú, ám a legritkább esetben tolható ki a negyvenes éveken túlra. A teljesítmény hanyatlásával itt is számolhatunk, sokszor akár előbb is, mint ahogy az kalkulálható volt. Bizony, az élsport „megeszi” az embert! Elhasználódik, elkopik, sérülékennyé válik az addigi

„superman”, az ünnepest sztár! Ezekben az esetekben viszont hatásos terápiát fejthet ki a rehabilitációt vezető szakember („RH”). Munkája nyomán a negatív (értsd: az átlagost alulmúló) teljesítmények többnyire reménykeltően javulnak.

Vannak embertársaink, akik súlyosabb esetben már sérülésük pillanatától („veleszületetten”), vagy későbbi életszakaszuktól („szerzett módon”) olyan pszichoszomatikus elváltozással rendelkeznek, amely alapján eleve kímélő életmódra kényszerülnek és csak megváltozott (értsd: kisebb-nagyobb mértékben lecsökkent!) teljesítményre képesek. A problémás esetek felismerése már az óvodában megkezdődik és az iskolában folytatódik. Az „egyszerűbb helyzetek” orvoslására a testnevelő tanár által vezetett **könnyített testnevelés**en való aktív részvétel is elegendő. A súlyosabb belgyógyászati, vagy ortopédiai elváltozások gyógyítására azonban helyénvalóbb, ha az ilyen bajok háritására vagy legalább mérséklésére hivatott **gyógytestnevelő** („GY”) hozzáértésére hagyatkozunk.

A **humánkineziológus**, a **sportmenedzser** és a most formálódó új szak leendő szakembere, az **életmódszervező** bármely teljesítmény-életpályagörbe által megjelenített helyzetekhez kapcsolódhat, hiszen ismeretanyaguk és alkalmazott metodikájuk számos esetre átvihető, sikerrel adaptálható.

(Megjegyzés: az más kérdés, hogy ezen szakterületek, szakmák ez ideig kevésbé törekedtek önmaguk sokoldalú hasznosítására. A sportmenedzser eddigi, az élsport működési feltételeit megteremtő, a csúcseredményre törekvő működés háttérét biztosító munkája ugyan már eddig is közismert. Az iskolák sportjának szervezése, az egyetemek, főiskolák testnevelési tanszékein, intézeteiben folyó szervezői és gazdálkodási funkciók felvállalása további, igen jelentős feladatbővülést ígér számukra.)

Az emberi mozgás kutatására szakosodott humánkineziológus a mozgásterápia változatos alkalmazásain kívül egyre inkább számíthat arra, hogy munkája, az emberi motorium tanulmányozása kapcsán, a tudományos alap kutatások keretében is hasznosul majd.

Az életmód szervezésében segítőleg közreműködő jövőbeli szakemberek ugyancsak ígéretes pálya elé néznek. Azzal, hogy a mozgásos aktivitással számoló programok gazdagságáról kellő kultúrtörténeti, gasztronómiai és idegenvezetés mellett zajló utazási élményekbe ágyazott módon kínálják az ismeretszerzést, a felnőttkori tanuláshoz egy teljesen új aspektusát teremthetik meg.

Láthatóan a testnevelés és a sport területén dolgozó, a területtel szoros kapcsolatban levő szakemberek iránti igény mind erősebben megfogalmazódik! A feladatoknak, a különböző szakirányok képesítési előírásaiban való körvonalazása után kezdődhet a csöppet sem problémamentes megvalósítása!

5. 7.3. A testnevelőtanár- és sportszakember-képzés elméleti kérdései, az oktatásszervezés gyakorlata

5.1. 7.3.1. Stratégiai döntések eredményei, következményei

Bizonyára a fentebbi gondolatokkal sikerült a Tisztelt Olvasó figyelmét azokra a kulcspontra kérdésekre irányítani, amelyekben az oktatásüggyel foglalkozó döntéshozó elődeinknek állást kellett foglalnia. A csöppet sem könnyű határozathozataluknak mind a jelen, mind a közeli jövő képzési struktúrájára vonatkozóan megvan a kihatása! (Talán a túlzott felelősségérzet magyarázta a közben tapasztalt nehézséget és a számos, a gyakorlatot is nehezítő kompromisszumot!)

A döntést igénylő alternatívák közül az alábbiak perdöntőnek számítottak:

- A képzésben – főleg a széles alapon nyugvó, a terület szerteágazó kérdéseiben egyaránt járatos, „egyetemes” szakmai műveltséget adó, úgymond „polihisztorok” kibocsátását preferáljuk-e, avagy a testkultúra területét mintegy felosztva, főleg egy-egy területen jártas, ám azon igen professzionális tudásra képes szakemberek kiképzését rendeljük-e meg a felsőoktatástól?
- A területen folyó munkálkodás erős pedagógiai töltetere tekintettel a végzettségben nevesítve is megjelenjen-e a tanári professzió, avagy inkább a szakirány megjelölését hangsúlyozzuk, hiszen ez jobban kifejezi a specialitást?
- A testnevelés és a sport – az önmagában mégiscsak egy sajátos világ – számára a szakemberek felkészítése a testkulturális értékek átszarmaztatására hivatott csupán egy felsőoktatási intézmény privilégiuma legyen-e,

avagy a hazai képzésben is érvényesülő decentralizáció következtében, erre több, pedagógusképző főiskola, illetve egyetem egyaránt eséllyel pályázhat?

Napjainkra kialakult és sok-sok tanulással **működő rendszer lényegi ismérvei** az alábbiakban összegezhetők:

- a testkultúra területére történő felsőfokú szakemberképzésben egyidejűleg megtaláljuk a szintetizáló ismereteket kívánó testnevelőtanár- és a szakirány megjelölésével folytatott sportszakember-képzés irányait;
- a képzésben szak- és tudományegyetemi, valamint főiskolai karok egyaránt részt vállalnak;
- a végzettség minősítésében a főiskolai és az egyetemi szint egyaránt megtalálható;
- a szakok és szakirányok önállóan és szakpárban is elsajátíthatók;
- az egyetemi és főiskolai diploma nappali és levelező formában lefolytatott tanulmányok után egyaránt megszervezhető, mégpedig a választott szakirányok számától függően, hat–tíz szemeszter alatt;
- a főiskolai végzettség a kiegészítő tanulmányok elvégzése után egyetemi szintűvé emelhető;
- a hazai felsőoktatás gyakorlatának megfelelően az oklevéllel elismert főiskolai és egyetemi képzés – a választott szak ismeretei mellett – értelmiségi képzést is jelent, így az általános műveltség megszerzésére irányuló törekvés minden szakon kívánalom;
- a területen szerzett egyetemi végzettség – a szakirányú ismeretek megalapozottsága alapján, más előírt követelmények teljesülése esetén – lehetővé teszi a Doktori Iskolába történő jelentkezést;
- az ismeretanyag tantárgyi struktúrában jelenik meg, az átadás módjában a kötelező jellegű (K), a kötelezően választható (KV) és a választás teljes szabadságát élvező fakultatív tárgyak (F) egyaránt megtalálhatók;
- valamennyi testkulturális szakon a kreditrendszer alapján történik a hallgató munkájának a nyomon követése és kifejezése.

5.2. 7.3.2. Képesítési célok, előírások

A társadalmi elvárások az oktatási kormányzat által jóváhagyott, a Magyar Akkreditációs Bizottság által előzetesen megfelelőnek ítélt és elfogadott képzési programok alapján valósulnak meg.

Valamennyi szaknak, szakiránynak van programja, amelynek realizálását az összes hozzávaló feltétel mellékletével **a szak megalapításának** dokumentuma tartalmazza. Amennyiben a jelentkező intézmény alkalmas a képzésre, úgy megkapja a **szakindítási** engedélyt és így már nincs akadálya az oktató munkának!

A folyamatok szabályozásának elfogadott gyakorlata a kimenetel, a végtermék oldala felől történő minősítés. Képzésben ez azt jelenti, hogy előre megfogalmazzuk azokat az elvárásokat, amelyeknek majd a végzős eleget tud tenni. A folyamat elejétől tekintve mindezeket célnak, képzési célnak tekintjük, hiszen munkánkat a legkisebb részletekbe menően is ez határozza meg.

A következőkben néhány működő szak képzési előírását ismertetjük. A kötelmek nem képeznek fontossági sorrendet.

Tanári szak

- Ismerje meg a tudományosan megalapozott testkulturális eszmerendszer általános és a testnevelés- és sporttudományba integrált területeit, fogalomrendszerét és testkulturális technológiáit.
- A testkultúra területéről szerzett szakirányú ismereteit kész és képes legyen az értelmiségi professzió általános eszme- és készségrendszerével ötvözni.
- Fejlett pszichomotoros kultúrája révén eredményesen tevékenykedjen a testnevelés- és sport szerteágazó területein, munkáját a hivatása iránt érzett érzelmi elkötelezettség jellemezze.
- Képes legyen ismereteit magas hatékonysággal tanítványainak átadni, ugyanakkor fogékony maradjon az új ismeretek befogadására, tudományos problémaérzékenységének megőrzésére.

- Testkulturális szakismerete mellett széles körű pszichológiai, pedagógiai ismeretekkel rendelkezzen.
- Legyen kellően felkészített és felkészült arra, hogy a hazai általános és speciális képzést folytató intézményekben a tanulók–hallgatók oktatását végezze, s az iskolarendszeren kívül, a szakterületének megfelelő képzésben oktató–nevelő munkát vállaljon.
- Rendelkezzék a családdal és a pályaválasztás, a szociális és nevelési tanácsadás, a gyermek- és ifjúságvédelem intézményeivel folytatott munkakapcsolat alapismereteivel.
- A szakmai tradíciók megőrzése mellett, tudományos felkészültsége birtokában legyen képes ismeretei és tapasztalatai alkotó felhasználására és igények szerint a továbbfejlesztésre.
- Ismeri a testnevelés és a sport történetének jelentős korszakait, személyiségeit, az olimpizmus szellemiségét.
- Magyarul tökéletesen, legalább egy világnyelven pedig középfokon képes legyen kommunikálni.

Szakedzői szak (a szakirány megjelölésével)

A választott sportágban olyan általános alaplátséggel, sajátos, sportági ismeretekkel felvértezett szakembert kíván kibocsátani a képzés, akik szakterületük teljes vertikumában képesek eredményesen munkálkodni, így akik:

- Hivatástudattal rendelkezve felelősséget éreznek tanítványaik testi épségéért és személyiségük fejlődéséért.
- Rendelkeznak olyan pszichomotoros képességekkel, készségekkel és mozgásismeretekkel, amelyek lehetővé teszik számukra a megszerzett tudás alkotó és eredményes alkalmazását.
- Ismerik a fejlődő gyermek és a felnőtt emberi szervezet – megkülönböztetetten a mozgató szervrendszer – struktúráját és működésének alapvető törvényeit.
- Tudják a személyiség alakulásában és alakításában közrejátszó pszichológiai és pedagógiai folyamatok alapvető törvényszerűségeit, az extrém terhelések nyomán fellépő sajátos viselkedésformák típusait és az adekvált reakciókkal kapcsolatos pedagógiai-pszichológiai metodikákat.
- Ismerik a sportágukban a tehetséges sportoló ismérveit, képesek a tehetségek kiválasztására, majd a későbbi – szükség esetén akár többszöri – „szűrés” lefolytatására.
- A választott sportágban a különböző minősítésű és életkorú sportolók csoportjában az emberi teljesítmények fokozódására és kiemelkedő eredmények megtartására szolgáló edzőmunkát meg tudják tervezni, majd le tudják vezetni.
- Ismerik a választott sportág (és a vele „rokon”, ill. kiegészítésül felhasználható sportágak) teljesítményprofilját, majd a teljesítményt döntően meghatározó összetevők rendszerét, ezek kölcsönhatását és fejleszthetőségét.
- Ismerik a felkészítés alapvető területeit, hangsúllyal a kondicionális és koordinációs képességek fejlesztésének elméletére és módszertanára, valamint ismerik a mozgástanulás folyamatát, a mozgástökéletesítés szakmai fogásait.
- Rendelkeznak mindazon kvalitásokkal, amelyek szükségesek a terhelés alakításához, a csúcsteljesítmények időzítéséhez.
- Tudják tanítványaikat versenyeztetni, a küzdelem kívánta legjobb harcmodor, a megfelelő taktika alkalmazásával győzelemre segíteni.
- Az eredményes szereplés érdekében tudják tanítványaik felkészültségi állapotát ellenőrizni, a terheléses vizsgálatok eredményeit értékelni és értelmezni, rendelkeznek mindazon korszerű számítástechnikai ismeretekkel, amelyek a végzett munka dokumentálását és az objektív kiértékelését segítik.
- Ismerik a sportáguk történetét, a felkészítő módszerek korszerűsödését, az olimpia szellemiségét, a versenyzés etikáját.
- Tisztában vannak sportáguk nemzetközi helyzetével, rendelkeznek elemi sportdiplomáciai ismeretekkel.

- Magyarul tökéletesen és alapfokon legalább egy idegen nyelven ki tudják fejezni magukat.
- Alapvető közgazdasági, pénzügyi ismeretekkel rendelkeznek annak érdekében, hogy leendő szakosztályuk szponzorálásával és a marketinggel kapcsolatos kérdésekben szakszerűen tudjanak eljárni.

Sportmenedzser szak

Olyan sportvezetési ismeretekkel rendelkező szakemberek képzése a testnevelés és sport különböző szervezeti számára, akik az adott szinten:

- Jól eligazodnak a modern piacgazdaság viszonyai között.
- Tisztában vannak a sportot átható gazdasági tényezőkkel és folyamatokkal.
- Képesek megtervezni és kitermelni a szükséges erőforrásokat.
- Korszerű ismeretekkel rendelkeznek az iskolai testnevelés, az élsport és a rekreáció–rehabilitáció háttérét biztosító finánciális kérdések megoldásához.

Rekreáció szak

A képzés célja olyan ismeretekkel rendelkező szakemberek kibocsátása, akik:

- A szak képesítési előírásainak megfelelően és a tanárképzés követelményeire is figyelemmel képesek a testkulturális ismeretrendszer adaptációjára a rekreáció különböző területein (fitnessz, szabadidősport-klubok, egészségklubok, idegenforgalom, szállodaiipar, üdülő- és rekreációs központok stb.) eredményesen dolgozni.
- A testnevelő tanári tevékenységen túl képesek túravezetői, síoktatói, vízitúra-vezetői, animatori tevékenységet folytatni, fittségi vizsgálatokat végezni, tanácsadói tevékenységet és a rekreációval összefüggő egyéb szervezési, irányítási feladatokat ellátni.
- Munkájukat a népesség korosztályainak és testi képességeinek megfelelően a modern, nemzetközi jellegű életminőség érdekében fejtik ki.

Humánkineziológia szak

A természettudományokban, a testnevelésben és a sporttudományokban járatos olyan szakemberek képzése, akik:

- Analizálni és alkalmazni tudják az emberi mozgásszerveződés ismereteit, főbb törvényszerűségeit.
- Ismerik a tudományos igényességű adatfeldolgozás és elemzés alapvető jogi és etikai szabályait, eljárási technikáit, valamint a mozgásos cselekvések emberi szervezetre gyakorolt hatásait.
- A megszerzett tudás alapján fizioterápiás, rehabilitációs és egészségmegőrző tevékenység folytatására képesek.
- Alkalmassak a tudományterület alkotó művelésére és továbbfejlesztésére, az eredmények tudományos szintű és igényességű közzétételére.

Gyógytestnevelő tanári szak

Olyan pedagógusok képzéséről van szó, akik:

- Tudományosan megalapozott pedagógiai, gyógypedagógiai, egészségtudományi, pszichológiai és pszichomotoros ismeretekkel, készségekkel és képességekkel rendelkeznek.
- Felkészültek arra, hogy a hazai oktatási–nevelési intézményekben az 1–12. évfolyamokon, valamint a szakképzésben eredményesen közreműködjenek a testnevelés és gyógytestnevelés tanításában, a mozgásszervi, belgyógyászati és pszichoszomatikus betegségek kialakulásának megelőzésében, illetve a rehabilitációs folyamatok eredményes vezetésében.

A képesítési célok ugyan jelzik az egyes szakok sajátos arculatát, mégis, a testnevelő tanárral kapcsolatban megfogalmazott elvárásokkal kiegészülve teszik teljessé a testkulturális területre készülő jelölttel szemben támasztott követelményeket. A felsőfokú képzést szervező intézmények köteleme pedig az, hogy az elvárások teljesítéséhez ismeretanyagról, majd az átadást garantáló szervezeti – intézményi háttérrel gondoskodjanak.

Tekintettel arra, hogy a hazai pedagógus-képzés két szakirány felvállalására és eredményes teljesítésére épít, így a testkulturális terület esetében is a „szakpáros” képzések gyarapodó indításával találkozunk. Mindehhez igen komoly intézményi oktatásszervezési tapasztalat és gyakorlat szükséges! A következőkben néhány ilyen a képzést segítő tapasztalatról olvashatunk.

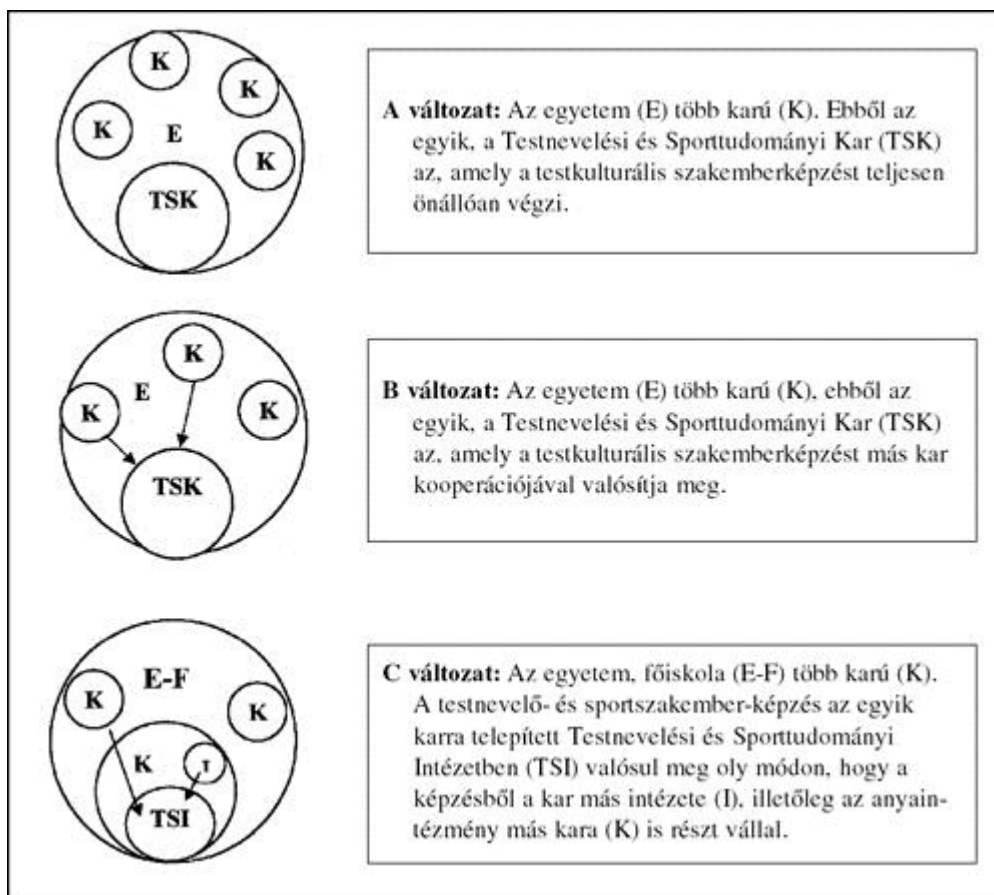
5.3. 7.3.3. A sportszakember-képzést szolgáló intézményi struktúrák

Örök szakmai vita, hogy a struktúra (értsd: az adott intézmény belső szerveződése), avagy inkább az egységek jó működése garantálja-e a sikeres képzést? Nyilvánvalóan a kérdés egyértelmű eldöntése helyett inkább az egymást kölcsönösen segítő – kedvező esetben erősítő! – komponensekről kellene inkább beszéljünk!

A hazai felsőoktatást 2000-ben érintő integráció következtében a változások a testkulturális képzésre is hatással voltak. Napjainkra meglehetősen színes kép alakult ki a testnevelő tanári végzettséget, illetőleg az egyéb „sportos” szakképesítést adó főiskolák és az egyetemek életében.

A működés elveit részben az eredeti elképzelések, részben a megvalósult gyakorlat alapján a 7.5. ábrán bemutatott változatok modellezzik.

7.5. ábra - A működés elvei



Az „A” változat a korábbi önálló egyetemenként, jelenleg Testnevelési és Sporttudományi Karként (TSK) működő „TF” helyét mutatja a Semmelweis Egyetem struktúrájában. A sportszakember-képzés ebben a felfogásban egyedül a TSK köteleme, amit minden „külső” segítség nélkül továbbra is ellát.

A „**B**” változat azt a helyzetet modellálja, amikor a testkulturális szakemberképzés egy tanárképzést egyébként is folytató egyetemen belül kari tagozódásban funkcionál. Ekkor az egyetem természet- és társadalomtudományi karai érdemi segítséget tudnak adni pl.: a tanári és a sportmenedzseri szakok megalapozó tárgyainak átvállalt oktatásával.

A „**C**” változatban egy több karú egyetem, illetve főiskola a testnevelő tanárok képzését a több feladatot ellátó karon, a Testnevelési és Sporttudományi Intézet keretében működteti. Lévéen a kar más, a tanárképzéssel kapcsolatos intézet, így az oktatásból ez is, de más karra telepített intézet is részt vállal. Ez a konstrukció a Sportági Intézettől főleg a sporttal, a mozgásoktatással kapcsolatos ismeretek (értsd: tantárgyak) gondozását várja el, míg a természet- és társadalomtudományi tárgyak oktatásának kompetenciáját más intézet, illetőleg akár más kar illetékességére bízta.

Láthatóan a megoldási változatokban egyaránt találhatunk **kari és intézeti** megoldásokat. Ezen egységeken **tanszékcsoportok**, illetőleg egyes **tanszékek** képviselik a **tantárgyi bontásban** elrendezett ismeretanyagot.

A **tantárgy** – melynek megválasztásában és kijelölésében az adott szakirány **képesítési előírásai** a mérvadók! – rendkívül fontos szerepet tölt be a képzés során. Súlyát az általa felölelt ismeretanyag fontossága és minőségileg magas színvonala adja. Jelentősége abban is kifejeződik, hogy akár a tanszék, de még az intézet elnevezése is történhet a tantárgy alapján!

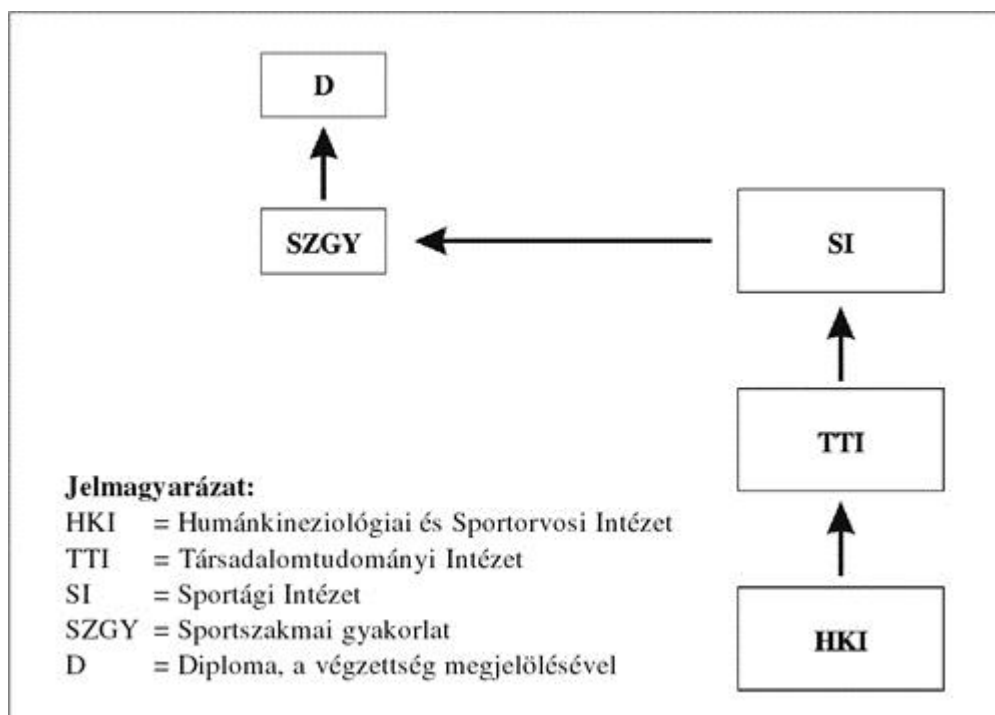
A képzés operatív oldaláról nézve a **tanszék** – egyes esetekben **önálló tanszéki szakcsoport** – kiemelt szereppel bír. Struktúráját tekintve lehet egy tárgyat képviselő például Biomechanika Tanszék), de mindinkább azt tapasztaljuk, hogy több, egymással szoros kapcsolatban, „rokonságban” levő tantárgy képviselőt ellátó, ún. összetett profilú egységé alakul ez a formáció (például Sportjátékok Tanszéke).

A képzés struktúráját tekintve ugyan arra is látunk példát, hogy a kar közvetlenül tanszékekből építkezik, mégis az elfogadottabb – és kétségtelenül gyakoribb megoldás – ha tanszékek **intézetekbe** rendeződve nagyobb szervezeti egységeket képeznek. Az intézet – mint az oktatást szervező és kutatást végző egység – létrehozását az alábbi szempontok magyarázzák:

- Az intézetben többnyire azonos alapvégzettséggel rendelkezők (gyakran még a szakirányban is megegyezők) oktatnak. Számukra – már a létesítmények hasonlósága (laboratóriumok, csarnokok) és viszonylagos közelsége miatt is – tematikusan egységesebb oktatás és központi kutatás szervezhető, sőt előírható.
- Az intézet, mint magasabb szervezeti egység, egyaránt működhet mint homogén profilú tanszék, de több kisebb, úgymond heterogén tanszékek – együttes irányítójaként. Ezen utóbbi esetben a részegységek között a képzés szempontjából megfelelő közös jelleg ismerhető fel.
- Az intézet részleges önállósága is elegendő ahhoz, hogy tanszékei és szakcsoportjai a közös munkaprofilból következően hasonló nagyságrendű költségvetéssel dolgozzanak. (Az esetenként tapasztalható aránytalanságok mindenképpen kisebbek, mint ami például a különböző igényeket kielégítő többi intézet között keletkezhet.)
- Az intézet tanszékei által gondozott tantárgyak (értsd: ismeretanyagok) között a képesítési előírásoknak megfelelő, arányos óra- és vizsgaterv oktatásszervezés szempontjából viszonylag könnyen megteremthető.
- A fenti jellegzetességek mellett az intézet legnagyobb előnye abban mutatkozik meg, hogy a profiljához leginkább közel álló szak, illetőleg szakirány vezető intézménye lehet! Erre a privilegizált helyzetre az intézetben képviselt tantárgyaknak az adott szakági profillal mutatott szoros kapcsolata, valamint az intézeteknek a képzési idő lefedettségében mutatott magas részaránya jogosít.

A testnevelés és a sport területére történő szakemberképzés három, egymástól markánsan elkülönülő, ám egymással kapcsolatban építkező terület elsajátítását kívánja. Az egyes területek képzési felelősei ugyancsak az intézetek, és az ezek keretében működő tanszékek. A képzést, a kimenetel, azaz az elvégzett munka egymásra épülésének aspektusából minősítve a 7.6. ábrán bemutatott strukturálódás alapján láttatjuk.

7.6. ábra - Az erős sportági orientációt tükröző építkezés



Az erős sportági orientációt tükröző építkezés logikája az alábbi elveket követi:

- Meg kell ismerni az emberi szervezet fölépítését, élettani és mozgásbiológiai törvényszerűségeket követő működését. (HKI)
- A mozgásos teljesítményre törekvő lelki alkat történéseit, indítékait, mikro- és makrokommunikációs kapcsolatait. (TTI)
- Meg kell ismertetni a Jelöltet azokkal a mozgásformákkal, sportági változatokkal, amelyekben ki tud teljesedni és széles mozgásműveltsége birtokában képessé válhat az egyéni legjobb teljesítményének elérésére. (SI)
- Az elsajátított – zömében szintetizáló – ismeretek a szakmai gyakorlatok (SZGY) során kerülnek kipróbálásra.
- Amennyiben az önkitaljesedése mellett képes arra a Jelölt, hogy mások teljesítmény- és mozgásfejlesztő programjait is vezesse, úgy a különös jártassága területén, a testnevelés tanári szakon szakmailag minősülhet és ennek igazolását szolgáló oklevél – a hivatalos előírások teljesülése után – számára kiadható. (D)

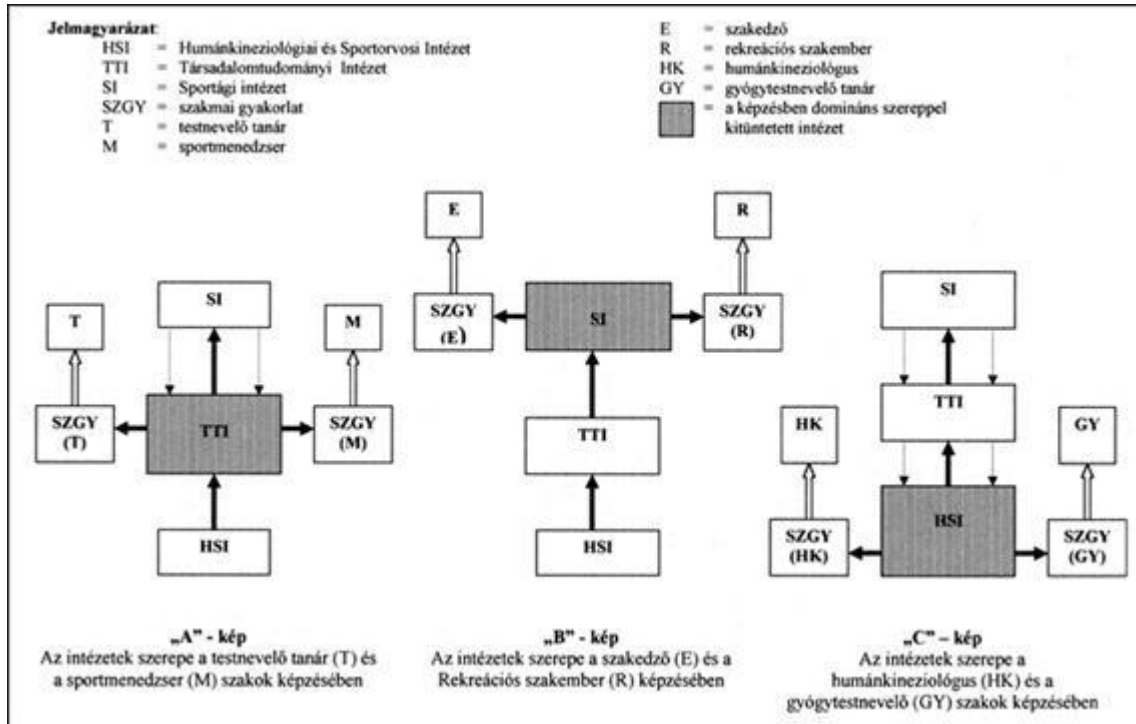
Az intézet tanszékei által gondozott tantárgyak (értsd: ismeretanyagok) között a képesítési előírásoknak megfelelő arányos óra- és vizsgaterv az oktatásszervezés szempontjából különös figyelmet igényel.

Nyilvánvalóan ez az építkezés igen megfelelőnek tűnik az edzői és bizonyos értelemben a mozgásos programokat hangsúlyozó rekreáció szakok esetében. Viszont azokban a képzési formákban, ahol a mozgás – bármennyire is fontos, de pl. egy egyetemesebb cél érdekében szerepel (l.: személyiségfejlesztés), ott akár „csak” eszköz is lehet!

A változatos sportági mozgásformák elsajátítása után itt is perdöntő ismeretnek a tanult átadásával kapcsolatos jártasság lesz. A pedagógiai és oktatásmódszertani kérdések elmélyítésében a Társadalomtudományi Intézet illetékes tanszékei megnyugtató segítséget adhatnak.

Tekintettel arra, hogy a „sportmenedzseri szak” markáns elméleti megalapozása ugyancsak ezen Társadalomtudományi Intézet tanszéke (tanszékei) részéről várható, így jogosnak ítélni, ha a testnevelő tanár és a sportmenedzser szak képzéséből a három intézet közül a Társadalomtudományi Intézet primátus szerepet tölt be. Ennek az elvnek rajzos változatát látjuk a 7.7. ábrán.

7.7. ábra - Az intézetek szerepe a képzésben



Az ábra „A” képe egyben a képzési folyamat végső stádiumára, az intézeteknek a szakmai gyakorlatok megszervezésében, majd a záróvizsgán, a bizottságban való hangsúlyozott szerepvállalására is utal. A „végeredmény” pedig a kibocsátott szakos végzettségű diplomásban ismerhető fel.

Amennyiben elismerjük, hogy az egyes szakok képzési idejében az intézetünk profiljába tartozó tanszékek (azaz az így közvetített tantárgyi ismeretanyagok!) eltérő mértékben vesznek részt, úgy a 7. ábra „B” és „C” képe által jellemzett képzési modellekhez jutunk. Az edző és menedzser („B” kép), valamint a humánkineziológus és gyógytestnevelő tanári („C” kép) professziók megszerzése az illető intézetek fontosságát és egyben felelősségét szemléltetik.

5.4. 7.3.4. Oktatásszervezési és oktatás-módszertani kérdések

A 7. ábra által jellemzett képzési struktúra abban a tekintetben mindenképpen figyelmet érdemlő, hogy az oktatás megszervezése, az élő erők arányos leterhelése, a „megrendelőhöz” történő információalakítás, és nem utolsósorban az intézetek közötti felelősségmegosztás szempontjából különösen kezelhetővé teszi az oktatási rendszert a hazai felsőoktatás-intézményi vezetés számára. Az intézeti tanárkollektíva tehát szinte valamennyi szak képzési rendszerében foglalkoztatott, ám az egyes irányokban eltérő mértékben és súllyal! A koncepció logikája viszont éppen abban van, hogy „mindenki lehet egyszer fő- és többször mellékszereplő”!

Az intézeti szerepvállalás mértékére vonatkozóan a fenti megfontolást képviseli javaslatunk (l.: táblázat). A táblázat hasznát azon örök vita megnyugtató elrendezésében tapasztaljuk, amely a rögzített tanulmányi idő és a mind számában, mind az időkeretében egyre terjedősebbé váló tantárgyak által igényelt időmennyiség között feszül.

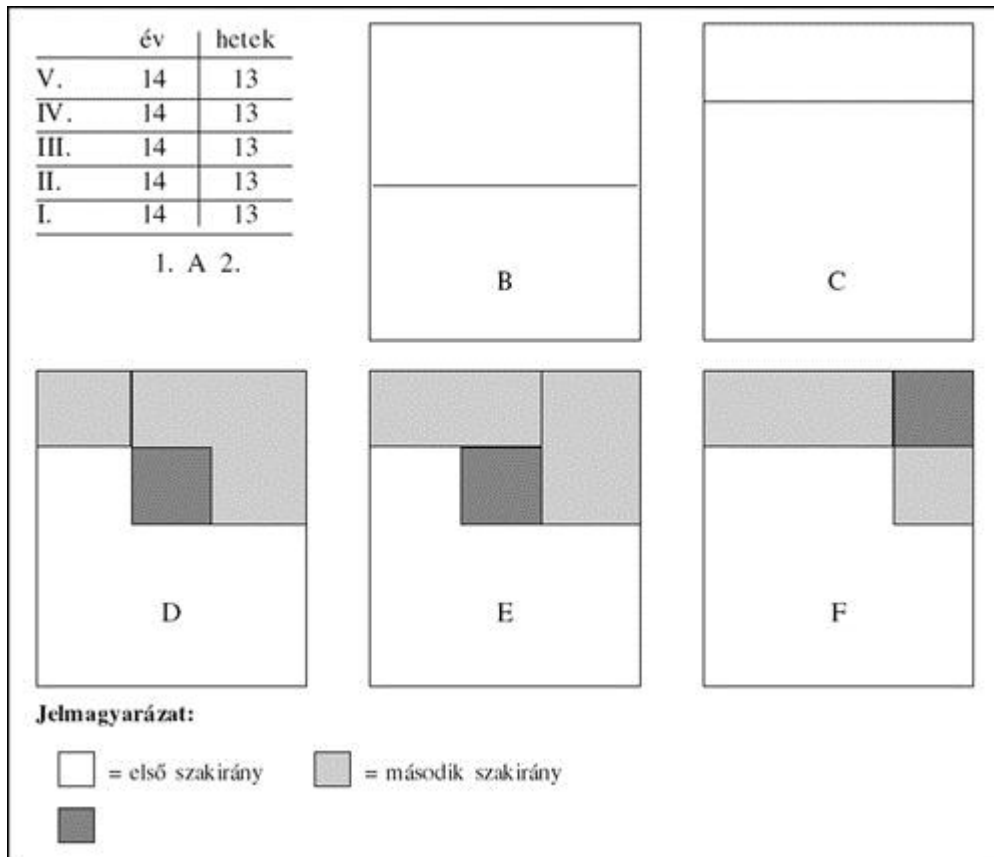
Intézetek	Képzési szakok					
	M	E	R	HK	GY	
T						
Sportági Intézet (SI)	2	2	3	3	1,5	1
Társadalomtudományi Intézet (TTI)	3	3	1	1	1,5	2
Humánkineziológiai és Sportorvosi Intézet (HSI)	1	1	2	2	3	3

Jelmagyarázat: T = testnevelő tanári szak M = sportmenedzseri szak E = szakedzői szak (a szakirányokkal) R = sportrekreáció szak HK = humánkineziológusi szak GY = gyógytestnevelő tanári szak. *A képzési időből az adott intézetben arányaiban eltöltött időmennyiséget a nagyobb értékek jelzik.*

Igen, de mennyi is a képzési idő? Az egyszerű kérdés körültekintő választ igényel!

Magyarországon a tanári pályához kötött tevékenység egyetemi szinten **öt**, főiskolai szinten **négy év**. Ez alatt a nappali tagozaton vagy két szakot, vagy egy szakpáros képzést kell elvégezni. (Az esti és levelező tagozatok időbeli ütemezése ettől eltérő.) Azóta, hogy az első diploma megszerzésére tett törekvést az oktatási kormányzat jelentősen, ösztöndíjjal elősegíti, a második, illetve a többi végzettség pedig csak a költségek átvállalásával, azaz költségtérítéssel engedélyezett, megnőtt a szakpáros képzés iránti érdeklődés.

7.8. ábra - Az ötéves, kétszakos (v. szakpáros) képzés időterképének változatai



Nézzünk néhány változatot az oktatásra rendelkezésre álló „időmező” felosztására. Ezúttal is néhány sémarajzot hívunk segítségül. (1. 8. ábra képei)

Az „A” kép szemeszterek és hetek bontásában mutatja be az ötéves képzés idejét a két szak, illetve szakirány elsajátításához. Ezen össz-időmennyiség alatt kell tehát valamennyi előírt feladatot teljesíteni, úgymint a tantárgyi vizsgákat, a szakmai gyakorlatokat, a diplomakészítést és -védést (egy vagy kettő), valamint a záróvizsga megszerzését (egy vagy kettő).

A rendelkezésre álló tanulmányi idő megosztása a két szak között nem 50-50%-os, mint ahogy azt a „B” kép mutatja, ugyanis az első szak alkalmával megszerzett közismereti tárgyak a második szak esetében elismertethetők.

A „C” képen látható megosztás, a 3 + 2 éves bontást mutatja, mely már elfogadható, ha megelégedünk a főiskolai kimenetellel. Egyetemi szintű végzettséghez – a szakmai gyakorlatokat is kalkulálva! – viszont három évet meghaladó képzés szükséges!

A „D”-„E” és „F” képek az ún. „trimeszteres” képzést példázzák, ahol a két utolsó év harmadokra osztott módon ad lehetőséget az addig tanult tudományos ismeretekkel való kiegészítésére („D”), majd a tömbösített szakmai gyakorlatra („E”).

Az első diploma megvédésére (D1) szolgáló felkészülés ideje alatt azonban már folyhat a második szak ismereteinek az elsajátítása, amire majd egy teljes év szolgál alapként a szakmai gyakorlatra biztosított külön idővel. A második diploma megszerzése ezt követően történik (D2). Abban az esetben, ha szakpáros képzésről beszélünk, úgy az ötödik év végén egy diploma kiadásával számolunk, amely a szakpár mindkét irányát nevesíti (D1-2).

A változatokból különösen az eltérő szintű képzéssel megszerzett szakok, szakpárok tudnak jól építkezni (pl.: egyetemi szintű tanári szak és főiskolai szintű tanári szak, vagy az egyetemi szintű tanári szak és főiskolai szintű sportmenedzser szak stb.).

(**Megjegyzés:** oktatásszervezés szempontjából a fentiekben vázolt időtérkép-megoldások a végkimenetel szempontjából helytállóak. Szükségszerűen, a helyi sajátosságokhoz, korábbi tradíciókhoz igazítottan azonban az időmennyiségek a képzés alatt módosulhatnak, pontosabban – a tantárgyaknak megfelelően – keveredhetnek. Különben nagyon egysíkú lenne az oktatás! Gondoljunk arra, hogy a testnevelés területén pl.: igen erős a fizikai igénybevétel. Így alkalmanként igen magas mozgásos terhelések adódhatnak a képzés bizonyos időszakában, máskor pedig az elméleti ismeretek kerülhetnek túlsúlyba.)

A fentiekben utaltunk arra, hogy az ismeretanyag tantárgyakhoz kötötten, az intézetekhez tartozó tanszéki struktúra keretében kerül átadásra. Oktatásszervezés szempontjából könnyebben kezelhető a képzés akkor, ha az intézetekhez a tudományterületeknek megfelelő tematikus csoportosulásban kapcsolódnak a tanszékek. A 1. táblázatban az intézeteket és a hozzájuk tartozó tanszéki egységeket láthatjuk.

(**Megjegyzés:** A tanszékek sorában megkülönböztetett szerepet képviselnek azon szervezeti egységek, amelyek integratív tárgyat oktatnak, jelesül azt, amelyik az adott szak szempontjából is kiemelten fontos, ún. szintetizáló ismeretanyagot tartalmaz. A 2. táblázat a tanszékek ismertetésén kívül az adott tárgynak a képzésbeli szerepére vonatkozóan is utalást tesz, mégpedig az alábbiak szerint: „A”: általánosan alapozó tárgy, „K”: kötelező tantárgy, „KV”: kötelezően választható tárgy, „F”: fakultatív tárgy. A tantárgyak felvételének fentiekben jelölt módja értelmében az *általánosan alapozó tárgyak* valamennyi szakon és szakirányban szerepelnek, hiszen ezeket a felsőfokú végzettséggel rendelkezők számára, mint az általános műveltséget gazdagító tantárgyakat tekinthetjük. A *kötelező tárgyak* az adott szak szempontjából specifikusak, tehát felvételük mindenki számára előírt, aki a szakra jelentkezett. A felsőoktatás reformtörekvései eredményeképpen a tananyagban a hallgató számára is napjainkban már biztosított az irányított, sőt, mi több, a teljes tantárgyválasztás szabadsága. A *kötelezően választható tárgyak* körét általában az adott intézet a saját tanszékei által följánlott lehetőségekből kínálja. Míg a teljesen szabad *fakultáció* a hallgatónak az egész intézmény, pontosabban a kar intézményei által meghirdetett tantárgyi menüből engedi meg az egyéni választást.)

7.1. táblázat - Az intézetek tanszéki tagozódása a képzésben

HUMÁNKINEZIOLÓGIA ÉS SPORTORVOSI INTÉZET „HKI”				
Tanszékek	„A”	„K”	„KV”	„F”
Biológia				
Orvostudomány				
Mérés és számítástechnika				
Informatika				
Biomechanika				
Rehabilitációelmélet				
Gyógytestnevelés				
TÁRSADALOMTUDOMÁNYI INTÉZET „TTI”				
Tanszékek	„A”	„K”	„KV”	„F”
Nyelv				
Társadalomtudomány				
Pszichológia				

Pedagógia				
Sportmenedzsment				
Testneveléstudomány				
SPORTÁGI INTÉZET „SI”				
Tanszékek	„A”	„K”	„KV”	„F”
Úszás és vízisportok				
Szertorna és gimnasztika				
RG és tánc				
Atlétika				
Időszaki és küzdősportok				
Sportjátékok				
Technikai sportok				
Rekreációelmélet				
Edzéselmélet				

Jelmagyarázat: A = általánosan alapozó tárgy, K = kötelező tantárgy, KV = kötelezően választható tárgy, F = fakultatív tárgy

A Humánkineziológia és Sportorvosi Intézetben (HKI) a **rehabilitációelmélet** és a **gyógytestnevelés** tantárgyi ismeretek tekinthetők olyan bázisnak, amelyek az intézet által gondozott *kineziológusi* és *gyógytestnevelési* szakok elméleti és gyakorlati megalapozottságát jelentik. Hasonlóan összegező ismeretanyagot közvetít a Társadalomtudományi Intézetben (TTI) a **sportmenedzsment** és a **testneveléstudomány**. A Sportági Intézet (SI) az általa kiemelten gondozott szakait az **edzéselmélet** és a **rekreációelmélet** alapozza meg.

A táblázatban a tanszékek elnevezése tehát többnyire arról az ismeretanyagról kapta a nevét, amely az adott oktatási egység képzésének fő profilját jelenti. Természetesen a gyakorlatból arra is látunk példát, hogy a tanszék több tantárgy gazdája, melyek között bizonyos rokonság ismerhető fel. Ebből a megfontolásból a tantárgy felvételének kötelező vagy választható jellege egy tanszéken belül is meglehetősen színes képet mutat.

Az oktatásszervezés és módszertan ugyancsak sajátos esetét tükrözi az a tantárgyi csoportosítás, amely az ismeretanyag általános és speciális jellege szerint kategorizál. A különböző képzési szakokon leadott tárgyak eltérő ismeretanyaguk ellenére az alábbi tagozódás szerint alkotnak sajátos területeket:

- Általánosan művelő értelmiségképző tantárgyak.
- Alapozó és a speciális szakterületi képzés tantárgyai.
- Sportági elméleti és gyakorlati képzés tantárgyai.
- Szakmai gyakorlatok, táborok.

(**Megjegyzés:** ezeket a területeket akár képzési moduloknak is tekinthetjük.)

Minden tanári szakképesítést adó képzés a pedagógusi szakma ismeretanyagát hol külön, önálló területként, hol a fenti fölsoztásba ágyazottan szerepelteti. A felsorolásban feltüntetett területek időkeretét az adott szak képzési előírásai határozzák meg.)

Bizonyára eddig is sikerült már érzékeltetnünk, hogy egy szak zavartalan működtetése meglehetősen szerteágazó szervezési, különösen oktatásszervezési kérdéseket fogalmaz meg. A problémák sorát az is növelheti, ha a szak valójában nem teljesen homogén, hanem különböző szakirányokból építkezik. Amennyiben a testnevelő tanári szakot az egynemű képzési kimenetelre hozzuk példaként, úgy az edzői szak pedig a számos szakirányból álló heterogén képzésre jó példa. Valamennyi itt végzett edzőnek tekintjük, de tudjuk nagyon jól, hogy a torna-, a röplabdás, a műkorcsolyázó- vagy az úszóedző a számos közös, a teljesítmény fokozását szolgáló ismeretanyag mellett nagyon is eltérő, speciális elméleti és gyakorlati tudással rendelkezik. A differenciált képzéssel kapcsolatos nehézségek mérséklését érhetjük el akkor, ha az „általános” és az „egyedi” képzés közé a sok szakirányból álló szak esetében úgynevezett „különös” képzési szintet illesztünk. Mindezek illusztrálására szolgál a példaként felhozott edzői szak sportágainak (a végzettség szempontjából ezek a

szakirányok) sajátos csoportosítása, „rokonítása”. A 3. táblázatban látjuk ezeket a csoportosításokat. A felosztás alapja az a domináns tulajdonság, amely a teljesítmény elérésében a leginkább kiemelt fontosságú. Eszerint tehát a képességdominanciájú sportágakban a kondicionális képességek kiemelt fejlesztése már önmagában is nagyban javítja a teljesítményt. A technikadominanciájú csoport az eredmény növelését a mozgáskivitel tökéletesítésében véli megoldani. A taktikadominanciájú sportágak akkor eredményesek, ha helyzetek felismerésében és a megfelelő megoldásában jeleskednek. A dominancia tehát a képzésben túlsúlyt és nem kizárólagosságot jelent!

DOMINANCIA		
KÉPESSÉG	TECHNIKA	TAKTIKA
<ul style="list-style-type: none"> • Atlétika • Búvárúszás • Erőemelés és testépítés • Evezés • Gyorskorcsolya • Kajak-kenu • Kerékpár • Öttusa • Sífutás • Súlyemelés • Testépítés és fitnessz • Triatlon • Úszás 	<ul style="list-style-type: none"> • Aerobik • Akrobatika • Lovassport • Lövészet • Műkorcsolya • Műugrás • Műúszás • RG • Torna 	<ul style="list-style-type: none"> • Asztalitenisz • Birkózás • Cselgáncs • Jégkorong • Karate • Kézilabda • Kosárlabda • Labdarúgás • Ökölvívás • Röplabda • Tenisz • Tollaslabda • Vívás • Vízilabda

6. Összefoglalás helyett

A testkultúra szakemberképzésének területén tett rövid utazásunkat itt legfeljebb csak megszakítjuk, de nem zárhatjuk le. Már ismeretesek azon reformtörekvések, amelyek a hazai felsőoktatásunk rendszerét egy még szélesebb dimenzióban egész kontinentális távlatokba nyitja meg. Az európai integráció nem csak az országhatárok sokszor valós sorompóit nyitja fel, hanem a képzés akár évszázados hagyományait is föllazítja. Új szakok megjelenésével fogunk találkozni és az előkészített reformlépések a képzés meglévő rendszerét formálják a kor követelményei szerint. A mi tisztünk az, hogy úgy legyünk ebben a folyamatban kellően rugalmasak, hogy jelenlegi értékeinket, erényeinket, a magyar felsőoktatás hagyományait megőrizzük.

Felhasznált irodalom

A tanári szakképzés valamennyi tanári szakon egységes pedagógiai képzési követelményei. (Az MKM-nek továbbított javaslat – 1994. szeptember) Magyar felsőoktatás, 1994. 7. 13–14.

Az 1921. Évi LIII. törvény cikk 4. paragrafusára alapján szervezett Országos Testnevelési Főiskola szabályzata. Hivatalos Közlöny, 1925. November 1. 251–253.

Ballér E. (1994): *A tanárképzés egységes pedagógiai képzési követelményeiről.* Magyar felsőoktatás, 7. 12–13.

- Biróné N. E. (1994): *A testnevelés és sporttudomány értelmezése* (Vitaanyag) TF. Bp. nov. 22. 1–6. p.
- Budapesti Műszaki Egyetem oktatási osztály: *A kreditrendszerű képzés ideiglenes tanulmányi és vizsgaszabályzata*. (Előterjesztés az ET 1994. május 30-i ülésre) 1–10. p.
- Felvételi tájékoztató az 1995/96-os tanévre. (1994)*: (Nappali tagozat, Tanári szak, Humánkineziológia szak) TF. BP.
- Istvánfi Cs. (Előterjesztő) (1994): *A testkulturális felsőoktatás képzési rendszere a Magyar Testnevelési Egyetemen*. (Tervezet.) TF. BP. 225. p.
- Istvánfi Cs.–Tihanyi J. (1994): *A Magyar Testnevelési Egyetem fejlesztési stratégiája 2000-ig*. Budapest, 1994. június 20. 12. p. 7 tábl. 3 ábra.
- Jakabházy L.–Elbertné Farkas J.–Dosek Á. (1994): *Rekreáció*. (Tanári szak, nappali tagozat, tanári program) Előterjesztő: Biróné dr. Nagy Edit. TF. Bp. 1994. 19 p. Mellékletek.
- Kis J. (1994): *Bevezetés a testkulturális felsőoktatás képesítési feltételeihez*. Kalokagathia, XXXII. évf., 1. 155–158.
- Kovács S.–Laki L.–Nyerges M.–Petróczi A. (1994): *Divatszakma vagy valós szakemberigény? (A sportmenedzserképzés kialakítása és aktuális kérdései a TF-en)*. Kalokagathia, XXXII. évf., 1. 117–131.
- Lajos T. (1994): *A felsőoktatás-fejlesztési koncepció egy lehetséges kiindulása*. Magyar Felsőoktatás, 4. 8–9.
- Legát T. (1994): *„Egy folyamat részesei vagyunk” – Beszélgetés dr. Michelberger Pállal, a Budapesti Műszaki Egyetem rektorával*. Magyar felsőoktatás, 4. 5–6.
- Nyerges M.–Petróczi A. (1994): *A sportmenedzseri szak képesítési előírásai*. (Tervezet.) Előterjesztő: Biróné dr. Nagy Edit. TF. Bp. 14. p. Mellékletek.
- Nyerges M. (2003): *Tanulmányi tájékoztató a 2003/2004-es tanévre*. (Simmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar) 203. o.
- Oktatási tervek, tantárgyi programok a „Testnevelési és Sporttudományi Kar” „Tanári szak” nappali tagozata számára*. (1993): (atlétika, birkózás, judo, vívás, informatika, torna, RSG, gimnasztika, művelődés- és sporttörténet, filozófia, sportjáték elmélet és módszertan, kézilabdázás, tn.játékok, tenisz, röplabdázás, labdarúgás, kosárlabdázás, úszás, pedagógiai alapismeretek, neveléstörténet) (Gévelt kézirat.) TF. BP.
- Rigler E. (1991): *Gondolatok az MRSZ sportágfejlesztő középtávú tervéhez (1990–1993)*. Röplabda, 1. 11–14. o.
- Rigler E. (1991): *Gondolatok a jövő testnevelés tantervének összeállításához*. Testnevelésünk pszichoszomatikus kritikája. OTSH. Bicske. 13–19. p.
- Rigler E. (1993): *Az általános edzéselmélet és módszertan alapjai. (I. rész: Alapfogalmak: A terhelés)*. Jegyzet az iskolarendszeren kívüli sportszakember-képző tanfolyamok részére. OTSH. Budapest. 89.
- Rigler E. (1993): *A levelező szakadzői képzés korszerűsítése a Magyar Testnevelési Egyetemen*. (vitaanyag.). A Magyar Testnevelési Egyetem Közleményei, 2. 97–118.
- Rigler E. (1994): *Gondolatok a diplomás edzőképzésről (Szakadzőképzés.)* Mesteredző, 6. 5-7.
- Rigler E. (1994): *Előterjesztés a Magyar Testnevelési Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Kara létesítésére* (tervezet). Magyar Testnevelési Egyetem, Bp. Kézirat, 46. o.
- Rigler E. (1996): *A hazai sportszakember-képzés sajátosságai (1985–1994)*. In: A magyar sport szellemi körképe 1990–1995. OTSH-MOB, Budapest, 156–170.
- Rigler E.–Reigl M. (1999): *Az edzőképzés helyzete, a korszerűsítés alternatívája*. Diplomadolgozat, TF, Tanári kieg. szak.

Sportmenedzseri szak (levelező tagozat tanterve, érvényes az 1993–94 tanévtől.) Bp. Sportmenedzser Projekt. 1993. 118. p.

Takács F. (1989): *A testnevelés és az életmód szociológiai megközelítése.* TF közlemények, 3. Melléklet.

Tihanyi J. (1994): *A testnevelő tanárok képzése az ezredforduló időszakában.* Magyar Testnevelés- és Sporttudományos Tanács, Hírek, 5. 9–12. (1994): (Gépelte kézirat.) TF. BP.

8. fejezet - Sportpedagógiai szakinformációk forrásai külföldön és hazánkban

1. Összefoglalás

- A kompetens szakinformációk köre, dokumentálása, kompetenciahatárok.
- Szakkönyvek.
- Nemzetközi és hazai szakújságok.
- Irodalomkeresési szisztémák.
- Szervezetek és intézmények.
- Internet.

Kulcsszavak: szakinformáció, dokumentáció, információkeresés.

2. 8.1. Kompetens szakinformációk köre

Az információ hordozók köre ma már igen széles skálán található meg. Ennek következtében az érdeklődő zavarba ejtően sokféle és sokféle úton szerezheti meg azokat. Ma már tekinthetjük külön komoly „tudománynak” annak elsajátítását, hogy hol és hogyan juthatunk hozzá a legrövidebb úton a szükséges információmennyiséghez. A tudás nem egyszerűen megsokszorozódik, vagyis egyszerűen többszöröse a korábbiaknak, hanem *hatványozottan növekszik*. Egyszerű képként idézzünk magunk elé egy családfát!

Nincs ez másként a sportpedagógia terén sem, bár – a korábbiakban megtudtuk, hogy – egy viszonylag fiatal tudományágról van szó. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy interdiszciplináris kapcsolatrendszere miatt több irányban is ki kell tekintenünk a szorosan vett sportpedagógiai körből, ha teljes képet akarunk kapni valamely területéről.

Többek között emiatt is fontos, hogy a kompetenciáról – e helyen az **illetékesség** értelmében – említést tegyünk. Nem elsősorban az általánosan érdeklődő számára – bár neki sem teljesen mellékes –, hanem a tudatosan kereső, kutató számára nagyon fontos, hogy *az adott terület szakmailag jóváhagyott, igazolt, korszerű eredményeit, felfogását ismerje meg* az információhordozó segítségével. Másként csak üres időtöltéssé válik a kereső munkája.

A kompetenciamértékének eldöntése a kutató számára nagyon jelentős, mert rengeteg olyan információt olvashatunk, amelyek (főként a napilapokban) az újságírás szenzációkereső szempontjai alapján látnak napvilágot. Néha valóságalapja nincs, vagy csak igen kis mértékű. Az ilyen információk a kutató ember számára csak érdekességek, egyedi vonatkozású adalékok lehetnek, s a megfelelő kritikai átfésülés után, az általánosíthatóság mértékétől függően válnak használhatóvá.

Fejezetünk éppen ezen megfontolások alapján csupán azokról az információhordozó forrásokról fog áttekintést adni, amelyek szakmailag kompetensnek tekinthetők és segítségükkel elindulhatunk a legfrissebb felismerések nyomába.

2.1. 8.1.1. A kompetens szakinformációk forrásai a sportpedagógiában

Ismételten kihangsúlyozzuk, hogy fejezetünk csupán néhány támpontot kíván adni a megfelelő, szakmailag illetékes információforrásokhoz. A nemzetközi helyzetről Haag–Hummel (2002) idézett műve alapján Kaulitz, B. Sportpedagógia és szakinformáció c. fejezetéből dolgoztunk.

A szakinformációknak alapforrásaként négyet jelöl az idézett mű:

- az alapvető szakkönyvek,
- a sportpedagógiai témákkal foglalkozó újságok, folyóiratok,
- a modern információkeresés lehetőségei,
- külön önálló forrásként a világhálózaton (internet).

Az első pontban említett szakkönyveknek csak azt a körét soroljuk fel, amelyek az adott tudományág alapvetését adják, s olyan szakirodalmi gyűjteménnyel rendelkeznek, amelynek segítségével a sportpedagógia bármely részkérdése felé további művek találhatóak. Lehet úgy is mondani, hogy tematikájukat tekintve bibliografikusak.

A második pontban a hazai és nemzetközi sportpedagógiai témákkal foglalkozó újságokat, folyóiratokat soroljuk fel, ebben sem a teljesség igényével, mint inkább súlyozva a legfontosabbakra.

Harmadikként a nemzetközi sportpedagógiai információkeresés modern lehetőségeit ismertetjük. Ezen belül külön területként kitérünk az internettel kapcsolatos keresési módokra. Különösen jelentősnek tartjuk, hogy ennek használatával kapcsolatosan ismételjük a szakmai kompetencia fontosságát.

Végezetül azokat a hazai és nemzetközi szervezeteket és intézményeket soroljuk fel, amelyek a sportpedagógiai szakemberek – esetenként tágabban a sporttudomány képviselőinek szakmai, érdekképviseleti fórumai.

3. 8.2. Szakkönyvek sportpedagógiából

A fentiekben már idézett mű a német nyelvterületen található legújabb, alapvetést és áttekintést nyújtó műveket sorolja fel (német, osztrák, svájci viszonylatban). Nemzetközi viszonylatban úgy ítéltük meg – bár a német nyelv egyre kevésbé eszköze a sportpedagógiai kutatóknak, főként a fiatalabb generációnak –, hogy megelégszünk ezeknek némi kiegészítéssel készült felsorolásával. Ugyanis e művek már olyan széles körű nemzetközi irodalmi hivatkozással készültek, hogy segítségükkel felfedhető szinte a világon minden megjelent jelentősebb sportpedagógiai mű.

Szerző	Cím	Kiadó, év
Balz, E.–Neumann, P.:	Wie pädagogisch soll der Schul Sport sein?	Hofmann 1997
Bielefelder Sportpädagogen:	Methoden im Sportunterricht	Hofmann: 1993
Dietrich, K.& Landau, G.:	Sportpädagogik: Grundlagen Positionen, Tendenzen	Afra: 1999
Gruppe, O. & Krüger, M.:	Einführung in die Sportpädagogik	Hofmann:19 97
Haag, H.–Hummel, A.:	Handbuch Sportpädagogik	Hofmann: 2001
Kolb, M.:	Bewegtes Altern	Hofmann: 1999
Kottmann, L.–Schaller, H. J.– Stibbe, G.:	Sportpädagogik	Hofmann: 1999
Prohl, R.:	Grundriss Sportpädagogik	Limpert: 1999
Söll, W.:	SPORTunterricht, sportunterrichten	Hofmann: 1998

Hazai viszonylatban nehezebb helyzetben vagyunk. Kifejezetten sportpedagógia címen és az átfogó alapvetés igényével készült mű nemigen jelent meg a jelen kézikönyv szerkesztőjének négy kiadást megért könyvén kívül. Ugyanakkor több olyan mű van, amely a sportpedagógia tágabb körében gondolkodva, a sport pedagógiai

kérdéseivel foglalkozik. Ezeket ehelyütt nem soroljuk fel, mert az Irodalom című fejezetünk tartalmazza őket, illetve bőven adtunk ezeken túlmenően is magyar nyelvű irodalmat az egyes fejezetek végén is.

4. 8.3. Sportpedagógiai (sporttudományi) szakfolyóiratok

Az újság neve	kiadója	megjelenési módja
Német újságok:		
Sportpädagogik	V. Friedrich	6/évenként
Sportunterricht	D. Sportvereinband	12/évenként
Sportpraxis Sportwissenschaft	D. Sportbund	6/évenként
Svájci:		
Mobile	SVSS-Verlag ESSM.	6/évenként
Bewegungserziehung	VDLO	6/évenként
Nemzetközi:		
International Journal of Physical Education	Hofmann	4/évenként
British Journal of Physical Ed.	Phys. Ed. Ass. of UK London	4/évenként
European Physical Ed. Review	London	
Hazai:		
Hungarian Review of Sport Science	Magyar Sporttudományi Társaság	4/évenként
Kalokagathia	Semmelweis Egyetem Közleményei	évenként
Magyar Sporttudományi Szemle	Magyar Sporttudományi Társaság	4/évente
Iskolai testnevelés és sport	Dialóg Campus Kiadó	5/évente
Magyar Edző	ISM	4/évente

Amint láthattuk, valóban csak a legnagyobb szakfolyóiratokat tüntettük fel. Az idézett Haag-Hummel-műben további elágazásai, speciális irányokban továbbszakosodott szaklapok még bőven találhatóak. A felsorolásból az is kiténik, hogy kifejezetten a sportpedagógiával foglalkozó, átfogó szaklap alig van, ennek oka azonban nem a szaktudományos közlemények hiánya, hanem ellenkezőleg a napjainkra már igen erőteljesen szakosodott ágainak a felszaporodott számában van.

5. 8.4. Szervezetek és intézmények a sportpedagógia területén

A sportpedagógia intézményes keretei a nagyobb sporttudományi vagy sportszervezeteken belül találhatóak, vagy olyan megjelenési formában, mely közvetetten a praxissal (sportszakember, pl. tanári, edzői stb.), vagy érdekképviseléssel kapcsolódnak.

Összehasonlításképpen és az európai tájékozódás miatt is, először a nemzetközileg ismert szervezeteket mutatjuk be:

a) német nemzetközi egyesületek (részletesebben az i.m. 506. o.)

- Deutscher Sportlehrerverband (DSL) (Német Sporttanárok Szövetsége),

- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (DVS) (Német Sporttudományi Egyesület) – Sektion Sportpädagogik.

b) osztrák–svájci egyesületek

- Verband der Leibeserzieher Österreichs (VDLÖ, Osztrák Testnevelők Szövetsége),
- Schweizerischer Verband für Sport in der Schule (SVSS, A Svájci Iskolai Sport Egyesülete),
- Die European Physical Education Association (EUPEA, Európai Testnevelési Társaság).

c) nemzetközi egyesületek Európában és további szervezetek

- The Physical Education Association of the United Kingdom (PEA), Angliai Testnevelési Társaság,
- European Physical Education Association (EUROPEA, Európai Testnevelési Társaság),
- American Alliance for Health Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD, Amerikai Testnevelési, Rekreáció és Tánc az Egészségért Társaság),
- Canadian Alliance for Health Physical Education, Recreation and Dance (CAHPERD) Kanadai testnevelési, Rekreáció és Tánc az Egészségért Társaság,
- Federation Internationale des Ecoles Superieures d'Education Physique (AIESEP) (Testnevelési Felsőoktatási Intézmények Nemzetközi Szövetsége),
- International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance (ICHPER.SD). A Testnevelés, Rekreáció, Sport és Tánc az Egészségért Nemzetközi Tanácsa,
- International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women (IAPESGW) Lányok és Nők Testnevelésének és Sportjának Nemzetközi Tanácsa,
- The International Paralympic Committee. A Fogyatékosok Nemzetközi Olimpiai Egyesülete (ICP),
- International Committee of Sportpedagogy, Nemzetközi Sportpedagógiai Társaság (ICSP),
- International Council of Sport Science and Physical Education. Nemzetközi Testnevelési és Sporttudományos Tanács (ICSSPE),
- International Federation of Adapted Physical Activity, Alkalmazott Testnevelés Nemzetközi Szövetsége (IFAPA),
- International Society of Comparative Physical Education and Sport. Az Összehasonlító Testnevelés és Sport Nemzetközi Társasága (ISCPES).

Megjegyzés: az intézmények neveit szó szerinti fordításban adtuk meg!

d) hazai intézmények

- MTA Orvosi Osztály Sporttudományi Munkabizottsága,
- Magyar Sporttudományi Társaság (MST),
- Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete (MTTOE),
- Magyar Olimpiai Bizottság (MOB),
- Magyar Edzők Társasága,
- Nemzeti Sportszövetség sportági tagszövetségei.

6. 8.5. Irodalomkeresés sportpedagógiából

Az irodalomkeresés ma már nemcsak könyvtárazással, az egyre drágább könyvek, folyóiratok és gyűjtemények olvasásával oldható meg. Az új technika lehetővé teszi a nemzetközi áttekintést is az internet vagy a nagy mennyiségű adathalmazt hordozó CD-ROM használatával. *A három legnagyobb irodalomkereső rendszer a sporttémában* (részletesebben olvasható róla az i.m. 503. o.):

SPOLIT	http://www.bisp.de	Deutschland (Németország)
HERACLES	http://www.spotdoc.unicaen.fr/heracles	Frankreich (Franciaország)
SPORTDISCUS	http://www.sportdiscus.com	Kanada
Internet ajánlat		
Oldalcím	Cím	Kiadó
Sportpäd@gogik	http://www.sportpaedagogik-online.de	Rolf Dober
Sportunterricht	http://www.sportunterricht.de	Rolf Dober
SPORTQuest	http://www.sportquest.com	SIRC, Ottawa

7. 8.6. Internetes tanulás

Távoktatás és internet, mint a tanári szerepet megváltoztató tényező. A neveléstörténet elmúlt évszázadaira visszatekintve a kutatók megállapításai szerint három alapvető tanulásfelfogás és pedagógiai elméletrendszer alakult ki (Nahalka 1997, Trencsényi, 1988).

1. Az ókor és középkor tanulászemplélete:

- A könyvekből és tanítók szavai alapján történő, tekintélyelvű, merev, dogmatikus elsajátítás. Önállóság, kreativitás nem lehetséges, hiszen ez ellentmondana az erre a korra jellemző, minél pontosabb reprodukálás elvének. A megismerés logikája deduktív.

2. Comenius didaktikája:

- A tanítás lényege a szemléltetés, a tanításnak az érzékszerveken keresztül kell hatnia a tanulókra. A megismerés logikája deduktív. Tanárszerepek: Mester (a szakember), Atya (a lelki vezető), barát.

3. Reformpedagógiai irányzatok:

- A gyermek személyiségének, tevékenységének középpontba kerülése jellemzi. Az eddigi passzivitást aktív, szabad tevékenység váltja fel, amelyben a tanár feladata a segítségnyújtás, az önálló ismeretszerzés feltételeinek megteremtése. Az érzékelés helyett a cselekvés foglal el központi szerepet. Piaget szerint a megismerés nem más, mint a valóság viszonyainak interiorizációja (belsővé válása), ez pedig csak cselekvés által válhat valóra. A megismerés logikája itt már induktív jellegű.
- „A tanári szerep teljesen megváltozik. Megszűnik a tekintélyelvű, a tanárok, tanulók közötti távolságtartás, elkülönülés, a kommunikáció verbalitása, a közvetlen, direkt vezetés. A tanár a tanulók munkájának szervezője, az ehhez szükséges infrastruktúra biztosítója, permanens segítségnyújtás, támogatás, tanácsadás válik elsőrendű feladatává.” (Falus,1998) Látható, hogy ez a jellemzés már előrevetíti a tradicionális tanárszerep megváltozásának lehetőségét.

A fentieket összegezve általánosan megállapítható, hogy a tanár elsősorban ismeretközlőként, a diák pedig a készen kapott ismeretek befogadjaként állt hosszú időn keresztül előttünk, és ezen döntően csak a XX. század elején kezdődött reformpedagógiai kísérletek próbáltak változtatni. A röviden bemutatott elméletrendszerek mindegyike feltételez egy vagy több meghatározott szerepet, amelyet a pedagógus betölt.

A felsorolt didaktikákhoz csatlakozhat napjaink egyik jelentős irányzata, a konstruktív pedagógia (Nahalka,1997) is, amely kísérletet tesz arra, hogy a tanulók eddigi passzív szerepét megváltoztassa, ami által a tanár feladata és funkciója is megváltozik. A megismerés dedukcióra és cselekvések által létrejövő konceptuális változásokra épül. Papert szerint a számítógép képes arra, hogy „...olyan mikrovilágot teremtsen, amelyben a

gyerekek...a kötetlen, elemi érdeklődésből fakadó, aktív tanulás módját valósíthatják meg.” (Papert,1988)
Hasonló szerepváltoztató hatást idézhet elő az internet és a távoktatás széles körű elterjedése a közeli jövőben.

A távoktatás és az internet megjelenése mindent megváltoztat!

Ha csak az elmúlt évtizedek oktatástechnológiájának fejlődését nézzük, azt tapasztalhatjuk, hogy időről időre egy-egy új eszköz kerül előtérbe, melyet „csodaszereként” kezelnek, és az oktatás hatékonyságának megváltozását remélik tőle. Ezek az eszközök (audiovizuális eszközök, filmvetítők, írásvetítők, nyelvi laborok, videókészülékek, személyi számítógépek) sorra beilleszkedtek a hagyományos oktatás kelléktárába. Némelyek mára elavultak, „kikoptak”, mások jelenleg is használatban vannak. De vajon beváltották-e a megjelenésükkor hozzáfűzött reményeket?

A személyi számítógépek, majd a multimédia eszköztárának elérhetővé válása ismét nagy reményekre jogosít, de a döntő áttörés itt is várat magára. Az igazi áttörést a távoktatás mellett az egész világot átfogó számítógépes hálózat, az internet hozza.

Miért?

Ha komolyan elgondolkodunk ezen a kérdésen, nem is olyan egyszerű pontosan megválaszolni. Az internet valóságát, „valódi arcát”, csakúgy, mint magát a számítástechnikát, bizonyos fajta mítoszok burkolják be, amelyek alkalmasak arra, hogy elfedjék a felhasználók előtt a lényegét. Ilyen mítoszok például: az esélyegyenlőség és a hálózati demokrácia megteremtődésének ígérete, az új hálózati (cyber-) társadalom létrejötte, a kényelmesebb élet ígérete (Bessenyei, 1998), vagy éppen olyan egyszerű tévhitek, mint hogy az interneten minden megtalálható.

A hálózat, amely lerombolja az emberek egymástól való távolságának korlátait, az információkhoz való jutás korlátait, amely valamilyen szinten szabad és független, valóban megváltoztatja az egész társadalmat, és ennek részeként természetesen az oktatást is.

„Az egyik legfontosabb dolog...hogy a net alapvetően megváltoztatja majd az emberi társadalom intézményeit, ám érintetlenül hagyja az emberi természetet... semmiképpen sem kényszerít bennünket valamiféle steril, digitalizált világba. Hozzásegít, hogy értelmi és érzelmi életünk kiteljesedjék, de nem változtatja meg természetünk alapvető jegyeit...mélységesen tiszteletben tartja, sőt élteti az emberi természetet és az emberek sokféleségét – ha megfelelően használjuk.” – Ez Esther Dyson, a „digitális világ” egyik legbefolyásosabb emberének véleménye (Bencsik, 1998). Az Amerikai Egyesült Államokban –, amely a hálózat szülőhazájának tekinthető, és mindmáig a legfejlettebb hálózattal rendelkező ország – a kormányzat is elismerte ennek jelentőségét, amint Clinton elnök 1996-os beszédében elhangzott:

„Az amerikai iskolák minden osztályát rá kell kapcsolni az információs szupersztrádára, jó szoftverekkel és jól képzett tanárokkal” (Dyson, 1998). Az amerikai vezetés stratégiai kérdésként kezeli a jelenséget, és mint dr. Linda Roberts (Oktatási Minisztérium) beszámolójában olvashatjuk: „Tudjuk, hogy az új technológiák alapvetően fontosak annak az erőfeszítésnek a sikeréhez, amelyet az iskolák színvonalának javításáért teszünk. Azt is tudjuk, hogy a tanároknak időre és képzésre van szükségük ahhoz, hogy élni tudjanak ezekkel az új eszközökkel a tanítás és tanulás folyamatában. A legfontosabb mégis az, hogy tudjuk, a technológia nem költség, hanem befektetés.” (Roberts, 1999)

Magyarországon is egyre gyakrabban olvashatunk az „új írástudás” fontosságáról. Vámos Tibor akadémikus (többek között) a következőkre hívta fel a figyelmet: „...a nyitott, virtuális tanintézetek előretörnek, elsősorban a felsőoktatásban.” (Vámos, 1998)

Ezekután felmerül a kérdés, hogy milyen humán erőforrásokra van szüksége ebben az új helyzetben a pedagógusnak ahhoz, hogy a távoktatást és az internetet eredményesen tudja a mindennapi gyakorlatban alkalmazni.

Ki lehet jó pedagógus ezen az új „információs sztrádán”?

- Aki a tanítási órán használja az internetet?
- Aki otthon információkat gyűjt a netről?
- Aki levelezőlistákon szerepel, esetleg készíti is azokat, vagy iskolája weblapját szerkeszti?

Ezek részei lehetnek a definiálandó fogalomnak, de nem tartalmazzák az egész tevékenység lényegét! Vagyis a helyes definíció: „Olyan tanárra van szükség, aki képes az internetet, mint eszközt úgy beépíteni a tanítás-tanulási folyamatba, hogy ezzel minőségi változást idézzon elő.” (Vámos, 1998)

A világszerte folyó iskolai internet-programok mindegyikében az internet, mint cél jelenik meg elsőként. Az eszközként való használat csak abban az esetben válik realitássá, ha egyrészt az eszközök megfelelő számban és minőségben állnak rendelkezésre, másrészt pedig a tanárok megfelelő tudással, hozzáértéssel és motivációval képesek azokat használatba venni.

Az előzőekben említett minőségi változás csak abban az esetben juthat érvényre, ha az eddigi, hagyományos oktatás kereteit szétfeszítve új modell épül fel. „Megszokott jelenség, hogy az új technikát eleinte úgy alkalmazzuk, hogy csekély változtatással ugyanazt csináljuk vele, mint korábban nélküle.” – írja Seimur Papert (Papert, 1988). Ez a megszokás azonban továbbra is csak konzerválja a fennálló állapotot, hiába az új technológia. Ahhoz, hogy lényegi változást tudjunk előidézni, a pedagógusoknál kell áttörést elérni, ami jóval nehezebb annál is, minthogy az ország összes iskolájába számítógépeket telepítünk.

„A tudományos igazságok sokszor csak úgy jutnak érvényre, ha kihal az előző nemzedék” (Komenczki, 1998). Sajnos valószínűleg ez az állítás esetünkben is érvényes.

Vizsgáljuk meg ezek után, hogy **az új kihívásoknak megfelelő tanárnak milyen tulajdonságokkal kell(ene) rendelkeznie** (Vámos, 1998):

- kritikai érzék;
- jó angol nyelvtudás;
- magas szintű számítástechnikai ismeretek;
- elemző képesség, információrendszerezési képesség;
- magas általános műveltség;
- etikusság, erkölcsösség, felelősségérzet;
- tolerancia;
- igényesség (nyelvhasználatban, tartalomban, képi világban („learning enviroment”), amely tevékenységre, aktivitásra és kreativitásra ösztönzi a tanulókat (motivációs képesség).

Adjuk még hozzá azokat a követelményeket, amelyeket Pólya György állít a jó tanárral szemben (Pólya, 1985):

- érdekelje a szaktárgya;
- ismerje a szaktárgyát;
- tudnia kell a tanulás útjáról azt, hogy a legjobb út az, amelyet az ember maga fedez fel;
- ne csupán tárgyi tudást adjon a tanítványainak, hanem fejlessze gondolkodási készségüket is, szoktassa megfelelő értelmi magatartásra, rendszeres munkára.

Ha komolyan vesszük a felsorolást, elég nehezen kielégíthető feltételeket láthatunk első pillantásra. Nehezíti a dolgot az is, hogy a pedagógusképzésben szereshető informatikai ismeretek többnyire nem felelnek meg a használhatóság követelményeinek.

Újra egy fontos kérdéshez érkeztünk: ha nincs ilyen tanár most, milyen szakos tanárokból lehetnek majd ilyenek? Úgy gondoljuk a könyvtár-, nyelv- és informatikaszakosok kétségtelen előnye ellenére *bármilyen szakos tanár alkalmas lehet erre, ha a megfelelő külső (PC, internet-hozzáférés, szabadidő) és belső (elszántság, kitartás, szorgalom, motiváltság) feltételek rendelkezésére állnak.*

A „hagyományos tanár” viszonylag mély ismeretekkel bír szakterületein (amikor kikerül a főiskoláról), és emellett egyéni érdeklődéstől függően általánosan tájékozott más területeken. Az „átlag diák”, ahogy neve is mutatja, szintén átlagos tájékozottságot áruhat el a hétköznapi, illetve a tananyaghoz kapcsolódó dolgokban.

A valamilyen szempontból tehetséges, netán kiemelkedő, vagy éppen csak érdeklődő diák viszont bármely területen „specialistává” nőheti ki magát, megfelelő időráfordítás esetén. Az általunk felvázolt „új kihívásoknak megfelelő tanár” elsősorban abban tér el az „átlag”-tanártól, hogy egyrészt érdeklődési területe annál sokrétűbb kell, hogy legyen (nem kényszerűségből, hanem belső indítatásból!), másrészt több területen rendelkezik mélyebb speciálisabb ismeretekkel. Ez lehet például az informatika területe, hiszen általában nem informatikatanárokról van szó! Mindezek a többlet ismeretek azonban csak folyamatos képzéssel, önképzéssel szerezhetők meg, amelynek lehetőségét biztosítani szükséges az azt igénylők számára. (Ennek feltételei sajnos még csak csírájában vannak meg hazánkban.)

Következő kérdéskör ezek után az, **hogyan változik meg a tradicionális tanár–diák viszony?**

A tanár eddigi előadóból, „főnökből”, felügyelőből új szerepkörbe lép át, irányító, tanácsadó, konzultáns lesz. Ennek egy jó modelljét adja Komenczki Bertalan a következőkkel (Komenczki, 1998):

„A tanár szerepe jelentősen módosul: a tudásközvetítés fontossága csökken, a segítése, a tanácsadása növekszik. Ezzel párhuzamosan a diákszerep is változik: a külső vezérlésről az önirányításra helyeződik át a hangsúly.”

A felvázolt modell nem receptként szolgál a tantárgy, tanulócsoport, netán tanár esetében. Csupán keretelvként alkalmazható. Az egyéni differenciák, a különböző helyi feltételek és a tantárgyak tartalma nyilvánvalóan meghatározzák lehetőségeit, de a realitáshoz nem fér kétség.

8. Összefoglalás

Azt igyekeztünk áttekinteni, hogyan változik a tanár szerepe az információs társadalomban, milyen tanárra lesz szükség ahhoz, hogy a mindennapi oktatás koherens részévé válhasson az új információtechnológiai eszköz.

Habár a legdinamikusabban fejlődő terület napjainkban az informatika és a távközlés, ennek megjelenése az iskolákban részben gazdasági-pénzügyi, részben humán okok miatt késlekedik.

Arra a kérdésre tehát, hogy lesznek-e iskoláinkban az eddigiekben vázoltaknak megfelelő felkészültségű tanárok, és ha igen mikor, nem könnyű megválaszolni. Az nem kétséges, hogy a felsorolt tulajdonságokkal rendelkező pedagógusokra nagy szükség lenne az oktatás minden szintjén, különösen a felsőoktatásban.

Felhasznált irodalom

Bencsik, Cs. (1998): *Internet és nevelés* In: Iskolakultúra, 9. pp: 29–36.

Bessenyei I. (1998): *Képernyő, tanulási környezet, olvasás – Seymour Papert tanuláseméleti nézeteiről – az olvasás kapcsán.* In: Új Pedagógiai Szemle, 10, pp: 81–85.

Dyson, E. (1998): *Életünk a digitális korban 2.0 verzió*, HVG Kiadó, Budapest

Falus I. (Szerk. 1998): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Haag, H. (2001): *Haudbuch Sportpädagogik*. K. Hofmann Verlag, Schorndorf.

Komenczki B. (1998): *Nyitott tanulási környezet és forrásközpontú tanulás az informatizálódó társadalomban*, Sulinet – Ablak a világra, OKKER Budapest.

Nahalka, I. (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron* In: Iskolakultúra, 2-4. pp.: 21–33.

Papert, S. (1988): *Észrengés (A gyermeki gondolkodás titkos útjai)*, Számítástechnika-alkalmazási Vállalat, Budapest.

Pólya György (1985): *A problémamegoldás iskolája* II. kötet, Tankönyvkiadó, Budapest.

Roberts, L. (1999): *The Clinton Administration's Educational Technologies*. In: T.H.E. Journal.

Trencsényi L. (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*, Akadémia Kiadó Budapest.

Vámos T. (1998): *Információs társadalom és magyar tudomány* In: Ezredforduló (Stratégiai kutatások a Magyar Tudományos Akadémián), Budapest, 5, Pp.: 13–16.